الفصل الخامس

التعليم الملطف في الميدان

obeikandl.com

obeikandl.com

أولاً : دراسات استخدمت استراتيجيات وفنيات التعليم الملطف

١- هدفت دراسة **مك جي** (*McGee , undated*) إلى تقدير مدى فعالية التعليم الملطف . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٠ شخصاً من المتخلفين عقلياً ذوي تخلف عقلي خفيف (ن = ٦) ، ومتوسط (ن = ٧) ، وحاد (ن = ١٧) ، وعميق (ن = ١٠) وذوي الصعوبات السلوكية الحادة . واستخدمت الدراسة تصميم (A – B) حيث تم قياس التفاعلات المزدوجة في مرحلة الخط القاعدي التي استخدمت فيها مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات السلوكية . ثم تم توظيف التعليم الملطف ، ثم تم قياس آثاره على عدد من المتغيرات التفاعلية والمتغيرات الفرعية المرتبطة بكلٍ من الأفراد المتخلفين عقلياً والقائمين بالرعاية. واستخدمت الدراسة نظام ملاحظة تفاعل القائم بالرعاية ***Care-giver Interaction Observation System (CIOS)*** ، ونظام ملاحظة تفاعل الفرد ***Person Interaction Observation System*** (PIOS) ، وذلك لتصنيف وتسجيل التفاعلات المزدوجة لكي يتم إظهار طبيعة ومدى تكرار التفاعلات التي تتم ملاحظتها بدقة. **وتشير النتائج إلى أن :**

أ- التعليم الملطف قد أحدث تغييرات ذات دلالة إحصائية في تفاعلات كل عضو من الأزواج

ب – انخفضت سلوكيات إيذاء الذات والسلوكيات العدوانية والسلوكيات التدميرية انخفاضاً ذا دلالة إحصائية .

ج – ازدادت التفاعلات الاجتماعية زيادة دالة إحصائياً .

د – حدثت زيادة دالة إحصائياً في تفاعلات القائمين بالرعاية التي تتسم بمنح التقدير .

٢- وهدفت دراسة **بيسى وآخرين** ***(Paisey , et al. , 1989)*** إلى خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس لدى رجلين يعانيان من تخلف عقلي حاد

عمريهما ٢٢ ، ٣٠ سنة. واستخدمت الدراسة ثلاثة طرق غير تنفيرية (التعليم الملطف ***gentle teaching*** ، والتدعيم التمايزي ***differential reinforcement*** + المقاطعة ، الإرشاد المنظم ***graduated guidance***) **وتشير أهم النتائج إلى :**

أ- وجود فروق دالة إحصائياً بين الفنيات الثلاثة من حيث التأثير في السلوك المستهدف.

ب - وجود فروق دالة إحصائياً بين الفنيات الثلاثة من حيث التأثير في اكتساب السلوكيات الملائمة .

ج - تفوق الأساليب المستخدمة على التعليم الملطف.

٣- وهدفت دراسة ***تيودورو، و باريرا*** ***(Teodoro & Barrera ,1989)*** إلى اختبار مدى فعالية إجراءات التعليم الملطف في خفض سلوك إيذاء الذات. وأجريت تلك الدراسة على شخص يعاني من سلوك إيذاء الذات . وخلصت **أهم النتائج إلى أن** التفاعلات المتمركزة حول التقدير قد فشلت في تغيير سلوك إيذاء الذات.

٤- هدفت دراسة ***مك جى جونزالز*** ***(McGee & Gonzalez , 1990)*** إلى تقدير آثار التعليم الملطف ، وكذلك خفض سلوك إيذاء الذات والعدوان . وأجريت الدراسة على ١٥ فرداً ذوى درجات مختلفة من التخلف العقلي وذوي تاريخ إكلينيكي لمشكلات سلوكية متعددة تم تصنيفها على أنها على درجة عالية من الإعاقة والتدمير وتهديد الحياة وتتراوح أعمارهم من ٧ إلى ٤١ سنة . واستخدمت الدراسة تصميماً ذا مرحلتين (A B) حيث إن المرحلة (A) هي مرحلة الخط القاعدي ؛ وقدم القائمون بالرعاية خلالها برامج سلوكية تقليدية ، المرحلة (B) هي مرحلة التدخل ؛ واستخدم فيها التعليم الملطف . **وقدمت الدراسة ٤ افتراضات هي :-**

أ – التواصل المستمر لردود الأفعال المتمركزة حول التقدير يعتبر حرجاً بالنسبة لإعلان السلوك المستهدف .

ب – يمكن تعليم هذه التفاعلات حتى لأولئك الذين ذكرت التقارير أنهم كانوا ذوى استجابة بطيئة للتعزيز الإيجابي .

ج – يميل إعلان استخدام العقاب والقيود لإزالة الحواجز التي تعوق الصداقة والترابط .

د – تؤدى استثارة التقدير والمعاونة الصادقة من قبل المرشد إلى علاقات اجتماعية متبادلة .

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

أ – كان التعليم الملطف فعالاً مع جميع المفحوصين .

ب – حدث الترابط مع جميع المفحوصين .

ج – حدث انخفاض دال إحصائياً في سلوك إيذاء الذات والعدوان والانسحاب ؛ حيث كان معدل الانخفاض في تلك السلوكيات ٧٤ % من مرحلة الخط القاعدي عندما استخدمت إجراءات التعليم الملطف .

د – كان التعليم الملطف فعالاً في تغيير طبيعة الصعوبات السلوكية المتبقية؛ حيث أصبحت هذه الصعوبات غير ضارة وغير تمزيقية .

هـ – أدى التعليم الملطف إلى إحداث تغيرات في سلوك القائمين بالرعاية حيث ازدادت التفاعلات المتمركزة حول التقدير ، وانخفضت التفاعلات التي تتسم بالسيطرة .

٥– وهدفت دراسة ***باريرا وتيودورو*** ***(Barrera & Teodoro , 1990)*** إلى :

أ – التأكد من صحة افتراضات التعليم الملطف وما إذا كانت هذه الطريقة الجديدة يمكن أن تستخدم بدلاً من أساليب تعديل السلوك التقليدية .

ب – خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس ، وشد الشعر .

obeikandl.com

وقد أجريت الدراسة على شخص ذي تخلف عقلي عميق ، ويعاني من سلوك إيذاء الذات وقد طورت الدراسة برنامجاً علاجياً فعالاً يعتمد على التعليم الملطف ، واستخدمت الدراسة تصميماً ذي ست مراحل عكسية .

وتشير النتائج إلى أنه :

أ- باستخدام وسائل التحليل السلوكي وطرق القياس الموضوعية والملاحظة الدقيقة وتوظيف الطرق التجريبية يمكن تحقيق فهم أفضل لكيفية عمل التعليم الملطف .

ب- لم يكن التعليم الملطف فعالاً عندما استخدم بمفرده ؛ حيث لم يحدث انخفاض في السلوكيات المستهدفة .

ج – كان التعليم الملطف أكثر فعاليةً عندما استخدم مع الكوابح والقيود ، والعزل ، والمأكولات .

د – لم يحدث ترابط في حالة استخدام التعليم الملطف .

٦- وهدفت دراسة ***جونز وآخرين (Jones et al. , 1990)*** إلى خفض سلوك إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس ووضع اليد في الفم بطريقة عنيفة . وقامت الدراسة بالمقارنة بين التعليم الملطف ، والتغمية البصرية في خفض سلوك إيذاء الذات ، وأجريت الدراسة على فردين ذوي تخلف عقلي عميق عمر أحدهما عشر سنوات وعمر الآخر عشرون سنة . وقد استخدمت هذه الدراسة تصميماً يعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج ، كما استخدمت الدراسة فنية " **المقاطعة – التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة** " عند حدوث سلوك إيذاء الذات .

وأظهرت أهم النتائج أنه :

أ – لم يكن أي من التعليم الملطف ولا التغمية البصرية فعالاً في خفض سلوك إيذاء الذات لدى المفحوص الأول .

ب – كان التعليم الملطف فعالاً في خفض سلوك إيذاء إلى مستوى يقترب

من الصفر مع المفحوص الثاني .

ج – كان أسلوب التغمية البصرية أيضاً فعالاً في خفض سلوك إيذاء الذات لدى المفحوص الثاني إلى مستوى منخفض .

د – حدثت زيادة طفيفة في سلوك إيذاء الذات في آخر جلسة استخدم فيها أسلوب التغمية البصرية مع المفحوص الثاني .

هـ – اعتبر التعليم الملطف هو أنجح أسلوب مع المفحوص الثاني، ولذا استخدم في المرحلتين التاليتين من الدراسة .

٧- وهدفت دراسة ***جونز وآخرين (Jones et al. , 1991 b)*** إلى مقارنة التعليم الملطف ، والتغمية البصرية ، والتدريب على المهمة في خفض المستويات المرتفعة من إيذاء الذات المتمثل في ضرب الرأس بالأشياء ، وصفع الوجه ، ولدغ الرأس والجسم عند رجل ذي تخلف عقلي حاد عمره ٤٤ سنة . واستخدمت هذه الدراسة تصميماً يعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج ، وفي حالة حدوث سلوك إيذاء الذات استخدمت الدراسة فنية " **المقاطعة – التجاهل– إعادة التوجيه – المكافأة** " . وكذلك تم توظيف فنية التدريب على المهارة لتقدير آثار تدريب المفحوص على مهارات مناسبة للعمر . وقد تبع ذلك مرحلة تبديل وتغيير طرق العلاج ، وقد عقدت فيها مقارنة بين التعليم الملطف والتغمية البصرية ، وتمت مقارنة النتائج بنتائج مجموعة ضابطة لم تتلق علاجاً. **وأسفرت أهم النتائج عن ما يلي :**

أ – حدوث انخفاض معتدل في سلوك إيذاء الذات .

ب – حدوث الترابط بين المفحوص والقائمين بالرعاية ولكن بمستويات منخفضة عند استخدام كل من الفنيتين .

ج – وجود انخفاض في سلوك إيذاء الذات في حالة استخدام التعليم الملطف والتغمية البصرية معاً أكثر من الانخفاض الذي حدث في

المجموعة الضابطة .

د – كان أسلوب التغمية البصرية أكفأ من التعليم الملطف ، وعندما تم توظيف التغمية البصرية مرتين ثم ثلاث مرات يومياً انخفض إيذاء الذات إلى مستويات تصل إلى الصفر .

هـ – كانت هناك زيادة مستمرة في معدل ضرب الرأس أثناء استخدام التعليم الملطف .

و – اعتبر أسلوب التغمية البصرية هو الأكثر نجاحاً وفعاليةً ؛ واستخدم في المرحلتين التاليتين من الدراسة .

