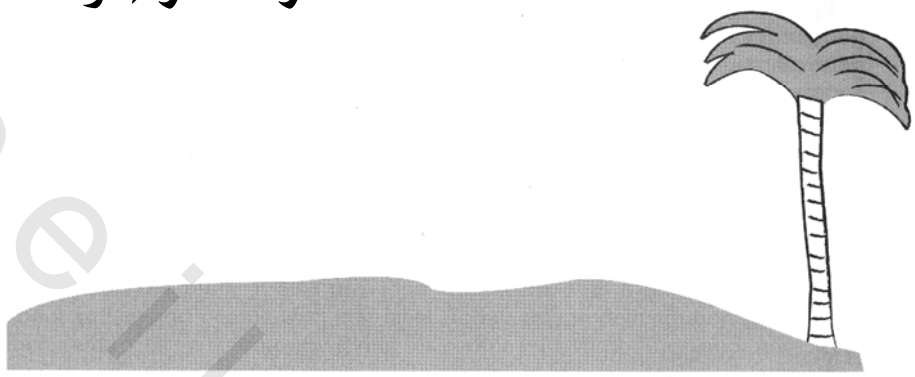
الفصل الثاني

معرفة القراءة والكتابة



عزيزتي (مسز كلنتون) أردت أن أرسل لك نسخة من التقرير الذي أعددته في الدراسات الاجتماعية. أنا في الثالثة عشرة من العمر وأنا أيضًا من ذوي التوحد. أنا أذهب إلى مدرسة وسترن جينيور الثانوية (Western Junior Secondary) وأنا أحضر الفصول العادية. هذا أول تقرير سمحوا لي بإعداده، لأنهم يظنون أنني لست ذكيًّا بالقدر الكافي. أنا أقرأ وأكتب وأتواصل باستخدام الأساليب المساعدة للتواصل، وتثبت البحوث أن الأشخاص ذوي التوحد يمكنهم تحقيق النجاح إذا ما أعطوا الفرصة..... (كلوث Kluth، ١٩٩٨، ص. ٨٩).

في ١٩٩٦م أرسل «مايكل وارد» Michael Ward، الطالب السابق عند «بولا كلوث» Paula Kluth، وكان يشارك في بحوثها ويتعاون معها، أرسل خطابًا مصحوبًا بمقال كتبه عن خطاب «جتسبرج» Gettysburg Address إلى السيدة الأولى «هيلاري كلنتون» في محاولة ليلفت انتباهها إلى التوحد (كلوث Kluth، ١٩٩٨). وقبل ذلك بثلاث سنوات، عندما بدأ «مايكل» الذهاب إلى المدرسة الابتدائية حيث كانت «بولا» تدرّس، قليلون توقعوا أن «مايكل» يستطيع أن ينتج

obeikandl.com

هذا النوع من الكتابة المعقدة أو أن يحاول أن يتواصل مع هذا النوع المهم من الجمهور، وآنئذ كان يصدر عن «مايكل» عددًا من الخصائص التي تميز ذوو التوحد والتي تحدثنا عنها في الفصل السابق، بما في ذلك الفروق المميزة للحركة ولكن غلب عليها الكلام الترديدي.

وقد حاولت أم «مايكل» «راكول»Raquel لسنوات، إقناع مدرّسي «مايكل» أن ابنها قادر على التعلم. وقد أظهر «مايكل» قدرة على تعلم القراءة والكتابة منذ أن كان صغيرًا وكانت أمه شغوفة بغرس مهاراته. وقد كشفت ملاحظاتها في حجرة الدراسة خلال سنوات أن الطلاب عادة ما كانوا يقومون بمهام وظيفية (التعرف على قطع النقود..إلخ) أو ليسوا مشغولين بأي شيء يؤدي إلى التعلم. وكان إحباطها شديدًا عندما عبرت عنه أثناء زيارتها لابنها في صف من صفوف التربية الخاصة المنعزلة عندما كان في العاشرة من عمره ورأت موادًا وأنشطة تناسب فقط الأطفال الصغار:

واصلت إلحاحي عليهم «ألا تدرّسوا القراءة؟، ما الذي يجعلك تعتقد أن هؤلاء الطلاب لا يستطيعون تعلم القراءة؟ «قد تأخذ المعلّمة كتابًا بسيطًا مثل «انظر كيف يجري دك See Dick Run» وتعد نسخًا منه وهكذا يقرءون..... هم يجلسون وهي تقرأ لهم..... هم «يتمددون وينثنون» [تريض] مع ترنيمات صف الحضانة مع جلوس الأطفال في دائرة. (كلوثKluth، ١٩٩٨، ص. ٧٠)

ورغم أن خطة «مايكل» التعليمية الفردية احتوت على بعض الأهداف مثل كتابة اسمه والتي ارتبطت بتعلم القراءة والكتابة والمهام الأكاديمية، فقد اشتملت في معظمها على اكتساب المهارات الوظيفية مثل استخدام أدوات المائدة أثناء تناول الوجبات وإعداد وجبة خفيفة والضغط على الزر الصحيح في ماكينة بيع المشروبات والسندوتشات.

وأخيرًا عمدت «راكول»، التي ظلت على اعتقادها الراسخ أن «مايكل» يستطيع القيام بمهام أكاديمية، إلى المدرسة التي كانت «بولا» تدرّس بها لالتزامها بأهمية الدمج (تعليم الطلاب ذوي الإعاقات والعاديين تحت سقف واحد)، وقد أحرز

«مايكل» تقدمًا طفيفًا في المواد الاجتماعية، والتهجئة والمفردات. ولو أنه لم يحقق أقصى ما يمكنه تحقيقه في تعلم القراءة والكتابة إلا بعد استخدام التواصل الميسر وأساليب التواصل المساعدة. وكان كلما اكتسب «مايكل» تحكمًا أكثر في الطباعة على الكمبيوتر، كلما ساعده ذلك على إنتاج كتابات تتراوح بين المقالات والحلول للمشكلات الرياضية إلى كتابة الرسائل الإلكترونية والقصائد. وكان يشعر أن التواصل المكتوب ساعده في أن يعبر عن نفسه بأساليب لم يتيحها له الكلام، وكان يبحث عن فرص للتواصل داخل وخارج المدرسة.

رغم أن خطاب «مايكل» إلى السيدة «كلنتون» كان يمثل نجاحًا أكاديميًّا له، فقد احتوت حياته المدرسية على محاولات أكثر من فرص نجاح عندما انتقل من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية. ورغم أنه كان مسجلًا في العديد من مواد التعليم العام، وقفت في طريق مشاركته الفعالة العديد من العراقيل ـ وأهمها أسلوبه البطيء في التواصل في بيئة تمجد الاستجابة السريعة ـ ولم يكن دائمًا في بيئة تعليمية شاملة. فقد بدأ، مثلًا، المستوى التاسع في صف من صفوف التعليم العام في اللغة الإنجليزية ولكنه نُقل بعد أسابيع قليلة إلى صف من صفوف التعليم الخاص بسبب ما أبداه المدرس من قلق أن كثافة ما يتطلبه المقرر من كتابة مرهقة له. وعندما سُئلت منسقة الدمج عن «مايكل» أجابت بأن الوقت الذي قضاه «مايكل» في صف التعليم العام للغة الإنجليزية كان «محبطًا» لها؛ لأنهم كانوا يقضون وقتًا كثيرًا في الكتابة، وهي مجال، في رأيها، لا يمكن أن تكون من نواحي القوة عند «مايكل». وواصلت المنسقة قائلة:

كتابة مقالات في اللغة الإنجليزية، هل ستكون أبدًا جزءًا من حياته؟... عندما تكلفني أسبوعين لكي أكمل فقرة معه..... أنا لا أظن. ولكن هناك العديد من الأمور الأخرى تتصل بنواحي قوته، وهذا ما أود التركيز عليه. (كلوث Kluth، ١٩٩٨، ص. ٩٥)

ومع ذلك فالكتابة هي ما كان «مايكل» يريد التركيز عليه. منذ سنتين عندما كان الفريق يُحدّث خطته التعليمية الفردية سألوه عن رأيه وقال «مايكل» أنه يريد أن

يصبح مؤلفًا وينشر ما ينتجه، وطلب أن يُعطَى فرصة أخرى لكي يكتب ما سماه «مقالات ذات معنى» يمكن الاهتداء بها كأمثلة. وللأسف، فقد عانى خلال ما تبقى له من وقت في المدرسة الثانوية لكي يقنع معلميه ـ بما فيهم منسقة الدعم التي أمدته بالقدر الكبير من المساعدة في المجالات الأخرى ـ أن برنامجه يجب أن يحتوي على قدر أكبر من التأكيد على تعلم القراءة والكتابة المصحوبة بالطباعة على الكمبيوتر.

نحن نورد قصة «مايكل» هنا بأسلوب مطوّل؛ لأننا نظن أنها تعكس بعض النقاط الأساسية التي سنتناولها في باقي هذا الفصل، بما في ذلك المكتسبات المدهشة التي يمكن للعديد من ذوي التوحد تحقيقها عندما يتوفر لهم تعليمًا فعالًا للقراءة والكتابة وتعكس كذلك الصعوبات التي يقابلها هؤلاء المتعلمين للحصول على هذا النوع من التعليم. وهي أيضًا تعرض ما نظنه حاجة تعليمية ملحة لهؤلاء الطلاب المحرومين من الكلام الفعال الذي يمكن الاعتماد عليه؛ لأنهم هم الذين يمكن أن لا تُقدر إمكاناتهم الذهنية ـــ وهم معرضين لأن تُقيد فرصهم الاجتماعية والأكاديمية والعملية بعد التخرج بدون تعلمهم للقراءة والكتابة حتى تعوضهم عن نقصهم التواصلي. ولكل هذه الأسباب فقد استخدمنا ما مر به «مايكل» من خبرات لكي نكتب هذا الفصل، والذي سيتناول في بقيته البحوث التي أجريت في هذا المجال. وهو يصف أيضًا كيف أن السياسات الحديثة والجدل قد أثرت على تدريس القراءة والكتابة من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر لكل المتعلمين بما فيهم هؤلاء المعوقين. ونختم بعرض وجهات النظر عن الإعاقة، وتعلم القراءة والكتابة والتعلم بصفة عامة.

