الفصل الأول
برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائى

كيف نشأت فكرة برامج التدخل المبكر؟

إن إرهاصات برامج التدخل المبكر ظهرت كرد فعل طبيعى لزيادة أعداد من يعانون من صعوبات القراءة، خاصة وأن العلاج لا يتناسب مع كل الصعوبات، لأن المسلمة الرئيسة فى علاج صعوبات القراءة تقوم على أن منشأ الصعوبات مختلف ، وطبيعة الصعوبات مختلفة، وما يصلح مع متعلم لا يصلح مع آخر، وعلى هذا نشأت فكرة رصد منابع هذه الصعوبات، ومحاولة تجفيفها من خلال إتاحة الفرص للمتعلم كى يتمكن من مزاولة مهارات اللغة الأربع، ويستعملها استعمالا وظيفيا فى إطار ذى معنى- على النحو التالى :

الأول: يعد فهم اللغة الشفوية من المكونات المركزية لبرنامج القراءة الجيد، فالمتعلم من خلال ممارسة اللغة الشفوية يتعلم كثيرا حول العالم ونفسه وغيره وهى عناصر أساسية لاكتساب مهارات القراءة، فلابد من التركيز على الاستماع – لأنه يشكل المدخلات الأساسية للغة الشفوية– ويتحقق هذا التركيز من خلال العناية بالمناقشة حول موضوعات متعددة ومتنوعة تستثير اهتمامه، وهى فى الوقت نفسه مستمدة من محيطه وخبراته.

كما أن الأنشطة التى تساعد فى فهم العالم تعد عنصرا مهما، وتتحقق من خلال مشاهدات المتعلم والرحلات والقراءة له. وتساعد الأغانى والأناشيد التى تشيع أجواء من المرح لديه فى إمداده بثروة لغوية، وتعلمه الدقة فى النطق.

ويعد بناء المفردات وتطويرها أحد المتغيرات المهمة فى زيادة الثروة اللغوية والتى تعد أحد العناصر الأساسية فى الأداء اللغوى بشكل عام. وأخيرا يجب التخطيط للألعاب والأنشطة التى تتضمن التحدث والاستماع.

الثانى : خلق تقدير للكلمة المطبوعة وأغراضها ووظائفها؛ لأنه يسهم فى التحفيز

لتعلم القراءة، ويتحقق هذا من خلال التدريب على إدراك أن اللغة المكتوبة عبارة عن إشارات، والتركيز على الأنشطة التى تساعد فى فهم أن المكتوب يمثل اللغة المنطوقة، والأنشطة التى تبرز استعمال المطبوع فيما يحيط بالمتعلم فى قاعة الدرس. وتهيئة فرص للتعامل مع المكتوب فى صوره المتعددة. كما تمثل عملية إدراك أن الكلام المكتوب يتألف من مجموعة كلمات بعدا مهما فى خلق تقدير للمطبوع مما ينعكس فى مراحل لاحقة على تعلم للقراءة.

الثالث: يجب أن تتاح للمتعلم فرصا لقراءة وفهم تشكيلة عريضة من الكتب والنصوص، ففى أثناء ممارسته لأنشطة التعرف وتطبيق استراتيجياته يؤسس للخطوات الأولى فى ميدان الطلاقة فى القراءة، ويجب قراءة الكتب والنصوص التى تساعده فى التحكم فى المفردات والجمل التى سبق التعامل معها، من خلال استعمال الكلمات والنحو، وتوظيفهما فى فهم المعنى.من هنا يجب تخصيص وقت يومى للقراءة المختارة ، وتوفير مادة غنية من الكتب والقصص والمجلات فى مكتبة الفصل.

الرابع: ينطلق من أنه إذا كان لدى المتعلم القدرة على فهم كتل بناء اللغة المنطوقة وعلاجها فإن هذا يعكس قدرته على التفكير فى الكلمات المنطوقة، وأنها تتكون من سلسلة أصوات، وهذا برمته يمثل أداة مهمة لتعلم القراءة فى اللغات الأبجدية. ويتمثل هذا الفهم فى أن الجملة مجموعة كلمات، وهى تتشكل بدورها من أصوات، وهذا الفهم يدعم تعلم القراءة ويوفر لها فرص نجاح. وتروج الألعاب اللغوية لهذا الفهم، وتساعد فى تمييز الكلمات وتقفيتها وإنتاجها. كما الأنشطة التى تركز على فهم مكونات الكلام المنطوق يعول عليها الكثير فى تحقيق هذا المكون. وأخيرا تلعب الأنشطة السمعية لفصل الأصوات وتقسيمها والمزج بينها دورا مركزيا فى هذا المكون.

الخامس: المتعلمون لديهم فرص لتعلم استعمال مكونات اللغة المكتوبة، و لابد من إكسابهم خبرات فى استعمالها، وهذه المعرفة تضمن النجاح فى تعلم القراءة من خلال معرفة الرموز واستعمالاتها ووظائفها. ويساعد فى تحقيق هذا المكون أنشطة تعرف أسماء الرموز وتمييزها بدقة وسرعة، وأنشطة الربط بين الأصوات والرموز، وأنشطة تكوين الكلمات من الأصوات والرموز.

