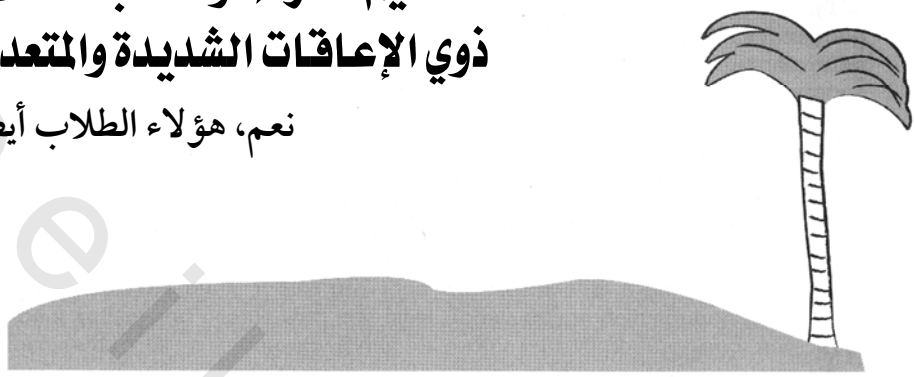
الفصل السابع

تعليم القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة

نعم، هؤلاء الطلاب أيضًا



في كتابه المرموق، مدارس بلا تسميات (١٩٩٠م)، وصف «دوج بكلن» Doug Biklen صبيًّا اسمه «ملفن» Melvin، الذي عاش بمؤسسة خلال بعض سنوات طفولته ولم يكن لديه القدرة على الكلام الواضح. كثيرون ممن رأوا «ملفن» في المؤسسة اعتبروه «ذو إعاقة ذهنية شديدة». أحد الجوانب الصادمة في قصة «ملفن» هو رؤية الآخرين له باعتباره غير قادر على التعلم رغم أنه أظهر سلوكًا منذ صغره ينبئ بقدرته على التعلم. مثلًا، بينما كان ما زال يعيش في المؤسسة، استطاع «ملفن» أن يهرب من حجرته ويطلب غداء من مطعم في الحي، رغم معرفته فقط كلمات قليلة بلغة الإشارة:

عندما كان في سنته الخامسة من العمر، ترك وحدته في المؤسسة ونزل إلى الدور الأرضي في المصعد، وتسلل خارجًا من باب المؤسسة في وجود موظف الاستقبال. وبعد ساعة تلقى موظف الاستقبال مكالمة تليفونية من محل مكدونالد الذي يفصله عن المؤسسة شارعين مزدحمين. «لدينا ولد صغير هنا يطلب سندوتش هامبورجر وأظن أنه أحد الصبية الذين جاءوا هنا مع نزلائكم»، أعلن المتحدث، وعندما ذهب

موظف المؤسسة لإحضاره، وجدوه يشير بعلامة لغة الإشارة «آكل eat». من الواضح أنه كان يعرف أين هو كان ذاهب. كان يعرف ما يريد. (ص. ٢١).

ولم يمض وقت طويل حتى وجد «ملفن» Melvin من يتبناه وترك المؤسسة إلى منزل عائلته الجديد. وهناك، كما تقول أمه المتبنية، ظهر نبوغه «كصبي صغير ونبيه» ١٩٩٠م، ص.٢٤) ولاحظت الأم أن ابنها بدأ يولي انتباها خاصًّا لطقوس الكنيسة (كانت هذه الطقوس مشروحة بلغة الإشارة) وأن تواصله، بوجه عام، كان يزدهر. وخلال ثلاثة أشهر من وجوده مع أمه، ازداد مخزون «ملفن» من علامات لغة الإشارة من ٥ إلى أكثر من ٢٠٠.

وفي مناسبة ما، لاحظت الأم ابنها «ملفن» يفحص كتابًا وحدقت فيه بعينيها وهي مندهشة لانشغاله بهذه العملية. ومرة أخرى، كان يبدي سلوكًا مثقفًا، والأهم من ذلك، مؤكّدًا لشك أمه أنه كان مدركًا وأنه شخص ذكي:

كان يجلس على الأريكة بهدوء بكتاب مفتوح، وكان يبكي. لم أستطع تصور ما كان يحدث. لم يحدث أبدًا أنه مر بلحظات هادئة مثل هذه أو على الأقل كانت نادرة جدًّا. نظرْت ولم أقل أي شيء. كان ينظر إلى كتاب Burt Blatt's ، Christmas in Purgatory [١٩٦٦م، وهو عرض لسوء المعاملة في مؤسسات الضعف العقلي]. ثم نظر وقال «بيت كبير big house». وبدا وكأنه تعرّف أن هذا كان عن المكان الذي كان هو فيه، جلست بجانبه وتصفحنا الكتاب سويًّا. ثم أجهش بالبكاء، وتحت هذه الظروف كان لديه القليل جدًّا من اللغة. كان هذا مذهلًا لي.. لقد أراني بلسان حاله أكثر من مرة، «لا تقلّلي من قدري ولا تحكمي عليَّ بمدركاتك الخارجية»، (بكلن Biklen، ١٩٩٠م، ص. ٢٨).

تقدم قصة «ملفن» مثالًا للقوة التي تنطوي عليها فلسفة الدمج. وهي أيضًا قصة احتياجنا جميعًا أن نحاول جاهدين أن نرى جوانب القوة في الطالب. ونستشكل في ما نظن معرفته عن المتعلمين، ونتبع ما تمليه علينا خصائص الطالب الفريدة، حتى عندما لا تكون لديه إلا طرقًا محدودة ليرينا ما يعرفه أو تعرفه (كليورو بكلن Kliewer & Biklen، ٢٠٠١م). إنها تُصور مدى أهمية مساندة تنمية تعلم القراءة

والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، بغض النظر عن قدر ما يمكن أن تنتجه هذه العملية من ثمار.

لماذا تضمّن هذا الكتاب فصلاً عن الإعاقات الشديدة؟

مع أننا أوردنا في هذا الكتاب أمثلة متعددة مرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، نشعر أن قصصًا مثل قصة «ملفن» Melvin هي قصص ثرية، ومؤثرة ومن التعقيد لدرجة أنها تحتاج إلى فصل خاص بها. خشينا أن بعض القراء قد ينهون قراءة الكتاب دون أن يفهموا أننا عندما نصر أن كل المتعلمين يجب أن تتوفر لهم فرص تعلم القراءة والكتابة، نعني الكل ـــ بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقات الجسمية والحركية والحسية وذوي مشكلات التواصل.

عندما نقترح أن الطلاب ذوي التوحد يجب أن تتوفر لهم فرص تعلم القراءة والكتابة؛ وأماكن في الصفوف المدمجة؛ ومعايير تتحدى ما لديهم من قدرات وترتكز على المنهج العام، نحن نأمل أن يفهم قراؤنا هذا، نعم، نعني الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة أيضًا. وللأسف، نجد أننا عندما نقدم اقتراحات متعددة في موضوع ما، يصبح المعلمون أميل إلى ترك بعض الأفكار التي قد تفيد طلابهم إذا تضمنت الاقتراحات بعض الإستراتيجيات التي قد لا يمكن تطبيقها. مثلًا، كنا نتحدث إلى معلمة تحت التدريب عن الكيفية التي يمكنها بها أن توائم أسلوب قراءة المعلمة بصوت مرتفع teacher read aloud وشاركناها عددًا من الأفكار من استخدام الكتب المعدلة أو السماح للطلاب بالقراءة مع المعلمة إلى السماح لهم بمعالجة أشياء أو عرائس puppets أثناء قراءة القصة. وعندما لاحظنا هذه المعلمة تحت التدريب في حجرة الدراسة، لم يكن «شس» Chase، صبي ذو إعاقات شديدة، ضمن المشتركين في القراءة بصوت مرتفع. وعندما سألناها عن قرارها هذا، أجابت بتعجب، «أوه، هو لا يتحدث، أو يستخدم الكتب بأسلوب مناسب، لذلك لا يستطيع القيام بمعظم الأشياء التي اقترحتيها. ظننت أنك لم تعنِ في حديثك «شيس» Chase.

تحققنا من أننا قد نكون قد أضفنا إلى هذا الاضطراب بكتابتنا لكتاب يحاول أن

يتصدى لاحتياجات جمهور يتمايز أفراده الواحد عن الآخر إلى حد بعيد. وفي هذا الصدد، نحن نقدم بلا شك العديد من الأفكار والاقتراحات التي تتطابق مع احتياجات بعض الطلاب أكثر مما تتطابق مع غيرهم. فمثلًا، تتطابق بعض مواءماتنا أحسن مع الطلاب الذين لديهم بعض الكلام أو ذوي قدرة على التواصل يمكن الاعتماد عليها. ولكننا لم نختر تضمين هذه المادة؛ لأننا كنا نعتقد أن هؤلاء هم الطلاب الوحيدون القادرون على التعلم. لكن أردنا أن نقدم أكبر عدد ممكن من الاقتراحات للوفاء باحتياجات أكبر عدد ممكن من المتعلمين. وهذا الفصل محاولة لمخاطبة هؤلاء منكم الذين يشعرون أنهم لم يتعرفوا على طلابهم بالقدر الكافي في الصفحات السابقة.

تعليم القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة: الرد على أسئلة عامة

في هذا العصر، عصر التعليم الشامل لكل الأطفال على اختلاف إمكاناتهم الذهنية والجسدية، وفي ظل التشريع الأمريكي الذي أقر بحق كل طفل في التعليم العام NCLB (No Child Left Behind) ومعايير مرتفعة، يصبح من الواضح أن كل المتعلمين يستحقون فرصة تعليم للقراءة والكتابة عند مستوى يتحدى إمكاناتهم. لكننا نجد أنه ما زالت هناك أسئلة تُوجه عندما نتحدث عن الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. وبعد التصدي للعديد من هذه التساؤلات، نظن أن بعض قرائنا قد يحتاجون إلى معلومات أكثر لمساعدتهم على التفكير والحديث عن كيفية تصميم خبرات لتعليم القراءة والكتابة لهؤلاء المتعلمين. ولهذا السبب، فقد أنشأنا استجابات لبعض الأسئلة التي تصل إلى أسماعنا والمرتبطة بهؤلاء الطلاب وتعلم القراءة والكتابة.

كيف يمكننا تدريسه أن يقرأ؟ لا يستطيع حتى الإمساك بالقلم.

كثير من الأطفال ذوي التوحد يُنظر إليهم على أنهم غير قادرين على التعلم إما لأنهم لا يمكنهم استخدام المواد بالطرق المتعارف عليها (مثلًا، قد لا يستطيع الطالب القبض على القلم أو قلب صفحة الكتاب) أو أنهم لا يستطيعون التواصل بأسلوب فعّال. كمجموعة، الطلاب من ذوي طيف التوحد ليسوا الوحيدين ممن

يُشك في قدراتهم (أو يُهملوا). كما أشار «كروسلي» Crossley، هناك تاريخ طويل لاستخلاص استنتاجات عن التفكير قائمة على تقييم القدرة على الكلام والتواصل والمنظور المعياري:

اكتشف مجتمع القرن الثامن عشر أن خطأ قد ارتكب عن جماعة من الناس كانوا يتصرفون مثل الأغبياء. هؤلاء الناس لم يكونوا أبدًا عاجزين ذهنيًّا، بل كانت مشكلتهم حسية؛ كانوا صمًّا. اكتُشفت الطبيعة الحقيقية لعجزهم وأُنشئ نظامًا تعليميًّا يكون أساسه لغة الإشارة. (١٩٩٧م، ص. ٢٧٤).

والجماعات الأخرى الذين تأثروا سلبيًّا بتوقعات الآخرين المنخفضة هم هؤلاء من ذوي الإعاقات الجسمية و/ أو العجز الحسي، وهؤلاء المصنفون بالضعف العقلي. عندما لا يستطيع الناس التواصل بأسلوب فعال، أو يتحركوا بأسلوب غير عادي، أو عندما يبدر منهم سلوكًا يصعب شرحه على الناس الآخرين (مثلًا، صراخ دون سبب ظاهر)، غالبًا ما نفترض أنهم عاجزين أو ليسوا قادرين، وأنهم أقل من الآخرين (دونيلان وليري Donnellan & Leary، ١٩٩٥).

«جوليا تافالارو» Julia Tavalaro، التي أفاقت من غيبوبة لتجد نفسها مشلولة وغير قادرة على التواصل، تشرح هذا التحيز بوضوح. عندما أرادت استخدام عينيها لتتواصل، لم يلاحظ أي ممن حولها محاولاتها لعدة سنوات. وتصف «تفالارو» خبرة الانفصال عن عالم خبراتك المألوفة وكونك يُنظر إليك باعتبارك غير قادر، هذا لا يمكن تحمله. وهي تحكي، مثلًا، عن خبراتها القاسية والمهينة الخاصة بالمناقشة العلنية لأمور العناية بها أمامها، وأن القائمين برعايتها كانوا يتعاملون مع جسدها باعتباره شيء كثير ممن كانوا قائمين برعايتها تجاهلوا إنسانيتها:

جلباب أبيض يأتي قريبًا مني، يرفعني، يضحك إلى جلباب أبيض آخر الذي يصدر منها صوتًا من بين أسنانها وتقول، «ذات الجسد الهامد (vegetable) تحتاج أن تغير ملابسها» وأتحقق فجأة من تلك المعرفة المخيفة أنني أنا المرأة الناضجة على وشك الشعور كما لو كنت طفلة. (Tavalaro & Tayson، ١٩٩٧م، ص. ٢٢).

وأثناء هذه الأحداث، تبادل العاملون حولها ملاحظات مهينة عن «تافالارو» وحتى كانوا يتبادلون تخميناتهم عما تبقى لها من أيام في الحياة.

وبعد عدة سنوات لاحظ أحد المعالجين استعادة «كافالارو» لقدرات تواصلها وكرامتها وتحكمها في حياتها. هذه القصة مهما كانت مؤثرة وصادمة ولكنها ليست نادرة. كثير من الناس من ذوي الإعاقات الشديدة يستردون قدراتهم على التواصل بواسطة الأدوات المعززة والبديلة ويعرضون قدرات لم تكن تخطر ببال من حولهم في حياتهم. وربما أشهر مثال هي «هيلين كيلر» Helen Keller، لكن كان هناك أمثلة عديدة أخرى (بكلن Biklen، ٢٠٠٥م؛ بلاكمان Blackman، ١٩٩٩م؛ براون Brown، ١٩٨٩م؛ كروسلي Crossley، ١٩٩٧م؛ دونيلان وليري Donnellan & Leary، ١٩٩٥م؛ سيلين Sellin، ١٩٩٥م).

ماذا يعني كل هذا بالنسبة لتعلم القراءة والكتابة وللناس ذوي الإعاقات الشديدة؟ يعني، ولو جزئيًّا، أنه عندما يكون لدى ذوي التوحد مشكلات حادة في الحركة والتواصل والتعلم يصبح من الصعب عليهم جدًّا أن يظهروا ما يعرفونه. وهذا يعني أنه إذا ظهر لنا أن الطلاب ليس لديهم مهارت في القراءة والكتابة لا ننتظرهم حتى يعرضوها قبل أن نوفر لهم تعلمها. وبدلًا من هذا، يجب أن ندرّسهم «كما لو» كان الطلاب قادرين على أن يفهمونا (وهو موضوع سنناقشه فيما بعد في هذا الفصل) ونواصل لاستكشاف طرق للوصول إليهم والتواصل معهم ومساندتهم.

