الفصل الخامس
نتائج دراسة تجريبية فى مجال القراءة الوقائية

ونعرض فى هذا الجزء لنتائج دراسة تجريبية [1] أجريت فى مجال القراءة الوقائية :

مشكلة الدراسة :

إن التأثيرات السلبية للفشل القرائى موثقة بشكل جيد، والجهود التى تبذل فى مجال القراءة العلاجية نجحت بدرجة كبيرة فى علاج الكثير من مشكلات القراءة، وفى الوقت ذاته تشير الأدلة إلى أن الذين يصادفون صعوبات فى القراءة يسقطون سقوطا أبعد من نظراء الإنجاز القرائى، وهذه المشكلات تجعل فرص المتعلم فى اللحاق بمن لديه صعوبات فى القراءة كبيرة، كما تجعل إمكانية نمو المفردات منخفضة، وفرص تطوير استراتيجيات الفهم فى القراءة مفتقدة، كما تخلق مواقف سلبية نحو القراءة، وينمو جسم الدليل على أن مشكلات القراءة يمكن أن تمنع/ قابلة للمنع للأغلبية التى تواجه هذه المشكلات من خلال دعم إضافى على شكل برامج تدخل مبكر، وهذه البرامج تصمم لمنع الصعوبات والحيلولة دون وقوع المشكلات القرائية، وأثبتت هذه البرامج فعالية عندما قورنت ببرامج القراءة التعويضية التقليدية وأثبتت الدراسات فى المجال أن ٧٧٪ من العينة فى برنامج التدخل المبكر كانت تقرأ فى مستوى مبادئ القراءة فى نهاية الدرجة الأولى، وأن ١٨٪ فقط من مجموعة مقارنة شاركت فى برنامج تقليدى كانت تقرأ فى المستوى نفسه .

وعرضت دراسة تورجيسين وزميليه Torgesen,Wagner & Rashotte 2006 التأثيرات النسبية لثلاث نظرات تعليمية لمنع قراءة الفشل، وبحثت العلاقة بين صعوبات القراءة والضعف فى المهارات الفونولوجية من خلال برنامجين مختلفين فى كثافة الترجمة الفونيمية تغايرا مع نظرة تعليمية ثالثة تدعم برنامج القراءة فى الدروس

---

1 الدراسة بعنوان : القراءة الوقائية ودورها فى منع الفشل القرائى المبكر ، المؤتمر العلمى السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يوليو ٢٠٠٧

المنتظمة، وجاءت النتائج لتبين أن معالجة المهارات الفونولوجية ذات تأثير على نمو قراءة الكلمة، وأشارت إلى الشروط التعليمية التى يجب توافرها فى برامج منع الفشل. وأوضحت الدراسة أن السبب الأكثر أهمية فى حدوث صعوبات القراءة هو الضعف فى القدرة على معالجة الجوانب الفونولوجية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتمييز المتعلمين فى حالات الخطر، وأهمية البدء بالعمل الوقائى فى وقت مبكر لتعليمهم وبشكل مركز، والتركيز على معايير اختبارية تستند إلى المهارات الفونولوجية. وأفادت المراجعات التى قدمتها الدراسة بأن التدخلات الأكثر فعالية تلك التى اشتقت من نماذج تعالج الجوانب الفونولوجية بصورة شمولية، والتى تركز على المفردات والقراءة للفهم) (Torgesen,Wagner & Rashotte,2006pp1-12. وعلى هذا يمكن استنتاج أن البداية السيئة فى تعليم القراءة تخلق متعلما فقيرا فى القراءة، وأن ما يجب تبنيه هو البرامج الوقائية لا العلاجية، وعلى هذا فإن جهودا وقائية يجب أن تهندس لتحقيق النمو فى مهارات القراءة، بمعنى كيف نمنع قراءة الفشل؟ وبدلا من التركيز على مشكلات القراءة لابد من مراقبة النمو فى مهاراتها المبكرة، ويتحقق هذا من خلال إجراءات تسمح للمربين بتمييز الذين يحتاجون لمساعدات إضافية قبل أن يواجهوا صعوبات فى القراءة (Torgesen et all,1998pp2-4)). أو اعتماد القراءة الوقائية كبرنامج للإعداد القرائى.

وهذا التوجه يتفق مع إحدى النظريات التى سادت فى مجال تعليم القراءة وهى تستند إلى فرضيتين: أولاهما أن تعليم القراءة يجب أن يحدث فى وقت مبكر، ومن خلال نظرة موجهة ومنظمة تعتمد على تحليل دقيق للمهارات التى يجب أن تكتسب قبل البدء فى تعليم القراءة. الثانية أن مناخا ساد ولوقت طويل فى مجال الإعداد القرائى تولد عنه تلك الأعداد الكبيرة ممن يعانون صعوبات فى القراءة. وتشير نتائج إحدى الدراسات إلى التجربة التى أجريت لتعرف أثر التدريب على المهارات التى ينبغى للمتعلم أن يكتسبها قبل البدء فى تعليم القراءة، والتى طبقت فى ست مدارس. وجاءت النتائج التى عكستها اختبارات التعرف والفهم التأثير الإيجابى للتجربة، وتخطت هذا الأثر لتشكل اتجاها إيجابيا نحو القراءة، وزيادة تحمل للجهد الأكاديمى لأداء المهام، ولم تشر الدراسة إلى أية آثار جانبية سلبية.واعتمدت التجربة على نتائج

الدراسات التجريبية وتقييم تأثيراتها على المجموعة التجريبية مقارنة بتأثيرات مماثلة للمجموعة الضابطة التى درست بالشكل التقليدى. ومما أكدَّ عليه نتائج الدراسة أن هذه التجربة تحمل وعدا قويا لتحسين تعليم القراءة، كما أن الفوائد أثرها مباشر مما يجعل الحاجة إلى برامج علاجية أمرا مستبعدا.

