فعالية طرق القراءة المستخدمة لتحسين تدريس الأطفال التوحديين في مراكز التربية الخاصة في الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية طرق القراءة المستخدمة لتحسين تدريس الأطفال التوحديين في مراكز توحد مختارة لهذا الغرض. اتبع الباحث منهج البحث النوعي بإتباع أسلوب دراسة الحالة. معلمتان من معلمات التربية الخاصة أبدين استعدادهن للمشاركة في الدراسة كدراسة حالة. وقدمت النتائج في مراحل مختلفة من عملية القراءة. أشارت النتائج إلى انه لم تكن هناك نظرية محددة مستخدمة في تعليم الطلاب القراءة في كل مرحلة، بل يوجد مزيج من النظريات المختلفة لمساعدة الطلاب على فهم محتوى مواد القراءة. استنادا إلى هذه النتائج، يستخدم المعلمون عدة نظريات في تعليم القراءة للطلاب المصابين بالتوحد. وتشمل هذه النظريات نظريات القراءة (النظرية التقليدية والمعرفية ووراء المعرفية للقراءة) ونظرية فيجوتسكي الاجتماعية والثقافية.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الملاحظة، التوحد، طرق التدريس، القراءة.

Abstract

The Effectiveness of Teaching Approaches Used by Teachers in Teaching Children with Autism to Read in Special Education Centres in Jordan

This research aims to examine the effectiveness of teaching approaches used by teachers in teaching children with autism to read. A total of two special education teachers were willing to participate in the case study. A non- participant observation was carried out with the two respective teachers in different time frame in a selected autism centre. The findings were presented in different phases of the reading process which were carried out. There was no single theory which was used in teaching students to read in each phase. It involves the combination of various theories to help students to understand the content of the reading material. Based on the findings, the teachers used several theories in teaching reading to children with autism. These theories include reading theories (traditional, cognitive and meta-cognitive view of reading) and Vygotsky's Sociocultural Theory.

Keywords: Observational Study, Children with Autism, Teaching Approach, Reading.

المقدمة:

التوحد هو أحد الاضطرابات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال وتعيق تواصلهم الاجتماعي واللفظي وغير اللفظي كما تعيق نشاطهم التخيلي وتفاعلاتهم الاجتماعية المتبادلة ويظهر هذا الاضطراب خلال الثلاث السنوات الأولى من عمر الطفل وتكون أعراضه واضحة تماماً في الثلاثين شهراً من عمر الطفل الذي يبدأ في تطوير سلوكيات شاذة وأنماط متكررة والانطواء على الذات.

إن مصطلح التوحد هو ترجمة للكلمة الإغريقية (autos) أي الذات الأنا التي تشير إلى الانطواء والتوحد مع الذات وقد استعمل العالم (بلولير ايغون) وهو عالم وطبيب سويسري ولد في زيورخ ١٨٥٧-١٩٣٩م - مفهوم السلوك التوحدي لأول مرة عام ١٩١١م كدالة على الانفصام الشخصي بالرغم من الاختلافات الشديدة بين الاضطرابيين (عمارة، ٢٠٠٥). في عام ١٩٤٣ م كتب الطبيب النفسي ليوكانر Leo Kanner مقالة تصف أحدى عشر مريضاً تابع حالتهم على مدى سنوات في عيادته، هؤلاء الأطفال كانوا يتصفون بمجموعة من الأعراض المرضية تختلف عن الأعراض النفسية التي تعود على متابعتها أو قرأ عنها في المنشورات والكتب الطبية، وقد أستعمل مصطلح التوحد Autism لأول مرة للتعبير عنها (عمارة، ٢٠٠٥). وصف كانر هذه الفئة من الأطفال بأنهم يتسمون بعدم القدرة على التواصل اللغوي مع الآخرين وتأخر الكلام وضعف أو انعدام علاقاتهم الاجتماعية ونشاطات لعب نمطية وتكرارية والمحافظة على التماثل وعدم القدرة على التخيل والتحليل (الشامي، ٢٠٠٤).

تعد الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل هي أكثر سنوات الحياة تأثيراً في نمو اللغة والكلام وهي فترة تعرف بسرعة نمو الدماغ ونضجه، فيكتسب الطفل مهارات اللغة والكلام والتي تتمثل من خلال العالم الغني من حوله بالأصوات والمثيرات الأخرى، كما تنمو هذه المهارات أيضاً نتيجة الاستماع إلى اللغة والكلام من الآخرين. ويستهدف نمو وتطور مهارات اللغة والكلام في هذه المرحلة تحقيق التواصل أو التفاعل مع العالم الخارجي. وبما أن الطفل التوحدي يعاني من هذه المهارات وبشكل أساسي فإنه سوف يواجه صعوبات وتحديات كثيرة في تعلم مهارة القراءة.

كذلك يتميز الطلاب المصابين بالتوحد بتطور عاطفي اجتماعي وإدراكي فريد من نوعه مما يجعل تعليمهم القراءة عملية صعبة ومعقدة. لهذا فانه من الضروري على معلمي التربية الخاصة أن يولوا جل اهتمامهم بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وبشكل خاص الطلاب المصابين بالتوحد، حيث إنه ينبغي أن يكون معلمي التربية الخاصة على دراية كافية بالمعلومات والتقنيات والاستراتيجيات اللازمة لتعليم هؤلاء الطلاب القراءة مع الأخذ بعين الاعتبار خصائصهم أثناء تدريس مهارة القراءة. وفقا لقانون تعليم الأفراد ذوي الحاجات الخاصة The Individuals with Disabilities

