الجمهورية اليمنية
وزارة التربية و التعليم
قطاع التعليم
إدارة التربية الشاملة

تقوية القراءة

اليمن التقرير القاعدي

مارس ٢٠١١

شانون جافين

Save the Children بدعم ديبي العطاء Dubai Cares

الجمهورية اليمنية
وزارة التربية و التعليم
قطاع التعليم
إدارة التربية الشاملة

تقوية القراءة

اليمن التقرير القاعدي

مارس ٢٠١١

شانون جافين

صورة الغلاف صالح عوض

Save the Children بدعم دبي العطاء Dubai Cares

مع شكر خاص لمنى العطاس وأيمي جو داود، إلى كامل فريق منظمة رعاية الأطفال في عدن، لحج، وأبين (وخصوصاً: عبير، فاطمة، أسماء، جواد، جيهان ومحمد نوح) وللباحثين الرائعين من المكتبين الميدانيين للمنظمة ولوزارة التربية، ولرهام وللستة مساعدين في إدخال البيانات. لعدة أسابيع، حوّل الكثير من هؤلاء الأفراد تركيزهم الكامل في العمل إلى تفاصيل تخطيط، تنسيق، وتنفيذ هذا التقييم. وبدون عملهم الشاق، ما كان لهذا العمل أن ينجز. أشكركم على ما بذلتموه بسخاء من وقتكم وجهودكم. إنني ممتنة للفرصة التي أتيحت لي للعمل مع كل منكم.

المحتويات

الملخص التنفيذي	٤
المقدمة	٥
المنهجية	٦
السياق اللغوي: حالة ازدواج اللسان العربي	٧
النتائج	٨
معرفة الأحرف	١٠
الكلمات الأكثر شيوعاً	١٢
التحليل بحسب أنواع الكلمة	١٤
الطلاقة والدقة في قراءة النص	١٦
أسئلة الفهم: فهم القراءة وفهم الشفهي:	١٧
العلاقات بين خلفية الطلاب ومهارات القراءة	١٨
العلاقات بين التحضير للقراءة ومهارات القراءة	٢٠
مصادر القراءة	٢٠
عادات القراءة المنزلية	٢١
الفجوة بين الجنسين	٢٢
الفوارق الإقليمية	٢٢
متوسط الدرجات حسب المدرسة	٢٣
التوصيات	٢٤
غرف المصادر	٢٦
مجالس الآباء والأمهات	٢٧
المراجع	٢٨

الملخص التنفيذي

يوجز هذا التقرير نتائج تقييم القراءة الذي وجه الى ٦٥٩ طفلا من المحافظات اليمنية الثلاث: عدن، لحج، وأبين في فبراير ٢٠١١. وقد اختيرت عينات عشوائية من أطفال المستويات الأول، والثاني والثالث من كل مدرسة. وتم تقييمهم في ٦ مكونات لمهارات القراءة وهي: ١) معرفة المفاهيم حول استخدام الكتب، (٢) معرفة الأبجدية، ٣) القدرة على قراءة الكلمات الأكثر إستخداماً في مناهجهم الدراسية، ٤ و ٥) الطلاقة والدقة في قراءة نص من المستوى المناسب، و ٦) إما القراءة أو الفهم الشفهي لنفس النص. كما جمع هذا التقييم معلومات عن خلفية الطلاب الاجتماعية والاقتصادية والبيئة المنزلية للقراءة.

وقد بين تحليل الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية لعينة الطلاب فيما يتعلق بدرجات مهاراتهم في القراءة أن الأطفال من الأسر الأكثر رغداً كانوا يميلون إلى أداء أفضل في جميع قياسات القراءة. وبالمثل فان الأطفال الذين يحصلون على الكتب في منازلهم وينخرط أفراد عائلاتهم في القراءة على أساس أسبوعي كان أداؤهم أفضل من أولئك الذين يأتون من أسر ذات بيئة أضعف في الإلمام بالقراءة.

لقد أظهرت نتائج مكون المعرفة بالحروف أن معرفة الطفل بالأبجدية تتحسن عبر المستويات الأولى، ومع ذلك، لا تزال هناك نسب كبيرة من الأطفال في كل مستوى والذين يعرفون أقل من ٦٠ ٪ من الحروف. وكشفت النتائج وجود ارتباط قوي بين معرفة الطلاب بالحروف وقدرتهم على قراءة الكلمة، مما يوحي بأن التركيز التعليمي على زيادة الوعي بالأبجدية قد تؤدي إلى نتائج محسنة للقراءة، وخصوصاً بالنسبة لأولئك الأطفال الذين لديهم حالياً أدنى المستويات من القدرة على القراءة.

من حيث قراءة كلمات مفردة مختارة من مناهجهم الدراسية، واجه الأطفال صعوبة في تحديد الكلمات التي تتشابه في الشكل، وكذلك الكلمات التي ليست شائعة في مفرداتهم الشفهية. ان النهج الحالي لتعليم القراءة في وقت مبكر في اليمن توظف طريقة "من الكل إلى الجزء"، والتي تشجع الطلاب على حفظ أشكال الكلمات. واستناداً لنتائج التقييم، فإن هذا النهج يبدو غير مناسب لتعليم القراءة العربية بينما يميل الأطفال إلى الخلط بين الكلمات متشابهة الشكل. وعلاوة على ذلك، فإن اللغة العربية مليئة بالكلمات التي لديها نفس التهجئة لكنها مختلفة المعاني والتي لا يمكن تمييزها عن بعضها البعض إلا بتنقيط الحرف أو بتشكيله باحدى علامات التشكيل. ان نتائج التقييم تعطي دليلاً قوياً على وجوب تغيير النهج التعليمي الى نهج يوظف طريقة "من الجزء إلى الكل"، ويبدأ بالتدريس الأصوات والأشكال لكل حرف ومن ثم تجمعها.