إن برامج التدخل المبكر عبارة عن نظرة تعليمية موجهة للمهارات التأسيسية للقراءة، تركز على اكتساب المهارات الأكاديمية والإدراكية، وتعميمها فى أداء المهام الجديدة، ويذكر جريفز وزميلهGraves&Graves 2000 أن هذا التوجه يركز على المهارات التأسيسية ممثلة فى الوعى الفونيمى والمهارات الصوتية والمبدأ الأبجدى والتهجى ومهارات التعرف، وهو توجه يرفضه أصحاب اللغة المتكاملة الذين يرون أن البداية فى التعليم يجب أن توجه إلى ممارسة اللغة التى ترتكز على الأدب لأن تعليم القراءة الهدف منه هو المعنى. على أساسا أن مناط التركيز ونقطة البداية هو ممارسة اللغة لا حاجات الأطفال وقدراتهم، وهذا التوجه دفع أصحابه لإنكار أهمية تعليم الوعى الفونيمى والمهارات الصوتية والمبدأ الأبجدى على أساس أنها مهارات تكتسب من خلال التعرض للأدب، كما أنهم ذهبوا إلى أن التعرف لا يتحقق إلا من خلال السياق (Graves&Graves,2000pp23-24)) وإذا كانت القراءة مهارة تقوم على اللغة فيجب أن تعلم فى ضوء أسسها اللغوية خاصة أن مرتكزات برامج القراءة الوقائية تمثل نقاط تقارب بين اللغة والقراءة. وإذا كانت القراءة مجموعة من المهارات الأساسية تستند إلى مهارات تأسيسية فمن الأهمية بمكان اكتساب المهارات التأسيسية. وإذا سلمنا بأن القراءة مهارات وأن تعليمها ينتمى للمجال المهارى من أوسع أبوابه فإن اكتساب المهارات يتطلب تدريبا وممارسة مقصودين وموجهين أى أنها لا تكسب بصورة عرضية أو عفوية.

وعلى هذا يمكن الربط بين كون القراءة نظام معقد لاشتقاق المعنى من الرموز، واحتياج هذا النظام لمهارات ومعارف تمثل أشكالا من التقارب بين القراءة واللغة بدءا من إدراك الفونيمات أو أصوات الكلام وفهمها، وكيف توصل إلى الرموز المكتوبة عبر المهارات الصوتية، وصولا للتعرف والتعامل مع الكلمات الجديدة، وانتهاء بالقدرة على القراءة بطلاقة- وفق التصور الذى ستعرضه الدراسة الحالية فى إطارها

النظري- بالإضافة إلى معانى المفردات والمعلومات لبناء المعنى فى إطار تطوير إستراتيجيات نشطة لبناء المعنى، وأخيرا خلق الحافز لتعلم القراءة والمحافظة عليه. ويرتبط بهذا التصور مدى اتفاقه مع أحد مستويى تعريف القراءة، فالمعالجات فى برامج القراءة الوقائية تتسق مع المستوى الأساسى الذى يتطابق مع التعريف الضيق للقراءة والذى يركز على فك الرموز أى تحويلها من كلمات مكتوبة إلى كلمات منطوقة.

تأسيسيا على ماتقدم يمكن القول إن صعوبات القراءة واقع تزداد خطورته يوما بعد يوم، ويبرهن عليه زيادة أعداد من يدخلون فى دائرتها. ونظرا لما قدمته الدراسات الأجنبية من أطر نظرية ودراسات تجريبية تؤكد على أن برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائى تحول/ تقلل من خطورة الوقوع فى دائرة صعوبات القراءة، وبناء على المعطيات التى ساقتها البرامج العلاجية من صعوبات فى التشخيص والعلاج وصلاحيتها للتعامل مع كل أشكال الصعوبات حيث إن ذوى صعوبات القراءة يمثلون مجموعة تشخيصية متباينة فيما يتعلق بأنماط الصعوبات ذلك أن أسبابها ليست واحدة، وفى ضوء التصورات الحديثة التى تشير إلى ضرورة تدريس القراءة فى إطار أسسها اللغوية، وضرورة الاستفادة من جوانب الالتقاء بين اللغة المنطوقة والمكتوبة أمكن تحديد مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى:

ما دور القراءة الوقائية فى منع الفشل القرائى المبكر؟ ويتفرع عنه:

- ما مكونات برنامج القراءة الوقائية؟
- ما الأنشطة المقترحة للتدريب على كل مكون من هذه المكونات (الوعى الفونيمي- المهارات الصوتية – التعرف – معانى المفردات- الطلاقة فى القراءة) ؟
- ما دور كل مكون من هذه المكونات فى إكساب المهارات التأسيسية القراءة؟

وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالى:

أولا: بالنسبة لدور أنشطة الوعى الفونيمى فى إكساب المهارات التأسيسية للقراءة، والمتعلقة بتعرف الأصوات، وتمييز التشابهات والاختلافات بينها فى مواضع مختلفة من الكلمة، يرصد الجدول التالى نتائج تطبيق اختبار الوعى الفونيمى:

جدول (١)

دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة

فى الأداء على اختبار الوعى الفونيمي

الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
٣٣	٤و٦٧	٦و٠٧	١و

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الوعى الفونيمى لصالح المجموعة التجريبية، وبذا يقبل الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه:

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى الأداء على اختبار الوعى الفونيمى لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن أنشطة الوعى الفونيمى التى تضمنتها الوحدة استهدفت تشكيل حساسية للخطاب الشفهى من خلال معالجة مستوياته المختلفة، بدءا من التعامل مع الأصوات فى العزلة ومرتبطة بغيرها، أى أن معالجة المجردات وهى أصوات الحروف لم تقدم إلا لتركيز انتباه المتعلم لخصائصها مما يسهم فى دعم القاعدة التى تجعل المتعلم يألف هذه الأصوات، وعلى مستوى آخر تمكنه من تشفيرها فى ذاكرته بصورة حية تقرب من مسألة المطابقة التى يعزى إليها الكثير من صعوبات القراءة.

