كِتابُ ذاتِي

ج

تأليف

أو. إيفار لوفاس (دكتوراه)

قسم علم النفس

جامعة كاليفورنيا ، لوس أنجيليس

بالإشتراك مع

أندريا أكرمان (دكتوراه)

دين ألكسندر (دكتوراه)

باولا فايرستون (ماجستير)

مارلين بيركنز (دكتوراه)

دوجلاس بي. يونج (دكتوراه)

وبمساهمة من

إدوارد جي. كار (دكتوراه)

كرايتون نيوسوم (دكتوراه)

الفصل الثامن عشر

تنظيف الأسنان بالفرشاة

تتألّف عملية تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون من تسلسل طويل ومعقّد من الحركات. وكما هو الحال مع أي سلوك معقّد فيجب تعليم الطفل تنظيف أسنانه عن طريق خطوات بسيطة جداً. ومع هذا السلوك المعقّد يتّضح مدى فائدة برنامج التقليد (الفصل السابع). وسيكون من الأسهل استعراض التسلسل السلوكي أمام الطفل بدل التشكيل اليدوي لكل خطوة. ونأمل أن نتمكن من توفير الوقت بقدر الإمكان من خلال استعراض (تمثيل) الحركات الصحيحة باستخدام التشكيل اليدوي عندما يفشل التمثيل في جعل الطفل يستجيب.

ونوصي باستخدام التسلسل التالي من الخطوات كدليل لتعليم الطفل كيفية تنظيف أسنانه.

١ - افتح حنفية الماء.

٢ - أمسك فرشاة الأسنان من مقبضها.

٣ - بلّل الفرشاة بالماء.

٤ - أقفل حنفية الماء.

٥ - أمسك بمعجون الأسنان باليد غير المفضّلة.

٦ - أزل غطاء علبة المعجون.

٧ - ضع الغطاء جانباً.

٨ - ضع المعجون على الفرشاة.

٩ - ضع فرشاة الأسنان جانباً.

١٠ - أعد تغطية علبة معجون الأسنان.

١١ - ضع علبة المعجون جانباً.

١٢ - أمسك بالفرشاة.

١٣ - نظّف الأسطح الخارجية للأسنان العلوية والسفلية.

١٤ - نظّف أسطح الأسنان العلوية.

١٥ - نظّف الأسطح الداخلية للأسنان العلوية والسفلية.

لقد استقينا الكثير من المعلومات المقدّمة في هذا الكتاب من بروجيكت مور ، مكتب أبحاث الطفل في جامعة كانزاس ، ومستشفى ومركز تدريب بارسونز الحكومي ، بارسونز ، كانزاس.

١٦ - ضع الفرشاة جانباً.

١٧ - أمسك بالكأس.

١٨ - افتح حنفية الماء.

١٩ - املأ الكأس بالماء.

٢٠ - أقفل حنفية الماء.

٢١ - تمضمض.

٢٢ - ضع كأس الماء جانباً.

٢٣ - امسح فمك.

٢٤ - افتح حنفية الماء.

٢٥ - اغسل فرشاة الأسنان بالماء.

٢٦ - ضع الفرشاة جانباً.

٢٧ - نظّف مغسلة الحمّام.

٢٨ - اقفل حنفية الماء.

٢٩ - جفّف يديك بالمنشفة.

٣٠ - ضع أدوات تنظيف الأسنان في مكانها.

ونوصي بتسلسل الخطوات هذا ولكننا لا نطالب به ؛ إذ قد يكون إعادة تنظيم تسلسل بعض الخطوات أفضل لك وللطفل. وعلى أي حال ، تأكّد من أن التسلسل الذي تختاره يتضمّن خطوات ذات تسلسل منطقي.

وقبل البدء في تعليم الطفل تنظيف أسنانه بالفرشاة والمعجون ، انظر إذا كان بوسعه أداء أي من الخطوات المذكورة آنفاً بمفرده. قدّم له جميع المواد الضرورية (الفرشاة ، المعجون ، الكأس) واطلب منه تنظيف أسنانه. ويمكنك أحياناً اختصار عدة خطوات لأن بوسع طفلك أداء جزء من المهمة. ويمكنك عندئذٍ ببساطة إعلامه بالوقت الملائم لأداء الحركة.

وحالما تتعرّف على الخطوات التي يمكن لطفلك تنفيذها والتي لا يمكنه تنفيذها بمفرده اختر أمراً شفهياً يرافق *كل* خطوة. ويجب أن يكون لديك أوامر شفهية بعدد الخطوات. وقد لا يحتاج الطفل إلى جميع الخطوات الموصى بها هنا ، فمثلاً ، إذا كان الطفل يفهم بأن التبليل يقتضي فتح حنفية الماء ووضع الشئ المراد تبليله تحتها ثم إقفال الحنفية ، فيمكن عندها جمع الخطوات من ١ إلى ٤ في خطوة واحدة هي "بلّل الفرشاة". اختر عدد الخطوات المناسب لك وللطفل حتى يفهم بالضبط المطلوب منه عند إعطائك الأمر لتنفيذ تلك الخطوة.

وكما في السلوكيات المعقدة الأخرى فإن أفضل استراتيجية لتعليم الطفل تنظيف أسنانه تشتمل على تقنيات الاستعراض والتقليد والتلقين. ونوصي بالطرق التالية مع كل خطوة.

الخطوة ١ : أعطِ الطفل أمراً مع كل خطوة. مثلاً ، "بلّل الفرشاة".

الخطوة ٢ : إذا تمكّن الطفل من أداء المهمة الضرورية عندما تطلب إليه ذلك ، فلا تقدّم أي معونة إضافية. وعلى أي حال ، تأكّد من أن تمتدحه عند إكماله لتلك الخطوة. وإذا لم يتمكن الطفل من أداء المهمة فاستعرضها أمامه ، أي مثّل الحركة بنفسك. وقد تحتاج لقول "افعل هذا" لتجعله يقلّدك. وعندما يفعل فامتدحه على ذلك.

الخطوة ٣ : إذا لم يتمكن الطفل من تقليد الحركة فلقّنه عن طريق توجيه يديه بيديك. وبالتدريج وعلى مدى المحاولات المتعاقبة ، قلّل نسبة مساعدتك له.

الخطوة ٤ : عندما يدرك الطفل الحركة التي يجب أن يقوم بها بناءً على أمر منك ، مع حاجته لما يذكّره أحياناً ، فقدّم له تلقيناً مرئياً.

الخطوة ٥ : وإذا كان التلقين المرئي يكفي ليذكّر الطفل فقدّم تلقيناً جسدياً عن طريق توجيه يديه خلال الحركة. وقدّم العون الضروري فقط لتجعله يؤدّي الحركة المطلوبة ، وتأكّد من أن تمتدحه.

الخطوة ٦ : قلّل مساعدتك عن طريق الإقلال التدريجي من المساعدة الجسدية التي تقدّمها له. ثم قلّل بالتدريج كمية وتواتر الإشارات أو التلقينات المرئية التي تقدمها له. ومن ثم اعمل على ملاشاة الأوامر الشفهية بالتدريج.

وعند انتهاء البرنامج يجب أن يتمكن الطفل من القيام بعملية تنظيف أسنانه بأكملها عندما تعطيه الأمر "نظّف أسنانك".

المراجع :

آزرن ، إن. إتش. و فوكس ، آر. إم. طريقة سريعة لتدريب المعاقين على استخدام التواليت. *مجلة تحليل السلوك التطبيقي. ١٩٧١ ، ٤ ، ٨٩ ـ ٩٩*

بيكر ، بي. إل. ، برايتمان ، إيه. جيه. ، هايفتز ، إل. جيه. و مورفي ، دي. إم. *خطوات الاستقلال : سلسلة تدريب المهارات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.* شامبين ٣ : مطبعة الأبحاث ، ١٩٧٧

واتسون ، إس. إل. *كيف تستخدم التعزيز السلوكي مع الأطفال التوحديين والمعاقين عقلياً : برامج للإداريين والمعلمين والأهل والممرضين.* توسكالوسا ، ألاباما : تكنولوجيا تعزيز السلوك ، ١٩٧٢

قراءات مقترحة :

بيرنال ، إم. إي. و نورث ، جيه. إيه. مسح لكتب التدريب التي يستخدمها الأهل. *مجلة تحليل السلوك التطبيقي ١٩٧٨ ، ١١ ، ٥٣٣ ـ ٥٤٤*

فوكس ، آر. إم. و آزرن ، إن. إتش. *تدريب المعاقين على استخدام التواليت : برنامج تواليت ليلي ونهاري مستقل.* شامبين ٣ : مطبعة الأبحاث ، ١٩٧٤

الباب الخامس
اللغة المتوسطة

أصبح بوسع طفلك في هذه المرحلة اتّباع تعليمات معينة بسيطة (الفصل العاشر) وتعلُّم تقليد كلامك (الفصل الحادي عشر) ؛ ومن المأمول أن يتمكن من تحقيق تقدّم في كلا المجالين. ولهذا فقد حان الوقت للانتقال إلى المزيد من التدريب على اللغة. وتعتبر مادة هذا الباب أكثر صعوبة بالنسبة للطفل ، ولكن ليس بالضرورة أن تكون أكثر صعوبة بالنسبة لك عندما تعلّمه إياها. وتجد هنا البرامج التي تساعد طفلك على وصف بيئته بشكل أفضل وعلى جعل سلوكه أكثر دقّة.

وهناك قسمان يتعلقان باللغة. الأول يرتبط بالاستجابة للغة بشكل ملائم كمصدر للمعلومات ، وهذا هو النطق الاستقبالي ، وقد ورد شرحه في القسم الذي قمنا خلاله بتدريب الطفل على اتباع الأوامر البسيطة. ويدعى هذا القسم *استقبالياً* لأن الطفل يستقبل اللغة ويعمل على فهمها. ويدعى القسم الآخر *التعبيري* ، أي أن الطفل ذاته يعبّر بكلماته عمّا يرى أو يسمع أو يشعر (يمكن أن ينفّذ الآخرون ما يقول). ويتمّ عادة تعليم الطفل هذين القسمين من النطق (الاستقبالي والتعبيري) جنباً إلى جنب ، مع تقديم القسم الاستقبالي أولاً ثم إتباعه بنظيره التعبيري. ونبدأ بتعليم الطفل الاستجابة الصحيحة لشئ ما (مثلاً ، الإشارة إلى فنجان) عندما يقول الشخص البالغ ("فنجان") ، أي أنه يتعلّم *استقبال* ما يُقال. وفيما بعد نعلّمه *التعبير* عمّا يراه (أي أن يقول "فنجان").

ويتحدّث بعض الأطفال بطريقة غير ملائمة ، أي أنهم يتكلمون كثيراً عندما ينطقون ، وغالباً ما يقولون أشياء لا معنى لها. فمثلاً ، يردّد بعض الأطفال ما تقوله أنت ، سواءً أكان ذلك مباشرة أم لاحقاً (يكرّرون سؤالك مثل "ما اسمك" بدل الإجابة على السؤال) ؛ أو أنهم يلحّون في تكرار كلمات مفضّلة لديهم سمعوها من الإعلانات التلفزيونية وهي خارج نطاق الموقف. ومن الواضح أنهم يقولون ذلك دون علم بما يقولون. وقد يقوم بعض الأطفال بجمع كلمات متفرقة لا تعطي معنى واضحاً (مثلاً ، طفل يردّد في كل المواقف "هيلوكوبتر مخدّة طيّار"). وبالرغم من أنه من المفيد أن يتكلّم الطفل ، إلاّ أن هذا الحديث التكراري أو الذُهاني غالباً ما يتدخّل في تأقلمه الاجتماعي والتعليمي. وعلى حدّ فهمنا للأمر فإن الكلام التكراري والذُهاني هو سلوك تحفيز ذاتي. ويضمّ الفصل ٢٣ برامج خاصة لمساعدة الطفل على الإقلال من هذا الكلام.

ويواجه بعض الأطفال صعوبة بالغة في استقبال اللغة المنطوقة والتعبير عنها. وإذا عملتَ على تدريب أحد الأطفال لعدّة أشهر ولم يحقّق أي تقدّم في التقليد الشفهي أو في التصنيف الاستقبالي (الشفهي) ففكر في تعليمه *الإشارة* بدل النطق ؛ فأحياناً تسهّل برامج الإشارة تطوّر اللغة المنطوقة

وأحياناً أخرى تكون بديلاً جيداً لها. وعلى أي حال ، تذكّر أن بعض الأطفال قد يواجهون مشاكل كبيرة في استيعاب الإشارات المنطوقة (المسموعة) وقد يستوعبون الإشارات اليدوية (المرئية) أكثر. ولكن جرّب التدريب الشفهي أولاً لأنه عمليّ أكثر في مجتمعنا.

ونقدّم الإجراءات التدريبية للغة المتوسطة ببعض التفاصيل ، وقد يبدو هذا زائداً عن الحاجة بما أنها مشابهة لتلك التي وردت في الفصول السابقة. ولكننا قرّرنا تقديمها بالتفاصيل الدقيقة لكي نكون على الجانب الآمن.

يعتبر إعطاء أسماء (تصنيف) للأشياء (باستخدام الأسماء) وتصنيف الأفعال البسيطة (باستخدام الأفعال) من أهم المهارات اللغوية ، إذ يجب أن يتعلّم طفلك استيعاب واستخدام أسماء "الأشياء" و "الأفعال" لكي يتفاعل ويتواصل مع الآخرين. ويتحدّث هذا الباب عن مجموعة برامج يمكن استخدامها لتعليم طفلك فهم واستخدام مجموعة متنوعة من الأسماء أوالتصنيفات الضرورية في تعاملاته اليومية.

وتغطّي الفصول الأربعة الأولى من هذا الباب النواحي التالية :

١. فهم أسماء الأشياء أو تصنيفها استقبالياً ، وهنا يتعلم الطفل الاستجابة للأوامر مثل "المس الفنجان" أو "المس الكتاب".
٢. تعلُّم تسمية الأشياء أو تصنيفها تعبيرياً ، وهنا يتعلّم الطفل الإجابة على أسئلة مثل "ما هذا؟" و "ماذا تريد؟".
٣. فهم أسماء الأفعال البسيطة أو تصنيفها استقبالياً ، وهنا يتعلّم الطفل أداء أو الإشارة إلى فعل عندما يأتيه الأمر لفعل ذلك ، مثل "امشِ" أو "أرني كيف تقفز".
٤. تعلُّم تسمية الأفعال أو تصنيفها تعبيرياً ، وهنا يتعلّم الطفل الإجابة على السؤال "ماذا تفعل (أو أَفْعَل ، أو يَفْعَل) ؟" باستخدام فعل لوصف العملية. ويجب أن يتعلّم طفلك عدداً كبيراً من التسميات أو التصنيفات في كل مجموعة من أجل التفاعل مع الناس حوله.

والرجاء ملاحظة أن الفصل بين التدريب على التصنيف الاستقبالي والتعبيري في هذا الكتاب هو أمر مصطنع بعض الشئ فبعد المراحل الأولية من البرنامج يجب تدريب الطفل على التصنيف الاستقبالي والتعبيري معاً ، ويجب المزج بينهما وخاصة فيما يتعلّق بأمور التعميم الواردة في البرامج.

وتذكّر بأن برنامج اللغة في هذا الكتاب هو مقدّمة للغة ، والهدف منه هو الانطلاق بهذا الاتجاه. فإذا شعرت بأنك تحرز تقدّماً وأردت القيام بأكثر مما نقدّم هنا فيمكنك أن تجد استمرارية لهذا البرنامج في كتاب خاص بتعليم اللغة عنوانه *الطفل التوحّدي : تطوّر اللغة من خلال تعزيز السلوك* (لوفاس ، ١٩٧٧).

الفصل التاسع عشر

تصنيف الأشياء استقبالياً

يمكن تعليم التصنيف الاستقبالي بسهولة عن طريق وضع أشياء مختلفة على طاولة صغيرة بينك وبين الطفل أو عن طريق الجلوس جنباً إلى جنب مع الطفل والأشياء أمامكما. وفي هذا البرنامج يجب استخدام عدد كبير من الأشياء اليومية المعروفة.

التصنيف الأول

قمنا باختيار فنجان كأول شئ لأن الطفل يجده أمامه كثيراً. ومن الضروري اختيار شئ مألوف لديه ويمكنه التعامل معه. ويمكن استخدام أي عدد من الأشياء ، مثل شاحنة أو لعبة أو كرة أو طعام ، كالخبز المحمّص أو الخبيز. وتكون محظوظاً إذا تمكّن طفلك من الإشارة إلى شئ قبل أن يتلقّى أي تدريب. وإذا كان الأمر كذلك *فابدأ بتدريبه على الأشياء التي يستطيع تسميتها دون تعليم سابق.* وكما هو الأمر في تعليم الطفل التقليد واتباع الأوامر يصحّ في التصنيف كذلك أن "يعرف" الطفل سلفاً بعض هذه الأشياء ، ولكنه لا يستخدمها كثيراً. ومهمتك الآن هي السيطرة على هذه التصنيفات المبكرة عن طريق مكافأته على الاستجابات الصحيحة ومعاقبته على الاستجابات الخاطئة ومعاقبته على فشله في التعاون. وعليك أن تحدّد منذ البداية (عن طريق مراقبة الطفل أو الطلب من والديه إذا كنتَ معلمه) ما الذي يمكن للطفل تسميته سلفاً (حتى ولو لم تكن تلك التسمية دقيقة تماماً) ، ثم سيطر على هذه التصنيفات أولاً ، فهذا يوفّر عليك وقتاً كبيراً.

الخطوة ١ : أبعد كل الأشياء عن الطاولة بعيداً عن مرأى الطفل ومتناوله وابدأ التدريب عن طريق وضع الفنجان على الطاولة على بعد قدم أو قدمين أمام الطفل. ثم قدّم تعليماتك للطفل قائلاً "المس الفنجان". فإذا استجاب الطفل إلى مستوى الأداء المطلوب انتقل إلى التصنيف التالي. وإذا استجاب الطفل بشكل خاطئ على مدى خمس محاولات فانتقل إلى الخطوة ٢ .

الخطوة ٢ : *التلقين المرئي.* يمكنك تلقين الطفل كي يستجيب عن طريق وضع يدك فوق الفنجان حتى يفعل الطفل مثلك. فإذا أخفق في تقليد حركتك فاتّبع إجراء التلقين الجسدي المُعطى في الخطوة ٤. وتكون الاستجابة الصحيحة عندما يقلدك الطفل عن طريق

وضع اصبعه على الفنجان استجابة لأمر "المس الفنجان". وكافئ الطفل بالمديح والطعام. وعندما يستجيب الطفل بصورة صحيحة (أي يقلّد حركتك) على مدى ٥ محاولات متتالية فانتقل للخطوة ٣ .

الخطوة ٣ : *ملاشاة التلقين المرئي.* لكي تلاشي التلقين المرئي حرّك يدك أولاً باتجاه الفنجان دون ملامسته. وبالتدريج قلّل المسافة التي تحرّك فيها يدك باتجاه الفنجان حتى تصل إلى مرحلة لا تحرّك فيها يدك مطلقاً. وعزّز كل استجابة صحيحة ، وانتقل إلى التصنيف التالي عندما يصل الطفل إلى مرحلة الكمال في أدائه.

الخطوة ٤ : *التلقين الجسدي.* قد تدعو الحاجة لاستخدام تلقين جسدي إذا أخفق الطفل في تقليدك أو كما جرت الإشارة سابقاً ، إذا قلّدك الطفل جيداً ولاشى استجابته مع ملاشاتك للتلقين. وفي كلا الحالتين لقّن الاستجابة الصحيحة جسدياً عن طريق أخذ يد الطفل ووضعها فوق الفنجان. ثم حرك يدك وعزّز الطفل بعد أن يبقي يده فوق الفنجان لثانيتين أو ثلاثة. وبالتدريج المنتظم قلّل هذا التلقين عن طريق تخفيف الضغط على يد الطفل ثمّ ترّك يده قبل أن تصل إلى الفنجان. استمر في التدريب حتى يلامس الطفل الفنجان بناءً على أمر منك ودون أي تلقين جسدي على الإطلاق (مثل ، أبقِ يدك في حضنك أو على حافة الطاولة). وبعد استجابة الطفل وصولاً لمرحلة الأداء الكامل ابدأ تدريبه على التصنيف التالي.

التصنيف الثاني

يجب أن يختلف التصنيف الثاني المُختار لتدريب الطفل عن التصنيف الأول اختلافاً جوهرياً في الشكل المادي والوظيفة لكي لا يرتبك الطفل. وهكذا فإذا كان الفنجان هو الشئ الأول فلا تستخدم كأساً مشابهاً في الشكل والوظيفة. وبالإضافة إلى ذلك فإن تصنيفات أو أسماء الشيئين يجب أن تكون مختلفة إلى أقصى حد. فعلى سبيل المثال ، إذا درّبتَ الطفل على "الفنجان" فسيكون تدريبه على تصنيف "فطيرة" ضعيفاً ككلمة ثانية لأن كلا الكلمتين تبدآن بحرف الفاء. ولهذا لا تدرّب الطفل على كلمتين متتاليتين تبدآن بنفس الحرف وتشتركان في الوظيفة ـ فكلا الشيئين يرتبط بالفم. ويمكن أن يكون الخيار الجيد للتصنيف الثاني هو لعبة ، وعندها تعطيه أمر "المس اللعبة" ؛ ويمكن أن يكون الحذاء خياراً جيداً أيضاً.

الخطوة ١ : أبعد جميع الأشياء عن الطاولة ما عدا اللعبة المستخدمة للتدريب. ضع اللعبة على الطاولة أمام الطفل ثم أعطه أمر "المس اللعبة" ، فإذا استجاب الطفل إلى المستوى

المطلوب فانتقل لتدريبه على التمييز باستخدام التعاقب العشوائي. فإذا أخفق الطفل خمس مرات متتالية فانتقل للخطوة ٢ .

الخطوة ٢ : تُنفَّذ هذه الخطوات بنفس طريقة تلك المطبّقة في التصنيف الأول. وعندما يتقن الطفل هذا التصنيف الثاني ، انتقل إلى التعاقب العشوائي.

التعاقب العشوائي

الخطوة ١ : حالما يصل الطفل إلى مرحلة الكمال في تصنيف الشئ الثاني (الدمية) قدّم الشئ الأول (الفنجان) مرة أخرى. وأجرِ عدة تجارب اختبارية لتضمن أن الطفل يستجيب بشكل صحيح لأمر "المس الفنجان". وإذا لم يستجب الطفل بصورة صحيحة فيجب إعادة التدريب على الاستجابة الصحيحة.

الخطوة ٢ : أعد تقديم الشئ الثاني ، واستمر في تقديم المحاولات (بعد اتباع إجراء الخطوة ١) حتى يستجيب الطفل بشكل صحيح دون تلقين على مدى خمس محاولات متتالية.

الخطوة ٣ : كرّر الخطوتين ١ و ٢ حتى لا تحتاج إلى التلقين من أول مرة تقدّم له فيها شيئاً.

الخطوة ٤ : قدّم الشيئين بتعاقب عشوائي ، وستجد مراجعة لإجراء التعاقب العشوائي فيما يلي ، وذلك للإقلال من أي إمكانية لسوء الفهم.

ضع كلا الشيئين فوق الطاولة على بعد قدم أو قدمين عن الطفل وعلى بعد قدم واحد عن بعضهما البعض. وقدّم أمراً واحداً مثل ، "المس الدمية" ، وعزّز الطفل بالمديح وبالطعام إذا استجاب بشكل صحيح. وفي المحاولات التالية يجب أن تبدّل تعليماتك بشكل عشوائي حتى لا يستخدم الطفل نموذج الأوامر وليس الأوامر ذاتها كأساس لاستجابته. فمثلاً ، ضمن سلسلة من المحاولات يمكن أن تطلب من الطفل : فنجان ، فنجان ، دمية ، فنجان ، دمية ، دمية ، دمية ، فنجان ، دمية. وبالإضافة لذلك يجب تغيير موضع الشيئين بشكل عشوائي خلال سلسلة المحاولات وذلك لتمنع الطفل من الربط بين الأمر وبين موضع الشئ (يمين أو يسار) أكثر من ربطه بين الشئ واسمه. ويمكن أن يُظهر تسلسل نموذجي للمحاولات أحد الأشياء التدريبية كما يلي : يـ (مين) ـ أ (يسر) ـ يـ ـ يـ ـ أ ـ يـ ـ أ ـ أ ـ أ ـ يـ . فإذا استجاب الطفل إلى المستوى المطلوب في تمييزه للأشياء فيمكنك الانتقال لتدريبه على تصنيف ثالث. وإذا أخفق في الاستجابة على مدى خمس محاولات فعد للوراء لتدرّبه حتى يتمكن من تمييز الشيئين الأوليين بشكل منفرد ، ثم ابدأ التعاقب العشوائي مجدّداً.

التلقينات

وقد يكون التقديم المتزامن للشيئين وطلبك من الطفل أن يتعلم الاختيار الصحيح بينهما بناءً على إشارة شفهية منك أمراً صعباً للغاية على الطفل. وهناك عدة إجراءات لتلقين الطفل الاستجابة الصحيحة ، وعليك أن تجرّب كل إجراء على حده حتى تجد إجراءاً مريحاً لك وناجحاً مع الطفل. ودعنا نوضّح إجراءين من هذه الإجراءات.

تلقين القُرب

يقتضي هذا الإجراء وضع الشئ المعطى في أوامرك أقرب للطفل من الشئ الآخر. وفي المحاولة الأولى ضع شيئاً واحداً (الفنجان) على بعد قدم واحد من الطفل والشئ الآخر (الدمية) على بعد قدمين ، ثم قل "المس الفنجان". وفي المحاولات اللاحقة استمر في قول "المس الفنجان" وأنت تحرّك الفنجان بالتدريج إلى الخلف حتى يتوازى مع الدمية. ويجب أن تختار الجانب (الأيسر أو الأيمن) الذي يوجد عليه الفنجان بشكل عشوائي وأنت تلاشي تلقين القُرب. وتذكّر أن تدع الطفل يحرز عدة نجاحات عند كل مستوى من التلقين قبل نقل الفنجان إلى موضع أقرب من خط التوازي مع الدمية. واستمر في تقديم المحاولات حتى يصبح الفنجان على خط واحد مع الدمية أمام الطفل. وبعد استجابة الطفل الصحيحة لأمر "المس الفنجان" بدون تلقين على مدى خمس محاولات متتالية ابدأ بقول "المس الدمية". وفي المحاولة الأولى ضع الدمية على بعد قدم واحد من الطفل والفنجان على بعد قدمين عنه. وفي المحاولات اللاحقة قم بملاشاة تلقين القُرب ، أي حرّك الدمية إلى الوراء لتصبح على خط واحد مع الفنجان كما فعلتَ من قبل مع الفنجان. استمر في تقديم المحاولات حتى يستجيب الطفل لأمر "المس الدمية" بصورة صحيحة بدون تلقين على مدى خمس محاولات متعاقبة. كرّر الإجراء التلقيني للفنجان ثم للدمية ، وهكذا. وفي كل مرة قلّل مسافة تلقين القُرب المستخدمة في المحاولة الأولى (من ٦ بوصات إلى ٤ ، ثم إلى بوصتين) ، ولاشي ذلك حتى لا يعد الطفل بحاجة إلاّ إلى محاولة واحدة مدعومة بالتلقين فقط في كل مرة تقدّم له فيها أمراً للمرة الأولى.

والآن استخدم التعاقب العشوائي عند تقديم الأمرين. وقد تدعو الحاجة لبعض من تلقين القُرب على مدى عدة محاولات. استمر في تقديم المحاولات حتى تصل بالطفل إلى الاستجابة الكاملة. وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلّم أول تمييز تصنيفي استقبالي.

تمثيل الحركة

لعلّ أكثر ما يناسب هذا الإجراء هم أولئك الأطفال الذين يتمتعون بملكة التقليد. اختر مجموعة أشياء للمطابقة لك وللطفل. ضع الأشياء على الطاولة حتى تكون ملابسك نسخة مطابقة لملابس الطفل ، ثم أعطه الأمر "المس الفنجان" ولقّنه كي يلمس الفنجان عن طريق تمثيل الحركة أمامه ، أي عن طريق لمس فنجانك. وفي المحاولات اللاحقة بدّل الأمرين عشوائياً وبدّل مواضع الشيئين بين اليمين واليسار. وتذكّر أن مواضع الأشياء في مجموعتك وفي مجموعة الطفل يجب أن تكون متطابقة. وعلى مدى سلسلة من المحاولات قلّل التلقين التمثيلي عن طريق الابتعاد أكثر فأكثر عن ملامسة الأشياء في مجموعتك. وتذكّر أن تسمح للطفل بتحقيق عدة نجاحات عند كل مستوى من التلقين التمثيلي قبل الإقلال منه أكثر. واستمر في تقديم المحاولات حتى يستجيب الطفل إلى المستوى المطلوب دون تلقين. وبهذا تكون قد علّمتَ طفلك أول تمييزاته التصنيفية الاستقبالية.

تصنيف أشياء أخرى

وحالما يتعلّم الطفل التمييز بين شيئين انتقل لتعلّمه التعرّف على أشياء أخرى موجودة في محيطه. وبشكل دائم يجب أن تقدّم الشئ الجديد بمفرده وتعلّم الطفل الاستجابة له باستخدام الإجراء الملخّص أعلاه ، وذلك للتصنيف الأول والثاني. وفي كل مرة يتعلّم الطفل تصنيف شئ جديد بمفرده يجب أن يُقدَّم هذا الشئ في نفس الوقت مع شيئين أو ثلاثة يعرف تسميتها من قبل. وإذ يبني الطفل ذخيرة من تصنيف الأشياء استقبالياً يمكنه التمييز بينها ، فيجب أن تقدم عدّة مجموعات من هذه الأشياء لتتأكّد من أن الطفل قد تعلّم كل تصنيف بشكل جيد.

التدريب على التعميم

عندما يتقن الطفل ست تصنيفات فيجب أن تبدأ التدريب على التعميم. ويجب أن يتعلم الطفل التعرّف على نسخ أخرى من الأشياء بشكل صحيح وليس فقط على الشئ ذاته الذي دُرِّبَ عليه. فمثلاً ، تريد تعليم الطفل التعرّف على جميع الفناجين ، وليس فقط الفنجان الذي تدرّب عليه. وفي البداية يجب أن ينتقل التدريب إلى الأشياء المشابهة تماماً للشئ الأصلي الذي تدرّب عليه الطفل. وبالتدريج يجب أن تقدّم مواداً تختلف أكثر. وقد تحتاج لاستخدام التلقينات خلال التدريب على

التعميم. واتّبع الإجراء ذاته الذي استخدمته في تعليم الطفل المطابقة (الفصل ٨). واستمر في التدريب حتى يتمكن الطفل من التعرّف بنجاح على كل عنصر جديد من عناصر المجموعة (مثل ، نوع من الفناجين لم يُطلب منه تصنيفه أبداً) من أول مرة يقدَّم فيها هذا العنصر. وعندما يتمكن الطفل من التعرّف بنجاح على العنصر الجديد ضمن المجموعة من أول مرة يُطلَب إليه ذلك ، فعندها يكون قد اكتسب "إدراكاً" لتلك المجموعة.

وحالما يتمكن من تصنيف عدة أشياء ضمن مجموعات مختلفة بسهولة فيجب أن تبدأ بتعميم استخدامه لهذه التصنيفات على مواقف جديدة. فمثلاً ، يجب أن تضع المواد التي يمكنه تصنيفها في غرفة المعيشة (مثلا ، فنجان على الطاولة ، ودمية على الأرض ، وكرة على الكرسي) وتطلب منه العثور عليها. ويجب أن تمتحن طفلك بانتظام حول أسماء الأشياء التي يجدها حوله (مثل الفنجان الذي يشرب منه أو قميصه). وجوهرياً يجب أن يصل التدريب إلى كل جزء ممكن من حياة الطفل اليومية. وهذه هي الطريقة الوحيدة التي سيتقن الطفل من خلالها هذه المهارات التعميمية التي يكتسبها في جلسات العلاج الأكثر تعقيداً من العالم الحقيقي.

وتحتوي القائمة التالية مواد مقترحة قد ترغب في تدريب الطفل عليها. ويمكنك إضافة أشياء غير موجودة في القائمة ، أو أن تغفل تدريبه على بعضها. ويجب أن يكون اهتمامك الأول منصبّاً على اختيار مواد تدريبية ترتبط بالطفل ارتباطاً وثيقاً.

فنجان	دمية	قدم	عصير	بطن
كعكة	مكعّب	حليب	قلم	رأس
موزة	قميص	حذاء	عيون	جورب
بنطلون	كتاب	ركبة	شاحنة	سيارة
تفاحة	أسنان	قارب	صحن	خبيز
خبز محمص	لحم	كرة	فرشاة	أذن

الفصل العشرون

تصنيف الأشياء تعبيرياً

بعد أن يتعلم الطفل التعرّف على (الإشارة إلى) حوالي ١٠ أشياء استقبالياً ، يمكنك أن تبدأ بتعليمه تسمية تلك الأشياء ، أي استخدام التصنيف *التعبيري*.

وفي هذا البرنامج سيتعلّم طفلك أن ينطق باسم الشئ عندما يُعرَض عليه ويُسأَل "ما هذا؟" ويجب استخدام عدد كبير من الأشياء العامة اليومية في هذا البرنامج ، ابتداءً بنفس الأشياء المستخدمة في تعليم اللغة الاستقبالية (الفصل ١٩). إضافة إلى ذلك ، يجب أن يتعرّف الطفل الآن كيفية تقليدك شفهياً عندما تعطي أسماء الأشياء المختارة للتدريب (من خلال التدريب على التقليد الشفهي).

التصنيف الأول

الخطوة ١ : يجب أن تجلس أنت والطفل إلى الطاولة في وضع متقابل. ضع شيئاً فوق الطاولة أمام الطفل ؛ وفي البداية قد ترغب في اختيار الأشياء التي يريدها الطفل ، كالأطعمة أو لعبة مفضّلة لديه ، بما أنك تريده أن يتعلّم طلب هذه الأشياء بأسمائها وإحضارها عندما يُطلب إليه ذلك. فمثلاً ، إذا بدأتَ بـ "كعكة" فيجب أن تتوقّع من الطفل أن يقول "كعكة" قبل أن تعطيها له. ويساعد هذا في جعل كلامه عملياً وفعّالاً وهذا شئ يعزّزه ويقوّي كلامه. ضع كعكة على الطاولة ، وحالما ينظر الطفل إليها اسأله "ما هذا؟". ومن الضروري أن تكون بداية المحاولة ، أي وضع الكعكة على الطاولة وسؤالك له "ما هذا؟" ، واضحة المعالم ومحكمة أو متميّزة بقدر الإمكان حتى تستحوذ على انتباه الطفل. فإذا استجاب الطفل إلى المستوى المطلوب فانتقل إلى التصنيف الثاني. أما إذا استجاب بصورة غير صحيحة أو أخفق في الاستجابة على مدى خمس محاولات متعاقبة فانتقل إلى الخطوة ٢ .

الخطوة ٢ : *التلقين*. ضع الكعكة على الطاولة و *لا* تسأل الطفل "ما هذا؟". وحالما ينظر الطفل إلى الكعكة لقّنه الاستجابة الصحيحة عن طريق قول "كعكة". فإذا قلّدك الطفل بدقّة فعزّزه مباشرة وأبعد الكعكة عن الطاولة حتى بداية المحاولة التالية. ويمكن أن تتراوح الفترة الزمنية الفاصلة بين المحاولات من ٣ إلى ٥ ثوان ، وهي فترة كافية

لتجعل بداية كل محاولة مستقلّة ومتميزة بذاتها ، أي أنه يجب أن يكون لكل محاولة بداية واضحة وذلك للاستحواذ على انتباه الطفل. وإذا فشل الطفل في الاستجابة الصحيحة على مدى خمس محاولات متعاقبة عندما تلجأ لاستخدام كلمة التلقين بأكملها ، فيمكنك تدعيم عملك بذلك الشئ ، وابدأ التدريب على شئ آخر ذي تصنيف يمكن للطفل تقليده.

الخطوة ٣ : *ملاشاة التلقين.* بعد قيام الطفل بتصنيف الشئ بشكل صحيح على مدى خمس محاولات مع التلقين الكامل (الكلمة بأكملها) فيجب أن تبدأ *بملاشاة أو تغييب التلقين.* وبالتدريج قلّل من الكلمة التي تستخدمها لتلقين الاستجابة وارتفاع الصوت أثناء التلقين. فمثلاً ، يمكن ملاشاة كلمة "كعكة" أولاً إلى "كا" بالصوت العالي ثم إلى "كَ" بصوت متوسط ، وأخيراً إلى "كَ" بصوت مهموس. ويجب أن يستجيب الطفل بصورة صحيحة عدة مرات عند إعطائه الكلمة الكاملة "كعكة" عند مستوى التلقين المُعطى قبل تغييب التلقين أكثر. وعندما يستجيب الطفل بصورة صحيحة لخمس مرات على الأقل عند أدنى تلقين ، فيجب إقصاء التلقين. وفي هذه المرحلة تكون الإشارة لاستجابة الطفل هي ظهور الشئ على الطاولة أمامه. وبهذا تكون السيطرة على قوله "كعكة" قد تحوّلت من قولك "كعكة" إلى رؤية الكعكة ذاتها على الطاولة. وينتهي الإجراء التدريبي عندما يتمكن الطفل بنجاح من تصنيف الشئ إلى مرحلة الكمال دون تلقين.

وغالباً فسيقول الطفل دائماً "كعكة" إذا وضعت *أي* شئ أمامه. ولن يبدأ في تعلُّم التمييز بأن الأشياء المختلفة لها تصنيفات مختلفة إلا بعد أن يتعلّم تصنيفاً ثانياً.

التصنيف الثاني

يتم تعليم التصنيف الثاني بنفس طريقة التصنيف الأول. وتذكّر أن الشئ الثاني المختار للتدريب يجب أن يكون مختلفاً تماماً من حيث الشكل والوظيفة عن الشئ الأول. وبالإضافة إلى ذلك فيجب أن تكون تصنيفات الشيئين مختلفة إلى أقصى حد. فإذا اخترت "كعكة" لتكون أول تصنيفاتك فيمكن أن تكون "كرة" خياراً جيداً. علّم الطفل تصنيف الشئ الثاني إلى درجة الكمال في الأداء بنفس الطريقة التي اتبعتها في تعليمه التصنيف الأول.

التعاقب العشوائي

الخطوة ١ : بعد قيام الطفل بتصنيف ناجح للكلمة الثانية إلى المستوى المطلوب قدّم التصنيف الأول مجدّداً. فإذا لم يصنّف الطفل الشئ بشكل صحيح على مدى خمس محاولات فلقّنه الاستجابة. ويجب أن يكون التلقين الأول هو الأضعف في التدريب على الكلمة. فمثلاً ، اهمس "ك" لتلقينه قول "كعكة". وإذا فشل هذا التلقين في الإتيان باستجابة صحيحة ، فجرّب تلقيناً أقوى واستمر في زيادة قوة التلقين في المحاولات اللاحقة حتى يكون التلقين قوياً بما يكفي للإتيان بالاستجابة الصحيحة. وبعد الحصول على استجابة صحيحة قم بملاشاة التلقين بالتدريج بنفس الطريقة كما في الملاشاة الابتدائية. وقدّم المحاولات حتى يستجيب الطفل بصورة صحيحة وبدون أي تلقين على مدى خمس محاولات متعاقبة.

الخطوة ٢ : أعد تقديم الشئ الثاني مجدداً ، وقدّم المحاولات للطفل (باتباع الاجراء المذكور في الخطوة ١ أعلاه) حتى يستجيب الطفل بنجاح بدون تلقين على مدى خمس محاولات متعاقبة.

الخطوة ٣ : كرّر الخطوتين ١ و ٢ حتى لا تدعو الحاجة إلاّ للقليل من التلقين أو لتلقين معدوم نهائياً من أول مرة تقدّم فيها شيئاً ما.

الخطوة ٤ : ومن ثم قدّم الشيئين بتعاقب عشوائي. وقد تدعو الحاجة إلى تلقين بسيط في المحاولات الأولى. (إذا كان التلقين البسيط غير كافٍ للحصول على استجابة صحيحة ، فعد إلى الخطوات ١ ـ ٣). ويجب أن يستمر التدريب بالتعاقب العشوائي حتى يستجيب الطفل إلى مستوى الأداء المطلوب.

وحالما يبدأ الطفل بتصنيف أو بتسمية الأشياء ويتعرّف على أشياء متعددة عندما يُطلب منه ذلك ، تكون قد حقّقت بداية جيدة في تعليم اللغة. وبهذا تكون قد أنجزت كثيراً من العمل الشاق لأن العديد من البرامج اللاحقة هي مجرّد توسّعات للبرنامجين اللذين بحثناهما. وهناك الكثير من العمل بانتظارك ، ولكن ذلك لن يكون بمستوى صعوبة بناء التقليد الشفهي وتعليمه أول كلمات تحمل معنى.

تصنيف أشياء أخرى

إن الإجراء المتبع في تعليم الطفل كلمات أخرى هو نفسه المستخدم في تعليمه أول كلمتين. وبعد أن يتعلّم الطفل كل تصنيف جديد فيجب أن تمزج تقديم الكلمة الجديدة مع تقديمات التصنيفات التي تعلّمها الطفل من قبل حتى يستجيب الطفل إلى المستوى المطلوب. وتذكّر بأن تختار أشياء تمّ استخدامها سابقاً في التدريب على التصنيف الاستقبالي ، ويمكن للطفل تقليد تصنيفاتها أو تسمياتها.

التدريب على التعميم

ابدأ التدريب على التعميم بعد أن يتعلم الطفل ست تطبيقات تعبيرية. إن إجراء تعميم التصنيفات التعبيرية هو نفسه المذكور في القسم الخاص بتصنيف الأشياء استقبالياً. وتذكّر بأن هذه الخطوة حاسمة في تطوّر لغة الطفل ، لأن عليه أن يتعلم "المفاهيم" وليس مجرّد تصنيفات لأشياء مفردة ، ويجب أن يتعلّم استخدام اللغة طوال اليوم وكل يوم ، وليس فقط في جلسات التدريب.

تعليم الطفل "ما هذا؟"

بعد أن يتقن الطفل حوالي ست تصنيفات فيجب أن تبدأ بسؤاله "ما هذا؟" عند تقديم الشئ الأول لكي يصنّفه. ولا يتم طرح هذا السؤال في المراحل الأولية من التدريب ، باعتبار أنه قد يمنع استجابة جيدة للتلقين ، ويحجب انتباه الطفل للحافز التدريبي. وفي المراحل الأولية من التدريب يجب أن تقول كلمة التلقين فقط ، إذا كان ذلك ممكناً. وعموماً كلّما قلّ ما تقوله في البداية من تلقينات كلّما كان ذلك أفضل.

فإذا كرّر الطفل السؤال بدل تصنيف الشئ أو كرّر السؤال قبل إعطاء التصنيف ، فانظر للقسم التالي الذي يبحث الاجراءات الضابطة للتكرار الآلي (الفصل ٢٣).

تعليم الطفل "ماذا تريد؟"

بعد أن تعلّم الطفل الإستجابة الصحيحة لـ "ما هذا؟" ، فيمكن أن يبدأ التدريب على "ماذا تريد؟". ضع شيئاً على الطاولة يحب الطفل الحصول عليه (طعام أو لعبة مفضلة) ويمكنه تصنيفه تعبيرياً. وعندما يركّز الطفل نظره على الأشياء اسأله "ماذا تريد؟". فإذا فشل الطفل في الاستجابة فيجب أن تلقنه الإستجابة (مثلاً ، تقول "ماذا تريد؟" (صمت) "كعكة") وعندئذٍ تلاشي التلقين. وفي بداية هذا التدريب قد تجد من المفيد طرح السؤال "ماذا تريد؟" بصوت خفيض وبسرعة ، بينما تقول التلقين "كعكة" بصوت عال وواضح. وفيما بعد ارفع صوتك عند السؤال ولاشي التلقين. وعندما يتقن الطفل هذه المرحلة من البرنامج فيجب أن تبدأ بوضع شيئين أو أكثر يودّ أن يجدهما أمامه على الطاولة قبل أن تسأله "ماذا تريد؟". ثم يعطى الطفل الشئ الذي يسمّيه. وهكذا في هذه المرحلة من العملية يتعلّم الطفل أن عليه أن يسمّي الشئ الذي يريده. وحالما يتمكن الطفل من الإجابة على السؤال بصورة صحيحة فيجب أن يُطلب منه أن يطلب (بالإسم) أي شئ أو فعل يريده (مثل الطعام ، الألعاب ، العناق ، "افتح الباب" ليخرج ، "فوق" لترفعه إلى فوق ، "أسفل" لينزل عن الكرسي) قبل أن يحصل عليه.

ونقدّم أشياء إضافية للتصنيف بنفس الطريقة كما اقترحنا لتمييزات أخرى (كالتصنيفات الاستقبالية)

الفصل الواحد والعشرون

تصنيف الأفعال استقبالياً

حالما يتعلم الطفل التعرّف على الأشياء وتسميتها فيمكنك البدء بتعليمه التعرّف على السلوكيات أو الأفعال وتسميتها. أي بعد أن تعلّم الطفل الإشارة إلى الأشياء وتسميتها ، مثل الحليب ، الكعك ، الشاحنة ، الدمية ، فيمكنه أن يتعلم أن يفعل الشئ ذاته مع الكلمات التي تصف الأفعال ، مثل الوقوف ، الجلوس ، القفز والضحك.

إن برنامج تعليم الطفل أداء الأفعال استجابة لتعليماتك يشبه الإجراء المتبع في تعليمه اتّباع التعليمات الشفهية (المذكورة في الفصل ١٠). ومن جديد نوضح برنامج التدريب هنا وفي نيّتنا التوسّع حول السلوكيات الأكثر تعقيداً.

"امشِ باتجاه (*شخص / شئ*)"

تعلّم هذه المهمّة الطفل المشي باتجاه شخص آخر في الغرفة (إذا كان هناك شخص) ، أو المشي باتجاه شئ موجود في الغرفة (مثل الطاولة).

الخطوة ١ : يجب أن تجلس أنت والطفل على بعد خمس خطوات من الشخص أو الشئ الذي سيمشي الطفل باتجاهه (مثلاً ، أب الطفل). قدّم الأمر "اذهب إلى أبيك" للطفل ؛ فإذا استجاب إلى المستوى المطلوب فانتقل لتدرّبه على السلوك الثاني. وإذا استجاب بشكل خاطئ على مدى خمس محاولات فانتقل إلى الخطوة ٢.

الخطوة ٢ : *التلقين.* يمكن تعليم الطفل هذا السلوك وسلوكيات أخرى مشابهة بأسهل ما يمكن عن طريق جعله يقلّدك. وهكذا بعد قولك له "اذهب إلى أبيك" يجب أن تقول "افعل هذا" ، ثم قف واستدر باتجاه الشخص الذي ستتجه نحوه وامشِ باتجاهه. أما إذا فشل الطفل في تقليدك على مدى خمس محاولات متعاقبة فاستخدم تلقينات جسدية لتجعل الطفل يفعل ما طلبته منه. فمثلاً ، يمكنك تلقين الطفل الوقوف عن طريق وضع يديك فوق ذراعيه ورفعه للأعلى. ويمكنك عندئذٍ إدارته في الإتجاه المناسب بيديك بنفس الطريقة في رفع ذراعيه. وأخيراً يمكنك تلقينه المشي باتجاه الشخص أو الشئ المناسب عن طريق أخذه من يده أو عن طريق دفعه من الخلف إذا دعت

الحاجة. وعندما يصل الطفل إلى الشخص أو الشئ المُراد فيجب أن ينال مكافأتـه من الطعام والمديح مباشرة.

الخطوة ٣ : *ملاشاة التلقين.* لاشي أو قلّل أي تلقين جسدي تستخدمه مع الطفل بـالتدريج وبانتظام. وابدأ عن طريق تخفيف دفعك للطفل أكثر فأكثر لخطوات أقل ، وذلـك لتجعله يمشي. وفيما بعد المس ذراعيه بخفّة أكثر فأكثر لتجعله يقف ويستدير فـي الإتجاه المناسب حتى لا تحتاج إلى لمسه على الإطلاق. وأثناء ملاشاة التلقيـن الجسدي استمر في أداء الحركة بنفسك. وهكذا عندما تختفي التلقينات الجسدية تماماً فيجب أن يظلّ الطفل يقلّدك. والآن عليك ملاشاة تمثيل الحركة أمام الطفل (تمثيل السلوك) حتى يتمكن من أداء السلوك بنفسه استجابة لتعليماتك. وكما فـي معظم الإجراءات التدريبية الأخرى التي أتينا على ذكرها ابدأ بملاشاة التلقينـات مبتدئاً من نهاية التسلسل السلوكي ، أي مبتدئاً بآخر الخطوات في التسلسل. وفـي حالتنا هذه فإن تلك الخطوة الأخيرة هي المشي مع الطفل باتجاه الشخص أو الشـئ المناسب. وهكذا ، فعليك أن تقصّر مشيك مع الطفل بالتدريج حتى يمشي المسـافة بأكملها بمفرده. وقد يكون من الضروري دفع الطفل من الخلف لكي يبدأ بتنفيـذ السلوك ، ثم ملاشاة هذه الدفعة (تغييبها بالتدريج) وذلك بالتوقّف عن المشي مـع الطفل. ومن ثمّ عليك ملاشاة تلقين الاستدارة إلى الإتجاه المطلوب عن طريـق الإقلال من الإستدارة أكثر فأكثر. ومن جديد فعليك استخدام التلقين الجسدي لإدارة الطفل بعد أن تتوقّف أنت عن الإستدارة ، ومن ثمّ ملاشاة ذلك التلقين تدريجيـاً. وأخيراً فعليك ملاشاة تلقين وقوفك مع الطفل عن طريق الإقلال من وقوفك بـالطول الكامل أكثر فأكثر ، وعن طريق العودة للجلوس عندما يقف الطفل. استخدم تلقينـاً جسدياً خفيفاً إذا دعت الحاجة لتجعل الطفل يقف عندما تتوقف أنت عن أداء الحركة ولتبقيه واقفاً عندما تعود إلى وضعية الجلوس. وفي النهاية يمكن ملاشاة التلقين إلـى درجة تحتاج معها إلى الإيماء برأسك بالاتجاه الصحيح فقط. وعندما يتمكن الطفـل من الوقوف والاستدارة والمشي باتجاه الشخص أو الشئ المناسب بدون مسـاعدة وبدون تمثيل الحركة أمامه (شخص يقلّده) وصولاً إلى المستوى المطلوب فـابدأ بتعليمه التصنيف الاستقبالي التالي.

