الفصل الثالث

الارتقاء بتطوير تعلم القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة

يأتي الاحترام مع الحب والفهم لقدرات كل طفل والرغبة في التدريس؛ لذلك على المدرسين أن يرغبوا في تدريس كل واحد. وعليهم أن يوقنوا أن أحلامهم ليست أحلامنا. اسألونا ماذا نحتاج كي نصبح شخصًا مستقلًّا في مستقبل حياتنا. درّسوا مهارات جيدة بأسلوب محترم. والمحادثة معي ستدلك ما إذا كنت سعيدا. (بيرك Burke، ٢٠٠٥م، ص. ٢٥٠).

«جامي بيرك» Jamie Burke، كان وقتها صبيًّا ذا توحد في الثالثة عشرة من عمره، وقد قال هذه الكلمات عندما طُلب منه أن يتكلم إلى صف من صفوف الجامعة عن بيئته المدرسية المثالية، وبالإضافة إلى مشاركته استبصارات مثل هذه مع مدرسي المستقبل، فإن إنجازات «جامي» Jamie على مدى السنوات القليلة الماضية تتضمن كتابة وحكاية فيلم تسجيلي (٢٠٠٢م)، والتخرج من المدرسة الثانوية، والعمل كضيف متحدث في العديد من المؤتمرات الأكاديمية، ومقابلة عضو الكونجرس لولاية نيويورك «شك شومر» Chuck Schumer بشأن إصدار قانون من الكونجرس يركز على التوحد، ثم قبوله كطالب في جامعة

سيراكوس Syracuse. وكل من هذه الإنجازات تطلّبت من «جامي» Jamie أن يستخدم معرفته بالقراءة والكتابة بأساليب ناضجة، وخاصة أن كلامه كان من الصعب الاعتماد عليه وكان ترديديٌّ حتى عهد قريب، عندما بدأ في قراءة تواصله المطبوع ووجد أن هذا الأسلوب ساعده أن يتعلم تنمية تحكمه في لغته الشفهية.

هذه الأمثلة تُظهر «جامي» Jamie على أنه شخص غير عادي ـ ذكي ومنمق، وعميق التفكير، وما يلفت النظر في قصته بالنسبة لنا أن مواهبه كانت قد نمت بسبب مجهودات، على مدى مدة خمسة عشر عامًا، فريق من المربين ـ بما في ذلك المدرسين وأخصائيي النطق والكلام والمعالجين المهنيين ووالديه ـ يؤمنون بالتعليم الشامل أو المدمج. وقد بدأ حياته المدرسية في مدرسة حضانة معروفة بخدماتها لمدى واسع من فئات الطلاب، بما في ذلك هؤلاء من ذوي الإعاقات الشديدة، في بيئة للتعليم الشامل. وعندما تحول إلى النظام المدرسي العام، كان عضوًا في صفوف التعليم العام من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر، وخلال كل هذه الفترة فقد شارك في المنهج الأكاديمي بمساندة مصمّمة تصميمًا دقيقًا، ووفقًا لوالدته، كان للنظام المدرسي المتبني للتعليم الشامل أثرًا بالغًا في نجاح ابنها الأكاديمي بوجه عام وفي انطلاق قدرته على الكلام بالتحديد، وعندما سألها أحد الباحثين لكي تعلق على نموه:

أعتقد أن وجوده في صف حيث كل واحد فيه يقرأ ويتكلم، وأظن أن استخدام التقنية في الصف ورؤية المطبوعات المرئية الكبيرة..... أنا أفكر أيضًا، وربما دوافعه أن يكون مثل الطلاب الآخرين، وكان هذا أكبر دافع له. (برودريك وكاسا ـ هندركسن Broderick & Kasa- Hendrickson، ٢٠٠١م، ص. ٢٢)

من الواضح أن التعليم الشامل أو المدمج ينطوي على إمكانية لتنمية معرفة القراءة والكتابة عند مستويات أعلى، من بين أهداف أخرى، للطلاب ذوي التوحد، وهذا لم يحدث «لجامي» عن طريق الصدفة ـ وما كان لهذا أيضًا أن يحدث من قبيل الصدفة لغيره من أمثاله، ولكن أعضاء فريقه، وبخاصة مدرّسيه، كان عليهم أن يلتزموا بعدد من المبادئ الخاصة بتدريس القراءة والكتابة للطلاب الذين

لديهم احتياجات تعلّمية متنوعة، ثم يقوموا بتنفيذها، وبالتالي فإن الهدف من هذا الفصل هو أن نعرض هذه المبادئ المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة وكذلك نعطي أمثلة ملموسة عن كيفية تطبيقها في الفصول الدراسية التي تضم طلابًا من ذوي التوحد. أولًا، نناقش التعريف الذي سنهتدي به للتعليم الشامل لكي تعرف ما نعنيه وما لا نعنيه بهذه العبارة.

بالنسبة لنا التعليم الشامل يختص بأكثر من الوسط الدراسي الذي يوضع به الطالب لتلقي تعليمه، لكنه هو أسلوب للتفكير الذي يتخلل كل جوانب التدريس والتعلم. في كتاب سابق، جادلت «بولا» أن، «كل مدرسة تتبنى فكرة التعليم الشامل سيكون لها شكل مختلف وسيكون الإحساس بها مختلفًا أيضًا» (٢٠٠٣م، ص. ٢٤)، والمكونات الآتية هي مكونات أساسية:

- قيادة ملتزمة: الإداريون رؤاهم واضحة، وينشئون دعمًا لها، ويوفرون مصادر ومؤازرة حتى يمكنهم تحقيقها.
- حجرات دراسية ديمقراطية: يرى المدرسون والطلاب أنفسهم كشركاء متعاونون.
- مدرسون متأملون: استعلام منتظم من جانب المعلمين ودافع للنقد الذاتي.
- ثقافة مدرسية داعمة: بيئة تعليمية آمنة، وإيجابية ومشجعة للتحصيل العالي لجميع الطلاب.
- منهج جذاب مرتبط بواقع الطلاب: أنشطة التدريس والتعلم تعكس وتُستمد من المدى الواسع لميول الطلاب ومواهبهم.
- مواد تعليمية مستجيبة وذات حساسية: يوفر المعلمون دعمًا يتناسب مع الحاجة إليه ويقيمونه على تقييمهم المتواصل للحاجات الفردية للمتعلمين.

في فصل عن الأصول الفلسفية لمدارس التعليم الشامل الثانوية، ردد «فشر وساكس وجورجنسن» Fisher,Sax, & Jorgensen (١٩٩٨م) العديد من هذه الأفكار، بما في ذلك أهمية القيادة والرؤى الإدارية، ولكنهم أيضًا تحدثوا عن التنظيم المدرسي بصفة أكثر خصوصية. ووفقًا لهؤلاء المؤلفين، أن المدارس ذات الالتزام

بالدمج أو التعليم الشامل تزيل المسارات وتراعي التنوع بقدر الإمكان في تقسيم الطلاب إلى مجموعات؛ وتصمم التدريس للطلاب ذوي الإعاقات في سياق التعليم العام، وتستخدم الوقت بأسلوب مبتكر من خلال أسلوب متجدد للجدول المدرسي؛ وتثير قضايا مرتبطة بالعدل الاجتماعي، بما في ذلك التركيز على الإعاقة، وذلك من خلال المنهج؛ وتؤكد على مشاركة معلمي التعليم العام والتعليم الخاص لمسئولية تعليم كل الطلاب، بما فيهم هؤلاء من ذوي الإعاقات. ورغم أن «بولا» Paula و«فشر» وزملاءه لم يشيروا صراحة إلى تعليم معرفة القراءة والكتابة، إلا أنهم يقدمون مراجعة مفيدة لعملنا كمعلمين للأساس الفلسفي المتسع للدمج أو التعليم الشامل. والآن نتحول إلى لب هذا الفصل ـ مناقشة المبادئ التي نعتقد أنها ستوجه الممارسات الخاصة بتدريس معرفة القراءة والكتابة في ظل التعليم الشامل، بعد التزامنا ومعتقداتنا عن التوحد ومعرفة القراءة والكتابة التي شاركنا بها في الفصلين الأول والثاني.

مبادئ الارتقاء بتعلم القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة

قد يرغب قراؤنا في معرفة أن نسخة سابقة من هذا الجزء من هذا الفصل كانت تحمل عنوان «تطوير عادات الذهن لتلقي تعليم معرفة القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة»؛ لأننا نعتقد بشدة أن نظام المعلم العقائدي ـ وحتى بتحديد أكثر، اتجاه المعلم نحو طلابه أو طلابها ـ هو مؤشر قوي للنجاح في صفوف التعليم الشامل، وقد راجعنا هذا الفصل، وهذا الجزء من الفصل حيث إننا أردنا أن نؤكد الارتباط بين العادات الذهنية للمعلمين وما يفعلوه. لكننا ما زلنا نظن أنه من المهم الأخذ في الاعتبار كيف أن ما يعتقده المدرس وعاداته الذهنية تشكل ممارسته للتدريس والمخرجات التي يحصلها طلابه.

ولهذا الغرض، يدور ما تبقى من هذا الفصل حول سبع مبادئ للارتقاء بتدريس معرفة القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة والتي نعتبرها كأساس لكل المقترحات التي نقدمها في الفصول التي تأتي بعد ذلك والمرتبطة بالتدريس، وهذه المبادئ هي كالآتي:

١- ضع توقعات مرتفعة.
٢- وفر نماذج للسلوك المثقف.
٣- أعطِ الفرصة للطلاب للتعبير عن وجهات نظرهم.
٤- شجّع التنوع كمصدر إيجابي.
٥- تبنى أساليب مرنة في التدريس.
٦- استخدم إستراتيجيات مرنة لتقسيم الطلاب إلى مجموعات.
٧- مايز في تدريسك (لكل طالب أسلوب معرفي مميز).

في الصفحات التالية، نناقش كل من هذه المبادئ على التوالي، شارحين لماذا نرى كلًّا منها أساسيًّا لجذب وتحصيل كل المتعلمين للقراءة والكتابة؟، ولكن بصفة خاصة لذوي طيف التوحد. ولكل مبدأ، نناقش الأساس البحثي الذي يدعمه، ثم نورد أمثلة عن كيف يمكن أن يُرى في الممارسة.

ضع توقعات مرتفعة

اعتبرت توقعات المدرس المرتفعة عاملًا أساسيًّا في تحصيل الطالب بوجه عام (بروفي وإفرتسن Brophy & Evertson، ١٩٨١م؛ فلدمان وثيز Feldman & Theiss، ١٩٨٢م؛ جادي Gaddy ١٩٨٨م) لكن أعمال أكثر حداثة قللت من أهميته عند تدريس معرفة القراءة والكتابة (ألنجتن وجونستن Alingtopn & Johnston، ٢٠٠٢م؛ أي Au، ٢٠٠٠م؛ لادسون – بلنجز Ladson – Billings، ١٩٩٤م؛ رتشاردز ومورسRichards & Morse، ٢٠٠٢م). مثلًا، في دراسة لمعلمي المستوى الرابع في ثلاث ولايات أمريكية، وجد فريق من الباحثين بقيادة «ألنجتن» و«جونستن» Alingtopn & Johnston (٢٠٠٢م) أن افتراض أن كل الطلاب لديهم إمكانية تعلم القراءة والكتابة من بين المعتقدات الرئيسة لدى المعلمين المشتركين في الدراسة، بما فيهم هؤلاء الذين قاموا بالتدريس في الصفوف المدمجة، وفي مراجعة حديثة للبحوث، يجادل «جوري ولاركن» Gurry & Larkin (٢٠٠٥م) أن نجاح المتعلمين للقراءة والكتابة من ذوي الصعوبات النمائية يعتمد على رؤية مدرسيهم لهم على أنهم قادرون على تعلم القراءة بغض النظر عمَّا يقابلهم

من تحديات أو ما سيستغرقونه من وقت، ويشير هذا البحث مع ما لدينا من خبرة شخصية إلى أن العامل الرئيس في البيئات المدمجة التي تهتم بتعليم القراءة والكتابة هو مدرس يعتقد أن كل الطلاب يستطيعون أن يتعلموا ويستخدموا الممارسات التي تؤدي بهذه التوقعات إلى أن تصبح حقيقة.

ومن أحسن الطرق لتحقيق هذا التوقع من وجهة نظرنا هو أن الاستمرار في توجيه أسئلة تستثير الفهم لكل طالب مثل (كلوث وستروت وبكلن , Kluth Straut & Biklen، ٢٠٠٣م، ص.١١):

- تحت أي ظروف يمكن لهذا الطالب أن يزدهر وينجح؟
- ما المواهب والمهارات والقدرات التي لدى هذا الطالب؟
- كيف يمكنني مساعدة هذا الطالب أن يحقق النجاح؟
- كيف يمكنني، وما الذي يمنعني من أن أرى مقدرة هذا الطالب؟
- كيف يتعلم هذا الطالب؟
- ما الأشياء التي يقدّرها هذا الطالب؟
- كيف وماذا يمكنني أن أتعلم من هذا الطالب؟

ونقترح أن تسجل استجاباتك لكل من هذه الأسئلة ثم تستخدم ملاحظاتك هذه في توجيه تدريسك. والتوجه الإيجابي لهذه الأسئلة مهم بوجه خاص عند التخطيط للطلاب ذوي طيف التوحد الذين غالبًا ما يُفهمون ويُوصفون بافتقارهم إلى القدرة على التعلم، وقد تحتاج إلى الاستعانة بأناس آخرين للإجابة عن هذه الأسئلة بدرجة من العمق والتأكد، ولعل أقدر الناس لإعطاء إجابات مفيدة لهذه الأسئلة هم هؤلاء القريبون من الطالب والمعايشون له (مثل: الوالدان أو الأخصائيون الذين عملوا معه أو أصدقائه)، وسيزيد جمع معلومات من مصادر متعددة من فرص الارتفاع بمستوى توقعاتك لنمو هذا الطالب في تعلم القراءة والكتابة بينما تظل قريبًا من واقعه الشخصي.

وتوجد أداة معينة من الممكن استخدامها في جمع معلومات مرتبطة بجوانب القوة في الطالب تُسمَّى مبيان جوانب القوة والإستراتيجيات، وهي من تأليف

«بولا» وزميلتها «ميشيل ديمون- بوروسكي» (كلوث وديمون- بوروسكي Kluth & Dimon-Borowski، ٢٠٠٣م). وتتكون هذه الأداة من قائمتين مرتبطة الواحدة بالأخرى والتي تحتوي على معلومات إيجابية ومفيدة عن المتعلم. وتحتوي إحدى القوائم على نواحي القوة في الطالب وميوله ومواهبه. والقائمة الأخرى تجيب عن السؤال، «ماذا يُفيد هذا الطالب؟» وتحتوي على إستراتيجيات للدافعية والمساندة والتشجيع والمساعدة والتدريس وكيفية فهم المدرس للمتعلم. ويمكن استخدام مبيان جوانب القوة والإستراتيجيات في أي وقت ولأي غرض. وقد استخدمنا المبيان في التخطيط للمنهج وفي اللقاءات الخاصة بوضع الخطة التعليمية الفردية كوسيلة للتواصل بين أعضاء الفريق الذين يساعدون الطالب في التحول من مدرس إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى. انظر شكل (٣-١) لمبيان مستكمل يستخدم كنموذج.

وبمجرد أن تضع توقعات مرتفعة ومناسبة لطالب ما، من المهم أن تفكر في كيف يمكنك أن تساعد هذا الطالب في تحقيق هذه التوقعات في سياق صفك الدراسي. وقد أظهرت الحالات التي درسها «ألنجتون وجونستون» Allington & Johnston (٢٠٠٢م) أن مدرسي القراءة موضوع الدراسة قد تحققت توقعاتهم لطلابهم في سلوكيات محددة من الممكن ملاحظتها مثل:

- أسندوا مسئولية إلى الطلاب أن يقوموا بأحسن ما يمكنهم من عمل، طالبين منهم أحيانًا أن يراجعوا أو أن يقضوا وقتًا أكثر، من ما حددوه مسبقًا، على مهام مرتبطة بالقراءة والكتابة (وفي بعض الحالات، وقتًا أكثر مما يريده الطلاب).
- لم يسمح المدرسون للطلاب أن يتوقفوا عن مواصلة أنشطتهم في القراءة والكتابة على أساس افتقار الطالب إلى الثقة بالنفس.
- قد منعوا الطلاب من التقليل من قدرة أنفسهم أو من قدرة الآخرين.
- وفروا العديد من النماذج والعروض لإظهار كيف يكون العمل ذا قيمة مرتفعة في القراءة والكتابة وما الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لإنتاجه.

