الفصل الحادي عشر

مهارات التواصل
Communication Skills

"راندال" ولد يبلغ من العمر ١٠ سنوات ويعاني من شلل دماغي تشنجي cerebral palsy وإعاقة عقلية حادة severe intellectual disability. ومعلمه في الفصل غير متأكد من كيفية ضم "راندال" في محتوى مستوى الصف أو حتى كيفية التعرف على ما يريده "راندال" واحتياجاته لأنه لا ينطق. ولأن محاولات "راندال" للتواصل غير مفهومة، أصبح محبطاً بشكل متزايد، وهو يعبر عن ذلك من خلال سلوكيات غير ملائمة. إن "راندال" لديه نظام تواصل للتعبير عن الاحتياجات الأساسية (الأكل – الاستراحة – استخدام دورة المياه)، ويمكنه مستخدماً الإشارة الاختيار بين شيئين. وما يفتقده "راندال" هو الطريقة الملائمة ليس فقط للإفصاح عن رغباته واحتياجاته ولكن أيضاً "لإظهار ما الذي يعرفه" في أنشطة الفصل. ويقدم هذا الفصل معلومات عن التعرف على قدرات التواصل لدى التلاميذ، تخطيط نظام للتواصل لهؤلاء التلاميذ، والأخذ في الاعتبار أفضل وسيلة بالنسبة للتلاميذ لتوصيل التعلم في المنهج التعليمي العام، وكذلك أثناء الأحداث[1] الوظيفية والاجتماعية.

أولاً: لمحة عامة عن التواصل
Overview of Communication

ينبغي أن يكون تعليم مهارات التواصل من أهم الأولويات بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات خفيفة وحادة لأن القدرة على التواصل تؤثر على التعلم في كل مجالات المحتوى الأخرى وكذلك الجودة الكلية للحياة. وبدون وسيلة تواصل فعالة، يمكن أن يقع الأفراد ذوي الإعاقات الحادة ضحية لظاهرة "العجز المتعلم" Learned helplessness (Guess, Benson, & Siegel-Causey, 1985). أي أن محاولات التواصل التي يقوم بها الأفراد ذوي الإعاقات الحادة قد تتوقف إذا كانوا غير قادرين على التأثير على الآخرين من خلال محاولاتهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه عندما لا يتم الاعتراف بمحاولات التواصل التي يقوم بها التلاميذ أو عندما تكون هذه المحاولات غير فعالة، فإنهم ربما يظهرون مشكلات سلوكية نتيجة لافتقارهم إلى وسيلة للتعبير عن النفس (Carr et al, 1994; Durand, 1990).

وهناك ثلاثة مكونات رئيسية للتواصل هي: الشكل form والمحتوى content والوظيفة function. وعندما يكون شكل التواصل هو الكلام، يركز المعلمون على قواعد النحو بما في مهارات مثل بناء أو تركيب الجملة وقواعد النحو والصرف. وعندما يكون الشكل هو نظام التواصل المعزز أو البديل (AAC, augmentative or alternative communication system) أي نظام غير قائم على الكلام – يركز المعلم على تعليم التلميذ استخدام هذا النظام بفاعلية. ويشتمل محتوى التواصل على

(١) يقصد بالأحداث الوظيفية الندوات والمنتديات التي تهدف إلى المساعدة على تعزيز كفاءة الفرد في مجال الأعمال التي يمارسها.

المفردات اللغوية والموضوعات التي تتم مناقشتها. وأياً كان الشكل المستخدم للتواصل (الكلام أو التواصل المعزز أو البديل)، فإن التلاميذ في حاجة أيضاً إلى تنمية مفرداتهم اللغوية. إن وظيفة التواصل هي الغرض من محاولة التواصل. وقد يكون الغرض اجتماعياً، مثل تحية صديق، أو وسيلياً مثل الحصول على الأشياء اللازمة. وإن أفضل ممارسة في التدخل عن طريق التواصل في التأكيد على الاستخدام الوظيفي للتواصل عن طريق تعليم التلاميذ كيف يطلبون شيئاً عن الطلب وتلقينهم مبادئ الروتينيات الاجتماعية وجذب الانتباه وممارسة مهارات التفاعل الأخرى. ومن ثم يتم اختيار شكل ومحتوى التواصل لتنمية وتعزيز هذه الوظائف.

وبالإضافة إلى فهم الشكل والوظيفة والمحتوى، من الضروري أيضاً أن يكون المعلمون على دراية بقصدية التواصل intentionality أي كونه مقصوداً ومتعمداً. وكما وصف ماكلين و سنايدر–ماكلين (McLean and Snyder-McLean, 1988)، فإن القصدية هي مهارة تواصل مبكرة تنمو مع تفاعل الطفل مع الآخرين في البيئة. ففي البداية ينخرط الطفل في سلوك يترجمه القائمون على الرعاية بأن ذو معنى، حتى إذا كان الفرد لا يعبر عن أي نية أو قصد. فمثلاً، إذا أحدث فرد جلبة بطريقة معينة ترجمها الشخص القائم بالرعاية بأنه يريد أن يقول "أنا جائع" وأعطاه طعاماً، فإن الفرد من المحتمل أن يتعلم استخدام أسلوب إحداث الجلبة هذا لكي يتم إطعامه. ثم يصبح بعد ذلك شكلاً بدائياً من أشكال التواصل. إن أشكال التواصل البدائية هي أفعال تمت بصورة متكررة بدرجة كافية لأن تصبح مشروطة. وفي بعض الحالات قد يسحب تلميذ نفسه بعيداً عن أشياء أو تفاعلات غير مرغوب فيها أو يغلق عينيه عندما يرتبك. ومرة أخرى إذا استجاب القائمون بالرعاية لهذه الأفعال على أنها وسائل للتواصل، فإن الطفل يتعلم استخدامها عن قصد أو عمد. وفي عمل كلاسيكي عن تحديد نشأة التواصل، أطلق بيتس (Bates, 1979) على المرحلة التي يترسخ فيها القصد أو التعمد "المرحلة التأثيرية" Perlocutionary Stage في نمو اللغة. وبمرور الوقت يتعلم الطفل استخدام التواصل بمزيد من القصد. ويطلق على مستوى التواصل هذا "المستوى التقليدي" conventional وقد يشتمل على أفعال مثل مد اليد لطلب المزيد، أو لف أو تحويل الرأس لإنهاء مهمة، أو الجلوس للأمام طالباً أن يتم تحريكه. وقد حدد "بيتس" هذه المرحلة في نمو التواصل بأنها المرحلة الإنجازية Illocutionary Stage. أما المستوى الثالث فهو التواصل المرجعي Referential Communication. وفي هذا المستوى يستطيع التلميذ أن يستخدم إما الكلام أو نوعاً ما من الرموز من أجل التواصل. فمثلاً، يستطيع التلميذ في هذا المستوى أن يطلب الطعام بأن يعرض صورة للطعام أو يعطي علامة أو إشارة بمعنى "أكل" أو يقول "أكل". ويعد التواصل المرجعي تواصل متعمد وكذلك رمزي ويطلق عليه المرحلة التعبيرية Locutionary Stage (Bates, 1979). إن بعض التلاميذ الذين يعانون من إعاقات متوسطة وحادة ربما لم يستخدموا التواصل الرمزي بعد ولكن قد يكون لديهم مخزون ثري من التواصل العمدى أو المقصود يحققونه بصورة غير رمزية. كما أن تفسيرات الوالدين والمعلمين واستجابتهم الاجتماعية لجهود التواصل تكون ضرورية في تشكيل هذه القصدية. ونظراً لصعوبة تفسير التواصل غير الرمزي في بعض الأحيان، فإن الأشخاص القائمين على الرعاية قد يتجاهلون تعبيرات التلاميذ بدون ملاحظة دقيقة. إن جزءاً مهماً من تقييم التواصل يتمثل في الأخذ في الاعتبار كل الطرق التي قد يستخدم بها التلميذ إشارات التواصل.

تأمل حالة حقيقية لطفل اسمه تومي أظهر في البداية أن لديه استجابات إرادية ملحوظة. وكان يعاني من شلل رباعي تشنجي، وكان كفيفاً من المنظور القانوني، ويعاني مرضاً في الجهاز التنفسي، ويعيش في مستشفى للأطفال الضعفاء طبياً. ولاحظت معلمته، السيدة/ مارتن، أنه لم يحرز أي تقدم في برامج التعليم الفردي السابقة لأن معلميه لم يستطيعوا أن يجدوا أي شيء يمكن أن يتعلم فعله أو أدائه. وللتخطيط من أجل تومي، قررت السيدة/ مارتن أن تقضي يومين في تدوين كل شيء يفعله تومي. ثم تحدثت مع الهيئة الطبية بشأن أي من هذه الاستجابات قد يكون نشاطاً لنوبة صرع لا إرادية وأيها قد يكون إرادياً. واكتشفت أن تومي كان يقرقر بلسانه ويصدر صوتاً كصوت الدجاج بصورة إرادية. ولم يكن يفعل ذلك بقصد التواصل. وفي الحقيقة أن تومي كان قد أظهر "عجزاً متعلماً" وكان سلبياً عند تلقي الرعاية أو عندما كان يتحدث إليه الأشخاص القائمين برعايته. وقررت السيدة/ مارتن أن تستجيب لقرقرات لسان تومي كما لو أنها كانت مقصودة ومتعمدة. وعندما أطعمت تومي غذائه، كان قد أظهر تفضيلاً للبن الزبادي (التهمه) بالمقارنة بصلصة التفاح (بصقها). ومن ثم كانت تقول لـ تومي: هل تريد لبن الزبادي؟" وكانت تقدم نموذجاً لقرقرة اللسان. وعندما كان يقرقر بلسانه، كانت تعطيه لبن الزبادي. وبعد محاولات عديدة، كان يقرقر بلسانه دون أن تقدم نموذجاً لهذا الفعل. ثم كانت تسأله ما إذا كان يريد صلصة تفاح وتطلب منه ألا يقرقر بلسانه. وإذا قرقر بلسانه، كان يحصل على صلصة التفاح، وكانت تقول: "لا. أنت لا تحب صلصة التفاح! لا تقرقر بلسانك". وإذا كان هادئاً كانت تسأله مرة أخرى: "هل تريد لبن زبادي؟" وكانت تعطيه اللبن الزبادي عندما يقرقر بلسانه. وبعد محاولات عديدة بدأ يستخدم قرقرة اللسان بدون قصد واضح كإجابة بـ "نعم" (Browder & Martin, 1986). وليس كل عملية تشكيل للقصدية سوف تكون مركزة بشدة على استجابة واحدة في صورة محاولات متكتلة مثل هذه. ففي مرات عديدة سوف يستجيب المعلم أو ولي الأمر للطفل ببساطة في سياق أنشطته اليومية، مثل انتظار أن يرفع التلميذ عينيه قبل نقله من الكرسي المتحرك أو من أجل جولة صغيرة قبل الذهاب للخارج.

