

التدخل والوقاية: الإمساك بهم قبل فشلهم: التعرف عليهم وتقييمهم لمنع فشل القراءة لدى الأطفال الصغار.

تأليف جوزيف ك. تورغيسن Joseph K. Torgesen

ترجمة: أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، أستاذ علم النفس التربوي، ومدير مركز خدمات الطلاب ذوي الإعاقة، جامعة دمياط، anassera@du.edu.eg

توثيق المقالة المترجمة:

جوزيف ك. تورغيسن (2024/[2024]). التدخل والوقاية: الإمساك بهم قبل فشلهم: التعرف عليهم وتقييمهم لمنع فشل القراءة لدى الأطفال الصغار. (ترجمة: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب)، مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل، 3(9).

توثيق المقالة الأصلية:

Torgesen, J. (2024). *Catch Them Before They Fall: Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children* | Reading Rockets. [Www.readingrockets.org](http://www.readingrockets.org).
<https://www.readingrockets.org/topics/intervention-and-prevention/articles/catch-them-they-fall-identification-and-assessment>

عنوان المقالة: التدخل والوقاية: الإمساك بهم قبل فشلهم: التعرف عليهم وتقييمهم لمنع فشل القراءة لدى الأطفال الصغار

الملخص:

يعد الكشف والتعرف المبكر أمراً بالغ الأهمية عندما يتعلق الأمر بمساعدة الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة. وتشرح هذه المقالة الرائدة التي كتبها جوزيف تورغيسن Joseph K. Torgesen عملية التقييم وتعرض أدوات التقييم الأكثر استخداماً. وتتناول هذه المقالة ما يلي:

1. افتراضات حول القراءة ونمو القراءة وفشل القراءة.
2. عناصر البرنامج الوقائي الفعال في القراءة.
3. ما مدى دقة إجراءات الكشف والتعرف المبكر المتاحة حالياً؟
4. كيف يتم تقييم الوعي الصوتي؟
5. قياس معرفة الحروف.
6. هل من الضروري أن يكون الاختبار مقنناً على المستوى الوطني حتى يكون مفيداً في الكشف والتعرف المبكر؟
7. ملاحظة ومراقبة النمو في مهارات القراءة المبكرة.
8. المقاييس التشخيصية الشائعة الاستخدام لقدرة قراءة الكلمات

إن أحد أكثر النتائج إقناعاً التي توصلت إليها أبحاث القراءة الحديثة هو أن الأطفال الذين يبدأون القراءة بشكل ضعيف نادراً ما يلحقون بالركب. وكما وثقت العديد من الدراسات الآن، فإن القارئ الضعيف في الصف الأول الابتدائي يظل قارئاً ضعيفاً في كل الأحوال تقريباً. وتصبح عواقب البداية البطيئة في القراءة هائلة حيث تتراكم بشكل كبير مع مرور الوقت. وأن هذه العواقب تتراوح من الاتجاهات السلبية نحو القراءة، إلى انخفاض فرص نمو المفردات اللغوية، إلى الفرص الضائعة لتطوير استراتيجيات الفهم القرائي، إلى الممارسة الفعلية الأقل في القراءة مقارنة بالأطفال الآخرين. إن الحل الأمثل لمشكلة الفشل في القراءة هو تخصيص الموارد اللازمة للكشف المبكر والوقاية.

الكلمات المفتاحية:

التدخل والوقاية، التعرف والتقييم، الفشل في القراءة، الأطفال الصغار

Title: Catch Them Before They Fall: Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children

Abstract: Early identification is crucial when it comes to helping children who are having trouble learning to read. This seminal

article by Joseph Torgesen explains the assessment process and reviews the more commonly used assessment tools.

- Assumptions about reading, reading growth, and reading failure
- Elements of an effective preventive program in reading
- How accurate are currently available early identification procedures?
- How should phonemic awareness be assessed?
- The measurement of letter knowledge
- Is it necessary for a test to be nationally standardized for it to be useful in early identification?
- Monitoring growth in early reading skills
- Commonly used diagnostic measures of word reading ability

One of the most compelling findings from recent reading research is that children who get off to a poor start in reading rarely catch up. As several studies have now documented, the poor first-grade reader almost invariably continues to be a poor reader. And the consequences of a slow start in reading become monumental as they accumulate exponentially over time. These consequences range from negative attitudes toward reading, to reduced opportunities for vocabulary growth, to missed opportunities for development of reading comprehension strategies to less actual practice in reading than other children receive. The best solution to the problem of reading failure is to allocate resources for early identification and prevention.

Keywords: Intervention and Prevention; Identification and Assessment; Reading Failure, Young Children

التدخل والوقاية: الإمساك بهم قبل فشلهم: التعرف عليهم وتقييمهم لمنع فشل القراءة لدى الأطفال الصغار

مقدمة:

يعد الكشف والتعرف المبكر أمراً بالغ الأهمية عندما يتعلق الأمر بمساعدة الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة. وتشرح هذه المقالة الرائدة التي كتبها جوزيف تورغيسن Joseph K. Torgesen عملية التقييم وتستعرض أدوات التقييم الأكثر استخداماً.

تتناول هذه المقالة ما يلي:

1. افتراضات حول القراءة ونمو القراءة وفشل القراءة.
2. عناصر البرنامج الوقائي الفعال في القراءة.
3. ما مدى دقة إجراءات الكشف والتعرف المبكر المتاحة حالياً؟
4. كيف يتم تقييم الوعي الصوتي؟
5. قياس معرفة الحروف.
6. هل من الضروري أن يكون الاختبار مقنناً على المستوى الوطني حتى يكون مفيداً في الكشف والتعرف المبكر؟
7. ملاحظة ومراقبة النمو في مهارات القراءة المبكرة.
8. المقاييس التشخيصية الشائعة الاستخدام لقدرة قراءة الكلمات

إن أحد أكثر النتائج إقناعاً التي توصلت إليها أبحاث القراءة الحديثة هو أن الأطفال الذين يبدأون القراءة بشكل ضعيف نادراً ما يلحقون بالركب. وكما وثقت العديد من الدراسات الآن، فإن القارئ الضعيف في الصف الأول الابتدائي يظل قارئاً ضعيفاً في كل الأحوال تقريباً (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996; Torgesen & Burgess, 1998).

تصبح عواقب البداية البطيئة في القراءة هائلة حيث تتراكم بشكل كبير مع مرور الوقت. وكما أشار ستانوفيتش Stanovich (1986) في ورقته البحثية الشهيرة عن "تأثيرات ماثيو Matthew effects" (الأغنياء يزدادون ثراءً والفقراء يزدادون فقراً) المرتبطة بالفشل في اكتساب مهارات قراءة الكلمات المبكرة، فإن هذه العواقب تتراوح من الاتجاهات السلبية نحو القراءة (Oka & Paris, 1986)، إلى انخفاض فرص نمو المفردات اللغوية (Nagy, Herman, & Anderson, 1985)، إلى الفرص الضائعة لتطوير استراتيجيات الفهم القرائي (Brown, Palinscar, & Purcell, 1986)، إلى الممارسة الفعلية الأقل في القراءة مقارنة بالأطفال الآخرين (Allington, 1984).

إن الحل الأمثل لمشكلة الفشل في القراءة هو تخصيص الموارد اللازمة للكشف المبكر والوقاية.

إنها مأساة من الدرجة الأولى أنه على الرغم من أننا ندرك بوضوح التكاليف المترتبة على الانتظار لفترة أطول مما ينبغي، فإن قلة من المناطق التعليمية لديها آلية لتحديد وتشخيص الأطفال ومساعدتهم قبل أن يتفاقم فشلهم. والواقع أنه في أغلب الحالات، لا يتم تحديد الأطفال بشكل منهجي حتى الصف الثالث، وهو الوقت الذي تصبح فيه عملية العلاج الناجحة أكثر صعوبة وأكثر تكلفة.