عندما يستعرض المدرس بوضوح حماسه أو حماسها لتعلم القراءة والكتابة، غالبًا ما يجد الطلاب هذا الحماس قد انتقل إليهم، جاعلًا من السهل عليهم الانخراط في التعلم، ونظن أن هذا مهم بصفة خاصة لهؤلاء الأفراد الذين منعهم ما التصق بهم من تسميات من أن يراهم الآخرون في الماضي كمثقفين؛ لأن عزلتهم عن مشاركة أنشطة حجرة الدراسة المعهودة حرمتهم من رؤية النماذج المثقفة مثلما أنكرت عليهم فرصًا قيّمة لاستخدام تعلم القراءة والكتابة هم أنفسهم، ويستفيد الطلاب ذوو التوحد والطلاب الآخرون من التفاعلات مع المدرس المغرم بالقراءة والكتابة ومشاركة الأفكار والذي يرغب في نقل حبه لهذه الأشياء إلى الآخرين. من أجل هذا، فنحن ننصحك أن تتحدث بإسهاب إلى الطلاب عن الكتب التي تقرأ وكيف تقرؤها ولأي هدف وكذلك ما تكتب، وأن تستعرض، كلما سنحت الفرصة، لطلابك كيف تتناول المهام الخاصة بالقراءة والكتابة التي تكلفهم بها في الصف، وكذلك كيف تتفاعل مع المعلقات والبريد الإلكتروني والخطابات وكروت المناسبات في حياتك الخاصة خارج المدرسة.

ولكي تتأكد أنك تجذب عددًا لا بأس به من المتعلمين بهذه الاستعراضات، يجب أن تريهم كل الأساليب التي تقرأ وتكتب وتسمع وتتكلم بها وكيف تعبر عن الأفكار، بما في ذلك تلك التي قد تكون قد اعتبرتها سابقًا معروفة ولا تستحق الحديث عنها، مثّل الأساليب التي تستخدمها في المواءمات المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة حتى يمكنك الوصول إلى نص ما أو تتواصل وتشارك الأفكار. والعروض باستخدام (بوربينت) هي إحدى الأشكال التواصلية البديلة، فإذا ما استخدمت هذه العروض في صفك، فقد يرغب الطلاب في معرفة كيفية إنشائها (مثلًا، ما القرارات التي تتخذها للتنظيم، كيف تدمج بها المواد البصرية، كيف تراجع الملفات)، وإذا كنت تستمع إلى الكتب المسجلة على الأقراص المسموعة ـــ مثلًا، أثناء قيادتك لسيارتك أو أثناء أدائك للتمرينات الرياضية في النادي ـ فهذه الممارسات من المفيد مشاركتها مع طلابك، لسببين، أولًا: فهي تشير إلى أن القراءة والكتابة متغلغلة في حياتك اليومية، وثانيًا: أنها تؤكد الفكرة أن الاستماع إلى الكتب هو اختيار آخر يمكن أن يختاره جميع القراء لأسباب مختلفة، وليس فقط أسلوبًا

لمساعدة القراء المتعثرين. وإذا كنت تستخدم معينات على التعلم، فسيستفيد طلابك من أن يسمعوا عن كيف تساعدك هذه الأدوات في تحقيق أهدافك الشخصية. في كل هذه الحالات، ستساعد هذه النماذج

شكل (٣-١) مثال لمبيان نواحي القوة والإستراتيجيات (من http://www.paulakluth.com. يشكر المؤلفون «ميشيل ديمون – بروسكي» لمساعدتها في إنتاج هذا المبيان.)

مبيان نواحي القوة والإستراتيجيات

يمكن أن يستخدم هذا النموذج كمرفق لخطة سلوكية إيجابية أو كأداة للتواصل للفرق التي تقوم بتحويل الطالب من مدرس إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى. الفريق الذي يعمل مع الطالب (مثل، المعلمون أو العائلة أو المعالجون) يجب أن يعملوا سويا لملء هذا النموذج. ومن المستحسن ألا تقل كل قا ئمة عن ٥٠ بندًا.

نواحي القوة عند ميشا Mischa ، المواهب والميول والمهارات

- تعد حتى المائة
- يمكنها قراءة ١٠٠ كلمة
- تحب أن تضع كتبًا على منضدتها
- منمقة و منظمة
- يمكنها أن تصب مشروبها
- تبقي على تنظيم منضدتها
- تحب التدليك على ظهرها
- يمكنها حل مسائل جمع بسيطة
- يمكنها استخدام الحاسب اليدوي
- تحب تحمل المسئولية
- مغرمة بالساعات وخاصة الكبيرة
- يمكنها بدء روتين يومها بدون مساعدة
- تستمتع بالقيام بمهام في الصف
- مُحبة
- تحب المجلات عن الحيوانات
- تعرف الشمال من اليمين
- تعرف كيف تستخدم لاعب الأقراص
- تحب دكسي تشك
- تستطيع قراءة كتاب (كل شيء عن نفسي)
- تحب أن تقود
- نشطة
- تحب أن تسمع الناس يتحدثون مثل دونالد دك
- تحب أن تشاهد أخوتها يلعبون
- تحب أن تعرض صور العائلة على أصدقائها
- تتقدم في فهم ما تقرؤه
- يمكنها أن تعرض على الآخرين كيف تستخدم لاعب الأقراص
- تحب أن تستشف الرسوم وتكتب الأرقام

- يمكنها قراءة كتابين مصورين لأختها
- يمكنها مداومة العمل لـ ١٠ دقائق
- يمنكها لبس حذائها دون مساعدة
- تحب أن تجري في الفناء وأحد يجري وراءها
- تحب تنظيم الأشياء باللون أو الحجم
- تحب اللعب بالتماثيل الصغيرة وتخلق قصصًا طريفة بالشخصيات
- تعرف لعب ٤ ألعاب على الكمبيوتر
- وتعرف الكثير عن الطيور(همنجبيرد)
- تحب أن تغني أغاني شعبية
- ذاكرة قوية، تعرف تواريخ ميلاد كل زميلاتها
- متعاونة
- تحافظ على السلام
- تهتم بالآخرين
- تحب الأفلام عن الحيوانات
- تحب أن تشارك أشيائها
- يمكنها تحضير وجبتها
- مؤدبة جدًا
- شخصية محبوبة
- تبحث عن الحب
- تحب ألعاب الأرقام
- تحمل أرقام مغناطيسية في حجرة الدراسة
- تحب دورا المكتشفة
- واثقة في نفسها

ماذا يفيد مع ميشا Mischa؟ إستراتيجيات فعالة

- تعطيها تشجيع حقيقي وبأسلوب رقيق
- إخبارها عندما تجيد شيئًا ما
- استخدام أسلوب هادئ ورقيق
- تهمس بدلاً من استخدام صوت قاطع
- أعطها العديد من الاختيارات
- السماح لها بالحديث في التليفون إلى المنزل إذا كانت قلقة
- تستخدم أقلامها ذات اللون الأحمر
- دعها تجلس على الأرض إذا طلبت
- يستحسن أن تريها بدلاً من الحديث إليها
- دعها تأخذ منطقة للراحة في نهاية الحجرة
- اشرح كل شيء بالتفصيل
- تواصل معها بالكتابة
- استخدم معلومات مرئية (رسوم بيانية)
- إعطها وقت لتعمل دون مساعدة كثيرة
- احكِ لها احيانا عن نفسك
- اطلب منها تقرأ للطلاب الآخرين
- أخبرها مسبقًا بما ستفعله
- إذا بدت محبطة، شجعها أن تتحدث إلى نفسها.
- دعها تراجع ما اختارته من كتب قبل قراءته
- دعها تبدأ يومها بالنظر إلى مجلتها المفضلة
- دعها تقرأ أكثر من كتاب في المرة عادة ما تضع كتابين جنبًا إلى جنب
- اسمح لها أحيانا أن تحل المشكلات
- الرياضية على السبورة
- اسمح لها بإرسال بريد إلكتروني إلى أصدقائه (يساعدها هذا على إتقان الكتابة)
- اطلب منها أن تساعد في تنظيم الأشياء - قلد لها أصواتها عندما تكون متكدرة
- اسألها أسئلة مرتبطة بميولها
- أعطها فرص لمشاركة كتابها كل شيء عني مع زميلاتها

- تدريس مسبق للدروس الصعبة
- يطلب الآخرون رأيها
- إعطائها مسئوليات
- اسمح باستخدام قبضة القلم
- استخدام الفكاهة
- السماح لها بالعمل مع الأصدقاء
- السماح لها بالدوران حول المنضدة قبل الجلوس
- أرها مكان عملها؛ تحب أن نعرف تحديدًا مكان عملها (يمكن وضع علامة لتحديده)
- ساعدها أن تغير موضوع الحديث بإثارة موضوعات ميولها
- أخذ راحة؛ قد تحتاج إلى «منطقة آمنة»
- استخدم دورا المكتشفة لإثارة رغبتها في الأنشطة (أعطها مشكلات رياضية عن دورا)
- استخدم الصور للتفاعل معها
- اسمح لها بتدريس جزء من الدرس
- أعطها كرة مرنة لتضغطها بيدها طوال الحصة
- أعطها وقت لتستجيب لأسئلة لفظية
- أعطها فترات حرة للتحرك في المكان
- دعها تختار مكان جلوسها
- دعها تختار سؤال على اختبار لتشطبه
- أعطها سماعات لسماع الموسيقى في الأوقات الحرة
- دعها تغني ما تحبه من أغاني أثناء الضيق
- دعها تشم زهرتها المفضلة
- اسمح لها أن تصدر أصواتًا وحركات أثناء العمل فهذا يساعدها على الاستمرار
- اكتب الخطوات والتوجيهات على السبورة
- إذا بدت مضطربة

obeikandl.com

سلوكك المثقف الطلاب على تحسين معرفتهم بك وهذا ما يسميه «فيجوتسكي» Vygotsky (١٩٧٨م) «الآخر الأكثر قدرة» (مثلًا، الشخص الأكثر خبرة المسئول عن الارتقاء ومساندة تعلمهم)، وهذه النماذج تقدم أيضًا للطلاب إستراتيجيات يمكنهم تبنيها هم أنفسهم.

ومن المهم أن تتذكر أنك لست الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يُنمْذج السلوك المثقف للطلاب، وما لك أن تكون. إذا كانت أحد الرسائل التي تريد أن ترسلها إلى المتعلمين هي أن أنواعًا مختلفة من تعلم القراءة والكتابة مفيدة وقوية في العديد من الأوساط، بما في ذلك المدرسة، عندئذ ستجد فائدة كبيرة في دعوة أناس آخرين ليكونوا نماذج مثقفة لطلابك، بما في ذلك الزملاء وأعضاء العائلة والمهنيين الآخرين في المدرسة، ومن أنت على صلة بهم في المجتمع، وقد تدعوا أناسًا من كلّ من هذه الجماعات ليقدموا عروضًا في الصف الدراسي عن حياتهم الثقافية، ويمكنك أيضًا تدريس الطلاب كيف يديرون معهم مقابلات ويسجلوا استجاباتهم، وقد تساعد أنت طلابك في تطوير مسوحًا عن العادات المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة، وقد يقومون بتطبيق هذه المسوح بمبنى المدرسة أو في منازلهم أو في المؤسسات بمناطق الجوار مثل المساجد والكنائس، ومثل هذه المبادءات لا تزيد فقط من عدد النماذج المثقفة التي يتاح لطلابك فرصة الاحتكاك بها، بل وأيضًا التفاعل مع عدد متنوع من أعضاء المجتمع من حيث الأصل العرقي والمكانة الاجتماعية الاقتصادية واللغة الأولى المستخدمة في جماعاتهم ـ وهي جماعات تختلف في خصائصها عن جماعة هيئة التدريس (لاثام Latham، ١٩٩٩م).

ونحن نناشدك ألا تحد مجال جهودك لتوفير نماذج تعلم القراءة والكتابة على هؤلاء الذين يحضرون إلى حجرة الدراسة، وإحدى الأفكار الواضحة لبحثنا القائم على دراسة السير الذاتية هو الأثر الإيجابي الذي تتركه القراءة عن الآخرين من ذوي الإعاقات على حياة الطلاب (جرلاند Gerland، ١٩٩٧م؛ جاكسون Jackson، ٢٠٠٢م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م؛ وليامز Williams، ١٩٩٢م)، وهذه الكتب

تساعد الأفراد ذوي التوحد من أن يتحققوا من أن آخرين قد واجهوا نفس التحديات التي يواجهونها، واعرض صورًا لأناس من ذوي الإعاقات وهم يقرءون ويكتبون ويتواصلون في مجال الشعر (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ موخوبدياي Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م؛ برنس-هج Prince-Hughes ، ٢٠٠٤م) ومن الفنون المرئية (بيسونت Bissonnette، ٢٠٠٥م) إلى الكتب الأكاديمية (جراندن Grandin، ١٩٩٧م) والموسيقى (شور Shore، ٢٠٠٣م).

وقد حققت إحدى زميلاتنا نجاحًا ملحوظًا باستخدام أدب السّيَر الذاتية كأداة للتدريس. المعلمة التي عملت مع «تم» Tim، الشاب ذو الإعاقات الصعبة، بدأت بأن تقرأ له شخص حقيقي، وهي سيرة ذاتية كتبتها «جونيلا جيرلاند» Gunilla Gerland (١٩٩٦م). وقبل أن تقدم له هذا الكتاب، لم يكن في استطاعة «تم» Tim أن يستمر في الجلوس أكثر من ١٥ دقيقة لأي نشاط، وخاصة إذا ارتبط هذا النشاط بالقراءة. وعندما استمع إلى كتاب «جرلاند» لأول مرة، جلس «تم» Tim مصغيًا لمدة ٤٥ دقيقة. قالت المعلمة: إنها لم تره أبدًا يجلس في هدوء ولا يتحرك، وقد فسرت هذا السلوك أنه يعني أن «تم» Tim كان مستمتعًا بسماع قراءة هذا الكتاب وأنه كان يفهمه، ثم اختارت بعد ذلك كتبًا أخرى لتقرأها له ووجدت أن لدى «تم» نفس الاستجابة الإيجابية للكتب الأخرى التي اختارتها، وبخاصة تلك المرتبطة بالتوحد ودراسات الإعاقة.

وقد أخذ الفريق هذه الأساليب المبتكرة واستخدمها لتوعية الناس عن التوحد ولكي يقدم «تم» Tim إلى المدرسة الثانوية، وكانت أول خطوة في العملية هي إحضار «تم» إلى مكتبة المدرسة حتى يمكنه الاستمتاع بالكتب، كما فعل طلاب آخرون في مثل عمره، في وسط اجتماعي مريح، ثم دعى الفريق بعض الأقران من الأسوياء بدون إعاقات؛ لكي يقرءوا لـ«تم» حتى يقللوا من حضور الراشدين من كبار السن؛ ويساعدوا «تم» في التعرف على زملائه؛ ومن خلال نشاط القراءة المشترك أيضًا، يخبروا هؤلاء الطلاب عن «تم» وفي الوقت نفسه عن التوحد.

وكانت التجربة في النهاية ناجحة جدًّا حتى إن زملاء «تم» بدءوا يطلبون استعارة الكتب لمشاركتها مع آخرين، وعندما علمت معلّمة علم الاجتماع عن نشاط القراءة هذا، دعت «تم» إلى زيارة صفها وقدمت محاضرة عن التوحد.

وبالإضافة إلى قراءة مواد تقليدية مطبوعة عن (وبواسطة) أناس من ذوي التوحد يشير منظور الأشكال المتعددة لتعلم القراءة والكتابة إلى إمكانية استخدام الطلاب التقنيات الرقمية مثل البريد الإلكتروني، ولوائح المناقشات، وحجرات (الدردشة) لكي تخبر هؤلاء من ذوي الإعاقات ومن يعاونونهم عن كيفية إدماج تعلم القراءة والكتابة في حياتهم، وقد يميل الطلاب أيضًا إلى اكتشاف مواقع على الشبكة العنكبوتية لأفراد من ذوي التوحد للاستبصار حول كيفية استخدام هؤلاء الأفراد لمعرفة القراءة والكتابة وكيف يعرضون أفكارهم، ويمكن أن يمثل كل ذلك قوة للطلاب من ذوي الإعاقات؛ لأنهم يحتاجون إلى العديد من النماذج التي لها نفس التشخيص، ولكن ليست هذه هي الفائدة الوحيدة. يمكن لكل الطلاب، سواء يحملون هذه التسمية أو لا يحملونها، أن يستفيدوا من استكشاف هذه المواقع على الشبكة العنكبوتية أو من خلال تفاعلهم مع هؤلاء المدافعين عن حقوق ذوي الإعاقات، معلمة في مدرسة لأطفال سن ما قبل المدرسة تضم الأطفال العاديين وذوي الإعاقات، أو محام يعمل في الدفاع عن الحقوق المدنية، عن أساليبهم في معرفة القراءة والكتابة، والمعلمون الّذين يروّجون لهذه الأنواع من الاتصالات ويشاركون علانية وبأمانة أساليبهم في تعلم القراءة والكتابة، هؤلاء يخلقون بيئات صفية تدعو الجميع إلى المشاركة في تعلم القراءة والكتابة.