Education Act (IDEA)، يعجز الطلاب المصابين بالتوحد عن التواصل اللفظي وغير اللفظي مما قد يؤثر على أدائهم في مجال التعليم والخصائص الأخرى المرتبطة به مثل الحركات المتكررة والنمطية. يتميز الطلاب المصابين بالتوحد بنمو وتطور عاطفي واجتماعي وإدراكي فريد من نوعه مما يجعل تعليمهم القراءة عملية صعبة ومعقدة حيث يواجهون مشاكل في طرق ومستويات القراءة والاستيعاب نتيجة لطرقهم الخاصة في معالجة المعلومات والتي تختلف عن العاديين (Hamnn, 2009). أشار Broun (2004) إلى أن الطلاب المصابين بالتوحد تكون "ذاكرتهم السمعية محدودة وذات مدى قصير، مما يجعل تعلمهم القراءة من خلال علم الصوتيات التقليدي أمر صعب". وأضاف أنهم يتعلمون القراءة من خلال النظر إلى بعض الصور والكلمات المحددة بالكتب، بل إن استخدام أو ممارسة اللغة والتواصل الاجتماعي ورسائل التواصل العاطفي لفهم المحيط الاجتماعي يعد تحد كبير بالنسبة لهم (Quill, 2000). كما أن أوجه القصور في اللغة والإدراك الاجتماعي تسبب صعوبة في تفسير العواطف وربطها بمختلف جوانب الاتصال بالمحيط الاجتماعي. وتتمثل المشاكل التي يواجهها الطلاب المصابين بالتوحد في صعوبات تمييز الاضطرابات، واستكمال المهام بشكل مستقل، والبدء في أعمال أو أنشطة معينة. هذا ويجد الطلاب المصابين بالتوحد صعوبة في التحول من موقف نشاطي معين إلى آخر كما أن المرونة وصعوبة تحويل الانتباه هي خصائص مشتركة يمكن أن تعيق عملية القراءة (Autism Society of America, 2005). حيث تلعب هذه الخصائص دور مهم في عملية تعلم مهارات القراءة وفقا لما ورد عن Barnhill (2004). وقد يفتقر أطفال التوحد ذوي الأداء العالي أيضا إلى "مهارات الفهم ومستوى أعلى من التفكير" على الرغم من امتلاكهم مستوى جيد أو عالي من الذكاء وقوة الذاكرة. وتابع بارنهيل أن هؤلاء الأطفال يمكنهم فك شفرة الكلمات واستخدام المفردات الصحيحة ولكنهم ربما يعطون انطباعا خاطئا عن فهمهم للموضوعات التي يقرؤونها أو يتحدثون بها، يمكنهم فقط ترديد ما يسمعونه أو يقرؤونه، لكنهم لا يفهمون كل ما يرددون. لذا ينبغي تزويد الطلاب المصابين بالتوحد بمواد المطالعة التي تعبر عن الأشياء التي لها علاقة بهم بشكل خاص والتي يمكن أن تساعد في تحفيزهم بشكل غير مباشر. كما ينبغي بذل جهد ومحاولات أكثر تنوعا لتوسيع مدركاتهم لتشمل المهارات المناسبة اجتماعيا وذلك لمساعدتهم بالإضافة إلى مزيد من المعلومات التي يمكن أن تساعد وتدعم علاقاتهم مع الأقران والتقدم الأكاديمي في المدرسة. هذا ويمكن أن تساعد مواد القراءة كالرسوم البيانية والخرائط ورسومات فين البيانية وغيرها من المعلومات والمهارات في بناء المفاهيم لديهم (Hetzroni and Tannous, 2004).

وبالنظر إلى الاحتياجات الخاصة وخصائص الطلاب المصابين بالتوحد، يجب أن يكون معلم التربية الخاصة على دراية كافية بالمعلومات والمهارات ذات الصلة في تعليم هؤلاء الطلاب القراءة وأخذ خصائصهم بعين الاعتبار أثناء التدريس. وبسبب أن

معظم الأدب التربوي والدراسات السابقة كانت قد تناولت خصائصهم السلوكية والانفعالية وقليل منها كان يتناول الجوانب الأكاديمية والاستراتيجيات التدريسية كان لا بد من المساهمة في دراسة حول فعالية طرق تدريس القراءة المستخدمة في تحسين تدريس هذه الفئة من الأطفال.

مشكلة الدراسة:

تعد القراءة من فنون اللغة الأساسية التي حظيت باهتمام بالغ من الباحثين في تعليم اللغة فاق اهتمامهم ببقية الفنون الأخرى وهي: الاستماع والحديث والكتابة. وقد كان مبعث هذا الاهتمام هو شعورهم بأهمية القراءة وعظم شأنها في حياة الناس على مر العصور (يونس، ٢٠٠٠). والقراءة من المهارات الرئيسة اللازمة لتعلم اللغة، ولأهميتها في حياة الإنسان حظيت من علماء التربية وعلم النفس بنصيب كبير من الدراسة والبحث، ويعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، فعادةً ما يبدأ الأطفال القراءة في الصف الابتدائي الأول أو ما قبل ذلك، ويستمر اعتمادهم على القراءة خلال مراحل حياتهم المدرسية، ويقدم للطفل في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية مهارات جديدة يتعلمها في الوقت المناسب وتتناسب مع مرحلة النمو، يحقق من خلالها بعض الأطفال تقدماً عادياً في القراءة، في حين يعجز البعض الآخر أن يحقق ذلك (صياح، ٢٠٠٦). وقد سعت معظم الأنظمة التربوية على ضمان أن يكون كل الطلاب في المدارس قادرين على قراءة النصوص القرائية المقدمة حسب مستواهم الصفي، ونظراً للدور الجوهري الذي تلعبه القدرة القرائية في عملية التعلم اهتم التربويون بشكل خاص على تنمية وتطوير القدرات القرائية لدى الطلاب في المراحل والمستويات الدراسية المختلفة وبغض النظر عن فروقاتهم الفردية (Silver-Pcuilla, Rudel, Mistrett, 2004). فالقراءة عملية معرفية تقوم على تفكيك الرموز (حروف الكلمة) من أجل إتمام المعنى والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك، حيث تعتبر القراءة جزء من اللغة واللغة هي وسيلة للتواصل أو الفهم حيث تتكون اللغة من حروف وأرقام ورموز معروفة ومتداولة للتواصل بين الناس حيث تتكون اللغة من أربع مهارات هي القراءة و الكتابة و التحدث والاستماع (Ruivo, 2006). والقراءة هي وسيلة استقبال معلومات الكاتب أو المرسل للرسالة واستشعار المعنى المراد وهي وسيلة للتثقيف وزيادة المعلومات ويعمل القارئ على استرجاع المعلومات السابقة المخزنة في الدماغ من أجل العمل على ربط المفاهيم والمعارف المقدمة في النص القرائي مع ما يمتلكه من معلومات سابقة ذات علاقة وتقديم نشاطات تعلم قرائية إثرائية قادرة على تحسين النمو الانفعالي الاجتماعي للأطفال من خلال عمليات التفاعل في المحاكاة والتقييم ولعب الأدوار التي تستخدم كاستراتيجيات امتلاك مهارات قرائية خاصة (Ruivo, 2006). لكن القراءة عملية معقدة تسير في مستويات متباينة تتطلب قدرات

وإمكانات عقلية، وتحتاج إلى كثير من التدريب، وإعمال الفكر، والتفسير، والتحليل، والموازنة، والنقد حيث تلعب الخبرة السابقة دورا بارزا في فهم القارئ للموضوع، وكلما امتلك القارئ رصيدا من الخبرات الثرية استطاع الوصول إلى فهم المقروء أسرع من غيره. ومن أكثر المشكلات انتشارا بين ذوي الحاجات الخاصة بما فيهم الأطفال التوحديين انخفاض معدل التحصيل الدراسي، و ضعف الفهم القرائي، وضعف القراءة الشفهية وضعف القدرة على تحليل الكلمات المسموعة (الصاوي، ٢٠٠٩). لذا أتت هذه الدراسة لاستكشاف فعالية طرق القراءة المستخدمة في تحسين مهارات تدريس هذه الفئة من الأطفال لما تلعبه عملية القراءة من دور هام في مساعدة هذه الفئة بالوصول إلى مستوى من التكيف في البيئة التي يعيشون فيها.

