الأطفال التوحديون

جوانب النمو وطرق التدريس

ريتا جوردن ستيوارت پيول

ترجمة

الأستاذ الدكتور/ رفعت محمود بهجات

عالم الكتب

تقديم Preface

يساعد هذا الكتاب المختصين بتربية الأطفال أصحاب التوحد على فهم الأعباء والمتاعب التى تواجه هذه الفئة من الأطفال من أجل تقديم تربية جيدة لهم والتوحد عبارة عن ظرف مرضى يستمر مدى الحياة يحتاج إلى رعاية خاصة عندما يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة. لذا فإن بعض المقترحات التى يتضمنها هذا الكتاب سوف تكون قابلة للتطبيق على مدار عمر الفرد صاحب التوحد ومن ثم يصبح التدخل المبكر هنا ضرورة هامة من أجل ضمان تحسين جودة حياة هذا الفرد من خلال الوصول إلى فهم أعمق له، وتطبيق طرق فعالة لمواجهة حاجات هذه الفئة من الأطفال.

فنحن لا ندعى بإننا سوف نقدم علاجاً سحرياً للتوحد، ولكن يمكن القول بأن هناك دليل مقترح لتربية طفل التوحد يمكن أن يكون فعالاً فى تخفيف حدة أعراض التوحد، وفى علاج بعض مشكلات التعلم الأساسية التى تواجه هؤلاء الأفراد. فهذا الكتاب اذن يقدم أملاً ولكنه لا يضع وعوداً كاذبة. رغم أن هذا الوقت هو الوقت المناسب جدا للبحث فى التوحد وفهمه فى ضوء الجوانب البيولوجية والنفسية إلا أنه أثناء كتابة هذا الكتاب لم يوجد دواء معين للتوحد. ويجب على العاملين فى مجال التوحد أن يقبلوا ويأخذوا فى اعتبارهم الطريقة التى يتعلم ويفكر بها هؤلاء الأطفال. حتى يمكنهم العمل داخل سياق التوحد لكى نجعل تعليم وتفكير هؤلاء الأفراد أكثر فعالية.

يستخدم طفل التوحد طرقاً مميزة للتفكير فى العالم تؤدى إلى اتباع طرق معينة فى

السلوك، فـمـثـلاً Temple Grandin فتـاة توحد أكـثر قـدرة ناجحـة فى المجالات الأكاديمية، ومـجال التصمـيم وهى أيضاً سيدة أعمـال، تعيش حياة مليئة بالأحداث وتلقى محـاضرات فى مؤتمرات فى أنـحاء متـعددة من العالم. لاتزال تعى جـيداً أن لديهـا طرقـاً فى التفـكير والإدراك تخـتلف عن مـثيلتـها الموجـودة لدى الآخـرين. وتقـــول .Templ G أنها سعيـدة بأنها فتاة توحد بما فى التوحـد من نقاط قوة ونقاط ضـعف. إلا أن العـديد من المختـصين فى التـوحـد وأوليـاء الأمور لا يعـرفـون هذا الوضع.

لذا فإن صـعوبات التعلم الإضـافية الموجودة لدى الغـالبية العظمى من أصـحاب التوحـد تجعل نقـاط القوة الموجـودة لدى هؤلاء الأفراد غـير ظاهرة ولا تسـاعد على التغلب على نقاط الضعف. ومن ثم يجب على الوالدين والمختصين برعاية هذه الفئة من الأطفال فهم طرق التفكير والتعلم الخاصة بهؤلاء الأطفال بقدر الامكان، ويجب عليهم العمل داخل سياق التوحد، والعمل مع التوحد نفسه.

ويجب أن نلاحظ هنا أننا فقط نستطيع أن نصف التوحـد من وجهة نظرنا الخاصة كـأفراد عـاديين. فنحن نسـتطيع أن نفسـره فى ضـوء ماذا يعنى التـوحـد بالنسبـة لنا كأشـخاص عاديين فقط، والدليل على ذلـك عدم قدرتنا على فهم أغـراض الآخرين ومقاصدهم. هذا وتبقى وجهة النظر السابقـة قاصرة لا تمكننا من الاستفادة من وجهة نظر أصحاب التوحد أنفسهم حول العالم وكيف يبدو بالنسبة لهم. ويمكن أن نختلى أو نقترب من فرد توحدى لنرى وجهة نظره فى التـوحد مثال ذلك نستمع لما تقوله لنا Temple Grandin عن مـا هو التـوحـد من وجـهة نـظرها. إلا أنه توجـد هنا بعض القيود منها أن صاحب التوحد يعتـبر فرداً نادراً أو استثنائياً وعلى أية حال يستطيع أن يتعلم استخدام المصطلحات بطريقة واضحة وسهلة بالنسبة للأفراد العاديين.

ومع ذلك نعـتقد أن التـربية الفـعالة لأصـحاب التوحـد يجب أن تقوم علـى فهم ووصف خطوات عـمل شىء مـا. فنحن لا نسـتطيع أن نقـول «أفـعل هذه الخطوات فقط» - ولـكن يجب أن توضح كيف يُكون طفل التـوحد مـعنى عن الخطوات التى يقوم بها، وكيف يصمم المعلم مدخلاً للتدريس فى ضوء هذا الفهم. وعندما نتحدث عن أطفـال التوحـد يجب أن ندرك أنه يوجد مـدى كبـيـر للفروق الفـردية بينهم فى

الأبعاد المختلفة للتوحد. أى لا يوجد فردان من أصحاب التوحد يفكرون بنفس الطريقة، وينفذون شيئاً معيناً بنفس الكيفية.. وهكذا يمكن القول أن طفل التوحد فريد جداً فى تفكيره وعمله ويستجيب بطريقته الخاصة للأشياء، ولكن توجد لدينا معرفة بطرق التفكير التوحدى تسمح لنا بصياغة بعض المبادئ لذا فإن هذا الكتاب يبنى على أساس وجهة نظرنا عن طرق الاستجابة لأنواع التفكير التوحدى وأنواع التعلم التوحدى.

وحتى نصل إلى الأفكار التى يعرض لها هذا الكتاب أخذنا فى الاعتبار العديد من الأعمال الأخرى فى هذا الشأن منها أعمال Uto & Simon Baron Cohen Frith التى تشير إلى عدم قدرة أصحاب التوحد على فهم الحالات العقلية الخاصة بهم أو الخاصة بالآخرين والتى أشارت أيضًا إلى أن أطفال التوحد لا يستطيعون فهم ما يشعر به أو ما يفكر به الآخرون الأمر الذى يظهر نقصاً فى العاطفة، وأن أطفال التوحد أيضا لا يفهمون ما يفكرون هم أنفسهم فيه أو ما يشعرون به... وأنهم يدركون أن العاديين وأصحاب التوحد الجميع لا يفكرون ولا يشعرون على وجه الاطلاق.. وتساهم هذه النتيجة فى عمل معنى عن القاسم المشترك بين الأنماط المختلفة للتفكير التوحدى وهذا ما تظهره الفصول القادمة من هذا الكتاب ونحن هنا لا ندعى بأن صاحب التوحد لا يشعر أو لا يفكر ولكننا نقول أنه لا يعى بتفكيره ومشاعره كما أنه لا يعى بمشاعر الآخرين وتفكيرهم.

وتنبثق المشكلة الرئيسية فى التوحد من هذا العيب عدم قدرة أصحاب التوحد على توقع تفكيره أو تفكير الآخرين بعكس الفرد العادى حيث يبنى العديد من الأفراد العاديين فهمهم عن الآخرين وعن الأشياء التى يمارسها هؤلاء الأفراد داخل موقف اجتماعى على أساس ما يشعر به الآخرون ويرغبون فى عمله. كما يقوم فهمنا للآخرين على أساس فكرتنا المسبقة (توقعنا) عما فعله الآخرون فى مواقف أخرى. وتقع هذه العملية فى قلب التفاعلات الاجتماعية حيث تؤثر على نشاط الفرد داخل البيئات الاجتماعية المتنوعة. هذا ويرتبط مقدار النجاح الذى يحققه فرد ما بمدى تعوده على السياق الاجتماعى للموقف فإدراكنا للصعوبة التى توجد فى

موقف اجتماعى وعلاقتها بالاشارات الاجتماعية يساعدنا على الوصول إلى استجابات مناسبة.

هذا واستخدامنا لوجهة النظر التقليدية فى تفسير طبيعة مشكلة التوحد بدون الاهتمام بالفهم الاجتماعى يظهر لنا أن هؤلاء الأفراد يتصرفون بطريقة غير متوقعة داخل سياق اجتماعى يربكهم ويجعلهم متعبين ومجهدين.. لذا فإنه يجب أن نستخدم طرقاً لتفسير الصعوبات الاجتماعية فى التوحد تزودنا بتوقعات أكثر عن أنواع صعوبات الاتصال وتفسر تصلب سلوك أصحاب التوحد وتفكيرهم. ولقد أظهرت أبحاث Baron - Cohen أن نسبة من أصحاب التوحد تستطيع أن تجتاز اختبارات نظرية العقل بنجاح وتظهر فهماً محدوداً لحالاتهم العقلية. إلا أنَّ سلوك هذه الفئة من الأطفال فى المواقف الاجتماعية لايزال يتسم بأنه سلوك توحدى. وتعزى فعالية هذه الفئة من الأطفال فى الإجابة عن اختبارات نظرية العقل إلى ارتفاع مستوى الذكاء لديهم. كما أظهرت الاختبارات التى تستخدم أشرطة التسجيل فى عرض السؤال فهماً عالياً للحالات العقلية للفرد التوحدى ومعتقداته الخاطئة. وهذا الفهم الذى يظهره الفرد التوحدى البالغ لا يستطيع الأطفال العاديين الذين تقل أعمارهم عن أربع سنوات الوصول إليه. ولكن هناك اختلاف بين قدرة أفراد التوحد على فهم الحالات العقلية الخاصة بهم (التصورات الذهنية) وبين قدرة الأطفال العاديين على فهم تلك التصورات.

وهذه الاختلافات لا ترجع بالكامل إلى نقص فى نظرية العقل بل ترجع إلى اختلاف نظرية العقل فى كل حالة. وهنا يصبح الوصف النظرى مماثلاً للوصف النظرى الذى وضعه Peter Hobson الذى يرى فيه أن التوحد عبارة عن اضطراب فى الذاتية الوسطية.

ولقد حُدد التوحد على أنه اضطراب فى مستوى ارتباطات الفرد العاطفية بالعالم يؤدى إلى مشكلات فى الإدراك الاجتماعى المباشر ومشكلات فى التقسيم والتصنيف ومشكلات فى علاقة صاحب التوحد بالعالم المحيط به. وهذا يتفق مع

وجهه نظر Erith التى تقول إن التوحد اضطراب يؤدى إلى الفشل فى البحث عن التكامل، وتطوير الذات المدربة.

والجدير بالذكر أن Hobson لم يهتم بتفسير مصدر الصعوبة فى التوحد فى ضوء الادراك الحسى التجريبى بل اهتم بتفسير مصدر الصعوبة فى التوحد فى ضوء مفهوم الذات المدربة القادرة على الاتصال والتى ترتبط بالإدراك الحسى.

ولقد تأثر مؤلفا الكتاب بوجهة النظر السابقة لـ Hobson الدالة على أن نوع التناسق الانفعالى يمثل عاملاً هاماً فى تحديد نوع التفاعلات الشخصية والنمو العقلى والاجتماعى للطفل.

ويناقش هذا الكتاب أهمية فهم المعلم لطبيعة التوحد فى المستوى النفسى بدلاً من معالجة هذا الموضوع فى المستوى السلوكى فقط. وتتطلب عملية تنمية فهم المعلم لطبيعة التوحد تركيز انتباه المعلم على تتابع نمو طفل التوحد، وعلى مشكلات النمو (التى حددها Hobson) بالإضافة إلى تطوير طرائق للتدريس ومناهج تناسب أصحاب التوحد.

ويجب الا نستخدم مداخل التدريس التى تعتمد على النمو العادى لأن طفل التوحد لا يستطيع الاستفادة من هذه المداخل التى تركز على تعلم المهارات التى لا ترتبط بالتوحد ومن ثم لا يمكن تعميمها. كما تتطلب عملية تنمية فهم المعلم لطبيعة التوحد أن يبقى المعلم على وعى بكل مساحات النمو العادى التى لا يستطيع طفل التوحد الوصول إليها من خلال طريقة التدريس الانفعالية العادية التلقائية، وأن يستخدم المعلم الطريقة المعرفية العامة The General Cognitive Route حتى نحقق تدريس واضح ذى معنى.

ويتلخص الغرض الرئيسى لهذا الكتاب فى تنمية قدرة المعلم على إدراك طبيعة مشكلة التوحد التى تؤثر على عملية فهم صاحب التوحد (والفهم كما نعلم هبة بيولوجية منحها الله للأفراد العاديين). وبالتالى تنمية الوعى بالطريقة المناسبة التى تستخدم فى تنمية تحصيل التلاميذ أصحاب التوحد. ويساعد هذا الكتاب المعلم

على تحديد أهداف التدريس ويقدم له طرقاً للتدريس تساعده على تحقيق تلك الأهداف.

ولما كان هذا الكتاب يدرك أن العديد من أصحاب التوحد الذين توجد لديهم صعوبات تعلم إضافية لا يمكنهم الوصول إلى الفهم وتحقيق أهداف التدريس من خلال التدريس المباشر لذا فإن هذا الكتاب يقترح استراتيجيات تدريس تعويضية تمكن طفل التوحد من التحرك فى التعلم إلى الامام فى ضوء خصائص نموه بالرغم من المشكلات المختلفة التى تواجه عملية الفهم. كما يقترح هذا الكتاب طرقاً لتركيب بيئة تعليمية تساهم فى حدوث التعلم وتحسين جودة الحياة الحالية والمستقبلية للتلاميذ أصحاب التوحد.

ويعمل هذا الكتاب أيضاً على تدريب المعلم على مواجهة موضوعات التعلم بالمشاركة المجتمعية والصعوبات ذات الصلة لذا يجب أن يتأكد المعلم من أن ما يعلمه يجب أن يكون مفيداً لطفل التوحد وأن يتأكد من أن التعلم لا يقتصر على موقف بعينه (صف - مدرسة - نظام تعليمى) يوضع فيه التلميذ.

لذا فإن هذا الكتاب يهدف إلى مساعدة أصحاب التوحد إلى الوصول إلى حقوقهم ومعالجتها بكرامة كما يهدف إلى مقابلة حاجاتهم الخاصة بعد تحديدها وفى النهاية يقر مؤلفا هذا الكتاب بأنهما يدينان بالفضل للعديد من أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور وأطفال التوحد الذين كانوا يعملون معهم على مدار سنوات عديدة. وبالتحديد أعضاء هيئة التدريس وتلاميذ مدرسة Radlett Lodge الذين كانوا يعملون معهم لفترة طويلة من الوقت.

وهذا الكتاب يركز على تفسيرات المؤلفان الخاصة ويتبنى خبراتهما الخاصة ويدينا بالفضل إلى خبرة وروح العديد من الزملاء وهم Katie Thomas, WednyBrown, Margaret Golding'.

الفصل الأول

مقدمة

Introduction

متصل التوحد والحاجات التربوية الخاصة:

معايير تشخيصية: Diagnostic Criteria

اعتمدت عملية فهم وشرح التوحد فى الماضى على قوائم من النقاط التى تستخدم فى تشخيص هذا العرض (التوحد) والذى كان يطلق عليه فى تلك الفترة «سيزوفرنيا الطفولة». ولقد نظر إلى هذه النقاط (النقاط التى تشير إلى جانب النمو غير العادى أو السلوك غير العادى) على أنها نقاط وصفية تصف الملامح الأساسية الظاهرة فى التوحد.

لذا فانه لا يوجد وصف واضح يحدد الملامح التى تستخدم فى تشخيص التوحد، والسمات الأخرى التى تصاحب التوحد ولكنها معايير غير أساسية. وبعيداً عن الشكوك التى تحوم حول طبيعة هذه النقاط نفسها... فإن هذا يؤدى إلى موقف مربك وغير معقول عندما يوجد طفلين من أصحاب التوحد يتم تشخصيهما كأصحاب توحد ولا توجد سمة مشتركة بين هذين الشخصين.

مثلث الإعاقات The TRIAD Of Impairments

هناك صعوبات فى تعريف التوحد كأعراض متزامنة بسبب العديد من مشكلات

النمو المصاحبة، ولقد افترض كانر Kanner أن كل أطفال التوحد يتمتعون بالذكاء، ولكن هناك مظاهر للتأخر الواضح فى النمو جاء نتيجة لإصابتهم بالتوحد ـ ومن المؤسف أن نقول إنَّ هذه واحدة فقط من الحقائق المختلفة المرتبطة بالتوحد والتى أخطأ فيها كانر Kanner فالأفراد أصحاب التوحد يشبهون "Rainman" فى الفيلم المشهور ـ فعملية التأخر فى النمو عملية نادرة جداً لدى أطفال التوحد ويرجع التأخر فى النمو لدى نسبة كبيرة من أطفال التوحد إلى صعوبات تعلم إضافية أغلبها شديدة وفى الحقيقة كلما كانت صعوبات التعلم شديدة كلما كانت الإصابة بالتوحد أشد... بالإضافة إلى ذلك فإنه من الصعب عزل أو فصل التأثيرات الناجمة من التوحد عن التأثيرات الناجمة من صعوبات التعلم الحادة.

ولقد وجد (Lorna wing & Judy Gould) بعد دراسة عينات من الطلاب أصحاب التوحد أن هناك تجمعات من الخصائص يمكن أن تزودنا بمعايير لتشخيص التوحد، وهذه الخصائص عرفت باسم الإعاقات الثلاثية للتوحد والتى حددها Wing فى:

١ - الإعاقة الاجتماعية

وتتلخص فى التأخر الشديد فى النمو الاجتماعى وخاصة فى نمو العلاقات الشخصية وهذه الإعاقات حددت فى متصل يتراوح من أولئك الذين يمثلون المفهوم التقليدى فى التوحد فى عزلتهم وتوحدهم وانسحابهم إلى أصحاب التوحد الذين يستجيبون بطريقة سلبية عند الاحتكاك بالآخرين ولا يستطيعون التفاعل مع الغير إلى (أصحاب التوحد ذوى النشاط السلبى) أو الذين يبحثون عن اهتمام الآخرين بهم ولكنهم لا يستطيعون التعامل مع الآخرين.. فطفل التوحد عادة ما يبدأ من أحد أطراف هذا المتصل بالانسحاب التقليدى ويصل إلى مرحلة النشاط السلبى مع استمرار نموه أثناء التعامل معه فى سن العاشرة.

٢ - الاتصال واللغة Language and Communication .

يوجد لدى أصحاب التوحد نقصاً واضحاً فى اللغة والاتصال اللفظى وغير اللفظى.

ويتسع مدى مشكلات اللغة المنطوقة لدى الأطفال أصحاب التوحد اتساعاً كبيراً... فهناك فئة تعانى من مشكلات لغوية/ تعليمية حادة الأمر الذى يترتب عليه عدم استخدام أصحاب هذه الفئة من أطفال التوحد للغة المنطوقة وعدم نمو اللغة المنطوقة لدى هذه الفئة من الأطفال وفى جانب آخر توجد فئة أخرى من الأطفال أصحاب التوحد تنمو لديها المهارات اللغوية، وتمكنهم مهارات النطق والقواعد من تعلم اللغة الأجنبية.

وبغض النظر عن مستوى كفاءة طفل التوحد فى اللغة المنطوقة توجد عدة مشكلات فى كل جوانب الاتصال لدى أصحاب التوحد فهناك مشكلات ترتبط بفهم واستخدام تعبيرات الوجه والايماءات التعبيرية، ولغة الجسم، وموضع الجسم، ومشكلات أخرى ترتبط بفهم الحالات المختلفة لاستخدام اللغة. هذا بالإضافة إلى مشكلات ترتبط بالمعنى (الجوانب الخاصة بدلالات الألفاظ) والجوانب العملية للمعنى.

وترتبط الجوانب العملية للمعنى بالفهم الاجتماعى للغة ونظرا لأن الجوانب العملية للمعنى تمثل عملية اتصال أكثر من كونها عملية لغوية لذا فهى تؤثر فى التوحد.

٣- التفكير والسلوك Thought and Behavior

صاحب التوحد صلب فى التفكير والسلوك ويفتقر إلى الخيال يتميز بالسلوك المكرر الذى يعتمد على أنماط مكررة من السلوك كما يتسم بنقص شديد فى الابتكار، ويفتقد إلى اللعب الابتكارى، ويلعب بطريقة عفوية تلقائية. ولكن عندما يدرب طفل التوحد على اللعب يصبح محدداً بأنماط اللعب التى شاهدها أثناء التدريب فقط ولا يستطيع الابتكار فى اللعبة ولو بدرجة قليلة.

ويستطيع طفل التوحد الأكثر قدرة أن يظهر نوعاً من التخيل ولكنه خيال محدود ولا يستطيع أن يميز بين الخيال والواقع ويتمثل ذلك فى عدم قدرته على التميز بين الصورة العقلية الناجمة من التخيل والشىء الحسى الحقيقى.

ولتشخيص التوحد يجب ربط التشخيص ببداية أو مستهل الثلاثين شهراً الأولى

من عمر الطفل على الرغم من أن Lorna Wing ترى أن هناك حالات توحد لها بداية متأخرة.

هذا ولقد استخدم مثلث الاعاقة الذى يمثل قاعدة لمعيار التشخيص من قبل منظمة الصحة العالمية (ICD-1O) ورابطة الطب النفسى الأمريكية(DSM - IV).

أسباب الأوتيزم The Causes of Autism

لا يوجد مجال هنا لكى نعرض نتائج الأبحاث التى تعرضت فى الوقت الحالى لأسباب الأوتيزم، ولكنه من المهم عندما نناقش الأسباب، أن نوضح أنه لا يوجد سبب محدد وهذا لا يعنى أنه لا يوجد شرط فعلى يمكن أن نتعامل معه. فالتوحد يعنى أكثر من أنه لافته أو عنوان يرتبط بمدى متسع من الأعراض... بل يعنى أيضا تشخيصاً يساعد فى عمل معنى عن الملامح المحددة للتوحد ويشرح لماذا تحدث هذه الملامح متزامنة وترتبط أعراض التوحد بخصائص الأفراد وتنحرف عن النمو الطبيعى وتعبر عن سبب شائع.

ففى المستوى البيولوجى وخاصة تلك الظروف المرتبطة بالشلل المخى هناك العديد من الأسباب التى تؤدى إلى هذا الخلل الوظيفى فى المخ فنحن نعرف أن العوامل المرتبطة بالجينات تلعب دوراً هاماً فى هذا الأمر ولكنها لا تملك الإجابة الكاملة أو المسئولية الكاملة. وهناك أبحاث أشارت إلى أن التفاعلات الكيميائية المخية الشاذة تؤدى إلى فشل فطرى فى إنتاج الأنزيمات. كما أن وجود علل أو أمراض معينة فى الأم تؤدى إلى إحداث تلف أثناء نمو الجنين أو أثناء الولادة.

هذا وهناك دليل يرى أن كل هذه الأسباب تملك تأثيرا مشتركا على المستوى النفسى والسيكولوجى تؤدى إلى العجز النفسى ويؤدى هذا بدوره إلى مدى متسع من الأعراض السلوكية التى ترتبط بالعمليات النفسية التى تتسم بالتلف والعجز.

ونستطيع أن نرى كيف يحدث هذا إذا أخذنا فى اعتبارنا وجهة نظر Uta Frith عن التوحد وإذا قمنا بفحص أنماط السلوك التى نتوقعها والتى تنجم من العجز فى فهم المعنى أو العجز فى تكوين نظرية للمخ.

ويؤدى الفشل فى فهم الكيفية التى يفكر بها الآخرون إلى:

* صعوبة فى توقع السلوك، وربما يجعلنا نكره الناس.
* نقص فى العاطفة، أو تعبيرات عاطفية فقيرة.
* عدم فهم ما الذى يتوقعه الآخرون عن الأسباب التى تجعل اللغة مبهمة.
* عدم وجود فكرة عن تأثير تفكير الآخرين وشعورهم، وعدم وجود دافعية للرضى. وعدم وضوح الغرض من الاتصال، ونقص فى التفاعلات التلقائية.
* عدم مشاركة الآخرين فى الانتباه.
* نقص فى فهم التقاليد الاجتماعية بما فى ذلك استراتيجيات الحديث، وهذا يؤدى بدوره إلى عدم القدرة على استخدام إشارات العين، وإلى تفاعلات قليلة وفقر فى القدرة على الاحتفاظ بالموضوع.

هذه الصعوبات سوف يتم توضيحها فى نهاية هذا الكتاب. والتشخيص فى المستوى السيكولوجى يقدم لنا قنطرة تربط بين الأسباب البيولوجية التى بدأنا فى تفسيرها وبين السلوك الفعلى الذى نبنى تشخصينا عليه.

وبدون مثل هذا التشخيص فإننا نترك بعض الأعراض دون تشخيص منطقى وعندما نفكر فى معالجة مثل هذه الأعراض أو اختزالها فاننا سوف نتخبط.

متصل الحاجة The Continum of Need

ينطبق مثلث الاعاقات الذى يميز أصحاب التوحد أيضا على الأطفال أصحاب عرض اسبرجر (أطفال ذوى قدرة أعلى من الأطفال أصحاب التوحد)، وكما ينطبق أيضاً على الأطفال ذوى صعوبات التعلم المتعددة بالإضافة للتوحد. وتختلف مظاهر كل إعاقة من هذه الاعاقات الثلاث فى الفئات الثلاث (أصحاب التوحد - أطفال عرض اسبرجر - أطفال صعوبات تعلم وتوحد) طبقاً لمستوى الذكاء العام وطبقاً لظهور أى مشكلات أخرى إضافية.

(مثال ذلك): الأطفال أصحاب عرض اسبرجر لا يعانون من إعاقة عقلية إضافية

رغم أن سماتهم الناجمة من التوحد تؤدى إلى ظهور صعوبات تعلم... ففى المجال الاجتماعى يتلاءم أطفال عرض اسبرجر مع المتصل الاجتماعى الذى يبدأ من الانسحاب إلى النشاط الشاذ رغم أن فئة كبيرة من أطفال هذه الفئة تستطيع امتلاك زمام المبادرة فى الحديث وتستطيع الاتصال اجتماعيا، ولكن نقص الفهم والمهارات لا يمكنهم من الاتصال الاجتماعى الفعال. أما فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة حادة بالإضافة للتوحد فتقع هذه الفئة فى أقصى نقطة فى المتصل الاجتماعى حيث ينسحب أطفال تلك الفئة إلى عالم الإثارة الذاتية ويحاولون بمساعدة الآخرين اقتحام هذا العالم وهذه الفئة تتسم بالعدوان.

ومن المحتمل أيضا أن نجد الأطفال ذوى الصعوبات التقليدية العميقة والتوحد يطلبون الآخرين ويتعاملون معهم بطرق بدائية بسيطة من خلال الشم أو العض أو الضرب.

وفى مجال اللغة ومهارات الاتصال يختلف الأطفال أصحاب عرض أسبرجر عن الأطفال أصحاب التوحد حيث يحصل أصحاب عرض اسبرجر على درجة عالية فى السلوك اللفظى ومهارات اللغة التركيبية وهذه تمثل نقطة قوة لدى أصحاب عرض اسبرجر. مثال ذلك طفل عمره سبع سنوات من أصحاب عرض اسبرجر استطاع أن يعلم نفسه وأن ينطق ويتحدث أربع لغات أجنبية باستخدام الكتب والشرائط. كما أن هذا الطفل استطاع أن يفهم ما يتعلمه (مثال ذلك: أنه لم يردد فقط اللغة اللفظية والتدريبات بطريقة لفظية فى النص الذى يتعلمه بل استطاع أيضا أن يتقن بوضوح كل لغة ليس فقط كسلسلة من العبارات يكررها. ومع ذلك ظل الاتصال المشكلة الأساسية مع كل الأفراد الأكثر قدرة فى التوحد. وعلى سبيل المثال هذا الطفل الصغير قرر فجأة أن ينتقل إلى لغة أخرى وظهر أو اتضح أنه لا توجد عناية من الآخرين المحيطين به وأنهم لن يستطيعوا فهمه.

أما الأطفال أصحاب مشكلات التعلم العميقة والتوحد فتظهر عليهم علامات الصمت أو الصوت المنخفض ولا يستطيعون اكتساب لغة الاشارة أو العلامة فى الاتصال. إلا أن أطفال هذه الفئة لديهم قدرة على الاتصال القليل، وتعلم الاستجابات لمقابلة احتياجاتهم الأساسية حيث يقوم المعلم أو من يقوم برعاية هذا

الطفل بوضع كل مجهوداته لتنمية قدرة الطفل على تبادل الرسائل والمعانى فى موقف الاتصال. فالطفل الذى يعاني من التوحد وصعوبات التعليم قد يصرخ كاستجابة لحاجاته الشخصية (الجوع - الاحباط - الألم) ولكن دون أن يدرك تأثير هذا على المحيطين به. ويستجيب الأفراد لصراخ الطفل كما لو كان هذا يعنى أن الطفل يرغب فى شيء بعيد عن متناول يده وهذا يظهر لنا أن للصرخة غرض اتصالى.

وفى مجال التفكير يتسم الأطفال أصحاب عرض اسبرجر بالتصلب وعدم المرونة فى التفكير والسلوك وهذا يظهر فى طرق متعددة ومعقدة. كما أن الأطفال أصحاب عرض اسبرجر لديهم اهتمامات متضاربة ومشتتة تظهر فى أوقات الضغط والشدة وكلما كانت هناك صعوبات تعلم اضافية لدى أطفال هذه الفئة كلما حدثت الأنشطة المثيرة للذت تزداد فى حالة وجود صعوبات حسية. وهذا هو الفرق بين أطفال عرض اسبرجر وأطفال التوحد التقليدى.

وتكمن الاختلافات الأخرى الموجودة بين أطفال عرض اسبرجر وأطفال التوحد التقليدى فى النمو الحركى فطفل عرض اسبرجر يظهر نقصاً فى التناسق الحسى حركى، ولديه نقص وتأخر واضح فى نمو المهارات الحركية. هذا ينطبق على كل المهارات الحركية الخشنة والناعمة لذا يطلق على طفل عرض اسبرجر بأنه لخمة Clumsy «غير متقن للأعمال». هذه الخصائص يمكن الاستفادة منها فى اختيار مداخل التدريس المناسبة التى سيتم مناقشتها فى الفصول الأخيرة من هذا الكتاب.

التشخيص والحاجات التربوية الخاصة

Diagnosis and Special Educational Needs

يميل الاتجاه الحديث فى التربية الآن إلى التقليل من أهمية دور التشخيص فى تحديد الحاجات التربوية الخاصة للفرد وإلى الاتجاه نحو استخدام تفاعلات التلميذ المختلفة مع البيئة كطريقة لتحديد حاجات التلميذ الخاصة.. والاتجاه الآن لا يكتفى بالتركيز على العوامل الداخلية فى الطفل بل يركز على استخدام كل من العوامل الداخلية للطفل والعوامل الخارجية الممثلة فى البيئة على قدم المساواة.. ومن خلال

هذا سوف نؤكد على أن عملية فهم المشكلات الأساسية التى يواجهها التلميذ فى المستوى النفسى تمثل عاملاً هاماً فى تطوير المناهج وطرق التدريس اللازمة لإشباع ومواجهة هذه الحاجات.

أما استخدام المشكلات السلوكية فقط فى تطوير المناهج فقد يؤدى إلى أنماط مختلفة من سوء الفهم لسلوك التلميذ وبالتالى الفشل فى تحديد الحاجات التربوية الحقيقية.

ونظرا لأن التربية نشاط اجتماعى. لذا فإن المعلم أن لم يع ويفهم المشكلات الناجمة من التوحد، فإن سلوك طفل التوحد قد يفسر تفسيراً خاطئاً على أنه سلوك وقح ينم على الكسل. وفى الواقع يصنف طفل التوحد على أنه طفل توجد لديه مشكلات سلوكية وعاطفية (إذا لم تكن هناك مشكلات تربوية عامة). كما يصنف على أنه طفل لا يستطيع أن يركز انتباهه فى النشاط لفترة زمنية طويلة أو لديه نشاط زائد ويعانى من صعوبات تعلم حادة.

وهكذا يمكن القول أن الهدف الواضح ليس هو تصنيف الطفل لأن التصنيف يؤدى إلى توقعات منخفضة ولا يساهم فى وصف الطفل على أنه طفل حر كما يمكن القول أن تفسير السلوك يمثل جزءا من اهتمامنا الإنسانى لعمل معنى للسلوك ولعمل نظام يؤدى إلى موقف يكون فيه الطفل له العديد من المسميات يستخدم كل منها فى شرح جانب معين من السلوك.

مقترحات لفهم التوحد

Propositions Underlying Our Understanding Of Autism

سوف نذكر فى هذا الجزء بعض المقترحات التى توضح فهمنا للتوحد. وتنبع هذه المقترحات من الإطار النظرى الذى وصف فى مقدمة هذا الكتاب. وسوف نحاول صياغة إطار عمل نظرى (مفاهيمى) يستخدم فى شرح التوحد من خلال طريقة متقدمة تركز على مصطلحات التربية والرعاية لأصحاب التوحد. وهنا نقترح نقطتين أساسيتين فى التفكير التوحدى.

أولا: الطريقة التى يتم بها صياغة الرموز وتخزينها فى الذاكرة واسترجاعها وقت الضرورة.

ثانياً: دور العاطفة فى العملية السابقة (اضافة الرموز وتخزينها واسترجاعها).

الذاكرة Memory

أحد المتناقضات التى تميز الأفراد أصحاب التوحد هى الذاكرة الجيدة بل فى بعض الحالات ذاكرة هائلة إلا أنها تتسم بالنقص أو العجز فى القدرة على استدعاء الأحداث الشخصية. فالأفراد أصحاب التوحد يستطيعون تذكر كل أنواع الحقائق المرتبطة بالمدينة التى يعيشون فيها: تاريخ هذه المدينة - والتواريخ الهامة - سكان هذه المدينة - وسائق النقل، والطرق وهكذا. إلا أنهم لا يستطيعون تذكر أنه كان هو نفسه (صاحب التوحد) يمشى فى شوارع هذه المدينة فى الصباح الباكر (حدث شخصى). وترجع هذه الأنماط من مشكلات الذاكرة إلى مشكلات فى ذاكرة الأحداث العارضة Episodic Recall (تذكر الأحداث) ولكننا نرى أن المشكلة لا تكمن فقط فى ذاكرة الأحداث العارضة بل ترجع أيضا إلى «الأحداث الشخصية العارضة» Personal Episodic التى تمثل جزءا من الذاكرة الذاتية أو ذاكرة السيرة الذاتية Autobiographicede Memory.

وهكذا يمكن القول أن المشكلة تتلخص فى أن صاحب التوحد قادر على استدعاء الحقائق المرتبطة بالمدن (لأن هذا يمثل جزءا من الذاكرة العامة لدلالات الألفاظ (General Semantic Mmemory) وتذكر المعرفة التصنيفية/ والمعرفة العامة (مثل المعرفة عن المدن بوجه عام) والمعرفة الإجرائية عن المهارات (مثل معرفة كيف نجوب المدينة باستخدام الأوتوبيس).

إلا أنه توجد صعوبة قليلة فى تذكر المشاهد التى تتضمن العنصر الشخصى ولديه مشكلة فى الوصول إلى المعلومات ذات الصلة.

وهكذا يمكن القول أنه اذا شاهد طفل التوحد حادثة سيارة عندما يتجول فى شوارع المدينة وظهر عليه أنه كان مهتم جداً ومثار جداً بهذه الحادثة إلا أنه تظهر على طفل التوحد علامات الحيرة عندما نوجه له السؤال التالى «ماذا شاهدت عندما كنت

بالخارج؟ هل شاهدت الهدوء والحالة الرقيقة للأشجار وضاحية المدينة؟ فى هذه الحالة التلميذ لايستطيع الإجابة ولكن إثارة التلميذ للوصول إلى الاجابة عن طريق الإثارة اللفظية للاستجابة باستخدام اسئلة موجهة مثل «هل شاهدت الحادثة اليوم؟» جملة لإثارة المتعلم لمشهد الحادث الأصلى الذى مر به.

وهكذا يمكن القول أنه يجب اتباع إحدى الطريقتين التاليتين لمساعدة الطفل التوحدى على تذكر واسترجاع الأحداث العارضة المؤقتة **الطريقة الأولى**: أن تستخدم التلميحات والعوامل التى تثير الذاكرة وهذه التلميحات أو العوامل تكون غير ملاحظة فى الغالب الأعم وترتبط بالأحداث الفعلية الحقيقية فى نفس الوقت. ومن ثم تقوم الذاكرة باسترجاع الحدث بدون أى مجهود.. وعملية التذكر بالنسبة لطفل التوحد عملية مؤلمة لذا يفضل مساعدة طفل التوحد وإثارته للتذكر من خلال استخدام نغمة معينة أو شم رائحة معينة (النغم، والرائحة وسائل هامة لإثارة ذاكرة الأحداث العارضة). وكثير من الأفراد أصحاب التوحد ينسى ذكرياته السابقة، ويردد ما سمعه فى الماضى من الآخرين بطريقة غير مفهومة ويخاف من هذا النمط من الذاكرة الذى يحدث نتيجة لإثارة ذاكرة الأحداث العرضية.

الطريقة الثانية: تستدعى الأحداث العارضة تحت تحكم كبير يتضمن حواس الفرد نفسه، فالفرد هنا لابد وأن يفكر فى الأحداث السابقة ويضع نفسه فى موقف الخبرة الذى يسمح له بتذكر الكيفية التى يشعر بها تجاه تلك الأحداث ويكون فى وضع يسمح له بتذكر مضمون هذه الأحداث فى نفس الوقت. فالطفل العادى الذى نسأله عن ماذا حدث أثناء سيره فى الطريق - يستطيع أن يفكر فى الأحداث الماضية ويفكر بالتحديد فى الإثارة التى أحس بها وشعر بها أثناء مشاهدته لتحطم السيارات وهذه المشاعر تمثل مثيرا يعمل على إثارة الذاكرة. أما طفل التوحد فمن الصعب أن يتذكر نفسه يقوم بأعمال معينة أو يمارس أحداثا معينة بدون إثارة تستخدم لهذا الغرض. فنحن نعتقد أنه توجد صعوبة لدى أصحاب التوحد فى تذكر الأحداث التى تحدث له شخصيا ولقد وصفت Temple Grandin هذا بأنه مثل الذى يشاهد شريط فيديو عن الحياة (مواقف الآخرين) أكثر من الشعور أو الاحساس بجزء من

الحياة (الموقف الشخصى) فى نفس الوقت. وهذا ما يعطى خبرة التوحد نمط الاختلاف النوعى عن خبرة الفرد العادى.

وهذا يعطى معنى لأولئك الذين يعملون مع أصحاب التوحد وهو أن أصحاب التوحد يعرفون شيئاً ما ولكن لا يدركون الطريقة التى يعبرون بها عن هذا الشىء. وذكريات أفراد التوحد موجودة وحاضرة إلا أن أصحاب التوحد غير قادرين على ربط تلك الذكريات الحاضرة فى الذاكرة بذات صاحب التوحد الأمر الذى يسمح لهم بالبحث عن تلك الذكريات بطريقة تلقائية فعندما نسأل عن عطلة نهاية الاسبوع مثلا: فى مثل هذا الموقف يستخدم أطفال التوحد استراتيجية مثل تلك الاستراتيجية التى نستخدمها نحن العاديين جميعاً من وقت إلى آخر عندما لا نجبر على البحث فى ذكرياتنا (Semantic Memory) التى تحتاج لمثير ولكى يعطى إجابة ترتبط بما يفعله عادة فى نهاية الاسبوع، يجب أن يستخدم ذاكرة دلالة الالفاظ التى ترتبط بذاته وإمتلاك طفل التوحد لهذا النمط من المعرفة عن ذاته يتأسس كنوع من الحقائق والمعرفة عن الذات من خارج الذات. وتتمثل الصعوبة التى تواجه أطفال التوحد فى الخبرة الذاتية فى عدم قدرتهم على البحث فى الذاكرة بطريقة تلقائية حيث يحتاج فرد التوحد إلى استخدام مثيرات تحثه لتذكر الأحداث العارضة الشخصية وبدون استخدام المثيرات اللفظية أو غيرها لا يستطيع طفل التوحد الإجابة عن سؤال ماذا تفعل فى نهاية الاسبوع؟

(ففى أخبار صباح الاثنين، على سبيل المثال): كانت الاجابة عن السؤال السابق كالتالى لقد زرنا المقهى وقمنا بالسياحة (هذا هو النظام العادى المتبع فى نهاية كل اسبوع) ولكن طفل التوحد يفشل فى ذكر الأحداث الدرامية التى جعلت النظام غير محبب والتى أدت إلى المزيد من التوتر والضغط فى ذلك الوقت.

وفى ضوء المعنى الذى يدور حوله المثال السابق نحتاج إلى توسيع عملية وصف متناقضات الذاكرة فى التوحد التى لاحظناها سابقاً فالأفراد أصحاب التوحد لديهم ذاكرة جيدة والملامح الأساسية لتلك الذكريات تحتاج إلى مثيرات حتى يمكن استدعائها. أى أن أصحاب التوحد لا يمكنهم استرجاع المعلومات بطريقة جيدة

وخاصة المعلومات التى ترتبط بالجانب الشخصى إلا باستخدام إثارة لفظية أو بصرية للذاكرة. ويجب علينا أن نأخذ فى الاعتبار سبب عدم قدرة أصحاب التوحد على تذكر الأحداث الشخصية. وتعتمد عملية نمو الذاكرة الخاصة بتذكر الأحداث الشخصية وتحويلها إلى إطار يعمل بفعاليه على وجود الذات الممارسة للخبرة والتى تستطيع أن تقوم بدور هام فى صياغة رموز الأحداث كجزء من البعد الشخصى للفرد. وهذا يتطلب بعض الآليات التى تمكن الفرد من صياغة الأشياء التى تحدث له فى العالم بطريقة تساعده على تذكر تلك الأحداث بسهولة. كما لاحظنا من قبل يمكن تلخيص مفهوم توظيف الذاكرة بطريقة فعالة فى تنمية دور الفرد فى البحث عن الذكريات وفقاً للأشياء التى يحتاج إليها.

خلاصة القول: الصعوبة التى تواجه أصحاب التوحد فى تذكر الأحداث الشخصية تكمن فى معالجة المعلومات، وهنا يجب أن نؤكد على أن أفراد التوحد لا يدركون مشاعرهم وذاتهم. إلا أنه يوجد ميل نحو المشاعر القوية لدى أصحاب التوحد كما أنهم يعرفون الكثير عن ذاتهم كأفراد.

لا يدركون ذاتهم من خلال الصور الفوتوغرافية فقط لا تظهر عليهم السعادة أثناء عمل هذا (إلا أن هذا يختلف من فرد إلى آخر). وما يمكن أن يقال هنا هو أن هؤلاء الأفراد أصحاب (التوحد) تواجههم صعوبة فى صياغة الرموز التى تعرض لهم ـ فى أى موقف من المواقف الشخصية ـ بطريقة تمكنهم من استخدامها فى المواقف المستقبلية. باختصار أصحاب التوحد يشعرون بالأشياء مثل الانفعالات ولكنهم تواجههم صعوبة فى استخدام هذه المشاعر أو التعبير عنها أو نقل هذه المشاعر للغير وصعوبة فى معالجة الذاكرة الخاصة بهم بطريقة أكثر فعالية.

دور العاطفة فى التوحد The Role of Emotion in Autism

سوف نلفت النظر هنا إلى واحد من المتناقضات الأخرى فى التوحد وهو أن الأفراد أصحاب التوحد يستجيبون فى طرق تتسم بالانفعال العالى والشديد إلا أنهم غير قادرين على تحديد أو وصف حالتهم الانفعالية أو الحالة الانفعالية للآخرين.

ولكى نلقى الضوء على هذا التناقض يجب الإشارة إلى التقدير التقويمى كجزء من عملية التفكير فعندما يقوم الفرد بالتقويم الشخصى لمعنى أو معرفة معينة يستخدم هذا النمط من التقدير التقويمى كما يستخدمه أيضا فى حالة جمع الأحداث والوقائع المختلفة التى تحدث فى العالم ودمجها مع الاهتمامات الشخصية للفرد بطريقة تهدف إلى اظهار المقصد أو المعنى.

وفى الحياة اليومية تتذكر الأشياء فى ضوء الكيفية التى تنفعل بها تجاه تلك الأحداث أو الحقائق. فنحن نتذكر الأحداث ذات الشحنة الانفعالية العالية أفضل من الأحداث ذات الشحنة الانفعالية المنخفضة.. وهكذا يمكن القول أن الطريقة التى نستجيب بها للأحداث الانفعالية تلعب دوراً هاماً فى كيفية تذكرنا لتلك الأحداث وكيفية استدعائها.

مثال ذلك: تؤدى عمليات تعليم الحقائق الجاهزة للاختبار والاستعداد له إلى نوع ضحل من التعلم يثير العديد من المشكلات فى نفس الوقت مما تؤدى فى نهاية الأمر إلى نسيان هذه الحقائق.

ولكن فى حالات متعددة عندما يوضع شىء مهم بالنسبة لنا داخل سياق عاطفى فان استدعاء هذا الشىء يتم بسهولة، وتصبح عملية التعلم واضحة، والتذكر لهذا الشىء يتم بدرجة عالية: مثال ذلك: لا يمكن أن ينسى الفرد منا إهانة ما توجه له من شخص يحبه فى مشاجرة.

وملخص القول أنه يجب على الفرد البحث عن أسباب الأنواع المختلفة من المشكلات حتى يبحث عن المعنى ويدركه. ومن ثم تنمية قدرة صاحب التوحد على تحديد المعنى داخل البعد العاطفى. وبدون المعنى الذى يرتبط بالكيفية التى يشعر بها صاحب التوحد نحو المهمة تظهر مشكلات تعرقل السلوك القصدى (الذى يشمل نموذج الهدف ويشمل توجهات الفرد نحو الغرض). وفى عمليات النمو لدى الأطفال العاديين يلاحظ أن الحالات العاطفية هى التى تسمح للغرض بأن يظهر على أرض الواقع إلا أننا نلاحظ فى حالات التوحد صعوبة القصدية (السلوك الغرضى) أو صعوبة ظهور السلوك المقصود (السلوك الذى يرتبط بالغرض).

لذا فإن عملية التعلم الجديد تصبح صعبة وتماثل العادات. فالعادات تحدث سريعة بدون مشاركة انفعالية وباتجاه قليل جداً للانتباه ومن ملامح العادات أن العادة تمر بطريقة تلقائية وأننا نعى فقط بالعملية التى نقوم بها عند نرتبك.. هكذا فنحن عندما نقود السيارة للمنزل نقودها بدون أى وعى بالعمل الذى تقوم به ولكننا نصل إلى الوعى بسرعة إذا واجهتنا أثناء قيادة السيارة مشكلة ما غير متوقعة أو نتعرض لخطر ما عند ذلك ننتبه فإذا كنا نقود السيارة طوال كل الوقت الخاص بالرحلة بهذا المستوى من الوعى والانتباه بما نفعل من أعمال القيادة ـ (وذلك كما يفعل الفرد عندما يتعلم قيادة السيارة) ـ فإن سلوك الفرد الماهر سوف يرتبك وسوف نتعثر أكثر من مرة عندما ندير الدفة، أو تقوم بتغيير سرعات السيارة (ذراع السرعات فى نفس الوقت). وهكذا يمكن القول أن درجة معرفة الغرضية والقصد والتوجه فى المهمة ترتبط مباشرة بكمية الوعى والتحكم الواعى الذى نحتاج إليه. ولكن اجهاد الذات أو اجهاد أى تحكم واعى يعنى أن كل التعلم الجديد سوف يكون صعباً جداً وأن قضية الأداء سوف تكون قضية تعليم عادات. وهذا هو ما يحدث فى التوحد.

تأثير صعوبات الذاكرة على النمو Effects on Development

تؤثر الصعوبات السابقة التى ترتبط بمعالجة الذاكرة والبعد العاطفى تأثيرات شاملة على الفرد - وبالفعل فمن المحتمل أن نمو التعلم سوف يتأثر بكل من معالجة الذاكرة والبعد العاطفى... ولتوضيح هذه التأثيرات سوف نحدد فيما يلى ثلاث صعوبات أو مشكلات شائعة فى أسلوب تعلم الأفراد أصحاب التوحد.

مشكلات فى التفاعل Difficulties in Interacting

تؤدى المشكلة التى تتعلق بتذكر الأحداث التى تعرض بطريقة تقويمية إلى صعوبة فى تأسيس معنى للأحداث الاجتماعية لدى أصحاب التوحد. فطفل التوحد الذى لا يقدر الموقف يصعب عليه توجيه سلوكه نحو نهاية معروفة ولا ترتبط لديه المقاصد بالأفعال التى تثار مباشرة بواسطة مثير معين ويبدو الطفل بدون دافعية، ويعتمد على الآخرين فى أى تعلم جديد.

وسوف تصبح لدى فرد التوحد صعوبة كبيرة فى تحديد مقاصد الآخرين لأنه بدون معرفة الأحداث التى ترتبط المعنى الشخصى فإنه يصبح من الصعب معرفة ما الذى يقصده الآخرون بالفعل أو معرفة معنى لسلوكياتهم. فطفل التوحد لا يعى الاحتمالات الاجتماعية الجارية ولكنه يتجنبها.

ويمكن تفسير التجنب الاجتماعى أو نقص الإرادة لدى أصحاب التوحد بنقص الفهم الاجتماعى الذى يرجع إلى صعوبات فى التقدير التقييمى. لذا فإن أطفال التوحد تواجههم داخل قاعة الدرس صعوبة فى فهم مقاصد المعلم وبالتالى لا يفهمون لماذا تحدث الأشياء بكيفية معينة ومن ثم لا يستطيعون التنبؤ بما يحدث فى المستقبل.

ومن المحتمل أن يضلل سلوك الطفل المعلم إذا اتبع الطفل الخط العادى فى التفسير. إذا بدا على طفل التوحد أن يشاهد المعلم بشكل مقصود فإنه من المحتمل أن طفل التوحد يبحث عن اشارات فى المستوى السلوكى تقول له هل الأفعال التى قام بها أمام المعلم نالت الاستحسان أم عدم الاستحسان. والشىء الذى لا يفعله أطفال التوحد هو المراجعة لمقارنة أفعالهم الأصلية مقابل مقاصد المعلم والتى تعتبر نمطاً من أنماط التتابع غير التوحدى للأحداث لأنه لا يتوفر لديهم إدراك كاف لتلك المقاصد فى المقام الأول.

انتقال أثر التعلم Transfer

تتضمن مشكلات الذاكرة وتأسيس معنى للتقدير الانفعالى المستمر هنا نقص فى عمليات الصياغة الشخصية للأحداث العارضة التى تؤدى إلى صعوبة فى الذاكرة الباحثة عن المعلومات التى يمكن استخدامها فى مواقف الحياة.

وإذا لم تصاغ المعلومات داخل البعد الشخصى فى المقام الأول فإن المعلومات تظل تحتاج إلى علامات ومثيرات لاستدعائها مثلها فى ذلك مثل المواد التى يتم تعلمها بالحفظ.. لذا فإن طفل التوحد قد يتعلم كيف يقيس حافة قطعة من الورق باستخدام المسطرة أثناء درس الرياضيات ويعرف تلك المهارة. ولكنه لا يستطيع أن

يستخدم هذه المهارة فى قياس قطعة من الخشب فى درس التكنولوجيا.. ولكن إذا تم إثارة الطفل لفظياً بالعبارة التالية: تذكر عندما كنت تقيس قطعة من الورق فى درس الرياضيات هذا الصباح، فإن هذا يستدعى هذه المهارة بفعالية.. والذى ينقص طفل التوحد هو القدرة على استخدام المعرفة التى توجد فى الذاكرة التلقائية وتحويلها إلى مواقف جديدة ويمكن تحقيق هذه المهارة لتصبح جزءا من التعلم الفعال من خلال تطبيقها فى مواقف أخرى.

السلوك الشاذ Bizarre Behaviour

ونظرا لأن الفرد صاحب التوحد يفشل فى تطوير معنى كاف عن الذات الخبيرة أو الفاعلة لذا فإن صاحب التوحد يجد صعوبة فى تأسيس الوعى بمقاصد الآخرين وصعوبة فى فهم هذه المقاصد كما يجد أيضاً صعوبة فى تحديد مقاصده الشخصية الأمر الذى يؤدى حتماً إلى عدم قدرة صاحب التوحد على تحديد الملامح المنتظمة للتقاليد الاجتماعية.. وهذه الصعوبة فى تحديد التقاليد الاجتماعية تؤدى إلى نقص واضح فى الفهم. وبالتالى يصعب تعديل سلوكياتهم الخاصة بطريقة تناسب السياق الاجتماعى الذى توضح فيه التحديات الهامة التى تواجه أصحاب التوحد.

كما يتوقع أن يواجه أفراد التوحد صعوبة كبيرة فى ربط سلوكهم الخاص بالنموذج الذى لا يدركونه -وبذلك يتركون لكى يفهموا بمفردهم.

الطبيعة التفاعلية للنمو والتدريس

Transactional Nature of Development And Teaching

تعتبر عملية نمو الإنسان عملية طبيعية لها جذورها الراسخة فى البيئة الثقافية والاجتماعية وتعتبر هذه العملية أيضا عملية تفاعلية بالدرجة الأولى. حيث يتطور التعلم من خلال سلسلة من التفاعلات بين الأفراد. ولكى تعمل هذه التفاعلات بشكل جيد هناك حاجة لمشاركة كل من طرفى التفاعل فنحن بحاجة إلى استخدام مثال الرقص لكى تفهم هذه العملية فأحد الراقصين يقوم بتحريك جسمه فى ضوء الحركات التى يقوم بها الراقص الآخر حتى يحدث تناسق فى الحركات بالمثل فالتعلم

يجب أن يكون على هيئة نوع من التفاوض فى الفهم حيث يتبع المتعلم تعليمات المدرس ويقيسها أو يقابلها مع الإشارات الدالة على وعيهم المتنامى وفهمهم. المعرفة لا تنتقل ببساطةحيث إنها تمر بأحد المستويات وهو التفاوض. وهذا يعنى أن المعرفة يتم إعادة تشكيلها وإعادة لصاغيتها وإعادة لتوظيفها بواسطة المعلم حتى تصبح ذات معنى بالنسبة للمتعلم.

ولكى يحدث التعلم الفعال فإننا نحتاج إلى الاتصال بالمعنى الحقيقى للكلمة - وهكذا يتضح لنا أن أصحاب التوحد تواجههم مشكلات فى الاتصال. حيث تصادفهم مشكلة تفسير توجيهات المعلم وقراءتها كما أن التدريس يعتمد (كما هو الحال فى التفاعل الاجتماعى) على تخمينات التلميذ لما فى عقل المعلم أكثر من اتباع تعليمات المعلم بطريقة حرفية. وأحد الأسباب التى تفسر لنا لماذا نتعلم من الآخرين ومعهم بشكل أفضل من التعلم من التعليمات المفصلة المكتوبة هو أننا قادرون على عمل قفزات من الفهم تعتمد على فهمنا للآخرين أكثر من اعتمادنا على المعلومات الجاهزة. بالطبع نحن نحصل فقط على عوامل تثير الأطفال من ملاحظات الآخرين ولكننا أيضا نحصل على معنى الحماس المشترك والمشاركة التى تثير دافعيتنا للتعلم. كل هذا لا وجود له فى عالم طفل التوحد الذى يجد كل الاشارات الاجتماعية المصاحبة مشتتة لانتباهه أكثر من كونها مساعدة له.

والعديد من الأفراد أصحاب التوحد يجدون أن التعلم يكون أسهل من خلال برنامج الكمبيوتر.. وفى الحقيقة يمكن القول أن الكمبيوتر يربك ويحطم البعد الاجتماعى، ويقدم المعلومات بشكل منطقى وتتابعى ولا يحتاج إلى أية فقرات وجدانية.

الاستنتاج Conclusion

واحد من الموضوعات الأساسية فى هذا الكتاب هو الاقتراح الدال على أنه يمكن تنمية وعى الطفل صاحب التوحد بدوره الخاص كفرد يستطيع حل المشكلات من خلال تنمية الذاكرة الشخصية الخاصة بالسيرة الذاتية ومن خلال أهداف المنهج

الواضحة الشاملة. نحن لا ندعى بأن هذا المدخل سوف يعالج كل أوجه القصور الموجودة لدى أصحاب التوحد، ولكنه يمكن طفل التوحد من إحراز بعض النجاح فى تعلمه. يحتاج أطفال التوحد إلى تعلم مهارات الحياة، ويحتاجون إلى تعلم هذه المهارات فى طرق تسمح لهم بادراك مشكلاتهم فى التعلم وطرقهم المختلفة فى التفكير. وعندما يتعذر علينا أن نعلم أطفال التوحد أن يتعلموا بالطريقة التى يتعلم بها الآخرون فإننا نحتاج إلى تطوير مداخل تدريس غير نمطية كما نحتاج إلى تعليمهم بعض المهارات التعويضية للمواد التى يصعب عليهم الوصول فيها لدرجة الاتقان. وإذا قام أطفال التوحد بتطوير طرق فى التعلم لا ترتبط بالتعلم السردى للمهارات فإنهم يحتاجون إلى العمل فى عمليات تتضمن الذت الخبيرة أو الفاعلة فى التقدير الانفعالى فالتلاميذ يحتاجون إلى تعلم من الخبرة الذاتية. ولكى نحقق هذا يجب أن نربط المشكلة المستخدمة بالمعانى الشخصية كما يجب حل المشكلة وشرحها لمساعدة المتعلم على تأسيس وجهة نظر المتعلم الذاتية عن نفسه أكثر من تأسيس لوجهة نظره عن المشكلة. والتحدى الذى يواجه معلم أطفال التوحد هو أن يجعل مهام التعلم ذات معنى لطفل التوحد وأن يساعده على تقدير المعنى الذى يرتبط به.

الفصل الثانى

الجوانب الاجتماعية للنمو

Social Aspects of Development

طبيعة المشكلة the Nature of the Problem

١- أهمية البعد الاجتماعى Significance of the Social Dimension

يشكل البعد الأجتماعى أحد الجوانب ذات الأهمية الخاصة فى نمو الأطفال أصحاب التوحد. ففى المستوى الظاهرى يوصف أطفال التوحد بانهم غير قادرين على التكيف الاجتماعى. ويوصف الطفل فى المستوى الأكثر عمقاً بأنه يواجه العديد من الصعوبات فى النمو الاجتماعى تؤثر على جميع جوانب التعلم وعلى السلوك وهناك العديد من العوامل التى تحول دون مشاركة طفل التوحد في التفاعلات الاجتماعية منها فشل الطفل في تعلم كيفية التعامل الاجتماعى هذا بالإضافة إلى صعوبات النمو الاجتماعى. والجدير بالذكر أن التفاعلات الاجتماعية الطبيعية تمثل الاطار الذى يستخدمه الطفل فى فهم العالم المحيط به والتغلب على عقباته، وتمثل التربية الاجتماعية وسيلة هامة فى تنمية قدرة الطفل على المشاركة من خلال دمجه فى تلك العلاقات الثنائية بين الطفل من ناحية وبين الأم أو العائلة أو المدرسة أو جماعات الصداقة من ناحية أخرى، وتمنح هذه ا لعلاقات الثنائية الطفل وسائل لتوفير فرص النمو الاجتماعى.

٢- مشكلات التدريس Problems For Teaching

يعد النمو الاجتماعى لطفل التوحد أحد الموضوعات الهامة التى تخص المعلم الذى يقوم بتدريس أطفال التوحد حيث تنعكس أوجه القصور الموجودة فى نمو طفل التوحد بسبب المشكلات المتعددة الناجمة من خلل فى النمو الاجتماعى على عملية تدريسهم. والجدير بالذكر أنه من السهل تعليم طفل التوحد مهارات توجيه الذات والإعتماد على النفس، ولكن عملية تعليمه المهارات الاجتماعية تبدو أمراً من الأمور المعقدة.

والمشكلة هنا تتلخص فى أن هناك العديد من المهارات الاجتماعية لا يستطيع طفل التوحد أن يكتسبها من خلال التدريس إلا أنه يستطيع أن يكتسبها من خلال مواقف النمو الطبيعية، فهناك العديد من أوجة التعلم، والمهارات الاجتماعية يستطيع الطفل أن يكتسبها من خلال مواقف التعلم المباشر (التعلم الأدراكى) أثناء نموه العادى. فمثلاً اذا قطبت الأم جبينها فى وجه طفلها الرضيع فانه ينزعج فى الحال رغم أنه لا يعرف معنى العبوس ولم يتدرب على هذا الشعور الفطرى.

وهكذا يتضح أن سبب الصعوبة فى بناء أنماط الفهم اللازمة لتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية مثل (تعبيرات الحب ـ السلوكيات الاجتماعية المستخدمة داخل سياقات مختلفة ـ السلوكيات المهذبة اللطيفة) يرجع إلى أن طفل التوحد لا يستطيع تركيب معنى عن الاشارات الاجتماعية الاساسية (تعبيرات الوجه ـ الاتصال البصرى ـ الايماءات)، كما تتضح أهمية الفهم والإدراك الاجتماعى فى تعليم المهارات الاجتماعية.

فمشكلة طفل التوحد أنه يتعلم جزءاً صغيراً من السلوك الاجتماعى بدون تركيب إطار لفهم هذا السلوك فهؤلاء الأفراد مجبرون على تعلم ما يشعر به الأفراد العاديون ـ كما أن المعلم من ناحية أخرى لا يستطيع أن ينمى وعى صاحب التوحد وإدراكه للمعانى الاجتماعية التى تمكنه من بناء إطار للفهم الاجتماعى، هذا بالإضافة إلى أنَّ تقسيم المهارات الاجتماعية إلى أجزاء صغيرة قابلة للتعلم يؤدى إلى

عدم الكفاءة الاجتماعية. (مثال ذلك): تم تدريب أحد أصحاب التوحد على تقديم الأشياء للآخرين بلطف كما تم تعليمه انتظار دوره، وفى موقف اجتماعى كان يضم هذا الشاب صاحب التوحد مع خمسين شخصاً تقدم هذا الشاب نحو اناء القهوة لكى يصب قهوته داخل الكوب الخاص به، ولكنه تنحى عندما وصل إلى الإناء شخص يرغب فى قهوة، وبمنتهى اللطف ردد شاب التوحد العبارة التالية «تفضل سوف أصب قهوتى بعدك». وظل شاب التوحد بجوار اناء القهوة يردد العبارة السابقة دون أن يحصل على قهوته.

والمشكلة هنا تكمن فى أن هذا الشاب تعلم جيداً هذا الجزء الصغير من السلوك المقبول دون إطار للفهم العميق لهذا السلوك. أي أن هذا الشاب يلتزم بالشكل الخارجى لجزء معين من السلوك بدون فهم أو وعى الأمر الذى جعله شاذاً بعد أن لاحظ الجميع السلوك الشاذ الصادر منه.

ويواجه أطفال التوحد الأكثر قدرة على التعامل الذين يعانون من عرض أسبرجر صعوبات حادة فى فهم الحالة العقلية الخاصة بهم الأمر الذى يؤدى إلى ظهور مجموعة من الاضطرابات والقلق والإنطواء حيث يتجنب التلميد كل ما هو غامض الأمر الذى ينذر بالخطر. هذا ويلعب التدريس المباشر دوراً هاماً فى مساعدة المتعلم على فهم حالته العقلية من خلال مواقف محددة وواضحة. وهنا يجب على المعلم أن يدرس القواعد الاجتماعية للسلوك والأخلاق بشكل مباشر يعتمد على النمو الطبيعى للوعى والإنفعال والتدريس المباشر.

ولقد كشفت الدراسه العامة عن تردد أولياء أمور أطفال التوحد ومعلميهم فى توجيه قواعد العمل لا صحاب التوحد بطريقة شخصية لأنهم لا يجدون مبرراً للتعامل مع أصحاب التوحد بطريقة شخصية إلا أن أولياء الأمور والمعلمين يسعدون أكثر عندما يستخدمون قواعد عمل عامة فى تنظم العالم المحيط بطفل التوحد مثال ذلك:ـ فبدلاً من أن يقول للطفل الذى يعانى من عرض اسبرجر «أجلس وقم بعملك بشكل منتظم» يمكن عرض هذه القاعدة بطريقة عامة مثل «يجب على كل فرد ان يجلس فى مكانه ويقوم بعمله الموكل إليه» فمثلاً يمكن مخاطبة طفل توحدى يدعى «نايل» كالتالى «نايل: هل تستطيع أن تتأكد من أن كل فرد يجلس فى مكانه وينفذ

عمله الموكل إليه». أما بالنسبة لأطفال التوحد الأصغر سناً يجب أن نلفت نظرهم إلى أن كلمة كل فرد تشمل جميع الأطفال بما فيهم أصحاب التوحد لأن طفل التوحد لا يعتقد غالباً إنه جزء من مجموعة الأمر الذى يتسبب فى حدوث الإرتباك والتمرد الأمر الذى يؤدى بدوره إلى فشلهم فى الاستجابة لتعليمات المجموعة.

لذا فإنه من الأفضل أن نطلق على طفل التوحد «طفل غير اجتماعى» بدلاً من «طفل انطوائى» لأنه لا تظهر عليه علامات الفهم الاجتماعى للعالم المحيط به بالإضافة إلى أن ردود أفعاله تكون غير مناسبة للعالم الاجتماعى المضطرب المحيط به. والخطر الأكبر من كل ذلك هو أن طفل التوحد يحارب محاولات الآخرين التى تهدف إلى التفاعل معه.

ومن الأمور المهمة فى هذا الشأن تعليم طفل التوحد كيفية الشعور بالأرتياح مع الآخرين كما يشعر الآخرون بالآرتياح معه. فهذه مهارة لها من وجة نظر مؤلفى الكتاب أفضلية عن تعليم مهارة الأعتماد على النفس لأنها تحدث تأثيرات إيجابية عميقة على طبيعة حياته وتمهد له الطريق إلى حياة أفضل، ومستقبل مفعم بالنجاح. ويفضل استخدام مدخل التعلم المباشر فى مساعدة طفل التوحد على التحكم فى ردود أفعاله تجاه الاخرين وخاصة طفل التوحد الذى يعانى من صعوبات تعلم إضافية وعميقة، ومشكلات حسية حركية. كما يجب تدعيم مدخل التعلم المباشر باستخدام أشارات اجتماعية واضحة تعرض بالفيديو حتى نضمن استقبال طفل التوحد لتلك الإشارات وفهمها.

ويجب أن يتذكر المعلم أن أصحاب عرض أسبرجر لا يمكنهم أيضاً فهم مهارات التفاعل الاجتماعى من خلال الإمتزاج بالأخرين، ولكن اختلاط كل فئة منهم مع أقرانهم من التلاميذ العاديين يوفر لهم فرصة كبيرة للتعلم من خلال المحاكاة، ولكن بشرط أن يتعلم أ صحاب التوحد التقليد والمحاكاة ويتعلم الأطفال العاديون الصبر والفهم.

تطور النمو الاجتماعى The Course Of Social Development

قبل أن نفحص مشكلات تطوير المهارات الاجتماعية وجوانبها التربوية يجب أن نراجع المشكلات الاجتماعية المحورية فى التوحد وبالتالى نحدد المحتوى الضرورى الذى يجب تدريسه.

١.سمات النمط المنحرف للنمو الاجتماعى

Typical Features of The Deviant Pattern of Social Development

هناك تأخر واضح فى نمو سلوكيات الاتصال لدى الأطفال أصحاب التوحد، ويتميز النمو الاجتماعى لهم برفض التفاعلات الاجتماعية، وعدم نمو الوعى الاجتماعى.. ونظراً لعدم معرفة طفل التوحد بكيفية الاتصال البصرى لذا فإنه يتعامل مع الشخص البالغ على أنه شىء يمكن اللعب به، وتصبح لديه رغبة قوية فى إساءة معاملة هذا الشحص البالغ. يضاف إلى ما سلف العديد من السلوكيات الشاذة التى يظهرها هذا الطفل فى الاتصال اللفظى، والاتصال غير اللفظى والاتصال البصرى، والسلوكيات الشاذة التى تصاحب بدء عملية الاتصال الإنسانى والإستجابة له.

وترجع هذه السلوكيات الشاذة جميعها إلى عدم معرفة طفل التوحد بكيفية بناء العلاقات الانسانية، والجدير بالذكر أن أنواع الإنحرافات التى يظهرها هذا الطفل تظل مستمرة حتى يفتقد طفل التوحد لعمليات تبادل الأفكار التى تحدث فى التفاعلات الاجتماعية مع الاقران. مثال ذلك لا يستطيع طفل التوحد تفسير الإشارات اللفظية أو غير اللفظية الصادرة من أحد الأطفال العاديين. لذا فإن طفل التوحد يستجيب بطريقة غير مناسبة تتعارض مع ما يريده الطفل العادى (المرسل). وفى حالات كثيرة يسمح طفل التوحد بترك لعبته للغير دون ابداء أى نوع من الرفض إلا أنه يحزن كثيراً على فقدها بعد ذلك. كما أن طفل التوحد يأخذ ما يريده بغض النظر عن صاحب هذا الشىء.

باختصار يمكن القول أن طفل التوحد يمكنه تقليد الأطفال العاديين أثناء تنفيذ

سلوك اجتماعى معين إلا أنه لا يستطيع أن يحدد الهدف من ممارسة هذا السلوك، وبالتالى فإنه لن يقدر على تطوير هذا السلوك وتحويله إلى تبادل إجتماعى ذى معنى. ومن ناحية أخرى فإن الأطفال العاديين يتعلمون طرقاً اجتماعية تمكنهم من الدخول فى مواقف الألعاب مع الآخرين والخروج منها. (مثال ذلك): الحيلة التى يقوم بها هؤلاء الأطفال هى مشاهدة الآخرين وتقليدهم ثم الانضمام إلى اللعبة بعد ذلك تدريجياً. أما المهارة الاجتماعية فتتمثل فى تعليم كيفية تغير اللعبة ببطء، وبذلك تلعب المجموعة بالطريقة التى يميل إليها الوافد الجديد فى نهاية الأمر. ولكن هذا لن يحدث اذا حاول الوافد الجديد أن يفرض إرادته على أعضاء المجموعة من البداية بسبب ترك أعضاء المجموعة للعبة والمكان الذى تتم فيه. هذا النمط من التعليم والتفاعل الاجتماعى السابق لا يستطيع طفل التوحد أن ينفذه لأنه لا يسمح له بالاندماج مع ا لآخرين. كما أنَّ طفل التوحد يعوزه تعلم مهارات التقليد واستخدامها فى جذب الانتباه وتركيزه على محتوى معين.

٢.السوك الاجتماعى والقدرة المعرفية العامة:

Social Behaviour And General Cognitive Ability

تتطور لدى أطفال التوحد الأكثر قدرة على التفاعل قدرة معرفية تساعدهم فى تعلم آليات السلوك الاجتماعى المناسب التى تعوضهم عن إعاقتهم الاجتماعية إلى حد ما. وتعكس كتابات أفراد التوحد الذين ينتمون إلى منزلة اجتماعية عالية قدرتهم على استنتاج الأهداف الاجتماعية وقدرتهم على التطبيق الصارم والحرفى للقواعد الاجتماعية التى تم تعلمها حيث يتعلم أصحاب التوحد كيفيه التعامل الاجتماعى إلى حد ما أو على الأقل يمكنهم تعلم النظم التى تظهرهم فى حالة تفاعل اجتماعى، ولكن يميل تعلم هذه النظم إلى الحفظ والاستظهار كما أنها نظم ليست قابلة للتعميم بسهولة.

وهنا يجب أن نلفت نظر معلمى ومشرفى طفل التوحد إلى أنَّ تعلم نظم التفاعل الاجتماعى يتطلب مجهوداً إدراكياً معرفياً كبيراً قد يرهق طفل التوحد. ولما كان اليوم الأول من الدراسة فى المدرسة أو فى رياض الأطفال يمثل يوماً متعباً وثقيلاً

بالنسبة للأطفال العاديين بسبب القدر الهائل من التفاعلات الاجتماعية التى تظهر فى هذا اليوم. لذا فإن الأمر يعتبر بالنسبة للأطفال أصحاب التوحد أسوأ ذلك لأن كل تفاعل يمر به طفل التوحد يتطلب منه جهداً يتضاعف بطريقة تربيعية. وهكذا يمكن القول أن التعلم الاجتماعى بالنسبة لأصحاب التوحد يشبه تعلم لغة ثانية فى فترة المراهقة. وفى تعليم اللغة الأجنبية الثانية نستخدم عبارات مألوفة ومكررة لا تتضمن ابتكار تعبيرات جديدة بسبب الطريقة التى تتم إجبارنا بها على تعلم تلك اللغة، وضعف معرفتنا الجديدة... وهكذا يعتمد طفل التوحد الأكثر قدرة على عبارات وتصرفات مكررة فى المواقف الاجتماعية التى يمر بها.

المضامين التنموية للإعاقة الاجتماعية

Developmental Implications of Social Impairment

١.الإدراك الاجتماعى Social- Cognition

من الواضح أن طفل التوحد لن يقدم المعلومات الجديدة الموجودة لديه لفرد آخر يتفاعل معه إذا أدرك أن هذا الفرد لا يمتلك هذه المعلومة. أى أن طفل التوحد لا يدرك أن الطرف الآخر الذى يتفاعل معه لا يمتلك المعرفة التى يمتلكها هو. ومن ثم لا يدرك صاحب التوحد أن الأخرين لا يملكون نفس المعرفة التى يمتلكها ولا يهتم بمعرفة شىء، ومن ثم لا يمكن إثارة دافعيته للاكتشاف والبحث.

يحتاج الأطفال العاديون إلى المحاولة لحل المتناقضات المختلفة وفهم الظواهر المختلفة التى يصطدمون بها فى العالم المادى والاجتماعى. كما نعلم أن هذه الحاجة إلى الفهم والتحليل هى التى تدفعه إلى الإمام من أجل فهم الأشياء والكيفية التى تعمل بها. أى أنَّ الكثير من التفاعلات الفطرية التى يمر بها تنبع من حاجة هذا الطفل لفهم العالم المحيط إلا أنَّ هذه الحاجة غير موجودة لدى أطفال التوحد كما لاحظنا ذلك فى «أعمال Frith».

وبسبب المشكلات السابقة نجد طفل التوحد يفتقد إلى عمليات التفاعل الاجتماعى الحلزونى المتصاعد، ويفتقد إلى النمو المعرفى، وبغض النظر عن من

يسبق الآخر فى الحدوث فإنه يمكن القول أنَّ كلاً من النمو المعرفى، والتفاعل الاجتماعى عنصران يوجد بينهما علاقات تأثير وتأثر. ومن وجهة نظر مؤلفى هذا الكتاب فإن المشكلات الأساسية فى التوحد والمرتبطة بنقص الإدراك الاجتماعى سوف تولد العديد من الصعوبات فى التفكير والتعلم بسبب الطريقة التى ترتبط بها جوانب النمو المعرفى بالبعد الاجتماعى، وبغض النظر عن المشكلات المرتبطة بالإدراك الإجتماعى فإنه يمكن القول أن هناك طريقة مميزة للتفكير التوحدى.

٢.التقليد Imitation

يعتمد الأطفال العاديون على الآخرين فى التفاعل الاجتماعى ولكنه يتحرر من الإعتماد بمرور الوقت. أى أن التفاعل الاجتماعى لا يقتصر على تعليم الطفل القيام بسلوك معين وتعليمه كيفية عرض هذا السلوك وتقديمه داخل اطار اجتماعى يؤثر على الآخرين بل تشمل أيضاً تدريب الطفل على تقليد هذا السلوك حتى يستطيع أن يتصرف بشكل مستقل وقتما شاء، ويستطيع بالتالى المشاركة فى التفاعل الاجتماعى، والجدير بالذكر أن تصرفات الطفل عقب عملية التقليد تكون محدودة ومفيدة اجتماعياً.