هيئ فرصًا لظهور وجهات نظر الطلاب

إحدى الرسائل التي نرغب في إبرازها بوضوح في عملنا هذا إلى من يعدّون أنفسهم للتدريس بالصفوف المدمجة هي أن القرارات الخاصة بالتدريس لها تكاليف وفوائد، وأنه حتى الأساليب القائمة على البحوث وتجارب المعلمين تفيد بعض الطلاب بينما قد تضر بآخرين، ورغم أننا نوصي دائمًا، مثلًا بأن يستخدم المعلمون

نظم التعلم التعاوني؛ لأن العديد من المتعلمين يستفيدون جدًّا من التفاعل الاجتماعي مع زملائهم، فإننا نعلم أن قليلًا من الطلاب ـ أحيانًا أكثر من قليل ـ في كل صف يجد أن هذه النظم غير كافية ومحبطة وحتى محرجة، هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى شيء مختلف كمتعلمين، ومن المهم أن تفكر في أن هذا «الشيء المختلف» الذي يحتاجون إليه، قد لا يكون على مستوى من الكفاءة المرجوة لمجموعة من الطلاب في الصف، والطريقة الوحيدة لتصنيف هذه التوترات، وللتأكد على مدى الأيام أن نفس الطلاب لن يظلموا مرة تلو الأخرى، هو أن تداوم في إتاحة الفرصة لظهور وجهات نظر الطلاب عن تدريسك وعن تعلمهم ثم استخدام هذه البيانات في وضع قراراتك، ولتعديل أو تغيير أساليب التدريس بانتظام، ورغم أنه من المخاطرة افتراض على أسس من أدلة محدودة أنهم يعلمون كيف يفسر طلابهم تدريسهم لتعلم القراءة والكتابة، فمن الخطورة فعل نفس الشيء مع ذوي طيف التوحد بسبب ما يسميه «بكلن» Biklen (٢٠٠٥م) «الانفصال الكبير»: استحالة فهم ما يفكر فيه الشخص ذو التوحد وما يشعر به من مجرد الملاحظة فقط. لهذا السبب، فإن معلمي الصفوف المدمجة يحتاجون إلى إستراتيجيات للحصول على بيانات عن ما يراه طلابهم عن معرفة تعلم القراءة والكتابة وعن التدريس وعن التعلم من مصادر متعددة.

إن أكثر الممارسون نجاحًا في المدارس المدمجة والذين نعرفهم ينشئون عددًا من الطرق السريعة وغير الرسمية لجمع البيانات في الروتين المنتظم لصفوفهم. وهم يبذلون مجهودًا خاصًّا لاستخدام أساليب للحصول على معلومات عن كل متعلم، بدلًا من التعميم الزائد من التعليقات العامة للقلة، ويطلب بعض المعلمين من طلابهم أن يستخدموا الحروف الأولى من أسمائهم أو اختيار كارت لتبيان تفضيلاتهم للأنشطة في جماعات صغيرة أو قراءة الكتب أو لمناقشة قضايا وموضوعات كجزء من عملية الحضور إلى الصف، ويقيس آخرون فهم كل طالب لما يتم تدريسه في الصف بسؤال الأفراد أن يبدي كل منهم إشارة ما (مثلًا، يوجه

إبهامه إلى أعلى أو أسفل أو في الوسط) لتشير إلى أي مدى يشعرون بالراحة مع المهارة التي تم تدريسها توًّا؛ ولأن هذه الأساليب تسمح للطلاب أن يعطوا معلومات بقدر قليل من الكتابة والإيماءات وبحركات بسيطة، فغالبًا ما يمكن تبنيها مع متعلمين من الصعب عليهم الكتابة المطولة.

وبالإضافة إلى هذه الأساليب، يمكن للمعلمين الملتزمين بالصفوف المدمجة أن يستفيدوا من مجرد الاستماع إلى الطلاب. فقد توفر المحاضرات الفردية أثناء وقت التدريس ـ مثلًا، إعطاء كل طالب على التوالي دقائق قليلة أثناء أوقات الأنشطة الحرة ـ بنية تنظيمية واحدة لحدوث هذا الاستماع. ورغم أن محاضرات كهذه عادة ما تكون مرتبطة بتدريس الكتابة (أندرسون Anderson، ٢٠٠٠م؛ كالكنز Calkins، ١٩٩١م)، يمكن استخدامها للتعرف على فهم الطلاب ومساندة اكتسابهم لمهارات جديدة في مجالات أخرى لمعرفة القراءة والكتابة. ووفقًا لكالكنز Calkins (١٩٩١م)، تتطلب المحاضرات من المعلمين القيام بثلاث عمليات: عملية المقابلة (الاستماع الواعي إلى الطلاب لتحديد أين هم من قراءتهم وكتابتهم)، وعملية اتخاذ القرار (التفكير فيما سيتم التركيز عليه في التدريس)، والتدريس (توفير المادة المختصرة والهادفة للطالب الفرد). وأثناء الجزء الخاص بالمقابلة في محاضرة الطالب ـ وهو الجزء الأكثر ارتباطًا بإبراز وجهات نظر الطلاب ـ وجِّه واحدًا أو أكثر من الأسئلة الآتية:

- **أسئلة عامة:**

- كيف تشعر بوجودك في هذا الصف؟
- ماذا تريد أن تخبرني به عن هذه المهمة؟
- ما أحسن ما تقوم به في هذا الصف؟
- ماذا تحب أن تعمله كمتعلم (أسبوع، مشروع، وحدة، الفصل، السنة)؟

- **الكتابة**

- أخبرني ما رأيك في هذه المقالة، ماذا تأمل أن تقول فيها؟

- ما المشكلات التي واجهتها ككاتب مع هذه القطعة؟
- في ظنك، ما أحسن قطعة كتبتها في هذا الفصل؟ ولماذا؟
- باعتبارك كاتب، ماذا تحب أن تنتج بعد ذلك؟

- **القراءة**

- أخبرني عن ـــــــــــ (مثلًا، الرواية، الكتاب الفكاهي، القصيدة، مقالة بالجريدة، موقع على الشبكة العنكبوتية) التي تقرأ حاليًا.
- من الذي يحب أيضًا أن يقرأ هذا ـــــــــــ (مثلًا، الرواية، الكتاب الفكاهي، القصيدة، مقالة بالجريدة، موقع على الشبكة العنكبوتية)، ولماذا؟
- ماذا عرفته عن نفسك كقارئ أثناء هذا ـــــــــــ (الأسبوع، المشروع، الوحدة، الفصل، السنة)؟
- ماذا تحب أن تقرأ بعد ذلك؟

يتضمن شكل (٣-٢) منظم بياني طورته «جوان هندلي» Joanne Hindley (١٩٩٦) لحفظ السجلات المرتبطة بمحاضرات معرفة القراءة والكتابة، ويؤكد العمود الأول بهذا الشكل نواحي القوة في الطلاب، وكذلك العمود الثالث الذي يؤكد على تعلم شيء جديد نتيجة التعاون بين المعلم والطالب.

فإذا التزمْت بجدولة المحاضرات الفردية لطلابك عن معرفة القراءة والكتابة على فترات منتظمة، ربما تتبنى أيضًا الطريقة المتمركزة حول الطالب للحصول على المعلومات التي تصفها «بام ميشيل» Pam Michel في كتابها، رأي الطفل في القراءة. وفقًا «لميشيل»، «سؤال الاستماع» هو «أسلوب مقابلة» يستخدمه المعلمون والباحثون الذين «يهدفون إلى إنشاء محادثة..... بدلًا من القيام بتبادل أسئلة وإجابات» (١٩٩٤م، ص. ٢٤). والمقابلات التي قامت بها «ميشيل» مع طلاب السنة الأولى للدراسة التي ضمنتها كتابها نادرًا ما تضمنت أسئلة؛ والحقيقة، أن بعض أكثر تبادلاتها exchanges نجاحًا تضمنت القليل من الأسئلة، فقد اختارت أن تقضي ١٠.

obeikandl.com

ما ذا يعرف/ تعرف؟	ماذا يحتاج/ تحتاج معرفته	كيف يمكننا تحقيق ذلك؟

شكل (٣-٢) عينة لنموذج حفظ سجلات المحاضرات (من كتاب في صحبة الأطفال [ص. ١١]، جوان هندلي Joanne Hindley، ١٩٩٦م، بتصريح من الناشر ستنهوس Stenhouse.)

دقائق تتأرجح في صمت مع صبي خجول وفضلت هذا على أن تمطره بالأسئلة، وكان لهذا نتيجة طيبة في اليوم التالي عندما بادأها بتبادل ثري معها عن كتاب كان يقرؤه. فبسبب حساسيتها وصبرها، فقد احتوت دراسة «ميشيل» على معلومات نادرة عن وجهات نظر متعلمين صغار عن القراءة؛ فقد تعلمت، مثلًا، أن عددًا من الأطفال قد عرّفوا القراءة على أنها نشاط جسمي مرتبط بروتين المدرسة: «القراءة هي عندما نأخذ أقلامنا ونذهب في مقدمة الصف» أو «في القراءة نضع X في الصناديق» (١٩٩٤م، ص. ١٣٩)، ورغم أن الصف الذي أجرت عليه دراستها لم يتضمن طلابًا ذوي توحد، فقد علِمنا حديثًا أن عددًا من الإعاقات الأخرى كان موجودًا بين الطلاب ـ وهي معلومات تعزز اقتناعنا أن «سؤالها للاستماع» يمكن أن يكون أداة قوية لهؤلاء القائمين بتدريس معرفة القراءة والكتابة في الأوساط المدمجة.

وبالإضافة إلى جمع البيانات أثناء الأنشطة المدرسية، قد يكتشف المدرسون طرقًا جديدة لمساندة الطلاب في تنمية تعلمهم للقراءة والكتابة باستحداث فرص (لا أكاديمية ولا شخصية بل خليط من الاثنين) للتفاعل الاجتماعي، عندما كوّنت «إلين يوشينا-جرانت» Eileen Yoshina-Grant، زميلة «بولا» التي كانت تدرّس

الصف الخامس، نادي الشعر الذي سمته «مرحبًا بالجميع anyone-is-welcome»، فقد عرفت منه القدر الكبير عن وجهات نظر طلابها من محادثاتهم مع بعضهم البعض ومعها، لكنها علمت أيضًا بنفس القدر، ربما أكثر، من الشعر الذي كتبوه. وبالمثل، عندما فتحت «دونا ماهار» Donna Mahar (٢٠٠٣م)، وهي معاونة «كيلي»، صفها الدراسي للمستوى الإعدادي للغة الإنجليزية للطلاب أثناء وقت وجبة الغداء والذين جمعهم الميل المشترك للألعاب ولعب الورق (الكوتشينة)، فقد ساعدت بهذا الترتيب طلابًا كانوا يضمرون رغبة شديدة في أن يتواصلوا مع بعضهم البعض بينما كانت تحقق أفكارها هي عما يمكن احتسابه معرفة للقراءة والكتابة في الصف الدراسي في ضوء نواحي القوة والميول التي كشفوا عنها.

ويجد بعض المعلمون أيضًا أن من المفيد أن تنصت إلى الطلاب عندما يتفاعلون اجتماعيًّا مع بعضهم البعض أو عندما يتابعون أنشطة مهمة لهم اختاروها بأنفسهم (وهنا يجب الحذر، بالطبع، أن تبدو تصرفات المعلم كشخص يميل إلى أن يتعرف على حياة الطلاب كما يعيشونها في العلن وليس كشخص يسترق السمع). والمعلمون الذين يشاركون في محادثات عفوية أثناء فترات الراحة، أو الذين يمشون في الممرات في الفترات الوجيزة التي تفصل بين الدروس، أو الذين يحضرون مناسبات المنهج الإضافي مثل حفلات الموسيقى ومعارض الرسم، يمكنهم أن يعرفوا طلابهم كأناس مكتملين وليس فقط كطلاب في مستوى دراسي معين أو مادة معينة، وهذه الاستبصارات من الممكن أن تفيد تدريس معرفة القراءة والكتابة، وهذه الأنواع من الملاحظات والتفاعلات غير الرسمية يمكن أن تكون ذات قيمة خاصة لمعلمين الطلاب ذوي الوسائل المحدودة للتواصل الرسمي. فالاستماع إلى هؤلاء المتعلمين وملاحظتهم في الأوقات الاجتماعية وغير المنضبطة يمكن أن يوفر معلومات عن قدرات الطالب، وإستراتيجيات التواصل غير اللفظي، والتفضيلات.

اعتبر التنوع والاختلاف مصدر إيجابي

قرأنا حديثًا بأسف شديد طلبًا لمنحة لبدء مشروع لتطبيقه بمنطقة تعليمية تصف

عددًا كبيرًا من متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارهم «عبئًا على المنطقة التعليمية التي تحاول جاهدة تعليم القراءة والكتابة». ونحن نسمع من حين لآخر مثل هذه العبارات عن إلحاق طلاب من ذوي الإعاقات بصفوف التعليم العام، ورغم أننا نعرف منطلقات مؤلفي هذه العبارات (قادة المناطق التعليمية ممن عليهم استيعاب أعداد من الطلاب الجدد من ذوي الإعاقات سيحتاجون إلى التفكير في تعيين وتوزيع المصادر لمساعدة ودعم هؤلاء الطلاب أن يحققوا النجاح الدراسي)، إلا أننا نعتقد أن مثل هذه العبارات تكشف عن اتجاهات مختلفة نحو التنوع والاختلاف في الأوساط التعليمية عن تلك التي عادة ما يتبناها المعلمون الذين يؤيدون ويروّجون للتعليم المدمج. من المنظور الأول، فإن التنوع والاختلاف متغيرات مزعجة في تناولها ومحاولة حصرها؛ ومن المنظور الثاني ـ وهو ما نتبناه ـ فإن التنوع مصدر يستمد منه الفرد وجماعات المتعلمين الطاقة التي تعينهم على الوصول إلى مستويات أعلى من المشاركة والتحصيل (كرافيوتو Craviotto، هيراس& Heras سبندولا Espindola، ١٩٩٩م؛ لادسون-بلنجس Ladson-Billings، ١٩٩٤م؛ نيتوNieto، ٢٠٠٠م). فيما يختص بمعرفة القراءة والكتابة، فإن جمهور الطلاب المتنوع في المتغيرات المختلفة مثل، الجنس والأصل العرقي والنوع والمكانة اللغوية والدين والمكانة الاجتماعية الاقتصادية والإعاقات يمكن أن يؤدي إلى المخرجات الإيجابية الآتية:

- مدى أوسع من مهارات وإستراتيجيات تعلم القراءة والكتابة تنمو في السياق المنزلي والمجتمعي لكي تتبنى وتوائم المهام الأكاديمية.
- مدى أوسع من خلفية الخبرات التي تستمد منها الجماعة أثناء القراءة والاستجابة لما يُقرأ من أدب.
- فرص أكثر للطلاب للقيام بمهمة المساعدة في التدريس وزيادة وعيهم بما يعرفونه وما يمكنهم عمله كمتعلمين للقراءة والكتابة.
- ازدياد لفرص الطلاب الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة والكتابة لتلقي المساعدة من زملائهم والمساندة من معلميهم.

- زيادة فرص الطلاب في استخدام التقنيات المساعدة ووسائل التواصل المعززة ووسائل الدعم الأخرى الموائمة لاحتياجاتهم.
- وعي أعمق بالاختلافات التي توجد بالعالم خارج نطاق المدرسة، حيث لا يصنف الناس أو ينعزلون عن بعضهم البعض على أسس من منظور ضيق إلى قدراتهم.

ويمكن للمعلمين التركيز على هذه الفروق بين الطلاب باستخدام أساليب لإبراز هذه الفروق علانية. مثلًا، شارك «هارفي» Harvey قصة مدرسة ابتدائية في دنفر Denver حيث كان كل عضو من أعضاء الجماعة بالمدرسة له خبرة في مجال معين:

وقد امتدت مجالات الخبرة هذه من معرفة طلاب السنة الأولى عن القردة (شيتا) إلى خبرة الحارس في حياكة الألحفة ورسمها. ومجالات الخبرة هذه دائمًا ما تستعرض في ممرات المدرسة حتى يمكن لأفراد جماعة المدرسة معرفة أين يذهبون للحصول على معلومات معينة. والناس في المدرسة راشدون ومعلمون على السواء، يُتوقع منهم تحديد جزء من الوقت في السنة الدراسية لتدريس مجالات خبراتهم.(١٩٩٨م، ص. ١٥).