فرضية الدراسة:

هناك طريقة محددة واحدة فعالة في تحسين تدريس الأطفال التوحديين مهارات القراءة في مراكز التربية الخاصة في الأردن.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي:

ما هي فعالية طرق القراءة المستخدمة في تحسين تدريس الأطفال التوحديين القراءة في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية طرق القراءة المستخدمة في تحسين تدريس الأطفال التوحديين القراءة في مراكز التربية الخاصة في الأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تقدم للقائمين على رعاية الأطفال التوحديين وللباحثين فعالية طرق القراءة المستخدمة في تحسين تدريس الأطفال التوحديين وذلك كون معظم الدراسات السابقة لم تتناول هذا الموضوع بشيء من التفصيل. ذلك يمكن أن يزود كل من له علاقة بتربية الأطفال التوحديين فكرة شاملة حول ما إذا كانت طرق القراءة الحالية فعالة في تحسين تدريس هذه الفئة من الأطفال أم لا. كذلك يؤمل أن تثري نتائج هذه الدراسة الأدب التربوي ذي العلاقة.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: بسبب من طبيعة طريقة البحث المتعبة (دراسة الحالة) فقد اقتصرت هذه الدراسة على معلمتين اثنتين فقط.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مركز تربية خاصة واحد خاص بالتوحد وذلك لطبيعة طريقة البحث المتبعة في هذه الدراسة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٤-٢٠١٥

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالآتي:

- **عينة الدراسة كدراسة حالة: حيث اقتصرت على معلمتين اثنتين فقط.**
- **مجتمع الدراسة: حيث لا يمكن تعميم النتائج على معلمين أو معلمات آخرين.**
- **مكان الدراسة: حيث لا يمكن تعميم النتائج على جميع مراكز التربية الخاصة في الأردن.**

مصطلحات الدراسة:

تم تحديد المصطلحات والمفاهيم الأساسية المتعلقة بهذه الدراسة على النحو الآتي:

- **القراءة: هي عملية عقلية تهدف إلى فك الرموز المكتوبة وفهم المعاني المستمدة من الكلمات من خلال الخبرة السابقة للقارئ، والتي تشمل معاني الكلمات والقدرة اللغوية، ومعرفة أنماط النصوص. كما أنها تتطلب ربطا بين الخبرة الشخصية والمعاني التي يقصدها الكاتب (محفوظي، ٢٠١٠).**
- **الأطفال التوحديين: هو مجموعة من الأعراض تظهر عند الطفل خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره. وتتمثل الاضطرابات في التفاعل الاجتماعي، واللعب، والنشاط التخيلي، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين وضعف الانتباه (McDonough et al., 1997).**
- **مراكز التربية الخاصة: هي مراكز تعليمية وتدريبية تقوم على رعاية الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وتقوم أكثر من جهة على الإشراف عليها ومتابعتها وهذه المراكز إما أن تكون حكومية أو خيرية أو خاصة. وكل مركز مختص برعاية وتدريب وتعليم فئة أو أكثر من فئة من فئات التربية الخاصة المعروفة.**

دراسات سابقة:

يجب أن يكون معلمي التربية الخاصة قادرين على استخدام تقنيات مختلفة لتعزيز التعلم بين الطلاب الذين يعانون من التوحد كطرق التدريس التي تشمل التعليم الفردي، ومهارة حل المشكلات، والعمل ضمن مجموعة تبعا لنوع الإعاقة، كما يمكن تطوير وتعزيز مهارات القراءة لدى هؤلاء الطلاب من خلال توفير البيئة الداعمة والتقنيات المناسبة (Secor, 2010). ويجد الطلاب المصابين بالتوحد أنه من الأسهل المشاركة في الأنشطة الروتينية بالصفوف الدراسية عندما تتوفر لديهم الفرصة للإعداد وهو ما يعرف بعملية التهيئة الأولية للأنشطة التي تستخدم لتهيئة الطلاب لمزيد من المفاهيم أو الأنشطة الجديدة (Marks et al, 2003). من ناحية أخرى، فالطلاب المصابين بالتوحد يميلون إلى تقسيم المعلومات والتركيز فقط على التفاصيل مما يؤدي إلى محدودية في التفكير والتحليل الشامل. هكذا يتأثر فهمهم للنصوص بسبب تلك السمة الفريدة. هناك ثلاث نظريات عصبية إدراكية رئيسية يمكن استخدامها لشرح الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلاب في القراءة والتعلم. حيث تربط وظائف الدماغ بخصائص الطلاب الذين يعانون من التوحد. ووفقا لنظرية ضعف التآزر المركزي ل Hill and Frith (2003)، فإن هناك علاقة ضعيفة بين العمليات الإدراكية الأساسية وعمليات التحوير من أعلى إلى أسفل بالنسبة لهم. ويواجه الطلاب المصابين بالتوحد صعوبات في تجميع المعلومات واستنباط المعنى من المعلومات المجزأة كما أن لنظرية ضعف التماسك المركزي آثار على القراءة والفهم واستدعاء بعض التفاصيل فيما تركز نظرية الذكاء لـــ Baron-Cohen, et al (1985) على القدرة على تكوين أو خلق تصورات للحالات الذهنية للآخرين واستخدام هذه التصورات للفهم والتنبؤ، والحكم على تعبيراتهم وسلوكهم. ويعتقد أن ضعف الذكاء هو واحد من أعراض التوحد والتي تظهر في شكل صعوبات في الاستنتاجات والاستدلالات، وفهم وجهات النظر والنصوص. وأخيرا، فإن الوظائف التنفيذية (Martin, McDonald, 2003). هي النظم المسئولة عن إدارة ومراقبة العمليات المعرفية التي تمكننا من التكيف مع الأوضاع الجديدة بمرونة، حيث إن المرونة مطلوبة في تطبيق مهارات القراءة. ومع ذلك، فإن الطلاب المصابين بالتوحد يواجهون صعوبات في التكيف مع تغييرات النص واستخدام المرونة في القراءة. وبالتالي، فإنه يمكن تلخيص ذلك بأن ضعف التماسك المركزي ونظرية الذكاء والوظائف التنفيذية كلها نظريات عصبية إدراكية يمكن أن تفسر جزئيا العقبات التي يواجهها الطلاب المصابين بالتوحد في تطبيق مهارات القراءة. لذا، فلابد للمعلمين من ممارسة طريقة التدريس ومواد القراءة المناسبة في تعليم الطلاب المصابين بالتوحد.

في هذا الصدد قامت كل من Flores & Ganz بدراسة هدفت إلى معرفة اثر طريقة التدريس المباشر في تحسين المهارات القرائية الاستيعابية لدى أطفال توحديين

وأطفال ذو إعاقة عقلية حيث استخدمت الباحثتان طريقة دراسة الحالة حيث كانت عينة الدراسة ٤ طلاب اثنان مصابين بالتوحد والآخرين لديهم إعاقة عقلية تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٤ سنة. أظهرت نتائج الدراسة تحسن ملحوظ في أداء الطلا على مهارات القراءة الثلاث؛ مقارنة الصور، الاستنتاج والاستنباط .(Flores & Ganz, 2009).