أما طفل التوحد فيصعب عليه التحرر من الإعتماد على الآخرين الأمر الذى يؤدى إلى صعوبة التصرف بشكل مستقل ومن ثم الفشل فى إحداث تفاعل اجتماعى وقتما شاء. ولقد سجل العاملون مع أطفال التوحد الملاحظات التالية:ـ

يستطيع طفل التوحد التقليد ولكن بدقة شديدة أى تقليد حرفى يكون فيه الطفل نسخة مطابقة تماماً للأصل فى حين أن التقليد المطلوب للنمو الطبيعى هو التقليد المبتكر النشط أى ينقل طفل التوحد السمات الإدراكية الحسية بالضبط كما تبدو للفرد.

(مثال ذلك): عندما يستخدم الأطفال العاديون اليدين فى اللعب فإنهم يديرون راحات اليدين للخارج لكى تتلاقى وتحدث صوتاً. أما أطفال التوحد فلا يستطيعون ذلك حيث يديرون راحات ايديهم تجاههم إلى الداخل.. هذه الطبيعة تعد سمة مميزة للنمط المنحرف من السلوك التوحدى، ويرمز إلى افتقاد طفل التوحد إلى القدرة على

مواجهة العالم والتغلب على عقباته وسواء أكان هذا سبباً للاتصال الشاذ بين أفراد التوحد أو كان نتيجة له فإن هذا الأمر سوف يظل قضية تحتاج إلى المزيد من البحث والتمحيص.

٣.استراتيجيات جذب الانتباه.

Attention- Getting Strategies

تعتبر القدرة على جذب الانتباه وتوجيهه جزء هام من النمو الطبيعى لاستجابات الفرد الاجتماعية ـ أما طفل التوحد فنادراً ما يميل إلى المشاركة فى لعبة معينة ولا يعنيه لفت أنظار الشخص البالغ له، ووجود الشخص البالغ معه لا يشكل معنى اجتماعياً بالنسبة له إلا إذا كان هذا الشخص البالغ مصدراً لما يريده من أشياء. وطفل التوحد لا يرحب بالآخرين كما أنه لا يودعهم عندما يغادرون بعبارة «مع السلامة».

وهكذا يمكن القول أن أطفال التوحد لا يمكنهم تركيز انتباههم البصرى بشكل تلقائى مع الشخص البالغ كما أنهم لا يجذبون انتباه الشخص البالغ لما يفعلونه ولا يشعرون بالعالم المحيط بهم ولا يستديرون للخلف بشكل تلقائى للتأكد من مراقبة الشخص البالغ لسلوكهم أم لا. باختصار يمكن القول أن أطفال التوحد لديهم استراتيجيات محدودة لمشاركة الآخرين فى الانتباه.

وتمثل عملية مشاركة طفل التوحد للآخرين فى الانتباه عاملاً هاماً من عوامل تطور نموه الاجتماعى، وتطور عمليتى التعليم والتعلم لديه. والجدير بالذكر أن عملية مشاركة أطفال التوحد للآخرين فى الانتباه تكون عملية مصطنعة حتى عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم حادة. ويشعر أطفال التوحد بالتقدير والأمان عندما يستخدمون الشخص البالغ بالنيابة عنهم فى التعامل مع العالم لمصلحتهم. أى أنه يمكن الاستعانة بالشخص البالغ فى انجاز أغراض طفل التوحد ومساعدته أكثر من تحقيق هذا الفرد البالغ لأغراضه الخاصة به لذا فإن تعاون الشخص البالغ فى هذا الشأن يعتبر مثاراً للجدل ذلك لأن هذا الشخص البالغ له منظورة المفاهيمى الخاص به أثناء المشاركة. ويستطيع الأفراد البالغون ملاحظة القدرة البصرية للآخرين ولكنهم لا يعرفون ما يفكر فيه الآخرون وما يشعرون به.

٤.سلوك الاتصال البصرى Gaze Behaviour

يمثل الاتصال البصرى واحداً من الآليات الأساسية التى تسمح للسلوكيات الاجتماعية بالنمو، ولقد اشارت النتائج إلى أن أطفال التوحد يظهرون اتصالا بصرياً شاذا إلا أن سبب هذا الشذوذ غامض حتى الآن. وتمثل عملية تحديد مفهوم اتصال البصرى عملية معقدة، وخاصة بعد أن ظهرت أدلة تشير إلى أن الاتصال البصرى لا يقتصر على اتصال العين بالعين، ولكنه يشمل عملية اتصال العين بالوجه فيما عدا حالات العداء والجاذبية التى تعتمد على اتصال العين بالعين.

ولقد أتضح أن هناك شذوذ لدى الأطفال أصحاب التوحد فى تطبيق خاصية تبادل الاتصال البصرى من عين فرد معين إلى عين فرد أخر ففى بعض الحالات يكون طفل التوحد غير قادر على استخدام الاتصال البصرى بالمرة، ويكون غير قادر على استخدامه فى موقف الاتصال بشكل مناسب حيث ينظر طفل التوحد فى عين الآخر من مسافة قريبة جداً ولفترة أطول في بعض الأوقات. وفى أوقات أخرى لا ينظر بالمرة أى أنَّ طفل التوحد لا يهتم بتزامن الاتصال البصرى ومرة أخرى فإنه يمكن تفسير سلوك الاتصال البصرى لدى طفل التوحد داخل الإطار ا لتفاعلى.

والجدير بالذكر أن سلوك الشخص القائم برعاية طفل التوحد يتطور داخل هذا الاطار التفاعلى كما يتطور سلوك الطفل نفسه وفقاً لنتائج التغذية الراجعة التى نحصل عليها من التفاعلات الاجتماعية. أى أن تطور سلوك الطفل لا يرجع إلى المشرف بل يرجع إلى البيئة الاجتماعية التى يتفاعل فيها كما أن الاستجابات الشاذة تؤثر على التفاعل داخل هذه البيئة. (مثال ذلك): الموقف الذى يتضمنه شريط فيديو يعرض لأم تلعب مع طفليها التوأم أحدهما طفل توحدى والمشاهد لذلك يلاحظ أن الأم فلشت فى استخدام الاتصال لدى طفل التوحد وهذا يعنى أن فترة اللعب لم تتطور لدى طفل التوحد كما تطورت لدى الطفل العادى. لذا سادت الجلسة محاولات متعددة لتحسين الاتصال البصرى مع طفل التوحد.

٥.السلوكيات الشاذة Bizarre Behaviours

يتصرف طفل التوحد فى الغالب الأعم فى طرق شاذة. ويبدو أن هناك سبباً لهذه

السلوكيات الشاذة. ويصبح سلوك الطفل شاذاً عندما يقع خارج نطاق السلوك الذى نتوقعه. ومن وجهة البالغين تعكس سلوكيات طفل التوحد الشاذة وجهة نظره وفهمه للعالم الذى يعيش فيه. وما يبدو شاذاً بالنسبة للفرد البالغ يبدو بالنسبة لفرد التوحد أنَّه مفهوم ومعقول.

ويتخلص دور المشرف على طفل التوحد فى تنظيم سلوكيات هذا الطفل وخاصة إذا كان صاحب التوحد من النمط المدمر لذاته وغير اجتماعى. وقد يبدو سلوك طفل التوحد شاذاً من الناحية المنطقية والعقلية إلا أنه يبدو مقبولاً من الناحية السيكولوجية. وبالرغم من شعور كل الأطفال العاديين بالقلق فى بعض الوقت وممارستهم لبعض السلوكيات الشاذة إلا أن أصحاب التوحد غير عاديين فى نمط الحدث أو الموقف الذى يؤدى إلى القلق الأمر الذى يجعل سلوكهم شاذاً وغير متوقع لذا فإن معرفة مصدر السلوك وأسبابه ربما تكون خطوة مفيدة فى طريق مساعدة طفل التوحد على تنظيم سلوكه الشاذ والتحكم فيه والسيطرة عليه وهذا ما نناقشه فيما بعد.

٦.تطوير علاقة طفل التوحد مع أقرانه

Developing Peer Relationships

هناك شذوذ واضح فى علاقات طفل التوحد مع أقرانه يتمثل فى غياب اللعب التعاونى، وعدم وجود علاقات مع الأقران الأمر الذى يعنى ضياع وقت كبير بدون فائدة فى نشاط مكرر. ويستطيع عدد قليل من أفراد التوحد إقامة علاقات ذات عمق مع الآخرين، وتطوير شبكة من الرفاق لها اهتمامات مشتركة.

ويفتقد طفل التوحد العاطفة الأمر الذى يؤدى إلى زيادة شعوره بالوحدة كلما تقدم فى سلم النمو، وهذا الأمر يبدو مثيراً للحزن من وجهة نظرنا إلا أنَّ هذا الشعور بالوحدة يمثل أحد مظاهر النمط المنحرف لنمو أصحاب التوحد، وهذا لا يمثل مصدراً للحزن بالنسبة لصاحب التوحد الذى يفضل أن يكون وحيداً.

ويصطدم المعلم بميل صاحب التوحد إلى الوحدة عندما يرغب فى التدخل لحل

مشكلة معينة لدى هذا الطفل، وهذا يمثل بالنسبة للمعلم مأزقاً أخلاقياً. عندما يصبح الطفل وحيداً بدون أصدقاء فإن هذا لا يعنى أنه مجرد نتيجة ثانوية لعدم معرفته بكيفية تكوين علاقات، وطرق المحافظة على تلك العلاقات بل يعنى ضرورة سعى المعلم إلى تعليمه مهارات تكوين الأصدقاء والمحافظة عليها. وعندما يتعلم طفل التوحد مهارات الصداقة فى هذه الحالة يمكن القول ان اللعب المنفرد لطفل التوحد لا يمثل خطورة.

ويقوم الأصدقاء بدور هام فى مساعدة طفل التوحد على الخروج من قوقعته الاجتماعية حيث لا تقتصر أهمية الأصدقاء على أنهم يمثلون رفاقاً اجتماعيين بل تمثل مجموعات الصداقة النمط الطبيعى للنمو. كما تفيد مجموعات الصداقة كسياق للكفايات الاجتماعية الاساسية المتنامية لدى هذا الطفل. لذا فإن الصداقة تساهم فى تطوير الاتصال الاجتماعى، ومهارات الانضمام فى مجموعة والتعاون معها.. كما تساهم الصداقة فى تنمية مهارات التحكم الاجتماعى وفى إثارة الدوافع بالإضافة إلى تنمية الوعى بالذات، والاتجاهات الايجابية نحو العالم.

وتمثل الصداقة قنطرة بين قواعد الكبار فى السلوك الاجتماعى (التى يستخدمها الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة) وبين قدرة الفرد على تعديل هذه القواعد وفقاً للظروف المختلفة بحيث تسمح له بإستقلالية أكثر فى العمل. ويتمرد الطفل فى الثقافة الغربية ضد قواعد الكبار التى يستخدمها فى توجيه حياته وسلوكه عندما يصبح شخصاً بالغاً مستقلا وخاصة فى سنوات المراهقة وبالتالى فإن أطفال التوحد يضطرون إلى تطوير انماط السلوك (من خلال التعامل مع المشكلات والتكيف معها) بدون الاستفادة من سياق التعلم الاجتماعى للصداقة. لذا فإن حرمان أطفال التوحد مضاعف فهم يعانون من صعوبة فطرية فى اقامة علاقات اجتماعية، ورفض لسياق التعلم الذى تمارس فيه المهارات الاجتماعية، وبناء عليه يجب ان يكون المعلم على وعى بهذا حتى يمكن مساعدة أطفال التوحد على تكوين صداقات، وتعويض الفرص المفقودة التى لا تستطيع الصداقة تطويرها.

٧.نقص اللعب الاجتماعى الرمزى

Lack of Social And Symbolic Play

تم تصنيف أطفال التوحد على أنهم أطفال لهم سلوك فقير فى اللعب يفشلون فى التعلم بالمحاكاة والتقليد كما ذكرنا من قبل. فأطفال التوحد الذين يعانون من صعوبات تعلم إضافية ربما يشاركون فى ممارسة الألعاب اليدوية البسيطة، ولكنهم لا يستطيعون المشاركة فى الألعاب الرمزية والعملية. كما أن العابهم مكررة وموضوعة فى قالب واحد لا تنتمى إلى الألعاب الرمزية أو الخيالية. أما الأطفال الأكثر قدرة على الإندماج مع الغير فيفضلون الألعاب العملية والتمثيلية وهى أنماط ثابتة ومكررة. وكما ذكرنا من قبل أن أطفال التوحد نادراً ما يشاركون فى تفاعلات الرفاق لذا فإن مشاركتهم فى اللعب تصبح نادرة وغير موجودة ماعدا تلك المشاركة فى الألعاب العنيفة والفوضوية والجرى.

وعندما تتاح أمام أصحاب التوحد فرصة الاحتكاك بالأطفال العاديين لفترات قد تزداد مستويات التفاعل الاجتماعى لدى أصحاب التوحد، ومن ثم يقل مستوى النشاط الفردى ويؤثرون فى البيئة الاجتماعية المحيطة بوضوح ويتأثرون بها إلا أنَّ الأدلة تشير رغم هذا إلى أنه ليس من المحتمل حدوث زيادة ذات دلالة فى تكرار الاتصال اللفظى واللعب المناسب ما لم تكن هناك محاولات جادة ومباشرة لتعلم ذلك.

ومن التجارب الناجحة التى نفذت لإثارة وتشجيع سلوك اللعب لدى أصحاب التوحد هى استخدام مواقف الإندماج العكسى وفى هذه المواقف يتطوع الأطفال العاديون للعب مع أصحاب التوحد. ويمكن تحقيق هذا من خلال تعليم الأطفال العاديين كيفية اللعب والتعامل مع أصحاب التوحد بوضع خطة تتضمن أهدافاً خاصة يقومون بتنفيذها، (مثال ذلك): أحد المشروعات الشيقة التى أسندت إلى الأطفال العاديين مهمة ملاحظة ومراقبة سمات اللعب لدى أصحاب التوحد ثم ابتكار لعبة فى ضوء هذه الخصائص تدعم النشاط الذى يفضله صاحب التوحد الأمر الذى يشعره بأنه يؤدى مهمة مألوفة عندما يلعب مع الآخرين.

٨.سلبية التفاعلات الاجتماعية

Negativism in Social Interactions

لا يستجيب الأطفال التوحديون بشكل مسبق للأفراد البالغين ومطالبهم لذا يفسر الأشخاص البالغون تصرفات أصحاب التوحد على إنها تصرفات سلبية فى الوقت الذى تشير فيه الحقيقة إلى أنَّ طفل التوحد غير قادر على الإستجابة بسبب عدم قدرته على الانتباه ولأنه ينقصه أيضاً القدرة على التعبير عن استجاباته لموقف معين.

ومن العوامل الأخرى التى تجعل الطفل غير قادر على الإستجابة أنه يفتقد إلى التجهيز المسبق للإعداد للإستجابة، وإلى الفهم الضرورى للموقف الاجتماعى اللازم لإظهار إستجاباتهم بشكل مناسب. لذا فإنه من الأفضل أن نطلق على طفل التوحد بأنه غير قادر على الاستجابة بدلاً من سلبى.

طرق تيسير النمو الاجتماعى

Ways of Facilitating Social Development

١.الانتباه للأخرين والانتباه المشترك

Attention to Others And Joint Attention

هناك الكثير من الجهد الذى تم فى توجيه الرؤية من أجل إيجاد انتباه مشترك بين مجموعة من الأفراد. إلا أن هذا لم يتم داخل إطار مَن التدريب على المهارات الاجتماعية، وتمت فى نطاق طرق التدريس العامة. ومن أمثلة ذلك الطريقة الهيكيلية فى التدريس (TEACCH) التى طورها كل من (Schopler&Mesibov) التى يُمارس فيها العمل تحت إشراف المعلم ويتم فيها قياس عمل الطفل بهز الرأس أو الاتصال البصرى. وهذه الطريقة لا تناسب بعض أفراد التوحد الذين يستقبلون المعلومات من خلال نظرة بسيطة لذا يفضل إتاحة الفرصة أمام هذه الفئة من الأطفال لإظهار طريقتهم الخاصة للنظر (الاتصال البصرى) من خلال تركيز الانتباه والنداء واللمس لزيادة انتباه الطفل بصفة عامة مع مراعاة استخدام مستويات مختلفة من التعزيز. يواجه طفل التوحد فى هذا المدخل شخصاً ما (المدرب) ويبدأ طفل التوحد الحديث ثم يتجاهل المدرب فى البداية إستخدام الاتصال البصرى أو الإيماءة أو النداء

بغرض عدم لفت الانتباه فى البداية ثم يعقب ذلك إستخدام المدرب للتعليق الساخر التالى «هل تتحدث، أنت لم توجه لى النداء أو حتى لم تنظر إلىَّ لذا فإننى لم أعرف أنك تتحدث معى».

وتتلخص القيمة التربوية لاستخدام هذا المدخل فى تعليم طفل التوحد على تركيز انتباهه فى ظروف معينة إلا أنَّ الطفل لا يستطيع تعميم هذا فى المواقف الأخرى. وهكذا يتضح أن أفضل طريقة لتعليم طفل التوحد كيفية المشاركة فى الانتباه تتلخص فى: ملاحظة الاتجاه الذى ينظر فيه صاحب التوحد وملاحظة ماذا يفعل ثم التعليق على ذلك والتفاعل معه ثم نصل بعد ذلك إلى الانتباه المشترك. والجدير بالذكر هنا أن تعليم طفل التوحد مشاركة الآخرين فى الانتباه لا يعتمد على ترتيب جدول أعمال صاحب التوحد، بل يعتمد على تتبع دور الطفل حتى يتعلم معنى التفاعل. وهذا يعنى أن الوقت الذى يستغرقه الطفل فى بداية التفاعل لا يعتبر وقتاً مستهلكًا لأن هذا يساعد الطفل على إدراك أن معنى شىءٍ ما يختلف من فرد إلى فرد آخر.

هذا ويستطيع المعلم أن يستخدم تصرفات الطفل المكررة كنقطة بداية، وهنا يجب على المعلم ألاَّ يحتكر الرأى بل يجب أن يشارك طفل التوحد فى ملاحظة الأشياء ولكن فى إطار الأمان وأداب السلوك. ويجب على المعلم أن يتذكر أن طفل التوحد لا يستطيع أن يتظاهر بأنه وصل إلى الانتباه المشترك مع الآخرين لأن صدق ذلك يظهر عندما نطلب من ا لطفل فحص شىء معين أو معاينته الأمر الذى يظهر مقدار الانتباه المشترك الدى وصل إليه. لذا فإنه يجب على المعلم أن يعطى تعليمات واضحة عن الشىء الذى يفحصه الطفل وينظر إليه، ويدربه على مهارات الملاحظة بطريقة مباشرة عن طريق الإثارة اللفظية أو من خلال الإشارات والرموز أو عن طريق عرض الشىء أمام التلاميذ من مختلف جوانبه دون إستخدام اللغة، ويعرض لهذا بعمق أكبر فى فصل الاتصال.

٢.تعليم سلوك الاتصال البصرى

Teaching Gaze Behaviour

قد يستغرق المعلم وقتاً طويلاً فى إستخدام الاتصال البصرى فى جذب انتباه طفل

التوحد نحو عمل ما، ولكنه لا يستطيع تحقيق معدلات نجاح عالية والسبب فى ذلك عدم رغبة الطفل فى القيام بهذا العمل. ولكن عندما يعتمد المدرب على أعمال يميل إليها طفل التوحد ويرغب فى القيام بها فإنه من المحتمل أن تكون هناك فرص للتقدم المستمر فى الاتصال البصرى ففى هذه الحالة يسعى الطفل بلهفة إلى إستخدام الاتصال البصرى حتى لو كان يتجنب استخدامه فى المواقف الأخرى.

ومرة أخرى يمكن القول أنه فى حالة تعليم طفل التوحد المهارة التى يحتاجها يجب التركيز على كيفية تعلم المهارة، وكذلك يجب معرفة متى يتم تعليم هذه المهارة ولماذا؟. تلك هى المحاور الصعبة فى التعلم أى أنه إذا لم يهتم المعلم بتعليم الاتصال البصرى بالطريقة السابقة فإن كل ما يحققه المعلم فى هذه الحالة لا يتعدى مجموعة من استجابات الطفل غير المناسبة للمواقف الاجتماعية. هذا ويمكن استخدام الفيديو فى تصوير مواقف اجتماعية مثل توجيه التحية لتنمية مهارات الاتصال البصرى لدى أفراد التوحد الأكثر عمراً ودراية كما يمكن أيضاً عقد لقاءات تدريبية لمساعدة أفراد التوحد فى فهم نواحى الفشل الاجتماعى، وأنماط الشذوذ فى سلوكياتهم خاصة ما يرتبط بسمات الاتصال البصرى، وذلك تمهيداً لمساعدتهم على التكيف مع البيئة. ويجب على المعلم أن يكون مستعداً لمساعدة أصحاب التوحد على تخطى مشاعرهم السلبية تجاه انفسهم.

وهناك فرص معينة تتزايد فيها إمكانية إستخدام مهارات الاتصال مع أطفال التوحد فمثلاً تمثل الألعاب والأنشطة العنيفة نقطة البداية لتطو ير هذه المهارة ويستطيع المدرب أن ينمى مهارة الاتصال البصرى من خلال توقف اللعبة بشكل مفاجىء، والتأكيد على لحظات الإندماج قبل مواصلة اللعبة من خلال زيادة محاكاة وتقليد طفل التوحد ثم زيادة فرص الاتصال البصرى معه.

٣.التدريس لتقليل السلوك الشاذ

Teaching To Reduce Bizarre Behaviour

يمثل التحليل الوظيفى للموقف أحد الخطوات المبدئية الهامة فى التدريس حيث يستطيع المعلم من خلاله أن يحدد العوامل التى تثير السلوك، والعوامل الأخرى التى

تتسبب فى استمراريته. ويقوم هذا النمط من التحليل بدور هام، فى تحديد العوامل التى تتسبب فى حدوث الإجهاد للفرد وتحديد القيمة الوظيفية للاستجابة لهذا الفرد. ففى الماضى كان هناك اتجاه لتجاهل الجانب الشاذ من السلوك، وتصنيفه كسلوك منحرف يجب التخلص منه. واستخدمت أساليب لم تفيد المعلم فى حل مشكلة التلميذ على المدى البعيد لذا يجب على المعلم أن يعالج سلوك طفل التوحد من عدة جوانب لمعالجة التأثيرات النهائية بعيدة المدى من خلال معالجة الأسباب الجذرية وليست الأعراض. ذلك لأن معالجة الأعراض يوفر فقط حلاً قصيراً، وعلى المدى البعيد ربما يتسبب فى جعل المشكلة أسوأ. وسيتم معالجة هذا الموضوع بشىء من التفصيل فى فصل إدارة السلوك.

٤.التدريس وسيلة لتطوير علاقات مع القرين

Teaching to Develop Peer Relationships

هناك وجهتان للنظر حول استخدام التدريس فى تنمية العلاقات بين الرفاق. ترى وجهة النظر الأولى أنه يجب توجيه برنامج التعليم نحو تنمية مهارات الصداقة، ومهارات الاتصال، ومهارات التحدث الأولية التى تمكن الفرد من الأنضمام إلى المجموعة، ومهارات المشاركة فى جمع المعلومات وتبادلها، هذا بالإضافة إلى معرفة المعلومات التى تهم الفرد والآخرين.

أما وجهة النظر الثانية فترى أنه يجب على المعلم أن يدرك أنه من الصعب على الطفل أن يلم بكل هذه المهارات السابقة حيث لا يمكن تحقيق الكثير من هذه المهارات على المستوى العملى لذا فإن الحاجة إلى تعديل سياق التعلم والتدريس ماسة حتى يمكن تنمية هذه المهارات. كما ترى وجهة النظر الثانية أنه من الضرورى تدريس جوانب النمو والمهارات الأكاديمية من خلال مجموعات الصداقة، ويجب التركيز على التدريس الذى يهدف إلى تطوير علاقات الرفاق وتعليم الطفل القواعد التى يجب الالتزام بها فى كل الأوقات مثل: قوانين البلد، وقواعد الأمان، هذا بالإضافة تحديد القواعد التى يمكن تجاوزها أو تطويعها وفقًا للظروف. والجدير بالذكر أن هذه الأهداف يصعب تحويلها إلى واقع، ولكن يجب تعليمها. ومن المهارات التى يجب

تدريسها للطفل مهارة رفض الصداقات التى لا يرغبون فيها، وهذا يمثل صعوبة بالنسبة لهم بسبب عدم قدرتهم على تحديد الكيفية التى يشعرون بها تجاه الآخرين.

هذا ويبدو لمؤلفى الكتاب أن الهدف الحقيقى لبرنامج تدريس العلاقات الشخصية هو: تشجيع الاعتماد على الرفاق أكثر من الإعتماد على البالغين، وتطوير علاقات تقوم على الصداقة الظاهرية على الأقل، ورغم أن هذه العلاقات لا تهتم بتعليم الارتباطات العاطفية التى تدعم الصداقة وتقودها إلا أن الحصول على صديق يؤدى إلى تحقيق الشروط اللازمة للدخول فى حياة اجتماعية أشمل وفهم اجتماعى أعمق. ومن الضرورى أن يلاحظ المعلم أن مجرد وضع الطفل فى مجموعات الصداقة لا يعنّى بالضرورة أنه كوّن علاقات مع الرفاق. كما يجب أن يكون المعلم على وعى بالقلق الذى يتعرض له أطفال التوحد الأكثر قدرة على الإندماج، والقلق الذى يتعرض له أطفال عرض أسبرجر الذين يتسمون بالعزلة ويشعرون بالضيق ويتسمون بالعنف الشديد عندما لا يدرك الأطفال ما يدور حولهم.

ويحتاج المعلم هنا إلى تدريس السلوك الحميم مباشرة وإلى إعداد مجموعة متعاطفة من الرفاق فى طرق تساعد على التعاون. ومن ناحية أخري يحتاج تلاميذ التوحد إلى التعلم المباشر لتحقيق عدة أغراض منها: تطبيق القواعد فيما بينهم بالإضافة إلى التدريب على كيفية إتخاذ القرار لكسر القواعد غير الهامة مثل تناول وجبة معينة فى الوقت غير المحدد لها من قبل الكبار.

ويجب أن يساهم مساعد المدرب فى التخطيط للأغراض السابقة مع أطفال التوحد وفى نقل تصرفات الأطفال للمشرف. وتظهر أهمية مساعد المدرب عندما يحاول أطفال التوحد أو أصحاب عرض أسبرجر إتخاذ قرارات بدلا من إتباع القواعد الجامدة بصرامة. كما نحتاج إلى معالجة مشكلات أطفال التوحد بوضوح حتى داخل المدارس الخاصة (مثال ذلك): يعانى الطفل بيتر عمره ١٣ عامًا من صعوبات تعلم إضافيه متوسطة، ويتحدد كلامه فى عبارات قصيرة ويردد ما يقوله الآخرون وهو طفل متعاون جدًا مع الأشخاص البالغين ويعتمد على السياق الأكاديمى والمواقف الاجتماعية فى تعلمه.

ولقد التحق بيتر بمدرسة داخلية خاصة، حاول والداه العمل على زيادة استقلاليته بإلحاقه بنادى لقضاء أوقات فراغه (وهو نادى مخصص لذوى صعوبات التعلم من غير مرضى التوحد، يذهبون إليه فى العطلة الأسبوعية وأثناء الإجازات). تغلب بيتر على مشكلاته بمساعدة توجيهات الأفراد البالغين له، وكان بيتر مهتمًا بالأطفال الآخرين ولكنه كان عصبى المزاج لذا فإنهم كانوا لا يحبونه ـ وعند شعر والدا بيتر بأن الأطفال الآخرين لا يحبونه وأنه وحيدٌ بدون صديق طلبوا منه أن يختار له صديق يدعونه لزيارته فى العطلات الأسبوعية والإجازات.

والمشكلة هنا لها شقان ـ الأول: إيجاد طريقة مناسبة لدمج بيتر فى الأنشطة الاجتماعية فى العطلة الأسبوعية لشغل وقت فراغه ومنعه من البقاء وحيداً. والشق الثانى: مساعدة بيتر على تكوين الأصدقاء.

أعلنت أسرة بيتر عن حاجتها لمتطوع يساعد ويصاحب بيتر ولقد إختارت الأسرة شخصًا عمره ١٦ عامًا فى آخر سنوات الدراسة بالثانوية قبل أن يلتحق بالجامعة، وقضى هذا الشخص بعض الوقت فى زيارة بيتر بالمدرسة للتعرف على حالته وجمع معلومات أكثر عن مرض التوحد. ثم اصطحب هذا الشاب بيتر بعد ذلك فى نزهات بمفرديهما، وبدأ يزوره فى العطلات الأسبوعية، وقضى مع بيتر بعض الوقت فى النادى لكى يساعده على الإشتراك فى الأنشطة، وتعلم السباحة كما أخذه فى نزهات خلوية ريفية. ولقد اشترت عائلة بيتر دراجه بمقعدين حتى يستطيع بيتر أن يركب الدراجة مع صديقه. ولقد قام الشاب المتطوع بأخذ بيتر إلى السينما والديسيكو كما علمه بعض الألعاب الورقية البسيطة. فجأة تغيرت حياة بيتر للأفضل حيث أصبحت عطلاته الأسبوعية مشغوله، وتحسنت علاقته باخوته فهم الآن لا يشغلهم أمر تسلية بيتر. كما أنهم يمكنهم أصطحاب بيتر وصديقه فى ركوب الدرجات أو الذهاب إلى السنيما. وهكذا تمكنت أسرة بيتر من أصطحاب بيتر فى النزهات حتى ولو لم يكن صديقه موجوداً.

وعلى الرغم من تعلق بيتر بصديقه الشاب إلا أن الشاب المتطوع اضطر تدريجيًا لتقليل الزيارة ثم أوقفها بعد عام عندما التحق بالجامعة. الأمر الذى أدى إلى حدوث انتكاسه فى حالة بيتر أثناء الفترة التى كان يتدرب فيها صديق جديد على تولى مهمة

رعاية واصطحاب بيتر، وسرعان ما تقبل بيتر صديقه الجديد وتم تخطى المشكلة بنجاح وهكذا يمكن القول إنه يصبح من السهل تعليم أطفال التوحد مهارات الصداقة مع أقران من التلاميذ العاديين، ولكن لأهداف عملية تم تعليم بيتر كيفية تكوين الأصدقاء أثناء تواجده فى مدرسته الخاصة مع الأفراد أصحاب التوحد.

ولحل المشكلة الثانية والتى تتعلق بعدم قدرة طفل التوحد على تكوين صداقات تتبع الخطوات التالية:

(أ) مساعدة بيتر على الإعتماد على أقرانه بحيث يصبح أقل إعتمادا على الاشخاص البالغين المحيطين به. وكبداية جيدة للأنشطة التى يتمتع بها بيتر يجب أن تصاغ الأنشطة على هيئة أنشطة جماعية يشترك فى تنفيذها العديد من التلاميذ أصحاب التوحد بالإضافة إلى بيتر. (مثال ذلك): ذهاب بيتر للسباحة مع صديق آخر له. كما أن بيتر إختار صديقًا يذهب معه لتناول الغذاء ويجلس بجواره فى المطعم وكان بيتر يمشى ملاصقًا لصديقه عند الذهاب للتنزه فى الريف.

(ب) عرض الأنشطة الجديدة التى تحتاج فى تنفيذها لصديق (مثال ذلك): نشاط الرقصة الريفية التى تعرض فى الصف وألعاب أخرى جديدة. وبعد أن أعتاد بيتر على المشاركة فى الأنشطة الجماعية تم عمل محاولات تجعل الأخرين أكثر تعلقًا ببيتر، وبذلك تكونت لديه رغبة فى التواجد معهم تلقائيًا.

(ج) منح بيتر وأقرانه العديد من الصلاحيات التى كانت تسند للمعلم فى البداية (مثال ذلك): تبادل الأدوار فى تحديد موعد الذهاب لتناول الغذاء، وتوزيع المشروبات والبسكويت فى الوقت المخصص لتناول الوجبة الخفيفة. ولقد كان المشرف اليومى هو المسئول عن توزيع الأستيكر كمكافأة عن الأعمال الجيدة أو المعلم هو الذى يحدد جودة العمل ـ بهذه الطريقة أصبح بيتر أكثر انسجامًا وتوافقًا مع أقرانه ـ ولقد أدت الصلاحيات التى منحت لبيتر وأقرانه لمصاحبة بعضهم البعض فى الأنشطة إلى قيام بيتر بإختيار شخص يشترك معه.

أى أن النجاح فى تكوين الصداقة يعتمد على اختيار شريك لذا فإن بيتر سرعان ما تعلم كيف يختار صديقًا يقوده للأمام وبذلك تكونت أنواع الصداقات الطبيعيه

داخل الصف وفى المساء كأن الأطفال يقومون بأنشطة جماعية لقضاء أوقات الفراغ.

(٥) استخدام الألعاب الاجتماعية الرمزية فى التعليم:

Teaching Towards Social And Symbolic Play

يستطيع الأطفال أصحاب التوحد تعلم بعض جوانب اللعب مع مرور الوقت، ويمكن زيادة معدل هذا التعلم باستخدام التعليمات. ولإدارة الألعاب الرمزية يجب مراعاة التالى: تعليم طفل التوحد الطريقة التى يلعب بها أو علي الأقل يجب أن يكون الطفل على وعى بها إذا لم يلعب بطريقة تلقائية. كما يمكن تلقين سلوكيات اللعب الرمزى للأطفال العاديين الذين يتفاعلون مع طفل التوحد فى مجموعات اللعب الاندماجية المشاركة. الأمر الذى ينعكس حتمًا على زيادة قدرة طفل التوحد على اللعب والتعليم.

ويحتاج أطفال التوحد الذين يعانون من صعوبات التعلم الإضافية إلى مجهود كبير لتعلم الألعاب الرمزية الاجتماعية الأمر الذى يثير الجدل لدى معلمى هذه الفئة حول قيمة تعلم المهارات الاجتماعية الرمزية فى الوقت الذى يمكن أن يتم تعلم العديد من المهارات الأخرى بسهولة؛ وليس من الضرورى أن يأتى فرد من خارج العملية التعليمية ليحدد أولويات التدريس بالنسبة للمعلم، ولكن من الضرورى أن نضع فى اعتبارنا أن الألعاب الاجتماعية الرمزية هى التى تقوم بدور هام فى جذب انتباه الطفل إلى رفاقه المشاركين له فى اللعبة الأمر الذى يؤدى إلى الترابط الفكرى بين أعضاء اللعبة فيما بينهم بما فيهم طفل التوحد تمهيدًا للوصول إلى لعبة متكاملة يمكن من خلالها تعلم الكثير.

(٦) استخدام التدريس لتقليل السلبية فى التفاعلات الاجتماعية:

Teaching To Reduce Negativism in Social Interactions

يرى معلم فى مجال تربية الطفل التوحدى (Wendy Brown) إن طفل التوحد يميل إلى تنفيذ الأشياء التى يحبها. ولعل هذا يشير إلى أحد الصفات الهامة لأطفال التوحد وهى أن طفل التوحد يرفض تغيير النظام الذى أعتاد عليه، ويشارك فى أداء السلوكيات المقبولة المكررة. وتظهر سلبية طفل التوحد فى التفاعلات الاجتماعية

عندما يعرض أى سلوك جديد أمامه. فالسلبية لا تمثل فى أغلب الحالات شكلاً من أشكال المقاومة للجديد، ولكنها تظهر على هيئة اعتراض على القديم وتأخذ شكل الملل.

وهناك سمة أخرى لأطفال التوحد وهى ترددهم فى تكرار الأشياء عندما يطلب منهم ذلك (طفل التوحد لا يرى جدوى فى تكرار الأشياء وليست لديه الرغبة فى قبول ذلك). وهكذا يمكن القول أن فشل طفل التوحد فى حل مشكلة ما تم معالجتها فى الماضى يرجع إلى عدم دافعية طفل التوحد، وفى نفس الاتجاه يمكن القول بأن طفل التوحد يعتمد على استخدام استراتيجيات فطرية مثل (التقاط الأشياء القريبة من اليد اليمنى) لأنه لا يتذكر أن لديه طريقة آخرى للاستجابة كما أنه ينتظر من المعلم دائمًا أن يلقنه الطريقة الصحيحة ولأنه يفتقد القدرة على حل المشكلات التى تنبع من داخله بشكل تلقائى.. ويعتمد علاج هذه الحالات التى تتضمن سلوكيات شاذة على الفحص المبدئى لهذه الحالات السلبية. لذا فإنه يجب تطوير المهارات الاجتماعية المرتبطة بقدرة الطفل على الاندماج فى العالم بدون سلوكيات سلبية من خلال فهم المعلم لسلوكيات الطفل وتفسيرها.

تدريس المهارات الاجتماعية خلال المنهج

Teaching Social Skills Through The Curriculum

١. علاقات المعلم. التلميذ

Teacher- Pupil Relationships

تعتمد بعض مداخل التدريس الخاصة فى المنهج على طرق غير اجتماعية لتدريس بعض جوانب المنهج منها: استخدام الكمبيوتر فى التعلم، وتمثل هذه الطرق خطوة ضرورية لتنمية الجانب الأكاديمى فى المنهج، ولكن يجب أن يكون هناك برنامج فى التدريس يعتمد على مواد تمكن التلميذ من التعلم داخل سياق اجتماعى، لذا يحتاج الموقف التعليمى إلى تعديل بالقدر الذى يسمح للتلميذ وطرق التدريس أن تكون عوامل ميسرة لتحقيق أهداف التدريس.

مثال ذلك: التدريس الذى يتصرف فيه المعلم كميسر، والتدريس الأختيارى الذى يمكن المتعلم من التحكم فى تعلمه.

وفى ضوء خبرة دامت أكثر من عشرين عامًا لمؤلفى الكتاب ثم اكتشاف أن التدخل الإيجابى للمعلم يساهم فى تطوير العملية التعليمية. كما أظهرت هذه الخبرة أن أنماط التعلم البسيطة والتعلم الاختيارى تطور السلوك التلقائى لدى الطفل وتساهم فى تطوير مسئوليته عن تعلم ذاته. كما أظهرت الخبرة فى التعليم الخاص أهمية استخدام التدريس المباشر فى تعليم الطفل المهارات الحياتية، وفى هذه الحالة يجب تنظيم الصف بشكل يسمح باستخدام برامج مصورة فى كل مرحلة من مراحل العمل الأمر الذى يساعد الطفل على تنفيذ الأعمال بشكل مستقل، ويساعده على تخطى الصعوبات الإضافية المرتبطة بتحقيق الأهداف الاجتماعية.

وبنظرة أكثر شمولية للتعلم المستقل يمكن القول أن التعلم بالكمبيوتر يساهم فى تنمية قدرة الطفل على الوصول إلى التعلم من أجل الاتقان فى اداء المهارات المعرفية والأكاديمية فى بيئة خالية من المشكلات الاجتماعية إلا أنهم يحتاجون إلى تطبيق هذه المهارات فى مواقف طبيعية. هذا ويحتاج أطفال التوحد إلى طريقة فى تفاعل التلميذ/ التلميذ لتعليم مهارات جديدة أثناء التدريس، وهناك بعض مداخل التدريس الحديثة التى نفذت فى مدارس هجاشى Higasi فى اليابان يعتمد فيها التعلم الجماعى على الأنسجام بين أعضاء المجموعة كهدف أساسى، وتتميز هذه الطريقة بأنها ناجحة فى تدريب الطفل على مهارات التعاون الاجتماعى، وفى اختزال السلوكيات المضطر بة شديدة الحساسية لدى أصحاب التوحد. والجدير بالإشارة أنه حتى الآن لم يتم اكتشاف ودراسة أثر هذه الطريقة على تطوير قدرة الطفل على إتقان العمل الفردى.

٢.التعلم التعاونى

Cooperative Learning

هناك حقيقة هامة يجب أن نتذكرها وهى أن الطفل لا يستطيع أن يركز انتباهه على أكثر من مثير فى النفس الوقت أى لا يستطيع أن يتعلم أكثر من شىء فى نفس

الوقت، ويجب أن تتذكر أيضًا أن مستوى الصعوبة يجب ألا يزيد فى جميع أبعاد المهمة (المشكلة) التى يقوم بها طفل التوحد بل يمكن أن يزيد فى بعد واحد فقط من أبعاد المشكلة: (مثال ذلك) جون طفل توحدى عمره ١٢ عامًا لا يستطيع الحديث بشكل معبر، ومستواه متوسط فى القراءة والكتابة؛ عندما طلب منه الذهاب للتسوق باستخدام قائمة مكتوبة بالمشتريات المطلوبة، وجد جون صعوبة فى التعامل الاجتماعى أثناء التسوق بسبب عدم قدرته على القراءة الأمر الذى أصابه بالاضطراب. لذا فإن هذا الطفل يحتاج إلى قائمة مصورة بالمشتريات المطلوبة تساعده فى الحصول عليها وتجعل البعد الاجتماعى فى الموقف أقل تهديداً للطفل وبالتالى سهولة فى التفاعل الاجتماعى.

ويجب أن يحدد المعلم والمهتمين بتربية طفل التوحد الأبعاد الصعبة فى المهمة التى يقوم بها لأنها تؤثر على قدرات الطفل المختلفة، وسوف يتم معالجة هذا الموضوع بالتفصيل فى فصل التفكير. ويجب على المعلم أيضًا أن يحدد الحاجة التعليمية لكل طفل هل هى تعلم مهارة جديدة أم معرفة جديدة؟ ويجب أيضا تحديد الكيفية المثلى التى تُقدم بها المهارة أو المعرفة؟ هل تستخدم الطريقة الفردية (تفاعل فرد/ فرد) او يستخدم التعلم بالكمبيوتر. وفى حالة اختيار أسلوب التعلم التعاونى يجب أن تكون المهمة التى تقدم للمجموعة مألوفة بالنسبة لطفل التوحد حتى يستطيع أن يركز على الجوانب الاجتماعية للعمل. ويجب على المعلم ان يميز بين الطرق الثلاث الآتية فى التدريس (كيفية العمل فى مجموعات ـ التفاعل والتعاون والمشاركة داخل المجموعة ـ التركيز فى المهمة لإنجازها فى مجموعة). وتقوم هذه الطرق الثلاث بدور هام فى تعليم أطفال التوحد ولكن يجب على المعلم ان يوضح الهدف المنشود من كل طريقة وحدودها وسياق التعلم الخاص بها. ولكن الخطورة تكمن فى شعور المعلم بالحاجة إلى تعليم طفل التوحد شيئًا جديداً فى الموقف التعاونى وذلك فى الوقت الذى يحتاج فيه طفل التوحد كيفية الاتصال بالآخرين.

٣.تقليل الاعتماد على المعلم

Towards Less Dependency on Teacher

هناك حاجة تدعو إلى البحث عن وضع أفراد التوحد داخل مواقف تمكنهم من

ممارسة دورهم فى حل المشكلات والبحث عن الطرق التى تحقق ذلك. كما توجد حاجة أيضاً تدعو إلى مساعدة طفل التوحد على التعبير عن دوره الخاص فى المواقف، وتدريبه على تطبيق ذلك فى مواقف أخرى لاحقة بشكل مستقل.

وقد تواجهنا هنا مشكلة وهى أن الطفل يعتمد على الصورة بشكل كلى فى تنفيذ أدواره كما كان يعتمد على المعلم، ولتقليل اعتماد الطفل على المعلم يمكن اتاحة الفرصة أمام الطفل للاعتماد على أقرانه من خلال مواقف تتيح له التحكم فى المهمة وتوفر له قدر من الحرية. ويمكن ايضا تطوير أساليب التعلم المستقل من خلال تنفيذ المنهج المعرفى الذى يدرب الطفل على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات فى حل المشكلات والوعى بها. وذلك بعكس مداخل التدريس التى يعتمد فيها الطفل على البالغين أو بعض جوانب البرنامج فى تنفيذ مهمته داخل إطار عمل سلوكى. إلا أن موقف التلميذ فى هذه المداخل غير واضح ولكن يمكن القول أن التلميذ يكتسب بعض المهارات السلوكية ويزداد احتمال تعلمة الذاتى، ويمكن تعزيز هذه المهارات السلوكية باستخدام المكافأت.

هذا وتضم برامج TEACCH عدة استراتيجيات للتعلم الذاتى المستقل الذى يستقل فيه الطفل عن البالغ ولكن لا يستقل عن النظام وفى هذه البرامج يتحمل الطفل مسئولية الالتزام بجدول المواعيد المدون والذى يوضح مكان العمل ودرجة الأشراف والمساعدة. ويتعلم الطفل فى هذه البرامج مهارات العمل الأساسية كنوع من النظام مثل أين تبدأ العمل؟ وكيف تسير بشكل منظم فى العمل؟ كيف تكمل عملاً بدأته بالفعل؟ ولقد حققت برامج TEACCH بيئة جيدة تمكن طفل التوحد من ا لعمل فيها.

الاستنتاج Conclusion

تمثل عملية تبادل التفاعلات الاجتماعية الطريق الصحيح إلى إنجاز علاقات ناجحة إلا أن طفل التوحد لا يمتلك القدرة على المشاركة فى هذه التفاعلات.

وتتضمن عمليات التفاعل الاجتماعى مشاركة الفرد فى العملية التعليمية والاستجابة لمجموعة العوامل الاجتماعية وإدراكها، وتفسيرها بطريقة صحيحة.

وهناك مستوى عال من المتطلبات المعرفية فى المواقف الاجتماعية لذا فإنه اذا استطعنا اختزال هذه المتطلبات المعرفية من ا لمهمة فان هذا يؤدى إلى زيادة آلفة طفل التوحد بتلك المواقف. وعندئذ يصبح الطفل أكثر أهلية من الناحية الاجتماعية حيث يظهر مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية. وهكذا يمكن القول إننا لن نستطيع التفكير فى السلوك الاجتماعى الفعال، والمهارات الاجتماعية دون أن نتحدث عن المتطلبات المعرفية للموقف (مثال ذلك): يرتبط أطفال التوحد مع البالغين أكثر من ارتباطهم بالأقران، والسبب ببساطة هو أن البالغين أكثر قدرة على التنبؤ، وعلى تجهيز المعلومات وتركيبها الأمر الذى يعنى تقليل المتطلبات المعرفية الملقاة على عاتق تلاميذ التوحد.

ويستجيب الأفراد العاديون بدرجة كبيرة من الحساسية للإشارات الاجتماعية، والإشارات المستخدمة فى التفاعل بين الأشخاص. كما يستجيب العاديون للأفراد الآخرين بشكل مباشر من خلال الوعى السابق والتقييم السابق للروائح والعطور والحركة وتعبيرات الوجة والأصوات. أما أطفال التوحد فيفشلون فى إرسال العديد من هذه الإشارات الاجتماعية أو فى الاستجابة لها لأنهم يرسلون أشارات غير متوقعة، وغير قابلة للتفسير. كما أنهم لا يستطيعون تفسير الإشارات المعقدة التى يرسلها الآخرون.

وتمثل عملية تطوير المهارات الاجتماعية بالنسبة لأصحاب التوحد قضية أساسية فهم يحتاجون إلى تعلم القواعد الاجتماعية أكثر من حاجتهم للتعلم البسيط داخل سياق اجتماعى كما أنهم يحتاجون إلى تعلم القواعد الاجتماعية ذات المصداقية. ويجب ألا نندهش من حقيقة هامة وهى أن أطفال التوحد لا يمكنهم تعميم ما تعملوه من قواعد اجتماعية فى مواقف أخرى. وتشبه الطريقة التى يتعلم بها طفل التوحد القواعد الاجتماعية المتغيرة الرقصة المعقدة.. فعندما ما لا تعرف معنى الرقص ولا تسمع الموسيقى تقوم فقط بادارة وتقليد الخطوة التى يقوم بها رفيقك فى الرقص.

وربما تجد أن الرقص قد انتقل من مكان إلى مكان آخر والإيقاع قد يتغير ورفيقك فى الرقص قد تغير وأنت لا تدرى.

من هذا المنطلق يجب على مشرفى ومعلمى الأطفال أصحاب التوحد أن يقوموا بإبطاء ايقاع النمو الاجتماعى ويجب أن يعطى الفرد رفيقه فى النمو والتفاعل وقتًا يتعلم فيه الخطوة الأولى قبل أن ينتقل إلى الخطوة الثانية. ويجب أن يميز بين المراحل المختلفة من النمو الاجتماعى وهى أجزاء من كل وهكذا يشعر الزميل بالنمو والمشاركة الاجتماعية وقبل كل شىء يجب أن تتذكر أننا بحاجة إلى معرفة المشكلات التى تواجه زميلنا فى التفاعل الاجتماعى وأن تتذكر أن التفاعل الاجتماعى ليست خطوات نتعلمها أنما هو مشاركة.

الفصل الثالث

الجوانب الانفعالية للنمو
Emotional Aspects of Development

الدور المحورى للعاطفة The Central Role of Emotion

يعتبر موضوع الصعوبات العاطفية التى يتعرض لها أصحاب التوحد من الموضوعات التى تثير الكثير من الجدل، ويصف كانر Kaner الصعوبات العاطفية لدى هذه الفئة بأنها اضطراب انفعالى، وسمة من سمات أصحاب التوحد. وتتفق العديد من التعريفات على أن أصحاب التوحد يتصفون بالانسحاب والانعزال والانطواء بعيدًا عن الناس. وهناك اتجاه بحثى فى علم النفس يعتبر الاضطراب العاطفى لدى أصحاب التوحد اضطرابًا ثانويًا بالمقارنة بالاضطراب المعرفى. ويعارض أصحاب هذا الرأى الدال على أن الاضطراب العاطفى اضطراب أساسى لدى أصحاب التوحد حيث ينبع رأيهم من أن التوحد له منشأ نفسى يحدث بسبب التربية الوالدية الخاطئة.

هذا وبعد العديد من محاولات الوصف لاضطراب التوحد أمكن التوصل إلى أن التوحد اضطراب انفعالى، وأن أمهات الأطفال أصحاب التوحد يفتقدن إلى المشاعر والأحاسيس ويوصفن بأنهن «ثلاجات». ولقد دافع أصحاب هذا الرأى دفاع المستميت عن وجهة نظرهم هذه على مر السنين، ولكن الخبرة المعملية لم تستطع هى والبحث إعطاء الدليل على أن الأمهات أو حتى الأباء هما السبب فى اضطراب

التوحد. ومن المحتمل أن تكون الجينات مسئولة عن حدوث التوحد أكثر من الرعاية الوالدية وطرق التنشئة. وإذا كان الأضطراب الانفعالى لصاحب التوحد ينبع من صعوبات النمو التى تواجهه، لذا فإنه من المنطقى أن نفترض أن فشل أصحاب التوحد فى فهم الحالات العقلية لديهم يؤدى إلى زيادة حدة الخوف والإرتباك. كما يؤدى إلى انسحابهم وفشلهم فى العمل والتواصل مع الآخرين. هذا وترتبط عملية فهم الحالات العقلية (الصور الذهنية) لطفل التوحد بجوانب نموه الانفعالية، وسيتم توضيح هذا من خلال عرض الحقائق الخاصة بالنمو الأنفعالى لأصحاب التوحد فيما بعد. والجدير بالذكر أن طفل التوحد لايصل إلى فهم كامل للحالات العقلية (الصور الذهنية) الخاصة به حتى عمر أربع سنوات وهناك العديد من الأسئلة التى أثيرت حول الاختلافات بين طفل توحدى عمره أربع سنوات وطفل عمره عامان أو ثلاثة من الأطفال العاديين فى النمو الانفعالى.

ويرى هوبسن Hobson أن العجز الانفعالى الرئيسى الناجم من اضطراب بيولوجى غير واضح يجعل طفل التوحد غير قادر على إدراك انفعالات الآخرين ومن ثم يفشل فى الوصول إلى قاسم مشترك من المعنى بينه وبين الآخرين أى لا يصل إلى المشاركة الوجدانية مع الآخرين وبالتالى لا يستطيع تحديد توقعات الآخرين حول العالم. ويتضمن هذا الرأى المعنى الدال على أن اتصال أصحاب التوحد مع الآخرين لا يعتمد على الطريقة المعرفية وفهم الحالات العقلية للأخرين فالأفراد العاديون يدركون بشكل مباشر خلال نموهم أن هناك اختلاف بين العالم الحقيقى، وبين إدراكنا لهذا العالم (الصور الذهنية التى نكونها عن العالم)؛ ويدركون أن اتجاهاتنا عن العالم تكون معانى وإدراكات مختلفة عنه تختلف باختلاف الأفراد. وبناء عليه فإن النمو الطبيعى للطفل يبنى اتجاهه نحو العالم. كما ينمى استجابة الطفل للكيفية التى تعمل بها الأشياء واستجابته نحو المعنى الذى تثيره هذه الأشياء (الأشياء التى نأكلها أو نلبسها أو نلعب بها).

هذا وتتكون إحساسات الطفل من المعانى الأولية التى شارك فيها الآخرين. لذا

فإن الاضطراب الانفعالى المبكر يثير أنواعًا من الصعوبات المعرفية تعيق فهم الحالات العقلية لدى أصحاب التوحد.

تطور النمو العاطفى: The Course of Emotional Development

(١) النمو الشخصى Personality Development

يمارس أطفال التوحد طرقًا خاصة للتفاعل مع الآخرين تختلف عن طرق التفاعل التى يستخدمها الأطفال العاديون. ونظرًا لأن هذه الطرق لاتمكن أصحاب التوحد من إثارة التفاعلات الاجتماعية لذا فإن ذاتية أصحاب التوحد تكون غير ظاهرة أثناء التفاعل، هذا ويعبر صاحب التوحد عن ذاته من خلال أعمال وسلوكيات وأحداث خاصة به. فشخصية صاحب التوحد غير ثابتة لأنه لايشعر بذاته ولا يستطيع الربط بين الذات والسياقات الاجتماعية كما هو الحال لدى الأفراد العاديين، وقد تستمر صفة معينة مع صاحب التوحد عبر مراحل نموه المختلفة مثال ذلك: طفل التوحد الذى يشد بعنف عربة بها ثلاث عجلات بعنف قد يستمر معه سلوك العنف عندما يكبر حيث تجده يميل إلى إهانة زوجته.

وعندما نحدد سمة مستمرة لدى طفل التوحد يمكن القول أننا تعرفنا على سمة ثابتة لديه لها دوافعها وأسبابها. والجدير بالذكر أن هذه الدوافع تختلف من مرحلة إلى مرحلة أخرى، عند تدريس المهارات الاجتماعية لأصحاب التوحد يجب أن يأخذ فى الاعتبار الفروق الموجودة بين السمات الشخصية الثابتة، والسلوكيات الخاصة وذلك فيما يرتبط بالمشكلة أو طريقة حلها وهنا يجب الوعى بالآتى:

أولاً: يجب معارضة الرأى الدال على أن خبرات الحياة المبكرة تشكل بالضرورة شخصية البالغ، ذلك لأن هذه الخبرات تؤثر فى تشكيل الشخصية بشكل جزئى.

ثانياً: الحرص على وصف سلوك صاحب التوحد بأنه سمة شخصية، ولكى نكون أكثر دقة يوصف طفل التوحد الذى يظهر سلوكًا عدوانيًا فى موقف ما ولم يتعلم طرقًا لتلبية احتياجاته يوصف بأنه شخص عدوانى.

وهذا ويمر الفرد العادى فى نموه الطبيعى بفترتين يكون فيهم رابطة مزدوجة هما فترة (رابطة الأم/ الطفل)، وفترة (رابطة الذكر/ الأنثى) حيث يكون لكل فترة من

هذه الفترات محدداتها البيولوچية. ولكن عندما يحدث اضطراب بيولوچى فى مراحل النمو الحرجة تتمزق الرابطة البيولوچية والسبب هو التوحد. كما تتمزق الأليات الأخرى من السلوك المنتظم (مثل التقليد، واستخدام الرموز) ومن ثم تتأثر عملية النمو الشخصى للفرد ولا يستجيب طفل التوحد كثيراً لأفعال واتجاهات الآخرين. ويزود التقليد الأفراد العاديين بألية للمشاركة فى الخبرات وبناء الشخصية فالأطفال الصغار يتفاعلون معًا فى الألعاب الجماعية من خلال التقليد الجماعى للمربى الذى يمد الطفل بالرعاية فى المرحلة المبكرة. أما أطفال التوحد فلديهم صعوبات تمنعهم من التقليد وعندما يقلدون يقلدون بطريقة آلية جداً.

(٢) نمو مفهوم الذات Development of Self Concept

يتكون مفهوم الذات من عنصرين هما:

أ ـ العنصر الوصفى: ويطلق عليه صورة الذات.

ب ـ العنصر التقديرى: ويشير إلى قبول وتقدير واحترام الذات.

ويرى البعض أن مفهوم الذات ينشأ من تأثير الآخرين فينا لذا فإن الفرد يفسر ذاته من خلال علاقاته مع الآخرين والتى من خلالها يحدد الكيفية التى يتصرف بها معهم. ويشكل مفهوم الذات الطريقة التى يفسر بها الطفل خبراته مع الغير ولو أن معنى هذا المفهوم ينشأ من الخبرات الذاتية فقط لتمزق هذا المفهوم.

واذا كانت وجهة النظر السابقة صحيحة فإن الجزء الأول من مفهوم الذات (العنصر الوصفى) سوف يتأثر لأن تصور الفرد عن الذات يعتمد كليًا على الحقائق المرتبطة بالسيرة الذاتية عن أنفسنا والتى نتعلمها من التعرض لمواقف معينة ويعتمد جزئيًا على حصيلة ما يقوله لنا الآخرون عن أنفسنا. وهكذا يمكن القول أن أصحاب التوحد يستطيعون معرفة أعمارهم وجنسهم والمكان الذى يعيشون فيه والأشياء التى يرغب فى عملها من الآخرين. ولكن لديهم صعوبة ترتبط بالأشياء التى تعتمد على خبراتهم الشخصية مع الأشياء، وعلى معرفة حقيقة شعورهم نحو الآخرين.

أما الجانب الثانى من مفهوم الذات فيعتقد مؤلفا هذا الكتاب بأنه مفقود كليًا لدى أصحاب التوحد والسبب هو نقص شعورهم بالذات الأمر الذى يجعلهم غير

قادرين على التعبير عن صورة الذات وبالتالى لا يستطيعون إصدار أحكام تقديرية عليها، ولما كان أصحاب التوحد غير قادرين على ملاحظة التفاعلات مع الآخرين لذا فإنهم لا يستطيعون دمج هذه الأحكام مع تقديرهم للذات. إلا أن أصحاب التوحد الأكثر قدرة يظهرون خصائص سلوكية تدل على أنهم يمتلكون احترامًا منخفض لذاتهم، ويشعرون بانهم تحت التقدير. ونادراً ما يعبر أصحاب التوحد عن عدم رضاهم عن الطريقة التى يعاملون بها، ويعبرون عن شعورهم بعدم القدرة على معالجة مواقف معينة بطريقة اعتادوا عليها بدون فهم كامل.

والشئ الذى يجب أن نقر به هو الاكتئاب المصاحب لهذه التعبيرات وتشبه تعبيرات أصحاب التوحد التعبيرات التى تستخدمها الأفراد العاديون فالفرد التوحدى يطور معنى احترام الذات فى ضوء فشله أو فشل توقعاته الشخصية عن نفسه أو فى ضوء توقعاته عن تفاعله مع الغير.

لذا يجب أن نظهر لأصحاب التوحد أننا نقدرهم حتى فى الحالات التى لا يرضي فيها صاحب التوحد عن أفعاله. وعلى الرغم من صعوبات صاحب التوحد الملحوظة فى فهم الآخرين فان صاحب التوحد يستجيب للطريقة التى يعامله بها الناس لذا يجب أن يظهر البالغ احترامه وتقديره بوضوح لفرد التوحد حتى لا يكون هناك ضغط زائد على طفل التوحد نحتاج لتغييره بعد ذلك، وهذا الأمر يتطلب منا التمييز بين الرغبة فى التغيير والحاجة إلى إلى التغيير. وإذا استطاع القائمون بالعمل مع أصحاب التوحد قبول وتقدير سلوك التلميذ دون الحاجة إلى تغييره فإن هذا سوف يحرر موقف التدريس من الضغط، ويسمح لكل من المعلم والتلميذ بالتركيز على التغيير الفعلى للسلوك.

(٣) دراسة العواطف Learning About Emotions

لا يستطيع الفرد أن يقرر بأن طفل التوحد فى كل الحالات منسحبًا من المجتمع ذلك لان بعض هؤلاء الاطفال يتعلق بأُمه وينقل أفكاره لها. كما يتسم بعضهم بأنه اجتماعى والبعض يعبر عن مدى متسع من مشاعره والبعض الأخر يعبر عن عدد أقل من المشاعر.... إذن هناك اختلاف نوعى بين أصحاب التوحد فيما يرتبط بالظروف

المحيطة بهم وطرق الاتصال بالآخرين والتى تعتمد على الطريقة التى يسلكها الفرد وعلى الروابط العاطفية العادية.

وفى هذا العالم المربك حيث لا يستطيع الفرد أن يتوقع بالمستقبل تجد الطفل يتمسك بفكرته أو بما يعرفه، ولكن يستطيع الطفل أن يتوقع سلوكيات الوالدين لأنهم هم الأفراد الذين يمثلون مصدرًا للأمن بالنسبة له أو الأفراد الذين يتشاور معهم.

إنه الحب فرغم أن أطفال التوحد يختلفون عن باقى الأطفال فى الشعور بالحب والتعبير عنه إلا أنَّ أطفال التوحد يمكنهم أن يتعاملوا مع الوالدين كما لو كانوا أشياء يحبونها وذلك بغض النظر عن درجة ارتباط الطفل بوالديه وأنها لحقيقة محزنة بالنسبة للوالدين أكثر من الأبناء أن يتعامل أطفال التوحد مع الوالدين بنفس الطريقة التى يتعاملون بها مع الأشياء. وسوف نتعرض فى الفصول القادمة للانتباه المشترك بالتفصيل ولكن هناك أدلة على أن أصحاب التوحد لا يستطيعون النظر إلى الأشياء بطريقة تلقائية أو طبيعية، ولا يشيرون إلى الأشياء التى تقرب إليهم ولا يعيرونها أدنى انتباه. والجدير بالذكر أن هذه الصفة العقلية تمثل أحد صفات أصحاب التوحد ولكن إذا تم اثارتهم إثارة لفظية، وتوجيههم لمتابعة الاتجاه الذى ينظر فيه فرد ما، أو متابعة الاتجاه الذى يشير إليه فرد ما بأصبعه فإنه يستطيع عمل ذلك.

ويفسر البعض عدم قدرة أصحاب التوحد على انجاز المهام السابقة بدون توجيهات بنقص قدرتهم على مشاركة الآخرين فى الأحداث مشاركة انفعالية ولعل هذا الأمر يعظم دور التدريس وتطبيقات التعلم فى أهمية تنمية قدرة أصحاب التوحد على الاتصال. أى أن توجيه الانتباه لا يتطور بشكل طبيعى أو تلقائى لدى أصحاب التوحد.

وهناك صعوبة لدى أصحاب التوحد فى إدراك مشاعر الآخرين فالطريقة التى يدرك بها طفل التوحد مشاعر الآخرين مازالت مثارًا للجدل ومن المحتمل أن تكون إمكانية إدراك مشاعر الآخرين ومشاركتهم فى تركيز الانتباه على شئ معين إمكانية بيولوجية يمكن تطويرها من خلال عمليات التقليد للإشارات والصفات الخارجية

للسلوك مثل استخدام الصياح فى حالة الخطر والابتسامة كاستجابة للسلوك المريح.

ومن المؤكد أن هذه السلوكيات تحدث مبكراً فى النمو الطبيعى، وتضطرب بشكل ملحوظ لدى أصحاب التوحد حيث يقطب طفل التوحد جبينه عندما نبدأ فى تعليمه العودة إلى الابتسامة، وربما نجد أنفسنا فى حيرة كبيرة عندما نرى التناقض بين صوت وصورة وجه فرد ما من أصحاب التوحد أى أن دور العاطفة فى نظرية النمو العقلى مازال مثاراً للجدل.

هذا ويضطرب النمو الانفعالى والاجتماعى منذ بداية مرض التوحد إلا أنَّ أطفال التوحد الأكثر قدرة يمكنهم فهم قواعد الحياة العاطفية والاجتماعية ومن المحتمل أن يحدد أطفال التوحد تعبيرات الوجه المرتبطة بمشاعر السعادة والحزن أكثر من تحديد تعبيرات الوجه المرتبطة بالدهشة والمفاجأة بما فيها الحالات العقلية.. هذا وترجع عدم قدرة صاحب التوحد على تحديد الصورة الكاملة للتعبير الانفعالى إلى عدم قدرته على مقابلة تعبيرات الوجه مع عوامل الاتصال الأخرى مثل وضع الجسم والإيماءات ونبرة الصوت أو الموضع.

ويستخدم صاحب التوحد الإيماءات التى تعبر عن الأشياء التى يرغب فيها بطريقة محدودة ويمتنع من الاقتراب من شخص ما يمد يده إليه كما أنه لا يظهر تلقائية فى الإيماءات الدالة على ارتياحه الأمر الذى يشير إلى خجله. ولا يستطيع صاحب التوحد أن يحدد مشاعره الحقيقية كما لا أنه يستطيع التعبير عنها.

هذا ويجب أن يكون المعلم والقائم بتربية طفل التوحد على وعى بالكيفية التى يعبر بها الطفل عن مشاعره والأسباب المسئولة عن ذلك والتى تتلخص فى أنهم يطبقون ما يتعلمونه بدون فهم كامل.

مثال ذلك: ـ لقد أعطت Wendy Brown مثالاً لطالبة تقيم فى المدرسة التى تعمل بها كانت تصرخ بشكل يثير الشفقة يومًا ما. وعندما سأل الإخصائى الاجتماعى عن سبب ذلك اجابت الطالبة بانها حزينة لأنها افتقدت زميلها «Simon» سيمون.. وهذه الإجابة تبدو مقبولة لان هذه الطالبة كانت تحب أن تجلس بجوار

سيمون فى كل المناسبات كما أنها كانت متعلقة به والشيء الجدير بالذكر هنا أن سيمون كان يجلس بجوار هذه الطالبة فى تلك اللحظة..

والتفسير الأكثر قبولاً لصراخها هو أن سيمون قد حصل على إجازة منذ وقت وأن هذه الطالبة شعرت بالقلق فى تلك الفترة ولقد ربط الاخصائى بين ما حدث وصراخ كاتى وقال «كاتى Katty أيتها المسكينة، لقد توقعت أنك قلقة الآن لان سيمون لا يجلس بجوارك الآن. وهكذا نقول ان هذا الموقف يمثل إجابة للسؤال المحير الخاص بحالتها العقلية غير المفهومة: هذا المثال لا يقول إن مشاعر كاتى غير حقيقية ولا يمكن أن يقول إن هذه المشاعر ليس لها سبب. لكن هذا المثال يشير إلى أن الفرد الذى لا يفهم انفعالاته ومشاعره لا يستطيع أن يحدد الأساليب الصحيحة التى يمكن استخدامها للتعبير عن هذا الانفعالات وهنا أيضًا يمكننا أن نقول إن الأفراد المحيطين بأصحاب التوحد ويعرفونهم معرفة جيدة لا يمكن أن ينخدعوا باستجاباتهم المرتجلة فى تحديد حقيقة مشاعر هؤلاء الأطفال.

وقدمت Temple Grandin توضيحًا أكثر لهذا عندما كانت فى مقابلة تلفزيونية.. حيث طلب مقدم البرنامج منها أن تتحدث عن طفولتها وعن ثورات الغضب والألم والإحباطات عندما تتفاعل مع الضوضاء العالية، والمشاعر غير السارة بثورة انفعالية وغضب. ولقد استخدم مقدم البرنامج لإثارة Temple حتى تناقش مشاعرها السؤال التالى.. ماذا كنت تشعرين عندما كان يحدث كل هذا؟.. بدأت Temple فى شرح إحساسها بتشبيه ذلك بالمادة الكاوية التى توضع على الجلد.. وعندما قاطعها مقدم البرنامج قائلا لها «لا» أنا أقصد ما حقيقة شعورك العاطفى؟ ظهرت بعد ذلك فترة سكون؛ ولاحظ مقدم البرنامج إن Temple تعى تماماً معنى السؤال.. إلا أنها لا تستطيع أن تجيب عن السؤال لأنها لا تستطيع ان تعبر عن مشاعرها ولا تستطيع الكذب فى نفس الوقت. ولقد علقت Temple فى النهاية على المشكلة بقولها أنها لا تعرف كيفية التعبير عن الطريقة التى تحس بها الأشياء (ساخنة ـ باردة) ومن ثم فهى لا تستطيع التعبير عن الألم الناجم من الأصوات المرتفعة وهى أيضا قلقة تجاه الكيفية التى تحس بها الأشياء.

وعندما نرغب فى فهم الكيفية التى يؤثر بها الفرد فى الآخرين فاننا نحتاج إلى تفسير سلوكيات الآخرين وهذا ينطبق أيضا على سلوكيات أصحاب التوحد. وقد يبدو فى بعض الأحيان للوالدين والمعلمين أن أصحاب التوحد يميلون إلى مضايقة الآخرين وازعاجهم. والجدير بالذكر أن الأطفال العاديين أثناء عمليات النمو الطبيعى لهم يتحولون من الاعتماد على طرق ترتبط بالآخرين إلى الاعتماد على طرق ثقافية تستخدم نظمًا رمزية.

ولقد اتضح لنا أن الأم تستطيع أن تحدد رضيعها بالشم. ولكننا فى الحقيقة نميل إلى كبح هذه الفكرة فالأم مثلاً لا تدخل الحضانة وتستخدم الشم كطريقة تحدد بها رضيعها ولكنها تعتمد فى تحديد رضيعها على الطريقة التى ينظر بها رضيعها، والطريقة التى يتكلم بها أو يتصرف بها والكيفية التى يحس بها. إلا أننا احتفظنا بهذه الطرق البدائية فى معرفة بعضنا البعض فى مواقف النصح والارشاد والحب بين الأم والرضيع أو بين العشاق ـ ولكن علاقتنا الاجتماعية العامة لا تدار بالشم أو التذوق أو اللمس وخاصة فى الثقافة البريطانية الحالية.

هذا وإذا لم ننجح فى تطبيع الأطفال اصحاب التوحد اجتماعًا داخل هذا الاطار الثقافى فإنهم سوف يستجيبون باستخدامهم تلك المثيرات البدائية كرد فعل على الآخرين وبالتالى لا يستطيع التوحدى إدراك العاطفة، والتعرف عليها ولكنه يتفاعل معها حيث يستطيع صاحب التوحد أن يشعر بالخوف الذى نحاول أن نكتمه عنه (أثناء مواقف التحدى) كما أنه يثار بسبب التوتر الذى نشعر به نحن فى مواقف الغضب الذى نكبته.

فمثلاً Donna Williams من أصحاب التوحد كانت تقوم بكتابة خبراتها السابقة. وهى تستطيع أن تذهب للأفراد وتتحدث معهم إلا أنها لا تزال تذهب إلى حجرتها وتلمس كل الأساس الموجود فيها قبل أن تجلس وعندما ذكرت سبب ذلك قالت إنها لا تستطيع أن تكون معنى عن المكان الذى يوجد فيه الأساس من النظر فقط إليه بل من لمسه أيضًا. و ذلك كما يفعل الأعمى تمامًا لذا يجب علينا أن نتذكر هذا فى التدريس وخاصة عندما نعمد إلى اغفال سلوكيات قد تبدو عديمة المعنى بالنسبة لنا ولكنها هامة بالنسبة لطفل الأوتيزم.

ويجب علينا أيضا أن نختزل بعض السلوكيات التى يقوم بها أصحاب التوحد أو على الأقل نحددها ونقلل منها مثل استخدام سلوك شم الابط فى الترحيب بالغرباء. وذلك حتى تجعل طفل التوحد مقبولا داخل عالم اكثر اتساعا كما يجب علينا أن نفهم وظيفة هذا السلوك بالنسبة لهذا الطفل ونحاول أن نعلمه طريقة أخرى لتحقيق هذا الغرض.

وعندما يتحدث المعلم عن مشاعر أصحاب التوحد فإن المشكلة لا تكمن فى نقص التعبير الانفعالى ولكن تكمن فى عدم القدرة على التعبير الحر عن الانفعالات وبخاصة الانفعالات السلبية، وعدم القدرة على السيطرة على الهيجانات العاطفية التى تحدث بغض النظر أو مهما كان ذكاء طفل التوحد هذا الأمر أو المثال يجعل طفل التوحد ذى القدرة الجيدة يبدو سيئًا. والأطفال أصحاب التوحد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات التعلم نلتمس لهم العذر فى الهيجانات الانفعالية لأننا نقبل نقص الفهم الموجود لديهم. إلا أنَّ الاتجاه نحو الاطفال ذوى القدرة الأكاديمية الجيدة والذكاء الجيد يشير إلى أننا لن نقبل الهياجانات العاطفية منهم لأننا لا نتوقع ذلك.

ومن المهم بالنسبة للمعلم أن يدرك نمو التلميذ فى ضوء فهم انفعالات التلميذ. ويجب ألا نقارن خبرات التلميذ فى الحياة والتعلم بسلوك وفهم رضيع صغير. والمعنى المستفاد من هذا أنه يجب على المعلم أن يطور الاتجاه نحو هذه الهيجانات العاطفية ويستفيد من ذلك فى تطوير الطرق التى يستخدمها فى التعامل مع هذه الهيجانات.. والشئ الجدير بالذكر هنا هو أنه إذا وجه المعلم طاقته نحو تعطيل سلوك التلميذ الذى يعى به فإن هذا يوجد مهمة صعبة أمام التلميذ تمنعه من تطوير أى فهم لتلك الانفعالات.

وإذا لم يعرف طفل التوحد طريقة أخرى للتعبير عن هذه الانفعالات ويمنعه المعلم من استخدام الطريقة الوحيدة الموجودة لديه فى التعبير عن هذه الانفعالات عند هذه الحالة يبتعد التلميذ عن هذا الانفعال أو على الأقل إذا كان يملك هذا الانفعال قد لا يظهره ويعبر عنه بعد ذلك».. والطريقة المثلى لمعالجة مثل هذا الموقف

هى أن يظهر المعلم لتلميذ التوحد أنه يدرك هذا الانفعال الذى يعبر عنه طفل التوحد وأن يساعده فى تحديد هذا الانفعال باستخدام الكلمات أو يظهر هذه المشاعر للطفل أمام المرآة.. أو يسجل مشاعر الطفل باستخدام الفيديو أو الصور الفوتوغرافية ثم تتاح الفرصة أمام طفل التوحد ليتأمل تلك المشاعر.. بعد ذلك نستطيع أن نعرض هذه المشاعر باستخدام الكلمات إذا كانت مناسبة أو خلال الأحداث والسلوكيات أو أى طريقة يستخدمها الطفل فى التعبير عن انفعالاته. وتمثل عملية توقف الطفل عن إخماد العاطفة الموجودة لديه شيئًا صعبًا جدًا وخاصة إذا كانت هذه العاطفة قوية.

وتتطلب هذه المهمة إدارة أكثر حتى يتعلم الطفل شيئا ما عن العواطف ذات المنفعة التربوية الإضافية. وهكذا يمكن القول أن الحاجة إلى التحكم فى السلوك تفوق أو تساوى فى أهميتها تدريس الانفعالات.

دور العاطفة فى التعلم The Role of Emotion in Learning

١- الانفعالات ميسر للتعلم Emotion as A Facilitator of Learning

يؤيد النظام التقليدى فى التعلم تقليل دور العاطفة فى التعلم وهناك رأى يؤكد على أن استخدام العاطفة بطريقة مبالغ فيها تعطى نتيجة سلبية تعرقل عملية التعلم المنطقية الموضوعية.. ولقد ثبت الآن عدم صحة هذا فيما عدا أنواع التعلم الأكثر تجريدًا إلا أن علماء الرياضيات الموهوبين يظهرون نجاحًا اثناء وجود مشاركة انفعالية فى عملهم. ونحن من خبراتنا العملية نعلم أن تعلم الأشياء التى تحظى بقدر أكبر من اهتماماتنا يكون عملية سهلة، كما أننا نعلم أن المادة التعليمية المملة والكئيبة لا ترتبط بحياتنا يكون تعلمها صعبًا جدًا.

