الفصل الرابع

استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف

obeikandl.com

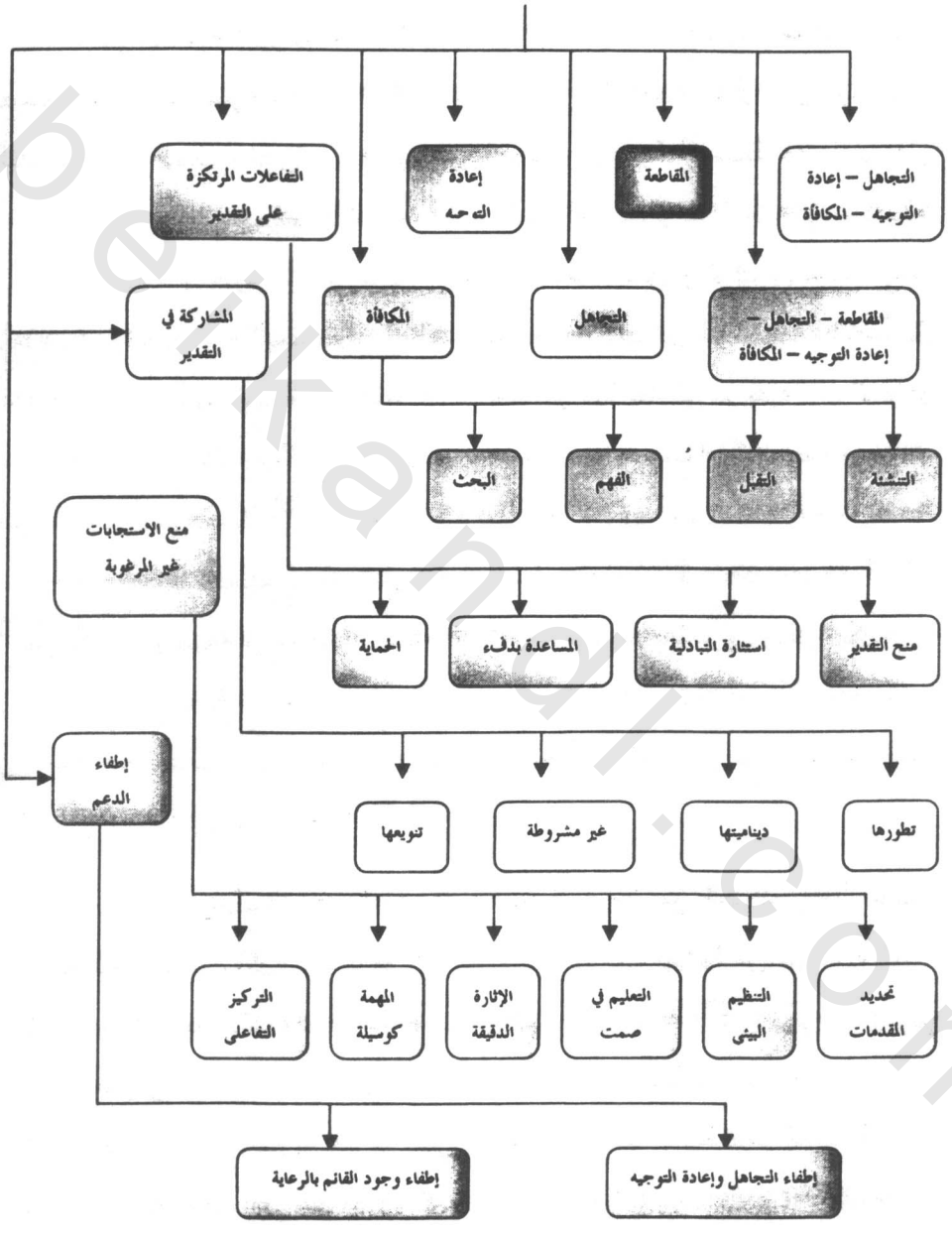
استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف *Strategies and Techniques*

بادئ دي بدء فإن فنيات التعليم الملطف واستراتيجياته تجسد موقفاً من التضامن تعكسه وتظهره التفاعلات العاطفية الدافئة المتسامحة . ولو كان الإذعان والخضوع هو الهدف، لكان بوسع أي استراتيجية وأي فنية أن تحققه. ولكن لأن التعليم الملطف يسعى إلى تعليم الترابط والاعتماد المتبادل والمكافأة الإنسانية ، فلابد من انتخاب واختيار الاستراتيجيات التي تنسجم وتتسق وتتوافق مع هذه الأهداف . وتعتبر استراتيجيات التعليم الملطف هي الوسائل المبدئية للاتصال بأهدافه وقيمه . حيث إنها توجه التفاعلات نحو غرض تفاعلي مركزي – ألا وهو المشاركة في المكافأة . والتركير على تعليم ذلك يحكم طريقة وتوقيت وسبب اختيارنا لأي استراتيجية أو فنية أخرى . ***(McGee , et al , 1987 : 63)*** ويستخدم التعليم الملطف عدة فنيات ترتكز على فلسفة التعليم الملطف ، وتعتبر عديمة المعنى إذا حرمت من وضعه أو موقفه أو نسقه القيمي الذي يتسم بالتحرير وتقدير كرامة الإنسان وهذه الفنيات ليست مجموعة من الإجراءات الجامدة ، ولكنها مجموعة من الفنيات والأساليب التي يستطيع القائم بالرعاية أن ينتخب من بينها الاستراتيجية الملائمة . ***(Jones & McCaughey , 1992)***

وتلك الفنيات ليست جديدة وقد استخدمها الآخرون من القائمين بالرعاية لعدة سنوات خلت ، ولكن الجديد هو أن مزج هذه الفنيات يمكننا من تجنب استخدام العقاب ، والأهم من ذلك أنه يمكننا أيضاً من تعليم الضبط التفاعلي الذي يؤدي إلى الترابط . وليس من الضروري أن يستخدم القائمون بالرعاية كلاً من هذه الفنيات بترتيب معين ، بل إن عليهم أن يؤسسوا تعليمهم بناءً على أحكامهم الخاصة والتي ترتكز على التغييرات التي تحدث في سلوك الفرد . ***(Jones&McCaughey, 1992)***

شكل (٢)

استراتيجيات التعليم الملطف



ومن الواضح أن بعض هذه الإجراءات تعتبر امتداداً لبعض الإجراءات السلوكية الراسخة والتي تطبق على نحو يتسم بالحكمة . وتحت تفاصيل استراتيجية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة، والمقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة في التعليم الملطف يمكن رؤية بعض المبادئ البسيطة إلى حد ما مثل الإطفاء ، والتدعيم التمايزي ، وضبط المثير. والمهم بخصوص التعليم الملطف هو ترتيب وتتابع مجموعة محكمة من الإجراءات السلوكية في منهج واضح من تعديل السلوك *(Glynn , 1985)*

وليس هناك معادلة منتظمة لتحديد استخدام أي من تلك الفنيات أو طريقة استخدامها نظراً لأن كل فرد له تاريخه الخاص ، والقائمون برعايته الخاصون به ، واحتمالات نمو خاصة به ، وخصائص تعليم فردية . ومن وقت لآخر يمكن تغيير مجموعة الفنيات بناءً على احتياجات الفرد . وعلى القائم بالرعاية أن يتبنى فنياته وفقاً لذلك وأن يتجنب الانغلاق على مدخل واحد *(McGee , 1985 c)* .

وينبغي أن تعكس استراتيجيات وأساليب وفنيات التعليم هدف المشاركة في التقدير، فطريقة التدخل مهمة ولا تقل في أهميتها عن سبب التدخل ؛ فالاقتناع والشعور بأننا نتفاعل أهم من أي نتائج أخرى . والوضع أو الموقف القيمي الذي يتسم بالإنسانية والتحرير يمنح تلك الاستراتيجيات حياةً ومعنى . والأفعال الملحوظة هي التي تعكس القيم والمثل والأهداف وتشمل الطريقة والأسلوب والإجراءات المتبعة في التحديات التي نواجهها لحظة بلحظة والتي توصل للفرد من نحن ، وماذا نمثل *(McGee , et al , 1987 : 64)* .

وقد تمكن أصحاب نظرية التعليم الملطف من إعداد وتطوير واستخدام عدد من الفنيات التي تمكن القائمين بالرعاية من تحقيق الضبط التفاعلي وتجنبهم استخدام العقاب . وهذه الفنيات ليست جديدة ، وليست بدعاً من الفنيات ، بل هي

فنيات مشهورة وتم اختبارها عبر الزمن ، وقد استخدمت لمدة سنوات . والجديد في الأمر هو ذلك المزج بين تلك الفنيات بحيث يمكن تعليم الضبط التفاعلي الذي يؤدي إلى الترابط ، وبحيث يمكن تجنب استخدام العقاب (McGee , 1985 c ; Jones , 1990) . ومن أهم تلك الفنيات ما يلي :

١- التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة

Ignoring - Redirection – Reward

تستخدم هذه الاستراتيجية كاستجابة للسلوكيات التي تتسم بالتحدي . وجوهرها هو مواصلة تقديم المكافأة (لاسيما التقدير الإنساني) حتى عندما تحدث السلوكيات التي تتسم بالتحدي ، وهدفها هو توجيه أفعالنا نحو سلوكيات تتسم بالدفء والعاطفة والمكافأة والتي تؤدي في النهاية إلى المشاركة في التقدير ، بينما يتم تجنب أي فنيات تنفيرية . وهي تعني تجاهل السلوكيات التدميرية ، وإعادة توجيه الفرد نحو تفاعلات تتسم بالمكافأة ، وأخيراً مكافأة الفرد عندما تحدث السلوكيات الملائمة (McGee,et al. , 1987 : 87 ; Kohl , 1995 : 17)

وتعني هذه الاستراتيجية ألا نقول شيئاً للفرد وألا ننظر إليه أثناء حدوث السلوكيات غير التكيفية ، وأن نقوم بتوجيهه نحو مهمةٍ ما لكي نقلل من أي انتباه موجه نحو السلوكيات غير التكيفية ، ولكي نزيد من تعليم المكافأة (McGee , 1985 c) . ومن الضروري أن نتجاهل مثل تلك السلوكيات دون أن نقول شيئاً ، ودون أن نتواصل بصرياً مع الفرد ، وأن نبحث عن طرق ملطفة لا تتسم بالتدخل لتوجيه الفرد نحو المهمة . وعمليتا التجاهل وإعادة التوجيه تخدمان في البدء بتعليم الفرد أن القائم بالرعاية سوف يظل موجوداً ، ولن يعاقبه ، وسيظل يبحث وينمي وينشئ التفاعلات التي تتسم بالتحرير والإنسانية (McGee , 1985 a). ومن خلال هذه الاستراتيجية يتعلم الفرد تدريجياً أنه سوف يكسب الانتباه والاهتمام (من خلال

المكافأة الإيجابية) إذا قام بالسلوكيات الملائمة والتفاعلات المناسبة ، وعلى النقيض من ذلك ، فإنه سوف يتم تجاهله إذا أتى بالسلوكيات والتفاعلات غير الملائمة ***(McGee , 1985 a)*** .

إن نموذج التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة يشمل ويشكل مدخل التعليم الملطف . ومن المهم أن نتذكر أن تلك المكونات ليست خطوات منفصلة أو استراتيجيات تحدث في تتابع مغلق ومعزول . بل إنها عملية دينامية تصف بشكل أساسي التفاعل المتغير دائماً الذي يبدأه القائم بالرعاية مستخدماً كل الاستراتيجيات متبنياً توكيداً وكثافةً مختلفين في أي لحظة بحيث تؤدي إلى المكافأة . إنها سيل من الاقتراحات ذات أغراض وخصائص متعددة . ومن المهم أن ندرك أن التجاهل وإعادة التوجيه يعتبران استراتيجيتان لتعليم المكافأة ، وينبغي ألا يحدثا بدونها . حيث إننا نتجاهل ونعيد التوجيه حتى نمنح المكافأة ***(McGee , et al , 1987 : 87)*** .

وتعتبر فنية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة هي أهم فنية من فنيات التعليم الملطف وأكثرها استخداماً . وهذه الخطوات الثلاثة تعتبر عملية واحدة أكثر مما تعتبر فنيات مستقلة . والخطوة النهائية وهي المكافأة هي أهم خطوة من الخطوات الثلاثة في هذا التتابع . وهدف الترابط ينص على أن تلك المكافأة تعتبر تعزيزاً اجتماعياً على نحوٍ أساسي . وعندما يتم تقديم المكافأة ، يزداد احتمال حدوث السلوكيات الملائمة ، ويقل احتمال حدوث السلوكيات المشكلة . والقائمون بالرعاية بحاجةٍ لأن يتذكروا أن الثناء اللفظي والحسي سيكون ذا معنى محدود أو عديم المعنى بالنسبة للفرد . في البداية ***(McGee , 1985 c)*** .

إن عملية إعادة التوجيه على نحو مستمر ، ومنح المكافأة هي عملية تعليم. ومن خلال التكرار يبدأ الفرد في أن يستوعب معنى المكافأة وأن وجود القائم ذو خير متأصل ومنفعةٍ متأصلةٍ فيه . وتعتبر المهمة التي يعاد توجيه الفرد نحوها

وسيلة يستخدمها القائم بالرعاية لتجاهل السلوكيات غير التكيفية ولتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية والمشاركة الإنسانية. وتسمح المكافأة للقائم بالرعاية بأن يسيطر على الموقف بينما يتم توجيه السلوكيات نحو مهمة أو نشاط محدد . إن خطوة المكافأة هي أهم خطوة، كما أن الخطوتين الأولين- التجاهل وإعادة التوجيه ضروريتان حيث إنهما تزيدان من احتمال حدوث المكافأة. وينتج تعلم المكافأة بشكل أساسي من خلال التجاهل المتكرر للسلوكيات غير الملائمة ، ومكافأة الفرد بينما تتم إعادة التوجيه وتتطلب خطوة إعادة التوجيه في هذه العملية أقصى درجة من الإبداع من جانب القائم بالرعاية . وبصفة عامة فإن القائم بالرعاية بحاجة إلى أن يبذل ما في وسعه لمنع حدوث السلوكيات غير التكيفية . وإذا استمرت تلك السلوكيات في الحدوث فإن عليه أن يجد طريقاً لمنعها في المستقبل ، وعليه أن يعد العدة لقطع دورة السلوكيات غير التكيفية في لحظة حدوثها *(McGee,1985c)* .

وفي كثير من الحالات فإن التجاهل يعني عدم الانتباه للسلوكيات التي تتسم بالتمزيق والتشتت . ويشمل التجاهل كلاً من الاستجابات اللفظية والتواصل البصري مع الفرد ، وبهذه الطريقة يتم الانتباه على نحو انتقائي للسلوكيات الملائمة فقط . والقائمون بالرعاية ليسوا بحاجة لأن يستخدموا التوبيخ اللفظي ، وينبغي عليهم ألا يستخدموه ، وكذلك الحال بالنسبة لأي شكل من أشكال التعليمات والأوامر اللفظية أو وصف النتائج كأن يقول القائم بالرعاية : إذا فعلت كذا فإنك تستحق كذا . وبالمثل فإن القائمين بالرعاية ينبغي عليهم ألا ينزلقوا إلى الصراعات والمنازعات والخصومات ، وألا يشعروا بالحاجة للتجاوب مع استجابة الابتعاد عن المهمة ، من قبيل " إنني متعب " ، أو " متى سنرحل " *(McGee , 1985 c)* .

والتجاهل يعني أن التعليم يستمر كما لو كان السلوك المشكل لم يحدث ، وهذا يعني أن القائم بالرعاية لا يسمح للسلوكيات المشكلة بأن تنهي النشاط الذي

انخرط فيه الفرد . ويعني التجاهل أيضاً أن القائم بالرعاية بحاجة لأن يطور وينمي سمات شخصية معينة ، بحيث لا تهينه تلك السلوكيات (كأن يبصق الفرد في وجهه) . إن القائم بالرعاية بحاجة لأن يتجنب الأوضاع التي تتسم بالعنف ، وفي معظم الحالات فإن السلوكيات غير الملائمة تقطع تسلسل تعليم السلوك البديل الملائم *(McGee , 1985 c)* .

والغرض من إعادة التوجيه هو توفير حيز قوي للتعليم لكي يعود إلى تلك الأنشطة التعليمية ، وهذه العملية تتطلب تحولاً مؤقتاً من التركيز على تعليم السلوكيات الاجتماعية الملائمة . وتخدم إعادة التوجيه كمثير أو دافع أو حافز في عملية التعلم . إنها تمثل اتصالاً غير لفظي في البداية مع الفرد مفاده أن السلوكيات البديلة المتوقعة سوف تتم مكافأتها . وبدلاً من الاستجابة لسلوكيات الابتعاد عن المهمة فإن القائم بالرعاية يساعد الفرد على أن يعود للطريق من خلال الاتصال . وفي البداية فإن تلك الرسالة يتم توصيلها على نحو أفضل بطريقة غير لفظية من خلال أفعال القائم بالرعاية (مثل الإشارات ، والإيماءات) . والغرض الرئيسي لإعادة التوجيه هو توفير مثير أو حافز للفرد لكي ينخرط في سلوكيات مرتبطة بالمهمة بحيث يمكن تقديم . *(McGee , 1985 c)*

يمكن توضيح تتابع التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة من خلال عدة أمثلة. فإذا كان الفرد مندمجاً في مهمة ما أثناء جلوسه على منضدة ، ورمي الأشياء، أو دفع جميع المواد من على المنضدة ، فإن ذلك السلوك يجب تجاهله . وبعبارة أخرى فإن القائم بالرعاية ينبغي ألا يوبخ الفرد ، وألا ينظر إليه بغضب ، وألا يطلب منه أن ينهض ويعيد الأشياء التي رماها . بل إن رمي الأشياء يجب تجاهله ، وينبغي أن تتمثل استجابة القائم بالرعاية لهذا السلوك في أن يحصل على مواد جديدة من أقرب موقع مهيأ لذلك وأن يحفز الفرد على أن يعود إلى المهمة .