السادس: إذا توافرت فرص تعلم العلائق بين أصوات اللغة المنطوقة ورموز اللغة

المكتوبة، فإن هذا يخلق وعيا متزايدا بأصوات اللغة المنطوقة ويحدث ألفة بها، وبرموز اللغة المكتوبة مما يهيئ لفهم المبدأ الأبجدى Alphabetic Principle. فالتعليم الواضح والمنظم لهذه العلائق، واعتمادها فى سلسلة تسمح بالتطبيق والممارسة لجوانب الوعى الأبجدى Alphabetic awareness الذى يتيح تعلم أن الكلمات المطبوعة تتكون من رموز، ودراسة العلاقات المنتظمة بين الرموز والأصوات بشكل منظم وبقدر يسمح بالممارسة والمراجعة، ومعالجة الرموز لتغيير الكلمات بالإضافة والحذف والتغيير، وأنشطة التهجى فإن هذا ييسر استعمال مكونات اللغة المكتوبة.

السابع: تعليم استراتيجيات التعرف، وهذه الاستراتيجيات تتيح للقارئ أن يقرأ بسرعة، ويترجم الرموز آليا، ويتهجى مما يساعد فى تحويل اللغة المكتوبة إلى مقابلها الصوتى لتمييز الكلمات، والمتوخى الوصول إلى المعنى بسرعة. من هنا يجب أن يشتمل برنامج تعليم القراءة على مايدعم تمييز الكلمات بسرعة وسهولة، والتركيز على فهم معنى المقروء، مع الوضع فى الاعتبار أن القارئ الجيد يعتمد على معطيات النص أكثر من اعتماده على الصور أو السياق فى فهم المعنى العام للمقروء. ومن المهم فى هذا الإطار جعل الكلمات مألوفة من خلال التعرض المستمر لها. ويجب تعليم ما يساعد فى توظيف استراتيجيات تعرّف الكلمات الجديدة.

كما أن مساحة معالجة العلائق بين الرموز والأصوات تجب أن تزداد بمقدار ما تمثله من أهمية فى تعليم القراءة، وذلك من خلال التعامل مع أجزاء الكلمة، وعوائل الكلمات.ويجب العناية بالتحليل الهيكلى للكلمات، والتعامل مع جذورها، ووضع الشاذ منها فى سياق مجموعة من الكلمات الصحيحة حيث يؤدى هذا كله إلى زيادة رصيد المتعلم من المفردات البصرية والتى يتوقف عليها - إلى حد كبير- تقدم الطفل فى القراءة.

ومن الأمور التى تساعد فى دعم هذا المكون: الممارسة المكثفة فى مجال تعرف الكلمات وتمييزها، وعلاج هذا البعد على مستوى الأصوات، والتعامل مع عوائل الكلمة ليسهل إيجاد مثيرات تيسر عمليات تخزين الكلمات واستدعائها، ومزج الأصوات لتكوين كلمات، واستخدام ألعاب تغيير بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، والتركيز على الجانب الصوتى فى الأنشطة والممارسات.

الثامن: التركيز على الكتابة، وربط الكتابات بالتهجى والقراءة، فأثناء تعلم القراءة والكتابة يدرك المتعلم مسألة التهجى، ومما يزيد الوعى ويعجل به اتساق التهجى مع برنامج تعليم القراءة، وأن يوجه جهد مقصود لدعمه وتدريسه والتدريب عليه، ويجب أن يتضمن التدريب على التهجى الأنشطة التى تتعلق بالكلمات التى يتعامل معها قراءة وكتابة. وأن تخصص دروس للتهجى المنظم. كما أن الأنشطة التى تدور حول الكلمات التى لها دور فى جعل ممارسة القراءة والكتابة عملية لها مغزى.

التاسع: القصة لها دور أساسى فى تعليم القراءة، فهى تتيح الفرص لممارسة علاقات الرموز والأصوات، وتساعد فى تحقيق الطلاقة فى القراءة، ولابد أن تلائم القصة مستوى قراءة المتعلم. كما يجب اعتماد إجراءات القراءات المتعددة عند تقديمها.

العاشر: مستمد من ميل المتعلم الطبيعى لسماع القصص الجيدة والكتب التى تتضمن معلومات، ومن هنا يجب أن يقرأ له جهريا. ويعد الاستماع للقصص والكتب والتحدث عنها قاعدة منتظمة تزوده بمتعة القراءة، والتى تقدم له كلمات جديدة وجمل، وأماكن وأفكار.ذلك أن النص المنتظم يقدم بوادر لما سيتعلمه، ويخلق لديه توقعات للقراءة وفهمها، فالقراءة الجهرية اليومية، والحديث عن القصص والكتب يدعمان اللغة الشفوية، ويمدانها بذخيرة لغوية؛ لذا فإن تطوير اللغة الشفوية يساعد فى تجسير المنطقة بين اللغتين الشفوية والمكتوبة.

الحادى عشر: أن يهيئ البرنامج القرائى فرصا لتطوير فهم المفردات الجديدة عبر القراءة وتدريس المفردات المباشرة، وهذا يمكن تضمينه فى البرنامج القرائى من خلال تنوع القراءات. وعرض معلومات واضحة حول المعانى. ومن المهم تحليل السياق لفهم المعنى. ويجب أن تتبوأ مناقشة الكلمات الجديدة التى دارت أثناء العمل المدرسى أو قراءة المعلم منزلة أساسية. وأخيرا ينبغى التخطيط لأنشطة تشجع على استعمال الكلمات المتعلمة، مع ضرورة التدريب على كتابتها.

