دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال: نظرة جديدة إلى تعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة (دراسة تحليلية)
المصدر:	مؤتة للبحوث والدراسات - العلوم الانسانية والاجتماعية -الاردن
المؤلف الرئيسي:	إحميدة، فتحي محمود
المجلد/العدد:	مج 26, ع 4
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الصفحات:	51 - 82
رقم MD:	128084
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch, HumanIndex
مواضيع:	مهارات القراءة، الأطفال، تعليم الأطفال، تعليم القراءة، تعليم الكتابة، المهارات اللغوية، مهارات الكتابة، البحوث التربوية، البحوث النفسية، علم النفس التربوي، التفكير، القدرات العقلية، المناهج، رياض الأطفال، إعداد المعلمين
رابط:	https://search.mandumah.com/Record/128084

© 2018 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد السادس والعشرون، العدد الرابع، 2011

مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال:

نظرة جديدة إلى تعلم الأطفال الصغار

القراءة والكتابة (دراسة تحليلية)

فتحي محمود احميدة (●)

ملخص

تقوم هذه الدراسة على تحليل وجهات النظر المختلفة في ميدان تطوير القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة التي قادت إلى ظهور وجهة نظرة جديدة في تعلم القراءة والكتابة عرفت بمرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال، للتعريف بها من خلال تسلسل تاريخي بدأ في مطلع العشرينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث أوضح المسح الدفيق والمكثف للأدب التربوي المتعلق بهذه المرحلة أن للأبحاث التربوية والنفسية دورا كبيرا في التحول من مفاهيم الاستعداد للقراءة إلى مفاهيم بزوغ القراءة والكتابة التي أحدثت ثورة كبيرة في ميدان النمو اللغوي المبكر باعتبارها طريقة جديدة في التفكير في تطور تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار. وبينت الدراسة العناصر الأساسية التي تساعد على تطوير هذا التعلم، كما قدمت تضمينات تربوية عديدة لبزوغ القراءة والكتابة لكل من المعلمين والآباء ومصممي مناهج الطفولة وصانعي القرار التربوي والباحثين.

الكلمات الدالة: بزوغ القراءة والكتابة، الوعي بالمواد المطبوعة، الوعي الفونولوجي (الصوتي)، القراءة المبكرة، الاستعداد للقراءة.

(●)كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية ، الزرقاء، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2008/12/1 تاريخ قبول البحث:.2010/4/12

جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة ،الكرك، لمملكة الأردنية الهاشمية ،2011

Emergent Literacy: New Perspective of How Young Children Learn to Read and Write (An Analytical Study)

Fathi Ihmeideh

Abstract

This study has been based upon the analysis of the varied perspectives in the field of reading and writing development, which led to a new perspective known as "Emergent Literacy", for the purpose of identifying such perspective through a historical sequence started at the beginning of twenties of the twentieth century in USA. An extensive survey of literature related to this contemporary trend showed that the educational, and psychological research played a critical role in moving from reading readiness concepts to emergent literacy concepts as a recent way of thinking about the reading and writing development of young children. Moreover, it explained the main features that help children develop their emergent literacy abilities. Based on emergent literacy perspective, a number of implications for teachers, parents, childhood curricula designers, decision makers, and researchers were suggested.

Keywords: Emergent Literacy, Print Awareness, Phonological Awareness; Early Reading, Reading Readiness.

مقدمة

لم يشهد ميدان التربية وعلم النفس جدلا أكبر لا أوسع من فلك الجدل الذي دار حول متى وكيف يتعلم الطفل القراءة والكتابة . فخلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن المنصرم شهد ميدان تعلم الأطفال القراءة والكتابة تغييرات جذرية نتيجة للإبحاث النفسية والتربوية المتزايدة التي بينت بوضوح أن الأطفال الصغار يظهرون سلوكيات القراءة والكتابة في سن مبكرة، إذ إنهم يكتسبون اللغة الشفوية واللغة المكتوبة في تزامن وترابط إذا ما وجدوا في بيئات متعلمة ،فضلا على أنهم يكتسبون القدرة على تكوين مفاهيم القراءة والكتابة المبكرة بشكل للقائي وطبيعي دون أن يتلقوا تدريسا رسميا للقراءة والكتابة (Durkin, 1966; Clay,1967,1979,1975,1982; Sulzby, 1986; Strickland & Morrow,1989 Teale &). فتلك الفترة من حياة الأطفال باتت تعرف حديثا في أدبيات تربية الطفولة المبكرة بمرحلة "بزوغ القراءة والكتابة"(Emergent Literacy)، وهي أولى مراحل تطوير القراءة والكتابة لدى الأطفال، وتحدث خلال الفترة التي تمتد من الميلاد إلى الوقت الذي يستطيع فيه الطفل أن يقرأ ويكتب بالطريقة المتعارف عليها (Conventional Way)، محدثة انتقالا جذريا في ميدان تعلم القراءة والكتابة من مفاهيم الاستعداد للقراءة – التي أرست دعائمها لفترة دامت أكثر من نصف قرن– إلى مفاهيم بزوغ القراءة والكتابة التي ترى أن ثمة تعلما مبكرا للقراءة والكتابة يحدث في سنى حياة الطفل الأولى قبل أن يلتحق بالروضة أو المدرسة.

ان ما قام به الباحثون من دراسات ارتباطية مرتكزة على أفكار مدرسة علم النفس السلوكية أسهم بدرجة كبيرة في تقديم معلومات وبيانات جديدة تتعلق بكيفية تعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة. فنتيجة لأبحاثهم هذه أصبحنا الآن نرى (القراءة) في محاولات الأطفال الرضع والدارجين اكتشاف الكتب المصورة وتقليبها والتظاهر بقراءتها، وفي استماعهم باهتمام للقصص التي يقرأها لهم الكبار، وغدونا نرى (الكتابة) أيضا في رسوماتهم وخربشاتهم، وما يخطونه من علامات مفهومة أو غير مفهومة على الأسطح الكتابية (Teale & Sulzby, 1986; Sowers 2000) كما أن هذا التطور البحثي في ميدان تعلم القراءة والكتابة قد أسهم في قبول دراسات وأبحاث عديدة تتحدث عن قراءة وكتابة أطفل السنة الثانية والثالثة والرابعة.

تعد مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار مهمة بالرغم من حداثتها، إلا أن للدراسات الأولية التي أجريت في أواخر الستينيات من القرن العشرين الفضل الكبير بلورة هذه النظرة حول تعلم القراءة والكتابة، فقبل تلك الفترة ساد اعتقاد راسخ لدى معظم التربويين و الآباء والباحثين بأن تعلم الأطفال للقراءة يحدث فقط عند دخولهم المدرسة، وأن أي محاولة لمساعدتهم في تعلم القراءة والكتابة قبل دخولهم المدرسة هي مؤذية للأطفال الصغار ومضيعة لوقت الكبار (Durkin, 1966; Clay, 1967). فالرأي السائد في تلك الحقبة الزمنية كان يتطلب من الطفل أن يحقق مستوى مناسبا من النضج، ويكتسب بعضا من مهارات الاستعداد للقراءة كمطلب مسبق لبداية تعليم القراءة والكتابة الفعلي (Morrow, 1993) .

لقد عدت السنوات التي تسبق التحاق الطفل برياض الأطفال سنوات حاسمة لبزوغ مفاهيم القراءة والكتابة (Adams, 1990; Strickland & Morrow, 1989; Teale & Sulzby ,1986). ولعل ما يساعد على بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار وإظهارهم سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة (Early literacy behaviors) هو وجود الأطفال في بيئات غنية ثقافيا يوفر فيها أباؤهم الفرص الوفيرة للتعرض إلى المواد المطبوعة (Print)، ويوفرون لهم في البيت قصص ومجلات الأطفال وأدوات القراءة والكتابة، وأيضا يتاح فيها للأطفال فرص الجلوس في حضن أبائهم الدافئ كي يقرؤوا لهم كتبا أو قصص الأطفال، أو عندما يشاركونهم قراءتها أو يجيبون عن أسئلتهم المتعلقة بالقراءة والكتابة، أو عندما يستمعون لهم باهتمام وهم يتظاهرون بالقراءة أو عندما يشجعون الاكتساب الطبيعي تلكتابة . فهؤلاء الأطفال الذين يعيشون في تلك البيئات يتعلمون بسهولة كثيرا من الأشياء عن وظائف المواد المطبوعة، ويستمتعون بالكتب وقصص الأطفال كنشاط اجتماعي يقرأ لهم في جو من الحب و الدفء والحنان، (Morrow, 1993; Christie, et al, 1997) .

ففي عام 1987 أدخل مصطلح "بزوغ تعلم القراءة والكتابة " في قاعدة بيانات (ERIC) (مركز مصادر المعلومات التربوية) ليصف هذه الرؤية الجديدة في تطوير تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال منذ الوقت الذي يبدأ به الطفل اكتشاف المواد المطبوعة وتجريبها إلى الوقت الذي يستطيع أن يقرأ ويكتب باستقلالية. ومنذ ذلك الوقت اكتسب

هذا المفهوم شرعيته في الظهور بشكل منتظم في عدد غير قليل من المقالات والأبحاث والكتب العلمية في ميدان التربية وعلم النفس. وظهرت الآن بحوث تربوية ونفسية حول "بزوغ القراءة والكتابة "، والعوامل المسهلة لحدوثه وتطويره ليتجه نحو القراءة والكتابة المتعارف عليها. وجات هذه الدراسة للتعريف بمرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال من خلال مسح دفيق ومكثف للأدب التربوي النظري المتعلق بهذه المرحلة، وبيان كيفية التحول في وجهة النظر في عملية تطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال، ودراسة العوامل المساعدة على تطويرهما لدى الأطفال الصغار، وتقديم تضمينات تربوية لهذا الاتجاه المعاصر في تربية الطفولة المبكرة .