وبالإضافة إلى فهم الشكل والوظيفة والمحتوى والقصد، فمن المهم أيضاً أن نفهم أن التواصل تعبيري expressive وكذلك استقبالي receptive. والتواصل التعبيري هو إنتاج فعل تواصل مثل عرض صورة على شخص ما، أو التحرك نحو شيء نريده، أو السؤال عن جدول مواعيد اليوم. والتواصل الاستقبالي هو فهم تواصل الصادر من شخص آخر وقد يكون غير ملحوظ (الإنصات في صمت) أو ملحوظاً مثل اختيار الشيء الذي تم تحديده أو الإجابة على سؤال. إن التلاميذ الذين يعانون من إعاقات متوسطة وحادة لا يظهرون دائماً نمواً حتى في مهارات تواصلهم التعبيري والاستقبالي. فمثلاً، التلاميذ الذين يستخدمون التواصل غير الرمزي قد يكونون قادرين على فهم العبارات المنطوقة القصيرة وبالتالي قادرين على فهم معظم ما يقال لهم. أما غيرهم من التلاميذ، مثل معظم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، قد يتكلمون ولكنهم يحتاجون رموزاً مادية محسوسة مثل الصور أو الإشارات اليدوية المصحوبة بالتعبيرات اللفظية لكي يستطيعوا الفهم. وعند التخطيط لمهارات التواصل، من

الضروري أن يكون المعلمون حذرين وألا يصدروا افتراضات بشأن مهارات التواصل الاستقبالي لدى التلميذ بناءً على مهاراته التعبيرية أو العكس. ويلخص الجدول رقم (١١,١) المصطلحات الرئيسية المستخدمة لوصف كيف يتواصل التلاميذ.

الجدول رقم (١١،١). المصطلحات المستخدمة في التدريب على التواصل.

المصطلح	التطبيق في الكلام	التطبيق في التواصل المعزز أو البديل
القصد		
• البدائي (التأثيري)	• أفعال ما قبل الكلام المفسرة بقصد	• أفعال يستجيب لها الآخرون لتشجيع التواصل المقصود أو المتعمد
• التقليدي (الإنجازي)	• أفعال ما قبل الكلام التي يستخدمها الطفل للتأثير في الآخرين (مثل مد اليد)	• يعرف بأنه تواصل غير رمزي ؛ قد يكون أسلوب رئيسي للتواصل
• المرجعي (التعبيري)	• الاستخدام المقصود للكلام للتواصل مع الآخرين	• استخدام نظم التواصل المعزز أو البديل (رموز مثل الصور والكلمات والإشارات اليدوية) ؛ قد يتم بمساعدة (باستخدام مواد) أو بدون مساعدة (مثل التلميحات والإشارات)
مكونات الاتصال		
• الشكل	• قواعد النحو – تركيب الجملة وقواعد النحو والصرف	• نوع النظام المستخدم (مثل اللا رمزي، والإشارات اليدوية، ومحافظ الصور، والسبورات الإليكترونية)
• المحتوى	• المعاني – المفردات اللغوية والمعنى	• المفردات اللغوية (الرموز)
• الوظيفة	• البرجماتية(❖) – الاستخدام الاجتماعي للغة	• البرجماتية – الاستخدام الوظيفي / الاجتماعي لنظام التواصل
أنواع التواصل		
• التعبيري	• السؤال أو إعطاء معلومات من خلال الكلام	• السؤال أو إعطاء معلومات من خلال نظام التواصل المعزز أو البديل (مثل الصور – التلميحات)
• الاستقبالي	• فهم العبارات المنطوقة	• فهم الرموز المادية المحسوسة

(❖) البرجماتية Paragmatics فرع من علم اللغويات يعنى باستخدام اللغة في سياقات اجتماعية كما يُعنى بالوسائل التي عن طريقها ينتج الناس المعاني ويفهمونها من خلال اللغة. وهي عكس علم الدلالات semantics التي تتعامل مع المعاني الموضوعية للكلمات والتي يمكن أن نجدها في القواميس. (المترجمان)

openkan.com

تحقق من الفهم

تتناول صديقتان حميمان طعام الغداء معاً. تنظر "كارين" نحو ولد يدخل الكافيتريا وينظر إلى صديقتها "جاكي". صديقتها جاكي تبتسم نحو كارين ما هو شكل تواصلهما؟ ما وظيفته؟ هل تعرف المحتوى؟ من يستخدم التواصل التعبيري؟ من يستخدم التواصل الاستقبالي؟ ماذا تعتقد أن يكون مقصد تواصل "كارين"؟ بأي قصد تفسر "جاكي" التواصل؟

ثانياً : نظم التواصل

Communication system

١- فهم مستويات التلاميذ الرمزية Understanding students' symbolic systems

في فصل سابق عن كيفية التخطيط لتعلم التلاميذ في المنهج العام، قدم براودر و آلجريم-ديلزل و كورتيد-ليتل و سنيل (Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade-Little, and Snell, 2006) فكرة مفادها أنه يمكن تمايز التعليم بناءً على مستوى التواصل الرمزي الحالي لدى التلاميذ. أي أنه حتى التلاميذ الذين بدأوا تواً في تعلم استخدام الرموز يمكنهم أن يظهروا ما يعرفونه في التعليم الأكاديمي باستخدام وسائل غير رمزية. ولكي يستطيع المعلمون تخطيط طرق "يظهر بها التلاميذ من خلالها ما يعرفونه"، فمن الضروري أن يكون لديهم فهم عميق لثلاثة مراحل لنمو التواصل. وهذه المستويات الثلاثة لنمو التواصل تشمل المستوى ما قبل الرمزي presymbolic، ومستوى الرموز المادية المحسوسة concrete symbolic، ومستوى الرموز المجردة abstract symbolic (رولاند وشويجرت Rowland & Schweigert، 1990). إن التلاميذ الذين هم في المستوى ما قبل الرمزي قد يكونون إما في المرحلة التأثيرية (القصدية الناشئة) أو المرحلة الإنجازية (ذات القصد الواضح). وقد يوصف التلاميذ الذين لديهم قصدية ناشئة بأنهم في مستوى "وعى" للتخطيط الأكاديمي. ووجد براودر و فلاورز و ويكمان (Browder, Flowers, and Wakenan, 2008) أن المعلمين يمكنهم التعرف على مستويات تلاميذهم الرمزية باستخدام أوصاف للطريقة التي يستجيبون بها للمهام الدراسية.

وكما هو مبين في الجدول رقم (١١,٢)، فإن المعلم في المراحل الأولى (الوعي) awareness قد يضطر إلى إعطاء معنى لاستجابات التلاميذ ليشكلها نحو القصدية. ويطلق على هذه المرحلة الأولى في التخطيط للوصول للمنهج العام مستوى "الوعي" لأن الهدف يتمثل في التعرف على استجابة ما تبين يقظة التلميذ وانخراطه في الدرس حتى إن لم يكن قد أظهر الفهم بعد. ومع تقدم التلاميذ في هذا المستوى، سوف يصبح تواصلهم مقصوداً ومتعمداً بصورة أكثر. وعندما يكتسب التلاميذ القصد ولكنهم يواصلون الاعتماد في الغالب على التواصل غير الرمزي، فإنهم يدخلون مستوى "البدء بالرموز". ونطلق على هذا المستوى "البدء بالرموز" للتأكيد على حقيقة أنه يتم تقديم الرموز حتى إن لم يكن التلاميذ قد استخدموها بعد. وعندما يعتمد التلاميذ على التواصل غير الرمزي، تظل الرموز تستخدم في التعليم لسببين. أولاً، بمزاوجة وتوفيق الرموز مع استجابات التلميذ غير الرمزية، يمكن تشكيل التواصل غير الرمزي. وثانياً، إذا لم تستخدم الرموز، فإن قدرة التلاميذ على تعلمها تكون غير معروفة. أي أن التلاميذ لا يمكنهم أن يظهروا أنهم يفهمون رمزاً إذا لم يتم تقديمه على الإطلاق.

وفي المستوى الثاني يبدأ التلاميذ في استخدام الرموز بوسائل مادية محسوسة. وعادة سيحتاج الرمز تطبيقاً محدد المكان والزمان أي "هنا والآن". أي أن التلميذ يمكن أن يعطي المعلم صورة لكوب ليطلب شراباً عند ظهور إشارات بيئية مثل إعداد وجبة خفيفة. أو قد يستطيع التلميذ إعطاء المعلم شيئاً أو صورة للإجابة على سؤال فهم حرفي في التو عقب قراءة نص. إن الصور أو الأشياء المستخدمة عادة في التواصل يجب أن تكون تمثيلات واقعية للأشياء أو أن تكون الأشياء نفسها (مثل اختيار صورة معطف لطلب ارتداء معطف أو صورة كتاب لطلب الكتاب). وفي أعلى مستوى لهذه المرحلة، يبدأ التلاميذ في استخدام صور وأشياء يومية مع رمزية أكثر (مثل كرة لطلب اللعب) وقد يبدؤون في فهم النماذج (مثل طبقات الأرض). ومثل استخدام الرموز مع التلاميذ غير الرمزيين، ينبغي استخدام الرموز المجردة مع التلاميذ في المستوى المادي المحسوس. وبتقديم هذه الرموز عالية المستوى في سياق أنشطة التدريس اليومية، قد يبدأ التلاميذ في فهمها واستخدامها. ونحن نحب أن نطلق على هذا المستوى "التقدم للأمام نحو استخدام الرموز" لأن التلاميذ يبنون ويعززون استخدام الرموز.

وفي أعلى مستوى يفهم التلاميذ الرموز المجردة ويستخدمونها. فهم يفهمون النصوص (مثل الكلمات البصرية)، والرموز (مثل + و ٪)، والصور المجردة (مثل صورة ترمز إلى "البخر")، والأشياء المجردة (مثل نموذج خلية). وبالتأكيد فإن هذا المستوى لاستخدام الرموز يقدم أكثر الخيارات لتخطيط التعليم الأكاديمي وتنمية التفاعل الاجتماعي. ومما يدعو للدهشة أن المعلمين غالباً ما يخططون التعليم عند مستوى الوعي الأبسط أو مستوى الرمزي المبكر حتى بالنسبة للتلاميذ الذين يمتلكون مهارات رمزية مجردة (Carvonen, Wakeman, Browder, Rogers, & Flowers, 2009). وقد يكون السبب في ذلك هو أن نماذج تكييف محتوى مستوى الصف ليناسب التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حادة قد ظهرت فقط في السنوات الأخيرة.

ويقدم الجدول رقم (١١,٢) مثالاً للطريقة التي يستجيب بها التلاميذ في كل مستوى من المستويات الرمزية لدرس من دروس المرحلة المتوسطة عن رواية "الحفر" للويس ساتشر (Louis Sacher, 1998). وما يستطيع أن يفعله التلاميذ الآن يعكس مستواهم الرمزي الحالي. فكل التلاميذ يتلقون تعليماً يشتمل على رموز مجردة لكي لا يقللوا من شأن القدرة. وفي المقابل، يبتدع المعلم طريقة يستجيب بها الطلاب باستخدام مستوياتهم الرمزية الحالية ويشجع استخدام مستوى تواصل أعلى بدرجة طفيفة. ويقدم الشكل رقم (١١,١) نموذج قرار يمكن استخدامه للمساعدة في التخطيط لنقل التلاميذ إلى مستوى استخدام للرموز أكثر تقدماً.

