المجلد (٤)، العدد (١٤)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠١٦، ص ص ٣٩ – ٨٠

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية

إعداد

د / نادية جميل طيبة

أستاذ مساعد
جامعة دار الحكمة
قسم التربية الخاصة
جدة/ المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/0033460

فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية الاستجابة للتدخل يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات فرعية

إعداد
د / نادية جميل طيبة (*)

ملخص

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة تقييم فاعلية برنامج للتدخل المبكر يستند نظريا على الاستجابة للتدخل من خلال تعزيز مهارات الوعي الصوتي، ومهارات التهجئة، والمفردات والمشتقات، والطلاقة، والفهم القرائي وتطبيقه على الأطفال العاديين ومن هم عند مستوى الخطر لصعوبات القراءة مستقبلا. قُسّم أطفال التمهيدي إلى ثلاث مجموعات، التجريبية (١٨ طفل) ومجموعتين ضابطة (٤١ طفل). المجموعة الضابطة الأولى تتعرض لتعليمات للقراءة غير منظمة أو منظمة، أما المجموعة الثانية تتلقى برنامج يدعم الصوتيات. وقد تم اختبار الأطفال في المجموعات الثلاث بتطبيق أدوات قبلية وبعدية لتقييم مهارات القراءة وما يرتبط بها. تم تقييم نتائج الأطفال في المجموعات الثلاث باستخدام منهج الشبه التجريبي بعد ضبط متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعرض اللغة والذكاء. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال في المجموعة التجريبية حصلوا على درجات أعلى من المجموعتين الضابطة في الوعي الصوتي، وقراءة الحرف والكلمة، والمفردات مع تأثير أكبر على الأطفال عند مستوى الخطر. كان التأثير على مهارات الطلاقة هو الأقل مقارنة مع المجموعات الضابطة، مما يؤكد أن البرنامج فعال كتجربة أولية ويحتاج لعمل إضافي مع عينات أكبر مع بعض التعديلات لتعزيز مهارات القراءة الأخرى مثل الطلاقة.

(*) أستاذ مساعد - جامعة دار الحكمة - قسم التربية الخاصة -جدة/ المملكة العربية السعودية
ntaiba@dah.edu.sa

The Effectiveness of an Intervention Program Based on Responsive to Intervention Method Supporting Reading and Pre-reading Skills

Nadia Jameel Taibah(*)

Abstract

The main objective of this study to assess the potential for theoretically based early intervention program in Arabic for reading through enhancing number of combination skills among children with concurrent risk for reading disability. The program aimed to promote five different areas in reading skills: phonological awareness (PA), phonology, morphology, vocabulary, and fluency skills. Kindergartners were assigned into three groups, experimental (18 child) and 2 control groups. The children at the experimental group received 50 sessions in small group over 14 weeks; each session lasted 45 minutes. The first control group (19 child) received government curriculum that does not have systematic reading instructions and the other control group (22 child) received phonics instruction. The current program was designed on small group instruction and each child within each group received activities based on his abilities. All children were pre-tested and post-tested on PA, letter naming and sight word reading, morphological skills, receptive and expressive vocabulary, and letter naming and word reading fluency. Using quasi-experimental design controlling for SES, language exposure, and IQ skills, the acquisition effects were assessed. The results indicated that children in experimental group achieved higher scores than control group in PA, word reading, morphological, and vocabulary skills within all levels with higher effect on children with at risk. The effect on fluency skills was the least with at risk group compared with control group. Results showed the basis for additional work with larger samples with some modifications to enhance other reading skills such as fluency.

(*) Assistance Professor – Dar Alhekma University – Special Education Department – Jeddah, KSA

مقدمة

لقد حددت الأبحاث والدراسات على اللغة العربية واللغات الأجنبية المهارات الأساسية المتصلة بشكل مباشر بمهارات القراءة، وهي عبارة عن خمس مهارات: ١) الوعي الفونيمي (الوعي بالأصوات) Phonological Awareness، ٢) الصوتيات (صوت الحرف وشكله) Phonics، ٣) الطلاقة Fluency ، ٤) المفردات Vocabulary ، وأخيرا ٥) الفهم القرائي (فهم المسموع) Comprehension. واستناداً إلى استعراض شامل للبحوث الخاصة بالقراءة على اللغة الإنجليزية، استخلص التقرير الخاص بالفريق الوطني للقراءة الناشئة لعام ٢٠٠٩ National Early Literacy Panel (Lonigan et al., 2009) الحاجة للتعليم المنهجي المنظم والموجه لتلك المهارات الخمسة، كما أكد التقرير على أن تلك المهارات تعتبر أساسية للنجاح في تعليم القراءة بالفصول الدراسية العليا. وأثبتت النظريات المتعددة والأبحاث المختلفة وخصوصاً الأبحاث الطولية (على سبيل المثال: Adams, 1990; Scarborough & Laboratories, 2005; Stanovich & Siegel, 1994; Torgesen et al., 1999) على أن تلك المهارات الخمسة مرتبطة بشكل مباشر بمهارات القراءة والكتابة مستقبلاً، وتدعيمها في المراحل الأولية يعمل على إتقان القراءة والكتابة لدى الأطفال. هذه المهارات السابقة الذكر بأجمعها تتطور وتنمو في مراحل ما قبل المدرسة بشكل كبير، فإن وجدت ما يدعمها كان ذلك داعماً قوياً لقدرات القراءة والكتابة فيما بعد (Scarborough & Laboratories, 2005).

في مجال صعوبات التعلم ظهر نموذج يعرف بالاستجابة للتدخل Responsive to Intervention RTI وهو عبارة عن نموذج مبني على تقديم خدمات تعليمية تربوية فعالة مع توفير بيئة تعليمية قوية تساعد على التعرف المبكر على الأطفال من ذوي المستويات المنخفضة في مهارات القراءة سابقة الذكر وتقديم التدخل المبكر لهم. يخدم هذا النموذج ليس فقط الأطفال "عند مستوى الخطر" ولكن بتقديم الاستراتيجيات التعليمية المتباينة لكل طفل وما يحتاجه، يدعم كل الأطفال بالمهارات القرائية المختلفة. فقد أيدت العديد من الأبحاث فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في الوقاية من صعوبات القراءة (على سبيل المثال Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003; Vellutino, Scanlon, Small, & Fanuele, 2006).

مشكلـــــة الدراســـــة

جميع الأبحاث تمت على اللغة الإنجليزية وبما أن اللغة العربية في طبيعتها تختلف عن اللغة الإنجليزية وعن غيرها من اللغات الأخرى في عدة نواحي والتي تؤثر بدورها على مقدار اكتساب مهارات القراءة، فشفافية الرسم الإملائي أو الهجائي، والذي يعرف بأنه مقدار التشابه بين الرموز المستخدمة للكتابة من حروف وحركات وبين أصوات الكلام المعبرة عنه، هو أحد المظاهر الأساسية التي يعتقد أنها تؤدي إلى الاختلاف في سرعة اكتساب مهارات القراءة والكتابة في مختلف اللغات، (أبو الديار، البحيري، طيبة، محفوظي، وإيفرات، ٢٠١١). فكلما كانت العلاقة أكثر شفافية في اللغة بين الحرف وصوته كلما كان الربط أسرع وبالتالي جهز المتعلم لتعلم القراءة بشكل أسرع وهذا ينطبق على اللغة العربية مقابل عدم انطباقه على اللغة الإنجليزية. فالنظام الكتابي في اللغة العربية يعد من الأنظمة البسيطة التي تخلو من التعقيد، حيث يوفر هذا النظام شكلاً كتابياً (حرفاً) واحداً للصوت الواحد، (أبو الديار، البحيري، ومحفوظي، ٢٠١٤؛ البحيري وآخرون ،٢٠٠٩؛ Abu-Rabia, Share, & Mansour ,2003). ومع ذلك فهناك العديد من العوامل التي تؤثر على شفافية اللغة العربية ونذكر منها ما يلي:

أولاً: فبالرغم من أن اللغة العربية تتمتع بنظام شفافية عالي، لكنها في نفس الوقت تقل شفافيتها إذا ما كُتبت من غير حركات التشكيل، ويتم التعرف على الكلمات المتشابهة شكلاً و المختلفة في المعنى من سياق المحتوى أو بالاعتماد على المعرفة اللغوية المسبقة (أبو الديار، البحيري، ومحفوظي ، ٢٠١٤؛ البحيري وآخرون، ٢٠٠٩).

ثانيا: الرسم الهجائي وطريقة كتابة الحروف والكلمات يمثل وجه من أوجه الصعوبة في تعلم القراءة والذي يسبب إرباك للقارئ المبتدئ، فبعض الحروف تختلف عن غيرها فقط بالنقاط، وأشكال الحروف يتمايز ويختلف حسب موقعه من الكلمة، مع زيادة التعقيد عند وجود حركات التشكيل والتنوين والشدة، وقد وضح كل من Abu-Rabia, Share, and Mansour (2003) مدى تأثير تلك العوامل على تعلم القراءة، وما تطلبه من انتباهاً إدراكياً كبيراً من القارئ المبتدئ، وأن الخلط بين الحروف من نفس الشكل يمكن أن يقود إلى حل خاطئ للشفرات، وقد وجد كل من Levin, Saiegh-Haddad, Hende, and

Ziv (2008) أن من أسباب عجز الأطفال عن التعرف على الحرف المطبوع في اللغة العربية هما التشابهات البصرية (تشابه أشكال الحروف) والتجاور.

ثالثاً: اللغة العربية الفصحى هي اللغة الرسمية المستخدمة لتعلم القراءة والكتابة وهي اللغة التي تستخدم في وسائل الإعلام والصحف، ولكنها ليست اللغة التي يتحدث بها الطفل في المنزل، فاللغة العربية تتصف بالازدواجية بوجود اللغة العربية الفصحى واللهجة العامية (أو اللغة المنطوقة)، والتي يتعرض لها الطفل بشكل يومي في البيت أو في المدرسة. تختلف الفصحى عن اللهجات المحلية في الخصائص اللغوية كالمفردات وبنية الكلمات (الاشتقاق والنحو) والخصائص الصوتية (البحيري وآخرون، ٢٠٠٩) ولكن على الرغم من ذلك فإن كافة اللهجات العربية العامية مرتبطة تركيبياً باللغة الفصحى (Saiegh-Haddad, 2007).

وعليه فمن المشكلات التي تواجه الأخصائيين في المجال وجود برنامج يدعم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات لكل الأطفال باختلاف قدراتهم ويعمل على الكشف والتدخل المبكر، مع الوضع في الاعتبار خصائص اللغة العربية، ولذلك يمكن صياغة المشكلة في التساؤلات التالية:

- ما هي الاختلافات في فعالية استخدام الأساليب التعليمية البديلة لكل الأطفال؟
- هل هناك أي تغييرات بمهارات الوعي الصوتي، التسمية السريع، التعرف على الحروف والكلمات، والتهجئة، والمفردات، وفهم المسموع، والمهارات المورفولوجية بعد تعرض الأطفال للبرنامج؟
- ما هي خصائص الأطفال الفردية الذين هم عند مستوى الخطر والتي ترتبط بشكل وثيق مع التعليمات التربوية المتباينة؟
- هل هناك تأثير لأنشطة التدخل المبكر التي تمت عبر البرنامج للأطفال عند مستوى الخطر؟

أهميـــــة الدراســـــة

الأهميـة النظريـة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

ندرة البحوث والدراسات التي طبقت باللغة العربية لتدعيم مهارات القراءة والكتابة وما يرتبط بها من مهارات كعمليات تدخل مبرك في المراحل التعليمية الأولية (مرحلة ما قبل المدرسة).