هذه النتائج تكشف عن عدد من المجالات التي يمكن لمنظمة رعاية الأطفال تنفيذ الدورات التدريبية والأنشطة التي يمكن أن تسهل كثيراً اكتساب الأطفال اليمنيين لمعرفة القراءة. ويمكن لمنظمة رعاية الأطفال تدريب المعلمين على كفية استخدام طريقة "من الجزء إلى الكل" في برامج القراءة في المستويات المبكرة وعلى أهمية استعمال الكلمات الشائعة في مخزون الأطفال الشفهي. يمكن لمنظمة رعاية الأطفال استخدام هذه النتائج لتوعية الآباء والأمهات حول فوائد المشاركة في أنشطة القراءة في لمنزل و تزويدهم بمجموعة متنوعة من الأنشطة التي يمكن استخدامها مع أطفالهم على أساس يومي. وينبغي أيضا بذل الجهود لكسب المزيد من مواد القراءة العربية المتاحة للأطفال؛ وقد تم تطوير طرق مبتكرة للقيام بذلك عبر برامج تحسين القراءة من قبل المنظمة في بلدان أخرى. وبعد تنفيذ هذه التوصيات، يمكن للمنظمة إجراء هذا التقييم في فترات منتظمة لمعرفة ما اذا كانت جهودها قد تؤدي فعلاً إلى تحسين نتائج التعليم للأطفال في عدن ولحج وأبين.

المقدمة

قبل القيام بهذا التقييم، قام مكتب منظمة رعاية الأطفال في اليمن بتحديد الحاجة الملحة لمواجهة مهارات القراءة لدى لأطفال في المدارس التي تدعمها. وقد جاء الدليل القوي لتلك الحاجة لتعليمات تحسين القراءة من مستوى الأداء المتدني جداً لطلاب المستوى الرابع من خلال تقييمات عامي ٢٠٠٣ و ٢٠٠٧ الاتجاهات الدولية في دراسات الرياضيات والعلوم. ووفقاً لتقرير برنامج الأمم المتحدة الانمائي، فقد أوضح المعلمون اليمنيون أن الأداء المتدني للأطفال ليس مرتبطاً بضعف فهمهم لمفاهيم الرياضيات والعلوم، بل على الأحرى بسبب قدرتهم على على قراءة أسئلة الاختبار(أجاروالا ٢٠٠٤). وبناءً على هذه النتائج والتجارب في المدارس التي يدعمها مكتب منظمة رعاية الأطفال في اليمن، قرر المكتب اعادة تركيز جهوده ليتجه نحو دعم مهارات القراءة المبكرة.

قبل الشروع في برنامج تحسين مهارات القراءة الأساسية، قرر المكتب إجراء تقييم لمعرفة أكثر تفصيلاً عن أين تكمن نقاط القوة ونقاط الضعف الحالية في القراءة. وبالإضافة إلى ذلك، فان هذا التقييم من شأنه أن يزود مكتب المنظمة بالبيانات خط الأساس التي يمكن من خلالها قياس التقدم المحرز في مساعدة الأطفال على تعلم القراءة على مدى عدة سنوات مقبلة. وقد بدأت مكاتب منظمة رعاية الأطفال حول العالم في تقييم مهارات الأطفال في القراءة في المدارس التي تدعمها مستعملة أداة تسمى تقييم القراءة. وذلك التقييم يتبادل بعض المؤشرات مع "تقييم القراءة في المراحل الأولى من القراءة التقييم (ار تي أي(٢٠٠٨، والذي طور لإعلام وتقييم البرامج وتكييف التدخلات كل برنامج من بارمج المنظمة مع السياق المحلي. وحتى الآن تم تكييف وتنفيذ دراسة تقييم القراءة في كل من ملاوي والنيبال وباكستان، وغواتيمالا، وإثيوبيا، وفيتنام، وموزامبيق، بنغلاديش ومالي وهايتي وأوغندا والفلبين.

وهكذا، فإن الخطوة الأولى في عملية التقييم التي قمنا بها كانت لتكييف أدوات " تقييم تقوية القراءة" بحيث أن مثل هذه الأسئلة الخاصة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية كانت مناسبة للسياق في عدن، لحج، وأبين، وأن مكونات مهارات القراءة تعكس تلك المشمولة في المناهج اليمنية للمستويات ١ و ٢ و ٣. وبعد استعراض وتحليل المناهج الدراسية الوطنية اليمنية، اخترنا مجموعات من الكلمات التي تتكرر في كثير من الأحيان، من الكتب المدرسية لكل مستوى لمكون "الكلمات الأكثر استعمالاً". ثم قمنا بكتابة عبارات للقراءة لكل مستوى مماثلة في طولها وتعقيدها لتلك العبارات في الكتب المدرسية. ثم تليناها بتجريب الأدوات في مدرستين من أجل اختبار مدى ملاءمة التقييم وسهولة فهم الطلاب للأسئلة. وبعد التجريب، قمنا بإدخال التعديلات اللازمة قبل تنفيذ التقييم في المدارس المختارة.

