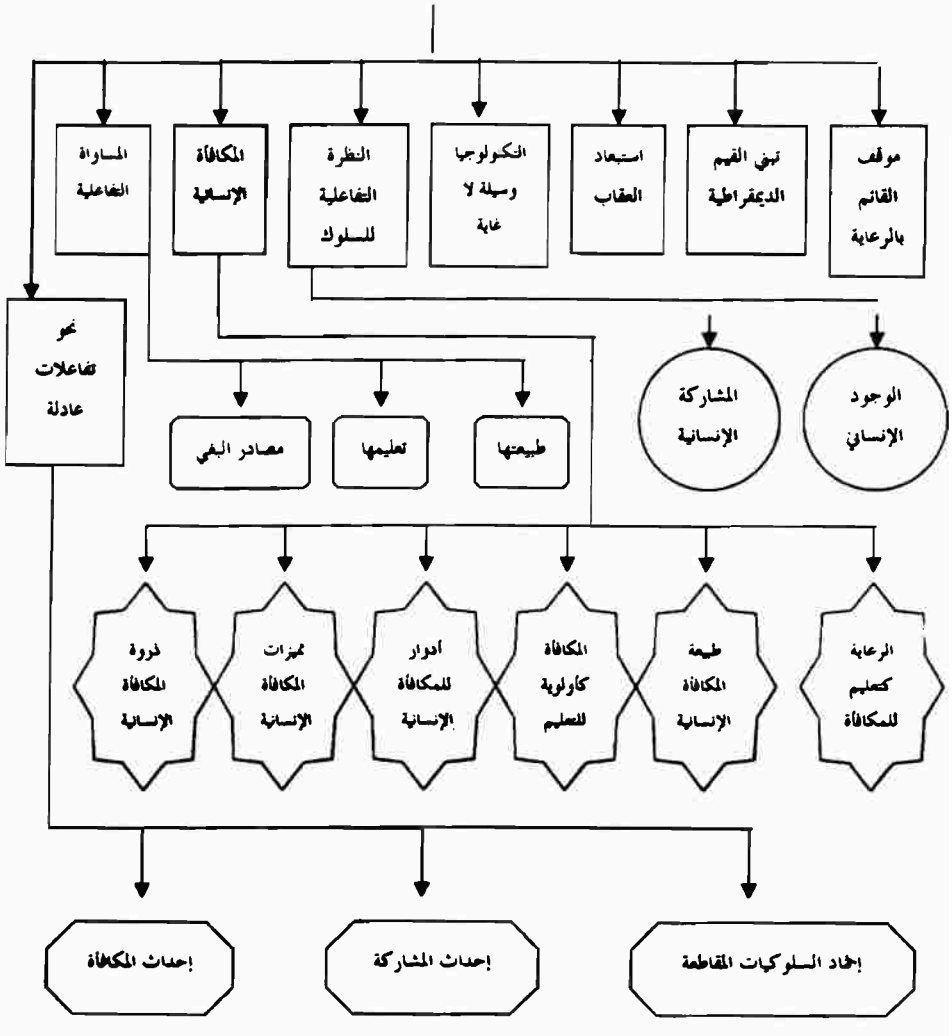
الفصل الثالث

أسس التعليم الملطف

أسس التعليم الملطف *Foundation of Gentle Teaching*

شكل (١)

أسس التعليم الملطف



١- موقف القائم بالرعاية أو وضعه القيمي كمركز لعملية التعليم – التعلم:
Posture As the Centre of the Teaching – Learning Process

يرى أصحاب التعليم الملطف أن كل التفاعلات الإنسانية – ناجحة أو فاشلة تعتمد أساساً على اتجاهاتنا ومعتقداتنا وأحكامنا المتبادلة . فالاتجاه الذي يحمله كل منا نحو الآخر ، وما نحمله من أحكام أو آراء متبادلة من شأنها أن تحكم عملية التفاعل وتكتب له إما النجاح أو الفشل . ويطلق أصحاب التعليم الملطف على هذه المجموعة من القيم الشخصية اسم الوضع القيمي ***Posture*** أو الإطار المرجعي الشخصي الذي نسترشد به خلال عملية التفاعل ، والذي من شأنه أن يحكم نشاطاتنا اليومية . أي تلك العملية التي تشكل الأفعال اليومية – تلك الطريقة التي يرى المرء بها نفسه والمحيطين به. وهو يؤثر على طريقة وسبب تفاعله مع الآخرين . وهو الإطار الذي يوجه تفاعلات الفرد ، ومن ثم فإنه يؤثر على أهداف ومضمون تلك التفاعلات . وهو يتضمن التوجهات النظرية واستراتيجيات التدخل ، وهو يشكل ما يفعله الفرد، وكيف يفعله ، ولماذا يفعله *(عبدالستار ابراهيم ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٣٦ – ١٣٧)* .

ويعتقد أنصار التعليم الملطف أنه إذا أردنا أن نساعد الأفراد ذوي المشكلات السلوكية فإن علينا أولاً أن نتعرف على قيمنا وأن ننتقل إلى موقف من التضامن في جميع جهودنا مع أولئك الأفراد . وقد أصبح واضحاً وضوح الشمس في رابعة النهار أن القضية الأساسية ليست هي إيجاد الأساليب أو الفنيات الصحيحة ، ولكن القضية الأساسية أن تبدأ جميع أشكال التعليم بتحويل وتغيير وضعنا القيمي وأهدافنا *(McGee , 1985 a , 1985 c)* .

ومن المهم الانتباه إلى الوضع القيمي لكل شخص خلال عملية العلاج

والتفاعل . وهذا الانتباه كفيل بألا يجعل هدفنا هو التركيز على تعديل جانب محدد من السلوك الشاذ ، أو القفز إلى استخدام الأساليب الفنية الجاهزة. إن معرفتنا للوضع القيمي للطفل العدواني أو المنسحب تساعدنا بادئ ذي بدء على إقامة إطار عمل يمكننا من خلاله تقدير نتائج التفاعل ، ومدى استناده إلى المبدأ الرئيسي من مبادئ التعليم الملطف وهو التبادل الإنساني بين الطرفين . *(عبدالستار إبراهيم ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ١٣٧)* ويرى أنصار التعليم الملطف أن تأثير الوضع أو الموقف القيمي لا يقتصر على تحديد الأهداف فحسب ، بل يؤثر تأثيراً كبيراً على اختيار الأساليب والفنيات وعلى طريقة تنفيذها . كما أنه يحدد التفاعلات وردود الأفعال والعلاقات مع كل الأشخاص ، ويظهر كل ذلك في الأهداف التي يحددها الفرد لنفسه والعملية التي يستخدمها في محاولة تحقيق تلك الأهداف . *(McGee,1985 c)*

ويجب على القائمين بالرعاية أولاً أن يحددوا نسقهم وموقفهم نحو الذين يقومون برعايتهم . وقد وجد أن نسق أو موقف القائمين بالرعاية يجب أن يبنى على تطور العلاقة الإيجابية المتبادلة مع أولئك الأفراد . تلك العلاقة التي تساعد الفرد على أن ينتقل نحو الاشتراك الإنساني المفعم بالمعنى . وفي الجلسات العلاجية الأولى فإن القائم بالرعاية بحاجة لأن يركز على كسب وتحقيق الضبط التعليمي لسلوكيات الفرد غير التكيفية ؛ وذلك من خلال عملية إعادة التوجيه باستمرار نحو السلوكيات الملائمة . والضبط التعليمي يدل على أن القائم بالرعاية يتجاهل السلوكيات غير التكيفية لدى الفرد بينما يعيد توجيهه تلقائياً نحو السلوكيات الملائمة . ومن ثم فإن هذا يمكن القائم بالرعاية من تدعيم الفرد ؛ ومن ثم تأسيس علاقة إيجابية معه . وهذه العملية تنقل الفرد من حالة من الانفصال أو العزلة إلى حالة من الاندماج الإنساني المفعم بالمعنى *(McGee , 1985 d)* .ويمكن تلخيص

النسق أو الموقف العلاجي التطوري الأولي كما يلي :

- الهدف الأولي تحقيق الضبط التعليمي لسلوكيات الأفراد المتخلفين عقلياً وذوي الاحتياجات الخاصة .
- يتم تحقيق ذلك من خلال التسامح الكامل مع جميع سلوكيات الفرد غير التكيفية ، في حين تتم إعادة توجيه الفرد نحو المهام التنموية التي تسمح له باكتشاف الخبرات التعليمية والاستفادة منها .
- يتم تسهيل عملية إعادة التوجيه من خلال البرمجة المكثفة عبر اليوم .