الثانى عشر: يجب أن يوفر البرنامج القرائى ما يساعد على تعلم كيفية تطبيق الاستراتيجيات وفهمها كما يعكسها التفكير فى المقروء، فاللغة المكتوبة ليست خطابا مكتوبا، وإنما هى لغة تفرض مفردات جديدة تعكس أفكارا وطرقا جديدة فى التفكير لدى كاتبها، ويعتمد فهمها بصورة أساسية على تمييز آلى وسريع للمفردات وصولا إلى

الطلاقة فى القراءة عبر فهم الكلمات الجديدة، وتكوين أفكار ذات مغزى من مجموعة من كتل بناء اللغة المكتوبة، والوصول إلى استدلالات من المقروء.

ومن الأهمية بمكان توفير فرص للتدريب على استيعاب مفاهيم النص. ويجب الاستفادة من المعارف التى يجلبها المتعلم إلى النص. ومن الأمور التى تساعد فى تحقيق هذا المناقشة التى تلعب دورا فى تقدير سمات اللغة المكتوبة، ومعرفة العالم، و تحقيق المتعة التى تجلبها القراءة، وتتكون الاستراتيجيات فى ضوء بنيات معرفة العالم واللغة.

وما يدعم هذا المكون: الأنشطة المخصصة للمساعدة فى توقع المحتوى، والربط بين ما يقرؤه المتعلم وما يعرفه، وتقديم معينات له تتمثل فى إعادة القراءة، و المساعدة على الفهم، وتزويده بالاختيارات عند توقف الفهم، و توجيهه لمقارنة أحداث موضوع بآخر، وضرورة تشجيعه على المناقشات حول الأفكار، وأخيرا تمديد تجارب القراءة لقراءة النصوص الأكثر صعوبة.

الميزات التى تدعم فعالية هذه البرامج:

وإذا كانت هذه هى الأطر العامة التى تحدد ملامح مكونات برنامج القراءة الفعال فإن ميزات سبعة تدعم فعالية هذا البرنامج وهى تسهم فى إنجاحه، وإنجازه بشكل جيد، هذه الميزات متطلبات أساسية تمثل محددات عمل، وعليه يجب أن يخطط لها فى إطار العمل المدرسى، وأن تبذل جهود مقصودة لمراعاتها لأنه بدون دعمها يفقد برنامج القراءة الكثير من فرص نجاحه:

أولها: الاستعمال الحذر للوقت التعليمى، فممارسة فنون اللغة أثناء تنفيذ البرنامج القرائى أمر مهم، فى الوقت نفسه يجب أن يكرس للقراءة وفنون اللغة وقتا يتناسب وقيمة الأهداف، ذلك أن بعض المتعلمين يحتاجون لمساعدات إضافية تستند إلى حاجاتهم، من هنا يجب أن يوفر البرنامج المساحات الزمنية لتقديم هذه المساعدات.

أما عن الأنشطة فمن المهم أن تستهدف تطوير اللغة والمفاهيم. وبالنسبة لفنون اللغة فينبغى للمناقشة أن تتبوأ مركزا أساسيا فى معالجاتها. ومن العناصر الرئيسة فى هذا الإطار الاستناد فى أمر القراءة الأولى إلى التقييم الحذر الذى يخضع البيانات للدراسة، كما تتعدد مصادره من بين الملاحظات، والتقديرات الرسمية، وعينات من أعمال المتعلمين.

ثانيها: ممارسات تعليمية فعالة، فتنظيم المتعلمين فى مجموعات يجب أن يتسم بالمرونة، وأن يستند إلى حاجاتهم التعليمية، وأن تتغير عضويتهم إذا ما تقدم مستواهم أو واجهوا صعوبات، والمعلم دوره التفاعل الإيجابى وتقديم التعليقات البناءة، كما يجب عليه أن يعدل ممارساته التعليمية طبقا لتحسن المتعلمين فى إطار ما يحدده البرنامج من مستويات. أما عن تقدم المتعلمين وحاجاتهم فيجب أن تخضع للتحليل المدروس والمستمر.

ثالثها: الاهتمام بتعليم الأصوات، فبدايات برنامج القراءة الأولى الفعال ينبغى أن تتبوأ فيها أنشطة الوعى الفونيمى، والمعرفة الأبجدية، والمبدأ الأبجدى مركز الصدارة باعتبارها أنشطة تستهدف الانتقال المنظم من اللغة المنطوقة المألوفة إلى اللغة المكتوبة المجهولة بالنسبة للمبتدئ، فضلا عن أنها ترسخ أساسيات القراءة لديه.

