الفصل التاسع

التأهيل للتعليم المناسب

Entitlement to on Appropriate Education

مقدمة Introduction

يأخذ مؤلفا الكتاب فى اعتبارهم فى هذا الفصل عملية تأهيل التلاميذ أصحاب التوحد من خلال تعليم يقابل حاجات هذه الفئة من التلاميذ ثم يقوم مؤلفا هذا الكتاب بعد ذلك بتلخيص وجهة نظرهم عن شكل التعليم المقترح لتحقيق هذا الغرض. ولقد أعلن Stanley عام ١٩٦٥ أنه لا يوجد طفل غير قابل للتعليم، كما أعلن عن تغيير يعطى لكل طفل الحق فى التعليم ولخص ذلك التغيير فى مشروع التعليم عام ١٩٧٠.

ففى المملكة المتحدة تم الانتقال من الموقف الذى يركز على علاج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بدلاً من تعليمهم من خلال وضع هؤلاء الأطفال داخل مؤسسات معزولة لمعالجة حاجات هؤلاء الأطفال. لقد أصبحنا الآن فى موقف يفترض تحديد أهداف متشابهة لجميع الأطفال سواء أكانوا أطفال توحد أو عاديين وذلك من خلال المنهج الوطنى فى المملكة المتحدة والذى يهدف إلى تأهيل جميع الأطفال وأصبحنا فى موقف يدعو فيه المتخصصون إلى التحرك نحو التكامل وأثناء عملية التحرك من الوضع الأول إلى الوضع الأخير ظهرت عدة مسميات ركزت على أهمية التكامل التربوى.

والجدير بالذكر أن الاجراءات المختلفة التى اتبعت فى هذا الشأن منذ عام ١٩٧١ وما قبله حتى الآن حددت وركزت على طرق أيديولوجية خاصة لم تأخذ فى اعتبارها الجانب التربوى.

ونحن نرغب فى فصل وجهة النظر الحالية للتأهيل القائمة على الأهداف التربوية العامة التى ترتبط بالمحتوى (فى المنهج الوطنى) عن وجهة النظر الخاصة بنا عن التأهيل القائم على الأهداف التى تنبثق من المبادئ التى ترتبط بمقابلة الحاجات الفردية (والتى تختلف باختلاف الأفراد عبر الوقت).

وفى حالة التطبيق والممارسة وجد قبول متزايد لوجهة نظرنا ولقد أدرك المعلمون أهمية تدريب المتخصصين على مقابلة حاجات التلاميذ أصحاب التوحد، وأهمية التحكم فى ميزانية التدريب والاهتمام بمقررات التدريب التى تستخدم لتحقيق هذا الغرض. والنتيجة الطبيعية لهذا الادراك المتزايد للحاجات الخاصة للتلاميذ أصحاب التوحد هى الشهرة التى أخذتها البرامج الخاصة (برامج الفئات الخاصة) (غالبا فى الأقطار الأخرى) التى تقدم طرائق لتدريس التلاميذ أصحاب التوحد. إلا أن هذه البرامج تختلف فى الجودة والملاءمة لكن نحن لا نعارض طريقة بعينها أو مدخلاً بعينه.. ونحن نناضل من أجل وضع منهج خاص يختلف عن المنهج الوطنى ولكنه منهج يتضمن أفكاراً جيدة عن أساليب التعليم مثل برامج المنهج الوطنى، ومنهج يركز على التدريس الفعال الذى يشتمل على أحكام عن محتوى المنهج وطرق التدريس تأخذ فى اعتبارها الفروق بين التلاميذ والفروق الفردية بين المدرسين.

فكرة التأهيل The Notion of Entitlement

إذا افترضنا ولو للحظة أنه يجب علينا كمعلمين أن نجعل أطفال التوحد الذين نقوم برعايتهم يشاركون اقرانهم فى منهج عملى كامل يناسب أعمارهم عند ذلك نحتاج أن نطرح سؤالا: - فى أى موقف تعليمى نضع هؤلاء الأطفال لتحقيق هذا الغرض؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك بفعالية.