وتعد معالجة الصوت فى بداية الكلمة من خلال عدد كبير من المفردات، مع إبراز لزم الصوت صورة نطقية واحدة إحدى وسائل إلف المتعلم له، خاصة وأن كل معالجة يستتبعها تدريب يعزز التعرف السمعى المبنى على التمييز بين الصوت وأصوات أخرى تتقارب معه أو تتباعد عنه. ومن زاوية أخرى فإن معالجة التنوعات الصوتية للفونيم الواحد يعزز من اكتساب الفروق الدقيقة لا بين الأصوات المختلفة ولكن بين الصور النطقية المتقاربة التى يجمعها فونيم واحد.يضاف إلى ذلك أن التدريب له صفة الاستمرار باعتباره أحد أهم مبادئ اكتساب المهارات، فكل معالجة يقارن من خلالها بين ما يتعلمه المتعلم وما سبق أن تعلمه.

إن مهارات التمييز والتصنيف هى الأساس الذى بنيت فى ضوئه الأنشطة، ولعل التمييز بين التنوعات النطقية للفونيم دعم هاتين المهارتين بشكل واضح، مما انعكس على أداء تلاميذ المجموعة التجريبية، هذا فى الوقت الذى لا يقدم برنامج التهيئة اللغوية أية أنشطة تستهدف مهارات الوعى الفونيمى، وإن قدمت تدريبات تعالج فى ظاهرها المقاطع، وتحديدا مقاطع المد إلا أنها عالجتها مرتبطة بالكلمات المكتوبة.فى حين أن معالجة المقاطع فى الوحدة اقتصر على مسألتى التحليل والتركيب، ولم تتوقف عند مقاطع المد ، وإنما صور المقطع بدءا بالمتكون من: صامت وحركة، و صامت زائد حركة وصامت، و صامت زائد حركة طويلة أى أن أساس المعالجة هو استيفاء الأشكال المختلفة للمقطع على مستوى النطق متدرجة من السهل إلى الصعب، لا مجرد التوقف عند شكل معين.

إن مبدأ التدرج الذى روعى فى التخطيط للأنشطة حقق أمرين: الأول الانتقال من البسيط إلى الأكثر صعوبة كما تمثل فى معالجة الصوت أول الكلمة، ثم فى آخرها، ثم فى وسطها. الثانى تقديم المهارة فى إطار بنائها التراكمى فتشكيل قاعدة من المفردات أساس لتحليلها، وهو بدوره شرط لتركيبها.أى أن الوصول لكيفية تكون الكلمات من أصوات من خلال هذه المعالجات أسهم فى بناء وعى لدى المتعلم بكيفية عملها فى إنتاج الكلمات.

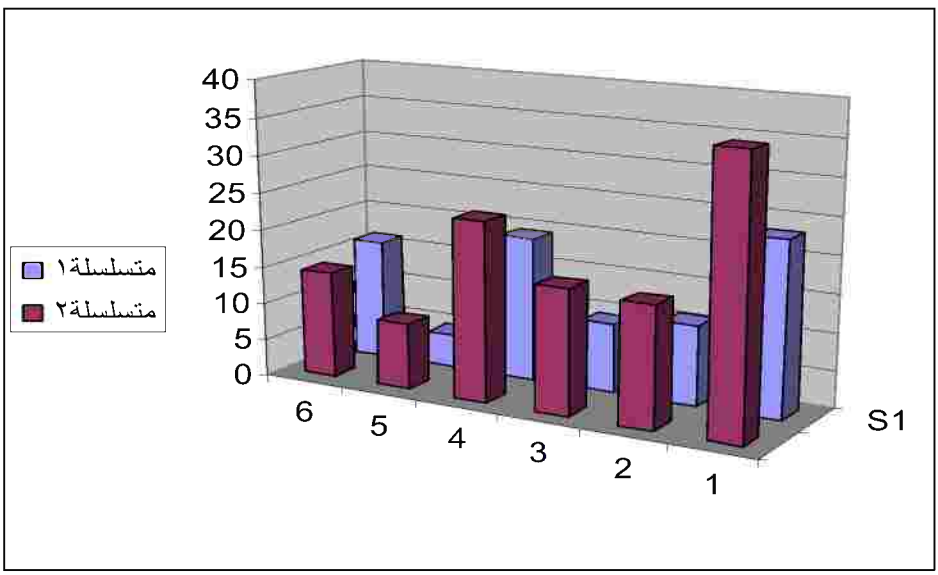
يضاف إلى ذلك التعرض المتكرر للمفردة تدريبا، ومقارنة بغيرها، وكيفية نطق الصوت فى سلسلتها الصوتية، وعلى مستوى آخر تحليلا ثم تركيبا أوجد قاعدة يألف من خلالها المتعلم الصوت، من منطلق أن تقعيد التركيب الصوتى من أهم عوامل اكتساب المتعلم نطقا جيدا، فالأنشطة تكافأت فيها فرص الاستقبال من خلال الاستماع إلى نموذج صحيح، والمحاكاة متمثلة فى النطق الذى روعى فيه الوصول بالمتعلم إلى تطابق الإنتاج مع النموذج. ويمكن أن يكون لهذا المتغير أثر فى صحة الاكتساب حيث كان التركيز على محاكاة المدخلات لا على مجرد استقبالها أو ترديدها بعيدا عن النموذج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة هنى وهانلي Huany & Hanley 1995 من أن التدريب على مهارات الوعى الفونيمى يمثل شكلا من أشكال الاقتراب

المنظم للتعامل مع الوحدات المكونة للكلمة، ويقرب الفجوة بين المنطوق والمكتوب من خلال عرض الكلمات مكتوبة لإحداث الاقتران بين شكلى اللغة، ولتهيئة المتعلم لمفهوم أن المنطوق له صورة مكتوبة، اتساقا مع نتائج دراسة مكتب التربية فى الولايات المتحدة U.S Department of Education 2004 التى أشارت على أن أنشطة الوعى الفونيمى إذا ما تحققت لها هذه المعالجات فإنها تؤثر فى تعلق الأصوات بالرموز، خاصة وأن الأنشطة فى الوحدة تركز على جعل المتعلم واعيا بأن الكلمات المنطوقة تتكون من أجزاء، وأن الفونيمات المكونة للكلمة تمثل أبجديا فى الشكل المكتوب للغة.