مشكلة الدراسة وأهدافها

تتجسد المشكلة الحقيقية لهذه الدراسة في افتقار الكتب والمؤلفات المرجعية العربية للمادة العلمية النظرية التي تخص مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال. فبالرغم من شيوع مفهوم بزوغ القراءة والكتابة بشكل كبير في الكتب والمؤلفات الغربية، وتضمينها في الممارسات الصفية لمؤسسات ما قبل رياض الأطفال التعليمية أو في رياض الأطفال، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها مركزا متميزا في هذا الميدان التربوي، إلا أن هذا المفهوم لم يحظ بنفس الاهتمام في الدول العربية وذلك لافتقار المادة العلمية النظرية التي تفسر تطوره وأهميته وتلقى مزيدا من الضوء على تضميناته التربوية لكل من المعلمين والآباء و مصممي مناهج الأطفال صانعي القرارات التربوية والباحثين.

ونتيجة لافتقار المرجع العربي لملل هذه المادة العلمية، ظل عدد كبير من التربويين العرب متأثرين بمبادئ وأفكار نظرية الاستعداد للقراءة التي تنظر إلى تعليم الأطفال القراءة والكتابة نظرة مغايرة تماما لنظرية بزوغ القراءة والكتابة. ولعل هذا النقص في الكتب المرجعية العربي أسهم في ظهور فجوة كبيرة بين المعلم العربي والمعلم الغربي في أمريكا وأوروبا في الإعداد والأداء معا فيما يتعلق بتعليم القراءة والكتابة للأطفال. ومن هنا نبعت أهمية هذه الدراسة وجديتها في مراجعة دقيقة ومكثفة للأدب التربوي المتعلق بتعليم القراءة والكتابة متقفية التطور التاريخي لمفهوم بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال، والعوامل التي ساعدت على شيوعه كاتجاه معاصر أرسى دعائمه في الدول الغربية وبخاصة في الولايات المتحدة

الأمريكية منذ أواخر ثمانينيات القرن الماضي مقدمة تضمينات تربوية هامة في هذا المجال بهدف تهيئة معرفة كافية بهذه المرحلة على نحو علمي عملي منظم موجه. وبالتحديد تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف إلى التطور التاريخي لمفهوم بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال.

2- تحليل دور الدراسات والأبحاث الميدانية في توجيه التطوير والتحديث في ميدان بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال.

3- بيان العوامل المساعدة على تطوير بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال من خلال تقديم تضمينات تربوية لهذا الاتجاه المعاصر لكل من له علاقة بتربية وتعليم الأطفال.

أهميه الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تشكل خطوة جادة يسعى الباحث من خلالها إلى الإسهام بتزويد مرجع تعليم القراءة والكتابة العربي بمادة مرجعية مفصلة حول مرحلة "بزوغ القراءة والكتابة" لدى الأطفال لتزيد الوعي بهذه المرحلة و أهميتها و تضميناتها التربوية. و يؤمل أن للقى التضمينات التربوية التي تقدمها هذه الدراسة اهتماما من قبل صانعي القرارات التربوية في العالم العربي لتغيير الممارسات التعليمية في مؤسسات ما قبل المدرسة فيما يتعلق بتعلم وتعليم القراءة والكتابة، كما يؤمل أن تكون هذه الدراسة بداية لمقالات وكتب مرجعية ودراسات بحثية ومؤلفات عربية لاحقة تتناول هذا المجل من مختلف جوانبه.

التطور التاريخي لمفهم بزوغ القراءة والكتابة

ان التحول في ميدان تعليم القراءة والكتابة من مفاهيم الاستعداد للقراءة إلى مفاهيم بزوغ القراءة والكتابة لم يكن وليد الصدفة، و لم يأت دونما تحديات جديدة . فاستخدام هذا المفهوم يمكن أن يفهم بشكل أفضل من خلال تتبع التطور التاريخي لكيفية التعامل مع تعليم القراءة والكتابة للأطفال.

في بداية العشرينيات من القرن الماضي بدأ التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية النظر عن كثب إلى سنوات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال على أنها فترة إعداد (Period of Preparation) . ففي تلك الفترة أرسى مصطلح الاستعداد للقراءة قواعده، ورغم من أن فكرة الاستعداد (Readiness) قد تم بحثها في ميدان التربية قبل سنوات عديدة

من تلك الفترة، غير أن بداية العشرينيات قد شهدت تطبيق فكرة الاستعداد بشكل خاص على القراءة (Teale & Sulzby, 1986)

خلال فترة شيوع مفاهيم الاستعداد للقراءة كان هناك رغبة لدى الباحثين للتعرف إلى العوامل التي تعد الأطفال عقليا للقراءة. في البداية سار هذا المسعى عبر اتجاهين مختلفين. الأول تبناه التربويون الذين ذهبوا إلى أن الاستعداد للقراءة كان في الأساس ناتج عن النضج (Maturation) أو النضج العصبي (Neural Ripening)، بينما تبنى الاتجاه الثاني التربويون الذين قالوا إن الخبرة المناسبة (Appropriate Experience) هي التي تشكل هذا الاستعداد وتنميته . وقد اقتصر هذان الاتجاهان على التركيز بشكل كبير على تطوير القراءة أكثر من تطوير الكتابة، ذلك أن تطوير الكتابة قد أهمل في تلك الفترة بشكل كامل، ونظر إلى تعلم الكتابة على أنه أمر محال تعلمه ما لم يتعلم الطفل أولا مبادئ القراءة، وظلت الكتابة مقتصرة فقط على تشكيل الحروف (Teale & Sulzby, 1986) .وفيما يأتي بيان لهذين الاتجاهين:

1 – الاستعداد للقراءة كناتج عن النضج العصبي Reading Readiness as Neural Ripening

بدأت نظريات النضج والاستعداد في بداية القرن العشرين بالظهور مرسخة اعتقادا – ساد لفترة زمنية طويلة لدى الأوساط التربوية في ميدان تعليم القراءة والكتابة – مفاده أن هناك الكثير من مهارات الاستعداد يجب أن يتعرض لها الطفل كمطلب مسبق لتعليم القراءة والكتابة (Walmsley & Walmsley, 1996). ان هذا الاتجاه قد تأثر بدرجة كبيرة بأفكار أرنولد جيسل (Arnold Gesell) في عشرينيات القرن المنصرم الذي رأى أن النمو ناتج في الأصل عن النضج، وبين أن التطور في المهارات الحركية والعقلية ناتج عن النضج العصبي، ولا أثر للبيئة في ذلك . (Gesell, 1940) فتطبيق تلك النظرة على مسألة الاستعداد للقراءة كان جليا واضحا؟ وهو أن الاستعداد للقراءة ناتج في الأصل عن النضج العصبي كما يقاس بعمر الطفل العقلي . فإذا لم يصل الطفل للمستوى الكافي من النضج لا يعد مستعدا لتعليم القراءة و علينا الانتظار حتى يبلغ الطفل ذلك المستوى المطلوب من النضج لنبدأ معه تعليم القراءة الفعلي (Teale & Sulzby, 1986)

وقد كان لنتائج الدراسة الشهيرة التي قام بها مابل مورفيت (Mabel Morphett) وكارلتون واشبيرن (Carleton Washburn) والتي نشرت عام 1931 الأثر الكبير على رواج أهمية النضج للاستعداد وشيوع البرامج التعليمية في الاستعداد للقراءة لاحقا (Durkin, 1966). فقد أجرى مورفات و واشبيرن عام 1928 دراسة ضمت 141 طفلا في الصف الأول الابتدائي، وقد تم حساب عمرهم العقلي في بداية العام الدراسي . وتوصلت نتائجها إلى أن نسبة الأطفال الذين حققوا تقدما ملحوظا في القراءة هم أولئك الأطفال الذين كان لديهم عمر عقلي لا يقل عن الست سنوات وستة شهور. وأوصى الباحثان بتأجيل تعليم القراءة المبكرة إلى أن يبلغ الطفل عمرا عقليا مناسبا وهو ست سنوات وست شهور (Durkin, 1966). وقد استحوذت تلك الدراسة على قبول واستحسان المجتمع التربوي أنذاك كتفسير أكثر إنسانية و معقولية لتعليم القراءة. ونتيجة لذلك، وبناء على نتائج دراسة مورفات وواشبيرن تم قبول العمر العقلي ست سنوات وستة شهور أو الصف الأول الابتدائي باعتباره الوقت المناسب للبدء بتدريس القراءة والنجاح بها.

وأعطت تلك الدراسة أيضا شرعية لرواج وجهة نظر أصحاب نظريات النضج الداعية إلى التأخير والانتظار في تعليم القراءة، وأصبح منظور التأجيل والانتظار هذا مبررا بشكل كبير. وعليه، فقد لقي مفهوم العمر العقلي للاستعداد (Mental-age Concept of Readiness) تأييدا ودعما كبيرين . ورغم ظهور بعض المختصين في تعليم القراءة من أمثل إميت بيتس(Emmett Betts) عام 1946 الذين سمى مطلب الست سنوات وستة شهور بالأسطورة الخرافية، (Betts 1946)، إلا أن نظرية النضج العصبي القائمة على مطلب القدرة العقلية والداعية إلى تأخير التدريس قد سادت خلال العقود الأربعة الأولى من القرن العشرين . وقد جات نظرية جان بياجيه (Jane Piaget) في النمو المعرفي لتؤيد هذا التيار، حيث وجدت أن النمو المعرفي عند لطفل هو نتاج لأربعة عوامل رئيسية هي: النضج والتفاعل الفيزيقي والتفاعل الاجتماعي والتوازن، وعليه فقد صنف بياجيه النمو المعرفي إلى ثلاثة مراحل بدءا بالمرحلة الحسية الحركية والتي تمتد من الميلاد إلى العامين، وانتهاء بمرحلة المعمليات المجردة والتي تمتد من الثانية عشرة إلى سن الرشد. ورأى بياجيه أن النضج عامل من عوامل الارتقاء المعرفي، وأن الإسهام الرئيسي للنضج في الارتقاء المعرفي هو في النمو العصبي، إذ يلعب دورا واضحا في هذا الارتقاء (واردزورث ،1990).

