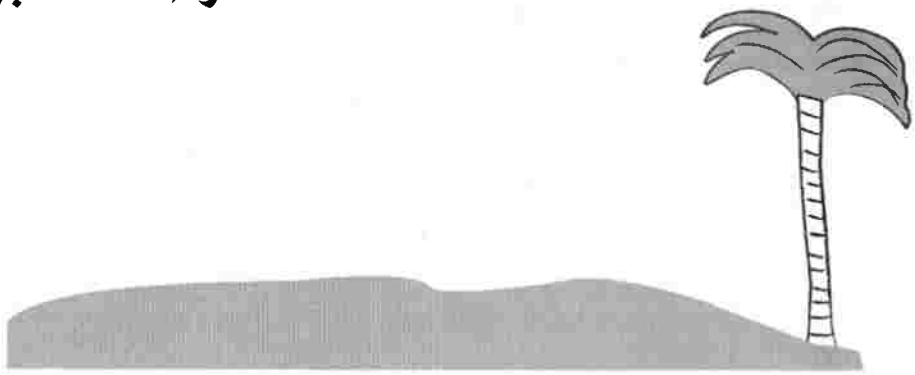
الفصل الخامس

القراءة تحت المجهر



وصف لوك «جاكسون» Luck Jackson، شاب ذو متلازمة أسبرجر، في مذكراته، الكتب باعتبارها «نوافذه على عوالم أخرى». وهو يشرح، «إنها تبهجني عندما أكون مضجرًا؛ تجعلني أضحك وأبكي وأرتعد من الخوف. كتاب جيد يجعل الشخص مأخوذا حتى نهايته» (٢٠٠٢م، ص. ١١٨). وباعترافه هو شخصيًّا، لم يكن «لوك» دائمًا محبًّا للقراءة. أثناء سنواته القليلة الأولى بالمدرسة، كان يعاني في هذا الجانب من المنهج. ثم، وبلا مقدمات، بدأ يقرأ كما لو كان، «شخص ما قد أشعل الضوء» في رأسه:

[عندما كنت أصغر سنًّا] وفّرت لي المدرَسة كل أنواع المساعدة الإضافية في القراءة ولم أكن أستطيع حتى أن أتذكر حرفًا وأميزه عن الآخر. ومهما علموني، لم يثبت شيء في رأسي. حصلت على تقييم بواسطة أخصائي نفسي تربوي عندما كنت في السابعة وثمانية أشهر من عمري وكان من الصعب تحديد سنٍّ للقراءة؛ لأني لم أستطع قراءة أي شيء. وفي اليوم التالي اتصلت المدرسة بوالدتي وطلبوا منها الحضور إلى المدرسة، وأخبرتني أنها كانت قلقة جدًّا؛ لأنها ظنت أني كنت بسوء،

ولكنها عندما جاءت إلى المدرسة كان لدى المعلمة شيء لم تستطع الانتظار حتى تخبر به. وكنت قد أخذت نسخة من كتاب «حلم أثناء الليل في منتصف الصيف» A Midsummer Night's Dream والذي كانت تستخدمه المعلمة لعرض كيف تُكتب المسرحيات. ويبدو أنني فتحت الكتاب وبدأت أقرأ بطلاقة. كم كان هذا غريبًا؟ (٢٠٠٢، ص. ١١٧).

وبعد ذلك بقليل، تحددت درجة قراءة «جاكسون» Jackson التي كان من الصعب تقييمها لتكون ١٤ سنة و١٠ أشهر. وأصبح قارئًا بارعًا منذ ذلك الوقت.

وقد رأينا بعض ما ذكر في قصة «لوك» Luck في كتابات وملاحظات متعلمين آخرين ذوي توحد، بما في ذلك صعوبات تدريسهم الصوتيات وأدائهم الضعيف على اختبارات القراءة المقننة ثم طفرة غير عادية من التقدم الذي لم يكن واضحًا أنه يرجع إلى أساليب تدريس محددة. وسنتحدث عن كل من هذه الأفكار لاحقًا في هذا الفصل. ومن المهم أن تتذكر بينما تتقدم في قراءة هذا الفصل أن الأفراد ذوي التوحد يختلفون اختلافًا كبيرًا من حيث مهاراتهم وخبرتهم وميلهم إلى القراءة. وبعكس «لوك جاكسون» Luck Jackson، البعض يزدهر بالتدريس المكثف للصوتيات، والبعض يستطيع فك رموز النص المكتوب شفهيًّا ولكنه يصعب عليه الفهم والمناقشة، وآخرين تُسبب مشكلات التواصل صعوبات لمعلميهم أن يعرفوا ما إذا كانوا يستطيعون القراءة، وإذا كانوا، إلى أي مدى. وبسبب هذا التعدد، من الضروري تقييم القراء ذوي التوحد بحذر وعناية، باستخدام مصادر متعددة للمعلومات على مدى فترة زمنية، ثم تطوير خطط تدريس مرنة تتفق تمامًا مع احتياجاتهم.

يقوم تنظيم هذا الفصل حول ما نراه باعتباره مكونات رئيسة للقراءة ـ إدراك مقاطع الكلمات والصوتيات والتعرف على الكلمات والطلاقة والفهم والمفردات ـ والتي يحتاج القراء إلى تكاملها حتى يحققوا النجاح. ونخصص قسمًا لكل منها لتعريفها بالإشارة إلى أسس بحثها، ثم نشرح كيف يتعامل المتعلمون ذوو التوحد مع كل منها، ثم نوصي ببعض ممارسات التدريس المصممة للارتقاء بكفاية أعظم

وثقة في هذا المجال لهؤلاء الطلاب، ونأمل أن تطبيق أساليب التدريس هذه وتوفيقها لخصائص هؤلاء المتعلمين سيزيد من فرص نجاحهم ورضاهم عن القراءة التي يكتب عنها «لوك جاكسون».

إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات والتعرف على الكلمات:

نراجع في هذا القسم المادة الخاصة بعناصر عملية القراءة التي تخضع لأصغر مكونات اللغة: الكلمات والحروف والأصوات التي تكونها، ونستكشف بعد ذلك في هذا الفصل العمليات الفرعية للقراءة وهي الأوسع في مجالها، مثل الطلاقة والفهم، لكن قبل أن نفعل ذلك، نظن أنه من المهم أن نتعرض للجوانب التي يراها كثير من الناس، وخاصة أفراد الجمهور، باعتبارها قوالب بناء اللغة. وبوضعنا هذا القسم في المقدمة، فإننا لا نعني أن عناصر القراءة هذه هي الأكثر أهمية ـ ولا حتى أنها تُدرّس قبل التعرض للعناصر الأخرى ـ لكننا نعرف أن من المحتمل أن تكون جوانب تأكيد في تعليم القراءة والكتابة للقراء الجدد الأقل خبرة؛ لذلك من المعقول أن نبكّر في الحديث عنها.

خصص أعضاء الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة (NRP; NICHD, 2000a)، التي ورد ذكرها في الفصل الثاني، قسمين في تقريرهم النهائي لما سموه الحروف الهجائية alphabetics، وهو المصطلح الذي يستخدم ليغطي جانبين مختلفين لتعلم القراءة والكتابة، إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات. وتُعرّف هذه الهيئة إدراك الأبنية اللغوية phonemic awareness باعتبارها القدرة على التركيز على أصغر الوحدات للغة الكلام والتعامل معها ـ مثلًا، القدرة على إدراك أن كلمة شاي مكونة من ثلاث أبنية لغوية «(/ ش /، / ا /، ي/) والتي يمكن فصلها الواحد عن الآخر، ثم مزجها معًا، أو استبدال كلمة جديدة بها (مثلًا، بتغيير الأصوات المبدئية للكلمة لتصبح « شاي» «كان»). وتشير الصوتيات phonics إلى معرفة الاتصال بين الحروف مثل (ش ، ا ، ي) والصوت الذي تنتجه هذه الحروف، كلّ على حدة ومجتمعين معًا. إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات ليسا متشابهين يحل الواحد محل الآخر ـ يشير الأول إلى كفاءة شفهية ويتعامل الثاني مع مهارات تُطبق على مادة

مطبوعة ـ لكنهما مرتبطين الواحد بالآخر حيث أشارت البحوث إلى أن الأطفال الذين لديهم إدراك جيد للأبنية اللغوية غالبًا ما يكون من الأسهل لهم فك شفرة المادة المطبوعة من الأطفال المفتقرين للإدراك الجيد للأبنية اللغوية (بلاكمان Blackman، ٢٠٠٠ ؛ NCHD، ٢٠٠٠ a).

ومعرفة الصوتيات هي إحدى المصادر التي يستخدمها المتعلمون للتعرف على الكلمات، ويعرّفها «فوكس» Fox «القدرة على قراءة الكلمات المنعزلة أو التي في سياق بسرعة ودقة وبسهولة» (٢٠٠٣م، ص. ٦٧٨). عندما يرى القارئ كلمة غير مألوفة، قد ينطقها حرفًا بحرف ـ وهي إستراتيجية غالبًا ما ترتبط بتدريس الصوتيات في المدرسة ـ أو قد يستهدون بالصور حتى تمكنهم من التخمين الصحيح لتحديد أجزاء يعرفونها من الكلمة، وأيًّا كان أسلوب القراء في محاولاتهم النطق بالكلمة التي يرونها، يجب أن يكون هدفهم دائمًا الإتقان؛ لأن التعرف السريع والسهل على الكلمات يسمح لهم بالتركيز على جوانب أخرى للقراءة.

الطلاب ذوو التوحد وتعلّم القراءة

راجعت الهيئة القومية لمستشاري القراءة (NICHD، 2000a) دراسات تشير إلى أن التدريب على إدراك الأبنية اللغوية يساعد الأطفال في القراءة والتهجئة، وأن هؤلاء الذين تلقوّا تدريسًا منتظمًا في الصوتيات في مراحلهم المبكرة يفهمون ما يقرءون أحسن من أولئك الذين لم تتح لهم هذه الفرصة. ورغم وجود جدال حاد بين جماعة المهتمين بتعليم القراءة والكتابة عما تتضمنه هذه النتائج في تنظيم ـ أو أسوأ، وضع قوانين ـ لأنواع معينة من التدريس، وقليلون ما يشكّون فيما تدعيه الهيئة القومية لمستشاري القراءة أن إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات تلعب دورًا مهمًّا في اكتساب القدرة على القراءة لمعظم الأطفال. وهناك دليل واضح على قيمة وأهمية التدريس المركّز والمكثّف في هذه المجالات، وبخاصة مع المتعلمين الذين يُبدون علامات مبكرة على وجود مشكلات في القراءة، ونحن نشجع كل المعلمين ممن يتحملون مسئولية مباشرة أو غير مباشرة عن تعليم القراءة والكتابة أن يتعرفوا على هذا التراث من البحوث.

وفي نفس الوقت، نحن ندرك أن السواد الأعظم من الدراسات التي راجعتها الهيئة القومية الأمريكية لمستشاري القراءة أُجريت على متعلمين عاديين، وليس على أناس ذوي إعاقات، وهنا تظهر هذه الفجوة أكثر أهمية من الصوتيات وإدراك الأبنية اللغوية.وهناك دليل مستمد من الأفراد ذوي طيف التوحد (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ جاكسون Jackson، ٢٠٠٢م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م) ومدرسيهم (براون Broun، ٢٠٠٤م؛ ميرندا Mirenda، ٢٠٠٣م) على أن هؤلاء المتعلمين من الممكن أن يجدوا صعوبات في عزل الأصوات أثناء الحديث اللفظي وفي ربط هذه الأصوات بالرموز. مثلًا، كتبت «لوسي بلاكمان» في مذكراتها أنها أحبت دروسها في الصوتيات بسبب ما كانت تحصل عليه من «حلوى» كإثابة على استجاباتها الصحيحة (!) لكن التعلم لم يستمر معها طويلًا: «لم تستطع ذاكرة الكلام عندي أن تحتوي على رسائل مفكوكة الشفرة لأكثر من ست أو ثمان كلمات مكتوبة. وإذا تعلمت أكثر، تختفي بعض الكلمات التي تعلمتها سابقًا من ذاكرتي» (١٩٩٩م، ص. ٥٢). وذكرت بات ميرندا Pat Mirenda، أستاذة التربية الخاصة، شيئًا يشبه هذا عن المشكلات المرتبطة بالصوتيات والتي غالبًا ما يعاني منها المتعلمون ذوو التوحد، وهي تنتقد نموذج الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة الذي يفرض على الطلاب أن يُظهروا مهارات معينة قبل تعرضهم لتعلم مهارات أخرى ـ وهي تجادل أن هذا ما زال متبعًا في التربية الخاصة:

إن الطبيعة المنفصلة عن السياق للتدريس التقليدي للصوتيات تجعل من المستحيل للكثير من [الطلاب ذوي التوحد] أن يُظهروا إتقانهم للمهارات الفرعية في هذا المجال. إن الطلاب الذين يفتقرون إلى قدرة وظيفية على الكلام ويلزمهم أساليب مساعدة ومعززة للتواصل معرضين لخطر الفشل في برامج تعلم القراءة والكتابة التي تشترط توفر استعدادهم بسبب افتراض أن القراءة مستحيلة في غياب القدرة على إخراج الكلمات صوتيًّا، بالنسبة لهؤلاء الأفراد فإن الأسلوب الذي يشترط توفر الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة «يخدم فقط إظهار إعاقاتهم ويؤكد الفروق بين أداء كل منهم والجمهور العام للطلاب» (ريندالك Ryndak، موريسون

Morrison، & سوميرستين Sommerstein، ١٩٩٩م، ص. ٥). هؤلاء الذين لا يستطيعون إتقان المهارات المطلوبة مسبقًا و«الضرورية» يعتبرون غير مؤهلين لتعليم أبعد في القراءة والكتابة. (٢٠٠٣م، ص. ٢٧٢).

في إبراز القضايا المحتملة في التدريس القائم على الحروف الهجائية والتي أثارها كل من «بلاكمان» و«ميرندا»، نحن لا نعني أن كل المتعلمين من ذوي التوحد لن يستفيدوا من تعليم جيد التصميم في الصوتيات وإدراك الأبنية اللغوية. هذا ببساطة غير صحيح. والمثال الجيد على النجاح في هذا المجال يأتي من «تمبل جراندن» Temple Grandin والتي قررت أن أمها علمتها أن تقرأ لمدة ٣٠ دقيقة يوميًّا على مدى عدة شهور:

كنت ما أزال قارئة ضعيفة عندما كنت في الثامنة من عمري، عندما حاولت أمي استخدام أسلوب جديد. بعد كل ظهر بعد وقت المدرسة، كنت أجلس معها في المطبخ وكانت تجعلني أُخرج من فمي أصوات الكلمات التي في الكتاب. بعد أن تعلمت القواعد الصوتية والأصوات، كانت هي تقرأ لي فقرة بصوت مرتفع. عندئذ كنت أنا أُخرج من فمي أصوات كلمة أو كلمتين. وبالتدريج، جعلتني أقرأ فقرات أكبر فأكبر. قرأنا من كتاب حقيقي كان مشوقًا بدلًا من كتاب صغير للأطفال المبتدئين. تعلمت جيدًا عن طريق الصوتيات، لأني كنت أفهم اللغة المنطوقة. ولو أنني استغرقت وقتًا طويلًا لكي أتعلم أن أقرأ قراءة صامتة. (١٩٩٥م، ص. ٩٨).

من منظورنا الخاص، العديد من جوانب الأسلوب الذي استخدمته أم «جراندن» جديرة بالتوضيح. كما أشارت «تمبل» بالتحديد، استخدمت الاثنتان كتبًا مناسبة للسن، وليس «من كتاب للأطفال المبتدئين». وهذا التفصيل مهم جدًّا؛ لأنه يصوّر أهمية احترام خبرات حياة الطلاب (في مقابل، مثلًا، أعمارهم الزمنية على اختبار مقنن) وحاجتهم لأن يتعلموا بطرق ثرية وجذابة. وخططت أيضًا أم «تمبل» التدريس بعناية وهدف واضح، الدروس كانت تجري لمدد متساوية كل يوم على مدى عدة شهور، وعرضت الأم على ابنتها القواعد والأصوات بأسلوب منتظم، وليس بالصدفة. وقد تحدثت «جراندن» في مواضع أخرى من مذكراتها عن حبها

للمنطق والنظام، ولهذا علاقة بما استلهمته من إستراتيجيات لاستصاغة المادة المطبوعة وبنية الدروس التي كان من السهل التنبؤ بها. ويبدو أن أمها قد اهتمت بإخفاء ما يحيط بالصوتيات من قواعد في سياق أوسع والذي تضمّن التدريب على القراءة المنطلقة لكتابات متصلة وذات معنى. ومن المحتمل أن تكون كل هذه العوامل قد أسهمت في نجاح هذه التفاعلات.

ورغم مشاركتنا لقصة نجاح «جراندن»، نُذكّر المعلمين بتوخي الحذر بخصوص متى وكيف يدرّسون الصوتيات للطلاب من ذوي التوحد. ومثل «ميرندا» Mirenda (٢٠٠٣م)، نحن نعتقد أن الافتقار إلى القدرة على إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات يجب ألا يمنع الطلاب ذوي التوحد من المشاركة في الدروس التي تركز على تعليم الطلاقة والفهم والمفردات بينما هم يُتقنون أو يتقدمون إلى أبعد من العمليات الفرعية للقراءة. وبدلًا من ذلك، يجب أن يكون الانتباه إلى الحروف الهجائية والتعرف على الكلمات جزءًا من برنامج متوازن لتعلم القراءة والكتابة لهؤلاء الطلاب، مع أن يأخذ معلموهم في الاعتبار أن بعض من هذه الأساليب قد يفيد جدًّا بعض الطلاب بينما قد يكون ذا فائدة ضئيلة أو قد لا يثمر بشيء مع آخرين. ويشمل القسم الآتي أحسن توصياتنا لأساليب التدريس التي تركز على هذه العمليات الفرعية للقراءة، بما لدينا من معلومات عن المتعلمين ذوي التوحد.

