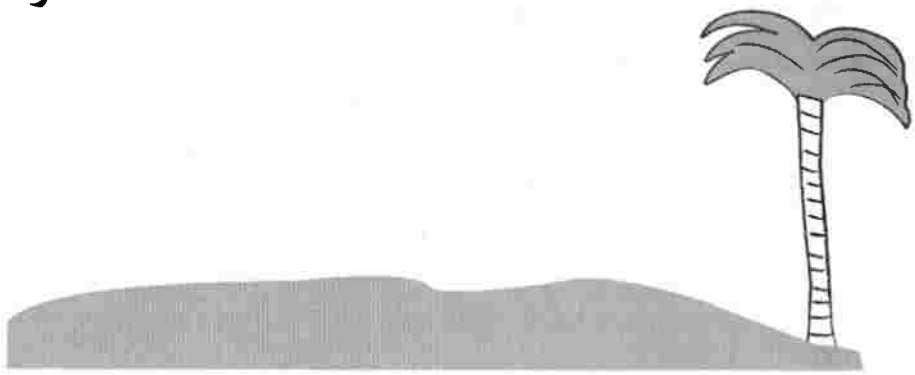
الفصل الأول

ما التوحد؟



«راي» Ray، طالب ذو توحد، كان يتعلم من المستوى الثاني إلى المستوى الخامس في مدرسة لذوي التوحد، عندما بلغ الثانية عشرة من العمر، أقنع المسئولون في المنطقة التعليمية والديه لوضع ابنهم في مدرسة في حي سكن الأسرة، وبعد مقابلات عديدة بين والدي (راي) Ray والمدرسين، وزيارة إلى المدرسة وبعض جلسات التخطيط المطولة، اتضح أن نظام التعليم الشامل هو الأنسب لـ(راي).

لم تكن هذه عملية سلسة أو سهلة لـ(راي) ولا لوالديه ولا للفريق التربوي. فقد راود الفريق الشك في قدرتهم على توفير الدعم المناسب للطالب الجديد، ولم يكونوا على ثقة كافية أن (راي) سيستطيع المشاركة في الدروس.

وبالرغم من هذه الشكوك، أخذ مدرسو (راي) على عاتقهم مسئولية نجاح (راي) ولذلك كرسوا الوقت والمجهود؛ لمعرفة طالبهم الجديد؛ وليبحثوا وسائل موائمة للمقررات حتى يتمكن (راي) من التعامل معها والمشاركة في حجرة الدراسة، وأعدوا ما يمكن أن يقدموه له من دعم ومساندة، فمثلًا، عندما ناقش الطلاب في صفّه رواية «The Watsons Go to Birmingham » – ١٩٦٣ (Curtis,١٩٩٧)، تقابل أعضاء نادي الكتاب واختاروا نفس الكتاب الذي فضله

(راي) _ وجلسوا على أريكة في ركن من الحجرة، وكما هو الحال دائمًا مع (راي)، أحضر معه نسختين من الكتاب (واحد هو يستخدمه للتدريب على القراءة والآخر لأنه يجد راحة في حمله) لم يستطع (راي) Ray قراءة الرواية بنفسه؛ لأنه كان قد بدأ منذ وقت قريب في تعلم القراءة، استمع إلى الكتاب المسجل على شريط لكي يستعد للمناقشة في الصف، وقد عمل أيضًا مع متخصص في تعليم القراءة ليتعلم بعض المفردات التي سيقابلها في الرواية، وكان يقوم بالتدريب على مهارة النظر إلى الحروف ومحاولة الربط بينها تمهيدًا لقراءة الكلمة، وخلال عملهم سويًّا، وجد أخصائي القراءة فقرة في الرواية التي يمكن أن يقرأها (راي) بطلاقة وساعده في إعدادها لكي يشارك فيها مع مجموعة طلاب نادي الكتاب، وبمجرد أن التقى بالجماعة، كان من الصعب على (راي) الانتظار حتى يأتي دوره؛ لذا سأله زملاء صفه أن يقدم هو أولًا ما جاء به، واستخدموا ما جاء به كنقطة انطلاق لباقي مناقشاتهم.

قصة (راي) مثال يوضح كيف يمكن لطالب ذي توحد أن ينجح في الانخراط في مجموعة لتعلم القراءة والكتابة، فقد اهتم معلمه وزملاؤه بتفضيلاته الخاصة (رغبته في استخدام أكثر من كتاب)، وما يحتاج إليه في بيئة الصف (أريكة بدلًا من كرسي)، واختلافه عن الآخرين في أسلوب تعلمه (الحديث أولًا في الجماعة لخفض مستوى القلق)، ورغم ما يبدو على كل هذه المواءمات من ضآلة، فقد استغرقت معلمة (راي) في السنة السادسة الابتدائية وزميلتها معلمة التربية الخاصة عددا من الأشهر لتهيئة أنسب الأحوال حتى يمكن لـ(راي) أن يشارك باقي زملائه في الدراسة. وقد وجدوا أن المدخل لتحقيق كل هذا هو الشعور بالراحة عندما يُقْدِم الطفل ذو التوحد على التغيير؛ واختبار العديد من المواد والإستراتيجيات؛ وبالطبع، مداومة التعلم عن التوحد والمواهب الفريدة والتحديات التي جاء بها (راي) إلى حجرة الدراسة. كان لدى معلمي (راي) الحاجة إلى أن يتعلموا من هو (راي)؟ واحتياجاته المحددة قبل أن يوفروا له الدعم المناسب أثناء تقديم دروسهم.

لم يكن معلمي (راي) الوحيدون ممن تعلموا بسرعة عن التوحد، حتى ظهور فيلم «Rain man» (جونسون Johnson ١٩٨٨) في آخر الثمانينات، قليلون هم

الذين كانوا يعرفون ما التوحد وقليل جدًّا كانوا يعرفون شخصًا ما ذا توحد. وبينما أعطى هذا الفيلم الشخص العادي لمحات عن التوحد، جعل الأمريكيون ينظرون إلى الأشخاص ذوي التوحد كأنهم نوع واحد، واليوم ولأنه لم يعد ذوي الإعاقات منعزلين داخل مؤسسات؛ ولزيادة التأكيد على العيش في المجتمع ؛ وبسبب ما كَتب العديد من ذوي التوحد في سيرهم الذاتية ومذكراتهم اليومية، وما يُكتب في المجلات ويظهر في التلفاز، كثير من الأمريكيين يفهمون ما معنى أن يكون لديك ابن (أو بنت) ذو توحد. وبالإضافة إلى ذلك، أدت حركة التعليم الشامل إلى وجود العديد من الأطفال ذوي الإعاقات في الصفوف العادية وأصبح معظم المعلمين أكثر دراية بتعليم ذوي التوحد، والأكثر من ذلك، مع ازدياد أهمية تعلم القراءة والكتابة لكل المتعلمين على المستوى الوطني العام، وهو ما سنتحدث عنه باستفاضة أوسع في الفصل التالي، فإنه ليس من المستغرب أن نجد أعدادًا، تتزايد يومًا بعد يوم، من مديرين ومعلمين يبحثون عن معلومات عن كيفية مساعدة الطلاب ذوي التوحد لكي يتعلموا القراءة والكتابة والاستماع، وأن يعرضوا أفكارهم بالرموز بأحسن الطرق الممكنة والمُرضية.

وقد أريد بهذا الكتاب مساعدة أعضاء كل هذه الجماعات لكي يدعموا تنمية تعلم القراءة والكتابة لكل من أُطلق عليه تسمية، أوله خصائص ذوي التوحد. وهذا الفصل الأول يخدم عددًا من الأغراض ابتداء من تجميع بعض المعلومات العامة عما يمكن للطلاب ذوي التوحد أن يأتوا به إلى حجرة الدراسة، ونحن نقدم أساليب عديدة ومختلفة لفهم التوحد ونقارنها بما سبق أن جاء به العلم الطبي وما سبق أن جاء به الأفراد ذوي التوحد أنفسهم، وأخيرًا، نصف خصائص مختلفة للتوحد ونعرض كيف يمكن لكل خاصية أن تؤثر على تعلم الطالب للقراءة والكتابة.

تعريف التوحد

التوحد، سبق أن وصفه الطبيب النفسي الأمريكي (ليو كانر) Leo Kanner في أربعينات القرن الماضي، باعتباره أحد الإعاقات النمائية العامة، ونسبة انتشارها بين الأولاد أربع أو خمس أضعاف انتشارها بين البنات، وتقدر المراكز الأمريكية للوقاية

والتحكم في المرض (٢٠٠٧م) أن واحدًا من كل ١٥٠ طفلًا في الولايات المتحدة الأمريكية ذو توحد، وحتى سنة ٢٠٠٧م، لم يكن هناك أي علامات بيولوجية مرتبطة بالتوحد، أو بمتلازمة أسبرجر، أو إعاقات أخرى على طيف التوحد قد تحددت ؛ لذا الفئات والأوصاف التي يستخدمها كثير من الناس قد نشأت بتأثير من الثقافة الموجودة بها بناء على آراء المشتغلين في هذا المجال ومن يكتبون عنهم والباحثين فيه والوسط الطبي وأحيانًا أشخاص ممن يحملون هذه التسمية أنفسهم. وبمعنى آخر، هذه التعريفات واللافتات «تمثل مجهودات لتصنيف مشكلات قد يتعرض لها الأطفال خلال مراحل نموهم» (معهد بحوث الإعاقات بجامعة تمبل، ١٩٩٧م)، ونقدم في هذا الفصل عددًا من الأوصاف للتوحد ونشارك في تفسيرات للإعاقة من زوايا مختلفة، ونفحص النموذج الطبي للإعاقة، بصفة خاصة، وتعريفات التوحد التي قدمها هؤلاء الأشخاص الذين يحملون التسمية.

النموذج الطبي للتوحد

وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة (رابطة الطب النفسي الأمريكية، ٢٠٠٠)، وهو مرجع لتصنيف ووصف الاضطرابات العقلية، لدى الأفراد ذوي التوحد «أداء متأخر أو غير سوي» في واحدة على الأقل من هذه المجالات: ١) التفاعل الاجتماعي؛ ٢) التواصل؛ و/ أو ٣) أنماط من السلوك، والميول، والأنشطة متكررة ومقيدة، ويُنظر للأشخاص ذوي التوحد، في هذا النموذج تحديدًا، على أن لديهم ميلًا ضعيفًا لتكوين صداقات، ويفضلون الانفراد بأنفسهم على مصاحبة الآخرين، ولا يمكنهم تقليد سلوك ما، ويتجنبون الاتصال بالنظر، ويبدون غير واعين بوجود الآخرين، ويفتقرون إلى القدرة على التخيل، ولا يمكنهم استخدام التلميحات الرمزية، ويفتقرون إلى التعاطف، وهم عدوانيون، ويميلون إلى إلحاق الأذى بأنفسهم (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠٠٠م؛ بورز Powers، ٢٠٠٠م) وهناك تسمية أخرى تعطى للأفراد ذوي طيف التوحد هي متلازمة أسبرجر، وكثير من المشتغلين بالميدان قد وصفوا الأشخاص الذين يتميزون بخصائص تشبه خصائص متلازمة أسبرجر بأن

لديهم شكلًا أبسط من التوحد، وآخرون قد فهموها على أنها مختلفة كيفيًّا إلى درجة تبرر إعطاؤها تسمية منفصلة، وفي الممارسة، مساندة مختلفة، وبخلاف هؤلاء ذوي التوحد، ليس لدى الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر تأخر ذو دلالة في اللغة أو في اكتساب مهارات أو مساعدة الذات، ويوصف هؤلاء الأشخاص أيضًا بأنهم ليس لديهم أي تحديات في السلوك التكيفي مثل إطعام أنفسهم أو وضع الملابس (APA, ٢٠٠٠م). والسمة الأساسية لمتلازمة أسبرجر، وفقًا للنموذج الطبي للإعاقة، هو عجز شديد ومستمر في التفاعل الاجتماعي، كما هو الحال لدى الأفراد ذوي التوحد، أنماط سلوكية وميول وأنشطة متكررة ومقيدة، وقد رأى البعض الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر على أنهم متمركزون حول أنفسهم، وغير قادرين على التفاعل مع زملائهم، وغير منتبهين للتلميحات الاجتماعية، ويصدر عنهم استجابات غير مناسبة اجتماعيًّا وانفعاليًّا، وميول محدودة، وانشغالات.

ونحن نعتقد في وجود الكثير من المشكلات في فهم التوحد من منظور عجز هذه الفئة، وقد أشار «دونيلان» و«لاري» Donnellan & Leary إلى أن المنظور الذي يتخذ من العجز أساسًا له ليس حذرًا أو سخيًّا: «لأنه لكي نعطي تشخيصًا، غالبًا ما توصف السلوكيات بعبارات مثل (يُفضل أن)، (يفشل في) أو (رغبة غير عادية في) دون تحديد الأعراض المحددة التي قد تؤدي إلى هذا الانطباع» (١٩٩٥، ص. ٤٠). وهؤلاء الباحثون تساءلوا ما إذا كان الملاحظ، وبخاصة إذا لم يكن لديه معرفة حميمة بالطفل، يمكنه أن يعرف إذا كان الطفل «يفضل» أن يلعب منفردًا، مثلًا، وربما أن الطفل الذي رُئي يلعب منفردًا يفضل أن يلعب مع أخته لكنه يلعب منفردًا لأنه اكتشف أن أخته قد استخدمت دهنًا لشعرها ذا رائحة تضايق جهازه العصبي؛ أو ربما هو يلعب بمفرده؛ لأنه غير متأكد كيف يبادئ في المشاركة في لعبة يلعبها أطفال آخرون.

