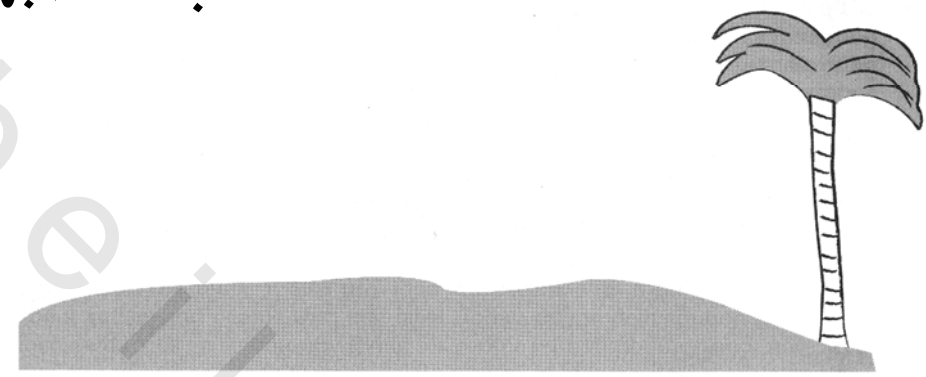
الفصل السادس

الكتابة تحت المجهر



«ديانا وليامز» Dianna Williams امرأة ذات توحد تضمنت مهام حياتها العمل ككاتبة ومستشارة تربوية ومؤلفة لشاشات السينما والتلفاز وموسيقية وفنانة ومتحدثة. وبالإضافة إلى توفير وجهة نظر لخبير بالأمور عن صعوبات التواصل الشفهي التي يبديها ذوو التوحد بما فيهم هؤلاء من ذوي القدرة الوظيفية على الكلام، تصف مذكرات «وليامز» بدقة في كتابيها (لا أحد في أي مكان) Nobody Nowhere (١٩٩٢م) و(شخص ما في مكان ما) Somebody Somewhere (١٩٩٤م) ما ترمي إليه الكتابة من أهداف والعمليات المرتبطة بها. وكتابها الأول، بصفة خاصة، يبين كيف أن الكتابة يمكن أن تكون مطية لاكتشاف الذات والتعبير:

كان لدي في منزلي آلة كاتبة بلاستيكية رخيصة الثمن وبدأت الكتابة. بدأت بعالمي الخاص منذ سنوات بقدر ما يمكنني أن أتذكر. وامتد طول الليالي بينما طُويت صفحة إلى الصفحة التالية وعشت كل لحظة، محدقة بثبات وقد تركت الكلمات تأتي من أصابعي..... وبينما كانت الصفحات تتراكم إلى أعلى، وكذلك كانت زياراتي للمكتبة، حيث دفنت رأسي في الكتب عن الفصام وبحثت بشدة لكي أجد إحساسًا بالانتماء داخل تلك الصفحات التي قد تعطيني كلمة لكي أضعها لكل هذا.

وفجأة قفذت إليَّ من الصفحة، كانت هذه المرة الأولى منذ أن قالها والدي منذ أربع سنوات مضت. «التوحد» هكذا قُرِأت، «ويجب ألّا تُخلط بالفصام». لقد قفز قلبي، وارتعدت. ربما كانت هذه هي الإجابة أو البداية لأن نجد إجابة.. بحثت عن كتاب في التوحد.

وشعرت في عبوري خلال الصفحات بالغضب وبأني قد وجدت نفسي. الحديث الترددي، عدم القدرة على أن يلمسني أحد، الدوران والقفز، التأرجح والتكرار استخف بكل حياتي..... أردت رأيًا قاطعًا ونهائي عن لماذا أنا هكذا؟. قررت أن آخذ كتابي إلى طبيب نفسي متخصص أطفال ليقرأه ويخبرني لماذا أنا هكذا؟. وأثناء فترة الراحة لوجبة الغداء سألت عن مكان قسم طب الأطفال النفسي في المستشفى. بحثت ووجدت بابًا عليه اللافتة المناسبة ودققت على الباب.

«لقد كتبت كتابًا»، قلت للمتخصص الجالس إلى المكتب، «أريدك أن تقرأه وتخبرني لماذا أنا هكذا؟». (١٩٩٢م، ص ١٨٧ – ١٨٨).

وفي أقسام أخرى من هذا الكتاب، تناقش «دونا» استخدامها للكتابة كأداة عملية لتنظيم المعلومات. مثلًا، هي تكتب أنها عندما وصلت إلى موعد مع معالج بقائمة مكتوبة من المفاهيم مثل كلمة صديق، وكانت تبحث عن تعريف واضح لهذه الكلمة من منظور آخر غير منظورها. وبالمثل، فقد وجدت أن من المفيد عندما استخدم مُلّاك المنزل الذي تسكن فيه، وهما زوج وزوجته نشأت بينهما صداقة حميمة، استخدمًا الكتابة والصور ليساعداها في تمثيل علاقاتها مع الناشرين الذين قبلوا نسخة كتابها:

خرجت الرسوم البيانية والأشكال والمقاييس، وأسطر التوصيل وفقاعات الحديث. وانتقلنا من العواطف إلى التوضيح التصويري للعلاقات بين الناس. كنت أستطيع أن أرى أين تقع كلمات مثل «صديق»، «شخص أعرفه»، و«غريب» على مقياس، وبالمفاهيم منظمة ومعنونة، بدأ يتضح لي إلى أي مدى أؤمن بهذه الطريقة. (١٩٩٢م، ص. ١١٨).

ورغم أن «وليامز» قد صادفت نجاحًا مرموقًا ككاتبة، من المهم أن نعرف أنه لم يكن من السهل عليها دائمًا القيام بها، وقد ارتبطت بعض الصعوبات التي واجهتها بالخصائص الغريبة لتوحدها، كما تعكسها هذه القطعة التي كتبتها وهي طالبة جامعية:

أعطتنا أستاذة علم النفس الأوراق بعد تصحيحها، وكانت قد صححتها على أساس المحتوى فقط وليس على أساس تقديمها، وعندما وصلت لورقتي أعلنت أنها كان عليها أن تعطيني أعلى درجة في الصف حتى ولو أنها لم تكن أبدًا في حاجة إلى قراءة هذه الورقة القبيحة، كنت قد استخدمت سائل أبيض فوق كل الصفحة لإزالة عمل سابق عليها قبل طباعة عملي الجديد عليها وتسليمها للمعلمة. كنت مسكينة، كان هذا حقيقي، لم يخطر ببالي أبدًا أن سائل التصحيح الأبيض يكلف ثمنه أكثر من الورقة التي استخدمته عليها. (١٩٩٢م، ص.١٢٠).

وفي محاضرة اللغة الإنجليزية كتبت «وليامز» أن القضايا لم تكن مرتبطة بالتمثيل الحقيقي لأفكارها. بل وجدت صعوبة في الإجابة على ما طلبته المعلمة:

قد أقضي الوقت أكتب عن شيء ما كان يؤرقني وقد أكتب بهذه الطريقة التي قد تحتاج إلى أن تُفك شفرتها لكي تُفهم، ودائمًا ما أنهي العمل بالرسم على ما كتبته بقلم رصاص خفيف. يغطّي طول الصفحة، والذي شعرت أنه قد ينتزع مني بأسلوب أكثر كفاءة ما كنت أحاول التعبير عنه. (١٩٩٢م، ص. ٥٦).

وأخيرًا تعلمت «وليامز» أن تكتب جيدًا حتى إن كتاباتها أصبحت في غير حاجة إلى توضيح، ولكنها لم تنتهِ إلى هذا الحال دون إصرار من جانبها وبالتغذية الراجعة التي تلقتها من آخرين يهمهم أمرها.

ونحن نستخدم هنا قصة «وليامز» لنبدأ مناقشتنا تدريس الكتابة للطلاب ذوي طيف التوحد؛ لأننا نظن أنها تعرض بعض الأفكار الرئيسة للفصل، بما في ذلك الفوائد التي يمكن أن تقدمها الكتابة لذوي التوحد، وكذلك مختلف التحديات التي قد يواجهونها في هذا المجال، وأكثر من ذلك، يذكرنا ميل «وليامز» الشديد إلى

المنظِّمات المصورة وولعها بالموسيقى والحفر والرسم أن إنشاء معنى في نص يمكن، وغالبًا ما يجب، أن يكون عملية تستخدم أكثر من وسيلة للتعبير ــ وهو شيء يتفق مع منظور تعدد وسائل تعلم القراءة والكتابة الذي ناقشناه في الفصل الثاني. في مكان العمل وفي المنتدى السياسي وعلى الشبكة الإلكترونية، يتبادل الناس الأفكار باستخدام أشكال من التعبير التي تتخطى المطبوع التقليدي. بموازاة تدريس القراءة والكتابة بهذه الاتجاهات، يتأكد المعلمون أن مهنة التعليم ستبقى مسايرة لما يحدث من تقدم في العالم وخارج أبواب المدرسة، ويمكنهم أيضًا إيجاد مكانٍ لطلاب ذوي إعاقات حتى أشد مما لدي «وليامز» ــ بما في ذلك الطلاب الذين يجدون صعوبة في الكتابة أو التواصل بالطرق التقليدية ــ كي يستخدموا التقنيات المتعددة لتقديم إسهامات لجماعتهم الصفية ولتعلمهم (بدروزيان ولاسكر وسبيدل وبولش Bedrosian, Lasker, Speidel, &Politsch، ٢٠٠٣م؛ كوبلاند وكيف Copeland & Keefe، ٢٠٠٦م).

ويبدأ باقي الفصل بنظرة عامة إلى الأغراض والسياقات التي تُستخدم فيها الكتابة، ثم يتحول إلى عدد من المكونات الأساسية ــ الطلاقة والتخطيط والتنظيم والمراجعة والتحرير ــ والتي يذكرنا بعض المؤلفين (فرنان ودال Farnan & Dohl، ٢٠٠٣م؛ جراهام وبيرن Graham & Perin، ٢٠٠٧ م؛ ماك أرثر وجراهامو فتزجيرالد McArthur, Graham, & Fitzgerald، ٢٠٠٦م؛ سماجورنسكي Smagorinsky، ٢٠٠٦م) بأنها قد تكون هي الأساس للنجاح في الإنشاء للطلاب ذوي التوحد، ومن أجل الوضوح، سنتعامل مع هذه المكونات واحدة بعد الأخرى، رغم أن بعضها يتداخل أثناء الممارسة، ونحن نستخدم نفس البنية التنظيمية التي استخدمناها في الفصل السابق، ويبدأ كل قسم بالإشارة إلى ما يقوم عليه من بحوث، ويشرح استجابات المتعلمين ذوي التوحد لكل موضوع من هذه الموضوعات ويوصي ببعض ممارسات التدريس التي تؤدي إلى الارتقاء بالكفاءة والثقة في هذه المجالات لهؤلاء الطلاب.

الأغراض والسياقات لتدريس الكتابة

قدم الباحثون منذ سبعينات القرن الماضي فكرة أن أغراض الكتّاب في الكتابة تؤثر في العمليات التي يستخدمونها والاختيارات التي يقومون بها للشكل والنوع، وبغض النظر عما إذا كان هؤلاء الكُتّاب أطفالًا أو راشدين (بسكس ١٩٨٠م، Bissex؛ شابمان Chapman، ١٩٩٥م؛ دونوفان وسمولكن Donovan & Smolkin، ٢٠٠٦م؛ إمج Emig، ١٩٧١م). الكتابة بعد ذلك Writing Next، مراجعة حديثة للبحوث في الكتابة والتي لاقت اهتمامًا كبيرًا من معلمي القراءة والكتابة، وضعت إدراك الطلاب لأغراض ما يكتبون وقدرتهم على موازنة ما يكتبون لتلك الأغراض باعتباره الهدف المركزي لتدريس الكتابة:

معظم سياقات الحياة (المدرسة ومكان العمل والمجتمع المحلي) تستدعي مهارات الكتابة، وقد يكون هناك تداخل بين سياق وآخر لكن مطالبها ليست متطابقة. يمكن للكتّاب المحترفين أن يوائموا كتاباتهم للسياق الذي كُتبت له، وتخرج الكتابة في أشكال مختلفة، مثل الجُمل والقوائم والمختصرات والفقرات والمقالات والخطابات والكتب، ويستطيع الكتّاب المحترفون التحرك بين معظمها، إن لم يكن كلها، بمرونة، ويستطيع الكتاب المحترفون أيضًا أن يتحركوا بين الأغراض والتي تمتد بين الكتابة لأنفسهم (مثل ما في المذكرات الشخصية) إلى التواصل مع الجمهور. (جراهام وبيرن Graham & Perin، ٢٠٠٧م، ص. ٢٢).

عندما قرأنا مذكرات وسير ذاتية كتبها أناس من ذوي طيف التوحد، رأينا كثيرًا من الأغراض المختلفة لهذه الكتابات، انظر إلى مدى هذه الأغراض ــ من إنشاء نظام إلى الإغراء، ومن تعلم شيء جديد إلى تأمل ذاتي ــ والذي تعكسه المقتطفات التالية، وكلها مأخوذة من السير الذاتية لذوي التوحد:

اعتدت أن أكتب لافتات للعديد من الأشياء. أردت أن يكون كل شيء منظم، واضح وبذاته، ولم يكن هذا من قبيل الرغبة في التحكم في فوضى بداخلي، ولكن محاولة لترتيب العالم الخارجي وفقًا لنفس نظام العالم الداخلي، طريقة لإرساء وفاق أحسن قليلًا بيني وبين كل شيء آخر، وكان بداخلي قد تكونت بالفعل أجزاء مغلقة

بلافتات مرفقة بها للأحداث، والحجرات والعوالم، ومثل الكمبيوتر، كان لهذا عدد ضخم من التشعبات والأقسام الفرعية، ولكن كان هناك القليل من الاتصالات المتقابلة، وكان من الواضح أن العوالم خارجي قد تكون أسهل الانتماء إليها إذا كنت أستطيع تصنيفها بصورة مشابهة، لذلك فقد صنعت لافتات تسمِّي الأشياء وتحدد أماكنها التي تنتمي إليها. (جيرلاند **Girland**، ١٩٩٦م، ص. ٥٣).

إنه أملي أنّ من خلال هذا الكتاب ليس فقط طلاب علم أصول الأجناس وذوو التوحد ولكن كل الآخرين سوف يرون قردة الغوريللا كمعلمين، وأيضًا، إنه أملي أن نصبح جميعنا طلابًا لرعاية الغوريللا الرقيقة، والحماية الجادة والحب والتقبل. ربما إذا تعلم الناس الآدميون نفس هذه الأشياء عندئذ... «ثقافة واحد» سوف تعني ثقافة الجميع. (برنس هج **Prince-Hughes**، ٢٠٠٤، ص. ٢٢٣).

أعطتني الكتابة عن حياتي الفرصة للحصول على منظور ما إلى أي مدى قد أتيت، وأن أتابع قوس رحلتي حتى الوقت الحاضر. (تامت **Tammet**، ٢٠٠٧، ص. ١٢).

أردت أن أكتب قبل أن [حصلت على نظام تواصل رسمي]. قد أجلس وألاحظ الآخرين يقومون بأشياء وأصبحت ملاحظ للبشرية..... وكان ذلك عندما كتبت قصيدتي الأولى مع أمي أن فُتح لي عالم جديد بكل ما فيه، أحبها الناس وكنت في البداية وما زلت في السباق. (بيج **Page**، ٢٠٠٣م، ص. ١١٤).

عندما قبِلت ورقة من أوراقي العلمية للنشر، أشعر بنفس السعادة التي غمرتني في صيف ما عندما جريت إلى المنزل لأُري أمي الرسالة التي وجدتها في زجاجة. أشعر برضا عميق عندما أستخدم ذهني لتصميم مشروع يتحداني، إنه نفس نوع الشعور (المرضي) الذي شعرت به عندما أنتهي من أحجية كلمات متقاطعة صعبة أو

ألعب دور شطرنج يتحداني؛ إنها ليست خبرة عاطفية بقدر ما هي رضاء ذهنيًّا. (جراندن Grandin، ١٩٩٥، ص. ٨٨).

عندما سمعت لأول مرة أنني [أسبرجر] A[sperger] S[yndrome] كنت متأكدًا أن لا بد أن هناك سببًا أن يجعلني الله مختلفًا، وما زلت مقتنعًا بهذا، وأنا أفكر أيضًا ما المهمة الخاصة من الله لي، كنت مُصِرًّا أن أعرف وما زلت. ربما أن كتابة هذا الكتاب هو جزء منها لكن لا أعرف. (هول Hall، ٢٠٠١م، ص. ١٦).

وبعكس هذه المقتطفات المختلفة من أغراض المؤلفين، فإن الكتابة في المدرسة غالبًا ما تهدف إلى إرضاء المعلم، والحصول على درجة عالية، أو الانتهاء من مهمة بسرعة للانتقال إلى شيء آخر أكثر بهجة، ونظن أن المدرسين في حاجة إلى أن يدركوا لأسباب كثيرة لماذا يكتب الناس خارج المدرسة حتى يمكنهم التعرف على الدافعية وراء الكتابة بكل هذه الطرق المختلفة.

وبالإضافة لإنشاء أغراض واضحة، ومتعددة لأنواع مختلفة من الكتابة، يحتاج المعلمون إلى وجود بيئات صفية حيث تزدهر الكتابة، وقد حددت «كارن برومليKaren Bromley» المكونات الأساسية التالية لبرنامج كتابة جيد:

- المعايير وأساليب التقييم التي ترشد المعلمين والطلاب: يحتاج المعلمون إلى غايات واضحة لتعلم الطلاب ونموهم، ويحتاج الطلاب أن يقوموا بتقييم تقدمهم نحو هذه الغايات.
- فترات كافية من الوقت للقراءة والكتابة والمحادثة والمشاركة: يحتاج الطلاب وقتًا لممارسة الكتابة في بيئة غنية بالمادة المطبوعة واللغة الثرية والتي تشجع على ترابط الأفكار.
- تدريس مباشر للكتابة وقواعدها: يوفر المعلمون للطلاب نمذجة حذرة ومنظمة وإرشاد في كيفية إتقان جوانب محددة للكتابة.
- الاختيار والتوثيق في الكتابة لأغراض وجماهير متعددة: تزداد دافعية الطلاب

الذين يختارون بأنفسهم كيف يتواصلون، ومع من، وبخاصة مع الزيادة الممكنة لجماهير القراء بفضل تقنيات الشبكة الإلكترونية.

- الكتابة لإنشاء معنى بين أجزاء المنهج بأشكال متعددة: يستخدم الطلاب الكتابة ليتعلموا وينقلوا تعلمهم في كل المواد الدراسية، وليس فقط المواد اللغوية، وهذا يمدهم بتدريب إضافي ككتّاب.

وكما نرى هنا، هذه المكونات، مضافة إلى المبادئ الرئيسة للصفوف المدمجة التي ناقشناها في الفصل الثالث، هي الأساس لتوصيات التدريس التي تلي.

