- أنه يتوخى الدقة في تعريف وقياس وعلاج السلوك المستهدف.
- أنه يرفض التفسيرات المستمدة من العمليات النفسية الداخلية (عبدالمعطي، وعواد، وشاش، ٢٠١٣).

أهداف تعديل السلوك:

١. زيادة احتمالات ظهور سلوك مرغوب فيه؛ مثل زيادة عدد الصفحات التي يقرأها الطالب في وقت ما.

٢. تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه؛ مثل تقليل عدد مرات الحديث دون استئذان.

٣. إظهار نمط ما في المكان والزمان المناسبين ؛ كأن يضحك الفرد في مناسبة عزاء.

٤. تشكيل سلوك جديد من خلال تكوين سلوك جديد ليس موجودا في الذخيرة السلوكية؛ مثل تعليم الطفل القراءة والكتابة، و العناية بالذات (عبدالمعطي، وعواد، وشاش، ٢٠١٣).

الفنيات المستخدمة في تعديل سلوك المعاقين عقلياً:

١ – تحليل المهمة Task analysis:

يقصد بـ تحليل المهمة. تفكيك وتكسير السلوك إلى مكوناته وأجزائه الأولية. وتتضمن هذه الفنية تجزئة المهام إلى أجزاء تسهل السيطرة عليها، لخلق تيار سلس ورقراق من الأنشطة، بما يزيد من فرص النجاح، ويقلل مستوى الإحباط لدى المتعلم، ويزيد من احتمال مشاركة الفرد في النشاط. وتستخدم هذه الفنية على نطاق واسع في معظم أنشطة الحياة اليومية عند تعليم أي مهارة جديدة. فمعظم أشكال السلوك التي يقوم بها الناس هي في واقع الأمر سلسلة من

الاستجابات البسيطة المرتبطة ببعضها بشكل وظيفي. وإذا كان الأفراد العاديون يحتاجون إلى تبسيط المهارة في بداية تعلمها، فإن المعاقين عقليا أكثر احتياجا إلى ذلك التبسيط نظرا لضعف قدراتهم العقلية، وضعف قدرتهم على الانتباه والتركيز. ولذا فإن هذه الفنية من أهم الفنيات في تعليم المعاقين عقليا.

وعندما يستخدم المعلم فنية تحليل السلوك فإن عليه أن يبدأ هو بممارسة السلوك الذي يريد أن يعلمه للطفل، وأن يحدد بدقة ما هي السلوكيات الصغيرة المكونة لهذا السلوك. ولنتذكر على سبيل المثال أننا عندما نعلم الطفل الحروف الهجائية فإننا لا نطالبه بحفظ الحروف كلها جملة واحدة، وإنما نطالبه بأن يتعرف على حرف واحد في كل مرة.

ويجب أن يتم تحليل وتجزئة كل سلوك إلى الأجزاء المكونة له بحيث يمكن تخطيط تعليمه على نحو دقيق. ومع ذلك فقبل تحليل أي مهمة يجب أن توضع بعض العناصر في الاعتبار، ومنها: أسلوب الفرد في التعلم، وقدرته على التعلم، السرعة التي يستوعب بها الفرد المعلومات، مدى تعقيد المهمة، المهارات المطلوبة والضرورية، مستوى الدافعية الضروري لتحقيق النجاح. وعندما توضع هذه العناصر في الاعتبار فإن ذلك سوف يساعد في تحديد مدى وعمق كل تحليل؛ ومن ثم يمكن تجنب الأعمال غير الضرورية. وبشكلٍ عام يفضل أن يكون التحليل مفصلاً، وأن يشتمل على مراحل أو أفعال صغيرة يمكن تعلم كل منها إما مستقلة عن الأجزاء الأخرى أو مرتبطة بها.

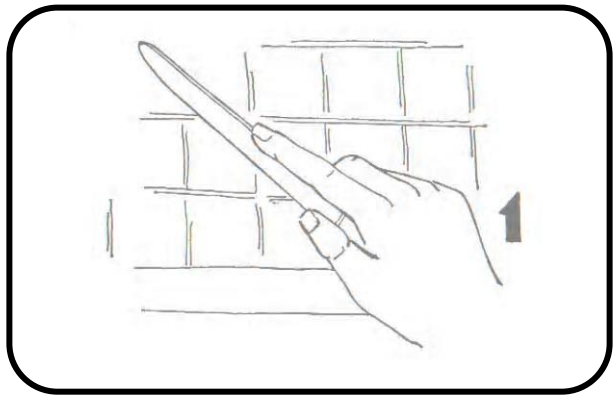
وعند استخدام أسلوب "تحليل المهمة" فإننا نقوم تجزئة السلوك إلى السلوكيات الصغيرة التي يتكون منها. أي تجزئة المهمة أو المهارة إلى خطوات سهلة يمكن للطفل أن يتعلم إنجازها. ثم ترتيب هذه الخطوات ترتيبا منطقيا بدءا من الاستجابة الأولى في السلسلة، وانتهاء بالاستجابة الأخيرة. ومن ثم يقوم المعلم بتعليم الطفل الخطوة الأولى، وبعد أن يتقنها

يدربه على الخطوة الثانية، وينتقل بعدها إلى الخطوة الثالثة، وهكذا إلى أن يتعلم جميع الخطوات بشكل منطقي وسليم.

وبالمثال يتضح المقال. فلنضرب مثلا بتعليم الطفل أن يعد لنفسه ساندويتشا بسيطا بأن يدهن شريحة من الخبز بالجبن، أو الزبد. ذلك السلوك الذي قد يبدو بسيطا. فلنحلل هذا السلوك إلى أجزائه المكونة له: تخيل أن إحضار شريحة الخبز، وإحضار الجبن أو الزبد من الثلاجة، وإحضار السكين من درج المطبخ تمثل ثلاثة سلوكيات مختلفة؛ رغم أنه ليس بالضرورة أننا جميعا نمر بتلك الخطوات أو السلوكيات الثلاثة.

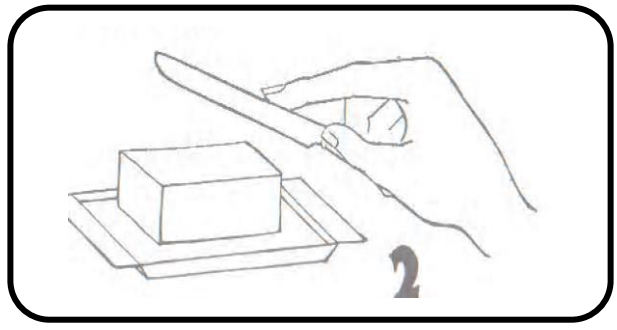
ولنعرض هاهنا طريقة تحليل سلوك إعداد ساندويتش بسيط (دهن الخبز بالزبد) بالتفصيل:

١ – ضع أصابعك حول السكين، باسطا سبابتك على شفرة السكين. (شكل ١)



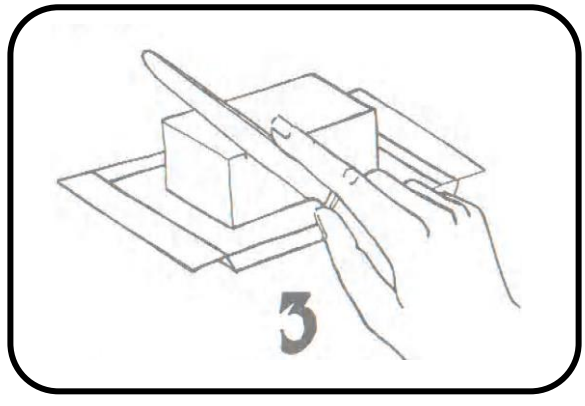
شكل (١)، الخطوة الأولى

٢ – ارفع السكين من على المنضدة، وحركها في اتجاه طبق الزبد (شكل٢).



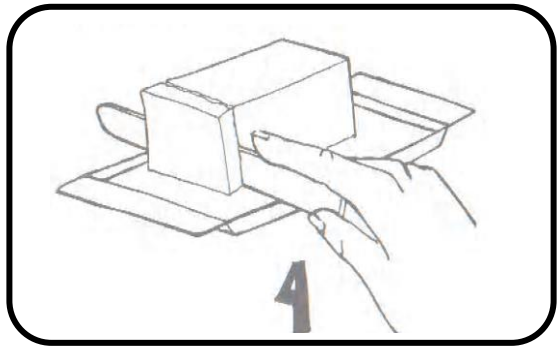
شكل (٢) ، الخطوة الثانية

٣ – ضع شفرة السكين بالقرب من حافة قطعة الزبد (شكل٣).



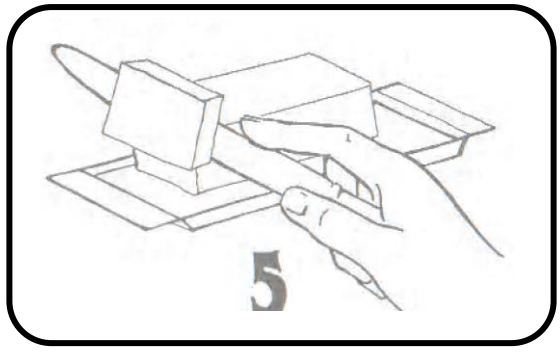
شكل (٣)، الخطوة الثالثة.

٤ – اضغط لأسفل بالسبابة لتقطع السكين شريحة الزبد (شكل ٤).



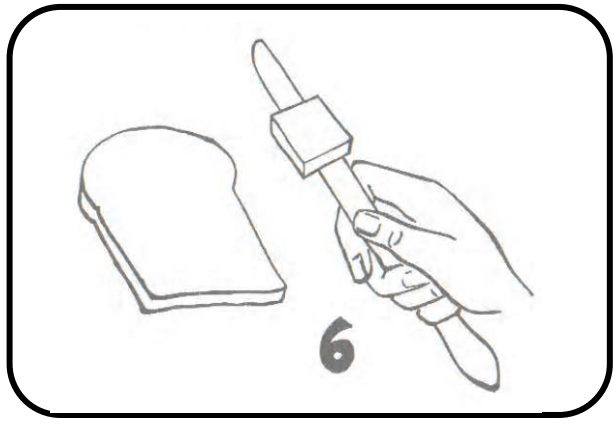
شكل (٤)، الخطوة الرابعة

٥ – حرك السكين لليسار برفق، رافعا الجزء المقطوع من الزبد على شفرة السكين (شكل ٥).



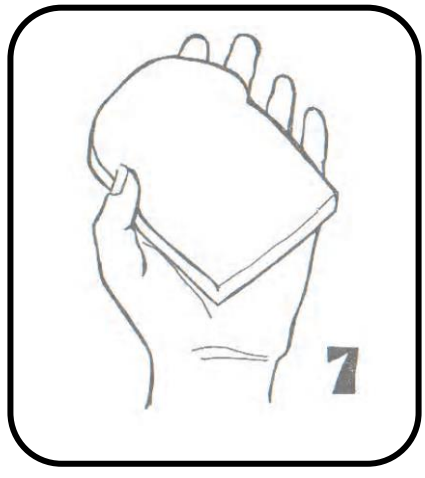
شكل (٥)، الخطوة الخامسة

٦ – حافظ على توازن الجزء المقطوع من الزبد على شفرة السكين، وحرك السكين ببطء نحو شريحة الخبز(شكل ٦).



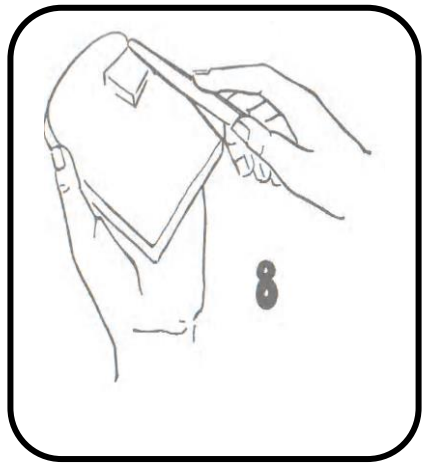
شكل (٦)، الخطوة السادسة.

٧ – ارفع شريحة الخبز بيدك اليسرى، واجعلها تستقر فر راحة يدك، ولتحكم تثبيتها بأصابعك (شكل ٧).



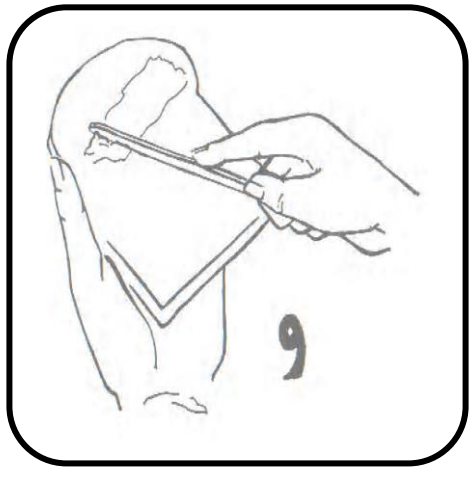
شكل (٧)، الخطوة السابعة

٨ – ضع شريحة الزبد على الحافة اليمنى من شريحة الخبز(شكل ٨).