هؤلاء الذين يؤيدون النموذج الطبي في نظرتهم إلى التوحد يميلون إلى أن يروا الإعاقة من خلال إطار المرض أو العجز؛ ويرون الشخص ذا الإعاقة كمجموعة من المشكلات؛ ويفهمون أن الشفاء أو التغيير أو الخروج من المشكلة باعتباره

الهدف النهائي للتدخل أو للتعليم، انظر إلى هذا المقتطف الآتي من مقال يصف متلازمة أسبرجر:

رغم أن الطلاب ذوي متلازمة أسبرجر غالبًا ما يلاحظهم المدرسون أو آباؤهم على أنهم «في عالمهم الخاص» مشغولين بأجندتهم الخاصة، فهم نادرًا ما ينفصلون بأنفسهم مثل الأطفال ذوي التوحد. (بور Bauer، ١٩٩٦م).

في هذه العبارة المختصرة، لم يستطع المؤلف فقط أن يُجمل بعض نواحي العجز في متلازمة أسبرجر، بل إنه أيضًا قد صوّر الطلاب ذوي التوحد على أنهم «أسوأ» من هؤلاء ذوي متلازمة أسبرجر. وبالمثل، في كتاب (الأطفال ذوو التوحد: دليل العائلات)، كتب بور Powers أن:

[الأطفال ذوو التوحد] قد يكونوا كسالى تمامًا وغير مستجيبين، ليس لديهم الرغبة في المبادأة بالتواصل أو في أن يُحضنوا، حقيقة عندما يحتضن أحد [الطفل ذا التوحد] قد يتخشب الطفل كما لو كان اللمس أو الاحتضان شيئًا يسبب له آلام. والإيماءات الاجتماعية للآخرين – الابتسامة، أو الإشارة باليد أو تقطيب الجبين – قد لا تحمل أي معنى للطفل ذي التوحد. (٢٠٠٠م، ص. ٤)

النموذج الاجتماعي للتوحد

نحن لا نتبنى النموذج الطبي وبدلًا منه، وفي هذا الكتاب، نتناول التوحد من خلال النموذج الاجتماعي للإعاقة، بمعنى أننا نعرف أن بعض الناس لديهم صراعات وتحديات حادة وجوانب من العجز بسبب إعاقتهم، ولكننا أيضًا نفهم أن نفس هؤلاء الأفراد قد يعانون، أكثر أو بنفس الدرجة، من القيود التي توجد في مجتمع ما والتي لا تأخذ في الاعتبار احتياجاتهم وأوجه اختلافهم عن أفراد المجتمع الآخرين، قد تكون هذه القيود أو المعوقات مادية (مثلًا، موضع للجلوس غير مريح، أو ضوء شديد يؤذي العين)، أو شخصية (مثل، اتجاه سلبي نحو ذوي الإعاقة) أو مؤسسية (مثل، مدرسة منعزلة)، في النموذج الاجتماعي للإعاقة، لا يُنظر إلى التوحد باعتباره مأسوي أو شيء يستدر العطف والمواساة وهو ليس

بالضرورة شيء علينا إزالته، وبالطبع، بعض الناس (وليس كل الناس) ينظرون إليه على أنه منحة.

ويشير بعض الأفراد ذوي التوحد إلى أن أكثر الجوانب إعجازًا في حياتهم هي الاتجاهات ووجهات النظر والتصرفات الصادرة من الآخرين أو هؤلاء ممن هم ليسوا ذوي توحد، وقد مر الكثيرون من ذوي التوحد بصعوبات نابعة من أفكار اجتماعية ثقافية عن الكيفية التي يجب على أفراد المجتمع أن يتواصلوا، ويتفاعل بعضهم مع البعض الآخر، ويتحركون ويتصرفون، ورغم أنَّ الكثير من الأفراد ذوي التوحد يشتركون في ذلك «فإنها» حقيقة – أن خبرتهم بالأشياء تختلف، لدرجة أن أجسامهم قد لا تتعاون معهم أو أنهم يصبح لديهم مشكلات حسية أو تواصلية – وكثير من هؤلاء الأشخاص يصرّحون بأن التوحد، على الأقل في بعض اللحظات، «وُجد» بواسطة مجتمع غير مرن، ولذلك قد يشعر هؤلاء الأفراد بالتحدي في أي يوم من أيامهم بناء على ما إذا توفر الدعم والمساعدة المناسبة لهم أو أن الآخرين يتوقعون منهم أن يتواصلوا ويتصرفوا ويتحركوا ويتفاعلوا بأسلوب تقليدي.

وقد تخيل بعض الأفراد من ذوي طيف التوحد عالمًا فيه التوحد هو المعيار الشائع وعكس ذلك هو المشكلة لكي يصور كيف يدرك أفراد كلا الفريقين للإعاقة، هذا العالم المتخيّل قد وُصف على موقع من مواقع الشبكة الإلكترونية لمنظمة «هزلية»، «معهد دراسات الأفراد المتشابهين»، على موقع يُسمَّى: «مأساة متلازمة التشابه العصبي» وصفت بالتفصيل:

إن متلازمة التشابه العصبي هي اضطراب عصبي بيولوجي يتميز بالانشغال الدائم بالأعراف الاجتماعية، وهذيان عن السيادة والسيطرة، وحواز مع المتعارف عليه، والأشخاص المتشابهون عصبيًّا غالبًا ما يفترضون أن خبرتهم بالعالم إما أنها هي الوحيدة من نوعها، أو أنها هي الوحيدة التي تتميز بالصواب، ويجد هؤلاء الأشخاص المتشابهون أنه من الصعب أن ينفرد الشخص بنفسه، وغالبًا ما لا يتحمل هؤلاء الأشخاص المتشابهون ما يبدو على الآخرين من اختلافات، وعندما

يتواجدون في جماعات يغلب الجمود على سلوكهم الاجتماعي، وغالبًا ما يصرون على القيام بطقوس غير مفيدة وهدامة وحتى مستحيلة كوسيلة للبقاء على هوية الجماعة، ويجد الأشخاص المتشابهون أنه من الصعب عليهم التواصل المباشر، وكثيرًا ما يكذبون بالمقارنة بالأشخاص ذوي طيف التوحد، ومن المعتقد أن هذا التشابه وراثي الأصل، وقد أظهر التشريح أن عقل الشخص منهم أصغر من عقل الشخص ذي التوحد، وقد توجد فيه مناطق زائدة النمو مرتبطة بالسلوك الاجتماعي. (http://isnt.autistics.org).

من هذا النص الهزلي وغير العادي، من الواضح أن هناك طرقًا مختلفة (وحتى متناقضة) لشرح ما يشعر به الشخص ذو طيف التوحد.

وبسبب هذا التباين والمفارقة، نعتقد أن كلمات وخبرات هؤلاء الأشخاص ذوي طيف التوحد أنفسهم يجب أن يكون لها مكان هنا ـــ وفي بعض الحالات، يُعطى لها وزن أكبر من ـــ كلمات وخبرات المهنيين الهادفين إلى دراستهم وفهمهم، ولنفس هذه الأسباب، يجب الاستشكال في النموذج الطبي، وأوصاف التوحد التي ترتكز على العجز ونفهمها في هذا السياق.

تعريف التوحد: خبرة المُعايش

من منظورنا الخاص، أحسن الطرق لتكوين فهم للتوحد في السياق، وكذلك لتقدير تعدد الخبرة التي لا تكشف عنها هذه التسميات، هي أن نقرأ التراث المتنامي الذي كتبه أناس ذوو طيف التوحد. هؤلاء الأفراد لهم طرقهم الخاصة في فهم التشخيص الخاص بهم، وفي حالات كثيرة، فإن تعريفاتهم وأوصافهم تختلف اختلافًا كبيرًا عن تلك التي جاءت من مصادر تقليدية مثل الكتب الطبية والتقارير التربوية. وفيما يلي عينة من وجهات النظر من راشدين وأطفال كتبوا عن إعاقتهم:

التوحد ليس شيئًا لدى الشخص، أو «قوقعة» قد سُجن الشخص داخلها، لا يوجد طفل عادي مختبئ وراء التوحد، التوحد هو أسلوب من أساليب الوجود، إنه

يحتوي الشخص: يلقي بظلاله على كل خبرة، كل إحساس، كل إدراك، كل فكرة، كل عاطفة وكل تلاقٍ وكل جانب من جوانب الوجود، ليس في الإمكان فصل التوحد عن الشخص، ولو حدث هذا جدلًا، فإن الشخص لا يكون هو نفسه الذي كان من قبل. (سنكلير **Sinclair**، ١٩٩٣ص ١).

بل إنني أعتقد أن التوحد يمكن أن يكون أسلوبًا جميلًا لرؤية العالم، أعتقد أنه داخل التوحد لا توجد فقط الجماعة ـ التسمية ـ لكن الفرد أيضًا؛ يوجد قوة فيها، ويوجد خوف يغشى هذه القوة، عندما أتحدث عن تجاوز ظلمة التوحد فإنني لا أعني أني أقدم قصة نجاح قد لفت بأناقة وانتهت بـ «علاج»، أنا والآخرون من ذوي التوحد لا نود أن نُعالج، ما أعنيه عندما أقول «تجاوز» أن روحي قد ارتقت من سياق توحدي السابق وأصبحت ذا توحد في سياق آخر ممتلئ بالتأمل والاكتشاف وتغشاه مشاعر تتغنى بشاعريتها كل حياة بشرية، (برنس – هج ٢٠٠٤، ص ٢).

التوحد معناه وجوب ملاحظة كيف أشعر في كل لحظة من لحظات يقظتي. التوحد معناه ما أشعر به من تحدٍّ عندما أترك حجرتي بينما يتملكني الخوف من أن الآخرين سوف يقولون عني للناس الآخرين أشياء خالية من الشفقة. التوحد معناه أن تأتي عطلة نهاية الأسبوع دون موعد مع صديق أو صديقة ووحدة مستمرة، فقط أنظر إلى التلفاز مساء يوم السبت. التوحد معناه العجز عن أن يحقق وجودي الانسجام في علاقات الزملاء الاجتماعية، ومع ذلك، التوحد، في حالتي، يعني أن لديَّ ذاكرة مسطر فيها التواريخ الخاصة بأعياد الميلاد، وباعتباري مدقق ولدي مهارات، أنا، بكل ما أحتوي عليه، من الأحسن لي أن أكون ذا توحد عن أن أكون عاديًا، (رونان **Ronan**، كما وردت في جلنجام **Gillingham**، ١٩٩٥، ص. ٩٠).

أعتقد أن التوحد حدث رائع من حوادث الطبيعة، وليس مثالًا مأسويًّا لعقل آدمي ضل سبيله، في كثير من الحالات، يمكن أن يكون التوحد عبقرية غير مكتشفة، (أونييل O'Neil، ١٩٩٩، ص ١٤).

أنا أحب أن أكون مختلفًا، أنا أفضل أن أكون ذا (متلازمة أسبرجر) عن أن أكون عاديًّا، ليس لدي أدنى فكرة تمامًا عن ماذا أحب في متلازمة أسبرجر، أظن أن الناس ذوي متلازمة أسبرجر يرون الأشياء بأسلوب مختلف، وأظن أيضًا أنهم يرونها أكثر وضوحًا. (هول hall، ٢٠٠١ ، ص. ١٥).

الخصائص المشتركة للتوحد

رغم أننا قد لا نجد طالبين ذوي توحد لهما نفس المظهر أو يتواصلان أو يتصرفان أو يتعلمان تمامًا بنفس الطريقة، إلا أن الطلاب بهذه التسمية يشتركون بالفعل في بعض الخصائص العامة، ونحن نعتقد أن معرفة هذه الخصائص العامة ـ وتحديدًا معرفة كيف تؤثر كل خاصية في سياق تعلم القراءة والكتابة ـ يمكن أن يكون ذا فائدة كبيرة للمعلمين الذين يهمهم إعداد خطط ذات فعالية لتدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد، وبناء على ذلك، نعرض في هذا القسم بعض الخصائص المهمة، بما في ذلك الإختلافات في الحركة، والجوانب الحسية والتواصل والاختلافات الاجتماعية والإختلافات في التعلم، وبعد تقديم تعريف مختصر عن كل فرق، نناقش كيف يشعر بها الناس ذوو التوحد وما قد يكون لكل منها من أثر على تعلم القراءة والكتابة.