أساليب التدريس

باعتبار الفروق في التواصل التي جاء ذكرها في الفصل الأول، قد لا يدهشنا أن نعرف أنه من الممكن أن يكون من الصعب لبعض المتعلمين من ذوي التوحد أن يكتسبوا إدراكًا للأبنية اللغوية؛ لأن كثيرًا من هؤلاء الطلاب لا ينتجون ولا يسمعون الكلام بنفس الطريقة التي لدى المتعلمين العاديين، والأنشطة الشفهية التي يُقصد بها أن ترتقي بهذه الكفاءة غالبًا ما تكون ذات معنى ضئيل أو عديمة المعنى لهم، وبخاصة في البداية. (ويمكن أن ينطبق هذا أيضًا على المتعلمين ذوي التوحد ممن ليس لديهم صعوبات في الكلام.) وبالتالي، كلما ازداد التدريب على إدراك الأبنية اللغوية وامتزج هذا بأنشطة مبهجة ومريحة، وصاحَب ذلك وجود

طلاب عاديين كي يكونوا نماذج جيدة لتعلم القراءة والكتابة ومشاركين متعاونين في التدريس، كلما ازدادت فرص الطلاب ذوي التوحد في النجاح في اكتساب مهارات التعرف وإنتاج الإيقاعات وسماع مقاطع الكلمات ومزج الأصوات معًا لإنتاج الكلمات، وفصل أجزاء الكلمات إلى ما يقابلها من أصوات.

الإيقاع والحركة

إن ربط حركة جسمية بالصوت أثناء إنتاجه قد يكون مفيدًا لكل الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي التوحد. إذا كنت تعمل مع أطفال أصغر سنًّا قد تطلب منهم أن يصفقوا أكفهم أثناء نطق أجزاء الكلمات ولتكن هذه الكلمات أسماؤهم أو أسماء زملائهم ـ أولًا لكل الصف حتى يمكن نمذجة العملية، ثم ربما مع شريك لتساعد في تعزيز التعلم، وبعد ذلك، وعندما يصبح الطلاب أكثر خبرة في تحديد المقاطع وتنسيق تصفيق أكفهم، يمكنهم التدريب على هذه المهارة بأنفسهم، باستخدام الكلمات الأقل تداولًا من الأسماء.

وبالمثل، نحن نعتقد أن الكثير من الطلاب ذوي التوحد سيستفيدون من هذا الأسلوب متعدد الحواس المسمى بنشاط «قولها ـ وحركها» «Say-It- and-Move-It» activity والمتضمن في برنامج الطريق إلى الشفرة the Road to the Code program الذي طورته «بنيتا بلاكمان» Benita Blackman وزملائها (بلاكمان Blackman، بول Ball، بلاك Black،& تانجل Tangel، ٢٠٠٠م). ويختص هذا النشاط بأن تجعل الأطفال يحركون منضدة أو شيئًا آخر يهمهم (كان بيتر Peter، طالبًا ذا توحد، يحب الأقفال، لذا كان يحرك مفتاحًا) لكل صوت يسمعونه في الكلمة. وبمجرد فصل كل أصوات الكلمة، يمزجهم الأطفال معًا لإنتاج الكلمة كاملة. ورغم أن هذه الدروس خُططت للطلاب جيدي الكلام، يمكن لهؤلاء الذين يتواصلون بطرق مختلفة أن يشاركوا بتحريك الأشياء ليشيروا إلى فهمهم لكل الأصوات المختلفة التي قالها أطفال آخرون أو الأصوات التي أنتجتها وسائل معززة للاتصال أو بالملاحظة بينما يقوم الزملاء بهذه الأنشطة. وغالبًا ما نعزل الأطفال الذين لا يستطيعون المشاركة الحركية من هذه الأنشطة، ولكن الطلاب

ذوي المشكلات الحركية الدقيقة يمكنهم الملاحظة أو إعطاء المثيبات المعززة للزملاء لكي يشاركوا في نشا ط «قولها وحرّكها».

ويوصَى أيضًا بالقصائد والأناشيد والأغاني لمساعدة المتعلمين تطوير إدراك الأبنية اللغوية (آدم Adam، فورمان Foorman، لندبرج Lundberg،& بيلر Beeler، ١٩٩٧م؛ ستركلاند Strickland& شيكندانز Schickendanz، ٢٠٠٤م). ونظن أن هذه النصوص الموسيقية يمكن أن تكون جيدة بصفة خاصة في مساعدة الطلاب ذوي التوحد أن يتعلموا؛ لأن عددًا من المؤلفين ذوي طيف التوحد، بما فيهم هؤلاء ممن لديهم عجزًا واضحًا في التواصل (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩؛ (شور Shore، ٢٠٠٣م)، يقررون أن بإمكانهم أن يغنوا بسهولة أكثر مما يمكنهم أن يتكلموا وأن التعلم، عمومًا، أسهل إذا ما اقترن مع الموسيقى أو الإيقاع (شور Shore، ٢٠٠٣م؛ ويتس سونبورن Waites & Swinbournes، ٢٠٠١م). وتعني النصوص الموسيقية أيضًا أنه من الممكن القيام بها مرات متعددة، فهي توفر التكرار الموثق للإيقاعات للطلاب الذين يحتاجون إليه، مع أقل قدر من التعرض للملل أو الإحراج مما قد يرتبط بالقراءة من النصوص التقليدية المكتوبة.. ولهذه الأسباب، نحن نوصي بأن يجعل المعلمون أغانٍ وأناشيد في متناولهم دائمًا ليدمجوها في تدريسهم، بمجرد أن يتعود الطلاب عليها يلفت المدرس انتباههم لجوانب معينة في نصوص هذه الأغاني بما في ذلك أنماط الترانيم والمقاطع.

وهذه الإستراتيجية مناسبة وفعالة ليس فقط لطلاب السنوات المبكرة، ولكن أيضًا لطلاب الصفوف الثانوية، ومدرس للرياضيات التي كانت بولا تلاحظه غالبًا ما كان يسأل الطلاب أن يقفوا وينشدوا كلمات جديدة (مثل، متوازي الأضلاع parallelogram) كأسلوب لمساعدتهم في تعلم هذه الكلمات ولتزداد قدرتهم على تذكر هذه الكلمات في الدروس التالية. بمدرسة إعدادية، سألت معلمة موسيقى نعرفها، طلابها أن يقرءوا كتب دكتور «سوز Dr. Seuss» كل منهم يقرأ للآخر ليتعلموا ويتعرفوا على الأصوات الترنيمية. ثم بعد ذلك قسمت الطلاب إلى مجموعات وشجعتهم على وضع كتب شبيهة ثم بعد ذلك قاموا بتلحينها. وكان هذا

الدرس مسليًا ومبهجًا لكل الطلاب ولكنه كان مفيدًا بصفة خاصة لسارة، وهي شابة ذات توحد والتي كانت تحاول تعلم القراءة وكانت في حاجة إلى تعلم الكلمات التي لها نفس الترانيم لوضعها في مجموعات كل على حدة.

من الممكن أن يستغرق طلابك بعض الوقت حتى يُبدوا تقدمًا في مجال إدراك الأبنية اللغوية، حتى ولو كانت الأنشطة التي خططت لها مناسبة لهم. ورغم أن العديد من الطلاب يكتسبون هذه الكفاءة بسهولة، يحتاج آخرون إلى تكرار أنشطة معينة قبل أن يبدءوا في إتقانها. قد تتزرع بالصبر وترحب بأقل علامات النمو. وفي نفس الوقت، نحن لا ننصح بالمبالغة في تأكيد التدريب على إدراك الأبنية اللغوية للطلاب ذوي التوحد لوجود صعوبات في اللغة الشفهية التي سبق أن ناقشناها. ونحن أيضًا ندرك أن بعض علماء تعلم القراءة والكتابة (مثل، مصطفى Moustafa، ٢٠٠٦م) يعتقدون أن إدراك الأبنية اللغوية يمكن تعزيزه بشدة أثناء تعرض الطالب لخبرة النص المطبوع وليس قبل ذلك. وبالتالي، نوصي بأن يوفر المعلمون كميات صغيرة ومركزة من هذا النوع من التدريب لطلابهم ـ مع تقييم تأثيرها باستمرار والانتباه لمعرفة ما إذا كانت الحاجة تدعو للزيادة أو النقصان، اعتمادًا على استجابة الطلاب ـ وفي الوقت نفسه توفير أنواع أخرى من الخبرات في تعلم القراءة.

التعرف على الحروف من خلال حاسة اللمس

إن قدرة الطلاب على استخدام الصوتيات ـ العلاقة بين الحروف والأصوات ـ كنظام للتلميح إلى ما سيُقرأ، يعتمد بقدر كبير على قدرتهم على التعرف على هذه الحروف، ولمساعدة الطلاب ذوي التوحد في اكتساب هذه المهارات، من المهم أن نتذكر أن هؤلاء المتعلمين قد تكون خبرتهم بالمادة المطبوعة مختلفة عن خبرة زملائهم العاديين بها. ومهمة المعلم مع معظم الأطفال العاديين هي أن يساعدهم على تركيز انتباههم على أشكال الحروف حتى يمكنهم تمييزها بعضها عن البعض الآخر؛ والتتابع النمائي العام هو أن نجعلهم يهتمون «بالصورة الكلية» للقراءة أولًا (مثلًا، المعنى التي تبرزها الصور والترنيمة التي يمكن التنبؤ بها) ثم الانتباه إلى

الحروف على الصفحة فيما بعد، عندما يصبحون أكثر خبرة كقراء (ويفر Weaver، ١٩٩٤م). وعلى العكس من ذلك، غالبًا ما يولي الطلاب ذوو التوحد انتباهًا زائدًا لملامح المطبوع، بما في ذلك بعض تلك الملامح التي قد يغفلها الآخرون باعتبارها لا ترتبط بالمنظر، وقد قررت إحدى طالبات «بولا» السابقات أنها تقضي باستمرار وقتًا أكبر في تنظيم أوراق المدرسة الخاصة بها مما تقضيه في كتابتها وأنها، في أكثر من مناسبة، قضت ساعتين أو أكثر في مجرد تحريك هوامش وتغيير رسومات، والتحدي في العمل مع طالب بهذا المبيان هو أن تساعده أو تساعدها في التركيز على ملامح المطبوع التي نتوقع أن تعطينا معنى ـ وفي هذه الحالة، أن تميز حرفًا عن آخر ـ بدلًا من تلك التي قد لا يعبأ بها سوى القلة.

وهناك بعض الناس، بما في ذلك الآباء (مثل، إيثام Eastham، ١٩٩٢م) يقرر أن الأساليب اللمسية يمكن أن تكون مفيدة في مساعدة هؤلاء من ذوي التوحد أن يتعلموا الحروف. قد يسمح المعلمون لطلابهم ذوي التوحد أن يشعروا بالحروف المرسومة على سطح خشن بواسطة حاسة اللمس أو أن يكوّنوا الحروف بأنفسهم من الصلصال أو العجين (وبالطبع مواد مختلفة يمكن أن تكون محببة لطلاب مختلفين باعتبار الاختلافات الحسية التي شُرحت في الفصل ١). وقد تساعد الحروف الهجائية التي على الملصقات وذات الملمس الخشن والبارز قد تساعد بعض الطلاب على الانتباه للاختلافات في الحروف والكلمات.

كتب الحروف الهجائية

ونوصي أيضًا بأن يتوفر للطلاب كتب متعددة الأنواع في الحروف الهجائية ليقلبوا صفحاتها وبخاصة تلك التي ترتبط بموضوعات أو مجالات تخصص أو ذات طبيعة جذابة مثل القطارات والحيوانات أو الحاسب الآلي؛ لأن تجمّع الحروف والأشياء المتداولة التي تمثلها يمكن أن تساعد في التعرف على الحروف، وكذلك في بداية ترابط الصوتيات (انظر القراءات الموصى بها في نهاية هذا الفصل وبها قائمة لكتب الحروف الهجائية تناسب القراء الأصغر والأكبر سنًّا). وإذا لم توجد الكتب في موضوعات مرتبطة بالميول، من الممكن إنشائها بواسطة المعلم أو الوالدين،

باستخدام الكلمات والصور ذات المعنى للمتعلم. وكما هو الحال في إدراك الأبنية اللغوية، فإن مجموعة من الخبرات التي تتطلب استخدام أكثر من حاسة سيساعد كثير من الطلاب في اكتساب مهارات التعرف على الحروف.

ومرة أخرى، هذه إستراتيجية من الممكن استخدامها في الصفوف الثانوية لتعزيز تعلم اللغة لدى كل الطلاب، وقد استخدم مدرس للكيمياء تعرفه «بولا» هذا الأسلوب لتعريف كل الطلاب بالمفاهيم اللغوية غير المألوفة لهم، وفي وحدة من وحدات المنهج عن الأحماض، كُلّف الطلاب بإنشاء كتبًا للحروف الهجائية عن المفاهيم الجديدة المقدَّمة في الصف (مثل، «ح» هي لكلمة حمض، «ق» هي لكلمة قاعدة). وقد استُخدم ما أنتجوه فيما بعد كمراجعة للاختبارات التي أعقبت ذلك. ورغم أن، في هذه الحالة، خدمت هذه الكتب كأسلوب لفحص المحتوى عن قرب، فقد ساعدت أيضًا الطلاب ذوي الحاجة إلى المساعدة في اللغة ـ مثلًا الطلاب ذوي الصعوبات في تعزيز تعلمهم للعلاقات بين الحروف والأصوات.

فئات الكلمات والحروف

فئات الكلمات والحروف هو أسلوب آخر للارتقاء بمهارات الطلاب في التعرف على الحروف، وكذلك معرفة التقابل بين الحرف – والصوت وهي مهارات أساسية للقراءة والتهجئة. وتتطلب هذه الأنشطة من الطلاب إنشاء فئات والتعرف على أنماط ووضع قرارات عن ملامح معينة للحروف والكلمات. والتقسيم في مجموعات قد يروق للمتعلمين من ذوي التوحد لأسباب متعددة. فقد يحب البعض العمل الجسدي النشط المبذول في إنشاء أكوام من الفئات. وسيستمتع آخرون بالتحدي المعرفي في إنشاء مجموعات تشترك في شيء ما. وتقرر «جونيللا جيرلاند» KGerland، وهي امرأة ذات توحد، أنها غالبًا ما كانت تصنف الحروف عندما كانت طفلة، ليس كواجب أكاديمي ولكن كنشاط للعب اختارته هي لنفسها:

اعتدت في كثير من الأحيان أن أجلس على الأرض في مكان ما بمنزلنا أرتب كروت الحروف الهجائية كنت أحتفظ بها في سلة بلاستيكية بيضاء. كان الوالد قد أعد الكروت «لكرستين» Kerstin، وكان يقطعها من مسطح كبير من الكرتون

ويرسم الحروف عليهم، كان ماهرًا في هذا الشيء، والآن أنا قد أخذتهم من أختي. وقد اعتدت أن أضع الكروت في أنماط أو أرتبهم بأساليب مختلفة، ربما أضع كل حروف الياء في كومة وكل حروف الألف في كومة أخرى. أحببت كروت الحروف الهجائية هذه. كانت نظيفة وواضحة، على كرتون أبيض بحواف حمراء. ولكن كان يزعجني أنه لم يكن هناك أعداد متساوية من كل نوع. كنت أظن أنه كان يجب أن يوجد عدد من X's مثل S's، حتى يمكن لكل كوم أن يكون بنفس حجم الآخر. وكذلك Y'sو E's. أنا لا أدري لماذا كانت الحروف بهذه الأعداد غير المتساوية. (١٩٩٦م، ص. ٤٧).

وأحد أحسن الأنواع المعروفة من أنشطة التصنيف هو برنامج الأربع مكعبات لتعلم القراءة Four Blocks literacy program الذي وضعه «بات» و«جم كاننجهام» Pat and Jim Cunningham ويقوم على صنع الكلمات ويعتمد أساسًا على الصوتيات. أثناء جلسة صنع الكلمات، يُعطى الطلاب عددًا من الكروت عليها حروف. ثُم بعد ذلك يُطلب منهم أن يستخدموا الكروت لتكوين أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من حرفين وثلاثة أحرف وأربعة أحرف وهلم جرا، وتسجل الكلمات على السبورة إذا كان هذا النشاط مع الصف بأكمله أو على ورقة إذا كان النشاط مع عدد قليل من الطلاب. وكلمة التحدي «challenge word» هي التي يمكن أن تتكون من كل الأحرف (انظر شكل (٥-١) لترى عينة من مجموعة كلمات مع كلمة التحدي hibernate). ويتم اختيار كلمات التّحدي على أسس من فرص التعلم التي سيقدمونها لمجموعات معينة من الطلاب. فالقراء الصغار والأقل خبرة سيُطلب منهم أن يتعاملوا مع كلمات أقصر(مثلًا: كلمات تحتوي على واحد أو اثنين فقط من الحروف المتحركة) أو الكلمات المحتوية على أنماط مألوفة (مثل، -an, -ell, -it). وقد يتعامل القراء الأكثر كفاءة مع كلمات بها حروف مختلطة (مثل، -bl, -fr -str) أو مجموعات من الحروف المتحركة (مثل، ay, ea, ou) عندما يتم ترتيبها. وفي أي الحالات، فإن اختيار مفردات مرتبطة بمادة من مواد الدراسة مثل hibernate (البيات الشتوي) يمكن أن يعطي الطلاب فرصة مراجعة ما تعلموه مسبقًا من مواد ويمكنهم استكشاف معلومات عن الكلمة من مادة يدرسونها في نفس الوقت.