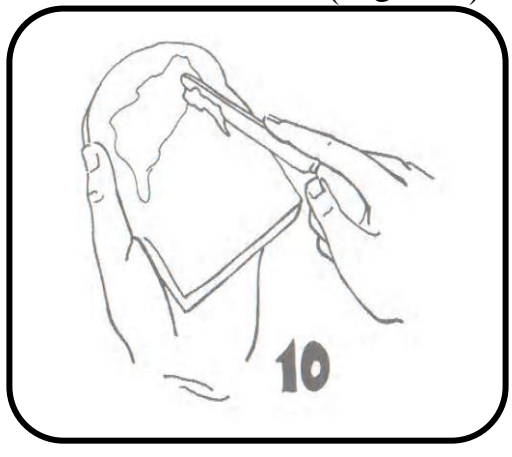
شكل (٨)، الخطوة الثامنة

٩ – حرك السكين يسارا، ضاغطا الزبد على الخبز، (شكل ٩).



شكل (٩)، الخطوة التاسعة.

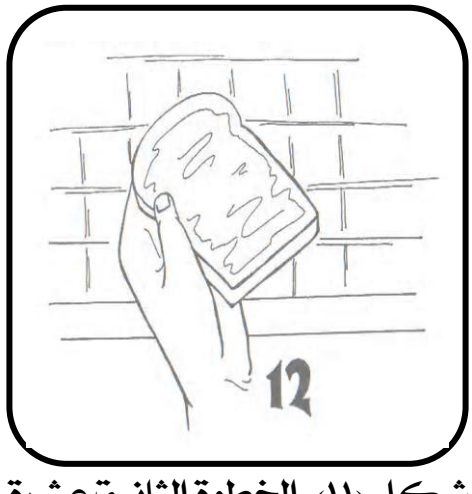
١٠ – أعد السكين إلى الحافة اليمنى من شريحة الخبز، نفس وضع الخطوة الثامنة (شكل ١٠).



شكل (١٠)، الخطوة العاشرة

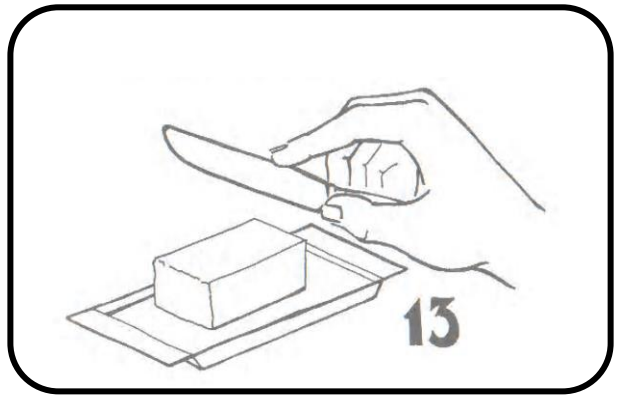
١١ – كرر الخطوة التاسعة، والخطوة العاشرة عدة مرات حسب الحاجة.

١٢ – ضع شريحة الخبز المدهونة بالزبد على المنضدة (شكل١١).



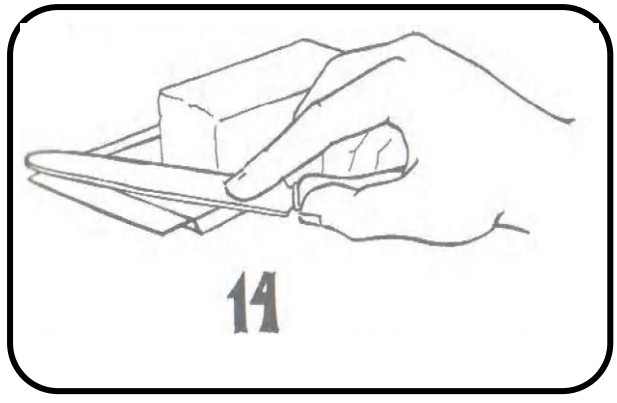
شكل (١١)، الخطوة الثانية عشرة

١٣ ـ انقل السكين إلى طبق الزبد (شكل ١٢).



شكل (١٢)، الخطوة الثالثة عشرة

١٤ – ضع السكين على طبق الزبد (شكل ١٣).



شكل (١٣)، الخطوة الرابعة عشرة

تلك هي طريقة دهن شريحة من الخبز بالزبد. وهو سلوك بسيط بالنسبة لربات البيوت ولكثير من الناس، ولكنه تم تحليله إل أربع عشرة خطوة. وهذا التحليل يبرز سلوكا كبيرا أو معقدا. فهو يتطلب استخدام كلتا اليدين. كما أنه يتطلب تناسقا حركيا دقيقا بين حركات العين وحركات اليدين. كما أنه يتطلب نوعا من التقدير؛ لتقدير كمية الزبد التي تحتاجها لدهن شريحة الخبز، وهو ما

يكتسبه الفرد من خلال الخبرة والممارسة. كما يتطلب نوعا من حساسية اللمس، ويكتسبه الفرد من خلال الخبرة والممارسة أيضا بحيث يقدّر مقدار القوة التي يضغط بها على شريحة الزبد ليجعلها تنتشر بنعومة على شريحة الخبز.

والنقطة التي نحب أن نجليها ونركز عليها هاهنا هي أن معظم السلوكيات التي نعتبرها – نحن الكبار – بسيطة وروتينية، هي في الحقيقة **مزيج معقد من كثير من السلوكيات الصغيرة** التي تتطلب استخدام الحواس، والأفكار، القدرات الحركية. فبنظرة فاحصة للسلوكيات الصغيرة المحيطة بنا من قبيل صب الحليب في الكوب، ومسح المنضدة، أو ربط الحذاء،... سنجد أنها **تتكون من العديد من الأجزاء** أو السلوكيات الصغيرة.

والغرض من هذا الكلام عن تلك السلوكيات هو **إبراز مدى تعقيد كثير من السلوكيات** التي تبدو بسيطة لكثير من الناس. وبالنسبة للطفل المعاق فإن الأمر **يزداد صعوبة وتعقيدا**. ولذا فقد وجد أن أفضل طريقة لتعليم الطفل دهن شريحة من الخبز بالزبد، أو ربط حذائه، أو غيرها من السلوكيات تتمثل في **تحليل هذه السلوكيات إلى الأجزاء المكونة لها**، وتعليمه كل جزء على حدة. ولكن قبل أن يبدأ المعلم بتعليم الطفل سلوك ما، فإن عليه أن يحاول أن **يحلل السلوك**. وعليه أن ينظر إلى السلوك الكبير، وأن **يعد قائمة من السلوكيات الصغيرة** المنفصلة، وتحوي هذه القائمة كل تغيير في وضع أي جزء من أجزاء الجسم، الذي يتحرك لينفذ السلوك، سواءً كان اليد أو الذراع، أو العين، أو الرجل.

٢ – التسلسل *Chaining* :

التسلسل :هو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية، وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي. فالأجزاء التي يتكوّن منها

السلوك تسمى بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمى" بالسلسلة السلوكية" ، فمعظم السلوكيات تتكون من سلسلة من السلوكيات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منهما حلقة واحدة من السلوك المستهدف. ويستند التسلسل إلى تحليل المهمة بمعنى تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتمادا على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة. وبعد ترتيب الاستجابة نقوم بعملية الاستجابة الأولى ثم الثانية فالثالثة ... الخ إلى أن يؤدي الفرد السلسلة كاملة (عبدالمعطي، وعواد، وشاش، ٢٠١٣) .

وهناك نوعان من التسلسل: أولهما التسلسل الأمامي forward chaining وفيه يتم تدريب الطفل على الخطوة الأولى من السلوك ويتم تعزيزه على إنجازها حتى يتقنها، ثم ينتقل إلى الخطوة الثانية، ثم الثالثة .. وهكذا حتى يصل إلى الخطوة الأخيرة؛ أي أن التسلسل الأمامي يبدأ من البداية متجها نحو النهاية. وثانيهما التسلسل العكسي ***reverse chaining*** وفيه يتم تدريب الطفل على الخطوة الأخيرة في السلوك، ثم الخطوة قبل الأخيرة، ثم التي تسبقها حتى يصل إلى الخطوة الأولى؛ بمعنى أن التسلسل العكسي يبدأ من النهاية متجها نحو البداية.

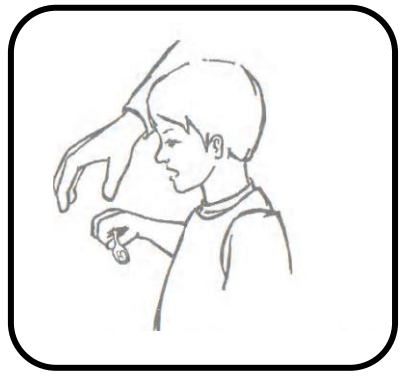
ولنضرب للتسلسل مثلا بتعليم الطفل تناول الطعام بالملعقة. ويفضل تعليمه استخدام الملعقة باستخدام التسلسل العكسي. ويبدأ تعليم الطفل تناول الطعام مستخدما الملعقة بأن يضع المعلم يده على يد الطفل وهو يمسك بالملعقة. ثم يغرف الطعام بالملعقة ويأخذه إلى فم الطفل، ويده فوق يد الطفل (شكل، ١٤). وفي البداية عندما يصل الطعام إلى فم الطفل يقدم التعزيز: "ممتاز"، "جيد جدا"، "أحسنت" ... إلى آخره من كلمات الاستحسان والتعزيز. كما يفضل تقديم بعض المعززات الاجتماعية الأخرى من قبيل الربت على كتف الطفل أو المسح الخفيف على شعره، وهو يأكل الطعام.

شكل (١٤) الخطوة الأولى في التسلسل العكسي لتعليم الطفل تناول الطعام مستخدما الملعقة

وبعد أن مارس المعلم إرشاد يد الطفل في طريقها إلى فمه، ثم إلى الطبق عدة مرات، فإن الوقت مناسب الآن لأن يغرف الطعام بالملعقة، وأن يرشد يد الطفل إلى فم الطفل تقريبا، وقبل أن تصل الملعقة إلى فم الطفل، فعليه أن يترك يد الطفل **ليضع الطعام في فمه بمفرده**. وعلى المدرب أن يفعل ذلك عدة مرات. **وإذا فشل الطفل** في وضع الطعام في فمه فعلى المدرب أن **يراجع المسافة** التي ترك عندها يد الطفل. فلربما ينبغي عليه أن يصحب يد الطفل إلى مسافة أقرب من فمه قبل أن يترك يده. ومن المهم جدا أن يهيّئ المدرب الفرصة للطفل لأن ينجح في تحريك يده نحو فمه على نحو مستقل عندما يتركها المدرب (شكل، ١٥).

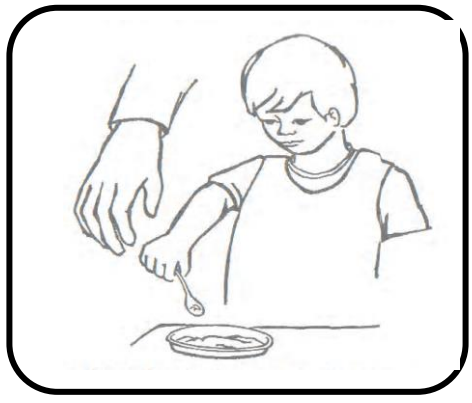
شكل (١٥) الخطوة الثانية في التسلسل العكسي لتعليم الطفل تناول الطعام مستخدما الملعقة

وبالتدريج يترك المدرب يد الطفل عند مسافة أبعد وأبعد عن فمه (شكل، ١٦)



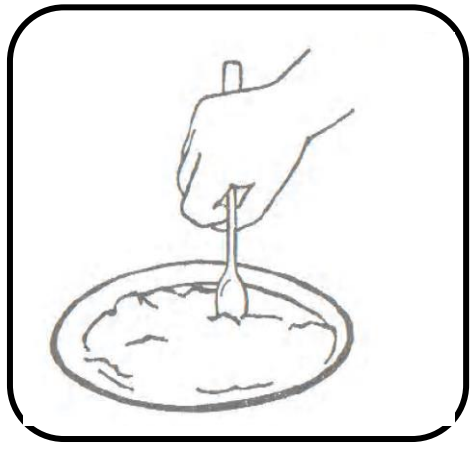
شكل (١٦) الخطوة الثالثة في التسلسل العكسي لتعليم الطفل تناول الطعام مستخدما الملعقة

وبعد ذلك يترك المدرب يد الطفل لتعود إلى الطبق بمفردها (شكل،١٧)



شكل (١٧) الخطوة الرابعة في التسلسل العكسي لتعليم الطفل تناول الطعام مستخدما الملعقة

وفي النهاية يصل المدرب إلى الخطوة الأخيرة وهي ترك الطفل لغرف الطعام بالملعقة بمفرده.