ولقد اقترح أن أحد الوظائف الهامة للانفعالات فى الإنسان هى السماح بالإبداع والتجديد فى استجاباتنا المختلفة للبيئة لذا فإننا نستطيع أن نواجه ونعالج المشكلات الجديدة التى لم نواجهها من قبل. وسوف نرى لاحقًا من هذا الفصل فى الجزء الخاص بحل المشكلات أن استجابتنا العادية للمشكلات تتمثل فى محاولة تجريب واختبار طرق حل ا لمشكلات وأنه اذا كانت هذه المشكلات جديدة بالنسبة لنا أو

تصادفها العديد من العقبات فإننا فى هذه الحالة نجرب انفعالات (الخوف ـ القلق ـ الإثارة) ونعتمد على التحدى وتحمل المسئولية. لذا فإن هذه الحالة الانفعالية تمكننا من الهروب من الطرق المألوفة للتفكير والعمل على استرجاع كل المقررات الدراسية ذات الصلة إلى بؤرة الاهتمام.

هذا وبينما يقترب الأطفال العاديون من الحياة بفضول قوى وحب استطلاع ثابت فإن الموقف بالنسبة لأطفال التوحد يكون مختلفًا وأكثر تعقيداً. ذلك لأنه لا يوجد لديهم حب الاستطلاع الطبيعى والاستمتاع الطبيعى بالمعرفة ومن الملامح الأخرى الهامة بالنسبة لأطفال التوحد هى عدم قدرة طفل التوحد على عمل معنى عن العالم الذى يعيش فيه ويستطيع المعلم عمل الكثير لبناء الاهتمامات لدى أصحاب التوحد. ومن السهل أن نتبع نموذج معلم Temple Grandin ونتيح الفرصة لها حتى تطور اهتماماتها بالتصميم والهندسة، بينما يبدو لنا أنه من الصعب أن نفكر فى الامتدادات والنطاقات المفيدة للقدرة ونقل أثر التعلم إلى مواقف أخرى. من خلال ربط المعلومات المختلفة (لكى نوجد نوعًا من التوازن بين الأشياء المنتشرة على الرف يجب ربط بعضهما البعض لمنع سقوطها على الأرض عند الدق عليها).

والطفل الصغير لا يستطيع أن يمتلك من القدرات العقلية أو اللفظية التى تمكن من نقل أثر تعلم هذا النشاط إلى مادة الفيزياء مثلا ـ لأن معلوماته غير مترابطة مثل الأشياء التى توضع غير مترابطة على الرف ويسهل سقوطها عند الدق عليها.. ولكن اهتمامه يتركز حول مشروعات الفن الثلاثة التى تبدأ بحرف 3- D- Art Projects مع بعض النجاح.. ولكن هذه المشروعات تصبح أكثر نجاحًا لو ربطت بدروس الصف وإستخدمت فى إنجاز بعض أجزاء المنهج.. نحن هنا لا ندعى أن الأطفال يتطورون من خلال عمل أى شئ يحسن نوعية حياتهم فى أى حالة.

نحن لا نرغب فى الادعاء بانه من السهل اتباع تعليمات مثل «ركز على المدخل العام لتعليم الطفل» «اتبع الاتجاه الذى يفضله التلميذ» ولكننا يمكن أن ندعى أنه من المحتمل أن تكون أكثر نجاحًا إذا حاولت أن تفعل هذا وإذا حاولت أن تركز على اهتمامات الطفل بدلاً من العمل ضدها.

لا توجد لدى أطفال التوحد دافعية للمشاركة الانفعالية فى مهمة ما. كما لا

توجد لديهم دافعية للتعامل مع الأطفال العاديين هذا بالإضافة إلى أن طفل التوحد ليس لديه فكرة عن كيفية اسعاد والديه ومعلميه رغم أنه يعلم ماذا يفعل لكى يحقق نتائج مرضية أو ماذا يفعل لتجنب المتاعب.

وهذا الطفل أيضًا لا يمكن إثارة دافعيته لتحقيق أهداف طويلة المدى أو لإدارة حياته؟ ولا ينمو لديه مفهوم الرضا المؤجل بسبب قدرته الضئيلة على التنبؤ. والجدير بالذكر أنه بدون هذه المشاركة الوجدانية يكون من الصعب بالنسبة للطفل ممارسة الأعمال الابداعية التلقائية لأنها تتطلب بعض التقدير لمعنى ومغزى المهمة (وهذا يعتمد بدوره على التقدير العاطفى). وأن التعلم سوف يصبح معتمداً على ما يثيره المعلم والبيئة لدى الطفل.

٢- العاطفة كعامل يعوق التعلم Emotion as A Disruption of Learning

لا يقتصر دور المعلم على المشاركة الانفعالية فقط والإدارة الانفعالية للمهمة التعليمية بل يمتد دوره ليشمل الاهتمام بردود الأفعال العاطفية تجاه أداء المهمة. ونظراً لأنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة تستخدم لتدريس كل أطفال التوحد فى كل المواقف لذا فإنه لا يمكن أن نتعامل مع ردود الأفعال العاطفية نحو الفشل بطريقة واحدة أو نشجع مدخل حل المشكلات فى كل المهام فى نفس اليوم. ويجب تعليم أغلب الأنشطة اليومية باستخدام مداخل تدريس تعتمد على الخطوات الصغيرة Small Steps والإثارة اللفظية لمركبة Structured Prompts حتى يستطيع طفل التوحد أن يعرف الأعمال التى يقوم بها بدون ضغط أو إجهاد وحتى يستطيع أن يؤدى المهمة بشكل تلقائى (عادة) بدلاً من إجهاد وإنهاك انتباه طفل التوحد فى المهمة. لكن إذا كانت كل الأنشطة التعليمية من النوع الذى يجهد وينهك انتباه طفل التوحد فإن تقديم أى مهام أو تغيرات جديدة فى الموقف أو الفشل فى الاستجابه للنظام التعليمى سوف يحدث إجهاداً انفعاليًا شديد الأمر الذى يؤدى إلى إثارة مستويات أخرى من القلق يمنع بدوره فرصة التعلم المستقبلية.

رغم أن بعض الضغط يعتبر ضروريًا ومفيداً فى التعلم كما لاحظنا من قبل إلا أن وجود المزيد من الضغط يؤدى إلى تمزيق الموقف التعليمى الأمر الذى يشجع

التفاعلات المفككة مما يجعل طفل التوحد غير قادر على التعامل مع المواقف بطريقة تمكنه من إنتاج الأفكار والإبداع لذا فإنه يجب على المعلم أن يخصص جزءاً من الوقت يعلم فيه الطفل كيفية التعامل مع الفشل ويعلمه كيفية استخدام المشاعر فى تنمية الإبداع.

ولكى يأخذ المعلم فى اعتباره دور الضغط والإجهاد وأثره على التعلم فإنه يجب على المعلم أن يكون على وعى بالأسباب المختلفة التى تؤدى إلى الضغط والإجهاد لدى أصحاب التوحد حتى لا يؤدى هذا الضغط إلى أشياء أخرى لا يمكن إدارتها.

ويعود الضغط والإجهاد إلى عدة عوامل منها حجم مكان التدريس وكثافة العمل. فالمسافة غير المريحة بين التلاميذ تحدث أنماطًا مختلفة من الارتباك والقلق لدى أصحاب التوحد. كما يجب على المعلم أن يكون على وعى بالمسافة الاجتماعية الموجودة بين الأفراد وأن يقف بشكل صحيح أمام أفراد التوحد ويتحدث إلى وجوههم بحيث يكون المعلم وجهًا لوجه مع أصحاب التوحد وهذا يتطلب تدريبًا اجتماعيًا ويحتاج إلى نوع من الحساسية الاجتماعية للمودة والصداقة والآلفة التى تحدد نوع المسافة المناسبة.

هذا وقد يحدث طفل التوحد نوعًا من الارتباك والقلق داخل الحياة الصفية وجواً غير مريح عندما يقتحم فرد غريب المساحة الاجتماعية الخاصة به التى تميزه لذا فإنه يجب على المعلم أن يعى الأثر الذى يسببه حضور المعلم على أصحاب التوحد والضغوط المختلفة الناجمة والتى قد تكون مؤلمة ويصعب التحكم فيها وقد يحدث التلاميذ الأخرون نفس الضغط والاجهاد لدى أصحاب التوحد من خلال تواجدهم معهم وبخاصة فى غرفة مزدحمة يتم بها العديد من الأنشطة الحرة.

لذا يجب الاهتمام بملاحظة الفصول المفتوحة التى تعمل وفقًا لخطة مفتوحة النهاية وفقًا لجدول يومى متكامل يعطى للتلميذ حرية الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر. إن التلاميذ أصحاب التوحد الأكثر قدرة يبذلون قصارى جهدهم ويعملون أفضل فى الأماكن المنظمة التى تسمح بحرية الحركة لهم. كما أن وعى المعلم بالمشكلة وتقسيمه للصف أو قاعة الدرس إلى عدة مناطق مميزة يساعد طفل التوحد على التأقلم مع تلك الأماكن.

وينبع الضغط والإجهاد لدى أصحاب التوحد من مصادر أخرى مثل الإثارة العامة التى تحدثها الفصول المزدحمة لديهم لذا يجب على المعلم أن يكون على وعى بالعوامل التى تثير وتهيج طفل التوحد فى الفصول المزدحمة فقد يكون مثلا ارتفاع مستوى الضوضاء أو صوت معين (صوت الطباشير على السبورة) أو إستخدام كملة معينة فى جملة.. فقد تبدأ ثورة الغضب لدى الطفل ويضرب نفسه عندما يسمع كلمة No حتى لو كان المعلم يعنى بها Know..

وقد يصبح الصف أيضًا مكاناً لتشتيت انتباه طفل التوحد وخاصة اذا كانت لديه اهتمامات تسيطر عليه.. فمثلاً الطريقة التى تسطع بها الشمس على الشباك قد تكون مصدراً للرغبة الافتنان الإلزامى. وهناك بعض المشتتات للانتباه تكون حتمية يجب تعليم الطفل كيفية لترتيب حجرة الصف لإخفاء هذه المثيرات.

تيسير النمو العاطفى

Facilitating Emotional Development

كما ناقشنا فى بداية هذا الفصل أن هناك بعض جوانب النمو الانفعالى يجب تدريسها بشكل مباشر للأطفال أصحاب التوحد حتى يكونوا على وعى بها. ومن الممكن على الأقل أن ندرس الانفعالات باستخدام مواقف يمارس فيها طفل التوحد انفعالاً معيناً ـ ونساعده على مشاهدة هذا الانفعال باستخدام المرآة حتى يستطيع أن يتأمل هذا الانفعال ويعبر عنه والجدير بالذكر أنه لا يمكن معالجة جميع جوانب النمو الانفعالى بمثل هذه الطريقة المباشرة.

١.تسهيل الاتصال الاجتماعى Facilitating Attachment

هناك محاولات لتدريس بعض السلوكيات التى ترتبط بالاتصال الاجتماعى مثل الاتصال البصرى.. إلا أن التجارب اشارت إلى أن هذه المحاولات تدرب طفل التوحد على النظر بطريقة أوتوماتيكية لعين المستقبل دون فهم الغرض من هذا الاتصال البصرى. كما أشارت التجارب إلى عدم وجود دافعية لدى التلميذ لتنفيذ الاتصال البصرى بشكل تلقائى.. وهذه تمثل مهارة عميقة إلا أن التدريب يزيد من الوعى الاجتماعى بها.

ومدخل التدريس الجديد هنا هو «التدريس التفاعلى» الذى يستخدم مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم حادة متعددة والذين لا يصنفون ضمن أصحاب التوحد إلا أن أوصاف سلوكياتهم تترك شكاً فى ذلك. ويقوم هذا المدخل التفاعلى على أساس إعادة تعليم التفاعلات الاجتماعية الأساسية. وهذا يتم عن طريق إيجاد موقف بين المعلم والفرد صاحب التوحد يعكس تفاعلات بين المربى والطفل وبواسطة تقليل معدل هذه التفاعلات وتبسيطها والتركيز عليها يمكن الحصول على استجابات مرغوبة من فرد التوحد. ويمكن تطوير هذه الاستجابة والبناء عليها بحيث يصبح صاحب التوحد فى نهاية المطاف مسئولاً عن نظام التفاعل وبالتالى يصبح قادرًا على وقف التفاعل أو استمراره أو تغيره ـ ويمثل هذا المدخل مدخلاً مفيدًا جدًا فى بناء بداية السلوك الشخصى لدى أطفال التوحد الذين يتسمون بالأنسحاب الشديد أو الذين توجد لديهم صعوبات تعلم أضافية.

وهكذا يبدو لنا أنَّ الوسيلة (مثل اللمس ـ الموسيقى ـ الأصوات ـ الكلمات) بالنسبة لهذا النمط من التدريس التفاعلى يجب أن تتغير بين الأفراد وأن تكون معتمدة فى جزء منها على مستوى العمل أو التوظيف ولكن المبدأ يظل كما هو.

لا يدعى مدخل الاختيار Option Approach أنه يؤثر فى الاتصال الاجتماعى، ولكن يرى هذا المدخل أنه يجب على المعلم أن يفهم طفل التوحد، وأن يقوم بدمج أفعال هذا الطفل وسلوكياته مع موقف اجتماعى.. بحيث يصبح هذا الطفل فى وضع المسئولية، وهنا يجب أن يتصرف المعلم بدرجات عاليه من الطاقة والحماس والإثارة، ويجب أن يعمل على جذب انتباه الطفل.

ويمثل العلاج القائم على استخدام الموسيقى فى الاتصال أداة هامة لتطوير السلوك الإجتماعى لدى كل من طفل التوحد وعضو هيئة التدريس أو الوالدين. ويجب أن تستجيب الموسيقى لسلوكيات طفل التوحد داخل موقف حى. وفى الحالة التى لا تتوفر فيها الموسيقى (العازف) المتخصص يجب على المعلم أن يقوم بعمليات العزف أمام الطفل باستخدام الغناء.

رغم عيوب هذه الطريقة إلا أنها تمتلك العديد من المزايا مثل زيادة قوة ونشاط

وفعاليه طفل التوحد أثناء اتصاله بالآخرين. وتتلخص فكرة هذه الطريقة فى دمج استجابات طفل التوحد مع الموسيقى التى يحبها (الموسيقى السهلة فى تذكرها) والتعبير عن تلك الاستجابات من خلال الموسيقى التى لا تحدث ضغطًا أو جهدًا على الطفل إلا فيما ندر. وبالتالى نتوقع التفاعل بين طفل التوحد والموسيقى وهذه الأنماط من التفاعلات الموسيقية تساعد طفل التوحد على تطوير تفاعلات اجتماعية تقلل من الصعوبات الاجتماعية التى يتعرض لها طفل التوحد.

٢- تطوير مفهوم الذات

Developing A Self- Concept

يتضمن تطوير مفهوم الذات أن إدراك الذات يمثل جزءًا من تدريس الوعى بالجسم ويمثل ممارسة منهجية عامة ـ مثال ذلك العديد من الألعاب مثل نشاط تحديد أجزاء الجسم وأنشطة القبعة والمرآة. ويمكن أيضًا استخدام أنشطة منهجية يتسابق فيها الأطفال ويختفى بعضهم عن البعض الآخر ثم يعود ليكتشفه ويمسك به. فى هذه الأنشطة يتعلم الطفل توقع الوقت الذى يمسك فيه زميله المختفى. كل هذا يمكن أن يمكن أن يتم تحت إشراف وتعليمات المعلم أو الوالدين. والمستوى الآخر لتعليم الذات لأطفال التوحد يهتم بإدراك أن الذات داخلية وهى ذات تستخدم فى حل المشكلات. وهناك العديد من مداخل التدريس التى تهتم بتدريس هذه الفكرة سيتم التعرض لها فى الفصول الأخيرة من هذا الكتاب ـ وتعتمد هذه المداخل المعرفية المقترحة لتدريس الذات على استخدام فترات زمنية مركبة للتعبير عن الأداء والمشاعر أثناء مهام حل المشكلات وبعدها.. كما تجعل الطفل على وعى بدوره الخاص فى المهمة وعلى وعى باستراتيجيات التعلم التى تستخدم فى انجاز هذه المهام.

٣- تنمية الفهم العاطفى

Developing Emotional Understanding

يمكن تدريس المهارات الاجتماعية بإستخدام التغذية الراجعة الناجمة من مشاهدة شرائط الفيديو التى تتضمن مواقف تركز على جذب انتباه أطفال التوحد نحو تعبيرات الوجة التى يستخدمها هذا الطفل أو الآخرون وأوضاع الجسم المختلفة

المصاحبة لتلك التعبيرات. والمواقف المصورة التى تركز على الظروف المختلفة التى أدت إلى هذه التعبيرات إلا أنَّ هذه الطريقة تكون مفيدة فقط فى الحالات التى تكون فيها العواطف والانفعالات واضحة وغير غامضة... فمثلاً تعبيرات السرور تعبيرات غامضة بسبب صعوبة التنبؤ بالمواقف التى تجعل فردًا ما سعيدًا أما المواقف التى تؤدى مثلاً إلى الغضب يمكن تحديدها بسهولة. وبالرغم من أن أجهزة الفيديو تعطى صورة أوضح للتعبير العاطفى والموقف الذى يؤدى إليه إلا أن كثيراً من الأطفال الذين يعانون من التوحد يجدون الفيديو (التسجيلات المرئية) معقدة كتعقيد الحياة.

ومن ناحية أخرى يجب على المعلم أن يعبر عن عواطفه بلا غموض حتى يجذب انتباه الطفل للعواطف كأن يقول «ياله من شى جميل.. إنه لشى يسعدنى.. انظر كيف جعلتنى ابتسم».. هذا ويجد بعض المعلمين أن هذه الطريقة مصطنعة ولكن يجب ان نعتمد عليها الى الحد الذى يجعل كل المجموعات الأخرى تتعلم هذه الأشياء بشكل تلقائى.

هذا وعلى الرغم من عدم قدرة أصحاب التوحد على العمل داخل مجموعات إلا أن أطفال التوحد الأكثر قدرة يظهرون فهماً عاطفياً اثناء والعمل داخل المجموعات.. ويمكن تعزيز هذه الطريقة باستخدام فترات الجلسات الاستشارية المنتظمة التى يحاول فيها اعضاء المجموعة تحديد المشكلات التى يمرون بها (خاصة تلك التى ترتبط بالعلاقات). والجلسات التى تشجع على إيجاد طرق لحل تلك المشكلات. وهكذا يتضح إن هذا الامر يتطلب تصميم مواقف جيدة تساهم فى تحصيل تلك النتائج السابقة الجيدة التى ترتبط بفهم العلاقات الشخصية ودور أصحاب التوحد فيها.

مشكلات عاطفية خاصة Particular Emotional Problems

١- الجنس Sexulaity

يتضح لنا من خلال دراسة المشكلات السابقة التى ترتبط بإدراك الذات، والفهم العاطفى أن بعض الأفراد الذين يعانون من التوحد لديهم مشكلات ترتبط بالجانب الجنسى فى الشخصية. فهناك أقلية من أصحاب التوحد لا تدرك أنها كائنات جنسية

ولاتعى بالجانب الجنسى لديها على الاطلاق.. لذا يرى أولياء امور هذه الفئة أنه يجب تطوير الاهتمامات الجنسية لدى هذه الفئة. كما توجد مجموعة أخرى من أصحاب التوحد لديها حاجات جنسية ولكن ينقصها عدم وجود الاهتمامات الجنسية لذا يجب على المعلم والوالدين أن يساعدوا أطفال هذه الفئة على تطوير أساليب للتعبير عن تلك الحاجات الجنسية. (مثال ذلك. أن يعرف كيف يمارس العادة السرية Masturbates، وأن يتبع القواعد الاجتماعية للخصوصية وحرية التصرف ومن الجدير بالذكر أنه يجب الانتظار لتحديد المكان والوقت المناسبين لتدريس السلوكيات الرفيعة والسامية.

وهناك مجموعة أخرى من أصحاب التوحد الأكثر قدرة على التعامل تصبح أكثر اهتماماً بالحياة الجنسية الكاملة وهذا يرجع إلى رغبتهم فى أن يكونوا مثل الآخرين أكثر من اهتماماتهم الجنسية أى هذا لا يرجع إلى اهتماماتهم الجنسية بقدر ما يرجع إلى الرغبة فى ان يكونوا مثل الأخرين.. ويمكن تحقيق هذا من خلال تربية جنسية متكاملة تعتمد على تأسيس علاقات بينهم وبين الآخرين. إلا أن هذا الأمر يتضمن عدداً من المشكلات الاخلاقية تتلخص فى أن هؤلاء الأفراد لا يستطيعون تطوير علاقات مع الاخرين فى الوقت الذى يرغبون فيه اكتساب تلك العلاقات الجنسية لذا فإنه يجب تدريس الممارسات والسلوكيات التى تقوى نوعية حياة هؤلاء الأفراد بحيث تكون حياة فى اتجاه المعايير المقبولة فى المجتمع.

وبالرغم من ذلك فإن تدريس السلوك الجنسى المناسب ربما لا يكون هو المشكلة الوحيدة فى التعامل مع موضوع «الجنس فى التوحد» حيث يؤدى ايضا نقص الفهم العاطفى لديهم إلى حساسية لدى أفراد هذه الفئة. فعلى سبيل المثال كانت «بيترا» فى الخامسة عشرة من عمرها وتعانى من التوحد، وصعوبات تعلم حادة إلا أنها كانت تتحدث بشكل جيد إلى حد ما. ولكن فهم «بيترا» كان محدوداً وهى اجتماعية فى الظاهر.. كانت بيترا تحب أن تلمس جسدها خاصة إذا أدى ذلك إلى مداعبات، وتحب أن تتحسس شعر الرجال ـ خاصة اللحيات، وشعر الرجل الأفروكاريبى ـ كما كانت تقترب من الآخرين سواء كانوا غرباء أو غير ذلك ثم تضع أيديهم على

جسدها وفى بعض الاحيان لا تتحدث وتصدر ضحكة مكتومة، ونادراً ما تقول داعبنى..

لقد تلقت «بيترا» شيئاً من التربية الجنسية فى المدرسة فى حدود ضيقة ترتبط بالقضايا الجسدية والحقائق ذات الصلة. لقد كانت لدى بيترا القدرة على التعامل مع فترة الحيض Menstruation بالرغم من عدم فهمها خصوصية ذلك وكانت تعبر عن بدء فترة الحيض إلى أى شخص حولها بتفاصيل مرسومة.

ولقد أدت معرفتها بالأطفال، ومن أين تأتى الأطفال، وكيف؟ إلى اهتمامها بالحمل Pregnancy، وكثيراً ما كان يمتد تفكيرها للرجال ذوى البطون الكبيرة وكانت تسألهم متى سوف تلد طفلك؟ تمامًا كما كانت تفعل مع النساء. كما اهتمت أيضًا بالأعضاء التناسلية والخصائص الجنسية لكل من الذكر والأنثى. وتؤكد كل هذه السلوكيات الموجودة لدى بيترا على أنها لم تكن فقط فى حاجة لتعلم السرية فى الأمور الجنسية والصحية بل كانت تحتاج أيضاً إلى تعلم طريقة لرفض الممارسات غير المرغوب فيها. وفى نفس الوقت كان من الهام عدم تهديد بيترا بعدم الاتصال بالآخرين نظراً لأن اهتمامها بالآخرين أفاد كثيراً فى زيادة مشاركتها الاجتماعية وفى تطوير نوعية حياتها ولكن تبقى مشكلة رئيسية هى ان بيترا مثلها مثل الذين يعانون من التوحد لا تستطيع تحديد مشاعرها ولا تستطيع التعبير عنها، ومن ثم فهى لا تستطيع ان ترفض العروض التى تتسبب فى إثارة شعورها السلبى، ولا تستطيع أن تحدد وتعرف متى تشعر بعدم الراحة.

لذا فإن التدريس المطلوب يجب أن يحدد لبيترا قواعد تطبقها على نفسها دون تحديد لعواطفها الشخصية أو دوافع الآخرين وهذا يحتاج إلى برنامج تعليم صارم ولكنه أفضل من عدم اتخاذ أى إجراء. وبمجرد ان تعلمت بيترا فكرة الخصوصية فى وظائفها الجسدية تعلمت أن تقول «لا» للغرباء اذا حاولوا لمسها فى مناطق شخصية كما تعلمت إبلاغ اقاربها بذلك.

ولقد اعتمد هذا البرنامج التعليمى على سيناريوهات مسرحية مختلفة، ولقد أخذ فى الاعتبار عند إعداد البرنامج صعوبة تحديد الفرد الذى يدرس بيترا داخل هذا

السياق المقترح، وصعوبة تعميم السلوك الذى تمارسه بيترا مع الأفراد المألوفين لها فى المواقف والسيناريوهات المستقبلية.

ولقد تعلمت بيترا أثناء التدريب أنماط الاتصالات المحمودة وأنواع اللمس المسموح بها مع هؤلاء الأشخاص المسموح لهم بالاتصال معها مع قليل من التقيد كما تم تدريب بيترا على تحديد الشخص القريب لها باستخدام قائمة بأسماء هؤلاء الاشخاص وصورهم (والديها وأخوتها). كما تعلمت بعد ذلك أن تتحدث وتتواصل مع شخص ما بعد أن تعرفه لمدة طويلة (بعد عشر زيارات على الأقل لها) إذا كان هذا الشخص قريبًا لها. كما تعلمت أن المداعبة يجب أن تقتصر على المقربين فقط. وتضمن البرنامج طرقًا أخرى تستمتع فيها بالعمل مع الآخرين فقد تعلمت بيترا الألعاب ـ التى تعتمد على اليدين مثل «مصارعة الذراعين» ـ واليد فوق اليد».

٢- الحرمان Bereavement

يمثل الحرمان أحد الموضوعات العاطفية الأساسية التى تولد مشكلات خاصة لدى أصحاب التوحد. ومن خلال استعراض ما ذكر عن مشكلات الاتصال، يجب أن يستنتج المعلمون أن التوحدى عندما يفتقد فرد ما يحبه فإنه يعانى ويشعر بالحرمان بطريقة تختلف كثيراً عن الطريقة التى ينفعل بها الطفل العادى عندما يفتقد فردًا يحبه الأمر الذى يعنى عدم قدرتنا على تحديد مشكلات طفل التوحد وعدم قدرتنا على علاجها. كما أن طفل التوحد لا يستطيع الاتصال بالآخرين بنفس الطريقة التى يتواصل بها الطفل العادى مع الآخرين حيث توجد لدى طفل التوحد طريقته الخاصة فى الاتصال بالآخرين وطريقة إحساس خاصة به عندما يفتقد أى شخص وبسبب نقص الفهم لدى أصحاب التوحد للموت ونظراً لاختلاف حالتهم العاطفية عن الحالة العاطفية للآخرين فان الحالة العاطفية لطفل التوحد عندما يفتقد فردًا ما تبدو أسوأ.

فرانك طفل يناهز التاسعة من عمره يعانى من التوحد وصعوبات تعلم أخرى، ولديه أخ آخر توأم من الأطفال العاديين فرانك طفل لا يستطيع الكلام، ويتواصل مع

غيره باستخدام الإشارات، ويصل عدد مفردات الإشارات التى يستخدمها فرانك فى التواصل مع الغير إلى ١٥٠ إشارة. وعندما يرغب فرانك فى إشباع حاجاته يستمتع باللعب الفوضوى المضطرب خاصة مع والديه، وفى حالات كثيرة يفضل الجلوس مع نفسه يمارس حركات يدوية بسيطة.

وبينما كان فرانك فى المدرسة ـ أصيب والده بازمة قلبية أدت إلى وفاته، وعلى الفور تم أيواء فرانك داخل دار للرعاية ظل فيها فرانك لمدة سبعة أيام بعد وفاة والده.. ولقد أعترض فرانك على التغير الذى لاحظه عندما تم نقله من المدرسة إلى دار الرعاية ولكنه تعود بعد ذلك على النظام الموجود داخل دار الرعاية وبناء على طلب أم فرانك لم تبلغ المدرسة فرانك بخبر وفاة والده حتى تخبره أمه عندما يعود للمنزل مرة أخرى وحينما عاد فرانك إلى منزله لم ير ما يوحى بالحزن فى البداية، واخبرته والدته بأن والده فى السماء (الجنة) ولن يعود مرة أخرى عند ذلك ظهر الانزعاج على فرانك عند سماعه الخبر إلا أنه لم يظهر عليه مدى فهمه لذلك الأمر.

ولقد جاء موعد عودة والد فرانك للمنزل وبدأ فرانك فى القلق وقرع الباب بشدة وأخذ يشير إلى افتقاد والده ثم أسرع فرانك لغرفة نوم والده وفتح دولاب ملابس والده للتأكد من وجود ملابس والده.. وبعد ذلك بدأ فرنك فى الصراخ الشديد وهز دولاب ملابس والده وقام بفتح وغلق الباب.. ولقد استمر فرانك فى هذا الوضع لمدة عدة ساعات.. وكانت هناك صعوبة كبيرة فى إقناعه لتناول الطعام والذهاب للنوم... وفى صباح اليوم التالى وبعد أن استيقظ فرانك من نومه عاود نوبة الصراخ الشديد، وذهب لدولاب ملابس والده وأخذ يؤرجح باب الدولاب ـ وايضا كانت هناك صعوبة فى إقناعه بالعودة للمدرسة، وفى حزن شديد طلبت الأم مساعدة المدرسة فى حل تلك المشكلة.

الحديث عن وفاة والد فرانك كان له تأثير قليل على تصرفات فرانك إلا أنه كان دائما فى ذهول، وذات مرة استطاع المعلم ووالدته إقناع فرانك بالذهاب إلى المدرسة، ولقد تحسنت حالة فرانك وأصبح هادئاً عند عودته للمنزل، ولكن بمجرد أن يقترب موعد عودة والده للمنزل، يندفع فرانك لدولاب والده ويبدأ فى البكاء أكثر مما كان عليه.

ولقد عقد اجتماع مع المهتمين بالتربية لمناقشة مشكلة فرانك وأشارت النتائج إلى أن سبب شعور فرانك يرجع إلى اصطحاب والد فرانك لفرانك فى أغلب الأوقات، ومرافقة والده له فى ألعابه الفوضوية بعد المدرسة. إلا أن هذا لم يقلل من مقدار حزن فرانك ولكن هذا الاجتماع كان يهدف إلى اقتراح أسلوب لمساعدة فرانك فى التغلب على حزنه.

ولقد قام الإخصائى الاجتماعى بزيارة فرانك فى منزله، وكان يعود معه من المدرسة إلى منزله ليلعب معه ألعابه الفوضوية التى كان يلعبها مع والده الامر الذى أدى إلى تحسن ملحوظ فى حالة فرانك، وأصبح فرانك سعيداً باللعب مع الإخصائى الاجتماعى، وعندما انتهى اللعب وحان موعد عودة والده للمنزل قام فرانك بتناول العشاء وقام بالاستحمام والذهاب للنوم بدون ظهور أية محاوله للذهاب إلى دولاب والده ولم تظهر عليه أية علامات للحزن.. وبعد مرور أسبوعين بدأ الاخصائى الاجتماعى اللعب الفوضوى الخشن مع فرانك فى المدرسة قبل أن يعود فرانك لمنزله فى تاكسى. وبالتدريج بدأ فرانك فى ممارسة ألعابه الفوضوية مع الاخصائى الاجتماعى يومًا فى الاسبوع ثم يومين ثم ثلاثة ثم خلال أربعة أيام فى الأسبوع دون ظهور ايه علامات للحزن.

وهكذا يتضح أن فرانك استطاع أن يتغلب على حزنه على وفاة والده ـ على الرغم من أن فرانك كان يذهب لحجرة والده ويفتح دولاب ملابسه ناظراً بحزن عميق على المكان الفارغ من ملابس والده.... وبعد ثلاثة شهور من وفاة والد فرانك عادت أم فرانك للتزاور مع اصدقائها مرة أخرى وبدأ سلوك فرانك فى الاضطراب وانتابته الهواجس مؤخراً حيث كان يندفع فرانك إلى أعلى درج المنزل محاولاً الصعود إلى سطح المنزل وبدت عليه علامات الحزن والاضطراب، وإذا حاولت والدته أن تمنعه من الصعود لاعلى المنزل كان يقوم بضربها.

وفى آخر اجتماع عقد بالمدرسة لمناقشة مدى تقدم حالة فرانك لم يتوصل الاجتماع إلى تفسير لهذا السلوك... ولقد فسر هذا الاجتماع صعود فرانك إلى أعلى الدرج بأن الأخ التوأم لفرانك (الطفل العادى) كان يتحدث معه عن وفاة والده

وكان يقول له إن والده ذهب إلى الفضاء الأعلى فى السماء وفى ضوء هذا فسر معنى صعود فرانك لأعلى والهواجس المختلفة التى كانت تنتابه أثناء بحثه عن والده.

وهكذا يتضح أن هناك صعوبات تحول دول مساعدة أطفال التوحد الذين يعتمدون على الإشارات بدلاً من اللغة فى التواصل مثل الطفل فرانك.. ففى أحد المستويات يمكن تفسير ذلك بأن الطفل فرانك افتقد فقط سلوكيات والده معه.. وفى مستوى آخر يمكن القول بأن الطفل فرانك يعى تمامًا بوالده كشخص لذا فهو يحاول البحث عنه فى كل مكان.. وكل ما يستطيع الفرد أن يفعله هو إظهار فهم للضغوط الطبيعية التى تنتاب فرانك وأن نحاول التعامل مع الاضطرابات الناجمة منها بسبب اللغة. والموت موضوع يجذب الانتباه وفقط أطفال التوحد القادرون على استخدام اللغة فى التواصل قد يضطربون عندما نقول لهم إن الفرد الذى نحبه ذهب لكى سيتريح «ذهب لينضم إلى والدة فى الجنة». أما بالنسبة لأطفال التوحد الذين يستخدمون اللغة أو الذين يستخدمون الإشارات يجب مراعاة المبادئ التالية:

* تعويض جوانب المشاركة بالأفراد الذين يحبهم طفل التوحد بقدر الامكان.. مثال ذلك استخدام الاخصائى الاجتماعى فى التغلب على حالات التدهور لدى فرانك.

* استخدام لغة واضحة وبسيطة للحديث عن الموت ووصفه بأنه من الخبرات الطبيعية مثل موت النباتات، وموت الحشرات.

* لا تتحدث عن الميت أثناء اضطراب طفل التوحد فالحزن والحسرة أشياء طبيعية ويمكن أن نسمح لها كمتنفس ومخرج. ويمكن استخدام الصور والرسوم مع طفل التوحد غير اللفظى لمساعدة على تذكر تلك العملية.

الاستنتاج Conclusion

يعتبر موضوع العواطف والانفعالات من الموضوعات الهامة فى دراسة وقراءة التوحد.. وفى تعريف التوحد نرى أن أصحاب التوحد يعانون من مشكلات فى إدراك الانفعالات الخاصة وانفعالات الأخرين. وفى هذا الفصل تناولنا الانفعالات

كجزء من مشكلة تربيـة أصحاب التوحد وأيضًا كجزء من الحل. ولقـد اقترحنا ايضًا أنه يجب الا تنظر إلى الانفعـالات كمساحـة بها مشكلات توجد لدى طفل الـتوحد ولكن يجب أن ننظر اليهـا كطريقة للتدريس الناجح.. فدور الانفـعالات فى التعليم هام فى مواجهة حاجات التدريس. فالتعليم بدون مـشاركة وجدانية يبدو كما لو كان تعلمًـا محـدوداً لا يساهم فى تطوير العـادات، والمهارات، ويعـتمـد على الإثارة من المعلم.

وإذا كان هدفنا كمعلمين هو إنتاج متعلم فـريد مستقل مرن يجب إلا نعتقد أننا لا نملك اختـياراً ولكن يجب أن نحـاول معالجـة الصعوبات الانفـعالية لدى أصـحاب التوحد وأن ننظر للانفعالات كقوة لتطوير وتحسين التعلم وليست اضطراباً.

الفصل الرابع

تنمية الاتصال

The Development of Communication

طبيعة المشكلة The Nature of The Problem

تعتبر مشكلات اللغة، والاتصال من الملامح الأساسية للتوحد، ويتسع مدى المهارت اللغوية لدى الأفراد أصحاب التوحد. إذا أخذنا فى الاعتبار متصل التوحد الكامل فإنه يبدو واضحًا أن المشكلة لدى هذه الفئة من الأطفال هى مشكلة الاتصال وليست مشكلة اللغة بمفردها حيث يؤ ثر التوحد أيضا على أنماط الاتصال غير اللفظية. وفى الوقت الذى تكون فيه القدرة اللغوية العامة لدى الأطفال أصحاب عرض اسبرجر جيدة يبقى الاتصال والاستخدام الاجتماعى للغة فقيراً.

والجدير بالذكر أن الأطفال العاديين غير ملتزمين بتطوير عادات الاتصال الخاصة بهم، ولكنهم يتكيفون اجتماعيًا مع النظام الموجود. كما أن الاتصال لديهم يتميز بالشفافية حيث يظهر الطفل نواياه ومقاصده من خلال الاتصال أما أطفال التوحد لا يمكنهم التعرف على الحالات العقلية (الصور الذهنية) الخاصة بهم لذا فإن الاتصال لديهم يتميز بالتعتيم أكثر من الشفافية... وهذا يعنى عدم قدرة أطفال التوحد على المشاركة الاجتماعية أثناء موقف الاتصال وبالتالى عدم وضوح عادات الاتصال لديهم لذا يضطرب الإطار التنموى العادى الذى يجعل الاتصال يسبق نمو اللغة لدى أصحاب التوحد كما تضطرب الوسائل المستخدمة فى تعلم هذا الإطار.

هذا الأمر يزيد من صعوبة اكتساب اللغة (اكتساب المعنى واستخدام التراكيب

اللغـوية) كما يـزيد أيضا من الصـعوبات المرتبطة بالطريقـة التى تسـتخدم اللـغة فى التربية.

هذا وهناك افتراض عام مؤداه أن اللغة المنطوقة تنمو بعد نمو فهم عملية الاتصال، إلا أنه ثبت خطأ هذا الافتراض فى حالة التوحد.

طبيعة الاتصال The Nature of Communication

يجب أن تتـضمن عـملية الاتصـال الناجح الغـرض من الاتصال لذا فـإن عمليـة الاتصال التى لا تتضـمن الهدف أو المقاصد لا تمثل عـملية اتصال ناجحـة مثال ذلك عمليـات الاتصال التى تأخذ شكل ردود الأفـعال النفسية الناجمـة مثلاً من انتـشار الخوف، ومن العـمليات غير الناجـحة ردود الأفعال الاجتـماعية مـثل (تعديل وضع الجسم أو هـيئتـه، وأقتـراب الفرد من الجـمهـور أثناء الحديث، الاتجـاه باهتمـام نحو المتـحدث أو ثنى الذراع للدفـاع عن النفس). كـما تشـمل عـمليات الاتصـال غيـر الناجحـة النقل غيـر الواعى والتقليـد الأعمى للقيم الـثقافـية (مثل:ـ كـيفـية اختـيار الملابس فى المناسبات المختلفة).

وبالطبع يستطيع الفـرد أن يستخدم هذه العلامـات العادية غير الشـعورية بطريقة شعورية من أجل الاتصال ثم تصبح فى النهاية علامات ذات معنى ومقصد وغرض، وتصبح معايير الثقافة التى يمارسهـا الفرد بطريقة لاشعورية فى نهاية المطاف شعورية بعد ممارسـتها عدة مرات. ويشير هذا الافتراض الأخـير مجمـوعة من المشكلات فى التوحـد وبخاصة بالنسـبة لاصحـاب التوحد الأكـثر قدرة والذين يوجـد لديهم فهم خاطىء للتـقاليد الاجـتماعيـة، ونقص فى إدراكها ويشـمل الاتصال عادة «عـلامة» الإشارة إلى الغرض من الاتصال. وحتى الطفل الرضيع فى مـرحلة ما قبل استخدام اللغة يستخـدم العلامة للإشارة للغرض من الاتصال حـيث يكون علامة للإشارة إلى شىء معين يريده. وهكذا يمـكن القول أن الأطفال الرضع يشـيرون إلى الشىء الذى يرغـبون فيـه وباسـتخدام الأصـوات المنغـمة لكى يظهـروا لنا أنهم يرغبـون فى هذا الشىء.

وفى أوقات أخرى تكون غرض الطفل هو مشـاركة الآخرين فى الانتباه وبالتالى

يكون هناك شكل مختلف من التنغيم يصاحب الايماءات لكى يشير إلى غرض اتصال مختلف.

ولكن الغرض فى إحداث تأثير فى سلوك الآخرين لا يكفى للحصول على جوهر الاتصال. فنحن نستطيع أن نتواصل مع الآخرين بدون إحداث تأثيرات فى السلوك بالمرة، ولكن بتأثيرات بسيطة على معتقدات الشخص وانفعالاته.. هذا الفرق يمثل فرقًا أساسيًا عندما نأتى لتأخذ فى الاعتبار الصعوبات النوعية فى الاتصال لدى أصحاب التوحد.. حيث يتعلم فرد التوحد التواصل باستخدام طرق تؤثر فى سلوكيات الآخرين (مثل الالحاح فى طلب) الا أن هذه الطرق لا توضح لنا إلا قليلاً التواصل الذى يؤثر فى الحالات العقلية.

ويظهر لنا هذا النمط من المشكلات مجموعة الظروف والشروط الضرورية لحدوث الاتصال ولقد حدد Chris Kiernen هذه الشروط فى النقاط التالية: -

* محتوى الاتصال (الوعى بحاجات الفرد ومفاهيمه)
* وسائل الاتصال (اللغة المنطوقة أو وسيلة أخرى)
* غرض الاتصال (البيئة التى تستجيب لكل حاجة).

لذا يجب أن يركز تدريس اللغة ومهارات الاتصال للأفراد ذوى الحاجات الخاصة على تدريس هذه الجوانب من الاتصال وأطفال التوحد يمثلون حالات خاصة تحتاج إلى تدريس نوعى إضافى لمساعدتهم على فهم عملية الاتصال نفسها. ومساعدتهم على فهم كيف يمكن تطوير وفهم غرض الاتصال بغض النظر عن المستوى العام للقدرة اللغوية.

مشكلات الاتصال Communication Problems

١.موضوع الاتصال Something to Commnnicate About

هناك نقص واضح فى واحد أو أكثر من المتطلبات الأساسية للاتصال لدى أصحاب التوحد. فهناك نسبة كبيرة من أصحاب التوحد تواجه صعوبات تعلم إضافية الأمر الذى يشير إلى عدم اكتساب أطفال التوحد للعديد من المفاهيم

الضرورية لذا فإنهم لا يستطيعون الحديث عنها. هذا بالإضافة إلى عدم وعى أطفال التوحد بالحاجات الخاصة بهم كما ينقصهم الوعى بحالتهم العقلية، وحالاتهم البدنية.

ومن المعروف أن الأطفال العاديين يصرخون أو يصدرون أصواتًا للتعبير عن عدم الراحة أو عدم السعادة. ولكن سرعان ما تتغير طبيعة هذه الأصوات عندما تزال حالة التوتر الناجمة من عدم الراحة أو عدم السعادة أو عندما يتم الاستجابة لمطالبهم الأمر الذى يشير إلى نمو رغبتهم فى الاتصال. أما أطفال التوحد فيفشلون فى التعرف على تأثير هذه الاصوات على الآخرين ـ الأصوات التى يعبر بها عن عدم الراحة ـ حتى فى المرحلة المبكرة الأمر الذى يعنى عدم تغيير هذه الأصوات للتعبير عن مقاصد وأغراض الاتصال. وهناك دليل على أن الأطفال أصحاب التوحد لا يستخدمون نفس الإشارات التى يستخدمها الأطفال العاديون أو حتى ذوى الاحتياجات الأخرى الخاصة فى المرحلة السابقة للكلام للتعبير عن التحية والمفاجأة أو الطلب أو الاحباط.

ولكن أطفال التوحد يطورون إشارات مختلفة خاصة بهم تختلف عن الإشارات التى يستخدمها البالغون، ومن ثم فإن طفل التوحد لا يفهمه سوى والديه أو المهتمين برعايته.

٢.وسائل الاتصال A Means For Communication

فى المعيار الثانى الخاص بتطور وسائل للاتصال تجد أن مشكلات التعلم الحادة الإضافية، ومشكلات اللغة الخاصة تعنى أن الأفراد أصحاب التوحد لديهم لغة منطوقة قليلة ولقد قدرت الدراسات المختلفة أن نسبة أفراد التوحد التى تظل صامته بدون كلام تتراوح بين (٢٠ ـ ٥٠٪) من جملة أفراد التوحد. والسمة المميزة فى التوحد هى وجود صعوبات فى اكتساب لغةالعلامة، وصعوبات فى استخدام وفهم الايماءات ـ وتساعد الرموز المصورة ووسائل التعلم بمساعدة الكمبيوتر أفراد التوحد فى الوصول إلى وسائل الاتصال ـ ولكن التدريب على لغة العلامة لا تملك ولا تمثل دواءً لكل داء ولكل المشكلات فى التوحد.

٣.الغرض من الاتصال A Reason For Communication

عندما تأتى لغرض الاتصال نقول إن الأفراد أصحاب التوحد توجد لديهم عدة مشكلات ترتبط بالغرض من الاتصال ولقد ظهر من دراسة حالات التوحد فى الماضى و بعض الحالات فى الوقت الحاضر أن الأفراد أصحاب التوحد تتم تربيتهم فى مؤسسات رعاية لا تراعى أولا تمثل حاجاتهم للتواصل وبالتالى لا توجد لديهم فرصة لتطوير غرض التواصل. وبالتالى إذا وجد هؤلاء الأطفال فى مواقف أو مؤسسات تعليمية تراعى حاجاتهم للتواصل فإنه هذا يعمل على اختزال ضغوط التواصل لديهم إلى الصفر.

٤.نقص فهم الاتصال

Lack of Understanding About Communication

يعانى أفراد التوحد من أصحاب عرض اسبرجر ـ وهم أطفال التوحد الأكثر قدرة من اضطراب فى عملية الاتصال رغم عدم ظهور مشكلات الاتصال عليهم. ويبدو للدارس أن هؤلاء الأفراد يمتلكون مهارات الاتصال ولكن تنقصهم معرفة أين وكيف يطبقون هذه المهارات؟ بإختصار هم لا يفهمون موضوع الاتصال.

وهنا نحن نحتاج الى مراجعة الاجزاء الأولى من هذا الكتاب لتعريف الاتصال فلو أعتبرنا أن الاتصال عملية تهدف إلى إحداث تأثير فى الآخرين عندئذ نستطيع أن نقول إننا لا نرى أية مظاهر للفشل فى الاتصال لدى أطفال التوحد أصحاب عرض اسبرجر ذلك لأن العديد منهم يتعلم كيف يتواصل وينقل أفكاره بحيث يؤثر فى الآخرين عن قصد أو غير قصد إلا أنهم يستخدمون عدد محدوداً من الوظائف الاجتماعية بخلاف الأطفال العاديين.

وهناك تحليل آخر يشير إلى أن أطفال التوحد لا يفقدون كل الوظائف الاجتماعية والدليل على ذلك أنه لا يتعلم فقط طلب الأشياء ولكنه يتعلم ايضا النظام الاجتماعى الذى يطلب فيه الأشياء مثال ذلك: ألعاب المطاردة والرعب كما أظهرت الدراسات أن طفل التوحد تنمو لديه الوظائف الاجتماعية التى ترتبط بكيفية التأثير

فى الآخرين وليست الوظائف الاجتماعية التى ترتبط بكيفية التأثير فى حالتهم العقلية مثال ذلك:ـ طفل التوحد يطلب شيئاً ما ولكنه لا يستطيع أن يعلق على هذا الشىء أو ينتقده فعندما ينتقد شيئًا ما أو يعلق عليه فان هذا يثير رغبة المنصت فى التفكير وبالتالى يوجد حالة عقلية لديه عن الموضوع المطروح للمناقشة.

وهكذا يمكن القول أن الغالبية العظمى من أطفال التوحد يوجد لديها مشكلات اتصال متعددة ولكن المشكلات التى يشترك فيها جميع أطفال التوحد هى عدم فهم الحالات العقلية التى ترتبط بموضوع معين.

تدريس الاتصال Teaching About Communication

١.تفسير المعنى Imputing Meaning

يعنى برنامج تدريس الاتصال بالعودة إلى المراحل المبكرة للاتصال حيث يفسر اولياء الأمور المقصد من الاتصال فى ضوء الأشياء التى تحدث فى الواقع، وبذلك ندرس للطفل أو نعلمه ماذا تعنى الأشياء بالنسبة للمقصد من الاتصال.

والجدير بالذكر أن طفل التوحد لا يفقد فقط الخبرات التى توضح له المقصد من عملية الاتصال ولكنه يحتاج أن يعود إلى الذكريات الماضية التى توضح ذلك كما أن التوحد يمثل صعوبة بيولوجية تعنى أن الطفل غير مبرمج لإدراك الإشارات الاجتماعية ذات الصلة بالتواصل أو تبادل الاتصال. وهكذا يمكن القول إنه لا يكفى العودة إلى المراحل المبكرة من النمو مرة أخرى، القضية تكاد أن تكون واضحة لأن أطفال التوحد لا يستطيعون مشاركة الاخرين فى الانتباه بطريقة تلقائية أو بالنظر التلقائى إلى المكان الذى ينظر إليه الآخرون وإلى النظر حتى إلى المكان الذى يشير إليه الآخرون، ولكن أطفال التوحد يمكنهم عمل ذلك إذا تعلموا وتدربوا على هذا.

لذا فإنه يجب على المعلم أن يعى بهذا النمط من التعلم لذا يمكن استخدام العبارة التالية لتحقيق هذا الغرض مثال ذلك: «انظر إلى هذا الشىء الذى أمسك به» وذلك قبل أن نتحدث عن هذا الشىء ويجب على المعلم إلا يفترض أن رفع شىء إلى أعلى يعنى أنه أصبح محل انتباه.

٢. فهم الاستدلالات Understanding Inference

فى نفس الاتجاه السابق يحتاج أطفال التوحد إلى معرفة الطرق المختلفة المستخدمة فى الحديث عن شىء ما كما يحتاجون إلى ملاحظة الإيماءات، وتعبيرات الوجة التى تحمل معان مختلفة وموضع الجسم (والشىء الجدير بالملاحظة هو أن العديد منهم يتعلمون بشكل أفضل من الصوت الميكانيكى للكمبيوتر).

وفى نفس الوقت يمكن زيادة سرعة التعلم الأكاديمى من خلال استخدام التعلم القائم على الكمبيوتر أو التعليمات المكتوبة لأن الطفل لا يستطيع تفسير كل الرسائل المتداخلة التى تنقل خلال الكلام أو الصوت الطبيعى للإنسان. ولكن أغلب الفهم يأتى من الاستنتاجات التى نصنعها عن المعانى التى ينقلها المتحدث أكثر من الاستجابة لمعانى الكلمات.. إلا أن هذه القدرة توجد لدى الأفراد العاديين ولا توجد لدى أصحاب التوحد (العملية الاستنتاجية الطبيعية للمعنى) كما لا توجد لديهم القدرة على إدراك أن الكلمات يمكن أن تملك معانى أخرى تقع خلفها غير المعنى الحرفى للكلمة لذا يجب تدريب أصحاب التوحد على استنتاج المعنى الذى يقع خلف كلام المتحدث الأمر يتطلب صياغة هذه العمليات العادية الظاهرة بشكل محدد ومختصر.

٣- وظائف الاتصال Communicative Functions

تدريس العنوان اللفظى لشىء معين أو تدريس الرموز الدالة على ذلك الشىء لا يؤدى إلى النجاح فى استخدام هذا العنوان الا إذا تم استخدام إثارة لفظية مصاحبة توضح الغرض منه. الأمر الذى يؤدى إلى استخدام أطفال التوحد غير المناسب للعناوين والأفكار أثناء تعلمهم للأحداث والأصوات على أمل وصول الفرد الذى يعطى لهم إثارة لفظية توضح لهم ما المطلوب عمله داخل هذا السياق.

كما يحتاج أطفال التوحد إلى تعلم الكيفية التى تستخدم بها العناونين والأفكار وطريقة فهمها الأمر الذى يشير إلى تعلم وظائف الاتصال. ويمثل تعلم السؤال أو الطلب أفضل وظيفة اتصال يمكن البدء منها لأنها الوظيفة الوحيدة والأولى التى يمكن أن يتعلمها أطفال التوحد ولأن معناها واضح وسهل.

٤.أفضلية الاتصال Giving Communication Priority

يعالج السلوك غير المرغوب فيه فى حالات متعددة كمحاولة للاتصال. فربما يصل الفرد إلى مرحلة تكون فيها (هيجاناته وتوتراته) رد فعل بسيط للحاجة بدون وجود مقصد وغرض للاتصال على وجة الإطلاق لذا يجب على المعلم ان يفسر هذه الهيجانات والتوترات فى ضوء الغرض من الاتصال، ويجب على المعلم أن يعلمه التقاط الأشياء بيده وإذا حاول الفرد صاحب التوحد التقاط الأشياء بيده (أو التقاط يد المعلم ووضعها على الشىء الذى يطلبه) هنا تبدأ عملية تدريب الطفل على الاتصال.

ويمكن تعليم طفل التوحد التوقف عن التقاط يد المعلم ووضعها على الشىء الذى يرغب فيه والنظر إلى المعلم عن طريق مقاطعة طفل التوحد عندما يلتقط يد المعلم بحزم ومنع يده من عمل ذلك حتى يتدرب طفل التوحد على النظر بتلقائية إلى الشىء الذى يرغب فيه. ويمكن تعميم هذا على العديد من السياقات حتى يتعلم طفل التوحد استخدام النظر والاشارة للاشياء التى يرغب فيها بدلاً من الطريقة السابقة. والجدير بالذكر أن عملية تدريس الإشارة كوسيلة لتحديد الشىء الذى نرغب فيه قد يؤدى إلى استخدام الإشارة بطريقة عشوائية أو بطريقة لا تحقق الهدف منها كأن يشير طفل التوحد لشىء معين داخل حجرة ولا يوجد فرد داخل الحجرة لكى يستجيب لتلك الإشارة.

ويرى مؤلفا الكتاب أنه يجب أن يعطى المعلم الأولوية لتعديل سلوك الطفل... ذلك لأن تعليم طفل التوحد الكيفية التى يطلب بها الأشياء الموجودة أمامه وبأدب تساعده على تعلم المعايير الثقافية للسلوك المهذب لذا فإنه يحتاج إلى تعليم الكيفية التى يسأل بها عن شىء معين عندما يكون هناك سبب لذلك. فالشىء الذى يرغب فيه طفل التوحد يجب آن يكون تحت سيطرة شخص ما، ويجب أن يوجه لطفل التوحد سؤالا حتى يحصل على هذا الشىء (مثال ذلك: وضع مفتاح على رف علوى ـ أو فى صندوق مغلق) قبل أن يأخذه طفل التوحد، ويجب على المعلم أن يبتكر العديد من هذه المواقف خلال يوم الدراسة.

مشكلات اتصال خاصة

Specific Problems in Communication

١. المسافة بين المرسل والمستقبل وموضع الجسم

Proxemics And Body Posture

يشير مفهوم proxemics إلى الطريقة التى نضع فيها انفسنا فى علاقة مع الآخرين أى المسافة المريحة الموجودة بين المستقبل والمرسل والتى تمكننا من إدارة الاتصال الفعال. ولكن هذه المسافة تختلف باختلاف درجة الألفة بين المرسل والمستقبل، وتختلف أيضًا بإختلاف المعايير الاجتماعية والثقافية من مجتمع إلى مجتمع آخر.. ومن الواضح أن الأطفال أصحاب التوحد يعانون من صعوبة فى فهم الألفة والمودة Intimacy ويواجهون صعوبات فى إدراك القواعد الاجتماعية الخاصة بالتفاعلات الشخصية واستخدامها. وهذا يمثل مشكلة اجتماعية تعترض الاتصال ولكن عندما يتم تقسيم القواعد الاجتماعية فإن هناك احتمالاً لتحقيق غرض الاتصال. ويعطى الفرد صاحب التوحد إشارات غير عاقلة لما يحتاج أن يعى به وطفل التوحد لا يرحب باقتراب الأقران منه والتحدث فى وجهه ويعتبر هذا نوعًا من التهديد العدوانى وخاصة إذا كان التلميذ يبدو فى وضع التنافس، وذلك كما يفعل العديد من أطفال التوحد الأكثر قدرة..

أما موضع الجسم فيستخدم فى نقل معلومات عن الألفة الشخصية بين الأفراد كما يستخدم أيضًا فى نقل التفاعلات لحظة بلحظة أثناء عمليات تبادل الأفكار والاتصال. ولقد اتضح من الملاحظات العامة للأفراد أصحاب التوحد أن موضع الجسم فى المواقف الاجتماعية يكون شاذاً. ويتوتر الطفل صاحب التوحد عندما يقوم بعمليات ضبط الجسم والتحكم فيه كما أنه لا يستطيع أن يستخدم أوضاع الجسم فى التعبير عن اهتماماته (وهذا يعتبر رد فعل طبيعى للتوتر النفسى الذى ينجم من التفاعل الاجتماعى). كما أن طفل التوحد لا يعبر عن اتجاهاته باستخدام أوضاع الجسم. فعلى سبيل المثال لا يستطيع طفل التوحد أن يومىء برأسه لأبداء الاستحسان، والتشجيع كما تنقصه المهارة فى نقل اهتماماته للآخرين هذا بالاضافة

إلى عدم القدرة على استخدام أوضاع الجسم العادية فى نقل المشاعر حيث إنها تمثل مصدراً آخر للصعوبة بالنسبة لطفل الأوتيزم.

هذا ويستطيع طفل التوحد أن يعبر عن مشاعره الأولية مثل إظهار مشاعر البهجة (بالقفز البسيط للتعبير عن الفرح) والتصفيق للإشارة إلا أنه لا يدرك أشكال التعبير المهذبة لنقل الاستحسان أو السخط للاخرين (مثل تقطيب الجبين، والإيماءة بالرأس) والمشكلة هنا تماثل مشكلة تعليم طفل التوحد للمهارات الاجتماعية بدون الفهم الاجتماعى لها. فمثلاً يتعلم طفل التوحد ترك مسافة ١٨ بوصه (٧٢, ٤٥سم) بينه وبين الآخرين أثناء الاتصال ـ (وهذه المسافة، تكفى لتحقيق أغلب أغراض الاتصال فى الثقافة الإنجليزية) ـ إلا أنه يلتزم بهذه المسافة فى جميع أغراض الاتصال، ولكن عندما يلتزم الطفل بهذه المسافة بشدة، وحتى فى الاتصال مع الوالدين فإن الوالدين يعتبران هذا نوع من رفض طفل التوحد لهم.. لذا فإنه يجب على معلم ذوى الاحتياجات الخاصة أن يراعى مبدأين اساسين عند تدريب طفل التوحد على المسافة المناسبة اثناء الاتصال:

المبدأ الأول:ـ القضاء على أى عائق يمنع طفل التوحد من الاتصال الحميم مع والديه ويمنع تحقيق الاتصال القريب معهم.. ويتم ذلك عن طريق تطبيق برنامج يزيل حساسية طفل التوحد ويجذب انتباهه خطوة/ بخطوة أثناء ممارسته لنشاط ممتع يتكون من خطوات صغيرة بحيث لا يقلق هذا الطفل من اقتراب الوالدين منه.

كما يمكن ايضا لتحقيق نفس الغرض استخدام طرق تشارك طفل التوحد فى ألعاب الأقتحام. وهناك ايضًا طرق تعتمد على الاتصال العلاجى بالموسيقى بحيث تشجع الموسيقى ممارسة الخطوات والمهارات الاجتماعية الحميمة فى التفاعل مع شخص آخر بالغ، ومن ثم نقل الألفة والصداقة إلى عمليات الاتصال الأخرى التى تقع خارج الجلسات العلاجية.

المبدأ الثانى:ـ إيجاد مسافة مريحة لا ترهق طفل التوحد ولا تشعره بالإجهاد أثناء عملية التدريس، وحتى يحدث التعلم الجيد يجب أن نضع فى الاعتبار ظروف المكان الذى يحدث فيه التعلم. هذا ومن الضرورى تقليل الحساسية التى تتولد لدى طفل

التوحد عندما يقترب المعلم منه أثناء عملية التدريس. والمشكلة هنا تمكن فى كيفية تعليم طفل التوحد لاحتمالات اقتراب الآخرين منه أثناء موقف الاتصال بحيث يصبح اقتراب الآخرين منه أمراً طبيعيًا ـ يجب الا يقتصر هذا على المعلم فقط.

ولكى نمكن طفل التوحد من الاتصال بفعالية مع الآخرين يجب أن نعلمه أن اقتراب المعلم منه أثناء التدريس لا يمثل أى خطر بالنسبة له، ولتحقيق هذا الغرض يجب على المعلم أن يدرب تلاميذه على ألعاب الأقتحام والمطاردة بحيث يقترب الأطفال من بعضهم البعض أثناء اللعبة، محاولاً كل منهم الإمساك بالآخر ـ ومن هنا يشعر طفل التوحد أن اقترابه من الآخرين وأقترابهم منه يولد لديه شعوراً بالمتعة.

ويمكن تعليم طفل التوحد قواعد التفاعل الاجتماعى مع الآخرين عن طريق استخدام جهاز الفيديو الذى يعرض للتفاعل بين الأشخاص، ويعرض لاقترابهم من بعضهم البعض أثناء التفاعل الاجتماعى.. ثم نسأل طفل التوحد عن شعوره عندما يقترب من الآخرين ويقتربون منه. وكيف يتوقع شعور الآخرين عندما يقف اقرانهم على مسافة قريبة أو بعيدة منهم.

ويمكن تعليم الوضع الجسدى الذى يجب أن يكون عليه طفل التوحد عن طريق عروض بالفيديو. كما يمكن أن يستفيد المعلم من المواقف الطبيعية لتحقيق هذا الغرض وخاصة المواقف الطبيعية التى يقوم بها التلاميذ العاديون داخل حجرة الدراسة ثم مناقشة وتوضيح هذه الأوضاع الجسدية التى يقوم بها التلاميذ العاديون مع أقرانهم.

٢.فهم إيماءات الاتصال

Understanding Communication Gestures

تتكون إيماءات الاتصال بشكل تلقائى أوتوماتى لدرجة أننا لا ندرك متى نصنع هذه الإيماءات بالفعل الأمر الذى يجعلنا أيضًا لا نأخذ فى اعتبارنا نقص الفهم الموجود لدى أصحاب التوحد لتلك الإيماءات. فالأفراد البالغون قد يعرضون شيئا ما أمام أطفال التوحد ثم يطرحون الاسئلة التالية.

ـ ما هذا الشيء؟

ـ هل يستطيع أحد منكم ان يتحدث عنه؟

وربما لا يدرك هؤلاء الأفراد البالغون إلا عـددًا قليلاً منهم وهو المدرب فى مجال التوحد أن أطفال التوحد لا يستطيعون الربط بين ما يتحدث عنه الشخص البالغ وبين الشيء المعروض أمامهم.

لا ينظر طفل التـوحد إلى الأشيـاء التى تثير اهتـمام العـاديون أو فى نفس الاتجاه الذى ينظر اليه العاديون لكى يشاركهم الانتبـاه. كما أنه لا ينظر إلى شيء معين تشير إليه بإصبـع اليد. ولكنه يمكن أن ينظر إلى شيء معين إذا أستـخدمنا تعليمات مـعينة لهذا الغـرض مثل «أنظر حيث أنظر أنا» ولكنـه ينظر بدون تلقائية.. ونظرًا لأننا غـير مدربين على توقع حدوث مـنظرًا أثناء ركوبنا فى القطار فإننا لا نستطيع أن نسـتخدم تعليـمات واضحـة مثل «انظر حـيث أنظر أنا».. ولكننا نقـول فقط انظر إلى البـقرة! ونتوقع ان يكون طفل التوحـد بطيء فى الاستجابة ومرتبك وغيـر مهتم أو لا يعرف ماذا تعنى كلمـة بقرة Cow.. والتوقع الصحيح هو أن طـفل التوحد ربما لا يفهم أن كلمة «انظر» تعنى «انظر حيث أنظر أنا».

هذا ولا يقتصر الأمر على عدم فهم طفل التـوحد للتعليمات التى تقدم له من قبل الآخرين بل يتعدى ذلك إلى أن الكثيـر من إيماءات وإشارات الاتصال تكون غامضة وغير مفهومة بالنسبة له حيث لا يفسـر طفل التوحد تلك الإيماءات تفسيرًا صحيحًا. فمـثلاً طفل التـوحد لا يفـهم الإشارات والإيماءات التى يسـتخـدمها والـداه لإظهار عطفهـم وحنانهم نحوه ويفـسرها على أنها تمثـل اعتداءات عليـه الأمر الذى يشـعر الوالدين بالحزن والأسى. فعلى سبيل المثـال يفسر طفل التوحد «عناق والديه له على أنه محاولة لخنقه». ويرجع ذلك جزئيًا إلى عـدم فهم طفل التوحد لمقاصد والديه من العناق (إظهـار الحنان) وتبدو الإيماءات التى يسـتخدمـها الأطفـال العاديون بالنسـبة لطفل التوحد كأنها حركـات شاذة أثناء الاتصال (ليس لها هدف أو تأثير)، والسبب هو عدم وعى طفل التوحد بالحالة العقلـية لذلك، وعدم وجود فهم فطرى لديه لهذه الإشارات.

أما الإيماءات والإشارات التى ترتبط بمعنى أو تأثير معين لدى طفل التوحد فانه يتقبلها «مثال ذلك» تقبيل الركبة إشارة مرتبطة بطقوس دينية تعنى أن تقبيل الركبة المجروحة يساعد على شفاء الجرح.. ولكن طفل التوحد لازال يرفض أن يضع والده ذراعه حول كتفه لأن هذا الحركة غير مرتبطة بمعنى أو تأثير معين لديه، ولأنها تحدث احساسًا بدنيًا غير مريح لدى هذا الطفل. الأمر الذى يشعر الوالدين بالحزن والأسى لعدم قدرتهم على مواساة طفلهم وعدم قدرتهم على تطويق كتفية بالأذرع وضمه إلي احضانهم، ولكن يجب أن يفهم الوالدان أن رفض طفل التوحد لهذه الحركة سببه ارتباك الوالدين وطفل التوحد يرفض هذا الارتباك ولا يرفض والديه.

وهكذا يتضح لنا أن طفل التوحد يتقبل إيماءات الاتصال والإشارات التى ترتبط بمعنى وتأثير ومفهوم معين لديه. لذا فإن هذه الإشارات تحتل مكان الصدارة فى مواقف تعليم هذا الطفل. ولكن يجب فى نفس الوقت أن يهتم الوالدين أكثر بتعليمه الإشارات الأخرى الدالة على الحنان والمواساة. فالتعليم المباشر لمعنى الايماءة والإشارة يكون مفيدا جداً وخاصة بالنسبة لأطفال التوحد القادرين على الاتصال اللفظى. حيث يجب أن نعلمهم أن «إشارة تطويق الكتف بالذراع» تعنى أننا نحبه ـ أو أننا نقف معه وندعمه فى حالة حزنه ويمكن تحقيق هذا الغرض عن طريق الشرح الموجز لتلك الإشارات ولو فعلنا ذلك بدقة وبكفاية فإن طفل التوحد سوف يتقبل الإشارة بالتدريج، وربما يطلب من الآخرين ان يضعوا ذراعيهم حول الكتف عندما يشعر بالحاجة إلى ذلك. أما أطفال التوحد الذين يعانون من صعوبات تعلم إضافية فيحتاجون إلى تطبيق برنامج يقدم من خلاله إشارات اللمس والحنان تدريجيًا لطفل التوحد، ويعزز الإشارات التى يفعلها الطفل ويجدها ممتعة.

٣.جذب الانتباه Gaining Attention

يفشل طفل التوحد فى ملاحظة الشيء الذى ينتبه إليه الآخرون إلا إذا تم توجيهه لملاحظة هذا الشيء ويظهر طفل التوحد أيضاً نقصًا واضحًا فى فهم عملية الاتصال حيث إنه يفشل فى جذب انتباه الآخرين للممارسات التى يقوم بها داخل عملية الاتصال.

ومن الأمثلة التى توضح ذلك. مثال لطفلة تذهب عدة مرات إلى حجرة فارغة ولكنها لم تدرك الحقيقة الهامة وهى عدم وجود السكرتيرة فى تلك الحجرة، والمثال الآخر لطفل توحد أقل فى القدرة يشير إلى ما يحتاج إليه ويرسم ذلك أسفل المنضدة وبالتالى لا يرى أحداً طلب هذا الطفل ولا تحدث عملية الاتصال. أى ان طفل التوحد غير قادر على جذب انتباه الآخرين.

ومن هنا يمكن القول أن الكلمات والرموز لدى طفل التوحد لا يستخدمها فى تحقيق اغراض الاتصال مع الآخرين كأنها طقوس يؤديها دون فهم لمعناها Rituals.لذا فإن الخطوة الأولى الهامة هنا هى زيادة وعيهم بان هناك مستمع يرغب فى الاستماع اليهم، وزيادة تدريبهم على استخدام الاستراتيجات المناسبة لجذب انتباه هذا المستمع.

والجدير بالذكر أنه تم استخدام أساليب المناداة Vocatives واللمس لتدريب هذا الطفل على جذب الانتباه للآخرين من خلال قواعد مختلفة للتعزير إلا أن هذه الأساليب حققت نجاحات محدودة. وفى هذا المدخل اتضح أن محاولات طفل التوحد لمخاطبة الآخرين بدون جذب انتباههم من البداية (مثال ذلك طفل توحد يبدأ فى الحديث بدون النظر الى المستمع أو التلميح له وبدون توجيه الخطاب له) أدى إلى تجاهل المستمع لحديثه وعدم الانتباه إليه وأفضل طريقة لعلاج ذلك هو التعليق على رسالة طفل التوحد بالتعليقات التالية: هل تحدثنى؟ ولكنك لم تنادينى؟ ولم تنظر حتى إلىَّ؟ ولذلك لم اعرف انك توجه الخطاب إلىَّ.

واشارت النتائج بعد ممارسة هذه التعليقات إلى تنمية قدرة طفل التوحد على جذب انتباه الآخرين فى مواقف الاتصال. إلا انه غير قادر على تعميم ذلك فى مواقف أخرى.

ويحتاج طفل التوحد الأقل قدرة على التعلم إلى استخدام استراتيجيات جذب انتباه الآخرين.. كما يجب تدريبه على الربط بين هذه الاستراتجيات وبين نتائج استخدامها من خلال استخدام تعليقات تحقق هذا الغرض مثل «جيد أنت تشير إلى التفاح وعندما تشير جيداً إلى ما تريده فاننى أستطيع أن أعرف ماذا تريد».. ويجب

تجنب استخدام الضرب كوسيلة لجذب الانتباه. والجدير بالذكر أن طفل التوحد يستطيع فى بعض الحالات أن يجذب انتباه الآخرين ولكنه لا يستطيع أن يعبر عن ما يريده لذا فإن الطفل فى هذه الحالة يحتاج إلى تعلم كيفية التعبير عن وظائف الاتصال المختلفة مثل «الطلب Request»، والتعليق Comment والتعبير عن الوقت الذى يستخدم فيه هذه الوظائف.

٤.فهم القصص السردية Understanding Narratives

يواجه الأفراد اصحاب التوحد صعوبة خاصة فى سرد القصة، سواء كانت قصة خيالية أو قصة واقعية حيث لا يستطيع تذكر الملامح الأساسية أثناء تطور القصة. كما تواجه عملية فهم القصة مشكلات أخرى لكن الاستراتيجية الوحيدة التى يستخدمها هذا الطفل هنا هى استداعاء الأفكار لفظيًا.

وجزء من المشكلات الخاصة بفهم القصص لدى أصحاب التوحد يرتبط ببناء الهيكل السردى المتتابع للقصة، والذى ينشأ من فشل صاحب التوحد فى تكوين نموذج أو صورة عقلية عن الأدوار والشخصيات المختلفة فى الحديث ودلالات الألفاظ. كما يفقد الطفل القدرة على الإشارة للمستقبل باستخدام الضمائر المكررة لذا فإنه من غير المفاجأ أن ينحرف عن مسار القصة التى يتحدث عنها وهكذا فإن موقف حياة أو قصة تأخذ فيها «السيدة جونز» الشخصية الرئيسية يتطلب من المنصت أن يقيم ويركب دوراً لفظياً (ضمير) عن هذه الشخصية باستخدام الصفات التالية «آنثى ـ واحدة» ويشار لذلك بالضمير «هى» فى النص وهى السيدة جونز وبحيث يكون المنصت قادراً على فهم ذلك.

والفشل فى عمل هذا يعنى أن طفل التوحد لا يستطيع عمل معنى عن القصة السردية نظراً لعدم وجود شخصية رئيسية عن الموضوع الذى تتحدث عنه أحداث الموقف. ومن ثم تفقد القصة السردية تتابعها. ولقد اشارت الدلائل البحثية إلى أن الأفراد أصحاب التوحد يمكنهم فهم الضمائر المتكررة فى الجمل وذلك فى حالة ذكر الاسم بالكامل مع الضمير فى نفس الجملة ولكن هذه الطريقة لا تمكنهم من الانصات الفعال أى لا يستطيع طفل التوحد تكوين معنى لفظى عن الأدوار الموجودة فى القصة داخل حدود الجملة. ويفشل طفل التوحد أيضًا فى جعل المنصت له

يحتفظ بمسار واتجاه الحديث ومن ثم فهو لا يعطى علامات تساعد المنصت على الرجوع إلى مسار الحديث الذى يتحدث عنه. وكما أقترح سابقًا فإن المهارات اللغوية التى ترتبط بالحديث (مثل أستخدام الضمائر) يجب أن تتبع المسار التنموى العادى وتناسب مستوى القدرة اللغوية للطفل.

ولكى نتحدث عن المواقف الماضية يحتاج الطفل إلى فهم الكيفية التى يتم بها تركيب القصص كما يحتاج إلى إثارة الذاكرة الشخصية لاستدعاء الأحداث (انظر الفصل السادس).

فالطفل العادى الذى ينمو بشكل طبيعى يكتسب مهارة الحديث عن المواقف الماضية من خلال الاسئلة الماهرة المركبة التى يطرحها والداه، فى مرحلة ما قبل المدرسة والتى تبنى قنطرة يمكن من خلالها اختيار الإجابة وبمرور الوقت يتم استدخال هذه المعلومات فى ذات طفل التوحد ليكون إطاره الدلالى، وتنمو لديه القدرة على تحديد نوع المعلومات التى يحتاجها الآخرون فى سرد قصة. الا إن أطفال التوحد لا يستطيعون ذلك بسبب الصعوبات الاجتماعية وصعوبات الاتصال التى تواجههم لذا فإن أطفال التوحد نادرًا ما يتعرضون لمثل هذا النوع من التعلم المركب عن سرد القصص. ومرة أخرى فإن أطفال التوحد لا يستطيعون اكتساب المهارات المناسبة بسبب نقص الفرص والصعوبات التى تواجههم.

ويتعلم أطفال التوحد بشكل أفضل تركيب القصص السردية (الأحداث الشخصية، الأحداث الفعلية التى تخص الآخرين والأحداث الخيالية أيضًا) من خلال عملية تحليل القصص.

ويمكن تحقيق هذا الغرض بسهولة أكثر عندما يمتلك الطفل مهارات كافية للغة المنطوقة (واللغة المكتوبة) الأمر الذى يساعد الطفل على إظهار العناصر التركيبية للقصة بشكل منظومى، ولكن يمكن تنمية قدرة الطفل على تركيب القصة (طفل التوحد ـ غير اللفظى) من خلال استخدام الصور والصور الفوتوغرافية. وتتلخص الأهداف الهامة هنا فى مساعدة أطفال التوحد على إدراك الإطار الكلى للقصة، ومساعدتهم على استخدام هذا التركيب فى إعادة سرد القصص باسلوبهم الخاص.

