تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين*

إلين آشبي[1]
مساعد باحث: رشا مصلح

ملخص

أُنجز هذا البحث في فلسطين خلال الفترة ما بين تشرين الأول 2011 وتشرين الثاني 2013. وينقسم البحث إلى قسمين: الأول دراسة حالة مع بُعد البحث الإجرائي في بيئتين تعليميتين؛ الأولى في الضفة الغربية، والثانية في القدس الشرقية.

أما القسم الآخر، فمبني على مقابلات وزيارات ونقاشات وورشات، وذلك للبحث في التصورات والممارسات المتعلقة بالدمج الشامل للأطفال ذوي التوحد في فلسطين، فضلاً عن مراجعة الأدبيات المتعلقة بهذه القضايا.

يقدم البحث عرضاً لوجهات النظر العالمية التي تتعلق بممارسات العمل مع الأطفال ذوي التوحد، حيث تشكل هذه الآراء الإطار الذي يرتكز عليه هذا البحث.

وأظهرت نتائج البحث أن هناك اهتماماً متزايداً بالتوحد في فلسطين، على أنه غير واضح كمفهوم. كما أظهرت النتائج انعدام وجود فرص للمهنيين وأولياء الأمور للتعلم عن طريق العمل مع الأطفال ذوي التوحد، وأن العديد من الأطفال ذوي التوحد لا يملكون فرصاً للتعليم.

لم تتوفر أي إحصاءات حول نسبة انتشار التوحد والخدمات المتوفرة إزاءه، وكان من الصعب الوصول إلى نظام تشخيصي معتمد في الضفة.

أظهر البحث وجود توجه نحو الدمج الشامل للأشخاص ذوي التوحد، على أن هناك خلطاً في مفهوم «الدمج الشامل». كما أظهرت النتائج أنه بالرغم من العقبات الكثيرة التي يواجهها أولياء الأمور والمهنيون في فلسطين، فإن هناك قوة دافعة باتجاه التغيير تنبع من الإيمان بقيمة التعليم ومناصرة حقوق الإنسان.

عرض البحث أمثلة لممارسات ناجحة في العمل مع الأطفال ذوي التوحد وبعض المبادرات البارزة التي تم تنفيذها، وتوفر فرصاً للتطوير المستمر في مجال دمج الأطفال ذوي التوحد، كما عرض بعض التوصيات.

1. المقدمة

أشعر بالفخر لإتاحة الفرصة لي لاستكشاف مجالين أُوليهما اهتمامي: التوحد وفلسطين، على أن بحث القضية في هذا الإطار المكاني المعقد نسبياً، إذ تشكل الحساسية والقبول جزءاً جوهرياً من المهمة، ويتطلب شقّا البحث جهوداً تنموية، لكنهما معرضان لسوء الفهم، كما أنهما مبنيان جوهرياً على أُسس حقوق الإنسان.

يجيب البحث عن أسئلة، منها: هل التوحد قضية تهم الناس في فلسطين؟ وهل يُطلب من الفلسطينيين اعتبار الناس المختلفين قليلاً عن المعتاد مشكلة؟ ولماذا نحتاج لتغيير شيء ما؟ وهل من يعد هذا البحث متأثر بأفكار غربية عن الإعاقة أو التعددية لا تعتبر جزءاً أساسياً من الثقافة الفلسطينية؟ غير أن الباحثة تستأنس بقول جرينكر (Grinker): "إن التوحد غير موجود خارج الثقافة. إن الثقافة ذاتها هي التي تنظر إلى شيء معين كأنه عادي أو خطأ، وتطلق الأسماء عليه، وتقرر ما ستفعل بشأنه" (Grinker, 2009).

ويسعى البحث للإجابة عن أسئلة، منها: هل يرغب الفلسطينيون في النظر إلى التوحد وتسميته وفعل شيء حياله؟ ألا يملك الفلسطينيون قضايا أهم لبحثها، كالتحرر من الظلم والقمع والحرمان من المصادر القيّمة والمحدودة؟

وقد تطلَّب البحث جرأة أكبر؛ ذلك أن ثقافة الباحثة غير ثقافة المكان موضوع الدراسة. على أن الباحثة تأمل أن يقدم عملها فائدة عملية، ويساهم في تطوير مفاهيم الدمج ومخاطبة احتياجات الأطفال ذوي التوحد في فلسطين. وبهذا، اتفقت الباحثة مع لوين (Lewin) في قوله: "إن البحث الذي لا يُنتج شيئاً سوى الكتب هو بحث غير كاف" (Lewin, 1946).

شكر وتقدير

أشكر جميع الأفراد والمنظمات الذين شاركوا في بحثي، خاصة مركز القطان للبحث والتطوير التربوي (QCERD) في رام الله، حيث قدم الدعم لهذا البحث. كما أخص الباحثة رشا مصلح من مركز القطان لمساعدتي في البحث والترجمة، فأنا مدينة لها على ولائها ودعمها لي في كل جوانب البحث.

سيقدَّم بحثي لجامعة (بيرمنغهام) كأطروحة دكتوراه، ولهذا فأنا مدينة بالعرفان لمشرفتي د. كارن غولدبيرغ، مديرة مركز التوحد للتعليم والبحث (ACER)؛ وذلك على تشجيعها وتوجيهها واهتمامها الحقيقي في هذا البحث. كما أشكر سلمى الخالدي من مؤسسة أرض الإنسان- إيطاليا لملاحظاتها الواعية ورؤيتها ودعمها، وأشكر أيضاً زوجي ديفيد ديفيس على دعمه المتواصل وحكمته وإيمانه ببحثي.

ملاحظة: لم ترد أسماء بعض الأفراد في نص التقرير لأسباب تتعلق بالخصوصية، إلا أنني ممتنة للأشخاص التالية أسماؤهم لمساهماتهم القيمة في البحث: وسيم كردي والدكتور نادر وهبة والطاقم الرائع في مركز القطان، ورنا مستكلم وفريدة خياط وجميع أفراد مجموعة التركيز وأولياء الأمور في مدرسة الفرندز برام الله، وبسمة أبو عيشة وإيمان غوشة ووسيم علي وأميرة ياسين وأفراد مجموعة التركيز وأولياء الأمور وطاقم الروضة في مركز الأميرة بسمة، وشفا شيخة وخليل علاونة ونايريمان شراونة وريما الكيلاني، مستشاري التعليم الجامع وطاقم وزارة التربية والتعليم، وكذلك إياد لدادوة وسمير ترمان وعبد المحسن عابدة من جمعية أصدقاء أطفال التوحد، والدكتور سامي باشا من الجامعة الأهلية، والدكتور زاهر نزال والدكتورة صابرينا روسو والبروفيسور أنور دودين وسمر مسمار من جامعة النجاح الوطنية، وسلمى الخالدي وكافة زملائها في مؤسسة أرض الإنسان السويسرية في القدس الشرقية، وغادة ناصر وربيحة جودة من مركز جبل النجمة في سردا، وجورج رنتيسي من مركز النهضة للنساء، وعبلة من مدرسة فيصل الحسيني، وخليل جردات ومحمد جعفر من جمعية القدس لرعاية أطفال التوحد(JACCO) ، وطاقم مركز طولكرم للتأهيل، والمعلمين في (the Qattan Early Years Diploma)، وجميع الأشخاص الآخرين الذين التقيتُهم ولم يُتَح لي ذكرهم.

1. توطئة[3]

ثمة بعض الطلبة يكره أنواعاً معينة من الألعاب مثل خالد، لكننا حاولنا إيجاد ألعاب مختلفة تناسب الطفل بمساعدة أولياء الأمور. في حالة خالد، أخبرَنا والدا الطفل أن لدى ابنهما هواية رمي الكرات الصغيرة في الهواء. عرض خالد هذه الهواية في فقرة خلال اليوم المفتوح، وكان العرض رائعاً ومذهلاً، وكان خالد طالباً ذا شعبية خلال فعاليات اليوم. وأخيراً، شعر الوالدان بالارتياح. استمتع الطلاب الآخرون بمشاهدة خالد، وحاولوا رمي الطابات مثله. وكان الجميع يشاهدون خالد، ما جعله يشعر بأنه صبي ذو شعبية في المدرسة. وكان ذلك جيداً بالنسبة له، حيث رفع من احترامه لذاته، تقول معلمة.

كان هذا مثالاً من إحدى المدارس المشاركة في البحث عن الممارسات الجيدة من أجل تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في فلسطين ومخاطبتهم. إن هذا المثال يتضمن معرفة الطفل، والعمل مع الأهل، والبناء على اهتمامات الطفل ونقاط قوته، وبناء علاقات اجتماعية مع أقرانه، وتعزيز ثقته بنفسه واحترامه لذاته، والتصرف بإبداع ومرونة.

تؤمن الباحثة بأن التركيز على نقاط القوة الموجودة لدى المعلمين والعاملين في هذا المجال مهم بقدر أهمية التركيز على نقاط القوة لدى الطفل من ذوي التوحد، وكافة الأطفال.

كما يشير البحث إلى قصص وأمثلة أخرى على الممارسات الجيدة في فلسطين.

2. الأطفال في طيف التوحد، التعليم والدمج (مراجعة الأدبيات)

يتضمن هذا المبحث ثلاثة أجزاء تناقش ما جاء في الأدبيات المتعلقة بالتوحد وتعليم الأطفال ذوي التوحد: أولاً: تتحدث الباحثة عن مفهوم التوحد، وكيفية تغيُّر النظرة تجاهه مع مرور الوقت. ثانياً: تبحث الآثار المترتبة على عملية التعليم. ثالثاً: تحدد الباحثة بعض القضايا الرئيسية التي تطرق إليها البحث.

2.1 التوحد

خلال السنوات الستين الماضية، منذ قيام كلٍّ من ليو كانر (1943) وهانز أسبيرجر (1944) بوصف التوحد بشكل مستقل

وفي مختلف القارات، عرفنا كثيراً عن التوحد، ومن خلال الأبحاث المستمرة، غير أنه لا يزال هناك الكثير مما يمكن تعلمه عن طبيعة التوحد والعلاقة بينه وبين التعلم.

يُنظر بشكل عام إلى التوحد بوصفه اضطراباً نمائياً عصبياً طويل المدى، يؤدي إلى صعوبة أساسية في التفكير المرن وفي فهم الآخرين والمواقف الاجتماعية. هذا الاختلاف العصبي قد يؤدي إلى مجموعة من الصعوبات الاجتماعية والسلوكية، مثل: الاهتمامات المحددة، والتفكير الحرفي، والفشل في تطوير علاقات مناسبة عمرياً مع الأقران (منظمة الصحة الدولية، 1992).

تعتبر وينغ (1996)، وهي أُم لطفلة لديها اضطراب التوحد، أول من أدخل مصطلح «طيف التوحد»، وقد سمح هذا المصطلح بتوسيع نطاق تعريف الاضطراب الذي يتضمن مجموعة واسعة من القدرات والاختلافات والفئات الفرعية، بما في ذلك اضطراب التوحد الكلاسيكي ومتلازمة أسبيرجر والاضطراب النمائي المتداخل- غير المحدد.

وتمتلك هذه الفئات مجموعة من السمات المشتركة أطلقت عليها وينغ «مثلث الصعوبات»، وهي: التفاعل الاجتماعي والتواصل الاجتماعي والخيال الاجتماعي. وقام جوردان (1999) لاحقاً بتطوير مصطلح مثلث الصعوبات ليقوم بوصف المجالات الثلاثة بِـ:

- التفاعل الاجتماعي المتبادل والاستيعاب العاطفي.
- التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- المرونة في التفكير والسلوك والخيال الاجتماعي.

بالإضافة إلى المجالات الثلاثة الأساسية آنفة الذكر، يتم الحديث حالياً على نطاق واسع عن وجود اختلافات حسية متكررة في الطريقة التي يتفاعل بها الشخص من ذوي التوحد مع بيئته، وقد تم إدراج هذه السمات في أحدث طبعة معدلة للدليل التشخيصي الإحصائي (DSM-V. الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013) الذي يُستخدم على نطاق واسع في الولايات المتحدة.

وتشمل تلك الاختلافات الإدراكية الحسية التي تصاحب الأشخاص ذوي التوحد: فرط الإثارة، ونقص الإثارة، والإدراك المشوه وغير المتكامل، والإدراك المتأخر، والحساسية الزائدة، التي قد تكون مسؤولة عن الصعوبات العديدة التي يواجهونها في العالم غير التوحدي (Bogdashina, 2004)، مع انعكاسات مهمة للمعلمين والمتخصصين (يمكن إيجاد أمثلة على الطرق التي تؤثر بها الاختلافات الحسية على الأطفال في الملف الحسي- الملحق الثاني).

إن الاختلافات في مجالات التفاعل الاجتماعي والتواصل، التي تم إدراجها في أحدث طبعة معدلة للدليل التشخيصي الإحصائي (DSM-V) لتصبح "التواصل الاجتماعي"، قد تسبب صعوبات شديدة وواسعة النطاق في القدرة على فهم الآخرين، وفقدان فرص التعلم الاجتماعي المتوفرة للأطفال ذوي النمو الاعتيادي، على أن هناك "قصوراً أساسه بيولوجي في فهم الإشارات الاجتماعية والانفعالية" (Jordan,2002)، كما أن الصعوبات الناجمة عن ذلك تؤثر على التعلم والتطور الانفعالي والاجتماعي. وبالنتيجة، فإن عدم فهم هذه السمات قد يؤدي إلى اعتبار الطفل صعباً، وغير مؤدب، وغير قادر على التعلم.

جانب من مساق التوحد الذي نظمه مركز القطان للبحث والتطوير التربوي بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

تحدث الإعاقة الذهنية عند نحو نصف الأشخاص ذوي التوحد (NICE,2013). إضافةً إلى ذلك، توجد فجوة بين القدرات الذهنية والقدرات التكيفية عند الأشخاص ذوي التوحد (التي تعني المهارات الحياتية اليومية، مثل مهارة ارتداء الملابس)، التي تزيد من الصعوبات في وظائف الحياة اليومية (Charman, et al., 2011).

وتعتبر اضطرابات اللغة شائعة، إذ إن التوحد هو الاضطراب الوحيد الذي تأخذ فيه اللغة والتواصل منحنى تطورياً منفصلاً (Jordan, 2002)، ففي الوقت الذي يبدو فيه الطفل مالك مهارات لغوية جيدة، قد يجد صعوباتٍ كبيرة في التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

كما يعتبر كل من التناسق الضعيف والفركشة وطريقة المشي غير الاعتيادية من صفات التوحد أحياناً (NICE, 2013).

وُجد أن العديد من صفات التوحد التي قد تخلق صعوبات تقل مع تطور الطفل (ibid)، إلا أن التوحد يتصف بوجود تنوع كبير في القدرات، إذ إنه من الممكن أن يملك بعض الأشخاص ذوي التوحد قدرات ممتازة في استيعاب المعلومات ومعالجتها، حيث يصبح بإمكان هؤلاء كبالغين النجاح عند العمل في بيئات ملائمة لهم (Mottron, 2011).

ثمة فئة قليلة من الأشخاص ذوي التوحد تملك حقاً مهارات غير اعتيادية، ويتم التعريف عنهم أحياناً بمصطلح "الأشخاص ذوي التوحد الموهوبين (Savants)"، فعلى سبيل المثال: يرسم ستيفان ويلتشاير بطريقة مثيرة للدهشة لوحات عن مشهد حضري بأدق التفاصيل يستمدها من ذاكرته بعد مشاهدةٍ واحدة فقط للمشهد (Whiltsire, 2013)، وأتقن دانيا تاميت (2007) اللغة الأيسلاندية في غضون أسبوع واحد، ويملك قدرة نادرة في الأرقام تُمكّنه من ذكر أرقام الباي من الذاكرة، إذ يستطيع الوصول إلى المنزلة العشرية 22،214. لكن هاتين القصتين وما شابهَهُما تظهر في الأخبار، ما يدل على أنها غير شائعة.

وقد اتخذت التنقيحات المتواصلة للطريقة التي يعرف ويوصف بها التوحد بعين الاعتبار الرؤى ونتائج البحوث الجديدة، إضافةً إلى الحساسيات الجديدة تجاه مكان الأشخاص ذوي التوحد في المجتمع، خلال المساهمات الكبيرة التي قدمها الأشخاص الذين هم أنفسهم في طيف التوحد (Grandin، 1995; Wiiliams، 1999; Nazeer، 2010; Mukopadhayay، 2011; Sainsbury، 2000; Milton، 2013).

وقد ساعدنا هؤلاء الأشخاص على أن نكون على وعي متزايد بوجود العديد من نقاط القوة، إضافة إلى صعوبات تصاحب التوحد. ومن خلال الاعتراف بنقاط القوة هذه، إضافة إلى الاهتمامات القوية التي يملكها الطفل من ذوي التوحد أحياناً، قد يمنحنا ذلك طريقة أفضل أكثر إيجابية للعمل مع الأطفال في طيف التوحد (Happe، 2001).

هذه الدعوة لاتباع نهج أكثر إيجابية لا تنفي إمكانية وجود صعوبات كبيرة تؤثر في تعلم الطفل من ذوي التوحد وسلوكه.

يبين الجدول (1) إمكانية تأثير الصفات السلوكية للتوحد– كما هو وارد في التصنيف العالمي للمرض (ICD-10) (منظمة الصحة العالمية 1992) – على التعلم والسلوك في المدرسة أو في رياض الأطفال. إن الطريقة التي نفكر بها في هذه الاختلافات والصعوبات، إضافةً إلى معرفتنا ومهاراتنا، تؤثر في الطريقة التي نستجيب بها.

الصفات السلوكية للتوحد	
«الصفات السلوكية للتوحد» تم أخذها من (ICD-10) (منظمة الصحة العالمية، 1992)	تأثير محتمل على التعلم والسلوك في المدرسة أو في رياض الأطفال.
«صعوبات نوعية في التفاعل الاجتماعي»	• صعوبة في تشكيل علاقات وصداقات متبادلة مع الأقران. • صعوبة في التقاط الإشارات الاجتماعية، وخاصة في الأنشطة الجماعية. • استجابات عاطفية غير متوقعة.
«صعوبات نوعية في التواصل الاجتماعي»	• صعوبة في فهم اللغة المنطوقة/ التعليمات الشفهية. • عدم الاستجابة عند التحدث (مع الطفل). • لعب فردي أو موازٍ بدل اللعب مع مجموعة.
«مخزون محدود من الاهتمامات والسلوكيات والأنشطة»	• صعوبة في أوقات الانتقال وتغيرات الروتين والأحداث غير المتوقعة. • صعوبة في المحافظة على الانتباه من دون دعم خارجي. • صعوبة في فهم "جوهر" الأحداث.
«فرط أو نقصان في التفاعل مع المدخلات الحسية، أو اهتمام غير اعتيادي في الجوانب الحسية من البيئة»	• إغلاق العينين أو الأذنين. • إزالة الذات من المحيط عن طريق ترك الناس أو الغرفة. • يحتاج شخصاً/ شيئاً واحداً في الوقت ذاته.

جدول رقم 1: (Adapted from Charman، et al.، 2011. p.10)

هناك العديد من الطرق التي يمكن بها أن نفكر في الإعاقة أو الاختلافات، فالنموذج الطبي أو نموذج العجز- الإعاقة، الذي قد يكون النموذج السائد في فلسطين، يعزو أي صعوبات إلى الطفل نفسه، ويفكر بكيفية "علاج" الطفل وشفائه (Rieser and Mason، 1990).

خلافاً لذلك، فإن النموذج الاجتماعي يؤمن بأن المشاكل تنشأ من البيئة المحيطة، وأن الإعاقة تنتج من فشلنا في توفير بيئة ملائمة وقادرة على تمكين هؤلاء الأطفال. وعلى نحو متزايد، فإن الأشخاص ذوي التوحد يتحدثون علناً ضد النموذج الطبي الذي ينظر إليهم بوصفهم أشخاصاً ناقصين وبحاجة للإصلاح (O'Neill، 1999).

يقارن جاكسون- وهو شاب من ذوي التوحد- محاولة إيجاد علاج للاضطراب بمحاولة هتلر خلق "العرق الآري" (Jackson، 2002). كما تُعبّر ساينسبري (Sainsbury، 2000) عن أسفها قائلةً: "إنّ ردة فعل المعلمين هي محاولة جعل الأطفال من ذوي التوحد مثل الأطفال العاديين على حساب تعليم هؤلاء الأطفال" (Stanton، 2013. p.34)، وهي تتحدث باسم حركة التعددية العصبية التي يعلو صوتها على نحو متزايد، وتعارض بشدة النموذج الطبي الذي يجرّم التوحد، وتنادي بالنظر إلى التوحد كاختلاف إنساني طبيعي، بدلاً من النظر إليه كمرض، ومحاولة فهم الأشخاص ذوي التوحد بدلاً من محاولة "علاجهم".

إن التقبل الاجتماعي للتعددية يختلف من ثقافة إلى أُخرى (Grinker، 2009; Feinstein، 2010; Dyches، T.et al.، 2004). فمفهوم "التعددية" في اللغة الإنجليزية يرتبط بدلالات إيجابية، في حين أن المجتمع الكوري، على سبيل المثال، ينظر إلى التشابه كقيمة عالية ويدين الاختلاف (Grinker، 2009).

ويذهب موترون (Mottron، 2011) إلى أن السمة المميزة للمجتمع المستنير هي دمج الأشخاص ذوي الاختلافات، وقدرته على البناء على نقاط القوة لدى الأشخاص ذوي التوحد؛ بتمكينهم من تقديم مساهمات قيمة للغاية للمجتمع، خاصة في مجال البحث العلمي، على سبيل المثال.

يتواصل النقاش عمّا إذا كان من الأفضل استخدام مصطلح "حالة طيف التوحد" أو "اضطراب طيف التوحد" (Jordan، 2007; Jones، G. et al.، 2008). ويهدف هذا النقاش إلى الوصول إلى حالة من التوازن بين الحاجة لتقبل الاختلاف، من جهة، ومن جهة أُخرى الاعتراف بالحاجة إلى تحديد الأشخاص الذين قد يحتاجون إلى الدعم الإضافي، الذي قد يتم توفيره لهم على نحوٍ أفضل في حال كان لديهم "تسمية" أو وصف.

وتعتبر ساينسبري (0Sainsbury، 200) أن "الحصول على التسمية الصحيحة أخيراً هو أفضل شيء حدث في حياتي" (ص 31). كما تعتبر أن الخجل من الاعتراف بوجود التوحد عند شخص يعزز فكرة أن الإعاقة شيء معيب (ibid). ويشيع الآن في الأدبيات استخدام مصطلح "التوحد" أو "طيف التوحد" من دون ربط الكلمة بمصطلحات أخرى مثل: "اضطراب" أو "حالة" (Jones، G، et al. 2008)، وقد نحت الباحثة هذا النحو باستخدام مصطلح "التوحد" وحسب.

وإذا بحثنا في أسباب "التوحد"، وجدنا أن مجلس البحوث الطبية يوضح ذلك بـ:

أقرت البحوث على مدى نصف القرن الماضي أن التوحد هو اضطراب عصبي نمائي. كما تم التخلي عن الاقتراحات القديمة القائلة بأن اضطراب طيف التوحد قد ينجم من تربية الأهل غير الاعتيادية، حيث تم إثبات وجود أدلة واضحة على الأساس البيولوجي والمكون الجيني للتوحد (...) في حين لا تزال الأدلة غير واضحة عما إذا تتفاعل العوامل البيئية مع القابلية الجينية (MRC، 2001. P21).

بدأت أبحاث علم الأعصاب التي تدرس الاختلافات الموجودة في دماغ الأشخاص ذوي التوحد بتقديم رؤى أوضح حول الأسباب الكامنة وراء التوحد، وحددت هذه الأبحاث عددا من السمات غير الاعتيادية في أماكن مختلفة من الدماغ (Baron-Cohen، 2008). فعلى سبيل المثال، تشير أبحاث "أعصاب المرآة" (Mirror Nuerons) إلى الآتي: "يعمل نظام المرآة على بناء جسر بين أدمغة شخصين، ويبين لنا أن أدمغتنا هي ذات طبيعة اجتماعية عميقة" (Keysers، 2011. P62)، على أن الأبحاث في هذا المجال- كما يشير (Keysers، المرجع نفسه)- تقدم طريقة ممكنة لفهم الانفصال الاجتماعي عند الأشخاص ذوي التوحد.

ويساعدنا هوبسون (Hobson، 2002) على فهم كيفية كون العلاقة بين عقول الناس أداة قوية للتعلم عند معظم الأطفال، وفي الحالات التي تغيب فيها هذه العلاقة- كما في حالة التوحد- تتأثر طريقة تعلم الطفل عن عالمه بشدّة.

إن طرق التدخل وما يطلق عليه "العلاجات" للتوحد متوفرة تجارياً بأعداد كبيرة، ومن الممكن أن تسحب أولياء الأمور إلى

طرق مكلفة مالياً بطريقة عمياء، فيما توجد مؤسسة خيرية هي "بحث التوحد" (www_researchautism_net)، تهدف إلى توفير قائمة بطرق التدخل المعروفة، وتقيم كل واحدة على حدة على أساس الصحة، حيث يتراوح التقييم من «أدلة إيجابية قوية جداً» إلى «أدلة سلبية قوية جداً». ولسوء الحظ، فإن هناك عدداً كبيراً من طرق التدخل غير المدعومة بأدلة، ومنها ما يشكل خطراً شديداً، إذ ينتقد فتزباترك (Fitzpatrick، 2009)- وهو طبيب أسرة يتمتع بسنوات كثيرة من الخبرة، وعنده ابن يعاني من التوحد- بشكلٍ لاذع العديد من النماذج الطبية التي تفتقر إلى الدقة العلمية، والمتوفرة دائماً لأولياء الأمور المحتاجين إلى حلول.

ليس التوحد ظاهرة جديدة، حيث يعتقد أن التوحد عرف على مر التاريخ (Frith، 2003)، ويشار إلى أن شخصاً واحداً من بين كل مئة شخص يتأثر بالتوحد في المملكة المتحدة (Baird et al.، 2006)، إلا أنه أكثر شيوعاً بين الذكور من الإناث، فقد يتأثر أربعة ذكور بالتوحد مقابل أُنثى واحدة. ومن المرجح أن يكون لدى الشخص ذي التوحد أقرباء ذوو توحد.

ويُتداول النقاش حول الزيادة الواضحة في أعداد الأشخاص الذين يتم تشخيصهم بالتوحد، وتُثار الأسئلة بشأن وجود "وباء التوحد"، غير أن جرينكر (Grinker، 2009) يرفض فكرة وجود "وباء التوحد" من ناحية التزايد الحقيقي في عدد الحالات، قائلاً: إن هناك عدداً من العوامل وراء تزايد الحالات التي يتم تشخيصها، وهي: التشخيص الأفضل والمبكر والأدق، ومفهوم التوحد الواسع الذي يسمح لتشخيص المزيد من الحالات الواقعة على طرف الطيف، والاعتراف بأن العديد من الأشخاص الذين تم تشخيصهم بحالات أُخرى لديهم توحد أيضاً، والطرق المتقدمة في جمع البيانات عن الأوبئة. ومع ذلك، فإنه لا يمكن استبعاد إمكانية التزايد الحقيقي في حالات التوحد (NICE، 2013).

وبشأن فرضية انتشار التوحد بطريقة متساوية في جميع المجتمعات، ليس هناك أدلة حاسمة على ذلك، إلا أن التساؤل مرتبط بالبحث. ووجدت دبابنه (Dababnah، 2013) عدداً قليلاً من الدراسات المتصلة بنسبة انتشار التوحد في الشرق الأوسط، ولم تجد أي دراسة في الضفة الغربية، إذ قامت بدراسة تجارب أهل الأطفال ذوي التوحد.

يعتقد البعض أن التوحد لا يعرف الحدود الجغرافية أو الثقافية أو العرقية (Feinstein، 2010)، بالرغم من أن الأمور لم تكن دائماً على هذه الحال، وأن نظريات التوحد المبكرة اعتقدت أن التوحد مرتبط بالثقافة. فعلى سبيل المثال، نظر سانوا (Sanua، 1984. cited in Feinstein 2010) إلى التوحد باعتباره "مرض الحضارة الغربية" الذي "يظهر في الدول المتقدمة تكنولوجياً، التي تتكون عائلاتها من العائلة النووية". ومع ذلك، دعا ديلي (Daley، 2002) مؤخراً إلى المزيد من الأبحاث في الثقافات المختلفة حول حالات مثل التوحد، إذ شعر أنه من الأنسب- في ظل غياب البيانات- النظر إلى التوحد كظاهرة عالمية تحدث في جميع الثقافات.

وفي دراسة وبائية أعدها فومبون (Fombonne، et al.، 2001. cited in Dyches 2004)، لم يكن هناك أي دليل على وجود علاقة بين الاضطرابات النمائية المتداخلة، بما في ذلك التوحد وبين اختلاف العرق. إلا أن حسان (Hassan، 2012) وجد نسبة أعلى لانتشار التوحد بين الأطفال الصوماليين والأفارقة السود والكاريبيين السود في حي واحد في الولايات المتحدة. وعلى الرغم من ذلك، يتبنى بن ساسون (Ben-Sasson، 2012) في دراسته، التي أجراها في إسرائيل، الفرضية التي خلصت إلى أن معدلات انتشار التوحد ثابتة عبر الثقافات، متفقاً بذلك مع ديلي (2002).

وقد نظر كل من: بن ساسون (المصدر السابق) ومن قبله ماستون (Matson، 2011) إلى الطرق التي قد تؤثر بها المفاهيم الثقافية المتعلقة بالسلوكيات النمطية والتطور النمائي الطبيعي في التشخيص والآثار المترتبة على ذلك: إن بعض السلوكيات التي قد تعتبر علامات لاضطراب طيف التوحد في دولة أو ثقافة ما قد لا تعتبر سلوكيات غير اعتيادية في دولة أو ثقافة أخرى. إن التوحد قد يظهر بطرق مختلفة في دول مختلفة حقاً (Matson، 2011).

ليست هناك استنتاجات نهائية يمكن استخلاصها حول معدلات انتشار التوحد في جميع أنحاء العالم. ومع ذلك، فإن الأدلة الموجودة لا تدعم فرضية اختلاف معدلات انتشار التوحد حسب المنطقة الجغرافية، ولا تشير إلى وجود تأثير قوي للعوامل العرقية/الثقافية أو الاجتماعية الاقتصادية (Elsabbagh et al.، 2012)، ويبدو أن هذا مجال بحاجة إلى مزيد من البحث.

في أجزاء كثيرة من العالم يتم، عادةً، تشخيص التوحد من فريق متعدد التخصصات، ويُبنى التشخيص على الملاحظات والمقابلات، فيما يُشخَّص بعض أشكال التوحد عندما يكون الطفل في عمر سنتين، ولكن غالباً يتم التشخيص في وقت لاحق من العمر.

وسعياً لتشخيص الأطفال ذوي التوحد في عمر مبكر، وجدت دراسة جديدة إمكانية تشخيص الأطفال في عمر تسعة شهور،

عن طريق استخدام تكنولوجيا تتبع حركة العين للتعرف على نمط البصر/النظر. وأحياناً، يتم تشخيص أشخاص بالغين بالتوحد بعد سنوات عدة من التحديات والشعور بالاختلاف وعدم القدرة على التكيف اجتماعياً. وقد يُنظَر إلى التشخيص كخطوة مفيدة لتوجيه المعلمين في الاتجاه الصحيح عند التفكير في احتياجات الطفل التعلمية، لكنه لا يعتبر مؤشراً للاحتياجات التعلُّمية، حيث لا يتشابه أي طفلين ذَوَيْ توحد في احتياجاتهما. وبالتالي، ينبغي أن يُبنى التعليم على أساس الاحتياجات لا على أساس التشخيص (DFES، 2002; NIASA، 2003).

ولكن، بغياب أداة تشخيص معتمدة – كما هي الحال في فلسطين – لا تزال هناك فرص للمعلمين والعاملين في هذا المجال، الذين يملكون الوعي عن التوحد والرغبة في محاولة فهم الطفل، لاستخدام طرق من شأنها أن تساعد الطفل الذي يملك صعوبات في التواصل، مع العلم أن العمل مع طفل من دون تشخيص باعتباره طفلاً عنده توحد لن يضر (Jordan، 2002).

2.2 التعليم والتوحد

يملك الأشخاص ذوو التوحد أنفسهم كثيراً، ما قد يكون مفيداً للتعرف على طرق التعلُّم المناسبة لهم، وقد يُحدث المعلمون الحريصون فرقاً كبيراً في حياة الطلبة الذين قد لا يستطيعون النجاح أو التكيف مع البيئة المدرسية (Sainsbury، 2000; Wiiliams، 1999; Nazeer، 2010; Grandin، 1995).

وبالتالي، فإنه من المهم الاستماع لأصوات الأشخاص ذوي التوحد (Milton &Bracher، 2013).

ولأن الأطفال ذوي التوحد يملكون – في كثير من الأحيان – اهتمامات قوية في مواضيع معينة يمكن أن تأخذ كامل تركيزهم، قد ينتهي الأمر بشعور المعلمين الذين يرغبون في فرض السيطرة بالإحباط الناتج من رغبة الطالب في التعلم باستقلالية/ التعلم الذاتي (Sainsbury، 2000).

تيتو موخوبدهياي (Tito Mukhopadhyay) شاب عنده توحد، ويملك طريقة تواصل غير لفظية، إذ هو كاتب موهوب ومؤلف لأكثر من ثلاثة كتب، وقد كانت والدته هي من مكّنه من تطوير مهاراته في التواصل. ويكتب تيتو بطريقة قوية عن أهمية التعليم، ويشعر بالأسى للوقت الذي مضى في طفولته في محاولة لإيجاد "طرق علاج" للتوحد (Mukhopadhyay، 2011).

يمكن القول إن "التعليم لا يزال أهم أسلوب للتدخل للأشخاص في طيف التوحد" (Baron-Cohen، 2008. p.109)، ولكن التعليم مسألة غير واضحة إذا أردنا تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في البيئة التعليمية، إذ قد يواجه هؤلاء الأطفال الرفض والعزلة في حال كانت الطريقة التعليمية خاطئة (Jackson، 2002; O'Neil، 1999)، على أنهم يتعرضون لخطر أكبر هو الإقصاء من المدرسة (Batten، et al.، 2006).

الباحثة إلين آشبي تقدم مداخلتها خلال مساق التوحد – آذار 2012.

ويعتبر التدخل المبكر في حياة الأطفال ذوي التوحد غاية في الأهمية لمضاعفة فرص التطور التعليمي والاجتماعي والعاطفي لهؤلاء الأطفال (Guldberg، 2010; Parsons، et al.، 2009)، وبالتالي يعتبر حصول الأشخاص العاملين مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة على المعرفة والمهارات مسألة مهمة جداً (Jones، G. et al. 2008). وقد وجد أن التشخيص والتدخل يكونان على أفضل حال عندما يتمان في إطار نهج تعاوني؛ بإشراك أولياء الأمور إضافةً إلى المهنيين والمختصين (NIASA، 2003).

2.3 الحاجة إلى التقبل

يحتاج العاملون في مجال التوحد، بل جميع الأشخاص الذين يتعاملون مع الطفل ذي التوحد، إلى أن يكونوا مطلعين على حالة هذا الطفل الذي يقومون بتوفير الدعم له (Jordan & Powell، 1995). في كثير من الأحيان، يتعارض النهج المتبع للعمل بنجاح مع الأطفال ذوي التوحد من حيث المبدأ، كأن يكون الأطفال ذوو التوحد في العادة متعلمين غير اجتماعيين، بينما يقوم المعلمون بعملية التعليم بطريقة اجتماعية (Powell، 2000)، وهنا لا توجد أهمية للثناء، كنوع من التعزيز، بالنسبة للطفل ذي التوحد، لا بل قد يعمل على تشتيته (Jordan، 2002).