٨- وكان الهدف من دراسة ***كول (Kohl,1995)*** تحديد مدى فعالية إجراءات التعليم الملطف مع الأفراد الذين تسعى سلوكياتهم إلى الهروب من المهام والناس والأنشطة ، أو إلى لفت الانتباه ، وكذلك تحديد السبب الذي يكمن وراء ذلك . ونظراً لأن نتائج الدراسات السابقة لهذه الدراسة كانت متضاربة ، وتعارضت مع ادعاءات ماكجي بنجاح التعليم الملطف في خفض السلوكيات غير التكيفية في جميع الحالات التي استخدم معها ، فإن هذه الدراسة استهدفت الرد على السؤال التالي : " لماذا كان التعليم الملطف فعالاً مع بعض الأفراد دون غيرهم ؟ وللإجابة على هذا السؤال مزجت الدراسة بين فنيتي التعليم الملطف والتحليل الوظيفي ***Functional Analysis*** حيث إن استخدام التحليل الوظيفي يساعد في تحديد المتغيرات التي تؤدي إلى الاحتفاظ بالسلوك . وإذا عرفت وظيفة السلوك ، فسوف تزداد القدرة على اختيار أساليب العلاج الوظيفية . وأجريت الدراسة على ستة أفراد متخلفين عقلياً ذوى التخلف العقلي الحاد ويظهرون سلوكيات غير تكيفية من الناحية الوظيفية (مثل الهروب ، تجنب الناس أو المهام ، أو لفت الانتباه) وكان جميع المفحوصين من نزلاء إحدى المؤسسات لرعاية المتخلفين عقلياً . وقد تم تصنيف المفحوصين في

مجموعتين تتكون كل مجموعة من ٣ أفراد؛ اشتملت **إحداهما** على الأفراد الذين تخدم سلوكياتهم وظيفة جذب الانتباه ، واشتملت المجموعة **الأخرى** على الأفراد الذين كانت سلوكياتهم وسيلة لتجنب المطالب أو المهام أو الأنشطة والهروب منها. وقد تم توظيف التعليم الملطف من خلال التدريب المكثف للقائمين برعاية أولئك الأفراد ، وتم تسجيل الجلسات بالفيديو . وكذلك تمت مقارنة التعليم الملطف ومداخل منتظمة ***regular interventions*** في خفض السلوكيات غير التكيفية . وقد استخدمت الدراسة اثنين من إجراءات التقويم . **وفي الإجراء الأول** طلب من القائمين بالرعاية أن يكملوا مقياس تقدير الدافعية؛ وقد ساعد ذلك على تحديد المفحوصين المطلوبين للدراسة حيث إنه قد قدم معلومات عن مدى المشكلات وحدتها . وقد اشتمل المقياس على ١٦ بنداً ولكل بند ٧ نقاط على طريقة ***ليكارت*** . وكان الهدف من استخدام هذا المقياس هو إظهار الحالات المحتملة المرتبطة بالدافعية بالنسبة لسلوكيات معينة . **أما الإجراء الثاني** فكان عبارة عن التحليل الوظيفي ، وكان الغرض منه هو تحديد العلاقات السببية وتطوير أساليب علاجية معينة ترتكز على الوظيفة التي يخدمها السلوك . وقد استخدمت الدراسة تصميم **(ABAB)** يعتمد على خط قاعدي متعدد .

وتشير أهم النتائج إلى أنه :

أ – لم يتأثر العملاء الذين عملت سلوكياتهم لجذب الانتباه الاجتماعي بإجراءات التعليم الملطف (حيث لم تتأثر السلوكيات غير التكيفية ***maladaptive behaviours*** تأثراً جوهرياً عن مستويات الخط القاعدي).

ب – كان التعليم الملطف ذا تأثير محدود على العملاء الذين عملت

سلوكياتهم على الهروب من المهام أو الناس حيث تغير سلوكهم تغيراً محدوداً عن مستواه في مرحلة الخط القاعدي .

٩- هدفت دراسة ***جوردن وآخرين (Jordan , et al. , 1989)*** إلى خفض سلوك التكرار الزائد والممل لبعض السلوكيات ***stereotypy*** وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ٣ أشخاص من ذوي التخلف العقلي الحاد أعمارهم ٧ ، ٢١ ، ٢٣ سنة . وقد استخدمت هذه الدراسة تصميماً يعتمد على تغيير وتبديل أسلوب العلاج ، وقد قارنت الدراسة بين إجراءات أو فنيات التعليم الملطف ، والتغمية البصرية ***visual screening*** (وهو إجراء عقابي يشتمل على وضع عصابة أو قطعة قماش أو نحوها على عيني الفرد عند حدوث السلوك غير التكيفي) والتدريب على المهمة ***task training*** . **وأظهرت أهم النتائج أن :**

أ - التغمية البصرية أكثر فعاليةً من التعليم الملطف في خفض السلوك المستهدف .

ب - التعليم الملطف أكثر فعاليةً من التدريب على المهمة .

ج - استخدام التعليم الملطف لم يحقق الترابط .

د - إضافة إجراء تنفيري لعقاب السلوك المستهدف يعتبر أمراً ضرورياً لتحقيق تأثير جوهري من الناحية الإكلينيكية .

١٠- دراسة ***بيرسون (Pierson,1989)*** التي استهدفت :

أ - تحديد ما إذا كان التدعيم التمايزي لسلوك آخر وحده يستطيع خفض السلوكيات المستهدفة خفضاً جوهرياً عند الأطفال الذين يعانون من التوحد .

ب - تحديد ما إذا كانت إجراءات التعليم الملطف وحدها تستطيع خفض السلوكيات المستهدفة عند الأطفال الذين يعانون من التوحد خفضاً جوهرياً .

ج – تحديد ما إذا كان التدعيم التمايزي لسلوك آخر أم التعليم الملطف أكفأ في خفض السلوكيات المستهدفة عند الأطفال الذين يعانون من التو حد .

وقد تمثلت عينة الدراسة من أربعة أطفال يعانون من التو حد ويعيشون في أحد المؤسسات التعليمية . **وتشير نتائج هذه الدراسة إلى :**

أ – فعالية التدعيم التمايزي لسلوك آخر في السيطرة على السلوك المستهدف .

ب – فعالية التعليم الملطف في السيطرة على السلوك المستهدف .

ج – تفوق التعليم الملطف على التدعيم التمايزي لسلوك آخر في خفض السلوكيات المستهدفة .

١١–هدفت دراسة ***ليهر ، وليهر (Lehr & Lehr , 1990)*** إلى مساعدة الآباء في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعوقين . وتبدأ الرسالة السلوكية بتاريخ حالة لبنت في سن الثامنة تعانى من عجز في مجال التعلم ، ومشكلات عاطفية ، ومشكلات سلوكية وقد بذل أبواها جهوداً كبيرة للحصول على البيئة التعليمية المناسبة لها . وتم استخدام التعليم الملطف كبديل للأساليب التنفيرية . وقد ارتكز على تجاهل السلوك المثير وإعادة توجيه الطفلة إلى سلوك مقبول وإخبارها بمدى سعادة المرشد أو الأهل عندما تأتي بالسلوك المرغوب . وناقشت الدراسة ثلاث طرق للاستجابة للسلوك المشكل وهي: إدارة الأزمة (التعامل مع المشكلة)***crisis management*** ، البرمجة الإيجابية أو التعليم الإيجابي ***positive programing or teaching*** .

١٢– وكان هدف دراسة ***وارد (Woodard,1992)*** هو اختبار تأثير التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه (يحدده) التعليم الملطف على السلوكيات العامة لدى المتخلفين عقلياً . وأجريت الدراسة على نزلاء قد عاشوا في لرعاية المتخلفين عقلياً . وقد عقدت مقارنة بين الفروق في سلوك العملاء والمرشدين . وتمت

مقارنة سلوكيات مشرفين تم تدريبهم على التعليم الملطف بالمرشدين الذين تلقوا تدريباً على التسهيلات الخاصة بالمركز قبل وأثناء الخدمات في المؤسسة وتضمن السلوكيات المتغيرة : سلوكيات المرشدين الإيجابية/التفاعلية ، درجات المرشدين في السلوكيات الشبيهة بالتعليم الملطف . وكذلك تم فحص واختبار تكرار السلوكيات الإيجابية/التفاعلية ، درجات سلوكيات المرشدين . واستخدمت شرائط الفيديو على يدي مقدر مستقل لتحديد تكرار السلوكيات التفاعلية والتعاونية عند كل من العلماء المرشدين.

وكان من أهم النتائج ما يلي:

أ – أظهر المفحوصون والمرشدون في مجموعة التعليم الملطف زيادةً دالةً إحصائياً في تكرار السلوكيات الإيجابية/التفاعلية .

ب – أظهرت مجموعة التعليم الملطف تلقائيةً في بدء وتبادل التفاعلات السلوكية الإيجابية بين كل منهم .

ج – أظهر المرشدون في مجموعة التعليم الملطف سلوكيات شاذة أقل بدرجة ذات دلالة إحصائية . وقد وجدت فروق ذات دلالة بين إحصائية المجموعات في عرض أو إظهار السلوكيات غير التعاونية (التي لا تتسم بالتعاون)

١٣– وهدفت دراسة ***كولين ، ومابين (Cullen & Mappin,1998)*** إلى اختبار فعالية التعليم الملطف عند مقارنته بالبرامج التعليمية الفردية ***Individual Education Programming*** ***(I E p)*** لمجموعة من ذوى صعوبات التعليم المعقدة والسلوكيات التي تتسم بالتحدي ، وتم استخدام تصميم A-B وفيه تم تقديم التعليم الملطف كإضافة لإجراءات ***(I E P)*** الموجودة فعلاً. وقد تمت ملاحظة ١٣ طالباً و٧ أساتذة باستخدام كمبيوتر محمول للملاحظة المباشرة، وكذلك استخدمت تسجيلات

فيديو لقياس رد الفعل . وقد استغرقت عملية الملاحظة والقياس ١٣ أسبوعاً قبل التدخل . وقد تم تحليل ٤٥ ساعة من المعلومات المأخوذة من الملاحظة المباشرة. ولأكثر من ٥٠ ساعة من تسجيل الفيديو . وتظهر أهم النتائج أن :

أ – التعليم الملطف ذو فعالية محدودة.

ب – حيثما وجدت فروق بين التعليم الملطف و(IEP) كانت تلك الفروق في صالح التعليم الملطف

١٤ – وهدفت دراسة علي مسافر (٢٠٠٣) إلى :

أ – إعداد برنامج للاقتصاد الرمزي لخفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والتأكد من استمرار فعالية البرنامج في خفض هذا السلوك بعد توقفه .

ب – إعداد برنامج للتعليم الملطف لخفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والتأكد من استمرار فعالية البرنامج في خفض هذا السلوك بعد توقفه .