الاختلافات في الحركة

تصف الاختلافات في الحركة الأعراض الخاصة بكلا النوعين من الحركة، الحركات المتزايدة (المتكررة) والحركات غير العادية وغياب الحركات المعتادة. والأفراد الذين يصدر عنهم حركات مختلفة قد يمشون بقامة غير متوازنة ؛ أو ينخرطون في حركات متكررة أو حركات اهتزازية أو هز (رفرفة) اليد في الهواء أو

إنتاج كلمات غير مقصودة أو تلعثم في النطق أو صعوبة شديدة في التنقل من حجرة إلى أخرى أو من موقف إلى آخر، وقد يجد بعضهم صعوبة في بدء مهمة ما، أو إكمالها، أو مواصلة العمل، أو الانتهاء منه، أو وصل حركة بأخرى أو التحول من حركة إلى حركة أخرى، وقد تشمل الصعوبات الحركات البسيطة (مثلًا، رفع اليد أو الضغط على زر) إلى تلك الحركات التي تؤثر في مستويات عامة من النشاط والسلوك (مثلًا، إكمال مهمة).

فهم الاختلافات في الحركة

بالنسبة لبعض الطلاب ذوي التوحد، حتى المهام البسيطة يمكن أن تمثل مشكلة. مثلًا، «جامي بيرك» Jamie Burke ، رجل في مقتبل العمر ذو توحد، أدلى بتعليق عن إحباطه بسبب عدم قدرته على أن يربط رباط حذائه مثل الطفل الصغير. وهذا الإحباط تزايد لأن معلميه شعروا أن هذه المهمة لم تكن فقط مهمة لكنها كانت أيضًا مقياسًا لذكائه:

كثيرة جدًّا تلك الأشياء التي كان من الصعب عليَّ تعلمها، أفكر الآن أنه كان من الغباء أن تسألني أن أتعلم ربط رباط حذائي، فقد تحرك عقلي إلى إخفاء سبب عدم قدرتي على فعل هذا، ومع ذلك تعتقد مدرستي أن هذا الشيء مهم لا لشيء إلا لكي يقولون لي: إنك لست ذكيًّا. (٢٠٠٥، ص. ٢٥١).

رغم أن جميعنا قد يشعر بفروق ضئيلة في الحركة من وقت لآخر (مثل: هز القدمين عندما نكون قلقين، أو قد لا نستطيع القيام بمهمة حركية عندما نكون تحت ضغط نفسي)، كثير من الناس من ذوي التوحد دائمًا ما يمرون بمشكلات مرتبطة بالحركة، انظر مثلًا إلى هذا الوصف من (تايلر فيه) Tyler Fihe ، رجل في مقتبل العمر ذو توحد:

في الواقع إنني لا أعرف أبدًا عندما تخرج الأصوات من فمي أو عندما أحتاج إلى تحريك أذرعي أو عندما تحتاج أرجلي أن تجري أو تقفز..... لا تستطيع أعيني الحركة إلى أعلى أو إلى أسفل ولا من الشمال إلى اليمين بإرادتي إلا إذا حركت رأسي في الاتجاه الذي أواجهه. (٢٠٠٠، ص ١).

إن وصف (فيه) Fihe لما لديه من مشكلات حركية تساعدنا على أن نفهم لماذا يصدر عن الطلاب سلوكيات ترتبط بالتوحد مثل تجنب التواصل بالنظر، ومن منظوره هو، يمكننا أن نفهم أن الافتقار إلى التواصل بالنظر هو ليس بالضرورة عن التجنب الاجتماعي وهذا، في الواقع، للعديد من ذوي التوحد إستراتيجية ضرورية تساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويتحدى (فيه) Fihe أيضًا فكرة أن كل السلوك هو تواصل أو أن كل الحركات تكون مقصودة، وكما يصوّر هو، مشكلات الحركة لبعض الأفراد هي مجرد مشكلات ترتبط بالحركة لا أكثر.

ووفقًا (لدونيلان) و(ليري) Donnellan & Leary (١٩٩٥)، غالبًا ما تُغطّي الحركات غيرالمألوفة مقدرة الأفراد ذوي التوحد الذين يأتون بها، ويُرجع بعض الملاحظون الصعوبات المرتبطة بالحركة إلى إعاقات أخرى أو إلى تدني القدرات المعرفية، وفي حجرة الدراسة، فإن المدرس غير المدرك لمشكلات الحركة قد يفترض، خطأ، أن الطالب الذي يثبت نظره ناظرًا إلى سقف الحجرة أو الذي يتحرك إلى خلفيتها غير منتبه للشرح، بينما في الحقيقة، هو أو هي قد يكون قد فعل ذلك دون أن يعرف أو ربما كإستراتيجية لتقوية انتباهه، فمثلًا، كان لدى (بولا) Paula طالب كان من الصعب عليه الجلوس لسماع الدرس من المدرس، لم يكن يريحه طول الوقت الهادئ الذي يقضيه في كرسيه، ولكنه غالبًا ما كان يبدي ميلًا شديدًا لسماع محاضرة المعلمة مهما طالت. وخلال هذه المحاضرات الطويلة، لم يكن من المستغرب على هذا الطالب أن يحرك يده فى الهواء أو يهتز إلى الأمام وإلى الخلف، أو حتى يقفز في الهواء. ولكي تستجيب المدرّسة لاحتياج الطالب إلى الحركة، فقد سمحت له أن يقف أثناء المحاضرة، يمشي في خلفية الحجرة أو حتى يأخذ مذكراته من على الصبورة أثناء عرضها للدرس.

أشارت (جنيللا جيرلاند) Gunilla Gerland إلى طريقة أخرى توضح كيف أن مشكلات ما تسميه هي «الحركة التلقائية» من الممكن أن تتسبب في سوء فهم الطلاب ذوي التوحد من جانب مدرسيهم:

إن الشيء المضحك أنك عندما تفعل كل شيء كما لو كنت تفعله للمرة الأولى

(وهذا هو الحال إذا كان لديك مهارات حركية تلقائية ضعيفة) فأنت عادة ما تفعلها أحسن أو توليها عناية أكبر عن الناس الآخرين ــ وهذا يجعل الأمر أصعب على الآخرين أن يفهموا أن لديك مشكلة في ذلك. (١٩٩٩م).

إن المدرسين غير المدركين للمجهود غير العادي والتركيز الذي يبذله بعض الناس من ذوي طيف التوحد في أن يكبتوا أو يتحكموا ويوجهوا حركاتهم قد يتعجبون لماذا لا يؤدي تلاميذهم دائمًا أداء جيدًا عندما يواجهون بالمهام التي ترتبط بالحركة مثل رسم صور من الممكن التعرف عليها أو تشغيل الكمبيوتر بكفاءة؟.

الاختلافات في الحركة وتعلم القراءة والكتابة

قد يكون لدى الطلاب الذين لديهم مشكلات في الحركة العديد من التحديات عندما يتعرضون لتدريس القراءة والكتابة، وبخاصة في الفصول التي يسودها توقعات جامدة عن سلوك الطلاب.فمثلًا، كثير من الطلاب من ذوي طيف التوحد من الصعب عليهم الجلوس على الكرسي أو إلى منضدة ليقرءوا أو يكتبوا أو يستمعوا لفترة متواصلة من الوقت، وقد يكون من الصعب عليهم أن يعلنوا عن رغبتهم للدخول في مناقشة تدور في حجرة الدراسة إذا لم يتمكنوا من اتباع الأسلوب التقليدي برفع اليد حتى يسمح لهم المدرس بالحديث، وقد يجدون أن الحركات الجسدية التي ترتبط بالقراءة ــ من مطبوع عليهم متابعته بأعينهم صفحة تلو الأخرى ــ من الصعب القيام بها أو من الصعب تنسيقها مع حركات أخرى.

تخيل، مع وجود كل هذه المشكلات، ما يوجد من صعوبات للطلاب من ذوي التوحد في نشاط واحد من أنشطة تعلم القراءة والكتابة: المدرس يقرأ بصوت مرتفع، وهذا يحدث يوميًّا في معظم فصول المدارس الابتدائية، ولو أن هذا أقل حدوثا في المدارس الثانوية، وهذا الإجراء يتطلب من المتعلمين أن يستمعوا إلى المدرس وهم جلوس صامتون، وأحيانًا ما يجلسون كمجموعة متماسكة في مساحة مغطاة بالسجاد، وغير مسموح للطلاب أن يتدخلوا إلا إذا ارتبط ما سيقول المتدخل بالقصة المقروءة ولا بد أن يرفع يده ليُسمح له بالحديث، وما لم يسمح المدرس بأكثر من أسلوب للمشاركة، فلا بد أن تُخترق معايير هذا الحدث التعليمي

إذا ما وجد طالب يهتز بجسده أو يلوح بيده في الهواء أو ينطق بكلمات في حديث غير إرادي وهذا ما يصدر عن الطلاب ذوي التوحد في مثل هذه الأوساط التعليمية.

وتمثل الكتابة نوعًا آخر من التحدي (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ هول Hall، ٢٠٠١م؛ مخوباديايMukhopadhyay، ٢٠٠٠م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م). وكما وصفت (تمبل جراندن)، المرأة ذات التوحد، أن أسلوب الخط الضعيف قد يسبب، ليس فقط مشكلات أكاديمية ولكن أيضًا إحباطًا عامًّا:

عندما كنت في السنة الرابعة، كنت آخر شخص يحصل على جائزة تحسين الخط. وكان هذا أمرًا ذا قيمة للأطفال؛ لأنك عندما تصل إلى درجة كافية من تحسين الخط، يمنحك المدرس لقب «خطاط» ويعطيك مجموعة من الألوان الملونة، أنا لم أهتم كثيرًا «باللقب»، ولكن كنت أعشق الأقلام الملونة، حاولت جاهدة وما زلت أنا كنت الأخيرة..... وحتى تعلّم الرياضيات كان أكثر صعوبة؛ لأن مدرسي كان إنجليزيًّا، السيد (براون) Brown، كان رجلًا إنجليزيًّا منظمًا وفرض على طلاب صفه أن يستخدموا قلم حبر في حصة الرياضيات، كان علينا أن نكتب علامات زائد وناقص باستخدام المسطرة ونتوخى الدقة بكل اهتمام، كانت محاولة فهم الرياضيات مهمة ثقيلة، أما الالتزام بالدقة فكان من المستحيل، وكنت مهما بذلت من مجهود، كانت أوراقي ملطخة بالحبر.(١٩٩٥م، ص ٣٧).

قصص مثل تلك التي توردها (جراندن) هي عن أشياء تتعدى الصعوبات التي تتصل بالوفاء بتوقعات مدرس قاسٍ يبالغ في مراعاة النظافة والنظام؛ لأن افتقار الطلاب إلى سهولة تكوين الحروف والجوانب الأخرى التي تتطلب الحركات الجسدية في الكتابة يمكن أن تتدخل أحيانًا في طلاقتهم ـ السهولة التي تمكّنهم من الكتابة ــ عندما يحاولون وضع أفكارهم على الورق، وسنشارك القارئ بعض الأفكار في الفصل السادس عن إستراتيجيات دعم كتابات الطلاب من الجانب الجسدي والجانب المعرفي.

ورغم أن كثيرًا من الطلاب ذوي التوحد قد تحرروا مما تثقلهم به الكتابة باليد

بوجود برامج الكمبيوتر، فإن هذه الوسائل التقنية ليست متوفرة لكل الطلاب أو لكل المهام المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة، وما زال المؤلفون من ذوي طيف التوحد الذين يكتبون عن خبراتهم المدرسية الحديثة يتحدثون عن الكتابة باليد باعتبارها تحديًّا للجوانب الجسدية المرتبطة بإعاقتهم.

الفروق الحسية

لدى الأشخاص ذوي التوحد خبرات حسية غير عادية، فهم يذكرون في تقاريرهم دائمًا فروقًا في السمع واللمس والشم والنظر والذوق، وبعضهم قد يقرر أنهم حساسين للغاية أو أنهم ليسوا على درجة كافية من الحساسية في أي واحدة (أو في أكثر من واحدة) من هذه الحواس، وفي حالات أخرى، قد يكون لدى الطلاب صعوبة في تفسير الحاسة.

فهم الفروق الحسية

(جارد بلاكبيرن) Jared Blackburn، رجل ذو توحد، يصف كيف يمكن للفروق الحسية أن تكون غير مريحة ومحبطة لهؤلاء الذين يشعرون بها:

أحد هذه الآثار لتلك الأحاسيس الشديدة هو أن الأشخاص ذوي التوحد معرضون للطفو الحسي مع مستوى منخفض ومستمر من الدفعات، وهذا قد ينتج أيضًا عن استثارة عاطفية أو اجتماعية، وقد يصبح الأفراد ذوو التوحد مثقلين (حسيًّا) في المواقف التي قد لا تضايق(وحتى قد تسلي) الشخص العادي، وعندما يكونون مثقلين (حسيًّا)، يصعب على ذوي التوحد التركيز، وقد يشعرون بالتعب أو الحيرة، وقد يشعر البعض بآلام جسدية، وقد يؤدي الطفو الحسي الزائد إلى انفجارات عاطفية أو نوبات غضب. (١٩٩٧م).