وبعد أن يكوّن الطلاب كل ما يمكنهم تكوينه من كلمات من الكروت، سواء بأنفسهم أو بمساعدة المعلم، يُطلب منهم وضع هذه الكلمات في فئات باستخدام محكات تركز على ملامح معينة ـ مثلًا، « الكلمات التي تبدأ بحرف b والكلما ت التي لا تبدأ بحرف b،» «الكلمات المحتوية على a بصوت قصيروالكلمات التي ليس بها صوت قصير للحرف a»، أو «كلمات بمقطع واحد أو اثنين أو ثلاثة مقاطع». وهذا النوع من التقسيم يعطي الطلاب خبرة قيّمة في التفكير في كيفية عمل اللغة المكتوبة وتوفر فرصٍ كثيرة للتدريب على تنمية مهارات إدراك الأبنية اللغوية والصوتيات.

كلمة التحدي HIBERNATE

الحروف المتحركة : A, E, E, I

الحروف الساكنة : B, H, N, T, R

كلمات من حرفين	كلمات من ٣ حروف	كلمات من ٤ حروف
AT	ATE	RATE
AN	EAT	BEET
IN	BET	NEAT
IT	BAT	HEAT
	BIT	BEAT
	HAT	BEAR
	RAT	TEAR
	TAR	HEAR
	HIT	NEAR
	EAR	BRAT
	TIE	BATH
	THE	THAN
		THEN
		THIN
		RAIN
		TREE
		TIER
		BITE

كلمات من ٥ حروف	كلمات من ٦ حروف	كلمات من ٧حروف
HEART	HEATER	NEITHER
BATHE	BEATER	BREATHE
TRAIN	BATHER	
TREAT		

شكل (٥-١) عينة من الكلمات المصنفة من نشاط تكوين الكلمات.(المصدر:كاننجهام & كاننجهام Cunningham & Cunningham [١٩٩٢م]).

وقد أشار «راسينسكي» Rasinski (١٩٩٩م) إلى أن تصنيف كروت الحروف الصغيرة يمكن أن يكون صعبًا لبعض الطلاب، إما لأنهم يفتقرون إلى مهارة استخدام اليد أو لأن من السهل فقدان الكروت، وهذا يجعل من المستحيل تكوين كلمات معينة (ويمكننا أن نرى هذا كسبب لإحباط الطلاب ذوي التوحد). ولمواجهة هذه المسالب، اقترح تعديلًا لهذا النشاط يتطلب من الطلاب أن يكتبوا الكلمات التي يكونوها على قطعة من الورق مخصصة لهذا الغرض ـ وهذا يمدهم بتدريب أكثر على الكلمات. ثم تقطّع هذه القطعة من الورق بعد ذلك بواسطة الطلاب أو المعلم، بهدف تصنيف الكلمات. وقرارك الخاص بما إذا كنت ستستخدم كروتًا أو قطعة من الورق مع الطلاب ذوي التوحد سيعتمد على تقييمك للطلاب ومدى كفاءة استخدامهم لأيديهم، واحتياجهم إلى التدريب على الكتابة، ومدى تحملهم للإحباط. وأيا كان الوضع، فسترى كثيرًا من هؤلاء الطلاب يستفيدون من هذا الأسلوب.

إضافة إلى التعرف على الكلمات بالنظر إليها

قد انتقدنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب التأكيد الزائد على مدى سنوات لأسلوب التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها ككل متكامل والذي ساد في تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي التوحد، وما زلنا عند اقتناعنا هذا. ومع ذلك، نحن نعترف بأن التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها من الممكن أن يفيد القراء، بما فيهم هؤلاء ذوي التوحد الذين يُبدون جوانب قوة في التعلم البصري (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ هول Hall، ٢٠٠١م؛ «موخوبادياى» Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م). وقد ذكرت معلمة التربية الخاصة «لزلي تود براون» Leslie Todd Broun (٢٠٠٤م) أن طلابها من ذوي التوحد قد حققوا نجاحًا كبيرًا باستخدام أسلوب بصري في التعرف على الكلمات وفي الصوتيات مستمد من نموذج طوره «أولوين» Oelwein (١٩٩٥م) للطلاب ذوي متلازمة «داون». ورغم أن «براون» Broun لا تستخدم هذا المصطلح في مقالها، فقد اخترنا أن نسمي هذا الأسلوب، إضافة إلى التعرف على الكلمات بالنظر إليها « sight word

recognition plus»؛ لأنها تتخطى الأسلوب التقليدي للكلمات المدركة بمجرد النظر إليها، مستخدمة إياها كبداية لتعلم أبعد للصوتيات، وبنية الجملة وللمفردات.

بهذا الأسلوب، يتعرض الطلاب لمجموعة متمايزة من الكروت الوامضة التي تحمل كلمات مرتبطة بأسرهم وميولهم وخبراتهم. ويعمل الطلاب بهذه الكروت في ثلاث مراحل: المستوى الأول (مضاهاة الكلمة التي على الكرت لنفس الكلمة الموجودة على قائمة)، المستوى الثاني (اختيار كلمة بناء على طلب المعلم بالتقاطها أو الإشارة إليها)، والمستوى الثالث (نطق الكلمة أو قولها بلغة الإشارة، إما بناء على سؤال المعلم أو تلقائيًّا). وأوصت «براون» أن تُعاد عملية التوفيق والاختيار على الأقل ثلاث مرات لكل كلمة.

وبعد أن يستخدم الطلاب أنشطة تتابع توفيق الاسم واختياره حتى يتقنوه مع ٢٥ إلى ٥٠ كلمة، اقترحت «براون» أن تستخدم هذه الكلمات لبدء تدريس تقابل الرمز (الحرف) مع الصوت ـ مثلًا، لاستكشاف فكرة أن الكلمة المألوفة والمعروفة «ماما» تبدأ بحرف (م). وبهذه الطريقة فإن تدريس الصوتيات سيكون مرتبطًا بسياق معين مألوف للمتعلمين، وتزداد فرصهم في أن يصبحوا قادرين على استخدام وتعميم هذه المعلومات. وهي تقترح أيضًا أن يعرض المعلمون على طلابهم القليل من الكلمات التي تُسهم في بناء الجمل، بما في ذلك كلمات مثل أنا I، يرى see، هنا here، ويكون is، والتي يمكن للمتعلمين عندئذ أن يربطوها بكلماتهم الشخصية لتكوين عبارات وجُمل.

ونحن نفضّل جدًّا هذا الأسلوب؛ لأنه يربط أجزاء مختلفة لعملية القراءة بما في ذلك التعرف على الكلمة بمجرد رؤيتها، والصوتيات وبدايات الفهم. وهو أيضًا يتضمن أفكارًا واضحة عن كيفية مساندة وتشجيع المشاركة في تدريس القراءة للطلاب الذين لا يتكلمون ـ مثلًا، بتدريسهم علامات بسيطة للكلمات الأساسية التي يحاولون قراءتها. ومثل الكثير من الأساليب الأخرى التي أوردناها في هذا

القسم فهي متعددة الحواس، تجمع بين أساليب التعلم البصرية والسمعية واللمسية والتعبيرية (عددي أومنطوق). ونحن أيضًا نقدر تأكيد «براون» على مهارات بناء الحروف والكلمات بهدف جعل الطلاب ميالين إلى قراءة الكتب.

الطلاقة

وفقًا للهيئة الوطنية الأمريكية لمستشاري القراءة، الطلاقة هي القدرة على القراءة «بسرعة ودقة وتعبير مناسب» (NICHD، ٢٠٠٠ a، ص. ٣١). ورغم أنه من الممكن أن تشير الطلاقة إما إلى القراءة الصامته أو القراءة الشفهية، فإنها تميل إلى أن ترتبط وتُقيم في أغلب الأحيان في سياق القراءة الشفهية. وتشير البحوث إلى أن الطلاقة تتصل بالفهم بمعنى أن القراء الذين لا يضطرون إلى استخدام قدر كبير من النشاط المعرفي في التفكير في كيفية نطق الكلمات الفردية يمكنهم توظيف انتباههم في متابعة معنى ما يقرءون (بينل وبيكولسكي ووكسون وكامبل وجو وبيتي Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell Gough &Beatty، ١٩٩٥م؛ رازينسكي Rasinski، ٢٠٠٣م). وجدير بالذكر أن هذه العلاقة معقدة: من الممكن أن تقرأ بطلاقة دون فهم لما يُقرأ، كما فعل كثير من الطلاب من ذوي التوحد أو بدون توحد خاصة عندما يقرءون الكتب المقررة. ومن الممكن أيضًا، ولو أنها أقل شيوعًا، أن يفهم المتعلمون معنى فقرة ما إذا ما قُرأت بطريقة مدغمة وبكثير من الأخطاء.

الطلاب ذوو التوحد والطلاقة

بالنسبة للطلاب ذوي التوحد، تحصيل الطلاقة كقارئ يمكن أن يكون معقدًا بسبب العديد من العوامل. مثل كل المتعلمين، فإن الطلاب ذوي التوحد يحتاجون إلى تنمية التلقائية في التعرف على الكلمة وفي فك الشفرة. وفيما يخص القراءة الشفهية، كثير من الأفراد ذوي التوحد يحتاجون إلى التغلب على مشكلات مرتبطة بتأكيد بعض مقاطع الكلمات أو الترنيم في الحديث والتي لا يواجهها المتعلمون العاديون. وكما ناقشنا سابقًا، قد يكون حديث ذوي التوحد غير عادي في توقيت انسيابه وهذه العيوب يمكن أن تظهر في سياق القراءة الشفهية، كما تبين المقتطفات التالية من السيرة الذاتية «لدونا وليامز» Donna Williams، وهي امرأة ذات توحد:

كانت قراءتي جيدة جدًّا، لكنني وجدت أسلوبًا للاستماع أكثر قبولًا من الناحية الاجتماعية لصوتي أنا نفسي. فرغم أنني كنت أستطيع قراءة قصة دون صعوبة، فقد كانت الصور دائمًا هي التي تساعدني في أن أفهم المضمون. القراءة بصوت مرتفع، تجعلني أستمر بثقة، رغم سوء النطق أو التواء بعض الحروف والكلمات. وقد أستخدم أنواعًا مختلفة من التنغيم لكي أجعل القصة أكثر تشويقًا، ولو أنني كنت فقط أجري تجارب على صوتي أنا نفسي، وربما لم تكن نغمتي توافق محتوى القصة في أغلب الأحيان. (١٩٩٢م، ص. ٢٥).

وقد يوحي الافتقار إلى الطلاقة لدى ذوي التوحد بأن لديهم صعوبة في التعرف على كلمات معينة، ولكن يمكن أيضًا أن تشير إلى شيء ما مختلف تمامًا. مثلًا، تتضمن مذكرات «ليان هوليداي ويللي» Liane Holiday Willey هذا الوصف لخبراتها المبكرة للقراءة:

عشقت الطريقة التي لعبت بها معظم الكلمات على لساني، وعشقت الطريقة التي أدت هذه الكلمات بالأجزاء المختلفة من فمي أن تتحرك، ولكن عندما أقابل كلمة تؤذي أذنيّ، وهي الكلمات المحتوية على أصوات خشنة تأتي من الأنف، قد لا أنطقها بصوت مرتفع. وبالمثل، قد أرفض الكلمات ذات الشكل القبيح لصعوبة نطقها أو أنها غير عادية في صوتياتها. (١٩٩٩م، ص. ٢٥).

والمعلم الذي يركّز في المقام الأول على الجانب المعرفي من الطلاقة في القراءة وليس على المكونات الانفعالية قد يُسيء بسهولة تفسير رفض «هوليداي ويللي» نطق كلمات معينة كمؤشر إلى افتقارها إلى المعرفة عن التقابل بين الحروف والأصوات المعينة. وهذا الاستنتاج قد يؤدي بهذا المعلم أن يخطط لخبرات متكررة للكلمات المحتوية على نفس الملامح ـ وهو قرار تدريسي قد يؤدي دون قصد إلى ضغط نفسي على طفل مثل «هوليداي ويللي». وإذا ما نظرنا إلى هذا الموقف من خلال منظور آخر، نجد أن رفضها أن تنطق هذه الكلمات يمكن أن يشير إلى قدرة وليس ضعفًا بارتباطه بفك الشفرة. إن إدراكها المرهف بالأصوات التي أنتجتها هذه الحروف في تجمعاتها المعينة كان غير مريح لها بسبب خبرتها بهذه الحروف جسميًّا، وقد منعتها عدم الراحة هذه من القراءة بطلاقة بصوت مرتفع عندما

قابلت هذه الأصوات في شكل كلمات مطبوعة، ودون استبار هذه المعلومات، من وجهة نظر «ويللي»، قد يكون من الصعب على أي معلم أن يصل إلى هذا الاستخلاص.

وتصور هذه الأمثلة ضرورة أن يكون المعلمون على قدر عالٍ من الحذر في تفسيرهم لمهارات المتعلم، وقدراته وسلوكياته، وهؤلاء الأفراد الذين شاركونا قصصهم قد ساعدونا، كمعلمين، أن علينا أن نأخذ في اعتبارنا وجهة نظر المتعلم عند تقييمنا لطلابنا، وأبعد من ذلك، يجب أن نأخذ في الاعتبار الفروق الحسية والفروق في التواصل والحركة والتي قد تؤدي إلى مشكلات في الطلاقة ونواحي الأداء الأخرى في القراءة عند الطلاب ذوي التوحد.

ولا توجد قصة يمكن أن تؤكد هذه النقطة أكثر من قصة «ستان» Stan، الشاب ذو متلازمة أسبرجر، الذي كان يحاول قراءة رواية «روميو وجوليت» Romeo and Juliet «لشكسبير» Shakespeare. وكان «ستان» يستطيع القراءة قراءة صحيحة وبطلاقة عندما يسود الهدوء الحجرة، ولكنه فَقَدَ هذه القدرة عندما ازداد الضغط على جهازه الحسي؛ لأنه لم يستطع أن يسمع الآخرين بسبب الضوضاء في الخلفية، فهو غالبًا ما يتحدث بصوت مرتفع جدًّا عندما يكون هناك ضوضاء في الصف. في هذه المناسبات، كان يقرأ بأقل طلاقة. لذلك، عندما سألته المعلمة أن يقرأ بصوت أكثر انخفاضًا و«بإحساس» عندما جاء دوره، أجاب «أنا أقرأ بإحساس..... أنا أحس بصخب وتمزق!».

أساليب التدريس

من الممكن استخدام عدد من أساليب التدريس للارتقاء بتنمية طلاقة الطلاب في القراءة، والأساليب التالية من بين الأساليب التي نفضلها وهي: القراءة بصوت مرتفع والقراءة الشفهية المشتركة والقراءة المعادة ومسرح القراء.

القراءة بصوت مرتفع

كل معلم تقريبًا، سواء بالمدرسة الابتدائية أم الثانوية، يشترك مع طلابه في قراءة كتاب أو فقرة من كتاب كل أسبوع أثناء السنة الدراسية، اشتراك الطلاب من ذوي

التوحد في هذا النشاط البسيط في كتب الأدب الخيالي أو غير الخيالي يمكن أن يكون مصدر تقوية للطلاب ذوي الإعاقات؛ لأنه يعرّضهم لنموذج للقراءة الطلقة التي غالبًا ما لا تتاح لهم (كوبنهافر وكولمان وكالمان ويودر Koppenhaver, Coleman , Kalman, & Yoder، ١٩٩١م)؛ ولأن كثيرًا من المتعلمين ذوي التوحد يجدون صعوبة في قراءة لغة الجسم والعواطف (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ لاوسن Lawson، ١٩٩٨م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م)، فإن سماعهم للمعلم وهو يقرأ بتعبير قد يساعدهم في فهم معنى الأوضاع المختلفة لجسد المتكلم وتعبيرات الوجه ويمدهم بنموذج لاستخدام كثافة الصوت وترنيماته وتغيير شدة الصوت وانثناءاته أثناء الحديث. عندما يقرأ المعلم عن طفل يتشاجر مع أخيه، يوفر هذا للطالب فرصة مراجعة اللغة المرتبطة بالغضب، إذا قرأ المدرس مع تعبيره عن الشعور الذي توحي به الجملة، سيرى الطالب تعبيرات الوجه ولغة الجسد التي قد يستخدمها الشخص الغاضب.

وبالطبع، قليل من الطلاب ذوي التوحد تتحداهم الطبيعة السلبية للقراءة بصوت مرتفع. لهؤلاء المتعلمين، انظر جدول رقم (٥-١) للطرق المتعددة التي يمكن بها مواءمة القراءة بصوت مرتفع مع حاجات المتعلمين المتنوعة. وهذه الاقتراحات قد تفيد الطلاب الذين في حاجة إلى الحركة أثناء التدريس، والذين يحتاجون إلى مواد معينة لتركيز انتباههم وهؤلاء الذين يستفيدون من القيام بدور نشط أثناء الدروس، والذين يستفيدون من التعلم التعاوني، والذين يحتاجون إلى وسائل بديلة لإظهار انتباههم ومشاركتهم وميلهم. وبعض من هذه الاقتراحات أكثر ما تفيد الأطفال الصغار (مثلًا، بجعلهم استخدام محفزات أو دمى) لكن معظمها ستناسب الطلاب من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر.