البحوث في القراءة والكتابة وتدريسها للطلاب ذوي التوحد

إن المحاولات الدءوبة مثل التي بذلها «مايكل» لكي يجعل مدرسيه يعترفون بتطلعاته لتعلم القراءة والكتابة كانت هي المعيار وليست الاستثناء بالنسبة للطلاب ذوي طيف التوحد. وقد سجل العديد من الكتاب (هيدين وأيرز Hedeen & Ayers،٢٠٠٢ ؛ كاسا هندركسونKasa- Hendrickson،٢٠٠٥م؛ كليور وبكلن

Kliewer & Biklen، ٢٠٠١م؛ كلوث Kluth، ١٩٩٨م؛ كوبنهافر وإركسون Koppenhaver & Erickson، ٢٠٠٣م؛ ميرندا Mirenda،٢٠٠٣م؛ رنداك وموريسون وسومرستين Ryndak, Morrison & Sommerstein، ١٩٩٩م) عزل هؤلاء الطلاب عن أنشطة تعلم القراءة والكتابة. وقد حدثت إجراءات العزل هذه؛ لأن إدراك المشتغلين بالتعليم لهؤلاء الطلاب كان مؤداه أنهم لا يستطيعون الاستفادة من تعليم القراءة والكتابة، وفي أحيان أخرى كان السبب؛ لأن تواصلهم وحركاتهم كانت مؤرقة للطلاب الآخرين، وفي أحيان أخرى لأن تعلم القراءة والكتابة لم يكن ينظر له كنشاط ذو أولوية تربوية للمتعلمين، ومن أمثلة عدم توفر تعليم القراءة والكتابة ما ذكره رنداك ومشاركيه في دراسة استغرقت سبع سنوات لامرأة شابه (ميلندا Melinda) وكانت إعاقاتها «من متوسطة إلى شديدة» (١٩٩٩م، ص. ٦) والتي تلقت خدمات في صف منعزل لذوي الإعاقات وفي الصفوف المدمجة. وعندما كانت ميرندا في الصف المنعزل قيل لوالديها: إن مستوى ذكائها منخفض وأنها لن تستطيع إجادة القراءة أبعد من المستوى الثاني الابتدائي. وتُرجمت هذه التوقعات إلى أقل من ممارسة متقدمة في حجرة الدراسة، وقد قررت أمها أن «مدرسيها لم يحاولوا تدريسها أي شيء ـ أو أن يعطوها الفرصة لتعلم أي شيء»(١٩٩٩م، ص.١١). ولم يكن من المستغرب أن «ميلندا» في هذه البيئة لم تتقدم كمتعلمة للقراءة والكتابة:

رأيت نفس الكتاب الخاص بالصوتيات لمدة أربع سنوات متتالية يأتي إلى المنزل. ولم تُبلَ هذه الكتب من قلة الاستخدام، وتبدأ من الصفحة الأولى كل عام..... فقد كانت القراءة شقاء، شقاء بالمعنى التام. بدءوا معها ببرنامج DISTAR [برنامج للتدريس المباشر للقراءة] وكانت كلما تقدمت إلى درجة ما في البرنامج يعيدوها إلى درجة أقل. يظلون يحاولون نفس برنامج القراءة مرات تلو مرات إلى أن تعلمت الهروب وتفادي القراءة. (١٩٩٩، ص. ١١).

وبمجرد أن يُقبِل الطلاب ذوو التوحد على تعلم القراءة والكتابة، غالبًا ما يتجه التركيز إلى اكتساب الكلمات التي دائمًا ما تتكرر والتي تستخدم في أساسيات

التواصل (مارشال وهجرنس Marshall & Hegrenes، ١٩٧٢م؛ مكجي، كرانتز ومكلاناهان McGee, krantz, & McClannahan، ١٩٨٦م) أو تنمية ما يُسمَّى مهارات تعلم القراءة والكتابة الوظيفية مثل قراءة جداول مواعيد وصول وإقلاع الأتوبيسات وقراءة وصفات الأكل وإعداد القوائم (إركسون Koppenh وكوبنهافرو Erickson & Koppenhaver، ١٩٩٥م؛ بوركو Porco، ١٩٨٩م) ورغم أن بعض المعلمين اعترضوا على هذه المعايير، كثير من الطلاب ذوي التوحد ما زالوا ينسخون من الكتب، ويكلفون بمهام بسيطة لا تتحدى قدراتهم، أو يتذكرون كلمات متفرقة خالية من المعنى. بينما يستمتع زملاؤهم بقراءة القصص والروايات والمشاركة في المناقشات.

وللأسف، فقد كانت البحوث التي أجريت في موضوع تعلم ذوي التوحد للقراءة والكتابة محصورة في نطاق ضيق مثل الخبرات التي تتوفر لهم. وفقًا «لكوبنهافر وإركسون» Koppenhaver & Erickson (٢٠٠٣م)، ما قُدم من بحوث يمكن تقسيمه إلى ثلاث مجموعات:

١) تعلم الكلمات.

٢) والقدرة المبكرة (لدى ذوي التوحد) على قراءة الكلمات الصعبة على الفهم وعلى استخدام اللغة اللفظية.

٣) التأكد من فعالية التواصل الميسر لأفراد ليس لديهم وسائل للتواصل يمكن الاعتماد عليها. وبغض النظر عن ما حققته هذه البحوث من تقدم في الثلاث مجموعات، فجميعها لا تمثل إلا جزءًا يسيرًا مما يحتاج الممارسون معرفته لكي يحققوا مشاركة تامة ومتعادلة لذوي طيف التوحد في جماعات تعلم القراءة والكتابة.

لهذا السبب، يسعدنا أن نرى أن الباحثين قد بدءوا في السنوات القليلة الماضية أن يستطلعوا مدى أوسع من القضايا المرتبطة بأكثر الوسائل فعالية لتعلم ذوي طيف التوحد للقراءة والكتابة. وقد نشر «ريتا كلاسنت» و«بيني جريفيث» Rita Colasent & Penny Griffith (١٩٩٨م) واحدة من أولى الدراسات من هذا النوع. وكان تدخلهم بأن يقرأ المدرس ثلاثة كتب أدبية عن الأرانب لطلاب من ذوي

التوحد في المدرسة الإعدادية. وبعد ذلك كُلف هؤلاء الطلاب بأنشطة مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة، مثل، أن يرسموا صورًا استجابة إلى القصص التي سمعوها وأن يجيبوا عن أسئلة مرتبطة بالفهم. قبل هذه الدراسة كان هؤلاء الطلاب منخرطون في تعلم منهج لمهارات الحياة اليومية. كلامهم كان في جزئه الأكبر ترديديًّا. وتراوحت درجاتهم على اختبارات القراءة المقننة بين منخفض «لا يمكن اختباره» إلى مرتفع عند المستوى الثالث. ومع ذلك فقد ازدهروا عندما أُعطوا الفرصة لسماع ومناقشة القصص في هذا الموضوع، حيث إن جميعهم أظهروا القدرة على أن «يعلقوا قليلًا، ويحددوا شخصيتهم المفضلة، ويصفوا مشاعرهم الشخصية» بعد سماع هذه النصوص (١٩٩٨، ص ٤١٦) ـــ والأكثر من ذلك، فقد كتب الثلاثة جميعهم فقرات وجمل أطول مستخدمين مفردات أكثر تعقيدًا بعد التفاعل مع ما سمعوه من قصص.

وقد وجدنا أن هذه الدراسة مثيرة للاهتمام لأسباب متعددة. فرغم أن هؤلاء الطلاب لم يتلقوا تدريسًا في القراءة قبل بداية الدراسة ـ لم تتضمن برامجهم التعليمية الفردية أي أهداف مرتبطة بالقراءة وأطلقوا عليهم «ليسوا قراء في الأساس» (كولاسنت وجريفث Colasent & Griffith، ١٩٩٨م، ص ٤١٥) ـ وكان من الواضح أن كلًّا منهم قد اكتسب بعض المهارات المهمة المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة والتي لم يلاحظها أو يقدّرها أحد قبل اشتراكهم في هذا المشروع. وكان من السهل عليهم تطوير هذه المهارات المكتسبة بعد تعرضهم لدروس قد لا نصنفها باعتبارها « خاصة» ولكن ببساطة مجرد إعطائهم الفرصة للمشاركة في أنشطة لتعلم القراءة والكتابة مشابهة لتلك المتاحة في فصول التعليم العام. وبازدياد حديثنا عن هذه البحوث يزداد ما تثيره لدينا من أسئلة، مثل:

- كيف أُهملت قدرات ومهارات هؤلاء الطلاب قبل هذه الدراسة؟
- لماذا أدى تشخيصهم بالتوحد إلى اعتبارهم «غير قادرين على القراءة» ولذا فقد حُرموا من الاستفادة من تعلم القراءة والكتابة؟
- ماذا كانوا قد يمكنهم فعله إذا ما توفرت لهم فرصًا ثرية وخبرات لتعلم القراءة والكتابة، وليس مجرد أسبوعين من التدخل؟

وقد برزت فكرة كتابة هذا الكتاب عندما حاولنا أن نجد أجوبة لهذه الأسئلة. حيث إننا عثرنا على ما أصبحنا نسميه «دراسة الأرنب»، فقد اكتشفنا دراسات أخرى تسجل مكاسب مهمة للطلاب من ذوي التوحد عندما تحظى برامجهم التعليمية بانتباه أكبر لتعلم القراءة والكتابة. «كوبنهافر» و«إركسون» Koppenhaver & Erickson (٢٠٠٣م) مثلًا، قدموا معززات للقراءة مثل: مواد متنوعة للقراءة، مركز للكتابة الإلكترونية، وبرنامج لسنوات ما قبل المدرسة يركز على المهارات التمهيدية لبزوغ القدرة على تعلم القراءة. بعد أربعة شهور من التدخل، والتي شهدت أيضًا تفاعل الأطفال مع مواد مطبوعة في مركز اللعب وأثناء وقت الغناء، سجل هؤلاء الباحثون «تغيرات ملحوظة» في مدى تركيز الأطفال ذوي التوحد في سن الثلاث سنوات والوقت الذي يقضونه في الاستطلاع المستقل للكتب (٢٠٠٣م، ص. ٢٨٤).

وبالإضافة إلى ذلك، بحث «شلوزر» و«بلسكاك» Schlosser & Blischak (٢٠٠٤م) تأثير ثلاثة أنواع من التغذية الرجعية على تنمية التهجئة عند أربعة أولاد في سن من الثامنة إلى الثانية عشرة، وجميعهم من ذوي التوحد وليس لديهم القدرة على إنتاج كلام ذي معنى. ورغم أن أساليب مختلفة بدت أنها ذات فعالية أكثر لطلاب معينين اعتمادًا على تفضيلاتهم التعلمية، إلا أنهم جميعًا حققوا أهداف التهجئة مع كل نوع من أنواع التغذية الرجعية، وقد أوضحت هذه التجربة أنه إذا أعطوا الفرصة، فإن الطلاب ذوي التوحد يمكنهم أن يتعلموا التهجئة تحت أساليب تدريس متعددة. وفي دراسة تجريبية أخرى مع ٢٠ من المراهقين ذوي طيف التوحد وذوي الأداء المرتفع، قارن «أوكونر» و«كلاين» O'Connor & Klein (٢٠٠٤م) ثلاث أساليب مختلفة للارتقاء بالفهم بينما ناقش الطلاب فيما بينهم عددًا من النصوص في المستوى السادس. وقد وجدوا أن لفت انتباه الطالب إلى ما يشير إليه الضمير في الجملة ـ وهي مهارة في تعلم القراءة والكتابة غالبًا ما يجد الطلاب ذوي التوحد صعوبة في اكتسابها ـ أدت إلى اكتساب في الفهم بفارق ذي دلالة إحصائية بين القراءة الأولى والقراءة الثانية بعد تقديم

الشرح المطلوب عند نصف الطلاب. وتوضح هذه التجربة أن تدريس الطلاب ذوي التوحد باستخدام إستراتيجيات واضحة ومفصلة لتوجيه فهمهم ـ ولتصحيحه عندما يتجنب الصواب ـ قد يكون واعدًا.

