الفصل الثاني عشر

المهارات الاجتماعية ودعم السلوكيات الإيجابية
Social Skills and Positive Behavior Support

أوستين تلميذ بالمدرسة الابتدائية لديه إصابة مخية صدمية traumatic brain injury وإعاقة عقلية شديدة وتم إلحاقه بمنهج التعليم العام. ويستمتع أوستين بقضاء الوقت مع أصدقائه والمزاح وإجراء تجارب العلوم. وتستخدم المدرسة التي التحق بها عمليات دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة في نظام ذي ثلاث طبقات. وتشمل الطبقة الأولى - وهو لكل التلاميذ - الإعلان عن التوقعات والقواعد والإجراءات على مستوى المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، يحضر أوستين في مجموعة مهارات اجتماعية ويتلقى خدمات إرشادية في المدرسة، وهو ما يعتبر مستوى دعم من الطبقة الثانية متاح لعدد أقل من التلاميذ الذين يحتاجون مزيداً من المساعدة. ومؤخراً قامت السيدة / كندريك، معلمة التربية للرياضيات العامة والتي تقوم بالتدريس له، بإبلاغ معلمة التربية الخاصة بأن أوستين بدأ يضرب الآخرين، ويقول "عد إلى المنزل" وينطلق خارج الغرفة عندما تعطيه عملاً مستقلاً ليؤديه في مقعده. وقد حاولت السيدة/ كندريك مراجعة قواعد الفصل معه، والتي تشمل إبعاد يديه وقدميه عن الآخرين، ولكن يبدو أن هذا يجعله يزداد غضباً.

يصف هذا الفصل إستراتيجيات التخطيط لتلاميذ مثل أوستين يحتاجون مهارات اجتماعية جديدة وغيرها من دعائم السلوكيات الإيجابية. وتشمل المهارات الاجتماعية عدداً كبيراً من السلوكيات، من تنمية الصداقات إلى رعاية وصقل المهارات الاجتماعية إلى الحد من السلوكيات غير الملائمة. إن معظم الأفراد يقضون حياتهم بالكامل في صقل مهاراتهم الاجتماعية وتكييفها مع العلاقات والسياقات الجديدة. وعلى خلاف مهارات مثل الطهي أو القراءة، تتطلب المهارات الاجتماعية المشاركة مع الآخرين، ومن ثم يتم تعلمها على أفضل نحو في سياق العلاقات الإيجابية. ففي هذه العلاقات نتعلم طرقاً جديدة للتفاعل من مشاهدة نماذج الآخرين والحصول على تأكيد لإستراتيجياتنا الفعالة (ابتسامات – ضحك – محادثة – تعاون) وإشارات اجتماعية لتغيير إستراتيجياتنا غير الملائمة (تكشيرة – صمت – مقاومة – مناقشة حول تعليق مؤلم). ونتعلم ليس فقط الدفاع عن النفس ولكن أيضاً كيف نحترم احتياجات الآخرين ووجهات نظرهم وتفضيلاتهم لكي ننمي العلاقات، أو نجعل شخصاً ما يؤدى عملاً ما، أو نساعد فريق على أداء وظيفته. وبالنسبة للأفراد الذين يعانون من إعاقات شديدة، قد يكون اكتساب هذه المهارات الاجتماعية صعباً نتيجة لكل من الفرص الاجتماعية غير الكافية ومهارات التواصل ناقصة النمو. وقد تكون النتيجة هي أن الفرد يعتمد على سلوك غير ملائم لتحقيق الوظائف الاجتماعية. وقد يكون هذا السلوك غير ملائم للسن (مثل نوبة غضب)، أو غير فعال اجتماعياً (مثل محاولة جذب الانتباه بطرق يجدها الآخرون مهينة

وكريهة)، أو مدمراً وخطيراً بالنسبة للتلميذ أو الآخرين أو البيئة (مثل القذف بالأشياء).

وحيث أن المهارات الاجتماعية يتم تعلمها على أفضل نحو في سياق علاقات إيجابية، لذلك يبدأ الفصل بمناقشة للعلاقات الاجتماعية وأهميتها بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات نمائية. وبعد وصف العلاقات الاجتماعية ومعوقاتها، نستعرض المهارات الاجتماعية للتعليم، بما في ذلك الطرق المبنية على البحث لتنمية المهارات الاجتماعية. وبعد ذلك نوضح خطوات دعم السلوكيات الإيجابية. وأخيراً نتسع بفكرة دعم السلوكيات الإيجابية لنقدم عرضاً عاماً لدعائم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة.

أولاً: بناء العلاقات الاجتماعية
Building Social Relationships

١- ما هي العلاقات الاجتماعية وما هو سبب أهميتها؟

إن أنواع التفاعلات العديدة التي يتشارك فيها الأفراد مع الآخرين تميز العلاقات الاجتماعية. وقد تتباين هذه العلاقات الاجتماعية من شخصيات محلية مألوفة يحييها الشخص (مثل ساعي بريد) إلى معارف محليين يتبادل المرء معهم الحديث بانتظام (مثل مصفف شعر) إلى مقدمات خدمات مستمرة (مثل طبيب أسنان) إلى صداقات بالعمل أو المدرسة إلى شخصيات ذات سلطة (مثل معلم – صاحب عمل) إلى أصدقاء مقربين وأفراد أسرة وصداقات رومانسية. إن أحدى أهم الطرق التي يتعلم بها كل التلاميذ المهارات الاجتماعية طوال حياتهم هي من خلال العلاقات الإيجابية مع الأصدقاء. وتشير الأدلة على أن نقص المهارات الاجتماعية قد يساهم في رفض أو نبذ الأقران (Lambros, Ward, Bocian, MacMillan, & Gresham, 1998)، ومشكلات التوافق الاجتماعي (Farmer, Irvin, Sgammato, Dadisman, & Thompson, 2009)، والمشكلات الدراسية (Parke & Welsh, 1998). فوجود أو غياب علاقات اجتماعية متينة يمكن أن يكون له تأثير دال على جودة حياة الفرد.

إن العلاقات الاجتماعية مبنية على الاتصال الاجتماعي والدعم الاجتماعي والشبكات الاجتماعية (Kennedy, 2004). ويرتبط الاتصال الاجتماعي بتكرار ومدة التفاعلات بين شخصين أو أكثر. فمثلاً، قد ترى تلميذة أحدى صديقاتها كل أسبوع بعد الخروج من المدرسة، وقد ترسل أخرى رسالة لصديقة لها على تليفونها المحمول كل بضعة ساعات. ويحدث الدعم الاجتماعي ويستمر عندما يستفيد كل من الطرفين من تفاعلهما. وكما يرى كينيدي، فإن هناك ستة أنواع من الدعم الاجتماعي هي: (١) الدعم العاطفي (مثل المواساة أثناء الأحداث الصعبة)، (٢) الرفقة (مثل التفاعل داخل بيئة مشتركة)، (٣) إتاحة الفرصة للتعرف بآخرين (مثل تقديم معارف جدد)، (٤) تبادل المعلومات (مثل التواصل بشأن الأحداث الأخيرة أو القادمة)، (٥) المساعدة المادية (مثل تقديم مساعدة مادية أو أشياء لشخص آخر)، (٦) اتخاذ القرارات (مثل المساعدة في الاختيارات أو القرارات). وتتألف الشبكات الاجتماعية من أنماط التفاعل المختلفة والمتنوعة بين الأفراد. فمثلاً، هناك بعض الشبكات الاجتماعية

مرتبطة بإحكام (مثل ثلاثة من أفضل الأصدقاء يتفاعلون مع بعضهم البعض بشكل منتظم)، بينما توجد شبكات اجتماعية أخرى مرتبطة على نحو غير محكم (مثل زملاء العمل الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض في العمل ولكن ربما تكون لديهم روابط اجتماعية مختلفة خارج مكان العمل) (Kennedy, 2004; O'Neil, 2004).

وكما يرى خبراء المجال، فإن إحدى أهم فوائد وجود علاقات اجتماعية هي الشعور بإحساس الانتماء والعضوية، أو "الارتباط" بالآخرين (Kennedy, 2004). وتتميز العضوية والانتماء بالإحساس بالمساواة بين الأفراد المنخرطين في الجماعة، والاحترام المتبادل لبعضهم البعض، والندية في المعاملة. وتشمل أمثلة العضوية والانتماء وجود دائرة أصدقاء لدى الفرد، وكونه عضواً ذا قيمة في الفصول أو المدارس التي يحضر فيها، أو الشعور بالارتباط بأسرته ومجتمعه (Kennedy, 2004).

٢- معوقات بناء العلاقات الاجتماعية

عند النظر في تعليم التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حادة، نجد أن المربون على مر التاريخ قد أعطوا لزيادة المهارات اللازمة للاستقلال قيمة أكبر من تلك التي أعطوها لأهمية الاعتماد المتبادل (Kennedy, 2004). فمثلاً التلميذ الذي يتلقى فقط تعليماً ليبعد يديه عن الآخرين لا يتعلم الطرق الملائمة للطلب من أجل التبادل الاجتماعي. ورغم أن الاستقلال المتزايد مكون مهم لتعليم التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة، إلا أن الاعتماد المتبادل أو العلاقات التي يساعد فيها التلاميذ بعضهم البعض ويعتمدون على بعضهم البعض هي اعتبارات مساوية له في الأهمية (Kennedy & Horn, 2004).

وكما يرى كينيدى و هورن (Kennedy and Horn, 2004) ، فإن التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة غالباً ما يواجهون عقبات تعوق تكوينهم للعلاقات الاجتماعية. فمثلاً، غالباً ما يواجه التلاميذ الذين يعانون من إعاقات نمائية حادة عقبات في الوصول إلى بيئات نموذجية، وفي الالتقاء بالأقران الذين لا يعانون من إعاقات في بيئات التعليم العام، وفي الالتحاق بمنهج التعليم العام، وفي اكتساب مهارات لتيسير التفاعلات. وهناك إستراتيجيتان رئيستان للتغلب على معوقات العلاقات الاجتماعية بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة. الأولى هي تحسين وتعديل البيئة، والثانية هي تعليم مهارات اجتماعية معينة.

أ) الترتيبات البيئية لتنمية العلاقات الاجتماعية

Environmental Arrangements to foster social relationships

لتنمية العلاقات الاجتماعية، يحتاج التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة إلى أن يختلطوا مع الأقران في كل من السياقات التعليمية والسياقات الاجتماعية. إن إحدى أقوى الطرق التي يمكن بها تنمية العلاقات الاجتماعية هي من خلال تخطيط طرق يصبح بها التلاميذ أعضاء كاملين في مدارسهم. وفيما يلي بعض الأسئلة التي قد يأخذها فريق في الاعتبار:

١- هل يتلقى التلميذ تعليماً في فصول التعليم العام؟

٢- هل يتناول التلميذ طعام الغداء مع أقران نموذجيين في الكافيتريا؟

٣- هل يشارك التلميذ في أنشطة لا صفية مثل الألعاب الرياضية أو النوادي؟

٤- هل يكون التلميذ "عضواً" في فصل التعليم العام عند أخذ صور للفصل؟

٥- هل يذهب التلميذ إلى المدرسة مع الأقران؟

بمجرد تواجد التلميذ في سياقات يمكن فيها تكوين علاقات اجتماعية، ربما تكون هناك حاجة لبعض الترتيبات البيئية الإضافية حتى لا يصبح معزولاً. وأحد الخيارات المتاحة هي تشجيع دعم الأقران. وقد يشمل هذا تجنيد متطوعين لدعوة التلاميذ ذوي الإعاقات للانضمام لدائرة أصدقائهم لتناول الغداء أو اختيار قيام كل التلاميذ بتسجيل أسمائهم في مجموعات اجتماعية تجتمع وقت الغداء وتتشارك في اهتمامات متماثلة (مثل "منضدة التنس"). وغالباً ما استخدم المعلمين الأقران لتدريس التلاميذ وتعليمهم مهارات جديدة (Carter et al, 2005). إن تعليم الأقران هو ما يمكن وصفه بأنه علاقة "رأسية" vertical أو علاقة بمساعدة مساعد. ولبناء العلاقات الاجتماعية، يحتاج التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة أيضاً فرصاً للعلاقات "الأفقية" Horizontal التي يساهم فيها كل الأعضاء (مثل النوادى الاجتماعية) والعلاقات الرأسية التي يعملون فيها كمساعد. وهناك إستراتيجية أخرى تتمثل في تشجيع عضوية كل المشاركين في مجموعة ما. ويلاحظ شوارتز وستاوب وبيك وجالوسى (Schwartz, Staub, Peck, and Gallucci, 2006) أن مصطلح "العضوية" membership يشير إلى الإحساس بالانتماء إلى مجموعة اجتماعية مثل فصل أو مجموعة عمل تعاوني أو مجموعة أصدقاء. كما يلاحظون أنه يمكن استنتاج العضوية عندما يقوم الأعضاء بعمل تجهيزات لانضمام طفل وعندما تكون لديهم رموز مشتركة (مثل نفس القمصان) وطقوس مشتركة تتم في المجموعة (مثل تحية خاصة). وأحياناً يكون تشجيع العضوية مسألة تأييد لتلميذ وعدم نسيانه عن الإعلان عن أعياد الميلاد أو توزيع قمصان أو تكوين فرق.

وهناك إستراتيجية أخرى تتم بها تحسين البيئة من أجل العلاقات الاجتماعية تتمثل في بناء الوعي لدى جماعة الأقران. وقد يشمل هذا المناقشات مع الأقران حول كيفية انضمام تلميذ يعاني من إعاقات سواء في مجموعة اجتماعية أو مجموعة عمل. وقد يتضمن الفصل بعض المناقشات العامة الخاصة بالتوعية بالإعاقات. ويوصي شوارتز وآخرون (Schwartz et al, 2006) باستخدام اجتماع للفصل يكون للتلاميذ فيه صوت ورأى في وضع معايير وتوقعات الفصل. ويمكن أن يصبح هذا فيما بعد حدثاً منتظماً يمكن فيه عقد مناقشات حول كيفية مساعدة كل فرد على المشاركة الكاملة.