"اقفز باتجاه (*شخص / شئ*)"

يتم تعليم الحركة الاستقبالية الثانية بنفس الطريقة التي اتبعتها في تعليم الطفل التصنيف الأول. وإذا كنت تستخدم شيئاً وليس شخصاً آخر في التدريب فتأكّد من أن تستخدم *نفس* الشئ في التدريب على كلا السلوكين. وعندما يتعلّم الطفل التصنيف الاستقبالي الثاني (أي القفز باتجاه الشخص أو الشئ بناءً على الأمر) فانتقل للتعاقب العشوائي.

التعاقب العشوائي

الخطوة ١ : أعد تقديم الأمر الأول ("اذهب إلى *شخص / شئ*") ، فإذا لم يستجب الطفل بشكل صحيح على مدى خمس محاولات فلقّنه الاستجابة. وابدأ باستخدام تلقين خفيف ، فمثلاً امشِ خطوة أو خطوتين. وإذا فشل هذا التلقين في الإتيان باستجابة صحيحة فجرّب تلقيناً أقوى في المحاولة اللاحقة. واستمر في زيادة قوة التلقين في المحاولات اللاحقة حتى يستجيب الطفل بشكل صحيح. وبعد الحصول على استجابة صحيحة قم بملاشاة التلقين بنفس الطريقة المتبعة في التدريب الأولي. واستمر في تقديم المحاولات حتى يستجيب الطفل بالشكل الصحيح بدون تلقين على مدى خمس محاولات متعاقبة.

الخطوة ٢ : أعد تقديم الأمر الثاني ("اقفز باتجاه *الشخص / الشئ*") في محاولات (باتباع الإجراء في الخطوة ١ أعلاه) حتى يستجيب الطفل بشكل صحيح وبدون تلقين على مدى خمس محاولات متتالية. وتأكّد من أن يكون التركيز في صوتك على كلمتي "امشِ" و "اقفز" لتساعد طفلك على التمييز بينهما.

الخطوة ٣ : كرّر الخطوتين ١ و ٢ حتى لا يخطئ الطفل أكثر من مرة واحدة في أول مرة تعطيه فيها الأمر.

الخطوة ٤ : قدّم الأمرين معاً بتعاقب عشوائي. وقد تدعو الحاجة للقليل من التلقين في المحاولات القليلة الأولى. (وإذا لم يأتِ التلقين البسيط بالاستجابة الصحيحة ، فعد إلى الخطوات ١ ـ ٣). ويجب الاستمرار في التعاقب حتى يستجيب الطفل إلى المستوى المطلوب من الأداء.

السلوكيات اللاحقة

إن الإجراء المتّبع في تعليم الطفل تصنيفات استقبالية أخرى للأفعال يؤدّي فيها الطفل الحركة بنفسه هو نفسه المستخدم لتعليم الطفل التصنيفين الأوليين. وبعد أن يتعلم الطفل كل تصنيف استقبالي جديد فعليك مزج تقديمات هذا التصنيف مع تقديمات التصنيفات التي تعلَّمها الطفل سابقاً حتى يستجيب الطفل إلى مستوى الكمال المطلوب. ويمكن أن تختار تصنيفات ابتدائية أخرى كما يلي

اركض	كُل	ارمي (الكرة)
استلقي	اشرب	دوّر (الكرة)
ازحف	لوّح مودّعاً	اركل (الكرة)

التدريب على التعميم

من الضروري أن يستخدم الطفل التصنيفات التي يتعلمها خلال العلاج المبرمج في المواقف غير المبرمجة. أعطِ طفلك الأوامر مستخدماً التصنيف الاستقبالي للفعل الذي يعرفه كلما سنحت الفرصة خلال اليوم. فمثلاً ، اطلب من طفلك أن "يمشي باتجاه السيارة" بدلاً من اقتياده بيدك واطلب منه أن "يفتح الباب" وأن "يلوّح بيده مودّعاً" الأصدقاء. ولن يتقن الطفل استخدام هذه التصنيفات إلاّ من خلال التدريب المكثّف ، لذا اجعله يقوم بأداء حاجاته بنفسه بدل قيامك بأدائها بدلاً عنه.

التدريب على الصور

وفيما يلي يمكنك تعليم الطفل التعرّف على أفعال أو سلوكيات الناس في الصور. وتساعد الصور كأدوات تعليمية لأنها توضّح الأفعال التي قد يصعب على الناس القيام بها خلال العلاج (مثل النوم أو ركوب الدراجة). ويتمّ تعليم هذه المهمة تماماً بنفس طريقة تصنيف الأشياء استقبالياً ؛ ولكن يتمّ هنا استبدال الأشياء بالصور. وفي البداية يجب أن تُظهر كل صورة شخصاً واحداً يؤدي نشاطاً ما ، كالأكل أو النوم. ويمكن أن تكون التعليمات النموذجية المستخدمة في هذه المهمة "المس صورة الأكل" أو "أشر إلى صورة النوم".

وعند اختيار الصور للتدريب على التصنيف والتمييز تأكّد من اختيار صور توضّح بجلاء النشاط الذي تريد تعليمه للطفل كي يتعرّف عليه. وعليك اختيار نشاطات يؤديها الطفل عادة أو يرى

الآخرين يؤدونها كثيراً. وهكذا ففي المراحل الأولية من التدريب لا يجب أن تختار صورة لشخص يتزلّج ، بل اختر صورة شخص يقود سيارة ، فهي أكثر ملاءمة. وكما في اختيار الأشياء جرّب في البداية اختيار تصنيف أفعال تختلف إلى أقصى حد مع بعضها لتساعد الطفل على التمييز بين الأوامر ولتدعم التدريب على اللغة التعبيرية الذي سيأتي لاحقاً. وأخيراً ، ففي مراحل التدريب الأولية حاول تقديم النشاطات المتعددة بأزواج يمكن التمييز بينها بالنظر والسمع. وهكذا قد يكون التمييز بين المشي إزاء الركض صعباً في البداية كما هو الحال مع الجلوس إزاء الأكل (بما أن الأكل غالباً ما يكون أثناء الجلوس). ويجب أن تنتظر حتى يتمكن الطفل من التعرّف على هذه الصور بشكل جيد عندما تقدمها له برفقة نشاطات أخرى قبل أن تقدّم جميع هذه الأشياء مع بعضها البعض. وتذكّر بأنك تريد أن يستجيب الطفل بشكل صحيح بقدر الإمكان. ويمكنك مساعدته على ذلك عن طريق تقديم مهام سهلة في البداية *وبالتدريج* قم بزيادة مستوى الصعوبة على الطفل ؛ فإذا كان أداءه ضعيفاً فربما يعود ذلك لأنك تعطيه أكثر من مستواه.

ومن المهم تفقّد المستوى الذي يصله الطفل في التعرّف على شيئين ثنائيي الأبعاد (كما في الصور) يصوّرا سلوكيات الحياة الحقيقية ذات الأبعاد الثلاثة. ويبيّن السؤال أيضاً فيما إذا كان الطفل سيتمكن من التعرّف على سلوكيات الحياة الحقيقية ثلاثية الأبعاد بعد أن تعلَّم الطفل التعرّف على هذه السلوكيات في الصور ؛ ومع التدريب والعودة إلى الوراء والأمام فسوف يتعلم.

وتشتمل القائمة أدناه على أمثلة لأفعال يمكنك تعليمها للطفل :

المشي	القيادة	العبوس
التلويح باليد	الجلوس	التقبيل
القفز	الوقوف	تنظيف الأسنان
الطبخ	القراءة	تمشيط الشعر
الأكل	الكتابة	التأرجح
النوم	الابتسام	الرمي

الفصل الثاني والعشرون

تصنيف الأفعال تعبيرياً

يمكنك الشروع في هذا البرنامج بعد أن يتعلّم الطفل التعرّف على ٨ إلى ١٠ سلوكيات. وسيتعلّم طفلك الآن أن يقول اسم سلوك لم يؤدّه ولم يرك تؤديه. وسيتعلّم كذلك تسمية السلوكيات المرسومة في الصور. ويجب أن تكون السلوكيات الأولى التي تختارها لتدريبه سلوكيات كان قد تعلّم تصنيفها استقبالياً من قبل. واستمر في العمل في البرامج السابقة وأنت تعمل على تدريبه على هذا البرنامج.

ومبدئياً ستعلّم طفلك تسمية أفعال تؤديها أنت أو هو. ويعتبر الإجراء المتّبع في تعليم الطفل تصنيف *الأفعال* تعبيرياً مشابهاً تماماً لذلك المتّبع في تصنيف *الأشياء* تعبيرياً. إلاّ أن هناك اختلافين رئيسيين بينهما فقط :

١) فبدلاً من أن تُري الطفل شيئاً تريه فعلاً أو حركة (تؤديها أنت أو هو)

٢) تسأله "ما الذي أفعله؟" بدلاً من سؤالك له "ما هذا؟"

التصنيف الأول

الخطوة ١ : يجب أن تجلس أنت والطفل في وضع متقابل. قف واسأل الطفل بنفس الوقت "ما الذي أفعله؟" ، فإذا أجاب الطفل بشكل صحيح بقوله "تقف" وصولاً إلى المستوى المطلوب فانتقل للتصنيف الثاني. وأما إذا أخطأ في الاستجابة أو فشل في الردّ على مدى خمس محاولات فانتقل للخطوة ٢ .

الخطوة ٢ : *التلقين.* لكي تلقّن الطفل الاستجابة الصحيحة قف وقل "أقف" ، ولا تقل "ما الذي أفعله؟". فإذا قلّدك الطفل بدقّة فعزّزه مباشرة. اجلس ثم قف ثانية وأنت تغيّب الحافز. فإذا أخفق الطفل في الاستجابة الصحيحة على مدى خمس محاولات عند استخدام الكلمة بأكملها كتلقين فيمكنك إما تعليم الطفل تقليد التصنيف "الوقوف" (كما في الفصل ١٠) أو تأجيل العمل على تدريبه على هذه الحركة والبدء في تدريبه على سلوك يمكن للطفل تقليد اسمه.

الخطوة ٣ : *ملاشاة التلقين.* يجب ملاشاة التلقين (تقديم الاستجابة الصحيحة "أقف") بالتدريج بنفس الطريقة المتبعة في الإجراءات السابقة. وعند تغييب التلقين فإن الإشارة المساعدة على استجابة الطفل ستكون أداءك للحركة (الوقوف).

التصنيف الثاني

يتم تدريب الطفل على السلوك الثاني بنفس طريقة تدريبه على السلوك الأول. وتذكّر أن تختار فعلاً أتقن الطفل تصنيفه استقبالياً من قبل. ولعلّ التلويح باليد سلوك جيد يمكنك اختياره.

التعاقب العشوائي

قدّم الحركة الأولى للطفل ، فإذا سمّاها بنجاح فقدّم له الثانية. أمّا إذا أخفق في تسميتها على مدى خمس محاولات متعاقبة فعد لتدريبه على ذلك التصنيف الذي فشل في أدائه قبل تقديم حركة أخرى. وقم بمبادلة في تقديم كلا الحركتين حتى يصل الطفل إلى مرحلة لا يخطئ فيها الطفل إلاّ مرة واحدة عند تنفيذ سلوك ما لأول مرة. وفي هذه المرحلة عليك البدء بالتعاقب العشوائي للسلوكين معاً.

تصنيف حركات أخرى

إنّ الإجراء المتّبع في تدريب الطفل على تصنيف أفعال أخرى تعبيرياً والتمييز بينها هو نفسه الملخّص فيما ورد أعلاه.

تعليم الطفل "ما الذي أفعله؟"

بعد إتقان الطفل لتصنيف ثلاث أو أربع حركات أو أفعال فعليك البدء في طرح السؤال "ما الذي أفعله؟" عند قيامك بتمثيل الحركة أو الفعل الذي تريد من الطفل أن يصنّفه. فإذا كرّر الطفل

السؤال بدل الاستجابة بتصنيف الحركة أو كرّره مع تصنيفها فراجع الفصل ٢٣ الذي يبحث إيقاف التكرار.

التدريب على الصور

من الصعب أداء بعض الحركات ، كركوب الدراجة أو النوم ، خلال جلسة المعالجة التدريبية. ومن أجل تعليم الطفل هذه الحركات أو الأفعال عليك استخدام الصور بدلاً عن التمثيل الواقعي لهذه الحركات في المراحل الأولية من التدريب. وفي جميع الحالات الأخرى يكون التدريب نفسه كما سبق ذكره آنفاً. وتذكّر اختيار أفعال تدريبية أتقن الطفل تصنيفها استقبالياً من قبل.

التدريب على التعميم

يجب تطبيق تعميم تصنيف الأفعال تعبيرياً بعدة طرق متنوعة. أولاً (وهذا أسهل على الطفل) يجب أن يؤدي الأشخاص الآخرون عدا الشخص المعالج الحركات التي يمكن للطفل تسميتها مع سؤالهم للطفل "ما الذي أفعله؟". وفيما بعد يجب أن تسأل الطفل أنت "ما الذي يفعله (تفعله)؟" مع الإشارة إلى شخص آخر يؤدي الحركة التي يمكن للطفل تصنيفها . وإضافة إلى ذلك فيجب أن تجعل الطفل يؤدي سلوكيات يمكنه تسميتها. ومن ثم تسأله "ما الذي تفعله؟". وحالما يتقن الطفل هذه التنوعات في المهمة الأساسية فيجب أن تطلب منه تصنيف أفعال يمكنه تسميتها بما أنها تصادفه في حياته اليومية ، وكما تظهر في الصور. وكما أشرنا من قبل ، ففي بداية كل مرحلة من مراحل التدريب على التعميم فقد يستلزم الأمر بعض التلقين.

الفصل الثالث والعشرون

كبح التكرار الكلامي والنطق الذُهاني

يكون العديد من الأطفال المعاقين عقلياً صامتون (لا ينطقون) لدى بدء تدريبك لهم ، أي أن لغتهم أو نتاجهم النطقي لا وجود له أو يقتصر على أحرف صوتية أو ساكنة تأتي بشكل عشوائي لا معنى له. وقد ينطق بعض الأطفال بكلام كثير بالرغم من أن كلامهم يبدو خالياً من معنى مباشر أو أهمية في التواصل الإجتماعي. وقد يكون كلام الطفل تكرارياً حينما يكرّر عبارات سَمِعَ الآخرين ينطقون بها ، سواءً جزئياً أو كلّياً. وقد يكون التكرار *مباشراً* ، كأن يردّد الطفل كلمات أو جملاً سمعها قبيل ساعة أو في صباح اليوم الذي هو فيه ، أو حتى قبل أسابيع.

ونسبياً فلدى بعض الأطفال الآخرين كلاماً مفصّلاً قد لا يبدو أنه تكراري. وبالرغم من أن الكلام قد يكون عبارة عن تجميع كلمات غير عادية ("خليط من الكلمات") لا تعطي أي معنى ، مثل "حجل أرجوحة كعك تحت رمش العين" ، أو قد يكون الكلام ذا معنى ولكنه يأتي في غير محله وذلك حال الطفل الذي يمضي جزءاً كبيراً من يومه في وصف المصاعد والساعات أو التواريخ والتقويم لأي شخص يلتقي به بمعزل عمّا يحدث في تلك اللحظة. ولهذا سمّيت هذه العبارات التي تأتي في غير محلها الكلام الذُهاني.

ويتدخّل الكلام الذُهاني أو التكراري بشكل مباشر في مقدرة الطفل على تكوين كلام ملائم. ويبدو هذا جليّاً عندما تحاول تعليم الطفل سؤالاً بسيطاً وبهذا تضيّع عليه الفرصة في الاستجابة الصحيحة. وهناك العديد من الأسباب الأخرى لرغبتك في مساعدة الطفل على تخطّي الكلام الذهاني أو التكراري ؛ فمثلاً ، وجود هذا الكلام يمكن أن يؤخّر التطور الإدراكي عن طريق التدخّل في عمليات التعليم. وستجد بحثاً حول الكلام الذهاني والتكراري وحول الإجراءات المتّبعة لتخطيهما فيما سيأتي بتفصيل أكثر.

التكرار

لا يقتصر الكلام على الأطفال التوحديين أو الذهانيين ، بالرغم من أنه يعتبر في الغالب دلالة على وجود هذه الحالات لدى الطفل. ويقع التكرار في تطور اللغة الطبيعي ويصل إلى أقصى

له في حوالي الشهر الثلاثين من عمر الطفل ثم ما يلبث أن يتلاشى. ويمكن ملاحظة الكلام التكراري أيضاً لدى الأطفال الذين يعانون من إصابات دماغية.

إن وجود الكلام التكراري لدى الطفل الذي يبدأ مرحلة العلاج يجعلنا نتكهّن بأنه سيتمكّن من تعلُّم اللغة أكثر من الطفل الذي لا ينطق. وبالرغم من أن الطفل قد لا يعرف معنى الكلمات والعبارات التي يردّدها ، إلاّ أنه يعرف كيف يتكلم. وإذا لم يكن لدى الطفل مقدرة على تكرار الكلام فعندها ستقضي وقتاً طويلاً في تعليمه تكوين الأصوات والكلمات والعبارات. ولهذا ، ومن أجل عامل توفير الوقت فقط ، يكون الطفل التكراري متفوّقاً على أقرانه ممن لا ينطقون. أما الأطفال الذين يكونون صامتين ثم يتكلمون بشكل جيد بعد التدريب على اللغة فسيتوصلون إلى ذلك بعد مرورهم بمرحلة من التطور تشتمل على الاستجابات التكرارية. أما الأطفال الصامتون الذين لا يدخلون مرحلة التكرار فقلّما يصبحون مَهَرة في استخدام اللغة ، على الأقل ليس اللغة المنطوقة. ولهذا فمن مصلحة الطفل تعلُّم الترديد حتى ولو لم يكن يفعل ذلك قبل بدء تدريبك له. ومن الواضح أنه يتعيّن على الطفل تخطّي الكلام التكراري (أو الذهاني) لكي يكون أكثر فعالية على المستوى الشخصي ، ولكي يحلّ مشاكله بنفسه ويتطور في أدائه الإدراكي.

ويصعب تفسير السبب وراء ترديد الأطفال للكلام. ومن غير المحتمل أنهم يرددون الكلام لأنهم ينالون المكافآت أو التعزيز على فعل ذلك من قِبل أولئك الذين يستمعون إليهم. وبمعنى آخر فإن التكرار ليس سلوكاً فعّالاً يقوم على التعزيز الخارجي المضبوط اجتماعياً ؛ وبدلاً عن ذلك فقد يكون سلوكاً فعّالاً يقوم على التعزيز الداخلي ، كسلوك التحفيز الذاتي. وقد يشتمل التعزيز لدى الطفل على مطابقته لما يسمع نفسه يقول مع ما سمعه من الآخرين. وبمعنى آخر فإن المعزِّز هو المطابقة ، وبهذا المعنى يعطي الطفل نفسه فرصته الذاتية من التعزيز. لاحظ مدى القرب والدقّة التي يتابع فيها بعض الأطفال الفروق الدقيقة في كلام الناس. وفي الواقع فإن بعض الأطفال لديهم عدة أصوات ، فهم يقلّدون نغمات صوت والدتهم ووالدهم ، وربما يقلّدون معلمهم. ويمكن النظر إلى التكرار على أنه تخزين أو حفاظ على الذخيرة السمعية المأخوذة من البيئة المحيطة للطفل. وبهذا المعنى يكون الكلام التكراري مماثلاً لخيال أو لصورة مرئية كان الطفل قد رآها من قبل. ولهذا قد يكون من المفيد الاحتفاظ ببعض تلك الخصائص كتمرين "داخلي". وفيما سيأتي شرح للإجراءات المتبعة في مساعدة الطفل على تخطّي الاستجابة التكرارية العلنية.

تخطّي التكرار

من المحتمل أن يردّد الطفل التكراري عبارات لا يفهمها. فمثلاً ، إذا قلت له "أشر إلى رأسك" وكان يعرف تنفيذ هذا الأمر فلن يردّد ما قلت له. ومن ناحية أخرى ، فإذا قلت "أشر إلى جمجمتك" فمن المحتمل أن يكرّر الطفل عبارتك ولا ينفّذ الأمر. وهذا يعني أنك يجب أن تلاحظ بعض التناقض في الاستجابة التكرارية مع اكتساب الطفل للغة التي تؤدي معنى ووظيفة. وعلى أي حال ، يمكنك ملاحظة وجود الكثير من التكرار حتى مع تعلّم الطفل للكثير من اللغة ، لأنه سيظل جاهلاً بالأجوبة الصحيحة على معظم الأسئلة.

وقد قدّم شرايبمان وكار (١٩٧٨) إجراءً لإيقاف الكلام التكراري للعبارات غير المألوفة (أوامر ، طلبات). وتمّ تعليم الأطفال الذين يردّدون كثيراً الإجابة بـ "لا أعرف" كجواب غير تكراري عام على أسئلة وعبارات لم يفهموها. ويمكن تلخيص هذا الإجراء كما يلي :

الخطوة ١ : اجلس أنت والطفل إلى طاولة في وضع متقابل. وكالعادة اجعل الطفل يجلس بهدوء وبدون تحفيز ذاتي واجعله ينتبه إليك بنظره. اختر أربع أو خمس أسئلة لا يعرف الطفل الإجابة عليها. مثلاً ، "لماذا تغرّد الطيور؟" ، "أين تقع لندن؟" ، "كم عدد إخوتك وأخواتك؟" أو "لماذا تتحرّك القوارب؟". وهناك العديد من الأسئلة التي تستخدم "كيف" و "لماذا" و "مَن" و "أين" والتي قد تكون أنسب لطفلك على وجه الخصوص. ويجب أن تختار أيضاً بعض الأسئلة التي تعلم أن طفلك يعرف الإجابة الصحيحة عليها ، كأن تقول "ما اسمك؟" ، "كم عمرك؟" ، "مَن هذه؟" (وأنت تشير إلى أمه) .والآن قدّم السؤال الأول ، وليكن مثلاً "لماذا تغرّد الطيور؟" بسرعة بالغة وبصوت خفيض (همساً) ثم قل الجواب "لا أعرف" على الفور وبصوت عالٍ جداً. استمر في التجربة مع الصوت العالي حتى يكرّر الطفل الجواب الصحيح وليس السؤال ، وعزّزه كثيراً على الاستجابة الصحيحة.

الخطوة ٢ : وبخطوات متدرجة جداً ابدأ برفع صوتك أكثر عند السؤال وبتخفيضه عند الجواب. فإذا بدأ الطفل بتكرار السؤال خلال هذه العملية فاصرخ بحدّة "لا" وارجع إلى الوراء قليلاً عن طريق تخفيض الصوت عند السؤال.

ولا يتعيّن على الطفل أن يكرر السؤال ، ويمكنك كبح ذلك عن طريق مكافأته على هدوئه وعلى عدم الإجابة عند وجود السؤال. وتفيد هذه الطريقة الواعدة التي تقدم من خلالها إشارات على إجابة خاطئة بهدوء شديد في تعليم الطفل تجاهل أو عدم الاستجابة لوجود الإشارة الخاطئة.

الخطوة ٣ : وفي النهاية اسأل الطفل "لماذا تغرّد الطيور؟" بصوت طبيعي وأحجم عن إعطائه الجواب. ويكون الطفل قد أتقن المهمة عندما يمسك عن التكرار ويجيب الإجابة الصحيحة "لا اعرف" إلى المستوى المطلوب وبدون تلقين.

الخطوة ٤ : وبعد أن تدرّب الطفل على الإجابة بـ "لا أعرف" على أسئلة مثل "لماذا تغرّد الطيور؟" فعندئذٍ قدّم له سؤالاً يعرف إجابته ، كأن تسأله "ما اسمك؟" (يقول الطفل اسمه ويُعزَّز). أما إذا أخفق في الاستجابة أو أجاب إجابة خاطئة فلقّنه الجواب الصحيح ثم عزّزه لتعيد تكوين استجابته الصحيحة. وتكمن أهمية تقديم أسئلة يعرف الطفل أجوبتها سلفاً ومزجها مع أسئلة أخرى *لا يعرف* الطفل أجوبة لها في تذكير الطفل بالتمييز بين ما يعرفه وما لا يعرفه ، فذلك يساعده على تجنّب الإجابة بـ "لا اعرف" على جميع الأسئلة.

الخطوة ٥ : قدّم سؤالاً آخر مثل "أين تقع لندن؟" ودرّب الطفل على الاستجابة الصحيحة ، أي "لا أعرف" ، واستمر في مزج الأسئلة التي يعرف أجوبتها مع غيرها.

إذا تابعت هذا التدريب باستخدام أسئلة تبدأ بـ "كيف" ، "لماذا" ، "متى" ، "أين" ممزوجة مع أسئلة يعرف الطفل الإجابة عليها ، فستجد أن الطفل سيجيب بعد فترة بشكل عفوي "لا أعرف" على سؤال لا يعرف جوابه حتى ولو قدّمتَ هذا السؤال لأول مرة (أي بدون سابق تدريب). ويمكنك القول الآن بأن الطفل يتعلم ما هي "القاعدة". وعلى كل حال ، فمن خلال هذا الإجراء يمكنك مساعدة الطفل على وضع حد لاستجابته التكرارية في مواقف متعددة.

الكلام الذُهاني

ربما كان من الآمن بشكل عام الافتراض بأن الكلام الذهاني هو معزِّز ذاتي ولن يختفي أو تقلّ نسبته بشكل ملحوظ إذا مارستَ معه الملاشاة أو استخدمت الوقت المستقطع. ويصرُّ العديد من الأطفال على الكلام الذهاني بالرغم من أن بوسعهم أيضاً التكلّم بشكل ملائم. ويبدو أن السبب في ذلك هو أن الكلام الذهاني معزِّز جداً بالنسبة لهم. ولا بد من استبدال الكلام الذهاني بلغة ملائمة تمكّن الطفل من التوصّل للعديد من معزّزات التحفيز الذاتي المتوفرة لديه سابقاً من خلال الكلام الذهاني فقط. أي أن الكلام الملائم قد يحلّ محل خصائص (التحفيز الذاتي) للكلام الذهاني. وفي معظم الحالات تبقى نسبة الكلام الذهاني مرتفعة ، وفي هذه الحالات يجب أن نتدخل بفعالية للحدّ منه.

التغلّب على الكلام الذهاني

والأساس المنطقي وراء البرامج المتّبعة لكبح الكلام الذهاني غير الملائم هو أن وجود الكثير من الكلام الذهاني لدى الطفل يعزله اجتماعياً ويجعله يبدو شاذاً بين أصدقائه في المدرسة أو في مجتمعه. ولهذا فأنت ترغب في مساعدته على الإقلال من الكلام الذهاني كما تساعده على مضاءلة أشكال أخرى من التحفيز الذاتي.

ابدأ بتنبيه الطفل بـ "لا" حادة (أو أشكال أخرى من عدم الموافقة) مباشرة بعد نتاجه الذهاني. ويمكنك أن تقول "لا ، بدون كلام سخيف" في محاولة لمساعدته على معرفة السبب وراء لومه. (وعلى كل حال فليس هناك ضمان على تمييزه لذلك). ويمكن أن تكون الطريقة الأفضل هي تعليم الطفل التفوّه "بالسخافات" (أي الكلام الذهاني) عند إعطائه إشارة لفعل ذلك. علّمه أن يتكلّم "السخافات" أو أن يكرّر الكلام بقولك له "تفوّه بالسخافات وكرّر الكلام" ، وعزّزه على الكلام الذهاني أو التكرار في ذلك الوقت. ثم انتقل لقول "لا تتفوّه بالسخافات ولا تردّد الكلام" ، وعزّزه على القيام بذلك عندما تعطيه الأمر. والمبرّر الأساسي لاتّباع هذا الإجراء هو تعليم الطفل التمييز بين الكلام الملائم وغير الملائم. وبالرغم من أننا نحن الكبار نعرف التمييز بوضوح ، إلاّ أنه من الواضح أن الأشخاص الذهانيين والذين يعانون من إعاقة لا يتمكنون من ذلك.

الفصل الرابع والعشرون

لغة الإشارة

إدوارد جي. كار

يظهر عدد كبير من الأطفال المعاقين عقلياً تقدّماً ملحوظاً في مقدرتهم الاستقبالية والتعبيرية للأفعال لدى تدريبهم باستخدام الطرق الموضّحة في هذا الكتاب. إلاّ أن بعض الأطفال الآخرين لا يظهرون إلاّ تقدّماً ضئيلاً ، ولهذا تكون لغة الإشارة هي البديل للغة المنطوقة. وإضافة لذلك ، فهناك أطفال ممّن يكتسبون مهارات استقبالية جيدة ولكن سلوكهم التعبيري بالأفعال يبقى ضعيفاً لدرجة تجعل من الصعب على الآخرين فهمهم. ويمكن لهؤلاء الأطفال أيضاً الإفادة من تعلّم التعبير عن أنفسهم بالإشارات.

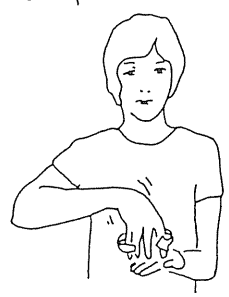
ولا بدّ من تحذير يتعلّق الأطفال الذين لا يجب تعليمهم لغة الإشارة ؛ إذ لا يجب أن يتمّ تعليم التخاطب بالإشارة للأطفال الصغار (أقل من ٤ سنوات) الذين قد تتأخّر لغتهم المنطوقة ، أو للأطفال الذين لم يخضعوا لبرنامج مكثّف من التدريب على الكلام الشفهي. لذا جرّب تعليم الطفل الكلام الشفهي أولاً. ولا يجب تعليم لغة الإشارة للأطفال الذين يكرّرون الكلام أو للأطفال الذين يتمتعون بمهارات تقليد شفهية جيدة. ويمكن أن تحقّق هذه المجموعات من الأطفال أقصى فائدة عن طريق إخضاعهم لبرنامج تدريب على اللغة المنطوقة كالبرنامج المذكور في الفصول السابقة. وباختصار ، يجب أن يقاوم الآباء والمعلمون اندفاعهم لمحاولة تعليم الطفل لغة الإشارة فقط لمجرّد أنها طريقة جديدة أو لأنهم يشعرون بأن الطفل لا يتعلّم اللغة المنطوقة بالسرعة المطلوبة.

فوائد استخدام لغة الإشارة

هناك عدة أسباب وراء اعتبار لغة الإشارة مفيدة للأطفال الذين لا يستخدمون الكلام في تعاملاتهم. فأولاً ، يعتقد بعض الخبراء بأنه إذا تواصل شخص بالغ مع طفل عن طريق مزاوجة الإشارات مع الكلمات المنطوقة ، وهي طريقة يشار إليها باسم *التواصل المتزامن* ، فإن الاستخدام الملائم *للكلام* سيكون أسهل ، أو أنه سيتحفّز.

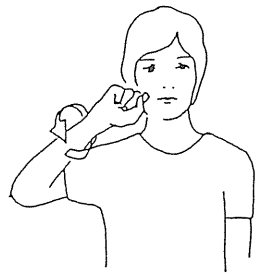
ساعد في التحضير لهذا الفصل منحة دعم الأبحاث الطبية الأحيائية ٥ إس ٠٧ آر. بي. ٠٧٠٦٧ ــ ١١ في ستوني بروك. وأشكر طلابي وأذكر منهم على وجه الخصوص إيلين كولوجنسكي ، بول دورز ، مارجي بيلكوفيتس ، كاثي برايدال ، شيلا باريس ، جودي بينكوف على مساعدتهم لي في تطوير البرامج التطويرية ؛ وكذلك أشكر الدكتور مارتن هامبورج ، المدير التنفيذي في مركز سفولك لتنمية الطفل ، على دعمه المتواصل.

وهذا التوقّع جدليّ للغاية. فبينما يبدأ بعض الأطفال ممن لا ينطقون الكلام شفهياً التكلّم فعلاً بعد التواصل المتزامن ، إلاّ أن عدداً كبيراً من الآخرين لا يفعلون ذلك. ولكن الشئ الواضح هو أن بوسع معظم الأطفال الذين لا ينطقون تعلُّم بعض الإشارات على الأقل ليُظهروا تطوراً في تواصلهم مع الكبار. وثانياً ، أصبح معلوماً منذ وقت ليس بالقصير أنه بالرغم من أن العديد من الأطفال المعاقين يعانون صعوبات كبيرة في فهم الكلمات المنطوقة ولكن يبدو أن مستواهم أفضل بعض الشئ في فهم الإشارات. وربما كان ذلك يرتكز على السهولة الأكبر التي يتمكن معها العديد من هؤلاء الأطفال العاقين عقلياً من تمييز الحوافز المرئية مقارنة بالحوافز السمعية. وربما كانت الحوافز المرئية أسهل وراثياً في التمييز ، أو أن العديد من الأطفال المعاقين ينتبهون للحوافز المرئية أكثر من الحوافز السمعية. وبما أن لغة الإشارة هي عبارة عن نظام مرئي (حركي) فهي تَعِدُ بتسهيل اكتساب اللغة. والاعتبار الثالث هو أنه يمكن للمعلم أو للأب قولبة (أي التلقين يدوياً) يدا الطفل لأداء شكل الإشارة الملائمة. وتعتبر هذه الميزة ذات فائدة على وجه الخصوص خلال الفترة الصعبة من بداية اكتساب الإشارات حين تدعو الحاجة للكثير من التلقين. ورابعاً ، ففي العديد من الإشارات هناك علاقة ارتباط مباشرة بين الإشارة وبين ما تشير إليه أو تمثّله. فمثلاً ، تتكوّن إشارة الموز من "تقشير" سبابة إحدى اليدين بأصابع اليد الأخرى. وتعتبر الميزة الأيقونية أو التصويرية للكثير من الإشارات ميزة تعليم إضافية. ونقدّم بعض الإشارات التوضيحية في الشكل ٢٤ ـ ١ . خامساً وأخيراً ، يمكن للطفل الذي اكتسب لغة الإشارة أن يلتحق بصفٍّ دراسي أو بجمعية للصمّ ، وبهذا تقدّم له فرصة إضافية للتطوّر الدراسي والمهني والاجتماعي.

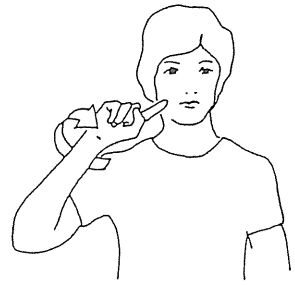


كعكة

حليب



تفاحة



حلوى

موزة

الشكل ٢٤ ـ ١ ميزة أيقونية أو تصويرية للاشارات. أعيدت طباعتها بعد اذن من كار اى. جي.، بينكوف، جيه. ايه. ، كولوجنسكي، اى. و ايدى ام. اكتساب الأطفال التوحديين للغة الاشارة. ١ : التصنيف التعبيرى. مجلة تحليل السلوك التطبيقي، ١٩٧٨ ، ١١ ٤٨٩ ـ ٥٠١

من أين تبدأ

قبل البدء في تدريب الطفل على أي نشاط بلغة الإشارة يجب على البالغ أن يتأكد من أن الطفل يتمتّع بالمهارات الأساسية للاستعداد للتعلّم المذكورة في الفصول السابقة ، وخاصة فصول الباب الثاني. أي يجب تعليم الطفل الانتباه للشخص البالغ بناءً على أمر ويجب أن يجلس بهدوء على الكرسي لمدة عشر دقائق أو أكثر كل مرة. ومن المهم كبح سلوك التحفيز الذاتي لأنه لا يعيق التعلّم فحسب ، بل قد يجعل من الصعب على البالغ تمييز إشارات الطفل ، إذ من غير المحتمل أن يكون الطفل الذي ينقر بأصابعة دون قصد أثناء أداء الإشارات مفهوماً من قبل الكبار الذين يتعيّن عليهم المصارعة مع مهمة "التخلّص من" سلوكيات التحفيز الذاتي من بين الإشارات. وكذلك يجب أن يظهر الطفل بعض التطوّر في التقليد غير الشفهي (الفصل ٧). وإذا كان الطفل بارعاً في تقليد الحركات غير الشفهية (الحركية) فعندئذٍ يمكن للبالغ توظيف هذه المهارة في مساعدته على تعليم الطفل إشارات جديدة. ومع ذلك فحتى هنا قد يستدعي الأمر بعض التلقين اليدوي في البداية من أجل صقل الإشارات حتى تقترب أكثر من تمثيل الإشارات المعنية التي يتم تعليمها للطفل.

والخطوة التالية هي اكتساب معجم للغة الإشارة. ومن بين المعاجم وجدنا معجمين مفيدين تحديداً : الأول هو *تكلّم معي* لـ جين هفمان وزملاء آخرين (١٩٧٥) والذي يشرح أصل كل إشارة ، وبهذا تقدّم عوناً مفيداً لذاكرة البالغ الذي يجب عليه إتقان هذه اللغة الجديدة في وقت قصير. فمثلاً ، تتألّف إشارة البرتقالة من تكوين حركة عَصْر باليد الموضوعة قرب الفم. ولعل إحدى الميزات الجيدة الأخرى لهذا المعجم هو أن الإشارات مصنّفة في مجموعات ، مثل ارتداء الملابس وأجزاء الجسم والألوان. ويصنّف *المعجم الانجليزي للإشارات لمستويات ما قبل المدرسة والمرحلة الإبتدائية* الذي وضعه هاري برونشتاين وزملاء آخرين (١٩٧٥) جميع الإشارت بتنسيق أبجدي ، وبهذا يمكن الحصول على المعلومات بسرعة. وإضافة لذلك فهناك شرح مفصّل وواضح لكيفية تشكيل كل إشارة على حده ، وهذه ميزة قلّما توجد في المعاجم الأخرى. وقد وُضع كلا المعجمين للمستوى الابتدائي في لغة الإشارة ، ولهذا فهما مناسبان للاستخدام في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً. وهناك شرح مقتضب للمراجع التي يمكن للقارئ العثور عليها حول لغة الإشارة في قائمة المراجع المذكورة في نهاية هذا الباب.

وأخيراً يجب أن يقرّر البالغ استخدام إمّا لغة الإشارة بمفردها أو التواصل المتزامن ، أي الإشارات برفقة الكلمات المنطوقة. وقد وجدنا أن أفضل طريقة لاتخاذ قرار بهذا الشأن هي تعليم الطفل أولاً استخدام طريقة التواصل المتزامن. وإذا بدا أن الطفل مرتبك (يبدي استجابة غير متجانسة أو يفشل في الاستجابة) بعد ٦ ــ ٨ أسابيع من التدريب فيجب اللجوء إلى استخدام

الإشارات فقط. ومن الواضح أن بعض الأطفال غير قادرين على الانتباه للكلمات المنطوقة وللإشارات عندما يتم تقديمها معاً. وغالباً ما يبدي هؤلاء الأطفال تحسّناً أكبر في التعلم عندما يتمكن البالغ عن الكلام المرافق للإشارات. ومن أجل التبسيط سنشرح برنامج التدريب على لغتنا الإشارية وكأننا نستخدم الإشارات فقط. وعملياً فلو استخدمنا التواصل المتزامن ، فالتغيير الوحيد الذي سنحققه هو نطق كل كلمة أثناء تمثيلها بالإشارات.

منهاج تعليم لغة الإشارة

هناك عدة أوجه تشابه بين تعليم الطفل الكلام وتعليمه التواصل بالإشارة. وبتفصيل أكثر فالإجراءات الضرورية لتعليم لغة الإشارة الاستقبالية تشبه تقريباً تلك المذكورة في مواضع سابقة من هذا الكتاب لتعليم اللغة الشفهية الاستقبالية. وبدلاً من قيام البالغ بنطق تصنيف الشئ الذي يريد من الطفل أن يلمسه فهو يقوم بتمثيله بالإشارات. ولهذا ومن أجل تجنّب التكرار فسنحدد نقاشنا بلغة الإشارات التعبيرية. وعن طريق تدريب الأطفال الذين لا ينطقون على الإشارات فأنت تعطي هؤلاء الأطفال طريقة مباشرة وفعّالة للتواصل مع الآخرين.

تصنيف الأشياء

إن تصنيف الأشياء هي المهارة الأولى التي يجب تعليمها للطفل. ومن غير المفيد البدء بمحاولة تدريب الطفل على تصنيفات الملابس أو أجزاء الجسم بما أنه ليس لهذه التصنيفات أهمية كبيرة لدى الطفل. وبدلاً عن ذلك فنحن نبدأ باختبار عدد من الأطعمة التي نعرف أن الطفل يحبها. وإضافة لذلك ، فيجب أن تكون الإشارات التالية المختارة للتدريب متميزة عن بعضها البعض مرئياً وحركياً ؛ فإشارات التفاحة والبرتقالة متشابهة ، ولكن إشارات التفاحة والحليب ليست كذلك. ولهذا من الأفضل البدء بالتدريب على الإشارتين الأخيرتين.

وخلال جلسات التدريب يجب أن يجلس البالغ مع الطفل في مواجهة بعضهما البعض كما في المراحل الأولية من البرامج الأخرى. ولا يجب أن تبدأ بالمحاولة إلاّ بعد أن يجلس الطفل بهدوء وبانتباه إليك ، إذ يجب كبت سلوكيات عدم الانتباه والتحفيز الذاتي. ويتمّ التدريب ذاته على ثلاث خطوات. وإليك طريقة تعليم الطفل تصنيف التفاحة :

في الخطوة الأولى يمسك البالغ بتفاحة أمام عيني الطفل. وبما أن الطفل لن يستجيب في هذه المرحلة فيجب إعطاءه تلقيناً ، أي يرفع البالغ يد الطفل ويكوّنها بالشكل الإشاري المطلوب ، ثم يُتبِع

الاستجابة الصحيحة الحاصلة بالتلقين بتعزيز اجتماعي (مثل إشارة البالغ جيد) وتعزيز أولي (كأن يعطيه قطعة من التفاحة).

وفي الخطوة ٢ يكرّر البالغ الخطوة ١ ويلاشي التلقين تدريجياً حتى يصل الطفل إلى مرحلة يؤدي فيها الإشارة المطلوبة دون أي عون. وعند نهاية الخطوة ٢ على البالغ الإمساك بالتفاحة فقط لكي يؤدي الطفل الإشارة الصحيحة. واستمر في التدريب على هذه الإشارة وصولاً إلى مرحلة الكمال.

وحالما يكتسب الطفل إشارة التفاحة فابدأ في تدريبه على إشارة الحليب. وتتكوّن هذه الإشارة من إغلاق بطئ لأصابع اليد الخمس الممدودة لتشكيل قبضة مع تحريك اليد إلى الأسفل ، وهي تمثيل صوري لحلْب البقرة. وفي الخطوة ١ يقوم البالغ بتلقين الإشارة عن طريق رفع يد الطفل من حضنه ومدّ أصابعه ومن ثم وضع يده خلف يد الطفل حتى يجمع الأصابع لتكوّن قبضة مع إنزال يد الطفل إلى الأسفل. وفي الخطوة ٢ يقوم البالغ بملاشاة التلقين أولاً عن طريق جمع أصابع يد الطفل وضغط يده نحو الأسفل مع تخفيف القوة المستخدمة في ذلك مرة إثر مرة ، ومن ثم عن طريق المساعدة عند مدّ الأصابع ، وأخيراً عن طريق تقليل المساعدة المقدّمة للطفل في رفع يده من حضنه. فإذا قام الطفل بأداء الإشارة بشكل خاطئ بعد ملاشاة جميع التلقينات فيجب أن يحرّك البالغ رأسه بعنف نافياً "لا" ويعطي إشارة لا. ويجب تكرار المحاولة مع استرجاع للتلقينات إذا دعت الحاجة. وبالطبع فمع هذه المحاولات المدعومة بالتلقين لن يتلقّى الطفل أي معزّزات على شكل طعام ولكن تُستبقى المعزّزات الاجتماعية. واستمر في تدريب الطفل على الإشارة الثانية (الحليب) وصولاً إلى درجة الكمال.

وعنما يتقن الطفل إشارتين قدّم هاتين الإشارتين بتعاقب عشوائي وصولاً إلى مرحلة الأداء الكامل. والآن جرّب تعليم الطفل إشارة ثالثة ، ومن ثم امزج الإشارة الثالثة مع الإشارتين الأخريين لتسهيل التمييز بين الإشارات الثلاث.

وبعد أن يتعلّم الطفل خمس أو ست تصنيفات إشارية باستخدام الإجراءات المذكورة آنفاً يمكن أن يبدأ البالغ الإشارة بـ **ماذا؟** قبل أن يُري الطفل الشئ. ومن الأفضل أن يكون السؤال الإشاري بسيطاً وسهلاً في البداية (مثل **ماذا؟**) ، ولا يجب تقديم إشارات إضافية مثل **ما هذا؟** أو **ما الذي أريك إياه؟** في بداية التدريب بما أن ذلك قد يربك الطفل بسبب وجود إشارات كثيرة لن تدعه يعرف إلى أي حافز ينتبه.

ولدى بدء هذا النوع من التدريب على التصنيف التعبيري يمكن قبول اقتراب الطفل من الأداء الصحيح للإشارات. أي أنه من غير المجدي أن تمضي عدة أسابيع في تشكيل نموذج كامل لإشارة ما. والفكرة هي البدء بتعليم الطفل المفهوم العام وهو "أن للأشياء المختلفة أسماء (إشارات) مختلفة". وعندما يتقن الطفل هذا المفهوم فيمكن للمرء صقل الوصف الدقيق للإشارات المختلفة.

وهنا يوجد توازٍ مع اللغة المنطوقة وعندما يصنّف الطفل الصغير الكعكة "أو ـ إي" فلا نقول بأن هذا النطق غير ملائم ؛ وبدلاً عن ذلك فنحن نعزّز المحاولة ونؤجّل محاولتنا لصقل الوصف الدقيق للكلمة إلى مرحلة لاحقة.

وهناك نقطة أخرى جديرة بالملاحظة وهي أنه بعد أن يتعلّم الطفل خمس أو ست إشارات ويفهم المهمة ، فيمكن تعليمه إشارات جديدة من خلال *التقليد* (غير الشفهي) بشكل أساسي. أي في الخطوة ١ يقوم البالغ بتمثيل التصنيف الصحيح لشئ ما (أي يؤدي تلقيناً تقليدياً بدل التلقين اليدوي) ويعزّز الطفل على التقليد الصحيح. ومن ثم ، وعلى مدى عدة محاولات في الخطوة ٢ يقوم البالغ بملاشاة تدريجية للتلقين المرئي. وفي البداية سيكون تقليد الطفل للإشارات ضعيفاً جداً وستدعو الحاجة لبعض التلقين اليدوي. وعلى كل حال ، فبعد اكتساب حوالي ١٢ إشارة يتأقلم العديد من الأطفال مع التعلّم من خلال التقليد ، ولهذا لا يحتاجون إلا لأدنى حد من التلقين اليدوي. وإذا لم يتمكن الطفل في البداية من التقليد غير الشفهي فيمكن عندها تعليمه هذه المهارة بتزامن مع الإشارة عن طرق استخدام الاجراءات المذكورة في هذا الكتاب. وفي النهاية يجب دمج المهارة التقليدية المكتسبة حديثاً مع إجراءات التدريب بالإشارات.

وتمثّل البيانات التدريبية للطفل *داريك* النتائج التي توصلنا إليها باستخدام التقنيات المذكورة آنفاً. ولا تختلف نسبة تعلّم *داريك* اختلافاً كبيراً عن نسبة تعلّم العديد من الأطفال للتصنيفات التعبيرية عن طريق النطق. لقد كان عمر *داريك* ١٠ سنوات أمضى منها ٥ سنوات في التدريب ، وكان سلوكه الشفهي محدوداً بأصوات مختلفة لا تحمل أي معنى ، وقد بدت عليه أعراض مختلفة من سلوكيات التوحّد ، بما في ذلك حركات التحفيز الذاتي باليدين والإنزواء الإجتماعي ونقصان الرغبة في اللعب بالألعاب ، وكان مجال تصرفاته ضمن مرحلة التخلّف الشديد. وعلى مدى ثلاث سنوات لم يحقق أي تقدم في استخدامه للغة المنطوقة ، وقد احتاج *داريك* لأكثر من ٧٠٠٠ محاولة في أسبوع واحد ليتعلّم أول ثلاث تصنيفات تعبيرية له (كعك ، حليب ، حلوى) ؛ وعلى عكس ذلك فقد اكتسب إشارته الثانية عشرة (كرة) على مدى ١٨ محاولة فقط. ومن الضروري أن نلاحظ بأنه لا يحتاج كل الأطفال إلى الكثير من المحاولات لتعلّم التصنيفات الأولى. ومع استبعاد الإختلافات الشخصية فقد لمسنا نتيجة واحدة باستمرار ، وهي أن جميع الأطفال يبدون "استعداداً تعلُّمياً" ، أي أنهم يحتاجون إلى محاولات أقل لإتقان تمييزات جديدة مع تعلّمهم للمزيد من التمييزات. وهكذا لا يجب على الكبار التخلّي عن جهود التدريب بالإشارة إذا كان تحقيق التقدّم أمراً صعباً في البداية ؛ فحتى الطفل البطئ سيحقّق في النهاية ازدياداً سريعاً في نسبة تعلُّمه.

العفوية

قد يعرف الطفل الإشارة الدالة على شئ ما ، كالكعكة مثلاً ، ومع ذلك فهو لا يستخدم الإشارة بشكل عفوي ليطلب الحصول عليها. وتبدو المشكلة من فئة المشاكل ذات *الضبط التحفيزي الضيّق* ، أي أن الإشارة ستتكوّن فقط عندما يقوم البالغ بالإمساك بكعكة أمام الطفل ويسأله "**ماذا تريد؟**". والهدف من هذا الجزء هو بحث بعض تقنيات توسيع الضبط التحفيزي للغة الإشارة حتى يكون مجرّد وجود الشخص البالغ شرطاً كافياً لطلب الإحتياجات عفوياً. وسوف تجد المشاكل المتعلّقة بالعفوية في أي برنامج ، ويمكن استقراء الاقتراحات المقدّمة هنا في اللغة المنطوقة أيضاً.