ودراسة أخرى مهمة قامت بها «سوزان جوري» Susan Gurry، والتي سجلت رحلة تعلم القراءة والكتابة لصبي في الثامنة من عمره، توم Tom، بالتعاون مع والدة الطفل، «ماري» Mary (جوري ولاركن Gurry & Larkin، ٢٠٠٥). عند بداية العمل، كانت مهارات توم اللغوية معادلة لمهارة طفل عمره سنتين أو سنتين ونصف؛ وكان يتحدث بجمل تحتوي من ٣ إلى ٤ كلمات، وكان يطيل التعلق بكلمات معينة والتثبيت عليها. ولم يستخدم عبارات بها حروف الجر في كلامه ولم يحاول أن يرسم أو يخطط أو يكتب اسمه.

وفي التدخل الأول الذي اتفقت عليه «ماري» مع «كوري»، حاولت «ماري» أن تدرّس لـ «توم» أن يتعرف على اسمه، وكلمات مألوفة في البيئة، والحروف الهجائية، وكلها باستخدام محاولات للتمييز. وفي خلال فصل دراسي، وحتى مع مساندة المدرسة، لم يحقق «توم» أي نجاح. وعندئذ اقترحت «ماري» دراسة أخرى وفيها ستعمل هي مع ابنها يوميًّا، تعطيه العديد من الأنشطة المناسبة لسنه مثل قراءة نصوص سهلة وإنشاء كتب كبيرة تقيمها على خبراتهم المشتركة. وقد اشتركوا أيضًا في ألعاب مختلفة وأنشطة صيفية وصاحب هذه الأنشطة أن «ماري» كانت تنطق لفظيًّا بما يقومون به من أفعال وتصف المكان وتعلق على ما يمرون به من خبرات.

وخلال هذا الصيف، بدأ لدى «توم» بزوغ بدايات مهارات القراءة والكتابة. بدأ في تذكر قليل من الكتب السهلة وبدأ في استخدام القلم بخطوط عشوائية على الورق وفي نفس الوقت بدأ ينطق بكلمات، «هذا يقول توم This says Tom». وعند القراءة له قبيل وقت النوم، كانت «ماري» أحيانًا يتردد قبل قراءة الكلمة التالية في كتاب مألوف له. ولو أنه قد يبدو كما لو لم يكن يسمع، لكنه كان في أغلب الأحيان يعطي الكلمة الصحيحة. وقد أظهر أيضًا معرفة بالكتب وذلك بإمساكه بالكتاب في الوضع الصحيح، وبفتح الكتاب ليبدأ القصة، وقلب الصفحة في الأوقات

المناسبة. وقد أدت أساليب التعلم القوية والفعالة بـ«توم» إلى استغراقه في الأنشطة اللغوية اليومية، والتي أتاحت له القدر الكبير من التعرض للمادة المطبوعة والتفاعل معها بما في ذلك الكتب المألوفة له؛ وبذلك أتيحت له فرص استخدام القلم على الورق وبدأ يحاول تكوين الحروف.

كل هذه الدراسات بأنواعها المختلفة من حيث أعمار الطلاب المستخدمة كموضوعات للدراسة والتشخيص ودرجة الشدة في صعوبات التواصل، كلها تشير إلى ما يمكن عمله مع هؤلاء الطلاب بعد أن كانت قدراتهم على تعلم القراءة والكتابة مهملة وغير مستثارة بإتاحة تعرضهم للمادة المطبوعة وللبيئة الثرية باللغة. وقد أضفنا الكثير إلى خبراتنا المهنية بمعرفتنا بنتائج تلك الدراسات وما لاحظناه وسمعنا عنه وقرأنا عن أفراد ذوي توحد قد استطاعوا أن يكتسبوا مهارات القراءة والكتابة عندما يتوفر لهم الدعم والمساعدة التي يحتاجون إليها. وفي بعض الحالات، كانت هذه المساعدة شبيهة بتلك التي تتوفر للطلاب على اختلاف فئاتهم في الفصول المدمجة، وفي حالات أخرى، احتاج الطلاب ذوو التوحد توفير تسهيلات أكثر بناء على ما لديهم من أساليب للتعلم. ونناقش هذه الأفكار بأسلوب أكثر عمقًا في الفصول التالية.

تركيز وطني متزايد على تعليم القراءة والكتابة

لقد لاحظنا في السنوات القليلة الماضية تزايدًا ملحوظًا في عدد الأسئلة التي وُجهت إلينا والخاصة بتنمية تعلم القراءة والكتابة عند ذوي طيف التوحد ـ ونعتقد أن هذا لم يكن من قبيل الصدفة. ورغم أن حركة التعليم الشامل ومجهودات أسر الأطفال الاستباقية قد دفعت بالاهتمام بهذا الموضوع وأعلت من شأنه، فقد أدت أيضًا الاتجاهات في السياسة العامة، بما في ذلك ما عُقد من لجان وما صدر من تشريعات مرتبطة بالتعليم، إلى إثارة اهتمام بالغ بتدريس القراءة والكتابة وخاصة في مرحلة الحضانة إلى المستوى الثا لث الابتدائي.

ومن أهم هذه اللجان المشار إليها آنفًا وأكثرها تأثيرًا كانت هيئة المستشارين القومية لبحث موضوع تدريس القراءة، وقد اجتمعت هذه الهيئة تحت رعاية

الكونجرس الأمريكي عام ١٩٩٧م لمراجعة التراث البحثي في تدريس القراءة. من بين أعضائها الأربعة عشر كان هناك علماء نفس، وعلماء في المعرفة، وأساتذة تربية، ورجال أعمال والمشتغلين بالمدارس (انتقد البعض أسلوب تكوين هذه الهيئة لقلة تمثيل المجموعة الأخيرة)، قامت هذه الهيئة بمراجعتها على مدى سنتين، لكنها حصرت مراجعتها على الدراسات التي أجريت على الطلاب من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر والتي اتخذت تصميمًا تجريبيًّا أو أقرب إلى التصميم التجريبي، والتي ركزت على القراءة في اللغة الإنجليزية فقط، والتي نُشرت في الدوريات المُحكّمة. ورغم أن تقرير الهيئة النهائي (National Institute of Child Health and Human Development، ٢٠٠٠ a) راجع نتائج تلك البحوث في موضوعات متعددة، بما في ذلك، مثلًا، إعداد المدرس، وتقنيات الكمبيوتر المرتبطة بالقراءة، مجالات التركيز التي غالبًا ما ترتبط به هي مكونات القراءة الآتية:

١) الإدراك الفونيمي: القدرة على سماع وتحديد الأصوات في الكلمات المنطوقة.
٢) الصوتيات: العلاقة بين حروف اللغة المكتوبة وأصوات اللغة المنطوقة.
٣) الطلاقة: القدرة على قراءة النص بدقة وبسرعة.
٤) المفردات: الكلمات التي على الطالب معرفتها حتى يمكنه التواصل الفعال.
٥) الفهم: القدرة على الفهم وتحصيل المعنى من المادة المقروءة.

وعلى خلاف ما قامت به العديد من اللجان، فإن تقرير الهيئة القومية الخاص بتدريس القراءة جذب انتباه كل المهتمين بميدان تدريس القراءة وغيرهم أيضًا. وأثار نشره الجدال بين الدارسين في مجال تعلم القراءة والكتابة عن الطريقة التي اتبعها أعضاء الهيئة في مراجعتهم، ومجال بحثهم وما انتهوا إليه، وقد أدى التقرير أيضًا إلى وجود برامج تجارية ومصادر استخدمت لغة الهيئة والنواحي التي أكدت عليها في وعودهم بتقوية التحصيل في تعلم القراءة والكتابة.

وقد ازداد تأثير التقرير عندما جاء «جورج دبليو بوش» George W. Bush إلى البيت الأبيض عام ٢٠٠٠م وأعطى أولوية لاعتماد مشروع القانون الخاص بالتربية. ونذرت الإدارة الجديدة أن تهتم بتعليم القراءة على الأقل في سنوات المرحلة

الابتدائية، وقد استمدوا الكثير من النتائج المستخلصة من المراجعة وكذلك من النموذج الذي أكد على تدريس الصوتيات والذي طبق في ولاية تكساس الذي ينتمي إليها «جورج بوش».

وفي يناير عام ٢٠٠٢م ادعى «بوش» نجاح أجندته عندما وقّع على التشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال دون تمييز والذي صدر في عام ٢٠٠١م (NCLB)؛ (PL 107-110) ، وقد عزز هذا التشريع تشريعًا قبله كان قد صدر في عام ١٩٦٥م وكان يرتبط بالتعليم الابتدائي والثانوي. القراءة أولًا، الجزء من قانون احتواء التعليم لجميع الأطفال، والذي يرتبط بتعليم القراءة والكتابة، استخدم القدر الكبير من مراجعة الهيئة الوطنية، واستعار التعريفات والمصطلحات الأساسية التي جاءت به. وفقًا للشبكة العنكبوتية الخاصة بتشريع احتواء التعليم لجميع الأطفال، أدى مبدأ القراءة أولًا إلى إتاحة التمويل «لبرامج القراءة المبكرة على مستوى الولاية والمستويات المحلية» ووفرت فرصًا للتعليم بأسلوب منتظم في المكونات الخمسة للقراءة المشار إليها سابقًا والتي حددها تقرير الهيئة الاستشارية القومية. وبالإضافة إلى ذلك فقد أدى إعلاء شأن تعلم القراءة إلى تأكيد ما سماه واضعو التقرير الخاص بالهيئة القومية الاستشارية، تدريس القراءة «على أسس علمية»، والتي عرفها التشريع بأنها تقوم على تطبيق نتائج البحوث التي روعي في إجرائها العمليات «المضبوطة والموضوعية للوصول إلى معرفة صادقة تتصل بتنمية القراءة، وتدريس القراءة، وصعوبات القراءة» (www. ed.gov/policy/ elsec/leg /esea02/pg4.html).

ومثل العديد من الناس ذوي الصلة بالتعليم، فإننا قد تابعنا الجدل حول تقرير الهيئة القومية الاستشارية والتشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال باهتمام ووجل. فمن ناحية، أننا سعداء لرؤية هذا الاهتمام الوطني بتشجيع جميع الأطفال أن يتعلموا أن يقرءوا بكفاءة. ومن الجوانب التي أسرّتنا في التشريع هو أنه ألزم المدارس بفحص البيانات الخاصة بتحصيل الطلاب ذوي الإعاقة، من بين عدد آخر من الفئات. ورغم أننا لسنا من أنصار الاختبارات المقننة التي تُستخدم لقياس

هذا التحصيل (سنتناول هذ الموضوع في الفصل الرابع)، ولا مع الحذر العقابي الذي يصطحب أداء الطلاب الضعيف، فقد تمنينا أن يولي التشريع اهتمامًا أكبر لتعليم كل الأطفال وليس فقط هؤلاء الذين لا يحملون تسمية.