ويقدم لنا بيترز وجوردان (Peeters and Jordan، 2010) ‹Amor NON vincit omnia› كتحذير؛ لتنبيهنا بضرورة أن نكون على استعداد لتكييف نمطنا الطبيعي في التواصل والتفاعل الاجتماعيَّين عند العمل مع الأطفال ذوي التوحد.

فضلاً عن الحاجة لفهم طبيعة التوحد، فمن المهم أيضاً فهم الطفل ذاته، ونقاط قوته والصعوبات التي يواجهها واهتماماته والطريقة التي يؤثر فيها التوحد على حياته (Jordan، 2002). وقد تمت الإشارة مسبقاً إلى أن التشخيص لا يعتبر مؤشراً للاحتياجات بالضرورة. وإضافةً إلى ذلك، فقد يكون من الطبيعي ألا يملك الطفل ذو التوحد ملفاً تطورياً نمائياً متساوياً.

فيمكن أن يملك الطفل ذو التوحد قدرة عالية في مجال ما، وقدرة متدنية جداً في مجال آخر، فعلى سبيل المثال، حصلت ساينسبوري (Sainsbury، 2000) على الدكتوراه في السياسة والفلسفة من جامعة أوكسفورد، في حين لم تتقن مهارة عبور الشارع أو التسوق إلا في مراحل متأخرة من مرحلة المراهقة.

فمن أجل معرفة أفضل الطرق لتقديم الدعم للطفل ذي التوحد في مجال التعليم، ضروري أن نفهم ملف الطفل الشخصي، إضافةً إلى فهم طبيعة التوحد (Prizant & Whetherby، 2006; Jordan & Powell، 1995).

يحتمل أن تتسبب الصعوبات في التعامل مع سلوكيات الأطفال ذوي التوحد بظهور مشاكل في رياض الأطفال أو المدرسة. فـ "من الأفضل النظر إلى السلوك الصعب كشكل من أشكال التواصل" (Jones et al.، 2008، p.16)، إذ يمكن أن يظهر نتيجة الارتباك الاجتماعي، أو القلق أو الصعوبات في التواصل، أو الصعوبات الحسية، أو الجمود.

كما من المفيد النظر إلى السلوك في محاولة لفهم وظيفته، بدلاً من أن ننظر إليه كسلوك وقح أو صعب (Prizant & Whetherby، 2006)، وذلك لتقديم الدعم للطفل لتطوير إستراتيجيات تكيف أفضل وثبات عاطفي أقوى. ومن هنا، فإن فهم الأسباب الكامنة وراء السلوك هو نقطة بدء إيجابية تساعدنا في التطبيق الفعال لطرق التدخل (Cumine، et al.، 2010).

ويُضاف إلى ما تقدم التدريب، وهو أمر مهم جداً لإعطاء المعلمين والعاملين في المجال وأولياء الأمور الفهم والمعرفة والمهارات التي يحتاجونها حتى يتمكنوا من تبني الممارسات الفعالة (Guldberg et al.، 2011). وخلال التخطيط لفرص التدريب، من المفيد أخذ الفرص المتاحة ونموذج التدريب الملائم للمشاركين المستهدفين بعين الاعتبار (Charman et al.، 2011، Jones، G. et al.، 2008).

إن القضايا المالية وفعالية التكلفة للبرامج التدريب والرعاية هي قضايا مهمة بلا شك، حيث توجد موارد محدودة، ومع ذلك، فإنه يمكن استخدام عدد من الأساليب لا تكلف أعباء مالية كبيرة، حيث إن هناك العديد من الأساليب التي قد تكون مفيدة للأطفال ذوي التوحد يمكن أن تكون بنفس القيمة للأطفال ذوي النمو العصبي الاعتيادي (Peeters & Jordan، 2010).

يعتبر جوردان (2002) أن "تعليم الأطفال ذوي التوحد يمنحنا فرصة حاسمة لإعادة تقييم أساليبنا في تعليم جميع الأطفال، وإعادة التأكيد على القيم والأهداف التي يؤمن معظمنا بأنها جوهر عملية التعليم" (p.42).

وفي النتيجة، يمكن القول إن الممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد قد تكون لها فوائد أوسع لجميع الأطفال، فـ "فهم وايجاد الطريقة السليمة في العمل مع الأطفال في طيف التوحد قد يكونان الطريقة نفسها للعمل مع جميع الأطفال" (Jordan، 2005. p.14).

4.2 الأساليب التربوية وطرق التدخل

لا يوجد أسلوب أو طريقة تدخل واحدة مناسبة فقط (National Research Council، 2001; Jordan، 2002;

Prizant&Whetherby، 2006)، فقد تكون طريقة ما مناسبة لطفل ما ولكنها غير مناسبة لطفل آخر، على أن هناك إجماعاً الآن على كون النهج الانتقائي هو الأفضل، حيث من المفيد أن يكون لدى المعلمين المعرفة والمهارات كمجموعة من الأساليب المبنية على الأدلة (Parsons، et al.، 2009).

إن أساليب العمل مع الأطفال ذوي التوحد– على كثرتها – تختلف في أهدافها وفي القيم المبينة عليها، وفي هذا القسم، تعرض الباحثة بعض الأساليب التي تم تطويرها للعمل مع الأطفال ذوي التوحد، حيث اختارت بدايةً بعض الأساليب التي أشار إليها المشاركون في الدراسة.

أحد الأساليب التعليمية التقليدية في مجال التوحد هو (TEACCH) [تدريب وتعليم الأطفال ذوي التوحد وصعوبات التواصل] (Mesibov، et al.، 2004). ويستخدم هذا الأسلوب نظاماً بصرياً عالي المستوى للمنهاج والبيئة. وقدم هذا الأسلوب مساهمات مهمة في الممارسات المتعلقة في مجال التوحد، ولكن عندما يستخدم كنظام منفصل، ربما لا يمكنّه جموده من مخاطبة الحاجات التعليمية الواسعة لدى الطفل، لا بل قد يعزز الاتكالية بدلاً من الاستقلالية.

ومع ذلك، فقد قدم هذا الأسلوب مساهمة مهمة للأساليب الأكثر انتقائية التي تهدف إلى تقديم التعليم بدلاً من التدريب (المرجع نفسه)، بحيث يمكن أن يكون نقطة بداية جيدة للعمل.

نظام آخر هو التواصل وتبادل الصور (PECS) (Bondy & Frost، 1994)، وهو نظام موصى به يستخدم على نطاق واسع، وغالباً ما يتم استخدامه لدعم الأطفال ذوي القدرات اللغوية والتواصلية المحدودة، بمن في ذلك الأطفال ذوو التوحد.

وقد أشارت الدراسات الحديثة المتعلقة باستخدام هذا النظام– الذي ذُكر في مجلة الممارسات الفضلى في الرعاية التعليمية للأطفال في طيف التوحد– إلى الحاجة لإجراء المزيد من الأبحاث حول فاعلية هذا النظام، حين يتم استخدامه مع مجموعات مختلفة من الأطفال، ومدى قدرته على مساعدة الأطفال في تطوير مهارات النطق.

ثمة أسلوب آخر هو التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) (Lovaas، 1987)، وهو واسع النطاق، ويعتمد على النهج السلوكي لتعليم المهارات، بالرغم من تطوره خلال السنوات التي تلت تصميمه لأول مرة. إن المبدأ الأساسي الذي يعتمد عليه هذا الأسلوب ينص على أن السلوك يتأثر بنتائج أو عواقب السلوك، ويمكن أن يكون هذا دليلاً مفيداً للعاملين في مجال التوحد. ومع ذلك، يتساءل البعض عن جمود المناهج السلوكية التقليدية مثل أسلوب (ABA)، حيث يرون أن "الإفراط في الاعتماد على الممارسات التعليمية الموصى بها يعزز عدم المرونة الاجتماعية والذهنية" (Prizant & Whetherby، 2006. p.12).

وخلافاً للمناهج السلوكية، ثمة أساليب غير ممنهجة تستخدم دوافع الطفل كأساس للبناء عليها؛ مثل أسلوب التواصل المكثّف (Nind، 2000)، حيث يقوم المختص باتباع قيادة الطفل في محاولة لمساعدة الطفل "فهم جوهر التفاعل الاجتماعي" (P.45). ويمكن النظر إلى هذه الأساليب: السلوكية والميسرة، كمثلين يقعان على طرفي طيف واسع يحتوي على عدد لا يحصى من المناهج الممكن استخدامها. ويقع نموذج (SCERTS) (Prizant & Whetherby، 2006) في وسط الطيف، ويقدم إطار عمل مبنياً على أساس اختيار طرق التدخل الملائمة استناداً إلى التقييم الشامل لمستوى الطفل التطوري.

وتعتبر السنوات المبكرة لتطور اللعب لدى الطفل الاعتيادي مصدراً غنياً لفرص التعلم، فمن المهم تعليم الطفل ذي التوحد اللعب كمهارة لا تتطور بطريقة عفوية (Jordan & Libby، 1997; Sherratt & Peter، 2002).

تبين الدراسات الحالية أن القضايا التطورية الأساسية الواجب التركيز عليها في تعليم الأطفال ذوي التوحد في عمرٍ مبكرٍ هي: التواصل واللغة، والفهم الاجتماعي، والانتباه، والتفاعل، واللعب مع الأقران (Guldberg، 2010; Guldberg، et al.، 2001). وبحسب دراسة حديثة (Kossyvaki، 2013)، فإن باستطاعة المعلمين مساعدة الأطفال في تحسين تواصلهم العفوي عن طريق تكييف أسلوب التفاعل الخاص بهم بطريقة واعية بسبل مختلفة، مثل التقليل من المفردات اللغوية التي تستخدمها المعلمة، وتوفير فرص للتواصل أو بالاستجابة لمحاولات الأطفال في التواصل. وأظهرت الدراسة أيضاً استدامة النتائج على مضي الوقت.

كان ما تقدم ذكره أمثلةٌ على أساليب لطرق تدخل غير مكلفة، لكنها فعالة.

وقد أُثبتت فاعلية استخدام "القصص الاجتماعية" (Gray، 1994a) و"المحادثات الهزلية" (Gray، 1994b). وكلاهما أسلوبان لمساعدة الأطفال على فهم وتنظيم سلوكهم وعواطفهم، وحل المشاكل في المواقف الاجتماعية الصعبة (Scattone، et al.، 2002; Pierson & Glaeser، 2007)، على أن الأسلوبين يتصفان بالمرونة عند التطبيق في البيئة المدرسية اليومية من دون تكلفة.

وتبين أن الدراما كذلك أسلوب فعال للعمل مع الأطفال ذوي التوحد (Sherratt، 2002; O'Sullivan، 2010)، فبدلاً من استخدام برنامج "تدريب المهارات الاجتماعية" لتطبيع سلوك الطفل، يمكن أن تكون الدراما وسيلة قوية لتطوير الفهم والوعي الاجتماعي.

يواجه الأطفال ذوو التوحد صعوبة في التعلم عن طريق الأقران ومع الأقران، إلا أن هذا النوع من التعلم ممكن وضروري، وذلك لدعم تطور الطفل في هذا المجال (Grey، et al.، 2007)، حيث تؤكد الأدلة إمكانية تدريب الأقران بنجاح ليقوموا بتقديم هذا النوع من الدعم (Whitaker، 2004)، خلال فترة قصيرة (Owen-DeSchryver، et al.، 2008).

أشارت الأدلة إلى عدد قليل من الأساليب، وما يزال هناك مزيد من البحث في هذا المجال الذي يحتاج على نطاق واسع إلى مزيد من الدراسة والتطبيق (Guldberg، et al.، 2011; Charman، er al.، 2001).

عند تبني أسلوب ما، تُنظر احتياجات ونقاط القوة لدى الطفل، بالإضافة لرغبة أولياء الأمور وما يناسب مهارات المختص أو المعلم أيضاً (Guldberg، et al.، 2011)، كما أن الأساليب التي يتم اختيارها قد تعكس القيم الجوهرية لدى الشخص الذي يطبقها، مثلما تمت الإشارة إليه في نموذج (SCERTS) (Prizant & Whetherby، 2006).

2.5 توفير بيئة قادرة على التمكين

تُعطى البيئة اهتماماً متزايداً عند التفكير باحتياجات الأطفال ذوي التوحد، وهذا يتفق مع النظر إلى التوحد باعتباره إعاقة اجتماعية، حيث تصبح مسؤوليتنا كأشخاص ذوي نمو عصبي اعتيادي توفير بيئة مفيدة (Jones et al.، 2008)، بدلاً من النظر إلى الطفل على أنه مخطئ بسبب عدم قدرته على التأقلم مع الموقف الذي وضعناه فيه.

ويجب على المتعامل مع الطفل ذي التوحد ألا يغفل الاختلافات الحسية التي يشعر بها واحتمالية شعوره بالحساسية الزائدة ومستويات عالية من القلق والتوتر (Bogdashina، 2004). وتقدم المواد التدريبية التي تم تطويرها مؤخراً من قبل مركز التوحد من أجل التعليم والبحث (ACER، 2013) إرشادات مفيدة للطرق العديدة التي يمكن أن تقوم المدرسة بها لتعديل البيئة للأطفال ذوي التوحد وتنظيمها.

كما من الضروري ألا يقتصر تفكيرنا على البيئة المادية فقط، وإنما علينا التفكير في جميع جوانب عملنا مع الطفل، بما في ذلك تكييف لغتنا وطريقتنا في التواصل والتفاعل (Guldberg، 2010)،

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

فعلى سبيل المثال: تقليل كلام المعلمة، واستخدام الدعم البصري، والإشارة للطفل للفت انتباهه للاستماع، والسماح لمزيد من الوقت ليقوم الطفل بالتفكير بما قيل، وتحضير الطفل مسبقاً لأية تغيرات، بالإضافة للعديد من التغييرات البسيطة التي من شأنها مساعدة الطفل ذي التوحد في التأقلم في المدرسة ورياض الأطفال.

2.6 الدمج الشامل

إن الدمج التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة هو طموح العديد من الموقعين- ومن بينهم فلسطين- على اتفاق سلمانكا (UNESCO، 1994)، وهو بيان عالمي اعتبر الدمج التعليمي الشامل خطوة باتجاه الدمج الاجتماعي، والعدل لهؤلاء الذين يتم تهميشهم ووصمهم في مجتمعاتنا.

ومع الجدل حول المفهوم، يميز جوردان (2008) بوضوح بين الدمج الشامل (Inclusion) الذي يتطلب المرونة ومهارات جيدة في التعليم والتكيف وتقبل التعددية، من ناحية، ومفهوم الدمج (integration) من ناحية أخرى، الذي يضع الطفل في بيئة محددة من دون مخاطبة احتياجاته.

ويرى جوردان أن "الدمج القصري من دون التقبل أو تكييف النظام" قد يؤدي إلى "التراجع لشكل من أشكال الفصل" (Jordan، 2008. p.3).

وقد تم تعريف الدمج المدرسي بناء على الدابير اللازمة في المملكة المتحدة (Jones، G. et al.، 2008) على أنه دمج وتعليم الطالب في المدرسة (سواء أكانت مدرسة نظامية أم خاصة)، حيث تستطيع المدرسة إدراك وتقييم احتياجات الطالب الخاصة، وعلى استعداد أن تكون مرنة في طرق تعليم المنهاج وتكييف النظام والبيئة المادية التي يُتوقع من الطالب الوجود فيها. ويتم الاهتمام بطريقة خاصة بالعلاقات التي يتمكن الطالب من تطويرها مع الطلبة الآخرين (طلبة ذوي توحد أو بلا توحد)، داخل المدرسة وخارجها، والفوائد المحتملة للطلبة الآخرين وطاقم المدرسة (p.20).

وذهب باحثون إلى أن ثمة فائدة يحصل عليها الطلبة الآخرون وطاقم المدرسة (Jordan، 2008) بعملية الدمج، حيث تبين أن "المدارس التي تقدم خدمات جيدة للطلبة ذوي التحديات وصعوبات التعلم هي مدارس ذات تعليم جيد أو أفضل لجميع الطلبة" (OfSTED، 2006).

يدرك التعريف السابق أيضاً الحاجة لأنواع مختلفة من التدابير في المملكة المتحدة، حيث يتم تعليم 70% من الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية (Charman، et al.، 2011)، على أن نسبة كبيرة من الأطفال ذوي التوحد تم دمجهم في النظام التعليمي، ولكن ليس في المدارس النظامية.

هناك حاجة لمجموعة من التدابير (Jordan، 2008)، ولا يوجد نوع واحد قادر على مخاطبة احتياجات الجميع (Parsons et al.، 2009; Hesmondhalgh، 2006)، وباتخاذ المملكة المتحدة مثالاً، قد تشتمل مجموعة التدابير على:

1. الصف النظامي من دون دعم.
2. الدعم الفردي داخل الصف النظامي.
3. قواعد أو "وحدات" مصادر متخصصة بالتوحد، أو باضطرابات التواصل الموجودة في المدارس النظامية.
4. مدارس خاصة بالأطفال ذوي التوحد بشكل خاص.
5. مدارس خاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة.
6. مدارس داخلية للأطفال ذوي الاحتياجات التي لا يمكن تلبيتها في مراكز الرعاية اليومية.
7. مدارس مستقلة ممولة من السلطات المحلية، أو في بعض الحالات تمول بشكل خاص من أولياء الأمور.
8. الدراسة في البيت.

2.7 العمل بالشراكة

ينظر غالباً إلى أولياء الأمور كـ«خبراء» بعد أن كان يُلقى اللوم على أمهات الأطفال ذوي التوحد ويطلق عليهن اسم «الأمهات الثلاجات» (Bettleheim، 1967)، فأولياء الأمور هم الأفضل في معرفة أبنائهم، وبالتالي فهم شركاء قيّمون يستطيعون العمل بشراكة مع المهنيين لتلبية احتياجات الطفل ذي التوحد (Charman، et al.، 2011; Prizant & Whetherby، 2006; Hesmondhalgh، 2006). ومن المهم أن تعمل الجهات معاً من أجل دعم الطفل ذي التوحد (Parsons، et al.، 2009; Charman، et al.، 2011)، شريطة أن يكون لدى طاقم المدرسة فهم مشترك لأجود الممارسات، وأن تتم مشاركة المهارات بين التخصصات المهنية (Jones، G. et al.، 2008).

وهناك حاجة للتوعية حول التعددية في التركيب العصبي لدى الأشخاص في المجتمع المدرسي أجمع أيضاً، بمن في ذلك الأقران وطاقم المدرسة، وفي المجتمع الأوسع أيضاً (Charman، et al.، 2011). كما أن ثمة حاجة مهمة للاستماع إلى صوت الطفل وآرائه (Parsons، et al.، 2009) (Charman et al.، 2011)، وحاجة لإيجاد طريقة فعالة للقيام بذلك (Jones،

2008)، حيث يمكن أن يلعب هذا دوراً أساسياً في إنجاح دمج الأطفال ذوي التوحد (Hesmondhalgh، 2006).

2.8 قضايا أساسية متعلقة بالتوحد والتعليم مأخوذة من مراجعة الأدبيات

تلخص الباحثة بعض القضايا التي تناولها آنفاً بالآتي:

- التوحد حالة عصبية طويلة الأمد، تؤثر في الطريقة التي يتواصل بها الشخص ويتفاعل مع الناس والعالم من حوله.
- التوحد طيف واسع، يحتوي على مجموعة واسعة من القدرات، حيث لا يوجد شخصان متشابهان في هذا الطيف.
- بإمكان الأطفال ذوي التوحد التقدم والتطور، إلا أن التعليم يلعب دوراً مهماً في ذلك.
- بإمكاننا خلق بيئات تمكن الأطفال ذوي التوحد من التطور والازدهار.
- إن النموذج الطبي للإعاقة غير مفيد، إذ يؤدي بنا إلى النظر للشخص ذي التوحد كشخص ناقص.
- التشخيص الدقيق مفيد، لكنه لا يخبرنا بما يحتاجه الطفل.
- علينا أن نفهم نقاط القوة واهتمامات الطفل ذي التوحد والصعوبات التي يواجهها كذلك.
- يحتاج المعلمون والعاملون في المجال للتدريب؛ ليكونوا قادرين على فهم طبيعة التوحد، والطريقة التي يؤثر بها على التعلم والتكيف في البيئة المدرسية.
- هناك العديد من الاستراتيجيات المفيدة، إلا أنه من الأفضل تبني النهج الانتقائي، استناداً إلى ملف الطفل الشخصي.
- يستطيع الأطفال ذوو التوحد الاستفادة من وجودهم مع الأقران ذوي النمو الاعتيادي.
- الدمج الشامل هو قضية حقوق إنسان، وهناك أشكال مختلفة من الرعاية التي بإمكانها جعل ذلك ممكناً.
- التشخيص والتدخل المبكر قضية حاسمة.
- السلوك الصعب هو شكل من أشكال التواصل، وفي غالب الأحيان هو استجابة لوضع غير مريح. وفهم ذلك يساعدنا على العمل مع الطفل لتطوير الثبات العاطفي واستراتيجيات التكيف.
- أولياء الأمور هم "الخبراء" الحقيقيون، وعلينا العمل معهم.
- العديد من الأساليب المفيدة للأطفال ذوي التوحد هي مفيدة أيضاً للأطفال الآخرين، وتتعلق بممارسات التعليم الجيدة.
- بإمكان الأشخاص ذوي التوحد تقديم مساهمات قيمة للمجتمع.

3. التعليم والأطفال ذوو الاحتياجات الإضافية والتوحد في فلسطين.. مراجعة الأدبيات

تراجع الباحثة هنا الأدبيات المتعلقة بالتعليم والأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية والتوحد في فلسطين. وعلى قلة الإشارات إلى التوحد في الأدبيات، إلا أن العديد منها كان ذا صلة بدراستي.

3.1 التعليم

لا بد من الاطلاع على الخلفية الاجتماعية- التاريخية عند التفكير بوضع التعليم، والخدمات المتوفرة للاحتياجات الخاصة في فلسطين (Gumpel & Awartani، 2003). يعد الفلسطينيون أكثر الشعوب تعليما في العالم العربي (Pappe، 2006 p150)، وبالرغم من الأوضاع السياسية والإنسانية الصعبة، فإن ثمة إنجازات مهمة تهدف لتوفير التعليم للأطفال؛ فخلال 64 عاماً من التهجير، و45 عاماً من الاحتلال، بقي الفلسطينيون مؤمنين بأهمية التعليم (Nicolai، 2007).

وسعياً للاستقلال السياسي والاستقرار الاجتماعي، ينظر الفلسطينيون إلى التعليم الجيد كجزء مهم في بناء أمة قوية (Gumpel & Awartani، 2003; PCBS 2011)؛ وقد تم تحقيق الكثير، وابتكار نظام تعليمي ضمن جغرافيا ممزقة في الأراضي الفلسطينية المحتلة بشكل ملحوظ (Nicolai، 2007)، غير أن فلسطين حالة استثنائية في كونها واحدة من الأماكن القليلة في العالم التي يتم فيها إنشاء وزارة التعليم بدءاً من الصفر (UNESCO، 2002).

تتبنى السلطة الفلسطينية (PA) سياسة التعليم الإلزامي من الصف الأول الابتدائي إلى الصف العاشر، والتعليم الاختياري الثانوي للصفين الحادي عشر والثاني عشر، ما يدل على القيمة التي يعطيها المجتمع الفلسطيني للتعليم. ففي الضفة الغربية يزيد الالتحاق بالتعليم الثانوي على نسبة 90% مقارنة بنسبة 70% في الشرق الأوسط وأفريقيا ككل (PASSIA، 2011).

لكن بارود (Baroud، 2010) صاحب وجهة نظر مختلفة، فهو يرى أن الاعتراف بالأثر المدمر للاحتلال على التعليم في فلسطين لا يعفي السلطة الفلسطينية من نصيبهم من اللوم بسبب الأثر السلبي للمشاحنات السياسية بين الفصائل المتنافسة داخل

فلسطين نفسها.

تذكر معظم الأدبيات المتعلقة في التعليم في فلسطين أن الغرف الصفية ما تزال تقليدية والتعليم تلقينياً، على الرغم من المقترحات التي تشير إلى الحاجة إلى تعليم فعال يتمركز بشكل أكبر حول الطفل.

فقد وجد أحد التقارير عن الدمج الشامل في فلسطين (NAD، 2010) أن طرق التدريس في المدارس الفلسطينية تقليدية بشكل كبير وتلقينية في الأسلوب، كما أن المنهج الدراسي طويل وغير قابل للتكييف حسب الحاجات الفردية، بالإضافة إلى افتقار المعلمين لتدريب شامل في أغلب الأوقات.

ورغم المقترحات الهادفة إلى ترك أساليب التدريس التقليدية، فإن الرمحي وديفيس (Al Ramahi and Davis، 2002) لم يجدا أدلة على أن المعلمين يخاطبون حاجات الطلاب بطريقة فاعلة، أو تبنيهم طرق تدريس تتمحور حول الطفل.

كما لاحظ خالدي ووهبة (Khalidi and Wahbeh، 2002) انعدام ثقة المعلمين ومهاراتهم وإبداعهم في ظل أوجه التقصير في النظام، ورأوا ضرورة إعادة صياغة دور المعلمين ومشاركتهم بفاعلية في توليد الأفكار والمعرفة التي من شأنها أن تؤدي إلى تحسين نوعية التعليم.

يعتبر التعليم في فلسطين وسيلة لبناء الأمة (Gumpel & Awartani، 2003)، ولكن إحدى العقبات التي يسببها النظام التعليمي التلقيني الصارم- إذ يكون المتعلمون فيه مهمشين- هي فشل النظام في تحضير الأطفال لأدوار تحتاج إلى الإبداع والمرونة. وقد لاحظ جينتوفت (Jentoft، 2009) هذه الحالة من خلال دراسة بحثية إجرائية أجراها في غزة، وشملت معالجين مهنيين تضمن تدريبهم في أقسى الظروف التعلم عن التوحد. كما وجدت الدراسة أن سلبية التعليم المدرسي، الذي حصل عليه المشاركون، أنه لم يهيئهم للدور المهني الذي يتطلب التأمل والإبداع والمرونة في وجه التحديات.

وعلى الرغم من انتشار الأساليب التقليدية التي تتمحور حول المعلّم، وجد وهبة (2011) دلالات إيجابية على استقلالية المعلمين، مؤكداً أهمية تشجيع هذا الجانب وتطويره، ولكن مهارات المعلمين التدريسية في المواضيع التي يعلمونها أقل من معرفتهم الجيدة بما يدرّسون، فالسيطرة المركزية تضعف المعلمين، وتقلل من إمكانية إثراء الأفكار والتنمية المهنية التي تنبع من إعطاء المعلمين الفرصة لمشاركة أفكارهم المتعلقة بممارسات العمل، وبالتالي بناء مجموعة من الممارسات لتبادل الخبرات في مجال التدريس (المرجع نفسه).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج راندال وبلير فان دايك (Blair Randall and Van-Dyke) (2002) اللذين وجدا في دراستهما حول تصورات القيادات التعليمية في فلسطين أن المشكلة الأساسية هي عدم وجود فلسفة واضحة ومشتركة للتعليم، وهذا، حسب قولهما، نتيجة غياب الحوار والتعاون بين مختصي التعليم.

3.2 الأطفال ذوو الاحتياجات الإضافية؛ تعليمهم ومكانتهم في المجتمع الفلسطيني

لا تكشف مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتعليم والإعاقة والاحتياجات الخاصة والتوحد في فلسطين عن كثير مما يتعلق بالتوحد. وتجري الباحثة هنا مراجعة سريعة للمفردات التي نستخدمها عند الحديث عن الإعاقة؛ لكونها مسألة غير واضحة، فالمصطلحات التي نستخدمها تعكس وتشكل سلوكنا، لذا من الضروري أن نختار كلماتنا بدقّة.

تتغير التوجهات والكلمات المستخدمة من وقت إلى آخر، فمثلاً بعض الكلمات التي كانت مستخدمة في بريطانيا كـ «متخلف» و«معاق» و«شبه طبيعي» تعد مهينة وغير مقبولة الآن، ذلك أن استخدامنا للغة في حالة تغير دائم.

ويدور الآن جدل حول استخدام كلمة «خاصة» في تعبير «احتياجات خاصة»، فبدلاً من اعتبار كلمة «خاصة» كلمة إيجابية لوصف ذوي الاحتياجات الإضافية، وجد استطلاع عبر الإنترنت (مدونة أوتش، 2003) أن كلمة «خاصة» تعد خامس أكثر كلمة جارحة لوصف الإعاقة. ولأن المصطلحات في هذا المجال قد تكون مربكة، تقترح الباحثة عدم الخوض فيها والتشتت عن نقطة التركيز الأساسية في هذا التقرير، بالرغم من أهميتها التي تمت الإشارة إليها من قبل. وقبل المضي، نذكر أن هذه المسألة أضافت تعقيدات إلى الأبحاث في الثقافات واللغات المختلفة، كما في هذا البحث، ذلك أن البحث عن تكافؤ لغوي بين المصطلحات في اللغات صعب.

يحفظ القانون الفلسطيني حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية في الحصول على تعليم مناسب (السلطة الفلسطينية 1999)، ولكن العديد من الأطفال ذوي الإعاقات في فلسطين يفوتهم التعليم (Farrell، 2007)؛ فقد وجدت دراسة استقصائية إحصائية حديثة (الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء ووزارة الشؤون الاجتماعية،2011) أن أكثر من ثلث ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 عاماً فأكثر لم يلتحقوا بالمدرسة أبداً (ص13)، وأما الذين التحقوا، فقد تسرب منهم ما

نسبته 22،2% بسبب إعاقتهم.

على أن فرص العمل لذوي الإعاقة قليلة جداً، حيث تشكل نسبة العاطلين عن العمل البالغين منهم 87،3% (المصدر نفسه).

تتباين توصيات التقارير المتعلقة بالتوجهات الاجتماعية المرتبطة بالإعاقة في فلسطين، فبينما يرى الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء ووزارة الشؤون الاجتماعية (2011) أن الوصمة الاجتماعية تؤثر سلباً على حياة ذوي الإعاقة في الضفة الغربية، وجد تقرير متعلق بعمل برنامج التأهيل المجتمعي (Harami، 2010) أن التأهيل المجتمعي كان له أثر بالغ على وضع ذوي الإعاقة في فلسطين منذ بدايته، حيث وفر لهم رعاية صحية أفضل، وقلل من الوصمة الاجتماعية المتعلقة بهم، وساعد على دمجهم اجتماعياً.

ونلاحظ، أيضاً، أن التوجهات الاجتماعية تتباين بحسب طبيعة الإعاقة، فقد يكون التأثير الإيجابي الوحيد للانتفاضة هو النظر إلى ذوي الاعاقة الجسدية/الحركية باعتبارهم أبطالاً (Karlsson، 2004). ويتفق هذا مع نتيجة بحث أوبدال (Opdal، 2001) التي بينت أن الأولوية في المجتمعات العربية تُعطى بشكل عام للإعاقة الحركية، هذا مع وجود عدد من التوجهات الاجتماعية السلبية المتعلقة بالأطفال ذوي التوحد وعائلاتهم، كما ذكر دبابنه وباريش (Dababnah and Parish، 2013).

ولدى مقارنة التوجهات في فلسطين وفي إسرائيل، وجد ليفشيتز (Lifshitz، 2004) أن إسرائيل تُظهر نسبة أعلى من الاستعداد لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات، رغم تغير التوجهات في فلسطين. كما تمت الإشارة إلى كون المجتمع الفلسطيني مجتمعاً جمعياً، ويُعنى أكثر بالمصلحة العامة، وبتكوين مجتمع قوي، على عكس المجتمع الإسرائيلي المبني على الفردية (المصدر نفسه).

يوضح ليفشيتز كيف يعتمد المجتمع الفلسطيني التقليدي بشكل أساسي على الحمولة، التي تعتبر الإعاقة مصدر عار للعائلة، على أن المعلمين التقليديين في فلسطين يميلون إلى الاعتقاد بأن الأطفال ذوي الاحتياجات يعرقلون عملية التعليم التي تعود بالنفع على المجتمع ككل.

إلا أن لدى أوبدال (Opdal et al، 2001) وجهة نظر مختلفة نتيجة لمسح أظهر دعماً في نطاق مهنة التعليم لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN)، حيث وجدت دراسة أوبدال أن 60% من المعلمين أشاروا إلى ضرورة إتاحة الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بارتياد المدارس النظامية، ونبه 90% من المعلمين إلى ضرورة إحداث تغيير في المدارس العامة لتلبية حاجات الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات.

يرى جَمبل (Gumpel، 2003) أن مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة هو مجال ناشئ في فلسطين، بعدما وجد أنه تم إنجاز الكثير في فترة قصيرة وتحت ظروف سيئة، فقد أُنشئ قسم ذوي الاحتياجات الخاصة في وزارة التعليم الفلسطينية في العام 1995، وفي العام 1999 وقعت فلسطين على مبادرة اليونسكو "التعليم للجميع"، وفي عام 2006 أكد تقرير حول التعليم في الضفة الغربية وغزة (البنك الدولي، 2006) أن تلبية احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات وذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يجب أن تكون ضمن الأهداف الرئيسية في خطة تطوير التعليم في السنوات الخمس القادمة، وفي العام 2008 وعدت وزارة التربية والتعليم بأن يتلقى جميع الأطفال التعليم- ومن ضمنهم ذوو الاحتياجات- بحلول العام 2014 (وزارة التربية، 2008).

ثمة نية واضحة لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة، ولكن القدرة على فعل ذلك غير متوفرة، فقد توصل أوبدال (2001) إلى وجود موقف إيجابي «مذهل» تجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن هناك نقصاً في التركيز على الاحتياجات التعليمية الخاصة في تدريب المعلمين الأولي، ونقصاً في الفرص اللاحقة لتعزيز معرفتهم ومهاراتهم.

كما وجد تقرير استشاري يتعلق بالتعليم الجامع في فلسطين (Farrell، 2007) علامات مشجعة تدل على تحسن نوعية التعليم الجامع، ولكن التعليم يعاني من نقص في الموارد، كما أن العديد من المعلمين لا يملكون المعرفة الجيدة حول معنى الدمج الشامل.

قدم فاريل تعريفاً للدمج الشامل الذي يركز على إزالة العقبات على مستوى النظام التعليمي، وعلى مستوى الصف أيضاً؛ لتلبية الحاجات الفردية لجميع الطلاب، وذلك على الرغم من إدراكه مثالية هذا النموذج الذي لم يتم تحقيقه بشكل كامل في أي مكان في العالم. إن فهمه الخاص لاحتياجات الأطفال ذوي التوحد (Jordan، 2011) لا ينتقص من فائدة توصياته لتعزيز التقدم نحو الدمج الشامل في فلسطين.

3.3 التوحد في فلسطين

يظهر أن هناك وعياً متنامياً حول التوحد في فلسطين رغم قلة ما كُتب عنه في السياق الفلسطيني. أدرجت أول دراسة فلسطينية وطنية متخصصة عن الإعاقة (PCBS، 2011) "اضطراب

طيف التوحد" ضمن فئة "صعوبات التعلم"، وقبل هذا، في العام 2011 لم تتطرق دراسة إحصاءات الطفل (PCBS، 2011) إلى التوحد على الإطلاق، في حين أن الاستطلاع الذي جرى بعد مسح الإعاقة في العام التالي (PCBS، 2012) يشير إلى "اضطراب طيف التوحد"، ويدرجه ضمن تعريف "صعوبات التعلم".

تلك إشارة واضحة إلى الاهتمام المتزايد في قضية التوحد، رغم أن تصنيفه كصعوبة أو عجز في التعلم إشكاليّ، وربما يعكس الحاجة إلى فهم أفضل لهذه الحالة المعقدة، فقد يكون من الأفضل لبعض الأطفال ذوي التوحد استخدام "الفرق في التعلم" بدلاً من "صعوبة/ عجز التعلم".