ورغم أن الترتيبات البيئية تشجع وتنمي التفاعل الاجتماعي، إلا أن الصداقات لا تتم بالتعيين ولكنها بدلاً من ذلك تنمو وتتطور عندما يجرب الأفراد الفوائد المتبادلة التي وصفناها في البداية (مثل التشارك sharing – الدعم

العاطفي emotional support). وما يمكن أن يقدمه الكبار هو دعم الأقران الذين يحاولون مد اليد إلى شخص يعاني من إعاقات، خلاف الحاجة للمساعدة في فهم الفروق والاختلافات (مثل التواصل المعزز والبديل). وأيضاً قد يساعد الكبار التلاميذ الذين ينمون صداقات في ترتيب النزهات الاجتماعية. فمثلاً، عندما ذهبت والدة تريشا لتوصيلها لموعد أثناء الغداء ذات يوم، لاحظت أن تريشا كانت تستمتع بالغداء مع كاتي، وهي فتاة كانت تعاني من إعاقات شديدة. وفي الطريق إلى الموعد، ساعدت الأم تريشا على إعطاء أفكار عن الطريقة التي يمكنهم بها دعوة كاتي لزيارتهم. ثم اتصلت بالمعلمة لتوصيل الدعوة لوالدة كاتي.

ويمكن للكبار أيضاً المساعدة في مهارات حل الصراعات عن طريق تعليم كل أفراد الفصل طرق غير عنيفة لحل الخلافات. فأحياناً قد يمتنع الرفاق الذين لا يعانون من إعاقات عن إعطاء التغذية الرجعية اللازمة التي ستحل مشكلة لأنهم يحاولون أن يكونوا لطفاء. فمثلاً، عندما كانت بيث تجذب شعر كارلا الطويل، كانت كارلا تصرخ فقط لتجاهل الأمر بينما كانت بيث تضحك. وعندما لاحظت المعلمة ما يحدث وأن عينا كارلا كانت مملوءتين بالدموع من الألم، طلبت من كارلا أن تطلب من بيث أن تتوقف لأن ذلك يؤلمها وأن تحاول إعادة توجيه يدي بيث بإشارة من يدها وغيرها من الاستجابات مثل الإشارة إلى الصور الموجودة في صفحة. وإذا لم يفلح ذلك، كان ينبغي على كارلا أن تقول وهي عابسة " هذا ليس بالأمر الذي يبعث على الضحك" وتسير بعيداً حتى تعرف بيث أن هذا لم يكن بالأمر الذي يبعث على الضحك.

ب) تدريس المهارات الاجتماعية Social skills for instruction

تعد السلوكيات الاجتماعية مثل قول "أهلاً" لتلميذ أخر في كافيتريا المدرسة أو طلب المساعدة في مشروع مدرسي أو دعوة صديق على العشاء في المنزل هي بعض أهم الأفعال للارتقاء بجودة الحياة. إن المهارات الاجتماعية هي سلوكيات اجتماعية تساعد التلميذ على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهي تشمل كل من أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي. ويؤثر تفسير وفهم التفاعلات الاجتماعية تأثيراً كبيراً على سلوك التلميذ (Carr & Durand, 1985; Hodgdon, 1999).

إيجاد التوازن: تنمية العلاقات أم تعليم المهارات الاجتماعية؟

يتعلم معظم الأفراد المهارات الاجتماعية من خلال علاقات الأخذ والعطاء اليومية. فنماذج الأقران، ومجاملات الصديق، والمناقشات حول القيم (مثلاً كيف نقرر ما إذا كان يكذب) جميعها أمثلة للدعائم التي تحدث يومياً في تنمية المهارات الاجتماعية. إن التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة يحتاجون أيضاً فرصاً لتنمية المهارات الاجتماعية في العلاقات التي يتقاسمون فيها مع الأقران الفائدة والمتعة المتبادلة. وفي المقابل، فإن الكثيرين من التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة يحتاجون أيضاً تعليماً منظومياً في المهارات الاجتماعية. وهناك حاجة إلى بعض التوازن لمعرفة كيفية مساعدة التلاميذ على التدريب على هذه المهارات (مع معلم رفيق مثلاً) دون التضحية بفرص تتيح لهم أن يكونوا جزءاً من شبكة اجتماعية.

وتدل البحوث على أن التلاميذ الذين لديهم تحديات تواصل قد يكونون معرضين لخطر مشكلات توافق اجتماعي أكبر (Benner, Rogers-Adkinson, Mooney, & Abbot, 2007). وترتبط درجات اللغة الاستقبالية المنخفضة بالمهارات الاجتماعية المنخفضة لدى التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اللغة (Benner et al, 2007). ورغم أن العلاقة بين مهارات التواصل والمشكلات السلوكية ليست مفهومة بصورة وافية بين الأطفال الذين يعانون من إعاقات نمو شديدة، فقد قدمت عدة دراسات دليلاً على وجود ارتباط بين نمو مهارات التواصل الملائمة وتناقص المشكلات السلوكية (Carr & Durand, 1985; Davis, Brady, Williams, & Hamilton, 1992; Durand & Carr, 1992).

ووفقاً لرؤية ماكجينيس وجولدشتاين (McGinnis and Goldstein, 2003) يمكن تصنيف المهارات الاجتماعية إلى ست فئات مهارية: (١) المهارات الاجتماعية الأولية (مثل الاستماع، التواصل "اشكراً لك")، (٢) المهارات المرتبطة بالمدرسة (مثل طلب المساعدة – إتباع التعليمات)، (٣) مهارات تكوين الصداقات (مثل التواصل البصري – تناوب الأدوار)، (٤) التعامل مع المشاعر (مثل إظهار العاطفة – تحديد شعور الآخرين)، (٥) بدائل العدوان (مثل معالجة التعرض للمضايقة – حل المشكلات)، (٦) التعامل مع التوتر (مثل تقبل كلمة "لا"). وقد يجد المعلمون خريطة تجميع المهارات ونموذج ملخص التقدم الموجودتين في نص ماكجينيس وجولدشتاين مفيدتين في تحديد أي المهارات الاجتماعية ينبغي استهدافها للتعليم. ونعيد طباعة هذه الخريطة في صورة الشكل رقم (١٢،١). وبالإضافة إلى ذلك، قد يكون تقييم بيئي مفيداً في تحديد أي المهارات الاجتماعية ينبغي استهدافها للتعليم (Westling & Fox, 2000). وفي التقييم البيئي، تتم ملاحظة الأفعال الروتينية والمهارات الأصلية التي يؤديها شخص لا يعاني من إعاقة بشكل مباشر ومقارنتها بمهارات التلميذ المستهدف. وسوف يشتمل التقييم البيئي على: (١) معلومات عن المجال (مثل المنزل – المدرسة – المجتمع المحلي)، (٢) البيئة الخاصة أو المحددة (مثل فصل رياضيات – مطبخ)، (٣) البيئات الفرعية والأنشطة والأعمال اللازمة داخلها (مثل استخدام آلة حاسبة لحل مسألة رياضية – استخدام الغسالة الكهربائية لغسل الملابس)، (٤) أداء المهارة بواسطة تلميذ لديه إعاقة. فمثلاً في حصة للعلوم في بيئة مدرسية، قد تشمل الأعمال والأفعال النموذجية رفع اليدين للإجابة على أسئلة، والعمل بصورة تعاونية في مجموعات لإجراء تجربة، ومهام الكتابة على الحاسب الآلي للانتهاء من كتابة تقرير. وتشمل مكونات التقييم البيئي مهارات الأقران غير المعاقين، والتلميحات الطبيعية، ومعايير الأداء، والمهارات الحالية للتلميذ المستهدف. وعند التعرف على وتحديد هذه الأفعال اللازمة في سياق نموذجي، قد يقارن الفريق هذه الأفعال بالمهارات الحالية للتلميذ الذي يعاني من إعاقة. وقد يتم تحديد المهارات التي لا يمتلكها التلميذ حالياً أو التي يجد صعوبة فيها على أنها أهداف للتلميذ الذي يعاني من إعاقات. ورغم إمكانية استخدام التقييم البيئي للتعرف على وتحديد مهارات الحياة اليومية أو المهارات المجتمعية أو الوظيفية، إلا أنه يمكن أن يركز بشكل خاص على متطلبات المهارات الاجتماعية كما هو موضح في الشكل رقم (١٢،٢).

الاسم: ..... التاريخ:	درجة الاختبار القبلي للمعلم التاريخ:	درجة الاختبار القبلي للطفل التاريخ:	درجة الاختبار البعدي للمعلم التاريخ:	درجة الاختبار البعدي للطفل التاريخ:	تغير الأداء الاختبار القبلي-الاختبار البعدي المعلم	الطفل
أ- **المهارات الاجتماعية الأولية** ١- الاستماع						
٢- استخدام الكلام الرقيق						
٣- استخدام كلام الاستحسان						
٤- قول "شكراً"						
٥- مكافئة النفس						
٦- طلب المساعدة						
٧- طلب خدمة أو معروف						
٨- التجاهل						
ب- المهارات المرتبطة بالمدرسة ٩- طرح سؤال						
١٠- إتباع التعليمات						
١١- المحاولة عندما يكون الأمر صعباً						
١٢- المقاطعة						
ج- مهارات تكوين الصداقات ١٣- تحية الآخرين						
١٤- القراءة للآخرين						
١٥- المشاركة						
١٦- انتظار دورك						
١٧- المشاركة						
١٨- عرض المساعدة						
١٩- مطالبة شخص باللعب						
٢٠- اللعب في مباراة						
ج- مهارات تكوين الصداقات ١٣- تحية الآخرين						
د- التعامل مع المشاعر ٢١- معرفة مشاعرك						

الشكل رقم (١٢,١). نموذج ملخص للتقدم. المقياس المتدرج: ١ = مطلقاً تقريباً؛ ٢ = نادراً؛ ٣ = أحياناً؛ ٤ = غالباً؛ ٥ = دائماً تقريباً. مأخوذ من "ماكجينيس وجولدشتاين (McGinnis & Goldstein, 2003).

الاسم : ..... التاريخ :	درجة الاختبار القبلي للمعلم التاريخ:	درجة الاختبار القبلي للطفل التاريخ:	درجة الاختبار البعدي للمعلم التاريخ:	درجة الاختبار البعدي للطفل التاريخ:	تغير الأداء الاختبار القبلي –الاختبار البعدي المعلم	الطفل
٢٢- الشعور بالتجاهل						
٢٣- طلب الكلام						
٢٤- التعامل مع الخوف						
٢٥- تحديد ما يشعر به شخص ما						
٢٦- إظهار العطف						
هـ- بدائل العدوان						
٢٧- التعامل مع المضايقات						
٢٨- التعامل مع الشعور بالغضب						
٢٩- تحديد ما إذا كان الأمر عادلاً						
٣٠- حل مشكلة						
٣١- تقبل النتائج						
و- التعامل مع التوتر						
٣٢- الاسترخاء						
٣٣- التعامل مع الأخطاء						
٣٤- الأمانة						
٣٥- معرفة متى تتكلم						
٣٦- التعامل مع الخسارة						
٣٧- الرغبة في أن تكون الأول						
٣٨- قول كلمة "لا"						
٣٩- تقبل كلمة "لا"						
٤٠- تقرير ماذا ستفعل						

تابع الشكل رقم (١٢,١).

التلميذ: جوزيه

البيئة: مدرسة أوك هيل الابتدائية

البيئة الفرعية: الكافيتريا

النشاط: تناول طعام الغداء

المهارات الاجتماعية لأقران نموذجيين	التلميحات الطبيعية	أداء المهارة (المهارات) بواسطة التلميذ المستهدف (+/−)	تعليقات
الوقوف في صف	يقف الأقران في صف	يحاول الدفع للأمام للحصول على الطعام بصورة أسرع.	علم جوزيه الانتظار في صف مع أقرانه ؛ اجعل عامل الكافيتريا يعطيه هدية صغيرة إذا انتظر دوره.
التحدث مع الأقران الموجودين في الصف	يبدأ الأقران المحادثة	يفتقر إلى مهارات التواصل ؛ أحيانا يضرب.	علم جوزيه أن يتشارك في أشياء عالية الاهتمام مع زميل (مثل صور بطل من أبطال الحركة) وأن يعطيه خبطات بقبضة يده (بدلاً من الضربات).
اختيار المنضدة مع زميل	أحياناً يشير الأقران إلى المقعد أو يلوحون بأيديهم.	يذهب إلى نفس المنضدة في كل مرة ويتناول الطعام بمفرده مع مساعد مهني.	اجعل الأقران يحيون جوزيه عندما يخرج من الصف ويسيرون معه إلى منضدة الأولاد.
التفاعل الاجتماعي أثناء الأكل (الكلام – المشاركة في الطعام – عرض اللعب)	يبدأ الأقران التفاعل الاجتماعي	يأكل بسرعة ثم يريد الانصراف.	أعط جوزيه لعباً صغيرة في جيبه وقم بحث الأقران على طلب رؤيتها. قد يتشارك الأقران أيضاً في الطعام بعد أن يتشارك جوزيه في اللعبة للمساعدة على الاحتفاظ باهتمام جوزيه ووقته عند تناول الطعام.
البقاء جالساً في مقعده إلى أن يرن الجرس	تذكر المعلمة التلاميذ بالبقاء جالسين في مقاعدهم.	يوجد حالياً مساعد مهني يجلس بجوار جوزيه حتى لا يندفع بعيدا عن المنضدة.	يمكن لمساعد المهني أن يختبأ تدريجياً على مسافة من المنضدة عندما يبدأ جوزيه في التشارك مع الأقران في اللعب والطعام.

الشكل رقم (١٢،٢). التقييم البيئي المستخدم للنظر في احتياجات المهارات الاجتماعية.