لكن معدل ذكائه ١٦. لماذا نركز على تدريسه القراءة والكتابة؟

منذ سنوات قليلة مضت، ساد لدى بعض المؤلفين دعوى بأن معظم الطلاب من ذوي التوحد «ضعاف عقول». وبمضى الوقت (ومع تطور التقنية وطرق التدريس)، قلت هذه النسبة، وتُرك الأمر للباحثين والممارسين الفنيين وعائلات الطلاب أنفسهم ليتساءلوا عن العلاقة المفترضة بين التوحد والمعرفة (بكلن Biklen، ٢٠٠٥ م؛ دونيلان وليري Donnellan & Leary، ١٩٩٥م إدلسن Edelson، ٢٠٠٦م؛ والس Wallis، ٢٠٠٦م)، ويرى كثير من الباحثين الآن هذه

الأعراض التي أتت بتشخيص الضعف العقلي (مثل، تحريك اليد في الهواء والإخفاق في الاستجابة إلى التلميحات وإخراج الكلام من الفم) باعتبارها أعراض للتوحد وليست مؤشرات للصعوبات المعرفية. وكما تقرر «كلوديا والس» Claudia Wallis، قد تغير الكثير من تفكيرنا عن التوحد:

كثير من الأعراض القديمة للتوحد ـــ الاهتزاز وخبط الرأس المتعمد والتكرار المستمر للعبارات ـــ يبدو أنها ميكانيكيات لتعزيز التحمل وليست سلوكيات تحت تأثير الجهاز العصبي. والأعراض الأخرى ـــ الافتقار إلى العاطفة والقدرة على الحب ـــ يمكن الآن تجاهلها إلى حد كبير باعتبارها لا تفسر العجز في التواصل. نفس الشيء يمكن أن ينطبق على ما يُفترض من نسبة عالية للضعف العقلي.(٢٠٠٦م، ص. ٤٤).

وقد رأينا هذه النظرية الخاصة بالدرجات المنخفضة على اختبار الذكاء باعتبارها نتيجة تواصل غير كفء تم اختباره عندما يتعرف الطلاب على أصواتهم للمرة الأولى. في هذه المناسبات، غالبًا ما نرى أنه كلما تحسن دعمنا وكلما ازداد التوافق بين المتعلم ونظامه أو أداته الجديدة التي يستخدمها، كلما ازدادت درجاته على اختبار الذكاء! وتصور «سو روبين» Sue Rubin، موضوع وكاتبة الفيلم التسجيلي الذي كان مرشحًا لنيل جائزة الأوسكار التوحد عالم Autism Is a World،كيف أن المعرفة «فجأة» تنمو مع التواصل (ورتزبرج Wurtzburg، ٢٠٠٤م). اعتقد من حولها أن «روبين» Rubin كانت متخلفة عقليًّا حتى بلغت الثالثة عشرة من عمرها، عندما بدأت تتواصل من خلال تسهيلات للتواصل (الطباعة المدعمة). وبعد تمكنها من التواصل، كانت درجاتها على اختبار الذكاء ١٣١، أعلى من المتوسط. وقد أكدت فكرة أن «مشكلاتها» المبكرة كانت مرتبطة بالتعبير وليس بالفكر.

كشخص ذي توحد لدي قدرة محدودة على الكلام وافتقار إلى التحكم الحركي الذي يتحكم في حركات جسدي. عندما كنت بالمدرسة الناس ذوو التوحد مثلي كانوا عادة يوضعون في مدارس منفصلة أو فصول خاصة نهارية مع الطلاب الآخرين ذوي الصعوبات [و] لم يكن يُسمح لهم تعلم المواد الأكاديمية. بسبب

الطريقة التي نتحرك بها وافتقادنا للقدرة على الكلام كنا من المفترض أن نكون متخلفين. لكن كل هذا تغير عندما تمكنت من الطباعة دون مساندة.. (روبين Rubin et al.، ٢٠٠١م، ص. ٤١٩)

كان لدى «روبين» كل أعراض التوحد الكلاسيكية. كانت تهز نفسها وتحرك يديها في الهواء أمام وجهها وهي تنظر إليها. وأحيانًا، تصدر أصواتًا غير متكاملة. وتقول أن جسمها غالبًا ما كان من الصعب عليها التحكم فيه، وفي الحقيقة، أخذت منها عدة سنوات لكي تستطيع أن تتحكم في حركتها لدرجة أنها لم تكن تستطيع الطباعة على أداة تواصلها دون مساندة جسدية. ولهذه الأسباب، الناس الذين لا يعرفونها ولا يألفون أساليب تواصلها غالبًا ما يعتقدون أنها هي جسمها. بمعنى آخر، هم يفهمون كل ما يميز التوحد باعتبارها علامات على انخفاض القدرة المعرفية، ولكن كما تشير «روبين»، «وجودها في حد ذاته» يتحدى هذه المعتقدات: «عندما يراني الناس فإنهم مجبرون أن يعترفوا أن افتراضاتهم عن التخلف العقلي مخطئة» (٢٠٠١م، ص. ٤١٩).

من الواضح أنه بالنسبة لطلاب كثيرين مثل «روبين»، لا يوجد الاختبار الذي يمكن أن يقيس ما يعرفون وما يستطيعون القيام به؛ معظم الأدوات التي تستخدم في التقييم تقيس أعراض التوحد مثلما أو أكثر من قدرات هؤلاء الطلاب. وبالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في هذه الأنواع من التقييم وكونها لا تفي بالغرض، كثير من جوانب عملية التقييم نفسها تجعل التقييم الدقيق صعبًا أو حتى مستحيلًا، وكما ذكرنا في الفصل الرابع، هناك العديد من العقبات أمام التقييم الدقيق للطلاب ذوي التوحد، بما في ذلك مشكلات اللغة. فالاختبارات التي تعتمد على فهم اللغة، مثلًا، متحيزة ضد الطلاب ذوي التوحد بسبب التوجيهات اللفظية المطولة دائمًا ما تتحدى هؤلاء الطلاب. حتى المهام التي تتطلب الأداء وليس الاستجابات اللفظية غالبًا ما تعتمد على مهارات اللغة الاستقبالية لفهم التوجيهات.

وبالإضافة إلى ذلك، كثير من الأطفال والراشدين من ذوي التوحد لا يمكنهم

المشاركة إذا ما طلبت منهم بسبب مشكلات الحركة والفروق الحسية أو صعوبات أخرى. وليس من غير الشائع أن يحصل الطالب ذو الإعاقات الشديدة على درجة منخفضة على مقياس ما؛ لأنه ليس لديه القدرة على الإشارة بدقة (لكنه استطاع أن يشير). بمعنى آخر، قد يُسأل الطالب أن يشير إلى قرد وهو يعرف حقيقة أي صورة تمثل القرد لكنه يشير إلى زرافة. هذا النوع من مشكلات التخطيط الحركي كتب عنه الكثير من الباحثين مع ذوي التوحد (دونيلان وليري Donnellan & Leary،١٩٩٥م؛ ليري وهل Leary & Hill، ١٩٩٦م؛ ماركس وشيفن She vin &Marcus؛ ١٩٩٧م؛ روبين وآخرين .Rubin et al، ٢٠٠١م).

ما علاقة معامل الذكاء بتعليم القراءة والكتابة؟. إن معرفة كيف فُهم الذكاء وكيف قِيس يساعدنا في فهم كيف أن الكثير من الطلاب حتى الآن استبعدوا من التعليم الأكاديمي وحُرموا من خبرات تعلم القراءة والكتابة. غالبًا ما تُحدد درجات الذكاء أين يتلقى الطفل تعليمه أو تعليمها، ومدى شدة هذا التعليم ودقته والمواد المستخدمة فيه وما إذا كان الطالب سيتلقى تعليمًا أكاديميًّا؛ لذا نحن نناشد قراءنا أن يقفوا من مفهوم معامل الذكاء موقف المتشكك، ليس فقط في علاقته بالطلاب ذوي التوحد ولكن أيضًا لكل المتعلمين (جولد Gould، ١٩٨١م)، وأن يتجه التدريس نحو نواحي القوة وقدرات الطالب أو الطالبة لا نحو محددات مدرَكة.

يبدو أنه بطيء جدًّا، أنا لا أعرف أين أبدأ.

عندما لا يكون لدينا طريقة للاقتراب مما ما يعرفه طلابنا، علينا أن نخمّن، وفي أغلب الأحيان تكون تخميناتنا عن طلابنا مفتقرة إلى السخاء، والتفكير المتباعد أو الإبداع والاستبطان، فبدلًا من افتراض، مثلًا، أن الطالب المفتقد إلى القدرة على الكلام قد عبّر عن كل شيء يعرفه أو تعرفه، علينا أن نفترض أن الطالب يعرف أكثر مما يستطيع أن يرينا؛ لذلك علينا أن نضع قراراتنا عن الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة على أساس ما تسميه «آن دونيلان» Ann Donnellan، العالمة المشهورة في التوحد والتربية الخاصة، «أقل الفروض خطورة». وفقًا «لدونيلان» Donnellan،

يجب أن يتم تصميم الخبرات باعتقاد أن الشخص ذا الإعاقة هو «شخص، يستحق نفس الاعتبار والاهتمام الذي يُعطىَ للشخص الذي ليس به إعاقة» (دونيلان وليري Donnellan &Leary، ١٩٩٥م، ص. ٩٨) مبدأ أقل الافتراضات خطورة يُلزمنا بأن نأخذ في الاعتبار، «ماذا لو علمنا فيما بعد أن الشخص أكثر قدرة مما كنا نتخيل... ما المنهج أو التدريس الذي كنا قد أردنا تقديمه له؟» هذا المبدأ حاسم أثناء هذا الوقت عندما تكون معرفتنا محدودة عن التوحد والإعاقات الشديدة. لذلك، حتى في الحالات التي لا نعرف ما يفهمه الطالب أو كيف أو إذا ما كان هو أو هي في تواصل معنا، نحن ملزمين أخلاقيًّا أن نوفر له أو لها خبرات متنوعة ومشوقة ومتحدية للقدرات ومرتبطة بالزملاء والمنهج العام لتعلم القراءة والكتابة.

إن المعلم الذي يعمل على هدى من مبدأ أقل الفروض خطورة يجب أن يتساءل دائمًا، «ما الشكل الذي يمكن أن يكون عليه تعليم لهذا الطالب إذا ما نظرت إليه باعتباره متعلمًا للقراءة والكتابة؟» و«ماذا يعني أن يكون الشك في مصلحة الطالب من الناحية التعليمية؟» يجب أن يتوفر لكل الطلاب، بغض النظر عن تسمياتهم، الفرص للتواصل من خلال الدراما والفن والحركة؛ وأن يستكشفوا عددًا من إستراتيجيات وتقنيات تواصل معزِّزة ويتفاعلوا اجتماعيًّا مع الزملاء؛ وأن يروا ويسمعوا ويفحصوا عددًا من الكتب والمواد الأخرى، وفي حالة تعليم القراءة والكتابة، هذا يعني أن كل طالب ذي إعاقات شديدة يجب أن يوضع له خطة تعليمية فردية تحتوي على الأهداف المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة وأن يتعلموا جنبًا إلى جنب مع زملائهم المعافين من الإعاقات في صفوف التعليم العام.

تدريس الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة: ممارسات يوصى بها

«تيتو راجارشي موخوباديايا»، Tito Rajarshi Mukhopadhyay كان لا يستطيع الكلام بوضوح وذو مشكلات جسدية وحسية وتواصلية شديدة، جسمه لا يتحرك كما يريده هو أن يتحرك. لا يستطيع أن ينطق بالكلمات للتعبير عن نفسه. بعض من سلوكياته غير عادية ومربكة (مثلًا، يجري حول الحجرة، يهتز بعنف إلى الأمام والخلف) لديه صعوبات في تغيير طبقة صوته وفي التنبؤ والتحكم في إدراكه

وفي التعبير والوقوف والعواطف. لكل هذه الأسباب، يظن كل من يقابله أن لديه صعوبات معرفية شديدة.. إلى أن يلاحظوه يتواصل على لوحة المفاتيح أو يكتب رسائل في مفكرته. ليس فقط يمكن «لموخوبادياي» توصيل أفكاره ومشاعره باستخدام لوحة الحروف أو القلم والورق لكنه أيضًا، في سن صغيرة نسبيًّا، أصبح مؤلف محبوب «متحدث» إلى الجماهير. كتب عددًا من الكتب، ونال اعترافًا قوميًّا لما كتبه من أشعار وسافر حول العالم لتقديم إرشاد للآخرين.

«موخوبادياي» هو إذن شخص غامض يرسل جسمه رسالة، بمعنى، وكلماته ترسل رسالة أخرى. وهو يلمّح إلى هذا التحدي في إحدى قصائده:

الرجال والنساء متحيرون بكل شيء أفعله
ويستخدم الأطباء مصطلحات مختلفة ليصفوني
أنا لا أدري
الأفكار أكبر مما أستطيع التعبير عنه
تُظهر كل حركة تصدر عني كم أنا مكبّل
تحت التدفق المستمر للسعادة
أثر السبب يصبح سبب أثر آخر
أنا لا أدري
أفكر في عهود مضت عندما أغيّر البيئة من حولي
بمساعدة خيالي
يمكنني الذهاب إلى أماكن غير موجودة
وهي مثل الأحلام الجميلة
لكنه عالم مليء بالمستحيلات
السباق نحو المجهول (موخوبادياي Mukhopadhyay، ٢٠٠٠م ص. ٩٩)

أم «موخوبادياي»، «سوما» Soma، دائمًا ما كانت تشعر أنه أقدر مما يبدو عليه. اعتقدت في قدرة ابنها على أن يتواصل وينمو ذهنيًّا، وبذلت مجهودًا ضخمًا في تعليمه ومساندته، وبخاصة في مجال تعلم القراءة والكتابة. كانت هي العامل

الرئيس في نجاح «موخوبادياي» في التواصل المعزز وفي نجاحه كمؤلف وكشخصية عامة.

عندما يعرف الناس قصة «موخوبادياي»، من السهل عليهم الاعتقاد بأن هذا الرجل قد أظهر علامات لقدرته على تعلم القراءة والكتابة في سن مبكرة. والحقيقة أن العكس صحيح. في طفولته أظهر «موخوبادياي» القليل جدًّا من المهارة والقدرة على التواصل أو على تعلم القراءة والكتابة ولم تتابع أمه معه أي تعليم على الإطلاق. لكنه يشرح بالتفصيل في كتابه فيما وراء الصمت Beyond the Silence (٢٠٠٠م)، كيف أن أمه دربته أن يكتب. في البداية أحضرت له قلمًا وورقة وأعطته درسًا بسيطًا:

رسمَت خطًّا. وأظهر الولد ممانعة أن يقبض على القلم. لقد أفزعه أي نشاط جديد. واستمرت قبضته على القلم ضعيفة حتى إن كل مرة تعطيه له أمه يسقط منه... ولكن لم تكن أمه أقل منه عنادًا. ربطت القلم بيده بشريط، حتى لا يستطيع هزه وإسقاطه. وجعلته جالسًا في نفس المكان، حتي رسم الخطوط. وفي نهاية اليوم، كان الولد يرسم ليس فقط خطوطًا أفقية، ولكن خطوطًا رأسية أيضًا. وأُعطي كراسة وما لبث أن ملأها بالخطوط. لكن كان ما زال هناك أكثر من ذلك. احتاج أن يتقدم إلى الأمام احتاج أن يكتب. (٢٠٠٠م، ص. ٣٢)

ويحكي «موخوبادياي» كيف أن الدروس أحبطته هو وأمه. لم ينجح «موخوبادياي» ابتداء فيما قام به من نَسخ، ولكن أمه لم ترد أن تتراجع. وفي النهاية، اقترحت أمه دعمًا جسديًّا من نوع فريد ـــ الإمساك بكتفه. قرر «موخوبادياي» أن هذا أعطاه تمامًا المساعدة التي كان يحتاج إليها: « هذه المرة كان من السهل على الولد أن يكتب، حيث استطاع أن يشعر بيده، يده هو المربوطة بجسده، عند نقطة الكتف، مكان ما كانت أمه تمسكه» (٢٠٠٠م، ص. ٣٢). وهذا الدعم الجسمي الفريد من اليد إلى الكتف هو أحد الأمثلة للمواءمات الشخصية الفعالة التي أنشأتها أم «موخوبادياي» لابنها. وهي أيضًا قد وفرت له موادًا مشوقة وقرأت له قصصًا ممتعة وتوقعت منه أن يحقق توقعاتها عنه في كل لحظة.