ومع ذلك، فإن نحو نصف الأطفال ذوي التوحد لديهم حاجات تعليمية بالإضافة إلى كونهم ذوي توحد. فكما نوقش سابقاً، فإن التوحد هو طيف واسع. كما تشمل فئات الإعاقة المستخدمة من قبل الجهاز المركزي للإحصاء (PCBS) "صعوبات في التواصل"، وبما يكون التواصل الاجتماعي قضية رئيسية في التوحد، ما يضاعف من مشكلة كيفية تصنيفه.

أجريت مؤخراً دراسة عن تجارب أولياء أمور الأطفال ذوي التوحد في الضفة الغربية (Dababnah and Parish، 2013)، تسلط الضوء على الحاجة لمزيد من الوعي حول هذه الحالة في المجتمع الفلسطيني والحاجة لتوفير المزيد من الدعم لأولياء الأمور. ويظهر التقرير ميلاً لإلقاء اللوم على أم الطفل بسبب إعاقته واعتبار حالته بمثابة "عقاب من الرب".

وفيما يتعلق بالخدمات، بحثت دراسة جديدة أعدها طلاب الطب للدراسات العليا في جامعة النجاح (Zayed and Banifadel، 2012) الخدمات المتوفرة المتعلقة بالتوحد في الضفة الغربية، وكانت النتيجة أنه رغم وجود نماذج منعزلة من الممارسة المفيدة، فإن الصورة الكلية أظهرت وجود نقص كبير في التدريب لتلبية حاجات هؤلاء الأطفال على أن الخدمات تتوافر بشكل أساسي في المناطق الوسطى والجنوبية.

3.4 بعض القضايا الرئيسية في الأدبيات المتعلقة بفلسطين، والاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة والدمج الشامل والتوحد

ومما تقدّم، يتبين أن هناك حاجة لعدة أمور خلال التعامل مع التوحد، منها:

- المزيد من التفهم والوعي في المجتمع الفلسطيني.
- التدريب حول التوحد للمعلمين والعاملين في المجال.
- دعم أولياء الأمور.
- فهم أفضل للدمج الشامل.

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

- تحسين الممارسات التعليمية في المدارس الفلسطينية.
- تفكير المعلمين بممارساتهم حتى يصبحوا باحثين في تخصصهم.
- تعاون المعلمين والمتخصصين الآخرين وتبادلهم المعرفة والمهارات.
- نقاش حول فلسفة التعليم الذي سيقود إلى فهم أوضح حول هدف التعليم.

كانت هناك بعض الفجوات البارزة في أدبيات البحث، حيث لم تتوفر الكثير من الأدلة المتعلقة بالممارسة التعليمية والخدمات المتوفرة للتوحد في فلسطين. وبالرغم من تركيز زايد وبني فضل (Zayed and Banifadel، 2012) على الخدمات المتوفرة للتوحد في الضفة الغربية، إن قضية الممارسة الجيدة للتوحد في مجال التعليم هي خارج نطاق دراستهم.

أما الأدبيات المتعلقة بالدمج الشامل في فلسطين، فقد اقتصرت على أربع دراسات متوفرة باللغة الإنجليزية (Farrell، 2007; Karlsson 2004; Lifshitz، 2004; Opdal، 2001)، التي تقدم فضاء أرحب للنقاش حول معنى الدمج الشامل وتعريفه وممارسته. القضية الأخرى، التي لم تتم معالجتها بعمق في الأدبيات المتوفرة، هي الإعاقة والاختلاف وكيفية فهمها في فلسطين.

استجلت الباحثة عدداً من هذه القضايا، محاولاً فهمها من منظور فلسطيني، ففي القسم التالي شرح لكيفية تصميم البحث للنظر في قضايا الممارسات والخدمات المتعلقة بالتوحد والدمج الشامل في فلسطين.

4. تصميم البحث

إن سؤال البحث المركزي: ما هي الفرص التي يمكن العثور عليها لتطوير ممارسات وخدمات تعليمية جامعة للأطفال ذوي التوحد في فلسطين؟ مع الإشارة بشكل خاص إلى الممارسات التي يتم تطويرها في مدرستين. لقد تطور اختيار سؤال البحث خلال العمل والنقاش مع المعلمين الفلسطينيين حول الحاجة لطرق أفضل من أجل تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في فلسطين. وفي هذا البحث، كانت رغبة في فهم تصورات وتأملات المهنيين وأولياء الأمور في فلسطين، حتى تكون قادرةً على تقديم نتائج مفيدة داخل السياق الفلسطيني.

إن تبني الباحثة النهج الوصفي- باستخدام الأفكار من التحليل الوصفي للظواهر (Smith، JA and Osborn، M، 2008)- دفعها إلى محاولة فهم واستيعاب عالم المشاركين وخلفياتهم، وطرح الأسئلة الجدية عليهم. وقد تبنت الباحثة نهج الأسلوب المختلط، الذي يجمع بين النهجين الكمي والكيفي في الأبحاث مستكملة البحث بالاستجابة للمعطيات الناشئة، متبعةً منهجيتين:

- البحث المبني على السياق.
- دراسة حالة مع بعد البحث الإجرائي.

يعطي الرسم البياني رقم 1 لمحة عامة عن تصميم البحث.

الرسم البياني رقم (1)[5]

حصلت الباحثة على الموافقة الأخلاقية للدراسة من لجنة أخلاقيات الأبحاث في جامعة بيرنيغهام.

استغرق إجراء البحث ثلاث سنوات، اشتملت على خمس رحلات ميدانية إلى فلسطين، وقد استغرقت الرحلة الواحدة أسبوعين كما هو مبين في الجدول رقم 2.

الرحلات الميدانية إلى فلسطين		
1	تشرين الأول 2011	أسبوعان
2	آذار/ نيسان 2012	أسبوعان
3	تشرين الأول/ تشرين الثاني 2012	أسبوعان
4	نيسان 2013	أسبوعان
5	تشرين الثاني 2013	أسبوعان

الجدول رقم 2

4.1 البحث المبني على السياق .. لمحة عامة

تعدد الباحثة في هذا القسم زياراتها لعدد من المراكز والمؤسسات في الضفة الغربية وفي القدس الشرقية. ويبين الجدول رقم 3 المشاركين والمواقع المشاركة في هذا الجانب من الدراسة، على أن الباحثة ممتنة لتوفير المعلومات لها، مدركةً أن هناك العديد من المؤسسات الأخرى والأشخاص الآخرين لم يكن من الممكن إدراج أسمائهم في هذه الدراسة.

البحث المبني على السياق: المشاركون والمواقع		
المركز	**المشاركون**	**الموقع**
مراكز الرعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة		
جمعية النهضة النسائية	المدير	رام الله
جمعية أصدقاء الأطفال ذوي التوحد	المدير، طاقم الإدارة، العاملون في المجال	سردا ورام الله
جبل النجمة	المدير، طاقم الإدارة، العاملون في المجال	سردا
مركز طولكرم للتأهيل	العاملون في المجال وفريق التوعية الزائر	طولكرم
جمعية القدس لرعاية أطفال التوحد (JACCO)	المدير/ العاملون في المجال	القدس
المعلمون، أولياء الأمور، العاملون في المجال، طاقم الجامعة، طاقم الوزارة		
مركز القطان	طلاب الدبلوم في السنوات الأولى (المعلمون)	رام الله
مؤسسة أرض الإنسان- مشروع التعليم الجامع	المدير، فريق المعلمين	القدس
وزارة التربية والتعليم	مديرة الاحتياجات الخاصة وفريقها، مرشدو التعليم الجامع	رام الله
كلية فلسطين الأهلية الجامعية	مدير مركز التربية الخاصة	بيت لحم
جامعة النجاح	المدير وفريق الإدارة والعاملون في المجال- معهد الطفل في جامعة النجاح	نابلس
مدرسة الفرندز	رئيس التعليم المساند، نائب الرئيس، الطاقم، أولياء الأمور	رام الله
مركز الأميرة بسمة	فريق الإدارة في قسم التوحد	القدس
مدرسة فيصل الحسيني	رئيس غرفة المصادر رئيس قسم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية في وزارة التربية والتعليم	رام الله

الجدول رقم 3

اشتملت أساليب جمع المعلومات على المقابلات شبه المنظمة (19)، واستبانة واحدة، وملاحظات ونقاشات مسجلة من الملاحظات الميدانية وورشات عمل المجموعات البؤرية.

4.2 دراسة الحالة مع بُعد البحث الإجرائي.. لمحة عامة

تم العمل مع المشاركين في بيئتين تعليميتين في فلسطين، حيث قدموا مساهمات قيّمة لهذا البحث، والبيئتان التعليميتان هما:

- مدرسة الفرندز للبنات – رام الله.
- مركز الأميرة بسمة – القدس الشرقية.

يتمحور البحث الإجرائي حول المساعدة في تطوير الممارسات إزاء القضية موضوع البحث (Thomas، 2011، McNiff et al.، 1996، Somekh، 2006)، وهنا يكمن البعد الإضافي الذي يعطيه البحث الإجرائي لدراسة الحالة التي قمت بها.

وقد تم اختيار البيئتين نظراً لاحتوائهما على طلبة في طيف التوحد، ولرغبتهما في المشاركة في البحث. في البداية، شاركت مدرسة الفرندز في الدراسة، أما مشاركة مركز الأميرة بسمة فقد شاركت في نهايتها، وفي البيئتين كلتيهما اشتملت مجموعة المشاركين على مجموعة كبيرة من المعلمين والعاملين في المجال.

وتختلف البيئتان عن بعضهما اختلافاً كبيراً، ولكن تمّ في البيئتين كلتيهما البناء على الممارسات الجيدة القائمة من أجل المواصلة في تطويرها؛ عن طريق حلقة من التخطيط والتطبيق والمراجعة. وقد ساهم أولياء الأمور والمعلمون والعاملون في المجال في البيئتين بطريق المقابلات.

الباحثة إلين آشبي تتحدث خلال مساق التوحد – آذار 2012 .

4.3 جمع البيانات وتحليلها

نظرة عامة للبيانات	
بيانات- البحث المبني على السياق	**بيانات- دراسة الحالة/ البحث الإجرائي**
مقابلات شبه منظمة (60-90 دقيقة/ مسجلة)	**مقابلات شبه منظمة (60-90 دقيقة/ مسجلة)**
• أولياء الأمور (6) • المعلمون (5) • العاملون في المجال (2) • مقدمو الخدمات (3) • طاقم وزارة التربية والتعليم (2) • طاقم الجامعة (1)	• أولياء أمور (6) • معلمون وعاملون في المجال (7) **الاستبانات** (الأولية والمؤقتة والنهائية) **محضر الاجتماعات** (اجتماعات وجهاً لوجه واجتماعات على سكايب) **قصص (المعلمون والعاملون في المجال يكتبون عن ممارساتهم)** **ملاحظات شبه منظمة حول الممارسات الصفية المتعلقة بالتوحد** **المواد المطورة من أجل دعم الممارسات (مخزنة على الويكي(Wiki)** **ملاحظات من الميدان تتعلق بآرائي ونقاشاتي غير الرسمية** **بيانات ورشة العمل**
ورشة عمل وزارة التربية والتعليم (يومان) • الاستبانات • نقاشات المجموعة البؤرية (3)	
ملاحظات من الميدان • نقاشات غير رسمية • ملاحظات	

جدول رقم 4

تم تبويب المعلومات في ثلاث مجموعات واسعة للبيانات، ومن ثم تصنيف البيانات لتحديد الأدلة الداعمة والمتناقضة داخل مجموعات البيانات وبينها. وتشتمل مجموعات البيانات الثلاث على:

مجموعة البيانات
مجموعة البيانات الأولى: المقابلات المسجلة (19) تم تحديد المواضيع الرئيسية خلال عملية وصفية من القراءة المتأنية وإعادة القراءة، والمواضيع الرئيسية هي: **أ. الاحتياجات الخاصة/ الإضافية والإعاقات في فلسطين.** **ب. تشخيص التوحد في فلسطين.** **ت. الخدمات المتوفرة المتعلقة بالتوحد في فلسطين.** **ث. الاتجاهات والآراء الاجتماعية (المتعلقة بالتوحد والاحتياجات الخاصة والإعاقات).** **ج. الدمج.** **ح. العقبات أمام عملية تطوير الخدمات المتوفرة للأطفال ذوي التوحد.** **خ. الفرص والتطلعات المتعلقة بالخدمات المتوفرة للأطفال ذوي التوحد.** وقد زودت المقابلات مع أولياء الأمور (6) بموضوعين إضافيين: **د. طفلي والتأثير على العائلة.** **ذ. تأثير الاحتلال.**
مجموعة البيانات الثانية: ورشة العمل مع وزارة التربية والتعليم • **الاستبانة** تم تحليل الاستبانات بطريقة كمية؛ لاستخراج معلومات حول معرفة وآراء المشاركين المتعلقة باحتياجات الأطفال ذوي التوحد. تمّ عرض النتائج عن طريق رسومات بيانية وتم تحديد القضايا الرئيسية. • **نقاشات المجموعة البؤرية** تم تحليل النقاشات بتقسيمها لموضوعات؛ لتحديد آراء المشاركين المتعلقة بالعقبات ونقاط القوة والاحتياجات.
مجموعة البيانات الثالثة: دراسة حالة/ البحث الإجرائي • مقابلات. • استبانات. • تسجيل الاجتماعات والنقاشات. • ملاحظات شبه منظمة. • قصص. • الويكي (The Wiki).[7] تمت كتابة مدونة سردية وصفية لتحليل بيانات دراسة الحالة.

جدول رقم 5

لم أُدرج التفاصيل الكاملة عن تحليل البيانات هنا، وسأُضمنها في رسالة الدكتوراه.

5. البحث المبني على السياق.. نتائج البحث

«التوحد هو (مجال جديد) في فلسطين، وهو مجال غير مفهوم على نطاق واسع من قبل المختصين أو قبل المجتمع ككل»
مسؤول وزاري (M1)

في هذا القسم، تناقش الباحثة النتائج القيّمة التي نتجت عن "البحث المبني على السياق"، استناداً إلى نتائج تسع عشرة مقابلة شبه منظمة مع المعلمين والعاملين في المجال وأولياء الأمور. ويستند هذا القسم أيضاً إلى البيانات المأخوذة من ملاحظات النقاشات والزيارات والمشاهدات التي تمت خلال الدراسة، وإضافةً إلى

ذلك، كانت ورشة العمل مع وزارة التربية والتعليم التي عقدت على مدى يومين مصدراً آخر جيداً للبيانات.

وأصبح لدينا سبعة موضوعات عقب البحث المبني على السياق، هي:

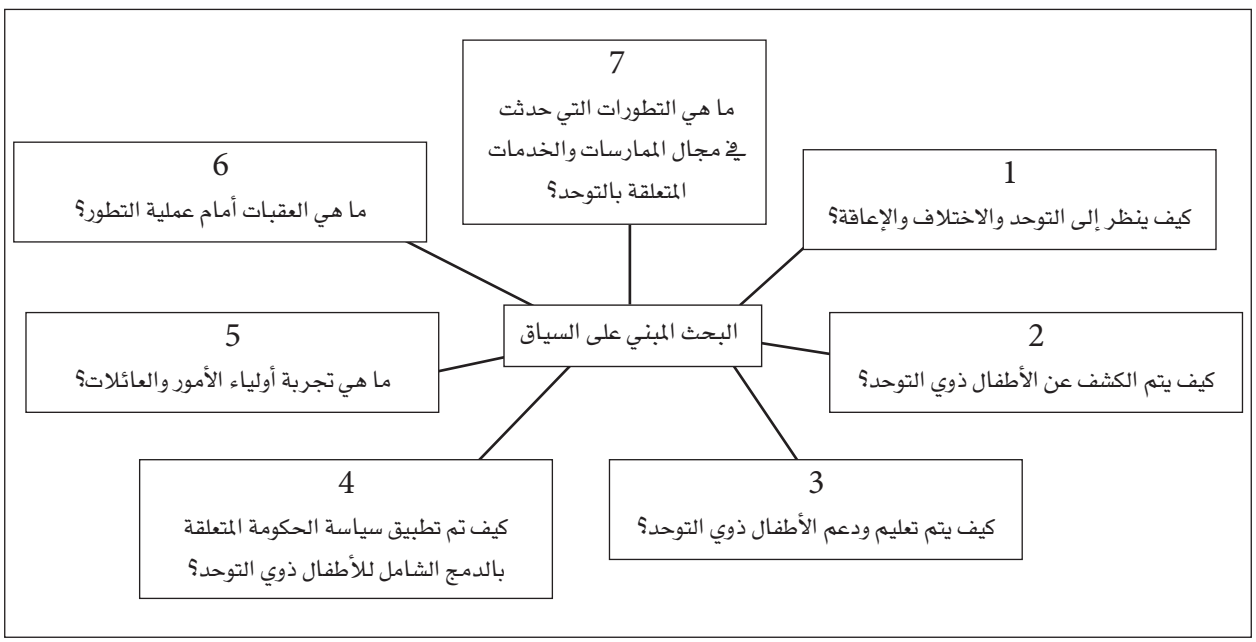
1. الاتجاهات المتعلقة بالتوحد والإعاقة والاختلاف.
2. تشخيص التوحد.
3. الممارسات والخدمات المتوفرة للأطفال ذوي التوحد.
4. الدمج الشامل.
5. خبرات أولياء الأمور والعائلات.
6. العقبات أمام عملية التطور.
7. التطورات التي حدثت في الممارسات والخدمات المتعلقة بالتوحد.

وقد يكون موضوع العقبات أمام عملية التطور هو أهم ما نتج عن البحث المبني على السياق، غير أن الباحثة عزفت عن التركيز على "العقبات" كمحور رئيسي؛ بسبب رغبتها في أن تبنى هذه الدراسة على التطلعات والممارسات الإيجابية، بدلاً من التركيز على العقبات والحواجز الحقيقية التي يواجهها الفلسطينيون وتعيق عملية التقدم.

إن موضوع "العقبات أمام عملية التقدم" جوهري؛ إذ يمكن النظر إليه كأحد المواضيع الفرعية الكامنة أو كخلفية للمواضيع الأخرى، حيث يمكن تشبيهه بجدار الفصل العنصري، الذي يعزل الأراضي المحتلة ويفصلها، مكوناً المشهد الخلفي للحياة اليومية، كونه غير بعيد عن الأنظار.

غير أن الباحثة تركز على البناء والتطلع إلى المستقبل بدلاً من التركيز على العقبات.

ينظر هذا القسم في البيانات الناتجة عن المواضيع السبعة كلاً على حدة، إذ تم تحويل المواضيع إلى أسئلة (الرسم البياني رقم 2).



الرسم البياني رقم (2)

كيف ينظر إلى التوحد والاختلاف والإعاقة؟

«يظن الناس أن التوحد يعني الإعاقة العقلية»
ولي أمر (FN 25.3.12)

يكشف التدقيق في البيانات عن صورة مختلطة، وتغير التوجهات المتعلقة بالأطفال الذين ينظر إليهم على أنهم مختلفون عن النمط العادي. غير أن التصور السائد يدل على وجود اتجاهات اجتماعية سلبية واسعة النطاق، تتعلق بالتوحد والاحتياجات الخاصة والإعاقة، كما هو مبين في الجدول رقم 6.

الاتجاهات المتعلقة بالتوحد والاحتياجات الخاصة والإعاقة.. تعليقات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم	
M2	عندما وقعنا اتفاقية افتتاح 36 غرفة مصادر، أنا كنت في أستوكهولم وقتها. قال لي الوزير «ماذا تفعلين يا شفا، سيقول الناس على الهاتف والتلفاز والراديو إننا افتتحنا غرفا من أجل الأغبياء والمتخلفين عقلياً».
T2	يوجد بعض الأسر التي تبقي أبناءها في غرفة بالمنزل، بحث لا يظهرون للآخرين.
T1	ما زلنا لا نملك آراء إيجابية، ينظر الناس في مجتمعنا إلى القضية من منظور شفقة (...) شفقة كما تعرفين، وينظرون إليها من ناحية دينية خيرية (...) أهالي مساكين.
T1	إن وصمة العار الاجتماعية المتعلقة بالتوحد بشكل عام ليست إيجابية، ومن الصعب جداً على الأهل والناس فهم ما يعنيه، حيث يربطون الموضوع بمشكلة عقلية، وفي بعض الأحيان يخافون حتى التكلم عنه.
SP1	يبقى الأطفال معزولين في البيت في بعض الأحيان.
SP1	في الحفلات مثل الأعياد، عندما تخرج العائلة للزيارة، يُحتجز الطفل (ذو التوحد) في غرفة، ولا يدعون أحداً يعرف عنه، وقد يضربونه حتى لا يقوم بإصدار أي صوت. وهناك مشكلة في حال وجود أبناء آخرين لدى هذه العائلة، حيث يعزف الآخرون عن الزواج منهم لأن هذه العائلة لديها إعاقة، وفي حال حصل الزواج فسيكون لديك ابن مثله (لديه توحد).
SP1	تسأل الأم لماذا رزقنا بهذا الطفل؟ ماذا فعلنا لكي نرزق بهذا الطفل؟ لا يريدون أن يعرف الجيران أن لديهم هذا الطفل. يقومون بإخفاء هذا الطفل. يبحثون عن مؤسسات لإرسال الطفل إليها ليعيش فيها.
SP1	وُجد طفل في بيتونيا عمره 23 عاماً، وقد تم ربطه في مكان مع الغنم. لدينا العديد من القصص المشابهة في قرى قرب الخليل وشمال نابلس (..)، قصص كثيرة. يعاني الأطفال ذوو التوحد من مشكلة حقيقية في فلسطين.
SP1	يعتقد الناس أن صرف المال على هؤلاء الأطفال لا يجدي نفعاً.
SP2	انتقل ابن عمي إلى الولايات المتحدة؛ لأن والده لا يرغب أن يقول الناس من حوله إن ابنه لديه توحد.
SP2	بعض الأهالي لديهم مشكلة؛ حيث يفضلون الاختفاء، ويرفضون قبول أن طفلهم لديه توحد.
U1	(لدى الأهالي اتجاهات سلبية)؛ لأنهم ضحية التربية الخاطئة في الماضي.
T1	عندما لا يستطيع (الطفل ذو التوحد) الكتابة أو الرسم تصبح (الأم) متوترة جداً، وتقوم حتى بتهديده بضربه بالحذاء.
T5	نطور عملنا، حالياً، من أجل التعامل مع هؤلاء الأطفال (الأطفال ذوي «المشاكل العقلية») لأنهم، عادةً، يخرجون من المدرسة ويصبحون المجرمين في الشوارع لاحقاً في الحياة، فهذا جزء مهم جداً من عملنا.

جدول رقم (6)

إن الكلمات التي يستخدمها الناس لوصف التوحد تدل على الطريقة التي ينظر بها إلى القضية، ويشير تحليل إجابات مرشدي التعليم الجامع للاستبانة إلى أنهم ينظرون إلى التوحد من منطلق العجز (MoE Q).

فقد كان هناك شخص واحد فقط من أصل أربعين، ذكر أن هناك قدرات ونقاط قوة ترتبط بالتوحد، فليس غريباً أن ينظر العديد إلى التوحد كَـ "اضطراب"، كما يشار إليه عادةً بـ "اضطراب طيف التوحد"، ولكن المفردات الأخرى مثل "مرض عقلي"، و"الخلل"، و"المرض"، والحاجة لـ "العلاج"، و"التأهيل" الدواء" تدفع دفعا إلى الاستنتاج أن النموذج الطبي (كما أشير إليه في القسم الثاني من البحث) هو النموذج السائد عند النظر إلى التوحد.

أظهرت البيانات المستخلصة من المقابلات أن هناك فهماً محدوداً للتوحد، وقد أثار عدد من الأشخاص الذين قوبلوا موضوع محدودية فهم "اتساع طيف التوحد" مثل:

"في الضفة الغربية، في حال وُجد شخص ذو توحد وأداؤه عال، لا ينظر إليه أحد كشخص ذي توحد" (PR1).

"نحن لا نعرف عن التوحد الموهوب أيضاً" (SP1).

فيما تحدث آخرون عن الاتجاهات المتغيرة، والتقبل الأكبر للاختلاف والإعاقة والاحتياجات التعليمية الخاصة، وإثارة قضية فيها تفاؤل:

"يبدو أن هناك ازدياداً في تقبل الإعاقة والاحتياجات التعليمية الخاصة، على الرغم من أن هذا ليس هو الحال في كل المجتمع. الاتجاهات في حالة تغير". (M1)

"يتم تقبل الطفل ذي الإعاقة أكثر وأكثر في المدارس والمجتمع والبيت. لم تعد الإعاقة شيئاً معيباً الآن". (T5)

"أصبح هناك وعي في وسائل الإعلام حول التوحد في الوقت الحاضر. يتم الحديث عنه أكثر. أصبح أكثر شيوعاً. ولا يتم النظر إليه كذنب الوالدين. هناك وعي عام في وسائل الإعلام العربية أيضاً. في الوقت الحاضر وبوجود الأقمار الصناعية، يمكن للناس مشاهدة جميع المحطات، فزاد ذلك من اهتمام الناس". (T1)

"في البداية، كان من الصعب إقناع الأهل أن بإمكان أبنائهم ذوي التحديات التعلم في المدارس الحكومية. اعتقد الأهل أن الطلاب الآخرين سيسخرون من أبنائهم. فقد كان أهالي الأطفال ذوي التحديات البصرية يرغبون في تعليم أبنائهم في مدارس خاصة، ولكن الأمور تتغير. يوجد العديد من قصص النجاح". (M2)

"يختلف الحاضر عن الماضي بشكل كبير. يتم الآن قبولهم (ذوي الاحتياجات الإضافية) طبعاً. ربما لا يتم قبول الجميع، ولكن يتم قبول الأغلبية بسبب زيادة الوعي حول الاحتياجات الخاصة. قبل الزواج، كان عليهم القيام بفحوصات دم لمعرفة إذا كان باستطاعتهم الزواج أم لا". (T2)

بيد أن شخصين أبديا صورة إيجابية لتعامل الأطفال الآخرين في مدرستهما مع الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية والمختلفة، حيث كان من المثير للاهتمام أن ذلك شيء يتم تشجيعه بنشاط من قبل وزارة التربية والتعليم، كما هو مشار إليه في الاقتباس الثاني:

"إن (الأقران في المدرسة) يحبون (الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)، ويقومون بمساعدتهم ويصبح بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في حالة أفضل من الأطفال الاعتياديين". (T4)

"إن توجهات الأطفال أفضل بكثير من توجهات البالغين. هناك تقبل أفضل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الأطفال. في كل مدرسة لدينا لجنة من الأصدقاء (أصدقاء الأشخاص ذوي الاحتياجات) يقومون بمساعدة زملائهم". (M2)

وبشأن حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات وصعوبات التعلم والتوحد، قال عدد من الذين قوبلوا:

"تعلمنا كشعب فلسطيني المطالبة والدفاع عن حقوقنا، ونقوم الآن بالمطالبة بحقوق الأطفال الأشخاص ذوي الاحتياجات". (M2)

"إن الناس في الوقت الحاضر أكثر إدراكاً أن هؤلاء هم أشخاص، هم بشر. ينبغي أن تكون لديهم فرص متساوية ويقومون الآن بالمطالبة بحقوقهم والدفاع عنها. يوجد العديد من المؤسسات والمؤسسات الأجنبية التي تدعم هؤلاء الأشخاص الذين يدعمون الأشخاص ذوي الاحتياجات أو صعوبات التعلم". (T3)

"وجود شخص يعمل من أجل حقوق الإنسان في مركز للأشخاص ذوي الإعاقة هو شيء مميز. لقد كتبت عدداً من المقالات على الإنترنت بخصوص الأطفال هنا، وعن حقهم في التعليم، وعن مشكلة التوحد في فلسطين". (SP1)

"ينبغي أن يحصل كل طالب على حقوقه، ومنها المساواة الاجتماعية". (T4)

والتفت شخص من بين الذين قوبلوا إلى وجود تقبل أكبر للإعاقة الجسدية، مقارنةً بالإعاقات أو الاختلافات الأخرى:

"في المجتمع الفلسطيني لا توجد أي مشكلة تجاه الإعاقة الجسدية لأن المجتمع الفلسطيني مر بانتفاضتين خلفتا العديد من الإصابات في العمود الفقري.. إلخ، فبالتالي يتم التعامل مع الشخص وكأنه بطل (إذا كان لديك إعاقة جسدية يتم التفكير بك كأنك بطل)".

"وقد ارتبط ذلك إيجابياً مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. تتم مساعدتهم بشكل أكبر من الأشخاص ذوي التحديات الذهنية أو ذوي التوحد. يتم حالياً النظر في تكييف البيئة من أجلهم: الشوارع والبنايات. يتم الآن تقبلهم أكثر من الوقت الماضي. ولكن بالنسبة للتحديات الذهنية والتوحد، لا يوجد وعي كاف حتى الوقت الحاضر، خاصةً حول التوحد. يقوم بعض الناس التعامل معهم كأشخاص ذوي إعاقة عقلية. عندما تذهب الأم إلى المطعم بصحبة ابنها ذوي التوحد، يتم النظر إليها وكأنها لم تعرف كيف تربي ابنها". (PR1)

وقد التفت إلى القضية ذاتها كارلسون (Karlsson، 2004)، معتبراً أن الانتفاضتين كلتيهما أحدثتا أثراً إيجابياً في الاتجاهات المتعلقة بالإعاقة الجسدية في فلسطين، ويذهب أوبدال (2001) أبعد من ذلك، موضحاً أن الأولوية تعطي لذوي التحديات الحركية أكثر من غيرها من التحديات في المجتمعات العربية عامةً.

وبشأن تباين الاتجاهات الاجتماعية باختلاف المناطق جغرافياً، قال عدد من الذين قوبلوا:

"قد تكون (الاتجاهات المتعلقة بالتوحد) في منطقة رام الله أفضل، ولكن هناك مشكلة في القرى في منطقة الشمال والجنوب". (SP1)

"في القرى ينظر إلى هذه القضايا كأنها عار، فيقومون بإخفاء الطفل وعزله وإقصائه، أما رام الله فهي مثقفة ومتعلمة ومتقبلة أكثر بكثير". (P3)

وتظهر الاختلافات المتعلقة بالمناطق أيضاً في النتائج التالية المتعلقة بالتشخيص والكشف (القسم 5.2)، والخدمات من أجل الأطفال ذوي التوحد (5.3).

5.2 كيف يتم الكشف عن الأطفال ذوي التوحد؟

«يعد التشخيص السليم مشكلة في كل المجالات، ولكنه يعد إشكالية أكبر في مجال التوحد»
معالج مهني (PR1)

في أي نقاش حول التوحد في فلسطين، سواء مع أولياء الأمور أو المهنيين، غالباً ما يتم التطرق لقضية التشخيص، وقد تكلم العديد من الأشخاص الذين قوبلوا عن عدم وجود تشخيص معتمد في فلسطين:

"لا توجد أي فرصة لوجود تشخيص سليم في فلسطين". (M1)

"لم أحصل حتى الآن (لم أحصل أبداً) على أي تشخيص رسمي في الضفة الغربية من مصدر معتمد. أقول ذلك بثقة كاملة". (T1)

"لا يمكن العثور على متخصصين في بلادنا. المتخصصون غير مؤهلين. لا يعرفون كيفية تحديد الاحتياجات ونقاط القوة لدى الطفل". (SP3)

غير أن أحدهم تحدث عن حادثة أليمة لعائلته عندما حاولت الحصول على تشخيص لطفل صغير:

"دخل الطفل إلى غرفة الفحص مدة خمس عشرة دقيقة، ثم خرجت المختصة بظرف، وأشارت إلى أن التشخيص في داخله. فتحت الظرف وقرأت: (يعاني أخوكِ من التخلف العقلي وعليه الالتحاق في برنامجنا)". (U1)

وفي السياق ذاته، ذكرت أم أخرى أن الطبيب أخبرها عن ابنها «لا يمكن أن يكون ذا توحد فهو يشاهد التلفاز» (FN 11\12).

أما بخصوص وقت تشخيص التوحد، فقال آخرون إنه يتم في وقت متأخر:

"غالباً ما يتم التشخيص (في حال تم) عندما يكون الطفل في سن السادسة أو السابعة وهذا وقت متأخر". (SP1)

"في فلسطين، نكتشف أن الطفل في طيف التوحد عند دخوله المدرسة، وليس قبل ذلك". (T4)

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

لكنّ أحداً نبّه إلى عدم وجود فئة للتوحد في تقارير نسبة الإعاقات في الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، وعندما سألهم: «لماذا لا توجد فئة للتوحد؟»، أجابوه- وهم على صواب: «بسبب عدم وجود التشخيص». (U1)

كان هناك تفاوت ملحوظ في الخبرات بين أولياء الأمور الذين يعيشون في الضفة الغربية وأولئك الذين يعيشون في القدس الشرقية.

ويبدو أنه كان بمقدور أولياء الأمور الذين يعيشون في القدس الشرقية الحصول على تشخيص لأبنائهم، إذ تبين أن اثنين من الأهالي من أصل ثلاثة حصلوا على تشخيص من أطباء في المدينة، أما الثالث فقد حصل على التشخيص من طبيب فرنسي في بيت لحم.

وبحسب أحد الأشخاص، فإن سكان الضفة الغربية يعانون أكثر؛ لأن عليهم دفع المال أكثر للحصول على تشخيص، في حين أن التشخص مجاني في القدس الشرقية (132/FN 11).

وقد أبدى أهالي الضفة الغربية شعورهم بالإحباط عند زيارتهم الأطباء والمختصين الذين لا يكون بإمكانهم منح الأهل نصيحة واضحة عن أبنائهم، فقد قال أحد الأهالي من الضفة الغربية:

"لدينا العديد من الأسئلة من دون أجوبة. للأسف لم يساعدنا الأطباء. لم يذكروا كلمة توحد أبداً". (P2)

كما أفصح عدد من الأهالي عن عدم رضاهم عن عدد المرات التي يتم فيها إعطاء الأدوية للأطفال ذوي التوحد، أو ذوي السلوكيات التي قد ترتبط بالتوحد:

"لم تعرف العائلات ما عليها فعله، فكانت تذهب إلى طبيب الأعصاب المتخصص للأطفال، ويقوم الطبيب بإعطاء معظم العائلات دواء الريتالين". (PR1)

"يقوم الأطباء بإعطاء الطفل أدوية مثل الريتالين لتهدئته وجعله غير نشيط. أظن أن هذه مشكلة. يقومون بإعطائهم الأدوية لجعلهم ينامون أو ليسكتوا، ولا توجد أي طرق تدخل من أجل التوحد". (SP1)

"إن إعطاء الكثير من الأدوية هو عقبة أمام تشخيصنا السلوكي للطفل. إن هذه عقبة كبيرة بالنسبة لنا". (U1)

ومع ذلك، فإن ضغط أولياء الأمور يمكن أن يكون عاملاً يؤدي إلى الإفراط في كمية الدواء التي يصفها الطبيب للطفل، حيث أفاد أحد الأشخاص أن الطبيب قال له:

"في بعض الأحيان لا أرغب بوصف الدواء ولكن الأهالي يصرون. ويقولون: إذ لم تقم بإعطائنا الدواء فأنت طبيب غبي. هم يرغبون في أن يروا أبناءهم أكثر هدوءاً ونوماً، ولكن لا يعتبر هذا حلاً". (U1)

وربما تكون الضبابية حول طبيعة الصعوبات الحقيقية التي يواجهها الطفل عاملاً يؤدي إلى التدخل غير الملائم:

"غالباً ما يكون هناك الكثير من الخلط؛ فقد يتم تشخيص الأطفال باضطراب نقص الانتباه والحركة الزائدة (ADHD)، ويتم إعطاؤهم الريتالين بدلاً من إدراك وجود مشكلة في التواصل والتفاعل الاجتماعي". (T1)

وقد شكّلت هذه الضبابية حول التوحد خلفية للعديد من المقابلات والنقاشات:

"هناك الكثير من الخلط بين الإعاقة العقلية والتوحد". (M2)

"لا يتم تشخيص الأطفال ذوي التوحد بشكل ملائم، وقد يُظن أن لديهم إعاقة عقلية أو صعوبات سلوكية". (M1)

ولهذا اعتبر أحد الأشخاص أن أولياء الأمور أحيانا يقومون بـ"التسوق" لشراء تشخيص:

"يوجد سوق في فلسطين. يقوم (الأهل) بدفع مبلغ 1500 شيكل وما يعادل 300£. يحصلون على ورقة مكتوب فيها (يعاني ابنكم من التوحد). المشكلة هي أن الأشخاص الذين يفحصون الطفل لا يكتبون تقريرا. وقد يتم فحص الطفل من قبل 30 شخصا. يقوم (الأهل) بالدوران كأنها عملية تسوق". (U1)

وأدرك البعض حقيقة أنه من دون تشخيص قد لا يتم توفير الخدمات للطفل ذي التوحد:

"علينا أولاً أن نكشف عن الأشخاص ذوي التوحد عن طريق تشخيص معتمد في فلسطين أو إسرائيل أو دولة أخرى، والخطوة التالية هي أن نسأل: كيف نستطيع مساعدة هؤلاء الأشخاص؟ وما هي أفضل الخدمات التي علينا توفيرها لهم؟". (M1)

وخلال ورشة العمل التي عقدت مع مرشدي التعليم الجامع وطاقم الوزارة، أعرب 44% من المشاركين عن شعورهم بالإحباط لعدم وجود تشخيص في فلسطين، بينما شعرت إحدى المجموعات أنه بالرغم من «الشعور بعدم القدرة على فعل أي شيء من دون

التشخيص السليم إلا أننا نستطيع المحاولة والعمل مع هؤلاء الأطفال».