وتجاوزت الأنشطة مسألة أن الفونيمات لا تظهر منفردة أثناء الحدث النطقى رغم كونها مدركة عن طريق فصل أنشطة تعرف الفونيم عن أنشطة التحليل والتركيب اللتين اعتمدتا المقطع وحدة المعالجة، من خلال تدريبات متدرجة.

ويوضح الشكل التالى الأثر الناجم عن أنشطة الوعى الفونيمى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم فى المجموعة الضابطة.



شكل (٣)

التحسن الناتج عن أنشطة الوعى الفونيمي

يلحظ أن وعيا فونيميا قد تشكل لدى تلاميذ المجموعة الضابطة، إلا أنه إذا قورن بمهارات الوعى الفونيمى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، لاتضح الفرق، ويمكن إرجاع هذا إلى أن تدريس الوعى الفونيمى بشكل صريح من خلال تدريبات منظمة وواضحة، يكون أكثر فعالية عما إذا كانت عرضية. ولا يمكن إغفال أن تدريب مجموعة صغيرة كان من المتغيرات المهمة لتحقيق النتيجة، وتجدر الإشارة إلى الدراسة معنية بوضوح تأثيرات الأنشطة بعامة رصدا للتحسن الحادث، دون الوقوف عند مقارنات أو نسب التحسن بين المهارات المختلفة لأن الوعى الفونيمى هو البداية، والإغراق فى هذه التفصيلات يخرج الدراسة عن مسارها.

أولا: بالنسبة لدور أنشطة المهارات الصوتية فى تسقيل الانتقال من المنطوق إلى المكتوب من خلال التأكيد على وجود حرف واحد يقابل تعدد الصور النطقية للفونيم فى ما يعرف بالمبدأ الأبجدى، ثم التعامل مع المكتوب فى صورة خالصة، وتدريب المتعلم على الكتابة، ثم الرجوع من الصورة المكتوبة إلى الصورة المنطوقة ممثلة فى نطقه فى السلسلة الصوتية للكلمة، جاءت نتائج تطبيق اختبار المهارات الصوتية على النحو التالى:

جدول (٢)

دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء على اختبار المهارات الصوتية

الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
٨و١١	٣٤و٨	٨٦و١٢	غير دال

يتضح من الجدول عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المهارات الصوتية، وبذا يرفض الفرض االثانى من فروض الدراسة ونصه:

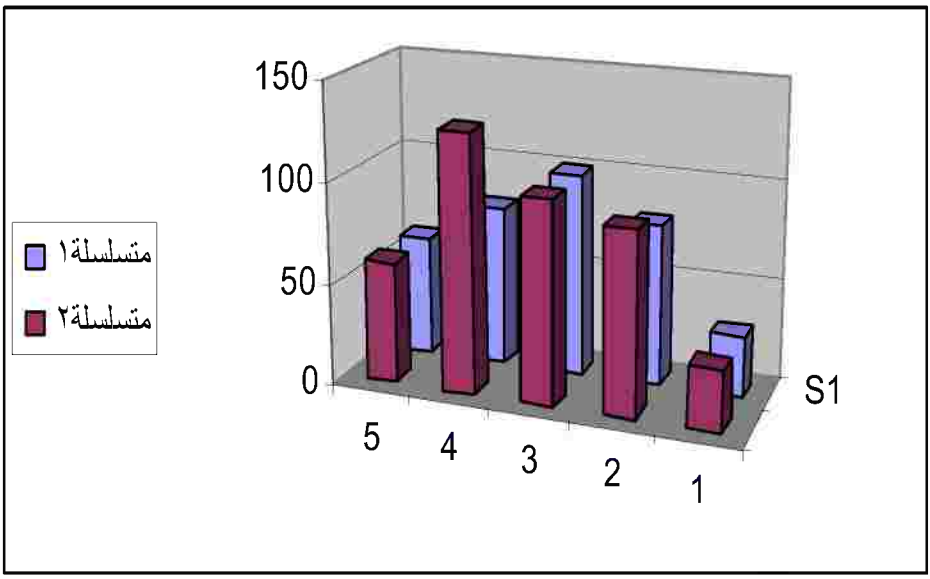
يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار الوعى الفونيمى لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن برنامج التهيئة اللغوية يعنى بتعرف الحرف منفردا، وفى كلمات بشكل واضح، ويركز على الكتابة من خلال معالجات متعددة، كما يولى عناية واضحة بالتدريب على كتابة الكلمات من خلال ربطها بالاستماع، أو الصور الدالة عليها، وتدريبات إكمال الكلمات، وترتيب حروف لتكوين كلمات، وتدريبات التحليل والتركيب كتابة. أسهمت هذه التدريبات فى أداء تلاميذ المجموعة الضابطة على أبعاد أربعة من أبعاد اختبار المهارات الصوتية بالشكل الذى لم تظهر معه فروق بينه وبين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية.