ويمكن أن يتم ذلك بالإشارة إلى المهمة أو التقاط الأشياء ووضعها بجانب يدي الفرد، أو مساعدة الفرد بدنياً في الانخراط في الالتزام بالمهمة . وبمجرد أن يحدث اقتراب من أي سلوك من سلوكيات الالتزام بالمهمة مثل الاتجاه نحو المواد أو لمسها أو البداية في الانخراط في سلوك ملائم ، يجب تقديم المكافأة . وبهذه الطريقة فإن عملية تعليم المكافأة من خلال تفاعل المهمة يمكن أن تستمر . ***(McGee , 1985 c)***

ومثال آخر لهذه العملية هو أنه عندما يكون الفرد مندمجاً في أنشطة ما ولكنه ينزلق من على الكرسي وينزل من على الأرض . ففي هذه الحالة لا يمكن تجاهل السلوك بمعنى السماح للفرد بأن يبقى على الأرض أو أن يترك المنطقة . ومع ذلك فإننا لا نزكي أي محاولات لإعادة الفرد إلى مقعده بطريقة بدنية . ويتم تجاهل سلوك الخروج من المقعد ، بمعنى أنه لا يتم قطع تواصل الأنشطة بسبب سلوك الخروج من المقعد . وأنسب استجابة في هذا الوقت وفقاً لفنية التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة هي أن يتبع القائم بالرعاية الفرد إلى الأرض حاملاً المواد في يديه . وتتم إعادة التوجيه من خلال تقديم مثير أو حافز للعودة إلى المهمة بأي شكل تسمح به المهمة ، وعلى سبيل المثال الإشارة إلى المهمة أو حتى مساعدة الفرد بدنياً في الانخراط في سلوك الالتزام بالمهمة . وتلك المثيرات والحوافز تسمح بتقديم المكافأة . وعندما يبدأ تتابع الالتزام بالمهمة / المكافأة فإن الفرد تسهل إعادته إلى مقعده مع تقديم مثير أو حافز مثل " أحسنت صنعاً " ، " دعنا نطرح هذا جانباً ونحصل على الآخر " . وعندما يتعلم الفرد أن المهمة والمكافأة سوف تستمران بغض النظر عن مكانه ، فإن عودته إلى مقعده سرعان ما تتحقق . ***(McGee , 1985 c)***

٢- المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة

: Interruption – Ignoring – Redirection – Reward

وتعني التدخل بطريقة رقيقة ولطيفة بأقصى ما يمكن لحماية الذات ، أو لحماية الفرد ، أو لحماية الآخرين . ويجب أن تكون المقاطعة ملاذاً أخيراً حتى وإن تمت بطريقة رقيقة وتتسم بالاحترام . فالمقاطعة المتكررة غالباً ما تحدث عندما يتحرك الفرد في نوبةٍ من الغضب الشديد . ومن الأفضل أن نتجنب دفع الفرد إلى نوبات الغضب . وفي عدد قليل من المناسبات عندما يحدث ذلك ، يحتاج القائم بالرعاية لأن يحمي نفسه والآخرين وبصفة عامة يمكن تحقيق ذلك عن طريق إدارة ظهره للفرد . ومن الضروري أن نحمي الفرد بدنياً ولكن بطريقة تتسم بالتجاهل والهدوء . ***(McGee , 1985 c)*** وتستخدم هذه الاستراتيجية نفس مكونات استراتيجية **التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة** ، ولكنها تضيف مكوناً رابعاً يسمى المقاطعة . وتستخدم هذه الاستراتيجية عندما يكون التجاهل بمفرده غير كافٍ لوقف السلوكيات ويوجد احتمال تدمير الممتلكات أو إلحاق الضرر بالفرد أو بالآخرين . وعندما يمارس القائمون بالرعاية المقاطعة فإنهم يقتفون أو يتتبعون يدي الفرد لمنعه من إيذاء ذاته أو إيذاء الآخرين . ولا يمسكه القائم بالرعاية أو يقيده، ولكنه يصده ، ويستمر في الحديث مع الفرد بنبرة تنم عن العناية والرعاية والأمان والاهتمام وتدل عليه ***(Kohl , 1995 : 17)*** .

إن الفهم المقبول على نحو شائع لكلمة " تجاهل " يتضمن السماح بالاستمرار بالإضافة إلى عدم الاهتمام ، ويتضمن أيضاً أننا لا نقترح استمرار السلوكيات الأكثر خطورةً مثل السلوكيات التي تتسم بالعنف أو العدوان أو إيذاء الذات أو التدمير دون الانتباه إليها ، بل إن القاعدة الأولى هي أنه لا ضرر ولا ضرار ، بمعنى ألا يقع الضرر على أي أحد . والمقاطعة تعني أن القائم بالرعاية

بحاجة لأن يحمي نفسه والآخرين . وإذا وصل سلوك ما إلى حد نوبة الغضب فمن الضروري عندها أن نقاطع ونعترض سلوكيات مثل الخمش ، أو ضرب الرأس أو أي سلوكيات أخرى تتسم بالعدوان أو بإيذاء الذات – والسلوكيات في هذه الأمثلة يتم تجاهلها بمعنى عدم الاستجابة بطريقة منظمة كمحاولة التوبيخ، أو إزالة أو تقليص تلك السلوكيات . وعندما تتم مقاطعة السلوك لا يعار أي اهتمام أو انتباه خاص لسلوك الابتعاد عن المهمة ويتم تقديم مثير أو حافز بالإضافة إلى تقديم المكافأة لأي اقتراب من سلوك الالتزام بالمهمة . ومن أمثلة المقاطعة أن يرفع القائم بالرعاية ذراعيه ليمنع ويحمي نفسه من الفرد أو أن يتتبع في هدوء يدي الفرد الذي يضرب نفسه . ويخدم تتابع التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة في إضافة مرحلة المقاطعة عند الضرورة كفنية أساسية في التعليم الملطف . وهو يسمح للقائم بالرعاية بأن يستمر في تعليم المكافأة بينما يشرك الفرد في بدائل ملائمة للسلوكيات غير التكيفية . *(McGee , 1985 c)*

وقد استخدم ***مينولاسينو ومك جي*** *(Menolascino&McGee, 1985)* هذه الاستراتيجية في دراسة حالة لعلاج إحدى حالات إيذاء الذات . **وقد تمثلت المشكلة الأولى في أن الفرد كان يرفض الجلوس والانخراط في المهمة الموكلة إليه .** وكان في الأربعين دقيقة الأولى يتجول في الحجرة متجاهلاً المثيرات اللفظية ، ومن خلال الإشارات لأن يجلس . وفى فترة الأربعين دقيقة الأولى تم تجاهل تجوله في الحجرة وسلوكياته الأخرى التي كانت تهدف إلى جذب الانتباه ؛ ومن حين لآخر كان يتم توجيه نحو المهمة، ومن خلال عملية التجاهل وإعادة التوجيه ، فإنه سرعان ما يتعلم أنه سوف يتلقى التعزيز فقط على الجلوس والانتباه للمهمة . **وتمثلت المشكلة الثانية عندما يجلس على المنضدة في تركيز انتباهه على المهمة التي في يده** ؛ والتي تمثلت في تصنيف ثلاث رقائق ملونة في ثلاث مجموعات

حسب ألونها؛ بينما يمارس سلوك إيذاء الذات والذي تمثل في خنقه لنفسه ، كما أنه كان يعوق العملية العلاجية بأن يصر على الاحتفاظ بفوطة ملفوفة على عنقه وبعدة أشياء في يديه . وبينما كان يجلس في الجلسات الأولى تم إبعاد هذه الأشياء عنه بلطفٍ ورقةٍ . **وتمثلت المشكلة الثالثة في إعادة توجيهه من خنق نفسه إلى المهمة** . ولتحقيق ذلك طلب منه أن يجلس ويضع يديه على المنضدة . ثم قدمت إليه إشارة بأن يضع يديه على المنضدة ثم قدم إليه الثناء اللفظي والحسي على التصنيف الصحيح . وتم تجاهل الاستجابات الخاطئة وأعيد توجيهه ، ثم تم إطفاء هذه المساعدة البدنية قبيل الجلسة العاشرة . وقد ركزت هذه العملية العلاجية على اكتساب الضبط التعليمي مع وجود التسامح والدفء . وقد تم تحقيق هذا الضبط من خلال الزيادة في سلوك الالتزام بالمهمة وإزالة سلوك خنق الذات .

ونظراً لأن استراتيجيتي " التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " ، و " المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " ذواتا أهمية كبيرة في التعليم الملطف ، لاسيما في علاج سلوك إيذاء الذات الذي هو بيت القصيد ؛ حيث إنه هو السلوك المستهدف في هذه الدراسة ، فإن الباحث يتناول الفنيات المكونة لهاتين الاستراتيجيتين بمزيد من التفصيل والبيان فيما يلي :

٣ – المقاطعة *Interruption* :

قد يتعذر علينا أن نمنع أو أن نقلل انتباهنا وتفاعلاتنا التي تلي استجابات الفرد غير المرغوبة في جميع الأوقات . ومن الضروري من حين لآخر أن نقاطع السلوكيات إذا كانت على وشك أن تصبح ضارةً . وينبغي أن تكون المقاطعة استراتيجية تدعيمية نادرة للغاية ، وينبغي أن تستخدم فقط لمنع الضرر ودرء المفسدة ، وتجنب الأذى الواقع على الذات أو على الآخرين ، وإذا كان من الضروري أن نقاطع الفرد فإن جهودنا المستقبلية ينبغي أن تركز على المنع .

والغالبية العظمى من السلوكيات التدميرية مثل العدوان الحاد والكثيف يمكن منعها ، بل ويجب منعها . ومن الواضح أن القائمين بالرعاية يجب أن يتصرفوا إذا كان الفرد على وشك أن يلحق أذىً فعلياً بنفسه أو بالآخرين أو بالممتلكات . وفي هذه المواقف تتم مقاطعته بطريقة تتسم بالتجاهل بقدر الإمكان *(McGee et al,1987:92)*

وعند اتخاذ القرار بالمقاطعة فإن هناك ثلاث استراتيجيات يمكن استخدام كل منها على حدة أو ممتزجةً بغيرها . والاستراتيجية الأولى هي استراتيجية الوقاية ؛ فبينما يكون السلوك في مرحلة التصعيد ، فأحياناً تكون المقاطعة كافية لقطع عملية التصعيد . وفي أغلب الأحوال قد يكون أخذ فسحة كافياً لتجنب أزمات سلوكية . ومع بعض الأفراد فإن مجرد الإشارة اللفظية إلى أنه ستكون هناك فسحة قد تكون ذات تأثير مشابه . ويمكن فعل ذلك بأن يفعل شيئاً واحداً فقط بالإضافة إلى ما فعله ، وأن يساعده القائم بالرعاية في ذلك بحيث يستطيع أن يصل إلى نهاية المهمة دون الخروج عن السيطرة أو الضبط . والاشتراك في الأنشطة التي لا تتسم بالأوامر والمطالب مثل الخروج في نزهة أو تمشية قصيرة يمكن أن يساعد في تجنب السلوكيات العدوانية . وهذا يعتبر على نحو جوهري إعادة توجيه تتسم بالهدوء والرقة *(McGee , 1985 c)* .

الغرض من المقاطعة *Purpose of Interruption* :

ليست للمقاطعة علاقة بالعقاب والغرض منها هو منع وقوع الضرر أثناء الاستمرار في التعليم . ونحن نريد أن نتنبأ بالاستجابات الخطيرة المحتملة قبل أن تحدث . ولا تحدث المقاطعة لإنهاء الاستجابات الضارة بصورة مؤقتة فحسب ، وإنما أيضاً لمنع تلك الاستجابات قبل حدوث إصابات خطيرة . وعندما يلقي الفرد شيئاً ما من النافذة ، فربما لا يكون ممكناً أن نتنبأ بهذا السلوك أو أن نقاطعه . ومع ذلك فبعد حدوثه أول مرة ، يجب علينا أن نمنعه من خلال أساليب الضبط البيئي ،

فمعظم العنف يحدث بعد إشارات واضحة . ويجب أن نكون حذرين وحساسين بالقدر الكافي لأن نلتقط تلك الإشارات ونعيد توجيه الفرد قبل أن تحدث . ولا تستخدم المقاطعة كنتيجة لتفاعلات ضارة . إنها تحدث بينما يستمر القائم بالرعاية في عملية إعادة التوجيه . وكما في التجاهل ، فإن غرضها الأساسي هو قيادة الفرد للمكافأة ، وعلى سبيل المثال ، إذا كان هناك فرد يضرب القائم بالرعاية فإن القائم بالرعاية ينبغي ألا يستجيب للعدوان بطريقة مباشرة ، وربما ينتقل القائم بالرعاية إلى الجانب الآخر من المنضدة ببساطة وبهدوء ويستمر في إعادة توجيه الفرد نحو مهمة ما بحيث يمكن منح المكافأة . وإذا كان هناك شخص يؤذي نفسه أو يؤذي شخصاً آخر ، فمن المنطقي بالنسبة للقائمين بالرعاية أن يقاطعوا الضرر ، ولكن بعد اللحظة التي تستغرق لفعل ذلك ، فإن على القائمين بالرعاية أن يواصلوا التعليم وأن يخلقوا فرصاً لمنح المكافأة . ***(McGee , et al , 1987 : 92)***

خصائص المقاطعة *Characteristics of Interruption* :

إن المقاطعة لها عدة خصائص . أولها أنها تتم بطريقة لا تتسم بالإقحام أو التطفل ، أو بأقل قدر ممكن منهما . ويتم تنفيذها بناءً على فكرة إعادة توجيه الفرد في الحال نحو تفاعل يمكن مكافأته . ويتعلم القائم بالرعاية أن يسيطر على ردود الأفعال العاطفية التقليدية . ويتم إنجازها بطريقة تتسم بالدفء والرفق دون أحقاد أو ضغائن . والفكرة ها هنا هي إعطاء أقل قدر ممكن من التقدير للتفاعلات التخريبية. إنها لا تنهي الأنشطة التعليمية التي كانت تحدث في فترة سابقة على المقاطعة . والهدف هنا هو تركيز الانتباه على التفاعلات التي تتسم بالمكافأة . وأخيراً فإنها ينبغي أن تقلل وتخفف وتلطف الاستجابة ولا تكثفها .وتؤثر المقاطعة في التفاعل إلى حدٍ ما وأحياناً تشمل الاتصال البدني اللحظي في الحد الأدنى . وبصفة عامة فإنها تعتمد على تتبع يدي الفرد في حالات إيذاء الذات ، كما تعتمد

على وقف العدوان ، والتنظيم البيئي . وبسبب هذه الخصائص فمن الممكن أن تتدخل في الاستجابات غير المرغوبة وتتسبب في تكثيفها وحدوثها بشكلٍ أكثر تكراراً ولهذا السبب فإنها ينبغي أن تكون مصحوبة دائماً بإعادة التوجيه كما أنها تتطلب المراقبة التي تتسم بالحذر ، وينبغي أن تكون حدثاً نادراً . وهي ليست فنية تستخدم بمفردها . إنها تمثل مكوناً تدعيمياً من مكونات نموذج " التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " *(McGee , et al , 1987 : 93)* .