وبناء على تلك النظرة نرى أن التعليم الرسمي والفعلي للقراءة والكتابة، والحالة هذه، يحتاج إلى وقت طويل قبل أن يبدأ. وقد اشترط بلوغ الطفل مرحلة معينة من النضج. وان هذا قد حتم على معلمة الأطفال مراقبة نضجهم العقلي بدقة، فمن لم يبلغ مستوى النضج المطلوب أعطي مزيدا من الوقت للوصول إليه، ومن بلغ مستوى النضج المطلوب عد مؤهلا ليبدأ التعليم الرسمي للقراءة (Teale & Sulzby, 1986)

2- الاستعداد للقراءة كناتج عن الخبرة Reading Readiness as the Product of Experience

ان التحول الذي حدث من الاستعداد للقراءة كناتج عن النضج باتجاه الاستعداد للقراءة كناتج عن الخبرة تم في أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات من القرن الماضي. وان الاعتماد المتزايد على برامج الاستعداد للقراءة واختبارات الاستعداد القرائي و الأنشطة الكتابية التي انتشرت في ذلك الوقت قد ساعد لا ريب على ذلك التحول. فقد ذهبت وجهة النظر هذه إلى أن الاستعداد للقراءة يمكن أن يدرس بدلا من مجرد البقاء في حالة ترقب وانتظار مستوى النضج المطلوب (Sulzby, 1986). وقد كان لأفكار النظرية السلوكية التي تؤيد دور العوامل البيئية أثر كبير في ظهور مثل هذا الاتجاه، حيث ركزت على العلاقة بين متغيرات البيئة والسلوك من خلال الاهتمام بالسلوك الظاهر للمتعلم وتهيئة البيئة الملائمة له لتشجيعه على تعلم السلوك المرغوب (الزغلول، 2003). فالمؤيدون لهذا الاتجاه وجدوا في الخبرة المناسبة وسيلة لجعل الأطفال مستعدين للقراءة بأسرع وقت ممكن، ومن أجل تحقيق ذلك فقد اعتمدوا على برامج الاستعداد للقراءة التي هدفت إلى تمكين الطفل من إتقان مهارات الاستعداد للقراءة كالتمييز السمعي والبصري (Auditory & Visual Discrimination) وأنشطة لتطوير الذاكرة السمعية والبصرية (Auditory & Visual Memory)، والتعرف إلى أسماء وأصوات الحروف، والتناسق البصري اليدوي (Hand- Eye Coordination) والكثير من المهارات العامة . (Morrow, 1993; Walmsley & Walmsley, 1996; Sowers, 2000)

ونتيجة لذلك ظهرت اختبارات الاستعداد القرائي والاختبارات المقننة والمعيارية. وتم تطويرها لتقيس مهارات الأطفال اللازمة للبدء في التعليم الفعلي للقراءة(Freeman and Hatch, 1989) . واستخدمت هذه الاختبارات كوسيلة تشخيصية، وبناء على نتائجها قشم الأطفال إلى مجموعتين: الأطفال المستعدون للبدء بالتعليم الفعلي للقراءة

والكتابة وهم الأطفال الذين اجتازوا بنجاح هذه الاختبارات، وأولئك غير المستعدين وهم ممن أخفقوا في الحصول على العلامة اللازمة للبدء في تعليم القراءة (Christie, Enz, & Vukelich, 1997; Sowers 2000). فخلال هذه الفترة استحوذ مصطلح اختبار الاستعداد القرائي (Reading Readiness Test) على اهتمام المجتمع التربوي، وتنافست دور النشر في إصدار اختبارات الاستعداد القرائي المختلفة.

وتم تصميم الكتب المدرسية التي احتوت العديد من مهارات الاستعداد للقراءة، فضلا على الأنشطة الكتابية والتدريبات والتمارين ذات الطابع اكاديمي البحت، حيث نظر إليها على أنها الوسيلة الفضلى لتطوير مهارات الاستعداد للقراءة (Sowers, 2000). ونتيجة لهذا التوجه فقد أصبح أطفل الروضة والصف الأول الابتدائي يقومون بالعديد من التدريبات وأنشطة الاستعداد التي لا تمت بصلة لتعلم القراءة والكتابة الحقيقيين (Christine, et al, .Sowers ,2000 1997;) . ففكرة الحاجة إلى تعليم المتطلبات السابقة لمهارات الاستعداد (Pre- requisite readiness skills) بقيت ثابتة راسخة وظل استعمل برامج الاستعداد القرائي في مناهج القراءة في رياض الأطفال ممارسة واسعة الانتشار أنذاك . (Walmsley & Walmsley, 1996)

ورغم أن حركة الاستعداد للقراءة قد تحولت من انتظار الأطفال ليصلوا إلى مستوى النضج إلى توجيه هذا الاستعداد وتسريعه من خلال برامج وأنشطة الاستعداد القرائي المختلفة، إلا أنه لم يسمح للأطفال بتعلم القراءة والكتابة ما لم يكملوا برامج الاستعداد هذه، ويجتازوا اختبارات الاستعداد القرائي التي باتت – وحدها– من يقرر متى نعلم الطفل القراءة والكتابة.

خلاصة نظرية الاستعداد للقراءة

حتى بداية الثمانينيات اعتبر الاستعداد للقراءة المنحى المسيطر في تدريس القراءة والكتابة للمبتدئين . لذلك فقد سيطرت برامج الاستعداد للقراءة على عدد كبير من البرامج التعليمية في مختلف أنحاء العالم، ومنها الدول العربية التي نقلت هذا المنحى إلى برامجها التعليمية ولا يزال منحى الاستعداد للقراءة مسيطرا على برامج تعليم القراءة والكتابة للأطفال في عدد غير قليل من الدول العربية . ولعل كتاب " الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية" للمؤلف عبد العليم

إبراهيم يعد من أوائل المراجع العربية التي تبنت هذا المنحى منهجا ومضمونا (إبراهيم، 1968) . ولا يزال الباحثون والدارسون العرب إلى يومنا هذا يهتدون بهذا المرجع إذا ما أرادوا أن يبحثوا كيفية تعليم الأطفال القراءة والكتابة. ويمكن القول بأن برنامج الاستعداد للقراءة التي سادت مختلف أقطار العالم، تتضمن المبادئ الآتية (Teale & Sulzby, 1986)

1- ان تدريس القراءة يمكن فقط أن يبدأ بفاعلية متى أتقن الطفل مجموعة مهارات المتطلبات السابقة الأساسية للقراءة .

2 - ان مجال الاهتمام التدريسي هو القراءة، أما المجالات الأخرى من الكتابة كإنشاء الرسائل أو التعبير أو محاولات الكتابة الحرة (باستثناء تشكيل الحروف والخط) ينبغي أن تؤجل حتى يتعلم الطفل القراءة ويتقنها أولا.

3- يشكل الإتقان المتسلسل للمهارات القاعدة الأساسية لتعليم موضوع القراءة، فالتدريس يركز على النواحي الرسمية من القراءة فقط ويهمل بشكل عام الاستعمال الوظيفي لها.

4- ان ما يحققه الطفل من خبرات تعلم القراءة والكتابة السابقة قبل أن يبدأ التدريس الرسمي والفعلي للقراءة لا علاقة له بتدريس القراءة الفعلي.

5- يمر جميع الأطفال خلال تسلسل هرمي من مهارات الاستعداد والقراءة، وتقدمهم في هذا التسلسل الهرمي يجب أن يقوم بعناية من خلال اختبار رسمي دوري.

فالحق ان فكرة الاستعداد للقراءة قد تعرضت للانتقادات الكثيرة من قبل الباحثين الذين بدؤوا يهتمون بسلوكيات القراءة والكتابة المبكرة التي يظهرها الأطفال الصغار بشكل للقائي دون أن يتعرضوا للتدريس الرسمي في الروضة أو المدرسة (Durkin, 1966; Clay, 1967). فقد أشار تايل وسولزباي (Teale, and Sulzby, 1986) إلى أن الاستعداد للقراءة مفهوم جيد لكنه طبق بطريقة خاطئة، حيث ينبغي ألا يوجد جدل حول الفكرة التي تقول بأن المعارف السابقة للأطفال واتجاهاتهم نحو القراءة والكتابة وتطورهم المعرفي والجسمي تسهل تعلم الأطفال للقراءة والكتابة عندما يدخلون المدرسة، بيد أن برامج الاستعداد للقراءة هذه تبنى على التحليل المنطقي لمهارات القراءة والكتابة من وجهة نظر الكبار بدلا من كونها مبنية من وجهة نظر نمائية بحتة.

وقد أشارت الأبحاث الحديثة في ميدان تطوير القراءة والكتابة إلى أن تعليم القراءة والكتابة ينبغي أن يبنى في ضوء التصورات النمائية، ووفقا لنمو الأطفال ومعرفتهم و أن يؤخذ التنوع النمائي بين الأطفال بعين الاعتبار (Pikulski, 1997). وعليه، فلا يمكن التمسك بمصطلح القراءة والكتابة الذي أسس له عن طريق المناهج واختبارات الناشرين تحت اسم " الاستعداد للقراءة " إذا ما أردنا تقديم أفضل الفرص التعليمية خلال سنوات الطفل الأولى في المدرسة (Teale, and .Sulzby, 1986)

وقد أشارت مورو (Morrow, 1993) إلى أن هناك افتراضين خاطئين تتبناهما وجهة النظر هذه؛ الأول يفترض أن الأطفال لا يعرفون شيئا كثيرا عن القراءة والكتابة قبل أن يأتوا إلى الروضة، بينما يفترض الثاني أن الأطفال يحتاجون إلى برنامج تعليمي في الاستعداد. وفد أشار كل من روتزل وكوتر (Reutzel and Cotter, 1996) إلى أن مهارات الاستعداد للقراءة أصبحت نظريا وعمليا عير كافية لدراسة كيف يصبح الأطفال متعلمين. عدا ذلك، فقد عدت تلك المهارات غير مناسبة وغير متصلة مع تعلم الأطفال القراءة والكتابة الحقيقية، فهي لا توصي بأن على الأطفال أن يتعرضوا إلى الكتب والمواد المطبوعة كعوامل حاسمة في تطوير قدراتهم القرائية، ولا تنظر أبدا إلى تطوير القراءة والكتابة على أنها عملية بنائية يقوم الطفل من خلالها بالبحث واكتشاف وابتكار فرضياته فيما يتعلق باستعمال القراءة والكتابة(Morrow, 1993, Morrow, et al 1998)

الدراسات الأولية والأبحاث التي مهدت لظهور مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال

في الخمسينيات من القرن العشرين ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية اتجاه دعا إلى البدء بالتعليم مبكرا. والحق ان هذا الاتجاه كان – في البداية – نتيجة لتفوق الاتحاد السوفييتي في أبحاث الفضاء بإطلاقه القمر الصناعي عام 1957 مما حدا بالأمريكان طرح العديد من التساؤلات حول مدى مناسبة نظام التعليم الأمريكي. ونتيجة لذلك تم إعادة النظر في المناهج التعليمية، وبعد سنوات من البحث والاستقصاء والتقويم الذاتي تم الاتفاق على جعل المناهج أكثر تشددا وصرامة، وجعل التعليم يبدأ في سن مبكرة من حياة الأطفال.