وينبغي ملاحظة أن المهارات الاجتماعية تختلف من ثقافة إلى أخرى ؛ فما يعتبر مقبولاً أو مفضلاً في ثقافة قد يعتبر غير جدير بالاحترام أو غير مهذب في ثقافة أخرى. فمثلاً ، لاحظ براودر و ليم (Browder and Lim, 2001) أن الإيماء بالأصبع السبابة يكون أمر غير مهذب في بعض الثقافات الأسيوية. وفي المقابل تستخدم حركة الأصابع المتكررة لأسفل نحو كف اليد بدلاً من تحريك الأصبع لأعلى بصورة لولبية كإشارة لمعنى "تعالي هنا". وبدون معرفة ذلك ، قد يقوم الفريق بتعليم التلميذ إعطاء إيماءة تعني "تعال هنا" بهدف المساعدة بطريقة تكون غير ملائمة ثقافياً. وسواء كان الأمر على هذا النحو أو ذاك فإن ضرورة تواصل التلميذ بصرياً عندما يخاطبه شخص ذو سلطة يتباين أيضاً عبر الثقافات. وعند التخطيط لتدريس مهارات اجتماعية معينة ، يكون من المهم أن نشرك الأسرة للتأكد من أن هذه المهارات سوف تكون مقبولة للاستخدام طويل المدى داخل السياق الأسرى الممتد. ومع تعدد الأولويات

لدى التلميذ، قد يجاهد المعلمون لإيجاد الوقت لتعليم هذه المهارات بالإضافة إلى التعليم العام والمهارات الحياتية الأخرى. وقد لا يكون "درس" منفصل عن المهارات الاجتماعية أمر ضروري؛ ففي الواقع ربما يمكن تناول كثير من المهارات الاجتماعية كجزء من الدعم السلوكي الكلي أو العام الذي تقدمه المدرسة (٢٨٩). وبالإضافة إلى ذلك، فإن تنمية المهارات الاجتماعية يمكن أن تتم داخل وعبر مجالات المحتوى. فمثلاً، في حصة التربية الصحية، قد يتعلم التلاميذ مهارات للتعامل مع التوتر؛ وفي التربية الرياضية، قد يتعلم التلاميذ مهارات العلاقة بين أعضاء الفريق وكيفية التعامل مع عدم الفوز بالمباراة. ويحذر كينيدي (Kennedy, 2004) من الوعي بـ "نموذج الاستعداد" readiness model. فرغم أن بعض التلاميذ قد لا يمتلكون كل المهارات الاجتماعية المنشودة للتفاعل مع الأقران، فلا ينبغي أن ينتظر المعلمون أن يصبح التلاميذ "مستعدين" ready قبل السماح لهم بالتفاعل مع أقران نموذجيين. ويحتاج كل التلاميذ فرصة لتنمية المهارات من أجل الاعتماد المتبادل. ويعرف "كينيدي" Kennedy الاعتماد المتبادل بأنه تعلم "كيفية الاعتماد على الآخرين والارتباط بهم ومساعدتهم" (ص ١٠٠). ومن أمثلة الاعتماد المتبادل عمل التلميذ بصورة تعاونية مع غيره من التلاميذ لإنجاز نشاط أو هدف. وعندما يحتاج التلاميذ تعليماً منظومياً لمهارات اجتماعية معينة، فربما يتم دمج هذا التدخل في سياقات التعليم العام، أو يقوم به الأقران، أو يستخدم في المجتمع المحلي، أو يتم تدريسه مع مجموعات صغيرة، أو يتم تقديمه في بيئات فردية، كما هو موصوف في الفصل الرابع. ويقدم الجزء التالي مزيداً من المعلومات عن إستراتيجيات تدريس وتعليم هذه المهارات عبر هذه السياقات المتنوعة.

٣- الطرق المبنية على البحث لزيادة المهارات الاجتماعية

Research-Based Methods to Increase Social Skills

يوجد عدد من التدخلات المبنية على البحوث لزيادة أو تيسير المهارات الاجتماعية. ويمكن استخدام العديد من إستراتيجيات الحث المنظومية التي تم مناقشتها في الفصل الذي تناول الممارسات والتطبيقات المبنية على البحوث - مثل الحث المتزايد تدريجياً وإخفاء المثيرات -وذلك لتعليم المهارات الاجتماعية للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات نمائية. فمثلاً، قد تستخدم إستراتيجية الحث المتزايد تدريجياً لتعليم جوزيه مشاركة أصدقائه في اللعب الصغيرة وقت الغداء (انظر الشكل رقم ١٢.٢). وبالإضافة إلى ذلك- ووفقاً لمشروع المعايير القومية للمركز القومي للتوحد (٢٠٠٩) - يمكن أن تشمل التدخلات الخاصة بالمهارات الاجتماعية: (١) تدخلات الانتباه المشترك joint attention intervention، (٢) النمذجة modeling، (٣) إستراتيجيات التدريس الطبيعي naturalistic teaching strategies، (٤) حقائب تدريب الأقران peer training packages، (٥) معالجة الاستجابات المحورية pivotal response treatment، (٦) جداول المواعيد schedules، (٧) إدارة الذات self-management، (٨) حقائب التدخل المبنية على القصص story-based intervention packages. وكان المجتمع

الإحصائي الذي ركزت عليه معظم الدراسات البحثية هو الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد؛ على أن الدراسات اشتملت أيضاً على أفراد يعانون من إعاقات عقلية خفيفة ومتوسطة وحادة. ويوضح الجدول رقم (١٢,١) التطبيق المبني على البحوث، والتعريف، وأمثلة من البحوث التي قام بمراجعتها زملاء وفقاً لتقرير المركز القومي للتوحد (٢٠٠٩). وبناءً على توصيات المركز القومي للتوحد قمنا بإضافة التدريب على التواصل الوظيفي، ولعب الأدوار، والنماذج المصورة بالفيديو، والإستراتيجيات البصرية التي تدعمها البحوث كإستراتيجيات مبنية على نتائج البحوث والتي ثبتت فعاليتها في تعزيز نمو المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الذين يعانون من إعاقات نمائية.

الجدول رقم (١٢,١). تطبيقات مبنية على البحوث وأمثلة من تلك البحوث.

التطبيق المبنى على البحوث	التعريف وفقاً للمركز القومي للتوحد (٢٠٠٩)	أمثلة	مصادر راجعها زملاء
تدخلات الانتباه المشترك	تتضمن هذه التدخلات بناء المهارات الأساسية المتضمنة في تنظيم سلوكيات الآخرين. وغالباً ما يتضمن الانتباه المشترك تعليم الطفل الاستجابة لدعوات الآخرين الاجتماعية أو بدء تفاعلات الانتباه المشترك.	تشمل الأمثلة الإشارة إلى الأشياء، وعرض الأشياء أو الأنشطة لشخص آخر، وتتبع نظرة العين.	درو وآخرون Drew et al. (٢٠٠٢)؛ جونز، كار، وفريلي Jones, Carr, & Freely (٢٠٠٦)
النمذجة	تعتمد هذه التدخلات على تقديم شخص بالغ أو رفيق يقدم عرض توضيحي للسلوك المستهدف والذي ينبغي أن يؤدى إلى تقليد للسلوك المستهدف من قبل الفرد الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد. وقد تشمل النماذج سلوكيات بسيطة ومعقدة. وغالباً ما يتم الجمع بين هذا التدخل وإستراتيجيات أخرى مثل الحث والتعزيز.	تشمل الأمثلة النماذج الحية ونماذج الفيديو.	آلكانتارا Alcantara (١٩٩٤)؛ آبل، بيلينجسلاى، وشوارتز Apple, Billingsley, & Schwartz (٢٠٠٥)؛ بيليني، أكوليان، وهوبف Bellini, Akullian, & Hopf (٢٠٠٧)
إستراتيجيات التدريس الطبيعي	تتضمن هذه التدخلات استخدام تفاعلات يديرها ويوجهها الطفل أساساً وذلك لتدريس المهارات الوظيفية في البيئة الطبيعية. وغالباً ما تتضمن هذه التدخلات توفير بيئة مثيرة ومحفزة، وتقديم نماذج لكيفية اللعب، وتشجيع المحادثة، وإعطاء خيارات ومعززات مباشرة/طبيعية، ومكافئة المحاولات المعقولة.	تشمل أمثلة هذا النوع من الأساليب – ولكنها لا تقتصر على – الاستثارة المركزة، والتدريس العرضي، والتدريس البيئي، والتدريس المدمج، والتعليم المتجاوب، والتدريس البيئي في مرحلة ما قبل استخدام اللغة.	تشارلوب-كريستى و كاربنتر Charlop-Christy & Carpenter (٢٠٠٠)؛ جريللا وماكلوفلين Grela & McLaughlin (٢٠٠٦)؛ هاميلتون وسنيل Hamilton & Snell (١٩٩٣)

تابع الجدول رقم (١٢,١).

التطبيق المبنى على البحوث	التعريف وفقاً للمركز القومي للتوحد (٢٠٠٩)	أمثلة	مصادر راجعها زملاء
حقائب تدريب الأقران	تتضمن هذه التدخلات تدريس الأطفال الذين لا يعانون من إعاقات إستراتيجيات لتيسير اللعب والتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد. وقد يشتمل الأقران في الغالب على زملاء الفصل أو الأشقاء. وعندما كان كل من التدريب على المبادرة وتدريب الأقران من مكونات العلاج في دراسة، تم ترميز الدراسة وتسميها بأسم "حقيبة تدريب الأقران". وقد تشمل هذه التدخلات مكونات حقائب علاجية أخرى (مثل الإدارة الذاتية للأقران، والحث، والتعزيز).	تشمل الأسماء الشائعة لإستراتيجيات التدخل شبكات الأقران، ودائرة الأصدقاء، وحقيبة مهارات الأصدقاء، ومجموعات اللعب المتكاملة، وتدريب الأقران على المبادرة، والتفاعلات الاجتماعية التي يتوسط لإحداثها الأقران.	برادى، ماك إيفوى، ويبى، وإليس Brady, McEvoy, Wehby, & Ellis (١٩٨٧)؛ شيانج، لى، فرى، وماكورميك Chiang, Lee, Frey, & McCormick (٢٠٠٤)؛ كو، ماتسون، كريجى، وجوسين Coe, Matson, Craigie, & Gossen (١٩٩١).
علاج الاستجابات المحورية	يعرف هذا العلاج أيضاً باسم "تدريس الاستجابات المحورية" و "التدريب على الاستجابات المحورية". ويركز علاج الاستجابات المحورية على استهداف مجالات سلوكية "محورية" – مثل الدافعية للمشاركة في التواصل الاجتماعي، والمبادرة الذاتية، والإدارة الذاتية، والتجاوب مع التلميحات المتعددة – ويكون الهدف من تنمية هذه المجالات هو التحسنات المصاحبة واسعة الانتشار والمتكاملة بشكل سلس. وتركز الجوانب الأساسية لتوصيل تدخل علاج الاستجابات المحورية أيضاً على إشراك الوالدين في توصيل التدخل وعلى التدخل في البيئة الطبيعية مثل المنازل والمدارس بهدف تحقيق تحسنات سلوكية طبيعية.	هذا العلاج هو امتداد لنموذج اللغة الطبيعية، المتضمن أيضاً في هذه الفئة.	بيكر-إيريكزين، ستامر، وبيرنز Baker-Ericzen, Stahmer, & Burns (٢٠٠٧)؛ جيليت وليبلانك Gillett & LeBlanc (٢٠٠٧)؛ هاربر، سيمون، وفرى Harper, Symon, & Frea (٢٠٠٨)
جداول المواعيد	تتضمن هذه التدخلات عرض قائمة مهام توصل سلسلة أنشطة أو خطوات مطلوبة إنجاز نشاط محدد. وغالباً ما تكمل جداول المواعيد بتدخلات أخرى مثل التعزيز.	يمكن أن تتخذ جداول المواعيد عدة أشكال تشمل الكلمات المكتوبة، أو الصور المرسومة أو الصور الفوتوغرافية، أو مواقع العمل.	ديتمر، سيمبسون، مايلز، وجانز Dettmer, Simpson, Myles, & Ganz (٢٠٠٠)؛ آرنتزين، جايلد، وبيدرسين Arntzen, Gilde, & Pedersen (١٩٩٨)

تابع الجدول رقم (١٢,١).