وفي بعض الحالات يصعب تحديد ما إذا كنا سوف نتجاهل السلوك أو سنقاطعه . ولا يمكن وضع قواعد خاصة لاستخدام المقاطعة في الأنواع المختلفة من السلوك مثل استخدام المقاطعة في سلوك خبط الرأس . ومع ذلك فإذا لم يحدث ضررٌ لأحد ، فينبغي ألا تستخدم المقاطعة . وعلى القائم بالرعاية أن يحدد ما إذا كان السلوك سوف يؤدي إلى الضرر أم لا ، وما إذا كانت كثافة السلوك سوف تزداد أو تنقص إذا تم تجاهلها أو إعادة توجيهها ، وعليه أيضاً أن يحدد ما إذا كان السلوك يمكن أن يُمنع على نحوٍ أفضل باستخدام طرق أخرى . ومن الشائع في تلك اللحظات التي تعتبر الأسوأ من نوعها أن نشعر بردود فعل سلبية مثل الخوف أو الإهانة ، وهي غالباً ما تغير نسقنا القيمي نحو الفرد حتى دون أن ندرك ذلك . إننا بحاجةٍ لأن نناقش قيمنا وأهدافنا باستمرار . وإذا عضنا الفرد أو ضربنا أو خمشنا بأظافره ، فمن السهل أن تكون لدينا رغبة في الانتقام أو أن نشعر بالإهانة الشخصية . ويجد القائمون بالرعاية أنه من الصعب تعليم المكافأة بينما لا تزال هذه الأنواع من السلوكيات والمشاعر موجودة . وفي هذه اللحظات يصبح نسق التضامن حيوياً وجوهرياً لأنه سوف يساعد في منع حدوث تلك اللحظات التي تعتبر الأسوأ من نوعها . وسوف تحفزنا روح الاتحاد على أن نجعل تفاعلاتنا تؤدي إلى المكافأة حتى في وسط الاضطراب الحاد أو الهياج العنيف ، وكلما كان

القائمون بالرعاية أكثر ترابطاً مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، فإنهم سيكونون أكثر قدرةً على الاحتفاظ بروح التضامن معهم . وعندما يتبنون نسق التضامن ، يصبح أسهل عليهم أن يتعاملوا مع أكثر المواقف صعوبةً . *(McGee , et al , 1987 : 93)*

٤ – التجاهل *Ignoring* :

يعني التجاهل تجنب أو الحد من الاهتمام السلبي ، أو العقاب ، أو الكبح الذي يحدث أثناء أو بعد التفاعل غير التكيفي . وهو لا يعني تجاهل الفرد ، ولكنه يعني أن يوقف القائمون بالرعاية الاستجابات المرتكزة على العقاب التي يقدمونها عندما يواجهون سلوكيات غير تكيفية. وعلى سبيل المثال ، إذا سب الفرد وشتم فغالباً ما يتوقع أن يتعرض للتوبيخ اللفظي . وإذا ضرب الفرد من يقوم برعايته ، فغالباً ما تحدث صورة من صور الاستجابات السلبية . وعندما نستجيب بهذه الطريقة فإننا سنعطي كل استجابة من الاستجابات غير التكيفية قيمةً وقوةً تبعد الفرد عن التفاعلات التي تتسم بالتقدير . *(McGee , et al , 1987 : 89)*

ولا يعني التجاهل أن جميع التفاعلات سوف تتوقف . إنه ليس مرادفاً للإطفاء الذي فيه تتوقف التفاعلات حتى يتوقف سلوك معين . كما أنه لا يشبه الوقت المستقطع الذي يتم فيه إبعاد الفرد بصفة عامة من بيئة التعلم . وهو لا يعني أن القائم بالرعاية لا يفعل شيئاً . بل إنه يتصرف كما لو كان السلوك لم يحدث ، ويستمر في التعليم . وينصب التركيز على تجنب التفاعل مع السلوكيات غير المرغوبة أثناء الاستمرار في إحداث المشاركة والمكافأة *(McGee , 1985 c)* .

الغرض من التجاهل *Purpose of Ignoring* :

الغرض من تجاهل السلوكيات غير التكيفية هو تخفيف السلوكيات غير المرغوبة والتخلص من قوتها . ويتعلم معظم الأفراد السلوكيات غير التكيفية

كوسيلة للتفاعل مع عالم ينظرون إليه على أنه قاسٍ وغير متعاون . ومن خلال عدم تقدير السلوكيات السلبية ، وتوجيه الفرد نحو طرق جديدة للتفاعل ، يستطيع القائمون بالرعاية فعلاً أن يقوموا بتعليم المساواة التفاعلية ، والترابط ، والاعتماد المتبادل . كما أن هناك حاجة لتجنب التفاعل ، والانتباه، والاقتراب البدني ، والتواصل البصري . الزائد ، والاتصال الذي يحدث بعد الاستجابات السلبية ، بحيث تفقد أهميتها وبحيث يصبح لمكافآتنا أكبر قدر ممكن من القوة . وتقوم معظم السلوكيات التي تتسم بالتمزيق ***disruptive behaviours*** بوظيفة الاتصال وتؤدي إلى إبعاد القائمين بالرعاية عن الفرد (تجنب المهمة) ، أو تؤدي إلى جذب القائمين بالرعاية نحو الفرد (البحث عن الانتباه) . ويتضمن التجاهل ألا يقدر القائم بالرعاية تلك السلوكيات ، وبدلاً من ذلك يقوم بإعادة توجيه الفرد إلى تفاعلات تتسم بالمشاركة . ***(McGee , et al , 1987 : 90)***

خصائص التجاهل *Characteristics of Ignoring* :

ثمة عدة خصائص متضمنة في تجاهل السلوكيات غير التكيفية ، وتشمل كبح الاستجابات اللفظية ، والتأنيب والتهديد والتوبيخ . وبصفةٍ عامة لا تقدم أي تعبيرات لفظية إيجابية أو سلبية أو محايدة . وكذلك يتم تجنب التواصل البصري ، والاتصالات البدنية ، والاتصالات غير اللفظية الأخرى أو التفاعلات المرتبطة بالسلوك . وإذا أمكن ، فينبغي ألا يزيد أو ينقص الاقتراب البدني بين الفرد والقائم بالرعاية ، وينبغي أن يتجنب القائم بالرعاية أي مواجهة بدنية ، أو لفظية ، أو بالتلميحات . وفي الواقع ، فإن القائمين بالرعاية بحاجة لأن يتصرفوا كما لو كان السلوك لم يحدث . ومن ناحية أخرى ينبغي أن يتجنب القائم بالرعاية التجنب الميكانيكي كأن يصرف بصره وينظر بعيداً ، أو أن يدير ظهره للفرد . والمدخل الرئيسي هنا هو الاحتفاظ بالدفء والعاطفة أثناء الاستمرار في إعادة توجيه الفرد .

وبمرور الوقت يصبح تجنب التفاعل ممكناً . ومن المهم في هذه المواقف أن نقلِّص أي رد فعل ، وأن نعود إلى نشاط التعليم في الحال ، ولا يحدث التجاهل أبداً كخطوة معزولة . بل يحدث أثناء قيام القائم بالرعاية بعملية إعادة التوجيه . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يصبحوا أفضل معلمين للمكافأة في أسوأ اللحظات ولذا فإن عملية التجاهل تقلل وتقلص قيمة السلوكيات التي تتسم بالتمزيق أثناء تقديم المكافأة بطريقة تلقائية .*(McGee, et al, 1987:90 - 91)*

٥- إعادة التوجيه *Redirection*

تتكون إعادة التوجيه من الاستجابات التي تعيد التركيز على التيار التفاعلي المتدفق والتفاعلات التي تتسم بالمكافأة بدلاً من التركيز على السلوكيات غير المرغوبة . والأهم من ذلك أنها تمثل بديلاً للمداخل العقابية الحالية ، وأنها تمكننا من تأكيد قيمنا من خلال أفعالنا . كما أنها تعتبر متكاملة مع هدف تعليم الاستجابات التفاعلية الإنسانية المتبادلة بدلاً من إخماد وإزالة السلوكيات غير المقبولة . وهي استراتيجية أساسية في التعليم الملطف لأنها توفر الفرص لمنح المكافأة وتعليم المشاركة في المكافأة في النهاية *(McGee , et al , 1987 : 94)* .

الغرض من إعادة التوجيه *Purpose of Redirection* :

إن الغرض من إعادة التوجيه هو الاتصال بطريقة بديلة من طرق التفاعلات الإنسانية. والرسالة الأساسية ها هنا هي : افعل هذا بلاً من ذلك . فإعادة التوجيه تيسر الاتصال ببدائل مقبولة للاستجابات الأخرى المناسبة لموقف معين . كما أنها توضح أن الاستجابات التي أنهت التفاعلات أو اكتسبت اهتماماً أو انتباهاً غير ملائم أو غير عادل لم تعد فعالة . فهي تحطم النموذج غير التكيفي وتخفف وتلطف أثر استجابات الفرد غير المرغوبة ، وتستبدل بها تفاعلات تتسم بالمكافأة .

كما أنها لا تشير إلى أن المكافأة متاحة فحسب ، ولكنها أيضاً تجعلها في متناول الفرد . *(McGee , 1985 c)* وإعادة التوجيه توضح للفرد أن فرص المكافأة لم تنته ، وأن المكافأة لا تزال متاحة وسهلة المنال . والأهم من ذلك أنها توضح للفرد ما يحتاج إلى فعله من أجل إحداث المكافأة . وعند الضرورة يساعد القائم بالرعاية الفرد على المشاركة بحيث يتلقي المكافأة . كما أنها توفر معلومات واضحة عن الاستجابات التي ستؤدي إلى تفاعل يتسم بالمكافأة *(McGee, et al.,1987:95)*.

خصائص إعادة التوجيه *Characteristics of Redirection*

لإعادة التوجيه عدة خصائص وهي بصفة عامة تمثل اتصالاً غير لفظي يغير مجرى التفاعلات التخريبية والتمزيقية . ويستخدم القائم بالرعاية المثيرات البدنية أو الإشارات والتلميحات بحيث تصبح المكافآت اللفظية أكثر قوةً عندما تحدث . والمكافأة التي تلي المشاركة هي التفاعل الرئيسي مع الفرد . وإذا أردنا أن تكون المكافأة فعالةً ، فيجب الاحتفاظ بجميع التفاعلات الأخرى لزيادة قوة المكافأة الإنسانية . وتوفر إعادة التوجيه للفرد معلومات كافية دون أن تجعل العملية نفسها تتسم بالمكافأة . وكما أننا نتجاهل سلوكيات الفرد غير المرغوبة عن طريق تقليل تفاعلاتنا ، فإن إعادة التوجيه يجب أن تكون أسلوباً بسيطاً بقدر المستطاع . ويمكن توفيرها من خلال أدنى حالات التدعيم عن طريق عدم تقديم أي شيء بصفة عامة، أو تقديم المثيرات : مثل الإشارة ، أو لمس الأشياء ، أو لمس يد الفرد أو ذراعه برقة لتوضيح الاتجاه المناسب للحركات . وينصب الاهتمام على إعادة التوجيه لأنها هي الوسيلة التي تعيد المشاركة *(McGee , et al , 1987 : 95)* .

وبصفة عامة عند الاستجابة لسلوك غير ملائم ، فإن علينا أن نقرر هل إعادة توجيه الفرد نحو الاستجابات اللفظية ستكون أكثر معنىً أم إعادة توجيهه نحو الاستجابات غير اللفظية ، وعلى سبيل المثال ، إذا انخرط شخصٌ ما في عملٍ ما

ثم بدأ في الشكوى أو في مناقشة موضوعات غير مرتبطة بالأمر ، فقد يكون من الأفضل أن نعيد توجيه الفرد بطريقةٍ غير لفظية لنشاطٍ آخر ومكافأته على المشاركة فيه . وإذا اقترب الفرد من القائم بالرعاية وبدأ ينخرط في سلوك لفظي لا معنى له ، فقد يكون من الملائم إعادة توجيهه لموضوع مفعم بالمعنى . وفي تلك الحالات تصبح الألفاظ ملائمة للموقف ولكن المحتوى غير مقبول ويحتاج إلى إعادة توجيه (*McGee , et al , 1987 : 96*) .

والخاصية الأساسية في إعادة التوجيه هي أن غرضها هو إعادة المشاركة. فمقياس فعالية أي جهد من جهود إعادة التوجيه هو حدوث المشاركة والمكافأة . (*Cuvo , 1992*) وتتطلب إعادة التوجيه عدة محاولات تتحلى بالصبر . وإذا لم يتحرك الفرد نحو الحد الأدنى من المشاركة في خلال ثوانٍ معدودات ، فقد يكون من الضروري أن نعيد التوجيه مرة ثانية أو أن نستخدم مثيراً أقوى . وينبغي أن يقبل القائم بالرعاية أي مشاركة وأن يستجيب لها في الحال بمكافأة مثل التعليق اللفظي ، أوالاتصال البدني ، أوالابتسام ، أوالتواصل البصري، أوالمساعدة المتواصلة في أداء المهمة . ومع ذلك إذا لم تحدث الاستجابة ، فهناك عدة خيارات. فيمكن تكرار نفس المثير مرة ثانية ، ويستطيع القائم بالرعاية أن يستمر في الانتظار. وإذا تم تجريب ذلك ولم يكن فعالاً أو إذا أحس القائم بالرعاية أن الفرد على وشك الانهماك في سلوك تخريبي أو تمزيقي اشد قوة وحدة، فيمكن تقديم المزيد من المثيرات ، فيمكن تكرار المثير الأساسي ، ويتلوه مثير أقوى منه ، كان يمسح مرفقه برفق ، أو يلمس المواد التعليمية . وعلى نحو متزايد يمكن بذل المزيد من المحاولات مستندين في إعادة التوجيه إلى تاريخ المثيرات التي لحتجنا إليها من قبل لإعادة المشاركة ، والى حدة السلوك غير المرغوب ، والاحتياجات الملحة المماثلة . ويتزايد هذا التدرج أو التنظيم الهرمي لمثيرات إعادة التوجيه من مجرد

الإشارة إلى إحضار المواد للفرد ، وضع أحد المفردات بالقرب من الفرد ، وضعها في يده ، وأخيراً معالجة المواد حتى تحدث المشاركة الناجحة . ويظل الهدف الأساسي هو إعادة المشاركة والتفاعلات المكافئة التي تنتج عنها (McGee , et al., 1987: 96 - 97) .

ومن خصائص إعادة التوجيه أنها ينبغي أن تكون ذات بداية ونهاية واضحة- فالمثيرات المحددة والمتناسقة تساعد الفرد في أن يتعلم كيف يجعل المكافأة تحدث. فإذا قدم القائم بالرعاية مثيرات أكثر من اللازم أو عدداً من المثيرات المختلفة ، فسيصبح من الصعب أن نقدر ما هو أسلوب أو فنية إعادة التوجيه التي تعمل . وبدون بداية واضحة ونهاية واضحة تنخفض فعالية إعادة التوجيه إلى الحد الأدنى . (McGee , 1985 e) وثمة خاصية أخيرة من خصائص إعادة التوجيه ألا وهي أنها يمكن أن تتغير عبر المواقف، أو المهام ، أو القائمين بالرعاية . إنها استجابة مرنة للتفاعلات غير المرغوبة بين الفرد والقائم بالرعاية . وبغض النظر عما إذا كان أحد القائمين بالرعاية يشير إلى إحدى المواد ، وآخر يمسح برفق على مرفق الفرد من أجل إعادة المشاركة والتفاعل ، فإن كليهما له نفس الأثر . إن تلك المرونة تحدث قدراً معقولاً من الإبداع وتساعد القائم بالرعاية في إعادة التفاعلات التي تتسم بالمكافأة والمشاركة (McGee , et al., 1987: 97) .

٦- المكافأة Reward :

بادئ ذي بدء يجب أن نحدد كيف تحتاج العلاقة التفاعلية لان تتغير لكي نبدأ في تعليم المكافأة . وهذا يشمل أفعالنا وتفاعلاتنا وكذلك أفعال وتفاعلات من نقوم برعايتهم . فسلوكياتنا هي الإشارات الخارجية الظاهرة لموقفنا القيمي . ويجب أن نقارن ونربط التفاعل بين القائم بالرعاية والفرد بتواصل الاشتراك في التقدير .

وهذا التحليل يمنحنا بصيرة بالمدى والكيفية التي يستجيب بها الفرد للمكافأة . ومعظم الناس يتعلمون المشاركة في التقدير بسرعة . إنهم فقط يحتاجون البناء والقائمين بالرعاية الذين يؤكدون تلك التفاعلات . وثمة آخرون لا يستجيبون على الإطلاق ، ويحتاجون أولاً لأن يتعلموا قبول المكافأة . وبينما نبدأ في تعليم المكافأة فان علينا أن نكون واعين وعياً كاملاً بنقطتين هامتين :

الأولى :- أنه من المهم أن نتجنب تحويلها إلى عملية ميكانيكية . وإذا اعتبرناها هدفاً وغرضاً فإننا سوف نقوم بتعليمها على نحو ديناميكي وخلاق ، وكذلك سنقوم بتعليمها على أنها تقابل الإجراءات الصلبة الباردة .

الثانية : أن نحلل تفاعلاتنا من منظور صديق ورفيق وليس من منظور المعالج النفسي . وإذا اتسمت نظرتنا لذوي الاحتياجات الخاصة بالدفء ، فإن جهودنا المبذولة في التعليم سوف تدفعنا نحو تعليم المكافئة على نحوٍ فعالٍ ومثمرٍ على الرغم من حدة سلوكياتهم . إن فهم الطبيعة التفاعلية للتعليم يساعدنا في تحديد جوانب الضعف أو الانحراف في علاقاتنا بالفرد والعكس بالعكس . وعلينا أن نسأل أنفسنا كيف يحتاج كل منا إلى التغيير . وبينما نقوم بهذا التحليل فإن عدداً لا حصر له من أهداف التعليم الكامنة تظهر على السطح معتمدةً على موقع كل من الفرد والقائم بالرعاية بالنسبة للتواصل *(McGee , et al., 1987: 68)* . **وتمر عملية تعليم المكافأة بالمراحل التالية :**

أ - التنشئة *Nurturance* :

تتضمن المرحلة الأولى في تطوير وتنمية علاقة المشاركة في التقدير شعورنا بمسئولية تتسم بالدفء نحو الفرد . فبعض الأفراد طالما عانوا من مشكلات تفاعلية ، ومن العجز الحركي والحسي لدرجة أن رصيدهم من مهارات المشاركة

يصبح محدوداً جداً . وعندما نواجه تلك المواقف فان علينا أن نفهم أننا قد شرعنا في خلق العلاقة . وتلك المهمة الأولية لا توصف بأنها غير حسية ، أو غير مثمرة، أو بأنها موجهة نحو الإذعان ؛ بل إنها تتسم بالدفء والعاطفة دون التضحية بالفرد. إنها عملية تنشئة وإعداد منظور يرتكز على تعاون الفرد معنا. وأثناء هذه المرحلة من المشاركة في التقدير ، فإننا نقوم بتدعيم كل جانب من الجوانب . ونقوم بتكوين مجموعة من الأنشطة متاحة وسهلة المنال بالنسبة للفرد بحيث يمكن أن تحدث المشاركة والتفاعل . ويتم منع التفاعلات غير التكيفية أو تقليصها إلى الحد الأدنى كلما أمكن . وعلينا أن نعلمه قبول وجودنا ولمساتنا وكلماتنا . كما أننا في هذه المرحلة نقوم ببناء تغييرات تفاعلية بشكل مستمر بحيث تحدث الاتصالات التي تتسم بمنح التقدير بنسبة أعلى وبكثافة أكبر من غيرها ***(McGee, et al., 1987: 68)***.