وبمرور الوقت يمكن تسهيل عملية إعادة التوجيه من خلال الاستخدام الرقيق للعقاقير والأدوية المهدئة بالإضافة إلى البرمجة التنموية المكثفة ثم يبدأ توجيه الفرد نحو الهدف . وتشمل هذه العملية الانتقال بطريقة مبرمجة من نسق أو موقف علاجي أولي مرن (من جانب القائم بالرعاية) إلى درجة متزايدة من البناء أو التركيب التنموي والذي يؤدي إلى نقل السيطرة والضبط تدريجياً من الفرد المتخلف عقلياً إلى القائم بالرعاية . وبينما تزداد استجابات الفرد المتخلف عقلياً الملائمة للعالم المحيط به ، فإنه يقبل تدريجياً بقدر متزايد من المسئولية عن أفعاله وتفاعلاته ***(McGee & Menolascino , 1985)*** .

والتحدي المستمر في التعليم الملطف هو أن يدرك القائمون بالرعاية أن قيمهم الشخصية بحاجة لأن تظهر على السطح وأن تناقش وتفحص فحصاً ناقداً . وهذه المناقشة عملية تستمر طول الحياة . وعليهم أن يدركوا أيضاً أن التكنولوجيا سوف تسيطر على أفعالهم وتفاعلاتهم إذا لم يتمكنوا من التعرف على نظامهم القيمي ومناقشته . والتحدي الحقيقي يكمن في تحديد وضع من التضامن والكفاح المستمر لتحقيقه ***(McGee , et al , 1987 : 30)*** .

٢- تبني القيم الديمقراطية ومقاومة القيم التسلطية :

Democratic Versus Authoritarian Values

هناك نظامان كبيران واسعان للقيم ، وهما القيم التسلطية والقيم الديمقراطية. وتقودنا النظم القيمية التسلطية في اتجاه معين في حين تقودنا النظم القيمية المضادة للتسلط في اتجاه آخر . وينتج عن كل منهما مجموعة من الأغراض والسلوكيات الخاصة به . ويبدو أن القيم التسلطية تهيمن وتسيطر على التكنولوجيا المستخدمة في البرامج الموجهة للمتخلفين عقلياً . والتعليم الملطف يطلب من القائمين بالرعاية أن يتحركوا نحو القيم الديمقراطية ، وأن ينبذوا القيم التسلطية ***(McGee , et al , 1987 : 30)*** . فهو يتبنى قيماً غير تسلطية ؛ حيث يراعي بدقة ألا يؤدي التفاعل العلاجي إلى أي خسارة للفرد . ومن ثم فإنه يركز على مساندة الفرد ، وعلى الصداقة ، والاعتماد المتبادل ، بدلاً من التركيز على الانصياع والطاعة والخضوع والخنوع ***(عبدالستار إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣: ١٣٧)***.

وتتضمن القيم التسلطية اتجاهاً مفاده أن القائم بالرعاية أعلى وأرفع مقاماً ومنزلةً من ذوي الاحتياجات الخاصة ولذا يجب أن يسيطر عليهم . أي أن القيم التسلطية ترتكز على الحاجة للسيطرة و التحكم ؛ والعقاب يتضمن تلك الحاجة إلى السيطرة ، ويتضمن أيضاً اعتقاداً مفاده أن دور القائم بالرعاية وهدفه هو تحقيق الإذعان والسمع والطاعة . ويؤدي ذلك إلى أفراد عالة يعيشون على هامش المجتمع . ***(McGee , 1985 e)*** وعواقب القيم التسلطية وخيمة وآثارها مضاعفة لعدة أسباب **أولها** : أنها توجد مسافة عاطفية كبيرة تفصل بين القائم بالرعاية وبين الفرد . حيث يعتمد الفرد على القوانين التي يسنها القائم بالرعاية . وينظر من يقومون بالرعاية إلى أنفسهم على أنهم أفضل من الأفراد الذين يقومون برعايتهم . **وثانيها** : تعتبر تلك القيم أن الأفراد المطيعين الذين يتبعون القوانين أعلى قيمةً من

غير المطيعين، وأن الذين يسنون القوانين أعلى قيمةً من هؤلاء وأولئك . وتخلق تلك القيم مسافة فاصلة بين المطيعين وغير المطيعين وواضعي القوانين . وهذا التركيز يُنزل ذوي الاحتياجات الخاصة منزلةً ذليلة وحقيرة . ولكن الأفراد المعرضين لهذا النسق القيمي يصبحون معتمدين على القائمين بالرعاية ويصبحون كالدمى في تصرفاتهم . وسرعان ما تتحول القيم التسلطية تغير ظالم وأحادي الجانب ، وليس تغيراً متبادلاً أو يتسم بالتحرير *(McGee, et al , 1987 : 31 – 36)*.

وفي مدخل التعليم الملطف يجب خفض مستوى التفاعلات التي تتسم بالسيطرة إلى الصفر . وتشير التفاعلات التي تتسم بالسيطرة إلى التفاعلات اللفظية، أو التفاعلات من خلال الإيماءات أو الإشارات التي يقصد منها مساعدة الفرد على المبادرة بالنشاط أو المهمة أو الانخراط فيها أو إكمالها . وتعتبر القيود البدنية ، واللفظية ، والبيئية ، والعقاب أيضاً من التفاعلات التي تتسم بالسيطرة *(Coe , & Matson , 1990 ; Kohl , 1995 : 45)*.

أما القيم الديمقراطية فترتكز على المساواة والتحرير والاعتماد المتبادل . ويصبح هدف القائم بالرعاية تحقيق الصداقة والترابط والاعتماد المتبادل ، وليس تحقيق الطاعة والإذعان والخضوع . وتتضمن هذه القيم موقفاً من التضامن ***solidarity*** مع المهمشين ؛ بل مع أكثر الأفراد عزلةً عن المجتمع ، كما أنها تتضمن الحاجة إلى تعليم يركز على التغير المتبادل *(McGee,et al,1987:31)* .

والتضامن يوفر بديلاً يرتكز على الإنسانية والتحرير المتبادل . وهدفه ليس تحقيق السيطرة أو القوة أو إجبار الفرد على الإذعان والخضوع والخنوع ، أو طرح الفرد جانباً لأنه خرج عن السيطرة أو لأنه لا أمل فيه . وينصب التركيز على تعليم طرق جديدة للتفاعل وتحريك الجهود نحو النمو المتبادل . وهو يقودنا إلى تعليم المهارات ولكنه يركز في المقام الأول على تعليم العناصر الأساسية

للتفاعلات الإنسانية بدلاً من إزالة السلوكيات أو اكتساب المهارات ويرتكز على احترام الفرد كإنسان . ويركز على التقبل الكامل للفرد على أنه مساوٍ تماماً لمن يقوم برعايته في علاقة مشاركة وتبادل تعتمد على الأخذ والعطاء . وفي التضامن يتم إحضار المعزولين والمهمشين إلى المجتمع (McGee , et al. , 1987 : 37 ; Brandon , 1989 b) .

ويتطلب التضامن الثقة المتبادلة والتعاون المتبادل . بل إنه يؤكد على الأمن والأمان لكل من الفرد والقائم بالرعاية إذا كان ذلك الأمن يتم تحقيقه دون خنق وإزالة فرص التعلم والنمو . وينصب التركيز الأولي على تنمية علاقة عادلة ينساب فيها الفرد في تفاعلات متبادلة . ويؤدي ذلك الإنصاف والعدالة التفاعلية إلى الترابط والاعتماد المتبادل والتحرير المتبادل . ويصبح القائم بالرعاية معلماً للشفقة والمساواة والعدالة والإنصاف . ويطالب التضامن القائمين بالرعاية بأن يكونوا متطابقين متناسقين متساوقين متناغمين في سعيهم وراء العلاقات المترابطة التي تتسم بالاعتماد المتبادل . والتضامن يجعل الأفعال العاطفية والدافئة أموراً ضرورية. وهو يمهد الطريق لمزيد من التغيير العميق في المجتمع . ذلك المجتمع الذي يتعلم فيه الجميع أن يعيشوا معاً في عدل وانسجام تام (McGee , 1985 d) .

والذين يمارسون التعليم الملطف هم معلمون يتسمون باللطف والرقة حيث إنهم بحاجة لأن يستجيبوا لمبادرات المتعلم بقدر ما يبادرون هم أنفسهم باستثارة استجابات المتعلم . كما أنهم يسمحون بتعديل سلوكهم الخاص من خلال التفاعل مع الأفراد المعوقين . إنهم ببساطة وبوضوح معلمون وليسوا مهندسين ، ولكنهم معلمون يمارسون التعليم الملطف ، وعليهم أن يقدموا سياقاً اجتماعياً يمكن أن يحدث فيه التعليم (Glynn , 1985) .