وهناك عدد قليل من المحاذير عند تطبيق مستويات التواصل الرمزية لتخطيط التعليم. أول هذه المحاذير هو تذكر أن المستويات الرمزية ليست ثابتة أو ساكنة. أي أنه مع تقدم التعليم، ينبغي أن يحرز التلاميذ تقدماً في فهمهم واستخدامهم للرموز. فالتلميذ الذي يكون في مرحلة ما قبل استخدام الرموز في شهر سبتمبر نأمل أن تكون لديه الرموز والتكنولوجيا المساعدة التي تمكنه من استخدام الرموز مع تقدم العام. ويتمثل ثاني هذه المحاذير في أن المستوى الرمزي لا يعكس دائماً المستوى العقلي المعرفي. فقد يكون هناك تلميذ لم يتعلم بعد استخدام الرموز أو قد

تكون لديه تحديات جسمية أو حسية معقدة تجعل استخدام الرموز أمراً صعباً، ولكنه قد يفهم فعلاً قدراً كبيراً مما يتم عرضه. إن الخطأ في افتراض أن التلميذ لديه بعض الفهم يكون أفضل من عدم إعطاء التلميذ الفرصة للتعلم واستخدام الرموز. ويوجد مشهد ملفت للنظر في فيلم "قدمي اليسرى" (Heller & Sheridan, 1989) يثبت فيه شاب يواجه تحديات جسمية حادة لأسرته في النهاية مستوى فهمه عن طريق الكتابة على الأرض بقدمه مستخدماً قطعة طباشير كانت قد سقطت. إن التلاميذ يحتاجون الرموز من بداية التعليم ولا ينبغي انتظار هبوط وسيلة تواصل على الأرض ليظهروا ما يعرفونه! ويتمثل ثالث هذه المحاذير في تشجيع استخدام التلاميذ لنظم التواصل المعزز أو البديل لكي يمكن تنمية استخدام الرموز. ونصف ذلك في الجزء التالي.

تحقق من الفهم

خذ دقائق قليلة للتحقق من فهمك للمستويات الرمزية عن طريق محاولة التعرف على المستوى الرمزي لكل تلميذ في فصلك. خذ حذرك ولا تقلل من شأن ما يمكن أن يفعله التلاميذ. وتذكر أن كل التلاميذ يحتاجون الوصول إلى عدد كبير من الرموز.

الجدول رقم (١١،٢). مثال لطريقة استخدام مستوى التواصل الرمزي لدى تلميذ في درس من دروس فنون اللغة الإنجليزية مبني على نص "الحفر" لـ "لويس ساتشر".

المستوى الرمزي	الرموز المستخدمة في الدرس (بعض الرموز المجردة تستخدم لكل المستويات)	التكييفات في عرض المواد	الرموز (أو الاستجابات غير الرمزية) التي يستخدمها التلميذ حالياً	مثال لهدف المعلم لتشجيع والارتقاء باستخدام المستوى الرمزي الأعلى
بناء الوعي: المرحلة التأثيرية (القصدية غير واضحة)	أثناء قراءة النسخة المعدلة لرواية "الحفر" (معدلة بنص مختصر ورموز مصورة لتمثيل المفردات اللغوية المستهدفة والنص المهم)، يتم عرض الأشياء البارزة لتعزيز المفردات اللغوية المحسوسة وتشجيع المشاركة.	قد تستخدم سبورة ضوئية لإبراز كل شيء يتم عرضه.	يستخدم التلميذ استجابات غير رمزية قد تكون أو لا تكون تواصلاً مقصوداً (مثل نظرة العين، وتلميحات الوجه، شد/ استرخاء الجسم، والتعبيرات اللفظية).	أرفق شكل محاولة التواصل بالرمز وعزز كل محاولات التواصل المحتملة (مثال ذلك، "تعجبني طريقة نظرتك إلى المجرفة التي استخدمها "ستانلي" لحفر الحفر" أو "أنت ابتسمت! نعم، إن ما قاله مضحك!"
البدء بالرموز: مرحلة ما قبل استخدام الرموز (استجابات غير رمزية في المقام الأول)	نص معدل. أشياء تمثل المفردات اللغوية الأساسية. يتم تقديم جزء من النص (مثل جعل التلميذ يلمس عنواناً أو حدثاً في القصة). يتم عرض صور للتلميذ.	استخدم أشياء لتشجيع الإجابة على أسئلة فهم بسيطة (مثل التذكر الحرفي – "ماذا كتب ستانلي لأسرته؟"؛ اعرض خطاباً مصحوباً بشيء مشتت أو صارف للذهن ليرد عليه التلميذ).	استجابات التلميذ غير الرمزية يكون لها قصد واضح – يضحك على بعض أحداث القصة، يقلب الصفحة لسماع المزيد، ينظر إلى الأشياء، ينظر إلى المعلم لسماع حدث مضحك، يقرأ للمرة الثانية.	اعترف بالتواصل غير الرمزي كما رأينا أعلاه، ولكن انظر أيضاً ما إذا كان التلميذ سيستجيب باستخدام أشياء للإجابة على أسئلة الفهم.

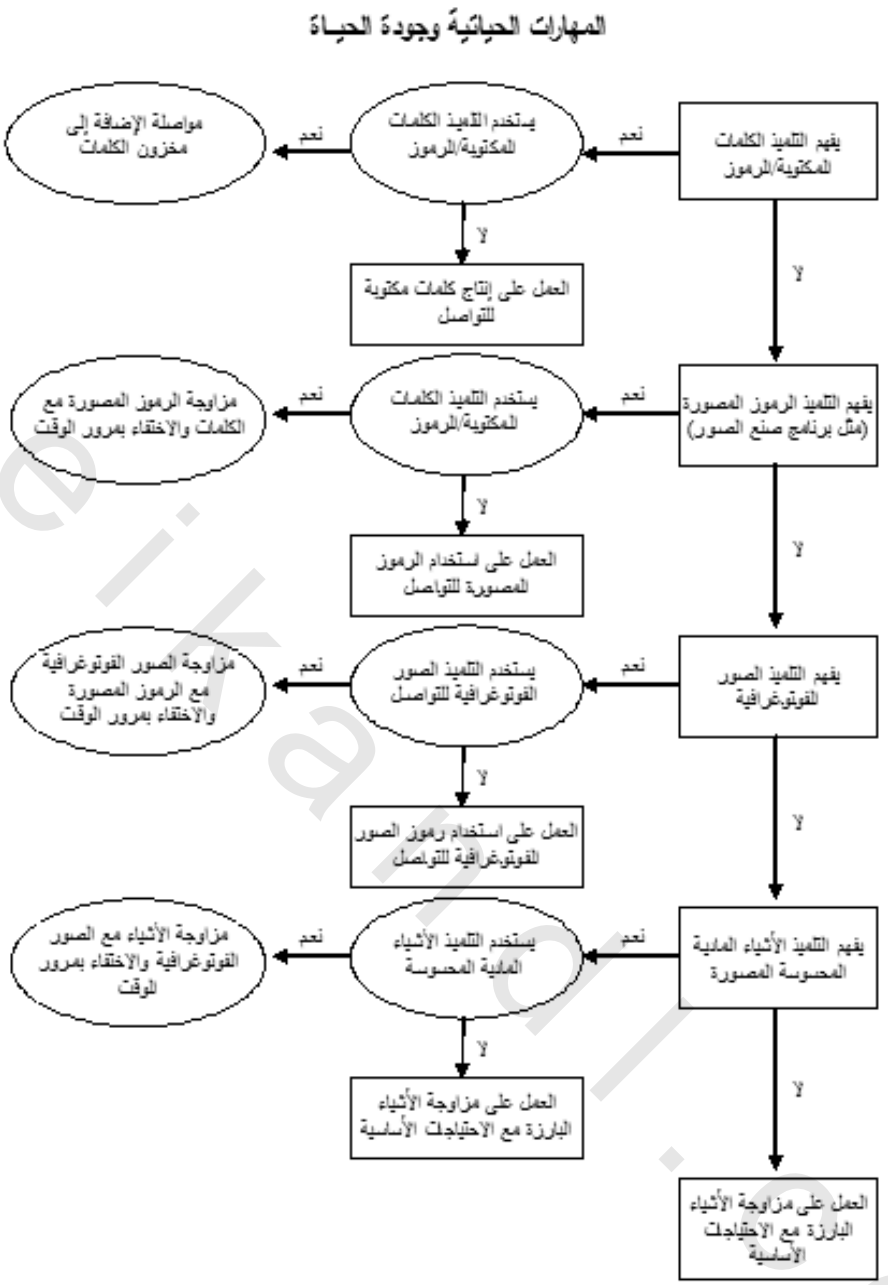
تابع الجدول رقم (١١,٢).

المستوى الرمزي	الرموز المستخدمة في الدرس (بعض الرموز المجردة تستخدم لكل المستويات)	التكييفات في عرض المواد	الرموز (أو الاستجابات غير الرمزية) التي يستخدمها التلميذ حالياً	مثال لهدف المعلم لتشجيع والارتقاء باستخدام المستوى الرمزي الأعلى
المضي قدماً نحو استخدام الرموز: مرحلة الرموز المادية المحسوسة (يستخدم رموز لها معانى "هنا، الآن")	نص معدل أو مكيف. أشياء تستخدم للأهمية/المفردات اللغوية. مزيد من الاهتمام بالنص – الإشارة للنص.	يتم عرض مجموعات من الأشياء/الصور عن طرح أسئلة فهم، بما في ذلك مشتتات الذهن المقبولة وغير المقبولة (ثلاثة أو أربعة مثلاً). تعنون كل الأشياء والصور باستخدام الكلمات.	يكون لدى التلميذ مخزون كبير من الأشياء المعروفة ويستخدمها بشكل دائم. ويبدأ التلميذ في الانتقال إلى الصور الفوتوغرافية أو الرموز المصورة التي تحمل مفاهيم" تحديد المكان، والزمان".	بالإضافة إلى الصور المحسوسة، ابدأ في تشجيع التلميذ استخدام رموز/أشياء مجردة (مثل القمر كرمز لوقت الليل).
المضي بصورة أكثر تقدماً في استخدام الرموز: مرحلة الرموز المجردة (يستخدم الكلمات والنماذج والرموز؛ قد يستطيع القراءة مبكراً).	نص معدل أو مكيف وقد يستخدم نصاً مضبوطاً أو محكماً (انظر الفصل السادس). يشارك التلميذ في قراءة إما النص بأكمله أو أجزاء مختارة منه (مثل حدث متكرر بالقصة). ويستخدم التلميذ أولاً كلمات للإجابة على الأسئلة وقد يكتب بعض الإجابات.	إذا كانت هناك حاجة إلى مزيد من الدعم والمساندة، سوف يتم عرض إجابات كلامية ومعنونة للتلميذ.	يستخدم التلميذ شكلاً تعبيرياً للإجابة على سؤال مفتوح أو يستخدم إجابات الاختيار من متعدد (مثل "لماذا قام ستانلي بمساعدة زيرو على القراءة؟" "لأنه كان خائفاً من زيرو"، "لأنه كان يريد من زيرو أن يحفر الحفر الخاصة به مقابل ذلك"، "لأنه كان يكره المعسكر"، لأنه يحب أن يحفر حفراً".	قم بصياغة استيعاب التلميذ لأسئلة الفهم المجردة والتي لا يمكن إيجادها في الصفحة ولكن الأمر يتطلب تنشيط الخلفية المعرفية (انظر الفصل السادس)

تواصل غير الرمزي Nonsymbolic Communication

إن العديد من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الحادة سوف يكون لديهم على الأقل بعض التلاميذ الذين يعتمدون على التواصل غير الرمزي. وكما يوضح الجدول رقم (١١,٢) فإن الهدف هو تقديم الرموز وصياغة هذا التواصل. أي أنه يتم تنمية وتشجيع "شكلاً" جديداً من أشكال التواصل (استخدام الرموز). وفي الوقت نفسه، من الضروري أن يشجع المعلم التلميذ ليواصل تنمية "وظيفة" التواصل عن طريق الاعتماد على الاستجابات غير الرمزية الحالية، وكذلك الاستجابات الرمزية الناشئة.

obeikandl.com



الشكل رقم (١١،١). نموذج قرار لتشجيع استخدام الرموز.