إن الجهود الوقائية التي تبذلها المدارس لابد وأن تصمم بحيث تحافظ على النمو في مهارات قراءة الكلمة الحرجة عند مستويات طبيعية تقريباً طيلة فترة الدراسة الابتدائية المبكرة. ورغم أن التطور الكافي لهذه المهارات في الصف الأول لا يضمن استمرار الأطفال في الحفاظ على النمو الطبيعي في الصف الثاني دون مساعدة إضافية، فإننا ننتقل إلى نموذج "علاجي" وليس "وقائي" للتدخل إلى الحد الذي نسمح فيه للأطفال بالتخلف بشكل خطير في أي نقطة خلال المرحلة الابتدائية المبكرة. وبمجرد تخلف الأطفال في نمو مهارات قراءة الكلمة الحرجة، فقد يتطلب الأمر تدخلات مكثفة للغاية لإعادتهم إلى مستويات مناسبة من دقة القراءة (Allington & McGill-Franzen, 1994; Vaughn & Schumm, 1996). وقد يكون من الصعب استعادةطلاقة القراءة بسبب الكميات الكبيرة من ممارسة القراءة التي يفقدها الأطفال كل شهر وكل عام يظلون فيه قراء ضعاف (Rashotte, Torgesen, & Wagner, 1997).

الغرض من هذه المقالة هو تقديم نصائح عملية حول الأساليب التي يمكن من خلالها منع الفشل في القراءة والتي تستند إلى المعرفة الجديدة حول القراءة التي اكتسبناها على مدى العقدين الماضيين. وسوف ينصب التركيز الأساسي على الكشف والتعرف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بمشاكل في تعلم القراءة، فضلاً عن أساليب ملاحظة ومراقبة نمو مهارات القراءة المبكرة الحرجة. والهدف هو وصف الإجراءات التي ستسمح للمعلمين بتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية في القراءة قبل أن يواجهوا فشلاً خطيراً وملاحظة ومراقبة التطور المبكر لمهارة القراءة لتحديد وتشخيص الأطفال الذين قد يحتاجون إلى مساعدة إضافية مع تقدم تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية.

تستند النصائح المقدمة في هذه المقالة إلى البحوث التي أجراها ريتشارد فاغنر وكارول راشوتي وجوزيف ك. تورغيسن Richard Wagner, Carol Rashotte and Joseph K. Torgesen حول التنبؤ باضطرابات القراءة والوقاية منها (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994; 1997; Wagner, et al., 1994; 1997) فضلاً عن عمل العديد من الباحثين الآخرين الذي تمت مراجعته في عدد سابق من هذه المجلة (Summer, 1995). وهي تسترشد بعدة افتراضات وحقائق مهمة حول القراءة ونمو القراءة والفشل في القراءة والتي سيتم مناقشتها أولاً. وبعد هذا الوصف للافتراضات ومخطط موجز لبعض الأبعاد الحاسمة للتعليم الوقائي، سأصف عدداً من التدابير والإجراءات المحددة التي من شأنها أن تكون مفيدة مع سعي المعلمين إلى إيجاد طرق للتركيز بشكل أكثر كثافة على التعليم للأطفال الذين تكون احتياجاتهم أعظم.

افتراضات حول القراءة ونمو القراءة والفشل في القراءة:

إن أغلب النقاط التي سوف نناقشها في هذا القسم ليست في الواقع مجرد افتراضات حول القراءة، بل هي بالأحرى حقائق راسخة. ولكنني أستخدم كلمة "افتراض" هنا للتعبير عن الشعور بأن الأفكار واضحة بذاتها أو أنها أصبحت الآن مفترضة على أنها صحيحة استناداً إلى نتائج بحثية متسقة. والافتراض الأول من هذه "الافتراضات" هو في الواقع حكم قيمي واضح بذاته.

إن فهم القراءة بشكل كافٍ هو النتيجة النهائية الأكثر أهمية للتعليم الفعال في القراءة:

إن الهدف النهائي من تعليم القراءة هو مساعدة الأطفال على اكتساب المهارات التي تمكنهم من التعلم من اللغة المكتوبة وفهمها والاستمتاع بها. وهذا "الافتراض" ليس مثيراً للجدال. وبغض النظر عن التفضيلات الشخصية للطريقة التعليمية، فإن الهدف النهائي هو مساعدة الأطفال على فهم المواد المكتوبة بمستوى يتوافق مع قدراتهم الفكرية العامة.

يتطلب الفهم القرائي الجيد نوعين عامين من المهارات والمعرفة:

وفقاً لـ "النظرة البسيطة للقراءة" لجوف (Gough, 1996)، فإن فهم المواد المكتوبة يتطلب:

- القدرة العامة على فهم اللغة.
- القدرة على تعرف الكلمات المطبوعة بدقة وطلاقة.

إن المعرفة والتطبيق النشط لاستراتيجيات القراءة المحددة مطلوبة أيضاً لتعظيم الفهم القرائي (Mastropieri & Scruggs, 1997)، ولكن يمكن تفسير معظم التباين بين الأطفال والبالغين في فهم المواد المكتوبة من خلال قياس الفئتين العريضتين من المهارات التي تم تحديدها في وجهة نظر جوف البسيطة (Hoover & Gough, 1990).

هذا يعني أن فهم اللغة العامة الجيد ومهارات قراءة الكلمات الجيدة هي المهارات الأكثر أهمية المطلوبة لفهم المواد المكتوبة بشكل فعال.

يواجه معظم الأطفال الذين يصبحون قراءً ضعفاء صعوبات مبكرة ومستمرة في تعلم كيفية التعرف بدقة على الكلمات المطبوعة:

إن هذه الصعوبة تتجلى بشكل مباشر في نوعين من مهام القراءة. أولاً، يواجه الأطفال الذين من المتوقع أن يكونوا قراء ضعفاء في نهاية المدرسة الابتدائية صعوبات في فهم وتطبيق مبدأ الأبجدية في فك رموز الكلمات غير المألوفة. ويواجه هؤلاء الأطفال صعوبات غير عادية في تعلم استخدام الأنماط المنتظمة للتطابق بين الحروف

والأصوات في الكلمات كمساعدة في تعرف وقراءة الكلمات الجديدة التي يواجهونها في النص (Siegel, 1989). ويواجهون صعوبة في "نطق" الكلمات غير المعروفة.

ثانياً، يتسم القراء الضعفاء في جميع المستويات الدراسية بتطور أبطأ من الطبيعي للـ "مفردات لغوية بصرية" من الكلمات التي يمكنهم قراءتها بطلاقة وتلقائية. وفي نهاية المطاف، فإن هذه الصعوبة في التعرف السريع على الكلمات هي التي تحد من الفهم لدى القراء الضعفاء الأكبر سناً، لأن هذه المهارات تسمح للأطفال بالتركيز على بناء معنى ما يقرؤونه بدلاً من إنفاق الكثير من مواردهم الفكرية في محاولة التعرف على الكلمات (Adams, 1990). وترتبط أقوى النظريات الحالية لنمو القراءة بين مهارات القراءة الصوتية و"الكلمات البصرية" من خلال إظهار مدى ضرورة مهارات القراءة الصوتية الجيدة في تكوين ذاكرة دقيقة لأنماط التهجئة التي تشكل أساس التعرف على الكلمات البصرية (Ehri, in press; Share & Stanovich, 1995).