رابعها: توفير فرص للقراءة، ففى أثناء تطوير القراءة يمكن التركيز على استيعاب المقروء، والاستمتاع به فى إطار ما يعرف بالقراءة العريضة Wide Reading والتى تتضمن أنواعا مختلفة من الأدب تتفاوت فى مستويات صعوبتها، شريطة أن تمارس القراءة بصفة يومية، ويمكن أن يقرأ للمتعلمين فى مجموعات، وأخيرا القراءة المستقلة فى المنزل والمدرسة. الأمر الثانى فى فرص القراءة يرتكز على المناقشة الهادفة، والتى تعالج مستويات تفكير متنوعة وارتقائية، وإتاحة الفرص لدعم التفسيرات اعتمادا على النص. الأمر الثالث الاهتمام باستراتيجيات الفهم ومستوياته.

خامسها: أدوات التقييم، يجب أن يتسم التقييم بأنه مستمر، وطبقا للحاجات التعليمية، وفى ضوئه يخطط لمساعدة كل متعلم وفقا لتقدمه. السمة الثانية أن يكون شاملا لكل من يمرون بالبرنامج القرائى. أما عن فحص التقديرات فمحاوره: الوعى الفونيمى، والمعرفة الأبجدية، والمبدأ الأبجدى. ويجب أن يهتم بالتقييم الكمى والكيفى، ويعكس قراءتى النسبة والدقة.

سادسها: الأجواء الإيجابية التى يحدث فيها التعلم بداية بالبيئة التى يراعى أن تكون جذابة وغنية بالمثيرات القرائية. والمتعلم لابد أن تتنوع أدواره ومشاركاته، واتجاهاته يجب أن توجه ناحية المعلم وزملائه بحيث يسود جو من التقبل المتبادل بين

العناصر البشرية للبيئة التعليمية. ومراعاة شروط القراءة المنهجية أهدافا ومعالجات وفروقا فردية ومهارات وتدريبا وممارسة وتقييما.

سابعها: تطوير التدريس، بمعنى أن يركز على مقابلة الحاجات الفردية للمتعلمين والارتقاء بهم إلى مستويات أعلى يحددها البرنامج، ومن زاوية أخرى فالمعلم لدية حرية فى تكييف العمل وفقا لمقتضياته، وما يطرأ عليه، كما يمكنه أن يستشير الآخرين، وأن يزورهم فى قاعات تدريسهم للإفادة والاستفادة، كما يمكنه أن يتخذ قرارات بشأن متعلم أو معالجة، وأخيرا عليه أن يزاول استراتيجيات تعليمية متنوعة.

مبدأ النجاح للجميع فى القراءة:

والسؤال الذى يطرح نفسه فى ضوء المعطيات السابقة المتعلقة بمكونات البرنامج والميزات التى تضمن نجاحه ما العناصر التى تجعل المتعلمين الذين تتباين احتياجاتهم التعليمية يستفيدون من أمر القراءة الأولى لتسهيل بداية طريق قراءة النجاح؟

إن تدريس القراءة وقائيا، أو كما يطلق عليه القراءة لمنع الفشل Preventing Reading يتقيد بأطر تدريسية تتفاعل مع مكونات البرنامج القرائى، وتستفيد من ميزاته، ويمكن استعراض هذه الأطر العامة وتفصيلات كل منها بالصورة التى تجعل منها سلوكيات تدريسية تفعل من البرنامج ليحقق ما وضع له من أهداف:

- إدراك المعلمين أن المتعلمين الذين يمرون بهذا البرنامج يحتاجون للتعليم من خلال معالجات تدريسية تتسم بالتنوع والتجديد.
- يجب أن تتضمن المعالجات التفكير بصوت عال لعرض المهارة أو كيفية التعامل مع التدريب، أو طريقة الأداء. ومن المعالجات تمثيل الأدوار كتطبيق لمهارات الاستماع والتحدث، والاستفادة من ما تقدمه القراءة من مفردات وجمل ومعارف وأفكار.
- الأسئلة من المرتكزات الأساسية فى البرنامج، فالقراءة توجد مادة للتفكير، والمناقشة تنمى مهارات الاستماع والتحدث. ومن المعالجات التظاهر بإيجاد الفكرة.
- يمكن للمعلم أن يقدم معينات وأدوات حسية كعد الفونيمات على الأصابع، وتقديم المساندة البصرية والسمعية.

- من المهم تغيير سرعة الأداء لتتواءم مع المستويات والحاجات المختلفة، وإعطاء المتعلم فرصة لمراقبة الفهم، ومساعدته على إكمال النشاط. وقبل البدء فى النشاط يعالج المعلم مفردات ومفاهيم أساسية ذات صلة بما سيدرس، وعند الانتهاء من النشاط يقدم المعلم تعليقات، ويعيد التعليم – عند الحاجة- لتصحيح المسار؛ وصولا لممارسة المهارة بشكل صحيح.

وإذا كانت القراءة مهارة قائمة على اللغة، لكنها ليست نموا طبيعيا لنموها أى أنها تحتاج لتدخل منظم يستفيد من العلاقات المتبادلة بين شكلى اللغة المنطوق والمكتوب ويوظف المعطيات اللغوية لعلوم الأصوات والقواعد النحوية والصرفية والدلالية، من منطلق أن تعلمها إنجاز لغوى معقد يتطلب تضافر الجهود، ويتطلب معرفة ومهارة من المعلم الذى يضطلع بتنفيذ هذا البرنامج فبداية يجب أن يزود برصيد ضخم من المعارف حول القراءة مفهوما وأهمية وسيكولوجية وطبيعة ومهارات وطرق تعليم وأسباب الفشل فى تعلمها، ذلك أن من أهم العناصر التى ينبغى لبرنامج القراءة الوقائية أن يتضمنها – فيما يتصل بمنفذ هذا البرنامج – فهم المعلم لسيكولوجية القراءة وكيفية تطوير مهاراتها، وفهم تركيب اللغة، وتطبيق أفضل الممارسات فى تدريس القراءة، و استخدام الاختبارات المقننة.