(١) المنهج المتسع والمتوازن

A Broad And Balanced Curriculum

يعتمد هذا المنهج على ما يستقبله التلميذ من خبرات، وفى هذا المنهج يتعرض التلاميذ لخبرات غير متساوية.. مثال ذلك لا يعنى جلوس طفل التوحد ومشاهدته لفيلم فيديو عن التربية الجنسية أن هذا الطفل قد استقبل الخبرة الجنسية وكون معنى عنها.. وهذا المنهج ينظم نقاط القوة فى نفس الوقت التى يعمل فيه على علاج نقاط الضعف ومن ثم يجب أن تكون هناك مرونة كافية فى المنهج حتى يمكن تصميمه فى ضوء اهتمامات الطفل وحتى يمكن أن نستخدمه فى علاج نقاط الضعف. ويجب أن يكون اتساع هذا المنهج ذا معنى أو اتساعاً حقيقياً نحكم عليه فى ضوء ما يوفره من حياة مدرسية وهذا المنهج يركز بدرجة قليلة على التعرض للمواد الدراسية لأن التركيز على محتوى المواد الدراسية كأفضلية يؤدى إلى إهمال عملية بناء المهارات الاجتماعية.. لذا يجب أن يكون المعلم بارعاً فى تدريس المساحات ذت الأهمية الخاصة فى نطاق كل مادة دراسية.

(٢) المنهج الوظيفى A Functional Curriculum

يتضمن مفهوم المنهج الوظيفى إعداد التلاميذ وتدريبهم على الاستقلالية. وتمثل مهارة تدريب الطفل على الاستقلالية عادة مهارة هامة من مهارات الحياة فى الفصول المختلفة التى تضم فئة تلاميذ التوحد. هذه الأهداف (الاعداد للاستقلالية) تمثل أهداف وظيفية وفعالة بالنسبة لتلاميذنا والجدير بالذكر أن بعض التلاميذ يستطيع اكتساب مهارات الاستقلالية وممارستها ولكن البعض الآخر لا يستطيع اكتساب مهارات الاستقلالية وبخاصة التلاميذ ذوو صعوبات التعلم المتعددة والعميقة.

وفى المنهج الوظيفى ترتبط الحاجات العملية للتلاميذ أصحاب التوحد جيداً باختزال الضغط الناجم من العزلة الاجتماعية واختزال السلوكيات السلبية الذاتية لدى طفل التوحد. كما ترتبط الحاجات العملية بالحاجات الفطرية المتنوعة لطفل التوحد. وهذا المنهج الوظيفى لا يقلل من قيمة تدريس مهارات الحياة بل يعنى أنه

يجب أن تنقح هذه المهارات بحيث تتضمن تدريس المهارات الهامة مثل مهارات التسامح، ومهارات القدرة على فهم شيء ما من الحياة الاجتماعية ومهارات التفاعل مع الآخرين وبالتالى يمتلك الطفل طريقة للاختيار داخل مهارات الحياة.

وسوف تتطور نوعية وجودة حياة هؤلاء الأطفال كلما أصبحوا أكثر ارتياحاً مع الأفراد الآخرين الذين يتفاعلون معهم وكلما أصبح الآخرون أكثر ارتياحاً معهم. ويقترح بعض المتخصصين فى التربية مناهج وظيفية تؤكد على تدريس المهارات التى يحتاجها الفرد البالغ منذ لحظاته الأولى فى التعليم، وهذا يتضمن معنى التوافق المستمر مع تلك المهارات (مثال ذلك التدريب على مهارات اختيار الغذاء بدلاً من مهارات إعداد شجرة الكريسماس) ولكن هنا يوجد خطر يتمثل فى تحديد وتحجيم آفاق تعلم الطفل. نحن نكون عادة غير سعداء عندما نجد أن تدريب الطفل يقتصر على مهارات معينة يستخدمها فى المناسبات الأقل فى قيمتها الأجتماعية منذ نعومة أظافره. لذا يجب التدريب على مهارات التوظيف أو تفعيل مهارات العمل من خلال البرامج الخاصة بذلك.