السبب الأكثر شيوعاً لصعوبة اكتساب مهارات قراءة الكلمات المبكرة هو ضعف القدرة على معالجة السمات الصوتية للغة:

ربما يكون هذا هو الاكتشاف الأكثر أهمية فيما يتعلق بصعوبات القراءة في السنوات العشرين الماضية. ويمكن قياس نقاط الضعف في المجال الصوتي لتطور اللغة من خلال مجموعة متنوعة من المهام غير القرائية، ولكن المهام الأكثر استخداماً تقيم الوعي الصوتي، والذي يمكن تعريفه ببساطة على أنه القدرة على تحديد الأصوات الفردية في الكلمات أو التفكير فيها أو التعامل بها ومعالجتها. ويعتمد الكثير من ثقتنا الجديدة في القدرة على تعرف وتشخيص الأطفال المعرضين لخطر الفشل في القراءة قبل بدء تعليم القراءة على استخدام اختبارات الوعي الصوتي، حيث ثبت أن هذه القدرة مرتبطة سببياً بنمو مهارات قراءة الكلمات المبكرة (Lieberman, Shankweiler, & Liberman, 1989; Lundberg, Frost, & Peterson, 1988; Wagner, et al., 1997).

كان لاكتشاف المشكلات الصوتية الأساسية المرتبطة بإعاقاة القراءة المحددة نتيجة غير متوقعة واحدة على الأقل. وأدت القدرة على تقييم مشكلات اللغة الأساسية هذه بشكل مباشر إلى اكتشاف أن صعوبات القراءة المبكرة للكلمات لدى الأطفال الذين يعانون من انخفاض نسبي في الذكاء العام والقدرة اللفظية ترتبط بنفس العوامل (ضعف في المعالجة الصوتية) التي تتداخل مع نمو القراءة المبكرة لدى الأطفال الذين يتمتعون بذكاء عام في النطاق الطبيعي (Fletcher, et al., 1994; Share & Stanovich, 1995; Stanovich & Siegel, 1994). لذا فإن نقاط الضعف في الوعي الصوتي تميز الأطفال الذين يعانون من مشاكل القراءة عبر نطاق واسع من القدرة اللفظية العامة.

من ناحية أخرى، يدخل العديد من الأطفال إلى المدرسة بقدرة لفظية عامة كافية وضعف إدراكي معرفي يقتصر على المجال الصوتي/اللغوي. وتتمثل مشكلتهم الأساسية في تعلم القراءة في تعلم الترجمة بين اللغة المطبوعة واللغة المنطوقة. ومن ناحية

أخرى، تدخل مجموعة كبيرة أخرى من القراء الضعفاء، تتألف إلى حد كبير من الأطفال من أسر ذات وضع اجتماعي واقتصادي أدنى أو أقلية، يدخلون المدرسة متأخرين بشكل كبير في نطاق أوسع بكثير من مهارات ما قبل القراءة (Whitehurst & Lonigan, 2024). ولأن هؤلاء الأطفال متأخرون ليس فقط في المهارات الصوتية ولكن أيضاً في مهارات اللغة المنطوقة العامة، فإنهم يعانون من نقص في كل من النوعين الأساسيين من المعرفة والمهارة المطلوبة لفهم القراءة الجيد. وحتى إذا تمكن هؤلاء الأطفال من اكتساب مهارة قراءة الكلمات الكافية، فقد تكون قدرتهم على فهم معنى ما يقرؤونه محدودة بسبب ضعف قدراتهم اللفظية العامة.

إن الأطفال الذين يعانون من ضعف عام في اللغة الشفهية يحتاجون إلى تعليم إضافي في نطاق أوسع من المعرفة والمهارات مقارنة بأولئك الذين يأتون إلى المدرسة وهم يعانون من ضعف في القدرة الصوتية فقط. ولكن ما هو ثابت في هذه المرحلة هو أن كلا النوعين من الأطفال سوف يحتاجان إلى دعم خاص في نمو مهارات قراءة الكلمات المبكرة إذا كانا يريدان تحقيق تقدم كاف في تعلم القراءة.

عناصر البرنامج الوقائي الفعال في القراءة:

العناصر الأكثر أهمية لبرنامج فعال للوقاية من صعوبات القراءة على مستوى المدرسة الابتدائية هي:

- النوع المناسب والجودة من التعليم المقدم مع
- المستوى المناسب من الشدة والمدة
- الأطفال المناسبون في
- الوقت المناسب.

سأتناول بإيجاز كل عنصر من هذه العناصر على حدة.

النوع والجودة الصحيحة للتعليم:

إن مناقشة الأساليب التعليمية للأطفال الذين يعانون من ضعف في المعالجة الصوتية بأي عمق يتجاوز نطاق هذه المقالة. وبشكل عام، سوف يستفيدون من نفس الأسلوب في تعليم القراءة مثل الأطفال ذوي القدرات الطبيعية في هذا المجال – الأسلوب المنظم والمنهجي والصريح - ولكن بالنسبة لهذه المجموعة المعرضة للخطر، فإن مثل هذا التعليم ليس مفيداً فحسب، بل إنه بالغ الأهمية. وكما يفهم المعلمون ذوو الخبرة (Gaskins et al., 1996)، لا يمكننا أن نفترض أن هؤلاء الأطفال سوف يكتسبون أي مهارة ضرورية لقراءة الكلمات ما لم يتم تعليمهم هذه المهارة أو المعرفة بشكل مباشر وتلقي الفرص الكافية لممارستها. وتتضمن بعض المهارات والمعرفة على مستوى الكلمات التي سيحتاج هؤلاء الأطفال إلى تعليمها ما يلي:

- ◆ مهارات الوعي الصوتي
- ◆ مهارات تطابق الحروف والأصوات.
- ◆ مهارات المزج.
- ◆ عدد صغير من اتفاقيات النطق (أي قاعدة "e" الصامتة).
- ◆ استخدام السياق للمساعدة في تحديد الكلمة بمجرد فك شفرتها الصوتية جزئياً أو كلياً.
- ◆ استراتيجيات الكلمات متعددة المقاطع.
- ◆ التعرف التلقائي على الكلمات "غير المنتظمة" عالية التكرار.

من غير الضروري أن نقول إن هذا النوع من التعليم ينبغي أن يكون جزءاً من أكبر عدد ممكن من الفرص للقراءة والكتابة ذات المعنى.

إن الدرس المستفاد من الدراسات الوقائية واسعة النطاق التي أجريت مؤخراً (Brown & Felton, 1990; Foorman, et al., 1998; Torgesen, et al., 1997; Vellutino, et al., 1998) هو أنه من الممكن الحفاظ على مهارات القراءة الحرجة لدى أغلب الأطفال المعرضين لخطر الفشل في القراءة بمستويات متوسطة تقريباً إذا تم تقديم هذا النوع من التعليم بداية من مرحلة رياض الأطفال أو الصف الأول. ومع ذلك، فمن الصحيح أيضاً أنه في جميع الدراسات التي أجريت حتى الآن، ظلت نسبة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من أشد نقاط الضعف يعانون من ضعف كبير في هذه المهارات الحرجة بعد التدخل. على سبيل المثال، إذا تبيننا النسبة الرتبة المئوية الثلاثين كمعيار للتقدم الكافي في القراءة، فإن نسبة إجمالي السكان الذين يظلون معرضين للخطر على الرغم من أفضل التدخلات التي تم اختبارها حتى الآن تتراوح من 5% إلى 7% (Torgesen, 1998). وعلى الرغم من أن هذه النتائج أفضل بشكل واضح من نسبة 30% إلى 60% من الأطفال الذين يتخلفون في كثير من الأحيان عن هذه المعايير دون تدخلات خاصة، فإنها تشير مع ذلك إلى وجود مجموعة أساسية من القراء ذوي الإعاقة في السكان الذين لم يتمكن بعد من حل لغز القراءة بالنسبة لهم.