الطلاقة

ناقشنا الطلاقة في الفصل الخامس في سياق تدريس القراءة، لكن هذا المفهوم ينطبق أيضًا على الكتابة، لذلك فنحن نتعامل معه هنا أيضًا، من السهل على الكُتاب الطلقاء تسجيل رسائلهم بسلاسة وراحة، ومع قليل من التوقفات أو الصعوبات. ووفقًا لعلماء المعرفة، الطلاقة مهمة للكتّاب؛ لأن «إنتاج نصٍّ أكثر طلاقة يتعامل مع مصادر الذاكرة الحرة فيتيح للكاتب أن يتخطى مجرد نقل المعرفة أو الكتابة عما يعرفه إلى مستوى ذهني أعلى مثل التخطيط والمراجعة» (ماكتشيون McCutcheon، ٢٠٠٦م، ص. ١٢٦). ويشرح معلم الكتابة «وليام سترونج» William Strong هذه الظاهرة بأسلوب أبسط وهو يسأل طلابه أن يقارنوا كتابة جملة مختصرة باليد التي يستخدمونها دائمًا للكتابة (شيء قد يقومون به بطلاقة) وبين خبرتهم بكتابتها باليد الأخرى:

الكتابة باليد الأخرى يجعلنا نركز على خط اليد، وليس على محتوى تفكيرنا. هي تمتص النشاط العقلي. وهذا هو السبب لأهمية أن تنمّي طلاقة الكتابة بالممارسة اليومية.... الطلاقة تحرر قوى المخ، وتجعلنا في متناول الأفكار الجيدة التي بين أذنينا. (٢٠٠٦م، ص. ٦٤).

وتأتي أكثر بعض المعلومات أهمية عن الطلاقة من دراسة استخدمت بيانات من تقييم على نطاق واسع. مثلًا، التقييم الوطني للتقدم التربوي (NAEP)

يُجري اختبارات من فترة إلى أخرى على طلاب المستوى التعليمي الرابع والثامن والحادي عشر في مواد دراسية متعددة بما فيها الكتابة (http//necs.ed.gov/nationsreportcard/writing/). ويُسأل الطلاب الآخذين (NAEP) أن يكتبوا في ثلاثة طرق مختلفة: قصصية وإخبارية وإغرائية، وفي عام ١٩٩٦م صُححت أوراقهم بعدد من الطرق المختلفة، بما فيها الطريقة الكلية التي تتصدى للطلاقة الكلية باستخدام مقياس «ربرك» ذي ست نقاط، وهذه العملية سمحت للممتحنين بمقارنة اتجاهات في كتابة الطلاب على مدى فترة زمنية، بغض النظر عن المهمة أو النوع، وبأقل تقدم في الطلاقة بين عام ١٩٨٥م و١٩٩٦م لطلاب المستويين الرابع والثامن.

وبحوث أخرى مؤكدة على الطلاقة أخذت في الاعتبار السياقات الاجتماعية للكتابة. مثلًا، دراسة «مينا شوغنيسي» Mina Shaughnessy (١٩٧٧) الكلاسيكية للكتّاب الأساسيين في المستوى الجامعي كانت من بين الدراسات الأولى التي أظهرت أن الكُتاب المفتقدين للخبرة كانوا غالبًا ما يكبَّلون بخوفهم من ارتكاب الأخطاء لدرجة أنهم كانوا يحجمون عن الكتابة ولا يكتبون إلا القليل، وكانوا عندما ينتجون نصًّا، كان يبدو منطفئًا أو غير مثير للأحاسيس بسبب حيرتهم عما يظهر لهم أو يرونه باعتباره قواعد وتقاليد لا أساس لها، لم يكونوا قد أدمجوا الإحساس بكيفية عمل اللغة المكتوبة، وقد أسكتت أنواع الأخطاء التي ارتكبوها أصواتهم.

وتشير البحوث الأكثر حداثة أنه من الممكن زيادة طلاقة الطلاب بتدريس هادف (إكرت ولوفت وروزنثال وجيا ورتشي وتراكنميلر Eckert, Lovett, Rosenthal, Jiao, Ricci,& Truckenmiller، ٢٠٠٦م؛ جراهام وهارس ولارسن Graham, Harris & Larsen، ٢٠٠١م؛ كونلان Quinlan، ٢٠٠٤م) والذي يدهشنا هو البساطة المتناهية لهذه الإجراءات الفعالة. فمثلًا، درس فريق بقيادة أستاذة علم النفس «تانيا إكرت» Tanya Eckert (٢٠٠٦م) آثار تدريس الطلاقة في الكتابة لتلاميذ السنة الثالثة الابتدائية، مع بعض الطلاب من ذوي صعوبات

التعلم، مرة كل أسبوع لمدة ثمانية أسابيع كان يُطلب من الطلاب أُن يُكملوا بداية قصة كالآتي: «لم أحلم أبدًا أن الباب في حجرة نومي قد يؤدي إلى...» وقبل أن يبدءوا وُزع عليهم أوراق عليها تغذية راجعة فردية تسجل الآتي: ١) عدد الكلمات التي أنتجوها أثناء جلسة الكتابة في الأسبوع السابق، ٢) عدد الجمل التي كتبوها أثناء الجلسة السابقة، و٣) عدد الكلمات التي كتبت بالتهجئة الصحيحة من الجلسة السابقة. كل رقم من الأرقام الثلاثة كان يصاحبه سهم (رمز) ليمثل بصريًّا ما إذا كان الرقم ارتفع أم انخفض عن الأسبوع السابق، وقد كان تحصيل الطلاب الذين تلقّوا تغذية راجعة فردية أعلى بفارق ذي دلالة إحصائية في كل من الطلاقة والتهجئة عند مقارنتهم بأداء الطلاب الذين تلقوا مهمة كتابة شبيهة لكن بدون تغذية راجعة من المعلم.

وقد أشارت بحوث أخرى إلى أن طلاقة الكتابة تزداد للكثير من الطلاب، بما في ذلك بعض ذوي الصعوبات،عندما يُتاح لهم استخدام التقنيات المساعدة والمعززة. فمثلًا، سجل كونلان Quinlan ٢٠٠٤م، زيادة لكُتاب أقل طلاقة من أعمار ١١ و١٤ عندما استخدموا مهمات تقنية للتعرف على الكلام بدلًا من الكتابة بخط اليد. وازداد طول القطع التي كتبوها عندما استخدموا برامج الكمبيوتر وانخفض عدد الأخطاء، ووجد «جراهام وهارس ولارسن» Graham, Harris & Larsen (٢٠٠١م) أن برامج التقنية مثل التعرف على الكلمات وتوضيح المعنى وبرامج التنبؤ بالكلمة وأجهزة تكامل الكلام ساعدت ذوي صعوبات التعلم أن يكتبوا بسهولة أكثر، وذكر «بدروسيانولاسكرو سبيدل وبولتش» Bedrosian, Lasker, Speidel & Politsch (٢٠٠٣م) أن كمية الكتابة لطالب المدرسة الإعدادية ذي التوحد غير القادر على التخاطب اللفظي ازدادت بمرور فترة من الوقت بعد اشتراكه مع زميل من نفس عمره ذي إعاقة معرفية في استخدام برنامج كمبيوتر لكتابة القصص باقترانه بمتحدث إلكتروني يُستخدم في التواصل. ورغم أن الطلاب ما زالوا يحتاجون إلى تدريس مركّز في كيفية استخدام التقنيات المختلفة في الكتابة ــ هذه التقنيات ليست كافية ــ ويقترح هؤلاء الباحثون أن هذه الأدوات تجعل الطلاقة هدفًا من الممكن الوصول إليه لعدد أكثر من المتعلمين.

الطلاب ذوو التوحد وطلاقة الكتابة

إن الاختلافات في التواصل والحركة التي غالبًا ما تكون مرتبطة بالتوحد يجعل من الصعب على كثير من أفراد هذه الفئة تحقيق الطلاقة في الكتابة. حتى الكُتاب الذين انتهى بهم الأمر إلى كتابة قدر كبير من النصوص قد يقتربوت من الطلاقة باستخدام أساليب وإستراتيجيات مختلفة لا يحتاج إليها الكُتاب من غير ذوي التوحد. مثلًا، عندما بدأت «لوسي بلاكمان»، المرأة الأسترالية ذات التوحد والتواصل غير اللفظي، تنتج لغة مكتوبة بالطباعة على الآلة الكاتبة، ذكرت أن أمها، والتي كانت في أكثر الأوقات تتواصل معها، لم تكن تفهم أسلوب «لوسي» في الكتابة:

[هي] ظنت أني كنت أستخدمها مثل ما يفعل المراهقون الآخرون. لم تتحقق أني كنت أكتب بطلاقة أكثر إذا تخيلت أني كنت أجلس فوق جسمي، ملاحظة كما لو كان هناك «لوسي» أخرى. شخصية جديدة، أيضًا تُدعى «لوسي»، تقوم بكل الحركات التي قد يقوم بها كل المتعلمين. كانت هذه كما لو كنت ألعب دورًا. (١٩٩٩م، ص. ١٠٥).

وفي نفس الوقت، يذكر بعض المثقفين من ذوي التوحد صعوبات طفيفة في طلاقة الكتابة (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ «وليامز» Williams، ١٩٩٢م، ١٩٩٤م). ويبدو أن بعضهم يفكر في (وينتج) النص المكتوب بسهولة أكثر مما يتحدث. مثلًا، «وندي لاوسن» Wendy Lawson، وهي امرأة ذات توحد، كتبت الآتي:

أجد أن الكلمة المكتوبة أسهل بكثير أن أفهمها من الكلمة المنطوقة، تأخذني أكثر بكثير لأن أفكر في المحادثة لكي أستنتج المعنى وراء الكلمات من أن أمر بنظري على الكلمات في صفحة مكتوبة. أظن أن هذا بسبب أني عليَّ أيضًا أن أقرأ التعبيرات على وجه الشخص وأدرس لغة أجسامهم. (١٩٩٨، ص ص. ٩ – ١٠).

وكان لأحاسيس «لاوسن» صدى لدي «جونيللا جيرلاند» Gunilla Gerland، امرأة أخرى ذات توحد، في سيرتها الذاتية:

أولًا: تعلمت أن أكتب، وكان هذا أسهل، ثم تعلمت أن أقرأ، أحببت الكلمات، واحتجت تحديات جديدة لها لتسعدني. أردت أن أتعلم أكثر فأكثر كلمات معقدة. عندما سمعت واحدة جديدة، كنت دائمًا أتشبث بها، وحتى لو كنت قد رأيت كلمة مكتوبة مرة واحدة، عادة ما كنت أعرف تهجئتها. استمتعت بالكتابة وبكوني أجيدها. التعبير عن الكلمات بالكتابة كان أسهل بكثير لي من أخذ طريق عكسي طويل، مثلما أحسست بها في الحديث. (١٩٩٦م، ص. ٥٣).

وبالمثل، «دانيال تامت» Daniel Tammet، رجل ذو متلازمة أسبرجر، وكان يعتبر نفسه عالمًا، قال أنه عندما كان طفلًا، كانت الكتابة الطلقة واحدة من مواهبه الأكاديمية الكثيرة، وهو يتذكر أنه في سن الثامنة، كان يكتب باندفاعية (أحيانًا لساعات)، مستخدمًا العديد من أوراق الكمبيوتر ومغطيًا سطح الورقة بأكمله «بكلمات صغيرة جدًّا» بلغت من الصغر لدرجة أن المعلمة كانت تشتكي؛ لأنها اضطرت أن تحصل على فحص جديد لأعينها لتغيير عدسات نظارتها حتى تستطيع أن تقرأ النص:

القصص التي كتبتها مما أستطيع تذكرها، كانت مكثفة من الناحية الوصفية ــ قد أستخدم كل الصفحة في وصف التفاصيل المتعددة لمكان أو موقع واحد، ألوانه، الأشكال وانعكاسه على أحاسيسي. لم يكن هناك أحاديث أو عواطف. كتبت عن أنفاق طويلة ومتداخلة تحت محيطات مترامية السعة، مغارات من الصخر وأبراج متصاعدة في السماء.

لم يكن بي حاجة إلى التفكير فيما كنت أكتبه؛ بدت الكلمات كما لو كانت تنساب من خارج رأسي، حتى دون تخطيط شعوري، كانت القصص دائمًا في متناول الفهم. عندما عرضت إحداها على معلمتي، أحبتها لدرجة أنها قرأت أجزاء منها بصوت مرتفع لباقي الصف. (٢٠٠٧م، ص. ٤٤).

باعتبار عدم تجانس الخبرات الخاصة بالطلاقة التي يصفها «بلاكمان وجيرلاند» و«تامت»، ستحتاج إلى ملاحظة الطلاب الكُتاب ذوي التوحد عن كثب في سياقات متعددة للكتابة لكي ترى ما إذا كانت الطلاقة تغالبهم، وبالتقابل، ما إذا

كان من المحتمل أن يمكنهم الاستفادة من أساليب التدريس التي تركز على الطلاقة التي نعرضها في القسم التالي. وكما اقترحنا في الفصل الرابع، قد ترغب في استكمال ملاحظاتك بأساليب تقييم مثل لقاءات مع الطلاب، وحتى مع من يقومون برعايتهم، للحصول على فهم لمنظورهم الخاص إلى طلاقتهم فيما يكتبونه وكذلك لتتأكد ما إذا كانت طلاقتهم في المدرسة تقترب من طلاقتهم في سياقات أخرى.

أساليب التدريس

وفقًا للكثير من خبراء الكتابة، يحتاج الطلاب إلى القدر الكبير من التدريب في سياقات محاطة بالاطمئنان والقليل من القلق لكي ينموا طلاقتهم ككُتاب (كربي ولاينر وفنز Kirby ,Liner, Vinz، ١٩٨٨م؛ ماكتشيون McCutcheon، ٢٠٠٦م؛ سترنج Strong، ٢٠٠٦م). وإحدى أنواع هذه السياقات لتوفير هذا التدريب هي المذكرات اليومية التي يكتبها الطلاب عن أحداث يومهم (الجريدة اليومية أو الجورنال) (فلولر Fulwiler، ١٩٨٧م، كربي وزملائه .Kirby et al، ١٩٨٨م)، ونحن نؤيد هذا الاتجاه بشدة لكل المتعلمين بما فيهم ذوي الإعاقات، (يتضمن الجدول رقم (٦-١) وصفًا موجزًا لأنواع مختلفة من [الجورنال journals] والتي يمكن أن تطبق في الصفوف المدمجة)، ونحن أيضًا نؤيد الأساليب التالية التي قد تكون أقل ألفة لك: أسلوب خبرة اللغة؛ scribing؛ متابعة كمية النص؛ المناقشات الصامتة؛ تمايز مواد الكتابة «هنا وهناك وفي كل مكان» ؛ وتقديم بديل لخط اليد ــ ويُناقش كل منها في هذا القسم.

أسلوب خبرة اللغة

مثل «كوبلاند وكييف» (٢٠٠٦)، نرى أسلوب خبرة اللغة والذي كان «ستوفر» Stauffer هو أول من أدركه باعتباره طريقة مناسبة لتنمية طلاقة الكتابة لدي الطلاب ذوي المدى الواسع من الاحتياجات، بما فيهم هؤلاء ذوي الإعاقات المهمة. وخطوات هذا الأسلوب بسيطة:

١. اجعل الطلاب يشاركوا في خبرة ما كأن يقرأ لهم المعلم نصًّا من كتاب مصور بصوت مرتفع، أو أن يكونوا في رحلة ميدانية أو منهمكين في نشاط تعاوني

أو زيارة شخصية اجتماعية للصف وإعطاء الطلاب موضوعًا مشوقًا ليكتبوا عنه.

٢. سجل الإسهامات الفردية للطلاب للنص المعروض على السبورة أو الذي يعكسه الكمبيوتر على شاشة للعرض بينما يعطي الطلاب أفكارهم، وبينما تعيد قراءتهم لكل طالب تأكد من أنك تنسخها بدقة.

٣. اقرأ النص من وقت لآخر من البداية لتساعد الطلاب أن يروا كيفية نمائه، وتصحيحه ومراجعته كلما دعت الحاجة.

٤. واصل أخذ الإسهامات الفردية إلى النص وإعادة قراءة نسخة النص التي تحت التكوين حتى يقتنع الطلاب أنها اكتملت.

٥. اقرأ النص بالكامل بصوت مرتفع حتى يمكن للطلاب سماعه، ثم اطلب منهم قراء ته كمجموعة معك (انظر الفصل الخامس لمعرفة المزيد عن هذا الأسلوب).

٦. ادع الطلاب إلى الاشتراك في أنشطة المتابعة مثل تصوير النص وإعادة قراءته في الصف و/ أو أخذه إلى المنزل لمشاركته مع الأسرة.

جدول (٦-١) أشكال مختلفة لكتابة الجورنال مناسبة للصفوف المدمجة

جورنال المحاورة: يكتب الطلاب مداخلات في شكل خطاب ودود عن قراءتهم و/ أو حياتهم، وشركائهم، قد يكونون زملاءهم (Kirby, Liner ,&Vinz، ١٩٨٨) أو معلم (Atwell، ١٩٩٨م).

جورنال ذو مداخلات مزدوجة: يقسم الطلاب الصفحة إلى عمودين، يكتبون فقرات من النص ــ في عمود واستجاباتهم (أسئلة لديهم، اتصالات قاموا بها) في العمود الآخر (Daniels & Zemelman، ٢٠٠٥م).

جورنال تعلم العائلة: يقرأ الطلاب وعائلاتهم الأدب أو يحكون قصصًا معًا ثم يسجلون استجاباتهم بالكتابة أو الرسم أو الصور (Parker، ١٩٩٧م).

جورنال تخطيطي: يرسم الطلاب أو يضعون صورًا في الجورنال، أحيانًا باستخدام مواد مرئية فقط للحصول على فكرة لكن غالبًا ما تستخدم في استثارة الكتابة (Ernst، ١٩٩٤م).

كراسة الكاتب: يكتب الطلاب عن كل جوانب تفكيرهم في الكتابة، بما في ذلك تسجيل الملاحظات، وقوائم الموضوعات المحتملة، وأسئلتهم وملاحظاتهم المسجلة، واقتباساتهم المفضلة.. إلخ.؛ وغالبًا ما يراجعون هذه المدخلات لتزويدها بالأفكار (Hindley، ١٩٩٦م).

غالبًا ما يستخدم المعلمون أسلوب خبرة اللغة في الصفوف المدمجة؛ لأنه تعاوني بطبعه ويمكن للطلاب إضافة إسهاماتهم بالعديد من الطرق، مثل اختيار صورة لتمثل فكرة، أو الإشارة إلى اختيار كلمات قليلة أو جملة، أو المشاركة بالنطق بكلمة يمكن إدماجها في نسيج القصة الجماعية، واقترح «داوننج» Downing (٢٠٠٥م) أنه يمكن إشراك الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة باستخدام الأشياء المرتبطة بالقصة حتى يمكنك جذبهم إلى النشاط ومساعدتهم على التعبير عن أفكارهم.