والطلاب ذوو المشكلات الحسية قد ينتابهم أي شيء من شعور خفيف بعدم الراحة إلى شعور بالضيق إلى تشتت للانتباه إلى طفو حسي كامل مثل الذي يصفه (بلاكبيرن) Blackburn ، واللمس أو الاقتراب من الأشخاص ذوي التوحد من الأمور التي يمجونها؛ لأنها تضايقهم، وليس من غير المعتاد لهؤلاء الأشخاص أن

يتجنبوا أن يُلمَسوا، أو أن يمكنهم تحمل أنواع معينة من اللمس، أو أن يستخدموا اللمس بطرق غير مألوفة (مثلًا، أن يكون مرتبطًا أو للتعرف على شخص أو شيء). فمثلًا، أحد الطلاب الذين نعرفهم، لا يستطيع تحمل أن يُلمس لمسًا خفيفًا. إذا أرادت مدرّسته أن توجهه إلى مكان ما بالقبض على كتفه بخفة، صرخ كما لو كان يتألم، وإذا صافحته بشدة أو بدلًا من ذلك ربتت (طبطبت) على ظهره، لا يبدو أنه يتأثر بذلك، وفي حالات كثيرة، بدى كما لو كان يرحب بهذا التفاعل الأقل نعومة. وأناس آخرين من ذوي التوحد يبدو أنهم يجدون أنواعًا معينة من الضغط على أجسامهم مريحة، ويحكي (سوارز) Schwarz (٢٠٠٦م)، مثلًا، قصة عن طالب ذي توحد كان يحب جدًّا أن يُلف في حصيرة في ملعب التربية البدنية في مدرسته، وقد قرر (هول) Hall (٢٠٠١م) أن تلك الأيام التي قضاها يقرأ وهو داخل «حقيبة النوم» sleeping bag وجسده مضغوط فيها، كانت من أحسن خبراته.

ويؤثر التوحد أيضًا عل الإدراك السمعي عند بعض الأفراد، فقد يتضايق هؤلاء الطلاب من أصوات لا يستطيع المدرس حتى أن يسمعها، كما يقرر (تايلر فيه) Tyler Fihe، رجل في مقتبل العمر ذو توحد:

أنا أسمع أشياء لا يستطيع كثير من الناس سماعها، مثلًا، يمكنني أن أكون في غرفة من غرف المنزل وأسمع ما تقوله أمي على التليفون حتى إذا كان الباب مغلقًا. هناك أيضًا أصوات معينة من المؤلم الاستماع إليها مثل الميكروويف وجرس التليفون وماكينة قص النجيلة والخلاط أو بكاء طفل وسيارة والدتي عندما تبدأ في قيادتها. (٢٠٠٠م، ص. ١)

وكما أشار (فيه) Fihe، يمكن للشخص ذي التوحد الشعور بالقلق بسبب أنواع متعددة من الأصوات والضوضاء، بما في ذلك تلك التي قد تبدو لطيفة أو رقيقة للشخص العادي، مثلًا، قد يكون شخص ما متضجر تمامًا بصوت قلم يتحرك على لوح للكتابة أو يشعر بالخوف من أزيز جهاز للتدفئة في الحجرة، وكثير من الناس ذوي طيف التوحد لا يستطيعون فهم محادثة ما أو التوجيهات اللفظية إذا صعب عليهم فهم الأصوات.

وقد يتأثر الأفراد ذوو التوحد بالحساسية البصرية لأنواع معينة من الضوء والألوان، أو النماذج أو الأشكال. كما تصف (ليان هوليداي ويلي) Lian Holiday Willey، وهي امرأة ذات متلازمة أسبرجر، ليس فقط للحساسية البصرية تأثير سلبي على الجهاز الحسي للشخص فحسب، لكنها أيضًا يمكن أن تصيب الفرد بالشعور بالخوف أو القلق:

الضوء الوهاج أو شمس نصف النهار أو الأضواء المنعكسة أو الضوء الذي يومض ثم يخبو، كل منها يرهق عيني.... أشعر بألم في رأسي، وتضطرب معدتي، وتزداد ضربات قلبي حتى أجد منطقة آمنة. (١٩٩٩م، ص. ٢٦).

من المهم ملاحظة أن ذوي التوحد لا يشعرون دائمًا بهذه الفروق الحسية بشكل سلبي، في بعض الحالات، إدراكهم الحاد للمثير الحسي يمكن أن يكون سببًا إيجابيًّا أو مصدرًا للمتعة. مثلًا، في التمثيل الذهني البصري لعالمهم والذي يربطوه بتوحدهم، والمؤلفة التي برعت في هذا الموضوع هي (تمبل جراندن) Temple Grandin، التي كتبت:

أنا أفكر في صور، الكلمات تمثل لغة ثانية بالنسبة لي، أترجم كل المكتوب والمسموع من الكلمات إلى صور متحركة كاملة الألوان، كاملة بأصواتها، والتي تُعرض مثل شريط الفيديو في رأسي، عندما يتحدث أحد إليَّ، تترجم كلماته في الحال إلى صور.... أنا أعتز بقدرتي على التفكير بصريًّا، ولا أريد أبدًا أن أفقدها. (١٩٩٥م، ص.١٩)

و أفراد آخرين يمكنهم أن يقدروا ويميزوا بين المعلومات السمعية:

أشياء جميلة تحدث عندما أخلط صوتي بأحاديثي الأحادية وخطبي الأصيلة التي كتبتها، فقد ألعب بصوتي، معدلًا إياه، دافعًا له لكي يصل إلى نغمات وطبقات جديدة، وكثافات مختلفة، وعدد هائل من الإيقاعات، لقد استمتعت بالشعور الذي تركه صوتي في أذني، والطريقة التي تردد بها في حلقي والإحساس الذي بعثه عندما تسلل من خلال شفاهي، وقد فعل صوتي بقدر ما فعلت أفكاري في اختيار الكلمات

التي أضعها في عملي، قد أبحث طويلًا مجتهدًا أن أجد كلمات ذات بهجة، كلمات ذات ملمس ناعم، وكلمات تحيطني بالدفء عندما أنطق بها، أنا أعرف على التو أني قد كتبت شيئًا عظيمًا عندما أجد كلمات جيدة المنظر والصوت وما تتركه من شعور.(هوليداى ويلي Holiday Willey، ١٩٩٩، ص. ٣٦).

و تقول (إكو فلنج) Echo Fling، وهي أم رجل في مقتبل العمر ذي متلازمة أسبرجر، أن ابنها، (جيمي) Jimmy، عنده حاسة شم ليست فقط غير عادية بل إنها أيضًا ذات فائدة فائقة في مواقف معينة، وبدأت (فلنج) تشرح أنه في يوم من الأيام كان الأولاد في منطقة سكنهم يلعبون سويًّا بتماثيل صغيرة لشخصيات مسلسل (ستار وورز Star Wars)، وقد أحضر كل صبي مجموعة الشخصيات الخاصة به ليضيفها إلى اللعبة، وعندما حان وقت الذهاب إلى المنزل اضطرب الأولاد؛ لأنهم لم يستطيعوا معرفة أي تماثيل تنتمي لأي صبي ــ فقد اختلطت كل الشخصيات في سيناريو اللعب، تدخل (جيمي) ووجد حلًّا سريعًا للمشكلة: «أخذ جيمي كل تمثال من التماثيل وقربه من أنفه، شمه شمة سريعة، وفي الحال قال للصبي الآخر: «هذا هو تمثالك» (٢٠٠٠م ص.١٤٦)، ويبدو أيضًا أن (جيمي) يستخدم حاسة شمه لاكتشاف هذه الصلات وهذا يريحه، وقد قررت (فلنج) أنه عندما كان في سنوات طفولته، كان يأتي من خلفها ويلف ذراعيه حول عنقها ليشم شعرها، وعندما سألته عما يفعل، كان يجيب: «أنا أحاول أن أتذكرك» (٢٠٠٠م، ص.١٤٧).

الفروق الحسية وتعلم القراءة والكتابة

رغم أن الأمثلة السابقة من (جراندن) و(هوليداي ويلي) تشير إلى أن الفروق الحسية التي يشعر بها الطلاب ذوي التوحد لا تمثل مشكلات دائمًا، كثير من هذه الفروق تُعرّض هؤلاء الطلاب لتحديات مع الأنشطة المعتادة لتعلم القراءة والكتابة والمواد المستخدمة في هذه الأنشطة.فمثلًا، يصعب على بعض الطلاب التركيز على الأجهزة التقنية في حجرة الدراسة مثل جهاز عاكس الصور projector، التلفاز، أو الكمبيوتر؛ لأن ما ينبعث من هذه الأجهزة من أضواء وامضة ثم خافتة

تضايقهم، أو أن انتباههم يتشتت بسبب ما يصدر عن هذه الأجهزة من أصوات خافتة (قد لا يسمعها معظم الطلاب في الصف)، هذا بالإضافة إلى المشكلات التي يقابلها هؤلاء الطلاب في استخدام الكمبيوتر، وقد يتعثر هؤلاء الطلاب في الاقتراب من مواقع معينة على الشبكة العنكبوتية إذا ما طلب منهم ذلك، وخاصة تلك المواقع التي يصدر منها ومضات ضوئية متقطعة، صفحات متراكمة، أو أصوات خارجية، أو ألوان كثيرة مختلفة، ويجب أن يعرف المعلمون أن لوائح إعلانية معينة أو معروضات مرئية أخرى قد تكون مشتتة لانتباه بعض الطلاب، وبخاصة إذا كانت هذه المناطق غير منظمة.

وهؤلاء الطلاب قد يعوقهم استخدام (البلاستسين) أو الصمغ ووسائل التصحيح بالسائل الأبيض على الورق وهو أداة تصحيح عادية في الكتابة وذلك بسبب ملمس هذه الأشياء على جلد الطالب أو بسبب رائحة هذه الأدوات، وقد يقاومون أيضًا بعض المواد التي تُستخدم في حجرة الدراسة مثل الكتب والأوراق إذا كان لهذه المواد ملمس، وشكل أو لون غير عادي أو مؤرق، وحدث أن طالبًا بمدرسة ثانوية، مثلًا، قاوم مشروع بحث طلبة المدارس؛ لأنه كان يتطلب مقارنة الثقافة الشعبية الآن وفي الماضي، وذلك بالاطلاع على المجلات المعاصرة وتلك التي صدرت في الخمسينات والستينات؛ لأن المعلمة كانت قد احتفظت بهذه المجلات في الطابق الأرضي في منزلها، وكان لها رائحة عفنة، والطالب ذو التوحد تضايق من الرائحة والملمس الرطب لهذه المجلات لدرجة أنه لم يستطع المشاركة حتى وفرت المعلمة نسخًا من الصفحات التي اختارها هذا الطالب لدراستها.

ويمكن أيضًا للفروق الحسية أن تؤدي إلى تعقيدات للطلاب ذوي التوحد والتي ترتبط بالمناقشات في حجرة الدراسة، فهؤلاء المتعلمون قد يجدون صعوبة في الاستماع إلى المعلم وفي كتابة مذكراتهم، وبخاصة في حالة وجود ضوضاء في الخلفية أو إذا كان صوت المدرس من الصعب على الطالب أن يفهمه أو يتحمله (مثلًا، صوت جديد على الطالب، صوت عالٍ بدرجة غير عادية، صوت ذو طبقة غير عادية عالية أو منخفضة). وقد يجد بعض الطلاب من الصعب المشاركة في كل

المناقشة الصفية لقراءة طلبها المعلم بسبب صعوبة تحديد دور مَنْ في التحدث مِنْ بين عدد كبير من المشاركين، في مثل هذه المواقف، قد يفسر المعلم افتقار الطالب إلى القدرة على المشاركة في المناقشة على أنها عدم قدرة على الفهم أو على الإعداد للمناقشة بينما ممانعة الطالب ذي التوحد هي في الواقع لها جذور في مضايقاته الحسية.

وأخيرًا، من الممكن لصعوبات اللمس والاقتراب، التي ذُكرت سابقًا، أن تمثل مشكلة للطلاب ذوي التوحد وما شابههم في مشاركتهم أنشطة التعليم التعاوني مثل دوائر الأدب (دانيل Daniels.١٩٩٤م) أو جماعات المراجعة (ميفير Maifair، ١٩٩٩م) والتي أصبحت مشهورة في كثير من فصول تعلم القراءة والكتابة، فهؤلاء الطلاب قد يشعرون بعدم الراحة إذا ما طُلب منهم الجلوس مواجهين لطالب آخر في جماعات مناقشة صغيرة أو إذا ما طُلب منهم التفاعل مع الآخرين في نشاط درامي، فقد يعانون في محاولتهم أن يشاركوا طلابًا آخرين مناقشة مسودات ما كتبوه إذا ما اقتضى هذا الجلوس قريبًا من بعضهم البعض، وفي كل حالة من هذه الحالات، قد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى مساعدة؛ مثل قواعد معدلة، أو تغيير في أماكن الجلوس، أو إعطائهم اختيار أسلوب المشاركة لكي يمكنهم مواصلة النشاط بأسلوب مريح لهم.