والإبداع والعمل الجاد مكونان أساسيان أثناء هذه المرحلة نظراً لأن الرفض والتجنب شائعان فيها . إننا بحاجة بشكل مستمر لأن نقدر متى وكيف نحفز ونكافيء وننظم الأنشطة ، ونبنى البيئة . وعلينا أن نمنح المكافأة بشكل متكرر ، وبإخلاص ، وبسرور حتى عندما يبدو أن الفرد لا يفهم معناها أو قيمتها. وتتغير تلك التنشئة وتتطور خلال الساعات الأولى . ونحن بحاجة لاكتشاف طرق لإحداث المكافأة . وهذا يشمل كثيراً من أساليب وفنيات التعليم – ومنها على سبيل المثال التأكد من النجاح في المهام بحيث يمكننا أن نمنح المكافأة وأن نختار الحوافز بفاعلية لكي نبدأ في المشاركة . إن تنشئتنا يجب أن تكون مصحوبة بجهود تعليم جادة ومجتهدة بحيث يمكننا أن نجعل تفاعلات الفرد معنا تؤدى إلى المكافأة . وعند هذه النقطة فإن الأدلة على وجود المشاركة الواضحة في التقدير تعتبر قليلة . ومع ذلك فإن الثقة المتبادلة وإعادة تعريف مقاييس التفاعل الإنساني تبدأ في الظهور ***(McGee, et al. , 1987:69)***

ب – التقبل *Acceptance*

بينما تنمو الثقة والقدرة على التنبؤ بتفاعلاتنا من خلال عملية التعليم، فإن الفرد يبدأ في أن يتقبل وجودنا ويتسامح معه . ولا يبدأ الفرد في أن يتعلم تحمل التفاعل معنا فحسب ، بل ويبدأ في المشاركة أيضاً . وفى البداية فإن هذا المستوى الزائد من المشاركة يتوقف ويتعثر . حيث إن الفرد ليس متأكداً من قيمة المشاركة ولكنه لديه الرغبة في التفاعل معنا بين الحين والحين . فعلى سبيل المثال ، أثناء جلسات التعليم الأولى ، ربما يقاوم الفرد الأحضان، وبينما يقوم القائم بالرعاية بتقديمها بطريقة تتسم بالدفء والحنو ، فإن الفرد يبدأ في الصبر على تلك الأحضان، ولكنه ربما لا يختار أن يشارك في ذلك الاتصال . وفى مستوى التقبل ، يبدأ الفرد في المشاركة بأن ينحني نحو القائم بالرعاية عند بدء الحضن . وهذا التحرك نحو اشتراك أكبر في العملية التفاعلية يميل لأن يكون استجابة للبحث عن التقدير. ومع ذلك فإن إطار المشاركة في التقدير يتم تحديده بينما تتبعث تلك الاستجابات ، وينبلج فجرها، وتشرق شمسها ***(McGee , et al. , 1987: 69)*** .

ويعبر مختلف الناس عن القيم الإنسانية بطرق مختلفة . وما يعتبر مناسباً في موقف معين ربما لا يكون كذلك في موقف أخر . فعندما يتعلم الفرد أن يحضننا في موقف عائلي ، فإن علينا أن نعلمه أن يصافح في أماكن أخرى . وتقع على عاتقنا مسئولية تعليمه مجموعة من التفاعلات الاجتماعية المناسبة بحيث يستطيع كل فرد أن يتعلم التعبير عن التقدير بين أصدقائه ، بل وبين الغرباء . وينصب التركيز الأساسي على العلاقة التي تتسم بالترابط مع القائمين بالرعاية . ومن ثم فإن هذا ينتقل إلى أنواع مختلفة من العلاقات في مجموعة من المواقف . وأثناء هذه المرحلة من المشاركة في التقدير يطلب منا أن نوفر مستوىً مكثفاً من الدعم من أجل الاحتفاظ بالاستقرار التفاعلي ***(McGee , 1985c)*** .

وبينما يتعلم الفرد أن يقبل وأن يشارك أدنى مشاركة في تفاعلاتنا ، فإننا نبدأ في تعليمه بطريقة فعَّالة كيف يمكن أن يتبادل المكافأة بطرق مختلفة بحيث يتم فهم التبادلية الموجودة في المكافأة والشعور بها . وهذا يعلِّم الفرد أن يكون أكثر حساسيةً وفعاليةً في العملية . ومن ثم فإننا يمكننا أن نزيد مدى وكثافة المشاركة . وهذا يضاعف عدد الفرص المتاحة للمشاركة في المكافأة. إننا نعلم الفرد أن الأشكال المختلفة للمشاركة تؤدى إلى التقدير. وهذا يؤدى إلى مزيد من المساواة والعدالة في العملية التفاعلية *(McGee, 1992)* .

وتصبح علاقاتنا ثنائية أكثر من عملية التنشئة الأصلية التي كانت أحادية الجانب . كما أننا نبدأ في التركيز بوضوح علي أن المشاركة في الأنشطة وفي التقدير تعتبر وسائل قوية لإحداث مزيد من التغيير المتبادل . كما أننا نعير توقيت وطريقة تقديم المكافأة اهتماماً كبيراً في ضوء علاقة ذلك بجميع الاتصالات الإنسانية الأخرى . ويتم تقديم الأشكال المحتملة للمكافأة والتركيز عليها من خلال ربطها بقيمة المشاركة . وعلينا أن نجعل المشاركة والمكافأة متاحة وسهلة المنال . وبالإضافة إلى ذلك فإننا نشرع في تقليل كثافة وتكرار المثيرات التي نقدمها لتسهيل المشاركة بحيث يصبح أكثر التفاعلات كثافةً وأكثرها مشاركةً بمثابة نوع من المكافأة الإنسانية في حد ذاته . ويتم التأكيد على قوة المشاركة والاشتراك في التقدير من خلال تجاهل وإعادة توجيه التفاعلات والاستجابات الظالمة . وأثناء مرحلة التقبل يعتبر الفرد في الحد الأدنى من المشاركة . ولكننا نقدم المكافأة حتى على مجرد الاقتراب نحو المشاركة. وتبدأ براعم المشاركة في التقدير في الظهور والنمو . ويصبح التعلم في متناول الفرد ، ويتعلم أن يقبل مزيدا من الاتصالات الإنسانية الأكثر كثافةً وتكراراً ، وكذلك يشرع في الاستجابة بدفء أكبر مما كان عليه الأمر من قبل *(McGee , et al., 1987 : 70 - 71)* .

ج - فهم المشاركة والمكافأة ***Under standing participation and reward*** :

يصبح فهم المكافأة الإنسانية أكثر تبادلاً أثناء هذه المرحلة من مراحل عملية تعليم المكافأة . ويبدأ الاشتراك مع القائمين بالرعاية في إظهار وإبراز التقدير المتبادل . ويبدأ الفرد في توقع بداية المكافأة . وعلى سبيل المثال ، من خلال النظر إلى القائم بالرعاية أثناء المبادرة بالمشاركة ، أو الانحناء نحو القائم بالرعاية للحصول على الحضن بعد إتمام الاستجابة . وتشير تلك السلوكيات إلى أن الفرد قد بدأ في الربط بين وجود القائم بالرعاية والتقدير الإنساني . وتلك العملية تتضمن التنشئة ، كما تتضمن نوعاً من الإقحام ، ولكنهما يصبحان أقل تدخلاً . كما أننا نواصل إرشاد وتعليم وتشجيع الفرد على أن يعبر عن نفسه بطريقة خلاقة ومبدعة. ولا يعنى ذلك أننا نسمح للفرد بأن يفعل أي شيء . إن ذلك يتضمن أننا نمكن الفرد من أن يصبح مصدراً لتبادل التفاعلات بمعنى أنه يصبح طرفاً في التفاعلات، لا أن يكون مجرد مستجيب لها ***(McGee , et al. , 1987 : 71)*** .

إن الحضن الذي تم تحمله والتسامح معه أثناء مرحلة التنشئة ، والذي كان عنصراً من عناصر المشاركة التي تتسم بالتعاون أثناء مرحلة التقبل يصبح بمثابة تبادل مدعم ولكنه قد تمت فيه المشاركة على نحوٍ فعَّال . فبدلاً من أن يمنح القائم بالرعاية حضناً عندما ينحني الفرد طالباً لذلك الحضن ، فإن القائم بالرعاية يستثير ويحفز الحضن ويتلكأ ويتأخر في ضم الفرد حتى تتصل به ذراعا الفرد . كما أن ذلك يعلمه عدة مفاهيم مهمة مثل : كيفية المبادرة بعملية الاشتراك في التقدير ، والمشاركة فيها بمزيد من الفاعلية ؛ وكذلك يعلمه أن المكافأة ثمرة للمشاركة ؛ وأن التبادل سمة متأصلة في التفاعلات الإنسانية . ويتم نسج كل مفهوم من تلك المفاهيم في تفاعلاتنا في تلك المرحلة . حيث إننا نعلم كل فرد أن يحول ويغير طبيعة واتجاه التفاعلات الإنسانية من خلال المشاركة الفعالة ***(McGee,et al., 1987 : 72)***

د – البحث ***Seeking out*** :

يبدأ الفرد في منح المكافأة والبحث عنها . حيث إنها تصبح حدثاً تفاعلياً يتم تقديره . وتبدأ التبادلية في الظهور بقليل من المساعدة . ويستطيع القائم بالرعاية أن يقلل ويطفيء القرب إلى حدٍ ما ، وأن يقلل الدعم البيئي المطلوب للاحتفاظ بتيار متدفق من المشاركة . ويصبح منح المكافأة والمشاركة فيها أسلوبين أساسين . ويقل تكرار السلوكيات التخريبية كلما زادت المشاركة . ويتم الانتقال نحو أسلوب الاحتفاظ بالتعليم بينما يبدأ الفرد في تعلم قيمة ومعنى الوجود الإنساني والمشاركة الإنسانية والمكافأة الإنسانية. ولكن المشاركة في المكافأة لا تتسم بالتبادل الطبيعي حتى ذلك الحين ، ولا يزال القائم بالرعاية مسئولاً عن خلقها . كما أن القدرة على طلب التقدير من الآخرين لا تعتبر نموذجاً تفاعلياً متطوراً حتى الآن وإذا توقفت الفرص التي تم بناؤها فجأة فسوف يترك الفرد في موقف أو وضع يتسم بالتبعية ، ومن المحتمل أن يرجع إلى السلوكيات السابقة . ولكي نزيد ونرقى النمو في أي علاقة فإننا بحاجة لأن نغير تركيزنا بالتدريج من التركيز على المشاركة في المكافأة إلى الاعتماد المتبادل . ونبدأ في تقليل حاجة الفرد للدعم المكثف والمكافأة المتكررة . وهذا يتطلب زيادة مهارات الحياة اليومية لدى الفرد بحيث يتوافر مزيد من الفرص للمشاركة والتبادل . ونظراً لأن التفاعلات لا زالت إلى حد ما هشةً وضعيفةً فإننا بحاجة لأن نوجد توازناً بين التدعيم غير الكافي والتدعيم الذي يزيد عن القدر المطلوب. كما أننا نلاحظ انحساراً وتدفقاً في مشاركة الفرد . وعندما توجد ارتدادات أو زلات وقتية ، فإن علينا أن نقدم الدعم الضروري للتأكيد على المشاركة والمكافأة والاشتراك في التقدير . كما أننا أيضاً نقوم بتوسيع شبكة الأفراد الذين تشملهم حياة الفرد وخبراته المتاحة ***(McGee , et al. , 1987 : 72)*** .

٧– التفاعلات المرتكزة على التقدير ***Value- based interactions*** :

تشمل التفاعلات المرتكزة على التقدير أربعة متغيرات تفاعلية هى : **منح التقدير ، استثارة التبادلية ، المساعدة التي تتسم بالدفء ، والحماية** . ويمكن أن تتم التفاعلات المرتكزة على التقدير بطريقة لفظية ، أو بالإشارات والإيماءات ، أو بدمج تلك الأساليب معاً. ويقصد بها التفاعلات التي تقدر الفرد . وتعتبر هذه التفاعلات في تحدٍ مباشرٍ ومنافسةٍ معلنةٍ مع التفاعلات التي تتسم بالسيطرة ***(McGee&Goozalez,1990;Kohl:1995:45)***.

أ- منح التقدير *Value giving*

منح التقدير هو تلك التفاعلات التي توصل الاستحسان الاجتماعي غير المشروط والتي يبدو أنها تعبر عن الصداقة المخلصة ، والدفء ، والتقبل ، والرغبة في المشاركة ، دون الإشارة إلى كيفية تفاعل الفرد . ويتم التعبير عن منح التقدير من خلال الألفاظ التي توصل الدفء ، وكذلك من خلال الاهتمام ، والإشارات ، والتلميحات ، ومن خلال اللمسات مثل المصافحة ، والحضن ، والربت على الكتف ، أو أي شكل من أشكال الاتصال البدني الذي يرتكز على التقدير ***(McGee& Gonzalez,1990:240 ; Mudford , 1995)***

• بطريقة بدنية *Physically* :

تفاعلات القائم بالرعاية البدنية التي توصل الاستحسان الاجتماعي في أي وقت من خلال الإشارة إلى طريقة تفاعل الفرد أو دون الإشارة إليها. ومن أمثلة ذلك الربت على الكتف ، أو الأحضان أو المسح على الذراعين ، أو التفاعلات التي تتسم بالمداعبة من قبل القائم بالرعاية . ***(Kohl, 1995:50 ; McGee , undated)***

* بطريقة لفظية ***Verbally*** :

تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية التي توصل الاستحسان الاجتماعي في أي وقت مع الإشارة إلى طريقة تفاعل الفرد أو عدم الإشارة إليها . ومن أمثلة ذلك " حسناً ، إنني أحب ما تفعله " ، أو إظهار الاهتمام . ***(Kohl,1995:51 ; McGee , undated)***

* من خلال الإيماءات والإشارات ***Gesturally*** :

تفاعلات القائم بالرعاية من خلال الإيماءات أو الإشارات التي تظهر الاستحسان الاجتماعي في أي وقت مع الإشارة إلى طريقة تفاعل الفرد أو عدم الإشارة إليها . ومن أمثلة ذلك الابتسامات ، أو الإيماء بالرأس ، أو رفع الإبهام لأعلى ، أو التواصل البصري الذي يتسم بالدفء . ***(Kohl,1995:51)***

ب – استثارة التبادلية : ***Reciprocity Eliciting*** :

من فنيات وأساليب التعليم الملطف الأخرى استثارة التبادلية ، وهي التفاعلات اللفظية أو البدنية أو من خلال الإشارات من جانب القائم بالرعاية التي يبدو أنها تهدف على نحو خاص إلى خلق فرص للفرد لكي يشارك في التقدير يتبادله مع القائم بالرعاية بحيث تصبح العلاقة متبادلة . والهدف منها هو تعليم الفرد أن يتلقى ويقبل التقدير وأن يتبادله كذلك . وعلى القائم بالرعاية أن يشجع الفرد على أن يستجيب للتفاعلات التي تتسم بمنح التقدير ، وأن يبادر بها . وكما في منح التقدير ، فإن استثارة التبادلية يتم التعبير عنها من خلال الأحداث البدنية واللفظية وبالإشارات والإيماءات . وعلى سبيل المثال ، مد اليد للمصافحة ، الابتسام ، النظر بدفء للفرد ، حضن الفرد ، طلب الحضن من الفرد بطريقة لفظية ، وضع يد الفرد في يد القائم بالرعاية طلباً للمصافحة ، أو مساعدة الفرد على المصافحة

الحضن بوضع ذراعيه على كتف القائم بالرعاية . ويحدث منح التقدير واستثارة التبادلية بينما يقدم القائم نوعاً من المهمة أو النشاط . (McGee , & Menolascino , 1991 ; Kohl , 1995 : 14 ; McGee , undated)

* بطريقة بدنية Physically :

تفاعلات القائم بالرعاية التي تحاول بطريقة بدنية أن تجذب العودة إلى منح التقدير من قبل الفرد . ومن أمثلة ذلك وضع اليد في يد الفرد طلباً للمصافحة ، أو مساعدة الفرد على الشروع في الحضن من خلال وضع ذراعيه على كتفي القائم بالرعاية ، أو لمس وجهه لاستثارة الابتسامة . (Kohl , 1995 : 51 ; McGee , undated)