وتُذكرنا هذه الممارسة التي تركز على نواحي القوة بالمعلمة التي استخدمت نوعًا من التعلم التعاوني يُسمَّى لعبة التوفيق لتستعرض مواهب طالبة من طالباتها، «مارن» Marn، المرأة الشابة ذات التوحد التي كانت مغرمة بالقطارات. من خلال وحدة من وحدات المنهج عن المواصلات، أنشأت «مارن» Marn مجموعة من الكروت التي احتوت على مفاهيم وكلمات وعبارات مرتبطة بالقطارات، وعلى الجانب الآخر من الكروت كتبت التعريفات. فمثلًا، كان على أحد الكروت عبارة «يجري خلال»، وتعريف يجري خلال هو «القطار غير المكلف بجر عربات أو التخلي عن عربات في أوقات محددة أثناء الرحلة»، وقد كُتب هذا التعريف على كرت آخر. وكان على الطلاب أن يجدوا ما يوافق مصطلحات وجمل كانت، في أغلب الأحيان، جديدة تمامًا عليهم. وقد وجد الطلاب متعة في تعلم هذه العبارات

الجديدة وكانوا معجبين بخبرة «مارن» في هذا المجال، ووفقًا للمعلمة، كانت هذه هي المرة الأولى التي كان على الطلاب الذهاب إلى «مارن» للحصول على معلومات بدلًا من عكس ذلك. وقد غيرت هذه الخبرة إدراك الطلاب لزميلتهم وأعطت «مارن» الشجاعة لمشاركة خبراتها المتخصصة مع الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، أصبح كل الطلاب مغرمين بالنشاط وشغوفين حتى يأتي دورهم في تصميم الكروت الخاصة بهم للمجموعة (أدفاري ـ سلنر Udvari - Solner & كلوث Kluth، في المطبعة). وبالإضافة إلى التعريفات اللفظية شجعت المعلمة الطلاب لإضافة صور ورسومات حتى يمكن لجميع الطلاب الاستفادة منها.

وقد أخذ معلمون آخرون نعرفهم توجهًا مشابهًا نحو معرفة القراءة والكتابة في حجرة الدراسة، بوضع جداول على الحائط تبين أي من الطلاب من الممكن استشارته في أنواع معينة من الخبرة. (مثلًا، «جورج يجيد التعرف على الجمل الزائدة في الطول، لذلك يمكنك أن تسأله أن يقرأ لك ما تكتبه للتأكد من صحته» أو «ماي- لي May-Li تحب أن تسمع من أحد يقرأ لها، لذلك يسعدها أن تستمع إليك بينما تمارسين طلاقتك في القراءة»). فإذا استطعت أن تجعل إسهامات الطلاب المحتملة مرئية بهذه الأساليب ـ ثم تخصص وقت أثناء الدرس للطلاب لتحقيق هذه الاتصالات بعضهم بالبعض ـ فستستطيع بلا شك أن تنشئ كيانًا ذو أهداف مشتركة داخل جماعة الطلاب وتخلق شبكة مساعدة تنتشر بين الطلاب بدلًا من اعتمادهم على مساعد واحد، وهو(أنت).

في خبرتنا، من النادر جدًّا أن يعتبر المعلمون أن الحضور المحتمل للطلاب من ذوي طيف التوحد في صف ما خبرة تثري جميع الطلاب، ومع ذلك نرى أن المعلمين الذين مرّوا بهذه الخبرة يعتبرونها فترة مضيئة في حياتهم المهنية؛ لأنها جعلتهم يعيدوت النظر في أساليب تدريسهم لجميع الطلاب. وقد جاء مثل هذا الجدل في فصل عن تدريس القراءة والكتابة في الصفوف المدمجة حيث وصف «كوبنهافر وسبادورسيا وإركسون» Koppenhaver، Erickson &Spadorcia (١٩٩٨م) كيف أن معلمة، بسبب وجود طالب ذي توحد، عدّلت أسلوب

تدريسها للكتابة بعد إعداد خطة تدريسها لكي تواصل تدريسه العام المقبل حتى وإن لم يكن في صفها أي طالب ذي توحد أو أي إعاقة على الإطلاق.

استخدم أنظمة بنيوية مرنة في الصف الدراسي

كتبت «كيلي» في مكان آخر عن أطر التدريس «المرنة»: نماذج وطرق للتدريس تتسع لاحتواء احتياجات متنوعة لتعلم القراءة والكتابة دون أن يحمل الطلاب تشخيصًا معينًا أو أن ينعزلوا بعضهم عن البعض الآخر (شندلر ـ ألكوت ٢٠٠٣م) Chandler- Olcott. وتسمح هذه الأطر للطلاب الملمين ببعض جوانب معرفة القراءة والكتابة أن ينموّا مهارات تتزايد تزايدًا مضطردًا إلى مستويات أعلى وفي نفس الوقت تسمح لطلاب آخرين ممن يفتقرون إلى مهارات معينة أن يكتسبوا هذه المهارات على مدى زمني يتناسب مع قدراتهم. وبدون هذه الأنظمة البنيوية في مخزون المعلم، يتجه تدريس المعلمين تلقائيًّا وكما جرت العادة إلى ما يدركونه باعتباره وسطًا لطلاب صفوفهم، متجاهلين أو مخفقين أن يساندوا عددًا كبيرًا من الطلاب الذين لا تتطابق إمكاناتهم مع هذا الوسط، والأنظمة البنيوية التي لا تتسع بالقدر الكافي ـ كأن يقرأ الصف كله كتابًا بعينه في درس القراءة الشفهية، مثلًا ـ تكون ضارة بالطلاب من ذوي طيف التوحد الذين عادة ما تكون مهاراتهم عند أطراف المتصل النمائي، بغض النظر عن ما إذا كانت نقصًا (مثلًا، صعوبة شديدة في طلاقة القراءة الشفهية) أو قوة (قدرة غير عادية على تذكر أين على صفحة ما قرءوا كلمات معينة). لهذا السبب فإن الأنظمة البنيوية الجامدة وذات المقاس الواحد الذي يُفرض على الجميع من المحتمل أن تُحبط ذوي التوحد وتسبب لهم الملل (ولو أن الحقيقة أن مثل هذه الأنظمة الجامدة لا تتناسب أيضًا حتى مع الطلاب من غير ذوي التوحد).

وقد وجدنا من خبرتنا بالأنظمة البنيوية التالية، التي تستخدم في حجرة الدراسة للارتقاء بتدريس القراءة والكتابة، أنها على قدر كافٍ من المرونة، وهي لذلك تناسب الأوساط التعليمية المدمجة وهي: ورش العمل المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة، ومشاركة القراءة، ونوادي الكتاب، وبقع التعلم. وكل من هذه الأساليب

توفر فرصًا للطلاب لممارسة مهارات القراءة والكتابة في سياقات ذات معنى وبمعدل مناسب من حيث السرعة والصعوبة. وقد اخترنا هنا أن نضع مبيانًا لهذه الأنظمة البنيوية بدلًا من وضعها في الفصول التالية؛ لأن كلًّا من هذه الأنظمة من الممكن أن يرتقي بالعديد من جزيئات تعلم القراءة والكتابة في نفس الوقت. فنوادي الكتاب، مثلًا، تسمح للطلاب بالتدريب على مهارة أخذ الدور، والتي تساعد في إنماء فهمهم للكتب الأدبية (سنناقش هذا في الفصل الخامس)، وتشحذ قدرتهم على تسجيل المذكرات (تناقش في الفصل السادس). وحتى نهاية هذا القسم، نصف كل نظام بنيوي مرن ونشرح لماذا نظن أنه من الممكن مساندته لاحتياجات المتعلمين من ذوي طيف التوحد في الصف الدراسي، وفي نهاية هذا الفصل، نورد أيضًا مصادر للمزيد من القراءة حتى يمكنك أن تحصل على معلومات أكثر تفصيلًا عن كيفية تطبيق كل نظام في ممارستك.

ورش العمل لتدريس القراءة والكتابة

ورش العمل المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة وتُسمَّى أحيانًا ورش عمل القراءة والكتابة (ألن وكنزالس Allen & Conzalez، ١٩٩٨م؛ هندلي Hindley، ١٩٩٦م؛ لاتيمر Lattimer ٢٠٠٣م؛ رولر Roller، ١٩٩٦م)، هي أطر عمل تقسم كتلة من وقت تدريس القراءة والكتابة إلى ثلاثة أقسام من الممكن التنبؤ بها:

١. درس صغير لكل طلاب الصف بقيادة المعلم في بعض جوانب القراءة أو الكتابة والتي تشعر أو يشعر أنه سيكون مفيدًا للطلاب جميعهم (من ٥ إلى ١٥ دقيقة).
٢. جلسة عمل عندما يقرأ الطلاب كتبًا من اختيارهم عند مستوى قراءتهم المستقلة، ويكتبون ملخصًا لما قرءوه و/ أو يناقشون مع زملائهم ومعلمتهم ما تعلموه (من ٣٠ إلى ٥٠ دقيقة).
٣. جلسة مع جميع طلاب الصف يقرأ الطلاب فيها ما كتبوه بصوت مرتفع للحصول على تغذية راجعة من الزملاء، ويوصى فيها بالكتب الجديرة

بالقراءة، أو يفكرون في الإستراتيجية التي استخدموها أثناء عملهم (من ٥ إلى ١٥ دقيقة).

ولا تضع الاختلافات في نموذج ورشة العمل إلا القليل من القيود على ما يختاره الطالب ليقرأ أو يكتب، وبخاصة عندما يكون المتعلم قليل الخبرة والمهارة (ألن وكنزالس Allen & Conzalez، ١٩٩٨م؛ رولرRoller، ١٩٩٦م). وتخفي أشكال أخرى لَنظام البنيوي في وحدة رئيسة تتطلب من الطلاب قراءة كتب مختلفة في موضوع عام مثل التحيز مثلًا، (روب Robb، ٢٠٠٤م) أو داخل وحدة للدراسة تتطلب من الطلاب أن يقرءوا أو يكتبوا في نوع محدد مثل المذكرات أو السير الذاتية أو المراجعات (أرنبرج Arnberg، ١٩٩٩م؛ لاتيمر Lattimer، ٢٠٠٣م). وبغض النظر عن هذه الاختلافات في التأكيد، فإن العناصر الرئيسة التي تميز ورشة العمل هي وقت في حجرة الدراسة حتى ينخرط الطلاب في قراءة أو كتابة مثمرة؛ إعطاء الطالب فرصة اختيار الموضوع للقراءة أو الكتابة، والكتاب، و/ أو اختيار الاستجابة؛ وإتاحة الفرص للتغذية الراجعة من الزملاء والمدرسين (جياكوبي Giacobbe، ١٩٨٦م).

ونحن نرى ورش العمل كنظام بنيوي مرن لتعلم القراءة والكتابة؛ لأنها تسمح لكل الطلاب، وليس فقط هؤلاء من ذوي الدعم التعليمي الإضافي، أن يقرءوا كتبًا ذات مستويات مختلفة وفي موضوعات مختلفة. وهي أيضًا تتيح فرصًا للمعلمين أن يلتقوا بطلابهم، فرادى وفي جماعات صغيرة، لتدريسهم إذا دعت الضرورة. وهناك دليل مستمد من دراسة استغرقت عدة سنوات لاستخدام ورش العمل في تدريس القراءة والكتابة لطلاب متعثرين، معظمهم من ذوي الإعاقات، يشير هذا الدليل إلى أن هذا الأسلوب لا يؤدي فقط إلى تحسين تعلم القراءة والكتابة لدى الطلاب بل هو أيضًا قد أكسب طلابًا القدرة على القراءة والكتابة بعد أن كان يُنظر إليهم على أنهم غير قادرين على تحصيل مستويات متقدمة في هذا المجال:

لأن الأطفال منوعون فإن الصف الدراسي يساعد هذا التنوع، والاختيار هو ميكانيكية هذه المساعدة، عندما يختار الأطفال أنشطتهم في نطاق بيئة منظمة تنظيمًا

بنيويًّا، فإنهم يستطيعون أن يختاروا المهام التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم، وبهذا، فلا حاجة بهم أن يكونوا غير قادرين أو «عاجزين». فبدلًا من النظر إلى الأطفال باعتبارهم قادرين أو عاجزين، يفترض نظام ورش العمل في الصف الدراسي أن الأطفال مختلفون، وأن كل طفل فريد من حيث ميوله وقدراته، وأن الاختلاف شيء سوي. (رولر Roller، ١٩٩٦م، ص. ٧).

مشاركة القراءة

نستخدم مصطلح مشاركة القراءة للإشارة إلى أسلوب التدريس الذي يجعل طالبين يشتركان في قراءة كتاب واحد لكي يساند بعضهما الآخر في الحصول على معنى ما يقرآنه، وعادة ما يجلس المشتركان جنبًا إلى جنب ليتمكنا من حديث هادئ بينهما وقد يقرآ قراءة صامته أو بصوت مرتفع، بناء على ما يجدانه مريحًا وما قد يفضله المعلم. وأحسن الإجراءات المعروفة لإجراء هذا الأسلوب هو إستراتيجية «قل شيئًا ما» التي قدمها «شورت وهارست وبيرك» Short, Harste& Burke (١٩٩٥) والتي تحتوي على الخطوات التالية:

١. يُقسم الطلاب إلى أزواج (سواء باختيار المعلم أو باختيار الطالب نفسه).
٢. يختار المشتركان ما سيقرآنه أو يختاره المعلم (مثلًا، كتاب أو قصيدة أو قصة قصيرة) والتي يستطيع الطالبان قراءته تقريبًا بنفس معدل السرعة وبنفس درجة الفهم.
٣. ويحدد المعلم مواضع في النص المقروء حيث يتوقف الطالبان عن القراءة، أو يوافق الطالبان على التوقف عند هذه المواضع في النص(مثلًا، بعد كل فقرة، أو في نهاية كل قسم أو بعد كل صفحة).
٤. ويتناوب المشتركان القراءة إذا كانا يقرآن شفهيًّا أو يقرآن كل قسم في نفس الوقت إذا كانا يقرآن في صمت.
٥. وعند كل نقطة توقُّف، يتحدث الطالبان عما يفكران فيه عن النص(وبمعنى آخر، كل منهما «يقول شيئًا ما» قبل أن يواصلا القراءة).

لأن هذا الأسلوب يسمح للمعلمين باختيار الكتب التي تناسب مستويات القراءة لطلابهم وكذلك مزاوجتهم مع زملاء مشابهين لهم من حيث الاحتياجات

ونواحي القوة، فهي تسمح لكل الموجودين في صف يجمع بين طلاب متنوعين أن يمارسوا قراءة اجتماعية نشطة في نفس الوقت وبنفس الطريقة، وبذلك يتنوع التدريس دون الحاجة إلى التقسيم الفعلي للطلاب إلى من هم أكثر أو أقل نجاحًا من زملائهم الآخرين. وهي أيضًا تضفي تكاملًا للقراءة والاستماع والحديث أو استخدام وسائل تواصلية معززة بديلة في نشاط ذي معنى. انظرجدول (٣-١) للمواءمات التي يمكن إدخالها على إستراتيجية «قل شيئًا ما».

وهناك شكل آخر للأسلوب السابق يُسمَّى القراءة مع صديق Buddy reading، وهي تستخدم عادة مع أفراد من مجموعات عمرية مختلفة، إما في الصفوف التي تجمع بين طلاب من أعمار مختلفة أو في البرامج التي تسمح بالتفاعل بين الطلاب من مستويات دراسية مختلفة في نفس المدرسة (شاندلر وجبسون &Chandler Gibson، ١٩٩٨م؛ ساموي، وانج وبيبت Samway ,Whang & Pippitt، ١٩٩٥م). وفي هذه الحالات، يشترك طالب أكبر سنًّا مع طالب أصغر سنًّا. وإما أن يقرأ كل شريك مسبقًا كتابًا ويلم بمحتوياته لكي يقرأه لشريكه الآخر أثناء جلستهما معًا أو أن يتبادلا الأدوار في قراءة كتاب مشترك بنفس الأسلوب الذي سبق شرحه في إستراتيجية «قل شيئًا ما». ورغم أن هذه الطريقة غالبًا ما تُستخدم في مادة اللغة الإنجليزية إلا أن من الممكن الاستفادة منها في مواد دراسية أخرى مثل المواد العلمية والعلوم الاجتماعية وغيرها.

وتعتبر مشاركة القراءة بين الأعمار المختلفة أسلوبًا مرنًا؛ لأن القرّاء الأقل مهارة في أي من الجانبين يمكنهم، بمساعدة المعلم، أن يختاروا الكتب السهلة والأكثر تشويقًا لهم، ثم التدريب عليها بقدر ما يحتاجون حتى يمكنهم قراءتها بطلاقة. وسيقدر الطلاب الأكثر مهارة فرصة اختيار الكتب التي سيشاركون فيها أيضًا ومن الممكن أيضًا للمدرس أن يساعدهم في أن يخططوا جلسات قراءتهم مع رفيق باتباع نموذج معين لإستراتيجية قراءة (مثلًا، التنبؤ بما سيحدث، خلق صور عقلية) لرفقائهم ـ وهو أسلوب وجدت «كيلي» ووالدتها، التي كانت معلمة آنئذ، أنه يبعث على الدافعية والتحدي المعرفي لقراء كانوا يتميزون بالطلاقة (شاندلر وجبسون Chandler& Gibson، ١٩٩٨م).