استخدام منهج لتقديم تلك المهارات من خلال برنامج قائم على نظرية الاستجابة للتدخل لتقديم تلك الاستراتيجيات تشمل الأطفال عند مستوى الخطر إلى جانب الأطفال العاديين في بيئة دمج شامل.

الأهميـة التطبيقيـة:

وتتمثل فيما يلي:

- تقديم برنامج متكامل لتدعيم مهارات الوعي بالأصوات والتهجئة وفك الرموز والطلاقة والمفردات وفهم المسموع بأنشطة مدعمة في بيئة الفصل والتي من خلالها يتم الكشف عن الأطفال عند مستوى الخطر لصعوبات قرائية مستقبلية.
- تفصيل لخطوات تطبيقية ممنهجة عن أسلوب الاستجابة للتدخل في تدعيم المهارات السابقة.
- استخدام أسلوب الاستجابة للتدخل للكشف عن الأطفال عند مستوى الخطر والتدخل المبكر في مراحل ما قبل المدرسة.
- مساعدة الأخصائيين سواء على صعيد المعلم أو على صعيد إدارات التعليم في تقديم برامج لمرحلة ما قبل المدرسة تدعم جميع مهارات القراءة وما يرتبط بها مع استخدامها للكشف والتدخل المبكر للأطفال عند مستوى الخطر.

وبناء عليه، تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج قائم على نظرية الاستجابة للتدخل لتقييم مدى فعاليته لتدعيم مهارة الوعي بالأصوات، والتعرف على الحرف، والتعرف على

الكلمة، وتهجئة الكلمة، والمفردات واللغة الشفهية، والصرف والنحو، فهم المسموع، والطلاقة لأطفال ما قبل المدرسة العاديين والأطفال عند مستوى الخطر.

مصطلحات الدراسة

الوعي بالأصوات Phonological Awareness: هو عبارة عن مجموعة من المهارات اللغوية وما وراء اللغوية تتضمن الإحساس الدقيق لتركيبة الصوت في الكلمات المنطوقة (Muter, Hulme, & Snowling, 1997; Stahl & Murray, 1994). أما التعريف الإجرائي هي وعي الطفل للتركيبة الصوتية للكلمة في اللغة المنطوقة، ويشمل الوعي بالكلمات الفردية في الجمل، والمقاطع الصوتية في الكلمات، والجناس والسجع في المقطع، وأخيرا الوعي بالوحدة الصوتية في الكلمة.

الصوتيات Phonics هي عبارة عن نظام من الاستراتيجيات التربوية يستخدم لتعليم الأطفال الربط بين الحرف وصوته (Snow, Bums, & Griffin, 1998)، والتعريف الإجرائي هو عبارة عن ربط الحرف بصوته وفك شفرة الكلمات الجديدة أو الكلمات غير الحقيقية، وقراءة الكلمات من الذاكرة بالطريقة الصورية.

الطلاقة Fluency في القراءة والتي تتطلب القدرة على قراءة النص بسرعة وبدقة مع التعبير السليم، وهي جسر بين قراءة الكلمة والفهم القرائي (Samuels, 2002)، والتعريف الإجرائي هو قياس مقدار طلاقة الطفل في استرجاع الحروف والأشكال والأرقام من الذاكرة طويلة المدى.

المفردات Vocabulary تصنف المفردات إلى مفردات لفظية (استقباليه وتعبيرية) أو مفردات في القراءة (قراءةً وكتابةً) وهي كمية المفردات التي يعرفها الطفل والمخزونة في القاموس اللغوي لديه، والتعريف الإجرائي لها هو عدد المفردات الاستقبالية والتي تقاس بناء على المقياس الموضوع لهذه الدراسة.

التعريف الإجرائي لفهم المسموع Comprehension هو القدرة على فهم والحصول على المعنى من اللغة المنطوقة.

الإطـــــار النظـــــري

مهارات القراءة وما يرتبط بها مكونة –كما ذكر سابقا– من خمس مهارات أساسية، أولها مهارة الوعي بالأصوات Phonological Awareness وقد أثبتت العديد من الأبحاث والدراسات على ارتباط قدرات الوعي الصوتي كمهارات لغوية أولية سابقة بالقدرة على القراءة والهجاء وخصوصا التعرف على الكلمة في العديد من اللغات سواء كانت لغات ذات طابع هجائي سهل (مثل اللغة العربية أو الفارسية أو الألمانية) أو ذات طابع هجائي معقد (مثل اللغة الإنجليزية أو الفرنسية) (Gillon, 2004; Goulandris, 2003; Holopainen, Ahonen, & Lyytinen, 2001; Katz & Frost, 1992; Smythe, Everatt, & Salter, 2004; Stahl & Murray, 1994; Suk-Han Ho & Bryant, 1997; Taibah & Haynes, 2011; Torgesen & Burgess, 1998; Wimmer, Mayringer, & Landerl, 1998, 2000)، ويتفاوت مدى الارتباط بناء على طبيعة اللغة.

يعد الوعي الصوتي مكوناً رئيسياً لتطوير مهارات القراءة في اللغة العربية وذلك لكونها لغة ألفبائية تنتظم العلاقة فيها بين الصوت والحرف على خلاف المنظومات اللوغوغرافية مثل الصينية و اليابانية لذا فان معرفة الأصوات التي تمثلها الحروف تعتبر قدرة أساسية و مهمة جداً في القراءة والتي تعتمد في المراحل الأولى على تحويل الحروف إلى الأصوات التي تمثلها (Saiegh-Haddad, 2007)، فقد وجدت العديد من الدراسات (على سبيل المثال :-Abu Rabia,etal. ,2003; Elbeheri & Everatt, 2007; Smythe, et al., 2008) أن هناك علاقة بين اكتساب القراءة والكتابة وبين الوعي الصوتي في أساليب الكتابة الأكثر انتظاما و شفافية حيث أن ذلك يسهم في نمو التراكيب الصوتية للكلمات المقروءة من خلال معرفة أساسيات العلاقة بين أصوات الكلام و حروف اللغة.

تتطور أنشطة الوعي الصوتي من مهارات سهلة مناسبة للمراحل العمرية الأولية إلى مهارات أكثر صعوبة تناسب المراحل العمرية الأكبر وقد أظهرت نتائج دراسة Tibi (2010) ودراسة قاضي وطيبة (٢٠١٥) أن التطور في قدرات الحذف يكون من الوحدة الكبيرة (الكلمة والمقطع الصوتي) إلى الصغيرة (الفونيم أو الوحدة الصوتية). والهدف الأساسي من تقديم

التدريبات التربوية على الوعي الصوتي هو تطوير الوعي بأن الكلمات تتكون من وحدات صوتية فردية، أو فونيمات، وتطوير القدرة على التعامل مع تلك الأصوات في الكلمات.

أما الصوتيات Phonics والذي هو عبارة عن ربط الحرف بصوته، يساعد الأطفال على اكتساب معرفة النظام الهجائي، وتعلم فك شفرة الكلمات الجديدة، وقراءة الكلمات من الذاكرة بالطريقة الصورية، وربط المفردات بمعانيها لفهم النص. ولتحقيق هذه الأهداف يجب أن يكون الأطفال قادرين على الربط بين اللغة المنطوقة والمكتوبة، وإتقان النظام الهجائي، وهو نظام الربط بين الحرف وصوته في اللغة المسموعة. التعليم بطريقة الصوتيات يساعد في تعليم الأطفال كيفية القيام بذلك الربط ويساعدهم على استخدام معلوماتهم في قراءة الكلمات وفك الرموز الأبجدية. تعليم الصوتيات الموجه يبني من جزء إلى الكل، فهو يبدأ مع تعليم الحروف (graphemes)وربطها بالوحدات الصوتية (الفونيمات، Phonomes)، وبعد ذلك مزج وبناء تلك الوحدات الصوتية، بدءاً من مزج الوحدات الصوتية إلى مقاطع صوتية ثم إلى كلمات، ولقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية التعليم من خلال ربط شكل الحرف بصوته في زيادة القدرة على التعرف على الكلمة (Ball & Blachman, 1991; Bradley & Bryant, 1983, 1985; Bryant & Impey, 1986; Bus & van IJzendoorn, 1999; Cunningham, 1990; Juel, 1988). ولقد أجرى كل من Ehri, Nunes, Stahl, and Willows (2001) تحليل نوعي لـ ٣٨ دراسة تجريبية لمعرفة آثار التعليم بطريقة الصوتيات على تعلم القراءة. وعلى الرغم من أن تأثير التدريس بالطريقة الصوتية على القراءة نتائجه معتدلة (د = ٠.٤١)، استمرت آثار نتائج تلك الطريقة على تطور مهارة القراءة حتى بعد انتهاء التدريبات التربوية؛ علاوة على ذلك، كانت آثارها أكبر عندما بدأ التدريس بها في وقت مبكر وذلك عندما قورنت آثارها بنتائج الدراسات التي بدأت تقديم التدريبات التربوية بعد الصف الأول الابتدائي. كما ساعد تعليم الصوتيات الطلاب ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة والمتوسطة والأطفال الصغار والذين هم عند مستوى الخطر لصعوبات القراءة مستقبلاً. وقد استنتجت Ehri وزملاؤها أن "التدريس بالطريقة الصوتية المنهجية أثبتت فعاليتها

وينبغي أن تنفذ كجزء من برامج تعليم القراءة والكتابة في بدايات المراحل التعليمية لتعليم القراءة الأولية ولمنع وعلاج صعوبات القراءة" (Ehri et al, 2001, p. 393).

وثالث مهارة هي مهارة الطلاقة Fluency في القراءة والتي تتطلب القدرة على قراءة النص بسرعة وبدقة مع التعبير السليم، وهي جسر بين قراءة الكلمة والفهم القرائي. الطلاقة تتطور تدريجيا مع مرور الوقت من خلال الأنشطة الداعمة والممارسة المتكررة للتعرف على الكلمة بشكل تلقائي (Automatic)، وتتطور من خلال الوعي الصوتي وارتباط الحرف بصوته السليم، مع مزج الأصوات، والقراءة الشفهية الموجهة. السرعة في استرجاع الحروف أو الأصوات أو الكلمات من الذاكرة طويلة المدى يسهل عملية القراءة ويقلل من الجهد الذي تتحمله الذاكرة العاملة والمستخدمة لحفظ المعلومات لفترة قصيرة واستخدامها أثناء القراءة (Badian, 1995, 1996; Bowers & Wolf, 1993; Wolf & Bowers, 1999; Wolf, Bowers, & Biddle, 2000; Wolf, O'rourke, Gidney, Lovett, Cirino, & Morris, 2002). ولهذا فإن أهمية الطلاقة في القراءة مستمدة من علاقتها بالفهم القرائي (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; National Reading Panel, 2000)، حيث ركز العديد من العلماء (أمثال: Prefetti & Hart, 2001) على أن قراءة النصوص بطلاقة والتعرف على الكلمات بطريقة أتوماتيكية، يوفر مجال وسعة كبيرة في الذاكرة العاملة تؤهل القارئ إلى عملية الفهم القرائي. وكذلك استمدت أهميتها بالتفاوت الذي ظهر بين قدرات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة وبين أقرانهم في مراحل ما قبل المدرسة والأول الابتدائي في مستويات الطلاقة (Deno, Fuchs, Marston, & Shin, 2001) مما يؤكد على أن الطلاقة مرتبطة بمهارات القراءة مستقبلا.