ويبدأ خلق العلاقات المترابطة مع الأفراد الذين ينخرطون في أنشطة

تخريبية بتبني القائمين بالرعاية للتضامن مع كل الأفراد . ذلك الموقف أو الوضع القيمي الذي يعترف بالقيمة المتأصلة لدى جميع البشر ، ويدرك أن تلك القيمة يمكن تحديدها من خلال المآثر الإنسانية . وينكر أن عملية التعليم / التعلم مجرد عملية ثواب وعقاب . ويطالب القائمين بالرعاية بأن يعترفوا بضرورة تحرير العمليات التفاعلية وإضفاء الجانب الإنساني عليها *(McGee,et al 1987:37)*

ويتصف التضامن بالتقبل والعاطفة والتسامح والدفء . حيث إنه يتضمن رغبة صادقة لترقية النمو الإنساني والتعليم الإنساني . ويأخذ أنصار التعليم الملطف على عاتقهم المسئولية عن خلق روابط إنسانية تقوم على العاطفة مع الفرد على الرغم من وجود مجموعة من السلوكيات المشكلة مثل الركل أو الضرب أو الصراخ أو العض . ويُجب عليهم أن يدركوا أنهم معلمون في جميع المواقف وفي جميع الظروف . واستخدام العقاب كوسيلة لإزالة السلوكيات ليس شرعياً في نسق قيمي يعتمد على التضامن . كما أن الإذعان والضبط لا يعتبران غايتين شرعيتين *(Co , & Matso , 1990 ; McGee , et al. , 1987 : 39)* .

وعلى الرغم من أن نسقاً قيمياً يعتمد على التضامن ليس العنصر الوحيد الذي سيغير طبيعة التفاعلات الإنسانية ، فإنه يعتبر المركز الذي تنطلق منه جميع القرارات والأفعال . إنه قلب العملية التفاعلية التي تؤدي إلى الترابط . كما أن النسق القيمي الذي يعتمد على التضامن الإنساني هو المدخل إذا كان الترابط هو الهدف *(McGee , 1985 a)* .

٣ – استبعاد استخدام العقاب *Avoiding Punishment* :

ليس في التعليم الملطف مكان لاستراتيجيات العقاب ، وإن نظاماً قيمياً يرتكز على التضامن الإنساني ليعتبر في تناقضٍ حادٍ مع نظام لا يرى أن العقاب

عمل همجي يجب على الأفراد المتحضرين أن يجتنبوه ؛ بل ويرى أنه أسلوب علاجي شرعي ، ويزعم أنه جدير بالثناء عندما يستخدم كملاذ أخير . والتعليم الملطف يعتبر أنه من غير الضروري استخدام أي شكل من أشكال العقاب . بل ويرفض **مك جي** ***(McGee , 1985 b)*** العقاب رفضاً كاملاً ويرى أن العقاب ربما يحقق السمع والطاعة والخضوع ، ولكنه لا يحقق اكتمال النمو الإنساني . حيث إن الترابط هو العنصر الأساسي في النمو الإنساني . والعقاب والكبح هما العدوان اللدودان للترابط . ويرى أن العقاب لا يمكن أن يعلم بدائل سلوكية ملائمة وأكثر قبولاً، بل الترابط فقط هو الذي يستطيع أن يفعل ذلك . وبالمثل فإن الكبح والتقييد لا يفيدان في تنمية وتطوير استجابات سلوكية مقبولة وملائمة ، كما أن تعليم تنظيف اللبن المسكوب لا يساعد في تعليم شرب اللبن دون سكبه ***(McGee,1985 a; Coe , & Matson , 1990)*** .

وحتى إذا كان الغرض من العقاب هو خفض السلوكيات العدوانية أو سلوكيات إيذاء الذات ، فإن الوسيلة المتمثلة في العقاب ليست عادلة ، كما أنها لا تؤدي بالفرد إلى علاقات تتسم بالدفء ، والحق أنها تنأى بالفرد عن من يقوم برعايته ، وتؤدي إلى جو خالٍ من البهجة ويتسم بالبرود والعزلة. والعقاب يمكن أن يزيل السلوكيات غير الملائمة ، ولكنه بالنسبة لخلق الترابط يعتبر سماً زعافاً . حيث إنه ينتج أفراداً مذعنين ، منطوين ، خائفين، هلعين ، أفئدتهم كأفئدة الطير ، أكثر مما ينتج أفراداً ينخرطون في الأنشطة الإنسانية الممتعة . ***(McGee , et al , 1987 : 20,84)*** ويرفض أنصار التعليم الملطف حتى العقاب الخفيف ، ويعتبرون أن العقاب الرقيق غريب وشاذ مثل غيره من أشكال العقاب ، ويرون أن تلك العبارات الرقيقة تعتبر ذرائع لاستخدام العقاب والكبح . ويرون أن العقاب يحارب العنف بالعنف ، بل ويخلق عنفاً أكبر من الذي يسعى لمنعه ، ولأدهى من ذلك وأمر

أنه يعكس موقفاً قيمياً مستبداً يرسل للفرد رسالة ملؤها البرود والبعد ، والانطواء ، والعزلة *(Carr, et al. 1990 ; Haberman , 1994)* .

ويخلط معظم القائمين بالرعاية استخدام العقاب باستخدام المكافآت المادية لأنهم يشعرون أن التعزيز الإيجابي وحده غالباً ما يفشل في خفض السلوكيات التمزيقية والتخريبية ، والتدميرية . وهذا يترك الفرد في حالة من الصراع العاطفي العميق حيث إن ذلك يعلمه أن التفاعلات الإنسانية تعتبر ثانوية ، وأن التوافق هدف أولي . وبينما يعتبر كثير من السلوكيين أن استراتيجيات العقاب ممارسات مقبولة لأن المكافأة لا يصل إليها كثير من الأفراد ، فإن التعليم الملطف يفترض أن المكافأة يمكن تعليمها ، بل ويجب تعليمها ، وهذا البديل يعني أنه يجب البحث عن تعليم مفعم بالاحترام ، واللطف والرقة بحيث يجعل الوجود الإنساني يمثل المكافأة ويرمز إليها *(Carr, et al. 1990 ; McGee , 1985 d)* .

وقد دافع بعض الباحثين عن استخدام العقاب ، وأشاروا إلى أنه نظراً لأن السلوكية قد أسهمت في تعليم المتخلفين عقلياً ، فلابد من القبول باستخدام العقاب . وأشاروا إلى أنه إذا كانت بعض جوانب السلوكية شرعية ، فإن جميع الجوانب يجب أن تعتبر شرعية . وقد واصلوا دفاعهم عن استخدامه من خلال إظهار وإبراز أنه في الفترات السابقة للسلوكية قد تم استخدام ممارسات تنفيرية أخرى مثل تشريح الجبهة ، والملابس التي تقيد الحركة . ومن ثم استخدمت هذه المقارنة العلمية لإضفاء الشرعية على استخدام العقاب. ويعلنون جدالهم الأساسي وحجتهم الرئيسية على النحو التالي : رغم أنه من العار أن نضطر إلى استخدام العقاب ، فإن استخدامه لا يختلف عن الجراح الذي يجرح الجسم لينقذ حياة الفرد . . وتتميز معظم البرامج السلوكية بسياسات ضبط وتنظيم تبدو عادلة ، ولكنها في الواقع لا تخدم إلا في تشجيع الأشكال الحادة من العقاب والقمع . وتفشل تلك البرامج لأنها

تبنى على نموذج تسلطي هدفه تحقيق الضبط والسيطرة وليس الترابط . كما أنها تتجاهل حقيقة أن الأفراد ذوي المشكلات السلوكية الحادة غالباً ما يتلقون دعماً غير مناسب ، وعندما يواجه هؤلاء الأفراد قائمين بالرعاية يتسمون بالتسلط ، فإن سلوكياتهم تزداد سوءاً وتنحدر إلى مستوىً يتسم بالفوضى . ثم يستنجد المديرون بأكثر سياستهم ظلماً وجوراً وإجحافاً باسم الأمن . والعجب العجاب أن الأفراد المتخلفين عقلياً يُعاقبون ويُكبحون ويُضحى بهم باسم السياسات التي أعدت لحمياتهم . *(McGee , et al , 1987 : 161-164)*

ومن المعروف أنه عندما كانت تحدث السلوكيات غير التكيفية فإن القائمين بالرعاية كانوا يستخدمون الكبح البدني لوقف تلك السلوكيات . ويرى أنصار التعليم الملطف أن هذا النوع من المقاطعة تفاعل تنفيري ويؤدي إلى مزيد من المسافة والبعد بين الفرد والقائم بالرعاية . ولذا فإن الترابط أو الاعتماد المتبادل لن يحدث أبداً *(Kohl , 1995 : 12)* .