ونبدأ التدريب على العفوية عن طريق اختيار معزّز قوي. ويمكن استخدام الطعام المفضّل لدى الطفل لهذا الغرض. وفي هذه الحالة يتم استخدام كعكة ، فيقوم البالغ بالإقتراب من الطفل ويعطيه تلقيناً تقليدياً (أي يؤدي البالغ إشارة **الكعكة**) وعندما يقلّد الطفل إشارة البالغ فسيحصل على قطعة من الكعكة. وعلى مدى المحاولات يقوم البالغ بملاشاة تدريجية للتلقين *وينتظر* قيام الطفل بأداء الإشارة قبل تعزيزه. وفي هذه المرحلة قد يكون من الضروري بالنسبة للبالغ "النظر بترقّب" إلى الطفل قبل قيامه بأداء الإشارة ، ولكن بعد فترة يمكن ملاشاة هذا التلقين أيضاً. وفي نهاية هذه المرحلة سيؤدي الطفل عفوياً طلباً بالإشارة للحصول على كعكة لدى ظهور الشخص البالغ.

ونستمر بالتدريب عن طريق إعادة صياغة الإجراء المذكور آنفاً مع مجموعة متنوعة من إشارات الطعام الأخرى. وفيما بعد نضع قائمة بالألعاب والنشاطات المفضلة لدى الطفل ونضيفها إلى التدريب العفوي أيضاً.

ونودّ أن يؤدّي الطفل الإشارات في سياقات متعددة وليس في غرفة التدريب فقط ؛ ولهذا فحالما يتعلّم الإشارة عفوياً لتمثيل ثلاث أشياء يستمر التدريب في عدد من المواقف المختلفة (مثل الصف والملعب والمطبخ وغرفة النوم) وبحضور عدد من البالغين المختلفين إضافة للمعلم. وبعد هذا التدريب سيعرض الطفل مجموعة متنوعة من الإشارات العفوية للعديد من البالغين المختلفين في عدة مواقف مختلفة. وباختصار ستكون إشارات الطفل التي يؤديها خاضعة لسيطرة تحفيزية على نطاق واسع.

وتشتمل المرحلة النهائية من البرنامج التدريبي على جعل الأداء الإشاري العفوي للطفل مناسباً للسياق. وفي المراحل الأولية من التدريب المذكور أعلاه فنحن نعزّز إشارات الطفل العفوية دون اهتمام فيما إذا كانت هذه الإشارات ملائمة لسياق معين أم لا. وقد فعلنا هذا لتدعيم العفوية لدى الطفل. وعلى أي حال ، فحال تكوين السلوك نبدأ في صقله أكثر. وهكذا إذا كان الطفل في سريره يستعد للنوم فلا نريده أن يؤدي إشارة **كعكة من فضلك** حتى ولو قمنا مبدئياً بتعزيزه عند القيام بذلك

في هذا السياق. وبدلاً عن ذلك فنحن نختار تعزيز طلبه للحصول على قبلة أو ضم للصدر. ولعل أفضل وسيلة لضمان الحصول على عفوية ملائمة هي مراقبة المعززات المتوفرة في سياق ما. وبعد هذا التصميم نقوم بتلقين تقليدي للإشارات الملائمة لهذه المعززات ، ومن ثم نقوم بملاشاة تدريجية لهذه التلقينات. وعندما يؤدي الطفل إشارة غير ملائمة للسياق أو الموقف فيجب تجاهله. وبالطبع عندما يؤدي إشارة ملائمة للموقف فسيحصل على معزّز معيّن مطلوب. وسرعان ما ستكون إشارات الطفل العفوية ملائمة لكل سياق معين.

وعندما طبقنا التدريب المذكور أعلاه وجدنا أن الطفل سيؤدي مجموعة كبيرة من الإشارات العفوية بعد فترة. وإضافة لذلك سيؤدي الطفل الإشارات الملائمة أمام العديد من الأشخاص المختلفين في مواقف متعددة. والملفت أن العفوية كانت طبيعية جداً في الأداء. وبهذا فإن الطفل الذي كان يؤدي الإشارات ليحصل على رقائق البطاطا (ويفترض أنه يصاب بالعطش) سيؤدي حتماً إشارات الحصول على السوائل. أما الطفل الذي تناول طعاماً كثيراً فلم يعد مهتماً بالطعام وسيبدأ إشاراته للحصول على ألعاب ونشاطات متنوعة. وقد ظهر عارض جانبي هام لهذا التدريب وهو أنه مع إبداء الأطفال لمستويات أعلى وأعلى من الإشارات العفوية فقد تخلّوا عن الكثير من سلوكيات التحفيز الذاتي. وفي جميع المواقف التدريبية يمكن ملاحظة هذا التحوّل من سلوكيات التحفيز الذاتي إلى السلوكيات الملائمة المطلوبة. وعندما تعلّم الأطفال أن بوسعهم التأثير على البالغين وأن بوسعهم الحصول على أشياء ذات قيمة لديهم فربما أصبحت سلوكيات التحفيز الذاتي لديهم طرقاً أقل أهمية لتحقيق الرضا وبهذا فهي تتلاشى.

الجمل الوصفية

سنقدّم البرامج التدريبية التي تحتوي على العبارات والجمل الأولية بتفاصيل أكثر في الفصل ٢٨ ، ولكننا سنقدّم في هذه المرحلة بنية الجملة للأطفال الذين يتعاملون بالإشارة.

وبعد أن يتعلم الطفل استخدام لغة الإشارة لتصنيف الأشياء وللتعبير عن متطلباته فالخطوة التالية هي تعليمه دمج الإشارات لتكوين جمل بسيطة. ويجب شرح نوع مهم من أنواع الجمل التي ستعلّمها للطفل ، والهدف هو أن يتعلّم الطفل وصف الأحداث الجارية باستخدام مجموعات تتألّف من أفعال وأسماء. فمثلاً ، قد يصبّ البالغ كأس حليب ويسأل الطفل **ما الذي أفعله؟** ، وعندها سيشير الطفل **تصبّ الحليب**. (وليس من الضروري في هذه المرحلة أن يعطي الطفل الصيغة الصحيحة للفعل ، والهدف هو ببساطة تعليمه الأفعال وقيامه بأداء مهارات إشارية متعددة.) وعن طريق تعليم الطفل جملاً وصفية فنحن نوسّع قاعدة التواصل عن طريق الحديث بين الطفل والشخص البالغ.

وعندما نبدأ في تعليم الطفل الوصف نجد أن لدى الطفل استعداداً قوياً (بسبب التدريب السابق) لتصنيف كل شئ على أنه اسم. فمثلاً ، قد يحرّك البالغ الشاحنة على الطاولة ثم يسأل الطفل **ما الذي أفعله؟**. ومن المحتمل أن يستجيب الطفل بإشارة **شاحنة** فقط ؛ أي أنه لم يتعلم بعد الانتباه للسلوك أو للفعل الذي جرى للشاحنة. ولكي نتخطّى هذا العجز سنشرع في البرنامج التدريبي التالي.

في الخطوة ١ يقوم البالغ بتعليم الطفل الانتباه للسلوكيات وتصنيفها. فمثلاً ، لكي تعلّم الطفل الفعل **أشر إلى** يبدأ البالغ بأداء حركة مبالغ فيها تتطلّب تحريك السبّابة على شكل قوس منحي كبير ينتهي بلمس سطح الطاولة ، ولا يجب أن يكون هناك أي شئ فوق الطاولة. والهدف من هذه الخطوة هو جذب انتباه الطفل للسلوك المرتبط بالإشارة. ويمنع عدم وجود أي شئ فوق الطاولة الطفل من التشتّت من جرّاء حركة البالغ في الإشارة إلى الطاولة. وعندما يكمل البالغ حركة الإشارة للشئ يسأل الطفل **ما الذي أفعله؟** ومن ثم يلقّنه أداء إشارة **الإشارة بالإصبع** ، وأخيراً يعزّز الطفل على فعله هذا. وعلى مدى المحاولات المتعددة تتم ملاشاة التلقين وفي النهاية يقوم الطفل بأداء إشارة **الإشارة بالإصبع** عندما يقوم البالغ بأداء حركة إشارة مبالغ فيها. وبعد ذلك يقدّم فعل ثان (مثل ، "التقط") باستخدام نفس الإجراءات التي ورد ذكرها آنفاً. ومن ثم يتم استخدام طريقة التعاقب العشوائي ، أي يتم مزج المحاولات التي تتعلّق بالأفعال التي أتقنها الطفل من قبل مع المحاولات المرتبطة بالفعل الجديد حتى يكتسب الطفل تمييزاً بين الفعلين. وأخيراً يتم تعليم الطفل فعلاً ثالثاً (مثل "أمسك") بنفس الطريقة المتبعة مع الفعلين السابقين. وفي نهاية الخطوة ١ سيؤدي الطفل الإشارة الصحيحة لـ **أشر إلى** و **التقط** و **أمسك** استجابة لقيام البالغ بأداء حركات مبالغ فيها تمثّل هذه الأفعال الثلاث.

وحالما يتعلّم الطفل الانتباه وتصنيف ثلاث أفعال مختلفة من قبل البالغ تبدأ الخطوة الثانية ، وفيها يُعاد تقديم الأشياء ويُطلب من الطفل وصف الفعل الذي يؤديه البالغ باستخدام جملة تتكون من فعل واسم. فمثلاً ، قد يشير البالغ إلى لعبة على شكل شاحنة على الطاولة ويشير الطفل **ما الذي أفعله؟**. ونموذجياً ، ففي هذه المرحلة سيؤدي الطفل إشارة الفعل فقط (أي **أشر إلى**) ويحذف الاسم (أي **الشاحنة**). ولهذا يجب على البالغ تلقين إشارة الإسم مباشرة بعد أداء الطفل لإشارة الفعل. وعلى مدى المحاولات يقوم البالغ بملاشاة التلقين ، ومن ثم يتم تعليم الطفل مزيج ثان من الاسم والفعل (مثل **التقط الشاحنة**) من خلال إجراء التعاقب التحفيزي. وبعد هذا يتم تعليم الطفل المزيج الثالث من الاسم والفعل (مثل **أمسك الشاحنة**) كما ورد آنفاً. وبعد أن يتقن الطفل الجمل الثلاث المختلفة تتم ملاشاة الحركة المبالغ فيها لأداء كل فعل. فعلى سبيل المثال ، إليك الفعل الذي يمثّل الإشارة إلى الشاحنة بالإصبع. وسيمثّل البالغ هذا الفعل عن طريق تحريك سبابته راسماً قوساً كبيراً وصولاً إلى وضع إصبعه على بعد عدة بوصات فوق الشاحنة. وخلال عملية الملاشاة سيبدأ البالغ

بتقليص حجم القوس حتى يصل إلى حركة "الإشارة" فقط. ويمكن تنفيذ إجراء مماثل مع فعليّ **التقط** و **أمسك**. وفي نهاية الخطوة ٢ سيؤدي الطفل إشارة **أشر إلى الشاحنة** و **التقط الشاحنة** و **أمسك الشاحنة** استجابة لحركات البالغ المطابقة لهذه الأوامر.

وفي الخطوة ٣ يتم تعليم الطفل أسماء جديدة بالارتباط مع الأفعال الثلاثة. وفي هذه المرحلة لا يجب استخدام الحركات المبالغ فيها ، بل يقوم البالغ بعرض المزيج الجديد فقط (أي يمكن الإشارة إلى ملعقة موجودة على الطاولة) ويكرّر الإجراءات المذكورة أعلاه. وحالما يكتسب الطفل المجموعات الثلاث المكونة من فعل واسم يتمّ مزج المحاولات المؤلّفة من الأسماء القديمة والجديدة (مثل **التقط الملعقة** ، **أشر إلى الشاحنة** ، **أمسك الملعقة**) حتى يتقن الطفل جميع المجموعات. ويعاد تقديم الخطوة ٣ مع عدد من الأسماء الجديدة باستخدام نفس الإجراءات التي ذكرناها آنفاً. وفي النهاية سيتمكن الطفل من استخدام جملة من كلمتين لوصف الأفعال الثلاثة التي يؤديها البالغ وذلك باستخدام عدد متنوع من الأشياء.

وأخيراً وفي الخطوة ٤ تقدَّم أفعال جديدة لأشياء ملائمة (مثل ، ألقِ ، اركض ، اقفز). وعموماً ، ففي هذه المرحلة لا يحتاج البالغ لاستخدام حركات مبالغ فيها إلاّ لعدد قليل من المحاولات ولا يحتاج كذلك إلاّ للقليل من تلقين الإشارات المتوافقة مع المجموعات المؤلفة من أفعال وأسماء. وبعد هذه الفترة التدريبية القصيرة نسبياً يمكن ملاشاة الحركات المبالغ فيها والتلقينات للإشارات ، ويمكن عندها اتّباع الإجراءات المذكورة في الخطوة ٣ .وفي نهاية الخطوة ٤ سيتمكن الطفل من وصف عدد كبير من الأحداث المرتبطة بالعديد من الأسماء والأفعال المختلفة.

وعندما استخدمنا الإجراءات المذكورة أعلاه وجدنا أنه خلال الخطوة ٣ تمكّن الطفل من أداء إشارات مجموعات مكونة من أفعال وأسماء *لم يتعلمها من قبل*. فمثلاً ، بعد تدريبه على خمس أو ست أسماء فقط (مثل ، شاحنة ، ملعقة ، حذاء ، قلم رصاص ، منشفة) مع الأفعال الثلاثة الأولى وجدنا أننا تمكّنا من تقديم موقف جديد (مثل ، **التقط القارب** ، **أشر إلى القارب** ، **أمسك القارب**) وقام الطفل بأداء صحيح لإشارة مجموعة مؤلفة من اسم وفعل بالرغم من أننا لم ندربه على تلك المجموعة. ويُشار إلى هذه المهارة *بالإشارة التوليدية* ، أي أن الطفل يولّد أو يخلق مجموعات جديدة من الإشارات التي يعرفها من قبل لوصف مواقف جديدة. وتظهر هذه البراعة بشكل شائع في اللغة المنطوقة لدى الأطفال الصغار الأسوياء ، وهي مرغوبة جداً لأنها تعني أنه لا يتوجّب على الطفل تعلُّم جميع تشكيلات الكلمات الممكنة. ومن الواضح أن الأطفال أنفسهم يصبحون قادرين على إعادة ترتيب ما يعرفونه من قبل لمواجهة تحديات تواصلية جديدة. ولعلّ حقيقة أنه يمكن تعليم هذه المهارة للأطفال المعاقين عقلياً تبشّر بالخير في نمو لغوي مستمر.

تعتبر الأفعال والأسماء أجزاءً أساسية في اللغة. وبالرغم من أنه من المفيد معرفتها فيجب أن يتعلم الطفل أشكال اللغة المجرّدة لكي يتفاعل بتلاؤم. وتحدّد التجريدات العلاقات بين الناس والأشياء والأحداث ، وتشتمل على أحرف جر وضمائر ومفاهيم زمنية ، إضافة إلى مجموعة مفاهيم أخرى كاللون والحجم والشكل و "نعم" و "لا" و "مثل" و "مختلف". ويتم تشكيل هذه العلاقات عن طريق العديد من الأشياء المختلفة ، ولهذا فقبل أن نقول بأن الطفل أتقن هذه المفاهيم فيجب أن يتمكن من "تجريد" أو تمييز الأشياء المشتركة بين جميع الأشياء. وهكذا فيمكن أن يكون اللون "البني" صفة للخشب والشكولاتة والسيارات وأوراق الشجر والعديد من الأشياء الأخرى. ويجب أن يتعلم الطفل بأن البني ليس صفة لشئ واحد محدد بل صفة لمجموعة كبيرة من الأشياء التي تختلف في أبعاد متعددة ، كالطول والوزن والحجم. وتمثّل المفاهيم أحد أكبر التحديات في تعليم اللغة للأطفال المعوقين عقلياً.

وتشبه برامج تعليم العلاقات المجردة باستخدام الإشارات إلى حدّ كبير البرامج المذكورة في الباب التالي (الباب السادس) الذي يبحث تعليم اللغة المنطوقة المتقدمة. ولهذا لن نقدمها بالتفصيل هنا. ويمكن للقارئ استبدال الإشارة الملائمة بنطق معين في البرامج اللاحقة بسهولة بالغة. وبالمناسبة ، يمكن تعليم الأطفال الذين يتعيّن عليهم استخدام لغة الإشارة علاقات مجرّدة معقّدة كالأطفال الناطقين تماماً.

خاتمة

وقمنا بمراجعة عدد من الإجراءات المصمّمة لتعليم مهارات لغة الإشارة. والواضح أننا لم نغطّي العديد من الجوانب. فمثلاً ، لم نتحدّث عن بناء جمل أكثر تعقيداً أو عن المحادثة المتقدمة ، ولم نبحث كذلك رواية القصص أو التذكُّر. ومبدئياً فقد شرعنا في تعليم هذه المهارات الأكثر تقدماً أيضاً. ومن المحتمل أن تكون الإجراءات المذكورة في الباب السادس ، والتي تبحث تعليم المهارات الشفهية المتقدمة ، مفيدة أيضاً في تعليم مهارات لغة الإشارة المتقدمة. وعلى أي حال ، فقد قمنا حتى الآن بفتوحات مهمة في مجال تعليم التواصل للأطفال الذين لا ينطقون.

المراجع

بورنشتاين ، إتش. ، هاملتون ، إل. بي. ، سولنييه ، كي. إل. و روي ، إتش. إل. (طبعات) *المعجم الإنجليزي للإشارات لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الإبتدائية*. واشنطن ، دي. سي. مطبعة كلية جالوديت ،١٩٧٥ (متوفر في مكتبة كلية جالوديت ، واشنطن دي. سي. ٢٠٠٠٢)

كار ، إي. جي. ، بينكوف ، جيه. إيه. ، كولوجنسكي ، إي. و إيدي ، إم. اكتساب الأطفال التوحديين للغة الإشارة. التصنيف التعبيري. *مجلة تحليل السلوك التطبيقي* ، ١٩٧٨ ، ١١ ، ٤٨٩ _ ٥٠١

هفمان ، جيه. ، هوفمان ، بي. ، جرانسي ، دي. ، فوكس ، إيه. جيمس ، جيه. ، و شميتز ، جيه. (طبعات) *تكلّم معي* نورثريدج ، كاليفورنيا. : شركة جويس للرسوم المتحركة ، ١٨٧٢٠ شارع برايانت ، ص.ب. ٤٥٨ ، نورثريدج ، كاليفورنيا ٩١٣٢٤)

لوفاس ، أو. آي. *الطفل التوحدي : تطوّر اللغة من خلال التعزيز السلوكي*. نيويورك ، ايرفنغتون للنشر ، ١٩٧٧

شرايبمان ، إل. و كار ، إي. جي. الإقلال من الإستجابة التكرارية للأسئلة من خلال التدريب على الإستجابة الشفهية المعمّمة. *مجلة تحليل السلوك التطبيقي* ، *١٩٧٨* ، *١١* ٤٥٢ _ ٤٦٣

قراءات مقترحة

بونفيلان ، جيه. دي. و نيلسون ، كي. إي. اكتساب لغة الإشارة لدى الطفل التوحدي الصامت. *مجلة اعتلال النطق والسمع* ، *١٩٧٦* ، *٤١* ٣٣٩ _ ٣٤٧ .

كار ، إي. جي. تعليم الأطفال التوحديين استخدام لغة الإشارة : بعض إصدرات الأبحاث. *مجلة التوحّد والإختلالات العقلية* ، *١٩٧٩* ، *٩* ، ٣٤٥ _ ٣٥٩ .

كريدون ، إم. بي. *السلوك القويم من خلال التواصل*. شيكاغو : مركز مايكل ريس الطبي ، منشورات مركز الطفل المختل وظيفياً ، ١٩٧٥ .

فولوايلر ، آر. إل. و فاوتس ، آر. إس. اكتساب لغة الإشارة الأمريكية من قبل الطفل التوحدي غير المتواصل. *مجلة التوحّد وفصام الطفولة* ، *١٩٧٦* ، ٦ ، ٤٣ _ ٥١ .

لونجهيرست ، تي. إم. *التدخّل في اللغة الوظيفية : قراءات (مجلد ١ و٢)* . نيويورك : شركة إم إس إس للمعلومات ، ١٩٧٤ .

الباب السادس

اللغة المتقدمة

سنبحث في هذا الباب البرامج التي تقدّم للطفل لغة أصعب مما ورد سابقاً. وهنا لا يتمّ تعليم الطفل مجرّد تصنيف حوادث بسيطة منفردة (مثل الأشياء التي يراها حوله) فحسب ، بل يمكن تعليمه أيضاً لغة أكثر تعقيداً ، كاللغة المستخدمة في وصف خصائص أو ميزات الأشياء (الحجم ، اللون ، الشكل) ووصف العلاقات بين الأشياء والأحداث (باستخدام أحرف الجر مثل ، في ، بجانب ، تحت) أو التعرّف على الأشخاص الذين تنتمي إليهم الأشياء والسلوكيات (باستخدام الضمائر الملكية مثل ، لك ، لي ، له ، لها) إضافة إلى العديد من المفاهيم الأخرى ، بما في ذلك الوقت. كأن تبدأ بتعليم الطفل كيفية دمج الكلمات ضمن عبارات أو جمل بسيطة ليتمكّن من وصف شئ يحدث حوله بشكل أكمل (علّمه ألاّ يقول "ماما" فحسب ، بل "ماما الحبيبة") واستخدام جُمل للتعبير عمّا يريد ("أريد بعض الحليب").

وعندما يدرك الطفل مفهوم الوقت سيكون من الأسهل عليه أن يتعلم كيف ينتظر شيئاً ما دون أن ينزعج كثيراً. وإذ يتعلّم الطفل وصف خبراته بدقّة أكبر فستكتسب فهماً أشمل لما هو عليه ، وعندها ستتمكّن من مساعدته أكثر.

إنّ اللغة أمر يصعب تعليمه ، ويقترح هذا الباب بعض البرامج التي يمكن أن تساعد طفلك على الإنطلاق. وإذا كان طفلك يتمتّع ببعض الموهبة لتعلُّم الكلام فيمكنك التعرّف على برامج لغوية أكثر تفصيلاً.

ويقدّم الفصل ٢٥ برامج لتعليم الطفل مفاهيم اللون والشكل والحجم ، لأنها أسهل نسبياً في تعلُّمها من مفاهيم حروف الجر (تحت ، داخل ، أمام) المقدّمة في الفصل ٢٦ . وتُقدَّم الضمائر (أنت ، أنا ، خاصتها) في الفصل ٢٧ ، وتتبعها برامج لتعليم الطفل استيعاب المفاهيم المرتبطة بالوقت ، كالأول والآخر ، في الفصل ٢٨ . ويمكن أن نجد في الفصل ٢٩ برنامجاً لتعليم الطفل الاستخدام الملائم لـ نعم و لا. ويُختَم الباب السادس بالفصل ٣٠ الذي يقدّم برنامجاً لتعليم الطفل الاستخدام المناسب للجمل ، وكذلك بدايات القواعد.

الفصل الخامس والعشرون

الحجم واللون والشكل

توضّح البرامج التي تعنى بتعليم الحجم واللون والشكل الطريقة المتبعة لتعليمه العديد من مفاهيم اللغة المتقدمة. ويشبه الإجراء المتبع لتعليم الطفل كل واحد من هذه المفاهيم المجردة ذلك المذكور سابقاً في تعليم التصنيفات البسيطة. وتفيد التعليمات التالية كأمثلة لكيفية توظيف هذا البرنامج لتعليم الطفل عدة أشكال من التجريدات البسيطة.

التدريب على الحجم

التدريب الاستقبالي

قد يكون برنامج تدريب الطفل على الحجم أسهل البرامج عليه. وكما في تعليم التصنيفات فيجب أن تبدأ بالكلام الاستقبالي لأنه غالباً ما يكون أسهل من الكلام التعبيري. ويجب أن تضع على الطاولة أمام الطفل شيئان يختلفان في الحجم فقط ولا يختلفان في أي من الأبعاد الأخرى (كالشكل أو اللون). فمثلاً ضع كرة كبيرة جداً (قطرها عشر بوصات أو أكثر) فوق الطاولة ، وبالقرب منها ضع كرة أصغر قطرها بوصة أو بوصتين) من نفس المادة ونفس اللون. ومن ثم قدّم أمر الحجم ، أي اطلب من الطفل الإشارة إلى (أو إعطائك) كرة ذات حجم معين من بينهما. ويمكنك أن تقول "أعطني الكبير" أو "كبير" فقط ، وهذا يعني أنه يتوجّب على الطفل إعطاءك الكرة الكبيرة. وعلى كل حال ، يجب أن تكون الكلمة "كبير" هي الإشارة المميزة الأبرز لأنها تُلفظ بوضوح وبصوت عالٍ جداً. وبما أن الاحتمال الأكبر أن الطفل لن يعرف ماذا يفعل ، فعليك تلقينه الاستجابة الصحيحة ، أي يجب أن تشير إلى الكرة الكبيرة أو توجّه استجابة الطفل يدوياً تجاه الكرة المطلوبة.

وقد تجد أنه من الضروري تقديم بعض "إشارات الاستعداد" (مثل ، "انظر هنا") وأنت تشير بيدك نحو الطاولة باتجاه الأشياء التحفيزية قبل توجيه الأمر. ويتعلّم بعض الأطفال الانتباه وتركيز النظر على الشئ دون إشارة الاستعداد ، بينما لا ينظر بعضهم الآخر إلى الأشياء التي يُطلب إليهم الإشارة إليها ، ولهذا يتّضح أنهم بحاجة للتركيز البصري على الشئ. ومن ناحية أخرى يمكن لطفلك ربط هذا السلوك غير المرغوب فيه والذي كان الطفل مستغرقاً فيه. فعلى سبيل المثال دعنا نفترض أن الطفل لا يعير انتباهه أو أنه مستغرق في نوبة اهتياج وأنك انتظرته حتى ينتبه

ويركّز نظره على الأشياء الموجودة أمامه على الطاولة قبل أن تقول له "أشر إلى الكبير" ؛ فيمكن لتعليماتك الشفهية ، التي قد تفيد كمعزّز للطفل ، أن تزيد في عدم انتباهه أو في نوبات غضبه.

وبعد أن تلقّن الطفل الاستجابة الصحيحة قم بملاشاة التلقين كما فعلتَ في برامج أخرى. واستمر في تقديم الأمر وتذكّر تغيير موضع الأشياء على الطاولة بشكل عشوائي حتى تكون الكرة الكبيرة على يسار الطفل أحياناً وعلى يمينه أحياناً أخرى. وعندما يستجيب الطفل إلى مستوى الأداء المطلوب فيمكنك تقديم مفهوم الحجم الثاني عن طريق قول "صغير" أو "أعطني الصغير" ؛ ومجدّداً يجب أن تلقّن الطفل إذا دعت الحاجة ثم تلاشي التلقين حتى يصل الطفل في استجابته إلى المستوى المطلوب دون تلقين. والآن أعد تقديم الأمر الأول "أعطني الكبير". وعندما يستجيب الطفل ثلاث أو أربع استجابات صحيحة لكل أمر فانتقل للأمر الثاني "صغير" أو "أعطني الصغير". ومرة أخرى لقّن الطفل إذا دعت الحاجة ثم لاشي التلقين حتى يصل طفلك إلى الكمال في أدائه. والآن امزج الأمرين معاً باستخدام التعاقب العشوائي كما فعلت في جميع برامج التدريب على التمييز التي جرى تناولها في هذا الكتاب.

وعندما يتمكّن الطفل من تمييز يُعتَمد عليه للكرة الكبيرة إزاء الكرة الصغيرة يمكنك تعليمه التمييز بين أحجام أشياء أخرى. ويكون الطفل قد تعلّم مفهوم الحجم إذا استجاب بشكل صحيح من المحاولة الأولى ودون أي تلقين عندما تقدّم له زوجاً جديداً من الأشياء (زوج لم يتم تدريبه عليه من قبل).

ويتعلّم بعض الأطفال تمييز الحجم بسهولة بالغة ، بينما يكون البعض الآخر أبطأ في التمييز. وإذا لم يحقّق طفلك أي تقدّم في هذه المهمة بعد أسبوع من التدريب (لمدة ساعة أو ساعتين يومياً) فتخلّى عنها وأعد تقديمها بعد شهر أو شهرين. ويمكنك محاولة تعليم الطفل بعض المفاهيم الأخرى خلال ذلك الوقت. وإذا استمر الطفل في مواجهة صعوبة فيمكنك أيضاً العودة إلى تدريبه الأولي على برنامج مطابقة الأحجام ، المذكور في الفصل التاسع. ولدى تعليم الطفل مطابقة الأحجام ضع شيئين على الطاولة أمام الطفل وأعطه شيئاً ثالثاً يتطابق مع هذين الشيئين الموجودين فوق الطاولة. ومن ثمَّ اطلب من الطفل وضع الشئ الذي في يده مع الشئ المطابق له فوق الطاولة ("ضعه في مكانه" أو "طابق الشيئين") وبهذه الطريقة يمكن للطفل أن يتعلم مطابقة الحجم ، وهكذا فربما يتعلّم الانتباه للحجم كناحية لتحديد الفروق بين الأشياء.

حتى الآن كنتَ تعلّم الطفل الاستيعاب الاستقبالي للحجم ، أي أنك تصف الشئ (مثل "كبير") وتعلّم الطفل الاستجابة الصحيحة لتصنيفك. والآن يمكنك تعليم *الطفل* استخدام التصنيف الصحيح بنفسه حتى يقول "كبير" في الوقت المناسب. (ويتمّ تعليم الطفل هذا الاستخدام التعبيري للمفاهيم بنفس طريقة تعليمه التصنيف التعبيري للأشياء البسيطة في الفصل ٢٠) ضع كرتين على الطاولة أمام الطفل ثم اطلب منه الإشارة إلى إحداهما (مثلاً ، "الكبيرة") ، وحالما يضع الطفل يده على الكرة الصحيحة اسأله "ما هو حجمه؟" (وعلى مدى المحاولات العديدة الأولى يمكنك ببساطة الإستغناء عن السؤال والتزام الصمت وذلك لتجنّب أي تدخّل يمكن أن يسبّبه سؤالك) ومن ثم يتمّ تلقين الإستجابة المرغوبة ، وبعد ذلك تتمّ ملاشاة التلقين وتضاف تحفيزات تدريبية جديدة ، وهكذا.

ويمكنك مساعدة الطفل عن طريق تلقينه الاستجابة الصحيحة بشكل غير مباشر عندما يتبع التصنيف التعبيري التصنيف الاستقبالي. أي أنك قلتَ عندما طلبت منه التعرّف على حجم ما "أشر إلى الكبير" ، وعندما سألته "ما حجم هذا؟" فإن جوابه "كبير" كان متضمّناً في أمرك السابق له. وفيما بعد ولتتأكّد من أنه لا يكرّر كلماتك فحسب توقّف عن إعطائه الأمر ("أشر إلى الكبير") ، وبدلاً عن ذلك لقّنه لكي يلامس الشئ الكبير ، ثم اسأله "ما هو الحجم؟".

ويمكنك البدء بالتدريب الكلامي على الاستخدام التعبيري لحجم التصنيفات بعد أن يتقن الطفل استخدامها استقبالياً. أو يمكنك البدء بتعليمه تجريدات على المستوى الاستقبالي أولاً مع تأجيل تعليمه التجريدات التعبيرية. وليس هناك سبب وجيه لاختيار طريقة معينة دون غيرها. وعليك اختيار الطريقة الأكثر فعالية مع الطفل.

التدريب على الألوان

يقدّم برنامج تدريب الطفل على الألوان طريقة لتعليم الطفل التعرّف على الألوان وتصنيفها بشكل صحيح. وكما في تدريب الطفل على الحجم وعلى تصنيفات أخرى مهمة ، فإن التدريب الكلامي مفيد عموماً كتدريب أولي على الكلام التعبيري. وعليك تعليم الطفل مفاهيم الألوان بنفس الطريقة المتبعة في تعليمه الحجم. أي ضع شيئين على الطاولة أمام الطفل (مكعبات ، رقائق بلاستيكية أو شئ مماثل) مختلفين باللون فقط *وليس* بأي بُعد آخر. وعلى الطفل التعرّف على لون معين عند إعطائه أمر تحديد ذلك اللون مثل "أحمر" أو "أعطني الأحمر". ويجب أن يعطيك الشئ الأحمر لدى وجود شيئين مختلفين في ألوانهما على الطاولة أمامه. ويجب أن تلقّنه ومن ثمَّ تلاشي

التلقينات ، ثم عليك تقديم اللونين بتعاقب عشوائي كما فعلت عند تعليمه الحجم. ويتم تعليم الطفل الاستخدام التعبيري للون بنفس الطريقة المتبعة في تعليمه الاستخدام التعبيري لتصنيفات الحجم. وتذكّر تعميم تصنيفات استخدام اللون باستخدام أشياء مختلفة. (انظر الجزء الخاص بالتعميم في نهاية هذا الفصل).

التدريب على الشكل

يتم تدريب الطفل على برنامج التدريب على الشكل بنفس الطريقة المتّبعة مع الحجم واللون. اختر شيئين متشابهين في جميع الأبعاد ما عدا الشكل وضعهما على الطاولة أمام الطفل. ويمكنك اختيار دائرة ومثلّث. لقّن الطفل ثم لاشي التلقين وعاقب التقديم عشوائياً كما فعلت في البرامج الأخرى. وتذكّر أن تعلّم الطفل التعميم حتى إذا تمكّن تحديد الفرق بين دائرة بلاستيكية ومثلّث بلاستيكي فعندها قدّم له أشكالاً مصنوعة من مواد أخرى ، ومن ثم ذات ألوان أخرى وأحجام مختلفة. فمثلاً ، قدّم له شيئين كبيرين مصنوعين من ورق كرتوني أصفر إذا كانت الأشياء الأولى المقدمة له صغيرة ومصنوعة من بلاستيك أبيض.

وفي الغالب نقوم بتعليم الطفل الشكل بعد تعليمه اللون ، ولكن ليس هناك سبب قوي (قائم على بيانات) يدعونا للقيام بذلك. فالأطفال يختلفون قليلاً بمدى السهولة التي يتعلمون بها الأنواع المختلفة من المفاهيم ، ولهذا فمن الأفضل أن تكون مرناً بعض الشئ وأن تحاول معرفة التسلسل التدريبي المعيّن الذي يناسب طفلك بالذات. وغالباً يمكنك فعل ذلك عن طريق الاستمرار في البرنامج لبعض الوقت (حوالي أسبوع أو نحوه). فإذا لم يحقّق الطفل أي تقدّم فيجب أن تكون مستعداً للإستغناء عن ذلك البرنامج لبعض الوقت ومن ثمّ يمكنك العودة إليه فيما بعد. وهناك احتمال أن يكون طفلك مصاباً بعمى الألوان (وليس هناك طريقة سهلة لتشخيص ذلك لدى الأطفال المعاقين عقلياً) وسيكون من المؤسف الاستمرار بتدريبه على هذا المفهوم وتعريضه لإحباطات متكررة ، مع أن هناك مفاهيم أخرى عديدة يمكن تعليمها له.

وحالما يتعلم الطفل تجريدين أو ثلاثة فيمكن أن يصبح برنامج التدريب عند ذلك ممتعاً للغاية ومعقداً جداً. والجزء الإيجابي من البرنامج المعقّد هو أنه يُطلب من الطفل الانتباه لتفاصيل دقيقة تزداد مع الوقت في محيطه. فعلى سبيل المثال يمكنك وضع مربع أزرق ودائرة حمراء ومثلث أصفر أمام الطفل ، ومن ثم تقول له "أعطني *المربع الأزرق*" أو "أعطني *الدائرة الحمراء*". وباستخدام تعليمات أكثر تعقيداً اطلب من الطفل التمييز بين الأبعاد كأن تقول له "أعطني *المربع*

الأزرق الصغير". وعلى كل حال ، ومع ازدياد الصعوبة التدريجية للبرنامج ، فليس بالضرورة أن يصبح البرنامج أكثر صعوبة عليك عندما تعلّمه للطفل (والحمد لله).

التدريب على التعميم

كما في جميع البرامج الأخرى يجب أن ينتقل تدريب الطفل خارج الموقف التدريبي المحدود بمكان معين وذلك من أجل التدريب على التعميم واختبار مستواه. ويمكن استخدام لون عيون أحد الأشخاص وشعره وملابسه وألوان قطع الأثاث ؛ ويمكن استخدام أشكال الطاولات والأوعية والدمى. وعندما يتقن الطفل التمييز بين الألوان والأشكال فسيكون ذلك نافعاً جداً له في تسهيل التعلّم الجديد. فمثلاً ، يمكن العثور على العديد من المواد التدريبية المبرمجة لتعليم القراءة التي يستخدم فيها اللون مبدئياً لمساعدة الطفل على تكوين التمييز الصحيح بين الكلمات. وتذكّر أن عليك أن تعلّم الطفل في محيطه اليومي في محاولة لتوسيع إدراكه لهذه المفاهيم بعد أن ساعدته على تعلُّمها في بيئة تدريبية مضبوطة. والسبب في بدء التدريب في هذه البيئة التدريبية المضبوطة هو أنه من الأسهل على الطفل التعلّم في موقف مبسّط أكثر من تعلّمه في العالم الحقيقي ، حيث أن هناك الكثير من الأحداث والتفاعلات. ولهذا التعليم في البيئة المضبوطة أهمية ضئيلة إلاّ إذا تمكّن الطفل من تعلّم استخدام هذه التصنيفات بشكل ملائم في نشاطاته اليومية.

الفصل السادس والعشرون

أحرف الجر

إن الهدف من برنامج أحرف الجر هو تعليم الطفل تصنيف العلاقات المكانية بين الأشياء ، مثل تحت ، فوق ، داخل. وفيما بعد ستحاول تعليم الطفل موقعه المكاني ، كأن يكون *فوق* السرير و*داخل* المنزل. ولعلّ برنامج أحرف الجر هو مثال للبرنامج الذي يبدأ دائماً بالتدريب على الكلام الاستقبالي.

التدريب الاستقبالي

اجلس أنت والطفل إلى طاولة يوجد فوقها إناء صغير ، كالفنجان مثلاً ، وشيئاً صغيراً آخر كأن يكون قطعة نقدية صغيرة. ثم أعطِ الطفل أمراً ليضع هذا الشئ الصغير داخل الإناء وذلك بقولك "ضع النقود *في* الفنجان" أو قولك ببساطة "في" ، ثم ابدأ بتدريبه على حرف جر آخر. وفي العادة نختار "تحت" ، ويمكنك اختيار "بجانب" أو أي حرف جر آخر يبدو على أقصى درجات الإختلاف عن "في". ولدى تعليم حرف الجر الثاني يمكن استخدام نفس الشئ (القطعة النقدية) ، ولكن يمكن استخدام إناء *مختلف* (كصندوق مثلاً). ويمكنك أن تقول "ضع النقود *تحت* الصندوق" ، أو ببساطة "تحت". وإذا دعت الحاجة فلقّنه الجواب ثم لاشي التلقين . وعندما يتقن الطفل "تحت" أعد تقديم "في" وأعد تدريبه على الاستجابة الأولى ومن ثمّ على "تحت" ، وهكذا حتى لا يرتكب الطفل أكثر من خطأ واحد في كل مرة تنتقل فيها إلى حافز تدريبي مختلف.

وخلال البرنامج التدريبي بكامله حتى الآن تمّ استخدام إناء واحد لـ "في" وإناء آخر لـ "تحت". والاحتمال الأكبر أن الطفل يتعلم أنه بوجود أحد الإنائين يفترض به وضع الشئ *تحته* ، وعند وجود الإناء الآخر فيجب أن يضع الشئ *فيه* ؛ أي أن الطفل لا يتعلم الكثير حول أحرف الجر. ويتمّ استخدام الإنائين المختلفين لتسهيل تمييز الطفل فهما يستخدمان كتلقين. إن التدريب على أحرف الجر أمر صعب ، وهذا هو السبب في استخدامنا لهذه التلقينات. ويمكن أن يستمر بعض الأطفال بالنجاح في أدائهم لدى استخدام نفس الآنية ، بينما يحتاج آخرون إلى أشكال أخرى من التلقين. وتذكّر أن هذا المفهوم صعب التعلُّم وأنك بحاجة للارتجال.

ولكي تمنع الطفل من الإعتماد على تلقينات كهذه ولتجعله يخضع لأحرف الجر التي تنطقها فيجب أن تعلّمه أداء استجابتين باستخدام إناء واحد فقط (كأن تقول : ضع النقود "تحت" أو "في" الفنجان). ويتألّف هذا الإجراء من خطوتين :

الخطوة ١ : تقوم أولاً بوضع *كلا* الإنائين فوق الطاولة بنفس الوقت ثم تقول للطفل "في" ، ولقّنه وضع النقود داخل النفجان إذا دعت الحاجة. وعندما يصل الطفل إلى مرحلة الأداء الكامل في هذه الاستجابة أعد تقديم "في" والتدريب عليها. ثم أعد تقديم "تحت" حتى لا يخطئ الطفل أكثر من مرة واحدة لدى تغيير الأمر. ومن ثم قم بتعاقب عشوائي لهذين الأمرين كما ورد سابقاً.

الخطوة ٢ : قم بإبعاد أحد الإنائين حتى يقوم الطفل بأداء الاستجابتين باستخدام *نفس* الإناء. وقد ترغب في إبعاد الإناء الآخر أكثر فأكثر عن الطفل حتى يسهل عليه استخدام نفس الإناء مع "في" و"تحت".

وعندما يتمكن الطفل من الاستجابة الصحيحة على "في" و"تحت" باستخدام نفس الإناء وبعد التعاقب العشوائي للمحاولات ، فيمكن البدء في التدريب على التعميم باستخدام آنية جديدة. ويمكن تعليم الطفل أحرف جر جديدة مثل "بجانب" ، "فوق" ، "خلف" ، "أمام" باستخدام الإجراءات ذاتها وحذف أي خطوات تبدو غير ضرورية لطفلك بالتحديد. وهكذا قد يكون من الضروري أن تدرّب طفلاً معيّناً على حرف جرّ جديد في عزلة ، ومن ثم تبادل التدريب على حرف الجر الجديد مع حرف آخر أتقنه الطفل من قبل ، وأخيراً تقدّم الحرف الجديد بتعاقب عشوائي مع الأحرف المتقنة سابقاً. وقد يكون كافياً بالنسبة لطفل آخر تقديم حروف الجر الجديدة دون اهتمام بالتدريب عليها في عزلة.

التدريب التعبيري

عندما يتقن الطفل خمس أو ست أحرف جر على المستوى الإستقبالي فيمكنك البدء بتدريبه على الكلام التعبيري. والطريقة لفعل ذلك هي نفسها المتّبعة لتعليم الكلام الاستقبالي ، باستثناء أنك الآن تضع الشئ *في* أو *تحت* الإناء ثم تسأله "أين هو؟". ويتم تلقين الإستجابة المطلوبة مثل "في" (أو "في الفنجان") أو "تحت" (أو "تحت الصندوق") ، ويتم تعليم حروف الجر بنفس الأسلوب المتّبع في تدريب الطفل على التصنيفات التعبيرية. ولاحظ أن المحاولة الاستقبالية قد تفيد كتلقين إذا أُتبعت بمحاولة تعبيرية. فمثلاً ، إذا قلتَ "ضع *في* الفنجان" (واستجاب الطفل بصورة صحيحة) وإذا سألته

"أين هو؟" ، فإن تعليماتك تحتوي على التلقين لاستجابة الطفل ("في") ؛ ولكن هذا قد يفيد طفلك وقد لا يفيده.

التدريب على التعميم

كما في البرامج الأخرى المقدّمة في هذا الكتاب ، فحالما ينتهي الطفل من المرحلة التدريبية الأولى من البرنامج يتمّ البدء في التدريب على تعميم ما تعلّمه الطفل ضمن حياته اليومية. وهدفك الآن هو تعليم الطفل موقعه الوجودي والعلاقات المكانية بين الأشياء اليومية الرئيسية ، مثل الإختفاء "خلف" طاولة التزيين ، والجلوس "داخل" الخزانة ، ووضع الكتب "فوق" السرير ، ووضع خفّيه "تحت" السرير. علّم الطفل الاستجابة الصحيحة لأكثر أحرف الجر شيوعاً في البيت والمدرسة من أجل تسهيل التعليمات اليومية التي تقدمها له فيما بعد.

وحالما يتمكّن الطفل من تنفيذ أكثر الأوامر التي ترتبط بأحرف الجر شيوعاً فيمكنك البدء في التدريب على التعميم في الكلام التعبيري. فمثلاً ، يمكنك أولاً إعطاء أمر للطفل كي يجلس *على* الكرسي ومن ثم تقدّم السؤال "ماذا تفعل؟" ؛ ويتمّ عندئذ تلقينه الاستجابة "إني أجلس *على* الكرسي". ويمكنك أن تطلب من الطفل أن "يجلس على السرير" أو أن "يقف على الكرسي" ، ومن ثم تلقّنه النطق الصحيح لهذه السلوكيات. ويمكنك أيضاً السؤال عن أشياء وأشخاص آخرين ("أين الطفل؟" "أين الحليب؟"). ويجب أن نكرّر ثانية بأن مرحلة التعميم هي أهم جزء من برنامج تعليم أحرف الجر للطفل ؛ إذ يجب أن يستخدم طفلك أحرف الجر التي يتعلّمها باستمرار وذلك في مواقف مختلفة لكي تصبح هذه الأحرف جزءاً فعّالاً من قاموسه اللغوي. وتشير خبرتنا إلى أن الأطفال لايقومون بتحويل ما تعلّموه لتطبيقه في حياتهم اليومية بشكل معمّم ما لم يتمّ تعليمهم القيام بذلك.

الفصل السابع والعشرون

الضمائر

إن الهدف من برنامج الضمائر هو تعليم الطفل فهم اللغة التي ترتبط بالعلاقات الشخصية ؛ وهو يحاول تعليم الطفل المعنى الأولي لعبارات مثل "خاصتك" و "خاصتي" ، وما الذي يعنيه المرء عندما يقول "أنا" إزاء "أنت" ، وما هو معنى "نحن" و "خاصتنا" مقارنة بـ "هم" و "خاصتهم". ويمكن للمرء التكهّن بشأن مدى أهمية تعلُّم الطفل لهذه الاصطلاحات ، كمدى أهمية تعلّمه قول "أنا" لكي يحقق شعوراً بالذات ، ولكن هذه التكهنات تقع خارج نطاق تركيز كتابنا هذا. ولهذا دعونا نوافق أنه من المفيد بعض الشئ أن يتعلم الطفل الضمائر. ويقدّم البرنامج تدريباً على استخدام الضمائر مما يعطي البالغ "شعوراً" بكيفية بناء هذا البرنامج التدريبي من أجل تحقيق أقصى فائدة للطفل.

التدريب على الكلام الاستقبالي لـ "خاصتك" و "خاصتي"

يتطلّب التدريب على الاستخدام الاستقبالي للحالة التملُّكية للضمائر ، مثل "خاصتي" ، "خاصتك" ، "خاصته" أو "خاصتها" ، استخدام عدد كبير من المقتنيات الشخصية (كالملابس والمجوهرات) وأجزاء الجسم (الأنف ، العين ، الأذن ، الذراع) كمحفّزات أساسية. ويجب أن يكون بمقدور الطفل تصنيف هذه المقتنيات وأجزاء الجسم ، أي أن التدريب على كلمات مثل "خاصتك" و "خاصتي" يقضي بأن الطفل سيتعلّم الآن التعرّف الصحيح على *الرابط الخاص به* من كلامك ؛ وهذا يعني أنه يجب على الطفل أن يتمكن ليس فقط من تمييز شئ ما (أنف أو عين) بل الضمير المرتبط بهذا الشئ "أنفك" ، "عيني".

الخطوة ١ : ابدأ بالأمر "أشر إلى *أنفك*" (أو أي جزء آخر مشابه من الجسم) ، أو ببساطة يمكنك أن تقول *"أنفك"*.

الخطوة ٢ : وبنفس الوقت الذي تعطيه هذا الأمر فعليك تلقين الاستجابة الصحيحة عن طريق تحريك يد الطفل إلى أنفه لملامسته.

الخطوة ٣ : ويجب أن يستمر التدريب حتى يستجيب الطفل إلى المستوى المطلوب من الأداء بدون تلقين.

وحالما تبني السلوك قدّم الأمر الثاني "أشر إلى أنفي" أو فقط "أنفي" ودرّب الطفل على هذا السلوك وصولاً لمرحلة الأداء الكامل. وعندما يتقن الطفل "أنفي" ابدأ التعاقب العشوائي بين هذين الأمرين كما فعلت في التدريب السابق بأكمله. ويكون الطفل قد أتقن هذا التمييز عندما يتمكن من الاستجابة الصحيحة إلى المستوى المطلوب عند تقديم هذين الأمرين بتعاقب عشوائي.

وحالما يتمّ الإنتهاء من هذا التعليم الأولي فيجب توسيع التدريب ليشمل أجزاء أخرى من الجسم. ويجب أن يتقن الطفل تمييز كل عضو من أعضاء الجسم الجديدة (مثل "أذني" إزاء "أذنك") في البداية وبعد ذلك يتم مزج التعليمات المُتقَنة حديثاً مع تلك التي تدرّب عليها الطفل سابقاً. ويمكن أن تسير سلسلة من المحاولات في هذه المرحلة التدريبية كما يلي : "أشر إلى *أنفي*" ، "أشر إلى *أذنك*" ، "أشر إلى *أنفك* ، "أشر إلى *أذني*". ويكون الطفل قد أتقن هذه المرحلة من الضمائر الشخصية عندما يتمكن من الإشارة إلى الجزء المراد من الجسم والذي لم يستخدم في التدريب الأولي من المحاولة الأولى. فمثلاً ، يمكنه الإشارة بنجاح إلى رأسه أو رأسك بالرغم من أنه لم يُدرَّب من قبل على فعل هذا تحديداً.