ويمكن للوالدين والمعلمين أن يشرعوا فى تلك العملية بتخصيص وقت بعد كل حدث (مثل الذهاب للتسوق أو تناول وجبة) يقوم فيه الطفل بالتعبير عما حدث فى هذا الموقف. وهذا يعنى بالنسبة للأطفال ذوى القدرة اللفظية أن نجعلهم يتحدثون عن الأشياء التى حدثت فقط، ونجعلهم يتذكرون مشاعرهم تجاه ما حدث. وهذا الأمر يمثل صعوبة كبيرة بالنسبة لطفل التوحد الذى توجد لديه مشكلات فى تذكر انفعالاته وإدراكها. ولكن من الهام هنا أن نحاول تطوير هذه القدرة التقويمية نظراً لأن الذاكرة الخاصة بالأحداث الشخصية تعتمد على هذا المكون العاطفى للذاكرة.

بالطبع فإن الفهم الكامل للقصص السردية لا يرتبط فقط بفهم الإطار التركيبى للقصة بل يختص أيضًا بفهم محتوى القصة وهذا يشمل فهم الأفراد، وتعتمد القصص الخيالية على فهم واقعية ومقاصد الشخصيات الموجود فى القصة وهذا يعتمد بدوره على فهم الطفل للعالم الحقيقى الخاص بتلك الصور العقلية.

وكما لاحظنا.. فإنه فى أحسن الأحوال يوجد لدى طفل التوحد نقص فى الفهم، وفى أسوأ الحالات يكون لديه عدم وعى بالحالات العقلية بالمرة.

ويزود العالم الحقيقى أطفال التوحد بفرص حقيقة لفهم المظاهر السلوكية لبعض الحالات العقلية (الصور الذهنية، الابتسام عندما يكون سعيدًا ـ البكاء عندما يكون حزينًا) ولكن القصص التى نقرأها أو نسردها نادراً ما تعطى مثل هذه الأوصاف السلوكية للمشاركين. وبهذا يسلب الطفل من المصدر الرئيسى للفهم، والتنبؤ بالسلوك وبدلاً من ذلك نعطى الطفل عبارات تصف الحالات العقلية لا تملك معنى بالمرة أو تملك معنى قليلاً.

لذا فإنه من الأفضل أن نبدأ بالقصص التى تحكى مواقف من الحياة الواقعية حتى تكون هناك فرصة حقيقية تمكن الطفل من تطوير بعض الفهم عن الأسباب، ،الكيفية التى يتصرف بها الأفراد أثناء إنجاز عمل ما من خلال تحليل سلوكياتهم فى القصة. ومن الجدير بالملاحظة أنه عندما يوجد اهتمام لدى أفراد التوحد الأكثر قدرة بالخيال فإنه سوف يكون اهتمام بالخيال العلمى.

وفى هذا الصدد يبتكر المؤلفان مخلوقات شاذة غريبة لا تنطبق عليها الإدراك

الإنسانى العادى للسلوك وبالتالى فإن صاحب التوحد لا توجد لديه قدرة ترتبط بفهم سلوك هذه المخلوقات الغريبة والتنبؤ به.

وفى النهاية يحتاج المعلم إلى تطوير طرق لمساعدة الأطفال أصحاب التوحد على إنتاج نماذج عقلية لأنفسهم، رغم أن السلوك العقلى أمر يصعب إثارته ومراقبته.

إلا أن أحد الطرق المهمة لبدء هذه العملية تتم من خلال استخدام الأغانى (أو إستخدام القوافى إلا أن تأثير الأغانى يكون أقوى).. ويستطيع الأطفال تعلم أغنية حتى يمكنهم أداء هذه الأغنية لانفسهم وعندئذ وخطوة خطوة تحذف الكلمات من الأغنية ويوضع بدلاً منها الإيماءات.. ويحتاج الأطفال عندئذ حفظ الكلمات التى تم حذفها فى أذهانهم حتى يمكن إعادة ربط الأغنية فى الموضع الصحيح. وتساعدهم قوافى الأغنية على تحصيل هذا كما تعطيهم خبرة أكثر فى التفكير وبأسهل طريقة.

منهج الاتصال A Communication Curriculum

١. الحاجة للنظم البديلة القابلة للزيادة

The Need For Alternative & Augmentative Systems

يصاحب التوحد باستمرار العديد من مشكلات النمو الإضافية التى تؤثر على اللغة.. ففى بعض الحالات توجد إعاقات لغوية نوعية إضافية وهذا يتجلى بوضوح لدى أطفال التوحد الذين يفقدون القدرة على الكلام فى مواقف الحياة إلا أنهم يملكون مهارات اتصال غير لفظية.

وفى حالات متعددة توجد هناك مشكلات تعلم إضافية حادة تؤدى إلى تأخر نمو اللغة أو إعاقتها. هذا وعندما يصاحب مشكلات التعلم الإضافية السابقة مشكلات فى الاتصال الناجمة من التوحد (التى تعوق الطفل من تعلم اللغة) وأية مشكلات لغوية أخرى فإن النتيجة هى زيادة تفاقم مشكلة تعلم اللغة.

وتتمثل أهمية اللغة لدى الطفل فى كونها مؤشراً يمكن استخدامه فى التنبؤ بالنمو الاجتماعى والتربوى للطفل فى المستقبل ومؤشر هام يستخدم فى التنبؤ بنوعية الحياة التى يمارسها الطفل. وهكذا يتضح أنه من الأهمية بمكان أن تركز التربية على استحداث لغة بديلة لأصحاب التوحد غير القادرين على اكتساب مهارات الكلام.

إلا أنه لا تزال هناك صعوبة ترتبط بتحديد الموعد الذى نحصل فيه على النظام البديل للكلام وترتبط بتحديد أى هذه النظم البديلة هى الأفضل.

وفى المقام الأول عندما نتخلى عن اللغة المنطوقة فإن الإجابة القصيرة يجب ألا تستخدم ولكن هذا لا يعنى عدم تعلم النظم الأخرى. ولقد اتضح أنه اذا لم يتحدث الأطفال عند عمر ١٣ عامًا فإن فرصة نطق هؤلاء الأطفال فيما بعد تكون محدودة. ولكن هناك حالة فردية تدحض النتيجة العامة وتقدم خطوطا مرشدة.. ومن المهم تجريب البدائل الأخرى قبل انتظار الفشل الكامل وفى البداية فإن الأنماط الأخرى للبدائل تستخدم كوسائل لزيادة الحديث على أمل أنها تحقق أهداف الفهم والنمو، وألا تكون بدائل لغة منطوقة.

وهناك بعض الأدلة التى تشير إلى أن صعوبة استقبال أطفال التوحد للمعلومات من أكثر من قناة فى نفس الوقت، وهذا يفرض على المعلم استخدام أشكال بديلة للاتصال، وهذه الأدلة تقترح على المدرسين عدم تعليم أشكال الاتصال البديلة جنبًا إلى جنب مع اللغة المنطوقة. إلا أن هناك بعض الأدلة تشير إلى أن تعليم الأشكال البديلة للاتصال يجب أن يصاحب تعليم الكلام لأن هذا يساهم فى تنمية المهارات.

وأشارت هذه النتائج إلى أن فصل تعليم أشكال الاتصال البديلة عن تعليم الكلام لا يساهم فى تطوير اللغة لدى أطفال التوحد إلا إذا كانت هناك جلسات إضافية لتعليم الكلام.

ولقد اقترحت الدراسات السابقة أن الكلام لا يتطور لدى الأفراد أصحاب التوحد خلال مصاحبة تعليم الكلام/ لتعليم الإشارات فقط بل ينمو الكلام إذا تم استخدام فترات تدريب إضافية بعد مصاحبة تعليم الكلام/ لتعليم الإشارات. والبعض الآخر من الدراسات أشار إلى أن الكلام لا ينمو من خلال التدريب على الإشارات.. ففى أحدى الدراسات الطولية التى تضمنت عشرة أطفال تتجاوز أعمارهم الـ ١٨ شهراً استطاع عدد من الأطفال قليل أن يتحدث أثناء الدراسة بواسطة أحد الباحثين ولكن أشارت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين هذا وبين عدد الإشارات المكتسبة أو المستخدمة، فبعض الأطفال اكتسب كلمات أكثر من ٣٠٠ بدون القدرة على الكلام.

٢.اختيار نظام الاتصال

Choosing A System of Communication

يتمثل الهدف الرئيسى هنا فى تنمية القدرة على الاتصال، وهذا يمكن تحقيقه بالمعنى الكامل إذا امتلك الفرد وسائل الاتصال. ويرغب العديد من أولياء الأمور والمربين فى تنمية قدرة أطفال التوحد على استخدام اللغة المنطوقة فى الاتصال (وإن أمكن يرغبون أيضًا فى استخدام فى اللغة المكتوبة) والتى يتحدث بها المجتمع. أى أن وسائل الاتصال تساهم فى تحقيق أغراض الاتصال السهل مع الأسرة والمجتمع الكبير، كما تساهم وسائل الاتصال المنطوقة والمكتوبة فى الوصول إلى كل أشكال التعليم، ومواد الثقافة. بالإضافة إلى قدرتها على دمج الفرد مع المجتمع الذى يعيش فيه وهكذا يمكن القول أن الأغراض السابقة تتلخص فى تطوير مهارات اللغة المنطوقة والاتصال. كما هو واضح فان هذا لا يمثل اغراضًا عملية طويلة المدى لكل الأفراد.

وتعتمد عملية الإختيار المناسب لنظام الاتصال على الفرد وعلى سياق التدريس. فالمعلم وولى الأمر لا يمكنه أن يبنى القرار على الوسيلة التى يفضلها الطفل (الرؤية على سبيل المثال) دون أن نأخذ بيئة الاتصال فى الاعتبار. ومن غير الحكمة ان يبتكر المعلم فى المدرسة برامج اتصال فردية لكل طفل معتمدًا على المبدأ الدال على أن كل طفل يستخدم نظامه اللغوى بشكل أفضل والمناسب لوظائفه الفيزيقية واللغوية والمعرفية. لذا فإنه يجب بناء برنامج اتصال يمثل النظام المشترك لجميع الأطفال. ويمثل النظام المشترك جوهر الاتصال وبينما توجد بعض الاختلافات الفردية داخل الصف أو فى الاسرة يجب أن يكون هناك نظام واضح ومفهوم يستخدمه جميع أعضاء مجموعة الاتصال.

٣.تعلم لغة الإشارة The Teaching of Sign

تقوم لغة العلامة أو الإشارة بدور هام فى تعليم الأطفال أصحاب الأوتيزم. إلا أن تدريس الإشارة أو العلامة بالنسبة لهذه الفئة من الأطفال لا يعتبر دواءً لجميع مشكلات الاتصال Panacea التى يعانى منها أطفال هذه الفئة، ولقد سجلت الخبرة

فى مجال تعليم الإشارة لأصحاب التوحد العديد من الفوائد والعديد من العيوب يعرض لها فيما يلى.

الفوائد الكامنة

* تزود لغة الإشارة الأفراد غير القادرين على الكلام Mute بوسائل وطرق بديلة تمكنهم من الاتصال بالآخرين.
* توفر عملية استخدام لغة الإشارة الكثير من الوسائل اللازمة لتبادل الأفكار التى تستخدم فى فهم الاتصال نفسه وفهم اللغة المنطوقة المصاحبة للإشارة.
* استخدام لغة الإشارة غير المألوفة يجعل المعلم يميل إلى تقليل معدل اللغة المنطوقة المصاحبة ويقتصر على استخدام المفاهيم المحورية فى الاتصال.
* تعتبر عملية استخدام الإشارة أو بديلها فى الاتصال احد الطرق الملموسة التى تساعد التلميذ المتحدث صاحب التوحد على مراعاة احتياجات المستمع أثناء الحوار.

العيوب التى تظهر عند استخدام لغة الإشارة أو العلامة

* عندما يستخدم أطفال التوحد الإشارة كبديل للتحدث فإن هذا يحد من قدرة الطفل على الاتصال بالبيئة الأمر الذى يؤدى إلى فشل أصحاب التوحد فى تطوير مهارات التحدث، وظهور مشكلات أخرى ترتبط باكتساب اللغة، ومن ثم يصبح طفل التوحد غير قادر على الارتباط بالآخرين - وتصبح إشاراته غير مفهومة وغامضة للآخرين داخل العديد من المدارس، ويظل العدد الذى يستخدم الإشارات فيها بمهارة قليلاً.
* إستخدام الإشارة أو العلامة كوسيلة مصاحبة للكلام ربما يساعد على فهم الكلام، ويجعل بعض وظائف الاتصال واضحة، الا أن الطريقة التى يتم استخدامها فى تعليم الإشارات تتسم بمستوى أقل فى التلقائية والمرونة بين المدرسين الأمر الذى يعنى عدم تعرض أطفال التوحد لنماذج جيدة تشرح لهم كيفية استخدام الإشارة أو العلامة فى مواقف الاتصال الحقيقية، ومن ثم تصبح

عملية استخدام الإشارات والعلامات استجابة لا معنى لها تحتاج إلى دراسة ومراجعة.

* تؤثر نقص الطلاقة والمرونة فى العلامة أو الإشارة على عملية توصيل الحديث للاخرين. الأمر الذى لا يساعد فى تحقيق الإشارة أو العلامة لأغراض الاتصال، وبالتالى والفشل فى استخدام أىٍّ إيماءات أخرى مصاحبة.

* فقدت العلامة أو الإشارة غر ضها الذى يتمثل فى مساعدة الطفل على التركيز فى حاجات المستمع.

وأخيراً يمكن القول إنه يجب تدريس لغة الإشارة باستمرار لكل التلاميذ فى المدرسة بحيث ترتبط الإشارة بنظام من الصور الموضحة لها. مما يجعل الإشارة أكثر وضوحًا للتلاميذ الأقل فى الخبرة. أو يجب على الأقل ربط الإشارة ببطاقات رمزية. ويجب تقديم الاشارة أو العلامة داخل سياق الكلام، واستخدامها فى تلبية الاحتياجات الحقيقية للاتصال.

٤.استخدام استجابات التلميذ الخاصة

Using The Pupils Own Responses

تركز أغلب علوم البيان أو اللغة فى تعليم التلاميذ أصحاب التوحد على استخدام مداخل «التدريس المتمركزة حول الطفل». ولتعليم اللغة وتطوير قدرة أطفال التوحد على الاتصال تبدأ عمليات الاتصال مع أصحاب التوحد بتفسير التعبيرات غير اللفظية لهؤلاء الأطفال.

وهناك بعض الدلائل البحثية التى تشير إلى فعالية مداخل تدريس الأطفال أصحاب التوحد مثل أثر مداخل تقليد سلوكيات الطفل التلقائية فى تركيز انتباة أطفال التوحد مع الآخرين، وبالتالى تعديل سلوك أصحاب التوحد وتفيد هذه المداخل فى اثارة عملية الاتصال لدى التلاميذ الذين لا يملكون أية وسائل أخرى للاتصال ويحتاجون البدء من لا شىء. ولكن المبدأ هو أنه يكون من المفيد تطبيق هذه المداخل للتلاميذ ذوى القدرة الأعلى والذى يمتلكون درجة من المهارات اللغوية، ولكن قدرتهم على الاتصال لاتزال ضعيفة.

وسيتضح لنا فى الفصول القادمة من هذا الكتاب أهمية استخدام Echolalia (ترديد الأحداث الماضية) فى تطوير عملية الاتصال والجوانب الأخرى للاتصال. حيث إن عملية ترديد طفل التوحد لأحداث الماضى Echolalia تملك مقصداً أو غرضًا اتصاليًا فى أغلب الحالات، وبعيداً عن محاولة كبت استجابة الطفل يجب علينا أن نبنى على تلك الاستجابة لكى تطور الجوانب الأخرى الاتصال.

ويمكن تطبيق نفس المبدأ على الاستخدامات الأخرى للغة ـ غير الاتصال ويجب علينا أن نبحث عن مقصد للاتصال يفسر تلك الاستخدامات ـ واذا نظرنا إلى السلوك اللغوى لتلاميذ التوحد فى ضوء الصعوبات الأساسية لديهم والخاصة بالاتصال والتى تمت مناقشتها سابقًا، واذا تذكرنا المشكلات الناجمة من الاستخدامات التربوية للغة عندئذ نجد أنفسنا أننا نحتاج إلى تطوير مداخل تدريس تهدف إلى تسهيل الاتصال أكثر من إنتاج السلوك.

٤.التدريس عن الاتصال

Teaching About Communication

توضح برامج TEACCH الأبعاد المختلفة التى يجب أن نأخذها فى الاعتبار عندما ندرس مهارات الاتصال وتؤكد على أهمية تدريس كل بعد من هذه الأبعاد فى وقت منفصل. ويحتاج تدريس اللغة للأفراد أصحاب التوحد إلى التحرك بعيداً عن الأساليب القديمة فى تدريس مفردات الكلمات Vocabulary (سواء الكلمة أو العلامة) بحيث يركز تدريس اللغة على تدريس التعبيرات اللغوية المركبة مثال ذلك: التركيز على تدريس الأشكال اللغوية، والكلمات من أجل الاتصال فقط. ففى هذه الحالة لا نحتاج إلى تعليم الأفراد الوسائل التى نستخدمها فى الاتصال مع الآخرين ولكننا نحتاج الى تعليمه ماهية الاتصال كعملية من خلال التدريس التخصصى.

ويهدف التدريس التخصصى على الأقل إلى تركيز الانتباه على بعد السياق بالإضافة إلى تركيز الأنتباه على أبعاد الشكل ومفردات الكلمة.. وفى هذه الحالة فإن التدريس التحصصى يأخذ فى اعتباره أن تدريس شىء ما دخل سياق واحد لا يعنى أن تلاميذ التوحد سوف يمتلكون نفس هذه المهارة فى موقف آخر ومع شخص آخر.

وتراعى البرامج هذا بواسطة استخدام التدريس فى السياق الوظيفى الذى يعتمد على تطبيق واستخدام السلوك أو تدريس تعميم المهارة.

وهكذا يمكن القول إنه يجب تدريس أبعاد الشكل، ومفردات الكلمات Vocabullary والسياق. بالإضافة إلى تدريس البعدين الآخرين وهما:ـ بعد دلالات الألفاظ Semantic، وبعد وظائف الاتصال.

ويجد أغلب المعلمين صعوبة بالغة فى فصل هذين البعدين نظريًا، وفى التطبيق تصبح عملية فصل هذين البعدين عملية غير أساسية. ونحن حقيقة نتحدث فقط عن بعد واحد مفقود من هذين البعدين وهو البعد الذى يحدد الصعوبة فى التوحد. وهو البعد المختص بعملية الاتصال ذاتها. والسبب الذى يجعلنا نتجاهل هذا البعد ـ كنه ومادة الاتصال ـ فى التدريس. أى أن الاتصال جزء طبيعى من المواقف الاجتماعية العادية التى لا يمكن عزلها كبعد أو التى نجد صعوبة فى عزلها وصعوبة فى التفكير فى تدريسه.

ومن الملاحظات التدريسية الأخرى الهامة التى يجب أن نتذكرها هى أنه من غير المحتمل أن ننجح فى التدريس إذا قمنا بتدريس أكثر من بعد فى نفس الوقت. إلا أننا نستطيع أن نتنازل عن ذلك المبدأ (تدريس البعدين فى نفس الوقت) ذلك نظرًا لأن بعد الاتصال يمثل جزءًا طبيعيًا فى مواقف الحياة التى نمر بها.

(مثال ذلك):ـ يستطيع طفل أن يطلب تفاحة بسهولة فى عدة سياقات، ويظهر هذه القدرة فى «معرفة تحديد حروف الكلمة أو معرفة كلمة تفاحة، وفى معرفة شكل الكلمة (يقول الكلمة)، وفى معرفة السياق (مع أفراد مختلفين فى مواقف مختلفة وأماكن مختلفة) ومعرفة الوظيفة (يطلب طلبا)».. هذا الطفل يحب التفاح أولا وتعلم أن يطلب ويبحث عن التفاح بسهولة.

لكن عندما يرى المعلم الكمثرى فى طبق الفاكهة ويقرر أن يدرب هذا الطفل على أن يقول كلمة «كمثرى» ـ هذا المرة كانت تواجه الطفل مشكلة هائلة ولم ينجح فى ذكر كلمة كمثرى بعد عدة أسابيع من المحاولة.

ولكن ما هو السبب فى ذلك؟

لا يختلف تعليم الطفل نطق كلمة «كمثرى» كثيراً عن تعليمه نطق كلمة «تفاحة» الا أن الطفل لا يحب الكمثرى لذا فإنه عندما طلب منه نطق «كلمة كمثرى» لم يطلب منه أن يستخدم وظيفة اتصالية للطلب (التعليق على الكمثرى) وذلك كما هو الحال فى حالة «التفاح» ولكن طلب منه عمل تعليق واحد فقط.. كما لاحظنا من قبل يتضح أن وظيفة عمل التعليق من طفل التوحد تمثل وظيفة صعبة. فالمطلوب من صاحب التوحد أن يفهم اكثر من أن يطلب ولكن هذه لا تمثل المشكلة الأساسية. ولكن العقبة المركبة بالنسبة لهذا الطفل هى نطلب منه أن يتعلم شيئين فى نفس الوقت والشيئأن هما (تعلم حروف كلمة كمثرى، الاتصال الوظيفى لها أى (التعليق عليها).

وأفضل برنامج للتدريس، يمتلك فرصة نجاح أكثر هو الذى يدرس أولاً وظيفة الاتصال (التعليق على الاشياء) وتلخيص كل الوظائف الأخرى فى وظيفة واحدة هى (التعليق).. وبعد ذلك يتعلم الطفل أن ينطق كلمة «تفاح» عندما يأكل تفاحة (أو يأكل أكثر من واحدة إذا كان هناك احتمال أنه يرغب فى تناول اكثر من تفاحة فى نفس الوقت). وعندما ينطق طفل التوحد كلمة «تفاحة» يجب أن ندرب هذا الطفل على التعليق على تفاحة موجودة فى سلة أو فى شجرة أو يعلق على صورة لتفاحة فى كتاب، وسوف يكتشف المعلم أن الطفل لا يطبق هذا أو لا يعلق على التفاحة بشكل تلقائى كطلب يرغب فيه. وفقط عندما يكون الطالب قادراً على إظهار فهم لكلمة تفاح ويستخدمها كتعليق ويستخدمها بنفسه عندئذ نطلب من الطفل تعلم كلمة جديدة (مثل تفاحة) وتستخدم بنفس هذه الطريقة.

٥.تدريس الوظائف الاتصالية

Teaching Communiative Functions

من الوظائف الاتصالية السهلة التى يمكن أن نبدأ بها مع الأطفال أصحاب التوحد تعليمهم كيفية طلب شىء معين أو السؤال عن شىء (الطلب Request) ولتوضيح هذا الأمر بسهولة كما لاحظنا يمكننا أن نقول إن هذه الوظيفة يجب أن تكون أول الوظائف الاتصال بل وفى بعض المواقف تكون الوظيفة الاتصالية الوحيدة التى

يجب تطويرها لدى أصحاب التوحد. مثال ذلك الموقف الشائع فى اليوم المدرسى حيث يلتف المعلم والتلاميذ حول المنضدة لتناول مشروب معين أو قطع من الفواكه والبسكويت.. فى هذه الحالة يجب تدريب طفل التوحد على طرح السؤال الذى يطلب فيه شىء معين من المأكولات الموجودة على المنضدة بطريقة مهذبة تعتمد على (الإشارة ـ التحدث ـ العلامة) قبل أن يأخذ الطفل ذلك الشىء.

بالطبع يتضح لنا أن الاجراء السابق صحيح ولكن هل يستطيع تلاميذ التوحد تعلم الاتصال؟ حسنا: هم يستطيعون تعلم بعض مهارات الاتصال المناسبة، ويتعلمون ممارسة هجاء بعض الكلمات أو مفردات الكلمات، ويستخدمون كما تقدم نموذج للاتصال (المعلم عادة لا يتقبل هذه النقطة إذا كان طفل التوحد قادراً على الكلام أو قادراً على استخدام العلامة فى الإشارة لحل ما على سبيل المثال) كما يتعلمون استخدام نموذج وظيفى للاتصال داخل سياق معين (يساهم فى تحقيق الأهداف المطلوبة) ولكن كل هذا لا يساعد التلاميذ على اكتشاف موضوع الاتصال.

وما تعلمه التلاميذ فى هذا الموقف هو نظام معين يرتبط بسياق معين والبعض الآخر من التلاميذ لا يدرك أن عملية الاتصال قد حدثت، حيث يضع علامة أسفل المنضدة ثم يهمسون بطريقة غير مسموعة عن طلبهم بدون لفت نظر وانتباه الآخرين (يتحدث إلى الحائط) بدون إثارة المستمع. واذا رغب هؤلاء الأطفال فى الوجبة السريعة فما الخطأ الأكثر شيوعًا الذى يصنعه هؤلاء الأطفال؟ هؤلاء الأطفال يصلون إلى هدفهم لأخذ الوجبة السريعة دون توجيه أو طرح أى سؤال. وهذه تمثل إشارة عظيمة لما تعلمه هؤلاء الأطفال بالفعل. هذا الموقف يمثل أحد المواقف التى لا توجد فيها حاجة حقيقية للاتصال، فهم فقط يأخذون ما يرغبون فيه.

ويمكن من خلال منع طفل التوحد من العمل السابق ـ أخذ ما يرغب فيه بدون طلب ذلك ـ ومن خلال تدريس الثبات، الآداب والنظام، وانتظار الدور وكل هذه تمثل مهارات مفيدة ولكنها لا ترتبط مباشرة بموضوع الاتصال. ولكى ندرس عن الاتصال يجب على المعلم أن يتأكد أن الأطفال يحتاجون إلى نقل طلباتهم أو متطلباتهم من خلال الإبقاء على النظام الواضح للوجبة السريعة.

ولقد لاحظنا أنه لكى ندرس الاتصال فى مواقف تقوم على أساس الطلب، فإن الطريق الوحيد الذى يستطيع الأطفال من خلاله الحصول على ما يحتاجون إليه هو الاعتماد على فرد آخر.. وبنفس الطريقة فإن المعلم يحتاج إلى إيجاد حاجة اتصالية حتى يدرس أى وظيفة من الوظائف الاتصالية، وهذا يبدو أمراً صعبًا وأغلب الوظائف الاتصالية تتعلق بالتأثير على الحالات العقلية للآخرين أكثر من التأثير على السلوكيات. ويمثل التعليق Comment مثالاً لوظيفة اتصالية يمكن تدريسها بنجاح من خلال الاعتماد على اهتمامات التلاميذ (نبدأ من حيث المكان الذى يوجد فيه التلميذ وأن تستخدم سلوكاً تلقائياً لمحاولة استحضار الغرض من الاتصال).

ويمكن عمل هذا من خلال وضع شىء محبب للطفل داخل إناء مغلق موجود فى سلسلة من الأوانى الأخرى يتم عنونتها بطريقة ما مثال ذلك بواسطة صورة شىءً ما يعرفه التلميذ.

ثم يسأل التلميذ عن الشىء الخاص به ثم يطلب منه أن يحدد الإناء الذى يوجد فيه هذا الشىء بواسطة تحديد عنوان مناسب. وهذا يتكرر مع أنواع مختلفة من الآوانى بينها الإناء الصحيح الذى يوجد فيه الشىء المحبب للتلميذ ويوضع عليه نفس العنوان وبمرور الوقت يصبح لهذا العنوان معنى لدى الطفل وهكذا يجب تدريب الطفل على العنوان ورسم الأنتباه لهذا من خلال كتابة عنوان له ويقوم التلميذ بعمل التعليق على هذا العنوان.

٦.السلوك الارتجالى وسيلة اتصال:

Disruptive Behavior As Communication

تمثل عملية معالجة السلوكيات الارتجالية وسيلة مهمة للاتصال ودور هذا السلوك فى الاتصال هام أيضا لذا يجب فحص تلك السلوكيات الارتجالية.. والتفاصيل الأخرى ذات الصلة بهذا الموضوع يشار لها فى الفصل الخاص بإدارة السلوك.

منهج الاتصال التعويضى مقابل منهج الاتصال العلاجى

A Compensatoty Versus A Remedial Communication Curriculum

تبدو عملية تقسيم المهارات المركبة المطلوب التدريب على استخدامها فى

الاتصال عملية لا فائدة منها خاصة عندما لا يدرك التلاميذ طبيعة الاتصال فى نفس الوقت الذى يطلب منه تطبيق مجموعة من النظم التى تعملها (وحتى لو كانت تلك النظم مفيدة ومرنة).

وبسبب قصر فترة التدريس، وبسبب عدم إدراك التلميذ لطبيعة الاتصال يقترح بعض التربويين تعليم التلاميذ بعض المهارات التعويضية الموازية لمهارات الاتصال بالاضافة إلى تطوير فهم التلميذ لعملية الاتصال ـ لذا يجب على المعلم أن يدرب التلميذ كيفية التعبير عن الحلول والبدائل وأن يدربه على الفهم حتى يستطيع أن ينفذ مهام التعلم بطرق مستقله وذلك كما هو الحال فى برنامج TEACCH الذى يعتمد على إستخدام الرموز البصرية وعوامل الاتصال غير اللفظية لتحقيق أهداف الاتصال والجدير بالذكر أن هذه الرموز تتسم بأنها واضحة ومفهومة وتزود الأفراد بطرق مختلفة لاظهار حاجاتهم وبالتالى تحسين نوعية حياة هؤلاء الأفراد.

ويمثل برنامج TEACCH أحد الأمثلة الهامة للمدخل التعويضى وأحد اشكاله الناجحة إلا أنه لا يمكن الأفراد من فهم عملية الاتصال نفسها ـ ولما كان المعلمون والولدان يحتاجون إلى علاج مشكلات الفرد المرتبطة بعملية الاتصال نفسها فإن استخدام برنامج TEACCH لا يكفى بالنسبة للعديد من المعلمين وأولياء الأمور.

فالبعض يحاول علاج مشكلات الفرد المرتبطة بالاتصال من خلال وسائل تربوية تعتمد على تدريس الاغراض من الاتصال، ومداخل التعلم فوق المعرفى لتشجيع الأفراد للوصول إلى أقصى درجة من الوعى بحالاتهم العقلية الخاصة بهم وتشجيعهم على فهم الحالات العقلية للآخرين، ونأمل أن يساعد هذا فى فهم مفاهيم الاتصال المحورية مثل:ـ الإدراك المشترك ـ والمعرفة المشتركة.

ولم تظهر أى من المداخل العلاجية نجاحًا واضحًا، وفى الوقت نفسه كانت أغلب المدارس تهدف إلى ربط المداخل العلاجية بالمداخل التعويضية:ـ وتمثل عملية تدريس الاتصال عملية أو مهمة صعبة يمكن أن تعالج بسهولة فى المواقف غير الرسمية أفضل من معالجتها فى المدارس التقليدية، كما تمثل عملية تدريس الاتصال أحد المحاور الهامة فى تعليم الأطفال وهناك مثال آخر فى تربية التلاميذ أصحاب التوحد

الذى يكون فيه الاتصال والتعاون القريب مع الوالدين عناصر أساسية مثال ذلك فى المواقف غير الرسمية حيث يصبح للغة العديد من الأغراض والتى تأخذ فى اعتبارها حاجات التلاميذ.

الاستنتاج Conclusion

يقع الاتصال فى محور مشكلة التوحد لذا يجب أن يكون الاتصال فى قلب أى مدخل تربوى فعال لتعليم الأطفال أصحاب التوحد. وتشير طبيعة المشكلة إلى أنه لا توجد حلول سهلة، ولكن توجد طرق تدعو للتفاؤل.. فنحن نحاول أن نظهر فى هذا الفصل إلى أى مدى يكون من الهام أن نراعى التحدى الفعلى لما يعتمد عليه الاتصال قبل أن نركز على استراتيجيات ترتبط باللغة.

الفصل الخامس

النمو اللغوى

The Development of Language

مدى الكفاءة اللغوية:

The Range Of Language Competence

تعتبر مشكلة التأخر فى نمو اللغة لدى أصحاب التوحد مشكلة اتصال أكثر من كونها مشكلة لغوية. ونظراً لأن التوحد يمثل اضطراباً بيولوجياً يؤثر على وظائف المخ لذا فإنه من المحتمل أن تحدث اضطرابات إضافية فى وظائف المخ لدى أصحاب التوحد أى إن التوحد الذى يخلو من المشكلات الإضافية فى وظائف المخ يحدث فى حالات قليلة جدا.

وتؤدى المشكلات الإضافية فى وظائف المخ لدى العديد من أصحاب التوحد إلى حدوث وظهور صعوبات لغوية نوعية تأخذ شكل تأخر واضح وحاد فى نمو القدرة اللغوية العامة، أو شكل السكوت التام لدى حالات قليلة من أصحاب التوحد. كما تتسبب المشكلات الإضافية فى وظائف المخ فى إحداث صعوبات تعلم حادة.

وترجع عملية التأخر الحاد فى نمو القدرة اللغوية العامة إلى صعوبات لغوية نوعية مثل عدم قدرة الطفل على استخدام آليات تعلم التركيبات اللغوية. هذا ويرتبط التوحد وراثيا بعيوب اللغة أو بالصعوبات اللغوية الموجودة لدى أحد أفراد الأسرة

من ذوى التوحد. إلا أن هذا الارتباط الوراثى بين صعوبات اللغة لدى طفل التوحد وأحد أفراد أسرته المصابين بالتوحد لا يأخذ صفة العمومية حيث لوحظ أن بعض أفراد التوحد لديهم القدرة على اكتساب الجوانب التركيبية للغة مثل القدرة على تمييز كلمة معينة ترتبط بكلمات أخرى.

وتمتد صعوبات اكتساب اللغة إلى جميع أشكال اللغة بما فيها العلامة والإشارة، وتتدرج اللغة المنطوقة لدى أصحاب التوحد من السكوت التام (أخرس) إلى النطق السهل والواضح.

والجدير بالذكر أن عملية اكتساب اللغة تساعد الفرد على عمل تركيبات لغوية بسهولة وبخاصة تلك التركيبات التى تخدع المستمع البسيط الذى يفتقر إلى الخبرة. كما أن عملية الفهم يجب أن تسبق عملية تركيب وانتاج اللغة، ولكن هذا لا يحدث لدى أصحاب التوحد بسبب افتقارهم إلى قواعد ومحتوى الكلام وافتقارهم إلى المفردات اللازمة. وتشير عمليات التحليل التى تمت فى هذا الشأن إلى أن مستوى فهم أصحاب التوحد للغة أقل بكثير من قدرتهم على إنتاج اللغة. كما أن الكلام لدى أصحاب التوحد لا يؤدى إلى إنتاج مفردات جديدة ولكنهم يرددون كلمات سبق تعلمها دون فهم لمعنى هذه الكلمات بطريقة Echolalia تشبه طريقة البغبغان فى ترديد الكلام. كما أشارت عمليات التحليل إلى أن كلام أصحاب التوحد يدور حول أشياء تافهة ينطقها بطريقة مملة لذا فإن القراءة لدى أصحاب التوحد تكون أسهل كثيرا من رواية قصة قصيرة تعتمد على أحداث تمت فى الماضى.

مشكلات لغة التدريس والتعلم:

Problems With The Language Of Teaching And Learning

(١) اللغة قبل الاتصال Language Before Communication

توجد لدى أطفال التوحد مشكلات ترتبط بالاستخدامات التربوية للغة، ويعتمد الاستخدام التربوى للغة على افتراض أنه يجب تدريب الطفل على الاتصال فى مرحلة ما قبل المدرسة. وفى حالة التوحد يكتسب الطفل اللغة أولا ثم يتعلم بعد ذلك كيفية استخدامها فى أغراض الاتصال فى مرحلة ما قبل المدرسة. ولما كان طفل

التوحد لا يفهم أغراض الاتصال لذا فإنه يمتلك فكرة بسيطة عن استخدامات اللغة. ويتطلب الاتصال الفعال تركيز الانتباه على غرض المتحدث من الرسالة إلا أن طفل التوحد لا يستطيع أن يركز انتباهه على أغراض الاتصال. وكنتيجة لهذا فإن المعلم يصبح غير جاهز للتعامل مع استجابات طفل التوحد الناجمة من عدم فهمه لأغراض الاتصال.

لوحظ فى الهيئات المختصة برعاية أطفال التوحد أنها لا تأخذ فى الاعتبار مثل هذه المشكلات المرتبطة بعدم وعى طفل التوحد بالغرض من الاتصال.. يوضح ذلك الموقف التالى: كانت المدرسة تقيم مشروعاً عن دراسة الخروف وفى منتصف المشروع وفى الاجتماع الخاص بالصوف قاد المعلم الاجتماع وطرح التساؤل الآتى وهو يمسك بفروة خروف Fleece:

هل يعرف أحد منكم ما اسم هذا؟ وماذا نطلق عليه! ارتفعت أيدى التلاميذ وقام المعلم باختيار تلميذ معين للإجابة يبدو عليه أنه يرغب فى الاجابة وأجاب كالآتى: نعم أنا أعرف هذا ولم يذكر اسم هذا الشئ وعاد فجلس فى مقعده عندئذ أدرك المعلم أن التلميذ فسر السؤال بشكل حرفى..

وعندما حاول المعلم علاج الموقف وقع بالضبط فى نفس الفخ حيث قال «هذه فروة خروف - ويضيف وهو يتجه نحو الطفل الذى أجاب بطريقة حرفية... هل تعرف لماذا يسمى هذا بالفروة... فرد جون وهو سعيد «نعم» وجلس مرة أخرى عندئذ أدرك المعلم أنه هو نفسه الذى وقع فى الخطأ مرتين وفسر سلوك واستجابة التلميذ بأنها غير مناسبة.

(٢) معرفة القراءة، والكتابة، واللغة المنطوقة:

Literacy And Spoken Language

هناك مجموعة أخرى من المشكلات ترتبط بالفرض الدال على أن هناك علاقة بين معرفة الطفل للقراءة والكتابة ونمو اللغة المنطوقة لديه حيث يرى هذا الفرض أن معرفة القراءة والكتابة تأتى كنتيجة للغة المنطوقة.. إلا أنه فى حالة التوحد لا توجد علاقة بين معرفة القراءة والكتابة ونمو اللغة المنطوقة حيث يجد العديد من أصحاب

التوحد أن القراءة والكتابة أسهل بكثير من استخدام اللغة المنطوقة وهكذا فإن طفل التوحد يستطيع أن يقرأ قصة علمية قبل أن يقوم بسردها ولو حتى من خلال وصفها من صور موجودة فى كتاب بدون كلمات.

وهكذا يتضح أن تركيب قصة بسيطة من خلال صورها تبدو أفضل مدخل يأتى فى الترتيب بعد قراءة طفل التوحد لتلك القصة أما عملية سرد القصة من ذهنه فتُمثل مهمة صعبة بالنسبة له.. أى أن اللغة المكتوبة تبدو أكثر سهولة فى الفهم من اللغة المنطوقة بالنسبة لطفل التوحد نظراً لأن اللغة المكتوبة ثابتة، وتتغير بمعدل بسيط ولا ترتبط بنوعية الصوت وتنغيمه... وهكذا يمكن القول إن طفل التوحد يستطيع تعلم القراءة والكتابة ولكنه لا يستطيع أن يتحدث ولا يستطيع أن يفهم ما يقرأه hyperlexia.

وهكذا يتضح أنه لا يمكننا أن نجزم القول بأن هناك علاقة بين القدرة على الفهم، واستخدام اللغة المنطوقة لدى طفل التوحد.

(٣) لغة الصف Classroom Language

تتسبب كل من طريقة استخدام اللغة فى الصف، ونوع اللغة المستخدمة فى أحداث مجموعة من المشكلات اللغوية أثناء التدريس والتعلم. ولعلاج هذه المشكلات يجب التركيز فى حديثنا على الأشياء التى تقع خلف فهم الطفل. وعلى تقديم المفاهيم المجردة.

فمن المحتمل أن يقدم المعلم مفاهيم جديدة باستخدام الاستعارات والتشبيهات على أساس أن التلميذ يستطيع أن يفهم بسهولة شيئا جديداً إذا استخدم فى شرحه مصطلحات مألوفة وهنا يمكن القول إن عملية تشبيه شىء بشىء آخر Simile تمثل طريقة هامة فى تعلم أصحاب التوحد ولكن التشبيه أو الاستعارة التى تعتمد على التفسير الحرفى للكلمات والتى تحتاج لفهم الحالات والصور العقلية تمثل مهمة صعبة جداً فى إدراكها لطفل التوحد حيث يحتاج الطفل هنا إلى فك الصور العقلية التى تمثل الشىء الحقيقى، والتعبير عنها بواسطة الاستخدام الحرفى للكلمة فمثلاً

لتوصيل رسالة ما قام المعلم باستخدام الاستعارات التالية «أنا أطلب منكم الهدوء الذى يماثل هدوء الفار».

هذه الصيغة مناسبة لأنه اعتمد فى التشبه الذى يشبه صورة شىء بصورة شىء آخر..

والتعبير الآخر «أنا أطلب منكم أن تكونوا كالفار» هذا التعبير غير مناسب.

أى إنه يمكن القول إن هناك صعوبات ترتبط باستخدام تلك الاستعارات التى تعتمد على فهم الصور العقلية والاتجاه نحوها وهذا يماثل إلى حد كبير ما يحدث فى مواقف التهكم والسخرية فالفرد يستخدم تشبيهات واستعارات ظاهرها يبدو جيدا ولكن مضمونها يشير إلى معنى آخر يقصده المتحدث، ومن ثم فهى تكشف عن المشاعر الحقيقية للمتحدث لذا فإن أطفال التوحد تبدو عليهم علامات الحيرة والارتباك عند استخدام تلك التشبيهات والاستعارات فى مخاطبتهم.

موقف عملى: - لقد واجه شاب عمرهُ عشرون عاماً من أصحاب التوحد معلمته بعد مرور ١٢ عاماً... وعاتبها على عبارة قالتها له منذ تلك الفترة وهذه العبارة هى «شكراً جزيلاً لك» العبارة يبدو ظاهرها جيدا إلا أن المعلمة استخدمتها فى موقف أو عقب موقف للتهكم والاستهزاء وعندما طلب شاب التوحد من معلمته أن تتذكر هذا الموقف لم تستطع رغم أنها درست مقررات فى التهكم والاستهزاء لمدة عدة سنوات وحاولت المعلمة تخمين سياق التلفظ ولكنها لم تتذكر الموقف عندئذ ذكرها شاب التوحد بأن الموقف هو أنه ذات مرة كانت المعلمة تجلس مع مجموعة صغيرة حول منضدة أحد أفراد هذه المجموعة هو هذا الشاب.. وكانت هذه المعلمة تضع ملفاتها على تلك المنضدة وعندما وقف هذا الشاب ضرب عن غير قصد هذه الملفات فسقطت على الأرض... عندئذ قالت له المعلمة «شكراً جزيلاً لك» بسخرية وبدون تفكير ومر الوقت ولم يسأل هذا الشاب عن ذلك الموقف فى وقته ولكنه لم ينس ذلك - ولكنها أى المعلمة كانت مصدراً للحيرة بالنسبة لهذا الشاب.. لعل هذا يبين لنا التركيز غير الواعى والاضطراب الذى أحدثته المعلمة عندما استخدمت اللغة استخداماً غير ذكى. ويظهر أيضا تمسك أصحاب التوحد بمشاعر معينة على مدار السنين.

(٤) اللغة تمثل حيرة إضافية

Language As An Added Confusion

مجرد استخدام اللغة فى التدريس بالنسبة لأطفال التوحد الأقل قدرة (أو الأطفال ذوى الصعوبات اللغوية الإضافية) يمكن أن تكون مصدراً لإثارة العديد من الصعوبات لهم. لذا فإنه يجب على المعلم أن يستخدم العديد من طرق التدريس الأخرى كلما دعت الضرورة إلى ذلك مثل الوسائل البصرية والحركية والطرق التى تعتمد على استخدام المواد المحسوسة الملموسة التى تعرض للطفل المعلومات فى مقدمة المهمة وتوضح له كيف يعالج المهمة ومتى ينتهى منها.

وحتى فى حالة الظروف التى تجعل المعلم يميل إلى استخدام اللغة يجب أن تكون مقرونة بعرض أو بيان عملى مع اللغة للمهمة مثال ذلك: تعلم طفل التوحد كيفية ربط الحذاء. يمكن إدارة الشرح والبيان العملى كالتالى فى الخطوط التالية تقول له «يجب أن تضع الرباط هكذا يا عزيزى.. ثم تلاحظ فتحه الحذاء، ويجب أن تكون الربطة على هيئة عروة» استخدام اللغة مع البيان العملى بهذا الشكل يمثل جزءاً من الاتجاه المرغوب فيه للتعبير لأنها تدرك مشاعر الطفل وتراعى انسانيتة وإذا لم تفعل هذا فإننا سوف نشعر بعدم الراحة والخجل ويجب أن يعى معلموا أطفال التوحد والقائمون على رعايتهم أن اللغة بالنسبة لأطفال التوحد تمثل مصدراً للحيرة والارتباك لذا يجب أن يصاحب اللغة مجموعة من المعلومات المدعمة من مصادر أخرى.

(٥) الحديث داخل الصف كنموذج

Classroom Discourse As A Model

يجب علينا أن نتذكر أن الصف أو قاعات الدرس تمثل مواقف اجتماعية لها ثقافة خاصة بها .. وجزء هام من ثقافة الصف هو أسلوب الحديث المستخدم بالصف. وتمثل أساليب الحديث أساليب صعبة بالنسبة لأطفال التوحد فى التعلم. ولكن يمكن لأطفال التوحد اكتساب تلك الأساليب.. إلا أن هذا يحمل خطراً على أطفال التوحد وهو أن هؤلاء الأطفال يحاولون تكييف هذا الشكل الصعب من الأساليب مع المواقف غير الرسمية التى تحدث.

مثال ذلك.. عندما يأخذ المعلم أسلوب الحديث الذى يرتبط بموضوع واحد لمواجهة اهتمامات التلاميذ واستجاباتهم ويطرح الأسئلة عندما تصبح الإجابة معروفة تماماً فإن هذا يمثل نموذجاً لأسلوب حديث يناسب فردا ما يتفوق دائماً فى عمليات الاعتماد المتبادل فى مواقف الحديث.. وهنا يجب على المعلم ألا يبدل أسلوب الحديث الصفى بأكمله... ولكن يجب على المعلم أن يتيح فرصا أخرى لتدريس خاص نوعى يستخدم أساليب غير رسمية وهنا يحتاج المعلم إلى أن يؤكد على الأساليب المتعددة فى الحديث التى تناسب تلاميذ التوحد أن يفهم مدى ملاءمة كل أسلوب للسياقات المختلفة فى الحديث.

تدريس اللغة Teaching Language

لقد شهدت فترة الستينات والسبعينات نمواً واضحا فى الطرق التربوية السلوكية لجميع جوانب شخصية التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.. ولقد شمل هذا النمو تطوراً فى طرق تدريس اللغة وبناء العديد من البرامج اللازمة لتدريس اللغة والمهارات الأخرى التى تسبق اكتساب اللغة.

ولقد استخدمت هذه البرامج فى تدريس مهارات اللغة مدخلاً يعتمد على الفترات المتعاقبة (الفترة/ تلو الفترة) بعيداً عن سياق التعلم، ويعتمد على استخدام المكافآت والحوافز غير الجوهرية فى تدريس تلك المهارات... ولكن سرعان ما ظهرت علامات السخط على هذا المدخل وتلك الطرق المستخدمة فى تعليم اللغة وخاصة عندما اتضح أن نتائج هذه الطرق تفتقر إلى التعميم ولا تساهم فى نمو أية مهارات أخرى بطرق تلقائية.

الأمر الذى أدى إلى إثارة الجدل حول مدى إمكانية البحث عن مدخل طبيعى يعتمد على استخدام القدرة الطبيعية لكل الأطفال لاكتساب اللغة.. ولقد ظهر جدل مناقض يرى أنه فى الحالات التى توجد فيها اعاقات لغوية خاصة لا توجد قدرة طبيعية على تعلم اللغة وأنه فى حالة أطفال التوحد لا يوجد لديهم مهارات الاتصال التى تمثل القاعدة الصلبة وحزام الأمان اللازم لتعلم اللغة بطريقة طبيعية والمشكلة

بالنسبة لأصحاب التوحد أن الاعاقات اللغوية تؤثر على تعلم اللغة وأيضا على تدريس اللغة بطريق مباشر إلا أن أصحاب التوحد الأكثر قدرة يستطيعون اكتساب الجوانب التركيبية للغة ولكنهم يفشلون فى فهم الجوانب النفعية البرجماتية الخاصة بكيفية استخدام اللغة فى سياق اجتماعى، لذا فإنه من المحتمل والممكن أن ندرس الجوانب التركيبية الشكلية للغة ولكن يصاحب ذلك نقص واضح فى تدريس الجوانب النفعية المرتبطة بفهم الغرض من استخدام اللغة.

ويمثل مدخل الجلسات أو الفترات المتعاقبة (الفترة/ تلو الفترة) مع استخدام المعالج اللغوى مدخلاً فعالاً لتعلم بعض جوانب اللغة. فتقويم الجوانب الرسمية للغة، على سبيل المثال يمكن تنفيذها بشكل أفضل بمثل هذه الطريقة ووفقاً لهذا النمط من التدريس الفردى كما أن هذه الطريقة تفيد فى تعلم هجاء الكلمات، وفى تنمية فهم الأشكال اللغوية، وفى بناء مهارات الاتصال مع شخص آخر.. لذا فإن هذا النمط من التدريس يجب أن يكون له غرض وظيفى، وغرض اتصالى.

وإذا تم تعليم اللغة فى طريقة سلوكية، صارمة بمعزل عن سياقها الاتصالى فإن هذا سوف يجعل تعلم اللغة شيئا صعبًا بالنسبة لأطفال التوحد.. وتعلم اللغة يصبح شيئا عقيماً إلا إذا لم يتم تعليمها داخل سياقها الاجتماعى وبشكل يعلم الأطفال المعنى الاجتماعى لما يتعلمه ويمكنهم من معرفة كيف واين يستخدمون هذه الأنماط من الاتصال.

ولتوضيح هذا الفرق.. دعنا نأخذ فى الاعتبار الموقف الذى يدرس فيه المعلم أسماء الألوان للتلاميذ. فالمدخل السلوكى المستخدم للتدريس هنا يعتمد على إظهار اللون أولاً ثم إثارة التلميذ لفظياً لاسم اللون ثم إثابة التلميذ وتقديم حافز له عندما يجيب إجابة صحيحة (ولو بقطعة شيكولاته) أو عندما يردد الاسم بشكل صحيح. ويلي ذلك تقليل الإثارة اللفظية التى تذكر اسم اللون بالتدريج إلى أن يصل التلميذ إلى القدرة على ذكر اللون بمفرده بمجرد مشاهدة اللون، وعند هذه الحالة يتم مكافأة التلميذ. هذا وهناك برنامج للتعلم الإضافى يظهر فيه التلميذ ممارسات متعددة مع ذكر اسم اللون واختزال الإثابة.. وفى النهاية يعمم هذا البرنامج الاستجابة عن طريق مكافأة الاستجابات التى يظهرها التلميذ على ذلك اللون فى مواقف أخرى، ولأشياء

أخرى، ومع أفراد مختلفين من خلال مكافأة استجابة المتعلم فى مدى من المواقف تتزايد فيه درجة هذا اللون.

والجدير بالذكر أن هذه الطريقة تنجح فى تنمية قدرة التلميذ على ذكر اسم اللون ولكنها لا تسهم بدور واضح فى شرح جوانب المعنى (الاتصال ونقل المعنى) لمثل هذا اللون، وتحتاج الأساليب المألوفة للبرامج السلوكية إلى تعديلات بسيطة حتى تكون مناهج تأخذ فى اعتبارها صعوبات الاتصال التى تواجه الطفل.

التوحد ومعرفة القراءة والكتابة

Literacy and Autism

تتميز التعليمات المكتوبة بانها تراعى معدل التلميذ الذاتى فى التعلم وتبقى متاحة أمامه. وهذا يعطيها ميزة عن التعليمات الشفوية المنطوقة التى تحتاج إلى قسط من الانتباه بين المهمة والتعليمات نفسها. والذى قد يتأثر سلباً بالإشارات الاجتماعية التى تصاحب نقل هذه التعليمات، وتتأثر التعليمات الشفوية بالقدرة على تذكرها واسترجاع هذه التعليمات أما التعليمات المكتوبة فتتسم بالوضوح الزائد، وأنها نادر ما تحدث اضطراباً لدى المتعلم فيما يتعلق بفهم الغرض من الحديث أو غرض المتحدث.

إلا أن معرفة مهارات القراءة والكتابة ليست فى وضع أفضل من المهارات اللغوية المنطوقة (التعليمات الشفوية) لدى أصحاب التوحد.. كما أن هناك عدداً من الأبحاث الحديثة التى ربطت بين عدم معرفة القراءة والكتابة وبين عرض اسبرجر.. ولما كان عدم معرفة القراءة والكتابة Dyslexia تمثل شكلاً من أشكال الإعاقات اللغوية وكان التوحد يرتبط بالصعوبات اللغوية. لذا فإنه من غير المفاجئ أن نجد أن بعض التلاميذ أصحاب التوحد يعانون من عدم معرفة القراءة والكتابة.

وفى حالة عرض اسبرجر أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك اضطرابا فى التناسق الحسى الحركى فى مراحل النمو المبكرة يرتبط بمشكلات التلفظ ووضوح مخارج الألفاظ لديهم لذا فإن العديد من أطفال الصعوبات اللغوية يشتركون فى هذا الاضطراب.

هذا وتمثل صعوبات القراءة والكتابة عائقاً كبيراً للتعلم لدى أطفال التوحد. وخاصة فى حالة المدارس التى تهتم بتربية التوحد من خلال دمجهم مع الأطفال العاديين.. وهذا يتطلب عدم إهمالهم لأن هذه الصعوبات سوف تضاف إلى صعوبات التوحد الأخرى.. وتزودنا أنماط المداخل التدريسية التركيبية لمعرفة القراءة والكتابة - والتى يوصى بها فى تعليم الأطفال أصحاب صعوبات القراءة والكتابة - بقاعدة صلبة من أساليب التعلم المناسبه للأطفال أصحاب التوحد.

وهكذا.. فيمكن تعليم طفل التوحد تشغيل معالج الكلمات خلال تدريبه على مهارات استخدام لوحة المفاتيح المناسبة فى الكمبيوتر.. وهذه الوسيلة تمثل طريقة هامة تعمل على تنمية قدرة الطفل على القراءة والهجاء من خلال تزويده بذاكرة حركية مهارية (تعتمد على نمط موضع أصابع اليد على مفاتيح اللوحة) فى حالة كل كلمة. وهذا المدخل مفيد لأصحاب التوحد حتى أولئك الذين يعانون من صعوبات لغوية Dyslexia. هذا ويمكن أن يستفيد طلاب التوحد ذوى الصعوبات اللغوية من استخدام الخط الرقعة أو المتصل Cursive Script فى تعلم القراءة والكتابة بدلاً من استخدام الخط النسخ أو المفرد والذى يبدو متعباً لتلاميذ التوحد ومن ثم يتعلم الطفل الخط الرقعة بدلاً من إرجاء عملية تعليمية لمراحل تالية.

مشكلات لغوية خاصة Specific Language Problems

(١) قلب الضمائر "Pronoun "Reversal

أشارت نتائج الأبحاث إلى أن هناك صعوبة ترتبط بضمائر (المتحدث/ المستمع) [أنا/ أنت] لدى أصحاب التوحد، وأن طفل التوحد نادراً ما يقلب استخدام هذه الضمائر فى مواقف فعلية. إلا أن أطفال التوحد لا يمكنهم استخدام ضمير «أنا» للإشارة إلى ذاته بل يشير إلى نفسه بالضمير الثانى «أنت» أو الضمير الثالث وهو (هو/ هى).. وذلك لأن طفل التوحد اعتاد على هذه الضمائر - أو تعلم هذه الضمائر: ولتحاشى هذا الاضطراب يفضل أن يستخدم البالغون الاسم المناسب بدلاً من الضمائر مع أطفال التوحد (ذلك كما هو الحال مع الأطفال العاديين). ومن ثم يستطيع طفل التوحد أن يتكيف مع هذه الاستراتيجية فى التعبير عن ذاته والتعبير عن الغير.

ولقد أشارت نتائج أبحاث أحد المؤلفين إلى أنَّ المشكلة لا ترجع إلى نقص القدرة على التمييز بين الذات والغير وأن طفل التوحد يمكنه أن يستخدم الأسماء الدالة على الذات والغير بطريقة صحيحة. ولكن المشكلة تعود إلى الطريقة التى نعبر فيها عن الشخص بالضمير أو استخدام الضمير فى التعبير عن الفرد. مثال ذلك: «أنا» و«أنت» لا تشير إلى الأفراد ولكن تشير إلى أدوار داخل سياق كلامى أو حديث.. وضمير «أنا» يشير إلى ماذا يقصد المتحدث، ويظهر الوظيفة السياقية الدالة على الفرد المتحدث... وهذا الأمر لا يستطيع أطفال التوحد ممارسته أى لا يستطيع أن يفهم أهمية الحاجة إلى الإشارة إلى أدوار الأفراد أثناء الحديث ومن ثم فهو لا يستطيع أن يستخدم ضمير «أنا» إلا بعد أن يتم تدريبهم على ذلك.

الأمر الذى يترتب عليه عدم استخدام هذا الضمير «أنا» فى الألعاب التى تمارس فيها أدواراً اجتماعية - وعدم استخدام مثل هذه الأشكال من الأدوار الاجتماعية اللازمة لتقليد أطر وأنماط الكلام، إلا فى مواقف قليلة.

ويرجع إخفاق طفل التوحد فى استخدام ضمير «أنا» إلى وجود صعوبة لديه ترتبط بعمل معنى عن الذات الخبيرة- ولكن مع مرور أيام العمر يمكن لطفل التوحد استخدام الضمير «أنا» عندما يكون مفهوما قويا عن العمل الذاتى مثل العبارات التالية «أنا فعلت هذا» ضمن ووسط الاستخدامات المبكرة. هذا ويحتاج الطفل إلى تعليم وفهم الأدوار المختلفة التى يمارسها أثناء الحديث قبل أن يعرف مسميات هذه الأدوار إلا أن طفل التوحد جرت العادة على أنه يتعلم اسم الأشخاص قبل أن يتعلم أدوارها وهذا الأمر يحدث اضطرابات فى السمات والمسميات ويجب هنا الإشارة إلى أن تصحيح المصطلحات المستخدمة بدون تنمية قدرة طفل التوحد على فهمها لا يكون له جدوى.

أما المشكلة الناجمة لدى طفل التوحد لضمير «أنت» فهى مشكلة أكثر عمقاً وترتبط بشدة بعدم فهم طفل التوحد للصور الذهنية الموجودة لديه عن الغير... فكلمة أو ضمير «أنت» يشير إلى «المستمع أو المخاطب المستقبل» ولكن قد يكون هذا المستقبل غير موجود فى نفس الموقف أى أنَّ نفس الموقف لا يضم (المتحدث والمستقبل) فى نفس الوقت... لذا فإن الطريقة الوحيدة لتعليم الضمير «أنت» لطفل

التوحد هى مساعدة طفل التوحد على تقدير مفهوم «أنت» من خلال موقف يقيم مرجعاً حقيقياً للضمير «أنت» يخاطبه التلميذ صاحب التوحد ويتم فيه تقدير المستمع وتحديده فى ضوء من يرغب التلميذ صاحب التوحد المتحدث أن يكون منصتاً أو مستمعاً له.

ويمكن تحقيق هذا الغرض من خلال «استخدام التدريس المباشر» لمفهوم الضمير «أنت» فى موقف اصطناعى يضم فردين بالغين يقومان بتمثيل أو تقديم نموذج لأدوار ضمائر: المتحدث (أنا) - المستمع «أنت» - وهذا النمط من التدريس يمكن أن يساعد أطفال التوحد على التخلص من هذه المشكلة وذلك يفيد فى حالة تدريب طفل التوحد على استخدام ضمير «أنت» فى حالة المواقف التى يوجد فيها الفرد المستمع.

ولكن تبقى مشكلة فى تعليم الضمير «أنت» فى حالة: المواقف التى يخاطب فيها المتحدث صاحب التوحد من خلال نشر مكتوب فرد موجود فى أماكن أخرى أو يكتب فيها رسالة لغيره.. (You) أو حتى فى حالة المواقف التى يخاطب فيها طفل التوحد أكثر من مستمع (الموقف يضم المتحدث والمستمعين) المشكلة هنا تعدد المستمعين لذا يجب على المنصت أن يجذب انتباه طفل التوحد المتحدث باستخدم الاتصال البصرى، وموضع الجسم وتعبيرات الوجه أو مخاطبته بالكلام لكى نحدد له من المقصود بضمير «أنت» أو «You».

كل هذه المظاهر السابقة للنقص فى حالة التوحد تجعلنا لا نفاجأ بأن هناك تخلف شديد فى فهم المرجع الذى يشير إليه الضمير «أنت» لدى أصحاب التوحد.. هناك عدة عوامل للاتصال تشير إلى المرجع «أنت» فى اللغة التى تأخذ شكل المفرد أو الجمع لضمير أنت، «أنت، أنتم» نشير إليها بـ «You» فى اللغة الانجليزية الأمر الذى يحدث اضطراباً اضافياً عندما نستخدم الضمير You للتعبير عن الجمع والمفرد فى موقف لذا يجب اتباع مجموعة من قواعد الأدب رغم أنه لا يوجد دليل يدعم وجهة النظر السيكودينامية الخاص باضطراب المعنى الخاص بالذات لدى أصحاب التوحد- فإن المعنى الخاص بالذات مع ذلك يكون دقيقاً فى حالة استخدام الضمير الشخصى الأول (أنا). هذا الضمير يشير فقط إلى الذات كدور فى الحديث - أو

كفاعل خبير للحدث «أنا» "I" أو مستلم ومستقبل للحدث "me"- فالأطفال أصحاب التوحد لديهم فهم قليل لدورهم فى الحديث، وبدون تكوين معنى للذت الخبيرة الممارسة فإنه لا يمكنهم القدرة على التعبير عن الأدوار القائلة أو الأدوار المستقبلة للذت.. وهكذا فإن العمل فى المنهج المعرفى - الذى يساعد الأفراد على بناء معنى عن الأحداث التى ينفذونها بأنفسهم - سوف يساعد الفرد فى اكتساب مثل هذا الضمير.

وبطريقة مباشرة يمكن أن يتعلم الطفل أن يسمى الأحداث التى يقوم بممارستها باستخدام الضمير «أنا» "I". وغالبا ما يكون هذا من خلال عمليات التقليد لاستخدام الضمير «أنا»، وذلك أثناء القيام بأدوار البالغين فى لعبة رمزية، والتى يستخدم فيها الأطفال العاديون فى نموهم هذا الضمير «أنا». وبالمثل فإن الضمير "me" ضمير الذات المستقبلة يمكن أيضا تعلمه من خلال المواقف الاجتماعية المتغيرة التى تحدث كل يوم وهنا يجب أن نلفت النظر إلى أن «الضمير me» للذات المستقبلة يعلم بمفرده لأن الطفل لا يستطيع أن يعتمد عليه فى عملية فهم النقاط المرجعية الصحيحة فى الكلام.

وهكذا فإن طفلة توحد عمرها ١٠ سنوات وتعانى من صعوبات تعلم تعلمت كيفية استخدام الضمير"me" للإشارة إلى نفسها بدلا من الإشارة إلى نفسها بالاسم فى سياق اجتماعى فيه مشروبا معينا ولقد اعتادت على أن تجيب على السؤال: من يحب هذا المشروب وبعبارة مهذبة جداً ردت قائلة "Me, Please".

ولسوء الحظ فإنها تملك فهما قليلاً لهذه العملية وبعد مرور ١٠ عشر سنوات أخرى أصبحت تشير إلى نفسها بنفس العبارة السابقة "Me, please" والتى تحدث اضطرابا أكثر وكان من الأفضل أن تشير إلى نفسها بذكر اسمها مثلا كمرجع ذاتى.

وهكذا يتضح أن الأطفال العاديين فى النمو يحلون هذه المشكلة الخاصة بالمرجع «أنت»"You" عندما يلاحظون الآخرين يشيرون باستخدام الاسم. أما أطفال التوحد فلا يمكنهم عمل هذا.

ويجب على المعلم أن يبتكر مواقف يواجه فيها طفل التوحد مجموعة أخرى من الأفراد موقف يتدرب فيه على استخدام الضمير "You" للمفرد والجمع ويتم فيه مكافأة استجابة طفل التوحد الصحيحة وتعزيزها للضمير"You" فى كل مرة يستخدم فيها الضمير You والتجارب تحاول أن تدرس تصميم الضمير بهذه الطريقة مع أطفال التوحد الأكثر قدرة على التعلم من خلال دروس نوعية وتركيبية جدا. أما أطفال التوحد الذين يعانون من صعوبات تعلم نوعية وعيوب لغوية أو تأخر فى النمو اللغوى فإنهم غير قادرين على تعلم وإتقان الضمير فى مثل هذه الطريقة.. وفى كلا الحالات يفضل استخدام الأسماء بدلاً من الضمائر تحاشيا للوقوع فى مزيد من الاضطراب.

ويظهر طفل التوحد الذى يتعلم اللغة بطريقة سطحية تلقائية نقصاً فى فهمه للجوانب العملية أو الوظيفية للغة حيث يستخدم اللغة بطريقة غير مناسبة ويتعجل ذكر اسم اللون بمجرد رؤيته للون بدون ذكر اللون فى الموقف أو الحالة المناسبة له.

لذا فإننا نحتاج إلى طريقة فى التعليم تعتمد وتأخذ فى اعتبارها الصعوبات المرتبطة بفهم متى، وكيف، ولمن يستخدم المصطلحات (الجانب العملى للغة) فالخطوة الأولى تدرب الطفل على ذكر اسم اللون داخل سياق يظهر بعض أغراض الاتصال:

(مثال ذلك): - يضع المعلم أشياءً ملونة يرغب فيها ويميل إليها الطفل دخل مجموعة من الأوانى الزجاجية المتعددة المتماثلة.. والتى لا يميزها سوى وجود هذا الشىء الملون الموجود فى قاع كل إناء.. ثم تعرض هذه الأوانى بطريقة تساعد وتثير الطفل لطرح سؤال يطلب فيه المساعدة للوصول إلى هذا الإناء الذى يوجد فيه شىء ملون يرغب فيه.

ودور المعلم هنا هو أن يستخدم مجموعة من الأسئلة كإثارة لفظية للطفل ولكن عندما يشير الطفل إلى الشىء الملون الذى يرغب فيه سواء يذكر اسمه أو يلتقط يد معلمة ويوجهها نحو هذا الشىء عندئذ يطرح المعلم أسئلة لفظية كالتالى:

- أين يكون هذا الشيء (ص) الخاص بك فى أى إناء؟

- نعم يقع داخل الإناء الرابع.

- هل ترغب منى أن أفتح لك هذا الإناء الرابع؟

وهكذا يعتمد هذا المدخل على إثارة الطفل لفظياً للشيء الملون الذى يرغب فيه وعلى تقديم المكافأة له عندما يذكر اللون لايجاد رابطة بين ذكر اللون والمكافأة. وهكذا يتضح أهمية استخدام حواس الطفل داخل سياق للاتصال فى تعليم اللغة لأصحاب التوحد.

(٢) تكرار التساؤل Repetitive Questions

تتلخص الوظيفة الاتصالية للأسئلة فى المحادثات فى تنمية قدرة المنصت على أن يأخذ فى اعتباره مقاصد وأغراض المتحدث والسياق الاجتماعى الذى يوفر العوامل المناسبة للتعبير عن هذه الأغراض ومن ثم وصوله إلى الفهم الكامل لموقف الاتصال.

ومن الأسئلة أنواع متعددة فبعض الأسئلة يطلق عليها «الأسئلة الصادقة جداً» Purely Sincer Q. وهى أسئلة يستخدمها المتحدث فى البحث عن معلومات يعتقد أنها موجودة لدى المستمع وفى السياق التربوى توجد «أسئلة العرض» Display Q. وهى أسئلة يستخدمها المعلم فى تحديد ماذا يعرف المستمع وفى مقارنة إجابة المستمع (المتعلم) بإجابة المعلم نفسه.. والجدير بالذكر أن الطفل التوحدى يضطرب فى النموذج التربوى الذى يستخدم الأسئلة فى المدارس لأنه لم يتدرب على العمل فى إطار مواقف اتصال يعلمه عملية تبادل الأفكار مع الآخرين.

بالإضافة إلى الأنواع السابقة من الأسئلة هناك نوعان من الأسئلة البلاغية Rhetorical Question النوع الأول منها يفترض فيه المرسل (المتحدث) أن المنصت يعرف الاجابة هو وكل الحضور معه فى نفس الوقت مثال ذلك:

هل الأمطار تحدث بللاً ?Is Rain Wet من يرغب فى حياة مثل تلك الحياة؟ وهنا تصبح مقاصد المتحدث تأكيد المعلومات وليس طلب المعلومات وهى تمثل

تعليق يستخدم فى تحديد اتجاه الفرد نحو الأشياء التى حدثت فى الماضى. وهكذا فإنه إذا طرح فرد ما سؤالا. هل ترغبون فى السفر فى الإجازة؟

وأجابوا بالسؤال البلاغى التالى هل الأمطار تحدث بللا ?Is Rain wet- فإن السؤال الثانى يمثل إجابة عن السؤال الأول إذا كان ظاهرا بالنسبة للجميع بما فيهم المتحدث أن المطر يحدث بللا.

بالمثل فإنه إذا زعم فرد ما بأنه يستطيع أن يعيش إذا كان دخله متوسطاً بدون أن يذهب للخارج ولم توجد لديه أى أوجه للترف وأن فرداً آخر غيره يقول «نعم» ولكن من يرغب فى مثل هذه الحياة متوسطة المستوى؟». فإن هذا التعليق يحافظ على معناها اذا يفترض أن كل فرد يستمع يجيب قائلاً «لا أحد يستطيع..».

والنوع الآخر من الأسئلة Rhetorical Question البلاغية يفترض أن اجابة السؤال لا يدركها المستمع ولا أىً فرد آخر غيره من المحيطين به. وهذه الأسئلة مثل: لماذا تعتبر الحياة غير عادلة؟ أو كيف استطعت أن تكون جميلا؟ هذه الأسئلة تفقد معناها إذا أعطى المستمع إجابة واحدة متفقا عليها. وتعتمد على معناها ومغزاها وعلى أنها أسئلة لا توجد إجابة قاطعة لها. ومرة أخرى فإن المنصت اعتاد على استخدام المعرفة النفعية البرجماتية، فى التعبير عن المحتوى الذى يقصده المتحدث لكى يدرك أن هذه العملية ليست طلباً للمعرفة بل تأكيدا لها.

والبديل الشائع لوظيفة البحث عن المعرفة هو استخدام الأسئلة فى إعادة تأكيد للمعرفة. والأسئلة التى تستخدم لتحقيق هذا الغرض سوف تتطلب نفس الإجابة حتى يمكن إعادة تأكيدها.. وهكذا «هل أنت تحبنى ?Do You love me- هذا سؤال يطرح آلاف المرات لكى يبحث عن نفس الإجابة وهى «نعم»ولو أن المستمع استدار ورد قائلا «أنا لا أجيب على هذا السؤال بعد ذلك». فانك سوف تعلم الإجابة «المتحدث سوف نخمن بأن الإجابة هنا تكون «بـ لا» أكثر من نعم» - كلما كانت الحاجة إلى اعادة تأكيد المعرفة أعظم كلما زاد عدد مرات طرح السؤال-

وبالمثل تستخدم الأسئلة فى التعبير عن القلق وهذه الأسئلة أيضا يعاد تكرارها كلما كان يوجد القلق، مثال ذلك السؤال الذى يطرح أثناء الوقوف فى الإشارة للذهاب إلى اجتماع هام كم الساعة الآن؟ يقال هذا السؤال كل بضع ثوان - فإنَّ هذا السؤال يساهم بقدر قليل فى فك القلق.

والذى نبحث عنه هو معرفة الغرض الحقيقى للأسئلة التى نستخدمها ومن الطبيعى أن تجد أن أطفال التوحد يجدون صعوبة فى الإجابة على الأسئلة واستخدامها بشكل مناسب ولا توجد لديهم أية فكرة عن أغراض الغير (أو حتى أغراضهم الذاتية) ولا توجد لديهم فكرة عن الكيفية التى يحدثون بها تأثيرا فى الحالات والصور العقلية للآخرين. لذا فإن الأسئلة يجب أن توجه نحو إظهار شىء ما عند استخدامها (سواء كان عملاً حركياً أو لفظياً أو الاثنين معاً)- على سبيل المثال استخدام الأسئلة التى تحتاج إلى نفس الإجابة (الأسئلة المكررة) ونكرر عملية طرح نفس السؤال حتى نحصل على الاجابة الصحيحة.. وعندما يقوم أصحاب التوحد بالإجابة عن الأسئلة فإنهم يميلون إلى تفضيل التفسير الحرفى ويهتمون بمعانى الكلمات أكثر من اهتمامهم بمقاصد المتحدث.

ويستطيع المعلم أن يعتمد على الأسئلة المكررة التى يستخدمها التلميذ لكى يكشف بها عن ماذا يعرف التلميذ ثم يستخدم بعد ذلك طرقا أخرى لتحقيق نفس أغراض الاتصال.

مثال ذلك: نأخذ حالة التلميذ الذى يسأل أسئلة مكررة عن شىء ما تم الحديث عنه بشكل مسبق ومعلوم لديه وهو: أنه لم يذهب اليوم لدروس الطهى بسبب مرض المعلم.

وهذا التلميذ يكره دروس الطهى بسب الأذى الذى أصابه ذات مرة وهو يمسك مقابض أوانى الطهى. لذا فإن المعلم لازال يتعجب من تكرار هذا التلميذ للسؤال:

هل أستطيع الذهاب إلى دروس الطهى مع لويس. رغم أن هذا الطالب يكره هذه الدروس للسبب السابق.

وفى الظاهر يبدو لنا أن هذا السؤال من نمط الأسئلة الصادقة العادية Sincere Queition التى تهدف إلى اكتشاف المعلومات. إلا أن التلميذ فى هذه الحالة لم يهدف إلى البحث عن معلومات لأنه يعرف الاجابة مقدمة بسبب كراهيته لدروس الطهى.

والاحتمال الأكبر هنا هو أن هذا التلميذ يطرح هذا السؤال ويكرره لكى يبحث عن تفسير لسلوكه السابق والذى يشعره بالقلق - ويرغب فى مناقشة هذا السلوك مع المعلم كما يريد اعادة تأكيد الإجابة مرة أخرى رغم أنه يعرف ماذا سيقول له معلمه وهذا هو الهدف من السؤال. هذا يمثل نمطاً من الأسئلة التى يستخدمها التلميذ يومياً.

لذا فإن استجابة المعلم لهذه الأسئلة عندئذ يجب أن تدعم مقاصد التلميذ من الاتصال، وان تزوده بطريقة بديلة للتعبير عن مقاصده وأغراضه من الاتصال مثال ذلك: «أنا أعرف أن دروس الطهى تثير لديك القلق لذا فإنك تريد أن تسمعنى وأنا أقول لك لا توجد دروس للطبخ اليوم. أليس كذلك؟

لا تقلق أنت على حق لا توجد دروس للطهى اليوم. ويستمر المعلم فى حديثه قائلاً: ولكن بدلاً من طرحك للسؤال عدة مرات لماذا لا تخبرنى عن مشاعرك الحقيقية تجاه هذا الموضوع فيمكنك أن تقول لى إنك تشعر بالسعادة اليوم بسبب عدم وجود دروس للطهى.. والمعلم هنا يمكنه أن يستمر أو يتابع هذا فى موقف آخر لكى يجرب استخداما آخر للأسئلة بدلاً من استخدامها فى الحصول على إجابة متوقعة.