وعلى صعيد آخر، فإن دور الوعي الصوتي والطلاقة الفرعية المعجمية sublexical (مثلاً، الطلاقة في تسمية الحرف وصوته) تم توثيقه في علاقته بالطلاقة في قراءة النص من خلال الدراسات العديدة والتي أظهرت مقدار تنبؤ هذه المهارات في مرحلة التمهيدي مع الطلاقة في القراءة الشفهية في صف الأول الابتدائي (على سبيل المثال، Speece, Mills, Ritchey, & Hillman, 2003).

ورابع تلك المهارات هي تعلم المفردات Vocabulary، فتعلم معاني الكلمات ونطقها بشكل سليم يعزز وسائل الاتصال اللفظي، والهدف من تعليم المفردات هو تزويد الأطفال بفهم معاني وطرق استخدام الكلمات حتى يتمكنوا من فهم المادة المقروءة والتواصل بشكل فعال. نمو المفردات الاستقبالية في مرحلة ما قبل المدرسة أسرع بأربعة أضعاف مقارنة بالمفردات التعبيرية (Jalongo & Sobolak, 2011)، وتعتبر Snow (2004) أن الحصيلة اللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة هي أحد أهم مؤشرات القراءة على المدى الطويل، فهناك العديد من الدراسات التي أثبتت نتائجها أن الأطفال الذين يملكون حصيلة لغوية كبيرة قادرين على تعلم القراءة بسهولة (Hart & Risley, 2003) وهذا بالطبع راجع وبشكل كبير لأهمية تكوين تلك الحصيلة اللغوية في المعجم اللغوي في مراحل ما قبل المدرسة، كما أن الدراسات الطولية أثبتت أن هناك علاقة مباشرة بين القدرات اللغوية وخاصة المفردات الاستقبالية في سنوات العمر الأولى ومهارة الفهم القرائي والتهجئة فيما بعد وأنها مؤشر قوي لها (Dickinson &Tabors ,2001).

إن العلاقة بين المفردات وإتقان الفهم القرائي يمكن تفسيرها بوضوح؛ حيث إنه من الصعب على الطفل أن يفهم نصًا مكونًا من العديد من الكلمات التي لا يعرف معناها، لذلك فإن ارتباط الفهم القرائي بالمفردات أقوى من ارتباطه بمقاييس قراءة الكلمة حتى الصف الثاني الابتدائي (Muter, Hulme, Snowlin & Stevenson, 2004).

الفهم القرائي أو فهم المسموع Comprehension هو القدرة على فهم والحصول على المعنى من اللغة المنطوقة والمكتوبة وهو الهدف الأساسي في تعلم القراءة، ولقد عرف كل من Kirby, et al., (2012) الفهم القرائي بأنه: عملية صنع المعنى من النص المقروء، فالهدف هو اكتساب الفهم الشامل للنص؛ وليس التعرف على معاني الكلمات أو الجمل معزولة، كما أكدوا على أن فهم المسموع هو الأساس الذي يعتمد عليه نمو الفهم القرائي. والهدف من التعليمات التربوية الموجه للفهم القرائي هو تعليم الأطفال استراتيجيات محددة لاستخدامها في فهم النص خلال ممارستهم للقراءة.

من الواضح أن زيادة حجم المعجم اللغوي يمكن أن تسهل مهارات الفهم، ومع ذلك فإن القراء الناجحين فقط يمكنهم استخدام المعلومات السياقية لتحديد الكلمات غير المألوفة (Adams, 1990)، فعند إتقان الطفل للمهارات الشفهية السابقة تصبح القدرة على فهم الجملة المكتوبة مرتبطة بالقدرة على فهم الجملة نفسها مسموعة، لذلك فإن العديد من الدراسات تشير إلى الارتباطات القوية والهامة بين الفهم الشفوي والكتابي عند البالغين (على سبيل المثال: Macaruso, & Shankweiler, 2010; Savage, 2001).

نستنتج من كل ما سبق أن هناك علاقة قوية بين مهارات القراءة المختلفة وكل منهم مرتبط بالآخر وتدعيمه ينتج عنه تدعيم الآخر، وهذا في الواقع ما يؤكد عليه نموذج البناء المعجمي (Lexical Restructuring Model: LRM) والذي وضع من قبل كل من Metsala and Walley (1998)، حيث أكدا على أن البناء للمعجم اللغوي لدى الطفل يتم بالتدريج مبتدأً بالكلمة إلى مقطع صوتي ومن ثم إلى وحدة صوتية.

الاستجابة للتدخل

الاستجابة للتدخل واحد من الأساليب الواعدة في مجال تعليم ومتابعة ذوي صعوبات التعلم لأنه أعاد صياغة تعريف صعوبات التعلم على أنها حالة يفشل معها الطفل الذي تعرض لتدعيم تربوي مكثف ومجهودات وقائية متميزة للتجاوب مع الاستراتيجيات التربوية والتعليمية الفعالة للقراءة والتي قد تكون ذات فائدة لكثير من الأطفال (Fuchs & Fuchs, 1998). فقد أيدت العديد من الأبحاث فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في الوقاية من صعوبات القراءة. على سبيل المثال قدم كل من Vaughn, Linan-Thompson, and Hickman (2003) أنشطة مكثفة لتدعيم القراءة مدتها ثلاثون ساعة تقريباً في عشر أسابيع في المرحلة الثانية من التدخل التربوي الموجه واستمر البرنامج التربوي ككل مدة ثلاثون أسبوعاً إلى ٤٥ طفل في السنة الثانية الابتدائية والذين قد شُخصوا على أنهم عند مستوى الخطر at risk (من الذين لديهم استعداد أو عرضة لكي يكونوا من ذوي صعوبات القراءة). استخدمت المقاييس التالية لتشخيص الأطفال بشكل مستمر كل عشر أسابيع: مقياس الطلاقة في القراءة الجهرية ومقياس التعرف على الكلمة

بشكل صحيح. وجد الباحثون أن عدد ١٠ أطفال انتقل إلى المرحلة الأولى بعد مضي ١٠ أسابيع من التدخل التربوي، وأن عدد أكبر من الأطفال (ن = ١٤) قد استثني أيضاً بعد مضي ٢٠ أسبوعا، وبعد مضي ٣٠ أسبوعاً وصل العدد إلى ١٠ أطفال. أستمر التقدم التحصيلي لثلثي المجموعة التي عادت إلى المرحلة الأولى حتى بعد توقف التدخل التربوي. الأطفال الذين لم يستجيبوا للتدخل التربوي حتى بعد مضي ٣٠ أسبوعا (٢٥٪ تقريباً من عدد العينة الكلي) قد حُولوا لمزيد من التدريب وتوجيه التعليمات التربوية في المراحل المتقدمة، المرحلة الثالثة.

دراسة أخرى قام بها كل من Vellutino, Scanlon, Small, and Fanuele (2006) لتقديم برامج تدخل تربوي مبكر لأطفال قد شُخصوا من خلال الدراسة الحالية في بداية السنة التمهيدي (٥ سنوات) على أنهم معرضين بأن يكونوا من ذوي صعوبات القراءة أو على مستوى الخطر at risk وذلك لتقييم مدى فعالية نموذج الاستجابة للتدخل في هذه السنوات المبكرة. عدد الأطفال الكلي المشاركين في الدراسة ١٣٧٣ طفل وطفلة ٣٠٪ منهم (٤٧٥) قد شُخصوا على أنهم على مستوى الخطر. قسم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين، المجموعة الأولى حصلت على برامج تربوية مكثفة في مجموعات صغيرة في مرحلة التمهيدي بمعدل ٣–٤ مرات أسبوعيا، والمجموعة الثانية حصلت على ما تقدمه مدرستهم من خدمات تربوية. المجموعتين تم تقييمهم في بداية السنة الأولى الابتدائي والأطفال الذين مازالوا يعانون من صعوبات في القراءة في المجموعتين استمروا في الحصول على دعم تربوي مكثف. فأطفال المجموعة الأولى حصلوا على برامج تعليمية فردية قدمت من خلال الباحثين ومساعديهم، وأطفال المجموعة الثانية حصلوا على ما تقدمه المدرسة من خدمات تربوية. تم متابعة هؤلاء الأطفال وإعادة اختبارهم في السنة الثالثة الابتدائي. ثلاثة وخمسون فقط من أصل ٢٣٧ طفلا وطفلة في المجموعة الأولى أُهلوا لمزيد من التدخل التربوي في السنة الأولى الابتدائي بعد تقييمهم في بداية السنة، وقد تقلص العدد إلى ١٩ طفل وطفلة كانوا بحاجة إلى مزيد من التشخيص واستمرت معهم صعوبة القراءة حتى عند تشخيصهم لاحقاً، في السنة الثالثة الابتدائي.

وعليه فإن لهذا النموذج العديد من المزايا، فمن خلاله: ١) سيتم تقديم الخدمات التربوية المميزة لعدد كبير من الأطفال والذين هم بحاجة فقط لتغيير استراتيجية التعلم ليتعلموا ويتقنوا

مهارة القراءة، ٢) سيتم التفرقة ما بين صعوبة التعلم الفعلية وبين الضعف في الخدمات التربوية المقدمة، وبين صعوبة التعلم الفعلية وبين أحكام المعلم والتي قد تكون صادرة عن نزعات أو أحكام شخصية. ٣) سيتم التعاون فعال بين التعليم العام والخاص سواء على صعيد الأشخاص (المتخصصين) أو البرامج. وأخيرا، سيتم التعرف المبكر على الأطفال المعرضين لأن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم في مراحل ماقبل المدرسة وعليه يتم تفعيل عمليات التدخل المبكر.