وقد واءم adapted «لابو وإيكل ومنتيرو» Labbo, Eakle, & Montero (٢٠٠٢م) أسلوب خبرة اللغة مع آلة التصويرالفوتوغرافي وبرامج الكمبيوتر للارتقاء بتعلم الطالب، حتى للكُتاب الصغار. وقد درس هذا الفريق في صف الحضانة أسلوب خبرة اللغة العددي (D-LEA) وكان يبدأ كالمعتاد بخبرة مثير أو استثارة موضوع للكتابة عنه، لكن هذه الخبرة صُوِّرت بآلة تصوير عددية بينما كان الطلاب يؤدون ما يطلب منهم. ثم استخدم الطلاب الصور الفوتوغرافية للتحضير للكتابة بواسطة ١) نقل الصور على برنامج كمبيوتر مثل Kidpix (موجود من learning Company، http://www.learningcompany.com)، والذي يسمح لهم إضافة نص إلى الصور ؛ ٢) مناقشة أي الصور تختار والتي تمثل الخبرة أحسن تمثيل؛ و٣) وضع الصور في تدرّج على لائحة، ثم يكتب المعلم إسهامات الطلاب أو يساعد الطلاب أن يقوموا بذلك، وإلى جانب تصحيح النص المطبوع، للطلاب الاختيار لإضافة تأثيرات متعددة مثل الموسيقى والمؤثرات الصوتية، والمرحلة الأخيرة في هذه الوسيلة مرتبطة أيضًا بالتقنية؛ لأن الطلاب يمكنهم قراءة النص على الشاشة.

ونظن أن مواءمة هذا الأسلوب (Language Experience Approach,LEA) من الممكن أن يدعم الطلاب ذوي التوحد أكثر مما يستطيع شكله التقليدي؛ لأنه يسمح لهم باستخدام قنوات حسية متعددة يمكن أن تقوم على ما لديهم من جوانب قوة بصرية وكذلك ولعهم بالكمبيوتر، وكذلك تسمح للطلاب ذوي المهارات اللفظية المحدودة بالمشاركة؛ لأنهم يستطيعون أن يختاروا الصور ويضعوها في تسلسل حتى إن لم يستطيعوا إنتاج نصٍّ مكتوب.

النسخ

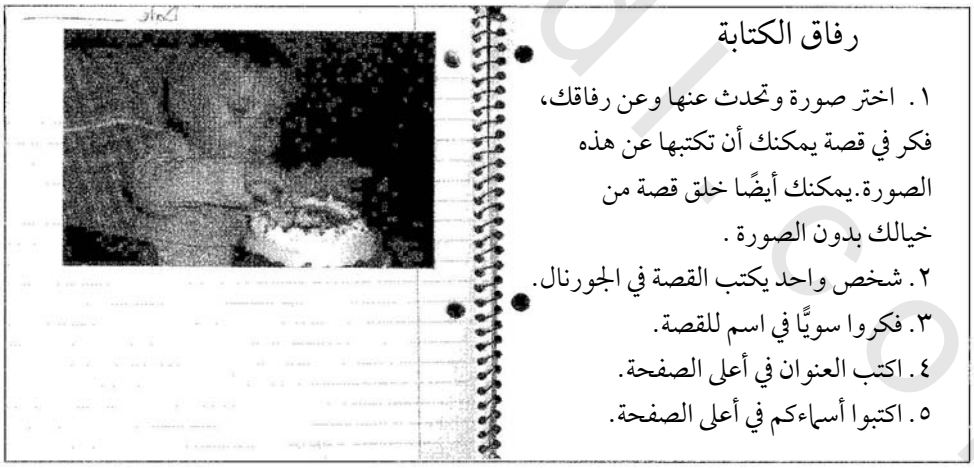
يمكن تطبيق أسلوب الخبرة باللغة الذي وصفناه منذ قليل مع الجماعات الكبيرة أو الصغيرة؛ لأن الطلاب يستفيدون عند الاستماع لوجهات نظر الآخرين في خبرة مشتركة وأن يروا كيف تبدو هذه الخبرة عندما تكون مطبوعة. والطلاب الأكثر مهارة في التواصل الشفهي أو الأكثر ألفة بالمادة المطبوعة يمكنهم أن يكونوا نماذج لزملائهم الذين يحتاجون إلى دعم إضافي في هذه المجالات، لذلك قد يكون من المفيد أحيانًا من أجل تنمية طلاقة الكتابة لدى الطالب أن يساعده زميل له في القيام بنسخ ما يخطط له ويفكر فيه هذا الطالب وبخاصة إذا كان لديه مشكلة في ضبط الحركات الدقيقة، فوجود ناسخ يحرر مثل هؤلاء الطلاب ويساعدهم في سرعة التفكير فيما سيكتبونه، وببساطة قد يدعو الناسخ الطالب مؤلف النص أن يبدأ بالحديث عما يريد كتابته ثم يسجل الناسخ الكلمات كما تُقال؛ أو قد ينخرط كلاهما في عملية ذات خطوات متعددة، فيها يعطي المؤلف أفكارًا ويسجل الناسخ هذه الأفكار في شكل قائمة أو منظم للصور، ثم يخبر المؤلف الناسخ بما يريد إدراجه في النسخة النهائية للنص، ويعتمد أسلوب الاختيار على هدف وطول ودرجة تعقيد النص: الاستجابة السريعة لقصيدة يقرأها زميل قد لا يحتاج إلى تخطيط مسبق كما هو الحال في كتابة ورقة بحث علمية.

ومن المواءمات التي أحيانًا ما نستخدمها في الصفوف المدمجة هي اشتراك مجموعة من الطلاب في كتابة الأحداث اليومية، وهو ما جاء ذكره من قبل باسم [الجورنال journal] ويُسمَّى هذا النشاط «أصدقاء الكتابة writing buddies» المتعاونين، وفي هذا النشاط يختار الطالب ذو الإعاقة صورًا من مجلات مختلفة لاستخدامها كمحفزات للكتابة ويلصقها في كراسة. هو أو هي تدعو زملاءها وزميلاتها لكي «يكتبوا» معه أو معها أثناء ورشة عمل أو وقت حر للكتابة. ولكي نتأكد أن الطلاب يتحدثون سويًّا عن أفكار أو أنهم يتذكرون المكونات الرئيسة (مثلًا، إيجاد عنوان)، فقد أرفقنا توجيهات على الغلاف الأمامي للكراسة (انظر شكل (٦-١) الذي يعرض مثالًا) حتى يتذكر المشتركون الخطوات التي يجب

أخذها لمساندة زملائهم في الصف. مثلًا، كراسة وُضعت لطالب في الصف الخامس الابتدائي احتوت على التوجيهات التالية:

١. اختر صورة وتحدث عنها مع صديقك، فكر في قصة يمكن أن تكتبها عن الصورة، يمكنك أيضًا تخيل قصة بنفسك دون استخدام الصورة.
٢. شخص واحد هو الذي يكتب القصة في الجورنال.
٣. فكروا كلكم معًا في اسم للقصة.
٤. اكتب العنوان في بداية الصفحة.
٥. اكتب اسمك في بداية الصفحة.

وجدير بالذكر أن بعض المعلمين يقاومون النسخ؛ لأنهم يخشون أنه يحول دون التدريب على الاستقلالية في الكتابة. وآخرون، وخاصة هؤلاء العاملين مع الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة ــ قد يعتمدون على التدريب اعتمادا زائدًا. ونعتقد أن هناك العديد من المواقف التعليمية التي تستخدم الكتابة كأسلوب للمشاركة؛ في هذه الحالات، يكون النسخ هو الاختيار الأفضل، حتى يمكن للطلاب التعبير عما يريدون قوله، وفي نفس الوقت، نحن مدركين أن بعض الكتاب لا يريحهم جسديًّا أن يكتبوا؛ لأنهم ببساطة لم تتح لهم فرصا بالقدر الكافي كي يكتسبوا هذه الراحة.



شكل (٦-١) «رفاق الكتابة writing buddies» جورنال لطلاب السنة الخامسة الابتدائية.

لأن هدفنا هو مساعدة المتعلمين للقراءة والكتابة أن يكونوا مستقلين بقدر الإمكان، نوصي أن المعلمين الذين ينسخون للطلاب أن يحاولوا التقليل بالتدريج من مساعدتهم. عندما استخدمت «كيلي» هذا الأسلوب، بدأت بنسخ نصوصٍ كاملة لطلاب كان يمكنهم آنئذ استخدامها للتدريب على القراءة. (كانت الأبنية اللغوية للغة هؤلاء الطلاب مألوفة لهم حتى أن هذا ساعدهم على تنمية طلاقة القراءة.) وعندما بدأ الطلاب يكتبون نصوصًا أطول وبدا أنهم ينشئونها شفهيًّا براحة أكبر، بدأت «كيلي» تنسخ فقط الجُمل المرتبطة بالموضوع في كل فقرة، مع ترك فراغات بين الفقرات لتشير للطلاب عن كمية النص الذي عليهم إضافته لمساندة هذه الجُمل، وفي النهاية: قد لا تنسخ إلا بعض الكلمات الأساسية كتذكرة للطلاب عندما يكتبون مستقلين بأنفسهم.

متابعة كمية النص

اقترحت الدراسة التي قامت بها «إكرت وزملاءها» (٢٠٠٦م) والتي ذكرناها سابقًا أن إحدى الطرق للارتقاء بطلاقة الكتابة هي متابعة الطلاب لكمية النص الذي أنتجوه على مدى فترة زمنية معينة، وذكر «فشر وفري» Fisher and Frey نتائج إيجابية مماثلة مع متعلمين أكبر سنًّا الذين اشتركوا فيما سمونه power writing، «نشاط مرتبط بالطلاقة يُلزم الطلاب أن يكتبوا أكبر عدد يستطيعون كتابته من الكلمات في موضوع ما بأسرع ما يمكنهم» (٢٠٠٣م، ص. ٤٠٢). في الصف التاسع للغة الإنجليزية الذي وصفه هؤلاء المؤلفون (وبه ٧٥ ٪ من الطلاب يتعلمون اللغة الإنجليزية، واختبر الجميع بين مستويين للقراءة، السنة الثالثة والسادسة الابتدائية)، ونُظمت قوة الكتابة power writing بحيث كتب كل الطلاب لمدة دقيقة كل صف عن موضوع اقترحه المعلم. وعند نهاية الدقيقة، عد الطلاب كم كلمة كتبوها وسجلوا العدد على بيان شخصي.

والجانب الآخر المهم الذي يتصف به هذا الأسلوب power writing هو أنه ينشئ نصًّا يمكن للطلاب استخدامه في الأنشطة التي تركز على المراجعة، قُسّم الطلاب إلى خمس مجموعات لكل صف، واختيرت كل مجموعة مرة كل أسبوع

لأخذ ما لديهم من قوة الكتابة power writing إلى المنزل لمراجعتها وتحريرها كمهمة منزلية. وقد قرر «فشر وفري» Fisher and Frey أن هذا المكون في هذا الأسلوب كان له فائدتان: فقد شجع الطلاب على «أخذ هذا النشاط بجدية»؛ لأنهم «لم يعرفوا اليوم الذي عليهم أن يسلموا إلى المعلم النسخة التي تم مراجعتها» وهي أيضًا خفضت من عمل المدرس، ورغم أن هذا الفريق لم يقوموا بتحليل إحصائي لنتائجهم كما فعلت «إكرت» وزملاءها (٢٠٠٦م)، فقد سجلوا أن الطلاب حققوا تقدمًا ملحوظًا بسبب «القيام بالكتابة كل يوم لمدة محددة من الوقت سمحت [لهم] بفهم التدفق الذي يعرفه الكُتاب المشهورين» (٢٠٠٣م، ص. ٤٠٢ -٤٠٣).

رغم أن تتبع كمية النص استخدم في أغلب الأحيان في المطبوعات التقليدية، إلا أن إدراكاتنا الرحبة لتعلم القراءة والكتابة توحي بأن قد يكون من المفيد أيضًا إحصاء عدد الصور أو الرموز التي يُدخلها الطالب في إنشائه. ورغم أن هذه أيضًا هي فقط مقياس عام لدرجة نضج تفكير الطالب، إلا أنها تعطي المدرسين طريقة مبدئية للتعرف على تحسن التواصل، حتى وإن لم يكتب الطالب بالأسلوب التقليدي. وفي رأينا، أن الطالب الذي يتواصل باختياره رمزًا مفردًا في سبتمبر لكنه يستطيع ربط رمزين أو ثلاثة أو حتى أربعة رموز التي تحكي قصة أو تعبر عن فكرة بمجيء شهر مايو يكون قد أظهر نمو ككاتب، وبالتعرف على هذا النوع من النمو لدى الطلاب وجعلهم يتأملونه، يمكن للمعلمين مساعدة الطلاب أن يبقوا على دافعيتهم وكذلك مساعدتهم الوصول إلى أهداف جديدة والتي قد تكون غير مرئية.

استخدام مناقشات صامتة

أحيانًا ما تتحدى الكتابة الطلاب ليس بسبب أنهم لا يستطيعون تنظيم تفكيرهم لكن لأنهم غير متأكدين ماذا يقولون. وإحدى الطرق لمساعدتهم في التدريب على إنتاج نص مكتوب في سياق اجتماعي هي «المناقشة الصامتة»، وهي نشاط تعليمي طورته صديقة «كيلي» «تانيا بيكر» Tanya Baker، معلمة للغة الإنجليزية ومحو الأمية. وكما تنظمها تانيا، يتلقى كل طالب في الصف ورقة بيضاء ويكتب عليها

سؤالًا عن القراءة المشتركة، وبعد أن يُعطي كل طالب ورقته للطالب على يمينه، يجيبوا عن الأسئلة، ثم يضيفوا سؤالًا من عندهم قبل أن يعطوا الورقة إلى اليمين مرة أخرى، وعادة ما كانت «تانيا» تُنهي مرور الورقة بعد خمسة أو ستة أدوار، عندئذ تطلب من الطلاب أن «يقولوا شيئًا مشوقًا من الورقة التي في أيديهم» (ولهلم وبيكر ودوب Wilhelm, Baker, & Dube، ٢٠٠١م، ص.١٤١). في صف «تانيا»، الطلاب هم الذين فكروا في الأسئلة وكتبوها، من الممكن الإبقاء على البنية الأساسية للنشاط مع أسئلة من المعلم أو محفزات لبدء المحادثة، ويتبع ذلك استجابة الطلاب لهذا السؤال بدورهم.

ونحن نفترض أن هذا النشاط ينطوي على إمكانية للارتقاء بالطلاقة؛ لأن الطلاب يهتدون بأسئلة زملائهم وبالإجابات السابقة فيما يكتبونه. ولكن المحادثة الصامته يمكن أن تمارَس في جماعة أو بين طالبين أو حتى طالب ومعلم، وقد كان «مايكل» Michael، الطالب ذو التوحد في صف «بولا» Paula، غالبًا ما يسألها أن تتحدث معه على ورقة أي بالكتابة، وأثناء تبادل المحادثة لأقصر وقت، كان يفضل الكتابة على الحديث، قد يُعطي هو إجابات قصيرة، وتعطي «بولا» استجابة أطول. ورغم أنهم لم يستطيعوا المحادثة بهذه الطريقة كلما طلبها «مايكل» (كانت تتطلب وقتًا وكان لديها طلاب آخرون في حاجة إلى انتباهها)، وقد حاولت التحدث معه بهذه الطريقة كلما سمح الوقت. فقد وجد أن تبادل الحديث على قطعة من الورق أدعى للهدوء والراحة وأسهل في الفهم عن المحادثات اللفظية.

وعندما شاركت «بولا» نجاح هذا الأسلوب مع معلمي «مايكل» بالمدرسة الإعدادية، وجدوا أن المحادثات المكتوبة ليست فقط تتيح فرص لبناء الطلاقة ولكن يمكن استخدامها أيضًا لتنمية مهارات أخرى. مثلًا، اجتهد معلمو «مايكل» في إضافة مفردات جديدة كل أسبوع إلى الرسائل المكتوبة التي تبادلوها مع «مايكل». وأمدوه بنماذج عن كيفية استخدام تقسيم أجزاء الكلام المكتوب والأنواع المختلفة للأحجام للإشارة إلى الترنيمات والعواطف في كتابته ــ كل جوانب التواصل التي تُرسل بطريقة مختلفة في التواصل الشفهي. وبعد العمل على

هذه المحادثات لعدة أسابيع، أصبح «مايكل» راغبًا في أن يشارك مهاراته الجديدة مع زملائه في الصف واستطاع أن يدرّسها لهم (في ثلاثة عروض صغيرة) عن التواصل الواضح باستخدام اللغة المكتوبة، والتي ساعدت كل الطلاب في تطوير رسائلهم في البريد الإلكتروني.

تمايز مواد الكتابة

لا تزال هناك طريقة أخرى لتشجيع الطلاقة وهي استخدام مدى واسع من المواد ثم تعطي الاختيار في كيف سيكمل المتعلم مهام الكتابة. «تدي» Teddy، شاب ذو متلازمة أسبرجر، كان غالبًا أشد رغبة في أن يكتب فقرات أطول عندما يستطيع استخدام أقلام وأوراق ملونة. وطالب آخر نعرفه أنتج عملًا ذا قيمة أعلى عندما كان يكتب على السبورة بدلًا من الأوراق أو الكمبيوتر. ومتعلم آخر كان متحمسًا أن يكتب عندما يُبجّل ويعظّم معلمه حبه الشديد لأدوات المطبخ وذلك بربط أقلامه بملعقة صغيرة والسماح له، بمعنى، أن يكتب بالملعقة (انظر جدول (٦-٢) لأفكار أكثر عن تمايز مواد الكتابة.)

وتصف «جون داوننج» June Downing تلميذتها «جواني» Joannie، التي استفادت من اختيار الأنشطة واستخدام مواد مختلفة أثناء التدريب على الكتابة. هذه المتعلمة، التي، قبل التحاقها بصف المستوى الأول أو السنة الأولى الابتدائية كانت في حجرة للطلاب المشخصين «ضعاف عقول قابلين للتدريب»، حققت تقدمًا عندما أعطيت موادًا سمحت لها أن تُنشئ نصًّا وتشارك في الأنشطة الصفية المتعارف عليها:

عندما سُئلت لتكتب في جورنالها (كراسة الكتابة اليومية)، كان لها الخيار من صور تختار منها. وكانت تميل إلى أن تختار موضوعات حول زميلاتها وزملائها في الصف، وبالذات، صديقتها، «مونيكا» Monica. في البداية بدأت بالصور ثم إلى كروت فقط عليها كلمات، استطاعت «جواني» Joannie أن تُكمل جُملًا باستخدام كروت موضوعة بتدرج في صناديق منعزلة تتبع نمط الجملة «مونيكا Monica _____». وبدا أن جواني Joannie كانت في غاية السرور لاختيار الصفات ((اختيار ثلاثة) لكي يكمل الجملة، وعندئذ قُرأت لها وكُتبت في جورنالها. مسكت

القلم لكن استخدمت كلمة كروت لتضعها في الصناديق المتدرجة لتكوّن الجمل عن صديقتها. (٢٠٠٥م، ص. ٦٨).

يجب أيضًا الأخذ في الاعتبار التقنية المساعدة لكل متعلم ذي توحد، فقد يحتاج الطلاب إلى أشياء ذات درجة منخفضة من التقنية مثل لوح منحدر أو مقبض يمسك به القلم أو قد يحتاجون إلى أشياء ذات درجة مرتفعة من التقنية مثل برامج الكمبيوتر أو أساليب التواصل المعززة، ومدعمات الكتابة العامة للطلاب ذوي التوحد تتضمن برنامج الكمبيوتر «التنبؤ بالكلمة»، وبرنامج التعرف على الصوت، والقواميس «الناطقة»، ولوائح الحروف والصور التي ينتجها المعلم، ولوائح مفاتيح بديلة (بحروف أكبر يمكن ترتيبها لتناسب احتياجات المتعلم أو تفضيلاته)، وحتى آلات كاتبة (وهي مفضلة لدي المتعلمين الحسيين sensory learners وهم يحبون أن «يشعروا» بما يكتبونه).