وإذا كان المعلم يرغب فى الاستمرار فى نفس الموضوع يجب عليه أن يستخدم أسئلة أخرى أو يطلب من التلاميذ استخدام أسئلة لا يعرفون اجابتها ويجب على المعلم أن يسمح للتلاميذ بعرض هذه الأسئلة كأن يقول المعلم لتلاميذه السابقين.

«إذا كنت ترغب معرفة متى يأتى لويس فيمكنك توجيه سؤال بهذا المعنى أو ما الأشياء الأخرى التى يقوم بها لويس؟ أو ماذا تفعل اليوم فى دروس الطهى.

وهنا يستطيع المعلم أن يدرس مهارات الاتصال ولكن من خلال تلك المواقف التى تبدو صناعية.

فى أحيان كثيرة لا تستخدم الأسئلة المكررة فى موضوعات القلق ولكنها تمثل طرقاً يستخدمها المتحدث فى تقديم وعرض موضوعاته الخاصة وهنا يجب أن نلفت النظر إلى نقطتين هما:

النقطة الأولى: أن هذه الأسئلة تعطى للفرد المتحدث طريقة أخرى لتقديم الموضوع الذى يرغب فى مناقشته، وهذا يشمل تدريس طرق تقديم الموضوعات والاحتفاظ بها وطرق تغييرها بواسطة استخدام العبارة التالية «هذا الموضوع شيق جداً فهو يذكرنى بموضوع (س)، حيث (س) موضوع مرغوب فيه» وهذه مهارة بارعة يجب أن تتقن والظاهر أنه من النادر جداً أن يصبح الفرد صاحب التوحد قادراً على تغيير الموضوعات بدون إحداث نقلة غير طبيعية فى الموضوع.

النقطة الثانية: إلى أى مدى يسمح للتلميذ صاحب التوحد بالحديث عن موضوعاته الخاصة.. وفى هذه الحالة: يجب أن نضع حدوداً صناعية للوقت. «يمكنك أن تتحدث عن موضوع «لمدة خمس دقائق» وتحدد بهذه الساعة» أو من خلال وضع ضوابط وقيود «يمكنك أن تتحدث عن القطارات من خلال هذا النموذج» والسبب فى وضع هذه الضوابط هو أن فرد التوحد لا يستطيع أن يلاحظ أو يراقب أو يتفاعل مع أى علامات تظهر على المنصت وتدل على القلق والضيق.

والإجابة عن الأسئلة المكررة تعتمد على الإدارة السلوكية التى تفيد كمقياس قصير المدى وعلى تحديد الغرض من الاتصال والاستجابة له.

(٣) الفهم الحرفى Literal Meanimg

من أهم ما يميز عملية استخدام اللغة وفهمها لدى أصحاب التوحد أن أصحاب التوحد يركزون انتباههم على المعنى الحرفى لما يقال (ماذا تعنى الكلمات والعبارات) أكثر من تركيزهم على مقاصد وأغراض المتحدث.. ولعل هذا الأمر يعتبر أمراً طبيعياً بسبب العديد من المشكلات التى تواجههم أثناء محاولة فهمهم لمقاصد الآخرين.. بعكس الحال لدى الأطفال العاديين حيث يعمل الطفل على تفسير مقاصد المتحدث. وهكذا يمكن القول إن أطفل التوحد لا يستطيع معرفة مقاصد الآخرين ولكن يركز

فقط على معانى الكلمات وهو فى هذه الحالة يشبه الكمبيوتر الذى يطيع التعليمات حتى لو امتدت هذه التعليمات عدة أيام فى عملها.

إلا أن نظم الكمبيوتر الحديث تعدت هذا الخطأ حيث يمكن فى الوقت الحالى استخدام برامج كمبيوتر تستطيع أن تفسر مقاصد وأغراض المتحدث التى تكمن خلف الكلمات التى يستخدمها عن طريق تحديد النقاط المحورية فى الحديث أو تحديد الأحداث التالية لحدث معين. وهذا بالضبط ما نحتاج إليه عندما نعمل مع أصحاب التوحد إلا أننا نادراً ما نفكر فى هذا.

ولقد ترتب على هذه المشكلة العديد من النتائج أولها الإخفاق فى فهم أساليب التعبير المهذبة والتركيز على المعنى الحرفى.. مثال ذلك اذا قال المعلم «هل تحب أن تكمل عملك يا مايكل بدلاً من الحديث مع الغير» هنا من المحتمل أن يرد مايكل كالتالى «لا»... فى هذه الحالة قد يفسر المعلم استجابة مايكل على أنها إجابة فى منتهى الوقاحة وأنه طالب غير مطيع للأمر الذى يعرضه المعلم فى تلك العبارة إلا أن هذا الطالب رد دون فهم للمعنى الكامن فى هذه العبارة أو الغرض الذى يقصده المعلم.

وتعود هذه المشكلة وتظهر مرة أخرى فى فهم أصحاب التوحد للتعبيرات اللغوية الاصطلاحية «سوف تقع عينيك من البكاء» التفسير الحرفى للجملة يجعل صاحب التوحد يعتقد أن البكاء يجعل عينيه تسقط على الأرض».

والجدير بالذكر أن فشل أصحاب التوحد فى فهم مقاصد وأغراض المتحدث يؤدى إلى ظهور مشكلات أخرى ترتبط بتفسير التعليمات الواردة لطفل التوحد من المعلم... مثال ذلك معلم قليل خبرة أرسل تلميذ التوحد لكى يضع دفترا ما فى المكتب المدرسى، إلا أن المعلم لاحظ عدم فهم طفل التوحد لتعليماته حيث لاحظ المعلم عودة طفل التوحد من المكتب المدرسى بعد عدة دقائق ومعه الدفتر... عند ذلك قال المعلم لتلميذ التوحد:-

«أنا أعتقد أننى قلت لك أن تأخذ الدفتر وتضعه فى المكتب المدرسى».. الأمر الذى أربك الطفل والدارس للعبارة الأولى «خذ الدفتر إلى المكتب المدرسى» يلاحظ

أن غرض وقصد المعلم هو أن يترك التلميذ الدفتر فى المكتب إلا أن المعلم لم يشر إلى ذلك صراحة الأمر الذى جعل تلميذ التوحد يفسر العبارة حرفيا ويذهب بالدفتر إلى المكتب ويعود به مرة أخرى.. إلا أن قصد المعلم أن يترك طفل التوحد الدفتر بالمكتب.. وهنا اعتقد المعلم أن تلميذ التوحد يدرك ما يقوله وما يعنيه المعلم إلا أن هذا افتراض خاطئ.. ولكن هذا النوع من المعرفة التى يعتقد المعلم أن التلميذ يفهم بها أغراضه ومقاصده تمثل واحدة من المشكلات الهامة حيث لا يستطيع طفل التوحد اكتسابها نظراً لأنها تعتمد على فهم الدافعية والأغراض الخاصة بالمتحدث وهذا أمر صعب بالنسبة لصاحب التوحد.

وهكذا يمكن القول أن أساليب الحديث لدى أصحاب التوحد تشير إلى عدم قدرة فرد التوحد على توقع ما يقوله الآخرون.. أى أنه لا توجد أرضية مشتركة بين فرد التوحد والآخرين لذا فإن أصحاب التوحد يميلون إلى نقل المعلومات بطريقة تعتمد على ظاهر التفاصيل وعلى إشارات مملة تدعو للضيق مثل عدم استخدام الاتصال البصرى فى نقل المعنى أو الميل إلى قطع عملية الحديث ومقاطعتها، والتثاؤب - وتقليل عملية تبادل الأفكار.

وفى هذه الحالة فمثلاً إذا قام فرد معين بمقاطعة صاحب التوحد فى منتصف حديثه فإن صاحب التوحد سوف يعود ليبدأ الكلام من البداية ولا يكمل حديثه أى سوف يكرر كل شىء قاله.

ومن الناحية أخرى يستخدم أصحاب التوحد الذين يفترضون أن خلفيتهم المعرفية تماثل الخلفية المعرفية للغير ألفاظاً غامضة لا معنى لها الأمر الذى يؤدى إلى عدم وجود أرضية مشتركة من الفهم بين صاحب التوحد المتحدث والآخرين، كما أن أصحاب التوحد فى هذه الحالة يميلون إلى الإشارة للأفراد والأشياء بالضمائر دون توضيح المرجع الذى يشير إليه الضمير أو ربطها بالسياق.

مثال ذلك: - هو فعل ذلك "he did it" بدون أية إشارة إلى من هو الفاعل؟ وما هو هذا الشىء الذى فعله.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن صاحب التوحد لا يستطيع إثارة أو إدراك

استجابات المنصت إليه.. أى عندما يستجيب فرد ما لحديث صاحب التوحد فإن صاحب التوحد لا يستطيع إدراك هذه الاستجابة أو لا يستطيع متابعتها، وبالتالى فإن صاحب التوحد لا يعى ولا يدرك بأية محاولات لاصلاح عملية الحديث حتى يظهرها بشكل واضح.

وفى الحالات التى يظهر فيها المنصت لرسالة صاحب التوحد عدم فهمه من خلال الجمل التالية: أنا لا أعرف ماذا تعنى؟

من فعل هذا؟ وماذا فعلوا.

فان الفرد صاحب التوحد لا يستطيع أن يعدل وبغير عباراته وجمله وكلامه لجعل عملية الاتصال أكثر فعالية ومن ثم عدم الاستجابة لمطالب المنصت له السابقة.

والجدير بالذكر أن المعلمين وأولياء الأمور الذين يعملون لفترات طويلة مع أصحاب التوحد من الشباب يستطيعون التحكم فى حديثهم (حديث المعلم وأولياء الأمور). من أجل توضيح وإظهار مقاصدهم وأغراضهم بطريقة أوضح لأصحاب التوحد وتحاشى الغموض.

الأمر الذى يقلل من عمليات الاجهاد والارتباك لدى أطفال التوحد وبالتالى مساعدة الطفل على تنمية قدرته على الاتصال فى الحياة اليومية. والجدير بالذكر أن استراتيجية التدريس التى تلفت نظر أطفال التوحد إلى تلك الإجراءات لها أهمية خاصة فى هذا الشأن حيث تطور المستوى العام للفهم وبالتالى تنمية القدرة على التعامل مع لغة الآخرين. وهكذا فإنه يمكن القول إن طفل التوحد يحتاج إلى تعليم استراتيجيات تنمى قدرتهم على الفهم.

وعلى المستوى الأساسى - فإن هناك بعض الأفراد أصحاب التوحد لا يستطيعون قبول عملية استخدام الكلمات المترادفة أو المترادفات Symonyms.. مثال ذلك عندما دخلت فتاة توحد إلى الصف أطلق فرد ما على مصطلح چاكت مترادف آخر له انتابت هذه الفتاة حالة من الهياج والتوتر والغضب. وبعض المدرسين يستطيعون عمل نظام معين للتغلب على تلك المشكلة بحيث يتفق جميع معلمى طفل التوحد

على استخدام مسمى واحد لكى يظهر شيئا من الأشياء التى يتعامل معها طفل التوحد ولكن هذه الاستراتيجية تعمل لفترة زمنية قصيرة وتختزل الاجهاد والتوتر لدى أصحاب التوحد إلا أن هذه الاستراتيجية لا تعمل على المدى الطويل حيث لا تستطيع أن تتغلب على التنوع فى أنماط اللغة المختلفة الموجودة لدى الأفراد المختلفين الذين يتعامل معهم طفل التوحد. لذا فإن احتمال وخطر ثورة الغضب والهياج لدى أصحاب التوحد قائم إذا استعمل زائر مفاجئ كلمة ما بطريقة خاطئة أو استخدام مترادف آخر غير الموجود لدى طفل التوحد.

كما أن النظام السابق لا يطور قدرة طفل التوحد على فهم الكلمات المترادفة (المترادفات) ولا يطور لديه التسامح.

ويتلخص الحل الأمثل هنا فى تغير أسباب الإجهاد لدى طفل التوحد من خلال تدريبيه على استخدام طريقة لتحقيق هذا الغرض كما تم فى حالة هذه الفتاة. ففى هذا المثال تحدثت الفتاة وتعلمت كيف تصحح أية كلمة لا تشعرها بالسعادة وذلك من خلال عرض البديل الأفضل لهذه الكلمة «من خلال... أفضل من هذا». ولقد استمرت عملية استخدام هذه الاستراتيجية لمدة ١٤ سنة إلا أنها كانت مقلقة للمحيطين بطفل التوحد ويجب تدريب الطفل على تعلم هذه الطريقة هنا حتى يستطيع التعبير عن مصدر إجهاده وقلقه ولو بقدر ضئيل وبنفس الطريقة فإن طفل التوحد فى حاجة ماسة إلى تعليمات محددة وظاهره ترتبط بتفسير المترادفات فى التشبيهات وطرق السخرية والابتسامات.. ولعل هذا يحدث فى حالة تعليم الجوانب المختلفة للغة الإنجليزية لأنها تعتمد على استخدام التشبيهات والكنايات والاستعارات لذا فإن اللغة الإنجليزية تعمل على إحداث نوع من الاضطراب والارباك عند تعلمها لتلاميذ التوحد.

وعلى مستوى الفهم الأساسى فإن الأطفال يحتاجون إلى استخدام عدة طرق فى التعبير عن نفس المعنى، وهذا يتطلب تدريبهم على التعبير داخل سياقات تعلم مختلفة واضحة وترتبط بالتلاميذ (مثل ذلك): - عندما نعطى للطفل تصريحاً باللعب خارج الصف فإن الطفل يقبل من العبارات العبارة الأولى فقط المستخدمة

لهذا الغرض وهى «يمكنك الذهاب الآن خارج الصف للعب» لذا فإنه يجب أن تصاغ العبارات التالية بشكل متدرج.

حيث يتم فى الخطوة التالية تقليل واختزال اللغة اللفظية المنطوقة بالتدريج ويصاحب ذلك لغة غير لفظية تحمل هذا المعنى مثل الايماءات يلى ذلك التعبير عن العبارة السابقة باللغة المنطوقة المهموسة (ننطق بصوت خافت) ثم تختفى فى نهاية المطاف اللغة المنطوقة ويتم التعبير عن العبارة السابقة بالايماءات فقط ثم تغير فى نهاية المطاف العبارة السابقة بالعبارة التالية:

«لقد حان وقت اللعب» ثم تقدم أيضا بنفس التسلسل السابق بالتدريج باستخدام الإيماءات والهمس ثم تزداد درجة استخدام الإيماءات بعد الهمس وهناك العديد من الكتب التجارية فى اللغة الانجليزية التى تشرح المعانى المختلفة للصياغات المختلفة للتشبيهات والكنايات والمصطلحات حيث تعرض هذه الكتب توضيحات للمعنى الحرفى للجملة.. وتهتم بتوضيح الكيفية المثلى لإظهار مقاصد ونوايا المتحدث من هذه العبارات وادراكهم لبطلان المعنى الحرفى لها. وبناء عليه يحتاج أطفال التوحد إلى تدريبهم على التحرك بعيداً عن التركيز على المعنى الحرفى للعبارة إلى التركيز على مقاصد ونوايا المتحدث من هذه العبارات من خلال تنمية إدراكهم لبطلان المعنى الحرفى للعبارة وتركيز التدريس على ماذا تعنى هذه العبارة أكثر من تركيزه على المعنى الحرفى المناقض.

أما عملية فهم الابتسامة فيتم معالجتها بشكل أفضل من خلال التركيز على الملامح الطبيعية أولاً ثم الانتقال بعد ذلك إلى الملامح الشخصية.. مثال ذلك تعليم الألوان فأغلب أطفال التوحد يقبلون فى تعلم اللون الأصفر العبارة لتالية «اللون الأصفر يشبه فنجان الزبدة أو يشبه الشمس» وهذا يتم من خلال التركيز على الملامح الطبيعية.

وقد نحتاج إلى التركيز على الملامح الشخصية: فعندما نقول إن «شخصا ما مشرقاً أو مثل الشمس» هنا يجب التركيز على الملامح الشخصية: وليست الملامح الطبيعية أى نرغب فى التركيز على سمات السرور والابتهاج لدى هذا الفرد..

وبطرق معينة نستطيع أن ندرس المعنى التمثيلى بطريق مباشر.. فعندما نقول مشرق Sunny نقصد السرور والابتهاج.

ولتدريب طفل التوحد على البعد عن التوجيهات والتعليمات الغامضة والتركيز على التوجيهات والتعليمات لسهلة الواضحة (أى كيفية: التعامل مع الغموض يوجد مدخلان للتدريس:

المدخل الأول: - تدريب وتعليم الطفل كيفية الانصات الفعال وكيفية التفكير فى التفسيرات المختلفة لما يقال، وكيفية مراجعة هذه التفسيرات باستخدام الأسئلة المناسبة.

ولتحقيق هذا الغرض نبدأ باستخدام الطريقة التركيبية التى تعتمد على استخدام شاشة تفصل بين طفل التوحد وبين فرد آخر بلغ أو طفل آخر أيهما أفضل.

تقدم نسخة طبق الأصل لكل فرد من المادة بحيث يواجه كل فرد الفرد الآخر وتفصل بينهما الشاشة.. وتبدأ التفاعل عندما يقدم الفرد البالغ التعليمات للطفل حتى يستخدم هذه المادة فى العمل. ثم يستخدم الفرد البالغ الإثارة اللفظية فى إثارة الطفل للاستفهام عن أية تعليمات غامضة.

مثال ذلك:

يطالب الفرد البالغ باستخدام الإثارة اللفظية: أداء المهمة كما يلى «خذ شكلاً واحداً من الأشكال المتعددة التالية، وضعه فى السلة» حيث يوجد شكلان لهما نفس اللون وهو اللون الأزرق وعند هذه الحالة يستخدم قاعدة العمل التالية «ضع الشكل الأزرق فى الصندوق» والذى يبدو أمراً غامضاً بالنسبة للطفل..

وهنا يجب أيضاً إثارة التلميذ لفظياً لكى يرى أن المطلوب هو تحديد اختيار واحد فقط، وأن المتحدث لم يقدم للتلميذ المعلومات الكافية لتحديد أى الاختيارين يقصد. وعند ذلك يثار التلميذ أكثر وأكثر حتى يطرح التلميذ سؤالا واضحاً وهو:

هل تقصد المربع الأزرق أم الدائرة الزرقاء؟

عند ذلك يظهر التلميذ علامات تدل على فهمه للغموض وتدل على أنه يستطيع

أن يستخدم الأسئلة بطريقة مناسبة (وهذا يحتاج إلى فترة زمنية طويلة لتحقيقه). وعندما يتحقق هذا الهدف يتم تغير الأدوار بين طفل التوحد/ رفيقه (الفرد البالغ) بحيث يصبح طفل التوحد ممثلاً للدور الذى يقوم فيه بتقديم التعليمات والأوامر للفرد الآخر ثم تجرى بعد ذلك مراجعة مباشرة لقدرة الطفل على تقديم توجيهات واضحة على أسئلة البالغ الواضحة.

أما المدخل الثانى: فيعتمد على استخدام التدريس المباشر فى تنمية هذه المهارات فى مواقف الاتصال اليومية لتأكيد تنمية قدرة الطالب على تعميم هذه المهارات.

وتتضمن عمليات تدريب الطفل على تقليل الغموض وتعليمه الوصول إلى المعلومات المشتركة بينه وبين الآخرين . ولتحقيق هذا الغرض يمكن ابتكار ألعاب تقدم داخل مواقف لغوية مركبة للتعبير عن المعلومات ومشاركة الغير فى الأفكار. مثال ذلك «لعبة كيم» Kim'sGame التى تعتمد على اختبار الذاكرة البصرية وتتكون هذه اللعبة من مجموعة من الأشياء التى تعرض أمام جميع الأفراد المشاركين فى اللعبة بما فيهم فرد التوحد ثم تغطى هذه الأشياء بعد ذلك بقطعة من القماش..ويطلب من فرد التوحد الذى يقوم باللعبة أن يضع يده تحت قطعة القماش ويمسك بشئ معين ويخفيه داخل قطعة القماش الأمر الذى يعنى اظهار بقية الأشياء أمام المشاركين فى اللعبة مرة أخرى وأمام الطفل. ويطلب الطفل التوحد من بقية المشاركين تحديد أو ذكر الشيء الذى يلفه داخل قطعة القماش عن طريق استخدام الذاكرة البصرية فى تذكر الشيء الناقص.. وهكذا يتضح أن الهدف من هذه اللعبة هو تدريب طفل التوحد على مشاركة الآخرين فى أفكارهم. وأن هذه اللعبة لا تعتمد فقط على استخدام الذاكرة البصرية فى تذكر الشيء الناقص بل يعتمد على قيام طفل التوحد باخفاء شيء معين فى قطعة القماش. وهكذا يكتسب التلميذ مهارات مشاركة الغير فى الأفكار من خلال الخبرة المباشرة.. وهذه فرصة لتلميذ التوحد حتى يكتسب المعلومة من خلال عدة طرق هى رؤية الطفل للشيء، الاستنباط المنطقى القائم على الذاكرة.

(٤) الكلام التلقائى، ومهارات المحادثة

Spontaneous Speech and Conversational Skills

تحتاج عملية المحادثة إلى تلقائية فى إنتاج لألفاظ وتلقائية فى تكوين النماذج العقلية للحديث التى تمكن الفرد من متابعة ومراقبة تقدمه فى الحديث ومن الإنصات إلى مساهمات الآخرين لكى يقارن بين ألفاظه التى يستخدمها وبين معايير الحديث المناسب، والأسلوب، والتوقيت.

ومن الطبيعى جداً أن يوصف حديث وكلام أطفال التوحد بأنه يفتقر إلى البعد الابتكارى (لا ينتج أفكار جديدة) حتى أطفال التوحد الأكثر قدرة توجد لديهم مشكلات خاصة بالحديث مع الآخرين وصعوبات ترتبط بالحفاظ على الحديث واستمراره مع الفرد. هذا ويمكن تدريب أطفال التوحد على تعليم واستخدام الأشكال الخارجية للمحادثة. كما أنه يمكن تعلم أطفال التوحد قواعد الدخول فى المحادثة، وطرق تغير موضوع الحديث بطريقة مهذبة وأيضا يمكن تعليمهم طرقاً لغلق المحادثة رغم أن هذه تمثل أمراً صعباً. ومن الممكن أيضا أن تدرب أطفال التوحد على تركيز انتباههم لما يقوله الآخرون من خلال قيامهم بأداء ألعاب معينة مثل لعبة "Suitcase" أو Shoping Trolley الحقيبة الصغيرة، أو «ترويلى التسوق» وفى هذه الألعاب يردد الطفل فى ترتيب الأشياء التى يقوم الآخرون بوضعها فى حقيبة السفر أو عربة الترويللى الخاصة بالتسوق قبل أن يضيف الشىء الخاص به. ولكن الشىء الأكثر صعوبة فى تدريسه لأطفال التوحد هو التوقيت المناسب لهذه السلوكيات - أو الاستجابة المرنة جداً للظروف المختلفة التى تمثل علامة الجودة للسلوكيات. ويمكن أن يفيد فى تحقيق هذا الغرض تسجيل المحادثات بالفيديو أو استخدام فترات التدريس المصغر - من أجل إتاحة الفرصة أمام أصحاب التوحد لفحص سلوكياتهم الخاصة وسلوكيات الآخرين.

(٥) مشكلات التنغيم Prosodic Difficulties

يعانى جميع الأفراد أصحاب التوحد من مشكلة أساسية هى مشكلة تنغيم الكلمات. فأفراد التوحد بوجه عام يفشلون فى فهم واستخدام التنغيم كوسيلة من

وسائل الاتصال، ولعل هذا يرجع إلى الرتابه التى تميز نوعية صوت أصحاب التوحد، وعدم ارتباط نوعية الصوت بالمعنى المراد نقله. ويستطيع صاحب التوحد أن يمارس عملية التأكيد Stress على معنى كلمة معينة كوسيلة لتركيز الانتباه، ولكنه لا يستطيع أن يستخدمها كطريقة لإظهار التناقض الموجود بين المعلومات الجديدة، والمعلومات القديمة على سبيل المثال. وترجع هذه المشكلات إلى فشل نصف المخ الأيمن فى معالجة الجوانب الانفعالية والاتجاهات المرتبطة بعمليات إنتاج الكلام والفهم. ومن ثم فإن هذه المشكلات تعود إلى الحقيقة الدالة على أن: عمليات معالجة التنغيم، ومعالجة تركيب المعنى ومعالجة جوانب المعنى فى اللغة تحتاج إلى تركيز الانتباه المتزامن على قناتين من قنوات نقل المعلومات الأمر الذى يحدث تزاحم بسيط فى المعلومات ومن ثم عدم القدرة على تركيز الانتباه على أكثر من قناة من قنوات نقل المعلومات.

ويمكن تفسير المشكلات الخاصة بالتنغيم على المستوى السيكولوجى بأنها ترتبط أيضا بنفس أنماط مشكلات الاتصال التى شرحت فى فصل سابق فعملية التنغيم تزودنا بمعلومات عن اتجاهات المتحدث نحو الرسالة التى ينقلها. وإذا لم نستطيع فهم الاتجاهات فإننا لا نستطيع أن ننقل اتجاهاتنا للغير وبالتالى لا نستطيع استقبال اتجاهات الغير.

وهذا المعنى يلتقى مع المعنى الدال على أن طفل التوحد يستخدم أنماطاً متكررة من التنغيم فى عمليات الحديث المكررة أى أن أصحاب التوحد ليست لديهم القدرة على استخدام أنماط التنغيم فى تحقيق أغراض الاتصال. ومن الاقتراحات المطروحة لحل هذه المشكلة هى تدريب الفرد على الفهم والاتصال، وتدريبه على استخدام التنغيم كوسيلة هامة لنقل اتجاهاته عن الرسالة أما بالنسبة لأطفال التوحد الأكثر قدرة فيمكن تدريبهم على استخدام التنغيم فى نقل المعنى من خلال التعليمات الواضحة مثال ذلك: عبارة بسيطة مثل «أنا فعلت ذلك» I Have Done That يمكن أن تقال بطرق مختلفة لنقل معانى مختلفة (من خلال التنغيم والتشديد):

فيمكن تعليم الفرد المتحدث أنه إذا تم تنغيم أو التأكيد والتشديد على كلمة أنا [I] فإن المعنى المنقول فى هذه الحالة: «أنا فعلت ذلك أثناء مواجهتى لفرد آخر غيرى»

- وإذا تم تنغيم أو التأكيد والتشديد على كلمة "have" فإن المعنى الذى ينقل فى هذه الحالة هو «فرد ما أكد على أن المتحدث فعل ذلك فى مواجهة فرد آخر يتحدى هذا العمل».. وإذا تم التأكيد والتنغيم لكلمة "done" فعلت فإن المعنى الذى تنقله العبارة فى هذه الحاله هو «إن المهمة تحققت وأنجزت وإذا تم التأكيد والتنغيم كلمة «That» ذلك فإن المعنى الذى تنقله العبارة فى هذه الحالة هو «أن الفرد المتحدث فعل شيئا ما مقابل شىء آخر لم يفعله».

وتمثل عملية استخدام التنغيم فى نقل العديد من المعانى عملية صعبة لأطفال التوحد حتى ذوى القدرة المرتفعة منهم على الحديث حيث لا يستطيع صاحب التوحد الوصول إلى الفهم الكامل لتلك المعانى المختلفة كما أنه لا يستطيع تعميم ذلك فى مواقف أخرى. وهناك العديد من المحاولات التى بذلت للتغلب على المشكلات السابقة وبخاصة مشكلة سوء الفهم لدى طفل التوحد كما بذلت أيضا محاولات لتنمية وعى المعلم بتراكيب اللغة ودرجة تعقيدها وبعملية الاتصال ذاتها التى يكافح طفل التوحد من أجل امتلاك مهاراتها - ويمكن استخدام المدخل الشامل مع أطفال التوحد الأقل قدرة فى الحديث لتنمية الوعى لديهم بأنماط التنغيم أو أنماط التشديد للكلام والجمل والعلاقة الموجودة بين هذه الأنماط وبين الجانب الانفعالى للمعنى مثال ذلك استخدام الحركة الموسيقى فى إظهار عملية التنغيم لكلمة ما والتأكيد عليها... أو أنَّ التلميذ يستخدم حركة الجسم والصوت فى التعبير عن أنماط مختلفة من المشاعر: مثال ذلك يمكن تمثيل الأدوار الغاضبة باستخدام الصياح. وتمثيل الأدوار السارة باستخدام الطنان اللطيف والاهتزاز والتمايل.

ومن الألعاب الأخرى التى تستخدم فى تدريب أصحاب التوحد على استخدام التنغيم فى الاتصال لعبة فترة/ تلو الفترة وتهدف هذه اللعبة إلى تعليم طفل التوحد السمات المبكرة لتنغيم الصوت.. وفى هذه اللعبة تقدم مجموعة مختلفة من الأشياء فى صف بحيث توضع فى متناول يد طفل التوحد ثم يقوم فرد بالغ بالتقاط أحد هذه الأشياء من الصف ثم يشير إليه عن طريق تنغيم أسم هذا الشىء بطريقة (تماثل تنغيمات الطفل الرضيع) وبشكل يوجد انتباه مشترك بين طفل التوحد والفرد البالغ تجاه هذا الشىء ثم يثار الطفل لفظياً فى البداية نحو هذا الشىء حتى يستجيب الطفل

لهذه التنغيمات يلى ذلك تخفيف الإثارة اللفظية تدريجيا والتركيز على التنغيم لاسم الشيء. ثم تختزل الإثارة اللفظية تماماً وتستخدم التنغيمات المختلفة فقط إلى أن يربط الطفل بين تنغيمه لإسم الشيء والشيء نفسه. ثم يقوم الطفل بتقليد هذه التنغيمات حتى يقوم الطفل بدور الفرد البالغ وينطق التنغيمات المختلفة للأشياء ويستجيب الفرد البالغ لذلك.

(٦) الترديد لما يقوله الآخرون Echolalia

يطلق على العملية التى يردد فيها الطفل ما يسمعه (الترديد السريع لما يقوله الغير) خلال موقفين للمحادثة بينما يطلق على العملية التى يرد فيها لطفل ما يسمعه من الغير خلال عدة مواقف وبعد مرور عدة أسابيع أو سنوات من سماعه (بالترديد المتأخر) لما يقوله الغير. ويمثل الترديد السريع والمتأخر لما سمعه الطفل جزءاً أساسياً من عملية اكتساب اللغة الطبيعى رغم وجود اختلاف واضح على استخدام عملية ترديد الطفل لما سمعه من الغير كاستراتيجية تعلم للغة. واستخدام عملية ترديد الفرد لما يسمعه من الغير فى التوحد تعتمد على طول الوقت الذى تستغرقه الاستراتيجية كما تعتمد على الشكل الغرضى الذى تأخذ هذه الاستراتيجية (غرضها) وتتلخص ملامح استخدام عمليات الترديد لما يسمعه طفل من الغير فى حالة التوحد فى أنها شائعة فى عملية اكتساب اللغة، وتظهر الوظيفة التى تستخدم فيها.

وحتى سنوات قريبة جداً كانت تعد عملية ترديد الطفل لما يسمعه من الآخرين شكلاً شاذاً من أشكال السلوك يوصف بأنه سلوك للإثارة الذاتية، وسلوك يعبر عن الاستحواذ، ولقد بذلت مجهودات كبيرة من أجل تحويل عملية ترديد الطفل لما يسمعه من الآخرين إلى أشكال اتصال إبداعى وابتكارى، ووظفت العديد من الأساليب المبادئ السلوكية أو نظرية التعلم الاجتماعى إلا أن النتائج التى تم التوصل إليها لم تكن مشجعة. ووجهات النظر الحديثة ترى أن الترديد المتأخر لما يقوله غيره يعتبر وسيلة مهمة للاتصال خلال عدة مواقف. لذا فإنه يجب التركيز على رإدراك مستوى الاتصال الذى يظهر استجابة الطفل خلال ترديده لما يقوله غيره ، كما يجب

التركيز على فهم الـزغراض التى تحققها عملية ترديد الطفل لما يسـمعه من غيره ـ فى عملية الاتصال.

والسبب فى عـملية الترديد يرجع إلى الفـشل فى فهم ما يسـمعه الفـرد (أو قد يرجع السبب إلى عـدم قدرة الفرد على فهم كلمـة واحدة فيمـا يسمعه) عندئذ يقـوم الفرد بترديد العبارة كلهـا بدلا من الاستجابة لها. وقد يحدث هذا أيضـا عندما يركز الفرد على شىء ما غـير الشىء أو الجملة المطلـوب منه التركيـز عليها وهذا مـا يطلق عليه تزاحم فى قدرة الفرد على المعالجة وتوجيه الجهـد العقلى نحو عملية التلفظ وصياغة الرد. والبديل السـهل هنا هو استـخدام اللغة المتـاحة والموجـودة فى الذاكرة قصـيرة المدى وترديد الألفاظ.

هذا ويجب تبديل المواقف التى يردد فيها أطفال التـوحد ما يسمعونه من الآخرين حتى يمكن معرفـة الكلمات المستخدمة وحتى تقلل من عدم فـهم الطفل لكلمة معينة أو جمـلة معـينة «تزاحم المعالجـة» وبالتالى الوصـول إلى عمليـة يتدرب فـيهـا طفل التوحد على ترديد ما يسـمعه ولكن فى طريقة ابداعية. لقـد وجد أن طفل التوحد لا يستطيع أن يستفيد من الترديد السريع لما يسمعه فى المواقف التى يشعر فيها بأنه مجبر على الحديث ولكن يمكنه إظهار ترديد سـريع لما يسمعه Immediate Echolalia فى المواقف الخاليـة من الضغط التى ينـتظر فيهـا المحتـور أو المتحدث اسـتجابـة وألفاظاً تلقائية ويظهر أفراد التوحد كلاماً أقل لا يردد فيه الطفل العبارات والجمل.

هذا ولقد اقتـرح تدريب أطفال التوحد على ممـارسة عمليات التحليـل والتركيب (توحـيد الأجـزاء المنفـصلة مـرة ثانية) - أثنـاء ممارستـه لعـمليات تـكرار العبـارات الماضـيـة- حـتى يمكنـه أن يكون عـبـارات جـديدة والشئ المطلوب هـنا هو تدريب أصحاب التـوحد على استخدام العبـارات التى يكررها ولا تحقق هدف الاتصال (لا تنقـل مـــعنى) Non- Commanicatve Pharses فى طرق تحـقـيق أهداف الاتصـال وتنقل المعنى. كـما يجب تدريبهم عـلى تغير العـبارات التى لا تحـقق هدف الاتصال لكى تناسب الـسيـاق الجـديد الاتصـال. وهكذا يـبدأ الأطفـال أصـحـاب التـوحـد

باستخدام العبارة المكررة التالية «هل ترغب فى الحصول على بسكويت؟ أو هل تحتاج البسكويت؟ لكى تفهم أنهم يحبون البسكويت.. أو يبدأ الأطفال باستخدام هذه العبارة ا لمكررة التى تدل على أنه يرغب ويحتاج أى شئ ولكن فى النهاية يغير هذا الشئ بالشئ المقصود من خلال استخدام العبارة التالية: «هل تحتاج إلى مشروب؟» أو حتى «هل ترغب فى الحصول على وقت معين للخروج خارج الصف الآن؟ ـ من خلال إعادة دمج لعناصر العبارتين المكررتين السابقتين يتعلمون تغير الضمير بطريقة مناسبة لإنتاج جملة لفظية جديدة تحقق هدف الاتصال.

والخطوة الأولى للتعامل مع ترديد أصحاب التوحد لما يسمعونه هى التحليل لهذه الظاهرة (الترديد المرضى) وتحديد الشكل الذى تأخذه هذه الظاهرة وهذا يشمل تحليل المواقف المكررة ترديد الجمل Echolalia والشكل اللغوى الذى تأخذه كما تشمل تحليل الطريقة التى تربط الجمل المتكررة بالناحية اللغوية.. إلا أنَّ هذا يمكن تحقيقه بشكل أسهل فى عملية التكرار أو الترديد الفورى أو السريع التى يكون فيها النموذج اللفظى واضح مباشرة. وتحتاج عملية تحليل الترديد المتأخر لما سمع إلى استنتاج التعبير أو النطق المكرر. هذا ويمكن تحليل وظائف الاتصال التى تخدمها عملية الترديد كما يمكن استنباط الظروف والشروط التى تؤدى إلى ذلك.

ولتحقيق هذا هناك مجموعة من الأسئلة التى تحتاج إلى طرحها منها:

- هل هذا التكرار تكرار متأخر أم تكرار فورى؟
- هل يختلف التعبير والنطق المكرر عن النموذج، وإذا كانت الإجابة بنعم فكيف يختلف؟
- هل يمكن تذكر التنغيم الأصلى أو علامة توكيد المعنى التى يستخدمها المتحدث؟
- هل هناك دليل على أن النطق أو التعبير المكرر يستخدم فى نقل شىء ما والتعبير عنه؟ وإذا كانت الاجابة نعم؟

ما هذا المحتوى الذى ينقل؟

(على أقل مستوى. يجب أن نبحث عن حقيقة الدالة على أن الطفل أدرك هذا، ويجب أن نبحث عن هل هذا الطفل يعاود العبارات المكررة حتى يصل إلى تحقيق الهدف فى الحديث).

مع الترديد المتأخر:-

* هل هناك دليل على التغير فى الشكل المستخدم؟

مع الترديد الفورى

* هل هناك دليل على الفشل فى الفهم؟ (مثال ذلك عدم اتباع قواعد العمل وصياغتها فى الطريقة العامة).
* ما نسبة تكرار العبارات التلقائية فى كلام الطفل؟
* هل هذه النسبة متزايدة أو متناقصة؟
* هل هناك ظروف معينة تشجع عمليات تكرار الجمل مثل (مهام معينة - مواقف معينة - تراكيب معينة أفراد معينون)؟

وعندما توجد صورة كاملة مفصلة عن الكيفية التى يتواصل بها الطفل مع الآخرين، والكيفية التى يوصف بها هذه الطرق مع عملية تكرار العبارات عند هذه الحالة يمكن تحديد مداخل التدريس بسهولة.

وهكذا يمكن القول إننا نواجه طفل توحد يستخدم العبارات المكررة (يكرر ما يقوله الغير) بطريقة تعتمد على تكرار القواعد والكلمات، والطريقة التى ينغم بها الغير كلمة أى حتى طريقة التنغيم يقم بتقليدها.. عند هذه الحالة يمكن القول انه لا يوجد دليل على أن هذا الطفل يمكنه أن يقوم بدور معين فى محادثة أوديالوج، حيث إنه يقوم بعمليات تكرار حديث الغير فى ضوء ظروف غير متوقعة وتستمر هذه العملية معه لمدة عدة سنوات. وهكذا يمكن القول إن هذه الحالة تقدم لنا فهماً محدوداً لمحتوى رسالة الطفل.

والأفضلية فى مثل هذه الحالة يجب أن تكون تطوير فهم الطالب للغة المنطوقة،

لزيادة نسبة عمليات الكلام التلقائى غير المكرر ولتقديم تنوع مخطط له فى الحديث ويمكن تدريس هذه الحلول أو الأهداف للطفل كطرق وظيفية لتحصيل أغراض اتصال معينة.

مثال ذلك: لزيادة فهم طفل التوحد للغة المنطوقة يجب تعديل استراتيجيات الحديث التى تركز على الطفل بحيث تصبح استراتيجيات يوضح فيها المعلم للتلميذ الأعمال التى يجب أن يقوم بها التلميذ حتى يمكن الوصول إلى أرضية مشتركة من الفهم بين المعلم والتلميذ وجميع المشاركين - ويجب أن تركز هذه الاستراتيجيات على أشكال لغوية مبسطة تعتمد على الحديث عن الأشياء الواضحة لكل المشاركين فى الموقف وتركز أيضا على الملامح المناسبة لهذه الأشياء.

كما يجب على الفرد البالغ الذى يرعى طفل التوحد أن يعرض العديد من فترات السكوت أو التوقف المفاجئ ويطلب من التلميذ الحديث فى تلك الفترة ويجب على المعلم (البالغ) أن يكرر هذه الاستراتيجية عدة مرات يتوقف فترات طويلة من خلال جمل ناقصة إلى أن يستجيب الطفل لهذا الأمر. والجدير أن هذه الاستراتيجية أفضل بكثير من استخدام الأسئلة فى مشاركة طفل التوحد فى الحديث التلقائى. وإن استخدام فترات التوقف عن الحديث، وعمليات التفاعل بصبر لها دور فعال فى زيادة مشاركة طفل التوحد فى تلقائية الحديث، والتغلب على ظاهره تكراره لما يسمعه فقط من الآخرين.

والمناخ الذى يغلب على تلك الاستراتيجية يتسم بالاسترخاء والمرونة مع اهتمام بتأكيد مشاركة الطفل الأمر الذى يؤدى إلى استمرار تفاعل طفل التوحد مع البالغين، وتدعيم البالغ لهذا التفاعل لزيادة احتمال الحديث التلقائى لصاحب التوحد.

ويجب أن تربط هذه الاستراتيجية بين الغرض من الاتصال وبين استجابة الطفل فى رجع الصدى المتأخر - مثال ذلك إذا كان طفل التوحد يتحدث بعشوائية ظاهرة ولا يوجه حديثه لأحد قائلاً: حان الآن وقت الذهاب للعب خارج الصف» وبمجرد

أن يسمع المعلم هذه العبارة يجب أن يتفاعل المعلم.. ويقول «نعم.. هل ترغب فى الذهاب للخارج... جميل إلى خارج الصف» ويجب أن يسمح للطفل وبسرعة للخروج من الصف ولو لعدة لحظات.

وتفاعل المعلم بهذه الطريقة مع رجع الصدى (عبارات الطفل المكررة) يتمثل فى إثارة المعلم لفظياً للطفل حتى يكرر العبارة كرجع صدى سريع. وتتمثل فى ربط الاستجابة بالغرض من الاتصال. فمثلاً عندما يشاهد طفل التوحد أحدا يمسك بمقبض الباب يجب على المعلم أن يسمح لطفل التوحد بالخروج.. كما يجب على المعلم أن يعطى الطفل وقتاً للاستجابة سواء استجاب أم لا.

وبمجرد أن يردد الطفل العبارة بسرعة بعد المعلم بطريقة منظمة يجب على المعلم بين تكرار الطفل للعبارة وبين خروج الطفل خارج الصف وهنا من المحتمل أين يتلفظ طفل التوحد بتلك العبارة مع ربطها بالغرض منها دون الحاجة إلى نموذج مباشر وبالتالى يكون طفل التوحد قد بدأ يخرج من قيد تكرار العبارات بدون معنى.

وبعد أن يستخدم طفل التوحد هذه العبارة بسرعة ويربطها بالغرض من الاتصال يبحث المعلم عن مواقف أخرى تكون فيها حاجات الطفل واضحة ويجب عليه تعديل هذه العبارات حتى تناسب الغرض من الاتصال وهكذا.. إذا أظهر الطفل علامات الانتظار للغذاء يجب على المعلم أن يثيره لفظياً هكذا «وقت الغذاء قد حان الآن» ويمكن تحديد أفضليات التدريس من خلال تحليل الحديث الذى يكرره الطفل ويجب تدريب هذا الطفل على رجع الصدى السريع - التكرار السريع للحديث» داخل سياق من المهام المركبة والتعليمات ومن خلال محادثات رسمية مع الرفاق، لأن رجع الصدى المتأخر لا يحدث إلا عندما يكون طفل التوحد بمفرده (لا يعى بالملاحظ).

ويجب التركيز داخل هذا السياق على فهم اللغة وتقديم المهام فى ضوء مستوى الطفل. التركيز على تطوير مهارات المحادثة (التقديم - الاحتفاظ بالموضوع وتغيره)

حتى يمكن الوصول إلى رجع صدى لا يعتمد على التكرار بمعزل عن الفهم ويجب أيضا تشجيع رجع الصدى - تكرار العبارات - المتأخر واستخدامه فى إعادة تركيب العبارات ويجب أن يشجع كجزء من عملية النمو الطبيعى للغة.

الاستنتاج

يرى القائمون على رعاية طفل التوحد أنه يمكن حل الكثير من المشكلات إذا امكن التغلب على العائق المرتبط بعدم قدرة طفل التوحد على الحديث والاتصال هذا ويدرك العديد من الذين يعملون فى مجال حديث طفل التوحد العلاقة بين القدرة على الحديث وبين المشكلات الواقعية الأساسية التى توجد فى الاتصال إلا أن القدرة على الحديث وعلى فهم اللغة تمثل أداة مفيدة فى تربية طفل التوحد وفى تطوير نموه المستقبلى ونوعية حياته.

وهكذا يمكن القول أن القدرة اللغوية يجب صقلها بواسطة برامج التربية والجدير بالذكر أن هناك أقلية لا تستطيع أن تصل إلى مستوى الكفاءة فى الكلام المنطوق ولكن يجب أن تزودهم ببرامج تربوية كاملة.

الفصل السادس

نمو التفكير

The Development of Thinking

التفكير التوحدى Autistic Thinking

يهتم هذا الفصل بتفسير خصائص التفكير التوحدى، وبتحديد مضامين هذا النمط من التفكير. كما يدعم هذا الفصل الفكرة الدالة على أهمية بناء منهج يواجه الحاجات المعرفية الخاصة لأصحاب التوحد من خلال اقتراح طرق تزيد فعالية التفكير، وتطور أساليب التعلم لدى أصحاب التوحد.

وتعتمد الفكرة المقترحة فى هذا الفصل على نمو وعى المتعلم عن ذاته كمتعلم يحل المشكلات الانعكاسية التى تقوم على التأمل، وعلى وعى المتعلم بأهمية التفكير فى مشكلة معينة، وأهمية استخدام استراتيجيات حل المشكلات.. كما تعتمد الفكرة المقترحة هنا على مدى فهم صاحب التوحد لأوجه الاختلاف وأوجه الشبه التى توجد بينه وبين الآخرين. وهذا يمثل نقطة البداية لأى محاولة نقوم بها لتطوير التفكير لدى أصحاب التوحد كما يمثل جذور للمشكلة الخاصة بنمو وعى صاحب التوحد عن ذاته. الأمر الذى ينعكس على فهم صاحب التوحد لدوره فى حل المشكلات الانعكاسية.

نمو الوعى بالذات والآخرين

The Development of Awareness of Self And Others

يؤثر الوعى بالسلوك الاجتماعى للفرد على نمو الادراك الاجتماعى لديه - لذا فإننا نستطيع القول إن مشكلات الإدراك الاجتماعى تؤدى إلى مشكلات التمثيل العقلى لدى الفرد (مشكلات فهم تفكير الآخرين ومشاعرهم).

ولقد تعرضت الأبحاث التى قام بها مؤلفو هذا الكتاب للقصور المعرفى/ الاجتماعى لدى أصحاب التوحد. كما ناقش علماء النفس فكرة عزل التفكير/ عن المشاعر/ عن الفهم لفصل الإدراك، عن المشاعر (الانفعالات) عن الوعى الاجتماعى إلا أن الجدل لايزال شديداً حول معرفة العلاقات المتداخلة بين جوانب التفكير الاجتماعية/ المعرفية/ الانفعالية وبين التعلم بوجه عام - وترى هذه الأبحاث أن تجزئة هذه العلاقات المتداخلة والتعامل معهما بشكل فردى يحدث مشكلات فى التوحد.

(١) استخدام تفكير الفرد الخاص كنموذج

Using One's Own Thinking As A Model

يعانى أطفال التوحد من صعوبات فى إدراك وفهم تعبيرات الآخرين العاطفية حيث لا يستطيع أطفال التوحد فهم الحالة العقلية للآخرين الدالة على مقاصدهم، وتظل مقاصد الآخرين بالنسبة لهم غامضة. كما يعانى أطفال التوحد من صعوبات ترتبط بالتعبير عن حالاتهم العقلية الخاصة (ما يفكر فيه وما يشعر به) تجاه الآخرين.

فمثلاً لا يعتقد أصحاب التوحد أن الخبرة المؤلمة الصعبة التى يمر بها (أخذ حمام بالماء البارد) يمثل أيضاً خبرة صعبة بالنسبة للآخرين - حيث لا يدرك طفل التوحد إحساسه الخاص بعد مروره بخبرة معينة (دش الماء البارد) كما أنه لا يدرك أيضاً هذه الخبرة بعد مرور فترة زمنية عليها (لا يستطيع أن يتذكرها). وفى الحالات العادية يستطيع الفرد العادى أن يربط بين معرفته بخبرة ما وبين مروره بتلك الخبرة بشكل تلقائى إلا أن هذا الأمر يبدو صعباً بالنسبة لصاحب التوحد.

وهكذا يمكن القول أن أصحاب التوحد لا يمكنهم استخدام نماذج التفكير الخاصة بهم فى تفسير تفكير الآخرين. فنحن مثلاً نستخدم معارفنا الحاصلين عليها من قراءة كتاب ما كنموذج عملى يستخدم فى تقييم ما يشعر به فرد آخر عندما يقرأ نفس هذا الكتاب.

(٢) عملية التذكر Memory Processing

يعنى نقص القدرة على تأمل التفكير الذاتى والتعبير عنه لدى أصحاب التوحد إن عملية التذكر لديهم تختلف اختلافاً نوعياً عن عملية التذكر لدى الأفراد العاديين. ولقد لاحظنا من قبل التناقض فى ذاكرة أصحاب التوحد حيث إنهم لا يستطيعون ربط الأحداث الشخصية وتذكر مضمون الأحداث رغم أنهم يستطيعون تذكر بعض المظاهر الاستثنائية للذاكرة. وهذا يعنى أنه توجد لدى أصحاب التوحد ذاكرة ولكنهم لا يستطيعون استخدامها.

ويستطيع طفل التوحد أن يسترجع الأحداث الموجودة فى الذاكرة فى تسلسل كامل إلا أنه لا يستطيع أن يبحث عن أحداث معينة فى الذاكرة عندما يطلب منه ذلك.

(مثال ذلك) ربما تستطيع طفلة التوحد أن تتذكر الوقت الذى تناولت فيه وجبه معينة عن طريق التلميح لها بذلك فى دقيقة، ولكنها هى نفسها لا تستطيع أن تتذكر ماذا تناولت فى تلك الوجبة.

ويمكن تلخيص صعوبات التذكر لدى أصحاب التوحد التى أشير إليها فى المقدمة فى الآتى:

- يتذكر طفل التوحد الحقائق المرتبطة بالسيرة الذاتية - والأمور التى لا تتضمن العنصر الشخصى كما يتذكر المعارف العامة، والمعارف الاجرائية المرتبطة بمهارات عمل شىء معين.
- ولكن فى نفس الوقت لا يستطيع طفل التوحد أن يتذكر نفسه أثناء ممارسة أحداث معينة أو المشاركة فى معالجة الأحداث والمعارف والعمليات.

وباختصار يمكن تلخيص مشكلة التذكر لدى أصحاب التوحد فى صعوبة تذكر

الأحداث الشخصية، وصعوبة صياغة تلك الأحداث كجزء من البعد الشخصى. والقصور فى تطوير الخبرات الذاتية الشخصية يؤدى إلى مشكلة فى نمو الذاكرة الشخصية... ففى الحالات العادية لنمو الذاكرة يستطيع الفرد العادى البحث فى الذاكرة بطريقة لا تحتاج إلى التلميح.

فعلى سبيل المثال: طلب من طفل التوحد أن يحضر المقص من درج المكتب، وهو يعلم تماماً مكان الدرج وعندما ذهب إلى الدرج وجده مغلقاً، ورغم أنه كان يعلم مكان وجود مفتاح الدرج الذى احضره فى موقف مماثل لحصول على ورقة من ذات الدرج إلا أنه لم يستطع تذكر مكان المفتاح للحصول على المقص من نفس الدرج.

ملخص القول ان طفل التوحد لم يستطع تذكر نفسه وهو فى الموقف الذى أحضر فيه المفتاح للحصول على الورقة من الدرج لأن إحضار المفتاح فى تلك الحالة كان يرتبط بإحضار الورقة من الدرج أى فى سياق المعنى المرتبط بالورقة وليس سياق المعنى المرتبط بالمقص.. لذا فإن الشىء الذى نحتاج إليه لحل هذه المشكلة هنا هو التلميح لهذا الطفل حتى يستطيع أن يجمع المعلومات التى تمكنه من انجاز مهمة إحضار المفتاح بنجاح.

وباختصار يمكن القول إن استخدام طفل التوحد لذاكرته يعتمد على سياق مجموعة من عوامل التلميح وإن عملية بحث طفل التوحد عن شىء معين فى ذاكرته تصبح عملية صعبة جداً أو مستحيلة نظراً لعدم وجود خبرات ذاتية فى ذاكرته، وهذا يؤدى بدوره إلى ظهور مجموعة من الصعوبات أو المشكلات لدى هذا الطفل.

ويؤثر عدم وجود الذات المدربة لدى أصحاب التوحد ونقص خبراتهم الذاتية تأثيراً بالغاً على عملية معالجة المعلومات لديهم فى جميع مراحلها... حيث يمارس طفل التوحد الأحداث ولكنه لا يربطها بذاته فى مرحلة تكوين المفاهيم.. أى أن طفل التوحد يعى تماماً ماذا يحدث ولكنه لا يستطيع أن يرتبط هذه الأحداث بذاته بسبب عدم وعيه بحقيقة ذاته، وعدم وعيه باستراتيجيات حل المشكلات التى يمتلكها إلا أن الأطفال أصحاب التوحد يمكنهم التذكر عندما نستخدم التلميحات لتحقيق هذا الغرض.. ولكن صاحب التوحد غير قادر على البحث فى ذاكرته الخاصة بطريقة

انعكاسية تعتمد على التأمل لذا فهو يعتمد على الآخرين ويؤدى هذا إلى نقص الثقة بالذات ونقص الدافعية فى معالجة وأداء المهام وخاصة الجديد منها.

الصعوبات المعرفية فى حل المشكلات

Specific Cognitive Difficulties in Problem Solving

يناقش هذا القسم بعض المشكلات التى تؤثر على عملية حل المشكلات لدى أصحاب التوحد والتى لم نتعرض لها بالتفصيل من قبل فى هذا الكتاب.

(١) الإدراك Perception

من المتناقضات الأخرى لدى أصحاب التوحد هى تفاعلاتهم المترددة وغير المناسبة مع المثير.. فمثلاً قد يبدى طفل التوحد عدم تفاعل وعدم اهتمام بمدى متنوع من الأصوات فى موقف ما إلا أنه يتفاعل مع هذه الأصوات فى موقف آخر كما لو كانت تسبب له آلاماً.. وفى حالات أخرى تجد أن طفل التوحد يمعن النظر ويدقق فى مثير بصرى معين (صورة مثلاً) فى وقت ما، ولكن قد ينصرف عن هذا المثير فى وقت آخر. كما لو كان هذا المثير البصرى يتسبب فى إحداث ألم لعينيه.

والجدير بالذكر أن هذه التناقضات تمتد لتشمل جميع حواس أطفال التوحد، وتشمل ردود أفعالهم تجاه الالام الجسدية، ورغم أن أسباب هذه التناقضات غير واضحة بدرجة كافية إلا أنها ترجع فى مجملها إلى أسباب تتعلق بالعوامل الكيميائية، وعوامل أخرى ترتبط بعملية الأيض هذا بالإضافة إلى الأسباب السلوكية والفسيولوجية.

وقد يبالغ طفل التوحد فى ردود أفعاله للمثيرات وذلك فى المستوى السلوكى الأمر الذى ينتج عنه سلوكيات توحى بالآلام. أما فى المستوى النفسى فهناك العديد من المضامين التى يمكن الاستفادة منها فى تحسين تعلم طفل التوحد وتعتمد الطريقة التى يتعلم بها طفل التوحد على أحد الصفات الأساسية وهى ثبات وانتظام العديد من عناصر بيئة التعلم.. فمثلاً الأطفال الرضع يدركون أن بكاءهم سوف يجذب انتباه شخص ما إذا كان هذا البكاء منتظماً. وعدم انتظام البكاء يؤدى إلى عدم استجابة الكبار لهم. وفى النهاية يمكن القول إن الطفل يتعلم القراءة نظراً لأن حروف

الهجاء تظل ثابتة، وعمليات هجاء الكلمات تظل ثابتة أيضا ومرة أخرى يمكن القول إن التعلم يقل كما قلت نسبة الانتظام والثبات فى مفردات التعلم.. فمثلاً إذا واجه طفل التوحد أثناء تعلمه حروف اللغة الانجليزية أثناء تعلمه لها مرة بالكابتل ومرة أخرى كانت الحروف صمول (صغيرة) فإن هذا سوف يعوق عملية التعلم وهذا يحدث أيضا فى حالة اختلاف عملياء هجاء الحروف من يوم إلى يوم آخر.

ويكون التعلم فى أضعف حالة وصورة له عندما يواجه الطفل عدم الثبات والانتظام.. لذا فإن الاستراتيجية المثلى للتعلم هى التى تحافظ على عنصر الثبات والانتظام فلو تخيلنا مقدار المدركات غير الثابتة التى تواجه الطفل فإننا سوف نقدر حجم الصعوبات التى تواجه الطفل عند تعلمه فى المرحلة الأولى والتى يحتاج فيها الطفل إلى إدراك انتظام وثبات ابتسامة الأم له إلى المراحل التالية من تعلمه الأكاديمى.

وحتى تفهم عمق المشكلة الخاصة بالادراك دعنا نتخيل تعلم الفرد تسمية الألوان عندما نقوم بتغيير كثافة تلك الألوان من يوم إلى يوم. هذا وهناك محاولات للتعامل مع حالت النشوز الإدراكى مباشرة وخاصة فى المجال السمعى، وهناك مجموعة من الحلول التى تقوم على أساس فكرة أن أطفال التوحد يمكنهم التعلم من خلال إزالة الحساسية، لإدراك صورة العالم بطريقة واضحة.

(٢)النموالحركى Motor Development

تتضمن المشكلات الحركية الموجودة لدى الأطفال أصحاب التوحد مشكلات تطبيق الحركات (حيث يتصف طفل التوحد بأنه لخمة)، ومشكلات تخطيط وتنفيذ المهارات الحركية.. ويعتبر التشخيص الأكلينكى لهذه المشكلات جزءاً أساسياً من مراحل علاج مشكلات النمو الحركى لدى أطفال التوحد، فالاتصال الحركى وسيلة هامة من وسائل علاج المشكلات الحركية لدى أطفال التوحد (ولكن المؤلف يرى أنها وسيلة محدودة التأثير).

وهناك العديد من الأعمال التى تنقل المعنى للآخرين تكون كافية لإزالة المشكلات

الحركية لدى الأطفال أصحاب التوحد مثل الإثارة الحركية اللازمة لاستخدام لوحة المفاتيح أو الإشارة إلى لوحة الاتصال.

ونحن إذ نؤيد أهمية الإثارة الحركية فى نقل المعنى يجب أن نأخذ فى الاعتبار أن هناك بعض الأطفال من أصحاب التوحد توجد لديهم مشكلات فى نمو المهارات الحركية عند تدريس هذه الفئة من الأطفال. كما يجب أن نأخذ فى اعتبارنا التعقيدات الأخرى المترتبة على تلك المشكلات.

هذا وتعود بعض المشكلات الحركية مثل المشى على أطراف الأصابع لدى أصحاب التوحد إلى فقر النمو العصبى للطفل، أما البعض الآخر من تلك المشكلات الحركية فقد يرجع إلى التوحد نفسه. فنقص الوعى بالذات لدى أصحاب التوحد يتضمن التصور غير الآمن للجسد، ويتضمن فكرة طفل التوحد الفقيرة عن موقع جسمه فى المكان أو الحيز الذى يوجد فيه وبالتالى تكوين فكرة قصيرة عن كيفية تحريك جسمه فى ذلك الحيز. ولما كانت فكرة الطفل عن موقع جسمه فى حيز ما تنمو من خلال تفاعلاته مع الآخرين، ومن خلال المعلومات المناسبة عن المفاصل والعضلات التى تشير إلى المكان الذى تذهب إليه أطرافنا (الذراع - الاقدام) فى ذلك الحيز لذا فإن هذه الخبرات تمثل خبرات معدومة لدى أصحاب التوحد.

وتعكس السمات الحركية الخاصة جدا علاقة أصحاب التوحد بالآخرين وبالعالم المحيط بهم. فعدم ارتباط طفل التوحد بالآخرين يجعل جسده يبدو متصلباً عندما يتجه نحو شخص آخر أو عندما يحمل شيئاً معيناً.. كما يتضمن هذه السمات الحركية لطفل التوحد صعوبات التقاط أو رمى كرة ما موجودة أسفل الذراع وصعوبات عمل كعكة مدورة يطبطبها الطفل براحة يده وصعوبات فى ارتشاف أو كشط الطعام من معلقة أمامه كل هذه الصعوبات تمثل مظاهر لسوء النمو الحركى لدى أصحاب التوحد.

وينفذ طفل التوحد أنماط الحركة نفسها بطرق عشوائية شاذة مع توتر عضلى صغير أو كبير.. وهناك أدلة قليلة على أن هذه الحركات الشاذة ترجع إلى التوحد فقط. فقد ترجع هذه الحركات إلى عوامل ترتبط بالشلشل المخى لدى الطفل الأمر

الذى لا يقلل من مرونة تلك العضلات حيث تكون هذه العضلات مرنة فى بعض الحالات ومتصلبة فى حالات أخرى.. إلا أنه يجب على المعلم أن يفسر تلك الحركات الشاذة فى ضوء مستويات دافعية أصحاب التوحد المتعددة تجاه المهام المختلفة إلا أن هذه الإجابة لازالت اجابة غير كاملة.

وهكذا يمكن القول إن حركات طفل التوحد الشاذة لا ترتبط باغراضه ومقاصده لذا فإن هذه الحركات أو المشكلات السلوكية تعنى أن جهد طفل التوحد وطاقته غير منظمة فى مرحلة التخطيط وهكذا يتضح ان سلوكيات طفل التوحد ترتبط بعامل الدافعية كما ترتبط باسلوب التعلم المستخدم. كما أن السلوكيات الحركية التى تؤديها أطراف الطفل ترتبط أيضا بمهام العمل حيث يعتمد على الإثارة والتلميح فى التدريب عليها.

وتؤدى المشكلات التى ترتبط بعدم وضوح الأغراض لدى طفل التوحد إلى تردده وإلى اعتماده بشكل أساسى على الإثارة الطبيعية للعمل الحركى المطلوب أو الاعتماد على العوامل البصرية لتحقيق هذا الغرض ويتضمن مفهوم عدم قدرة طفل التوحد على تنفيذ النشاط الحركى عدم القدرة على انجاز الأعمال الأوتوماتية غير المخطط لها بفعالية، وعدم القدرة على إنجاز الأعمال التى تتطلب مجهوداً تطوعياً. حيث يستطيع طفل التوحد أن يلتقط فنجان أو كوب ويشرب منه عندما يستجيب لهذا بشكل تلقائى بمجرد رؤية الكوب أو الفنجان... ولكن عندما يوجه هذا الطفل لالتقاط الكوب بطريقة مقصودة ويطلب منه عمل ذلك فإنه لا يستطيع انجاز هذا العمل بفعالية.

ويعتبر المعلمون الذين لم يعتادوا على ظروف عدم قدرة طفل التوحد على انجاز الأعمال أن سوء أداء هذا الطفل تمثل نمطا من أنماط السلوك السلبى وأن طفل التوحد لا يستطيع أن يعبر عتبة باب معين بسبب مشكلات ترتبط بعدم الإدراك مثال ذلك كما لاحظنا من قبل Donna William صاحبة التوحد التى لا تستطيع أن تحصل على المعلومات عن الحركة من خلال البصر ولكن تعتمد على استخدام الحواس الأخرى لتحقيق هذا الغرض.

وبالفعل تظهر علامات القلق على العديد من أطفال التوحد عندما تواجههم الفراغات غير المقسمة حيث لا يستطيع طفل التوحد دخول مكان متسع إلا بعد تقسيم هذا الفراغ بواسطة شريط إلى عدة اقسام.. وبنفس الطريقة يمكن تقسيم فراغ الصالة بواسطة حواجز - أو إعطاء علامة مميزة للصالة بوضع سجادة أو بساط لجعل الحيز مميزاً وكذلك الحال بالنسبة للملعب. والفشل فى تقسيم الصالة أو الملعب يؤدى إلى إرباك طفل التوحد.

وتقوم برامج التربية الحركية بدور هام فى تعليم أطفال التوحد وخاصة تلك البرامج التى تشجع الوعى الجسدى والوعى بالآخرين. وهناك العديد من البرامج التجارية التى تستخدم فى تنمية الوعى الذاتى للجسد وفى تنمية النمو الحركى والتعبير الابتكارى والانفعالى لدى الأطفال أصحاب التوحد.

(٣)الانتباه Attention

يتميز التفكير لدى أصحاب التوحد بالاستجابة المحدودة للمثير: والتى يطلق عليها الانتباه النفقى Tunnel Attention أى انتباه يركز على مثيرات معينة ولا يركز على المثيرات الأخرى التى تقع خارج نفق الانتباه.. فمثلاً لا يستطيع أطفال التوحد ربط اللفظ بالمعنى الخاص به عندما يسمعون ذلك اللفظ من مسافة بعيدة من أحد الكبار.. ولكن قد تنجح عملية الاتصال إذا اقترب صاحب التوحد من المتحدث ولاحظ حركات الشفاه.

وتتعلق مشكلات الانتباه لدى أصحاب التوحد بعدم قدرتهم على إدراك المعنى الكامن وراء المهمة التى يمارسونها وعدم المامهم بالكيفية المستخدمة فى تفسير المعنى... فقد ينجح أصحاب التوحد فى اختبارات التحليل الإدراكى بشكل يمكنهم من التعرف على مجموعة من المثلثات المختفية داخل دورق معين إلا أنهم لا يدركون الدورق نفسه وهكذا يتضح أن أطفال التوحد يركزون على أنشطة ما ولا يركزون على البعض الآخر من الأنشطة، ولسوء الحظ يركز أطفال التوحد على المهام التى لا يكافئ عليها المجتمع ويصبح طفل التوحد أقل كفاءة فى مهام التعلم الأكاديمى والتعلم بوجه عام.. الأمر الذى يجعلهم عرضة للانتقادات فى مجالات المهارات

الحياتية بسبب جهلهم الأساسى للبيئة وأنماط الحياة الأساسية بينما يركز على الملامح الثانوية فى الحياة.

فمثلاً: - يهمل طفل التوحد عربة تتحرك داخل مجال بصرى معين، بينما يظل هذا الطفل مهتماً بعلامات النيون المتقطعة الموجودة فى الاطار الخارجى للعربة وفى المستوى الادراكى يلاحظ أن طفل التوحد يهتم بجانب معين من المادة الدراسية بينما يظل غير مهتم بالموضوعات الأخرى المرتبطة بذلك الجانب والتى تملك نفس القدر من الأهمية وتجذب الانتباه، وتوصف هذه الاهتمامات بأنها اهتمامات قهرية تمثل منتجاً طبيعياً لأسلوب تفكير هذه الفئة من التلاميذ ذات الانتباه النوعى.

ويوصف الأطفال أصحاب التوحد بأن لديهم انتباهاً ضعيفاً وناقصاً، وقدرة ضعيفة على التركيز، والواقع يقول إن أطفال التوحد يملكون مستوى مرتفعاً من التركيز والحضور الذهنى. إلا أن المشكلة تكمن فى عدم رغبتهم فى التركيز على الموضوعات التى يطلب المعلم منهم التركيز عليها.. أى أن اتجاه الانتباه لدى أصحاب التوحد يغلب عليه سمة التمركز حول الذات ولا يتجه نحو الاتجاه الاجتماعى.

هذا ويستطيع الفرد فى الحالات العادية التركيز والانتباه على عدة أشياء، كما يستطيع الفرد أن يتحكم فى هذا التركيز والانتباه ويوجهه نحو أبعاد الموقف الاجتماعى الذى يوجد فيه.. إلا أن التفكير فى حالة أصحاب التوحد يختلف تماماً عن التفكير السابق حيث لا يستطيع أصحاب التوحد التركيز على عدة أشياء فى نفس الوقت كما أن صاحب التوحد لا يتحكم فى انتباهه ولا يستطيع أن يوجهه نحو الموضوعات الاجتماعية.

ولقد أشارت نتائج الأبحاث الحديثة التى تمت فى مجال علم النفس العصبى وقام بها Eric Cour Chense إلى أن هناك علاقة بين مشكلات الانتباه لدى أصحاب التوحد وبين التركيب الشاذ للمخ لديهم. كما أوضحت هذه الأبحاث أن التخلف البسيط فى تحويل الانتباه يؤدى إلى العديد من المشكلات التنموية لدى أصحاب التوحد.

ويجب تحديد وإدراك نقاط القوة، ونقاط الضعف التى ترتبط بمثل هذا النمط من الانتباه لدى أصحاب التوحد وهناك العديد من نقاط القوة التى ترتبط بالتركيز العالى على محتوى معين منها القدرة على تعلم كم معين من المعلومات أما نقاط الضعف فترتبط بعدم التركيز على موضوعات أخرى ترتبط بذات المحتوى ولكنها تمثل مشكلات مرنة يمكن التغلب عليها... لذا فإنه على المدى البعيد يجب أن نقبل نقاط القوة لدى الأفراد أصحاب التوحد، ويجب أن نضع أصحاب التوحد فى مواقف تمكنهم من تركيز انتباههم على جانب واحد من الموضوع.

(٤) الفشل فى تعميم التعلم

Failure to Generalise Learning

يحتاج التلاميذ إلى تدريبهم على كيفية نقل المعرفة والمهارات التى يتعلمها فى موقف معين إلى مواقف أخرى جديدة خارج المدرسة. ويحدث هذا من خلال عمليات التدريب والممارسة وتكرار التعلم ثم إعادة التدريب فى مواقف جديدة.

وقد تواجه عملية بناء التعميمات العديد من الصعوبات لذا فإنه يجب تعليم مهارات الحياة للتلاميذ داخل سياق وظيفى (حتى يصبح لاستخدام مهارات الحياة معنى ومغزى لدى المتعلم) وهكذا يمكن القول أن اكتساب مهارات التعميم وانتقال أثر التعلم يمكن أن يتم إذا تدرب التلميذ على استراتيجيات التعلم الخاصة به من خلال عمليات التعليم الذاتى والتفكير الذاتى.

هذا ويجب على المعلم أن يكون على وعى بالصعوبات التى تواجه أصحاب التوحد عندما يرغب فى تدريبهم على نقل أثر التعلم إلى مواقف أخرى، وتدريبهم على التعميم وتتلخص هذه الصعوبات فى الفشل فى تحديد مقاصد الآخرين، وعدم فهم المعنى الاجتماعى، (المعنى الموجود داخل سياق اجتماعى)، ونقص الترابط بين المعنى والعالم الحقيقى وذلك كما هو الحال فى استخدام الأفكار المجردة، واهمال المفاهيم الوظيفية التى تعكس المعانى الشخصية والاجتماعية (المفاهيم التى تقدم داخل سياق شخصى أو اجتماعى). أى إنه يمكن القول أن عدم وعى المعلم

بالاختلافات المفاهيمية والاختلاف فى الإدراك وتقديمه لعناونين نظرية يؤدى حتماً إلى اضطراب وخلل فى التعلم.

فمثلاً: عندما يرغب المعلم فى تعليم طفل التوحد مفهوم «كوب» والمسمى النظرى له يكون من الأفضل أن يتبع المعلم خطوات المدخل السلوكى التالية:

* يعرض المعلم النموذج الأصلى «للكوب» أمام الطفل ثم يقول للطفل صاحب التوحد «انظر هنا هذا هو الكوب»... وفى هذه الحالة يتوقع الطفل الكوب عندما يردد المعلم كلمة «كوب» عدة مرات.
* يقدم المعلم «نموذجاً للكوب» مع نموذج لشىء آخر يختلف تماماً عن الكوب «نموذج لقالب طوب» Brick ثم يطلب من طفل التوحد أو يقول له «حدد لى من فضلك الكوب» ويستمر المعلم فى إثارة الطفل لفظياً لكلمة كوب فإذا أجاب الطفل إجابة خاطئة تتكرر هذه الخطوة عدة مرات إلى أن يؤدى الطفل المهمة بشكل تلقائى.
* يقدم المعلم نموذجاً للكوب ولكن مع شىء له صلة بالكوب مثل «الطبق أو المعلقة» وليس قالب الطوب ثم يكرر الخطوة السابقة.
* يقدم المعلم النموذج الأصلى للكوب مع شىء مختلف عن الكوب الزجاجى ولكن يصنع من الزجاج وله نفس اللون إلا أن حجمه أكبر (غلاية الشاى الزجاجية) ثم يكرر نفس الإثارة السابقة ويقول «حدد لى من فضلك الكوب الزجاجى...»
* يضيف المعلم لنموذج الكوب الأصلى وغلاية لشاى الزجاجية شيئاً ثالثاً ويطلب من التلميذ تحديد الكوب من هذا العرض الذى يتضمن ثلاثة أشياء واحدا منها هو الكوب.
* تبدأ فى هذه الخطوة عملية التعميم حيث يبدل المعلم نموذج الكوب المستخدم فى التدريب بكوب آخر مماثل ولكنه يختلف فى الشكل.
* تضاف أنواع أخرى من الأكواب ولكن لها حجوم أكبر ويتم تدريب الطفل على اختيار النموذج الأصلى للكوب الذى استخدم فى بداية التدريب.

* يصل الطفل فى هذه المرحلة إلى التعميم حيث يستطيع أن ينفذ هذه المهمة فى أوقات مختلفة من اليوم مع أفراد مختلفين فى مواقف مختلفة... وهكذا.

وقد يعتقد المعلم بعد عمليات التدريب السابقة المضنية أن طفل التوحد يجب أن يتكون لديه مفهوم ثابت عن الكوب وأن يعى كلمة كوب. إلا أن الحال قد لا يكون هكذا بالنسبة لطفل التوحد.. وقد يرجع هذا إلى سمات التوحد غير الواضحة وإلى نقص الدافعية لدى طفل التوحد ولكن القارئ الناقد يستطيع أن يحدد نقاط الحيرة المرتبطة بالأطفال أصحاب التوحد من خلال السيناريو التالى: -

١ - لا يصل طفل التوحد إلى معيار يستخدمه فى التمييز بين الكوب، وقالب الطوب. لأنه ليس فى حاجة لفهم الكلمة واستخدامها فى تنفيذ هذه المهمة.

ولأن معنى الكلمة الصحيحة ثابت، والطفل يفهم الكلمة عندما يحتاج لها بدليل الطريقة التى يحضر بها طفل التوحد إلى الشراب من الكوب وهذا يدل على فهمه لكلمة كوب عندما يحتاج لها فى موقف.

٢ - يستخدم طفل التوحد كلمة «شاهد أو لاحظ» بطريقة غير مفهومه لما هو مطلوب منه - حيث يستجيب الطفل على الموقف بأكمله عن طريق تحريك أصابعه بطريقة عشوائية يشوبها الخوف لالتقاط الكوب.

٣ - الاحتمال الآخر لعدم تكوين مفهوم الكوب لدى طفل التوحد هو أنه لا يفهم التغذية الراجعة التى يقدمها المعلم على الإجابة الصحيحة. فطفل التوحد ينسى أولا يفسر علامات الاستحسان والرضا والسرور التى يقدمها المعلم على اجابته والجدير بالذكر أنه ربما تكون المكافأة المحسوسة غير مناسبة أيضاً بالنسبة لطفل التوحد. ولو أن التغذية الراجعة لم ترتبط بشكل وظيفى بالكوب «من خلال تقديم مشروب يوضع فى الكوب ويقدم للطفل» فإن طفل التوحد لا يدرك العلاقة بين الكوب وبين الإثابة التى تقدم له.

وفى النهاية يمكن القول أن معدل الإجابة، ونوعية المكافأة المرتبطة بها ربما تكون مقبولة بالنسبة لهذا الطفل بدون توقع تقديم الإجابة الصحيحة بسبب المكافأة وأن الاستجابة عن طريق الصدفة فى المرحلة الثانية من هذا السيناريو تعنى أن الطفل كان

يجيب إجابة صحيحة بنسبة ٥٠٪ من الوقت، وأن هذا الطفل لا يرى غرضاً أو سبباً لتعديل سلوكه.