ج – المقارنة بين فعالية كل من الاقتصاد الرمزي ، والتعليم الملطف في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

وأجريت الدراسة على عينتين تجريبيتين ، وعينة ضابطة. العينة التجريبية الأولى (عينة الاقتصاد الرمزي) ، وقوامها أربعة أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف ، يتراوح عمرهم الزمني من ٩ – ١٢ سنة ، ومتوسط نسبة الذكاء لديهم ٥٧,٥ ، وكان متوسط درجاتهم على مقياس سلوك إيذاء الذات قبل بدء البرنامج مقداره ٢٢ ، والعينة التجريبية الثانية (عينة التعليم الملطف) ، وقوامها خمسة أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف ، وتتراوح أعمارهم من ٩ – ١٢ سنة ،

ومتوسط نسبة الذكاء لديهم ٥٧,٦ ، بانحراف معياري قدره ٥,٣ . والعينة الضابطة ، وقوامها أربعة أطفال من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي التخلف العقلي الخفيف أعمارهم من ٩-١٢ سنة ، ومتوسط نسبة الذكاء لديهم ٥٧,٣ .

ثانياً :حالات استخدم التعليم الملطف في علاجها

حالة رونالد

رونالد ذو تاريخ من العدوان الحاد وغير المتوقع على الذات وعلى الآخرين ، ويشمل ذلك ضرب الرأس ، والضرب والركل ، وتدمير الممتلكات . وقد تلقى بعض التدريب التعليمي والمهني في المؤسسة ولكن هذه الخبرات كانت محدودة ومقصورة علي سلوكيات العدوان والعصيان . وقد اشتملت التشخيصات الماضية على الشيزوفرينيا والتوحد وقد تطلب كبحاً بدنياً في معظم الوقت الذي كان موجوداً فيه في المؤسسة . وقد دخل برنامج التعليم الملطف مقيداً بكلابشات في يديه ورجليه بسبب عنفه .

وقد ركزت الأهداف الأولية في الورشة على الترابط وتعليم المكافئة. وفى البداية كانت متطلبات المهمة بسيطة وسهلة . حيث كان يطلب منه أن يجمع خمسة مهام مكونة من ٣ قطع قبل أن يسمح له بأن يأخذ فسحة قصيرة . وقد شملت هذه الفسح تمشية للنافورة. وقد تم تقديم الثناء اللفظي والاتصال البدني كنتيجة للاستجابة للمهام ، وكلما ازدادت مطالب المهمة من حيث العدد والصعوبة . وتم إطفاء الفسح (فترات الراحة) وتقليلها إلى فترات توقف قصيرة (٣٠-٣٥ ثانية)، في حين يبقى جالساً في مقعده على منضدة العمل بينما تقدم له مزيد من المواد أو يتم الإعداد لمهمة جديدة.

ومن الناحية السلوكية فإن *رونالد* أظهر في البداية عدداً من سلوكيات العدوان وإيذاء الذات . وعندما دخل برنامج التعليم الملطف كان في جبهته جرح

غائر ، وهو بوضوح نتيجة لضرب الرأس على نحو متكرر، كما أنه كان يضرب الأشياء مثل المنضدة أو الأرض أو القائمين بالرعاية برأسه . كما أنه كان يسبب القائمين برعايته ويركلهم ، ويدفع المناضد ، ويجلس على الأرض أو يركل الحوائط .

ويزداد احتمال حدوث هذه السلوكيات عندما يدخل حجرة العمل لأول مرة أو عندما تقدم له المهام لأول مرة . وقد حاول القائمون بالرعاية أن يقاطعوا السلوكيات عن طريق إزالة الأشياء من على منضدة العمل أو عن طريق عرقلة الضربات أو صدمات الرأس، وإعادة توجيهه إلى المهمة مرة ثانية . وإذا زادت تلك السلوكيات فإن *رونالد* يجلس على الأرض وفى تلك الأوقات يتم تحريك المناضد والكراسي للحد من إصابته نتيجة الاتصال بتلك الأشياء . وتم تجنب التواصل البصري معه والانتباه إليه وتم الإمساك بمواد المهمة نحوه رغم وجوده على الأرض. وعندما كان يقترب من المواد أو يصل إليها فإنه كان يحصل على الثناء والمساعدة في العودة إلى المهمة . كما أن الجلوس في مقابل رونالد على المنضدة قد ساعد في خفض فرص الضرب والركل.

وبينما استمر التعليم لوحظ وجود تقدم في عدة مناطق وقد أدت زيادة النجاح في مهام العمل إلى زيادة الاستقلال في المهام التي تمت ممارستها وكذلك زيادة تعقيد المهام التي تم تعلمها . وقبيل نهاية الأسبوع الرابع تمكن *رونالد* من إكمال وانجاز ٣٢ خطوة . وقد تم خفض سلوكياته غير الملائمة أثناء فترة العمل ولم تكن تحدث إلا نادراً في بداية كل جلسة من جلسات التدريب أثناء الأسبوع الأول . ومن خلال الانتباه إلى *رونالد* وتقديم مكافأة لفظية أو ملموسة فإن السلوكيات غير الملائمة قد تم تخفيضها حتى الصفر قبيل الأسبوع الثالث . والأهم من ذلك أنه قد أصبح مترابطاً مع القائمين برعيته ترابطاً حميماً ويكثر من الابتسام على نحو متكرر ويستجيب على نحو ملائم لشتى التفاعلات . وبدأ ينخرط في

التفاعلات الاجتماعية وأصبح بوسعه أن يلعب مع أقرانه وأصبح منخرطاً في الأنشطة الاجتماعية بصفة عامة وبينما كان يبدأ الابتسام على نحو متكرر، فان القائمين بالرعاية الآخرين قد زاد احتمال اقترابهم منه وتفاعلهم معه على نحو إيجابي ومكافأته على عمله ومن ثم فإن الترابط قد حدث مع الآخرين من القائمين بالرعاية أثناء العمل والفسح على حدٍ سواء وبينما كان أقرب ما يكون من القائم برعايته سابقاً فإن الآثار الإيجابية لهذا الترابط قد انتشرت لتعم أفراداً آخرين في بيئته .

حالة جون

أظهر جون مجموعة سلوكيات هجومية وعدوانية ذات درجة تكرار كبيرة وكانت غالباً ما تزداد حتى تصل إلى حد الانفجار المصحوب بالضرب والخربشة والركل . وقد شملت سلوكياته في الورشة ومكان الإقامة خربشة القائمين بالرعاية وخمش وجوههم ورمى مواد العمل وكان يرفض البقاء في مقعدة .

ولتحقيق الضبط التفاعلي تم وضع جون على ركن المنضدة في مقابل القائمين بالرعاية وفى وجود أفراد آخرين على الرغم من سلوكياته التمزقية . وقد أدت ترتيبات الجلوس إلى تحديد وتحجيم فرصة حدوث تلك السلوكيات ، كذلك تم الاحتفاظ بمسافة بينه وبين القائمين برعايته ، مع توفير مزيد من الوقت للتعامل ولتجنب الاستجابات والسماح بالسيطرة على سلوكه على نحو أفضل . وفي البداية أعطى مهمة سهلة وبسيطة وقد اشترك معه القائمون بالرعاية . وبزغ فجر الترابط وأشرقت شمس الضبط التفاعلي قبيل اليوم الثالث، حيث أنه قد تعلم أن يمارس قدراً أكبر من المهمة بمفرده. وتم إطفاء المساعدة بحيث قام بالمهمة بنفسه

وفى النهاية تعلم أن يلتقط المواد الخاصة به ويكمل المهمة وحده ، ويضعها في إناء ويحضر مواد أخرى للبدء في مهمة أخرى . وبهذا المستوى من الاستقلال الذي تم تحقيقه تم إطفاء الإشراف بالتدريج من ١:١ ليصبح ١:٤ قبيل اليوم

الخامس . بينما أصبحت تلك السلوكيات تحت السيطرة ، فإنه استطاع أن يجلس على منضدة مع أفراد آخرين . وقد استخدمت نفس الاستراتيجيات و الأساليب في مكان إقامته من خلال بناء وتشكيل يومه وأدت إلى نتائج ايجابية مشابهة .

ومن الناحية السلوكية تم تجاهل استجابات جون العدوانية . وقد تم تجنب الخمش والخربشة واللدغ من خلال الضبط البيئي. وقد تمت إعادة توجيهه على نحو مستمر مع وجود مثير لفظي أو مساعدة بدنية لكي يعود إلى العمل مصحوباً بالثناء اللفظي والملموس وقد وجد أن الاتصال البدني (كإمساكه أو تدليك يده) كان فعالا على نحو خاص وكان غالباً ما يقدم كنتيجة لمواصلة العمل . وعندما كان يمسك بالقائمين برعايته ويخمشهم بأظافره ، كان القائمون برعايته يمسكون يده برفق ولطف ويقومون بإعادة توجيه اليد الأخرى للعمل في نفس الوقت ، ولذا فإنه كان يقوم بتحرير يده على نحو يتسم بالاستقلال وفى عدة مناسبات حدث هياج لسلوكياته . وفى تلك المواقف كان **جون** يبدأ بالخمش والخربشة ويزيد من رمى المواد ومحاولة خمش (خربشة) القائم برعايته عندما يقدم له مهمة ما. وفى تلك المناسبات تم تشكيل سلوكه عكسياً نحو المهمة ، بدءاً من المكافأة(لمس اليد) والتي كانت تقدم عندما يبقى ثابتاً ويستمر في المهمة تدريجياً .

حالة مارى

أظهرت مارى (١٦ ستة) سلوكيات تتسم بالعدوان والعناد إلى درجة مفرطة. حيث كانت ترفض المشاركة في الأنشطة . وعندما كان القائمون برعايتها يصرون على مشاركتها فإنها كانت تلجأ إلى العنف . وقد تم استخدام عدة فنيات متنوعة لضبط سلوكياتها والسيطرة عليها عندما كانت في برنامج داخل الورشة . وفى البداية كانت تعمل بسرعة ، ولكن فقط لمدة عشر دقائق ثم تريد أن تترك العمل . وقد تمت السيطرة على ذلك من خلال تحديد أهداف واضحة لها ثم زيادة المهام المنوطة بها بالتدريج قبل أن تتمكن من الحصول على فترة راحة قصيرة .