ويحتاج المعلمون أيضًا أن يدركوا أن احترام الفروق الحسية يساعد المعلم في فهم ورؤية وتطوير مهارات تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب، كثير من الطلاب ذوي التوحد، مثلًا، قد يشِمّوا كتبهم (فلنج Fling، ٢٠٠٠م). (جيمي) Jimmy، الولد الصغير ذو قدرات شم التماثيل الصغيرة، فعل نفس الشيء مع مواد القراءة الخاصة به، وتتذكر أمه أنه حتى عندما كان طفلًا صغيرًا، قد يفتح ابنها الكتاب، ويقربه من أنفه، و«يأخذ نفسًا عميقًا»، وقرر آخرون من ذوي طيف التوحد أنهم بحاجة إلى أن يشعروا بالمواد التي يستخدمونها في تعلمهم قبل استخدامها، وقد أخبرتنا (دونا وليمز) Donna Williams أنها حتى «ذاقت» مواد كوسيلة للارتباط بهذه المواد وبنشاط تعلم القراءة والكتابة:

عندما كنت في السنة العاشرة من عمري كان هناك آلة كاتبة في حجرتي، أنا شممتها، ولحستها ولمست بإصبعي على الحروف، شعرت بملمسها والصوت المنبعث منها إذا ما لُمست، سطوحها اللامعة وسطوحها الخشنة، واستكشفت ميكانيكياتها وأجهزتها، قطعة قطعة، ضغطت على المسطرة، صفوف من الحروف وأنماط من الحروف، تجرحت الأسطوانة وتراكمت الحروف عليها، ثم اكتشفت كيف أضع الورق فيها وطبعت صفوفًا من الحروف ثم أنماطًا من الحروف. (١٩٩٢م. ص. ٢٤١)

وتستمر (وليامز) في مذكراتها، ومع الوقت، أطلقت الآلة الكاتبة الشاعرة التي تكمن بداخلها:

وعندما بلغت سن الحادية عشرة، كنت قد كتبت قوائم من الكلمات تستمر إلى أسفل الصفحة وقفزت الكلمات عائدة إليَّ بتخيل وشعور بهم ككلمات مكتوبة آتية من أناس آخرين، أبدًا. هذه الكلمات قد أتت من سياقي الخاص من موقع في نفسي، يتجاوز شعوري، وببلوغي سن الثانية عشرة، بدأت هذه القوائم تأخذ شكل القصائد، وببلوغي سن الثالثة عشرة، هذه القصائد كانت شلالات تنحدر من بين أصابعي. (١٩٩٢م. ص.٢٤٢).

هذا المقتطف مهم؛ لأنَّ المسار الرئيس لأدب التوحد يصور سلوك شم ولحس الأشياء كما لو كان غير لائق ولا هدف له، وفيما كتبته (وليامز)، نرى أن هذه السلوكيات مهمة بالنسبة لفهمها للآلة الكاتبة ووظيفة هذه الآلة، وقد صور مؤلفون أيضًا من ذوي التوحد أهمية استخدام كافة حواسهم لكي يتعلموا أشياء جديدة.

الاختلافات في التواصل

بالإضافة إلى الحركة والاختلافات الحسية، قد يشعر الطلاب ذوو التوحد بفروق مرتبطة بالتواصل، ويستخدم بعض الطلاب قليل من الكلمات المنطوقة ومنهم من لا يستطيع هذا، وآخرون قد يستخدمون أصواتهم استخدامًا جيدًا، إلا أن كلامهم قد يتميز بنغمات للصوت غير عادية وأيضًا في تتابع مقاطعه، وهناك

أيضًا آخرون يستخدمون الحديث بأسلوب شاذ أو من الصعب تفسيره. مثلًا، قد يسترجع بعض الطلاب كل كلمات أغنية أو فيديو لكنه لا يستطيع طلب كوب من الماء عندما يكونون عطشى، وهناك بعض الطلاب ممن يستطيعون استخدام كلمات أو تعبيرات مألوفة مثل، اسمي «تد Tedd»، أو «كيف حالك؟».

فهم الفروق في التواصل

بسبب تصوير الناس ذوي التوحد في وسائل الإعلام مثل (رين مان) man Rain، فإن الفروق في التواصل التي يلصقها الجمهور العام بطيف التوحد تتمثل في الترديدية، وهي التكرار لكلمات وجمل وتعبيرات سُمعت من الآخرين، وهناك نوعين من الترديدية: الترديدية الآنية، وفيها قد يقول الطالب، «صباح الخير أيها الطلاب»، على التو بعد سماع المعلم يقولها لطلاب الصف؛ والترديدية المرجأة، والتي فيها يردد الطالب شيئًا قد سمعه منذ دقائق أو أيام أو حتى أسابيع من قبل. وأحد الأمثلة المفضلة لنا يأتي من (بولا) عند تدريسها (لفن) Phen، الذي كان يعرف أن (بولا) تعيش قريبًا من (رجلي فيلد) Wrigley Field في شيكاجو Chicago، وقد اعتاد عندما كان بصفّها أن يحييها بسؤاله، «كيف حال أفراد الشرطة؟» وعندما رأت (بولا) (فن) بعد سنوات وسألته عن حاله، قال، «شرطة شيكاجو،، عدة مرات ثم سأل: «كيف حال أفراد الشرطة؟» ـــ مشيرًا إلى أنه يرغب في الحديث إليها.

و(فِن) ليس الوحيد في استخدامه المفيد للترديدية. عدد من المؤلفين يقررون أن الترديدية يمكن، أحيانا، أن تؤدي وظيفة مهمة (جيلنجان Gillingham، ٢٠٠٠م؛ جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ أونل O'Neill ، ١٩٩٩م). وهي أن عندما لا يستطيع الأفراد من ذوي التوحد التحكم أوالإنتاج التام لما يستلزمه موقف ما من حديث، فإنهم «يستعيرون» كلمات أو جمل يمكنهم التحكم فيها واستخدامها للعديد من الأسباب والأغراض، وقد قدمت (سوزان ستكس) Susan Stokes (٢٠٠٠م)، مستشارة في التوحد، هذا المثال لتصور كيف أن أحد الطلاب قد استخدم الترديدية بأسلوب هادف:

تعصب طالب ذو توحد على معلمه بسبب مهمة كان المعلم قد كلفه بإتمامها. وعندئذ صاح بصوت مرتفع «اذهب إلى الجحيم، أيها الضابط!» وذكر والديه أنه كان يكرر مشاهدة رواية سينمائية «A Few Good Men» (براون Brown ورينرReiner، ١٩٩٢م)، وهذه الرواية السينمائية أتت فيها نفس الجملة التي نطق بها وكانت في سياق انفعالي من الغضب، وهذا الطفل ذو التوحد لم يستطع أن يأتي تلقائيًّا باللغة التي تمكنه من التواصل «أنا لست على ما يرام ولا أريد إكمال المهمة»، ولكنه استطاع استحضار جملة ترديدية كان قد تعامل معها عقليًّا في سياق انفعالي في حالة غضب. (٢٠٠١م، ص. ٧٠ - ٧١).

وبالمثل، قررت أم، نحن نعرفها، أن ابنها يضع أسطوانات على جهاز الاستماع في حجرة الجلوس ثم يأتي إلى أي واحد في الحجرة ويسأل، «هل تريد مني أن أتركك لحالك؟» (وهذا هو ما يسمعه دائمًا من أفراد أسرته)، وبتكرار ذلك فهم أفراد أسرته أن هذه الجملة تعني «اتركني لوحدي من فضلك».

ولاحظ آخرون أن الترديدية يمكن أن تكون مريحة وسارة أحيانًا (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ أونيل O'Neill، ١٩٩٩م). مثلًا، قالت (جاسمن لي أونيل) Jasmine Lee O'Neill، وهي امرأة ذات توحد: إن الترديدية تسبب لها «شعورًا داخليًّا بالسلام»:

في هؤلاء الذين يتكلمون، فإنهم غالبًا ما سيتحدثون إلى أنفسهم، مثرثرين تقريبًا عن أي شيء، ومرددين نغمات، وجُمل، وكلمات ذات وقع سار لهم، وينساب أصوات كلمات معينة بعذوبة ويوفر لهم استثارة سمعية، وحتى لدى ذوي التوحد الذين لا يمكنهم الكلام يوجد طفل نادر لا ينطق أبدًا، يلتقط كل طفل وينطق بأصوات لها مغزى عنده. (١٩٩٩م، ص. ٢٥).

وبالطبع، كلام «زائد» يمكن أيضًا أن يكون معرقلًا، وقد قرر كثير من ذوي التوحد إحباطهم من التحدث بكلمات لا يحتاجون إليها، ولا يريدونها ولا يعنونها، أو، في بعض الحالات، لا يكونون واعين بالنطق بها (جولف Jolliffe، لانسدوين وروبنسن Lansdowne & Robinson، ١٩٩٢م؛ كلوث Kluth، ١٩٩٨م؛ Rubin،

بكلنBiklen، كاسا هندركسنKasa-Hendrickson،كلوثKluth، كاردينال وبروديريك Cardinal & Broderck،٢٠٠١م). مثلًا، قالت (سو روبن) Sue Rubin، وهي امرأة ذات توحد تستخدم الكلام والتواصل بالكتابة: إن القدرة المحدودة على الكلام يمكن أن تكون سببًا للإحباط، وبخاصة عندما يكون هذا الكلام ليس من الممكن التنبؤ به ومن الصعب التحكم فيه:

عندما أستخدم الحديث فقط أحيانًا أعني ما أقول وأحيانًا أخرى لا أستطيع ذلك، وما لدي من ترددية مريعة هي.... مثال للحركة [مشكلات]. أقول كلمة أو أصدر صوتًا ثم لا أستطيع أن أعكسه أو أغيره إلى صوت آخر، (روبين وآخرين..Rubin et al،٢٠٠١م، ص. ٤٢١).

للأسف، قد ينظر المعلمون أحيانًا إلى الفروق في الكلام مثل الترديدية باعتبارها محاولات متعمدة لتقويض النظام بحجرة الدراسة، وعادة ما يقع اللوم على الطلاب الذين يجدون صعوبة في الكلام لقولهم أشياء غير لائقة أو لأنهم لا يبذلون قصارى جهدهم «للحديث بالأسلوب الصحيح»، وبعض الناس الذين يستخدمون اللغة بأساليب غير عادية قد يوصفون بأنهم غير أكفاء أو في بعض الحالات، يُتهمون بتعمد الحديث بأسلوب شاذ.فمثلًا، المدرس الذي يسمع طالبًا يكرر: «السماء تسقط، السماء تسقط» لمدة أسابيع بعد أن كان الطلاب في صفه يقرءون قصة ورد فيها هذه العبارة، قد يفترض أن الطالب ليس ذكيًّا بالقدر الكافي لكي يعرف أن كلامه غير مستصاغ، ولكن الناس ذوي التوحد مثل (تيريز جوليف) Therese Jolliffe غالبًا ما يكتبون في مذكراتهم أن لديهم القليل أو لا شيء من التحكم في كلامهم:

أحيانًا أعرف ما في رأسي من كلمات لكن هذه الكلمات لا تخرج دائمًا من فمي. وأحيانًا عندما أحتاج حقيقة أن أتكلم ولا أستطيع، وأشعر بإحباط فظيع..... وعادة ما يتملكني اليأس، وينتابني شعور بالمرارة أيضًا، وعندما يحدث لي ذلك، مهما حاولت أن أفعل لتصحيح الوضع لا أستطيع. (١٩٩٢م، ص. ١٤).

من الواضح أن الكلام قضية مهمة لهؤلاء ذوي طيف التوحد، واستخدام اللغة يمكن أن تمثل تحديًا لهم أيضًا، مثلًا، قررت (جونيللا جرلاند) Gunilla Gerland أنها غالبًا ما تعطي إجابات حرفية للأسئلة، وبذلك تربك من تتحدث إليهم:

كان اتجاهي نحو الأسئلة عيانيًّا إلى حد كبير، «هل تستطيعي...؟» وتكون إجابتي «نعم» والتي كانت تعني، «نعم، أنا أستطيع..»، ولكنها يمكن أيضًا أن تعني «أنا سوف» [بالتأكيد] أو «أنا سوف....». كان مفهومًا غريبًا بالنسبة لي، إذا قلت: «أنا أستطيع،» عندئذ أكون أعني هذا بالتحديد ولا شيء غير ذلك، لذلك تأثير «نعم» التي قلتها للسؤال «هل تستطيعين أن ترتبي حجرتك؟» لم تكن الإجابة المطلوبة، أنا لم أفهم أبدًا لماذا كان [والديّ] يعارضاني بشدة. (١٩٩٦م، ص.٨٥).

وبالمثل، غالبًا ما كان أحد طلاب (بولا) السابقين يشعر بالإحباط عندما تحدث الطلاب عن «قد متنا من الضحك»، وهذه العبارة كانت تحبطه لدرجة أنه كان يصيح «إنكم هنا ولم تموتوا، لا تقولوا هذا».

وأخيرًا، قد يصعب على الطلاب فهم ميسرات التواصل، فمثلًا، قررت (وندي لاوسن) أن قد يكون التواصل بالعين مؤلمًا (وليس مُعِين مفيد كأداة تواصل):

إلى أي مدي يكون من الأسهل أن تسمع شخصًا ما إذا لم تكن ترى وجهه أو وجهها، عندئذ تكون الكلمات نقية لا يشوهها إيماءات الوجه ولا غمزاته، أنا أستطيع أن أحسن سماع نغمة صوت شخص ما عندما لا تضللني الكلمات غير المكتوبة لتعبيرات وجهه. (١٩٩٨م، ص.٩٦).