إن الاستجابة للتدخل يعطي إطارا عاما لبعدين أساسيين في مجال التعليم، فبناء على Fuchs, Mock, Morgan, and Young (2003) البعد الأول يشمل عمليات وقائية يتم من خلالها تقلل من حدوث صعوبات التعلم مستقبلاً Prevention Aspect، والبعد الآخر بعد خاص بتحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم LD Identification . تتم عمليات الوقاية، والتشخيص، والعلاج من خلال عدد من المراحل المكونة لنموذج الاستجابة للتدخل، والنموذج الأكثر انتشارا وتفضيلاً يتكون من ثلاث مراحل وذلك لأنه الأقل تعقيداً وقد تمت تجربته من قبل العديد من المدارس مما يوفر أكبر قدر من المصداقية مقارنة بنماذج الاستجابة للتدخل الأخرى (Fuchs et al., 2003)؛ فالمرحلة الأولى هي الاستراتيجيات التربوية العامة (العلاج الوقائي) وفيها تُقدّم الاستراتيجيات التربوية العامة الخاصة بالقراءة والتي قد جُرّبت وتم إثبات فعاليتها لكل الأطفال في التعليم العام ويقوم معلم التعليم العام بتقديم تلك الاستراتيجيات ويتم المتابعة والتقييم المستمر بوضع أهداف تعليمية لكل طفل، أم المرحلة الثانية فهي تعرف بالتدخل التربوي الموجه، فالأطفال الذين لم يستجيبوا للتدخلات المبكرة السابقة والذين لم يستجيبوا لاستراتيجيات التعليم العام تقدم لهم الخدمات المدعّمة والتي تصمم خصيصا لتواجه احتياجاتهم الخاصة في هذه المرحلة وتستمر ملاحظة مدى استجابتهم لتلك التدخلات التربوية. والمرحلة الأخيرة، تعرف بالمعالجة تربوية متخصصة (التشخيص والتعرف)، فالأطفال الذين لم يستجيبوا للتدخلات التربوية في المرحلة السابقة ومازالوا يعانون من تأخر يتم تأهيلهم لمزيد من التشخيص أو يحولوا إلى خدمات التربية الخاصة، بمعنى أنه في هذه المرحلة يكون الطفل قد شُخص على أن التأخر الذي لديه ناتج عن صعوبة خاصة في التعلم.

والتقييم يكون عادة ثنائي التباعد، بمعنى أن يعتمد نوعين من التباعد لمؤشرات التحصيل: المؤشر الأول مستويات التحصيل الفردي للطفل ومقارنته بنفسه، والمؤشر الثاني اتجاه تطور التحصيل ومقارنته بتطور أقرانه من خلال معدل الفصل، هل يسير الطفل بنفس الاتجاه؟

منهج الدراسة وإجراءاته

أولا: العينة

اختيرت عينة تجريبية من أطفال في مرحلة التمهيدي تتراوح أعمارهم ما بين ٦١-٧٤ شهرا (معدل= ٦٧,٥)، بمركز الطفولة التابع لجامعة الملك عبدالعزيز، وعددهم ١٨ طفل وطفلة حيث تتفاوت المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك مستوى تعرضهم للغة العربية خارج المدرسة (بالمنزل) وقد طبق عليهم البرنامج وسميت المجموعة (ت م). وتم اختيار عينتين أخرتين للمقارنة من مدارس أخرى لنفس المرحلة العمرية. العينة الضابطة الأولى، وعددهم ١٩ طفل وطفلة تطبق برنامج لتدعيم مهارات القراءة والكتابة قائم على تدعيم شامل للمهارات اللغوية، كقراءة قصص، وإجراء حوارات لغوية لتدعيم الفهم القرائي، والتعرف على الحرف وكتابته وقراءة الكلمات الأكثر تكرارا مع التدريب على تهجي الكلمة حيث تعتمد برنامج قائم على تعليم الصوتيات وتتبع أسلوب التعليم القراءة الموجهة وسميت (ق م). أما العينة الأخرى فهي تتطبق البرنامج المطور وهو البرنامج المتّبع بمدارس وزارة التربية والتعليم والذي ليس له أسلوب محدد لتدعيم مهارات القراءة والكتابة أكثر منه تدعيم شامل للمهارات اللغوية بإثراء البيئة لغويا والعمل على تعرض الطفل للخبرات اللغوية المختلفة، ويركز على التعلم من خلال الوحدات عن طريق اللعب، واعتبرت هذه المجموعة هي التي لم تتعرض لأي تعليم منظم وموجه لتدعيم مهارات القراءة، وعددهم ٢٢ طفل وطفلة، وبهذا اعتبرت هذه العينة هي العينة الضابطة حيث لا يوجد منهج محدد تدريسي لتعليم القراءة والكتابة وسميت (ض). وقد بدأت الدراسة بعينة كلية من الثلاث مجموعات مقدارها ٦١ طفل وطفلة، وانتهت بعد تطبيق التجربة والمتابعة والتي كانت مدتها ١٤ أسبوع بعدد ٥٩ طفل وطفلة والجدول التالي (١) يوضح مواصفات العينة.

جدول (١) مواصفات العينة

المواصفات	العينة التجريبية، تعليم مباشر (ت م)	العينة الضابطة، القراءة الموجهة (ق م)	العينة الضابطة، (ض)	المجموع الكلي
العمر	M 67.5 SD 3.78	M 68.05 SD 4.26	M 67.89 SD 3.78	
الجنس				
ذكر	9	9	9	27
أنثى	9	13	10	32
المجموع	18	22	19	N 59

ثانيا: كيفية تفعيل نموذج الاستجابة للتدخل في البرنامج

بناء على الخطوات الإجرائية الأولية (مراجعة الأطفال الذين لديهم ضعف واضح في جانب من الجوانب الأكاديمية) والتي تم اتخاذها لتحديد من يحتاج لخدمات تربوية خاصة من الأطفال قبل اتخاذ الإجراءات العلاجية التربوية، حيث أن التقييم يتضمن الجوانب الأكاديمية والجوانب النمائية والتي تعتبر المؤشر الرئيسي لتطور الجوانب الأكاديمية. وقد تم ذلك عن طريق مسح شامل في بداية السنة الدراسية لتحديد الأطفال عند مستوى الخطر، وقد استخدمت أدوات أو مقاييس دقيقة (سيأتي ذكرها لاحقا) ليستطيع الباحث من خلالها تصنيف الأطفال وتعيين مواطن القصور لديهم.

ولقد تم تدريب المعلمات المطبقات للبرنامج لمدة أسبوعين سبقت تطبيق البرنامج لرفع مستوى الوعي في تطبيق الاستراتيجيات، تقييم التطور، تعديل الاستراتيجيات، والملاحظة المستمرة. كما أن التقييم تم بطريقة تتبعية وبصورة دورية ومستمرة وقد قورن الأطفال باستخدام محك الثنائي التباعد (الطفل مع نفسه والطفل مع أقرانه).

ولعدم وجود مقاييس مقننة على البيئة السعودية تقييس مهارات القراءة للأطفال في هذه المرحلة تم تصميم مقاييس في دراسة قام بها كل من Taibah and Haynes (2011) لتقييم مهارات القراءة المختلفة وتتبع تطور الأطفال لكل مرحلة. استخدمت تلك المقاييس في بداية تطبيق البرنامج لتحديد مستوى مهارات الأطفال في كل من التعرف على الحرف والكلمة،

والوعي بالأصوات، والمفردات، والتسمية السريعة للأشكال (الطلاقة)، وأخيرا فهم المسموع. وبعد ذلك قُسم الأطفال إلى مجموعات بناء على نتائج التقييم. أعيد تطبيق المقاييس أربع مرات خلال السنة الدراسية، بحيث تم التقييم في منتصف الفصل الدراسي وفي نهايته. أما بالنسبة للتقييم التتبعي لمتابعة الأطفال بشكل مستمر، فكل نشاط من الأنشطة المقدمة له تقييم خاص به والمعلمة تقوم بجمع تلك البيانات وإدخالها في رسم بياني لتوضيح مستوى الطفل وتقارنه بمستوى تقدمه ومستوى تطوره مقابل معدل الفصل.

الاستراتيجيات التعليمية المتبعة في تطبيق البرنامج

تم تطبيق مبدئين أساسين في البرنامج تنضم تحت أطر ما يسمى بالتعليمات المنظمة والموجه ليتماشى مع البحوث الحديثة في تعليم المكونات الخمسة السابقة الذكر.

التعليمات المنظمة (Musti-Rao, & Cartledge, 2007) هو العرض المباشر للمهارات أو المفاهيم في تسلسل محدد مسبقا تُدرّس في منطقية ونظام محدد، فعلى سبيل المثال مهارات تبدأ من مهارات بسيطة إلى أكثر تعقيدا، وتكون الأهداف الإجرائية السلوكية لكل طالب من خلالها واضحة وموجزة وتقودها نتائج التقييم المستمر (الجاري)، كما تقدم للطلاب فرص تدريبية ملائمة تعكس بشكل مباشر التعليمات التربوية المطلوبة.

أما التعليمات الموجه (Musti-Rao, & Cartledge, 2007) فهي تنعكس من خلال ما يسمى ١) "بالنمذجة"، و٢) الممارسات الموجه، و٣) المستقلة، فالمعلم يقوم بعملية النمذجة من خلال شرحه للتدريب، والطالب يقوم بتطبيق ما قام به المعلم وعلى المعلم أن يقوم بتقديم التغذية الراجعة مباشرة والتحفيز المستمر، ومن ثم على الطالب القيام بالممارسة المستقلة بينما المعلم يقدم المساعدة الجسرية Scaffolding للطالب وهي المساعدة غير المباشرة للوصول للنجاح في إتمام المهمة.

وقُدمت الاستراتيجيات التعليمية على أساس ما يعرف بـ "التعليمات التربوية المتباينة" Differentiated Instruction. فجميع الأنشطة المقدمة معتمدة على أساس التعلم الذاتي أو التعلم من خلال اللعب، فالأنشطة مصممة على أن يكون مقدار التدخل من المعلم على أساس

تقديم المساعدات غير المباشرة Scaffolding، وتقدم التعليمات التربوية المتباينة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين في الفصل الدراسي. فبعد أن يُقدّم شرح اللعبة اللغوية الجديدة للمجموعة كاملة في الفصل، يوزع الأطفال إلى مجموعات ليدخلوا مراكز القراءة المختلفة ودور المعلم الرئيسي هو العمل بشكل فردي أو مع مجموعة صغيرة من الأطفال في مركز "قيادة المعلم".

الزمن المستغرق للبرنامج ٦٠ دقيقة يومياً، ومركز القراءة هو المكان الذي يمارس الطفل فيه أنشطة ليظهر ويزيد من تعلمه باستقلالية تامة عن المعلم "بالمراكز المستقلة". ولقد نُظمت للعمل في مجموعات صغيرة أو أزواج أو بشكل فردي. يحتوي الفصل على عدد معين من مراكز القراءة تحدده المعلمة حسب قوانين معينة، وتكون هذه المراكز قابلة للتغيير كعدد وكمحتوى بناء على احتياجات الأطفال من مهارات يراد تدعيمها. توفر مراكز القراءة نظام دقيق مسؤول عن متابعة تطور المهارات بشكل يومي، مع رصد التقدم اليومي للمهارات مما يساعد على تحديد أمكانية انتقال الطفل للمهارة/المهارات التالية، ويتم متابعة الأطفال عند مستوى الخطر بشكل دقيق بناء على تفاعلهم مع الأنشطة لملاحظة مدى التقدم.