المنهجية

أجرينا التقييم في ١١ مدرسة في المحافظات الثلاث:عدن، لحج، وأبين في جنوب اليمن. في البداية، كان المخطط أن نختار عينى من المدارس التي تدعمها منظمة رعاية الأطفال عبر برنامج "التعليم الشامل" والممول من دبي للعطاء. وعلى كل، فبعد مناقشات مع ممثلين من وزارة التربية والتعليم، تقرر اضافة واحدة من المدارس التي لا تدعمها منظمة انقاذ الطفل ومدرسة تخدم في المقام الأول اللاجئين الصوماليين في عدن. وهكذا، فان العينة النهائية قد شملت ٩ من مدارس "التعليم الشامل" ومدرسة واحدة من المدارس غير المدعومة وأخرى للاجئين ومدعومة. ومن ضمن ١١ مدرسة شملتها الدراسة، كانت ٤ منها في عدن، ٤ في لحج و ٣ في أبين. وفي كل محافظة، تم اختيار مدرسة واحدة للبنين وأخرى للبنات ومدرستين مختلطتين (في حالة أبين، مدرسة واحدة مختلطة).

قررنا إجراء التقييم في المستويات ١، ٢، ٣ ولأن الموظفين المحليين أحسوا أن من المهم بالنسبة لنا أن نرى تطور مهارات القراءة عبر السنوات الثلاث الأولى. وهكذا فقد جرى تقييم ١٠ فتيات و ١٠ فتيان من كل مستوى من الاحدى عشر مدرسة ليصبح المجموع ٦٠ طفلا في المدرسة ومجموع ٦٦٠. وبسبب انقطاع التيار الكهربائي في مدرسة واحدة في عدن، كان علينا المغادرة قبل أن ننهي التقييم. الأخير. وهكذا، فإن العدد الفعلي للأطفال الذين قيموا كان ٦٥٩. وفي احدى مجارس لحج، لم يكن هناك ما يكفي من الأولاد للعينة، لذلك كانت البنات هن الخيار البديل. وهكذا فإن العدد الإجمالي لعينة البنات كان أعلى قليلا من الأولاد ٣٣٤: . ٣٢٥ في البداية تم اختيار الطلاب عشوائيا من قوائم المستويات. وبسبب تدني مستوى الحضور، كان لا بد من إعادة أخذ العينة داخل الفصل الدراسي، من خلال اختيار كل خامس طفل. تم توظيف ٣٩ باحثاً للقيام بالتقييم. في البداية، كنا قد وضعنا في الاعتبار توظيف متطوعين من حديثي التخرج من الجامعات. ومع ذلك، فبعد مناقشات مع ممثلي وزارة التربية، قررنا بدلاً عن ذلك توظيف مفتشي المدارس وموظفي المنظمة المحليين. واعتبر ذلك خياراً أفضل لأن مفتشي المدارس وموظفي المنظمة كانوا بالفعل معنيين لديهم مصلحة مخولة في التعليم. وهم على دراية بالمدارس التي كنا كنا نعمل فيها وكان معظم المفتشين لديهم خبرة عقود من الزمن في التدريس ومراقبة فصول تعليم اللغة العربية في اليمن. وبالتالي، فإن معرفتهم بأساليب التدريس والمناهج سيغني التقييم. وفي ذات الوقت، فقد أظهر معظمهم اهتماماً شخصياً ومهنياً بالنتائج، فضلاً عن الرغبة القوية في تحسين نتائج التعلم في المدارس اليمنية.

السياق اللغوي: حالة ازدواج اللسان العربي

في معظم المدارس في جميع أنحاء الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (مينا)، تعتبر اللغة العربية هي لغة التعليم الرسمية والعديد من شأنه أن يؤكد أنها أيضا لغة الطلاب الأولى. ومع ذلك، فان هذا الاقرار يحجب الطبيعة المزدوجة للغة العربية. ان ازدواج اللسان يقصد به ذلك الوضع اللغوي التي يتعايش فيه صنفان من اللغة: حالة منخفضة المستوى هي اللهجة والتي لا يوجد لها شكل نمطي مكتوب وحالة عالية المستوى وهي متنوعة ومتباينة للغاية وهي تقريباً الوسيلة المتوسطة لجميع المادة المكتوبة (فيرغسون، ١٩٥٩). ان هذا النوع الثاني من اللغة العربية قد اشتقت هيبتها من أهميتها الدينية والسياسية والثقافية. اللغة العربية التقليدية أو العربية الفصحى هي لغة القرآن وينظر لها كقوة موحدة في منطقة عاميتها متباينة للغاية، وأحياناً وبشكل متبادل لديها تنوعاتها غير مفهومة.

إن كل الكلام العفوي، غير الرسمي في العالم العربي يتم باللهجات منخفضة المستوى أي العامية. ان العامية هي اللغة التي يتعلمها العرب في طفولتهم بينما الفصحى تكتسب في المقام الأول عبر التعليم الرسمي.