أيضا قامت Sierra بدراسة هدفت إلى معرفة اثر طريقة التدريس المباشر في تعليم الفهم الشفهي لعينة من أطفال طيف التوحد. كانت عينة الدراسة ثمانية طلاب تتراوح أعمارهم بين ستة إلى ثمانية سنوات في أحد فصول التربية الخاصة. تم تدريسهم الدروس المأخوذة من برنامج التدريس المباشر بواقع ١٠-١٥ دقيقة يوميا لمدة ١٠ أسابيع. حيث كان الطلاب يكملون الدروس الشفهية اليومية تليها ورقة عمل للتحقق من مدى فهمهم. تم استخدام تصميم الموضوع الواحد مع مراحل AB وتقييم أداء الطلاب من خلال استكمال ورقة العمل اليومية والردود الشفهية على الأسئلة. أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب قد تحسن من ٢٥% إلى ٥٠% باستخدام طريقة التدريس المباشر (Sierra, 2012) .

وفي دراسة أخرى قامت بها Ball-Erickson وكان الغرض منها هو مراجعة الأدب التربوي والمتعلق بفعالية استراتيجيات القراءة الاستيعابية المستخدمة في تدريس الأطفال التوحديين في المدرسة الابتدائية. حيث أشارت الدراسة إلى أن معظم الأدب التربوي لم يشير إلى استراتيجية بحد ذاتها كاستراتيجية فعالة بل أشار إلى عدة استراتيجيات مثل التعليم المباشر، واستخدام التقنيات المتعددة، والتعليم بمساعدة الحاسوب، وتعليم الأقران، واستخدام المعرفة المسبقة، والتفكير بصوت عال،واستخدام القصص(Ball-Erickson, 2012).

وفي نفس السياق قامت Christian-Sanders بدراسة وكان الغرض من هذه الدراسة إيجاد أنجع السبل لمساعدة هؤلاء الأطفال على تعلم القراءة والاتصال في العالم ألخارجي. حيث كانت تهدف بشكل أدق إلى مراجعة الأدب التربوي الذي يتناول هذه الناحية (الاستيعاب القرائي). حيث أشارت نتائج مراجعات الأدب أن معظم الدراسات كان يشارك فيها عينات قليلة حيث إن هذه الدراسة كانت تخص أطفال الاسبيرجر حيث أشارت كذلك أن الأشخاص الذين يعملون مع هذه الفئة – والذين يفتقرون إلى الرغبة في التفاعل الاجتماعي– يحتاجون إلى معرفة جيدة بطرق التدريس المناسبة لهذه الفئة. اقترحت هذه الدراسة ضرورة استخدام أسلوب التعليم الفردي واستخدام التدريس المباشر واستخدام طرق فعالة في عملية التقييم. وجدت هذه الدراسة أن أسلوب التدريس باستخدام القراءة الموجهة والوعي الفونيمي، واستخدام الخبرات السابقة جميعها تعتبر أساليب فعالة في تدريس القراءة (Christian-Sanders, 2012).

إذن يمكن الاستنتاج من استعراض الدراسات السابقة أن كل الطرق يمكن أن تكون فعالة في تحسين مستوى الطلاب التوحديين في القراءة، إلا أن أكثر الطرق استخداما ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر في تحسن أداء هذه الفئة هي طريقة التدريس المباشر

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت منهجية البحث النوعي في هذه الدراسة حيث استخدمت طريقة دراسة الحالة عن طريق الملاحظة المباشرة، إذ أن هذا النوع من البحوث يسعى إلى فهم عميق لكل ما يدور أثناء عملية التدريس وأساليب التدريس التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة في تعليم الطلاب المصابين بالتوحد مهارة القراءة، كما أن بحث دراسة الحالة يعد مناسبا لأغراض هذه الدراسة حيث يمكن استخدامه للإجابة على سؤال الدراسة وهو ما هي فعالية طرق القراءة المستخدمة في تحسين تدريس الأطفال التوحديين القراءة في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟ في هذا الصدد يعرف Yount (2006) الملاحظة بأنها أسلوب مراقبة أو مشاهدة موقف أو حدث أو شخص معين دون نية المحاولة التأثير عليه أو التلاعب بالمشهد الحقيقي. اقتصرت دراسة الحالة على معلمتين اثنتين اللواتي يقمن بتعليم الطلاب المصابين بالتوحد القراءة بمركز التوحد، حيث تم الحصول على موافقة مدير المركز على مشاركة المعلمتين في هذه الدراسة قبل إجرائها. تم وضع كاميرا فيديو قبل بدء الدرس على مسافة من المعلمة لتجنب أي مقاطعة أو تأثير للمراقب خلال حصة القراءة. قام الباحث بتصوير كل معلمة ثلاث مرات في أيام مختلفة وبذلك تكون عدد مرات الملاحظة الإجمالية بمركز التوحد ستة مرات. كانت توضع لكل مرة مجموعة من الرموز الرقمية للتمييز بين الأيام التي أجريت فيها. حيث قسمت الأساليب المستخدمة في تعليم الطلاب المصابين بالتوحد إلى مراحل قراءة مختلفة: مرحلة التقديم، مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة الموجهة ومرحلة ما بعد القراءة حيث تم تحليل الملاحظة وفقا لمراحل العملية. استغرقت مدة كل ملاحظة ٩٠ دقيقة.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة بالتوحد في الأردن ولكون الدراسة ذات منهج نوعي فقد طلب الباحث من أكثر من معلمة المشاركة في الدراسة وأحاطهم بطبيعة ونوعية وظروف الدراسة كون الباحث سوف يستخدم الكاميرا في ملاحظ التدريس، معلمتين أبديتا استعدادهن للمشاركة في الدراسة. المعلمتين لديهن خبرة تدريس ٤ سنوات لكل منهن في مجال تدريس الأطفال التوحديين وأعمارهن ٢٧سنة لإحداهن والأخرى ٢٩ سنة وكلتاهما يحملن

درجة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة. كانت أعمار الأطفال تتراوح بين ٧-١٠ سنوات وكان عدد الطلاب في كل صف ٧ طلاب وكان جميعهم من الذكور.

أداة الدراسة:

نظرا لطبيعة منهجية الدراسة كدراسة حالة بحجم عينة صغير فان الباحث لم يأتي بأداة جاهزة ومطورة خصيصا لطريقة تدريس بحد ذاتها بل اعتمد على ما استقاه من ملاحظاته لطرق التدريس المتبعة من قبل المعلمات اللواتي وافقن على المشاركة في الدراسة ومدى فعاليتها. كما هو معروف فان البحث النوعي يعتمد بشكل أساسي على ما يراه ويلمسه الباحث في الميدان أي في غرفة الصف. في هذا البحث قام الباحث بنقل ما رآه داخل غرفة الصف مع تعليقه على مدى تقدم مستوى المهارات القرائية عند الطلبة. إضافة إلى ما سبق قام الباحث بالطلب من أساتذة مختصين في تعليم الأطفال التوحديين وعددهم اثنان يعملون في إحدى الجامعات الحكومية في قسم التربية الخاصة بمشاهدة أشرطة الفيديو وتأكد الباحث من مدى مطابقة ملاحظاته مع ملاحظاتهم حول نتيجة مشاهدة عملية التدريس.