التطبيق المبنى على البحوث	التعريف وفقاً للمركز القومي للتوحد (٢٠٠٩)	أمثلة	مصادر راجعها زملاء
الإدارة الذاتية	تتضمن هذه التدخلات تشجيع الاستقلال وذلك عن طريق تعليم الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد تنظيم سلوكهم بتسجيل حدوث أو عدم حدوث السلوك المستهدف والحصول على تعزيز مقابل القيام بذلك. وقد يتضمن إعداد المهام الأولية إستراتيجيات أخرى وقد يشمل مهمة قيام المرء بتحديد أهدافه. وبالإضافة إلى ذلك، يكون التعزيز هو أحد مكونات هذا التدخل، مع قيام الفرد الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد بالسعي إلى و/أو توصيل المعززات بشكل مستقل.	تشمل الأمثلة استخدام قوائم المراجعة (استخدام الشيكات، أو الأوجه المبتسمة أو العابسة)، وعدادات المعصم، والمحثات البصرية، والعملات الرمزية.	آبل وأخرون Apple et al. (٢٠٠٥)؛ كالاهان راديماشر Callahan & Rademacher (١٩٩٩)؛ كوجيل، كوجيل، هيرلى، وفرى Koegel, Koegel, Hurley, & Frea (١٩٩٢)
التدخلات المبنية على قصص	علاجات تتضمن وصفاً مكتوباً للمواقف التي من المتوقع فيها حدوث سلوكيات معينة. وقد يتم إكمال القصص بمكونات إضافية (مثل الحث، والتعزيز، والمناقشة، إلخ).	القصص الاجتماعية هي أشهر التدخلات المبنية على القصص، وهي تسعى إلى الإجابة على الأسئلة التي تبدأ بـ "من" و "ما" و "متى" و "أين" و "لماذا" وذلك لتحسين اتخاذ وجهات النظر.	آدمز، جوفوسيز، فانلو، ووالدرون Adams, Gouvousis, Vanlue, & Waldron (٢٠٠٣)؛ أجوستا، جرايتز، ماستروبيرى، وسكراجز Agosta, Graetz, Mastropieri, & Scruggs (٢٠٠٤)؛ بارى وبيرلو Barry & Burlew (٢٠٠٤)

وتوضيحاً لذلك، تأمل احتياجات جوزيه التي تم تحديدها في التقييم البيئي لغرفة الطعام (الشكل رقم ١٢،٢). فقد تبدأ المعلمة بتجنيد مجموعة من الأشخاص يجلسون معاً لضم جوزيه وتدريبه على تناوب الأدوار في الوقوف معه في صف، ومرافقته إلى المنضدة، وتشجيعه على المشاركة في لعبته التي يحتفظ بها في جيبه. ولأن تدخل جوزيه الكامل سوف يتم في الكافيتريا باستخدام الفرص التي تنشأ للتفاعل الاجتماعي مع الأولاد الآخرين، فإن ذلك يعد بمثابة أسلوب تدريس أو تعليم طبيعي. وإذا احتاج المهني إلى التدخل بإيجاز لحث جوزيه على البقاء عند المنضدة أو المشاركة في لعبة، فإن ذلك ينبغي أن يتم بصورة منفصلة قدر الإمكان تجنباً لإعاقة التفاعلات الاجتماعية الأصلية للمجموعات. وقد يستفيد جوزيه من إدخال التدخل في قصة اجتماعية، حيث تقوم المعلمة بقراءة قصة ينتظر فيها ولد اسمه جوزيه في صف مع أصدقائه، ويذهب إلى منضدتهم، ويشاركهم في ألعاب ممتعة أثناء انتظار مغادرة كل فرد من هؤلاء الأصدقاء. أو يمكن إدخال ذلك عن طريق عرض نموذج مصور بالفيديو. وقد يساعد أي تعليم تمهيدي جوزيه على فهم التوقعات في السياق الطبيعي. وقد يستفيد جوزيه أيضاً من الحصول على جدول مواعيد مصور لمساعدته على معرفة تسلسل ما ينبغي توقعه: (١) الانتظار في صف، (٢) الحصول على الطعام، (٣) الذهاب إلى منضدة الأولاد، (٤) تناول الطعام، (٥) المشاركة في اللعب، (٦) الانصراف عندما ينصرف الأولاد. وقد يدير ذلك بصورة ذاتية عن طريق تقليب الصور

عند الانتهاء من كل نشاط. ويقدم الأولاد لـ جوزيه نموذجاً حادثاً بصورة طبيعية. وقد يشير المهني إلى النموذج عندما يحتاج الأمر إلى التدخل (مثال ذلك "اجلس حتى ينهض ريكو وبوب"). وقد يتم أيضاً تدريب الأقران على استخدام التدريب على الاستجابات المحورية لمساعدة جوزيه في تعلم المهارات المحورية، مثل الدافعية. وقد يشمل هذا جذب انتباه جوزيه في طابور الطعام، وإعطائه خيارات للمحافظة على الدافعية (مثال ذلك، "هل تريد الوقوف أمامي في الصف يا جوزيه؟")، وتغيير اللعب التي يشارك فيها جوزيه الأولاد، بناءً على ما يهتم به جوزيه أو يميل إليه. وبالإضافة إلى ذلك، يقدم الأقران نماذج للسلوك الاجتماعي الملائم، ويعززون محاولات من قبل جوزيه للبقاء عند المنضدة أو مشاركتهم في لعبة، ويشجعون التحدث مع جوزيه. وأخيراً، يمكن للأقران أن يقدموا نموذجاً لتناوب الأدوار مع جوزيه. وقد طور المركز القومي للمساعدة الفنية للانتقال الثانوي (National Secondary Transition Technical Assistance Center, 2009) موارد عملية لاستخدامها مع التلاميذ ذوي الإعاقات، تشمل بحوثاً للتدريب على خطط الدروس في مجالات مهارات قضاء وقت الفراغ والمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل والأمان. وكل درس مبنى على بحث راجعه زملاء ويشمل الهدف والبيئة والمواد والمحتوى الذي يتم تدريسه وطرق التدريس وطرق التقويم. ومن أهم العوامل التي ينبغي مراعاتها فيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية هو أن نقص هذه المهارات يمكن أن يؤدى إلى مشكلات سلوكية (Benner et al, 2007; Carr & Durand, 1985; Davis et al, 1992; Durand & Carr, 1992).

من البحث إلى التطبيق

حدد تقرير صدر مؤخراً من مشروع المعايير القومية للمركز القومي للتوحد (٢٠٠٩) أن التدخلات المبنية على القصص، بما في ذلك القصص الاجتماعية، تعد إحدى "العلاجات المؤكدة" القليلة للتلاميذ الذين يعانون من اضطراب التوحد. إن التدخلات المبنية على القصص هي "علاجات تتضمن وصفاً مكتوباً للموقف الذي نتوقع أن تحدث فيه سلوكيات معينة" (المركز القومي للتوحد NAC، 2009، ص ١٥). والقصص الاجتماعية هي أكثر التدخلات المعترف بها المبنية على قصص. ويستخدم المعلمون القصص الاجتماعية لتعليم المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد وما يرتبط به من إعاقات. وتزود القصص الاجتماعية الفرد بمعلومات دقيقة عن "من" و "ما" و "متى" و "أين" و "سبب" الموقف الاجتماعي من أجل تحسين الفهم. وقد وضع "جراي" (Gray 1995) إرشادات لإنتاج قصة اجتماعية ويوصي بأن تشتمل القصص على جمل وصفية (أي تصف الموقف أو المعيار الاجتماعي)، وتوجيهية (أي تخبر التلميذ بما يجب أن يفعله وليس ما لا يجب أن يفعله)، ووجهات النظر (أي تصف مشاعر وأفكار الآخرين).

ويمكن استخدام القصص الاجتماعية لمساعدة التلاميذ ذوي الإعاقات في اكتساب معرفة بالمواقف الاجتماعية (مثل مهارات تناوب الأدوار) وتعلم مهارات جديدة (مثل مهارات استخدام المرحاض؛ جراي وجاراند Gray & Garand، 1993). وقد أجرى "تيست" و "ريشتر" و "نايت" و "سبونر" (Test, Richter, Knight, and Spooner 2010) مراجعة شاملة وتحليلاً بعدياً لبحوث وأدبيات القصص الاجتماعية. وعلى عكس النتائج المأخوذة من المركز القومي للتوحد عن العلاجات المبنية على القصص، حدد "تيست" وآخرون (Test et al. 2010) أن القصص الاجتماعية لا يمكن بعد اعتبارها ممارسة أو تطبيق مبني على أدلة بناءً على معايير هورنر وآخرين (Horner et al. 2005). إن استخدام القصص الاجتماعية أمر شائع بين المعلمين والمهنيين نتيجة لعمليتها وإمكانية تطبيقها على نطاق واسع؛ على أن يتم تشجيع المعلمين لجمع بيانات مستمرة لتقييم الفوائد بالنسبة للتلاميذ الأفراد. وعلاوة على ذلك، فإن التوصيات المأخوذة من كل من المصدرين تدعم استخدام القصص الاجتماعية مع مكونات إضافية (مثل الحث، والتعزيز، والمناقشة، إلخ). وأخيراً، فإنه على الرغم من أن "جراى" وزملائها (جراى وجاراند Gray & Garand، 1993؛ تيست وآخرون Test et al.، 2010) يوصون بالقصص الاجتماعية، إلا أنه وجد أن الالتزام بإرشادات "جراى" وحدها قد لا يسفر عن تصميم تدخل فعال. انظر شكل ١٢-٣ لرؤية مثال لقصة اجتماعية.

الحصول على الطعام في الكافيتريا

أقف في طابور الكافيتريا

ويوجد صديق أمامي

ويوجد صديق خلفي

وأنا اتبع الصديق الموجود أمامي في الصف أنا هادئ

ويداي إلى جانبي

آخذ الصينية وأضعها على المنضدة

أحرك الصينية وأنا أمشى، ولا تلمس صينيتي صينية أخرى

أقول للفتاة الواقفة خلف المنضدة ما أريد تناوله

تضع الطعام في طبقي

أضع الطبق على الصينية

أحرك الصينية إلى نهاية المنضدة

أخبر الصرافة بأسمى

أنتظر أن تقول لي "حسنا" أو تومئ برأسها

أحمل صينيتي إلى المنضدة مع بقية الفصل

الشكل رقم (١٢،٣). مثال لقصة اجتماعية.

ثانياً: دعم السلوكيات الإيجابية

Positive Behavior Support (PBS)

يمكن أن يتأثر التلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية اجتماعياً وانفعالياً ومعرفياً. فمثلاً، قد تعوق المشكلات السلوكية قدرة تلميذ على تكوين صداقات وانخراطه الكامل في مجتمع المدرسة (Hanson & Carta, 1996; Kauffman, Lloyd, Baker, & Riedel, 1995). وفي الحقيقة فإن المشكلات السلوكية عادة ما تكون هي السبب الرئيسي في وضع التلاميذ في بيئات بديلة، مثل المدارس الخاصة أو الإقامة الداخلية (Kauffman et a, 1995.). ويظهر التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة سلوكاً موجهاً نحو الخارج (البيئة المحيطة) (مثل النوبات – الضرب – تدمير الممتلكات) وكذلك سلوكاً موجهاً نحو الداخل (الذات) (مثل الانسحاب الاجتماعي – الاستثارة الذاتية). وفي الماضي، كانت المدارس والمجتمعات المحلية تستخدم أحياناً طرقاً لمعالجة سلوكيات التحدي، بما في ذلك التدخلات المنفرة مثل العقاب والعزل والطرد من اللعب لفترة قصيرة. وتدل البحوث التي أجريت في العشرين سنة الماضية على أن استخدام الأساليب الأكثر إيجابية التي تدعم التلاميذ بدلاً من تلك التي تدير سلوكهم تكون فعالة في الحد من المشكلات السلوكية وزيادة السلوكيات المرغوبة (Didden, Duker, & Korzilius, 1997; Horner et al, 1990; Sugai,

Simonsen, & Horner, 2008). ويطلق على هذه الأساليب مجتمعة معاً "دعم السلوكيات الإيجابية". إن دعم السلوكيات الإيجابية هو أسلوب حل مشكلات تعاوني لفهم أسباب السلوك المشكل (Bambara & Kern, 2005). ويهدف أسلوب دعم السلوكيات الإيجابية إلى تصميم تدخلات شاملة تحسن جودة الحياة عن طريق جعل السلوك المشكل أقل فاعلية وكفاءة وملاءمة، مع جعل السلوك المرغوب في الوقت نفسه أكثر وظيفية. إن هدف أسلوب دعم السلوكيات الإيجابية لا يتمثل فقط في الحد من السلوكيات التي تمثل مشكلات على المدى القصير ولكن أيضاً خلق تغيرات مستمرة وذلك عن طريق تعليم مهارات بديلة وتصميم بيئات تساهم في تعديل السلوك المشكل. ويقوم أسلوب دعم السلوكيات الإيجابية بدمج التكنولوجيا السلوكية والطرق المبنية على البحوث مع القيم المتمركزة على الشخص لتحقيق نتائج ذات دلالة اجتماعية وذات صلة بالشخص وبالأسرة وبالآخرين الذين تشملهم حياة التلميذ (Bambara & Kern, 2005). وقبل أن نناقش عملية دعم السلوكيات الإيجابية، قد يكون من المفيد أن نستعرض مبادئ السلوك.

١- فهم المبادئ الأساسية للسلوك

Understanding Basic Principles of behavior

إن لدعم السلوكيات الإيجابية جذور في النظرية السلوكية، أو فلسفة علم السلوك (Cooper et al, 2007; Skinner, 1974). وتتمثل النقطة الأساسية للنظرية السلوكية في أن ما يفعله الأفراد – أي سلوكهم – هو شيء يمكن فهمه (Cooper et al, 2007). ويساعد كل من أسلوب دعم السلوكيات الإيجابية والتحليل السلوكي على أن يكون السلوك وظيفي، وتواصلي، ومبني على السياق (Dunlap, Harrower, & Fox, 2005). وبمعنى آخر، فإن السلوك يؤدي وظيفة للفرد المنخرط في السلوك. أن السلوك المشكل يظل مستمر الحدوث لأنه يكون متبوعاً دائماً بحصول الفرد على شيء ما أو بهروبه من أو بتجنبه لشيء ما. إن السلوك تواصلي لأنه يعمل على تلبية المتطلبات في البيئة الاجتماعية. فمثلاً، قد تكون وظيفة السلوك هي طلب المساعدة أو تجنب مهمة مطلوبة، وكلاهما مثالان للتواصل، كما يمكن أن نرى في الجدول رقم (١٢.٢). وأخيراً، فإن السلوك يرتبط بالسياق البيئي (Baer et al, 1968, 1987). ويمكن ترتيب البيئات بحيث يمكن زيادة السلوكيات المرغوب فيها والحد من السلوكيات المشكلة.

٢- عملية دعم السلوكيات الإيجابية The Process of PBS

يمكن النظر إلى دعم السلوكيات الإيجابية على أنه عملية تتكون من خمس خطوات تشمل: (١) تحديد السلوك المشكل، (٢) تقييم السلوك المشكل، (٣) صياغة فرض، (٤) تصميم خطة لدعم السلوك الإيجابي، (٥) تنفيذ ومتابعة وتعديل خطة الدعم (Bambara & Kern, 2005; Horner, Albin, Todd, & Sprague, 2006).

وتوضح الفقرات التالية تلك العملية المكونة من خمس خطوات. ويقدم الشكل رقم (١٢،٤) عرضاً موجزاً لعملية دعم السلوكيات الإيجابية.

