الباب الثاني

محتوى التعليم العام المعدل

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الخامس

معرفة القراءة والكتابة
Literacy

"تينا" فتاة بالصف الثاني تم تشخيصها بأنها تعاني من اضطراب ريت Rett Disorder وتمر بنوبات عديدة طوال اليوم تؤثر على قدرتها على الانتباه للتعليم والمشاركة فيه. فهي تنظر إلى الذين يتحدثون إليها وقد تبتسم وتصدر تعبيرات صوتية. وهي لا تتعقب الأشياء ولكن تتحول نحو الأصوات. وتستخدم "تينا" في الحركة كرسياً متحركاً مدى حركته محدودة، ويتم تشجيعها للوصول إلى الأشياء. ولا يبدو أنها تمتلك أية مهارات تواصل مقصودة.

"إيليا" تلميذ بالصف الثامن بفصل خاص في مدرسة عامة. ويبدو أنه يتعرف على بعض الأشياء على أنها ممثلة للأنشطة مثل ملعقة للتعريف بوقت تناول الطعام. ورغم أن كفاءته اللفظية ضئيلة، إلا أنه يعبر عن رغباته واحتياجاته عن طريق الابتسام والتعبير الصوتي والوصول إلى الأشياء التي يريدها أو لجذب الانتباه إليها. وهو يعبر عن الضجر والتبرم عن طريق دفع الأشياء بعيداً عن صينية الكرسي المتحرك أو الصراخ أو التكشير.

"سمر" تلميذة بالصف الرابع تعاني من متلازمة داون Down Syndrome. وتستطيع "سمر" التحدث بجمل كاملة تتضمن بعض الأخطاء في النطق أو قواعد النحو. و"سمر" لديها مفردات كلمات بصرية تضم نحو ١٠٠ كلمة. وكانت تشارك في برنامج علاجي في القراءة وتتعلم التصفيق مع نطق مقاطع الكلمات وتحديد الكلمات المتناغمة أو المقفاة. وهي تستمتع بالاستماع لما يقرأ لها من كتب و"تتظاهر" بالقراءة أثناء وقت الفراغ في المدرسة.

"برودي" تلميذ بالصف العاشر يعاني من التوحد ويستخدم جهاز إنتاج الصوت الذي يعمل على تحويل اللغة المكتوبة إلى لغة مسموعة تيسيراً للتواصل Voice output device (VOD) بدون مساعدة في التجول خلال المستويات العديدة للرموز المصورة المقترنة بقوائم كلمات وعبارات تساعده على المشاركة في الأنشطة الدراسية. ومهارات الاستماع الاستقبالية لديه هي المهارات التي تميز تلاميذ الصف الرابع. ومهارات القراءة لديه غير معروفة.

أولاً: ما المقصود بمعرفة القراءة والكتابة؟
What is Literacy?

تعرف معرفة القراءة والكتابة Literacy عامة بأنها القدرة على القراءة والكتابة والتواصل (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2003). وتاريخياً تم تصور معرفة القراءة والكتابة بأنها القدرة على قراءة الكتب وغيرها من المواد النصية والتفاعل معها عن طريق قراءة الكلمات الموجودة في صفحة وتقليب الصفحات لمواصلة قراءة الوثيقة. وحديثاً اضطر المعلمون وخبراء القراءة إلى إعادة التفكير في الطريقة التي يمكن بها لأنشطة القراءة هذه أن تشمل أفراداً ذوي إعاقات متنوعة ربما يكونون غير قادرين على الوصول إلى مواد القراءة التقليدية أو إظهار مهارات القراءة أو

التواصل بصورة لفظية. ويعرض هذا الفصل أولاً ما نعرفه عن مهارات القراءة النموذجية وتنمية القراءة، ثم يقدم مقترحات وتعديلات لاستيفاء احتياجات الأفراد الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة.

ويطلق على المهارات اللازمة لتعلم القراءة "المهارات المنشئة للقراءة" Emergent reading skills. وهي تشمل فهم القواعد المتبعة في وظائف الطباعة والوعي الصوتي والغرض منها (Gunn, Simmons, & Came'enui, 1995). وتشير القواعد المتبعة في الطباعة Conventions of print إلى البنية المرئية للطباعة مثل الاتجاه (واجهة الكتاب بالمقارنة بخلفيته، وقراءة النص من اليسار إلى اليمين ومن أعلى إلى أسفل وتقليب الصفحات). ويعني الغرض من الطباعة Purpose of print أن الكلمات توصل المعنى وأن تلك الرسائل يمكن أن تخدم أغراضاً متعددة. ويشمل أيضاً فهم المصطلحات الأساسية المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة مثل القراءة والكتابة والرسم والصفحة والقصة. وتشير وظائف الطباعة Functions of print إلى حقيقة أن الطباعة لها استخدامات متنوعة في مواد مثل الصحف وأدلة الهاتف واللافتات. ويقصد بالوعي الصوتي Phonological awareness القدرة على معالجة أصوات اللغة. ونناقش بالتفصيل الوعي الصوتي في وقت لاحق في هذا الفصل. ويقوم "وايتهيرست" و "لونيجان" (Whitehurst and Lonigan 1998) أيضاً بتضمين الوعى باللغة الشفهية oral language ونمو اللغة language development كمهارات ناشئة للقراءة والكتابة. ويتفق "جان" وآخرون (Gunn et al. 1995) على أن هناك علاقة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة في أن نمو مهارات الكتابة من المحتمل جداً أن تعمل أيضاً على تحسين المهارات اللغوية الشفهية.

وقام "تشال" Chall أولاً بوضع تسلسل خطي لمهارات القراءة والكتابة في عام ١٩٨٣ وعدلها ونقحها في سلسلة مطبوعات في عامي ١٩٩٥ و ١٩٩٦ (Chall, 1996; Indrisano & Chall, 1995). وفي تسلسله الخطي تنمو المهارات المنشئة للقراءة والكتابة هذه أصلاً قبل الالتحاق بالمدرسة أثناء مرحلة ما قبل القراءة. ويلخص الشكل رقم (٥,١) هذه المراحل. وفي نهاية مرحلة ما قبل القراءة يقرأ الأطفال العلامات التي كثيراً ما توجد في بيئتهم، ويقرؤون ويكتبون حروف الأبجدية وأسمائها، ويتظاهرون بقراءة الكتب. ويتم تعلم القراءة في السنوات الأولى بالمدرسة الابتدائية. ويتم صقل وتطوير هذه المهارات أثناء السنوات اللاحقة بالمدرسة الابتدائية وحتى المدرسة المتوسطة (الإعدادية). وابتداءً من المدرسة الثانوية وحتى مرحلة البلوغ، تستخدم مهارات القراءة لتعلم معلومات جديدة ولتنمية الأفكار.

إن التلاميذ الذين يعانون من إعاقات معرفية كبيرة من المحتمل جداً ألا يظهرون مهارات قراءة وكتابة منشئة القراءة بنفس معدل أقرانهم النامين بصورة طبيعية ونموذجية. فهم سوف يحتاجون تدخلاً تعليمياً منظماً ومواءمة أو تعديلات لتنمية هذه المهارات. إن فهم مراحل النمو النموذجي للقدرة على القراءة والكتابة يمكن أن يساعد المعلمين في بناء تدريسهم في محاولة للوصول إلى الهدف المعروف وهو القراءة من أجل التعلم.

مرحلة ما قبل القراءة – يقرأ العلامات ويكتب اسم وحروف الأبجدية، ويتظاهر بقراءة الكتب، ويعيد رواية قصة سبق قراءتها له.

المرحلة الأولى: تعلم القراءة Learning to read – يتعلم العلاقة بين الحروف والأصوات والكلمة المطبوعة/المنطوقة؛ ويستطيع قراءة نص بسيط يحتوي على كلمات عالية التكرار، وكلمات بصرية، وكلمات منتظمة صوتياً؛ ويفهم حوالى ٦٠٠٠ كلمة ولكنه يستطيع قراءة نحو ٣٠٠-٥٠٠ كلمة فقط.

المرحلة الثانية: تعلم القراءة – يقرأ قصصاً مألوفة بسيطة بطلاقة متزايدة؛ ويستخدم مهارات حل الرموز الأساسية وإشارات النص؛ ويلمح أو يدرك مفردات لغوية تضم حوالى ٣٠٠٠ كلمة؛ ويظل الاستماع لديه أفضل من القراءة؛ ويمكنه قراءة ثلث المادة التي يفهمها عن طريق الاستماع.

المرحلة الثالثة: القراءة من أجل التعلم Reading to learn– يستخدم القراءة لتعلم أفكار جديدة واكتساب معارف جديدة؛ ويتعلم استخدام إستراتيجيات الفهم والدراسة ؛ ويتساوى لديه الفهم القرائي والفهم الاستماعي.