وقد يشمل شكل التواصل غير الرمزي أية استجابة إرادية ملحوظة تقريباً، مثل نظرة العين، أو الإيماءات الجسدية، أو إيماءات الوجه، أو الأصوات مثل صوت قرقرة لسان تومي. ولأن العديد من التلاميذ ذوي الإعاقات الحادة تكون لديهم خصائص فريدة، قد يكون من الصعب تحديد كيف يستخدم تلميذ الاستجابات غير الرمزية من أجل التواصل. ويقترح برادى وهال (Brady and Halle, 1997) ثلاث استراتيجيات مختلفة يمكن أن يستخدمها المعلم للتعرف على الطريقة التي يتواصل بها التلميذ. أولاً يمكن للمعلم أن يجرى مقابلات شخصية مع أقرب الناس

بالنسبة للتلميذ، مثل الوالدين والأشقاء، والذين لديهم تاريخ طويل في تفسير الخصائص والسلوكيات المميزة للتلميذ. وبعد ذلك ينبغي أيضاً التعرف على السياق الذي تتم فيه هذه المحاولات. فمثلاً، قررت والدة "داريوس" أنه يقوم في الغالب بثني وتقويس ظهره عندما يأكل لكي يوصل لهم أنه شبعان. ويجب استنتاج هذه الوظيفة عندما يكون التواصل غير رمزي. فمثلاً، بالنسبة لـ "داريوس"، يكون شكل التواصل هو ثنى وتقويس الظهر، ويكون السياق هو أثناء وقت تناول الطعام، وتكون الوظيفة المستنتجة هي توصيل فكرة أنه قد انتهى من تناول الطعام.

وهناك خيار آخر لمعرفة المزيد عن الطريقة التي يتواصل بها تلميذ يتمثل في إجراء ملاحظة مباشرة. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق حفظ معلومات عن استجابات التلميذ أثناء الأمور الروتينية الطبيعية في السياقات الطبيعية. ولتنظيم هذه المعلومات، قد يريد المقيم أن يسجل معلومات لكل وظيفة من وظائف التواصل. وقد وصف عدة خبراء الوظائف البراجماتية للتعبيرات التواصلية (Dyer & Luce, 1996; McLean & Snyder-McLean, 1988; Reichle & Sigafoos, 1994). ورغم أن الوظائف المحددة قد تتباين عبر هذه الموارد أو المصادر، إلا أن معظمها يشتمل على سلوكيات تكون وسيلية (مثل الطلب) واجتماعية. إن الشكل رقم (١١,٢) هو نموذج الملاحظة المباشرة يمكن استخدامه لتدوين كل استجابات التلميذ في مختلف السياقات. وبتسجيل هذه المعلومات بصفة دائمة، من المحتمل أن يجد المقيم وظيفة ثابتة تتوافق مع النموذج. فمثلاً، إذا قام معلم أثناء حصة الرياضيات الصباحية بتدوين نظرة عين "صمويل" نحو المعالجات الرياضية بصفة دائمة، فقد يتحدد أن نظرة العين (الشكل) أثناء حصة الرياضيات (السياق) هي وسيلة لطلب الوصول إلى المعالجة (الوظيفة).

والخيار الأخير هو استخدام الاختبارات الموجهة عند تحديد مخزون التلميذ الحالي من الأشكال والوظائف. وفي الاختبارات الموجهة، تتم معاينة كل استجابات تواصل التلميذ في فترة قصيرة من خلال أنشطة تستخدم لحث التواصل (Brady & Halle, 1997). ويمكن استخدام هذه الأنشطة أيضاً في تعليم التواصل. ويقدم كايسر (Kaiser, 1993) عدة توصيات خاصة بهذه الأنشطة، تشمل: (١) تقديم المواد المشوقة؛ (٢) وضع المواد المنشودة للغاية بعيداً عن متناول اليد لرؤية ما إذا كان التلميذ سيطلبها؛ (٣) إعطاء أجزاء غير كافية أو "نسيان" خدمة تلميذ عند توزيع الوجبات السريعة لرؤية ما إذا كان التلميذ سوف يحتج أو يطلب؛ (٤) إعطاء اختيارات؛ (٥) خلق مواقف يحتاج فيها التلميذ إلى المساعدة؛ (٦) خلق مواقف تافهة لتحديد ما إذا كان التلميذ سوف يعلق عليها أو يشكك فيها.

وبمجرد أن يتم تحديد كل الاستجابات الإرادية يكون من المهم أن ننمي ونشجع القصدية أو التواصل المقصود. وينبغي على المعلمين دائماً افتراض أن التلاميذ يريدون التواصل وأن التفاعلات الإيجابية المستقبلية سوف تتم عن طريق تحسين قدرة التلميذ على التواصل (Siegel & Wetherby, 2006).

التلميذ:	تتوتر عضلاته	تسترخي عضلاته	تتغير تعبيرات وجهه	يهدأ	يبدأ التعبير اللفظي	يمد يده لتناول المواد	يدفع المواد بعيداً	تنظر العين نحو المواد	الانسحاب أو التحول بعيداً	يزعج ويتضايق	يصبح عدوانياً	يشارك في سلوكيات مؤذية للنفس	يبدأ في استثارة نفسه	يتوقف عن استثارة نفسه	سلوكيات أخرى
الوظائف الوسيلية															
طلب المساعدة															
طلب طعام/شيء															
طلب الانتباه أو الاهتمام															
طلب فعل أو عمل															
طلب إنهاء النشاط															
احتجاج															
الوظائف الاجتماعية															
الحصول على اهتمام اجتماعي															
تناوب الأدوار															
تحية الآخرين															
بدء محادثة															
توضيح الاتصال															
طلب عمل روتيني															
اعتراف أو إقرار															
الوظائف الحسية															
حسية															

الشكل رقم (١١،٢). نموذج ملاحظة مباشرة للأشكال والوظائف غير الرمزية.

ولتعزيز زيادة التواصل المقصود، يقوم المعلم بزيادة عدد فرص التواصل الموجودة لدى التلميذ، مستخدماً أنشطة روتينية طوال اليوم (Siegel & Wetherby, 2006). وينبغي أن يأخذ المعلم في الاعتبار فرص التواصل التي

obeikandi.com

تحدث بصورة طبيعية داخل الفصل ويستغل هذه اللحظات للمساعدة في تعزيز المحاولات التي يقوم بها التلميذ للتواصل (Downing). وبحكم التجربة فإن إحدى الفرص تتمثل في القيام ببعض التواصل المستهدف لكل تفاعل مع الطفل أثناء اليوم. وعند الوصول، تستجيب المعلمة لحركة أو صوت ما على أنه تحية (كأن تقوم مثلاً بمعانقة التلميذة عندما تفتح شفتيها). وقبل الذهاب إلى دورة المياه، تستحث المعلمة استجابة طلب (مثل النظر إلى أعلى أو الربت على الأرداف لتعنى "غيري لي"). وتستجيب المعلمة لصوت أو حركة ما على أنها سعي لطلب الانتباه (مثل صوت تذمر أو حركة زائدة) بأن تتحرك نحو التلميذة وتقول "لنرى ماذا تحتاجين". وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يكون المعلمون على دراية بالتغيرات الحادثة في الحالة السلوكية الحالية للتلميذ (مثلاً من حالة استرخاء/وترهل إلى حالة توتر/ صلابة)، وهو ما قد يدل على بعض التواصل (مثل الاحتجاج/الألم). وأحياناً لكي يجعل المعلم التلميذ يقوم باستجابة مقصودة، فإنه من الضروري أن ينتظر وينظر إليه أثناء النشاط الروتيني بنظرة توحي بالترقب والتوقع (كأن يقوم المعلم مثلاً بتحريك يديه كما لو أنه يريد رفع التلميذ من الكرسي ثم ينتظر أن يحرك التلميذ عينه لأعلى).

ولتعزيز الانتقال إلى استخدام الرموز، يقوم المعلم بإقران هذه الاستجابات مع صورة أو رمز آخر (Siegel & Wetherby, 2006). فمثلاً، يقول المعلم: "جون، هل أنت تقول أنك انتهيت من تناول الطعام؟" ويرفع صورة ترمز إلى كلمة "انتهيت". وعندما ينظر "جون" إلى الصورة، يقول المعلم: "جون هل أنت تخبرني أنك انتهيت من تناول الطعام؟" وبالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين أن يعززوا الاكتساب والطلاقة عن طريق مواصلة استخدام الصورة التي ترمز إلى كلمة "انتهيت" في كل مرة يظهر فيها "جون" السلوك. وبمرور الوقت قد يربط "جون" المعنى برمز الصورة ويستخدمه بصورة أكثر ثباتاً لتوصيل فكرة أنه شبعان.

ولتشجيع وزيادة التواصل لدى التلاميذ الذين يكون تواصلهم المقصود ضئيل أو الذين لا يكون لديهم أي تواصل مقصود، توجد طريقة أخرى من خلال دروس تعليم القراءة والكتابة. فقد أجرى براودر وميمز وآخرون (Browder, Mims, et al, 2008) دراسة قاموا فيها بتكييف نصوص الصف السادس لتشمل عنصراً يمثل مفاجأة، وهو أسماء التلاميذ، والأشياء البارزة المهمة، والأحداث المتكررة في قصة، وذلك لمساعدة التلاميذ على المشاركة في درس لقصة مشتركة. وبالإضافة إلى ذلك، فقد استخدموا التخطيط الجماعي لتكييف تحليل المهمة من أجل المشاركة في القصة المشتركة. واشتملت التغيرات على إعطاء وقت انتظار أطول يستجيب خلاله التلميذ، وتغيير وضع أجهزة

التواصل المعزز أو البديل ، واستخدام سبورات ضوئية للمساعدة في جذب انتباه التلاميذ للأشياء والنص ، وكذلك تدرج هرمي واضح للحث. وبتقديم هذه التعديلات والتغييرات ، لوحظت محاولات التواصل لدى كل التلاميذ طوال القصة المشتركة.