وفى نفس الوقت كانت تحصل على الانتباه ، والثناء والاتصال البدني ، والتفاعلات الاجتماعية الايجابية الأخرى كمعززات ومدعمات . وقد أصبحت مستقلة على نحو متزايد في تنفيذ المهام بحيث لم تعد هناك حاجة للإشراف بمعدل ١:١ بعد قليل من الساعات ، ثم قدمت إليها مقادير متعددة من الأعمال لتقوم بإنجازها وأخبرت أن القائمين برعايتها سوف يراجعون عملها (تفاعل وتعزيز) عندما تنجز هذه المقادير. وقد كانت هذه الطريقة ناجحة بشكل واضح في الاحتفاظ بسلوكيات الالتزام بالمهمة والبقاء في المقعد في وضع الجلوس .

وكانت هناك عدة مناسبات أثناء تلك العملية كانت تغادر فيها المقعد وتترك الحجرة وتتحول إلى العدوان على الآخرين . وكانت الاستراتيجية الأساسية في تلك الحالات هي تجاهل سلوك الخروج من المقعد (ما لم يكن الخطر يوشك على الوقوع) وتعزيز فرص الاقتراب من سلوكيات العودة إلى المقعد كما أن الترتيبات البيئية قد ساعدت أيضاً في خفض احتمال العدوان والخروج من المقعد . فقد وضعت في حجرة وتم تحديد مكان لجلوسها بعيداً عن الباب ووضعت عدة مناضد بينها وبين الباب . وإذا تركت الكرسي واقتربت من عمال آخرين ، فإن القائمين بالرعاية يحولون بينها وبيت العمال الآخرين . وإذا غادرت الحجرة فإنها لم تكن تتبع بشكل واضح. وفى تلك الأوقات كان أحد القائمين بالرعاية يستحثها من طرف خفي على العودة . وكانت تعود بعد فترة من الوقت وتحاول كسب انتباه القائمين بالرعاية بأن تعلن أنها سوف تغادر الحجرة مرة ثانية وبعد عدة مرات من الخروج والعودة فإنها قد ظلت في الحجرة واستمرت في مهمتها وعندما كانت تقترب من عملها فإن أحد القائمين بالرعاية كان يستحثها على العمل كأن يقول لها" مارى هل أنت مستعدة؟ حسنا دعينى أرى ما تفعلينه . " ثم يتبع مارى إلى مقعدها ويمنحها المساعدة على البدء في العمل، وتتلقى الثناء على الانخراط في المهمة . وعلى القائمين بالرعاية عندئذ أن يتأكدوا من أنها قد حصلت على الثناء . وقد كانت تلك

الاستراتيجيات فعالة في ضبط سلوك مارى ، وفى خفض السلوكيات غير الملائمة حتى وصلت إلى الصفر ، والتدرج في زيادة سلوكيات الالتزام بالمهمة .

حالة مايك

كانت سلوكيات مايك بدائية وتتسم بالتمرد والعصيان . وبصفة عامة كان يبدو خائفاً من الاتصال بالآخرين وكان يتجنب الاتصال الحسي الملموس . وقد اعتاد أن يقف معطياً ظهره للحائط ويراقب الآخرين . وكان يرفض النوم في حجرته أو الذهاب إلى الحمام مع القائمين برعايته . عندما كان يترك في حجرة بمفرده مع أحد القائمين بالرعاية فإنه كان يصرخ ويكافح من أجل الخروج . وقد تمثلت مشكلاته السلوكية الرئيسية في رفض الانخراط في أي نشاط . وفى البداية تم التغلب ، على ذلك عن طريق التدرج في تقديم مهمة سهلة وبسيطة مع قدر معقول من المساعدة البدنية والتعزيز الاجتماعي. وقد كان القائمون بالرعاية يجلسون في مقابل مايك في وضع يجعلهم يحدون من قدرته على الحركة وعندما كان يقف كانوا يساعدونه برفق ولطف على أن يعود إلى مقعده ويعيدون توجيه المهمة .

وهذا الإجراء قد حقق الحد الأدنى من الفاعلية وقد استخدم عدة ترتيبات للضبط البيئي. وقد تم وضع مايك في مقعد ظهره للحائط ووضعت أمامه منضدة بحيث تفصل بينه وبين القائم برعايته . وقد تم تقديم الثناء اللفظي والحسي على التعاون في أي مهمة أثناء الأيام الخمسة الأولى . وكذلك تمت إضافة فترات راحة قصيرة بجدول العمل خلال اليوم . وكانت تلك التعديلات فعالةً في ضبط سلوك مايك ، حيث لوحظ وجود انخفاض تدريجي في السلوكيات التي تتسم بالتجنب . وقبل نهاية عشرة أيام كان مايك قابلاً لإعادة توجيهه نحو المهام ، وكان متجاوباً مع وجود وتفاعلات القائمين بالرعاية .

حالة ماجدلين

جاءت ماجدلين إلى العيادة النفسية بسبب تغيرات مثيرة في نماذج سلوكها

فقد كانت أكثر نشاطاً وحيويةً في تفاعلها مع بيئتها في البيت والعمل. ففي الورشة في ما مضى كانت تظل رهينة المقعد ولا تفعل شيئاً طوال النهار ما لم يطلب منها أن تقوم بمهمةٍ ما . وحديثاً بدأت تصرخ وتبكي ، وترمي الأشياء وتترك مقعد العمل ، وتضرب العمال الآخرين . وفي مكان إقامتها كانت تصرخ وتصيح حتى الساعات الأولى من الصباح الباكر ، وترمي الأشياء دون تحذير ، وتجري إلى بيوت الجيران ، وترمى نفسها على أعتابهم وتصرخ . وفى الورشة كانت فعالة على نحو خاص في ضبط سلوكيات القائمين بالرعاية في محاولتها لكسب انتباههم دون إنجاز أي مهام. وكانت صرخاتها عالية على نحو خاص ومزعجة لجميع المحيطين بها. وإذا لم ينتبه إليها أحد إلى فترة من الوقت . فإنها تبدأ في الصراخ والصياح ولا تتوقف عن ذلك حتى يقترب منها أفراد هيئة العاملين . وإذا حاولوا أن يعيدوا توجيهها إلى العمل فإنها تبدأ في الصراخ . كما أن تجاهلها عن طريق المشي بعيداً عنها قد أدى إلى الصراخ وفى هذه الحالة فان سلوك الصراخ قد تم تعزيزه بواسطة الانتباه الزائد من قبل القائمين بالرعاية وكذلك من خلال تجنب العمل الذي أدى إليه الصراخ .

ونظرا لأن الانتباه كان معززا مهما بالنسبة لها ، فان جهود البرنامج قد تم توجيهها بحيث تركز على الانتباه لسلوكيات الالتزام بالمهمة وعلى زيادة استقلالها في أداء المهام . ونظراً لأنها قد خبرت وعايشت بعض الحدود والقيود الحركية الصغيرة فقد تم إعداد وسيلة أدت إلى تسهيل إنجاز المهام ، وسمحت بالأداء المستقل للمهام . وتم تجاهل الصراخ ، وتم توجيهها للمهمة ، وتم تقديم المساعدة ، وكذلك تم تقديم الثناء لها على المشاركة في المهمة . وقد تم توظيف عدة مداخل للسلوكيات غير الملائمة الأخرى مثل الضرب ، ورمي المواد ، أو دفع المنضدة .

وقد أدت هذه الاستراتيجية إلى خفض الصراخ والاستجابات غير الملائمة الأخرى وكذلك أدت إلى زيادة المشاركة في المهمة ، وزيادة الإنتاج. ومع ذلك فإن

أي محاولة لإطفاء المساعدة وزيادة الاستقلال قد أدت إلى نهاية الانخراط في المهمة ، حيث أنها كانت تجلس وتنتظر المساعدة أو المثيرات التي كانت تتلقاها من قبل . وقد تم التغلب على تلك المشكلة عن طريق تركيز الانتباه على استجابات الالتزام بالمهمة بدلاً من التركيز على التعثر في أداء المهمة . وكان القائم بالرعاية يقف خلف ماجدلين بدلاً من أن يجلس في مقابلها أو بجوارها . وقد أدى هذا الاقتراب إلى تمكين القائم بالرعاية من أن يخطو للخلف دون أن تشعر به وأن يخطو للأمام ليقدم لها الثناء اللفظي والملموس ، ثم يبتعد بالتدريج . ومن ثم ازداد الأداء المستقل على نحو متزايد من خلال التعزيز المتقطع بينما انخفض الإشراف .

حالة ولتر :

وضع ولتر في بيت جماعي وورشة مزودة بمكان للإقامة . كان يضرب ويركل الآخرين ، ويرمي الأشياء ، ويصرخ ، ويكلم نفسه بضمير الغائب ، وفي الورشة كانت كثير من سلوكيات ولتر فعالة جداً في جذب الانتباه إليه . وكان أحياناً يصيح ويصرخ أو يغني أغاني تجديفية ، وكان يضرب المنضدة بقبضته ، أو يدفع المنضدة ، أو يرمي مواد العمل ، أو يضرب القائم برعايته ، أو يبصق في وجهه . وغالباً ما كان القائمون بالرعاية يقتربون منه ليضربوه ، ويعيدوا توجيهه للعمل . وكانت محاولات إعادة توجيهه تؤدي إلى استجابات بدنية في أغلب الأحوال ؛ مثل رمي الأشياء ، والضرب ، والدفع ... الخ . وقد اشتملت استراتيجية التدخل (التعليم الملطف) مع ولتر على تجنب السلوك اللفظي كله ، وإعادة توجيه إلى المهمة ، ومنع أو مقاطعة السلوكيات أو الاستجابات العدوانية ، ومكافأته على سلوك الالتزام بالمهمة . وبالإضافة إلى ذلك تم تقديم فترات راحة قصيرة بعد إكمال عدد محدد من وحدات العمل .

وقد ازداد هذا العدد بزيادة الاستجابات الناجحة . وقد صدرت تعليمات لجميع القائمين بالرعاية بأن يتجاهلوا جميع تفاعلاته اللفظية ، وألا يقتربوا منه

عندما يكون القائم برعايته يعمل معه . ونظراً لأن رمي الأشياء سلوك خطير على نحوٍ خاص بالنسبة للقائمين بالرعاية والآخرين الموجودين في الحجرة ، فقد تم تنظيم جلوس الآخرين بعيداً عنه ، وجلس القائم بالرعاية أقرب ما يكون من يده التي يرمي بها الأشياء ، وقد ركز انتباهه على يده وكان يعترضها ليصد الأشياء التي يريد أن يرميها بمجرد أن يرفع يده ليرميها . وعندما يرمي شيئاً ما ، يتم إحضار جزء جديد لتستمر المهمة ، وقد استخدمت إعادة التوجيه مع سلوكيات أخرى مثل العض والبصق .