وقد رددت (جاسمن لي أونيل) Jasmine Lee O'Neill صدى كلماتها، وقدمت نصيحة ورؤيا مشابهة:

غالبًا ما يتجنب ذوو التوحد التواصل بالعين؛ لذلك لا تفترض أنهم يتجاهلوك أو يعاملوك بوقاحة إذا لم ينظروا إليك مباشرة..... النظر المباشر إلى الناس أو إلى الحيوانات مرهق جدًّا لذوي التوحد، إن الأعين ذات كثافة حادة وتُظهر العواطف. إنه شعور غير سار إذا فحصك أحد بعينيه. (١٩٩٩م، ص. ٢٦).

ويشترك الناس ذوو التوحد في اهتمامات أخرى مرتبطة بالذرائع منها معرفة كيفية الدخول في محادثة أو الخروج منها؛ وكيف تكيّف المحادثة بين مشاركين مختلفين (مثلًا، اختلاف الحديث إلى الطفل منه إلى الراشد)؛ كيف تقرأ تلميحات المشارك الآخر في التواصل وكيف تستجيب لها؛ وكيف تواصل مناقشة قضية ما، ثم تتحول إلى قضية أخرى، وكيف تتبادل الأدوار في الحديث.

فروق التواصل وتعلم القراءة والكتابة

قد لا يكون لأي خاصية من خصائص التوحد من آثار محتملة على تعلم القراءة والكتابة مثل خاصية الفروق في التواصل، فالطلاب ذوو التوحد الذين لديهم مشكلات في التواصل قد لا يستطيعون التعبير عن معارفهم أو المشاركة بالطرق المألوفة في الكثير من أنشطة تعلم القراءة والكتابة في فصول التعليم العام. مثلًا، قد يجد هؤلاء الطلاب صعوبة في الاستجابة لأسئلة المدرس أو أن يوجهوا ما لديهم من أسئلة أو أن يشاركوا ما كتبوه أو أن يقرءوا بصوت مرتفع.

وحتى الطلاب الذين لديهم مشكلات تواصلية معتدلة أو متوسطة يمكن أن تؤثر عليهم، فقد يقرأ بعض الطلاب أو يفهم قصة، ولكنه لا يستطيع الاستجابة بأسلوب صحيح لأسئلة الاختبار الخاصة بالفهم أو أثناء مناقشة في الصف الدراسي، وهذه الفجوة بين نوع التفكير والأداء يمكن أن ترجع إلى العديد من العوامل مثل عدم القدرة على إنتاج كلام مفهوم، أو الحاجة إلى وقت أكثر للتفكير مما تسمح به المحادثة، و/ أو صعوبة في إنتاج استجابات عند الاحتياج إليها، وقد يكون لدى الطلاب صعوبة في المشاركة في القراءة الشفهية، أو المناقشة الصفية، أو في التفاعل بين الأقران، أو في كتابة التمارين دون مواءمتها لقدراتهم، وسوف تسبب الفروق في التواصل أيضًا مشكلات خاصة بتقييم مهارات تعلم القراءة والكتابة والتقدم في التعلم، وسيجد الطلاب ذوو التوحد، في معظم الحالات، صعوبة في اطلاع المدرسين على معرفتهم وما يمكنهم القيام به.

من منظورنا الخاص، المواد الأكثر تشويقًا والمثيرة للتأمل والخاصة بالفروق في التواصل وكيفية تأثيرها على الأداء في حجرة الدراسة تأتي من السيرة الذاتية التي

كتبتها (دونا وليمز)، في كتابها «شخص ما في مكان ما: التحرر من عالم التوحد» (١٩٩٤م)، تصف كيف أنها سألت معلمة أثناء دراستها الجامعية لتعطيها تقرير عن أدائها لأنها لم تكن مطمئنة عن أدائها فيما أسهمت به شفهيًّا في الصف:

«اطلبي مني أن أسكت إذا كنت مبعث مضايقة لك»، قلت لإحدى المحاضِرات: «إني أرحب جدًّا بتعليقاتك»، قالت المحاضرة: «إن هذه التعليقات تستثير تفكير الموجودين، إنها تضيف حياة إلى الصف».وأنا تحدثت إما إلى شخص واحد أو لم أكن أوجه تعليقاتي لشخص معين، لذلك لم يكن لدى وسيلة أقيس بها درجة هيمنتي على الصف، عندما تحدثت، لم يكن هناك أحد، مجرد موضوع فقط أو جملة هي التي أطلقت التعليق، والناس من حولي الذين كانوا موجودين بمحض الصدفة، وقد عزلني زميل لي في الصف، (جو) Joe ، باعتباري مشارك بديل لشخص آخر، كانت تعليقاته مدفوعة بالرغبة إلى الحاجة للانتصار، وكانت تعليقاتي مدفوعة بالإصرار على أن أستمر في السياق الصحيح، وأن أدرك الترابطات، وأن أفهم شيئًا. (١٩٩٤م، ص.٧٤).

ورغم أن معلمة (وليامز) كانت حساسة وواثقة من نفسها؛ لأنها علقت تعليقًا إيجابيًّا على أساليب غير تقليدية للمشاركة والمناقشة، فإن تعليقات (وليامز) عن زميلها، (جو)، والطريقة التي هاجمها بها في الصف تذكرنا بأن هذه الفروق التي يبديها هؤلاء الناس من ذوي التوحد لا تُدرك دائمًا بنفس الطريقة بواسطة المعلمين أو الزملاء.

الفروق الاجتماعية

يدلي الأشخاص ذوو التوحد بالعديد من الفروق الاجتماعية، بما في ذلك صعوبة قراءة الوجوه أو لغة الجسد؛ تحول الانتباه بين المثيرات السمعية والمثيرات البصرية (جراندن Grandin، ١٩٩٩م)؛ وملاحظة الآخرين في اختيارهم للمعايير الاجتماعية، والقواعد، وتناغم التفاعل الشخصي، وقد يكون لدى الطلاب ذوي طيف التوحد قدرات اجتماعية فريدة تساعدهم في أن يتصرفوا وحتى يتفوقوا في مواقف معينة، فمثلًا، بعض المتعلمين، وبخاصة الطلاب الأكبر سنًّا، ينتبهون بدقة

للقواعد الاجتماعية ويفضلون اتباع المراسم حرفيًّا، وهذا التركيز على «فعل الشيء الصحيح»، « بينما غالبًا ما ينظر إليها باعتبارها عجز، يمكن أيضًا أن تعتبر موهبة اجتماعية.

فهم الفروق الاجتماعية

غالبًا ما يُقال أن الطلاب ذوي طيف التوحد لا يميلون إلى العلاقات الاجتماعية، ورغم أن بعض الأفراد ذوي التوحد يقررون أنهم يحتاجون إلى بعض الوقت في عزلة عن الآخرين أو أنهم يجدون بعض المواقف الاجتماعية مرهقة نفسيًّا، بعض من هؤلاء الأفراد أنفسهم يدّعون أنهم يشتاقون إلى التفاعل الاجتماعي والصداقة، ومن المألوف للأشخاص ذوي التوحد (كما هو الحال لدى الأفراد «الآخرين») كلاهما يرغب في (ويجتهد في) تكوين علاقات اجتماعية (لاوسن Lawson، ١٩٩٨م). وفي الواقع أن بعض الأفراد من ذوي التوحد يدّعون أن التواجد مع الناس لا يرهقهم لكن «الأشياء» التي تصاحب التواجد مع الناس تجعل تكوين علاقات صداقة صعبة، مثلًا، طالبة ثانوي، (ماري كاثلين)، تحب أن تكون مع صديقاتها وأصدقائها ولكن من الصعب عليها أن تفهم قواعد المحادثة؛ ولذلك، تجد أن الحفلات مرهقة نفسيًّا وغير سارة، وطالبة أخرى نعرفها، (تيولا) Theola، تهتم بعلاقاتها بأخواتها وأبناء أخواتها ولكنها لا تستطيع تحمل الضوضاء وضجيج التجمعات العائلية.

وقد يجد طلاب آخرون أن المواقف الاجتماعية صعبة؛ لأنهم يفتقرون إلى المهارات الضرورية للنجاح في التفاعلات الاجتماعية المعتادة. مثلًا، قد لا يجيد الأفراد ذوو التوحد قراءة العلامات الاجتماعية الدقيقة، يفهم معظم الناس أنه عندما يتثاءب شخص ما في سياق حفل أو يبدأ في وضع معطفه، فإنه يشير بذلك إلى استعداده لإنهاء المحادثة والذهاب إلى منزله، وبالمثل، يعرف معظم الناس أنه عندما يحيي زميل زميلًا آخر في ممر بمكان العمل ويسأله، «كيف حالك اليوم؟» فإنه لا يتوقع استجابة طويلة وصادقة ومفصلة لكن إجابة من الممكن التنبؤ بها، «على ما يرام. وأنت؟». بالنسبة لبعض الأفراد من ذوي التوحد، من الصعب

عليهم قراءة هذه العلامات، وتصور (وندي لاوسن) Wendy Lawson، وهي امرأة ذات توحد، إلى أي مدى قد تكون متطلبات المواقف الاجتماعية الأساسية مربكة:

«هل يمكنني شراء حلوى الآن؟» أنا سألت: «كنا عند مكدونالد، مكاني المفضل للأكل، وكنت قد انتهيت من وجبتي الأساسية».إنك راشدة؛ يمكنك فعل ما تريدين»، لكن تلك هي الحال، بسبب عدم التأكد دائمًا من السلوك المطلوب، فإني دائما ما أسأل أصدقائي ما الذي سيحدث لاحقًا، بعض التصرفات تتكرر دائمًا لذا أنا أفهم ما المطلوب، لكن هناك تصرفات أخرى تتغير دائمًا. (١٩٩٨م، ص ١٠٠).

وقد يعاني الطلاب ذوو التوحد اجتماعيًا؛ لأن من حولهم لا يفهمون محاولاتهم أن يكونوا اجتماعيين أو أن يتفاعلوا.فمثلًا، غالبًا ما قطعت (دونا) Donna، طالبة ذات توحد، ورقة من كراستها ثم كورتها في شكل كرة، وقذفت بها إلى زميلاتها في الصف. وكان زميلاتها دائمًا ما يوجهون لها اللوم بسبب ذلك، «دونا، لا تقذفي بالقمامة على أصدقائك». وعندما علمت أم (دونا) بهذا السلوك، ضحكت. ثم بدأت تشرح أن (دونا) كانت تقلد أخويها الأكبر سنًّا. عندما أرادوا أن يلعبوا معها، فإنهما كانا يكوران الورق في شكل كرة ويتظاهرون أنهم يلعبون كرة السلة. ففي منزل «دونا»، قد يبدأ اللعب بقذف ورق في اتجاه شخص آخر؛ والاستجابة الصحيحة في موقف كهذا، بالطبع، هو تلقي ما قذفه الشخص الآخر بذراعك بعد جعله مثل «سلة». فمن وجهة نظر (دونا)، فقد كان تصرفها مناسب تمامًا؛ ولكن زميلاتها في الصف هم الذين كانوا المفتقرون للإدراك الاجتماعي.

وقد أكد ت (لوسي بلاكمان) Lucy Blackman، امرأة في مقتبل العمر ذات توحد، على أهمية التعرف على الأساليب المختلفة التي يبدأ بها الطلاب ذوو التوحد الاتصال الاجتماعي والتفاعل:

بالنسبة لي، فإن التواصل الاجتماعي الناجح كان يعتمد على شخص آخر يفسر الإشارات الصادرة مني، وكانت بعض محاولاتي للتواصل تقليدية، إذ عندما كنت أرفع ذراعي في اتجاه شخص وأذرعي ممتدة إلى أعلى؛ لأن كان لدي حاجة ملحة أن

يرفعني أحد، ومع ذلك، فإن أمي لاحظت أني إذا حركت يدي إلى الخارج عندما أرفع يداي إلى أعلى في اتجاهها، أنني كنت أسأل أن «أتشقلب» وليس التسلق إلى أعلى، فإذا كان تفسيرها خطأ، قد يؤدي ذلك إلى ضوضاء شديدة. (١٩٩٩م، ص. ١١)

وقد وجد (ستيفن شور) Stephen Shore أن هذه المصاعب وسوء الفهم الاجتماعي تقل عندما يكون المحيطون بالشخص حساسين لكن بأسلوب مباشر؛ وقد أشار إلى أنه غالبًا ما كان يحتاج إلى معلومات اجتماعية أكثر من الآخرين وغالبًا ما كان عليه أن يطلبها بصراحة:

عند التعامل مع المواقف المفعمة بالعواطف مع الناس الآخرين، أجد من السهل عليَّ التعامل مع الموقف إذا عبر الآخرون عما يعنوه تحديدًا مع إشاعة الشعور بالأمان والثقة، فإذا حدث ذلك، فإنني أتحرر من التزامي بإصدار استجابة مناسبة. وبعض العبارات التي أحتفظ بها في مخزوني الاستجابي لهذه المواقف يتضمن، «ماذا عليّ فعله حتى أجعلك تشعر بالرضا عن هذا؟» أو «أنظر، أحس أن لديك بعض المشاعر القوية عن..... هل يمكن أن نناقشها؟» بينما من المفيد وجود أساليب لتناول هذه الأنواع من المواقف، إلا أنها لا تصل إلى درجة السهولة التي يتناول بها الأفراد العاديين هذه المواقف. (٢٠٠٣، ص. ١١٠).