٣- نظم التواصل المعزز أو البديل AAC systems

عندما ينمي التلاميذ التواصل غير الرمزي ويبدؤون في الاهتمام بالرموز التي يقرنها المعلم بهذه الاستجابات ، تكون الخطوة التالية هي تقديم نظام تواصل رمزي. وإذا كان التلاميذ لا يتواصلون لفظياً ، فإن هذا النظام قد يكون بديلاً للكلام. وإذا بدأ التلميذ الكلام ، فإن هذه النظم قد تعظم نمو الكلام لديه وتزيد من قدرة الآخرين على فهمه.

وهناك نوعان رئيسيان من التواصل المعزز أو البديل هما المدعوم وغير المدعوم (Sigafoos & Iacono, 1993). وتشمل النظم المدعومة تلك النظم التي تتطلب نوعاً ما من المعدات المادية ويمكن أن تكون إما منخفضة التقنية ، أي تلك التي لا تحتوى على أية إليكترونيات أو بطاريات (مثل كتب التواصل المصورة) ، أو عالية التقنية ، أي تلك التي تحتوى على مكونات تعمل إليكترونياً أو بالبطاريات (مثل أجهزة توليد الكلام). وتشمل النظم غير المدعومة تلك النظم التي لا تتطلب أي نوع من الأشياء أو تلك التي يمكن أن تظهر بوضوح بالجسم (مثل الإشارات اليدوية ، والإيماءات ، وتعبيرات الوجه). ولتحديد نظام تواصل معزز أو بديل ملائم لفرد يعاني من إعاقات حادة ، ينبغي إجراء تقييم لنظام التواصل المعزز أو البديل. ولكل من نظم التواصل المدعوم وغير المدعوم مميزاتها وعيوبها (Sigafoos & Iacono, 1993). فأولاً ، النظم المدعومة عالية التقنية تجعل من الأسهل على عامة الناس فهم محاولة التواصل التي يقوم بها المستخدم ، ولكن هذه الأجهزة غالباً ما تكون باهظة الثمن ومرهقة بالنسبة للمستخدم عندما يتنقل بها إلى كل البيئات. أما النظم المدعومة منخفضة التقنية فهي أرخص بكثير ولكن عامة الناس قد لا يفهمون محاولة التواصل التي يحاول أن يبلغها المتعلم. وبالمثل فإن نظم التواصل غير المدعوم لا تكلف أية نقود ، ولكن مرة أخرى قد لا يفهم عامة الناس قصد المستخدم. وعلى فريق التخطيط أن يوازن ويقدر مميزات وعيوب كل نظام أثناء محاولة التعرف على النظام الأنسب للمتعلم واحتياجاته. ويوضح الشكل رقم (١١،٣) كيف قام فريق بتقييم النظم المحتملة لمتعلم اسمه جيريمي. إن مجرد تقديم نظام تواصل معزز أو بديل لن ينتج تواصلاً محسناً. فالتلاميذ يحتاجون تعليماً منظماً عند استخدام نظم تواصلهم المعزز أو البديل.

التلميذ: جيريمي هندرسون **المقيم:** السيدة/ مونيكا لاروش

النظام	هل يستخدمه التلميذ حالياً؟	وإذا كان مستخدماً، ما هي الرموز المستخدمة؟	ما مدى توافق النظام مع المهارات الحركية والدراسية والمهارات الأخرى الحالية لدى التلميذ؟	ما مدى ملائمة النظام لبيئات التلميذ الاجتماعية؟
الرموز:				
غير رمزي	يستخدم جيرمي الأصوات وحركات اليد	يصيح أو يرمي الأشياء للتعبير عن رفضها – يشد الأشياء التي يريدها بقوة– يضحك ليظهر ما يفصل		يحتاج جيرمي مهارات أكثر ملائمة لعمره.
الإيماءات	لا يشاور أو يستخدم إيماءات أخرى		يقاوم حث على الإشارة	
الإشارات اليدوية	لا يستخدم إشارات اليد		قد يستفيد من الإشارات الحركية الكبيرة التي يمكن تشكيلها بسهولة	قد لا يفهم زملاؤه في المدرسة هذه الإشارات
الأشياء	لا يستخدمها إلا لشد الشيء بقوة ليطلبه		يمكنه الإمساك بالأشياء وتركها	قد يفهم الزملاء والمعلمون استخدام الأشياء – لا يكون حمل الأشياء دائماً عملياً
الصور	لا يستخدم الصور		يمسك بالأشياء ويتركها بصورة جيدة – يفكر في استخدام مبادلة الصور مقابل اللوحة	من المحتمل أن يفهم الزملاء والمعلمون الصور – يمكن حملها أكثر من الأشياء
الكلمات البصرية	لا يقرأها بعد		صعب – يتم تقديمه في وقت لاحق مع التدريب على الكلمات البصرية	يمكن فهمه وربما يكون أكثر قبولاً في البيئات الأكاديمية
العرض:				
رمز واحد في المرة			تتمثل نقطة بداية جيدة في مبادلة صورة واحدة في المرة الواحدة	من السهل على الآخرين فهمه ولكنه يحد من "المحادثة"
لوحة التواصل بالصور	لديه لوحة – غير مستخدمة حالياً	اللوحة الحالية عليها كلمات "أكل" و"تواليت" و "هاي" و"راحة"	يحتاج دافعية ليستخدم اللوحة	عندما يحصل على الصور، يستخدم اللوحة، خاصة في الحصص الدراسية
حافظة أو مفكرة	لا يستخدمها		خطوة تالية	يمكن أن تعزز المحادثة – تقدم خيارات أكثر

الشكل رقم (١١،٣). مثال للطريقة التي قيم بها فريق خيارات التواصل المعزز أو البديل.

obeikandl.com

أ) تدريس استخدام التواصل المعزز أو البديل Teaching AAC use

أظهرت تشكيلة إستراتيجيات سوابق ولواحق السلوك* نجاحاً في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات الحادة استخدام التواصل المعزز أو البديل (Snell, Chen, & Hoover, 2006). وتتمثل إحدى استراتيجيات سوابق السلوك في حث الاستجابات باستخدام نظام التواصل المعزز أو البديل. فمثلاً، يستخدم رفيق التواصل محثات لفظية وإيمائية ونماذجية ومادية لتشجيع التلميذ على استخدام الإشارة اليدوية الصورة طلباً للخروج. وأحياناً يمكن أن يعمل قرب الرفيق أو المواد على تعزيز وتشجيع استخدام التواصل المعزز أو البديل. ويقوم رفاق التواصل بوضع أنفسهم أو المواد أو نظم التواصل في متناول التلاميذ. وقد يبدأ التلاميذ في استخدام التواصل المعزز أو البديل بنوع من التعميم إذا تلقوا تعليماً منظماً عبر مثيرات متعددة (مثل التلميحات والأشخاص والبيئات). وقد يحتاج التلاميذ أيضاً إلى الدافعية كي يستخدموا نظام تواصلهم المعزز أو البديل. فمثلاً، يستخدم رفيق التواصل تناوب الأدوار، ويسمح للتلميذ بالمبادرة، ويشارك في الضبط والتحكم مع التلميذ. إن إثراء البيئة باستخدام أشياء وأنشطة يفضلها التلميذ قد يعمل أيضاً على تعزيز الدافعية. ولن تكون لدى التلميذ دافعية لاستخدام رمز إلا إذا قام المعلم بتمييز الاستجابات اعتماداً على ما إذا كان يتم استخدام الرمز أو لا يتم استخدامه. وقد يعمل دمج التعليم في أنشطة روتينية طبيعية مستمرة أيضاً على تنمية وتعزيز استخدام التلميذ للتواصل المعزز أو البديل. ومثل الأنشطة الروتينية الموصوفة للتواصل غير الرمزي، قد يستهدف المعلم رمزاً محدداً لكل نشاط أثناء اليوم. فمثلاً، يظهر التلميذ رمز صورة للتحية وتناول الطعام والخروج واستخدام الحاسب الآلي وما إلى ذلك. وهناك استراتيجية أخرى تتمثل في ترتيب البيئة لخلق فرص مرغوبة للاستجابة، مثل وضع شيء منشود بعيداً عن متناول اليد ولكن يمكن رؤيته بالكامل. وقد يساعد الرفاق أو الأشقاء أيضاً في حث التلميذ على الاستجابة (Snell et al, 2006).

وبالإضافة إلى إستراتيجيات السوابق antecedent strategies، تكون إستراتيجيات اللواحق consequence strategies فعالة أيضاً في تعليم استخدام التواصل المعزز أو البديل للتلاميذ ذوي الإعاقات الحادة (Snell et al, 2006). وقد يستخدم المعلمون معززات خاصة بطلب التواصل (الطعام استجابة لـ "أكل" – لعبة استجابة لـ "ألعب" – استراحة استجابة لـ "أحتاج استراحة"). ويطلق على ذلك خصوصية المعززات. جعل الأنشطة أو المواد المفضلة متوقفة على استجابة التواصل المعزز أو البديل يمكن أن يشكل الاستجابة. وقد يستخدم المعلم أيضاً تصحيح الأخطاء – بأن يبين للتلميذ مثلاً أي صورة يستخدمها لطلب الخروج. وينبغي على المعلم أيضاً أن يعزز كل

❖ أكثر النماذج فاعلية في إدارة السلوك هو ما يسمى بنهج ABC والذي يكمن وراءه أشكال التدخلات المختلفة مثل تحليل السلوك التطبيقي وبرنامج لوفاس ودعم السلوك الإيجابي. ويقصد بهذا النهج :

السوابق Atecedent : ويعني بما يحدث عادة قبل السلوك وربما ما يفجر السلوك.

السلوك Bahavior : ما يحدث في الواقع خلال السلوك.

اللواحق Consequence : وهي ردود الأفعال الفورية والمؤجلة التي تنبع السلوك والصادرة عن الفرد والأناس الآخرين والبيئة.

obeikandl.com

الاستخدامات التي تقترب من الاستخدام المنشود للتواصل المعزز أو البديل. فمثلاً إذا لمس التلميذ الصورة ولكنه لم يظهرها أو يسلمها للمعلم، يمكن امتداح ذلك والثناء عليه كخطوة أولى.