وهناك احتمال آخر لفشل الطفل فى المرحلة الثانية عندما نقدم أو نغير نموذج الكوب بقالب طوب فمن المحتمل أن يكون سبب فشل الطفل فى التمييز بين الكوب وقالب الطوب هو التغيير فى السياق الذى قدم فيه الكوب لذا فإن الطفل يحتاج إلى فترات تدريب طويلة على هذه الخطوة الجديدة.

ومما يسبب الإحباط أيضاً لطفل التوحد فى التعليم السابق لمفهوم الكوب هو أنه فى كل خطوة يحدث فيها تمييز ينتج ضغطاً إضافياً لدى طفل التوحد بسب التكرار والتغيير ولو كان بسيطاً.

وتكمن المشكلة الأساسية لدى طفل التوحد فى تعليم مفهوم الكوب فى الخطوة السادسة فمفهوم «الكوب» بالنسبة لطفل التوحد الأقل قدرة لا يملك أى معنى وظيفى لذا فإنه يجب ربط الشىء بالأغراض الخاصة كان يربط الكوب بأهميته «الكوب شىء نستخدمه فى الشراب بدلاً من استجابة الطفل للكوب بطريقة تعزل الكوب عن وظيفته».

ومهما يفعل المعلم لجعل الموقف التعليمى أسهل بالنسبة لطفل التوحد.. فإن تدريب طفل التوحد على تعميم التعليم فى مواقف أخرى يمثل مشكلة صعبة ما لم يتم مواجهة المشكلات السابقة وايجاد حلول حاسمة لها - ومن الحلول المقترحة هنا هى تجنب هذا النمط من التعميم الذى يقوم على التعلم المعزول عن الواقع. والتركيز على تعليم الطفل ما يهمه عن ذلك الشىء.

ولذلك فإن الحل الأمثل يتمثل فى تقديم المفهوم الشامل منذ البداية بحيث يتعلم طفل التوحد كيفية الانتباه للمعنى.. وعلى ذلك فبدلاً من تقديم كوب واحد كان يجب أن يعرض لطفل التوحد بمجموعة كبيرة من الأكواب داخل صندوق يلعب فيه مع مجموعة أخرى من الأشياء بحيث يلصق على الصندوق صورة لمجموعة الأكواب المختلفة ويستخدم كلمة كوب عندما يختار الطفل كوبا من الصندوق بشكل تلقائى وهكذا ينمو مفهوم الكوب لدى طفل التوحد.

تشجيع التلاميذ على التفكير Encouraging Pupils to Think

(١) حل المشكلات Problem Solving

لا تقتصر عمليات حل المشكلات على حل المسائل الرياضية، ولكنها تشمل حل مدى متسع من المشكلات التى يواجهها الفرد فى الحياة مثل المشكلات العملية، والاجتماعية، والعاطفية، وهكذا... لذا فانه عندما يستخدم مصطلح حل المشكلات يجب على المعلم أن يتقبل المعنى الواسع لهذا المفهوم.. فقد تصبح مثلا مشكلة كيفية إعداد وجبة فى كافتريا مشكلة لها معنى ومغزى بالنسبة لأطفال التوحد، وأكثر تعقيدا من المشكلات الرياضية.

(٢) المدخل الميسر A Facilitatory Approach

إذا أخذنا فى الاعتبار المعلومات السابقة عن التفكير التوحدى فإنه يصبح من الواضح أن المعلم فى حاجة لوضع سياق خاص للتعلم بغض النظر عن موضوع التعلم لذا فإنه يجب التنقيب عن طرق تتيح الفرصة أمام الطفل للتفكير فى ذاته كفرد قادر على حل المشكلات، وقادر على تطوير طرق للحل، والتنفيذ بنوع من الاستقلالية فى مواقف حل المشكلات.

ويحتاج المعلم إلى تطوير وبناء الثقة بين الأطفال وبين المعلم والتى تمتد لتشمل فهماً كاملاً لقدرات الأطفال المعرفية والاجتماعية ومن ثم قبول تلك القدرات ومن الصعب أن نتخيل أن يثق فرد ما فى فرد آخر دون أن يحصل على أية فكرة عن اتجاه تفكيره ومحتواه ودون أن يحصل على أية فكرة عن مقاصده وأغراضه ولبناء الثقة بين المعلم وطفل التوحد يجب تطبيق المبدأ السابق.

وما يعرفه المعلم عن طفل التوحد هو أن هذا الطفل عرضة للانتقاد، ويشعر بالقلق تجاه العالم المدرسى. وأن هذا الطفل يصعب عليه تقبل هذا العالم وفهمه لذا فإن الخطوة التالية هى أن يعمل المعلم فى ضوء اسلوب التفكير التوحدى الذى يتطلب نوعاً من الاعتماد المنتظم فى الإجابة (اعتماد طفل التوحد على الغير فى الإجابة) ويستطيع المعلم أن يكون عاملاً هاماً فى مساعدة أصحاب التوحد من خلال إتاحة الفرصة أمامهم للاعتماد على المعلم، وتوقع المساعدة منه. ويجب على المعلم

أن يستخدم طريقة مقصودة في التدريس يمكن التحكم فيها تقوم على أساس الثقة بين المعلم وطفل التوحد.

وفى الفصول التى تدمج أطفال التوحد مع التلاميذ العاديين يجلس المعلم على مقعده لكى يستمع للأطفال وهم يقرأون أثناء فترات معينة من اليوم المدرسى. وهذا الأسلوب يريح أطفال التوحد الذين يرغبون فى معرفة متى تطلب المساعدة. وقد يحتاج المعلم إلى إحداث تغيير فى أساليبه ونظمه لكى يحقق هدفاً معيناً (إثارة مجموعة من الأطفال للقراءة مثلاً)... وإذا لم يبلغ المعلم الطفل صاحب التوحد بتغيير أساليبه ونظمه فإن هذا يؤدى إلى تشتت انتباه الطفل لأنه لم يعد يثق فى وجود المعلم إلى جانبه عندما يطلب منه المساعدة.

لذا يجب على المعلم أن يدرك حاجة طفل التوحد لذلك بوضوح ويجب أن يشرح للطفل الكيفية التى يتصل بها معه فى أى وقت يحتاج إليه.

ويجب على المعلم أن يدرك أن طفل التوحد لا يثق فى فرد ما ولا يثق فى قدرته الخاصة على العمل فى الظروف المتغيرة ويجب أن يثق طفل التوحد فى نمط معين من السلوك وأن يكون قادراً على التوقع. لذا فإن أمر اكتساب طفل التوحد الثقة يمثل أمراً من الأمور الهامة حتى ولو اكتسبت فى مواقف مصطنعة.

(٣) تحدى بدون عقاب

Challenge Without Penalty

يجب أن تكون بيئة التعلم التى يحل فيها المتعلم المشكلات بيئة آمنة غير مهددة لكيان المتعلم كلما أمكن ذلك. ولما كان أطفال التوحد يحتاجون إلى تعلم كيفية التجريب لذا يجب عدم معاقبة هذا الطفل عندما يحاول التجريب. وتعمل أنشطة حل المشكلات على إثارة التفكير لدى التلاميذ أصحاب التوحد لذا يجب أن تقدم هذه الأنشطة بطريقة تتحدى قدرات هذه الفئة من التلاميذ.

وقد يفشل أطفال التوحد فى حالات متعددة عندما يستخدمون مداخل تعلم كانت صحيحة فى الماضى لذا يجب تدريب أطفال التوحد على مواجهة هذا

الفشل المبدئى من خلال استخدام استراتيجيات بديلة.. ويجب على المعلم تركيب مهام تعليمية بطريقة غير مهددة للطفل إذا اخفق فى تحقيق أغراض ومقاصد المعلم وأن يصمم هذه المهام بطريقة لا تعاقب الطفل على أسلوب تعلمه وأسلوب تفكيره.

ويجب أن يصاحب فشل طفل التوحد فى تنفيذ المهام تلميحات للإجابة الصحيحة، وتلميحات للطريقة البديلة.

(مثال ذلك) تم تعليم طفل صغير من أصحاب التوحد يعانى من العديد من صعوبات التعلم كيفية شراء قطعة من الشيكولاته من متجر شعبى (ثمن القطعة ٢٠ قرشاً). وطلب من هذا الطفل اختيار المبلغ (٢٠ قرشاً) من كيس صغير يحتوى على أنواع مختلفة من العملات هى (٥ قروش - ١٠ قروش - ٢٠ قرشاً).

وكما هو واضح فإن البدائل أو الحلول المعروضة أمام طفل التوحد لشراء قطعة الشيكولاته هى إما أن يدفع ٤ عملات قيمة الواحدة هى ٥ قروش لشراء قطعة الشيكولاته أو يدفع عملتين قيمة الواحدة ١٠ قروش أو يدفع عملة واحدة بقيمة ٢٠ قرشاً. إلا أن الطفل الآن يستطيع فقط وبسهولة أن يدفع عملة واحدة بقيمة ٢٠ قرشاً. ولكن يمكن فى مواقف أخرى أن يتم تدريب الطفل على الحلول السابقة المقترحة من خلال تعلم أكثر مرونة وفائدة للطفل فالمعلم يستطيع أن يضع فى الكيس عملة ١٠ قروش وعملتان قيمة كل واحدة ٥ قروش.. (مجموع العملات ٢٠ قرشاً) ولكن مجرد وضع هذه العملات داخل الكيس وعدم وجود عملة واحدة بـ ٢٠ قرشاً يسبب آلاما نفسية لطفل التوحد الأمر الذى لا يمكنه من شراء الشيكولاتة ومن ثم يصاب بآلام نفسية نتيجة لفشله فى الشراء.

ومن ناحية أخرى فإن عدم اتاحة الفرصة أمام طفل التوحد وعدم تركه لاختيار العملات المكافئة لـ ٢٠ قرشاً واستخدامه العملات المعادلة لـ ٢٠ قرشاً بطريقة جاهزة يمثل أمراً لا يساعد على تنمية تفكيره ولا يتضمن تعلماً حقيقياً إلا إنها تمثل خطوة يمر بها طفل التوحد فى تعلمه المستقل رغم أنها لا تتيح له فرصة التفاعل الانفعالى الضرورى الناجم عن فشله فى الحصول على عملة بقيمة ٢٠ قرشاً، والتى قد تساهم

بدورها فى تنمية قدرته على حل بديل.. لذا فإن الحل الأمثل يتلخص فى تدريب طفل التوحد داخل الصف على اكتشاف العملات المختلفة المعادلة لـ (٢٠ قرشاً) من كل العملات الموجودة داخل الكيس (فمثلاً يكتشف عمله واحدة ١٠ قروش، و٢ عمله قيمة الواحدة ٥ قروش)..

ويقوم هذا الطفل بممارسة هذا الاكتشاف فى كل مرة نعرض أمامه قطعة الشيكولاتة، ثم يعود الطفل مرة أخرى إلى الموقف الحقيقى الذى يشترى فيه الشيكولاته من المتجر عند ذلك يتفاعل هذا الطفل مع آلام الفشل الناجم من عدم حصوله على ٢٠ قرشاً بشكل صحيح من داخل الكيس. إلى أن تصبح قطعة الشيكولاته علامة على قيمة الـ ٢٠ قرشاً.

(٤) أهمية التغذية الراجعة

The Importance of Feedback

يجب أن تقدم التغذية الراجعة للتلميذ فى إطار غير مهدد للتلميذ كلما أمكن ذلك (لذا يجب على المعلم أن يتذكر ويحدد الأشياء المهددة للتلميذ). هذا ويجب أن ترتبط التغذية الراجعة بدور التلميذ فى المهمة حتى يمكن للتلميذ أن يركز على التغذية الراجعة. إنها قضية تقدير المعلم الذى يعمل على تحديد التغذية الراجعة فى كل مهمة وتحديد وقت للتجريب. ويجب أن يتدخل المعلم عندما يتضح له أن استجابات الطفل للسؤال أو المشكلة عشوائية ولا يمكنه أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة. ويمثل الوقت الذى يتدخل فيه المعلم وطبيعة هذا الوقت عاملاً هاماً وشيئاً دقيقًا.. ففى بعض الأحيان ينتج طفل التوحد استجابة أطول بكثير من الاستجابة المتوقعة، وفى أحيان أخرى يحتاج طفل التوحد إلى معرفة العلاقة بين المشكلة (السؤال) وبين استجابته غير الموفقة لذا يحتاج إلى التدريب على استراتيجية حل المشكلات حتى يربط بين هذه الاستراتيجية وبين الأداء الخاص به فى الاستجابة ومن ثم طاقاته وقدراته.

ويمكن توضيح ذلك من خلال مثال لفتاة التوحد التى تعمل على إضافة كميات كبيرة من الملح للوجبات التى تقوم باعدادها حيث تضيف كميات كبيرة من الملح

للطعام حتى ينتهى الملح.. لذا فإن المعلم بدأ مع هذه الفتاة كالتالى سمح لها فى اليوم الأول من التعليم بإضافة كل الملح للطعام على أمل أن يساهم الطعم اللاذع للطعام فى تعديل سلوكها فى المستقبل ولكن هذه الخطوة قد لا تمكن الطفلة من إدراك وملاحظة أن الوجبة المالحة لا تؤكل، يلى ذلك استخدام المعلم الإثارة اللفظية التى توضح للفتاة دور الملح الكثير فى إفساد طعم الوجبة ورغم ذلك فإن هذا لم يؤثر فى سلوكيات تلك الفتاة لأن التغذية الراجعة فى هذه الحالة كانت نظرية.

وفى الخطوة التالية قسمت المعلمة الوجبة إلى قسمين وسمحت للطفلة بتفريغ كل الملح فى القسم الأول وبعد ذلك شجعتها على تذوق طعم جزء بسيط من الملح وطعم الوجبة المملحة لكى تربط بين الملح والوجبة المالحة. ثم شرحت لها المعلمة بعد ذلك من خلال عرض عملى كيف تضيف الكمية المناسبة من الملح فى المعلقة أولاً: (وأعطت لها عدة فرص للممارسة) كل ذلك قبل أن تضيف الملح للنصف الآخر من الوجبة ثم بدأت المعلمة فى تعزيز وتعميم ذلك الموقف إلى مواقف أخرى حيث استخدمت الملح فى تتبيل وجبات مختلفة. عند ذلك تعدل سلوك الطفلة بسرعة واستطاعت أن تتحكم فى الملح. وهكذا يمكن القول أن طفلة التوحد تحتاج إلى معرفة أسباب الخطأ وليس الخطأ فقط. أى تحتاج لماذا يعتبر هذا الأمر خاطئا؟

وكيف يمكن تصحيح هذا الخطأ؟

(٥) إثارة الدافعية لدى الطفل

Learning to Be Motivated

يحتاج التلاميذ إلى ممارسة درجة من درجات تحمل المسئولية عن تعلمه أثناء تنمية وعيه بأدواره فى حل المشكلات، ويجب تشجيع التلاميذ على التحكم فى جوانب موقف حل المشكلات بدلا من الاعتماد على الكبار كمصدر لحل تلك المشكلات ومصدر للمعلومات.. مثال ذلك: يجب أن يتحمل الأطفال مسئولية احضار المواد اللازمة لعمل بطاقة عيد الميلاد على أقل تقدير. وفى المستوى الأعلى يجب أن يسند إليهم مهمة الاختيار عندما يستخدمون القاموس لمعرفة الحروف المكونة لكلمة ما (هذا يصبح جزءا من الأدوار المحددة داخل نشاط ما).

ويحتاج الأطفال إلى تعلم تقدير فائدة الاستراتيجيات كما يحتاج هؤلاء الأطفال إلى امتلاك بعض الطرق اللازمة لتصحيح المحاولات غير الناجحة بدون العودة إلى أحكام الكبار ونصائحهم.

عندما يقوم الأطفال (ليس فقط أطفال التوحد) بترتيب غرفهم الخاصة فإن هذه العملية تسبب نوعاً من الازعاج المستمر لهم وبعيداً عن مشكلات الدافعية العادية المرتبطة بتلك المهمة يواجه أطفال التوحد صعوبات إضافية يتمثل فى عدم فهم معنى كلمة «ترتيب» ومن ثم فهم لا يفهمون بشكل محدد الأشياء المقترح عملها.. ويمكن حل هذه المشكلات عن طريق تزويد الأطفال بصورة لغرفة منظمة ومرتبة (يمكن استخدام عدة صور إذا لزم الأمر) حتى يتكون لدى الطفل غرض واضح للعمل المطلوب تنفيذه، وتتكون لديه طريقة مستقلة للمراجعة وبالمثل يجب تعلم أطفال التوحد الربط بين المكافأة والجائزة ونتائج العمل وأن المكافأة لا ترتبط بالمعلم فقط لذا يجب أن تعمل عملية التعلم على إثارة الدافعية لدى المتعلم حتى يصل المتعلم إلى حالة الرضا الناجم من انجازه للمهمة بنفسه ويجب على المعلم أن يساعد التلاميذ على تطوير طرق تمكنهم من تقديم المكافأة والإثابة لأنفسهم (التعزيز الذاتى) عندما تنجز المهمة وذلك كطريقة لاستخدام عامل النجاح فى إثارة الدافعية وتدريب الأفراد العاديين على استخدام هذا النمط من التقرير.

(٦) اتخاذ القرار

For Making Decision

نظراً لطبيعة التفكير التوحدى يميل هؤلاء الأطفال إلى الاعتماد على المعلم فى التفكير أو على أى فرد آخر بديل له. ويجب على المعلم ألا يهمل هذا الأمر (اعتماد أطفال التوحد عليه)، ولكن يجب عليه أن يتوقع استقلالية الطفل فى المستقبل. ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى اطار أو تركيب يعتمدون عليه فى عملية اتخاذ القرار. أما طفل التوحد الذين تظهر عليه علامات الكسل ونقص المعرفة والدافعية فيدرك بصعوبة أحكامه وقراراته الخاصة ويجب أن يتضمن الإطار المقترح لتنمية التفكير الاستقلالى لدى الطفل مجموعة من الصور والرسوم التخطيطية أو قوائم تضم

صوراً للأشياء. كما يجب تدريب هذا الطفل على استخدام تلك الصور والأشكال فى جولات ومحاولات متعددة داخل إطار عمل يتضمن صعوبات أقل. وبهذه الكيفية يستطيع طفل التوحد أن يطور قدرته على اتخاذ القرارات. والخطوة التالية فى تعليم اتخاذ القرار تبدأ عندما يستخدم طفل التوحد هذه الصور والأشكال فى عمليات الاختيار لاستخدامها فى مواقف معينة وعدم استخدامها فى مواقف أخرى مثال ذلك: عندما يستطيع طفل التوحد أن يكتب قائمة من الأصناف والبضائع التى يرغب فى شرائها من سوبر ماركت ويعمل جولات متعددة ويحدد أماكن مختلفة لشراء هذه الأصناف.

(٧) تعزيز المدخل الايجابى

Emphasisng the Positive Approach

يستجيب الأطفال أصحاب التوحد بطريقة ايجابية عندما يطلب منهم تصويب أخطاء معينة وعندما تقدم لهم التوجيهات المناسبة لما يجب عمله ومالا يجب عمله ومن ثم فإن طفل التوحد لا يختلف كثيراً عن الأطفال العاديين فى هذا الشأن. لذا يجب على التربويين تعزيز السلوك الايجابى لطفل التوحد، وعلى وجه الخصوص يجب التأكيد على السلوك المباغت الذى يترك الطفل بدون أية فكرة عن ما يجب عمله. واستخدام المدخل الايجابى فى تعزيز سلوك طفل التوحد (التأكيد على الخبرات الايجابية) يقوم بدور هام فى تعليم طفل التوحد وفى هذا الشأن يجب على المعلم أن يقدم نموذجاً يعتمد على المفاجأة والمتعة والإثارة فى تعليم وإنجاز المهام. الأمر الذى يتطلب خبرة تعليمية أصيلة كاملة (مباشرة) توضح لطفل التوحد أن التعليم عملية شاملة ممتعة، وأن الطفل يمثل جزءا من هذا الإطار التعليمى.

(٨) المعلم كنموذج مستمر

The Teachar As Ongoing Model

يقترح المؤلفان انطلاقاً من المعلومات السابقة استخدام مدخل النماذج فى تدريس الأطفال أصحاب التوحد لأنه مدخل فعال. فيستطيع المعلم مشاركة التلميذ فى الخبرة باستخدام هذه النماذج (مثال ذلك: - قيام المعلم بعمل نموذج لإناء من الفخار

أثناء قيام الطالب بعمل إناء فخارى). هذه الخبرة تمثل خبرة ناضجة يقدمها المعلم. كما أن مدخل التعلم القائم على النماذج يقدم السياق الذى يمكن التلاميذ من اتخاذ القرارات تجاه عمل المعلم أى يمكنه من عمل مقترحات مفيدة بدلاً من كونه مستقبلا للتعلم.

(٩) التركيز على عنصر المتعة

Reflecting on Enjoyment

يجب اعتبار عنصر المتعة فى التعلم هدفاً منهجياً أكثر من كونه ناتجاً بسيطاً للتعلم، وذلك نظراً لأهمية البعد الانفعالى للمتعلم. ونظراً للصعوبات العديدة التى تواجه تدريس هذا البعد. يجب تدريب أطفال التوحد على تعليم الكيفية التى يستخدمونها فى امتاع أنفسهم لأن الأجندة الأكاديمية تسيطر على أغلب الموقف التعليمى لدرجة تؤدى إلى إعاقة تنمية هذا البعد الانفعالى فى التعلم. ولما كان المعلم يهتم بتحريك الطلاب إلى المرحلة التالية فى التعلم بمجرد أن يصلوا إلى حد النجاح بدون التركيز على عنصر المتعة أو التمتع بالشىء الذى تم تعليمه. وكان التركيز الحالى على المحاسبية يشجع هذا النمط القاسى من التقدم نحو الهدف. لذا يجب على المعلم أن يقدر أهمية تعلم عنصر المتعة كهدف.

وتظهر أهمية عنصر المتعة فى المنهج عندما يقوم البالغون بممارسة مجموعة من الأنشطة فى وقت الفراغ وهكذا لذا فإننا نقترح أن عنصر المتعة يجب أن يكون عنصراً واضحاً فى المنهج الرسمى فى مرحلة التعليم الأولى - ومن وجهة نظرنا فإن عنصر المتعة فى المنهج يمثل هدفاً تربوياً شرعياً يجب أن نسرع فى تحقيقه.. ويحتاج التلاميذ إلى الاستفادة من عنصر المتعة وإلى مشاركة الآخرين فى مواقفهم الممتعة أو السعيدة.. ويمكن للبالغين تشجيع ذلك عن طريق الاتصال البصرى، والتعبير عن متعة الكبار بمشاعر الكبار، وفهم الكلام، والإشارة إلى التلميذ السعيد. وتصوير الخبرة السعيدة سوف يزودنا بعلامة على التفكير. مرة أخرى فإن هذا الرأى يمثل جزءاً هاماً من اهتمامنا الواسع إننا كمدرسين يجب علينا أن نربط انتباه التلاميذ بخبراتهم الخاصة وبملامح المهمة الأساسية التى يعملون فيها.

تدريس استراتيجيات حل المشكلات

Teaching Problem- Solving Strategies

(١) مراعاة المتطلبات المتزايدة لحل المشكلات

Coping with Increasing Problem- Soliving Demands

يجب أن يعى المعلم بالأبعاد المختلفة التى تسبب صعوبة المهمة، والأبعاد التى تُسبب صعوبات خاصة لدى طفل التوحد أثناء معالجة أكثر من بعد فى نفس الوقت. وتحدث المشكلات عادة بسبب عدم وعى المعلم بالأشياء المعقدة والتعقيدات الموجودة فى الأبعاد المختلفة فى المهام التى تقدم. ولقد عرضت الفصول السابقة وأوضحت كيف تظهر هذه المشكلات فى تدريس الاتصال، ويمكن عرض مثال آخر لتلك المشكلات فى تدريس الرياضيات.

يصل الأطفال عادة إلى العدد فى البداية خلال الخبرة فى الاعداد المتابعة الترتيبية Oridinal Numbers مثل الأول، الثانى، الثالث، الرابع،... وهكذا خلال حساب وعد الخبرات الخاصة بصعود الدرج أو عد درجات السلم وهكذا. وعندما يبدأ المعلم فى تدريس مجموعات العدد (الاعداد الكاردينالية (الأعداد الأصلية) مثل (١، ٢، ٣، ٤، ... الخ) Cardinal Numbers فإنه يعتمد على الأعداد المتتابعة الترتيبية لكى يساعد الطلاب على عمل أحكام وتقديرات كاردينالية من خلال طرح أسئلة مثل «كم عدد البنود الموجودة فى مجموعة؟» الأمر الذى يجعل الطفل يحسب هذه واحدة بواحدة حتى يصل إلى الإجابة.. فكل الأطفال يواجهون صعوبة فى تنفيذ هذه الخبرة عندما يتغير الرقم الأخير الذى قاموا بعده من الرقم الأخير فى التتابع إلى الإسم الجمعى أو التراكمى لكل بنود المجموعة.

أما أطفال التوحد فتواجههم بشكل خاص معوقات فى تنفيذ المهمة السابقة حيث إنهم لا يستطيعون قراءة أغراض المعلم.. ولا يستطيعون استقبال الإشارات الاجتماعية التى تزودهم بعلامات وتلميحات للتغيرات التى حدثت فى طبيعة المهمة. ويرتبط تعلمهم بشدة بالظروف الأصلية للتعلم.

هذه المشكلة تحتاج إلى معالجة بواسطة إعطاء تدريب منفصل فى عمل الأحكام الكاردينالية، واستخدام الأرقام الصغيرة جداً لكى نبدأ بها التى يمكن إدراكها فى لمحة صغيرة. لقد وجدنا أن أحد الطرق المفيدة فى مستويات التحكم فى الصعوبة هى أن نستخدم بيئات تعليمية تعتمد على الكمبيوتر بمصاحبة برامج مناسبة.

(٢) المتطلبات الاجتماعية والانفعالية

Social and Affective Demands

وفى ضوء المعلومات السابقة يتضح لنا أنه بينما يكون النمو الاجتماعى عملية سهلة لدى الأطفال العاديين يصبح النمو الاجتماعى لدى أصحاب التوحد عملية صعبة. بالفعل فإن عملية التفاعل الاجتماعى تحتاج إلى المزيد من الفهم. ونحن نتساءل هل يمكننا تدريس مهارات التفاعل الاجتماعى فى نفس الوقت الذى ندرس فيه شيئا آخر.. ومهما كان الوضع فإننا نحتاج إلى استخدام المصادر الاجتماعية والانفعالية فى تعلم أطفال التوحد. وكما اقترحنا فى موضع آخر من هذا الكتاب أن التعلم بمساعدة الكمبيوتر وتركيب المهام التعليمية بالطريقة التى تسمح لطفل التوحد بالمعالجة بشكل مستقل يساهم إلى حد كبير فى تعليم المادة الجديدة أو الصعبة.. كما يمكن لأصحاب التوحد التعلم من الأفراد البالغين بسهولة وبخاصة الأفراد الذين يألفهم صاحب التوحد ويساهمون فى اختزال المتطلبات الاجتماعية المطلوبة من الطفل صاحب التوحد. كما يمكن تعليم طفل التوحد من خلال التعاون مع الرفاق.

(٣) تطوير الانتباه الاختيارى

Developing Selective Attention

لقد لاحظنا فيما مضى أن الأطفال أصحاب التوحد لا يستطيعون تطوير انتباه مشترك بنفس الطريقة التى يشارك فيها الأطفال العاديون الانتباه مع الآخرين وهذه الاعاقة المبكرة قد تؤدى إلى مشكلة عامة ترتبط بعدم مشاركة الآخرين فى الانتباه، وعدم قدرة الآخرين على توجيه انتباه الأطفال أصحاب التوحد ويتسم أطفال التوحد بعدم وعيهم بالايماءات المصطلح عليها ذات المعنى مثل حمل الأشياء إلى

أعلى للتعبير عن فحص هذا الشيء أو استخدام اللغة لتوجيه الانتباه. وتحتاج الأنشطة التعليمية التى تصمم للتلاميذ أصحاب التوحد إلى استخدامها فى توجيه انتباه أصحاب التوحد عن طريق تنويع درجات التشجيع والتعزيز.

ويشمل هذا بالطبع بناء ميكانيزمات بصرية توجه الانتباه نحو الأنشطة مثل تظليل العناصر المحورية فى النص بطريقة تظهر تركيبها (تظليل الصفة الأساسية بلون خاص ثم استخدام هذا اللون فى التقاط أى مرجع يرتبط بهذه الصفة سواء أكانت اسما أو ضميراً أو جملة اسمية). كما يمكن استخدام جداول مصورة للوقت على مدار اليوم يوضح وقت تنفيذ كل نشاط وتركيز انتباه أصحاب التوحد على النشاط التالى فى شكل متتابع.

ثم يوجه التلاميذ فى الخطوة التالية انتباههم بطريقة ذاتية نحو النشاط.. حيث يحتاج الأطفال إلى تظليل الأدوار المتضمنة فى النص فى بداية المهمة كخطوة تخفف بعد ذلك حتى يستطيع التلميذ الانتباه إلى ملامح النص بدون تظليل على وجه الاطلاق (المثال الأول).

وفى (المثال الثانى) يقوم التلميذ بتصفح بطاقة والتفكير فيها ثم يرسم صورة لها ثم يضع علامة بجوار صورة المهمة الكاملة وفى النهاية يفكر أو يلاحظ ملاحظة عقلية للمهمة بأكملها ويوجه الانتباه للمهمة التالية ويحتاج تلاميذ التوحد إلى التدريب على توجيه انتباههم الخاص فى الاتجاه الذى يعملون فيه وتوجيه الانتباه إلى الكيفية التى ينجزون بها مهمة ما. ومن ثم يبدأ صاحب التوحد فى التحكم بطرقهم الخاصة فى مواقف حل المشكلات المستقبلية ذات الصلة.

(٤) الاهتمام بالمعنى Attending to Meaning

لا يستطيع طفل التوحد أن يبحث عن المعنى بنفس الطريقة التى يستخدمها الأطفال العاديون فى البحث عن المعنى. لذا فإنه يجب على معلم الأطفال أصحاب التوحد تدريس هذه الفئة من الأطفال وتدريبهم على الانتباه للمعنى بوضوح إلا أن هناك خطراً يكمن فى التدريس البسيط للعادات الإجرائية ويجب أن يتضمن الانتباه

الاختيارى Selective Attention التركيز على الغرض من الموقف. مثال ذلك: التأمل فى مجموعة من الصور الفوتوغرافية التى توضح نشاط (مثل عمل الساندوتش)، ويمكن تركيز الانتباه على بنود الموضوعات أو العناوين الموجودة فى الصور، أو ترديد العبارات التى تعلمها الطفل لكى يعطى كلمة واحدة يصف بها محتوى كل النشاط، ومن الطرق الأخرى التى يمكن استخدامها فى تنمية انتباه التلميذ إدراك الأشياء التى لا ترتبط بالموضوع وذلك فى مرحلة التخطيط للمهمة من خلال تحديد التلاميذ لتلك الأشياء. فبدلاً من تقديم المعلم للأدوات المطلوبة فى تنفيذ نشاط معين (تنظيف المنضدة) يقوم التلاميذ بتحديد الأشياء الأساسية المطلوبة لتنفيذ هذا النشاط مثل (قطعة قماش خشنة - إناء ماء - مادة التنظيف) بالإضافة إلى تحديدهم للأشياء الأخرى غير المرتبطة بالنشاط مثل (فرشاة الشعر - مكنسة لها ذراع طويل.

وهنا يتم تدريب التلاميذ عى اختيار المواد الأساسية لتنفيذ النشاط بوعى، ويتجنب اختيار المواد الأخرى بعيدة الصلة بالنشاط. وتزداد هذه المهمة صعوبة عن طريق إضافة بنود أخرى، ومهام فرعية أخرى تشمل المهام الأكاديمية تكون فيها المواد غير المناسبة للنشاط غير ظاهرة.. وتشمل عملية التخطيط للمهمة التخطيط للأدوات المطلوب استخدامها فى التنفيذ والتى تصبح جزءا من نظام الصف.

(٥) تحديد المشكلة Defining the Problem

يجب على المعلم عدم تقديم المشكلات التى لا يستطيع المتعلم حلها بسبب عدم امتلاكه للمهارات والمعارف المطلوبة لحل تلك المشكلات أو لأن هذه المشكلات أكبر من القدرات العقلية لهؤلاء التلاميذ. لذا فإنه يجب على المعلم أن يواجه هذه القضية بحكم دقيق وأن تكون المشكلة التى تعرض للتلميذ مفيدة كطريقة للتعلم ولتحقيق هذا يجب أن تتسم المشكلة بعدة شروط منها الا تكون المشكلة قابلة للحل بطريقة سريعة وسهلة أى يجب تقديم مشكلة تحتاج إلى تفكير ولكن فى نفس الوقت تكون قابلة للحل بواسطة التلاميذ فى الوقت المناسب للحل.

ومن هنا تظهر خصوصية صعوبة المشكلة التى تواجه أصحاب التوحد أثناء

التفكير فالمشكلة التى تعتبر قابلة للحل فى وقت معين تصبح غير قابلة للحل فى وقت آخر نظراً لعدم وجود المعلومات المناسبة للحل فى ذلك الوقت (أو لأنه لا يستطيع التلميذ أن يربط بين المعلومات المناسبة للحل وبين المشكلة أو الموقف بعلامة معينة أو تلميح معين) كما أن هذا يرجع أيضا إلى عدم الاهتمام بالتدريج الدقيق فى صعوبة المشكلة الأمر الذى يجعل المشكلة صعبة الحل على وجه الإطلاق.. ويجب على المعلم أن يعى الحقيقة التالية: إنه لكى يحل التلميذ المشكلة لا يكفى للتلميذ صاحب التوحد امتلاك المهارة الضرورية، ولكن يجب عليه أن يدرك طريقة اكتساب هذه المهارة أى يجب أن يعى التلميذ بما يعرفه وما يمارسه.

ومن الصعوبات الأخرى الإضافية التى تواجه التلميذ التوحدى القادر على حل المشكلات هى المفهوم عن الذات حيث يوجد لدى هذا التلميذ مفهوم سلبى عن ذاته بأنه فرد غير كفء. لذا فإنه يجب فى هذه الحالة مساعدة هذه الفئة من التلاميذ على توضيح ما يعرفونه، وتدريبهم على الكيفية المثلى لاسترجاع المعلومات، وتطبيقها فى مواقف حل المشكلات، وتدريب هذه الفئة على المشاركة فى الموقف لأن هذا التلميذ لا يرغب فى المشاركة وينتظر مساعدة المعلم عندما يواجه مشكلة معينة حيث ينتظر إعداد المعلم للحل.

لذا فإنه يجب على معلم أصحاب التوحد الاهتمام بالكيفية التى يقدم بها الأنشطة القائمة على حل المشكلات. وأن يلاحظ أن العديد من أصحاب التوحد لديهم توقعات كبيرة للفشل ويمكن التغلب على هذا إذا تم تحديد المشكلة بوضوح وعند هذه الحالة لا يرجع طفل التوحد فشله لعدم كفاءته فى استراتيجية معينة ومن ثم يحاول تجريب استراتيجية أخرى.

(٦) تطوير استراتيجيات تذكر المعلومات واسترجاعها

Developing A Range of Strategies for Memorising And Retrieving Information

يجب أن يلم معلم الأطفال أصحاب التوحد بالاستراتيجيات التى يستخدمها

التلميذ فى تذكر المعلومات واسترجاعها والى تشمل على سبيل المثال: (التصنيف- التدريب - الأساليب البصرية - الاتقان - الرسوم التخطيطية.... الخ).

ويمكن اختيار استراتيجية معينة من تلك الاستراتيجيات لتطوير التفكير فى حالة توافر المدى الكامل لاستراتيجيات تذكر المعلومات واسترجاعها.

ويحتاج تطبيق هذه الاستراتيجيات إلى تدريس نوعى خاص يتم فى ضوء قدرة الطفل على التعلم. فمثلاً يجب أن يتذكر المعلم أن «أسلوب التدريب» لا يقتصر استخدامه على الأطفال ذوى الحصيلة اللغوية ولكن يمكن استخدامه فى تعليم الأطفال الذين يفتقرون إلى الحصيلة اللغوية ويعتمدون على عوامل غير لفظية فى الاتصال حيث يمكن استخدام "Object of Reference" «نموذج للشئ الأصلى» فى تدريب الطفل على ممارسة العديد من الأنشطة مثل (الذهاب للتواليت، الذهاب للسباحة، وهكذا) وهذا يؤدى بالتالى إلى اختزال القلق الناتج من عدم القدرة على استخدام اللغة أثناء التدريب، ويعطى إثارة قصيرة للذاكرة، ويمكن استخدام الجسم الأصلى فى التلميح المستمر للذاكرة ولكن هذه الخطوة تمثل نقطة البداية.

وتؤدى الايماءات الظاهرة التى تعكس سلوكاً أو حدثاً مناسباً يرتبط بالنشاط الى تحقيق نفس الوظيفة لمساعدته على التذكر وبخاصة لدى الأطفال الأكثر قدرة كما تعمل هذه الايماءات الظاهرة على إحداث النمو المعرفى لدى الطفل.

(٧) تطوير طرق التدريس اللغوية وغير اللغوية

Developing Both Linguistic And Non- Linguistic Ways of Teaching

يعانى الأطفال أصحاب التوحد من المشكلات اللغوية التى تؤثر على طريقة الطفل فى تصنيف واستخدام المعلومات. وتركز التربية على استخدام الاستراتيجيات اللفظية فى التفكير ولكن تمتلك الاستراتيجيات البصرية نفس القيمة فى تنمية التفكير وبخاصة لدى الأطفال أصحاب التوحد حيث يجدون العون والمساعدة فى استخدام تلك الاستراتيجيات. مثال ذلك: يمكن مساعدة التلاميذ على تذكر تتابع الأحداث، أو التخطيط للأنشطة المستقبلية من خلال ملاحظة الصور الدالة على تلك الأحداث

وهذه الطريقة مفيدة أيضاً فى مساعدة الأطفال ذوى الصعوبات اللغوية وبخاصة فى تنمية وعيهم بالخطوات التى يتخذونها فى حل المشكلة وفى تنمية قدرتهم على التعبير عن استراتيجياتهم الخاصة التى يستخدمونها فى حل تلك المشكلات.

وهناك حاجة لاستخدام وسائط الاتصال البصرية عندما نخطط لنشاط نلخص أعمال التلاميذ ذلك لأن مهارة استخدام اللغة لدى أصحاب التوحد قد تكون مفيدة للتلاميذ ولكن تحت ظروف ضاغطة ومجهدة لهذه الفئة من التلاميذ، وبالتالى فإن المستوى العام للكفاءة فى المهارة يتناقض. وهكذا فإن التلميذ الذى لديه القدرة على القراءة قد لا يستطيع القراءة عندما يوضع فى موقف ضاغط أو مجهد مثال ذلك: عندما نعطى طفل التوحد الذى يستطيع القراءة قائمة مشتريات مكتوبة يستطيع قراءتها فإن هذا التلميذ سوف يجد صعوبة فى تنفيذ هذه المهمة لأنها وضعت فى سياق مجهد وضاغط له داخل المتجر. ولكن ما يحتاجه الطفل هنا هو قائمة بصرية تضم مجموعة من الصور عن البنود المطلوبة من المتجر والتى يحتاج لها حتى ينفذ الطفل المهمة بفعالة داخل هذا السياق المجهد أو الضاغط. وباختصار يمكن القول ان امكانية استخدام المهارات والمعرفة لفرد التوحد تختلف طبقاً للسياق والوقت ويكون البعد الاجتماعى عامل له تأثير هام.

الوعى بالتفكير الذاتى Awarenes of Own Thinking

(١) تطوير مجموعة متنوعة من المداخل

Developing A Variety of Approaches

أحد الملامح الأساسية التى تميز التوحد بوجه عام هى ميل أطفال التوحد إلى استخدام طريقة واحدة فى حل المشكلات المختلفة.. وهكذا فإن أطفال التوحد يرحبون بتغير كامل فى حياتهم (الذهاب فى اجازة) ولكنهم يرتبكون مثلا من ازالة صورة مثلاً من جدران الفصل. وبالمثل فإن السمة الأساسية للتفكير التوحدى هى الميل إلى تطبيق استراتيجية واحدة فى مواقف ومشكلات يتطلب حلها تطبيق عدة استراتيجيات. ولكى تطور وتحسن فعالية التفكير التوحدى يجب أن تبحث عن

مدخل لا تشجع استخدام طريقة واحدة أو قاعدة واحدة لحل المشكلات ولكن يجب التفكير فى قواعد مختلفة، وطرق مختلفة لحل المشكلات المختلفة.

هذا ومن الممكن أن نستخدم طريقتين فى انجاز أو حل مهمة واحدة فمثلاً الحصول على ٤ يمكن توليف النقود بعدة طرق (٢+٢= ٤) وكذلك (٣+١=٤) أو (٥-١=٤) وهكذا..

ويمتد هذا ليشمل استخدام استراتيجيات مختلفة لحل مشكلة: مثال ذلك توجد عدة مداخل لتنفيذ مهمة القيام بالتسوق لاعداد وجبة: المدخل الأول: يعتمد على تحديد العناصر المكونة للوجبة ثم تكتب قائمة الشراء فى ضوء أهمية العناصر المكونة للوجبة.. ثم يتم تنسيق الاجراءات التى تنفذ فى كيفية التسوق فى ضوء ترتيب عناصر الوجبة فى القائمة.. وتمثل هذه استراتيجية منطقية للتسوق من السوبر ماركت وتتلخص ميزة هذه الاستراتيجية فى ترتيب بنود الوجبة فى ضوء دورها فى الوجبة وتزويد المتعلم باطار للذاكرة.

أما المدخل الثانى: يأخذ فى الحسبان الطريقة التى يتم بها تنسيق وتنظيم البضائع المطلوب بيعها بدلاً من ترتيبها فى ضوء دورها فى الوجبة. ومهما كانت المخاطر المصاحبة لتلك الطريقة إلا أنها تنمى الوعى بالتفكير الذاتى من خلال ترتيب الأشياء فى صفوف صف من الخضروات لدى بائع الخضروات وصف آخر من اللحوم لدى الجزار وصف من الفواكه لدى بائع الفاكهة. وهذا التقسيم يزودنا بتلميح وإثارة للتفكير حيث يحدث التفكير عندما يستخدم التلميذ كلا من المدخلين السابقين فى حل نفس المشكلة.

ويجب تشجيع التلميذ على اكتساب منظومة من الاستجابات حتى يدرك دوره وأهمية الحاجة إلى المرونة، وحتى يستطيع أن يقدر المزايا والعيوب للمداخل السابقة بدلاً من البحث عن إجابة واحدة أو مدخل واحد يستخدمه فى حل جميع المشكلات. وتمثل عملية تطوير طفل التوحد لعدة مداخل للحل عملية صعبة لأنها تذهب خلف التفكير التوحدى لذا فإنها تسبب له اجهادا وضغطا.

ويجب أن يراعى ذلك فى مرحلة التخطيط للتدريس (مثال ذلك): - عندما ترتب الأشياء فى السوبر ماركت بطريقة تختلف عن ترتيب تلك الأشياء فى القائمة الموجودة مع طفل التوحد لا يتحقق الهدف المنشودويرتبك الطفل. لكن يجب أن يتم ترتيب البنود فى القائمة الموجودة فى يد طفل التوحد بطريقة تماثل ترتيبها فى السوبر ماركت وإذا تم تغيير ترتيب الأشياء فى السوبر ماركت يجب أن نفكر فى طريقة أخرى لترتيبها فى القائمة التى توجد فى يد طفل التوحد.

(٢) تطوير أساليب تعلم الاستراتيجيات المتقدمة

Developing Learning Styles that Incorporate More Advanced Strategies

نظراً لأن التعلم صعب جداً بالنسبة لطفل التوحد لذا يجب أن نقبل الآداء الناجح لطفل التوحد فى مهمة ما كأفضل آداء يحصله الطفل فى ضوء ما تسمح به قدراته والمشكلات التى تواجهه. وهناك حاجة ماسة فى التوحد للبحث عن طرق تعمل على دمج استراتيجيات متقدمة مع الاستراتيجيات السابقة التى تدرب عليها الطفل وتعتبر هذه الحاجة لدمج الاستراتيجيات المتقدمة هامة فى التوحد حيث لا يتطور أسلوب التعلم بدون التدخل لتعديل الاستراتيجيات السابقة لذا يجب أن يتقدم أطفال التوحد من التصفح إلى التركيز على العمل فى مهام حل المشكلات التى تعطى أطفال التوحد خبرة فى إدراك المعلومات واستبعاد المعلومات غير المناسبة للمشكلة والاستراتيجيات القابلة للتطبيق مثل أنماط الاستراتيجيات التى تستخدم فى اختيار المعنى.

والغرض هنا هو البحث عن المعنى الكلى وأن نخمن أو نصدر أحكاماً عن موقف معين. وفى كلمات أخرى يجب أن يكون تركيز أطفال التوحد قليلاً على الملامح الإدراكية للموقف ولكن يجب أن يتعلموا أن يأخذوا اتجاهاً نحو الموقف وأن يبحثوا عن الملائم فيما يرونه. وبهذه الطريقة يتعلم الأطفال التركيز على الملامح المناسبة حتى يمكنهم فرض الفروض بدلاً من الاعتماد على التصفح العشوائى

للموقف.. ويمكن تطوير هذا بطريقة سهلة من خلال تدريب الطفل على تقسيم وتصنيف الأشياء أو الأحداث فى ضوء معايير وسمات وظيفية. وعملية دمج العنصر الشخصى هنا يمثل أيضا عنصراً هاماً فى هذا الشأن.. حيث يمكن للطفل أن يقسم الأشياء إلى أشياء نرتديها مقابل أشياء أخرى نأكلها وداخل كل قسم من الأقسام السابقة يمكن تصنيفه إلى أشياء أحب أن أرتديها وأخرى لا وأشياء نحب أن نأكلها وأخرى لا. والمقترح الهام هو أنه يجب على المعلم أن يحلل المهام بشكل مستمر حتى يرى كيف نربط هذه المهام أو كيف يستطيع أن نوفق بينها وبين الاستراتيجيات الأخرى الأكثر تقدما ويجب أن تتم عملية التحليل فى ضوء ما نعرفه عن خصائص التفكير التوحدى. هذا ولا توجد معادلة سحرية Magic Formula يمكن استخدامها أو تطبيقها لتدريس التلاميذ أصحاب التوحد كما أنه لا توجد من وجهة نظرنا أى مجموعة من الأنشطة التى تحدد مسبقاً تقوى تفكير أطفال هذه الفئة. ولكن يجب أن نرجع إلى الوراء لنراجع الأنشطة التى قدمت للتلاميذ ثم نقوم بتحليلها وتحليل الكيفية التى ترتبط بها تلك الأنشطة مع التفكير التوحدى وتحليل الكيفية التى تمكننا من استخدام هذه الأنشطة فى تطوير وتسهيل التفكير لدى هذه الفئة من الأطفال.

(٣) استخدام استراتيجيات تذكر المعلومات واسترجاعها

Using Range of Strategies for Memorising And Retrieving Information

يجب أن نساعد كل الأطفال على إدراك الأشياء وتحديد الاستراتيجية المناسبة التى تساعدهم على تذكر تلك الأشياء.. ولا يستطيع العديد من أطفال التوحد عمل هذا بتلقائية لذا فإنهم يحتاجون إلى تدريس مباشر يهدف إلى تنمية قدرتهم الذاتية على التحكم فى عملية التفكير. من خلال إتاحة الفرصة أمامهم لاستخدام استراتيجيات تذكر المعلومات واسترجاعها وبخاصة تلك المعلومات المناسبة لمواقف مختلفة وتزويدهم بطرق للتعبير عما تمت ممارسته... مثال ذلك

(البروفة والتدريب) يجب أن تكون الاستراتيجية المناسبة لتذكر رسالة قصيرة، بينما تحتاج تذكر قصة إلى تركيب خطة لها أحداث وملامح أساسية وهذا يحتاج إلى تدريب خاص. فالمواقف تحتاج إلى ترتيب يظهر الاختلافات الموجودة بينها وهذا يتطلب العديد من المهارات اللفظية والبصرية..

(٤) تطبيق الخبرة Reflecting on Experience

نتعامل هنا مع أسس المنهج المعرفى التى تقوم بدور هام فى تنمية الوعى بالتفكير الذاتى وتتلخص فى: تقديم المهام للتلاميذ أصحاب التوحد بطريقة تتيح لهم فرصاً يمكن من خلالها معالجة المشكلات، رفع درجة وعيهم بطرق معالجة تلك المشكلات.. ويحتاج الأطفال أصحاب التوحد فى المنهج المعرفى إلى بناء المعرفة من خلال عمليات الربط بين ما يعرفونه وما لا يعرفونه ومن خلال مساعدتهم على عبور الفجوة بين معارفهم الحالية ومعارفهم السابقة كما يجب مساعدتهم على تحديد الأسباب التى تعوق معرفتهم للأشياء.

هذا ويجب ألا ينظر إلى انجاز المهام على أنه نهاية المطاف فى التعلم.. فطفل التوحد يحتاج إلى معرفة الوقت الذى يطبق فيه طريقة معينة فى حل المشكلات، وفى حاجة إلى أن يأخذ فى اعتباره الحلول الناجمة.. لذا فإنه مطلوب من المعلم أن ينشىء خطة للوقت وأن يرسم تخطيط لفترات التطبيق التى تشمل طرقاً لتقوية الذاكرة والتركيز على النقاط الهامة فى فترات حل المشكلة.. ويحتاج هذا إلى ممارسة مهارات التطبيق بما فيها تطبيق الجوانب العاطفية للمهمة ويجب أن نضع نصب أعيننا أن التطبيق يعنى أكثر من المراجعة والتذكر بل يعنى التدريب على عمل أحكام تقويمية لما تم إنجازه باستخدام الصور الفوتوغرافية الثابتة ويمكن أيضا استخدام تعبيرات الوجه لنفس الغرض.

ويستطيع المعلم لتنمية الوعى بالتفكير الذاتى أن يستخدم عملية «وضع الكيك داخل فرن» كمثير فى التعلم عندما يجلس المعلم مع التلاميذ يمارس المهمة والتدريب الخاص بعمل الكيك. وقد يكون هذا المثير أكثر فعالية من تناول طفل التوحد الكيك الجاهز... أما وجود طفل التوحد فى موقف صناعة أو خبز الكيك حيث تكون ذاكرة

الطفل أكثر انتعاشاً ونشاطاً الأمر الذى يساعد التلميذ على تركيز انتباهه، وعلى تحديد مغزى الرائحة التى تأتى من الفرن أثناء وضع الكيك فيها ثم يتوقع التلميذ فى المرحلة التالية لخبز الكيك تناول الكيك لأن هناك العديد من العوامل التى تمهد لهذا الأمر ولأن عملية خبز الكيك مناسبة له شخصياً.. هذا وهناك العديد من العوامل التى تثير ذاكرة الطفل نحو هذا الحدث منها (الدقيق المنسكب على سطح الأرض - خليط من العجينة على شفاة الطفل بعد تذوقه للعجينة بأكملها... الخ). هذا ويستطيع المعلم أن يستفيد من العلامات السابقة ويركبها معاً بطريقة تمكن الطفل من تطبيق هذه الخطوات فى مواقف أخرى مستقبلية عندما يطلب منه ذلك. والجدير بالذكر أن كل العوامل السابقة لا تحقق الغرض منها اذا نفذت بعد أن يأكل الطفل الكيك أو إذا أكل الطفل الكيك فى حجرة أخرى بعيدة عن الحجرة التى صنع فيها الكيك حيث تلعب رؤية الطفل لخطوات خبز الكيك وشم الطفل لرائحة الكيك ثم توقع المثير المرتبط بأكل الكيك دوراً هاماً فى هذا الشأن لأن كل هذه الأمور تعطى طاقة انفعالية للمهمة نفسها.

وبنفس الكيفية يمكن ابتكار طرق جديدة تساعد التلاميذ على نقل أثر التعلم والتطبيق فى مواقف أخرى أو على الأقل تساهم فى سرعة استدعاء المعلومات ومن هذه الطرق تدريب التلاميذ على مساعدة أقرانهم أو معلمهم فى مهمة قاموا بتنفيذها بأنفسهم منذ وقت قريب فإعادة تمثيل المواقف بهذه الكيفية تمكن التلاميذ من الوصول إلى موقف يساعدهم على تطبيق ونقل أثر التعلم وتطبيق الخطوات التى تعلموها فى عمل شىء ما.

ويمكن مساعدة التلميذ على تطبيق الحدث الشخصى من خلال تركيب وبناء الحدث فى شكل روائى وقصصى كما سبق كأن يتم الحديث داخل سياق المنزل. مثال ذلك: - الحدث التالى الذى تجلس فيه الأم مع الطفل بعد عودته من جولة للتسوق وأثناء مشاهدة الأصناف التى تم شراؤها (لكى تعمل كمثير للذاكرة) تطرح الأم الأسئلة عن موقف جولة التسوق:

- هل تذكر المتجر الذى اشترينا منه هذا الصنف؟
- هل تفضل الذهاب إليه فى المرات القادمة؟
- هل تتذكر المتجر الثانى الذى اشترينا منه؟
- هل تراه مناسباً؟
- لماذا تفضل هذا اللون؟
- هل تشعر بالسعادة داخل هذا المركز التجارى؟

وهكذا

وعندما يعتاد التلميذ الاجابة على مثل هذه الأسئلة التى تتطلب معلومات ممزوجة بالمشاعر، والأصوات الخافتة: عندئذ يمكن توسيع إطار وهيكل المناقشة لكى يتضمن مجموعة أخرى من الأسئلة، تركز على ماذا حدث، وأين؟ ومن كان هناك، وما شعور الأفراد فى ذلك الوقت؟ ماذا فعلوا وماذا حدث كنتيجة لذلك وما شعور الناس عند ذلك.

فمثلاً يمكن تحليل جولة تسوق لشراء معطف جديد هكذا:

- من ذهب للسوق؟
- لماذا ذهبنا للتسوق (ماذا نريد أن نشترى؟)؟
- أى المراكز التجارية ذهبنا إليه؟
- ما شعورنا أثناء تواجدنا داخل المركز التجارى؟
- هل كان هذا المركز التجارى مزدحماً، صاخباً، هادئاً؟
- ما المعطف الذى جربته؟
- هل تحب المعاطف الأخرى؟
- هل تحب هذا المعطف بالتحديد؟ ولماذا اخترته؟
- هل أنت سعيد لحصولك على معطف جديد؟
- أين، ومتى تلبس المعطف الجديد؟

ويستعد الطفل لسرد جولته التى قام بها مرة أخرى عندما يعود والده للمنزل فى المساء حيث تراجع الأم كل سؤال من الأسئلة السابقة ثم تطرح كل سؤال للطفل مرة أخرى حتى يبدأ الطفل فى سرد هذا الحدث الشخصى. وعندما يألف الطفل سياق القصة ونصها فإن هذا يكفى لاثارة الطفل نحو هذا الحدث الشخصى بواسطة مثير لفظى عام مثل «اذكر ماذا فعلنا اليوم لوالدك؟ ومتى ذهبنا للتسوق؟»

ويحتاج مثل هذا الطفل إلى خبرة وتجربة فى تحليل الأحداث التى حدثت مع الآخرين (القصص التى سردها له الآخرون وإذا كان هذا الطفل يستطيع القراءة فإن النصوص المكتوبة تكون أكثر فائدة فى بناء الإطار الخاص بالقصة. ويمكن عرض الأحداث الهامة فى القصة، والخصائص الأساسية فى القصة بطريقة بصرية كخطوة أولى فى التحليل والهدف هو تدريب الطفل على الانصات وقراءة القصة بطريقة تركز على مكونات الاطار وهى (من - متى - ماذا - أين - كيف - لماذا؟).

وبعد أن نقوم بتدريس الطفل مكونات الإطار العام للقصة. يبدأ فرد معين بالغ فى سرد القصة أمام الطفل وبمجرد أن يسمع طفل التوحد سرد القصة ومقدمتها نطلب منه استخدام مكونات الإطار السابقة (لماذا - أين - متى... الخ) فى بناء نموذج مماثل للقصة. والجدير بالذكر أننا نطلب من الطفل بناء النموذج بمجرد سماع مقدمة القصة ولا ينتظر أو لا نرجئ هذا العمل حتى سماع الطفل لنهاية القصة فقد ينسى هذا الطفل المقدمة وبالتالى يخفق فى العمل كله.

ويحتاج هذا الأمر إلى بناء مواقف صناعية تعالج أولاً فى المدرسة حيث الاتصال الطبيعى، وحيث لا يوجد بقية أفراد الأسرة وبالتالى نضمن عدم ارتباك الطفل فى هذه العملية. ولكن هذه العملية تتطلب قيام أحد البالغين بعرض القصة، وتقسيمها إلى نقاط محورية من خلال استخدام أسئلة مناسبة لهذا الغرض مثل:

«لماذا ذهبت أنا إلى المحطة؟»

هذا وعندما لا يستطيع طفل التوحد استخدام اللغة فى التحدث يصبح كل ما ذكر آنفاً مشكلة. ولكن تظل هناك مجموعة من الخطوات يجب اتباعها فى هذه الحالة

حيث يمكن استخدام الأشياء والملصقات، والصور الفوتوغرافية فى استدعاء الأحداث الشخصية من الذاكرة.. ونبدأ بالأحداث أو الأشياء المرتبطة بالموقف «مثل استخدام صنف معين تم شراؤه فى جولة للتسوق، أو علبة الكورن فليكس لإثارة الطفل إلى عملية الافطار». ويمكن أيضا استخدام أشياء مرجعية (تشير إلى الموقف أو الحدث) مثال ذلك استخدام شنطة التسوق للإشارة إلى موقف التسوق والشراء - وكذلك يمكن استخدام طبق معين للإشارة إلى عملية الافطار بغض النظر عما يؤكل فى تلك الوجبة وفى نفس الاتجاه يمكن استخدام الصور، والصور الفوتوغرافية لابراز الأحداث المحورية فى القصة أو الموقف.

ويمكن تزويد الطفل بما يساعده على عرض فهمه فى تتابع من خلال تقديم الصور المتتابعة. وتمثل الإثارة اللفظية عاملاً هاماً فقط لدى طفل التوحد القادر على استخدام اللغة فى الاتصال وفى استدعاء القصص الشخصية والتعبير عنها. والجدير بالذكر أن هناك صعوبة بالغة فى إظهار الذاكرة الانفعالية أو الذاكرة التقويمية بدون استخدام اللغة. واستخدام الصور الفوتوغرافية يساعد الطفل على انعاش الخبرة حيث تركز انتباهه على الكيفية التى كان يشعر بها الطفل فى وقت معين ولكن الصور الفوتوغرافية لا تسجل تركيب الأحداث لأنها تحمل أو تنقل خبرة فى مناسبة معينة قد تأخذ لحظياً فى وقت معين ولا تستطيع الصور أن تكون تمثيلاً عاماً وشاملاً لموقف.

هذا ويمكن ترتيب الصور الفوتوغرافية التى تعرض لحظياً وتظهر أحداثاً معينة متقطعة فى مكان ما (المدرسة أو المنزل) واستخدامها فى سرد هذا الموقف فى مكان آخر. والجدير بالذكر أن هذا الأسلوب يمثل طريقة اتصال ممتازة لنقل المعلومات عن الخبرات اليومية بين المدرسة والمنزل.

ويمكن تقوية فهم الطفل للموقف وتنمية قدرته على كيفية الحديث عن الآخرين من خلال توعية كل من المدرسة والمنزل بكيفية مساعدة الطفل على استخدام الصور الفوتوغرافية فى التعبير عن الأحداث.

(٥) إتاحة الفرصة أمام التلميذ لتحمل المسئولية بدلاً من التحكم فيه

Enabling Versus Controlling

نجد أنفسنا أثناء تدريس الأطفال أصحاب التوحد أننا نتحكم فيهم وتلك مشكلة حقيقية. ولعل هذا يرجع إلى نمط اسلوب التعلم الخاص بهم والذى يوجه بواسطة حتمية الاعتماد على الغير، نظراً لنقص قدرتهم على توجيه الذات. وما يجب على المعلم أن يتبعه أن يساعد صاحب التوحد على تنفيذ مهامه بنفسه بدلاً من التحكم فيه.

مثال ذلك: - إذا كانت هناك بعض الحالات التى تسبب ضيقاً أو انزعاجاً لطفل التوحد فيجب على المعلم أن يساعده على التغلب على تلك المشكلات بدلاً من انفراد المعلم فقط بهذا الأمر. مرة أخرى نستطيع أن نقول إن القضية هنا قضية إصدار أحكام وقضية تقديرية فإذا ذهب الطفل لاحضار سلعة معينة من سوبر ماركت ووجد أن هذه السلعة (البند) تحرك إلى مكان مختلف غير معروف فإن هذا يسبب الانزعاج الشديد له.. وفى هذه الحالة يجب مساعدة هذا لطفل على اكتشاف المكان الجديد للسلعة ومساعدة على الاطلاع بمسئولية (تنفيذ) شىء يعمل على تعزيزه. إلا أن الخطر يتمثل فى أن جعل التلميذ يفكر بمفرده ويبحث أو يسأل أو يعتقد أنه يكتشف أن حل مشكلة ما يؤدى إلى المزيد من القلق ويؤدى هذا فى نهاية الأمر إلى توالد تفاعل عنيف. وعلى المعلم فى هذه الحالة أن يعطى التلميذ الثقة فى استراتيجاته الخاصة به (استراتيجيات التلميذ) ويقدم له المزيد من المعلومات أى ان القرار السريع الذى يجب اتخاذه هنا هو أن يعرض المعلم المكان الجديد للسلعة ويقول له نقلت إلى هذا المكان فى يوم كذا فى وقت كذا حتى لا يتولد لدى الطفل انزعاج إضافى يمنع الابتكارية لديه فى أى تعلم مستقبلى بطريقته الخاصة بالإضافة إلى زيادة حيرة المتعلم. ولكن هذا القرار لا يستبعد الاحتمالات أو المصادفات التى تستخدم فى التعلم الإضافى بعد الحدث ويمكن جعل التلميذ يضطلع بمسئولية تعلم نفسه عن طريق إعادة التمثيل أو المناقشة أو التمثيل للموقف بالرسوم التخطيطية.

التعلم بالطرق الاجتماعية والانفعالية

Enabling Learning Through Social And Emotional Routes

(١) توظيف العوامل الانفعالية للذاكرة

Employing Emotional Cues to Memory

لقد أوضحنا فى الفصل الثالث من هذا الكتاب أن الأطفال أصحاب التوحد لديهم صعوبات واضحة فى ذاكرة السيرة الذاتية كما اقترحنا الحالة التى تظهر الدور الهام الذى تقوم به الانفعالات فى تطوير وتنمية ذاكرة السيرة الذاتية. هذا ويجب على معلم التلاميذ أصحاب التوحد أن يكتشف طرقاً تمكنه من تشجيع هؤلاء التلاميذ على إدراك حالتهم الانفعالية والاستفادة منها أثناء أنشطة حل المشكلات لتطوير وعيهم بالدور الذى يقومون به فى تلك الأنشطة ومن ثم مساعدتهم على بناء وإقامة ذاكرة السيرة لذاتية لديهم.

وما نحتاج إليه الآن هو التأكيد على الجانب التقويمى أو التقديرى لردود أفعال التلاميذ. والجدير بالذكر أنه لا يكفى هنا حديث التلاميذ عن دورهم فى النشاط أو الأعمال التى نفذوها حيث يتقدم التلاميذ فى تعلمهم عندما يقومون بعمل تقديرات وتقويم لدورهم فى النشاط ويمكن تحقيق هذا من خلال بناء مجموعة من العوامل أثناء تنفيذ النشاط.

ويجب على المعلم أن ينتبه لأى تفاعل انفعالى مع النشاط أثناء التنفيذ (حتى عندما يكون التفاعل الانفعالى سلبياً) وأن يستخدم هذا التفاعل الانفعالى للتعبير أو التأمل فى الوقت المناسب وأن يستخدمه أى التفاعل الانفعالى كعلامة لإثارة الذاكرة.

وهكذا فانه يجب ألا يقابل المعلم علامات التخبط فى أى نقطة بالنشاط باستعجال إلى الوثب إلى النقطة التالية، ولكن يجب على المعلم أن يشرح علامات التخبط فى نقطة معينة من خلال الحديث عنها - أو مساعدة الطفل على مشاهدة تعبيراته باستخدام المرآة. والكلمات التى استخدمت فى الشرح أو التعبيرات التى لوحظت بالمرآة يجب أن تستسخدم كعوامل تساعد على إحداث استدعاء الذاكرة.

(٢) الوصول إلى المعنى

Making Meaning Accessible

لا يستطيع أطفال التوحد العمل فى لعبة «تخمين ما يفكر فيه المعلم، وتخمين الاجابة أو الموضوع الذى يحدده المعلم سلفاً فى عقله».

لذا يجب على معلم أصحاب التوحد أن يوضح المعانى من خلال الأسئلة الموجهة، وأن يتقبل اسهامات التلميذ. وهذا النمط من الاسهامات يجب أن يتصف بالاستمرارية. ويجب على المعلم أن يتقبل التغير فى الموضوع. كما يجب على المعلم أن يوظف المهارة فى التفسير وأن يعى بسمات المنهج الخاصة التى تنمى القدرة على التعبير والنمو الاجتماعى وأن يدرك أن العلاقات الاجتماعية هى علامات مميزة وفريدة تربط بين المعلم كخبير والتلميذ كمستجد ودور المعلم هنا يتمثل فى ايجاد التفاعلات التى تحتاج إلى أقل مهارات.

الاستنتاج Conclusion

لقد أوضحنا فى هذا الفصل أن الأطفال أصحاب التوحد يمكنهم تعلم التفكير بفعالية رغم مشكلات التعلم ورغم نقص القدرة اللغوية التى تضع حدودا لتعلمهم. ويعتمد المنهج المعرفى المستخدم فى تعليم التفكير على تشغيل عمليات الذاكرة التى تعمل بدورها على إنشاء وتطوير الذات الخبيرة وتكمن احتمالية حدوث التدريس الفعال فى تطوير قدرة الأفراد على التعبير أثناء قيامهم بأدوارهم الخاصة فى مواقف حل المشكلات، من خلال تحليل موقف التدريس ومن خلال طرق التعبير الشامل. وفى الفصول المتبقية من هذا الكتاب سوف نهتم بتطبيقات هذا النمط من المنهج المعرفى وخاصة فيما يرتبط بإدرة السلوك لدى إصحاب للتوحد وكيفية تجنب الاصطدام الذى قد يقع بين هذا المنهج وبين السياق الاجتماعى الواسع للتوحد.

الفصل السابع

إدراة السلوك

Managing Behaviours

مشكلات السلوك Behaviour Problems

ترتبط المشكلات السلوكية بالتوحد والتخلف العقلى وقد تظهر المشكلات السلوكية على الأفراد الذين يعانون من التوحد، ومن مشكلات التعلم الحادة فى مرحلتين هما مرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة المراهقة. وهذا وقد تختلف المشكلات السلوكية من مجموعة إلى مجموعة أخرى طبقاً للظروف التى يمر بها طفل التوحد، وطبقًا لتاريخ الطفل التعليمى، وشخصية الطفل، ودرجة التوحد الموجودة لديه. فمثلاً يبدو على الأطفال الذين يتسمون بالأنسحاب والعزلة الاستجابة الواضحة للتخبط ونوبات الغضب، والتدمير ثم العدوان غير الموجة.

ويميل الأطفال الذين يتسمون بالسلبية الزائدة ولا يفهمون المواقف الاجتماعية إلى إحداث المشكلات أثناء التفاعل مع الأخرين، وتكشف سذاجتهم الاجتماعية عن عنفهم وجرائمهم التى تلاحظ بسهولة. هذا وتبحث مجموعات الأطفال التى تتسم بالنشاط الشاذ عن الاتصال الاجتماعى، ولكن نادراً ما يأخذ هذا الاتصال الاجتماعى الشكل الصحيح لذا فان أطفال هذه الفئة فى الغالب الأعم مشاغبين ومكدرين. ويرتبط التوحد بالصرع ارتباطًا عالياً الأمر الذى يعنى ظهور بعض

أشكال السلوك العدوانى غير المنتظم، ويكون الطفل التوحدى أيضًا أكثر عرضة للعوامل التى تؤدى إلى الارتباك العاطفى، كما تعانى فتيات الاوتيزم من التوتر وبخاصة قبل فترات الطمس والسبب فى ذلك هو الغضب، الخوف المرضى، والاكتئاب. والجدير بالذكر أن نقص فهم أصحاب التوحد لذاتهم ولغيرهم يجعلهم أكثر عرضة للارتباكات العاطفية والسلوكية.

ويجب أن نتذكر أن نقص الروابط العاطفية لدى أصحاب التوحد، وفشلهم فى تكوين مجموعات الاصدقاء لا يمكنهم من مشاركة الآخرين فى المتاعب التى يمرون بها، ولا يمكنهم من استقبال سبل الراحة ومن ثم عدم معرفتهم الأشخاص المقربين إليهم. وهذا يشير إلى الدور الهام الذى تقوم به الروابط العاطفية لدى الأفراد العاديين فى حفظهم من الاضطرابات الانفعالية الحادة المؤلمة وفى تنمية قدرتهم على التكيف مع مشكلات الحياة.

ولتقرير السلوك الذى يحتاج إلى إدارة يجب دراسة الدور والسياق المناسبين لإيجاد سلوكيات جيدة والحفاظ عليها. والجدير بالذكر أنه يجب أن نلاحظ أن أصحاب التوحد لهم وجهات نظرهم حول العالم لذا فإن تقدير وجهات نظرهم حول العالم تساهم إلى حد كبير فى فهم سلوكياتهم وأدارتها.

إدارة السلوك غير المرغوب

Managing Unwanted Behaviour

تكمن الخطوة الأولى فى إدارة السلوك الشاذ غير المرغوب الذى يصدره صاحب التوحد فى فهم هذا السلوك لذا يجب أن نأخذ فى اعتبارنا الفروض الثلاثة التالية المتناوبة والتى يمكن تطبيق كل فرض منها فى موقف بعينه.

١ - الأدوار السلوكية المحدودة

Limited Behavioural Repertoire

يبدو سلوك طفل التوحد شاذًا بسبب استجابته المنخفضة للأدوار المختلفة التى

تدرب عليها. مثال ذلك يشد طفل التوحد عجلات عربة لعبة بشكل عشوائى لأنه لا يفهم المغزى الرمزى لسيارات اللعب، ويشم طفل التوحد الأشياء لان المعلومات التى يحصل عليها من حاسة الشم أسهل من نظريتها التى يحصل عليها من حواس الرؤية والسمع لذا فإنه إذا فهمنا هذا يصبح السلوك الذى يصدره صاحب التوحد واضحًا الأمر الذى يساهم فى حل المشكلة أو على الأقل تحديدها لمساعدة الطفل على إنجاز مستوى معرفى عال.. أى أن المشكلة هنا هى عبارة عن مشكلة معرفية أكثر من كونها مشكلة اجتماعية. لذا يجب تدريب أطفال التوحد على استخدام حواس الشم واللمس فى حالات قليلة وتدريبهم أكثر على استخدام حواس السمع والبصر لأن هذا أمر مقبول اجتماعياً.. والجدير بالذكر أن هذا الموضوع يتطلب المزيد من البحث من خلال التعاون بين البحوث النفسية والبحوث الاجتماعية.. ورغم أننا أشرنا إلى أهمية التركيز على حواس السمع والبصر وتدريب طفل التوحد على الاعتماد الجزئى على الشم واللمس إلا أنه يبدو لنا أنه من الصعب أن نغلق الطريق الرئيسى الذى يستخدمه طفل التوحد فى الحصول على المعلومات عن العالم، وأن نجبره أن يحصل على المعلومات من خلال حواس يجدها مضطربة أو مدمرة له.

٢.المثيرات البيئية الكريهة Environmental Trigger

استخدام مثير معين للإشارة إلى السلوك غير المرغوب فيه مثل (صوت أو مستوى معين من الصوت أو لون أو موقف اجتماعى أيًا كان) يجعلنا نفترض أن هذا المثير يمثل مثيراً مكروهاً بالنسبة لطفل التوحد. واذا كان الامر كذلك فانه يجب ان يكون السلوك شكلاً بسيطا من أشكال الاتصال وعلامة مشجعة وفى مثل هذه الحالات يجب أن ندرب طفل التوحد على استخدام طريقة اتصال لنقل اشكال الفرح والحزن التى يمر بها بدلاً من التعبير عنها من خلال أنماط السلوك غير المرغوبة.

٣.السلوك كعقبة Behaviour as Block

يتلخص الفرض الثالث فى أن الطفل يستخدم السلوك فى منع مثير معين. وإذا كان الأمر كذلك فانه يفضل محاولة العمل على إزالة هذا المثير المكروة بشكل مباشر

أو من خلال تدريب الطفل على سد أذنيه مثلاً إذا كان المثير صوت. إلا أن هذا لا يمكن أن يكون سهلاً فى كل الحالات.

ولتحديد العلاقة بين السبب والنتائج يعرض فيما يلى لحالة الطفلة ADRIANA عمرها ثمان سنوات من أطفال التوحد هذه الطفلة تصرخ بصوت مرتفع وتعض بطن قبضة يدها بشدة وبدون سبب واضح.. وبدراسة هذه الحالة يمكن تحليل هذا الموقف تحليلاً وظيفياً فى ضوء المصطلحات التالية ABC حيث:ـ

(A): مقدمات السلوك.

(B): السلوك نفسه (محدد فى مصطلحات واضحة لا تعتمد على أوصاف مثل «عدوانى» أو «الضرر الذاتى»).

(C): نتائج أو تبعات السلوك.

فى المثال السابق يمكن تحديد سلوك طفلة التوحد (B) بسهولة والذى يتمثل فى صراخ الطفلة، وعض الطفلة بطن قبضة يدها بشدة لذا فإنه يمكن للمدرب أن يتعامل مع هذا السلوك من خلال اتباع عدة استراتيجيات منها إعادة الأمان مرة أخرى للطفلة أو إهمال هذا السلوك الصادر منها وصرف نظرها عنه.

وهكذا يمكن أيضا تحديد (C) نتائج أو تبعات هذا السلوك والتى تتمثل فى النتائج التى تعمل على ظهور السلوك استمراريته. أما معنى (A) فيشير إلى المثيرات أو الأحداث التى تثير السلوك، ويمكن تحديد هذه المثيرات من خلال عمل ملاحظات فى أوقات محددة فى أماكن مختلفة.. وفى هذا المثال كشفت تلك الملاحظات عن المثيرات التى دعت إلى ظهور هذا السلوك لدى الطفلة وهى سماع صوت كلمة «No» (الذى يحمل معنى المنع والرفض) وكل الكلمات الأخرى التى تتفق مع المثير السابق «No» فى النطق ويختلف عنها فى المعنى مثل كلمة «Know». وأشارت الملاحظات إلى أن هذا السلوك يظهر أكثر عندما تسمع الطفلة تلك المثيرات السلبية عدة مرات من خلال عدة مواقف.

وهكذا يمكن القول أن سلوك الطفلة (الصراخ والعض) يمثل استجابة ذات معنى

لتفسير الطفلة للمثير اللفظى «No» فعندما تسمع هذه الطفلة صوت المثير «No» فإن هذا يرتبط بخبراتها السابقة التى فشلت فيها.

ومن دراسة هذا التحليل يتضح أنه يصعب تطبيقه مع الأطفال أصحاب التوحد والسبب أن سلوكيات الفرد لا تتبع دائماً نمط السبب والنتيجة لذا فإننا سوف نواجة صعوبة فى تحديد المواقف والمثيرات التى تتسبب فى ظهور سلوك معين واختلافها كما أن عمليات تحديد تلك المثيرات تتوقف على معتقداتنا وفهمنا المبدئى للاستجابات السلوكية وتخيلنا لما يحدث.

الحاجات التعليمية الناجمة من صلابة التفكير والسلوك.