كما أن عدداً من الأشخاص الذين قوبلوا والمشاركين من الوزارة أبدوا ثقةً بأفكارهم المتعلقة بكيفية التشخيص السليم، مدركين الحاجة إلى «أسلوب الفريق ولكننا نفتقر لهذا الفريق هنا» (SP1)، إضافةً إلى الحاجة للسماح «لستة شهور من ملاحظة الطفل في مجتمعه»، قبل التشخيص (U1).

من جهتهم، اقترح المسؤولون في جمعية أصدقاء التوحد (FACS) على وزارة الشؤون الاجتماعية إنشاء مركز للتشخيص متعدد التخصصات في الضفة الغربية، إلا أنهم لم يتلقوا إجابة حتى الآن. (FN4.13)

تحدث أحد الأشخاص عن تطوير أداة الكشف عن التوحد، وهي أداة (BAT) لتشخيص اضطرابات طيف التوحد السلوكية، التي بُنيت على أساس البحث الدقيق والاستشارات، حيث قدمت أداة تشخيص التوحد في الأراضي الفلسطينية لأول مرة.

"نحن موجودون على قطعة أرض صغيرة في فلسطين، ولكننا ما زلنا نظن أننا قادرون على المساهمة. إنها مساهمتنا على مستوى عالمي". (U1)

استناداً للطبعة العاشرة للتصنيف العالمي للأمراض (ICD10)، تأخذ أداة التشخيص (BAT) بعين الاعتبار الاختلافات الثقافية التي تؤثر فيه، كما تسمح الأداة للأهل باستخدامها، وفق الاختلافات الثقافية بالطريقة التي تم تطويرها بها.

5.3 كيف يتم تعليم الأطفال ذوي التوحد ودعمهم؟

«أشعر أن (وزارة التربية والتعليم) مترددة بعض الشيء أو خائفة. لا أظن أنهم يؤمنون حقاً بأن باستطاعة الطفل في طيف التوحد أن يكون جزءاً من المدرسة»
معلمة (T1)

إحدى ركائز البحث هي أن التوحد مجال جديد في فلسطين وغير مُطور، فقد أكد المعلمون والعاملون في المجال ومسؤولو الوزارة أن فلسطين غير جاهزة بعد لمخاطبة احتياجات الأطفال ذوي التوحد (الجدول رقم 7).

الدعم غير المتطور للأطفال ذوي التوحد.. تعليقات الأشخاص الذين تمت مقابلتهم	
M2	نحن غير جاهزين للعمل مع الأطفال في طيف التوحد. أنا أعتقد أننا بحاجة لذلك.
M2	نحن ندرك أن (مرشدي التعليم الجامع) لديهم معرفة قليلة في هذا المجال، وما يعرفونه هو من قراءتهم الخاصة.
M1	إن (مرشدي التعليم الجامع) لديهم فهم محدود لطيف التوحد، ولطرق التدخل التي يمكن أن تدعم هؤلاء الأطفال في المدارس.
M1	إن الناس الذين يعرفون عن التوحد قليلون في فلسطين.
T3	أعتقد أننا بحاجة للتدريب.
T5	هناك الكثير من الناس الذين يحاولون العمل مع الأطفال ذوي التوحد، ولكن لسوء الحظ لا نعرف إذا ما كانوا يقومون بالعمل الصحيح أو الخاطئ.
T1	حتى أكثر المعلمات دعماً (قد يقولون) في بعض الأحيان: «يا إلهي إنه مدلع».
T1	أشعر أن (وزارة التربية والتعليم) مترددون بعض الشيء، ومتخوفون. لا أعتقد أنهم يؤمنون حقاً أن الأطفال في طيف التوحد يستطيعون أن يكونوا جزءاً من المدرسة.
T4	ليست لدي خلفية جيدة عن التوحد. لا أعرف كيف أُنظم لهؤلاء الأطفال، أو كيف أعرف أو أشك في أن هذا الطفل لديه توحد. الطاقم هنا لا يعرف أيضاً، فهو بحاجة إلى التدريب وورشات العمل.
SP1	لدينا مشكلة كبيرة في فلسطين؛ لأننا لا نفهم جيداً ما هو التوحد، وعادةً لا نفرق بين الأشخاص ذوي التوحد والأشخاص ذوي الإعاقات العقلية.
SP2	الناس غير مؤهلين.
T1	إحدى العقبات الرئيسية التي واجهتها هي عدم وجود شخص بإمكاني استشارته، أو المناقشة معه، أو مشاركته تجربتي في المدرسة.

جدول رقم (7)

في المملكة المتحدة، يتم تعليم 70% من الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية، ولكن من غير الممكن أن نعرف عدد الأطفال ذوي التوحد، في حال وجد، الذين يتعلمون في المدارس الحكومية في فلسطين، ولأي درجة يتم تلبية احتياجاتهم.

وقال أحد الأشخاص الذين قوبلوا إنه «متأكد بنسبة 100% من أن أطفالاً ذوي توحد موجودون في المدارس الحكومية. وفي بعض الأحيان، لا يعرف المعلمون أو حتى ما يطلق عليهم المتخصصون أن هؤلاء الأطفال في طيف التوحد» (T1).

أما المشاركون من الوزارة فقد حددوا ثمانية أطفال يظنون أنهم في طيف التوحد؛ بحيث يتم دمج اثنين منهم بنجاح في المدارس النظامية، واثنين منهم في مراكز خاصة، وفيما اثنان منهم لا يتم تقديم الخدمات لهم، واثنان التحقا بالمدرسة مسبقاً، ولكنهم غير موجودين الآن، على أن الأسباب غير واضحة.

ربما يكون تأثير إعطاء المعلمين كيفية العمل مع الأطفال ذوي التوحد مفيداً جداً، وأيدت هذا الاعتقاد إحدى معلمات القدس الشرقية التي حضرت سابقاً ورشة حول التوحد كانت بالتعاون مع (QCERD) في العام 2010. وشرحت المعلمة "قصة نجاح" في عملها مع طفل ذي توحد في الصف الرابع، وعزت النجاح لاستخدام الاستراتيجيات التي تعلمتها من الورشة.

وقال أحد أعضاء طاقم الوزارة إن "غالبية الأطفال في طيف التوحد موجودون في المراكز الخاصة" (M2). ويتم تقديم الخدمات لهم مع غيرهم من مجموعة الأطفال ذوي الاحتياجات الأخرى.

وقال آخر إن مراكز الاحتياجات الخاصة قد تكون مترددة لقبول بعض الأطفال ذوي السلوكيات الصعبة؛ وبالتالي لا يحصل جميع الأطفال على إمكانية القبول في المراكز:

"لا نستطيع توفير الخدمات لجميع الأطفال الراغبين بالتسجيل هنا. فإذا تقدمت أم لطفل ذي توحد في عمر 3 أو 4 سنوات، ولا يملك مهارات التواصل أو يكون هذا الطفل ذا نشاط زائد وطلبت المساعدة مني، فإن هذه مشكلة. لا تستقبله المراكز". (SP1)

تمكنت الباحثة من زيارة ستة مراكز خلال فترة البحث، كما هو مبين في الجدول رقم 8. وقد تم شمل مركز الأميرة بسمة هنا كونه مركزاً متخصصاً، وهو أحد المراكز الموجودة في البيئتين التي تمت فيهما دراسة الحالة.

المراكز التي تمت زيارتها	
جمعية النهضة النسائية	رام الله
جمعية أصدقاء الأطفال ذوي التوحد	رام الله وسردا
جبل النجمة	سردا
مركز طولكرم للتأهيل	طولكرم
جمعية القدس لرعاية أطفال التوحد (JACCO)	القدس
مركز الأميرة بسمة	القدس

جدول رقم (8)

في المراكز الستة التي زرتها، كان هناك أطفال تم تشخيصهم بالتوحد، على أن مركز الأميرة بسمة - بوجود طاقم متدرب ومنهج قائم على التخصصات المتعددة - يوفر خدمات جيدة في السنوات المبكرة، مبنية على مجموعة من الاستراتيجيات، بما في ذلك (PECS) و(TEACCH) (كما تم وصفها في صفحة 12) و(DIR) (تطوري، فروق فردية، مبنية على العلاقات).

وفي المراكز الأخرى التي لا تملك الفرص المشابهة، تحدث الطاقم عن فرص محدودة لتطوير التقبل والخبرة في مجال العمل مع الأطفال ذوي التوحد. ويدعم هذا نتائج المقابلات وورشات عمل الوزارة، إضافةً إلى المجموعة الواسعة من الدراسات التي قام بها زايد وبني فضل (2012).

من ناحية أُخرى، وجد البحث نقاط قوة ملحوظة في المراكز الستة جميعها: كان لدى الجميع اتجاهات إيجابية لرعاية الأطفال، والرغبة في بناء علاقات جيدة داخل البيئة الداعمة، وتستخدم خمسة مراكز الخطط التعليمية الفردية.

شرح مدير أحد المراكز كيف يقومون بدمج أطفال المركز- إذا أمكن- في المدارس النظامية، وقد تم دمج ثلاثة أطفال على هذا النحو، إلا أن اثنين من المراكز يعملان على تطوير الخدمات من أجل الشباب، ودعم انتقالهم إلى مرحلة الرشد.

وبشأن عمل المراكز مع أولياء الأمور ومشاركتهم للأساليب، قال مدير أحد مراكز أربعة تعمل على ذلك: «نعتبر هنا أن العمل مع أولياء الأمور هو في غاية الأهمية، حيث يقضي الطفل وقتا أكثر في البيت. نقوم بتدريب أولياء الأمور» (SP3).

أما المركز الخامس، فقد قال إن «أولياء الأمور غير مهتمين أبداً بكيفية مساعدة الأطفال، لكنهم يريدون أن يبقوا الطفل بعيداً لبضعة ساعات كل يوم». (FN4\13)

يُناقش البحث الأساليب الفعّالة المستخدمة في مركز الأميرة بسمة بشكل كامل في قسم دراسة الحالة. والملاحظ أن المراكز الخمسة

الأخرى التي زرتها تملك معرفة محدودة في مجال الاستراتيجيات الخاصة بالتوحد؛ ويرجع ذلك إلى انعدام وجود فرص التدريب والافتقار إلى الموارد المستدامة، وليس لعدم وجود الطموح لتوفير خدمات جيدة للأطفال الذين يقومون برعايتهم.

تباينت الاستراتيجيات في المراكز تبايناً تاماً، فبينما احتوت استراتيجية أحد المراكز على أساليب منظمة، واستخدم (PECS) (SP3) "نشاطات تحفز التركيز واستخدم الشمعة في الظلام والأحاجي واللعب الحسي (الرمل والرغوة.. إلخ) والموسيقى واللعب بالخارج" (FN4\13)، فيما استخدم مركز آخر أسلوب الدمج الشامل لدعم الأطفال وتمكينهم من الالتحاق بالمدارس النظامية.

واستفاد مركز آخر من "العديد من الجلسات الفردية، مركّزاً على النشاطات الحسية وتعليم مهارات الاستقلالية وطرق الاسترخاء" (FN6\11\12)، في حين كان في مركز آخر "معلمون يفتقرون للتدريب والراتب الجيد (...) يحاولون التأقلم بقدر المستطاع في بيئة صعبة جداً، ويحاولون العمل مع مجموعة متنوعة من الأطفال في أعمار مختلفة (سن 3 حتى 12) في غرفة صغيرة لا تحتوي على المعدات أبداً" (FN. 24\4\13).

اتفقت المراكز الستة في الرغبة في تطوير المعرفة والمهارات المتعلقة بالتوحد، حيث تمت متابعة هذه الرغبة عندما سنحت الفرص. وكان لدى أحد المراكز طموح كبير في ما يأملون تحقيقه من أجل الأطفال والعائلات التي يقومون بتوفير الخدمات لها، ولكنهم بيّنوا عدم وجود دعم من الدوائر الحكومية لما يقومون به من عمل (FN 4\13) بالرغم من أن عملهم لاقى استحساناً.

إن الافتقار للتمويل والموارد هو أحد الإحباطات المشتركة بين المراكز الستة، فقد أدى الافتقار إلى الموارد بالعاملين في أحدها إلى شراء الألعاب للأطفال من أموالهم الخاصة (FN 4\13). وقد أُشير، أكثر من مرة، إلى عدم استدامة التمويل من الجهات المانحة. تساءل أحد الأشخاص: "كيف يعتمدون على التبرعات، وفي حال حدوث أزمة في مكان آخر من العالم، تُحول التبرعات إلى تلك المنطقة" (FN. 11\12). وقال آخر: «تعاني فلسطين من ظاهرة المدة القصيرة للتمويل؛ بسبب تمويل الجهات المانحة» (U1).

بالرغم من التزام المراكز حيال رعاية الأطفال الموجودين فيها، فإنّ أحداً انتقد مؤسسات أخرى مختلفة تقدم خدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بطريقة سيئة جداً، خاصةً تلك المؤسسات الخيرية أو الدينية:

"إن موضوع الإعاقة والتوحد هو موضوع جدي. وهو ليس (لإظهار) أنك شخص جيد أو أنك تقدم خدمات خيرية للناس. هذا غير كاف. انسَ ذلك. اذهب للصلاة وحدك. فهم يقومون حقاً بضرر الأطفال". (U1)

وفي بعض الحالات، أدى ضعف فهم التوحد إلى معاملة الأطفال بطريقة غير ملائمة، أو حتى بطريقة مسيئة:

"يتم التعامل مع الأطفال وكأنهم أطفال غير مطيعين، أعني الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه، والحركة الزائدة (ADHD)، أو ذوي التحديات الذهنية، أو ذوي التأخر في النمو أو النطق أو اللغة". (T1)

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

"أو يتم ربطه؛ لأنه كثير الحركة، ويدمر كل شيء في البيت، وكأنه كلب، نعم". (PR1)

"أخبر الطبيب (ولية الأمر) بأن عليها إزالة الرحم لابنتها ذات التوحد، البالغة من العمر 14 عاماً، وأنها ستشعر بتحسن. اتصلت بالطبيب، وسألته إذا كان بالإمكان الحديث عن الموضوع، فقال: حاولي أن تفهمي أنها لن تتزوج أبداً، وقد تواجه العنف الجنسي، وأنا أشعر بالقلق بأنها قد تصبح حاملاً". (U1)

مرة أُخرى، كما هي الحال في قضية التشخيص والتصورات حول التوحد، يبدو أن هناك اختلافاً بين الضفة الغربية والقدس الشرقية في الخدمات المتوفرة من أجل الأطفال ذوي التوحد، وعن ذلك قال أحد الأشخاص:

"للأسف، لا يوجد مكان ملائم للتوحد في الضفة الغربية. ولكن يوجد لدى العرب الذين يعيشون في القدس الشرقية العديد من الخيارات في القدس لأنهم يحملون الهوية الإسرائيلية". (DR1)

أصبح هناك انطباع قوي عن رغبة الأشخاص الذين قوبلوا في التفكير بطرق للمضي، وقد لوحظ تحول في الآراء، على أن القسم السابع من البحث يناقش كثيراً من التطورات.

"يوجد حالياً اهتمام كبير في موضوع التوحد في فلسطين" (T1)، وقال آخر: «علينا جميعاً تطوير هذا المجال معاً. الجميع مسؤولون» (U1)، و«علينا البدء من مكان ما، علينا فعل شيء ما» (U1).

5.4 كيف طُبقت سياسة الحكومة المتعلقة بالدمج الشامل للأطفال ذوي التوحد؟

«لا تفكري (يا للخسارة، هذه السنة سيكون نادر في صفي!) أنت ستكونين محظوظة لوجوده في صفك»

ولية أمر طفل ذي توحد

أما عن الدمج الشامل، فقد تحدث الناس في المجالات المختلفة بحماس؛ استناداً إلى الإيمان بالدمج الاجتماعي الشامل والمساواة وحقوق الإنسان:

"إن الأطفال ذوي التوحد هم أيضاً أطفال، وينبغي دمجهم، وإلا فإن (اتفاقية حقوق الطفل 1989) كأنها فقط للأطفال الاعتياديين (...) حقوق الإنسان هي للجميع". (SP1)

"أؤمن بأن كل طالب يجب أن يكون لديه حقوق. ينبغي أن يتعلم في المجتمع. أؤمن في المساواة الاجتماعية". (T4)

"نعمل من أجل دمج الأطفال ذوي التوحد مع الأطفال الاعتياديين في داخل الصف". (SP2)

"ينبغي أن يكونوا (الأطفال ذوي التوحد) اجتماعيين، ولديهم أصدقاء. ينبغي أن يتم دمجهم في المجتمع". (SP1)

"أنا لا أؤمن بالدمج التعليمي فقط. ينبغي أن يكون الأطفال في المدرسة من أجل الدمج الاجتماعي، من أجل نموهم الشامل. وهذا لا يمكن توفيره في المدارس الخاصة". (T1)

"يتقبلهم الأطفال الآخرون؛ لأنهم يتربون معاً ببساطة". (T3)

"نؤمن بالفرص المتساوية للأطفال، وألا تكون بمثابة (امتيازات) يحصل عليها الذين بإمكانهم دفع ثمنها، في حين لا يحصل عليها الفقراء. نؤمن بالفرص المتساوية لجميع الأطفال في كل مكان ومن دون أي تمييز – على أساس العرق أو الدين وما إلى ذلك". (PR1)

أما أولياء الأمور فكان إحساسهم بأهمية الدمج الشامل، أي حول وجود أبنائهم في بيئة دمجية شاملة.

مشاعر الأهل حول الدمج الشامل	
P3	لا أُريد وضعه في مركز، حيث كل الأطفال حوله مثله. عندما يكون مع أطفال عاديين سيتصرف مثلهم، وستكون تصرفاته أكثر استقراراً.
P1	كان ذلك أهم حدث في حياتي، أن يذهب يوسف إلى هذه المدرسة، وأشكر (اسم أحد أفراد الطاقم)، لهذا (...) إن هذه المدرسة ممتازة له.
P2	لا تفكري « يا للخسارة هذه السنة سيكون نادر في صفي!»، أنت ستكونين محظوظة لوجوده في صفك.
PR1	الأهالي يحبون فكرة أن طفلهم سيكون مع أطفال آخرين، ذوي نمو اعتيادي. لهذا وضعوا أبناءهم هنا، لأن لديهم الفرصة في أن يكونوا مع أطفال عاديين.

جدول رقم (9)

المسؤولون في الوزارة أبدوا درجة من الرضا حول ما تم تحقيقه بخصوص الدمج الشامل في المدارس، ولكنهم أدركوا أنه ما زال هناك المزيد من العمل الذي يتعين القيام به، وشعروا بأن عملهم تعرقل بسبب غياب الوضوح في هذا الموضوع:

"في تقييم عمل وزارة التربية والتعليم في العام 1999، تمت الإشارة إلى نجاح الوزارة في تغيير الاتجاهات المتعلقة بالإعاقة ودمج الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والحركية، ولكننا ما زلنا نعاني من مشكلة دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو الإعاقة الذهنية". (M2)

"جميع المدارس واعية حالياً لسياسة التعليم الجامع. في كل مدرسة، هناك معلمة أو معلمتان وفقاً لحجم المدرسة، تم تخفيف حجم مسؤولياتهما حتى يمكن التنسيق ودعم المعلمين". (M2)

"لقد تم إعلام المدارس عن قضية الدمج الشامل، ولكن في الحقيقة، لا يوجد دعم كاف لجعل ذلك ممكناً". (M1)

ويتفق مع ذلك آخرون من خارج الوزارة، قائلين إنه ما زال هناك المزيد من العمل الذي يتعين القيام به حول الدمج الشامل:

"لقد تم البدء بتطبيق برنامج الدمج في المدارس الحكومية، ولكن لا يزال هناك المزيد من العمل" (T3)، و«لدينا مشكلة كبيرة في فلسطين. معظم الأطفال ذوي الاحتياجات ليست لديهم فرص تعليمية حتى يكونوا جزءاً من المدرسة». (T1).

وفي ذلك، قال أحد الأشخاص إن «أفكار المعلمين وأولياء الأمور الرئيسية تشير إلى الحاجة لمزيد من المراكز والمدارس الخاصة» (T1)، وقد أيده المدراء في جمعية أصدقاء التوحد، معربين عن دعمهم للخدمات المنفصلة، قائلين إن فلسطين غير جاهزة للدمج الشامل بعد (FN 4.13).

أظهر البحث عدم وجود فهم مشترك حول معنى الدمج الشامل، وقد عرض البحث تعريف الدمج المدرسي (from Jones، G. et al.، 2008)، الذي يشير إلى إدراك وتقييم احتياجات الطالب والمرونة في أساليب التعليم، وتكييف البيئة وتطوير العلاقات.

ووافق بعض الذين قوبلوا لغرض البحث بآرائهم حول الدمج، فقال أحدهم: «يعني الدمج بالنسبة لي الطريقة التي تقوم فيها بالتعليم» (T1). وقال آخر: «علينا إيجاد ظروف ملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل القيام بدمجهم في الصف» (M1). وقال آخر في سياق الدمج: «ينبغي أن يتعلم كل الطالب عن الموضوع الذي يحبه» (M4).

لكن، بالنسبة لأحد المعلمين، فإن عدم مرونة التعليم في فلسطين عقبة ضخمة يجب التغلب عليها. "يتصف نظامنا التعليمي بالجمود الكبير، وهذا بذاته هو عقبة كبيرة أمام الدمج الشامل». (T1)

واستخدم آخر مفهومي "الدمج" و"الدمج الشامل" بطريقة متبادلة، قائلاً: «في حال أردنا دمج الأطفال، فإن علينا تدريب معلمي غرفة المصادر والمعلمين الذين يعملون فردياً مع الأطفال ذوي الاحتياجات في داخل الصف على الأقل وليس جميع الطاقم، وأظن أنه في حال قمنا بدمج الأطفال ذوي التوحد، فإنهم يحتاجون لمعلمي غرف المصادر أيضاً» (T5).

إن هذا التصور حول الدمج الشامل بكونه يتمحور حول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومعلمي غرفة المصادر، بدلاً من التركيز على جميع الأطفال وجميع المعلمين، يشير إلى الحاجة لوضوح أكثر بشأن مسألة الدمج الشامل.

وتساءل أحد الذين قوبلوا، وقد أحبط، حيال عدم فهم الدمج الشامل، والطريقة التي تُستخدم فيها غرفة المصادر:

"إنه أمر غريب ومضحك؛ يتحدثون عن الدمج الشامل، ولكنهم في الوقت نفسه يطبقون النظام التقليدي للدمج، حيث يذهب الأطفال ذوو الاحتياجات التعليمية إلى غرفة المصادر (...) ويقومون أساساً بتعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة والحساب وبعض المهارات، وهذا لا يعتبر بيئة دمجية جامعة بالضبط ولا يتم العمل بشراكة مع معلمة الصف، حيث يفضل معلمو الصف إرسال الطلاب الذين يثيرون لهم المتاعب أو الذين هم من ذوي التحصيل المتدني إلى غرفة المصادر". (T1)

واعتبر أحدهم أنه «لا يوجد وضوح حول سياسة الدمج الكامل» (M1)، وأيد طاقم مؤسسة أرض الإنسان في مشروع التعليم الجامع في القدس الشرقية هذا الرأي بقوة، إذ يسعى الفريق لتطوير تعليم جامع للأطفال الذين يعيشون في القدس الشرقية.

وإضافة إلى أن هناك معاناة من مستويات عالية من الحرمان الاجتماعي، والتحديات اليومية الهائلة الناجمة عن الاحتلال الإسرائيلي، «فإن التحدي الكبير يكمن في التعريف بفلسفة وقيم الدمج الشامل» (FN 8.11.12). ويرى طاقم المؤسسة أن جزءاً كبيراً من التحدي هو بلورة فهم لـ"الدمج الشامل"، الذي يختلف اختلافاً واضحاً عن فهم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية له.

وعلى الرغم من الدعم المعلن لفكرة الدمج الشامل، فإن هذه النتائج حول الدمج الشامل تعكس صورة التشوش وعدم الاتفاق حول المفهوم

الحقيقي للدمج الشامل. وهذا يدعم نتائج دراسة (Farrell، 2007) التي ذهبت إلى أن الدمج الشامل لا يُفهم بوضوح، وما ذهب إليه (Blair et al، 2002) من أن فلسطين تفتقر إلى الفلسفة المشتركة بين المعلمين.

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

5.5 ما هي تجربة أولياء الأمور والعائلات؟

أُجريت مقابلات شبه منظمة مع ستة من أولياء الأمور الذين كانوا جزءاً من النقاشات غير الرسمية. يتم التركيز على حياة الطفل الفردية بالصورة المصغرة، وأهمية وضرورة مشاركة عائلته في عملية التفكير في أنواع الخدمات التي نستطيع توفيرها للأطفال في طيف التوحد.

ومن خلال فهم الصورة المصغرة، قد نصبح في موقع أفضل للتفكير بالصورة المصغرة للخدمات التعليمية وتخصيص الموارد. ومن الجدير ذكره أن أبناء جميع أولياء الأمور في هذه الاستبانة ملتحقون بمراكز معينة، ما يجعلهم مختلفين عن العديد من أولياء أمور الأطفال ذوي التوحد في فلسطين.

يختلف ملف سمات الأطفال ذوي التوحد كثيراً بين طفل وآخر، فكان لازماً الاستماع من أولياء الأمور عن كل طفل بطريقة فردية، ومن مجرد الحديث مع هذه العينة من أولياء الأمور، كان واضحاً أن الأطفال الستة مختلفون بعضهم عن بعض، بالرغم من النقاط المتشابهة التي تعود إلى التوحد.

وهذا يشدد على ضرورة الاستماع لما يقوله أولياء الأمور، إذ إنهم "الخبراء" الحقيقيون في غالبية الوقت، والقادرون على توفير صورة كاملة عن الطفل، تصف الصعوبات والتحديات التي يواجهها، وتصف نقاط القوة والاهتمامات وما يحبون وما لا يحبون، ويمكن أن تمهد الطريق لكيفية العمل معهم.

لم يقتصر أولياء الأمور على وصف أبنائهم من ناحية الصعوبات والتحديات، ويقدم الجدول رقم 10 أمثلة على ما قالوه عن أطفالهم، وقد صنفت تعليقاتهم في ثلاث فئات: نقاط القوة، والصعوبات، وما يحبون/ لا يحبون.

ما قاله الأهالي عن أطفالهم ذوي التوحد.. بعض الأمثلة

Parent	نقاط القوة	Parent	الصعوبات	Parent	يحب/ لا يحب
P1	نقاط قوة بصرية جيدة	P1	يكره التغيرات في البيئة المحيطة	P1	يحب الحاسوب
P1	الرسم	P1	لا يفهم معنى اللعبة	P1	لا يحب دمى الدببة حقاً
P5	العديد من نقاط القوة	P2	لا يحب المفاجآت	P2	تحب أن تلف/ تُدير كل شيء
P3	لعبة تركيب القطع المعقدة	P2	لا يستوعب المخاطر	P2	يحب التكنولوجيا
P3	يستجيب جيداً للنظام	P5	لا يتكلم	P5	يحب المدرسة
P2	ذاكرة ممتازة	P3	لا يفهم التفسيرات	P3	يحب اللغة الإنجليزية
P6	يدرك مشاعر الآخرين	P6	يجلس في الزاوية وحده	P3	لقد بدأ يلعب لعباً رمزياً
P2	يستيقظ من النوم مبتسماً	P6	يشعر بالانزعاج عندما نقص أظافره	P3	الدوران كان رائعاً بالنسبة له
P6	أكثر انضباطاً من أخيه	P2	مشاكل في النوم		

جدول رقم (10)

كان أولياء الأمور المشاركون ملاحظين جيدين لأبنائهم، ومكنتهم معرفتهم بأطفالهم من تحديد الأساليب التي تساعدهم على التطور والتقدم. إن معرفة الطفل ذي التوحد عامل أساسي في الممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد، ومن المثير للاهتمام مقارنة الأدلة الناتجة عن المقابلات مع البيانات الناتجة من ورشة العمل التي اقترحتها وزارة التربية والتعليم، وكما تم ذكره، فإن العديد من المهنيين ينظرون إلى التوحد من باب الصعوبات والتحديات فقط. ولا نغفل أن تعليقات أولياء الأمور حول أفضل الطرق للعمل مع أطفالهم قد تكون مفيدة (بعض ملاحظاتهم موجودة في الجدول رقم 11).

الطرق الناجحة للتعامل مع طفلي.. تعليقات الأهل	
P1	«أقوم باكتشاف ما يحبه. أعلم خالد ما أريد تعليمه ولكن بطريقته: بجمل واضحة، بالغناء، بطريقته، وليس بالطريقة العادية».
P2	«يجب أن أتكلم معه بكلمات بسيطة».
P2	«أفضل استراتيجية هي تفسير الأشياء له. أشرح له ماذا نفعل ولماذا نفعل. أفسر له ما نفعل».
P3	«علي أن أجعل (الشيء) مثيرا. ساعده ذلك؛ عن طريق جعل الشيء مثيرا، استطعت أن أجذب تركيزه تجاهي».
P3	«لا يدرك دائماً أن عليه الاستماع للمعلمة. علينا أن نذكر اسمه كإشارة له».

جدول رقم (11)

أربعة من أولياء الأمور تحدثوا عن التأثير السلبي لوجود طفل ذي توحد في العائلة، ففي حالة واحدة قالت إحدى الأمهات (P1) إن صديقتها، وهي أيضاً أم لطفل ذي توحد، انتقلت إلى النرويج بحثاً عن خدمات أفضل لطفلها، فيما تحدثت أم أخرى عن التكلفة المالية قائلةً: «أحتاج لكثير من الوقت والجهد والمال لمساعدة ابني» (P2).

وعبّرت إحدى الأمهات عن تقلص حريتها بسبب قلة تقبُّل العائلة والجيران، و«بسبب هذا أفضل البقاء في البيت طوال الوقت» (P5). وبالنسبة لإحدى الأمهات (P3)، فإن أهمية إيجاد نظام دمجي شامل لابنها يدفعها- على الرغم من أنها تعيش في القدس- إلى القيام بالرحلة المتعبة عبر حاجز قلنديا أربع مرات يومياً، ليتمكن ابنها من الالتحاق بمدرسة الفرندز.

أما مشكلة الدراسة، فهو عدم حصول الباحثة على الفرصة للتحدث مع أولياء أمور لأطفال ذوي توحد لا يحصلون على الخدمات، لأن ذلك كان من شأنه إعطاؤنا صورة أوسع. وإضافةً إلى ذلك، كان من المفيد، لو قُدّر للباحثة، الحديث مباشرةً مع أهالي أطفال ذوي "توحد شديد".

ومع ذلك، فقد أظهر حوارٌ مع أب لطفل ذي توحد، يقوم حالياً بدراسة الأثر النفسي لوجود طفل ذي توحد على أولياء الأمور في فلسطين، صورة قاسية من اليأس والكآبة (FN، 8.11.12).

كشف أولياء الأمور، خلال البحث، مشاعر سلبية وإيجابية متعلقة بالتوحد، فقد قالت إحدى الأمهات إنها تشعر بالاكتئاب و«لم أرغب في أن تكون ابنتي ذات توحد، فحاولت تعليمها أن تبدو طبيعية». وأضافت أنها خائفة: «قد أخسر ابنتي» (P4).

وتحدثت أُم أُخرى عن الاكتئاب، قائلةً إنها تخاف على مستقبل ابنها: «أنا حزينة لأنني سوف أموت، وسيبقى ابني وحيداً في حياته» (P1). وذكر أب أنه عندما تلقى التشخيص «كنا في حالة صدمة» (P6)، فيما تحدث ولي أمر آخر عن «الأزمة» حيث «كنت في حالة من النكران، وكنت أبكي طوال الوقت لأن أحلامي تحطمت» (P2).

ولكن، في كل الحالات، تحدث أولياء الأمور عن المسيرة التي قطعوها للوصول إلى قبول أبنائهم ومحبتهم، ونمو المزيد من المشاعر الإيجابية نحوهم. «ابني عظيم. ابني هدية»، قالت إحداهن (P3). وقالت أُخرى: «أنا محظوظة لوجوده. فقد غيّر حياتنا، غيّرني للأفضل» (P2). وقالت أُم ثالثة: «لدي أمل في المستقبل، إن شاء الله» (P5).

تم اختيار ثلاثة من أولياء الأمور للحديث عن التأثير السلبي للاحتلال على حياتهم، كإنجاب طفل خلال فترة الانتفاضة الثانية في تجربة مقلقة وغير آمنة (P1، P2)، وفي إحدى الحالتين (P2)، مرت الأُم بتجربة صعبة في محاولة عبور الحاجز للوصول إلى المستشفى في القدس، حيث تمت الولادة.

إحدى الأمهات، التي تسكن في الضفة الغربية وملتحقة بمركز الأميرة بسمة، قادرة على فعل ذلك بسبب الترتيبات الخاصة فقط، التي يوفرها مركز الأميرة بسمة لأهالي الضفة للوجود حيث يسمح لهم بالإقامة مع الطفل لمدة ثلاثة أسابيع، متبعة بزيارات من حين إلى آخر.

تحد القيود المفروضة على تنقُّل الفلسطينيين الذين يسكنون في الضفة الغربية من قدرتهم على الوصول إلى الخدمات في الخارج بطريقة جدية. وتعليقاً على الفرق بين الخدمات المتوفرة

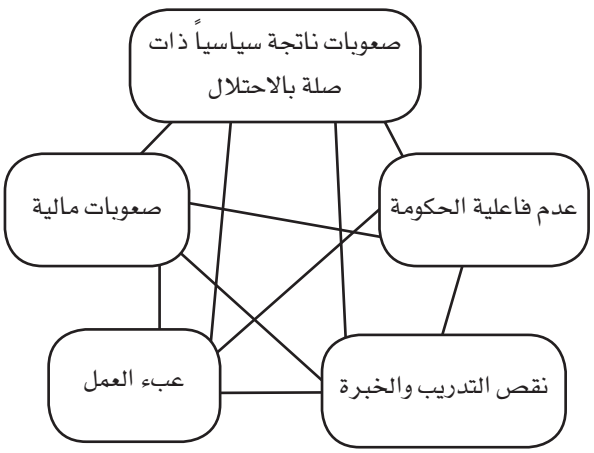
للفلسطينيين وتلك المتوفرة للإسرائيليين، قالت أُم إنها بالبحث عن مركز (لا تقصد مركز الأميرة بسمة) من أجل ابنها في القدس الشرقية وجدت أن المركز «سيئ جداً، ولا يشبه المراكز المتوفرة للإسرائيليين. إن الخدمات المتوفرة للعرب فقيرة جداً. طبعاً، هذا هو الاحتلال».