النتائـــج:

ركزت نتائج الدراسة على طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون في تدريس القراءة للطلاب المصابين بالتوحد من خلال مراحل مختلفة حيث تنتقل الملاحظة إلى مرحلة تنسيق النص وإعداد الملاحظات الميدانية لكل جلسة. وقد قام الباحث بتصوير معلمة التربية الخاصة ثلاث مرات في أيام مختلفة وبذلك تكون عدد مرات الملاحظة الإجمالية بمركز التوحد ستة مرات. كانت توضع لكل مرة مجموعة من الرموز الرقمية للتمييز بين الأيام التي أجريت فيها. حيث قسمت الأساليب المستخدمة في تعليم الطلاب المصابين بالتوحد إلى مراحل قراءة مختلفة حيث تم تحليل الملاحظة وفقا لمراحل العملية. استغرقت مدة كل ملاحظة ٩٠ دقيقة.

مرحلة التقديم:

إن بيئة التدريس المحيطة لكلتا المعلمتين هي نفسها وليس هناك أي تقسيم لأغراض أخرى. كانت تجرى جلسة القراءة للمستويين الأدنى والأعلى في الصباح وبعد الظهر على التوالي. وبالتالي لا يتم مقاطعة جلسات القراءة من المعلمات الأخريات في ذلك الوقت لأن توقيت الجلسات مختلف. كانت التهوية جيدة في الصفوف الدراسية فضلا عن وجود ركن خاص بالقراءة للطلاب المصابين بالتوحد مزودا بطاولات وكراسي تناسب الطلاب من مختلف الأعمار ولا توجد أرفف كتب متاحة للطلاب للقراءة وحدهم. كما كانت غرفة الصف مزودة بمكتبة صغيرة تحتوي على مواد التدريس في الزاوية اليسرى من الصفوف الدراسية ويسمح فقط للمعلمات استعمالها.

مرحلة ما قبل القراءة:

هدفت مرحلة ما قبل القراءة لاختبار إعداد المعلمة المبكر للطالب لتعلم كيفية القراءة وتعزيز اهتمامه بها. وفي هذه المرحلة، يقدم تحليل لمحتوى الملاحظة على التعليمات الدقيقة التي تعطيها المعلمة خلال الجلسة في شكل مقتطفات (الملحق ١) حيث يبين الملحق التعليمات الهامة.

مرحلة القراءة الموجهة:

مرحلة القراءة الموجهة هي مرحلة يتم فيها توجيه المعلمة للطلاب في القراءة عندما يواجهون صعوبات في استيعاب مواد القراءة. وفيها تتأكد المعلمة وتراعي أن الطلاب قد استوعبوا معنى المواد خلال الجلسة. بعض المقتطفات تظهر في الملحق رقم ٢. ويتبين من مراقبة المعلمتين X و Y، أنهما نجحا في شرح المصطلحات الصعبة أو المفردات الجديدة من خلال وسائل مختلفة مثل تعبيرات الوجه والتعبيرات بالأيدي، وإعطاء أمثلة من واقع الحياة والأوصاف التي تجتذب اهتمام الطلاب لعملية القراءة.

مرحلة ما بعد القراءة:

مرحلة ما بعد القراءة هي مرحلة تدرس فيها أنشطة ما بعد عملية القراءة حيث انه من خلالها يتم التأكد من فهم الطلاب بعد الانتهاء من فترات التدريس خلال هذه المرحلة. ويبين التحليل في الملحق رقم ٣ مقتطفات الملاحظة خلال مرحلة ما بعد القراءة. وتفيد هذه المرحلة في الكشف عما إذا كان الطلاب قد وصلوا إلى الاستنتاجات والنقاط الرئيسية من محتويات الدرس. ومع ذلك، أظهرت الملاحظات بمركز التوحد أن المعلمتان لم تؤكدا كثيرا على مرحلة ما بعد القراءة مع تأكيدهن على إعطاء المراجعة النهائية لمواد التدريس التي تعتبر غير مألوفة بالنسبة لهؤلاء الطلاب. فعلى سبيل المثال، يتم استخدام الرسم البياني البشري، والنماذج الأبجدية، والكتب الموضحة بالأشكال في التدريس بنسبة أقل بكثير بالمقارنة بالبطاقات التعليمية والألغاز. تم استخدام النماذج من أعلى إلى أسفل في مرحلة ما بعد القراءة، لأنها تنطوي على عملية صنع الفرضيات واختبارها، والوصول إلى الاستنتاجات. وهكذا، في مرحلة ما بعد القراءة، تشجع المعلمة الطلاب على تقديم استنتاجات بسيطة على ما تعلموه من خلال الخلاصة الأخيرة للدرس.

المناقشة والاستنتاج:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن فعالية طرق تدريس مهارة القراءة المستخدمة من قبل معلمات التربية الخاصة من خلال ملاحظة متعمقة لقراءة الطلاب المصابين بالتوحد. قسمت عملية القراءة إلى أربع مراحل رئيسية هي: مرحلة التقديم، مرحلة ما

قبل القراءة، مرحلة القراءة الموجهة ومرحلة ما بعد القراءة. أولا، أثناء مرحلة التقديم، استخدمت المعلمتان المذكورتين نفس الصفوف الدراسية لتدريس القراءة، مع اختلاف الوقت المحدد لكليهما وثبات البيئة الصفية للجلسة. وكما هو موضح أعلاه، لم تجرى أي استعدادات خاصة للبيئة الصفية بالصفوف الدراسية. وبدأت المعلمتان الحصة بعد أن استوى الطلاب على مقاعدهم. وبالتالي، فإنه يمكن تلخيص ذلك بأنه لا يوجد تشديدا على جهود دفع انتباه الطلاب إلى القراءة بالبيئة الصفية. أي أن الملاحظ جرت بشكل طبيعي. بعد ذلك، بدأت المعلمتان في مرحلة ما قبل القراءة في تدريس الطلاب المعنيين. وخلال هذه المرحلة، قامت المعلمتان بتطبيق أنواع مختلفة من طرق تدريس القراءة تبعا لأنواع المواد المستخدمة في تعليم الطلاب المصابين بالتوحد. ليس هناك نوع محدد من النظريات يمكن استخدامه لشرح طرق التدريس الذي استخدمتاه المعلمتان ولكنهما استخدمتا مزيج من النظريات المختلفة لمساعدة الطلاب في فهم محتوى مادة القراءة. في السياق نفسه، فإن المعلمتان لم تقومان بإعداد أهداف دروسهما قبل البدء في تعليم القراءة، ولكنهما بدئتا بسؤال الطلاب القراءة من النص ولم تلجئا في ذلك إلى عدة أنواع من مواد القراءة في تعليم الطلاب المصابين بالتوحد كالبطاقات التعليمية والقصص، والألغاز، والرسم البياني البشري. ولكنهما بدئتا الدرس بسؤال الطلاب لتخمين ما في البطاقات التعليمية التي بين أيديهم. وقد تم تطبيق نموذج تفاعلي للقراءة من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل في هذا السياق.