من المؤكد تقريباً أن بعض الإجابات الإضافية على هذا السؤال ستأتي عندما نوجه انتباهنا إلى جودة وكثافة، وكذلك محتوى، تعليمنا. على سبيل المثال، أظهر جول Juel (1996) أهمية نوع معين من التفاعل "المدعم scaffolded" بين المعلم والطفل في زيادة فهم وتطبيق مهارات القراءة الصوتية، كما تم وصف هذه الأنواع من التفاعلات في أدلة المعلمين لبرنامجين تعليميين واسعي الاستخدام على الأقل مصممين للأطفال ذوي صعوبات القراءة (Lindamood & Lindamood, 1984; Wilson, 1988). وننتقل الآن إلى دراسة موجزة للقضايا المحيطة بكثافة التعليم.

المستوى الصحيح من الشدة:

إن زيادة كثافة التعليم ومدة التعليم أمر مطلوب لأن زيادة وضوح التعليم للأطفال المعرضين لخطر الفشل في القراءة يتطلب أن يقوم المعلم بتعليم المزيد من الأشياء

بشكل مباشر. وتزداد كثافة التعليم في المقام الأول من خلال تقليل نسبة المعلم إلى الطالب. وما لم يكن تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من ضعف في المهارات الصوتية أكثر كثافة (أو يستمر لفترة أطول بشكل ملحوظ) من التعليم العادي، فإن هؤلاء الأطفال سوف يتخلفون بالضرورة بشكل كبير عن أقرانهم في نمو القراءة. وقد يتضمن البرنامج الوقائي الفعال عدة مستويات من كثافة التعليم تتراوح من التعليم في مجموعات صغيرة إلى تعليم فردي، اعتماداً على شدة عوامل الخطر لكل طفل.

الأطفال المناسبين في الوقت المناسب:

إن هذه العوامل تؤخذ في الاعتبار معاً لأنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بتوافر إجراءات تحديد دقيقة في مختلف المراحل العمرية. وهذا يعني أن أي برنامج وقائي لابد وأن يركز على الأطفال الأكثر احتياجاً إلى تربية خاصة، وذلك حتى يكون أكثر فعالية. وسوف تتحسن كفاءة العملية برمتها إذا توافرت إجراءات تستهدف الأطفال المناسبين بدقة في وقت مبكر جداً من عملية تعليم القراءة. ورغم أن قضايا التوقيت فيما يتصل بالتعليم الوقائي لم يتم حلها بالكامل من خلال الأبحاث (Torgesen, et al., 1998)، فإننا نعلم على سبيل المثال أن التعليم في مجال الوعي الصوتي أثناء مرحلة رياض الأطفال من الممكن أن يخلف تأثيراً إيجابياً على نمو القراءة بعد أن يبدأ تعليم القراءة الرسمي في الصف الأول (Lundberg, Frost, & Peterson, 1988). وعلى هذا فقد استندت في بحثي إلى افتراض مفاده أن تحديد الأطفال المعرضين للخطر في وقت ما خلال عام رياض الأطفال سوف يكون مفيداً حتى يتسنى لنا أن نبدأ العمل الوقائي في أقرب وقت ممكن.

ما مدى دقة إجراءات الكشف والتعرف المبكر المتاحة حالياً؟

كما ذكرنا آنفاً، فإن الغرض الأساسي من هذه المقالة هو تقديم بعض الاقتراحات العملية بشأن الإجراءات والاختبارات التي يمكن استخدامها لتحديد الأطفال الذين سيخضعون لتعليم القراءة الوقائية أو تعليم القراءة التمهيدية (ما قبل القراءة). ولكن من المهم منذ البداية أن ندرك أن قدرتنا على التنبؤ بالأطفال الذين سيعانون من أشد صعوبات القراءة خطورة لا تزال بعيدة كل البعد عن الكمال. على سبيل المثال، في مراجعة شاملة حديثة لأبحاث الكشف والتعرف المبكر، أشار سكاربورو (Scarborough 1998) إلى أن جميع الدراسات لا تزال تشير إلى مستويات كبيرة من نوعين من أخطاء التنبؤ.

إن أخطاء التعرف الإيجابية الكاذبة False positive errors تحدث عندما يحصل الأطفال الذين سيصبحون قراء جيدين في نهاية المطاف على درجات أقل من الدرجة المطلوبة في أداة التنبؤ ويتم تحديدهم خطأً على أنهم "معرضون للخطر". وبشكل عام، تتراوح نسبة هذا النوع من الأخطاء بين 20% و 60%، بمتوسط يبلغ حوالي 45%. وهذا يعني أن ما يقرب من نصف الأطفال الذين تم تحديدهم أثناء مرحلة رياض

الأطفال على أنهم "معرضون للخطر" لا يعانون من مشاكل خطيرة في القراءة بحلول نهاية الصف الأول الابتدائي.

تحدث أخطاء التعرف السلبية الكاذبة False negative errors عندما يتم تحديد الأطفال الذين يعانون لاحقاً من مشاكل في القراءة على أنهم ليسوا معرضين للخطر. وتتراوح النسب المئوية النموذجية لأخطاء التعرف السلبية الكاذبة من 10 إلى 50 في المائة، بمتوسط يبلغ حوالي 22%. وهذا يعني أن الإجراءات الحالية تفشل في المتوسط في تحديد حوالي 22% من الأطفال الذين ينتهي بهم الأمر في النهاية إلى صعوبات قراءة خطيرة.

في أي دراسة معينة، يكون الجزء النسبي للأخطاء الإيجابية والسلبية الكاذبة تعسفية إلى حد ما، لأنها تعتمد على مستوى الدرجة القطعية (النقطة الفاصلة). على سبيل المثال، أبلغنا عن انخفاض كبير في نسبة الأخطاء السلبية الكاذبة داخل نفس العينة من الأطفال من خلال مضاعفة عدد الأطفال الذين حددناهم على أنهم معرضون للخطر (Torgesen, 2011; Torgesen & Burgess, 1998). وكان هدفنا هو تحديد، خلال الفصل الدراسي الأول من رياض الأطفال، الأطفال الأكثر عرضة للخطر ليكونوا في أدنى 10% من حيث القدرة على قراءة الكلمات بحلول بداية الصف الثاني. وعندما اخترنا 10% من الأطفال الذين حصلوا على أدنى الدرجات في اختبارا التنبؤية، كان معدل التعرف السلبي الكاذب لدينا 42% (لقد أخطأنا ما يقرب من نصف الأطفال الذين أصبحوا قراء ضعفاء للغاية). ومع ذلك، عندما حددنا 20% من الأطفال الذين حصلوا على أدنى الدرجات في مقاييسنا، انخفض معدل التعرف السلبي الكاذب إلى 8%.

من الناحية العملية، إذا كانت المدارس ترغب في تعظيم فرصها في التدخل المبكر مع الأطفال الأكثر إعاقة، فيتعين عليها توفير هذا التدخل لأكثر عدد ممكن من الأطفال. وهذا أقل إهداراً للموارد مما قد يبدو للوهلة الأولى، لأنه على الرغم من أن العديد من الأطفال الذين تم تحديدهم خطأً والذين يتلقون التدخل قد لا يكونون من بين القراء الأكثر إعاقة، فإن معظمهم من المرجح أن يكونوا من القراء الأقل من المتوسط (Torgesen & Burgess, 1998).

هناك معلومتان أخريتان مهمتان في اختيار الإجراءات اللازمة للتعرف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة. أولاً، تزداد دقة التنبؤ بشكل ملحوظ كلما طالت مدة التحاق الطفل بالمدرسة. إن التنبؤ بصعوبات القراءة من خلال الاختبارات التي تُجرى في بداية الصف الأول أكثر دقة بشكل ملحوظ من الاختبارات التي تُجرى خلال الفصل الدراسي الأول من رياض الأطفال (Scarborough, 1996; Torgesen, Burgess, & Rashotte, 1998). ونظراً للتفاوت الكبير في فرص التعلم المتاحة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فقد يحصل العديد من الأطفال على درجات منخفضة في أدوات التعرف المبكر في الفصل الدراسي الأول من رياض الأطفال لمجرد أنهم لم تتح لهم الفرصة لتعلم المهارات. ومع ذلك، إذا تم تعليم مهارات

ما قبل القراءة بشكل نشط في رياض الأطفال، فقد يتم تقليل بعض هذه الاختلافات بحلول بداية الفصل الدراسي الثاني من المدرسة. وبالتالي، فإنني أوصي بعدم تطبيق إجراءات الفحص الموصوفة هنا حتى بداية الفصل الدراسي الثاني من رياض الأطفال، حيث ستكون هذه الإجراءات أكثر كفاءة في تحديد الأطفال الذين سيحتاجون إلى تعليم وقائي أكثر كثافة في الوعي الصوتي وغيره من مهارات القراءة المبكرة.