ومن الصعب تعلُّم الضمائر ، ولهذا يواجه بعض الأطفال صعوبة بالغة في التدريب عند هذا المستوى. ولعلّ إحدى طرق تسهيل هذه الصعوبة هي التدريب المسبق باستخدام اسمك واسم الطفل. وإذا دعت الحاجة لذلك فبدّل تعليماتك واطلب من الطفل "الإشارة إلى أنف (اسم الطفل)" و "الإشارة إلى أنف ماما". ولدى تمكّن الطفل من هذا التمييز فبوسعك عندها استخدام هذا الأمر كتلقين وإضافة الضمائر الشخصية "خاصتك" و "خاصتي" إلى أسماء العلم ، مع ملاشاة الأخيرة بالتدريج. فمثلاً ، تقول للطفل "أشر إلى *أنفك* يا بيلي" مع نطق الضمير "خاصتك" بوضوح وصوت عال ، ومن ثم تلاشي ارتفاع صوتك في نطق اسم الطفل ("بيلي") حتى لا يعد مسموعاً ولا يبق إلاّ الأمر مع الضمير ("خاصتك"). ويمكن استخدام هذا التدريب الاستهلالي ذاته مع استخدام أسماء العلم مع العديد من الضمائر الأخرى.

وبعد تكوين الإستخدام الاستقبالي للضمائر مثل "خاصتك" و "خاصتي" ، فيمكنك محاولة التدريب على الكلام التعبيري على هذه الضمائر ذاتها. وهذا تمييز غاية في الصعوبة عند التعلّم لأنه يتعيّن على الطفل أن يتعلم كيفية إعادة صياغة الضائر ، وهذه عملية معقدة. فمثلاً ، افترض أن الطفل تعلّم للتو "أشر إلى *أنفك*" وكانت استجابته الصحيحة هي الإشارة إلى أنفه ، ثمّ علّمت الطفل "أشر إلى *أنفي*" وكانت استجابته الصحيحة هي الإشارة إلى أنفك أنت ؛ فعندما تقول له في التدريب التعبيري "أشر إلى *أنفك*" فيجب أن يشير إلى أنفه هو ويجب أن يقول "أنفي" (بالرغم من أنه تعلّم من قبل أن التصنيف "خاصتي" مرتبط بأنفك وليس بأنفه). وعلى كل حال ، يمكن اتقان عملية عكس الضمائر. حاول أن تجعل هذا الموقف (الإشارات أو التحفيزات) موجزاً جداً لتساعد الطفل على التعرّف على المقصود من السؤال. فمثلاً ، إذا قلت للطفل "أشر إلى *أنفي*" فيجب أن تطلب منه

ذلك *عندما تكون يده على أنفك*. وكإشارة توضيحية إضافية اسأل الطفل "أنف من؟" ، فحركة وموضع يد الطفل تساعد على تقديم إشارات توضيحية له.

ويمكنك تعليم الطفل ضمائر شخصية باستخدام عدد كبير من النشاطات الاعتيادية الشائعة التي يمكن للطفل تصنيفها. ابدأ هذا التدريب بالطلب من الطفل أداء حركة ما ، كالتلويح بذراعه. ثم لقّن الطفل كي يقول *أنا* ألوّح". وفي هذه المرحلة يمكنك أيضاً سؤاله "ماذا تفعل *أنت*؟" بالرغم من أن وجود "أنت" في السؤال قد يربك الطفل مؤقتاً. وفي الحالتين تتم ملاشاة التلقينات كما فعلنا في البرامج الأخرى. ويمكنك عندها الانتقال إلى حركة أو نشاط آخر (كالوقوف ، الإشارة ، القفز ، الابتسام ، أو الضحك) لاستخدامها مع الضمير "أنا".

ولدى الإنتهاء من هذه المرحلة من التدريب ، أي عندما يتمكن الطفل بنجاح من قول *أنا* أقف" ، *أنا* أشير" ، وهكذا فيمكنك عندها الاستغراق بنشاط ما وسؤال الطفل "ماذا أفعل *أنا*؟". وقد يكون من المفيد خلال هذه المراحل الأولية الإشارة بوضوح *للطفل* عندما تسأله "ماذا تفعل *أنت*؟" ، والإشارة بوضوح إلى *نفسك* عندما تسأله "ماذا أفعل *أنا*؟". وربما كان من الأسهل على الطفل الإتيان بالضمير الصحيح عند رؤية إشارة مرئية دالّة (الإشارة) مقارنة بالعثور على الضمير الصحيح لسؤالك دون إشارات دالة أخرى. ويمكن ملاشاة تلقين الإشارة المرئية الدالّة بالتدريج. وفي التدريب اللاحق يمكن استخدام الصور للتدريب على الضمائر مثل "هو" و "هي".

وإذا واجه الطفل صعوبة باستخدام الضمائر مثل "أنا" و "أنت" فيمكنك البدء بهذا النوع من التدريب على الضمائر باستخدام أسماء العلم حتى يتعلّم الطفل مبدئياً تصنيف "بيلي يلوّح بيده" بنجاح. استخدم اسم العلم كتلقين ثم اعمل على ملاشاته لاحقاً واستبدله بالضمير "أنا".

ويمكن أن يساعد البرنامج التدريبي على الضمائر ، والذي يتم تناوله في هذا الفصل كمثال ، على التدريب على الضمائر بشكل عام. إن تعليم الضمائر عمل مُضجر ، وهذا يؤكّد الحاجة لعدد كبير من الأشخاص للمشاركة في تدريب الطفل. وهذا يعني أنه يمكن للأشخاص الذين ليست لديهم خبرة في تعليم الكلام المساعدة على تطوّر لغة الطفل. ولا شكّ والحالة هذه من أنه من الضروري مشاركة عدد كبير من الناس من أجل تطوّر لغة الطفل.

الفصل الثامن والعشرون

مفاهيم الوقت

يهدف هذا البرنامج إلى تعليم طفلك استيعاب مفاهيم الوقت البسيطة مثل "أول" ، "آخر" ، "قريباً" ، "فيما بعد". ويمكنك البدء بتعليمه مفاهيم الوقت مبتدئاً بـ "آخر". وكالعادة ابدأ هذا النوع من التدريب تحت ظروف مضبوطة. وهذا يعني أنك ستجلس أنت والطفل في وضع متقابل إلى طاولة وأمامكما مجموعة من الأشياء المختلفة فيما بينها والتي يسهل تمييزها نسبياً.

التدريب على "آخر"

نقترح أن يبدأ التدريب مع "آخر" كإشارة مؤقتة ومكانيّة لأن هذا المفهوم يظل أحدث المفاهيم انطباعاً في ذهن الطفل. ويجب أن تضع شيئين يمكن للطفل تصنيفهما (كمفتاح وكرة) أمامه على الطاولة على بعد قدم واحد عن بعضهما البعض. وكما في البرامج الأخرى فنحن ننصح في هذا البرنامج باختيار الاشياء التي تبدو مختلفة بعض الشئ. ومن ثمّ اطلب من الطفل لمس الشيئين بترتيب معين. فمثلاً يمكنك أن تقول للطفل "المس المفتاح *أولاً*" (أو ببساطة "المفتاح أولاً") ولقّنه الإستجابة وعزّزه ثم قل له "المس الكرة *آخراً*" ، ومجدّداً لقّنه وعزّز استجابته. وفي كل محاولة يمكن تغيير الترتيب الذي تطلب من الطفل فيه لمس الأشياء ، وكذلك يمكن تغيير مواضعها على الطاولة. اسأل الطفل "ماذا كان *آخراً*؟" ، وحالما يتقن الطفل هذا التمييز قدّم له زوجاً جديداً من الأشياء (كقطعة نقود وكأس) وكرّر التدريب على هذا الزوج الجديد من الأشياء. وكما في البرامج السابقة يعتبر التعلُّم مكتملاً عندما يتمكن الطفل من نطق المفهوم "آخر" بنجاح من أول محاولة مع شيئين لم يسبق له التعامل معهما.

وقد يكون من المفيد في هذا التدريب أن تجعل الطفل ينطق الأمر الذي توجهه إليه. أي عندما تخبر الطفل أن يلمس شيئاً "أولاً" وشيئاً آخر "آخراً" فيجب أن تشجّع الطفل ليكرّر هذه التعليمات. فمثلاً ، في المحاولات المعطاة أعلاه تقول "المفتاح أولاً" ، اجعل الطفل يقوم بالاستجابة الصحيحة ثم اجعله يكرّر "المفتاح أولاً". ويحدث الشئ ذاته مع أمر "الكرة آخراً" عندما تسأله "أي من الشيئين لمسته آخراً؟" ، فهو (يختزن) الجواب الصحيح ("الكرة آخراً").

ويمكنك أيضاً تجربة تدريب الطفل على أكثر من شيئين في كل مرة. وإذا قمتَ بتدريبه على مجموعة مؤلفة من خمس أشياء وطلبت منه ملامسة أي اثنين منها ، فيمكنك تجنُّب أن تصبح استجابته مرتبطة بشئ معين ارتباطاً أكثر من الإرتباط المؤقّت بالترتيب الذي تمّ فيه لمسه لهذا الشئ.

التدريب على "أولاً"

في التدريب على "أولاً" يتم استخدام نفس مجموعات الأشياء التدريبية ، وتكون التعليمات هي نفسها المستخدمة في تدريبه على "آخر" ، ولكن مع استبدال السؤال "ما الذي كان آخراً؟" بالسؤال "ما الذي جاء أولاً؟" ويتمّ تلقين الطفل وتدريبه كما سبق.

وحالما يؤدي الطفل الاستجابة لمفهوم "أول" إلى مستوى الكمال المطلوب فقدّم التصنيفين "أول" و"آخر" بتعاقب عشوائي كما في التدريب السابق.

التدريب على التعميم

هناك العديد من الفرص المتوفرة لتعميم استخدام مفاهيم الوقت على الحياة اليومية. وكالعادة ابتعد عن الموقف التدريبي الأصلي *بالتدريج* ، وابدأ تضمين سلوكيات أكثر عمومية ، مثل لمس الرأس أولاً ولمس الطاولة آخراً ، ومن ثمّ الوقوف أولاً والاستدارة آخراً. وببطء يمكن تعميم التدريب على نشاطات أكثر تفصيلاً يجب على الطفل تأديتها (مثل "علّق معطفك *قبل* ذهابك للخارج" ، تناول خضراواتك *أولاً*". ويمكنك الانتقال من تعليم الطفل التعامل مع أشياء بسيطة لجعل الطفل يتعامل بوضوح مع مجموعة سلوكيات يمكن تسلسلها ، كالوقوف وإغلاق الباب ، ومن ثمّ الجلوس. وعلى كل حال فإن تعميم هذه المفاهيم على الحياة اليومية سيفيد الطفل ، ويجب أن يتمّ تدريبه اللغوي المهم في بيئته اليومية العادية.

الفصل التاسع والعشرون

التدريب على نعم / لا

دعونا نأتي بالذكر على برنامج تدريبي آخر يحتاج إلى نوع مختلف من التعليمات وليس هناك صعوبة بالغة في تعلُّمه. ويرتبط هذا بتعليم الطفل استخدام نعم ولا بالصورة الصحيحة. وهذا جزء مهم جداً من اللغة ، ولكن الأطفال المعاقين عقلياً قد يواجهون مشاكل مع هذه اللغة وقد يحتاجون إلى تعليمات واضحة. ويمكن تقسيم التدريب على نعم / لا إلى جزئين : التدريب على المشاعر الشخصية ، والتدريب على الحقائق. وغالباً فنحن نبدأ بالمشاعر الشخصية لأنها تبدو أسهل عند تعليمها.للطفل.

التدريب على نعم / لا باستخدام المشاعر الشخصية

اختر سلوكين أحدهما يفضّله طفلك كثيراً والآخر لا يفضّله حتماً. فمثلاً ، يمكنك أن تسأله "أتريد الحلوى؟" مقارنة بالسؤال "هل تريد صفعة؟". اسأل هذين السؤالين ثم لقّن الاستجابة الصحيحة. فعلى سبيل المثال ، اسأل الطفل "أتريد بعض الحلوى؟" وأنت تمسك بيدك قطعة حلوى ظاهرة بوضوح أمامه ؛ ثم لقّن الطفل كي ينطق "نعم" قبل أن تعطيه الحلوى. ثم قل "أتريد بعض الحلوى؟" (صمت) "نعم" ؛ ومن ثمّ تلاشي التلقين ("نعم") بالتدريج وتنتهي في موقف يجيب الطفل فيه بـ "نعم" على سؤالك "أتريد بعض الحلوى؟". وحالما تؤسّس هذا السلوك لدى الطفل قم برفع ذراعك واسأله "هل تريد صفعة؟" ، ثم لقّنه الإجابة بـ "لا" ، ومن ثمّ لاشي هذا التلقين بخطوات متدرجة. ويأتي التدريب الحرج عند مزج هذين السؤالين باستخدام التعاقب العشوائي.

وربما كان من الحكمة إعطاء فرصة للطفل ليجرّب عواقب استخدامه للإصطلاحين نعم ولا بشكل صحيح ، وكذلك عواقب استخدامه الخاطئ لهما ، أي إذا قال الطفل "نعم" عندما تسأله "هل تريد صفعة؟" فيجب أن تضربه ضربة خفيفة (كافية لجعله غير مرتاحاً بعض الشئ). ويمكنك مساعدة الطفل على تشكيل الإجابة الصحيحة عن طريق المبالغة في حركاتك عندما تسأله "هل تريد صفعة؟" ، أي ارفع يدك حتى يتّضح للطفل ما الذي قد تفعله به. وكذلك أمسك بالحلوى بوضوح أمام عيني الطفل عندما تسأله "هل تريد الحلوى؟".

وفي البداية ربما يستجيب الطفل للإشارة *المرئية* عندما ترفع ذراعك أو تمسك بالحلوى أمامه. وبعد ذلك يجب ملاشاة هذه الإشارات المرئية على مدى المحاولات تاركاً المجال للطفل كي يستجيب للسؤال فقط. فمثلاً ، يجب أن تصل به إلى السؤال "هل تريد الحلوى؟" دون أن تريه أي حلوى.

التدريب على نعم / لا باستخدام الحقائق

وقد ترغب في تعليم الطفل نعم / لا بالإرتباط مع الحقائق. ابدأ بموقف بسيط ، كأن تحمل كتاباً أمام الطفل وتسأله "هل هذا كتاب؟" ، ثم لقّنه ولاشي التلقينات عند الاستجابة الصحيحة "نعم". ثم أمسك الهاتف أو أي شئ آخر واسأله "هل هذا كتاب؟" ، ولقّنه الاستجابة "لا" ولاشي التلقين بعد ذلك. ومن ثمّ قدّم التحفيزين بتعاقب عشوائي وارجع للفصول السابقة لمراجعة طريقة التعاقب العشوائي. وكذلك يجب تدريب الطفل على التعميم كما ورد سابقاً.

الفصل الثلاثون

تعليم الطفل العبارات والجُمل

إذ يبدأ الطفل بتعلّم معنى الكلمات المعقّدة ، كالمفاهيم المتعلّقة بالضمائر والوقت فستشعر بحاجة مضطردة لتعليم الطفل كيفية استخدام هذه الكلمات المكتسبة حديثاً بالشكل الصحيح. أي بعد أن يتعلّم الطفل مفهوم اللون فقد ترغب في أن يستخدم طفلك مصطلحاته المرتبطة بالألوان عندما يعبّر عن نفسه كما في "الشاحنة الحمراء". وعلى الطفل أن يتعلّم دمج الكلمات بالترتيب الصحيح لتشكيل جمل مفيدة.

ويشعر بعض الناس أن المقدرة على تشكيل الجمل وتكوينها هي مقدرة فطرية ، بينما يشعر آخرون بأنها تُكتَسب بالتعلّم. وبما أن العديد من الأطفال المعاقين عقلياً لا يتكلمون من خلال الجمل الكاملة فقد ظنّ العديد من المختصين بأنهم يفتقدون إلى هذه المقدرة الفطرية ، أو أن جزءاً ما من دماغهم قد تعرّض للتلف ، ولهذا فمن الصعب أو من المستحيل أن ينطق طفلك المعاق باستخدام الجمل. ويقول آخرون أن الطفل قد يعاني من المشاكل في استخدام الجمل في كلامه لأن لديه تلفاً دماغياً. وحتى الخبراء لا يوافقون على الأسباب ؛ ولهذا فربما كان من الأفضل أن تتولى الأمر وترى ما الذي يمكنك أن تعلّمه للطفل.

وفي الواقع فإن تعليم الطفل الكلام عبر الجمل ليس صعباً إلى هذا الحد ، إذ من الممكن أن تعلّم طفلك قواعد اللغة أو تراكيبها. وكما في جميع البرامج التدريبية الأخرى فمن الأفضل تجزئ السلوك إلى أجزاء أصغر وتعليمها للطفل جزءاً بعد جزء. ومن أصغر التراكيب في الكلمات وجود اسم مع رابط لغوي يعطي صفة أو نعتاً لذلك الإسم. فمثلاً ، هناك صفة نعتية لشئ مثل الشاحنة كالحجم واللون أو الشكل. وبمعنى آخر فأنت تريد تعليم طفلك وصف الأشياء بتفصيل أكثر حتى لا يقول مجرّد "شاحنة" ، "كعكة" ، "ماما" فحسب ، بل يقوم بوصف هذه الأشياء بتفاصيل أوفى مثل "شاحنة حمراء" ، "كعكة كبيرة" ، "ماما الحبيبة". وفي المرحلة اللاحقة من البرنامج يمكنه وصف هذه الأشياء بتفاصيل أكثر من ذلك كما في "شاحنتي الحمراء الكبيرة" أو "معلّمه النرويجي اللطيف".

ابدأ التدريب باختيار مجموعة أشياء يمكن لطفلك تصنيفها ، كالشاحنة والكعكة وفنجان قهوة وكرة كبيرة وكرة صغيرة ومكعّب مربّع الشكل. واجعل هذة الأشياء مختلفة في أبعاد معينة ، فتكون الشاحنة حمراء ، والكعكة بنّية ، والقهوة دافئة. وإذا تمكّن الطفل من تجاوز تصنيف هذه الأشياء إلى تصنيف صفاتها أيضاً (كألوانها وأحجامها أو أشكالها) فتابع عن طريق الإشارة إلى أحد الأشياء (مثل الشاحنة) وسؤاله "ما هذا ؟" ، فإن أجاب "شاحنة" فصحّحه ولقّنه قول "شاحنة حمراء" ؛ وكما

في التدريب السابق كرّر السؤال "ما هذا ؟" ثم لاشي تلقينك ("حمراء") حتى يصل في النهاية لقول "شاحنة حمراء" جواباً على سؤالك "ما هذا ؟"

كرّر هذا التدريب مع عدد كبير من الأشياء يتراوح عددها من ١٠ إلى ٢٠ ، وسرعان ما ستلاحظ بأنك ستمسك بشئ ما في أحد الأيام ، كسلحفاة خضراء أو فراشة زرقاء أو قطعة جبن مربّعة وسيستخدم طفلك الصفات الصحيحة والإسم دون قيامك بتدريبه على تلك العبارة بعينها. أي أنه سيقول لأول مرة في حياته "سلحفاة خضراء" ، "جبن مربع" ، وهكذا. وعندما يتمكن الطفل من بناء عبارة كما في جمع الصفة مع الإسم فهو في الحقيقة يبدأ في فهم القواعد اللغوية.

وبطريقة مشابهة يمكنك تعليم الطفل جمع الأسماء والأفعال. إليك العبارة "أريد ـــــــ " ؛ هناك أشياء كثيرة يريدها طفلك ، كالعكك والعصير ، والفنجان ، والخروج ، والسيارة ، أو الموسيقى. وعندما تعلَّم الطفل استخدام هذه الكلمات في البداية بالشكل الصحيح كنّا نطلب منه تصنيف الشئ أو الفعل الذي يريده فقط. فإذا كان يريد العصير فكل ما كان يتعيّن عليه قوله هو "عصير" ؛ أمّا الآن فقد ترغب في تغيير القواعد وتطلب منه المزيد ، كأن تطلب منه جملة كاملة مثل "أنا أريد العصير". فإذا فعلتَ هذا باستمرار مع الكثير من الطلبات ("أنا أريد ـــــــ ") فسيصل الطفل إلى مرحلة سيُواجَه فيها بسلوك أو بشئ يرغبه ، وعندها سيتمكّن من نطق المجموعة الصحيحة من الكلمات للتعبير عن رغبته دون أن يكون قد تعلّم استخدامها من قبل. فعلى سبيل المثال ، بعد تعلّم الطفل لـ ١٠ أو ٢٠ عبارة "أنا أريد ـــــــ " فسيأتي يوم يُواجَه فيه بالآيس كريم مثلاً (وهذا شئ يمكنه تصنيفه) ولدى سؤاله "ماذا تريد؟" فقد يقول "أنا أريد آيس كريم" بالرغم من أنه لم يتلقَّ تدريباً على التعبير عن هذه الرغبة تحديداً. ومن جديد فهو يقترب أكثر فأكثر من استيعاب الاستخدام الصحيح للغة.

وقد يكون من الضروري استخدام إجراء التسلسل الخلفي في تعليم الطفل العبارات والجمل. أي أنك تبدأ التدريب أقرب إلى التعزيز ، مثل البدء بآخر كلمة من الجملة. فإذا كنتَ تعلّمه التعبير بالجملة "أنا أريد كعكة" فابدأ بكلمة "كعكة" ثم ارجع إلى الوراء إلى الكلمة التي تسبقها "أريد" ؛ وفي الخطوة النهائية من تسلسل التدريب أضف الكلمة الأولى للجملة "أنا أريد كعكة" ، فالجملة هي عبارة عن سلسلة من الكلمات. ويجب أن تعلّم الطفل هذه الكلمات كل على حده ، ومن ثمّ تعلمّه كيف يجمع كلمات السلسلة هذه في جملة عن طريق الاتجاه نحو الخلف.

وكما في النواحي الأخرى من تعليم اللغة ، يصحّ تطبيق الجزء الأهم من التعليم من خلال الحياة اليومية وعلى مدى عدة ساعات يومياً. ومن غير المحتمل أن يتعلّم طفلك الكلام الصحيح قواعدياً إذا تلقّى كل تعليمه خلال ساعة واحدة كل أسبوع على يد أخصائي النطق. ويوضّح الحوار التالي كيف يمكنك تعليم طفلك توسيع استخدامه للقواعد اللغوية في أي وقت خلال اليوم (لوفاس ، ١٩٧١ ، صفحة ٥٣).

المعلّم : "ماذا تريد؟"

بيلي : "بيضة"

المعلم : "لا ، ماذا تريد؟" "أنا ... "

بيلي : (لا استجابة)

المعلم : "أنا ... "

بيلي : "أنا أريد.." (قول المعلم "أنا" يساعد بيلي على نطق "أنا أريد" بناءً على التدريب السابق)

المعلم : "بيضة" (صمت) "حسناً ، ماذا تريد؟"

بيلي : "أنا أريد بيضة"

المعلم : "جيد!" (يطعم بيلي) "ماذا تريد؟"

بيلي : "بيضة"

المعلم : "لا ، ماذا تريد؟" "أنا ... "

بيلي : "أنا أريد بيضة"

المعلم : "ولد طيب!" (يطعم بيلي) ما هذا؟" (يُري بيلي قطعة لحم)

بيلي : "لحم"

المعلم : "جيد ، ماذا تريد؟"

بيلي : (لا استجابة)

المعلم : "أنا ... "

بيلي : "أنا أريد اللحم"

المعلم : "جيد! ماذا تريد؟"

بيلي : "أنا أريد اللحم"

المعلم : "جيد!" (يطعمه ثانية) "ماهذا؟" (يريه الحليب)

بيلي : "حليب"

المعلم : "جيد!" "أنا ... "

بيلي : "أنا أريد الحليب"

المعلم : "أنت تريد ماذا؟"

بيلي : "أنا أريد بيضة"

المعلم : "حسناً" (يطعمه)

بيلي : "أنا أريد بيضة"

المعلم : "جيد!" (يطعمه)

المراجع

لوفاس ، أو. آي. *الطفل التوحّدي : تطور اللغة من خلال التعزيز السلوكي*. نيويورك : ايرفنغتون للنشر ، ١٩٧١ .

قراءات مقترحة

كار ، إي. جي. تعليم الأطفال التوحديين استخدام لغة الإشارة : بعض المنشورات البحثية. *مجلة التوحّد والإختلال العقلي*، ١٩٧٩ ، ٩ ، ٣٤٥ ـ ٣٥٩

كار ، إي. جي. ، بينكوف ، جيه. إيه. ، كلوجنسكي ، إي. و إيدي ، إم. اكتساب الأطفال التوحديين للغة الإشارة. التصنيف التعبيري. *مجلة تحليل السلوك التطبيقي* ، ١٩٧٨ ، ١١ ، ٤٨٩ ـ ٥٠١

لونجهيرست ، تي. إم. *التدخّل في اللغة الوظيفية : قراءات* (المجلد ١ و ٢) نيويورك : شركة إم إس إس للمعلومات ، ١٩٧٤ .

لوفاس ، أو. آي. *الطفل التوحّدي : تطور اللغة من خلال تعزيز السلوك*. نيويورك : إيرفنغتون للنشر ، ١٩٧٧

شرايبمان ، إل. و كار ، إي. جي. الحد من الاستجابة التكرارية للأسئلة من خلال التدريب على استجابة فعلية معمّمة. *مجلّة تحليل السلوك التطبيقي* ، ١٩٧٨ ، ١١ ، ٤٥٣ ـ ٤٦٣ .

الباب السابع

كيف توسّع عالم طفلك

الباب السابع هو الأخير في هذا الكتاب ، ويحتوي على برامج مشوّقة عديدة . لقد مررتَ حتى الآن ببعض الدروس المملّة ، ويمكننا اعتبار هذا الباب مكافأتك ، فالتعليم في هذه المرحلة أمر ممتع .

يبدأ هذا الباب بالفصل ٣١ ، والذي يبحث كيفية السيطرة على طفلك في بيئات اجتماعية كالمحلات التجارية والمطاعم. ويتلو ذلك أربعة فصول فيها تدريب للطفل على سلوكيات أعمّ ولكنها بالغة الأهمية . ويبحث الفصل ٣٢ تدريب الطفل على التعبير عن المشاعر وتفهّمها بصورة أفضل . بينما يتوجه الفصل ٣٣ إلى مساعدة الطفل على تطوير الأساليب لتوسيع مخيلته واستخدامها ، كما في التظاهر والتخيُّل. أما الفصل ٣٤ فيدرّب الطفل على التعلّم عن طريق مراقبة الآخرين وهم يتعلمون . وينبغي أن يعينه ذلك على تجنّب الاعتماد على الأوضاع التعليمية المقيّدة بالعلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم ، والتي لن يتمتع بها في معظم المدارس العادية نظراً لاعتماد المعلّمين على التعليم الجماعي (بالملاحظة) . كما تم تقديم برامج مختلفة تتعلق بزيادة السلوكيات العفوية في الفصل ٣٥ ، وذلك لأن الإجراءات السلطوية المستخدمة في البرامج السابقة من هذا الكتاب قد تكون خلقت تلميذاً مفرطاً في الاعتماد على التوجيهات التي يتلقاها من الكبار .

ويتضمن الفصل ٣٦ برامج تسعى لإعداد طفلك للاندماج في الصفوف المدرسية . ويقدم الفصل ٣٧ اقتراحات للمعلمين حول كيفية إنشاء صف دراسي سلوكي أفضل . وأخيراً يلخص الفصل ٣٨ بعض المشاكل ذات الصفة العامة والتي تواجهنا عند تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً ، وذلك لأن وجود وعي بهذه المشاكل هو أمر جوهري لازم للحصول على التعليم الأمثل .

الفصل الواحد والثلاثون

التحكم بالطفل في المجتمعات الخارجية

كثيراً ما يأتينا الأهل بقصص مفزعة عن زيارة لهم برفقة الطفل إلى السوق أو المطعم أو الجيران . وقد تجد متعة لدى تذكّر هذه الحوادث في المستقبل ، ولكن عندما يقلب الطفل المعروضات في أحد المتاجر ، أو يثور ويهتاج ، أو يرمي بالطعام في أحد المطاعم ، فإن ذلك سيسبّب إزعاجاً وإحراجاً بالغين لوالده أو لوالدته . وقد تهدد تصرفات أخرى سلامة الطفل نفسه ، كأن يجري في الشارع أمام السيارات أو يضيع على الشاطئ . وعلى أي حال فإن الطفل الذي يكون شديد الجموح سيجعل من نفسه وأسرته سجناء البيت . إذ من المستبعد أن تعود إلى مطعم أو مكان عام سبق وتسمّرَت فيه العيون عليك وعلى طفلك عندما أخذ يصرخ ويرمي الطعام وينزع غطاء المائدة ثم يوقع الأطباق على الأرض . وكذلك فإنك ستتردد في دعوة الناس إلى بيتك إذا كنت تخشى من أن يفسد طفلك حفلة العشاء . وحتى السلوكيات السيئة غير العنيفة ، كالإستمناء بلا توقف أمام ضيوفك على العشاء ، كفيلة بإفساد جو الحفلة . وهكذا تصير أنت وطفلك سجناء ، إن صح القول ، ويكون السجّان هو سلوكه السيء . ولكن لا داعي لأن تكون الأمور بهذا السوء . بل على العكس يمكن أن يغدو طفلك جذّاباً ومثيراً للإعجاب في أي جَمْع من الناس . ويقدّم هذا الفصل بعض التقنيات البسيطة التي تجعل من الظهور أمام المجتمع آمناً وممتعاً للوالدين والطفل .

تدريب تحضيري

يتفق معظم الناس على أن الوقاية خير من العلاج . ويجب أن يكون الجزء الأكبر من تدريب الطفل على التصرف في المجتمعات *قبل* أن يخرج إليها . وينبغي أن يتعلم الطفل بعض الأمور عن البيئة الاجتماعية المعنية وعن كيفية التصرف في هذه البيئة ، وذلك أثناء تدريبه في الظروف المألوفة داخل البيت أو المدرسة . ولا ينبغي أن نتوقع منه أن يتعلم أساليب جديدة للتكيف عندما يخرج إلى محيط جديد وغريب وربما مثير للخوف في آن واحد . ومن ناحية أخرى فإن التدريب *التحضيري* الجيد سيضمن أن الطفل لن يحتاج إلاّ إلى نقل السلوكيات التي سبق تأسيسها إلى الظروف المحيطة الجديدة بمساعدة منك.

زيارة المتجر

يمكن توضيح التدريب التحضيري بصورة جيدة إذا ما استخدمنا مثالاً حياً عن زيارة محل تجاري . إبدأ بتدريب الطفل على "متجر" وأنت في البيت . وقم بإعداد محل بقالة صغير في بيتك ، كأن تضع بعض الصناديق والمعلبات والمرطبانات على أحد الرفوف بشكل مشابه للمعروضات في محل البقالة ، وأحضر عربة تسوق. اجعل شخصاً يمثّل دور صاحب المتجر الجالس خلف لعبة تمثل صندوق النقود ، وجهّز أيضاً بعض المال لكي تدفع ثمن الأطعمة . ابدأ بالخطوة الأسهل ، وهي أن تعلّم طفلك على مساعدتك في دفع العربة بخط مستقيم ، وأن يمشي ويتوقف حسب تعليماتك . لقنه ، وكافئه وعاقبه بنفس الطريقة المتبعة في البرامج الأخرى . (استخدم غذاء الحبوب كمكافأة على السلوك الحسن ، واستخدم الصفعات على المؤخرة عقاباً على السلوك السيء) . اجعل الطفل يوقف العربة بينما تملؤها أنت بالحاجيات ، واجعله فيما بعد يضع الحاجيات بنفسه في العربة وفقاً لتعليماتك . والتزم بالتدرّج دائماً ، فمثلاً ادفع المال بنفسك في المرات الأولى ، وبعد ذلك علّم الطفل كي يدفع النقود بنفسه.

وخلال هذا التمرين ستجد أنك توسّع من مفردات التلقي عنده ، كقولك " قف " ، " ضع علبة الفاصولياء " ، " نحتاج إلى طعام للقط " ، " ادفع النقود للرجل " ، وفي الوقت ذاته ستعلّمه على الانقياد: " لا ، لا تركض ، امش ، " أنزل يديك " ، " أمسك يدي " . ويلزمك قبل الذهاب إلى المتجر أن تتأكد من أن طفلك لن يوقع الحاجيات أو يرميها على الأرض ، ولن يصرخ أثناء دفعه للعربة ، ولن يسيء السلوك بأية طريقة أخرى .

وعندما تخطّط للزيارة الأولى إلى إحدى البيئات الاجتماعية ، اجعلها قصيرة وبسيطة وليكن التركيز فيها على الطفل . لا تأخذه في رحلة تسوق طويلة إلى سوبرماركت كبير ومزدحم ، حيث يوجد كثير من الناس ، وحيث قد تنتظر في صف طويل أمام الصندوق . والأفضل من ذلك أن تأخذه إلى متجر بقالة صغير في الجوار ، حيث لا تزيد زيارتك عن ١٥ دقيقة . ويجب أن يكون هناك أقل عدد ممكن من الحضور ، تحسّباً لسوء سلوك الطفل ، أو لأنك قد تضطر إلى توبيخه إذا تمرّد .

وينبغي كذلك أن تؤكد الزيارات الأولى على المشاركة الفعّالة للطفل ، الأمر الذي قد يجعل من الزيارة تجربة تعليمية مفيدة وليس مجرد حَدَث ممتع . ويجب أن يكون دور الوالد أو الوالدة هو حثّ الطفل ومساعدته في هذه البيئة الجديدة على توظيف ناجح للمهارات التي سبق وتعلّمها في البيت ، وكذلك أن يغدقا عليه المديح عندما يحاول التصرّف بشكل ملائم . وإذا كان الطفل منهمكاً في التصرف على نحو ملائم ، فستقلّ احتمالات السلوك السيء بصورة كبيرة وستتعزّز احتمالات النجاح في الزيارة التالية بصورة كبيرة أيضاً .

قد يبدو هذا التدريب والتخطيط مرهقاً ومضيعاً لكثير من الوقت ، ولكن الأمر ليس كذلك ، فمن المحتمل أن تكفي ساعة أو ساعتان على مدى ثلاث أو أربع ليالٍ لكي تؤدي التدريب المسبق في البيت . ويجب أن يرتقي الطفل من الزيارات القصيرة إلى المتاجر الصغيرة حتى يصل إلى زيارات طويلة للمتاجر الكبيرة على مدى أسبوع واحد ، وذلك بواقع زيارة كل يومين .

زيارة المطعم

ينطبق على المطعم ما قلناه سابقاً عن السيطرة على الطفل في المتاجر . فإذا كانت لدى طفلك مشاكل في التصرف داخل المطاعم ، فابدأ بتعليمه آداب المائدة في البيت ، واجعل البيت مشابهاً للمطعم لكي يمرّ الطفل بالتجارب اللازمة . فالانتظار مثلاً هو إحدى أصعب السلوكيات تعلُّماً لدى الطفل ، لأننا نجلس إلى المائدة في البيت عندما يكون الطعام جاهزاً ، ونبدأ في تناوله على الفور . أما في المطاعم ، فالناس يجلسون أولاً ، ثم ينتظرون ، ثم يطلبون الطعام ، ثم ينتظرون مزيداً من الوقت ، وبعد ذلك يأخذون في تناول الطعام . ولذا فابدأ بتعليمه الجلوس والانتظار لفترات تزدادبالتدريج .

وعندما تقرّر الذهاب إلى المطعم فابدأ بمطعم للوجبات السريعة ، وبعد ذلك توجّه تدريجياً إلى مطاعم ذات نظام أعقد . وإذا أساء الطفل التصرّف ، فلعلك ستحتاج إلى تحذيره بشدة وقرص مؤخرته من تحت الطاولة ، وإن لم ينفع ذلك فيمكنك أن تترك الطاولة وتأخذه إلى الخارج لكي توبّخه أكثر . وعندما يتوقف عن هذه التصرفات وتستردان هدوءكما فيمكنكما العودة إلى داخل المطعم لمتابعة تناول الوجبة .

مشاكل البيئات الجديدة

قد تنشأ بعض المشاكل غير المعتادة عندما نخرج بالطفل من المنزل ونضعه في بيئة مختلفة إذ غالباً ما يفشل في تعميم ما تعلّمه في البيت ونقله إلى المواقف الجديدة . ففي البيت قد يكون مطيعاً ويستجيب للتعليمات مثل " تعال إليّ " و " أمسك يدي " ، ولكن ربما تفقد السيطرة عليه تماماً عند وجوده في متجر أو مطعم . ويصحّ ذلك أكثر الأحيان لدى الأطفال كبار السن على وجه الخصوص ؛ إذ قد يظن الطفل أنه لن يتعرّض للعقاب على سوء تصرفه في العَلَن ، وأنه قد أحرج الشخص البالغ ولذلك فسينجو بفعلته . ولذا نوصي بأن تأخذ معك " قطعة من البيت " إلى العالم

الخارجي ، وقد تكون تلك القطعة هي العصا . فلو أنه تلقى ضربتين على مؤخرته عقاباً على سوء التصرف في البيت ، فكل ما يلزم هو أن يرى العصا في حقيبة والدته أثناء وجودهما في السوق .

الهروب

أحياناً يحصل كثير من الإثارة واللهو في المتجر مما يؤثر على احتفاظ الطفل بالسلوكيات الحسنة . وإذا كان على مبعدة منك (حوالي ٢٠ قدماً أو أكثر) داخل المتجر أو على الشاطئ أو في الحديقة ، فربما لايأتي إليك عندما تقول له " تعال هنا " خصوصاً إذا ما كان قد تعلم الاستجابة لهذا الأمر عندما يكون على بعد ٥ أقدام فقط في البيت . وقد يحاول الطفل أن "يتركك " هارباً لدى سماعه هذا الأمر . وهناك عدة سبل لعلاج هذه المشكلة . مثلاً ابدأ بتعليمه " التجاوب عن بُعد " في البيت ، بحيث يتعلم الطفل الاستجابة لأوامرك ولو كان بعيداً عنك . والطريقة الأخرى هي أن تجعل أحد الكبار يحضر التجربة في البداية كمعاون لك " لاختبار " الطفل عمداً أثناء وجودك وسيطرتك على الوضع. دع الطفل يتجول بحريّة ، وعندما تبلغ المسافة ٢٠ قدماً أو أكثر ناده ليعود ، وإذا لم يعد حالاً فإن مساعدك يظهر بسرعة من مكان غير معروف ويوقع به العقوبة الملائمة (كأن يقول له بحزم: " اذهب " ، أو يصفعه على مؤخرته) وذلك قبل أن يكون للطفل فرصة ليستمتع بتجاهله إياك أو بالهروب .

وقد يجري الطفل أحياناً عندما يشعر بالإثارة ، أو يحاول أن يلعب لعبة المطاردة معك . وفي هذه الأحوال عليك أن تستعمل التأديب الشامل والثابت . فحالما يبدأ بالهروب يجب أن تقول بحدّة " لا! " ثم *تمشي ببطء* باتجاهه ، حتى ولو استمر في الجري . ففي معظم الظروف لن يزيده الجري خلفه إلا اهتياجاً وبالتالي سيركض أسرع . وعندما تصل إلى الطفل ، يجب أن تقول له بحزم " لا! ، لا تركض! " . وعند تكرار حوادث الهروب يجب أن تواجه الطفل بالتأديب الجسدي أو بالوقت المستقطع بالإضافة إلى التوبيخ الشفهي .

ولا يجوز إعطاء الطفل أية مهلة في حالات الفرار بعد زجرك إيّاه بكلمة " لا! " أوّل مرة وذلك ببساطة لأنه من الخطر الشديد أن يهرب الأطفال المتخلفون عقلياً بما أنهم قد يتعرضون للأذى (فأكثرهم لايدركون الأخطار الكامنة في حركة المرور في الشوارع) . إن كلمة " لا! " هي إشارة منك إلى الطفل بأنه قد ارتكب خطأً ما ، وأنه سيُؤدَّب شفهياً على الأقل . ويساعد النطق بهذه الكلمة على وصل الفجوة الزمنية بين هذا النداء المبدئي وما سيأتي بعده (مزيد من التأديب الشفهي أو الجسدي ، أو الوقت المستقطع) . وهنا كثيراً ما ينشأ نمط سلوكي هو عبارة عن نزوع الطفل إلى التوقف فور سماعه لكلمة " لا " ثم العودة إليك بسرعة متوقّعاً نيل المديح . وبينما يكون هذا التصرف مرغوباً فيه ضمن هذا السياق ، فإن إطراءه عندئذ سيشجعه على تكرار هذا النمط من

الفرار والعودة في المستقبل . ومن ناحية أخرى ، فإن متابعة التأديب عند هذه النقطة سيساعد على منع تكوّن هذا النمط السلوكي الشبيه باللعب . وبعد تأديب الطفل ، يمكنك أن تقول مباشرةً: " أمسك يدي " أو " ابق بجانبي " لكي توفر له تجربة تعليمية إيجابية ، أو تؤمّن مناسبة تؤدي إلى الثناء أو المكافأة على السلوك الحسن .

تحمل الإحباط

إن " تحمل الإحباط " هو برنامج بالغ الفائدة نقوم بتدريسه على نحو مباشر أحياناً . ولعل معظم القرّاء قادرون الآن على عمل مثل هذا البرنامج . قم بإنشاء وضع مثير للإحباط (كالطعام في صحن أمام طفل جائع) ثم عزّز الطفل مؤخّراً إياه لحظات قليلة قبل أن يبدأ في تناول الطعام (٥ ثوان) . لقنه سلوك " كبح النفس " عند اللزوم ، وذلك بإعطائه تعليمات مثل (" لاتحرك يديك " " انظر إليّ ") أو بطرح أسئلة عليه مثل (ما نوع الطعام الذي سنتناوله ؟) ، وبعد ذلك قم بزيادة فترة التأخير تدريجياً إلى دقيقة أو دقيقتين قبل السماح له بالأكل (لاحظ كيفية استعمال مثل هذا البرنامج لتدريبه على المزيد من التكيّف مع كافة أنواع الإحباط . فإذا لم يكن يستطيع تحمل النقد ، فابدأ بالنقد الخفيف ، وبعد ذلك زد من شدة النقد شيئاً فشيئاً ، محافظاً دوماً على تعزيزك للطفل " لاحتفاظه بهدوئه ") .

مالم يكن لديك سيطرة جيدة على طفلك في البيت (أو فيما يماثله من الأوضاع المحصورة الأخرى) ، فلا يمكنك تتوقع أن يتصرف بصورة حسنة في البيئات الأوسع والأكثر إثارة . إذ ينبغي أن نعلّم الطفل السلوك الحسن في البيت أولاً ، ثم بعد ذلك يمكن أن نخرج به إلى المجتمع .

الفصل الثاني والثلاثون

تعليم المشاعر

لقد كان "تعليم المشاعر" جزءاً من طريقتنا التعليمية منذ بداية البرنامج الأول ؛ فقد تعلّم الطفل المشاعر أثناء المواقف التفاعلية التي تمّ التعبير فيها عن العواطف أو تمّ كبحها. فمثلاً ، عندما كان الطفل يتلقّى المكافآت فربما شعر بالسعادة وعبّر عن هذا الشعور في تصرّفاته. وكلّما توسّعت البيئة المحيطة بالطفل كلّما تمكّن من اكتساب المزيد من خواص المكافأة وكلّما غدت مشاعر الفرح والإنزعاج لديه أكثر خضوعاً لسيطرة البيئة المحيطة. وإضافة لذلك ، فكلّما توسّعت البيئة المحيطة بالطفل كثرت الأشياء التي يمكن أن يخسرها ، وهكذا توجد فرص أكثر للشعور والتعبير عن مشاعر كالحزن والأسى. لقد لاحظنا مراراً ظهوراً تدريجياً لمشاعر بشرية معقّدة وحقيقية لدى بعض الأطفال الذين يُفتَرَض أنهم عاجزون عن التعبير عن تلك المشاعر (كالأطفال المصابين بالتوحّد أو بالفصام). ومن المحتمل أن البيئة المحيطة لم تحتوِ في البداية على خواص معزّزة للطفل المصاب بالتوحّد أو بالفصام ، ومن هنا نتج انعدام الشعور الملائم. عندما عرف الطفل السلوكيات التي تؤدي إلى المكافأة أو العقاب فلا شك أنه قد شعر بالإرتياح أو بالسعادة لقدرته على التحكّم بموقف فيه تهديد كامن له. وبمعنى آخر فعندما اكتسب الطفل الخواص المؤدية إلى المكافأة أو القسر من بيئته فهذا يعني أنه شعر بمشاعر بشرية طبيعية أكثر. ولعل أكثر ما يبعث على الشعور بالرضى لدى الذين يعملون في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً هو لمس هذه المشاعر المكتشفة حديثاً لدى الأطفال ومساعدتهم على مزيد من التكيّف في مجتمعاتهم.

غير أنه توجد بعض النواحي في الحياة العاطفية للطفل والتي لن تتطور على نحو بنّاء ما لم يتمّ توجيه الطفل بصورة مباشرة بخصوص المشاعر. ويصحّ هذا على وجه الخصوص مع بعض الأطفال الذين لا يعرفون كيف يتعرّفون على مشاعرهم وكيف يصفونها. لقد أنشأنا برامج تساعد الأطفال على التحدّث عن مشاعرهم ومشاعر الآخرين. ورغم أن الطفل قد يشعر بالسعادة الغامرة وربما بالإمتنان ، ولكنه قد لا يعرف كيف يعبّر عن ذلك بصورة عفوية أو طبيعية. ولذا فمن أول يوم تدريبي خلال كافة البرامج ، علينا أن نعلّم الطفل التعبير عن عواطفه بصورة ملائمة. وكذلك يجب أن نعلّم الأطفال الطرق المناسبة لإثبات وجودهم. وأمّا أولئك الأطفال الذين يبالغون في إثبات ذاتهم ويعرّضون سلامة الأطفال الآخرين للخطر فيجب أن يتعلّموا طرقاً أنسب لتأكيد ذاتهم أكثر. وأخيراً يبدي بعض الأطفال قدراً كبيراً من المخاوف غير الطبيعية ، والتي يشار إليها أحياناً "بالمخاوف غير العقلانية" ؛ ولذلك فقد طوّرنا برنامجاً يساعدهم للتغلّب على المخاوف.

التعرّف على المشاعر

قد تجد أننا سنغطّي العواطف الرئيسية تغطية وافية من خلال هذا البرنامج وذلك لتعليم الطفل كيفية التمييز بين مشاعر الفرح والحزن والغضب والخوف. ومن المهم خلال هذا البرنامج التأكّد من دخول الطفل في تفاعل مع الشخص البالغ بأكثر ما يمكن من نشاط وذلك لإتاحة الفرصة له للتعبير عن مشاعره وأسبابها.

ابدأ البرنامج بتعليم الطفل تمييز تعابير الوجه عند السعادة أو الخوف. ويلزمك لذلك وجود شخصين بالغين للمساعدة في تعليم هذا البرنامج. اجعل أحدهما يدغدغ الآخر أو يطعمه ، وعند ذلك سيبتسم الثاني وسيبدي علائم السعادة. وبعد ذلك اسأل الطفل "كيف يشعر؟" ثم لقّنه الإجابة "سعيد" أو "إنه سعيد". وما أن يتمكن الطفل من إعطاء الإجابة الصحيحة على السؤال بلا تلقين ، فأتبعه بعاطفة ثانية ، كالخوف. والآن اجعل البالغ الأول يتصرّف كأنه سيضرب الثاني الذي ينكمش ويبدي علائم الخوف. وكما في السابق ، اطرح السؤال "كيف يشعر؟" ولقّن الطفل وعزّزه ليعطي الإجابة الصحيحة "إنه خائف". ولاحظ أنه توجد عدة علامات في هذا الموقف تلقّن الطفل الحالة الشعورية أو تشير إليها. وأكثر ما يُلاحظ هو سياق هذا الشعور ، كما عندما يهدّد البالغ الأول بضرب الثاني وينبغي أن تلاشي هذه العلامات تدريجياً إلى أن يتمكن الطفل من إعطاء الإجابة الصحيحة بمجرّد النظر إلى وجه الشخص الثاني ، أي أن الطفل سيكون قد تعلّم قراءة علامات الحالة العاطفية عن طريق الانتباه لتعابير الوجه وحدها .

وإحدى طرق تطوير هذا البرنامج هي استبدال الشخص الثاني بصور لأناس يبدون خائفين أو مسرورين. وكما في كل البرامج الأخرى ، فكلما أكثرتَ من الصور ونوّعتها كلّما كان البرنامج أكثر فائدة وتأثيراً.

وهناك طريقة مفيدة أخرى للتوسّع في هذا البرنامج وهي أن نعلّم الطفل كيف يطابق تعابير الوجوه مع المشاعر المتعلقة بها. فمثلاً ، ما أن يتعلم الطفل كيف يصنّف عدداً من تعابير الوجوه المختلفة ، كالابتسام ، فيمكن عندئذٍ أن نعلّمه كيف يطابق تعبير الوجه مع الشعور المعبّر عنه. وبهذا سيتمكّن الطفل من وصف صورة الشخص المسرور بقوله "انه يبتسم وهو مسرور".

وبعد أن يتعلّم الطفل وصف المشاعر فيمكننا أن نبدأ بتعليمه التحدّث عن أسباب تلك المشاعر. ونستطيع أن نجد خير مادة تعليمية لهذا الغرض في برنامج وصف تعابير الوجوه بتركيزه على القرائن. فبعد أن يرى الطفل الشخص البالغ وهو يتلقّى الطعام ويتعلّم أن يقول "إنه مسرور" ، فيمكن أن نعلّمه الإجابة على سؤالنا "لماذا هو مسرور؟" وفي هذا المثال يكون الجواب المناسب هو "لأنه يتلقّى الطعام". وبنفس الطريقة يمكن أن نعلم الطفل أن سبب الخوف هو الضرب.