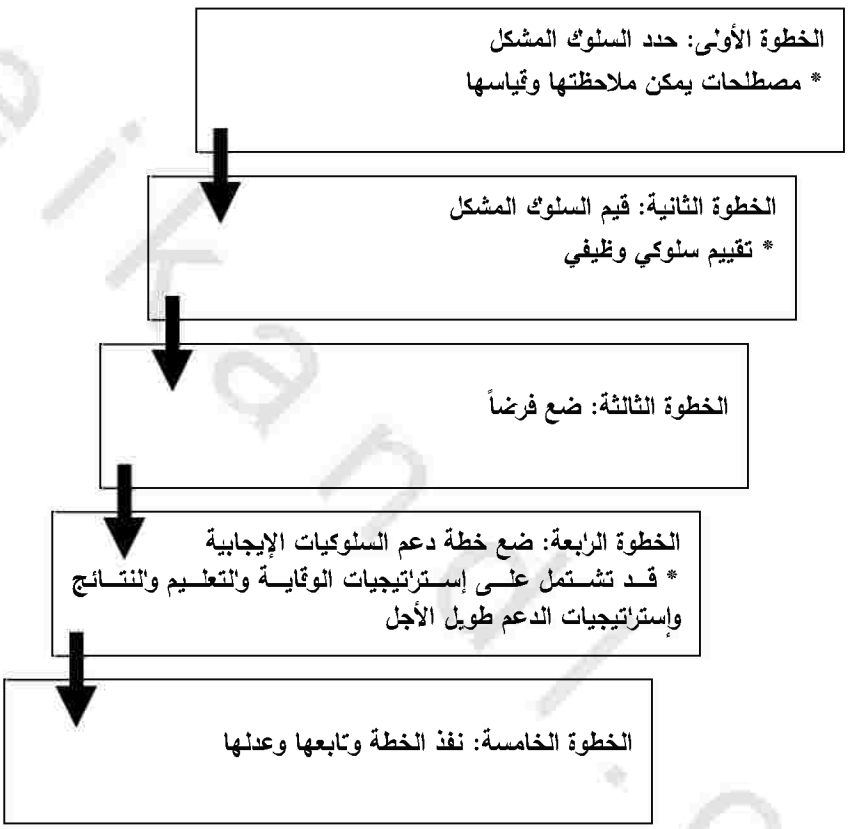
الجدول رقم (١٢،٢). تحديد الوظيفة التواصلية للسلوك.

الوظيفة	أسئلة للفريق	مثال لتلميذة تدعى "كريسي"	الرسالة التواصلية
الحصول على الانتباه/ التفاعل الاجتماعي	هل السلوك طريقة للحصول على الانتباه الاجتماعي؟	تتحدث المعلمة مع تلميذة أخرى، وتبدأ "كريسي" الانخراط في سلوكيات مؤذية للذات.	"أريد انتباهك." "انظري إليَ!"
الحصول على مواد أو أنشطة	هل السلوك صورة من صور الحصول على أشياء مفضلة؟	تلعب تلميذة أخرى بلعبة، وتبدأ "كريسي" في الصراخ.	"أريد هذا."
الهروب من أو تجنب الانتباه أو التفاعل الاجتماعي	هل السلوك غير اجتماعي أو يستخدم لتجنب الناس؟	يتجول أخصائي علاج التخاطب داخل الغرفة، وتجري "كريسي" خارج الفصل.	"دعني وشأني." "لا تضايقني من فضلك."
الهروب من أو تجنب المواد أو الأنشطة	هل يستخدم السلوك لرفض ما هو مكروه أو لم يعد جذاباً؟	تطلب المعلمة من "كريسي" أن تنجز نشاطاً في الرياضيات، وتبدأ "كريسي" في ضرب التلميذة التي تجلس بجوارها.	"لا أريد أن أفعل هذا." "لا." "هذا صعب للغاية." "أحتاج مساعدة." "أحتاج استراحة."
الحصول على أو الهروب من أو تجنب الاستثارة الحسية	هل السلوك يحدث طوال اليوم حتى عندما تكون التلميذ بمفردها؟ هل تبدو التلميذة متألمة؟	عندما تكون "كريسي" بمفردها، ومع الأقران، ومع المعلمين، فإنها تعبر عن ذلك بصورة لفظية.	"إنني أشعر بالملل." "إنني أشعر بالاستياء." "إنني أستمتع بذلك." "أنا متوترة."

أ) حدد السلوك المشكل Define the problem behavior

إن أول خطوة في وضع عملية للدعم الفردي للسلوكيات الإيجابية هي تحديد ما إذا كان السلوك المشكل يتطلب أو لا يتطلب دعماً أكثر مما يقدم لأغلبية التلاميذ كجزء من دعم للسلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة (Horner et al, 2006). وإذا كان الأمر يتطلب ذلك، فإنه يتم تحديد السلوك المشكل (أو مجموعة السلوكيات المشكلة) وذلك عن طريق وصفه بأسلوب يمكن ملاحظته وقياسه. وفي هذه المرحلة، يصف الفريق طبوغرافيا السلوك المشكل (أو ما "يبدو عليه" السلوك). وعلاوة على ذلك، فربما يرغب الفريق في هذه المرحلة في أخذ شدة السلوك المشكل في الاعتبار. وقد تكون لدى التلاميذ أيضاً عدة تحديات سلوكية تحدث في وقت متزامن، وفي هذه الحالة قد تحتاج فرق دعم السلوكيات الإيجابية إلى أن تحدد أولوية الدعم بناءً على خطورة السلوك (Bambara & Kern, 2005 ؛). فمثلاً،

تحظى السلوكيات المدمرة destructive behaviors أو السلوكيات التي تهدد أمن الآخرين بالأولوية الأولى للتدخل عندما يخطط الفريق لدعم السلوكيات الإيجابية. وإذا كان الأمر كذلك، فعلى الفريق أن ينفذ خطة إدارة الأزمات من خلال الخطة الشاملة لدعم السلوكيات الإيجابية. وعلاوة على ذلك، إذا كانت الفرق تأخذ في الاعتبار تغيراً ما في تحديد المستوى التعليمي نتيجة للسلوك الفوضوي، فإن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (١٩٩٧) يطالبها بمراجعة خطة معالجة السلوك الموجودة الخاصة بالتلميذ وإجراء تقييم سلوكي وظيفي (انظر الجزء الفرعي التالي).



الشكل رقم (١٢،٤). خطوات عملية دعم السلوكيات الإيجابية.

ويجب إعطاء المستوى الثاني من الأولوية إلى السلوكيات الفوضوية disruptive behaviors، أي السلوكيات التي تعوق التعلم وتمنع التلاميذ من المشاركة الكاملة في أنشطة المنزل والمدرسة والمجتمع المحلى والتي تحول دون نمو العلاقات الاجتماعية الإيجابية. وأخيراً، يعطى المستوى الثالث من الأولوية للسلوكيات المشتتة للانتباه distracting behaviors (مثل النقر على الدرج – الحاجة إلى اتباع روتين معين – المشاركة في أحاديث جانبية)، أو السلوكيات التي "تنحرف عما هو متوقع أصلاً من تلميذ في نفس العمر، ولكنها لا تعوق التعلم والمشاركة في الأنشطة اليومية بدرجة كبيرة" (Bambara & Kern, 2005, p 52). وطوال العملية، يجب على الفريق أن يأخذ في الاعتبار عمليات

الدعم التي يحتاجها الفرد حتى يمكنه النجاح أكثر من التركيز على مجرد الحد أو التخلص من السلوك المشكل.

ب) قيم السلوك المشكل بصورة رسمية: Formally assess the problem behavior

تتمثل الخطوة الثانية في تقييم السلوك المشكل في سياق البيئة وذلك لتحديد سبب حدوث السلوك. ويعد أهم جزء في خطة دعم السلوكيات الإيجابية هو إعداد تقييم سلوكي وظيفي (functional behavioral assessment, FBA) والذي يتم فيه جمع وتحليل معلومات عن الفرد وبيئته. وتشير البحوث إلى أن استخدام التقييمات السلوكية الوظيفية يقترن بزيادة في فاعلية تدخلات دعم السلوكيات الإيجابية (PBS) (Didden et al, 1997; Marquis et al, 2000). وعلاوة على ذلك، فإن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (١٩٩٧) يتطلب من المدارس أن تستخدم التقييمات السلوكية الوظيفية ودعم السلوكيات الإيجابية.

وتتضمن عملية إجراء التقييم السلوكي الوظيفي جمع معلومات عامة وخاصة من خلال كل من الطرق المباشرة وغير المباشرة. ومن أمثلة الطرق غير المباشرة indirect methods مراجعات السجلات، والمقابلات الشخصية (مع الأقران والوالدين والمعلمين والتلميذ)، وقوائم المراجعة. ويطلق على أحدى الأدوات المبنية على البحوث لتحديد استمرار السلوكيات المشكلة اسم "مقياس تقييم الدافعية" Motivation Assessment Scale (Durand, 1988). إن مقياس تقييم الدافعية هو استبيان فردى عملى يقيم وظائف ودوافع السلوكيات المشكلة عن طريق تحديد تأثير الانتباه الاجتماعي، والأشياء الملموسة والهروب والنتائج الحسية على السلوك المشكل. وهو يشتمل على ١٦ سؤالاً منظمة في أربع فئات تعزيز (مثل الانتباه الاجتماعي). وعند تعبئته، ينتج عنه درجة عددية لكل وظيفة، والدرجة الأعلى تمثل الوظيفة الأكثر احتمالاً للسلوك المعنى. وقد أوضحت البحوث أن الطرق الرسمية مثل مقياس تقييم الدافعية هي الأكثر فاعلية في توليد فرض خاص بالسلوك من مجرد سؤال المعلمين عن أي وظيفة (مثل الانتباه الاجتماعي) تعمل على استمرار وبقاء السلوك المشكل (Durand, 1988).

إن الطرق المباشرة تساعد في التحقق من صحة وصدق المعلومات التي يتم جمعها أثناء التقييمات غير المباشرة. ويتم تقييم وتسجيل الطرق المباشرة direct methods عند حدوث السلوكيات. ومن أمثلة الطرق المباشرة الملاحظات السردية أو الوصفية عند حدوث السلوك، وتحليل السوابق – السلوكيات – اللواحق (النتائج) (antecedent-behavior-consequence) وملاحظة التقييم الوظيفي (O'Neill et al, 1997). إن الملاحظات السردية أو الوصفية يمكن أن تكون مفيدة للتقييم السلوكي الوظيفي، خاصة إذا كان يشتمل على معلومات عن حالات الحدوث قبل وبعد السلوك المعنى؛ على أن هذه الطريقة تعتبر مقياس غير رسمي للسلوك. ويقدم تحليل السوابق – السلوكيات – اللواحق (النتائج) شكلاً مهيكلاً لتقييم السلوك المشكل ويتألف من ورقة بيانات مرتبة في ثلاثة أعمدة. ويشتمل العمود الأول على وصف لما يحدث قبل السلوك المشكل (أي السوابق) antecedent، ويشير العمود الثاني إلى السلوك، ويصف العمود الثالث ما يحدث بعد السلوك (أي اللواحق أو النتيجة consequence؛ انظر شكل

(١٢.٥) لرؤية مثال لنموذج ملاحظة للمقدمات – السلوكيات – النتائج). ومن التقييمات غير المباشرة والمباشرة، سوف يتألف التقييم السلوكي الوظيفي من بيان واضح يحدد: (١) طبوغرافيا السلوك، و (٢) متى يكون حدوثه أكثر أو أقل احتمالاً، و (٣) سبب استمرار السلوك المشكل.

جـ) ضع فرضاً develop a hypothesis statement

الخطوة الثالثة لعملية دعم السلوكيات الإيجابية هي قيام الفريق بصياغة فرض يتعلق بوظيفة (أي الغرض من) السلوك بهدف فهم سبب حدوث السلوك (Cooper et al, 2007). والفرض هو تفسير مقبول للسلوك بناءً على العلاقة بين السلوك المشكل والبيئة، مثل الظروف التي تؤدي إلى وتعمل على بقاء أو استمرار السلوك المشكل.

تأمل هذين المثالين. باميلا فتاة تبلغ من العمر ٣ سنوات تكتشف أنه عندما تصرخ تندفع معلمتها لتكتشف ما الخطب (أي تنال انتباهاً اجتماعياً). و أليسون فتاة تبلغ من العمر ١٩ سنة تصرخ عندما تصبح المهام في الفصل مثيرة للتحدي للغاية بالنسبة لها ويتم إرسالها لمكتب المديرة (أي الهروب من العمل المثير للتحدي). ورغم أن طبوغرافيا السلوكين متشابهة ومتماثلة في هذين المثالين (أي الصراخ)، إلا أن وظائف السلوكين مختلفة جداً. ومن ثم فإنه عند وضع خطة لدعم السلوكيات الإيجابية، قد تكون طبوغرافيا السلوك ذات قيمة ضئيلة إذا لم يحدد الفريق الأسباب التي يقوم عليها السلوك المشكل. إن الحدث ذا الأربعة عناصر هو الشكل المفيد عند صياغة الفرض.