والكتب المسجلة على شرائط أو أقراص سمعية للطقوس المألوفة والتفاعلات أو الاحتفالات تساعد الطلاب في تنمية طلاقتهم. ويذكر «ستيفن شور» Stephen Shore، الشاب ذو متلازمة أسبرجر، أنه لم يستطع إتقان نطق كلمات غير مألوفة «

Bereshit» لطقوس تعميده Bar Mitzvah (احتفال طقوسي يهودي عند بلوغ الشاب سن الرشد: المترجم)، لذلك سجل والديه غناء الحاخام وهو يصلي:

لم يكن لدي أي فكرة عما كنت أقول لكنني قمت بالتقليد الجيد لقائد الترتيل حتى تمام الطقوس، وهي تحريك الجسم من الوسط إلى أعلى إلى الأمام وإلى الخلف بأسلوب ترنيمي بينما كانت الكلمات العبرية تُغنّى. (٢٠٠٣، ص. ٨١).

ورغم أننا نأمل أن يفهم الطلاب ما يقرءون ويقولون في أكثر المواقف أحسن مما فعل «ستيفن» في هذه الصلاة، إلا أن خبرته توحي بأن التمثيل عن طريق وسائل الاتصال يمكن أن يكون مفيدًا، عند مستوى معين، لمتعلمين، وخاصة هؤلاء الطلاب من ذوي التوحد المهرة في التقليد.

قد تكون الكتب المسجلة مفيدة لأولئك الذين يعملون مع الصغار الذين لا يستطيعون المكوث في موضع واحد أثناء القراءة التقليدية بصوت مرتفع. وقد استخدمت أم لطفل كان مفرط النشاط ولا يستطيع الكلام، استخدمت الكتب المسجلة فقط لتحكي له القصص المفضلة بعد أن عانت، ولم تستطع أن تستخدم معه القراءة بصوت مرتفع. ولكي تتأكد أنه سيسمع القصص من البداية إلى النهاية، فقد كانت تُسمِعُها له أثناء الرحلات الطويلة في السيارة، عندما يكون ابنها مستقرًّا في مكان واحد لمدة كافية، ومع الوقت بدأ يعطيها هو علبة الأقراص المسجلة لكي يخبرها أي القصص يريد أن يسمع، وبالمثل، كلفت معلمة للصف السادس طالبًا ذا توحد أن يستمع إلى كتب قصيرة في الصف باستخدام برنامج الكمبيوتر Write Out:Loud، وهو برنامج يمكن للطالب أن يسمع الكمبيوتر وهو يقرأ بصوت مرتفع. وقد احتفظ البرنامج بانتباه الطالب أحسن ممّا فعل قرص بسيط مسجل عليه القصة؛ لأن الطالب استطاع أن يغير صوت الكمبيوتر وهو يقرأ القصة، وكان هذا الجانب من النشاط يسره. وقد طلب المعلم من الطالب أن يستمع مرتين على الأقل إلى الكتب قبل الدرس المقابل لكل كتاب؛ لأن هذا كان مفيدًا في الارتقاء بطلاقة الطالب في القراءة بالصف ولفهمه.

جدول (٥-١) القراءة بصوت مرتفع: مواءمات لصفوف مختلفة

أعط الطلاب نفس الكتاب حتى يمكنهم أن يتابعوا القصة بينما يقرأ المعلم.

أعط الطلاب نسخة مُعدّلة من الكتاب (مثلًا، كتاب بصور أكثر، بحجم أكبر، صفحات مغطاة بالبلاستيك) حتى يمكنهم المتابعة بينما يقرأ المعلم.

اجعل الطلاب يستكشفوا مجموعة من الأشياء المرتبطة بالقصة (مثل، زهرة برية مضغوطة أو ضفدعة من البلاستيك).

أعط الطلاب دمية ليمسكوها أثناء قراءة القصة واجعلهم يؤدوا أجزاء من الكتاب بأنفسهم أو للصف.

أعط الطلاب نسخًا من الكتاب ليحددوا بها كلمات أو عبارات تروق لهم بينما يقرأ المعلم.

أعط الطلاب نسخة من الكتاب....

أعط الطلاب كروتًا لرفع أيديهم بها عند عبارات معينة (مثلًا، في كل مرة يُذكر الذئب الشرير، يرفع طالب صورة لهذا الذئب ؛ كل مرة يذكر المعلم «الجهاز التنفسي» يرفع الطالب يده بصورة للرئتين).

أعط الطلاب شيئًا ما له علاقة بالكتاب الذي يُقرأ (مثلًا، يحرك الطالب عربة سكة حديد بينما يقرأ المعلم مقالًا عن المواصلات).

أعط الطلاب عملًا ما أثناء القراءة بصوت مرتفع (مثلًا، الطفل الأصغر يُكلف بأن يقلب الصفحات لكتاب كبير، والأكبر سنًا يمكنه أن ينقر شرائح (بور بوينت) على الكمبيوتر عليها صفحات الكتاب.

اجعل الطلاب يقرءوا الكتاب (إذا أمكن) للصف بمفرده أو بمشاركة زميل، بدلًا من الاستماع إلى المعلم يقرؤه.

اجعل الطلاب يشتركوا في تدريس الكتاب بتوجيه أسئلة مجهزة على كروت أو مبرمجة في أداة تواصل أثناء القراءة بصوت مرتفع (مثلًا، «ماذا تظن أن يحدث بعد ذلك؟»).

اجعل الطلاب يشتركوا في القراءة بأن تطلب منهم قراءة الجملة الأولى (لفظيًّا أو من خلال أداة تواصل)، أو آخر جملة أو الجمل المتكررة أو العبارات المهمة.

أعط الطلاب كراسة ليرسموا فيها ما يخطر لهم من صور أثناء استماعهم (هذا قد يرفع أيضًا من الفهم).

أعط الطلاب كراسة ليكتبوا بها أسئلة عن الاختبار والتي قد يسألوها للمعلم فيما بعد.

أعط الطلاب مكانًا خاصًّا للاستماع إلى الكتاب (مثلًا، الجلوس على كرسي خاص).

القراءة الشفهية المشتركة

أثناء القراءة بصوت مرتفع، عادة ما يكون المعلم هو الوحيد الذي يرى الكتاب المطبوع، القراءة المشتركة والقراءة في مجموعة والقراءة الترديدية كلها أنواع مختلفة

اختلافًا طفيفًا فيما بينها عما نسميه القراءة الشفهية المشتركة ـ أنشطة المقصود بها أن تزيد من الطلاقة؛ لأنها تجعل قُرّاء أكثر خبرة ومهارة يشتركون في قراءة كتاب ـ يراه الجميع ـ مع قراء أقل خبرة ومهارة.

وتعني القراءة المشتركة (ألن Allen ٢٠٠٢م) أن يقرأ المعلم أو قارئ ذو طلاقة النص بينما يتابع المتعلم النص في نفس الوقت. ويجري هذا النشاط بالمدرسة الابتدائية باستخدام كتاب كبير الحجم (كتاب يُنتج تجاريًّا مزود بصور كبيرة كي يراها مجموعة من الأطفال وهم جالسون في أماكنهم) أو على ورقة كبيرة مسندة إلى حامل. ويستخدم معلمو الطلاب الأكبر سنًّا الكمبيوتر الذي يعكس على شاشة كبيرة صفحات الكتاب أو باستخدام العاكس فوق الرأس overhead projector حتى يراه طلاب الصف جميعهم. وأيا كانت الطريقة، فإن الفوائد هي نفسها: يرى الطلاب المادة المطبوعة بينما يقرؤها شخص آخر، وهي عملية تساعدهم أن يتعلموا كيف ينطقون الكلمات غير المألوفة وكيفية التعامل مع القواعد المتعارف عليها في المادة المطبوعة مثل تقسيم الجُمل وأجزاء الكلام والسرعة التي تُقرأ بها النصوص المختلفة بالأساليب ولأغراض مختلفة.

والقراءة الجماعية أسلوب يتضمن بعض نفس تلك الملامح مثل القراءة المشتركة، تقليد قارئ ماهر في قراءة نفس النص، لكنها تحتوي على متغير جديد: مساندة قراءة المتعلم الشفهية، وأحد أحسن الأمثلة على القراءة الجماعية يأتي من السيرة الذاتية «لتيتو راجارشي موخباديای» Tito Rajarshi Mukhopadhyay، وهو شاب ذو توحد، طلبت منه معلمته أن يقرأ بصوته من نفس النص بينما هي تقرأ له:

عندما قرأت المعلّمة، كان عليَّ بالطبع أن أتابع الكلمات حتى توازي سرعتي سرعتها، وببطء ازداد تركيزي واستطعت أن أُبقي عيناي ثابتة على الصفحة دون أن يتشتت انتباهي، كنت أتدرب مع أمي بالمنزل وخلال شهر قرأت كتابًا مكونًا من مائتي صفحة، كنت أقرأ حوالى ٧ صفحات كل يوم، قراءة جماعية مع أمي. (٢٠٠٠م، ص. ٧٥).

في حجرة الدراسة، قد تحدث القراءة الجماعية مع كل الطلاب، يقرأ المعلم وكل

الطلاب النص سويًّا. ومثل هذه الإستراتيجية لا تزيد فقط من الطلاقة ولكنها تشجع أيضًا على مشاركة كل الطلاب؛ لأنهم يكونون أقل إحساسًا بالحرج في جماعة. ويتضمن شكل (٥-٢) قائمة طورتها «إلفي برندل» Elfi Berndl، معلمة للصف الرابع من أونتاريو، كندا، يمكن أن يستخدمها الطلاب بأنفسهم لتقييم أدائهم في القراءة الجماعية.

(ضع دائرة حول نعم أو لا).....	
هل قرأت بصوت مرتفع كل الكلمات التي استطعت أن تنطقها؟	نعم لا
هل حاولت أن تقول كلمات لا تعرفها عندما سمعت آخرين يقولونها؟	نعم لا
هل تكلمت بصوت مرتفع حتى يسمعك الآخرون لكن ليس مرتفعًا جدًّا؟	نعم لا
هل تحدثت بحيوية وتوقفت عند النقاط والفصلات؟	نعم لا
هل قرأت بنفس سرعة المدرس؟	نعم لا
هل أشرت إلى الكلمات أثناء النطق بها؟	نعم لا
هل اجتهدت لترتقي بأدائك؟	نعم لا
الحروف الأولى لاسم الشريك في القراءة _____	الدرجة ____/ ٧

شكل (٥-٢) التقييم الذاتي للقراءة الجماعية للآنسة «برندل» Berndl (موجود في http://www.rocksforkids.com/FabFours/choral_reading.html; أعيد طبعه بتصريح)

وتجعل إستراتيجية القراءة الترديدية المتعلمين أكثر استقلالًا من القراءة المشتركة أو القراءة الجماعية، وبالتالي، فهي غالبًا ما تستخدم بعد أن يألف الطلاب هذه الطرق الأخرى، أولًا: في القراءة الترديدية، يقرأ المعلم أو قارئ خبير آخر جزءًا من النص بطلاقة بينما يتابع المتعلم معه، متصفحًا النص ومنتبهًا لكيفية إخراجه بالصوت، وبعد إكمال جزء لا بأس به من النص ـ يترك الخبير القراءة للمتعلم الذي يعيد قراءة نفس المادة بينما يحاول أن يستخدم سرعة شبيهة في القراءة والارتفاعات والانخفاضات في الصوت، وعندما يصبح الطلاب أكثر كفاءة قد يتبادلون عبارات مع القراء الأكثر كفاءة بدلًا من تكرار ما قد قُرأ من قبل بواسطة الخبير.

ونحن نرى أنه من المهم تأكيد أن الكثير من الطلاب ـ هؤلاء من ذوي الإعاقات أو بدون إعاقات ـ يستفيدون من القراءة الجماعية وما يجنون منها من خبرات. وهذا

صحيح ليس فقط في صفوف المدرسة الابتدائية، ولكن أيضًا صفوف المدرسة الإعدادية والثانوية، ويجب أن نتذكر أن القراءة الترديدية في المراحل الدراسية المتقدمة يمكن أن تخدم في اتجاهين كأداة لمساعدة الطلاب في الطلاقة ولتصوير كيف أن القراءة الجماعية يمكن أن تبرز ما في قطعة أدبية من جمال ومعنى، وإذا ما استخدمت في نص من النصوص العلمية أو الدراسات الاجتماعية، يمكن أن تجعل الدرس أكثر متعة ومن السهل تذكره.

القراءة المعادة

وفقًا للهيئة القومية الأمريكية لمستشاري القراءة (NICHD، ٢٠٠٠ a)، فإن أسلوب الارتقاء بالطلاقة الذي ساندته الدراسات هو القراءة المعادة، والمرتبطة ارتباطًا وثيقًا بعمل صمويل S. Jay Samuels (١٩٧٩م). ويعمل هذا الأسلوب كالآتي: يقرأ المتعلم أولًا عبارة معينة من نص مع المعلم أو الوالد أو زميل أكثر كفاءة أو حتى مع شريط مسجل، لكي نتأكد أن الطالب يفهم النص، ثم يوضع المتعلم أمام تحدي أن يقرأ العبارة في نفس الفترة الزمنية التي قد يحتاج إليها قارئ ذو طلاقة للقيام بذلك وبسرعة معتدلة (تقدر عادة بين ٢٠٠ و٣٥٠ كلمة في الدقيقة). ثم يقرأ الطالب العبارة ويعيد قراءتها عددًا من المرات حتى يصل إلى تحقيق هذا الهدف، مع حساب كم من الوقت استغرقته كل قراءة؟ ويتطلب بعض أشكال هذا النظام من الطلاب أن يتابعوا أخطاءهم وأن يعيدوا قراءة العبارة حتى يمكنهم فعل ذلك بدقة وكذلك بسرعة مناسبة.

وستحظى أنشطة القراءة المعادة بإعجاب الطلاب ذوي التوحد؛ لأن هذه الأنشطة تحدد أهدافًا للأداء واضحة وغير ملتبسة، مثل، «سيقرأ الطالب عبارة من ١٠٠ كلمة في ٤٠ دقيقة»، وهذه الأنشطة أيضًا تجعل الطلاب يسجلون بيانات عن تقدمهم بأسلوب منظم، والتي قد تكون مصدر متعة لبعض الطلاب من ذوي التوحد. (البحث في جوجل Google بهذه الكلمات repeated reading and chart يمكن أن يأتي بعدد من الاختيارات التي تستخدم في هذا الغرض.)

ورغم أن إستراتيجية القراءة المُعادة مفيدة في بعض جوانبها، إلا أن لدينا بعض

التحذيرات التي نريد مشاركتها مع القارئ عن هذا الأسلوب، أولًا: كثير من الطلاب ذوي التوحد يصدون عن المشاركة في الأنشطة التعليمية التي يدركونها على أنها «لا معنى لها pointless»، ونستعير الكلمة من «كينيث هول» Kenneth Hall (٢٠٠١م)، مؤلف شاب ذو متلازمة أسبرجر. ما لم يكن معلموهم واعين للغرض من فوائد القراءة المُعادة (مثل، تدريب مركّز على الطلاقة وزيادة الفهم)، من المحتمل أن بعض الطلاب سيقابلون هذا الطلب باستجابة مثل هذه: «لماذا تريد مني أن أفعل هذا؟ أنا قرأتها مرة». وقد يثبّت الطلاب ذوو التوحد أيضًا على الأهداف القريبة من قراءة العبارة وليس على الصورة الكلية الخاصة بتنمية الطلاقة، وحتى لا يقلق الطلاب أو يركّزوا على هدف الوصول إلى ١٠٠ ٪ في قراءتهم، قد يحتاج معلموهم إلى أن يضعوا حدًّا لعدد القراءات المعادة التي عليهم القيام بها. (وقد أوصى «راشوت وتورجسن» Rashotte & Torgesen [١٩٨٥]، ألا تزيد قراءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أربع مرات).

ويمكن تشجيع الطلاب ذوي التوحد الذين يقاومون اشتراكهم في القراءة المعادة. فمثلًا: دأب أخصائي قراءة نعرفه على تشجيع عدد من طلاب الصف الخامس أن يخططوا لتطوير مسابقة في الشِعر، وقد تطلب هذا النشاط أن يكتب الطلاب قصائدهم ويتدربوا عليها عددًا من المرات قبل إلقائها بمكتبة المدرسة. وفي مدرسة أخرى، طُلب من الطلاب إعداد كتب على أقراص مسجلة لدار حضانة في منطقة الجوار. وهذا النشاط يستلزم من الطلاب أن يقرءوا الكتاب عددًا من المرات مع زملائهم ليتأكدوا أنهم يعرفون الكلمات حتى يمكنهم إنتاج شريط مسجل ذي قيمة مرتفعة أثناء «جلسة التسجيل».

مسرح القارئ

نحن معجبين بصفة خاصة بمسرح القارئ (م ق)؛ لأنه يرتبط بالطلاب في أداء أدبي قوي دون التزامهم ببذل الوقت أو المصادر لإعداد الملابس أو المناظر أو تذكر النص، وتؤكد بساطة فكرة مسرح القارئ أن طلاب الصف يمكنهم الانخراط في النشاط مرات عديدة، معدلين في أساليبهم أثناء استكشافهم لأعمال أدبية مختلفة

ويقسم برسكوت Prescott عملية مسرح القارئ في الخمس خطوات التالية:

١. اختيار النص. اختر نصًّا جاهزًا أو اجعل الطلاب يختارون كتابًا ويعدون منه نصًّا لمسرح القارئ.
٢. مواءمة النص. يحدد الطلاب الأجزاء التي تتطلب الكلام (بما في ذلك الملقّن) ويقسموا القصة إلى حوار.
٣. إسناد الأجزاء. قد يتمرن الطلاب على الأجزاء المختلفة حتى يشعروا بها، ثم يختاروا أدوارهم بأنفسهم.
٤. إبراز أجزاء معينة للتدريب عليها. يحدد الطلاب محادثتهم ثم يتدربون على أسطرها بالمنزل وفي جماعة في المدرسة.
٥. الأداء. يقرأ الممثلين النص بصوت مرتفع للحضور، عادة ما يكونون آباء الطلاب أو طلابًا أصغر سنًّا. (٢٠٠٣م).