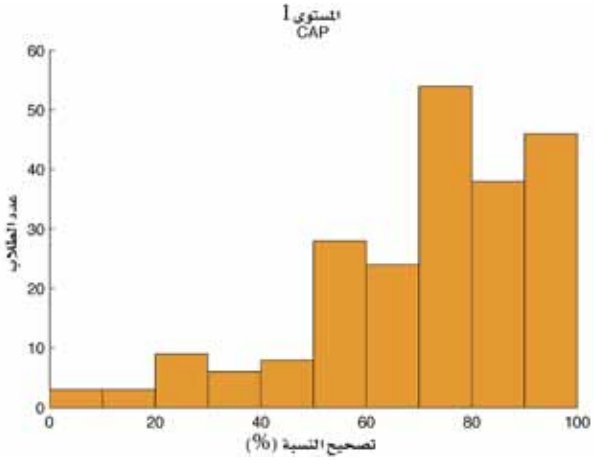
ان محدودية التعرض للفصحى قبل دخول المدرسة يجعل اكتساب القراءة على وجه الخصوص تحدياً للأطفال العرب. وعندما يتعلم الأطفال القراءة بلغتهم الأم، فإنها غالباً ما يعتمدون على المفردات الشفهية من أجل فهم الكلمات التي يفسرون. وعموماً، ففي المدارس الابتدائية باللغة العربية، يتعلم الأطفال القراءة وفي نفس الوقت المفردات الجديدة، حتى على الكلمات المستعملة يومياً. ان وجود فروق جوهرية في المخارج الصوتية بين العربية العامية والفصحى، وبحيث أن الحروف المنطوقة بالفصحى بطريقة واحدة يمكن أن يكون لها ثلاثة أصناف مختلفة من النطق فيما يوجد من التنوعات المنطوقة(الصايغ الحداد، ٢٠٠٣(. إن تعلم القراءة والكتابة في الفصحى يتطلب أيضاً من الطلاب أن يتعلموا القواعد النحوية المعقدة التي ليس لها ما يعادلها في العامية .وهناك مجموعة متزايدة من البحوث توفر أدلة قوية على أن هذا الوضع اللغوي المعقد هو عامل رئيسي مساهم في ارتفاع معدلات الأمية وضعف الأداء في القراءة المقررة في جميع أنحاء العالم العربي (أبو ربيعة،٢٠٠١؛ داكوار، ٢٠٠٥ ؛ إبراهيم، ٢٠٠١، ٢٠٠٩؛ المعموري، ١٩٩٨ ؛ الصائغ الحداد، ٢٠٠٣).

النتائج

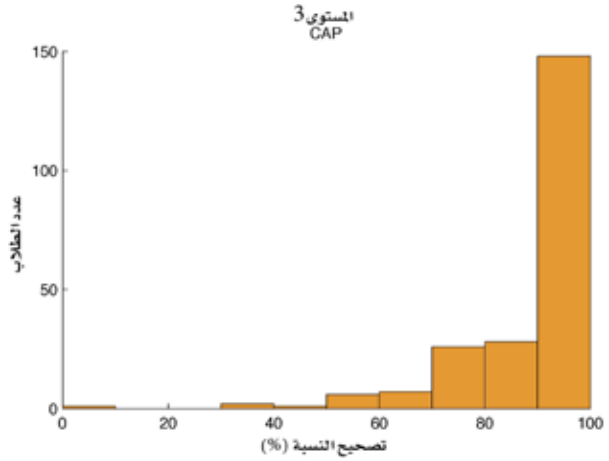
المفاهيم حول استخدام الكتب

إنها المكون الأول من الاختبارات الأولية لتقييم مهارات القراءة عند الأطفال. حيث يقوم الباحثون بتسليم الطفل كتاباً ويطلب منه أو منها تحديد الغلاف، بداية القصة، والكلمة الأولى، صفحة معينة، حرف، كلمة واحدة، و نهاية الكتاب، الخ. ان لهذا القسم أهمية خاصة للأطفال في المناطق الريفية أو أولئك الذين لديهم عدد قليل من الكتب في المنزل، وبالتالي، فتعرضهم للمواد المطبوعة محدود. في اختبارنا التجريبي، وجدنا أن الأطفال في المستوى الثاني والثالث كان معدل اجابتهم ١١ و ١٢ اجابة صحيحة من ضمن ١٤. وعلى العموم، قررنا أن ندمج هذا المكون في تنفيذ التقييم طالما وقد جربنا الأدوات في مدارس حضرية وشبه حضرية، ولكن ليس في مواقع ريفية.

تظهر نتائج هذا التقييم أن المستويات الأولى كانت في المتوسط قادرة على الاجابة عن ١٠ من ١٤ سؤالاً. ومع ذلك، فان النتائج تعكس مدى واسعاً في نسبة الاجابات الصحيحة، من ٠ الى ١٠٠٪. وفي المتوسط كانت إجابات المستويات الأول والثاني صحيحة على ١١ و١٣ من ١٤ سؤالاً. وبالتالي، فان فهم الأطفال في كيف يستخدمون الكتاب يتحسن كلما يتقدمون خلال المستويات المبكرة.



وعلى كل، فان ما هو أكثر أهمية أن نرى أيضاً أن توزيع الدرجات يتغير بصورة مثيرة عبر الثلاث سنوات الأولى. فبينما أحرز ٢٦٪ من طلاب السنة الأولى (٥٧ طفلاً) أقل من ٦٠٪ على مكون المفاهيم حول الطبعة، هناك فقط ٤,٥٪ (١٠ أطفال) من السنة الثالثة أحرزوا أقل من ٦٠٪.



عبر كل المستويات الثلاثة، فان السؤالين اللذين كان أقل عدد من الطلاب قادراً على الاجابة الصحيحة عليهما هما السؤالان ٧ و ٨، واللذان يتطلب كل منهما مهارات القراءة وليس فقط فهم الخلفية. السؤال ٧ يسأل الطفل أن يشير الى الكلمات على الصفحة بينما يقرأ الباحث جهورياً والسؤال ١٠ يسأل الطالب أن يميز كلمة ما على الصفحة. ومن بين طلاب المستوى الأول هناك ٤٦٪ فقط كانوا قادرين على المتابعة كما كان الباحث يقرأ جهورياً، ولكن مع المستوى الثالث فان ٧٩٪ من الأطفال كانوا قادرين على اظهار هذه المهارة. ان هذا التقدم عبر المستويات قد كان علامة ايجابية، ومع ذلك، فالأطفال الذين يواصلون كفاحهم بهذه المهارات الأساسية في المستو الثالث سوف يحتاجون لدعم اضافي لاكتساب فهم هذه المفاهيم التي تضع الأساس لمهارات القراءة اللاحقة.