إن الحدث ذا الأربعة عناصر يمثل معادلة سلوكية تشمل على (١) الأحداث المهيئة، (٢) الأحداث السابقة على السلوك، (٣) السلوك، (٤) استمرار نتائج السلوك المشكل (كوبر وآخرون Cooper et al.، 2007). والأحداث المهيئة هي أحداث أو ظروف أو مثيرات تغير بشكل مؤقت قيمة المعززات التي تعمل على استمرار السلوكيات المشكلة. فمثلاً، المرض هو حدث مهيئ قد يقلل قيمة الثناء أو المديح الاجتماعي. وقد تكون النتيجة أن المرض يزيد قيمة الهروب من مهمة دراسية ما. وبمعنى آخر، إذا كان التلميذ مصاباً بالأنفلونزا، فقد لا تكون لديه نفس "الدافعية" للعمل في الجبر حتى إذا قالت له المعلمة "عمل رائع!" ومن المهم أن يحدد الفريق المعلومات المتعلقة بالحالة الطبية العامة للتلميذ وتفاعلاته الاجتماعية وأنماط نومه وأكله وغيرها من الأحداث المهيئة التي قد تؤثر على النتائج الداعمة للسلوك والظروف التي سبقته وأدت إليه. أما أحداث المقدمات antecedent events فهي الظروف التي تحدث قبل السلوك. وعند تحديد الظروف التي تسبق السلوك، ينبغي أن يقوم الفريق بتضمين المعلومات عن زمن ومكان ومع من تحدث السلوكيات المشكلة. ويشجع كار (Carr, 1994) و كار وآخرون (Carr et al, 2002) الفريق على التركيز على ما يحدث فيما بين أحداث السلوك المشكل (مثلاً عندما يؤدى شخص أداءً جيداً) بنفس القدر أو أكثر من تركيزهم على ما يحدث أثناء أو قبل نوبة السلوك المشكل. إن المعلومات التي يتم جمعها من المواقف التي يكون فيها الشخص ناجحاً يمكن أن تساعد الفريق على التعرف على كيفية دعم التلميذ أثناء المواقف الأكثر صعوبة.

اسم التلميذ:		تاريخ الملاحظة:
الملاحظ:		الوقت:
النشاط:		الحصة:
السلوك		
السوابق	السلوك	اللواحق

الشكل رقم (١٢,٥). نموذج ملاحظة السوابق–السلوك– اللواحق (النتائج).

(مأخوذ من براودر وسبونر Browder & Spooner, 2011)

وكما سبق وأن ناقشنا في هذا الفصل، فإن السلوك المشكل يكون وظيفياً حيث أنه يخدم غرضاً بالنسبة للفرد. وعادة ما تكون النتائج التي تلى السلوك المشكل هي نتائج داعمة maintaining consequences، ومن ثم فإنها تعطى معلومات عن غرض السلوك (Cooper et al, 2007). فمثلاً، ينتاب الطفل نوبة غضب في المتجر عندما يريد لعبة، مما يؤدى إلى ارتباك الأم وقيامها بعد ذلك بشراء اللعبة (وهكذا يحصل الطفل على شيء ملموس نتيجة للصراخ). وفي هذه الحالة، تكون النتيجة الداعمة هي شراء اللعبة. ويمكن رؤية هذه العملية في الشكل رقم (١٢,٦). وباستخدام المعلومات التي يوفرها التقييم السلوكي الوظيفي، يمكن للفريق أن يضع فرضاً للسلوك المشكل. إن العبارات المبنية للفروض توازي صيغة الحدث ذي الأربعة عناصر وعادة ما تبدأ بتحديد الأحداث المهيئة وأحداث المقدمات ("عندما يحدث ذلك")، وتوضيح السلوك المشكل ("يقوم التلميذ بفعل") ووصف وظيفة أو وظائف السلوك ("للحصول على أو تجنب ...") (Carr, Langdon, & Yarbrough, 1999). فعلى سبيل المثال، تكشف التقييمات المباشرة وغير المباشرة لـ "تشارلي"، وهو تلميذ يبلغ من العمر ٤ سنوات، عن أن لديه سلوكيات عديدة تعتبر

سلوكيات مشكلة: الضرب، والصياح، والزحف تحت المقعد، والقرص، وشد الشعر. وعلاوة على ذلك، فإن نتائج التقييم السلوكي الوظيفي تشير إلى وجود "وظيفتين" رئيسيتين لهذا السلوك هما الهروب من الأنشطة وجذب الانتباه الاجتماعي من قبل الأقران. وتلخص أمثلة للعبارات المبينة للفروض التي يمكن صياغتها كالآتي:

- الفرض الأول: عندما يطلب من "تشارلي" أن ينجز مهمة خاصة بالكتابة، فإنه يضرب ويصيح ويزحف تحت المقعد لتجنب/الهروب من إتمام الواجب.
- الفرض الثاني: عندما يرى "تشارلي" أصدقاءه يلعبون، فإنه يقرص أحد الأقران أو يشد شعره جذباً لانتباههم.

وبمجرد أن يصيغ الفريق العبارة المبينة للفرض القابل للاختبار، يمكنهم التحقق من صحة ذلك الفرض عن طريق الملاحظة المباشرة للتلميذ في البيئة (البيئات) التي يحدث فيها السلوك (السلوكيات). ويمكن عمل ذلك باستخدام نموذج المقدمات – السلوك – النتائج (سبق وصفه؛ انظر الشكل رقم ١٢.٥)، و/أو تحليل التشتت (Doss & Reichle, 1991)، و/أو نموذج ملاحظة التقييم الوظيفي (O'Neill et al, 1997) (انظر الشكل رقم ١٢.٦).

الأحداث المهيئة +	أحداث السوابق ←	السلوك ←	النتائج الداعمة للاستمرار
يستيقظ التلميذ وهو يعاني من الصداع	تطلب المعلمة الواجب	يلقى التلميذ رأسه على المقعد ويرفض إعطاء الواجب للمعلمة	يتم إرسال التلميذ خارج الفصل للنظر في سلوكياته

الشكل رقم (١٢,٦). الحدث ذو العناصر الأربعة.

إن تحليل مخطط التشتت scatterplot analysis (*) هو تحليل شبكة يمكن للمعلم فيها أن يوزع حدوث السلوك المشكل في فترات زمنية معينة (فترات زمنية مدة كل منها نصف ساعة مثلاً) عبر أيام متعددة (Doss & Reichle, 1991). وتكشف البيانات المأخوذة من تحليل التشتت عن معلومات تعبر عن متى يحتمل أن تحدث تلك السلوكيات، وكذلك متى لا يحتمل أن تحدث. وعندما يبدأ الفريق عملية دعم السلوكيات الإيجابية، فإنهم قد يركزون على التدخلات التي تغير الظروف البيئية أثناء الفترات التي يحدث فيها السلوك المشكل وذلك للحد من ذلك السلوك. وقد يستخدم الفريق المعلومات التي يتم جمعها أثناء الفترات التي لم يحدث فيها السلوك المشكل لتعرفهم بالتغيرات اللازمة أثناء الفترات التي يحدث فيها السلوك المشكل.

إن نموذج ملاحظة التقييم الوظيفي (O'Neill et al, 1997) يجمع بين نموذج ملاحظة المقدمات–السلوك–النتائج وتحليل التشتت بهدف تزويد أعضاء الفريق بمعلومات عن العلاقات بين الظروف التي تسبق السلوك المشكل

(*) مخطط التشتت – ويسمى أيضاً مخطط xy – يوضح العلاقة بين متغيرين من خلال سلسلة من النقاط التي يمكن أن تكون مرتبطة بواسطة خط (المترجمان).

ونتائجه. إن تحديد هذه العلاقات يمكن أن يمد الفريق بمعلومات عن "المسببات أو المحركات" المحتملة للسلوك، وكذلك النتائج التي قد تعمل على استمرار أو زيادة السلوك المشكل. وفي كل حالات نماذج الملاحظة المباشرة، يمكننا أن نحدد فقط العلاقات الارتباطية بين المتغيرات البيئية والسلوك؛ ولا يمكننا أن نستنتج العلاقات السببية بين المتغيرات البيئية والسلوكيات.

إن النتائج النهائية للتقييم السلوكي الوظيفي الكامل ينبغي أن تكون كما يلي: (١) وصف للسلوك المشكل في السياق/البيئة؛ (٢) التقييمات المباشرة وغير المباشرة؛ (٣) معلومات عن الأحداث المهيئة للسلوك المشكل؛ (٤) المقدمات التي تزيد السلوك (أي "تحركه أو تسببه") والمعلومات المتعلقة بالمقدمات التي تقلل السلوك المشكل؛ (٥) النتائج المحتملة التي تعمل على استمرار السلوك؛ (٦) الفرض الخاص بالسلوك المشكل والذي يجمع المعلومات سالفة الذكر (Horner et al, 2006).

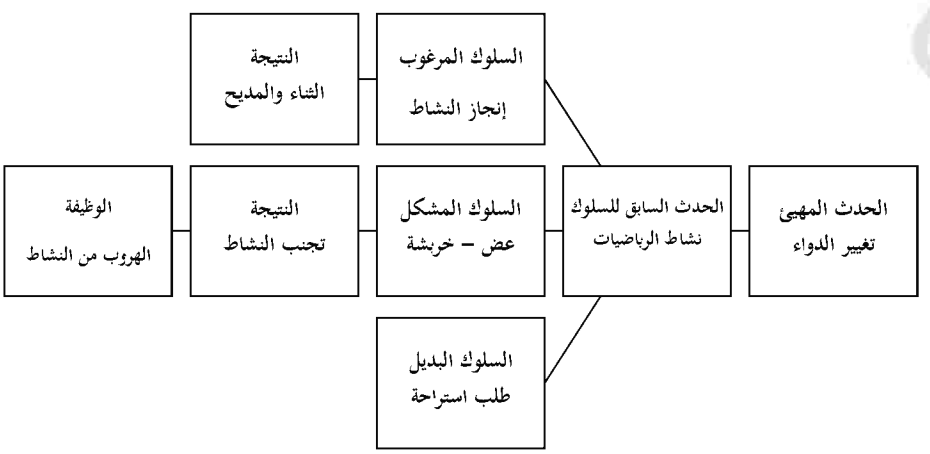
د) ضع خطة لدعم السلوكيات الإيجابية Develop a PBS plan

تستخدم الخطوة الرابعة المعلومات التي يتمخض عنها التقييم السلوكي الوظيفي في وضع خطة لدعم للسلوكيات الإيجابية. وعلى عكس خطط معالجة السلوك -التي ينصب التركيز فيها فقط على منع السلوكيات المشكلة - يكون هدف خطة دعم السلوكيات الإيجابية هو وضع إستراتيجيات للوقاية والتدريس والنتيجة prevention, teaching, and consequence يترتب عليها تغييرات تستمر فترة طويلة بالنسبة للتلميذ وللأسرة وللآخرين. تتضمن الخطط الشاملة لدعم السلوكيات الإيجابية المكونات الآتية: إستراتيجيات الوقاية prevention srategies (التي تجعل السلوك المشكل عديم الأهمية)، وإستراتيجيات التدريس teaching strategies (التي تجعل السلوك المشكل غير فعال)، وإستراتيجيات النتائج consequence strategies (التي تجعل السلوك المرغوب أكثر فاعلية) ومدعمات طويلة الأجل long-term supports (تشمل التغيرات في أسلوب الحياة وإستراتيجيات لاستمرار الدعم) (Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 1999-2000; Horner et al, 2006). ويوضح الجدول رقم (١٢,٣) أمثلة وتعريفات لإستراتيجيات الوقاية والتعليم والنتائج والدعم طويل الأجل. وقد يرغب أعضاء الفريق أن يستخدموا تحليل السلوكيات المنافسة (Competing Behavior Analysis (CBA)) لتصميم الخطة الشاملة لدعم السلوكيات الإيجابية من المعلومات التي يتم جمعها أثناء التقييم السلوكي الوظيفي. ويتضمن تحليل السلوكيات المنافسة الخطوات الأربعة الآتية: (١) تجميع معلومات التقييم السلوكي الوظيفي لوضع فرض للسلوك المشكل (أو السلوكيات المشكلة)، مع فرض منفصل لكل استجابة؛ (٢) تحديد سلوك مرغوب فيه وبديل يعد مقبولاً رغم أنه قد لا يكون مثالياً؛ (٣) تحديد إستراتيجيات التدخل المحتملة مثل الوقاية والتدريس والنتائج والدعم طويل الأجل؛ (٤) اختيار الإستراتيجيات التي يحتمل أن تجعل السلوك المشكل عديم الأهمية وغير فعال (Horner et al, 2006). ويحتوي الشكل رقم (١٢،٧) على مثال لتحليل السلوكيات المنافسة.

الجدول رقم (١٢،٣). مكونات خطة دعم السلوكيات الإيجابية مع أمثلة.

نوع الإستراتيجية	ما تفعله	أمثلة
إستراتيجيات الوقاية (السوابق)	● عدل أو تخلص من السلوكيات المشكلة عن طريق جعلها ذات أهمية. ● غير أحداث المقدمات والأحداث المهيئة.	● زود التلميذ بجدول مواعيد. ● أعط الدواء بالليل بدلاً من قبل الذهاب إلى المدرسة. ● غير محثات المعلم/الولدين (من "حان وقت الذهاب إلى الفراش" إلى "هل تريد قراءة قصة قبل النوم؟" مثلاً).
إستراتيجيات التدريس	● قم بتدريس مهارات الاستبدال التي تخدم نفس الوظيفة التي يخدمها السلوك المشكل، جاعلاً السلوك غير فعال. ● قم بتدريس مهارات جديدة لتنمية وزيادة المهارة الكلية أو العامة.	● علم التلميذ استخدام بطاقة "استراحة". ● نفذ التدريب على التواصل الوظيفي. ● قم بتدريس مهارة اجتماعية مثل تبادل التحية. ● قم بتدريس مهارات اللعب. ● قم بتدريس حل المشكلات مثل طلب المساعدة.
إستراتيجيات النتائج (اللواحق)	● استجب للسلوك المشكل (حدد الإستراتيجيات التي تزيد السلوك المرغوب أو المنشود وتقلل السلوك المشكل). ● ضع خطة إدارة أزمة إذا لزم الأمر.	● عزز محاولات تحقيق السلوك المرغوب أو المنشود. ● تجاهل السلوك المشكل. ● قيام التلميذ بمتابعة السلوكيات الملائمة بنفسه. ● قيام المعلم باستخدام نظم العملات الرمزية.
المدعمات طويلة الأجل	● إحداث تغييرات في أسلوب الحياة. ● يواصل الفريق تقديم الدعم لفترة طويلة.	● وفر دائرة من أصدقاء. ● شجع المشاركة في الأحداث والأنشطة المجتمعية. ● تأكد من أن السلوكيات المرغوبة جزء من تخطيط الانتقال. ● وفر التواصل بين المعلمين من عام لآخر.