حجم المجموعات الصغيرة لا يزيد عن ٥ أطفال كحد أقصى، ويتم توزيعهم بناء على قدراتهم، والتي تم تحديدها في عملية المسح الأولية. المجموعات التي تحتاج إلى دعم مكثف يكون حجمها أقل بحيث لا يزيد عن ٣ أطفال في المجموعة الواحدة وهذا يعطي فرصة لمراقبة تقدم الأطفال عند مستوى الخطر بقرب وبشكل دائم. وقد تمت مراعاة شروط أساسية عند التخطيط للأنشطة في كل مركز منها، ١) مراعاة أن مستوى النشاط يكون في منطقة النمو التقريبي للطفل (Vygotsky, 1978: Zone of proximal development ZPD)، وببساطة، يجب على الأطفال المشاركة في الأنشطة التي يمكنهم تحقيق الإنجاز فيها إما بشكل مستقل أو بمساعدة من أحد الأقران من ذوي القدرات المهارية الأعلى، ٢) الاهتمام بالأهداف التعليمية وليس المنتج، ٣) لا يستغرق النشاط وقت طويل، ٤) اختيار الأنشطة في المراكز على حسب الحاجة التعليمية لكل مجموعة.

والخلاصة يجب أن توفر مراكز القراءة الفرص للأطفال لممارسة وتثبت وتوسيع المهارات التي دُرّست سابقا، باستخدام بيانات التقييم لتشكيل المجموعات، وتخطيط الأنشطة المناسبة لمركز "قيادة المعلم" ومراكز القراءة المستقلة، ومراقبة باستمرار التقدم المحرز من قبل الأطفال، كل هذا ساعد المعلمات على إنشاء بيئة تعليمية داعمة.

تم سير العمل في خلال كل جلسة والتي مدتها ٦٠ دقيقة بناء على تدوير الأطفال في مجموعاتهم على مراكز القراءة، بحيث كل مركز يستغرق ١٠ دقائق للعمل فيه، ويمر الأطفال في مجموعاتهم على ٥ مراكز على الأقل. وقد تم تصميم خمس مراكز أساسية، مركز الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة، ومركزي المفردات والفهم القرائي يتم التغيير بينهما، ومركز "قيادة المعلم".

تم تقييم الأطفال بطريقتين، التقييم اليومي بناء على إنجازاتهم في كل مركز، والتقييم الأسبوعي من خلال تطبيق المعلمة أنشطة تقييمية في نهاية كل أسبوع لكل الأطفال بمركز قيادة المعلم. إلى جانب التقييم القبلي والبعدي والذي تم بعد الانتهاء من التجربة (في نهاية الأسبوع ١٤).

ثالثاً: الأدوات

استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والخلفية الأدبية (Taibah & Haynes, 2011)

يتكون الاستبيان من (٢٣) فقرة و تتضمن فقرات الاستبيان من (١– ١٦) أسئلة تدور حول خلفية الطفل الاجتماعية والاقتصادية، كما تسلط الضوء على مدى تعرض الطفل للغة العربية وذلك من خلال الفقرات (١٧–٢٣) حيث يتم السؤال عن مدى تعرض الطفل للغة خارج محيط المدرسة من كتب ومشاهدة البرامج عربية ومقدرا التحدث معه باللغة الأم (العربية). تم احتساب درجات الاستبيان من خلال الرجوع إلى Hollingshead scale لتوزيع مستويات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أما توزيع الدرجات للخلفية الأدبية فقد وزعت بناء على مستوى التعرض للغة في كل فقرة وتم جمعها لتحديد المستوى الخاص بكل فرد للعينة.

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن

يتميز اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن بخلوه من الجانب الثقافي ، بذلت العديد من الجهود لجعله اختبارا مقننا في جميع أنحاء العالم حيث يستخدم بشكل واسع على مستوى القارات الخمس (كاظم وآخرون، ٢٠٠٨) ، تتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من (٣٦) بندا مقسمة تتوزع على ثلاثة أقسام (أ، أب، ب) يتضمن كل قسم (١٢) بندا ، يتكون كل بند من شكل أصلي مقتطع منه جزء معين ، وتحته ستة أجزاء يختار المفحوص من بينها الجزء الصحيح الذي يمكن من خلاله إكمال الشكل الأصلي، يطبق الاختبار فرديا أو في مجموعات صغيرة أقل من عشرة أشخاص. حصل الاختبار على مقدار (٠.٤١) لحساب الصدق تلازمي مع اختبار وكسلر، أما ثبات الاختبار فتم التحقق منه بطريقة معامل الاستقرار وذلك بإعادة تطبيق الاختبار فبلغ معامل الاستقرار (٠.٧٩) ، وطريقة احتساب معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار (التجزئة النصفية) حيث بلغ (٠.٨٧) مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجات ثبات عالية (القرشي، ١٩٨٧) . وقد تم احتساب معامل الثبات في الدراسة الحالية وقد حصل بلغت ألفا كرونباخ (٠.٧٦) وهو ما يدل على تمتعه بنسبة ثبات عالية.

الاختبـــارات القبليـــة والبعديـــة

اختبار حذف المقاطع والأصوات (Taibah & Haynes, 2011)

وهو اختبار مكون من ٢٠ فقرة يطلب فيه من الطفل حذف كلمة من كلمات مركبة، أو مقطع صوتي، أو وحدة صوتية من كلمة ونطق بقية الكلمة وقد بلغت ألفا كرونباخ (٠.٩٠) وهو ما يدل على نسبة ثبات عالية

اختبار التسمية السريعة للأشكال (Taibah & Haynes, 2011)

هو اختبار يطلب فيه من الطفل تسمية أشكال معروفة بأسرع ما عنده ويتم حساب الزمن المستغرق وعدد الأخطاء في نموذجين مكونين من ١٢ شكل متكررة وقد وصل معامل الارتباط بين النموذجين (٠.٨٩).

اختبار السجع والجناس

صمم هذا الاختبار خصيصا لهذه الدراسة حيث يتعرف الطفل من خلال هذا الاختبار على الأصوات الأولى أو الأصوات الأخيرة للكلمة المفتاح من ثلاثة خيارات مقدمة له وقد بلغت ألفا كرونباخ لكلا الجزئين (الأصوات الأولى والأخيرة) (٠.٩٣).

اختبار التعرف على الحرف

صمم هذا الاختبار خصيصا لهذه الدراسة حيث يقرأ الطفل حروف ويتعرف عليها، وهي مجموعة حروف من أول ووسط وآخر الكلمة وقد بلغت ألفا كرونباخ (٠.٨٥).

اختبار التعرف على الكلمة (Taibah & Haynes, 2011)

يتكون الاختبار من كلمات متفاوتة في الصعوبة، تبدأ بالكلمات الأكثر تكرارا، وتنتهي بأقلها والمطلوب من الطفل قراءة الكلمات المشكّلة بطريقة صحيحة وقد حصل على نسبة ثبات عالية مقدارها (٠.٩٧).

اختبار قراءة الكلمات غير الحقيقية

وقد صمم هذا الاختبار لتطبيقه في هذه الدراسة حيث يطلب من الطفل قراءة كلمات غير حقيقية لتحديد قدرته على تهجئة الكلمة بتجميع الحروف وليس قرائتها بشكلها الصوري وقد حصل على نسبة ثبات عالية مقدارها (٠.٩٨)

اختبار المفردات الاستقبالية

يطلب من الطفل من خلال هذا الاختبار الإشارة إلى الصورة المعبرة عن المفردة والتي تقدم له من قبل الفاحص، حيث يختار من بين ٤ صور أخرى وقد حصل على نسبة ثبات عالية مقدارها (٠.٩٨). ولقد صمم هذا الاختبار لتطبيقه في الدراسة الحالية.

اختبار المشتقات اللفظية

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على انتاج المشتقات النحوية والصرفية بحيث يعطى للطفل مثال لكلمة في جملة تعبر عنها صورة ويطلب من التعبير بكلمة مشتقة منها تعبر عنها صورة أخرى (مثل: ولد، ولدان) وقد حصل على نسبة ثبات عالية مقدارها (٠.٩٢).

اختبـار فهـم المسمـوع

يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على فهم ما يسمع، حيث يستمع الطفل إلى جملة وعليه أن يختار بالإشارة إلى ما تمثله الجملة من بين عدة صور، تبدأ بجمل قصيرة ذات تركيب نحوية بسيطة وتنتهي بجمل طويلة ومعقدة نحويا، وقد حصل على نسبة ثبات عالية مقدارها (٠.٩٢).

رابعاً: إجـراءات الدراسـة

تم تحديد عامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والخلفية الأدبية بناء نتائج الاستبيان (Taibah & Haynes, 2011)، كما تم تحديد عامل القدرات العقلية باستخدام اختبار توني-٢ TONI2، وهو اختبار ذكاء غير لفظي. قسمت كل مجموعة إلى ثلاث مستويات بناء على نتائج الاختبارات القبلية وهم: المعرضين للخطر، والمستوى المتوسط، والمستوى المرتفع. وقد تعرض الأطفال في المجموعة التجريبية (ت م) إلى ٧٠ جلسة في مدة ١٤ أسبوع، بحيث تستغرق الجلسة أو الفترة المخصصة للقراءة ٦٠ دقيقة وتقدم فيها أنشطة لتدعيم مهارات القراءة التالية، الوعي بالأصوات، الصوتيات، الطلاقة في القراءة، والمفردات والنحو والصرف، وأخيرا الفهم القرائي أو المسموع. جميع المجموعات تم توفير ما يلزمهم من أنشطة تدعم المهارات التي يحتاجونها بناء على نتائج الاختبارات القبلية. أما مجموعة الأطفال عند مستوى الخطر فقط تم إعطائهم تعليمات موجه ومكثفة بمركز "قيادة المعلم".