ومثل عضو الهيئة القومية الاستشارية «تم شاناهان» Tim Shanahan (١٩٩٩) فإننا نرحب بالاقتراح القائل بأنه يجب أن تؤسس أساليب تدريس جميع الطلاب، بما في ذلك ذوي الإعاقات على أحدث وأحسن ما يتوفر من معلومات عن الوسائل الفعالة. (وإذا كانت هذه هي الحال في المدارس، نظن أنه ما كنا نجد هذا المنهج الوظيفي الهذيل الخاص بتعليم القراءة في المدارس والذي تناولناه في هذا الفصل). وقد أشارت البحوث إلى الكيفية التي تنمو بها القراءة، وما أساليب التدريس الداعمة لهذا النمو، ونعتقد أن كل الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي طيف التوحد، سيستفيدون إذا كان مدرسوهم ملمين بالمكونات الخمسة للقراءة، الإدراك الفونيمي والصوتيات والطلاقة والفهم والمفردات والتي أكدها تقرير الهيئة الاستشارية القومية والتشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال وما أعطاه للقراءة من أولوية. ونعتقد أن هذه المكونات الخمسة للقراءة في غاية الأهمية لذلك فقد اخترنا أن نخصص الجزء الأكبر من الفصل الخامس، الذي يركز على تدريس القراءة، حولها.

وفي نفس الوقت، لا تقرير الهيئة القومية الاستشارية ولا القراءة أولًا قد خلت من النقد. فقد أشار معلقون مثل «ستان كرب» Stan Karp إلى أن التشريع الخاص باحتواء التعليم لكل الأطفال قد أنتج ردة عنيفة للكثير من طلاب التربية الخاصة:

ألزم التشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال المعلمين في فصول التربية الخاصة باستبدال خدمة الاحتياجات الفردية للطلاب في صفوفهم بتنمية مهاراتهم في تطبيق الاختبارات المقننة. وقد أعطت بعض الولايات، مثل أوريجون، الاختيار لأسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في تقرير الوقت الذي فيه يأخذ أطفالهم التقييم الذي تنظمه الولاية، ولكن تحت قانون احتواء التعليم لكل الأطفال تقوم الحكومة الفدرالية بهذا الاختيار. ونتيجة لذلك، يقع اللوم على الطلاب ذوي

الاحتياجات الخاصة في بعض المدارس باعتبارهم هم المسئولون عن تدني نتائج نهاية السنة في مدارسهم ولكي توضع «المدارس الجيدة» على «القائمة». (٢٠٠٤م، ص. ٥٦).

وقد ادعى العديد من الباحثين في ميدان تعلم القراءة والكتابة أن أعضاء الهيئة الاستشارية القومية قد استبعدوا الدراسات غير التجريبية التي تستخدم المناهج الكيفية أو دراسة الحالة من مراجعتهم وذلك بتبني تعريف مقيد جدًّا لبحثهم. وقد جادلوا أيضًا في اتجاه أن كلا من تقرير الهيئة الاستشارية القومية والتشريع الخاص باحتواء التربية والتعليم لجميع الأطفال قد تبنوا تعريفًا ضيقًا لتعلم القراءة والكتابة بالتركيز على قراءة النصوص المطبوعة وإعارة انتباه ضئيل إلى الكتابة والأشكال الأخرى للتعبير (ألنجتون Allington، ٢٠٠٢م؛ كننجهام Cunningham؛ ٢٠٠١م؛ برسلي Pressley، ٢٠٠٢م؛ برسلي Pressley، دوليزال Dolezal، روهرج Roehrig، & هلدن Hilden، ٢٠٠٢م). ورغم أن هذه التصرفات قد حملت في طياتها نتائج مدمرة لكل المتعلمين، فقد كان تأثيرها شديد على الطلاب ذوي التوحد الذين يتعذر جذبهم للمشاركة في الدراسات التجريبية التي تفضلها الشروط المملاة من الحكومة الفدرالية للدراسات التجريبية (وجدير بالذكر هنا أنه لا يوجد دراسة واحدة من الدراسات التي راجعتها الهيئة القومية الاستشارية قد شارك فيها طلاب ذوي إعاقات شديدة) والتي قد تكون كفاءاتهم التواصلية قد أُغفلت ولم يُلتفت إليها من جانب ملاحظين يعملون من خلال تعريف ضيق لتعلم القراءة والكتابة.

الالتزامات النظرية

إن تعريفاتنا لتعلم القراءة والكتابة أوسع إلى حد كبير من تلك التي جاءت بالتشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال، ونحن نرسي العمل الذي نقوم به مع المتعلمين من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر ومدرسيهم على منظور نظري مختلف. وهو منظور ثري بالمعلومات المستمدة من الدراسات التي استخدم فيها عينات من ذوي الإعاقة في سياق تربوي يُسمَّى الكفاءة المفترضة (بكلن Beklin، ١٩٩٠م؛ بكلن Beklin، ٢٠٠٥م؛ بكلن Beklin وبرك Burke، ٢٠٠٦م؛ كليور

Kliewer، بكلن Beklin وكاسا _هندركسون Kasa - Hendrickson، ٢٠٠٦م) ونظرية في الثقافة الاجتماعية التي نسميها مع كتّاب آخرين المعرفة المتعددة بالقراءة والكتابة (ألفرمان Alvermann، هنشمان Hinshman، مور Moore، فيلبس Phelps، وواف Waff، ١٩٩٨م؛ جاليجو وهالنجسورث Gallego & Hollingsworth، ٢٠٠٠م؛ أوبين O'Brien، ٢٠٠٣م؛ بورسك – جيت Purcell-Gates، ٢٠٠٢م) ونوضح في القسم التالي ما يتضمنه هذين المنظورين.

الكفاءة المفترضة

استكشف «بكلن» Beklin في دراساته في الدمج التعليمي (تعليم جميع فئات الأطفال في نفس البيئة التعليمية) والتواصل والتقرير الذاتي وإتاحة فرصة التعليم الأكاديمي وتعلم القراءة والكتابة في عمله الذي استغرق عدة عقود (بكلن Beklin، ١٩٩٠م؛ بكلنBeklin ، ٢٠٠٥م؛ بكلن Beklin، ٢٠٠١م؛ كليور Kliewer، Beklin،& كاسا _هندركسون Kasa- Hendrickson ، ٢٠٠٦م؛ كلوث Kluth، ستروت Straut، & بكلن Beklin، ٢٠٠٣م) مفهوم القدرة والإمكانات المتاحة للطلاب عندما يرفض المدرسون والعاملون الآخرين النظر إلى الصعوبة أو الإعاقة من خلال نماذج العجز ويستبدلون بهذه النماذج التركيز على قدرات الطالب والاهتمام بها. ويصف «بكلن» Beklin فلسفته كالآتي:

في أبسط صورة، يعني مصطلح «افتراض المقدرة» أن ينظر الآخر إلى ذي طيف التوحد باعتباره شخص يفكر ويشعر– وهذا هو المنظور الذي يجب على أي معلم تبنيه ـــ والإخفاق في تبني هذا المنظور، قد يؤدي إلى أن يشك المعلم دائمًا في ما إذا كان سيقوم بمهمة التدريس، وأكبر الظن أنه سيقلع عن مواصلة المجهود. وبجانب ما تتضمنه من تفاؤل، فهناك فائدة أخرى في الإطار المرجعي لافتراض القدرة يتفوق بها عن نموذج العجز... هو أنه عندما لا يكشف الطالب عن القدرة التي افترض المدرس وجودها، فعلى المدرس أن يراجع نفسه ويسأل، «ما الأسلوب الآخر الذي أستطيع محاولته؟» (٢٠٠٥، ص. ٧٣).

وقد أشار «بكلن» إلى أن هذا السؤال «يرفض أن يحصر الفرصة» ويدفع

الشخص الذي يوجهه إلى «لعب دور الذي يبحث عنه ويجد طرقًا لمساندة الشخص على أن يُظهر ما لديه من قوة» (بكلن وبرك Burke &Beklin، ٢٠٠٦م، ص. ١٦٧). وفي تأكيده على قوة وصوت الشخص الذي يحمل اسم ذي التوحد، يذكّرنا «بكلن» ومساعدوه أن التزام المدرس والباحث والمهتمين الآخرين الذين يفترضون وجود القدرة «ليس بإسقاط ما يعتقده عن القدرة على المتعلم، ولكن بافتراض وجوب وجود أساس عقلي لهذه القدرة من وجهة نظر المتعلم». (بكلن وبرك Burke &Beklin، ص. ١٦٨).

معظم المتعلمين ـ ولنقل، معظمهم بدون مسميات لصعوبات واضحة ـ يتلقون مساندة غير رسمية وبعد ذلك مساندة رسمية، في تنمية اللغة وتعلم القراءة والكتابة من والديهم ومدرسيهم وهم يفترضون وجود القدرة. والوالدان اللذان يأخذان غوغاء الطفل كدليل على أنه يريد لعبة، معينة والمدرّسة التي تدعو طالبة المستوى الأول أن «تعنون» رسمها بشيء مكتوب، يفعلون ذلك على أساس اعتقادهم أن هؤلاء الأطفال ينخرطون في فعل أشياء ذات معنى من خلال الحديث أو الكتابة، وحتى في غياب دليل واضح يؤكد هذه الفروض. وهناك ما يدل على أن هذه التوقعات وما ينبثق منها من تفاعلات تخلق إمكانية نمو اللغة لدى الأطفال، بدلًا من مجرد الاستجابة لإمكانية موجودة (ويفر Weaver، ١٩٩٤ ؛ ورسش Wertsch،١٩٨٦). بالنسبة للطلاب ذوي التوحد، غالبًا ما يكون العكس هو الصحيح ؛ «النموذج الطبي» وفهم هذه التسميات يمحو هذا التفاؤل الأساسي الذي لدى العديد من المعلمين عن إمكانات الأطفال. وعادة ما يُترجم الافتقار لهذا التفاؤل أو عدم وجوده إلى غياب التوقع وعدم وجود الفرصة.

وقد قابلت «بولا» أمًّا أخبرتها بقصة عن ابنها وكيف كان يُنظر له في المدرسة على أنه لا يعرف القراءة حتى بعد أن عرضت لهم تسجيلًا له بالفيديو وهو يقرأ كلمات ومفاهيم على كروت كانت أمه تعرضها عليه وكيف كان يتفاعل مع الكتب في حجرة نومه؛ لأنه كان لا يستطيع التحدث ولديه أساليب غير عادية في الحركة

والسلوك وحصل على درجة على اختبار مقنن وضعته في مدى «ضعاف العقول»، وقال مدرسوه للأم أنه غير قادر على الاستفادة من تدريس القراءة والكتابة (وهذه المعلومات كانت مدونة على خطته التعليمية الفردية).