أدوار جديدة لمعلم القراءة فى ضوء سيكولوجية القراءة الوقائية :

فيما يتعلق بفهم سيكولوجية القراءة فعلى المعلم أن:

١. يحفز المتعلمين للقراءة من خلال تعرضهم النظامى للكتب والقصص لخلق تقدير للكلمة المطبوعة والوعى بها.
٢. يؤكد على أن الغرض من القراءة هو الاستمتاع والعلم والفهم. وينمى وعيا بأن الرموز المطبوعة تمثل الفونيمات المنطوقة، وأن سلاسل الأصوات تعكس سلاسل الرموز إذا اجتمعت لتكون كلمة. وأن استبعاد صوت من الكلمة يستلزم حذف رمز منها، وكذا بالنسبة للإضافة أو الاستبدال.
٣. يتخير الأمثلة لتصوير المفاهيم.
٤. يوضح الأفكار الجديدة بعدة طرق.
٥. يربط بين الرموز اللغوية والحقيقة.

٦. يشير إلى دلالة الأفعال على الزمن لتنمية الحاسة الزمنية.
٧. يركز على توضيح التناظر بين الكلمات فى بدايتها أو نهايتها.
٨. ويعالج تركيب الكلمة ويدرب المتعلمين عليه.
٩. يعتنى بتطوير المفردات و تنمية الثروة اللغوية.
١٠. يركز على تنمية المهارات.
١١. يهتم بنشاطات التحفيز للقراءة وإشاعة البهجة من خلال اللغة المتكاملة.

ووفقا لهذه المعارف والمهارات التى يجب أن تتوافر لمعلم القراءة الوقائية، فإن فهمه لسيكولوجية القراءة يجعله يتصدى لتعليمها بالشكل الذى يحول بين المتعلم وقوعه فى دائرة الفشل القرائى، ويمكنه فى الوقت نفسه من منع ما يطرأ على أدائه فى اتجاه قراءة الفشل مثل: لم هو مفيد معرفة ما إذا كان المتعلم قادرا على قراءة الكلمات التى ليس لها معنى؟ ماذا يعنى أنه كتب كلمة بصورة خاطئة؟ ما الكلمات التى يستطيع أن يفحصها ويتعرفها؟

وعلى المعلم وفقًا لهذا المعطيات أن ينطلق من:

- ضرورة توفير فرص متعددة لممارسة مهارات القراءة، والتعرض لتعلمها ليصل المتعلم لمستوى الأداء الآلى فى ممارسة مهارات القراءة. فالمتعلم حتى يصل للطلاقة فى القراءة، ويوظف استراتيجياتها لابد من الممارسة الشاملة، وإتاحة الزمن الكافى لها، واختيار نشاطات ذات علاقة ليصل إلى مستوى الأداء المهارى.مع الوضع فى الاعتبار أن ما يسهل الممارسة كون الأنشطة ذات مغزى، ومن الطرق التى تتيح للمتعلم عرض معارفه أن يكون مركز النشاط فيقرأ ويقتفى ويتهجى ويبنى كتلا لغوية. وللألعاب اللغوية مكانة فى هذا الإطار فالتكرار، وقراءة الجمل المألوفة، والتعرف السريع على الكلمات، وتحديد صوت البداية أو النهاية، والإتيان بكلمات وفق صوت معين، أو مجاراة الكلمات، والتقفية، واستخدام الأغانى والأناشيد، وبناء التعرف الآلى للكلمات، ومراقبة الأداء ذاتيا، والمشاريع الفردية والتعاونية، واختيار المهام مع مراعاة عددها وحجمها، والاستناد فى التهجى للمستوى التطورى للمتعلم كلها إجراءات تدريسية تساعد فى ممارسة المهارات.