* بطريقة لفظية Verbally :

الكلمات أو الأصوات من جانب القائم بالرعاية والتي تحاول جذب الفرد نحو العودة إلى منح التقدير . ومن أمثلة ذلك طلب المصافحة أو الحضن أو الابتسامة ، ويحدث ذلك بصفة عامة أثناء القيام ببعض الأشياء معاً . (Kohl , 1995 : 52 ; McGee , undated)

* من خلال الإيماءات Gesturally :

أي إيماءات أو إشارات من جانب القائم بالرعاية تحاول أن تجذب الفرد نحو العودة إلى منح التقدير . ومن أمثلة ذلك بسط اليد طلباً للمصافحة، أو فرد الذراعين طلباً للحضن ، أو لمس الوجه طلباً لابتسامة . (Kohl , 1995 : 52 ; McGee , undated)

ج- المساعدة التي تتسم بالدفء Assisting warmly

وهى تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية والبدنية أو التي تتم بالإشارات والتي

تمكن الفرد من أن يشارك في المهام والأنشطة مع القائمين بالرعاية ومع الآخرين أو بمفرده . والهدف الأساسي هو تفعيل المشاركة وليس اكتساب المهارة أو إتمام المهمة . ويبدو أن القائم بالرعاية يعبر عن علاقة المساعدة تلك بروح من الصداقة والمساواة ، ويزيل أي إدراك لأي انجذاب عاطفي نحو الصراع والذي ربما يؤدى إلى الانسحاب أو العدوان أو إيذاء الذات . ويتم إظهار التعبير عن الدفء وإبرازه من خلال جعل المساعدة تأخذ طابعاً شخصياً ، ومساعدة الفرد على أن يبدأ في المهمة ، والعمل مع الفرد ، وعدم وضع المستوى الوظيفي للفرد في الاعتبار . ويمكن أن يتغير نوع ودرجة المساعدة من لحظة إلى أخرى لأن التركيز الرئيسي ينصب على المشاركة واستخدامها كوسيلة للوصول إلى تفاعلات مع القائم بالرعاية . وعلى سبيل المثال ، إذا قال القائم بالرعاية " هيا نبدأ " وصاح الفرد وجرى وهرب ، فإن المساعدة التي تتسم بالدفء ربما تشير إلى أن مثيراً أقل قوةً يمكن أن يستخدم ، مثل مرافقة الفرد إلى المكان الذي يحتمل أن ينفذ فيه المهمة , ***(McGee . undated ; McGee & Menolascino , 1991 , 1992)***

- **بطريقة بدنية *Physically* :**

تفاعلات القائم بالرعاية البدنية التي ترقى المشاركة ، والتي تتم بطريقة تتسم بالصبر والتسامح دون التسبب في أي عنف . ومن أمثلة ذلك ؛ العمل مع الفرد يداً في يد ، أو النقر الخفيف على مرفق الفرد ، أو ترقية الحركات من خلال أي اتصال بدني آخر . وعلى القائم بالرعاية أن يتجنب أي شكل من أشكال الأوامر. ***(Kohl , 1995 : 51 ; McGee , undated)***

- **بطريقة لفظية *Verbally* :**

تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية التي ترقى المشاركة ، والتي تتم بطريقة

تتسم بالصبر والتسامح دون التسبب في أي عنف . ومن أمثلة ذلك ؛ الألفاظ مثل : " دعنا نقوم بهذا العمل معا" ، أو إدراج قصة مع النشاط . ***(Kohl , 1995 : 51 ; McGee , undated)***

- **من خلال الإيماءات والإشارات *Gesturally***

تفاعلات القائم بالرعاية من خلال الإشارات والإيماءات والتي ترقى المشاركة ، وتتم بطريقة تتسم بالصبر والتسامح دون التسبب في أي عنف . ومن أمثلة ذلك ؛ أن يشير القائم بالرعاية إلى الخطوة التالية في مهمةٍ ما مقدماً إشارات تدل على الحركة الصحيحة ، أو مناولة المواد للفرد . ***(Kohl, 1995 : 51 ; McGee , undated)***

د- الحماية(الوقاية) *Protecting* :-

وهى تفاعلات القائم بالرعاية اللفظية والبدنية ، والإشارات والإيماءات التي تستخدم لمنع الأذى أو الضرر دون تقييد حركة الفرد والتي يتم التعبير عنها بطريقة تتسم بالدفء والبعد عن القهر والإجبار ***(McGee,undated)*** .

- **بطريقة بدنية *Physically* :**

تفاعلات القائم بالرعاية البدنية التي تمنع الأذى أو الضرر الفعلي أو الذي يحتمل أن يقع على الفرد أو على الآخرين بينما يتم تجنب أي نوع من إعاقة الحركة . ومن أمثلة ذلك تتبع حركات الفرد لمنع الضرب ، أو صد الضربات بمقدمة اليدين ، أو وضع اليد بحيث تحول بين جبهة الفرد والحائط عندما يشرع في إيذاء ذاته ، أو تحريك الأشياء بحيث لا يتمكن الفرد من رميها ***(Kohl , 1995 : 53 ; McGee , undated)*** .

*** بطريقة لفظية *Verbally* :**

تفاعلات القائم بالرعاية التي تمنع الضرر الفعلي ، أو الذي يحتمل أن يلحق بالفرد أو الآخرين بينما يتم تجنب أي نوع من تقييد الحركة ، ومن أمثلة ذلك توصيل رسائل تتسم باللطف والرقة مثل "كل شيء على ما يرام"، " لن يمسك أحد بسوء " ، "استرخِ" ، " إنني بحاجة إلى مصافحة " ، "هيا صافحني " *(Kohl , 1995 : 53 ; McGee , undated)* .

*** من خلال الإشارات *Gesturally* :**

تفاعلات القائم بالرعاية من خلال الإشارات ، والتي تمنع الضرر أو الأذى الفعلي أو المحتمل الذي يمكن أن يلحق بالفرد أو الآخرين بينما يتم تجنب أي نوع من إعاقة الحركة ، ومن أمثلة ذلك ، أن يرفع القائم بالرعاية يده ويعطى إشارة مرحة مفادها : " انتظر لحظة " ، ثم يقدم مزيداً من المساعدة . *(Kohl , 1995 : 53 ; McGee , undated)*

٨- المشاركة في التقدير *value sharing*

على القائم بالرعاية أن يبدأ في تعليم الفرد مفهوم المشاركة في التقدير – على سبيل المثال تعليمه متى وأين وكيف يقوم بتلك المشاركة . وتعليمه أن القدرة على المشاركة في التقدير ذات أهمية متبادلة لكل من القائم بالرعاية والفرد . فالقائمون بالرعاية الذين يتلقون المكافأة خلال عملية التعليم يعتبرون أقل احتمالاً لأن يشعروا بالإحباط . وكذلك فإنهم أكثر احتمالاً لأن يقوموا بأدوار الأصدقاء والرفاق وليس أدوار القائمين بالرعاية . إن الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يشاركون الآخرين في التقدير يعتبرون أفضل إعداداً واستعداداً لأن يعيشوا ويعملوا بنجاح مع عدد كبير من المعلمين والقائمين بالرعاية الذين سوف يواجهونهم في

حياتهم . والفرد الذي يستطيع أن يطلب ويعطى أو يمنح المكافأة يتلقى المزيد من الاهتمام الشخصي المستمر من الآخرين . ويتم تعزيز العلاقات الإنسانية إذا كان الاشتراك في التقدير جزءاً من أسلوب الفرد . *(McGee , et al. , 1987 : 73)*

ويقوم القائمون بالرعاية بالمشاركة في التقدير من خلال جعلها جزءاً مكملاً في عملية التعليم . وفى البداية علينا أن نقحم المشاركة المتبادلة في التقدير . ومن خلال عملية تعليم المكافأة ، فإننا يمكن أن نطالب الفرد ببعض المشاركة المتبادلة . وأثناء هذه المرحلة تصبح هذه الجهود أكثر تركيزاً وقوةً. وتزداد المثيرات التكميلية وتنطفئ . ويزداد احتمال تلقي المكافأة عند المبادرة بالتبادل . والمبادرة الذاتية بالتبادل تؤدي إلى تضخيم التبادل التفاعلي . ومن ثم فإننا نرقى التبادلية على نحو فعال. *(McGee, 1985c)*

ولكي يتم إثراء المشاركة في التقدير فإن علينا أن نكون قادرين على أن ننظم وننسق عدداً كبيراً من المتغيرات بفاعلية . وغالباً ما نفشل في فعل ذلك عندما نواجه شخصاً ينخرط في أنشطة تتسم بالتدمير والتخريب والتمزيق . وعندما نواجه تلك المواقف فإن اهتمامنا الأول هو كيفية إزالة تلك السلوكيات وسرعان ما نغير تركيزنا من تسهيل المكافأة إلى إزالة السلوكيات . وهناك بعض الأوقات التي يكون فيها التلطيف السلوكي وإعادة التوجيه السلوكي ضروريان للغاية ، ولكن تلك استراتيجيات لا يمكن أن تشمل عملية التعليم كلها إذا كانت المكافأة الإنسانية هي هدفنا . والأمر الأول الذي يجب أن نضعه في اعتبارنا هو " كيف يمكن أن نجعل المكافأة هي المحور الرئيسي والغرض الأساسي والنتيجة المحورية لتفاعلاتنا؟" والأمر الثاني الذي يجب أن نضعه في اعتبارنا هو " كيف يمكن أن يقوم الدعم التعليمي بتدعيم وتسهيل ذلك التركيز وذلك الغرض ؟ " والأمر الثالث الذي ينبغي أن نضعه في اعتبارنا هو " كيف يمكن أن نلطف ونعيد توجيه الاستجابة التفاعلية

غير العادلة ؟ " وعلينا أن نبدأ في تعليم المشاركة في التقدير بمستوىً عالٍ من الدعم . ثم نعلم الفرد بالتدريج أن يستجيب لمزيد من المثيرات الطبيعية التي تؤدى لتقليل المثيرات الخاصة . فتفاعلاتنا بحاجة لأن تكون دافئة في جميع أوقات التواصل *(McGee , et al. , 1987 :74)* .

تطور المشاركة في التقدير *The Evolution of Value Sharing*

إن المشاركة في التقدير تنشأ وتبزغ من عملية تعليمية . إنها ليست مجرد منح الكلمات واللمسات والإرشادات المكافئة . بل إنها يمكن أن تكون عملية بالغة الصعوبة لأن كثيراً من الأفراد يرفضونها في البداية أو حتى يستجيبون لها استجابات سيئة وتعسفية . ولا يمكن تقديمها على نحو ميكانيكي وفقا لجداول معينة. ولن يتعلم الفرد أبداً أن يشارك فيها إذا تم تقديمها على نحو ميكانيكي وفقا لجداول معينة . إنها عملية حركية وفعالة فيها يخلق القائمون بالرعاية فرصا لأحداث المشاركة ،ولا يتم تقديمها كمكافأة على السلوك الجيد . بل إننا نجعلها ميسورة ومتاحة وسهلة المنال . ورغم أن نشأتها ونموها وتطورها يتنوع ويختلف من شخص لآخر ، فان هناك تواصل واستمرار للمشاركة في التقدير يجتازه جميع الناس أو يمرون من خلاله . *(McGee ,et al. , 1987: 65 – 66)*

ب- ديناميات المشاركة في التقدير *The Dynamics of Value Sharing*

لا يعرف كثير من الأفراد ذوى التحديات السلوكية كيف يقبلون المكافأة الإنسانية . ولا يرون أي قيمة أو تقدير فيها . وبالنسبة لهم فإن كلمتنا ولمساتنا لا تحمل إلا القليل من المعاني أو لا تحمل منها شيئاً . وعلينا أن نمنح المكافأة بوفرة لكي يتعلم الفرد قيمتها . وعلينا أن نجعل جميع التفاعلات تؤدي إلى المكافأة على الرغم من وجود سلوكيات تخريبية ، أو تدميرية وبينما يتعلم الفرد أن يقبل المكافأة،

وعلينا أن نطلب المصافحات ، والابتسامات والمكافآت الإنسانية الأخرى . ويؤدى هذا في النهاية إلى المشاركة في المكافأة ويشعر كل من الفرد والقائم بالرعاية بالتقدير المتبادل ويعبران عنه . *(McGee , et al. , 1987 : 66)*

والسياق الاجتماعي المتعاون يدعم ويعزز التبادلية والتأثير المتبادل بين المعلم والمتعلم . والعلاقة بين المعلم والمتعلم لا يتم التعبير عنها في ضوء القوة والسيطرة التي يملكها فرد على الآخر ، ولكن في ضوء مشاركة الضبط الذي ينشأ من المشاركة في المهام المشتركة . وبطريقة سلوكية فإن كل مجموعة تعدل سلوك الأخرى . وأبعد من ذلك فإن المعلم يتجاوب على نحو إيجابي لمبادرات المتعلم ولمحتوى أو معنى سلوك المتعلم . وتفترض العلاقة رابطة عاطفية بين كل من المجموعتين . ويحتمل أن تحدث العلاقة في سياق من الإنسانية والتحرير المتصور في التعليم الملطف . *(Glynn,1985)*

إننا أولاً وببساطة نمنح المكافأة التي ترتكز على رغبة دافئة لتنشئة الفرد الذي يفهم أن الرفض والتجنب سوف يحدثان في أغلب الأحوال . ويمكن أن يكون ذلك صعباً لأننا في البداية غالباً ما يجب علينا أن نعطى الكثير ونتلقى القليل . وعلينا أن نجعل جميع التفاعلات تؤدى إلى المكافأة . وإذا كان علينا أن ننتظر لنمنح المكافأة على السلوكيات المناسبة فقط . فإن معظم الأفراد لن يتلقوها إلا نادراً. وتلك التنشئة المتعددة الجوانب تتحول بالتدريج إلى تقبل الفرد للمكافأة وللشعور بان المشاركة تؤدى إلى المكافأة . ثم يبدأ الفرد في البحث عن المكافأة لأنها توفر معنىً إنسانياً . ويتحول هذا إلى تبادل المكافأة . وبمرور الوقت فإن تبادل إعطاء وتلقى المكافأة يصبح عملية تفاعلية طبيعية . وتتضمن آخر مرحلة من تلك العملية المشاركة في التقدير الذي يدرك فيه كل من الفرد والقائم بالرعاية أن المكافأة متأصلة في الوجود الإنساني .*(McGee,et al.,1987 : 66)*

وتنشأ تلك العملية الدينامية الحيوية من الغرض التفاعلي الأولي . وتنتقل من التفاعلات البسيطة إلى التفاعلات المعقدة . وتتنوع طبيعة وجوهر استجابات الفرد وفقاً لسياق معين ولمواقف معينة . فيمكن أن يحسن الفرد في موقف معين ، ولكنه يسئ في موقفٍ آخر . ونظراً لأن العلاقات الإنسانية علاقات رقيقة ، فإن الاشتراك في التقدير يمكن أن يتلف أو يفسد في مواقف جديدة . وأثناء تلك اللحظات ، فإننا بحاجة لأن نعود لتدعيم الفرد ومساندته ومساعدته على أن يعيد إنشاء وتأسيس المشاركة في التقدير في مواقف مختلفة . ويمكننا أن نعد ونجهز لتلك الظروف الصعبة ، بل وأن نخلق الفرص لتحسين وتنمية وتطوير وترقية سلسلة أو مجموعة من العلاقات ***(McGee , et al. , 1987 : 66)*** .

ج- المشاركة غير المشروطة في التقدير

Non-contingent Value Sharing

إن تكوين وتشكيل العلاقات التي تتسم بالترابط يتطلب سرعة استجابة تتسم بالدفء والوضوح وتتسم بأن تكون غير مشروطة . إننا نمثل من يحدثون المكافأة على الرغم من الصعوبات السلوكية . وفى المرحلة الأولى من التنشئة فإن قيامنا بمنح المكافأة والمشاركة فيها يعتبر غير محتمل وأحادي الجانب . وفي البداية يجب علينا أن نمنح المكافأة بكثير من الحماس بحيث تصبح كلمات التقدير والتلميحات والاتصالات بمثابة أحداث تفاعلية جديدة وتُسلط عليها الأضواء . وبمرور الوقت ، يتعلم الفرد أن ذلك الاهتمام يرتكز على التقدير أكثر مما يرتكز على الإذعان والخضوع والخنوع . ويعتبر الإطفاء ضرورياً جداً لأنه سوف يشارك في البيئات التي لا تشيع فيها المشاركة المكثفة في المكافأة . وعلى سبيل المثال ، لا تتم المشاركة في الأحضان التي تتسم بالحماس في المكتبة . في حين تعتبر الابتسامات وكلمات الثناء . والربت على الكتف بدائل مقبولة . إن المشاركة غير المشروطة

في التقدير جزء طبيعي من علاقة نحتاج لأن نعلمها للأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة . ومن المفيد أن نزيدها أثناء الأوقات التي تعتبر أقل من حيث التركيب مثلما يحدث في الأوقات التي تقع بين الأنشطة التعليمية وأوقات الفسحة . ويمكن أن نقلل كثافتها بشكل تلقائي أثناء الأوقات التي تعتبر أكثر من حيث التركيب . والمشاركة في المكافأة التي ترتبط مباشرة بالمشاركة يمكن أيضا أن تساعد في نقل علاقة تم بناؤها وتركيبها وتشكيلها نحو علاقة طبيعية أكثر انسيابا . فمثلاً يمكن أن يؤدى الثناء على ظهور فرد أثناء المشاركة في نشاط من أنشطة العمل إلى الاحتفاظ بالمشاركة المستمرة على نحو فعال وكذلك يمكن أن يؤدى إلى تعليم الفرد طريقة أخري وسياقاً آخر للمشاركة في التقدير . وغرضنا أثناء هذه المرحلة هو أن ننوع المشاركة في المكافأة وأن نجعلها طبيعية ***((McGee,et al., 1987 : 75)*** .