المرحلتان الرابعة والخامسة: القراءة من أجل التعلم – قراءة أفكار متزايدة في التجريد ومفردات لغوية متزايدة في التعقيد؛ تتم إعادة بناء المعرفة من قراءة معلومات جديدة.

الشكل رقم (٥,١). مراحل "تشال" لنمو القراءة (Chall, 1996; Indrisano & Chall, 1995).

إن القراءة عملية معقدة. ويبدأ تعلم القراءة بالقدرة على اكتساب المهارات الصوتية Phonological skills. والمهارات الصوتية مصطلح واسع وشامل يستخدم لوصف المهارات اللازمة لتعلم البناء الصوتي للغة. وتشمل هذه المهارات الوعي الصوتي والإيقاع أو التناغم وتقسيم مقاطع الألفاظ وبدايات ونهايات المقاطع (Armbruster et al, 2003). ويبدو أن الوعي الصوتي هو أهم هذه المهارات. وقد قامت لجنة القراءة القومية (National Reading Panel 2000) بمراجعة البحوث الموجودة عن تدريس القراءة وحددت خمس مهارات محورية يحتاجها التلاميذ لكي يتعلموا القراءة. وهذه المهارات هي الوعي الصوتي Phonemic awareness ، والمفردات اللغوية Vocabulary ، والفهم Comprehension ، والنطق الصحيح Phonics ، والطلاقة Fluency. ويقصد بالوعي الصوتي التعرف على ومعالجة الأصوات التي تحتويها الكلمات. والمفردات اللغوية هي الكلمات التي يجب أن نعرفها للتواصل بصورة فعالة وهي تشمل المفردات الشفهية ومفردات القراءة. ويقصد بالفهم إدراك ما يُقرأ. ويقصد بالنطق الصحيح معرفة العلاقة بين الأصوات الفردية التي تحتويها الكلمات والحروف التي تمثلها هذه الأصوات. إن معرفة هذه العلاقة تسمح للأفراد بأن يكونوا قادرين على فك رموز أو شفرات الكلمات غير المعروفة. ويقصد بالطلاقة التعرف على الكلمات بصورة آلية مما يسمح للأفراد بقراءة النص بدقة وأيضاً بسرعة. ووفقاً لمراحل "تشال" Chall لنمو معرفة القراءة والكتابة ، يتم تعلم هذه المهارات في المرحلتين الأولى والثانية ويتم الامتداد بها وتنقيحها في المراحل التالية.

وتقدم معايير فنون اللغة الإنجليزية Standards of the English Language Arts (المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers of English والرابطة الدولية للقراءة International Reading Association, 1996) أيضاً بعض الإرشادات فيما يتعلق بتعليم القراءة والكتابة. وهناك اثنا عشر معياراً مرشداً "تحدد ما ينبغي أن يعرفه التلاميذ ويستطيعون فعله في فنون اللغة الإنجليزية". ويلخص الشكل الرقم (٥,٢) هذه المعايير الاثنا عشر. وقد

تمت كتابة المعايير بصورة عامة وشاملة لتقديم غايات نمو متنوعة لمختلف الدارسين أو المتعلمين. إن التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة يكونون قادرين على المشاركة في الأنشطة التي تتناول هذه المعايير مع تكييفات و/أو تعديلات يحتاجونها لكي يصلوا إلى الأدبيات ويظهروا معرفتهم.

وتقدم أقسام التربية في الولاية مصدراً إرشادياً إضافياً لتعليم القراءة والكتابة. ومن الضروري أن يعرف المعلمون مجموعة معايير المنهج التي تضعها ولاياتهم. فالولايات تقدم توجيهاً في صور وأشكال متنوعة لمساعدة معلمي التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة على استخدام معايير المنهج هذه. ويقدم الفصل الثاني مناقشة لكيفية فهم معايير الولايات وكيفية مدها لاستيفاء احتياجات التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة.

ثانياً: علم القراءة

The Science of Reading

ترتكز البحوث الحالية حول ثلاث نظريات لنمو القراءة. وأساس النظرية الأولى – وهي نموذج التكرار الصوتي The phonological loop model للقراءة (Baddeley, 2000; Baddely & Hitch, 1974) – هو نظرية الذاكرة. وبإيجاز يقرر نموذج التكرار الصوتي أن ذاكرتنا العاملة تتألف من أربعة أنظمة. ويشرف النظام التنفيذي المركزي Central executive system على أداء ثلاثة أنظمة فرعية هي: (١) اللوحة البصرية المكانية Visuospatial Sketchpad، و(٢) الحلقة الصوتية Phonological loop، و(٣) الجسر المرحلي Episodic buffer. إن اللوحة البصرية المكانية تقوم بتخزين المعلومات البصرية. والحلقة الصوتية لها مكونان فرعيان هما: المخزن الصوتي الذي يحفظ ويحلل الأصوات المنطوقة في الذاكرة قصيرة الأمد، ومكون تسميع الملفوظ Articulatory rehearsal component الذي يخزن الأصوات المنطوقة في الذاكرة طويلة الأمد. يربط الجسر المرحلي المعلومات اللفظية والمعلومات البصرية معاً. ووفقاً لنظرية الذاكرة، يفترض نموذج التكرار الصوتي أن القدرة أو عدم القدرة على القراءة تكمن في تخزين واسترجاع المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد. وتقرر النظرية الثانية، وهي نظرية اللغويات النفسية الحبيبية للقراءة Psycholinguistic grain-size theory of reading (زيجلر وجوسوامي Ziegler & Goswami، 2005)، أن القراءة ترتقى من فهم الوحدات الصوتية الكبيرة (الكلمات) إلى الوحدات الصوتية الصغيرة (الأصوات). وفي هذه النظرية يتعلم التلاميذ الأصوات الفردية توليفات الأصوات وتوليفات حروف تلك الأصوات من خلال التعرض المتكرر للمفردات اللغوية المكتوبة (قواعد الهجاء) وللأصوات المصاحبة للكلمات المكتوبة. وترى هذه النظرية أن المهارات الصوتية تتطلب تعليماً مباشراً في التطابقات بين الحروف والأصوات. ثالثاً، يفترض نموذج إعادة بناء

المفردات (Lexical restructuring model Metsala & Walley, 1998) أن الكلمات المتشابهة في الصوت (أنماط الإيقاع المتشابهة) يتم تخزينها معاً في مجاورة مفردات Lexical neighborhood. وعندما تتزايد المفردات اللغوية، تصبح هذه المجاورات مأهولة أكثر بالمفردات. وبمرور الزمن يتم تجزئة الكلمات المخزنة في هذه المجاورات بشكل متزايد إلى وحدات أصغر وذلك من أجل تمييز أكثر كفاءة للكلمات المتشابهة في الصوت، وكذلك لإعادة بناء المجاورات. ووفقاً لهذه النظرية، فإنه عند الاحتياج إلى كلمة، يتم تنشيط مجاورة الكلمات بأكملها. ويكون استرجاع الكلمات في المجاورات الأصغر والأكثر تجزئة أكثر دقة منه في المجاورات الأكبر. انظر "باديلي" و"جارولد" (Baddeley and Jarrold, 2007) من أجل الحصول على ملخصات وأبحاث أكثر شمولاً تدعم النظريات الثلاثة.

محتوى التعليم العام المعدل

١- اقرأ عدداً كبيراً من النصوص المطبوعة وغير المطبوعة كي تستوفي مطالب المجتمع وكذلك من أجل الاهتمام الشخصي.
٢- اقرأ عدداً كبيراً من الأدبيات والبحوث كي تفهم الخبرة البشرية.
٣- استخدم إستراتيجيات لفهم وتقييم النصوص.
٤- استخدم إستراتيجيات للتواصل بفاعلية مع جماهير وأغراض مختلفة.
٥- استخدم إستراتيجيات للكتابة لجماهير وأغراض مختلفة.
٦- طبق المعرفة باللغة ووسائل الإعلام لخلق ومناقشة النصوص المطبوعة وغير المطبوعة.
٧- قم بإجراء بحوث عن طريق جمع بيانات من مصادر مختلفة ووصل هذه المعلومات لمختلف الأغراض والقطاعات الجماهيرية.
٨- استخدم المصادر التقنية والمعلوماتية المختلفة لجمع وإنتاج المعلومات.
٩- احترم الاستخدام المتنوع للغة ولهجات الثقافات المختلفة والجماعات العرقية والمناطق الجغرافية والأدوار الاجتماعية المختلفة.
١٠- ينمي مستخدمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مهارة في اللغة الإنجليزية لفهم المحتوى عبر المنهج الدراسي.
١١- كن عضواً في مجتمعات ثقافية متنوعة.
١٢- استخدم اللغة من أجل التعلم والاستمتاع الشخصي.