جدول (٦-٢) تمايز مواد الكتابة

أدوات منجزة	سطوح	أدوات ذات صلة
أقلام	ورق	مجلات
أقلام كبيرة	شاشة كمبيوتر	أصابع لاصقة (صمغ)
أختام مطاط	سبورة	ملصقات stickers
أصابع ألوان	سبوره بيضاء	مذكرات لاصقة
فرش تلوين	سبورة مغناطيسية	كراسة رسم
طباشير	ممشى جانبي	مدعم لغوي
أقلام رعاشة أو خشنة	ورقة رسم بياني	سائل للتصحيح
	ورقة بأسطر بارزة	رواسم stencils
قلم رفيع الرأس	كروت فهرس	
صانع العناوين	ورق مقوى	
كمبيوتر موس / شاشة لمس	نوتة ورق	
	أطباق ورق	
حروف/ كلمات مغناطيسية	ورق كربون	

obeikandl.com

أحيانًا يحتاج الطلاب مدعمات مختلفة من التقنية المساعدة. مثلًا، قدم «إركسون» و«كوبنهافر» Erickson & Koppenhaver (٢٠٠٧م) مثالًا لطالب ذي إعاقات جسمية شديدة والذي كان يكتب ببطء على لائحة المفاتيح مزود بحارس keyguard. وكان غالبًا ما يكتب حروف الكلمات ليست بالترتيب الصحيح (طق بدلًا من قط)، مما أدى بمعلمه أن يتساءل ما إذا كان لديه صعوبات في التهجئة أم أنه كان متعبًا من الضغط على المفاتيح، وبالتعاون مع معلمة التربية الخاصة، استبدلت معلمته عصى joystick ولائحة مفاتيح على الشاشة وبرنامج الكمبيوتر Co:Writer 4000 (Don Johnston) الذي يساعد المستخدم بالكتابه والتهجئة. بلوحة المفاتيح. وقد قرر هؤلاء المؤلفون بعد استخدام هذه المواءمات أن الطالب استطاع أن يطبع بسهولة أكثر وأصبحت التهجئة أكثر إتقانا. انظر شكل (٦-٢) الذي يعرض أمثلة للتقنية المساعدة التي يمكن استخدامها لدعم تعلم القراءة والكتابة والمهارات التواصلية.

الكتابة هنا وهناك وفي كل مكان

رغم أن الباحثين في الكتابة يوصون بإعطاء الطلاب فرصًا كافية خلال اليوم المدرسي ليكتبوا من أجل المتعة، ولجمهور مختلف ولأسباب أصيلة، نحن نعتقد أن هذه التوصية قد تكون أكثر أهمية للطلاب ذوي الإعاقات الذين لا يحتاجون فقط إلى تدريب على الكتابة بل وأيضًا تدريب في التواصل بصفة عامة. قد يُسأل الطلاب أن يكتبوا أي عدد من الأشياء خلال اليوم المدرسي بما في ذلك تنبيهات إلى الأصدقاء، وطلبات إلى المعلمين أو بريد إلكتروني إلى أي مكان في العالم، لكن، في أي من هذه المناسبات، يجب أن يكون الغرض واضح، والوقت كافٍ والخبرة ممتعة. في صف من صفوف السنة السابعة، مثلًا، يأتي «روبرت» Robert، طالب ذو توحد، إلى حجرة دراسته، ويأخذ كارت من مكتب معلمته والذي كان دائمًا موجود في نفس المكان، ويكتب عليه «الحقيقة الممتعة» (التي عادة ما تبدأ «في هذا اليوم في التاريخ.....») من الكارت إلى السبورة. وغالبًا ما كان يضيف جملة ثانية والتي تمثل تحية أو تشجيع لزملائه في الصف (مثلًا، «يوم سعيد!»). وفي صف من صفوف

السنة الثانية، كان هناك طالب، «دياجو» Diago، وكان يحمل تشخيص fragile X syndrome، وكان مسئول عن إرسال بريد إلكتروني يوميًّا إلى سكرتيرة المدرسة ليخبرها بأسماء الطلاب الغائبين في الصف، والتغييرات في الجدول وأسماء الطلاب الذين لديهم مواعيد خارج المدرسة. انظر جدول (٦-٣) الذي يعرض أمثلة عن كيف يمكن للطلاب التدريب على الكتابة خلال اليوم المدرسي.

أ) أداة من مستوى واحد ب) أداة من مستويات متعددة ج) أداة متكاملة

شكل (٦-٢) أمثلة للتقنية المساعدة التي يمكن استخدامها للتواصل والاشتراك في أنشطة تعلم القراءة والكتابة. (iTalk2 (key:a جهاز تواصل من Mercury II, by Assistive (Tech/Talk, by EnableMart; c (AbleNet, Inc. b Technology, Inc. [انظر http://www.assistivetech.com/p-mercury.htm للمزيد من المعلومات].)

قدم بدائل لخط اليد

لا نستطيع إنهاء مناقشتنا للارتقاء بطلاقة الطلاب باعتبارهم كُتاب دون الحديث عن خط اليد. وحتى هانز أسبرجر، والذي وصف الأشخاص ذوي هذه الصعوبة ولذلك تحمل اسمه، ذكر أن الأفراد الذين رآهم كانوا يعانون من صعوبات في الكتابة بأيديهم. وفي وصف لطالب يدعى «فرتز» Fritz، كتب «هانز» الآتي:

في قبضته المتوترة، لم يستطع القلم السير بنعومة، وبسرعة تُملأ الصفحة فجأة

وتغطَّى بكاملها بدوامات، وتمتلئ صفحات كراسة التدريب بالفجوات، إذا لم تتمزق. وفي النهاية كان من الممكن تدريسه أن يكتب فقط بجعله يمر بالقلم فوق الحروف والكلمات المكتوبة بالأحمر. (أسبرجر Asperger، ١٩٤٤م/ ١٩٩١م، ص. ٤٩).

وغالبًا ما تكون هذه الخاصية محبطة للمتعلمين ذوي طيف التوحد، وبخاصة عندما لا يكون المدرسون واعين بها أو على قدر من الحساسية لإدراكها. في الحقيقة، تلك كانت إحدى السمات العامة التي اكتشفناها في بحثنا للسير الذاتية التي كتبها ذوو التوحد (جراندن Grandin، ١٩٩٥م؛ هول Hall، ٢٠٠١م؛ Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م؛ برنس هج Prince-Hughes، ٢٠٠٤م؛ شور Shore، ٢٠٠٣م؛ تامت Tammet، ٢٠٠٧م). كل هؤلاء المؤلفين غلفوا صعوباتهم بالأناقة والاستحقاق، حتى في تلك المواقف التي كانوا فيها في غاية الدافعية لتحقيق هذه الأهداف (جراندن Grandin، ١٩٩٥م). وتتملك المعلمين الحيرة أحيانًا عندما يلازم افتقار الطلاب إلى النجاح في خط اليد مهارات فائقة في مجالات أخرى تتطلب الدقة والعناية، والتعليقات التالية من «ستيفن شور» Stephen Shore تظهر أن من الأشخاص ذوي طيف التوحد من قد لا يعاني من صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة:

كنت دائمًا ما أتعجب كيف أن لدي تحكم في الحركات الدقيقة لدرجة يمكني معها أن أفك أجزاء ساعة يد بينما رسمي وخطي عندما أكتب ضعيف جدًّا. ربما لأن البنية متضمنة في أحشاء الساعة، بينما عند الكتابة والرسم بيدي، أنا مضطر إلى أن أوفر هذه البنية. وجوب توفير هذه البنية من داخل نفسي يجعل من المستحيل عليَّ أن أجيد القيام بهذه الأنشطة. (٢٠٠٣م، ص. ٦٠).

ويواصل «شور» ليقول: «يخدم الكمبيوتر كوسيلة مساعدة هائلة لي» في إنشاء نصوص والتي لولاه لكانت «مرهِقة ومستهلِكة للكثير من الوقت» (٢٠٠٣م، ص. ١٤٤). وكما يشرحها هو، «السهولة النسبية لإنشاء وثيقة حسنة المظهر قد تحدد ما إذا كان من الممكن إنتاج هذه الوثيقة بدلًا من أن تعتبر شيئًا سيكون من

الصعب جدًّا إنشاؤه» (٢٠٠٣م، ص. ١٤٤). ونحن نشجعك أن تسمح للطلاب ذوي التوحد أن يستخدموا لوحة المفاتيح بقدر ما يستطيعون؛ لأن الكثير منهم سوف يصلون إلى تحقيق الطلاقة بهذه القطعة من التقنية المعدّلة والتي لم يستطيعوا تحقيقها باستخدام القلم أو الريشة. (وبأمانة، نحن نتعاطف مع حاجات هؤلاء الطلاب وتفضيلاتهم؛ بينما أكثر فأكثر من كتاباتنا يتم على لائحة المفاتيح، كلانا يجد أن من الصعب الكتابة بطلاقة باستخدام اليد!) العديد من المعلمين من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر والذين نعمل معهم يجدون أن AlphaSmart 3000 (Don Johnston)، وهو برنامج للكتابة على الكمبيوتر، وسيلة جيدة جدًّا لتشجيع طلاقة الكتابة للعديد من المتعلمين، سواء من هم من ذوي الإعاقات أو بدون إعاقات.

جدول (٦-٣) أفكار لإنشاء وتنسيق فرص للكتابة أثناء اليوم المدرسي

يستطيع الطلاب الصغار أن	يستطيع الطلاب الأكبر سنًّا أن
يكتبوا مذكرات اجتماعية للزملاء	يسجلوا أسماء الطلاب الغائبين
يكتبوا إلى حيوان مستأنس في الصف	يكتبوا الجدول اليومي على السبورة
يوقعوا على الكتب التذكارية	يكتبوا أو ينسخوا أقوالًا مأثورة
يشتركوا في أنشطة مختلفة	توقيع الكتب السنوية
يرسلوا بريدًا إلكترونيًّا لأعضاء الأسرة	إرسال بريد إلكتروني إلى الأصدقاء

ونرجو ألا تسيء فهم ما نرمي إليه هنا، في تشجيعنا للكتابة الإلكترونية لا نعني المنع التام لأن يتعلم الطلاب ذوو التوحد، أو نسبة كبيرة منهم على الأقل، الكتابة بخط اليد بأسلوب لائق. لبعض المتعلمين، على كل حال، يمكن تنسيق دعمهم في هذا المجال عن طريق خدمات العلاج المهني. وعادة ما لا يتلقى المعلمون تدريبًا يؤهلهم للقيام بهذه الخدمات وبخاصة للطلاب ذوي الإعاقات؛ لذلك لا بد من وجود أخصائي علاج مهني للقيام بهذه المهام، وليس هناك ما يشير بوضوح على أن الأنشطة المرتبطة بالنسخ التي يكلف المعلمون الطلاب بالقيام بها تؤدي إلى تحسين خط اليد، ونحن مقتنعين أن أوْلى بهذا الوقت القيّم أن يستخدم في الارتقاء بطلاقة الكتابة.

والتوصية الأخيرة التي لدينا والمرتبطة بخط اليد هي امتداد لمناقشة سابقة. جدير بالذكر أنه بينما سيحتاج بعض الطلاب التنحي عن التدريب على خط اليد ليجدوا النجاح في تعبيرهم وطلاقتهم، قد يجد آخرون أن خط اليد يمكن أن يكون طريقًا للتواصل. صادف بعض الطلاب نجاحًا في أسلوب يمكن تسميته خط اليد الميسَر. في ستينات القرن الماضي، درّست امرأة تسمى «روزالند أوبنهايم» Rosalind Oppenheim (كرسلي Crossley، ١٩٩٧م) مجموعة من الطلاب ذوي التوحد لا يستطيعون الكلام، أن يتواصلوا من خلال الكتابة. وأصبح هؤلاء الطلاب، الذين اعتبروا سابقًا ضعاف عقول، قادرين على أن «يتحدثوا» على الورق.. وذكرت «أوبنهايم» Oppenheim أن وضع ضغط على يد الطالب كان هو المفتاح لنجاح هؤلاء الطلاب في الكتابة.

نعتقد أن صعوبات الطفل ذي التوحد تنبع بالتأكيد من apraxia.... يبدو أنه يوجد نقص في مناطق معينة في سلوكه التعبيري الحركي. لذلك، في تدريس الكتابة، نجد أنه من الضروري، وإن كان على غير العادة، أن تستمر في توجيه يد الطفل لمدة كافية من الوقت، وبعد ذلك يمكننا أن نقلل تدريجيًّا من هذا التوجيه حتى يصبح مجرد لمس خفيف بالإصبع على يد الطفل التي يكتب بها، ونحن غير متأكدين بالتحديد عن غرض هذا اللمس بالإصبع وما يؤديه. كل ما نعرفه أن جودة الكتابة تنخفض جدًّا بدونها، رغم أن الإصبع لا يكون حقيقة موجهًا ليد الطفل التي تكتب. «لا أستطيع تذكر كيف أكتب الحروف دون أن يلمس إصبعك جلدي»، هكذا استجاب طفل لا يستطيع أن يتكلم. (أوبنهايم Oppenheim، كما جاءت في كرسلي Crossley، ١٩٩٧، ١٩٩٧، ص. ٤٠).

بينما الكتابة ليست معروفة باعتبارها إستراتيجية تواصل معززة يستخدمها ذوو التوحد، لم تكن «أوبنهايم» هي الوحيدة التي اكتشفت نجاح استخدامها. وقد كان «تيتو راجرشي مخباديای» Tito Rajarshi Mukhopadhyay (٢٠٠٠م)، الرجل ذو التوحد، يكتب مستقلا منذ أن كان في سن السادسة من عمره. وقصة

«مخباديايي» مشوقة؛ لأنه ليس لديه القدرة على التواصل اللفظي الذي يفهمه الآخرون جيدًا.

أستطيع أن أتكلم رغم أن كثيرًا من الناس لا يستطيعون فهمي؛ لأن كلامي غير واضح. أحيانًا أحتاج إلى تسهيلات لكي أبدأ كلامي مثل فتح باب الكلام في حلقي. ولكي تسهّل لي أم عليها أن تحرك يديها. (ص.٧٦).

كانت محاولات «مخباديايي» الأولى للتواصل المعزز هي الكتابة على لوح للحروف. وأخيرًا، قدمت له أمه قلم وورقة. «مخباديايي» احتاج أيضًا تسهيلات ودعم لكي يكتب قبل أن يستطيع أن يفعل ذلك بنفسه. وهو يصف كيف انتقل من الطباعة على لوحة التواصل إلى تعلم الكتابة:

وضعت أم لوح التواصل الخاص بي بجانب صفحة. سألتني أن أكتب تهجئة «قطة».

أشرت إلى الحرف c ونسخته.

ثم أشرت إلى الحرف a ونسخته.

ثم أشرت إلى الحرف t ونسخته.

كانت هذه هي البداية وكان هذا جواز سفري لكي أجعل الناس يصدقون أن كلماتي ليست لشخص آخر بل هي كلماتي.... وبعد ذلك صدقوني.
(http://www.cureautismnow.org/ tito/memories/my_memory.pdf.,p.22)

في افتتاحية كتاب «مخباديايي» Mukhopadhyay، ما وراء الصمت Beyond the Silence، وتصف «لورنا ونج» Lorna Wing الطبيبة العقلية المشهورة، أول انطباعاتها عن هذا الرجل واستخدامه لكل هذه النظم المتعددة للتواصل:

عندما [قابلته لأول مرة]، كان سلوك «تيتو» الملاحظ تمامًا مثل طفل أبكم ذو توحد، متجاهل للناس لكن مستكشفٌ للأشياء التي تلفت انتباهه. [أمه] أجلسته وكتبت الحروف الهجائية على قطعة من الورق، سألنا أسئلة وأشار «تيتو» إلى الحروف لتهجئة إجاباته. قام بذلك مستقلًّا، دون أي توجيه من أمه، أجاب عن

أسئلة في جُمل كاملة، بما في ذلك كلمات طويلة استخدمت بأسلوب صحيح. وقال لنا تلقائيًّا، في خط اليد، أنه يريد أن ينشر الكتاب الذي كتبه وأصر على أن يعِدوه أن هذا سيحدث (٢٠٠٠م، ص. ٢).

بالنسبة لبعض الطلاب، إذن، وخاصة هؤلاء فاقدي القدرة على التواصل، قد يكون خط اليد المدعم بالتسهيلات اختيارًا ليس فقط للكتابة لكن أيضًا للتواصل بصفة عامة.

التخطيط لكتابة النصوص وتنظيمها

ركز القسم السابق على مساعدة الطلاب لكي يصبحوا كتّابًا يستطيعون إنشاء نص بالعديد من الأشكال المختلفة. وهذا، في رأينا، هو الأساس الذي تقوم عليه أية مجهودات أخرى تهدف إلى تدريس الكتابة، لكنها فقط البداية. وبمجرد أن يخطوا المتعلمون خطوات حاسمة نحو الطلاقة، يحتاجون إلى العديد من الأدوات المختلفة والإستراتيجيات لمساعدتهم في تخطيط وتنظيم نصوصهم بأسلوب أكثر فعالية، بافتراض أنهم قد حدّدوا هدفهم من الكتابة ويعرفون الجمهور المستهدف بها.

ويذكر عدد من الباحثين فروقًا مهمة في عمليات التخطيط التي يتبعها الكتّاب ذوو الخبرة بالمقارنة بالمبتدئين (بيريترو سكاردامالیا Bereiter & Scardamalia، ١٩٨٧م؛ لانجر Langer، ١٩٨٦م؛ ماكتشيون McCutcheon، ٢٠٠٦م) ويستخدم الكُتاب ذوو الخبرة أساليب مختلفة للتخطيط لكتاباتهم، وغالبًا ما يخصصون وقتًا كافيا لهذه المرحلة من مراحل العملية قبل حتى أن يضعوا القلم في الورق. وبعكس ذلك، الأطفال الصغار، بمجرد أن يُطلب منهم أن يكتبوا يقفزون مباشرة لفعل ذلك، ولو أن بعضهم قد يدير ما سيكتبه في رأسه أولًا ويفكرون فيه شفهيًّا أولًا، متحدثين عنه إما لأنفسهم أو الآخرين ممن حولهم (دال وفارمان Dahl & Farman، ١٩٩٨م). وغالبًا ما تكون ما أنشئوه من نسخ في تخطيطهم مميَزًا عما كتبوه، والكُتّاب الأكبر سنًّا، وهم من في السنوات المتوسطة من النظام التعليمي، يميلون إلى توضيح تخطيطهم وتمييزه عما يكتبون من نصوص بسهولة أكثر من

الأطفال الأصغر سنًّا، مسهبين في كتابة مفكراتهم وملاحظاتهم مع مناقشة قراراتهم المرتبطة بالهدف العام لكتاباتهم (بيريترو سكارداماليا Bereiter & Scardamalia، ١٩٨٧).

