الفصل الخامس

النمو اللغوى

The Development of Language

مدى الكفاءة اللغوية:

The Range Of Language Competence

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

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

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

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

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

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

مشكلات لغة التدريس والتعلم:

Problems With The Language Of Teaching And Learning

(١) اللغة قبل الاتصال Language Before Communication

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

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

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

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

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

(٢) معرفة القراءة، والكتابة، واللغة المنطوقة:

Literacy And Spoken Language

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

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

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

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

(٣) لغة الصف Classroom Language

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

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

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

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

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

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

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

(٤) اللغة تمثل حيرة إضافية

Language As An Added Confusion

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

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

(٥) الحديث داخل الصف كنموذج

Classroom Discourse As A Model

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

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

تدريس اللغة Teaching Language

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التوحد ومعرفة القراءة والكتابة

Literacy and Autism

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

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

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

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

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

مشكلات لغوية خاصة Specific Language Problems

(١) قلب الضمائر "Pronoun "Reversal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- نعم يقع داخل الإناء الرابع.

- هل ترغب منى أن أفتح لك هذا الإناء الرابع؟

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

(٢) تكرار التساؤل Repetitive Questions

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(٣) الفهم الحرفى Literal Meanimg

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

من فعل هذا؟ وماذا فعلوا.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مثال ذلك:

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

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

هل تقصد المربع الأزرق أم الدائرة الزرقاء؟

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

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

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

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

(٤) الكلام التلقائى، ومهارات المحادثة

Spontaneous Speech and Conversational Skills

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

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

(٥) مشكلات التنغيم Prosodic Difficulties

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(٦) الترديد لما يقوله الآخرون Echolalia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ما هذا المحتوى الذى ينقل؟

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

مع الترديد المتأخر:-

* هل هناك دليل على التغير فى الشكل المستخدم؟

مع الترديد الفورى

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الاستنتاج

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

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