الشكل رقم (٥,٢). معايير فنون اللغة الإنجليزية. مأخوذة بتصرف من المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية والرابطة الدولية للقراءة (١٩٩٦)

ورغم وجود البحوث التي تدعم هذه النماذج الثلاثة، إلا أن عدداً قليلاً جداً من هذه البحوث يشمل تلاميذ ذوي إعاقات نمائية كبيرة. فقد استخدمت بعض أعمال "باديلي" Baddeley في فهم صعوبات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من متلازمة داون Down Syndrome وتشير هذه الأعمال إلى وجود انفصال محتمل بين المدخل اللفظي واللوحة البصرية المكانية (Baddeley and Jarrold, 2007). وبناءً على ذلك نتساءل بماذا يسترشد المعلمون في ممارساتهم في غياب نظريةٍ ما وبحوث تدعم تلك النظرية؟ من المهم أن نبدأ بمراجعة ما نعرفه عن تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة.

وقد وجدت مراجعة مكثفة للبحوث التي أجريت على تعليم القراءة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة (Browder, Wakeman, et al, 2006) أن أغلبية تعليم القراءة لهذا المجتمع الإحصائي يتألف من تدريس المفردات اللغوية ككلمات بصرية أو تعرف على الصور. وبحث عدد قليلٍ جداً من بحوث مكونات القراءة الأربعة الأخرى للجنة القراءة القومية. فمن بين ١٢٨ دراسة عن معرفة القراءة والكتابة لدى هذا المجتمع الإحصائي، غطت ١٣ دراسة فقط (١٠٪) تعليم الأصوات، وغطت خمس دراسات (٤٪) الوعى الصوتي، وغطت ٣١ دراسة (٢٤٪) الفهم، وغطت ٣٦ دراسة (٢٨٪) الطلاقة. وبالإضافة إلى تزويد المجال بمعلومات عن الفراغ النسبي للمعلومات عما ينبغي تدريسه، قدمت هذه المراجعة الخاصة ببحوث معرفة القراءة والكتابة أيضاً معلومات عن فاعلية الطرق والأساليب التعليمية المستخدمة في هذه الدراسات. ووجد أن التجارب المتتالية التي تستخدم الحث أو التلقين المنظم هي ممارسات فعالة لتدريس المفردات اللغوية والفهم. وكان استخدام الصور والكلمات بطرق وظيفية دالة إستراتيجية فعالة لتدريس الفهم. ووجد أن التأخير الزمنى، وهو نوع خاص من التعليم المنظم، فعَّال في زيادة الطلاقة. ولسوء الحظ، لم يبحث عدد كاف من الدراسات الأساليب الفعالة للوعي الصوتي أو الصوتيات لتخطيط الممارسات الفعالة. وتبرز بحوث في هذه المجالات تشير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة يمكنها تعلم مهارات الوعي الصوتي والصوتيات (Basil & Reyes, 2003; Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Gibbs, & Flowers, 2008; Calhoon, 2001).

ثالثاً: النموذج التصوري لمعرفة القراءة والكتابة

The Conceptual Model of Literacy

إن قلة البحوث عن تعليم مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة توضح قلة الاهتمام بتعليم هؤلاء التلاميذ المشاركة الفعالة والنشطة في أنشطة تعليم القراءة والكتابة. ومنذ عدة سنوات، وأثناء بحث لممارسات المعلمين في تعليم القراءة والكتابة، طلب الباحثون من المعلمين عرض دروسهم المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة (Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade-Little, & Flowers, 2006). وبوجه عام، فقد عرض كل المعلمين نشاطين وقرأ بعض المعلمين كتباً للتلاميذ ولكنهم لم يتوقعوا من التلاميذ أن يندمجوا مع مادة الكتاب، فقد كانوا يتوقعون منهم الاستماع فقط. وهناك معلمون آخرون أرشدوا الباحثين إلى " دائرة الزمن" كدرس يقدمونه في مجال تعليم القراءة والكتابة. وكان متوقعاً من التلاميذ أن يتعلموا بعض الكلمات البصرية الوظيفية مثل الكلمات المرتبطة بالطقس والتقويم السنوي. ولم يكن أي من المعلمين يدرسون مهارات مثل تلك المهارات التي حددتها لجنة القراءة القومية (٢٠٠٠) والتي يحتاجها التلاميذ لتعلم القراءة. وقد وثقت الدراسات أن الأفراد الذين يعانون من إعاقات كبيرة يشاركون في خبرات قراءة وكتابة محدودة في المنزل والمدرسة أكثر من أقرانهم النامين بصورة طبيعية (Kliewer, Biklen, & Kasa-Hendrickson, 2006؛ Light & Smith, 1993؛ Light & Smith). وهناك عدد من التفسيرات المحتملة لحرمان الأفراد ذوي الإعاقات من هذه الفرص. أولاً، قد يتم تحويل

بؤرة الاهتمام بالنسبة لهؤلاء التلاميذ إلى الاحتياجات الصحية أو الوظيفية. وقد يقضي الوالدان والمعلمون في معالجة أمور طبية مثل التغذية عن طريق أنبوب أو الإعانة على الحركة وقتاً أكثر من الوقت الذي يقضونه في تعليم القراءة والكتابة. وثانياً، قد يعتقد الوالدان والمعلمون أنه ينبغي قضاء وقت التعليم في المهارات الوظيفية اللازمة لكي يكونوا منتجين في مجتمع أفراده عاملون ومعتمدون على ذواتهم. وقد يكون هناك سبب محتمل ثالث لقلة خبرات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الكبيرة وهو عدم إمكانية الوصول إلى الموارد اللازمة (Skotko, Koppenhaver, & Erickson, 2004). وقد يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى أجهزة الاتصال المعزز والبديل أو نصوص معدلة من أجل تنمية معرفة القراءة والكتابة. وقد يكون عدم إمكانية الوصول إلى الموارد اللازمة متعلق بالعجز المادي عن شراء المعدات والأجهزة اللازمة أو الافتقار إلى معرفة كيفية تعديل الموارد الموجودة لتناسب الاحتياجات الفردية. وبعض الأسباب الأخرى التي ترجع إليها محدودية خبرات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الكبيرة تعد أكثر قتامة وتشاؤماً. فالاعتقاد بأن هؤلاء التلاميذ معاقون للدرجة التي لا تسمح لهم بالاستفادة من خبرات القراءة والكتابة يؤدي إلى انخفاض التوقعات بأنه يمكنهم تعلم القراءة (Locke, 2000). ويقدم كليوار وآخرون (Kliewer et al., 2006) أدلة مقنعة على وجود إنكار ثقافي يتعلق بقدرة الأفراد ذوي الإعاقات العقلية المعرفية. ويرى هؤلاء المؤلفون أن المجتمع ينكر على الأفراد ذوي الإعاقات العقلية المعرفية إمكانية الوصول إلى معرفة القراءة والكتابة وذلك من خلال التقليل والاستهجان الإنساني للدليل المناقض لهذا الاعتقاد وبصرف النظر عن الأسباب المعتاد الرجوع إليها لاستبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات من أنشطة القراءة والكتابة، فإن معرفة القراءة والكتابة تعد مهارة وظيفية يمكن استخدامها لتؤدي إلى حياة أكثر استقلالية.

ومن الملائم أن يكون الطريق إلى معرفة القراءة والكتابة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة مختلفاً عن مثيله لدى أقرانهم غير المعاقين. ويقدم براودر و آلجريم-ديلزيل، وآخرون (Browder, Algrim-Delzell, et al, 2008) آراءً وحججاً قوية بشأن سبب وكيفية اختلاف هذا الطريق. ومن الأسباب الواضحة التي تمثل ضرورة تغيير ذلك الطريق هي أن العديد من التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة تكون لديهم إعاقات تواصل و/أو إعاقات جسمية. ورغم أن المهارات اللفظية ليست ضرورية لتعلم القراءة، إلا أن الطرق التقليدية لتدريس مهارات القراءة تتطلب من الطلاب الاستجابة لفظياً لكي يقيموا الدليل على التعلم. وقد تحد الإعاقات الجسمية من قدرة تلميذ على الإمساك بكتاب وفتحه أو تقليب صفحاته. وبسبب نواحي العجز هذه، قد يحتاج التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية إلى أسلوبٍ غير تقليدي في تدريس القراءة. وتتضمن الأسباب الأكثر رجاحة لتغيير هذا الطريق تلك القيم الموجودة لدينا بشأن تعليم التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة الذين يتعلمون بمعدل أبطأ. إن المهارات التي تؤدي إلى استقلالية أكبر وتزيد من جودة الحياة تعد ذات قيمة أسمى. ومن ثم فإن المهارات الخاصة التي قد ندرسها والسن الذي فيه قد ندرسها سوف تغير نتائج تعليم القراءة والكتابة بالنسبة لهذا المجتمع الإحصائي.