(٣) المنهج المناسب للعمر

An Age - Appropriate Curriculum

يركز هذا المنهج على «مناسبة - العمر» بالنسبة لأغلب التلاميذ من أصحاب التوحد فى نفس الوقت الذى يركز فيه على «مناسبة - نمو الشخص» وهذا يعنى أن المنهج يجب أن يناسب العمر ومستوى نمو لفرد (مثال ذلك) نحن نحتاج أن نتحدث عن شخص عمره ١٧ عاماً ولكن يجب أن نتذكر أيضا مستوى نمو هذا الشخص أو مرحلة النمو التى يمر بها. وفى التوحد يحتاج الرأى الخاص بمستوى النمو إلى تحليلات إضافية. فالفرد التوحدى يكون قادراً على ممارسة مستويات عليا من العمل مثل القراءة أو تذكر الجدول الزمنى للحافلات إلا أنه لا يستطيع أن ينفذ لرحلة بسيطة باستخدام الحافلة فى المدينة لأن أصحاب التوحد لا يستطيعون الجلوس بجوار بعضهم البعض هذا المبرر يدعو إلى إجراء المزيد من التحليل لأطفال التوحد.

ويجب أن يتغير مفهوم التربية الجنسية بوضوح عبر الوقت الذى يقضيه الفرد فى المدرسة - حتى ترتبط بمستوى النمو الانفعالى والاجتماعى وليس فقط بالعمر أو التغيرات البدنية. وهذا يؤكد على أهمية تركيز المنهج على عاملى العمر، ومستوى النمو بالطبع نحن لا نقول إنه يجب على التدريس أن ينتظر التلميذ حتى يصل إلى مستوى النمو المناسب. لذا فإنه بدون التدخل الايجابى اللازم لتدريس مستويات النمو لن يحقق تلاميذ التوحد التقدم المناسب بل يحقق تقدماً ضئيلاً فهناك أيضا بعض جوانب التعليم التى نحتاج إلى تدريسها رغم أن التلميذ غير جاهز لها من الناحية التنموية.. فالمراهقون يحتاجون إلى الاعداد للتغيرات المصاحبة للمراهقة سواء كانوا يفهمون معناها أم لا كما أنهم يحتاجون إلى تعليم جنسى كافى حتى يحافظون على أمنهم وصحتهم ولياقتهم الجسيمة. إلا أن تقديم تعليم جنسى واضح يحتاج لدراسة الحالات الانفعالية التى لا يستطيع فرد التوحد تقديرها فهذا يبدو أمراً صارماً ومربكاً لهم لأنهم لم يصلوا إلى السن المناسب

(٤) اكتساب المهارة Skill Acquistion

يركز المنهج الوطنى على المعرفة، والخبرة، والفهم كما يركز على عملية اكتساب المهارة.. وداخل هذا المجال الواسع فى التربية الخاصة أصبح تدريس المهارات يكافئ التعليم والرعاية.. ويمثل اكتساب المهارات منتجاً فرعياً للعديد من حزم المناهج الخاصة التى تعد من قبل المنهج القومى، وتظل عملية اكتساب المهارات سمة لمدخل التدريس فى العديد من المدارس الخاصة وهناك خطر يتمثل فى عدم تطوير المعلم لمهارات الاتصال لدى الطفل التوحدى وهذا أمر غير مناسب لأنه من الصعب أن يكون الفرد ماهراً فى المجال الاجتماعى ومجال الاتصال بدون فهم المهارات اللازمة لكل مجال، وبدون ممارسة هذه المهارات لذا يجب أن تركز التربية على التدريس اللازم لزيادة الفهم ويجب أن تشمل الرعاية، والاختصاص أو الاهتمام بجودة حياة الأفراد أصحاب التوحد.

(٥) مناسبة التأهيل Approtriateness of Entitlement

يضطر معلمو التلاميذ أصحاب التوحد إلى استخدام المنهج الوطنى بالمملكة المتحدة فى العديد من المؤسسات التعليمية دون إجراء أى تحليل للتعرف على مدى توافق هذا المنهج مع الحاجات الحقيقية لهؤلاء الأطفال.