ويؤكد (شور) أن بعض الأشخاص من ذوي طيف التوحد عليهم أن يحللوا المواقف الاجتماعية كما لو كانت مشكلات تبحث عن حل، فبالنسبة لهم، المشاركة في التفاعل الاجتماعي يشبه الانخراط في لعبة دون معرفة قواعد هذه اللعبة أو الغرض منها، فالمتطلبات الاجتماعية لبدء محادثة صغيرة أو الدخول إلى حفلة من الممكن أن يكون مثيرًا للقلق وربما الانزعاج، وغالبًا ما يشعرون كما لو كان كل واحد من الآخرين يعرف الأسرار الضرورية للنجاح ما عدا هم، ولهذه الأسباب، من المفيد تدريس الطلاب ذوي التوحد مباشرة متطلبات المواقف الاجتماعية المختلفة.

يقرر (ستيفن هنكل) Stephen Hinkle، وهو رجل ذو متلازمة أسبرجر، أن ما لديه من فروق اجتماعية والعزلة التي سببتها هذه الفروق أدت به إلى صعوبات في فهم كتب تعلم القراءة والكتابة:

كل كتب الأدب عن علاقات، وعندما تكون منعزل ومفتقد إلى المساندة الاجتماعية، فإنك لا تتعلم ولا تفهم العلاقات الاجتماعية، وهذا ما يجعل من الصعب أن تفهم الشخصيات في الكتب. (اتصال شخصي، يونيو ١٦، ٢٠٠٥م).

وتشير ملاحظة «ستيفن» مباشرة وبدقة إلى التداخل بين الحياة الاجتماعية وتعلم القراءة والكتابة، فالمهارات والتفاعلات والخبرات الاجتماعية مكملة لحياة المتعلم. وعلى المعلمين إدراك الفجوات التي قد تحدث في تعلم القراءة والكتابة بسبب تحديات القدرات والمهارات الاجتماعية، فإذا كان يصعب على الطلاب قراءة لغة الجسد في «عالم الواقع»، فسوف يكون من المحتمل أن يصعب عليهم فهم ما يقصد المؤلف توصيله عن طريق شخصية في الرواية ترفع عينيها أو تعكس ذراعيها على صدرها، فإذا كان يصعب عل الشخص استنتاج المعاني المختبئة في اللغة المستخدمة في التفاعلات اليومية، فلا بد أن تمثل الرموز الأدبية تحديًا في تعلمها دون تدريس مباشر.

وتحدٍّ اجتماعي آخر قد يعترض بعض الطلاب، وهو تصميم تدريس تعلم القراءة والكتابة، بينما يحتاج الطلاب ذوي التوحد أن يتفاعلوا ويتواصلوا مع زملائهم لتعزيز تعلمهم، فقد تكون بعض التنظيمات التي صممها المدرسون لهذه الأغراض صعبة لطلاب اعتادوا على العمل الفردي أو القيام بمهام يمكن التنبؤ بها، فمثلًا: كثير من المعلمين الآن يستخدمون أسلوب استجابة القارئ الذي يشجع على استكشاف الطلاب للمعنى الشخصي (بروبست Probst، ١٩٨٨م)، والعديد من هذه الأساليب تشجع التعلم التعاوني بين الطلاب، ورغم أن أنشطة التدريس هذه مفيدة للطلاب ذوي التوحد (وهي أيضًا مفيدة لمعظم المتعلمين)، قد يكون على المدرسين التفكير فيها بأساليب جديدة حتى تتضاعف مشاركة الجميع، عندما

يشترك هؤلاء الطلاب في أنشطة تعاونية تدور حول الأدب ــ مثلًا، نادي الكتاب الذي جاء وصفه في أول هذا الفصل ــ فقد لا يطيقون انتظار دورهم ليتحدثوا، مفكرين وهم وقوف أو متفاعلين مع أشخاص لا يعرفونهم جيدًا، وبالإضافة إلى ذلك، الطبيعة غير المحددة والطابع مفتوح النهاية يمكن أن يمثل صعوبة لبعض الطلاب، والمواءمات التي تهيئ الطلاب للتحضير مقدما (ولبعض الطلاب أن يسترجعوا المادة) ستكون مفيدة لبعض الطلاب ذوي التوحد.

وأخيرًا، نعتقد أن من الأهمية بمكان أن نشير إلى أن بعض الطلاب من ذوي التوحد يرغبون ويستطيعون أن يطوروا من قدراتهم وخبراتهم الاجتماعية لكنهم يحتاجون إلى دعم لكي يحققوا ذلك. مثلًا، أدلت أم (كيلي) Kelly، وهي ناظرة مدرسة ابتدائية، بقصة عن كيف أن طالب من طلابها استطاع أن يعبر عن الحالات التي هيأت له فرص مشاركة العمل مع الآخرين وهو في غاية الراحة. (رك Rick)، طالب في السنة الرابعة ذو توحد، قد طور خطة دعم لنفسه اشتملت على جائزة للتطوع كمدرس للقراءة في الصف الدراسي للمستوى الثالث عند تحقيق أهداف معينة. (وقد اختار ذلك بدلًا من اختيارات أخرى ـ أن يعمل على الكمبيوتر بمكتب الناظر بمفرده ـــ وهو بذلك يتحدى نمطية التوحد أن ذوي التوحد يفضلون الأعمال الفردية المتمركزة حول الراشدين، وعندما دعته معلمة أخرى ليعمل مع طلابها في المستوى الثاني، تجاهل (رك) هذه الدعوة قائلًا لأم (كيلي) أنه فكر أن من الأحسن أن يعمل في فصل واحد مع معلمة يعرفها، وبدلًا من أن نعتبر رفضه كدليل على افتقاره إلى المهارة الاجتماعية، فإننا نعتبره قوة؛ فقد عرف (رك) حدود مجال راحته ويمكنه أن يعبر للآخرين عن ما هي أنواع المشاركة الاجتماعية التي تناسبه.

الفروق في التعلم

بالإضافة إلى الفروق في الحركة والحواس والتواصل والمجال الاجتماعي التي ناقشناها، قد يتعلم الطلاب ذوو التوحد بأسلوب مختلف عن الطلاب الآخرين. من ناحية، تتراوح نواحي الصعوبة لدى الأفراد ذوي التوحد من الإدراك إلى

الذاكرة إلى الفهم، ومن ناحية أخرى، بعض الأفراد ذوي التوحد لديهم أيضًا قدرات عقلية وإبداعية مدهشة وغير عادية، ورغم أنه من الصعب قبول الأسطورة التي تقول: إن كل ذوي التوحد لديهم مهارة ما يتميزون بها، بعض الأفراد لديهم قدرات غير عادية في التعلم والأداء، وتشمل المجالات العامة لتميزهم، الرياضيات (مونت Mont، ٢٠٠١م؛ نيوبورتNewport، ٢٠٠١م)، والفن (بيسونت Bissonnette، ٢٠٠٥؛ بارك Park، ٢٠٠١)، وتعلم اللغات الأجنبية (هيسHays، ١٩٦٦م؛ سميث وتسمبلي Smith & Tsimpli، ١٩٩٥م).

فهم فروق التعلم

تصف (كلارا كليبورن بارك) Clara Claiborne Park في مذكرات العائلة، السعادة القصوى (٢٠٠١م)، القدرات الفذة لابنتها (جيسي)، (جيسي) فنانة ناجحة وموهوبة، وقد أظهرت في سنوات طفولتها قدرات في مجالات كثيرة ومختلفة في الحساب والذاكرة ومفردات اللغة والعلاقات المكانية.

كانت الألوان سهلة. والأرقام، وحتى العمليات الحسابية، كانت سهلة، كلها كانت هناك موجودة في رأسها، ينتظرون أسماء. وعندما بلغت سن التاسعة من عمرها جلسنا سويًّا حيث كنت أملأ ورقة بعد ورقة بقلوب عيد الحب، أشياء كانت تعرفها وتحبها. كان من الممكن عدّ هذه الأشياء أو وضعها في مجموعات من اثنين.... أو ثلاثة.... أو خمسة...أو تسعة وهذه المجموعات نفسها من الممكن تقسيمها إلى مجموعات: ثلاث مجموعات كل مجموعة بها تسعة خطوط فتكون سبعة وعشرين، أو كنت أرسم دوائر وأقسم كل منها إلى نصفين أو ثلاثة أو أربعة أو خمسة ـــ كسور! أو كنت أضيف أشكالًا خماسية وأشكالًا سداسية إلى المثلثات والمربعات التي كانت تعرفها عندما كانت في الثالثة من عمرها، وعندما بدأت تتكلم كانت تطلب مني أن أبدأ في العد لكي تكمل هي: سبعة جوانب؟، ثمانية جوانب؟ لقد تعلمت هذه الكلمات بمجرد أن نطقت بهم..... وبعد سنتين كانت تقضي الساعات منعزلة بنفسها، تجري عمليات ضرب وعمليات قسمة، وقد

لاحظناها تملأ ورقة بعد ورقة بعمليات القسمة على ٧ ، ١١ ، ١٣ ، ١٧ ، ١٩، سعيدة في عالم الأرقام (٢٠٠١م، ص. ١٤).

ولكن هذه القدرات يمكن اعتبارها ثانوية بالنسبة لمواهبها في الفن. وقد عرضت لوحات (بارك) في العديد من البرامج الإخبارية، وهناك قائمة انتظار لشراء لوحة من لوحاتها الأصلية، وتشرح (بارك) كيف أن انتباهها للتفاصيل ميز فنها، وكيف أن الفن نفسه (أو النشاط المبذول في إنتاج الفن) ساعدها في أن تتخلص من بعض الصعوبات.

إن الحواز في الطب النفسي يصبح في الفن استكشافًا للموضوع، نحن نشجعها على أن ترسم تلك المصادر للبهجة، إنها تجعل لوحاتها ليست مهمة يجب القيام بها، بل سرورًا محببًا إلى النفس، وتضيؤه بغموض عالمها السري، ورغم أن الناس يشترون لوحاتها، إلا لوحة لم ترد أن تبيعها، وضعتها في حجرتها، وهي بألوان الباستيل، لأحسن شيئين في مدينة نيويورك، يجتمعون سويًّا في القاعة المركزية للمركز المالي العالمي: الثور الذي يميز (ميريل لينش) وعلامة جوديفا شيكولات. وبخط يدها هذه تلميذة المستوى الثالث، أنتجت تلك الحروف الأنيقة بدقة. (جوديفا ميريل لينش) Godiva Merrill Lynch، هذه الحروف تستثير ضحكها (٢٠٠١، ص.١٥)

واختلاف آخر في التعلم يميز الطلاب ذوي طيف التوحد هو انتباههم وتركيزهم، ببينما يُتهم الطلاب ذوو التوحد بأنهم يميلون إلى الاجترارية والحواز بأشياء وموضوعات معينة، يرى بعضهم قدرتهم على أن يركزوا تركيزًا مقصودًا كموهبة، ترى (لندي لاوسون) مثلًا، عادتها في ملاحظة الطبيعة كشيء محمود وليس كشيء في حاجة إلى تصحيح:

ناظرة إلى الأرض أثناء مشيي، لاحظت حركة ما عند قدمي ورأيت آخر لحظة يخرج فيها حيوان صغير من جحر في الأرض، تابعت هذا المخلوق يتحول لونه من الأخضر المخلوط بالبني إلى أخضر ناصع مخلوط بلون ذهبي، وأخذت هذه العملية ساعة ونصف فقط، وسمعت أن الناس يقولون: أن أقف ساعة ونصف لملاحظة

حشرة شيء لا يقره العقل. أظن أنهم هم المجانين.باختيار ألا تقف وتلاحظ فقد تفوتهم المشاركة في خبرة جميلة ومنعشة (١٩٩٨م، ص. ١١٥).

بينما تعتبر (لاوسون) انتباهها وتعلمها كخبرة «منعشة»، قد يجد الآخرون ما لديهم من فروق كتحد. وقد أدلى ذوو التوحد بالعديد من مشكلات التعلم، بما في ذلك مصاعب في التذكر والتفكير فيما يُسمع أو يُقرأ وفي التعبير، ورغم أن هذه المشكلات المرتبطة بالتوحد من المفترض أنها تتصل بالذهن، فهي تشبه إلى حد كبير المشكلات التي لدى ذوي صعوبات التعلم (جلروى وميلز Gilroy & miles، ١٩٩٦؛ موني وكول Mooney & Cole، ٢٠٠٠؛ سميث وستريك Smith & Strike) وتصف (دونا وليامز) بعض ما لديها من فروق في التفكير باعتبارها مثل لحظات «آسف، العنوان خطأ» أو «طلقات خاطئة».