قصة «موخوبادياي» فريدة في نوعها، ولكن نشعر أنه من الممكن بل ويجب أن تكون أكثر عمومية. غالبًا ما يوصف هذا الشاب في الإعلام باعتباره معجزة ؛ وقد وُصفت قدراته على أنها غير عادية وحتى ليس لا مثيل لشخص له مثل حاجاته وتحدياته، ونحن نرفض هذه الأوصاف «لموخوبادياي». رغم أننا بالتأكيد معجبون بأعماله، إلا أننا لا نشعر أن قدراته هي بالضرورة فريدة من نوعها. في الحقيقة، أن ما وصفته «سوما» Soma وآخرون (مثل، جامي بيرك Jamie Burke، سو روبين Sue Rubin، ميخائيل وارد Michael Ward، لوسي بلاكمان Lucy Blackman) في صفحات هذا الكتاب، يرينا أن الكثير (إن لم يكن الكل) من الناس ذوي التوحد قادرون على أكثر بكثير مما كان يُظن بهم، بما في ذلك المستويات العليا لتعلم القراءة والكتابة.

في الأمثلة التي شاركناها مع قرائنا في هذا الفصل، المعلمين وأفراد الأسر والناس ذوي التوحد، هذه الأمثلة تصور بأساليب متعددة أن وراء كل تلميذ غير عادي هناك توقعات غير عادية وممارسات للتدريس تتماشى وتتسق معها. ونحو هذا الهدف، نقدم خمس توصيات تضعها نصب عينيك عندما تخطط وتنظم لاكتساب خبرات في تعلم القراءة والكتابة للطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة. وهي: ١) تصرف « كما لو»، ٢) كن واعيا بما يفعله الوالدين، ٣) اعتمد على جماعة الصف الدراسي، ٤) إتبع «المهديات الصغيرة»، و٥) ضع التواصل في المقام الأول.

تصرف «كما لو»

عندما يفترض المعلمون أن طلابهم قادرون، وأن الاحتمال الأكبر، أنهم يعرفون أكثر مما يمكنهم إظهاره أو التعبير عنه (حتى وإن لم يكن لديهم دليلًا على صحة هذا الفرض)، نسمي هذا السلوك تصرّف «كما لو كان». وبالنسبة لبعض المتعلمين هذا يعني بذل للمجهود في التدريس حتى عندما لا تكون متأكدًا مما يفهمه الطالب. في مذكراته المؤثرة الجري مع «ووكر» Running with Walker، يحكي «روبرت هج» Robert Hughes عن كيف أنه عندما مشى في شوارع مدينة شيكاغو الأمريكية مع

ابنه أثناء زياراتهم المشتركة بين المنزل والمدرسة للبيئة المحلية، كان يسجل تعليقاته عن هذا الحدث ليدرّس ابنه معالم المدينة التي يسكن فيها: «قد أتحدث إليه ـــ أحيانًا بلا توقف ـــ عن الأشياء التي نراها، وأركز على ما يبدو أنه يطيل النظر إليه وأقول شيئًا عنه، أو أشير إلى أشياء ـــ حركة المرور، السحب، الإعلانات الجليد على البحيرة، هندسة المباني ـــ وأعطي محاضرات صغيرة» (٢٠٠٣م، ص. ١٠٣ – ١٠٤).

من جانبها، اشترت أم «ووكر» Walker له كتابًا مليئًا بصور جميلة لمدينة شيكاغو من الجو. ووفقا لوالديّ «ووكر»، الصبي الذي كان لديه القدر الضئيل من القدرة على التواصل بالطرق المعهودة عبّر عن حبه للكتاب بطرقه الخاصة. كان ابنهما يأخذ الكتاب معه كل ليلة إلى سريره: «يقلب الصفحات، تقع عينيه على شيء يتعرف عليه، يضحك، يضع أصابعه في أذنيه، ويحدق النظر ملء عينيه إلى الصورة» (٢٠٠٣م، ص. ١٠٤). ويشرح والد «ووكر» كيف أن الكتاب قد أعطى «ووكر» راحة ومتعة، ليس هذا فقط، بل علّمه أيضًا شيئًا عن الجغرافيا، الحي الذي يعيش فيه، وأماكن بعض المعالم: «عرف أشكال حديقة لنكلن وشارع متشجان وميناء بلمنت للناظر إليها من الأرض؛ وهذا الكتاب أراه نفس مساحة الأرض من السماء» (٢٠٠٣م، ص. ١٠٤). لقد عرضت هذه الأسرة بدقة ماذا يعني أن تتصرف «كما لو» وكيف أن تعلم القراءة والكتابة قد يُستخدم ليس فقط في منح الطلاب استقلالًا أو دعمًا في حياتهم اليومية بل أيضًا لجعل الحياة نفسها أكثر متعة وثراء.

إن قصة «ووكر» (وما يقوم به والديه) تذكّرنا «براندول» Randall، صبي ذو إعاقات شديدة الذي قضى الكثير من أيامه يرتب الكتب ويعيد ترتيبها في مكتبة صفه الدراسي بالسنة الأولى الابتدائية. وبينما كان «راندول» يلتقط ويتصفح الكتب المختلفة، كانت المعلمة أو مساعدتها في الصف تعلّق على هذه الكتب. فإذا التقط كتاب عن الثعابين المجلجلة ذات الصوت (وهو كتاب مفضل لدى الكثير من الطلاب)، تعطيه معلمته معلومات عن الزواحف، وتحاول أن تقرأ فقرات قصيرة

بينما هو ممسك بإصبعها عليها، أو تسأل طلابًا آخرين أن يقولوا «لراندول» الأجزاء المفضلة إليهم في الكتاب. وإذا جلس «راندول» في مكانه لفترات قليلة، فقد تقرأ له المعلّمة (وأحيانًا زميل له) كتابًا بأكمله حتى إذا لم ينظر إلى الكتاب أو بدا غير ملاحظ للقارئ. والأكثر من ذلك، بينما يلتقط «راندول» أشياء في الصف، أو يمشي في الصالة خارج الصف، أو يفحص بعض المعلقات على الحائط، يظل معلميه في متابعة الحديث معه في اليوم أو الأسبوع الذي يكون موضوع الدرس في الصف. وإذا لمس حائط لونه أصفر، يذكّرونه بمعنى كلمة أصفر في اللغة الأسبانية التي كانت موضوع درس اليوم أو أمس. هؤلاء المعلمون تعاملوا مع «راندول» «كما لو» كان «راندول» قد فهمهم، وكما لو كان نبيهًا، وكما لو كان يتعلم، وكان ميالًا إلى موضوعات متعددة، ويمكنه أن يتعلم من زملائه ويمكنه أن يتعلم عن طريق الأداء، وكان يعرض فهمه فقط بالطرق التي في حيز إمكاناته. وطرق أخرى لتدريس « كما لو» تجدها في جدول (٧-١).

كن على علم بما يفعله الوالدان

ليس من غير الشائع أن يتولى الوالدان تعليم أولادهما ذوي الإعاقات الشديدة، وخاصة إذا تعدت احتياجاتهم حدًّا معينًا، وينصب هذا التعليم أساسًا على القراءة والكتابة بدلًا من معلميهم. وترجع هذه الظاهرة إلى أن المدارس ربما لم تر أن

جدول (٧-١) أفكار للتصرف «كما لو»

تحدث إلى الطلاب حتى ولو لم يستطيعوا التواصل معك، قم بأكثر من توجيه الأسئلة أو إعطاء التوجيهات؛ شارك أفكار، أعط معلومات، اقرأ، اعرض، استعرض، واجعل المتعلم يشعر باحترامك له.
استخدم دائمًا المواد والأنشطة المناسبة لسن الطلاب. في أغلب الأحيان يُعطى الطلاب الأقل كفاءة منهجًا وتدريسًا يناسب الأطفال الصغار (مثل، كروت مرسوم عليها حيوانات المزرعة، أو كتب المستوى الأول الابتدائي). إذا لم يُظهر الطالب الأكبر سنًّا قدرة على تعلم القراءة والكتابة، أو امتنع عن استخدام الكتب المبدئية أو أنشطة سن ما قبل المدرسة. استخدم بدلًا من ذلك المجلات أو الكتب بالصورة وكلمات قليلة. أو الكتب الفكاهية المناسبة لكل الأعمار.
وفر العديد من الفرص للتدريب على مهارات جديدة. كثيرًا ما يُعطى الطلاب أداة تواصل

أو مواءمات جديدة للمنهج أو إستراتيجية ويُطلب منهم استخدامها دون إعطائهم الفرصة للتدريب عليها. التصرف «كما لو» يعني إعطاء الطلاب الوقت الكافي والمساندة وفرصة التدريب واستعراض كفاءتهم. المبدأ الذي يجب أن يضعه المعلمون نصب أعينهم هو إعطاء الطالب كل الفرص والمزيد من الوقت قبل اعتباره أو اعتبارها غير قادرة.

ابحث عن فرص بديلة لتكامل مهارات القراءة والكتابة، وخاصة للطلاب الأكبر سنًّا الذين قد لا يكون لديهم فرصًا كثيرة لممارسة مهارات القراءة والكتابة خلال اليوم المدرسي في الصفوف المدمجة. مثلًا، فكر في أنشطة نهاية اليوم المدرسي التي تهتم بإتاحة فرص للقراءة والكتابة والتحدث والاستماع. عندما انضم «جرج» Gregg، الطالب ذو التوحد، إلى فريق العاملين بجريدة المدرسة كان دوره عمل مجموعات من نسخ الجريدة وتوصيلها إلى حجرات الدراسة بالمدرسة مع زميل له. وترتب على ذلك نتيجة غير متوقعة وهي أنه بدأ يتجول بعينيه في الجريدة كما يفعل زملاؤه، وهذا شجع زملاءه أن يقرءوا الجريدة له.

بإمكان هؤلاء الطلاب تعلم القراءة والكتابة، أو ربما لدى الآباء بعض المهارات والقدرات إذا كان المتعلم هو الابن أو الابنة. فمثلًا، «سام» Sam، طفل ذو متلازمة داون وتوحد، افترض معلموه أنه لن يستطيع تعلم القراءة، ورغم أنهم شعروا أن «سام» كان يبدي ميلًا للكتب، شعروا أيضًا أنهم قد «حاولوا كل شيء» لدفعه للاشتراك في أنشطة تعلم القراءة والكتابة. كانوا كلما حاولوا أن يبدءوا معه درس، يصر «سام» أن يتصفح كتابه من أوله إلى آخره ويتوقف عشوائيًّا عند بعض الصفحات ليشير إلى كلمات أو يعلق على الرسوم. واستجابة لسلوكه الغريب، صنع المعلمون له شباكًا للقراءة عبارة عن مربع أو فجوة صغيرة على ورق مقوى. ثم سألوا «سام» أن يحرك هذا الشباك أثناء قراءته حتى يمكنه أن يركز على كل كلمة. بالإضافة إلى فشل هذه الممارسة فى زيادة أدائه في القراءة، سببت له قدرًا كبيرًا من القلق حتى إنه رفض القراءة أثناء اليوم المدرسي.

وعندما سَأل معلمو «سام» أمه لتساعدهم، حققوا تقدمًا للمرة الأولى منذ بداية العام الدراسي. بدأت بتجميع صناديق مواد وكتب عن موضوعه المفضل، الوطاويط. وعندما لم تنجح أم «سام» في جعله يفحص قطعة بقطعة من هذه المواد، سمحت له باستكشاف عددًا من الكتب مرة واحدة. وقد بدت هذه العملية غريبة ولا تشبه درسًا في القراءة؛ لأنها جعلته يغطي منضدة المطبخ بالصور والإعلانات

وصناديق أقراص الفيديو وأوراق مطبوعة من الشبكة العنكبوتية وصور لاصقة وكلمات لاصقة بمغناطيس. وتنقل بسرعة من كتاب إلى آخر.

وقامت أم «سام» بتدريسه بأن حددت كلمات معينة في المواد المطبوعة وكانت تشير إلى هذه الكلمات بينما هو يواصل تصفح هذه الأوراق والكتب. وهي أيضًا قرأت بصوت مرتفع من بعض الكتب بينما كان هو يعمل مستقلًّا. وأخيرًا، أنشأت كراسة ومعلقات عن الوطاويط ووضعتها في أماكن يمكن رؤيتها بالمنزل (وعلى الثلاجة وفي الحمام وعلى الحائط) لكي تعطيه أكبر عدد ممكن من الفرص ليرى ويراجع المحتوى. وأخيرًا، وجدت أن ابنها يستطيع إجابة عدد من الأسئلة عن الموضوع باستخدام صور لاصقة بالمغناطيس بدلًا من الكلمات المنطوقة؛ واستطاع قراءة فقرة بطلاقة؛ وبمساعدة منها ومن أخته، استطاع تمثيل منظر من كتاب مصور Stellaluna (كانون Canon، ١٩٩٣م)، عن وطواط طفل مفقود.

ماذا يمكننا تعلمه من أم «سام» وتدريسها للقراءة؟ كثير من المعلمين قد يقرءون هذا السيناريو ثم يلقون بأيديهم إلى أعلى في الهواء، ويقولون: «هذا عظيم للمنزل، ولكن ليس لدى الوقت أو الطاقة لعمل كل ذلك في صفي!» ليس من الضروري إعادة إجراء كل ما يقدم في البيئة المنزلية من دعم، ولكن نسأل أنفسنا ما الأجزاء التي يمكن تبنيها وتطبيقها في حجرة الدراسة أو البيئة المدرسية؟ فمثلًا، هل يمكن أن نوفر لـ«سام»، ولو جزئيًّا، منهجًا يقوم على مجال ميوله؟ هل يمكن لمعلميه أن يوفروا له منهجًا أقل التصاق بالمنهج العام وتدرجه وأكثر مرونة بينما هو ينميّ مهارات جديدة في القراءة والكتابة؟ هل ملاحظة «سام» ستعطينا المعلومات الضرورية لتدريسه بفعالية؟ هل يمكننا أن نسأل «سام» كيف يتعلم ونُدخل هذه الأفكار في برنامجه؟ وأخيرًا، هل يمكن لأم «سام» القيام بدور مستشارة غير رسمية لعملنا معه فقد نأخذ منها أحسن ما اكتشفته في المنزل ونبني عليه في حجرة الدراسة بالمدرسة؟

وما نرمي إليه هو أننا يجب أن نتعلم من والديّ الطالب؛ لأنهما ـــ مدفوعين بالضرورة والعاطفة والحب ـــ غالبًا ما يصرون بينما لا يفعل ذلك المعلمون. يعمل

الوالدين من فهم أكثر حميمية للطالب وقد يكونون أكثر دافعية لمحاولة العديد من الأساليب المختلفة لجعل طفلهم يتعلم. والأكثر من ذلك، غالبًا ما يكون الوالدان شغوفين جدًّا لمشاركة ما يعرفوه مع المتخصصين. لذلك فإن التشاور مع هؤلاء الآباء وفر للمعلمين مساعدة إضافية في التدريس والمنهج والمساندة، ويؤدي إلى إثراء العلاقة التعاونية بين البيت والمدرسة. انظر جدول (٧-٢) لأفكار إضافية عن الإلمام بممارسة الوالدين.

عوّل على جماعة الصف الدراسي

إذا وصلت في قراءة هذا الكتاب إلى هنا، ليس سرًّا أن نعتقد بأن الصف الدراسي بالتعليم العام هو أحسن بيئة تعليمية للطلاب ذوي التوحد. في الحقيقة، نعتقد أن التعليم الشامل أو المدمج قد يكون أكثر المكونات أهمية للبرنامج التربوي للطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة. ومن بين العناصر الأساسية للصف المدمج هو التفاعل بين الزملاء أو الأقران، والدعم ونمذجة السلوك الجيد. فكر في مثال «روبيكا» Rebecca، وكانت طالبة ذات توحد بالسنة الخامسة الابتدائية «لا تستطيع الكلام بداية» لكن اعتبرها المتخصصون الذين قيّموها «قابلة لتعلم القراءة والكتابة» (كليور وبكلن Kliewer & Biklen، ٢٠٠١م). مُصرّين على احتواء تلميذتهم الجديدة في حياة الصف، سأل المعلمون طلاب الصف التفكير معًا في طرق لاحتواء «روبيكا» معهم خلال اليوم المدرسي. فكرت بعض البنات في استخدام مذكرات أو رسائل موجزة (نفس النوع الذي يدفع به الطلاب إلى بعضهم البعض أثناء الدرس ليتحدثوا). ويتذكر أحد المعلمين أن الطلاب بدءوا يرسلون هذه الرسائل الموجزة إلى «روبيكا»، ويفتحوها

جدول (٧-٢) أفكار لدراسة ممارسة الوالدين

لاحِظ الطلاب في المنزل لترى كل الطرق التي بها يتواصلون ويتحدثون ويتفاعلون مع المواد ويستعرضون قدرات مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة وميول ومهارات. وسجل ما يذكرك بكيفية تشجيع ودعم أفراد الأسرة للطفل أثناء أدائهم للمهام المختلفة.
ادع عائلات للمجيء إلى المدرسة ولاحظ طفلهم. وإذا لم يشعر الطالب بالراحة لرؤية الوالدين أو أحدهما في المدرسة، يمكنك أخذ فيديو لدرس أو جزء من درس. ادع الآباء إلى

إعطاء اقتراحاتهم أو ملاحظاتهم التي قد تزيد من فرص تواصل الطالب أو تقربه من تعلم القراءة والكتابة أو التفاعل مع زملائه.