وكما هو موضح أعلاه، استطاع الطلاب القراءة سواء من النص أو الرسم التوضيحي على البطاقات التعليمية. واستخدم الطلاب نموذج من أعلى إلى أسفل لفك رموز معنى النص من الرسوم التوضيحية لأن فرضيتهم قد شكلت على أساس المعرفة المسبقة في أذهانهم، بينما يستخدمون نموذج من أسفل إلى أعلى لفك معنى النص المعروض على البطاقات التعليمية مباشرة. وهكذا، يمكن للطلاب استخدام أنواع مختلفة من نماذج تعليم القراءة على أساس فهمهم للبطاقات التعليمية المستخدمة. وقد تجلى مزيج من كلا النموذجين في محاولة لقراءة المواد المبينة. في هذا السياق أشار Rumelhart, (1977) أن النموذج التفاعلي وسمات الحروف والمعلومات الحسية وغير الحسية تجتمع مع بعضها البعض لشرح طبيعة عملية القراءة.

في الوقت نفسه، استخدم كل من المعلمتان النموذج التصاعدي مباشرة في تعليم هؤلاء الطلاب وطلبتا منهم تكرار قراءة جمل القصة ثانية. وبالتالي، فإنه أمكن ملاحظة أن الطلاب تمكنوا من فك شفرة معنى النص من خلال توجيهات المعلمة. في الوقت نفسه، بالنسبة لمواد التدريس مثل الحروف الأبجدية والرسم البياني لجسم الإنسان، فقد قدمت المعلمتان بعض التوضيحات لقراءة وتخمين سريع لما في الرسوم التوضيحية بناء على معرفتهم السابقة كما تم تطبيق عرض معرفي للقراءة أو نموذج من أعلى إلى أسفل في هذا السياق. وبحسب هذا الرأي، فإن القراءة هي عملية ربط

للمعلومات التي في النص مع المعرفة المسبقة للقارئ بدلا من مجرد استخراج المعنى من النص وهذا ما دلت عليه كثير من الدراسات السابقة في أن ربط المعرفة السابقة يساهم في تقدم الطلاب على مهارات القراءة (Smith, 1994) . أما عن مرحلة القراءة الموجهة، قامت المعلمتان بتشجيع الطلاب كلما واجهوا صعوبات في القراءة. وتم تشجيع المشاركة الفعالة داخل الفصل. وقد انعكس هذا في نظرية فيجوتسكي الاجتماعية والثقافية حيث يلعب التواصل الاجتماعي دورا هاما في مساعدة الطلاب لتعزيز فهمهم للدرس المتعلم كما يكون المعلم بمثابة المرشد في توجيه الطلاب لتحقيق استيعاب وفهم عميق للمهارات الأكاديمية. هذا، وقد تم تطبيق نظرية (ZPD) Zone of Proximal Development أو منطقة النمو القريبة المركزية أثناء تدريس القراءة كما تم تكليف الطلاب ببعض مواد القراءة ذات مستوى معين من الصعوبات لتعزيز التعلم أو مهارات القراءة لديهم. وهذه النظرية تعني المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران. أو هي ما ينجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين ويتمكن من فعله غداً بشكل مستقل (Chaiklin, 2002).

وأخيرا، فإن كلتا المعلمتان لم يعطيا اهتماما كبيرا لمرحلة ما بعد القراءة لعدة أسباب بل قامتا بالمراجعة على المواد التعليمية التي نادرا ما تستخدم في تدريس القراءة. حيث إن الطلاب المصابين بالتوحد يعانون من قلة الاهتمام بالمقارنة بالطلاب العاديين، لذا لم تعطيا المعلمتان مدة إضافية من الوقت للقيام بمراجعة نهائية على الدرس الذي تم تدريسه. وينعكس ذلك في الملاحظات التي أبديت على مغادرة الطلاب مقاعدهم بعد أن رأوا تكرار البطاقات التعليمية مرة أخرى. ختاما يمكن القول بأن المعلمتان استخدمت العديد من النظريات في تعليم القراءة للطلاب المصابين بالتوحد. وتشمل هذه النظريات بعض نظريات القراءة (النظرية التقليدية والمعرفية ووراء المعرفية للقراءة) وكذلك نظرية فيجوتسكي الاجتماعية والثقافية. ومع ذلك، فقد أجريت الدراسة بالملاحظة في مركز واحد فقط من مراكز التوحد الأردنية. ولكن ربما تختلف النتيجة إذا ما أجريت بمراكز التوحد الأخرى التي لها مناهج تعليمية مختلفة في تعليم القراءة للطلاب المصابين بالتوحد.

توصيات وأبحاث مقترحة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء مزيد من الدراسات لتي تتناول فعالية طرق تدريس الأطفال التوحديين المعروفة في جميع المهارات الأكاديمية الأساسية.

- **إجراء مزيد من الدراسات ذات المنحى النوعي والتي تتضمن إجراء مقابلات مع الأشخاص القائمين على تعليم وتدريب هذه الفئة من الأطفال.**
- **عقد ورش تدريبية للمعلمين والمعلمات حول طرق تدريس الأطفال التوحديين.**
- **تفعيل مساقات التدريب الميداني المعمول بها في الجامعات والتأكد من مدى ملاءمتها للواقع التدريس للأطفال التوحديين.**

المصادر:

الشامي، وفاء. (٢٠٠٤). خفايا التوحد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه. جدة: مركز جدة للتوحد.

الصاوي، إسماعيل. (٢٠٠٩). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية:" مفاهيم نظرية، وتشخيص، وبرنامج مقترح". سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (٤٥). القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٩م.

صياح، منصور عبد الله. (٢٠٠٦). الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق.

عمارة، ماجد السيد علي. (٢٠٠٥). إعاقة التوحد ، ط/١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محفوظي، عبد الستار.، هنز، تشارلز، أبو الديار، مسعد.، البحيري، جاد.(٢٠١٠). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة اورتن وغلينهام (طريقة الحواس المتعددة). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

يونس، فتحي علي. (٢٠٠٠). (القراءة) القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢/ص ٢١.

Autism Society of America (2005).Common characteristics of autism. Retrieved March 24, 2009 from The World Wide Web: http://www.autism society.org/site/Page Server? Page name=autism characteristics

Ball-Erickson, M. (2012). Effective reading comprehension strategies for students with autism spectrum disorders in the elementary general education classroom. (Unpublished doctoral dissertation). North Michigan University, MI.

Barnhill, G. P. (2004). Asperger syndrome: A guide for parents and educators. National Association of School Psychologists.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., and Firth, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? Cognition, 21, 37-47.

Broun, L. (2004). Teaching students with autistic spectrum disorders to read. Teaching Exceptional Children, V36-4, 36-40.

Chaiklin, Seth (2002): The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. University

of Miami& Florida International University, from Chat Seminar.