ثانياً، على الرغم من أن البطاريات التي تحتوي على اختبارات متعددة توفر عموماً تنبؤاً أفضل من الأدوات أحادية الاختبار، فإن الزيادة في كفاءة البطاريات متعددة الاختبارات ليست كبيرة بشكل عام بما يكفي لتبرير الوقت الإضافي والموارد المطلوبة لإدارتها (Scarborough, 1998). وبالتالي، أوصي بإجراء كشف وتعرف يتضمن تطبيق اختبارين:

- ◆ اختبار معرفة أسماء الحروف أو أصواتها
- ◆ مقياس الوعي الصوتي

تظل مقاييس معرفة الحروف أفضل مؤشر منفرد لصعوبات القراءة، وتساهم مقاييس الوعي الصوتي في تحقيق دقة تنبؤية إضافية.

في تجربتنا، فإن اختبارات معرفة أسماء الحروف هي الأكثر قدرة على التنبؤ مع أطفال الروضة، واختبارات معرفة أصوات الحروف هي الأكثر قدرة على التنبؤ بأطفال الصف الأول. ونظرًا لأن نمو القراءة يتأثر بعوامل غير معرفية مثل الانتباه / الدافعية والخلفية المنزلية (Torgesen, et al., 1998)، بالإضافة إلى المعرفة والمهارات المحددة، فقد يكون من المفيد استكمال الدرجات من هذه الاختبارات الموضوعية بتقييمات المعلم للسلوك والانتباه لتحديد الأطفال الأكثر عرضة لصعوبات لاحقة في تعلم القراءة.

كيف يتم تقييم الوعي الصوتي؟

منذ أن بدأ الباحثون دراسة الوعي الصوتي لأول مرة في أوائل سبعينيات القرن العشرين، تم استخدام أكثر من عشرين مهمة مختلفة لقياس الوعي بالفونيمات في الكلمات. ويمكن تجميع هذه المقاييس في ثلاث فئات عريضة: مقارنة الأصوات، وتجزئة الفونيمات، ودمج الفونيمات.

1. مقارنة الأصوات:

تستخدم مهام مقارنة الأصوات عددًا من التنسيقات والصيغ المختلفة التي تتطلب جميعها من الأطفال إجراء مقارنات بين الأصوات في كلمات مختلفة. على سبيل المثال، قد يُطلب من الطفل الإشارة إلى أي كلمة (من بين عدة كلمات) تبدأ أو تنتهي بنفس صوت الكلمة المستهدفة (على سبيل المثال، "أي كلمة تبدأ بنفس الصوت الأول مثل كلمة قطة: صبي، أو كعكة، أو قطعة؟"). بالإضافة إلى ذلك، فإن المهام التي تتطلب من الأطفال إنشاء كلمات لها نفس الصوت الأول أو الأخير ككلمة مستهدفة تندرج ضمن

هذه الفئة. وتعد مهام مقارنة الأصوات من بين أقل مقاييس الوعي الصوتي صعوبة، وبالتالي فهي مناسبة بشكل خاص للأطفال في سن رياض الأطفال.

2. تقسيم الوحدات الصوتية:

تتضمن مهام تقسيم الأصوات عد الوحدات الصوتية الفردية في الكلمات ونطقها وحذفها وإضافتها أو عكسها. وتتطلب الأمثلة الشائعة لهذا النوع من المهام نطق الوحدات الصوتية الفردية في الكلمات ("انطق الأصوات في كلمة cat واحدة تلو الأخرى") أو حذف الأصوات من الكلمات ("انطق كلمة card دون نطق صوت /d/"). أو عد الأصوات ("ضع علامة واحدة على السطر لكل صوت تسمعه في كلمة fast").

3. دمج الوحدات الصوتية:

لم يتم قياس مهارة دمج الوحدات الصوتية إلا من خلال نوع واحد من المهام. وهي مهمة دمج الوحدات الصوتية حيث ينطق المختبر سلسلة من الوحدات الصوتية بشكل منفصل ويطلب من الطفل دمجها معًا لتكوين كلمة (على سبيل المثال، "ما الكلمة التي تشكلها هذه الأصوات، /t/ /a/ /f/?"). ويمكن إنتاج أشكال أسهل من مهمة دمج الوحدات الصوتية من خلال السماح للطفل بالاختيار من بين صورتين أو ثلاث صور للكلمة التي تمثلها سلسلة من الأصوات.

بشكل عام، يبدو أن هذه الأنواع المختلفة من مهام الوعي الصوتي تقيس نفس البنية أو القدرة بشكل أساسي. وعلى الرغم من أن بعض الأبحاث (Yopp, 1988) أشارت إلى أن المهام قد تنطوي على مستويات مختلفة من التعقيد الفكري، وقد تكون هناك بعض الاختلافات بين مهام التجزئة والدمج في أعمار معينة (Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994)، إلا أنها في الغالب تبدو وكأنها تقيس النمو في نفس القدرة العامة (Hoien, et al., 1995; Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984).

إن مقاييس مقارنة الأصوات هي الأسهل وهي حساسة للمستويات الناشئة من الوعي الصوتي، في حين أن مقاييس التجزئة والمزج حساسة للاختلافات بين الأطفال خلال المراحل اللاحقة من التطور التي تنطوي على تحسينات في مستويات الوعي الصريحة. ولا يتم تضمين مقاييس الحساسية للقافية ("أي كلمة تتناغم مع cat: leg أو mat?") كمقاييس للوعي الصوتي لأنها تبدو وكأنها تقيس شيئًا مختلفًا قليلًا، وأقل قدرة على التنبؤ بإعاقات القراءة، من تلك المقاييس التي تطلب من الأطفال الانتباه إلى الوحدات الصوتية الفردية.

لنفس السبب، لا تدرج مقاييس الوعي بالمقاطع الصوتية syllable awareness ضمن هذه المجموعة. وتتضمن مقاييس الوعي الصوتي المناسبة لأغراض التعرف المبكر الاختبارات الثلاثة التالية المستخدمة على نطاق واسع:

اختبار الوعي الصوتي

يحتوي اختبار الوعي الصوتي The Phonological Awareness Test على خمسة مقاييس مختلفة للوعي الصوتي، بالإضافة إلى مقياس للحساسية تجاه القافية sensitivity to rhyme. المقاييس الخمسة للوعي الصوتي هي:

- ◆ تقسيم الوحدات الصوتية
- ◆ عزل الوحدات الصوتية
- ◆ حذف الوحدات الصوتية
- ◆ استبدال الوحدات الصوتية
- ◆ دمج الوحدات الصوتية

يبدو أن اختبار عزل الوحدات الصوتية، الذي يتطلب من الأطفال نطق الأصوات الأولى أو الأخيرة أو الوسطى في الكلمات، يتمتع بمستوى الصعوبة الأكثر ملائمة لفحوصات رياض الأطفال (يجب أن يكون الاختبار سهلاً بدرجة كافية بحيث لا يحصل عليه إلا الأطفال الأكثر تأخراً)، ويمكن استخدام أي من الاختبارات الأخرى لتقييمات الصف الأول أو الثاني. ويتم تحديد اختبار الوعي الصوتي على المستوى الوطني للأطفال من سن الخامسة إلى التاسعة. يتم تطبيق اختبار الوعي الصوتي على الأطفال من سن الخامسة إلى التاسعة، وتبلغ تكلفة دليل الاختبار ولوازم الاختبار وخمسة عشر كتيب اختبار 69 دولارًا. (Robertson & Salter, 1995).