- من المهم أن يهيئ التدريس فرصا للاستفادة من المهارات المكتسبة إبقاء لأثر تعلمها، ونقلا للتعلم فى مواقف التدريب، وتعميما فى المواقف المشابهة لموقف التعلم. وتعد الممارسة المستقلة العنصر الأهم فى التدريب على مهارات القراءة لأنها تضمن تمثيل الأداء،خاصة إذا ما تنوعت الممارسات وتضمنت تشكيلة مختلفة من القراءات لأنها بذلك تحقق عنصر الممارسة، وتفتح الباب أمام تعميم المهارة. وما يدعم هذا التوجه الانتقال – على سبيل المثال- بمهارات التعرف إلى ألعاب الكلمات من خلال نصوص مختلفة، وأنشطة التهجى، كما أن تطبيق الكلمات المتعلمة فى نشاطات عبر المنهج كألعاب المفردات والواجبات ينتقل بالمفردات إلى المستوى الوظيفى فى الثروة اللغوية. ومما يسهم فى نقل المهارات وتعميمها من خلال التدريس الموجه إلى استراتيجيات فهم المسموع والمقروء كتمييز أجزاء القصة، أو تحديد فكرة لها، فتمازج هذا الاستراتيجيات، وتقاربها يعزز الأداء المهارى ويدعمه، وييسر الانتقال بين مستوياته.
- إذا كان الهدف مقابلة التباين فى الاحتياجات التعليمية فيجب أن تتبوأ مسألة المراقبة المنتظمة لما يحدث من تعديلات مركزا أساسيا فى البرنامج؛ فهى تضمن – أى المراقبة المستمرة- متابعة تقدم المتعلمين بشكل كفء، واستنادا إلى المعلومات التى توفرها عملية المراقبة يمكن تعديل أوضاع هذه المساعدات، أو تقديم مساعدات إضافية، أو إعادة تعليم من يحتاجون، ومن زاوية ثانية يجب أن يوضع فى الاعتبار التدريب على مراقبة تقدمهم الخاص ووضع أهدافهم الخاصة.

السلوكيات التدريسية لمعلم القراءة الوقائية:

وتوجد مجموعة من السلوكيات التدريسية والإجراءات التى تسهم فى تحقيق الهدف السابق:

- القراءة الموقوتة والأنشطة الكتابية مع الاستعانة بجدول منتظم للممارسة.
- استعمال حقائب الإنجازات .Portfolio
- تدقيق التعلم من خلال مراقبة تعرف الكلمة.
- الاستعانة بمخططات مراقبة التقدم الذاتية للتهجى والمفردات البصرية.

- ارتباط التعليم بميزات أساسية كأشخاص أو مشكلات أو أحداث.
- التركيز على اللغة الشفوية ومحتواها.
- إعطاء المتعلم فرصة للتفكير بصوت عال (كيف حصلت على الجواب؟)
- رصد الملاحظات مرتبطة بالقصة أو الموضوع.
- يتيح استعمال مواد قرائية تناسب المستوى القرائى للمتعلمين فرصا أكبر لاكتساب مهاراتها، فهم يتعلمون بشكل أفضل عندما يعلمون موادا تتحدى قدراتهم لكنها ليست صعبة حتى لا تحبطهم ، فالمقصود تنوع مستوى الصعوبة، فتكييف المستويات القرائية حسب المستويات التعليمية ووفقا لاحتياجاتهم من خلال مشاركتهم فى اختيار المقروء، وتوفير كتب متنوعة، وتقديم معارف جديدة، ومراعاة درجة الانقرائية Readability هذا من ناحية المادة المقروءة، أما من جهة تقديمها فمن المهم تنويع طرق تقديم المقروء، وتوجيه معالجات تعرف الكلمة صوب الوصول لمستوى التعرف الآلى للكلمة، والارتقاء بالأداء المهارى بشكل عام من خلال صناديق حساب الفونيمات، ورسم خرائط لأجزاء القصة، واستخدام المواد اليدوية.
- من الأمور التى يجب الوقوف عندها فى إطار تنوع الحاجات الفردية وكيفية مراعاتها فى البرنامج القرائى مسألة العمل فى مجموعات، والدراسات تباينت مواقفها إزاء هذه الجزئية، وتوقفت طويلا فى محاولة لإثبات أيهما أجدى: العمل مجموعات متجانسة القدرة أم العمل مع النظائر الأكثر قدرة. وللخروج من هذه الإشكالية اقترحت الدراسات أنماط أسمتها أنماط التجميع المرنة مثل نمط تجميع الصف أثناء القراءة الجهرية والمناقشة ومعالجة المفردات، وتطبيق استراتيجيات القراءة. النمط الثانى تجميع قابليات مختلفة فى التعلم التعاونى فى جزئيات معينة من الدرس. النمط الثالث تزاوج الأطفال لممارسة المهارات عن طريق القراءة الشفوية والتهجى.
- يعد استخدام التقنية أحد المرتكزات الأساسية فى برامج القراءة والتى تساعد فى مواجهة التباينات فى الاحتياجات، فالحاسوب مثلا يمكن أن يستخدم فى عرض قوائم المفردات الرئيسة، وعرض نماذج للأداء القرائى الصحيح،

وتقديم برامج لإعطاء ردود متكررة من المتعلم وتزويده بتعليقات، وأخيرا يمكن استخدامه فى التهجى والتعرف.

وتجب الإشارة إلى أن برامج منع الفشل تتضمن دراسات إضافية تمثل جزءا من قاعة الدروس المنتظمة، ومن الخصائص الشائعة لهذه البرامج - والتى تكفل لها النجاح- أن تعكس نموذج عملية القراءة كعملية بناءة نشطة ذات مغزى تستخدم لبناء أو تنشيط المعلومات والمفاهيم والمفردات.