لكن فى البعد الخاص بتمييز الفونيم فى السلسلة الصوتية للكلمة جاءت الفروق واضحة لصالح المجموعة التجريبية، وإن كانت الدراسة لم تتوقف عند الأداءات الفرعية لاختبار الوعى الفونيمى، وذلك لأسباب ذكرت فى موضعها، فإن المسألة هاهنا تحتاج إلى استقراء فتلاميذ المجموعة الضابطة ومن خلال مرورهم ببرنامج التهيئة اللغوية وصلوا إلى مستوى يكافئ مستوى أقرانهم فى المجموعة التجريبية، إلا أن الفرق فى هذا البعد يستلفت النظر، فكيف يميز الفونيم فى السلسة الصوتية فى أول الكلمة فى الوقت الذى لا يتحقق هذا الأمر فى وسط الكلمة وفى آخرها ؟ إن ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يوضح أن معالجات الفونيم والحرف فى أول الكلمة هل أبسط المعالجات، يليها فى آخر الكلمة، ثم فى وسط الكلمة، وعلى هذا يمكن القول إن تدريبات برنامج التهيئة اللغوية حققت هذا البعد بشكل جيد، إلا أن ربط المنطوق بالمكتوب لم تظهر آثاره، وهذا يؤكد على الطبيعة البنائية التى تجمع بين الوعى الفونيمى والمهارات الصوتية حيث تحتاج الأخيرة إلى تمييز وتذكر وتعرف سمعى توطئة للانتقال إلى المستوى البصرى، وهذا منحى يفسر انعكاس أداء تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار الوعى الفونيمى، فى المهارات الصوتية، كما أن هذه النتيجة تفصح عن أمر التهجى لم يكن مستهدفا فى برنامج التهيئة اللغوية بالرغم من اتساع مساحة التدريبات الكتابية.

إن تدريبات الكتابة فى برنامج التهيئة اللغوية عالجت المهارات الصوتية بصورة عرضية، واعتمدت على إمكانية إكسابها من خلال المعنى،ويمكن استنتاج أن تعلم هذه المهارات جاء على سبيل المصادفة، كما أن قسما آخر من التدريبات اهتم بمعالجة

الكلمة تحليلا وتركيبا بصورة تغفل جانب أنشطة الاستماع، هذا فى حين عولجت هذه المسألة فى الوحدة المقترحة بصورة منظمة، وعلمت بطريقة مقصودة، ويتوافق هذا كله مع ما جاء فى نتائج دراسة شارد Chard 1999، يضاف إلى هذا أن التدريب على التنوعات الصوتية للفونيم لم تستند فى برنامج التهيئة اللغوية إلى منهجية واضحة، ويوضح الشكل التالى دور الوحدة فى إحداث هذا الفرق:



شكل (٤)

المقارنة بين أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

فى المهارات الصوتية

ويمكن تفسير هذا الفرق فى إطار أن الوحدة المقترحة اعتمدت مبادئ ثلاثة فى تدريسها للمهارات الصوتية: أولها تقوية المعرفة الأبجدية وهذا تحقق من خلال الاستناد إلى القاعدة التى أوجدتها أنشطة الوعى الفونيمى، وإبراز لزوم الفونيم صورة خطية واحدة بالرغم من تنوعاته الصوتية. ثانيها تدريبات الكتابة التى استهدفت تثبيت صورة الحرف، وتشكيل الرابطة بين الصورتين المنطوقة والخطية. ثالثها:الاهتمام بالاستماع قبل الانتقال للمكتوب وبعده.

ومن منظور ثان فإن ممارسة التهجى أسس لها فى أنشطة الوعى الفونيمى، وجاءت فى أنشطة المهارات الصوتية مؤكدة على أن الرموز تمثل الأصوات لكنها ليست مثلها، وأنها تخضع لقواعد، من هنا عولج التهجى فى مجموعات أو وحدات تنوعت بين الوزن الصرفى للكلمات، والحرف الساكن المتوسط، وبحسب الحرف الممدود، وهذا التنوع أفسح المجال لاختيار الكلمات التى تتسق معا لتكون مثيرات تسهل عمليتى الخزن والاستدعاء، حيث يعد الاعتماد على مجموعة واحدا قيدا فى عملية الاختيار.

ويمكن إرجاع هذا الفرق إلى تركيز الأنشطة على المهارات الثلاثة التى تشكل أساس تقريب الفجوة المتمثلة فى الطبيعة المعقدة لعلاقة الفونيم / الحرف، وتتمثل فى التمييز السمعى والبصرى، والربط بين المدخلات السمعية والبصرية، والاقتران بين المكونات السمعية والبصرية من هنا قدمت بعض التدريبات المجردات ولكن بالشكل الذى يخدم الهدف من تقديم الصوت والحرف فى العزلة لأن هذا مقدمة لدمجها فى وحدات معنوية، من منطلق تبسيط الطبيعة المعقدة لهذه العلاقات، ولتيسير إدراك المتعلم للعلاقة بينهما.

ثالثا: بالنسبة لدور أنشطة المفردات البصرية فى تشكيل رصيد منها لدى المتعلم فى ما يطلق علبه التعرف المباشر، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٣)

دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء على اختبار المفردات البصرية

الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
٩و٢	٦و٥١	٦و٥٦	٠٠١و

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المفردات البصرية لصالح المجموعة التجريبية، وبذا يقبل الفرض الثالث من فروض الدراسة ونصه:

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المفردات البصرية لصالح المجموعة التجريبية.