Christian-Sanders, M. (2012). Comparative efficacy of reading interventions for children with autism spectrums disorder. (Unpublished Master dissertation). North Michigan University, MI.

Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2009). Effects of direct instruction on the reading comprehension of students with autism and developmental disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, 44(1), 39-53.

Hamnn, J. (2009). Teaching Reading, Comprehension, and Communication Skills to Students with Autism. Retrieved July 28, 2010 from http://hammerprofolio.wordpress.com/teaching

Hetzroni, O. E., and Tannous, J. (2004). Effects of a computer-based intervention program on the communicative functions of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34, 94-113

Hill, E., and Frith, U. (2003). Understanding autism: Insights from mind and brain. Philosophical Transactions: Biological Sciences, 358(143), 281-289.

Martin, I., and McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders.Brain and Language, 85, 451-466.

McDonough, L., Stahmer, A., Schreibman, L., & Thompson, S. J. (1997). Deficits, delays, and distractions: An evaluation of symbolic play and memory in children with autism. Development and Psychopathology, 9, 17–41.

Quill, K. A. (2000). Do-Watch-Listen. Baltimore: PHB.

Ruivo, P. (2006). Reading Aloud: Companion Reader- An Experimental Research Study, Eric, Ed 491628.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), Attention and performance. VI. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Secor, M. L. Techniques for Teaching Autistic Children to Read. Retrieved August 14, 2010 from http://autism.lovetoknow.com/Teaching_Reading_to_Autistic_Children

Sierra, E. (2012). The use of direct instruction to improve reading comprehension for students with Autism Spectrum Disorder. (Unpublished Master dissertation). Rowan University.

Silver-Pcuilla, H: Rudel, K: Mistrett, S. (2004). A Review of Technology- Based Approaches for Reading Instruction: Tools for Researchers and Vendors. National Center of Technology Innovation, Special Report.

Smith, F. (1994). Understanding Reading. 5th ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Marks, S. U., Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F., and Levine, M. (2003). Instructional Management Tips for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Teaching exceptional children: March-April.

Yount, W.R. (2006). Research Design and Statistical Analysis for Christian Ministry. Publisher: Dr. Rick Yount.

ملحق ١: مقتطفات من الملاحظة لمرحلة ما قبل القراءة

الرقم	الوسائل المستخدمة	مقتطفات من الملاحظة
١	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	يشير المعلم إلى البطاقة قائلا (هل يمكنك قراءة هذه الكلمة التي في البطاقة؟) الملاحظة: كررت هذه العملية حوالي عشرين مرة حتى تم الانتهاء من كل البطاقات التعليمية التي بحوزة المعلم.
	القصص التعليمية	يقول المعلم للطلاب: كرروا معي، اقرأوا هذه (مشيرا لكلمة معينة بالقصة) الملاحظة: كررت هذه العملية حتى تم الانتهاء من القصة مرتين.
٢	النماذج الأبجدية	يقول المعلم: ما الحرف الهجائي هذا؟ (مثال على ذلك حرف (أ)
	نماذج من الحيوانات والبطاقات التعليمية	(تمسك المعلمة البطاقة بيدها وتطلب من الطلاب أن يقرأوا ما بها) وتسأل: ما هذا الحيوان المرسوم في البطاقة؟ وتقول: ساعدوني في اختيار صورة القط (سائلة الطلاب أن يختاروا نموذج ذلك الحيوان من بين مجموعة من الحيوانات.
٣	رسم توضيحي لجسم الإنسان	تقول المعلمة: اليوم سوف نتعلم بعض أجزاء من جسم الإنسان (مشيرةً إلى الرأس) وتقول: ما هذا؟ الملاحظة: تمت العملية بهذه الطريقة: أولا، تشير المعلمة إلى أي جزء من جسم الإنسان وتطلب من الطلاب أن يقولوا اسم هذا الجزء بصوت عالي.
	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	تقول المعلمة للطلاب: اخبرني، ما هذه؟ (مشيرةً إلى البطاقة التعليمية) الملاحظة: تقوم المعلمة بعرض البطاقة على الطلاب

		وتطلب منهم قراءتها.
٤	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	سألت المعلمة الطلاب: اخبرني ماذا ترى في البطاقة؟(مع عرض النص والصورة) الملاحظة: تم تكرار هذه العملية مع مختلف البطاقات حوالي ٨ مرات.
	القصص التعليمية	قالت المعلمة: فاطمة تساعد أمها في حمل الأغراض من الدكان. (تكرر المعلمة هذه الجملة كلمة كلمة مع ملاحظة الطلاب) الملاحظة: طلبت المعلمة من الطلاب قلب الصفحة الأولى وقراءة الجملة الأولى. واتبع الطلاب تعليمات المعلمة وكرروا ما تقول مع الإشارة إلى الجملة المعنية بالكتاب.
٥	استخدام البطاقات التعليمية لتعليم الطلاب الحروف المتحركة	قالت المعلمة للطلاب: هل تتذكروا كيف نقرأ هذه؟ الملاحظة: استمرت العملية وكررت أكثر من ست مرات حتى وصلت إلى الحروف ق ف، ج ح ثم قامت المعلمة بإضافة حرف س وربطتها بمجموعة مختلفة من الحروف.
	اللغز الذي يحتوي على الصور والنص	قبل اللعب بالغز، سألت المعلمة: هل تعرفوا معنى هذا؟ (مشيرةً إلى الصور التي تحوي الغز) اخبرني ما هذا؟ (مشيرةً إلى لغز عليها صورة لسيارة إسعاف).
٦	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	سألت المعلمة: اخبرني ما هذا الحيوان؟(مختارة بطاقات للشمال والجنوب والغرب والشرق. ثم قامت بترتيبهم على المنضدة لتعلم الطلاب قراءتهم والمقارنة بينهم) (ثم أشارت إلى البطاقة التعليمية) وسألتهم .. كيف نقرأ هذه؟
	كتاب توضيح الأشكال	سألت المعلمة: ما هذا الشكل؟ (مشيرةً إلى غطاء الكتاب (وهي ترسمه).

ملحق ٢: مقتطفات من الملاحظة لمرحلة القراءة الموجهة

الرقم	الوسائل المستخدمة	مقتطفات من الملاحظـــــــــة
١	بطاقات تعليمية للمصطلحات وتوضيحها	(تشير المعلمة إلى البطاقة التالية دون النطق بأي كلمة مع ملاحظة الطلاب جيدا) حسنا، لا أريد عندما تريد ألا تأكل طعاما معينا وتريد أن ترفضه .. تقول فقط لا أريد (ولتوصيل المعنى للطلاب، تشير المعلمة بيدها وتهز رأسها لشرح معنى جملة لا أريد.
	القصص التعليمية	المعلمةX: لنبدأ مرة أخرى من أول الكتاب (مشيرةً إلى الجمل ثانية) الطالب A: (لم يعط أي استجابة ونظر إلى المعلمة طالبا التوجيه) المعلم X: أنا أصبحت صديقة لفاطمة، قائلةً باللغة العربية صديق. قل معي "صديق" A: صديق الملاحظة: أشارت المعلمةX إلى الجمل، متفحصة وجوه تلاميذها وطلبت منهم قراءتها بصوت عالي ولكنهم لم يستطيعوا. ونظروا إليها طالبين التوجيه، لذلك استمرت المعلمة تكرر الجمل بصوت عالي إلى أن اتبعها تلاميذها وقرءوها بصوت مرتفع.
٢	النماذج الأبجدية	لم يتم إعطاء توجيهات لأن الطلاب أصبحوا قادرين على قراءتها جيدا.
	نماذج من الحيوانات والبطاقات التعليمية	المعلمةX: (تستخدم نماذج الحيوانات لمساعدة الطلاب للتعرف على تلك الحيوانات). وتسأل:ما هذا الحيوان؟ (ممسكةً بنموذج للزرافة). الطالب A: (ينظر إلى المعلمة ولا يعرف بماذا يجيب) المعلمة X: هذه زرافة، لها رقبة طويلة (مشيرة إلى رقبة الزرافة).