Learning Needs Arising From Rigidity in Thought And Behaviour

(١) اللعب المقيد Restricted Play

رغم أن عدداً قليلاً من تلاميذ التوحد يكتسب أصول اللعب الرمزى إلا أن هذه الألعاب تمثل بالنسبة لهم ألعاباً نمطية تفتقد إلى الأصالة لا يمكن تطويرها فى طرق ابتكارية.. ويفضل تلميذ التوحد فى الحالات القصوى من الانسحاب المحاكاة الحسية للألعاب الابتكارية بالأدوات والمواد. لذا يقضى هؤلاء الأطفال أوقاتهم فى تدوير وعرك وهز أصابعهم أو فى قرض جلد أو حك ودعك أطراف العين. وربما يقوم طفل التوحد بضرب رأسه بشدة أو اقتلاع شعره وممارسة أشكال أخرى من السلوك تؤدى إلى تشويه الذات مثل الرمش المستمر للعين.

وتمثل عملية فشل طفل التوحد فى العمل فى مواقف تبادل الأدوار الفنية انعكاس للمشكلات التى تواجه هذا الطفل كما أنها تؤدى إلى اثارة العديد من المشكلات الأخرى، حيث يفقد الطفل فرصًا تجعله يمارس أدوار الآخرين وبالتالى عدم تمثيل المشاعر والأحداث اللازمة لتعلم المهارات اللغوية والاجتماعية التى تصاحب هذه الأنشطة. لذا يجب تشجيع الألعاب التى تقوم على تبادل الأدوار وتعلم جوانب هذه الألعاب بشكل مباشر.

ولقد اقترحت الفصول السابقة من هذا الكتاب عمليات استخدام هذا النمط من

الألعاب. وهكذا فإن الفشل فى اللعب يزيد من العزلة الاجتماعية ويؤدى إلى الحرمان الحسى أو على الأقل يؤدى إلى الضيق. وهذا يؤدى بدوره إلى سلوكيات ذاتية التقليد بعضها يضر بالصحة ومؤذى للفرد لذا فإن هذه السلوكيات تحتاج إلى إدارة تختزلها. والبعض الآخر من السلوكيات يتداخل مع التعلم ويعوق النمو لذا فهى أيضا سلوكيات تحتاج إلى إدارة.

٢.الإجراءات الصارمة Rigid Routines

يسمح العديد من التلاميذ أصحاب التوحد بالتغيير فى الأشياء الجديدة المحيطة بهم إلا أنهم لا يقبلون التغيير فى الأشياء القديمة المحيطة بهم التى لا يتوقعون تغيرها ويتوقعون أن تظل كما هى بدون تغيير لذا فإن إحداث ولو درجة بسيطة من التغيير فى تلك الأشياء يحدث قلقاً وانزعاجًا لدى هذه الفئة من الأطفال. وقد يطور أطفال التوحد نظام إجراءت يقاوم التغير.

إلا أنه يمكن تدريبهم على التحكم فى هذه الاجراءات بطريقة مناسبة تؤدى إلى قبول التغير. ويمكن تحقيق هذا الهدف بتوزيع الاجراءات وفقاً لجدول زمنى مكتوب يوضح بدقة الوقت المناسب لتنفيذ كل اجراء. ويمكن استخدام ساعة كبيرة مع صور للأشياء المطلوب تغييرها فى حال أطفال التوحد الأقل قدرة الذين يعتمدون على العوامل غير اللفظية فى الاتصال.

والجدير بالذكر أن تنوع الإجراءات يؤثر سلبياً على قبول طفل التوحد للتغيروللتغلب على ذلك يستخدم مثير خارجى يصور المراحل المختلفة للإجراءات (قد يكون مثيراً مكتوبًا) أو صور للأشياء المطلوب معالجتها باستخدام تلك الإجراءات. الأمر الذى يساعد الطفل على قبول التغيير وتوقعه.

مثال: يثار أطفال التوحد إذا تم تغير إجراءات تشغيل جهاز معين.. ولكن يمكن مساعدة طفل التوحد على قبول هذا التغير من خلال كتابة اجراءات تشغيل الجهاز فى بطاقات منفصلة أو انتاج صور توضح المراحل المختلفة لتلك الاجراءات ثم يقوم التلميذ بترتيب هذه الصور بنفسه وترتيبها فى تتابع وفقاً للطريقة الجديدة الأمر الذى

يجعله يتوقع التغير ويفهمه وبالتالى اختزال انماط التهديد المختلفة الناجمة من عدم الفهم.

٣.نقص الابتكار والتلقائية

Lack of Creativity and Spontaneity

يوجد ميل لدى أطفال التوحد لتعلم وضع حلول للمشكلات وميل لتطبيقها بطريقة تفتقد إلى المرونة ويقوم الوعى الانعكاسى بدور هام فى تعليم أطفال التوحد كيفية التعبير عن المقاصد والأغراض والتخطيط للسلوك.

يحتاج المعلم إلى توضيح الأغراض والمقاصد لأن أطفال التوحد لا يدركون مقاصدهم الخاصة. ويحتاج الأطفال إلى التدريب على عمل اختيارات أصلية كما يحتاجون إلى تعلم كيفية الوصول إلى نفس الهدف خلال أستخدام وسائل متعددة. والفشل فى أخذ الأمور السابقة فى الاعتبار يؤدى إلى الضغط والتردد وبالتالى إثارة أنماط سلوكية غير مرغوب فيها.

وعندما نفكر فى الإبداع يجب أن نميز بين «وسائل الإبداع»، «السلوك المبتكر». ويمكن تضمين هذا فى المنهج فى موضوعات معينة مثل (تكوين الصداقات ـ أو تناول مدى مرغوب فيه من الوجبات) فى المساحات الإبداعية من المنهج بوجه عام. لا نستطيع أن نفترض أن الطفل يبتكر اختيارا أو حلا بطريقته الخاصة (وسائل الإبداع) لكى يأكل فقط شرائح الشبسى أو البطاطس أو يأكل الكاسترد (أو الأثنين معاً) إلا إذا أدركنا أن هذا الطفل يمتلك القدرة على تكوين صداقات والقدرة على الاحتفاظ بها، ففى درس الفن إذا لون الطفل ورقة باللون الأسود لا نستطيع أن نقول أن هذا الطفل «مبدع أو مبتكر» فى (حالة عدم وجود خبرة لدى هذا الطفل بالألوان الأخرى وإذا كان لا يستطيع أن يرسم بتلقائية) ولكن إذا علمنا الطفل الألوان كلها وعلمناه مهارات الرسم بتلقائية وأصر الطفل على تلوين الورقة باللون الأسود يمكن أن نقول أن هذا الأختيار أو الحل (ابتكارى إبداعى).

٤.الضرر الموجه للذات، ثورة الغضب، والعدوان

Self- Directed Injury, Tantrums, Aggression

تنتج هذه السلوكيات من حالات الضيق والإثارة المنخفضة أو الزائدة التى يمر بها طفل التوحد، وقد ترجع هذه السلوكيات إلى أسباب بيولوجية الأصل لذا يجب أن نتعامل مع سلوكيات الضرر الموجه للذات، وثورات الغضب والعدوان كوسائل غير ناضجة للاتصال يستخدمها طفل التوحد.. وهذا يعنى أنه يجب أن نبحث عن المثيرات الكريهة التى أدت إلى ظهور هذه السلوكيات فى البيئة التى يعيش فيها طفل التوحد، وأن نأخذ مشكلات الطفل بعين الاعتبار أثناء تحديد الأسباب التى أدت إلى ظهور هذه السلوكيات.

وكما شرحنا فى الفصل السابق من هذا الكتاب والخاص بالاتصال أنه عندما يتم تحديد مقاصد الاتصال فان التلميذ يمكنه أن يتعلم طريقة للتعبير عن هذه المقاصد.

لذا فإن من الهام أن نكرر هنا الفرق بين مقاصد الاتصال داخل طفل معين وبين تدريس أفضل طريقة للتعبير عن رفض التعاون فى الاتصال. هذه أغراض للتدريس كل منهما يتسم بالصدق وهنا يظهر دور المعلم وحكمه على هذه الأغراض للإجابة عن السؤال (أى غرض من تلك الأغراض له افضلية أكثر؟) (وما موقف التدريس المناسب لكل غرض؟).

وهناك العديد من الطرق الأخرى اللازمة لاختزال هذه السلوكيات غير المرغوبة منها فحص البيئة، وموقف التلميذ، والمعلم هنا يحتاج أن يسأل هل التلميذ يعانى من آلم أو عطش أو جوع. لذا فإنه يجب على المعلم أن يطور طرقًا لبناء بيئة أفضل تمكن التلميذ من معرفة أين يذهب، وماذا يفعل فى كل الأوقات. كما يحتاج المعلم إلى إجابة للسؤال التالى: هل هناك طرق كافية لتحذير التلميذ من التغير الوشيك؟ وهل يستطيع التلميذ أن يتوقع تتابع الأحداث؟ ومتى يكون هناك وقت حر، ومتى يعود إلى النشاط المحبب له؟

وإذا فشلت أعمال استنباط البيئة فإنه يجب أن نفحص الحالة السيكولوجية

للتلميذ وأن نقدم فترات من التدريبات الجادة أو الشاقة لتنظيم كيمياء الجسم. والجدير بالذكر أن طفل التوحد لا يمكنه اختيار تدريبات رياضية بدنية بنفس الطريقة التى يختار بها الأشياء الأخرى وهذا لا يعنى أن تلميذ التوحد لا يحتاج إلى تدريبات بدنية.

مشكلات السلوك المتعارض

Difficulties With Interfering Behaviour

١.التحكم الصفى Classroom Control

لا تقتصر المشكلات الصفية التى تتسبب فى إرباك وتعطيل تعلم التلاميذ الآخرين على مشكلة التحكم فى سلوك التلاميذ أصحاب التوحد بل تشمل مشكلة المعايير المزدوجة أثناء التحكم فى السلوك والحل هنا لا يقتصر على الاهتمام بإجبار أصحاب التوحد على المشاركة الاجتماعية أو المشاركة فى تجميع أجزاء شىء ما. ولكن يمتد ليتضمن فهم أسباب هروب أصحاب التوحد من المشاركة فى المواقف الاجتماعية أو المشاركة فى تجميع أجزاء شىء ما.

ومن الأمور الأخرى الجديرة بالاهتمام هنا أن التلاميذ أصحاب عرض سبرجر يجدون صعوبات بالغة فى اختيار طرق العمل وأنهم يقاومون الأوامر أو قواعد العمل الموجهة لهم. لذا فإنه يفضل إعادة صياغة قاعدة العمل على هيئة قاعدة عامة للتغلب على هذه المشكلة.

هذا ويمكن علاج هذه المشكلات عن طريق تطوير إطار للنظام (نظام منظومى) واضح ومفيد لجميع التلاميذ، وهذا يعنى تأسيس قواعد واضحة للسلوك، وحدود للانتهاكات التى قد تمارس بحيث يلم بها التلميذ ويفهمها بطريقة واضحة. ولدمج التلاميذ (خاصة أصحاب التوحد الذين لديهم قدرة كافية على التعلم داخل الصف) يجب استخدام قواعد عمل مكتوبة تعرض بحيث يراها جميع التلاميذ وبالنسبة لأطفال التوحد الذين لهم مشكلات تعلم متوسطة يجب أن تكون قواعد العمل مكتوبة ومحورية (مختصرة) وترتبط بالدرس ويتم صياغتها وعرضها فى بداية

الدرس، ويجب تدعيم هذه القواعد بواسطة صور أو رموز تعرض أمام التلاميذ لتذكرهم بها. هذا ويمكن دمج التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الحادة Severe Learning Difficulties باستخدام قواعد عمل منطوقة تدعم بصور أو رموز مكتوبة على ورق مقوى بينما تتطلب عملية دمج التلاميذ ذوى صعوبات التعلم العميقة Profound Learning Difficulties إلى قواعد عمل تدعمها نماذج سلوكية لتلك القواعد للتأكيد عليها. وهكذا يمكن القول أنه يجب تحديد نتائج السلوك بحيث تكون ظاهرة للتلاميذ وان تكون مناسبة وسريعة وترتبط بالسلوك.

وتطوير النظام الصفى المنظومى بهذه الطريقة الواضحة له ميزة هامة هى إجبارنا على التفكير فى قيمة العديد من قواعد العمل الصفية أو المدرسية التى نعمل بها. وفى حالة وجود قواعد عمل صفية صعبة فى فهمها او لا يستطيع طفل التوحد اتباعها فإننا فى هذا الحالة نحتاج إلى تكيف الطفل مع هذه القواعد ولكننا اكتشفنا أنه من الأفضل والأسهل أن نكيف قاعدة العمل نفسها مع الطفل. وهناك قواعد عن الأمان وقواعد تتعلق بالتعامل مع الآخرين لا نستطيع أن نتكاسل فى تدريسها للأطفال أصحاب التوحد نظراً للمنفعة طويلة المدى الناتجة منها. ومن الهام بالنسبة لنا جميعًا إعطاء جميع التلاميذ مسئولية أكبر فى رفض قواعد العمل السيئة وتعظيم قواعد العمل الهامة.

٢.المهارات المعرفية الشاذة Deviant Cognitive Skills

يملك أطفال التوحد قدرة ومهارة منفصلة (ترتبط بمادة دراسية يهتم بها هذا الطفل) فبالنسبة لكل تلاميذ التوحد تصبح عملية اكتساب المهارات عملية منفصلة بحيث لا يشمل اكتساب مهارة فى مادة ما المهارات الأساسية الأخرى التى اكتسبها الطفل فيما مضى. لذا فان هذه الملامح للتفكير التوحدى تتطلب توضيح المساحات الهامة من المعرفة أو المهارة وتتطلب الابتعاد عن الترتيب الهرمى للمهارة التقليدية.. مثال ذلك طفل التوحد يجد أن تعلم قراءة شىء مطبوع أسهل من إعادة سرد قصة سمعها مسبقاً.

٣.عدم القدرة على الاختيار Inability to Make Choice

يحدث هذا مع التلميذ عندما لا يقدر على اختيار وجبة فى حجرة الغذاء، وعندما لا يستطيع أن يقرر هل يرغب فى تناول اللبن أو لا. وتظهر عدم قدرة التلميذ مرة أخرى على الاختيار عندما لا يستطيع الاضطلاع بالمواقف غير المركبة مثل فترات الاختيار الحرة.

ومن السهل أن ندرس للطفل متابعة عمل الأختيارات ولكن بدون فهم، لإنه من الصعب جداً أن نجعله يقوم بعمل اختيارات لها معنى. مثال ذلك: حاول أحد المؤلفين ذات مرة أن يدرس طفلة توحد ـ عمرها ١٤ عامًا تعانى من صعوبات تعلم حادة ـ أن تشير إلى اختيار ما بواسطة ذكر اللفظ «نعم» عندما تعرض أمامها شيئاً ترغبه وبلفظ «لا» عندما يعرض أمامها شىء لا ترغبه والمثير فى هذا البرنامج هو البودنج (تصنع من الدقيق والبيض) Pudding وعندما قدم لها البودنج بواسطة سيدة تقديم الغذاء بدا عليها هياج شديد وصراخ ثم قامت بعض يد السيدة والقت البودنج من يدها. لأن الطفلة كانت تكره البودنج لذا فإن الخطة يجب أن تسير وفقاً لما يلى:ـ

يجب تقديم البودنج للطفلة وبسرعة يتم اثارتها لفظياً بالسؤال التالى:ـ هل ترغبين هذا؟ ثم ترد الطفلة قائلة «لا» عند ذلك يتم رفع البودنج من أمامها ويقدم لها قطعة من الفاكهة (التى تحبها) ثم يستخدم السؤال السابق فى إثارتها لفظيًا:ـ هل ترغبين فى هذا؟ ثم ترد الطفلة قائلة «نعم» وفى كل حالة من الحالات السابقة يتم إثارة الطفلة لفظياً بالسؤال السابق: هل ترغبين هذا؟ وبعد فترة من تكرار الخطوات السابقة يتم تقليل الإثارة اللفظية مع تقديم البودنج أو الفاكهة فى طرق مختلفة وأشكال مختلفة وأدوات مختلفة وهكذا يمكن القول أن الطفلة تتعلم هذه الطريقة بسرعة فى رفض الأشياء التى لا ترغب فيها وقبول الأشياء التى يرغب فيها ويجب إلا ننسى أن هذه الطفلة عمرها ١٤ عامًا ولها تاريخ طويل فى المشكلات السلوكية التى تراكمت على مدار السنين مع السلوك المؤلم وذلك أثناء قبولها للنظم الموجودة فى الحياة المدرسية لقد كان نفورها الظاهر من البودنج يمثل مثيراً كريهاً ينتج عنه العنف.

وما حدث فى الحقيقة كان مفيداً جداً عندما فكرنا فى كيفية تدريس الاختيار لفرد لا يفهم معنى الاختيار. لقد كان كل شىء يسير وفقاً للخطة عندما كنا نعمل على الاثارة اللفظية للرفض أو القبول بسؤال، لم يكن هناك عنف أو هيجان عاطفى من قبل الطفلة وكانت تعطى الطفلة الإجابة الصحيحة عقب كل سؤال «هل ترغبين فى هذا؟» وأعطت الإجابة الصحيحة حتى عندما اختزلنا عملية استخدام السؤال وقللنا منها إلى أقل درجة ممكنة. إلى أن جاء الوقت الذى لم يستخدم فيه السؤال بالمرة (الإثارة اللفظية)، سارت المحاولات الأولى بشكل جيد (لقد كانت هناك محاولة واحدة كل يوم وذلك نظراً لطبيعة ما نعلمه) وتم تكرار هذه الخطوات إلى أن حدث تعديل فى إجابتها المعتادة، حيث قدم لها البودنج وردت قائلة «نعم» بدلاً من «لا».

وهكذا يتضح أن تعليم تلك الطفلة معنى كلمة «نعم» لمثير «البودنج» يتطلب أن يقدم لها «البودنج» وينتظر المعلم لثورتها العاطفية المتوقعة، ويكون المعلم جاهزاً للتدخل بالإثارة التالية «لا» ثم يقدم بعد ذلك الفاكهة، إلى أن تتخلص من الهيجان العاطفى وتأكل البودنج. وهكذا يمكن القول إن هذا البرنامج عمل على التخلص من ثورات الغضب والهياج العاطفى على حساب الإختيار. والجزء المفيد هنا أن هذا تم بعد أن قبلت الطفلة البودنج وأكلته وهنا نقول إن هناك اختزال مصاحب وتغير فى نوعيه حياتها حيث انتقلت من حب الفاكهة إلى حب البودنج المسكر.

٤.نقل الحاجات للأخرين، والتردد

Communication of Needs, Frustration

يبدو سهلاً ان نفهم بطريقة أو بأخرى متى ولماذا يرتبك ويتردد التلاميذ أصحاب التوحد ذوو صعوبات التعلم الاضافية عندما لا يستطيع أن ينقل التلميذ حاجاته للآخرين. ويشعر آولياء أمور ـ الأطفال أصحاب التوحد الذين لا يتحدثون ـ أنه يمكن تخفيف التردد والاضطراب لدى أطفالهم إذا تحدث أطفال التوحد عن ماذا يرغبون وعن الأشياء الخاطئة التى تعترضهم. هذا ويعانى أطفال التوحد أصحاب

عرض اسبرجر أيضا من مشكلات التردد والاضطراب بالرغم من امتلاكهم لمهارات لغوية جيدة.

ومما هو جدير بالذكر أن أطفال التوحد لا يفهمون الحاجة للتحدث مع المحيطين عما يرغبون فيه أو عن الأشياء التى يعانون منها. وبعد كل هذا لا يدرك أطفال التوحد أن الآخرين لا يعرفون ما يعرفه أطفال التوحد أو ما يشعرون به لذا فإن طفل التوحد يحتاج أن نشرح له الكيفية المثلى التى يدرك بها الآخرون ما يعرفه ولعل هذا يفيد فى النمو الشخصى للطفل ويمنع نوبات الغضب الشديد Flare- ups التى تنتابهم عند التخبط. ومن الأمور الآخرى التى يحتاج طفل التوحد إلى تعلمها والتدريب عليها هى تعلم مهارات الدفاع الذاتى، وتعلم كيفية مقاومة الأشكال المختلفة من الاستبداد والشتائم والاستجابة لإحساسه بعدم الراحة أو الصعوبة. ولكن كما لاحظنا فإن أطفال التوحد لا يوجد لديهم إحساس بحالتهم العقلية الخاصة بهم والنتيجة هى أن الطفل يكون حساسًا جداً لكل أشكال الشتائم وعرضه لها.

لذا فإن المشكلة تبدو أسوأ لدى الطفل الذى يتعرض للشتم والعنف والاستبداد والسبب هو أن هذا الطفل لا يفهم ما يدور حوله ومن ثم فهو لا يشارك الأخرين فى حل تلك المشكلة.

هذا وتوجه أسهم النقد لكل من المعلمين والمهتمين برعاية أطفال التوحد بقدر متساو لانهم لا يفهمون شيئاً عن التوحد ويفسرون ما يرونه وما يسمعونه بطريقة خاطئة... فطفل التوحد الذى توجد لديه مفاهيم سابقة عن الجنس يكون قد اكتسب هذه المفاهيم أثناء إكتسابه لكل المسميات الأخرى للصخور وأنواع الكرات. فمثلاً طفل التوحد الذى يقوم بالعادة السرية حتى تتقرح اعضاؤه الجنسية يمثل صورة الطفل الذى يؤذى نفسه جنسياً Abused Child. واذا سئل طفل التوحد هل المعلم سبب فى هذا الأمر فانه سوف يقول «نعم» دون أن يفكر فى مضمون الإجابة ودون أن يضع كريم لتخفيف الآم الاعضاء المتقرحة فيه.

لدينا هنا أمثلة معروفة تمت بالصدفة ويثبت فيها المعلم بطلان ما يقوله طفل التوحد عندما يواجه نتائج مروعة ويكذب من أجل الخروج من المأزق.

المثال هو: طفلة قالت لوالدتها أنه لم يسمح لها بالمشاركة فى مهرجان (الذى عملت الام له فستانا ترتديه ابنتها فى ذلك المهرجان، لذا لم تكن الام مسرورة) وأنها أجبرت على تناول الجيلى الأخضر حتى مرضت وبعد مرور عدة شهور وأثناء اجتماع الأسرة فى المساء لمشاهدة عرض فيديو لذلك المهرجان لوحظ أن الطفلة كانت فى حالة توهان سعيدة بفستان المهرجان لكنها تتناول الجيلى الأخضر بنهم وشراهة لدرجة أن المعلم قال لها «من الأفضل أن تتوقفى عن أكل الجيلى الأخضر يا Amy وإلا سوف تمرضين أو توسخين الفستان الجميل ومن ثم فإنك لا تستطيعين المشاركة فى المهرجان).

وهنا تذكرت الام التى كانت سعيدة والتى لم تكتب تقريراً عن الموقف ولكنها حدثت أولياء الأمور الآخرين عن الموقف تذكرت الأم ما قالته لها ابنتها وفسرت ذلك بأنها تفهم جيداً أن أطفال التوحد لا يكذبون من أجل غش وتضليل الآخرين ولكنهم قد يكذبون من أجل الخروج من مأزق معين.

لكن من المحتمل أن يسوء طفل التوحد الفهم كما فى هذه الحالة ومن ثم يقوم بالتحليل المبنى على سوء الفهم، إلا أن هذا أثار فقط لديها الذاكرة المرتبطة بما قاله المعلم ورددت ذلك دون أن تشير إلى ما يتوقع حدوثه وما حدث.

٥. مشكلات الإدراك والانتباه

Perceptual And Attentional Problems

لا يستطيع طفل التوحد تجاهل بعض المثيرات الكريهة (بعض جوانب البيئة) التى تثير العديد من السلوكيات غير المرغوب فيها. ولا يستطيع أطفال التوحد أيضا إدراك الأشياء المختلفة والانتباه لها بنفس طريقة الأفراد العاديين... ويوجد لدى طفل التوحد حساسية خاصة حيث لا يستطيع إدراك صوت داخل خلفية من الضوضاء أو

خلفيه من المثيرات البصرية أو السمعية عديمة المعنى. هذا الأمر لا يساعد طفل التوحد على تحديد التعليمات التى توجه له داخل الفصل الدراسى الصاخب لذا يجب على المعلم أن يعى بذلك ولا يفترض طاعه الأطفال أصحاب التوحد له بشكل تلقائى.

مشكلة السلوك شكل للاتصال

Problem Behaviour As A form of Communication

١.حاجات الاتصال المحبطة Frustrated Communication Needs

تؤدى مشكلات الاتصال غالبًا إلى مشكلات سلوكية، حيث يؤدى عدم قدرة الفرد على التعبير عن ثلاث حاجات أساسية إلى أثارة العديد من مشكلات وترتبط عدم أشباع الحاجات الأساسية بعدم قدرة الفرد على تنفيذ المهام الآتية:ـ

* أخذ شيء ما.
* إزالة شيء ما.
* الإثارة لعمل شيء ما.

ويشير مفهوم مشكلات الاتصال إلى عدم القدرة على إشباع الحاجات السابقة مع ظهور عدد من الإحباطات المصاحبة، وهذا يؤدى بدوره إلى إثارة نوبات من الغضب الذى يؤدى إلي العداوان والتدمير. وتفسير ذلك يرجع إلى رغبة الفرد فى شيء ما أو فى تغيير شيء ما أو وجود حالة من الضيق والانشغال لديه الأمر الذى يؤدى إلى ظهور التفاعلات المرضية المخيفة.

٢.تحديد السبب Identifying the Cause

من المستحيل أن نعمل على كبت السلوك المحبط لدى طفل التوحد بدون تزويده ببدائل لإنقاص هذا السلوك. وتقوم مهارات الاتصال بدور هام فى انقاص هذا السلوك، لذا يجب أن تركز مداخل التدريس طويلة الأمد على بناء بدائل الاتصال لدى طفل التوحد كما يجب استخدام البرامج العلاجية لتحقيق هذا

الغرض وتعتمد هذه البرامج على حاجات الطفل لتقديم وتنظيم وبناء مهارات الاتصال والثقة لدى طفل التوحد على القدرة على تطبيق تلك البرامج. وكخطوة أولى لبناء البرنامج يجب أن نقوم بعملية تحليل وظيفى للسلوك لكى نقترح بعض الفروض عن أسباب السلوك المحبط ومن ثم تحديد أغراض ومقاصد الاتصال.

والسؤال الأكثر أهمية هنا من هو الفرد الذى يعانى هذا السلوك المحبط؟ لأنه لا يوجد سلوك يستحق الإلغاء أو المنع ولكن هناك فرد معين لا يستطيع أن يتسامح أو ينسى هذا السلوك. فإذا كان الفرد الذى يتعامل مع أصحاب التوحد لا يتحمل مشاكلهم فإنه من السهل أن نقوم بتغيير سلوك هذا الفرد الذى يتعامل مع أفراد التوحد أو نبعد أفراد التوحد عن هذا الفرد لكى نغير من سلوكياتهم المحبطة تجاه هذا الفرد وهذا أفضل من تغيير السلوك بطريقة مباشرة. فنحن نعلم جميعًا مقدار الصعوبات التى تواجههنا عندما نرغب فى تغير سلوكياتنا الشخصية مثل الاقلاع عن التدخين أو عمل برنامج للتخسيس.

كما نحتاج أيضًا إلى اختيار الوصف المناسب للسلوك المحبط مثال ذلك هل هذا سلوك عدوانى بالفعل ـ أو هذا السلوك يمثل استجابة طبيعية للغضب؟. ويجب أن يوصف السلوك فى عبارات قام الفرد بممارستها (مثال ذلك. يضرب الآخرين بقبضة اليد وهنا توجد حاجة لتوضيح من الذى أصيب بالضرر؟ وكيف؟ أكثر من التركيز على وصف إثارة الإرباك للآخرين).

ومن المهم هنا أيضاً أن نلاحظ الأسباب التى تُحدث السلوك لأن هذا يساعد فى تحديد أى إطار وعلامات للمثيرات الكريهة. وفى حالة أنماط السلوك المحبطة مثل نوبات الغضب الفطرية أو البكاء من المهم أن نلاحظ أو نحدد مدة وزمن استمرار هذا السلوك.

ومن المهم أيضًا هنا أن نبحث عن مقدمات السلوك المحبط حتى نسأل ونحدد متى حدث هذا السلوك وتحت أى ظروف تم. وتمكن قائمة المراجعة التالية المعلم من صياغة واختيار الفروض عن مسببات السلوك:ـ

* البحث عن الوقت الذى حدث فيه هذا السلوك فى اليوم، والتفكير فى ضوء مصطلحات هل كان الطفل متعباً أو جائعاً انذاك؟
* ملاحظة وتحديد أى جزء من الدرس أو النشاط أدى إلى إثارة هذا السلوك مع التفكير فى ذلك فى ضوء مصطلحات هل كان الطفل متضايقًا؟
* فحص طبيعة المهمة والفروض المرتبطة بـ هل عبر الطفل عن الخوف من الفشل، أو التفاعل مع الإحباط؟ أو إظهر نقصاً فى الفهم.
* ملاحظة الفرد الذى يعرض (هل المعلم/ التلاميذ الآخرون، وهكذا) وفحص ارتباط السلوك مع هذا الفرد أو فرد جديد. أو غياب فرد ما.

ويحتاج أيضًا إلى فحص الأحداث السريعة التى تسبق السلوك (مثال ذلك)

* هل قام فرد ما بشرح موضوع معين للطفل؟
* هل تم توبيخ الطفل؟ أو هل كانت الكلمات المستخدمة تحمل معنى التوبيخ؟
* هل تم إسناد مهمة واحدة فقط للطفل؟
* هل تم توجيه الطفل بواسطة المعلم أو فرد آخر غير المعلم؟
* هل تمت مضايقة الطفل من قبل أقرانه سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة؟
* هل كانت هناك ضوضاء معينة؟

وهنا يجب أن نأخذ نتائج السلوك المحبط فى الاعتبار، ويجب تحديد أنماط المكافأة فى ضوء التأثير الذى تحدثه فى الطفل وليس فى ضوء أغراض الفرد (المعلم) الذى يستخدمها وهكذا إذا طبقت هذه المكافآت بشكل مناسب ولم تقلل من السلوك المحبط يجب ألاَّ يتم عقاب أطفال التوحد على هذا السلوك المحبط فى ذلك الوقت.

٣.تدريس الشكل البديل للاتصال

Teaching An Alternative Form of Communication

يمكن تعليم طفل التوحد استخدام شكل بديل للاتصال أو وسيلة أخرى للاتصال

عندما تتم عـملية التحليل الوظيـفى وتحديد المشكلة المراد نقلهـا (أو سلوك الاتصال) علاقة وسيلة الاتصـال البديلة بطفل التوحد غير القـادر على الاتصال عند هذه الحالة يتم تدريب طفل التوحد على استخدام وسيلة اتصال بديلة لتحقيق نفس النتائج ومن الجدير بالذكر أن الاتـصال المقصود هنا هو الاتصال الذى يحـقق هدف التدريس ولا يهدف لتـحقيق أى شىء غـيره (مثـال ذلك): نفترض ان نوبات الغـضب التى تظهر على طفل التوحد تعنى أنه لا يرغب فى تنفيذ مهمة كلف بها، لذا فإن الخطوة الأولى التى يجب اتخاذها هى اسـتنباط الأفضليـات بالنسبة للتلمـيذ صاحب التـوحد وهنا تتلخص الأفضليات فى الآتى:ـ أما أن يؤدى المهمة الموكلة اليه أو يتعلم طريقة أفضل للتعبير عن عدم رغبته فى تنفيذ هذه المهمة.

نفتـرض أن الإجابة هى الأخـيرة أى أن الطفل لا يرغب فى تنفيـذ المهمـة لذا فإنه يجب على المعلم هنا أن يحـذف كل وجهـات النظر الدالة على المكسب ولا يسـاعد طفل التـوحـد على عمـل شىء لا يرغب فى عـمله حتى ولـو لم يتعـرض لعـواقب وخيمة. ولكن يجب تدريب طفل التوحد على استخـدام طريقة اتصال يعبر فيها عن عدم رغبته فى تنفيذ المهمة.

ويجب أن يتذكر المعلم أيضًا أن تلميذ التوحد لا يستطيع استخدام طريقة الاتصال اللغـوى فى أوقات الاجـهاد والضـغط. وفى هذا الحـالة يجب تدريب طفل التوحـد على أن يدفع الفرد البـالغ الموجود بجواره بلطف بدلاً من التعـبير باستـخدام الالفاظ مـثل «بدلاً من أن يقول ابعـد عنى هذا النشـاط» ويمكن اسـتخـدام هذا الأسلوب فى التعبير حتى فى الظروف الخالية من الاجهاد والضغط.

وبمجرد أن تنمو إيماءات الاتصال وطرقه لدى طفل التـوحد ويثق فى قدرة معلمه على إبعاد المهـمة التى لا يرغب فى تنفيذهـا عنه (ولو فقط للحظة قصيـرة)، وعندما يشير طفل التـوحد إلى أنه يرغب فى هذا، عند ذلك يسمح المعلم بقيـام طفل التوحد بتنفـيذ جـزء قليل جـداً من المهمـة. ولكن الخطوة العظيـمـة يجب أن تكون تدريس تلاميـذ التـوحد وتنمـية قـدرتهم على التـعبـير عن حـاجاتهم ومـقاصـدهم بدلاً من

استخدام رسائل غامضة Opaque Message في التعبير عن الحاجات والمقاصد أثناء نوبات الغضب.

وهكذا فإن إجراءات تدريس الشكل والطريقة البديلة للاتصال في مثل هذه الحالات تتلخص في الخطوات التالية.

* تقديم مثير سلبي للتلميذ يثير الغضب لديه (في هذه الحالة تكون المهمة مثيراً كريهاً).
* وبسرعة يجب إثارة التلميذ لفظياً لدفع المهمة بعيداً عنه بلطف (يتم ذلك قبل أن يأخذ التلميذ فرصه اظهار نوبات الغضب) وفي نفس الوقت يقول المعلم «أوه» انت لا ترغب في تنفيذ هذا أنا أفهم ذلك تمامًا. اترك النشاط وتحرك بعيداً عنه.
* وبعد فترة زمنية قصيرة (دقيقة أو اثنين على حسب طبيعة الموقف) يقوم المعلم باعادة المهمة ويكرر الخطوة الثانية.
* يقوم المعلم بتكرار الخطوات ١، ٢، ٣ بقدر الأمكان في هذه المناسبة وفي مناسبات أخرى، وبالتدريج يتم تقليل الاثارة اللفظية في الخطوة (٢) إلى أن يقوم طفل التوحد بدفع المهمة بعيداً عنه دون نوبات غضب.
* يتم تقديم طريقة أخرى في الاتصال تشير إلى ازالة وإبعاد هذه المهمة عن تلميذ التوحد ويجب أن تتمشى هذه الطريقة مع مستوى اللغة لدى طفل التوحد. مثال ذلك يجب إن يتدرب طفل التوحد القادر على استخدام اللغة على أن يقول «أنا لا أرغب في تنفيذ هذه المهمة الآن» أو «من فضلك خذ هذه المهمة بعيداً عني». أما الطفل غير القادر على استخدام اللغة Amute Child يجب أن يدرب على استخدام العلامات Sign أو الإيماءات Gesture لكي يشير إلى إبعاد المهمة عنه ويجب أن تكون هناك فرصة معقولة لممارسة الشكل الجديد للاتصال من خلال تكرار الخطوات ١، ٣ وأن نسمح بإحلال طريقة الاتصال الجديدة بدلاً من الخطوة (٣).
* وبمجرد أن يصبح واضحاً من سلوك التلميذ أنه يفهم وظيفة طريقة الاتصال

المستخدمة أيًا كانت هذه الطريقة اثناء ثقته فى المعلم وقدرته على إزالة المثير الكرية عند ذلك يجب على المعلم أن يبدأ فى التشاور مع التلميذ فى المهمة. فعندما يصنع الطفل إيماءة الاتصال أو يتلفظ بعبارة يجب على المعلم أن يقول شيئاً ما مثل «أنا أفهم أنك لا ترغب فى تنفيذ هذه المهمة وأنا سوف أبعد هذه المهمة عنك فى لحظة واحدة ولكن أفعل هذا الجزء البسيط جداً من العمل». ويمكن للمعلم مع طفل التوحد الأكثر قدرة أن يستخدم ساعة يعرضها أمام التلميذ ويقول له سوف أبعد عنك هذه المهمة عندما تكون الساعة كذا. وفى هذه المرحلة يجب أن تقل متطلبات المهمة إلى أقل درجة ممكنة حتى لا تربك فهم الطفل لإيماءة الاتصال.

مثال:ـ تطلب من التلميذ تثبيت ملقط فى لوحة فى حدود ٣٠ ثانية فقط فى البداية. وبمرور الوقت يتم تطويل فترة التشاور إلى أن يتم زيادة زمن المهمة بالتدريج.

استراتيجيات تحكم قصيرة المدى

Short- Term Control Strategies

يمثل مدخل العقاب مدخلاً غير مناسب لتعليم التلاميذ أصحاب التوحد وهذا يرجع إلى العديد من الأغراض تعرض فيما يلى.. لذا فاننا نحتاج إلى مؤسسات تربية نموذجية ومعلم ماهر يستخدم مدخلاً أخراً يحقق الأمن لكل من طفل التوحد والمحيطين به (رفاق أو معلم) عندما يظهر طفل التوحد سلوكيات مضطربة وأنماط أخرى من الاضطرابات.

وبالطبع فإن ثورات غضب طفل التوحد ذى العاميين من ا لعمر تكون مقبولة لأنه لم تتطور لديه بعد المهارات الاجتماعية التى تمكنه من الاستجابة التلقائية. كذلك تكون أنماط الفوران العاطفى والثورة السلوكية مقبولة لدى مراهق التوحد بسبب نقص كفاءته الاجتماعية، وبسبب أنماط الاحباطات المختلفة الموجودة لديه. إلا أن عمق الإعاقة الاجتماعية وعدم القدرة على الاتصال يختلف من طفل العاميين إلى الفرد المراهق فى التوحد لذا يصعب الربط بين الهياج والغضب لدى طفل العاميين والهياج والغضب لدى المراهق.

وتمثل اختلاف وقوة وحجم الانفعال من طفل العاميين إلى المراهق اختلافًا أخراً بين هيجان وانفعالات وثورات الغضب فى حالة طفل العاميين وفى حالة المراهق.. كما أن المراهق فى حالة التوحد لا يوجد لديه ضمير وبالتالى لا توجد لديه احباطات وانفعالات سيئة تجعله يهاجم ويضرب المحيطين به.. والنتيجة التى يمكن الوصول اليها من السابق هى أن ثورات الغضب وانماط الهياجانات المختلفة ترعب كل من يشاهد فرد التوحد سواء الرفاق أو المعلمين على حد سواء.

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أن هناك اعتبارين هامين فى هذا الشأن لإدارة ثورات الغضب لدى فرد التوحد هما الاعتبار الأولى:ـ يحتاج المعلم إلى استخدام استراتيجيات قصيرة المدى للحفاظ على أمن الأفراد المحيطين بصاحب التوحد. كما يحتاج إلى استراتيجيات طويلة المدى لمعالجة أنماط الفشل التى تظهر بين الحين والآخر حتماً. ويظل أعضاء هيئة تدريس صاحب التوحد فى حالة رعب وخوف إذا لم يتم تطوير هذه الاستراتيجيات حيث يتحاشى الجميع صاحب التوحد بدلاً من الاهتمام بتعليمه وتربيته ومن ثم تقليل فرصة تأسيس استراتيجيات طويلة المدى.

الاعتبار الثانى:ـ قد يميل المعلم إلى إستخدام الاستراتيجيات قصيرة المدى التى تبدو فعالة فى أثناء تطبيقها ولكنها تعمل على زيادة المشكلات على المدى البعيد كما سنرى.

والجدير بالذكر أن شرح وتحليل الاستراتيجيات التى تحمل الطفل وتمكنه من الأمن وتمنع عدوانه وغضبه لم يتم معالجته بشكل مناسب هنا حيث تحتاج هذه الاستراتيجيات إلى تقديمها وتعلمها فى سياق عملى وأن تمارس بشكل منتظم حتى يمكن أن تستخدم بطريقة تلقائية وبدون رعب وفى الوقت المناسب...

وهنا يجب أن تكون هناك فلسفة وسياسة لكل المدرسة يدعمها الوالدان والمحافظون والمختصون مثل علماء النفس والطب النفسى. نحن لا نستطيع أن نحصل على شىء إذا وضعنا رؤسنا تحت الرمل ولم ندرس هذه القضايا الهامة ـ والفلسفة أو النظام المفتوح والذى نثق فيه هو أن الفلسفة التى تدعم أعضاء هيئة

التدريس (المعلم والمربين لطفل التوحد) وتهتم برعاية كل الأطفال يجب أن يكون فى دائرة أهتمام الجميع. مثل هذا النظام يجب أن يدرك كاستراتيجية قصيرة المدى ويدرك كفلسفة طارئة ويجب أن يطبق جنباً إلى جنب مع فلسفة التدخل الإيجابى التى تهدف إلى اختزال الإجهاد والضغط الذى يحدث لدى أصحاب التوحد واختزال انماط السلوكيات غير المرغوب فيها المتزامنة.

١.الدائرة الناقصة The Vicious Circle

تخيل سيناريو لصف يوجد فيه طفل توحد يعمل على إحداث اضطراب أو قلق أو إزعاج بالصف (ضرب أو ركل طفل آخر) ـ أو يقوم بنواح وبكاء حاد والمعلم ليس لديه الوقت الكافى لملاحظة الطفل عن قرب. ولا يعرف الدافع الحالى للسلوك، ولا يستطيع تكوين ملاحظات منظمة وفروض عن الظروف التى أدت إلى هذا السلوك.

فى هذه الحالة تعتمد فعالية المعلم فى هذا الموقف على نتائج وتبعات السلوك فهناك بعض النتائج تنبثق من أداء المهمة بشكل مباشر ولا ترتبط بالمعلم، وتؤثر مباشرة على الطفل نفسه وعلى الأطفال الأخرين. ويوجد أمام المعلم هنا خيار واحد من بين أربعة اجراءات:ـ

* إضافة شىء غير سار للموقف (معاقبة التلميذ مباشرة).
* ازالة شىء غير سار من الموقف (الغاء الشىء الذى يرفضه التلميذ من الموقف أى تعزيز سلبى).
* إضافة شىء سار للموقف (إثابة التلميذ بشكل مباشر).
* أختزال شئ سار من الموقف يفترض أن يكون جذب انتباه أو مصاحبة الآخرين ولكن هذا فرض ينتابه الشك فى حالة التوحد.

استخدام الإجراء الأول يصاحبه عدة مشكلات يعرض لها فيما يلى فى الجزء الخاص بالعقاب.. لذا يجب على المعلم أن يستخدم توليفة من الإجراءات الثلاثة

المتبقية والتى يمكنها أن نعمل فى غضون فترة زمينة قصيرة على إيقاف السلوك غير المرغوب. وإذا تكرر المثير الكرية للسلوك السيىء أثناء تنفيذ الموقف، فإنه يصبح صعباً بالنسبة للمعلم أن يستخدم الاستراتيجية الثانية وهكذا فإن الاهتمام بالموقف يعنى أن العمل يتوقف أثناء معالجة المشكلة ـ إذا كان الطفل يتمتع بالضوضاء والانتباه، فإنه من الصعب أيضًا بالنسبة للمعلم أن يتجنب استراتيچية إثابة السلوك أثناء التفاعل.

وتفشل الاستراتيجية الأخيرة الرابعة غالباً فى التوحد لأن ما يفترض أن الشيء السار الذى يستحق المكافآة غير موجود والجدير بالذكر أن إبعاد الطفل عن موقف التدريس أو وقوفه فى مواجهة الحائط يعتبر هذا بالنسبة له شكلاً من أشكال المكافآة وهكذا فإنه من المحتمل مع استخدام كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث أن يوقف الطفل السلوك غير السار فى هذه المناسبة لأنه قد اكتسب غرضه، ولأن المهمة غير السارة قد تمت إزالتها والطفل يكون قد إستقبل العديد من المثيرات الشيقة مع إستمرار صياح المعلم، ولأن الطفل ثم وضعه فى صالة بها أمان وهدوء بعيداً عن ضوضاء الفصل المكان الذى لم يجد فيه التسامح أول مرة وبمواجهة الموقف مرة ثانية فإن الطفل يتعلم ماذا يفعل ومن ثم تكتمل الدائرة الناقصة.

٢.مشكلة العقاب The Problem of Punishment

هناك العديد من المشكلات الاخلاقية التى ترتبط باستخدام العقاب وتعتبر هذه المشكلات أيضًا قانونية يمكن الدفاع عنها فى المملكة المتحدة على الأقل. وحتى لا يظن المعلمون أنهم حرموا من أداة فعالة من أدوات الإدارة لذا فإنه من الأهمية بمكان التفكير فى المشكلات العملية الناجمة من العقاب. والاعتراض المبلغ لفظياً على عمل طفل التوحد يمثل أداة إدارة غير فعالة على المدى البعيد.

ويميل الأطفال إلى كبت وإخفاء السلوك (أطفال التوحد وحتى الأطفال العاديين) بدلاً من ازالته لذا فإن هذا السلوك سوف يحدث ويظهر مرة أخرى فى حالة تغير الموقف بأى طريقة. فالطفل لا يتعلم عدم القفز على الكنبة، ولكنه يتعلم عدم القفز

على الكنبة فى حالة وجود الأب. وهنا تتلخص المشكلة فى أن الطفل يوجد فى موقف يظهر له بوضوح أن السلوك الذى يعاقب عليه (القفز على الكنبة فى وجود الأب) ويمكن أن يمارسه دون عقاب فى حالة عدم وجود الأب. أى أن هذا السلوك يمكن أن يتكرر بشكل أسرع فى حالة عدم وجود الأب وتتفاقم هذه المشكلة بواسطة نمط أسلوب التعلم فى التوحد وبواسطة طرق التذكر.

ويؤدى استخدام العقاب إلى ظهور العديد من التأثيرات الجانبية غير المرغوب فيها مثل الخوف الذى لا يساعد الطفل على الإنتاج داخل البيئة التربوية. ومن المشكلات الآخرى للعقاب هى ظهور أقصى تفاعل لأقصى سلوك.مثل (استخدام صدمة كهربية لمنع الطفل من دعك عينيه بإستمرار أثناء قيامه بعمل ما وبالتالى حماية عينيه) هذا الشكل من العقاب يعمل على إنهاء السلوك بدلاً من الميل إلى إستخدام حلول ظاهرة مؤقتة تتطلب قدراً قليلاً من التخطيط والرعاية.

ومن العيوب الأخرى لاستخدام العقاب مع أطفال التوحد خاصة أن العقاب يشير إلى الأشياء التى لا يفعلها الطفل ولا يشير إلى الأفعال التى يمارسها بالفعل. ومن ثم يصبح الطفل فى وضع الخاسر ما لم يتم تعليمه استخدام استراتيجية معينة تمكنه من حل هذه المشكلة.. ونظراً لأن العقاب لا يطور فهم الطفل أو قدرته على التحكم الذاتى لذا فإنه يجب استبدال إجابة الطفل غير المرغوبة باستجابة أخرى أفضل إلا أنه لا يوجد ضمان على أن الإستجابة التالية سوف تكون أفضل.

ويتلخص مفتاح المدخل الإيجابى لإدارة السلوك فى تغيير الظروف التى تؤدى إلى ظهور السلوك غير المرغوبْ فيه ـ أى أن الفكرة ترتبط بمنع السلوكيات غير المرغوبة بدلاً من التعامل معها.

ومن تلك السلوكيات غير المرغوب فيها التى يمارسها الطفل هى قيامه بتمزيق أوراق ملصقة على لوحة إعلانات حتى يتركها بدون أوراق ومن خلال خبرتنا السابقة يمكن القول أن هذا المدخل لا يمكن استخدامه مع أطفال التوحد كاستراتيجية طويلة المدى ـ ولكن الفكرة تكمن فى أن إعطاء أمر لشخص ما بعمل شىء ما أنت

لا ترغب فيه يمكن أن تصبح استراتيجية فعالة على المدى القصير. إلا أن هذا يشبه السلبية ولكننا نعتقد أنه من الأفضل أن نجعل فرداً يمارس شيء لا نرغب فيه من خلال تنمية قدرته على التحكم فى هذا الشيء وتكسير وتجزئة السلوك.

وتمثل عملية إهمال السلوك عملية مشحونة بالمشكلات ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية (أهمال السلوك) إذا استخدمنا الجوائز الإيجابية فى الموقف الذى نرغب فى ازالة المشكلات منه إلا أن هذه القاعدة لا يمكن تطبيقها فى حالة التوحد. ولكن يمكن أن تعمل بفعالية إذا تأكدنا أن أطفال التوحد لا يصعدون سلوكياتهم إلى الحالة التى تستحوذ على انتباهنا كله وإذا حدث هذا فإن ما نفعله يتلخص فى أن نعلم الطفل أن عملية القاء الأدوات حول الحجرة لم يعد كافياً لجذب انتباه المعلم.

تعمل الاستراتيجية قصيرة المدى فى أغلب الظن على تعزيز السلوك غير اللائق فى حالة التوحد. وهنا يجب أن نعلم طفل التوحد أن يمارس شيئاً أخراً غيرها فى موقف يحدد نفس الأغراض ويوصل الطفل إلى الرضا عن نفسه ومن ثم يصبح من المستحيل أن يمارس السلوك غير المرغوب فيه فى نفس الوقت. وإذا لم نفعل هذا ـ كما ناقشنا فى فصل النمو الانفعالى السابق ـ فإن هذا يعنى أننا ننكر ونحرم التلميذ من التعبير عن انفعالاته الشرعية. ونحن نحتاج إلى تدريب الطفل على التعبير عليها بمقدار أكبر من الانفعالات لذا فإنه يجب تدريبه على مخرج أمن يمكنه من التعبير عن انفعالاته. حيث يستخدم طفل التوحد الأكثر قدرة داخل الفصول المختلطة مدخل النط (Kick) بشدة عندما يشعر بأنه محبط. وهذا قد يتعارض مع العديد من الأغراض الأخرى مثل غرض تكوين الصداقات ولكن يمكن تدريب الطفل على ركل كورة فى مثل هذه الحالات.

إنها حقيقة الحياة الصفية أن تلاحظ السلوك السلبى وتهمل السلوك الجيد. وتعمل وسائل التحكم السلوكى على عكس وقلب هذه الأحداث العارضة وبوجه خاص تعمل على إثابة السلوكيات التى تبدو صعبة فى تنفيذها أثناء حدوث السلوكيات غير المرغوبة. ويبدو أنه من الممكن أن نتجاهل السلوكيات غير المرغوبة أثناء بناء

السلوك البديل ولكن إذا كان هذا السلوك مركباً جداً فإنه من الأفضل منع هذا السلوك أثناء اثارة السلوك البديل.

مدخل إيجابى لإدارة السلوك

A Positive Approach to Behaviour Management

١.تطوير عوامل تعزيز إيجابية

Developing Positive Reinforcers

يمثل المدخل المعرفى الدافع الأساسى لهذا الكتاب. وكما ذكرنا سابقًا فإن هذا المدخل يؤثر فى الطريقة التى يفكر بها الأطفال، والطريقة التى يتعلمون بها.. لذا فإن تطوير سلوك الأطفال يعتمد على فهم الأطفال للعالم المحيط بهم، وفهمهم لأنفسهم كأعضاء عاملين فى هذا العالم. وفى هذه الأثناء لازالت هناك حاجة ماسة للتأثير السريع على الأداء وبالتالى التأثير على الموضوع المرتبط بكيفية تعزيز السلوك بشكل إيجابى فى نفس الوقت.

وطبقاً لمستوى النمو العام للطفل يمكن التعامل مع عوامل تعزيز السلوك على أساس أنها عوامل مرتبة هرمياً أى تشكل فى مجملها تكوينًا هرميًا. وسوف يعمل العديد من أطفال التوحد بسبب الطبيعة الخاصة لمشكلاتهم فى المستويات الأولى من هذا التكوين الهرمى.. ويمكن وصف هذا التكوين الهرمى لعوامل التعزيز كما يلى:

- **المستوى الأولى:**

ويرتبط هذا المستوى بحاجات الطفل الطبيعية (الجسدية) واحاسيسه ومشاعره. ويقع فى هذا المستوى أطفال التوحد وبخاصة أولئك الذين يمتلكون مهارات أكاديمية متقدمة والذين يستجيبون لعوامل التعزيز فى هذا المستوى والطفل الذى يستجيب لهذا المستوى فقط لا يهتم بالطعام والشراب ولكنه يحب لعب الموسيقى ويستجيب للرسائل الحركية والمثيرات التى تدور وتتأرجح. ويمكن استخدام هذه المثيرات فى تنمية الاتصال الاجتماعى مع الآخرين لدى هذه الفئة من الأطفال.

• المستوى الثانوى

ويشمل استخدام النقود والمدح (كلاهما عوامل تعزيز عامة). وتمتد هذه المعززات (عوامل التعزيز الثانوى) من عوامل التعزيز الأولية من خلال تزويد المتعلم بالأدلة (أدلة فعلية أو نجوم) أو أستخدام نقاط وعلامات تحتل مركز ثانوى كعوامل للتعزيز فى هذا المستوى المباشر.

• المستوى الجوهرى

تنبثق عوامل التعزيز فى هذا المستوى من الأداء ـ مثل احترام الذات. وهكذا يتضح أن المدخل المعرفى له القدرة على الاستجابة للتعزيز كهدف اساسى من أهدافه. ولقد تم إثاره المشكلات المختلفة التى تحول دون الوصول لهذا فى ذلك الكتاب بالنسبة للتوحد.

• مستوى المكافآت المتأخرة

ترتبط عوامل التعزيز فى هذا المستوى بالأهداف طويلة المدى مثال ذلك. المكافأت الأكاديمية (الجوائز الاكاديمية) إلا أن هذا المستوى من عوامل التعزيز غير متاح بالنسبة للعديد من أصحاب التوحد. وتمثل المكافأت المتأخرة جزءا من أهداف المدخل المعرفى يمكن تحقيقها بواسطة العديد من الاستراتيجيات التى يقترحها هذا المدخل.

وتحريك طفل التوحد إلى أعلى فى هذا التصنيف الهرمى للاستجابات سوف يفعل الكثير لتأكيد عوامل التعزيز المناسبة لسلوك معين وذلك فى البيئة الطبيعية للتعلم. وهذا يساعد فى حد ذاته على تجنب بعض انماط السلوك المربك ويفعل الكثير لتحسين جودة الحياة.

٢.تجنب الاستجابات غير المرغوبة

Avoiding Unwanted Responses

يجب أن نبحث عن استراتيجية أفضل تعتمد على عوامل تهدف إلى تجنب المصاعب والتأكد من امتلاك الفرد لمهارات اتصال كافية وبيئة اتصال فعالة تمكن الفرد من الاستقبال الجيد للرسائل. هذا ويجب أن يعلم المدرس أن الفرد صاحب التوحد

يثار ويجهد من الأحداث اليومية العادية لذا يجب أن تكون بيئة الاتصال خالية من مظاهر الاجهاد والضغط بقدر الإمكان. ويجب أن يتذكر المعلم أيضاً أن المشكلات السلوكية تبدأ فى شكل خفيف (متوسط) بسبب بعض الأحداث المعروفة لنا مثل آلام الأسنان أو جرح فى حادثة. وبمرور الوقت فإن مثل هذا السلوك لا يدعم فقط من خلال الموقف الذى حدث فيه بل يصبح هذا السلوك جزءا من منظومة الاستجابات السابقة للفرد، والسبب الأصلى قد يستبدل باسباب أخرى مع مرور الوقت.

ويمكن تلخيص بعض الخطوات التى يجب اتباعها لتجنب السلوك غير المرغوب فيه فى النقاط التالية.

* التأكد من عدم مواجهة الطفل للصعوبات الطبيعية.
* تجنب أساليب المواجهة التى تثير الاستجابات غير المرغوبة.
* التأكيد على معرفة الطفل لطريقة مقبولة للاستجابة للموقف وكيفية الشعور نحو الموقف.
* التأكد على الهيكل العام للموقف الذى يوضح للطفل ماذا يفعل وأين ومتى وكيف وماذا يحدث بعد ذلك.
* التأكيد على قواعد العمل والتعليمات (اللغة المصاغة بها) حتى يستطيع الطفل أن يفهم ومن ثم لا يصبح مصدراً للاضطراب والضغط.
* التأكيد من عدم وجود مثيرات غير سارة أمام الطفل وذلك لتنمية قدرة الطفل على معرفة بعض مصادر التحكم فى المثيرات والتأثيرات الناجمة منها (مثل استخدام السماعات لتجنب الضوضاء.
* المراجعة للتأكيد على عوامل التعزيز الإيجابية الكافية المقبولة فى الموقف واللازمة لظهور السلوك البديل الذى نرغب فى تشجيعه واستمراره مع الفرد.

وعندما تزود هذه الجوانب الطفل ببيئة إيجابية تناسب التوحد فإن هذا المدخل سوف يكون قادراً على إنتاج بيئة تربوية فعالة لأى طفل.

الاستنتاج Conclusion

يمثل موضوع إدارة السلوك موضوعاً جوهريًا فى التوحد ولكنه موضوع مراوغ فى نفس الوقت. فقد تنخدع من استخدام الحلول قصيرة المدى التى توجد مشكلات طويلة المدى بعد ذلك. ويجب أن نفكر فى سلوكيات معينة مثل السلوكيات الغامضة الصلبة وتحديد أصولها وأسبابها وارتباطها بطريقة التفكير التوحدى ويمكن تحديد طرق إيجابية للتعامل معها عندئذ يتطلب التوحد منا إعادة التفكير فى فهمنا النظرى للآراء مثل «السلوكيات التى تتحدى الفرد» و «التحكم فى الصف» و «الجوائز والعقاب».

مثال ذلك: وجهة نظرنا فى السلوكيات التى تتحدى الفرد يجب أن تشمل الانسحاب، وسلوكيات العزلة والوحدة التركيز على السلوكيات العدوانية أو السلوكيات المربكة لذا أصبحت هذه السلوكيات تمثل بالفعل تحدياً هاماً لمهاراتنا فى التدريس.

الفصل الثامن

قضايا منهجية

Curricular Issues

مقدمة Introduction

سوف نعالج فى هذا الفصل بعض القضايا المنهجية التى ترتبط بموضوع التوحد. والجدير بالذكر أن هذا الكتاب لا يهتم بمعالجة جميع جوانب المنهج، ولكن يهتم بالموضوعات التى توضح مضمون وتطبيقات المنهج المعرفى Congnitive Curriculum وهذا لا يعنى أننا نقلل من أهمية الموضوعات الأخرى التى لم تعالج هنا.

متى يبدأ التعلم الرسمى؟ When To Start Formally Educating?

يجب تزويد أطفال التوحد بمداخل تعلم خاصة فى مراحل مبكرة من العمر حتى يمكن وضعهم فى مؤسسات تربوية فى المستقبل. ويتطلب هذا الأمر العمل مع الوالدين فى مرحلة ما قبل المدرسة لتأكيد عملية الإعداد الخاص لأصحاب التوحد ويرحب العديد من أولياء الأمور بعملية الإعداد الخاص المبكر لأطفال التوحد، وخصوصًا إذا ارتبط هذا الإعداد بنظام للتدريب على المهارات المطلوبة لدمج أطفالهم فى المدارس النظامية. إلا أنه يبدو من الصعب تنمية معرفة جميع أولياء الأمور بمزايا نظام الإعداد المبكر الذى تتبعه عمليات دمج لأطفال التوحد فى مدارس بها أطفال لديهم مشكلات تعلم بسيطة أوحادة.

ويوجد العديد من أطفال التوحد الذين يعانون من صعوبات تعلم إضافية ومن بين هذه المجموعة توجد فئة تحتاج إلى مدخل خاص إلا أن البقية المتبقية من المجموعة يمكنها الاستفادة من تواجدهم مع الأطفال الذين لا يعانون من مشكلات اتصال أو مشكلات اجتماعية وبالتالى يمكن أشباع حاجاتهم التعليمية العامة.

وهناك مجموعة من الفوائد الناجمة من الدمج لا تحدث إلا بعد مرور الطفل بمدخل خاص لتطوير المهارات التى تمكنه من التعلم من الأخرين، ومن العمل معهم.

وينظر العديد من المهتمين بالتربية لهذا الإعداد الخاص على أنه حل منخفض الدرجة، لذا فإن المهتمين بالمهنة يحتاجون للعمل مع الوالدين لمتابعة نظام الإعداد للطفل قبل المدرسة والذى يحقق العديد من الأهداف منها:

* يساهم فى تحديد المهارات الاجتماعية، ومهارات الاتصال، ويتيح الفرصة للتدريب عليها.
* يشجع كلا من الآباء والعائلات فى تربية أطفالهم أصحاب التوحد والتعامل معهم لتجنب المشكلات التى ترتبط بنمو الطفل والتكلفة الاجتماعية والإنسانية.
* يمكن الوالدين من ممارسة شئ إيجابى لتربية الابناء بعيدًا عن أية قيود.. الأمر الذى يبعد عن الوالدين جوانب النقد الناجمة من اتباعهم لطرق علاج بدائية فى نفس الوقت يمارسون الطريقة المثلى للعلاج.
* تحويل التعليم إلى عملية مثيرة ومنفتحة وخالية من الأخطاء والقيود. الأمر الذى يتيح فرصة مشاركة للوالدين والمتطوعين، وبالغين آخرين فى تربية أصحاب التوحد وهذا ينعكس فى نهاية المطاف على المجالات المختلفة لحياة أصحاب التوحد فى مرحلة ما قبل المدرسة.
* البحث فى كل مراحل النمو المبكرة لأصحاب التوحد والأساليب الفعالة لرعايتهم فى تلك المراحل.
* تنمية الخبرة الخاصة بنمو أصحاب التوحد ونشرها بين المعلمين وأولياء الأمور.

* مشاركة االوالدين فى تدريب أطفالهم وتطوير المهارات الوالدية فى هذا المجال.

أين نعلم؟ Where To Educate?

١- الدمج بواسطة الموقع Integration by Location

ينتمى أطفال التوحد إلى مؤسسات تربوية متنوعة نظراً لتنوع مدى المشكلات التعليمية التى تصاحب التوحد. وتواجه عملية دمج أطفال التوحد مع الأطفال العاديين عدة تحديات بسبب اختلاف التفكير التوحدى عن تفكير الأطفال العاديين فى الأسلوب. لذا فإن المعلم والإخصائى النفسى يحتاج إلى دراسة العديد من أصحاب التوحد فى مؤسسات الدمج حتى يمكنهم تفسير العديد من سلوكياتهم.

والجدير بالذكر أن الطرق العادية التى تستخدم فى دراسة الأطفال العاديين لا تنطبق على أطفال التوحد. لذا فإن المعلم الكفء الذى يتسم بالسرعة والمهارة مع الأطفال العاديين قد لا يكون هكذا مع الأطفال أصحاب التوحد أى أن الطرق العادية المستخدمة مع الأطفال العاديين تصبح هنا غير مناسبة، ونصبح فى حاجة لتطوير طريقة مناسبة تستخدم فى تقديم المهام التعليمية لأصحاب التوحد وتحدد علاقاتنا معهم.

٢- صعوبات الدمج Difficulty in Integration

يمكن أن ينجز طفل التوحد نفس المهام التى يؤديها الأطفال العاديون إذا قضى طفل التوحد وقت التعلم فى التفاعل الثنائى (تفاعل فرد/ فرد آخر) مع التركيز على العنصر الخاص بسعادة الطفل ورفاهيته أثناء التعلم. ويقوم عنصر تدعيم وتشجيع المعلم له بدور مهم فى هذا الشأن أما غياب التفاعل بين الأقران يؤدى إلى عدم تعامل طفل التوحد مع الأطفال العاديين. لذا يجب تخصيص وقت معين لطفل التوحد يتعلم فيه كيفية التعامل مع أقرانه، ويجب تدريب الأطفال العاديين على تقديم المساعدة لطفل التوحد فيما يتعلق بطرق التفاعل معهم. لأن عدم تحقيق هذا يؤدى إلى حرمان طفل التوحد من التفاعلات مع الأقران داخل المهمة ومن أى تفاعلات اجتماعية أخرى.

وبناء على ذلك فإنه يجب التركيز على المواقف القائمة على سياق اجتماعى لأنها أفضل بكثير من الترتيب الحر للتلاميذ فى المهمة. ويجب اختزال المهام إلى مجموعة من الخطوات البسيطة التى تأخذ فى اعتبارها حاجات الطفل الخاصة هذا ولقد لاحظ أحد المؤلفين طفل التوحد عن قرب أثناء دروس «القراءة الصامتة المستمرة» وقد وجد أن هذا الطفل يقرأ بطريقة ميكانيكية أى أن سلوكه الخارجى يظهر أنه يقرأ. والمعلم كان سعيداً بمشاركته فى المهمة لأنه كان يبدو عليه أنه يفعل ما يفعله الآخرون.

ولقد أظهرت الملاحظة القريبة أن هذا الطفل تعلم كيفية اختيار كتاب وتعلم ملاحظة الآخرين عندما يقلبون صفحات الكتاب كان سلوكه يقابل سلوك الآخرين بالضبط فى هذه الأمور إلا أنه كان يفتقد إلى العملية الكاملة للتدريب على القراءة كعملية عقلية. لأن المعلم لم يوضح له آلية القراءة الصامتة وهنا تكمن المشكلة.

وإذا لم يكن هناك اتصال جيد بين معلم الفصل وكل ا لعاملين الذين يؤثرون على مدخلات عملية تربية الطفل مثل (علماء النفس ـ الأطباء النفسيين) فإن النتيجة هى عدم وجود روابط بين النصوص التى يقرأها طفل التوحد لأنها تصبح بمثابة جزر معزولة ومساحات تعلم منفصلة.

٣- المشاركة الفعالة للطفل Active Involvement Of the Child

لا نستطيع هنا أن نقول إن كل حالات الدمج سلبية فنحن نعرف حالات من الدمج تعمل على تعديل المنهج عند الضرورة، وتعمل على تدبير مجموعة من الفرص لممارسة التفاعل الإيجابى بين أطفال التوحد وبين أقرانهم. ولكن هذا النمط من التفاعل الإيجابى لا يحدث بشكل تلقائى بوضع التلميذ فى مواقف اندماج افتراضية. أى أن الاندماج لا يرتبط بمواقف مفتعلة لذا يجب أن يكون الاندماج عملية مشاركة ايجابية فعالة.. هذا ولقد أقترح «وارنوك Warnock» ثلاثة مستويات من التفاعل والاندماج هى «الاجتماعى، والوظيفى، والمكانى»، ويمكن إضافة مستوى

رابع هو الدمج لتطبيق المنهج، واستخدام مداخل تدريس مناسبة لحاجات التلاميذ أصحاب التوحد (هذا المستوى يطبق بالمملكة المتحدة).

٤- عيوب الانعزال Shortcomings of Segregation

لقد دارت العديد من المناقشات حول أهمية دمج أطفال التوحد مع التلاميذ العاديين، وحول العيوب المختلفة للتعليم الخاص بشكل مستمر، لتحسين التعليم الخاص. ولقد أدت عملية فصل التلاميذ أصحاب التوحد إلى ظهور مشكلات الأمر الذى يشير إلى أهمية دمج أصحاب التوحد مع التلاميذ العاديين أثناء تعليمهم حيث تؤدى عملية الدمج إلى التأثير على اتجاهات أصحاب التوحد ومشاركتهم.

وهناك العديد من الدلائل البحثية التى تشير إلى الدور الهام الذى يقوم به تفاعل المعلم والأقران مع الأطفال ذوى الصعوبات الطبيعية والحسية والإعاقات العقلية حيث يؤدى ذلك إلى استجابة الأطفال ذوى الصعوبات السابقة للتفاعل استجابة إيجابية. إلا أن هذا الأمر لا يزال مبهمًا بالنسبة لأصحاب التوحد.

هذا وهناك طفل من أطفال عرض اسبرجر Asperger`s Syndrome تم استبعاده من فصول تلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين بسبب سوء الطفل ولم تعرف كيفية مساعدته وفى مثل هذه المواقف تصبح وظيفة التقويم غير محققة لهدفها لأنها لم تقابل حاجات الطفل.

وتصبح المجهودات الخاصة بإعادة دمج التلاميذ أصحاب التوحد فى المجتمع مكلفه وغير ناجحه بعد التعليم الخاص المنعزل خلال (النوادى وأوقات الفراغ، ومهارات الحياة، والعمل وهكذا) كما توجد شكوك كثيرة حول دور المؤسسات الخاصة فى تعليم أصحاب التوحد. وهذا يمثل فى حد ذاته خطراً كبيراً وخاصة أن هذا التعليم الخاص يهتم فقط بتوفير مصادر تعلم إضافية بدون التدريب الكافى على استخدامها فى مقابلة احتياجات تلك الفئة.

لذا فإن أولياء الأمور والمعلمين لديهم الحق فى التخوف من هذا النمط من التعليم لذا يجب عمل تحليل ناقد لهذا النمط من التعليم الخاص لتفعيل دور مصادر

التعلم فى مقابلة الحاجات. ويجب أن نتذكر دائمًا أن الهدف الأساسى لتعليم التلاميذ أصحاب التوحد هو الاندماج والتفاعل مع المدرسة والمجتمع أيضًا، وهذا يمكن تحقيقه من خلال تعليم مبكر متخصص يكتسب فيه التلميذ المهارات الأساسية للاندماج.

٥- الدمج العكسى Reverse Integration

لقد حقق «الدمج العكسى» نجاحًا كبيرًا فى تعليم الأطفال أصحاب التوحد، وبشير مفهوم الدمج العكسى إلى الحاق الأطفال العاديين بفصول التلاميذ أصحاب التوحد. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لو تم تغطية جميع المواد الدراسية فى مناهج التوحد فإن هذا الأمر سوف يؤدى إلى تطوير شخصية الأطفال العاديين الذين انضموا إلى العالم الخاص بالتوحد بدلاً من أستخدام التماذج التقليدية من الدمج. ويمتلك هذا النمط من الدمج تأثيرات مستقبلية هامة تتمثل فى زيادة مشاركة طفل التوحد فى المجتمع وذلك إذا أصبح المعلم والتلاميذ العاديين على دراية وأكثر قدرة على تعديل حاجات أصحاب التوحد... وكما ذكرنا فى الفصول السابقة فإن النشاطات أو الالعاب التى توسع خلفية الأطفال العاديين وتدربهم على كيفية اشراك أصحاب التوحد معهم لها أهمية خاصة فى زيادة سلوك اللعب التلقائى لدى الأطفال أصحاب التوحد.

٦- التعليم الدمجى، والمجتمع المتكامل

Integrated Education &An Integrated Society

يمثل عدم فصل هدفى التعليم المجتمعى، والمجتمع المتكامل أمرًا من الأمور الهامة. وهنا يجب علينا ألا نفترض أن التعليم الدمجى يمثل الوسيلة أو الطريقة الوحيدة لتحصيل أو تحقيق المجتمع المتكامل. ويحتاج المجتمع المتكامل إلى متطلبات تعتمد على نظام أكثر مرونة يسمح بفترات من التعليم بالاندماج والتعليم الخاص القائم على عزل أصحاب التوحد وذلك فى ضوء عامل الحاجة فى الفترات المختلفة.

ومن الخطأ أن نقرر أن أطفال التوحد يحتاجون إلى مؤسسات تعليمية خاصة أو إلى شكل جزئى للدمج أو شكل كلى ولكن القرار المناسب يجب أن يقوم على أساس الحاجات الفردية لأصحاب التوحد وعلى نوع خاص من التدريس يقابل أساليب التعليم الخاصة بهم ويراعى صعوبات التعلم التى تعترض طريقهم ويمكن تحقيق هذا النوع من التدريس عن طريق تنظيم مجموعة من المواقف.. إذن فالمكان ليس هو العامل المهم، ولكن عامل نوعية التعليم يمثل الأكثر أهمية.

المنزل والمنهج Home And The Curriculum

١- منهج الأربع وعشرين ساعة A Twenty - Four - Hour Curriculum

هناك حاجة ماسة لمشاركة الوالدين فى تعليم أطفال التوحد سوف نناقش هذا فى القسم التالى. ويجب أن يشمل هذا النمط من المشاركة الوالدية كل العاملين على رعاية الأطفال أصحاب التوحد وذلك فى أماكن الرعاية أو المدارس الداخلية التى يقيم فيها هؤلاء الأطفال. ويجب أن ننظر إلى التمدرس الداخلى (المدارس الداخلية) كحاجة تربوية أكثر من كونها حاجة اجتماعية، ولقد نبعت فكرة منهج الأربع وعشرين ساعة من هذا المنطلق فهذا المنهج يشير إلى المنهج الكامل (الوقت الذى يقضيه الطفل داخل المدرسة والوقت المتمم له عندما يذهب إلى فترات الراحه سواء فى المدرسة فى حالة المدارس الداخلية أو المنزل).

ومن منطلق الحاجات التعليمية التى وصفت فى هذا الكتاب يصبح جليًا أن التربية لا تتوقف أو لا تبدأ عندما يدق جرس المدرسة ولكن يجب أن تستمر طوال الأربع وعشرون ساعة. والجدير بالذكر أن طبيعة صعوبات التعليم لها تأثير قوى على موقف الرعاية. وتتسم مواقف التعليم داخل المنزل بسياق التعليم الطبيعى ذى المعنى الذى يساعد على حدوث التعلم. ولقد أظهرت الأمثلة المختلفة التى يعرض لها هذا الكتاب ان استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة التى تختلف باختلاف البيئات تمثل مدخلا هامًا من مداخل التعلم الفعال. وبالنسبة للغالبية العظمى من التلاميذ أصحاب التوحد الذين يعيشون فى المنزل تصبح عملية المشاركة الوالدية عاملاً هامًا فى نجاح منهج الأربع وعشرين ساعة.

٢- المشاركة مع الوالدين Partnership With Parents

تعتبر عملية مشاركة الوالدين فى تعليم أطفالهم أصحاب التوحد هامة لعدة أسباب هى: دعم دور المنزل وتوجيه اهتماماته نحو تعليم الطفل، ومراعاة القيم الثقافية السائدة فى المنزل فى تعليم هذا الطفل، هذا بالإضافة إلى أهمية الاستفادة من الوالدين الذين يعرفون طفلهم معرفة أفضل فى تربيته.

وتمتلك مشاركة أولياء أمور طفل التوحد أهمية خاصة بسبب طبيعة الصعوبات التى تخترق جميع مجالات النمو بما فيها الجانب الأكاديمى لدى هذا الطفل ومن ناحية أخرى يتعرض الوالدين لأنماط مختلفة من الضغوط أثناء سعيهم للبحث عن أساليب للتوجيه والإرشاد من المتخصصين لرعاية أطفالهم وإدارة سلوكياتهم لتحقيق الرعاية الكاملة لهم.

لذا فإنه يمكن تلخيص دور المعلم فى هذا الشأن فى النقاط التالية:

أ ـ دعم الوالدين فى المواقف المهددة لهم الصادرة من أطفالهم.

ب ـ العمل مع الوالدين فى طرق مميزة وفريدة لمساعدتهم على تطوير جميع جوانب النمو لدى أطفالهم. لذا فإننا نتفق إلى حد بعيد مع فكرة TEACCH السابقة الذكر والتى تعتمد على مشاركة الوالدين مع المعالج والمعاونين والمعلم فى مساعدة الطفل على النمو بشكل أفضل.

وفى مجال مشاركة الوالدين فى تعليم أطفالهم ورعايتهم تبرز عدة ملاحظات: ـ

أ ـ يواجه أولياء أمور الأطفال أصحاب التوحد معارك طاحنة للحصول على تشخيص دقيق لحالة طفلهم تمهيداً لحصولهم على دعم تربوى مناسب ونظراً لأن عملية وجود متخصصين فى مجال رعاية أطفال التوحد بدأت حديثًا لذا فإنه من الطبيعى أن يجد أولياء الأمور أنهم أكثر علمًا ودراية من المتخصص الذى نطلب منهم الإرشاد. وهذا يمثل أمراً يهدد المعلم عندما يجد نفسه فى علاقة معيارية تقارن بينه وبين الوالدين والمتخصصين إلا أنه يجب الالتزام بالمبادئ الخاصة بالتدريب بغض النظر عن نوع التدريب أو التوازن بين الأنواع المختلفة للتدريب.