وتأتي ذروة التدريب على الطلاقة في الخطوة الرابعة، مرحلة إعادة قراءة النص لإتقانه قبل التمثيل. وبمجرد أن يُسند إلى الطلاب الأجزاء التي سيقومون بأدائها، يعيدون قراءتها مرات متعددة حتى يمكنهم إخراجها بأصواتهم بسهولة وتعبير. ويمكن للمعلمين والزملاء وأعضاء الأسرة أن يساعدوا الطلاب في الإعداد لأدوارهم باستخدام واحدة أو أكثر من أساليب مشاركة القراءة الشفهية (مثلًا، القراءة الترديدية أو القراءة الجماعية) والتي جاء ذكرها في هذا الفصل، وهذه المقترحات يمكن أن تفيد في بداية فترة التدريب على النص بإعادة قراءته وعندما يتعود الطلاب على أسطرهم.

من وجهة نظرنا، يمكن أن تكون فكرة مسرح القارئ مستدعية لدافعية ومساندة لاحتياجات الطلاب ذوي التوحد لعدة أسباب. أولًا: قلق الأداء المصاحب للقراءة الشفهية ينخفض لدى جميع المتعلمين باستخدام النص، بعكس تذكر السطور. وثانيًا: يمكن مواءمة حجم وصعوبة دور الطالب الفرد بناء على المهارة ومستويات الراحة. فإذا كان الطالب من الصعب عليه القراءة الشفهية، يمكن أن يُسند إليه جزءًا صغيرًا ثم يُعطى وقتًا أكبر للتدريب عليه وتوجيهه حتى

يتقنه ؛ ثم إذا ما أتقنه وقرأه بسهولة، يمكن أن يُسند إليه جزءًا أكبر، وتتاح الفرصة له أو لها للتألق أمام زملائه. وثالثًا: تؤدي الطبيعة الاجتماعية للنشاط إلى المساندة بين المشتركين، فالأسطر المسندة إلى الآخرين عند سماعها ستساعد الطالب في مهمة أدائه، ويمكن تشجيع الطلاب أن يتدربوا سويًّا كمجموعة على إعادة وتكرار النص. وأخيرًا: من الممكن تحديد عدد المشتركين في الأداء وفقًا لاحتياجات وخصائص الطلاب ذوي التوحد. يمكن للطلاب الذين لا يريحهم العمل في جماعات كبيرة يمكن أن يعملوا في جماعات أصغر ثم يتدربوا على الأداء أمام أطفال أصغر أو مجموعة صغيرة من الزملاء.

ويمكن تصميم هذا النشاط بأسلوب آخر ليستفيد به أكبر عدد من المتعلمين، وذلك بمزاوجة التقنية المساعدة بأداء الطلاب. إن الطبيعة المرحة لهذا النشاط وانخفاض فرص مخاطره يجعله فرصة ممتازة لتجريب أساليب تعزيز تواصلية أو أساليب تقنية مساعدة. فمثلًا، جون Jon، طالب كان يتدرب باستخدام أداة تواصل جديدة تُخرج الأصوات ثلاثة رسائل مسجلة عليها مسبقًا، كان متحمسًا لاستخدام هذه التقنية أثناء أدائه على مسرح القارئ جزءًا من قصة «الدب القطبي، ماذا تسمع؟» (مارتن وكارل Martin& Carle، ١٩٩١م). وكان على «جون» أن ينتظر لدور مجموعته ثم يضرب على أداة تواصله لكي تقرأ ثلاثة سطور وهي ما أُسند إليه قوله في المسرحية. وقد حصل «جون» على تدريب قيم على أداة تواصله بينما كان «يقرأ» ويتدرب مع جماعته.

ورغم وجود العديد من النصوص الممتازة لمسرح القارئ، سواء من المحلات التجارية أو في الشبكة العنكبوتية مثل (http//aaronshep.com/rt ،إلا أننا نشجعك أن تنصح الطلاب أن ينشئوا نصوصهم الخاصة مما يقرءونه من أدب أو حتى يكتبوه هم بأنفسهم، فإن عمليات تقرير ما يُكتب وكتابة السيناريو كما تتطلب الظروف هو الذي يعطي فكرة مسرح القارئ أهميتها وتعطي الطلاب الفرصة لفهم النص وهو موضوع القسم التالي.

الفـــهم

تُعرِّف الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة الفهم في الملخص التنفيذي لتقريرها باعتباره «عملية نشطة تتطلب تفاعلًا مقصودًا ومتدبرًا بين القارئ والنص» (NICHD، ٢٠٠٠b، n.p.). والتأكيد في تعريفهم على العملية وليس المنتج في تناقض واضح مع ما جرت عليه العادة في تعريف الفهم، الذي كان إدراكًا لمعنى ثابت وفريد لنص ويمكن قياسه بدقة عادة عن طريق توجيه أسئلة بعد القراءة. بدلًا من ذلك، يعتبر التفكير الحالي الفهم عملية مستمرة (فهم الفرد غالبًا ما يتغير خلال قراءته) وأنه يتجه إلى هدف (كل كتاب يُقرأ بأسلوب يتفق مع ما يقصد إليه القارئ). وكما تشير الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة وآخرين (انظر سويت وسنو Sweet & Snow، ٢٠٠٣م) فإن الفهم يتأثر بخصائص النص (مثلًا، البنية والموضوع وثقل المفردات) وخصائص القارئ (مثلًا، مستوى المهارة والميول والخبرة)، وبالسياق الثقافي الاجتماعي (مثلًا، أساليب التدريس المستخدمة بالصف، والقيم المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة في الجماعة).

ومنذ السبعينات، اكتشف عدد من مكونات الفهم (مثلًا، إستراتيجيات الفهم)، ومن المعروف عموما أن القراء المهرة يستخدمونها بسهولة، وفي تناغم مع بعضها البعض كلما دعت الحاجة في فهم نص بعينه ولسبب معين، ورغم وجود قوائم مختلفة من مكونات هذه الإستراتيجيات، فإن المصطلحات المتضمنة في جدول (٥-٢) هي المعروفة في هذا المجال باعتبارها هي الجديرة بإتقان المتعلمين لها (دل ودافي وروهلر وبيرسون Dole ,Duffy, Roehler & Pearson، ١٩٩١م؛ هارفي وجودفيز Harvey & Goudvis، ٢٠٠٠م)؛ وهذه الإستراتيجيات هي التي نشاركها مع المعلمين الذين نعمل معهم، وبغض النظر عن المصطلحات التي يستخدمونها، كل الباحثين تقريبًا في مجال إستراتيجيات الفهم يشتركون في فرض أن جوانب الفهم هذه يمكن أن تُدرّس للطلاب باستخدام خليط من النمذجة والتدريب الموجه والمستقل والتطبيق (دل Dole، ٢٠٠٢م).

والعلاقة بين الفهم والأوجه الأخرى للقراءة قد تحددت أيضًا، عندما أشار

الباحثون إلى أن الفهم يزداد عندما، ١) يستخدم القراء مهارات متقدمة في الإلمام بالكلمات ومشتقاتها حتى يمكنهم القراءة بطلاقة، ٢) يربط القراء بين المعرفة السابقة من حيث ارتباطها بالنص، ٣) يتعامل جيدًا مع تحدي المفردات في النص (برسلي Pressley، ٢٠٠٠م)، بالإضافة إلى، الفحص الذاتي metacognition، قدرة القارئ على مواءمة وتعديل عملياته الإستراتيجية، وقد ثبت أنها مكون أساسي في القراءة الماهرة (بيكر Baker، ٢٠٠٢م).

جدول رقم (٥-٢) إستراتيجيات الفهم المستخدمة بواسطة القراء المهرة

القراء المهرة
• **يعقدون ارتباطات بين ما يقرءون وحياتهم الشخصية والنصوص الأخرى التي قرءوها من قبل والعالم من حولهم.**
• **يسألون أنفسهم أسئلة بينما يقرءون.**
• **يتصورون أو تترائى لهم صورًا عقلية بينما يقرءون.**
• **يخرجون باستنتاجات أو تخمينات غير رسمية والتي تتخطى المعلومات التي بالنص.**
• **يحددون ما المعلومات الأكثر أهمية بالنص، مع وجود غرض معين للقراءة.**
• **يربطون المادة الجديدة بما لديهم من معرفة وينسقون بينهما للخروج بفهم جديد للنص.**
• **يشعرون عندما يتدنى فهمهم ويحاولون إصلاحه.**

ملحوظة: من الإستراتيجيات الناجحة: تدريس الفهم لشحذ الاستيعاب، تأليف ستيفاني هارفي وآن جودفيس Stephanie Harvey & Anne Goudvis، ٢٠٠٠م، بتصريح من الناشر Stenhouse.

الطلاب ذوو التوحد والفهم

يقرر كثير من الناس من ذوي التوحد أن فهم ما يقرءونه يمثل مشكلة لهم، أحيانًا بسبب محتوى النص وأحيانًا أخرى بسبب بنية العبارات والجُمل وتركيب الكلمات والمفردات، وقد يقرأ الطلاب ذوو التوحد في مستوى يتناسب مع أعمارهم الزمنية وأحيانًا أعلى من هذا المستوى بينما يكون أداؤهم أقل من هذا على اختبارات الفهم (أوكونر وكلين O'connor & Klein، ٢٠٠٤م). والمثال الجيد على هذه الظاهرة يأتي من سيرة «دونا وليامز» Donna Williams الذاتية:

أخيرًا تحققت أني لم أكن أجني أي شيء من قراءة الروايات التي كنت أُكلف بقراءتها في المدرسة. كنت أستطيع قراءتها بطلاقة، ولكنني لم أستطع التقاط فكرة الكتاب الرئيسة. كما لو كان المعنى قد فُقد في زحام كلمات تافهة. ومثل شخص يتعلم أن يقرأ بسرعة، فقد أقرأ فقط الكلمات الرئيسة في أي جملة، وحاولت أن أدع الشعور بالكتاب يغمرني. كان هذا الأسلوب مفيدًا إلى حد ما. وبدلًا من قراءة الكتاب بدقة والحصول على لا شيء فيما يخص المحتوى، كنت الآن أستطيع أن أتصفح بسرعة وأنا مدركة لأسماء بعض الشخصيات وبعض الأشياء التي حدثت لهم.(١٩٩٢م، ص. ٤٣).

وقد ساعد التصفح السريع للنص أن تحصل «دونا» على مغزى ما تقرأ، وربما كان هذا كافيًا للكثير من المهام المدرسية الأدبية التي طُلب منها إكمالها، والعديد منها لم يكن يتطلب فهمًا عميقًا، وفي نفس الوقت، من الواضح أن طريقتها هذه ليست أكفأ الطرق ولا هي أسلوب مُرضٍ للتفاعل مع النص.

وهذه الصعوبة في فصل الأفكار الرئيسة من باقي التفاصيل ليست غير مألوفة لدى الأفراد ذوي طيف التوحد، كما أدركت أم أثناء مساعدتها لطفلها في واجباته المدرسية:

في المستوى الخامس كُلف ابني أن يكتب ورقة عن «بندكت أرنولد»، عندما تصفحت نسخته الأولى، لاحظت أنه ضمنها كل الحقائق المهمة عن حياة «أرنولد» إلا واحدة ـ وهي حقيقة أنه خان الجيش الثوري لصالح الإنجليز مقابل رشوة قدرها ١٠٠٠٠ جنيه إسترليني ووظيفة في البحرية الملكية! وسألته ما إذا كان قد أغفل شيئًا مهمًّا، فأجاب، «لكن كله مهم!» (روزينسكي Rosinski، ٢٠٠٢م، ص. ١).

ومتعلمون آخرون من ذوي التوحد يجدون أنه من الصعب القيام بالاستنباط ـ وهو قراءة «ما بين السطور»؛ لأنهم يميلون إلى تفسير اللغة حرفيًّا، ومن الممكن أن يكون هذا صعبًا في نصوص مثل الروايات أو القصص الطويلة والشعر والأدب

الشعبي والتي تعتمد قوتها على أساليب أدبية مثل الاستعارة وما شابه، وقد شاركنا «ستيفن شور» Stephen Shore، الرجل ذو متلازمة أسبرجر، إحباطه بهذا الخصوص في كتابه، ما وراء الحائط Beyond the Wall:

أتذكر أنني كنت غاضبًا جدًّا بسبب واحدة من تلك المهام في الصف الخامس؛ لأن عنوانها كان «كيف تكونت الأرض؟». أنا كنت أعرف كيف تكونت الأرض. علم الأبراج كان «ميلي» الخاص والحالي وقضيت ساعات كثيرة أقرأ في كتب علم الفلك وأنسخ الصور والرسوم على قطع من الورق. في مهمة مدرسية من مهام القراءة كان هناك شرح عن الأرض وعن كونها جزءًا من ظهر سلحفاء كبيرة بدا لي أنه شيء سخيف جدًّا حتى أنه ضايقني جدًّا. لماذا أنا أقضي وقتًا في هذه السخافة؟ والآن وحيث إني أكبر سنًّا، أستطيع أن أقدّر القصة كما هي ـ أسطورة من أساطير الهنود الأمريكيين. (٢٠٠٣، ص. ٥٧).

وبالمثل، فقد ضمّن «لوك جاكسون» Luke Jackson قاموسًا مصورًا من الأقوال المأثورة في المرشد للمراهقة للناس ذوي متلازمة أسبرجر، وقد قرر أن الاستخدامات المصورة للغة كانت صعبة له في البداية كي يفهم ويشجع هؤلاء الذين يتفاعلون مع الناس ذوي طيف التوحد كي يكونوا على أكبر قدر من الوضوح، وآخرون (برون Broun، ٢٠٠٤م) قرروا أن فهم دوافع الشخصيات في القصص يكون صعبًا على الطلاب ذوي التوحد، وبخاصة إذا كان الكشف عن أبعاد الشخصيات يُكشف عنه من خلال تفاصيل دقيقة أو تلميحات أو نغمة أو سلوك ولا يُعبر عنه بوضوح في القصة.

ورغم أن هذه الأمثلة تصور أن الكثير من المتعلمين ذوي التوحد يتحداهم الفهم المرتبط بأبعاد إعاقتهم، نريد توضيح أن الكثير من المتعلمين العاديين يجدون صعوبة في الفهم عند مستويات عُليا أيضًا، وبخاصة عندما يواجهون قراءة الكتب المدرسية والتقارير ومقالات الدوريات، ومن أقوى التوصيات الواردة من البحوث عن الفهم في العقدين الماضيين هي أهمية تدريس الإستراتيجيات لكل المتعلمين في جميع مواد المنهج (بيانكاروزا وسنو Biancarosa & Snow، ٢٠٠٤م).

ولهذا السبب، فإن أساليب التدريس التي سنناقشها في القسم التالي ستكون مفيدة لمعظم، إن لم يكن كل، المتعلمين في الصف الدراسي، وليس فقط هؤلاء من ذوي التوحد.

أساليب التدريس

رغم أنه من الممكن تعزيز فهم الطلاب لما يقرءونه عن طريق بعض أساليب التدريس التي وصفناها ـ القراءة بصوت مرتفع مثلًا ـ إلا أن الأساليب التالية تجعل من تدريس الفهم هدفها الأول: الارتقاء بالمعرفة السابقة والتفكير بصوت مرتفع والتدريس المتبادل وإعادة القصة.

تعزيز المعرفة السابقة

أشارت البحوث إلى أن الفهم الجيد يهتدي بالمعرفة السابقة ذات الصلة حتى يمكن إضفاء معنى على ما يُقرأ (برسليPressley، ٢٠٠٠م). يمكن أن يُزيد الطلاب من فهمهم لما يقرءونه عندما يساعدهم معلموهم أن ينشّطوا ـ وأحيانًا حتى ينشئوا ـ معرفة في خلفيتهم عن الموضوع المطروح، والعديد من الطلاب ذوي الإعاقات يحتاجون إلى هذا النوع من الدعم؛ لأنهم الأكثر احتمالًا من المتعلمين العاديين للاستثناء من الأنشطة المدرسية التي تؤدي إلى تنمية المعرفة السابقة.

ويمكن استخدام العديد من الوسائل لمساعدة الطلاب في استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع و/ أو تعلم معلومات جديدة التي يمكن أن تُقوّي فهمهم، مثلًا: قد تحكي أنت للطلاب قصة من خبرتك الشخصية عن موضوع مرتبط بالنص (دائمًا ما يعجب الطلاب جدًّا بالقصص المرتبطة بحياة معلميهم) أو أن تسألهم أسئلة عن خبرات ذات صلة قد يكونون قد مروا بها، أو نصوص من وسائل الإعلام التي قد يعرفونها (غالبًا ما لا يدرك الطلاب أن المعرفة السابقة من التلفاز أو الأفلام أو ألعاب الكمبيوتر يمكن أن تكون ذات قيمة في فهم الموضوعات المدرسية). لمساعدة الطلاب في إنشاء صور عقلية بينما هم يقرءون، قد تعرض عليهم فيلمًا أو تشاركهم رؤية عمل فني مرتبطة بالموضوع، ويمكنك أيضًا مساعدة الطلاب إقامة ارتباطات بين خبراتهم والموضوع باستخدام منظم للصور الذي يستخدمه الطلاب لتسجيل ما يعرفونه عن موضوع معين وما يريدون معرفته قبل القراءة، وكذلك ما

تعلّموه بعد قراءة النص (انظر شكل (٥-٣) الذي يعرض مثالًا). والطرق الأخرى التي ترتقي بمعرفة الطالب السابقة تتضمن الآتي:

- ابدأ عاصفة عقلية لكل الارتباطات التي يتذكرها المتعلمون عن الموضوع وسجلها على قطعة من الورق.
- استخدم مع الطلاب كتبًا أخرى مرتبطة بالموضوع، بما في ذلك الكتب المصورة والسهلة والتي يمكن إعادة قراءتها مع الطلاب لإنشاء ارتباطات واضحة بين الموضوع وميول الطلاب الخاصة.
- اسأل آباء الطلاب لمشاركة خبراتهم وأن يربطوا الخبرات السابقة للعائلة بالنص الجديد.
- اجعل الطلاب يتحدثوا بعضهم إلى بعض عن خبراتهم وذكرياتهم ومعرفتهم في مجال ما.