ونحن نرى أن القراءة مع صديق أسلوب واعد لاستخدامه مع ذوي التوحد لأسباب عدة، بغض النظر عما إذا كان المرافق زميل من نفس السن أو طفل أصغر. فأولًا، أي من النوعين يوفر تدريبًا أكثر على القراءة للقراء الأفراد مما تسمح به الأساليب التي تستخدم كل طلاب الصف أو الجماعات الصغيرة (الوقت محدود للمرور على طلاب الصف أو الطلاب في جماعات صغيرة)، ونحن نعرف أيضًا أن كثيرًا من المتعلمين ذوي التوحد يحتاجون إلى تدريب أكثر على القراءة مما يحصلون عليه في المدرسة (وخاصة للطلاب الأكبر سنًّا الذين ليس لديهم دروس في القراءة). في مدرسة عامة في شيكاغو والتي يتعلم بها طلاب الحضانة إلى المستوى الثامن سويًّا، وجد «لويس»، وهو طالب ذو توحد في المستوى السابع فرصة للتدريب على القراءة بأن تطوع بتقديم خدمة أثناء وقت الغداء بقراءة قصص لأطفال المستوى الأول لمدة ١٥ دقيقة كل يوم. وكانت هذه فرصة جيدة له لتدريب طلاقته في القراءة.

جدول (٣-١) قل شيئًا ما: مواءمات لمتعلمين متنوعين.....

يمكن استخدام إستراتيجية «قل شيئًا ما» مع مادة غير مطبوعة. يمكن أن يشارك طالبان؛ أحدهما يفحص مادة مكتوبة في موضوع ما والآخر يفحص مادة بصرية (صور فوتوغرافية أو مرسومة). وبعد مرور فترة من الوقت المتفق عليه (مثلًا، بعد فحص المواد لمدة ٣ دقائق)، يمكن أن يتوقف الطلاب «ليقولوا شيئًا ما».

وقد يتزاوج الطلاب أيضًا مع قراءات في نفس الموضوع ولكن عند مستويات مختلفة في القراءة. وعند مواضع الوقوف، يشارك الطلاب بما قد حصلوه من قراءة كل منهم.

ويمكن تطبيق «قل شيئًا ما» بشخص واحد في الشراكة يقرأ بصوت مرتفع.

وبالنسبة للطلاب الذين يقرءون بسرعة مختلفة، يمكن للطالب الذي يتم قراءته أولًا أن يكتب تعليقه على «قل شيئًا ما» حتى ينتهي الآخر من قراءته.

والطالبان يمكنهما الإبقاء على قائمة مستمرة من التعليقات والأسئلة التي أنتجوها واستخدامها أثناء المناقشة في الصف، ويمكن لهذه الأسئلة أيضًا أن تساعد المدرس في تقييم الطالب.

من يدفاري - سلنر، أ وكلوث، ب .Udvari-Solner ,A& Kluth , P (٢٠٠٨م) التعلم المبهج. ;Thousand Oaks,CA: Corwin Press أعيدت طباعتها بتصريح.

ويمكن لقراءة الرفيق أيضًا أن تكون أسهل من مجموعات تعاونية أكبر للمتعلمين من ذوي التوحد حيث تمكنهم من التفاوض الاجتماعي الذي يتطلب قراءة تعبيرات الوجه ولغة الجسد مع شخص واحد فقط. وإذا شُجع الطلاب (وأحيانًا إذا كُلّفوا) على العمل مع نفس الرفيق دائمًا، سيؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الراحة بينهما، ويجعل من السهل عليهما أن يتناقشا في اختيار الكتاب الذي سيقرآنه، وتناوب الأدوار وتبادل الأفكار، وهذه الراحة ستؤدي إلى تعلم أعمق وأكثر كفاءة، وقد تؤدي أيضًا إلى زيادة الشعور بالتقبل الاجتماعي لدى بعض الطلاب الذين يتملكهم الشعور بالعزلة في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.

نوادي الكتاب

نوادي الكتاب – والمعروفة أيضًا بدوائر الأدب وجماعات الكتاب ومناقشات القراءة الطلابية ـ تنطوي على إمكانية زيادة تمكّن الطلاب من قراءتهم ومساعدتهم في خلق جو إيجابي تعاوني في حجرة الدراسة، وتوفير بيئة تعليمية مطمئنة للطلاب المهمشين اجتماعيًّا، ورغم وجود بعض الفروق في كيفية تنظيم هذه الجماعات، فنحن نفضل قائمة الخصائص الآتية من «أودونل ألن» O'Donnell-Allen (٢٠٠٦م، ص ص ١-٦):

١. مكونة من جماعات صغيرة من القراء.
٢. يلتقون على أسس منتظمة.
٣. ينخرطون في مناقشة ممنهجة.
٤. يناقشون كتبًا (ونصوصًا أخرى) من اختيار الأعضاء.
٥. يستخدمون العديد من طرق الاستجابة المفتوحة النهاية (مثل، مقالات الجرائد الافتتاحية وملصقات تحمل أبرز مشكلات الساعة ورسوم تصور أحداث معينة) لاستثارة المناقشات.
٦. تختلف العضوية تبعًا للترتيب المرغوب.

ويمكن إقامة نوادي الكتاب في العديد من فروع المعرفة (رغم أنها وثيقة

الارتباط بصفوف اللغة الإنجليزية) وهي تناسب كل الأعمار، حتى هؤلاء في دور الحضانة (هل وجونسون ونو Hill, Johnson & Noe، ١٩٩٥م).

ورغم أن من أبرز خصائص نوادي الكتاب هي أنها تُدار بواسطة الطلاب، إلا أنه من الممكن وغالبًا ما يحدث أن يشارك في المناقشات المعلمون وراشدون آخرون مثل أولياء أمور الطلاب وكوادر أخرى ممن يعملون بالمدرسة، وتساعد هذه المشاركة في أن يُنمذِج هؤلاء الراشدون تفكيرهم المثقف وغالبًا ما يبقون على توازن الجماعة ويسهمون في إثارة المناقشات بطرق مختلفة، وعندما قامت «كيلي» بتدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الثانوية حققت قدرًا كبيرًا من النجاح في دعوة الأعضاء العاملين بالمدرسة للاشتراك في نادي الكتاب، والمثال الجدير بالذكر أن ممرضة المدرسة أقنعت عددًا من جماعات طالبات المستوى العا شر بالمدرسة لعضوية نادي الكتاب لمناقشة رواية «making lemonade» للكاتب (وولف Wolfe، ١٩٩٥م) وهي عن الحمل لدى المراهقات والقيام بدور الأم، وكان تقرير الطالبات أن اشتراك الممرضة في المناقشات جعل الموضوع «أكثر واقعية» بالنسبة لهن (شاندلر Chandler، ١٩٩٦م). ومن المهم التوضيح للجميع أن دور الراشدين ليس تسهيل المناقشة الجماعية ـ فهذا جزء على الطلاب القيام به ـ ولكن لإدخال وجهات نظر جديدة فى المناقشات كلما اقتضت الضرورة ولتوجيه الأسئلة التي تساعد الطلاب عل مشاركة متساوية في النقاش.

ونحن نرى أن نوادي الكتاب كبنية تنظيمية مرنة يمكن أن تساعد الطلاب ذوي التوحد لعدة أسباب، فمن الممكن تكوينها حول كتب مرتبطة بالانشغالات الفردية للطلاب وتلك الأشياء التي تستحوذ على انتباههم، وبذا تسمح لهم بمشاركة ميولهم القوية مع الآخرين كجزء مشروع أو موافق عليه من المنهج، ومن الممكن أيضًا إنشاء نوادي الكتاب حول ما يوجد بالفعل من علاقات اجتماعية بين هؤلاء الطلاب، وبذلك تتيح لهم أن يكونوا في جماعة تضم بعض الزملاء الذين يشعرون بالراحة معهم، ويمكن تعديل حجم الجماعة ليعكس قدرة تحمل الطالب للعمل مع أكثر من فرد في نفس الوقت، كما يمكن توفيردعمًا إضافيًّا، للطلاب الذين يحتاجون

إليه، قبل المناقشة الجماعية لقسم معين من الكتاب موضوع النقاش بواسطة سماع هذا الجزء مسجلًا على قرص، أو قراءته ومناقشته مع زميل أو معلم، أو حمله إلى المنزل للعمل عليه مع فرد من أفراد الأسرة. وأخيرًا، الاختيارات المتاحة لأعضاء نادي الكتاب لاستخدامها في الإعداد للمناقشة ـ إعداد تخطيط مبدئي أو إنشاء منظم للصور أو اختيار مفردات لغوية للمناقشة ـ التفكير في أساليب جديدة لتعلم القراءة والكتابة، وكل من هذه الخصائص تزيد من فرص الطلاب ذوي التوحد أو ذوي الأساليب المختلفة للتعلم وتمكينهم من المشاركة الفعالة كقراء. انظرجدول رقم (٣-٢) والتي تتضمن اقتراحات خاصة بمواءمة نوادي الكتاب لمتعلمين متنوعين في الصفوف المدمجة.

مراكز التعلم:

يُعرِّف «هارلي دانيالز» و«مارلين بيزار» Harvey Danieles & Marilyn Bizar في كتابهم المسمَّى «التدريس بأحسن طرق الممارسة Teaching the Best Practice Way، مراكز التعلم باعتبارها، «بقع خاصة في حجرة الدراسة حيث ينشئ المعلم أنشطة مرتبطة بالمنهج والتي يستطيع الطلاب متابعتها بأنفسهم» (١٩٩٥م، ص ١٤٧). وأثناء وقت المركز، يتحرك الطلاب من مركز إلى مركز في مجموعات من أربعة أو ستة طلاب، ويتنقل المعلم حول الغرفة لملاحظتهم ومتابعة التقدم وما قد يجدّ من مشكلات (وبعد مضي جزء من السنة الدراسية، وعندما يتعود الطلاب على أساليب استخدام هذه المراكز، كثير من المعلمين يستخدم جزءًا أو كل وقت هذه المراكز لتدريس الطلاب في جماعات صغيرة أو لمحاضرة أفراد من الطلاب.)

ووفقا «لدانيالز وبيزار» Danieles& Bizar، تشترك مراكز التعلم الناجحة في الخصائص التالية:

١. تتطلب من الطلاب أن يكتشفوا أو يطبقوا تعليمًا جديدًا. (لا يُقيم الطلاب على الأشياء التي أتقنوها.)

جدول (٣-٢) نادي الكتاب: مواءمات لمتعلمين متنوعين

السماح للطالب ذي التوحد باختيار كتاب في موضوع يهواه ويميل إليه.

تكوين دائرة أدبية حقيقية، على الأقل طالب آخر يقرأ الكتاب، لذلك قد يدير المعلمون دوائر ذات «حوار متبادل» فيها يوافق الطلاب على قراءة الكتب التي يهواها زملاؤهم الآخرون.

اختر كتبًا كتبها أناس ذوو توحد. هذه الكتب متوفرة وهي مناسبة لمتعلمين من كل الأعمار.

وبعض هذه الكتب تكون اختيارات ممتازة للدوائر الأدبية، وقد توفر فرصًا للطلاب جميعًا أن يعرفوا ما التوحد على يد خبير ــ شخص ما من هذه الفئة.

شجع الطلاب على احضار مذكرات مكتوبة أو مرسومة إلى دوائرهم، إذ لو يستطع الطالب أن ينشئ مذكرات بنفسه، قد توفر له منكرات من عمل المعلم أو قد يعمل الطالب من مذكرات زميل له. أو قد يُسمح للطالب أن يكتب مذكرات أو يحدد فقرات في كتابه (أو على نسخ من الصفحات) حتى يمكن أن يتضمن الكتاب مذكرات للمناقشة.

حدد دورًا جديدًا للطالب الذي لا يستطيع المشاركة في الجماعة. مثلًا، الطالب ذو التوحد الذي لا يستطيع التحدث يتولى تغيير موضوع المناقشة لمجموعته. هذا الطالب أحضر مجموعة من الكروت المرسومة إلى مجموعته وعند مواضع معينة خلال المناقشة، سأله الموجه أن يقترح موضوعًا جديدًا باختيار كرت. وفي صف آخر قام الطالب بدور مسجل المناقشة. هذا الطفل كان في غاية الحماس؛ لأن يشارك في مناقشة مفتوحة، لذلك في الأربع مرات الأولى التي تواجد بها مع مجموعته، لم يشارك في التعليق، ولكنه استمع إلى المحادثة، وحرّك مكبر الصوت حول الجلوس، ومن حين لآخر لفت نظر زملائه لرفع أصواتهم أو إضافة شيء على التسجيل. وبعد الاستماع إلى التسجيل لمدة أربعة أسابيع، استطاع أن يشارك في المناقشة.

اعرض شريط فيديو لنادي الكتاب قبل أن يشترك الطلاب في تكوين الجماعة. سيُحسن بعض الطلاب الأداء في النشاط مفتوح النهاية غير الرسمي عندما تتوفر لهم أمثلة مرئية عن كيفية تفاعل الطلاب، وأخذهم الأدوار وكيف يسأل أحدهم الآخر.

كن واضحًا فيما يختص بأنواع التعليقات والتغذية الراجعة والتفاعل الذي تتوقعه من الطلاب. إذا أردت أن يسأل الطلاب «أسئلة للاستيضاح،» وفر قائمة أمثلة لهذه الأسئلة.

٢. تتضمن نوعًا من التفاعل بين الطلاب (يُشجع الطلاب على العمل والتحدث في هدوء مع بعضهم البعض بينما يعمل كل منهم مستقلًا).

٣. تؤدي مراكز التعلم إلى نتيجة ملموسة. (قد يأخذ الطلاب عند تركهم للمركز مُنتَج مثل مخطط، أوقد ينتجوا نصًا مثل قصيدة والتي ستُقرأ أو تستخدم بواسطة الزوار التالين).

وبعض أكثر المراكز تركيزًا على تعلم القراءة والكتابة في صفوف المرحلة الابتدائية واللغة الإنجليزية يتضمن الآتي:

- مراكز الكتابة، بما في ذلك أنواع الأوراق المختلفة ومواد الفن التي يمكن للطلاب استخدامها لإنشاء كتابات أو لبدء تكوين معين.
- مراكز للمراجعة / والنشر، وتحتوي على أدوات مثل السائل المصحح والملصقات وأنواع أخرى متعددة من الأدوات التي يمكن للطلاب استخدامها لإعداد الكتابات في المراحل النهائية للنشر.
- مراكز للحروف الهجائية بما في ذلك الحروف المغناطيسية والألعاب والتي يمكن للطلاب ممارستها لاستكشاف العلاقات بين الحروف وأصواتها.
- مراكز التتابع، وتتضمن جملًا مقطعة إلى أجزاء يقوم الطلاب بترتيبها وقراءتها.
- مراكز الشعر، وتحتوي على قصائد في كتب أو على ورق والتي يمكن للطلاب قراءتها قبل إنتاج قصائدهم.
- مراكز السمع، وتتضمن سماعات الأذن وكتب مسجلة على أقراص.
- مراكز الكمبيوتر، وتتضمن برامج تربوية جذابة يستخدمها الطلاب لتدريب مهارات القراءة وبرامج للكتابة مثل ميكروسفت وورد Microsoft Word والتي يمكن للطلاب استخدامها في كتابة المقالات ويمكن للطلاب التواصل مع مواقع على الشبكة العنكبوتية.

ومن المهم الإشارة إلى أنه حتى عندما تستخدم هذه المراكز لاستكشاف محتوى يرتبط بفرع من فروع المعرفة غير اللغة الإنجليزية (مثلًا، عندما تحمل اسم «مركز الرياضيات»)، فإنها دائمًا ما تتعلق بالطلاب في استخدامهم شكلًا ما مهم من أشكال تعلم القراءة والكتابة: الحديث إلى زميل، الاستماع إلى شريط صوتي، تسجيل نتائج على الحافظة، قراءة تعليمات، إلخ.

ونحن نرى أن مثل هذه المراكز تمثل تنظيمات بنيوية مرنة من الممكن أن يستفيد منها الأشخاص ذوو التوحد وذوو الإعاقات الأخرى؛ لأن هذه التنظيمات، مثل

ورش العمل ونوادي الكتاب، تسمح للطالب باختيار النشاط الذي يرغب في ممارسته، لذا فهي تأخذ في الاعتبار الميول ونواحي القوة الفردية. وهي أيضًا تقوم على جماعات صغيرة يعمل أفرادها سويًّا في حجرة الدراسة، لذا فهي ليست موضع خشية بعض الطلاب. وهي أيضًا تتبع المبادئ التربوية التي تساعد المربين في شخصنة التعليم، إذ إنه ليس من الضروري أن يُكلف كل الطلاب بنفس المهام. وهذه الأنظمة مثالية أيضًا في استخدامها في الصفوف المدمجة حيث تسمح للمعلمين بالعمل مع جماعات صغيرة أو أفراد من الطلاب (خصوصًا إذا كنت تستخدم نموذج التدريس المشترك). مثلًا، يمكن لمدرس التعليم العام أن يقوم بالمرور على جماعات الطلاب في المراكز أو المواقع للتوجيه أو تسهيل مهام أخذ الأدوار وفي نفس الوقت يقوم مدرس الدعم أو التربية الخاصة بمساعدة الطلاب الذين قد يكونون في حاجة إلى تعديل في صياغة الأسئلة أو المواد أو التدريس. وكذلك يمكن لمعالج النطق والكلام أن يساعد طلاب نادي الكتاب في النطق الصحيح لما يناقشونه من شعر في الوقت الذي يلاحظ مدرس التربية العامة الطلاب في المراكز الأخرى ويسجل ملاحظاته.