ب) نظم التواصل بتبادل الصور Picture Exchange Communication Systems

إن نظام التواصل بتبادل الصور هو نظام تواصل معزز أو بديل مدعوم غالباً ما يستخدم مع الأفراد الذين يعانون من إعاقات حادة، بما في ذلك التوحد، والذين لا يكون لديهم مخزون لفظي. وقد طور بوندي و فروست (Bondy and Frost, 1994) هذا النظام كوسيلة للحصول على الأشياء أو الاحتياجات المنشودة (Bondy and Frost, 2002). ويتألف النظام من عدة مراحل لتعليم التواصل. وفي البداية يتعلم التلميذ كيف يطلب أشياء عن طريق مبادلة صورة الشيء بالشيء نفسه. وهذا يتطلب استخدام شريك أو رفيق (مثل المعلم أو ولي الأمر أو أحد الأقران) سوف يقبل في الحال الصورة مقابل الشيء الفعلي المطلوب. ويتم تعليم عملية المبادلة هذه عن طريق تشكيل تقريبات متدرجة (مثل لمس الصورة – رفع الصورة لأعلى – إحضار الصورة للمعلم). ويستخدم المعلم أيضاً استراتيجيات حث لتشجيع وتعزيز الاستجابة الصحيحة (انظر الفصل الرابع). وتستمر هذه العملية حتى يتقن التلميذ عملية المبادلة باستخدام صورة واحدة. فمثلاً، تبدأ سالي في تعلم التواصل باستخدام رموز صور لأول مرة. وتبدأ معلمتها بجعل سالى تطلب الشيء المفضل لها، وهو الموسيقى. وتبدأ المعلمة باستخدام محث مادي لتوجيه سالي لإعطائها الصورة ثم تحصل على موسيقى يتم تشغيلها لدقائق قليلة على قرص مدمج. وتقوم بتكرار ذلك لعدة محاولات. وفي اليوم التالي تستخدم المعلمة نموذج محث، وإذا لم تستجب سالي توجهها لكي تربها الصورة. وفي اليوم التالي تستخدم المعلمة محثاً لفظياً ("أريني 'موسيقى'")، وإذا لزم الأمر تنتقل إلى نموذج محث أو توجيه جسماني. ويختفي هذا الحث المتدرج من الأكثر تدخلاً إلى الأقل تدخلاً ليتحول إلى تلميح طبيعي. وتقوم المعلمة بتشغيل موسيقى لثوان قليلة ثم تنتظر أن تحضر سالي رمز الصورة وتريها لها. وفي الماضي كانت سالي تطلب وقت الموسيقى بأن تغضب وتعض يدها. والآن وعندما تبدأ سالي في الغضب تقوم المعلمة بمقاطعة عملية العض بوضع الصورة التي ترمز إلى الموسيقى في يد سالي وتوجيهها جسدياً كي تعيدها لها. وبمرور الوقت تنمى المعلمة وتعزز طلب الأشياء المنشودة التي تكون أكثر بعداً مستخدمة مجموعة من الصور، وطلب أشياء من أشخاص آخرين وفي بيئات أخرى. وبمرور الوقت تتعلم التلميذة الاختيار بين الصور. ويقدم الشكل رقم (١١،٤) قائمة مراجعة لتسلسل التدريب على نظام التواصل بتبادل الصور.

ج) جهاز إخراج الصوت البسيط Simple Voice Output Device

تتطلب أجهزة إخراج الصوت البسيطة فقط ضغطة واحدة على زر أو عدد قليل من الأزرار وتخرج صوتاً أو رسالة تمت برمجتها مسبقاً (مثل جهاز BIGmack وجهاز Step-by-Step من إنتاج شركة إيبل نت AbleNet ؛ وجهاز GoTalk من إنتاج شركة آتينمنت Attainment ؛ وجهاز Cheap Talk من إنتاج شركة آنيبلينج ديفايسيز Enabling Devices). وهذه الأجهزة تسمح للتلاميذ بالمشاركة في أنشطة متنوعة، تشمل الاختيار، والإجابة على أسئلة الفهم، والمشاركة في الأنشطة، والأنشطة الاجتماعية. ومن المهم أن نضيف للجهاز نوعاً من الرموز للمساعدة على

إضافة معنى للرسالة التي يقوم التلميذ بتوصيلها. فمثلاً، قد يمثل جهازان من أجهزة BIGmack سابقة البرمجة رأيين في شخصية "ستانلي يلنيتس" من كتاب "الحفر" الذي كتبه "لويس ساتشر". وقد يسأل تلميذ "هل تحب أو لا تحب ستانلي يلنيتس؟" ينبغي أن يحتوى أحد جهازي BIGmack على صورة ترمز إلى "أحب" والآخر على صورة ترمز إلى "لا أحب". وهذا يعطي التلاميذ فرصة للتعبير عن أرائهم، وتعطي أجهزة BIGmack التي تحمل علامات دافعية إضافية ليجيب التلاميذ على الأسئلة.

وكما ذكرنا في البداية، فإنه يمكن استخدام أجهزة إخراج الصوت البسيطة هذه للإجابة على أسئلة الفهم. فمثلاً، بعد قراءة فصل معدل من رواية "جزيرة الدلافين الزرقاء" وإعطاء التلميذ جهاز Cheap Talk 4 سابق البرمجة، قد يسأل المعلم سؤالاً مبنياً على التسلسل (مثل "ما الذي حدث أولاً، وثانياً، وثالثاً، وأخيراً في هذا الفصل؟"). سوف يكون بمقدور التلميذ الإجابة عن طريق تنشيط خيارات الإجابة المبرمجة مسبقاً والتي تتضمن صور رمزية تحمل علامات تمثل كل خيار إجابة.

الصور المراد التدريب عليه ← تسلسل التدريب على نظام التواصل بتبادل الصور ↓	الصورة ١	الصورة ٢	الصورة ٣	الصورة ٤	الصورة ٥	الصورة ٦	الصورة ٧	الصورة ٨	الصورة ٩	الصورة ١٠	الصورة ١١	الصورة ١٢	الصورة ١٣	الصورة ١٤	الصورة ١٥	واصل التدريب
يسلم أول شيء من خلال طرق وإجراءات التشكيل والحث																
التلميذ لديه سلاسة في تبادل الصور																
التلميذ يعمم الصور على بيئات جديدة/أشخاص جدد																
التلميذ يستخدم الصور بشكل تلقائي																
التلميذ يستخدم صور لأشياء أكثر بعداً																
التلميذ يستخدم أشياء بعيدة عن نظره أو موجودة في بيئات أخرى																

الشكل رقم (١١،٤). قائمة مراجعة تسلسل التدريب على نظام التواصل بتبادل الصور. (اعمل من أعلى إلى أسفل مع الصورة الأولى، ثم من اليسار إلى اليمين).

openkanal.com

وبالإضافة إلى ذلك، يمكن للتلاميذ أن يستخدموا هذه الأجهزة للمشاركة في نشاط معين. فمثلاً، أثناء قصة مشتركة (درس مبنى على قصة)، يمكن للتلاميذ أن ينشط جهاز BIGmack للمساعدة في "قراءة" أو توقع الحدث المتكرر المستهدف في القصة. فمثلاً، في كتاب "ألكسندر واليوم الرهيب الفظيع السيئ جداً" الذي كتبته جوديث فيوريست (Judith Viorst, 1987)، يمكن برمجة جهاز BIGmack مسبقاً بالجزء الأخير من الحدث المتكرر في القصة. سوف يقرأ المعلم: "مر ألكسندر بيوم رهيب وفظيع و ..... جداً" وينتظر. وعند هذا الحد يقوم التلميذ بتنشيط جهازه ليكمل نهاية الحدث المتكرر في القصة: "سيئ". وهذا يسمح للتلاميذ بالمشاركة الفعالة في حدث القصة المشتركة.

وأخيراً، يمكن للتلاميذ أن يستخدموا هذه الأجهزة للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية. فمثلاً، يمكن برمجة جهاز GoTalk صغير مسبقاً بتحية يمكن أن يستخدمها التلميذ عند السير في ردهات المدرسة. وهذا يسمح للتلميذ بأن يكون له صوت للمشاركة في تفاعلات اجتماعية أكثر نموذجية.

د) أجهزة إخراج الصوت متعددة الرموز

Multiple-Symbol Voice Output Devices

بالإضافة إلى أجهزة إخراج الصوت البسيطة، توجد أجهزة أكثر تعقيداً مثل أجهزة إخراج الصوت متعددة الرموز (مثل Macaw و DynaVox)، والتي تسمح للتلاميذ المستعدين للانتقال إلى ما وراء مجرد رسالة واحدة أو عدد قليل من الرسائل إلى العديد من الرسائل. وتستخدم هذه الأجهزة أصلاً مع التلاميذ القادرين على الجمع بين الرموز لخلق تعبيرات متعددة الكلمات أو التلاميذ الذين لديهم مفردات لغوية أكبر تضم الكلمات المعروفة. وتسمح هذه الأجهزة للتلاميذ بإعطاء تفاصيل عن رموز معروفة وهي رائعة بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم معرفة بالرموز المجردة.

٤ – لغة الإشارات Sign Language

إن استخدام لغة الإشارات مثل لغة الإشارات الأمريكية American Sign Language (ASL) هو خيار آخر بالنسبة للتلاميذ الذين يحتاجون نظام للتواصل. ومن مميزات لغة الإشارات الأمريكية أنها متاحة دائماً للتلاميذ. فمثلاً، يمكن للتلميذ أن يستمتع بدرس سباحة ويمكنه أن يعطي إشارة معناها "أريد استراحة" أو "أين كيفين؟". وهذا الخيار غير متاح في الصور وأجهزة إخراج الصوت. وقد يستجيب التلاميذ أيضاً بصورة أفضل لتواصل من المعلم عندما يكون مقترناً بإشارة يدوية. ويتمثل عيب استخدام الإشارات اليدوية في أن معظم الناس في المجتمع لا يفهمون نظام الرموز هذا. إن المعلمين والرفاق وأفراد الأسرة وأصحاب الأعمال وغيرهم ممن يوجدون في حياة التلميذ سوف يلزمهم اكتساب معرفة برموز التلميذ أو أن يكون لديهم مترجم. ومن المصادر المفيدة لتعلم لغة الإشارات الأمريكية كتاب "التحدث بيديك، والاستماع بعينيك: دليل مصور شامل للغة الإشارات الأمريكية" لمؤلفه جابرييل جريسون (Gabriel Grayson, 2003).

٥– تنمية وتعزيز استخدام اللغة المنطوقة Promoting the use of Spoken Language

إن أحد خيارات تنمية وتعزيز التواصل الفعال لدى التلاميذ يتمثل في استخدام مزيج من نظم الرموز. قد يعطي التلميذ إشارة على بعض التفاعلات الاجتماعية البسيطة، فيستخدم صوراً للطلبات اليومية، ويستخدم جهاز إخراج الصوت الذي يحتوى على مفردات لغوية متسعة مع دورة دراسية أكاديمية. ومن المهم أيضاً أن نشجع التلميذ ليستخدم أي كلام موجود لديه. إن الكلام هو أكثر أسلوب تواصل مفهوم على نطاق واسع وهو أسهل أسلوب متاح. ويمكن للمعلمين أن يتشاوروا مع معالج بالكلام لتوجيه الأهداف لتعزيز محتوى (المفردات اللغوية) ووظيفة كلام تلميذ. وقد يوصي المعالج أيضاً بأهداف لتحسين شكله (مثل أهداف النطق). وقد يحتاج التلاميذ أيضاً تعليماً منظومياً لاستخدام الكلام الذي تعلموه. وفيما يلي بعض الأساليب لتنمية وتعزيز قدرات التواصل الكلية لدى التلميذ ويمكن تطبيقها على كل من الكلام ونظم التواصل المعزز أو البديل.