ويرى براودر و آلجريم-ديلزيل ، وآخرون (٢٠٠٨) أنه ينبغي أن تكون هناك نتيجتان مستهدفتان لتعليم القراءة والكتابة بالنسبة لهذا المجتمع الإحصائي. والنتيجة الأولى هي جودة الحياة المعززة من خلال الأدبيات والبحوث المشتركة Enhanced Quality of Life Through Shared Literature. ويتمثل لب هذه النتيجة في القدرة على جمع المعلومات من نص تتم قراءته بصوت مرتفع. ومن خلال القراءة بصوت مرتفع ، يمكن نقل المعلومات على مراحل إلى التلاميذ الذين قد لا يستطيعون أبداً قراءة النص بشكل مستقل. وقد يكون النص وظيفياً أو من أجل التسلية ، ولكنه ينبغي أن يأتي من أدبيات ملائمة للعمر الزمني للتلميذ. وهناك حاجة لتعديل هذه النصوص لتناسب مستوى فهم التلميذ مع الاحتفاظ بالأفكار الأساسية للمؤلف. وتتمثل النتيجة المرجوة الثانية من وراء تعليم القراءة والكتابة بالنسبة لهذا المجتمع الإحصائي في زيادة استقلالهم كقارئين Increased Independence As Readers. وبسبب القصد في تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة ، فإننا لا نعرف الكثير عما قد يتضمنه هذا التعليم أو كم الوقت اللازم لهم لكي يتعلموا القراءة. وينبغي أن نبدأ هذه الرحلة بافتراض أن التلميذ سوف يتعلم قراءة جزء على الأقل مما يتم تعلمه من نفس مهارات لجنة القراءة القومية (٢٠٠٠) التي تم تحديدها للتلاميذ غير المعاقين. ومن الملائم جداً ضرورة الجمع بين هذا التعليم وإستراتيجيات التدريس المنظم الشائعة في مجال التربية الخاصة ، مثل التأخير الزمني ، وتلقين أو حث المثيرات ، وتصحيح الأخطاء. كم من الوقت ينبغي أن نواصل محاولة تعليم القراءة لتلميذ يعاني من إعاقة عقلية معرفية كبيرة؟ يمكن الإجابة على هذا السؤال فقط بالأخذ في الاعتبار تلميذاً بعينه ، والتقدم الذي يتم إحرازه ، والسن التي عندها بدأ تعليم القراءة. وبصورة نموذجية من ذلك ، فإن هؤلاء المؤلفون يرون أنه رغم التأكيد على أن جمع المعلومات شيئاً فشيئاً عن نص يقرأ بصوت عال طوال حياة الفرد ، فربما يزداد ذلك أهمية في السنوات التالية إذا لم يتعلم التلميذ القراءة بصورة مستقلة.

رابعاً: إتاحة الأدبيات

Access to Literature

من أجل تحقيق هدف جودة الحياة الثرية عن طريق الشراكة في الأدبيات ، سوف يحتاج التلاميذ إلى الوصول جسمانياً ومعرفياً للكتب. ويعني الوصول الجسماني أن يكون التلاميذ قادرين على التناول الجسدي للكتب التي عليهم قراءتها. أولاً : ضع الكتب في مكان يسهل الوصول إليه في حجرة الدراسة ووفر الوقت في جدول المواعيد اليومي لمطالعتها. وفر نصوصاً ذات أنواع وموضوعات مختلفة التنوع ملائمة للعمر الزمني للتلاميذ. وحيث إن إمكانية وصول التلاميذ لمثل هذه الكتب فيما مضى محدودة ، فإن السماح لهم بالاطلاع على أنواع مختلفة من الكتب يعطيهم فرصة لمعرفة أنواع الكتب التي يستمتعون بها أكثر استمتاع. ويوضح الشكل رقم (٥,٣) بعض أمثلة الأنواع الأدبية المختلفة.

الدراما	القصص الرومانسية
القصص الشعبية/الفولكلورية	القصص الخرافية
القصص التاريخية	السيرة الذاتية
قصص الرعب	الشعر
القصص الأدبية	القصص الرومانسية
قصص الأساطير	القصص القصيرة
قصص الخيال العلمي	قصص الغرب الأمريكي
	نصوص مجالات المحتوى

شكل رقم (٥,٣). أمثلة لأنواع أدبية مختلفة

وهناك عدة طرق لاكتشاف أي الكتب يمكن تضمينها في مكتبة الفصل. تشاور مع معلمي التربية العامة وأولياء الأمور والتلاميذ الآخرين من نفس العمر الزمني لتحديد أي الكتب التي يستمتع التلاميذ بقراءتها. استكشف أي الكتب يتم تضمينها في تعليم فنون اللغة في غرفة دراسة التربية العامة. ابحث في الإنترنت عن قوائم الكتب. ومن الأهمية بمكان أن تتأكد من أن الاختيارات ملائمة للعمر والصف الدراسي. ويتضمن الشكل رقم (٥,٤) قائمة بمواقع الإنترنت التي يمكن أن تساعد في تحديد الكتب الملائمة للعمر والصف الدراسي.

وبالإضافة إلى توفير الكتب، قد يعني التناول الجسدي تعديل الكتب حتى يمكن للتلاميذ التعامل معها. فبعض النصوص، وخاصة الكتب ذات الأغلفة الورقية في مستويات الصفوف العليا، قد تكون من الهشاشة والضعف بحيث لا يستطيع التلاميذ فتحها أو تقليب صفحاتها. وحتى الكتب الأكثر متانة قد لا تكون متاحة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات جسمية كبيرة. وأحد المصادر الممتازة لأفكار تتعلق بتعديل الكتب الموقع التالي: *www.boston.k12.ma.us/teach/technology/emmanue .asp*. إن بعض تعديلات الكتب في مستوى رياض الأطفال أو مستوى المرحلة الابتدائية المبكرة تكون بسيطة جداً، مثل تفكيك كتاب إلى أجزاء، وفصل الصفحات، ثم إعادة تجليده. وبالتبادل يمكن وضع صفحات الكتاب في حافظات للصفحات وغلاف من ثلاث طبقات. ويوجد تعديل آخر متمثل في استخدام أوراق تنفصل ذاتياً ووضعها فوق الصفحات مع الاحتفاظ بالكتاب سليماً. وقد تكون تعديلات أخرى، مثل لصق كريات قطنية أو عصى مصاصات بالصفحات، ضرورية للسماح للتلميذ بتقليب الصفحات.

ويشير الوصول المعرفي إلى توفير الوصول إلى محتوى الكتاب. فخفض مقدار النص وتبسيط المفردات اللغوية يمكن أن يسمح للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة بإدراك وفهم الموضوعات الأساسية لكتاب. ومن الملائم جداً أن الكتب في مستوى ما قبل المدرسة وبداية المدرسة الابتدائية في حاجة فقط إلى تعديل طفيف في هذا الشأن. فكثير من كتب رياض الأطفال وبعض كتب بداية المرحلة الابتدائية تحتوي فعلاً على سطور مكررة

تعرض الفكرة الرئيسة للكتاب. وإذا لم تكن الجملة المكررة والمعبرة عن الفكرة الرئيسة موجودة فعلاً ، يمكن للمعلم أن يصيغ واحدة ويضعها في الكتاب عن طريق كتابتها أو طباعتها على رقعة للصقها بالصفحات في كل الكتاب. كما أن كتب رياض الأطفال وبداية المرحلة الابتدائية تحتوي أصلاً على صور ملونة تمثل النص داخل الكتاب. ويمكن استخدام الأشياء التي تمثل النص والصور بالنسبة للتلاميذ الذين لم يستخدموا بعد نظام تواصل مصور. ومع ذلك فإنه مع الصفوف النهائية للمدرسة الابتدائية ودخول المدرسة المتوسطة (الثانوية)، فنادراً ما تكون الصور وأحداث القصص المكررة موجودة. وتصبح الكتب أطول ويصبح محتوى النص في هذه المستويات أيضاً أكثر تجريداً ، ومن ثم ستكون التعديلات المعرفية في هذه المستويات أكثر ضرورة من مثيلاتها في مستوى كتب المدرسة الابتدائية وما قبلها. كن مستعداً لقراءة وإعادة كتابة الكتب اختصاراً للطول والمفردات اللغوية. وبالنسبة للكتب ذات الفصول ، ينبغي إيجاد تصميم قصة مكررة لموضوع كل فصل. ويمكن أيضاً استخدام الصور والأشياء لزيادة النص.

www.barnstable.k12.ma.us/curriculum/summerreading-elem.htm

يقدم قائمة قراءة صيفية للتلاميذ في الصفوف من الثاني حتى الرابع.

www.emints.org/ethemes/resources/S00001316.shtml

يقدم توصيات تتعلق بالقراءة للتلاميذ في الصفوف من الأول حتى الخامس.

www.childrensbooks.about.com/od/agegradebooksby/Books_by_Age_Grade.htm

دليل لأدب الأطفال مصنف على أساس العمر والصف الدراسي من رياض الأطفال حتى المدرسة الثانوية.

www.phschool.com/curriculum_support/reading_list/middle_school.html

يقدم توصيات تتعلق بالقراءة للتلاميذ في الصفوف من السادس حتى الثامن.

highschoolreadinglist.com

يقدم توصيات تتعلق بقراءة الأدبيات الكلاسيكية والمعاصرة لطلاب المدرسة الثانوية.