وعموماً فكلّما كان سياق هذه المشاعر المتنوّعة واضحاً ، كان التمييز بينها أسهل على الطفل. لنعد إلى الموقف الأول الذي رأى فيه الطفل شخصاً يضرب شخصاً آخر ، فالشخص المضروب (الذي يتلقّى العقاب) سيكون خائفاً بينما ستوحي تعابير وجه الضارب (الذي ينفّذ العقوبة) بالغضب. وبينما كان الطفل قد تعلّم في السابق أن يصنّف مشاعر المتلقّي على أنها "خائف" ، فسيُطلب منه الآن أن يصنّف مشاعر الشخص الذي يقوم بالضرب (والذي يبدو غاضباً)

وفي برنامج مهم آخر يتعلّم الطفل كيف يطبّق تصنيفات المشاعر هذه على نفسه ، إذ سيتعلّم كيف يعبّر بتقاطيع وجهه عن السرور والحزن. ولدى ابتكار برامج أوسع لتمييز مشاعر الطفل فمن الحكمة أن تكون هذه البرامج موازية للبرامج التي تحدثنا عنها لتعليم الطفل تصنيف مشاعر الآخرين. فمثلاً ، يمكن تعديل البرنامج الأول ليكون الطفل هو الذي يتلقّى الدغدغة أو الطعام. وعندما نجعل الطفل يبدو سعيداً نسأله "كيف تشعر؟" وعندما يتمكّن الطفل من التمييز بين شعورين (مثل ، سعيد أو خائف) ، فيمكن أن نعلّمه أن يصف أسباب مشاعره تلك.

ويمكن تقديم عاطفة ثالثة ، كالغضب مثلاً ، بعد أن يتمكن الطفل من التمييز بين شعورين ، كالسعادة والخوف. وقد تجد أنه من الأسهل البدء بالبرنامج عن طريق جعل الطفل يميّز بين السعادة والغضب بدلاً من التمييز بين السعادة والخوف ، لأنه من الأسهل عرض أو إظهار الغضب أكثر من الخوف. ويجب إدخال العاطفة الثالثة ، سواءً أكانت غضباً أو خوفاً ، ضمن الروتين التدريبي باستخدام التعاقب العشوائي كما فعلنا لدى التدريب على التصنيفات الاستقبالية والتعبيرية للأشياء أو للأفعال في الباب الخامس.

وغالباً ما يأتي الشعور بالحزن في سياق خسارة ما ؛ لذا يجب على الشخص الذي يعلّم الطفل الحزن أن يخلق موقفاً يفقد فيه أحد الأشخاص شيئاً ما. والمثال على ذلك موقف يقوم فيه أحد الأشخاص البالغين بأخذ لعبة من بالغ آخر ، ويقوم الشخص الثاني بادّعاء الحزن عن طريق إصدار أصوات البكاء والتظاهر بمسح الدموع عن وجهه. ومن ثمّ نطلب من الطفل تصنيف هذه المشاعر ونلقّنه ("إنه يشعر بالحزن") ونعزّزه كما في السابق.

لاحظ أن هذا النوع من التدريب يسبّب المشاكل في النهاية لأن العلامات الدالّة على حالات المشاعر الأكثر تعقيداً تكون بالغة الدقّة مما يجعل تمييزها أمراً صعباً ، كالتمييز بين الحزن والشعور بالذنب. وإضافة لذلك ، فالعلامات الدالّة التي تميّز بين العديد من الحالات العاطفية تكون أحياناً داخلية. ومع ذلك ، فيمكن تحقيق تقدّم في التعرّف على العواطف الأساسية كالغضب والخوف والسعادة والحزن.

تعليم العاطفة

إن مدى كون عواطف الطفل نتاج للوراثة أو كونها مستَمدَّة من بيئته (مكتسبة بالتعلّم) هو أمر يخضع للحوار. فمن خلال خبرتنا في تعليم العديد من الأطفال تبيّن لنا أنه باستثناء أكثر التعبيرات عن العواطف بدائية وأوليّة ، كالغضب ، فيجب تعليم العواطف للطفل ؛ وعلى الأقل يجب تشكيل تعبيراتها من قبل أولئك الذين يعتنون بالطفل. ويجب تشكيل المشاعر كالمحبة ، والإصرار في موضعه المناسب ، وإظهار اللطف ، والقلق ، واعتبار مشاعر الآخرين من خلال خطوات حذرة وإلاّ فلن يعبّر الطفل عن أي من هذه المشاعر ، ممّا يسبّب الضرر له ولمن حوله.

ومنذ بداية اليوم الأول من البرنامج ركّزنا على كون الأطفال عاطفيين ولطفاء تجاه الكبار الذين يعتنون بهم. وكلمة لطفاء تعني عدة أشياء ، فقد تعني للعديدين التعبير عن العاطفة ، كما في التقبيل والعناق ، وهي أشياء يسهل تعلّمها. ابدأ بتلقين (التوجيه اليدوي) وتعزيز الطفل ليلامس خدّه خدّك وأنت تعطيه أمر "عانقني". ومن ثمّ وبالتدريج لاشي التلقين وأنت تقدّم التعزيز مع عناق أكثر تفصيلاً وأطول زمناً ، كالعناق الذي يدوم من ٥ إلى ١٠ ثوان والطفل واضع ذراعيه حول عنقك. وفي برنامجنا ، وخاصة خلال الأشهر الأولى أو العام الأول ، قلّما تمرّ خمس دقائق في الموقف التدريبي دون أن تتوقّع من الطفل إظهار العاطفة تجاه الكبار الذين يتعاملون معه بشكل مباشر ؛ ويجب تلقينه والطلب منه القيام بذلك إذا لم يظهر عاطفته تلك بشكل عفوي. وعموماً ففلسفتنا هي أن الشخص البالغ الذي يعطي الكثير من ذاته للطفل في هذه البرامج يستحقّ المحبّة ، ومن المتوقّع أن يظهر الطفل هذه المحبة تجاهه لإظهار امتنانه. أمّا الأطفال اللطفاء فقد توجّب تعليمهم أن يكونوا لطفاء إلى حدّ معيّن.

التدريب على إثبات النفس

إن إثبات النفس بصورة صحيحة مهارة معقّدة تتطلّب في معظم الحالات الكثير من التدريب حتى بالنسبة للأشخاص العاديين. وقد وجدنا أن الأطفال المعاقين عقلياً يعانون من نقص ملحوظ في مهارات إثبات الذات. ويتم تعليم أحد أول السلوكيات التي ندرّب الطفل عليها في هذا الخصوص ضمن علاقة الطالب بالمعلّم ، حيث يقوم المعلّم بوضع الطفل عمداً في وضع غير مريح ويلقّنه قول "توقّف" ، "لا ، شكراً" أو أجوبة أخرى ملائمة.

وغالباً ما نبدأ هذا التدريب عن طريق جعل المعلم يعبث بشعر الطفل أو يقوم بهزّه أو برفعه إلى الأعلى. وعندما يتعلّم الطفل كبح هذه الأفعال باستخدام الاستجابات التأكيدية الملائمة يطوّر

البالغ البرنامج مع استخدام تحفيزات أخفّ درجة ، كأن يأخذ ألعاب الطفل المفضّلة بعيداً عنه أو يأخذ الطعام من طبقه. وفيما بعد يمكن للبالغ إطعام الطفل طعاماً لا يحبّه وأن يربط حزام الطفل بقوّة أو يضع له يده في ماء بارد أو يقوم بأي عمل آخر لتحفيزه. وقد ذُهلنا من المدى الذي يصل إليه الطفل المعاق عقلياً في تقبّل أو الفشل في رفض مواقف تحفيزية قسرية جداً عليه ، أو أنها تبدو كذلك من وجهة نظر البالغ. فعلى سبيل المثال ، لقد رأينا أطفالاً يأكلون الطعام الحارّ الذي يحرق أفواههم ، ورأينا أطفالاً يستحمّون بماء تتبدّل حرارته لتصبح حارّة أو باردة ومع ذلك لم يمانعوا. وقد رأينا كذلك أطفالاً غير قادرين على رفض الطعام الذي يُقدَّم إليهم والذين يأكلون كل شئ يقدّمه البالغ لهم بغضّ النظر عن مدى شبعهم. وكذلك فلدينا عدة قصص عن أطفال كسروا ذراعهم أو ساقهم أو عانوا من آلام في الأسنان أو حمى شديدة دون المقدرة على إبلاغ الآخرين بحالتهم. وبالطبع فربما تبدأ بتدريب هؤلاء الأطفال على التعبير عن مشاعرهم في المواقف البسيطة أولاً والتي يعرف البالغ حالاتهم الشعورية فيها ويمكنه تمييزها.

وقد كان بعض الأطفال بحاجة إلى الكثير من العناية لدى وجودهم بين أقرانهم في بيئة يومية عادية لأنهم كانوا عدوانيين جداً وسيطروا تماماً على الأطفال الآخرين وأخذوا أشياءهم ، كالألعاب والطعام. وفي موقف كهذا قمنا بتدريبهم على السلوك التوكيدي الملائم (كطلب إسداء خدمات لهم) في مواقف بين الطفل والمعلم ، ومن ثمّ وضعنا الكبار في بيئة الطفل اليومية لكبح السلوك العدواني ولتلقين الطفل سلوكاً توكيدياً عند الحاجة.

إن لدى معظم الأفراد المعاقين عقلياً فقراً أو ضعفاً في التعبير الفعّال من أي نوع تقريباً. فهم يبدون غير مبالين أبداً وغير متنبّهين. ويعتبر الكثير من التلقين وإظهار العاطفة الملائمة من خلال اللعب و"الحركة الدائمة" إضافة مهمّة لأي برنامج تدريبي. وربما كانت النسبة المثالية للعمل مقابل اللعب (التدريب على التفاعل العقلي مقابل التعبير العاطفي) هي نسبة خمسة إلى واحد. أي بعد كل خمس دقائق يتمّ فيها تدريب الطفل على مهارات عقلية واجتماعية ومهارات خدمة الذات فيجب تعليمه التعبير عن المشاعر لمدة دقيقة واحدة. ويمكن استخدام دقيقة تعليم الطفل المشاعر كمكافأة تأتي بعد خمس دقائق من العمل التدريبي العقلي والإجتماعي.

ولاحظ مجدّداً بأنه يجب تلقين الطفل الكثير من التعبير السليم عن العاطفة ، كما في استخدام التقليد غير الشفهي باستخدام المرايا لتعليم الطفل تعبيرات وجهية مختلفة. ويجب الاهتمام كثيراً بمساعدة الطفل على تمييز التحفيزات الملائمة أو الظروف البيئية للتعبير عن المشاعر المختلفة. فمثلاً ، يجب التقبيل والعناق مع ابتسامة ، ويجب أن تأتي عبارات توكيد الذات مع استخدام ملامح وجهية جادّة وصارمة.

لقد قمنا ببناء عدد من برامج التوكيد أو "الإقناع". ويدعى أحد هذه البرامج "برنامج البدائل" وفيه يتمّ تعليم الطفل الاستجابة الصحيحة لخيارات مثل "هل تريد دغدغة أم صفعة؟" ، وبالتدريج وبعد أن يواجه الطفل خيارات أصعب مثل "هل تريد التدرّب أم اللعب خارجاً؟"

وقد تضطرّ لتعليم طفلك *الإقناع*. فمثلاً ، قد تساعد بعض البرامج الأطفال في الدفاع عن أجوبتهم وفي معرفة محاولات الآخرين لتضليلهم. ويمكن أن يجري التدريب كما يلي :

الخطوة ١ : اجعل الطفل يصنّف شيئاً ما ، مثل "هذا فنجان".

الخطوة ٢ : بعد تصنيفه الصحيح للشئ قل له "لا ، هذا كتاب" ، وساعده عن طريق جعل الخيار منافٍ للعقل بقدر الإمكان. فمثلاً ، قام الطفل بتصنيف الكعكة بصورة صحيحة ولكنك قلت له أنها حصان.

الخطوة ٣ : والآن علّم الطفل الدفاع عن جوابه عن طريق إعادة تذكيره بالتصنيف الصحيح.

والبرنامج الذي يسهّل تطوّر "إقناعات" الطفل هو برنامج يعلّمه تصنيف التصرّف غير الصحيح لدى الآخرين والتعرّف عليه. (ويمكن أن تكون هذه إضافة لبرنامج "تمثيل دور المعلم" المشروح في الفصل ٣٣). وبمعنى آخر ، تُعطى التعليمات لشخص بالغ آخر يحضر التدريب لإعطاء أجوبة غير صحيحة أو للتصرّف بشكل غير ملائم (كالاستغراق في سلوكيات التحفيز الذاتي) ، ويتمّ تعليم الطفل تصويب هذه السلوكيات والمعاتبة عليها ، كما يتمّ تعليمه التعرّف على التصرّف الصحيح.

وأيضاً فهذه مجرّد أمثلة على البرامج التي قد تحتاج إليها لبناء المشاعر الصحيحة. وقد قدّمنا ما يكفي ليجعلك قادراً على بناء برامجك الخاصة "لتكمّل" جميع السلوكيات الضرورية.

التغلّب على المخاوف

يبدي بعض الأطفال المعاقين عقلياً مخاوف لامنطقية. ولدينا معيارين للاستدلال بأن الخوف لا منطقي :

١) يستمر الخوف لعدة أشهر ويتمّ التعبير عنه باستمرار (يومياً مثلاً) ، ولا يبدو أن الخوف يتلاشى بالرغم من التعرّض المتكرّر للأشياء المخيفة. ٢) يكون الخوف غير منطقي إذا أخذنا بعين الاعتبار عمر الطفل أو مستوى أدائه. ونعني بالخوف اللامنطقي أن الخوف يتدخّل بمستوى أداء الطفل. وكمثال على الخوف اللامنطقي هناك الخوف الآتي من الصوت الذي تصدره المكانس الكهربائية ، وهو خوف يستمر على مدى أشهر أو سنوات ويتملّك الطفل تماماً عندما يكون بالقرب

من المكنسة الكهربائية. وتشتمل المخاوف الأخرى على الخوف من الكلاب ، ومن الأبواب المفتوحة ومن الارتفاع ، ومن الفقاعات والبالونات ، ومن الفرقعة.

ويتمّ استخدام وجود المخاوف اللامنطقية من قبل بعض الناس لتشخيص الذُهان. ولا توجد هذه المخاوف اللامنطقية لدى جميع الأطفال الذُهانيين والمعاقين عقلياً ، ولكن المثير أن المخاوف تظهر غالباً لدى الطفل الذي يشهد تحسّناً مع العلاج. وهكذا تتطوّر سلسلة من المخاوف لدى الطفل الذي يتحسّن تحسّناً جوهرياً. ويبقى السبب وراء وجود هذه المخاوف مع تطور الطفل أمراً مفتوحاً ؛ وقد يكون السبب هو ازدياد إدراك الطفل لبيئته. ومن الضروري ملاحظة أن الطفل الذي يعاني من مخاوف لامنطقية أو الذي يبدو قلقاً بشكل عام يتحسّن بشكل أفضل في البرنامج التدريبي الذي طوّرناه. ويخلو بعض الأطفال من أي قلق ، ويبدو التكهّن بتدهور حالتهم أقل استحساناً. إن وجود الخوف لدى الطفل يزوّده بمصدر إضافي للتحفيز. وإلى حدّ ما فيمكن أن يصبح التعليم طريقة لمساعدة الطفل على معالجة خوفه أو "السيطرة عليه". ومن الضروري التمييز بين المخاوف التي يمكن للطفل تعلُّم السيطرة عليها والتي يمكن استخدامها علاجياً وبين المخاوف التي تتدخّل بتعلُّم الطفل بشكل مباشر.

وهناك برنامجان لمساعدة الطفل على التغلّب على مخاوفه : التمثيل ، والتدريب الضمني. ففي برنامج *التمثيل* (باندورا ، ١٩٦٧) يقوم المعلم أولاً بالتأكّد من أن مخاوف الطفل لا تخضع للتعزيز (ليست *فعّالة* ، كأن يستخدم الطفل خوفه للحصول على نتيجة مرغوبة). فمثلاً ، من الممكن تماماً أن يستخدم شخص مخاوفه للتهرّب من أو لتجنُّب مطالب معينة أو مواقف غير مرغوب بها ، وبهذا فهم يتعلّم أن يصبح خائفاً. ويمكن أيضاً أن يتعلّم الطفل أن يصبح خائفاً لكي يحظى بالكثير من الاهتمام من البالغين الذين يحاولون تهدئته عندما يخاف. ويصعب تحديد مدى كون الخوف "حقيقياً" (الخوف الذي تولّده مواقف مؤلمة) أو تشكّله كسلوك فعّال (راقب ممثّلاً جيداً يؤدي مشهداً مخيفاً وحاول معرفة الفرق)

وحالما تتأكّد من أن المكافآت ، كالهروب أو الانتباه ، قد أزيلت وأن الخوف غير آخذ بالتناقص فيمكنك استعراض سلوك ملائم مرتبط بالشئ أو بالحدث الذي يسبّب الخوف ، وربما تقوم بوصف شفهي للموقف على أنه مخيف. فمثلاً ، إذا كان الطفل يخاف الكلاب استعرض سلوك الاقتراب من الكلب ، بما في ذلك التربيت عليه وذلك أثناء طمأنة الطفل بقولك "انظر ، إني ألمس الكلب ، وهذا ليس صعباً". وبالطبع يجب مكافأة الطفل على سلوكه عندما يقترب من الشئ الذي يخيفه مباشرة.

ومن المفاجئ أنه بالنظر إلى الاستعراض والتعرّض التدريجي للأشياء المخيفة فمعظم الأطفال الذين قمنا بتدريبهم ظلّوا يخافون كثيراً ؛ أي أننا لم نتمكن من إضعاف حساسيتهم لما يخيفهم وكان علينا أن نجبرهم على الإقتراب من الشئ الذي يخافونه.

برنامج "التدريب الضمني"

يمثّل هذا البرنامج تقنية "فيض" تستخدم لمعالجة مخاوف الكبار. وعندما استمرّت المخاوف بعد برنامج الاستعراض تمّ وضع الطفل في الموقف المخيف وأبْقي فيه حتى تظهر علائم تخلّصه من خوفه. وقد استمر هذا لفترة تراوحت بين خمس دقائق إلى عدة ساعات. وفي كل جلسة تدريبية لم يمضِ أكثر من نصف ساعة دون أخذ استراحة تستغرق بين ٥ إلى ١٠ دقائق ؛ ومن ثمّ أُعيد تعريض الطفل إلى الموقف أو الوضع المخيف. إن "إغراق" الطفل بهذه الطريقة بالشئ المخيف ، أي ضمان تعريضه المطوّل للشئ المخيف ، ضَمِنَ انتهاء الخوف لديه ؛ وقد كان هذا الإجراء فعّالاً جداً. فمثلاً ، قد يكون الطفل خائفاً جداً من الذهاب إلى بركة السباحة أو خائفاً من الغطس في ماء حوض الاستحمام أو الحمام ، فهو يصرخ ويصارع عندما يكون قرب الماء. وفي هذا الموقف قد نصل في النهاية إلى وضع الطفل في حوض الإستحمام أو في بركة السباحة لفترة تتراوح بين ١٥ إلى ٣٠ دقيقة خلال فترة بعد الظهر. ويجب أن تنتهي معظم مخاوف الطفل من الماء خلال جلسة كهذه تستمر لنصف يوم ، ويمكننا القول بأنه إذا استمر هذا الخوف بالرغم من التدريب على مدى جلستين أو ثلاث جلسات مدة كل منها من ٣ إلى ٤ ساعات ، فإن تقنية هذا التدريب لا تأتي بفائدة. وكذلك فمن الضروري ملاحظة أنه إذا أظهر الطفل علامات اختفاء خوفه بعد اليوم التدريبي الأول فعندئذٍ يجب استمرار الجلسات التدريبية في اليوم التالي. ولهذا لا تدع وقتاً طويلاً يمرّ بين المحاولات التدريبية.

ويتمّ القضاء على المخاوف الأخرى بنفس الطريقة. فمثلاً ، إذا كان الطفل يخاف الأماكن المرتفعة فيجب أن تضعه عمداً فوق الكراسي والطاولات من ٣٠ إلى ٤٠ مرة في فترة ما بعد الظهر ، أو تحمله فوق ظهرك وكتفيك لتساعده على القضاء على خوفه. أما إذا كان الطفل يخاف المكانس الكهربائية فقم بتشغيل المكانس حوله عدة ساعات يومياً لعدة أيام إذا دعت الحاجة لكي تساعده على التغلّب على ذلك الخوف.

وقد لاحظنا أثراً مثيراً للاهتمام وهو *الرُهاب المضاد* لدى الأطفال الذين تغلّبوا على مخاوفهم. وبشكل أساسي فالأطفال الذين كانوا يخافون شيئاً ما من قبل يصلون إلى درجة يحبون معها ذلك الشئ الذين كانوا يخافونه كثيراً ، وذلك عندما يصل خوفهم من ذلك الشئ إلى مرحلة يسهل عليهم التعامل والتعايش معه. فمثلاً ، يصرّ الطفل الذي كان يخشى الإرتفاعات على القفز من على الكراسي والطاولات ، ويصرّ الطفل الذي كان يخاف من الماء على قضاء معظم وقت فراغه في بركة الماء.

الفصل الثالث والثلاثون

التظاهر والتخيُّل

تعلِّم برامج هذا الفصل الطفل التظاهر والتخيُّل واستخدام خياله. وبشكل أساسي ، تقتضي هذه البرامج تعليم الطفل بناء حقيقة في خياله قد لا تكون موجودة ، والتصرّف على أساس أن تلك الحقيقة شئ واقع ، بينما هي ليست كذلك. ويعتبر هذا السلوك الصفة الأكثر تطوّراً من صفات اللغة. إن تعلّم الطفل المعاق عقلياً لهذا السلوك يبدو مشجّعاً ، خاصة وأن العديد من المنظّرين كتبوا عن "عجز" الأطفال المعاقين عقلياً عن التخلّي عن ما يعتبره الكثيرون نظرتهم الأساسية والإستغراق في سلوك أكثر تجرّداً وإبداعاً. وكما سترى عندما تقوم بتعليم هذه البرامج ، فالأطفال المعاقون عقلياً قادرون تماماً على تعلُّم التظاهر والتخيُّل بمساعدة بسيطة منك ، وستظهر عليهم علائم استمتاعهم بهذا النوع من النشاط شأنهم شأن أي شخص سويّ.

وبما أن هذه البرامج المتعلّقة بالتظاهر والتخيّل تتطلّب معرفة جيدة باللغة ، فمن الواضح أنه من الأفضل البدء بهذه البرامج بعد إتقان الطفل للغة المجرّدة ، وبعد أن يتمكّن من التعرّف على الأحداث والسلوكيات من حوله ووصفها بسهولة ، وبعد أن يطوّر بعض المهارات في المحادثة. وبمعنى آخر ، فإن برامج التظاهر واللعب التخيّلي تناسب الأطفال من ذوي الأداء المتقدّم بشكل أكبر. ويجب أن يكون الطفل قد أتقن أسس التقليد غير الشفهي بالإضافة إلى إتقانه للغة المتوسطة (الباب ٥) حتى يتمكن من البدء بتعلّم هذا البرنامج.

ويُراد من البرامج المقدّمة في هذا الكتاب أن تكون دليلاً للمعلّم ليقوم ببناء برامج أكثر كمالاً. ولهذا فنحن نستخدم عدداً من البرامج التي لا نقدمها بتفصيل هنا. ففي برنامج "التوقُّع" يتمّ تعليم الطفل توقُّع ما سيحدث في المستقبل. ولأجل هذا تقوم بسؤال طفلك أسئلة مثل "إذا أوقعت هذا الكأس فما الذي سيحدث؟" أو "ما الذي ستفعله بعد الغداء؟". ويبدأ برنامج آخر هو "برنامج قصّ الحكايات" بقيام الطفل بإكمال جُمل يبدأها المعلّم وتكون مرتبطة بإحدى الصور. فمثلاً ، تبدأ "القصة" بقول "هذا الولد يرتدي ـــــــ " ، وبالتدريج تخلّى عن هذه التلقينات وأنت تنتقل إلىأشياء أكثر تفصيلاً وبعلامات متزايدة ("من هم وما الذي يفعلونه؟"). وأخيراً يمكنك مضاءلة دورك في القصّة إلى الطلبات التالية "أخبرني قصة عن الصورة" ، عندها يأتي دور طفلك ليتولّى الأمر.

التظاهر الأساسي

في هذا البرنامج سيقوم الطفل بأداء عمل ما بالارتباط بشئ ما غير موجود ، أو يتظاهر بأنه شخص أو كائن حيّ آخر.

ابدأ البرنامج بتعليم الطفل الاستغراق في سلوك ما يجده مسلّياً ، ولكن دون استخدام "المعينات" الضرورية لإكمال الفعل. فمثلاً ، واجه الطفل وقل له "افعل هذا ، تظاهر بأنك تشرب العصير". وفي معظم هذه السلوكيات "المُتَخيَّلة" أو "المُختَرَعة" فمن الضروري أن تكون لدى الطفل خبرة سابقة "في الواقع" وأن يكون قد أتقن هذه السلوكيات من قبل "في الواقع" قبل أن تبدأ بتدريبه عليها "في الخيال". استعرض الحركة أمام الطفل حاملاً الفنجان (الزائف) في يدك وتلمّظ بشفتيك وأصدر أصوات الرشف وأنت "تشرب" العصير الزائف. لقّن الطفل ليقلّدك إذا لم يفعل ذلك بشكل عفوي ، وقدّم له جميع العلامات الدالّة الضرورية ، كقولك "آه" و "م م" لتظهر له رضاك عن العصير اللذيذ الذي تشربه. وبمعنى آخر "بالغ في أدائك الحركي" ولقّن الطفل عند الحاجة ليفعل مثلك. وعلى مدى عدة محاولات قم بملاشاة التلقين الاستعراضي حتى تصل إلى مرحلة عند نهاية سلسلة المحاولات تقوم فيها ببساطة بالطلب إلى الطفل أداء الحركة.("تظاهر بأنك تشرب العصير") ثم عزّزه كثيراً على أدائه الصحيح. ويجب أن تكون سعادتك بجهوده التخيُّليّة والإبداعية جزءاً من التعزيز الذي يتلقّاه منك ؛ وينبغي أن يكون الجزء الآخر من التعزيز هو الشئ المُتَضمَّن في السلوك. وبمعنى آخر ، فعن طريق اختيار سلوك يحبّه الطفل كشرب العصير فمن المحتمل أن يثير تمثيل السلوك المشاعر الإيجابية لديه ، والتي تعتبر مكافأة له ؛ ومن هنا جاء تعزيز السلوك التخيُّلي.

وفور اكتساب الطفل لهذا السلوك الأول فيمكنك تقديم سلوك تظاهري آخر ومزجه مع السلوك الأول (تعاقب عشوائي) لكي تساعده على تكوين تمييز بينهما. اختر سلوكيات تظاهر يحبّها الطفل وتكون مرتبطة بسلوك يسهل عليه تمييزه والتعرّف عليه. فمثلاً ، إذا كان شُرْب العصير هو السلوك الأول ، فيمكن أن يكون "تناول كعكة" هو السلوك الثاني ، ويتبعه "تقبيل الطفل" أو "الذهاب للنوم" أو "قيادة السيارة". وفي كل من هذه السلوكيات على المعلم أن يكون مبدعاً من أجل أن تتضمّن حركاته الاستعراضية للطفل جميع الفروق الدقيقة في السلوك. فعلى سبيل المثال ، تستلزم قيادة السيارة أكثر من مجرّد وضع اليدين على عجلة القيادة ، بل تتضمّن تبديل ناقل الحركة وإصدار صوت يشبه صوت المحرك والميلان نحو اليمين واليسار مع انعطاف السيارة. وبالنسبة للأطفال الذين يرغبون في ركوب السيارات فإن تخيُّل ركوب السيارة يصبح ممتعاً جداً بالنسبة لهم. أما إذا كان طفلك لا يحبّذ ركوب السيارات فاختر سلوكاً آخر.

ويتضمّن التظاهر الأساسي كذلك تعليم طفلك التظاهر بأن يكون شيئاً مختلفاً ، فمثلاً أن يكون كلباً أو قطة أو طائراً. إن سماع عبارة "دعنا نتظاهر بأننا طيور" ومن ثم مراقبة البالغ والطفل يركضان حول الغرفة مع رفع الذراعين وتحريكهما كالأجنحة هو منظر يستحقّ المشاهدة. ويمكن تقليد العديد من حركات الكلاب ، فالكلاب تنبح وتفتّش في رؤوسها عن البراغيث وتأكل من الطبق الموضوع على الأرض. إن التقليد يجعل من التعليم أمراً ممتعاً.

ويُسرُّ بعض الأطفال كثيراً بتعلُّم استخدام مخيّلتهم. ولكن هناك مشكلة بسيطة قد تعترضك وهي أن بعض الأطفال يستغرقون كثيراً في خيالهم حتى يتّخذ مناحٍ غير ملائمة أو أبعاد ذُهانية. فمثلاً ، بعد تعليم الطفل التظاهر بأنه كلب قد يستغرق بعض الأطفال كثيراً في لعب دور الكلب أكثر من دور الآدمي ، فهم يمضون اليوم بأكمله في النباح وتناول الطعام من الأطباق الموضوعة على الأرض ، وحتى شمّ سيقان البالغين أو جذوع الأشجار. ويجب على البالغين تزويد الطفل بتغذية استرجاعية عندما يستغرق كثيراً في سلوك ما. أي يتمّ إبلاغ الطفل بوضوح ، وبعبارات قاسية إذا دعت الحاجة ، "يكفي لعب دور الكلب ، دعنا نلعب دوراً آخر".

التظاهر المتقدّم

بعد إتقان الطفل للتظاهر "البسيط" ، أي بعد تمكُّنه من القيام بعدة سلوكيات أو أفعال تظاهرية بقليل من التلقين من البالغ أو بدون تلقين مطلقاً ، فعندها يكون مستعداً لتعلُّم تسلسلات أفعال أوسع ، مثل "الإستعداد للنوم". فقد يشتمل هذا التسلسل من الأفعال التظاهرية خلع الملابس ، والاستحمام وتنظيف الأسنان بالفرشاة ، والصعود إلى السرير ، ووضع الرأس فوق الوسادة ، وإغماض العينين والنوم. ويجب أن تحدّد الفعل "تظاهر بأنك تستعدّ للنوم" ، ثم تلقّن الطفل إذ أن التلقين ضروري في البداية. وكذلك اطلب من الطفل تصنيف السلوك الذي "يؤديه" حتى يتمكّن من وصف حركاته مثل "إني أخلع ثيابي" ، أو "إني أغمض عيني". لقّن الطفل كي يعبّر عن هذه الحركات بالكلام وأثناء نشاطات "الإستعداد للنوم" ، ويجب أن تكون هذه التلقينات "خفيفة" إلى أقصى حد ممكن.

وحالما يتقن الطفل أي تسلسل للأفعال فيجب تدريبه على تسلسلات أخرى لسلوكيات أخرى مثل "تحضير طعام الإفطار" و "الإستعداد للذهاب إلى المدرسة". ومن جديد اختر السلوكيات التي يجدها الطفل معزِّزة في حياته اليومية.

ولكي تبني مخيّلة طفلك فيجب أن تعلّمه تصنيف سلوكياته في الحياة اليومية أكثر فأكثر. فمثلاً ، إذا ذهب الطفل إلى متجر أو إلى شاطئ البحر أو إلى أي مكان يستمتع الطفل بالذهاب إليه ، فاجعله يصنّف سلوكياته (أي يعطي وصفاً شفهياً لكل حركة) وهو يقوم بتنفيذها. وسيكون من

الأسهل على الطفل تذكّر واستخدام السلوكيات ، التي قام بتصنيفها مسبقاً والتي يراها الآن تحدث على أرض الواقع ، في خياله على مستوى أكبر. إن الكثير من الأطفال المعاقين عقلياً يستغرقون في نشاط محبّب لديهم ، ولكن بما أنهم لا يكوّنون مفاهيم حول السلوك ولا يصفونه بنفس الوقت أثناء تنفيذه فهم أقلّ قدرة على استخدام خبراتهم هذه لدرجة كافية في الخيال.

ويتمّ ربط برامج التظاهر الأساسية المتقدمة بخبرات الطفل في حياته "الواقعية". إن "الذهاب للتسوّق" و "اللعب في الحديقة" و "تناول الإفطار" هي جميعها سلوكيات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الطفل اليومية. ومن الممكن تطوير هذه السلوكيات قليلاً وتقديم مواد جديدة لا تتطابق تطابقاً دقيقاً مع ما يمكن أن يكون الطفل قد جرّبه من قبل. فمثلاً ، لعبة "الدبّة الأم" و "الدب الصغير" هي بالتأكيد سلوكيات لم يسبق له أن رآها سابقاً أو تواصل معها ، ولهذا ستكون أصعب عند بنائها أو تشكيلها. ومن أجل ذلك فنحن نفضّل أن نبدء بسلوكيات تظاهر يواجهها الطفل في حياته اليومية. ولا يجب أن يكون التظاهر الذي يرتبط بأحداث يتمّ بناؤها كلّياً في الخيال مهمّاً لتسهيل لعب الرفاق (يؤدّي أحد رفاق الطفل دور الدبّة الأم بينما يؤدّي آخر دور الدب الصغير) أو اللعب بالعديد من الألعاب ، كالدمى ، حيث تكون إحدى هذه الدمى "الدبّة الأم" وتكون دمية أخرى "الدب الصغير" الذي يتلقّى الطعام من الـ "ماما".

تمثيل دور المعلّم

إن "تمثيل دور المعلم" هو برنامج يجده العديد من الأطفال مكافِئاً جدّاً. ويعتبر هذا البرنامج أقل تعقيداً من البرامج الأخرى ، ويمكن البدء به في مرحلة مبكرة من تدريب الطفل. وفيه يأخذ المعلم دور الطفل ويلقّن الطفل كي يأخذ دور المعلم. وقد صُمّم هذا البرنامج لتعليم الطفل شكلاً ظاهرياً من السيطرة على بيئته ، فهو الذي يدير الدفّة ، إذا صحّ القول.

وقد يكون من الأسهل بدء هذا النوع من التفاعل مع بالغ آخر يقف خلف الطفل ويلقّنه لإعطاء الأوامر للمعلّم واجعل هذا الشخص الثاني يختفي بأسرع وقت ممكن. فمثلاً ، يتمّ تلقين الطفل قول "قف" ، "اجلس" ، "صفّق بيديك" وهكذا وصولاً إلى أوامر تزداد تعقيداً ، حيث يقوم المعلم بتنفيذ الحركات التي يأمر بها الطفل فوراً. وفي مرحلة لاحقة يتمّ تلقين الطفل لكي يكافئ المعلّم على طاعته (كأن يقول "وقوف جيد" وهو يعطي المعلم الطعام والقبلات) أو يوبّخه بصوت صارم ("لا ، انتبه!") إذا لم يطع الأوامر.

وربما يكون لعب "دور المعلم" بهذه الطريقة جزءاً مهمّاً للغاية في لعب الطفل ويهدف إلى تسهيل التواصل الإجتماعي للطفل. وغالباً ما تلاحظ الكثير من المرح لدى الطفل وهو يتلقّى الأمر.

ونلاحظ أيضاً تقدّماً ملحوظاً في وضوح كلماته وصحّة نطقه لها. وقد يفيد لعب "دور المعلم" كإجراء جيد لمساعدة الأطفال الذين لا ينطقون ويعانون من ضعف كلامي على النطق الواضح والمسموع.

وعندما يكون الطفل هو المتلقّي في برنامج تدريبي ، فيجب بذل جميع الجهود لمساعدة الطفل على "السيطرة" على الموقف بأسرع ما يمكن. إنّ الرسالة المهمّة للتعليم بشكل عام ، سواءً أكان المعلم يعلّم أطفالاً معاقين عقلياً أو أطفالاً أسوياء ، هي أن الطفل يجب أن يخضع لبعض السيطرة في مرحلة ما لكي يصبح شخصاً حرّاً في مرحلة لاحقة. ويعتبر برنامج "لعب دور المعلم" خطوة بسيطة في هذا المنحى.

الفصل الرابع والثلاثون

التعلُّم بالملاحظة

يتعلّم الطفل الكثير عن طريق الملاحظة ثمّ يفعل ما يفعله الأطفال الآخرين أو ما يفعله الكبار مع الأطفال الصغار الآخرين. وربما وبشكل مفاجئ ، ودون الكثير من الصبر ، يُظهر الطفل بأنه تعلّم من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين فقط ؛ إذ لا يتوجّب أن يتمّ تشكيل سلوكه من خلال الاقترابات المتلاحقة من التنفيذ الصحيح للفعل ، ويسمّى هذا التعلّم من خلال الملاحظة. وأحياناً يترافق التعلّم من خلال الملاحظة مع تشكيل الأفعال الذي تحدّثنا عنه في هذا الكتاب. فمثلاً ، يتمّ تلقين الطفل ليتصرّف بشكل معيّن عن طريق ملاحظة شخص آخر يؤدّي السلوك ؛ ولكن بما أن السلوك قد يكون غير مكتمل في البداية فسيتمّ تشكيل السلوك بالتدريج وصولاً إلى مرحلة الأداء الكامل. ويمكن المجادلة بأن التعلّم من خلال الملاحظة حيويّ لتطوّر الطفل الطبيعي ، وبأن التعلم من خلال التشكيل المباشر للسلوكيات غير كافٍ. ويصحّ هذا القول على وجه الخصوص عندما يبدأ الطالب بالتفاعل مع أقرانه. إن معظم ما يتعلّمه الطفل من أقرانه يأتي عن طريق الملاحظة ، ويكون تعلُّمه هذا أساسياً لتطوّره الكامل.

وعلى أي حال فمن المفيد جداً للطفل تعلُّم السلوكيات من خلال مراقبة الآخرين يؤدونها. ولعلّ أهمية التعلُّم عن طريق التقليد تكون مثالاً توضيحياً جيداً على ذلك. فالطفل يراقب سلوك أحد ما ومن ثمّ يحاول القيام بذلك السلوك بنفسه. وعندما لا يتمكّن الطفل من التعلّم عن طريق هذا النوع من الملاحظة (ويبدو أن معظم الأطفال المعاقين عقلياً غير قادرين على فعل ذلك) فربما يمكن تعليمه القيام بذلك. وهذا بالضبط ما حاولنا فعله عندما قمنا بصياغة برامج لتعليم التقليد الشفهي وغير الشفهي في الأجزاء السابقة من هذا الكتاب. ويعتبر هذا الفصل توسّعاً لهذه البرامج وذلك عن طريق تعليم الطفل ملاحظة ما يجري من حوله أكثر فأكثر.

لاحظ أن بعض برامج هذا الفصل (مثل "ما هو المفقود؟") يمكن أن تبدأ في مرحلة مبكرة نسبياً ، كأن تبدأ بعد إنهاء الطفل للباب الخامس. وإذ نقدّم هذه البرامج تذكّر أن عليك أن تأتي بالتفاصيل بنفسك. ولا يجب أن يكون الترتيب الذي نقدّم فيه هذه البرامج هو الترتيب ذاته الذي يتعيّن عليك اتّباعه في تعليمها للطفل. فالتعليم بالملاحظة أكثر تعقيداً مما ذكرنا هنا ، ولكن هدف الفصل هو تقديم طريقة للبدء في تعليم الطفل التعلّم بالملاحظة. ويجب عليك بناء برامج أكثر تفصيلاً بنفسك. إن التنويعات التي يمكن تقديمها في هذه البرامج تؤكّد على الحاجة للانتباه لمستوى

أداء الطفل وللأخطاء المحتملة في العملية التدريبية. ومن السهل أن نرى كيف أن المعلم يقوم بتدريب الطفل على سلوكيات لا تفيده في شئ.

لعبة "ما هو المفقود ؟"

إن الهدف من هذا البرنامج هو مساعدة الطفل على الانتباه أكثر للأشياء التي يراها حوله. ابدأ بالوضع المعتاد واجلس أنت والطفل إلى طاولة في وضع متقابل.

الخطوة ١ : ضع شيئاً مألوفاً على الطاولة (كمجموعة مفاتيح أو منفضة سجائر أو ساعة يد) واطلب من الطفل تصنيفه بقولك "ما هذا؟" (يجب أن يتمكن الطفل من معرفة هذه التصنيفات في هذه المرحلة)

الخطوة ٢ : بعد إشارتك للشئ وقيام الطفل بتصنيفه (مثلاً "ساعة") قل له "قم بتغطية عينيك" (وهذه استجابة يجب أن تدرّبه عليها بشكل مستقلّ) أو قم أنت بتغطية عينيه بيدك. وحالما تحجب رؤيته أبعد ذلك الشئ أو قم بتغطيته بمنديل. ومن ثم قل له "افتح عينيك" ، أو أبعد يديك عن عينيه ودعه يرى.

الخطوة ٣ : أشر إلى مكان الشئ على الطاولة واسأل الطفل "ما هو المفقود؟" ، فإذا أجاب إجابة خاطئة فيمكنك تلقينه الجواب الصحيح وذلك بأن تريه أجزاءً من الشئ الذي تقوم بإخفائه.

الخطوة ٤ : وحالما يتقن الطفل هذه المهمة باستخدام شئ واحد (الساعة) فجرّب تدريبه على أشياء مختلفة ، مقدّماً له شيئاً واحداً كل مرة (مثل ، المفاتيح ، النظارات ، الحلوى). وعندما يستجيب إلى مرحلة الأداء الكامل انتقل للخطوة ٥

الخطوة ٥ : ضع شيئين عاديين ولكن مختلفين على الطاولة (مثلاً مفاتيح وساعة) وأشر إلى كل مهما واسأل الطفل "ما هذا؟" ، فإذا استجاب استجابة صحيحة (أي قال "مفاتيح") فأشر إلى الشئ الثاني واسأله أيضاً "ما هذا؟" وعزّز تصنيفه الصحيح. ومن ثمّ اطلب من الطفل ألاّ ينظر أثناء إبعاد الشيئين. فإذا اعترضت الطفل بعض المشاكل فقم بتغطية الشئ بالمنديل دون أن تبعده. ومن ثم اسأله "ما هو المفقود؟" ، بما أن عليه أن يتذكّر ما الذي كان فوق الطاولة من قبل ولا يوجد الآن. وبخطوات متدرّجة ضاعف صعوبة المهمة عن طريق إضافة المزيد من الأشياء (يتمكّن بعض الأطفال من معرفة الشئ المفقود من بين ثمان أو أكثر من الأشياء الموضوعة على الطاولة) ، وزد من الزمن الذي تحجب فيه رؤية الطفل عن

النظر للأشياء ومن ثمّ تجاهل قيامه بتصنيف الشئ (قل "انظر إلى هذه" وأنت تحرّك اصبعك ببطء خلف الأشياء لتسهّل مسح الطفل للأشياء بنظره)

عمّم هذا البرنامج على البيئة اليومية عن طريق إبعاد الصحون وآنية الطعام عن الطاولة ، وعن طريق إبعاد قطع الأثاث المألوفة عن غرفته ، وعن طريق خلع حذائك ، أو عن طريق نزع صورة عن الحائط. وبالرغم من المجازفة في التكرار فدعنا نكرّر أنه من الضروري تعليم الطفل تعميم هذه المهام على بيئته اليومية. وليس هناك فائدة محدّدة في تعلّم الطفل تحرّي الأشياء على الطاولة إذا ظلّ ذاهلاً بالنسبة لبقيّة بيئته. وببساطة ابدأ التدريب على الطاولة لمساعدة الطفل على تعلُّم النظر والتعرّف على التغيّرات الجارية حوله.

لعبة "ما هذا؟"

على عكس لعبة "ما هو المفقود؟" فإن لعبة "ما هذا؟" تتطلّب استخداماً متطوّراً للغة. وبشكل أساسي يُعطى الطفل وصفاً شفهياً لشئ أو لسلوك ما ويُطلب إليه التعرّف على الشئ أو السلوك المطابق لذلك في بيئته. وغالباً ما يتمّ لعب هذه اللعبة كجزء من الاستعدادات السابقة للمدرسة مع العديد من البالغين (الذين يلعبون دور الأطفال) الذين يجلسون في مجموعة مع الطفل ، ولكن يمكن أيضاً تعليم الطفل هذه اللعبة في موقف تدريبي يضمّ الطفل والمعلم فقط. وفي حالة التدريب مع المجموعة (يجلس البالغون على شكل دائرة حتى يمكن للطفل رؤية الجميع) ويمسك كل شخص منهم بشئ (كفنجان أصفر ، فنجان أزرق ، كتاب أسود ، مشط أسود ، حذاء أبيض أو مكعّب). ثم يسأل المعلم الطفل سؤالاً مثل "من أي شئ تشرب؟" ، ويتمّ تلقين الطفل لكي يستجيب ويتم تعزيزه كما في السابق. ويمكن أن تكون الإستجابة المستهدفة هي قيام الطفل بالإشارة إلى الشئ واللفظ الصحيح. وبالتدريج عليك بزيادة صعوبة الأسئلة ، كأن تسأله مثلاً "ما هو الأصفر الذي تشرب منه ؟" أو "ما هو الشئ الكبير الأبيض الذي نضع فيه القدم ؟". وفي إحدى المراحل يقوم أشخاص مختلفون من المجموعة "بأخذ أدوارهم" بالإجابة على أسئلة مختلفة. ويجب أن تكون الأجوبة تلقينات للطفل عندما لا يتمكّن من الاستجابة الصحيحة. وتذكّر أن الهدف من البرنامج هو تعليم الطفل التعلّم عن طريق الملاحظة والإصغاء.

وفي حالة التعرّف على السلوكيات يمكن أن يقوم أعضاء المجموعة بتمثيل حركة ما ، أو قد يرغب البالغ باستخدام الصور. ويمكن أن تكون خطوة البداية هي قيام الطفل بالتعرّف على الشخص الذي يبتسم عن قيام أحد أعضاء المجموعة بالإبتسام (أي يستجيب الطفل بقوله "لوري تبتسم" عندما

يُسأل "من الذي يبتسم ؟"). ويمكن أن تسأله سؤالاً أكثر تعقيداً مثل "من الذي يبتسم ويرتدي كنزة صفراء ؟" ، إذ يساعد هذا الطفل على الاستماع للسؤال والبحث في بيئته عن العلامات المناسبة. وبالطبع فإن الأجوبة الصحيحة على مهمّة كهذه تُجبِر (أو تمكّن) الطفل على "الانتباه لما حوله" أو إدراك البيئة المحيطة به.

لعبة "أنا لدي / أنا أكون"

إن لعبة "أنا لدي" تشبه لعبة "ما هذا ؟" إلى حدّ كبير. والهدف من لعبة "أنا لدي / أنا أكون" هو تعليم الطفل التعلّم عن طريق الإصغاء والنظر إلى الناس حوله ، وعن طريق مقارنة نفسه مع الآخرين.

اجمع مجموعة من الناس على شكل دائرة ثم ابدأ بسؤال مثل "من لديه الفنجان الأصفر ؟" ومن ثم اطلب من الشخص الآخر الذي بحوزته الفنجان الأصفر قول "أنا لدي". ومن ثمّ يُعطى الطفل ذلك الشئ (أي الفنجان الأصفر) ويتمّ تلقينه للاستجابة الصحيحة على السؤال. وفيما بعد يمكن ملاشاة العلامات الدالّة على الاستجابة الصحيحة ، كأن تقول مثلاً "من الذي يرتدي الجينز ؟" أو "من الذي يرتدي كنزة صفراء ؟" ، وبعد ذلك يمكن أن يسأل المعلم أسئلة صعبة مثل "من الذي يبتسم وله شعر أشقر ؟" أو "من لديه عيون بنّية وحذاء أبيض ؟".

وهناك تنوّع مثير للعبة "أنا لدي / أنا أكون" يرتبط بتقديم المنافسة. فمثلاً ، يمكن أن تسأل "مَن يريد المثلّجات ؟" ومن ثم تعزّز من يقول "أنا لدي" وتكافئه بملعقة من المثلجات. وحال ترسيخ هذا السلوك وتمكُّن الطفل من الإستجابة الصحيحة بدّل السؤال إلى "من يريد صفعة ؟". وبالطبع فلا حاجة للقول بأن الاستجابة الصحيحة على هذه الأسئلة تجعل من الضروري إصغاء الطفل بحذر بدل تعلُّمه الإجابة بقول "أنا لدي" على أي سؤال يُطرح عليه.

لعبة "الإصغاء والعثور"

إن لعبة الإصغاء والعثور تشبه إلى حدّ كبير الألعاب التي تحدّثنا عنها ، ولكنها تحتوي على تنوّع بسيط ممّا يؤكّد حقيقة أن الأشخاص المعاقين عقلياً بحاجة لتعليم ظاهري وواضح. وفي هذه اللعبة بالتحديد فلا حاجة للاستعانة بمجموعة من الناس ، بل يمكن اللعب بوجود المعلم والطفل فقط. ولكن بما أنها لعبة نموذجية سابقة للمدرسة فربما كان من الحكمة الاستعانة بأناس آخرين خاصة الأطفال من خلال مجموعات في مراحل لاحقة. وبشكل أساسي يقوم المعلم بوصف الصورة التي

يمكنه هو فقط رؤيتها ، وبعد وصفها يجب وضعها مع صورة مشابهة لها أمام الطفل. ومن ثم تطلب من الطفل التعرّف على (الإشارة إلى) الصورة التي وصفها المعلم. وبمعنى آخر يُطلب من الطفل التعرّف على صورة بناءً على وصف *شخص آخر* لها.

فعلى سبيل المثال ، يمكن أن يمسك المعلم بصورة ولد يأكل المثلجات ويصفها ببساطة في البداية بقوله "هذا الولد يأكل المثلجات". ومن ثم يقوم المعلم بخلط تلك الصورة مع صورة أخرى ويضعهما معاً ووجهيهما نحو الأعلى أمام الطفل ويقول له "أشر إلى الصورة الصحيحة". ولتبسيط الأمر يجب أن تُظهر إحدى الصورتين ولداً يأكل المثلجات بينما تكون الأخرى خالية من أي شكل. وعندما تظهر المشاهد في الصورة الأخرى فيجب أن تكون مختلفة بشكل واضح عن الصورة الأولى.