لقد كان المنطق وراء هذا الدفع المبكر بالتعليم ناتجا في الغالب من الأبحاث التربوية والنفسية المتزايدة التي استقصت تعلم الأطفال في مراحل عمرية مبكرة جدا، حيث بينت تلك الأبحاث بوضوح قدرة الطفل الهائلة على التعلم والأهمية الحاسمة للسنوات الأولى من حياة الطفل في تطور شخصيته وقدراته العقلية واتجاهاتهم في المستقبل، وأن أطفال ما قبل المدرسة يعرفون أكثر مما نسب إليهم بشكل عام أنهم يعرفونه، فضلا عن أنهم يمكن أن يتعلموا مهارات عديدة خلال سنوات الطفولة المبكرة (Durkin, 1966; Clay,1967; Teale & Strickland & Morrow,1989; Sulzby, 1986). ومن هذه الأبحاث دراسة بنجامين بلوم Bloom Benjamin المشهورة عام 1964 التي أظهرت أن معظم التطور العقلي للإنسان يحدث قبل سن الخمس سنوات، وأن نسبة 50% من تباين الأفراد العقلي في سن السابعة عشرة مرده إلى أدائهم العقلي الذي تطور في سن الرابعة (Bloom, 1964).

وقد بدأت دوليريس ديركين (Doleres Durkin) في أواخر الخمسينيات أيضا بنشر مجموعة من التقارير عن القارئين المبكرين والجهود المبذولة لتعليم أطفال ما قبل المدرسة القراءة متحدية دراسة مورفات وواشبيرن أنفة الذكر، مؤكدة أن الأطفال الصغار يظهرون استعدادا للبدء باكتساب مفاهيم القراءة والكتابة قبل أن يصلوا إلى سن السادسة (المزعوم) بكثير (Durkin, 1966). وصاحب هذا التيار، الجهود البحثية التي قام بها جيروم برونر Jerome Bruner عام 1960 حيث أكد فكرة تسريع النمو وإمكانية حدوث التعليم مبكرا، والحق ان تأثير كتاب برونر "عملية التربية" لا يمكن تجاهله في تلك الحقبة، فقد كان ذلك الكتاب داعما للتوسع في تعليم الموضوعات بالنزول إلى أسفل (من الصفوف العليا إلى الدنيا) (Bruner, 1960) . وقد خلف ذلك انعكاسا واضحا على تعليم القراءة، حيث تم التركيز على جعل الأطفال مستعدين للقراءة بأقصى سرعة ممكنة بدلا من مجرد الجلوس في انتظار مستوى النضج المطلوب، وذلك بتوظيف أسلوب التمثيل العقلي المناسب العملي أو الصوري أو الرمزي .

وبهذا نرى أن الستينيات كانت فترة حاسمة في لفت الأنظار إلى التعلم المبكر للقراءة والكتابة، ولعل جذور هذا التحول من مفاهيم الاستعداد للقراءة يمكن أن تعود إلى مجالين عريضين؛ الأول يعود إلى تطور الأبحاث في مجال النمو المعرفي وتأثيرها المتزايد على الأبحاث التربوية والممارسة الصفية، بينما يعود الثاني إلى الاهتمام المتجدد في سني حياة الطفل

الأولى كفترة حرجة هامة في النمو(Teale & Sulzby, 1986) . فخص تلك الفترة أجريت العديد من الدراسات في مجالات النمو المعرفي، واكتساب اللغة، وماذا يتعلم الطفل من الكتب والمواد المطبوعة واللغة المكتوبة قبل أن يدخل المدرسة، وقد كان لهذه الدراسات الدور الكبير في حدوث التغيير في الأفكار والاتجاهات حول تطوير القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، وان هذا التغير قد مهد الطريق لولادة مرحلة جديدة في ميدان تعليم القراءة والكتابة وهي مرحلة "بزوغ القراءة والكتابة " لدى الأطفال. حيث أجرت ديركن 1966 دراستين طوليتين مكثفتين على الأطفال الذين لم يتلقوا تعليما فعليا للقراءة، ووجدت أن الأطفال الذين أعطوا فرص البداية المبكرة في تعلم القراءة في البيت أظهروا تقدما مستمرا بعد ست سنوات من التدريس أفضل من أولئك الذين لم يبدؤوا تعلم القراءة والكتابة إلا في الصف الأول الابتدائي (Durkin, 1966)

خلال ذلك الوقت أجرت الباحثة النيوزيلندية ماريا كلاي (Maria Clay) عام 1967 دراسة في نيوزيلندا على الأطفال في سن الخامسة . وقد هدفت دراستها والتي كانت أطروحة دكتوراه، إلى تحديد سلوكيات القراءة المبكرة التي يظهرها الأطفال بغية التعرف إلى الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة تظهر في وقت مبكر. والحقيقة ان ماري كلاي وجهودها في هذا الخط البحثي كان له الفضل اكبر في بلورة مصطلح بزوغ القراءة والكتابة، فكلاي تعد أول من قدم الأفكار الأولى لهذا المصطلح وباتت كلاي من رواد هذا الاتجاه الجديد في تطوير القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة.

فقد توصلت كلاي في دراستها تلك إلى أن الأطفال الصغار يظهرون سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة كإدراكهم بعض المظاهر المميزة للكلام المطبوع وقيامهم بمحاولات الكتابة التلقائية المبكرة، وتوصلت أيضا إلى أن الأطفال يعيشون عملية تعلم القراءة والكتابة وان كان معظمهم غير قادرين على القراءة والكتابة بالطريقة الصحيحة أو المتعارف عليها التي يظهرها الأطفال الكبار أو البالغون. واعتبرت كلاي هذه السلوكيات هامة جدا في استمرار تقدمهم نحو تعلم المزيد عن القراءة والكتابة (Clay, 1967) . وقد نشرت كلاي أبحاثها التي أشارت فيها بوضوح إلى رفضها لمفهوم الاستعداد للقراءة . حيث خلصت إلى القول بأنه لا يوجد في بحثها ما يثبت بأن تدريس القراءة يجب أن يحجب بسبب النضج (Clay, 1967)

فبالإضافة إلى أبحاث داركين وكلاي أجرى باحثون أخرون (انظر Bissex,1980; Moxley, 1982; Holdaway,1979; Teale, 1982) دراسات وأبحاث في ميدان تعلم القراءة والكتابة بينت أن الفكرة الداعية إلى اعتبار الاستعداد للقراءة مطلبا مسبقا لبداية التعليم الفعلي للقراءة والكتابة هي غير مناسبة نظريا وعمليا، وأن الأطفال يعرفون الكثير عن القراءة والكتابة قبل أن يأتوا إلى الروضة، فقد وجد أولئك الباحثون أن الأطفال يستمعون إلى القصص، ويشاركون في مناقشتها، بل ويؤلفون قصصهم الخاصة بهم، ويرسمون ويخربشون ويكتبون بعضا من الحروف الاستهلالية لأفراد عائلتهم، ويبتكرون طرقهم في كتابة ما يتحدثون به قبل أن يفكر أحد بتعليمهم الكتابة. فهؤلاء الباحثون أيدوا تلك النظرة الجديدة إلى تعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة.

ومنذ تلك الفترة وحتى بداية الثمانينيات تم التطرق لمضمون هذا المصطلح الجديد في الأبحاث والمقالات التربوية تحت مسميات مختلفة، كالوعي بالمواد المطبوعة "Print Awareness" أو مفاهيم المواد المطبوعة " Concepts of Print"، أو مفاهيم ما قبل القراءة والكتابة "Pre- literacy Concepts" دونما استخدام صريح للمصطلح الجديد "بزوغ القراءة والكتابة " لدى الأطفال، إلى أن جاء الباحثان الأمريكيان وليام تايل (William Teale) وإليزابيث سولزباي Elizabeth Sulzby) عام 1986 حيث وحدا تلك المفاهيم تحت مسمى "بزوغ القراءة والكتابة" (Emergent Literacy) .

فقد جمع تايل وسولزباي (Teale & Sulzby, 1986) أعمال الباحثين الرائدين في ميدان تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار، وقد أعادا صياغة مفهوم كلاي وغيرها من الباحثين لمفهوم بزوغ القراءة والكتابة، وجعلوه عنوانا لكتابهما الشهير: "Emergent Literacy Writing and Reading" ، الذي نشر عام 1986 وفيه فسرا مسوغات تلك التسمية، حيث استخدما كلمة (literacy) للإشارة إلى القراءة والكتابة والعلاقة بينهما باعتبارهما عمليتين متكاملتين تتطوران معا، كما استخدما كلمة (emergent) لبيان أن هناك تطورا يحدث وأن هناك شيئا جديدا لدى الطفل يبزغ، وأن هذا الشيء لم يكن موجودا من قبل. وقد لخصا لنا الاستنتاجات والرؤى التي تمخض عنها البحث

التربوي في ميدان بزوغ القراءة والكتابة خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين بما يأتي (Teale & Sulzby, 1986, p. p.xviii):

1- يبدأ تطور القراءة والكتابة في وقت مبكر جدا من حياة الأطفال وقبل أن يبدؤوا التعليم الفعلي للقراءة .