٣	رسم توضيحي لجسم الإنسان	المعلمة X: (تشير المعلمة إلى الجبين بالرسم) الطالب A: رأس المعلمة X: لا، هذا مش رأس هذه جبهة (مشيرةً إلى جبهتها). الطالب A: جبهة، جبهة (مشيرا إلى جبهته)
	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	المعلمة X: اخبرني ما هذا؟ (وتمثل بيدها كأنها تريد شيئا ما) الملاحظة: إذا لم يستطع الطلاب قراءة الكلمة، ترشدهم المعلمة X لقراءتها من خلال توضيحات وشرح آخر وتعبيرات بالوجه واليد ثم يكرر الطلاب الكلمة مع المعلمة التي تصححها في كل مرة يخطئون بها.
٤	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	المعلمY: (يسأل الطلاب) قائلا: لا هذا مش ضفدع هذا دينصور الطالب M: (يهز رأسه ويشير الى البطاقة) قائلا: دينصور.... المعلمY: نعم انه دينصور، ألان اخبرني ما هذا؟ الطالبP: لقد انقرض الدينصور المعلمY: نعم انقرض. لم يعد هناك دينصورات في العالم .. لقد انقرضوا بالفعل. الملاحظة: في البداية، لم تذكر المعلمةY موضوع الدرس أو الهدف منه ولم تخبر الطلاب عما سيتحدث في الدرس التالي، ولكنها قامت بتوجيه جيد لأربعة منهم في آن واحد، ولم يفوت أي فرصة لضمان أن كل طالب قد فهم المعنى قبل الانتقال إلى البطاقة التالية. ويوجد في هذا القسم مزيد من التوضيح حول هذه البطاقات، كما أوضحت المعلمةY مراحل تطور الضفادع للطلاب.
	القصـــــــص	اتبعوني، فاطمة مفقودة وأمها قلقة عليها

	التعليمية	(مبينة في ذلك تعبير القلق الواضح)
٥	استخدام البطاقات التعليمية لتعليم الطلاب الحروف المتحركة	قالت المعلمة للطلاب أين زينب هنا؟ (مشيرا إلى نفسه .. هذه زينب ملاحظة: تزداد صعوبات القراءة خطوة خطوة، بدءا من إدخال حرف متحرك، إضافة حرف آخر لمجموعة من الحروف لتشكيل الكلمات. ومع ذلك تبدأ المعلمة Y دائما قراءة النص أولا قبل أن يسأل الطلاب التكرار بعدها كما لم تقدم تفسيرا لتلك الكلمات.
	الغز الذي يحتوي على الصور والنص	نعم سفينة: س ف ي ن ة
٦	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	(تتظاهر المعلمة وكأنها تضع قرنا فوق رأسها) وتسأل: ما هذه عنزة؟ إنها عنزة لكنها لا تشبه الصور التي في الخلف (وتستخرج بطاقتين وتضعهما جنبا إلى جنب للمقارنة).
	كتاب توضيح الأشكال	(رسمت المعلمة عبر أحد الخطوط، واحدة من زوايا النجوم) قائلا: هذا مثلث صغير ملاحظة: إلى جانب التعرف على الأشكال، تعرف الطلاب على بعض الأشياء الأخرى التي لها شكل مشابه مع الشكل الذي يتم تدريسه، هكذا تمكن الطلاب من الربط بين الأشكال والأشياء المختلفة فيما حولهم. الى جانب ذلك، علمت المعلمةY الطلاب كيفية التعرف على الأشكال عن طريق حساب عدد من الزوايا لكل منها.

ملحق ٣: مقتطفات من الملاحظة لمرحلة ما بعد القراءة

الرقم	الوسائل المستخدمة	مقتطفات من الملاحظـــــــــة
١	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	لم يتم تكرار النصوص أو الكلمات أو تلخيص ما تحويه البطاقات بعد انتهاء الحصة.
	القصص التعليمية	لم يتم شرح محتوى القصة التعليمية أو تبادل الآراء أو تلخيص القصة أو الرسالة التي تتضمنها.
٢	نماذج الحروف الأبجدية	الآن اخبرني ما الحرف الأبجدي هذا؟ (تقول المعلمة هذا مع رفع نموذج الحرف الذي تسأل عنه قبل انتهاء الحصة).
	نماذج من الحيوانات والبطاقات التعليمية	لم يتم شرح محتوى القصة التعليمية أو تبادل الآراء أو تلخيص القصة أو الرسالة التي تتضمنها.
٣	رسم توضيحي لجسم الإنسان	المعلمةX: اليوم سوف ندرس أجزاء من جسم الإنسان (مشيرا إلى كل جزء على حدة). الطالبA: (أجاب على جميع الأسئلة، وهو يشير إلى أجزاء جسم الإنسان ويقرأ الكلمة التي تناسب كل جزء منها.)
٤	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	لم يتم تكرار النصوص أو الكلمات أو تلخيص ما تحويه البطاقات بعد انتهاء الحصة.
	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	المعلمة Y: نعم أكملت (وتقوم يتناول وسيلة تعليمية جديدة) الطالب M: (يترك مقعده على الفور)
	القصـــــــص التعليمية	لم يتم شرح محتوى القصة التعليمية أو تبادل الآراء أو تلخيص القصة أو الرسالة التي تتضمنها.
	استخدام البطاقات	لم يتم تلخيص البطاقات التعليمية السابقة أو المفردات

	التعليمية لتعليم الطلاب الحروف المتحركة	الجديدة التي تم تعلمها.
	الغز الذي يحتوي على الصور والنص	لم يتم تكرار أو تلخيص محتوى البطاقات التعليمية بعد انتهاء الحصة.
٦	بطاقات تعليمية للنصوص وتوضيحها	لم يتم تلخيص البطاقات التعليمية السابقة أو المفردات الجديدة التي تم تعلمها.
	كتاب توضيح الأشكال	قالت المعلمة: لا لم ننهي بعد خلينا نراجع مرة أخرى (وتنتقل إلى الصفحة الأخيرة من الكتاب مشيرا إلى الشكل الأول)