أما تبني نموذج افتراض وجود القدرة فإنه يقاوم هذه المجموعة من الأفكار والممارسات ـ استبعاد وإنكار الفرصة التعليمية ـ التي يستخدمها هؤلاء المعلمون. وبدلًا من ذلك، كما يشرح «بكلن» و«برك»:

يجب على المدرسين افتراض أن الطلاب يمكنهم أن يتغيروا وسيتغيروا، من خلال تفاعلهم مع واقعهم، سيظهرون أفكارًا وتصرفات ناضجة والتي قد لا تكون بالضرورة متوقعة منهم. وداخل هذا الإطار، ما يقابلهم من صعوبات في الأداء من المفترض ألا يكون دليلًا على عجزهم الذهني (٢٠٠٦، ص. ١٦٨).

وهذا التوجه لا يتحدى فقط المعلمين أن يوفروا تعليمًا ثريًّا يجذب رغبة الطلاب لتحصيله، بل أيضًا يتحدى ما يصبو إليه التشريع الخاص باحتواء التعليم لجميع الأطفال وما يتضمنه من اختبارات: لا يوجد تحصيل لدى الطالب ما لم يمكن تسجيله بالأداء على اختبار مقنن والحصول على درجة تفوق مستوى معين قد تحدد عشوائيًّا. وبدلًا من ذلك فإن المدرس الذي يفترض سلفًا وجود القدرة لدى الطالب هو يفترض أنه إذا لم يُبدِ الطلاب علامات على التحصيل التقليدي، عندئذ يكون أسلوب التقييم الذي يشير إلى تحصيل طالب ما، لم يوجد بعد. لذلك يجب مواصلة البحث عن هذا النوع من التقييم الفردي والدقيق.

ورغم أن «بكلن» ومساعديه قد طبقوا فكرة القدرة المفترضة سلفًا في تعلم القراءة والكتابة في عدد من منشوراتهم (بكلن Beklin ، ٢٠٠٥م؛ بكلن Beklin وبرك Burke، ٢٠٠٦م؛ كليور Kliewer، بكلن Beklin وكاسا _هندركسون Kasa - Hendrickson، ٢٠٠٦م؛ كليور وبكلن Kliewer&Beklin، ٢٠٠١م) فإن هذا المكون يمكن تطبيقه في أي مجال من مجالات التعلم، داخل وخارج المدارس. ويمكننا تخيل، مثلًا، الفوائد التي يجنيها مدرس الرياضيات الذي يفترض

مسبقًا وجود قدرات لدى طلابه في المدرسة الثانوية في الصفوف المدمجة أو المشرف في مكان العمل الذي يفترض مسبقًا وجود قدرات لدى عمال راشدين ذوي إعاقات. ولأن نظرية «بكلن» نظرية عامة فقد ربطناها بمحتوى آخر في التراث ـ وهي النظريات التي تتخذ من الوسط الاجتماعي الثقافي أساسًا لتعليم القراءة والكتابة. وبمعنى أدق، فقد وجدنا في النظرية المعروفة بتعدد معارف القراءة والكتابة أداة مفيدة لتوضيح إمكانات افتراض القدرة لدى الطلاب في القراءة والكتابة والكلام والاستماع واستخدام الأشكال الأخرى للتعبير.

الصور المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة

تُعرّف اللاأمية بأنها معرفة القراءة للنصوص المكتوبة (ومن مدة قريبة) والكتابة (جراف Graff، ٢٠٠١م). ويضع الإدراك الضيق لهذه القدرات هؤلاء الذين يبذلون الجهد المضني لأداء المهام التقليدية لتعلم القراءة في مركز خطر وتصفهم بالأمية وقلة الكفاءة وحتى النقص الذهني، رغم ما قد يكون لديهم من مهارة في اللغة الشفهية أو ما يقرءونه في وسائل الإعلام (أوبرين O'Brien، ٢٠٠١م). وما زالت هذه النماذج تظهر في الأدوات المقننة والمستخدمة في تقييم قدرات الطلاب وتقدمهم، وفي ممارسات معينة في الصف الدراسي مثل تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وحتى في عمل الهيئة الوطنية الاستشارية.

قد أصبح الممارسون والدارسون شغوفين بفهم تعلم القراءة والكتابة المتضمنة في السياق والمرتبطة بإنية الطالب وقدرته (بارتون وهاملتون وإفانيك Barton،Hamilton،& Ivanic، ٢٠٠٠م؛ ستريت Street، ١٩٩٥م). وقد رأى «بولو فرير» Paulo Freire أن اللاأمية (معرفة القراءة والكتابة) مثل قراءة «الكلمة» و«العالم» (فرايرو ماسيدو Macedo & Freire، ١٩٨٧م). بالنسبة له أن القراءة هي القدرة على التعامل مع أي مجموعة من الشفرات والتقاليد ـ وكلمات اللغة، والرموز في نظام رياضي، أو صور على الشبكة العنكبوتية ـ والمعيشة في حياة مرضية، وزيادة في القوة الشخصية، ولمواجهة التمييز الاجتماعي.

وبالمثل، في النظرية المعروفة بالمعارف المتعددة للقراءة والكتابة والتي تطلب من

المعلمين أن يقيّموا مدى واسعًا من مهارات معرفة القراءة والكتابة والقدرات التي يبديها الطلاب في الصف الدراسي وعليهم أن يقروا بأن الطلاب يمكنهم أن يُظهروا هذه المهارات والقدرات بطرق من الممكن أن لا يمكن قياسها أو حتى ملاحظتها بسهولة. وفي هذا النموذج يفهم المدرسون معرفة القراءة والكتابة باعتبارها مجموعة معقدة ومترامية من السلوكيات. وانظر إلى هذا التعريف من (إدوارد وهارون وفرانسيس)، Edwards & Heron Francis :

إذا ما نظرنا إليه من خلال النموذج الأيديولوجي، فقد يتسع تعريف معرفة القراءة والكتابة من مجرد القدرة على القراءة والكتابة إلى ممارسة تأويل المعنى باستخدام كل العلامات المتاحة في ثقافة ما، بما في ذلك المرئية والمسموعة والعلامات المحسوسة أيضًا..... فلكي يصبحوا متعلمين أو مثقفين، على الطلاب أن ينمّوا إدراكًا حادًّا بنصوص وسياقات متعددة..... ويتضمن هذا القدرة على فهم كيف تؤثر الأساليب الاجتماعية والثقافية للوجود والفهم على تأويل المعنى وتوصيلها... (٢٠٠٠م، ص. ١)

ووفقًا لهؤلاء المؤلفين، يستعرض الطلاب معرفتهم بالقراءة والكتابة عندما يقومون بتقليد مشهد قد رأوه في رواية سينمائية مفضلة لديهم، أو صفحة في كتاب، أو عندما ينخرطون في محادثة أو عندما يستمعون إلى المدرس يقرأ قصيدة أو يصوّر فكرة أو يلقي نكته أو يشرح لزميل في الصف كيف يستخدم لائحة التواصل الخاصة به. والطلاب البارعون في سرد القصص أو القصاصون بطبيعتهم أو البارعون في تقمص معاني أغنية عند أدائها وهؤلاء القادرون على أن يبحثوا عما يريدونه في الشبكة العنكبوتية والذين يمكنهم التعبير عما يحتاجون إليه بدون كلمات وهؤلاء الذين يفهمون الشفرات غير المكتوبة كل هؤلاء يعرضون أنواعًا مهمة من معرفة القراءة والكتابة.

إن التعرف على هذه القدرات والمهارات والسلوكيات على أنها معارف متعددة للقراءة والكتابة هو بصفة خاصة له قيمة بالغة عند تدريس هؤلاء الطلاب الذين لا يمرون بالتتابع النمائي العادي والمألوف لغالبية الناس في معرفة القراءة والكتابة؛

لأن الآخرين ينظرون إليهم باعتبارهم غير قادرين على الاستفادة من التعليم الأكاديمي المرتبط بالقراءة والكتابة والاستماع والكلام، وعندما يتسع فهم المدرسين لمعرفة القراءة والكتابة، عندئذ يمكنهم أن يستخدموا ما لدى الطلاب من مهارات ليقيموا عليها خبراتهم التعلّمية بينما يطوّرون من إمكاناتهم الحالية.مثلًا، ميل الطالب إلى تصميم الكتب الفكاهية يمكن أن يُرى باعتباره ذو صلة بمعرفة القراءة والكتابة (هذا لا يحدث عادة فى حجرة الدراسة)، يمكن للمدرس استخدام هذه الخبرة ليدرّس للطالب مفردات جديدة أو وسائل أدبية من شأنها أن تضفي رونقًا وجاذبية على الكتب.

ومثال آخر على إعلاء شأن أنواع فريدة من الكفاءة المعرفية تأتي من (بولا) Paula في سنتها الأولى لممارستها التدريس: إن أحد الطلاب في مدرستها، جيى Jay، كان معجب إعجابًا شديدًا بكتاب مصور كتبه «إرك كارل» Eric Carl اسمه «اليرقة الجائعة جدًّا» (١٩٦٩). كان «جيي» Jay، الذي لم يكن يستطيع الكلام، يأتي كل يوم إلى صفه، يأخذ هذا الكتاب من مكتبة الصف، يلقيه على الأرض، ثم يلفه ٣٦٠ درجة، ويقلب بعض الصفحات (عادة عندما يكون الكتاب مقلوب)، يلعق الغلاف بلسانه أو يضغطه على خده، ثم ينظر في صمت إلى ما بالكتاب من صور. ورغم أن بعض مدرسي «جيي» Jay وجد أن هذه التصرفات شاذة أو تشير إلى مشكلة، رأت السيدة نايت Ms. Knight، معلمته في صف التربية العامة، أن تصرفات «جيي» Jay معقدة ولها هدف ومرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة. ولذلك فقد بذلت جهدها لتقوية قدراته ومعرفته بأن طلبت من أمينة المكتبة أن تجد لها بعض الكتب الأخرى لنفس الكاتب «إرك كارل» Eric Carl وببطء قدمت إلى «جيي» صورًا جديدة، ورسومًا بيانية، ومفردات لغوية وشخصيات من القصص. ثم طلبت من أم «جيي» أن تلاحظ أي تصرفات مرتبطة بالقراءة قد تصدر عن «جيي» في المنزل. وعندما أخبرت أم «جيي» السيدة نايت أن ابنها غالبًا ما يجلس في كرسيه المريح عندما يريد قصة، فاشترت السيدة «نايت» لحجرة دراستها كرسيًّا شبيهًا، وشاركت ذلك مع المعلمات الأخريات ومع الطلاب حتى

يستجيبوا الاستجابة الصحيحة كلما أراد «جيي» أن يقرأ. وقدمت السيدة «نايت» أيضًا إلى «جيي» لوحًا من القماش وحكت له قصة اليرقة باستخدام هذه الأداة؛ ولأن «جيي» كان لمسي (أي يتلقى المثيرات من بيئته المحيطة عن طريق حاسة اللمس) فقد انجذب إلى هذا اللوح وبدأ في إنتاج قصصه الخاصة بقطع القماش والشخصيات.