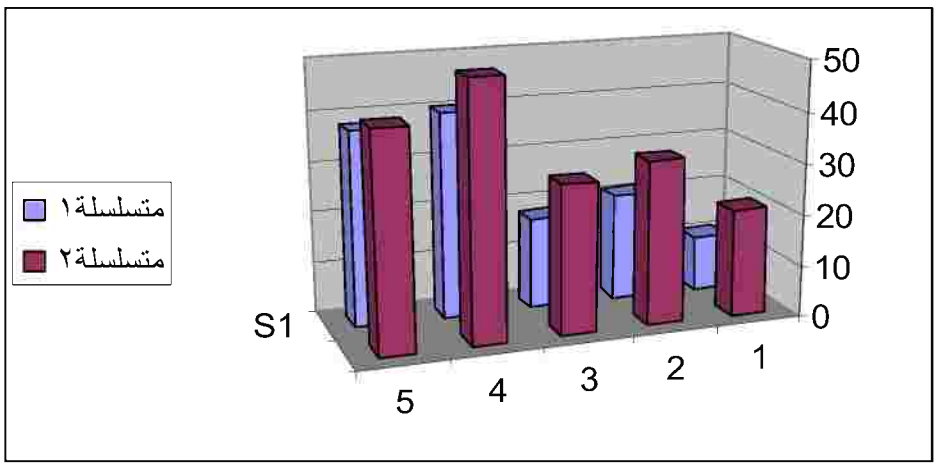
ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن أحد الأهداف الرئيسة للوحدة المقترحة تكوين رصيد من المفردات التى يتعرفها المتعلم تعرفا مباشرا بحيث تصير مفردات بصرية، من منطلق أن الخطوة التأسيسية فى تعليم القراءة تمثلت فى تعليم العلاقة بين لغة الخطاب والرموز التى تمثلها. تحقق هذا من خلال أنشطة الوعى الفونيمى والمهارات الصوتية، والاستخدام الطبيعى لنواتج هذه الأنشطة يتمثل فى توظيف المهارات المتضمنة فى النظام الكتابى باعتبارها أحد الروافد المهمة للتعرف.

ركزت أنشطة المفردات البصرية – على المفردات التى تعرض لها المتعلم على أكثر من مستوى– على المتطلبات الثلاثة الأساسية للتعرف وأولها التمييز البصرى بتدريس مفردات يمكن تدريب المتعلم عن طريقها على التمييز بشكل متدرج وصولا للفروق الدقيقة بين الكلمات. ثانيها التتابع البصرى بالتأسيس للنطق المقطعى فى أنشطة الوعى الفونيمى، والانتقال بين المنطوق والمكتوب فى أنشطة المهارات الصوتية.ثالثها الذاكرة البصرية باستهداف تحفيظ الكلمات، وعدم الانتقال إلى مجموعة أخرى إلا بعد تحقق هذا الهدف.

كما أن اختيار مفردات تخضع لتناسق صوتى، وشائعة الاستخدام، ومألوفة من خلال التعرض المستمر فى إطار تدريس مباشر أسهم فى الوصول لهذه النتيجة، فى الوقت الذى لم يهتم برنامج الإعداد القرائى بهذا المتغير، وإن كانت معالجة التعرف فيه عنيت بتعرف المفردات لكنه لم يسع لجعلها بصرية، أو لتدريب من خلالها المتعلم على استراتيجيات التعرف غير المباشر، لأن كل التدريبات استهدفت استدعاء الكلمة من خلال الصورة. والدراسة الحالية فى تركزها على التعرف المباشر لم تهمل التعرف غير المباشر حيث تسهم أنشطة الوعى الفونيمى والمهارات الصوتية فى بناء استراتيجيى الوسيط الصوتى والوسيط التركيبى بشكل غير مباشر.

أسفر تدريس المفردات البصرية بشكل صريح عن الفروق الواضحة بين تلاميذ المجموعتين فى عدد المفردات المتعرفة، وعدم التوسط فى عملية التعرف لصالح المجموعة التجريبية، حيث أكدت المعالجات على مسألة الجوانب الإدراكية الحسية

بتزامن تقديم المعلومات الصوتية والبصرية للمفردات؛ مما يحدث تآزرا بين المتطلبات السمعية والبصرية. وعلى مستوى آخر فإن السعى لإكساب المفردات البصرية – بالمعالجات التى قدمت فى الوحدة – يساعد فى ترجمة المدخلات الحسية إلى صورة من صور التمثيل التى يمكن خزنها فى الذاكرة، ويتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه نتائج دراسة موتس Moats 1998 ، ويوضح الشكل التالى الفروق بين أداء تلاميذ المجموعتين فى اختبار المفردات البصرية:



شكل (٥)
يوضح الفروق بين تلاميذ المجموعتين
فى اختبار المفردات البصرية

والمقارنة التى يوضحها هذا الشكل تمثل أداء كل تلميذ على حدة حيث لا يتضمن الاختبار أبعادا، وتؤكد هذه النتيجة ما أشير إليه فى الإطار النظرى للدراسة من أن أبعاد القراءة الوقائية تغطى كل منها منطقة، وكل بعد ضرورى لكنه ليس كاف، فأنشطة الوعى الفونيمى والمهارات الصوتية لها دور واضح فى تحقيق هذه النتيجة التى تقترب من نتائج دراستى شارد Chard 1998، وإهرى Ehri 1998، فى إطار عنايتهما بالتهجى، وتعليم المعارف الإدراكية، والاهتمام بالانتباه لسلاسل الرموز وكيف تشكل وحدة منطوقة، وتعليم كيف تنقسم الأصوات وكيف تمتزج، والتدريب إدراك

الكلمات ومكوناتها من مقاطع، والاهتمام بالكتابة لتمديد التعرف. مما يشير إلى أن نتائج القراءة الوقائية تظهر حين تتكامل أبعادها، ومن زاوية ثانية فإن اختيار مفردات علاقة صورتيها المنطوقة والمكتوبة بسيطة، أى تتطابق فيها الصورتان سهل تحقيق هذه النتيجة، وبذا توضع نقطة البداية لطلاقة القراءة وفقا للمفهوم الذى عرضت له الدراسة فى مصطلحاتها،وأصلت له فى إطارها النظرى.

رابعا: بالنسبة لدور أنشطة فهم المفردات فى استيعاب المفردات البصرية التى تشكلت ضمن الرصيد اللغوى للمتعلم ، يرصد الجدول التالى نتائج تطبيق اختبار فهم المفردات:

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء على اختبار فهم المفردات

الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
٦و٦	٤و٦٦	٨و٦٣	٠٠١و

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المفردات لصالح المجموعة التجريبية، وبذا يقبل الفرض الرابع من فروض الدراسة ونصه:

يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المفردات لصالح المجموعة التجريبية.