ولتصحيح هذا الوضع ابتكرت بعض الجماعات العاملة طرقاً لتمكين التلاميذ أصحاب التوحد من المشاركة فى المنهج القومى ولقد شرح أحد المؤلفين هذه الطرق قائلا إن نقطة البداية لمشاركة هؤلاء التلاميذ هى تصميم المناهج التى تناسب حاجات هذه الفئة والتى تمثل القاعدة الصلبة للتمدرس. ولكى نتحرك نحو تزويد كل التلاميذ بنفس الخبرات التربوية يجب أن نأخذ فى اعتبارنا قدرة الطفل على الاستجابة لهذه الخبرات. هذا ويمكن تأهيل الأطفال أصحاب التوحد عن طريق التدريب.

ولكن هذا يعنى القليل إذا فسرنا ذلك على أنه تأهيل للمرور إلى التربية التى يجب أن تقدم لغالبية الناس لذا يجب أن يؤهلوا للتعليم طبقاً لحاجاتهم الخاصة وطبقاً لظروف الحياة المحيطة بهم. والحديث عن التكامل والجودة لا يفسد الحقيقة الدالة على أن حاجات بعض التلاميذ أصحاب التوحد تظل غامضة ولا يمكن التميز بينها وبين حاجات جميع التلاميذ. وعندما نقدم للتلاميذ التوحديين منهج الغالبية العظمى من التلاميذ فإن هذا المنهج قد يتناقض مع حاجاتهم.

من التأهيل إلى الدمج

From Entitlement To Inclusion

لم تصبح التربية غاية فى حد ذاتها بل أصبحت وسيلة للإعداد للحياة. وهنا نذكر افتراضاً هاماً يشير إلى أن الجودة المستقبلية للحياة يمكن الوصول إليها من خلال اكساب التلاميذ للمهارات والمعارف وليس من خلال تجاهل العملية التربوية لذا فإنه يمكن اكساب التلاميذ المهارات والمعارف من خلال التركيز على جودة العملية ذاتها، وهذا يفترض أن الجودة تعنى المفهوم الذى يجب تقديمه لكل فرد.

ويميل المتخصصون فى التربية إلى تفسير «جودة الحياة» من وجهة نظر الأفراد العاديين بدون الأخذ فى الاعتبار ماذا يعنى مفهوم الجودة بالنسبة لأصحاب التوحد (الأفراد قيد الاهتمام).

نحن لا نستطيع أن نحصى بدقة ماذا تعنى الجودة الحياتية بالنسبة لبعض تلاميذ التوحد، ولكن نستطيع أن نفترض أن جودة الحياة بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ تعنى توفير سبل الراحة لهم من الناحية البدنية والنفسية بقدر الإمكان، وتوفير سبل الرعاية والحب، والاستفادة من التشجيع والتدعيم أما بالنسبة لتلاميذ التوحد ذوى صعوبات التعلم الإضافية فإن جودة الحياة بالنسبة لهم تعنى تطوير طرق عملية ومناسبة تمكنهم من التعبير عن حاجاتهم، وتطوير بعض الطرق التى تمكنهم من عمل الاختيارات والبدائل والحلول المتعددة، عندئذ تصبح الأغراض السابقة أغراضاً تربوية منطقية. والجدير بالذكر أن «الجودة المستقبلية للحياة» بالنسبة لأطفال التوحد تعتمد أكثر على السؤال الآتى: إلى أى درجة يمكن لهم أن يتعلموا الحياة مع الآخرين وإلى أى درجة يمكنهم فهم الآخرين والاعتماد ولو بدرجة قليلة جداً على المهارات الأكاديمية التى يمتلكونها.