وبالتدريج تزداد صعوبة الوصف مع تعقيد يتطابق في الإختيارات بين الصور. فمثلاً ، من الممكن أن يقدّم المعلّم وصفاً مطوّلاً لصورة يكون فيها العنصر الأساسي ـ كطفل يركب دراجة ـ جزءاً صغيراً من الصورة نسبياً. ومن ثم قدّم للطفل صورتين متشابهتين كثيراً ، كأن تشتمل إحداهما على ولد يركب دراجة بينما تصوّر الأخرى دراجة كجزء من المنظر. ومن جديد لاحظ أنه يجب عليك التقدّم من البسيط إلى المعقّد وأن تبسّط الأمور في البداية حتى ينال الطفل فرصة للتصرّف الملائم.

"وقت الحكايات"

يعتبر "وقت الحكايات" مفيداً على وجه الخصوص لأولئك الأطفال الذين يوشكون الدخول إلى المدرسة أو في الصفوف الدراسية حيث يتوجّب على الطلاب الإصغاء إلى تعليمات المعلم والاستجابة بما يتلاءم مع ذلك. ويتركّز الهدف من هذا البرنامج على زيادة معرفة الطفل بالعالم وعلى مساعدته ليكون أكثر فائدة وإمتاعاً لمحيطة الإجتماعي.

وربما كان من الأفضل "لعب دور المدرسة" في هذا البرنامج عن طريق جعل الطفل يجلس فوق السجادة كما يفعل الأطفال في المدرسة ، سواءً وحده أو مع أشخاص آخرين ويستمع إلى المعلم وهو يعرض عليه "رواية حكاية". ويمكنك الإستمرار في ذلك كما يلي :

الخطوة ١ : يتم اختيار كتاب بسيط وسهل جداً. ويقوم أحد البالغين بلعب دور المعلم ويقرأ جملة أو جملتين من الكتاب. ومن ثم يتم سؤال البالغ الثاني سؤالاً بسيطاً مبنياً على المادة المقروءة ويقدم جواباً بسيطاً. وبعد ذلك يتم تعزيز ومكافأة هذا البالغ. وبعد ذلك تُعاد قراءة تلك الجُمل ويُطرح *نفس* السؤال على الطفل ، وذلك من أجل تسهيل إصغاء

الطفل لأعضاء آخرين من المجموعة وللحصول على تلقينات منهم عند الحاجة. فمثلاً ، يمكن أن يقرأ المعلم "لا يقول الكلب كلاك ـ كلاك ، بل يقول باو ــ واوو". وبعد ذلك يقوم المعلم بتعزيز البالغ على "الإصغاء الجيد". وعند تلك المرحلة يواجه المعلم الطفل ويسأله "الكلب لا يقول كلاك ـ كلاك ، بل يقول باو ـ واوو ؛ ماذا يقول الكلب ؟". فإذا أجاب الطفل الإجابة الصحيحة فيجب تعزيزه ، وإذا لم يفعل فيمكن تلقينه وذلك بتكرار السؤال على البالغ الأول.

الخطوة ٢ : ويمكن الآن طرح السؤال على الطفل مباشرة من قبل المعلم دون أن يسأل المعلم البالغ الذي يشهد التدريب أولاً. وإذا أخفق الطفل في الإجابة على السؤال أو أجاب إجابة خاطئة ، فيمكن إعادة قراءة المادة التدريبية ، ويمكن أن يطلب البالغ الأول الاستجابة الصحيحة. ويحاول البرنامج جزئياً مساعدة الطفل على توجيه انتباهه لأعضاء آخرين في المجموعة ، كتقديم المعلومات حول الإستجابة الصحيحة ، بالإضافة لمساعدته على الإنتباه لما يقرأ المعلم.

وفي الخطوات اللاحقة يزيد المعلم مستوى الصعوبة وذلك بقيامه بقراءة جُمل أطول ولها إشارات ارتباطية تتعلّق بخبرة الشخصية وبمشاعرها ، وهكذا. لاحظ أهمية قراءة المادة التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بخبرات الطفل الذاتية ، أي المادة التي تحتوي على معنى يفهمه الطفل. وإذا لم تتمكن من العثور على كتاب كهذا (هناك كتب عديدة للأطفال كُتبتْ بمستوى صعوبة لا يصدّق ومن وجهة نظر كتّابها من الكبار) فيمكنك تأليف قصة خاصة بك. تأكّد من أن تتطابق القصة مع معرفة الطفل وأنها تتحدّث عن نشاطات يفهمها ويستوعبها بوضوح.

ومع تقدّم التدريب تصبح المادة التدريبية أكثر صعوبة ، ويمكن للطفل أن يتوقّع سماع قصّة تمتد لمدة ٣ ــ ٥ دقائق قبل أن يتلقّى الأسئلة المتعلّقة بها. ويمكن للقصّة أن تتناول مشاعر الناس وأسبابها وطرق تفكيرهم. ولاحظ كذلك بأن "وقت الحكايات" يعطي فرصة للطفل ذاته أو لأطفال آخرين لتقديم مادتهم الخاصة وإضافتها إلى القصة. وبمعنى آخر ، فحالما يتقن الطفل الخطوات الأولية فاجعل التعلّم يتطلّب انتباهاً واستيعاباً أكثر ، ويكون ممتعاً أكثر.

لعبة "الحصول على المعلومات"

في برنامج يشابه برنامج "وقت الحكايات" إلى حدّ كبير ويكمّله يتم تعليم الطفل طلب المعلومات عن طريق التحدّث إلى الأشخاص الحاضرين.

الخطوة ١ : ابدأ بسؤال الطفل أسئلة يعرف أجوبتها ؛ كأن تسأله "ماسمك؟" أو "أين تسكن؟"

الخطوة ٢ : ثم اسأله سؤالاً لا يعرف الإجابة عليه ، كأن تسأله "كم عمره؟ (وتشير إلى بالغ معين)" أو "ماذا ستتناول على الغداء؟"

الخطوة ٣ : لقّن طفلك ليسأل شخصاً آخر في الغرفة ، وأخبر ذلك الشخص بأن يستجيب استجابة صحيحة بناءً على سؤال الطفل.

الخطوة ٤ : كرّر سؤالك للطفل ولقّنه الجواب الصحيح إذا دعت الحاجة. وكذلك يمكنك سؤاله من فترة لأخرى أسئلة من الخطوة ١ عند هذه المرحلة.

الخطوة ٥ : كرّر الخطوات من ١ إلى ٤ مع أسئلة جديدة حتى يتعلّم الطفل الطلب من البالغين الحاضرين الإجابة على الأسئلة التي لا يستطيع الإجابة عليها.

وهناك امتداد مهم لهذا النوع من البرامج وهو جعل الأشخاص الموجودين في بيئة الطفل يقولون عبارات أكيدة (تقدَّم في البداية حقائق بسيطة ويُقدَّم فيما بعد وصف أكثر دقّة) ومن ثم يطلبون من طفلك أن يخبرك بما قيل. كرّر ولقّن ثم لاشي التلقين كما في السابق لكي تُخضع هذا السلوك للسيطرة الملائمة. ويعتبر تعلُّم طفلك لإمكانية استفادته من التعلّم الجماعي في المدرسة أو من معظم المواقف الحياتية الأخرى مهارة حاسمة.

الفصل الخامس والثلاثون

بناء العفوية إزاء السيطرة على السلوك

يتساءل العديد من المعلمين الذين يتآلفون مع التدريبات السلوكية التي بحثناها خلال هذا الكتاب حول مدى نقص العفوية لدى الأطفال الذين تعلّموا باستخدام هذه الإجراءات. وقد يكون قلقهم في محلّه لأن أي جو سلطوي ومسيطِر كالذي نستخدمه قد يكبح العفوية لدى الطفل. ويقدّم هذا الفصل تعريفات للعفوية ، ويصف طرقاً لتشجيع وبناء السلوك العفوي.

إن السلوك العفوي هو السلوك الذي لا يتمّ تعليمه للطفل بشكل ظاهري ولكنه "حر" و غير خاضع للتوقّع إلى حدّ ما. ويرتبط هذا التعبير عن السلوك العفوي بالتعميم كما تمّ بحث ذلك في الفصل الثالث عشر. وفي *التعميم التحفيزي* يمكن رؤية السلوك العفوي كسلوك حدث في مواقف جديدة ، أي في مواقف غير مرتبطة بالتعليم ظاهرياً. ويمكن النظر إلى *تعميم الاستجابة* على أنه ظهور سلوك جديد. إنّ تغيُّر السلوك المعمّم يشير إلى سلوكيات لا يتمّ تعليمها ظاهرياً.

تعزيز السلوك العفوي

لقد صُمّمت الإجراءات التالية لتدعيم السلوك العفوي :

١. يجب أن يعمل على تدريب الطفل أكبر عدد ممكن من الأشخاص ، فهذا يسهّل تعميم التحفيز حتى يتصرّف الطفل بعفوية بحضور أشخاص يراهم لأول مرة. تجنّب المواقف التي يكون لدى الطفل فيها معلم واحد لأن هذا قد يعلّمه التمييز بين الأشخاص ويقلّص السلوك العفوي لديه. وتأكّد من تضمين الأطفال "كمعلمين" في البداية ، وإلاّ فسيتعلّم الطفل التمييز بين البالغين والأطفال ويبقى سلبياً في التعامل مع الأطفال.

٢. علّم طفلك في مواقع متعددة بقدر الإمكان : في المدرسة والبيت والسيارة وأثناء المشي وفي الحديقة وفي المتاجر ، إذ يجب أن تُضمّن العديد من المواقف المرتبطة بمهاراته الجديدة (اللغة اللعب ، التفاعل الإجتماعي). تجنّب تعليم الطفل البرامج في بيئة محددة ، كالجلوس على الكرسي في غرفة معينة في مدرسة معينة.

٣. وبأسرع ما يمكن تحوّل إلى المكافآت الطبيعية اليومية ، واستخدم أكبر تنوّع ممكن من المكافآت بما في ذلك المكافآت المتوفرة لدى الناس في كل مكان ، والموجودة في سلوكه ، وهكذا. وتجنّب

تعليم الطفل البرامج التي تعتمد على عدد محدود من المكافآت القوية ، كالأطعمة والحلويات. وفي برامج كهذه سيتعلّم الطفل التصرّف الصحيح عندما يكون جائعاً ويكون الطعام أمامه ، وإلاّ فلن يتعلّم ؛ وقد تضطر لاستخدام مكافآت مصطنعة كهذه ، كأن تستخدم الأطعمة في البداية ، ولكن فقط من أجل تأسيس سلوكيات أساسية معينة.

٤. اجعل نفسك مرتبطاً بمنح المعزّزات القوية ، كإعطاء أو منع الطعام والقسريات ، أو كتقديم فرص جديدة للطفل كي يلعب. وهكذا سيكتسب شخصك قيمة مكافِئة معقّدة لدى طفلك ، وسيعمّ ذلك على النواحي الأخرى من سلوكه وبيئته بشكل عام. وعندما يحدث ذلك فيجب أن يقلّ دورك في التشكيل والتعليم ، إذ سيبدأ الطفل بتشكيل ذاته (أي سيتغيّر عفوياً) لكي يستمتع بهذه المكافآت الجديدة.

٥. وبقدر الإمكان عزّز السلوكيات الملائمة التي تأتي *دون* تلقين أو طلب من قبل البالغ. وبشكل خاص تأكّد من ملاشاة مساعدة الشخص البالغ للطفل والآتية على شكل تلقينات أو تعليمات بأسرع وقت ممكن ، وكافئ الطفل على السلوكيات التي تأتي دون إشراف الشخص البالغ.

٦. وكلّما ازدادت ذخيرة الطفل السلوكية كلّما بدا أكثر عفوية. ومن الواضح فإن الطفل الذي تمكّن من إتقان استجابة حركية واحدة فقط لن يظهر الكثير من السلوك الحركي العفوي لدى مقارنته بطفل يمتلك ذخيرة سلوكيات أكثر كثافة. وبمعنى آخر ، استمر في تعليم السلوكيات الجديدة وذلك لزيادة ذخيرة الطفل ، فهذا سيسهّل تعميم الإستجابة.

٧. علّم الطفل أكبر قدر ممكن من الإستجابات "المحورية" ؛ أي عزّز السلوكيات التي تسمح للطفل الوصول إلى سلسلة كبيرة من المعزّزات القوية. اجعل لغته *فعّالة* وعلّمه مهارات *عملية*. فمثلاً ، علّمه أن يطلب إسداء الخدمات من الآخرين ، كتقديم الطعام واللعب له بدل أن تعلّمه مجرّد تصنيف أجزاء الجسم. علّمه الذهاب إلى الحمام وارتداء ملابسه بنفسه ، وأن يأكل بطريقة صحيحة بدلاً من مجرّد استشفاف الخطوط بالرسم أو تلوينها. وبنفس الطريقة علّمه سلوكيات جديدة لتكون بديلاً للسلوكيات المؤسَّسة سلفاً والأقلّ تكيّفاً. فمثلاً ، علّم الطفل اللعب السليم والفن لتحلّ محل الأشكال البدائية من اللعب والفن ، كالتحفيز الذاتي الأقل تفصيلاً والأكثر قولبة. اكبح الأشكال البدائية من التحفيز الذاتي وتأمّل في استبدال سلوكي والحصول على سلوكيات أكثر ملاءمة.

٨. حاول كبح سلوكيات التحفيز الذاتي المقولبة والتكرارية بما أنها تعيق تطوّر السلوكيات الجديدة والأكثر تكيُّفاً والتي تقلّل قابلية الطفل للاستجابة لبيئته الخارجية.

٩. تجنّب الاستخدام المطوّل للقسريات (الخوف والقلق المعمَّم) لأنها تكبح السلوكيات العفوية كاللغة المنطوقة واللعب. وقد تبدو النقطتان ٨ و ٩ متناقضتان في أن هناك حاجة لاستخدام القسريات لكبح سلوك التحفيز الذاتي. ومع ذلك ، فحالما يتم كبح سلوكيات التحفيز الذاتي

واستبدالها بسلوكيات أكثر ملاءمة فيجب الكفّ عن القسريات للسماح للسلوكيات العفوية بالظهور.

١٠.اخلق مواقف خلال اليوم تستطيع من خلالها أنت والطفل التصرّف "بحريّة" بقدر الإمكان. اخلق مواقف يتحرّك فيها الطفل بنشاط خلال لعبه ، أو كافئه على نشاطه. وبالتدريج قدّم هذه المواقف على مدى السنة الأولى من تعليمه وهو يتعلّم التمييز بين المواقف التي يمكنه اللعب فيها والمواقف التي يتعيّن عليه فيها الخضوع للتدريب والعمل. وبشكل عام ، فمع اكتساب الطفل للسلوكيات الأساسية الضرورية لفعالية أكثر كفاية فيجب أن يتراجع البالغ قليلاً عن سيطرة المعلّم ليساعد الطفل على اكتساب حرية واستقلالية أكبر.

السيطرة على السلوك

إن تحديد الوقت الذي يجب عليك ضبط الطفل فيه والوقت الذي لا يجب عليك فعل ذلك هو أمر صعب على الأهل وعلى المعلمين على حدّ سواء. وهناك نوعين من السيطرة : السيطرة المستخدمة بشكل بنّاء والسيطرة المستخدمة للاستعباد. والاستخدام البنّاء للسيطرة يزوّد الأطفال بالذخيرة السلوكية الأساسية الضرورية ليكونوا أحراراً ومستقلّين. فقد رأى كل من زار مستشفى حكومياً (أو مدرسة حكومية) خاصاً بالأطفال المعاقين عقلياً والذين يعانون من اختلال عاطفي كيف أن الإفقار السلوكي يؤدّي إلى العبودية ؛ إذ يتمّ "تخزين" الناس في تلك الأماكن لأنهم لا يمتلكون المهارات السلوكية لكي يظهروا ويعيشوا في العالم الخارجي بين الناس.

ومن ناحية أخرى فإن كل ديكتاتور ومعارِض قد استعبد شعبه من خلال اللجوء لاستخدام إجراءات ضبط السلوك. ويمكن أن تكون الخطوات الأساسية المتعلّقة بالإستعباد كما يلي :

١.اختر مجموعة معزّزات قوية ولكن محدودة ، كالطعام والشعور بالذنب والقلق. اسمح فقط لشخص واحد أو لعدد محدود من الناس باستخدام هذه المعزّزات. ولا تشجّع تطوّر المعزّزات التي يمكن للشخص المعاق معالجتها بنفسه ، كالجنس أو الإبداع الشخصي.

٢.قم ببناء مجموعة محدودة من السلوكيات فقط ، وتأكّد من أن هذه السلوكيات تخضع لسيطرة عدد محدود من الأشخاص أو المواقف التي يسهل التعرّف عليها (قم ببناء الضبط التحفيزي الضيّق)

٣.عزّز العجز ، كما في مكافأة السلوك غير المستقل والإخفاقات في علاقاته مع الأشخاص.

ويمكن الاستمرار في هذه القائمة الطويلة ، ولكن هذا يكفي لتنبيه القارئ لمخاطر ضبط السلوك غير المراقب. وتذكّر أنه بالرغم من أن السيطرة يمكن أن تستخدم لتحرير الأشخاص المعاقين عقلياً ولبناء السلوك العفوي ، فيمكن استخدامها أيضاً للاستعباد.

ويتبيّن ممّا قلنا أننا بحاجة لممارسة سيطرة معقولة في البداية. وينطبق نفس الشئ على الأطفال الأسوياء ، فالكبار يمارسون سيطرة معقولة عليهم في سنوات حياتهم الأولى. أي أن الأطفال لا يقرّرون بأنفسهم الذهاب إلى المدرسة أو عبور الشارع عند الإزدحام المروري أو العدوانية الحرّة تجاه اخوتهم ، بل يقوم الكبار باتخاذ تلك القرارات بالنيابة عنهم. وإذ تزداد مقدرة الطفل السلوكية فيجب على الكبار تقليص سيطرتهم. إن تحديد الوقت المناسب للكفّ عن المتطلّبات الزائدة والوقت الملائم لترك الطفل يتّخذ قراراته بنفسه من أجل مصلحته ليس بالأمر السهل على جميع الآباء. فمن أصعب القرارات التي يواجهها الأهل هو قرار التساهل في السيطرة بالرغم من تأكّدهم من أن أطفالهم سيرتكبون الأخطاء. وبالتالي يتعيّن على الأطفال مواجهة الحقيقة بمفردهم وتعلُّم الصواب من الأخطاء التي يرتكبونها. ومن الصعب على الأهل مواجهة ذلك ، ولكن ارتكاب أخطاء بسيطة في مرحلة الطفولة أفضل من ارتكاب أخطاء كبيرة عند البلوغ.

إنّ تخفيف السيطرة هي عملية تدريجية. فقد تعلّمنا البدء في التجربة باستخدام سيطرة مخفّفة أحياناً بعد إتقان الطفل لمعظم البرامج في هذا الكتاب. إن سلوكيات الطفل هي دليلنا ، فإذا استمرّ في التعلُّم والأداء الملائم نقوم بتخفيف السيطرة قليلاً. أمّا إذا تدهورت حالته وكفَّ عن التعلُّم وأصبح غير منتبه في الصف وبدأ بتحفيز ذاته أو بدأ بسلوك آخر غير ملائم ، فعندئذٍ نعيد السيطرة مجدّداً ومن ثمّ نغيّبها مرة أخرى في مرحلة لاحقة عندما يتمكّن الطفل من معالجة الأمر.

العفوية الخلاّقة :
المعزّزات المضبوطة داخلياً إزاء المعزّزات المضبوطة خارجياً

وتبقى العديد من الأسئلة المحيّرة فيما يتعلّق بالسلوك العفوي إزاء السلوك المضبوط. وحتى هذا الوقت لا نعرف كيف نربّي شخصاً ونخضعه لتأثير المعزّزات "الخلاّقة" المضبوطة شخصياً (وبالتالي نقلّل سيطرة المعزّزات الاجتماعية المضبوطة خارجياً). وإذا جادلنا بأن *التعرّض* لسلوكيات اجتماعية موجودة أصلاً هو أمر ضروري (ولكن ليس كافياً) فنحن لا نساعد معلّم الطلاب المبدعين كثيراً. فكيف إذن يمكن أن يتعامل أخصائي السلوك مع العفوية الخلاّقة ومع سلوك يساهم في نموّ الشخص وفي فهمنا للإنسان ؟ لنحاول توضيح مفهوم هذا الإبداع.

إليك سلوك الفنانين المبدعين الذين فرّوا من سيطرة بيئاتهم الاجتماعية. يعتبر أناس مثل فان جوخ و ستراڤينسكي أمثلة جيدة على ذلك. فقد أبدع هذان الفنانان فنّاً "سابقاً لوقتهما" وقد قدّرت الأجيال التي أتت بعدهما عملهما أكثر من الأجيال التي عاصرتهما. وكان لهما أيضاً أثر كبير على الثقافة والعلم والسياسة. فما الذي أوحى لفان جوخ برسوماته ؟ إنه لم يطابق رسوماته مع حقيقة

"خارجية" كما فعل الرسامون من قبله. ويستحيل أن يكون سلوكه قد أتى من المكافآت الاجتماعية (الناس من حوله) التي لم تأتِ على رأس أولوياته. (وبمعنى آخر ، لم تكن مجموعة من الناس حول فان جوخ ممن قالوا له "رسم جيد"). وفي واقع الأمر فقد بدا أن فان جوخ وأمثاله مستقلّون تماماً عن هذه السيطرة الاجتماعية. وأغلب الظن أن فان جوخ هو الذي كوّن نفسه. ولا بدّ أنه شعر منذ أول لحظة يرسم فيها على القماش بأن الشكل واللون "مناسبان" ، وهكذا فقد عزّزه الشكل واللون اللذان رسمهما.

وفي هذه الأمثلة يمكن للمرء أن يتحدّث عن *المعزّزات الاستيعابية* التي قدّمناها مسبقاً بالارتباط مع المعزّزات الحسّية. فقد قلنا سابقاً بأن *مطابقة* سلوك شخصي ما إزاء سلوك شخصي آخر لا بدّ أنه أصبح معزّزاً ، كما في الكلام التقليدي (التكراري). وفي حالة فان جوخ فإن المطابقة لم تحدث مع نظير خارجي ، لأن ذلك النظير لم يكن موجوداً. وهذا ما يجعل سلوك فان جوخ *أصلياً ومبدعاً* بتفرُّد مستقلّ. وبدلاً عن ذلك لا بد أن فان جوخ قد تطابق مع "قالب" داخلي ما. وبمعنى آخر فإن سلوك فنانين من أمثال فان جوخ ربما يتحدّد بموجب معزّزات داخلية تخضع لسيطرة شخصية. إن هذه السلوكيات المضبوطة شخصياً هي جوهر العفوية الخلاّقة.

لقد عَزَت الكثير من الكتابات حول السلوك البشري جميع السلوكيات للسيطرة الإجتماعية. إنّ *إن. بي. سكينير* ، وهو أفضل ناطق معاصر باسم السلوكية الحديثة ، لا يبحث كثيراً في هذه المعزّزات الاستيعابية والمضبوطة شخصياً. ومع ذلك فقد نجد من الضروري التسليم بهذه المعزّزات لكي نعلّل السلوك المبدع والمستقلّ.

ومن المثير للاهتمام أيضاً التكهّن حول ظهور السلوك الخلاّق لدى الأشخاص الذين يعانون من إعاقات عقلية ، والتكهّن حول العلاقة بين السلوك الخلاّق والسلوك الذُهاني. لاحظ مثلاً كيف كان مبدعون مثل فان جوخ و سترافينسكي متحرّرون نسبياً من السيطرة الاجتماعية. وعلى أي حال يجب أن تنتظر هذه العلاقة التوضيح الذي سيأتي نتيجة للأبحاث المستقبلية. ومن أجل أهدافنا دعونا نوضّح برنامجاً أكثر واقعية لإطلاق السلوك العفوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً. ويعرف هذا البرنامج بـ "التدريب بالملصقات".

برنامج إطلاق السلوك العفوي

يبدأ التدريب على الملصقات بمجموعة تتألّف من عشر ملصقات ، يمثّل كل ملصق صورة شئ تعلّم الطفل تصنيفه سابقاً ، مثل تفاحة ، شجرة ، كلب ، أو أشياء أخرى مشابهة. ويتمّ ببساطة إعطاء الطفل أمر "أخبرني عن الملصق". ومباشرة يجب أن يريه المعلم الملصق ويكافئه على

استجابته الصحيحة. ثم ينتقل إلى الملصق الثاني وهكذا حتى إكمال المجموعة الأولى المكونة من عشر ملصقات. ثم يري المعلم الطفل مجموعة أخرى من الملصقات التي يحتوي كل منها على صورتين مألوفتين ، كتفاحة وكلب. ويتمّ تعزيز الطفل بعد تصنيفه الشيئين بنجاح. وقد يحتاج للتلقين عند سؤاله حول الملصقات الأولى ؛ وقد يتوجّب تكرار هذه المجموعة من الملصقات قبل أن يتمكن من تصنيف كلا الصورتين على الملصقات دون تلقين عندما تسأله "أخبرني عن الملصق". وقد يرغب المعلم في مساعدة الطفل على مراقبة أدائه عن طريق تعليمه الإشارة إلى أحد الشيئين أولاً ثم إلى الشئ الثاني في الملصق والإنتقال من اليسار إلى اليمين كما في القراءة. وبعد إتقان الطفل للملصقات التي تحتوي على شيئين تُعرض عليه ملصقات يحتوي كل منها على ثلاث صور وهكذا حتى يتمكّن من وصف الملصقات التي يحتوي كل منها على عشر صور.

وربما كان الطفل يتعلم شيئين في هذه المرحلة. فأولاً ، يتعلم إعطاء أوصاف أكثر فأكثر قبل أن يتلقّى التعزيز ، وربما كان سلوكه أقل ارتباطاً بسيطرة المعلم الظاهرية. وثانياً ، فربما كان الطفل يتعلّم المسح المنتظم أو البحث في بيئته عن العلامات الضرورية لكي يُقدِم على سلوك ملائم. وتساعد كلا الحالتين على "فصل" الطفل عن سيطرة المعلم الظاهرية وعلى تسهيل بداية الكلام العفوي.

وحال إتقان الطفل لوصف الملصقات انتقل به إلى صور طبيعية أكثر ولكنها أكثر تعقيداً تظهر فيها مناظر متغايرة (كلب ، منزل ، رجل ، امرأة). ويمكنك عندئذٍ أن تطلب من الطفل تصنيف حوادث يومية حوله ، كالأشياء التي يراها في منزله. فمثلاً ، اطلب منه "أخبرني ماذا ترى في هذه الغرفة" ، ويمكن أن يجيب "ضوء ، باب ، طاولة ، صورة ، أرض". ويجب أن تلقّن الطفل الاستجابة عند الحاجة ومن ثمّ تلاشي بالتدريج المكافأة لكي تحصل على وصف أطول وأكثر تفصيلاً.

ويمكن استخدام تدريب آخر للطفل بسؤاله "أخبرني عن نفسك" ؛ ويمكن أن يقوم المعلم بوضع الطفل على بداية الطريق وذلك بوصف رأسه ("شعر ، عيون ، أذن") ثم ينزل للأسفل وصولاً إلى (الكتفين ، الذراعين ، المعدة). والهدف من هذا التدريب هو ترتيب ذخيرة سلوكية تزداد باضطراد مع توجيه أقل من قبل البالغ. وتذكّر أنه في هذه البرامج ، كما في البرامج الأخرى يتعلّم المعلّم والطفل إجراءً يأتي بأفضل النتائج عند توسيعه ليشمل بيئة الطفل اليومية.

وقد تساعد هذه الإجراءات مع إجراءات أخرى مشابهة الطفل ليكون أكثر "حرية" وعفوية. وهناك العديد من الممارسات المشابهة الأخرى ، بما في ذلك تعليم الطفل ليكون أكثر نشاطاً من الناحية الجسدية ، كما في اللعب والرياضة ، وليصبح أكثر حزماً. وتذكّر أن تلاشي بالتدريج السيطرة الظاهرية القاسية التي كنت بحاجة لها عند مرحلة تعليم الطفل الأولى.

وقد وجدنا أن القسريات الجسدية والخوف تكبح اللعب العفوي واللغة العفوية. وهذا يستدعي الحاجة في "تراجع" المعلم قليلاً عن إحكام سيطرته بعد أن يتمّ تحقيق متطلبات التعلُّم الأساسية.

وباختصار فإن عدداً من الحوادث المختلفة تساعد في خلق السلوك العفوي ، وترتبط هذه الحوادث *بتقليص* سيطرة المعلم على الطفل بعد الإزدياد المضطرد في مقدرة الطفل على التصرّف. ويبدو أن البيئة السعيدة والتي لا تتصف بالقلق تسهّل إبداع الطفل. أما النواحي الأخرى من العفوية فهي مفهومة بصورة أقل من ذلك. ويصحّ هذا تحديداً على نقص معلوماتنا حول كيفية خلق بيئة تعليمية يتم مساعدة الطفل فيها على اكتساب مكافآت داخلية ذات معنى اجتماعي ، كالفنّ المبدع.

الفصل السادس والثلاثون

إعداد الطفل للمدرسة

كما أن أهل الطفل السويّ لا يتخلّون عن المسؤولية الكاملة في تعليم الطفل عندما يدخل الصف الأول في الحضانة ، فإن أهل الطفل المعاق عقلياً لا يتخلّون عن تلك المسؤولية أيضاً. فالتعاون النشط والوثيق بين أهل ومعلمي الأطفال المعاقين عقلياً هو أمر هام ، إذ أن الطفل سيعاني بدون هذا التعاون الوثيق. وغالباً ما تشبه البرامج التي يحتمل أن يجدها الأطفال المعاقون عقلياً في المدرسة تلك المشروحة في هذا الكتاب ، كبرامج تعليم اللغة المجرّدة ، وتعليم اللعب الملائم بالألعاب ومع الأصدقاء ، وتعليم الإصغاء والإنتباه. وبما أن البرامج التعليمية في المدرسة وفي البيت متشابهة ، ولأن الأطفال المعاقين عقلياً يتعلّمون أبطأ من الأطفال الأسوياء ، فمن الضروري قيام الأهل والمعلمين بالتعاون في تنفيذ البرامج التعليمية للطفل. وإلى حدّ ما يصبح الأهل معلمين ويصبح المعلمون (إلى حدّ ما) هم الأهل.

اختيار المدرسة

بعد اكتساب الأبوين لبعض الخبرة في تعليم طفلهما البرامج المقدَّمة في هذا الكتاب فيجب أن يكونا قد اكتسبا مهارات تعليمية وأن يكونا قادرين على تقييم واختيار نوع المدرسة الأفضل لطفلهما. وكذلك فيجب أن يكون هؤلاء الأهل مؤهلين لكي يعرفوا البرامج الدراسية الضارّة بالطفل. وتساعد الإقتراحات التالية الأهل في اختيار مدرسة لطفلهم المعاق عقلياً.

أولاً ، حاول تسجيل طفلك في صف يحتوي على أكبر عدد من الأطفال الأسوياء ، أو صف يحتوي على مزيج من الأطفال يكون بعضهم أكثر تطوّراً من طفلك وبعضهم الآخر أقل منه تطوراً. حاول تجنُّب الصفوف الدراسية أو المدارس التي يكون فيها طفلك بين أطفال من مستواه لأنه لن تكون لديه نماذج ليقلّدها. فالأطفال المعاقون عقلياً يقلّدون السلوكيات الغريبة لأترابهم إذا ما وُضعوا بين أطفال آخرين ذوي حالة مشابهة أو أكثر تدهوراً. وعلى العكس فإن الطفل المعاق الذي يوضع بين الأطفال الأسوياء بدرجة أكبر سيتحسّن وذلك لأن فرصة تقليده لسلوكيات أكثر ملاءمة تكون أكبر.

ويجب أن تجد مجموعة أصدقاء لطفلك لكي تتطابق سلوكياته العقلية والاجتماعية الموجودة مع سلوكياتهم لأقرب درجة ممكنة. وإذا كان الطفل مع مجموعة أطفال من نفس العمر ولكنهم يتقدّمون عليه عقلياً ، فمن المحتمل عندئذٍ أنه سينعزل عن أترابه لأن مهاراته السلوكية غير ناضجة. وإذا ذهب الطفل إلى صفوف دراسية مع أطفال آخرين يعانون أيضاً من مشاكل سلوكية ، فتأكّد أن تكون هذه الصفوف أصغر ما يمكن وأن تكون في مدارس تحتوي على العديد من الأطفال الأسوياء.

وثانياً ، حاول وضع طفلك في صف يتكوّن من الأطفال الأسوياء ذوي مستوى عقلي مشابه لمستوى طفلك. فمثلاً ، إذا كان عمر طفلك ٥ سنوات وكان أداءه من مستوى طفل ذو ٣ سنوات فمن الأفضل له أن يوضَع مع أطفال أصغر منه سنّاً. ولا يُظهر الأطفال الأصغر سنّاً الكثير من السلوك الغريب ، ومع ذلك فمن المحتمل أن يلعبوا مع طفلك ويطلبوا منه مطالب أكثر لتفاعل ملائم لأن أعمارهم العقلية متشابهة تقريباً.

ويمكن لبعض أهل الأطفال المعاقين عقلياً أن يقولوا بأن عمر طفلهم هو من ١ ـ ٣ سنوات أقل من عمره الحقيقي. وهذا أمر يمكن تصديقه بعض الشئ لأنه غالباً ما يبدو الأطفال المعاقون عقلياً أصغر سنّاً من الأطفال الأسوياء من نفس العمر. وبالطبع فإن تطورهم العقلي (كمهارات اللعب واللغة) هو أكثر ملاءمة للطفل الأصغر سنّاً. فمثلاً ، في بعض الحالات يمكن أن يؤكّد والد طفل معاق يبلغ ٦ سنوات من العمر ، والذي ينبغي أن يدخل الصف الأول في المدرسة ، بأن عمر طفله ٤ سنوات ويسجّله في الحضانة ، ممّا يسمح للطفل باكتساب سنتين إضافيتين من التعليم قبل دخوله الصف الأول.

ثالثاً ، تجنّب إبلاغ المدرسة بأي شئ عن حالة طفلك. فمثلاً ، إذا تمّ تشخيص حالته على أنه توحّدي أو يعاني من تلف دماغي ، فإن مجرّد ذكر هذا التشخيص لإدارة المدرسة وللجيران سيؤدّي إلى إعداد برامج خاصة بطفلك من قبل تلك المدرسة. إنه أمر محزن ولكنه واقع بأن تشخيص مشكلة نفسية قد تؤدي إلى بيئة معزولة يعيش فيها صاحب الإعاقة. وتسبّب معظم التشخيصات نظرة خاصة تقضي "بابتعاد" معظم المعلمين عن الطفل واستدعاء المختصين غير الأكفاء لجعل الطفل يتكيّف مع المدرسة. ولا يعني هذا أن تكذب أو تحجب المعلومات عن إدارة المدرسة لأنك تعتبرها إدارة ساذجة ويمكن تضليلها. وبدلاً عن ذلك ، فلا تقدّم للإدارة أي معلومات مضلّلة كما تفعل عندما تصف طفلك وتذكر حالته بتشخيص معين (ما لم يكن ذلك التشخيص مفهوماً تماماً مثل PKU ومتلازمة داون). ومن الواضح أنهم سيرون بأن طفلك يتصرّف بشكل يختلف عن باقي الأطفال ، وهذا كل شئ يريدون معرفته. وعندما تقيم علاقة ثقة متبادلة مع إدارة المدرسة فيمكنك التحدّث عن حالة طفلك وماضيه التشخيصي. وتذكّر بأنك إذا كنت قد زرت العديد من المراكز التشخيصية فربما تلقّى طفلك أكثر من تشخيص واحد. أخبر المعلم بذلك إن لم يكن يعرف مسبقاً.

رابعاً ، حاول العثور على صف يعتمد منهاجاً دراسياً. فمن غير المحتمل أن يستفيد الأطفال المعاقون عقلياً كثيراً من موقف يقوم فيه الطفل بتحديد المنهاج الذي يجب اتّباعه ، أو يأتي بنظام يتميّز بالكثير من الرسم بالإصبع واللعب بالطين. وقد تكون هذه الصفوف مفيدة أحياناً للأطفال العاديين ، ولكن الأطفال المعاقين عقلياً غير قادرين على الإستفادة من وقت فراغهم بشكل مفيد كالآخرين ، وبالتالي فهم بحاجة لتعريف واضح لما هو مطلوب منهم. وفي هذا السياق من المفيد أن نذكر بأن عليك توخّي الحذر بشأن الصفوف الدراسية التي تعتمد على تكيّف مكّثف من طرف واحد فقط ، كالتركيز على التدريب الحسّي الحركي ، وتدليك العضلات ، أو النظرية الحركية النفسية. والسبب الذي يجعلنا نحذّركم هو أنه حتى ساعة كتابة هذا الكتاب لا تتوفّر حقائق أو بيانات تظهر بأن الأطفال الذين يتلقّون برامج علاجية مثل التدريب الحسّي الحركي ، وتدليك العضلات ، أو النظرية الحركية النفسية يحققون تقدّماً أفضل من أولئك الأطفال الذين لم يتلقّوا تدريباً كهذا. وغالباً ما نلتقي بالأهل الذين سجّلوا أطفالهم في برامج مشابهة ، وبعد بذل الكثير من الجهد والمال لم تتحسّن حالة أطفالهم عمّا كانت عليه قبل البدء في التدريب. وبشكل عام ، عليك استشارة المعلّمين والأخصائيين النفسانيين (في جامعة محلية) بشأن البرامج اللازمة لطفلك. ولكن كن مستعداً لاتّخاذ القرار النهائي بنفسك.

خامساً ، قيّم أداء المعلّم. فالمعلمون مختلفون ، إذ أن بعضهم أفضل من البعض الآخر. وكذلك فإنه ليس بالضرورة أن يطبّق المعلمون فلسفة مدير المدرسة أو أي شخص يعمل في العلاقات العامة ممّن تلتقي بهم. ولهذا فمن الضروري أن ترى عمل المعلّم مع الأطفال داخل الصف وتتعرّف عليه جيداً وتفهم ما هي طريقته وفلسفته في التعليم. وهناك معيار مهم للغاية وهو أنه يجب على المعلم أن يسمح لك بزيارة الصف ومناقشة خبرات طفلك معه. وقد دلّت خبرتنا على أن المعليمن الذين لا يرغبون في التحدّث إلى أهل الطفل ، أو لا يريدون أن يقوم الأهل بمراقبة الصف هم غير أكفاء على الأغلب. وربما كانوا غير أكفاء لأنهم لم يتلقّوا التدريب الكافي ولا يعرفون كيف يتصرّفون (فهم يخافون من المراقبة) ، أو أنهم يرون أن مستواهم عال لدرجة لا يحتاجون معها إلى استشارة أو نصيحة من أحد. وبما أنه لا يوجد مثل هؤلاء الخبراء في مجال الإعاقات العقلية في الوقت الراهن فيمكنك أن تفترض وأنت مطمئن بأن مساهمتهم في تطوّر أداء طفلك ستكون محدودة.

تحويل السلوك من المنزل إلى المدرسة

إن أكثر الأسباب شيوعاً لطرد الأطفال من المدرسة هو أنهم يشكّلون إزعاجاً أو خطراً على المعلم وعلى الأطفال الآخرين. إذ من المحتمل أن يتم فصل الطفل الذي يضايق الآخرين في العمل أو الطفل العدواني تجاه الأطفال الآخرين وتجاه المعلم من المدرسة. ومن المفاجئ أن يكون هذا السبب الشائع لفصل الأطفال من المدرسة هو أسهلها عند معالجته. بصفتك أباً فيجب أن تكون قد حزتَ على خبرة واسعة في معالجة نوبات اهتياج الطفل وسلوكياته العنيفة. والمشكلة الرئيسية لديك الآن هي تحويل السيطرة التي تملكها على التصرف السليم للطفل في المنزل إلى المعلم في المدرسة. ولا تفترض بأن الطفل سيتصرّف بالطريقة الملائمة مع المعلم كما يتصرّف معك. بل من الأفضل الافتراض سلفاً بأنه "سيختبر" المعلم ليرى ما الذي يمكنه فعله دون أن يعاقَب. تأكّد من مساعدة المعلم على اكتساب السيطرة التي تمتلكها أنت على الطفل. وبما أن الأطفال يختلفون بصورة ملحوظة في السلوكيات غير المناسبة التي يقدمون عليها ويختلفون بصورة ملحوظة في الطرق التي يستجيبون من خلالها للتأديب ، فعليك مساعدة المعلم عن طريق إبلاغه بكيفية السيطرة على طفلك.

تذكّر بأن بعض المعلمين قد تعلّموا الكثير من التقنيات والفلسفات في التعامل والتي قد تكون ضارّة بطفلك. فمثلاً ، لقد علم المعلم بأن الطفل يتصرّف لأن لديه شعوراً عميقاً بالقلق الداخلي بشأن الوضع التعليمي ، ومما يزيد الطين بلّة ، فأنت من تسبّب بإثارة طفلك. أو أن يكون المعلم قد سمع بأن طفلك يعاني من تلف دماغي ، وأنه يعاني من نوبات الاهتياج والغضب لأن طبيعة دماغه لا تسمح له بفعل ما يريد ولذلك فهو يشعر بالإحباط. والنتيجة النهائية لكل تلك المعلومات الخاطئة هو أن الطفل يُترَك ليتصرّف بشكل غير ملائم. وفي هذه الحالات فعليك التدخّل بفعالية بالنيابة عن طفلك حتى لا يقوم المعلم بزيادة سوء حالة طفلك. إن معظم المعلمين يتخلّون عن سوء فهمهم ويتّبعون نصيحتك إذا كانت مجدية. وقد تجد أن هذا الجهد المبذول في العمل مع معلم طفلك يأتي أُكله وقد لا تجد ذلك. وعندما تُواجَه بالمهمة الصعبة وهي إعادة تدريب معلم طفلك حول طفلك ، فمن المحتمل بأنك ستجد أنه من الأفضل أن تنقل طفلك إلى صف آخر. ويختلف هذا من مدرسة لأخرى ومن معلم لآخر ؛ وليست هناك قاعدة يمكن للمرء التوصّل إليها في هذه المرحلة. وربما كان من الأسهل تقديم النصيحة لمعلم أصغر سناً من تقديمها لمعلم أكبر ، وذلك لأن المعلم الشاب يكون أكثر فضولاً وأكثر مرونة. ومن المهم أن نتذكّر بأن المعلمين مجرد بشر وأن المعلم هو صاحب الكلمة في الصف. ويجب أن تعبر عن رأيك بطريقة محبّبة وأنت تداعب مقدرة المعلم. وبالرغم من الصعوبة أحياناً فعليك أن تتذكّر بأنه إذا أُخذَ بزمام الأمور بصورة جيدة وكان المعلم

متعاوناً ومدرَّباً جيداً فسيصبح أكثر الناس مساعدة لطفلك. وفي واقع الأمر فلن ينجح الطفل بدون معلم جيد.

ويمكن للأهل مساعدة المعلم في السيطرة على السلوكيات العنيفة ، كما يمكنهم مساعدته في التعليم أيضاً. ويحبّ المعلمون الأطفال الذين يتعلّمون في الصف ويظهرون السلوكيات الملائمة التي يحاول هؤلاء المعلمون تدريبهم عليها. ولهذا ، وقبل عدة أسابيع من بدء طفلك في الذهاب إلى المدرسة ، قم بزيارة المدرسة لتتعرّف على السلوكيات التي يطلبها المعلم من الأطفال. دوّن هذه السلوكيات ثم قم بتدريب الطفل عليها بشكل منفصل في المنزل *قبل* أن يذهب للمدرسة. وبعض السلوكيات التي يجب أن يكتسبها الأطفال هي الجلوس على السجادة والإصغاء للقصص ، واللعب المناسب بالألعاب ، والمشاركة في النشاطات الجماعية ، كلعبة الغناء ، وغناء أغنيات مثل "دوري يا عجلات الباص". إن الطالب المستعد بشكل مثالي للمدرسة هو الطالب الذي يعرف مسبقاً عدة مهارات يريد المعلم تدريبه عليها. ولهذا ، فعليك تدريب الطفل على العديد من هذه السلوكيات في المنزل وصولاً لمرحلة الأداء الكامل ومن ثم تساعده على تحويل هذه السلوكيات من المنزل إلى المدرسة.

ويمكن تطبيق هذا "التدريب المسبق" في خطوات متدرّجة. قلّد جو المدرسة مع العائلة ومع متطوعين كبار في البيت أولاً. وفيما بعد حاول تعليم طفلك بوجود اخوته أو أطفال آخرين من الجوار. وبالرغم من أنك في البداية تعلّم الطفل من خلال علاقة المعلّم بالطفل فقط ، قم بزيادة تدريجية لعدد الأطفال حوله حتى تزيد حجم المجموعة التي سيلتقيها في المدرسة. ولا تظن أنه إذا كان الطفل يحسن التصرّف في المنزل وهو معك كمدرّب ولا يوجد غيركما في المجموعة فسوف يحوّل سلوكه هذا ليستخدمه في المدرسة أو مع عدد من الأطفال الآخرين. فعن طريق بناء الخطوات الصحيحة فقط يمكنك أن تتأكّد من أن الطفل يعمّم سلوكه.

أحد الأبوين في المدرسة

من الضروري أن يكون أحد الأبوين (أو أحد البالغين الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة) حاضراً في الصف كمساعد للمعلم خلال المراحل الأولى من فترة تأقلم الطفل. ويمكن أن يغادر الأب (أو مساعده) المجموعة بالتدريج ويجلس على مسافة عن الطفل ومن ثم يبدأ بمغادرة الصف لفترات قصيرة كل مرة. "اختلس النظر" وراقب الطفل عندما لا يتوقّع أن تكون موجوداً. فإذا أساء السلوك أثناء غيابك فتدخّل بفعالية لتحافظ على بقائه في ذلك الصف.

ومن المحتمل أن "يختبر" طفلك المعلّم أثناء غيابك ، هذا إن لم يختبره قبل مغادرتك. فمثلاً ، يمكن أن يبدأ الطفل في الأنين أو في نوبة اهتياج إذا لم تُلبّى طلباته. وقد يكون "كسولاً" في سلوكه فلا يتصرّف بالوضوح والدقّة التي هي بمستطاعه. وتذكّر بأنك قادر على تقليص هذه المشاكل إلى أقصى حد عن طريق حضورك أولاً وعن طريق تصحيح هذه السلوكيات كما فعلتَ في البيت بموافقة المعلم. ومن الأفضل تأديبه والسيطرة عليه لأن معظم المعلمين يشعرون بالتردّد لكي يكونوا صارمين بالقدر المطلوب. اطلب من المعلم أن يضع طفلك في الصف الأول حيث يمكنه الوصول للطفل والتدخّل كما تفعل أنت. ولا تسلّم بالتعميم ، بل تأكّد ألاّ تتهرّب من المشاكل التي قد تحدث والتي توجد خلال أي تحوّل مهم ، كالإنتقال من المنزل إلى المدرسة.

ومن خلال اتصالاتك مع المعلم تذكّر أن تعزّز المعلم كثيراً بالإيجابيات على أي سلوك تعتبره مفيداً. ويستجيب معظم المعلمين لاستحسانك (بما أنهم لا يكسبون الكثير من المال بما أن زملاءهم في علم النفس يقدّمون لهم الهدايا ويقدّمون لهم خدمات خاصة أحياناً). وإذا لم يتمكّن طفلك من أن يكون لطيفاً مع معلمه في هذه المرحلة فلتتمكّن أنت.

المعلّم في المنزل

كما أن الفرصة تسنح للآباء لزيارة المدرسة فيجب أن يتمكّن المعلّم أيضاً من زيارة الطفل في المنزل. إن المعلم المثالي هو ذاك الذي يعرف أسرة الطفل (الأم والأب والإخوة الآخرين) والذي يعرف بالضبط كيف أن الطفل قادر على الأداء في أفضل المواقف والذي يعرف ما هي أفضل الطرق للتدخّل. وفي العديد من الأمثلة ، يمكن الحصول على هذه المعلومات فقط من قبل المعلم الذي يقيم علاقة تشاور فعّالة مع الأهل لإسداء النصح.

العمل معاً

يكون الموقف التعليمي مثالياً عندما يقوم عدة أشخاص بتدريب طفل واحد ، وذلك لتوزيع العمل والمسؤوليات. ويجب عقد اجتماعات أسبوعية أو نصف أسبوعية لفريق العمل التدريبي. ويجب أن يضم هذا التجمّع كلاً من المعلم والآباء والبالغين الآخرين الذين يعملون على تدريب الطفل. تأكّد أن يقوم كل عضو من فريق التدريب بتدريب الطفل أمام الأعضاء الآخرين وذلك من أجل الحصول على تغذية استرجاعية حول طريقة التدريب ولكي يستفيد الآخرون من تجربته. ومن

المفيد أيضاً للمعلم وللأهل أن يعرفوا ما الذي فعله الطفل في كل الأيام. ويمكن القيام بهذا التحرّي عن طريق تبادل ملاحظات مختصرة مكتوبة حول المشكلات أو التقدّم الذي أحرزه الطفل.

ومن خبرتنا يتبيّن بأن الفصل الصحّي بين المعلّم والأهل في حالة الأطفال العاديين يصبح معيقاً عندما يستخدم مع الأطفال المعاقين عقلياً. فالمدرسة لدى هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً تختلف عن المدارس الأخرى ، والفصل بين الأبوين والمعلم ليس في صالح الطفل. ولا حاجة للقول بأن تحقيق الجهد التعاوني بين الأباء والمعلمين ، حيث يعتبرون متساوين وتتوفّر لديهم جميعاً معلومات مهمة من خلال العمل مع الطفل بشكل يومي ، يحتاج إلى وقت طويل وإلى براعة وصبر من قبل كلا الطرفين. ويندر أن نرى الآباء والمعلمين يعملون معاً بانسجام ، ومع ذلك فمن الممكن تكوين مجموعة متجانسة ومنسجمة.

التعلُّم مع أصدقاء المدرسة

عندما يذهب الطفل إلى المدرسة فسيتلقّى جزءاً ممّا يتعلّمه من المعلم ، بينما سيتلقّى جزءاً كبيراً جداً مماّ يتعلّمه من أترابه. إذ سيقوم الأطفال الآخرون بتعليمه إما مباشرة عن طريق التفاعل معه أو بشكل غير مباشر وهو يراقبهم وهم يتفاعلون مع المعلم.