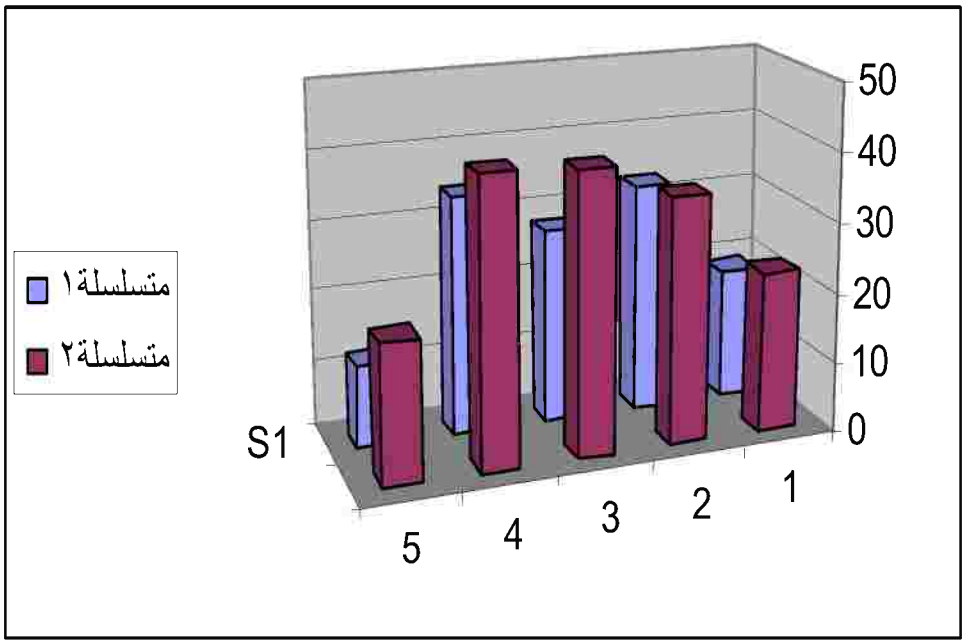
وتقدم المعطيات التالية ما يفسر هذه النتيجة، فالمفردات بداية تتبوأ مركزا أساسيا فى الوحدة المقترحة، وجاءت أنشطة التعرف مستهدفة جعل المتعلم يألف اللغة المكتوبة بسرعة ودقة تتناسبان مع طبيعة العينة، وتعالج على مستوى آخر بغرض الوصول إلى المعنى، خاصة أن قضية المعنى تعد المتغير الأهم فى عملية القراءة فاستيعاب المعنى يروج لما يعرف بالارتباط النشط للمفردات فينقلها من مستوى غير المألوف إلى مستوى المألوف من خلال الاستعمال.

تنوعت الأنشطة التى تعالج بها المفردات، فاعتمدت على نصوص بسيطة قصصية ومعلوماتية وظفت فيها الكلمات التى سبق تعرض المتعلم لها فى الأنشطة الثلاثة السابقة، كما أن تعدد صور تقديم المعنى من خلال التعريف، والمرادف، والشرح، وتجزئة المفردة وتقديم معنى لكل جزء، واستخدام السياق، أسهم هذا كله فى تدعيم التعرف البصرى، وجعلها مفردات نشطة فى الرصيد اللغوى للمتعلم؛ لأنه يوظفها فى جمل من عنده بعد أن يستوعب معناها.

يجيء القسم الثانى من المعالجات ليعزز من شكل الكلمة وطريقة هجائها عن طريق ربط تهجى الكلمة بأخرى، والتعامل مع البادئات واللواحق، ويرتبط هذا بجعل الشكل المكتوب هو نقطة البداية فى التعامل مع الكلمة. اشتملت المعالجات على أنشطة لتمييز المتشابهات والمتناقضات والتناظر والأنماط القواعدية للمفردات مما يوسع من دائرة فهم المفردات وارتباطها بغيرها، مع الاقتصار على اثنين أو ثلاثة من سمات الكلمات (التلفظ- التهجئة- قيود الاستعمال- أجزاء الكلمة- الأشكال المشتقة) فى كل نشاط حتى لا يتشتت المتعلم عملا بتوصيات دراسة باول Paul 2005، مما أسفر عن الفروق بين المجموعتين كما اتضح من الجدول (٤).

ومن زاوية ثانية فإن التعامل مع النص قراءة واستماعا مع تقديم التوضيحات وتبسيط المعانى، ثم مناقشة الفهم فى المسموع والمقروء زاد من ألفة المتعلم بالمكتوب، ووسع من خبراته ومعارفه، ورصيده من المفردات، وهى أدوات أساسية للفهم فى القراءة، وهى تسهم فى الوقت نفسه فى تطوير اللغة الشفوية التى تجسر المنطقة بين المنطوق والمكتوب.

وأسهمت تدريبات الاختيار من متعدد، واستبعاد المفردات التى لا معنى لها، والربط بين أجزاء المعنى فى تقديم أفكار ومعارف، وتدريب المتعلم على التعامل مع المعنى بصورة صحيحة فى إطار التركيز على الفهم لوضع مرتكزات لمستوياته الأعلى، مما يجعل هذه النتيجة تقترب مما رصدته دراسة ماذر وجولدستين Mather &Goldstein 2001 ، ويبين الشكل التالى الفروق بين تلاميذ المجموعتين فى الأداء على اختبار فهم المفردات:



شكل (٦)
يوضح الفروق بين تلاميذ المجموعتين
فى اختبار فهم المفردات

وبالرغم من وجود تباين فى الأداء على أبعاد الاختبار المختلفة إلا أن اهتمام الدراسة الحالية ينصب حول النتيجة بشكل عام وهى أن تحسنا طرأ على فهم المفردات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لأنهم فهم المفردات درس بشكل صريح ومباشر، وختمت المعالجات بقائمة من المفردات ليقرأها المتعلم فى خطوة يقصد منها تعزيز التعرف البصرى.