وعلى الرغم من هذه الاتجاهات النمائية العريضة، أشار الباحثون أيضًا إلى أن الكُتّاب على مختلف مستوياتهم من الخبرة يمكنهم أن يتعلموا للارتقاء بتخطيطهم إذا ما تعرفوا على إستراتيجيات مفصلة وواضحة (شابمان Chapman، ٢٠٠٦ ؛ جراهام Graham، ٢٠٠٦م؛ «جراهام وبيرن» Graham & Perin، ٢٠٠٧). وقد تلعب مناقشات الطلاب مع معلميهم دورًا مهمًّا في دعم اكتساب هذا النوع من الإستراتيجيات. مثلًا، وجد «بيريترو سكارداماليا» Bereiter & Scardamalia (١٩٨٧م) دليلًا على أن التفاعل بين الجماعة يمكن أن يؤدي إلى مستوى أعلى من التخطيط، حتى لدى الأطفال الصغار، فقد وجد الباحثون أنه عندما تُعرض أفكار مختلفة وبدائل لها في وسط تعاوني، اضطر الأطفال أن يقدروا ويحللوا الأفكار قبل أن يكتبوها. في هذه الحالات، كان التخطيط أقرب إلى الفهم ولم يمثل صورة منعكسة انعكاسا تامًّا للنص ذاته (دال وفارمان Dahl & Farnan، ١٩٩٨).

بناء على ما سبق، يُقترح أن يولي المعلمون انتباهًا خاصًّا لدمج التخطيط والتنظيم في تدريسهم للكتابة، وقد يحسنون هذه المهمة إذا جعلوا التدريس في سياق تفاعل اجتماعي ذي معنى. وهذا مهم بصفة خاصة للطلاب ذوي التوحد وذوي خبرة أقل بالكتابة لأسباب متعددة عن أقرانهم الآخرين المتساويين معهم في السن والذين قد يكونون، بسبب ما لديهم من فروق في التواصل والحركة، أقل قدرة على ربط الكتابة بالتفاعل الاجتماعي ما لم يساعدهم المعلم.

الطلاب ذوو التوحد

أُجري القليل جدًّا من البحوث على عمليات إنشاء النصوص التي يستخدمها الطلاب ذوو التوحد، لكن خبراتنا الشخصية وقراءتنا للسير الذاتية تخبرنا أن بعض الأفراد من ذوي طيف التوحد يجدون من الصعب أن يخططوا وينظموا كتاباتهم. ويقرر بعض المؤلفين من ذوي التوحد اتباع أسلوب عشوائي في كتابتهم، مما يجعل

من الصعب عليهم التنبؤ أو التحكم فيما سينتهي إليه النص (بلاكمان Blackman،١٩٩٩م؛ «وليامز» Williams، ١٩٩٢م). وبالعكس، آخرون يجدون أنه من الصعب عليهم البعد عن الخطة التي وضعوها لكتابتهم عندما يتجه بهم النص أو تؤدي بهم عملية إنشائه إلى اتجاه جديد قد يفيد ولكن لم يكن قد تضمنته الخطة.

ورغم هذه الاتجاهات، ذكر عدد من المؤلفين أن مساعدة الآخرين مكنّتهم من الاقتراب مما وضعوه من خطة لكتابتهم، بدلًا من الاستمرار في الكتابة بتلقائية. مثلًا، عندما اكتشفت أم «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman أن ابنتها (التي تستخدم وسيلة تواصل معززة لتتواصل) كانت تشعر بالملل والفراغ في صفها المنعزل، أعدت لها تحديًّا جديدًا: «بينما تجلسين لا تقومين بشيء في صف التربية الخاصة، شغّلي مخك. كل مساء أتوقع أنك قد خططت لجزء من قصة مُعد لأن يُكتب» (بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م، ص. ١٢٤). قاومت «لوسي» اقتراح والدتها في البداية («امرأة ساذجة! أنا لا أكتب بهذه الطريقة، أنا أطلق فقرات وعبارات كما أريدها أن تكون»)، لكنها ما لبثت أن اكتشفت أن فكرة والدتها كانت مفيدة: «[في] شقائي جاءني حلم يقظة، صورتي وأنا أكتب في المنزل، ثم بعد ذلك في هذا اليوم وجدت أن ما افترضته كان حقيقيًّا، قليل من التخطيط يجعل اللغة أكثر فعالية» (١٩٩٩م، ص. ١٢٤).

وبالمثل، عندما قرر «كينيث هول» Kenneth Hall، ذو العشر سنوات من العمر أنه أراد أن يكتب كتابًا ليشرح متلازمة أسبرجر للعاملين بالمدارس، أرسلت وزارة التعليم في شمال «أيرلاند» Northern Ireland، حيث كان يعيش، طالبًا ليعمل معه أسبوعيًّا على تخطيط وتنظيم النص. وفي الكتاب، كتب «كينيث» Kenneth برضاء نفسي يمكن ملاحظته أن:

ساعدتني «ميشيل» باستخدام الكروت. أولًا كان عليّ أن أقرر العناوين التي سأضعها للأقسام وأضع كل واحد منها على كرت فهرس. وكان هذا يعني أن كل المعلومات المفيدة والأفكار يمكن أن توضع في أقسامها المناسبة. وبعد ذلك فتحت الملفات على الكمبيوتر (laptop) كلها دفعة واحدة. (٢٠٠١م، ص. ٨٥).

بعناوين واضحة وعناوين فرعية للموضوعات المختلفة، أظهر النص الكامل الذي كتبه «هول» المساعدة التنظيمية التي تلقاها، وهذا يشير إلى أن المعلمين الذين يقدمون نماذج لاستخدام هذه الإستراتيجيات بوضوح يمكن أن يكون لهم تأثير بالغ على جودة الإنشاء التي ينتجها طلابهم.

أساليب التدريس

معظم الناس بما فيهم هؤلاء بدون إعاقات، يحتاجون تدريسًا واضحًا من كتّاب أكثر خبرة لتنمية مخزون من الإستراتيجيات التي تناسبهم لتخطيط وتنظيم ما ينشئونه من نصوص (دال وفارنان Dahl & Farnan، ١٩٩٨م؛ جراهام Graham، ٢٠٠٦م؛ جراهام وبيرن Graham &Perin، ٢٠٠٧م). وأساليب التدريس التي نراها واعدة لمساعدة الطلاب ذوي التوحد تتضمن الآتي: تكلم واكتب، الفقرات ذات الأطر، منظمات الرسوم، صندوق القصة والمذكرات المشفرة بالألوان.

تكلم واكتب

لأن معظم الطلاب ذوي التوحد قد يجدون البدء بالكتابة واستدعاء الأفكار صعبًا، يمكن للمعلمين البحث عن إستراتيجيات لمساعدة الطلاب وضع شيء ما على الورقة (أو على شاشة الكمبيوتر). إحدى هذه الإستراتيجيات هي التي نسميها تكلم واكتب تتمثل في الاستماع إلى محادثات الطلاب أو الانخراط في محادثة مع الطلاب واقتراح أي من القطع في المحادثة يمكن أن تكون هي التي تبدأ بها الكتابة في مقالة أو قصة أو منتج مكتوب آخر. بينما الكثير من المتعلمين يمكنهم التخطيط أحسن على ورقة وبأشياء ينظرون إليها أمامهم، قد يجد آخرون هذه الطريقة مقيِّدة جدًّا في المراحل الأولى للتنظيم، وقد يرغب بعض المتعلمين أن يأتي بالفكرة الأولى بصوت مرتفع ثم يواصل إلى التخطيط التقليدي على الورق فى الخطوات التالية.

إستراتيجية تكلم واكتب (أو على الأقل شكل غير مقصود منها) مصورة في مذكرات «دبرا جنسبرج» Debra Ginsberg، تربية «بليز» Raising Blaze، عن ابنها المراهق ورحلة حياتها معه، وتقص المؤلفة كيف أن «بليز» جاء إلى المنزل من

المدرسة، وكالمعتاد، بدأ يحكي قصص اليوم، وكأي أم مشغولة، كانت «جنسبرج» مشتتة الذهن بمهمة أخرى وكانت تنصت بأذن واحدة إلى ابنها الممتلئ إصرار حتى استطاع أن يستولي على انتباهها، أخيرًا، بقصيدة وصف فيها زميل له في صفه:

«برينا Breanna كانت تبكي بالأمس، أمي»، قال لي. «حقيقة كانت غاضبة جدًّا».

«أوه، آه-هوه؟» قلت أنا، بانتباه مشتت:

«حقيقة أمي»، «واصل بليز». هي بكت وكان ذلك مثل العاصفة. كان وجهها كله محتقنًا وخفيفًا وهادئًا. لم يصدر منها أي صوت لكن كان هناك كل هذه السحب والمطر في وجهها».

هذا أعرته انتباهي. «بليز»، قلت له: «لماذا لا تكتب هذا؟ اكتب ما حدث لـ«برينا» بالأمس. تمامًا كما قلت لي».

«أوه، حسنًا»، قال، كما لو كانت هذه فكرة حسنة والتي لم تخطر على باله. صعوبة «بليز» في جانب الجسمي للكتابة تجعله يميل إلى الاختصار، لذلك انتهى حالًا بعد أن بدأ. وسلمني ورقته وعندما قرأتها، غمرتني موجة من الفرح التي شعرت بها كلما كنت أقرأ أي شيء فريد في جودته.

عندما بكت «برينا» بدت مثل العاصفة
لم يصدر عنها أي صوت
لكن كان هناك مطر
وسحب
وشمس
وسَمار في وجهها

لم يستخدم «بليز» أي تقاليد لتقسيم الكلام، لذلك أضفت فصلتين ونقطتين. وهذا كان قدر تصحيحي للنص.

«هذه حقيقة قصيدة عظيمة، بليز»، قلت له: «أنا أحبها».

«حقيقة؟» قال، وهو غير مصدق. (جنسبرج Ginsberg ، ٢٠٠٢، ص. ١٨٥ – ١٨٦)

ثم قالت جنسبرج Ginsberg لابنها المتحير: إنه يحتاج إلى عنوان وأمدته بعدد من الاقتراحات مثل «العاصفة الهادئة»، و«الدموع الممطرة»، لكن «بليز»، مرة أخرى، أدهش أمه باختياره الجيد للكلمات: «برينا تبكي»، قال «بليز» ببساطة. «هذا هو اسمها». «نعم، أعتقد. نعم، بالطبع» (٢٠٠٢م، ص.١٨٥ –١٨٦).

وبالمثل، كانت تحكي «أولجا هولند» Olga Holland في مذكراتها عن ابنها «بيللي» Billy، الشاب ذو التوحد، وكيف جعلته «يكتب» قصص ويؤلف موسيقى ويكتب شعر بأكثر الطرق إبداعًا. قالت «هولند» أن «بيللي» غالبًا ما كان يصدر أصواتًا من فمه لمدد طويلة من الوقت، مقلدًا لصوت طلقات المسدس، العربات المصفحة والطائرات المروحية؛ ولأنها عرفت أن هذا يسعده، لم تطلب منه أن يقلع عن ذلك. وبدلًا من منعه، وبينما كانت العائلة قلقة من أصوات المعارك تلك، اقترحت «هولند» ببساطة أن يحوّل «بيللي» هذه الضوضاء إلى قصص وأغاني، وهي تتذكر استجابة «بيللي» أول مرة حاولت معه هذا الاقتراح:

في المرة التي تلت كان «بيللي» يُصدر هذه الضوضاء، جئت إليه وقلت: «بيللي» أظن أن هناك قصة أنت تفكر فيها».

لا استجابة.

«بيللي، أظن أن عندك قصة عن الديناصور تفكر فيها».

«لا». قال. « إنها عن تنين dragon».

«أوه، لا بد أنها عن تنين أحمر».

«لا يا أمي! تنين أخضر».

«لا بد أنه نائم، هذا التنين الأخضر».

«لا، يا أمي. هو يحارب. نار تأتي من فمه! بش ش ششش ش» (تقليد للنار.) (هولند Holland، ٢٠٠٣م).

وقالت «هولند» بعد ذلك أن «بيللي» بدأ يغني أغنية عن تنينه، واستمرت هذه الأنواع من التفاعلات حتى بدأ «بيللي» تلقائيًّا مشاركة الأغاني وكتابة القصص بانتظام، ويمكننا تصور لو أن معلم أو معلمة تتبنّى عادات هذه الأسرة باستخدام التسجيل الصوتي أو الكتابة كما فعل «بيللي» سيحقق نجاحًا بلا شك.

ولاحظ أن هذه الإستراتيجية تختلف عن الكتابة بمفردها؛ لأن باستخدام تكلم واكتب، فإن «الموضوع» ليس بالضرورة الاستعداد للكتابة. بدلًا من ذلك، هناك راشد أو زميل يستمع إلى ما يُقال، محادثات أو تبادل أقوال أو حديث بين اثنين أو حتى أغاني يمكن أن تسجل وتستخدم كمثيرات للكتابة.

الفقرات ذات الأطر

مصطلح الفقرات ذات الأطر يُستخدم للإشارة إلى فقرة مكونة من جُمل وتتضمن فراغات مختارة بعناية لكي يملأها الطلاب بكلمات، ويستخدم بعض المدرسون الفقرات ذات الأطر لمساعدة القراء المفتقرين إلى الخبرة أن يفهموا كيفية تنظيم أبنية النص الجمالية مثل الوصف والمقارنة/ التقابل أو المشكلة/ الحل (ألسن وجي Olson & Gee، ١٩٩١م). وآخرون يستخدمونها لمساعدة الطلاب الارتقاء بكتاباتهم بنمذجة ما يجب أن تحتويه فقرة متقنة في موضوع ما. ورغم أن أسلوب الفقرات ذات الأطر غالبا ما يُستخدم في صفوف اللغة الإنجليزية، إلا أنها تنطوي على إمكانية تطبيقها في معظم مواد المنهج الأخرى (انظر شكل (٦-٣) الذي يعرض عينة فقرات ذات أطر عن هجرة الفراشات مناسبة لمادة العلوم في المستوى الابتدائي).

الفقرات ذات الأطر أسلوب مألوف للمعلمين لتشجيع الطلاب المقلين في كتابتهم أن ينتجوا نصوصًا أطول. مثلًا، في كتابهم عن تدريس القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، يصف «كوبلاند وكيف» Copeland & Keefe (٢٠٠٦م) أسلوبًا للفقرات ذات الأطر ينطوي على إمكانية لبناء اتصالات بين

المنزل والمدرسة، وبخاصة للطلاب المفتقرين إلى القدرة على التواصل الفعال، وقد كانت المعلمة التي ذكرها المؤلفيْن ترسل مع الطلاب إلى المنزل أسبوعيًّا استبيانًا للعائلات ليكملوه وهو يحتوي على مفردات مثل:

في عطلة نهاية الأسبوع هذه، أنا ذهبت إلى:

---- السوق

---- محل اللعب

---- جدي وجدتي

---- البحيرة.... (ص. ١١٧).

ثم استخدمت المعلمة استجابات العائلات لبناء فقرات ذات أطر لكتابة الجورنال لهؤلاء الكُتّاب المحتاجين إلى دعم مكثف، بعض المتعلمين أكملوا الفراغات بأنفسهم، وآخرين استخدموا نموذجًا لكي يكتبوا أو يمروا بالقلم فوق الكلمات، وما زال هناك آخرون اختاروا صورًا ليكملوا الجُمل، وقد سمح هذا الأسلوب لكل الطلاب بإنتاج نص ما عن حياتهم، والذي كان من الممكن مشاركته مع باقي أعضاء الجماعة.

ومع أننا نؤيد استخدام الفقرات ذات الأطر، إلا أن لنا بعض الملاحظات على هذه الإستراتيجية، رأينا تأكيدًا زائدًا على هذا الأسلوب في المدارس التي زرناها كباحثين ومستشارين من الحضانة إلى المستوى الثامن عشر، في بعض الحالات، اختار المعلمون الفقرات ذات الأطر لجعل التدريب على إنشاء نص أكثر وضوحًا، إلا أن هذا يخل بالنص في بيئة غنية بالمادة المطبوعة ولدى الطلاب الفرصة للكتابة تحت العديد من الحالات، إن الطلاب في هذه الصفوف، بما فيهم هؤلاء الذين يستطيعون إنتاج نص بأنفسهم إذا أُعطوا الفرصة، يطلب منهم أن يتذكروا الأبنية ثم يقلدوا نفس الفقرة التي يرى معلموهم أنها تيسر لهم الحصول على درجات أحسن، وحتى نتجنب هذه المساوئ المرتبطة بهذه الإستراتيجية يجب أن يقتصر استخدامها في بداية تدريب الطلاب على إنشاء نص ثم يعمل المدرسون على

التقليل منها تدريجيًّا بمجرد أن يبدأ الطلاب في اكتساب القدرة على تنظيم النص بأنفسهم.

الهجرة هي عندما يتحرك حيوان من مكان ما إلى آخر من أجل الطعام أو الإنجاب. مملكة الفراشات تهاجر في ------- هي ------ إلى حيث ------- قد ذهب من قبل. الممالك غالبًا ------ مع ----------.
عند -------- هم--------- في الأشجار. يمكنهم الطيران عند علو ----- ميل في اليوم. يطيرون إلى أمان مثل ---------- و----------.
أنا قد أشعر --------- إذا رأيت مجموعة من الفراشات تطير قريبًا من ---------.

شكل (٦-٣) عينة للفقرات ذات الأطر باستخدام معلومات من Gibbons (١٩٨٩م)

مُنظِّمات الصور

منظمات الصور هي عروض مرئية للمعرفة التي تنظِّم تنظيمًا بنيويًّا المعلومات عن طريق ترتيب الجوانب المهمة لفكرة ما أو موضوع في نمط يبرز العلاقات بين مكوناته (برومليي وإرون-ديفيتيس ومودلو Bromley, Irwin-DeVitis, & Modlo، ١٩٩٥م). هذه العروض هي أدوات تدريس فعالة؛ لأنها تساعد الطلاب في التعبير عن أفكار مجردة بأساليب عيانية ملموسة، وفي تخزين واستدعاء المعلومات وفي استعراض العلاقات بين الحقائق والمفاهيم وتنظم الأفكار (بلمير وبارتن Billmeyer & Barton، ١٩٩٨م؛ بول Buehl، ٢٠٠١م؛ ردجواى وكوشران Ridgeway & Cochran، ٢٠٠٢م). وتتضمن الأمثلة على مُنظِمات الصور تخطيط «فن» Venn diagram وأطر عمل الفعل ورد الفعل والبيوت العنكبوتية للمعاني والأشجار الشبكية والخرائط الدوارة وخطوط الوقت والرسوم البيانية.

ويمكن استخدام منظِمات الصور لمساندة تقريبًا أي جانب من جوانب منهج تعلم القراءة والكتابة (قد تتذكر أننا ناقشنا فوائدها للفهم واكتساب المفردات في الفصل الخامس)، ولكن لها نفع خاص كأداة لمساندة الطلاب، من ذوي الإعاقات أو بدونها، في تخطيط وتنظيم ما ينشئونه من نصوص، ولكي ترى مدى واسع من الإمكانات، فقد تزور صفحة أدوات القراءة والكتابة والتفكير

التي تتبناها المنطقة التعليمية المركزية لليونان في نيويورك (http://www.greece.K12.ny.us/instruction/ela/6-12/Tools/Index.htm) أو يمكنك القيام ببحث على جوجل Google باستخدام graphic and writing organizers في كلمات بحثك، ونحن متأكدون أن هذا البحث سيأتي بأدوات يمكنك أن تستخدمها مع الطلاب ذوي التوحد.