ويرى التعليم الملطف أن الأسس الأخلاقية في الدفاع عن العقاب أسس خاطئة مثلها في ذلك مثل الأسس العلمية . وإنه لأمر بغيض وممقوت أن ننزل بالفرد عقاباً ليس ضرورياً وأن نتابع ذلك بعدد متزايد من الإجراءات . إن استخدام العقاب متنافر مع الأخلاق والقيم الإنسانية التي تقدر كرامة الإنسان ، وتدعو إلى حب الآخرين ، وأن نحب لهم ما نحب لأنفسنا. بل إن استخدام العقاب يضع التكنولوجيا فوق الاعتقادات ، وينقص قدر كل من القائم بالرعاية والفرد ذي الاحتياجات الخاصة على حدٍ سواء *(McGee , et al , 1987 : 99)* .

٤- التكنولوجيا وسيلة وليست غاية *Technology As a Method*

إن التكنولوجيا في حد ذاتها وسيلة وليست غاية . ويمكن أن تستخدم لتنمية

وتطوير ، أو قمع وإخماد النمو الإنساني والكرامة الإنسانية . ويرى التعليم الملطف أن الوضع القيمي للقائم بالرعاية يجب أن يحدد طريقة استخدام التكنولوجيا وليس العكس ، بمعنى أنه يجب ألا تحدد التكنولوجيا الموقف أو النسق القيمي للقائم بالرعاية *(McGee , et al , 1987 : 41)* .

وينظر التعليم الملطف إلى استخدام التكنولوجيا والمهام على أنه وسيلة لتعليم المشاركة الإنسانية . واستخدام المهمة بهذه الطريقة يسمح للتفاعل التعليمي أن يتحرك نحو منح المكافأة الإنسانية . وإذا كان للترابط أن يحدث ، فإن على الفرد أن يتعلم أن المشاركة والتفاعل يؤديان إلى المكافأة على نحو يمكن التنبؤ به . ويجب اختيار المهام وعرضها واستخدامها بطريقة تجعل المشاركة والتفاعلات ميسورة وفي المتناول بشكل مستمر بالنسبة للمتعلم . وغالباً ما تصبح المهام عقبات وعراقيل وحواجز في طريق التيار التفاعلي المتدفق بدلاً من أن تكون معينات وميسرات له *(McGee , 1992)* .

٥ – النظرة التفاعلية للسلوك : *The Interactional View of Behaviour*

يرى التعليم الملطف أن السلوكيات لا توجد بمعزل عن الإنسان ، فهي جزء من التفاعلات الإنسانية ، كما أن جميع عمليات التعليم والتعلم وتعديل السلوك تعتبر ظاهرةً تبادليةً؛ حيث تتأثر سلوكيات الفرد تأثراً مباشراً بقيم الآخرين وأفعالهم وردود أفعالهم . فإذا صاح الطفل وتجنبه من يقوم برعايته ، فإنه بهذه الطريقة يعلِّم الطفل أن يصيح بدلاً من أن يعلِّمه التفاعل ، وإذا بصق مراهق في وجه من يقوم برعايته ، ووبخه القائم بالرعاية بدلاً من أن يعلمه المشاركة ، فإنه في هذه الحالة يعلمه أن القوة هي العامل المؤثر والعنصر المسيطر في التفاعلات الإنسانية *(McGee , et al , 1987 : 17)* . ودور القائم بالرعاية – من وجهة نظر التعليم الملطف – هو أن يعلم الأفراد أن المكافأة ثمرة من ثمرات الوجود الإنساني

والمشاركة الإنسانية . وتتطلب هذه العملية تقبل الفرد ككفء ونظير لمن يقوم برعايته . وتنادي بإيمان عميق ويقين لا يخالطه ريب بأن المشاركة الإنسانية هي أهم شكل من أشكال المكافأة . وأخيراً تطالب بقبول كامل بأن يكون الغرض الرئيس للتعليم هو تحقيق المكافأة والتفاعلات الأخوية على الرغم من السلوكيات التدميرية والتخريبية *(McGee , et al , 1987 : 42)* **وتشمل تلك النظرة التفاعلية للرعاية والسلوك الجوانب التالية :**

أ – الوجود الإنساني *Human Presence* :

يعتبر وجود القائمين بالرعاية هو الماضي الأساسي للتعليم الإنساني كله . حيث إنه يعلم الفرد الذي يحتمل أن يخاف من الآخرين أن القائم بالرعاية يمثل الأمن والأمان . فتعاملاتنا مع الناس والمواقف ترتكز على فهمنا وإدراكنا للفرد . فعلى سبيل المثال يختلف رد فعلنا على سائق ثمل مخمور لعبت الخمر برأسه واصطدم بحافلتنا ، عن رد فعلنا على رجل متدين يصدر منه نفس السلوك اختلافاً كلياً . فالمعنى والقيمة التي تعزى وتنسب لكل منهما سيكون لها تأثير مختلف على سلوكنا *(McGee, et al, 1987 : 43)* . ولسوء الحظ فإن كثيراً من ذوي المشكلات السلوكية لديهم خوف فطري من القائمين على رعايتهم ، ويتعلمون ذلك على مر السنين من خلال العلاقات المتنافرة وغير المتساوقة والتي تتسم بالاحتقار وتؤدي إلى النظر إلى الآخرين على أنهم يمثلون المطالب والقيود والعقاب *(McGee , 1985 e)* .

إننا نتعلم معنى وقيمة وجود الفرد من خلال تفاعلاتنا المتبادلة . وإذا نظر إلى وجود أحد الفردين المشاركين في التفاعل أو كليهما على أنه مؤذٍ وضارٍ ومجرد من المعنى ، فمن المحتمل أن ينتهي التفاعل أو أن يصبح تفاعلاً غير تكيفي . وتميل التفاعلات مع القائمين بالرعاية لأن تصبح غير تكيفية لأن كلاً من

الفريقين أسير المشاركات في تفاعلات ترتكز على المطالب . وإذا كان لهده العلاقة أن تصبح ذات قيمة ومعنى فمن المهم أن نؤكد للآخرين أن وجودنا مأمون الجانب، وأن المشاركة تؤدي إلى المكافأة. وإدا نظرنا للآخرين على أنهم أقل منا ، فإنهم لن يشعروا بأي قيمة إنسانية في وجودنا *(McGee , et al , 1987 : 44)* .

ويطالب التعليم الملطف القائمين بالرعاية بأن يفكروا ملياً في التبادلية فيما يتعلق بالسلوكيات ، وأن يفهموا الاعتماد المتبادل بينهم وبين الذين يقومون برعايتهم. فالتعليم الملطف يعني المساواة والترابط والاعتماد المتبادل . والحق أننا بحاجة لتعليم قيمة وجودنا ؛ ويعني ذلك أننا يجب أن نقبل أو أن نقدر وجود الفرد الذي يعاني حتى من أخس السلوكيات وأجدرها بالازدراء . فالأفراد الذين ينخرطون في مثل تلكَ الأنواع من السلوكيات قد تعلموا أن يخرجوا بمعنى من عالم غير متجاوب ولا معنى له من خلال الانخراط في تلك السلوكيات. وغالباً ما تمكّن هذه السلوكيات الأفراد الحصول على الانتباه ، وحتى المكافأة من خلال التفاعلات التي تعتبر ذات قيمة صغيرة بالنسبة لهم أو التي تمكنهم من تجنب الاتصال الإنساني*(McGee , 1992)* . والشيء العجاب حقاً أن العقاب ربما يمثل مكافأةً لبعض الأفراد. فعلى سبيل المثال يمكن أن يتعلم الأطفال الذين يعضون أنفسهم أنه عندما يطلب منهم فعل شيء معين فإن سلوك إيذاء الذات إما أن ينهي المهمة المنوطة بهم أو أن يحضر الآخرين إليهم . حتى لو جاء القائمون بالرعاية ليعاقبوا الأطفال أو يكبحوهم فسيحصل هؤلاء الأطفال على اهتمام ما كان لهم أن يحصلوا عليه لولا فعلهم ذلك *(McGee , 1985 b)* .