ب ـ يدرك المعلم أن أهدافه تختلف عن أهداف الوالدين فيما يرتبط برعاية طفل التوحد ويوضح Pat Matthews أحد أولياء أمور لطفل التوحد ذلك الفرق قائلاً: إن أهداف المعلم والمتخصصين فى هذا الشأن تشبه العَدْوَ القصير Sprint أما أهداف أولياء الأمور فتشبه المارثون الطويل Marathon.

لذا فإنه يجب أن تكون مشاركة الوالداين فى رعاية الأبناء مستمرة معهم حتى فى مرحلة المراهقة ويجب أن يتأكد المعلم من الأجندة التى تربط بين دوره وبين دور أولياء الأمور لتدعيم أغراض كل من المعلم وأولياء الأمور.

٣- تأثير التوحد على الأسرة Effects of Autism on the Family

يحاول العديد من أولياء الأمور التوصل إلى تشخيص للتوحد بعد رحله مضنية فى محاولة لفهم المشكلات التى تواجه أطفالهم. وعندما يصل أولياء الأمور إلى تشخيص حقيقى لمشكلات أطفالهم يشعر أولياء الأمور بالارتياح إلا أن ذلك لا يمنع من إحساسهم بالذنب أو الحزن عليهم لذا يجب مقاومة هذه المشاعر حيث تشفق الأمهات على أطفالهن أصحاب التوحد أحيانًا ويستنفرن من عدم فاعليتهم أحيانا أخرى. أما الأباء فيحدث لهم توتر عصبى وإجهاد عضوى ونفسى ومنهم من يقر بأنه فى حاجة إلى الهروب إذن يمكن القول أن كل هذه المشاعر الموجودة لدى الآباء والأمهات يمكن أن تضيف ضغوطًا زائدة على الأسرة. كما يتأثر الأخوة والأخوات بسلوكيات ومشكلات أخيهم صاحب التوحد، وبالتوتر المستمر الموجود داخل محيط الأسرة.

وهذا ويشعر الوالدين عندما يصل طفل التوحد إلى مرحلة المراهقة بأن ابنهم عبارة عن طفل فى جسد بالغ من الناحية الاجتماعية والعقلية. لذا يشعر أولياء الأمور بالذنب والحزن، وأن التخلص من الالتزامات الأبوية نحو الأبن بات مستحيلا لذا فهم يجدون صعوبات بالغة فى اتخاذ قرارات فى هذا الشأن.

وهكذا تجد الأسرة التى تقاوم عواطف الطفولة لدى طفل التوحد أن مشاعر الحزن والغضب سوف تعود إلى السطح مرة أخرى فى مرحلة المراهقة أثناء محاولتهم

مقاومة الأثار الناجمة من مرحلة المراهقة وهنا تظهر بعض المشكلات ترتبط بصعوبة قيام الوالدين بمهامهم الوالدية تجاه مريض التوحد.

وبالطبع فإن إنجاب طفل توحدى داخل محيط أسرة ما يثرى الحياة العائلية فرغم كل الصعوبات والمشكلات السابقة يؤكد الوالدان على أن رعاية وحب طفل التوحد تمثل واجبًا مهمًا من واجباتهم. كما يقول العديد من الإخوة والأخوات لطفل توحدى أنهم تأثروا بطريقة إيجابية من التوحد حيث أنهم اختاروا وظائف فى مجال خدمات الرعاية وهكذا.

٤- الاستجابة للمهام Response of Professions

يجب أن تشمل عملية التقييم التاريخ التشخصيى للطفل حتى يمكن الوصول إلى صورة كاملة عن نموه.. ورغم أن هذا الاجراء يمثل هدفًا هامًا، ورغم الدور البارز الذى يمكن أن يضطلع به الوالدان فى مساعدة الأبناء وخاصة فى المراحل الأولى من المدرسة إلا أن هناك صعوبات تواجه الوالدين وهى تفسير نمو الطفل.

ويستطيع أولياء الأمور أن يقدموا تفسيرات منطقية لمعاملتهم الخاطئة لأبنائهم أطفال التوحد، ويبدو الوالدان فى هذه الحالة فى وضع المذنب إلا أن هذا ينتج من حقيقة التفاعلات المبكرة بين الطفل والوالدين والتى تحتاج إلى مدخلات من كل جانب، ولتطوير هذه العلاقات يجب أن يظهر كل من الوالدين والطفل سلوكيات معينة (مثيرات) واستجابات أى يستجيب كل طرف لسلوك الآخر. إلا أن طفل التوحد لا يستجيب لسلوكيات غيره كما أنه لا يسلك سلوك معينًا تجاه الآخرين. وفى هذا الشأن يمكن القول أن أطفال التوحد لا يستطيعون التفاعل.

وترتبط تفاعلات الأب والأم مع طفل التوحد بمفاهيم احترام الذات، وعدم الكفاءة. فإذا كان لدى الوالدين معنى منخفض عن احترام الذات فإن هذا يعتبر مبررًا لمشاعر عدم الكفاءة. لذا فإن الدور الهام للمتخصص هنا هو إرشاد وتوجيه الوالدين لفهم طبيعة المتوحد (طفل التوحد)، وفهم دورهما فى تطوير النمو العقلى والاجتماعى للطفل.. ومهما كانت طبيعة مفهوم احترام الذات لدى الوالدين فإن

هذا يظهر أن القلق وعدم الكفاءة عبارة عن تفاعلات أساسية تأتى من قبل الوالدين.. ففى دراسة قام بها DeMyers لاحظ أن نصف أمهات أطفال التوحد يلمن أنفسهن بسبب ظهور التوحد لدى أطفالهن.

والتوحد عبارة عن حالة إضطراب شاملة فى النمو وممتدة طوال حياة الطفل لذا يجب تدريب الطفل منذ البداية على التعامل مع القضايا المختلفة (كالتدريب على استخدام التواليت) والقضايا الأخرى المرتبطة ويجب تعريف الطفل بالبيئة المحيطة به وهذا يتطلب تعاونا مشتركاً بين الآباء والمعلمين ويلعب الآباء فى هذا الشأن دوراً مركزيًا فى التخفيف من الصعوبات التى تواجه الطفل فى تعميم المهارات التى يكتسبها الطفل من موقف إلى موقف آخر.

ويستطيع الوالدان مساعدة المعلمين وتوجيههم لتعليم أطفالهم لأن الآباء على دراية أكثر بمشاكل أطفالهم وأنماط سلوكهم. أى أن معرفة الطفل معرفة جيدة تمثل وسيلة هامة لتعليم الطفل والآباء مصدرا هامًا لمعرفة الطفل.

يعتمد تحديد بيئة التعلم المثلى للطفل ليس فقط على المنهج المدرسى واليوم المدرسى بل يعتمد أيضًا على مشاركة الوالدين والمعلمين معًا فى العمل بطريقة متعاونة. فالوالدان قادران على لعب دور مركزى فى معالجة صعوبات التعلم الأساسية التى يتعرض لها طفل التوحد ولهما دور فى تنمية قدرة الطفل على تعميم المهارات التى تعلمها من مكان إلى آخر ومن موقف إلى آخر. ومن الجوانب الأخرى للعلاقة الفريدة بين الوالدين والمعلم فى تعليم طفلهم هى قيام ولى الأمر بدور مدرب ومتدرب للمعلم (مدرب للمعلم، متدرب من المعلم) حتى يتم تعلم أطفال التوحد بشكل أفضل حيث يدرك الوالدان الطفل أكثر من المعلم الذى يقضى مع الطفل جزءا بسيطا من الوقت. إذن الوالدان يمكنهم تحديد صعوبات التعلم النوعية التي تواجه الطفل، وتحديد الأحداث المثيرة للطفل وكذلك استجابات البالغين التى تساهم فى حل تلك المشكلات. كما أن الوالدين يعرفان الطرق التلقائية التى تشجع أنماط السلوك المرغوبة لدى أطفالهم.

ويقوم التعاون بين المعلم والوالدين فى تربية ورعاية طفل التوحد بدور هام فى إشباع حاجات هؤلاء الأطفال الاجتماعية والتعليمية ولقد زادت المساحة المخصصة لدور الوالدين فى تربية الطفل التوحدى فى الستين عامًا الأخيرة من القرن العشرين حيث عمل الوالدين على تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لمواجهة التوحد رغم معارضة المتخصصين فى هذا المجال لدور الوالدين فى علاج التوحد إلا أننا نعود ونقول مرة أخرى أنه يجب أن تكون هناك وحدة بين المتخصصين والوالدين فى تربية طفل التوحد ويجب أن يكون هناك دور محدد لكل منهم فى هذا الشأن بحيث تحترم كل مجموعة أنماط الاهتمامات والتدريب الخاصة بكل فريق. لذا فإنه يجب على المعلم أن يدرك كم الأعباء الموجودة على كاهل أولياء أمور أصحاب التوحد وبالتالى يجب ألا نضيف عليهم أعباء أخرى ونطلب منهم التزامًا كاملا بتعليم هؤلاء الأطفال حتى تستطيع أسر أصحاب التوحد أن تستفيد من الجزء المتبقى من حياتها.

٥-الواجب المنزلى Homework

يجب أن تُأخذ حاجات طفل التوحد التعليمية فى الاعتبار عند إعداد الواجب المدرسى المنزلى. فهناك العديد من أنماط سوء الفهم المرتبطة بهذا الأمر والتى تؤثر على علاقة الوالدين ـ بالمتخصصين فهناك العديد من ا لمشكلات التى تنجم من دمج تلاميذ التوحد فى المؤسسات النظامية حيث لا يعى العديد من معلمى المواد الدراسية أسباب سوء الفهم الموجودة لدى صاحب التوحد، ويفسرون ذلك بعدم طاعة طفل التوحد، وكسله. فعلى سبيل المثال ربما لا يدرك المعلم أهمية إبلاغ طفل التوحد بحفظ شئ ما بطريقة مباشرة. أو ربما يأخذ طفل التوحد معه إلى المنزل واجبًا منزليًا وهو لا يتذكر علاقته بالدرس.

لذا فإنه يجب أن يستخدم معلم طفل التوحد تعليمات واضحة ترتبط بإعداد الواجب المنزلى ويجب إبلاغ الوالدين بهذه التعليمات لأهمية التعاون بين الوالدين والمعلم فى مساعدة طفل التوحد على إنجاز الواجب المنزلى. فالمعلم يجب عليه أن يعطى تلك التعليمات للوالدين (أو يكتبها فى كراسة التلميذ) وهنا يجب أن يتذكر

الوالدان أن التلاميذ أصحاب التوحد لديهم صعوبة فى قبول أو قراءة التعليمات المكتوبة باليد الأمر الذى يؤدى إلى فشلهم فى اتباع التعليمات المكتوبة.

٦-العقوبات Sanctions

يجب على المعلم أن يبنى جسور التعاون بينه وبين الوالدين وأن يتذكر أن أطفال التوحد لديهم مشكلة فى قبول أنماط معينة من العقوبات وهى العقوبات المكتوبة أو الحبس وذلك فى الحالات التى لا يعى فيها طفل التوحد بخطوات عمل معين أو فى الحالات التى ينفذ فيها العمل بطريقة خاطئة أو عندما لا يوجد لديه فهم اجتماعى للغرض من النشاط.

هذا ويصبح من غير العدل أن يوافق الوالدان على تلك العقوبات غير المقبولة لطفلهم، حتى لو طبقت تلك العقوبات على الاخرين هذا الأمر قد يتفاقم إلى حد المشكلة عندما يكون المعلم متصلبًا والقواعد غير مرنة.

وإذا أدرك الطفل أهمية العدل فى تطبيق العقوبات على الجميع فإن الطفل قد لا ينفذ العمل أو النشاط عندما توقع عليه العقوبات. لذا يجب أن يقر جميع التلاميذ على أن تلك العقوبات عادلة ثم تصعد تلك العقوبات للمعلم والوالدين لكى يساعد التلميذ على قبول تلك العقوبات وتلك فرصة تربوية.

التوحد والمنهج القومى Autism And the National Curriculum

١-استخدام المنهج القومى Accessing the National Curriculum

لقد تم تحديد مجموعة من النقاط العامة التى ترتبط بتعديل المنهج بحيث يناسب الأطفال أصحاب التوحد لذا فإننا سوف نركز هنا على بعض النقاط الخاصة التى ترتبط بتوظيف المنهج القومى فى المملكة المتحدة.

٢-المحتوى Content

يجب أن يراعى محتوى المواد الدراسية حقوق وسمات التلاميذ أصحاب التوحد. وهنا نقول أن اختيار المواد الدراسية للتلاميذ أصحاب التوحد يجب ألا يتم فى ضوء المعايير القومية بل يتم فى ضوء وجهات نظر كل من أولياء الأمور والمعلم

والمتخصصين الذين لديهم القدرة على تحديد أفضليات التعلم فى ضوء الحاجات الفردية لتلميذ التوحد ويمكن تلخيص الأفضليات التى تُراعى لاختيار المواد الدراسية المناسبة لطفل التوحد فى النقاط التالية:

* يجب التركيز على التعليم الشخصى الاجتماعى عند أصحاب التوحد أكثر من التعليم القومى.
* يمكن الاستفادة من سلوكيات تلميذ التوحد غير المنظمة، ومن الحاجة إلى تدريس مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية الأخرى فى تحديد أهداف تدريس كل مواد المنهج.
* هناك شك يتعلق بالدور الذى يقوم به تدريس مواد معينة مثل التاريخ والجغرافيا واللغة الأجنبية الحديثة، وشك فى أهميتها بالنسبة لتلاميذ التوحد أصحاب السلوك الشاذ والذين يفتقدون للفهم الاجتماعى، لان هذا يؤدى إلى إثارة مشكلات فى التأقلم مع الحياة أكثر من تلك المشكلات التى يثيرها نقص التأهيل الأكاديمى.
* الطبيعة المنحرفة لنمو هؤلاء التلاميذ تعنى عدم إدراك الأهداف المقترحة من قبل المنهج القومى. كما تعنى أن التقييم القومى للنتائج لا يؤدى إلى التعلم والفهم. (انظر الجزء الخاص بالتقييم).

٣- طرق التدريس Delivery

لا يضع المنهج القومى مجموعة محددة من طرق التدريس بالنسبة لأصحاب التوحد ولكن برنامج الدراسة يشمل غالبا طرق تدريس تراعى القواعد التالية:

* يجب أن يقوم المعلم بتركيب المهام بشكل أكثر فعالية من الطريقة التى تركب بها برامج دراسة تلك المهام.
* يجب أن تسمح ظروف التدريس بتبديل العديد من مهام التعليم التعاونية بمهام تعليم تعتمد على أساس تفاعل فرد/ مع فرد مع استخدام البالغين فى التدريس لأصحاب التوحد واستخدام برامج كمبيوتر مناسبة لهذا الغرض.

* يجب تغيير أسلوب التعبير اللفظى بأساليب أخرى فى حالة عدم قدرة تلميذ التوحد على استخدامه عندما يحدث ارتباك فى المعنى المرتبط بمصطلح معين وعندما تستخدم التعليمات اللفظية ومن الأساليب المقترح أستخدامها فى تدريس أصحاب التوحد. (التعليمات المكتوبة ـ الرسوم التخطيطية ـ التوجيه البدنى).
* يجب مراعاة اختلاف الثقافة التعليمية لأصحاب التوحد حيث يميل أصحاب التوحد إلى استنباط المعانى الخاصة بهم من الأحداث دون الرجوع للآخرين بعكس ثقافة العاديين التعليمية. لذا يجب أن نقدر هذا الاختلاف الثقافى فى تقدير وتحديد الأنشطة المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ.
* يجب استخدام المواد الدراسية المرتبطة بالحقائق كوسيلة لتنمية مهارات طفل التوحد بدلاً من القصص الخيالية التى تحدث الارتباك وعدم الفهم، وهناك أغراض يمكن أن تتحقق من خلال إدارة أحداث الصف.
* يجب استخدام مبدأ التعلم المتمركز على الطفل فى تنمية قدرات واهتمامات طفل التوحد الخاصة عبر كل المنهج.
* يجب ألا يقتصر منهج التلاميذ أصحاب التوحد على اكسابهم قطعًا منفصلة من المعارف ومهارات التعلم التعويضية فقط لذا يجب استخدام طرائق تدريس تعتمد على التأمل والتعبير حتى يصبح طفل التوحد أكثر فعالية ويستغل تفكيره لأقصى درجة ممكنة.

٤- الصعوبات النوعية للمواد الدراسية Specific Subject Difficulties

لا تعنى الصعوبات التالية أنها تشمل كل التلاميذ أصحاب التوحد، ولكنها تتقدم خطوطا توضح أنواع الصعوبات التى يقابلها المعلم أثناء تدريس أصحاب التوحد:

• التربية البدنية (PE)

صعوبات فى التناسق والتأرز الحركى تؤدى إلى الخوف من الأماكن المرتفعة، وعدم القدرة على القفز فوق الحواجز، وعدم القدرة على الوثب وعلى التقاط الكرة أو تمرير الكرة أسفل الذراع.

• التاريخ (History)

تبدو عملية تذكر أسماء الملوك والملكات أو التواريخ بسيطة بالنسبة لأطفال التوحد الأكثر قدرة على التعبير ولكن يواجه جميع أفراد التوحد صعوبة كبيرة فى استخدام الانفعالات والعواطف كطريقة لفهم الخبرة البشرية.

• اللغة الانجليزية (English)

يواجه أطفال التوحد صعوبات فى قراءة القصص الخيالية، ومشكلات أخرى ترتبط بالكتابة سبق الإشارة إليها. وتؤثر مشكلات تنفيذ الحركات العملية لدى طفل التوحد على عمليات الكتابة باليد ويعانى طفل التوحد من صعوبات استخدام مهارات القراءة اكثر من صعوبات استخدام المهارات اللغوية الأخرى.

• الرياضيات (Maths)

تعتبر المهارات الحسابية والأرقام متقدمة لدى طفل التوحد، ولكن يواجه هذا الطفل صعوبات ترتبط بعملية التقدير والجبر كما يواجه مشكلات فى التعميم وخاصة التعميمات الرياضية.

• اللغات الأجنبية الحديثة (Modern Foreign Languages)

لا يواجه أصحاب التوحد صعوبات عامة أو خاصة فى تعلم اللغات ولا توجد صعوبات فى اكتساب الجوانب الميكانيكية لأى لغة أخرى إلا أن التنوع الثقافى يزيد من المشكلات الفردية فى استخدام اللغة داخل سياقها الاجتماعى.. والجدير بالذكر أن أصحاب التوحد يتعلمون اللغة بشكل أفضل من الطرق التقليدية التى تركز على القواعد وهجاء الكلمات.

التقييم فى المنهج Assessment Across the Curriculum

١- مشكلات التقييم Problems With Assessment

تتبع وسائل التقييم المقننة التى تطبق على أصحاب التوحد قياس النمو العادى فى اكتساب المهارة واللغة لذا فإن هذا الأمر يمثل مشكلة هامة من مشكلات التقييم ذلك

لأن طفل التوحد ينحرف نموه عن مسار النمو العادى ومن ثم فإن عملية تقدير الدرجات فى تلك الاختبارات تؤدى إلى نتائج مضللة.

والحل المقترح هنا من قبل العديد من الاختبارات هو تحديد نقطة لتسجيل العمر الزمنى للطفل وتقييم الطفل فى ضوء عامل العمر الزمنى وإذا حصلنا على درجات تقع أسفل خط العمر الزمنى تصبح هذه الدرجات صادقة وإذا تم تطبيق هذا الإجراء على أطفال التوحد فإن النتيجة هى اختفاء العديد من المشكلات التى ترتبط بتحصيل الطفل كما يفيد أيضًا فى تحديد المهارات المبكرة.. والجدير بالذكر أن أهم ما يميز مناهج TEACCH أنها حددت بروفيل للمهارات السيكولوجية التربوية لدى أصحاب التوحد كما أن هذا البرنامج يهتم أيضًا بتحديد ورصد المهارات التى تظهر أثناء التدريس.

ويصبح التقييم الرسمى سهلاً إذا تم تطبيقه فى موقف التفاعل بين الفرد/ الفرد، الخالية من مشتتات الانتباه الاجتماعى، وتوجد به مواد تعليمية، وتعليمات واضحة هذه الظرووف والشروط تتيح لأطفال التوحد فرصة الوصول إلى أقصى درجة من الأداء فى هذه المواقف. وهذا الإجراء يعتبر أجراءً مناسبًا إذا كان الغرض من التقويم تقدير الأداء المثالى للفرد.

أما إذا كان الغرض من التقييم هو تحديد أهداف التدريس أو قياس فعاليته فإنه يجب أن تحدد الكيفية التى يعمل بها الطفل فى مواقف كل يوم مع الأخذ فى الاعتبار الجانب المراد تقييمه وذلك بدلاً من التسجيل النظرى للمستوى المثالى للتحصيل والذى لا يمكن لطفل التوحد أن يصل إليه.

وتفيد فترات التقويم التى تقوم على التفاعل بين الفرد/ مع فرد آخر أو الاختبارات الرسمية فى تحديد مشكلات معينة، وفى الحصول على درجات ترتبط بمعيار عقد المقارنات بين الفرد والآخرين وهذا يفيد أكثر فى تنفيذ الأغراض البحثية والإدارية.

أما إذا كان التقييم يهدف إلى الحصول على معلومات عن نقاط الضعف والقوة

فى التدريس وأغراضه فإنه يجب أن يتبع التقويم الرسمى استخدام قوائم الملاحظة للوظائف التى تمارس يوميًا فى المؤسسات، ويقوم بملأ قوائم المراجعة العاملون بتلك المؤسسات من خلال إتصالهم اليومى مع الطفل داخل هذه البيئة الطبيعية.

ومن الطرق الأخرى المقترحة لتقييم أصحاب التوحد دون أن يشعر هى تلك الطرق التى تعتمد على تعليمات تجعل الطفل فى وضع يظهر فيه معارفه. مثال ذلك اختبارات اللغة التى تقسم الورقة إلى أربعة أقسام يتضمن كل قسم صورة تستخدم فى أغراض مختلفة للتقييم مثل اختبار فهم القواعد مثال ذلك: اختبار يتضمن أربع صور لكلب مرة يرقد تحت السرير (under) ومرة على السرير (on bed)، ومرة بجوار السرير (beside bed) وذلك لتحديد قدرة التلميذ على فهم حرف الجر (under).

ويتم الاختبار كالتالى: يتم تقديم صورة للإجابة ا لصحيحة وهى صورة الكلب يرقد تحت السرير **under** ثم يشاهد الطفل الأربع صور ويقارنها بالصورة الصحيحة لتحديد الصورة التى تدل على الإجابة الصحيحة. كل ذلك يتم بعد أن يقدم المختبر تعليمات عن البند المراد اختياره وهو (under تحت).

والجدير بالذكر أن مقدمة السؤال قد تمثل عاملاً يحدث الارتباك فى فهم طفل التوحد: مثال ذلك: عندما يقول لطفل التوحد «وضح لى الصورة التى تشير إلى حرف الجر «under» فى هذه الحالة قد تصبح كلمة وضح لى مشكلة لدى طفل التوحد كلمة لا يفهم معناها لأنها تمثل كلمة شاذة بالنسبة له.

فى هذه الصياغة: قد يرتبك الطلاب لأن العديد من الطلاب يفهمون كلمة «تحت under» المصطلح المطلوب اختياره ولكنه يفشل فى الاستجابة الصحيحة للطلب أو الأمر لأنهم لا يفهمون المغزى الحقيقى لكلمة «وضح لى». ورغم أن كلمة «Show me» كلمة شائعة فى تعليمات اختبارات اللغة وفى التعليمات ا لموجودة فى الاختبارات غير الرسمية لتقييم وفهم التلاميذ إلا أن المقوم أو المعالج قد لا يدرك أن معنى كلمة «Show me» هو الأساس فى الإجابة وفى فهم مقاصد الاتصال بين المقوم والتلميذ كما أنه لا يتبع خطوات معينة لتوضيح معنى هذه الكلمة.

لذا فإنه يجب استخدام إثارة لفظية Prompt توضح للأطفال أصحاب التوحد معنى هذه الكلمة Show Me من خلال عرض نموذج لبند واضح من بنود الاختبار. لذا يجب عمل تقويم مبدئى Initial Testing للتلاميذ لقياس مدى إدراكهم لتعليمات الاختبار وحتى يطمئن المقوم على أن التلميذ يفهم المراد تقييمه لذا يجب على المعلم أن يشرح معنى الكلمات المتضمنة فى التعليمات وذلك من أجل اكساب الاختبار سمة الصدق.

وعندما يأخذ التلميذ التعليمات التى يفهمها يصبح من السهل بالنسبة له أن ينجز الأغراض الخاصة بالاختبار.

٢.تقييم الاتصال Assessing Communication

هناك العديد من المقاييس اللغوية التى تقيس النمو اللغوى للتلميذ فى ضوء انواع الاتصال غير اللفظى بسبب الاهتمام المتزايد باستخدام عوامل الاتصال غير اللفظية كمؤشر على النمو اللغوى.

وتزودنا الملاحظة لعدة مواقف بسياق هام لإجراء هذا النمط من التقييم والجدير بالذكر هنا أن سياق تعلم أصحاب التوحد والسلوكيات الصادرة منهم تختلف من موقف إلى موقف آخر. هذا ويجب على الملاحظ الذى يلاحظ طفل التوحد أن يأخذ فى اعتباره دور الشخص البالغ الذى يألفه طفل التوحد ويتفاعل معه فى تركيب موقف الاتصال، وأن عمل الطفل فى موقف الاتصال يرتبط بتدعيم الشخص البالغ لطفل التوحد.

وتتضح أهمية العامل الخاص بدور الفرد البالغ عندما نستخدم قوائم الملاحظة والمراجعة التى تتطلب الحصول على معلومات من آولياء الآمور والعاملين معه. ومن الأمور الأخرى الجديرة بالذكر أن الشخص البالغ الذى يدعم طفل التوحد لا يصل إلى درجة كافية من الوعى تمكنه من تعديل طريقته فى التفاعل مع هذا الطفل لتزويد طفل التوحد بتدعيم يساعد على استمرار الاتصال.

ويقوم أسلوب التقييم النوعى بدور هام فى تقييم التفاعلات الهامة وتقييم ما

يفعله طفل التوحد لتحديد فهم الطفل للاتصال من خلال تفاعل الآخرين معه وتفاعله معهم.

ويستخدم أسلوب التقييم النوعى لأطفال التوحد ثلاثة أنواع من قوائم المراجعة هى:

(أ) قائمة الاتصال قبل اللفظى

(PVC) The Preverbal Communication Schedule

يتضح من عنوان هذه القائمة أنها تستخدم فى تقييم الاتصال قبل اللفظى لدى أصحاب التوحد الأقل قدرة على الاتصال وتفحص أنماط الاتصال الاجتماعية لديهم.

(ب) قائمة مهارات الاتصال العملية الأولية

The Pragmatics Profile of Early Communication Skills

تعتمد هذه القائمة على المعلومات التى نحصل عليها من مقابلة الوالدين والمهتمين برعاية طفل التوحد. وتعمل هذه القائمة على تقييم وظائف الاتصال التى يمارسها طفل التوحد وتقييم ردوده على الآخرين بوجه عام وخاصة فى مواقف الحديث. كما تستخدم فى النهاية فى تقييم الكيفية التى ينقل بها طفل التوحد أفكاره ومشاعره فى سياقات مختلفة.

(جـ) قوائم المراجعة Checklist

تستخدم قوائم المراجعة فى برنامج TEACCH للاتصال فى تقييم خمسة مجالات هى:- تقييم قدرة الطفل على استخدام وفهم الأساليب المختلفة فى الاتصال - تقييم القدرة على هجاء الكلمات - تقييم شكل الاتصال ومستوى تعقيد الاتصال - وتقييم وظائف الاتصال التى يمارسها طفل التوحد - ثم تقييم سياق الاتصال.

٣. تقييم المواد الأكاديمية الخاصة

Assessing Specific Academic Area

لا يهتم هذا الكتاب بموضوعات تقييم مواد دراسية معينة مثل اللغة أو الرياضيات

هذا ويمكن تطبيق أدوات هذا النمط من التقييم على أطفال التوحد مع مراعاة الشروط التى ذكرت آنفاً فى فصل التقييم. وتعتبر عملية تقييم قدرة الطفل على الاتصال (نقل أفكاره ومشاعرة للغير) من المساحات الفريدة والأكثر صعوبة هنا. أما السلوك الاجتماعى فيمكن تقييمه من خلال عمليات الملاحظة، وهناك نمط من الاختبارات المقننة يمكن استخدامه فى عمل المقارنات فى ضوءعدة محكات منها اختبارات Revise Vineland Assessment

وبالرغم من جودة التدريس إلا أن التقييم فى حالة التوحد يواجه عدة عقبات منها التردد فى آداء الطفل من يوم إلى يوم آخر وهذا يرجع إلى بعض العوامل النفسية والبدنية ومن هذه العقبات أيضا التى تظهر فى حالات قليلة الضعف والتردى الظاهر فى المهارات ومعارف الطفل وقد يفقد الطفل بالكامل كل معارفه. وقد يرجع هذا فى بعض الأحيان إلى ظروف التقييم حيث تختلف شروط التقييم فى فترة معينة عن ظروفه فى فترة أخرى.. لذا يجب إثارة المهارات والمعارف لدى طفل التوحد عن طريق استخدام عوامل إثارة لفظية ويجب ان يكون القائم بالتقييم ودوداً وقريبًا من طفل التوحد.

ومن المؤسف أن نجد ظاهرة فقد المهارات والمعارف السابقة لدى أطفال التوحد، وتحدث عملية فقد المهارات والمعارف بعد مرور طفل التوحد بفترات الهذيان وقد تتسبب فترات المرض أو التعب لطفل التوحد فى فقده للمهارات والمعارف الموجودة لديه. ويفقد طفل التوحد أيضا معارفه ومهاراته بسبب التعلم السريع للمهارات الجديدة والتى قد تؤدى إلى فقد المهارات القديمة. وهنا يجب أن نتذكر أنه ليس من الضرورى أن نبنى المهارات الجديدة على المهارات القديمة إلا إذا كانت هناك علاقة واضحة بين المهارات الجديدة والمهارات القديمة أثناء عملية التدريب وعملية اكتساب الأجزاء الجديدة من المعارف أو المهارات ونظراً لأن الذاكرة يتم إثارتها بعوامل الإثارة كما شاهدنا من قبل لذا فإن تعلم (شىء ما جديد) يرتبط بنفس عوامل الإثارة قد يؤدى إلى إحلال القديم بالجديد أى إلغاء القديم ولكن يمكن الإبقاء على القديم إذا تم التدريب عليه مرة أخرى بشكل جيد.

وفى النهاية.. توجد ظروف داخل نطاق التوحد منها عرض Rett,s Syndrome الذى يشير إلى وجود تدهور نفسى وعصبى لدى طفل التوحد عبر الوقت يؤدى إلى فقد طفل التوحد لوظائفه.. فى هذه الحالة يجب أن يوجه التدريس إلى الحفاظ على المستويات العليا للتوظيف أو العمل ويجب أن نبتكر طريقة جديدة لتقوية نوعية وجودة حياة الطفل مع إصلاح التدهور الذى حدث فى المهارات والمعارف والقدرات.

٤.تقييم القدرة المعرفية

Assessing Cognitive Ability

تمثل قضية قياس القدرة المعرفية، وبوجه خاص استخدام اختبار الذكاء IQ لدى أصحاب التوحد قضية جدلية. وكما ذكرنا فى القسم الخاص بصعوبات التقييم العامة توجد مجموعة من المشكلات تؤدى إلى نقص التعاون وإلى نتائج مضللة إذا لم يتم تدريب الفرد القائم بالتقييم على التقييم فى مجال التوحد.

ولقد أظهرت النتائج أن اختبارات الذكاء IQ تمثل وسيلة هامة أكثر ثقة فى قياس القدرة المعرفية لدى أطفال التوحد. ولقد كان هناك جهد يهدف إلى توظيف اختبارات الذكاء IQ فى تحديد بروفيل سمات الأداء المعرفى فى التوحد. وقد نحتاج فى بعض الأحيان إلى تغييرات إجرائية لكى نحقق التعاون والفهم عند استخدام هذه الاختبارات (مثال ذلك): لقد وجدنا أنه يمكن تنمية الأداء فى الاختبار لدى طفل التوحد إذا زود هذا الطفل بصندوق إضافى لكى يضع فيه البنود التى لا يرغب فيها من بنود اختبار الذكاء وبالتالى يحل المشكلة. وبدون هذا الإجراءيتشتت انتباه طفل التوحد بحجة أنه لا يجد مكاناً يضع فيه هذه القطع أو الأشياء الموجودة فى اختبار الذكاء ومن ثم فهو يضيع الوقت أو يقضى وقتاً غير مثمر وجهد لا طائل منه فى محاولة ربط هذه الأشياء وتركيبها من أجل الوصول لحل للمشكلة التى يعرض لها الأختبار. وأفضل أنماط اختبارات الذكاء التى صممت لأصحاب التوحد هى أختبار الذكاء لطفل التوحد غير القادر على التحدث (غير اللفظى). وبالطبع يجب ملاحظة

كل هذه التعديلات التى تشير إلى العديد من ظروف التدريس التى نحتاج إليها للتأثير على التعلم وعلى التقييم فى نفس الوقت.

والجدل الدائر حول استخدام اختبارات الذكاء لدى أطفال التوحد كان يتعلق بصدق الاختبارات وليس ثباتها. ونظراً لسلوك أطفال التوحد الذى يتسم بالتجزئة والانفصال فى اختبارات الذكاء يجب استخدام الأقسام الفرعية المكونة لاختبارات الذكاء عند مقارنة أطفال التوحد مع أى مجموعة أخرى من الأطفال ـ فمثلاً إذا طبقنا درجات اختبار الذكاء العالمى Global IQ على أطفال التوحد فإن النتيجة هى أننا نكتشف أن أطفال التوحد يعملون فى مستوى لغوى منخفض جداً عندما تقارن مجموعة التوحد مع أى مجموعة أخرى من الأطفال ومن ثم فإن الفرد لا يستطيع أن يحدد أو يعرف عما إذا كانت هذه الفروق ترجع إلى التوحد أم لا أم ترجع إلى الاختلاف الموجودة فى مستوى اللغة بين أطفال التوحد والمجموعات الأخرى. وعندما نأتى إلى تحديد المعلومات المفيدة عن التدريس فقد يعطى مقياسGlobal IQ إشارة إلى تلك القدرة.

مشاركة التلميذ فى مراقبة التعلم والتقييم

Pupil Involvement in Monitoring And Assessment

١.زيادة فهم التلميذ لمهمة معينة

Increased Understanding of Specific Task

يصل أطفال التوحد إلى فهم كامل للمهمة بعد أن يكمل التلميذ المهمة ثم يشارك فى عملية تقييم هذه المهمة ومن الطرق الهامة لزيادة الفهم لدى طفل التوحد هى مشاركته فى تقييم المنتج الفعلى الناجم من الدرس فقد يحدث هذا الإجراء بطريقة طبيعية فى بعض الحالات وذلك كما هو الحال عندما يأكل أطفال التوحد الكيك لتقييمه بعد مرورهم بدروس فى إعداد الكيك. وهذا يكون مفيداً أكثر إذا تم تحديد وظيفة التقييم بشكل واضح مثل: هل كان طعم الكيك ورائحته ومظهره لطيفاً؟

تعتبر عملية تقييم الطريقة التى يمر بها الطفل أثناء العمل أكثر صعوبة إلا أن تلك العملية تشتمل على فرص أكثر للتعلم ولكى يكتسب الطفل فهماً أكثر يجب أن يشارك فى تقييم العمليات.

(مثال ذلك): يمكن للأطفال أن يشاركوا فى فحص الطريقة التى يتبعها فى فحص المشكلة (عمل الكيك) كما يمكنهم المشاركة فى المناقشات، وفى عمل الأدوات والمعدات، وفحص الأشياء التى يستخدمونها، وفحص مقدار سهولة أو صعوبة مراحل معينة أثناء العمل:ـ

ـ هل كانت الفرن فى درجة الحرارة الصحيحة؟

ـ هل تم خلط السكر والزبدة بشكل مناسب لعمل الكريمة؟ وهل هذا يغير اللون؟

ـ هل يضاف البيض بالبطىء المناسب (وهل الخليط كان متماسكاً؟).

وهكذا يمكن القول مرة أخرى إنه لكى يكتسب الطفل فهمًا لأقصى درجة ممكنة فإنه يحتاج أن يشارك فى تقييم كل من المنتج والعمليات. ويصبح معدل تعلم الأطفال منخفضاً أو فى المستوى السطحى إذا قام الأطفال بتقييم المنتج فقط ولم يكن هناك اهتمام بتقييم العمليات وفى هذه الحالة يقييم الطفل شيئاً ما ينتج من العملية التى يمر بها ولكن هذا الشىء لا يعكس الجوانب المختلفة للعملية. فمثلاً قد ينظر الطفل إلى الكيك لكى يقييم المنتج أو يتذوقه إلا أنه لا يعرف خطوات الأعداد.

لذا يجب على المعلم أن يطلب من التلاميذ تحديد الخطوات والعمليات ويسألهم عن (المنتج) ما الذى تعلموه، وعن (العمليات) عن الطريقة التى مروا بها فى التعلم. ويمكن لطفل التوحد الذى يمتلك قدرة عالية أن يستخدم إطارا يمكنه من طرح أسئلة لنفسه بعد أن ينجز المهمة حتى يصل إلى: ـ

ـ النقاط المحورية والموضوعات المحورية.

ـ تحديد الأشياء التى يعتقد أنه تعلمها.

- روابط واضحة بين الأشياء التى يتعلمها وبين معارفه السابقة فى نفس المادة الدراسية.
- أحكاماً عن كيف/ متى تكون معارفه الجديدة مفيدة فى المستقبل.

٢.تطوير القدرة فوق المعرفية

Improving Metacogntive Ability

عندما يقوم تلميذ التوحد بتقييم أدائه تقييماً ذاتياً فى المهمة ويزداد فهمه للمهمة فإن هذا يساعد على النمو الايجابى لهذا المهمة. وهكذا يتضح لنا كما ذكر آنفاً أنه يمكن جعل التلميذ صاحب التوحد متعلماً فعالاً عندما نتيح أمامه الفرصة للعمل والمشاركة فى مواقف حل المشكلات حتى يعى هذا التلميذ بتلك المشكلات، وبطرق التفكير والتعلم اللازمة لحل تلك المشكلات.

وهكذا يتضح أن مشاركة الفرد فى تقييم عمله الذاتى، وتقدمه نحو الأهداف توجه انتباهه نحو أدائه الخاص به كمتعلم ومن ثم فهى تزيد من وعيه الذاتى بآلية العمل. والجدير بالذكر أن التلاميذ أصحاب التوحد لا يستطيعون متابعة ومراقبة تفكيرهم الخاص كما يفعل التلاميذ العاديون لذا فإنهم يحتاجون إلى بناء إطار عمل يمكنهم من تنفيذ هذا ومتابعة تفكيرهم الخاص ومراقبته. وإطار العمل المقترح يجب أن يظهر الحقائق التالية فى النقاط الأساسية لأى مهمة:-

- متى وكيف يراجع التلميذ فهمه الخاص للمهمة. وذلك إذا كان التلميذ صحيحاً أو خاطئاً فى تنفيذ المهمة.
- متى وكيف يصدر أحكاماً عن تقدمه فى المهمة وما المعايير التى يستخدمها لهذا الغرض.
- وفى النهاية.. متى يراجع التلميذ هذه الأحكام مع معلمه، وكيف؟

هذا وعندما يصبح التلميذ أكثر نجاحًا يمكن إنقاص واختزال هذا الإطار من التعليمات بالتدريج، ومن ثم تنمو لديه القدرة على مراقبة ومتابعة آدائه الذاتى.

٣.طرق دمج التقييم الذاتى فى برامج التدريس والتعلم

Ways of Incorporating Self- Assessment into Teaching/ Learning Program.

يمكن أن يحدث التقييم الذاتى فى عدة مستويات وفى ضوء هذا المعنى فإن كل مستوى من هذه المستويات يكون له قيمة معينة بالنسبة لكل من المعلم والتلاميذ أصحاب التوحد لذا فإنه يجب تلخيص هذه المستويات ومن ثم يجب على المعلم أن يبحث عن نوع التقييم الذاتى الذى يناسب كل مستوى من هذه المستويات. وما المستويات التى يصعد إليها تلميذ معين ـ وما المستويات المناسبة للتلاميذ الآخرين. فنحن نبدأ بمشاركة عادلة للتلميذ الأقل فى المستوى فى التقييم الذاتى ثم نتجه بعد ذلك نحو المستويات العليا مثل :ـ

* مشاركة الأطفال أصحاب التوحد فى عملية التقييم الذاتى لأنفسهم عن طريق تدريبهم على التحكم فى عمليات المراجعة وتقدير الدرجات.. مثال ذلك: إتاحة الفرصة أمام أطفال التوحد لكتابة اجاباتهم فى الحساب ثم قيامهم بمراجعة إجاباتهم.... أو نعطى التلاميذ صورة لحجرة منظمة حتى يعرف متى يكتمل تنظيم الحجرة.
* تقييم مدى تقدم التلميذ نحو الأهداف (أو المنتج النهائى) فى ضوء مجموعة من المعايير يقوم بوضعها المتخصصون.. مثال ذلك: تصميم تجربة فى العلوم ومراجعة كل مرحلة من مراحل التجربة فى ضوء (الأدوات المتاحة والوقت المتاح) يقوم المعلم بتحديدها بشكل مسبق.
* المراجعة أثناء عملية التعلم بتحديد مدى التقدم نحو الأهداف/ النجاح ثم الاستفادة من تلك النتائج فى عمل تغذية راجعة للتعلم الذاتى للتلميذ (الفرق بين المستوى السابق والمستوى الحالى حتى يستطيع التلميذ أن يقرر متى وكيف يقوم بالمراجعة الذاتية فى ضوء مجموعة من المعايير التى وضعت مسبقاً).

مثال ذلك:ـ تحديد وقت مراجعة هجاء التلاميذ للكلمات ـ وتحديد الطرق

المستخدمة لتحقيق هذا الغرض وهذا الأمر يتطلب تدريباً يتيح الفرصة أمام أطفال التوحد لأختبار تقدمهم فى الهجاء ويحتاج إلى تزويدهم بإطار عمل واضح.

* إتاحة الفرصة أمام الأطفال لتحمل مسئولية بناء وابتكار معايير التقييم، بالإضافة إلى تحمل مسئولية تطبيق هذه المعايير فى التقييم: (مثال ذلك) يجب أن يقرر أطفال التوحد فى بداية نشاط ما مستوى الجودة الذى يبحثون عنه عند إعداد «بطاقة المناخ» ـ ثم يقوم التلاميذ بإعداد هذه البطاقة فى ضوء تلك المعايير.

* يشارك الأطفال فى عمل أحكام وإصدار قرارات عن تقدمهم الخاص وذلك فى ضوء نتائج التقييم التى توصلوا إليها بأنفسهم، ويجب أيضًا تشجيع التلاميذ أصحاب عرض اسبرجر Asperger's Syndrome على تقييم مجهوداتهم الخاصة فى تعليم اللغة الأجنبية وتقييم استخدامهم لمهارات الترجمة وتحديد مدى تقدمهم.

مثال ذلك:ـ «أعتقد أننى أصبحت جيداً فى نطق اللغة الفرنسية بأمان، وأنا الآن قد تعلمت الانصات للغة من شرائط الكاسيت بمهارة عالية» ومثال لهذا النوع من التقييم الذاتى هو تسجيل التحصيل فى العديد من المدارس الثانوية.

* مشاركة التلاميذ فى عمل أحكام تقع خلف مهام معينة ويشارك فيها هؤلاء التلاميذ أشخاص يتعاملون مع مدى من الأنشطة والخبرات ـ مثال ذلك: إجراء تقييم ذاتى للحصول على تغذية راجعة عن عمليات خاصة بتعلمهم فى المواقف المستقبلية. هذا وربما تكون اليوميات العامة أفضل طريقة لتحصيل هذا المستوى من المشاركة فى تعلم الفرد لذاته.

الاستنتاج Conclusion

لقد حاولنا فى هذا الفصل توضيح الكيفية التى نأخذ بها طبيعة المناهج فى الاعتبار، وكيفية نشر هذه المناهج، وهذا يتطلب نوعًا من المناهج الشاملة التى تؤثر على كل شىء نقوم به داخل هذا المنهج بما فيه تلك الطريقة التى نتابع بها تقدم التلميذ خلال التعلم.

الفصل التاسع

التأهيل للتعليم المناسب

Entitlement to on Appropriate Education

مقدمة Introduction

يأخذ مؤلفا الكتاب فى اعتبارهم فى هذا الفصل عملية تأهيل التلاميذ أصحاب التوحد من خلال تعليم يقابل حاجات هذه الفئة من التلاميذ ثم يقوم مؤلفا هذا الكتاب بعد ذلك بتلخيص وجهة نظرهم عن شكل التعليم المقترح لتحقيق هذا الغرض. ولقد أعلن Stanley عام ١٩٦٥ أنه لا يوجد طفل غير قابل للتعليم، كما أعلن عن تغيير يعطى لكل طفل الحق فى التعليم ولخص ذلك التغيير فى مشروع التعليم عام ١٩٧٠.

ففى المملكة المتحدة تم الانتقال من الموقف الذى يركز على علاج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بدلاً من تعليمهم من خلال وضع هؤلاء الأطفال داخل مؤسسات معزولة لمعالجة حاجات هؤلاء الأطفال. لقد أصبحنا الآن فى موقف يفترض تحديد أهداف متشابهة لجميع الأطفال سواء أكانوا أطفال توحد أو عاديين وذلك من خلال المنهج الوطنى فى المملكة المتحدة والذى يهدف إلى تأهيل جميع الأطفال وأصبحنا فى موقف يدعو فيه المتخصصون إلى التحرك نحو التكامل وأثناء عملية التحرك من الوضع الأول إلى الوضع الأخير ظهرت عدة مسميات ركزت على أهمية التكامل التربوى.

والجدير بالذكر أن الاجراءات المختلفة التى اتبعت فى هذا الشأن منذ عام ١٩٧١ وما قبله حتى الآن حددت وركزت على طرق أيديولوجية خاصة لم تأخذ فى اعتبارها الجانب التربوى.

ونحن نرغب فى فصل وجهة النظر الحالية للتأهيل القائمة على الأهداف التربوية العامة التى ترتبط بالمحتوى (فى المنهج الوطنى) عن وجهة النظر الخاصة بنا عن التأهيل القائم على الأهداف التى تنبثق من المبادئ التى ترتبط بمقابلة الحاجات الفردية (والتى تختلف باختلاف الأفراد عبر الوقت).

وفى حالة التطبيق والممارسة وجد قبول متزايد لوجهة نظرنا ولقد أدرك المعلمون أهمية تدريب المتخصصين على مقابلة حاجات التلاميذ أصحاب التوحد، وأهمية التحكم فى ميزانية التدريب والاهتمام بمقررات التدريب التى تستخدم لتحقيق هذا الغرض. والنتيجة الطبيعية لهذا الادراك المتزايد للحاجات الخاصة للتلاميذ أصحاب التوحد هى الشهرة التى أخذتها البرامج الخاصة (برامج الفئات الخاصة) (غالبا فى الأقطار الأخرى) التى تقدم طرائق لتدريس التلاميذ أصحاب التوحد. إلا أن هذه البرامج تختلف فى الجودة والملاءمة لكن نحن لا نعارض طريقة بعينها أو مدخلاً بعينه.. ونحن نناضل من أجل وضع منهج خاص يختلف عن المنهج الوطنى ولكنه منهج يتضمن أفكاراً جيدة عن أساليب التعليم مثل برامج المنهج الوطنى، ومنهج يركز على التدريس الفعال الذى يشتمل على أحكام عن محتوى المنهج وطرق التدريس تأخذ فى اعتبارها الفروق بين التلاميذ والفروق الفردية بين المدرسين.

فكرة التأهيل The Notion of Entitlement

إذا افترضنا ولو للحظة أنه يجب علينا كمعلمين أن نجعل أطفال التوحد الذين نقوم برعايتهم يشاركون اقرانهم فى منهج عملى كامل يناسب أعمارهم عند ذلك نحتاج أن نطرح سؤالا: - فى أى موقف تعليمى نضع هؤلاء الأطفال لتحقيق هذا الغرض؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك بفعالية.

(١) المنهج المتسع والمتوازن

A Broad And Balanced Curriculum

يعتمد هذا المنهج على ما يستقبله التلميذ من خبرات، وفى هذا المنهج يتعرض التلاميذ لخبرات غير متساوية.. مثال ذلك لا يعنى جلوس طفل التوحد ومشاهدته لفيلم فيديو عن التربية الجنسية أن هذا الطفل قد استقبل الخبرة الجنسية وكون معنى عنها.. وهذا المنهج ينظم نقاط القوة فى نفس الوقت التى يعمل فيه على علاج نقاط الضعف ومن ثم يجب أن تكون هناك مرونة كافية فى المنهج حتى يمكن تصميمه فى ضوء اهتمامات الطفل وحتى يمكن أن نستخدمه فى علاج نقاط الضعف. ويجب أن يكون اتساع هذا المنهج ذا معنى أو اتساعاً حقيقياً نحكم عليه فى ضوء ما يوفره من حياة مدرسية وهذا المنهج يركز بدرجة قليلة على التعرض للمواد الدراسية لأن التركيز على محتوى المواد الدراسية كأفضلية يؤدى إلى إهمال عملية بناء المهارات الاجتماعية.. لذا يجب أن يكون المعلم بارعاً فى تدريس المساحات ذت الأهمية الخاصة فى نطاق كل مادة دراسية.

(٢) المنهج الوظيفى A Functional Curriculum

يتضمن مفهوم المنهج الوظيفى إعداد التلاميذ وتدريبهم على الاستقلالية. وتمثل مهارة تدريب الطفل على الاستقلالية عادة مهارة هامة من مهارات الحياة فى الفصول المختلفة التى تضم فئة تلاميذ التوحد. هذه الأهداف (الاعداد للاستقلالية) تمثل أهداف وظيفية وفعالة بالنسبة لتلاميذنا والجدير بالذكر أن بعض التلاميذ يستطيع اكتساب مهارات الاستقلالية وممارستها ولكن البعض الآخر لا يستطيع اكتساب مهارات الاستقلالية وبخاصة التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المتعددة والعميقة.

وفى المنهج الوظيفى ترتبط الحاجات العملية للتلاميذ أصحاب التوحد جيداً باختزال الضغط الناجم من العزلة الاجتماعية واختزال السلوكيات السلبية الذاتية لدى طفل التوحد. كما ترتبط الحاجات العملية بالحاجات الفطرية المتنوعة لطفل التوحد. وهذا المنهج الوظيفى لا يقلل من قيمة تدريس مهارات الحياة بل يعنى أنه

يجب أن تنقح هذه المهارات بحيث تتضمن تدريس المهارات الهامة مثل مهارات التسامح، ومهارات القدرة على فهم شيء ما من الحياة الاجتماعية ومهارات التفاعل مع الآخرين وبالتالى يمتلك الطفل طريقة للاختيار داخل مهارات الحياة.

وسوف تتطور نوعية وجودة حياة هؤلاء الأطفال كلما أصبحوا أكثر ارتياحاً مع الأفراد الآخرين الذين يتفاعلون معهم وكلما أصبح الآخرون أكثر ارتياحاً معهم. ويقترح بعض المتخصصين فى التربية مناهج وظيفية تؤكد على تدريس المهارات التى يحتاجها الفرد البالغ منذ لحظاته الأولى فى التعليم، وهذا يتضمن معنى التوافق المستمر مع تلك المهارات (مثال ذلك التدريب على مهارات اختيار الغذاء بدلاً من مهارات إعداد شجرة الكريسماس) ولكن هنا يوجد خطر يتمثل فى تحديد وتحجيم آفاق تعلم الطفل. نحن نكون عادة غير سعداء عندما نجد أن تدريب الطفل يقتصر على مهارات معينة يستخدمها فى المناسبات الأقل فى قيمتها الأجتماعية منذ نعومة أظافره. لذا يجب التدريب على مهارات التوظيف أو تفعيل مهارات العمل من خلال البرامج الخاصة بذلك.

(٣) المنهج المناسب للعمر

An Age - Appropriate Curriculum

يركز هذا المنهج على «مناسبة - العمر» بالنسبة لأغلب التلاميذ من أصحاب التوحد فى نفس الوقت الذى يركز فيه على «مناسبة - نمو الشخص» وهذا يعنى أن المنهج يجب أن يناسب العمر ومستوى نمو لفرد (مثال ذلك) نحن نحتاج أن نتحدث عن شخص عمره ١٧ عاماً ولكن يجب أن نتذكر أيضا مستوى نمو هذا الشخص أو مرحلة النمو التى يمر بها. وفى التوحد يحتاج الرأى الخاص بمستوى النمو إلى تحليلات إضافية. فالفرد التوحدى يكون قادراً على ممارسة مستويات عليا من العمل مثل القراءة أو تذكر الجدول الزمنى للحافلات إلا أنه لا يستطيع أن ينفذ لرحلة بسيطة باستخدام الحافلة فى المدينة لأن أصحاب التوحد لا يستطيعون الجلوس بجوار بعضهم البعض هذا المبرر يدعو إلى إجراء المزيد من التحليل لأطفال التوحد.

ويجب أن يتغير مفهوم التربية الجنسية بوضوح عبر الوقت الذى يقضيه الفرد فى المدرسة - حتى ترتبط بمستوى النمو الانفعالى والاجتماعى وليس فقط بالعمر أو التغيرات البدنية. وهذا يؤكد على أهمية تركيز المنهج على عاملى العمر، ومستوى النمو بالطبع نحن لا نقول إنه يجب على التدريس أن ينتظر التلميذ حتى يصل إلى مستوى النمو المناسب. لذا فإنه بدون التدخل الايجابى اللازم لتدريس مستويات النمو لن يحقق تلاميذ التوحد التقدم المناسب بل يحقق تقدماً ضئيلاً فهناك أيضا بعض جوانب التعليم التى نحتاج إلى تدريسها رغم أن التلميذ غير جاهز لها من الناحية التنموية.. فالمراهقون يحتاجون إلى الاعداد للتغيرات المصاحبة للمراهقة سواء كانوا يفهمون معناها أم لا كما أنهم يحتاجون إلى تعليم جنسى كافى حتى يحافظون على أمنهم وصحتهم ولياقتهم الجسيمة. إلا أن تقديم تعليم جنسى واضح يحتاج لدراسة الحالات الانفعالية التى لا يستطيع فرد التوحد تقديرها فهذا يبدو أمراً صارماً ومربكاً لهم لأنهم لم يصلوا إلى السن المناسب

(٤) اكتساب المهارة Skill Acquistion

يركز المنهج الوطنى على المعرفة، والخبرة، والفهم كما يركز على عملية اكتساب المهارة.. وداخل هذا المجال الواسع فى التربية الخاصة أصبح تدريس المهارات يكافئ التعليم والرعاية.. ويمثل اكتساب المهارات منتجاً فرعياً للعديد من حزم المناهج الخاصة التى تعد من قبل المنهج القومى، وتظل عملية اكتساب المهارات سمة لمدخل التدريس فى العديد من المدارس الخاصة وهناك خطر يتمثل فى عدم تطوير المعلم لمهارات الاتصال لدى الطفل التوحدى وهذا أمر غير مناسب لأنه من الصعب أن يكون الفرد ماهراً فى المجال الاجتماعى ومجال الاتصال بدون فهم المهارات اللازمة لكل مجال، وبدون ممارسة هذه المهارات لذا يجب أن تركز التربية على التدريس اللازم لزيادة الفهم ويجب أن تشمل الرعاية، والاختصاص أو الاهتمام بجودة حياة الأفراد أصحاب التوحد.

(٥) مناسبة التأهيل Approtriateness of Entitlement

يضطر معلمو التلاميذ أصحاب التوحد إلى استخدام المنهج الوطنى بالمملكة المتحدة فى العديد من المؤسسات التعليمية دون إجراء أى تحليل للتعرف على مدى توافق هذا المنهج مع الحاجات الحقيقية لهؤلاء الأطفال.

ولتصحيح هذا الوضع ابتكرت بعض الجماعات العاملة طرقاً لتمكين التلاميذ أصحاب التوحد من المشاركة فى المنهج القومى ولقد شرح أحد المؤلفين هذه الطرق قائلا إن نقطة البداية لمشاركة هؤلاء التلاميذ هى تصميم المناهج التى تناسب حاجات هذه الفئة والتى تمثل القاعدة الصلبة للتمدرس. ولكى نتحرك نحو تزويد كل التلاميذ بنفس الخبرات التربوية يجب أن نأخذ فى اعتبارنا قدرة الطفل على الاستجابة لهذه الخبرات. هذا ويمكن تأهيل الأطفال أصحاب التوحد عن طريق التدريب.

ولكن هذا يعنى القليل إذا فسرنا ذلك على أنه تأهيل للمرور إلى التربية التى يجب أن تقدم لغالبية الناس لذا يجب أن يؤهلوا للتعليم طبقاً لحاجاتهم الخاصة وطبقاً لظروف الحياة المحيطة بهم. والحديث عن التكامل والجودة لا يفسد الحقيقة الدالة على أن حاجات بعض التلاميذ أصحاب التوحد تظل غامضة ولا يمكن التميز بينها وبين حاجات جميع التلاميذ. وعندما نقدم للتلاميذ التوحديين منهج الغالبية العظمى من التلاميذ فإن هذا المنهج قد يتناقض مع حاجاتهم.

من التأهيل إلى الدمج

From Entitlement To Inclusion

لم تصبح التربية غاية فى حد ذاتها بل أصبحت وسيلة للإعداد للحياة. وهنا نذكر افتراضاً هاماً يشير إلى أن الجودة المستقبلية للحياة يمكن الوصول إليها من خلال اكساب التلاميذ للمهارات والمعارف وليس من خلال تجاهل العملية التربوية لذا فإنه يمكن اكساب التلاميذ المهارات والمعارف من خلال التركيز على جودة العملية ذاتها، وهذا يفترض أن الجودة تعنى المفهوم الذى يجب تقديمه لكل فرد.

ويميل المتخصصون فى التربية إلى تفسير «جودة الحياة» من وجهة نظر الأفراد العاديين بدون الأخذ فى الاعتبار ماذا يعنى مفهوم الجودة بالنسبة لأصحاب التوحد (الأفراد قيد الاهتمام).

نحن لا نستطيع أن نحصى بدقة ماذا تعنى الجودة الحياتية بالنسبة لبعض تلاميذ التوحد، ولكن نستطيع أن نفترض أن جودة الحياة بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ تعنى توفير سبل الراحة لهم من الناحية البدنية والنفسية بقدر الإمكان، وتوفير سبل الرعاية والحب، والاستفادة من التشجيع والتدعيم أما بالنسبة لتلاميذ التوحد ذوى صعوبات التعلم الإضافية فإن جودة الحياة بالنسبة لهم تعنى تطوير طرق عملية ومناسبة تمكنهم من التعبير عن حاجاتهم، وتطوير بعض الطرق التى تمكنهم من عمل الاختيارات والبدائل والحلول المتعددة، عندئذ تصبح الأغراض السابقة أغراضاً تربوية منطقية. والجدير بالذكر أن «الجودة المستقبلية للحياة» بالنسبة لأطفال التوحد تعتمد أكثر على السؤال الآتى: إلى أى درجة يمكن لهم أن يتعلموا الحياة مع الآخرين وإلى أى درجة يمكنهم فهم الآخرين والاعتماد ولو بدرجة قليلة جداً على المهارات الأكاديمية التى يمتلكونها.

وقد يصبح مدخل «منهج للجميع» مناسباً إذا استطاع الأفراد الاستفادة من هذا المنهج والتكيف مع مبادئ منهج الكل. بحيث تشمل مبادئ هذا المنهج فكرة أن الأفضلية وتعطى دائماً إلى الرعاية وإلى الشأن الخاص بالجودة الحالية لحياة أصحاب التوحد وتعطى إلى أغراض أصحاب التوحد المستقبلية. فأصحاب التوحد لهم حق دراسة وإدراك اهتماماتهم ويجب على المنهج أن يأخذ اهتمامات هذه الفئة من التلاميذ فى الحسبان، ومن ثم يجب ألا تعتمد هذه الاهتمامات على الخبرات والأغراض العامة سابقة الإعداد. لذا فإنه يجب أن نتحرك من وجهات النظر الحالية التى تركز على استخدام المناهج المعدة مسبقاً فى تأهيل أصحاب التوحد إلى فكرة دمج أصحاب التوحد فى المنهج. يحتاج كل التلاميذ خاصة أصحاب التوحد إلى المشاركة فى تخطيط المنهج ولا نحتاج إلى تغير الطفل ليتكيف مع المنهج، والحديث

عن الدمج فى التربية يقودنا إلى الحديث عن اعتبار ذلك حقا من حقوق الإنسان وعن المبادئ العامة التى أثيرت مسبقاً فى المناقشة.

التفكير التوحدى: تطبيقات تربوية

Autistic Thinking: Implications For Pedagogy

(١) التربية الفعالة Effective Education

لقد ذكرنا فى الفصول السابقة وجهة نظرنا عن طبيعة التفكير التوحدى ثم وصفنا بعد ذلك أنماط صعوبات التعلم التى تظهر كرد فعل لهذا النمط من التفكير. هنا نرسم دائرة كاملة عن التفكير التوحدى لأننا نعتقد أن طريقة التربية الفعالة لهؤلاء التلاميذ تعتمد على فهم هذا النمط من التفكير... ولقد ركزنا بوجه خاص خلال هذا الكتاب على اعتقادنا الدال على أن التدريس يجب ألا يقتصر على كونه طريقة بسيطة لتعديل السلوك وزيادة معارف ومهارات الأفراد إلى أقصى درجة ممكنة يسمح بها إطار التعلم ولكن يجب أن يكون التدريس عنصراً داخل المنهج يسعى إلى تحسين فعالية تفكير الفرد وتعلمه.

(٢) المبادئ التربوية Pedagogical Principles

لقد ظهر فى الأيام الأخيرة بالمملكة المتحدة اعتقاد خاطئ يقترح تدريب المعلمين على تنفيذ البرامج التربوية المحددة سلفاً عن طريق الملاحظة البسيطة للممارسات الجيدة.. وهذا يتطلب من المعلم القدرة على تنفيذ التعليمات، ومراقبة تقدم التلميذ نحو الأهداف التى حددت بشكل متقدم وفى النهاية تقييم النتائج.

ولكن من وجهة نظرنا هذا المدخل غير مناسب لتربية أى طفل، وله مخاطره على أطفال التوحد بوجه خاص.. ويتطلب التدريس الفعال لتلاميذ التوحد مراقبة ومتابعة تشخيصية مستمرة لعمليتى التفكير والتعلم. من السهل أن نصدر أحكاماً فى ضوء السلوك الظاهرى للفرد لمعرفة لماذا يتصرف هذا الفرد بتلك الكيفية إلا أن هذا الأمر لا يمكن تطبيقه فى حالة التوحد.

لا توجد من وجهة نظرنا خطوات سابقة الإعداد يتبعها المعلم لحل مشكلات تربية

طفل التوحد لأن هؤلاء الأطفال مختلفون جداً حيث يختلف الفرد عن نفسه عبر الأوقات المختلفة والمواقف المختلفة. لذا فإن المعلم يحتاج إلى مبادئ مرشدة يستخدمها فى مواقف خاصة داخل الصف ويجب تبليغ المعلم بمعلومات عن قدرات هؤلاء الأطفال وطاقاتهم ومعرفتهم الذاتية.

وهكذا يصبح التدريس عبارة عن قضية توازن بين الأخذ والعطاء، وقضية لعمل أحكام عن أفضل طريقة للتقدم نحو أهداف الدرس. لذا فإن التوحد يمثل تحدياً للمعلم يجعله يسعى لإعادة فحص أفكاره ومبادراته التدريسية ويجعله أيضاً يعيد التفكير فى معتقداته واتجاهاته التعليمية ويستطيع معلم التوحد أن يفعل هذا عندما يتحرر من القيود والخطوات المحددة سلفا وإذا كان لديه طرق ضرورية للتقدم فى الدرس.

(٣) استخدام الذات المدربة Using An Experiencing Self

ترتبط مشكلة تنمية الذات المدربة بعدم قدرة التلاميذ أصحاب التوحد على معالجة المعلومات، ولقد سبق الاشارة إلى ذلك فى فصل سابق.

وهناك العديد من المجهودات التى بذلت لتنمية الذت المدربة لدى تلميذ التوحد إلا أن النتائج كشفت عن الآتى:

- عدم استخدام المختصين فى علم النفس المعرفى والمعلمين الذين يتعاملون مع التوحد كاضطراب معرفى أكثر من كونه ضعف عاطفى - لمداخل التدريس العلاجية فى تنمية الذات الخبيرة لدى طفل التوحد.
- عدم تشجيع مؤلفى هذا الكتاب لاستخدام المداخل النفسية الدينامية فى تنمية الذات المدربة لدى طفل التوحد لأن النتائج أشارت إلى عدم فعالية هذه المداخل مع طفل التوحد.
- فشل مداخل التدريس القائمة على المهارات فى تنمية المهارات لدى طفل التوحد، وتنمية قدرته على تعميم ونقل هذه المهارات من موقف إلى موقف آخر.

ويرى مؤلفا هذا الكتاب أنه لا يمكن تنمية قدرة طفل التوحد على إدراك العالم المحيط به وتجربته (الذات المدربة) بطرق بعينها إذا لم يتم إعداد هذا الطفل لذلك الغرض. لذا فإنه يقترح استخدام طرق أخرى لتحقيق هذا الغرض وتنمية قدرة الطفل على التفكير من خلال إتاحة الفرصة لهم (مواقف) كما لو كان لديهم ذات مدربة وبالفعل اتضح أن العديد من أصحاب التوحد الأكثر قدرة على التعلم يستطيعون العمل بفعالية إذا وجدت لديهم ذات مدربة تنمى بطرق مختلفة مثال ذلك: محاولة استخدام الصور الفوتوغرافية الثابتة للتلميذ صاحب التوحد من أجل مساعدته على تكوين ذاكرة عن الأحداث الذاتية تقوم بدور هام فى مساعدة هذا التلميذ على تكوين معنى خارجى عن الذات وهذا الأمر يساعد فى تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات دون الحاجة إلى تكرار الأحداث التى يمر بها هذا الطفل.

وإذا كنا نرغب فى تعليم الطفل صاحب التوحد كيف يفكر فإنه يجب أن نتحرك بعيدا عن استخدام المنهج التعويضى Compensatory Curriculum الذى يركز على المستوى السلوكى، والمناهج العلاجية Remedial curriculum التى ثبت عدم جدواها فى هذا الشأن. إلا أن المنهج الذى يفيد فى تنمية الذات المدربة لدى طفل التوحد وفى تنمية قدرته على كيفية التعليم الذاتى هو المنهج التعويضى المعرفى الذى يهدف إلى مساعدة التلميذ على اكتساب المهارات المعرفية. ويحتاج طفل التوحد أثناء عمله مع المعلم إلى تركيز انتباهه على دوره فى حل المشكلات وإلى إدراك أهمية مشاركته فى العمل لإثارة الذاكرة.

(٤) استخدام العاطفة Using Emotion

تعتبر عملية البحث عن طرق لتخفيف الانفعالات المصاحبة للفشل أثناء مهام حل المشكلات سلوك تدريسى شائع وبخاصة لدى الأطفال أصحاب التوحد. ونحن نعرف جيداً أنه يمكن تطوير التفكير لدى الفرد عن طريق تشجيع وتنمية وعيه بالحالة الانفعالية لديه. لذا فإن المشكلة الحقيقة لدى المعلم تكمن فى الكيفية الى يستخدمها فى تدريس الانفعالات، وفى إدارة السياق الانفعالى داخل الصف فى نفس الوقت.

لذا يجب أن نترك الحرية بالنسبة للمعلم لكى يتصرف فى ضوء المبادئ السابقة بحيث يختار منها المناسب. وهذه المبادئ يجب أن تكون مناسبة للطفل التوحدى وتساهم فى تنمية الوعى التأملى لدى هذا الطفل بحالته الانفعالية وهذا يمكن تحقيقه داخل موقف مشحون انفعالياً.

وبالتأكد فإنه المعلم يحتاج إلى استخدام التعبيرات الانفعالية فى موقف معين ويحتاج أيضا إلى أن يستخدم هذه التعبيرات فى التأمل كما ذكر فى فصل النمو الانفعالى.

وتعتمد عملية التحكم فى الصف على تخفيف الانفعالات المصاحبة ومن وجهة نظرنا هناك حالات يحتاج فيها المعلم أن يستخدم الانفعالات التى تتولد فى موقف معين لتطوير فهم التلميذ عن الكيفية التى يشعر بها تجاه نشاط معين واتباع هذا الإجراء يزيد من قوة وطاقة التعلم بالنسبة للتلميذ.. وفى ضوء هذا المعنى تصبح التربية جزءاً من العملية العلاجية حيث توضع التربية داخل سياق علاجى يناسب العمل مع أصحاب التوحد.

الاستنتاج Conclusion

لقد تكون لدينا فكرة دقيقة عن تنظيم تعليم الأطفال أصحاب التوحد وتطبيقه... ولقد اقترحنا أن هذه الفكرة يجب أن تضم مشكلة التفكير التوحدى والحلول. وهنا يمكن القول أن طفل التوحد يجد صعوبة فى التعبير عن الحلول التى يستخدمها المعلم لمساعدته. وفهم الأطفال أصحاب التوحد وتعليمهم يمثل تحدياً كبيراً، ومن وجهة نظرنا لا يمكن تنمية فهم طفل التوحد بدون أن نأخذ فى الاعتبار عملية تعليمه بفاعلية.

كلمة أخيرة

المشكلة الرئيسية التى واجهتنا عند كتابة هذا الكتاب هى ما الذى نركز عليه وما الذى نتركه، ولقد ظهرت هذه المشكلة كشىء من المفاجأة. فلقد كان الغرض الأساسى عمل كتاب شامل لكل الموضوعات فى التربية والتوحد، ولكن اتضح بعد ذلك أن هذا الأمر غير ممكن داخل هذه المساحة المحدودة. ولقد اخترنا الحل الآتى: - أن نتابع وجهة نظرنا الخاصة عن كيفية تعليم الأطفال أصحاب التوحد ولكن بطريقة مثالية من خلال استخدام سمات هؤلاء الأطفال داخل منظور سيكولوجى خاص يمكن من خلاله تحديد طريقة مثلى فى التدريس.

اقترح علينا أحد المراجعين للخطة الأولية للكتاب أن نركز فقط على الموضوعات ذات الصبغة العملية وبالتالى إهمال الجزء الخاص بفهم أصحاب التوحد قائلاً إن هذه الموضوعات يجب تغطيتها فى كتاب آخر. لقد رفضنا هذا الرأى لأن فهمنا للتوحد يجب أن يأتى فى المقام الأول وهو غير متاح فى نصوص أخرى، والشىء الأكثر أهمية هو أنه لا يمكن تدريس أى فئة بالشكل المناسب بدون فهم هذه الفئة. أملنا أن يلم القارئ بفهم أصحاب التوحد وطرق تدريسهم وهذا يمثل إقرار منا على أهمية هذا. نحن لا ندعى أننا نفهم التوحد بشكل كامل أو أننا وصلنا إلى رؤية نهائية محددة لطبيعة التوحد، ولكننا نعتقد فقط فى كفاحنا نحو الفهم، والذى يمثل شيئاً يمكن تحقيقه.

References

1- American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed (DSM-IV). Washington, DC, American Psychiatric Association.

2- Baron- Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a 'theory of mind'? Cognition, 21, 37- 46.

3- Courchesne, E., Saitoh, O., Townsend, J.P. & Yeung - Courchesne, R. (1994) Cerebellar hypoplasia in infantile autism. Lancet, 343, 1 January, 63- 64.

4- DeMyer, M. & DeMyer, K. (1979) Parents and Children In Autism. Washington, DC, Winston &Sons.

5- Department of Education and Science (1970) The Education (Handicapped Children) Act. London, DES.

6- Department of Education and Science (1968) Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report). London, DES.

7- Dewart, H. & Summers, S. (1988) The Pragmatics Profile of Early Communication Skills. Windsor, NFER/ Nelson.

8- Doll, E. A. (1965) Vineland Social Maturity Scale. Windsor, NFER /Nelson.

9- Frith, U. (1989) Autism: Explaining the Enigma . Oxford, Blackwell.

10- Grandin, T. & Scariano, M. (1986) Emergence, Labelled Autistic. London, Erlbaum.

11- Hobson, R. P. (1993) Autism and the Development of Mind. London, Erlbaum.

12- Jordan, R. R. (1989) An experimental comparaison of the understanding and use of speake - addressee personal pronouns in autistic children. British Journal of Disorders of Communication, 24, 169 - 179.

13- Jordan, R.R. (1990) The Option Approach to Autism: Observer Project Report. London, National Autistic Society.

14- Jordan, R.R. (1991) The National Curriculum: Access for Pupils with Autism. London, Inge Wakehurst Trust.

!5- Jordan, R.R. (1993) The nature of the linguistic and communication diffculties of children with autism. In D. J. Messer & G.J. Turner (eds), Critical Influences on Child Language Acquisition and Development. London, Macmillan.

16- Jordan, R.R. and Powell, S.D. (1990) Improving thinking in autistic children using computer presented activies Communication, 24, 1, 23- 25.

17- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217- 250.

18- Kiernan, C. C. & Reid, B. (1977) The Pre- Verbal Communication Schedule. Windsor, NFER/ Nelson.

19- Kiernan, C. C., Reid, B. & Goldbart, J. (1987) Focus on Language and Commumication. Manchester, Manchester University Press.

20- Mesibov, G. B. & Landrus, R. I. Structured Teaching. North Carolina, Workshop Publications.

21- National Autistic Society (1993) Approaches to Autism, 2nd edn. London, National Autistic Society.

22- National Curriculum Council (1988) Curriculum Guidance 2: A Curriculum for All. York, National Curriculum Council.

23- Nind, M. & Hewett, D. (1988) Interaction as curriculum. British Journal of Special Education, 15, 55-57.

24- Oshoima-Takane, Y. & Benaroya, S. (1989) An alternative of pronominal, errors in autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 19, 73 - 85.

25- Powell, S.D. & Jordan, R.R. (1993) Being subjective about autistic thinking and learning to learn. Educational Psychology, 13, 3 - 4, 359 - 370.

26- Riding, R. J. & Powell, S.D. (1989) Learn to Think. Birmingham, Learning and Training Technology.

27- Ripich, D.N. & Spinelli, F.M. (1985) An ethnographic approach to assessment and intervention . In D. N. Ripich & F. M. Spinelli, School Discourse Problems. London, Taylor & Francis.

28- Sacks, O. (1993) A neurologist's notebook: an anthrologist on Mars. The New Yorker, 27 December, pp. 106-125.

29- Schopler, E. and Mesibov, G.B. (eds) (1988) Diagnosis and Assessment in Autism. New York, Plenum Press.

30- Segal, S.S. (1956) No Child is Ineducable: Special Education Provision and Trends. Oxford, Pergamon.

31- Watson, L.R. (1985) The TEACCH communication curriculum. In E. Schopler & G. Mesibov (eds), Communication Problems in Autism. New York, Plenum Press.

32- Watson, L., Lord, C., Schaffer, B. & Schopler, E. (1989) Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. New York, Irvington.

33- Williams, D. (1992) Nobody Nowhere. London, Doubleday.

34- Wing, L. (1988) The continum of autistic characteristics. In. E. Schopler & G. Mesiblov (eds), Diagnosis and Assessment in Autism. New York, Plenum Press.

35- Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11- 29.

36- World Health Organisation (1990) Mental Disorders: a Glossary and Guide to their Classification in Accordance with the 10th Revision of the International Classification of Diseases (ICD-10). Geneve, World Health Organisation.