يمكن للرسائل أن تُصنف خطأ بحيث لا يستطيع أي شخص أن يتسلم رسائله. ويشبه ذلك الاتصال التليفوني بشخص آخر غير الذي تقصده، وهذا ما أسميه «الطلقات الخاطئة»، وبعض الأمثلة الشبيهة في حياتي عندما آتي بكلمات أو أسماء لها نفس الشكل أو الصوت للشيء الذي أحاول أن أتذكره دون أن يكون مشابهًا في المعنى، وقد قابلتني هذه الصعوبة في كلمات مثل (مارجريت) أو (إليزابيث)؛ لأن الاسمين يثيران فيَّ نفس الشعور أو هما متشابهان بالنسبة لي..... بنفس الطريقة، قلت: «أنا أريد حذائي» وكنت أعني «أنني أريد معطفي» وكنت مندهشة أن أحصل على الأشياء التي طلبتها. (١٩٩٦م، ص. ٨٩).

و(سو روبين) Sue Rubin، امرأة ذات توحد، قالت: إن لديها مشكلات في الذاكرة:

أنا لدي عجز في التفكير ولا أدري إن كان هذا شائعًا لدى كل ذوي التوحد أم أنه خاص بي، عندما أتذكر الأحداث لا أستطيع التحقق ما إذا كانت قد وقعت بالفعل أم أنني أتخيلها، يمكنني أن أتصور أحداثًا في ذهني وأكون متأكدة من أنها حقيقية إلى أن يقول لي شخص ما لا يمكن أن يكون هذا قد حدث، ويغمرني الحرج ثم أتحقق أني تخيلتها، وتقلقني الأحداث التي تخيلتها والتي أظن أنها حدثت بالفعل.

وأحسن تشبيه لذلك هي الكوابيس التي توقظ من النوم، ومن الممكن أن يترتب على ذلك مشكلات لا تنتهي، ومشكلات ذاكرتي لا تؤثر على عملي المدرسي، أنا أتعلم ما في كتبي، وما قاله المدرس، وما قاله كل الموجودين في حجرة الدراسة، وأعترف أني ما زلت أجد مشكلات في المهام التي أكلف بإتمامها، أحتاج شخص ما يكتبها لي لأني لا أتذكرها، أفترض أن نسياني للمهام أسوأ بكثير من نسيان الآخرين من الناس العاديين. (١٩٩٨،ص. ٣).

في هذه المناسبات التي تكتب عنها (روبين) و(وليامز)، قد يفترض المعلمين أن الطالب عندما لايعطي الإجابة الصحيحة عن سؤال أو عندما لا يستجيب للتوجيهات فهو غير قادر على فهم السؤال أو المهمة، في الكثير من الأوقات، قد تكون عدم قدرة الطالب على الأداء ترجع للطريقة التي أعطيت بها المعلومات.

الفروق في التعلم وتعلم القراءة والكتابة

من الأوصاف التي نوقشت، يمكنك أن تتخيل أنواع الصعوبات التي يقابلها ذوي التوحد في حجرة الدراسة عند تعلمهم للقراءة والكتابة، وقد تكون محاولات الطلاب الجادة في التذكر وتنظيم المعلومات مضنية لهم وخاصة في المرحلة الثانوية، عندما ترتفع التوقعات في مواد دراسية كثيرة ـــ المواد الاجتماعية والعلوم، مثلًا ـــ فالطلاب سيحصّلون القدر الكبير من المعلومات من خلال القراءات التي ستُطلب منهم، وغالبًا دون مساعدة المدرس (فاكا وفاكا Vacca &Vacca، ٢٠٠٥م)، ونحن نعتقد أن هذه التوقعات غير معقولة لمعظم الطلاب (كثير من الطلاب الذين ليس بهم صعوبات يحتاجون إلى نماذج لتقليدها وخطوات واضحة تبين لهم كيف يمكنهم الاستفادة القصوى من محتوى الكتب التي يقرءونها)، وهذا سيكون شاقًا بصفة خاصة على الطلاب ذوي التوحد ممن لديهم صعوبات في التذكر.

وقد يواجه الطلاب ذوو التوحد والذين لديهم فروق في التعلم بصعوبات مرتبطة بالتركيز إذا استخدم المدرس أسلوبًا مختلفًا في التدريس، المحاضرة، ويشرح (تايلر فيه) Tyler Fihe بالتفصيل كيف أن هذا من الممكن أن يحدث:

وأنا أيضًا أجد صعوبة في التحكم في أفكاري إذا كان هناك ما يشتت ولا يساعد على التركيز، ترى أن عقلي نشط وأفكاري تقفز هنا وهناك، أنا لدي أفكار مشوقة. تظل أفكاري تقدح بسرعة ومن الصعب أن تتوقف ما لم يساعدني أحد في تركيز انتباهي على شيء ما، من الممكن أن تتخيل مدى الصعوبة في أن تتم عمل شيء بعقل مستمر في الحركة دون معرفة إلى أين هو ذاهب. (٢٠٠٠، ص. ١).

الطلاب من أمثال (فيه) Fihe عادة ما يُقَدم إليهم المساعدة أثناء المحاضرات عندما يقدم مدرسوهم مادة منظمة جدًّا، ثم يُقسمون المعلومات إلى أجزاء صغيرة، ويضيفون إلى الحديث معينات بصرية، ويختبر فهم الطالب من حين لآخر بتهيئة وسائل مشاركة الطالب، وعندما لا يتوفر هذا الدعم يجد بعض الطلاب ذوي التوحد إنه من الصعب أو حتى المستحيل التركيز على الدرس.

ويوحي أدب السير الذاتية التي كتبه ذوو التوحد أنهم يرون العالم بطرق من الصعب على الآخرين تخيلها ـ وأن هذه الفروق في الإدراك تؤثر في تعلمهم إلى حد بعيد، وفيما يلي بعض الأمثلة الحية عن تلك الفروق في التعلم والتي من الصعب التنبؤ بها تأتي من (ستيفن شور):

أتذكر تضَجري عندما كنت أتلقى من مدرسي مفهوم الاستهجاء الخاص بتجاهل حرف «e» إذا ما وجدتها في نهاية الجملة (الواقعة خاصة باللغة الإنجليزية). كان اهتمامي بهذا الحرف كبيرًا جدًّا لدرجة أني تحدثت عنه في جلسة الإرشاد النفسي مع طبيب نفسي كنت أراه بصفة منتظمة، رسم هذا الطبيب الحرف وجعله يسقط على الأرض، وكان عليَّ أن أذهب لإنقاذه، حقيقة أني شعرت بالأسى لهذا الحرف الذي نتلاقفه وندفعه إلى الأرض، كان من السهل عليَّ في ذلك الوقت أن أضفي حياة على هذا الشيء الخالي من الحياة وأوليه مشاعري أكثر مما أفعل مع الآدميين؛ لأن الجنس البشري مليء بالعواطف التي من الصعب التنبؤ بها والتي يصعب فهمها، كما لو كان هذا الشيء له مشاعر خاصة به، وحتى الآن عندما أرى شيئًا محطمًا أشعر بالأسى. (٢٠٠٣، ص. ٥٧).

نظن أنه من المحتمل أن معلمة (ستيفن) في المدرسة الابتدائية لم تكن تهتم بنفس

هذا المعنى مثل (ستيفن) أثناء درس الاستهجاء! بالنسبة لنا هذا مثال قديم يوضح كيف يرى ذوو التوحد نشاطًا تعليميًّا باستخدام عدسات مختلفة عن تلك التي يستخدمها معلمون عاديون، ولا تعني هذه الفروق في التعلم أن طلابًا مثل (ستيفن) يستبعدون من درس الاستهجاء أو أي دروس أخرى ـ أبدًا ـ لكن قد يكون عليهم أن يتعلموا أكثر من القاعدة البسيطة لكي ينجحوا.

وفرق آخر في التعلم والذي قد لا يفهمه المدرسون جيدًا هو ميل الطالب ذي التوحد أن يطيل انشغاله بما يفعله من أنشطة أو مواد بأسلوب غير عادي، وقد تشمل أمثلة على ذلك الطالب الذي يرفض مفارقة شيء معين، أو يولي اهتمامًا زائدًا لجوانب معينة في شيء ما أو مادة ما، مثلًا، يقلب صفحة أو صفحتين ويكرر نفس الشيء مرات ومرات، أو تكويم أوراق بعضها فوق بعض، أو وضع الأشياء في صف على الأرض (برك J. Burke، اتصال شخصي في ٨ يوليو، ٢٠٠٥م؛ تاشي C. Tashie، اتصال شخصي في أكتوبر ١٣، ٢٠٠٦م؛ وليامز Williams، ١٩٩٢م). ورغم أن بعض هذه السلوكيات قد تعكس مشكلات في الحركة أو مشكلات حسية، فإنها بالنسبة لبعض الطلاب ذوي التوحد جزءًا من عملية التعلم. وللأسف، ليس كل الملاحظون سيدركون هذه السلوكيات باعتبارها مرتبطة بالتعلم، كما تصور هذه القصة من الباحثة (بات ميرندا Pat Mirenda):

«لماذا يجلس (ستانلي) هناك يُكوِّم مكعبات بعضها فوق بعض ولا يستمع إلى القصة؟»سألت، كانت هذه زيارتي الثانية لفصل (ستانلي) في الحضانة، وكنت ما زلت أحاول فهم توقعات حجرة الدراسة وقواعدها، «أوه، إنه لا يستطيع الجلوس بهدوء أثناء وقت قراءة القصة ويبدو أنه لا يفهم القصص عموما،» أجابت معلمته. «قررنا أنه قد يستفيد أكثر بالتدريس الفردي لينمي مهاراته الحركية الدقيقة». «لكنني رأيته بالأمس ينظر إلى كتاب عن سيارات الحريق لمدة تزيد عن عشر دقائق. كان يبدو شغوفًا بهذا»، أنا أضفت. «أوه، نعم هو لديه هذا الشيء عن سيارات الحريق، لكن كل ما يفعله هو «يركز» على الصور، ونحن لا نشجعه على ذلك، شرحت المعلمة، هو ليس حقيقة قارئ». (٢٠٠٣، ص. ٢٧).

وتستمر (ميرندا) في الحديث عن كم من المتعلمين مبعدين عن فرص تعلم القراءة والكتابة بسبب أسلوب المشتغلين بالتربية في فهم التوحد، وفهم تعلم القراءة والكتابة وفهم السلوك، وهي تذكرنا لنلاحظ بعناية كيف يتعلم الطلاب وكذلك لكي نتذكر أن الأشخاص ذوي التوحد غالبًا ما يكون لديهم طرقًا غير عادية للمعرفة والتعلم وفي عرض أو في التعبير عن ما تعلموه.

أفكار ختامية

إننا على يقين أن بعض الفروق المرتبطة بالتوحد يمكن أن تتحدى بشدة الطلاب ومدرسيهم عند تناول أساليب تدريس القراءة والكتابة، وكلما ازدادت معرفة الممارسين والطلاب والعائلات عن كيفية تأثير التوحد على تعلم القراءة والكتابة، كلما ازدادت قدرتهم على تحديد هذه التحديات إذا ظهرت، وبذلك يقل الإحباط لدى الجميع وتزداد فرص الطلاب في النجاح، والصورة المصغرة للمشاركة في نادي الكتاب التي قدمها (راي) Ray والتي وردت في بداية هذا الفصل تذكرنا بأن هذه العملية يمكن أن تستغرق وقت وقد تتطلب صبر من كل المشتركين قبل أن نضع أيدينا على مكونات الأسلوب الأمثل.

وتذكرنا قصة (راي) أيضًا بإمكانات التدريس الثرية التي ترحب بكل المتعلمين بما فيهم ذوي التوحد، عندما تكون معرفة مدرسيهم بهم معرفة حميمة ـــ ملمين بكل نواحي قواهم واحتياجاتهم ومخططين للمنهج والتدريس من منطلق تعاطفهم مع طلابهم، لقد استفاد (راي) جدًّا من الفرصة التي أتيحت له ليستجيب للأدب، وليتفاعل مع الزملاء، وأن يشارك ما لديه من خلفية معرفية مع مدرسيه ـــ ولكنه لم يكن الوحيد المستفيد، فقد اكتسب زملاء (راي) العاديين منظورًا جديدًا إلى الأدب الذي كانوا يدرسونه وإمكانات الطلاب ذوي الصعوبات من مشاركتهم في نادي الكتاب معه، وتعلم مدرسيه الكثير عن حرفتهم من خلال تجاربهم في استخدام المساندة والمواءمات للوفاء باحتياجات (راي) .

لكن من المهم الإشارة إلى أن المواءمات التي أفادت (راي) قد لا يمكنها أن تفيد متعلمين آخرين من نوعه، فكما ذكرنا في بداية هذا الفصل، أن هناك تباينًا كبيرًا بين

الطلاب ذوي طيف التوحد؛ فكل منهم يأتي إلى الصف الدراسي بقدرات وميول فريدة. وفي النهاية، والأهم أن نعرف هؤلاء الطلاب ذوي التوحد فردًا فردًا عن أن نعرف التوحد نفسه، ومن المهم أيضًا أن يلم هؤلاء الذين سيساندوا ذوي التوحد في تعلم القراءة والكتابة والتواصل بأصول تدريس القراءة والكتابة وهو ما سنتناوله في الفصل التالي.