من الواضح أن تَبنيّ نظرية الصور المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة تعني أن تلك الأفكار مثل مجموعات القدرة والاستعداد للقراءة ـ الاعتقاد بوجود «مهارات معرفية ودافعية وذهنية التي يجب توافرها لدى الأطفال قبل أن يستطيعوا الاستفادة من تدريس القراءة» (سميث Smith، ص. ٥٢٦) ـ يجب أن يُرفض. التخطيط غير الهادف أو المنظم على الورق من الممكن أن يُعتبر ذا معنى، ويمكن أن تُقص القصص عن طريق التلميحات الإشارية، والرسم الذي ينتجه الشخص على الكمبيوتر يمكن أن يوازي في أهميته مقالة مكتوبة. وقد لا يحتاج الطلاب إلى إظهار أنواع خاصة من الكفاءة في معرفة القراءة قبل دعوتهم للمشاركة في المنهج وتدريسهم في صفوف التعليم العام ؛ ولا نتوقع من المتعلمين أن ينموا أو يتعلموا أو يتصرفوا بنفس الطرق؛ وأن الفروق الفردية في التعلم ستكون مقبولة. ورفض النماذج الطولية لنمو وتطور معرفة القراءة تعني أن المعلمين سيعرفون طلابهم على أنهم ذوو تفكير معقد وأنهم متعلمون قادرون. وسيبحث المدرسون عن المواهب في صفوفهم وبين طلابهم ؛ وسيقدرون الطرق المتنوعة في التفاعل مع المواد، والتعبير عن المعرفة، والتواصل؛ وسيقبلون الاختلافات بين طلابهم الواحد عن الآخر والمهارات التي يأتون بها إلى الصف الدراسي.

مبادئ إرشادية

من منظورنا الخاص، افتراض القدرة والمعارف المتعددة للقراءة إطاران مرجعيان متوازيان وجمعهما يسمح لنا أن نرى عددًا متزايدًا من المتعلمين قادرين على تعلم القراءة والكتابة وأن يعرفوا أن العديد من السلوكيات التي كان يُنظر إليها باعتبارها غير مرغوب فيها هي الآن من الممكن اعتبارها دليلًا على الرغبة في

التعلم. وهذا يؤدي بنا، ليس فقط إلى تقدير مشاركة الطالب ذي التوحد ورغبته وهو يتظاهر بتصفح القاموس ويطوي صفحاته بسرعة، بل أيضًا نعتبره أنه قد يكون في يوم ما قارئًا لهذا القاموس، حتى وإن كان لا يستطيع أن يقدم لنا «الدليل» على هذا التعلم في هذا الوقت.

وبأفكار مزودين بها من كلا الإطارين المرجعيين، ننهي هذا الفصل بمناقشة ثلاثة مبادئ عن معرفة القراءة والكتابة ـ وبمعنى أصح، المعارف المتعددة للقراءة والكتابة ـ والتي تشكل الأساس للأساليب التربوية التي نوصي بها في كل الفصول التالية في هذا الكتاب. وهذه المبادئ هي:

١- كل معارف القراءة والكتابة ذات قيمة.
٢- كل معارف القراءة والكتابة اجتماعية.
٣- كل معارف القراءة والكتابة وظيفية.

كل معارف القراءة والكتابة ذات قيمة

مثل «ستيفن فلب» Stephen Phelps، نحن نعتقد أن المدى الكامل للسلوك المثقف الذي ينغمس فيه الناس «أكثر تعقيدًا وديناميةً عن السلوك المثقف الذي عادة ما تجيزه المدارس» (١٩٩٨م، ص. ١). وقد أشارت البحوث، بما في ذلك أعضاء مجموعة لندن الجديدة ذات الصيت الذائع (١٩٩٦م) أن تركيز المدارس الضيق على أنواع معينة من المطبوعات المستخدمة في تدريس القراءة لا يساير التغيرات الحادثة في الوقت الحاضر في تعدد وسائل الإعلام والتكنولوجيات الرقمية. ويبدو أن التركيز على تطبيق الاختبارات لتقييم الطلاب يُعطى أولوية للأشكال التقليدية في توجيه الخطاب الشفهي أو الكتابي (مثلًا، المقالة المكونة من خمس فقرات، أو الاختبار ذو الاختيار المتعدد)؛ لأنها اقتصادية للوقت عند تصحيحها، وإلى أن تعترف المدارس بقيمة المدى الأوسع للكفاءة في معرفة القراءة والكتابة، نحن نعتقد أن الطلاب من الجماعات المتميزة في المجتمع (مثل، من لغتهم الأولى هي الإنجليزية، ومن ليس لديهم صعوبات تعليمية أو إعاقات، ومن هم من طبقة اجتماعية متوسطة أو عليا) هم الذين ستكون فرصهم أحسن في تحقيق النجاح

المدرسي من الطلاب الذين ينتمون إلى جماعات أخرى، بغض النظر عما يصدر من تشريعات أو عدد الاختبارات التي تُعطى لهم.

ونحن لا نعني من أخذنا على المدارس في ثقافتنا الغربية تأكيدها على معرفة القراءة والكتابة الأكاديمية أنها ليست مهمة، على العكس نحن نعترف بقيمتها، كما يفعل الآخرون، لأنهم أغنياء وفي مراكز قوة في المجتمع؛ ونحن نأمل أن تتوفر لأكبر عدد من الطلاب بمساعدتهم في استخدام مهاراتهم وميولهم وخبراتهم في خدمة عملهم المدرسي. وتمدنا «دونا وليامز» Donna Williams بمثال ممتاز في كيف يمكن الربط بين رغبة الطلاب الشديدة في التعلم ومعرفة القراءة الأكاديمية. وكما تشرح «وليامز» Williams في مذكراتها، رغبة إحدى مدرساتها في المدرسة الثانوية في مناقشتها وإعطائها حرية أكثر لاختيار موضوع محبب لها ثم ما حددته كموعد لاستكما لها العمل في مشروع الحقوق المدنية الأمريكية وما كان له من أثر بالغ عليها:

قلت لمعلمتي: إن ما أريد عمله أحتفظ به لنفسي كَسِرٍّ، ووافقت على مد موعد تسليم المهمة حيث شرحت لها بحماس أن الموضوع الذي أبحثه يتطلب مدة أطول. وقد تصفحت كل كتاب تمكنت من الحصول عليه في الموضوع، وكنت أجمع الصور وأرسم بعضها وأضعها على الصفحات التي كتبتها، كما كانت عادتي، لأشعر بعمق ما أريد أن أعبر عنه. وقد أعطاها الطلاب الآخرون ما أتموه من مشروعات تتراوح فى الطول ثلاث صفحات في المتوسط. وأعطيتها وأنا فخورة بنفسي مشروعي في ست وعشرين صفحة بما في ذلك الرسومات والصور. فأعطتني امتياز. (١٩٩٢م، ص. ٨١).

ونحن مقتنعين أن طلابًا كثيرون قد يحققون النجاح في الأساليب المدرسية التقليدية، كما حدث مع «وليامز» وتقريرها الذي كتبته، إذ سُمح لهم بحث موضوعات لديهم ميول شخصية نحوها.

وبالإضافة إلى أنواع معرفة القراءة والكتابة التقليدية التي عرضه مشروع «وليامز»، فنحن نهتم جدًّا بما يسميه «جاليجو» و«هولنجويرث» Gallego and

Hollingsworth (٢٠٠٠م) معرفة القراءة والكتابة المجتمعية، وهي أساليب المعرفة والتواصل التي ترتبط بعضوية ثقافات وجماعات معينة، مثل الحديث بلهجة أو المشاركة في طقوس دينية متعارف عليها؛ ومعرفة القراءة والكتابة الشخصية، وهي أساليب المعرفة والتواصل التي يتبناها الأفراد ويتوافقون معها بناء على حاجاتهم وأساليبهم الفردية، مثل أساليبهم المفضلة في الاستذكار أو طرقهم المفضلة في اختيار ما يحبون قراءته.

وقد تعلمنا في السنوات القليلة الماضية القدر الكبير عن كلا النوعين من معرفة القراءة والكتابة من الباحثين الذين تخطوا مبنى المدرسة ليدرسوا كيف يقرأ الصغار، وكيف يكتبون، وكيف يتواصلون من خلال عضويتهم في دور العبادة (نوبل knobel، ٢٠٠١م) والتجمعات الشبابية (موج Moje، ٢٠٠٠م)، والمنظمات المجتمعية، (بلاكبيرن Blackburn، ٢٠٠٣م)، وعلى الشبكة العنكبوتية (شاندلر ألكوت وماهار Chandler- Olcott& Mahar، ٢٠٠٣م). وتكشف مثل تلك الدراسات كيف أن الطلاب الذين كانوا يحاولون بصعوبة تعلم القراءة والكتابة في مدارسهم غالبا ما يشتركون في مواقف اجتماعية، خارج المدرسة، مرتبطة بممارسة نوع من القراءة المعقدة وغير البسيطة والتي تحتاج إلى مهارات لا تختلف كثيرًا عن المهارات المطلوبة للنجاح المدرسي (بروك Broke، ٢٠٠٢م). وهذا التناقض بين مركز هؤلاء الطلاب في حجرة الدراسة وما يمكنهم ممارسته خارج المدرسة يجعل المدرسة غير ذات معنى بالنسبة لهم، وبعضهم قد يقلع عن الذهاب إلى المدرسة بسبب الإحباط، و/ أو حماية الذات. وبالتالي فنحن نرى أن تفضيل تعلم معرفة القراءة والكتابة في المدرسة على الأنواع الأخرى يكون مقيدًا، وقد يوازي في خطورته تفضيل تعريف التوحد من خلال النموذج الطبي الذي سبق أن انتقدناه في الفصل الأول.

كل معارف القراءة والكتابة اجتماعية

تؤكد الحكمة الشعبية في ثقافتنا عن تعلم القراءة والكتابة الصور الفردية للقراءة والكتابة مثل الكاتب الروائي المنعزل عن العالم (عادة ما يكاد يموت من الجوع)

مثل دودة الكتب يرفض النشاط الجسدي ومقابلة أصدقائه خارج المنزل في يوم مشمس. وهذه النمطية يزداد تأكيدها في الأوساط المدرسية في الإنتاج المستقل وتفسير النصوص المكتوبة. مثلًا، الاستعارة من عمل آخر دون الإشارة إلى المصدر، يعتبر أحد الأمور الخطيرة للكرامة الأكاديمية في معظم الجامعات. ولكن كما يعرف كل من حاول تدريس الطلاب كيف يستعيروا من كتّاب آخرين وكيف يذكروا في النصوص التي يكتبوها أسماء هؤلاء الكتاب، تجعل هذه القضية مطموسة المعالم في الممارسة العملية.

والنظرية الاجتماعية الثقافية التي نتبناها تساعدنا أن نرى هذه القضايا معقدة جدًّا. ومن خلال وجهة النظر هذه، فإن تعلم القراءة والكتابة باختلاف أنواعها تُكتسب عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بما في ذلك التفاعل مع «من نستمد منهم النصيحة البعيدين عنا»، وهو مصطلح تستخدمه «فيرا جون ستاينر» Vera John – Steiner (١٩٨٧م) من المؤلفين الذين يتعلم منهم القراء. ويواصل هؤلاء المنظرون حديثهم قائلين: إن ما يعتبر تعلم للقراءة والكتابة في صف ما في وقت ما تشكله الثقافة المحلية وكذلك المؤسسات الاجتماعية، وتدرّج المكانة الاجتماعية والمعايير الثقافية (لويس Lewis، ٢٠٠١م). لذلك من الصعب من هذا المنظور أن تحدد كل المؤثرات على إنتاج نص مكتوب، بغض النظر عما إذا كان هذا النص أُنتجه فرد راشد ليس لديه إعاقات ظاهرة أو طفل ذو توحد يحتاج إلى مساعدة من شريك ليطبعه له.