شكل (٥,٤). أمثلة مواقع إنترنت لتحديد عناوين الكتب الملائمة للعمر والصف الدراسي

يمكن أيضاً أن يكون الحاسوب والتكنولوجيا الرقمية مصدراً له قيمته في تعديل الكتب. فالتلاميذ الذين يعانون من إعاقات بصرية وسمعية قد يستفيدون بشكل خاص من نوعٍ ما من التعديلات التقنية. ويمكن عمل مسح للكتب وللصور على أجهزة الحاسب من أجل تكبيرها أو جعلها تأخذ شكل رسوم متحركة أو إضافة صوت لها. ويمكن استخدام برامج الحاسوب لتكوين وتخزين مكتبة كتب للتلاميذ كأفراد ، مثل "رف كتبي الخاص بي" My Own Bookshelf (سوفت تاتش Soft Touch ، 2004) أو "دار بيلي للكتب" Bailey's Book House (ريفرديب ، غير مؤرخ).

ويقدم العديد من معدي كتب الأطفال كتباً تفاعلية ، مثل سلسلة LeapFrog School التعليمية (*www.leapfrogschoolhouse.com/do/findpage?pageKey=library*) ، وكتب "من البداية إلى النهاية" Start-to-Finish من تأليف "دون جونستون (*www.dor.johnston. com/products/start_to_finish/index.html*Don Johnston) ، وسلسلة

"كابستون بريس" (*www.capstonepress.com/interactive*/Capstone Press). إن أدوات الاتصال المعزز مثل جهاز "بيج ماك" BIGmack (آبل نت AbleNet ؛ *www.ablenetinc.com/Home/Products*/*Communication/tabid/56/Default.aspx*)، وجهاز GoTalk (شركة آتينمينت Attainment, Inc.؛ *www.attainmentcompany.com/xcart/home.php?cat=253*)، وبرامج الرموز المصورة مثل Broadmarker/Mayer-Johnson, Inc.; *www.mayer-johnson.com/MainBroadmarker.aspx?MainCategoryID=5419*) و "الكتابة بالرموز ٢٠٠٠" (Writing with Symbols 2000 Widgit Software; *www.widgit.com/products /wws2000/index.htm*) يمكن أن تكون أيضاً مفيدة. ويمكن استخدام برامج الرموز المصورة لدمج الصور في نصوص الكتب المعدلة. وبعد ذلك يمكن وضع الرموز المصورة على أجهزة تكبير للتلاميذ الذين يجيبون على أسئلة فهم. إن النظام المدرسي في مدينة بالتيمور لديه مصدر ممتاز لكتب المدرسة الابتدائية المعدلة متوافر في موقع *www.baltimorecity-schools.org/boardmaker/adapted_library.asp*. ويتطلب برنامج Boardmaker. وتمتلك جامعة نورث كارولينا بمدينة تشارلوت مجموعة مختارة من أدب وشعر المدارس الإعدادية والثانوية متاحة في موقع *education.uncc.edu/access/parenttips.htm* وتتطلب برنامج الكتابة بالرموز Writing with Symbols. ويوضح الشكل رقم (٥,٥) بعض الأمثلة لكيفية تعديل الكتب.

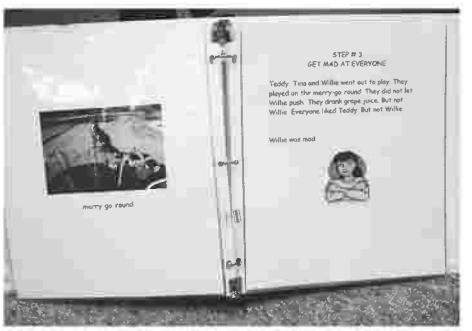
وعند تعديل محتوى كتاب يجب اتباع قوانين حقوق الطبع والتأليف. فقد يقوم معلم بتعديل كتاب على النحو الموصوف في هذا الفصل ليستخدمه في الفصل ما دام أنه يتم شراء كل نسخة من الكتاب المراد تعديله. فمثلاً، إذا قام معلم بتعديل نسخة واحدة فقط ليقرأها للفصل، عندئذ يلزم شراء نسخة واحدة فقط من الكتاب. وإذا كان سيتم توزيع كتاب معدل على كل تلميذ في الفصل، عندئذ يجب على المعلم أن يشترى كل نسخة سيتم تعديلها وتوزيعها. وقد لا يكون للكتب القديمة حقوق طبع وتأليف، فيمكن تعديلها بدون الحاجة إلى شراء نسخ. استشر أمين مكتبة لمساعدتك في فهم مسائل حقوق الطبع والتأليف الخاصة بكتب معينة.

خامساً: الدروس المبنية على القصص

Story-Based Lessons

إن الدروس المبنية على القصص (Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtade, & Lee, 2007، Trela, & Jimenez,2007) هي عملية مهيكلة وموجهة لتدريس محتوى الأدب Literature content للتلاميذ. والفرض الذي تقوم عليه هذه الطريقة في تدريس الأدب مأخوذ من أنشطة قصصية مشتركة (تعرف أيضاً باسم الأحداث المقروءة بصوت مرتفع) حيث يقوم المعلم بقراءة قصة لمجموعة من التلاميذ ويقود مناقشة لموضوعات القصة ومفرداتها

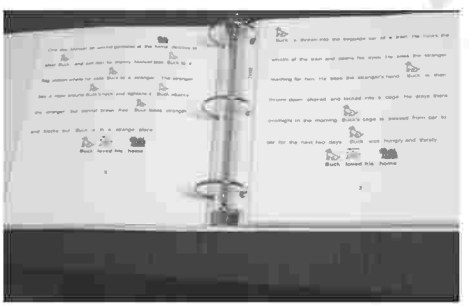
اللغوية وأحداثها. وتعد الأحداث المقروءة بصوت مرتفع التي يقوم بها المعلم ممارسات تدريسية فعالة في التربية العامة عبر كل المستويات الصفية (Dreher, 2003 ، Fisher, Flood, Lapp, & Frey, 2006 ؛ Richardson, 2000). وفي الأنشطة القصصية المشتركة ، يمكن للمعلمين أن يمدوا التلاميذ بنماذج لإستراتيجيات القراءة ويميزوا بين الاستخدامات المتنوعة للغة ويوضحوا كيف تختلف اللغة المكتوبة عن اللغة المنطوقة (Hedrick & Pearish, 2003) ، بالإضافة إلى إدخال الكلمات والأفكار الجديدة. كما أن الأحداث المقروءة بصوت مرتفع تزيد دافعية التلاميذ للقراءة بشكل مستقل (Sulzby & Teal,2003).



فصل من كتاب تم تعديله لكي يكون أطول مع إضافة خطوط متكررة وصور، تم وضعها في غلاف حامٍ للصفحة مع دفتر ملاحظات بثلاثة مقابض.

كتاب غير مجلد ومغلف، مع طلاء العنوان والمؤلف، وكائنات لتوضيح الفكرة.

رموز صور تم إضافتها للمفردات في الكتاب.



نداء البرية تم إعادة كتابتها مع رموز عام ٢٠٠٠، مع إضافة خط قصة مكرر للفصل.

الكتاب الأصل مع إضافة خط مكرر و صفحة سؤال يركز على الفهم والإدراك تم ضمه وإدراجه في صفحة مع الفيلكرو.

كتاب غير مغلف وضع في غلاف حامٍ للصفحة لتوضيح النص المدرج.

الشكل رقم (٥,٥) أمثلة لكتب معدلة.