اختبار الوعي الصوتي:

تم تصميم اختبار الوعي الصوتي The Test of Phonological Awareness كاختبار جماعي للوعي الصوتي للأطفال في رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي. وتم تصميمه خصيصاً ليكون أكثر حساسية للأطفال الذين يعانون من ضعف في النمو في هذا المجال، مما يساعد في جعله مناسباً لتحديد الأطفال المعرضين للخطر. وتتطلب نسخة رياض الأطفال من الاختبار من الأطفال ملاحظة الكلمات (الممثلة بالصور) التي تبدأ بنفس الصوت الأول، بينما تطلب منهم نسخة الصف الأول مقارنة الكلمات على أساس الأصوات الأخيرة. يمكن إجراؤه بسهولة لمجموعات من خمسة إلى عشرة أطفال في وقت واحد. ولاختبار الوعي الصوتي معايير وطنية، وتكلفة دليل الاختبار وإضافات من خمسين نموذج اختبار (نسخة رياض الأطفال الخامسة والعشرين، ونسخة المدرسة الابتدائية الخامسة والعشرين) 124 دولارًا (Torgesen & Bryant, 1994).

اختبار يوب-سينجر لتجزئة الصوتيات:

يعتبر اختبار يوب-سينجر لتجزئة الصوتيات The Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation اختبار موجز لقدرة الأطفال على عزل ونطق الوحدات الصوتية الفردية في الكلمات. وهذه المهمة تم استخدامها على نطاق واسع في الأبحاث حول الوعي الصوتي على مدى العشرين عاماً الماضية، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمقاييس أخرى للوعي الصوتي. وتم تصميم الاختبار للأطفال في رياض الأطفال، ولكن

يجب أن يكون مناسباً أيضاً لتحديد الأطفال الذين يعانون من ضعف في الوعي الصوتي خلال الصف الأول. ويحتوي الاختبار على اثنين وعشرين مفردة من نفس النوع وتطلب من الطفل نطق كل من الأصوات في كلمات تتراوح من اثنين إلى ثلاثة أصوات في الطول. ولا يحتوي الاختبار على معايير معه، ولكنه متاح مجاناً في العدد 49 لسنة 1995 من المجلة الواسعة الانتشار: معلم القراءة (The Reading Teacher) (Yopp, 1995, pp. 20-29).

قياس معرفة الحروف:

في جميع أبحاثنا، قمنا بقياس معرفة الحروف بطريقتين. نقيس معرفة أسماء الحروف من خلال تقديم كل حرف بأحرف كبيرة بسيطة على بطاقة واحدة ونطلب اسمه. النتيجة في هذا الاختبار هي ببساطة عدد الحروف التي يمكن للطفل أن يعطي لها الاسم المناسب. ونقيس معرفة أصوات الحروف letter-sound knowledge من خلال تقديم جميع الحروف بأحرف صغيرة ونطلب "الصوت الذي يصدره الحرف في الكلمات". إذا كان الحرف الساكن يمكن أن يمثل بشكل عام صوتين مختلفين (أي، c و g)، فإننا نستكشف الصوت الثاني، ونطلب أيضاً النطق الطويل والقصير لكل حرف علة. والنتيجة هي العدد الإجمالي للأصوات التي يمكن للطفل أن يعطيها. ولقد وجدنا أن معرفة أسماء الحروف تعتبر مؤشر أكثر حساسية لأطفال رياض الأطفال، في حين أن معرفة أصوات الحروف هي مؤشر أفضل للأطفال في الصف الأول الابتدائي. وهناك اختباران يوفران معايير قياسية على المستوى الوطني للأداء في معرفة أسماء الحروف وأصواتها، هما:

اختبار فرعي لتحديد الحروف من اختبار وودكوك المعدل لإتقان القراءة Woodcock Reading Mastery Test-Revised

لا يقيس هذا الاختبار معرفة أسماء الحروف البسيطة بالطريقة التي نقيمها بها، لأنه يعرض الحروف بخطوط مختلفة، بعضها قد لا يكون مألوفاً للأطفال. كما يسمح للأطفال بإعطاء اسم الحرف أو الصوت الذي يصدره في الكلمات. ومع ذلك، فإن الأطفال الذين لا يحققون أداءً جيداً في رياض الأطفال (لا يعرفون أسماء العديد من الحروف) لن يصلوا إلى المفردات الأكثر صعوبة، وبالتالي فإن درجاتهم يجب أن تكون قابلة للمقارنة تماماً باختبار أكثر وضوحاً لمعرفة أسماء الحروف. ويتوفر اختبار إتقان القراءة المعدل من خدمة التوجيه الأمريكي American Guidance Service، وتكلفة الدليل والاستمارات 314.95 دولاراً (Woodcock, 1987).

اختبار فرعي للجغرافيات من اختبار الوعي الصوتي:

يوفر هذا الاختبار تقييماً شاملاً لمعرفة الحروف والأصوات بدءاً من الحروف الساكنة المفردة (أي، b و c و k و m) وحتى حروف العلة المزدوجة والحروف المزدوجة (أي، ea و ai و ow و oy). وكما ذكرنا سابقاً، فهو مقنن للأطفال من سن الخامسة إلى التاسعة (Robertson & Salter, 1995).

هل من الضروري أن يكون الاختبار مقتناً على المستوى الوطني حتى يكون مفيداً في التعرف المبكر؟

تُعد هذه القضية مهمة بسبب التكلفة المحتملة لاستخدام مقاييس مقننة في جهود الفحص واسعة النطاق. ولا يلزم وجود معايير وطنية لتحديد الأطفال الأضعف في الوعي الصوتي ومعرفة الحروف داخل فصل دراسي أو مدرسة معينة.

لكن نسبة الأطفال الذين يأتون إلى المدرسة بمهارات ومعرفة ضعيفة في هذه المجالات سوف تعتمد إلى حد ما على جوانب محددة من بيئة لغتهم والمعرفة بالقراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن المؤكد أنها سوف تختلف من مدرسة إلى أخرى عبر مجتمعات مختلفة. ومن الممكن أن تساعد الاختبارات التي تتماشى مع المعايير الوطنية في تحديد الفصول أو المدارس التي يتعين فيها بذل جهد خاص لتعزيز الوعي الصوتي لدى الأطفال قبل أو أثناء تعليم القراءة. على سبيل المثال، سوف يتطلب الفصل الدراسي الذي يسجل فيه 75% من الأطفال نتائج أقل من النسبة المئوية العشرين (في أدنى 20% من جميع الأطفال) المزيد من الموارد التعليمية لإعداد الأطفال لتعلم القراءة مقارنة بالفصل الدراسي الذي يسجل فيه 10% فقط من الأطفال نتائج منخفضة.

من الممكن، في غياب المعايير، تحديد الأطفال الضعفاء داخل فصل أو مدرسة معينة، ولكن من غير الممكن تحديد نسبة الأطفال في المدرسة بأكملها الذين قد يحتاجون إلى تدخل بسبب ضعف مهاراتهم ومعارفهم في مرحلة ما قبل القراءة. من ناحية أخرى، إذا كانت موارد الفصل الدراسي تسمح بمساعدة إضافية لعدد محدد فقط من الأطفال (على سبيل المثال، 20% إلى 30%)، فيمكن استخدام المقاييس التي لا تعتمد على معايير وطنية لتحديد مجموعة الأطفال داخل الفصل الدراسي الأكثر احتياجاً إلى التدخل. ومن ناحية أخرى، إذا كان الهدف هو تحديد مقدار الموارد التي قد تكون مطلوبة لمساعدة جميع الأطفال الذين يعانون من ضعف نسبي في مهاراتهم في هذه المجالات، فسوف تكون هناك حاجة إلى مقاييس مقننة.