أ) أساليب التواصل الطبيعية Naturalistic Communication Techniques

إن أساليب التواصل الطبيعية (وتعرف أيضاً باسم إستراتيجيات التدريس البيئي Milieu Teaching Strategies) هي فرص تواصل يتم تدريسها بشكل منتظم طوال اليوم في أحداث تتم بصورة طبيعية يظهر فيها التلميذ نية التواصل ويقدم المعلم خلالها أشكالاً ونتائج ذات معنى بالنسبة للتلميذ (Hancock & Kaiser, 2002). وقد تم تقديم بعض أمثلة لهذا النوع من التعليم في الجزء الخاص بالتواصل غير الرمزي. وهذه الأساليب الطبيعية تكون أيضاً فعالة بشكل خاص بالنسبة لتنمية وتعزيز استخدام التلميذ لأفضل كلام حالي لديه.

وهناك عدة أنواع مختلفة من أساليب التواصل الطبيعية. أولاً، النمذجة Modeling هي نوع من التدريس الطبيعي يقوم فيه المعلم بتقديم نموذج ويتوقع من التلميذ أن يقلد المعلم. فمثلاً، ينظر التلميذ إلى الكتاب متفحصاً، ويقول المعلم "كتاب". وهذا قد يشجع التلميذ ليكرر كلمة "كتاب". وهناك نوع آخر من التدريس الطبيعي هو التدريس العرضي Incidental Teaching الذي يعمل فيه المعلم على التوسع في التواصل الموجود فعلاً في مخزون التلميذ. فمثلاً، يقول التلميذ "كتاب" ويقول المعلم "نعم، هذا هو الكتاب الذي يطلق عليه 'الحُفر'. هل يمكنك أن تقول 'حُفر'؟"

أما النوع الثالث من التدريس الطبيعي فهو "نموذج الطلب" Mand-Model ويشيع استخدامه لتعزيز الطلاقة باستخدام الكلمات التي يعرفها التلميذ حالياً (Webber & Scheuermann, 2009). وإذا عرف المعلم أن التلميذ يريد شيئاً ما (مثل كتاب) ولكن لم يقل التلميذ الكلمة ليطلبه، عندئذ سوف يقول المعلم، "قل لي ماذا تريد" (طلب). ويلي ذلك وقت انتظار ملائم. وإذا استمر التلميذ في عدم الاستجابة، عندئذ يقول المعلم، "قل لي ماذا تريد"، ويتبع ذلك بالشيء المنشود (نموذج طلب؛ مثل "قل 'كتاب'").

ويطلق على إستراتيجية التدريس الطبيعية الأخيرة اسم "التأخير الزمني الطبيعي" Naturalistic Time Delay. وتتضمن هذه الإستراتيجية قيام المعلم بإدراج تأخير زمني أثناء نشاط ما للتلميذ لكي يستجيب. وإذا لم يستجيب

التلميذ في غضون التأخير الزمني المحدد، عندئذ يقدم المعلم نموذجاً للسلوك المتوقع. فمثلاً، يقرأ المعلم للتلميذ بصوت مرتفع ثم يتوقف فجأة عن القراءة ويعطى تأخيراً زمنياً مدته أربع ثوانٍ. وإذا لم يستجب التلميذ في غضون الزمن المؤخر، سوف يقول المعلم، "قل لي، 'استمر في القراءة من فضلك'". وفي معظم تطبيقات التأخير الزمنى يبدأ التعليم ببعض المحاولات التي لا تتضمن أي تأخير يحث فيها المعلم التلميذ بشكل مباشر. وبمرور الوقت تتم زيادة التأخير قبل الحث. وفي التدريب على اللغة، قد تكون هذه عبارة عن وقفات طويلة (٢٠ ثانية مثلاً) بينما ينتظر المعلم متوقعاً إجابة تلميذ.

ويطلق على أحدث شكل للتدريس الطبيعي اسم "التدريس البيئي المعزز" Enhanced Milieu Teaching (EMT)). وهو مشتق من كل من التعليم العرضي والتعليم البيئي وقد تبين أنه يحسن مهارات التواصل لدى التلاميذ الذين يعانون من حالات تأخر في اللغة (Hancock & Kaiser, 2002). ويتألف التدريس البيئي المعزز من ثلاثة مكونات هي: الترتيبات البيئية التي تشجع مشاركة التلميذ في الأنشطة ومع رفاق التواصل، وأساليب التفاعل المفتوح، وإجراءات التدريس البيئي التي ستحث وتقدم نماذجاً جديدة للغة في سياقات وظيفية.

ثالثاً: تلقين محتوى ووظيفة التواصل

Promoting communication content and function

١ – محتوى التواصل Content of communication

أياً كان شكل التواصل الذي يستخدمه التلميذ، سوف يكون من المهم أن نبني المحتوى، بما في ذلك قواعد النحو والصرف والمفردات اللغوية. وبوجه عام يكتسب التلاميذ المفردات اللغوية عن طريق البدء بمصطلحات مادية محسوسة والانتقال إلى مصطلحات أكثر تجريداً. وفي البداية قد يشير الطفل ببساطة بكلمة "طائر". وبمرور الوقت قد يكون بمقدور الطفل أن يحدد ما يمكن أن يفعله طائر (يغرد – يأكل). وقد ينمو مفهوم الـ "طائر" عندما يتعلم الطفل التمييز بين الطيور وغيرها من الحيوانات الأخرى. وسوف يتضمن المزيد من الفهم المتطور أنواعاً محددة من الطيور أو عادات معينة للطيور (مثل أنماط الهجرة). وهناك أربع إستراتيجيات لمضاعفة مفردات التلاميذ اللغوية. تتلخص الإستراتيجية الأولى في التعرف على وتحديد الكلمات اللازمة لبيئات التلميذ الحالية والمستقبلية. مثال ذلك، ما الكلمات اللازمة لتناول الغداء أو العشاء في مطعم، أو لعب ألعاب فيديو مع الأصدقاء، أو حضور حدث رياضي بالمدرسة؟ قد يتعلم التلاميذ كلمات ورموز للتحية أو الشراء أو المجاملة ("حركة جيدة!") أو إنهاء نشاط ("أنا متعب"). ويتم تدريس هذه المفردات اللغوية على أفضل نحو في سياق هذه الأنشطة. وهناك خيار ثان هو تدريس المفردات اللغوية المرتبطة بمحتوى المنهج العام. وسوف يكون من الضروري أن يتعلم التلاميذ كلمات لتوصيل المعرفة التي يتم نقلها. وقد تشتمل هذه الكلمات على كلمات مثل حكومة، وتصويت، وتفاعل كيميائي،

ومعادلة. ومرة أخرى، سوف يحتاج بعض التلاميذ صوراً رمزية لهذه المفردات اللغوية. وأما البديل الثاني فهو استخدام برنامج تجاري لتطوير القدرة اللغوية. وتشمل بعض هذه البرامج برنامج "بناء مهارات القراءة والكتابة المبكرة" Early Literacy Skills Builder من إنتاج شركة "آتينمنت" Attainment Company وبرنامج "إتقان القراءة" من إنتاج شركة ماكجرو – هيل SRA/McGraw-Hill. ويتمثل الخيار الرابع في تدريس المفردات اللغوية من أجل الوظائف البرمجاتية المتخلفة، كما هو مبين في الجدول رقم (١١،٣). فمثلاً، قد لا يكون لدى تلميذ الكلمات أو الرموز التي يحتاجها للاحتجاج على نشاط لا يحبه أو بدء تفاعل اجتماعي.

إن قدرة التلاميذ على استخدام وفهم قواعد النحو والصرف الأكثر تعقيداً ينبغي أيضاً أن تنمو وتتسع بمرور الوقت. وفي البداية قد يستخدم تلميذ أسماء وأفعال بسيطة للتواصل (أكل – ساعدني – لعب – الخارج). وبمرور الوقت يستطيع التلميذ تطوير ذلك ليشمل خيارات مثل فعل–أشياء (أكل الغداء ؛ أذهب للخارج). ومن الضروري أن يكتسب التلاميذ أيضاً كلمات أو رموز لطرح أسئلة ("ما هذا؟"). ويلزم التلاميذ أيضاً أن يطوروا مهارات تواصلهم الاستقبالي في هذا المجال. وفي البداية قد يحتاج التلاميذ أشكالاً نحوية بسيطة للإجابة (مثل "اجلس هنا" ؛ "تناول طعامك"). وبمرور الوقت قد يجيبون على أشكال أكثر تعقيداً ("ضع شوكة الطعام هنا") أو أوامر متعددة الخطوات. ومن الأخطاء التي يرتكبها المعلمون أحياناً أن يقوموا بوضع أهداف عامة مثل الهدف الخاص بقيام التلميذ بطرح أسئلة أو الإجابة على أسئلة تبدأ بأدوات استفهامية. ومن الواضح أن هناك أسئلة معقدة للغاية لأي فرد لكي يجيب عنها. والأفضل هو توجيه أسئلة ترتبط بمفردات لغوية معينة مثل الإجابة على "من" هو الشخصية الرئيسة بعد سماع قصة تقرأ بصوت مرتفع أو الإجابة عن "ما الذي حدث بعد ذلك".

إيجاد التوازن

إن أهم هدف في التدريب على التواصل هو أن يستخدم التلاميذ مهاراتهم في سياقات اجتماعية. ولهذا السبب فإن وظيفة التواصل تكون أكثر أهمية من الشكل أو المحتوى. وفي مقابل ذلك، ربما يكون الطلاب محدودي القدرة على تحقيق هذه الوظائف عندما تكون الرموز والمفردات اللغوية ونظم التواصل متخلفة. ومن الضروري مراعاة كل هذه الجوانب الثلاثة للتواصل. هل لدى التلميذ نظام مناسب للتواصل؟ إذا لم يكن لديه نظام تواصل مناسب، ما الذي يلزم تطويره لتحسين شكل التواصل؟ ما المفردات اللغوية التي ينبغي تدريسها وتعليمها؟ كيف يمكن تطوير قواعد النحو والصرف؟ وكيف يمكن تدريس هذه الخيارات الممتدة داخل سياقات طبيعية من أجل الاستخدام الوظيفي؟

الجدول رقم (١١,٣). كيف يحقق التلاميذ الذين يستخدمون نظم تواصل مختلفة نفس الوظيفة.