5.6 ما هي العقبات أمام عملية التطور؟

«إن النظام بأكمله هو العقبة»

رئيسة التعليم المساند

صُنّفت إجابات المقابلات المتعلقة بالعقبات أمام توفير الخدمات للأطفال ذوي التوحد في خمسة مجالات واسعة تبدو متداخلة، نستطيع القول إن كل عقبة تنتج عن العقبات الأخرى، والعقبة التي تربطهم جميعاً هي الصعوبات المتعلقة بالاحتلال (يبين الرسم البياني رقم 3 كيفية ارتباط العقبات. وكما قال أحد الأشخاص «إن النظام بأكمله هو العقبة») (T1).



الرسم البياني رقم (3): العلاقات المتبادلة بين العقبات

ويعلق البحث على المجالات كلاً على حدة:

أولاً: يقع عدد من الإجابات-أكثر من عدد الإجابات في المجموعات الأربع الأخرى- في هذه المجموعة الأولى، التي أطلق عليها **الصعوبات الناتجة سياسياً وذات صلة بالاحتلال**. فقد ردد أربعة أشخاص مصطلح «التجزئة» الذي يتكلم عنه نيكولاي (Nicolai، 2007)، متحدثين عن أفكار تتعلق بالقيود المحطمة الناتجة عن العيش تحت الاحتلال. ووفقاً لأحدهم، فإنه في الأيام الأولى لمحاولة إنشاء خدمات للاحتياجات الخاصة حدثت «الانتفاضة، وأدى ذلك إلى صعوبة الوصول والتنقل بين المدارس» (M2).

في الوقت الحاضر، تقيد الحواجز حركة الفلسطينيين بين المناطق في داخل الضفة الغربية، خاصة بين الضفة الغربية والقدس الشرقية، حيث الخدمات فيها أفضل.

ويحرص مركز الأميرة بسمة على دعم الفلسطينيين في الضفة الغربية، ومن أجل «سد الفجوة بين ما نقوم به وما يحصل في الضفة الغربية، لأنهم غير محظوظين» (T5)، ولكن:

"نحن نعيش في بلد توجد فيه المشاكل في كل دقيقة، ولا تقتصر المشاكل على التوحد أو الفقر. إن الاحتلال عقبة كبيرة. لو لم توجد الحواجز بين القدس والضفة الغربية، لكان من السهل أن يأتي الناس هنا، ولكان من السهل علينا نقل الأطفال (..) لا يستطيعون المجيء هنا بسبب الحاجز". (PR1)

ويعرف الفلسطينيون جيداً كيف تتحكم إسرائيل بحركة أربعة ملايين فلسطيني يعيشون تحت سيطرتها في الضفة الغربية وغزة والقدس الشرقية؛ عن طريق نظام قائم على التصاريح.

فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الفلسطينيون الذين يعيشون في الضفة الغربية التنقل إلى القدس الشرقية، "هذا غير سهل؛ بسبب بطاقة هوية الضفة الغربية الخاصة بهم. وإلا فعليهم التظاهر بوجود تقرير طبي ليكون بإمكانهم المجيء هنا" (PR1)، على أنّ عزل الناس في غزة هو أشد، "كان بإمكاننا استقبال أطفال من غزة في المركز، ولكن لا نستطيع ذلك الآن" (T5).

وفي السياق ذاته، تهدر الحواجز كثيراً من وقت الفلسطينيين وطاقتهم، "تخلق الحواجز المشاكل، حيث إننا نقضي ساعات على الحاجز حالياً" (T2). وإضافة إلى الإحباط الذي تخلقه، تحدث شخص بعاطفية عن التأثير السلبي على المجتمع والأطفال:

"هناك العديد من الأسباب الكامنة وراء عنف الأطفال. إنها الحياة التي يعيشونها والأشياء التي يرونها. تتعلق هذه الأسباب بالوضع السياسي، وأعني أنه مجرد المرور من الحاجز يتبين لهم العنف، ولا يقتصر العنف على الضرب فقط، وإنما العنف اللفظي والكلامي". (T3)

إن غياب القدرة على تقرير المصير للفلسطينيين هو عقبة أمام تطوير خدمات مدرسية للأطفال ذوي التوحد، وعقبة أمام تطوير منهاج فلسطيني:

"في حال أردنا استقبال أطفال ذوي توحد، فإن علينا أخذ السماح من وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية. لم يسمحوا لنا بعد، والحصول على تصريح ليس سهلاً". (T4)

في العام 2005، دعا المجتمع المدني الفلسطيني إلى حملة المقاطعة، وسحب الاستثمار، وفرض العقوبات على إسرائيل "حتى تنصاع للقانون الدولي والإعلان العالمي لحقوق الإنسان" (حملة التضامن الفلسطينية، 2013). وقد أشار أحد الأشخاص الرائدين في العمل بمجال التوحد إلى وجود فوائد للتعاون مع أطباء وأكاديميين إسرائيليين يعملون على تطوير الخدمات في مجال التوحد، وقد شكل ذلك معضلة:

"يقلق الناس هنا من قضية التعاون والتطبيع مع إسرائيل في حال كان العمل ضد الفلسطينيين، ولكن هذه قضية طبية (...)، أنا لا أهتم. إنها قضية طبية، وأنا أستطيع المساهمة". (U1)

فعلاً تلك معضلة أخلاقية، وقد انتقد الآخرون الذين تحدثت معهم (ملاحظات الميدان في نيسان 2013) بشدة التعاون مع إسرائيل، مؤكدين أن الرأي السابق يتعارض مع مبادئ المقاطعة الأكاديمية والثقافية التي يؤمنون بها بشكل كامل.

ثانياً: يُنظر إلى **الصعوبات المالية** كعقبة أساسية. كان لا بد من التخلي عن خطة الوزارة في تخفيض عبء العمل «للمعلمين المستهدفين»؛ لتمكينهم من تقديم دور داعم للاحتياجات الخاصة بسبب «القيود المالية» (M2)، ولم يتمكنوا من تطوير هذه الخدمة بسبب «انعدام الموارد» (T1).

وبالنسبة للخدمات في المراكز خارج النظام المدرسي، فقد كان هناك نقص في التمويل عموماً:

"المشكلة هي أننا نريد تسجيل هذا التحالف (للتوحد). نحتاج إلى مكان للفاكس والهاتف، ولكن لا نملك القدرة على ذلك. نبحث عن التمويل. لا يوجد تمويل، فبالتالي فإن التحالف غير فعّال. لم يكن باستطاعتنا المضي قدماً". (SP1)

"للأسف لا يوجد تمويل، لدينا مشاكل مالية". (SP3)

"بدأ بعض الأهالي بافتتاح مراكز لأطفالهم في الضفة الغربية، ولكنهم لا يملكون التمويل. إنهم يحتاجون إلى معلمة للعمل فردياً مع الأطفال. إنها مشكلة؛ لأن ذلك مكلف، ومعظم الأطفال ذوي التوحد أو الإعاقة العقلية هم من عائلات فقيرة". (SP1)

"لا تملك جميع المراكز المال". (PR1)

"لدينا مشكلة البطالة، نسبة البطالة عالية جداً. لا يوجد عاملون اجتماعيون لدعم أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات. ربما يقومون بمنحهم رزمة من الطعام، ولكن لا يعني ذلك أنهم يحصلون على حقوقهم في الحياة كبشر". (SP1)

جانب آخر يؤدي إلى عدم استقرار التمويل هو أن وزارة التربية والتعليم تتكلف بدفع رواتب بعض المعلمين في بعض المراكز (M1; SP1)، ولكن العديد من المراكز التي توفر الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بمن في ذلك الأطفال ذوو التوحد، تعتمد على تمويل الجهات المانحة غير الحكومية (NGOs). وهذا يؤدي إلى عدم استقرار التمويل، حيث قد تقرر الجهات المانحة تحويل التمويل إلى مناطق أخرى، إن لزم:

"في السنة الحالية، قامت المؤسسة السويدية في فلسطين بإغلاق مراكز الأطفال ذوي الاحتياجات في منطقة رام الله، وهذا لأنها قررت تحويل الدعم من التمويل إلى المناصرة". (SP1)

"في بعض الأحيان، هناك مشاريع تستمر لفترة معينة من الزمن، وعند انتهاء المشروع يعود الوضع مثل ما كان سابقاً". (SP1)

ويحد نقص الموارد، أيضاً، من فرص الفلسطينيين في المشاركة بأنشطة المجتمع الدولي، وحضور المؤتمرات المتعلقة بالتوحد: «إن المال هو المشكلة. في حال رغبت في حضور مؤتمر أو ورشة عمل، فإنه ليس لديك المال لدفع التكاليف. نحن لا نشبه البحرين، على سبيل المثال، حيث تكون زوجات الملك أعضاء في الشبكة (الشبكة

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

العربية للتوحد)» (SP1).

ثالثاً: وهو عامل يتعلق بقضية الصعوبات المالية، وهو **عبء العمل**، الذي يُنظر إليه أيضاً كعقبة تؤدي إلى عدم القدرة على تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد. وينظر إلى هذا العامل كمشكلة على جميع الأصعدة:

"يشعر المعلمون بأنهم غير قادرين على تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة؛ لأنهم، بالإضافة إلى نقص التدريب، يتحملون عبء 27 حصة أسبوعياً، ويشعرون أن ليس لديهم الوقت لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أو التوحد». (M1)

"إن المعلمين المستهدفين الذين تم اختيارهم لدعم الاحتياجات الخاصة في المدارس مسؤولون عن التنسيق بين المدرسة ومرشدي التعليم الجامع، ولكنهم لا يملكون الوقت الكافي للقيام بذلك. يستطيعون مساعدتنا فقط في جمع المعلومات حول الاحتياجات المحددة". (M2)

"يوجد ثلاثون مرشداً للتعليم الجامع لأكثر من 1200 مدرسة في فلسطين في 16 مديرية، ومشرفان للتربية الخاصة، فقط، يعملان على دعم المدارس، من أجل دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، غير أن لديهم عبئاً كبيراً من العمل، ويحاول كل منهم تلبية الاحتياجات في جميع مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة". (M1)

"إن العمل، وحيداً، من دون فريق شيء صعب للغاية. يوجد الكثير من القضايا التي يجب الإشراف عليها: غرف المصادر، التعليم الجامع، المراكز، التدريب. عبء العمل يشكل عقبة". (M2).

رابعاً: نقص التدريب والخبرة عقبة أمام التطور على جميع المستويات في النظام التعليمي في فلسطين، ويتم النظر إليه كإشكالية حيث «لا يشتمل التدريب الأساسي للمعلمين على موضوع الاحتياجات التعليمية الخاصة أو التوحد بالتأكيد» (M1)، وحيث يفتقر مرشدو التعليم الجامع إلى «التدريب الشامل حول الاحتياجات التعليمية الخاصة» (M1).

وأشار الأشخاص الذين قوبلوا إلى «نقص في التخصص» (M2)، حيث يشكل "عدم وجود معلمين متخصصين" (SP3) عقبات. وإن السبب وراء نقص الخبرة المتخصصة يكمن في «عدم وجود جامعات في فلسطين توفر المساقات حول التوحد أو الاحتياجات الخاصة». (M1)[7]

وقبل ذلك، تمت الإشارة إلى أن "هناك حاجة للبعثات الدراسية للدراسة خارج فلسطين، حيث لا تعطى هذه البعثات للأشخاص المهتمين بالتطور المهني في هذا المجال" (MoE fg2).

وأوضحت إحدى المشاركات وجود مشكلة أكبر، هي عدم تحضير المعلمين لدورهم المهني: "يتخرج المعلمون من المؤسسات التعليمية التي لا توفر التدريب على الإطلاق، ليس فقط في مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة، وإنما في التعليم عامةً في بعض الأحيان" (T1).

وأضافت: «هناك مشكلة أخرى كبيرة على رأس المشاكل، وهي المناهج التعليمية الموجودة لدينا، إنها تقليدية جداً، وفي حال أردتُ دمج الطالب ذي التوحد أحتاج للكثير من المرونة. أحتاج إلى الصف الذي يسمح بأساليب تعليم متعددة» (T1).

على أن قضية النقص في التدريب والخبرة تطال كل المجالات المرتبطة بصحة الأطفال، كما تم نقاشه سابقاً حول التشخيص والكشف.

خامساً وأخيراً: عدم فاعلية الحكومة عقبة أمام التطور في هذا المجال. «أُحمّل سلطتنا الجزء الأكبر من المسؤولية. لا تضع التعليم على رأس أولوياتها. لديهم أجندة أخرى» (U1). وقال أحد الأشخاص مضيفاً «لدينا مجلس التربية الخاصة والأشخاص ذوي الإعاقات (في وزارة الشؤون الاجتماعية) ولكن لا يفعل هذا المجلس الكثير» (U1).

وكان البحث بين «عدم وجود سياسات واضحة» (M2)، وأن «السياسات غير واضحة وغير كافية» (MoE fg2)؛ وفيما يتعلق بحقوق ذوي الإعاقة فإن «لدينا القوانين ولكن لا نقوم باستخدامها» (SP1).

يبدو أن هناك اعتقاداً بعدم وجود فهم واضح لأي دائرة حكومية مسؤولة عن هذه القضايا، مثل قضية التوحد. «المشكلة تكمن برغبة الجميع في أن تكون قضية الإعاقة تحت مظلته، ولكن تطوير هذا الجانب هو مسؤولية الجميع. الجميع مسؤولون» (U1). في حين أبدى شخص «عدم الرغبة في تحمل مسؤولية هؤلاء الأطفال. ينبغي أن تعمل الوزارات معاً» (MoE fg2). لم يكن مفيداً «عدم شمل التوحد كفئة في مكتب الإحصاء» (MoE fg2).

بالإضافة إلى ما تقدم، شعر البعض بأن نجاحاتهم غير مدركة، فقد «تمت رؤية التحديات، ولكن كان من الصعب رؤية النجاحات» (M2)، وعندما تمت رؤية النجاحات، لم تتم مكافأتها عن طريق دعم الحكومة "لدينا معرض خيري كل عام. ونقوم بإحضار شخص مهم لرؤية عملنا: وزير التربية والتعليم أو وزير الشؤون الاجتماعية. إنهم فخورون بعملنا ولكن لا يفعلون شيئاً" (SP1).

5.7 ما هي التطورات التي حدثت في مجال الممارسات والخدمات المتوفرة في مجال بالتوحد؟

«نحن موجودون هنا على قطعة أرض صغيرة من في فلسطين،
ولكن ما زلنا نعتبر أنفسنا قادرين على المساهمة بشيء»
الجامعة (U1)

ينظر هذا القسم إلى الإنجازات التي حدثت في فلسطين حتى الآن (الجدول رقم 12)، وقد كان أكثر الموضوعات إثارةً في البحث التفكير بطرق إبداعية إزاء مثل هذه القضايا حولنا.

	التطورات التي حدثت على صعيد الممارسات والخدمات المتوفرة في مجال التوحد
	تم عقد أول مؤتمر يتعلق بالتوحد في فلسطين شهر نيسان 2012، ليتزامن مع يوم التوحد العالمي، حيث تم تنظيمه من قبل مركز التربية الخاصة في كلية فلسطين الأهلية الجامعية في بيت لحم. وقد حضر المؤتمر مجموعة كبيرة من الباحثين والعاملين في مجال التوحد وأولياء الأمور وصانعي القرار، حيث نتج عن المؤتمر مجموعة من التوصيات الطموحة.
	افتتحت جامعة النجاح في نابلس معهد الطفل (NCI) في شهر أيلول 2013. وسيتخصص المعهد في مجال الحالات النمائية لدى الأطفال، بما في ذلك التوحد، ويعتبر المعهد الأول من نوعه في توفير هذا التخصص في فلسطين. ويهدف المعهد لتوفير مزيج من خدمات التشخيص والتعامل مع الأطفال وتدريب العاملين في مجال الصحة والتربية، إضافةً إلى مبادرات إجراء البحوث. سيتم إنشاء روضة لعشرين طفلاً ذوي توحد، يتم تقسيمهم إلى 4 مجموعات، حيث تحتوي كل مجموعة على 5 أطفال.
	لقد عبرت وزارة التربية والتعليم عن نيتها والتزامها لتطوير مجال التربية والتعليم للأطفال ذوي التوحد. (M1، M2 and MoE fg3، U1)
	تم إنشاء 36 غرفة مصادر؛ من أجل دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية. (هناك اختلافات حول طريقة استخدام هذه الغرف. (T1)
	قدم كارلسون (Karlsson،2004) توصية بأن يتم توفير تدريب في التعليم العالي في كل مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة لمرشدي التعليم الجامع. ويتم حالياً تدريب عشرين منهم. (M2)
	قدمت كلية فلسطين الجامعية الأهلية في بيت لحم دبلوما في الاحتياجات التعليمية الخاصة، حيث يتضمن الدبلوم عنصرا قويا في التعليم عن التوحد.
	نجح مركز الأميرة بسمة بافتتاح مركز متخصص لرعاية الأطفال ذوي التوحد في السنوات المبكرة، والذي يمكن أن يكون نموذجا لمزيد من التطورات من هذا النوع. تم تأمين التمويل الآن بعد الحصول على الترخيص.
	تقوم مدرسة الفرندز في رام الله بدمج الطلاب ذوي التوحد في البيئة التعليمية العادية بنجاح، وهي على استعداد لمشاركة هذه الخبرة التي اكتسبتها مع المدارس الأخرى الراغبة بتطبيق هذا النموذج.
	يتم العمل حالياً على حملات التوعية حول الممارسات في مجال التوحد في الضفة الغربية، بقيادة مختصين مُدربين من مركز الأميرة بسمة. ويوفر هذا نموذجاً جيداً لكيفية مشاركة الخبرات.
	قامت مؤسسة أرض الإنسان ببناء مشروع التعليم الجامع في القدس الشرقية على أساس فهم فلسفة وممارسات الدمج (التعليم الجامع)، وهذا بدوره يوفر مجموعة من الخبرات والمهارات.
	هناك مراكز رعاية في الضفة الغربية كفؤة وملتزمة للغاية، وعلى استعداد لاستقبال فرص للتطور.
	تعلو أصوات أولياء الأمور التي تطالب بخدمات حكومية أفضل من أجل أطفالهم ذوي الاحتياجات الإضافية.
	تم تطوير أداة باشا السلوكية للتوحد في كلية فلسطين الجامعية الأهلية كأداة فحص للكشف عن وتحديد الأطفال ذوي التوحد. تم تطوير هذه الأداة لتكون مناسبة ثقافيا في فلسطين.

جدول رقم 12

6. دراسة حالة/ بحث إجرائي: نتائج البحث

شملت دراسة الحالة هذه/ بحثي الإجرائي العمل مع طاقم موظفين في بيئتين تعليميتين في فلسطين؛ من أجل تطوير الممارسات، واكتساب بصيرة ثاقبة للمعنى المقصود من البحث.

وجاءت معايير اختيار البيئتين على النحو الآتي:

- أن يكون طفل واحد على الأقل في البيئة التعليمية قد اعتبر ضمن طيف التوحد.
- أن يرغب الطاقم في المشاركة في البحث.
- أن تكون واحدة من المدارس على الأقل حكومية.
- أن يكون الوصول جغرافياً للمدارس سهلاً ضمن نطاق الضفة الغربية/ القدس الشرقية (ليس في غزة).

وكانت البيئتان التعليميتان اللتان تم اختيارهما هما:

- مدرسة الفرندز للبنات (الآن مدرسة مختلطة)، في رام الله.
- مركز الأميرة بسمة، في القدس الشرقية.

ورغم دعم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لهذا المقترح وترحيبها بالبحث، إلا أن الباحثة لم تجد مدرسة حكومية ترغب في المشاركة.

تشكر الباحثة البيئتين لتعاونهما؛ على أن كلتيهما مختلفتان، ولدى كل منهما مساحات مختلفة لتطوير خبرة بإمكان الأخرى التعلم منها.

شارك مركز الأميرة بسمة في نوفمبر 2012، أي بعد ثمانية عشر شهراً من مشاركة مدرسة الفرندز، والتي شاركت في البحث منذ البداية؛ ولهذا كانت مشاركة المركز أقل بكثير.

يعتمد هذا الفصل على كثير من البيانات، ويقدم الجدول رقم 13 نظرة عامة عليها:

بيانات دراسة الحالة
استبانات أولية لجميع الطاقم (تم جمعها وتحليلها)
مقابلات مع الطاقم (تم تفريغها وتحليلها)[8]
مقابلات مع أولياء الأمور (تم تفريغها وتحليلها)
ملاحظات صفية (مسجلة تدوينا)
محاضر الاجتماعات
مراسلات البريد الإلكتروني مع المعلمين والعاملين في المجال وأولياء الأمور
تقييمات الأنشطة (المكتوبة والملاحظات الميدانية)
أفكار حول الملاحظات الميدانية
الويكي (Wiki)
مواد تم تطويرها استجابةً للحاجات
مواد ورشات العمل تم تطويرها استجابةً للحاجات
قصص المشاركين
الاستبانة المؤقتة للمجموعة البؤرية
الاستبانة النهائية للمجموعة البؤرية

تختلف البيئتان التعليميتان عن بعضهما؛ من حيث الموقع والخلفية الاجتماعية لطلبة كل منهما وبدايتهما التاريخية والمناهج الدراسية والانتساب. لكن البيئتين تشتركان في رغبتهما في تلبية احتياجات طلبتهما ذوي التوحد، وتطوير مقدرتهم على دمجهم الشامل مع أقرانهم من الطلبة.

6.1 مدرسة الفرندز – رام الله

في مدرسة الفرندز، أول بيئة تعليمية للدراسة، تتبدى أساليب التعليم والتعلم بعمق في نظام المدرسة، فبرنامج البكالوريا العالمية (IB) يعمل بشكل كامل في المرحلة الثانوية والإعدادية، حيث تعمل المدرسة في الوقت الحالي باتجاه تطبيق برنامج السنوات الابتدائية (PYP).

"الفرندز" هي المدرسة الوحيدة التي تقدم برنامج الـ (IB) في فلسطين، وهي بهذا تقدم نهجاً تعليمياً مختلفاً بجوهره، يستند إلى النهج البحثي التشاركي المتمحور حول الطالب. إضافة إلى ذلك، تبنت المدرسة في العام 2012 نهج الفهم بواسطة التصميمات (UBD) لعملية التعليم والتعلم، التي تقوم بالتركيز على كيفية تعلم الطلبة بالطريقة الفضلى، وتسعى نحو تعزيز الفهم والاستيعاب بدلاً من التلقين.

وفي النتيجة، يختلف هذا النهج تماماً عن النهج التقليدي المتمحور حول المعلم، الذي يُتبع عادة في المدارس الفلسطينية (Wahbeh, 2011).

تم إنشاء قسم التعليم المساند في العام 1995، خلال فترة استعادة الاستقرار والأمل بعد الانتفاضة الأولى. كانت السلطة الفلسطينية حديثة العهد حين أنشأت وزارة التربية والتعليم. ولم تقم المدارس في ذلك الحين بتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة، إذ كان يتم إبقاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المنزل أو في مؤسسات خاصة، وفي حالات قليلة كان يعتنى بهم من قِبل برنامج التأهيل المجتمعي (CBR).

مدرسة الفرندز هي المدرسة الخاصة الوحيدة التي تحتوي على قسم التعليم المساند، وقد تطور القسم على مدار السنوات منذ بداياته، ويضم الآن سبعة معلمين مساندين، وثلاثة معلمين مساعدين بدوام جزئي. يملك القسم غرفة مصادر مخصصة بشكل رئيسي لتطوير الوسائل المتعددة الحواس، بما يلائم الحصص الصفية وبما يوائم المناهج.

ثمة نحو 35 طالباً وطالبة من ذوي مجموعة واسعة من الاحتياجات الإضافية في المدرسة (للبنين والبنات)، وهذا يمثل ما نسبته 4.5% من مجموع الطلبة في المدرسة.

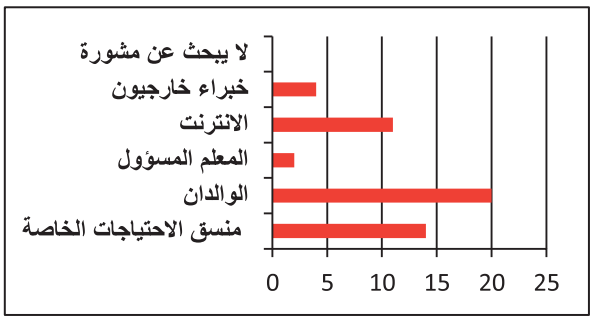
وخلال فترة البحث، كان في المدرسة أربعة طلبة ذكور، تم تشخيصهم بأنهم ذوو توحد، وكان لدى المدرسة تجربة نجاح سابقة مع طفلين في طيف التوحد، أحدهما يباشر دراسته في الوقت الراهن في برنامج البكالوريوس في أكاديمية الفنون.

6.1.1 استبانة أولية للطاقم

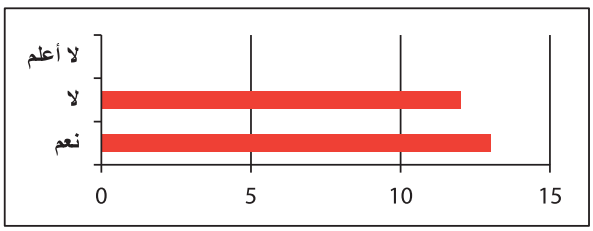
أكمل طاقم مدرسة الفرندز في أكتوبر 2011 استبانة لهذا الدراسة، من أجل البحث في التوجهات والمعرفة والخبرة المتعلقة بالاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN)، والدمج الشامل والتوحد. أكمل سبعة وعشرون من نحو خمسة وخمسين شخصاً، أي ما يقارب النصف، الاستبانة، لذا فإن نتائج البحث تعطينا صورة غير مكتملة.

وتظهر نتائج هذه الاستبانة كما يلي:

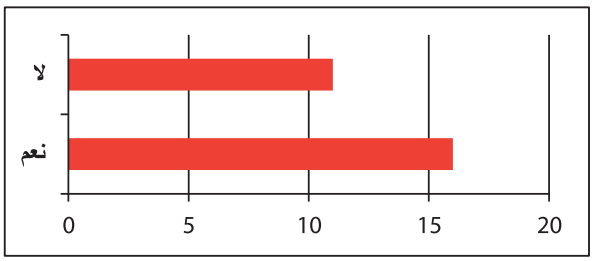
س1: أين يمكنك الحصول على المشورة؛ لفهم احتياجات الطالب ذي الاحتياجات التعليمية الخاصة في صفك؟



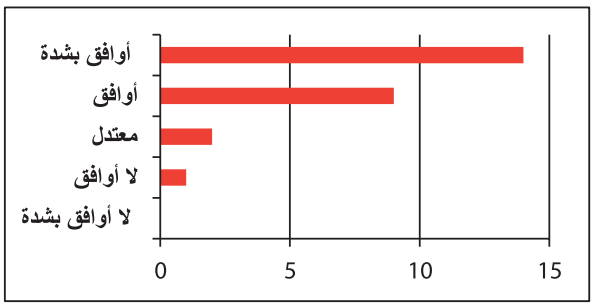
س2: هل يقع أحد من الطلبة الذين تعمل معهم في طيف التوحد؟



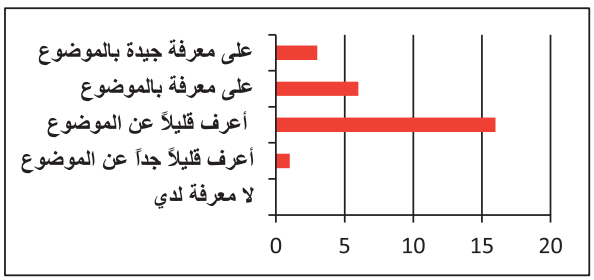
س3: هل كانت لديك الفرصة للتعلم عن التوحد؟



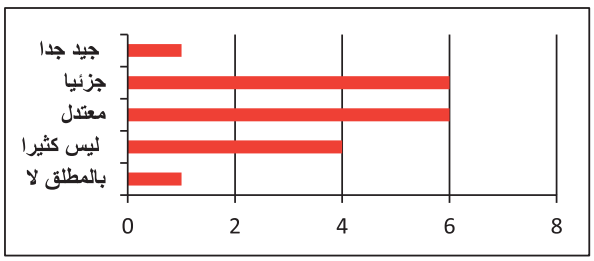
س4: ينبغي دمج وتعليم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع زملائهم ذوي النمو التطوري الاعتيادي.



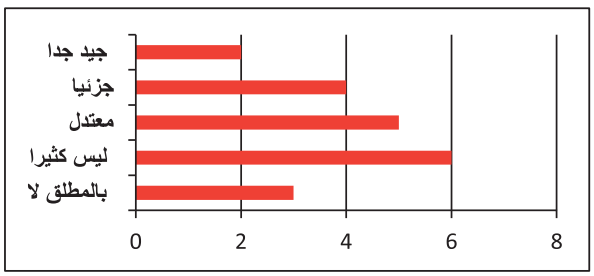
س5: من خلال فهمي لطيف التوحد، أشعر أنني:



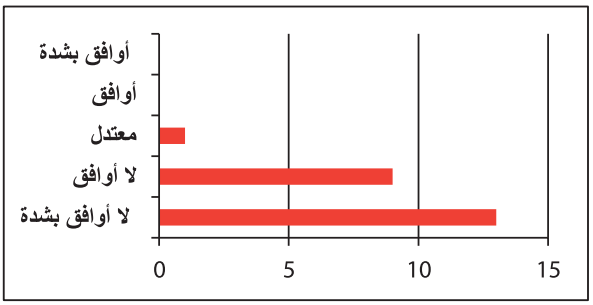
س6: إلى أية درجة أعدّك تدريبك لتلبية احتياجات الطالب الاعتيادي الذي تعمل معه؟



س7: لأية درجة قد أعدّك تدريبك للعمل مع الطلبة في طيف التوحد؟



س8: أود الحصول على فرصة لتطوير مهاراتي ومعرفتي للعمل مع الطلبة في طيف التوحد.



نتائج الاستبانة الأولية:

- تم اعتبار أولياء الأمور المصدر الرئيسي للمعلومات، ومن ثم منسق برنامج الاحتياجات التعليمية الخاصة والإنترنت، فيما لم يتم اعتبار الخبراء الخارجيين مصدراً رئيسياً للمعلومات.
- يملك أكثر من نصف الأشخاص الذين أجابوا عن أسئلة الاستبانة الخبرة في التعامل مع الطلبة ذوي التوحد.
- تلقت نسبة عالية بلغت 59,3% تدريباً يتعلق بالتوحد، سواء أكان خلال التدريب الأساسي للمعلمين أم خلال العمل، فيما بلغت نسبة الذين لم يحصلوا على فرصة للتعلم عن التوحد 40,7%.
- يتضح وجود رأي قوي باتجاه الدمج الشامل للطلبة ذوي التوحد.
- شعر معظم الطاقم بأنه يمتلك، على الأقل، معرفة بسيطة بالتوحد.

يتضح وجود دعم قوي باتجاه امتلاك فرصة لتطوير مهارة ومعرفة للعمل مع الطلبة في طيف التوحد.

6.1.2: إعداد المجموعة البؤرية والعمل معها

في شهر تشرين الأول من العام 2011، نظمت الباحثة ورشة عمل لجميع معلمي طاقم المدرسة؛ من أجل تعريفهم بالبحث وتحديد أولئك الذين يرغبون في المشاركة، والتحدث عن التوحد ومفاهيم الممارسات الجيدة. وبعد ذلك، شارك أربعة وعشرون معلماً في المجموعة البؤرية، وعبأوا نموذج الموافقة على المشاركة لتأكيد فهمهم جوهر البحث وحقهم في الانسحاب منه. وكان قد طُلب منهم، أيضاً، تزويد الباحثة ببعض المعلومات عن خبراتهم، ومعرفتهم، وتطلعاتهم حول موضوع البحث.

وعُقدت خلال إعداد البحث اجتماعات ونقاشات عدة مع أعضاء المجموعة البؤرية، وكانت أحياناً تُجرى بشكل فردي، وأحياناً على شكل مجموعات صغيرة، وأحياناً أخرى بمشاركة كامل المجموعة.

وكانت تعقد الاجتماعات وجهاً لوجه، وعندما عادت الباحثة إلى المملكة المتحدة عُقدت الاجتماعات عبر السكايب (Skype). وتم تنظيم ورشتي عمل أُخريين، وقد استهدفتا جميع طاقم المجموعة البؤرية لمدرسة الفرندز، وذلك من أجل التفكير في بعض القضايا التي تمت إثارتها في المجموعات الأصغر.

اتصفت ورش العمل بالتفاعلية، واشتملت على دراسة حالات صُممت لتعزيز وتعميم القضايا التي تم الاطلاع عليها، وإضافة إلى ذلك، نُظمت ورشة عمل أُخرى مع المشاركين من مركز الأميرة بسمة.

منذ بداية البحث، كان الطلبة الأربعة في طيف التوحد مركز النقاش وتطور مسار العمل، وقد ركزت الباحثة على القضايا ذات المنفعة الفعلية للمعلمين، فيما يخص هذه المجموعة من الطلبة في جوٍّ متغيرٍ ومتصاعد. تغير الطلبة الأربعة وتطوروا مع مرور الوقت، وتغير المعلمون والعاملون معهم من سنة إلى أخرى، وتعلم أولياء الأمور مهارات جديدة، وواجهوا تحديات جديدة، واكتسبوا الخبرات.

إن هذا الأسلوب المتمحور حول الطفل، الذي تم اتباعه في المجموعة البؤرية، كان ذا أهمية عملية فورية، إضافة إلى أنه سمح لدراسة القضايا المهمة: ما يلائم هذه المدرسة في فلسطين وما لا يلائمها.

6.1.3: ملاحظات أولية

ساعد ارتياح المعلمين لحضور الباحثة الحصص -التي كان فيها الطلبة ذوو التوحد- على بناء أساس جيد للعمل معاً، فقد أتاحت ملاحظات الباحثة عن الطلبة الأربعة في غرفة الصف- باستخدام ورقة الملاحظة- الاطلاع على سمات البيئة الصفية، والأسلوب التربوي في التعليم وطبيعة الأنشطة التعليمية. وساعدت رشا مصلح في ذلك؛ عن طريق استخدام نموذج (ملاحظة تواصل الطالب)، استناداً لعملية التقييم (SCERTS) (Prizant، 2006).

نوقشت بعض الملاحظات في الصف، وقد ساعد ذلك على تكوين نقاشات مفيدة مع المعلمين فيما بعد، فيما قدم تحليل الملاحظات أنماطاً ذات أهمية لهذا البحث، بما يتعلق بالبيئة الصفية، والأسلوب التربوي التعليمي، وأسلوب المعلم في التفاعل مع الطلبة، وبما يتعلق أيضاً بمدى ملاءمة البيئة مع التوحد.

بشكل رئيسي، كانت الصفوف التي شاهدتها الباحثة صفوفاً هادفة، تضم طلبة ذوي قدرات متنوعة، يشاركون بوعي في عملية التعليم. وتم تجميع الطلبة حول طاولات مستديرة في الصف، بدلاً من جلوسهم بالطريقة الأكثر تقليدية، وهي الجلوس في صفوف (طوابير).