اسأل العائلة عن مواد قد تكون مشجعة للمتعلم ذي الإعاقات الشديدة بما في ذلك ما يفضله من كتب وقوائم لأصناف الأطعمة للمطاعم التي يزورها من حين لآخر ألبومات للصور وكروت أو خطابات من الأقارب. طالب كنا ندرسه كان يحب كتابًا من الكتب السنوية للمدرسة وحمله معه لمدة أربع سنوات. اقترحت أمه استخدام هذا الكتاب لاستثارة حب القراءة لديه ومساعدته على التفاعل مع زملائه في نفس الوقت.

اعملوا سويًّا لتدريس مهارات جديدة. مثلًا، إذا قرر الفريق تحويل جدول دراسي بالصور إلى كلمات وعبارات، يمكن للمعلمين والآباء العمل سويًّا في إنشاء نظام لتدريس وتعزيز هذا التحول.

استخدم الصور الفوتوغرافية للعائلة لإنشاء كتب لا يمكن للطلاب مقاومتها، كثير من المتعلمين يحبون أن يروا صورهم، وبخاصة إذا أظهرتهم أثناء فترات استمتاعهم، وتفاعلهم مع من يحبونهم والمحببين إليهم. ابدأ بأخذ بعض الصور للأنشطة التي يحبها الطالب. ثم زودها بعبارات (باستخدام نصوص متكررة للقراء المبتدئين).

ثم يقرءوها لها. ومع الوقت، لا حظ المعلمون كم سارت «روبيكا» مسرورة عندما كانت هذه الرسائل تُقرأ لها. وأحيانًا ما كانت هذه الرسائل تحتوي على أسئلة مثل، «هل تحبين جيمز James؟ نعم؟ لا؟» ويسأل الطلاب «روبيكا» أن تجيب. وبعد أن بدأت «روبيكا» تومئ برأسها استجابة إلى بعض الأسئلة، أنشأ فريق التدريس لائحة نعم / لا وأنشئوا مجموعة من خبرات تعلم القراءة حول هذا النظام، خبرات الدفع بالرسائل. وكما أشار «كليور وبكلن» Kliewer & Biklen، هذا النوع من النمو الأكاديمي لا يمكن حدوثه دون أن يتوفر لـ«روبيكا» أولًا فرصة التواجد في صف للتعليم العام:

خلال مسيرة لسنة دراسية واحدة، انتقلت «روبيكا» من كونها تُدرك أو يُنظر إليها على أنها غير قادرة على التعامل مع رموز اللغة إلى التفاعل على المستوى الرمزي مع زملائها. بدلًا من تقديم الدليل على الكفاءة الرمزية قبل تطوير العلاقات، [المعلم] قلب هذه المعادلة التقليدية رأسًا على عقب. الدخول في التفاعل أرسى الأرضية التي عليها تم التعرف على تعلم الرمز. بهذا المعنى، الانخراط الاجتماعي في

مواقف محددة النوع والمكان سبق مظاهر الكفاءة الذهنية والتعريف الأكثر تجريدًا لـ«روبيكا» باعتبارها كائنًا بشريًّا يمكنه التفكير والمشاركة واجتذاب الآخرين إليه. (٢٠٠١م، ص. ٦).

وكما يعرض معلمو «روبيكا»، تعليم الطلاب في بيئة التعليم العام لا يمثل في الحقيقة دمجًا ما لم توجد الأهداف التي يسعى التدريس إلى تحقيقها والمنهج المناسب والتدريس المتمايز وفقًا للاحتياجات الفردية وما يتبع ذلك من دعم. وقد أدى الأقران في هذا الموقف إلى تفعيل التدريس.

ونفس هذه الظاهرة الخاصة بمساندة الجماعة يسلّط عليها الضوء في دراسة قام بها «سوننمير وجورجنسن وماكشيهان» Sonnenmeier, Gorgensen, and McSheehan. انخرط هؤلاء المؤلفون في دراسة حالة استغرقت عدة سنوات لـ«جي» Jay، طفل عمره عشر سنوات ذو توحد، والذي كان قبل بدء الدراسة يُنظر إليه على أنه عند المستوى الأكاديمي من ١٨ إلى ٢٤ شهرًا (٢٠٠٥م، ص. ١٠٣) وأشار اختبار فهم اللغة المسموعة ــ ٣ (كارو- ولفورك Carrow-Woolfork، ١٩٩٩م) إلى أن لغة «جي» الاستقبالية تحت الفئة المئوية الأولى بالمقارنة إلى من في سنه. واحتوت التدخلات القائمة على الدراسة على دعمه بتواصل معزز وتقنية ومواءمات للمنهج وإستراتيجيات للتدريس وفي قدرته على التعبير عن معرفته بمنهج التعليم العام. وهذه القفزات ساهم فيها، ولو جزئيًّا، التزام الفريق بفهم «جي» Jay وفهم دمجه باعتباره إضافة مفيدة إلى الصف، وبخاصة كفرصة لتدريس الطلاب الآخرين عن التقنية والتعبير وعن الجماعة.

وكان استخدام أسلوب «الإغراق Immersion» عنصرًا من عناصر عملية الدمج لما ينتجه «جي» Jay من أصوات باستخدام أداة تواصله المساعدة أو VOCA (وهي ببساطة وسيلة تواصل مُعززة «تتكلم»). وقد أُعطي كل الطلاب نفس مجموعة الرموز التي احتوتها أداة التواصل VOCA، حتى يمكنهم هم أيضًا أن يتواصلوا عن طريق الإشارة إلى رموز التواصل، فنظام التواصل الخاص بـ«جي» Jay كان في كل مكان:

تم تشجيع كل الطلاب لاستخدام لوحات تواصلهم أثناء المناقشات في الصف، وأنشطة الكتابة، وأثناء شرح المعلم للدروس. واستخدم معلم الصف نسخة مكبَرة من لائحة المفردات الأساسية أثناء تدريسه الموجه لكل الطلاب. واستخدم الفريق أداة التواصل VOCA و/ أو ورقة فوقها لتوفير نموذج للطلاب، أو لإعادة ما قيل وتوضيح ما قاله «جي» أثناء الأنشطة. وقد خلق أسلوب الإغراق هذا ثقافة في الصف من التواصل الثري لـ«جي». (٢٠٠٥م، ص. ١١٠).

أنواع المدعمات التي استخدمت في صف «جي» تنطوي على إمكانية الاستخدام مع العديد من المتعلمين الآخرين، وليس فقط «جي». في هذا الصف، اُعتبرت المواءمات والطرق المختلفة للتواصل والمواد التربوية المتعددة الأنواع باعتبارها جزءًا ضروريًّا للصف المدمج وكأداة تعلم لكل طالب. وقد صُممت هذه المواءمات، وخاصة المواد المتصلة بالتقنية، ليس فقط لمساندة النمو الأكاديمي «جي»، ولكن لربطه اجتماعيًّا بزملائه وبخبرات حجرة الدراسة. لذلك، في هذا المثال، كما في مثال «روبيكا» Rebecca، لم يكن الزملاء فقط عنصرًا أساسيًّا في مكتسبات الطالب الاجتماعية والتواصلية والأكاديمية ولكن أيضًا كانوا مستفيدين من الخبرة التي مروا بها. فقد استفادوا من تعلم مهارات جديدة ومن الشعور بالرضا والإنجاز لمساعدة زميل ذي صعوبات.

بالطبع، الزملاء جزء مهم في الخبرة التربوية لأي طفل، وجماعة الصف المنفتحة والمستجيبة لهذا النوع من المساعدة هي أهم، لهؤلاء الذين يحتاجون الآخرين لكي يفهموا نصًّا وللذين يتعلمون لمجرد ملاحظة الكفاءة في الآخرين. لكن إحدى أهم الطرق التي يستحث بها الزملاء تعلم القراءة والكتابة تقريبًا مهملة في التراث الذي نُشر عن هذا الموضوع: فكرة أن وجود الزملاء يعطي الطلاب خبرات أكثر تعددًا وثراء، وبذا ينطلق تواصلهم ونموهم الاجتماعي وبالطبع، نمو تعلمهم للقراءة والكتابة.

وقد استعرض «إين مارتن» Ian Martin، شاب ذو توحد، إلى أي مدى يمكن أن يدفع زملاء الصف عندما بدأ استخدام التواصل المطبوع (typed) للتفاعل أثناء

سنواته الأولى في المدرسة الابتدائية. ورغم أنه انتهز الفرص ليُري الجميع كم كان نبيهًا، كان أكثر اهتمامًا بمشاركة زملائه والتعلم منهم والتفاعل معهم؛ ولذا لم يحتاج إلا إلى القليل من التشجيع لممارسة تعلم القراءة والكتابة عندما ارتبطت هذه التمارين بكتابة القصص والخطابات للأصدقاء. ويصور الخطاب الذي كتبه لزملاء صفه أثناء الأسبوع الأول للسنة الدراسية هذا التفاعل بين أهداف تعلم القراءة والكتابة والأهداف الاجتماعية والتواصلية:

DEATR KIDS

IHAD AMN AMAZINBNG SUMMER. I ASTARTED TTAKING A NEW MREDICINE AND I AM GWWETTING WELL. I XCAN DSO ALL SOERTS OF THINHGS I COUKLDNT DO BEIORE, LOIKE I WENT TO HORNBECK HOMWESTHEAD AND I WPORE A COSTUME AND I ASCTED KLIKE A SREGULAR KID. AND EDDIE SSOPENT THRE NIGHT AND IAM EATHING ATT THE YTABLE WITH MY FA, MILY. I CVAN PLAY MORE TOO. PKLEASE P;LAY WITH ME LOTS.BUT RTHE MOST EZXCVITING THUING IS MNY PET SNAKE. I NSAMED HIM JOHNNYO. ISNT BTHAT A GREAT MNME? IGOT HIM ON AHIKE WITH MY DAD SAND SISTER. IAM SO HAPPUY TO BE BACK QAND IGREATLY HOPE YTO BE YOOUR FRIEND.

IAN (Martin, 1994, p. 270)

زملائي الأعزاء

قضيت صيفًا ممتعًا. بدأت في تناول دواء جديد وأنا أتماثل للشفاء. أنا أستطيع أن أعمل كل الأشياء التي لم أكن أستطيع عملها ..... أنا سعيد لعودتي وأتمنى أن أكون صديقًا لكم.

والأكثر تأثيرًا من هذه الكلمات التي طبعها «إين» وقرأتها أمه لطلاب صفه هو وصف كيف كان رد فعل الطلاب عندما سمعوا هذا الخطاب. صفقوا لكلمات صديقهم رغم أنه لم يستطع الوقوف أمامهم في مقدمة الحضور ولم يستطع قراءة

الخطاب بنفسه ولا حتى أن يستجيب لتهليلاتهم. بدلًا من ذلك، كعادته غالبًا، «جلس على الأرض بكتاب بين رجليه... ووجهه نحو الصفحات مشغولًا بتقليبها من جانب إلى الجانب الآخر» (ص. ٢٧٠). وقد رأى الزملاء الذين صاحبوه في الدراسة لمدة طويلة والذين فهموا احتياجاته وأحواله المختلفة، رأوا ذلك ليس كعدم رغبة في صحبتهم ولكن ببساطة «كأسلوب إين». قبلت جماعة الصف وفهمت أسلوب «إين» في التفاعل وفي الاستجابة واستفادت من ذلك حيث أظهر «إين» لزملاء صفه أنه يوجد الكثير من الطرق للتواصل والتفاعل وأساليب للإفصاح عن الميل ولانتباه والصداقة. انظر جدول (٧-٣) للمزيد من الأفكار عن مزايا جماعة الصف.

جدول (٧-٣) أفكار للتركيز والاعتماد على جماعة الصف

اجعل الطلاب يقرءوا لبعضهم. واجعل الطلاب الذين يحتاجون إلى تدريب الطلاقة يقرءوا للذين لا يستطيعون القراءة بصوت مرتفع. للطلاب في السنوات العليا، انتهز فرص لتشجيع القراءة بطرق طبيعية. مثلًا، معلم الدراما في المدرسة الثانوية قد يجعل الطلاب يقرءون الواحد للآخر في أزواج ثم يغيرون الأزواج عدة مرات وبذا يمكنهم تدريب أدائهم مرات متكررة (والطالب ذو الإعاقات الشديدة يمكنه أن يستمع إلى عمل الزملاء بينما من الممكن سؤاله أن يستجيب أو ينقد باستخدام لائحة نعم / لا أو لائحة مصورة).

اسأل الطلاب للمساعدة في تصميم مواءمات ووسائل دعم لزملائهم ذوي الصعوبات.

فكر في كل الطرق التي يتصل بها الطلاب الواحد بالآخر من خلال تعلم القراءة والكتابة. أوجد فرصًا مستمرة للطلاب لمشاركة المعلومات، والمسامرة والاتصال عن طريق القراءة والكتابة والكلام والاستماع. مثلًا، اجعل الطلاب يشاركوا في نكتة اليوم، واصل خطاب الصف للأخبار يوميًّا لنهاية السنة الدراسية.

اجعل الطالب مهتمًّا بكل جوانب الحياة بالصف (مثلًا، مشاركة الأسرار، «طالب الأسبوع»، الخروج في زيارات ميدانية). قيّم كل الأبنية التنظيمية وجوانب الروتين بالمدرسة، وخاصة تلك التي قد يكون لها علاقة بتعلم القراءة والكتابة، وفكر في كيف يمكنك زيادة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. صمم وكيل مدرسة ومعلم تربية خاصة سابق في مدرسة ثانوية لائحة مصورة لكل طلاب السنة التاسعة لكي تستطيع «إميكو» Emiko، أن تصوت لزملائها في الصف في مسبقة تصميم الكتاب المدرسي.

اتبع المهديات الصغيرة

إحدى الإستراتيجيات التي يستخدمها بعض المعلمين والعائلات هي أن تتبع ما نسميه «المهديات الصغيرة» (شاندلر-ألكوت وكلوث Chandler-Olcott & Kluth، ٢٠٠٦م). اتباع المهديات الصغيرة يعني أن يبحث المعلمون عن دليل على القدرة والنمو أو الفهم وأن يسيروا في تدريسهم بدوافع هذه الشكوك. مثلًا، المعلم الذي يتبع مهدية صغيرة عندما يلاحظ أن طالبًا دائمًا ما يضع أقراص الفيديو في صناديقها الصحيحة وهو «لا يستطيع القراءة». أو عندما يلاحظ المعلم أن طالبًا دائمًا ما يجري إلى السبورة كلما أعلن عن مهام يحتاج إليها الصف. المعلمون الذين يروا ويبنوا على المهديات الصغيرة هم المنفتحون على فكرة أن الطلاب أكثر قدرة مما يفترضه عنهم من حولهم.

في خبرتنا الشخصية، رأينا أن العائلات مهرة في هذا الشأن وهو اتباع المهديات الصغيرة. فهم يخوضون في معلومات متناثرة أو حتى متباينة للعثور على مناسبات وفرص للانشغال بتعلم القراءة والكتابة، ويحتفلون بأصغر المؤشرات إلى التقدم، وينشئون مواءمات حساسة كلما اقتضى الأمر. ومثال لهذا الإصرار الوالدي يأتي من «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman، مراهقة أسترالية ذات توحد:

[أمي] كانت لا تزال غير متأكدة ما إذا كنت أستطيع قراءة رواية طويلة وأتذكرها. إلى اليوم كنت أصرخ كل مرة كانت تحاول فيها أن تُجلسني دون حراك بينما هي تقلب الصفحات، وعندما التقطت كتابًا قرأت ما كان على الصفحة الأولى أمامي، ثم بعد ذلك انطلقت. (١٩٩٩م، ص. ١٢١).