وقد يصبح مدخل «منهج للجميع» مناسباً إذا استطاع الأفراد الاستفادة من هذا المنهج والتكيف مع مبادئ منهج الكل. بحيث تشمل مبادئ هذا المنهج فكرة أن الأفضلية وتعطى دائماً إلى الرعاية وإلى الشأن الخاص بالجودة الحالية لحياة أصحاب التوحد وتعطى إلى أغراض أصحاب التوحد المستقبلية. فأصحاب التوحد لهم حق دراسة وإدراك اهتماماتهم ويجب على المنهج أن يأخذ اهتمامات هذه الفئة من التلاميذ فى الحسبان، ومن ثم يجب ألا تعتمد هذه الاهتمامات على الخبرات والأغراض العامة سابقة الإعداد. لذا فإنه يجب أن نتحرك من وجهات النظر الحالية التى تركز على استخدام المناهج المعدة مسبقاً فى تأهيل أصحاب التوحد إلى فكرة دمج أصحاب التوحد فى المنهج. يحتاج كل التلاميذ خاصة أصحاب التوحد إلى المشاركة فى تخطيط المنهج ولا نحتاج إلى تغير الطفل ليتكيف مع المنهج، والحديث

عن الدمج فى التربية يقودنا إلى الحديث عن اعتبار ذلك حقا من حقوق الإنسان وعن المبادئ العامة التى أثيرت مسبقاً فى المناقشة.

التفكير التوحدى: تطبيقات تربوية

Autistic Thinking: Implications For Pedagogy

(١) التربية الفعالة Effective Education

لقد ذكرنا فى الفصول السابقة وجهة نظرنا عن طبيعة التفكير التوحدى ثم وصفنا بعد ذلك أنماط صعوبات التعلم التى تظهر كرد فعل لهذا النمط من التفكير. هنا نرسم دائرة كاملة عن التفكير التوحدى لأننا نعتقد أن طريقة التربية الفعالة لهؤلاء التلاميذ تعتمد على فهم هذا النمط من التفكير... ولقد ركزنا بوجه خاص خلال هذا الكتاب على اعتقادنا الدال على أن التدريس يجب ألا يقتصر على كونه طريقة بسيطة لتعديل السلوك وزيادة معارف ومهارات الأفراد إلى أقصى درجة ممكنة يسمح بها إطار التعلم ولكن يجب أن يكون التدريس عنصراً داخل المنهج يسعى إلى تحسين فعالية تفكير الفرد وتعلمه.

(٢) المبادئ التربوية Pedagogical Principles

لقد ظهر فى الأيام الأخيرة بالمملكة المتحدة اعتقاد خاطئ يقترح تدريب المعلمين على تنفيذ البرامج التربوية المحددة سلفاً عن طريق الملاحظة البسيطة للممارسات الجيدة.. وهذا يتطلب من المعلم القدرة على تنفيذ التعليمات، ومراقبة تقدم التلميذ نحو الأهداف التى حددت بشكل متقدم وفى النهاية تقييم النتائج.

ولكن من وجهة نظرنا هذا المدخل غير مناسب لتربية أى طفل، وله مخاطره على أطفال التوحد بوجه خاص.. ويتطلب التدريس الفعال لتلاميذ التوحد مراقبة ومتابعة تشخيصية مستمرة لعمليتى التفكير والتعلم. من السهل أن نصدر أحكاماً فى ضوء السلوك الظاهرى للفرد لمعرفة لماذا يتصرف هذا الفرد بتلك الكيفية إلا أن هذا الأمر لا يمكن تطبيقه فى حالة التوحد.

لا توجد من وجهة نظرنا خطوات سابقة الإعداد يتبعها المعلم لحل مشكلات تربية

طفل التوحد لأن هؤلاء الأطفال مختلفون جداً حيث يختلف الفرد عن نفسه عبر الأوقات المختلفة والمواقف المختلفة. لذا فإن المعلم يحتاج إلى مبادئ مرشدة يستخدمها فى مواقف خاصة داخل الصف ويجب تبليغ المعلم بمعلومات عن قدرات هؤلاء الأطفال وطاقاتهم ومعرفتهم الذاتية.

وهكذا يصبح التدريس عبارة عن قضية توازن بين الأخذ والعطاء، وقضية لعمل أحكام عن أفضل طريقة للتقدم نحو أهداف الدرس. لذا فإن التوحد يمثل تحدياً للمعلم يجعله يسعى لإعادة فحص أفكاره ومبادراته التدريسية ويجعله أيضاً يعيد التفكير فى معتقداته واتجاهاته التعليمية ويستطيع معلم التوحد أن يفعل هذا عندما يتحرر من القيود والخطوات المحددة سلفا وإذا كان لديه طرق ضرورية للتقدم فى الدرس.