كما أن المتعلمين يتعلمون مراقبة قراءاتهم لضمان أن ما يقرؤونه مفهوما. ويوفر البرنامج فرصا لاكتساب استراتيجيات لتصحيح أخطاء التعرف التى تؤثر فى المعنى؛ لأنهم فى هذه البرامج فى حاجة إلى مساعدات كبيرة فى بناء مهارات التعرف. وبالنسبة للنصوص المقروءة فيجب أن توفر المتعة والمعلومات فى إطار قراءة المعنى التى تعد نقطة مرجعية ثابتة ذات اعتبار مهم، وأن تتخير النصوص بعناية بحيث تتكرر فيها عناصر اللغة، وتتردد فيها الأنماط اللغوية، وأن تتوافر فيها درجة من التوقع تتناقص مع التقدم فى البرنامج وذلك لبناء إستراتيجية تعرف متعددة الوجوه وذلك لجعلهم قراء مستقلين، وأن تكون المفردات قابلة للتعرف، وان يتناسب طول النص مع قدراتهم وتقدمهم فى البرنامج، ويرى بعض المتخصصين أن هذه العوامل تضمن توقعية النص بدرجة أكبر من الإجراءات الفنية كالمقروئية مما يساعد فى تطبيق الاستراتيجيات والمهارات.

ويحتاج برنامج التدخل إلى مدة زمنية كافية لإحداث التأثير المطلوب، وذكرت الدراسات مددا زمنية متباينة لمساحة التدريب اليومى، والمدة الكلية للبرنامج، وإجمالا أشارت الدراسات إلى أن مدة التدريب اليومى تتراوح بين ٢٠-٤٥ دقيقة، وعدد جلسات البرنامج فى حدود مائة جلسة؛ ذلك أن الهدف هو تعزيز السلوك المكتسب وتمديده عن طريق الممارسة، وتزويد المتعلمين باستراتيجيات تهيئهم ليكونوا قراء ناجحين، من خلال تحديد النقطة التى تحتاج إلى مساعدة أو دعم من خلال تصنيفهم فى مجموعات، أو وضعهم على سلم درجات، أما بالنسبة لعددهم الذى يعمل مع معلم واحد فقد أوضحت نتائج الدراسات أن البرنامج يمكن أن يحرز التقدم المطلوب إذا كان عددهم فى لا يزيد عن سبعة، وقد ينتقل إلى التعلم الفردى.

أما عن الإجراءات التعليمية التى يراعيها البرنامج والتى تؤمن النجاح فى القراءة فتتمثل فى مجاراة الصور للنصوص، والمناقشات الشفوية، ومساعدة المتعلم على تخمين محتويات النص، ومعالجة المفردات الجديدة، وأن يقدم المعلم نموذجا للأداء السليم، وأن تتناقص مساعداته للمتعلمين ودعمه لهم حسب الحاجة وصولا لهم لدرجة الاستقلال. وبالنسبة للواجبات المنزلية ففيها إكمال للنشاطات وتمديد لها.

وإذا كان تعلم القراءة إنجازا معقدا نظرا لأن عوامل معقدة تتدخل كالإدراك العاطفى والتنمية الاجتماعية فإن تطويرها يستوجب الاهتمام بجوانب الإدراك والانتباه، من هنا يجب تطوير اللغة بشكل عام كشرط أساسى لتعلم القراءة، ويأخذ تطوير اللغة أشكالا متعددة تبدأ بالتعرض للغة المنطوقة ليتمكن المتعلم من تمييز الخطاب مجاراة للغة التى سيتعلمها، من منطلق أن لغة الخطاب تتضمن كلمات خاضعة لتراكيب قواعدية، ومعرفتها بشكل شفوى يسهل الوصول للقراءة، ومن زاوية ثانية فإن اكتساب المتعلم للكلمات يجعله أكثر حساسية للاختلافات الداخلية فى الأصوات وسلاسلها، وهذا الوعى عامل حاسم فى إتقان المبدأ الأبجدى. تأسيسا على هذا فإن المتعلم حين تتاح له فرص استعمال اللغة الشفوية من خلال مهام مختلفة وصريحة تستهدف تعلم الأشكال المختلفة من الاتصال كالقصة، والتحدث عن العالم يسهم هذا فى تطوير لغته، كما أن الأصوات فى إطار انقسام الوحدات اللغوية كالجملة والكلمات وصولا للأصوات تمثل تحديا فى إطار ما يعرف بالوعى الفونيمى لأنها ترتبط بالرموز المكتوبة وتمثل معبرا للوصول إليها.

هل يمكن تطوير اللغة بمعزل عن تطوير القراءة:

والسؤال الذى يطرح فى هذا السياق ماذا يقصد بتطوير اللغة؟ وهل يمكن تطوير اللغة بمعزل عن تطوير القراءة والكتابة؟ والإجابة تبدأ بتحديد مفهوم تطوير القراءة والكتابة والذى يقصد به تطوير فهم وظائف الرموز واستعمالاتها، وفهم أن الرموز المكتوبة تختلف عن المنطوقة فى أن المهمة العامة والمعقدة فى تعلم المحادثة أقل صعوبة وتنوعا من تعلم القراءة والكتابة، كما أن المتعلم قادر اجتماعيا على استخدام الكلام فى الاتصال. من زاوية ثانية فإن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية. كما أنها – المنطوق والمكتوب- يختلفان فيزيائيا ووظيفيا وشكليا، وفى البناء القاعدى،

وأخيرا يختلفان وقفيا ذلك أن التخطيط الدقيق ليس هو القاعدة فى الخطاب الشفهى، كما أن أفعال الاتصال غير الشفهى واشتراك أطراف الاتصال فى المواقف اللغوية ذاتها مما يجعل المرسل يتلقى حثا وتغذية راجعة آنية، فى الوقت الذى تتحرر فيه الكتابة من ضغوط الزمن مما يساعد فى اتباع أفضل طرق التعبير وتصحيح الرسالة ومراجعتها، فالنص المكتوب يتحمل عبء الاتصال كاملا، لذا فالكتابة أكثر دقة وإحكاما من المحادثة.