وبصفةٍ عامة ، وعبر جميع سلوكيات عدم الالتزام بالمهمة والسلوكيات غير الملائمة، فإن الهدف كان إعادة توجيه ولتر إلى المهمة ، وتقديم أكبر قدر ممكن من المساعدة . وقد أصبحت ألفاظ الثناء ، والمصافحات ، والربت على الكتب ، في فترات الراحة القصيرة معززات فعالة . وقد انخفضت السلوكيات غير الملائمة وحلت محلها الاستجابات الملائمة ، استجابات الالتزام بالمهمة .

حالة جورج :

تمثلت مشكلة جورج في العدوان اللفظي . وكان سرعان ما يغضب ويسب ويلعن ويخبر أهله بأنه يبغضهم ويمقتهم ويهدد بأن يخبر العاملين الاجتماعيين عن المعاملة السيئة التي يعاملونه بها ، وكان يرفض المشاركة في الأنشطة ، ويرفض أن يكمل المهام المكلف بها في البيت . وبشكلٍ عام قد تسبب في إحباط والديه بفعل اتجاهه السلبي وعصيانه وشروده . وكانت النتيجة المتكررة لتلك الاستراتيجيات هي الجدال المتواصل والكراهية المتزايدة ، ونقص المشاركة . وقد اشتملت استراتيجية التعليم الملطف الأساسية الأولى على تجاهل عدوانه اللفظي وعدم المشاركة لديه بالإضافة إلى إعادة التوجيه غير اللفظي والثناء اللفظي والملموس على سلوك الالتزام بالمهمة . وعند دخوله الورشة في اليوم الأول حدث هذا التبادل

المدرب : مرحباً يا جورج . كم هو لطيف أن أراك ، هيا نذهب إلى الورشة، ونبدأ العمل .

جورج : لا أريد أن أعمل .

م : يشير إلى الورشة ، لا تعليق ، لا تواصل بصري .

ج : يمشي إلى الورشة .

م : حسناً (يربت على كتفيه) . كم هو لطيف أنك معنا اليوم .

ج : لا أريد أن أفعل ذلك .

م : لا تعليق ، لا تواصل بصري ، ينظر ويشير إلى العمل .

ج : قلت لك أني لا أريد أن أعمل .

م : (يواصل التجاهل وإعادة التوجيه)

ج : ما الحكاية ؟ هل أنت أصم ؟ !

م : (يواصل التجاهل) .

ج : (يبدأ في العمل)

م : حسناً . إنك تقوم بمهمة لطيفة .

ومنذ ذلك الحين قد واصل جورج العمل وكان يحصل على الثناء اللفظي والربت على كتفيه في مقابل سلوك الالتزام بالمهمة . كما أن والديه قد عملا معه في الورشة ، وتعلما أن يتجاهلا عدوانه اللفظي وأن يكافئا أدائه وإنجازه . كما أنهما قد تعلما أن ينظما سلوكياته اللفظية في الفسحة ، ليس فقط من خلال تجاهل السلوكيات والاستجابات غير الملائمة (لماذا أحضرتني إلى هنا ؟ – إنني أكره ذلك) ولكن أيضاً من خلال إعادة توجيه استجاباته اللفظية إلى مواضيع ملائمة والانتباه إلى تلك الاستجابات والتجاوب معها . وبهذه الطريقة فإنهما قد تعلما ألا يتجاهلا ويوجها سلوكه اللفظي فحسب ، ولكن أيضاً أن يبدأا في الاستمتاع بجورج كشخص وأن يبدأا في إعلان نموذج من التفاعلات الإيجابية معه .

حالة سام :

كان سام في الثامنة عشرة من عمره ، وقد قضى فترة كبيرة من السنتين السابقتين في بدلة تقيد وتكبح حركته بسبب سلوك إيذاء الذات . وكذلك كان يلبس خوذة ذات قناع تقفل عند عنقه. وقضى في برنامج التعليم الملطف ١١ أسبوعاً . وقد تم تشخيصه على أنه متخلف عقلياً تخلفاً حاداً ويعاني من التوحد . وقد أظهر مجموعة من السلوكيات الحادة والعدوانية ، ومنها : صفعات عنيفة على وجهه ، ولدغات عنيفة على وجهه ، وعضات عميقة في يديه ، ولدغات حادة في أنفه ، وضرب الرأس بشدة ، وجذب الشعر بشدة . كما أنه أصبح عدوانياً نحو الآخرين عندما كان يتلقى تعليمات تتسم بالأوامر والمطالب . وقد شمل عدوانه على الآخرين الضرب والعض والرفس وشد الشعر . وقد كانت سلوكيات إيذاء الذات لديه تحدث بكثافة وحدة بحيث تحدث تدميرات بدنية في خلال ثوانٍ معدودات إذا لم تتم وقايته وحمايته بطريقة ما . وقد ذكرت أمه أنه بدون البدلة التي تقيد حركته والخوذة ذات القناع فإن سلوكيات إيذاء الذات لديه كانت مستمرة ومتواصلة .

وكانت أول خطوة في العملية التعليمية هي إزالة وسائل الكبح على نحوٍ دائم وتوفير الدعم بمعدل ١ : ١ وأثناء الجلسات التعليمية الأولى كان القائمون برعايته يقاطعون إيذاء الذات لديه ويعدون توجيه يديه لمهمةٍ تعليمية. وأثناء إحدى الفترات في الجلسة الأولى أصبح عنيفاً للغاية ، وأمسك اثنان من القائمين بالرعاية بذراعيه ، وفي نفس الوقت كانا يقومان بإعادة توجيهه إلى المهمة ويقومان بإطرائه والثناء عليه ومجاملته . وكانت تلك المرة الوحيدة التي كان من الضروري الإمساك بذراعيه . وفي جميع الجلسات التالية كان القائمون برعايته مستعدون ومهيئون لمنع تلك السلوكيات من الزيادة والتصعيد . وقبيل الجلسة الثانية حاول أن ينخرط في سلوكيات إيذاء الذات بمعدل ٨,٣ % من وقت الجلسة ، ولكن حتى ذلك لم يكن مؤذياً من الناحية البدنية .

وقبل الجلسة الثانية تم تحليل تفاعلات سام مع القائمين برعايته وكذلك تم تحليل استجاباته لمجموعة من الأحداث البيئية . وقد تم تحديد اثنين من المقدمات السلوكية التي كانت تسبق حدوث سلوك إيذاء الذات وهما : نقص الانتباه ، بداية المطالب التعليمية . وقد وجد أن الانتباه كان يسبب سلوك إيذاء الذات لأن جون كان يسوي بينه وبين الأوامر والمطالب ، وكان يهرب من المواقف الضاغطة والمواقف التي تتسم بالمطالبة عن طريق الانخراط في سلوك إيذاء الذات . وكذلك كان يجذب القائمين بالرعاية إليه من خلال إيذاء ذاته . وقد تعلم أن تلك السلوكيات سوف تعرضه للقيود ، وبالنسبة له كانت القيود تمثل مكافأة – حيث أنها كانت الطريقة الوحيدة التي يمكنه من خلالها الحصول على الاتصال الإنساني . وتمثلت الأهداف التعليمية في :

١- إعادة بناء التفاعلات معه بحيث يمكن استخدامها لخلق ومكافأة التفاعلات الاجتماعية الإيجابية وليس التفاعلات التي تتضمن سلوك إيذاء الذات .

٢- تعليمه أن وجودنا يعني ويمثل الأمن والأمان ، ولا يمثل المطالب الضاغطة .

٣- تعليمه أن تفاعلاتنا تؤدي إلى بداية المكافأة وليس بداية المطالب أو استخدام الكبح .

وقد استخدم نموذج " التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة " لتعليمه قيمة الوجود الإنساني والتفاعلات الإنسانية . وتمت مقاطعة محاولاته لإيذاء ذاته حيث تم منع يديه وفمه من الوصول إلى أجزاء الجسم الأخرى ، وقد تم تجنب الاتصال البدني المدعم معه أثناء حدوث العدوان على الذات أو إيذاء الذات بحيث لا يخدم الاتصال كشكل من أشكال الانتباه . وأثناء المقاطعة تمت إعادة توجيه يديه بشكل تلقائي للمهمة . وقد خدمت إعادة التوجيه كرسالة غير لفظية تعلمه وتخبره أن عليه أن يعمل كي يتلقى المكافأة . وقد تكونت المكافأة من الربت على الكتف والثناء

اللفظي والتشجيع .

وفي البداية ارتكزت معظم الجهود على تعليم سام أن وجود القائم بالرعاية يرمز إلى الأمن والاتساق والتناسق والتناغم . وقد بذلت كل الجهود لمنعه من إيذاء ذاته . وفي عدد قليل من المناسبات تمكن سام من أن يعض نفسه عضاً خفيفاً أو أن يجذب بعضاً من شعره ، وفي بعض الأحيان تمكن من لدغ القائمين برعايته وخمشهم بأظافره ، وقد تم تجاهل ذلك . وقد عليه على نحو متواصل طرق سهلة للمشاركة (مهام تتكون من خطوة أو خطوتين مثل فتح الباب ، التمشية أو التنزه ، صب العصير في الكأس) . وقد تمت مكافأة أي مستوى من المشاركة بسخاء ، حتى لو قام القائمون بالرعاية بمعظم المهمة معه . وأثناء الأيام القليلة الأولى ، كان القائم برعايته قريباً منه وملاصقاً له ، وغالباً ما يتتبع حركاته دون أن يشعر به. وفي خلال عدد قليل من الأيام تعلم سام أن وجود القائمين برعايته يمثل الأمن والأمان . وعند هذه النقطة كان من الممكن تقليل تتبع حركاته وعدم الاستمرار فيه. وانخفضت حدة سلوك إيذاء الذات . وعلى الرغم من أن معدل محاولات إيذاء الذات لديه قد ظل عند مستوى غير مقبول ، فإن حدة هذا السلوك قد بدأت تنحسر وتتضاءل .