شكل (١٨) الخطوة الأخيرة في التسلسل العكسي لتعليم الطفل تناول الطعام مستخدما الملعقة

٣ – التعزيز (التدعيم) *Reinforcement*:

التعزيز عملية ينتج عنها تقوية الاستجابة التي تلاها المعزز أو زيادة احتمال حدوثها. وينقسم التعزير إلى تعزيز إيجابي وتعزيز سلبي.

أ – التعزيز الإيجابي *Positive Reinforcement*:

ويقصد به إضافة شيء مرغوب فيه بعد سلوك معين، ويترتب على ذلك تقوية هذا السلوك أو زيادة احتمال حدوثه. فمثلا إذا سأل المعلم سؤالا، وأجاب أحد الطلاب على نحو صحيح، وأثنى المعلم على الطالب وشجعه مما أدى إلى زيادة معدل إجابات الطالب على الأسئلة، فهذا يقال عنه تعزيز إيجابي. فهو تعزيز لأنه أدى إلى تقوية السلوك وزيادة احتمال حدوثه. وهو إيجابي لأننا أضفنا شيئا مرغوبا فيه (التشجيع والثناء) بعد السلوك.

ب – التعزيز السلبي *Negative Reinforcement*:

ويقصد به حذف أو استبعاد شيء منفر بعد سلوك معين مما يترتب عليه تقوية هذا السلوك أو زيادة احتمال حدوثه. فمثلا إذا شعر الفرد بصداع وتناول قرصا مسكنا فأدى ذلك إلى تخلصه من الصداع، فإن هذا الفرد سيبادر إلى تناول قرص المسكن عندما يتعرض للصداع في المرات المقبلة. فهذا تعزيز سلبي. فهو تعزيز لأنه أدى إلى تقوية السلوك أو زيادة احتمال حدوثه، وهو سلبي لأنه عبارة عن حذف أو إزالة مثير منفر (الصداع). *(الشناوي، ١٩٩٧: ٢٩١؛ الشناوي، وعبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٣٢)*

أنواع المعززات:

أ – المعززات الأولية *Primary Reinforcers*:

وتعرف أيضا بمعززات الأطفال ***children reinforcers*** وهي عوامل أو أشياء اكتسبت قيمتها التعزيزية بدون تدريب خاص لأنها تمثل إشباعا لحاجات أولية، ومن أمثلة هذه المعززات الطعام، والشراب، والعصائر، والحلوى، والبسكويت، ... وهي ذات قيمة تعزيزية تلقائية بشرط أن يكون هناك حاجة للمحافظة على الحياة، فإذا لم توجد حاجة من حاجات المحافظة على الحياة مثل الجوع أو العطش فإن تلك المعززات تفقد قوتها التعزيزية. وهذه المعززات تناسب **الأطفال الصغار وذوي القدرات العقلية المحدودة.** وإذا استخدمت المعززات الأولية في برامج تعديل السلوك، فيجب مراعاة الملاحظات التالية:

- مراعاة حالة الفرد الجسمية والصحية.
- مراعاة حالة الإشباع أو الحرمان لدى الفرد.
- مراعاة المشكلات الإدارية المترتبة على تقديم المعززات الأولية في المدرسة.
- مراعاة اعتبار المعززات الأولية معززات ذات فعالية لدى بعض الأفراد، ولكنها ليست كذلك لدى البعض الآخر.
- مراعاة المشكلات الصحية المترتبة على تقديم المعززات الأولية، فقد يكون بعض الأطفال أكثر حساسية لبعض الأطعمة، أو تحت رعاية طبية معينة تشجع أو تمنع تقديم

تلك المعززات الأولية. (مسافر، ٢٠٠٩: ٤١؛ الروسان، ٢٠٠٠ : ١٠٦؛ الشناوي، وعبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٣٣؛ Baldwin et al., 1980)

ب – المعززات الثانوية *Secondary Reinforcers*:

ويطلق عليها أيضا معززات الكبار أو الراشدين ***adult reinforcers*** وهي أشياء تعقب الاستجابة ويكون لها قوة تعزيزية نتيجة لاقترانها مع المعززات الأولية فيما مضى؛ ومن أمثلتها الامتداح، والثناء، والشكر، والمال (***مسافر، ٢٠٠٩: ٤١؛ الشناوي، و عبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٣٣؛ Baldwin et al., 1980***)

جـ – المعززات ذات الاحتمال الأعلى *High-probability Reinforcers*:

وهي تلك المعززات التي تعمل على ظهور سلوك ذي احتمال أقل مقارنة بسلوك ذي احتمال أعلى. إذ يظهر الأطفال أشكالا من السلوك ذات أفضلية لديهم؛ وهذه هي السلوكيات ذات الاحتمال الأعلى، في حين تكون بعض السلوكيات أقل تفضيلا لديهم؛ وهي السلوكيات ذات الاحتمال الأقل. وفي هذه الحالة يشترط الآباء أو المربون أن يقوم الطفل بالسلوك ذي الاحتمال الأقل لكي يسمح له بممارسة السلوك ذي الاحتمال الأعلى، والذي يعمل – في هذه الحالة – كمعزز للسلوك ذي الاحتمال الأقل. فعلى سبيل المثال يعد أداء الواجبات المدرسية لدى بعض الأطفال سلوكا أقل احتمالا في ظهوره، بينما يعد سلوك الطفل المتمثل في مشاهدة التليفزيون السلوك الأكثر احتمالا. وهنا يسمح الآباء للطفل بمشاهدة التلفزيون فقط بعد أن يؤدي واجباته المدرسية؛ ويعمل

السلوك الأخير (الأعلى احتمالا) كمعزز للسلوك الأول (الأقل احتمالا). وتعرف هذه القاعدة بقاعدة بريمباك (*الروسان، ٢٠٠٠ :١٠٧*)

د – التغذية الراجعة كمعزز *Feedback as Reinforcer*:

يشير مصطلح التغذية الراجعة (معرفة النتائج) إلى معرفة الفرد لنتائج أدائه أو عمله، وتعد معرفة الفرد لنتائج أدائه أو عمله معززا قويا يعمل على تقوية احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه؛ وكذلك فإن معرفة الفرد للمعلومات السلبية عن سلوكه أو أدائه تساعده على تعديل هذا السلوك (*الروسان، ٢٠٠٠ :١٠٩-١١٠*).

هـ- المعززات الرمزية *Token Reinforcers*:

ويقصد بها تلك المعززات التي تمثل النقود والدرجات، والبونات، والنجوم، التي يمكن أن تستخدم مع الطلبة في المراحل الدراسية الأولى. وقد سميت هذه المعززات بالمعززات الرمزية لأنها يمكن أن تحل محلها معززات أخرى حقيقية ذات قيمة؛ فعلى سبيل المثال تعد النقود معززا رمزيا إذ يمكن أن تحل محلها العديد من المعززات الأولية والثانوية. (*الروسان، ٢٠٠٠ :١١٠*)

وقد استخدمت المعززات الرمزية بصفة خاصة مع الأطفال ومع المتخلفين عقليا، وتعرف هذه المعززات أيضا باسم بونات التعزيز، ويشار إليها أيضا باقتصاديات البونات، أو الاقتصاد الرمزي token economy. ويشتمل هذا الأسلوب على تجميع نقاط أو عملات معينة أو قطع بلاستيكية معينة أو بطاقات أو ما شابه ذلك بحيث يمكن لمن يجمع عددا معينا منها أن يستبدل بها معززات أخرى (مثل الطعام أو الهدايا أو فرصة الاشتراك في نشاط أو رحلة..الخ).

ويمكن تلخيص أسلو ب الاقتصاد في أن الشخص الذي نعدل سلوكه يحصل على بون أو فيش عندما يأتي بالسلوك المرغوب، وعندما يتجمع لديه عدد من هذه البونات أو الفيشات، فإنه يمكن أن يستبدل بها أشياءً مثل الأطعمة، والشيكولاتة، والمشروبات مثل العصائر والمياه الغازية، وبعض الملابس مثل الفانلات أو الجوارب، والعطور، وتذاكر الاشتراك في حفلة أو نشاط، أو استئجار بعض الألعاب أو الأجهزة. أي أنه يستبدل بها معززات أخرى. وهي بذلك تشبه النقود وتعمل عملها. فكما أن النقود ليس لها قيمة في حد ذاتها، وإنما تستمد قيمتها من الأشياء التي يمكن أن نشتريها بها؛ فكذلك البونات ليس لها قيمة في حد ذاتها، وإنما تكتسب قيمتها من المكافآت والامتيازات التي يمكن أن تستبدل بها. (الشناوي،١٩٩٦: ٣٣٣؛ الشناوي، وعبد الرحمن ،١٩٩٨: ٣٣؛ *Walker&Shea,1980 : 69 ; 1991 : 119 ; Green & Freed , 1998 :294*).

وفي برامج الاقتصاد الرمزي يتم تحديد السلوكيات المستهدفة، ويتم تحديد قيمة البونات المقابلة لها. فعلى سبيل المثال في برنامج للتدريب على الاستيقاظ مبكرا يحصل من يستيقظ قبل الثامنة صباحا على ١٠ بونات، ويحصل من يستيقظ قبل الثامنة ونصف على ٥ بونات، في حين لا يحصل من يستيقظ بعد التاسعة على أي بونات *(Lyttle,1986:231; Banatyne&Banatyne,1993 , 31)*

وقد استخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في برامج رعاية المعاقين عقليا لتكوين السلوكيات المرغوبة مثل ترتيب السرير، وارتداء الملابس المناسبة للأنشطة المختلفة، والاستحمام بشكلٍ منتظم، وتصفيف الشعر، وحضور برامج معالجة الكلام أو التدريب المهني في المواعيد المحددة، والاشتراك في الأنشطة الجماعية وغيرها من الأنشطة المرغوبة. ولقد كان هذا الأسلوب فعالا في تعديل السلوك، لاسيما في مجال الرعاية الذاتية والسلوكيات اللفظية والاجتماعية (الشناوي، وعبد الرحمن ، ١٩٩٨ :٣٣٤). وكذلك استخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في التربية والتعليم لمدة تربو على قرن من الزمن في المدارس والمؤسسات، وقد

حقق قدرا معقولا من النجاح؛ حيث إنه يوفر للمعلم نظاما قويا ومستمرا للضبط والتحكم والسيطرة. *(Banatyne & Banatyne, 1993, 31)*

العوامل المؤثرة على التعزيز *Factors Affecting Reinforcement*:

تتوقف النتائج التي يحدثها التعزيز على عدة عوامل منها الفترة الزمنية بين السلوك والمعزز، وأهمية ونوعية المعزز، وجداول التعزيز.

١ – الفترة الزمنية بين السلوك والمعزز:

Period between Behaviour and Reinforcer

يتم تعلم السلوك الذي يحدث في وقت ظهور التعزيز، أو الذي يعقبه التعزيز مباشرة على نحو أسرع وأفضل من السلوكيات التي يفصل بين حدوثها وظهور التعزيز فترة طويلة. ولذا فمن المهم أن يحصل الطفل على التعزيز فور إتيانه بالسلوك الصحيح بحيث نزيد من أثر التعزيز. أما إذا طالت الفترة بين السلوك الصحيح وتلقي التعزيز، فإن الطفل ربما يحبط وتقل دافعيته. كما أن هناك خطرا آخر يترتب على طول الفترة بين السلوك والاستجابة، ألا وهو أنه ربما حدث سلوك آخر غير السلوك الذي نريد تعزيزه، ويتلقى الطفل التعزيز بعده، فيتم تعزيز سلوك غير السلوك المقصود.

ويعتبر التعزيز الفوري أمرا هاما في المراحل الأولى من برامج تعديل السلوك، لاسيما عندما يكون السلوك المستهدف في مرحلة التكوين. أما بعد أن يستقر أداء السلوك فيمكن أن نباعد بالتدريج بين حدوث السلوك والحصول على المعزز، بأن نزيد المسافة الفاصلة

بينهما بشكل تدريجي؛ حتى لا يصبح السلوك معتمدا على التعزيز الفوري بشكل دائم. إذ أن اعتماد السلوك على المعزز، وعدم قيامه بالسلوك إذا لم يحصل على المعزز يعتبر سلوكا خاطئا ويحتاج إلى تعديل. وجملة القول أننا يجب أن نطفئ تقديم التعزيز بشكل تدريجي.