2- التطور في تعلم القراءة والكتابة هو الطريقة المناسبة لوصف ما كان يعرف بالاستعداد للقراءة . ففكرة أن القراءة تسبق الكتابة فكرة خاطئة لا ريب، فالطفل يتطور كقارئ وكاتب، وأن اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) واللغة الشفوية (الاستماع والكلام) تتطوران بطريقة متزامنة و مترابطة وليس بطريقة متتابعة.

3- يتطور تعلم القراءة والكتابة في مواقف وأنشطة الحياة الحقيقية ليتم إنجاز ما هو مطلوب.

4- يقوم الأطفال بأعمال معرفية حاسمة في التطور في تعلم القراءة والكتابة خلال الفترة من الميلاد إلى سن السادسة.

5- يتعلم الأطفال اللغة المكتوبة من خلال انخراطهم في عالمهم بنشاط، ومن خلال تفاعلهم الاجتماعي مع الكبار في مواقف تعلم القراءة والكتابة، حيث يكتشفون المواد المطبوعة بأنفسهم ويحاكون آباءهم في إظهار سلوكيات القراءة والكتابة.

6- رغم أنه يمكن وصف تعلم القراءة والكتابة في شكل مراحل عامة، إلا أن الأطفال يمرون بهذه المراحل في أعمار مختلفة وعبر طرائق مختلفة ومتعددة .

رغم أهمية كتاب تايل وسولزباي في ارساء دعائم هذا المفهوم، إلا أنه كان موجها بشكل خاص للباحثين، مما ولد حاجة لدى التربويين لبيان كيفية تضمين هذا المصطلح في الممارسات التعليمية وزيادة وعي المعلمين له. فجاء كتاب دورثي ستريكلاند (Dorothy Strickland) و ليزلي مورو (Lesley Morrow) عام 1989 ليهيئ للمعلمين والآباء معرفة كافية وإلماما شاملا يسد حاجاتهم باستعمال وتوظيف هذا المصطلح. فكتابهما "بزوغ القراءة والكتابة: كيف يتعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة " وجه للمعلمين ومانحي الرعاية والآباء والذي هدف إلى تناول كيف تتغير معرفة القراءة والكتابة من مرحلة الرضاعة عبر سنوات ما قبل المدرسة إلى السنوات الأولى من المدرسة مفصلا أساليب تنمية بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال. ففي هذا الكتاب وصفت المؤلفتان العام 1989 بعام " القارئين الصغار". حيث

كتبت مقدمة هذا الكتاب "شيختهما" ماريا كلاي (Maria Clay) مبتكرة هذا المصطلح، وكتب الفصل الأول منه كل من تايل وسولزباي (Teale & Sulzby) اللذين كانا أول من عدد هذا المصطلح وقدمه في مؤلف تربوي واصفينه بوجهة النظر الجديدة في تعلم الأطفال الصغار للقراءة والكتابة (Strickland & Morrow,1989)

ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح بزوغ القراءة والكتابة عنوانا للعديد من الدراسات والأبحاث والكتب وأوراق العمل البحثية التي وفرت أساسا لمناهج القراءة والكتابة في المدراس، وبعد عام واحد على نشر كتاب تايل وسولزباي الشهير أدخل هذا المصطلح في قاعدة بيانات (ERIC) للمصادر والمعلومات التربوية، فضلا عن أنه أصبح مصطلحا متداولا في الأوساط التربوية وفي المناهج التعليمية والصحافة والإعلام، بل وأصبح مجالا يستقصى في أبحاث الدراسات العليا في برامج الماجستير والدكتوراه.

والجدير بالذكر أن هذين الكتابين – سابقي الذكر– قد أعدا لمرحلة حقيقية من التحول في ميدان تنمية القراءة والكتابة المبكرة . فضلا عن تحديهما النظرة السابقة التي تقول بأن النمو والتطور في القراءة يسبقان التعلم، فهؤلاء الباحثون – مؤلفو هذين الكتابين– دافعوا عن وجهة نظر جديدة قوامها أن تعلم القراءة والكتابة يسبق النمو، وأكدا أن عهد الانتظار قد ولى زمنه، فالتدريس لم يعد واجبا للتأجيل حتى يظهر الأطفال مستوى محددا من النضج (Strickland & Morrow,1989). وقد أشارت نومان وروسكوس (Neuman & Roskos, 1998) إلى أن هذين الكتابين قد أضافا مساهمة حقيقية لأبحاث القراءة والكتابة المبكرة مؤكدتين الطبيعة التلقائية النشطة لفهم الأطفال لاستعمل القراءة والكتابة والتي تنتقل إلى القراءة والكتابة المتعارف عليها. والحقيقة ان ميدان القراءة والكتابة المبكرة قد نما بسرعة وازدهر منذ نشر هذين الكتابين اللذين عدا مصدرا أساسيا للباحثين والمعلمين والآباء في مجل بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال، فما من كتاب أو بحث تناول موضوع "بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال" إلا وتأثر بأفكار مؤلفي هذين الكتابين الرافضين لوجود نقطة بدء لتعلم القراءة والكتابة، والداعين إلى اعتبار الطفل الصغير قارئا وكاتبا (شرعيا) حتى في سن صغيرة جدا. وبهذا نرى أن مصطلح بزوغ القراءة والكتابة قد حل تماما محل فكرة الاستعداد للقراءة في معظم الدول الغربية، فتعلم الطفل للقراءة والكتابة لم يعد مقتصرا على ما يتلقاه الطفل بالروضة، بل هناك تعلم مبكر أخر يسبق تلك

المرحلة . وعليه، فينبغي للروضة أو المدرسة أن تكون مستعدة للطفل بدلا من الرأي القائل بأن الطفل يجب أن يكون مستعدا للروضة. ونتيجة لذلك فقد بات لزاما على رياض الأطفال أن تدخل تعليم القراءة والكتابة في مناهجها.

بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال: ماهيته وأساليب تطويره

يشير مصطلح بزوغ القراءة والكتابة (Emergent Literacy) إلى سلوكيات القراءة والكتابة التي يظهرها الأطفال الصغار في المراحل المبكرة من حياتهم كالرسم والخربشة والاستماع للقصص والتظاهر بالقراءة والاهتمام بالكتب وتقليبها ومحاولة الكتابة المبكرة بمختلف أنواعها، والتي تسبق القراءة والكتابة المتعارف عليها وتتطور هذه السلوكيات لتتجه إليها. (Sulzby, 1992)

وقد وصفته ستريكلاند ومورو بأنه يمثل طريقة جديدة في التفكير في تطوير تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار (Strickland & Morrow,1989). فهذه الطريقة تنظر إلى التطور في تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر الطفل بدلا من وجهة نظر الاستعداديين الذين ينظرون إلى تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر الكبار (Teale & Sulzby, 1986)، تستخدم لتصف فهم الأطفال الصغار واستعمالهم للقراءة والكتابة، وهي عملية تدريجية تحدث خلال السنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الطفل (Sowersm, 2000) . فهذه النظرة الجديدة لم تعد تنظر إلى ما يقوم به الأطفال من سلوكيات القراءة والكتابة هذه على أنها سلوكيات ما قبل القراءة والكتابة، وإنما عدتها عملية تعلم حقيقية للقراءة والكتابة، وان هذا التعلم يتم من خلال تفاعل الأطفال مع عالمهم المحيط بهم ومع أنفسهم ومع الآخرين، وليس بمجرد القيام بأداء التمارين وأوراق العمل والتدريبات ذات الطالع اكاديمي البحت . فقد أشار بكلسكي (Pikulski, 1997) إلى أنه ينبغي تقديم أطفال الروضة إلى عالم مليء بالمواد المطبوعة، كما ينبغي تعريضهم للفرص الوفيرة لتحسين مهاراتهم اللغوية، وتجريب الأعمال المختلفة من أدب الأطفال، وينبغي مساعدتهم أيضا على أن يصلوا إلى التفكير بأنفسهم على أنهم قارئين وكاتبين.

وقد غدا هذا المصطلح العدسات التي يستخدمها الباحثون في مجال تربية الطفولة المبكرة ليصفوا تطور تعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة . لذلك ذهبوا لاكتشاف العوامل التي تشجع اكتساب مفاهيم القراءة والكتابة المبكرة

عن طريق استقصاء الخبرات والسلوكيات التي يظهرها الأطفال في البيئات البيتية وذلك من وجهة نظر الأطفال أنفسهم (Teale & Sulzby, 1986) . فهذا الانتقال إلى مفاهيم بزوغ القراءة والكتابة قد جعلنا اليوم نتحدث عن مصطلح "تطوير القراءة والكتابة " بدلا من " الاستعداد للقراءة " أو "مهارات ما قبل القراءة " (Dailey, 1991)

فالباحثون الذين استقصوا تنمية مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال نزلوا في بحوثهم من الصفوف الدراسية إلى البيوت حيث يمكن هنالك النظر عن كثب إلى كيفية تطور هذه المرحلة الهامة في حياة الطفل، وملاحظة المفاهيم والسلوكيات والاتجاهات التي يكونها الطفل عن القراءة والكتابة، مستخدمين منهجيات بحثية متعددة . فالنتائج التي أسفرت عن تلك البحوث في مجالات تطوير اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، وتطوير القراءة المبكرة، وتطوير الكتابة المبكرة قد قادت إلى جملة من العناصر الهامة التي تساعد على تطوير مرحلة بزوغ القراءة والكتابة، وبالتالي تطوير تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة، ومن أهم تلك العناصر ما يأتي:

الوعى بالمواد المطبوعة

ان تطوير وعي الأطفال بالمواد المطبوعة "Print " يلعب دورا حاسما في تطوير تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة، ويعتبر متنبئا قويا لقدرة الطفل على القراءة والكتابة لاحقا عندما يدخل المدرسة (Neuman & Roskos, 1990) فإغناء بيئة الطفل بالمواد المطبوعة يعتبر خطوة هامة في تعزيز بزوغ القراءة والكتابة لدى الطفل، ونقطة البداية في اكتساب مفاهيم القراءة والكتابة التي تبدأ قبل التعرض للتدريس الرسمي (Clay, 1967). ويكتسب الطفل هذا الوعي للغة المطبوعة عندما يعطى الفرص الوفيرة للتفاعل مع المواد المطبوعة واكتشافها وتوظيفها. ولعل خلق بيئة غنية بالمواد المطبوعة "Print- rich environment" في كل من البيت والروضة من وجهة نظر الطفل تساعده في محاولاته بناء لغته المقروءة، والمكتوبة والمحكية. ففي بيئة الصف مثلا يمكن أن يحاط الطفل بكافة أشكل الكلام المطبوع المقدم في سياق وظيفي كالملصقات والإشارات واللوحات والبطاقات والتعليمات المكتوبة التي تعلق على جدران الحائط، وفي البيت يمكن للأنجاء أن يشيروا للطفل إلى المواد المطبوعة في البيئة المحيطة به ويشجعونه على قراءته كيافطات المحلات التجارية والمطاعم الهامة والشواخص وأسماء الشوارع والكلام المكتوب على علب الطعام أو الشراب .

ان تعريض الأطفال للمواد المطبوعة وتوظيفها سيولد لديهم الوعي بخصائص الكلام المكتوب فمثلا سيدركون الاتجاه الذي تسير فيه اللغة المكتوبة باللغة العربية من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى إلى أسفل. كما أنهم سيدركون معنى "كلمة" و "وظيفة الفراغ" والمسافات في تحديد حدود الكلمة لإدراكهم بعض المظاهر المميزة للكلام المطبوع (عبد الله، 1997)

وقد أجرى تايل (Teale, 1986) دراسة على 24 طفلا للتعرف إلى الخبرات التي يقدمها البيت، والتي من شأنها أن تطور مهارات القراءة والكتابة المبكرة لديهم . توصلت دراسته إلى أن المواد المطبوعة كانت من أهم الأنشطة التي تفاعل بها الأطفال مع والديهم وأفراد أسرهم، وأدت إلى تطوير تعلمهم المبكر للقراءة والكتابة. حيث ساهمت الأنشطة الروتينية اليومية المحتوية على المواد المطبوعة في تطوير يزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال، وكان من أهم تلك الأنشطة: قراءة قائمة المشتريات وفواتير الهاتف والكهرباء للأطفال، وما يقوم الآباء بقراءته لأنفسهم أمام أطفالهم، وقراءة أدلة الأجهزة الكهربائية، وكتابة الرسائل أمام الأطفال، وارسال بطاقات المناسبات.

وفي دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمعلمي ما قبل المدرسة لخلق بيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة تساعد على التعلم المبكر للقراءة والكتابة عند الأطفال، أجرى تايلور وبلم ولونجدون (Taylor, Blum & Longsdon, 1986) دراسة على 13 صفا من صفوف ما قبل المدرسة ضمت 124 طفلا. وقد تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تعلمت في بيئة غنية بالمواد المطبوعة، ومجموعة ضابطة تعلمت في بيئة غير غنية بالمواد المطبوعة. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين التحقوا بصفوف غنية بالمواد المطبوعة تطورت لديهم مهارات القراءة والكتابة المكبرة وخاصة الوعي بمصطلحات اللغة المكتوبة أكثر من الأطفال في الصفوف غير الغنية بالمواد المطبوعة.

القراءة للأطفال

عدت أدبيات الطفولة المبكرة القراءة بصوت مرتفع للأطفال واحدة من أبرز ما يساعد الأطفال الصغار على تطوير بزوغ القراءة والكتابة لديهم، كذلك بينت الدراسات التربوية بوضوح أن هذا النشاط يقود حتما إلى النجاح في مهارة القراءة لاحقا (Clay, 1979; Rog, 2001 Brabham & Brown, 2002) . فعندما يقرأ المعلمون

لأطفالهم كتبا أو قصص ومجلات أطفال فإنهم يسهمون في تشجيع الأطفال على إظهار سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة كالاهتمام بالكتب والقصص وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها كإدراكهم أن الكتب ممتعة، وتقليبها والتظاهر بقراءتها، فضلا عن تطوير الوعي بالمواد المطبوعة التي سيق الإشارة إليه عندما يدرك الأطفال أن مصدر القصة ليس في الصور وإنما المصدر هو الكلام المطبوع المتمثل في العلامات السوداء التي ينظر إليها القارئ من وقت لآخر، وهذه العلامات التي تقرأ على كل صفحة إنما هي كلمات منطوقة فيدرك الطفل بان الكلام المطبوع مطابق تماما للكلام المنطوق كلمة كلمة. بالإضافة إلى ذلك فإن القراءة للأطفال سواء في البيت أو الروضة يعد نشاطا اجتماعيا يمارس في جو من الحب والحنان، يجلب السعادة لنفس الطفل ويوسع مداركه ويزيد من مفرداته اللغوية (Christie, et al, 1997; .Morrow, 1993) .

أجرى دوك (Doak, 1988) دراسة حالة هدفت إلى الكشف عن أثر قراءة القصص للأطفال في تسهيل التعلم المبكر للقراءة منذ أيام الولادة الأولى. درس الباحث حالة طفل واحد مستخدما القصص الشعرية الملونة ذات الجمل القصيرة المكررة، متبعا أسلوب الملاحظة المباشرة . بدأ الباحث بقراءة القصص للطفل منذ الساعات الأولى من مولده، وتابع قراءة القصة له إلى أن أصبح عمره ثلاث سنوات. أشارت النتائج إلى أن الطفل أظهر سلوكيات القراءة مبكرا، حيث كان يقلب القصص، ويعي اتجاه الصفحات في نهاية السنة الأولى من عمره، ثم بدأ يقلب الكتب بيديه مقلدا الكبار، إلى أن أصبح يقرأ بضع كلمات في السنة الثالثة من عمره .

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها سينغل وليفيري وسمث – شانت وكلوتن (Senechal, LeFerre, Smith-chant & Cloton, 2001) إلى أن قراءة كتب القصص للأطفال يساهم في تعزيز ونمو المفردات لديهم، حيث كان للاستجابة الفاعلة اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها الكبار أثناء قراءتهم القصص الأثر الكبير في تعزيز اكتساب المفردات لدى أطفالهم من خلال بناء مفردات جديدة وإدراك معاني الكلمات، وهذه مهارات تعد هامة جدا في بزوغ عملية القراءة والكتابة لدى الأطفال.

الوعى الفونولوجي (الصوتي)

ارتبط الوعي الفونولوجي "Phonological Awareness" بدرجة عالية بتقدم الأطفال في تعلم القراءة والكتابة (Bradley and Bryant, 1993) . ويقصد بالوعي الفونولوجي (الصوتي) المعرفة الواعية والمباشرة التي تنم عن عملية تفكير لدى الفرد حول خصائص اللغة الشفوية، وهو يعبر عن قدرة الأطفال على التعامل والمعالجة الملموسة للوحدات الدنيا للغة (الفونيميات) بالقيام بعمليات محددة (لعيس، 2008). ويمكن أن يتم ذلك من خلال على الاستماع والتعرف إلى وتمييز الأصوات في اللغة المحكية (Niessen, 2003). فالأطفال بحاجة إلى أن يدركوا ماهية جزء الكلام الذي نسميه صوتا، وفي عزل هذه الأجزاء التي نسميها أصواتا في الكلام الذي يسمعونه . وهذا يتطلب من معلمة الروضة تمكين الأطفال من الاستماع إلى الأصوات المفردة في الكلمات المحكية كاستعمال الأغاني المفضلة لديهم وإشراكهم في أناشيد وأغاب وقصائد ذات إيقاع وتنغيم، وتعريضهم للكلمات المقفاة والكلمات التي تبدأ بنفس الصوت والقصص ذات النماذج الصوتية المتشابهة (Adams, 1991)

قام بريننان وأريسون (Brennan & Ireson, 1997) بدراسة تقويمية لبرامج الوعي الفونولوجي في رياض الأطفال ومقارنته مع رياض الأطفال التي لا تعتمد برامج الوعي الفونولوجي. اشتملت عينة الدراسة على 38 طفلا موزعين على ثلاث مجموعات. مجموعة تجريبية ضمت الأطفال الذين تلقوا تدريبا منظما في الوعي الفونولوجي، ومجموعتان ضابطتان: ضمت الأولى أطفالا تعرضوا للوعي الفونولوجي في برامج القراءة ولكن بطريقة غير منظمة، بينما ضمت المجموعة الثانية أطفالا لم يتعرضوا للوعي الفونولوجي ضمن برنامج الروضة الاعتيادي. وتوصلت النتائج إلى أن أطفل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى حققوا تقدما أعلى في مهارات القراءة المبكرة ومقياس التهجئة الكتابية في نهاية السنة الأولى أكثر من نظرائهم في المجموعة الضابطة الثانية، في حين حقق أطفل المجموعة التجريبية في اختبارات الوعي الفونولوجي نتائج أعلى بكثير من أطفل المجموعتين الضابطتين.

وللتحقق من العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتطوير مهارة الكتابة المبكرة لدى الأطفال الصغار، توصل فيرنون وفيريرو (Vernon & Ferreiro, 1999) إلى أن تطوير الوعي الفونولوجي لدى الأطفال مرتبط بتطوير كتابة

الأطفال، حيث توصلا إلى أن تشجيع الأطفال الصغار في الروضة والصف الأول على الكتابة يعد خطوة هامة تساعدهم في تقطيع الكلمات المحكية أو الوحدات المعنوية الأخرى على ألفاظها الرئيسة.