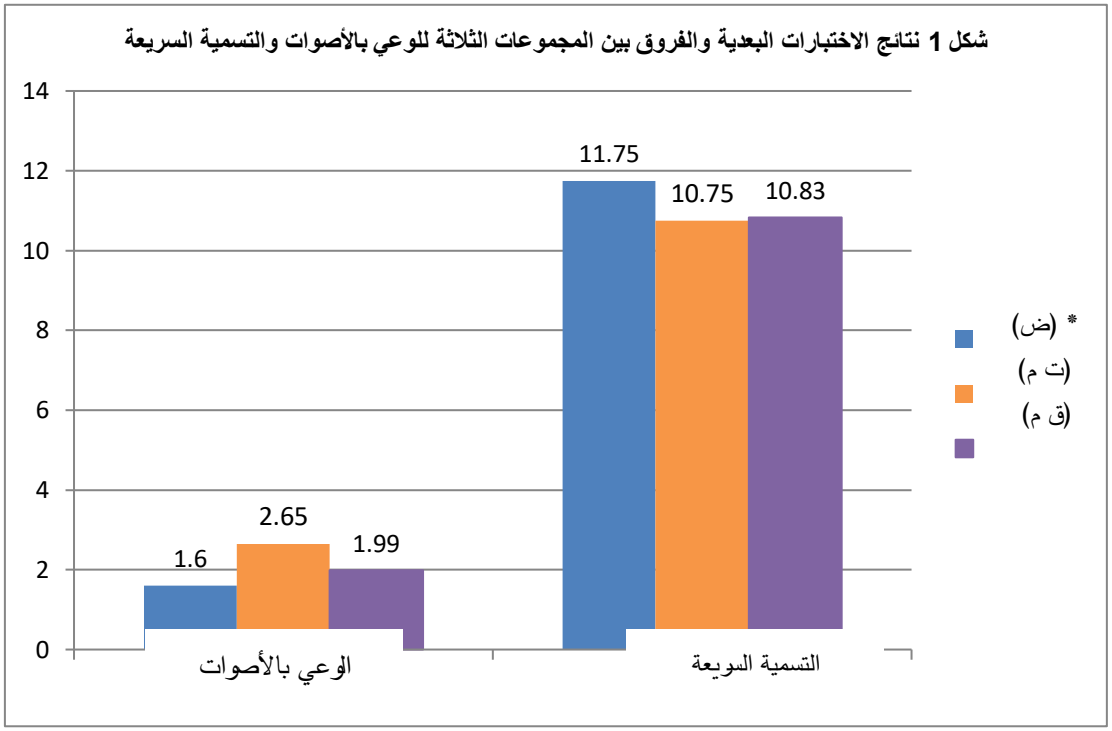
خامساً: منهج الدراسة

لقد تم استخدام المنهج البحثي شبه التجريبي بحيث تم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية ومقارنتها نتائج العينات للثلاث مجموعات محل الدراسة (ت م ، ق م، ض) مع تثبيت العوامل المتغيرة كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي ونسبة الذكاء ومقدار تعرض أفراد العينة للغة خارج نطاق المدرسة، وتثبيت مستوى التحصيلي في بداية التجربة لكل المجموعات عند حساب الفروق في الاختبارات البعدية.

نتائج الدراسة

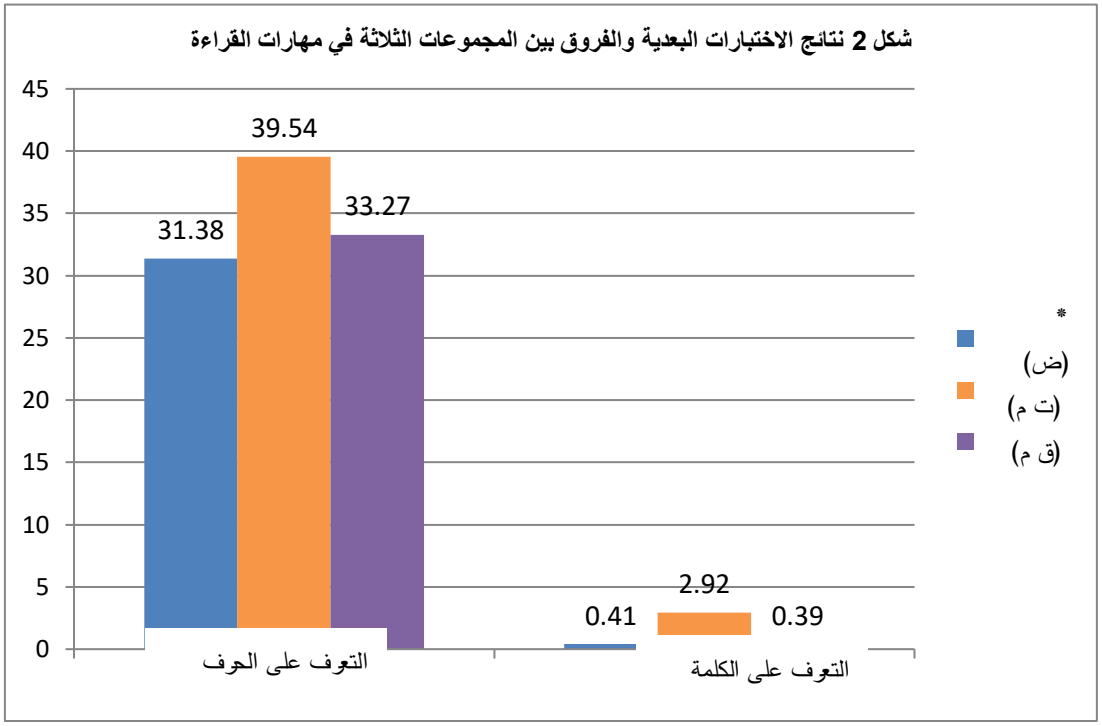
لقد تم استخدام تحليل التباين لإظهار الفروق بين المجموعات ANCOVA بعد تثبيت العوامل السابقة الذكر، واستخدام T-Test للمقارنة بين مجموعتي الأطفال العاديين وعند مستوى الخطر، وتحليل التباين ANOVA للتفرقة بين الأطفال عند مستوى الخطر. وفيما يلي عرض النتائج.

الفروق بين المجموعات الثلاث وخصائص البرنامج المطبق



*ض = الضابطة ١، ت م = التجريبية، ق م = الضابطة ٢.

يظهر من الرسم البياني السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة التجريبية (ت م) وبين العينتين بتأثير مقداره (eta square 0.11) مما يدل على تأثير متوسط، ولكن لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الطلاقة حيث أنه لم تكن هناك فروق بين قدرات التسمية السريعة بين المجموعات.



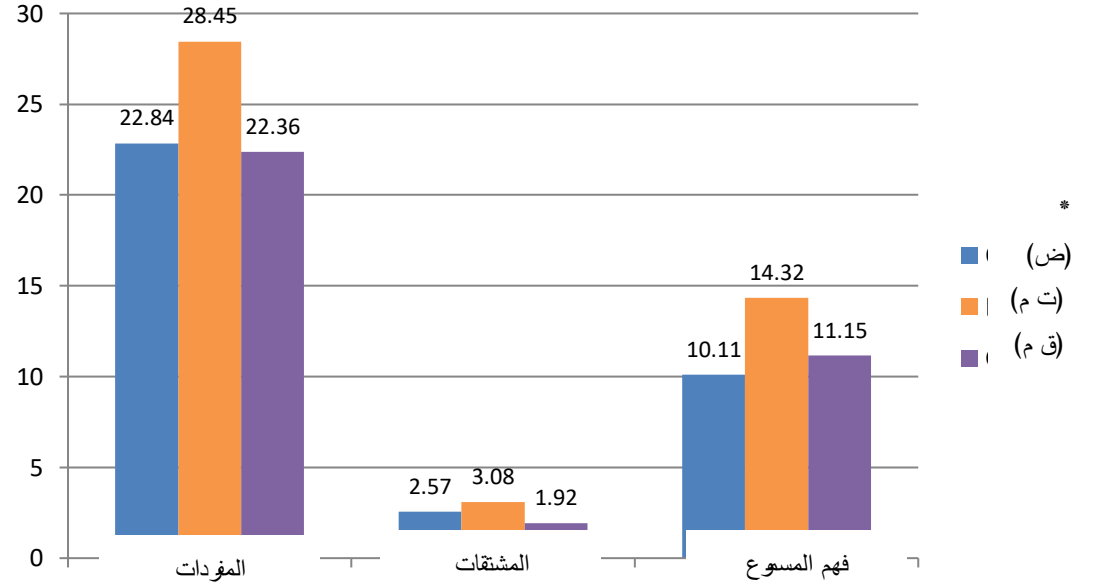
*ض = الضابطة ١، ت م = التجريبية، ق م = الضابطة ٢.

وبالنظر للرسم البياني (شكل ٢) نجد أن العينة التجريبية (ت م) قد حصلت على أعلى المستويات في كل من التعرف على الحرف والكلمة مقارنة بغيرها من المجموعتين بفرق دال إحصائيا وقوة تأثير مقدارها ٠.٤٠ و ٠.٢٦ بالتتابع. وهذه قوة تأثير ذات درجة قوية وعالية. ولم يكن هناك فرق بين المجموعتين الضابطتين. مما يدل على أن المقدم من خلال المجموعتين الضابطتين من برامج تدريبية لم يفرق في الدعم لهذه المهارتين، التعرف على الحرف والكلمة. ض = الضابطة ١، ت م = التجريبية، ق م = الضابطة ٢. ولقد تم الغاء العامل التابع (قراءة الكلمات غير الحقيقية) من التحليل الإحصائي وذلك لحصوله على الحد الأدنى بمعنى أن غالب العينة لم تستطع أن تنجز وتتهجى الكلمات في هذا المقياس.

من الرسم البياني (شكل ٣) نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات لصالح المجموعة التجريبية في المفردات الاستقبالية، وكانت قوة التأثير مرتفعة بمقدار ٠.١٨، ولكن بالنسبة للمشتقات وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التجريبية (ت م) وبين الضابطة ٢ (ق م) فقط، ولم توجد أي فروق بين الضابطة ١ (ض) وبين (ت م). مع أن

المتوسطات الحسابية لفهم المسموع تظهر على أن (ت م) حصل على متوسط أعلى ولكن لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية، وهو قد يرجع إلى أن البرنامج المطبق يحتاج لدعم أكبر من أنشطة وممارسات لدعم هذه المهارة.

شكل 3 نتائج الاختبارات البعدية والفروق بين المجموعات لكل من المفردات، والمشتقات، وفهم المسموع



*ض = الضابطة ١، ت م = التجريبية، ق م = الضابطة

خصائص الأطفال عند مستوى الخطر وتحليلها فردياً

لقد تم تقسيم الأطفال الذين وجودوا عند مستوى الخطر إلى مجموعتين بناء على الاختبارات القبلية، مجموعة الأولى لديها قصور في مهارات الوعي بالأصوات بانحراف معياري واحد أقل من متوسط الفصل وعددهم ٤ أطفال، والمجموعة الثانية لديها قصور في التسمية السريعة بانحراف معياري واحد أيضا أقل من متوسط الفصل وعددهم ٦ أطفال. وتظهر نتائجهم كما هو موضح في الجدول التالي:

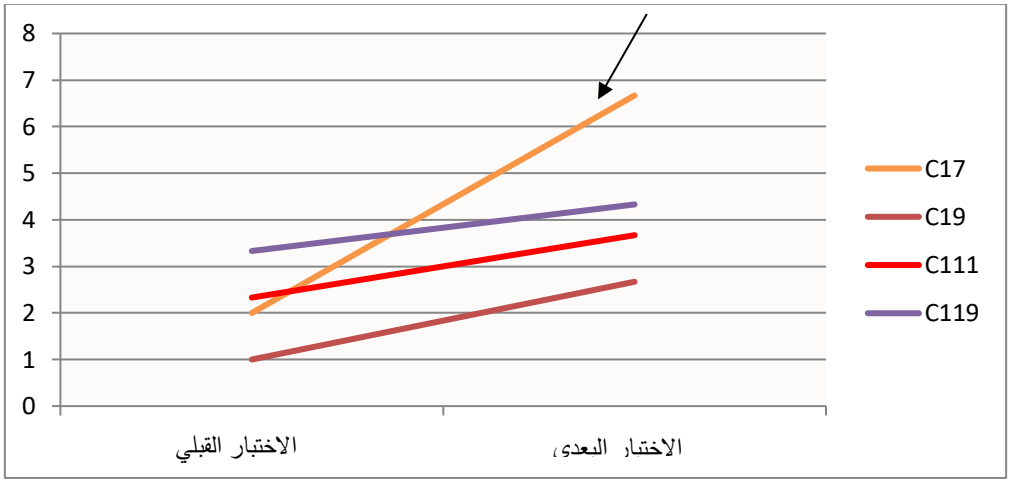
جدول رقم (٢) متوسطات الدرجات القبلية والبعدية للأطفال عند مستوى الخطر والعاديين على مقاييس القراءة