الوظيفة البرجماتية	التواصل غير الرمزي	التواصل المعزز أو البديل استخدام الصور	التواصل اللفظي
الوظائف الوسيلية:			
طلب المساعدة	يسلم حاوية طعام للمعلم كي يفتحها – يصرخ	يستخدم رمزاً مصوراً لطلب المساعدة	"ساعدني من فضلك" أو "ساعدني"
طلب طعام/شيء	يمد يده نحو الطعام المطلوب أو اللعبة المطلوبة	يشير إلى صورة الطعام أو الشيء المفضل من مجموعة خيارات	"من فضلك، هل يمكنني الحصول على بسكويت مملح؟" أو فقط "بسكويت مملح"
طلب الانتباه أو الاهتمام	يربت على كتف المعلم – يرفع يده	يرفع بطاقة مصورة لطلب المساعدة أو قد يرفع يده	يقول اسم المعلم – "مستر جاكوبي" – أو قد يرفع يده أيضاً
طلب فعل أو عمل	يتحرك نحو الباب لطلب الخروج	يشير إلى صورة ممر كرة البولينج لطلب هذا النشاط عند إعطائه مجموعة خيارات	"أريد الذهاب إلى المتجر" أو "المتجر"
احتجاج	يسحب يده بعيداً عندما يحاول المعلم جعله يرتدي معطفاً صغيراً للغاية	يشير إلى رمز "لا" – قد يهز رأسه بـ "لا"	"لا أريد معطفاً" أو قد يعطى سبباً: "لا أريد معطفاً! إنه ضيق!"
إنهاء النشاط	يحاول ترك المقعد	يشير إلى رمز "فسحة" أو يعطي علامة أو إشارة "فسحة"	"أريد فسحة" أو "استراحة"
الوظائف الاجتماعية:			
الحصول على اهتمام اجتماعي "تظاهر"	يلف(*) – يتصرف بخجل – ينفخ بشفتيه (أصوات معترضة)	يعرض صورة مرحة – قد يمثل عملاً تمثيلاً صامتاً، مثل التظاهر بأنه المعلم	يمزح ويقول: "أنا المعلم!"
تناوب الأدوار	يسلم شيء لزميل له	يأخذ دوره في لعبة – قد يشاور للدلالة على دور زميل آخر (لا يستخدم بالضرورة صورة)	"دورك" و"دوري" أو ببساطة قد يأخذ دوره في لعبة
التحية	يبتسم محيياً	يلوح ويبتسم – قد يقول "أهلاً وسهلاً" باستخدام جهاز إخراج صوت – قد يختار صورة لشخص يقوم بالتحية	يقول "أهلاً وسهلاً" وربما "كيف حالك؟"
بدء محادثة (مثلاً عن طريق توجيه انتباه شخص لشيء أو إلقاء سؤال)	يسلم شخصاً شيئاً ليجعله يتحدث عنه أو ينتبه إليه	يشير إلى صورة مهمة ليجعل الشخص يتحدث عنها	يستخدم جملة بادئة لمحادثة مثل "ما رأيك في فريق كرة القدم؟" – قد يجادل بالتشارك في صورة للحديث عنها

(*) ينظر بعينيه لأعلى دون أن يحرك رأسه وهو سلوك يعبر عن شعور بالضيق من شيء ما.

obeikandl.com

تابع الجدول رقم (١١,٣).

الوظيفة البرجماتية	التواصل غير الرمزي	التواصل المعزز أو البديل استخدام الصور	التواصل اللفظي
توضيح التواصل	يثابر ويستمر إذا رفض الشخص الأخر الاستجابة (يواصل مثلاً محاولة تسليمه الشيء أو الوصول إلى الشيء المنشود)	يكرر اختيار الصورة أو يجرب صورة أخرى إذا قيل له "لا أفهم"	يكرر التعليق بوضوح أكثر أو يقوله بطريقة مختلفة عندما يقال له "لا أفهم"
الوظائف الاجتماعية:			
الاعتراف والإقرار	يومئ أو يبتسم أو يصدر استجابة أخرى عند التحدث إليه	يستخدم صور استجابات مثل "رائع!" أو "هذا ممتع" أو "نعم، أحب ذلك"	يقر بأن المتحدث يستخدم عبارات مثل "أحب ذلك" أو "إنه رائع"
إحداث تغيير في المواد أو البيئة أو النشاط	يتحرك بعيداً عن الحالي نحو المفضل وينظر إلى المعلم أو ولى الأمر طلباً للإذن.	يهز رأسه أو يرمز للرفض بكلمة "لا" ويعرض صورة ما يريده بدلاً من ذلك	"لا مزيد من الرياضيات. أريد أن أذهب للخارج"
طلب نشاط اجتماعي روتيني	يحاول جعل شخص يلعب لعبة مألوفة مثل لعبة البيكابو	يستخدم صورة تبدأ نشاطاً اجتماعياً روتينياً مألوفاً – مثل صورة كلب تجعل زميل أو رفيق يبدأ النباح واللهاث مثل الكلب	يبدأ نشاطاً اجتماعياً روتينياً مثل لعبة مازحة أو خطوات رقصة يقوم بها صديقان معاً.

٢- وظيفة التواصل Function of communication

كما لاحظنا في بداية هذا الفصل فإن الأمر الأكثر أهمية هو وظيفة التواصل، والتي يطلق عليها أيضاً " البرجماتية" Pragmatics. وقد قدم الجدول رقم (١١,٣) توضيحاً لبعض وظائف التواصل. وكما يبين الجدول، فإن التلاميذ الذين لا يستخدمون الرموز، أو الذين يستخدمون نظم التواصل المعزز أو البديل، أو الذين يستخدمون الكلام، يمكنهم جميعاً تحقيق الوظائف المختلفة للتواصل. وأحياناً عند تقييم التلميذ، يتضح أنه يفتقر إلى نموذج العمر المناسب لإحدى الوظائف، أو يفتقر إلى الشكل المناسب اجتماعياً لتلك الوظيفة. وكما يصف الفصل الثاني عشر، فإن التلاميذ قد يلجؤون بالتالي إلى ما يعتبره الآخرون سلوكيات تمثل مشكلات لتحقيق نفس هذه الوظائف. وعندما يعتمد تلميذ على سلوك غير ملائم، فإنه ينبغي مراعاة الطريقة التي يحقق بها التلميذ وظائف التواصل المختلفة هذه. فمثلاً، التلميذ الذي تنقصه مهارات التفاوض قد يكون قادراً على تغيير النشاط فقط عن طريق الجري من منطقة إلى أخرى في حجرة الدراسة. ولتنمية وتعزيز اكتساب شكل تواصل أكثر ملاءمة، يمكن للمعلم أن يستخدم طرق التدريس الطبيعية التي سبق وأن وصفناها. وإذا بدأ تلميذ في الجري والهروب من النشاط، يمكن للمعلم أن يقول، "استخدم صورك لتقول لي ماذا تريد". ثم لتعليم التفاوض قد يعطى المعلم اختياراً مثل "غيِّر

الأنشطة الآن وخذ دقيقة واحدة لعمل ذلك" أو "غير عند انتهاء الدرس وخذ ٥ دقائق" (لابد من يتم عرض الاختيار على وجه ساعة). وإذا اختار التلميذ الانصراف الآن، يحترم المعلم ذلك عن طريق إعطائه عينة موجزة من النشاط المفضل ثم إعادة توجيهه إلى نشاط جديد – "حسناً؟" – ورؤية ما إذا كان التلميذ سيقول "نعم".

وبالإضافة إلى هذه الوظائف البرجماتية، يوصى ريتشيل و سيجافوس (Reichle and Sigafoos, 1994) بمراعاة الطريقة التي يبدأ بها تلميذ التفاعلات الاجتماعية ويواصلها وينهيها. فمثلاً، قد يبدأ الطفل في الملعب بأن يدفعه أحد على الأرجوحة وذلك بأن يأخذ يد المعلم ويسير إلى الأرجوحة. ويمكن أن يواصل التلميذ التفاعل بأن يقول "أريد المزيد" أو يحرك جسمه متأرجحاً عندما تبطئ الأرجوحة. وعندما يتعب التلميذ من المرجحة، قد يتلفظ بألفاظ تدل على الاحتجاج أو يقول "قف". وفي حالة جيرمي فإنه رغب في أن تحاول المعلمة أن ترتدي قبعته (فعل اجتماعي روتيني). وتذكر هذه اللعبة في اليوم التالي وأخذ لها القبعة لكي يبدأ التفاعل. وبعد أن انتهت من طريقتها الكوميدية في محاولة ارتدائها، أعطتها لـ جيرمي، ولكنه أعادها لها (مواصلة التفاعل). ولكي ترى كيف سينهي جيرمي ذلك، استمرت المعلمة في أداء اللعبة لفترة قصيرة. وأخيراً أصبح جيرمي مثاراً جداً وبدأ الجري في دوائر. ولتعليمه إنهاء النشاط الروتيني، حثته ليعطي إشارة معناها "انتهيت"، ويضع القبعة على رف، ويضع علامة في جدول مواعيده على النشاط التالي.

رابعاً: ملخص

Summary

قدم هذا الفصل المصطلحات المستخدمة لوصف التواصل، بما في ذلك الشكل والمحتوى والوظيفة، ومستوى القصدية، والتواصل الاستقبالي/التعبيري. وهناك أربعة مستويات لتطبيقات الرموز لها أهمية خاصة في تخطيط دروس التعليم العام هي: مستوى الوعي، ومستوى ما قبل استخدام الرموز، ومستوى الرموز المادية المحسوسة، ومستوى الرموز المجردة. وبالنسبة لكل مستوى من هذه المستويات، يقدم المعلم الرموز المجردة ولكنه أيضاً يشكل الاستجابة من مستوى التلميذ الحالي. فمثلاً، قد يتم حث التلميذ الذي يستجيب أساساً عن طريق استخدام الابتسامات والوصول إلى الأشياء لكي يبدأ استخدام الصور للتعبير عن طلباته. وعندما يبدأ التلاميذ في استخدام التواصل غير الرمزي بقصد، فإنهم يكونوا على استعداد لبدء استخدام شكل ما من أشكال التواصل المعزز أو البديل. وقد قدم هذا الفصل استراتيجيات تعليم التواصل المعزز أو البديل مع أمثلة محددة لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور وأجهزة إخراج الصوت ولغة الإشارات اليدوية. وينبغي أيضاً تشجيع التلاميذ ليستخدموا أي كلام يكون لديهم. والأكثر أهمية هو تنمية والارتقاء بوظيفة التواصل أياً كان الشكل الذي تتخذه.

وقد لاحظ جويتز وهانت (Goetz & Hunt, 1994) أن هناك ثلاث نقاط مهمة في تخطيط التواصل. أولاً، أن كل الأشخاص يتواصلون. وقد أوضح هذا الفصل كيف يتواصل بعض الأفراد بصورة غير رمزية. وثانياً، أن كل أشكال التواصل متعددة الأساليب. وقد وصف هذا الفصل التواصل غير الرمزي، والتواصل المعزز أو البديل،

والكلام، وسوف يستخدم العديد من التلاميذ خليطاً من هذه النظم. وفي الحقيقة أنه عندما يستخدم شخص ما الكلام، تكون هناك أيضاً إشارات غير لفظية وأحياناً أشياء مادية محسوسة مثل صورة. وبالمثل، فإن التلاميذ ذوي الإعاقات الحادة يحتاجون فرصة لاستخدام خليط من أشكال الاستجابة لتحقيق وظائف التواصل. ثالثاً وأخيراً، تتطلب كل أشكال التواصل شريكاً. فالتواصل مهارة اجتماعية.

خامساً: تطبيقات

Applications

١- حدد مستوى الضرورة على التواصل لدى كل تلميذ في مجموعة من دراسات لحالات عدد من التلاميذ.

٢- ناقش كيف تنمي مقصد تواصل تلميذ لديه عدد قليل من الاستجابات القابلة للقياس والملاحظة (مثل مثال تومي الذي تمت مناقشته في هذا الفصل).

٣- ناقش أفكاراً لكيفية الارتقاء بشكل التواصل من مستوى إلى آخر (من مستوى ما قبل استخدام الرموز إلى مستوى الرموز المادية المحسوسة مثلاً).

٤- ناقش مميزات وعيوب التواصل المدعوم والتواصل غير المدعوم.

obeikandl.com