معرفة الحروف والكلمات

يبدأ الأطفال بإظهار الاهتمام بالحروف المحيطة في بيئتهم والموجودة في أسمائهم متى تعرضوا لفرص التفاعل مع هذا الحروف . فقد أشارت (Neuman & Roskos, 1998) إلى أن تعلم الأطفال الحروف الهجائية وربط اسم الحرف بصوته يعد من العوامل الهامة في تعلم القراءة . وتلعب المعلمة دورا كبيرا في تشجيعهم على إدراك المظاهر المميزة للحروف بإتاحة الفرص الوفيرة لهم لأن يروا أشكل الحروف من خلال استخدام الحروف المغناطيسية، والخشبية وتشكيلها بمختلف الوسائل المحسوسة كالمعجون والصلصل وتكليف الأطفال بمقارنة أشكال الحروف في أول الكلمة ووسطها وأخرها. ومع تزايد خبرة الأطفال باللغة المكتوبة، وخاصة عند رؤية الكبار، وهم يكتبون ويقرأون الكلمات، يدرك الطفل أن الحروف تنتظم معا لتشكل كلمات ذات معنى (Adams, 1990) . فعلى المعلمة أن تشير إلى الكلمات التي تتكرر كثيرا في الاستعمال ومساعدتهم على التعرف إلى الكلمات وتمييز بعضها عن بعض، ولعل في ترجمة كلام الأطفال المنطوق إلى كلمات مكتوبة تظهر أمامهم فائدة عظيمة لإدراك الكلمات، فضلا على إدراك خصائص اللغة المكتوبة بشكل عام (Campbell, 2002)

وفي دراسة أجرتها جودمان (Goodman, 1984) للتعرف إلى سلوكيات القراءة المبكرة لدى الأطفال الصغار، توصلت إلى أن إغناء بيئة الطفل بالمواد المطبوعة منذ سني حياته الأولى مكن الأطفال من تمييز الحروف الموجودة في القصص، والتعرف على بعض الكلمات . حيث كان الأطفال قادرين على قراءة شواخص المرور، وأسماء الشوارع . وقد خلصت دراستها إلى أن الكلمات الأولى للطفل يمكن قراءتها إذا ما وظفت بطريقة هادفة.

تطوير الكتابة

تشير عملية الكتابة وفقا لمفهوم بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال إلى أي علامة يخطها الطفل بالقلم على سطح الورقة متضمنة الرسم والخربشة "Scribble" وخطوط الحروف وأشكال تشبه الحروف والرسائل التي يبتكرها الأطفال بالإضافة إلى التهجئة الإبداعية غير المتطورة "Invented Spelling " أو التهجئة المتعارف عليها " Conventional Spelling" (Martinez & Teale, 1987) . ورغم أن كتابات الأطفال في هذه المرحلة المبكرة لن تكون بالشكل المتعارف عليه الذي يظهره البالغون أو الكبار، إلا أن كتابات كهذه يجب ألا تهمل، حيث ينظر إليها على أنها حاسمة في النمو والتطور في تعلم الكتابة لاحقا، وعليه فإن تأجيل البدء بأنشطة الكتابة المبكرة مع الأطفال الصغار يسهم في ظهور اتجاهات ضد الكتابة "Anti- Writing Attitudes" والتي يمكن أن تتطور لدى الأطفال لاحقا. (Randolph and .Robertson, 1995)

فالنظرة إلى الكتابة المبكرة لدى الأطفال قد ظهرت في أعمل سبعينيات القرن الماضي في دراسات ريد (Read, 1971; 1975) وتشومسكي (Chomsky, 1971) وكلاي (Clay 1975) ففي كتابها (ما الذي كتبته؟) ألقت كلاي الضوء على أهمية كتابة أطفل ما قبل المدرسة مؤكدة على أن تعليم الكتابة شيء مكمل لتعليم القراءة، فالكتابة – تضيف كلاي – يمكن أن تطور قدرة الأطفال القرائية، كما أن القراءة تطور قدرة الأطفال الكتابية (Clay, 1975). وقد بينت كلاي Clay وريد Read بوضوح أن سلوكيات الكتابة المبكرة، شأنها شأن سلوكيات القراءة المبكرة، يمكن للأطفال الصغار أن يظهروها إذا ما وجدوا في بيئات متعلمة . فمصطلح بزوغ الكتابة "Emergent Writing" بات يصف سلوكيات الكتابة المبكرة التي يظهرها الأطفال الصغار في سني حياتهم الأولى (Teale, 1988).

وقد أشارت الجمعية الدولية للقراءة (International Reading Association) والجمعية الوطنية لتربية وتعليم الأطفال الصغار(National Association for Education Young Children) في المقالة التي قدمت حول الممارسات المناسبة للنمو " Developmentally Appropriate Practices" عام 1998 إلى أن الأطفال الصغار يجب أن يزودوا بالفرص الوفيرة ليعبروا عن أنفسهم بحرية على الأوراق بدون القلق من أخطاء الكتابة التي

يرتكبونها وينبغي أيضا مساعدتهم على فهم أن الكتابة لها غرض حقيقي. حيث أوصت مقالتهما الآباء والمعلمين بأن أن يتقبلوا ويشجعوا محاولات الأطفال الكتابية المبكرة، حتى وان لم تكن تهجئتهم الكتابية صحيحة، وعليهم أيضا تشجيعهم على التحدث عن رسوماتهم وكتاباتهم المبكرة ط (IRA & NAYEC, 1998)

وأجرت بروز (Burrows, 1994) دراسة للتعرف إلى أثر تعليقات الآباء على كتابات أطفالهم البازغة. ضمت عينة الدراسة مجموعتان: تكونت الأولى من نساء أمهات، في حيت ضمت المجموعة الثانية نساء غير أمهات، وطلبت إلى كلتا المجموعتين وصف كتابات الأطفال البازغة من خلال بيان فيما إذا كانت أعمل الأطفال الكتابية تعد "خربشة" أم "كتابة". أشارت النتائج إلى أن الأمهات نظرن إلى إنتاجات أطفالهن المكتوبة على أنها "كتابة"، في حين عدت مجموعة النساء غير الأمهات أعمل الأطفال "خربشات". واستخلصت الباحثة أن الأطفال يكتسبون بنجاح المقدرة على الكتابة عندما يعيشون مع والدين يشجعون كتاباتهم وينظرون إلى ما يخطونه بالقلم على أنه ذو معنى، حتى وان لم يكن كذلك . فعندما يشير الوالدان إلى العلامات التي يخطها طفلهم في مرحلة بزوغ الكتابة على أنها "كتابة" وليست "خربشة"، فإنهم يساهمون في تطوير الكتابة لدى أطفالهم.

وهدفت دراسة سكدانز وسوليفان (Schickedanz & Sullivan, 1984) التعرف إلى مراحل الكتابة المبكرة عند الأطفال. وتوصلت نتائج دراستهما التي استخدمت فيها الملاحظة المباشرة أن الأطفال يميلون إلى المشاركة بالأنشطة الكتابية عندما يلاحظون أباءهم منهمكين بالكتابة . ولاحظتا أن الأطفال ينهمكون بأنشطة الكتابة البازغة في البيت أكثر مما يفعلونه في المدرسة. كما كان تفاعل الأطفال مع أبائهم في أنشطة الكتابة في البيت أكثر متعة من تفاعلهم مع معلميهم في المدرسة.

وبقي الإشارة هنا إلى أن توفير الفرص الوفيرة للأطفال ليمارسوا نشاط الكتابة لا يعني حتما أن الكتابة هي مهارة، وأن القراءة مهارة أخرى منفصلة، فالكتابة والقراءة عمليتان ديناميكيتان مترابطتان وتتطوران معا وتكتسبان خلال الاستعمال النشط والوظيفي للغة المكتوبة . (Clay, 1975, 1982; Dailey, 1991)

التضمينات التربوية لمرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال

أن النظرة الجديدة إلى تعلم القراءة والكتابة لم تتحد فقط نظرة الاستعداديين أنفة الذكر التي أشارت إلى أن الأطفال غير قادرين على تعلم التفاصيل المتشابكة للقراءة والكتابة بسبب قدراتهم ونضجهم المحدود، بل لفتت أنظار الباحثين إلى البحث عن الأساليب الفعالة التي يمكن من خلالها أن نساعد الطفل على أظهار سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة وتعزيزها، والانتقال بهم من مرحلة بزوغ القراءة والكتابة إلى مرحلة القراءة والكتابة المتعارف عليها. فلهذه النظرة الجديدة في تعلم القراءة والكتابة تضمينات تربوية كثيرة يمكن أن يستفيد منها كل من الآباء والمعلمين ومصممي المناهج وصانعي القرار التربوي والباحثين، ومن أبزرها:

التضمينات الخاصة بالمعلمين

1- القراءة للأطفال من قصة أو كتاب يوميا.

2- خلق بيئة غنية بالمواد المطبوعة في غرفة الصف وإغراق الأطفال بها.

3- إبراز الأعمال الكتابية للأطفال من خلال عرضها في غرفة الصف حتى لو كانت محاولاتهم الكتابية (تهجئتهم) غير صحيحة.

4- تشجيع الأطفال على اختيار قصصهم وموضوعاتهم الكتابية بأنفسهم من بين مجموعة مختلفة من الأنشطة، وهذا يحتم على المعلمة توفير الكتب ومختلف ألوان أدب الأطفال، وأدوات ووسائل الكتابة المختلفة.

5- تشجيع الاكتساب الطبيعي للقراءة والكتابة من خلال الاستماع إلى الأطفال باهتمام أثناء قرائتم أو تظاهرهم بالقراءة والإجابة عن أسئلتهم المتعلقة بالقراءة والكتابة.

6- تشجيع الأطفال على محاولة الكتابة المبكرة بشكل هادف مثل: كتابة الرسائل والقصص وبطاقات الدعوة وقائمة المشتريات .