في نصف الصفوف التي لاحظتها الباحثة، عمل الطلبة بشكل فردي، فقد قامت المعلمة النشيطة بمساعدتهم عن طريق المرور بين المجموعات، وفي النصف الآخر من الصفوف كانت هناك أنشطة، كالأسئلة والإجابة بمشاركة جميع الصف، والمزيد من الأسلوب التلقيني في التعليم.

في جميع الصفوف، كانت معلمة التعليم المساند هي التي تدور بين المجموعات، وفي حالة واحدة كانت تعمل مع طالب واحد بشكل فردي. لم تقف الباحثة عند مصدر معلوماتي تقني في الغرف الصفية، وبدت ثلاث غرف صفية ضيقة ومكتظة، على أن المعلمين تعاملوا بود وتشجيع مع طلابهم.

وفي الصفوف الثلاثة، كان صوت المعلمة في التفاعل مع طلبتها عالياً، حيث كانت تصرخ لتحصل على انتباه الطلبة، وفي حالة واحدة كان الطالب في طيف التوحد يضع أصابعه في أُذنيه عند تكلم المعلمة (FN 10\11).

دفعت الملاحظات الباحثة إلى التفكير بطرق يمكن من خلالها جعل الصفوف التي لوحظت "ملائمة للتوحد".

ملخص من الملاحظات الميدانية معطاة في الجدول 14 أدناه.

ملاحظات من الميدان (Fn 10/11)
العوامل الملائمة للتوحد التي لاحظتها الباحثة
• علاقات قوية مع الطلبة في طيف التوحد، سواء بين الطاقم والطلبة أو بين الطلبة وأقرانهم. • يتمتع المعلمون بالصبر، ويوفرون جواً إيجابياً يُشعر الطلبة بالارتياح. • استخدام بعض الدعم البصري الفردي (لم يكن ظاهراً دائماً). • النشاطات ممنهجة (منظمة) في معظم الحالات. • يتم تقديم الدعم الفردي للمساعدة على الفهم والمشاركة في التعلم. • يتم الدمج الشامل للطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع زملائهم. • ثمة بعض الأدلة على وجود أساليب مرنة لتمايز النشاطات التعليمية؛ من أجل دعم الطلبة في طيف التوحد، مثل: استخدام مشغل الأقراص المدمج وسماعات الأذن للسماح للطالب بتتبع النسخة السماعية لدرسه. • الطاقم يعرف الطالب والأساليب الملائمة له.
قضايا يجب أخذها بعين الاعتبار:
• يشكل ضجيج الصف وصراخ المعلمة من أجل الحصول على الانتباه صعوبة للطلبة ذوي الحساسية المفرطة للضجيج. • لا يتم دائماً لفت انتباه الطلبة في طيف التوحد للاستماع إلى المعلمة، عندما تتكلم مع جميع الطلبة في الصف. • قد يحتاج الطلبة في طيف التوحد إلى تعليمات فردية. • بالإمكان استخدام الجداول الزمنية البصرية، التي يمكن أن تكون مفيدة، بشكل أوسع. • قد يُحتاج إلى أساليب تعليمية أكثر مرونة. • يمكن أن يشتت ضوء النيون الطلبة في طيف التوحد بشكل كبير. • يحتاج الطلبة الذين يعالَجون المعلومات اللفظية ببطء ووقتاً أكثر للتفكير. • تقليل استخدام اللغة المنطوقة قد يساعد الطلبة ذوي الصعوبات اللغوية.

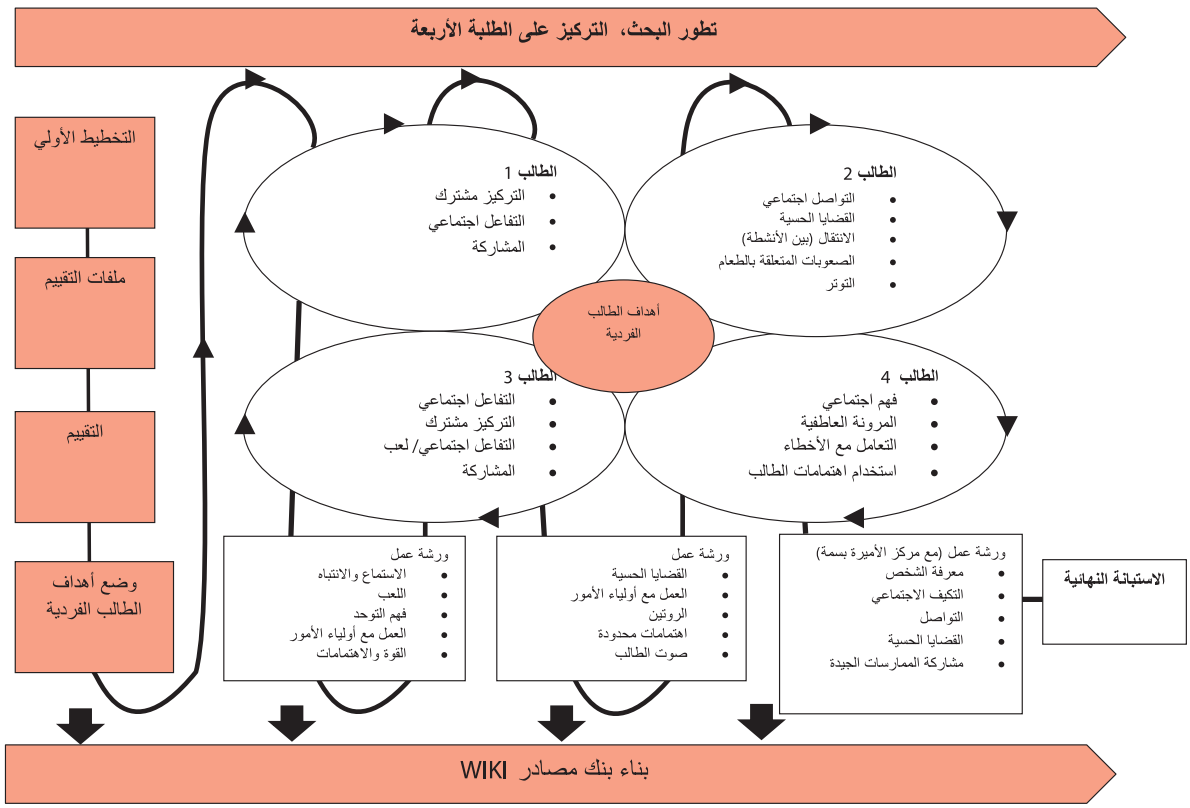
جدول رقم 14

6.1.4: كيف أصبح الطلبة مركز البحث؟

أعطت الملاحظات الباحثة نظرة عامة عن الطلبة الأربعة، الذين كانوا جوهر النقاش مع المعلمين في المجموعة البؤرية، وكنقطة انطلاق من أجل التفكير بكيفية تطوير الممارسات. احتوى سجل المشاهدات على ملاحظات عن السلوكيات التي تمت مشاهدتها، التي بالإمكان أن تُستخدم فيما بعد كنقاط قوة (وكصعوبات أيضاً)، وبناءً على هذا، عقدت الباحثة النقاشات المتمركزة عن الطلبة مع المعلمين الذين يعرفون طلابهم جيداً، لتجد أن المعلمين يأخذون نقاط القوة واهتمامات الطالب بعين الاعتبار، ولا يركزون، فقط، على مشاكل الطالب أو عجزه.

قادت الطبيعة الطارئة لتصميم البحث، وواقع العمل في ظروف ديناميكية ومعقدة (كما هو موضح أدناه)، إلى حلقة مستمرة من التطبيق والتغذية الراجعة المثيرة للاهتمام، حيث نتج عن ذلك سلسلة من الاستجابات للاحتياجات والتساؤلات المطروحة من قبل المجموعة إزاء الطلبة الأربعة موضوع النقاش.

يعطي الرسم البياني التالي تفسيراً بصرياً لكيفية تطور دراسة الحالة/ البحث الميداني، كما يوضح الشكل، فقد كان الطلبة الأربعة موزعين على أربع نقاط بؤرية للقضايا التي كانت مركز للبحث.



6.1.5: ملاحظات الأساتذة وتقييم الطلبة في طيف التوحد

أجمع معلمو المجموعة البؤرية- كهدف أولي- على أن ملاحظاتهم وتقييماتهم للطلبة في طيف التوحد ستكون لهما فائدة، وطبقوا نشاطاً عملياً، من شأنه أن يلقي الضوء على أهمية الملاحظات والفهم، ورفع الوعي بالعديد من سمات التوحد، وتحديد أهمية إبراز نقاط القوة والاهتمامات، والصعوبات كذلك.

لهذا، صممت الباحثة ملف تقييم استناداً إلى نموذج (SCERTS) (Prizant، 2006)؛ لكي يجربوه. (مرفق 1).

استخدم ملف التقييم لملاحظة الطلبة في طيف التوحد، وتقييم نقاط القوة والصعوبات لديهم، وتحديد القضايا الرئيسية التي يجب التركيز عليها، وإضافة إلى ذلك، كانت هناك لائحة حسيّة تمت ترجمتها من مواد برنامج تطوير الدمج الشامل، استناداً إلى لائحة الملف الحسي من (Bogdashina، 2003) (مرفق 2).

تشير الأدلة من التقييم إلى أن المعلمين اعتبروا الملف مفيداً (جدولي 15 و16)، على أنهم اقترحوا طرقاً لتحسينه.

تعليقات المعلمين على ملف التقييم
«يساعد الملف في فهم الطالب كشخص بشكل أفضل، وفهم كيفية تفاعله مع الآخرين. ويساعد أيضاً على فهم كيفية التعامل مع الطالب لمساعدته على الاندماج في المجتمع».
«نفهم الطلبة الآن بشكل أفضل».
«كان النشاط شاملاً ومفيداً».
«قد يزود المعلمين الجدد بمعلومات مفيدة».
«قد يساعد في التعامل مع أولياء الأمور، حيث يبدو الطاقم أكثر مهنية، ويبني ذلك ثقة أولياء الأمور بنا».
«ساعدنا على التفكير أكثر بتطور الطالب الاجتماعي».
«كمعلمين، بدأنا بملاحظة أشياء جديدة».
«نعرف (أسماء الطلبة) الآن بشكل أفضل».
«كان مفيداً؛ فقد ساعدنا على فهم الاختلافات بين الطلبة عموماً، والطلبة في طيف التوحد، بشكل خاص».

جدول رقم 15

تعليقات المعلمين على الملف الحسيّ
«يساعد على فهم الغموض في شخصية الطالب».
«تطور فهمنا لاحتياجات الطالب الحسيّة».
«جعلنا ندرك الاختلافات بينهم جميعاً».
«يصعب على المعلمين أن يقوموا بتعبئة الملف الحسيّ وحدهم، وربما من الأفضل إعطاؤه لأولياء الأمور».

جدول رقم 16

وجد المعلمون أن "الحصول على وجهة نظر الطالب أمر صعب". وأثارت الباحثة قضية الحصول على آراء الطالب، مناقشةً الطرق المحتملة للقيام بذلك. إن الاستماع إلى صوت الطالب فكرة رائعة، كما يمكن أن تكون متماشية مع الأفكار الحالية بشأن الممارسات الجيدة.

تشكَّل لدى الباحثة انطباع بأن هذه الطريقة جديدة بالنسبة لهم، حيث يمكن أن تواجه معارضة المعلمين.

وقد حددت كل مجموعة قضيتين للعمل عليهما مع الطلبة الذين تتم ملاحظتهم:

- مجموعة 1: التفاعل الاجتماعي، الانتباه المشترك.
- مجموعة 2: التواصل الاجتماعي، عملية الكتابة.
- مجموعة 3: الانتباه المشترك، العلاقات الاجتماعية.
- مجموعة 4: التطور الاجتماعي، المرونة العاطفية.

خلال فترة البحث، عُقدت الاجتماعات عبر "السكايب" أو وجهاً لوجه مع أعضاء المجموعة البؤرية والمجموعات الصغيرة في 13 جلسة لنقاش احتياجات الطلبة الأربعة. تم إعداد محاضر اجتماعات لهذه اللقاءات، ونوقشت استراتيجيات وأساليب للعمل مع الطلبة الأربعة في طيف التوحد، وفي معظم الحالات كان هذا مزوَّداً ببنك مصادر إضافية أُقيم على الويكي (WIKI)، فقد كان المعلمون سباقين في تطوير وتكييف الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة مع الطلبة.

6.1.6 الويكي (WIKI)

تم تطوير الويكي (الشكل 5) كمساحة اجتماعية على الإنترنت للمشاركين، ما مكّن الباحثة من تزويد الوسائل استجابةً للطلبات والنقاشات، وفي العديد من الحالات قامت رشا مصلح بترجمة هذه الوسائل وعرضها باللغتين العربية والإنجليزية. وقد ساعد ذلك، أيضاً، في إتاحة الفرصة للأعضاء لعرض المعلومات، بالرغم من أن هذه الفرصة لم تُتبَنّ، حيث عرض 25 من أصل 42 شخصاً ممن دعوا للانضمام لويكي المعلومات (يشتمل هذا العدد على أشخاص من كلتا البيئتين التعليميتين)

تم استخدام ويكي من عدد قليل من الأشخاص، ويُحتمل أن ويكي كان سيغدو أكثر إفادة لو كان أكثر سهولة للمستخدم، ولو كانت المعلومات كلها باللغة العربية. استخدمت الباحثة ورشا مصلح الويكي بشكل منتظم من بين كل المستخدمين، جاعلتين نسبة الاستيعاب تصل إلى 35%، ومع ذلك، فإنه يحتوي على سجل

قيم من مجالات الاهتمام في مدرسة الفرندز للبنات، التي تم استكشافها خلال فترة البحث.

وشملت المجالات:

- ملاحظة الطلبة في طيف التوحد وتقييمهم.
- القضايا الحسيّة (بالعربية).
- الاستماع والانتباه (بالعربية).
- أمثلة على الجداول البصرية.
- تحفيزات بصرية على الاستماع.
- التنظيم العاطفي والتعامل مع الأخطاء.
- الصعوبات المتعلقة بالطعام.
- استراتيجيات لتشجيع التفاعل الاجتماعي.
- اللعب.
- القصص الاجتماعية من أجل تحفيز الفهم الاجتماعي (مثال واحد بالعربية).
- مثال على قصة اجتماعية.
- الدمج الشامل.
- الانتقال (بين الأنشطة).
- مهارات الكتابة والخط.
- الوعي بالأقران.
- التوحد والطريقة التي بإمكانك المساعدة من خلالها (بالعربية).
- التوحد: استراتيجيات للطلبة الصغار (بالعربية).
- الحصول على وجهة نظر الطلبة.
- جواز سفر الطالب (لدعم الانتقال "بين الأنشطة" والوعي الذاتي).
- حوارات فكاهية.

ويضم ويكي إضافة إلى ذلك:

- محاضر اجتماعات (بالعربية).
- منشورات حالية (برنامج تطوير الدمج الشامل للتوحد).
- مواقع إلكترونية.
- ثلاث وثائق بالعربية (من جمعية التوحد اللبنانية).

الشكل 5: مقطع من الويكي

6.1.7: قصص من مدرسة الفرندز

شارك أعضاء المجموعة البؤرية بقصص عن ممارساتهم المتعلقة بالطلبة في طيف التوحد، وتوضح هذه القصص (جدول رقم 17) الوعي المتنامي، وتقدم دليلاً على الأساليب التي تم استخدامها بنجاح في هذه المدرسة الفلسطينية؛ لدعم الطلبة في طيف التوحد في بيئة دمجية شاملة.

وضعت الباحثة العناوين والكلمات بين الأقواس، وتم تغيير الأسماء. توضح القصص، عادةً، الممارسات التي يمكن أن تكون مفيدة لأي طالب، ويمكن أن تكون ذات أهمية للطلبة في طيف التوحد؛ لكي يكونوا قادرين على التكيف مع بيئة المدرسة، وقد تمت كتابة تعليق قصير بعد كل قصة؛ لأخذ جوانب الممارسة الحسنة بعين الاعتبار.

قصص من مدرسة الفرندز

تشجيع الصداقة والتفاعل الاجتماعي

"[نرغب] في إيجاد هواية مشتركة بين الطالب في طيف التوحد وزملائه في الصف؛ لمساعدتهم على أن يكونوا أصدقاء، ولبناء علاقة ثقة فيما بينهم. يحب يوسف الألعاب المجسمة التركيبية؛ لهذا طلبنا من نائب مدير المدرسة السماح بأن يُحضِر الوالدان تلك الألعاب إلى المدرسة، بما أن ذلك ليس مسموحاً. هناك طالب في الصف يحب يوسف، لكنه في بعض الأحيان يشعر بالملل جراء عدم مقدرته على مشاركة صديقه جميع اهتماماته. [لقد أخبرني أنه] يحب الألعاب المجسمة التركيبية أيضاً، مثله مثل يوسف. لهذا احتفظنا بالألعاب في المدرسة، وحينما يجد الطالب زميله يوسف في مزاج سيئ، أو أنه خارج المجموعة جراء عدم مقدرته على متابعة الألعاب التي يلعبها الآخرون، سيلاقي فسحةً لمشاركة يوسف اللعب معه بالألعاب المجسمة التركيبية".

- أساليب تعليمية مرنة/ تكييف التعليم.
- بناء العلاقات مع الأقران.
- البناء على اهتمامات الطالب.
- السماح بوقت هادئ ومنعزل عند الحاجة.

استخدام اهتمامات الطالب

"[لقد وجدنا فائدة في] استخدام اهتمامات الطالب في العملية الأكاديمية [تحفيزاً لهم في عملهم المدرسي]. فعلى سبيل المثال، علي طالب يحب مختلف البلدان ويحب الترحال؛ لذا استخدمنا هذا في عمل تمارين عن مواضيع مختلفة باستخدام أماكن مختلفة، خصوصاً الأثرية منها. وبالتعاون مع معلمته، قررنا عمل تمرين عن البلدان الأخرى. كان ذلك مثيراً لاهتمام بقية الطلبة. لقد قدم علي عملاً رائعاً في قراءة القصص وإجابة الأسئلة.

وقمنا أيضاً بكتابة القصص له عن عطلة عائلته في باريس. قمت بالتحدث مع والدته وقامت بإعطائنا بعض الصور عن العطلة، مثل صورة عن برج إيفل، وقمنا بكتابة القصص له. وقمنا بربط القصص بمشاعره حتى يتعلم عن المشاعر".

- استخدام اهتمامات الطالب.
- الشراكة بين الزملاء (الطاقم) ومع الوالدين.
- المرونة.
- التعليم عن المشاعر.

نمذجة الأدوار

"اعتاد خالد البكاء كل مرة يخطئ فيها. قمنا بالاتفاق مع معلمته أنها سوف تتعمد اقتراف الأخطاء في بعض الأحيان، ومن ثم تقول: اقترفت خطأ، لكن الأمر على ما يرام، باستطاعتنا إيجاد طرق أخرى. كانت محاولة جيدة، لكنني ما زلت أعتقد أنه يقلق ولا يحب اقتراف الأخطاء. لم تُحدث المحاولة فرقاً كبيراً بالنسبة لخالد، لكنها قد تساعد الطلبة الآخرين في الصف أو غيرهم من الطلبة في طيف التوحد في [التعامل مع اقتراف الأخطاء]، ولكن بالنسبة لخالد فهو ما يزال يحب المثالية. خالد يتحسن قليلاً. حاولنا أيضاً قراءة القصص الاجتماعية [حول هذه القضية]، لكنها لم تثر اهتمامه كثيراً. بينما علي، طالب آخر في المدرسة، [يستجيب بشكل جيد للقصص الاجتماعية] ويتحمس لها كثيراً. يريد قراءتها وأخذها معه إلى البيت لقراءتها مع والديه وأصدقائه. لم تلفت تلك القصص انتباه خالد".

- **التقبل عندما لا تنجح أساليب معينة للعمل مع الطفل، فقد تكون هناك حاجة لإعادة المحاولة مرة ثانية (لا توجد وصفات جاهزة للنجاح).**
- **معرفة الطالب وفهمه.**
- **استخدام الأساليب البصرية، مثل القصص الاجتماعية من أجل تطوير الفهم الاجتماعي.**
- **المرونة.**

استخدام الوسائل البصرية الداعمة

"نستخدم الوسائل البصرية الداعمة دائماً مع عمر ويوسف. نستخدمها بكثرة. لدى يوسف صور لكل صفوفه على جدوله الزمني. في حال وجود أي تغيير على الحصة فإننا نستخدم كذلك الوسائل البصرية الداعمة [لكي يعرف ما الذي يحدث]. نستخدم خطوات بصرية [جداول] ، وقمنا بإعطاء الجداول لأمه أيضا؛ من أجل تغيير الملابس والأكل واستخدام المراحيض والحمام. ثمة وسائل بصرية داعمة في كل مكان في الغرف الصفية، تم تحضيرها من قبل المعلمين ودائرة التعليم المساند.

[كانت هناك في العادة] مشكلة مع عمر. يجتمع الطلبة مرة في الأسبوع في اللقاء الصباحي، ولدى عمر صعوبات في ذلك، ما يجعله يرفض الذهاب إلى اللقاء. قمت بإعداد جدول بصري له عن اللقاء. أخذ الأمر بعض الوقت ليتكيف، لكنه كان مفيداً جداً".

- **استخدام الجداول البصرية لتحفيز الفهم والطمأنينة عند الطلبة في طيف التوحد.**
- **مشاركة الاستراتيجيات مع الأهل.**
- **المرونة والأساليب فردانية.**

حوارات فكاهية

"[استخدمنا هذه الاستراتيجية مع] علي عندما اعتاد على ضرب أحد زملائه أو أخذ أشيائهم منهم. أحضرت ورقة (A4) ورسمت الشخص الذي يضربه علي [رسمة تمثيلية]. سيقول علي ما فعله وما قاله، وسيرسمه أيضاً، وسيقول لماذا ضربه، وماذا كان شعوره، وفي النهاية سيخبرني بشعوره عن فعلته التي قام بها. اعتدنا الحديث عن شعوره وشعور الآخرين أيضاً. بدا الأمر كمساعدة ناجحة ذلك اليوم، لكنه قد لا يستمر على الوتيرة نفسها في أي يوم آخر".

- **استخدام الأساليب البصرية مثل الحوارات الفكاهية؛ لتحفيز الفهم الاجتماعي، وتقييم نجاح الأساليب.**
- **تحفيز الوعي الذاتي والتعليم عن الشعور بالذات والآخرين.**

تشجيع المشاركة

"عليك أن تجد طريقة مختلفة للتعامل مع كل طالب. الطالب عمر، الذي يحب الأرجوحة رفض إعطاء طالب آخر فرصة اللعب بها. قمنا بتعليمه أن عليه السماح للآخرين باللعب على الأرجوحة. استخدمت المؤقت، وتحدثت معه، لأشرح لبقية الطلبة الذين كانوا ينتظرون. قلت: لديك دقيقتان، الطالب الآخر ينتظر دوره. في البداية رفض وبدأ يبكي. ساعدته لينظر إلى صديقه الآخر، وإلى سعادته في تمضية دوره على الأرجوحة. أخيراً، فهم أن الآخرين يريدون اللعب بالأرجوحة مثله تماماً. ومع نهاية السنة، استطعنا إخباره بقدوم دور طالب آخر للعب بالأرجوحة دونما استخدام المؤقت. أحبه الطلبة كثيراً، وقد لمس هو ذلك الشعور. اعتادوا القول: لا يوجد مشكلة، اتركوه يتأرجح، لكن، اعتدت القول لهم: لكم الحق في اللعب، وعلى عمر أن يتعلم أن الآخرين يريدون اللعب بالأرجوحة أيضاً. عندنا طلبة محبوبون".

• تحفيز الوعي باحتياجات الآخرين.
• تشجيع الطالب في طيف التوحد أن يكون أقل جموداً في تفكيره وتصرفه.
• استخدام الأساليب البصرية (مثال: المؤقت).
• مساعدة الأقران في فهم كيفية دعم الطالب في طيف التوحد.
دعم الانتقالات (بين الأنشطة)
"وفي نهاية كل سنة، أطلب من [الشخص الذي يقوم بعمل الجداول الزمنية] وضع الطلبة في طيف التوحد مع المعلمين الذين يفهمونهم جيداً، وهم أكثر تقبلاً لهم. فعلت هذا مع يوسف، وقمت بتعريفه أيضاً على الطلاب الآخرين الذين سيكونون معه في العام المقبل. فعلنا هذا مع علي وخالد في العام قبل الماضي، وكان مفيداً للغاية".
• توفير المزيد من الدعم في الانتقالات (بين الأنشطة)؛ حيث إنها قد تشكل تحدياً للطلبة في طيف التوحد.
• التكيف مع البيئة.
البناء على قدرات الطالب
"كان لدينا مشروع حول الزوايا والأشكال الهندسية. كان لدى عمر [مهارات جيدة جداً لاستخدام الحاسوب، لذا فإنه قام بجمع البيانات [وعرضها] باستخدام برنامج الباوربوينت، ثم عرضها أمام زملاء صفه. شرح الدرس وابتسم، ثم أنهى الشرح باستخدام كلمة "النهاية". صفق زملاؤه، قال "النهاية" مرة أخرى ليحظى بجولة أخرى من التصفيق [جولة إطراء]. وضع بعد ذلك كتفه على كتفي وابتسم. عندما انتهينا من الحصة خرج ليلعب. كانت هذه طريقة رائعة لتعزيز ثقته بذاته والاتصال مع الطلبة الآخرين باستخدام قوته".
• البناء على قوة الطالب واهتماماته.
• إيجاد فرص لتعزيز الثقة بالنفس.
• تحفيز التفاعل بين الطلبة والطالب في طيف التوحد.
إيجاد ما يصلح للطالب الفرد
"عندما [يخطئ عمر في كتابته] يكتب كلمة أو جملة خطأ، وأحاول مسحها، يتوتر ويرفض إكمال الكتابة، وأحياناً يبكي. ومن ثم أحاول مساعدته، عن طريق استخدام كلمات محببة [لطيفة] وأحتضنه. [عندما فكرت في الأمر]، أدركت أن ما أقوم به [مقاطعة عمله لتصويب خطئه] يؤذيه، لذا جربت طريقة أخرى، وهي ألا أمسح الكلمات أو الجمل إلا بعد فترة من الزمن، وعندما يكون فيها مزاجه جيداً".
• فهم الطالب الفرد.
• المرونة/ تكيف ما تقوم بعمله بما يناسب احتياجات الطالب.

الجدول رقم 17

6.1.8: النقاش

أظهر المشاركون في المجموعة البؤرية الحماس والرغبة في التعلم، واهتماماً صريحاً وتقبلاً للأفكار الجديدة، واهتماماً حقيقياً بالطلبة. ومع ذلك، فقد كانت أمامنا العديد من التحديات، وكان ذلك وقت التغيرات الكبرى في المدرسة مع الكثير من المطالب الملقاة على كاهل المعلمين.

خلال فترة البحث، كان هناك ثلاثة معلمين رئيسيين مختلفين بأجنداتهم الجديدة. كان الطاقم مرهقاً وغير مستقر؛ بفعل التغيرات الكبرى التي طرأت على ممارسات عملهم، وكانت مدة زيارات الباحثة إلى فلسطين أسبوعين كل ستة شهور، فكانت استمرارية العمل معاً محدودة، كما كانت هناك صعوبات تقنية جمّة في استخدام "السكايب"، حيث كانت شبكة الإنترنت ضعيفة.

وقد حدّت بعض التحديات من استمرارية العمل؛ بسبب تغير الطاقم العامل مع الطلبة في طيف التوحد من سنة إلى أخرى، ما أدى إلى تغير أعضاء المجموعة البؤرية. إضافةً إلى ذلك، غادرت مديرة وحدة التعليم المساند لتشغل منصباً آخر، وبالرغم من أنها استمرت في دعمها المتفاني للبحث، كما فعلت حقاً بديلتها، فإن ذلك شكّل فجوة في استمرارية العمل.

وعلى الرغم من هذه التحديات، كان هناك نجاح ملحوظ بالعمل مع الطلبة في طيف التوحد، كما هو موضح من القصص (الجدول رقم 17). ولعله من المفيد طرح هذا التساؤل: ما الذي مكّن المدرسة من تحقيق ذلك المستوى من النجاح؟

في مدرسة الفرندز للبنات تركيز قوي على بناء علاقات إيجابية بين الطاقم والطلبة، من جهة، وبين الطلبة وأقرانهم في طيف التوحد، من جهة أخرى. في ظل هذه البيئة الداعمة، يتعلم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع أقرانهم، ولديهم دعم إضافي إن احتاجوه. يتم استخدام الاستراتيجيات البصرية لدعم فهم الطلبة في طيف التوحد، ولكثير من غيرهم من الطلبة، كما أن هناك توجهاً نحو أساليب تعليم مرنة، ومتمركزة حول الطالب، بعيداً عن نهج التلقين التقليدي.

يتم الدمج الشامل للطلبة في طيف التوحد مع أقرانهم، ويتبنى المعلمون نموذج الدمج الشامل باستخدام أساليب تعليم مرنة، وتبني أساليب تدريس تناسب الاحتياجات الفردية، كما تبنى المعلمون قيم الملاحظة والتقييم في التخطيط للطريقة الفضلى لدعم الطالب، وأخذ أهمية نقاط القوة واهتمامات الطالب بعين الاعتبار، بدلاً من التركيز على الصعوبات فقط.

إن النموذج الطبي للإعاقة- حيث يُنظر إلى الطالب في طيف التوحد كشخص يعاني من خلل ويحتاج إلى إصلاح- نموذج مرفوض علناً في مدارس الفرندز، بإشراف مديرة التعليم المساند. وبدلاً من ذلك، يُنظَر إلى الطالب في طيف التوحد كشخص يمتلك اختلافات فريدة ومهمة، نحن بحاجة لفهمها لنتمكن من التعامل معها.

ثمة روح قوية للعمل مع أولياء الأمور من أجل دعم الطالب، وقد تبنى المعلمون نهجاً انتقائياً لتلبية احتياجات الطلبة في طيف التوحد، وبالفعل، فإن معظم الطاقم الذين شاركوا في المجموعة البؤرية (75%) تمنوا الحصول على فرصة ليتعلموا أكثر عن الممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد.

6.2 مركز الأميرة بسمة/ القدس الشرقية

بدأ مركز الأميرة بسمة كمركز طبي خيري للأطفال ذوي الإعاقات في العام 1965، ويخدم المركز الأسر في الضفة الغربية وقطاع غزة، إضافةً إلى القدس الشرقية. وفي العام 1987، وسّع المركز دوره ليشمل التعليم، فضلاً عن الطب، وذلك بافتتاحه مدرسةً للأطفال الذين كانوا يأتون إلى المركز الطبي من أجل التأهيل.

وفي فترة لاحقة، تطورت المدرسة لتصبح مدرسة مجتمع محلي، لتعليم بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جنباً إلى جنب مع أقرانهم ذوي التطور الاعتيادي، على أن بعضهم كان في صفوف منفصلة. وحالياً، ثمة 150 طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة من أصل 830 طالباً يشكلون مجتمع المدرسة، أي نحو16 % من العدد الإجمالي.

وداخل المدرسة، يلمس المراقب روح المساواة الاجتماعية، إذ تكافح المدرسة من أجل المرونة في المنهج الدراسي للسماح للطلبة بتطوير مجالات اهتمامهم الخاصة، وتطويرهم كذوات أحرار في التفكير (T4).

في أيلول/ سبتمبر 2011، افتُتح مركز صغير بتمويل من الاتحاد الأوروبي للطلبة الصغار في طيف التوحد؛ استجابةً للحاجة إلى هذه الخدمات، والمركز هو الأول من نوعه في فلسطين، ويفخر موظفوه بهذه المبادرة.

ويعتبر المركز، الموجود في الطابق الأرضي قرب المركز الطبي، بمثابة مرفق تعليمي وعلاجي، ويضم حالياً أحد عشر طفلاً في سن الطفولة المبكرة، وقد خضع المعلمان والمعالجون الأربعة المرافقون للوحدة لتدريب مكثف في السنة التي سبقت افتتاح المركز. وبحصولهم على ترخيص من الوزارة الإسرائيلية، أصبح التمويل الآن أكثر أماناً، فالمركز لن يعتمد بعد ذلك على تمويل المانحين؛ لأن الوزارة، بدورها، ستموله.

قدمت مدرسة سوا في الناصرة تدريباً قيماً، وقام طاقم (سوا) بمراقبة تطبيق الوحدة شهرياً. وكان الطاقم الأساسي قام بزيارة إلى السويد لتلقي تدريب، حيث تعلموا عن التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)، ونظام التواصل عن طريق تبادل الصور (PECS).

ومع ذلك، وجدوا أن التحليل السلوكي التطبيقي لم يكن مناسباً لهم، إذ رأوه صارماً ويشبه إلى حد بعيد "تعليم رجل آلي"، فهو غير ملائم لتطوير التواصل (PR1).

يفضّل الطاقم استخدام سلسلة من الأساليب، من ضمنها: علاج وتعليم الأطفال ذوي التوحد وذوي الإعاقات المرتبطة بالتواصل المعروف بالإنجليزية بـ(TEACCH) والتواصل البديل، و(AAC) (الاختلاف التطوري الفردي المتمركز حول العلاقات) (DIR)، ولدى الطاقم، كذلك، غرفة مجهزة (كبيئة حسيّة) تم شراء أدواتها خلال زيارة إلى لندن. ويلتزم الطاقم بالعمل مع أولياء الأمور، بتعليمهم استراتيجيات تساعدهم على أن يكونوا قادرين على دعم تطور أبنائهم.

إضافة إلى إنشاء وحدة التوحد، مكّن تمويل الاتحاد الأوروبي أفراد الطاقم من البدء في برنامج توعية في الضفة الغربية. وكانوا حددوا أربعة مجتمعات محلية للعمل معها وهي: نابلس، ورام الله وأريحا والخليل. كان الطاقم يعمل في هذه المدن الأربع مع المراكز القائمة، التي كانت تضم الأطفال في طيف التوحد، ويتم حتى الآن الاعتناء بهم جنباً إلى جنب مع الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى.

ساعد طاقم مركز الأميرة بسمة تلك المراكز على توفير خدمات متخصصة، وقد قدموا لهم خبراتهم ومعرفتهم. بُني هذا العمل المهم على الالتزام طويل الأمد للمركز؛ من أجل دعم وتمكين آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة في الضفة الغربية، غير أن تمويل المانحين قد انتهى.

القصة الآتية توضح الفرق الجوهري الذي يحدثه مركز الأميرة بسمة للطالب ذي التوحد، والقصة عن فتاة اسمها سمر (الاسم ليس حقيقياً).

قصة من مركز الأميرة بسمة

كان والدا سمر على معرفة دائمة بأن ابنتهم مختلفة شيئاً ما. وهي في سن الطفولة، كانت سمر سريعة الغضب، خصوصاً، في وقت النوم. ولغاية سن تسعة شهور، كان نمو سمر طبيعياً، وحينها لاحظت الأم أن سمر لا تجلس وليس لديها اتصال مع الآخرين بعينيها، ولا تريد الانخراط في النشاطات مع الآخرين ولا حتى اللعب بالألعاب أو مع الأطفال الآخرين. وبدلاً من ذلك، كانت سمر تشاهد التلفاز طوال الوقت، وتصفق بيديها باستمرار.

في سن ثمانية عشرة شهراً تكلمت سمر بضع كلمات فقط، وكانت اعتادت على المشي على أطراف أصابعها، ولم تكن تتفاعل مع الناس، وكانت تعتمد على أختها في الحصول على أشيائها، وكانت تتواصل مع الناس عن طريق البكاء والصراخ.

حضرت سمر إلى مركز الأميرة بسمة عندما كانت في سن الثالثة من عمرها، وتم تشخيصها بالتوحد. احتاجت المساعدة في كل نشاطات الحياة اليومية، مثل: الأكل والذهاب إلى الحمام والنظافة الشخصية، كما أن لديها مشاكل في المهارات الحركية الدقيقة.