د- تنويع وتوسيع المشاركة في التقدير

Diversifying and expanding value sharing

إن التواصل يمثل سلسلة من المشاركة في التقدير الهدف منها توجيهنا وإرشادنا في عملية التعليم . ويشمل سلسلة من التفاعلات الموجودة في حياتنا . وينبغي ألا يسيطر شكل واحد من أشكال المشاركة في التقدير على تفاعلاتنا . وعندما تفتقر إلى التنوع والتعدد والتجديد ، فإنها سرعان ما تصبح جامدة ولا معنى لها . إن جهودنا التعليمية يجب أن توجه الفرد نحو توازن طبيعي للتقبل . وكذلك للمثيرات الطبيعية للمشاركة في المكافأة . ويعتبر تحقيق ذلك التوازن عملية تعليمية هامة جدا . وينبغي أن يساعدنا التواصل في بناء عملية تعليم المكافأة . ويجب أن نضع في اعتبارنا أنواع المشاركة ومدى ملاءمتها . بحيث تصبح مرتبطة بالفرد . وعلى سبيل المثال، إذا كان هناك فرد أعمى وأصم ، فمن المهم أن نعلمه التعرف على أنواع معينة من اللمسات كنوع من المكافأة . وإن كان هناك شخص آخر يقبل

المكافأة ولكن يريد أن بتبادلها بإفراط فمن المهم أن نركز على الملاءمة. فدمج نوع ودرجة المشاركة في التقدير في عملية التعلم يساعد على توسيع قدرة المرء علـــى التفاعل في مواقف واقعية وطبيعية مختلفة *(McGee , et al. , 1987 : 75 – 76)* .

٩- منع وتخفيف الاستجابات غير المرغوبة

Preventing and Defusing Undesirable Responses

إن النيات الطيبة ليست كافية لخفض الاستجابات غير المرغوبة . والتعليم الملطف يحتاج إلى عمل جاد ودءوب وسعى حثيث . ومن الضروري في المقام الأول أن نحدد طرق منع أو تخفيف الاستجابات غير التكيفية بحيث تتحقق السيادة لتعليم المكافأة . إننا بحاجة لأن نبحث عن طرق لمنع بداية السلوكيات غير المرغوبة وإذا فشلنا في ذلك ، فإننا بحاجة لأن نلقى نظرة على أساليب التخفيف ، وعلينا أن نقرر ما إذا كان المنع والتعليم سيحدثان في وقت واحد وإذا لم يحدث التعليم ، فان فائدة المنع ستكون مشكوك فيها . وإذا لم نتمكن من تحقيق توازن عادل فإننا ربما نبتكر طرق تخفيف بديلة . *(McGee , et al. , 1987: 98)*

أ- تحديد المقدمات السلوكية *Identify behavioural precursors*

هناك حاجة ماسة لتحديد مقدمات السلوك . فعلى القائم بالرعاية أن يكون حساساً للإشارات السلوكية التي تؤدى إلى العدوان أو إيذاء الذات . فعلى سبيل المثال قد يبدو الفرد متوتراً ، وربما تبدو علامات التوتر والضيق على وجهه فتحمر وجنتاه ، وتنتفخ أوداجه ويبدأ في الارتجاف ، وتزداد نبرة حديثه حدةً وشدةً . ومن خلال تحديد هذه المقدمات السلوكية فإن القائم بالرعاية يستطيع أن يغير توجيه السلوكيات الضارة المحتملة عن طريق خفض المطالب والأوامر ، وزيادة المشاعر الإيجابية المتمثلة في الصبر والتسامح . *(Kohl,1995:15)*

إن تحديد المقدمات السلوكية التي تسبق سلوكيات المقاطعة يعتبر أحد الطرق المستخدمة لمنع بداية السلوك غير المرغوب . وقبل بداية السلوكيات أو الاستجابات التفاعلية التدميرية التمزيقية المحتملة ، فغالباً ما يقدم الأفراد إشارات واضحة تحذر القائم بالرعاية من الثورات العنيفة اللاحقة . وإذا استطعنا أن نحدد تلك السلوكيات السالفة أو المقدمات السلوكية، فإننا غالباً ما نستطيع أن نقوم ببعض التعديلات لمنع تلك السلوكيات التمزيقية التخريبية من الزيادة والتصعيد . إن فترات التوقف عن المشاركة والأخطاء الزائدة ، والتغيرات في تعبيرات الوجه ، والتغير المتكرر في وضع الجسم ما هي إلا غيض من فيض السلوكيات التي يمكن أن ترمز إلى بداية المشكلة السلوكية . *(McGee , et al. , 1987 : 98)*

والغرض من تحديد تلك المقدمات السلوكية هو أن نستطيع أن نعلم بطريقة تعتمد على المبادأة ، وليس بطريقة تعتمد على رد الفعل . وعندما يجب على القائم بالرعاية أن يتفاعل مع استجابة غير مرغوبة ، فهناك احتمال بأن ذلك التفاعل في حد ذاته سوف يقوى التفاعلات التي تليه . وعلى سبيل المثال إذا رمى شخص ما بعض الأشياء على الأرض وطلبنا منه أن يلتقطها ثانية ، فإننا حينئذ نعلمه أن يرمى ، ويفضل أن نخفف سلوك رمى الأشياء من خلال تجاهله وإعادة توجيه الفرد . وعندما ننجز ذلك ، فإن علينا أن نمنعه من الحدوث في المستقبل عن طريق السيطرة الأولية على مقدماته *(Glynn , 1985 ; McGee , et al. , 1987 : 99)* .

ب- التنظيم البيئي ***Enveronmental Management***

ويعنى إعداد الموقف المادي بطريقة تزيد من فرص تعلم المكافأة عن طريق منع حدوث السلوكيات غير التكيفية . حيث يستطيع القائمون بالرعاية أن ينظموا عناصر متنوعة ومتعددة في البيئة بحيث يتم منع بداية الاستجابات التي لا تتسم بالمشاركة أو يتم تقليص تأثيرها على عملية التعليم والتعلم إلى الحد الأدنى .

وتشمل تلك المتغيرات ترتيب قطع الأثاث ، ومواقع الأشخاص الآخرين ، وسهولة الوصول إلى الباب أو النوافذ أو المواد، وموقع القائم بالرعاية بالنسبة للمتعلم ..الخ. وعن طريق تنظيم وترتيب البيئة يمكننا أن نقلل احتمال حدوث السلوكيات غير التكيفية والسلوكيات التخريبية والتمزيقية ، وأن نزيد التفاعلات الإنسانية المتبادلة . *(McGee , 1985 c ; McGee , et al. , 1987 : 99)*

فالبيئة الطبيعية تعتبر من المتغيرات المهمة في عملية العلاج . ويجب على القائمين بالرعاية أن يكونوا قادرين على ضبط البيئة الطبيعية لكي تناسب وتسهل عملية إعادة التوجيه. ومن الضروري تحقيق الضبط السلوكي في بيئة تسمح للفرد الذي يعانى من العزلة والانفصال بأن ينتقل ويتحرك في المكان الذي يحدث فيه العلاج ؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال التجاهل ، وإعادة التوجيه ، والمقاطعة . وثمة حاجة لترتيب البيئة بحيث يزداد احتمال انتباه الفرد . وينصح باستخدام فنية التعليم الذي يحاول تلافى الأخطاء ها هنا . ويقوم القائم بالرعاية بتوفير المساعدة البدنية واللفظية المطلوبة لإنجاز المهمة بنجاح . *(McGee ,1985 d)*

وأي نقص في احتمال السلوك التخريبي يزيد احتمال حدوث التفاعلات المكافئة . فالجلوس على جانب آخر من المنضدة بعيداً عن شخص ذي سلوكيات عدوانية يقلل من فرص تعرض القائم بالرعاية للضرب . كما أن إبعاد المواد الغريبة عن المنضدة أو منطقة التعلم يقلل من فرص رمى هذه الأشياء . إن كلاً من تلك الترتيبات الوقائية تستخدم فقط عندما يحتمل أن يحدث أي سلوك من تلك السلوكيات . وبمجرد أن يختفي ذلك الاحتمال ، فإن القائمين بالرعاية ينبغي أن يعودوا إلى ترتيبات البيئة الطبيعية العادية . إن التنظيم البيئي يدعم كلاً من استراتيجيات التجاهل والمقاطعة وغالباً ما تتم إعادة توجيه سلوكيات إيذاء الذات مثل جذب الشعر وصفع الوجه بسهولة إذا جلس القائم بالرعاية خلف الفرد بدلاً من

إن يجلس أمامه، حيث إنه يستطيع أن يتعقب يدي الفرد خلسةً دون أن يشعر . ويمكن تجاهل سلوك رمى الأشياء إذا كانت المنضدة التي يجلس عليها الفرد غير مواجهة لشخص آخر أو للنافذة . ومن خلال تنظيم البيئة نستطيع أن نمنع بداية الاستجابات غير المرغوبة وأن نحصل على فرص لتعليم نماذج تفاعلية جديدة . إنه يفتح الباب لتعليم الأفراد الذين يتسمون بالتحدي مزيداً من طرق التفاعل التي تتسم بالمكافأة . *(McGee , et al. , 1987 : 99 – 100)*

ومن خلال التأكيد على الضبط البيئي والتأكيد على بناء وتشكيل التجاوب من قبل القائم بالرعاية فإن التعليم الملطف يوفر سياقاً اجتماعياً إيجابياً ومدعماً ، وفيه يستطيع المعوقون أن يحققوا الضبط السلوكي . وبنفس الطريقة بالتحديد ، فإننا بحاجة لأن نصمم مواقف واستراتيجيات مدعمة يستطيع فيها القائمون بالرعاية أن يحققوا الضبط السلوكي ، والقائمون بالرعاية بحاجةٍ لسياق تعليمي ينخرطون فيه انخراطاً كاملاً في مهام مثل منح المكافآت ، والتفاعل ، وإعادة التوجيه والوقاية والحماية *(Glynn,1985)*.

وينبغي ألا تصبح تلك التعديلات عوائق تمنع الفرد من أن يندمج في البيت، أو المدرسة أو في بيئات العمل الطبيعية ، بل ينبغي أن تحدث في المواقف الطبيعية وليس في مواقف معزولة ، لأن أي تغيرات تتم ينبغي أن تكون خفيفة ومؤقتة . فهي لا تطلب مباني وحجرات وأثاث خاص . بل كل ما تحتاجه هو التنظيم المبدع والمرن والتلقائي للمواقف الطبيعية . *(McGee , et al. , 1987 : 100)*

ويوجد عدد من المتغيرات السلبية التي يمكن ضبطها وتنظيمها بطريقة تؤدى إلى زيادة احتمال حدوث سلوكيات الالتزام بالمهمة وتشمل هذه المتغيرات ترتيب الأثاث ، ونوع الأثاث ؛ مثل الكرسي المزود بمسند على الجانبين مقابل الكرسي غير المزود بذراعين ، ومواقع الأفراد الآخرين في الحجرة ، وسهولة

الوصول إلى الأبواب والنوافذ والحجرات ، ومواد التدريب الإضافية ، وموقع القائم بالرعاية بالنسبة للفرد .. الخ . وعن طريق ضبط هذه المتغيرات والسيطرة عليها سيستطيع القائم بالرعاية أن يزيد فرص عدم انخراط الفرد في سلوكيات الابتعاد عن المهمة زيادة كبيرة . وعلى سبيل المثال إذا كان الفرد يتشتت انتباهه بسهولة بفعل شخصٍ آخر في الحجرة فإن تغيير مكان الشخص الآخر بحيث لا تقع عليه عين الفرد يقلل من فرص تشتت انتباه الفرد . كما أن جلوس القائم بالرعاية على منضدة في مقابل الفرد يقلل من احتمال ضرب الفرد له . وكذلك فإن نقل جميع المواد الغريبة من على المنضدة أو من المنطقة التعليمية الأخرى يقلل من فرص حدوث سلوكيات رمى الأشياء . ومن خلال الضبط البيئي أو التنظيم البيئي لسلوكيات الابتعاد عن المهمة فإن فرص حدوث الالتزام بالمهمة ستزداد بشكل تلقائي . ومن خلال منع الاستجابات التي لا تلقى مكافأة ، فإن التحدي المتمثل في تعليم المكافأة يصبح أسهل وأسهل ويجب أن يتم الضبط البيئي بطريقة لا تتسم بالتدخل . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يبذلوا ما في وسعهم لكي يحققوا التكامل والاندماج مع الفرد في سياق اليوم الطبيعي وفى تيار الحياة الدافق ، بينما يتوخون الحذر لمنع حدوث السلوكيات غير التكيفية في نفس الوقت . ***(McGee , 1985 c)***

ج- التعليم في صمت : *Teaching in Silence*

التعليم في صمت يعني التوقف عن التدعيم الإيجابي أو العقاب ما دام الفرد منهمكاً في نشاط معين . ***(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣: ٢٦٨)*** ويعنى الاستخدام الأولى للحد الأدنى من التعليمات اللفظية لكي تزداد المكافأة اللفظية قوةً ، واستخدام مزيد من اللغة بالتدريج بينما يتم تعلم المكافأة ، وهذا يتطلب استخدام وسائل اتصال غير لفظية مثل الإشارات والإيماءات جنباً إلى جنب مع التعليم في صمت لتسهيل الاستجابات الصحيحة ولزيادة قوة المكافأة اللفظية ***(McGee,1985c)***

والتعليم في صمت أسلوب تدعيمي مألوف ومعروف يساعد في تركيز الاتصالات على المكافأة . فكثيراً ما يشعر القائمون بالرعاية أنهم مجبرون على أن يلاطفوا ويتملقوا ويداهنوا بالألفاظ أولئك الأشخاص المتمردين والعنيدين ولكن إذا استخدم القائمون بالرعاية ألفاظهم وكلماتهم بهذه الطريقة ، فان المكافأة اللفظية تفقد كثيراً من زخمها وقوتها ويمكننا أن نحدث المشاركة من خلال استخدام الإشارات والتلميحات ، ومن خلال المثيرات غير اللفظية. لأن المثيرات والتصويبات اللفظية إذا تراكمت على التفاعلات فسيكون من الصعب أن نتصل بأولئك الأشخاص الذين نحاول أن نكافئهم بكلماتنا ، وستذهب قيمة المكافآت اللفظية أدراج الرياح . فيمكن أن تفقد الكلمات قيمتها بسهولة في فيض من الألفاظ والكلمات ، ومن الأسهل أن نركز على الاستجابات المكافئة وأن نخفض ونلطف الاستجابات السلبية إذا قمنا بالتعليم في صمت . وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيراً من الأفراد ذوي السلوكيات التي تتسم بالتحدي غالباً ما تكون لديهم اضطرابات لغوية . وربما تكون كلماتنا ذات قيمة محدودة في الاتصال بهم ، بل وربما تثيرهم أكثر مما ينبغي . ***(Glynn,1985 ; McGee et al. , 1987 : 100)***

وعندما يكون من المرغوب فيه أن نعلم شخصاً ما أن يستجيب لمثير لفظي، فإننا يجب أن نستخدم تعليمات صلبة ومتماسكة ومتناسقة ومتناغمة . فتكرار المثير اللفظي نادراً ما يكون أسلوباً فعالاً وذا كفاءة . ولذا يجب استخدام الألفاظ بأقصى درجات الحذر حتى تكون قيمة المكافأة متماسكة ومتناغمة ومتساوقة . وعندما يبدأ العدل التفاعلي والمساواة التفاعلية في البزوغ فعندئذ نستطيع أن نركز على تقديم وتطوير اللغة المعبرة . والقائمون بالرعاية الذين غالباً ما يتفاعلون أو يستجيبون بطريقة لفظية ، ثم بالإشارات والتلميحات ، ثم بطريقة بدنية يدفعون الفرد دفعاً إلى العدوان ولا يوفرون له إلا قليلاً من الفرص لتعلم التفاعلات التي تتسم بالمكافأة . في حين أن التعليم في صمت لن يكون الأسلوب الوحيد لتغيير تلك

التفاعلات ، فهو يوضح ويبين كيف أننا نسئ استخدام المثيرات والتصحيحات اللفظية ونسرف ونفرط في استخدامها . *(McGee , et al. , 1987 : 101- 102)*

ويفضل استخدام التعليم في صمت لثلاثة أسباب :