7- إثارة دافعية الأطفال للتحدث من خلال إشراكهم بمحادثات فردية أو جماعية السماح لهم بالاستماع إلى ومناقشة وقراءة كتابات بعضهم البعض.

8- إشراك الأطفال في الأناشيد والأغاني والأشعار ذات الإيقاع والتنغيم.

9- تعليم الأطفال القراءة والكتابة كموضوعين مترابطين دون الفصل بينهما، وتوظيف القراءة والكتابة في مختلف الخبرات التعليمية التي يتلقاها الأطفال كالخبرات العلمية و الرياضية وغيرهما.

التضمينات الخاصة بالآباء

1- القراءة اليومية للطفل والتحدث معه حول ما تم قراءته.

2- الإشارة للطفل إلى المواد المطبوعة في البيئة المحيطة به وقراءتها لهم وتشجيعه على قراءتها.

3- توفير مواد القراءة والكتابة المختلفة في البيت كالقصص ومجلات الأطفال وأدوات الكتابة المختلفة مثل (أقلام شمع، طباشير، أقلام رصاص مختلفة، سبورات صغيرة، أوراق أو بطاقات بأحجام وأنواع مختلفة).

4- اصطحاب الطفل إلى المكتبات العامة أو الخاصة، واستعارة الكتب والقصص منها لقراءتها مع الطفل في البيت.

5- تشجيع الأطفال على محاولات القراءة و الكتابة المبكرة التي يبدونها بشكل طبيعي وقبولها ومكافئتهم عليها.

6- تزويد الطفل بالنموذج الجيد من خلال ممارسة الآباء القراءة والكتابة في الوقت الذي يستطيع الطفل مشاهدتهم.

7 - الجلوس مع الأطفال والكتابة معهم و مناقشتهم فيما كتبوا أو قرئ لهم.

التضمينات الخاصة بمصممي مناهج الطفولة

ضرورة دمج عناصر تطوير بزوغ القراءة والكتابة ضمن مناهج مراكز رعاية الأطفال، ومناهج رياض الأطفال، والسنوات المبكرة من مناهج التعليم الابتدائي، بوصفها أول مرحلة من مراحل تطوير القراءة والكتابة لدى الأطفال.

التضمينات الخاصة بأصحاب القرار التربوي

1- وضع مساق دراسي متخصص في الخطة الدراسية لتخصص تربية الطفولة المبكرة أو رعاية الطفولة المبكرة في الجامعات أو الكليات يتعلق ببزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال، وذلك لزيادة وعي المعلمات بأهمية هذا الاتجاه في تطوير تعلم الأطفال للقراءة والكتابة، وإكسابهن المعارف والاتجاهات والمهارات النظرية والعملية المتعلقة به.

2- عقد دورات تدريبية وورشات عمل لمعلمات رياض الأطفال في رياض الأطفال الخاصة والحكومية لزيادة وعيهن بالعناصر النظرية والعملية التي يقوم عليها هذا الاتجاه الجديد في تعلم الأطفال القراءة والكتابة.

التضمينات الخاصة بالباحثين

ضرورة إجراء العديد من الدراسات والأبحاث حول هذا الاتجاه المعاصر باستخدام وسائل بحثية متعددة سواء على البيئات البيتية أم الصفية، وخاصة في البيئات العربية التي تفتقر إلى هذا خط البحثي.

المراجع

إبراهيم، عبد العليم (1968) . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . القاهرة : دار المعارف .

الزغلول، عماد (2003)، نظريات التعلم . عمان: دار الشروق .

عبد الرحيم، عبد الله (1997). تعليم اللغة في منهج الطفولة المبكرة . عمان: مطابع الصفوة .

لعيس، إسماعيل (2008). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة . مجلة الطفولة العربية، م 10 (38)، 46- 28.

واردزورث، بي (1990). نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي، ترجمة سعد الأسدي، صالح حميد، فاضل الازيرجاوي. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

Adams, M. (1990). Beginning to Read. Cambridge, MA: MIT Press.

Betts, E. (1946). Foundations of Reading Instruction. New York: Wiley.

Bissex, G. (1980). GNYS AT WPK: A Child Learns to Write and Read.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bloom, B. (1964). Stability and Change in Human Characteristic. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Brabham, E. and Brown, C. (2002). Effect of Teachers' Reading–Aloud
Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Students in the Early Elementary Grades. Journal of Educational Psychology, 94 (3), 465-473

Bradley. L. and Bryant, P. (1993). Categorizing Sounds and Learning to read: a Causal Connection. Nature, 301,419-421

Brennan, F. and Ireson, J. (1997). Training Phonological Awareness: a Study to Evaluate the Effects of a Program of Metalinguistic Games in Kindergarten. Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal, 9,241-263.

Bruner, J. (1960). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burrows, E. (1994). Words adults choose to describe pre-school children's writing and other graphic products. Child Study Journal, 24(4), 327- 339.

Campbell, R. (2002). Reading in the Early Years. Buckingham [UK]; Philadelphia: Open University pres.

Chomsky, C. (1971). Write First, Read Later. Childhood Education, 47 (6),296-299.

Christie, J., Enz, B. and Vukelich, C. (1997). Teaching Language and Literacy; Preschool through the Elementary Grades. New York: Longman

Clay, M. (1967). The Reading Behaviour of Five-Years-Old Children: a Research Report. New Zealand Journal of Educational Studies, 2, 11- 31.

Clay, M. (1975). What Did I Write? Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. (1979). Reading: The Patterning of Complex Behaviors. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. (1982). Research Update, Learning and Teaching Writing: A Developmental Perspective. Language Arts, 59 (1),65-70.

Dailey, K. (1991). Writing in Kindergarten: Helping Parents Understand the Process. Children Education, 67 (3),170-175.

Doak, D. (1988). Reading begins at birth. T. B. A. Publications ltd, Ontario: Canada.

Durkin, D. (1966). Children Who Read Early. New York: Teacher's College Press.

Freeman, E. and Hatch, J. (1989). Emergent Literacy: Reconceptualising Kindergarten Practice. Children Education. 66 (1),21-24.

Gesell, A. (1940). The First Five Years of Life. New York: Macmillan.

Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. (eds.), Awakening to literacy. (pp.102-109). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Holdaway, D. (1979). The Foundation of Literacy. New York: Ashton Scholastic.

International Reading Association (IRA) and National Association for Education of Young Children (NAEYC). (1998). Learning to read and write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. The Reading Teacher, 52 (2),193-216.

Martinez, M. and Teale, W.(1987). The Ins and Outs of a Kindergarten Writing Programme. The Reading Teacher, 40,444-451

Morrow, L. (1993). Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write. Boston: Allyn and Bacon.

Morrow, L., Strickland, D. and Woo, D. (1998). Literacy Instruction in Half and Whole-Day Kindergarten. Newark, DE: International Reading Association.

Moxley, R. (1982). Writing and Reading in Early Childhood a Functional Approach. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.

Neuman, S. and Roskos, K. (1990). Play, Print, and Purpose: Enriching Play Environment of Literacy Development. The Reading Teachers, 44 (3), 214-221.

Neuman, S. and Roskos, K. (1998). Children Achieving Best Practices in Early Literacy. Newark, DE: International Reading Association.

Niessen, N. (2003). Intercorrelation among Emergent Literacy Skills. Unpublished Ph.D. Thesis, Wichita State University, USA.

Pikulski, J. (1997). Reading and Writing in Kindergarten; Developmentally Appropriate? Reading Today, 15 (1),11-16.

Randolph, L. and Robertson, K. (1995). Early Childhood and Writing. Teaching Pre K-8, 25 (5),76-77.

Read, C. (1971). Preschool Children's Knowledge of English Phonology. Harvard Educational Review, 41, 1-34.

Read, C. (1975). Children's categorizations of speech sound in English. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Reutzel, D. and Cooter, R. (1996). Teaching Children to Read: From Basals to Books. New York: Merrill. In C. Islam. The Relationships Rog, L. (2001). Early Literacy Instruction in Kindergarten. Newark, DE: International Reading Association.

Senechal, M., LeFerre, J., Smith-chant, B. and Cloton, K. (2001). On Reflecting Theoretical Models of Emergent Literacy: The Role of Empirical Evidence. Journal of School Psychology, 39 (5),439-460.

Schickedanz, J. & Sullivan, M. (1984). Mom, what does u-f-f spell? Language Arts, 61(1), 7-17.

Sowers, J. (2000). Language Arts in Early Education. Stamford, CT: Delmar Thomson.

Strickland, D. and Morrow, L. (1989). Emergent literacy: Young Children Learn to Read and Write. Newark, DE: International Reading Association.

Sulzby, E. (1986). Writing and Reading: Signs of Oral and written language organisation in the Young children. In W. Teale and E. Sulzby. Emergent Literacy: Writing and Reading. Norwood, NJ: Ablex.

Sulzby, E. (1992). Research Directions: Translation from Emergent to Conventional Writing. Language Arts, 69,290-297.

Sulzby, E. and Teale, W. (1991). Emergent Literacy. In R. Barr, M. Kamil P. Mosenthal and P. Pearson. Handbook of Reading Research: Vol. 2, New York: Longman.

Taylor, N., Blum, I. & Longsdon, D. (1986). The development of written language awareness: environmental aspects and program characteristics. Reading Research Quarterly, 21,132-149.

Teale, W. (1982). Toward a Theory of How Children Learn to Read and Write Naturally. Language Arts, 59 (6),555-570.

Teale, W. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.). Emergent literacy: Writing and reading (pp.173-206). Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W. (1988). Writing in the Early Childhood Classroom. Reading Today, 6 (2),20.

Teale, W. and Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy: Writing and Reading, Norwood, NJ: Ablex.

Vernon, S. and Ferreiro, E. (1999). Writing Development: A Neglected Variable in the Considerations of Phonological Awareness. Harvard Educational Review, 69 (4), 395-415.

Walmsley, S. and Walmsley, B. (1996). Kindergarten: Ready or not? Portsmouth, NH: Heinemann.