التحقت سمر بصف في طيف التوحد، حيث تلقت العلاج المهني والنطق والعلاج النفسي والعلاج بالماء، ودخلت جلسات الغرفة الحسيّة باستخدام طريقة (DIR)، وقمنا بتطبيق برنامج التواصل التبادلي التعزيزي ونهج التكامل الحسيّ.

وبعد سنة واحدة من العلاج، ومع الدور النشط لوالديها، تم دمج سمر جزئياً في رياض الأطفال لمدرسة الأميرة بسمة الدمجية الشاملة. تعرف سمر، الآن، مفاهيم المشاركة وانتظار الدور. تستخدم الحمام وحدها، ولديها نظافة شخصية ممتازة، وتتحدث مستخدمةً جملاً كاملة، وعلى الرغم من أنها تنقص بعض الكلمات، فإن بإمكانها التعبير عن نفسها بطريقة مفهومة.

ومع العلاج المستمر، يتوقع بعد سنة واحدة أن تكون سمر قد أدمجت بشكل كلي في المدرسة الدمجية الشاملة، تتكيف مع التوحد، وتستمتع بطفولتها.

كانت البيئتان التعليميتان لحالة الدراسة هذه (مدرسة الفرندز للبنات ومركز الأميرة بسمة) مختلفتين في وجوه عدة، وقصة النجاح هذه من مركز الأميرة بسمة توضح ذلك. وقبل المضيّ بالحديث عن إشراك مركز الأميرة بسمة في البحث، لا بد من تبيان الفرق بين البيئتين والقيمة والمعاني المتضمنة لهذا الأمر في البحث.

في موضوع التوحد، هناك نقطة التقاء بين عالمي التعليم والطب، كما أننا نجد منفعة متبادلة يمكننا تلمّسها من التعاون بين البيئتين. وبالإمكان اعتبار القصة أعلاه عن فتاة شهدت تطورها قضية تستحق الاهتمام.

ومع ذلك، فإن كلمة "علاج"، المستخدمة أكثر من مرة في القصة أعلاه، لا يستخدمها المعلمون لوصف عملهم، ويمكن القول إن العلاج يدور حول شفاء أو تنحية خطأ ما؛ بينما يدور التعليم، بالنسبة للمعلم، حول السعي وراء المعرفة والمهارات والفهم.

هل يتم شفاء أم تعليم الفتاة سمر في القصة؟ هناك فرق في الموقف يمس جوهر التفكير باحتياجات الطلبة في طيف التوحد: هل هم بحاجة للإصلاح أم للتعليم؟ هذه القضية تمت مناقشتها أعلاه (الأقسام 2.1 و2.1)، وهذه المسألة، في ظن الباحثة، تستحق التوضيح أكثر من قبل المهنيين في فلسطين بوصفهم يعملون على تطوير عملهم في حقل التوحد.

لدى الأساتذة والمعالجين معرفة ومهارة لمشاركتها حول احتياجات الطلبة في طيف التوحد. قد تبدو الأسماء المختصرة، وطرق العلاج المذكورة في لائحة في قصة سمر، كأنها مجال غريب للمعلمين، إلا أن هناك أرضية مشتركة، فعلى سبيل المثال، تم ذكر التواصل التفاعلي في قصة سمر، وبإمكان هذا الأسلوب أن يكون حقلاً متخصصاً جداً، لكنه يضم، أيضاً، الأساليب البصرية المستخدمة في مدرسة الفرندز للبنات (قسم 6.1.7).

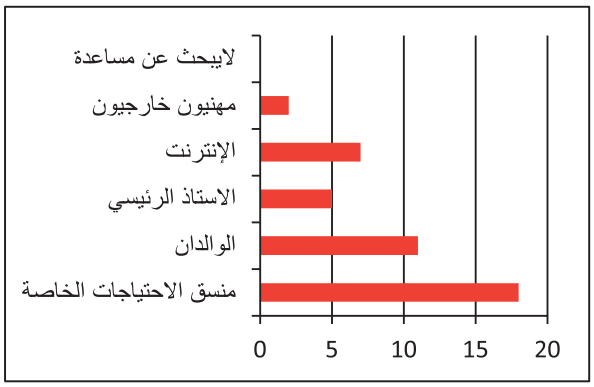
يشبه أسلوب الاختلاف التطوري الفردي المتمركز حول العلاقات (DIR) نسبياً الأسلوب الشمولي الفردي لتطوير الطالب المستخدم في مدرسة الفرندز للبنات، على أن ثمة حاجة لوجود تداخل بين العلاج والتعليم.

ومن التطورات المثيرة للاهتمام رغبة المركز الآن في تطوير ممارسات تعليمية جامعة، ليتمكن الأطفال في طيف التوحد من الانتقال إلى الروضة ومن ثم إلى المدرسة.

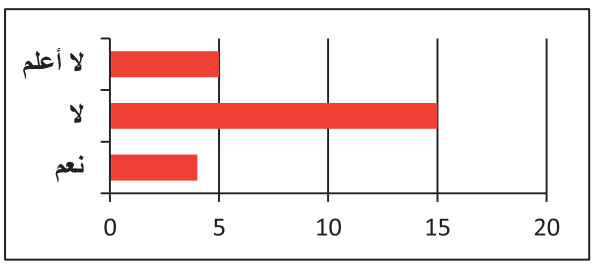
1.2.6 الاستبانة الأولية للطاقم

أكمل الطاقم استبانة أولية، وكان ضمن الطاقم المجيب عن الاستبانة خمسة معالجين يعملون في وحدة التوحد، وقد ظهرت النتائج كما يلي:

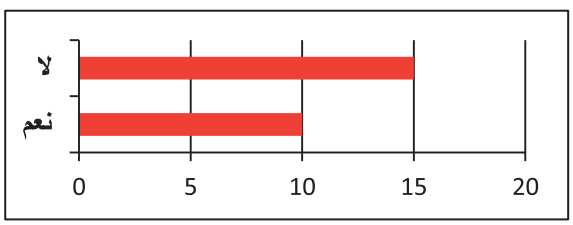
س1: أين يمكنك أن تذهب للحصول على المشورة لفهم احتياجات الطالب من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في صفك؟



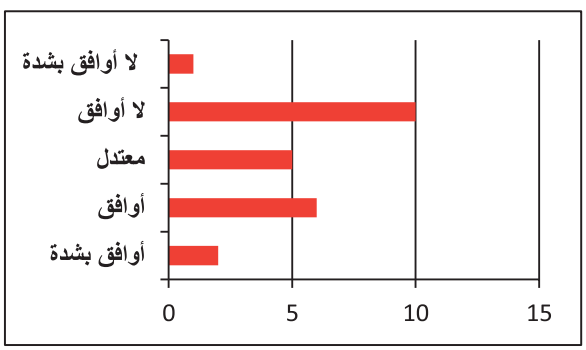
س2: هل يقع أحد من الطلبة الذين تعمل معهم ضمن اضطراب طيف التوحد (بما في ذلك متلازمة أسبرجر)؟



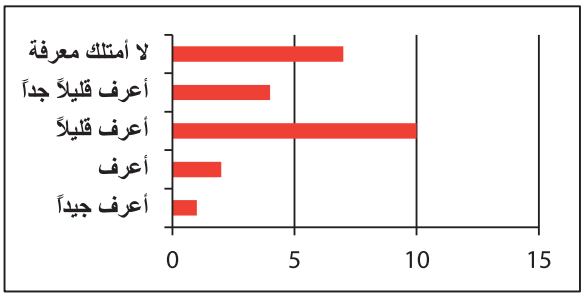
س3: هل كنت حصلت على فرصة للتعلم عن التوحد؟



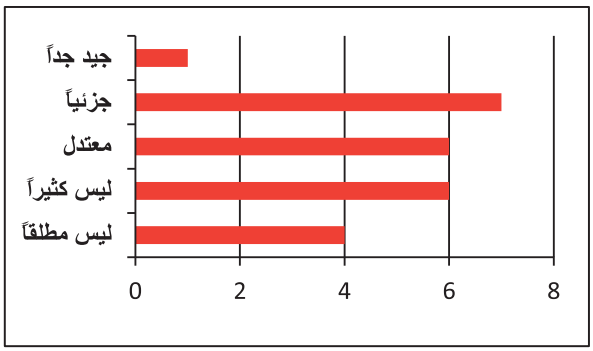
س4: ينبغي دمج وتعليم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع زملائهم ذوي النمو التطوري الاعتيادي؟



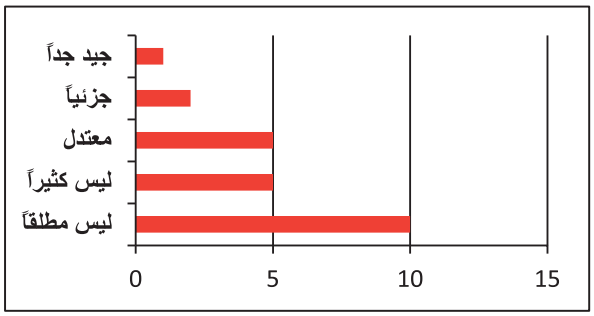
س5: من خلال فهمي طيف التوحد، أشعر أنني:



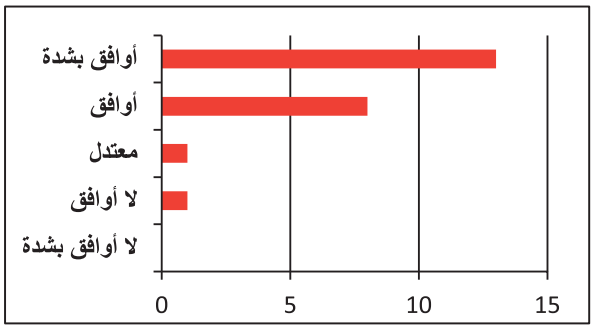
س6: لأية درجة قد أعدّك تدريبك لتلبية احتياجات الطالب الاعتيادي الذي تعمل معه؟



س7: لأية درجة قد أعدّك تدريبك للعمل مع الطلبة في طيف التوحد؟



س8: أود الحصول على فرصة لتطوير مهاراتي ومعرفتي للعمل مع الطلبة في طيف التوحد.



جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي - شباط 2012.

نتائج الاستبانة الأولية:

- يعتبر أولياء الأمور مصدراً رئيسياً للمعلومات.
- لدى 15% من المجيبين عن الاستبانة خبرة في العمل مع الطلبة ذوي التوحد.
- تلقى 39% من المجيبين بعض التدريب بما يتعلق بالتوحد، سواء أكان تدريباً مبتدئاً أم تدريباً أثناء العمل، ولم يحظَ 61% بفرصة للتعلم عن التوحد.
- نصف المشاركين تقريباً لم يوافقوا مع فكرة الدمج الشامل للطلبة ذوي التوحد.
- العديد من أعضاء الطاقم 45% قالوا إنهم لا يمتلكون أو يمتلكون معرفة قليلة عن التوحد، فيما شعر 12,5% من المجيبين أنهم يمتلكون المعرفة.
- ثمة دعم قوي لصالح امتلاك فرصة لتطوير المعرفة بالعمل مع الطلبة في طيف التوحد.

كانت هناك فروق واضحة بين الإجابات من البيئتين كلتيهما، على أنه يجب الإشارة إلى أن الإجابة عن هذه الاستبانات تمت في بداية الدراسة، ومن الممكن الحصول على إجابات مختلفة في حال طرحت الأسئلة في الوقت الحالي.

بالمقارنة المختصرة بين نتائج الاستبانة في البيئتين، يظهر أن لدى نسبة أكبر من معلمي مدرسة الفرندز للبنات خبرة في العمل مع الطلبة في طيف التوحد 48،7%، فيما كانت نسبتهم في مركز الأميرة بسمة 15%.

وأشار عدد أقل من المعلمين في مدرسة الفرندز بنسبة 40،7% إلى عدم حصولهم على التدريب المتعلق بالتوحد، في حين كانت النسبة 61% في مركز الأميرة بسمة. وبما يتفق مع هذه الأرقام، أجاب عدد كبير من معلمي مدرسة الفرندز للبنات بشكل إيجابي عن سؤال "يجب تعليم الطلبة في طيف التوحد جنباً إلى جنب مع أقرانهم ذوي النمو الاعتيادي: 85% في (الفرندز) للبنات اختاروا إجابة "أوافق بشدة" أو "أوافق"، فيما تشير النسبة إلى 33% فقط في مركز الأميرة بسمة.

ومع ذلك، تتشابه الإجابات بين البيئتين على السؤال: "أود الحصول على فرصة لتطوير مهاراتي ومعرفتي للعمل مع الطلبة في طيف التوحد"؛ إذ إن 91،3% في مركز الأميرة بسمة و95،6% في مدرسة الفرندز للبنات اختاروا الإجابة "أوافق بشدة" أو "أوافق".

لقد انحرفت المقارنة بين البيئتين التعليميتين، بفعل أن 5 من المجيبين عن الاستبانة في مركز الأميرة بسمة كانوا من المعالجين، في حين كان المجيبون عن الاستبانة في مدرسة الفرندز للبنات كلهم من المعلمين، على أنه كان من المنطقي جداً إشراك المعالجين في الإجابة عن الاستبانة بالرغم من أنهم ليسوا معلمين، إذ إنهم من أفراد الطاقم الذي يدير وحدة التوحد، وهنا تجب الإشارة أيضاً إلى أنهم نظروا إلى دورهم التعليمي، إضافةً إلى دورهم العلاجي (PR1).

وكانت نتائج المعالجين باستمرار أعلى من نتائج المعلمين، فيما يخص التجربة والتدريب والمعرفة في مجال التوحد، كما كانت أعلى في دعمهم فكرة دمج الطلبة ذوي التوحد مع أقرانهم ذوي النمو الاعتيادي.

2.2.6 العمل مع طاقم مركز الأميرة بسمة

بدأت مشاركة مركز الأميرة بسمة في البحث في شهر تشرين الثاني 2012، وذلك بعد مرور عام على بدء العمل مع مدرسة الفرندز للبنات. وفي ورشة عمل تحضيرية قدمت د.كارين جيلبيرغ، المشرفة على البحث، مواد تدريبية كانت قد ساعدت في تطوير صندوق التوحد التعليمي، وقد تلقت هذه المواد في المملكة المتحدة "تغذية راجعة إيجابية للغاية من قبل المشاركين" (AET، 2013)، مع "نتائج تتخطى الأهداف التي تم وضعها من قبل قسم التعليم" (المرجع نفسه)، لذا كان مثيراً حقاً أن تراهم يقطعون هذه المسافات بين الثقافات ليصلوا إلى مركز فلسطيني في القدس، فقد حضر خمسة وخمسون من أعضاء الطاقم، فضلاً عن اثنين من الأعضاء الرئيسيين لطاقم مدرسة الفرندز للبنات، وكان هذا أمراً مهماً للبدء بالممارسة اللوجستية الصعبة لعملنا معاً.

قدمت المعلمتان، من مدرسة الفرندز، تقارير مباشرة عن خبرتهما المتعلقة بالمشاركة في البحث، وتمت دعوة المشاركين إلى الانضمام في اجتماع متابعة المجموعة البؤرية، حيث حضر 14 شخصاً في يوم الإجازة.

ضمت المجموعة البؤرية في مركز الأميرة بسمة معلمين ومعالجين، وكان الاجتماع الأول عبارة عن نقاش تمهيدي، وبمثابة عصف ذهني لما سيتم عمله لاحقاً، على أنه ظهرت أفكار أكثر من الاجتماع على "سكايب"، من ضمنها:

- ورشة عمل مشتركة مع مدرسة الفرندز للبنات.
- ورشة عمل ذات نشاط فعلي، حول الدمج الشامل لطاقم الروضة؛ لتحضيرهم لاستقبال الأطفال ذوي التوحد.
- مرافقة ألين لبسمة وإيمان في جلسة توعوية في الضفة

الغربية، لمشاهدة عملهن في مركز في طولكرم.
- مصادر عديدة طلبها الطاقم.

حدد أعضاء المجموعة البؤرية الحاجة لتطوير ممارسات تعليمية جامعة ضمن روضة مركز الأميرة بسمة؛ لكي يتمكن الأطفال في وحدة التوحد من الحصول على فرصة التطور والاندماج في البيئة النظامية، وبالتالي تم تنظيم ورشة عمل في شهر نيسان 2013 لدراسة الأساليب التي تدعم الدمج الشامل والانتقال من وحدة التوحد إلى الروضة.

كانت الورشة تلك عملية وتشاركية، وقد استمرت أربع ساعات ونصف الساعة، وقد أثبتت فائدتها في العمل مع الطاقم الرئيسي من وحدة التوحد في التخطيط وإدارة الورشة، لكي نتمكن من ربط المضمون باحتياجات المشاركين. وجد 92% من المشاركين أن الورشة كانت "مفيدة جداً" أو "مفيدة"، بالرغم من أن شخصاً واحداً لم يكن متأكداً.

إن التفكير في ما تقدم به الطاقم بالطلب بشأن المصادر والمواد كان مفيداً ومثيراً للاهتمام، وفيما يأتي لائحة بالمصادر التي أرسلتها الباحثة أو أعطتها للطاقم في مركز الأميرة بسمة، استجابةً للمطالب المحددة:

- برنامج تطوير الدمج الشامل- السنوات المبكرة.
- لائحة الصعوبات ونقاط القوة والاهتمامات عند الطلبة ذوي التوحد.
- دليل مكتوب للدمج الشامل للطلبة ذوي التوحد في المدارس النظامية.
- فيديو/ صور لتوضيح الممارسات الجيدة في تحضير البيئة.
- شرائح عرض على برنامج الباوربوينت لوعي بالأقران (استخدمت في الورشة).
- التواصل- الاستراتيجيات الأساسية.
- أمثلة على الوسائل البصرية الداعمة.
- الاختلافات في الاستيعاب- فيديو استخدم خلال الورشة.
- جوازات سفر الطلبة (مترجمة للعربية).
- مثال على كتيب الانتقالات (بين الأنشطة والمراحل).
- استراتيجيات للعمل مع الأطفال الصغار (بالعربية).
- الملف الحسيّ باللغة العربية.
- التوحد والطرق التي بإمكانك من خلالها المساعدة (بالعربية) (NAS).
- معلومات حول الحوارات الفكاهية.
- دليل للمعلمين (صندوق التوحد التعليمي).
- ما الذي يجعل منك ممارساً فعالاً (Peeters and Jordan, 2010).
- أسلوب البالغين لتشجيع التواصل (Based on the work of Kossyvaki , 2011).
- مجموعة أدوات المعلم الأولية من أجل الدمج الشامل للأطفال ذوي الصعوبات في التواصل الاجتماعي (اضطراب طيف التوحد ومتلازمة أسبرجر) (Wiltshire County Council , 2006).
- شرائح العرض من ورشة العمل لطاقم الروضة.

3.2.6 النقاش

من المفيد تحديد العوامل التي مكنت الموظفين للعمل بنجاح مع الأطفال في طيف التوحد، كما يتضح من قصة نجاح أعلاه (جدول رقم 18)؛ ففي مركز الأميرة بسمة انتفعت وحدة التوحد بوجود الطاقم المتدرب لديها، كما تقدم خدمات مدروسة جيداً في السنوات المبكرة للأطفال، في بيئة متخصصة للأطفال ذوي التوحد في سن ما قبل المدرسة.

كما تستخدم أساليب متعددة التخصصات، إضافةً إلى روح قوية للعمل مع أولياء الأمور لدعم الطفل. ويعتبر التدخل المبكر في غاية الأهمية لتوفير أساس سليم؛ لتمكين الأطفال ذوي التوحد من الاستفادة من التعليم. وتعتبر وحدة التوحد مثالاً رائداً للممارسة الجيدة في فلسطين، فقد ساعد التدريب الذي تلقاه الطاقم استعداداً لافتتاح وحدة التوحد في الناصرة والسويد على تطوير المهارات والفهم للتفكير في احتياجات الطفل ذي التوحد.

وقد تبنى الطاقم أسلوباً انتقائياً لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال، بحيث يأخذ الطاقم بعين الاعتبار أهمية نقاط القوة، واهتمامات الطفل بدلاً من التركيز فقط على الصعوبات، ويقيمون الاحتياجات الفردية للطفل. ويملك الطاقم استعداداً للتعلم والتطوير، كما يشهد على ذلك الاهتمام المتزايد في تطوير أساليب التعليم الجامع للأطفال في وحدة التوحد؛ لتمكينهم من التقدم والالتحاق بالروضة (ملاحظات الميدان 13/4).

3.6 ضم مدرسة الفرندز للبنات ومركز الأميرة بسمة معاً

تشير الأدبيات إلى وجود حاجة في فلسطين للمعلمين لامتلاك فرص تبادل الأفكار حول ممارسات العمل، حيث يعزز ذلك من تمكّن المعلم، ويشجع التنمية المهنية المهمة (Wahbeh، 2011). وقد تم أخذ عدد من الخطوات لمحاولة عمل ذلك خلال هذه الدراسة:

جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

أولاً: حضر ورشة العمل جميع الموظفين في مركز الأميرة بسمة، إضافة إلى اثنين من معلمي مدرسة الفرندز.

ثانياً: تم التخطيط لتبادل الزيارات بين البيئتين؛ لمعرفة المزيد عن الممارسات التعليمية في سياقات مختلفة، على أنه ليس من السهل للمعلمين المشغولين القيام بزيارات، وفي فلسطين ثمة تعقيدات إضافية تتمثل في الحواجز والقيود المفروضة على السفر. وبالرغم من تلك القيود، حصل ستة معلمين من مدرسة الفرندز على تصاريح لدخول القدس الشرقية وزيارة مركز الأميرة بسمة.

ثالثاً: حضر طاقم من البيئتين ورشة عمل مدتها 5 ساعات، استضافتها مؤسسة القطان في رام الله؛ حيث كانت هناك فرص للموظفين لتبادل أمثلة على الممارسات التي يقومون بتطويرها.

أجاب 65٪ من الأشخاص المشاركين بورشة العمل المشتركة على الاستبانة النهائية (ستتم إضافة إحصائيات مدارس الفرندز لاحقاً)، فيما أجاب الجميع بأن الورشة كانت "مفيدة جداً" أو "مفيدة".

كان من المهم ملاحظة أنه على الرغم من العديد من الأمثلة الجيدة للممارسات الجيدة في كلٍّ من البيئتين، "كانت هناك مقاومة لفكرة عرض وتبادل الأفكار حول طرق عمل المعلمين مع الأطفال ذوي التوحد. أعزو هذا إلى انعدام الثقة، وإلى أن هذه الطريقة من التعاون والشراكة في العمل ليست ممارسة شائعة في فلسطين". (FN 4.13).

4.6 ملخص بالنتائج من دراسة الحالة/ البحث الميداني

- كان في كلتا البيئتين طاقم (معلمون وعاملون في المجال) ممن لديهم الفهم الجيد للتوحد، وبعض الوعي بالأساليب التعليمية الفعالة.
- تمنى غالبية الطاقم في كلتا البيئتين أن يتعلم أكثر عن ممارسات التوحد، وكانوا متفتحين للأفكار الجديدة.
- هناك نقص في الفرص المتاحة للمعلمين والعاملين في المجال للتعلم عن التوحد وممارسات التوحد.
- هناك نقص في المصادر والمعلومات المتوفرة باللغة العربية، فضلاً عن كونها محددة ثقافياً (ملاحظات ميدانية 12/11).
- هناك نقص في المختصين في المدارس من أجل المشورة والتوجيه في تلبية احتياجات الطلبة ذوي التوحد (T1).
- في كلتا البيئتين أمثلة قائمة على الممارسة الجيدة يمكن البناء عليها.
- البيئتان مختلفتان جداً، ولكل منهما خبرة تستطيع المساهمة بها.

- ثمة روح قوية للعمل مع أولياء الأمور في كل من البيئتين من أجل دعم الطفل.
- لقد تبنت البيئتان قيمة المشاهدة والتقييم في التخطيط للطريقة الفضلى في دعم الطفل.
- تعتبر كل من البيئتين أهمية نقاط القوة والاهتمامات لدى الطفل بدلاً من التركيز على الصعوبات فقط.
- قدم تجميع المشاركين من البيئتين من خلفيات مختلفة- تعليمية وطبية- نموذجاً مفيداً ومثيراً للاهتمام في التعاون بين المهنيين من مختلف التخصصات.
- تبنى الطاقم في كلتا البيئتين أسلوباً انتقائياً لتلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد.
- في كلتا البيئتين، رغب الطاقم في الحصول على مهارات ومعرفة أكثر في هذا الحقل، حيث أظهرت الاستبانة النهائية أن ما نسبته 85% من المجيبين في البيئتين يرغبون في الحصول على فرصة للتعلم أكثر عن دعم الأطفال ذوي التوحد.
- إن الدمج الشامل للأطفال ذوي التوحد قضية مهمة للبيئتين كلتيهما، بالرغم من تطور ذلك بشكل مختلف في كل بيئة. وقد تبنت مدرسة الفرندز للبنات، مسبقاً، نموذج الدمج الشامل، استناداً للأساليب المرنة وتكييف الأساليب التعليمية لتتناسب مع احتياجات الفرد، على أن مركز الأميرة بسمة يتبنى نموذجاً مختلفاً من الدمج، حيث يمكن وصفه بأنه نموذج الدمج (Integration)، إذ تُعتبر المعلمة المساعدة مسؤولةً عن تعليم الطفل، بدلاً من المعلمة الرئيسية (مقابلة T5).

ومع ذلك، فإن هناك الآن اهتماماً متزايداً في تبني أسلوب الدمج الشامل لتمكين الأطفال في وحدة التوحد للتقدم والانضمام برياض الأطفال (ملاحظات ميدانية 13/4). ويعمل الطاقم هنا على تطوير ممارساته لدعم الدمج الشامل للأطفال الصغار جداً.

يعمل الطاقم في وحدة التوحد وروضة مركز الأميرة بسمة على تطوير نموذج للدمج الشامل، حيث يتمحور حول تلبية الاحتياجات الفردية للأطفال جنباً إلى جنب مع الأطفال ذوي النمو الاعتيادي، ويقوم الطاقم بالتخطيط بعناية لدمج هؤلاء الأطفال في الروضة النظامية، وقد أصبح مفهوم الدمج الشامل للأطفال في طيف التوحد جوهر تفكير طاقم مركز الأميرة بسمة، خلال مدة إنجاز هذا البحث (PR1)، وتقدم التطورات هنا نموذجاً جديداً للتفكير في الدمج الشامل.

- أعربت كلتا البيئتين عن الاستعداد لتقديم الدعم للمدارس والمراكز الأخرى الراغبة في تطوير العمل مع التوحد، حيث رأى 70% من المشاركين في البيئتين أنه بإمكانهم تقديم الدعم للمدارس والمراكز الأخرى التي تريد أن تتعلم كيفية العمل مع الأطفال ذوي التوحد.

5.6 إمكانية تطبيق النتائج على فلسطين ككل

من الضروري توخي الحذر في أي محاولة لتعميم الخاص، إذ إن البيئتين ليستا مدارس حكومية، وبالتالي فإن الباحثة ستتطرق إلى الأساليب المستخدمة في البيئتين، التي مكنت الطاقم من العمل بنجاح مع الأطفال ذوي التوحد، ومن ثم تقدم تصوراً فيما إذا كانت هذه الظروف ممكنة التطبيق والتعميم.

ويحدد الجدول رقم 17 العوامل التي مكنت البيئتين في دراسة الحالة هذه من دمج الأطفال ذوي التوحد بنجاح. يأخذ العمود الأيمن بعين الاعتبار الأدلة من البحث من معرفة مدى انتشار هذه الظروف في فلسطين ككل.

العوامل التي تساهم في تحقيق نتائج ناجحة مع الطلبة في طيف التوحد	هل يمكن تلبية هذه الشروط في المدارس الحكومية في فلسطين؟
المعلمون المساندون هناك معلمون/ عاملون مساندون يعملون بالشراكة مع معلمي الصف لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات الإضافية.	في الوقت الحاضر لا يوجد معلمون مساندون في المدارس الحكومية (Farrell، 2007).
الأساليب التعليمية المتمحورة حول الطالب التقدم باتجاه الالتزام بمرونة الأساليب التعليمية المتمحورة حول الطالب مع برنامج البكالوريا العالمية ومبادرات (LBD) في مدرسة الفرندز للبنات	أساليب تعليمية صارمة، متمحورة حول المعلم. (Wahbeh، 2011; Interview T1; NAD، 2010) معظم الأساليب التعليمية غير ملائمة لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Karlsson، 2004).

تلبية الاحتياجات الفردية (الاحتياجات التعليمية الخاصة) تأخذ كلتا البيئتين الاحتياجات الفردية للطلبة بعين الاعتبار، وتقوم باستخدام ملفات الطلبة في التخطيط.	لا يلبي المعلمون احتياجات الطلبة الفردية (Al-Ramahi and Davis، 2002). حصص متكونة من أنشطة السؤال والإجابة السريعة/ لا وقت للتفكير/ يقرأ الأطفال بصوت مرتفع ويتم تشجيعهم على "الصراخ" (Karlsson، 2004). (ملاحظة: يملك الطلبة في طيف التوحد عادةً حساسيات حسية، وبطئاً في معالجة اللغة).
استراتيجيات خاصة بالتوحد يستخدم الطاقم مجموعة انتقائية من الأساليب الخاصة لدعم الطلبة في طيف التوحد.	نقص الخبرة في المراكز (Zayed et al، 2012) لكن توجد بعض المهارات والمعرفة: جمعية أصدقاء أطفال التوحد يستخدمون أسلوب (TEACCH) وأسلوب (MoE) (PECS fg2). لا يملك المعلمون في المدارس الحكومية المهارات (M1; M2).
التدريب بدأ التدريب والتوعية حول التوحد من كلٍّ من: مديرة وحدة المساندة وخليفتها في مدرسة الفرندز، فضلاً عن التطور الذي حدث خلال هذا البحث في مدرسة الفرندز للبنات، خضع الطاقم لتدريب مطول قبل أن يتم افتتاح وحدة التوحد	هنالك نقص في التدريب بما يتعلق بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Opdal، 2001). لم يحظَ المعلمون بفرصة التعلم عن تعليم الطلبة في طيف التوحد (Interviews M1، M2، T1)
الاتجاهات المتعلقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية هناك رغبة لمعرفة المزيد عن دعم الأطفال في طيف التوحد في المدارس (الأدلة من الاستبانات).	«يبدو أن الأساتذة في فلسطين أصبحوا أكثر نضجاً واستعداداً لاكتساب معلومات عن الإعاقات» (Lifshitz 2004 p. 185). 90% من المعلمين يرغبون بالتغيير؛ من أجل تلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
الدمج الشامل يوجد في مدرسة الفرندز فهم وتطبيق لسياسة الدمج الشامل. يعمل مركز الأميرة بسمة على تطوير الدمج الشامل لتمكين الأطفال في وحدة التوحد من التقدم والالتحاق بالروضة.	تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسة الدمج الشامل، حيث قامت بضمها إلى مبادرة التعليم للجميع. يتم الدمج الشامل للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة اجتماعياً (Karlsson، 2004)، هناك نقص في فهم الإدماج (Farrell، 2007)؛ في دراسة Opdal's (2001) قال ما يقارب 60% من المعلمين بضرورة التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمدارس النظامية، بينما وجدت دراسة (Lifshitz، 2004) أن الإسرائيليين يطبقون الدمج الشامل بطريقة أفضل مما يقوم به المعلمون الفلسطينيون.
القيادة يوجد في كلتا البيئتين قيادة على معرفة بالأمور وقادرة على التوجيه.	لدى منسق برنامج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عبء عمل إضافي، ونقص في التدريب، والأهداف غير معروفة دائماً. يفتقر مشرفو التعليم الجامع للتدريب في مجال التوحد (هذا البحث).

الوالدان يدافع أولياء الأمور عن حقوق أطفالهم للاستفادة من تعليمهم.	يطالب أولياء الأمور بشكل متزايد بتعليم جيد لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الإضافية (Interview M2) . ومع ذلك، يتردد الوالدان في التأكيد على حقوق أبنائهم (Dababnah، 2013).
العمل مع الوالدين كلتا البيئتين على اتصال قريب بالوالدين، وتعتبران أن ذلك مهمٌ جداً في عملهما.	معظم المراكز تعمل مع أولياء الأمور وتؤمن بأهميته (Zayed et al، 2012) لا معلومات لدي عن هذا فيما يتعلق بالمدارس في فلسطين.
تبادل المعلومات بين الزملاء في بيئات مختلفة في مركز الأميرة بسمة روح قوية للعمل مع ودعم المراكز في الضفة الغربية، وتبادل المعارف والمهارات والعمل بالتعاون. وقد أعربت مدرسة الفرندز للبنات عن استعدادها لتبادل الخبرات المتنامية.	مركزية التحكم في المدارس الفلسطينية تحد من فرص المعلمين لتبادل الأفكار داخل مجتمعات الممارسة التعليمية (Wahbeh، 2011). نقص برامج التوعية في الضفة الغربية (Zayed et al، 2012).
العمل المتعدد التخصصات في مركز الأميرة بسمة يعمل الفريق معاً من أجل دعم الأطفال.	قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير مركزين للوسائل المتعددة التخصصات لدعم الأطفال في المدارس.
التدخل المبكر في مركز الأميرة بسمة بإمكان الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، و\ الذين بلغوا من العمر 3 سنوات أن يلتحقوا بوحدة التوحد.	لا توجد معلومات.
الإيمان بأهمية التعليم	يوجد التزام قوي بأهمية التعليم (Nicolai، 2007; Gumpel، 2003)

جدول رقم 19

جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

أما فيما يتعلق بممارسات التوحد، فمن الواضح أن هناك اختلافاً بين ما توصلت إليه الباحثة والنتائج المستخلصة من الأدبيات المتعلقة بفلسطين، وإن لم تكن نموذجية؛ فإن الممارسات الجيدة موجودة، كما تم ذكره في الجداول 12 و 19، ولكن لا يتضح هذا في تلك الأدبيات البحثية.

يشير التناقض بين نتائج البحث والأدبيات إلى أن التوحد موضوع اهتمام حان وقت دراسته في فلسطين، فقد تزايد الوعي بالتوحد بسرعة في السنوات القليلة الماضية. وقد يفسر ذلك عدم وجود إشارات إلى ممارسات التوحد الإيجابية في الأدبيات، بينما يشير البحث إلى أدلة، وإن كانت محدودة، تتعلق بالتطورات والممارسات الجيدة المتعلقة بالتوحد، لكن العديد من هذه المبادرات كانت حديثة جداً.

وكما قال أحد الأشخاص الذين قوبلوا: "هناك وعي جديد الآن بخصوص التوحد في وسائل الإعلام. ويتم الحديث عنه في الوقت الراهن" (T1). يبدو أن هناك اهتماماً في هذا الموضوع في فلسطين لم يكن موجوداً من قبل. ويظهر من خلال الدراسة وجود إرادة وإمكانية لتطوير الممارسات الجيدة في فلسطين للأطفال ذوي التوحد، فضلاً عن الحاجة الملحة للقيام بذلك.

إن التطورات التي مكّنت من دمج الطلبة ذوي التوحد بنجاح في مدرسة الفرندز للبنات ومركز الأميرة بسمة نتجت عن مبادرات الأفراد الذين يؤمنون بالحاجة إلى تبني أساليب الدمج الشامل (مدرسة الفرندز)، أو الحاجة إلى توفير الخدمات للأطفال الصغار ذوي التوحد (مركز الأميرة بسمة).

إن الأفراد الذين نفذوا هذه المبادرات، فضلاً عن امتلاكهم المعرفة والمهارات والفهم، كانوا أيضا قادرين على الحصول على الدعم والموارد والظروف التي مكنتهم من إحداث التغيير.