ومثل أي جانب من جوانب الكتابة، فإن استخدام منظِمات الصور يحتاج إلى أن يُنمذَج ويُوجه بواسطة المعلمون قبل أن نتوقع من الطلاب استخدامه مستقلين. سيحتاج الطلاب عروضًا عن كيف تُوفّق مُنظمات معينة لنوع معين من الكتابة وكذلك كيف تنقل مادة من منظم قد اكتمل بأسلوب متكامل في نسخة أولية لنص. إذا خصصت وقتًا لهذه المهارات، نعتقد أنك سترى تقدمًا في قدرة الطلاب على اتخاذ القرار، كما حدث «لباتسيوتولي» PatCiotoli، معلم بالمستوى الابتدائي ذكره «برومليي» (برومليي وإرون- ديفيتيس ومودلو Bromley, Irwin-DeVitis, & Modlo، ١٩٩٥م)، والذي استخدم طلابه منظمًا يركز على الحواس الخمس حتى يمكنهم من خلال عاصفة عقلية brainstorm بين الجميع الوصول إلى إمكانات إنتاج قصائد مفصلة وثرية.

ويمكن تدريس الطلاب أيضًا أن ينشئوا ويكملوا منظِّمات للصور كجزء من عملية الكتابة التي يقومون بها، مثلًا، برنامج الكمبيوتر المشهور الذي يُسمَّى Inspiration (أو Kidspiration ، نسخة من نفس الناشرين للطلاب في مستوى الحضانة إلى الصف السادس) يسمح للطلاب بإنشاء رسوم بيانية للأفكار، بألوان وأشكال وروابط مختلفة لتساعد في تعزيز الاتصالات بين أجزاء المعلومات التي يجمعونها، وبمجرد أن ينشئوا بيتًا عنكبوتيًّا web عن موضوع معين، يمكن بنقرة على الماوس أن تحوّل هذا البيت العنكبوتي إلى ملخص متدرج للطلاب لاستخدامه في إنشاء نص أطول. (رغم أن كلانا لا نرى أنه من الحكمة إهدار قدر من الطاقة، التي يمكن استخدامها في التدريس، تُصرف في تدريب الطلاب على تفاصيل دقيقة

في إعداد مسودة فيما سيكتبوه، وقد يكون من المفيد للطلاب أن يروا كيفية ترتيب ما لديهم من مادة باستخدام هذا النموذج.) الخريطة والمخطط يعطيان الطلاب أداتين مختلفتين للإدراك الذهني لمكونات إنشاء نص معين، ويزيد من فرص أن أحدهما سيتوافق مع المهمة ومع تفضيلاتهم. ونعتقد أيضًا أن برنامج الكمبيوتر هذا يمكن أن يكون أداة فعالة للطلاب ذوي التوحد؛ لأنه يسمح لهم بتكامل مصادر متعددة القنوات السمعية والبصرية فيما ينشئونه من نصوص، وكذلك دمج صور ورموز يأتون بها من مكتبات ثرية بهذه المواد.

وقبل أن نترك هذا الموضوع، نريد أن نوضح أنه بالرغم من أن منظّمات الصور تخدم بكفاءة أغراضًا مرتبطة بالتمهيد للكتابة، يمكنها أيضًا أن تكون بسهولة المنتَج النهائي للطلاب، الأمر يعتمد على المهارات التي تريد التركيز عليها أو الجمهور الموجه إليه الكتابة، فإن العرض الأوّلي المرئي للأفكار قد يكون أحسن اختيار، وليس مجرد بديل مقبول لنص مطبوع له بداية ومنتصف ونهاية. انظر جدول (٦-٤) الذي يعرض اقتراحات أخرى لمواءمة واستخدام منظِمات الصور في الصفوف المدمجة.

صناديق القصص

طريقة أخرى لمساعدة الطلاب في التخطيط لكتاباتهم هي أن تقدم لهم صندوقًا من صناديق القصص، مصطلح نستخدمه لنصف حقيبة أو صندوقًا به أشياء مرتبطة بنص معين أو مفهوم أو مشروع أو حتى مؤلف. صندوق قصة لرواية مشهورة لمستوى تعليمي متوسط جزيرة الدولفين الزرقاء The island of the Blue Dolphins (أودل O'Dell، ١٩٦٠/ ١٩٩٩)، مثلًا، قد تحتوي على تمثال قماشي لكلب ومركب في شكل لعبة صغيرة وقطعة من الصخر وبعض الرمال أو مياه في زجاجة صغيرة وتمثال صغير لدالفن. ولهذا الصندوق استخدامات متعددة؛ يمكن استخدامه لتقديم وإثراء أو مراجعة القصة للطالب سواء كان قارئًا أو مستمعًا. ويمكن للطلاب أيضًا المشاركة لإنشاء مثل هذا الصندوق. سألت معلمة نعرفها

طلاب المستوى الدراسي الأول أو السنة الأولى الابتدائية ليساعدوا في إنشاء صندوق يمكن أن يستخدمه كل المتعلمين في الصف، وبخاصة طالب ذي متلازمة داون الذي كان يحتاج إلى مساعدة لكي يتعرف على المفاهيم المجردة. وأحد الصناديق التي استغرق كل طلاب الصف أسابيع لتجميعه وتعديله هو الذي كان يمثل القصص الخيالية، وهو مشروع كان قد استكشفه الطلاب من خلال مجالات مختلفة للمنهج، وقد احتوى الصندوق على عروسة تتحرك بالأصابع لأميرة وتماثيل صغيرة لضفدعة وثلاث دببة وذئب وجدة؛ وقبعة حمراء وأشياء أخرى. ثم استخدم الطلاب بعد ذلك هذا الصندوق كمادة لاستثارة كتابة قصصهم الخيالية. اختار كل طفل شيء ما من الصندوق وكتب قصة كانت مرتبطة بطريقة ما بهذا الشيء. طالب منهم وهو الذي اختار القبعة الحمراء أنشأ قصة عن أميرة طائرة والتي كانت تمتلك قواها الخاصة فقط عندما تتذكر أن تلبس قبعتها مع ما يتفق معها من حذاء أو حقيبة يد.

جدول (٦-٤) استخدام منظمات الصور في الصف المدمج

إذا كان بعض طلاب الصف قراء مبتدئين، عندئذ من الممكن مزاوجة الصور مع الكلمات أو الأيقونات كلما أمكن. وعلى المعلم تدريس معنى الصور بينما الطلاب يحاولون الخروج بمعنى من النص.

سيحتاج الكثير من الطلاب تدريبًا وتوجيهًا بينما يحاولون استخدام منظمات الصور، ويجب توفير أكبر عدد من الفرص للطلاب لكي يروا المعلم يطور ويستخدم هذه المنظمات بأشكالها المختلفة قبل أن يُطلب منهم استخدامها كأدوات تعلم؛ لأن أحيانًا ما يكون من الصعب على المعلمة أن تتحدث وتعرض في الوقت نفسه، كثير من المعلمين يستخدمون شخصًا آخر ليقوم بهذه المهمة.

تدريس الطلاب كيف ينشئون منظم صور سيساعدهم في التعامل مع النصوص المعقدة بأنفسهم. ويحتاج الطلاب إلى القدر الكبير من التدريب على كيفية إنشاء واستخدام المنظمات بأنفسهم قبل الاشتراك مع زميل.

عندما يتلقى الطالب تدريسًا في القراءة وتطوير منظمات الصور، يمكنهم أيضًا تعلم التفكير الناقد، والتنظيم ومهارات التواصل. فكر في احتياجات الطلاب الأفراد وانظر ما إذا كانت منظمات الصور سيفيدهم في الوفاء بالأهداف المحددة لهم (أهداف الخطة التعليمية الفردية)

وبالإضافة إلى ذلك، فإن محتويات الصندوق كله من الممكن إعطاء الطلاب إشارات عما يمكن إدخاله في الكتابة عن موضوع معين. والطلاب الذين يُطلب منهم كتابة مراجعة كتاب مثل The island of the Blue Dolphins الذي له صندوق مرتبط به قد يضعوا هذه المحتويات أمامهم بينما يكتبون للتأكد من أنهم يذكرون كل من هذه العناصر المهمة للقصة في ملخصهم، وبعضهم حتى قد يضع الأشياء في تدرّج بأسلوب معين، وقد يشرحون اختياراتهم لزميل أو للمعلم الذي يمكنه كتابة ملاحظات عن الأساس الذهني لاختياراتهم، قبل إنشاء نص بهذا الترتيب، وهذا الجمع بين الإشارات المرئية واللفظية قد يعطي الكتاب المبتدئين والمفتقرين للخبرة القدر الكبير من الدعم لإنشاء قصتهم.

المذكرات المشفّرة بالألوان

كما ناقشنا سابقًا، يُبدي بعض الأفراد من ذوي التوحد إدراكًا أكثر يقظة للإشارات المرئية من زملائهم العاديين، وقد يمكن مساعدة هؤلاء المتعلمين من خلال أدوات للتخطيط والتنظيم التي تشتمل على إشارات ملونة مرئية لجعل العلاقة بين الأفكار أكثر وضوحًا، وقد كتب «ستيفن شور»، Stephen Shore الرجل ذو متلازمة أسبرجر، عن استخدامه لإستراتيجيات ذات توجه مرئي للتعلم وأيضًا للتعبير عن أفكار مجردة. مثلًا، تحدث عما يلي من تأملات عن تمييز مذكراته بالألوان في إحدى مواده عندما كان بالجامعة:

في صف عن تقنية المعلومات أخذته عندما كنت بسنوات الدراسة الجامعية وكان منظمًا إلى حد كبير. أخذت مذكرات في صورة طبقات متعددة باستخدام ستة أقلام بألوان مختلفة. مثلًا، الفكرة الرئيسة كانت بالأسود، والموضوعات الفرعية بالأحمر، وأقسام هذه وتلك بالأخضر والشروح القائمة على أساس كلام نثري عادي بالأزرق الفاتح، ومستويات بداية الفقرة مع الألوان المختلفة ساعدتني في أن أرسم خريطة وأبقي على المعلومات الأساسية للصف. (٢٠٠٣م، ص. ٩١).

رغم أنه سوف لن يستطيع كل الطلاب استيعاب نظام «إستيفن»، إلا أنه من

المفيد عمليًّا تدريس حتى الطلاب الصغار أن يكتبوا مذكراتهم بلونين مختلفين، على أساس الفئات الأساسية من المعلومات، أو ـــ حتى أبسط ـــ يعودون إلى مذكراتهم أثناء الاستذكار ويشفرونها بالألوان آنئذ.

وقد يستخدم الطلاب إشارات من الأشرطة الملونة ـــ النوع اللاصق الذي يستخدمه معظم الناس لوضع علامة عند أفكار معينة عند قراءتهم. ـــ لتساعدهم في تنظيم المعلومات إعدادًا لكتابة موضوع مرتبط ببحث ما، والعمليات المرتبطة بهذا الأسلوب هي كالآتي:

- ادعُ الطلاب إلى مراجعة القراءات المحددة (بلون ما) و/ أو المذكرات من بحثهم لتحديد بين اثنين وخمس فئات رئيسة في المعلومات (أشرطة العلامات غالبًا ما تباع في حزم من خمس ألوان مختلفة). فئات أكثر من ذلك غالبًا ما يكون من الصعب التعامل معها.
- اجعل الطلاب يكتبوا هذه الفئات على ورقة واحدة، أو اكتبهم بنفسك بينما يتحدث الطلاب أو أشر إلى ما يمكن أن تكون هذه الفئات برموز سبق تحديدها؛ وتكون هي قائمة الشفرات.
- ساعد الطلاب أن يضعوا على كل من الفئات شريط من لون معين (مثلًا، الطالب الذي يعمل على مشروع عن أمطار الغابة قد يضع شريطًا أخضر لمعلومات عن النباتات، وشريك أزرق لمعلومات عن الحيوانات وشريك برتقالي للمعلومات التي تتحدث عما يهدد أمطار الغابة).
- وجّه الطلاب إلى أن يعودوا إلى مصادر بحثهم لوضع شريط مؤشر من لون مناسب بجانب المادة المرتبطة بكل من الموضوعات التي حددوها.
- عندما يحين الوقت للكتابة، ساعد الطلاب أن يحددوا مكان كل الأشرطة التي تشير إلى لون واحد وراجع المادة للتأكد من أنهم أدخلوا كل التفاصيل التي يروا أنها مهمة في النص الذي أنشئونه (قد يختار بعضهم أن يكتب مباشرة بعد هذه المراجعة؛ وقد يرغب آخرون في وضع مسودة أو نوع آخر من منظم الصور قبل أن يبدءوا).

ونقترح تقديم هذا الأسلوب إلى الطلاب ذوي التوحد في سياق موضوع يشوّقهم ـــ ويسبب لهم انبهارـــ والذي يكون لديهم معلومات كثيرة عنه. هذا سيساعدهم على أن يركّزوا انتباههم على الإستراتيجيات الجديدة، بدلًا من المحتوى غير المألوف. ثم بعد ذلك، عندما يصبحون أكثر تعودًا على عملية شفرة الألوان، يمكنهم بالتأكيد تطبيق الخطوات على محتوى المنهج.

المراجعة والتحرير

منذ الثمانينات، دخل مصطلحي المراجعة والتحرير القواميس اليومية لمعلمي القراءة والكتابة لدرجة أن أصبح في العديد من الصفوف الدراسية معلقات على الحوائط لقوائم لهذه المصطلحات كخطوات واضحة لعملية الكتابة، وعادة ما توضع المراجعة قبل التحرير في التتابع المرقّم. وحيث إن هذه المصطلحات تعكس طرقًا مختلفة للتفكير في النص وتتطلب عمليات إستراتيجية مختلفة لذلك فإنهما لا يُستخدمان بالتبادل الواحد محل الآخر. وقد ميز بين المصطلحين «جير وكرستنبري وساسي» Ger, Christenbury, & Sassi وهو تمييز مفيد: المراجعة هي «من المستحسن التفكير فيها على أنها re – vision أو re – looking أو re – working أي إعادة نظر أو إعادة بحث أو إعادة عمل لقطعة مكتوبة» بينما التحرير هو «نظرة إلى قطعة من الكتابة قد روجعت لإعادة النظر فيها وتغيير ترتيب الكلمات وبنية الجملة ولاختبار أمور مرتبطة بالاستخدام» (٢٠٠٥م، ص. ٤٥). ويجعل «جالاجر» Gallagher هذا التمايز أكثر وضوحًا وربما حتى يجعلها في متناول الأطفال باستخدام هذه الكلمة المركبة أو الكلمة الأوائلية (STAR arranging substituting, taking stuff out, adding stuff, and re) (بمعنى استبدال وأخذ كلمات خارج النص وإضافة أشياء إلى النص وإعادة الترتيب) وهم يعرّفون التحرير باعتباره عملية «تصحيح الأخطاء التي يرتكبها الكاتب» (٢٠٠٦م، ص. ١٧٩). ونعتقد أنه من المفيد للمعلمين أن يتحدثوا إلى الطلاب عن كيف أن المراجعة والتحرير يختلفان الواحد عن الآخر، ونعتقد أن الكتّاب يحتاجون إلى تدريس واضح في كيفية القيام

بكلاهما. وقد تكون المراجعة مهمة بصفة خاصة؛ لأن تدريس الكتابة ـــ أو ربما أكثر دقة، تقييم الكتابة ـــ كانت دائمًا تولي انتباها أكثر لتصحيح الأخطاء عن تصديها للبنية أو المضمون (راسل Russell، ٢٠٠٦م).

اقترح المؤيدون الأوائل لتدريس الكتابة باعتبارها عملية ألا يتقيد الطلاب وينطلقون في إنشائهم لنصوصهم دون إهدار الكثير من طاقاتهم في مراعاة التجمل بالتقاليد الخاصة بالتهجئة والتقسيم الصحيح للنص بوضع الفواصل والنقط إلا في نهاية عملية الكتابة (كالكنز Calkins، ١٩٨٦م؛ جريفز Graves، ١٩٨٣م). ويرى هؤلاء أن عكس ذلك يؤدى إلى طمس تدفق الأفكار لدي الطلاب وتركيز انتباههم على تفاصيل ضئيلة وليس على الصورة الكاملة. وإلى حد ما، هذا معقول بالنسبة لنا، وبخاصة في ضوء الدراسات التي راجعناها سابقًا عن طلاقة الكتابة. إن الطالب الذي يقضي ثلاث دقائق يحاول أن يتذكر كيفية تهجئة كلمة وهو في منتصف فقرة من كتابته قد ينسى ما كان يُفترض أن تعبر عنه هذه الفقرة، وقد يكون حقًّا مضيعة للوقت مراجعة فقرة قد تكون قد قُطعت تمامًا من باقي النص إذا ما رُتبت ببداية جديدة وتتابع مختلف ـــ وهذه القرارات تقع تحت فئة المراجعة بالنسبة لنا، وليس التحرير، لهذه الأسباب، نحن نؤيد الفكرة العامة أنه من الأفيد لمعظم الطلاب أن يكتبوا المسودة أولًا، ثم يتبع ذلك المراجعة ثم يأتي التحرير بعد ذلك.

نود الإشارة إلى أن كتابتنا، وكذلك الكتابة التي لاحظنا الطلاب ينتجونها في المدرسة، قادتنا إلى التفكير في أن هذه العمليات ليست دائمًا منفصلة الواحدة عن الأخرى في القيام بها، وأن المراجعة قد لا تسبق بالضرورة التحرير. مثلًا، عندما نضطلع بكتابة عمل رئيسي (مثل هذا الكتاب) فهذا يتطلب منا أن نكتب، على مدى فترة زمنية، أحيانًا تمر عدة أيام بين جلسة الكتابة والتي تليها، ونحن نرى هذا مريحًا ومفيدًا أن نقرأ المسودة غير الكاملة مرة، نصحح أية أخطاء نراها، قبل البدء من جديد، ونغيّر أو نضيف نصًّا جديدًا، إن إعادة القراءة بهدف التصحيح، في هذه الحالة، تصبح إحدى الطرق التي نعيد بها أقلامنا مرة أخرى إلى عالم الكتابة بعد

غياب عنها. والقراءة الحرفية وغير المرنة لعملية الكتابة «الخطوات،» قد تقضي على مصداقية هذا الأسلوب. لهذا السبب، نشجعك على أن تفكر بمرونة في المراجعة والتحرير، وتتعرف على كيفية تداخل تلك العمليات الواحدة في الأخرى (دال وفرنان Dahl & Farnan، ١٩٩٨م؛ روتمان Routman، ١٩٩٤م؛ سترونج Strong، ٢٠٠٦م).