وفي حالة التعزيز الفوري يسهل اللجوء إلى المعززات الثانوية من قبيل الابتسام، والمدح، والثناء، الشكر، والإشارات والإيماءات التي تعبر عن الاستحسان؛ إذ يسهل تقديمها فور حدوث السلوك. ولكن هذه المعززات الثانوية ربما تكون عديمة القيمة بالنسبة للأطفال الصغار أو بعض الأطفال المتخلفين عقليا الذين لا يدركون معناها، وغيرهم من الأفراد الذين لا تناسبهم إلا المعززات الأولية. وقد يصعب تقديم المعززات الأولية فور حدوث السلوك في بعض المواقف كالحصة الدراسية مثلا. وفي هذه الحالة قد يكون من المفيد استخدام المعززات الرمزية. إذ أن حصول الطفل على البون بعد السلوك مباشرة يخدم هدف التعزيز الفوري فلا يتأثر السلوك بتأخر المعزز، وفي نفس الوقت لا يتمكن الطفل من الحصول على المعززات الأولية التي تحل محل البونات إلا بعد أن يجتمع لديه العدد المتفق عليه من البونات، وفي الوقت والمكان المحددين لصرف المعززات الداعمة (الأولية).

٢ – أهمية وكمية المعزز *Importance and Quantity of Reinforcer:*

هناك علاقة طردية بين أهمية وكمية المعزز الذي يحصل عليه الفرد وبين درجة أداء الاستجابة. فكلما زادت أهمية وكمية المعزز

الذي يحصل عليه الفرد بعد استجابة معينة زاد احتمال تكرار هذه الاستجابة. إلا أن هذه العلاقة لا تمضي إلى ما لا نهاية. إذ أن المعزز قد يفقد قيمته إذا أعطي بكميات زائدة، وقد يحدث للفرد تشبع بالمعزز. ويحدث التشبع *satiation* بصفة خاصة مع المعززات الأولية مثل الطعام والشراب. وكذلك قد تعاني المعززات الثانوية من التشبع ولكن بدرجة أقل من المعززات الأولية.

٣ – جداول التعزيز *Schedules of Reinforcement*

يقصد بجداول التعزيز تلك القاعدة التي تحدد عدد الاستجابات أو أيها سوف يتلقى التعزيز. وهناك نوعان من جداول التعزيز هما: جداول التعزيز المتصلة أو المستمرة، وجداول التعزيز المتقطعة.

أ – جداول التعزيز المتصلة *Continuous Reinforcement Schedules*:

وفيها تقدم المعززات في كل مرة تحدث فيها الاستجابة. وهذا النوع من جداول التعزيز يناسب الأطفال الصغار، والمعاقين عقليا، إذ يحتاجون إلى التعزيز والمكافأة في كل مرة يحدث فيها السلوك المراد تعليمه لهم. ومن مميزات جداول التعزيز المتصل أن التعلم يحدث بسرعة. ومن عيوبه أن التعلم يكون ضعيفا نسبيا، وقد يحدث انطفاء للسلوك المتعلم إذا توقف التعزيز.

ب – جداول التعزيز المتقطعة *Intermittent Reinforcement Schedules*:

وفيه يظهر المعزز بعدد أداء عدد من الاستجابات. وقد يكون هذا العدد ثابتا في كل مرة، وقد يختلف من مرة لأخرى، وقد يتم تقديم المعزز بعد كل فترة زمنية معينة؛ كأن يقدم المعزز بعد كل يومين مثلا. ومن مميزات جداول التعزيز المتقطع أن التعلم يكون أكثر قوة، ولا يحدث انطفاء للسلوك المتعلم بعد توقف التعزيز. ومن عيوبه أن التعلم يحدث ببطء ويحتاج إلى مزيد من الوقت.

ويمكن **الجمع بين النوعين** من جداول التعزيز لتحسين فرص الحصول على تعلم قوي، وذلك باستخدام جداول التعزيز المتصل في البداية مما يؤدي إلى سرعة اكتساب السلوك، ثم بعد ذلك يتم الانتقال إلى جداول التعزيز المتقطع بالتدريج حتى يستقر السلوك المكتسب *(الشناوي، و عبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٣٧ – ١٤٠)*.

٤ – العقاب *Punishment*:

العقاب عملية ينتج عنها إضعاف أو توقف الاستجابة التي وقع بعدها العقاب أو نقص احتمال حدوث هذه الاستجابة. وينقسم العقاب إلى عقاب إيجابي عقاب سلبي.

أ – العقاب الإيجابي *Positive Punishment*:

يقصد به إضافة شيء أو حدث منفر بعد سلوك معين مما يؤدي إلى منع حدوث هذا السلوك أو خفض احتمال حدوثه. فإذا اعتدى الطفل على أخيه مثلا وتعرض للضرب من قبل والده، فإن هذا سيؤدي إلى منع أو

تقليل احتمال حدوث عدوان الطفل على أخيه في المستقبل. وهذا يعتبر عقاب إيجابي؛ فهو عقاب لأنه منع أو قلل احتمال حدوث السلوك، وهو إيجابي لأنه تم بإضافة شيء منفر (الضرب) بعد السلوك غير المرغوب فيه.

ب – العقاب السلبي *Negative Punishment*:

يقصد به استبعاد شيء أو مثير مرغوب فيه بعد حدوث سلوك معين مما يؤدي إلى منع أو تقليص حدوث هذا السلوك أو خفض احتمال حدوثه. فمثلا إذا كان الطفل يستمتع بقصة يحكيها له الوالد، وأثناء ذلك اعتدى على أخيه، وتوقف الوالد عن سرد القصة، فإن هذا سيؤدي إلى خفض احتمال حدوث سلوك العدوان في المستقبل. ويسمى هذا عقاب سلبي. فهو عقاب لأنه أدى إلى خفض احتمال حدوث السلوك، وهو سلبي لأنه عبارة عن حذف أو استبعاد شيء مرغوب فيه (سرد القصة). *(الشناوي، وعبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٣٣ ـ ١٣٤)*

٥– النمذجة Modling:

ويقصد بها إتاحة نموذج سلوكي مباشر أو ضمني (تخيلي) للمتدرب بحيث يكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه أو إكسابه سلوكا جديدا. ويمكن تلخيص **أنواع النمذجة في:**

أ – **النمذجة الحية**: تقليد سلوك نموذج واقعي يحدث أمام المتعلم.

ب – **النمذجة المصورة**: تقليد سلوك نموذج مصور مثل النماذج المصورة في الأفلام.

جـ- **النمذجة غير المقصودة**: تقليد سلوك النموذج الذي قد لا يقصد النموذج تعليمه للمتعلم.

د – **النمذجة المقصودة**: تقليد سلوك النموذج عن رغبة وتصميم بهدف تعلم سلوكيات جديدة.

هـ- **النمذجة الفردية**: تقليد سلوك النموذج بشكل فردي.

و – **النمذجة الجماعية**: تقليد سلوك النموذج من قبل مجموعة كبيرة من الناس.

ز – **النمذجة الرمزية (التخيلية)**: تخيل الفرد أن هناك نموذج يقوم بالسلوك المراد تعليمه له (في حالة صعوبة توفير نموذج حي أو مصور)

ح – **النمذجة بالمشاركة (المشتركة)**: تقليد الفرد لسلوك النموذج أثناء قيام النموذج به بالإضافة إلى حصوله على توجيهات من المرشد أو المعلم (مسافر، ٢٠١٦، ٢٩٦).

٦- الإطفاء *Fading*:

يستخدم أسلوب الإطفاء لإزالة أو إضعاف السلوكيات غير المرغوبة من خلال سحب التعزيز الذي كانت تحصل عليه من قبل بشكل مقصود أو غير مقصود. فعلى سبيل المثال قد يمارس الطفل بعض السلوكيات غير المناسبة أثناء تناول الطعام. والأسلوب المتبع لإزالة هذه السلوكيات أيا كان شكلها هو الإطفاء بأن يتم التدخل لإيقاف **ومنع بعض السلوكيات غير الملائمة** المتعلقة بالطعام مثل اللعب بالطعام، أو نثره وبعثرته، أو بصقه عن طريق **إبعاد الطعام عن الطفل** عندما يظهر مثل تلك السلوكيات. وتعرف هذه الفنية أو هذا الأسلوب بـ **الوقت المستقطع**. فإبعاد الطعام عن الطفل يعني حرمان الطفل من فرصة حصوله على **المعزز الأولي**. ثم يقوم المدرب **بتجاهله**؛ ومن ثم يحرمه فرصة من الحصول على **التعزيز الاجتماعي**. ولذا فإن الوقت المستقطع يحرم الطفل من فرصة الحصول على التعزيز بجميع أشكاله. وربما يكون من المفيد هاهنا استخدام استراتيجية **المقاطعة – التجاهل – إعادة**

التوجيه – المكافأة- والتي سيرد الحديث عنها ضمن فنيات التعليم الملطف. وعلينا ألا نزعج الطفل أو نضايقه. وإنما ببساطة علينا أن نتركه فترة من الزمن ثم نعيد الطعام. أما إذا كان الطفل يبكي، أو يصرخ، أو يحدث جلبة وضجيجا، فعلينا **ألا نعيد الطعام إليه حتى يتوقف**. وربما نحتاج لأن نبعد الطعام مرات ومرات قبل أن نتمكن من **إطفاء السلوكيات غير الملائمة**. وربما يتمثل السلوك غير المرغوب في أن الطفل **يرفض الأكل**. وفي مثل تلك الحالة، علينا **أن نترك الطعام مع الطفل** طالما أنه لا يلعب أو يعبث به. وعلينا أن **نتجاهل** الطفل عندما يعرض عن الأكل. ولكي لا يمتد الأمر إلى ما لا نهاية، يمكن أن **نحدد سقفا زمنيا للانتظار**. وربما يكون المنبه مفيدا في ذلك. وإذا استمر الطفل في إعراضه عن الطعام، فعلينا أن **نبعد الطعام عنه مؤقتا** فيما يتعلق بهذه الوجبة. ثم علينا أن **ننزل الطفل من مقعده**، وأن نتركه يواصل أنشطة أخرى.

استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف:

التعليم الملطف *Gentle Teaching* هو إجراء تم تطويره كرد فعل لإجراءات تعديل السلوك المستخدمة مع الأفراد المتخلفين عقليا والتي تشمل الإجراءات التنفيرية والعقابية (مثل الصدمات الكهربائية، والكبح والتقييد، والتصحيح الزائد، والوقت المستقطع) . لا يقبل التعليم الملطف تلك الأساليب التنفيرية، ولا يقبل الأعذار بخصوص المال أو الوقت أو العنف لتبرير استخدام أي عقاب تنفيري . ويساعد المعلم علي أن يكون أكثر إنسانية ورقة . وقد ذكر أنصار التعليم الملطف أدلة على أنه يصحح السلوك ويقومه دون صياح، أو صدمات، أو كبح وتقييد بدني، أو غير ذلك من الأساليب التنفيرية. *(Kohl, 1995: 23; Retish, 1989)*

ويستخدم التعليم الملطف عدة فنيات ترتكز على فلسفته، وتعتبر عديمة المعنى إذا حرمت من وضعه أو موقفه أو نسقه القيمي الذي يتسم بالتحرير وتقدير كرامة الإنسان. وهذه الفنيات ليست مجموعة من الإجراءات الجامدة، ولكنها مجموعة من الفنيات والأساليب التي يستطيع المعلم أن ينتخب من بينها الاستراتيجية الملائمة *(Jones & McCaughey, 1992)*. وتلك الفنيات ليست جديدة وقد استخدمها الآخرون من القائمين بالرعاية لعدة سنوات خلت، ولكن الجديد هو أن مزج هذه الفنيات يمكننا من تجنب استخدام العقاب، والأهم من ذلك أنه يمكننا أيضا من تعليم الضبط التفاعلي الذي يؤدي إلى الترابط. وليس من الضروري أن يستخدم القائمون بالرعاية كلاً من هذه الفنيات بترتيب معين، بل إن عليهم أن يؤسسوا تعليمهم بناءً على أحكامهم الخاصة والتي ترتكز على التغييرات التي تحدث لحظة بلحظة في سلوك الفرد. وليس هناك معادلة منتظمة لتحديد استخدام أي من تلك الفنيات أو طريقة استخدامها نظرا لأن كل فرد له تاريخه الخاص، والقائمون برعايته الخاصون به، واحتمالات نمو خاصة به، وخصائص تعليم فردية. ومن وقت لآخر يمكن تغيير مجموعة الفنيات بناءً على احتياجات الفرد. وعلى المعلم أن يتبنى فنياته وفقا لذلك وأن يتجنب الانغلاق على مدخل واحد. وتشكل فنيات التعليم الملطف مجموعة من الفنيات الفعالة عندما تمزج في مجموعات متنوعة فإنها تؤدي إلى الضبط التفاعلي *(Jones & McCaughey , 1992, McGee, 1985 c)*.