ربما توجد اختلافات كبيرة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. ومن الضروري الإشارة إلى أن النجاحات المتحققة في بيئتي حالة الدراسة هذه لم تكن تعتمد على التمويل الحكومي. وكانت بيئتا دراسة الحالة هذه – فضلاً عن وجود الإرادة لديهما لفتح الأبواب أمام الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة – قد امتلكتا أيضاً الموارد المتاحة لتمكينهم من القيام بذلك. والتغيير الناجح يعتمد على عدة أمور: الشعور بالحاجة، ووجود الإرادة والتفاهم والمعرفة والمهارات، والدعم اللازم.

لقد أظهر البحث أن هناك ميولاً نحو ممارسات أفضل متعلقة بالتوحد في فلسطين، وهناك إمكانية للمضي قدماً بشكل إيجابي لدمج الأطفال ذوي التوحد.

7. الاستنتاجات والتوصيات

1.7 مقدمة

خلال إعداد البحث، التقت الباحثة مشاركة للحديث عن طالب ذي توحد، وقد وصلت مع دفتر وقلم، مستعدةً لكي تسمع ما يجب القيام به، لكن ما كان أشبه بالجلوس لحل لغز، كان لدى الاثنتين بعض القطع، وربما كانتا بحاجة للبحث معاً عن القطع الباقية.

ستتجنب الباحثة، في توصياتها، أسلوب "كتاب الطبخ" (Wahbeh، 2011)، فهي لن تقدم وصفة لتحديد طريقة خبز كعكة الدمج الشامل الناجح للتوحد في فلسطين، وبدلاً من ذلك، تأمل الباحثة أن تقدم بعض قطع اللغز.

تشير استنتاجات الباحثة إلى الفرص والمجالات التي تعتقد أنها بحاجة إلى أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل الهيئات ذات الصلة في فلسطين، على أنه ربما تتمكن من معالجة بعض المسائل في المدى القصير، والبعض الآخر في المدى الطويل، وما نحتاجه هو الحوار والتعاون.

تدرك الباحثة التحديات الكثيرة التي يواجهها صناع القرار في فلسطين، واضعةً أمامهم استنتاجات وتوصيات لأخذها بعين الاعتبار، من عشرين بنداً، وتم ترقيمها من 7.2.1 إلى 7.7.1 في النص أدناه.

2.7 المعرفة، الفهم والمهارات

يبين البحث أن هناك حاجة لفهم أفضل للتوحد في المجتمع الفلسطيني؛ بين المعلمين والممارسين وأولياء الأمور وجميع الذين يتعاملون مع الأطفال ذوي التوحد، حيث إن هناك مخزوناً عالمياً للمعرفة والبحث يمكن الاعتماد عليه، فضلاً عن التقدم الملحوظ الذي أحرز بالفعل في هذا المجال في فلسطين (الجدول 12 أعلاه).

ومع ذلك، فإن المسألة ليست مجرد تدريب، فبعض المعلمين المساندين أو الممارسين بحاجة لبلورة فهم أفضل بمختلف المستويات؛ ليكونوا قادرين على الاعتناء بالأطفال ذوي التوحد، وفقاً للدور الذي يلعبه كل شخص. وهناك مجال لعدد من المبادرات الرامية إلى تقدم المعرفة والفهم والمهارات، وتقدم الباحثة هنا بعض التوصيات:

7.2.1 هناك أهمية لوجود متخصصين بمجال التوحد في فلسطين؛ ليقودوا عملية التطور، ويمكن المساعدة على تحقيق ذلك عن طريق المنح الدراسية للمعلمين والممارسين الفلسطينيين؛ لتمكينهم من الاستفادة من الخبرات الدولية، والحصول على مؤهلات بمستوى عالٍ في مجال التوحد.

7.2.2 هناك أهمية لوجود مواد تدريب ملائمة ثقافياً، وستكون ترجمة وتبني مواد صندوق التوحد التعليمي (AET) بما يتلاءم مع الاحتياجات في فلسطين نقطة الانطلاق. وقد تلقت هذه المواد في المملكة المتحدة "تغذية راجعة إيجابية من المشاركين"، وتم تطويرها بالشراكة الناجحة بين العاملين في المجال والأشخاص ذوي التوحد وأولياء الأمور في أنحاء المملكة المتحدة.

وتم بناء هذه المواد على الموارد التي تم تطويرها في العديد من المواقع المختلفة بعد التجربة والاختبار، ويمكن استخدام نموذج العمل هذا من أجل التنمية في فلسطين أيضاً، بالشراكة بين الجهات من جميع أنحاء البلاد من أجل تطوير المواد والاستراتيجيات التي من شأنها أن تنجح في فلسطين.

جانب من اليوم الدراسي حول « تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

جرت في فلسطين فترة تجريبية تمهيدية لهذه المواد في شهر نيسان 2013، عندما استخدمت د.كارين جيلدبيرغ، التي قادت مشروعهم التنموي في المملكة المتحدة، المواد في ورشتي عمل: الأولى مع طاقم مركز الأميرة بسمة، والثانية مع المعلمين في دورة دبلوم الطفولة المبكرة في مركز القطان في رام الله.

إن الجهود الفلسطينية المستندة إلى الشراكة لتطوير مجموعة مشابهة من المواد يمكنها أن تشمل أولياء الأمور والمعلمين والمدارس ورياض الأطفال والوزارات والجامعات ومراكز الخدمات والعاملين في المجال.

7.2.3 في المرحلة التي تعقب تطوير المواد، ستكون هناك حاجة إلى فريق تدريب حول التوحد، وفي حال تم تأمين التمويل اللازم، يمكن أن يتم تدريب فريق من المدربين لتمكينهم من اكتساب المعرفة الداعمة واستخدام المواد والوسائل، حتى يتمكنوا من الحصول على المزيد من التدريب.

وقد تقدمت جمعية أصدقاء الأطفال ذوي التوحد باقتراح لمركز التوحد للتعليم والبحوث (ACER) في جامعة برمنغهام، لإقامة نقطة تواصل في الضفة الغربية؛ من أجل توفير التدريب للمهنيين (FN 4.13)، وهذا محتمل من خلال تأمين منحة ممولة من الخارج لتحقيق مثل هذا التعاون.

7.2.4 برنامج تدريب إقليمي ممنهج، يقدم تدريباً على ثلاثة مستويات تشمل:

المستوى 1: الأساسي (رفع مستوى التوعية عند الجميع).

المستوى 2: المتوسط (يقدم لأولئك الذين لديهم اتصال منتظم مع الأطفال في طيف التوحد).

المستوى 3: المتقدم (يقدَّم لأولئك الذين يحتاجون أو يرغبون في معرفة المزيد: مرشدي التعليم الجامع، ومعلمي التعليم المساند، ومعلمي غرفة المصادر. بإمكان هذا المستوى أن يوفر أيضاً المزيد من المدربين).

7.2.5 بإمكان هذا النموذج التدريبي أن يشتمل على تطوير إطار من المهارات المرتبطة بالمؤهلات. وبالإمكان نمذجة هذا التدريب حسب معايير صندوق التوحد التعليمي وأُطر المنافسة، وتكييفها لتتناسب مع السياق المحلي. (للتنزيل مجاناً في الرابط أدناه):

http://www.aettraininghubs.org.uk/competency-framework/

7.2.6 تبين أن الجامعات الفلسطينية تقدم فرصة ضئيلة جداً للمعلمين لمعرفة المزيد عن التوحد أو ممارسات التعليم الجامع في تدريب المعلمين الأساسي، ويمكن التركيز على هذه المسألة لإعطاء المعلمين المستقبليين المعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق التعليم الجامع في المدارس. ويعتبر دبلوم تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الجامعة الأهلية تطوراً ذا قيمة، وهناك إمكانية لتطوير دبلوم متخصص بالتوحد.

7.2.7 قدم فاريل (Farrell) توصيات لتدريب مرشدي التعليم الجامع ضمن برنامج تدريبي متقدم حول تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وفي اعتقاد الباحثة أن هذا يحدث في الوقت الراهن، وسيكون مفيداً إذا كان بالإمكان إدخال التوحد ضمن هذا البرنامج (Farrell، 2007).

7.2.8 يحتاج أولياء الأمور الوصول إلى المعرفة والمهارات، وقد اقترحت جمعية أصدقاء ذوي التوحد (FACS) الشراكة لتطوير ملف من المواد لأولياء الأمور (FN 4.13). بالإمكان ترجمة مواد الوالدين وتكييفها لتلائم فلسطين. (تم تطوير البرنامج على يد جمعية التوحد الاسكتلندية للاستخدام في اسكتلندا وباقي المملكة المتحدة، وينبغي إشراك أولياء الأمور أنفسهم في هذا التطور).

7.2.9 يمكن ترجمة المزيد من المواد المختارة بعناية إلى اللغة العربية، بحيث يعطى أولياء الأمور والمهنيون القدرة على الوصول إلى المعلومات المكتوبة، وقد سبق نقاش ذلك من قبل مركز القطان.

7.2.10 تطوير منتدى الشبكة الفلسطينية ذات الصلة بالتوحد، ومن شأن ذلك أن يسمح لأولياء الأمور والمهنيين بتبادل المعلومات ومجالات الاهتمام.

7.2.11 تحدث المشاركون عن رغبتهم في السفر إلى الخارج، من أجل تعلم الممارسات الجيدة من بلدان أخرى(MoE fg3; PBC final questionnaire) . في (FACS) تم اقتراح فكرة الحاجة إلى تبادل زيارات للممارسين والمعلمين بين فلسطين والمملكة المتحدة (FN 4.13)، وتوفر هذه الأفكار فرصة جيدة للتعلم من التطورات الدولية فيما يخص التوحد.

3.7 إعادة فهم "الدمج الشامل"

يتم نسج موضوع الدمج الشامل خلال هذا التقرير، وقد اتفقت نتائج البحث مع تلك التي توصل إليها كل من أوبدال (2001)، وفاريل (2007)، والتي ترى أن الدمج الشامل يحظى بدعم في فلسطين، إلا أنه غير مفهوم على نطاق واسع.

يمكن وصف مفهوم الدمج الشامل بالتعليم الجيد (Jordan، 2005). إن الدمج الشامل، كما تمت مناقشته، يتعلق بالمرونة لفهم وتلبية احتياجات الطلبة، ولا يتعلق بوضع الطالب في بيئة من دون تلبية احتياجاته، وأنه ليس مجرد تدريب لعدد محدود من معلمي التعليم المساند، كي يتمكنوا من الاعتناء ببعض الطلبة.

إن تطوير غرف المصادر في المدارس أمر مفيد، إلا أن تلك الغرف قد تصبح طريقة للفصل والإقصاء (FN 4.13)، وقد تتفق الباحثة مع (Jordan، 2005) و(Wittemeyer، 2011) بأن الدمج الشامل قد يتطلب أشكالاً مختلفة من الخدمات، ويمكن اعتبار غرف المصادر جزءاً ضرورياً من الدمج الشامل، ولكن مسؤولية الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية، في نظام دمجي شامل حقاً، تقع على عاتق الجميع لا على معلم غرفة المصادر وحسب.

يقدم مشروع التعليم الجامع في القدس الشرقية وجهة نظر حول الدمج الشامل (FN 4.13)، متحدياً الطريقة التي يتم من خلالها النظر إلى غرف المصادر واستخداماتها.

تجدر الإشارة أيضاً إلى وجهة نظر جمعية أصدقاء التوحد، الذين لا يرون أية احتمالات لدمج الأطفال والشباب، إلا أنهم بدلاً من ذلك، يمتلكون اقتراحاً طموحاً لبناء "قرية" التوحد، بحيث تكون مشابهة لقرية أنشئت في غزة من قبل جمعية الهلال الأحمر (FN 4.11). لا تملك جمعية أصدقاء التوحد أي تمويل للقيام بهذا المشروع، ولكن يعتبر هذا الاقتراح لخدمات منفصلة أمراً مفهوماً، في بيئة يتم فيها استبعاد الأطفال ذوي التوحد من التعليم المقدم للأطفال الآخرين.

هناك فرصة للتفكير في قضية الدمج الشامل على نطاق أوسع، ويرتبط ذلك بالنقاشات التي تجري حول التعليم في فلسطين. ففي الوقت الذي يطرح تساؤل حول مدى فاعلية أساليب التدريس التقليدية والجامدة (Wahbeh، 2011; Al-Ramahi & Davies، 2002) قد يكون من المناسب النظر إلى الممارسات الجيدة في مجال دمج الأطفال ذوي التوحد في المدارس.

ويمكن رؤية الممارسات الجيدة في تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد، كنموذج للتفكير في احتياجات جميع الأطفال، لما له من آثار على نطاق أوسع، ويستند هذا النموذج إلى الملاحظة وفهم احتياجات الطفل واهتماماته، والبناء على نقاط القوة لديه، وذلك باستخدام أساليب مرنة، وتكييف المناهج وطرق التدريس من أجل تلبية احتياجات الأفراد.

إن الأساليب التعليمية الجيدة المتعلقة بالتوحد هي، عملياً، أساليب التعليم الجيد. يقوم مركز القطان بتطوير أساليب تدريس دمجية في عمله مع المعلمين، ويتم تصور الدمج بوصفه أحد جوانب التعلم التكاملي (FN 4.13)، فهم يعتقدون أن الأساليب الدمجية الشاملة والمتمايزة ينبغي أن تكون جزءاً من جميع البرامج المختلفة، وهذا أسلوب مبتكر لفلسطين.

إن دمج الأطفال ذوي التوحد يتطلب النظر إلى التوحد باعتباره اختلافاً مشروعاً، أما إذا كنا ننظر إليه باعتباره مجموعة من

القدرات العاجزة التي يجب إعادة إصلاحها، فإن أسلوبنا سيكون مختلفاً تماماً عن الأسلوب الذي يمكن أن نتبناه إذا نظرنا إلى التوحد كاختلاف مشروع.

تشير نتائج البحث إلى أن النموذج الطبي للتوحد هو الغالب في فلسطين، ويعتبر الأطفال في طيف التوحد محتاجين إلى "إعادة التأهيل" أو "العلاج". يلاقي النموذج الطبي معارضة العديد من الأشخاص ذوي التوحد، وفي الغرب معارضة الذين ينادون بضرورة وجود التقبل الاجتماعي للتعددية.

وقد ناقش البحث الفرق بين النموذج الطبي والاجتماعي للإعاقة، حيث تعتبر الفروقات بينهما أساسية للطريقة التي يتم اختيارها لتلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد في مجتمعاتنا، ويجب اختيار اللغة المستخدمة بعناية كبيرة (المصطلحات)؛ لأنها تعمل على تشكيل سلوكنا إزاءهم.

1.3.7 إن العمل لبلورة فهم مشترك للدمج من خلال عملية الحوار والنقاش بين المعلمين والممارسين وأولياء الأمور وصناع القرار، مبادرة مفيدة قد تؤدي إلى التحرك نحو ممارسات دمجية شاملة.

2.3.7 يقدم إدخال مفهوم الدمج الشامل- كموضوع في جميع برامج المعلمين على النحو الذي اقترحه مركز القطان- نموذجاً يمكن تكراره من الآخرين المشاركين في تدريب المعلمين.

3.3.7 يجب أن تتحرى النقاشات في مجال التوحد والدمج الشامل الدقّة من حيث اللغة والمفاهيم التي يتم استخدامها.

4.7 بناء القدرات من أجل الخدمات المتعلقة بالتوحد

وجدت الباحثة أن الفلسطينيين يقدرون التعليم، ويناصرون حقوق الطفل، كما يشهد على ذلك التبني الكامل لاتفاقية حقوق الطفل من السلطة الوطنية الفلسطينية (الجهاز المركزي للإحصاء، 2011)، على أن نتائج الدراسة تشير إلى أولوية تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين.

إذا كانت معدلات انتشار التوحد هي نفسها في فلسطين كما هي عليه في المملكة المتحدة (Baird، G. et al، 2006)، فإنه من المحتمل وجود أكثر من 18،000 طفل ذي توحد في فلسطين، استناداً إلى إحصاءات تم الحصول عليها من ("وفا"، 2013). فضلاً عن حقوق الإنسان لهؤلاء الأطفال، كما هو منصوص عليها في اتفاقية حقوق الطفل، فإن هناك فرصة لأن يكون لدى هؤلاء الأطفال مخزون مهم من الإمكانيات، حيث تمكنهم مهاراتهم الفريدة وقدراتهم من أن يكونوا أعضاء ذوي قيمة في المجتمع، قادرين على المساهمة.

وجدت الأبحاث الحديثة بأن تلبية احتياجات الأطفال ذوي التوحد تندرج أساساً ضمن عمل المراكز الخاصة في المجتمعات المحلية،

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - آذار 2012.

على أن هذه المراكز تعاني من صعوبات مالية. إن نظام التعليم الشامل يتحمل مسؤولية دمج جميع الأطفال، لهذا فقد تكون هناك حاجة إلى مجموعة متنوعة من الخدمات، كما تم نقاشه أعلاه (القسم 2.6).

7.4.1 إن الإشراف على المراكز ودعمها من السلطة الفلسطينية قد يدفعان الأطفال في هذه المراكز خطوةً أقرب إلى دمجهم، وقد يمهدان الطريق لمزيد من السلاسة في تقديم الخدمات بين المراكز والمدارس.

ومن المعروف أن واحداً أو اثنين من الأطفال ذوي التوحد يدرسون في المدارس الحكومية، وقد يكون هناك آخرون أيضاً يتأقلمون أو يكافحون من أجل التأقلم في المدارس، ولكي يتم إدماج المزيد من الأطفال ذوي التوحد في المدارس النظامية يجب أن يكون هناك المزيد من التدريب.

إلا أنه يجب الانتباه للآثار المتعلقة بالموارد المترتبة على دمج الأطفال ذوي التوحد، الذين قد يحتاجون إلى التكيف مع البيئة المادية لتمكينهم من الوصول إلى المدرسة. فعلى سبيل المثال، قد يحتاج الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الحسية إلى مكان هادئ ، وربما في أوقات الاستراحة، لتجنب فرط الحساسية، وتعتبر الجداول البصرية الواضحة مفيدة للتأكد من أن الأطفال ذوي التوحد يفهمون ما يحدث وما الذي يتعين عليهم القيام به.

ووجدت الدراسة أن البيئتين المشاركتين في دراسة الحالة تقدمان نموذجاً للممارسات الجيدة في مجال العمل مع الأطفال ذوي التوحد، ومؤشرات النجاح التي تم تحديدها في البيئتين في الجدول 18 (أعلاه)، إضافة إلى التفكير حول ما إذا كان بالإمكان تطبيق هذه العوامل في المدارس الحكومية.

وهذا يعطي نقطة انطلاق للتفكير في الاحتياجات، وإضافةً إلى ذلك، يمكن استخدام المعايير الوطنية لـ (AET) (للتنزيل مجاناً من الرابط أدناه)، وذلك من أجل إثارة النقاش حول الخدمات، وبناء الممارسات الجيدة، وتحديد وإزالة العقبات المحتملة أمام تعليم الطلبة ذوي التوحد.

http://www.aettraininghubs.org.uk/wp-AET-National-/06/content/uploads/2012 Autism-Standards_distributed.pdf

2.4.7 قد تكون الخطوة الأولى نحو بناء القدرات هي التعريف بمشروع قيادي صغير في إحدى المدارس، وبناءً على ما سبق تعلمه وتحقيقه في مكان آخر، أعرب المشاركون في المجموعتين البؤريتين عن استعدادهم لدعم مدارس أخرى ترغب في دمج الطلبة ذوي التوحد، على أن هذا يعطي مصدراً قيماً نبني عليه، وسيتم نقاش المعرفة والمهارات بين الزملاء في القسم التالي.

3.4.7 إن عبء العمل المفروض على مرشدي التعليم الجامع كبير جداً (M1)، وقد قدم فاريل توصيات مفيدة إلى حد كبير، لزيادة أعداد مرشدي التعليم الجامع، وتطوير خبراتهم لتمكينهم من تقديم الدعم الهادف للدمج الشامل. (Farrell، 2007)

تتفق الباحثة مع ذلك، وسيكون- إضافة إلى ذلك- من المفيد إنشاء فريق متخصص في التوحد يتكون من مستشاري التعليم الجامع؛ وذلك لدعم دمج الأطفال ذوي التوحد.

4.4.7 تم تحديد وجود المعلمين المساندين في هذا البحث كأحد العوامل التي تساهم في تحقيق نتائج ناجحة في كلتا البيئتين، وهذا يتفق مع دعوة فاريل (2007)، لدعم تعيين المعلمين في المدارس الحكومية من أجل دعم الدمج الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية.

تشير الأبحاث إلى أهمية التدخل المبكر للأطفال ذوي التوحد (Parsons، 2009;Guldberg،2010، وآخرون)؛ وانطلاقاً من هذه المعرفة تم تأسيس وحدة التوحد في مركز الأميرة بسمة، حيث تكشف لنا هذه التوصية عن نقطة البدء بالعمل.

تعتبر استدامة المبادرات قضية مهمة في فلسطين، وقد أدى التمويل المحدود زمنياً من الجهات المانحة، في بعض الأحيان، إلى إحباط المشاريع قصيرة المدى، إلا أننا نحتاج إلى تجنب هذا الأمر.

5.7 التعاون والشراكة

لدى العديد من المجموعات والأفراد في فلسطين اهتمام وخبرة في مجال التوحد، ومع ذلك، فقد أظهرت الأدلة من البحث محدودية التعاون بين المجموعات والأفراد في هذا المجال. تتفق هذه النتيجة مع وهبة (2011) الذي وجد أن المعلمين غالباً ما يعملون في عزلة، وأوصى "بالمزيد من فرص التواصل بين المدارس والمجتمع المحلي" (P.48).

وهنا، تضيف الباحثة أن هناك حاجة للتعاون في العديد من الجوانب بين المهنيين في جميع التخصصات، وبين المهنيين وأولياء الأمور، وبين الدوائر الحكومية، حيث يمكن لمجتمعات الممارسة أن تقدم وسائل التمكين والتغيير، إلا أنه كان من المؤسف توقف عمل الائتلاف الفلسطيني للتوحد بسبب نقص التمويل (SP1).

1.5.7 هناك مجال للبدء من جديد أو تنشيط مجموعة من الآباء

والأمهات والمهنيين، الذين لديهم التزام مشترك للعمل مع التوحد في فلسطين لقيادة التنمية في هذا المجال، ويمكن خلق هذا الدافع من عدد من المصادر المحتملة مثل الحكومة وأولياء الأمور والمعلمين والممارسين والهيئات غير حكومية والهيئات الأكاديمية.

من الضروري عدم إغفال "الخبراء" الحقيقيين، على أن أولياء الأمور عالمياً بمثابة القوة الدافعة للتغيير فيما يتعلق بالعمل مع التوحد (فاينشتاين، 2010)، وقد أظهر البحث لنا أهمية دعم وإشراك أولياء أمور أطفال ذوي التوحد. وعالمياً، يمتلك الأشخاص ذوو التوحد صوتاً قوياً ومهماً، بشكل متزايد داخل الجماعات التي تسعى لتلبية احتياجاتهم.

لم يجد البحث أفراداً فلسطينيين في طيف التوحد ليكونوا دعاة للممارسة الجيدة، ولكن تلك الطاقة لهذا العمل تلوح في المستقبل بالتأكيد.

6.7 الكشف والتشخيص

كشف البحث عن وجود إحباط كبير في ما يتعلق بقلة توفر التشخيص السليم في فلسطين، وعلى الرغم من وجوب استناد الخدمات إلى احتياجات الأطفال ذوي التوحد بدلاً من التشخيص، فإن الكشف المبكر عن التوحد من شأنه أن يوفر صورة مفيدة لأولياء الأمور والمهنيين، وقد اقترحت جمعية أصدقاء التوحد مركزاً للتشخيص متعدد التخصصات من أجل التوحد.

1.6.7 التشخيص مسألة مهمة لا بد من التركيز عليها، كما أن التوحد مرتبط بأكثر من تخصص، ويتطلب ذلك التعاون على المستوى الحكومي لوضع خطة عمل لمعالجة مسألة التشخيص وحسمها.

7.7 الفلسطينيون كمبدعي معرفة

وجدت الباحثة أرضاً خصبة لبناء الأفكار والممارسات الجيدة، وقد قدمت القصص من بيئتين تعليميتين في البحث أدلةً قوية على الممارسات الجيدة فيما يتعلق بالتوحد في فلسطين. يعطي الجدول 12 (أعلاه) بعض الأمثلة على المبادرات الفلسطينية المهمة، والتطورات التي حدثت في مجال التوحد، وتتمحور الأمثلة حول بناء المعرفة الإنسانية والتفاهم، على أن هناك مبادرات أخرى كانت خارج نطاق هذا البحث.

وتتفق الباحثة مع ما يذهب إليه مركز القطان للبحث والتطوير التربوي من أنه "ينبغي على الشعب الفلسطيني أن يصبح منتِجاً للمعرفة بدلاً من مجرد كونه مستهلكاً لها" (QCERD، 2012).

1.7.7 سيكون التطور المنطقي في البحث لصالح شراكة المشاركين وغيرهم، للانضمام إلى المشروع من أجل تطوير المواد الملائمة ثقافياً، ووضع استراتيجية للتنمية في فلسطين. ثمة فرصة ليكون البحث جزءاً من مشروع تمت إثارته من قبل مركز التوحد للتعليم والبحوث لوضع نهج دولي لممارسة جيدة في مجال التوحد.

أخيراً، جاء على لسان أحد الذين قوبلوا: "نحن هنا على قطعة صغيرة من الأرض في فلسطين، ولكن ما زلنا نرى أنفسنا قادرين على المساهمة بشيء ما.. على المستوى الدولي" (U1).

من مساق التوحد بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم – آذار 2012.

ملحق 1

ملف التقييم

الطالب:_____ **السنة:**_____ **التاريخ:**_____

تتم الإجابة عن هذا الملف بناء على ملاحظة الطالب في عدة سياقات، بالإضافة إلى معلومات من أولياء الأمور والطاقم الذين هم على معرفة جيدة بالطالب.

	التفاعل الاجتماعي	صعوبة بالغة	صعوبة إلى حد ما	لا يوجد صعوبة
1	يشارك الآخرين بالنشاط.			
2	يشارك الطلبة الآخرين اهتمامهم.			
3	فهم العواطف ومشاركتها.			
4	تطوير الصداقات.			
5	إظهار التعاطف.			
6	يفهم وجهات نظر الآخرين.			
7	توقع وفهم سلوك الآخرين.			
8	فهم القوانين الاجتماعية.			
9	التصرف بطريقة ملائمة في المواقف المختلفة.			
10	انتظار الأدوار.			
11	إظهار الوعي بالمكانة.			
تعليقات:				

	التواصل الاجتماعي			
1	استخدام اللغة وظائف مختلفة.			
2	المشاركة في المحادثة بشكل ملائم.			
3	الوعي لاحتياجات المستمع.			
4	استخدام تعابير الوجه وتواصل العين.			
5	استخدام لغة الجسد بشكل متعارف عليه.			
6	فهم التعليمات الشفوية والمعلومات المعطاة بشكل فردي.			
7	فهم التعليمات الشفوية والمعلومات المعطاة للصف.			
8	فهم استخدام الآخرين لتعابير الوجه ولغة الجسد.			
9	فهم اللغة المجردة وغير الحرفية.			
10	فهم المعنى الضمني.			
تعليقات				

	مرونة التفكير			
1	تقبل التغييرات على الروتين.			
2	تقبل التغييرات على البيئة.			
3	نقل المهارات لمواقف جديدة.			
4	تحويل الانتباه من مهمة لأخرى.			
5	المشاركة في اللعب الخيالي.			
6	الاختيار وأخذ القرارات.			
7	التخطيط والتنظيم.			
8	حل المشاكل.			
9	اهتمامات محدودة أو هاجسية أو قوية.	نعم		إذا نعم، أعط أمثلة:
		لا		

تعليقات:

اختلافات حسية (استخدم لائحة الحسية كقاعدة تستند إليها تعليقاتك)

تعليقات:

تنظيم العواطف

ما هي النشاطات الأكثر متعة أو إثارة لاهتمام للطالب؟	
ما هي النشاطات المملة أو التي تخلق استياء للطالب؟	
هل يستخدم الطالب أية استراتيجية للتهدئة (الاهتزاز مثلاً)؟	
هل يستجيب الطالب للدعم المقدم من الآخرين؟ إذا نعم، كيف؟	
كيف تعلم أن الطالب مرتبك أو مستاء؟ ما هي العلامات؟	

مساهمة الطالب:

الدعم

ما هي الاستراتيجيات المفيدة التي قمت بإيجادها؟ (من أجل الحصول على انتباه الطفل، أو دعم التواصل، أو التعامل مع المشكلات السلوكية).	

أكتب نقاط قوة الطالب الرئيسية
أكتب الصعوبات/ التحديات
أي معلومات أخرى مهمة عن الطالب
هؤلاء المشاركون في عمل هذا التقييم (الوالدان والمعلمون وأساتذة الدعم.. إلخ)

توقيع:_____ **التاريخ:**_____

هذا ملف التقييم الذي وضعته إلين أشبي مع بعض الأفكار التي تمت الاستفادة منها من نموذج (SCERTS، 2006).

جانب من اليوم الدراسي حول «تعليم الأطفال ذوي التوحد في فلسطين» مع الباحثة إلين آشبي – شباط 2012.

ملحق 2

قائمة السمات الحسية للطلبة (للإتمام من الطاقم)

(تم تحضيرها استناداً إلى الملف الحسي من بوغداشينا، 2003)

ضع إشارة (صح) على ما ينطبق، وخذ بعين الاعتبار أي من الطاقم التعليمي بحاجة لهذه لمعرفة هذه البنود.

إن أمكن، أكمل هذه القائمة بالنقاش مع الوالدين أو من يرعون الطالب والطالب نفسه.

الرقم	البند	نعم	لا	لا أعلم	الإجراء المطلوب
1	يقاوم التغييرات على الروتين المألوف.				
2	لا يتعرف على الأشخاص المألوفين عند لبسهم ملابس غير مألوفة.				
3	لا يحب الإضاءة المشعة.				
4	يكره ضوء النيون.				
5	يخاف من وميض الضوء.				
6	يغمض عينيه (مرات بيديه) في الضوء الشديد.				
7	متعلق بالضوء.				
8	مفتون بالأجسام المشعة والألوان الخافتة.				
9	يلمس جدران الغرف.				
10	يستمتع بأنماط معينة (القرميدية، المخططة مثلاً).				
11	يفقد صوابه بسهولة.				
12	يخشى المرتفعات والمنحدرات والسلالم الدوارة.				
13	لديه صعوبة التشبث بالجدران؟				
14	يندهش عندما يقترب منه الآخرون.				
15	يشتم، يلحس، يلصق الأشياء والأشخاص.				
16	يبدو أنه لا يرى ألواناً معينة.				
17	يستخدم الرؤية المحيطية عند قيامه بمهمة ما.				
18	يجدها أسهل عليه أن يستمع دون النظر إلى الشخص.				
19	يتذكر الأماكن والمسالك بشكل جيد لدرجة كبيرة.				
20	بإمكانه حفظ كميات كبيرة من المعلومات في مواضيع معينة.				
21	يجد الأماكن المكتظة صعبة.				
22	يفضل الجلوس في مؤخرة المجموعة أو مقدمة المجموعة.				
23	يسكر أذنيه عند سماعه أصواتاً معينة.				
24	بإمكانه سماع أصوات لا يسمعها الآخرون.				
25	يستاء عند سماعه أصواتاً معينة.				
26	يضرب بعنف الأشياء والأبواب.				
27	ينجذب للأصوات والضوضاء.				
28	لا يحب المصافحة أو يعانق				
29	يحب المعانقة إن اخترت ذلك.				

30	يسمع فقط الكلمات الأولى من الجمل.				
31	يكرر بالضبط ما قاله الآخرون.				
32	ذاكرته السمعية جيدة جداً، يحفظ الأغاني والقوافي.				
33	يكره ملمس بعض الأقمشة والمواد.				
34	يبدو أنه لا يعرف الألم أو الحرارة.				
35	يكره بعض الأطعمة والمشروبات.				
36	يسعى إلى الشعور بالضغط الجسدي بالزحف تحت الأشياء الثقيلة.				
37	يعانق بشدة.				
38	يتمتع بالإحساس في بعض المواد.				
39	يكره بعض الروائح اليومية.				
40	يأكل المواد غير الصالحة للأكل.				
41	يحب أن يقدم له الطعام بطريقة معينة.				
42	يكره الطعام الممضوغ أو القاسي (الذي يقرش).				
43	ذو حركات خرقاء ويصطدم بالناس والأشياء.				
44	يجد التحرك بالعضلات الدقيقة صعباً.				
45	يجد صعوبة في الركض والتسلق.				
46	يصعب عليه ركوب الدراجة الهوائية.				
47	لا يعرف مكان الجسم في الفضاء المحيط.				
48	لديه توازن ضعيف.				
49	يخاف من الأنشطة الحركية اليومية من قبيل التأرجح والتزحلق.				
50	لديه توازن جيد للغاية.				

الهوامش:

* هذا مشروع بحثي حول احتياجات الطلبة ذوي التوحد في مرحلة التعليم الرسمي(Education and inclusion for children with autism in Palestine)، بالتعاون ما بين مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ومركز التوحد للتعليم والبحث في بريطانيا(ACER) . وقد أجرته الباحثة إلين آشبي أثناء زيارتها لفلسطين خلال الفترة ما بين تشرين الأول 2011 وتشرين الثاني 2013، وستقدمه الباحثة كأطروحة دكتوراه لجامعة (بيرمنغهام). وقد قام مركز القطان للبحث والتطوير التربوي بتوفير الدعم والتواصل مع المدارس والمناطق وتنظيم المساقات واللقاءات والورش والأيام الدراسية لمناقشة الدراسة مع الجهات ذات الاهتمام في هذا المجال، وذلك على مدار السنتين. وقد ساعدت بشكل مباشر في البحث والترجمة والزيارات الميدانية للمدارس الباحثة رشا مصلح. ينقسم البحث إلى قسمين: الأول دراسة حالة مع بُعد البحث الإجرائي في بيئتين تعليميتين؛ الأولى في الضفة الغربية، والثانية في القدس الشرقية. ويقدم البحث عرضاً لوجهات النظر العالمية التي تتعلق بممارسات العمل مع الأطفال ذوي التوحد، حيث تشكل هذه الآراء الإطار الذي يرتكز عليه هذا البحث. وسيقوم مركز القطان للبحث والتطوير التربوي لاحقاً بنشر البحث باللغتين العربية والإنجليزية على شكل كتيب.

1 إلين آشبي (Elaine Ashbee) باحثة دكتوراه (سنة ثالثة) في جامعة بيرمنغهام Birmingham في بريطانيا. تختص اهتماماتها البحثية بمواضيع التوحد والأطفال وإدماجهم في التعليم. عضو في العديد من المنظمات والمؤسسات المعنية بالتوحد مثل مركز أبحاث التوحد (Research Autism)، ويست ميدلاندز للتوحد (Autism West Midlands)، والجمعية الوطنية للتوحد (National Autistic Society).

2 تم تغيير أسماء الأطفال للحفاظ على السرية.

3 الحب لا يقهر كل شيء (ليس الحب وحده كافياً).

4 التواصل الاجتماعي، المرونة العاطفية ودعم المعاملات.

5 مراجعة الأبحاث ترتبط بـ: 1) قضايا الترجمة. 2) التجمعات الممارسة ليست جزءاً من التقرير، إلا أنها ستكون جزءاً من رسالة الدكتوراه.

6 الويكي (wiki) هي تطبيق ويب مجاني يسمح للأشخاص بإضافة أو تغيير المحتوى بالتعاون مع الآخرين.

7 تم تطوير شهادة دبلوم متخصصة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة بيت لحم الأهلية، وهي الأولى من نوعها في الضفة الغربية.

8 لقد تم استخدام البيانات المستخرجة من المقابلات لتغذية البحث السياقي.