(٣) استخدام الذات المدربة Using An Experiencing Self

ترتبط مشكلة تنمية الذات المدربة بعدم قدرة التلاميذ أصحاب التوحد على معالجة المعلومات، ولقد سبق الاشارة إلى ذلك فى فصل سابق.

وهناك العديد من المجهودات التى بذلت لتنمية الذت المدربة لدى تلميذ التوحد إلا أن النتائج كشفت عن الآتى:

- عدم استخدام المختصين فى علم النفس المعرفى والمعلمين الذين يتعاملون مع التوحد كاضطراب معرفى أكثر من كونه ضعف عاطفى - لمداخل التدريس العلاجية فى تنمية الذات الخبيرة لدى طفل التوحد.
- عدم تشجيع مؤلفى هذا الكتاب لاستخدام المداخل النفسية الدينامية فى تنمية الذات المدربة لدى طفل التوحد لأن النتائج أشارت إلى عدم فعالية هذه المداخل مع طفل التوحد.
- فشل مداخل التدريس القائمة على المهارات فى تنمية المهارات لدى طفل التوحد، وتنمية قدرته على تعميم ونقل هذه المهارات من موقف إلى موقف آخر.

ويرى مؤلفا هذا الكتاب أنه لا يمكن تنمية قدرة طفل التوحد على إدراك العالم المحيط به وتجربته (الذات المدربة) بطرق بعينها إذا لم يتم إعداد هذا الطفل لذلك الغرض. لذا فإنه يقترح استخدام طرق أخرى لتحقيق هذا الغرض وتنمية قدرة الطفل على التفكير من خلال إتاحة الفرصة لهم (مواقف) كما لو كان لديهم ذات مدربة وبالفعل اتضح أن العديد من أصحاب التوحد الأكثر قدرة على التعلم يستطيعون العمل بفعالية إذا وجدت لديهم ذات مدربة تنمى بطرق مختلفة مثال ذلك: محاولة استخدام الصور الفوتوغرافية الثابتة للتلميذ صاحب التوحد من أجل مساعدته على تكوين ذاكرة عن الأحداث الذاتية تقوم بدور هام فى مساعدة هذا التلميذ على تكوين معنى خارجى عن الذات وهذا الأمر يساعد فى تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات دون الحاجة إلى تكرار الأحداث التى يمر بها هذا الطفل.

وإذا كنا نرغب فى تعليم الطفل صاحب التوحد كيف يفكر فإنه يجب أن نتحرك بعيدا عن استخدام المنهج التعويضى Compensatory Curriculum الذى يركز على المستوى السلوكى، والمناهج العلاجية Remedial curriculum التى ثبت عدم جدواها فى هذا الشأن. إلا أن المنهج الذى يفيد فى تنمية الذات المدربة لدى طفل التوحد وفى تنمية قدرته على كيفية التعليم الذاتى هو المنهج التعويضى المعرفى الذى يهدف إلى مساعدة التلميذ على اكتساب المهارات المعرفية. ويحتاج طفل التوحد أثناء عمله مع المعلم إلى تركيز انتباهه على دوره فى حل المشكلات وإلى إدراك أهمية مشاركته فى العمل لإثارة الذاكرة.

(٤) استخدام العاطفة Using Emotion

تعتبر عملية البحث عن طرق لتخفيف الانفعالات المصاحبة للفشل أثناء مهام حل المشكلات سلوك تدريسى شائع وبخاصة لدى الأطفال أصحاب التوحد. ونحن نعرف جيداً أنه يمكن تطوير التفكير لدى الفرد عن طريق تشجيع وتنمية وعيه بالحالة الانفعالية لديه. لذا فإن المشكلة الحقيقة لدى المعلم تكمن فى الكيفية الى يستخدمها فى تدريس الانفعالات، وفى إدارة السياق الانفعالى داخل الصف فى نفس الوقت.

لذا يجب أن نترك الحرية بالنسبة للمعلم لكى يتصرف فى ضوء المبادئ السابقة بحيث يختار منها المناسب. وهذه المبادئ يجب أن تكون مناسبة للطفل التوحدى وتساهم فى تنمية الوعى التأملى لدى هذا الطفل بحالته الانفعالية وهذا يمكن تحقيقه داخل موقف مشحون انفعالياً.