إن الدروس المبنية على القصص SBL تكيف الأحداث المقروءة بصوت مرتفع لتناسب احتياجات التلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة. واتفاقاً مع النموذج التصوري للقراءة، فإن بنية الدروس المبنية على قصص تختلف بناءً على عمر التلاميذ. ويقدم الشكل رقم (٥.٦) نموذجاً للدروس المبنية على القصص في مستوى المرحلة الابتدائية. فأثناء قراءة الكتاب، يقدم المعلم للتلاميذ أنشطة مرتبطة بالكتاب، مع تكييف الاستجابات لتناسب حاجة التلميذ الفرد. وباستخدام القالب أو النموذج، يمكن التوفيق بين احتياجات التواصل لكل التلاميذ في نفس الدرس عن طريق مزاوجة أو توفيق الرموز المصورة مع الكلمات والأشياء كلما لزم الأمر. "تينا" تلميذة لا تتواصل بصورة مقصودة أو عمدية بعد. وباستخدام منظومة وصفها "براودر" و "ميمز" و "سبونر" و "آلجريم – ديلزيل" و "لي" (Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell, and Lee (2008 ، تجمع بين أعضاء فريق برنامج التعليم الفردي ومبادئ التصميم العام للتعلم، قرر فريق برنامج التعليم الفردي إقران الأشياء بالصوت لجذب انتباه "تينا". وتمت إضافة رأس تبديل للكرسي المتحرك الخاص بها لمساعدتها على أن تقول "أنا أختار هذا". وتم إقران النظر إلى الشيء لأكثر من ثلاث ثوانٍ بتفعيل رأس التبديل للإشارة إلى إجابتها. فعندما تنظر "تينا" إلى الشيء لمدة ثلاث ثوانٍ، تقوم المعلمة بتوجيه رأس "تينا" للضغط على المفتاح. وكانت المعلمة تراجع إجابة "تينا" معها عن طريق الضغط على الشيء الذي تم اختياره كإجابة قائلة "لقد قمت باختيار هذا" (انظر الشكل رقم ٥.٦).

ويقدم "براودر" و "جيبز" وآخرون (Browder, Gibbs, et al. 2007) قالباً أو نموذجاً للدروس المبنية على القصص لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية. ورغم أن الوعي الصوتي وتعلم الأصوات يتمان أصلاً في سنوات المدرسة الابتدائية، إلا أنه لا يتم تضمينهما في دروس المدرسة الابتدائية المبنية على القصص. ويتم هذان النشاطان بشكل منفصل، باستخدام منهج مصمم لتدريس هاتين المهارتين. وبالنسبة للتلاميذ في المدارس الإعدادية والثانوية فإنه على الأرجح لا يتم الوعي الصوتي وتعلم الأصوات في تعليم منفصل. وبناءً على ذلك يتم تضمينهما في قالب أو نموذج الدروس المبنية على القصص.

وينبغي أن يختار المعلمون مفردات لغوية ذات أصوات محددة للتأكيد عليها أثناء قراءة الكتاب. إن التلاميذ الذين لديهم القدرة اللفظية يمكنهم تكرار الأصوات؛ وقد يحتاج آخرون جهاز إنتاج الصوت. ويستطيع التلاميذ معرفة وإيجاد الكلمات ذات الأصوات المتشابهة (الإيقاعات)، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع، وما إلى ذلك – وهذه الأنشطة تم وصفها تحت العنوان التالي. وينبغي أن ترتبط أنشطة الوعي الصوتي والصوتيات بالمفردات اللغوية المأخوذة من الكتاب الذي تتم قراءته. وتظل الخطوات الأخرى هي نفس الخطوات المستخدمة في قالب أو نموذج الدروس المبنية على القصص في مستوى المدرسة الابتدائية.

الخطوة	الوصف	التطبيق على "تينا" و"سمر" (الكتاب: شبكة تشارلوت" (White, 1952) Charlotte's Web
التهيؤ التوقعي	صور أو أشياء مرتبطة بموضوع أو شخصيات الكتاب، وارتباطات أخرى بمعلومات معروفة من قبل. اسمح لكل تلميذ بالتفاعل مع المادة.	تينا – قدم أشياء تمثل "ويلبير" و"تشارلوت" وعرفهما بأنهما الشخصيتان الأساسيتان للكتاب. قدمهما بالصوت لتتأكد من أنها تنظر إليهما. سمر – اعرض صور الشخصيتين الأساسيتين مقترنة بعبارة قصيرة عنهما تشمل اسميهما مكتوبين مثل "ويلبير خروف".
عنوان الكتاب	اقرأ وبين العنوان عن طريق الإشارة أو إبرازه بقلم خطاط (هايلايتر) أو ترميز الألوان. اجعل التلاميذ يكررونه.	تينا –قدم إشارة مثير لمساعدة "تينا" على تمييز العنوان من المؤلف. ساعدها على لمس العنوان وتحريك أصبعها تحت العنوان أثناء قيامك بسرده. سمر– اطلب منها أن تقول وتشير إلى العنوان بعد تقديمك نموذج لذلك.
مؤلف الكتاب	اقرأ وبين اسم المؤلف عن طريق الإشارة أو إبرازه بقلم خطاط (هايلايتر) أو ترميز الألوان. اجعل التلاميذ يكررونه. قل للتلاميذ أن المؤلف هو الشخص الذي كتب الكتاب.	تينا – نفس المذكور بالأعلى، ولكن قدم إشارة مختلفة لتمييز العنوان من المؤلف. سمر – نفس المذكور بالأعلى. اسألها "ما وظيفة المؤلف؟"
أسأل سؤال تنبؤي	اجعل التلاميذ ينظرون إلى الغلاف الأمامي للكتاب، ويفحصون بعض الصور الموجودة داخل الكتاب. أسأل التلاميذ ماذا يعتقدون أن يكون موضوع الكتاب. قدم خيارين إلى أربعة خيارات لهم ليختاروا منها.	تينا – تأكد من وضع الكتاب في مجال بصرها واجذب انتباهها له عن طريق النقر عليه. اعرض أحد الأشياء التي تخص الشخصيات وشيئاً لا علاقة له بالكتاب. أسأل "ماذا تعتقدي أن يكون موضوع الكتاب؟" سمر – نفس المذكور بالأعلى، ولكن استخدم صوراً وعبارات قصيرة كخيارات.
افتح الكتاب	قدم نموذجاً لفتح الكتاب. اجعل أحد التلاميذ يفتح الكتاب لبدء القصة.	تينا– بحركتها المحدودة سيلزم تعديل الكتاب عن طريق إضافة ماسكات للغلاف والصفحات. يتم عرض الكتاب عند خط المنتصف. أسأل "كيف نبدأ قصتنا؟" سمر– نفس المذكور بالأعلى، ولكن عمليات تعديل الكتاب لا تكون ضرورية.
الإشارة إلى النص	يتناوب التلاميذ الأدوار عبر الكتاب في الإشارة إلى الكلمات أثناء قراءتك لها. ابدأ بالمسح من اليسار إلى اليمين، ثم انتقل للإشارة كلمة بكلمة.	تينا– قدم سطراً مكرراً مكبراً حتى يمكن لـ "تينا" أن تحرك عينيها عبر السطر من اليسار إلى اليمين أثناء قيام المعلم بقراءة الكلمات والإشارة إليها. سمر– استخدم الجمل كما تظهر في الكتاب لكي تشير إلى النص. قم بزيادة ذلك وانتقل إلى سطور متعددة من النص.

الشكل رقم (٥,٦). نموذج ووصف درس مبنى على قصة في مستوى المرحلة الأولية.

الخطوة	الوصف	التطبيق على "تينا" و"سمر" (الكتاب: شبكة تشارلوت" (White, 1952) Charlotte's Web
حدد المفردات اللغوية الأساسية	اختر بصورة مسبقة خمس كلمات /صور/أشياء. حددها عند قراءتها. اجعل التلاميذ يكتشفون الكلمات الأساسية.	تينا- اقرن أو زاوج الكلمات والصور الموجودة في الكتاب مع الأشياء. وعند قراءة الكلمة، أشر إلى الصورة واطلب من "تينا" أن تنظر إلى الشيء المناظر لها. سمر- بعد قراءة الكلمة في جملة من الكتاب، اجعل "سمر" تشير إلى الكلمة. اعرض الكلمة واطلب منها قراءتها. اعرض جملة تتضمن كلمة ناقصة. اطلب من "سمر" أن تملأ الفراغ بالكلمة الناقصة بإحدى كلمات المفردات اللغوية.
اقرأ السطر المتكرر من القصة	عند قراءة سطر متكرر من القصة عبر الكتاب، اجعل التلاميذ يقرؤون السطر (إن كان لفظياً)، أو يضعون السطر على جهاز إنتاج الصوت، أو يشيرون إلى صورة/كلمة لإنهاء السطر.	تينا - يوضع جهاز إخراج الصوت والمسجل عليه السطر على حامل "تينا". وعند قراءة السطر، يقوم المعلم بتوجيه أصبعها إليه قائلاً "جاء دورك لتقوليه". وبعد محاولات متكررة يقول "اقرئيه بمفردك المرة القادمة". وعندما يظهر السطر بعد ذلك، ينتظر المعلم "تينا" لكي تستجيب. سمر - بعد قراءة السطر عدة مرات، يطلب المعلم من "سمر" أن تقرأ السطر بصوت مرتفع. وقد يطلب المعلم من "سمر" أيضاً أن تشير إلى السطر في الصفحة.
اقلب صفحة الكتاب	ينبغي أن تكون لدى كل تلميذ الفرصة لقلب صفحة الكتاب. اطرح السؤال "ما الذي يلزم أن نفعله للاستمرار في القصة؟" بدلاً من أن تطلب من التلميذ مباشرة أن يقلب الصفحة.	تينا - يسأل المعلم "ما الذي يجب أن نفعله للاستمرار في القصة؟". يتم تقديم الكتاب عند خط المنتصف وهكذا تستطيع "تينا" الوصول إلى المقبض. سمر - نفس المذكور بالأعلى، ولكن بدون مقابض.
أجب على أسئلة الفهم، راجع التنبؤ	أثناء القراءة أو بعد قراءة الكتاب، أسأل التلاميذ أسئلة تتعلق بالكتاب. اطرح أسئلة متنوعة – بعضها حرفي مثل تسمية الشخصيات، والبعض غير حرفي مثل ماذا كان شعور الشخصيات أو ما الذي يمكن أن يحدث بعد ذلك. راجع التنبؤات الخاصة بموضوع الكتاب وصححها إذا لزم الأمر	تينا - يذكر المعلم "تينا" بما تنبأت به عن موضوع الكتاب ويقول "هل كنت على صواب؟" هل كان الكتاب عن .....؟ ويتم عرض نفس الشيئين. سمر- نفس المذكور بالأعلى مع استخدام كلمات أو عبارات.