مقتنعة أن ابنتها كان لديها الرغبة والقدرة على الاستمرار في قراءة كتاب لكن صعوباتها الحسية منعتها من فعل ذلك، وضعتها أمها في حجرها وجلست في ركن على الأريكة ووضعت كتابًا على حجرهما، وحركت يد «لوسي» لمساعدتها متابعة المطبوع. ووصفت «لوسي» بعد ذلك الاكتشاف لهذا الوضع، والذي أدى بها إلى أن تصبح قارئة للروايات الطويلة، كالآتي «كان مبهجًا لي لأني كنت دائمًا أشعر أنني أكثر كفاءة بكثير عندما أُحتضن» (١٩٩٩م، ص. ١٢١).

لاحظنا أن الوالدين مثل أم «لوسي» الموفقين في تدريس أطفالهم ذوي التوحد أن يقرءوا ويكتبوا غالبًا ما يأتون إلى هذه المهمة دون توقع أنهم سيفرضون تعليمًا جديدًا على الطالب أو «الطالبة». ولكن هؤلاء المربين يتبعون ما يدلهم إليه الطالب نفسه، ملاحظين لأسلوب تعلمهم وغالبًا لسلوكهم غير المألوف، ويعملون مع احتياجات الفرد ونواحي قوته، ويستمدون مهديات من المتعلم بينما يتقدم «الدرس».

وتقدم «هيثر روز» Heather Ruiz، التي كانت زميلة «لبولا» في مشروع لدمج ذوي التوحد في التعليم العام، مثالًا آخر للمهديات الصغيرة. استمرت «بولا» في مقابلة «هيثر» لمدة سنتين ، ولذلك أتيحت لها الفرصة أن ترى هذه المعلمة الصغيرة في السن تحقق قفزات مع «لوز» Luz، امرأة شابه ذات صعوبات حادة ولم تكن تستطيع الكلام. وبدأت رحلة تعلم القراءة والكتابة عندما بدأت «هيثر» تلاحظ أنه كلما تكون جالسة إلى مكتبها تعمل على الكمبيوتر المحمول الخاص بها (لابتوب)، كانت «لوز» تتمشى حول مكان عمل المعلمة. وأكثر ما تعمل أنها تمشي في دوائر حول مكتب «هيثر». ولو أنها في أوقات أخرى قد تتحرش بمعلمتها وتأتي قريبًا منا، وبين الحين والآخر تحاول وضع وجهها قريبًا من الكمبيوتر (أحيانًا كانت تقترب جدًّا حتى إن أنفها كان يلمس الشاشة). لمدة سنوات، شاعت عنها سمعة دورانها حول مكتب المعلمة بنفس الطريقة، ولكن الآخرين رأوا ذلك على أنه إشارة لرغبتها في انتباه المعلمة. أثار هذا «الدوران» حول المكتب حب استطلاع «هيثر»، المعلمة الجديدة، وبدأت تفكر إذا ما كانت «لوز» تحاول أن تقرأ أو على الأقل تقلد «هيثر». وتابعت هذه المهدية الصغيرة « small cue» وبدأت في طباعة رسائل لـ«لوز» مثل، «أهلا لوز، هل تقرئي هذا؟» ورغم أنه لم يبد على «لوز» Luz أي رد فعل، بدت في مرات أخرى أنها تبتسم أو تستجيب إلى النص. قالت «هيثر»: إنه بعد عدة أسابيع لهذا الحوار التعاوني على الكمبيوتر، طبعت «لوز» Luz، « I LOVE YOUR NEW SHIRT – أحب قميصك الجديد» ثم قهقهت «لوز» ونظرت إلى الأرض ثم شدت أكمامها بقوة.

أعطى رد فعل «لوز» للرسالة المطبوعة دليلًا لا مثيل له على إمكانية تعلمها للقراءة والكتابة. وبدأت «هيثر» قراءة جرائد ومجلات لتلميذتها (والتي لم يكن

لديها سابقًا أي أهداف مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة). وبدأت أيضًا مشاركتها في كتابة جورنال (تسجيل الأحداث اليومية في كراسة خاصة) وأخذ هذا التدريب شكل حديث المعلمة إلى تلميذتها عن موضوعات مختلفة ثم كتابة هذه المحادثات على الورق. ثم بدأت تدفع إليها برسائل مختصرة «قفي» و«خذي القلم» ولم تستجيب «لوز» لهذه الرسائل بالذات لكن عندما كتبت «هيثر»، «هل ستحضري مشروب لدان Dan؟» نظرت «لوز» إلى أعلى، حركت أصابعها في الهواء، وأصدرت ضوضاء خافتة، وانتصبت واقفة من كرسيها، وسارت إلى مكتب «هيثر»، أمسكت بمشروب بعلبة كرتون، ووضعته عند أقدام زميلها في الصف. وتقرر «هيثر» أنها صاحت بصوت مرتفع عند هذه اللحظة و(تغير كل شيء في توقعاتها) تجاه تلميذتها.

هذا مثال لمعلمة استجابة لمهدية صغيرة وانتهت بشباك كبير تطل منه على قدرة تلميذتها. للكثير من طلابنا من ذوي الإعاقات الشديدة، تأتي المهديات الصغيرة أولًا، ثم يجب أن يكون المعلمون على استعداد لتلقي المفاجأة السارة عن قدرات طلابهم وأن يكونوا مستعدين للتعامل مع أصغر مؤشرات القدرة، والميل والمهارة. انظر جدول (٧-٤) للمزيد من الأفكار عن متابعة المهديات الصغيرة.

جدول (٧-٤) أفكار لمتابعة «المهديات الصغيرة»

صوّر الطلاب بالفيديو لمدة مطوّلة من الوقت (ساعة أو أكثر) أثناء درس تعلم القراءة والكتابة أو حتى أثناء فترة حرة. شاهد الفيلم لترى كيف يستعرض الطلاب مهارات وقدرات تعلم القراءة والكتابة بطرق غير واضحة (مثل، «التجريب» بقلم وورقة، أو ناظرين إلى عمل الطلاب الآخرين).

أعط الطالب موادًا متعددة الأشكال لاستكشافها، أنشطة للاشتراك فيها، وبيئات للتعلم فيها ومنها. اكتب ملاحظاتك عن عادات الطالب أو الطالبة، عن سلوكياتهم، أو تغير استجاباتهم.

عندما تحقق نجاحًا بعد متابعة المهديات الصغيرة مع طالب أو طالبة وتقيم تدريسك على هذه المهديات، سجل الخطوات التي أخذتها. قد تكو هذه العملية مفيدة جدًّا في فهم كيف ومتى وتحت أية ظروف يتعلم هذا الطالب.

قم بمحادثة عن «المهدية الصغيرة» مع العائلة وزميل أو زميلين. اسأل المشاركين لمشاركة ملاحظاتهم عن المتعلم والطرق الخفية التي أظهر بها ميلًا أو نموًّا أو فهمًا.

بطرق متعددة، وجود التواصل يتوازى مع وجود الحياة المثقفة، وليس بالضرورة أن تكون الواحدة مرتبطة بالأخرى، ولكن من الصعب العمل على التواصل دون العمل على تعلم القراءة والكتابة، ومن الصعب أن ندعم نمو تعلم القراءة والكتابة دون العمل في الوقت نفسه على إتاحة الفرصة للطلاب لسماع أصواتهم. إذا لم يكن لدى الطالب طريق يمكن الاعتماد عليها للتواصل، سيحتاج الفريق التربوي إلى أن يجرب بإستراتيجيات ونظم ومواد أو معدات التي يمكن أن تكون فعالة، وإذا كان لدى الطالب أسلوب فعال للتواصل، فعلى الفريق التربوي التركيز على بناء مهارات التواصل وعلى توفير الفرص للطالب للمشاركة في الصف والتعامل مع المنهج والتفاعل الاجتماعي باستخدام هذه المهارات والكفاءات. إن دعم تواصل الطالب من الأمور المهمة، إذا أراد مدرس الصف المدمج تطوير منهج وتدريس أحسن، وأن يجد طرقًا أكثر فعالية وحساسية لدعم سلوكه، وأن يتزود بالمعلومات عن احتياجاته الاجتماعية، أو يوفر دعامات أقوى لتعلم القراءة والكتابة، فهو يحتاج إلى أن يصل إلى صوت الطالب.

من الطرق التي تساعد الطلاب في أن ينموّا مهارات وقدرات تعلم القراءة والكتابة هي أن تفكر في دورك كشريك في التواصل. غالبًا ما نضع أنفسنا في دور تدريس مهارات التواصل دون الأخذ في الاعتبار ما لدى الطلاب من مهارات وكيف نكون أكثر حساسية وفعالية من جانبنا في المعادلة. بمعنى آخر، يجب أن نأخذ في الاعتبار الكيفية التي نتواصل بها نحن قبل أن يمكننا أن نتوقع من الطلاب أن يحسنوا مهاراتهم.كثير جدًّا من المعلمين يتوقعوا أن يبادئ الطلاب بالتواصل دون أن يقدموا أنفسهم نماذج لهذا التواصل. قد يشعر بعض المعلمين بعدم الراحة أو يكون غير متأكد من كيفية تفاعله مع الطالب الذي لا يتكلم أو الذي يتواصل بطريقة غير مألوفة له أو لها. هذا مفهوم، لكن الشعور بعدم الراحة ليس عذرًا لعدم تعلم طرق جديدة للوجود مع طلابنا ذوي الاختلافات التواصلية.

إحدى أهم الطرق لجعل الطالب يشعر بأنه جزء من الجماعة في حجرة الدراسة

هي أن نتواصل معه أو معها وأن تتوقع أن يتواصل الطالب معك. وقد أكد «جلنجهام» Gillingham أهمية تبني هذه القيم:

عندما أكون مع شخص ذي توحد، أتواصل معهم وأتوقع تمامًا أنهم يتواصلون معي. الحقيقة أنهم لا يستجيبون بنفس الطرقة المحددة التي أتوجه إليهم بها، لا يعني أني لا أفهمهم. عندما أدخل منزل وأقول «هللو» لشخص ذي توحد، ليس من الضروري أن يجيبوا «هللو» لكي أشعر أنهم يستجيبون. سواء جاءوا إليّ أو انسحبوا إلى حجرة أخرى، فهذا يدل على شيء ما. قرأت الازدياد في السلوك المتكرر على أنه إشارة إلى أنهم مسرورون لرؤيتي، وأقول لهم لفظيًّا: إنني أشعر بالسعادة لرؤيتهم مسرورين. وأسير معهم إذا أخذوا بيدي ليروني شيئًا ما. إذا تحدثوا بصوت مشوش، أثني على ما بذلوه من مجهود وأعترف صراحة أني لم أفهم ما يحاولون قوله. وبينما أقضي وقتًا معهم، أكون مدركًا باستمرار لما يفعلوه وكيفية استجابتهم لي. (٢٠٠٠م، ص. ١١١ – ١١٢).

هذه المعتقدات والسلوكيات تعيد الثقة إلى العلاقات وتتيح الفرصة للمعلمين والطلاب أن يعرفوا بعضهم. ويواصل «جلنجهام» Gillingham كلامه، «إن التركيز على قبول الشيء كما هو، بدلًا من محاولة إصلاح ما يبدو خطأ، يؤدي إلى تواصل أفضل» (٢٠٠٠م، ص. ١١٢).

عندما تتواصل مع الطلاب وتتوقع تواصل، قد يكن من المفيد التفكير في ماهية الفروض التي قد تكون لدى المعلم عن تلميذه أو تلميذته. ويقول «شيفن وكالينا» Shevin & Kalina (١٩٩٧م): إن في دورهم كقنوات تواصل، دائمًا ما يبدءون «بقيم تفترض وجود الشيء المرغوب فيه»، ويتصرفون على هذا الأساس حتى يحصلوا على معلومات محددة تثبت العكس. فروضهم الشخصية عن الأشخاص ذوي الاختلافات التواصلية هي كالآتي:

- أنهم أذكياء جدًّا.
- لديهم ميل عميق إلى إقامة علاقات مع الآخرين (ومن الممكن معي أيضًا).
- عندهم قصص يحبون أن يحكوها، إذا ما توفرت الظروف المناسبة.

- صورة الذات عندهم إيجابية ويتمنون أن يعرضوها كجزء من تواصلهم..
- بغض النظر عن المظهر، هم يعيرونني انتباهًا عندما أتفاعل معهم.

بينما سيرغب كل معلم أن يكون له قيَمِه أو قيمها أو فرضه وفروضها الخاصة، تلك القيم المقدَمة هنا من الممكن أن تستحث تصرفات إيجابية. مثلًا، المعلم أو المعلمة التي تعتقد أن تلميذها وتلميذته ذكية سوف تُبدع في إتاحة فرص لاشتراك هذا الطالب في الدروس وسيستجيب لهذا المتعلم في اللحظات التي يُظهر فيها الميل إلى موضوع أو فكرة.

وطريقة أخرى يمكن بها للمعلمين مساندة وتدريس التواصل هي أن تعطي للطالب ذي التوحد الوقت للتفاعل، والمشاركة والتواصل مع المعلم والزملاء خلال اليوم المدرسي. في بعض الصفوف، تسيطر مجموعة من الطلاب على المحادثات في مجموعة صغيرة أو مناقشات طلاب الصف ككل. ورغم أنه من المهم لهؤلاء الطلاب المفوهين أو محبي الكلام أن يكون لهم صوت في حجرة الدراسة، من المهم أيضًا للطلاب الآخرين ـــ بما في ذلك الخجولين والمتميزين بالهدوء، والطلاب المستخدمين للغة التدريس كلغة ثانية، والطلاب ذوي الإعاقات ـــ أن تتاح لهم الفرص لمشاركة وتحدي الأفكار وفي توجيه الأسئلة والإجابة عنها وفي تبادل الأفكار. وللتأكد من أن كل الطلاب لديهم الفرصة للتواصل، يحتاج المعلمون إلى أن يكون هناك أبنية تنظيمية وأنشطة تسمح بالتفاعل.

فمثلًا، في صف من صفوف مدرسة إعدادية، سأل معلم الدراسات الاجتماعية الطلاب سؤالًا مفتوح النهاية في بداية نهاية أحد الدروس. وفي الصباح سأل الطلاب أن يكتبوا عن شيء ما قد تعلموه في اليوم السابق في رحلتهم الميدانية الخاصة بزيارة متحف للفنون، وبعد لحظات قليلة من «وقت التفكير»، كان من المتوقع أن يعطي الطلاب إجابة في خمس كلمات أو أقل عندما يشير المعلم إلى كل طالب ويسأله أو يسألها أن تجيب. وتراوحت الاستجابات بين «كان بيكاسو نحاتا» إلى «الرقص فن» إلى «الأولاد يمكنهم أن يكونوا فنانين». وُضعت هذه البنية التنظيمية ابتداء لطالب، «ولتر» Walter، لأن معلميه

لاحظـوا أنه كان أكثر اهتمامًا وميلًا إلى استخدام أداة تواصله المعززة عندما تُستخدم في سياق الأنشطة الصفية.

شكل (٧-١)

لهذا السبب، بذل معلمو «ولتر» الأربعة المزيد من الجهد لتوفير فرصٍ أكثر للتفاعل بين الطلاب في صفوفهم، وسمح معلمه للرياضيات للطلاب بالحديث مع بعضهم في أوقات معينة من اليوم. وبعد إعطاء محاضرات مختصرة من ١٥ إلى ٢٠ دقيقة، تسأل الطلاب أن يلتفت كل منهم إلى زميل بجواره ويجيب عن سؤال معين أو يعيد شرح مفهوم كانت المعلمة قد درسته من قبل. مثلًا، بعد إعطاء محاضرة قصيرة عن الكسور العشرية، سألت الطلاب مناقشة كيف استخدموا الكسور العشرية في حياتهم.