ويمكنك أن تأخذ هذا الكتاب كمثال، بالإضافة إلى الطبيعة الاجتماعية الواضحة للمشاركة في التأليف (إحدانا كتبت النسخة الأولى لكل فصل قبل أن ترسله إلكترونيًّا للأخرى لوضع الإضافات، والمراجعات، وما يمكن الاستغناء عنه)، العديد من جوانب النص الأخرى لها طابع العمليات الاجتماعية: النغمة السائدة في الكتاب استعرناها من الجلسات الخاصة بالتدريب المهني كنا قد حضرناها أثناء عملنا في التدريس من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر والتي شعرنا أنها كانت ناجحة؛ معتقداتنا عن تعلم القراءة والكتابة، ونظرتنا إلى الإعاقة على أنها

قدرة بتوافر بعض الشروط، وموضوع التعليم الشامل كنا نناقشه مع الزملاء والزميلات أثناء وجبات الغداء، أو بالبريد الإلكتروني أو في المؤتمرات، وإحساسنا عن كيفية تنظيم الكتاب انبثق بعد قراءة عدد من الكتب، وكنا نمزح في النهاية ونحن لا نعرف أين انتهت أفكار «بولا» وأين بدأت أفكار «كيلى». حقيقة، قد يجادل أحد المنظرين الذين نُعجب بهم قائلًا: إنه لا يوجد أفكار جديدة في هذا النص ـــ وأن الكتابة هي خليط من أفكار كانت موجودة من قبل وأشكال مولّدة منها، وليست شيئًا جديدًا تمامًا (جماعة لندن الجديدة، ١٩٩٦م)، وأن هذا عمل مستحدث ومهم، وليس شيئًا نأسف له. وقد أشار «ميخائيل بختن» Mikhail Bakhtin، وهو كاتب مشهور في النظريات الاجتماعية في معرفة القراءة والكتابة:

الكلمة في اللغة نصفها ينتمي لشخص آخر. وتصبح كلمتي عندما أضفي عليها نواياي، ولهجتي وعندما أجعلها تناسب هدفي منها وأوائمها لمقصدي التعبيري. وقبل تلك التهيئة، فإن الكلمة لا توجد في لغة محايدة وغير شخصية وهي على أية حال ليست خارج القاموس حيث يحصل المتكلم على كلماته! لكنها توجد في أفواه الناس الآخرين وفي أماكنهم المحسوسة، تخدم نوايا الناس الآخرين: ومن هناك على الفرد أن يأخذ الكلمة، ويجعلها لنفسه. (١٩٨١م، ص ٢٩٣ ـ ٢٩٤).

وبالإضافة إلى تعلمها من خلال التفاعل الاجتماعي، معارف القراءة والكتابة تستخدم كأدوات للاتصال والتواصل وبناء الجماعات. ويمكن أن تجد هذه الأمثلة الغنية لأنواع المعارف الاجتماعية في الأنثروبولوجيا الوصفية التنشئة المثقفة Growing up Literate(١٩٨٨م) التي كتبها «ديني تالر» Denny Taylor و«كاثرين دورثي – جينز» Catherine Dorsey-Gaines، وقد تابع المؤلفون أربع عائلات في بيئة مدنية فقيرة ودرسوا آراءهم ووجهات نظرهم في القراءة وفي استخداماتها، وفي الكتابة، وفي الكلام والاستماع. ووجد هؤلاء الباحثون أن الآباء من الأحياء التي أدت بالمدرسين أن يطلقوا إمكاناتهم وأن يساندوا تعليم أطفالهم كانوا ليس فقط قادرين على أن يؤثروا ويساندوا أطفالهم عندما كانوا يتعلمون القراءة في المدرسة

ولكنهم كانوا قادرين أيضًا على تبني ومحاكاة مهارات مهمة لتعلم القراءة ومرتبطة بالحياة في بيئة فقيرة، فمثلًا كان على الآباء أن يتقنوا أنواعًا من معارف القراءة مثل الخوض في سياسات وقوانين وشفرات الوكالات الاجتماعية لكي يحددوا مواقع الخدمات ويمكنهم السعي والحصول عليها هم وعائلاتهم.

والأكثر من ذلك، رغم أن كان الطلاب الصغار في الدراسة غالبًا ما يسميهم مدرسوهم «متعلمين يجدون صعوبة في تعلم القراءة»، إلا أن المعلومات عن هؤلاء الطلاب خارج المدرسة كشفت عن أن هؤلاء الطلاب كانوا يكتسبون مهارات مهمة لتعلم القراءة. مثلًا، شجعت العائلات تعلم القراءة من خلال القراءة الاجتماعية التاريخية، والتي عرّفها «تايلر» و«دورسي جينز» Dorsey-Gaines & Taylor «قراءة لاستطلاع الإنية الشخصية للفرد والأحوال الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لحياة الفرد اليومية» (١٩٨٨م، ص. ١٧٣) وتضمنت النصوص التي استخدموها لهذا الغرض مجلة إيبوني Ebony، والكتاب السنوي للمدرسة الذي يقرؤه أفراد الأسرة ويعيدون قراءته، وكتابات بواسطة أفراد الأسرة أو الأصدقاء ومقتطفات من الجرائد خاصة بالعائلة أو الحي. وقد كتبت أم أجزاءً من قصة حياتها لتشارك بها ابنتها، وبذا فقد استحدثوا نصًّا أدى إلى تواجدهم معًا مشاركين في نشاط واحد وأنتج ذلك تسجيلًا تاريخيًّا للحياة العائلية.

ومثال آخر لمعرفة القراءة والكتابة الاجتماعية تُصوره «ديان باركر» Diane Parker في كتابها «جامي»: قصة في تعلم القراءة والكتابة Jamie: A Literacy Story. Jamie بنت صغيرة ذات إعاقة جسمية مرتبطة بضمور العضلات، جاءت في صف «باركر» وكانت السبب الرئيس في أن أدت «بباركر» أن تغير من أسلوب تدريسها وأن تفهم تعلم القراءة والكتابة بأساليب جديدة. وكانت «باركر» ترى أن الأسلوب الكلي في تدريس القراءة والذي يتمركز حول الطالب يساعد «جامي» في تعلمها عن حياتها، قدراتها واحتياجاتها وكذلك في اكتسابها لعلاقات مع الطلاب الآخرين ومدرّستها. وعند نقطة معينة في القصة، تغيرت «جامي» من تابعة إلى

قائدة حيث إنها قامت بدور المديرة لأداء غير رسمي للسباحة (ليوني Lionni ، ١٩٦٣م)، وهو كتاب شعبي مصور للأطفال. ووفقًا «لباركر».

وبالتدريج أخذت «جامي» Jamie أدوار المذيعة والمديرة والممثلة. ودعت طلاب وطالبات صفها أن يشاهدوها عندما تكون مستعدة، وأعلنت في الوقت المناسب، ودفعت بالسمكة الكبيرة عندما حان الوقت لكي تأكل السمكة الصغيرة، وتظاهرت بأنها «تعوم» في كرسيها. أنا لم أصدق أن هذا القائد الواثق من نفسه هو نفس هذه البنت الهادئة والتي قابلتها منذ أشهر قليلة! وقد أدت بها قراءة الأدب أن تتخطى حتى نفسها. (١٩٩٧م، ص. ٢٢).

وبسبب خبراتها في هذا الصف، وثّقت «جامي» Jamie علاقتها بأسرتها، وتتذكر «باركر» كيف كانت معجبة بنمو مهارات تلميذتها في القراءة، وكانت أيضًا متأثرة أكثر بالتفاعلات بين «جامي» ووالديها حول ما كتبته في جلسة عائلية لتعلم القراءة والكتابة. وقد كتبت أم «جامي»، «لوري» عن هذا التفاعل الثري مع التركيز على كتاب عن الطلاق:

تعلم «جامي» [أن بعض أقاربنا وأصدقاء الأسرة مطلقين..... وعندما سُئلت «جامي» عن شعورها إذا ما انفصل والديها بالطلاق، قالت: «لقد كدتم تفعلون ذلك، هل تتذكرون؟» تحدثنا عن الموقف وكان عليَّ أن أشرح أن الأزواج يتجادلون من وقت لآخر لكن هذا لا يعني أنهما يريدان الطلاق. كانت في حوالى السنة الثالثة من عمرها حينئذ وتذكرت جدالًا حدث بين والديها. هذا شيء مدهش! (١٩٩٧م، ص. ٤٧).

وعند نهاية السنة الدراسية، شرحت «لوري» أم «جامي» كم كان لجريدة العائلة لتعلم القراءة الأثر البالغ في إثراء حياتهم العائلية وكيف كان الوالدين يرون «جامي» تنمو وهي تكتسب القدرة بأساليب لم تخطر لهم على بال. ثم نذرت «لوري» بعد ذلك أن تحتفظ بالأوراق المكتوبة باعتبارها «تذكار»؛ لأن هذه الوثائق تعكس ذكريات وتشير إلى إنجازات خاصة. منتجات ملموسة كتلك تجعل من

السهل أن نرى الطابع الاجتماعي لعمليات معرفة القراءة والكتابة والتي بغير هذا الأسلوب من الممكن ألا تُرى.

كل معارف القراءة والكتابة وظيفية

عندما كان لدينا نية كتابة هذا الكتاب، أوحى العديد من المراجعات للتخطيط المبدئي للمشروع أن علينا أن نعير انتباهًا أكثر للطابع الوظيفي لمعرفة القراءة والكتابة ـ وهو مصطلح عادة ما يستخدم للإشارة إلى مستوى للقراءة والكتابة التي تُمكّن الناس من التصرف بكفاءة في المواقف الاجتماعية والمرتبطة بالبحث عن عمل. في كتابهم، تدريس الطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة، يلخص «هامل وإفيرنجتن» Hamill & Everington بعض خصائص المنهج الوظيفي:

جانب [واحد] من جوانب المنهج الوظيفي هو عدم التأكيد على الأكاديميات (ويفر وآدمزو لاندرز وفريبرجر Weaver, Adams ,Landers,& Fryberger، ١٩٩٨م). وتؤكد الكثير من المناهج الوظيفية على التقليل من تدريس الأكاديميات عندما يدخل الطلاب إلى السنوات المتوسطة والثانوية (كوكسكا وبرولن Kokaska &Brolin، ١٩٨٥م). وعندما نشرع في تدريس الأكاديميات، يستخدم «أسلوب أكاديمي وظيفي». وهذا يمثل بُعد عن معايير المناهج الأكاديمية ويؤكد فقط مناهج «الحياة اليومية» (كلارك Clark، ١٩٩٤م). مثلًا، هذا التوجه يتضمن تدريس فقط تلك المفردات والكلمات التي تعتبر أساسية للقراءة (علامة تشير إلى دورة المياه أو الخطر) أو أقل قدر من المهارات الرياضية الضرورية للحياة. (٢٠٠٢م، ص. ٩).