ملحوظة: هذا الجدول مبني على الدراسات التي قام بها "بامبارا" و "كيرن" (Bambara and Kern 2005)، و هورنر و "سوجاي" و "تود" و "لويس- بالمر" (Horner, Sugai, Todd, and Lewis-Palmer, 1999-2000)



الشكل رقم (١٢،٧). تحليل السلوكيات المنافسة.

وقد تتضمن التدخلات كل أو بعض المكونات، ولكن ينبغي على الفريق أن يأخذ في الاعتبار طرق الوقاية والتدريس وليس إستراتيجيات النتائج وحدها. إن هدف دعم السلوكيات الإيجابية هو ضمان أن تكون التدخلات المرتبطة بالسلوك المشكل فاعلة وداعمة وليست رد فعل. ومن فوائد استخدام تدخلات الوقاية بالنسبة للمعلمين والتلاميذ الحصول على نتائج سريعة المفعول يمكن بدورها أن تخلق جواً إيجابياً للتلميذ يتعلم فيه مهارات الاستبدال والتعامل الناجح مع المشكلات. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تكون إستراتيجيات الوقاية مريحة بالنسبة للمعلمين والوالدين لأن نتائجها سريعة وفعالة للغاية. ومن ناحية أخرى، فإن معظم التلاميذ الذين يعانون من إعاقات نمو سيكونون في حاجة إلى أن يتعلموا سلوكيات استبدال مقبولة اجتماعياً عوضاً عن السلوك المشكل المستهدف من خلال إستراتيجيات التعليم. ولحسن الحظ، فإنه عند فهم وظائف السلوك المشكل بشكل جيد من خلال التقييم السلوكي الوظيفي، فإنه غالباً ما تكون هناك طرق تدريس متعددة يمكنها أن تتعامل مع نفس السلوك عبر البيئات المختلفة. وأخيراً من الضروري يأخذ الفريق في الاعتبار كيف يمكن المحافظة على المهارات وتعميمها بمرور الوقت لتوفير مدعمات طويلة الأجل (بامبارا وكيرن Bambara & Kern، 2005).

هـ) نفذ خطة دعم السلوكيات الإيجابية وقيمها وعدلها

Implement, Evaluate, and Revise the PBS plan

إن هدف خطة دعم السلوكيات الإيجابية هو تشجيع السلوك المرغوب وفي نفس الوقت جعل السلوك المشكل عديم الأهمية وغير ملائم وغير فعال (Carr et al, 2002). ولتحقيق هذا الهدف، سوف يستلزم الأمر أن يكمل الفريق بياناً مكتوباً للخطة لضمان تنفيذ وتقويم وتعديل الخطة القائمة حالياً. إن التنسيق بين أعضاء الفريق ضروري لضمان تنفيذ خطة دعم السلوكيات الإيجابية المكتوبة عبر البيئات المختلفة ومع أشخاص متنوعين (Carr et al, 2002).

– **التنفيذ Implementing**: يرى هورنر وآخرون (Horner et al, 2006) أنه ينبغي لتنفيذ خطة دعم للسلوكيات الإيجابية، أن يبدأ الفريق بخطة مكتوبة لدعم السلوكيات الإيجابية. أولاً، ينبغي تحديد السياقات الدراسية وسياقات أساليب الحياة الخاصة بدعم السلوك. فمثلاً، ينبغي أن تشتمل خطة دعم السلوكيات الإيجابية المكتوبة على ملخص للتخطيط المتمركز على الشخص وتخطيط للرؤية بالنسبة للتلميذ. ثانياً، إن التعريفات الإجرائية للسلوك المشكل (أي التعريفات الواضحة للطبوغرافيا بصورة يمكن ملاحظتها وقياسها) سوف تساعد أعضاء الفريق في تحديد طبيعة وشدة السلوكيات المشكلة. وينبغي أن يركز التعريف الإجرائي على كل من السلوكيات وفئات الاستجابات الفردية (أي مجموعات السلوكيات التي تخدم نفس الوظيفة). ثالثاً، ضرورة تحديد الأفعال الروتينية التي تمثل المشكلات (أي حدد السلوكيات المشكلة في سياق البيئة)، وذلك التحديد سيقلل من احتمال أن " يلام " السلوك حسب سمة من سمات شخصية التلميذ (مثال ذلك، "كايدن مجرد شخص

كسول"). رابعاً، يتم تقرير الفروض المأخوذة من التقييم الوظيفي، والتي تعمل كمذكر للفريق بأهداف الخطة. خامساً، إن القضايا الأساسية تؤثر على السلوك المشكل وتؤثر على الأفعال الروتينية وينبغي بالتالي وصفها في خطة دعم السلوكيات الإيجابية المكتوبة. وتشمل أمثلة القضايا الأساسية التكوينية صحة الشخص العامة وتكوينه البدني، وقدرته على التواصل، وقدرته على التعبير عن الاختيار والضبط، ومهاراته في بناء العلاقات الاجتماعية، وأنماط أنشطته. سادساً، تؤخذ إستراتيجيات الوقاية والتعليم والنتائج في الاعتبار ويتم تطويرها (انظر الأمثلة في الجدول رقم ١٢،٣). سابعاً، سوف تشتمل إستراتيجيات التقويم والتقييم على السلوكيات المراد فحصها ودراستها، وأية نماذج لجمع البيانات ذات الصلة، والإجراءات والأشخاص المسئولين. وأخيراً، يجب أخذ القياسات لضمان التوافق السياقى بمرور الزمن. ولتعزيز التوافق السياقي، يجب تنفيذ خطة دعم السلوكيات الإيجابية بدقة وأمانة واتساق عبر مختلف البيئات وأعضاء الفريق لضمان الاستمرارية. وينبغي أن يكون من السهل نسبياً بالنسبة للمعلمين والوالدين ومسئولى الدعم أن ينفذوا خطة دعم السلوكيات الإيجابية عبر الأفعال الروتينية والأنشطة النموذجية (Bambara & Kern, 2005; Carr et al, 2002; Horner et al, 2006).

– **التقويم Evaluating**: من أهم الأسئلة المتعلقة بخطة دعم السلوكيات الإيجابية بمجرد تنفيذها: ما مدى نجاح الخطة؟ يمكن للفريق أن يستخدم الخطة المكتوبة لتقويم تقدم التلميذ بناءً على أهداف الدعم الفردي للسلوكيات الإيجابية. وقد تكون خطة التقويم التي وضعها بامبارا وكيرن (Bambara and Kern, 2005) مفيدة في هذه المرحلة من عملية دعم السلوكيات الإيجابية. إن بيانات النتائج الدالة، وتوقعات التلميذ، وطرق القياس، والشخص المسئول (أو الأشخاص المسئولين)، والحدود الزمنية المتوقعة ينبغي أن تكون جزءاً من خطة التقويم. وسوف يكون من الضروري أن يلتقى أعضاء الفريق بشكل منتظم لتقويم الخطة المكتوبة ولحل مشكلات الخطوات التالية في الخطة.

– **التعديل Revising**: يجب أثناء التقويم المستمر لخطة دعم السلوكيات الإيجابية، أن يقوم الفريق بإدخال تغييرات في الخطة الموجودة بناءً على رضى الفريق عن النتائج. ولا ينبغي الحكم على النجاح بالتخلص المطلق من السلوك المشكل، لأن هذا الأمر عادة ما يكون شبه مستحيل، خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التواصل كجزء من الإعاقة النمائية. وبدلاً من ذلك، ينبغي أن يقيم الفريق نجاح خطة دعم السلوكيات الإيجابية بناءً على: (١) الحد من السلوكيات المشكلة، (٢) زيادة مهارات الاستبدال وغيرها من مهارات التوافق الأخرى، (٣) التحسن في النتائج الاجتماعية ونتائج التعلم العامة (مثل العضوية/الانتماء – تقبل الأقران – نمو الصداقات).

إيجاد التوازن: التدريس بالمقارنة بمعالجة المشكلات السلوكية

قد يشعر المعلمون أحياناً أن لديهم وقت غير كاف لتدريس المحتوى الدراسي لأنه يبدو أنهم دائماً يعالجون مشكلات سلوكية. وقد وجدت بحوث كثيرة أن هناك ارتباطاً بين التحديات الدراسية والمشكلات السلوكية (Fleming, Harachi, Cortes, Abbott, & Catalano, 2004; Nelson, Benner, Lane, & Smith, 2004). وأحد الحلول، الذي تتم مناقشته في هذا الفصل، قد يكون في مثل بساطة إعداد تقييم سلوكي وظيفي وتنفيذ خطة دعم للسلوكيات الإيجابية. وبتقليل بعض السلوكيات المشكلة التي تتم معالجتها في خطة دعم السلوكيات الإيجابية، قد يزيد وقت الانخراط الدراسي. وبالإضافة إلى ذلك، قد تكون بعض السلوكيات المشكلة نتيجة لعدم شعور التلميذ بالتحدي الدراسي أو لشعوره بالإحباط تجاه المهام الدراسية.

ربما يكون الحل الآخر هو استخدام النماذج المصورة بالفيديو. وتدل مراجعات هذه الممارسة على أن النماذج المصورة بالفيديو قد تكون أسلوباً تعليمياً فعالاً بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات نمو، وخاصة التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (McCoy & Hermansen, 2007). إن النماذج المصورة بالفيديو أسلوب تعليمي يتم فيه تسجيل السلوكيات المستهدفة بالفيديو وذلك لزيادة قدرة التلاميذ على تقليد وتعميم السلوكيات المستهدفة (Hitchcock, Dowrick, & Prater, 2003). وقد استخدمت النماذج المصورة بالفيديو بنجاح لتعليم مهارات اجتماعية ودراسية ووظيفية متنوعة. فمثلاً، يمكن تصوير أفلام فيديو يتم فيها التأكيد على التلميحات الاجتماعية البارزة، وإبراز سلوكيات اجتماعية وسلوكيات تواصل معينة، وعرض تسلسلات إنجاز المهام (Quill, 2000). وأخيراً فإن نماذج الفيديو قد تجمع بين الكبار والأقران والشخص نفسه، بل وحتى وجهة النظر البصرية.

وقد تروق نماذج الفيديو للمعلمين لأن النماذج الحية، وإن كانت فعالة، يمكن أن تكون مستهلكة للوقت. وفي الحقيقة أن نماذج الفيديو قد تكون أكثر فاعلية من النماذج الحية؛ ففي أحدى الدراسات، اكتسب التلاميذ المهارات بصورة أسرع وعمموا على بيئات أخرى أكثر مما هو الحال في حالة النماذج الحية (Charlop-Christy, Lee, & Freeman, 2000). وعلاوة على ذلك، فإن نماذج الفيديو غير مكلفة وتتسم بالكفاءة – فبمجرد تسجيل السلوك المستهدف، يمكن استخدامه مراراً وتكراراً مع تلاميذ متنوعين وعبر بيئات مختلفة (Graetz, Mastropieri, & Scruggs, 2006). وباستخدام نماذج الفيديو أو إستراتيجيات المقدمات الأخرى (مثل القصص الاجتماعية، وقواعد الفصل) لمنع حدوث السلوكيات، قد يجد المعلمون أنفسهم قادرين على قضاء وقت أكثر في التركيز على تعليم المحتوى.

ثالثاً: دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة

Schoolowide Positive Behavior Support (SWPBS)

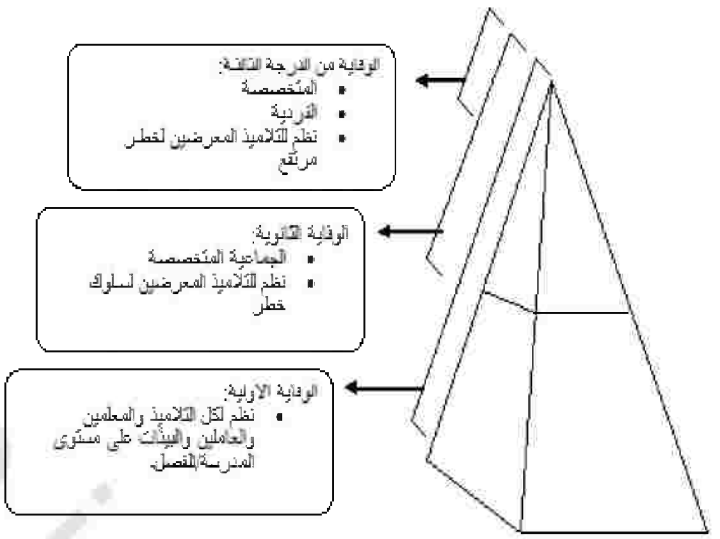
لقد كان السلوك المشكل (مثل العدوان – البلطجة – عدم الإذعان – التهرب من المدرسة) ذا أهمية رئيسية بالنسبة للمربين لأكثر من ٢٠ عاماً (Horner, Diemer, & Brazeau, 1992). ولسوء الحظ، كانت ردود الأفعال التقليدية للسلوك المشكل في المجتمعات المدرسية هي الاستبعاد والعقاب (Gottfredson, Gottfredson, & Hybl, 1993). وفي الماضي قيمت البحوث التي أجريت على دعم السلوكيات الإيجابية النتائج المرتبطة بالأفراد الذين يعانون من إعاقات شديدة؛ غير أنه في السنوات الأخيرة أدرك الباحثون والممارسون أن تقديم قدر متصل كامل من المدعمات التعليمية والسلوكية لكل التلاميذ يحسن دقة وثبات الخطط المتخصصة بالنسبة للتلاميذ الفرديين. وقد بدأت المجتمعات المدرسية في تطبيق دعم السلوكيات الإيجابية على أسلوب أعم على مستوى النظام يطلق عليه "دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة" (SWPBS). إن دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة يزيد إمكانية تطبيق دعم السلوكيات الإيجابية من التلميذ الفرد إلى مجتمع المدرسة بأكمله عن طريق التوسع في طرق

التدخل، وبناء المهارات، والتعديلات البيئية (Bambara & Lohrmann, 2006). ويمكن تعريف دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة بأنه إطار يعتمد على بيانات صنع القرار يوجه اختيار وتكامل وتنفيذ الإستراتيجيات المبنية على أدلة لمساعدة المدارس في الحد من السلوك المشكل وزيادة الأداء الدراسي (Sugai et al, 2008).