الطلاب ذوو التوحد ومراجعة وتحرير النصوص

يختلف الطلاب ذوو طيف التوحد اختلافًا كبيرًا الواحد عن الآخر فيما يتعلق بالمراجعة والتحرير لما يكتبوه. من خبرتنا، هؤلاء الطلاب الذين يجدون صعوبة في إنشاء نصوص مكتوبة باستخدام الطرق التقليدية غالبًا ما تكون خبرتهم محدودة بالمراجعة والتحرير وهم يتلقون القدر اليسير من التدريس في هذه المجالات. بعض الطلاب من ذوي التوحد ممن يكتبون بدرجة مقبولة من الطلاقة يتحدثون عما لديهم من صعوبات في مراجعة وتحرير ما ينشئونه من نصوص والتي تشبه لتلك التي تواجههم في تخطيط وتنظيم هذه النصوص. كتبت «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman، المرأة ذات التوحد، عما عانته من مشكلات، في مراهقتها، في تصور كيف يمكن للقارئ أن يخرج بمعنى بعد قراءته لما تكتبه من نصوص:

كقاعدة جاءت الكتابة نتيجة استجابة للمثيرات المرئية التي انبعثت على أثرها لغتي الداخلية بدرجة كافية لربط الكلمات تلقائيًّا بما قد رأيته، بدلًا من الكتابة دون شفافية عما أشعر به. حقيقة، لم يخطر أبدًا ببالي، رغم ما سمعته من المعلمين والأصدقاء، أن الغرض الأوّلي للشعر ليس هو رسم صور بكلماتي المترابطة، بل لإعادة معالجة هذا بحيث أجعل شخصًا غيري يتصور مخدوعًا أنه يشارك فيما كنت أكتبه. (١٩٩٩م، ص.١٧٦).

وقد ربطت «بلاكمان» النمو في هذا المجال بدروس الأدب في التعليم العام التي تطلّبت منها أن تشارك في العديد من الأنشطة التي نظمها زميلاتها وزملائها، بما في ذلك إحداها، والتي راجعت فيها قصائدها سطرًا بعد الآخر مع شخص آخر،

وكانت تشرح ما كانت تريد أن تغيره في كل سطر. وكما تتذكر، «تم الإبقاء على هذه المحادثة، وطُبعت ووُضعت مع المسودات في المشروع المكتمل عندما سُلمت» (١٩٩٩م، ص. ٢٠٩). ورغم أن «بلاكمان» قاومت عمل أي تغييرات في بعض القصائد التي اعتبرتها أكثر جاذبية في شكلها الحالي، قررت أن هذه الدروس كان لها أثر كبير على تفكيرها في إنشائها للنصوص:

كانت هذه المرة الأولى التي صححت فيها تفاصيل دقيقة في كتابتي الإبداعية، بعكس تصحيحي الأخطاء المرتبطة بقواعد اللغة أو الحقائق. أستطيع الآن أن أرى أنها كانت الممر للناس الآخرين إلى زيادة متعتهم وبالتالي ازدياد تأثرهم بقصصي.(١٩٩٩م، ص. ٢١٠).

ويقرر أشخاص آخرون من ذوي التوحد إعطاء القدر الكبير من الانتباه لما تسميه «بلاكمان»: «التفاصيل الدقيقة» لكتابتهم. مثلًا، كتبت «ليان هوليداي ويللي» Liane Holiday Willey أن:

أحيانًا ما تقذف بي العناية التي أوليها للكلمات إلى طقوس الحواز القهري، ودائمًا ما أنتهي باستهلاك القدر الكبير من الوقت في اختيار الكلمات والكثير جدًّا من الوقت في معالجة جملة لكي أرتقي بمنظرها وما تتركه من مشاعر وصدى، وكل هذا يُترجَم إلى تثبيت يؤدي إلى توقف عمليات تفكيري، عندما تنتابني هذه الحالة، لا أستطيع التركيز على أي شيء آخر، لا شيء، حتى أجد المصطلح التام أو العبارة التي أحتاج إليها، هذا الميل يمكن أن يجعل خبراتي بالكلمة المكتوبة شاقة، على الأقل من حيث الوقت والفرص المفقودة الأخرى، لكن لا تكون أبدًا بلا معنى أو قيمة. (١٩٩٩م، ص. ٣٦).

وكتب «دافيد تامت» David Tammet أنه لا يتعثر في اختيار الكلمات ولكن في الميكانيكيات والمظاهر السطحية للكتابة نفسها:

عندما كنت أكتب، استوقفني كل حرف وكلمة ونقطة، كنت إذا لاحظت خطأ قد أمحو كل شيء وأبدأ من جديد، وهذا الميل إلى الكمال كان يعني أنني أحيانًا كنت

أكتب بسرعة السلحفاء، وأنهي الدرس وأنا أقرب إلى الإرهاق، ولا أنتج إلا القليل.(٢٠٠٧م، ص.٥٠).

وكتب «جيري نيوبورت» Jerry Newport أن هذا الميل نحو الكمال يمكن أن يحرج الكُتّاب ذوو التوحد. في كتابه، حياتك ليست لافتة Your Life is Not a Label، يتحدث مباشرة إلى الناس ذوي التوحد عن هذه الخاصية:

أحسن الكُتاب يخطئون في تهجئة الكلمات، ويرتكب الناس أخطاء على شاشة التليفزيون في إجاباتهم عن الأسئلة. الأخطاء جزء مهم من الحياة، فلا تقلق وتوقف عن محاولة التحكم في عالمك حيث أمرضك وأتعبك التصحيح المستمر الموجه إليك ولا تريد أن ترتكب أبدًا خطأ مرة أخرى. (٢٠٠١م، ص. ٣٦).

والطريقة المباشرة للتصدي للمشكلة، والشخص ذي التوحد، قد تكون إستراتيجية فعالة لمساندة هذا الفرد.

وفي نفس الوقت، يبدي بعض الأفراد من ذوي التوحد مهارة غير عادية في الكتابة، مما يجعلهم محررين بطبيعتهم لأعمالهم وربما لأعمال الآخرين أيضًا. فالتهجئة، مثلًا، كانت من الأمور السهلة جدًّا لدى «جونيللا جيرلاند» Gunilla Gerland ـــ لدرجة أن معلميها شكّوا في صدق مهارتها:

في عالم هذه المعلمة، لم تكن أنت ببساطة تستطيع أن تعادل مهارتك في التهجئة مهارتي، هكذا رأتها المعلمة، كنت خائفة من ارتكاب الأخطاء، لذلك فحصت كل شيء في الكتاب قبل اختبارات التهجئة، ولكن في الحقيقة أن «الغش» لم يكن أبدًا يخطر ببالي، كنت ألاحظ دائمًا القواعد الموضوعة لي طالما لم تتعارض مع أهم احتياجاتي، لم تكن بي حاجة إلى أن أنظر إلى الكتاب ـــ على أية حال كنت أعرف الكلمات. قالت لي المعلمة لا بأس من ارتكاب الأخطاء. هذا كان مسموحًا به. أنا لم أفهم ماذا أرادت المعلمة، لكن لكي أرضيها وأُترك لحالي في سلام بدأت أتعمد ارتكاب الأخطاء في التهجئة، استخدمت مهارتي في اللغة لأحسب أي الأخطاء الأكثر احتمالًا للحدوث ـــ أن أنسى حرف ساكنًا في كلمة بها حرفين من الحروف

الساكنة، أخلط بين كلمة «sleep» و«slip» أو أستخدم sh بدلًا من ch. بذلت مجهودًا لارتكاب أخطاء مقبولة، وغيرت عدد الأخطاء بين واحدة وثلاثة كل مرة. ظنت أن ذلك أقرب للصواب.... إن القواعد التي عشت بها في هذه الحياة كانت غريبة جدًّا، كان عليك أن تقوم بها كما لو لم تكن، تكتب «Cheep» بينما كان يجب تهجئتها «cheap». لكن كانت المعلمة مسرورة وكنت أنا ما أزال في قمة الصف في التهجئة. لذلك فقد تُركت في سلام.(١٩٩٦م، ص. ٩٣ – ٩٤).

وتُذكرنا خبرة «جيرلاند» بأهمية توقعات المعلم في رؤيته لمتعلم معين في الصف. وهي أيضًا تشير إلى أن الطلاب من ذوي التوحد قد يكون لديهم مواهب مرتبطة بالكتابة بدلًا من عقبات تعوقهم عن التقدم.

وتوصية أخيرة نريد أن نشاركها مع القارئ عن التوحد ومراجعة النصوص هي أن تتذكر دائمًا أن العملية قد تكون ملتغزة للطلاب من ذوي الصعوبات اللغوية والتواصلية. وقد يظن بعض المعلمين أن عمليات المراجعة أو التحرير لهؤلاء المتعلمين قد تتحداهم وقد تستدعي إحباطهم، لكننا نراها ربما تمثل أهم جزء في تدريس تعلم القراءة والكتابة للطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة.

أكد «إركسون وكوبنهافر» Erickson and Koppenhaver (٢٠٠٧) في كتابهم القيّم الأطفال ذوي الإعاقات: القراءة والكتابة بطريقة الأربع مكعبات، أكدوا أهمية عملية المراجعة للطلاب فاقدي القدرة على التواصل بالطرق المتعارف عليها. عندما يكتب الطلاب ببطء أو يعبّروا عن أنفسهم بعبارات أو أفكار غير مكتملة، يمكن للمراجعة إنجاز عدد من أهداف التدريس. يمكن للمراجعة والتحرير للكتابة مساعدة الطلاب تنمية أفكارهم وإعادة التفكير في اختيار كلماتهم والتدريب باستخدام أي من أساليب التقنية المساعدة. ويحكي لنا هؤلاء الباحثون قصة الصبي ذو التوحد، «إرك Eric»، الذي ينظر إلى صورة طير جريح ويستطرد في كتابة قصة عنه:

في البداية كتب الطفل «الطيور تتألم» «BIRDS OWIE HERTS». وفي اليوم التالي عمل مساعد التدريس مع «إرك Eric» لمراجعة ما كتبه، وسأله أسئلة مثل:

«كيف جُرح الطائر؟» «ماذا تظن أن سيحدث لاحقًا؟» وكانت مراجعة «إرك» كالآتي:

BIRDS OWIE HERTS	الطيور تتألم
ARROW IN THE BIRD	سهم في الطائر
BOY IS SADE	الولد حزين
XSNDINT	حادث
AMBULINS	إسعاف

واصل عندئذ «إرك» ليضيف إلى قصته بمساعدة مُسَاعدة التدريس. كتب «إرك» فقرة أخرى لصورة تالية والتي كانت مربكة جدًّا للقراء:

BIRD DINNER EATING BOY

لم تستطع معلمته ومساعد التدريس وأمه تحديد ما إذا كان «إرك» يعني أن الطائر والولد كانا يأكلان سويًّا، الولد كان يأكل طعام الطائر، أو الولد كان طعام الطائر. بعد المراجعة، هكذا كانت القراءة:

BIRD DINNER EATING BOY

BIRDS EATING WERMS

بينما لم يوضح ذلك كل الأسئلة، فقد أوحت بأنه كان يكتب عن أن الولد كان يأكل مع الطائر، الذي كان يأكل ديدان. (إركسون وكوبنهافر Erickson& Koppenhaver، ٢٠٠٧م، ص. ٩١).

وقد علق الباحثون بأن مساندة مساعدة التدريس أثناء النشاط كانت أساسية وأنها استطاعت أن تشجع «إرك Eric» على الاستمرار في الكتابة؛ لأنها فهمت المبادئ الرئيسة عن بدء الكتابة. عرفت، مثلًا، تجنب وضع كلمات في فم «إرك» وأن تساعده أن يشارك رسالته هو. وقد سألت أيضًا عددًا من الأسئلة مفتوحة النهاية وأعطت «إرك Eric» الوقت للإجابة عنها. وفي النهاية، فهمت أن المراجعة بالنسبة للعديد من الكُتاب المبتدئين ترتبط بإضافة أفكار جديدة وهي، لذلك، لم تسأل

«إرك» أن يعيد ترتيب وتنظيم ما كتبه قبل أن يكون مستعدًّا لفعل ذلك. ثم أخذت هذه المساعدة أيضًا مذكرات عن نوع التدريس الذي قد يحتاج إليه «إرك» لزيادة فرص نجاحه ككاتب (مثلًا، مساعدة في إطالة الجملة). وباختصار، أنها فهمت أهداف المراجعة والتحرير الناجحة وعرفت الأدوات اللازمة لهما.

أساليب التدريس

عدد من الأساليب التي ناقشناها في الفصول الأخرى من هذا الكتاب من الممكن أن تساعد الطلاب أن يتعلموا مراجعة وتحرير كتاباتهم، مثلًا، المحاضرة المحصورة بين الطالب والمعلم التي ناقشناها في الفصل الثالث والرابع يمكن أن تركز على أي من هذه العمليات وتساعد الطلاب في تحسين إنشائهم للنصوص، مع إعطاء المعلمة تدريس متناغم مع ملاحظاتها الحديثة للمتعلم وتفاعلاتها معه. والأساليب الأخرى الخاصة بالتدريس والتي يمكن أن تفيد في هذه الأبعاد للكتابة والتي لم يسبق لنا الحديث عنها سابقًا تتضمن: الجماهير الموثوق بها، تفكير المعلم بصوت مرتفع، محاضرات الزملاء، قوائم التصحيح.

الجماهير الموثوق بها

أحد أهم الاقتراحات لدينا لمساعدة الطلاب في المراجعة والتحرير هي التأكد من أن هناك جمهورًا موثوقًا به للنصوص التي ينشئونها. إن المراجعة والتحرير عمليات صعبة لكل الكُتاب، بغض النظر عن مستوى خبرتهم أو إعاقتهم. إذا كان المعلم هو الجمهور الوحيد لكتابة الطلاب (كما هو الحال دائمًا)، فهذا قد لا يشجع الطلاب على أن يبذلوا الجهد الكافي لمراجعة وتحرير نصوصهم. في خبرتنا، يبذل الطلاب أقصى جهدهم ويستمرون في الكتابة لفترات طويلة من الوقت ـــ عندما يكون لكتاباتهم جمهورًا يريدون أن يؤثروا فيه أو يقنعوه. وفيما يلي بعض السيناريوهات التي قد تأخذها في الاعتبار بعضها يتطلب تخطيط مسبق والبعض الآخر بسيط ومن السهل تبنيه:

- ادعُ الطلاب إلى إنشاء كتب للصور عن فكرة أو مشروع معين في مجال من المجالات الموجهة إلى الأطفال الصغار باعتبارهم جمهور هذا الإنتاج. الكثير

من الأطفال يشعرون بمسئولية خاصة «لتحسين ما يقومون به» عندما يسند إليهم العناية أو توجيه أو تدريس طفل آخر. ومشاركة النص مع أطفال صغار يمكن أن تؤدي إلى دافعية موثوق بها لتنمية طلاقة القراءة من خلال جلسات متعددة للتدريب.

- تبادل مجموعة من كتابات الطلاب مع صف آخر عن نفس الموضوع، واسأل كل مجموعة كتابة تعليق عما أعجبهم في الكتابات التي قرءوها لبعضهم البعض، وكذلك ما لديهم من أسئلة. وفي هذه المناسبات، لا داعي للنقد أو تقديم الاقتراحات للكتاب؛ لأن الطلاب لا يعرفون بعضهم جيدًا. ونعتقد أن الأسئلة التي يسألها هؤلاء القراء من الممكن أن تشير إلى المواضع التي يحتاج مؤلفو هذه الكتابات إلى توضيحها أو استكمالها بالمعلومات.
- كلّف الطلاب بكتابة نص من نوع معين ــ وقد وجدنا أن الشعر والمذكرات محببة إلى الطلاب ــ كهدية إلى صديق أو شخص تحبه، من الممكن أن يكون هذا في الأعياد أو الاحتفالات (مثلًا، عيد الأم أو عيد ميلاد). بعض الطلاب يكتبون عن بعض جوانب العلاقة بينه وبين المتلقي؛ وآخرون يرغبون في أن ينتجوا أحسن أعمالهم لشخص ما مهم في حياتهم.
- ضع عينات من أعمال الطلاب على شبكة عنكبوتية للفصل أو الحي. ويحب معظم الطلاب هذا الاختيار؛ لأنه يسمح للطلاب استخدام روابط وصور وتأثيرات صوتية ويمكنهم أيضًا طباعة النص.
- شجّع طلابك تقديم كتاباتهم إلى الجرائد المحلية، والتي غالبًا ما تنشر نصوصًا من تأليف الشباب على صفحاتها. ويمكنك أيضًا متابعة المسابقات الأدبية التي يمكن للطلاب الاشتراك فيها.

إذا احتوت كتابات الطلاب ذوي التوحد على عدد من الأخطاء لا يتناسب مع مستواهم الدراسي، ربما تحتاج إلى أن تقرر شرح الفروق للجمهور قراء هذه النصوص. ويقاوم بعض المعلمين تعميم ما يكتبه طلابهم أبعد من حجرة الدراسة ما لم تحرر هذه الكتابات تحريرًا كاملًا؛ ولذلك فهم يجتمعون مع طلابهم لتصحيح

هذه الكتابات قبل أن يقرؤها الآخرون، ولا يشعر معلمون آخرون بحرج في مشاركة أو عرض كتابات طلابهم قبل أن تأخذ صورتها التقليدية.

بالنسبة لنا، يتوقف قدر التصحيح لكتابات الطلاب على نوع الجمهو الموجهة إليه الكتابة، فقطعة كتابة طالب فرد إذا كانت ستعرض في الصالة خارج حجرة الدراسة، حيث سيراها العديد من الناس الذين لا يعرفون الطالب كاتبها، فنحن نشجع مراجعة وتصحيح هذه القطعة بأسلوب تقليدي جيد، أما إذا كانت هذه القطعة ستذهب إلى منزل الطالب كهدية لأفراد العائلة، فقد نرسل نسخة غير مصححة إذا كانت المعنى واضحة (أو نضع المسودة مع النسخة المصححة) حتى إن المتلقي، والذي سوف لا يصدر أحكامًا سلبية عن الكاتب بناء على الأخطاء فقط، يمكنه أن يرى مهارات التصحيح التي أتقنها الطالب والتي لم يتقنها بعد.

المدرس يفكر بصوت مرتفع

مثلما أن أسلوب تفكير المعلم بصوت مرتفع طريقة مفيدة لعرض كيفية استخدام إستراتيجيات الفهم (انظر الفصل الخامس)، يمكن أيضًا أن تكون أداة تدريس جيدة يستخدمها المعلمون لنمذجة أساليب متعددة لمراجعة وتصحيح كتابات الطلاب (أندرسون Anderson، ٢٠٠٥م؛ أتول Atwell، ١٩٩٨م؛ روب Robb، ٢٠٠٤م). التفكير بصوت مرتفع من الأساليب المرنة؛ لأنها من الممكن تطبيقها مع أي جماعة أيا كان حجمها، سواء الصف بأكمله إلى جلسة مع طالب واحد، ومع متعلمين من أي سن، والمهم أن يُنشئ المعلم النص بنفسه ويعرضه على الشاشة بواسطة عاكس فوق الرأس أو الكمبيوتر مرئيًّا وصوتيًّا ويشرح القرارات التي يضعها بلغة يمكن للطلاب فهمها ويوضح التغييرات التي يدخلها على النص. وتعتمد المراجعة الناجحة والتصحيح على هذه القرارات، لكن المتعلمين (سواء من ذوي الإعاقات أو بدونها) يتلقون القليل من النمذجة الواضحة عن كيفية صنع هذه القرارات.