- يجب اختبار ومناقشة القدرة على فهم ومتابعة اتجاهات لفظية معقدة لدى الأفراد المتأخرين في النمو عندما تكون سلوكياتهم غير التكيفية قوية . ومن الصعب أن نتذكر هذا عندما نعيش في عالم يعتمد بشكل كبير على الاتصال اللفظي لتعليم وضبط البيئة والآخرين . ويمكن أن يصبح ضعف الاستجابة للمثيرات اللفظية خبرةً محبطةً جداً وغالباً ما يؤدى هذا الإحباط إلى تصعيب التعزيز الإيجابي .
- يمكن أن يصبح القدر الكبير (المفرط) من التعليمات اللفظية مشتتاً ومربكاً للفرد ، ويصرف انتباهه عن مهمة معينة . ومثل ذلك العبء ربما يؤدى إلى السلوكيات التمزيقية وسلوكيات الابتعاد عن المهمة .
- تصبح المكافأة اللفظية أكثر فعاليةً عندما يتم توفير التفاعل اللفظي وادخاره للتعزيز ومن ثم فإن التعليم في صمت يطلب من القائم بالرعاية أن ينمى ويطور طرقاً للتعليم مثل المثيرات والحوافز البدنية واستخدام الإشارات والإيماءات ، والمساعدة والإرشاد . إن إخفاء مزيج من الإشارات والإيماءات والتلميحات التوضيحية والنمذجة غالباً ما يكون أسهل بكثير من إخفاء التعليم اللفظي ، وهو أكثر فعاليةً على نحوٍ خاص مع الأفراد ذوى السلوكيات التي تتسم بالتحدي . *(McGee , 1985 , c)*

د – الإثارة الدقيقة الحذرة *Precise and Conservative Prompting*

ينبغي أن نستخدم الاتصالات اللفظية بدقة وحرص وحذر بقدر المستطاع. وينبغي أن تؤدى تلك الاتصالات إلى توصيل رسالة للفرد . فالإفراط في الإثارة يؤدى إلى الارتباك . ومن الأفضل بصفة عامة المبادرة بتفاعلات مرغوبة أو إعادة توجيه التفاعلات غير المرغوبة بطريقة غير لفظية . وينبغي أن نستخدم تلك التفاعلات في إخبار الفرد بما ينبغي أن يفعل وليس ما يجب ألا يفعل . فإذا رمى الفرد شيئاً ما ، وقام القائم بالرعاية بالضرب على المنضدة بغضب وبشكل متكرر ، فإن ذلك الإفراط في رد الفعل ربما يعلمه أن رمى الأشياء وسيلة فعالة لتجنيب التفاعل أو لكسب الانتباه . وإذا قام القائم بالرعاية بعملية التحفيز والتصويب على نحو يتصف بالإلحاح والمثابرة ، فإن إعادة التوجيه تصبح مفقودة ولا تحدث المكافأة . كما أن توقيت المثيرات أو الحوافز يعتبر أمراً بالغ الأهمية ويحتاج إلى حساسية . فينبغي تقديم الحد الأدنى منها أثناء التأكد من أكبر قدر ممكن من النجاح . وينبغي أن تركز تلك المثيرات والحوافز على البدء في المشاركة ومواصلتها واستمرارها ، وليس مجرد إكمال المهام . وإذا انتظرنا حتى يبدأ الفرد في المشاركة حتى نكافئه ، فربما لا نستطيع أن نمنح المكافأة أبداً . *(McGee , et al. , 1987 : 103)*

هـ– استخدام المهمة كوسيلة *Using the Task as a Vehicle*

لكي تصبح إعادة التوجيه أسلوباً تعليمياً قابلاً للتطبيق ، فإن المشاركة الإنسانية المفعمة بالمعنى والتفاعل الإنساني المفعم بالمعنى يجب أن يكونا متاحين وفى المتناول بحيث يسهل الانخراط فيهما بدلاً من الانخراط في الاستجابات غير المرغوبة . وينبغي أن تجسد البيئة روح المكافأة . وكل القائمين بالرعاية معلمون بحاجة لأن يخلقوا بناءً تحدث فيه التفاعلات التي تتسم بالتقدير ، وليس بوسعهم أن

ينتظروا حتى تحدث المكافأة . بل عليهم أن يجعلوا أساليب إنتاج المكافأة المتمثلة في التفاعل والمشاركة متاحة وميسورة وسهلة المنال عبر المواقف المتنوعة التي يشارك فيها الفرد أثناء اليوم . وهذا لا يعنى أن الفرد ذا الاحتياجات السلوكية ينبغي أن يشترك في الأنشطة التعليمية عالية المطالب أثناء جميع ساعات اليقظة ، ولكن ينبغي أن يصمم كل جزء من اليوم تصميماً دقيقاً بحيث تتوافر فرص متعددة لتعليم المكافأة . *(McGee , 1985 c ; McGee , et al. , 1987 : 103)*

ويعتبر كثير من القائمين بالرعاية أن المهام واكتساب المهارات هما الغرض الرئيسي لجميع البرامج . ولكن التعليم الملطف – دون أن ينفى الحاجة لاكتساب المهارة ، ودون أن ينفى قيمة اكتساب المهارة – يرى أن المهارات والمهام ثانوية بالنسبة لتعلم التفاعلات المكافئة. وتكمن أهميتها الأساسية في أنها توحد الناس وتوفر البناء والفرصة للمشاركة في التقدير . وإذا كان الفرد يعيش في موقف لا يوجد فيه بناء أو تركيب مكثف ذي توجيه تعليمي، فلن يكون هناك إلا القليل من الفرص لتعليم المكافأة . وعلى نحو مماثل إذا كان الفرد يعيش في موقف يكون التركيز الأساسي فيه على اكتساب المهارة ، فان المكافأة لن تحدث بالكفاءة الكافية لإحداث الترابط . وينبغي أن ترقى المهام تدفق التفاعلات والمشاركة . فعندما تستخدم المهام كوسائل ، فان المكافأة تصبح مركز التفاعلات . *(McGee , 198 c)* والحق أن المهمة في حد ذاتها تعتبر ذات أهمية محدودة عند مقارنتها باستخدام المهمة كوسيلة أو كطريقة لتعليم قيمة الوجود الإنساني والمكافأة الإنسانية . *(Jones , 1991 et al. , 1991 ; 1994)*

ويجب أن يتأكد القائمون بالرعاية من أن كل فرد سوف ينجح في المهام بحيث يصبح احتمال المشاركة الناجحة خالياً من الأخطاء بقدر المستطاع . وينبغي أن تكون لدينا الرغبة على نحو متواصل لتعديل المثيرات ، وترتيب المواد ،

وتعديل مستويات الأداء المتوقع أو أي معايير أخري للمشاركة الناجحة والتفاعل الناجح .. وهناك عدة أسباب تدفعنا لاستخدام المهام كوسيلة ، فإذا كان القائم بالرعاية سيقوم بإعادة توجيه السلوك غير المرغوب ، فيجب أن تكون الاستجابات البديلة متاحة للقائم بالرعاية ، وأن تكون ميسورة وسهلة المنال بالنسبة للفرد. ويزداد احتمال إعادة التوجيه زيادة كبيرة عندما تكون هناك عدة أشكال متاحة من التفاعل والمشاركة . كما أن التفاعل الناجح والمشاركة الناجحة تزيد من احتمال هيمنة المكافأة على التفاعلات . وإذا رفض شخص ما أن يشارك في مهمة ما ، فيجب على القائم بالرعاية أن يجد طريقةً لجعل مهمة معينة سهلةً وفى متناوله . وربما يتضمن هذا إعادة توجيه تعتمد على التلميحات . وإذا ظل الفرد يرفض المشاركة ، فربما يجب على القائم بالرعاية أن يقدم قدراً قليلاً من المثيرات البدنية أو أن يقبل قليلاً من الاقتراب نحو المشاركة كسلوك قابل للمكافأة . والمدخل هنا هو خلق استجابات يمكن مكافأتها . والتحدي الحقيقي الذي يقع على عاتق القائم بالرعاية هو أن يكتشف مدخلاً للمشاركة الإنسانية. وإذا كان الفرد يعرف كيف يؤدى مهمة معينة ، ولكنه يرفض التفاعل ، ويرفض المشاركة ، فإن ذلك لا يعنى أن المشاركة قد توقفت إلى الأبد *(McGee , et al. , 1987 : 104)* .

و- الاحتفاظ بالتركيز التفاعلي *Maintaining an Interactional Focus*

لتخفيف أو منع الاستجابات غير المرغوبة فإننا ينبغي أن نكون واعين دائماً بموضع تركيزنا ألا وهو تعليم المكافأة . ورغم أن ذلك يرجع إلى الاقتناع أو الاعتقاد أكثر مما يرجع إلى الأسلوب التدعيمي أو الفنية التدعيمية ، فإنه يؤثر تأثيراً كبيراً على ما نفعله . فإذا كان هدفنا هو تحقيق الضبط والسيطرة أو الإذعان ، فسيكون حتماً أن نستخدم العقاب والكبح في الأعم الأغلب . أما إذا كان هدفنا هو تعليم الترابط ، فإننا عندئذ سنخلق طرقاً لجعل المكافأة متاحة وميسورة وسهلة

المنال وسوف نتجنب الإجبار اللفظي أو البدني . أما إذا كان تعليم المكافأة هو موضع تركيزنا فإن الأساليب التي نستخدمها سوف تقودنا حتماً إلى إحداث المكافأة، وعلى سبيل المثال إذا انسل شخص ما وخرج من مقعده ، وقد كانت هناك فرصة سابقة لمكافأته ، فإننا ربما نختار أن نتجاهل الاستجابة ونقوم بتعليم الفرد على الأرض . إن فرصة منح المكافأة أهم من الجلوس على الكرسي . أما إذا كان الانسلال والخروج من الكرسي مقدمة للبدء في ضرب الرأس فإننا ربما نختار مقاطعة ذلك السلوك أثناء إعادة توجيه الفرد ، أو ربما نقرر أن سعادة الفرد قد تعرضت لتهديد كبير ونختار أن ننهى النشاط وأن نعيد توجيه الفرد نحو نشاط بديل. ولكي يكون للمنع والتخفيف غرض مستمر ، يجب أن تحل الاستجابات والسلوكيات التي تتسم بالتقدير المتبادل والتحرير المتبادل محل الاستجابات التي تنتقص من قدر الفرد وكرامته . ومهمتنا الدائمة هي إحداث المشاركة بحيث يمكن أن نقوم بتعليم معنى المكافأة الإنسانية ***(McGee , et al. , 1987 : 105 – 106)***

١٠- إطفاء الدعم *Fading Support*

تستخدم هذه الفنية لجعل الفرد أكثر استقلالاً وأقل اعتماداً على القائم بالرعاية . وتسعى هذه الفنية إلى تحقيق الاندماج مع الآخرين من القائمين بالرعاية والأفراد في علاقة ما لتسهيل الاعتماد المتبادل على نحو صحيح . وغالباً ما يكون مستوى الدعم مكثفاً في المراحل الأولى، ولكن كلما أصبحت التفاعلات أكثر عدلاً وأنصافاً فإن درجة الدعم ينبغي أن تقل . والإطفاء هو تلك العملية التي تمكن من حدوث ذلك الانتقال . وتشمل الخفض التدريجي للدعم اللازم للاحتفاظ بالمشاركة . وبينما يتم تعلم المعنى الإنساني للمكافأة . وبينما يرمز وجود القائم بالرعاية إلى الأمن ، فإن احتمال حدوث المشاركة سيزداد . وبينما يحدث ذلك فإن المكافأة تحل محل الدعم الأولى اللازم للمشاركة . ***(Kohl , 1995 : 16 ; McGee , undated)***

أ- إطفاء التجاهل وإعادة التوجيه

Fading Ignoring and Redirection

يمكن أن نطفئ الاستراتيجيات والأساليب أو الفنيات التي تخدم وتعمل كميكانيزمات لتخفيف أو منع التفاعلات غير التكيفية كلما تبنى الفرد بالتدريج سلوكيات تعكس التفاعلات التي تتسم بالمكافأة . إن خفض أو تقليص استخدام التجاهل وإعادة التوجيه يحدث كلما بدأ وجودنا يمثل المكافأة وهذه عملية رقيقة ودقيقة تحتاج إلى مراقبة تتسم بالقرب والمرونة . وغالباً ما يكون هناك مد وجزر في هذه العملية ويجب أن تكون لدينا القدرة على إعادة تلك التدعيمات ولو بصورة مؤقتة عند الضرورة . وكذلك تتم إزالة واستبعاد الأساليب والفنيات التي تدعم تلك الاستراتيجيات . فعلى سبيل المثال ، نقوم في كثير من الحالات بتغيير الأثاث أو تغيير ترتيب المقاعد ، أو موقع أفراد آخرين في الموقف ، بهدف منع أو تجنب التفاعلات غير التكيفية أو غير المرغوبة . وكلما زادت المشاركة ، قلت الحاجة للتغيير والتعديل البيئي لمنع التفاعلات غير التكيفية واشترك الفرد بالتدريج في أنشطة عادية وطبيعية. ***(McGee,et al.,1987:106 – 107)***

ب- إطفاء وجود القائم بالرعاية *Fading the presence of the Caregiver*

هناك عدة عوامل ترتبط بمستوى مشاركة الفرد وتؤثر علي اقتراب القائم بالرعاية ودرجة اتصاله . وبصفة عامة فهناك بعض المهام أو الأنشطة المتاحة فعلاً كوسائل للمشاركة، ويمكن التنبؤ بنتائجها ، كما أن الفرد يستطيع أن يكملها بنجاح ويزداد احتمال عدم احتياجه إلى الدعم ، أو احتياجه إلى قدر أقل منه . ويستطيع القائمون بالرعاية أن يطفئوا ويقللوا ويقلصوا وجودهم أثناء تلك اللحظات وأن يعلموا الفرد العلاقة بين المشاركة والمكافأة. وفي حالات أخري ، قد تكون هناك حاجة لقضاء وقت أطول لمنع وتخفيف التفاعلات غير التكيفية من خلال

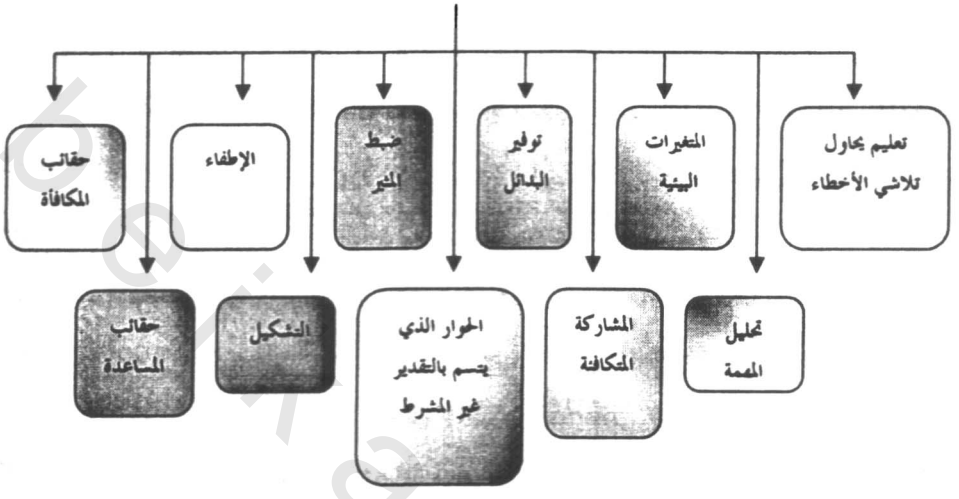
التجاهل وإعادة توجيه الفرد نحو المشاركة، فالدعم الزائد من قبل القائم بالرعاية ضروري لفترة من الوقت . وثمة قدر معقول من تنوع مستوي الدعم الذي يحدث في التعليم الملطف . وهناك عدة عوامل تؤثر علي ذلك ، ومنها : الوضع أو الموقف القيمي الذي يتبناه القائم بالرعاية ، وخبرة القائم بالرعاية كمعلم ، وتاريخ التفاعلات بين القائم بالرعاية والفرد ، والبيئة ، ودرجة التخلف العقلي ومظاهر العجز الأخرى . وبغض النظر عن تلك العوامل ، فإننا بحاجة لأن نركز علي تعليم العدل والمساواة والإنصاف بسرعة بحيث يمكن إطفاء الاقتراب . والمستويات الكبيرة من الدعم والتفاعل ضرورية ومطلوبة لنسبة قليلة من الأفراد . حيث إن لديهم ذخيرة محدودة من المهارات المكتسبة ، كما أن لديهم مجموعة كبيرة من التفاعلات غير التكيفية التي تتسم بالمثابرة والإلحاح . فالدعم مطلوب لجعل المكافأة سهلة المنال بالنسبة لهم . ***(McGee, et al. , 1987 : 107)***

فنيات تدعيمية *Supportive Techniques* :

هناك بعض الفنيات التي يمكن أن تستخدم في إنشاء وتأسيس علاقة إيجابية أثناء المهمة أو النشاط . وتلك الفنيات تمكن القائم بالرعاية من تجنب استخدام العقاب ؛ والأهم من ذلك أنها تسهم في تعليم الضبط التفاعلي والذي يؤدى في النهاية إلى الترابط أو الاعتماد المتبادل . ومن هذه الفنيات ما يلي:

شكل (٣)

فنيات تدعيمية



١- تعليم يحاول تلاشى الأخطاء *Errorless Teaching*

ويعنى تعلم المهارات في تتابع يسهل اكتسابها ، وتوفير المساعدة الملائمة لتجنب الأخطاء بحيث يمكن أن تخدم المهارات التي تم إعدادها كوسيلة لتعليم المكافأة عبر اليوم . والغرض منه تسهيل مشاركة الفرد ، وخفض مستوى الإحباط وزيادة التفاعلات بين الفرد والقائم بالرعاية ، وإلى التركيز على منح التقدير. وفيه يتم تقديم بعض المهام للفرد ليكملها أو ينجزها بطريقة تزيد من احتمال استجابته على نحو صحيح ، ومن ثم يتمكن من كسب الإطراء والثناء الاجتماعي . ويشتمل هذا الأسلوب على تشكيل المهمة للتأكد من النتائج المرجوة . فعلى سبيل المثال إذا بدأ أحد الأفراد في تناول الطعام فيمكن أن يقوم المشرف بوضع يده على حامل الملعقة والسكين ؛ حيث إن هذا سيؤدى إلى زيادة احتمال نجاح الفرد في المهمة . ويقوم هذا الأسلوب ببناء وتشكيل عملية التعلم بحيث يتعلم الفرد من النجاح ويزداد احتمال تحقيق النجاح ، وكذلك يتجنب الفرد الفشل. وفى النهاية

عندما تتحسن كفاءة المهمة يمكن تقليل مساعدة القائم بالرعاية *(Steele,1995)* .