ويشير تعليم قيمة الوجود الإنساني إلى عملية تعيد تعريف وتحديد طبيعة وجود جميع التفاعلات . وعلى الرغم من استمرار الفرد في السلوكيات غير المرغوبة فإننا مسئولون عن اتجاه ونتيجة تفاعلاتنا . وعلينا أن نلزم أنفسنا بإظهار

التعاطف والتسامح والتقبل والدفء تجاه أولئك الذين ينأون بأنفسهم عنا . وإذا قُدّر لوجودنا في النهاية أن يمثل بداية المكافأة ويرمز إليها ، فإن جهودنا إذاً بحاجة لأن تؤدي إلى المكافأة ، ومن ثم فإن منح المكافأة والمشاركة فيها يصبح مساوياً للوجود الإنساني ، ومن خلال أفعالنا يتعلم الأفراد من نحن وما الذي نمثله؛ فإما أن نعلمهم أننا أصدقاء أو أن نعلمهم أننا حكام . وإذا أردنا أن نكون أصدقاء فإننا بحاجة لتنشئة مشاعر التبادلية . وربما لا يقبل الأفراد من ذوي التحديات السلوكية وجودنا، ولا يبحثون عنه ، ولا يقدرونه حق قدره . وإذا أردنا أن يحظى وجودنا بالتقدير، فإنه يجب أن يمثل بداية الأمن البدني والأمان العاطفي . وإذا كان الفرد سبباً في إلحاق الضرر بنا ، فيجب تزويده بالأمن . وإذا كان الفرد وسط ثورة عاطفية فيجب علينا أن نكون حساسين بالقدر الكافي لأن نعرف ما إذا كانت جهودنا تهدئه أم أنها ببساطة تدفعه إلى مزيد من الثورة والهياج والعنف . ويجب دراسة هذه العناصر بعناية وتقديمها بطريقة تلاقي وتقابل الاحتياجات الإنسانية . فيجب أن يستمر التعليم بينما يتم التأكيد على الأمن والأمان *(McGee, et al, 1987:45)* .

ب – المشاركة الإنسانية *Human Participation* :

يتم تعليم قيمة الوجود الإنساني في سياق البيئة الموجهة نحو التعليم ***Teaching – rienting environment*** . ويجب أن يكون اكتساب المهام موضعاً للتركيز في مواقف مثل البيوت الجماعية ، والفصل ، وأماكن العمل. ولتزويد الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة بالأدوات الأساسية للحياة ، فإن علينا أن نجعل اكتساب المهارات والمشاركة في تيار الحياة اليومية سهلة المنال وأن نجعلها استجابة ذات قيمة . ورغم أن التعليم ينصب على المشاركة الإنسانية أكثر مما ينصب على اكتساب المهارات ، فعلينا ألا نهمل اكتساب المهارات . إن هذا ببساطة يعني أن المهمة ينبغي أن تيسر تياراً تفاعلياً وألا تمنعه . وعندما تستخدم المهام

بهذه الطريقة ، فإن ذوي التحديات السلوكية يتعلمون المهارات ، ولكن الأهم من ذلك أنهم يتعلمون أن المشاركة تؤدي إلى المكافأة *(McGee , et al , 1987 : 46)* .

وعندما تستخدم المهام كوسائل لمنح المكافأة ، فيجب أن تكون الرغبة في تغيير توقعات الأداء ، أو حتى تغيير المهمة لحظة بلحظة ، كما أن خطط البرنامج ومستويات المعايير ، وتعريفات الاستجابة ، وجداول التعزيز ... الخ يجب ألا تحكم عملية التعليم . وينبغي أن يتوقع القائم بالرعاية من أداء الفرد أن ينحسر أو أن يتدفق وينساب ؛ بمعنى أن أداء الفرد سوف يتراوح بين الارتفاع والانحسار ، وبين المد والجذر . حيث إن توقع تقدم أداء الفرد باستمرار يؤدي إلى نوع من عدم المرونة التي تمنع النمو . ويجب أن يسلم القائم بالرعاية بمسئوليته الكاملة عن تسهيل وتيسير وتذليل انسياب التيار التفاعلي المتدفق المستمر. ويجب ألا يكون منح المكافآت مشروطاً باستجابة محددة سلفاً . وبينما يطور القائم بالرعاية والفرد ذو التحديات السلوكية علاقة تفاعلية تعتمد على منح التقدير والبحث عنه ، فان اكتساب المهام يمكن أن يصبح ، بل وينبغي أن يصبح موضعاً مهماً للتركيز . ومع ذلك فينبغي ألا تنزل هذه العلاقة منزلة أعلى أو أرفع من منزلة علاقة التقدير المتبادل . ويجب أن تكون المكافأة الإنسانية هي النتيجة التي يمكن التنبؤ بها لجميع التفاعلات بين الأفراد لتطوير هذه العلاقة والحفاظ عليها *(McGee , et al , 1987 : 47)* .

٦- المكافأة الإنسانية *Human Reward* :

ونحن بصدد الحديث عن المكافأة الإنسانية كأساس من أسس التعليم الملطف، فإننا سنعرض لها من خلال الحديث عن الرعاية كتعليم للمكافأة ، طبيعة المكافأة الإنسانية ، المكافأة كأولوية للتعليم ، الأدوار الأساسية للمكافأة الإنسانية ، مميزات المكافأة الإنسانية ، الوصول إلى ذروة المكافأة الإنسانية.

أ- الرعاية كتعليم للمكافأة ***Care Giving as Reward Teaching*** :

إن تعليم قيمة ومعنى المكافأة الإنسانية يعتبر مكوناً أساسياً من مكونات الترابط وهو يستحق اهتماماً خاصاً كهدف للتعليم الملطف . إن الهدف الرئيسي لجمع جهودنا يجب أن يتمثل في معنى وقوة كلماتنا واتصالاتنا . ويجب أن يمثل وجودنا المكافأة الإنسانية . إن المشاركة في تيار الحياة اليومية يتناسق مع معنى الحياة اليومية ***(McGee, 1985 , a)*** . إن القائمين بالرعاية بحاجة ماسة لأن يشعروا بضرورة تعليم قيمة المكافأة الإنسانية ، لاسيما أثناء أصعب اللحظات . وتتضمن قيمة هذه العملية في البداية تقديم الثناء اللفظي والملموس للفرد على أي مشاركة وعلى أدنى مشاركة . وعندما لا يريد الفرد المشاركة فإن على القائم بالرعاية أن يحدث المشاركة لكي يتم منح المكافأة . ويؤكد التعليم الملطف على الحاجة لتعليم قيمة المكافأة الإنسانية ، ويرفض الحاجة المفترضة لاستخدام أشكال أخرى من المكافأة (مثل البونات ***tokens***) كشرط للتعلم . وهذا التأكيد يتفق وينسجم ويتناغم مع موقفه ونسقه القيمي الذي يرتكز على التضامن ، لأنه يجعل قيم البشر فوق قيمة الأشياء . ويدرك أنصار التعليم الملطف أن المكافأة الإنسانية ربما تكون ذات معنى محدود أو لا معنى لها على الإطلاق بالنسبة لكثير من الأفراد ، ولكنهم يدركون أيضاً أنه يمكن أن يتم تعليم قيمة ومعنى المكافأة ***(McGee , et al , 1987 : 48)*** .

ب- طبيعة المكافأة الإنسانية ***The Nature of Human Reward*** :

تتكون المكافأة الإنسانية من التفاعلات التي تتصل بالتقدير والمساواة والتقبل . وهي بصفة أساسية تلك الاتصالات التي تتسم بالتقدير والتي نجريها مع الآخرين . فبينما يجب على كل فرد أن يعرف أيَّ الاستجابات مرتبطة بالقيمة أو التقدير ، فإن المكافأة الإنسانية يجب أن تصبح ذات قيمة كبيرة ومتأصلة لدى جميع الأفراد . إنها أكبر بكثير من التدعيم الإيجابي ، حيث إنها يمكن أن تقدم بشكل غير

مشروط أو مشروط على حدٍ سواء . وتمنح المكافأة الإنسانية على المشاركة . وإذا لم يحدث ذلك فإن القائم بالرعاية يجعلها متاحة وسهلة المنال بحيث يمكن منحها وتقديمها عند أي بادرة للمشاركة *(McGee , et al , 1987 : 48)* .

إن حاجتنا للتفاعل واضحة وظاهرة وجلية في جميع مستويات الوجود الإنساني . فالأطفال ليسوا مهيأين لأن يعيشوا مستقلين ولكنهم لديهم الاستعداد للتفاعل مع الآخرين بشكل يحقق أغلى ثمرة للحياة . ويمكن التنبؤ بأن الذين يحرمون من التفاعل الاجتماعي يصبحون عرضة لأن يعانوا من تدمير الذات . كما أن التفاعل كباقي الاحتياجات الأولية له قيمة ومعنى فطريان أصيلان راسخان ، ولكن يجب تعليم قيمته لأولئك الذين تعلموا أن ينأوا بأنفسهم عن الآخرين *(Jones & McCaughey , 1992)* . وأولئك الذين يظهرون نسبة كبيرة من السلوكيات التدميرية لسنوات طويلة ليس لديهم إلا القليل من خبرات التقدير مع غيرهم من الأفراد . ورغم أن كثيراً من الأفراد لا يستجيبون للمكافأة الإنسانية بسرعة ، فإنها عندما يتم تعلمها سيكون لها تأثير قوي وسريع ، وسيكون أثرها أقوى وأكثر فعاليةً من أثر طرق التعزيز المادية *(McGee & Menolascino , 1985)* .