المقياس	مجموعة القصور للوعي الصوتي				مجموعة القصور للتسمية السريعة				
	عند مستوى الخطر		العاديين		عند مستوى الخطر			العاديين	
	قبلي	بعدي	بعدي		قبلي	بعدي		بعدي	
	M	M	SD	M	M	M	SD	M	SD
الوعي بالأصوات	2.25	4.33*	1.70	9.29	3.75				
التسمية السريعة	108.25	105	35.43	118.11	32.67	165.5	153.5*	23.05	118.11	32.67
التعرف الحرف	26.5	48.5*	1.73	48.11	15.41	37.67	43.83*	18.82	48.11	5.41
التعرف كلمة	1	3.25*	2.75	13.83	18.02	4.17	8.67*	6.56	13.83	8.02
المشتقات	8	9.75	9.67	10.94	5.61	4	13.17*	5.71	10.94	5.61
فهم المسموع	12	15.25	1.70	14.44	6.37	12.167	16.0*	2.10	14.44	6.37

*دالة إحصائياً عند مستوى $P > 0.05$

لقد أظهرت نتائج T-test بين الاختبار القبلي والبعدي في مجموعة القصور في الوعي الصوتي بأن هناك تطور في كل من مهارات الوعي بالأصوات والتعرف على الحرف والكلمة، ولكن مازال متوسط الأطفال عند مستوى الخطر في مجموعة الوعي بالأصوات أقل من انحراف معياري واحد، مما يدل على أن المجموعة ككل ما زالت بحاجة لتدخل مكثف.

شكل (٤) نتائج تطور حالات الأطفال عند مستوى الخطر في مجموعة الوعي بالأصوات قبل وبعد تطبيق البرنامج

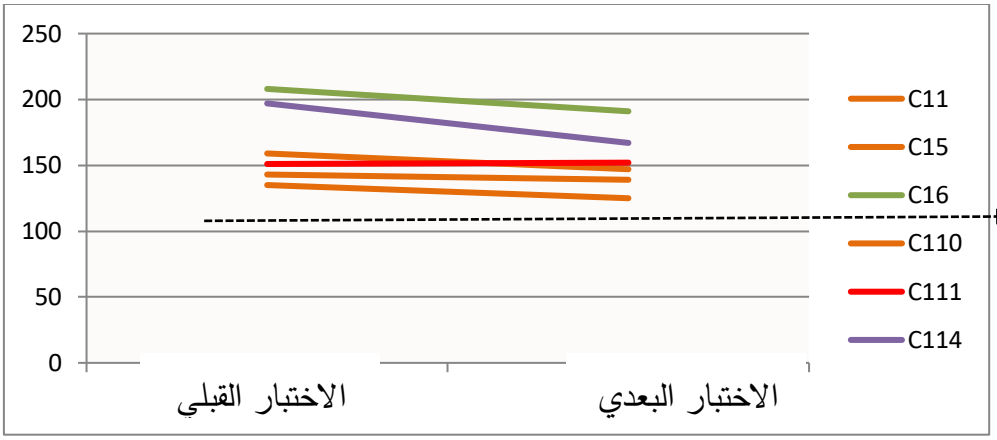


أما في مجموعة التسمية السريعة فقد حدث تطور كلي بمستوى دال إحصائياً في كل مهارات القراءة (التسمية السريعة، التعرف على الحرف والكلمة، والمفردات، وفهم المسموع) لمتوسط المجموعة كاملة، ولكي نرى مدى تأثير التطور الفردي لكل طفل في المجموعة، قامت الباحثة بتحليل نتائج كل طفل في كل مجموعة على حدة، وشكل رقم (٤) يوضح نتائج الأطفال في مجموعة الوعي بالأصوات.

يظهر شكل رقم (٤) أن هناك طفل واحد فقط قد تطور وأصبح خارج منطقة الخطر بانحراف معياري واحد وفي الطريق للوصول لمعدل الفصل، في حين أن الثلاث الباقيين قد تطوروا ولكنهم مازالوا أقل من معدل الفصل وبالتالي بحاجة لبرنامج مكثف وتدخل مبكر فردي، أي يجب أن ينتقلوا لمرحلة متطورة من مراحل التدخل.

أما مجموعة التسمية السريعة والمكونة من ٦ أطفال فنتائجها متمثلة في شكل رقم (٥)، فنلاحظ أن ٣ من الأطفال (الخطوط الخضراء) قد تعدوا مرحلة الخطر، وأصبحت معدلاتهم أعلى من انحراف معياري واحد وفي طريقهم للوصول لمستوى معدل الفصل، أما الثلاثة الباقيين فمازالوا عند مستوى الخطر، وبهذا يجب أن ينتقلوا للمرحلة التالية من مراحل التدخل ليتم تكثيف عمليات التدخل المبكر وتوجيه تدريبات وممارسات فردية لتغطية القصور لديهم مع المتابعة الدقيقة باستمرار عمليات التقييم التتبعي.

شكل (٥) نتائج تطور حالات الأطفال عند مستوى الخطر في مهارة التسمية السريعة خلال تطبيق البرنامج



منـــاقشـــة النتـــائـــج

هدفت الدراسة السابقة إلى التعرف على نتائج برنامج تدريبي للتدخل المبكر للأطفال عند مستوى الخطر لصعوبات التعلم وقد ركز البرنامج على استخدام أسلوب الاستجابة للتدخل بمد الأطفال باستراتيجيات تعليمية تدعم مهارات القراءة ومايرتبط بها من المهارات الخمسة، الوعي بالأصوات، والتسمية السريعة أو الطلاقة، التهجئة، والمفردات، وأخيرا فهم المسموع، ومتابعة هؤلاء الأطفال بشكل عام بتقييم تتبعي مع تفريد التعليم وتكثيفه للأطفال عند مستوى الخطر عند بشكل خاص. وقد تمت مقارنة مجموعة الأطفال في البرنامج بمجموعتين ضابطتين، المجموعة الضابطة الأولى والتي تقدم برنامج يعني بالقراءة الموجهة، والمجموعة الضابطة الثانية والتي لم يقدم لها تعليم موجه ومنظم في مجال تدعيم المهارات اللغوية. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة البرنامج التدريبي (ت م) وبين المجموعتين الضابطتين في الوعي بالأصوات، والصوتيات، والتعرف على الكلمة وقراءتها، والمفردات، ويحتاج لمزيد من الدعم لكل من التسمية السريعة، وفهم المسموع. أما بالنسبة لإنتاج المشتقات فقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية (ت م) قد تفوقت على المجموعة الضابطة ٢ (ق م) بفروق ذات دلالة إحصائية ولكن لم يكن هناك فرق بينها وبين المجموعة الضابطة ١ (ض)، وهذا قد يعود إلى ببرنامج المجموعة الضابطة يوجد التعبير الحر في استخدام اللغة

الشفهية وممارستها بالتعرض للقصص والسرد بشكل كبير مما دعم مهارة المشتقات، في حين أن المجموعة الضابطة ٢ (ق م) تتعرض لبرنامج يدعم الصوتيات دون التعرض لمهارات اللغة الأخرى بشكل كبير. أم بالنسبة لمهارات الطلاقة والتي تعبر عنها فروق التسمية السريعة والتي لم تظهر النتائج أي فروق بين المجموعات، فقد يكون عائداً للفترة البسيطة التي طبق فيها البرنامج إلى جانب متطلبات المرحلة العمرية في هذه الفترة والتي لا تتأثر فيها الطلاقة في القراءة بقدر التأثر بمهارات الوعي بالأصوات والصوتيات.

فالعديد من الدراسات الطولية (على سبيل المثال: Burgess & Lonigan, 1998; Forst, 2001; Webb et al., 2004) تؤكد على هناك علاقة تبادلية بين تطور تسمية الحروف وقرائتها مع ربطها بصوتها وبين الوعي بالأصوات وأن كلاهما مؤشر قوي لمهارة تهجئة وقراءة الكلمة. فنمو وتطور وحدة من هاتين المهارتين يعمل على تطور الأخرى، ولهذا يجب ضم المهارتين بأنشطة تدريبية موجهة ومنظمة في هذه المرحلة، وهذه دلائل ظهرت من العديد من الدراسات التجريبية الطولية المختلفة في مرحلة ما قبل المدرسة (مثل: Lonigan, 2004; Lonigan et al., 2005). ولهذا تظهر نتائج الدراسة الحالية مؤيدة لنتائج الدراسات السابقة من تطور مهارتي الوعي بالأصوات والتعرف على الحرف والكلمة مقارنة بغيرها من المجموعات الضابطة حيث تم التركيز وبشكل كبير في الأنشطة والاستراتيجيات المقدمة لأطفال المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للمفردات اللفظية، فتعتبر المفردات محور آخر مرتبط بمهارات اللغة الشفهية وتطورها يؤثر وبشكل مباشر على تطور مهارات الوعي بالأصوات، فنتائج دراسة Lonigan (2007) والتي طبقت برنامج للتدخل المبكر على الأطفال عند مستوى الخطر أن تعرض هؤلاء الأطفال لبرنامج يركز على تدعيم المهارات اللغوية الشفهية من غير تعرضهم لأنشطة وعي بالأصوات يظهر تطور معتدل في نمو مهارات الوعي بالأصوات. وهذا ما يؤكد عليه الدراسات الأخرى والتي تظهر أن الأطفال المتأخرين لغوياً (سواء اللغة الاستقبالية أو التعبيرية) يظهروا مهارات ذات كفاءة أقل في الوعي الصوتي مقارنة بغيرهم مما يعرضهم لخطر

صعوبات القراءة مستقبلاً (Bishop & Snowling, 2004; Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999). وقد أظهر التقرير المحلي للقراءة والكتابة الناشئة National Early Literacy Panel (NELP) أن تطور العديد من المهارات اللغة الشفهية المختلفة في مرحلة ما قبل المدرسة مثل المفردات والمعلومات النحوية، وفهم تركيبة النص يعتبروا المحاور الأساسية للفهم القرائي في المراحل الابتدائية (Lonigan et al., 2009). ومع أنه لم يكن هناك فروق بين المجموعات في فهم المسموع ولكن ظهرت الفروق بشكل واضح في تطور المفردات الاستقبالية والمشتقات وهذا يدعم الدراسات السابقة من أن تدعيمها بشكل مباشر مرتبط بالمهارات الشفهية الأخرى.