وهو فنية خاصة ترتكز على ضبط المثير وهدف هذه الفنية هو ترتيب المثيرات أو الخطوات المتتابعة للمهمة بطريقة تصل باحتمال النجاح إلى ما يقرب من ١٠٠% بقدر المستطاع . وعلى سبيل المثال إذا لبس شخصٌ ما قميصاً بطريقة خاطئة فيجب أن يتعلم أن يخلعه وأن يبدأ في خطوات لبسه من جديد . وفرص تعليم المكافأة في مثل هذا التتابع تصل إلى حدها الأدنى . فكل فعل من أفعال القائم بالرعاية يحد من تلك الأخطاء أو يمنعها يقدم فرصة للمكافئة ويزيد من احتمال تعلم المكافأة . وهدف فنية **التعليم الذي يحاول تلافى الأخطاء** هو تقليل المطالب أو الأوامر المرتبطة بالمهمة من خلال جعلها سهلة بقدر المستطاع وعلى سبيل المثال عند تعليم الفرد نشاط إعداد الطعام ، توجد عدة مكونات يجب مزجها في إناء وعن طريق ترتيب مواد التدريب في ترتيب صحيح (إناء ، مكونات أ ، مكونات ب ، ملعقة ... الخ) ، مع البدء بأول مادة قريبة من الفرد والإبقاء على بقية المواد بعيدة عنه ، فإن فرص أداء التتابع في الترتيب الصحيح تزداد بدرجة كبيرة . وكلما ازدادت السلوكيات الملائمة ، ازدادت فرص تعليم المكافأة *(McGee , 1985 c)* .

٢- تحليل المهمة *Task Analysis*

فنية تستخدم مرتبطة بفنية التعليم الذي يحاول تلاشي الأخطاء . وتشمل هذه الفنية تجزئة المهام إلى أجزاء تسهل السيطرة عليها ، لخلق تيار سلس ورقراق من الأنشطة ، بما يزيد من فرص النجاح ، ويقلل مستوى الإحباط لدى المتعلم ، وتزيد من احتمال مشاركة الفرد في النشاط *(Kohl , 1995 : 14 ; McGee , undated)* .

ويجب أن يتم تحليل وتجزئة كل سلوك إلى الأجزاء المكونة له بحيث يمكن تخطيط تعليمه على نحو دقيق . ومع ذلك فقبل تحليل أي مهمة يجب أن توضع

بعض العناصر في الاعتبار ، ومنها : أسلوب الفرد في التعلم ، وقدرته على التعلم، السرعة التي يستوعب بها الفرد المعلومات ، مدى تعقيد المهمة ، المهارات المطلوبة والضرورية ، مستوى الدافعية الضروري لتحقيق النجاح . وعندما توضع هذه العناصر في الاعتبار فإن ذلك سوف يساعد في تحديد مدى وعمق كل تحليل ؛ ومن ثم يمكن تجنب الأعمال غير الضرورية. وبشكلٍ عام يفضل أن يكون التحليل مفصلاً ، وأن يشتمل على مراحل أو أفعال صغيرة يمكن تعلم كل منها إما مستقلةً عن الأجزاء الأخرى أو مرتبطةً بها ***(Peck & Hong , 1988 : 64)***.

٣- المتغيرات البيئية *Environmental variables* :

هناك عوامل أخرى يجب أن توضع في الاعتبار قبل التفاعل مع الفرد ، مثل المكان الذي نجلس فيه ، وطريقة وقوفنا واقترابنا من الفرد وكلامنا معه ولمسنا إياه ، ودرجة حرارة الحجرة ، وشدة الضوء ، ومستويات الضوضاء والصخب والضجيج بهدف خلق بيئة تزيد من المشاركة ***(Kohl , 1995 : 14)*** .

٤- المشاركة المتكافئة *Co-Participation* :

وتشير المشاركة المتكافئة إلى تسهيل التفاعل بين المرشدين والمسترشدين ، أو أولى الأمر وبين المسترشدين حيث إنهم يدخلون الشخص المهمَّش في مهام ذات معنى ويوفرون أي مساعدة ضرورية لإتمام المهمة بنجاح . فالمهام تجمع الناس معاً وتتيح الفرصة للمشاركة في التقدير . وينصب التركيز في المقام الأول على التفاعل البشرى وليس على إتمام المهمة . وتسعى هذه الفنية لخفض المشاركة الخاطئة ، ولخلق الفرص لمنح التقدير وتبادل المشاركة ، وتكثيف الاعتماد المتبادل ***(McGee , undated ; McGee , et al. , 1987 : 103)*** .

وتتلخص هذه الفنية في أداء المهمة مع الفرد لإحداث معنى الاندماج

والاشتراك الإنساني ، بدلاً من التركيز الأولى على الإذعان واكتساب المهارة . وهى تتطلب من القائم بالرعاية والفرد أن يجلسا جنباً إلى جنب لأداء مهمة ما معاً ولا يلقى القائم بالرعاية أوامره وطلباته على العميل لأداء المهمة ، كما أنه لا يسمح بحدوث أي نوع من السيطرة (سواءً كانت لفظية أو غير لفظية) أو أي نوع من الكبح أو التقييد . ومن المأمول أن يؤدى هذا إلى منع الصعوبات السلوكية بينما تزداد مشاركة الأفراد . *(McGee ,1992 ; Kohl , 1995)*

٥- توفير البدائل (إعطاء الفرصة للاختيار) *Giving Choices* :

تستخدم هذه الفنية لزيادة مشاعر الحرية في اتخاذ القرار لدى الفرد . وبينما تزداد مشاركة الفرد مع القائم بالرعاية ، فإن على القائم بالرعاية أن يبدأ في إطفاء المساعدة التي كان يقدمها للفرد من قبل . *(Kohl , 1995 : 16)* وفيها يطلب من القائمين بالرعاية أن يعرضوا ويقدموا أكبر عدد ممكن من فرص الاختيار فبدلاً من أن يقول القائم بالراعية : "هيا يا سارة لتأكلي ." يمكنه أن يقول : "هل تريدين أن تأكلي ألان أو أن تنتظري حتى ينتهي هذا البرنامج التليفزيوني؟" ومن ثم يسهم في زيادة شعور الفرد بحرية الإرادة . وغالباً ما تؤدى الجدولة الصارمة الموجودة في المؤسسات والبرامج الرسمية إلى منح الأفراد عدداً قليلاً جداً من فرص الاختيار . ومثل تلك القيود تؤدي إلى الإحباط والغضب عندما يشعر الفرد أنه لا حول له ولا قوة ، وأنه يفتقر إلى أي شعور بالسيطرة . في حين أن توفير البدائل والاختيارات يزوّد الأفراد بشعور من القوة والسيطرة في حياتهم . *(Steele , 1995)*

٦-الحوار الذي يتسم بالتقدير غير المشروط :

Dialogue of Unconditional Valuing

تستخدم هذه الفنية لتسهيل منح التقدير ، واستثارة التقدير ، وتبادل التقدير،

ولزيادة احتمال المبادرة بالتقدير . ويجب أن يستمر هذا الحوار خلال المهمة أو النشاط . وبيت القصيد هنا هو مواصلة ذلك التقدير المستمر حتى إذا أصبح الفرد عدوانياً أو رفض المشاركة *(Kohl , 1995 : 16 ; McGee , undated)* .

٧- ضبط المثير *Stimulus Control* :

ويعنى محاولة تحقيق النجاح بان نضع في اعتبارنا عوامل مثل ترتيب المهام وضبط المواد ، صلابة المهمة وصعوبتها . وضبط المثير مشابه إلى حد كبير لفنية الضبط البيئي وهو يختلف عنه بشكل أساسي في أنه يرتبط بأحداث معينة في ترتيب المهمة . وكما أنه من الممكن تعزيز فرص الأداء الناجح من خلال ضبط العوامل البيئية والسيطرة عليها ، فمن الممكن أيضاً زيادة احتمال الأداء الناجح وزيادة احتمال المكافأة من خلال ضبط المتغيرات المرتبطة بالمهمة وتنظيمها ، كما أن موقع المواد ، استخدام اللوحات أو أي وسائل أخرى لتوفير المعلومات عن التسلسل الصحيح للأنشطة أو أي توظيف آخر للمهمة يمكن أن يؤثر على احتمال النجاح في المهمة كما أن زيادة فرص النجاح تزيد من احتمال منح المكافأة وتعليمها *(McGee , 1985 c)* .

٨- التشكيل *Shaping* :

التشكيل فنية تعليمية أساسية تستخدم في التعليم الملطف حيث إنه يسمح بمكافأة الاقتراب الناجح من الاستجابة المستهدفة . والجانب الهام في عملية التشكيل هو أنها تسمح بجرعات كبيرة من المكافأة على استجابات أقل من درجة الإتقان . ويعتبر هذا المزيج من المكافأة العالية والتوقع المنخفض أساسياً بالنسبة للتعليم الملطف حيث إنه يجعل قواعد منح المكافأة أكثر طيبةً ورقةً ويوفر فرصاً كبيرةً لتعليم المكافأة . وبهذه الطريقة فإن عملية التعليم تصبح موجهة نحو المكافأة بدرجة

كبيرة . وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه الفنية تتجنب مواقف عدم الفوز التي تحجب المكافأة حتى يتم تحقيق شروط محددة بوضوح . وبدلاً من ذلك يتم تسهيل التعليم ، وتصبح المكافأة سهلة المنال بأن تتطلب مستويات بسيطة من الأداء . حيث إن المتعلم ينخرط على نحو متزايد في المهمة ، ويزداد توقع سلوك أكثر دقةً ، وبينما يتكرر حدوث المهمة بنجاح ويقترن بمكافأة مناسبة يستطيع القائم بالرعاية عندئذٍ أن يجعل المهمة أكثر تعقيداً وأن يقلِّص ويقلل من درجة المكافأة ***(McGee , 1985c)*** .

٩- الإطفاء *Fading* :

الإطفاء فنية متناسقة ومتناغمة ومتساوقة مع التشكيل . حيث تتطلب المهام الجديدة قدراً معقولا من المساعدة من جانب القائم بالرعاية للفرد ليستطيع أن يكمل النشاط التعليمي . وبينما تتم مكافأة الاقتراب الناجح أثناء عملية التشكيل فإن الفرد لا يحتاج إلا قدراً أقل وأقل من المساعدة من قبل القائم بالرعاية ، وتتم إزالة المساعدة بالتدريج بينما يصبح الفرد أكثر استقلالاً في المهمة ، وربما تكون هناك حاجة لزيادة المكافأة من أجل الاحتفاظ باستجابات الاحتفاظ بالمهمة والاستجابات التي تتلقى المكافأة ، لاسيما عندما تتم مواجهة صعوبات في الاحتفاظ بالسلوك الملائم ومع ذلك يتناقص تقديم المكافأة مع الزمن ***(McGee , 1985 c)***

١٠- حقائب المساعدة *Assistance Envelope*

تعنى هذه الفنية البدء في التعليم بدرجة عالية من المساعدة للتأكد من النجاح ثم خفض درجة المساعدة بسرعة وطريقة منظمة ، مع الاستعداد لتقديم درجات أعلى من المساعدة في أي وقت ، وذلك بغرض إعادة التوجيه وإعادة المكافأة . ***(McGee , 1985c)***

١١- حقائب المكافأة *Reward Envelope*

تعنى هذه الفنية البدء في التعليم بدرجة عالية من تعليم المكافأة والتأكد من أن الفرد يتعلم قوة الثناء اللفظي والحسي ، ثم خفض درجة المكافأة بسرعة وبطريقة منظمة ، مع الاستعداد لتقديم درجات أعلى من المساعدة في أي وقت ، وذلك بغرض إعادة التوجيه ، وإعداد المكافأة *(McGee, 1985 c)*.

استخدام حقائب المساعدة والمكافأة : *Using Assistance and Reward Envelope*

ليس هناك أي ترتيب أو تنظيم لاستخدام هذه الفنيات مع أي فرد لتعليم السلوكيات الملائمة على نحوٍ فعالٍ . وبصفة عامة فبالخبرة يطور القائم بالرعاية مهارة في فن تعليم الأفراد ذوى المشكلات السلوكية الحادة . وتشمل هذه المهارات معرفة طول مدة الانتظار قبل تقديم المساعدة ، ووقت إعادة التوجيه ، ووقت التجاهل ، ومدى صحة توقيت معين للتدخل ، ومعرفة متى يطلب الأداء المستمر أو متى يأخذ قسطاً من الراحة . والبرنامج الجيد يسمح للقائم بالرعاية بأن يكون مرناً في اتخاذ تلك القرارات . والقائمون بالرعاية بحاجة لأن يكونوا مرنين ، وإذا توافر لهم الإشراف الحساس والمرهف والرقيق ، فإنهم يمكن أن يتعلموا هذا الفن . وينبغي أن يتم تشجيع القائمين بالرعاية على تزويد الأفراد المتخلفين عقلياً بمجموعة من فنيات المساعدة والمكافأة – التدرج من الدرجات المرتفعة من المساعدة والمكافأة إلى الدرجات الأقل ، مع القدرة على تقديم المزيد منها في أي وقت إذا دعت إلى ذلك – وعندما تقدم هذه المرونة للقائم بالرعاية ، فان الاستجابات لا يمكن تحديدها من قبل مطالب المهمة فحسب ، وإنما أيضاً من قبل قدرة المتعلم على توصيل تلك المطالب في أي وقت . ولذا فإن هذه المرونة تسمح للمتعلم بأن يستفيد من التعليم وكذلك بأن يتعلم الرعاية والاهتمام اللذين يقدمها القائم بالرعاية للمتعلم كإنسان . وفى البداية يتم تقديم المزيد من المساعدة والمكافأة ، ومع

ذلك يجب أن يكون القائم بالرعاية حراً في أن يجارى ويساير فترات ريادة أو نقص السلوك *(McGee , 1985 c)* . والقائم بالرعاية بحاجة لأن يستخدم مجموعات مختلفة من تلك الفنيات ، وفى أوقات مختلفة . وهو لا يستخدمها بترتيب معين ، ولكن ارتكازاً على حكمته وانطلاقاً من وتقديره فيما يتعلق بسلوك الفرد لحظة بلحظة . *(McGee , 1990)* .

اتخاذ القرار في التعليم الملطف :

Making Decision in Gentle Teaching

في أي لحظة يحتاج القائم بالرعاية أن يعرف مقدار المساعدة التي يقدمها والفنيات التي يستخدمها ، ومقدار المقاطعة والتجاهل الذي ينبغي أن يحدث . وعليه أن يلتزم الاعتدال والقصد والتوسط ، وأن يبتعد جهد طاقته عن الإفراط أو التفريط ، وعن الإسراف أو التقصير، وعن الغلو أو التقتير. يحدوه قول الإمام القحطاني رحمه الله تعالى :

فاقصد هُدِيْتَ ولا تكن متغالياً إن القدور تفور بالغليان

حيث إن الإفراط في المساعدة يمكن أن يؤدى إلى تعليم التواكل ، كما أن القليل من المساعدة بما لا يكفى يؤدى إلى الفشل المستمر والمتواصل. كما أن الإفراط في المقاطعة يمكن أن يؤدي إلى العقاب ، والقليل بما لا يكفى من المقاطعة قد يؤدى إلى الأذى والضرر . وكذلك فإن الإفراط في التجاهل يمكن أن يؤدى إلى فقدان فرص إعادة التوجيه ، في حين أن القليل بما لا يكفى منه يؤدى إلى الإحباط. ومن العوامل المهمة في اتخاذ القرار أن نحدد ونعرف خطورة السلوكيات المختلفة في أوقات مختلفة، ثم نطور استراتيجيات عامة للتدخل في لحظات الارتفاع والانحسار ، بحيث نكون جاهزين لتقديم مزيد من الدعم عند الضرورة ، وبحيث نكون حساسين باللحظة التي ينبغي أن يتم فيها الانسحاب *(McGee , 1985 c)* .