لكل هذين التمرينين، أُعطي «ولتر» وقتا لإعداد استجابة مسبقة إما مع شريك أو مع أحد المعلمين. وبُرمجت الاستجابة إما في جهاز التواصل BIGmake switch، وهو جهاز كبير يمكن برمجته برسالة لمدة ٢٠ ثانية (انظر شكل ٧-١) أو كانت الرسالة مكتوبة على كروت شارك زملاء الصف في تبادلها ومشاركتها. وغالبًا ما يجيب «ولتر» عن أسئلة ويسأل الآخرين. مثلًا، قد يختار إجابة من مجموعة كروت ويعطيها لزملاء لقراءتها ومناقشتها ومتابعتها وذلك بضرب أداة تواصله لكي تقول»، «ما السؤال الذي لديك عن التعامل مع الكسور العشرية؟».

في كل هذه الأمثلة، من الواضح أن دعم التواصل لا يمكن فصله عن دعم نمو تعلم القراءة والكتابة. ومساعدة الطلاب تعلم نظامًا تواصليًّا إشاريًّا يُعلم الطالب أيضًا كلمات جديدة. وتدريس الطالب التهجئة على لوحة الحروف يقوي معرفته بالحروف، ومن الممكن أيضًا العلاقة بين الحرف والصوت. ومشاركة الطلاب في خبرات عطلة نهاية الأسبوع يساعدهم في تعلم بناء القصص ويدفعهم إلى مشاركة ما لديهم من خبرات. للمزيد من الأفكار عن الاهتمام بالتواصل ومساندته انظر جدول (٧-٥).

أفكار ختامية

فكر في طالب ذي إعاقة شديدة تعرفه. قد يكون هو الذي يرفرف بأصابعه أمام وجهه أو الذي يرقص بمفرده في ركن ما أو يقضي ساعات محدقًا من الشباك ناظرًا إلى القطارات التي تمر بسرعة. نريد أن نكون واضحين، نعم، نعني هذا المتعلم أيضًا عندما نناشد المعلمين أن يتبنوا توقعات عالية وأن يوفروا خبرات تربوية متنوعة وذات معنى لكل الطلاب في الأوساط التعليمية المدمجة.

جدول (٧-٥) أفكار لمساندة إنماء تواصل الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة.

ضع الطلاب في مواقف يمكنهم فيها أن يستفيدوا من سماع ثرثرة زملائهم ويمكنهم أن يسترقوا السمع ويشاركوا في محادثات ثنائية، ويستفيدوا من عادات وقدرات التواصل للآخرين.
شجع أسلوبًا «للتواصل» للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. حتى لو كان لدى الطالب نظامًا رسميًّا للتواصل، شجعهم لاستخدام إستراتيجيات غير رسمية أيضًا. إذا كان الطالب يستخدم صوًرا ليتواصل، مثلًا، يمكن أيضًا تعليمه الإيماءات والإشارات.
شجع الطلاب على دعم ومساندة أحدهما الآخر، التحدث إلى بعضهم، مشاركة الأفكار مع بعضهم. على التعلم التعاوني واللقاءات الصفية، وتكوين الجماعات الصغيرة. كل هذا يوفر فرصًا لكل الطلاب لممارسة التواصل والمهارات الاجتماعية ويسمح للطلاب ذوي التوحد أن يتفاعلوا ويتحركوا ويشاركوا ويمارسوا مهارات جديدة (مثل، مفردات للغة إشارة جديدة).
أضف كلمات على الجداول الدراسية المصورة ونظم التواصل، غالبًا ما يستخدم الطلاب ذوو الإعاقات الشديدة الصور، والأيقونات أو الرموز دون الحصول على الفرصة لتعلم الكلمات التي تمثلها هذه الصور.

درّس واستخدم التواصل البديل والمعزز مع كل الطلاب. أضف في تدريسك القليل من لغة الإشارة، اجعل الطلاب يرفعوا كروت التواصل (بدلًا من إعطاء إجاباتهم لفظيًّا) في بعض الدروس، واجعل الطلاب جميعهم من حين لآخر يتحدثوا بالكتابة على ورقة مع زميل.

اعرض نموذج لاستخدام وسائل التواصل المعززة والبديلة. استخدم عددًا من الكلمات والعبارات بلغة الإشارة في حديثك (مثلًا، «دعني أحصل على انتباهك»، « قد انتهينا»، «صباح الخير»). تأكد من أن الطلاب المستخدمين للوسائل أو للنظم لديهم الفرص لرؤية الآخرين يستخدمونها. وغالبًا ما يُسأل الطلاب أن يتعاملوا مع نظم تواصلهم دون رؤية الآخرين يستخدموها في السياق.. إذا كان لدى الطفل أداة متعددة المستويات التي تسمح له أو لها بالتعامل مع عدد من الأفكار لإجابة أسئلة املأ الفراغات (مثلًا، كلمة ----------). ستساعد تعلم الطالب بالقدر الكبير عندما يرى المعلم يستخدمها في عرضه في الصف.

في اعتقادنا أن الدراسات عن التوحد في عدة عقود قادمة ستكشف عن قدر ما يعرفه الطلاب ذوو التوحد وقدر ما يمكنهم فهمه وعن محاولاتهم أن يرونا ذلك. لهذا السبب، نأمل أن نكون قد قدمنا تشجيعًا في هذا الفصل لتحاول أو تحاولي شيئًا جديدًا وأن تكون مبدعًا بينما نتوجه نحو مجالات من المنهج والتدريس لم يُكشف عنها بعد. لهذا الهدف، قد يكون من المفيد معرفة ما التزمت به «آن سوليفان» Ann Sullivan وأخذته على نفسها بخصوص تلميذتها ذات الإعاقات الشديدة والمتعددة. رغم أنها كان لديها القليل من التجارب السابقة، لم تتمكن أن تعرف ماذا تتوقعه من تلميذتها، وبالصدفة، كانت ٢١ سنة من العمر، وتقدمت «سوليفان» في عملها مع «هيلين كيلر» بشيئين الاقتناع والتوقعات الفريدة. بالتأكيد بينما ننتظر أن نتعلم أكثر عن الإعاقة الشديدة، وعن التقنية وعن صعوبات التواصل وعن التوحد نفسه، سيستفيد طلابنا جدًّا إذا تبنينا توقعات عالية بينما نستخدم الممارسات التي قد تؤدي إلى أكثر النتائج فيما توعد به. وقد عاشت «سوليفان» ودرّست بهذه الفلسفة:

سأفترض أنها بقدرة الطفل العادي في الاستيعاب والتقليد. سأستخدم كلمات كاملة في الحديث إليها، وأستكمل المعنى بالإيماءات وإشاراتها الوصفية إذا دعت الضرورة، ولكنني سوف لن أحاول أن أجعلها تركز على شيء واحد. سأفعل كل ما في وسعي للترغيب والاستثارة، وأنتظر النتائج. (لاش Lash، ١٩٨٠م، ص. ٥٦).

REFERENCES

Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Afflerbach, P., Blachowicz, C., Boyd, C.D., Cheyney, W., Juel, C., Kame'enui, E., et al. (2005). *Scott Foresman Reading Street*. Glenview, IL: Pearson Scott Foresman.

Allen, J. (2002). *On the same page: Shared reading beyond the primary grades*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

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

Allington, R. (2002). *Big Brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Allington, R., & Johnston, P. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.

Alvermann, D., Hinchman, K., Moore, D., Phelps, S., & Waff, D. (1998). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., rev.). Washington, DC: Author.

Anderson, C. (2000). *How's it going? A practical guide to conferring with student writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Anderson, J. (2005). *Mechanically inclined: Building grammar, usage, and style into a writer's workshop*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Arnberg, A. (1999). A study of memoir. *Primary Voices, 8*(1), 13–21.

Asperger, H. (1991). Die autistischen psychopathen im kindesalter. In U. Frith (Ed. & Trans.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37–92). New York: Cambridge University Press. (Original work published in 1944)

Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Au, K. (2000). A multicultural perspective on policies for improving literacy achievement, equity, and excellence. In M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 835–851). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. Collins Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77–95). New York: Guilford Press.

Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press.

Barone, D., Hardman, D., & Taylor, J. (2004). *Reading First in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
Barron, J., & Barron, S. (1992). *There's a boy in here*. New York: Simon & Schuster.
Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York: Routledge.
Baumann, J., Jones, L., & Seifert-Kessell, N. (1993). Using think-alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *The Reading Teacher, 47*, 184–193.
Bauer, S. (1996). *Asperger syndrome*. Retrieved July 8, 2007, from http://www.udel.edu/bkirby/asperger/as_thru_years.html
Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
Bedrosian, J., Lasker, J., Speidel, K., & Politsch, A. (2003). Enhancing the written narrative skills of an AAC student with autism: Evidence-based research issues. *Topics in Language Disorders, 23*(4), 305–324.
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Berndle, E. (2001). Choral reading: Miss Berndl's fabulous fours and fantabulous fives. Retrieved July 7, 2007, from http://www.rocksforkids.com/FabFours/choral_reading.html
Biancarosa, G., & Snow, C. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education. Retrieved May 26, 2006, from http://www.all4ed.org/publications/ReadingNext/ReadingNext.pdf
Biklen, D. (1990). Communication unbound: Autism and praxis. *Harvard Educational Review, 60*(3), 291–314.
Biklen, D. (with Atfield, R., Bissonette, L., Blackman, L., Burke, J., Frugone, A., Mukhopadhyay, T.R., & Rubin, S.) (2005). *Autism and the myth of the person alone*. New York: New York University Press.
Biklen, D., & Burke, J. (2006). Presuming competence. *Equity & Excellence in Education, 39*, 1–10.
Billmeyer, R., & Barton, M.L. (1998). *Teaching reading in the content areas: If not me, then who?* Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
Bissex, G. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Bissonnette, L. (2005). Letters ordered through typing produce the story of an artist stranded on the island of autism. In D. Biklen (Ed.), *Autism and the myth of the person alone* (pp. 172–182). New York: New York University Press.
Blachman, B. (2000). Phonological awareness. In M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 483–502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Blachman, B.A., Ball, E.W., Black, R., & Tangel, D.M. (2000). *Road to the code: A phonological awareness program for young children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Blachowicz, C., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 503–523). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Blackburn, J. (1997). *Autism? What is it?* Retrieved on February 15, 2006, from http://www.autistics.org/library/whatis.html
Blackburn, M. (2003). Exploring literacy performances and power dynamics at The Loft: Queer youth reading the world and the word. *Research in the Teaching of English, 37*, 467–490.
Blackman, L. (1999). *Lucy's story: Autism and other adventures*. Brisbane, Australia: Book in Hand.
Blatt, B. (1966). *Christmas in purgatory: A photographic essay on mental retardation*. Boston: Allyn & Bacon.

Boulineau , T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*, 105–121.

Broderick, A., & Kasa-Hendrickson, C. (2001). "Say just one word at first": The emergence of reliable speech in a student labeled with autism. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 13–24.

Bromley, K. (1999). Key components of sound writing instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow, S.B. Neuman, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 152–174). New York: Guilford Press.

Bromley, K., Irwin-DeVitis, L., & Modlo, M. (1995). *Graphic organizers: Visual strategies for active learning*. New York: Scholastic.

Brophy, J., & Evertson, C. (1981). *Student characteristics and teaching*. Boston: Addison Wesley.

Broun, L.T. (2004). Teaching students with autism spectrum disorders to read: A visual approach. *Teaching Exceptional Children, 36*(4), 36–40.

Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning* (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Burke, J. (2002). *"Inside the edge": A journey to using speech through typing* [video]. Syracuse, NY: Facilitated Communication Institute.

Burke, Jamie. (2005). The world as I'd like it to be. In D. Biklen (Ed.), *Autism and the myth of the person alone* (pp. 248–253). New York: New York University Press.

Burke, Jim. (2002). It's all in the cards. *Voices from the Middle, 10*(1), 54–55.

Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L. (1991). *Living between the lines*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Callahan, J. (1990). *Don't worry, he won't get far on foot*. New York: Vintage Books.

Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Test for Auditory Comprehension of Language* (TACL). Austin, TX: PRO-ED.

Centers for Disease Control and Prevention. (2007). *CDC releases new data on autism spectrum disorders (ASDs) from multiple communities in the United States*. Retrieved June 12, 2007, from http://www.cdc.gov/od/oc/media/pressrel/2007/r070208.htm

Chandler, K. (1996). 'Making it more real': Book groups, make lemonade, and the school nurse. *ALAN Review, 24*(1), 16–19.

Chandler, K., & Gibson, G. (1998). Making reading partners an integral part of the reading-writing curriculum. *Journal of the New England Reading Association, 34*(2), 3–10.

Chandler, K., & The Mapleton Teacher-Research Group. (1999). *Spelling inquiry: How one elementary school caught the mnemonic plague*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Chandler-Olcott, K. (2003). Seeing all students as literate. In P. Kluth, D. Straut, & D. Biklen (Eds.), *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy* (pp. 69–84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chandler-Olcott, K., & Hinchman, K. (2005). *Tutoring adolescent literacy learners: A guide for volunteers*. New York: Guilford Press.

Chandler-Olcott, K., & Kluth, P. (2006, November). *"Mother's voice was the main source of all learning": Parents' role in supporting the literacy development of students with autism*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Los Angeles, CA.

Chandler-Olcott, K., & Mahar, D. (2003). Tech-savviness meets multiliteracies: An exploration of adolescent girls' technology-mediated literacy practices. *Reading Research Quarterly, 38*, 356–385.

Chapman, M. (1995). The sociocognitive construction of written genres: Some findings from an examination of first grade writing. *Research in the Teaching of English, 29*, 164–192.

Chapman, M. (2006). Preschool through elementary writing. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 15–47). New York: Teachers College Press.

Clagett, F. (1996). *A measure of our success: From assignment to assessment in English language arts*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Coalition of Essential Schools. (2007). *The CES Common Principles*. Retrieved March 7, 2007, from http://www.essentialschools.org/pub/ces_docs/about/phil/10cps/10cps.html
Colasent, R., & Griffith, P.L. (1998). Autism and literacy: Looking into the classroom with rabbit stories. *The Reading Teacher, 51*, 414–420.
Copeland, S.R., & Keefe, E.B. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Craviotto, E., Heras, A., & Espindola, J. (1999). Cultures of the fourth-grade bilingual classroom. *Primary Voices, 7*(3), 25–37.
Crossley, R. (1997). *Speechless: Facilitating communication for people without voices.* New York: Dutton.
Cunningham, A., & Shagoury, R. (2005). *Starting with comprehension: Reading strategies for the youngest learners*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Cunningham, J.W. (2001). The National Reading Panel report. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 326–335.
Cunningham, P.M., & Cunningham, J.W. (1992). Making Words: Enhancing the invented spelling-decoding connection. *Reading Teacher, 46*, 106–115.
Dahl, K., & Farnan, N. (1998). *Children's writing: Perspectives from research*. Newark, DE: International Reading Association and National Reading Conference.
Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Daniels, H., & Bizar, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter, K–12*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Daniels, H., & Zemelman, S. (2005). *Subjects matter: Every teacher's guide to content-area reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
Delano, M.E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education, 28*, 33–42.
Deshon, J. (1997). Innocent and not-so-innocent contributions to inequality: Choice, power, and insensitivity in a first-grade writing workshop. *Language Arts, 74*, 12–16.
Dole, J. (2002). Comprehension strategies. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice, volume one* (pp. 85–88). Santa Barbara, CA: ABC-Clio.
Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*, 239–264.
Donnellan, A., & Leary, M. (1995). *Movement differences and diversity in autism/mental retardation: Appreciating and accommodating people with communication and behavior challenges.* Madison, WI: DRI Press.
Donovan, C., & Smolkin, L. (2006). Children's understanding of genre and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 131–143). New York: Guilford Press.
Downing, J.E. (with invited contributors). (2005). *Teaching communication skills to students with severe disabilities: Strategies for the K–12 inclusive classroom* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Duffy, G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford Press.
Dynamic Measurement Group. (2006). Position paper on use of DIBELS for diverse learners. Retrieved February 15, 2007, from http://www.dibels.org/papers/Appropriateness_2006-11-22.pdf
Eastham, M. (1992). *Silent words: Forever friends*. Ottawa, Ontario: Oliver Pate.
Eckert, T.L., Lovett, B.J., Rosenthal, B.D., Jiao, J., Ricci, L.J., & Truckenmiller, A.J. (2006). Class-wide instructional feedback: Improving children's academic skill development. In S.V. Randall (Ed.), *Learning disabilities: New research* (pp. 271–285). Hauppauge, NY: Nova Sciences.
Edelson, M.G. (2006). Are the majority of children with autism mentally retarded? A sys-