وبينما تم إقرار وتدعيم الأمان في الوجود الإنساني قامت الجهود بتسليط الأضواء على تعليمه أن المشاركة والتفاعل مع القائمين برعايته يثمران المكافأة . ولتعليمه أنهما أكثر فعاليةً من الانخراط في إيذاء الذات في الحصول على المكافأة ، وكان لا بد من التأكد من حدوث المشاركة الناجحة، ومن زيادة قوة المكافأة الإنسانية إلى الحد الأقصى . وقد تم تبسيط جميع المهام التعليمية في خطوات محددة للتأكد من النجاح ، وتم انتخاب واختيار المهام التي يستطيع ممارستها بالفعل وبنجاح . وتمت زيادة قوة المكافأة إلى الحد الأقصى عن طريق تقليل الانتباه الذي تلقاه السلوكيات التي تشتمل على إيذاء الذات كما استخدم أسلوب التعليم في صمت

للحفاظ على الانتباه كله لاستخدامه في المكافأة . وقد تم تقديم قدرٍ كبير من المكافأة الاجتماعية على أي قدر من العمل ولو كان قليلاً ، وإعادة توجيه السلوك نحو الاستجابات التي تثمر المكافأة وتتقل وتوصل ثنائها بطريقة تتسم بالدفء والحماس والتعاطف . وبينما تعلم أن المكافأة نتيجة يمكن التنبؤ بها من نتائج المشاركة والتفاعل ، فإن حدة وكثافة وطول فترة محاولاته لإيذاء الذات قد انخفضت بسرعة، وبدأت علامات الترابط في الظهور قبل اليوم الخامس (ومن هذه العلامات : الابتسامات ، والضحكات ، والأحضان) . وعندما تعلم سام أن الأمن والأمان والتناسق والتساوق والتناغم والمكافأة خصائص متأصلة في الوجود الإنساني والتفاعلات الإنسانية . استطاع القائمون برعايته أن يطفئوا ويقللوا الاقتراب البدني. ولم يتم استخدام العقاب على الإطلاق رغم أن المتخصصين يرون أن تاريخ سام يجعل استخدام العقاب ضرورة مطلقة . وقد أقام في بيت من البيوت الجماعية لفترة تزيد على سنتين ولا يبدي الآن أي سلوك من سلوكيات إيذاء الذات . وبالتسامح والدفء والتعاطف استطاع القائمون برعايته أن يعيدوا توجيه تدمير الذات لديه إلى تفاعلات إنسانية متبادلة ومفعمة بالمعنى . وبينما كانت التفاعلات العادلة المنصفة المترابطة تظهر وتبرز نفسها ، وكانت الطبيعة الجدلية للتعليم أكثر وضوحاً . وبدأت التفاعلات المتبادلة في الظهور والبزوغ : ومنها الابتسامات ، والنظرات ، واللمسات ، والمصافحات ، والضحك ، وألفاظ الإطراء والثناء والمدح .

حالة تشارلز

تشارلز شاب في السادسة عشرة من العمر ذي تخلف عقلي خفيف ، وقد قضى فترة معقولة من الوقت في المكان المعد للوقت المستقطع في مدرسته بسبب سلوكيات عدوانية للغاية. وقد دخل في برنامج للتعليم الملطف بناءً على طلب من والديه . وقد اشترك في البرنامج في الفصل لمدة خمسة أسابيع . وبدخوله البرنامج انخرط في مجموعة السلوكيات التمزيقية والتخريبية . وعندما كانت توجه إليه

توجيهات تتسم بالمطالب أو الأوامر ، فانه كان يعض ذراعه ، ويحاول أن يخلع ملابسة ، وينام على الأرض ، ويرمى الأشياء ، ويصفع المعلمة ، ثم يصيح . وعند غياب الطلبات أو الأوامر فإنه لم ينخرط في تلك السلوكيات . وأثناء الخمسة أيام الأولى انخرط في تلك المجموعة من السلوكيات التجنبية لمدة ١.-٤. دقيقة في بداية كل جلسة من الجلسات التعليمية والتي كانت تستمر لمدة ساعتين .

وقد استخدم النموذج التعليمي التجاهل ــ إعادة التوجيه ــ المكافأة لتوجيه جميع التفاعلات التعليمية نحو الاستجابات الايجابية التقى يمكن مكافئتها والتي تتسم بالمشاركة. والتجاهل في هذا السياق يعنى الامتناع عن التسليم والإقرار بحدوث سلوك الابتعاد عن المهمة أو الشرود عنها. وعلى سبيل المثال إذا ارتمى تشارلز على الأرض خلال جلسة تعليمية ، فإن القائم بالرعاية كان يحضر المواد إلى الأرض ويحاول أن يبادر بالمشاركة والتفاعل على الأرض . ولم يحاول القائم بالرعاية أن يداهنه أو يستحثه على العودة إلى الكرسي . وقد ظل تركيز التعليم منصباً على المشاركة والتفاعل أكثر مما ينصب على سلوك الخروج من المقعد. وقد تم تقليل وتقليص التواصل البصري واللفظي والبدني أثناء تلك اللحظات المكثفة. وأثناء استعادة المشاركة والتفاعل ، قام القائم بالرعاية بتقديم المثيرات والحوافز لإعادته إلى مقعده . وعندما كان يقاوم الحوافز والبواعث على العودة إلى المقعد ، كان القائم بالرعاية يواصل التعليم على الأرض . وقد عاد إلى مقعده أثناء كل جلسة تعليمية بدون استثناء .

وقد تم استخدام المقاطعة عندما كان سلوك تشارلز يعرضه أو يعرض الآخرين للخطر. فعندما كان *تشارلز* يسلك سلوكا عدوانياً ، كان القائم بالرعاية يفرد ذراعيه ليعوق ضرباته . وقد تم تجنب الكبح والتقييد البدني . وبمجرد أن تمت مقاطعة الضربة ، أعيد توجيه *تشارلز* إلى المشاركة والتفاعل . وقد كانت استراتيجيتي التجاهل والمقاطعة سلبيتين . حيث أنهما كانتا تحدثان – دائما –

متزامنتين مع إعادة التوجيه . وقد قامت إعادة التوجيه غير اللفظية بإخبار *تشارلز* بالاستجابات التي ينبغي أن ينخرط أو يشترك فيها بدلاً من سلوكيات الابتعاد عن المهمة أو السلوكيات العدوانية، وكذلك بإخباره بالاستجابات التي سوف تثمر المكافأة . وكان لكل مثير أو حافز يقدم لإعادة توجيه سلوك تشارلز هدف واضح لاستعادة المشاركة والتفاعل . وقد استخدمت المثيرات اليدوية فقط إذا لم تكن التلميحات ذات قوة كافية

وكان أهم مكون من مكونات تسلسل التجاهل – إعادة التوجيه – المكافأة هو تزويد *تشارلز* بالثناء والمدح اللفظي الملموس المتكرر المفعم بالبهجة على أي مشاركة من قبله حتى لو كانت السلوكيات التمزيقية موجودة في نفس الوقت . وكان على جميع التفاعلات التعليمية مع تشارلز أن تؤدى إلى المكافأة . ومن البداية تم تسهيل المشاركة والتفاعل وجعلهما خاليين من الأخطاء بقدر المستطاع بحيث يمكن منح المكافأة والانتباه بشكل متكرر للاستجابات المرغوبة. وقد تم بناء يومه بعدد كبير من الفرص لمنح المكافأة . وقد تكونت المكافأة من الاستجابات الاجتماعية التي أكدت على القيمة، والتقدير، والتقبل ، والاستحسان ، والقناعة ، والرضا. وقد تعليم *تشارلز* قيمة المكافأة الاجتماعية من خلال تجاهل وإعادة توجيه السلوك الذي لا يتسم بالمشاركة ، ومن خلال توجيه جميع التفاعلات نحو الاستجابات التي يمكن مكافأتها ، ومن خلال جعل المشاركة والتفاعل متاحتين وميسورتين بحيث يسود منح المكافأة على جميع التفاعلات ، ومن خلال خلق الاستجابات الايجابية القابلة للمكافأة والتركيز عليها ، ومن خلال التعليم في صمت بحيث يمكن استخدام كلماتنا وأفعالنا في المكافأة فقط ، وكذلك من خلال التسليم والقبول بنسق قيمي يرتكز على تعليم قيمة الوجود الإنساني ، والتفاعل الإنساني ، والمشاركة الإنسانية ، بدلا من التركيز على إزالة الاستجابات غير التكيفية.

وكان من المهم بالنسبة للقائم بالرعاية أن يقلل ويقلص الانتباه والاهتمام

الذي يعيره لسلوكيات تشارلز . وعلى سبيل المثال عندما حاول خلع ملابسه ، لم يقل القائمون برعايته شيئاً ، وفي نفس الوقت كانوا يحضرون مهمة ما نحو يديه سعياً منهم لإحداث المكافأة . وقد سمحت تلك الاستراتيجيات والأساليب والفنيات للقائمين بالرعاية بتحديد أساليب قياس التفاعلات التعليمية . وبينما كانت سلوكياته تزداد وتنحسر ، كانت هناك لحظات حادة يصعب فيها التجاهل وإعادة التوجيه ، وقد قوبلت محاولات المكافأة بالرفض . وفي أثناء تلك الجلسات التعليمية الأولى احتفظ القائمون بالرعاية على نحوٍ متواصل بالبناء وبتركيز التفاعلات التعليمية (بمعنى أنه كان لزاماً على المكافأة أن تسود) . ونظراً لأن تشارلز كان لديه طرق كثيرة لتمزيق وتغيير تركيز التفاعلات ، فقد كان لزاماً على القائمين برعايته أن يحددوا أساليب قياس التفاعلات وأن يتجنبوا تغيير أهدافهم وأساليبهم ونسقهم القيمي تحت تأثير الحدة الأولية لسلوكه .

وبينما تعلم تشارلز أن المشاركة والتفاعلات العادلة كانت متاحة وميسورة وسهلة المنال وتتسم بالمكافأة أكثر من التجنب ، استطاع القائمون بالرعاية أن يقللوا التجاهل والمقاطعة وإعادة التوجيه . وبدأ منح المكافأة والبحث عنها يسود ويهيمن على التفاعلات التعليمية . وبينما تعلم أن المشاركة والتفاعل يثمران المكافأة وأن التجنب لم يكن استجابة فعالة في الحصول على المكافأة ، تمكن القائمون برعايته من زيادة تعقيد مشاركته وتفاعلاته ، وتقليل الاقتراب البدني ، وخفض نسبة الاتصالات المكافئة التي كان يحصل عليها عند المشاركة في الأنشطة التعليمية . وفي خلال أسبوع لم يعد تشارلز عدوانياً ، ولم يعد يتسم بالتجنب . وقد تعلم أن المكافأة الإنسانية تثمر المكافأة .

ثالثاً : إجابات التعليم الملطف على تساؤلات الآباء والقائمين بالرعاية

س ١ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف إيذاء الذات ؟

ج ١ : إذا انخرط الفرد في سلوكيات إيذاء الذات على نحو مكثف...

أزل الخوذات ، والأقنعة ، وغيرها من أشكال القيود والكبح ، و لتحاول زيادة عدد العاملين بمعدل واحد لكل فرد . كن مستعداً لأن تركز على البرمجة المتطورة والمكثفة لعدة أيام أو أسابيع . استخدم استراتيجيات التنظيم البيئي التي تتسم بالمرونة وحدد مكانك ومكان الفرد بحيث يتم منع سلوك إيذاء الذات . أبعد الفرد عن الحوائط والمنضدة والكراسي والأسطح الصلبة ، إذا اقتضت الضرورة ذلك . أعد توجيه الفرد بطريقة بدنية برقة وبلطف نحو المهمة عندما تبدأ الضربات أو اللكمات في الحدوث . إذا أدى ذلك إلي الانجذاب نحو الشجار أو العراك ، فعليك أن تتبع الضربات ، وأن تسمح للفرد بأن يضرب يدك أو ذراعك . لا تقل شيئاً واستمر في إعادة التوجيه بالتلميحات أو بطريقة بدنية . قلل الترتيبات البيئية عندما تقل كثافة السلوك ، وتبدأ المساواة السلوكية في الظهور والبزوغ .