معرفة الأحرف

كان المكون الثاني في التقييم هو اختبار الأطفال في تمييز حروف الأبجدية. وقبل عرض نتائج هذا القسم، من المفيد أن نوجز العديد من سمات نظام كتابة اللغة العربية والتي تمثل تحدياً للقارئ المبتدئ.

أولاً، رغم أن اللغة العربية لديها ٢٨ حرفاً ساكناً، فان أغلب هذه الأحرف لديها ٤ أشكال مختلفة تتبدل بحسب ما اذا كان الحرف مستقلاً، في البداية، الوسط، أو أخيراً في نهاية كلمة معينة. وعلى الطلاب أن يتعلموا هذه الأشكال بالاضافة الى قواعد الوصل وغير الوصل لتلك الحروف. يضاف لذلك، فان الكثير من الأسئلة يمكن تمييزها فقط من خلال بالتنقيط أو وضع علامة التشكيل فوق أو تحت الحرف. وقد أوضح خبير قراءة اللغة العربية سالم أبو ربيع بأن " التعرف على طبيعة هذه الحروف وعلى القواعد المتنوعة لكتابتها في مواقع مختلفة. هي حاسمة في تحديد كلمة القراء في القراءة، والتي قد تتطلب اهتماماً ذهنياً كبيراً (أبو ربيع، ٢٠٢٠). لهذا السبب، عند تكييف "تقييم تقوية القراءة" لليمن قمنا بتقسيم مكون "معرفة الحرف" الى قسمين. القسم الأول يختبر المعرفة بالحروف في وضعها المستقل والثاني يختبر معرفة الحروف في أوضاع خليطة من البداية، الوسط ثم نهاية الكلمة، مع التأكيد على تلك الحروف التي أشكالها تتغير كثيراً من وضع لآخر. ٢٠ من ٣٥.

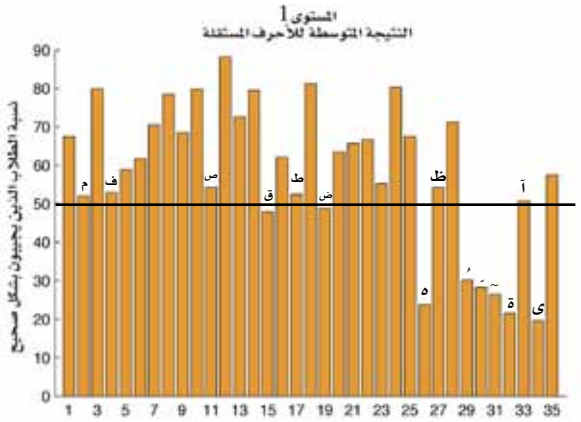
فبينما اللغة العربية لديها رسمياً ٢٨ من الحروف الساكنة، الا أن نظام الكتابة يميز علامات التشكيل والمغيرات على الكثير من الحروف، والتي معرفتها تعتبر جوهرية لتصبح قارئاً مؤهلاً. لذلك فان كل قسم من تقييمنا هذا تحتوي على ٣٥ من بنود الاختبار، بما في ذلك علامات التشكيل الثلاث: الضمة والفتحة والكسرة والتي تمثل أحرف العلة القصيرة، ورمز التوقف المزماري (ء)، وثلاثة حروف معدلة (آ، ى، ة). ومن المهم ذكر أن أحرف العلة القصيرة ليست مكتوبة في معظم المواد المطبوعة. وهذا يمكن أن يتسبب ذلك في صعوبات اضافية للقراء لأن الكثير من الكلمات تشترك في التراكيب الساكنة المتشابهة. على سبيل المثال، التركيبة الساكنة التالية: (علم) يمكن أن تمثل ست كلمات مختلفة(معموري، ١٩٩٨).

عربي	انجليزي
عِلم	Science
عَلَم	Flag
عَلِمَ	He learned
عُلِمَ	It was learned
عَلَّمَ	He taught
عُلِّمَ	It was taught

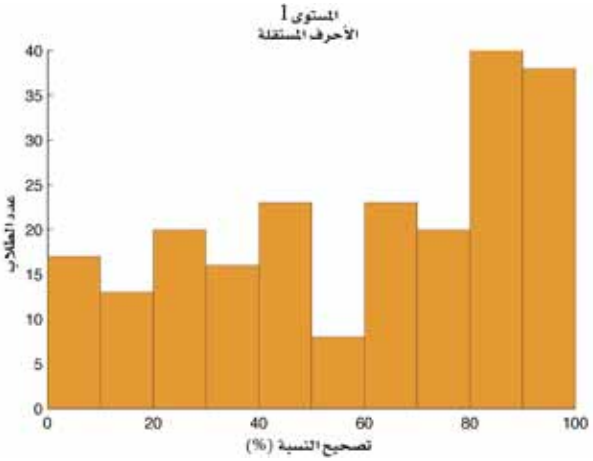
وهكذا يوضح محمد معموري أن «... على القارئ أن يستحضر لهذه المهمة معرفة اضافية كبيرة من بناء الجملة، المفردات، وأحياناً، التفسير السياقي بغية الحصول على النطق الصحيح وذي المغزى والوصول إلى معرفة الكلمة... (معموري، ١٩٩٨).