وبالتأكد فإنه المعلم يحتاج إلى استخدام التعبيرات الانفعالية فى موقف معين ويحتاج أيضا إلى أن يستخدم هذه التعبيرات فى التأمل كما ذكر فى فصل النمو الانفعالى.

وتعتمد عملية التحكم فى الصف على تخفيف الانفعالات المصاحبة ومن وجهة نظرنا هناك حالات يحتاج فيها المعلم أن يستخدم الانفعالات التى تتولد فى موقف معين لتطوير فهم التلميذ عن الكيفية التى يشعر بها تجاه نشاط معين واتباع هذا الإجراء يزيد من قوة وطاقة التعلم بالنسبة للتلميذ.. وفى ضوء هذا المعنى تصبح التربية جزءاً من العملية العلاجية حيث توضع التربية داخل سياق علاجى يناسب العمل مع أصحاب التوحد.

الاستنتاج Conclusion

لقد تكون لدينا فكرة دقيقة عن تنظيم تعليم الأطفال أصحاب التوحد وتطبيقه... ولقد اقترحنا أن هذه الفكرة يجب أن تضم مشكلة التفكير التوحدى والحلول. وهنا يمكن القول أن طفل التوحد يجد صعوبة فى التعبير عن الحلول التى يستخدمها المعلم لمساعدته. وفهم الأطفال أصحاب التوحد وتعليمهم يمثل تحدياً كبيراً، ومن وجهة نظرنا لا يمكن تنمية فهم طفل التوحد بدون أن نأخذ فى الاعتبار عملية تعليمه بفاعلية.

كلمة أخيرة

المشكلة الرئيسية التى واجهتنا عند كتابة هذا الكتاب هى ما الذى نركز عليه وما الذى نتركه، ولقد ظهرت هذه المشكلة كشىء من المفاجأة. فلقد كان الغرض الأساسى عمل كتاب شامل لكل الموضوعات فى التربية والتوحد، ولكن اتضح بعد ذلك أن هذا الأمر غير ممكن داخل هذه المساحة المحدودة. ولقد اخترنا الحل الآتى: - أن نتابع وجهة نظرنا الخاصة عن كيفية تعليم الأطفال أصحاب التوحد ولكن بطريقة مثالية من خلال استخدام سمات هؤلاء الأطفال داخل منظور سيكولوجى خاص يمكن من خلاله تحديد طريقة مثلى فى التدريس.

اقترح علينا أحد المراجعين للخطة الأولية للكتاب أن نركز فقط على الموضوعات ذات الصبغة العملية وبالتالى إهمال الجزء الخاص بفهم أصحاب التوحد قائلاً إن هذه الموضوعات يجب تغطيتها فى كتاب آخر. لقد رفضنا هذا الرأى لأن فهمنا للتوحد يجب أن يأتى فى المقام الأول وهو غير متاح فى نصوص أخرى، والشىء الأكثر أهمية هو أنه لا يمكن تدريس أى فئة بالشكل المناسب بدون فهم هذه الفئة. أملنا أن يلم القارئ بفهم أصحاب التوحد وطرق تدريسهم وهذا يمثل إقرار منا على أهمية هذا. نحن لا ندعى أننا نفهم التوحد بشكل كامل أو أننا وصلنا إلى رؤية نهائية محددة لطبيعة التوحد، ولكننا نعتقد فقط فى كفاحنا نحو الفهم، والذى يمثل شيئاً يمكن تحقيقه.

References

1- American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed (DSM-IV). Washington, DC, American Psychiatric Association.

2- Baron- Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985) Does the autistic child have a 'theory of mind'? Cognition, 21, 37- 46.

3- Courchesne, E., Saitoh, O., Townsend, J.P. & Yeung - Courchesne, R. (1994) Cerebellar hypoplasia in infantile autism. Lancet, 343, 1 January, 63- 64.

4- DeMyer, M. & DeMyer, K. (1979) Parents and Children In Autism. Washington, DC, Winston &Sons.