وقد تمكن أنصار التعليم الملطف من إعداد وتطوير عدد من الاستراتيجيات التي تساعد القائمين بالرعاية على تحقيق الضبط التفاعلي وتجنبهم استخدام العقاب. وهذه الاستراتيجيات ليست جديدة، ، بل هي استراتيجيات مشهورة وتم اختبارها عبر الزمن، وقد استخدمت لمدة سنوات. والجديد في الأمر هو ذلك المزج بين تلك الاستراتيجيات بحيث يمكن تعليم الضبط التفاعلي الذي يؤدي إلى الترابط، وإلى تجنب

استخدام العقاب (McGee, 1985 c, Jones ,1990). ومن أهم تلك الاستراتيجيات والفنيات ما يلي: (مسافر، ٢٠٠٤ : ٦٣ ـ ١٠٦)

١. **التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة** *Ignoring - Redirection – Reward*

تستخدم هذه الاستراتيجية كاستجابة للسلوكيات التي تتسم بالتحدي. وجوهرها هو مواصلة تقديم المكافأة (لاسيما التقدير الإنساني) حتى عندما تحدث السلوكيات التي تتسم بالتحدي، وهدفها هو توجيه أفعالنا نحو سلوكيات تتسم بالدفء والعاطفة والمكافأة والتي تؤدي في النهاية إلى المشاركة في التقدير، بينما يتم تجنب أي فنيات تنفيرية . وهي تعني تجاهل السلوكيات التدميرية، وإعادة توجيه الفرد نحو تفاعلات تتسم بالمكافأة، وأخيرا مكافأة الفرد عندما تحدث السلوكيات الملائمة (McGee,et al., 1987: 87; Kohl, 1995: 17).

وتعني هذه الاستراتيجية ألا نقول شيئا للفرد وألا ننظر إليه عندما يأتي بالسلوكيات غير التكيفية، وأن نقوم بتوجيهه نحو مهمة ما لكي نقلل من أي انتباه موجه نحو السلوكيات غير التكيفية، ولكي نزيد من فرص واحتمالات تعليم المكافأة (McGee, 1985c). ومن الضروري أن نتجاهل مثل تلك السلوكيات دون أن نقول شيئا، ودون أن نتواصل بصريا مع الفرد، وأن نبحث عن طرق ملطفة لا تتسم بالتدخل لتوجيه الفرد نحو المهمة. وعمليتا التجاهل وإعادة التوجيه تخدمان في البدء بتعليم الفرد أن المعلم سوف يظل موجودا، ولن يعاقبه، وسيظل يبحث وينمي وينشئ التفاعلات التي تتسم بالتحرير والإنسانية (McGee, 1985 a). ومن خلال هذه الاستراتيجية يتعلم الفرد تدريجيا أنه سوف يكسب الانتباه والاهتمام (من خلال المكافأة الإيجابية) إذا قام بالسلوكيات الملائمة والتفاعلات المناسبة، وعلى النقيض من ذلك، فإنه سوف يتم تجاهله إذا أتى بالسلوكيات والتفاعلات غير الملائمة (McGee, 1985 a).

إن نموذج التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة يشمل ويشكل مدخل التعليم الملطف. ومن المهم أن نتذكر أن تلك المكونات ليست خطوات منفصلة أو استراتيجيات تحدث في تتابع مغلق ومعزول. بل إنها عملية دينامية تصف بشكلٍ أساسي التفاعل المتغير دائما الذي يبدأه المعلم مستخدما كل الاستراتيجيات متبنيا توكيدا وكثافة مختلفين في أي لحظة بحيث تؤدي إلى المكافأة. إنها سيل من الاقتراحات ذات أغراض وخصائص متعددة. ومن المهم أن ندرك أن التجاهل وإعادة التوجيه يعتبران استراتيجيتان لتعليم المكافأة، وينبغي ألا يحدثا بدونها. حيث إننا نتجاهل ونعيد التوجيه حتى نمنح المكافأة *(McGee, et al, 1987: 87)*.

وتعتبر استراتيجية **التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة** هي أهم استراتيجية من استراتيجيات التعليم الملطف وأكثرها استخداما. وهذه الخطوات الثلاثة تعتبر عملية واحدة أكثر مما تعتبر فنيات مستقلة. والخطوة النهائية وهي المكافأة هي أهم خطوة من الخطوات الثلاثة في هذا التتابع. وهدف الترابط ينص على أن تلك المكافأة تعتبر تعزيزا اجتماعيا على نحوٍ أساسي. وعندما يتم تقديم المكافأة، يزداد احتمال حدوث السلوكيات الملائمة ، ويقل احتمال حدوث السلوكيات المشكلة. والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يتذكروا أن الثناء اللفظي والحسي سيكون ذا معنى محدود أو عديم المعنى بالنسبة للفرد. في البداية *(McGee , 1985 c)*.

وفي كثير من الحالات فإن التجاهل يعني عدم الانتباه للسلوكيات التي تتسم بالتمزيق والتشتت. ويشمل التجاهل كلا من الاستجابات اللفظية والتواصل البصري مع الفرد، وبهذه الطريقة يتم الانتباه على نحو انتقائي للسلوكيات الملائمة فقط. المعلمون ليسوا بحاجة لأن يستخدموا التوبيخ اللفظي، وينبغي عليهم ألا يستخدموه، وكذلك الحال بالنسبة لأي شكل من أشكال التعليمات والأوامر اللفظية أو وصف النتائج كأن يقول المعلم: إذا فعلت كذا فإنك تستحق

كذا. وبالمثل فإن عليهم ألا ينزلقوا إلى الصراعات والمنازعات والخصومات، وألا يشعروا بالحاجة للتجاوب مع استجابة الابتعاد عن المهمة، من قبيل "**إنني متعب**" ، أو "**متى سنرحل**" *(McGee , 1985 c)* .

والتجاهل يعني أن التعليم يستمر كما لو كان السلوك المشكل لم يحدث، وهذا يعني أن المعلم لا يسمح للسلوكيات المشكلة بأن تنهي النشاط الذي انخرط فيه الفرد. ويعني التجاهل أيضا أن المعلم بحاجة لأن يطور وينمي سمات شخصية معينة، بحيث لا تهينه تلك السلوكيات، ولأن يتجنب الأوضاع التي تتسم بالعنف، وفي معظم الحالات فإن السلوكيات غير الملائمة تقطع تسلسل تعليم السلوك البديل الملائم *(McGee , 1985 c)*.

إن عملية إعادة التوجيه على نحو مستمر، ومنح المكافأة هي عملية تعليم. ومن خلال التكرار يبدأ الفرد في أن يستوعب معنى المكافأة وأن وجود المعلم ذو خير متأصل ومنفعة متأصلة فيه. وتعتبر المهمة التي يعاد توجيه الفرد نحوها وسيلة يستخدمها المعلم لتجاهل السلوكيات غير التكيفية، ولتعليم قيمة الوجود الإنساني، والمكافأة الإنسانية والمشاركة الإنسانية. وتسمح المكافأة للقائم بالرعاية بأن يسيطر على الموقف بينما يتم توجيه السلوكيات نحو مهمة أو نشاط محدد. وخطوة المكافأة هي أهم خطوة، كما أن الخطوتين الأوليين التجاهل وإعادة التوجيه ضروريتان حيث إنهما تزيدان من احتمال حدوث المكافأة. وينتج تعلم المكافأة من خلال التجاهل المتكرر للسلوكيات غير الملائمة، ومكافأة الفرد بينما تتم إعادة التوجيه. وبصفة عامة فإن المعلم بحاجة إلى أن يبذل ما في وسعه لمنع حدوث السلوكيات غير التكيفية. وإذا استمرت تلك السلوكيات في الحدوث فإن عليه أن يجد طريقا لمنعها في المستقبل، وعليه أيضا أن يعد العدة لقطع دورة السلوكيات غير التكيفية في لحظة حدوثها *(McGee,1985c)*.

والغرض من إعادة التوجيه هو توفير حيز قوي للتعليم لكي يعود إلى تلك الأنشطة التعليمية. وتخدم إعادة التوجيه كمثير أو دافع أو حافز في عملية التعلم. إنها تمثل اتصالا غير لفظي في البداية مع الفرد مفاده أن السلوكيات البديلة المتوقعة سوف تتم مكافأتها. وبدلا من الاستجابة لسلوكيات الابتعاد عن المهمة فإن المعلم يساعد الفرد على أن يعود للطريق من خلال الاتصال. وفي البداية فإن تلك الرسالة يتم توصيلها على نحو أفضل بطريقة غير لفظية من خلال أفعال المعلم (مثل الإشارات، والإيماءات). والغرض الرئيسي لإعادة التوجيه هو توفير مثير للفرد لكي ينخرط في سلوكيات مرتبطة بالمهمة بحيث يمكن تقديم المكافأة *(McGee , 1985 c)*.

يمكن توضيح تتابع التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة من خلال عدة أمثلة. فإذا كان الفرد مندمجا في مهمة ما أثناء جلوسه على منضدة، ورمي الأشياء، أو دفع جميع المواد من على المنضدة، فإن ذلك السلوك يجب تجاهله. وبعبارة أخرى فإن المعلم ينبغي ألا يوبخ الفرد، وألا ينظر إليه بغضب، وألا يطلب منه أن ينهض ويعيد الأشياء التي رماها . بل إن رمي الأشياء يجب تجاهله، وينبغي أن تتمثل استجابة المعلم لهذا السلوك في أن يحصل على مواد جديدة من أقرب موقع مهيأ لذلك وأن يحفز الفرد على أن يعود إلى المهمة. ويمكن أن يتم ذلك بالإشارة إلى المهمة أو التقاط الأشياء ووضعها بجانب يدي الفرد، أو مساعدة الفرد بدنيا في الانخراط في الالتزام بالمهمة . وبمجرد أن يحدث اقتراب من أي سلوك من سلوكيات الالتزام بالمهمة مثل الاتجاه نحو المواد أو لمسها أو البداية في الانخراط في سلوك ملائم يجب تقديم المكافأة. وبهذه الطريقة فإن عملية تعليم المكافأة من خلال تفاعل المهمة يمكن أن تستمر *(McGee , 1985 c)*.

ومثال آخر لهذه العملية هو أنه عندما يكون الفرد مندمجا في أنشطة ما ولكنه ينزلق من على الكرسي وينزل من على الأرض . ففي هذه الحالة لا يمكن تجاهل السلوك بمعنى السماح للفرد بأن يبقى على

الأرض أو أن يترك المنطقة. ومع ذلك فإننا لا نزكي أي محاولات لإعادة الفرد إلى مقعده بطريقة بدنية . ويتم تجاهل سلوك الخروج من المقعد، بمعنى أنه لا يتم قطع تواصل الأنشطة بسبب سلوك الخروج من المقعد. وأنسب استجابة في هذا الوقت وفقا لفنية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة هي أن يتبع المعلم الفرد إلى الأرض حاملا المواد في يديه. وتتم إعادة التوجيه من خلال تقديم مثير أو حافز للعودة إلى المهمة بأي شكل تسمح به المهمة ، وعلى سبيل المثال الإشارة إلى المهمة أو حتى مساعدة الفرد بدنيا في الانخراط في سلوك الالتزام بالمهمة. وتلك المثيرات والحوافز تسمح بتقديم المكافأة. وعندما يبدأ تتابع الالتزام بالمهمة/المكافأة فإن الفرد تسهل إعادته إلى مقعده مع تقديم حافز مثل "أحسنت صنعا" ، "دعنا نطرح هذا جانبا ونحصل على الآخر" . وعندما يتعلم الفرد أن المهمة والمكافأة سوف تستمران بغض النظر عن مكانه، فإن عودته إلى مقعده سرعان ما تتحقق *(McGee , 1985 c)* .

٢ـ المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة

Interruption – Ignoring – Redirection – Reward :

وتعني التدخل بطريقة رقيقة ولطيفة بأقصى ما يمكن لحماية الذات، أو لحماية الفرد، أو لحماية الآخرين. ويجب أن تكون المقاطعة ملاذا أخيرا حتى وإن تمت بطريقة رقيقة وتتسم بالاحترام. فالمقاطعة المتكررة غالبا ما تحدث عندما يتحرك الفرد في نوبة من الغضب الشديد. ومن الأفضل أن نتجنب نوبات الغضب. وعندما يحدث ذلك، يحتاج المعلم لأن يحمي نفسه والآخرين وبصفة عامة يمكن تحقيق ذلك عن طريق إدارة ظهره للفرد. ومن الضروري أن نحمي الفرد بدنيا ولكن بطريقة تتسم بالتجاهل والهدوء. *(McGee , 1985 c)* وتستخدم هذه الاستراتيجية نفس مكونات استراتيجية **التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة** ، ولكنها تضيف مكونا رابعا يسمى المقاطعة. وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يكون التجاهل بمفرده غير كافٍ لوقف السلوكيات ويوجد احتمال تدمير الممتلكات أو

إلحاق الضرر بالفرد أو بالآخرين. وعندما يمارس المعلم المقاطعة فإنه يتتبع يدي الفرد لمنعه من إيذاء ذاته أو إيذاء الآخرين. دون أن يمسكه أو يقيده، ولكنه يصده، ويستمر في الحديث مع الفرد بنبرة تنم عن العناية والرعاية والأمان والاهتمام وتدل عليه *(Kohl , 1995 : 17)*.