وعادة ما تكون الكتب المدرسية للقراء المبتدئين في جميع أنحاء العالم الناطق باللغة العربية تشمل جميع علامات التشكيل، سواء حروف العلة القصيرة وتلك التي لها وظائف نحوية (المرجع نفسه). هذه النصوص يشار إليها باسم «كاملة اللفظ» وأنها مكتوبة بهذه الطريقة من أجل تخفيف العبئ المعرفي على الطالب. وعندما تكون كاملة اللفظ، فالعربية لديها اتصال يمكن توقعه بين الصوت والرمز.، مما يسهل مهارات الفك. ومع ذلك، ففي المناهج الدراسية اليمنية الحالية، لم يتم تضمين حرف العلة القصير حتى نهاية الكتاب الأول لطلاب المستوى الأول ثم أنها لم تدرج بطريقة منهجية، فبعض الكلمات هي شبه ملفوظة، وبعضها كاملة فيما بعضها لا تعمل على الإطلاق. ان النهج الحالي لتدريس القراءة في اليمن يتبنى "نهج الكلمة بالكامل"؛ ويتم تعليم الأطفال تحديد وتمييز وحفظ الكلمات بأكملها، وليس إلى تفسيرها. ولذلك، فإنه لا يبدو ضرورياً أن كتب المستويات الأولى تلفظ كاملة. وستتم العودة لتناول هذه المسألة في قسم التوصيات. ومع ذلك، فإن تعقيدات نظام الكتابة العربية تشير إلى أنه ينبغي تكريس المزيد من الوقت للتعليمات المخصصة لمعرفة الأبجدية، التفسير والمهارات المبكرة للكتابة في تعليمات قراءة اللغة العربية.

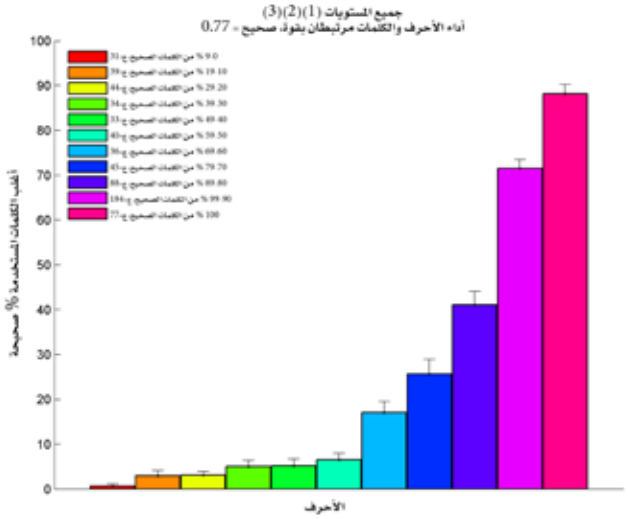
في المتوسط، أسمى طلاب المستوى الأول ٢٠ من ٣٥ حرفاً بشكل صحيح في اوضاع مستقلة و ١٨ من أصل ٣٥ حرفاً في أوضاع مختلطة. ومع ذلك، فأقل من ٣٠٪ من طلاب المستوى الأول كانوا قادرين على تحديد حروف العلة القصيرة الثلاثة أو الحروف المتغيرة مثل (ه، ة، ى). حوالي نصف طلاب المستوى الأول كانوا غير قادرين على تحديد أزواج الحروف الساكنة التي لا يمكن تمييزها إلا بإضافة النقاط، وخصوصاً تلك التي هي أيضاً حروف ساكنة مؤكدة(غ ع ف ق ص ض ط ظ ط). أما طلاب المستوى الثاني فقد حددوا ٢٤ من ٣٥ حرفاً في كلا الحالتين: المستقلة والمختلطة بينما طلاب المستوى الثالث حددوا ٢٩ من ٣٥ حرفاً في كلا الحالتين بصورة صحيحة. ومع بلوغ المستوى الثالث فان ٨٠٪ من من الطلاب كانوا قادرين على التحديد الصحيح لغالبية الحروف باستثناء حروف العلة القصيرة (ه ى ة). وأقل من ٦٠٪ من طلاب المستوى الثالث استطاعوا تحديد هذه الحروف.



وكانت درجات الطلاب للمستويات الثلاثة تتراوح بين ٠ – ١٠٠٪ لكلا الحالتين من الحروف المستقلة والمختلطة الصحيحة. وفي كل مستوى كانت نسبة كبيرة من الطلاب قادرة على تحديد أقل من ٦٠٪ من من اجمالي الحروف: ٥١٪ من المستوى الأول(١١١ طفل)، ٣٦٪ من المستوى الثاني(٨٠ طفل)، و ٢٠٪ من المستوى الثالث (٤٠ طالب). ان تحسين معرفة الحرف لهؤلاء الطلاب على وجه الخصوص لا يجب التقليل من شأنها.