والقضية الرئيسية في التعليم الملطف ليست منح المكافأة أو عدم منحها ، ولكن القضية الرئيسية هي كيفية تعليم المكافأة . ويتم تعليم قيمة المكافأة بنفس الطريقة التي يتم بها تعليم المفاهيم والمهارات الأخرى . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يحددوا مكونات المكافأة ، وكيفية تعليم معناها، ومتى يمكن تعليم معناها ، وكيفية إطفاء معززات معينة .. الخ . وبالإضافة إلى منح المكافأة كنوع من الثواب على المشاركة والتفاعل يتم منع وإطفاء السلوك غير المرغوب فيه بقدر المستطاع، بل وتحويله إلى أشكال يمكن مكافأتها من المشاركة والتفاعل . وغالباً ما يرى القائمون بالرعاية أن الاستجابات الشاذة التي ينخرط فيها ذوو الاحتياجات الخاصة

هي سلوكيات تتسم بالبحث عن الاهتمام أو التجنب . ويرون أن نفس الأفراد الذين يعجزون عن اشتقاق المعنى والقيمة من المكافأة الإنسانية يستطيعون أن يغيروا بطريقة فعالة إلى حد ما مسار التفاعلات من خلال سلوكياتهم غير التكيفية . ومن التناقض أن نقبل بأن الأفراد الذين يتسمون بالتحدي السلوكي يستطيعون تطوير وتنمية تلك الطرق القوية والمعقدة لجذب انتباه الآخرين من خلال تلك السلوكيات ولا يستطيعون تعلم التفاعلات التي تتسم بالإنسانية والتحرير ، وبالإضافة إلى ذلك فإن الاستجابات الشاذة – مثل الركل والعض والصراخ – التي يشترك فيها الفرد ينظر إليها كلياً أو جزئياً على أنها استجابات متعلمة أو مكتسبة . ومن غير المحتمل أن تكون تلك السلوكيات قد استقرت وتم تدعيمها والاحتفاظ بها من خلال تقديم المدعمات الملموسة المشروطة . ومن المحتمل أن تلك السلوكيات تنشأ ويتم الاحتفاظ بها من خلال عمليات تفاعل معقدة . وإذا تم تطوير هذه الاستجابات والاحتفاظ بها من خلال التفاعلات الطبيعية ، فمن باب أولى يمكن تعليم الاستجابات التي تتسم بالإنسانية ، وكذلك تعليم قيمة المكافأة الإنسانية ، والترابط من خلال نفس العمليات إذا أصبحنا مدركين لها *(McGee , et al , 1987 : 49)* .

ج – المكافأة كأولوية للتعليم *Reward as Teaching Priority* :

يحل تعليم قيمة المكافأة الإنسانية محل التركيز السلوكي على خفض السلوكيات الشاذة. وبينما يستهل معظم القائمين بالرعاية التفاعلات بالأمل في منح المكافأة ، فإن التقيد بتلك الرغبة يضعف عندما يواجهون أفراداً ذوي سلوكيات مناقضة ومعارضة لذلك الأساس القيمي أو القاعدة القيمية . فالسلوكيات غير التكيفية وليست سلوكياتهم هي التي تحكم العملية التفاعلية. حيث إنها تصبح قوة قهرية إجبارية وتتمكن تلك القوة من تغيير أولويات وقيم القائمين بالرعاية تغييراً جوهرياً . وفي حالات أخرى فإن المجموعة التي يختارها من استراتيجيات التدخل

الإيجابية تفشل في إحداث التغيرات السلوكية المطلوبة . وكاستجابة لهذا الفشل فإنهم يغيرون أولوياتهم وقيمهم بدلاً من البحث عن مجموعة جديدة من الاستراتيجيات . ولتعليم قيمة المكافأة الإنسانية بفعالية ، فإننا يجب علينا أن ندرك أنها أولوية للتعليم، وأيضاً علينا أن نحدد استراتيجيات تعليم قيمتها ومعناها *(McGee,et al,1987 : 51)*. ويرى التعليم الملطف أن المشاركة والتفاعلات التي لا تعمها المكافأة الإنسانية ولا تساعد على الاحتفاظ بها لهي تفاعلات ميكانيكية ولا تقدر الإنسان حق قدره . وأن الذين لا يشاركون في منح وتلقي المكافأة الإنسانية لأفراد تنقصهم قيمة المشاركة في المجتمع *(McGee , 1985 a)* .

د – الأدوار الأساسية للمكافأة الإنسانية *Essential Roles of Human Reward*

هناك عدة أسباب أخلاقية وعملية تبرر استخدام المكافأة الإنسانية كاستراتيجية تعليمية أساسية ، فمنح المكافأة وتلقيها ذو مصداقية إنسانية واجتماعية. حيث إنها تؤكد وتركز على قيمتنا أكثر مما تركز على زيادة الفروق بيننا . كما أنها تجلب للعملية التعليمية المساواة بدلاً من السيادة والسيطرة ، وتقدر الكرامة الإنسانية لدى من يمنح المكافأة ومن يحصل عليها على حدٍ سواء *(McGee , et al , 1987 : 51)* . والمكافأة هي وسيلة منح التقدير والبحث عنه في العلاقات الإنسانية . وحيث إن تلك العلاقات تفتر ويتسرب إليها الخمول إذا كانت كلماتنا وتعبيراتنا غير اللفظية عديمة المعنى والقيمة . فالأفراد الذين لا يقدرون ولا يقبلون ولا يبحثون عن المكافأة الإنسانية لن يحققوا الترابط أبداً . وإذا أردنا أن نكون مناصرين للذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم فإن علينا أن نتعهد بتعليم الأفراد أن يقبلوا المكافأة الإنسانية وأن يبحثوا عنها ويتبادلوها . وبحق فإنها تعتبر أعظم المشاعر التي يمكن أن نعلمها للأفراد ذوي التحديات السلوكية من حيث ارتباطها بالتحرير واحترامها

لكرامة الإنسان *(Brandon , 1989 a; 1990 ; Jones & McCaughey , 1992)*.

هـ - مميزات المكافأة الإنسانية *Advantages of Human Reward*

والمكافأة الإنسانية يمكن جعلها سهلة المنال ، ويمكن أن نمنحها ونقدمها في أي وقت وفي أي مكان ، كما أن التشبع لا يشكل مشكلة هاهنا حيث إن هناك أشكال كثيرة لمن يمنح المكافأة ومن يتلقاها . ويمكن أن نعلمها بطريقة طبيعية ومناسبة للعمر ، ويمكن أن نضبط ونعدل مرات حدوثها (تكرارها) ، وكثافتها ، ومدتها ، وكميتها ، بما يتلاءم مع كل موقف على حدة . كما أنها يمكن نقلها من موقف لآخر، ومن قائم بالرعاية لآخر ، على خلاف الكثير من أشكال التعزيز . كما أنها لا تبعد الفرد عن الحياة الاجتماعية ؛ بل تدمجه فيها . وبالإضافة إلى أنها متعددة الجوانب ومرغوب فيها ، فإن هناك احتمالاً كبيراً بأن معناها يمكن تعليمه بسهولة لأكثر الأفراد انعزالاً وبعداً عن المجتمع *(McGee , et al , 1987 : 52)* .