إن الجمع بين اختبارات معرفة الحروف والوعي الصوتي التي أوصيت بها لا ينبغي أن يستغرق أكثر من عشر إلى خمس عشرة دقيقة لكل طفل. ولا تتطلب الاختبارات أفراداً مدربين تدريباً عالياً لإدارتها، على الرغم من أن أي شخص يختبر الأطفال الصغار يجب أن يكون على دراية تامة بالاختبارات وأن يكون قادراً على إقامة علاقة داعمة.

ملاحظة ومراقبة النمو في مهارات القراءة المبكرة:

بمجرد بدء تعليم القراءة، فإن أفضل مؤشر لنمو القراءة في المستقبل هو الإنجاز القرائي الحالي، والمؤشرات الأكثر أهمية للتقدم الجيد في تعلم القراءة خلال الفترة الابتدائية المبكرة هي مقاييس مهارة قراءة الكلمات. الأطفال الذين ينتهي بهم الأمر كقراء فقراء في نهاية المدرسة الابتدائية هم في الغالب أولئك الذين يفشلون في تحقيق تقدم طبيعي في هذه المهارات خلال السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية. هؤلاء

الأطفال يعانون في أغلب الأحيان من ضعف في كل من القدرة على تطبيق الاستراتيجيات الصوتية في قراءة الكلمات الجديدة وفي القدرة على استرجاع الكلمات المرئية من الذاكرة. إنهم لا يواجهون صعوبة في أن يصبحوا دقيقين في تطبيق هذه العمليات فحسب، بل يواجهون أيضاً صعوبات خاصة في أن يصبحوا طليقين في تطبيقها. وقبل مناقشة الأساليب المحددة للتقييم التشخيصي لمهارات قراءة الكلمات هذه، هناك قضية عامة تتعلق بتقييم القراءة تتطلب المناقشة.

أولاً، إن التقييم الذي سنوصي به هنا يختلف تمام الاختلاف عن "تقييم المعرفة بالقراءة والكتابة الأصل" الذي ينادي به حالياً العديد من المتخصصين في القراءة (Paris, et al., 1992). إن التقييم الأصل Authentic assessment يختلف عن مقاييس تقييم القراءة التي سنناقشها في جانبين على الأقل. أولاً، إن هدف "التقييم الأصل" هو قياس مدى تطبيق الأطفال لمهارات القراءة والكتابة الواسعة النطاق في المهام الأصلية الواقعية، مثل جمع المعلومات لإعداد تقرير، أو استخدام المعرفة بالقراءة والكتابة كوسيلة للتفاعلات الاجتماعية، أو القدرة على قراءة مجموعة مختارة ثم كتابة رد عليها. كما يسعى إلى قياس استمتاع الأطفال وامتلاكهم ومشاركتهم في أنشطة القراءة والكتابة سواء في المدرسة أو في المنزل.

إن هذا النوع من التقييم يشكل تكملة واضحة للنوع من التقييمات التي سنصفها لاحظة ومراقبة النمو في مهارات القراءة على مستوى الكلمات. إن جميع نواتج أبجديات القراءة والكتابة التي تشكل جزءاً من التقييم الأصل تشكل أجزاء مهمة من برنامج تقييم أبجديات القراءة والكتابة الإجمالي. وفي نهاية المطاف، إذا كان الطفل قادراً على القراءة، ولكنه لا يستمتع بالقراءة ولا يطبق مهارات القراءة والكتابة المهمة في المهام اليومية، فهذا يعني أن بعض الأهداف المهمة لتعليم القراءة والكتابة لم تتحقق.

لكن بما أن هذه الإجراءات تركز على نواتج القراءة عالية المستوى، فإنها لا تستطيع تقديم معلومات دقيقة عن مستوى الأداء في المهارات الفرعية المهمة في القراءة. وإذا كان الأداء الإجمالي للطفل في مهام القراءة الأصلية محدوداً، فمن الصعب في كثير من الأحيان الحصول على تقدير دقيق للمهارات المكونة المحددة التي تكون ضعيفة. والهدف من هذا النوع من التقييمات التي سنناقشها هنا هو تحديد درجة المهارة التي يمتلكها الطفل في عمليات تحديد الكلمات التي ثبت أنها تشكل أساساً حاسماً للنجاح الإجمالي في القراءة.

المقاييس التشخيصية الشائعة الاستخدام لقدرة قراءة الكلمات:

إن تحديد كافة الاختبارات المتاحة لمهارات القراءة على مستوى الكلمات أمر يتجاوز نطاق هذه المقالة. بل سأقدم أمثلة لاستراتيجيات القياس من أكثر المقاييس استخداماً.

القدرة على قراءة الكلمات المرئية: Sight word reading ability

يُستخدم مقياسان على نطاق واسع في هذا المجال، وكلاهما يتضمن نفس استراتيجية التقييم. ويتطلب الاختبار الفرعي لتحديد الكلمات من اختبار إتقان القراءة Woodcock Reading Mastery Test-Revised (Woodcock, 1987)، والاختبار الفرعي للقراءة من اختبار الإنجاز واسع النطاق-3 (Wilkinson, 1995) من الأطفال قراءة قوائم من الكلمات التي تزداد تدريجياً في الطول والتعقيد مع انخفاض وتيرة حدوثها في اللغة الإنجليزية المطبوعة. على سبيل المثال، أسهل ثلاث كلمات في الاختبار الفرعي لتحديد الكلمات هي go و the و me، والكلمات متوسطة الصعوبة هي pioneer و inquire و worth، والأصعب ثلاث كلمات هي epigraphist و shillelagh و facetious.

لا يفرض أي من هذين الاختبارين المستخدمين على نطاق واسع ضغوطاً زمنية صارمة على الطلاب، وبالتالي يمكن استخدام كل من عمليات فك الرموز الصوتية وعمليات الكلمات المرئية لتحديد الكلمات في هذه القوائم. وقد تم تقنين كلا الاختبارين على المستوى الوطني، وأحد نقاط قوتهما هو أنهما يسمحان بتقييم مباشر لقدرة الأطفال على تعرف الكلمات فقط على أساس تهجئة الكلمة. وعند قراءة النص، تتوفر للأطفال أيضاً أدلة سياقية لمساعدتهم في تحديد الكلمات، وبالتالي فإن المقاييس القائمة على النص، على الرغم من أنها قد تكون أكثر "واقعية" بمعنى ما، تكون أقل مباشرة في تقييمها لأنواع مهارات معالجة الكلمات التي يعاني منها الأطفال الذين يعانون من مشكلات القراءة بشكل خاص.

القدرة على القراءة الصوتية: Phonetic reading ability

إن أفضل مقياس واحد لقدرة الأطفال على تطبيق معرفة تطابقات الحروف والأصوات في فك رموز الكلمات يتم توفيره من خلال مقاييس القراءة غير اللفظية (Share & Stanovich, 1995). ويعد اختبار مواجهة الكلمات Word Attack الفرعي من اختبار وودكوك المعدل لإتقان القراءة Woodcock Reading Mastery Test-Revised (Woodcock, 1987) مثلاً جيداً على هذا النوع من الاختبارات التشخيصية. ويتكون من سلسلة من الكلمات غير اللفظية المتزايدة التعقيد والتي يُطلب من الأطفال "نطقها بأفضل ما يمكنهم". وأسهل ثلاث مفردات في الاختبار هي ree و ip و din؛ المفردات ذات الصعوبة المتوسطة هي rejune و depine و viv؛ وأصعب ثلاث مفردات هي pnir و ceisminadolt و byrcal.