تابع الشكل رقم (٥,٦).

أجرى "فيشر" وأخرون (Fisher et al. 2006) دراسة بحثية على الأحداث التي يقرأها المعلم بصوت مرتفع وقد وجدوا سبعة مكونات محورية أو رئيسية. المكون الأول هو الاختيار الدقيق للنصوص. اختر كتباً عالية الجودة بناءً على اهتمامات وميول التلاميذ. حدد الكتب التي فازت بجوائز مثل الكتب التي فازت بميدالية نيوبيري وكالديكوت Newbery and Caldecott Medal (يمكنك أن تجد قائمة في الموقع الإليكتروني :

www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc /awardsgrants/bookme dia/newberymedal/newberywinners/medalwinners.cfm

وكذلك الموقع الإلكتروني :

(www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/awardsgrants/bookmed ia /caldecottmedal/caldecotthonors/caldecottmedal.cfm

أو الحاصلين على جوائز أخرى للكتب مثل الجائزة القومية للكتاب (www.nationalbook.org/nba.html). ويمكنك أن تجد قائمة شاملة بمختلف جوائز الكتب وروابط للكتب التي حصلت على جوائز في الموقع الإليكتروني (www.nationalbook.org/nba.html). ثانياً، من المهم أن تتدرب وتتدرب وتتدرب. اختر المفردات اللغوية وأسئلة الفهم مع اختيارات الإجابة مقدماً. يمكنك التخطيط لمستويات التواصل المختلفة لدى التلاميذ عن طريق توفير الصور والكلمات والأصوات و/أو الأشياء حسب الضرورة. خطط ونظم بحيث يعطى لكل التلاميذ فرصاً للمشاركة عن طريق الحصول على أجهزة إنتاج الصوت وغيرها من التعديلات المعدة للاستخدام المستقل. ثالثاً، ليكن لديك غرض واضح للدروس المبنية على القصص. وسوف يلزم قراءة كتاب مرات متعددة لأن كل قراءة أو كل فصل قد يكون له غرض مختلف. وقد يكون الغرض من القراءة الأولية هو زيادة المفردات اللغوية والفهم الحرفي. وقد تعمل القراءات التالية مع الأصوات الموجودة في المفردات اللغوية أو تركز على الاستكشاف المتعمق للكتاب، مثل تصوير الشخصيات أو حد زمني للأحداث الأساسية. والمكون المحوري الرابع هو تقديم نموذج للقراءة السلسة والطليقة. ومن خلال التدريب على قراءة النص، تتم قراءة الكتاب بانسيابية وبدون أخطاء. والمكون الخامس هو القراءة بتعبير ملائم لتوضيح النص الذي تتم قراءته. وقد يشمل هذا أيضاً تعبيرات الوجه والتغيرات في مقام الصوت وارتفاع الصوت وغيرها من التعبيرات اللازمة لفهم الحالة المزاجية للقصة. إن مناقشة الكتاب هي المكون السادس لأنشطة القراءة الماهرة بصوت مرتفع. وقد تتم المناقشات قبل وأثناء وبعد قراءة الكتاب وبمستويات فهم مختلفة، بداية من طرح الأسئلة الحرفية إلى التقييم. إن تصنيف "بلوم" Bloom المعدل (Anderson & Krathwohl,2001) يمكن أن يساعد في توليد أسئلة وأنشطة في كل مستويات المعرفة. والمكون السابع والأخير لأنشطة القراءة الماهرة بصوت مرتفع هو القراءة المستقلة والكتابة. وبالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة، قد تعني القراءة المستقلة الاستماع للكتب المسجلة على شريط أو باستخدام برنامج كمبيوتر، كما هو موصوف في بداية هذا الفصل. وقد تعني خلق وسيلة للوصول المستقل للكتب حتى يمكن للتلاميذ أن "يتظاهروا" بالقراءة. وقد تتضمن الكتابة إبداع طوابع بالأسماء، أو حروفاً من البلاستيك، أو قطعاً لتكوين الحروف. وقد تشمل القراءة أيضاً ملء فراغ في جملة مع إعطاء خيارات على هيئة صور أو أشياء، كلمات أو عبارات.

إيجاد التوازن

- قم بعمل نادي كتاب أو مكتبة لإعارة الكتب مع المعلمين الآخرين للتشارك في عمليات تكييف الكتب.
- أثناء قيام المعلم بعرض درس لمجموعة صغيرة للوعي الصوتي أو الصوتيات، يمكن لمساعد أو معالج باللغة-الكلام أو ولي أمر متطوع أن يجري درساً مبنياً على قصة لمجموعة صغيرة أخرى.
- باستخدام قالب أو نموذج الدروس المبنية على القصص لتدريس مادة مجال المحتوى، مثل العلوم أو الدراسات الاجتماعية، حدد كتاباً عن مجال المحتوى (الطقس، السبات الشتوى... إلخ) واتبع الخطوات.

سادساً: تعلم القراءة

Learning to Read

تذكر أن تعلم القراءة يتطلب تنمية خمسة مكونات كما حددتها اللجنة القومية للقراءة (NRP 2000) وهي: الوعي الصوتي، والصوتيات، والمفردات اللغوية، والفهم، والطلاقة. إن الدروس المبنية على القصص تقدم تعليماً للمفردات اللغوية والفهم في سياق قراءة كتاب. وبالنسبة للتلاميذ الكبار، يتم أيضاً دمج أنشطة الوعي الصوتي والصوتيات في الدروس المبنية على القصص. وبالنسبة للتلاميذ الصغار الذين تعلموا القراءة تواً، فإننا ننادي بوقت تعليم منفصل لأنشطة الوعي الصوتي.

إن أنشطة عديدة مختلفة يمكنها أن تساعد في تنمية الوعي الصوتي. ويقدم الشكل رقم (٥.٧) قائمة بالأنشطة التي وصفها "آرمبراستر" وآخرون (Armbruster et al. 2003).

ويوصى باختيار اثنين فقط من هذه الأنشطة وليس جميعها لتدريس الوعي الصوتي. ويظهر التلاميذ هذه المهارات أصلاً من خلال النطق اللفظي للأصوات. إن المبدأ الأساسي بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة هو اختيار الأنشطة التي يمكنهم المشاركة فيها بأكبر درجة من الاستقلالية. وبعض هذه الأنشطة متاحة أكثر بالنسبة للتلاميذ الذين يفتقدون إلى القدرة اللفظي، وبعضها الآخر متاح أكثر بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من نواحي عجز بدني. فمثلاً، سوف يلزم "تينا" و"إيليا" و"برودي" استخدام تمثيلات الحروف للأصوات ليظهروا فهمهم. فقد تحتاج "تينا" حروفاً كبيرة موضوعة بالقرب من وجه المعلم، إذ إنها تنظر إلى الوجوه. وقد يحتاج "إيليا" حرفاً ثلاثي الأبعاد موضوعاً في نطاق حركته على صينية الكرسي المتحرك. وسوف يحتاج "برودي" الحروف وأصواتها مبرمجة في جهاز إنتاج الصوت الخاص به. وعلى الأرجح لن تحتاج "سمر" حروفاً لإظهار معرفتها بأصوات الحروف ولكنها قد تحتاج إلى التدريب على مهاراتها في النطق في إنتاج الأصوات بدقة.