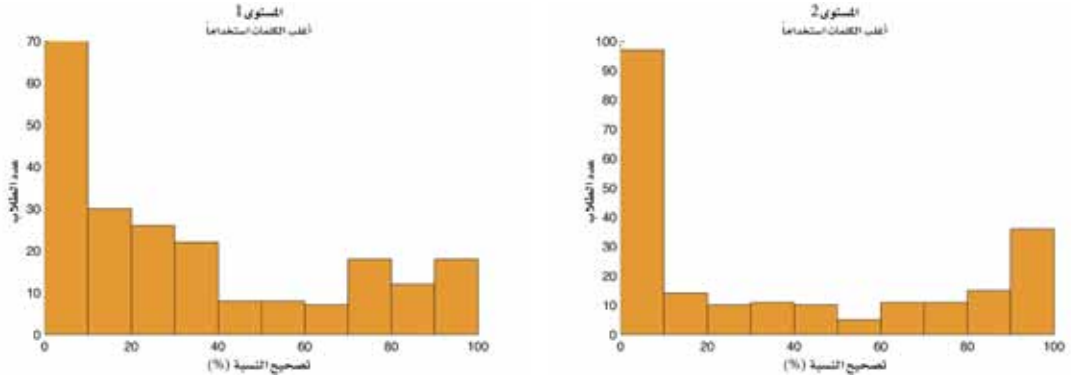
يبين الشكل التالي أن الطلاب عبر المستويات الثلاثة، كانت معرفتهم مرتبطة بقوة مع القدرة على على قراءة الكلمات. وفي الواقع فان الأطفال الذين عرفوا أقل من ٦٠٪ من حروفهم كانوا قادرين على قراءة أقل من ١٠٪ في المتوسط من الكلمات الأكثر شيوعاً في مستواهم. ومن ناحية أخرى، فان الأطفال الذين عرفوا ٩٠-٩٩٪ من حروفهم، قرأوا في المتوسط ٧٠٪ من الكلمات الأكثر شيوعاً بصورة صحيحة. أولائك الذين حددوا ١٠٠٪ من الحروف بصورة صحيحة قرأوا في المتوسط ما يقارب ٩٠٪ من الكلمات. ان هذه النتائج توضح أهمية معرفة الحرف كمهارة أساسية لقراءة الكلمة في اللغة العربية.

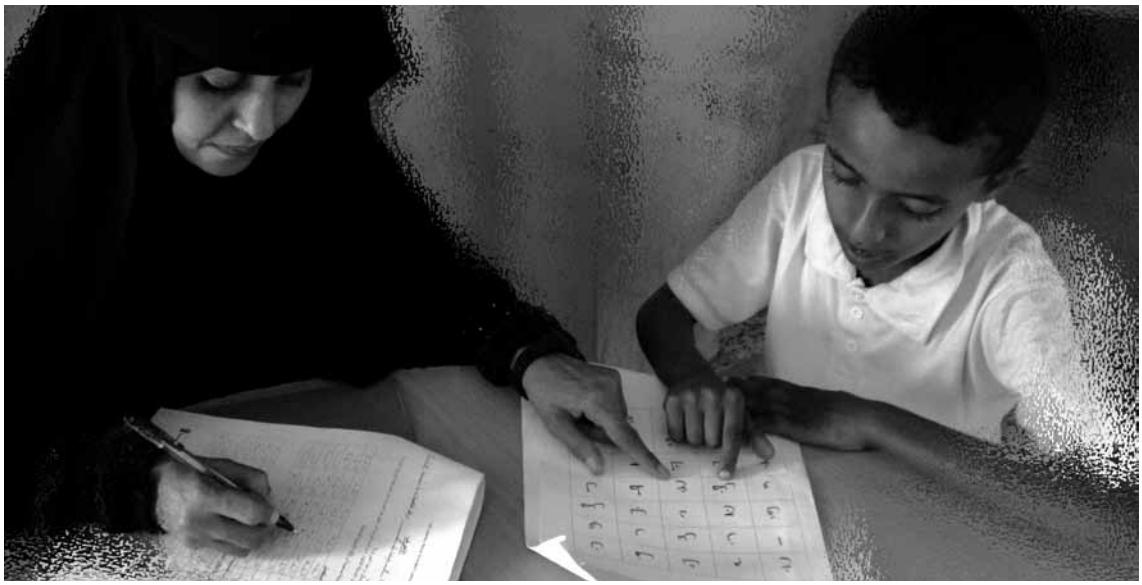


الكلمات الأكثر شيوعاً:

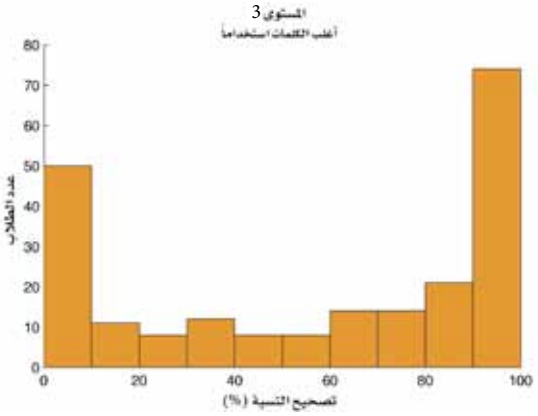
يختبر المكون الثالث قدرة الأطفال على قراءة الكلمات منفردة. وقد اختبر طلاب المستوى الأول في ١٠ كلمات مأخوذة من المنهج الدراسي، في حين اختبر طلاب المستويين الثاني والثالث في ٢٠ كلمة مأخوذة من كتبهم المدرسية ذات الصلة. وفي المتوسط كان طلاب المستوى الأول قادرين على قراءة ٣ من ١٠ (٣٠٪) كلمات منفردة. أما طلاب المستوى الثاني فقد قرأوا ٧في المتوسط وطلاب وكلاب المستوى الثالث قرأوا ١١ كلمة من أصل ٢٠ كلمة بصورة صحيحة (٣٥٪ و ٥٥٪ على التوالي).

وهذه النتائج تشير إلى وجود تقدم في القدرة على قراءة الكلمة عبر الثلاث سنوات. ومع ذلك، فإن توزيع الدرجات يتراوح بين ٠-١٠٠٪ من القراءة الصحيحة للكلمات في كل مستوى، وتنحرف الدرجات بشدة نحو٠٪ صحيح (انظر الرسوم البيانية).