كما يقصد بتطوير اللغة تقدير نشاطات القراءة والكتابة من خلال معرفة علاقتهما باللغة المنطوقة والأدوار التى يؤديانها. فبالرغم من وجود تداخل ملحوظ فى العمليات التى تشتمل عليها اللغة المنطوقة والمكتوبة فإن هناك اختلافات مهمة بينهما، توضح هذه الاختلافات لم لا يعد تعلم القراءة جزئية بسيطة من تعلم الكلام؟ وإذا كان تعلم اللغة واستخدامها يتحدد بتفاعل مجموعة من العوامل البيولوجية والمعرفية والنفسية والاجتماعية والبيئية فإن تعلم القراءة يتحدد بتفاعل العوامل ذاتها،غير أن الأهمية النسبية أو الوزن النسبى لهذه العوامل فى تعلم القراءة يختلف عما هو عليه فى تعلم الحديث، وإذا كانت العمليتان تشتركان فى العوامل البيولوجية بنسب تجعل تعلم القراءة أصعب ذلك أن النظام الإدراكى للإنسان معد بيولوجيا لمعالجة الكلام، فى حين أن النظام البصرى غير معد بيولوجيا لمعالجة النصوص المكتوبة.أما العوامل البيئية فلها الأهمية نفسها فى تعلم شكلى اللغة. وبالنسبة للعوامل الاجتماعية والنفسية فدورها أكثر أهمية فى تعلم القراءة. وتلعب العوامل العقلية دورا أساسيا فى تعلمهما لأنهما إنجازات عقلية، وكلاهما يعتمد على عمليات أساسية فى ترميز المعلومات وخزنها واسترجاعها.

ويعد الارتقاء بمهارات القراءة والكتابة أحد أبعاد التطوير. ولعل الحاجة إلى التطوير تبدأ بالوعى بأن المتعلمين فى بداية السلم التعليمى تختلف تجاربهم حول القراءة والكتابة من خلال ما توفره البيئات من استعمالات لهما من رسم ومكعبات وقصص، والذى ينعكس بدوره على إعدادهم لتعلمهما. ومن منظور آخر فإن هذه التطورات توازى التطورات فى مهارات اللغة الشفوية، وهما إشارات على أن اللغة يمكن أن تستعمل على نحو يؤدى إلى خلق الحقائق بدلا من الإشارة.

مكونات برامج القراءة الوقائية :

وعلى ضوء هذه المعطيات النظرية التى عرض لها الكتاب يمكن تحديد مكونات برنامج القراءة الوقائية على النحو التالى :

أولا: الوعى الفونيمى مفهوما ومكونات وأهمية وأنشطة ومهارات، وما يجب مراعاته عند التخطيط لأنشطته باعتباره يمثل مستوى من مستويات التحليل الإدراكى الذى يستهدف التدريب على تمييز سمات المثيرات المستقبلة شفهيا فونيما كان أم كلمة.

ثانيا: المهارات الصوتية التى تستهدف الانتقال من المنطوق إلى المكتوب بدءا بالمبدأ الأبجدى، وتعليم العلاقات الصحيحة بين الرموز، ومن خلال ممارسة التهجى المنتظم.

ثالثا: المفردات على مستويى التعرف والمعنى ويتضح فى بناء تمثيلات صوتية أو بصرية للمثيرات، وتفعيل معناها، من خلال تحديد المثيرات المألوفة وذلك بمقارنتها مع تمثيل متوافر فى مخزن المفردات، وتفعيل المعنى بأساليب متعددة. والطلاقة فى القراءة التى ترتبط بالتعرف سرعة ودقة وتعتمد على الفهم.

مراجع الفصل

- ChardmD.j,&Osborn,J.(1998).Suggestions for Examining Phonics and Decoding Instruction in Supplementary Reading Program . Austin ,TX : Texas Education Agency.

- ----------.(1999). Phonics and Word Recognition Instruction in Early Reading Program: Guidelines for Accessibility. Learning Disabilities Research & Practice,(14),2

-Huang,H.S.,&Hanley,R.J.(1995). Phonological Awareness and Visual Skills in Learning to Read Chinese and English. Congition,(54).

-Metsala,J.L.&Ehri,L.C.(EDS)(1998)Word Recognition in Beginning Literacy .Mawah ,NJ:Erlbaum Associates.

- Mother,N.,&Goldstein,S.(2001) Reading Fluency: A guide to Intervention and Classroom Management. learning Disabilities and Challenging Behaviors.

-Paul,N.(2005). Teaching Vocabulary , Assian EFL Journal , Vol.7, Issue.3 , Article.4, September.

-U.S.Department of Education ,(2004). Guidance for the Reading First Program , Office of Elementary and Secondary Education.