وبالإضافة إلى إلقاء الضوء على كل هذه المزايا للمراكز، نقدم إليك بعض التحذيرات التي عليك أخذها في الاعتبار عند تصميمها. قد تكون المواقع التعليمية في حجرة الدراسة للطلاب ذوي طيف التوحد مرهقة جدًّا (وأيضًا للطلاب ذوي خصائص تعلمية أخرى) إذا كانت عمليات الاختيار والتفاعل داخل هذه الأنظمة غير واضحة أو إذا كان الطالب غير مهيأ أن يعمل مستقلًّا داخلها. فلنفكر، مثلًا، إذا كان الطالب ذا صعوبات حسية فقد لا يتحمل ما يحدث من ضوضاء وفوضى عندما يتنقل الطلاب من مركز إلى آخر، ولهذا السبب فنحن نوصي بأن يكون هناك جدولًا يصوّر حركة الطلاب من مركز إلى آخر ويوفر تعليمات واضحة لكل الطلاب عن توقعاتك عن عملهم داخل كل مركز وبينها. (انظر فونتس وبينل Fountas & Pinnell [١٩٩٦م]، وهو أحسن وصف لكيفية تدريس الطلاب على العمل المستقل في المراكز التعليمية.) ويمكنك تجربة ذلك أولًا مع أفراد من الطلاب

ممن يحتاجون إلى مساعدة إضافية حتى ترى ما سيكون عليه الحال إذا ما شاركوا في مركز مع مجموعة من الطلاب.

ونوصي أيضًا أن تفكر بحذر في كيفية إيصال توقعاتك الخاصة بإنجاز الطلاب للمهام. رغم أن المعلمين الذين يستخدمون المراكز غالبًا ما يوجهون كل الطلاب لإكمال كل المهام (ليس بالضرورة أن تكون بنفس الترتيب أو في نفس الفترة من الوقت)، ولكننا لدينا ملاحظات على هذا الإجراء. أن تطلب من الطلاب الذين يحاولون بكل جهدهم تعلم القراءة والكتابة أن ينجزوا نفس العدد من المهام مثل زملائهم ذوي الخبرة في هذا المجال تكون بذلك مستخدمًا لأسلوب تدريس غير مطابق لتمايز المتعلمين، حتى ولو استكملت هذه المهام في جلسة واحدة أو في أكثر من جلسة في عدد من المراكز. إن إعطاء الطلاب الأقل قدرة وقتًا أكثر لإكمال نفس العدد من المهام يعني فرصة أقل لهم كي يقومون بشيء من اختيارهم. ولتجنب هذه المسالب فقد يمكنك استخدام مهمة من مهام المركز وهو نموذج مثل الذي يمكنك أن تراه في شكل (٣-٣) والذي يحدد للأفراد توقعات متعددة خاصة بالمركز بينما يظل يؤكد على أن كل الطلاب سوف يشاركون في عدد صغير من المهام العامة الأساسية. انظر شكل (٣-٣) فإنه يحتوي على قائمة من الأفكار لمواءمة المراكز والمواقع بأسلوب أكثر عمومية.

استخدم إستراتيجيات مرنة لتقسيم الطلاب إلى مجموعات.

بقدر مساندتنا للأبنية التنظيمية التي عرضناها في القسم السابق للطريقة التي تربط بها الجوانب المختلفة للغة وتستثير التفاعل بين الطلاب وتسمح بالممارسة الفعالة للقراءة والكتابة، نريد أن نوضح أن معظم الطلاب ـ سواء العاديين أو من هم ذوي إعاقات ـ لا يستطيعون تعلم كل ما يحتاجون إلى معرفته عن القراءة والكتابة من مجرد المشاركة في هذه الأبنية فقط. ستحتاج الأغلبية العظمى من الطلاب أن يستخدم معلموهم أساليب التدريس التقليدية أي التدريس لكل طلاب الصف في نفس الوقت والتي تسمح بشروح واضحة لعمليات معينة للقراءة والكتابة (دوفي Duffy ٢٠٠٣م) من خلال التفكير بصوت مرتفع واستخدام

العروض والتدريب الموجه بواسطة المعلم، والتي لا تتوفر في الأبنية المرنة التي سبق مناقشتها. والأكثر من ذلك، أن الطلاب الذين لديهم فجوات في معارفهم الأساسية أو في مخزون مهاراتهم سيحتاجون إلى دعم إضافي في تعلمهم للقراءة والكتابة ـ وأكبر الظن أن هذا الدعم سيُقدم في جماعة صغيرة أو في جلسات فردية ـ حتى يُسرع بتقدمهم، فالطالب الذي لم يستطع، بعد وصوله للمستوى السابع، أن يعرف ما يمكن توقعه من محتوى بعد قراءته للعناوين الفرعية في كتاب، فإن من غير المحتمل أن من الممكن اكتساب هذا الفهم من مشا ركته القراءة مع زميل له.

نموذج لمهمة مركز

الطالب	المركز	تاريخ الإكمال
جورجيا	١. مركز الكمبيوتر (استكشاف موقع على شبكة المعلومات عن اليابان مرتبط بوحدة في العلوم الاجتماعية). ٢. مركز الاستماع. ٣. مركز من اختيارك من مركز الاحتمال «مركز الشعر. ومركز الكتابة».	
أوليفر	١. مركز الكمبيوتر (استكشاف موقع على شبكة المعلومات عن اليابان مرتبط بوحدة في العلوم الاجتماعية). ٢. مركزين من اختيارك من مركز الاحتمال، مركز الاستماع ومركز الشعر ومركز الكتابة.	
جافييه	١. مركز الكمبيوتر (استكشاف موقع على شبكة المعلومات عن اليابان مرتبط بوحدة في العلوم الاجتماعية بمساعدة زميل، ديمتري). ٢. مركز الكتابة (من الممكن استكماله أثناء وقت ورشة العمل غدًا بمساعدة فردية إذا دعت الحاجة). ٣. مركز من اختياره، إذا كان لديه وقت.	

شكل (٣-٣) عينة نموذج لمهمة مركز متمايز وفقًا لاحتياجات الطالب الفرد في صف مستوى خامس

جدول (٣-٣) مواقع/ مراكز: مواءمات لمتعلمين متنوعين

اسمح للطالب ذي التوحد بالتنقل من مركز إلى آخر مع شريك وبذلك سيكون قد اكتسب دعمًا في اتجاهات القراءة وإكمال المهام.

وفر جدولًا لتنظيم تغيير المراكز، قد يحتاج بعض المتعلمين فقط إلى قائمة لتذكيرهم بأي المواقع عليهم زيارتها (مثلًا، الكمبيوتر، العمل مع الكلمات) بينما طلاب آخرون قد يحتاجون إلى جدول مصوّر يبين صورًا للمواقع.

تأكد من توفير توجيهات واضحة في كل موقع، للطلاب ذوي الإعاقات، وكذلك للمتعلمين الصغار، ومن المفيد إعداد توجيهات بالصور أو توجيهات مسجلة.

ليس من الضروري أن يزور كل الطلاب كل المواقع. أنشئ مركزًا يسمح للطالب ذي التوحد أن يمارس مهارة مستهدفة على برنامجه التربوي الفردي (مثلًا، أن يتعلم كيف يبرمج أداة التواصل التي يستخدمها)، واسمح للطلاب الآخرين من المجيء إلى هذا الموقع.

ادعو رفاقك في التدريس المشترك إلى المجيء إلى حجرة الدراسة عند استخدامك للمواقع. هذا هو الوقت المثالي لأخصائي العلاج المهني لمساعدة الطلاب في أدائهم للكتابة ولأخصائي علاج النطق والكلام لتقييم تواصل الطالب، واجعل مكان هذا المتخصص في الموقع حتى يمكن للطلاب الاستفادة من خبرته.

وإذا كان طالبًا في المستوى الدراسي الرابع لا يعرف أن الكلمات التي تتكون من حرف ساكن ثم حرف متحرك ثم آخر ساكن تُنطق بحرف متحرك قصير (في اللغة الإنجليزية)، فإن أحسن مكان لاكتساب هذه المعرفة ليس في مناقشة قصة في نادٍ من نوادي الكتاب التي يوجهها طالب أو من معلم في فترة من فترات التفكير بصوت مرتفع (من المحتمل أن معظم الطلاب في صف متنوع من صفوف المستوى الرابع لا يحتاجون أو قد لا يستفيدون من هذه المعلومات).

في مثل هذه الحالات، نرى أن التقسيم المرن للطلاب إلى مجموعات ـ جماعات مؤقتة على أساس احتياجات التدريس المختلفة للطلاب ـ كأسلوب يستخدمه المعلمون للمساندة المستمرة لنمو الطلاب وتقدمهم (فلد ولاب وفلد وناجل Flood, Lapp, Flood & Nagel، ١٩٩٢م؛ أوبتز Opitz، ١٩٩٩م). في العديد من الصفوف حيث يحدث هذا التقسيم، يجلس المعلم مع الطلاب المحددين بينما يعمل باقي الصف بجدية باستخدام إحدى الأبنية المرنة السابقة. ويوضح الجدول رقم

(٣-٤) من «فلد» وزملائه (١٩٩٢م) الطرق التي ينظم بها المعلمون هذه المجموعات لتكمل الطرق التي يوجهها المعلم وكذلك الأبنية المرنة التي سبق مناقشتها.

وعلى أية حال، نريد أن نوضح أن تأييدنا لتقسيم الطلاب إلى مجموعات مرنة يجب ألا يُفسر على أنه تأييد للنموذج التقليدي لتقسيم الطلاب بناء على القدرات والذي يقسمهم إلى جماعات مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة ويُبقي عليهم في هذه الأفواج إلى نهاية فترة تدريس القراءة. وقد كان هناك قدر هائل من الدراسات على مدى فترة من الزمن عن جماعات القدرة في القراءة وقد أظهرت المشكلات الآتية في هذا النموذج:

- الجماعات القائمة على القدرة لا تساعد التحصيل.
- بمجرد إلحاق الطالب بمجموعة قدرة منخفضة، من النادر أن يرتقي إلى مجموعة قدرة أعلى في سنوات دراسته.
- الطلاب في مجموعات القدرة المنخفضة يتلقون فرصًا أقل للقراءة وتعليمًا أقل في التفكير النقدي عن زملائهم في جماعات القدرة المرتفعة.
- تُضار ثقة الطلاب بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم بوضعهم في جماعات القدرة المنخفضة.
- أعضاء جماعات الأقلية هم الأكثر احتمالًا لوضعهم في جماعات القدرة المنخفضة من زملائهم في الجماعات السائدة (فونتس وبينل Fountas& Pinnell، ١٩٩٦، ص ٩٧).

من وجهة نظرنا، أن تقسيم الطلاب على أساس القدرة من أكثر العوامل المسهمة فيما يسميه «ستانوفتش» Stanovich (١٩٨٦م) «تأثير ماثيو» the Matthew effect، اتساع فجوة التحصيل بين القراء الجيدين والضعفاء خلال ترقيهم من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى، والتزامنا بمدارس أكثر احترامًا لمبادئ العدل والمساواة يتطلب منا أن نتحدث ضدها.

وفي الوقت نفسه نرى دليلًا على أن بعض الطلاب المصنفين ذوي احتياجات خاصة لا يتلقون تدريسًا مناسبًا لتعلم القراءة والكتابة، حتى في الصفوف المدمجة،

لأن أهداف معلميهم لهم محدودة في التثقيف أو القراءة الثقافية (مثلًا، معرفة الحقائق في رواية أو قصة معينة) بدلًا من قدرتهم على أن يقرءوا ويتفاعلوا مع الكتب وهم مستقلون، وغالبًا ما يقضي هؤلاء الطلاب وقتًا طويلًا مع كتب من الصعب عليهم قراءتها، ولا يتلقون تدريسًا يعينهم على تناول هذه الكتب أو غيرها، لا الآن أو بعض فترة في المستقبل.

ونود أن نوضح أننا نرى قيمة في مشاركة كل الطلاب في الأنشطة التعليمية التي تركز على تعلم القراءة والكتابة عند مستوى سنواتهم الدراسية، حتى وإن لم يستطيعوا قراءة هذه الكتب بأنفسهم، ولكن الاستماع إلى قصة ليست كقراءتها مستقلًا، وخبرتنا الشخصية مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات عن متعلمي القراءة والكتابة ذوي الإعاقات الأقل حدوثًا (مثلًا، عمل كرس كليور Chris Kliewer (١٩٩٨م) على القراءة مع طلاب ذوي متلازمة داون) أقنعنا أن الأخير وهدف أكثر طموحًا يمكن تحقيقه لمتعلمين أكثر بكثير مما كنا نظن.

جدول (٣-٤) العوامل المسهمة في التقسيم المرن للطلاب

الأسس الممكنة لتقسيم المتعلمين إلى جماعات
- تنمية المهارات
- الميول
- عادات العمل
- المعرفة المسبقة بالمحتوى
- المعرفة المسبقة بالإستراتيجيات
- المهمة/ النشاط
- اجتماعي
- عشوائي
- اختيار الطالب
التكوينات الممكنة للجماعات
- أفراد

- مجموعات من ٣
- مجموعات صغيرة (من ٣ إلى٤)
- مجموعات أكبر(من٥ إلى١٠)
- نصف الصف
- كل المجموع

الأشكال الممكنة لقيادة الجماعات
- بقيادة المعلم
- بقيادة طالب
- بالتعاون

المواد الممكنة للجماعات
- نفس المادة لكل الجماعات
- مستويات مختلفة من المادة بنفس الفكرة
- أفكار مختلفة في نفس الموضوع
- موضوعات مختلفة

من فلدو لاب وفلد وناجل.Flood,J., Lapp, D., Flood, S. &Nagel, G (١٩٩٢م، إبريل) هل من المسموح به تقسيم الطلاب إلى مجموعات؟ استخدام أنماط مرنة لتدريس فعال. معلم القراءة، ٤٥ (٨)، ٦٠٨- ٦١٦، أعيد طباعتها بتصريح من الجمعية الدولية للقراءة.

أحيانا ما يقول لنا الزملاء بحسن نية ـ عندما نعلن عما يؤرقنا ـ أنهم قد يفضلون بقاء الطلاب في صفوف مدمجة التي لا تبرز افتقارهم إلى مهارة القراءة والكتابة عن نفيهم في الصفوف المنعزلة التي تركز على اكتساب تلك المهارة المتميزة. ونحن لا نخالفهم، إلا أننا لا نرى لماذا حتى هذا الاختيار بين إما هذا أو ذاك. إن تقسيم الطلاب إلى مجموعات مرنة موجهة بتقييم مستمر في صفوف التعليم العام، مع تدخل أخصائي تعليم القراءة والكتابة كلما دعت الضرورة، من الممكن أن يسمح للمتعلمين بالمشاركة في صف ذي حيوية يجمع بين مجموعة متنوعة من الطلاب، بينما يتلقون تعليمًا مناسبًا لمستويات مهارتهم (انظر جدول (٣-٥) لأفكار عن كيف تمايز التدريس دون الحاجة إلى أخذ الطلاب فرادى من صفوف التعليم العام). وكما

obeikandl.com

نرى، هذا الاختيار هو الوحيد الذي ينجز وعد التعليم الشامل أو المدمج في صفوف يُنظر فيها إلى كل الطلاب باعتبارهم مثقفين.

جدول (٣-٥) أفكار للوفاء باحتياجات متعلمين متنوعين دون حاجة إلى مغادرة الصف المدمج

التدريس المشترك

عندما يتواجد معلمان للقيام بالتدريس، من الممكن تمييز الأدوار، وتنخفض نسبة عدد المعلمين إلى الطلاب، ومن الممكن تهيئة التدريس ليوائم احتياجات عدد كبير من الطلاب. وأثناء الوقت الذى يعمل فيه الطالب، يمكن أن يتنقل المعلمون في حجرة الدراسة للتعامل مع الاحتياجات الفردية للطلاب وتقديم المساعدة لهم إذا دعت الحاجة.