tematic evaluation of the data. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21,* 66–83.
Edwards, E., Heron, A., & Francis, M. (2000, May). *Toward an ideological definition of literacy: How critical pedagogy shaped the literacy development of a fifth-grade social studies class*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
Ekwall, H., & Shanker, J. (2000). *Ekwall-Shanker reading inventory* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
Erickson, K., & Koppenhaver, D. (1995). Developing a literacy program for children with severe disabilities. *The Reading Teacher, 48,* 676–687.
Erickson, K., & Koppenhaver, D. (2007). *Children with disabilities: Reading and writing the Four-Blocks® way*. Greensboro, NC: Carson-Dellosa Publishing Company, Inc.
Ernst, K. (1994). *Picturing learning: Artists and writers in the classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Farnan, N., & Dahl, K. (2003). Children's writing: Research and practice. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire, & J. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd ed.) (pp. 993–1007). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Feldman, R.S., & Theiss, A.J. (1982). The teacher and student as pygmalions: Joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology, 74,* 217–223.
Fihe, T. (2000, November). *Speech in an abnormal psychology class*. Paper presented at University of California-Santa Cruz, Santa Cruz, CA.
Finders, M., & Hynds, S. (2003). *Literacy lessons: Teaching and learning with middle school students*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the core curriculum. *Remedial and Special Education, 22,* 148.
Fisher, D., & Frey, N. (2003). Writing instruction for struggling adolescent readers: A gradual release model. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(5), 396–405.
Fisher, D., & Johnson, C. (2006). Analyzing student work. *Principal Leadership, 7*(2), 37–42.
Fisher, D., Sax, C., & Jorgensen, C. (1998). Philosophical foundations of inclusive, restructuring schools. In C. Jorgensen (Ed.), *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level* (pp. 29–47). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Fisher, D., Sax, C., & Pumpian, I. (1999). *Inclusive high schools: Learning from contemporary classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Fling, E. (2000). *Eating an artichoke*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
Flood, J., Lapp, D., Flood, S., & Nagel, G. (1992). Am I allowed to group? Using flexible patterns for effective instruction. *The Reading Teacher, 45*(8), 608–616.
Fountas, I., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Fox, B. (2003). Word recognition. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (Vol. 2, pp. 678–682). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
Fulwiler, T. (1987). *The journal book*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Gaddy, G.D. (1988). High school order and academic achievement. *American Journal of Education, 96,* 496–518.
Gallagher, K. (2006). *Teaching adolescent writers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Gallego, M., & Hollingsworth, S. (2000). *What counts as literacy: Challenging the school standard*. New York: Teachers College Press.
Gatti, G. (with Wisconsin Center for Educational Research). (2005). *Scott Foresman Reading Street benchmark item validation study*. Retrieved February 15, 2007, from http://www.scottforesman.com/reading/readingstreet/pdfs/readingstreetbivs.pdf

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Falmer.
Geertz, C. (2000). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology.* New York: Basic Books.
Gere, A.R., Christenbury, L., & Sassi, K. (2005). *Writing on demand: Best practices and strategies for success*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Gerland, G. (1996). *A real person: Life on the outside*. London: Souvenir Press.
Gerland, G. (1999). *Living with an autistic disability.* Retrieved on February 15, 2006, from http://xoomer.virgilio.it/marpavio/Gunilla_Gerland_Living_with_an_autistic_disability.htm
Giacobbe, M. (1986). Learning to write and writing to learn in the elementary school. In A. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.), *The teaching of writing* (pp. 131–147). Chicago: National Society for the Study of Education.
Gillet, J.W., & Temple, C. (2000). *Understanding reading problems: Assessment and instruction* (5th ed.). New York: Longman.
Gillingham, G. (1995). *Autism: Handle with care.* Edmonton, Alberta: Tacit Publishing Inc.
Gillingham, G. (2000). *Autism: A new understanding.* Edmonton, Alberta: Tacit Publishing Inc.
Gilroy, D.E., & Miles, T.R. (1996). *Dyslexia at college* (2nd ed.). New York: Routledge.
Ginsberg, D. (2002). *Raising Blaze: Bringing up an extraordinary son in an ordinary world*. New York: HarperCollins.
Good, R.H., & Kaminski, R.A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement. Available: http://dibels.uoregon.edu/
Goodman, Y. (1978). Kidwatching: An alternative to testing. *National Elementary School Principal, 57*, 41–45.
Goodman, Y., Watson, D., & Burke, C. (1987). *Reading miscue inventory*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
Gould, S.J. (1981). *The mismeasure of man.* New York: W.W. Norton.
Graff, H.J. (2001). The nineteenth-century origins of our times. In E. Cushman, E. Kintgen, B. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 211–233). New York: Bedford/St. Martins.
Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). New York: Guilford Press.
Graham, S., Harris, K., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(2), 74–84.
Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to the Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education. Retrieved June 29, 2007, from http://www.all4ed.org/publications/WritingNext/index.html
Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with autism.* New York: Vintage Books.
Grandin, T. (1997). *Genetics and the behavior of domestic animals*. San Diego: Academic Press.
Grandin, T. (1999). *Social problems: Understanding emotions and developing talents.* Center for the Study of Autism. Retrieved March 21, 2007, from http://www.autism.org/temple/social.html
Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Gray, C. (1994). *Comic strip conversations.* Arlington, TX: Future Horizons Inc.
Gray, C. (2000). *The new social story book: Illustrated edition.* Arlington, TX: Future Horizons Inc.
Gray, C., & White, A. (2002). *My social stories book.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Gurry, S., & Larkin, S. (2005). Literacy learning of children with developmental disabilities: What do we know? *Currents in Literacy*. Retrieved September 22, 2006, from http://www.lesley.edu/academic_centers/hood/currents/v2n1/gurry_larkin.html

Hall, K. (2001). *Asperger syndrome, the universe and everything*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hamill, L., & Everington, C. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Harvey, S. (1998). *Nonfiction matters: Reading, writing, and research in grades 3–8*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Hays, H. (1996). *Asperger memories*. Retrieved February 13, 2007, from http://www.inlv.demon.nl/subm-events.html

Hedeen, D.L., & Ayers, B.J. (2002). "You want me to teach him to read?" Fulfilling the intent of IDEA. *Journal of Disability Policy Studies, 13*, 180–189.

Henry, J. (1995). *If not now: Developmental readers in the college classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hill, B., Johnson, N., & Noe, K.S. (1995). *Literature circles and response*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Hindley, J. (1996). *In the company of children*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Hockenberry, J. (1996). *Moving violations: War zones, wheelchairs, and declarations of independence*. New York: Hyperion.

Holland, O. (2003). *The dragons of autism: Autism as a source of wisdom*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Holliday Willey, L. (1999). *Pretending to be normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hopkins, G., & Bean, T. (1998/1999). Vocabulary learning with the verbal-visual word association strategy in a Native American community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42*(4), 274–281.

Howlin, P. (1998). *Children with autism and Asperger syndrome: A guide for practitioners and careers*. New York: Wiley.

Hoyt, L. (1999). *Revisit, reflect, retell: Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hughes, R. (2003). *Running with Walker: A memoir*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Institute for the Study of the Neurologically Typical (2002, March). Retrieved March 21, 2007, from http://isnt.autistics.org/

Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks, and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.

John-Steiner, V. (1987). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: HarperCollins.

Johnson, M.D. & Corden, S.H. (2004). *Beyond words: The successful inclusion of a child with autism*. Knoxville, TN: Merry Pace Press.

Jolliffe, T., Lansdowne, R. & Robinson, C. (1992). Autism: A personal account. *Communication, Journal of the National Autistic Society, 26*, 12–19.

Jorgensen, C. (1998). *Restructuring high schools for all students: Taking inclusion to the next level*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kagan, S. (1993). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Karp, S. (2004). NCLB's selective vision of equality: Some gaps count more than others. In D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and failing our schools* (pp. 53–65). Boston: Beacon Press.

Kasa-Hendrickson, C. (2005). "There's no way this kid's retarded": Teachers' optimistic constructions of students' ability. *International Journal of Inclusive Education, 9*, 55–69.

Kasa-Hendrickson, C., & Kluth, P. (2005). "We have to start with inclusion and work it out as we go": Successful inclusion for non-verbal students with autism. *Journal of Whole Schooling, 2*, 2–14.

Kephart, B. (1998). *A slant of sun*. New York: W.W. Norton.
Kirby, D., & Liner, T. (with Vinz, R.) (1988). *Inside out: A developmental approach to teaching writing* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Kist, W. (2002). Finding "new literacy" in action: An interdisciplinary high school Western civilization class. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45*(5), 368–378.
Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome.* New York: Teachers College Press.
Kliewer, C., & Biklen, D. (2001). "School's not really a place for reading": A research synthesis of the literate lives of students with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 1–12.
Kliewer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal, 43*, 163–192.
Kluth, P. (1998). *The impact of facilitated communication on the lives of students with movement differences*. Unpublished manuscript. University of Wisconsin.
Kluth, P. (2003). *"You're going to love this kid!" Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Kluth, P., Biklen, D., English-Sand, P., & Smukler, D. (2007). Going away to school: Stories of families who move to seek inclusion educational experiences for their children with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 18*(1), 43–56.
Kluth, P., & Dimon-Borowski, M. (2003). *Strengths & strategies profile.* Retrieved July 9, 2007, from http://www.paulakluth.com
Kluth, P., Straut, D., & Biklen, D. (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Knobel, M. (2001). "I'm not a pencil man": How one student challenges our notions of literacy failure in school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*(5), 404–415.
Kokaska, C.J., & Brolin, D.E. (1985). *Career education for handicapped individuals.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.
Koppenhaver, D., Coleman, P., Kalman, S., & Yoder, D. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech and Language Pathology, 1*, 38–44.
Koppenhaver, D., & Erickson, K. (2003). Natural emergent literacy supports for preschoolers with autism and severe communication impairments. *Topics in Language Disorders, 23*(4), 283–292.
Koppenhaver, D., Spadorcia, S., & Erickson, K. (1998). How do we provide inclusive early literacy instruction for children with disabilities? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (pp. 77–97). Newark, DE: International Reading Association.
Krebs, A. (2005). Analyzing student work as a professional development activity. *School Science and Mathematics, 105*(8), 402–412.
Labbo, L., Eakle, J., & Montero, K. (2002). Digital Language Experience Approach: Using digital photographs and software as a Language Experience Approach innovation. *Reading Online, 5*(8). Retrieved April 2, 2007, from http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/labbo2/index.html
Ladson-Billings, G. (1994). *The dream-keepers: Successful teachers of African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
Langer, J. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex.
Langer, G., Colton, A., & Goff, L. (2003). *Collaborative analysis of student work: Improving teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Lash, J.P. (1980). *Helen and teacher: The story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy*. Boston: Addison Wesley.
Latham, A. (1999). Teacher-student mismatch. *Educational Leadership, 56*(7), 84–86.

Lattimer, H. (2003). *Thinking through genre: Units of study in reading-writing workshops 4–12*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Lawson, W. (1998). *Life behind glass: A personal account of autism spectrum disorder.* London: Jessica Kingsley Publishers.
Leary, M.R., & Hill, D.A. (1996). *Moving on: Autism and movement disturbance.* Mental Retardation, 34, 39–53.
Lensmire, T. (1994). *When children write: Critical re-visions of the writing workshop*. New York: Teachers College Press.
Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts: Power, status, and cultural norms in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
MacArthur, C.A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
MacIver, D.J. (1991). Enhancing students' motivation to learn by altering assessment, reward, and recognition structures: Year 1 of the incentives for improvement program. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
Mahar, D. (2003). Bringing the outside in: One teacher's ride on the anime highway. *Language Arts, 81*(2), 110–117.
Maifair, L. (1999). (Practically) painless peer editing. *Instructor, 108*(7), 8–10.
Marcus, E., & Shevin, M. (1997). Sorting it out under fire: Our journey. In D. Biklen & D. Cardinal (Eds.), *Contested words, contested science: Unraveling the facilitated communication controversy* (pp. 115–134). New York: Teachers College Press.
Marshall, N., & Hegrenes, J. (1972). The use of written language as a communication system for an autistic child. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 2*, 258–261.
Martin, R. (1994). *Out of silence: An autistic boy's journey into language and communication*. New York: Penguin.
McCutcheon, D. (2006). Cognitive factors in the development of students' writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115–130). New York: Guilford Press.
McDonald, J. (1991). *Exhibitions: Facing outward, pointing inward*. Retrieved March 3, 2007, from http://www.essentialschools.org/cs/resources/view/ces_res/227
McGee, G., Krantz, P., & McClannahan, L. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 19*(2), 147–157.
Michel, P. (1994). *The child's view of reading: Understandings for teachers and parents*. Boston: Allyn & Bacon.
Miller, D. (2002). *Reading for meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Mirenda, P. (2003). "He's not really a reader . . . ": Perspectives on supporting literacy development in individuals with autism. *Topics in Language Disorders, 23*, 270–282.
Moje, E.B. (2000). To be part of the story: The literacy practices of gangsta adolescents. *Teachers College Record, 102*, 652–690.
Mont, D. (2001). *A different kind of boy: A father's memoir about raising a gifted child with autism.* London: Jessica Kingsley Publishers.
Mooney, J., & Cole, D. (2000). *Learning outside the lines.* New York: Fireside.
Moustafa, M. (2006). *Research on phonemic awareness training*. Retrieved on May 22, 2006, from http://instructional1.calstatela.edu/mmousta/Research_on_Phonemic_Awareness_Training.htm
Mukhopadhyay, T. (2000). *Beyond the silence.* London: The National Autistic Society.
Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly, 20*, 233–253.
National Institute of Child Health and Human Development. (2000a). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific*

research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
National Institute of Child Health and Human Development. (2000b). *Summary report: Teaching children to read.* Retrieved August 23, 2006, from http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm
New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*, 60–92.
Newport, J. (2001). *Your life is not a label: A guide to living fully with autism and Asperger's syndrome.* Arlington, TX: Future Horizons.
Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman.
No Child Left Behind Act of 2001, PL 107-110, 115 Stat. 1425, 20 U.S.C. §§ 6301 *et seq.*
O'Brien, D. (2001). "At-risk adolescents": Redefining competence through the multiliteracies of intermediality, visual arts, and representation. *Reading Online* 4(11). Retrieved June 28, 2007, from http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/obrien/index.html
O'Brien, D. (2003). Juxtaposing traditional and intermedial literacies to redefine the competence of struggling adolescents. *Reading Online, 6*(7). Retrieved February 24, 2006, from http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=obrien2/
O'Connor, I.M., & Klein, P.D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34(2), 115–127.
O'Donnell-Allen, C. (2006). *The book club companion: Fostering strategic readers in the secondary classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Oelwein, P. (1995). *Teaching reading to children with Down syndrome: A guide for parents and teachers.* Bethesda, MD: Woodbine.
Olson, M.W., & Gee, T. (1991). Content reading instruction in the primary grades: Perceptions and strategies. *The Reading Teacher, 45*(4), 298–307.
O'Neill, J. (1997). A place for all. *The Pennsylvania Journal on Positive Approaches 1*(2), 1.
O'Neill, J.L. (1999). *Through the eyes of aliens: A book about autistic people.* London: Jessica Kingsley Publishers.
Opitz, M. (1999). *Flexible grouping in reading: Practical ways to help all students become better readers.* New York: Scholastic.
Page, T. (2003). *Caught between two worlds: My autistic dilemma.* Woodbridge, CN: Words of Understanding.
Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117–175.
Park, C.C. (2001). *Exiting Nirvana: A daughter's life with autism.* New York: Little, Brown.
Parker, D. (1997). *Jamie: A literacy story.* York, ME: Stenhouse Publications.
Peek, F. (1996). *The real rain man: Kim Peek.* Salt Lake City, UT: Harkness Publishing Consultants LLC.
Perry, A. (2003). PowerPoint presentations: A creative addition to the research process. *English Journal, 92*(6), 64–69.
Phelps, S. (1998). Adolescents and their multiple literacies. In D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps, & D. Waff (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (pp. 1–2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Pinnell, G.S., Pikulski, J., Wixson, K., Campbell, J., Gough, P., & Beatty, A. (1995). *Listening to children read aloud.* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
Porco, B. (1989). *Reading: Functional programming for people with autism* (Rev. ed.). Bloomington, IN: Indiana Resource Center for Autism.
Powers, M.D. (2000). *Children with autism: A parent's guide.* Bethesda, MD: Woodbine House.
Prescott, J. (2003). The power of reader's theater. *Instructor.* Retrieved May 26, 2006, from http://www.teacher.scholastic.com/products/instructor/readerstheater.htmx
Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In

M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Volume III (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pressley, M. (2002). What I have learned up until now about research methods in reading education. In D. Schallert, C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J. Hoffman (Eds.), *51st Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 33–44). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

Pressley, M., Dolezal, S., Roehrig, A., & Hilden, K. (2002). Why the National Reading Panel's recommendations are not enough. In R. Allington (Ed.), *Big Brother and the national reading curriculum* (pp. 75–89). Portsmouth, NH: Heinemann.