إذا سرَّ الطفل المعاق عقلياً باللعب مع أطفال آخرين فعندئذٍ تكون المشكلة قد حُلَّت إلى حدّ ما لأن الطفل سيلعب مع الآخرين ويتعلّم منهم. وعلى أي حال ، فالعديد من الأطفال المعاقين عقلياً معزولون اجتماعياً ولا يشعرون بالرضا عند اللعب مع أترابهم. ويجب أن يتعلّم الطفل تقدير صحبة الأصدقاء والاستمتاع بها. ويمكن أن يكمن أحد حلول هذه المشكلة في بناء الخصائص المعزّزة للأطفال الآخرين.

وهناك استراتيجيات متعددة يمكنك استخدامها للمساعدة على تطوير تفاعل أكثر كفاءة مع الأصدقاء. تذكّر أنه من الأفضل البدء في بناء تفاعلات اجتماعية في البيت ، إما عن طريق العمل مع إخوة الطفل الأسوياء أو عن طريق مساعدة الأطفال في الجوار على اللعب البنّاء مع الطفل. (يوضّح الفصل ١٢ "مهارات اللعب الملائمة" البرامج اللازمة لبناء اللعب مع الأصدقاء). وسيكون من الأسهل تطوير اللعب مع الأصدقاء في المدرسة إذا كان طفلك يمتلك بعض المهارات الأساسية في اللغة ، وإذا كان قادراً على المشاركة في اللعب التعاوني مع الكبار ، وإذا كان قادراً على المشاركة في الألعاب الإجتماعية مع إخوته وأترابه ، كالجري والتسلّق ولعب الكرة. إن الأطفال الذين سيلتقيهم في المدرسة سيستجيبون أكثر معه إذا تمكّن من المشاركة في بعض ألعابهم.

وهناك ثلاث استراتيجيات أساسية يمكن اللجوء إليها لزيادة التفاعل الإجتماعي بين طفل معاق عقلياً ومجموعة أصحابه :

١. *استراتيجية مكافأة المعلم.* يقوم المعلم (أو أي بالغ آخر يحضر التعليم في المدرسة) بتعزيز الأطفال مباشرة للتفاعل مع بعضهم البعض. وهكذا يمكن تعزيز الطفل على كلامه مع الأطفال الآخرين ، وعلى الجلوس بقربهم ، وعلى اللعب معهم ، أو على مساعدتهم في أمر ما.

٢. *استراتيجية مكافأة مجموعة الأصحاب.* يتمّ مكافأة الأطفال أنفسهم كمجموعة على اللعب مع طفل معين. ويمكن أن يخبر المعلم المجموعة بأنها إذا لعبت مع طفل معين وساعدته على التفاعل أكثر ، فستنال المجموعة بأكملها امتيازاً معيّناً أو اعترافاً وتقديراً على هذا العمل.

٣. *استراتيجية مكافأة الأصحاب.* يقوم المعلم باختيار طفل معين يبدو مقتدراً على التفاعل مع الآخرين ويطلب منه أن يساعد الطفل المعاق عقياً بتمثيل الحركات أمامه وبتلقينه وبتعزيزه حول التفاعل الإجتماعي. وفي البداية من الأفضل أن يتمّ إبلاغ هذا الصديق ماذا يتوجّب عليه أن يفعل ، وهذا يعني أنه سيتصرّف وكأنه معلم ـ معالج ، فهو يعطي التعليمات ويمنح المكافآت والتلقينات. والهدف من هذا هو تطوير بعض التفاعل لأنه بدون هذا التعليم الظاهري فقد لا يكون هناك أي تفاعل. وخلال عملية التآلف بين الطفل والصديق فربما يصبح الصديق أكثر مرونه وابداعاً ، وذلك دون فقدان الإتصال مع الطفل المعاق. ولهذه الاستراتيجية فائدة وهي أنها تتطلّب قدراً أقلّ من انتباه البالغ ، وتمثّل النتيجة النهائية تفاعلاً اجتماعياً أكثر قُرباً.

نوع مختلف من المدارس

إن الصف الدراسي المناسب للعديد من الأطفال المعاقين عقلياً ، في المرحلة الأولية على الأقل ، وفي عدة حالات بشكل دائم ، لا يشبه الصفوف الدراسية للأطفال الأسوياء إلاّ شبهاً طفيفاً. ويتّضح هذا عندما نأخذ بعين الإعتبار نسبة المعلمين إلى نسبة الأطفال المثالية في صفّ خاص كهذا. ومثالياً فلا يجب أن تزيد هذه النسبة عن طالبين لكل بالغ. وفي معظم الحالات تكون المدرسة مثالية عندما يكون هناك معلم واحد أو بالغ واحد لكل طفل في البداية. ومن الواضح بأن خبرات الطفل المعاق المدرسية يجب أن تتداخل مع نشاطاته المنزلية المعتادة. يعاني الأطفال المعاقون عقلياً من بطء في التعلُّم ولا يتعلّمون بما فيه الكفاية في بيئة تعليمية تمتدّ من ٣ إلى ٦ ساعات ؛ ومن هنا تأتي الحاجة لتوسيع بيئة المدرسة لتشمل كل ساعات اليوم. ومن غير المُجدي تعليم الطفل المهارات في المدرسة إذا لم يقم الطفل بنقل هذه المهارات لاستخدامها في البيت ، والعكس صحيح. ويعاني العديد من الأطفال المعاقين عقلياً من مشاكل في التحويل ، وبالتالي عليك تحقيق ذلك بنفسك لأن

التحويل سيتحقّق عندما يكون جزء من المدرسة في المنزل ويكون جزء من المنزل في المدرسة. وكذلك فيجب أن يكون المنهاج التعليمي الخاص بالأطفال المعاقين عقلياً مختلفاً عن المناهج العادية. فمثلاً ، ليست هناك فائدة كبيرة في جعل الطفل يتعلّم القراءة أو يقوم بحل المسائل الحسابية إذا لم يكن قادراً على ارتداء ملابسه أو إحسان التصرّف في أحد المتاجر أو السفر في باص مع الناس. أي أنه ربما لا يكون للسلوك الأكاديمي الذي يجب أن نتوقّعه من طفل سوي في الصف الأول فائدة حقيقية للعديد من الأطفال المعاقين عقلياً. ويجب على المعلم أن يعلّم هؤلاء الأطفال مهارات مختلفة في معظم الحالات.

ماذا لو فشل

يحقّق بعض الأطفال النجاح في المدرسة ، أي أنهم ينتقلون من صف إلى آخر ؛ بينما يبقى بعضهم الآخر عند نفس المستوى من الأداء على مدى عدة سنوات ، فهم لا يتقدّمون ولا يتراجعون. ولن يتمكّن العديد من الأطفال من التأقلم مع مدرسة معينة ويحتاجون للذهاب إلى مدرسة ذات منهاج دراسي أكثر سهولة. تذكّر أنه إذا توقّف طفلك عن التقدّم في التحصيل أو بدأ بالتقهقر مع أنك بذلت قصارى جهدك ، فقل لنفسك بأن هذا هو واقع الأمر في هذه المرحلة ، وإلى حدّ ما ، فسيبقى الأمر كذلك دائماً. فالامتياز أمر نسبي.

إن هدف هذا الكتاب هو مساعدة الكبار الذين يعتنون بالأطفال المعاقين عقلياً على تحسين أدائهم التدريبي لأطفالهم ؛ ولكن بعد بذل جهد طيب لتحقيق هذا الغرض فالكتاب يساعد الكبار على القبول بالتقييدات الناتجة عن أداء الطفل وعن الموقف. وبعد بذل هذا الجهد وفرض المطالب ، فيجب على المرء في بعض المراحل القبول بما حقّقه الطفل ، بالرغم من أنه قد يكون محدوداً. وهذا درس أساسي من دروس الحياة يجب على الجميع تعلُّمه. فالطفل المعاق يشاركنا جميعاً بذلك.

الفصل السابع والثلاثون

المدرسة

كرايتون نيوسوم

لقد أدى إقرار قانون " التعليم لكل الأطفال المعوقين " عام ١٩٧٥ إلى فتح أبواب المؤسسات التعليمية ذات التمويل الحكومي أمام أعداد كبيرة من الأطفال المتخلفين عقلياً والذين كانوا محرومين منها في السابق . وقد نمت البرامج التربوية إلى حدٍ أضحى فيه التعليم الخاص هو الأكثر شيوعاً بين أشكال "علاج" الأطفال المتخلفين عقلياً . ولذا فمن الضروري تكوين فهم لمشاكل التعليم الخاص ومزاياه الرئيسية ، وذلك لدى كل من الأهل والمختصين الذين يتعاملون مع المدارس وكذلك لدى المعلمين الذين يعملون في تلك المدارس . سنقوم بلفت الانتباه إلى بعض سمات التعليم الخاص عن طريق مقارنتها بمميزات نظام العلاج المنزلي الذي قدمناه في السابق ، ثم نناقش بعض الخصائص الجوهرية لبرامج التعليم الأساسي ذات التوجه السلوكي .

الفرق بين العلاج المنزلي والتعليم المدرسي

هناك عدة فروقات بين نموذج العلاج المنزلي المشروح في بعض الفصول السابقة وبين نموذج التعليم الموجود في معظم المدارس التي تقدم برامج تعليمية خاصة بالمتخلفين عقلياً . بعض هذه الاختلافات جوهري ، وسوف نبحث أكثرها أهمية لأنها تتوجه إلى لبّ مشكلة استعمال كثير من التقنيات في المدرسة بعد أن ثبت نجاحها في العيادة والمنزل .

التعليم الفردي مقابل التعليم الجماعي

إن الصف المدرسي هو بيئة تعليمية جماعية ، حسب التقاليد الراسخة إن لم يكن حسب التعريف . فبدلاً من صيغة التعليم الفردي التي هي أساس نموذج العلاج المنزلي ، يجب على مدرس الصف أن يعلم مجموعةً من الطلاب تتراوح بين أربعة إلى عشرة ، وأحياناً أكثر من ذلك . وحتى لو وُجد مساعد بقصد زيادة نسبة البالغين إلى الطلاب في الصف ، فإن تأثير التعليم الجماعي هو عبارة عن توزيع التعليم بصورة مخفّفة على مجموعة الطلاب وبذلك تضعف فعاليته بالنسبة لكل فرد . ورغم أن هناك انطباع عامّ بأن التعليم المدرسي يوفر فرصة

للتفاعل الاجتماعي ، فلا يبدو أن درجة التطور الاجتماعي الناتج في الواقع بسبب وجود الطفل ضمن المجموعة تكفي لتبرير مقدار التخفيف الحاصل في التعليم . فمجرد التعرض لصحبة الآخرين لن يؤدي إلى " تطور " السلوكيات الاجتماعية أو ظهورها تلقائياً لدى المتخلفين عقلياً إلا عند مستوى بدائي جداً – إن وجد أصلاً . إذ يجب أن يتم تعليمهم هذه السلوكيات بصورة منهجية وفي أوضاع تعليمية فردية أو فردية / ثنائية . إضافةً لذلك فإن معظم النشاطات الاجتماعية تستلزم الوجود المسبق لبعض المهارات التعاونية واللغوية ، وأفضل بيئة يمكن أن يتقدم فيها تدريس مثل هذه السلوكيات هي التي تتكون من فرد واحد أو مجموعة صغيرة لا تزيد عن ثلاثة طلاب أو أربعة .

وفيما يلي سنناقش بعض طرق تخفيف التعليم المدرسي . يجب أن نلاحظ أن " مشكلة " التعليم الجماعي ليست متأصلة في فكرة تعليم المعاقين عقلياً في المدارس ، ولكنها تنجم عن عاملين أحدهما واضح والآخر غير واضح . العامل الأول هو فكرة التوفير المالي الناتج عن تعليم أعداد كبيرة من الطلاب معاً ، وهذا يملي علينا نموذج التعليم الجماعي في كل مستويات التعليم ، سواء كان ذلك في صالح المتعلمين أم لم يكن . أما العامل الثاني الأقل وضوحاً فهو الافتراض القائل بأن السبيل إلى إعداد البرامج التعليمية للمعاقين هو بالتعديل المتدرج من الأعلى إلى الأدنى للتعليم التقليدي الموجّه إلى الطلاب ذوي الحاجات الخاصة الأسوياء والأكثر براعة ، أو بعبارة أخرى ، بتخفيض عدد طلاب الصف وتبسيط المنهاج . على أنه توجد طريقة بديلة يبدو أن العاملين في التخطيط التربوي لم يبحثوها ، وهي بناء التعليم من الأدنى إلى الأعلى انطلاقاً من التعليم الفردي الذي أثبت فعاليته منذ أوائل الستينات . والفكرة هي توظيف الصفوف المدرسية بمثابة بيئة للنشاطات التعليمية الفردية ، ثم يتم تحويلها تدريجياً إلى التعليم الجماعي عندما تتزايد الضرورة لتعليم السلوكيات المدرسية " النظامية " .

المنهاج التدريجي مقابل المنهاج الشامل

تتركز المناهج في نموذج التعليم المنزلي على اللغة وعلى السيطرة على سلوكيات التكيف السيء . ويتم إنفاق معظم الوقت على تعليم اللغة وذلك لأنها جوهر السلوك " البشري " لكونها تسهّل اكتساب أنواع السلوك الأخرى ، والسلوكيات الاجتماعية على وجه الخصوص ، مما يغني المريض عن الاحتياج لرعاية المؤسسات الاجتماعية . وما أن يبدي تعلّم اللغة تطوراً ملحوظاً وتغدو السلوكيات السيئة تحت السيطرة حتى يتم تعليم السلوكيات التي تنتمي إلى مجالات أخرى ، مثل مهارات الرعاية الشخصية ، والمهارات النظرية ، واللعب ، ومهارات التفاعل الاجتماعي . وعلى النقيض من ذلك ، فإن معظم المناهج المدرسية تتبنى "التوجه

الشامل" فتوصي بالتعليم في عدد من المجالات بآن واحد منذ البداية ، وبذلك تتلقى كل من سلوكيات التفاعل الاجتماعي ، والرعاية الشخصية ، والحركية والترفيهية والاجتماعية والنظرية واللغوية ، حصصاً زمنية متساوية . وينشأ هذا التوجه الشامل من اعتبار أن التطور في الشخص السوي هو عملية اكتساب السلوكيات في عدة مجالات بآن واحد . ولا يوجد حالياً أية بيانات تقارن بين الناتج عن معالجة مرضى وفقاً لهاتين الطريقتين ، ولكن يمكن أن نلاحظ أن نموذج المنهاج الشامل عرضة للفشل في توفير مقدار كافٍ من التعليم اللغوي للأطفال الذين يحتاجون إلى كمٍ كبير منه .

العقاب الشديد مقابل الخفيف

يمكن في نموذج العلاج المنزلي أن نستخدم عقوبات شديدة نسبياً لتقليص السلوكيات السيئة إذا رضي الوالدان ، ومن بينها العزل ، والوقت المستقطع ، والصفعات . أما في معظم المدارس فهذه العقوبات هي إما ممنوعة بتاتاً أو مرهونة بموافقة الإدارة أو الأهل . وقد يكون المعلمون مقيّدين باستعمال الوقت المستقطع بدون عزل للطالب وإلى إنقراض السلوكيات كإجراءات لإخضاع السلوك غير السوي . والنتيجة هي أن السلوكيات السيئة التي يمكن التخلص منها في غضون أيام أو أسابيع أثناء العلاج المنزلي قد تحتاج إلى شهور أو سنين للحدّ منها في البيئة المدرسية . وبالرغم من أن الأمر يبدو متناقضاً إذ أن المعلمين المؤهلين الذين يُتوقّع منهم تعليم مجموعة متنوعة من السلوكيات التكيفية المعقدة ، يعتبرون غير قادرين على استعمال الإجراءات القسرية بشكل مناسب ، فيجب أن نلاحظ أن العديد من هؤلاء المعلمين لم يتلقوا تدريباً منهجياً على استعمال الإجراءات القسرية ضمن تدريبهم على التعليم الخاص ، وأن المدارس لاتزال تعيش في بريق الرأي العام غير المتناسق . ولهذا الوضع أثر كبير في منع استعمال أساليب علاجية معروفة سريعة التأثير . ولكننا نأمل أن يعطي هذا الوضع دفعاً باتجاه تطوير تقنيات علاجية مقبولة للرأي العام وإن كانت أقل شدة .

التحليل السلوكي مقابل التكييف النظري التطوري

إن طريقة العلاج المنزلي المشروحة فيما سبق مبنية على إطار نظري يُعرَف بـ "نظرية التعلُّم" ، والتي تم بيانها في الفصول السابقة . كما تعرف الإجراءات التي ناقشناها *بالتحليل السلوكي التطبيقي* . ينظر إلى الطالب أساساً على أنه مصاب بعجز وإفراطات سلوكية معينة ينبغي علاجها مباشرة عبر توفير إجراءات تعليمية معروفة بقدرتها على إضعاف

السلوك أو تقويته . ويُنظَر إلى المعلم على أنه عامل "مشكِّل" مباشر للسلوك والمعرفة . ومن طرف آخر فإن العديد من البرامج المدرسية الموجهة للمعاقين عقلياً مبنيةٌ على نظريات تطويرية مشتقة من *بياجيه* ، و *ورنر وكيبهارت* . وتؤكد هذه النظريات على أن ظهور السلوكيات ناجم عن النضج وعن تفاعل المريض مع بيئته . ودور المعلم مع المعاقين عقلياً هو " تحريض " النضج بصورة غير مباشرة عن طريق توفير فرص تعليمية ملائمة تعين المريض على التقدم من مستوى تطوري إلى مستوى أعلى .

على أن كلتا الطريقتين غير قادرتين على توفير كل الحلول حالياً . ونادراً ما يقتصر المعالجون على استعمال إحداهما وحدها ، بل إنهم يستعيرون من كليهما بحرية ، وأحياناً يبتكرون إجراءات غير مبنية على أيٍ منهما أثناء محاولاتهم لحل بعض المشاكل العملية الطارئة . ولكن من المهم التعرف على الفروقات بين هاتين الطريقتين النظريتين لأن كلاً منهما قد استحدثت لتبرير بعض التقنيات ، كما أنهما تحتويان بعض المحاذير التي يُفترض أنها قد تؤثر على تقدم حالة الطالب . فالطريقة السلوكية عرضة للإخفاق في تعليم السلوكيات المسبقة اللازمة نظراً لأن هذه الطريقة تهتم بتعليم المهارات الملائمة للسن بأسرع ما يمكن . ويمكن القول دفاعاً عن هذه الطريقة أنه تكون هناك مشكلة عندما يتبين وجود ضعف في تقدم الطالب حسب المعطيات ، وعندئذٍ يمكن بذل المحاولات لتحديد السلوكيات التي تحتاج لتعليم ، ثم بعد ذلك تدريب الطالب عليها . أما الطريقة التطورية فهي عرضة لما هو أخطر . فلدى محاولة التحريض غير المباشر للتغيرات المؤدية إلى النضوج عبر إجراءات ذات مصداقية علمية مشكوكة ، فإنها تتعرض لخطر إنفاق الكثير من الوقت على السلوكيات اللازمة (أو مهارات " الجاهزية ") حتى إن السلوكيات الملائمة للسن لا تجد الوقت الكافي لتعليمها ولن تظهر وحدها عفوياً . " فالتطور " ، من حيث كونه اكتساب سلوكيات جديدة بدون تعليم مباشر هو الذي يكون الطلاب المتخلفون عقلياً أقل قدرة عليه من أي شيء آخر ، سواء " حُرِّضوا عليه " أم لا . بالإضافة إلى ذلك ، قد لا يلاحظ العجز في التقدم ذو الأهمية الاجتماعية ولايتضمن تشديداً على اتخاذ القرارات بناءً على معطيات التجارب .

إيجاد الصف المدرسي الفعال سلوكياً

لايمكن لغير المعلمين أن يعرفوا مقدار الجهد الذي يُبذل لإيجاد الصف المدرسي الفعال في سبيل إنتاج تغيرات إيجابية مفيدة لدى المعاقين عقلياً . إذ يجب التعامل بمهارة مع مشاكل كبيرة في مجالات التعليم والتنظيم والجدولة والإشراف والعلاقات العامة والتزام الأطفال

والحافز الشخصي ، كل ذلك يجب التعامل معه بمهارة إذا رغبنا في تجنب حدوث الفوضى أو الجمود . ولا مجال لبحث كل هذه المهام هنا ولكن يمكن تقديم بعض الحلول المحتملة كوسائل لاكتشاف علل مجموعة من المشاكل الشائعة .

لقد قدمنا العديد من معالم الصف المدرسي السلوكي فيما سبق ، ولذلك يكفي أن نستذكرها باختصار هنا :

١) يتم تحديد الأهداف بوضوح فيما يتعلق بالسلوكيات العلنية والتحكم بالتحفيزات . وهذا الوضوح يساعد المعلم على معرفة ما إذا كان قد نجح أم لا .
٢) يتم استخدام الطعام والحاجات الاجتماعية واللعب صراحةً كمعززات.
٣) يتم استخدام التلقين بصورة كثيفة ، وبعد ذلك يتم تخفيفه بعناية .
٤) يكون تقويم تقدم الطفل *موضوعياً ومستمراً* ، كل ساعة أو كل يوم أحياناً ، حسبما تقتضيه الحاجة .
٥) يُنظَّم الوقت الدراسي بدقة ويركّز على الواجبات التربوية ، مثل بناء المهارات اللغوية ، بينما يُنفَق أقل وقت ممكن على اللعب الحر والنشاطات الفنية .. إلخ .
٦) يوضع الأهل في قلب العملية التربوية .
٧) يتحمل المدرس مسؤولية التقدم أو عدمه ، مما يسمح بالقضاء على الإجراءات غير الفعالة .

ولننتقل الآن إلى عرضٍ أكثر إسهاباً لكيفية الاستخدام الأمثل لبعض معالم التعليم المدرسي .

زيادة التعليم الفردي

يمكن اتخاذ عدة خطوات من أجل تحسين مقدار التعليم الفردي وإنتاجية التعليم الجماعي . ومن هذه الخطوات الاستعانة بالمساعدين المتطوعين ، الاستخدام الأمثل للترتيب التعليمي ، وتشكيل التعليم الجماعي ، وتعليم مهارات العمل المستقل .

الاستعانة بالمتطوعين

إن الاسلوب الأكثر استخداماً لزيادة مقدار التعليم الفردي هو الاستعانة بالمتطوعين في تعليم الصفوف المدرسية . ويمكن تدريب الطلاب والأهل في فترة قصيرة نسبياً على تعليم عدة

واجبات من منهاج المعاقين عقلياً .إن لإشراك الأهل القادرين على المساهمة المنتظمة في البرنامج ميزة إضافية وهي التأكد من استمرارية العلاج بين بيئتي المدرسة والبيت . كما أن وجود كليّة أو جامعة بالجوار يوفر مصدراً جيداً من المتطوعين . فالعديد من أقسام علم النفس والتربية ، والحديث والاستماع في الجامعات تعطي علامات دراسية لطلابها في المراحل الأولى على المشاركة في النشاطات الاجتماعية . ويمكن اجتذاب طلاب الدراسات العليا عند توفير الفرص لهم لتلبية شروط اعتبارهم مقيمين أو ممارسين ولإنجاز البحوث . وتتضمن مصادر المتطوعين الأخرى المدارس الثانوية (عبر دورات "استكشاف المهن") ، والمجموعات النسائية ، وبرامج الأجداد المتكفلين بالتربية .

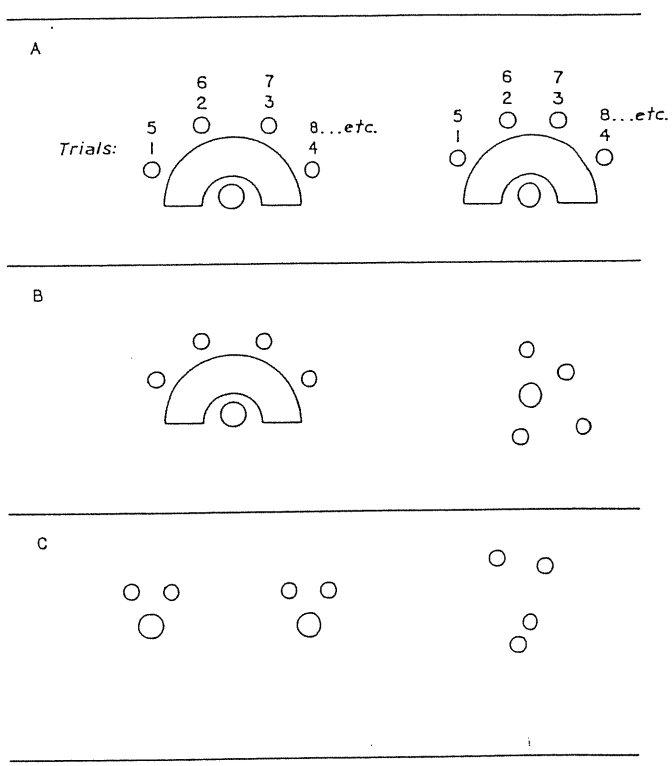
بالإضافة إلى كون المتطوعين يشكلون أيدٍ إضافية تعين المعلم ، فإنهم يثيرون الحماس ويأتون بمنظور جديد عن المشاكل الموجودة . لكنهم نادراً ما يأتون بخبرات سابقة ذات علاقة بهذا النشاط . لذلك من الضروري إيجاد إجراءات لتهيئة المتطوعين وتدريبهم والإشراف عليهم إذا أُريد لهم أن يكونوا نافعين بدلاً من أن يصيروا عبئاً زائداً . لقد قدم *فريدريكس وزملاؤه (١٩٧٥)* إرشادات عملية مفيدة جداً لدمج المتطوعين في الصف المدرسي. وناقش المؤلفون إجراءات الإشراف والتدريب ، ومستوى المسؤولية الموازي لمستوى مهارات التعليم ، وتنظيم أوقات المتطوعين وواجباتهم .

الاستخدام الأمثل للتشكيلات التعليمية

توجد احتمالات عديدة لتنظيم قاعة الصف بطرق صممت لكي تقترب من التعليم الفردي . وهذه الاحتمالات تعادل في جوهرها الإجراءات المستخدمة لأداء التدريب الفردي ضمن الجماعات . فلنفترض وجود صف تعليمي مؤلف من ثمانية طلاب ومدرس ومساعد . تسمى إحدى طرق العمل في هذ الصف *بالنموذج الدوراني* . وكما يبين القسم الأعلى من الشكل ٣٧-١ (القسم أ) ، يأخذ كل من المدرس ومساعده نصف الطلاب . بعد ذلك ينتقل كل منهما من طالب إلى آخر مؤدياً تجربة واحدة مع كل طالب وفق نظام محدد مسبقاً . فمثلاً يبدأ المعلم بالطالب الجالس في أقصى اليسار ويلقي عليه أمراً ، و يلقّنه إذا لزم ذلك ، ثم يعطي استجابة الطالب نتيجتها المناسبة (التجربة ١) . ثم يكرر المعلم التجربة مع الطالب الثاني (التجربة ٢) ، فالثالث (التجربة ٣) ، فالرابع (التجربة ٤) . بعد ذلك يتلقى الطالب الأول تجربته الثانية (رقم ٥) ، وبعده الطالب الثاني (التجربة ٦) وهكذا . ويجوز أن يؤدي الطلاب الواجب نفسه أو أن يكون لكل منهم واجب خاص به . وبذلك يتلقى كل طالب نفس التدريب الفردي المشروح في هذا الكتاب من قبل ، ولكن بصورة متوازية مع بقية الطلاب .

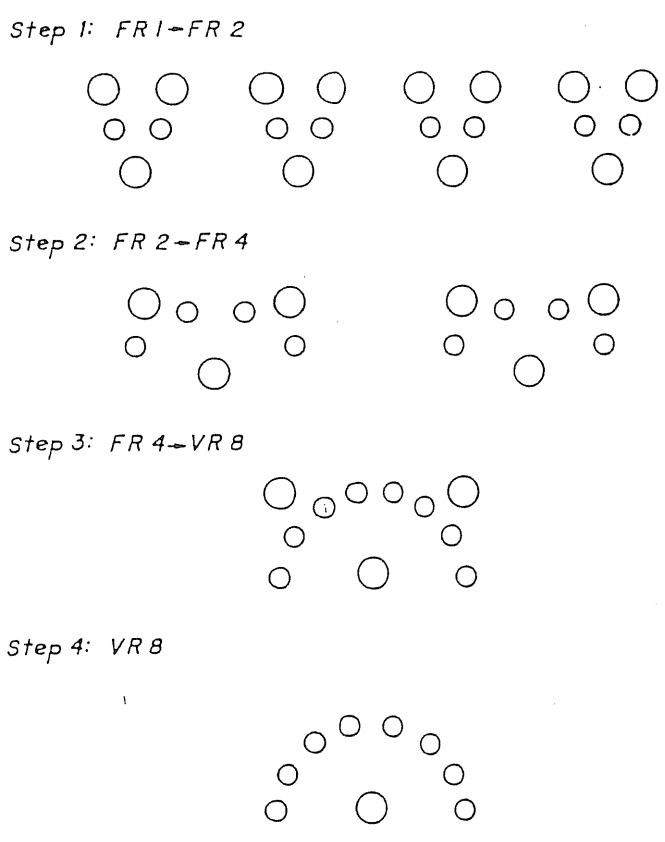
والاختلاف الجوهري الوحيد عن التدريب الفردي هو أن الفترات الفاصلة بين التجارب تكون أطول في النموذج الدوراني ، لأن المعلم ينفذ تجارب مع طلاب آخرين في الوقت الفاصل بين كل تجربتين متعاقبتين للطالب نفسه .

يوضح القسمان ب و ج من الشكل ٣٧-١ تنويعاتٍ على النموذج الدوراني . ففي (ب) يعمل المدرس مع أربعة طلاب بينما يهتم الشخص الثاني مع الطلاب الباقين بمهارات أخرى في ناحية منفصلة من قاعة الصف (كاللعب أو اللبس أو استعمال الحمام) ، أما القسم (ج) فيبين شخصين يستخدم كل منهما النموذج التعاقبي مع طالبين على حدة . أما بقية الطلاب الذين اكتسبوا بعض مهارات اللعب المناسبة ، فإنهم يشغلون أنفسهم باللعب في ناحية قريبة حيث يمكن مراقبتهم بعض الشيء . وتتبادل مجموعتا الطلاب الأماكن كل عشرين أو ثلاثين دقيقة.



الشكل ٣٧ ـ ١ : التشكيلات التعليمية التعاقبية . تشير الدوائر الكبيرة إلى البالغين ، وتشير الدوائر الصغيرة إلى الطلاب.

يقدم الفصلان ٣٣ و ٣٥ نصائح مفيدة عن كيفية مساعدة الطلاب على التعلم في البيئات الجماعية . وقد طور *كوجل و رنكوفر* طريقة أخرى لتسهيل التعليم الجماعي ، حيث أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى الفعالية نفسه يعملون على الواجب نفسه ، ويستجيبون سوية للأمر نفسه في كل تجربة . ويتطلب ذلك عدداً كبيراً من المساعدين في المرحلة الأولى . وهذا البرنامج ممثل في الشكل ٣٧-٢ . ففي الخطوة الأولى يُستَخدم تشكيل فردي ، ويوجد مع كل طالب مساعدٌ واحد يلقّنه ويعزز استجاباته الصحيحة على أوامر المعلم . ومع تعاقب الحصص الدراسية ، يتم إبعاد الطلاب عن برنامج التعزيز ذو النسبة الثابتة (FR-1) نحو برناج التعزيز (FR-2) (أي من التعزيز على كل استجابة صحيحة إلى التعزيز على كل إجابتين صحيحتين) . وبعدما نجد أن أربعة من الطلاب يستجيبون بصورة موافقة للمعايير المقبولة بدون تلقين (أي أن ٩٠٪ أو أكثر من الاستجابات صحيحة) ، نجمعهم سويةً ليشكلوا مجموعة يرافقها المعلم ومساعدان في الخطوة الثانية بما أن كل طالب قد تعلم الاستجابة مرتين لكل تعزيز واحد ، فإن المساعد الواحد يستطيع العمل مع طالبين . مرة أخرى نجعل الطلاب يستجيبون حسب المعايير ثم نخفف برنامج التعزيز إلى (FR-4) . وفي الخطوة الثالثة يتم إضافة المجموعتين إلى بعضهما لتشكيل صف من ثمانية طلاب ، وبعد الوصول إلى مستوى الإستجابة الصحيحة ، يتم الانتقال بهم من (FR-4) إلى برنامج متغير النسبة (VR-8) ، وفيه

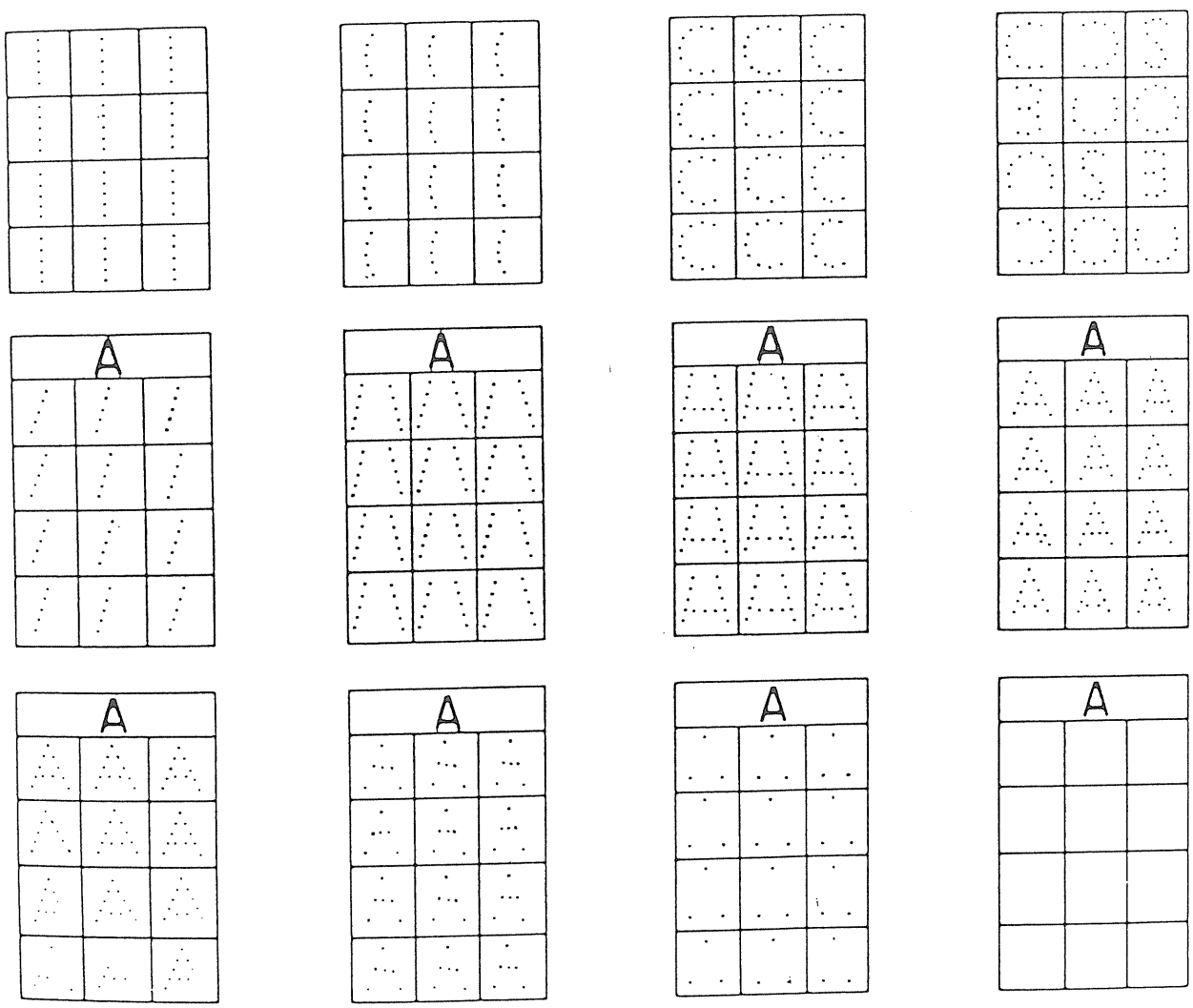


الشكل ٣٧ ــ ٢ : خطوات تدريبية متزامنة. تمثّل الدوائر الكبيرة والصغيرة البالغين والطلاب على التوالي. مستقاة من كوجل و رنكوفر ، ١٩٧٧.

يكافأ الطالب على ثامن جواب صحيح يعطيه . وفي الخطوة الرابعة يخرج المساعدون من الصف ويعطي المدرس التعزيزات فقط وفقاً لبرنامج (VR-8) متغير النسبة . لقد بيّن *كوجل و رنكوفر* باستعمال هذا البرنامج التشكيلي أنه حتى الطفل المصاب بالتوحّد الشديد يستطيع تعلّم سلوكيات تعليمية أساسية وشفوية في صيغة دراسية جماعية .

تشكيل العمل المستقل

بعد أن يتعلم الطلاب المهارات الصفية الأساسية عبر إجراءات كالتي ذكرناها ، ستتضح حاجتهم إلى العمل على الواجبات الفردية بصورة مستقلة. لقد أعدّ *رنكوفر وكوجل* إجراءاً لتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً على العمل بصورة مستقلة عن الإشراف المباشر لمدد



الشكل ٣٧ـ ٣ : تسلسلات الواجبات المتخدمة من قبل كوجل و رنكوفر (١٩٧٧) لتشكيل العمل لمستقل. يظهر الصف العلوي خطوات مختارة لتشكيل مهارة إملاء الفراغات بين الخطوط المنقّطة المنحنية ، ويظهر الصفان السفليان خطوات تشكيل كتابة الحرف A . أعيدت طباعة هذه الأشكال بعد الحصول على الإذن بذلك.

تصل إلى ٤٥ دقيقة . وقد رأيا أن مشكلة تدريب الأطفال على العمل بصورة مستقلة هي مشكلة ربط المزيد من استجابات الطالب بأمر واحد يتلقاه من المعلم . واستخدما واجبات مدرسية كتلك الموضحة في الشكل ٣٧-٣ ، وقاما بمكافأة كل طالب في البداية على إكمال الخطوط المنطقة في أحد المربعات الاثني عشر بعد أن قيل للطلاب في البداية " أكملوا الخطوط المنقطة " . بعد ذلك كان على كل طالب إكمال مربعين قبل أن يتلقى مكافأته ، ثم ثلاثة مربعات ، وهكذا . وفي النهاية أكمل كل طالب جميع المربعات الاثني عشر استجابة للتعليمات .

ما أن تتطور هذه السلاسل الطويلة من استجابات تتبع الخطوط لدى التلاميذ ، حتى تضاف واجبات ذات مستويات أعقد تدريجياً . وقد تمكن أحد الطلاب من الوصول إلى مستوى كتب التمارين المدرسية العادية . وكان بمقدور المدرس التنقل من طالب إلى آخر مقدماً العون الفردي لكل منهم بينما كان بقية الطلاب يتابعون العمل . وليس هذا المنهج المتبع لتعليم العمل المستقل محصوراً بالواجبات الكتابية بل يمكن توسعته بسهولة ليشمل واجبات أخرى تتضمن الاستجابات المتكررة أو المتسلسلة ، مثل ارتداء الملابس وخلعها ، ومهارات المشاغل ، واللعب ، واستعمال وسائل الإيضاح .

السيطرة على السلوكيات العنيفة

لابد من ملاحظة أن التربية في الأساس هي عملية بناء السلوكيات الملائمة تحت سيطرة المثيرات المرتبطة بها . وكثيراً ما تكون السلوكيات التي ينبغي تعلمها لدى المعوقين أصعب مما نتوقع . كما أن الصف المدرسي التقليدي هو عبارة عن وضع غني بالمتطلبات (كالتعليمات والأوامر ، إلخ) بالمقارنة مع بيت الطالب أو البيئات المنزلية الأخرى . فمتطلبات المعلم وإخفاق الطالب تنتج في العادة زيادةً كبيرةً في السلوكيات الغاضبة والعدوانية والمؤذية للذات . قد تكون قاعة الصف هي أول تجربة للطالب في النشاط الإجتماعي ، أي أن عليه التصرف وفقاً لتوجيهات المعلم وليس لرغباته الشخصية ، بالإضافة إلى كل ما يتضمنه النشاط الاجتماعي ، كقضاء الحاجة ، وارتداء الملابس ، والمكافآت المتأخرة أو المعدومة ، والاشتراك مع آخرين في الانتباه للمعلم ، والتكيف مع الزملاء العدوانيين والعنيفين . قد تكون " فترة التكيف " صعبة ومطولة ، خصوصاً إذا ما كان والدا الطفل قد أسرفا في تدليله وسمحا للسلوكيات غير الناضجة والأنانية بالاستمرار أكثر مما ينبغي. وهذا يوصلنا إلى النقطة الثانية وهي الجهل بماضي التعزيزات لدى الطالب في البيت والبيئات الأخرى وفي الصفوف

المدرسية السابقة . ويجب تخمين هذا الماضي حسبما يزودنا به الآخرون من معطيات . وهذا يعني أنه قد يكون من المستحيل اكتشاف أصول السلوكيات السيئة ، وأسوأ من ذلك أنه يصعب التعرف والسيطرة على العوامل المثيرة لتلك السلوكيات خارج قاعة الصف . وأخيراً فإن معظم الصفوف المدرسية غير مجهزة للتعامل مع السلوكيات السيئة ، حتى عندما تتكرر يومياً. فباسم " التطبيع " جُعِلت صفوف المتخلفين عقلياً على شاكلة صفوف الطلاب الأسوياء .

بالنظر إلى العوامل السابقة التي تنزع إلى التأثير باستمرار في معظم الصفوف ، فإننا لانفاجأ بحدوث السلوكيات العنيفة . وبعض هذه العوامل تخضع للسيطرة الجزئية أو الشاملة ، وبعضها لاتخضع لتلك السيطرة . إن الوعي بهذه العوامل سيقلل من الآمال الكاذبة في اختفاء السلوكيات الخاطئة تماماً في المستقبل .

تشخيص المشكلة

إن تشخيص السلوك السيء يهدف إلى اكتشاف كيفية ارتباط هذا السلوك بالأحداث المحيطة التي تسبقه وتأتي بعده . فلنعتبر أن التشخيص هو ألفباء المعلم . حيث الألف هي الحادثة السابقة ، والباء هي السلوك والتاء هي النتيجة . من المفيد عموماً النظر إلى الحوادث السابقة: هل حصل أي شيء قبل هذا التصرف مما قد يكون إدى إلى إثارته ؟ هل ضرب أحدٌ الطالبَ أو ضايقه أو قاطعه ؟ هل طلب منه أحد الكبار شيئاً صعباً ؟ هل فقد الطالب شيئاً ذا قيمة ؟ هل رأى شخصاً له ارتباط بقيود معينة أو بمعاقبة على السلوك العنيف ؟ أما من جهة النتائج فالسؤال هو: ماذا حصل بعد ذلك التصرف تماماً ؟ والغرض هنا هو اكتشاف الثواب أو العقاب على السلوك . وتتضمن بعض المكافآت الشائعة على السلوك العنيف اعتناء المعلم بالطالب على شكل إعادة توجيهه بعد أن تصرّف تصرفاً عنيفاً ، أو مناقشته ، أو طمأنته ، أو معاقبته بلطف . وأحياناً يكفي رد الفعل العاطفي من قِبَل الآخرين ، كالغضب أو الألم أو الدهشة ، للإبقاء على السلوك العنيف . ويمكن أن تحصل المكافأة على السلوك العنيف أيضاً عندما يؤدّي هذا السلوك إلى تفادي الأحداث القسرية ، وخصوصاً العمل وطلبات الكبار .

إذا أخفق البحث السابق في تقديم أسباب مقبولة فيجب توسيع نطاق التحليل ليتضمن عوامل أبعد وأقل وضوحاً . فقد يصاب الطفل مؤقتاً بالنزق أو الحساسية الزائدة للمثيرات التي لا تؤدي عادة إلى إثارة السلوك العنيف ، وهذا لأنه مريض أو مصاب أو قد مرّ بتجربة صعبة في البيت أو في طريقه إلى المدرسة . إن وجود شخص بالغ جديد أو مجموعة من الزوار يسمح باختبار التعزيز المحتمل الذي قد يوفره هؤلاء الأشخاص للسلوكيات العنيفة . وربما حصل مؤخراً تغيير في العادات اليومية ، أو اختلال لنظامه ، أو ازدحام ، أو ضجيج عالٍ .

وربما يكون التعزيز غير كافٍ بالنسبة للسلوكيات الحسنة . وقد تؤدي النشاطات الانتقالية (كالانتقال من مكان لآخر) إلى إثارة المتاعب ، إما بسبب تحوّل انتباه المعلم أو بسبب طبيعة الأحداث القادمة (كرحلة قسرية بالباص) . ربما يكون تقليل سلوك سيء أو التخلص منه حديثاً عبر الإنقراض أو العقوبات ، السبب في ظهور سلوك سيء آخر مالم يتم تأسيس سلوك حسن بديل ؛ وذلك لأن من الآثار الجانبية لهذين الإجراءين زيادة تنوع السلوكيات . إن تخفيض نسبة سلوك ما في بيئة معينة قد يدفع إلى زيادة في السلوك نفسه في بيئة أخرى ، وهذا الأثر يسمى *بالتباين السلوكي* . وأخيراً هناك احتمال وجود مصادر مجهولة أو لا يمكن التحكم بها تؤدي إلى تعزيز ذلك السلوك ، وهي تأتي من خارج قاعة الصف ولكن تأثيرها يمتد إلى الداخل . إن ما سبق من الأمثلة لايستنفد كل الأسباب الكامنة وراء مشاكل السلوك ، ولكنها تشير إلى تنوع العوامل التي ينبغي أن تُدرس .

إن تشخيص السلوك السيء يغدو أيسر فيما لو تم تسجيل كل مرة يحدث فيها مع وصفٍ مختصر للأحداث السابقة واللاحقة . وعندما يتم ذلك على مدى عدة أيام تجتمع لدينا فائدتان اثنتان : أولاً قد تتضح أنماط من الأحداث العرضية والتي أفلتت من المراقبة . وثانياً سيشكل السجل مجموعة من البيانات القاعدية يمكن قياس أثار العلاج اعتماداً عليها .

وكثيراً ما يحصل الشك أو الاختلاف على العوامل المسببة الحاسمة . وأفضل طريقة لحل هذا الإشكال هي الاستفادة من شيء من العلم وفحص الحالة السببية لأحد العوامل قيد البحث . وعندما يتضح لدينا وجود خط قاعدي ثابت نلغي هذا العامل مدة أسبوعين مع ترك كل شيء آخر على حاله ، ثم نعيد العامل ، فإذا ظهر أثره في التسبب بالسلوك ، فعندئذ يجب أن يظهر انخفاض في هذا السلوك ، هذا إن لم يحصل تقلص كبير فيه ، خلال فترة الأسبوعين التجريبية ، إلا إذا ثبت السلوك بسبب وجود برنامج ضعيف من التعزيز المتقطع . كما يجب أن يزداد السلوك السيء مرة أخرى عند عودة العامل . وإذا أظهرت المعطيات عدم حدوث تغيير في السلوك فلعل العامل الذي ندرسه غير ذي أهمية بالنسبة للتسبّب بهذا السلوك . ويُطلَق تعبير " الخطة التجريبية العكسية " على الطريقة التي شرحناها آنفاً بتبسيط ، والتي قد أسهمت في معرفتنا بكيفية علاج السلوكيات السيئة . يمكن للمهتمين بمعرفة المزيد عن استعمال هذه الطريقة وعن مزيد من إجراءاتها أن يرجعوا إلى كتب تعديل السلوكيات أو كتاب *هرسن وبارلو* ١٩٧٦ . والمهم هو أن قليلاً من المعطيات الموضوعية تكفي لقطع شوط طويل نحو حل النزاعات والشكوك في الحالات التي يكون فيها الجميع خبراء .

تطبيق العلاج

لقد نوقشت في هذا الكتاب عدة إجراءات علاجية لتخفيف السلوكيات غير المرغوبة وزيادة السلوكيات المرغوبة ، كما نوقشت أيضاً في كتب تعديل السلوك وكتب تعليم المعاقين عقلياً . لذلك ، وبدلاً من تكرار المادة نفسها ، سنركز على اعتبارات هامة في استعمال إجراءات العلاج التي تبدو هامة في البيئات المدرسية على وجه الخصوص .

التحليل الوظيفي

يعد التحليل الشامل (التحليل الوظيفي) هو العلاج الصحيح ، ما لم تكن المشكلة بالغة التعقيد . فمثلاً إذا اتضح أن نوبات الغضب لدى الطفل تتعزز بقوة متأثرة بالانتباه الذي يتلقّاه الطفل ، جرب القصاء أو الوقت المستقطع (الامتناع عن الاهتمام بنوبات الغضب) إذا كان ذلك عملياً وآمناً (أي مالم تكن نوبات غضب الطفل حادة إلى درجة قد تؤذيه هو نفسه أو غيره) . وإذا كانت نوبات الغضب تتيح للطفل تجنب الواجبات التي لا يحبها فهذا يعني أن استعمال الوقت المستقطع خاطئ لأنه يساعد الطفل على تجنب العمل ، وبالتالي سيجعل المشكلة أسوأ .

مجموعة العلاجات

يجب عموماً أن ننفذ تركيبة أو " مجموعة " من العلاجات في آن واحد لكي نسيطر على السلوك السيء . فاستعمال إجراء علاجي منفرد لن يكون فعّالاً إلا في الحالات البسيطة والخفيفة نسبياً . فمثلاً في حالة الطالب الذي يثور في نوبة غضب كي يبتعد عن العمل يمكننا أن نقوم بإخماد نوبات الغضب بينما نطلب من الطالب (نلقنه) أن يتابع العمل ، وبذلك نجعل نوبات غضبه غير فعالة في تجنب الواجبات . وفي معظم حالات تخفيض السلوكيات السيئة ، إن لم يكن فيها كلها ، تكون المحاولة أقرب إلى النجاح وأسرع إذا تمت تقوية سلوكٍ حسنٍ بديلٍ عبر التعزيز الإيجابي في الوقت نفسه . وأيضاً يكون من الحكمة جعلُ واجبات الطالب أقل قسراً عن طريق تبسيطها و تقديمها في "سياق إيجابي" (انظر *كار ونيوسوم وبنكوف* ١٩٧٦) من اهتمام المعلم المتزايد أو استعمال معززات ملموسة بصورة أفضل . ولكن احذر من جعل محاولاتك لتبسيط الواجبات مكافأةً للطالب على نوبة الغضب . بسّط الواجب عند *بداية* الجلسة (أو التجربة) وليس بعد نوبة الغضب .