علاج متكامل

عندما يدخل المعالجون، الأخصائيون الاجتماعيون والمرشدون ومقدمو الخدمات ذات العلاقة من المهنيين الآخرين صفوف التعليم العام، يستفيد كل المتعلّمين. عندما بدأ «ناثان»، طالب ذو توحد، يتلقى خدمات في النطق والكلام في صفه بالسنة الأولى، تمكّن من أن يدرس نفس القصص مثل زملائه بينما اكتسب ما هو في حاجة إليه من قدرات في مجال إخراج الكلمات والنطق الصحيح بها. وقد استفاد أيضًا معالجه في النطق والكلام من خبرتها حيث بدأت تقوم بدور المعلّمة لمجموعة صغيرة لأطفال في سن الست سنوات. وقد تعلمت طرقًا جديدة لتدريس «ناثان» مهارات التواصل، وبعد ملاحظة معلمة الصف في حجرة الدراسة، اكتشفت طرقًا جديدة للتدريس باستخدام إستراتيجيات قائمة على المعايير وأخرى مرتبطة بالمنهج.

التدريس المستقل

أحيانًا، يؤخذ الطلاب من صفوفهم لتعلم مهارات جديدة؛ وأحيانًا أخرى لممارسة مهارات كانوا قد تعلموها من قبل، هناك العديد من الطرق التي يمكن للمتعلمين توجيه تعلمهم في حجرة الدراسة: باختيار عمل من ملف المعلم يكون قد أعده هو، يمكنهم اختبار أنفسهم باستخدام الكروت، أو أن يلعبوا ألعابًا فردية مثل الكلمات المتقاطعة، أو استخدام برامج الكمبيوتر.

مساندة زميل

قبل أن يخرج الطلاب خارج حجرة الدراسة للتدريس أو ممارسة مهارة، على المعلمين دائمًا الأخذ في الاعتبار استخدام زميل للمساندة أو التدريس للوفاء باحتياجات الطالب. وقد استجابت إحدى المدارس للدعم الفردي بمزاوجة كل الطلاب مع شريك في جزء من اليوم

المدرسي الذي كان صعبًا وغير مألوف للطلاب: العمل على برنامج جديد للكمبيوتر. كلا الطالبين كانا يتعلمان شيئًا جديدًا، لم يكن أي منهما لديه معرفة أو مهارة أكثر من الآخر.

وقت للدراسة

تقريبًا في كل حجرة دراسة (بما في ذلك تلك التي بالمدارس الثانوية) يخصص المعلمون جزءًا من اليوم المدرسي أو الأسبوع للعمل الفردي، العمل على مشروع، أو التعلم مع زميل. وإذا خطط المعلمون مسبقًا، يمكن أن يكون هذا الوقت لكي يقابل أي متعلم شخص ما للمزيد من المساندة أو الدعم (مثلًا، معلم تربية خاصة، أخصائي عيوب نطق وكلام، معلم متخصص في تدريس المتفوقين، متخصص القراءة، متطوع من الآباء، أخ أكبر أو مدرس عام).

مايز في تدريسك (لكل طالب أسلوب معرفي مميز).

في دوريتهم الخاصة بالصف المدمج، استخدم «ماري دونت جونسون» و«شيري هنشو كوردن» Marry Donnet Johnson & Sherry Henshaw Cordon مواءمة بسيطة التي استخدموها مع «بيس» Pace، طالب ذو توحد، أثناء وجوده بالحضانة:

كان لكل طالب قاموس مصوّر في كراسة وكان يرسم فيه كل أسبوع. فمثلًا، على مدى الأسبوع، سيرسم الطفل عددًا من الصور لكلمات تبدأ بالحرف «b» في الصفحة الخاصة بهذا الحرف. وحيث إن «بيس» Pace لم يكن يستطيع الرسم بعد، كان من المسموح له أن يختار صور الحرف «b» من مجموعة صور سبق قطعها والتي صوّرت الكلمات التي تبدأ بالحرف «b» وكذلك صورت أشياء تبدأ بصوت أو صوتين آخرين، وهذا على الأقل قد يعطيه فرصة التدريب على إنتاج صوت الحرف، وتحديد الكلمات التي تبدأ أو لا تبدأ بالحرف، ولصق الصور في صفحات كراسته. (٢٠٠٤م ص ١٦٤).

وقد واءم هؤلاء المعلمون أيضًا التوقعات (مثلًا: الطلب من «بيس» Pace أن يتعرف على قواعد حجرة الدراسة بالتدريج)، بيئة الصف (مثل، توفير ركن هادئ للعمل فيه كلما دعت الحاجة، رسم خطوط على الأرض لتوضيح مكان وقوفه في الصف)، ودعم شخصي (مثل، استخدام زميل لتدريسه ويساعده في الصف). ويصور هذا المثال كيف أن المواءمات المصممة بدقة لا تحتاج أن تكون معقدة أو

مضيعة للوقت، وبالطبع، بعض أساليب الدعم تحتاج إلى وقت أكثر وإبداع ولكننا وجدنا أن هذا العمل يصبح أسهل بالتدريب، ولا شك أن كل الطلاب يستفيدون إذا ما حاولنا الاستجابة للحاجات الفردية.

وللأسف، غالبًا ما لا تكون عملية المواءمة هذه وتمايز التدريس موجودة في البرنامج التربوي للطلاب ذوي الإعاقات. وقد تكون نتائج ذلك مؤسفة. وغالبًا ما يُحكم على الطلاب ذوي التوحد بالفشل في الصفوف المدمجة بأن يُتوقع منهم أن يتعلموا وينتبهوا ويتفاعلوا دون وجود المواءمات المناسبة. قد قالت أم نعرفها أن وضع طفلك في صف مدمج بدون تدريس متمايز مثل «دعوتك إلى حفل دون إعطائك ملعقة لتأكل بها». وحتى الطالب ذي التوحد وبأقل قدر من عيوب التواصل والتفاعل الاجتماعي وفروق التعلم من المحتمل أن يحتاج إلى مواءمة لتدريسه، ولهذا الهدف، فنحن نقدم أمثلة عن كيف يمكن للمعلمين أن يُحدثوا هذا التعديل والمواءمة في البيئة التعليمية، «يدفاري سولنر»Udvari- Solner (١٩٩٦م).

بيئة وجو حجرة الدراسة

«جي» Guy، شاب ذو إعاقات، دائمًا ما يعطل الصف؛ لأنه يصل متأخرًا، ويجهد ليجد مكانًا لنفسه ليجلس، وغالبًا لا يُحضر ما يحتاج إليه من أدوات للدرس. ورغم أن بعض أعضاء فريقه أنشئوا مواءمة بسيطة لتشجيعه أن ينجح، إلا أن تحقيق هذا ليس بالأمر السهل:

بعد مناقشة بين والدته ورئيسة الاحتياجات الخاصة تقرر أن يحدد له مقعدًا خاصًّا به ليجلس عليه في كل درس ومن المستحسن أن يكون في نهاية الصف حتى لا يزعج باقي الطلاب، وفي كل حجرة دراسة يوضع له الحد الأدنى مما يحتاج إليه من الأدوات الضرورية لاستخدامها في الدرس (أوراق وقلم ومسطرة). وافق بعض معلميه على تطبيق هذه المقترحات ولذا تقدم سلوك «جي» معهم بشكل ملحوظ وبسرعة. ورفض معلمون آخرون تغيير ممارسات التدريس المترسخة على مدى السنين، وفي هذه الصفوف ظل سلوكه مزعج. (هاولن Howlin، ١٩٩٨م، ص ٢٤٤).

أحيانًا، كما في موقف «جي» Guy، سيحتاج المعلمون إلى إدخال تغييرات على البيئة التعليمية نفسها، بما في ذلك اختيارات جديدة لجلوس الطلاب في حجرة الدراسة،(مثلًا، كراسي متأرجحة، ووسائد للجلوس)، تغيير الإضاءة (مثلًا، إطفاء مجموعة من الأضواء، أو استخدام لمبات موجهة بطريقة معينة)، أو التقليل إلى أدنى حد من الصوت والمشتتات (توفير مقعد مغلق لمن تدعو حاجته إليه، أو إحاطة أماكن معينة بمواد عازلة للصوت كموقع القراءة بالصف). وقد تدعو الحاجة إلى مواءمات أيضًا فيما تتطلبه حجرة الدراسة والتوقعات والجو. فمثلًا، في دراسة لطلاب ذوي توحد في الصفوف المدمجة أجرتها «بولا» وزميلة لها، أنشأت المعلمة ثقافة في صفها تسمح للطلاب أن يُظهروا فروقهم الفردية دون أن يراهم الآخرون باعتبارهم مختلفين أو ذوي سلوك صعب:

عندما رتّب الطلاب أنماط المكعبات، وتدربوا على تكوين حروفهم، وقرءوا قصصهم، كانت «أنا» Anna تحدث أصوات (همموو.. همموو) مع نفسها. من وقت لآخر هذا الصوت أصبح مرتفعًا، ولو أن الطلاب الآخرين لم يبدُ أنهم كانوا مشتتين بهذا الصوت، والحقيقة أن لا أحد من الطلاب بدا مشتتًا ولا حتى مدركًا لصوت «أنا» Anna. [المعلم] علق على هذا قائلًا، «أصبح كل ذلك الآن جزءًا عاديًّا من الصف. أنتم تعرفون أنAnna «أنا» يصدر منها هذه (الهمهمة) وأحيانا تصرخ. عندما تصرخ بصوت مرتفع يمكننا أن نهدِئَها بالحديث إليها عما نقوم به ولكنها أحيانًا تتمشى أو تذهب إلى الأرجيحة ثم تعود لتُنهي ما كنا نقوم به». (كاسا – هندركسون وكلوث Kasa-Hendrickson &Kluth، ٢٠٠٥م، ص ١٠ –١١).

وهذا الصوت والغناء الذي كان حدوثهما معتادًا في هذا الصف لم يعتبرا من المعطلات، ولكن كجزء من كيف أن بعض الطلاب يتفاعلون مع الآخرين في الصف. الطلاب ذوو التوحد في هذا الصف الذين لا يستطيعون الحديث (والبعض ممن لم يكونوا ذوي توحد) كان يصدر منهم هذا الصوت «همموو»، أو كانوا يترنمون بالأغاني أو يقفزون أو يترنحون في مقاعدهم؛ وعندما لم يزعج كل هذا الآخرين، كانوا يتجاهلونها أو يتقبلونها، وكان ـ البعض ـ يقدرونها. واختيار

أن نسمح لهذه الحركات أن تستمر وأن ننشئ خبرات صفّية حيث تصبح استجابات وسلوكيات وحركات مختلفة، عادية ومقبولة، كان مكونًا مهمًّا لهذا الصف.

إستراتيجيات التدريس

ويوضح مثالًا آخر من نفس الدراسة كيف أن معلمة للصف الثاني، «جاكي هولدر» Jackie Holder، استخدمت إستراتيجيات التدريس لكي تدعم مشاركة «شانتل» Shantel، طفلة ذات توحد، استخدمت السيدة «هولدر» إستراتيجيات مختلفة لجذب انتباه وتحدي «شانتل» بما في ذلك إنشاء كروت وامضة للدرس، واستخدام المدح والتغذية الراجعة المحددة، وتشجيع دعم الزملاء. وبينما جلس الطلاب حول المنضدة، أخذ كل دوره في قراءة قسم من الدرس ثم اختار كلمة بعد نطقها من مجموعة كلمات والتي تتفق مع الجملة ثم حدد صوت المزج التي بدأت به الكلمة:

عندما كان دور «شانتل» أشارت إلى الكلمات بينما قرأتها زميلتها المجاورة لها بصوت مرتفع، وكانت جملتها، «الولد ـ الجيتار»؛ لأن «شانتل» لم تستطع أن تضع دائرة حول الكلمة أو أن تكتبها في المربع الموجود، كانت «جاكي» قد كتبت الاختيارات الممكنة على كروت مفهرسة، وكُتبت كل كلمة بلون مختلف، وضعت الكلمات أمام «شانتل» وقالت: (حسنا «شانتل»، أريد منك أن تختاري الكلمة الصحيحة وتعطيها إلى «لورين» [الطالبة التي تجلس بجوارها]). بدأت «شانتل» تنظر إلى كل كلمة. واستمرت «جاكي» تشجعها في الاختيار بقولها: (هذا صحيح «شانتل»، أنا ألا حظ أنك تنظرين، حسنًا. أرى أنك تتوقفين عند كلمة. يبدو أنك تنظرين إلى الكلمة الصحيحة. اختاري الكلمة الصحيحة. اختاريها). ووصلت «شانتل» واختارت الكلمة. ثم بعد ذلك أعطتها إلى «لورين». واستمرت «جاكي»، (شانتل، ما الحرف الذي تبدأ به كلمة (...)؟) ثم وضعت «جاكي» ثلاثة حروف على المنضدة واستمرت في تشجيع تلميذتها الصغيرة حتى بعد أن توقفت «شانتل» عن الحركة لبضعة لحظات. فبدلًا من افتراض أن «شانتل» لم تعرف الإجابة؛ لأنها لم تستجب في الحال، قالت المعلمة ببساطة: (هذا صحيح، أنت تبحثين عن الثلاثة

حروف، هذا حسن، اختاري الحرف الصحيح)، وعند هذه النقطة، التقطت «شانتل» الكارت الصحيح وأعطته إلى شريكتها. (كاسا – هندركسون وكلوث Kasa-Hendrickson & Kluth، ٢٠٠٥م، ص ٨).

بهذه المساعدة المتخفية ولكنها مع ذلك مهمة، استطاعت «شانتل»، الطفلة التي وُصفت بأن لديها إعاقات واضحة، أن تجيب إجابة صحيحة في كل من الثلاث فرص التي أعطيت لها. والإستراتيجيات الأخرى التي يمكن أن يستخدمها المعلم تتضمن توفير تدريس من خلال قنوات متعددة (مثلًا، بالحديث والصور)، النمذجة، أن تكون واضحًا فيما تعطيه من توجيهات وما تطلب عمله، توفير تغذية راجعة مفيدة، وتكييف شرح الدرس من حيث سرعة إلقائه أو التأني فيه لما يحقق الوفاء باحتياجات كل الطلاب.

الأهداف والمعايير

وأسلوب آخر للتمايز نُعلي من شأنه هو مواءمة الأهداف والمعايير، وهذا يعني ببساطة أن معلّمي الصفوف المدمجة قد يضعون وهم على ثقة تامة أهدافًا مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة الموجهة للطلاب من غير ذوي الإعاقات ولكنها مناسبة للاحتياجات التعلمية الفردية، مثلًا: كان من المفترض أن يتعلم طلاب الصف الخامس أن يكتبوا لقراء متعددين مع نهاية العام. وكان لـ«روس»، وهو ذو توحد، نفس الهدف، لكنه طُلب منه أن يكتب لثلاثة فقط (بدلًا من الستة لزملائه الآخرين). والأكثر من ذلك، احتوت كتابته إما على إنشاء وثيقة أو ترتيب جُمل أنشأها زملاؤه. انظر جدول (٣-٦) لأمثلة أكثر لمواءمة معايير تعلم القراءة وتسجيل تقدم الطالب «روس» Ross.

المواد

مجموعة كبيرة من المواد يجب أن تكون جزءًا من حجرة الدراسة التي تتبنى مبدأ الدمج ويمكن لهذه المواد أن تُحدث الفرق، بالنسبة لبعض الطلاب، بين مجرد الحضور والمشاركة الفعالة. فالطالب ذو التوحد، على سبيل المثال، إذا كان لا يستطيع إجادة الكلام، قد لا يمكنه المشاركة في الغناء الجماعي لقصيدة ما لم توجد له

أداة تواصل معززة لتساعده. ومن الممكن تغيير أو تطوير المواد التي قد تكون موجودة بالفعل حتى تصبح ممكنة وسهلة الاستخدام. ومن الممكن أيضًا الحصول على مواد جديدة لمتعلم قد يحتاج إلى شيء مختلف عن تلك الأشياء المتوفرة في حجرة الدراسة. وقد حدث أن عملت «بولا» Paula مع طالبة في المستوى الثالث كانت تفضل أن تكون الكلمات التي ستتعلمها بارزة حتى يمكنها أن تحسها باللمس (انظر جدول (٣-٧). للمزيد من الأفكار عن تمييز المواد وفقًا لاحتياجات الطلاب).

من الاهتمامات الأولية لدى المعلمين، بالطبع، في هذه الفئة من المواد هي الكتب. كتب من أنواع مختلفة، ومستويات قراءة مختلفة، وحتى شكل مختلف (مثلًا، نسخ من الجرائد على ورق مقوى في مقابل القراءة من الشبكة الإلكترونية) يجب أن تتوفر لكل الطلاب.

جدول (٣-٦) أمثلة من طرق مواءمة معايير تعلم القراءة والكتابة والتقييم للطالب «روس» Ross:

المعيا ر	المعيار بعد المواءمة	التقييم
سيستطيع الطالب استخدام ميكانيكيات وأعراف اللغة	عند استخدام (ألفاسمارت) لنسخ جمل من السبورة سيضع «روس» علامات الترقيم (النقطة والفاصلة..إلخ)	احتفظ بعينتين من العمل أسبوعيًّا.
سيميز الطالب الحقائق من الآراء فيما يقرأ	عند إعطائه فقرة من كتاب ليقرأها سيشير «روس» إلى حقيقة في الفقرة.	وفر لـ«روس» فرصة للتدريب على هذه المهارة أثناء فترة العلوم. سجل عدد مرات إجاباته الصحيحة
سيشير الطالب إلى العناصر الأدبية في القصص (مثل، الشخصيات، الأماكن..إلخ)	باستخدام الكمبيوتر، سينشئ «روس» خريطة قصة تحتوي على ثلاثة أحداث.	إطبع واجمع الخريطة من كل قصة. راجع مع «روس» مع تغذية راجعة.