وقد تأخذ في الاعتبار أسلوب التفكير بصوت مرتفع لنمذجة أي من الجوانب الآتية من عملية المراجعة و/ أو التحرير لنص من كتابتك، بما في ذلك كيف:

- تعيد قراءة النص بصوت مرتفع لنفسك لترى ما إذا كنت قد نسيت أن تضمنه أي كلمات ضرورية.
- أدخل علامات مثل (*) في النص لتشير إلى أن كلمة أو جملة يمكن أن تضاف في هذا الموقع.
- ضع ملاحظاتك في الهامش أو على ورقة لاصقة تلصقها على الصفحة عن الجمل أو الكلمات الناقصة.
- اختر صورة أو رمز مختلف عما كنت قد اخترته أصلًا للتعبير عن التغير في تفكيرك.
- ليكن قرارك في تهجئة الكلمات غير المتأكد منها قائم على استشارتك لأحد برامج التقنية المساعدة الخاصة باللغة.
- أعد قراءة النص باحثًا عن نوع واحد من الأخطاء (مثلًا، تأكد من أن كل الجمل تنتهي بعلامات توضيح المعنى مثل النقط والفواصل وما إلى ذلك.
- استعن بالمتوفر من برامج الكمبيوتر الخاصة باللغة في تهجئة الكلمات التي عادة ما تخطئ تهجئتها.
- استخدم دوائر حول أجزاء النص، وكذلك أسهم للإشارة إلى أي أجزاء النص تريد أن تحرّكه لمكان آخر من الصفحة.
- حدد الجزء من النص وانسخه ثم اقطعه داخل برنامج اللغة الذي تستخدمه لتحريكه إلى مكان آخر من النص.
- افتح ملفين من خلال برنامج اللغة الذي تستخدمه، أحدهما للنص الأصلي والثاني كي تضع فيه الأجزاء التي تظن أنك لا تحتاج إليها ولكنك تفضل الاحتفاظ بها لحين أن تقرر حذفها.

وكما ترى فإن هذه القائمة تتضمن تلك المهارات التي يحتاج إليها الكتاب المبتدئين، ونحن نحثك على أن تنمذج للطلاب المهارات حول المراجعة والتحرير والتي قد لا يكون الطلاب مستعدين لاستخدامها بأنفسهم ولكنهم قد يحتاجون إليها في المستقبل، بينما تتغير مهاراتهم (أو قد تصبح هذه المهارات مفهومة أحسن،

باستخدام أدوات تقييم أنسب وأكثر حساسية)، ويحتاج المتعلمون إلى رؤية هذه الأساليب كممكنات، وإلى فهم لماذا يستخدمون أسلوبًا معينًا في كتاباتهم، حتى قبل أن يشرعوا في استخدامها في كتاباتهم.

وبالإضافة إلى أسلوب التفكير بصوت مرتفع الذي يوجهه المعلم، قد ترغب في جعل الطلاب يشتركون فيما يمكن تسميته تفكير الزملاء بصوت مرتفع، وهو نشاط يتطلب منهم شرح عمليات تفكيرهم لبعضهم، ويمكن للطلاب أخذ الأدوار مشاركين بعضهم ما كتبوه من نصوص وكذلك ما اتخذوه من قرارات أمام كل طلاب الصف، أو قد يُنظّم التفكير بصوت مرتفع ليصبح ما يسميه روب Robb «محاورات، يتحدث فيه المشتركون بصوت مرتفع إلى بعضهم البعض» (٢٠٠٤م، ص. ٤٤). وفي أي الحالتين، نظن أن الطلاب ذوو التوحد سيستفيدون من فرصة سماعهم إلى حلول مشكلات زملائهم ككُتّاب وكذلك تتاح لهم الفرصة لمعالجة ما لديهم من إستراتيجيات للمراجعة والتحرير لجمهور غير زملائهم ومعلميهم. وكمعلم، فإنك ستستفيد أيضًا من هذه التفاعلات؛ لأن كتابتك مذكرات أثناء حديث الطلاب يؤدي إلى الحصول على معلومات مفيدة عما يعرفه الطلاب عن المراجعة والتحرير وكذلك ما يحتاجون إلى تعلمه بعد ذلك.

محاضرات الزملاء

وبالإضافة إلى إعطاء الكُتّاب مساحة للإعلان صوتيًّا عن أفكارهم عن مقطوعة من الكتابة لشريك أو زميل، يمكن لمحاضرات الزملاء أن تساعد الطلاب في التحقق من أن أفكارهم لا يدركها القارئ دائمًا بنفس الطريقة التي يتوقعوها، وهذا النوع من العمل التعاوني له « تأثير قوي على تحسين جودة كتابة الطلاب» (جراهام وبيرن Graham & Perin، ٢٠٠٧م، ص. ١٦)، ويمكن أن يساعدهم ذلك في أن يكونوا أكثر استبصارًا بالعمليات الذهنية التي يستخدمونها (دال وفارنان Dahl & Farnan، ١٩٩٨م).

وتكشف البحوث، التي تتخذ من حجرة الدراسة أساسًا لها وذات التوجه الثقافي الاجتماعي، عن أن الطلاب لا يستطيعون بتلقائيتهم إعطاء بعضهم البعض

تغذية راجعة (فندرز وهندز Finders & Hynds، ٢٠٠٣م؛ جالاجر Gallagher، ٢٠٠٦م). والأكثر من ذلك، فإن عدم المساواة التي توجد في حجرة الدراسة حول المكانة الاجتماعية والقدرة يمكن أن تنعكس أو حتى تتفاقم في محاضرات الزملاء أو جلسات المشاركة إذا لم تُنظَم بعناية هذه التفاعلات وتلقى المساندة والمراقبة المطلوبة (لنسماير Lensmire، ١٩٩٤م) ويمكن لكيفية تنظيم اليوم المدرسي أن يُسهم في عدم المساواة تلك، كما اكتشفت المعلمة الباحثة «جو آن برووير ديشن» Jo Ann Pryor Deshon (١٩٩٧م) عندما أمعنت النظر في كتابة في صفها المستوى الأول وتحققت من أن الطلاب الذين صُنفوا باعتبارهم ذوو احتياجات خاصة كانوا مهمشين أثناء محاضرات الزملاء وأثناء وقت الفراغ الذي يُشارك فيه كل طلاب الصف بسبب غيابهم لحضورهم دروس التقوية في القراءة.

ولكي نقوّي إيجابيًّا أسلوب محاضرات الزملاء في الصفوف المدمجة، نقدم الاقتراحات الآتية:

- ضع قائمة عن سلوكيات واضحة ترغب أن ترى الطلاب يكتسبونها أثناء محاضرات الزملاء (مثلًا، تغذية راجعة تشير بالتحديد إلى النص، اقتراحات تترك الاختيار النهائي للمؤلف، وأسئلة أصيلة)، واجعل هذه القائمة متاحة لكل الطلاب.
- اجعل هذه القائمة تشتمل على الأساليب الواضحة والخاصة بكيفية اشتراك الطلاب الذين لا يتواصلون بالأساليب التقليدية في محاضرات الزملاء (مثلًا، «قد يحتاج بعض أعضاء الجماعة إلى شريك لقراءة عملهم بصوت مرتفع....»).
- نمذج توقعاتك عن هذه السلوكيات بأداء محاضرة زملاء أمام الطلاب إما مع زملائك من المعلمين أو مع الطلاب الذين اكتسبوا هذه السلوكيات.
- أعد هذه النمذجة مع طلاب الصف مستخلصًا المعلومات من النموذج الذي قدمته ومشيرًا إلى ما جعل المحاضرات مفيدة للمؤلف.
- اجعل حجم الجماعة صغيرًا في المحاضرات، خاصة في البداية. (نوصي

بجماعات بين اثنين وأربعة طلاب، مع أزواج من الطلاب يتكرر مشاركتها إلى أن يُظهر الطلاب ألفة بالسلوكيات المرغوبة).

- كوّن جماعات مقصودة (ليست عشوائية أو باختيار الطلاب)، باستخدام معلومات لديك عن خصائص كل طالب (مثلًا، من هو أكثر تحملًا، ومن غالبًا ما يحتاج إعادة توجيهه، من هو صبور، ومن هو الذي يُحبَط بسهولة) لتكوين فرق متوازنة.
- اجتمع مسبقًا بالطلاب الذين تمثل محاضرات الزملاء لهم همًّا نفسيًّا، قد تعرف منهم أسماء شركاء لهم يشعرون بالراحة معهم.
- اكتب مذكرات عند ملاحظتك لمحاضرات الزملاء، ثم شارك الطلاب هذه الملاحظات عما كان ناجحًا وكذلك المشكلات التي على الجماعة إيجاد حلٍّ لها.
- أعد تقسيم الطلاب إلى جماعات لتوفير نماذج إضافية من السلوكيات المرغوبة إذا بدت المحاضرات ضعيفة في سيرها، أو إذا أردت أن تزيد تدريجيًّا مسئولية الطلاب في هذه المحاضرات.

تأكد أن كل الطلاب لديهم الفرصة للمشاركة في المحاضرة. عندما أدارت السيدة «جرين» Greene، معلمة كنا نلاحظها، محاضرات في صفها أنشأت مواءمات لـ«هولن» Hollen، طالبة ذات توحد لا تستطيع الكلام. أسهمت «هولن» في تسهيل سير المحاضرة برسم كرت للإشارة إلى من يريد أن يقرأ أولا، ثانيا، والأخير في المجموعة. وقد أشارت أيضًا إلى مفردات على لائحة عليها عبارات تمثل أسئلة مناسبة للمحاضرة (مثل، «هذا مشوق»، «أنا لا أحب هذا الجزء»، «أنا لا أفهم هذا»، «هل يمكنك قراءتها مرة أخرى؟»).

مثل «جالاجر» Gallagher (٢٠٠٦م)، نحن نعتقد أن محاضرات الزملاء من الممكن أن تكون أكثر نجاحًا عندما تركز على «الصورة الكبيرة» للنص ــ الاختيارات التي يقوم بها الكتّاب والتي تعطي معنى، بدلًا من الجوانب الخاصة بقواعد اللغة، والتهجئة، أو الاستخدام. في معظم المواقف، ندرّس الطلاب توجيه انتباههم إلى جوانب نص شخص آخر وهذا يشغلهم ويحيرهم ويستفزهم ــ كل

الاعتبارات التي قد تساعد في المراجعة ــ بدلًا من تصحيح أخطاء واضحة، ونحن نعتقد أن الزملاء يمكنهم مساعدة بعضهم البعض بتغذية راجعة أصيلة كقراء. (بأمانة، معظم الطلاب من الحضانة إلى السنة الثانية عشرة ليسوا محررين جيدين بالدرجة الكافية لكي يمكنهم تحديد معظم الأخطاء التي يرتكبها زملاؤهم، ناهيك عن تحديد أنماط هذه الأخطاء التي قد تساعد شخص آخر في أن يقلع عن ارتكابها!) ونود أن نتنازل عن هذه القاعدة، أن المراجعة تكون أولًا في محاضرات الزملاء، ولو أن، إذا كان طالبًا ذا توحد (أو طالبًا آخر في الصف والذي يمكن أن يكون مهمَّشًا من المشاركة) أظهر مهارة في التحرير والتي قد تضعه أو تضعها في موضع تفضيل من الآخرين.

قوائم التحرير

قوائم التحرير أداة تدريب مفيدة للطلاب الكتّاب عندما يراجعون ما كتبوه. عندما ينشرون ما كتبوه بين طلاب صفهم أي زملائهم، تخدم قوائم التحرير كمُذكّر ملموس للدروس التي قدمها المعلم، بين فوائد أخرى. «جف أندرسون» Jeff Anderson، معلم من سان أنطونيو، تكساس، كتب بغزارة عن استخدامه لقوائم التحرير في الصفوف التي عمل بها بالمدراس الإعدادية. يعلق ورقة كبيرة على حائط الصف ويضيف مفردات إليها مثل «افحص الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة المعنى homophones: there, their «أو قواعد الحرف الأول في الجملة !» عندما يدرّسها، وغالبًا ما كان يدعو الطلاب لمساعدته في الإتيان بكلمات هذه المفردات قبل إضافتها إلى الورقة الكبيرة على الحائط، وأحيانًا ما يقرر هو وطلابه إنشاء معلقات إضافية بمعلومات محددة عن قاعدة معينة. مثلًا، يدرّس السبع قواعد لبداية الجُمل (انظر شكل (٦-٤)) على مدى عدة أيام قبل تعليقها على حائط حجرة الدراسة لتكون مرجعًا دائمًا. وبمجرد أن يتم مناقشة القاعدة بدرجة كافية حتى يفهمها الطلاب، يصبح الرجوع إليها مسئولية الطلاب، كما يشرح «أندرسون» في الفقرة التالية:

من الآن فصاعدًا، في كل مرة تنتهي من كتابة موضوعك، بدلًا من القول، « أنا انتهيت،» أريد منك أن تنظر إلى هذه القائمة وتعيد قراءة عملك، وتصححه بالنظر إلى أي مجال من مجالات التركيز التي أضيفت إلى القائمة. (٢٠٠٥م، ص. ٤٦).

وقد تطْلب أيضًا من الطلاب القيام متعاونين جميعًا مع بعضهم البعض بإعداد مثل هذه القوائم لاستخدامها في تحرير ومراجعة كتاباتهم، كما فعلت «روتمان» Routman مع مجموعة من طلاب السنة الرابعة. وكما قالت، هذه العملية كانت ذات قيمة كبيرة؛ لأنه عندما «جاء الطلاب بالمفردات، على عكس أن تعطيها لهم المعلمة، أصبح الطلاب أكثر اهتمامًا بعملية التحرير أو التصحيح وتحملوا مسئولية أكبر عن كتاباتهم» (١٩٩٤م، ص. ١٧٩).وأصرت «روتمان» ومساعدتها على أن يقوم الطلاب بأنفسهم بتصحيح أعمالهم بقدر ما أمكنهم، وبين حين وآخر كانا يوجهان الطلاب إلى كتب اللغة لمراجعة القواعد المتبعة في الكتابة الصحيحة.

سبع قواعد لبداية الجملة
١. الأسماء (مثل، سانت أنطونيو، بريتاني).
٢. الصفات (مثل، تلفاز سوني، طعام صيني).
٣. عنوان بالاسم الأخير (مثل، أندرسون الحَكَم، لنتن رئيس الجمهورية).
٤. أول كلمة في اقتباس مباشر (مثل، فانيسا سألت، «ماذا يمكنني أن أكتب عن؟»).
٥. العناوين (المعطي، سبعة عشر).
٦. بداية الخطاب (مثل، عزيزي السيد أندرسون).
٧. أول كلمة في إقفال الخطاب (مثل، صديقك المخلص).

شكل (٦-٤) مثال لمعلق عليه قواعد واضحة للمشاركة مع الطلاب. (من Mechanically Iinclined ;Building Grammar, Usage,and Style into Writer's Workshop. By Jeff Anderson, 2005, بتصريح من Stenhouse Publishers)

في الصفوف الأخرى، وبخاصة في المستوى الابتدائي، يساعد المعلمون الطلاب في إنشاء قوائم شخصية للتحرير بالإضافة إلى أو بدلًا من أدوات للصف بأكمله. ونرى ذلك باعتبارها أدوات مفيدة للطلاب ذوي التوحد؛ لأنها يمكن أن يتم مواءمتها لخصائصهم غير العادية التي أحيانًا ما تظهر في كتاباتهم. كاتبة مثل «دون برانس ـ هج» (٢٠٠٤م)، المرأة ذات متلازمة أسبرجر والتي بدأت كل الأسماء في

شعرها التي كتبته بحروف كبيرة، قد تكون قد تعلمت عزل هذه الكلمات في كتابتها عندما تصححها، مع إضافة قواعد «أندرسون» السبع إلى قائمتها. وطالب أقل مهارة في الكتابة من «دون» يجب أن تكون لديه قائمة محتوية على أسئلة مثل «هل كل كلماتي فيها حروف متحركة (A,E,I,O,U, وأحيانًا Y)؟» و«هل كل جملي تبدأ بحروف كبيرة؟» وعندما يتعلم الطلاب تقاليد جديدة للكتابة، يمكن حذف بعض الأسئلة حتى يكون من السهل استخدام القائمة وحتى يمكن إضافة أسئلة أخرى. والاعتبار الأساسي هنا، كما هو الحال في تدريس معظم جوانب الكتابة لجمهور متنوع من الطلاب، هو أن ترغب في تبني توقعات التحرير التي تعكس المستوى الحالي لكفاءة الطلاب بينما تمهّد لهم الطريق إلى مستويات جديدة.

أفكار ختامية

في مراجعة حديثة للدراسات، امتدح «شابمان» Chapman دراسة الحالة التي قامت بها «جلندا بيسكس» Glenda Bissex (١٩٨٠م) على مدى خمس سنوات لابنها ووصفها بأنها أثرى وصف في هذا المجال حتى هذا التاريخ لتعليم طالب أن يكتب. ووفقًا «لشابمان»، أن أهم النتائج «لبيسكس» في هذا الكتاب كانت أن «نمو الكتابة يجب أن يُنظر له كجزء من نمو الفرد وليس مجرد منتج لتدريس متتابع للكتابة» (٢٠٠٦م، ص. ٢٢). ونحن نظن أن هذه النتيجة تنطبق حقيقة على أبعد كثير من الكتابة؛ أي جانب من جوانب نمو تعلم القراءة والكتابة يحتاج أن يُنظر إليه في إطار تأثيره على الفرد بأكمله، وبخاصة إذا أخذنا في الاعتبار أهمية النجاح في تعلم القراءة والكتابة في تطوير صورة إيجابية للذات لدى الطلاب من ذوي التوحد.

وفي نفس الوقت، يبدو أن للكتابة قوة خاصة بها بالنسبة لذوي التوحد، بما فيهم «دونا وليامز» (١٩٩٢، ١٩٩٤م)، وهي المؤلفة التي ذكرناها في بداية هذا الفصل. وبين فوائدها الأخرى، أصبحت الكتابة أسلوب لدي «وليامز» لتكامل ما كانت تشعر به من صراع بداخلها. ورغم أنها تكتب عن أنها كانت فزعة من كشف ما سمته «عالمها» للآخرين، إلا أن مؤلفاتها تدل على أنها كانت تميل إلى مشاركة قرائها هذه العلاقة الحميمة.

وبالمثل، «بلاكمان»، التي تعلمنا من كتابها عن تعلم القراءة والكتابة بقدر ما تعلمنا عن التوحد، احتوت سيرتها الذاتية ما يذكّرنا بأن تحقيق الكفاءة في الكتابة يساعد الأفراد في بناء أنفسهم.وقد تعلمت «بلاكمان» أنها باستخدامها الكتابة يمكنها إحداث تغير في بيئتها:

اقتربت الإجازة المدرسية بمناسبة عيد الفصح، وكانت خمسة أيام لي لكي أعطي «جاي» Jay [أمها] فرصة للراحة. وأكثر شيء كنت أصبو إليه ألا أكون في جماعة وأناس كثيرين والذين كانوا أكثر غموضًا لي من زملائي بالمدرسة، ومع العاملين بالمدرسة الذين كانوا مشفقين لكن ظنوا أن فهمي كان انعكاسًا لما لدي من ترديدية. (١٩٩٩، ص. ٩٢).

نأمل أن تكون اقتراحاتنا في هذا الفصل، وكذلك في أجزاء أخرى من هذا الكتاب، ستساعد طلابك من ذوي التوحد أن يكونوا «مغمورين بالتحصيل» حيث تغُير كتاباتهم من حياتهم وحياة الآخرين. ونتجه إلى الفصل السابع لمناقشة أكثر تفصيلًا وأبعد مدى، لكي تبني أفكارًا وتبسطها من هذا والفصول السابقة، عن كيف توفر الدعم اللازم للطلاب من ذوي الإعاقات المتعددة والشديدة.