رغم أننا نشجع الاستخدامات العملية لتعلم القراءة والكتابة ونقدم بعض الاقتراحات في هذا الكتاب في كيفية تدريسها، إلا أننا نرى أن المنهج الضيق الذي جاء وصفه في الفقرة السابقة يتناسب مع هؤلاء الطلاب ذوي الإعاقات. ورغم أن هذه الطريقة لمساندة المتعلمين قد كثر ذكرها في التراث في الثمانينات وكان يُنظر إليها حينئذ نظرة تقدمية، إلا أن التغيير الذي حدث في التقنية وازدياد الفهم للإعاقة والتقدم في معززات التواصل وحتى الاستبصارات الناتجة عن التعاون بين مدرسي

فصول التعليم العام ومدرسي الفصول الخاصة قد أدت إلى مجموعة من أحسن الممارسات والتي تطلب من المعلمين أن يقدموا المناهج الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات مع الأخذ في الاعتبار قيود المنهج الوظيفي بالصورة التي طُبق بها (جورجنسن Jorgensen، ١٩٩٨م؛ كلوث وستروت وبكلن Kluth، Straut& Biklen، ٢٠٠٣م؛ بوجاش وورجرPugach & Warger، ٢٠٠١م).

وتعطينا نظرية الصور المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة «أكثر من غيرها، أسلوبًا رئيسًا يمكننا أن نعتمد عليه ونجعله إطارًا لرفضنا للمدركات الضيقة للمعرفة الوظيفية للقراءة والكتابة، لأن من منظور اجتماعي ثقافي، كل أنواع معرفة القراءة والكتابة وظيفية. ولأن من وجهة النظر هذه، فإن القراءة والكتابة والتحدث دائمًا ما يعنون إكمال عمل ما لأغراض بعينها في مجتمعات معينة (جي Gee، ١٩٩٦م)، وهذه الأهداف تختلف، بالطبع ـ فالناس لا يقرءون رواية إذا كانوا أعضاء في منتدى للكتاب لنفس الأسباب التي يقرءون لها التعليمات في مرشد آلة تصوير قد اشتروها حديثًا ـ لكن كلاهما مهم في حد ذاته.

تدريس معرفة القراءة والكتابة التي تتعامل فقط مع مهارات الحياة العملية، تمد الطلاب بأنواع معينة من الأدوات التي يمكنهم استخدامها في حياتهم، وبالتالي، تفتح العضوية في جماعات معينة تستخدم هذه الأدوات، والتركيز على هذه الأنواع من معرفة القراءة والكتابة، تحد من حصول الطلاب على أدوات أخرى وتمنعهم من عضوية جماعات أخرى، وكثيرًا ما يؤدي التركيز على الطابع الوظيفي لمعرفة القراءة والكتابة في المدارس إلى رفض المدرسين لممارسات الصف الدراسي التي تفيد ليس فقط في تواصل الطلاب مع بعضهم البعض ولكن تساعدهم أيضًا في اكتساب قدرات أخرى، وخاصة تلك المرتبطة بالتواصل والتفاعل الاجتماعي. وليس من غير المعتاد، مثلًا، أن ترى طلابًا، وخاصة هؤلاء من ذوي الإعاقات الواضحة، قد استبعدوا من جدولهم الدراسي الأنشطة الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة في فصول التعليم العام لكي يعملوا على وصفات في القراءة أو يستخدموا الكروت، وهذا

التأكيد على التعلم المنعزل غالبًا ما يفشل في تشجيع الطلاب على أن ينموا من مهاراتهم في معرفة القراءة والكتابة ــ حتى تلك المرتبطة بما يُسمَّى المعرفة الوظيفية للقراءة والكتابة! ـ وهي بالتأكيد ستقلل من فرص إتقان الطلاب لأشكال من معرفة القراءة والكتابة المرتبطة بأهداف جمالية أو تعبيرية.

وقد يجادل البعض أن الطلاب ذوي الإعاقات الواضحة قد لا يحتاجون إلى هذه الأنواع من معرفة القراءة والكتابة في مستقبل حياتهم، ولكن التزامنا بمبدأ افتراض القدرة يجعلنا نشك في افتراضنا هذا، وخاصة في ضوء ما لدينا من قصص (بلاكمان Blackman،١٩٩٩م؛ مارتن Martin، ١٩٩٤م Mukhopadhyay مخوبدهياي؛ ٢٠٠٠م؛ سيلين Sellin، ١٩٩٥م) عن أناس ذوي توحد الذين تعلموا القراءة والكتابة بعد أن ظن من حولهم أنهم لا يستطيعون تحقيق ذلك.

وأكثر من ذلك، من خبرتنا أن الطلاب ذوي التوحد غالبًا ما يحتاجون إلى منهج دراسي دقيق وحيوي يشجعهم على تركيز انتباههم، وقد قالت «سو روبين» Sue Rubin: إنها تتقن التعلم عندما تنخرط تمامًا في مهام تتحداها باستخدام مواد ثرية. فإذا كان الصف غير منظم أو إذا انخفضت توقعات مدرسيها عنها، قد تطفوا مشكلاتها السلوكية إلى السطح، وليس هذا بترتيب منها عن عمد، ولكن الافتقار إلى انشغال فكرها بشيء يسمح للسلوك غير المقصود بما في ذلك الترديدية أن تظهر.

وهذا يشبه ما وصفه «برجر سيلين» Birger Sellin، الرجل الألماني الذي لا يستطيع التواصل إلا عن طريق أداة مساعدة، ومثله مثل «روبين» Rubin، كان الآخرون ينظرون إلى «سيلين» على أنه غير قادر على الاستفادة من تعليم أكاديمي، وهو افتراض عرضه في قصيدة يناقش فيها احتياجه إلى استثارة ذهنية:

أنا لا أجد طريقًا خارج هذه الدائرة.

والحل هو مناقشة ذهنية في العائلة.

مثلما حدث في الأيام القليلة الماضية.

التي أفادتني.

عليَّ أن أفكر فيها بعد مرورها وهذا يجلب لي الهدوء.....

لكني لا أستطيع مساعدة نفسي.

أنا دائمًا أدخل في هذا النمط، نمط اللاتفكير.

أنا مغفل كغيري من المغفلين (١٩٩٥م، ص.٢٠٥).

ويتحدى «روبين» و«سالين» الأفكار التقليدية في المعرفة الوظيفية لتعلم القراءة والكتابة بأن يطلبوا منا أن نعتبر الاشتراك الذهني للمتعلمين ضروري مثل شعور المتعلم بالراحة، وبانضباط حواسه، والأداء الجيد.

ووجد آخرون أن نوع تعلم القراءة والكتابة الذي كان له الأثر الأكبر على حياتهم كانت تلك التي ساعدتهم على حل المشكلات أو تحصيل معارف عن موضوعات يحبونها. رجل نعرفه كان يخاف من الهالووين لدرجة أنه كان لا يستطيع أن يمر عليه شهر أكتوبر دون إرشاد نفسي واهتمام من والديه. لكن عندما بدأت أخته تقرأ له كتب لمساعدة الذات، تغيرت حياته تمامًا وبدأ في تطبيق إستراتيجيات تعلَّمها من الكتب، وبعد هذه الحادثة، طلبت أمه من مدرسيه أن يزيدوا من اهتمامهم بمقرر معرفة القراءة والكتابة، قائلة، «يحتاج كِرت Curt أن يتعلم عن أشياء أكثر من التسوق في محل البقالة. يجيد التصرف، هو يحتاج أن يقرأ كل شيء ـ أدب، كتب هزلية، علوم، كل ما يخطر على بالك. إنه عالَم كبير» (م. هيجن M. Heggen، اتصال شخصي، ٢٠ يونيو، ٢٠٠٦م).

أفكار ختامية

حقيقة إنه عالم كبير، وكل أنواع معرفة القراءة والكتابة من بين أكثر الأدوات أهمية يجدها الأفراد رهن إشارتهم لكي يفهموها ويتصرفوا بها، إذا كنا قد أتقنا عملنا في هذا الفصل، فمن الواضح أننا لا نرى معرفة القراءة والكتابة «كشيء» مفرد وثابت يمكن تحديدها وتقييمها أو نقلها إلى الآخرين، ولا نراها كمجموعة جامدة من مهارات دنيا على الفرد أن يتقنها في تسلسل، الواحدة بعد الأخرى. بدلًا من ذلك، نحن نأمل أن تُفهم معرفة القراءة والكتابة على أنها ذات أوجه متعددة

وأنها لصيقة الصلة بالتفكير، والتفاعل والتواصل وبخاصة في سياق اجتماعي، لأغراض معينة، ونحن نأمل أيضًا أن ما شرحناه عن التزامنا بأطر مثل افتراض الكفاءة والأنواع المتعددة لمعرفة القراءة والكتابة توضح أن علينا أن ننظر إلى كل الطلاب ذوي التوحد على أنهم قادرون على تعلم القراءة والكتابة.

ورغم أننا نشعر بعمق أن الأساليب التقليدية لفهم ـ وبالتالي للتدريس، والتقييم والبحث ـ معرفة القراءة والكتابة قد أضرت بالطلاب ذوي طيف التوحد، ونعتقد أيضًا أن الفهم الجديد والمتسع يمكن أن يطوّر الممارسات في الصف الدراسي، وإذا فهم المدرسون أن كل أنواع معرفة القراءة والكتابة ذات قيمة، اجتماعية ووظيفية، فسيمكن للمتعلمين أن يحصلوا على قدر أكبر من المناهج الأكاديمية، وتعليم يتحدى قدراتهم، وبيئة تناسب التعليم الشامل ـ وكل هذه الحالات التي نشعر بها ستساعد الطلاب على أن يراهم الآخرون، وأن يروا أنفسهم بأحسن الطرق وأكثرها كفاءة.

وفي هذا العالم الذي نتخيله لا يحتاج «ميكل وارد» Michail Ward أن يكتب إلى شخصية مرموقة مثل «هيلاري كلنتون» لإقناعها بكفاءته الثقافية أو أن نجادل أن توقعات المجتمع يجب أن تكون أعلى بالنسبة للأفراد الذين يحملون نفس التشخيص، وهذه التوقعات يجب أن توجد: واضعو السياسات وقادة المجتمع سوف يتعرفون على إمكانات الطلاب لاستخدام أساليب قوية لمعرفة القراءة والكتابة ـ وليس فقط تلك التي تُقاس بالاختبارات المقننة ـ ليرتقوا بحياتهم وحياة الآخرين، وسيرى المدرسون دورهم في إنماء معرفة القراءة والكتابة لدى الطلاب كمسألة تحدي، بكل تأكيد، ولكنها ستكون مجزية أيضًا، وسنناقش في الفصل التالي إستراتيجيات معينة لإنشاء والإبقاء على الفصول الدراسية الشاملة التي تجمع بين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب العاديين وسوف تجعل هذه الرؤى حقيقة.