Prince-Hughes, D. (2004). *Songs of the gorilla: My journey through autism*. New York: Harmony Books.

Probst, R. (1988). *Response and analysis*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Pugach, M., & Warger, C. (2001). Curriculum matters: Raising expectations for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 22*(4), 192–196.

Purcell-Gates, V. (2002). Multiple literacies. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (Vol. 1, pp. 376–380). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 337–46.

Rashotte, C.A., & Torgesen, J.K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, 20*, 180–188.

Rasinski, T. (1999). Making and writing words. *Reading Online*. Retrieved on May 16, 2006, from http://www.readingonline.org/articles/words/rasinski.html

Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

Richards, J., & Morse, T. (2002). One preservice teacher's experiences teaching literacy to regular and special education students. *Reading Online*. Retrieved September 22, 2006, from http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/richards/index.html

Ridgeway, V.G., & Cochran, C. (2002). Graphic organizers. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (pp. 213–214). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Robb, L. (2002). Multiple texts: Multiple opportunities for teaching and learning. *Voices from the middle, 9*(4), 28–33.

Robb, L. (2004). *Nonfiction writing from the inside out: Writing lessons inspired by conversations with leading authors*. New York: Scholastic.

Robinson, W. (1999). *Gentle giant*. Boston: Element.

Roe, M., & Burns, P. (2006). *Informal reading inventory* (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

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

Rosinski, D. (2002, June). Literacy on the autism spectrum. *The Spectrum*. WI: The Autism Society of Wisconsin.

Rubin, S. (1998, December). *Castigating assumptions about mental retardation and low functioning autism*. Paper presented at the annual meeting of The Association for Persons with Severe Handicaps, Seattle, WA.

Rubin, S., Biklen, D., Kasa-Hendrickson, C., Kluth, P., Cardinal, D., & Broderick, A. (2001). Independence, participation, and the meaning of intellectual ability. *Disability & Society, 16*(3), 415–429.

Russell, D. (2006). Historical studies of composition. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 243–276). New York: Teachers College Press.

Ryder, R.J., & Graves, M. (1998). *Reading and learning in content areas* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ryndak, D.L., Morrison, A.P., & Sommerstein, L. (1999). Literacy before and after inclusion in general education settings: A case study. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*, 5–22.

Salinger, T. (2002). Writing assessment. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (pp. 688–693). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 32*, 403–08.
Samway, K., Whang, G., & Pippitt, M. (1995). *Buddy reading: Cross-age tutoring in a multicultural school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston, MA: Beacon Press.
Schlosser, R. W., & Blischak, D. M. (2004). Effects of speech and print feedback on spelling by children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(4), 848–862.
Schwarz, P. (2006). *From disability to possibility*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Sellin, B. (1995). *I don't want to be inside me anymore*. New York: Basic Books.
Shanahan, T. (1999). The National Reading Panel: Using research to create more literate students. *Reading Online*. Retrieved on March 30, 2006, from http://www.readingonline.org/critical/shanahan/panel.html
Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.
Shevin, M., & Kalina, N. (1997, December). *On being a communication ally*. Paper presented at the annual conference of TASH, Boston.
Shore, S. (2003). *Beyond the wall: Personal experiences with autism and Asperger syndrome* (2nd ed.). Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
Short, K., Harste, J., & Burke, C. (1995). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Sinclair, J. (1993). Don't mourn for us. *Our Voice, 1*(3), Autism Network International, 1.
Sizer, T. (1992). *Horace's school: Redesigning the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.
Smagorinsky, P. (2006). *Research on composition: Multiple perspectives on two decades of change*. New York: Teachers College Press.
Smith, C., & Strick, L. (1997). *Learning disabilities: A to Z*. New York: Fireside.
Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Smith Myles, B., Adreon, D., & Gitlitz, D. (2006). *Simple strategies that work! Helpful hints for all educators of students with Asperger syndrome, high-functioning autism, and related disabilities*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
Smith Myles, B., & Southwick, J. (2005). *Asperger syndrome and difficult moments: Practical solutions for tantrums, rage and meltdowns*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
Smith, N., & Tsimpli, I. (1995). *The mind of a savant: Language, learning and modularity*. Boston, MA: Blackwell Publishing Limited.
Smith, W.E. (2002). Reading readiness. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (Vol. 2, pp. 526–527). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Sonnenmeier, R., Jorgensen, C., & McSheehan, M. (2005). A case study of team supports for a student with autism's communication and engagement within the general education curriculum. *Journal of Augmentative and Alternative Communication*, 21, 101–115.
Sorrell, A.L. (1990). *Three reading comprehension strategies: TELLS, story mapping, and QARs. Academic Therapy, 25*, 359–368.
Spandel, V. (2001). *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction* (3rd ed.). New York: Longman.
Stainback, S. & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360–407.
Stauffer, R.G. (1970). *The language-experience approach to the teaching of reading*. New York: Harper & Row.
Stokes, S. (2001). *Autism: Intervention and strategies for success*. Retrieved March 10, 2006, from http://www.cesa7.k12.wi.us/sped/autism/pdf

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. New York: Longman.
Strickland, D., & Schickendanz, J. (2004). *Learning about print in preschool: Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. Newark, DE: International Reading Association.
Strong, W. (2006). *Write for insight: Empowering content area learning, grades 6–12*. New York: Pearson Education.
Sweet, A.P., & Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
Tammet, D. (2007). *Born on a blue day*. New York: Free Press.
Tavalaro, J., & Tayson, R. (1997). *Look up for yes*. New York: Kondansha International.
Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Temple University Institute on Disabilities. (1997). *What we are learning about autism/pervasive developmental disorder: Evolving dialogues and approaches to promoting development and adaptation*. New Cumberland, PA: Contract Consultants and Temple University Institute on Disabilities.
Tierney, R., Carter, M., & Desai, L. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
Tierney, R., & Clark, C. (2002). Portfolios. In B. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (pp. 443-445). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
Tovani, C. (2000). *I read it but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Udvari-Solner, A. (1997). Inclusive education. In C.A. Grant & G. Ladson-Billings (Eds.), *Dictionary of multicultural education* (pp. 141–144). Phoenix, AZ: Oryx Press.
Udvari-Solner, A. & Kluth, P. (2008). *Joyful learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Vacca, R., & Vacca, J. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (8th ed.). New York: Pearson Education.
Villa, R., & Thousand, J. (Eds.) (2005). *Creating an inclusive school* (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT Press.
Wagstaff, J.M. (1999). Word walls that work. *Instructor, 110*(5), 32–34.
Waites, J., & Swinbourne, H. (2001). *Smiling at the shadows*. New York: HarperCollins.
Wallis, C. (2006). Inside the autistic mind. *Time Magazine, 167(20)*, 42–51.
Walpole, S., & McKenna, M. (2006). The role of informal reading inventories in assessing word recognition. *The Reading Teacher, 59*(6), 592–594.
Weaver, C. (1994). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Weaver, H.R., Adams, S.M., Landers M.F., & Fryberger, Y.B. (1998). Meeting the life skill needs of students with developmental disabilities in integrated settings. In A. Hilton & R. Ringlaben (Eds.), *Best and promising practices in developmental disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
Wertsch, J. (1986). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Whalon, K. (2004). *The effects of a reciprocal questioning intervention on the reading comprehension of children with autism*. Unpublished manuscript. Florida State University, Tallahassee, FL.
Wilde, S. (1992). *You kan red this: Spelling and punctuation for whole language classrooms, K–6*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Wilhelm, J., Baker, T., & Dube, J. (2001). *Strategic reading: Guiding students to lifelong literacy, 6-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
Williams, D. (1992). *Nobody, nowhere: The extraordinary autobiography of an autistic*. New York: Avon.
Williams, D. (1994). *Somebody, somewhere: Breaking free from the world of autism*. New York: Times Books.

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Vintage Books.
Hall, K. (2001). *Asperger syndrome, the universe and everything*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks, and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Mukhopadhyay, T. R. (2000). *Beyond the silence*. London: National Autistic Society.
Nazeer, K. (2006). *Send in the idiots: Stories from the other side of autism*. New York: Bloomsbury.
O'Neill, J.L. (1999). *Through the eyes of aliens: A book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Prince-Hughes, D. (2004). *Songs of the gorilla: My journey through autism*. New York: Harmony Books.
Sellin, B. (1995). *I don't want to be inside me anymore*. New York: Basic Books.
Shore, S. (2003). *Beyond the wall*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
Tammet, D. (2007). *Born on a blue day*. New York: Free Press.
Willey, L. (1999). *Pretending to be normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Williams, D. (1992). *Nobody nowhere: The extraordinary biography of an autistic*. New York: Avon.
Williams, D. (1996). *Autism: An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Autobiographies of the Parents of Individuals with Autism

Another way to learn about autism from those "in the know" is to explore the many autobiographies now being written by the mothers and fathers of people with autism. While there are dozens (and maybe hundreds) of these accounts now available and they all have something to offer the field, we are recommending those we have found to be the most useful, interesting, and compelling as well as those with the most references to teaching, academic support, and literacy.

Cutler, E. (2004). *Thorn in my pocket: Temple Grandin's mother tells the family story*. Arlington, TX: Future Horizons.
Fling, E. (2000). *Eating an artichoke*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Ginsberg, D. (2002). *Raising Blaze*. New York: Harper Collins.
Holland, O. (2002). *The dragons of autism: Autism as a source of wisdom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Hughes, R. (2003). *Running with Walker*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Kephart, B. (1998). *A slant of sun*. New York: Norton.
LaSalle, B. (2004). *Finding Ben*. New York: McGraw-Hill.
Mont, D. (2002). *A different kind of boy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Waites, J., & Swinbourne, H. (2001). *Smiling at the shadows: A mother's journey through heartache and joy*. New York: Harper Collins.
Willey, L.H. (2001). *Asperger syndrome in the family: Redefining normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Other Helpful Books on Disability and Literacy

As recently as the mid 1990s, few resources existed to help teachers support learners with labels of autism, cognitive disabilities, or significant disabilities. In the last few years, however, many researchers, teachers, and publishers have answered the call of educators seeking help for their students with autism and low-incidence disabilities. Here we recommend a few titles that we have found immensely helpful in our own teaching and research.

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Vintage Books.
Hall, K. (2001). *Asperger syndrome, the universe and everything*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Jackson, L. (2002). *Freaks, geeks, and Asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Mukhopadhyay, T. R. (2000). *Beyond the silence*. London: National Autistic Society.
Nazeer, K. (2006). *Send in the idiots: Stories from the other side of autism*. New York: Bloomsbury.
O'Neill, J.L. (1999). *Through the eyes of aliens: A book about autistic people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Prince-Hughes, D. (2004). *Songs of the gorilla: My journey through autism*. New York: Harmony Books.
Sellin, B. (1995). *I don't want to be inside me anymore*. New York: Basic Books.
Shore, S. (2003). *Beyond the wall*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing.
Tammet, D. (2007). *Born on a blue day*. New York: Free Press.
Willey, L. (1999). *Pretending to be normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Williams, D. (1992). *Nobody nowhere: The extraordinary biography of an autistic*. New York: Avon.
Williams, D. (1996). *Autism: An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Autobiographies of the Parents of Individuals with Autism

Another way to learn about autism from those "in the know" is to explore the many autobiographies now being written by the mothers and fathers of people with autism. While there are dozens (and maybe hundreds) of these accounts now available and they all have something to offer the field, we are recommending those we have found to be the most useful, interesting, and compelling as well as those with the most references to teaching, academic support, and literacy.

Cutler, E. (2004). *Thorn in my pocket: Temple Grandin's mother tells the family story*. Arlington, TX: Future Horizons.
Fling, E. (2000). *Eating an artichoke*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Ginsberg, D. (2002). *Raising Blaze*. New York: Harper Collins.
Holland, O. (2002). *The dragons of autism: Autism as a source of wisdom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Hughes, R. (2003). *Running with Walker*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Kephart, B. (1998). *A slant of sun*. New York: Norton.
LaSalle, B. (2004). *Finding Ben*. New York: McGraw-Hill.
Mont, D. (2002). *A different kind of boy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
Waites, J., & Swinbourne, H. (2001). *Smiling at the shadows: A mother's journey through heartache and joy*. New York: Harper Collins.
Willey, L.H. (2001). *Asperger syndrome in the family: Redefining normal*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Other Helpful Books on Disability and Literacy

As recently as the mid 1990s, few resources existed to help teachers support learners with labels of autism, cognitive disabilities, or significant disabilities. In the last few years, however, many researchers, teachers, and publishers have answered the call of educators seeking help for their students with autism and low-incidence disabilities. Here we recommend a few titles that we have found immensely helpful in our own teaching and research.

Copeland, S.R., & Keefe, E.B. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
Downing, J. (2005). *Teaching literacy skills to students with significant disabilities: Strategies for the K–12 inclusive classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Erickson, K., & Koppenhaver, D. (2007). *Children with disabilities: Reading and writing the Four-Blocks® way.* Greensboro, NC: Carson-Dellosa Publishing Company, Inc.
Gregory, G.H., & Kuzmich, L. (2004). *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in grades K–6.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Gregory, G.H., & Kuzmich, L. (2005). *Differentiated literacy strategies for student growth and achievement in grades 7-12.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Keefe, C.H. (1996). *Label-free learning: Supporting learners with disabilities.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Kliewer, C. (1998). *Schooling children with Down syndrome: Toward an understanding of possibility.* New York: Teachers College Press.
Parker, D. (1997). *Jamie: A literacy story.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.
Rhodes, L., & Dudley-Marling, C. (1996). *Readers and writers with a difference: A holistic approach to teaching struggling readers and writers* (2nd. ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
Roller, C. (1996). *Variability not disability: Struggling readers in a workshop classroom.* Newark, DE: International Reading Association.

RECOMMENDED WEB SITES ON LITERACY, DIFFERENTIATED INSTRUCTION, AND DISABILITY

The Access Center
http://www.k8accesscenter.org/default.asp
Center for Applied Special Technology (CAST): Universal Design for Learning
http://www.cast.org/pd/index.html
The Center for Literacy and Disability Studies
http://www.med.unc.edu/ahs/clds/index.html
Closing the Gap: Assistive Technology Resources for Children and Adults with Special Needs
http://www.closingthegap.com/
Currents in Literacy [Lesley University]
http://www.lesley.edu/academic_centers/hood/currentshome.html
Disability, Literacy, & Inclusive Education for Young Children
http://www.uni.edu/inclusion/index.htm
Inclusion: School as a Caring Community
http://www.ualberta.ca/~jpdasddc/inclusion/schoolcaring/intro.htm
Paula Kluth's web site
www.paulakluth.com
TeachersFirst
http://www.teachersfirst.com
Simplified Technology [Linda J. Burkhart's personal website]
http://www.lburkhart.com/
Whole Schooling Consortium
http://www.wholeschooling.net/