أ: ماذا أعرف؟	أر: ماذا أريد أن أعرف؟	ت: ماذا تعلمت؟
اخترعت الست دول لعبة لاكروس lacrosse أثناء فيدرالية الأوركواز Iroquois. جرت العادة في وقت ما أن يلعبها كل أفراد القرية. تشبه لعبة لاكروس كرة القدم في بعض جوانبها. تلقى بعض طلاب جامعة سيراكوس منحًا للعب لاراكوس.	كيف تغيرت هذه اللعبة على مر السنين؟ كم من الوقت يستغرق صنع عصى خشبية للعبة لاكروس؟ متى بدأ الأمريكيون الأوربيون ممارسة هذه الرياضة؟ هل يُسمح للبنات لعب هذه الرياضة؟	معظم اللاعبين يستخدمون الآن عصي من البلاستيك والمعدن، لكن أثناء المباريات التقليدية دائمًا ما تستخدم العصي الخشبية يستغرق صنع العصاة الخشبية ٨ أشهر على الأقل. بدأ الناس يلعبون هذه الرياضة في الثلاثينات. الفرنسيون هم أول من أعطى اسم لاكروس lacrosse لهذه اللعبة الرياضية. أصبحت لاكروس اللعبة الوطنية في كندا في ١٨٦٧، ولا بد أن الناس البيض كانوا يلعبونها منذ منتصف القرن التاسع عشر. فريق الأوكواز الوطني لم يُقبل في الاتحاد الدولي حتى عام ١٩٨٧م.

شكل (٥-٣) عينة بيان تخطيطي للمعرفة السابقة (أ) وما يراد معرفته (أر) وما تم تعلمه (ت). وقد استكمل هذا البيان قبل وبعد أن قرأ الطلاب، لاكروس: اللعبة الشعبية للأوركواز (هويت جولدسميث Hoyt-Goldsmith، ١٩٩٨م).

وربما تكون أكثر المساندة أثرًا والتي يمكن أن تُقدم في هذا المجال هي احتواء كل الطلاب في الروتين المعهود وأنشطة الحياة المدرسية. وسيبني الطلاب معرفة في خلفيتهم يوميًّا عندما تشملهم حياة المدرسة الاجتماعية (مثل، أوقات الراحة ودروس الرسم أو الفن والروتين اليومي حول خزانات الطلاب)، والأكاديمية (مثل، دروس الرياضيات والموسيقى والنوادي الأكاديمية). وغالبًا ما يضع المعلمون فروضًا خاطئة عن أن مهارات القراءة لا تتكون إلا أثناء أوقات تعلم القراءة والكتابة والحقيقة أن الطلاب يتعلمون هذه المهارات ويكتسبون هذه الكفاءات طوال اليوم، إذا كان طلاب الصف يقرءون قصة عن الموميات (أجسام الفراعنة المحنطة)، مثلًا: ولم يكن متعلم ذو توحد في صفه التربوي العام أثناء تدريس القطر المصري، أغلب الظن أنه سيكون من الأصعب له فهم القصة عن الطلاب الآخرين.

فكّر بصوت مرتفع

التفكير بصوت مرتفع (بومان وجونز وسيفرت- كيسل Baumann , Jones, & Seifert – Kessell، ١٩٩٣م؛ هالرفي وجودفيز Harvey & Goudvis،٢٠٠٠م؛ توفاني Tovani، ٢٠٠٠م) هو أحد أحسن الطرق للمعلمين لمساعدة الطلاب للتحكم في إستراتيجيات القراءة مثل تلك المبينة في جدول (٥-٣) لإعادة القول وكذلك مراقبة فهمهم العام. ويتطلب هذا الأسلوب من القراء أن «يتوقفوا من حين لآخر، يفكروا في كيفية تفكيرهم في النص وكيفية فهمه، ويعبروا شفهيًّا أيْ من إستراتيجيات القراءة جاري استخدامها» (بومان وزملاؤه .Baumann et al، ١٩٩٣م، ص. ١٩٢). المعلمون الذين يقدمون نموذجًا للعملية يمدون الطلاب بتصور مفيد عن كيف يتعامل القارئ الماهر مع التحديات المرتبطة بنص معين. مثلًا، يمكنهم نمذجة إستراتيجية التنبؤ ـ وهي إستراتيجية مهمة عند بداية القراءة للرواية ـ وذلك بأن يقول المعلم: «عنوان الكتاب هو قصص من المستوى الدراسي الرابع [بلوم Blume،١٩٧٢م]، لذلك أنا أظن أنها ستكون عن صبي في المستوى الدراسي الرابع. عندما أنظر إلى الصورة على الغلاف، ربما ستكون الشخصيات

الرئيسة ولد وبنت على الغلاف صورة لحجرة دراسة، لذلك أنا أظن أن معظم هذا الكتاب سيحدث في مدرسة».

جدول (٥-٣) إعادة القول: مواءمات لصفوف دراسية مختلفة

اجعل الزملاء يستعرضوا الإستراتيجية لكي يوفروا نماذج متعددة من العملية وأحيانًا ما تكون نماذجهم أسهل في استخدامها من نموذج الراشد.
شجع الطلاب أن يطبعوا أو يكتبوا جزءًا أو كل من إعادة القول بدلًا من قوله شفهيًّا.
اسمح للطلاب قراءة إعادتهم للقول بصوت مرتفع بعد أن يكتبوه (بكلن Biklen، ٢٠٠٥م)، إذا فضلوا هذا الأسلوب.
أعط الطلاب تصورات أو صورًا فوتوغرافية أو كروتًا متدرجة لاستخدامها في إعادة قصصهم.
حدد المعلومات الأساسية والتي يجب أن يشملها إعادة القول (مثلًا: «تأكد من أن تتحدث عن التحديات الثلاثة التي واجهها بطل الرواية»).
اجعل الطلاب يعيدوا حكاية القصة بإكمال منظم صور الذي سيذكرهم ببعض العناصر الأساسية (مثلًا: وفر مكانًا لمناقشة مكان أو الوسط الذي حدثت فيه القصة وآخر لمناقشة ما بها من صراع.
دع الطلاب يشتركوا في إعادة الرواية بأسلوب درامي بواسطة تمثيلها.
اسمح لمجموعات صغيرة من الطلاب بإعادة حكاية القصة معًا.

وفقًا «لتوفاني» Tovani، متخصصة التطوير المحترف الذي يعمل مع معلمي المدارس الثانوية من كل التخصصات، التحضير للتفكير بصوت مرتفع وأدائه له أربعة خطوات:

١. اختر نصًّا قصيرًا يسمح لك بنمذجة إستراتيجية الفهم المرغوبة.

٢. فكر مسبقًا في الصعوبة، وما جوانب النص التي قد تخدم كمعوقات لفهم الطلاب، (قد ترغب في كتابة ملاحظات لنفسك عن ما هذه المعوقات وكيف تحلها كقارئ راشد مقتدر.

٣. اقرأ النص بصوت مرتفع أمام الطلاب (باستخدام عاكس فوق الرأس أو كمبيوتر أو بتوزيع نسخ على الطلاب)، وتوقف من حين لآخر لمشاركة أفكارك.

٤. حدد الكلمات التي بالنص والتي تُطلِق تفكيرك.(٢٠٠٠م، ص ص. ٢٧ – ٢٨).

يكتب معظم المعلمون الذين يستخدمون هذا الأسلوب أفكارهم على ورقة بيانية أو ورقة شفافة لعرضها على العاكس بينما يشاركونها مع طلاب الصف، لكي يرى الطلاب ويسمعوا العملية. وأوصيت «توفاني» أيضًا باستخدام لغة الجسم لتنبيه الطلاب بينما هي تفكر بصوت مرتفع: «بالنظر إلى الورقة المعروضة عندما أقرأ وبالنظر إلى الطلاب عندما أشاركهم التفكير يساعدهم هذا في تمييز الفرق بين القراءة والتفكير بصوت مرتفع» (٢٠٠٠م، ص. ٢٨). وهذه الفكرة الأخيرة مفيدة للطلاب ذوي التوحد؛ لأنها تجعل العمليات أكثر وضوحًا لهم.

وبمجرد أن يصبح الطلاب على ألفة بالتفكير بصوت مرتفع من نمذجة المعلم، هم أيضًا، يمكنهم استخدامها لمراقبة ومشاركة إستراتيجية التفكير الخاصة بهم، سواء مع شريك مفرد أو كعضو في جماعة تعاونية كبيرة، ويمكن للطلاب إما أن يتناوبوا الأدوار لأداء تفكيرهم بصوت مرتفع أمام بعضهم البعض، مع التوقف كلما دعت الحاجة لتوجيه أسئلة لبعضهم البعض، أو يمكنهم تسجيل ملاحظات حول الإستراتيجية على ملصقات خارج الصف ثم مشاركتها مع زملائهم. والطلاب الذين لا يستطيعون الكلام يمكن إعطاؤهم كروتًا عليها رموز تشير إلى معلميهم وزملائهم أنهم يستخدمون إستراتيجيات معينة عند نقاط مختلفة من النص (مثلًا: صورة عين لتمثل مكانًا حيث أنشئوا صورة بصرية أو كوبرِي ليشير إلى، أين استخدموا عملية ملء الفجوة لاستنتاج عقلي؟). وإذا كان لدى الطلاب وسائل تواصلية، يمكن برمجة هذه الوسائل مسبقًا بأسماء الإستراتيجيات التي يمكنهم الاختيار من بينها، وقد وجد عدد من المعلمين الباحثين (كاننجهام وشاجوري Cunningham & Shagoury، ٢٠٠٥م؛ ميلر Miller، ٢٠٠٢م) أنه حتى الأطفال في سن المستوى الدراسي الأول يمكنهم مشاركة التفكير بصوت مرتفع بنجاح إذا ما شُجعوا على استخدام رسومات ورموز وكذلك على أن ينشِئوا حروف (التهجئة) للكلمات غير المألوفة، وكل هذا يوحي بأن الطلاب الذين يجدون صعوبة في الكتابة بسبب إعاقاتهم الجسمية قد يصادفون نجاحًا مشابهًا باستخدام

أساليب بصرية لمشاركة ما يستخدمونه من إستراتيجية مع الآخرين، والمواءمات التي قد تُستخدم مع هؤلاء المتعلمين تتضمن إعطاءهم وقتًا كافيًا لملاحظة الآخرين والتعلم منهم والتعاون معهم في التفكير بصوت مرتفع حتى يمكنهم الاستفادة من الأمثلة التي يقدمها المعلم، أو أن يوفر أمثلة تحفيزية والتي يمكن أن تستخدم (مثلًا، «أظن _____ سيحدث لأن _____») كجزء من التفكير بصوت مرتفع.

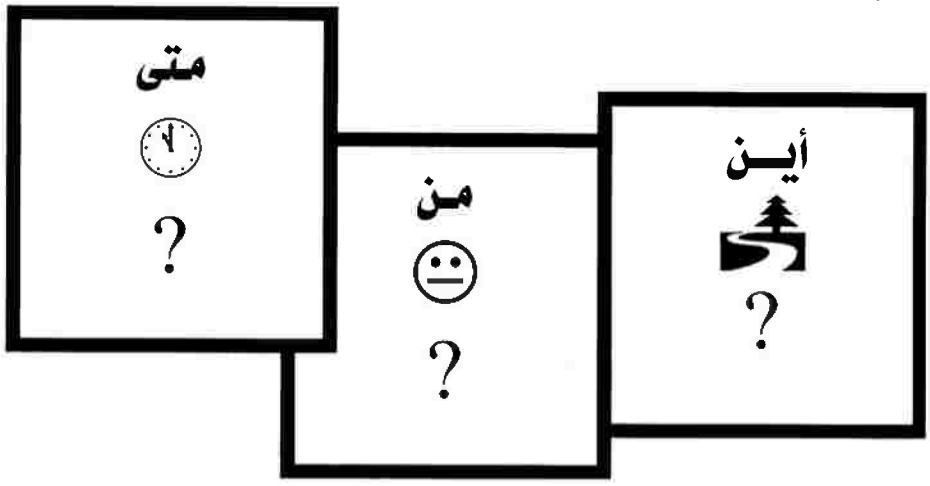
التدريس المتبادل

التدريس المتبادل (بالنسكر وبراون Palinscar & Brown،1984) عُرف منذ وقت قصير في المدارس؛ لأنه جاء ذكره في تقرير الهيئة الوطنية للقراءة كأسلوب للارتقاء بالفهم وأيدته العديد من الدراسات، وبمزاوجة ما يقدمه المعلم من أمثلة في التفكير بصوت مرتفع بما ينطوي عليه التعلم التعاوني من قوة، فإن التدريس المتبادل هو في أساسه تبادل للحديث بين المعلمين والطلاب، وهذا الحديث منتظم البنية باستخدام أربعة إستراتيجيات للفهم ذوي فائدة قصوى: التلخيص وإنشاء أسئلة والتوضيح والتنبؤ.

وعندما يتعامل الطلاب مع الإستراتيجيات الأربعة هذه بسهولة وعمليات التدريس المتبادل، يُطلب منهم أن يمثلوا دور «المعلم» ويقيم حوارًا حول التدريس المتبادل باستخدام مادة جديدة. وعندئذ يتحول دور المعلم من القيام بتدريس مباشر إلى تسهيل تفاعل الطالب، مراقبًا لتقدمه، ومعطيًا لتغذية راجعة. وبينما يصبح الطلاب أكثر مهارة في استخدام الإستراتيجية، يمكنهم أن يعملوا في أزواج أو مجموعات صغيرة وملاحظة أحدهم للآخر في استخدام الإستراتيجية في سياق كثير من المهام المختلفة للقراءة، من كتب أو فصول أو قصائد.

ويمكن للتدريس المتبادل أن يكون مفيدًا لذوي التوحد؛ لأن عملياته المحددة تؤدي إلى مجموعة واضحة من التوقعات عن أدوار الطلاب، ولأنه يسمح للمعلمين أن يحددوا عدد الطلاب المشتركين في الجماعة بما يحقق راحة الطالب.

وهي أيضًا تضع المتعلمين، أثناء الوقت الذي يلعبون فيه دور «المعلم،» في موضع الخبير، وقد يمدهم هذا بالثقة وكذلك بفرصة يتألقون فيها بين زملائهم. وقد وجدت «والون» Whalon (٢٠٠٤م) أنها عندما درّست ثلاث طلاب من ذوي التوحد الأسلوب التبادلي في توجيه الأسئلة لاستخدامه في سياق صفهم المدمج، زادت مرات إنتاجهم للأسئلة ومرات استجاباتهم. وبالإضافة إلى ذلك، ازداد أداء اثنين من المشتركين الثلاثة على مقاييس الفهم المقننة، وقرر آباء المشتركين جميعهم تقدمًا في لغة طفلهم، وفي طلاقة القراءة ومهارات الفهم لما يُقرأ. وبلا شك، أن أحد الأسباب لتحصيل هؤلاء المتعلمين لما حققوه من نجاح كان مرده إلى وجود مدعمات بصرية متعددة في التدخل، مثلًا، كان لدى الطلاب قائمة كاملة من الأيقونات التي تصور كلمات مفتاحية / وعبارات لمتابعة قراءتهم وتفاعلهم مع زملائهم (مثلًا، قبل القراءة: يسأل بعضهم البعض، «لماذا من المهم أن نسأل أسئلة عندما نقرأ؟»). وكان لديهم أيضًا مجموعات من الكروت عليها أسئلة مصورة (مثلًا، متى، من، أين) لتساعدهم في متابعة مناقشاتهم وكذلك لتوضح قصصهم أثناء وبعد أن يقرءوا (انظر شكل (٥-٤) الذي يعرض مثالًا للكروت التي يمكن إنشاؤها).



شكل (٥-٤) مدعمات بصرية للتدريس المتبادل. (من والن Whalon, K.، [٢٠٠٤م]. آثار التدخل بالمسألة المتبادلة في فهم الأطفال ذوي التوحد لما يُقرأ، مخطوط غير منشور. تالاهاسي Tallahassee، جامعة ولاية فلوريدا؛ تمت مواءمته بتصريح.