و - الوصول إلى ذروة المكافأة الإنسانية *Maximizing Human Reward* :

إن التكنولوجيا السلوكية توفر عدة مفاتيح كطرق لتنمية فعالية المكافأة الإنسانية حتى تصل إلى الذروة ، فهناك عدة عوامل تؤثر على فعالية التعزيز ومنها فورية وظروف وطرق التعزيز ، ومقدار الخبرة ، واختلاف ظروف المنافسة وتجددها . *(McGee , 1985 e)* ومن ناحية أخرى فإن العقاب يمكن أن يمثل مكافأةً بالنسبة للأفراد ذوي المشكلات السلوكية . وغالباً ما يقدم العقاب بكثافة، بل ويجذب الناس نحو الفرد أو يصرفهم عنه. وفي غياب مكافأة التفاعلات الإنسانية يأخذ العقاب معنى الاتصال . بل ويمكن أن يصبح طريقةً للحياة . إننا بحاجة لمنح المكافأة بشكل متكرر وبطريقة تتسم بالدفء إذا كان للفرد أن يتعلم أنها شيء طيب وفطري . ولكي نتمكن من التأكيد على الأشكال الإيجابية من المشاركة

والتفاعل ، ولكي نتمكن من إهمال الأشكال غير المرغوبة فإننا يجب أن نقلل جميع ظروف المنافسة إلى الحد الأدنى ، وكذلك يجب أن نزيد فرص منح المكافأة حتى تصل إلى ذروتها . وهذا يتضمن التأكيد على أن توازن التفاعلات التي يتم تبادلها بين الفرد والقائم بالرعاية يعتبر نوعاً من الاتصالات التي تتسم بالتبادل ومنح المكافأة في المقام الأول . ويجب علينا أن ننظم البيئة بطريقة تجعل الاستجابات المرغوبة أسهل وأيسر من الاستجابات غير المرغوبة ؛ فيجب أن يكون جمع الأشياء أسهل من رميها . ويجب أن يكون تأثير التفاعلات الإيجابية والمشاركة الإيجابية على العلاقات التفاعلية أكبر وأعظم من تأثير الاستجابات السلبية والاستجابات التي تتسم بالتجنب . فعلى سبيل المثال يجب أن يجذب ترتيب السرير اهتمام وانتباه القائم بالرعاية أكثر مما يجذبه رمي الكرسي . ويجب أن يكون الإنجاز اليومي الذي يرقي المشاركة متاحاً للفرد . وإذا كان الإنجاز اليومي صعباً لدرجة أن الأخطاء تصبح أكثر احتمالاً من النجاح ، فربما يتعلم الفرد عندئذ أن التوقف عن التفاعل أفضل من المكافأة الصغيرة التي يتلقاها . وعلينا أن نبحث عن الإجراءات التي تناسب الاحتياجات والمهارات الفريدة لدى كل فرد . وأن نبني ونعد كل لحظة من لحظات اليوم بحيث تحدث التفاعلات التي تتسم بالمكافأة أو الثواب. ولا يمكن أن ننتظر حتى تحل فرصة منح المكافأة . بل علينا أن ندرك أننا في البداية نتحمل المسئولية عن إحداث التفاعلات التي تتسم بالمكافأة ، وأن نكرس جهودنا لخدمة ذلك ***(McGee, et al, 1987 : 53 - 54)*** .

٧- المساواة التفاعلية *Interactional Equity* :

بينما نقوم بتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية ، فإننا بحاجة لأن نعرف أن اللحظات والأيام وحتى الأسابيع الأولى من التعليم يجب أن تكون مفعمة بالمساواة والعدل والإنصاف . وأننا سوف نعطي الكثير ونتلقى القليل - فسنسعى

لخلق المشاركة حتى عندما تكون غير مطلوبة ، وسوف نمنح المكافأة حتى وإن رفضت . وإنه لتحدٍ كبير أن نحتفظ بموقف أو وضع يعتمد على التضامن عندما تبدو جهودنا وتفاعلاتنا مرفوضةً وعديمة المعنى. *(McGee , et al , 1987 : 54)* وعندما نشكل موقفنا القيمي ، وأهدافنا ، وأغراضنا ، فسيصبح هدفنا التعليمي الأول هو تحقيق المساواة التفاعلية . ويمكن أن نحقق ذلك بأن نجعل المكافأة متاحة وميسورة وسهلة المنال بالنسبة للفرد . ويجب أن نبقى صامدين وثابتين ومتسقين مع هذا الهدف مهما كانت المصائب والمحن والنوازل والبلايا *(McGee , 1985 b)*.

أ- طبيعة المساواة التفاعلية : *The Nature of Interactional Equity*

تشير **المساواة التفاعلية** إلى العدل والمساواة التي يجب أن توجد بين القائمين بالرعاية وذوي الاحتياجات الخاصة . وهي بمثابة مقدمة وتمهيد للترابط ؛ وفي تلك المقدمة يتم إعداد المسرح للعلاقات المتبادلة . وتحدث المساواة التفاعلية عندما يبدأ كل من القائمين بالرعاية وذوي الاحتياجات الخاصة في اشتقاق التقدير المتبادل من تفاعلاتهم . وفي تلك النقطة يبدأ العدل والمساواة في البزوغ والظهور. ولا يريد القائمون بالرعاية الذين يبحثون عن العدالة أن يسيطروا على الأفراد أو أن يجعلوهم مذعنين أو خاضعين ، بل إنهم يبحثون بنشاط عن طرق تجعل التفاعلات أكثر قيمة بحيث يستطيع الفرد أن يتعلم المشاركة الإنسانية، ويبدأ الشعور بالتبادلية يسيطر على جميع التفاعلات . ويجب علينا أن نتقبل الجور الذي يحدث في البداية . وأن نتسامح معه لأن الفرد لا يعرف كيف يستجيب للوجود الإنساني أو المكافأة الإنسانية *(McGee , et al , 1987 : 55)* .

ب – تعليم المساواة التفاعلية *Teaching Interactional Equity* :

إن أصعب وقت في إنشاء وتأسيس علاقة تتسم بالمساواة والإنصاف هو الوقت الذي نعطي فيه الكثير ونتلقى القليل . وعندما نواجه العدوان والتجنب ، فإن علينا أن نكون مسئولين عن تعليم الفرد أن وجودنا يعتبر مكافأة فطرية . ومن المهم أن نناقش ونحلل أنواع السلوكيات التي نعرضها على الفرد . والأنواع الأساسية لسلوكيات الرعاية هي : الاتصالات التي يقصد بها تعزيز استجابات المتعلم ، والاتصالات التي يقصد بها البدء في الاستجابات أو تدعيمها ، والاتصالات التي يقصد بها تصحيح الأخطاء . والتوازن بين هذه الأنواع واحد من الطرق التي نعلم الفرد من خلالها أننا موجودون *(McGee , et al , 1987 : 54)* .

ج – مصادر البغي والجور *Sources of Inequity* :

يجب أن نختبر درجة البغي والجور والظلم الموجودة في تفاعلاتنا . وينبع أحد مصادر الجور من التناقض بين كم وكيف تقدير التفاعلات التي تتم فيها المشاركة مقابل كم وكيف الأداء المتوقع . وعلى سبيل المثال يتوقع من الأفراد الذين يعانون من تخلف عقلي يتراوح بين الخفيف والمتوسط أن يعيشوا ويعملوا بشكل مستقل دون دعم عاطفي أو بقليل من الدعم العاطفي إن وجد . وغالباً ما تتوافر لهم فرص قليلة لكي يشاركوا في علاقات منح التقدير (مثل الصداقة ، والعلاقات العائلية ... الخ) . وتنحصر فرص التفاعل الاجتماعي في تلك الفرص المتاحة في المدرسة أو العمل – وهما بيئتان مفصولتان ، ويتم فيهما تقدير التفاعل الاجتماعي المقيد فقط . وأحياناً تفشل الأسرة في توفير فرص تنمية العلاقات الإنسانية لأن كثيراً من الأفراد المعوقين يتعلمون أن يلتصقوا التصاقاً شديداً بنظام الحياة العائلية كأن يقدموا غسيل الملابس على استقبال الأصدقاء وضيافتهم ، ويتم تقدير الاستقلال في المهارات أكثر مما يتم تقدير الاعتماد الإنساني المتبادل ، وتقدم

السيطرة والضبط على تفاعلات منح التقدير . ولذا فإننا بحاجة لأن نكون مدركين للدعم العاطفي الذي يحتاجه كل فرد بغض النظر عن مستوى الفرد من السلوكيات التكيفية ، وإذا لم يحدث ذلك فإن نقص هذا الدعم يمكن أن يؤدي إلى مشكلات سلوكية *(McGee , et al , 1987 : 57 ; Haberman , 1994)* .

إن ذوي الاحتياجات الخاصة لا يسمح لهم أن يخطئوا ، ويتوقع منهم أن يكونوا كاملين؛ بل إن السلوكيات الإنسانية الطبيعية العادية المألوفة كالخوف والإحباط والقلق ينظر إليها على أنها سلوكيات غير تكيفية إذا صدرت منهم ويعاقبون عليها . وإذا فشلوا في الانخراط في نشاط أو أداء مقبول ، فإننا ننظر إلى ذلك على أنه نوع من الإجبار أو الإكراه ضدنا . ولكن ينبغي أن تتضمن المساواة التفاعلية روح الأخذ والعطاء في تيار الحياة اليومية المتدفق . ومن الأفضل لنا أن نظهر الصداقة عندما يتعرض الفرد لمشكلة ما بدلاً من أن نعاقب السلوك *(McGee , et al , 1987 : 57)* .