جدول (٣-٧) تمييز مواد التدريس للصفوف المدمجة

بالإضافة إلى استخدام.....	حاول
الكتب	كتب معدلة (صفحات مغطاة بالبلاستيك لسهولة القبض عليها، إعادة كتابة المادة المطبوعة لجعل المفردات أصعب أو أقل صعوبة، استبدال صور شخصية بالرسوم في الكتاب)، مواد أخرى للقراءة (مجلات، إعلانات، إرشادات فنية، كتب هزلية) كتب إلكترونية / كمبيوتر، كتب مسجلة للاستماع، معلقات، أفلام.
أقلام /	كمبيوتر (برامج للكتابة على الكمبيوتر)، وسائل اتصال، آلات كاتبة، أختام (بلاستيك صور، أو حروف أو كلمات)، حروف أو كلمات ممغنطة، مقابض للأقلام، مرشد للحروف.
أقلام ملونة	برامج للرسم على الكمبيوتر، ألوان للرسم على الورق، مواد «حسية» للرسم (كريم الحلاقة)، ملصقات، أقلام فحم، مكعبات.
أوراق عمل	أوراق مُهيأة (مطبوع عليها المعلومات المهمة والتوجيهات بحروف كبيرة)، سبورة صغيرة، عاكس للصور والمعلومات.

من كلوث Kluth,P. (٢٠٠٣م). «ستحب هذا الطفل» تدريس الأطفال ذوي التوحد في الصف المدمج (ص ١٩١) أعيد طباعتها بتصريح Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.:

وللعديد من الأغراض، ورغم أن هذه التوصية قد تبدو بديهية للبعض، إلا أن إحدى زميلاتنا لم تقدر حجم المواد التي شعرت بالاحتياج إليها إلا بعد أن تعاملت مع طالب يحب أن يقرأ صناديق السيريال أكثر من أي مطبوع آخر قدمته إليه خلال السنة الدراسية. ولكي توفي بحاجته، فقد جمعت الكثير من الصناديق وصممت خبرات تعلمية حولها.

وبالمثل، فقد قيل عن «كيم بيك» Kim Peek، الرجل ذو التوحد، والذي أوحى بفيلم «Rain Man»، أنه كان يستمتع بقراءة كتب في الأدب الواقعي والأدب الخيالي وعناوين أقراص التسجيل وصناديق مختلفة المحتويات وكتالوجات الموسيقى الحديثة والقديمة وكتب المناك والموسوعات (بيك Peek، ١٩٩٦م). وقد قالت «دونا وليامز»: إنها كانت مغرمة بقراءة دليل التليفونات خلال طفولتها ومراهقتها.

ورغم أن هذه الأنواع من المواد قد لا تكون هي نفسها التي تستخدم من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر، فقد تكون هي مفاتيح التعلم والنمو لبعض الطلاب ولذلك من الممكن اعتبارها ضمن أدوات تعلم القراءة والكتابة.

وقد تحتاج الكتب المستخدمة في حجرة الدراسة إلى أن تُعدل لكي توفي باحتياجات معينة لدى الطلاب. فمن الممكن مواءمة كتب القراءة الأساسية والكتب الأخرى لأفراد معينين. والتغييرات التي يمكن إدخالها على هذه الكتب تتضمن تكبير البنط أو جعلها أقل تعقيدًا أو إضافة رسومات وصور أو حتى إضافة لغة الإشارة، وبالنسبة للطلاب الذين لا يستطيعون قلب الصفحات من الممكن عرض الكتب على برامج الكمبيوتر مثل (بور بوينت)، مثلًا. وهذا يحتاج تصوير صفحات الكتاب على المصور الضوئي (Scanner) ثم لصقها على شرائح العرض. وفي هذه الحالة كل ما هو مطلوب من الطالب الضغط على زر أو استخدام الماوس لكي ينتقل من صفحة إلى أخرى. انظر شكل (٣-٤) الذي يعرض مثالًا عن كيفية مواءمة كتب معينة لمتعلمين من أعمار مختلفة.

عن الفئران والرجال Of Mice and Men (ستاينبك Steinbeck، ١٩٣٧م -٢٠٠٢م)

احتاج معلم في مدرسة ثانوية أن يعدل رواية الفئران والرجال لطالب يقرأ عند مستوى السنة الثانية. من بين مساندات أخرى، استخدمت الآتي:

- قاموس للمفردات المرتبطة بالكتاب (مثلًا، اكتئاب، فدادين).
- تصورات لمفاهيم مختلفة ناقشها الصف بما فيها الماكينات والمزارع والبغال والحديقة.
- منظم للصور المرتبطة بالقصة (مثل، خط زمني ورسم بياني لمقارنة شخصيتين في القصة.
- ملخصات للقصة (صفحة صفحة أو فصل فصل).
- كتاب على قرص مصور للفيلم أو قرص مسجل للاستماع.

الضوء في الغابة The light in the Forest(Richter، ١٩٦٣).

أنشأ فريق من المستوى السادس كتبًا مُعدلة لجزء كبير من الأدب المستخدم في الصفوف، وقد أنشئ الشكل التالي للاستخدام مع أي طالب:

- نسخة باستخدام مفردات متكررة وأقل تعقيدًا.
- نسخة بكلمات مفتاحية واضحة (الهنود، ولد، عائلة، أبيض، صغير، المقيمون).
- نسخة برسومات لكي يستخدمها أي متعلم يريد أن يكتب إنتاجه الخاص للقصة.
- نسخة تبين فقط النص المتكرر مع فراغات للطلاب لكتابة ملاحظاتهم.

الدب القطبي، الدب القطبي، ماذا ترى؟ Polar Bear, Polar Bear, What do you see?
(مارتن وكارل Martin & Carl، ١٩٩٧)
احتاجت معلمة المستوى الأول أن تهيئ الكتاب لطالب ذي قصور بصري ولكنه تعرّف على بعض الكلمات، فأدخلت على الكتاب هذه التغييرات:
رسومات مقواة مع بيان الجوهر.
إضافة حروف بارزة
تكبير النص وإبراز الكلمات المفتاحية (مثل، الدب القطبي) بلون فاقع.

شكل (٣-٤) أمثلة لنص معدل لطلاب ذوي توحد

والمواد الأخرى المهمة لتحقيق نجاح الطلاب ذوي التوحد هي المعينات البصرية، عندما يدرس الطلاب قصة أو رواية يوفر المدرس للطالب ذي الإعاقة (وربما لكل طلاب الصف) خط زمني مرسوم لأحداث القصة، وقد يستخدم رسمًا خاصًّا ليبين مقارنة لحقبتين زمنيتين في التاريخ. وقد تستخدم الصور الفوتوغرافية أو الرسومات لتصوير معنى كلمات جديدة (مثلًا، تعرض صورة لشخص غاضب جدًّا، ذو وجه أحمر عندما تقدم كلمة يشتعل غضبًا «furious»). ويمكن للطلاب مشاركة إعداد هذه المعينات كي ترتقي بفهم جميع الطلاب وتعطي فرصة لمحبي الفن أن يتألقوا، والمعينات البصرية التي يمكن استخدامها في الدروس تتضمن الأشياء المادية (مثل، نموذج الكرة الأرضية، دمية، نموذج ثلاثي الأبعاد للأذن البشرية)، رسوم بيانية، صور أو رسومات الطلاب أو المعالم على السبورة. والأشياء المصورة بأبعادها الثلاثة مثل النماذج مفيدة بصفة خاصة للطلاب ذوي المشكلات الحركية الذين لا يتفاعلون مع الأوراق والأقلام والكتب بسهولة.

أشكال الدرس

وأخيرًا، يجب أن يمايز المعلمون بين الأشكال التي يقدمون بها الدرس حتى يمكن أن يصل ما يدرِّسونه إلى جمهور المتعلمين غير المتجانس. ورغم أن كل الطلاب يحتاجون إلى أشكال متعددة وحتى إلى بهجة فيما يتلقونه من تدريس وفي خبراتهم التعلمية حتى يبقون على قوة ميلهم ويمارسون ويظهرون مهاراتهم في المجالات المختلفة، ربما يعتمد الطلاب ذوو التوحد أكثر من غيرهم على هذه

الممارسة، وحيث إن معظم المتعلمين الموجه إليهم هذا الكتاب يحتاجون إلى الحركة والتفاعل لكي يتعلموا، وهم يبذلون كل الجهد ليقرءوا ويكتبوا ويتكلموا ويسمعوا بالطرق التقليدية، من المهم إعطاؤهم اختيارات مختلفة للتعلم وتنمية هذه المهارات، وبينما من الممكن أن تكون الأشكال التقليدية للتدريس مثل التدريس لكل طلاب الصف في نفس الوقت أو المناقشة أو العمل الفردي مفيدة، ولكن لا يمكن أن تكون هي الوحيدة لتدريس القراءة والكتابة، ونحن نوصي بأن لا يقتصر استخدام المعلمين على الأبنية التنظيمية المرنة التي سبق وصفها في هذا الفصل ولكن أن يستخدموا أيضًا أشكالًا أخرى مثل الدراما والتقليد والتعلم التعاوني النشط والتدريس القائم على المشروع وحتى تدريس مرتبط با لمجتمع المحلي.

والصفوف التي تستخدم الأشكال المختلفة والشيقة تنعكس صورتها في إحدى الدراسات المحببة إلينا عن المدارس التي تتبنى مبدأ الدمج وتهتم بتدريس القراءة والكتابة، فقد ذكر «فشر وفري» Fisher & Frey (٢٠٠١م) ما حدث مع «ليليان» Lillian، الطالبة في المستوى الخامس والتي حققت نجاحًا في درس من دروس القراءة والكتابة الذي كان مليئًا بالحيوية وجذابًا واجتماعيًّا ومتنوعًا في الأدوار الممكنة التي قام بها الطلاب. وكانت المهمة هي دراسة فترة من الفترات التاريخية للولايات التحدة الأمريكية ثم تصميم «نزهة في حديقة ملاهي amusement park ride» حول هذه الفترة التاريخية. في هذا النشاط التعلمي القائم على مشكلة، أُسند إلى فريق الطلاب الذي سيعمل مع «ليليان» Lillian مجموعة من الكتب حول المعلومات والحقائق التي تميزت بها تلك الفترة التاريخية وشاهدوا أفلامًا ذات صلة بها وحصلوا على معلومات من الشبكة الإلكترونية. وتضمنت المواءمات والتمكينات التي أعطيت إلى «ليليان» قراءة عدد من الكتب المصورة عن الموضوع مع زميلة لها وقرأت قصة سارة Sarah plain and tall (مكلاكلان MacLachlan، ١٩٨٥م) في موقع للاستماع. وبالإضافة إلى ذلك، أضافت معلمة التربية الخاصة عربة وصورًا أخرى إلى كروت الصور التي أعدتها «ليليان» لاستخدامها في أداة التواصل التي تستخدمها حتى تتمكن من المشاركة في المناقشات الصفية. ويصف

المؤلفون كيف أن «ليليان»، التي كان لديها مشكلات في التواصل، استطاعت أن تشارك بحماسها وأفكارها زملاءها وزميلاتها في الاستعداد لعرض مشروعهم:

عندما تلقت مجموعتها مهمة إعداد نزهة في حديقة ملاهٍ بناء على المعلومات التي تم جمعها، جرت «ليليان» إلى مكتبة الصف وسحبت كتابًا عن العربات القديمة. ثم أشارت إلى عربة معينة في الكتاب (الكونستوجا Conestoga). «بولو» Paulo، العضو في الجماعة أضاف أن بإمكانهم إنشاء نماذج لعربات تشبه تمامًا عربات «الكونستوجا». وعندما سُئل كيف أن هذه تتفق مع تاريخ الولايات المتحدة، قال بولو»: كلنا يعرف أنك إذا أردت السفر في البلاد لا بد أن تستخدم عربة، لا يمكن المشي لهذه الأماكن البعيدة، وإذا أخذت القطار فقد تتعثر في الكثير من الأشياء».(٢٠٠١م ص.١٤٨).

رغم أن المعلمين الذين وضعوا خطة هذا الدرس حاولوا قطعًا جعله متمايزًا بطرق مختلفة، ولكن الطبيعة النشطة والتعاونية لهذا الشكل قد ساهمت بالتأكيد في نجاح «ليليان» في هذه الوحدة العبر حضارية. عن طريق إنشاء منتجات معينة وحل مشكلات والعمل مع الزميلات والزملاء، لم تستطع «ليليان» فقط تحقيق أهداف تعلم القراءة والكتابة والعلوم الاجتماعية بل وأيضًا التواصل والمهارات الاجتماعية.

أفكار ختامية

عندما يفكر معظمنا في معلميه أو معلماته المفضلين، فإننا نفكر في شخص ما قد عرفنا جيدًا، شخص ما نظر إلينا على أننا قادرون؛ لذلك حتى ولو أنه من المهم أن يكون مدرسونا ومدرساتنا ذوي معرفة واسعة ومهرة، فإن قصص معلمينا المفضلين نادرًا ما تكون عن المناهج، ورغم أن المعلم الجيد يحتاج أن يعرف كيف يضع خطة لدرس وكيف يجذب الطلاب إلى التعلم، نعتقد أن اتجاه المعلم نحو طلابه هو أقوى المؤشرات المنبئة بالنجاح في حجرة الدراسة، معتقدات المعلم تُحتسب، وكذلك لغته أو لغتها وعلاقاته مع طلابه وقيمه كل هذا يُحتسب، والحقيقة أن كل هذه الأشياء تُحتسب بطريقة حقيقية وواقعية، وليكن واضحًا، أحسن الدروس والمواءمات للمنهج وإستراتيجيات التدريس لا قيمة لها إذا لم يفحص

المعلم باستمرار فروضه ومعتقداته وقيمه؛ يجب باستمرار أن يراجع المعلم «أساليب تفكيره» وعلاقتها بالتدريس في الصفوف المدمجة. بينما من المهم لكل المتعلمين وجود هذا التدقيق الذاتي لدى المعلم، فهي كذلك بوجه خاص مع الطلاب ذوي التوحد، إذا أخذنا في الاعتبار إلى أي مدى استعداداتهم لتعلم القراءة والكتابة كانت مهملة على مدى السنين. و«جامي بيرك» الذي فتح صوته هذا الفصل، يحسن قولها مرة أخرى:

إن فكرة التعليم الشامل أو الدمج من الممكن أن تكون سيئة أو محببة ومصدر سعادة. حقيقة إنها بيد المعلمين جنبًا إلى جنب مع سماع الرئيس الكبير، ناظر المدرسة. يجب على المعلمين ألا يكونوا فقط راغبين في إعطائي الطاولة ثم يتركوني لملء الكرسي بالجلوس عليه. أنا أحتاج إلى من يوجه إليّ أسئلة، ثم يعطي الوقت لإجاباتي نتاج فكري. يحتاج المعلم أن يصبح مرشدًا، ثم يقودني خلال الأماكن الكثيرة التي يمكن أن أتوه فيها. (٢٠٠٥م، ص. ٢٥٣).

لكي نساعدك في التفكير في أي أنواع الأسئلة التي تستدعي «إجابات حكيمة» من طلاب مثل «جامي»، وكذلك التفكير في طرق أخرى لاستدعاء معلومات عن تعلم كل الطلاب، ننتقل إلى موضوع أساليب الدمج لتقويم تعلم القراءة والكتابة والتقييم في الفصل التالي.

مصادر يوصى بها

قراءات في الأبنية التنظيمية «المرنة» لتعلم القراءة والكتابة

ورش العمل الخاصة بتعلم القراءة والكتابة

Allen,J & Gonzaliz,K (1998) There is room for me here: Literacy workshop in middle school. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Hindley,J.(1998). In the company of children.. Portland ME: Stenhouse Publishers.

Roller, C. (1996) Variability not disability: Struggling readers in a workshop classroom. Newark, DE: International Reading Association.

القراءة مع شريك

Boyd, F.& Galda, L. (1997) Lessons taught and lessons learned: How cross-aged talk about books helped struggling adolescents develop their own identity. In J. Paratore & R.McCormack (Eds.), Peer talk in the classroom: Learning from research (pp. 66-87). Newark, DE: International Reading Association>

Opitz, M. F. & Rasinski, T. (1998). Good- bye round robin: 25 effective oral reading strategies. Portsmouth, NH: Heinemann.

Samway, K.,Whang, G., &Pippitt, M. (1995) Buddy reading: Cross-age tutoring in a multicultural school. Portsmouth NH: Heinemann.