ولقد تم تقسيم الأطفال عند مستوى الخطر في المجموعة التجريبية إلى فئتين، مجموعة القصور في الوعي الصوتي والقصور في التسمية السريعة، وقد أظهرت نتائج التحليل الفردي لكل مجموعة أن برنامج التدخل المبكر استطاع أن يكتشف ويطور مهارات هؤلاء الأطفال بشكل عام ويقلص الفجوة بينهم وبين الأطفال العاديين، ولكن مازال متوسط المجموعتين لم يصل إلى متوسط الأطفال العاديين أو يكون أقل من انحراف معياري واحد. ومع ذلك بالتحليل الفردي لكل طفل في كلا المجموعتين، أظهرت النتائج أن أربعة أطفال من أصل عشرة (١ من مجموعة الوعي بالأصوات، و ٣ من مجموعة التسمية السريعة) تقدموا بشكل كبير وأصبحوا مثل أقرانهم حيث أظهرت نتائج تقدمهم بأنهم أصبحوا قريب من متوسط أقرانهم في الفصل بأقل من انحراف معياري واحد.

أما بقية المجموعة، خمسة من هؤلاء الأطفال أحرزوا تقدما ملحوظا تقدمهم ولكن مازالوا في مرحلة الخطر ويحتاجوا لفترة زمنية أطول وتدريبات مكثفة لتدعيم نواحي القصور، وطفل واحد فقط من مجموعة التسمية السريعة لم يحرز أي تقدم ونتائج الاختبارات البعدية مماثلة للقبلية، وبالتالي فيعتبر ٨٤٪ من عدد الأطفال في مجموعة الأطفال عند مستوى الخطر استطاع برنامج التدخل المبكر تغطية احتياجاتهم ولكن يجب أن ينتقلوا لمرحلة متقدمة في برنامج التدخل المبكر (المرحلة الثالثة من مراحل الاستجابة للتدخل) ليتم تقديم الاستراتيجيات

الموجهة والمنظمة الفردية بشكل مكثف. وبالنسبة للطفل الذي لم يحرز أي تقدم، يجب مراجعة الاستراتيجيات التعليمية الفردية عند انتقاله للمرحلة التالية ومراجعة حالته لمعرفة سبب التعثر في التطور.

وبناء على ما سبق نستنتج أن برنامج التدخل المبكر أحرز نتائج في تطور الأطفال في جميع المهارات المرتبطة بالقراءة على صعيد الأطفال العاديين أو من هم عند مستوى الخطر.

توصيات

توصي الدراسة بما يلي:

- تقنين الوقت المستغرق لاكتشاف الأطفال عند مستوى الخطر بشكل أكبر ليتم التدخل السريع في فترة زمنية أقل.
- عمل دراسات طولية لمتابعة تتطور الأطفال عند مستوى الخطر ومعرفة نتائج التدخل المبكر.
- تدريب معلمين ومعلمي التربية الخاصة والعاديين بتدعيم مهارات القراءة وما يرتبط بها من مهارات بأسلوب موجه ومنظم في مرحلة ما قبل المدرسة.
- تبني وزارات التربية على مستوى العالم العربي لوضع منهج قائم على أسلوب الاستجابة للتدخل مع تدريب الأخصائيين على تطبيقه للكشف المبكر عن الأطفال عند مستوى الخطر ولتقديم أفضل الاستراتيجيات التعليمية لتدعيم مهارات القراءة.

المـــراجـــع

المراجع العربية

- أبـو الـديار، مسـعد؛ البحيـري، جـاد؛ طيبـة، ناديـة؛ محفـوظي، عبدالسـتار؛ وإيفـرات، جـون. (٢٠١١). العمليـات الفونولوجيـة وصـعوبات القـراءة والكتابـة. الكويـت: مركـز تقويم وتعليم الطفل.
- أبـو الـديار، مسـعد؛ البحيـري، جـاد؛ ومحفـوظي ،عبـد السـتار (٢٠١٤). قـاموس مصـطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها (ط ٣). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- البحيـري، جـاد؛ إيفـرات، جـون؛ محفـوظي، عبدالسـتار؛ وأبـو الـديار، مسـعد. (٢٠٠٩) الدسلكسيا: دليل الباحث العربي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- الترتوري، م. ع. (٢٠١٤). النمو اللغوي عند طفل الروضة .جامعة أم القرى Retrieved . from http://uqu.edu.sa/page/ar/5812
- قاضي، هديل زهير؛ طيبة، نادية جميل. (تحت النشر). قدرات الوعي الصوتي المتمثلة في حذف الكلمات والمقاطع الصوتية والوحدات الصوتية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراة، جامعة الملك عبدالعزيز.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13, 147-157.
- Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, M. S. (2003). Word recognition and basic cognitive processess among reading disabled and noraml readers in Arabic. Reading and Writing, 16 (5), 423-442.
- Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge: MA: MIT Press.

- Badian, N. (1995). Predicting reading ability over the long-term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. Annals of Dyslexia, 45, 79–86.
- Badian, N. (1996). Dyslexia: A validation of the concept at two age levels. Journal of Learning Disabilities, 29, 102–112.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? Reading Research Quarterly, 26, 49–66.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? Psychological Bulletin, 130, 858–886.
- Bowers, P. O., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms, and orthographic skill in dyslexia. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5, 69–85.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301, 419–421.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bryant, P. E., & Impey, L. (1986). The similarities between normal readers and developmental and acquired dyslexics. Cognition, 24, 121–137.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. Journal of Experimental Child Psychology, 70, 117–141.

- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. Journal of Educational Psychology, 91, 403–414.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. Scientific Studies in Reading, 3,331–361.
- Cuningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. Journal of Experimental Child Psychology, 50, 429–444.
- Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. School Psychology Review, 30 (4), 507-524.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Baltimore, MD: P.H. Brookes Pub.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. Review of Educational Research, 71 (3), 393.
- Elbeheri, G. & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. Reading and Writing, 20, 273-294.
- Frost, J. (2001). Differences in reading development among Danish beginning-readers with high versus low phonemic awareness on entering grade one. Reading and Writing, 14, 615–642.

- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 204-219.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. Scientific Study of Reading, 5, 239-256.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness –to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. Learning Disabilities Research & Practice, 18, 157-171.
- Gillon, G. T. (2004). Phonological awareness: From research to practice. New York: The Guilford Press.
- Goulandris, N. (2003) Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons. London: Whurr.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. Education Review, 17 (1), 110.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. Journal of Learning Disabilities, 34, 401-425.
- Jalongo, M. R., & Sobolak, M. J. (2011). Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies. Early Childhood Education Journal, 38(6), 421-429.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. Journal of Educational Psychology, 80, 437–447
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds.), Orthography, phonology, morphology, and meaning (pp. 67–84). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. Reading and Writing, 25, 389-410.
- Levin, I., Saiegh-Haddad, E., Hende, N., & Ziv, M. (2008). Early Literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. Applied Psycholinguistics, 29 (3), 413-436.
- Lonigan, C. J. (2004). Evaluation of components of a preliteracy intervention with children at risk. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association, Honolulu, HI.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension (pp. 15–31). New York: Guilford.

- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Menchetti, J., Phillips, B. M., & Chamberlain, S. E. (2005). Impacting the development of children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, GA.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C.,Westberg, L., & the National Early Literacy Panel. (2009). Results of the National Early Literacy Panel research synthesis: Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. Report of the National Early Literacy Panel. Louisville, KY: Author.
- Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2010). Expanding the simple view of reading in accounting for reading skills in community college students. **Reading** Psychology, 31 (5), 454-471. DOI: 10.1080/02702710903241363.
- Mestsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segemental restricting of lexical representation: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In J. L. Mesala & L. C. Ehri (Eds.), Word recognition in beginning literacy, (pp. 89- 120). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Musti-Rao, S., & Cartledge, G. (2007) Effects of supplemental early reading intervention with at-risk urban learners. Topics in Early Childhood Special Education. 27 (2), 70-85.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. Developmental psychology, 40(5), 665.
- National Reading Panel. (2000). Report of National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Report of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child health and Human Development.
- Prefetti, C., & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D.Gorfien (Ed.), On the consequences of meaning selection (pp. 67–86). Washington, DC: American Psychological Association.
- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. Applied Psycholinguistics, 28, 607-625.
- Samuels, S. J., (2002) Reading fluency: Its development and assessment. In S. J. Samuel & A, E. Farstrup (Eds.,) What research has to say about reading instruction (3rd ed. Pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.
- Savage, R. (2001). The simple view of reading: Some evidence and possible implication. Educational Psychology in Practice. 17 (1), 17-33. DOI: 10.1080/02667360120039951.

- Scarborough, H. S., & Laboratories, H. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), The connections between language and reading disabilities (pp. 3-24). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smythe, I. Everatt, J., Al-Menaya, N., Xianyou, H., Capllini, S., Gyarmathy, E., & Siegel, L. S. (2008). Predictors of word-level literacy amongst Grade 3 children in five diverse languages. Dyslexia, 14(3), 170-187.
- Smythe, I., Everatt, J. & Salter, R. (Eds), (2004). The international book of dyslexia. London: Wiley.
- Snow, C. E. (2004). What Counts as Literacy in Early Childhood?, in Blackwell Handbook of Early Childhood Development (eds K. McCartney and D. Phillips), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK. doi: 10.1002/9780470757703.ch14
- Snow, C., Bums, M., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Speece, D. L., Mills, C., Ritchey, K., & Hillman, E. (2003). Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. The Journal of Special Education. 36, 4, 223-233.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. Journal of Educational Psychology, 86, 221-234.

- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profiles of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. Journal of Educational Psychology, 86, 24-53.
- Suk-Han Ho, C., & Bryant, P. (1997). Development of phonological awareness of Chinese children in Hong Kong. Journal of Psycholinguistic Research, 26, 109-126.
- Taibah, N. J., & Haynes, C. (2011). Contribution of phonological pressing skills to reading skills in Arabic speaking children. Reading and Writing, 24: 1019-1042.
- Tibi, S. (2010). Developmental hierarchy of Arabic phonological awareness skills. International Journal of Special Education, 25 (1), 27-33.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), Word recognition in beginning literacy (pp. 161-188). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, R., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in children with phonological processing difficulties: Group and individual responses to instruction. Journal of Educational Psychology, 81, 579-593.

- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. Exceptional Children, 69, 391-409.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P., (2006). Responsiveness to intervention as vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade intervention. Journal of Learning Disabilities, 39, 157-169.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Mind Society (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, M. Y. L., Schwanenflugel, P. J., & Kim, S. (2004). A construct validation study of phonological awareness for children entering prekindergarten. Journal of Psychoeducational Assessment, 22, 304–319.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (1998) Poor reading: A deficit in skill-automatization or a phonological deficit? Scientific Studies of Reading, 2, 321-340.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. Journal of Educational Psychology, 92, 668-680.

- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The question of naming-speed deficits in developmental reading disabilities: An introduction to the double-deficit hypothesis. Journal of Educational Psychology, 19, 1–24.
- Wolf, M., Bowers, P., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. Journal of Learning Disabilities, 33, 387–407.
- Wolf, M., O'rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15, 43–72.