س ٢ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف نوبات الغضب الشديد

ج ٢ : إذا كان الفرد فوق (وراء) إعادة التوجيه في الوقت الحالي ،

إذا أمكن ، حاول أن تعيد توجيه الفرد بهدوء وبطريقة بعيده عن التدخل والتطفل ، إذا لم تتمكن من ذلك في الحال ، فعليك أن تحمى نفسك والفرد والآخرين من خلال التنظيم البيئي حتى تخبو جذوة الغضب . أثناء ذروة الغضب ، لا تعاقب الفرد . والتزم الهدوء والسكون . وبينما ينحسر طوفان الغضب ويخبو لهيبه ، فلتحاول إعادة توجيه الفرد برقة نحو مهمة أو نشاط لتحاول إحداث المكافأة . وأثناء إعادة التوجيه ، ركِّز على المشاركة بحيث تصل المكافأة إلى ذروتها ثم ركز على

المنع أو الوقاية من خلال تحديد العلامات والنُذُر السلوكية والنفسية التي تؤدى إلي نوبات الغضب الشديد . في المستقبل ، عندما تبدأ تلك النُذُر والعلامات في الظهور، أعد توجيه الفرد. وليس من الضروري أن نعاقب الفرد على غضب عاطفي . إن المهم هو أن نساعد الفرد على أن يعرف أننا نرمز إلى الأمن والأمان . إذا ضرب الفرد نفسه فمن الأفضل بكل بساطة أن نتعقب ونتتبع سلوك العدوان على الذات ، بمعنى أن تستخدم يديك وذراعيك لتلقى الضربة وإعادة توجيه الفرد . إذا أفلت الفرد منك ، فعليك أن تبتعد عن مدى يديه بهدوء ، بمعنى أن تتحرك وتنتقل إلى الجانب الآخر من المنضدة أو الكرسي (إذا كان ذلك ضرورياً) ، ولكن استمر في التركيز على إعادة التوجيه ومنح المكافأة . ومن المهم أن نستمر في تذكير أنفسنا بأن ردود أفعالنا المرتكزة على قوة نسقنا القيمي هي التي سوف تؤدى إلى زيادة أو نقص نوبة الغضب لدى شخص آخر .

س ٣ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف نذر الغضب (مقدمات الغضب الشديد) ؟

ج ٣ : إذا كان الفرد يتجه نحو نوبة غضب شديدة ...

عليك أن تحدد نذر الغضب ومقدماته التي تؤدى إلى نوبات الغضب الشديد بحيث يمكن منع تلك النوبات . بهدوء وجه بعض التعليمات للفرد فى صورة هدف. مثل " هيا بنا نفعل شيئاً آخر .. " قم بإزالة الأشياء غير الضرورية من حول الفرد لتجنب رمى الأشياء أو تدمير الممتلكات . ساعد الفرد على مواصلة المشاركة من خلال التلميحات أو من خلال المساعدة البدنية . خذ فترة استراحة قصيرة مع الفرد، إذا كان ذلك مفيداً . وبينما تقل العلاقات ، فعليك أن تعيد التوجيه نحو النشاط أو المهمة مرة ثانية ، وليكن ذلك برقة .

س ٤ : ما الذي يمكن أن أفعله في موقف إثارة الذات

ج ٤ : إذا كان الفرد يثير نفسه ....

إذا لم يتدخل ذلك في التعليم ، فلتتجاهل الأمر . أما إذا تدخل في التعليم ، فإن عليك أن تجد طريقة لمنع ذلك أو إعاقته برقة ولطف ، دون تقييد الفرد أو كبحه ، بل ودون لمسه بصفة عامة . إذا كان الفرد يلوّح بيديه أو ذراعيه ، فلتستخدم المهام التي تشغل كلتا اليدين . استخدم المهام التي تتطلب خطوات سريعة ومتواصلة . إذا تأرجح الفرد أو اهتز ، فلتُعِّد مقعداً أو ترتب مكاناً للمنضدة بحيث يتم تقليل الأرجحة أو الاهتزاز . حبذا لو تم تنفيذ المهمة واقفاً ، إذا دعت الضرورة لذلك .

س ٥ : الخوف من الاندماج والتكامل

ج ٥ : إذا كنت تخشى أن تجعل الفرد يذهب إلى المدرسة أو العمل أو أن يعيش مع الآخرين بسبب خطورة سلوكيات معينة ....

عليك أن تقوم بتعليم المساواة التفاعلية بأسرع ما يمكن . وفى نفس الوقت ادمج الفرد مع مجموعة من الأفراد الذين تمكنوا من تحقيق المساواة التفاعلية . وتجنب وضع الفرد مع أفراد آخرين يعانون من مشكلات سلوكية مماثلة . علِّم الأفراد الآخرين كيف يتفاعلون معه إذا حدثت السلوكيات غير التكيفية . تجنب وضع الفرد بالقرب من العاجزين . وعليك أن تعد وتطور يوماً يتسم بالنشاط وحسن البناء . علِّم المشاركة لجميع الذين يعيشون ويعملون ويذهبون للمدرسة معاً.

س ٦ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف رفض المشاركة ؟

ج ٦ : إذا رفض الفرد أن يشارك ...

تأكد من وجود بناء أو تركيب أو ترتيب كافٍ لليوم . تأكد من أن القائمين بالرعاية لا يقومون بمكافأة السلوكيات التي تتسم بالمشاركة من خلال تملق

ومداهنة الفرد بحيث لا يعيرون السلوكيات التي لا تتسم بالمشاركة اهتماماً أكبر من الذي يعيرونه للسلوكيات التي تتسم بالمشاركة . وعندما يرفض الفرد المشـــاركة ، حاول أن تأخذه من يده أو ذراعه برقة ورفق . فإذا أظهر تعاوناً ، فلتمض قدماً بأن تدعم وتعزز سلوك التعاون .

س ٧ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الإصرار على عدم المشاركة ؟

س ٨ : إذا كان الفرد لا يزال يرفض المشاركة ...

عليك أن تقدم المثيرات مرة ثانية . ولتجعل المهمة أسهل وأسهل ولتكـــافئ أى اقتراب نحو المشاركة . لا تنجذب نحو حرب أو عراك مع الفرد؛ فالمشـــاركة هي الهدف في الوقت الحالي وليس اكتساب المهارة . و لتبق على مقربة من الفرد ولكن لا تتواصل معه بصرياً أو لفظياً بخلاف التلميحات والإرشادات اللحظيـــة أو إعادة التوجيه اللفظي . ولتكن مهيئاً ومستعداً لفعل ذلك بصبر لفترة مـــن الوقـــت ولتعلم أن عبء المشاركة والتفاعل كله تقريباً يقع عليك .

س ٨ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الهروب ؟

ج ٨ : إذا هرب الفرد من الفصل أو مكان العمل أو البيت إلى مكان يحتمـــل أن يكون خطيراً. حاول أن تلحق به بسرعة و بطريقة غير مباشرة بقدر الإمكـــان . حاول أن تعوق أي تقدم ما لم يؤدِّ ذلك إلى المواجهة . أعد التوجيه نحو أي شـــيء ذي قيمة "هيا نجلس على ذلك المقعد" ، "هيا نتمشى" ، " دعنا نلقى نظرة علـــى .." صافحني " إذا أمكن وإذا اقتضت الضرورة ، أمسك الفرد من يده بطريقـــة تتســـم بالتوكيد . وعندما يخبو الباعث على الجري ، فلتعد إلى المكان الملائم . ولتحـــدد أهدافاً واقعية . " سوف أساعدك على فعل خمسة أشياء ، ثم نأخذ فسحة . " ســـاعد الفرد على أن ينجح في المهمة . في المرة التالية أعطه فسحة قبل أن يهرب .

س ٩ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف رمى الأشياء ؟

ج ٩ : إذا كان الفرد يرمى الأشياء .....

حاول منع ذلك السلوك في المستقبل من خلال التنظيم البيئي . ولتمض قدماً فى المهمة ، متجاهلاً الأشياء التي رميت على الأرض . تجنب الشعور بأنك مجبر على جعل الفرد يلتقط الأشياء من الأرض . ولتجعل في متناوله مواد كافية بحيث يمكنك أن تمضى قدماً. تجنب استخدام العقاب أو النتائج التي تتسم بالعقاب مثل التصحيح الزائد أو إعادة الأشياء أو ما شابه ذلك .

س ١٠ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الاجترار و القيء ؟

ج ١٠ : إذا كان الفرد يجتر أو يتقيأ الطعام أو يقوم بالاستثارة الذاتية للقيء .

احتفظ بفوطة على مقربة منك لتنظف نفسك عند الضرورة . تجاهل وأعد التوجيه نحو المهمة . لاحظ ترتيبات الجلوس بحيث لا تتعرض للبصاق. ركِّز على المدح و الثناء الملموس .

س ١١ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الشره غير الطبيعي (البيكا) ؟

ج ١١ : إذا حاول الفرد أن يأكل أشياءً خطيرة ...

كن حذراً و لتمنع الأذى والضرر من خلال التنظيم البيئي . عند تقديم المهام ، في البداية ، تتبع حركات يدي الفرد خلسةً و لتعرقل وتقلل احتمال و ضع الأشياء في فمه . ركز على المدح والثناء الملموس . اجعل البيئة أكثر تعقيداً بالتدريج . قلل تلك المدعمات أو المعززات عندما تبدأ المساواة فى الظهور .

س ١٢ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف العدوان ؟

ج ١٢ : إذا حاول الفرد أن يضربك ...

حاول أن تحمى نفسك بقدر الإمكان ، كأن تعوق الضربة وتحجبها بذراعك. لا تقل شيئاً عن الضربة ، وأعد توجيه الفرد نحو المهمة بهدوء . ساعد

الفرد في العودة إلى المهمة من خلال التلميحات أو المساعدة البدنية . وضّح وأبرز للفرد الأهداف التعليمية المحددة والواقعية. وامنحه مكافأة كبيرة، واستمر في إعادة التوجيه .

س ١٣ : الألفاظ غير الملائمة

ج ١٣ : إذا كان الفرد يتكلم على نحو متواصل أو غير ملائم أو يصرخ ..