كما شرحنا سابقًا، قد «يفشل» بعض المتعلمين في تقييم الفهم؛ لأنهم غير مرتاحين للطبيعة المباشرة لتفاعلات الأسئلة والأجوبة، ولهذا السبب، قد يُحسن بعض الطلاب الاستجابة إذا ما سُئل أن يحكي ما قرأ، إعادة المقروء (هويت Hoyt ١٩٩٩م) هو أسلوب للتدريس الذي يُستخدم أيضًا كأداة للتقييم. إعادة المقروء يتم بواسطة القارئ بعد أن ينتهي مباشرة من القراءة أو بعد سماع النص. يُسأل الطالب أن يحكي «كل شيء» عما قرأ بعد رؤية المعلم يؤدي هذا الأسلوب. (لا تفترض أن هذا السلوك يأتي تلقائيًّا؛ يحتاج الطلاب إلى أن يُلقنوا بدقة كيف يرتبون إعادة حكايتهم لأحداث القصة أو الموضوع، وكذلك كيف يضمنون المعلومات الأساسية، وبينما يتحدث الطلاب، يمكنك أن تسجل الملامح الرئيسية لما يحكونه باستخدام نموذج مثل الذي تراه في شكل (٥-٥)، والذي أُستعير من «شاندلر – أولكت وهنشمان» Chandler-Olcott and Hinchman (٢٠٠٥م). باستخدام النصوص الخيالية، إعادة المقروء يعزز بنية القصة واللغة والصور التخيلية المستخدمة بواسطة المؤلف؛ ومع النصوص الإخبارية، فهي تساعد الطلاب أن يحددوا المادة الأكثر أهمية. ووضع النص أو إعادة صياغته في كلمات من عندهم يساعد الطلاب في تنظيم معلومات جديدة، وربطها بما لديهم من معرفة عن الموضوع، وتذكرها فيما بعد.

وبالنسبة لهؤلاء الذين يحسنون التواصل بواسطة الأساليب البصرية (أو هؤلاء المفتقدون إلى القدرة على الكلام الواضح) قد يفيد معهم إعادة المقروء بالصور. والطلاب الذين يجيدون التعلم عن طريق أسلوب متعدد الحواس قد يؤدون إعادة المقروء باستخدام الأشياء، ويمكن أيضًا أن يتعلم الطلاب بإستراتيجية رسم القصة على خريطة (بولينو وفور وهاجان- بورك وبيرك Boulineau, Fore, Hagan-Burke, & Burke، ٢٠٠٤م؛ سورل Sorrell، ١٩٩٠م) لمساعدتهم في الحصول على معلومات بينما يقرءون أو بعد أن ينتهوا من قراءة قطعة من النص مباشرة، ويمكن أن يُدرّس الطلاب أن يرسموا خريطة للأحداث بطريقة فنية ورمزية وذلك برسم

مسار أو ممر ويضع فيه الصور بينما يقرأ القصة، أو يمكنهم أن يضعوا خريطة عن طريق وضع مذكرات بصرية في ترتيب زمني في كراسة أو في مربعات متتالية على الصفحة. مثلًا، معلمة للمستوى الثالث جعلت طلابها يرسمون خريطة لقصة المجهول في ليل الغابة (بيترسون Peterson، ١٩٦٩م) باستخدام تدريب نسميه الفهم ذا الأربعة أركان 4-Corners Comprehension. ويختص هذا بجعل الطلاب يقرءون أقسامًا من نص (في هذه الحالة فصول) ثم يتوقفون بمفردهم أو مع زميل لكي يرسموا خريطة ما قرءوه عند نهاية كل قسم. لم تكن «كورا» Cora، المرأة ذات التوحد، تستطيع أن ترسم صورًا أو أن تستخدم القلم بسهولة لذلك عملت على خريطتها ذات الأربعة أركان مع زميلة لها. رسمت زميلة «كورا» الصور ثم اشتركت كلتاهما في البحث عن أجزاء من الحوار المناسب لكل منظر (مثلًا، «أين FS؟»). وكانت «كورا» مسئولة عن عمل ملصق لكل قطعة من الحوار، باستخدام صانع اللافتات الذي يمسك باليد، ووضع الملصق على المربع الصحيح، ويصور شكل (٥-٦) مثالًا لتدريب الفهم ذي الأربعة أركان.

الإعادة التفسيرية للمقروء

اسم الطالب ---------- التاريخ ----------

عنوان النص ---------- مؤلف النص ----------

العناصر المكونة للنص	بلا محفزات	بمحفزات
الأفكار الرئيسة		
التفاصيل		
البنية (مثلًا، الفكرة الرئيسة/ التفاصيل، السبب/ النتيجة، قارن / فارق		

تعليقات ----------

إعادة حكاية القصة
اسم الطالب ---------- التاريخ ----------
عنوان النص ---------- مؤلف النص ----------

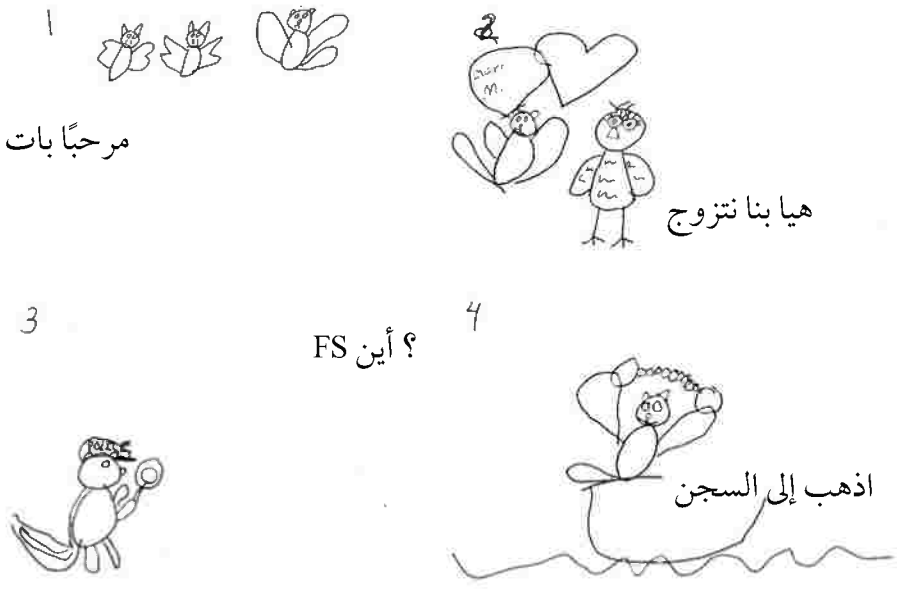
عناصر القصة	بلا محفزات	بمحفزات
البيئة (الوقت، المكان)		
الشخصيات		
المشكلة		
أحداث مؤدية إلى حل		
الحل		

تعليقات ----------

شكل (٥-٥) قوائم إعادة المقروء. (من كاندلر أولكوت وهنشمان K. Chandler-Olcott & K. Hinchman [٢٠٠٥]. تدريس تعلم القراءة والكتابة لمتعلمين مراهقين: مرشد للمتطوعين [ص.٤٧]. نيويورك Guilford Press: New York ؛ أعيدت الطباعة بتصريح).

المفردات

المعرفة بالمفردات مرتبطة بكفاءة القراءة والتحصيل المدرسي بوجه عام (بك وماكون وكوكان Beck, McKeow & Kucan، ٢٠٠٢م). وقد ربط الملخص الإداري لتقرير الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة نمو المفردات بفهم القراءة، وهم يجادلون أنه من المستحيل فهم الأخيرة دون الأخذ في الاعتبار الدور الذي تقوم به الأولى، ونادوا بالتدريس المباشر وغير المباشر للمفردات باستخدام «خليط من الطرق» بدلًا من طريقة واحدة (NICHD، ٢٠٠٠ b، n.p.). وبسبب هذه الروابط القوية، فقد قررنا أن نُضّمن فصل القراءة قسمًا عن المفردات، وفي نفس الوقت، نريد الإشارة إلى أن نمو المفردات يرتبط أيضًا بالجوانب الأخرى لتعلم القراءة والكتابة، بما في ذلك الكتابة واللغة الشفهية.



شكل (٥-٦) التدريب التعاوني، الفهم ذو الأركان الأربعة لطالب واحد، «لورا» Coral، في كتاب مجهول في ليل الغابة Mystery in the Night Woods (بيترسون Peterson، ١٩٦٩).

القراءة المستفيضة لعدد ثري من النصوص هي أحسن الطرق لزيادة المعرفة بالمفردات (ناجي وهرمان وأندرسن Nagy, Herman, & Anderson، ١٩٨٥)؛ حقيقة، نحن نتعلم الكثير من الكلمات التي نعرفها من القراءة دون إدراك شعوري أننا قد تعلمناها. لكن القراءة على مستوى واسع في حد ذاتها هي عمومًا غير كافية لتنمية مفردات قوية (بك وماكون وكوكان Beck, McKeown & Kucan، ٢٠٠٢). لمعظم المتعلمين، يجب أن تُزود: ١) بتدريس كلمات معينة، خاصة ذات الاستخدام المحدد في مختلف التخصصات الأكاديمية؛ ٢) وبتدريس إستراتيجيات كيفية تعلم الكلمات، مثل استخدام السياق الذي بهداه نستنتج معاني الكلمات التي لا نعرفها؛ ٣) بالإحياء المتعمد للشعور بالكلمة، ويعرِّفه «رايدر وجريفز» Ryder and Graves بأنه «الميل التلقائي لملاحظة الكلمات، وتقييمها، واستخدامها بأسلوب دقيق وفعال» (١٩٩٨م، ص. ٣٢). والانتباه إلى الثلاثة جوانب كلها

لتعلم المفردات من الممكن أن يُدمَج في تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات، وهذا يعني أن الطلاب إذا لم يستطيعوا أن يقرءوا بأنفسهم، سيضطر المعلمون أن يقرءوا لهم مجموعة ثرية من الكتب؛ لأنهم سيحتاجون إلى هذه الخلفية ليس فقط لجعل حياتهم أكثر تشويقًا، بل وأيضًا لمساعدتهم اكتساب مهارات تعلم القراءة والكتابة.

هناك دليل ضئيل على أن الأساليب التقليدية لتدريس المفردات ـ مثلًا، استذكار وتذكر المفردات:

ـ مثلًا، استذكار وتذكر التعريفات لتوقع اختبار بسيط ـ له أثر طويل المدى على تعلم الطالب. بدلًا من ذلك، يوصي خبراء المفردات أن يهتدي التدريس بالمبادئ الأربعة التالية:

١. على الطلاب أن ينشطوا في تنمية فهمهم للكلمات ولطرق تعلمها (عليهم أن يتابعوا أنشطة توضيح المعنى، حيث يعبرون بصريًّا عن العلاقات في المعنى بين الكلمات من وحدة دراسية معينة).
٢. على الطلاب أن يشخصنوا تعلم الكلمات (يجب أن يكون لهم بعض الاختيار للكلمات التي يتعلمونها ويجب تشجيعهم على تنمية طرق فردية لتذكرها).
٣. يجب أن يزداد اهتمام الطلاب بالكلمات (عليهم باستكشاف المفردات في سياقات متعددة، وليس فقط في دروس اللغة مرة في الأسبوع).
٤. يجب أن يبني الطلاب على مصادر متعددة من المعلومات لتعلم الكلمات من خلال التعرض المتكرر (عليهم أن يروا ويسمعوا ويستخدموا الكلمات في العديد من السياقات لتوثيق فهمها). (بلاشووتز وفشر Blachowicz & Fisher، ٢٠٠٠، ص. ٥٠٤).

وسنناقش في الأقسام التالية لهذا الفصل أساليب أكثر تحديدًا لتدريس المفردات والتي تتفق مع هذه المحكات؛ وأولًا، على أية حال، دعنا نشاركك بعض المعلومات عن كيف يسير تعلم المفردات مع الطلاب ذوي طيف التوحد.

كما قرر عدد من المؤلفين (بارون وبارون Barron & Barron، ١٩٩٢م؛ جيرلاند Girland، ١٩٩٦م؛ برنس-هج Prince-Hughes، ٢٠٠٤م)، الكلمات يمكن أن تكون مصدرًا للراحة والانبهار للأفراد ذوي التوحد. انظر مثلًا، هذا المقتطف من السيرة الذاتية «لجونيللا جيرلاند»:

أحببت الكلمات، واحتجت إلى تحديات جديدة لها حتى تبهجني. أردت أن أتعلم أكثر فأكثر من الكلمات المعقدة. عندما كنت أسمع كلمة جديدة كانت دائمًا تشدني إليها..... استطعت أن أترنح إلى الأمام والخلف كورقة الشجرة بين الكتب وقد أبدأ القراءة فقط عندما تستأثرني كلمة وتوافق ميلي. كنت أبحث عن الجديد منها والتي لم يسبق لي تذوقها. احتياجي إلى الكلمات الجديدة التي يمكن اكتشافها وفحصها، وعندئذ قد تنساب برخاوة في موضعها المناسب في عقلي، كان أعظم من احتياجي إلى الناس. لقد أيقظت الكلمات حب استطلاعي ونوعًا من الجوع. كان لدى دائمًا أي قدر من الفراغ لكلمات جديدة. «Vendetta» الثأر للقتيل بقتل قاتله «dilettante» محب للفنون أو الهاوي لفن ما – فقد وجدت فيها متعة بالغة. (١٩٩٦م، ص ص. ١٢٤ – ١٢٥).

في بعض أول كتابات السيرة الذاتية لشخص ذي توحد، شارك «سين بارون» استطلاعه الخاص لتعلم كلمات جديدة بقراءة القاموس بتسلسل:

في هذا اليوم، بعد المدرسة، بدأت أن أقرأ بالتعريف الأول، كل يوم قرأت بقدر استطاعتي، مركّزا ذهني بقدر ما استطعت من شدة، وبعد ما يقرب من ثمانية أسابيع انتهيت من القاموس، شعرت بإحساس بالقوة، وكنت مشتاقًا إلى أن يسمعني الناس وأنا أستخدم هذه الكلمات! لم أعرف كيف أستخدم هذه الكلمات في سياق، تحققت بعد ذلك، لكن عندما بلغت الخامسة عشرة فكرت أني أستطيع استبدال كلمة صغيرة بكلمة كبيرة وعندئذ يقول الناس بإعجاب، «يا له من ولد ذكي!» (بارون وبارون Barron & Barron، ١٩٩٢، ص. ١٩٨).

ليس كل طالب ذي توحد سيجد متعة بالغة إذا ما حصل على فرصة تعلم كلمات جديدة كما حدث مع «سين وجونيللا»، ولكن حتى الطلاب الذين يحبون أن

يكتشفوا كلمات جديدة، قد يجد المعلم أنه من الصعب تحويل هذا الانبهار بالكلمات إلى درس، ونقترح أن يبحث المعلمون عن طرق لاستخدام كلمات جديدة في العمل اليومي حتى لا يرى الطلاب ذوو التوحد تعلم كلمات جديدة كنشاط إضافي بل كجزء من العمل الذي يقوم به يوميًّا كل القراء والكتاب والمتحدثون.

أساليب التدريس

ينمّي الطلاب معرفتهم بالمفردات من مصادر متعددة، بما فيها الصدفة في بيئة غنية بالمادة المطبوعة، ونحن نفضل أساليب التدريس التالية المتضمنة لتنمية المفردات كهدف واضح: الكتب الجذابة وحوائط الكلمات وتصوير المعاني.

الكتب الجذابة

من منظورنا الخاص، إحدى الطرق الواعدة لجذب انتباه الطلاب ذوي التوحد ليطوروا ما لديهم من مفردات هي استخدام ما سميناه «الكتب المثيرة للانبهار». لدى الكثير من الأفراد ذوي التوحد ميل عميق في موضوع أو أكثر.،وقد تلاحظ بعض هذه الميول في الكثير من الأفراد ذوي التوحد (مثلًا، القطارات والحيوانات والطقس)، وتوجد ميول أخرى يختص بها فرد بمفرده، ومن الأمثلة الجيدة لهذه الأخيرة يمكن العثور عليها في كتابات السيرة الذاتية «لسين بارون» (بارون وبارون Barron & Barron، ١٩٩٢م)، والتي يقرر فيها أنه كان مبهورًا في فترات مختلفة من حياته بالرقم ٢٤ وبالشوارع المسدودة.

أي من الميول التي يأتي بها الطلاب إلى حجرة الدراسة قد تستخدم في تنمية مواد ستساعدهم أن يتعلموا مفردات جديدة ويطوروا ما يسميه «رايدر وجريفز» Ryder & Graves (١٩٩٨م) «الشعور بالكلمة». وقد وجد «جو» Joe، طالب ذو توحد، صعوبة في البداية في الدروس التي تركز على المفردات، وغالبًا ما كان يتهرب منها بالنظر أثناء الدرس إلى صفحات كتاب مصور هو عبارة عن مواءمات لمسلسل «هاري بوتر» Harry Potter لكاتبه «رولنج» J.K. Rowling. واستجابة لميله، طور معلموه أداة تعلم ـ قاموس «هاري بوتر» ـ والذي كان هدفه أن يدفع «جو» Joe أن يتعلم كلمات جديدة بينما يكون مهتمًّا بمجال خبرته الرئيس وميله، وقد رُبطت مفاهيم جديدة وكلمات بالمادة التي كان يجيدها من مشاهدته لأفلام «هاري بوتر»

والكتب الممتعة. فمثلا، كلمة aloft (عاليًا) تضمنت رسمًا «لهاري بوتر» وهو يلعب ويطير في الهواء على عصاه. أما كلمة terrified (فزِع) فقد صورت «هاري» وهو يواجه الغيلان.

ومعلمة أخرى نعرفها وضعت مجموعات من مواد التدريس مرتبطة بالميل الشديد إلى الخيول والتي كانت «تيري» Trey، الطالبة ذات التوحد، تعبر عنها في صفها. قطّعت المعلمة صورًا لخيول تجر عربات وأناس يركبون الخيول لنص في الدراسات الاجتماعية عن المواصلات، وهو موضوع يشمله المنهج العام، وقد أعدت أيضًا موادًا للقراءة بعد أن أدمجت فيها مفردات معينة في قصة قصيرة عن الخيول، وقد تمكنت «تري» بسبب حبها للمادة المتوائمة من الاستمرار في صفها أثناء الدروس؛ لأنها كانت بإمكانها تصفح كتبها كلما احتاجت أن تتحرك، وقد تمكنت أيضًا أن تتعلم مفردات جديدة ومفاهيم من قراءة وإعادة قراءة كتب عن الخيول مع المعلمين وزملائها بالصف.