5- Department of Education and Science (1970) The Education (Handicapped Children) Act. London, DES.

6- Department of Education and Science (1968) Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Warnock Report). London, DES.

7- Dewart, H. & Summers, S. (1988) The Pragmatics Profile of Early Communication Skills. Windsor, NFER/ Nelson.

8- Doll, E. A. (1965) Vineland Social Maturity Scale. Windsor, NFER /Nelson.

9- Frith, U. (1989) Autism: Explaining the Enigma . Oxford, Blackwell.

10- Grandin, T. & Scariano, M. (1986) Emergence, Labelled Autistic. London, Erlbaum.

11- Hobson, R. P. (1993) Autism and the Development of Mind. London, Erlbaum.

12- Jordan, R. R. (1989) An experimental comparaison of the understanding and use of speake - addressee personal pronouns in autistic children. British Journal of Disorders of Communication, 24, 169 - 179.

13- Jordan, R.R. (1990) The Option Approach to Autism: Observer Project Report. London, National Autistic Society.

14- Jordan, R.R. (1991) The National Curriculum: Access for Pupils with Autism. London, Inge Wakehurst Trust.

!5- Jordan, R.R. (1993) The nature of the linguistic and communication diffculties of children with autism. In D. J. Messer & G.J. Turner (eds), Critical Influences on Child Language Acquisition and Development. London, Macmillan.

16- Jordan, R.R. and Powell, S.D. (1990) Improving thinking in autistic children using computer presented activies Communication, 24, 1, 23- 25.

17- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 2, 217- 250.

18- Kiernan, C. C. & Reid, B. (1977) The Pre- Verbal Communication Schedule. Windsor, NFER/ Nelson.

19- Kiernan, C. C., Reid, B. & Goldbart, J. (1987) Focus on Language and Commumication. Manchester, Manchester University Press.

20- Mesibov, G. B. & Landrus, R. I. Structured Teaching. North Carolina, Workshop Publications.

21- National Autistic Society (1993) Approaches to Autism, 2nd edn. London, National Autistic Society.

22- National Curriculum Council (1988) Curriculum Guidance 2: A Curriculum for All. York, National Curriculum Council.

23- Nind, M. & Hewett, D. (1988) Interaction as curriculum. British Journal of Special Education, 15, 55-57.

24- Oshoima-Takane, Y. & Benaroya, S. (1989) An alternative of pronominal, errors in autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 19, 73 - 85.

25- Powell, S.D. & Jordan, R.R. (1993) Being subjective about autistic thinking and learning to learn. Educational Psychology, 13, 3 - 4, 359 - 370.

26- Riding, R. J. & Powell, S.D. (1989) Learn to Think. Birmingham, Learning and Training Technology.

27- Ripich, D.N. & Spinelli, F.M. (1985) An ethnographic approach to assessment and intervention . In D. N. Ripich & F. M. Spinelli, School Discourse Problems. London, Taylor & Francis.

28- Sacks, O. (1993) A neurologist's notebook: an anthrologist on Mars. The New Yorker, 27 December, pp. 106-125.

29- Schopler, E. and Mesibov, G.B. (eds) (1988) Diagnosis and Assessment in Autism. New York, Plenum Press.

30- Segal, S.S. (1956) No Child is Ineducable: Special Education Provision and Trends. Oxford, Pergamon.

31- Watson, L.R. (1985) The TEACCH communication curriculum. In E. Schopler & G. Mesibov (eds), Communication Problems in Autism. New York, Plenum Press.

32- Watson, L., Lord, C., Schaffer, B. & Schopler, E. (1989) Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children. New York, Irvington.

33- Williams, D. (1992) Nobody Nowhere. London, Doubleday.

34- Wing, L. (1988) The continum of autistic characteristics. In. E. Schopler & G. Mesiblov (eds), Diagnosis and Assessment in Autism. New York, Plenum Press.

35- Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11- 29.

36- World Health Organisation (1990) Mental Disorders: a Glossary and Guide to their Classification in Accordance with the 10th Revision of the International Classification of Diseases (ICD-10). Geneve, World Health Organisation.