إن الفهم المقبول على نحو شائع لكلمة "**تجاهل**" يتضمن السماح بالاستمرار بالإضافة إلى عدم الاهتمام، ويتضمن أيضا أننا لا نقترح استمرار السلوكيات الأكثر خطورة مثل السلوكيات التي تتسم بالعنف أو العدوان أو إيذاء الذات أو التدمير دون الانتباه إليها، بل إن القاعدة الأولى هي أنه لا ضرر ولا ضرار، بمعنى ألا يقع الضرر على أي أحد. والمقاطعة تعني أن المعلم بحاجة لأن يحمي نفسه والآخرين. وإذا وصل سلوك ما إلى حد نوبة الغضب فمن الضروري عندها أن نقاطع ونعترض سلوكيات مثل الخمش، أو ضرب الرأس أو أي سلوكيات أخرى تتسم بالعدوان أو بإيذاء الذات – والسلوكيات في هذه الأمثلة يتم تجاهلها بمعنى عدم الاستجابة بطريقة منظمة كمحاولة التوبيخ، أو إزالة أو تقليص تلك السلوكيات. وعندما تتم مقاطعة السلوك، لا يتم الالتفات أو الانتباه لسلوك الابتعاد عن المهمة ويتم تقديم مثير أو حافز بالإضافة إلى تقديم المكافأة لأي اقتراب من سلوك الالتزام بالمهمة. ومن أمثلة المقاطعة أن يرفع المعلم ذراعيه ليمنع ويحمي نفسه من الفرد أو أن يتتبع في هدوء يدي الفرد الذي يضرب نفسه. ويخدم تتابع "المقاطعة- التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة" كفنية أساسية في التعليم الملطف. وهو يسمح للمعلم بأن يستمر في تعليم المكافأة بينما يشرك الفرد في بدائل ملائمة للسلوكيات غير التكيفية *(McGee, 1985 c)*.

وقد استخدم ***مينولاسينو ومك جي*** *(Menolascino&McGee, 1985)* هذه الاستراتيجية في دراسة حالة لعلاج إحدى حالات إيذاء الذات. **وقد تمثلت المشكلة الأولى في أن الفرد كان يرفض الجلوس والانخراط في المهمة الموكلة إليه**. وكان في الأربعين دقيقة الأولى يتجول في الحجرة متجاهلا المثيرات اللفظية والإشارية التي تحثه على

الجلوس. وفى فترة الأربعين دقيقة الأولى تم تجاهل تجوله في الحجرة وسلوكياته الأخرى التي كانت تهدف إلى جذب الانتباه؛ ومن حين لآخر كان يتم توجيهه نحو المهمة، ومن خلال عملية التجاهل وإعادة التوجيه، فإنه سرعان ما تعلم أنه سوف يتلقى التعزيز فقط على الجلوس والانتباه للمهمة . **وتمثلت المشكلة الثانية عندما يجلس على المنضدة في تركيز انتباهه على المهمة التي في يده** ؛ والتي تمثلت في تصنيف ثلاث رقائق ملونة في ثلاث مجموعات حسب ألونها؛ بينما يمارس سلوك إيذاء الذات والذي تمثل في خنقه لنفسه ، كما أنه كان يعوق العملية العلاجية بأن يصر على الاحتفاظ بفوطة ملفوفة على عنقه وبعدة أشياء في يديه. وبينما كان يجلس في الجلسات الأولى تم إبعاد هذه الأشياء عنه بلطفٍ ورقة . **وتمثلت المشكلة الثالثة في إعادة توجيهه من خنق نفسه إلى المهمة** . ولتحقيق ذلك طلب منه أن يجلس ويضع يديه على المنضدة. ثم قدمت إليه إشارة بأن يضع يديه على المنضدة ثم قدم إليه الثناء اللفظي والحسي على التصنيف الصحيح. وتم تجاهل الاستجابات الخاطئة وأعيد توجيهه، ثم تم إطفاء هذه المساعدة البدنية قبيل الجلسة العاشرة. وقد ركزت هذه العملية العلاجية على اكتساب الضبط التعليمي مع وجود التسامح والدفء. وقد تم تحقيق هذا الضبط من خلال الزيادة في سلوك الالتزام بالمهمة وإزالة سلوك خنق الذات.

٣ـ منع وتخفيف الاستجابات غير المرغوبة

Preventing and Defusing Undesirable Responses

أ ـ تحديد المقدمات السلوكية *Identify behavioural precursors*

هناك حاجة ماسة لتحديد مقدمات السلوك . فعلى المعلم أن يكون حساسا للإشارات السلوكية التي تؤدى إلى العدوان أو إيذاء الذات . فعلى سبيل المثال قد يبدو الفرد متوترا ، وربما تبدو علامات الضيق على وجهه فتحمر وجنتاه ، وتنتفخ أوداجه ويبدأ في الارتجاف، وتزداد نبرة حديثه حدة وشدة. ومن خلال تحديد هذه المقدمات السلوكية فإن المعلم

يستطيع أن يغير توجيه السلوكيات الضارة المحتملة عن طريق خفض المطالب والأوامر، وزيادة المشاعر الإيجابية المتمثلة في الصبر والتسامح. *(Kohl,1995:15)*

وتحديد المقدمات السلوكية التي تسبق سلوكيات المقاطعة يعتبر أحد الطرق المستخدمة لمنع بداية السلوك غير المرغوب. وقبل بداية السلوكيات أو الاستجابات التفاعلية التدميرية المحتملة، فغالبا ما يقدم الأفراد إشارات واضحة تحذر من الثورات العنيفة اللاحقة . وإذا استطعنا أن نحدد تلك السلوكيات السالفة أو المقدمات السلوكية، فإننا غالبا ما نستطيع أن نقوم ببعض التعديلات لمنع تلك السلوكيات التخريبية من الزيادة والتصعيد. إن فترات التوقف عن المشاركة والأخطاء الزائدة، والتغيرات في تعبيرات الوجه، والتغير المتكرر في وضع الجسم ما هي إلا غيض من فيض السلوكيات التي يمكن أن ترمز إلى بداية المشكلة السلوكية. *(McGee , et al. , 1987 : 98)*

والغرض من تحديد تلك المقدمات السلوكية هو أن نستطيع أن نعلم بطريقة تعتمد على المبادأة ، وليس بطريقة تعتمد على رد الفعل. وعندما يجب على المعلم أن يتفاعل مع استجابة غير مرغوبة، فهناك احتمال بأن ذلك التفاعل في حد ذاته سوف يقوى التفاعلات التي تليه. وعلى سبيل المثال إذا رمى شخص ما بعض الأشياء على الأرض وطلبنا منه أن يلتقطها ثانية، فإننا حينئذ نعلمه أن يرمى، ويفضل أن نخفف سلوك رمى الأشياء من خلال تجاهله وإعادة توجيه الفرد. وعندما ننجز ذلك، فإن علينا أن نمنعه من الحدوث في المستقبل عن طريق السيطرة الأولية على مقدماته *(Glynn, 1985, McGee, et al., 1987: 99)*.

بـ التنظيم البيئي *Enveronmental Management*

ويعنى إعداد الموقف المادي بطريقة تزيد من فرص تعلم المكافأة عن طريق منع حدوث السلوكيات غير التكيفية. حيث يستطيع القائمون بالرعاية أن ينظموا عناصر متنوعة ومتعددة في البيئة بحيث يتم منع بداية الاستجابات التي لا تتسم بالمشاركة أو يتم تقليص تأثيرها على عملية التعليم والتعلم إلى الحد الأدنى. وتشمل تلك المتغيرات ترتيب قطع الأثاث، ومواقع الأشخاص الآخرين، وسهولة الوصول إلى الباب أو النوافذ أو المواد، وموقع المعلم بالنسبة للمتعلم ..الخ. وعن طريق تنظيم وترتيب البيئة يمكننا أن نقلل احتمال حدوث السلوكيات غير التكيفية والسلوكيات التخريبية، وأن نزيد التفاعلات الإنسانية المتبادلة . *(McGee, 1985 c, McGee, et al., 1987: 99)*

فالبيئة الطبيعية تعتبر من المتغيرات المهمة في عملية العلاج. ويجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على ضبطها لكي تناسب وتسهل عملية إعادة التوجيه. ومن الضروري تحقيق الضبط السلوكي في بيئة تسمح للفرد الذي يعانى من العزلة والانفصال بأن ينتقل ويتحرك في المكان الذي يحدث فيه العلاج؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال التجاهل، وإعادة التوجيه، والمقاطعة. وثمة حاجة لترتيب البيئة بحيث يزداد احتمال انتباه الفرد. وينصح باستخدام فنية التعليم الذي يحاول تلافى الأخطاء ها هنا. ويقوم المعلم بتوفير المساعدة البدنية واللفظية المطلوبة لإنجاز المهمة بنجاح. *(McGee ,1985 d)*

وأي نقص في احتمال السلوك التخريبي يزيد احتمال حدوث التفاعلات المكافئة. فالجلوس على جانب آخر من المنضدة بعيدا عن شخص ذي سلوكيات عدوانية يقلل من فرص تعرض المعلم للضرب. كما أن إبعاد المواد الغريبة عن المنضدة أو منطقة التعلم يقلل من فرص رمى هذه الأشياء. إن كلا من تلك الترتيبات الوقائية تستخدم فقط عندما يحتمل أن يحدث أي سلوك من تلك السلوكيات. وبمجرد أن

يختفي ذلك الاحتمال، فإن المعلمين ينبغي أن يعودوا إلى ترتيبات البيئة الطبيعية العادية. إن التنظيم البيئي يدعم كلا من استراتيجيات التجاهل والمقاطعة وغالبا ما تتم إعادة توجيه سلوكيات إيذاء الذات مثل جذب الشعر وصفع الوجه بسهولة إذا جلس المعلم خلف الفرد بدلا من إن يجلس أمامه، حيث إنه يستطيع أن يتعقب يدي الفرد خلسة دون أن يشعر. ويمكن تجاهل سلوك رمى الأشياء إذا كانت المنضدة التي يجلس عليها الفرد غير مواجهة لشخص آخر أو للنافذة . ومن خلال تنظيم البيئة نستطيع أن نمنع بداية الاستجابات غير المرغوبة وأن نحصل على فرص لتعليم نماذج تفاعلية جديدة . إنه يفتح الباب لتعليم الأفراد الذين يتسمون بالتحدي مزيدا من طرق التفاعل التي تتسم بالمكافأة . *(McGee , et al. , 1987 : 99 – 100)*

وينبغي ألا تصبح تلك التعديلات عوائق تمنع الفرد من أن يندمج في بيت طبيعي، أو في مدرسة طبيعية أو في بيئات العمل الطبيعية، بل ينبغي أن تحدث في المواقف الطبيعية وليس في مواقف معزولة، لأن أي تغيرات تتم ينبغي أن تكون خفيفة ومؤقتة. فهي لا تطلب مباني وحجرات وأثاث خاص. بل كل ما تحتاجه هو التنظيم المبدع والمرن والتلقائي للمواقف الطبيعية. *(McGee , et al. , 1987 : 100)*

ويوجد عدد من المتغيرات السلبية التي يمكن ضبطها وتنظيمها بطريقة تؤدى إلى زيادة احتمال حدوث سلوكيات الالتزام بالمهمة وتشمل هذه المتغيرات ترتيب الأثاث، ونوع الأثاث؛ مثل الكرسي المزود بمسند على الجانبين مقابل الكرسي غير المزود بذراعين، ومواقع الأفراد الآخرين في الحجرة، وسهولة الوصول إلى الأبواب والنوافذ والحجرات، ومواد التدريب الإضافية، وموقع المعلم بالنسبة للفرد .. الخ. وعن طريق ضبط هذه المتغيرات والسيطرة عليها سيستطيع المعلم أن يزيد فرص عدم انخراط الفرد في سلوكيات الابتعاد عن المهمة زيادة كبيرة. وعلى سبيل المثال إذا كان الفرد يتشتت انتباهه بسهولة بفعل شخصٍ آخر في الحجرة فإن تغيير مكان الشخص الآخر بحيث لا تقع عليه عين الفرد يقلل من فرص تشتت انتباه الفرد. وكذلك فإن نقل جميع المواد الغريبة

من على المنضدة أو من المنطقة التعليمية الأخرى يقلل من فرص حدوث سلوكيات رمى الأشياء. ومن خلال الضبط البيئي أو التنظيم البيئي لسلوكيات الابتعاد عن المهمة فإن فرص حدوث الالتزام بالمهمة ستزداد بشكل تلقائي. ومن خلال منع الاستجابات التي لا تلقى مكافأة، فإن التحدي المتمثل في تعليم المكافأة يصبح أسهل وأسهل ويجب أن يتم الضبط البيئي بطريقة لا تتسم بالتدخل. والمعلمون بحاجة لأن يبذلوا ما في وسعهم لكي يحققوا التكامل والاندماج مع الفرد في سياق اليوم الطبيعي وفى تيار الحياة الدافق، بينما يتوخون الحذر لمنع حدوث السلوكيات غير التكيفية في نفس الوقت. *(McGee, 1985 c)*

جـ- التعليم في صمت : *Teaching in Silence*

التعليم في صمت يعنى الاستخدام الأولى للحد الأدنى من التعليمات اللفظية لكي تزداد المكافأة اللفظية قوة، واستخدام مزيد من اللغة بالتدريج بينما يتم تعلم المكافأة، وهذا يتطلب استخدام وسائل اتصال غير لفظية مثل الإشارات والإيماءات جنبا إلى جنب مع التعليم في صمت لتسهيل الاستجابات الصحيحة ولزيادة قوة المكافأة اللفظية *(McGee , 1985 c)*.