في نظرنا، تعكس القرارات الخاصة بالتدريس التي اتخذها معلمو «جو» Joe و«تري» Trey العديد من المبادئ الأساسية التي اقترحها «بلاكوتز وفشر» Blachowicz & Fisher (٢٠٠٠) في مراجعتهما للبحوث في المفردات وبخاصة تلك المرتبطة بشخصنة تعلم الكلمات ـ واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة لاحتياجات وميول الطلاب ـ وكذلك زيادتها من خلال التعرض المتعدد للكلمات المراد تعلمها، وكان كلا الصبيين راغبين بشدة أن يقرءوا ويعيدوا قراءة ما أعدت معلمتهما من مواد، والأحاديث غير الرسمية ومشاهدة الصور التي صاحبت هذه القراءات أدت إلى تعزيز أكثر لمعاني الكلمات، ونحن نوصي بهذا النوع من التوجه المتعدد الحواس لتعلم المفردات تمامًا كما فعلنا سابقًا في التدريس الذي يركز على الصوتيات وإدراك الأبنية اللغوية.

حوائط الكلمات

حائط الكلمات في الصف الدراسي هو «عرض تفاعلي دائم.... للكلمات و/ أو أجزاء من الكلمات» نُزعت من السياقات ذات المعنى مثل مناقشات الصف والمشاهدة الجماعية للأفلام والقراءة المستقلة (واجستاف Wagstaff،

١٩٩٩م، ص.٣٢)، وقد تكون مرتبطة بمادة دراسية مثل العلوم أو تنتمي إلى وحدة معينة للدراسة مثل أمريكا المستعمرة، ويختار بعض المعلمين أن يكون في الصف أكثر من حائط للكلمات حتى إن كل حائط يختص بحاجة معينة أو غرض معين ـ مثلًا، لتصاحب دراسة كلمات الصفات أو تبرز كل المفردات المرتبطة بمفهوم رياضي جديد مثل الإحصائيات، ويمكن أيضًا استخدام حوائط الكلمات لاستثارة الألعاب التعلمية المناسبة لاحتياجات عدد كبير من المتعلمين. مثلًا، استخدمت إحدى المعلمات حائط الكلمات لاستثارة الرغبة في لعب لعبة البنجو. كان مع كل طالب كارت بنجو عليه ٩ مربعات فارغة. كتب الطلاب كلمة من اختيارهم من الحائط في كل مربع فارغ. ثم أزيلت الكلمات من على الحائط، ثم وضعت في قبعة، ثم أعلنتها المعلمة الواحدة بعد الأخرى بينما استمع الطلاب إلى الكلمات التي اختاروها. وقال أحد الطلاب من ذوي التوحد في هذا الصف للمعلمة أنه «عاش» من أجل مراجعة البنجو الأسبوعي؛ لأنه كان لديه رغبة جياشة لعروض الألعاب، وكانت المعلمة تسمح له دائمًا أن يكون المنادي حتى يستطيع أن يتدرب على صوت «بوب باركر Bob Parker» (شخصية تلفازية أمريكية مشهورة) (ويحصل على المزيد من التدريب على الكلمات التي على الحائط في نفس الوقت). مثل هذه الأنشطة تضمن التفاعل المستمر بين الطلاب مع وجود الكلمات على الحائط، بدلًا من تركها تخبو في الخلفية.

سيحتاج بعض الطلاب من ذوي التوحد مساعدة أكثر قليلًا من الآخرين لاستعمال حائط الكلمات.

فبعضهم، مثلًا، قد يتعلم كلمة جديدة وحتى يفهم معناها ولكن لا يستطيع استخدامها في سياق أو يفهم معناها الدقيق، ونعرف شابًّا كان يعشق استخدام كلمة Jolly لكنه كان يشعر أنه لا يستطيع استخدامها إلا في سياق أعياد الميلاد (الكرسماس)؛ لأنها كانت كلمة تستخدم لوصف «سانتا كلوس» Santa Claus في واحد من كتبه المصورة. مع مثل هذا الطالب، نقترح إستراتيجية نسميها حائط الكلمات الممتد، والتي توفر متشابهات للكلمة، وأمثلة للكلمة في جملة وحتى من

الممكن صور أو رسوم مرتبطة بالكلمة (انظر شكل (٥-٧) الذي يعرض مثالًا لهذه الأداة).

وطريقة أخرى لكي تجعل حائط الكلمات في متناول الطلاب ذوي الإعاقات هو أن تنشئ حائطًا متحركًا يمكن للمتعلمين أن يدرسوا منه ويحركوه عند مقاعدهم ويأخذوه إلى منازلهم في نهاية اليوم المدرسي. وتصف «كارن إركسون» و«دافيد كوبنهافر» Karen Erickson & David Koppenhaver هذه المواءمة في كتابهم الأطفال ذوو الإعاقات: قراءة وكتابة طريقة الأربعة مكعبات (٢٠٠٧م). وهم ينشئون هذه المدعمات أساسًا لمتعلمين من ذوي الإعاقة البصرية أو هؤلاء ممن لا يستطيعون العودة مرات متعددة من الحائط إلى أوراقهم، يُعاد إنشاء الحائط ببساطة في ملف ويضيف المعلم أو الطالب الكلمات الجديدة إلى الحائط المتحرك عند تحديث نسخة الحائط التي في حجرة الدراسة، وفائدة الحائط المتحرك هي أنها من الممكن شخصنتها لمتعلم معين من ذوي الإعاقات، وإذا وجدت كلمات على حائط حجرة الدراسة مما لا تعتبر مهمة جدًّا للطالب ذي الإعاقة، من الممكن حذفها. وبالمثل، إذا وجدت كلمات لا يتعلمها طلاب الصف (مثلًا، مفردات لوسيلة تواصل معززة لمتعلم ما في الصف) لكن الطالب ذا الإعاقة يحتاج إليها، في هذه الحالة يمكن إضافة هذه الكلمات.

كلمة	مترادف	جملة	صورة
مبتهج	سعيد	كان الجميع يرقصون ويغنون كان الجميع في مزاج مبتهج.	
شديد	قوي جدًّا، سيئ للغاية	كانت العاصفة شديدة. سقطت الأشجار وانهارت المباني.	

شكل (٥-٧) مثال لحائط كلمات ممتد.

مربع المفردات

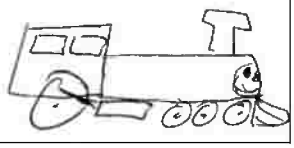
رغم أن الكتب المثيرة للانبهار وحوائط الكلمات تنشّط الشعور بالكلمة والنمو العام للمفردات في الطلاب، يحتاج المعلمون أن يكونوا مزودين بمعرفة بعض أساليب التدريس لمساعدة الطلاب في تعلم كلمات معينة أو عائلات الكلمة بأساليب عميقة، ونرى أن طريقة مربع المفردات (اللفظي-بصري) الذي طوّره «هوبكنز وبين» Hopkins and Bean (١٩٩٨م/ ١٩٩٩م) هي طريقة واعدة لهذا الهدف الثاني للطلاب من ذوي طيف التوحد. وهناك تعديل واحد لهذا النشاط وهو يرتبط باستخدام الطلاب منظم للصور مكون من أربعة مربعات للتعامل مع بدايات الكلمات مثل pre-, tri- أو fore-. بعد أن ينمذج المعلم ويناقش الصف عن واحدة أو أكثر من أجزاء الكلمات هذه، يُعطى الطلاب بدايات جديدة لكلمات ويُطلب منهم أن يقلبوا في القاموس للبحث عن تعريف لهذه البدايات، ويختاروا كلمة تعطي معنى لهم باستخدام هذه البداية، ثم ينشئوا صورة للكلمة كي تساعدهم على تذكرها. انظر شكل (٥-٨) الذي يعرض مثالًا عن كيفية تسجيل كل مفرد من هذه المفردات على منظم مربع المفردات.

ونحن نفضل هذا التوجه لتنمية المفردات لما ينطوي عليه من إمكانية بنائه على نواحي القوة للمعلومات البصرية التي سجلها العديد من المؤلفين ذوي طيف التوحد (جراندن Grandin، ١٩٩٩م؛ وليامز Williams،١٩٩٢م). وهي تربط القدرة على تذكر الصور بالتعلم الأكاديمي الجديد، ولهذا فهي يمكن أن تكون أداة مهمة لمساندة القراءة المستقلة؛ لأنه من الممكن تدريس الطلاب أن يراقبوا عندما يواجهون بجزء من الكلمة في سياق جديد كانوا قد وضعوه من قبل في مربع كلمة. ونظن أيضًا أن عمليات هذا النشاط الواضحة ومنظم الصور الذي من السهل التنبؤ به سيروق لهؤلاء الطلاب ذوي طيف التوحد الذين يفضلون أن تكون توقعات معلميهم واضحة وذات بنية منتظمة.

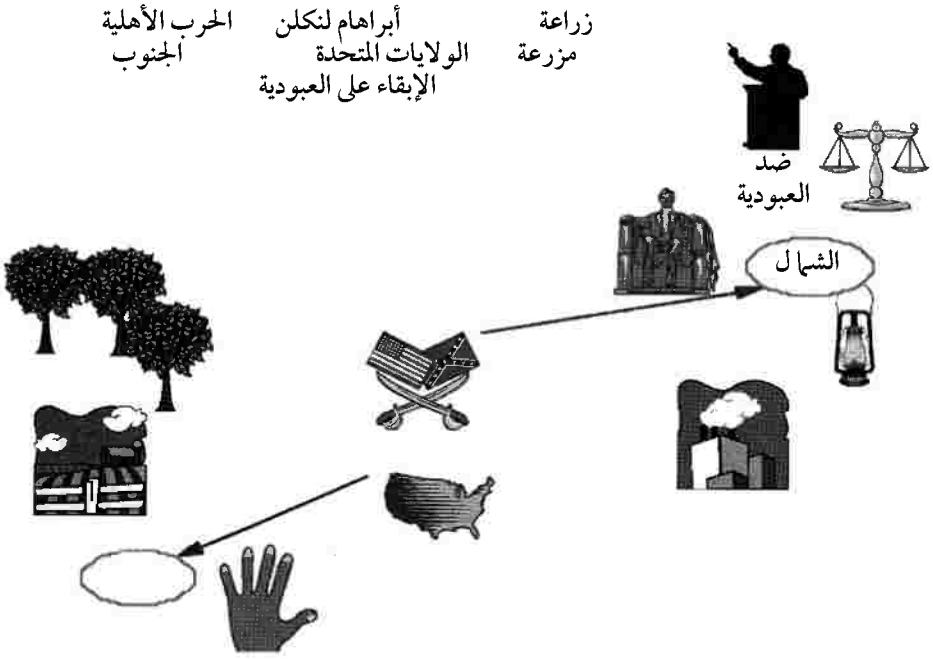
تصوير المعنى

إحدى أساليب تدريس المفردات التي حازت بأكبر قدر من تأييد البحوث في تقرير الهيئة الوطنية لمستشاري القراءة كانت تصوير المعاني، الوضع في مجموعات

«مفردات جديدة في موضوعات مألوفة مع كلمات أخرى معروفة» (NICHD، b٢٠٠٠، ص. ٤-٣٣).

الكلمة المقصودة	أجزاء الكلمة (الجذر، البداية، النهاية، إلخ.)
المواصلات Transport	Trans خلال ، بعد Across , beyond
	التعريف نقل شيء من مكان إلى آخر

شكل (٥-٨) عينة لمربع مفردات



شكل (٥-٩) عينة خريطة للمعنى عن الحرب الأهلية الأمريكية باستخدام برنامج **Kidspiration** (هذا التخطيط استخدم بتصريح.)

في هذا الأسلوب ينشئ الطلاب منظمًا تصويريًّا أو إيضاحيًّا مثل بيت العنكبوت الذي يسمح بعلاقات بين المفهوم الأساسي والكلمات ذات الصلة لكي ترسم مكانيًّا. انظر شكل (٥-٩) الذي يعرض عينة منظم للحرب الأهلية الأمريكية والتي أنشِئت لدرس في العلوم الاجتماعية من برنامج كمبيوتر يُسمَّى Kidspiration (موجود من Inspiration Software, Inc. at http://www.inspiration.com/productinfo/kidspiration/index.cfm)، وهو مفيد للطلاب ذوي الإعاقات الذين لا يستطيعون إنشاء نص كتابي أو رسم بأنفسهم. كثير من المعلمين يحبون استخدام هذا البرنامج عند عرضهم أمام طلاب الصف لطريقة إنشاء المنظم؛ لأن برنامج Kidspiration يمكنه إنشاء منظم بسرعة تعادل سرعة المستخدم في كتابة المحتوى، ويمكن للمعلمين عكس صورة على الشاشة ويمكن للطلاب المشاهدة وتعلم كيفية استخدام البرنامج وكيف تنشئ وتتعامل مع المنظمات في نفس الوقت.

وقد اقترح «فاكا وفاكا» Vacca and Vacca التتابع التالي لإنشاء خرائط المعاني في الصف الدراسي:

١. يقرر المعلم أو الطلاب دراسة واستكشاف مفهوم أساسي.
٢. يقترح الطلاب مصطلحات ذات صلة أو عبارات من خبرتهم ويسجلها المعلم على السبورة.
٣. تتكون مجموعات صغيرة من الطلاب لإنشاء خرائط.
٤. يشارك الطلاب خرائطهم مع بعضهم البعض ويناقشون المتشابهات والفروق في مجموعات الكلمات التي اختاروها. (٢٠٠٥م، ص. ٢٧٩).

وكما أشار «فاكا وفاكا» Vacca and Vacca، هذه العملية تتضاعف فائدتها عندما يعرضها المعلمون أمام الطلاب مرة أو مرتين قبل أن يقوم بها الطلاب بأنفسهم.

ومثل مربع المفردات الذي نوقش سابقًا، فإن الرسم التوضيحي للمعنى يمكن

أن يركز على جوانب القوة البصرية التي يتحدث عنها المتعلمون من ذوي التوحد؛ لأن التمثيل التصويري للكلمات المرتبطة والفئات تعزز هذا الترابط في المعنى بين وخلال الكلمات، وفي الوقت نفسه، فإن هذا الأسلوب يتعامل بوضوح مع الصعوبة التي يواجهها بعض المتعلمين من ذوي التوحد في فصل الأفكار الرئيسة عن التفاصيل الصغيرة؛ لأنها تتطلب من الطالب أن يبدأ بمفهوم مركزي ثم يحدد الفئات الفرعية.

أفكار ختامية

رغم أن القائمة التي قدمناها هنا عن أساليب التدريس التي أيدتها البحوث في كل من مكونات القراءة التي ناقشناها أبعد ما تكون عن الكمال، إلا أننا نأمل أن نكون قد قدمنا بعض الأدوات المفيدة لتنمية وعي الطلاب بالأبنية اللغوية والصوتيات والطلاقة والفهم وتعلم المفردات. من الناحية المثالية، كلما ازداد تعلم الطلاب في كل من هذه المجالات، سيبدءون في تنسيق استبصاراتهم وما حصّلوه من إستراتيجيات في مجال مع ما تعلموه في مجال آخر، وهذا سيسرع بتقدمهم. ورغم أن معظم الأساليب التي تروق لنا لم تكن قد طُوّرت لتفي باحتياجات الطلاب ذوو التوحد، إلا أننا متأكدين أن من الممكن تبنيها ومواءمتها لتناسب طلاب هذه الفئة بواسطة معلمين على قدر من سعة الأفق والمرونة.

وفي نفس الوقت، لن يكون لأي من هذه الأساليب قوة ما لم تطبق في بيئة دراسية حيث يمكن للطلاب أن يروا أنفسهم كقراء جيدين محبين للمادة المطبوعة. في سيرته الذاتية، كان «للوك جاكسون» Luke Jackson، المؤلف ذو الثلاثة عشر عامًا من العمر والذي أوردنا تاريخ قراءته في بداية هذا الفصل، نقول كان له استبصارات قيمّة عن ضرورة أن تتبع القراءة شخص القارئ ولا تقلل من شأنه وأن تنطوي على دافعية ذاتية، وأحد اقتراحاته، مثلًا، كان موجهًا إلى زملائه من ذوي التوحد: «انظر إلى الكتب ذات الصور الكثيرة وخذ منها ما تراه مبهجًا» و«انظر إليه فقط [إلى كتاب يشيع السرور في نفسك] واعلم أن الكتب والكلمات سيساعدوك على أن تتعلم أكثر عن الموضوع الذي تفضله» (٢٠٠٢م، ص. ١٢١).

وتذكرنا توصيات «جاكسون» أن أهم خطوة نحو تنمية القراءة لدى أي طالب، وخاصة لدى ذوي الإعاقات، ليست عن اختيار أنسب طرق التدريس ـ ولكن عن تشجيع طفل معين للالتحاق بما يسميه «فرانك سميث» Frank Smith (١٩٨٨م) «نادي تعلم القراءة والكتابة»، وهي استعارة تصف كل هؤلاء الذين يعتبرون أنفسهم قراء. ونفس الدعوة للعضوية يجب أن تمتد بإخلاص وتوقع النجاح إلى هؤلاء الذين يصبون إلى تنمية قدراتهم على الكتابة وأشكال التعبير الأخرى، وهو ما سنناقشه في الفصل التالي.