لأن الكلمات تُعرض خارج سياقها، فإنها تؤكد على قدرة الطفل على تحليل كل كلمة بشكل كامل لإنتاج النطق الصحيح. ومن ناحية أخرى، لا تسمح مثل هذه المقاييس بتقييم قدرة الأطفال على الجمع بين فك الرموز الصوتية واستخدام السياق للوصول إلى النطق الصحيح للكلمة. ومع ذلك، نظراً لأن القراء الجيدين والضعفاء يبدو أنهم قادرون على استخدام السياق بشكل جيد على قدم المساواة (طالما أن السياق مفهوم، Share

(Stanovich, 1995) & فإن هذا ليس إغفالاً مهماً في مقياس تشخيصي لقدرة قراءة الكلمات.

طلاقة قراءة الكلمات:

تقيس مقاييس طلاقة قراءة الكلمات عادةً معدل قراءة النص المتصل. ومن أكثر المقاييس استخداماً في هذا المجال اختبار جراي القراءة الشفهية Gray Oral Reading Test - الإصدار الثالث (Wiederholt & Bryant, 1992). ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة عشر فقرة متزايدة الصعوبة، يتبع كل منها خمسة أسئلة فهم. ويتم الحصول على مقياس لمعدل القراءة الشفهية من خلال تسجيل الوقت الذي يستغرقه الطفل لقراءة كل فقرة.

إن إحدى المشاكل المحتملة في اختبار جراي للقراءة الشفهية هي أنه لا يوفر مقياساً حساساً للغاية للاختلافات الفردية في قدرة قراءة الكلمات عند مستويات منخفضة للغاية من الأداء، مثل تلك الموجودة لدى طلاب الصف الأول الابتدائي، أو القراء ذوي الإعاقة حتى الصف الثاني. وتبدأ المقاطع ببساطة عند مستوى مرتفع للغاية بحيث لا يتمكن الأطفال الذين يعانون من مهارات قراءة ضعيفة للغاية أو غير متطورة من إظهار مهارات قراءة الكلمات التي يمتلكونها بالفعل.

في محاولة لتوفير مقاييس الطلاقة والدقة في مهارة قراءة الكلمات التي يسهل تطبيقها والحساسية للفروق الفردية عبر مجموعة واسعة من مهارات القراءة، نقوم حالياً بتطوير مقاييس بسيطة لكفاءة قراءة الكلمات Word Reading Efficiency وكفاءة قراءة الكلمات عديمة المعنى (Torgesen & Non-Word Efficiency and Wagner, 1997).

في كلا هذين المقياسين، يتم عرض قوائم من الكلمات الصعبة وغير الصعبة على الأطفال ويُطلب منهم قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات في خمسة وأربعين ثانية. وهناك نموذجان لكل اختبار، وتكون درجة الطفل ببساطة متوسط عدد الكلمات المقروءة في خمسة وأربعين ثانية. وتشير التقييمات الأولية إلى أن هذه المقاييس ثابتة للغاية (يتراوح ثبات النموذج المتوازي بين 0.97 و 0.98 من رياض الأطفال إلى الصف الخامس). كما أنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمقاييس المقابلة من اختبار وودكوك إيتان القراءة المعدل Woodcock Reading Master Test-Revised في الصفوف المبكرة (عندما ينفذ الأطفال غالباً من الكلمات التي يمكنهم قراءتها قبل نفاذ الوقت، تتراوح الارتباطات من 0.89 إلى 0.94) وأقل ارتباطاً قليلاً (0.86 إلى 0.88) في الصف الرابع، عندما تصبح طلاقة عمليات قراءة الكلمات أكثر أهمية للأداء في الاختبارات.

تم تقنين هذه الاختبارات على المستوى الوطني وسوف تكون متاحة من شركة النشر PROED في أواخر صيف عام 1998. وإذا تم تطبيق نموذج واحد من كل

اختبار، فسوف يوفر مؤشرات للنمو في فك الرموز الصوتية وقراءة الكلمات المرئية والتي يمكن تطبيقها عدة مرات خلال العام والتي تستغرق فترة قصيرة جدًا من الوقت. باختصار، ينبغي أن تشمل المراقبة والرصد الكافي لنمو قدرات الأطفال على قراءة الكلمات مقاييس خارج السياق لقدرة قراءة الكلمات، وقدرة فك الرموز الصوتية (كما تقاس بالقدرة على قراءة الكلمات غير المكتوبة)، وطلاقة قراءة الكلمات. وتزداد أهمية مقاييس الطلاقة بعد الصف الثاني أو الثالث تقريبًا، عندما يكتسب الأطفال مجموعة من مهارات قراءة الكلمات التي يمكنهم تطبيقها بدقة معقولة. والمقاييس التي تنطوي على قراءة الكلمات خارج السياق بشكل أكثر مباشرة تقيم أنواع مهارات قراءة الكلمات التي تشكل مشكلة خاصة للأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة لأنها تلغي الدعم السياقي الذي يعتمد عليه هؤلاء الأطفال بشكل كبير. ولكن للحصول على صورة كاملة لتطور القراءة بشكل عام، من المهم أيضًا ملاحظة الطريقة التي يدمج بها الطفل جميع مصادر المعلومات حول الكلمات في النص، ولا يمكن تقدير ذلك إلا من خلال الملاحظة الدقيقة للأطفال وهم يقرؤون المقاطع المتصلة.

المراجع:

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allington, R. L. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85-96.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (1994). Reading and the mildly handicapped. *International Encyclopedia of Education*, Oxford, U. K.: Pergamon.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. In U. Neisser (Ed.) *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*. (pp. 105-143) NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (in press). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.). *Word recognition in beginning reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Fowler, A. E., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 623.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*. 90(1), 37-55
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 317.
- Gaskins, I. W., Ehri, L. C., Cress, C., O'Hara, C., & Donnelly, K. (1996). Procedures for word learning: Making discoveries about words. *The Reading Teacher*, 50, 312-327.

- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46, 320.
- Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31, 268-289.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., & Liberman, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In Shankweiler, D. & Liberman, I. Y. (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 133). Ann Arbor, MI: U. of Michigan Press.
- Lindamood, C. H., & Lindamood, P. C. (1984). *Auditory Discrimination in Depth*. Austin, TX: PROED, Inc.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976-1996. *Remedial and Special Education*, 18, 197-213.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Oka, E., & Paris, S. (1986). Patterns of motivation and reading skills in underachieving children. In S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rashotte, C. A., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (1997). *Growth in reading accuracy and fluency as a result of intensive*

- intervention*. Paper presented at the annual meetings of the Florida Branch of the International Dyslexia Association, Miami, FL, September.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In Shapiro, B. K., Accardo, P. J., & Capute, A. J. (Eds.) *Specific Reading Disability: A view of the spectrum*. (pp. 75-120). Timonium, MD: York Press, Inc.
- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: A model of acquisition and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 157.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-479.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Torgesen, J. K. (2011). Assessment and instruction for phonemic awareness and word reading skills. In H. W. Catts and A. G. Kamhi (Eds.) *Language Basis of Reading Disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Torgesen, J. K. (1998) *Individual differences in response to reading intervention*. Paper presented at the Pacific Coast Research Conference, LaJolla, CA, February.

- 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. Metsala & L. Ehri (Eds.). *Word Recognition in Beginning Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torgesen, J. K., Burgess, S., & Rashotte, C. A. (1996). *Predicting phonologically based reading disabilities: What is gained by waiting a year?* Paper presented at the annual meetings of the Society for the Scientific Study of Reading, New York, April.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1997). The prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1, 217-234.
- Vaughn, S. & Schumm, J. S. (1996) Classroom ecologies: Classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities (pp. 107-124). In D. L. Speece & B. K. Keogh (Eds.), *Research on classroom ecologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.

- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (in press). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69.
- Wilson, B. A. (1988). *Instructor manual*. Millbury, MA: Wilson Language Training.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.