استعمال الوقت المستقطع

إن الوقت المستقطع بكافة أشكاله (ومنها الجلوس في زاوية أو تجاهل الطالب للحظات بالإضافة إلى إرساله إلى غرفة مخصصة للعقاب) هو أحد الإجراءات الأكثر شيوعاً للإقلال من السلوكيات السيئة في المدارس . ومن الملاحظ أنه بينما قد يكون فعالاً مع مجموعة كبيرة من السلوكيات المعززة إيجابياً ، فإنه ينبغي استبعاده في الحالات الثلاث التالية :

أ) في علاج السلوكيات التي تتميز بتجنب الطلبات أو التهرّب منها (سلوكيات معززة سلبياً) وهذا للسبب المذكور أعلاه .

ب) في علاج معظم سلوكيات التحفيز الذاتي ، طالما أن الطفل يتحكم بالمعززات الخاصة بهذه السلوكيات عموماً ، وعادة ما يصير حراً في الانغماس فيها أثناء الوقت المستقطع .

ج) في قاعة الصف التي يوجد فيها مقدار غير كافٍ من التعزيز ، فالوقت المستقطع ينبغي أن يكون وقتاً خارج البيئة التي يغلب أن تكون فيها المعززات الإيجابية سهلة المنال وبالتالي فعالة . (وهذا هو السبب في كون الوقت المستقطع لايؤثر لدى استعماله في بيئات مؤسسات الرعاية الاجتماعية غير الممتعة . فالوقت المستقطع ، الذي لا يبعد الطفل عن شيء ما ، هو لاشيء ، وإنما مجرد انتقال من بيئة محايدة إلى أخرى مشابهة لها) . وإذا كان المعلم يلقي في العادة بالنقد والتوبيخ أكثر من المديح ، فسيؤدي فرض الوقت المستقطع إلى زيادة في السلوك الذي يسبقه ، وذلك لأنه سيكون وسيلة يتهرب بها الطفل من سلوكيات المعلم القسرية .

استعمال العقوبة البدنية

يجب أن تخصص العقوبات البدنية فقط للمشاكل السلوكية الحادة جداً والتي تهدد بإيقاع الأذى بالطفل أو بالآخرين ، وذلك إما بعد أن نجرب الطرق العلاجية الممكنة الأخرى ونلاحظ عدم فعاليتها ، أو أن هذه الطرق طُرحت ورفضت أصلاً لشدة بطئها أو لرجاحة عقمها ، أو لأنها ستؤدي إلى الاعتياد . وإذا تقرر استعمال العقاب البدني فيجب اتخاذ الاحتياطات التي سبق ذكرها في الفصول السابقة ، أي إيقاعه بعد موافقة الأهل الخطّية ، وفقط على يد أصحاب الخبرة المختصين ، وفقط مع إجراءات تسجيل المعطيات المناسبة التي تتبع كلاً من السلوك المستهدف وتطبيق العقوبات ، وفقط إذا كان هناك برنامج مكثف لتعليم السلوكيات الملائمة والمقابلة لهذا السلوك ، وفقط تحت الإشراف المباشر من مختص نفساني سلوكي ذو خبرة في استعمال الإجراءات العقابية . وهناك أسباب عملية هامة تضاف إلى ما ذكرناه من الأسباب الأخلاقية لممارسة كل هذا الحذر في استعمال العقوبة البدنية . أول هذه الأسباب هو أن

العقوبات البدنية التي يستعملها المعلمون أحياناً تكون في الغالب خفيفة جداً أو تُطبَّق بصورة متقطعة لاتؤدي إلا إلى كبت مؤقت للسلوك السيء ، وثانياً أن معظم الإداريين والمختصين يعترضون بشدة على استعمال هذه العقوبات مع المعوقين ، وقد لايدركون ضرورتها الماسة في بعض الأحيان ، وعند ذلك قد يفصل المعلم من عمله ، ويفقد الطالب معلمه . وبذلك تكون كلفة التخلص من السلوك السيء كبيرة حقاً . وهنا ينبغي أن نؤكد على ما طالبنا به في الفصول السابقة : وهو مساعدة أهل المعاقين عقلياً للمعلم في التغلب على سلوكيات الطفل المتمردة . ولعله يكون أفضل لو أننا توقعنا من الأهل (وعلمناهم عند الضرورة) أن يعينوا المعلم على السيطرة على طفلهم في قاعة الصف . أي أن الأهل هم الذين يجب أن يقوموا بالضرب عند اللزوم ليجعلوا أطفالهم أطوع للمعلم . (وللدفاع عن الأهل الذين لم ينجحوا في فعل ذلك ، يكفي أن نشير إلى العدد الكبير من المختصين بتعليم المعوقين والأطباء النفسانيين وعلماء النفس الذين وصفوا في العقود الماضية إجراءات علاجية أدت إلى ازدياد سلوكيات الأطفال سوءاً ، وجعلت الأهل بذلك يشعرون بالذنب لكونهم قد رفضوا تصرفات أطفالهم العدوانية بحزم) .

مدة العلاج

يجب أن نطبق أي إجراء علاجي – عدا العقوبات البدنية الشديدة – لمدة أسبوعين على الأقل قبل إهتمالها باعتبارها غير فعالة . وقد استثنيت العقوبات البدنية الشديدة لأنها تؤثر بسرعة عندما تكون فعالة حقاً ، وتولد تقدماً ملحوظاً خلال يوم واحد ، وأحياناً بعد تطبيقها من خمس إلى عشر مرات. وينبغي أن نتوقع أن تكون الأساليب العلاجية الأخرى أبطأ ، وأن نعطيها فرصة لإظهار فعاليتها من عدمها ، هذا إذا لم تظهر آثار جانبية خطيرة في وقت مبكر. وتبين التجارب أن المحاولات العلاجية التي تُهمَل قبل الأوان أكثر من المحاولات التي تفشل لكونها غير فعالة .

إرشادات مستقبلية

نتوقع أن نرى تعليم المعاقين عقلياً في المستقبل وقد أصبح أكثر فعالية مما هو عليه اليوم . هذا ما تطرحه تطورات عديدة ملحوظة .

١) يتوقع ظهور مزيج من الطريقتين التربوية السلوكية والتطويرية ، على الأقل إلى درجة معينة ، حيث تساهم مزايا كل منهما في إيجاد منهاج دراسي مدمج .

٢) هناك نزعة متزايدة لدى المدارس باتجاه التوسع إلى ماهو أكثر من برامجها التربوية المدرسية الجوهرية ، لتغدو مؤسساتٍ خدمية تلبي المزيد من حاجات الأطفال المعوقين وأسرهم .

٣) وأخيراً ، إن عدداً متزايداً من المدارس يقدم برامج تربوية تهتم بالتدخل المبكر ، أي بالبرامج التربوية للمعاقين عقلياً في سن الرضاعة والحضانة والروضة . ومن المؤكد إحراز نتائج إيجابية كبيرة في مجال التدخل التربوي المبكر . وعندما تصير هذه الإجراءات التربوية / السلوكية أكثر شيوعاً في رياض الأطفال ، فسيستفيد عدد أكثر من الأطفال إلى حد أكبر بكثير مما هو عليه الحال الآن .

المراجع

كار ، إي. جي. نيوسوم ، سي. دي. و بينكوف ، جيه. إيه. الضبط التحفيزي لسلوك التدمير الذاتي لدى الطفل الذهاني. *مجلة فلسفة الطفل غير السوي* ، ١٩٧٦ ، ٤ ، ١٣٩ _ ١٥٣ .

فريدريكس ، إتش. بي. دي. وزملاءه. *صف دراسي قائم على البيانات للمعاقين المتوسطين وأصحاب الإعاقة الشديدة* (الطبعة ٢) مونماوث ، أور : شركة التطوير التعليمي ، ١٩٧٧ .

كوجيل ، آر. إل. ، و رنكوفر ، إيه. معالجة الأطفال الذهانيين في بيئة الصف الدراسي. ١ . التعلّم ضمن مجموعة كبيرة. *مجلة تحليل السلوك التطبيقي ، ١٩٧٤ ، ٧ ، ٤٥ _ ٥٩*

كوجيل ، آر. إل. ، روسو ، دي. سي. ، رنكوفر إيه. تقييم الاستخدام المعمّم للتعزيز السلوكي للأطفال التوحديّين والتدريب عليه. *مجلة تحليل السلوك التطبيقي* ، ١٩٧٧ ، ١٠ ، ١٩٧ _ ٢٠٥ .

رنكوفر ، إيه. ، كوجيل ، آر. إل. معالجة الأطفال التوحديين في الصف : ٢ التعليم الشخصي ضمن المجموعة. *مجلة فلسفة الطفل غير السوي ، ١٩٧٧ ، ٥ ، ١١٣ _ ١٢٦ .*

قراءات مقترحة

برنتبراوار ، جيه. إس. ، وولف ، إم. إم. ، كيدر ، جيه. دي. تاجو ، سي. سلوك الصف عند الأطفال المعاقين مع التعزيز. *مجلة فلسفة الطفل التجريبية* ، ١٩٦٥ ، ٢ ، ٢١٩ _ ٢٣٥ .

بريكير ، دبليو. إيه. ، بريكير ، إس. إس. بحث حول الطفل ومشروع التدخّل. وفي طبعة تي. دي. نيوسيم ، *استراتيجيات التدخل للأطفال المعرضين للخطر واليافعين*. بالتيمور : مطبعة يونيفيرستي بارك ، ١٩٧٦ .

دونيلان - وولش ، إيه. *التعليم يأتي بنتيجة : دليل المعلم* ، سانتا باربرا ، كاليفورنيا : مشروع مقاطعة سانتا باربرا للتوحّد ، ١٩٧٦ (متوفر لدى مكتبة إن. إس. إيه. سي. ، ٢٨٠٨ فيديرال لين ، بوي ، ميريلاند ٢٠٧١٥).

كوزلوف ، إم. إيه. *تعليم الأطفال الذين يعانون من مشاكل تعلُّمية وسلوكية*. نيويورك : جون وايلي وابناؤه ، ١٩٧٤ .

كايبرس ، دي. سي. ، ويزلي ، سي. بي. ، أوليري ، كي. دي. كيفية إفشال نظام التذكار. في أو. آي. لوفاس ، و بي. دي. بتشر ، *منظورات في تعزيز السلوك لدى الأطفال المنحرفين*. إنجلوود كليفس ، نيو جيرزي : برينتس ـ هول ، ١٩٧٤ .

لندسلي ، أو. آر. قياسات مباشرة وإضافات للسلوك المتخلّف. *مجلة التعليم* ، ١٩٦٤ ، ١٤٧ ، ٦٢ ـ ٨١ .

واتسون ، إل. إس. *كيفية استخدام تعزيز السلوك مع الأطفال المعاقين عقلياً والمصابين بالتوحّد: برامج للإداريين ، والمعلمين والأهل والممرضين*. توسكالوسا ، ألاباما : تكنولوجيا تعزيز السلوك ، ١٩٧٢ .

الفصل الثامن والثلاثون

محاذير ومشاكل شائعة

يلخص هذا الفصل بعض المشاكل الشائعة التي قد تواجهها برامج التعليم السلوكية للمعاقين عقلياً . وقد تحدثنا عن العديد من هذه المشاكل أو الأخطاء سابقاً . وهذا الفصل يجمع المحاذير المتنوعة التي ذكرناها قبلاً في سياق واحد .

يمكن تقسيم الأخطاء التي تقع إلى فئتين رئيسيتين . فهناك مجموعة عامة من الأخطاء التي تعترض العديد من المواقف التربوية ، وهي مستقلة عن التقنيات التي يستعملها المعلم ، وهناك أيضاً مجموعة أخصّ من المشاكل التي يرجّح حدوثها ضمن إطار لتعديل السلوك .

المشاكل الخاصة

يشير هذا القسم إلى بعض المشاكل التي قد تحصل في البرنامج التعليمي المعَدّ وفق المنهج السلوكي . وليس من السهل تتبّع هذه المشاكل دائماً ، بل قد تحتاج عوناً من زميل أو مجموعة من الزملاء لمعرفة العلل في أي تقنية تعليمية . وحتى لو كان المعلم قد بدأ عمله بصورة ممتازة ، فليس من المستبعد أن " ينجرف " عن الأداء القياسي مع مرور الزمن (مثلما ينجرف الأطفال) ، كما أنه من الصعب اكتشاف التغيرات البطيئة في أسلوب التعليم والتخلّص منها ذاتياً. ويمكن أن يساعدنا الزملاء على البقاء في المسار الصحيح . وتتلخص المشاكل الرئيسية التي تظهر في التعليم السلوكي بما يلي :

اختلاف المكافآت عن العقوبات

تقع إحدى أكثر المشكلات شيوعاً عندما تتشابه المكافآت والعقوبات ولا يعود الطفل قادراً على التمييز بينها . فإذا قال المعلم كلمة " جيد " وكلمة " لا " بالنغمة والحماس نفسيهما فهذا يعني أن الطفل المعاق عقلياً يتلقى تغذية استرجاعية غير مناسبة (يجوز السماح بلفظ كلمتي " جيد " و " لا " بلهجة عاطفية واحدة في المستويات التعليمية المتقدمة لأن القيمة *الإخبارية* لهاتين الكلمتين ستكفي لإرشاد الطفل ، ولكن هذا لايصحّ في مراحل التعلم الأولى عند المتخلفين عقلياً) .

لعل سبب قلة حماس الكبار أو قلة اهتمامهم بالتعبير عن معنى " جيد " و " لا " هو أنهم أنفسهم قد " انطفأت " مشاعرهم تجاه هذه الكلمات مع مرور الوقت . من الصعب الحفاظ على التعبير العاطفي عالي المستوى نفسه شهراً بعد شهر ، وعاماً بعد عام . فالمعلم يحتاج إلى التعزيز من طرف زملائه ليتمكن من الحفاظ على هذا الفرق .

تنوّع النتائج

يتقيد العديد من المعلمين بحزم بالنسبة لأنواع العواقب التي يتلقاها طلابهم . والمعلم الجيد هو الذي يعبر عن الرضا أو عدمه بأساليب متنوعة: شفهياً ، أو بالتقبيل ، أو بالضم ، بالتربيت والمداعبة ، بإطعام الطفل ، أو بالسماح له بالخروج من مقعده ، باللعب معه ، أو عموماً بتوفير كل ألوان المتع التي قد يتخيلها الطفل . أما المعلم الأقل مهارة فقد يكتفي بإصدار كلمة " جيد " بصورة رتيبة . والمشكلة مع هذه المكافأة الرتيبة المعتادة هي أن الطفل سرعان ما يحقق الإشباع من هذه المكافأة ويفقد الاهتمام بالدروس .

وينبغي أن نتذكر أيضاً أنه بالإضافة إلى مكافأة الطفل بمختلف المعززات الإيجابية ، فإن المعلم الجيد أيضاً يعلّم الطفل الشعور بشيء من عدم الارتياح والتوتر عندما تواجهه مشكلة لا يجد لها حلاً جاهزاً . فمعظم الأطفال الأسوياء يتعلمون حلول المشاكل لأنها تخلق لديهم نوعاً من التوتر أو عدم الإرتياح . وإن المكافأة على إنجاز الواجب الصعب قد لا تقتصر على المعززات الإيجابية وحدها ، وإنما تشمل تجنب التعرض لأنواع من عدم الارتياح والتوترات السلبية التي تسبق حل المشكلة. فالمعلم الجيد هو الذي يساعد طلابه على الشعور بتوتر أو بحاجة ملحّة مشابهة قبل حل المشكلة ، ثم بعد ذلك التمتّع بالارتياح بعد حلّها .

الكبير هو صاحب القرار

إن إخفاق المعلمدرس في إحكام سيطرته هي إحدى المشاكل الرئيسية في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً . فكثير من المعلمين قد تلقوا نصائح بالحذر الشديد مع أطفالهم . أي ألا يثقلوهم بالطلبات وألا يزعجوهم أو يضايقوهم ، وأن ينتبهوا إلى نفوسهم الحساسة ، وهذه نصائح ضارة حسبما بيّناه في هذا الكتاب . اجعل الأطفال يعرفون أنك صاحب القرار ، واجعلهم يعرفون أن كل المزايا التي يتمتعون بها في بداية الأمر سوف تضيع من أيديهم تلقائياً إذا ما أساؤوا التصرف ، وأنه عندما يستردون المزايا فإن المعلم هو الذي يقرر متى وكيف سيحصل ذلك.

كما يجب أن يكون المعلم صارماً جداً في بعض الأحيان . وقد يبدو ذلك قاسياً ولكن معطياتنا تشير إلى أن البيئات السلطوية والمنظّمة هي الأنسب للأطفال المتخلفين عقلياً في المراحل الأولى من التعلّم . ويمكن التقليل من سلطة المعلم ببطء مع الوقت واستبدال ذلك بإجراءات ديمقراطية أكثر ، ولكن يجب أن يجتهد الأطفال ليكسبوا هذه الديمقراطية ولا يحصلوا عليها منحةً . تذكّر أنك قادر على أن تكون حازماً وودوداً في آن واحد . إنك ترغب في أن تكون صديقاً مهماً للطفل ، بحيث يكون مهتماً بالحصول على رضاك والحفاظ عليه .

قد يتعجل معظم المعلمين في إنجاز المنهاج ولا يؤسسون التحكّم المبكّر الضروري للتعليم . وطبعاً فإن الطفل الذي يجلس في الصف ويلوح بذراعيه ، أو يصرخ ويؤذي نفسه وغيره عندما يواجه موقفاً مزعجاً ، ليس بالطالب المثالي .

ويعتمد معظم ما يتعلمه الطفل على طبيعة المعلم الذي يعمل معه . ومن الأفضل اختيار من هم جازمون ، وواثقون و منبسطون . أما الذين يمتلكون أصواتاً رقيقة جداً ، أو يعانون من صعوبة في فرض أنفسهم ، أو الذين تقلقهم فكرة الخطأ والصواب ، فإنهم لايصلحون لتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً .

كن حذراً في طريقة المكافأة

يدرك معظم المعلمون أن عليهم توخّي الحذر في ممارسة العقوبات . فقد ساد الإعتقاد بأن إظهار العواطف لايضرّ ، وأن الأطفال المتخلفون عقلياً سيستفيدون من كل الحب الذي نمنحهم إياه . لكن يقيننا يزداد بأنه ينبغي استعمال العواطف بحذر . فالحب دواء قوي ، يمكن أن يستعمل ضدّ الطفل كما يمكن استخدامه لمصلحته . ويجد العديد من الناس أن إظهار المحبة للأطفال المرضى أسهل من إظهارها للأصحاء . ولعل هذا الموقف قد ساهم في غرس مفاهيم عن الأطفال في أنهم " مرضى عقلياً " و " معوقون " ، وبالتالي أضعف آمالنا في مستقبلهم . ونلاحظ ، بصورة أدق ، كيف يؤدي إظهار التعاطف (أو التراجع عن الطلبات) المرتبط بالسلوكيات المؤذية للذات أو " الذُهانية" إلى تشكيل هذه السلوكيات وتثبيتها . فالسبب الذي أوصل بعض المعوقين إلى الوقوع في شرك نقائصهم السلوكية ، وأحياناً الاقتراب من قتل أنفسهم عبر إيذائها ، هو إظهار الحب لهم في وقت غير مناسب . وقد يكون المعلمون وعلماء النفس والأطباء النفسانيون هم أخطر الناس المحترمين وذوي النوايا الطيبة على حياة المعوق .

افصل بين المحاولات

وترتبط إحدى مشكلات تطبيق تقنيات التعليم بطبيعة التتابع المكثف للمحاولات وكذلك الفصل بينها . لقد قام *كوجل وزملاؤه* (١٩٧٧) في جامعة كاليفورنيا بسانتا باربرا ، بمناقشة أهمية " الفصل بين المحاولات " (انظر الفصل الأول) . ومن المهم أن يقوم المدرس بـ "موازنة" تجاربه حتى يجعل تعليماته أفضل ما يمكن وضوحاً وتمييزاً . قد نلاحظ أحياناً أن المعلم يقوم بتعليم طفل في موقف يبدو " انسيابياً " جداً ، حيث ما أن تنتهي محاولة ويقدم التعزيز حتى تبدأ محاولة أخرى بلا توقف أو فصل بين الأحداث ، أو إن لم يتجاوب الطفل فإن المعلم يعيد التعليمات بلا فاصل بين المحاولات . وقد تنفع هذه " الانسيابية " مع الأطفال الأسوياء ، ولكنها صعبة على الأبطأ تعلماً . فمع هؤلاء الأخيرين يكون من المهم الفصل بين معطيات المعلم حتى يتمكن الطفل من تمييز ما قد قيل و "يحضّر " نفسه للاستجابة . فلنفترض أن المعلم قال " جوني ، انظر هنا ، أشِر إلى المكعب الأحمر ، لا ليس المكعب الأخضر ، أنا أقصد الأحمر " ويقدم ما قاله على أنه عبارة مستمرة وانسيابية . فهذا المعلم قد فَقَدَ فعاليته لأن تعليماته بدأت تفقد مغزاها الاتصالي ، وبهذا فقد حيّد نفسه . ونقترح بدلاً من ذلك ، كما سبق أن ذكرنا في الكتاب ، أن يقول المعلم : "جوني ، انظر هنا " ، ويتوقف ليسمح للطفل بالانتباه وعندما ينتبه فليقم المعلم بطرح أمر لاحق مناسب ، ثم يراقب الطفلَ ليرى هل سيستجيب بصورة صحيحة أم لا ، وبعد ذلك يمنحه مكافأة أو يمنعه إياها حسب أدائه . فإذاً يجب أن تكون كل خطوة واضحة المعالم.

الانتباه الانتقائي المفرط

تواجه الأطفال المعاقين عقلياً مشكلة هامة تتعلق بالإفراط في الانتقائية أو بحصر الانتباه . إذ يبدو أنهم يحصرون انتباههم ويركزون على أجزاء من الموقف التربوي أقل مما يفعل الأطفال الأسوياء من العمر نفسه . وبمعنى آخر ، إن الأطفال لا يعون كل ما قد يرغب المعلم في تقديمه من معطيات . والمشكلة ذات وجهين : أولهما أنه إذا استعمل المعلم كثيراً من وسائل الإيضاح والتلميحات - كما في التلقين اليدوي أو الإرشاد الشفهي للطفل لحل واجب معين – فإن الطفل قد يغدو " متعلقاً " بالتلميحات الإرشادية أو التلقينات ولا يستطيع تتبع التلميحات الأخرى التي يريد المعلم ربطها بأداء معين . فمثلاً إذا ساعد المعلم الطفل مشيراً بإصبعه إلى الجواب الصحيح ، فقد يتعلق الطفل بالتلقينات الواردة من أصبع المعلم ويتتبعها أو يراقب يدي المعلم لكي يقوم بأداء واجبه . وقد يكون اهتمام الطفل بيد المعلم قوياً إلى درجة أنه

لايرى أو يسمع أي شيء آخر يجري حوله . وقد يراقب الأطفال وجه المعلم باهتمام بحثاً عن التلميحات الإضافية التي تشير إلى الاستجابة الصحيحة ، ويتعلقون بقراءة تعابير وجهه حتى إنهم لايلاحظون أي شيء آخر . اجعل أحداً يراقبك لتعرف إذا ما كان لديك الكثير من التلقينات غير المقصودة أو التلميحات الزائدة .

الإحساس مقابل الإدراك

ومن مشاكل الانتباه مشكلة تتعلق بالفرق بين الإحساس والإدراك . فمثلاً يمكن أن ينظر الطفل مباشرة إلى وجه المعلم ، ومع ذلك لايرى أو يسمع أي شيء يحاول شرحه . وربما لايكون لدى الطفل أي خلل سمعي ، ومع ذلك فحتى الصراخ بالتعليمات لايجدي معه . ولعل هذه مشكلة عامة . ومن السهل أن نتذكر أننا كنا ندخل أحياناً قاعة الصف أثناء دراستنا ، ونغادرها بعد ٥٠ دقيقة جاهلين تماماً لكل ما قيل – لقد بدا كأن المحاضرة مرت بنا مرور الكرام . وتظهر أمثال هذه الخواص الانتباهية بصورة مفرطة لدى كثير من الأطفال المتخلفين عقلياً . وهذا يعني أن الطفل قد يكون جالساً بهدوء وهو ينظر إلى المعلم ولكنه لا يعير أدنى انتباه لما يقول .

من المحتمل أن الانتباه " الحقيقي " (النظر والسمع) يأتي عبر الاستخدام التباييني للمكافأة والعقوبة (أو عدم المكافأة) . وباختصار ، يجب أن نعلم الانتباه تعليماً . لقد كنا نضع دائماً بين الخطوات التدريبية المتنوعة التي شرحناها في الكتاب خطوة تجبر الطفل أو تمكّنه من إعارة انتباهه الحقيقي للمادة التعليمية. وغالباً ما تضمنت هذه الخطوة *التعزيز التبايني* ، أي أن الطفل كان يكافأ على الاستجابة لتلميحات المعلم ، ولا يكافأ (أو يُوبَّخ) على الاستجابة عند غياب التلميحات . فمثلاً إذا قال المعلم " آه " واستجاب الطفل بالمثل ، فإنه يكافأ . أما إذا قال الطفل " آه " بدون أن يتكلم المعلم (أو كان المدرس قال " م م ") فعندئذ لا يكافأ الطفل وربما يوبَّخ . فعبر أمثال هذا الإجراء سيتعلم الطفل الاستجابة في الوقت المناسب ، ولايمكنه فعل ذلك إلا إذا انتبه . إذاً فهو قادر على تعلم الانتباه . وأيضاً إذا تعلم طفلك الانتباه لمجموعة من التلميحات ، فهذا لايعني أنه قد تعلم الانتباه لكل التلميحات الأخرى بنفس الوقت . فمثلاً لايعني تعلمه الانتباه للأحرف الساكنة أنه قد تعلم الانتباه للأحرف الصوتية ، بل يجب أن نعلمه هذا النوع الثاني بصورة منفصلة . وكلما عملتَ أكثر مع الطفل وكلما أحرز تقدماً أكثر ، توضّحت رؤيتك لهذه العلاقة بين الانتباه والتعزيز .

يجب أن نتذكر دائماً وجود مشكلة الانتباه لدى الطفل . فمثلاً قد يتعلم الاطفال المعاقون عقلياً الشيء القليل عن طريق مجرد مراقبتهم لغيرهم من الأطفال أو للمعلم ، حتى ولو كان

الأسوياء يتعلمون بهذا الشكل . إن تعلُّم الأطفال المتخلفين عقلياً في معظمه ، وخصوصاً في المراحل المبكرة ، يكون عبر التشكيلات الفردية المباشرة المؤلفة من معلم وطالب واحد . إننا نضيع الوقت إذا وضعنا طفلاً بالغ التخلف بين مجموعة من الأطفال الآخرين ، وجعلنا المعلم يعلمهم شفوياً أو بصرياً باعتبارهم مراقبين سلبيين .

عشرون بالمئة لعباً

مع نجاح المعلم في عمله ، يعزز الأطفال معلمهم بقوة لأنهم يتعلمون شيئاً مفيداً . وفي مثل هذه الظروف قد يقع المعلم في خطأ شائع هو إطالة الحصة التعليمية فوق استطاعة الطفل أو على الأقل أن يجلسه ساكناً فترات طويلة . فليس من النادر أن نرى بعض المعلمين يُجلسون الأطفال في أماكنهم فترات تصل إلى ساعة متواصلة . ينبغي أن نعتني ببرمجة فترات قصيرة من الراحة كل خمس دقائق أو عشرة ، حتى يمكنهم القيام والجري أو ممارسة التمرينات لمدة دقيقة أو دقيقتين . وأعطهم مرة واحدة كل ساعةٍ راحةً أطول قليلاً . اعمل بجدٍ لمدة ساعتين ، ثم أعطهم حصصاً تعليمية أو مدرسية غير رسمية لمدة ساعتين ، ثم عد إلى العمل الجاد لمدة ساعتين . حاول أن تجعل اليوم التعليمي يحتوي على ما بين ٦-٨ ساعات من العمل الجاد ، وأن يتخلل ذلك لعبٌ أو تعليم غير رسمي . ولنتذكر كم كان الجري والصراخ والتصرف بجنون في فترات الفسحة منعشاً لنا عندما كنا في مدارسنا . ولعل الوضع المثالي هو ٨٠٪ عمل و ٢٠٪ لعب . وتذكّر أيضاً أن تجعل الفسحات متوقفة على السلوكيات الصحيحة من طرف الطفل .

وتتعلق بما سبق مشكلة أخرى هي أن يجعل المدرس الموقف التعليمي علمياً ورسمياً طوال الوقت . قد يشعر البالغ بالغبطة من تقدم الطفل فينفق اليوم كله في الواجبات العلمية . ورغم صعوبة الحصول على معطيات بهذا الشأن ، إلا أنه يبدو أن على المعلم أن يبرمج شيئاً من الوقت للّعب أو الشجار (وخصوصاً بالنسبة للأطفال الصغار) ، فقط لإفساح المجال للنموالعصبي لدى الطفل . يمكنك أن تكون صارماً ومتحكماً لمدة ٥ دقائق ، ثم تمنحهم فسحة مدتها دقيقة واحدة ليلعبوا كلهم ، ثم تعود إلى الوضع المنظم مدة خمس دقائق أخرى . يجب أن يتمكن الطفل من التمييز بين اللعب والجد – بل يجب أن يتعلم كل الناس ذلك .

الطفل يجتهد أكثر من المدرس

كما توجد مشكلة أخرى أدق وأصعب على الملاحظة ، وهي عندما يبذل المعلم مقداراً هائلاً من الجهد بينما يجلس الطفل متكاسلاً ويسلّي نفسه . وعندما نلاحظ أن الطفل يتقدم ببطء شديدٍ أحياناً ، فإن ذلك يعود لكون المعلم يبذل جهداً كبيراً ولايفلح التمرين إطلاقاً . ولن يتعلم الطفل ما لم يعمل وينتج السلوكيات المطلوبة بنفسه . والوضع المثالي هو عندما يكون الذي يجتهد لبلوغ الجواب هو الطفل لا المعلم .

إذا عاقبت فتذكر أن تكافئ

والمشكلة الأخيرة التي نرغب في التحذير منها تتعلق باستخدام التأديب أو القسريات في مواجهة السلوكيات " السيئة " بدون استخدام الكثير من الحب مكافأةً على السلوكيات "الحسنة". فإذا فشلت في تعزيز السلوكيات الحسنة فسيكون تأثير التأديب أو القسريات قصير العمر ، وسينتهي الأطفال إلى بغض معلمهم والخوف منه . وكلما اعترض البالغ على سلوك سيء فعليه أن يلقّن الطفل سلوكاً مقبولاً ليكافئه عليه . فمثلاً إذا قلت للطفل " لا " بصوت عالٍ معترضاً على *التحفيز الذاتي* ، فعندما يجلس هادئاً ويتوقف عن هذا السلوك السيء ينبغي عليك أن تبين رضاك بحرارة قائلاً " جيد " . فالمعلم الصارم يجب أن يكون عطوفاً أيضاً ، وإن لم يكن كذلك فربما لن يقدر على إفادة الطفل .

مشاكل عامة

توجد بعض المشاكل التعليمية العامة التي أشرنا إليها في مواضع عديدة من قبل ، ونلخصها فيما يلي :

العمل في عزلة

وهذا خطأ شائع لدى الأهل والمعلمين ، عندما يعملون في عزلة بعيداً عن الاستفادة بصورة منتظمة من ملاحظات الأقران القادرين على مراقبة أدائهم . إن العمل مع المعاقين عقلياً صعب جداً ، ولا تزال قواعد التعليم غير مشروحة بصورة وافية (لا يزال هذا التعليم

"فناً" أكثر من كونه "علماً") ، مما يؤدي بالشخص الذي يعمل بمفرده إلى الانجراف عن المسار الصحيح وخسارة مهاراته . إن وجود جماعة من الأقران تلتقي أسبوعياً لتراقب نجاح أفرادها وإخفاقهم هو أمر بالغ الأهمية بالنسبة لأي معلم أو والد . وإنه لمن السهل ارتكاب الأخطاء وعدم معرفة ذلك ، إضافة إلى أن المرء بحاجة إلى تشجيع الآخرين حتى يتحسن أداؤه . واعمل على تعليم طفلك أمام الآخرين لكي تستفيد من ملاحظاتهم ، ففي مثل هذه الحالة سيكون أداؤك واضح المعالم في أعينهم .

وهناك مشكلة تتعلق بالفقرة السابقة ، وهي شيوع التباعد بين الأهل والمعلمين لسوء الحظ . إذ ينبغي أن يشترك جميع الكبار المحيطين بالطفل إذا أردنا أن نجعل البرامج الموضحة في هذا الكتاب ناجحة . فمن الطبيعي أنه يجب على المعلم معرفة ما يعرفه الأهل والطريقة الوحيدة هي أن يخبروه بما يعرفونه بأنفسهم . وكذلك ينبغي أن يعرف الأهل ما يعرفه المعلم ، والسبيل الوحيد إلى ذلك هي أن يخبرهم بنفسه . وهذا الشيء لا يحصل إلا في مجموعة أفرادها على قدم المساواة . ونادراً ما نجد مثل هذه المجموعة في معظم الأماكن التي يتعلم فيها الأطفال المعاقون عقلياً . والظاهرة الأعمّ من ذلك هي اجتماع الأهل والمعلمين مرة في الشهر أو حتى بمعدل أقل من ذلك . كما أن الأهل يجلسون في الإجتماع في ناحية ، والمعلمون في ناحية أخرى ، وكل طرف يشعر بعدم الارتياح في وجود الآخر . إن هذه صورة سيئة لبيئة العمل .

ويوجد خطأ آخر ، وهو أن نفترض أنه إذا تعلم الطفل سلوكياتٍ جديدة في المدرسة فإنها ستنتقل معه إلى البيت . نعلم الآن أن ما يتعلمه الطفل في المدرسة لن ينتقل إلى البيت على الأرجح . لقد عزل التعليم الخاص (وكذلك علم النفس السريري وعلم نفس الطفل) جهوده التربوية عن المجتمع عموماً عبر تاريخه . فقد أمل هؤلاء أنه إذا أُخِذَ الأطفال من بيئة منزلية " غير ملائمة " ووضعوا في بيئة المدرسة (أو العيادة) " الخصبة " ، فلا بدّ أن يتحسن الأطفال في كل بيئة . لقد ثبت أن تعميم التغير يجب أن يبرمج وأنه لايحصل بصورة عفوية .

إهمال العناية بعد المدرسة

غالباً ما يشعر المعلم بأن يومه قد انقضى مع انتهاء ساعات الدوام وعودة الأطفال إلى بيوتهم . وهكذا نظن أن دوام المدرسة ينتهي يوم الجمعة أو في شهر حزيران / يونيو مع العطل المدرسية ، أو ينتهي مع الحضانة عندما ينتقل الطفل إلى الصف الأول . لكنّ معظم المعلمين يعلمون أن كثيراً من الأطفال ذوي المشاكل سوف يتراجعون ويخسرون ما كسبوه في المدرسة بعد تركها . لذلك فإن المدارس بحاجة إلى برامج مرنة تسهّل انتقال ما تعلمه الأطفال

إلى البيئات غير المدرسية . وستصير مدارس الأطفال المعوقين عقلياً في المستقبل على مدار ١٦ ساعة في اليوم و ٦ أيام في الأسبوع واثني عشر شهراً في السنة ، ستصير مسعىً حثيثاً للربط بين جميع البيئات . ولعل الأهل هم الوحيدون القادرون على بذل ذلك الجهد . ولكن يلزم تدريبهم وضمّهم إلى الكادر التعليمي . ينبغي على المعلمين أن يقدموا خبراتهم للآخرين .

التصنيف

كثيراً ما تعمل تسميات مثل " المرض العقلي " و " التَلَف الدماغي " على إبعاد الطفل عن غيره من الأطفال ، وتجلب مجموعةً من التداخلات (أو غيابها) التي تنزل الأذى به . إننا في مهنة يكون فيها مجرد تشخيص مشكلة الطفل سبيلاً إلى تدهور حالته (دع عنك الأسلوب الذي عولجت به هذه المشكلة في المدارس الحكومية أو المشافي العقلية) . فمثلاً عندما نعمل مع الأطفال المصابين " بالتوحد " نمتنع عن نعت الطفل بالتوحد عندما نقدّمه إلى المدرسة أو إلى المربين . فمجرد ذِكر " التوحّد " يثير الفزع لدى كثير من الناس . وسيكون الأمر أقل ضرراً فيما لو وصفناه بأنه " متأخر لغوياً " أو بتسمية حيادية مماثلة . من الواضح أنه يوجد خطأ جسيم في المهنة عندما يخفق الطفل في التحسن أو تسوء حالته ، بعدما تكون هذه الحالة قد شُخِّصت وقُدِّم له العلاج . ولو حلّلنا مفاهيم المسميات التشخيصية المماثلة لـ" المرض العقلي " وما شابه ذلك فقد نجد أن هذه المصطلحات غير ذات قيمة علمية وفيها كذلك القليل من القيمة الأخلاقية . لقد صمد مفهوم " المرض العقلي " جزئياً لأنه ينفع في إيجاد نوع من القبول للأطفال الذين يختلفون عن غيرهم . أي أن نعت الطفل " بالمريض عقلياً "خيرٌ من تسميته " بالغبي " أو " المجنون " . وعلى الرغم من أن مفهوم المرض العقلي قد ساعد في حل بعض المشاكل الاجتماعية المباشرة منذ ثمانين أو تسعين عاماً عندما ابتكر ، فإن أثره على المدى الطويل كان ضاراً لأنه لم يوفر العلاج المناسب .

ولم تعد المصطلحات المشابهة لـ " المرض العقلي " شائعة كما كانت من قبل (إذ يدرك معظم الناس المحاذيرَ المرتبطة بهذه المسمّيات) ، وإنما يتم استبدالها تدريجياً بنعوت تضارعها في الإبهام ، مثل " متضرر دماغياً " . ولا يوجد دليل على أن المصطلح الجديد سينفع الأطفال أكثر من القديم . فالمشكلة في كليهما أنهما لا يوصلان إلى أي صيغة علمية للعلاج . وفي الواقع يغلب ، بل ويغلب كثيراً ، أن تتسبب هذه المصطلحات في اتخاذ موقف سلبي في الابتعاد عن الطفل الأمر الذي يمنع من العلاج الفعال . ومن المحتمل أن الذين صاغوا المصطلحات المماثلة لـ " المرض العقلي " و " الضرر الدماغي " هم محترفون كان ينبغي أن يساعدوا الأطفال ولكنهم واجهوا فشلاً متكرراً ، فوضعوا اللوم على الطفل (لأن

الطفل " مريض جداً " أو لأنه مصاب " بضرر دماغي " بالغ) . فالعمل مع هؤلاء الأطفال أمر صعب ، والأحباط مرّ حقاً ، وينبغي على من يعمل معهم أن يجد لنفسه مخرجاً .

على كل حال ، حاول أن تبتعد عن المنهج الذي يقيد الطفل بالمصطلحات المبهمة التي اختُرعت لصالح الآخرين . فحتى لو كان الطفل مصاباً بضرر دماغي فيجب أن نعلمه ، وهذه عملية صريحة تتطلب منه باضطراد تحمّل مسؤولية الحفاظ على حياته وتعلّم مواجهة النضج المتنامي .

تضييع الوقت في التشخيص

لقد رأينا كثيراً من الأهل ينفقون مبالغ ضخمة من المال والوقت في محاولات التعرف على التشخيص " الصحيح " لحالة طفلهم . وعلى العموم فإن هؤلاء الأهل يزدادون ارتباكاً في العادة لأنهم كلما زاروا المزيد من العيادات والمشافي فإنهم يحصلون على مزيد من التشخيصات (متخلّف ، توحّدي ، مصاب بالحبسة ، متضرر دماغياً ، مضطرب عاطفياً ، مصاب بالفصام ، مصاب بالذُهان ، تطوره شاذ) وكلما حصل الأهل على مزيد من التشخيص فإنهم ينفقون المزيد من المال . على أنه من النادر أن يغير التشخيص من طريقة العلاج ، فلا داعي للتنقيب عن كل هذه التصنيفات الدقيقة ، والمُختَلقة غالباً .

وفي رأينا يوجد خطر آخر وراء النشاط التشخيصي المكثف : إنه يضلل الأهل ويدفعهم للبحث عن مكمن المشاكل في " داخل " الطفل ، بينما نعلم أن كل ما يمكننا فعله هو التحكم في بيئة الطفل التربوية " الخارجية " . ويبدو حالياً أن البحث عن أسباب المشاكل داخل الطفل يعني موقفاً سلبياً وقبولاً بالوضع الحالي ، ويصح ذلك على وجه الخصوص بالنسبة للاصطلاحات التي تشير إلى ضرر " معرفي " أو دماغي ما (ويكون عادة مفترضاً) ، أو تشير إلى منشأ المرض العقلي .

لعل هذا الحال قد آل إلى ما آل إليه لأن القائمين على التشخيص لايكونون في الغالب مَهَرَة في التعليم أو العلاج . ربما لايستطيع الإنسان النجاح في كلا المجالين معاً . ويبدو أن المنظّرين والمشخِّصين في هذا المجال يقدمون آراء عن تقويم علاج المتخلفين عقلياً من دون أو يمتلكوا مهارات علاجهم أو تربيتهم ومن دون أن تكون تلك مسؤوليتهم . وبمعنى آخر ، لقد فَقَد كثير من هؤلاء كل ارتباط بالمعطيات العملية . فإذا رأيت أحد هؤلاء المختصين يقدم آراء تشخيصية تتعلق بطفلك ، فاسأل عنه واعرف ما إذا كان يتحمل مسؤولية العلاج أو التربية . فإن لم يكن الأمر كذلك فينبغي أن تنظر إلى آرائه بعين التحفظ .

رغم أننا قد نلحظ الاختبارات التشخيصية بكثير من الشك ، إلا أن المعلمين ذوي التوجهات المسلكية يقيسون باستمرار كلاً من السلوك والبيئة بمقدار كبير من الدقة . و في كل نشاط تعليمي سلوكي يتعلم المدرس بدقة نقاط القوة في استجابة معينة ، وما الذي يمكن أخذه من البيئة لتقوية هذه الاستجابة أو إضعافها ، وما هو معدل التغير المحتمل ، وهكذا . وهذه التقويمات مرتبطة مباشرة بالتعليم والعلاج وهي مكيّفة وفقاً لحاجات كل طالب ، ولايستطيع تنفيذ مثل هذا التقويم إلا أصحاب الخبرة التعليمية والعلاجية المكثفة . ومن الصعب أيضاً أن نتخيل وجود معلم ذي توجه سلوكي لايحمل تقديراً عميقاً للجملة العصبية لدى تلاميذه . إذ يتعلم المعلم أثناء عمله مع المتخلفين عقلياً أن يلاحظ ، وينتظر ، و " يترصّد " ، ويحرّض ، وينشّط ذلك النظام العضوي بالغ التعقيد ، بحيث " يدسّ " تعليمة بسرعة عندما يرى ذلك النظام " منفتحاً " ، ثم يهدئه مكافئاً بالتربيت . وإن التعليم المتقن هو معرفة استعمال أعقد منظومة متاحة وأكثرها حساسية . وفي الحقيقة يعتبر كثيرون أن التعليم السلوكي بالنسبة للجملة العصبية هو كالبرمجة بالنسبة للحاسوب ، يُعرَف كلاهما بالآخر ، وكلاهما ضروري للعمل الناجح . إن ما يجد الكثيرون صعوبة في تقبله هو التصنيفات التشخيصية غير العملية والفرضيات الفاسدة عن الجملة العصبية .

تعليم المحترفين " ذوي الخبرة "

إن معظم المحترفين ، ولسبب مجهول ، يصبحون شديدي المقاومة للتغيير ما أن يتخلصوا من عبء التعلم ويحصلوا على شيء من الدعم المادي والاجتماعي مقابل جهودهم . وهذا يعني أن الأهل الذين يسعون للتأثير في طريقة تعليم أولادهم سيلاقون نجاحاً أفضل في التعامل مع المعلمين من الشباب أو الطلاب . وهناك بعض الاستثناءات ، فعندما نجد معلماً كبير السن يهتم بمهنته ويرغب في التغيير ، فعند ذلك نكون قد وجدنا أنسب شخص لطفلنا . إلا أن القاعدة العامة هي أنه كلما طالت مدة عمل الشخص في هذا المجال فإنه يقل احتمال اكتسابه لطرق تعليمية أو علاجية جديدة . نحن نقول ذلك لأننا قد أنفقنا وقتاً طويلاً في محاولات فاشلة لتعليم معلمين قدماء (غالباً بناءً على طلبهم) . إن التأثير الرئيسي للتطورات التعليمية الحديثة سيتركز على الطلاب والمعلمين الشباب .

عدم تقبّل التغذية الاسترجاعية

بما أننا نعرف القليل عن تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً ، وبما أن هناك الكثير الذي ينبغي تعلُّمه فيجب أن يتمّ تعليم كل معلم أو محترف للعلاج الطرائق الصحيحة للتعليم ، وينبغي أن تتجدّد معلوماتهم باستمرار . إن البيئة التي لا يكون فيها والدي الطفل أو معلّمه عرضة للتغذية الاسترجاعية أو للتغييز هي بيئة سيتم فيها "تخزين" الطفل لفترات زمنية متعددة ، وأحياناً طوال حياته. ومن أكثر الأخطاء التي يرتكبها الناس شيوعاً لدى تخطيطهم لحياة أطفالهم المعاقين عقلياً هي الافتراض بأن بيئة المدرسة أو البيئة الأسرية تكفيهم. ويكون في صالح الطفل لو أنهم افترضوا بأن أي مدرسة أو عيادة لا تكفي. ويمكن فقط لمراقب خارجي أن يساعد الطفل كلياً على تطوير مزيد من التعليم والعلاج الملائم. ولهذا حاول تجنُّب المعلم أو الأخصائي "الخبير" ، إذ ليس هناك معلمون وأخصائيون "خبراء". وكذلك الأمر فإن الشعور بالأمان الذي يمنحه معلم أو طبيب مرح للأبوين هو شعور خادع. إذ غالباً ما يدفع الأهل ثمن "أمنهم" بعد عدة سنوات عندما يخفق الطفل في تحقيق تقدّم.

ولدى تقديم التغذية الاسترجاعية حاول خلق موقف يتمكّن فيه كل من الخبير والأهل من تحقيق النجاح أولاً ، وبعد ذلك كافئ على هذا النجاح بسخاء. ومن المحتمل أنه إذا بدء المرء بواجب بسيط ، كأن يجعل الطفل يجلس على كرسي وينتبه إليه عدة ثوان كل مرة ، فسينجح. تجنّب المهام الصعبة على الطفل في البداية لأن الكبار الذين يعملون مع الطفل سينسحبون وسيفقدون اهتمامهم بالطفل. ويمكن للمرء تعلّم تقبُّل الانتقاد على الإخفاقات عندما يتمكن من تحقيق نجاحات أيضاً. إن التقدير الأعمّ لعلاقة العمل الطيبة بين الكبار والأطفال وبين المختصين والاهل هو أمر لا يغطّيه هذا الكتاب ، مع أنه ذو أهمية قصوى.

احذر من تغييرات غير مرغوبة تطرأ عليك

إذا كنت تعلم في مؤسسة علاجية كبيرة ، كمستشفى حكومي ، فكن على حذر بأنك قد تفقد مثاليتك وتقنياتك التعليمية الجيدة. فعن طريق إدراك هذا التغيير يمكن للمرء أن يعلم على إيقافه أو تأخيره على الأقل. وهناك العديد من التغييرات الأخرى التي يجب أن تحذر منها أيضاً. احذر من إمكانية تحوّلك إلى شخص متشدّد جداً إذا كنت تعمل على تدريب سلوكي لأطفال يعانون من إعاقات عقلية شديدة وتستخدم في تعليمك الكثير من "صح" و "خطأ". إن التصريح بـ "صح و خطأ" يمكن أن يساعد في وضع منهاج للطفل ، ولكن هذه السيطرة الشديدة والمكثّفة ستولّد العفوية لاحقاً. واحذر كذلك ألاّ تستنفذ كل ما لديك بسرعة. اجعل بيئتك

التعليمية معزّزة ، ليكن حولك أناس لطفاء ، وحاول أن ترى الصورة الأوسع للعملية برمّتها. وحتى لو جاء التطوّر بطيئاً جداً ، فخوّف نفسك أحياناً بالنتيجة المريعة التي ستحصل إذا لم تؤدي عملك جيداً ، إذ يمكن أن ينتهي المطاف بطفلك في مصح عقلي. قم بزيارة لأحد هذه المستشفيات لترى مدى سوء الوضع فيها ؛ فهذا سيمدّك بالطاقة اللازمة لتستمر في تدريب الطفل.

تجنّب البرنامج "المنفرد"

غالباً ما يوضع الطفل في صف دراسي يتّخذ منهاجاً معيناً ، يمكن أن يكون ديناميكياً نفسياً ، أو سلوكياً ، أو حسيّاً حركياً. والمشكلة في هذا أنه لا تتوفّر في الوقت الحاضر معطيات بيانية يمكن أن تبيّن أي هذه الطرق التعليمية سيقدّم التدريب الكامل للطفل. ومن ناحية أخرى ، فمن الصعب غالباً إضافة طرق جديدة غير مجرَّبة لأنه من غير المحتمل أن تترافق معها معطيات بيانية لتدعمها. إن المعلم أو المعالج الجيد ، أو الأب الخبير هو شخص يقوم بالإنتخاب ؛ أي أنه على علم بالعديد من التكيُّفات النظرية ويمكنه الاستعانة بها عند الحاجة. ومن المهم التعرّف على حدود أي طريقة تعليمية.