وأصت الدراسة بـ:

فى ضوء المعطيات النظرية للدراسة، وانطلاقا مما أسفرت عنه من نتائج توصى بـ :

- ضرورة اعتماد القراءة الوقائية برنامجا للإعداد القرائى حيث تكسب المهارات التأسيسية للقراءة باعتبارها مهارة قائمة على اللغة، وتوظف اللغة الشفوية التى تمثل بؤرة التعليم الجيد للقراءة .

- إعداد معلم القراءة الوقائية المؤهل لتنفيذ برامجها، حيث اتضح من خلال التجريب أهمية فهم سيكولوجية القراءة، وطبيعة اكتساب مهاراتها، والتعامل مع التباينات فى احتياجات المتعلمين.
- توفير المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذ هذه البرامج بالصورة التى تتحقق منها الأهداف المتوخاة.
- ببناء أدوات مقننة لقياس النمو فى مهارات القراءة، وتشخيص الاحتياجات التعليمية للمتعلمين، لتقديم الدعم المطلوب فى الوقت المناسب.

وتقترح الدراسات الآتية فى هذا المجال:

- فحص العلاقة بين تنفيذ برنامج القراءة الوقائية ونمو القدرات الشفاهية.
- المقارنة بين تنفيذ برنامج القراءة الوقائية فى الإعداد القرائى، وكبرامج دعم إضافية.
- تعرف أثر برنامج القراءة الوقائية فى مهارات الكتابة.
- بناء منهج فى القراءة يمثل امتدادا لبرنامج القراءة الوقائية.
- تقويم برامج الإعداد القرائى فى ضوء معطيات القراءة الوقائية.

أما عن الطلاقة فى القراءة فهى أمر مهم توجد له القراءة الوقائية نقطة بداية تمثلت فى تدريس المفردات البصرية، ودعمت هذه المسألة فى أنشطة فهم المفردات من خلال الترويج النشط لاستخدام هذه المفردات وصولا بالمتعلم لتمثلها.

مراجع الفصل

- محمود جلال: القراءة الوقائية ودورها فى منع الفشل القرائى المبكر، المؤتمر العلمى السابع لجمعية القراءة والمعرفة

- 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.

-Torgesesn.J.K.,(1998). Catch Them Befor They Fall Identification and Assessment to Prevent Reading Failer in Young Children.LD Online Newsletter.

- ---------,Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte ,C.A., Voeller,K., Conway,T., & Rose,E. (2001) Intensive Remedial Instruction for Children with severe Reading Disabilities : Immediate and Long-term outcome from two Instructional approaches . Journal of Learning Disabilities,(34).

- ----------, Wagner, R.K.,& Rashotte ,C.A.,(2006). Preventing Reading Failure in Young Children with Phonological Processing Disability : Group and Individual Responses to Instruction. Journal of Educational Psychology, in Press.

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

-Yopp,H. K. (1992). Developing Phonemic Awareness in Young Children. Reading Teacher.47 (4). EJ 442772

خاتمة

القراءة الوقائية منطلق يمكن أن يخفف الكثير من المنابع التى ترفد صعوبات القراءة، وكل مكون من مكوناتها يغطى منطقة مهمة فيما يتصل بالمهارات التأسيسية للقراءة باعتبارها مهارة قائمة على اللغة، فى الوقت التى تتكامل هذه المكونات لتحقق أهداف القراءة الوقائية. فالوعى الفونيمى يؤسس لفهم المبدأ الأبجدى، ويبصر المتعلم بان الرموز التى يتعرض التى يتعرض لها فى القراءة معروفة بالنسبة له فى الكلام المنطوق، كما أنه يدعم المفاهيم المتعلقة بالحساسية الفونيمية، ويألف من خلاله المتعلم سمعيا الكلمات مما ييسر التعامل معها فى صورتها المكتوبة، وبهذا تسد منافذ تمثل جذورا للصعوبات المتمثلة فى صعوبة إدراك أن الكلمة تتكون من أصوات فردية، وبطء إدراك العلاقة بين الصوت والرمز، وطريقة تشفير أصوات الكلمة، والنطق الخاطئ للكلمات، وافتقاد فرص التأسيس لمهارات التهجى.

أما المهارات الصوتية فهى الجسر الذى يربط بين المنطوق والمكتوب فى انتقال يخفف من حدة الانتقال بين الشكلين، مستفيدا من ما يؤسس له الوعى الفونيمى، ويحول بين المتعلم وصعوبات إحداث المطابقة بين وحدات المنطوق والمكتوب، وتعرف الصور المختلفة للحرف، ونطق الحرف فى السلسلة الصوتية، خاصة وأن هذه الاختلافات الإدراكية على بساطتها تقود إلى صعوبات تعوق المتعلم عن التعامل مع الوحدات اللغوية الأكبر.

وبالنسبة للمفردات البصرية فإن الهدف من تدريسها تشكيل رصيد من المفردات يوظفه فى القراءة، ويخلق نقطة بداية للطلاقة فى القراءة، ويعطى المتعلم استقلالا فى القراءة فى ما يتناسب مع مستواه، كما أن التعرف المباشر يرتبط بالتعرف غير المباشر حيث يسعى المتعلم فى ضوء هذا الرصيد إلى المقارنة بين المجهول والمألوف، وييسر

أيضا الربط بين المتناظر من الكلمات، والدراسة لم تهمل التعرف غير المباشر حيث يكتسب المتعلم بعض استراتيجياته من خلال أنشطة الوعى الفونيمى والمهارات الصوتية.

وفيما يتصل بفهم المفردات فإن الدراسة استهدفت – مستندة إلى نتائج الدراسة السابقة – توسيع دائرة المفردات، واستخدامها، وتقديم معارف وأفكار تمثل الإطار الذى يفهم من خلاله المتعلم ما يقرأه، وتعزز من المفردات البصرية، فى الوقت الذى تحول بين المتعلم وبين صعوبات التعرف التى تقود إلى صعوبات الفهم.