٨ – نحو تفاعلات عادلة *Moving Toward Equitable Interactions* :

إذا أردنا أن تظهر قيمنا في الأفعال اليومية فإن علينا أن نناقش أنفسنا بخصوص مدى العدل الموجود في تفاعلاتنا . وهو ما يوجد ويمتد عبر تواصل يرتكز على كثافة سلوكيات الفرد بدءاً من سلوكيات الشرود الخفيف ، ومروراً بالسلوكيات التدميرية ، ووصولاً إلى السلوكيات التدميرية الحادة . وهناك ثلاثة عناصر يجب اختبارها عندما نعد لإنشاء وتأسيس تفاعلات عادلة هي :

- ما هي السلوكيات التي تقاطع المشاركة والتفاعل ؟
- ما هي طرق المشاركة والتفاعل المتاحة للفرد ؟
- ما أثر المكافأة الإنسانية على سلوك الفرد ؟

وعلينا أيضاً أن نحلل إلى أي مدى نمارس المشاركة ، وأن نحدد ما إذا كانت المكافأة متاحة وميسورة وسهلة المنال *(McGee , et al , 1987 : 58)* .

ولا شك أن كثيراً من القائمين بالرعاية سوف يولون وجوههم شطر تحقيق المساواة التفاعلية ، وسوف يغذون السير نحو ذلك الهدف ، وهم في سبيلهم إلى ذلك سوف يمرون بالمراحل أو المعالم التالية :

أ – إخماد السلوكيات المقاطعة :

Diminishing Interruptive Behaviours

إن الهدف من دراسة واختبار السلوكيات التي تقاطع المشاركة هو تحديد الطريقة التي يمكن من خلالها منع هذه الاستجابات أو تهدئتها وتلطيفها، وعلى سبيل المثال فإن تحديد مقدمات السلوك لشخص يرمي الأشياء سوف يمنعه من رمي المواد . وتلطيف الاستجابة يشير إلى إزالة أو خفض تأثير السلوك على عملية التعليم والتعلم . وإذا أدى السلوك إلى نهاية المشاركة (مثل الانزلاق من الكرسي) ، فإن القائم بالرعاية بحاجة لأن يقلل تأثير تلك السلوكيات إلى الحد الأدنى من خلال تجاهل حدوثها والاستمرار في تعليم الفرد حتى أثناء تمدده على الأرض، ومن ثم ينتهي تأثير تلك الاستجابة على المشاركة *(McGee , 1985 c)* .

وقد تكون سلوكيات الفرد ذات تأثير على الأفراد المحيطين به ؛ فقد تؤدي الاستجابة إلى تشتيت قدرة القائم بالرعاية على التعليم ، أو قد تشوش على مشاركة الآخرين . كما أنها قد تكون ذات تأثير بيئي ؛ فقد يدمر الفرد أشياءً موجودة في البيئة . أو قد تكون ذات تأثير شخصي يؤدي إلى تشتيت قدرة الفرد على المشاركة والتفاعل كما هو الحال في سلوكيات إثارة الذات أو إيذاء الذات . وعند اختبار وفحص السلوكيات المقاطعة لدى الفرد، ينبغي أن يحاول القائم بالرعاية أن يحدد الطرق التي يمكن من خلالها خفض انخراط الفرد في تلك السلوكيات ، مما يؤدي

إلى زيادة فرصة المشاركة والمكافأة *(McGee , et al , 1987 : 58)* .

وثمة طريقة أخرى يمكن أن تساعد القائم بالرعاية في منع الاستجابات غير المرغوبة ألا وهي تحديد المقدمات السلوكية التي يمكن أن تتنبأ ببداية السلوك . **وهناك أربعة مواقف تسبق السلوكيات غير المرغوبة وقد تزيد من قوتها أو حدتها ألا وهي : زيادة المطالب ، وانخفاض المطالب، وزيادة الانتباه ، ونقص الانتباه** . وربما تؤثر هذه الظروف على بداية أو تصعيد أو زيادة السلوكيات غير المرغوبة ، وعلى سبيل المثال فإن محاولات الاتصال المحبطة ؛ كانخفاض مستوى الانتباه من قبل القائم بالرعاية ربما تسبق بداية التفاعلات غير التكيفية . إن التعرف على ما يسبق أو حتى يسبب بداية التفاعلات غير المرغوبة لا يعني أن التدخل هو ببساطة قضية تثبيت أو إزالة المتغيرات التي لا يحبها الفرد ، ومع ذلك فإنه يعطي القائم بالرعاية الفرصة لتعديل هذه المتغيرات أو الاستعداد لبداية السلوك غير المرغوب على الأقل . فعلى سبيل المثال ، يمكن أن يعرف القائم بالرعاية أن أمر الفرد أن يغتسل ربما يؤدي إلى تجنب يتسم بالعدوان . وبمعرفة ذلك يستطيع القائم بالرعاية أن يقوم بالتعديلات التي تمنع بداية العدوان. *(McGee,et al , 1987 : 59)*

ب – **إحداث المشاركة** ***Making Participation Happen*** :

لتعليم الأفراد ذوي التحديات السلوكية أن يتفاعلوا بطريقة مختلفة فإن علينا أن نخلق بناءً أو موقفاً يؤدي إلى المشاركة ، فلدى جميع الأفراد بعض المهارات التي يستطيع القائمون بالرعاية استخدامها كوسيلة لتطوير علاقة تفاعلية . إن تشكيل وإعداد يوم الفرد من خلال سلسلة من الفرص لإحداث المشاركة والمكافأة يعتبر استراتيجية جوهرية ، وتصبح كل فرصة من تلك الفرص استراتيجية لمنع ظهور المشكلات السلوكية ، أي أنها تصبح وسيلة لوأد تلك المشكلات في مهدها ؛ كما أنها تصبح وسيلة لتعليم المكافأة الإنسانية. وبخصوص الذين ليس لديهم إلا

النذر اليسير من المهارات أو الذين يتسمون بالتجنب فإن على القائمين بالرعاية أن يخلقوا فرصاً لتعليم الفرد المشاركة والتفاعل مع الآخرين. *(McGee,et al,1987:60)* ورغم أن أنصار التعليم الملطف ينصحون باختيار المهام التي يمكن تشكيلها في النهاية لتصبح مهارات شخصية نافعة ومفيدة في الحياة ، فإن المهمة في حد ذاتها ذات أهمية ثانوية ، ولذا فعلى القائمين بالرعاية أن يستخدموا أي وسيلة متاحة على نحوٍ مبدعٍ وخلاق . فهناك دوماً مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تستخدم كوسائل لخلق المشاركة مثل الوقت المخصص للوجبات أو الملابس أو اللعب ... الخ *(McGee & Menolascino , 1985)*

ج – إحداث المكافأة *Making Reward Happen* :

يجب أن يوضع اختبار وفحص الطريقة التي يستجيب بها الفرد للمكافأة الإنسانية في الاعتبار . فالمدح والثناء اللفظي قد يكون مثيراً لا معنى له ، بل قد يكون مثيراً منفراً لبعض الأشخاص . ولكن بالنسبة لأفراد آخرين يعتبر الانتباه والثناء مكافآت تقدم بطرق غير مرغوبة . ومن الضروري تعليم المجموعة الأولى معنى وقيمة اتصالاتنا التي تتسم بالمكافأة. أما بالنسبة للمجموعة الثانية فينبغي أن ينصب تركيز التعليم على طرق التعليم البديلة لإحداث التفاعلات العادلة والتي تتسم بالمكافأة . وبالإضافة إلى تحديد الطريقة التي تؤثر بها المكافأة الإنسانية على استجابة الفرد ، فإن القائم بالرعاية سيرغب أيضاً في تحديد الطرق التي يمكن للفرد أن يتبادل التفاعلات من خلالها ، وإذا لم يتم تعليم الأفراد تقدير طرق البدء في الاتصالات التي تتسم بالمكافأة ، والاستجابة لها ، فسيقل احتمال تلقيهم لتلك الاتصالات . وتعتبر القدرة على تبادل الاستجابات التي تحظى بالتقدير الاجتماعي معلماً بارزاً على طريق النمو الإنساني ، فابتسامات ، وأحضان ، وكلمات الطفل الأولى ينظر إليها على أنها أحداث إنسانية جوهرية لأنها تجعل الأفراد أكثر

مشاركة كما أنها تستثير استجابات إنسانية . إن القدرة على الانخراط في التفاعلات التي تحظى بالتقدير الاجتماعي تعزز قيمة الحياة لدى كل المشتركين في تلك التفاعلات . *(McGee , et al , 1987 : 63)*