إن دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة يتناول اهتمام نموذج "انتظار الفشل" wait to fail لكثير من المجتمعات المدرسية عن طريق معالجة احتياجات التلاميذ السلوكية الاجتماعية بصورة فاعلة والوقاية من كل من الفشل الاجتماعي والدراسي (Simonsen, Sugai, & Negron, 2008). ويتطلب دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة تكامل ودمج أربعة عناصر مؤكد عليها هى: (١) قرارات مبنية على بيانات (data)؛ (٢) نتائج واضحة وقابلة للقياس تدعمها وتحددها البيانات (outcomes)؛ (٣) تطبيقات مبنية على أدلة من أجل دعم نتائج التلاميذ (evidence-based practices)؛ (٤) استثمار النظم (systems) التي تدعم بصورة فعالة وكفؤة تنفيذ هذه الممارسات بدقة وأمانة بمرور الزمن. إن دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة هو أسلوب منظم داخل سياق إطار وقاية ثلاثى الطبقات: الطبقة الأولى، أو طبقة التدخل الأولي (تقدم لكل التلاميذ)؛ والطبقة الثانية، طبقة التدخل الثانوى (تقدم للتلاميذ الذين لا تستجيب سلوكياتهم لطبقة التدخل الأولي)؛ والطبقة الثالثة، أو طبقة التدخل من الدرجة الثالثة (للتلاميذ الذين لا تستجيب سلوكياتهم لطبقتي التدخل الأولي والثانوي) (Sugai et al, 2008).

وتهدف تدخلات الطبقة الأولى إلى تقديم مدعمات على مستوى المدرسة يوصلها العاملون والمعلمون بالمدرسة بصورة ثابتة وإيجابية لتدريس السلوكيات الاجتماعية الإيجابية والوقاية من السلوكيات المشكلة. وفي الطبقة الثانية قد يتم تطبيق إستراتيجيات جماعية متخصصة لمساعدة التلاميذ المعرضين لخطر مواجهة تحديات تعلم أو تحديات سلوكية وغير المستجيبين لتدخلات الطبقة الأولى. وتتألف تدخلات الطبقة الثالثة من مدعمات فردية متخصصة للتلاميذ المعرضين لخطر مواجهة مشكلات سلوكية ودراسية (Sugai et al, 2008) انظر الشكل رقم (١٢،٨) للتعرف على متصل دعم السلوك التعليمي والإيجابي على مستوى المدرسة).

إن دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة (SWPBS) يطبق الآن في أكثر من ٧٠٠٠ مدرسة في أكثر من ٣٧ ولاية ("ما المقصود بدعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة؟"، ٢٠٠٩). وعند تنفيذه كما هو موصوف، يمكن للمدارس أن تتوقع أن استجابة معظم التلاميذ (٨٩٪ و ٧٤٪ و ٧١٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، على التوالي) لتدخلات الطبقة الأولى بطريقة إيجابية (Simonsen et al, 2008). وتشمل النتائج القابلة للقياس للتنفيذ الناجح لنظم دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة في المدارس: الإنخفاض في حالات الإيقاف والاستبعاد، والتحسن في أداء التلاميذ الدراسي، والتحسن في عمليات دعم التلاميذ الذين يحتاجون دعماً سلوكياً متخصصاً (Sugai et al, 2008).



الشكل رقم (١٢,٨). المتصل الطرفي لدعم السلوكيات التعليمية والإيجابية على مستوى المدرسة. مأخوذ من "سوجاي" (Sugai 2009)، www.pbis.org

رابعاً: دراسة حالة

Case study

قدمت بداية هذا الفصل حالة أوستين الذي يعاني من مشكلات أثناء التكليفات الصفية في مجال الرياضيات التي تتطلب الجلوس على المقعد. وبدأت معلمة التعليم العام تجمع بيانات عن عدد المرات التي كان يرفض فيها أداء تلك التكليفات ويهرب من الفصل، وبدا أن عدد المرات كان يزيد. وقامت السيدة/ هوفسيس، معلمة التربية الخاصة، بتقويم البيانات التي حصلت عليها من السيدة/ كندريك، بالإضافة إلى معلومات أخرى عن مدى جودة أداء أوستين باستخدام مدعمات الطبقة الأولى والطبقة الثانية فقط.

وعند هذا الحد، كان أوستين يحتاج تدخلات الطبقة الثالثة. واقترحت السيدة/ هوفسيس أن يلتقي فريق أوستين لإجراء تقييم سلوكي وظيفي موجز. ومن الملاحظات المباشرة، لاحظت السيدة/ هوفسيس أن السيدة/ كندريك كانت تعطى أوستين أوراق عمل خاصة بالرياضيات من منهج رياض الأطفال (حدث مهيئ محتمل). وبالإضافة إلى ذلك، لاحظت أن أوستين ربما يكون قد حاول توصيل أنه يريد العمل مع رفيق عن طريق الربت على ذراع هذا التلميذ (وهو ما تم تفسيره بأنه ضربة). وبينما كان يسمح للتلاميذ الآخرين بالعمل في أزواج، لم يكن أحد يعمل مع "أوستين. وبدا أن كلاً من أنواع أوراق العمل وعدم وجود رفيق عملا على تهيئة الفرصة لـ أوستين ليبدأ الصراخ ويقول: "أريد الذهاب إلى المنزل" ويجرى خارج الغرفة. وأشار التقييم السلوكي الوظيفي إلى أن سلوكه بدا أنه هروب وراءه دافع (الهروب من العمل بمفرده في أوراق عمل منخفضة التفضيل). وعلم الفريق أيضاً أن حدثاً مهيئاً آخراً ربما يكون نقص دواء أوستين. ورغم أن هذا ربما يكون قد ساعد على تفسير عدم تحمل أوستين لنشاط غير مفضل، إلا أنه لم يمنع الفريق من التخطيط لتدخل مبني على المدرسة. إن خطة دعم

السلوكيات الإيجابية التي وضعها الفريق قامت أولاً بتوليد أفكار brain stormed عن طرق استخدام إستراتيجيات المقدمات. وساعدت معلمة التربية الخاصة في إعداد أوراق عمل خاصة بالرياضيات مشابهة لمحتوى أوراق العمل التي يستخدمها تلاميذ الفصل الآخرون (ملائمة للصف) ولكنها معدلة لتناسب مستوى فهم أوستين. وتطلبت الخطة أيضاً أن يتعلم أوستين التفاوض عندما يكون العمل المكلف به غير محتمل. وكان يتلقى حثاً منتظماً ليختار واحداً من أربعة خيارات على لوحة استجابات تواصلية من أجل تواصله المعزز والبديل (AAC: 1) "حسناً"، أو (٢) "صديق للمساعدة"، أو (٣) "معلمة للمساعدة"، أو (٤) "أحتاج استراحة". وكانت إستراتيجية النتائج consequence strategy المستخدمة هي الثناء والمديح اللفظي لاستخدام التواصل المعزز والبديل وإنجاز عمله وهو جالس بمقعده. وإذا قام بأداء العمل وهو جالس بمفرده (أصعب خيار)، في الأيام التي يعمل فيها كل التلاميذ بمفردهم، كان أيضاً يستطيع الحصول على بعض الوقت لاستخدام الحاسب الآلي (نشاط عالي التفضيل). وإذا بدأ في الصراخ طالباً العودة للمنزل، وقبل أن يجرى مندفعاً خارج الغرفة، كانت المعلمة تحثه لاستخدام تواصله المعزز والبديل ليختار "أحتاج استراحة" وتسمح له بأن يميل رأسه إلى المقعد. وأخيراً ولتيسير التغيرات التي تستمر طويلاً، كان أوستين يتلقى تعليماً لتقييم إنجازه للعمل ذاتياً وهو جالس وكانت تعطى له الفرصة لتعميم خيارات استجاباته على الفصول الأخرى. ولما كانت هناك تغييرات كثيرة يجب إحداثها، تم تقديم التدخل لـ أوستين باستخدام نموذج فيديو لأحد أقرانه المفضلين يوضح كل خيار من خياراته الأربعة (العمل بمفرده – صديق للمساعدة – معلمة للمساعدة – احتاج استراحة). وأثناء مشاهدة أوستين للفيديو، كان يتدرب على الإشارة إلى اللوحة. وأمكن مراجعة هذا الفيديو مع أوستين بصورة يومية إلى أن بدأ يستخدم الجهاز بشكل ثابت.

خامساً: الملخص

Summary

إن تنمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية ضرورية بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة، إذ أن نقص المهارات الاجتماعية يمكن أن يؤدى إلى مشكلات مع الأقران ومشكلات في التوافق الاجتماعي والنواحي الدراسية. وبدون تدريب، قد يواجه التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حادة صعوبة في التفاعل الاجتماعي وتوصيل رغباتهم واحتياجاتهم.

وقد وصفنا في هذا الفصل كيف أن العلاقات الاجتماعية لها أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة. وتوجد معوقات معينة للعلاقات الاجتماعية بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة، وهي تشمل عدم إمكانية الوصول إلى البيئات النموذجية، والأقران، والمنهج الملائم للصف. ولحسن الحظ، تتوافر للمعلمين والتلاميذ إستراتيجيات عملية للتغلب على هذه المعوقات؛ وهذه الإستراتيجيات موضحة في هذا الفصل. وبعد ذلك، ناقشنا الترتيبات البيئية المستخدمة لتنمية العلاقات الاجتماعية. ومطلوب من المعلمين أن يستخدموا

الطرق المبنية على البحوث لتنمية المهارات الاجتماعية، ويقدم هذا الفصل العديد من هذه الإستراتيجيات المبنية على البحوث. وغالباً ما يواجه التلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة تحديات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى سلوكيات مشكلة. فقد يحتاج التلاميذ الذين تكون لديهم سلوكيات مثيرة للتحدي إلى تنفيذ خطة تدخل لدعم السلوكيات الإيجابية. وينبغي أن يكون لدى فريق العمل فهم أساسي لمبادئ السلوك قبل وضع خطة للتلاميذ الذين يكون لديهم سلوك مثير للتحدي. ويستعرض هذا الفصل مبادئ السلوك الأساسية، بالإضافة إلى عملية من خمس خطوات لتطبيق خطة دعم للسلوكيات الإيجابية. إن خطط دعم السلوكيات الإيجابية ينبغي أن تنمى السلوك المرغوب، وفي الوقت نفسه تجعل السلوك المشكل غير ملائم وغير فعال. ويختتم الفصل باستعراض لدعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة. ويتناول دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة السلوك على مستوى منظم ثلاثي الطبقات عن طريق معالجة الاحتياجات السلوكية الاجتماعية للتلاميذ بصورة فاعلة. ويتطلب دعم السلوكيات الإيجابية على مستوى المدرسة أن يتخذ الفريق القرارات بناءً على بيانات، وتحدد نتائج واضحة قابلة للقياس، وتستخدم تطبيقات مبنية على أدلة، وتستثمر الطرق التي تنفذ التطبيقات بأمانة ودقة.

سادساً: تطبيقات

Applications

١- أعط بعض الأمثلة لمهارات اجتماعية قد تقوم بتدريسها في فصلك أو مدرستك. ما هي الطرق التي تستخدمها لتدريس المهارات الاجتماعية؟ (أعط أمثلة لتدخلات مبنية على بحوث و/أو تدخلات مؤكدة).

٢- في مجموعة، قم بدراسة حالة لتلميذ لديه سلوك مشكل (تأكد من الحصول على موافقة الوالدين). أعط معلومات عما يحدث في بيئة المنزل والمدرسة، وكذلك معلومات عما يحدث قبل وبعد حدوث السلوك مباشرة. قم بوضع تقييم سلوكي وظيفي "مصغر" بناءً على هذه الدراسة وضمن الإرشادات الموجودة. وسوف يشتمل التقييم السلوكي الوظيفي النهائي على: (١) وصف للسلوك المشكل داخل البيئة/السياق؛ (٢) تقييمات مباشرة وغير مباشرة؛ (٣) معلومات عن الأحداث المهيئة للسلوك المشكل؛ (٤) المقدمات التي تزيد السلوك المشكل (أي تحركه أو تتسبب فيه) وتلك التي تقلل السلوك المشكل؛ (٥) النتائج المحتملة التي تعمل على بقاء واستمرار السلوك؛ (٦) فرض للسلوك المشكل يجمع بين المعلومات سالفة الذكر.

٣- مع زميل لك قم بعمل تحليل للسلوكيات المنافسة بالنسبة لتلميذ في فصلك (أو دراسة حالة قمت بها) لديه سلوك مشكل.

٤- كمجموعة، اجعل كل عضو يكتب قصة اجتماعية لتلميذ يحتاج إلى ركوب الأتوبيس للذهاب إلى المدرسة بأمان. تشاركوا في القصص الفردية كمجموعة، وناقشوا أوجه الشبه والاختلاف. وإذا استخدمت هذه القصة

لتلميذ في فصلك، كيف تعرف ما إذا كانت ناجحة أم لا؟

٥- قم بإعداد نموذج فيديو لاستخدامه لمساعدة التلاميذ على تعلم سلوك غالباً ما يكون مثيراً للتحدي (مثل السير في القاعة إلى الكافيتريا). يمكنك تجنيد أحد تلاميذك الحاليين أو تلميذ آخر للعمل كنموذج. قم برواية الفيلم لامتداح مهارات التلميذ.

obeikandl.com