ولإجراء هذه الأنشطة، سيتدعي الأمر أن يكون المعلم قادراً على نطق كل فونيمة من الفونيمات PHONEMES بشكل صحيح. وتحتوي اللغة الإنجليزية على نحو ٤٠ فونيمة مختلفة، اعتماداً على اللهجة المستخدمة في مختلف أنحاء البلاد. ويقدم الشكل رقم (٥.٨) قائمة بهذه الأصوات وأمثلة للأصوات التي تحدثها. وتصنف الأصوات إلى أصوات انحباسية وأصوات مستمرة. والأصوات الانحباسية هي الأصوات التي تنحبس وتتوقف عندما

تقوم بإصدارها مثل الصوت /t/ في كلمة cat. والأصوات المستمرة هي الأصوات يمكن مواصلتها ونطقها لمدة زمنية أطول (بقدر طول النفس الذي تخرجه)، مثل الصوت /m/ في كلمة man.

فصل الفونيمات – التعرف على الأصوات الفردية في كلمات.

نشاط: ما هو أول صوت في كلمة map؟ الإجابة: /m/. ما هو آخر صوت في كلمة cat؟ الإجابة: /t/.

هوية الفونيم: التعرف على نفس الصوت في كلمات.

نشاط: ما هو الصوت المتشابه في كلمتي can و cat؟ الإجابة: /k/.

تصنيف الفونيمات: التعرف على كلمة بها صوت مختلف.

نشاط: ما هي الكلمة التي تبدأ بصوت مختلف؟ هل هي man أم cat أم can؟ الإجابة: man.

دمج الفونيمات: دمج فونيمات فردية معاً لتكوين كلمة.

نشاط: ما هي الكلمة التي تكونها هذه الأصوات: /n/ /a/ /k/؟ [توقف وجيز بين الأصوات] الإجابة: can.

تجزئة الفونيمات: تجزئة كلمة إلى فونيمات فردية.

نشاط: قل الأصوات الموجودة في كلمة can. الإجابة: /n/ /a/ /k/.

حذف الفونيمات: التعرف على كلمة جديدة عند حذف فونيمة من كلمة أخرى.

نشاط: ما هي كلمة lace بدون الصوت /l/؟ الإجابة: ace.

إضافة فونيمات: التعرف على كلمة جديدة عند إضافة فونيمة.

نشاط: ما هي الكلمة إذا أضفنا الصوت /p/ إلى بداية كلمة lace؟ الإجابة: place.

استبدال فونيمة: التعرف على كلمة جديدة عند استبدال فونيمة بفونيمة أخرى.

نشاط: غير الصوت /l/ إلى الصوت /p/ في كلمة lace. ما هي الكلمة الإجابة: pace.

الشكل رقم (٥,٧). أنشطة الوعي الصوتي.

وفي تعليم النطق الصحيح، يستخدم التلاميذ مهارات الوعي الصوتي لمزاوجة الأصوات مع الحروف. ويطلق على استخدام هذه المهارات في حل شفرات الكلمات غير المألوفة "الصوتيات" Phonics. وقد أوضحت البحوث أن "التعليم المنظم والصريح للنطق السليم يكون أكثر فاعلية من التعليم غير المنظم أو التعليم الذي لا يتضمن الصوتيات" (Armbruster et al, 2003). وتعني كلمة "منظم" ضمنياً تسلسلاً مترابطاً للتعليم. فالعديد من البرامج تقوم بتعليم تطابقات معينة بين الحروف والأصوات في تسلسل معين. ويعني التعليم "الصريح" أن المعلمين يتم تزويدهم بتعليمات محددة لتوصيل التعليم. وهناك عدد من الأنواع المختلفة من تعليم الصوتيات المنظم والصريح. ويميز الشكل رقم (٥,٩) بين الأشكال الشائعة للأساليب المنظمة وغير المنظمة لتعليم الصوتيات.

الأصوات المستمرة

الأصوات المتحركة	الأصوات الساكنة	مجموعات الحروف
ape, cape	lamb, sample	they, brother
cat, apple	sit, cite	shin, plush
see, each	ran, tar	bring, ringer
head, bet	feel, loft	bird, other
if, win	have, vote	
hike, life	note, in	
rug, up	well, blow	
unit, use	yet, young	
tote, coat	zoo, prose	
food, tool	lift, kill	
pot, lock	lox, onyx	
ply, my		

الأصوات الانحباسية

الأصوات الساكنة	مجموعات الحروف
tap, pin	when, where
do, lad	quip, quick
bit, tag	reach, chip
hug, hip	how, endow
can, skip, pick	tag, gem
lab, bug	jin, juggle

الشكل رقم (٥,٨). أصوات الأبجدية الصوتية مبنية على الجدول الصوتي الدولي للغة الإنجليزية (بدون تاريخ) وإتقان القراءة (٢٠٠٣)، إنجيلمان وبرونر. (Engelmann and Bruner, 1995).

المداخل أو الأساليب المنظمة	المداخل أو الأساليب غير المنظمة
الصوتيات التركيبية – يتم تعلم أصوات الحروف منفصلة، ثم يتم دمجها لتكوين كلمات. الصوتيات التحليلية – يتم استكشاف وبحث العلاقات بين الحروف والأصوات في كلمات معروفة. الصوتيات المتشابهة – تدرس العائلات اللفظية (الكلمات التي لها نفس التركيب أو البنية).	برامج الكلمات الكاملة – تركز على معنى الكلمة والتعرف عليها أثناء القراءة، وقد تدمج معرفة الحروف والأصوات في مادة القراءة. برامج الكلمات البصرية – تدريس التعرف على كلمات مفردة، وقد يتم تدريس معرفة الحروف والأصوات عند زيادة المفردات اللغوية البصرية.

الشكل رقم (٥,٩). الأساليب المنظمة وغير المنظمة في تعليم الأصوات.

سابعاً: مصادر لتعليم القراءة والكتابة

Resources for Literacy

إن برنامج بناء مهارات القراءة والكتابة المبكرة (Browder, Gibbs, et al, 2007) هو برنامج منظم وصريح ومبني على البحوث ومصمم خصيصاً للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة. وهو يجمع بين

مهارات القراءة والكتابة الأساسية، وأنشطة الوعي الصوتي، والدروس المبنية على القصص لتدريس المهارات التي تؤدي إلى برنامج مبني على الصوتيات. وجميع الاستجابات مصممة لتناسب التلاميذ الذين يفتقدون إلى القدرة اللفظية. وكل درس من الدروس مقسم إلى سبعة مستويات، ويمكن تكرار خمسة دروس. والمهارات متتابعة وكذلك حلزونية بحيث تتم مراجعة الدروس الأولى في المستويات الأعلى. إن التقييم المبني على المستوى يمد المعلمين بنظام لقياس مدى تقدم التلاميذ.

إن مستوى الأساس (Allor, Mathes, Roberts, Jones, & Champlin, 2010) للتدخلات المبكرة في القراءة (Mathes & Torgesen, 2005) هو برنامج منظم وصريح يشتمل على ٦٠ درساً تستخدم مبادئ التعليم المباشر. وهو مصمم كجسر يؤدي إلى التدخلات المبكرة في القراءة. ويركز هذا البرنامج أيضاً على أنشطة القراءة والكتابة الأساسية والوعي الصوتي. ويشتمل البرنامج على كتب قصصية ونماذج تتبع لإتقان الدروس.

إن برنامج (Meville to Weville Erickson, 2004) هو برنامج قراءة وكتابة وتواصل مبكر يركز على تنمية المفردات اللغوية والكتابة مصمم خصيصاً للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات عقلية معرفية كبيرة. ويستخدم ٧٥ درساً مقدمة في ثلاث وحدات أنشطة مبنية على الموضوع لدعم تنمية الذات والانتماء للمجتمع، إضافة إلى عناوين الوحدات هي "من أنا" و"أن تكون تلميذاً" و"ماذا نفعل". وتوضح جداول جمع البيانات تعلم الطالب.

ثامناً : تطبيقات
Applications

١- ابحث في الإنترنت عن كتب معدلة ومعلومات عن كيفية تعديل الكتب. تشارك فيما تجده مع زملائك.

٢- ضع خطة تعلم مبني على القصة وذلك باختيار كتاب يستخدم المبادئ التي تم وصفها في هذا الفصل. ضع في الاعتبار مشاركة التلاميذ الذين تتفاوت مستويات الحاجة للدعم لديهم (بدني، ولفظي، وسلوكي... إلخ).

٣- تدرب على أصوات الحروف.

٤- اختر نشاطين من أنشطة الوعي الصوتي وخطط نشاطاً. قم بعمل بطاقات استجابة ليستخدمها التلاميذ.