والتعليم في صمت أسلوب تدعيمي مألوف ومعروف يساعد في تركيز الاتصالات على المكافأة. فكثيرا ما يشعر المعلمون أنهم مجبرون على أن يلاطفوا ويتملقوا بالألفاظ أولئك الأشخاص المتمردين ولكنهم إذا استخدموا ألفاظهم وكلماتهم بهذه الطريقة، فان المكافأة اللفظية تفقد كثيرا من زخمها وقوتها. ولتجنب ذلك يمكننا أن نحدث المشاركة من خلال استخدام الإشارات والتلميحات، ومن خلال المثيرات غير اللفظية. لأن المثيرات والتوجيهات اللفظية إذا تراكمت على التفاعلات فسيكون من الصعب أن نتصل بأولئك الأشخاص الذين نحاول أن نكافئهم بكلماتنا، وستذهب قيمة المكافآت اللفظية أدراج الرياح. فيمكن أن تفقد الكلمات قيمتها بسهولة في فيض من الألفاظ والكلمات، ومن الأسهل أن نركز على الاستجابات المكافئة وأن نخفض

ونلطف الاستجابات السلبية إذا قمنا بالتعليم في صمت. وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من الأفراد ذوي السلوكيات التي تتسم بالتحدي غالبا ما تكون لديهم اضطرابات لغوية. وربما تكون كلماتنا ذات قيمة محدودة في الاتصال بهم، بل وربما تثيرهم أكثر مما ينبغي، وفي تلك الحالات تزداد أهمية استخدام التعليم في صمت. *(Glynn, 1985; McGee et al., 1987: 100)*

وعندما نرغب في تعليم شخص ما أن يستجيب لمثير لفظي، فإننا يجب أن نستخدم تعليمات متناسقة ومتناغمة. فتكرار المثير اللفظي نادرا ما يكون أسلوبا فعالا. ولذا يجب استخدام الألفاظ بأقصى درجات الحذر حتى تكون قيمة المكافأة متناغمة ومتساوقة . وعندما يبدأ العدل التفاعلي والمساواة التفاعلية في البزوغ فعندئذٍ نستطيع أن نركز على تقديم وتطوير اللغة المعبرة. والمعلمون الذين غالبا ما يتفاعلون بطريقة لفظية، ثم بالإشارات والتلميحات، ثم بطريقة بدنية يدفعون الفرد دفعا إلى العدوان ولا يوفرون له إلا قليلا من الفرص لتعلم التفاعلات التي تتسم بالمكافأة. في حين أن التعليم في صمت لن يكون الأسلوب الوحيد لتغيير تلك التفاعلات، فهو يوضح ويبين كيف أننا نسئ استخدام المثيرات والتصحيحات اللفظية ونسرف ونفرط في استخدامها. *(McGee, et al., 1987: 101- 102)*

د ـ الإثارة الدقيقة الحذرة *Precise and Conservative Prompting*

نبغي أن نستخدم الاتصالات اللفظية بدقة وحذر بقدر المستطاع. وينبغي أن تؤدى تلك الاتصالات إلى توصيل رسالة للفرد. فالإفراط في الإثارة يؤدى إلى الارتباك. ومن الأفضل بصفة عامة المبادرة بتفاعلات مرغوبة أو إعادة توجيه التفاعلات غير المرغوبة بطريقة غير لفظية. وينبغي أن نستخدم تلك التفاعلات في إخبار الفرد بما ينبغي أن يفعل وليس ما يجب ألا يفعل. فإذا رمى الفرد شيئا ما، وقام المعلم بالطرق على المنضدة بغضب وبشكل متكرر، فإن ذلك الإفراط في رد الفعل ربما يعلمه أن رمى الأشياء وسيلة فعالة لتجنيب التفاعل أو لكسب الانتباه.

وإذا قام المعلم بعملية التحفيز والتصويب على نحو يتصف بالإلحاح والمثابرة، فإن إعادة التوجيه تصبح مفقودة ولا تحدث المكافأة. كما أن توقيت المثيرات أو الحوافز يعتبر أمرا بالغ الأهمية ويحتاج إلى حساسية. فينبغي تقديم الحد الأدنى منها أثناء التأكد من أكبر قدر ممكن من النجاح. وينبغي أن تركز تلك المثيرات والحوافز على البدء في المشاركة ومواصلتها واستمرارها، وليس مجرد إكمال المهام. وإذا انتظرنا حتى يبدأ الفرد في المشاركة حتى نكافئه، فربما لا نستطيع أن نمنح المكافأة أبدا. *(McGee, et al., 1987: 103)*

هـ استخدام المهمة كوسيلة *Using the Task as a Vehicle*

يعتبر كثير من المعلمين أن المهام واكتساب المهارات هما الغرض الرئيسي لجميع البرامج. ولكن التعليم الملطف ـ دون أن ينفى الحاجة لاكتساب المهارة، ودون أن ينفى قيمة اكتسابها ـ يرى أن المهارات والمهام ثانوية بالنسبة لتعلم التفاعلات المكافئة. وتكمن أهميتها الأساسية في أنها توحد الناس وتوفر البناء والفرصة للمشاركة في التقدير. وإذا كان الفرد يعيش في موقف لا يوجد فيه بناء أو تركيب مكثف ذي توجيه تعليمي، فلن يكون هناك إلا القليل من الفرص لتعليم المكافأة. وعلى نحوٍ مماثل إذا كان الفرد يعيش في موقف يكون التركيز الأساسي فيه على اكتساب المهارة، فان المكافأة لن تحدث بالكفاءة الكافية لإحداث الترابط. وينبغي أن ترقى المهام تدفق التفاعلات، والمشاركة، والمكافأة. *(McGee , 1985 c)* والحق أن المهمة في حد ذاتها تعتبر ذات أهمية محدودة عند مقارنتها باستخدام المهمة كوسيلة أو كطريقة لتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية *(Jones ., et al. , 1991 ; 1994)*

ويجب أن يتأكد المعلمون من أن كل فرد سوف ينجح في المهام بحيث يصبح احتمال المشاركة الناجحة خاليا من الأخطاء بقدر المستطاع. وينبغي أن تكون لدينا الرغبة على نحو متواصل لتعديل المثيرات، وترتيب المواد، وتعديل مستويات الأداء المتوقع أو أي معايير أخري

للمشاركة الناجحة والتفاعل الناجح .. وهناك عدة أسباب تدفعنا لاستخدام المهام كوسيلة، فإذا كان المعلم سيقوم بإعادة توجيه السلوك غير المرغوب، فيجب أن تكون الاستجابات البديلة متاحة للمعلم وأن تكون ميسورة وسهلة المنال بالنسبة للفرد. ويزداد احتمال إعادة التوجيه زيادة كبيرة عندما تكون هناك عدة أشكال متاحة من التفاعل والمشاركة. كما أن التفاعل الناجح والمشاركة الناجحة تزيد من احتمال هيمنة المكافأة على التفاعلات. وإذا رفض شخص ما أن يشارك في مهمة ما، فيجب على المعلم أن يجد طريقة لجعل مهمة معينة سهلة وفى متناوله. وربما يتضمن هذا إعادة توجيه تعتمد على التلميحات. وإذا ظل الفرد يرفض المشاركة، فربما يجب على المعلم أن يقدم قدرا قليلا من المثيرات البدنية أو أن يقبل قليلا من الاقتراب نحو المشاركة كسلوك قابل للمكافأة. والمدخل هنا هو خلق استجابات يمكن مكافأتها. والتحدي الذي يقع على عاتق المعلم هو أن يكتشف مدخلا للمشاركة الإنسانية. وإذا كان الفرد يعرف كيف يؤدى مهمة معينة، ولكنه يرفض التفاعل، ويرفض المشاركة، فإن ذلك لا يعنى أن المشاركة قد توقفت إلى الأبد *(McGee, et al., 1987: 104)* .

و- الاحتفاظ بالتركيز التفاعلي ***Maintaining an Interactional Focus***

لتخفيف أو منع الاستجابات غير المرغوبة فإننا ينبغي أن نكون واعين دائما بموضع تركيزنا ألا وهو تعليم المكافأة. ورغم أن ذلك يرجع إلى الاقتناع أو الاعتقاد أكثر مما يرجع إلى الأسلوب التدعيمي أو الفنية التدعيمية، فإنه يؤثر تأثيرا كبيرا على ما نفعله. فإذا كان هدفنا هو تحقيق الضبط والسيطرة أو الإذعان، فسيكون حتما أن نستخدم العقاب والكبح في الأعم الأغلب. أما إذا كان هدفنا هو تعليم الترابط، فإننا عندئذ سنخلق طرقا لجعل المكافأة متاحة وميسورة وسهلة المنال وسوف نتجنب الإجبار اللفظي أو البدني. أما إذا كان تعليم المكافأة هو موضع تركيزنا فإن الأساليب التي نستخدمها سوف تقودنا حتما إلى إحداث المكافأة، وعلى سبيل المثال إذا انسل شخص ما وخرج من مقعده، وقد كانت هناك فرصة سابقة لمكافأته، فإننا ربما نختار أن

نتجاهل الاستجابة ونقوم بتعليم الفرد على الأرض. إن فرصة منح المكافأة أهم من الجلوس على الكرسي. أما إذا كان الانسلال والخروج من الكرسي مقدمة للبدء في ضرب الرأس فإننا ربما نختار مقاطعة ذلك السلوك أثناء إعادة توجيه الفرد، أو ربما نقرر أن سعادة الفرد قد تعرضت لتهديد كبير ونختار أن ننهى النشاط وأن نعيد توجيه الفرد نحو نشاط بديل. ولكي يكون للمنع والتخفيف غرض مستمر، يجب أن تحل الاستجابات والسلوكيات التي تتسم بالتقدير المتبادل والتحرير المتبادل محل الاستجابات التي تنتقص من قدر الفرد وكرامته. ومهمتنا المستمرة الدائمة هي إحداث المشاركة بحيث يمكن أن نقوم بتعليم معنى المكافأة الإنسانية *(McGee, et al., 1987: 105 – 106)*

٤ـ إطفاء الدعم *Fading Support*

تستخدم هذه الفنية لجعل الفرد أكثر استقلالا وأقل اعتمادا على المعلم. وتسعى هذه الفنية إلى تحقيق الاندماج مع الآخرين من المعلمين والأفراد في علاقة ما لتسهيل الاعتماد المتبادل على نحو صحيح. وغالبا ما يكون مستوى الدعم مكثفا في المراحل الأولى، ولكن كلما أصبحت التفاعلات أكثر عدلا وأنصافا فإن درجة الدعم ينبغي أن تقل. والإطفاء هو تلك العملية التي تمكن من حدوث ذلك الانتقال. وتشمل الخفض التدريجي للدعم اللازم للاحتفاظ بالمشاركة. وبينما يتم تعلم المعنى الإنساني للمكافأة، وبينما يرمز وجود المعلم إلى الأمن والأمان، فإن احتمال حدوث المشاركة سيزداد، وبينما يحدث ذلك فإن المكافأة تحل محل الدعم الأولى اللازم للمشاركة. *(Kohl,1995: 16, McGee , undated)*

أ ـ إطفاء التجاهل وإعادة التوجيه
Fading Ignoring and Redirection

يمكن أن نطفئ الاستراتيجيات والأساليب أو الفنيات التي تخدم وتعمل كميكانيزمات لتخفيف أو منع التفاعلات غير التكيفية كلما تبنى الفرد بالتدريج سلوكيات تعكس التفاعلات التي تتسم

بالمكافأة. فخفض أو تقليص استخدام التجاهل وإعادة التوجيه يحدث كلما بدأ وجودنا يمثل المكافأة وهذه عملية رقيقة ودقيقة تحتاج إلى مراقبة تتسم بالقرب والمرونة. وغالبا ما يكون هناك مد وجزر في هذه العملية ويجب أن تكون لدينا القدرة على إعادة تلك التدعيمات ولو بصورة مؤقتة عند الضرورة. وكذلك تتم إزالة واستبعاد الأساليب والفنيات التي تدعم تلك الاستراتيجيات. فعلى سبيل المثال، نقوم في كثير من الحالات بتغيير الأثاث أو تغيير ترتيب المقاعد، أو موقع أفراد آخرين في الموقف، أو موقع بعض المواد بهدف منع أو تجنب التفاعلات غير التكيفية أو غير المرغوبة. وكلما زادت المشاركة، قلت الحاجة للتغيير والتعديل البيئي لمنع التفاعلات غير التكيفية واشترك الفرد بالتدريج في أنشطة ونظم عادية وطبيعية.*(McGee,et al.,1987:106 – 107)*