لا تقل شيئاً ، ولا تنظر إلى الفرد . ركز انتباهك على المهمة . أعد توجيه الفرد إلى المهمة من خلال التلميحات . قدم مكافأة على المشاركة رغم استمرار كلام الفرد أو صياحه في الوقت الملائم ، وجه الفرد نحو محادثة ، ولتقم بالبدء فيها وبتركها بحيث يتعلم الفرد مزيداً من وسائل الاتصال الملائمة والمفعمة بالمعنى . استخدم تلك المحادثات كوسيلة أخرى لمكافأة الفرد .

س ١٤ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الحديث غير المترابط ؟

ج ١٤ : إذا كان حديث الفرد غير مترابط ، ولكنه في الوقت المناسب والمكان المناسب .

اشترك في المحادثة بأدب ، ولتأخذ بزمام المبادرة في حديث ذي معنى ، ولتكافئ المحادثات الملائمة للوقت والمكان . تأكد من أن الآخرين متناسقون في هذا المدخل لأن ذلك يسهل تعزيز وتدعيم الملائمة للوقت والمكان . إذا كانت المحادثة علامة أو دليل على التخلف العقلي، فإن القائمين بالرعاية يجب أن يركزوا على تعليم المحادثة المفعمة بالمعنى وعلى انسياب الأفكار وتدفقها .

س ١٥ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الاكتئاب ؟

ج ١٥ : إذا كان الفرد مكتئباً – يتصف بالانسحاب والنكوص ولا يبالي بنظافة جسمه ، ويصرخ ، ولا يتكلم ....

كن رقيقاً ولطيفاً على نحوٍ خاص . ولتكن بمثابة البناء العاطفي الذي يأوي إليه – قم بتنظيم وجدولة اليوم ، حدد أهدافاً موضوعية ويمكن الوصول إليها . استخدم مكافآت لفظية وملموسة مبالغاً فيها إذا اقتضت الضرورة . ولتتخذ من ميزة المساعدة البدنية وسيلة لتهدئته و طمأنته . تجنب الإسراف في التنقيب عن أسباب الاكتئاب داخل الفرد . وبدلاً من ذلك ، افحص واختبر بناء التدعيم حول الفرد وساعد في تأسيس شبكة حول الفرد تستطيع أن تفي باحتياجاته .

س ١٦ : ماذا أفعل في المواقف أو البيئة غير المشجعة ؟

ج ١٧ : إذا كنت تعتقد أنك تعمل في أكثر المناطق فقراً في العالم ، وأنه يستحيل استخدام التعليم الملطف...

افحص واختبر احتياجات الفرد الذي تقوم بخدمته . رتب أولوية الأفراد طبقاً لحدة الحاجة لتعلم المساواة التفاعلية . قدم أي عدد من الدقائق من التعليم الملطف في اليوم . تأكد من أن الفرد في مشترك برامج اليوم . علم فرداً واحداً في الوقت الواحد إذا لم تستطيع تعليم الجميع . ولتنظر إلى أصعب الأفراد على أنهم قادرون على الترابط معك . استخدام وقتاً إضافياً إذا أمكن . نظم النزلاء والقائمين بالرعاية الآخرين والآباء لإحداث تغيير اجتماعي .

س ١٧ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف تأييد العقاب

ج ١٧ : إذا كان الفريق النظامي يريد أن يستخدم العقاب ...

لتكن مزوداً بالمعلومات والشهادات والبراهين التي تظهر فاعلية التعليم الملطف . ركز على المكافأة من خلال يوم منظم . ارفض التوقيع على خطة

البرنامج موضحاً مبرراتك لذلك، إذا اقتضت الضرورة ذلك . أخطر وأنذر أحد المؤيدين لاستخدام العقاب والكبح . ولتطبق التعليم الملطف من جانبك كمعلم . حاول أن تكون نشيطاً سياسياً بهدف المساعدة في سن قوانين جديدة تعزز نوعية الحياة وجودتها بدلاً من أن تنقصها . أظهر نجاحك وأبرزه . إذا كان هناك تعذيب على نحو خاص ، فلتعمل مع جمعيات الآباء المحلية على جعل العقاب معروف على المستوى العام .

س ١٨ : العقاقير النفسية المنشطة أو المهدئة

ج ١٨ : إذا كان الفرد يتعاطى عقاقير منشطة أو مهدئة مع إشراف معالج نفسي

حاول معرفة ما إذا كان الفرد خالياً من العقاقير . وفى نفس الوقت أشرك الفرد في برنامج تنموي نشيط لتحديد الحاجة للعقاقير . استخدم العقاقير مع الأمراض العقلية، وليس مع المشكلات السلوكية الفردية مثل العدوان . استخدم العقاقير في البداية لتجعل الفرد أكثر تجاوباً مع التعليم، إذا اقتضت الضرورة ذلك . إذا استخدمت العقاقير فلتقلل الجرعة عندما يتعلم الفرد المساواة التفاعلية ويتحرك نحو الترابط . استبعد استخدام العقاقير بأسرع ما يمكن .

س ١٩ : الافتقار الي النجاح

ج ١٩ : إذا لم يؤت أي أسلوب ثماره ...

افحص واختبر نسقك القيمي نحو الفرد . اختبر استراتيجياتك و أساليبك التعليمية . سل نفسك هل ينصب تركيزك على المهمة أم على التفاعل . سل نفسك هل قمت سهواً أو من غير قصد بتعزيز سلوكيات غير ملائمة ، أو لم تقدم قدراً كافياً من المكافأة ، أو لم تحدث المكافأة بحيث يمكن منح المكافأة . اختبر درجة المساعدة التى تقدم لإتمام المهام بنجاح وكذلك اختبر تكرار و توقيت مكافأتك .

س ٢٠ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف العراك أو المشاجرة ؟

ج ٢٠ : إذا تعارك أحد الأفراد مع فرد آخر .

قدم المساعدة الضرورية المطلوبة للفرد الذي وقع عليه الهجوم . أعد توجيه الفرد الذي ارتكب العدوان لكي تجعل المكافأة تحدث . تجنب الهجمات التي يمكن أن تحدث في المستقبل، وذلك من خلال المزيد من إعادة التوجيه التي تتسم بالحساسية قبل أن يحدث العنف، وكذلك من خلال تحليل لدرجة الدعم التي يحتاجها كل فرد .

س ٢١ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف التخلف العقلي الحاد ؟

ج ٢١ : إذا فشل الفرد في الاستجابة على الإطلاق ...

قدم المساعدة البد نية ؛ وإذا اقتضت الضرورة ، فلتعمل ويدك فوق يد الفرد . عليك أن تقوم بتبسيط المهمة بحيث تتأكد من النجاح . استخدم أساليب التعليم الخالي من الأخطاء لمساعدة الفرد على المشاركة . ابحث عن مهام تقع في نطاق قدرة الفرد . حاول أن تعلم الفرد طريقة بديلة لتحقيق الاتصالات الأساسية. قلل المساعدة وقلِّصها بالتدريج .

س ٢٢ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف التجنيب ؟

ج ٢٢ : إذا نام الفرد على الأرض...

أعد توجيهه إلى مقعده بطريقة لفظية أو من خلال التلميحات . لا تقل شيئاً، ولا تتواصل معه بصرياً . إذا لم يعد إلى مقعده ، فلتقدم مثيراً أو حافزاً بدنياً . تجنب الجذب العنيف الذي قد يؤدى إلى العراك أو الصراع . إذا اقتضت الضرورة فلتعمل مع الفرد على الأرض حتى يصبح متجاوباً . وعند القيام بالمهمة ، أعد الفرد لمقعده بينما تحدث المكافأة .

س ٢٤ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف التفاعلات غير الملائمة ؟

ج ٢٤ : إذا تفاعل الفرد معك أو مع الآخرين بطريقة غير ملائمة أو بطريقة جنسية...

إذا كنت تتعامل مع طفل ، فلتتوقع منه سلوكيات طفل . إذا كنت تتعامل مع مراهق ، فلتتوقع منه سلوكيات مراهق . قم بنمذجة السلوكيات المناسبة ، وعلى سبيل المثال ، قل له " صافحني (بدلاً من العناق والأحضان) " . أعد توجيهه نحو مهمة ما . علِّمه السلوكيات الاجتماعية الملائمة في سياق يومه .

س ٢٥ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الإقامة الجماعية ؟

ج ٢٥ : إذا شعرت بأنه ليس هناك وقتاً كافياً لتعليم المساواة التفاعلية و الترابط في بيت جماعيٍ ...

أنظر إلى السياق الطبيعي لليوم . ولتفهم أن كثيراً من نظام البيت يمكن أن يصبح بمثابة مجموعة من الفرص لتعليم المكافأة . ولتركز على مهارات الرعاية الذاتية ومهارات الحياة اليومية . حدد مقدار التعليم أو الإشراف الذي ستقوم به . ابتكر برنامج "جلوس" (مثل تصنيف وترتيب الآنية الفضية على المنضدة) . و يوفر هذا البرنامج ، لاسيما في البداية، مزيداً من البناء و البصيرة باحتياجات الفرد .

س ٢٦ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الخطر على الذات والآخرين ؟

ج ٢٦ : إذا كان الفرد يستطيع أن يحقق الاستقلال الوظيفي ، و لكنه يعتبر خطراً على نفسه وعلى الآخرين ....

عليك أن تبنى وتشكل يوم الفرد . عليك أن تقوم بالإشراف الدقيق وأن تتأكد من حماية الجماعة . قدم مكافآت بسيطة . توقع أن تقوم بالبناء و الإشراف لفترة معقولة من الوقت ، على سبيل المثال ، في بيت جماعي .

س ٢٧ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الانسحاب ؟

ج ٢٧ : إذا كان الفرد ينسحب من المشاركة ...

ادرس أسباب الانسحاب ، على سبيل المثال ، نقص الدعم ، تغييرات في أسلوب الحياة ، فقد الشبكات الاجتماعية غير الرسمية ، العزلة ، .. أعد توجيه المصادر لمواجهة تلك الأسباب . تابع لتتأكد من توافر البناء الدقيق والكافي والدعم المطلوب .

س ٢٨ : ما الذي يمكن أن أفعله في مواقف الهذيان أو الهلوسة السمعية والبصرية

ج ٢٨ : إذا كان الفرد يسمع أصواتاً أو يرى أشياء ليست موجودة ..

سل هل هذه السلوكيات تتدخل في سعادة الفرد ورفاهيته . ولترجع إلى معالج نفسي طلباً لتشخيص دقيق ، ورعاية مرهفة ، إذا اقتضت الضرورة ذلك . ولتضع في اعتبارك استخدام الأدوية كوسيلة تدعيم للتفاعلات العادلة . ولتقلل استخدام الأدوية عبر الزمن . ولتتجاهل وتعيد توجيه الفرد عندما تحدث سلوكيات الهلوسة والهذيان .