أ- إطفاء وجود المعلم :*Fading the presence of the Caregiver*

هناك عدة عوامل ترتبط بمستوى مشاركة الفرد وتؤثر علي اقتراب المعلم ودرجة اتصاله. وبصفة عامة هناك بعض المهام أو الأنشطة المتاحة فعلاً كوسائل للمشاركة، ويمكن التنبؤ بنتائجها، كما أن الفرد يستطيع أن يكملها بنجاح ويزداد احتمال عدم احتياجه إلى الدعم، أو احتياجه إلى قدر أقل منه. ويستطيع المعلمون أن يطفئوا ويقلصوا وجودهم أثناء تلك اللحظات وأن يعلموا الفرد العلاقة بين المشاركة والمكافأة. وفي حالات أخري ، قد تكون هناك حاجة لقضاء وقت أطول لمنع وتخفيف التفاعلات غير التكيفية من خلال التجاهل وإعادة توجيه الفرد نحو المشاركة، فالدعم الزائد من قبل المعلم ضروري لفترة من الوقت. وثمة قدر معقول من تنوع مستوي الدعم الذي يحدث في التعليم الملطف. وهناك عدة عوامل تؤثر علي ذلك ، ومنها: الوضع أو الموقف القيمي الذي يتبناه المعلم، وخبرته ، وتاريخ التفاعلات بينه وبين الفرد، والبيئة ، ودرجة الإعاقة العقلية، ومظاهر العجز الأخرى . وبغض النظر عن تلك العوامل، فإننا بحاجة لأن نركز علي تعليم العدل والمساواة والإنصاف بسرعة بحيث يمكن إطفاء الاقتراب . والمستويات الكبيرة من الدعم والتفاعل ضرورية ومطلوبة لنسبة قليلة من الأفراد.

حيث إن لديهم ذخيرة محدودة من المهارات المكتسبة، كما أن لديهم مجموعة كبيرة من التفاعلات غير التكيفية التي تتسم بالمثابرة والإلحاح. فالدعم مطلوب لجعل المكافأة سهلة المنال بالنسبة لهم. (McGee, et al. , 1987 : 107)

فنيات تدعيمية *Supportive Techniques* :

هناك بعض الفنيات التي يمكن أن تستخدم في إنشاء وتأسيس علاقة إيجابية أثناء المهمة أو النشاط. وتلك الفنيات تمكن المعلم من تجنب استخدام العقاب؛ والأهم من ذلك أنها تسهم في تعليم الضبط التفاعلي والذي يؤدى في النهاية إلى الترابط أو الاعتماد المتبادل . ومن هذه الفنيات ما يلي: (*مسافر، ٢٠٠٤ : ١١٠ ـ ١١٧*)

١ـ تعليم يحاول تلاشى الأخطاء *Errorless Teaching*

ويعنى تعلم المهارات في تتابع يسهل اكتسابها، وتوفير المساعدة الملائمة لتجنب الأخطاء بحيث يمكن أن تخدم المهارات التي تم إعدادها كوسيلة لتعليم المكافأة عبر اليوم. والغرض منه تسهيل مشاركة الفرد، وخفض مستوى الإحباط وزيادة التفاعلات بين الفرد والمعلم، وإلى التركيز على منح التقدير (*McGee, 1985 c, Kohl, 1995: 14*). وفيه يتم تقديم بعض المهام للفرد ليكملها أو ينجزها بطريقة تزيد من احتمال استجابته على نحو صحيح، ومن ثم يتمكن من كسب الإطراء والثناء الاجتماعي (*McGee , 1985 d*). فعلى سبيل المثال إذا بدأ أحد الأفراد في تناول الطعام فيمكن أن يقوم المشرف بوضع يده على حامل الملعقة والسكين؛ حيث إن هذا سيؤدى إلى زيادة احتمال نجاح الفرد في المهمة. ويقوم هذا الأسلوب ببناء وتشكيل عملية التعلم بحيث يتعلم الفرد من النجاح ويتجنب الفشل. وفى النهاية عندما تتحسن كفاءة المهمة يمكن تقليل مساعدة المعلم (*Steele,1995*).

وهدف فنية **التعليم الذي يحاول تلافى الأخطاء** هو تقليل المطالب أو الأوامر المرتبطة بالمهمة من خلال جعلها سهلة بقدر المستطاع وعلى

سبيل المثال عند تعليم الفرد نشاط إعداد الطعام، توجد عدة مكونات يجب مزجها في إناء وعن طريق ترتيب مواد التدريب في ترتيب صحيح (إناء، مكونات أ، مكونات ب ، ملعقة... الخ) ، مع البدء بأول مادة قريبة من الفرد والإبقاء على بقية المواد بعيدة عنه، فإن فرص أداء التتابع في الترتيب الصحيح تزداد بدرجة كبيرة. وكلما ازدادت السلوكيات الملائمة، ازدادت فرص تعليم المكافأة *(McGee , 1985 c)*. وتقترن بهذه الفنية فنية تحليل المهمة التي سبق الحديث عنها.

٢ـ المتغيرات البيئية *Environmental variables* :

هناك عوامل أخرى يجب أن توضع في الاعتبار قبل التفاعل مع الفرد، مثل المكان الذي نجلس فيه، وطريقة وقوفنا واقترابنا من الفرد وكلامنا معه ولمسنا إياه، ودرجة حرارة الحجرة، وشدة الضوء، ومستويات الضوضاء والصخب والضجيج. والهدف من ذلك هو خلق بيئة تزيد من المشاركة *(Kohl , 1995 : 14)*.

٣ـ المشاركة المتكافئة *Co-Participation* :

وتشير المشاركة المتكافئة إلى تسهيل التفاعل بين المرشدين والمسترشدين، حيث إنهم يدخلون الشخص ذي الاحتياجات الخاصة في مهام ذات معنى ويوفرون أي مساعدة ضرورية لإتمام المهمة بنجاح. فالمهام تجمع الناس معا وتتيح الفرصة للمشاركة في التقدير. وينصب التركيز في المقام الأول على التفاعل البشرى وليس على إتمام المهمة. وتسعى هذه الفنية لخفض المشاركة الخاطئة، ولخلق الفرص لمنح التقدير وتبادل المشاركة، وتكثيف الاعتماد المتبادل *(McGee, undated, McGee, et al. , 1987: 103)*.

وتتلخص هذه الفنية في أداء المهمة مع الفرد لإحداث معنى الاندماج والاشتراك الإنساني، بدلا من التركيز الأولى على الإذعان واكتساب المهارة . وهى تتطلب من المعلم والفرد أن يجلسا جنبا إلى جنب لأداء مهمة ما معا ولا يلقى المعلم أوامره وطلباته على الطفل لأداء المهمة،

كما أنه لا يسمح بحدوث أي نوع من السيطرة (سواءً كانت لفظية أو غير لفظية) أو أي نوع من الكبح أو التقييد. ومن المأمول أن يؤدى هذا إلى منع الصعوبات السلوكية بينما تزداد مشاركة الأفراد . *(McGee, 1992, Kohl, 1995)*

٤ـ توفير البدائل (إعطاء الفرصة للاختيار) *Giving Choices* :

تستخدم هذه الفنية لزيادة مشاعر الحرية في اتخاذ القرار لدى الفرد. وبينما تزداد مشاركة الفرد مع المعلم ، فإن على المعلم أن يبدأ في إطفاء المساعدة التي كان يقدمها للفرد من قبل. *(Kohl , 1995 : 16)* وفى هذه الفنية يطلب من المعلمين أن يقدموا أكبر عدد ممكن من فرص الاختيار فبدلا من أن يقول المعلم: "هيا يا سارة اذهبي لتأكلي." يمكنه أن يقول: "هل تريدين أن تأكلي ألان أو أن تنتظري حتى ينتهي هذا البرنامج التليفزيوني؟" ومن ثم يسهم في زيادة شعور الفرد بحرية الإرادة. وغالبا ما تؤدى الجدولة الصارمة الموجودة في المؤسسات والبرامج الرسمية إلى منح الأفراد عددا قليلا جدا من فرص الاختيار. ومثل تلك القيود تؤدي إلى الإحباط والغضب عندما يشعر الفرد أنه لا حول له ولا قوة، وأنه يفتقر إلى أي شعور بالسيطرة. في حين أن توفير البدائل والاختيارات يزوّد الأفراد بشعور من القوة والسيطرة في حياتهم. *(Steele , 1995)*.

٥ـ الحوار الذي يتسم بالتقدير غير المشروط: *Dialogue of Unconditional Valuing*

تستخدم هذه الفنية لتسهيل منح التقدير، واستثارة التقدير، وتبادل التقدير، ولزيادة احتمال المبادرة بالتقدير. ويجب أن يستمر هذا الحوار خلال المهمة أو النشاط. وبيت القصيد هنا هو مواصلة ذلك التقدير حتى إذا أصبح الفرد عدوانيا أو رفض المشاركة أو مارس إيذاء الذات . *(Kohl, 1995: 16; McGee, undated)*.

٦ـ ضبط المثير *Stimulus Control* :

ويعنى محاولة تحقيق النجاح بان نضع في اعتبارنا عوامل مثل ترتيب المهام وضبط المواد، وصعوبة المهمة. وضبط المثير مشابه إلى حد كبير لفنية الضبط البيئي وهو يختلف عنه بشكل أساسي في أنه يرتبط بأحداث معينة في ترتيب المهمة. وكما أنه من الممكن تعزيز فرص الأداء الناجح من خلال ضبط العوامل البيئية والسيطرة عليها، فمن الممكن أيضا زيادة احتمال الأداء الناجح وزيادة احتمال المكافأة من خلال ضبط المتغيرات المرتبطة بالمهمة وتنظيمها، كما أن موقع المواد، واستخدام اللوحات أو أي وسائل أخرى لتوفير المعلومات عن التسلسل الصحيح للأنشطة أو أي توظيف آخر للمهمة يمكن أن يؤثر على احتمال النجاح في المهمة كما أن زيادة فرص النجاح تزيد من احتمال منح المكافأة وتعليمها *(McGee , 1985 c)* .

٧ـ التشكيل *Shaping* :

التشكيل فنية تعليمية أساسية تستخدم في التعليم الملطف حيث إنه يسمح بمكافأة الاقتراب الناجح من الاستجابة المستهدفة . والجانب الهام في عملية التشكيل هو أنها تسمح بجرعات كبيرة من المكافأة على استجابات أقل من درجة الإتقان. ويعتبر هذا المزيج من المكافأة العالية والتوقع المنخفض أساسيا بالنسبة للتعليم الملطف حيث إنه يجعل قواعد منح المكافأة أكثر طيبة ويوفر فرصا كبيرة لتعليم المكافأة. وبهذه الطريقة فإن عملية التعليم تصبح موجهة نحو المكافأة بدرجة كبيرة. وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه الفنية تتجنب مواقف عدم الفوز التي تحجب المكافأة حتى يتم تحقيق شروط محددة بوضوح . وبدلا من ذلك يتم تسهيل التعليم، وتصبح المكافأة سهلة المنال بأن تتطلب مستويات بسيطة من الأداء . حيث إن المتعلم ينخرط على نحو متزايد في المهمة، ويزداد توقع سلوك أكثر دقة، وبينما يتكرر حدوث المهمة بنجاح ويقترن بمكافأة مناسبة يستطيع المعلم عندئذٍ أن يجعل المهمة أكثر تعقيدا وأن يقلل من درجة المكافأة *(McGee , 1985c)*.

٨ـ الإطفاء *Fading*:

الإطفاء فنية متناسقة ومتناغمة ومتساوقة مع التشكيل . حيث تتطلب المهام الجديدة قدرا معقولا من المساعدة من جانب المعلم للفرد ليستطيع أن يكمل النشاط التعليمي. وبينما تتم مكافأة الاقتراب الناجح أثناء عملية التشكيل فإن الفرد لا يحتاج إلا قدرا أقل وأقل من المساعدة، وتتم إزالة المساعدة بالتدريج بينما يصبح الفرد أكثر استقلالا في المهمة، وربما تكون هناك حاجة لزيادة المكافأة من أجل الاحتفاظ باستجابات الاحتفاظ بالمهمة والاستجابات التي تتلقى المكافأة، لاسيما عندما تتم مواجهة صعوبات في الاحتفاظ بالسلوك الملائم ومع ذلك يتناقص تقديم المكافأة مع الزمن *(McGee, 1985 c)*