جزء كبير من الطلاب في المستويات الثلاثة غير قادر على قراءة كلمة واحدة:٣١ ٪ من طلاب المستوى الأول، ٣٧ ٪ من طلاب المستوى الثاني، و ٢٠ ٪ من طلاب المستوى الثالث. الرسم البياني لتوزيع الدرجات للمستوى الثالث تبين أن الطلاب تجمعوا في النهايتين العليا والدنيا من القدرة على قراءة الكلمة. وهذه النتائج تشير إلى حاجة ملحة لتحديد و تقديم الدعم العلاجي للأطفال الذين لا يستطيعون قراءة كلمات فردية في المستوى الثالث.



التحليل بحسب أنواع الكلمة

نتائج المستوى الأول حسب الكلمة

كانت الكلمة التي استطاعت أعلى نسبة من طلاب المستوى الأول قادرة على قراءتها هي دار. وقد قرأها بصورة صيحة ٦١٪ من طلاب المستوى الأول. وكانت هذه هي الكلمة الأكثر استخداماً في المنهج. وهي كلمة ذات مقطع واحد، وتتألف في هيكلها من حرف ساكن، متحرك، ساكن (سي في سي. وعند فحص نتائج أولائك الأطفال فقط الذين تمكنوا من قراءة ما لا يقل عن كلمة واحدة بشكل صحيح، ٩٢ ٪ قرأوها بشكل صحيح. أما الكلمتان التاليتان اللتان استطاعت أعلى نسبة من طلاب المستوى الأول قراءتهما فقد كانتا أيضاً من مقطع واحد وهيكل ساكن- متحرك- ساكن (باب ديك).

الكلمة	٪ الطلاب الذين قرأوها صحيحة	٪ الطلاب الذين كلمة واحدة على الأقل	الكلمة	٪ الطلاب الذين قرأوها صحيحة	٪ الطلاب الذين كلمة واحدة على الأقل
دار	٦٢٪	٩٢٪	كتَبَ	٢٣٪	٣٤٪
بَاب	٥٥٪	٨١٪	حَدِيقة	١٧٪	٣٢٪
دِيك	٤١٪	٦١٪	النَاس	٢١٪	٢٦٪
حَقل	٢٨٪	٤١٪	صَنعَاء	١٦٪	٢٤٪
المَدْرَسَة	٢٦٪	٣٩٪	كُتُب	١٠٪	١٤٪

أما السمات التي تمثل صعوبة في قراءة الكلمات لطلاب المستوى الأول فتشمل ما يلي: الكلمات متعددة المقاطع، إدراج ال التعريف (ألف- لام)، ودمج الحروف و علامات التشكيل ما يجعل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في تحديد مكون معرفة الحرف (ص ع وحروف العلة القصيرة). أدرجنا الكلمتين اللتين تتضمنان ال التعريف (ألف-لام) على مكون الاختبار لطلاب المستوى الأول: الناس، والمدرسة. في كلمة الناس، ال التعريف تبعها حرف شمسي بينما في المدرسة تبعها حرف قمري. عندما تكون ال التعريف متبوعة بحرف قمري، فان الكلمة تتهجأ تماماً كما هي مكتوبة. ومع ذلك، تتطلب قواعد النطق العربية أنه عندما يتم اتباع ال تعريف بحرف شمسي، فان اللام لا تنطق وبدلاً عن ذلك فان الحرف الشمسي ينطق مشدداً. هذه هي واحدة من الحالات القليلة التي يصبح فيها اتصال رمز الصوت واحد الى واحد لا ينطبق في اللغة العربية. ومن بين طلاب المستوى الأول الذين تمكنوا من قراءة كلمة واحدة على الأقل بشكل صحيح، ٣٩ ٪ كانوا قادرين على قراءة المدرسة (كلمة من أربعة مقاطع لفظية) بينما كان هناك ٢٦٪ قادرين على قراءة كلمة الناس. هذا يوحي أنه بالنسبة للقراء في وقت مبكر قد تكون الكلمات التي تبدأ بأحد الأحرف الشمسية أكثر صعوبة من تلك التي تبدأ بحرف قمري. وهكذا، قد تكون هناك حاجة الى انتباه أكثر وضوحا في تعليمات قواعد نطق الحروف الشمسية والقمرية للقراءة في وقت مبكر.

كانت الكلمة التي استطاع قراءتها أقل عدد من طلاب المستوى الأول هي كلمة كُتُب. وهي كلمة من مقطعين وتحتوي حالتين متماثلتين من حروف العلة القصيرة وهما الضمة. فقط ١٠ ٪ من طلاب المستوى الأول كانوا قادرين على قراءتها صحيحة. وبالتالي،أن نلاحظ أن هذه الكلمة لها نفس الهيكل الذي لدى كلمة أخرى في قائمة كلمات منهج المستوى الأول (كَتَبَ) والتي هي كلمة ذات مقطعين مع حالتين من حروف العلة القصيرة- الفتحة. وبالتالي، يمكن التمييز بين الكلمتين عبر حروف العلة القصيرة فقط.

بين طلاب المستوى الأول الذين تمكنوا من قراءة كلمة واحدة على الأقل بشكل صحيح، ٣٤ ٪ قرأوا كلمة كُتُب قراءة صحيحة بينما ١٤ ٪ قرأو كلمة كَتَبَ قراءة صحيحة و ٦ ٪ قرأوا الكلمتين بشكل صحيح. هذه النتائج ليست مفاجئة نظراً للنسبة الكبيرة من طلاب المستوى الأول الذين لا يمكنهم التعرف على حروف العلة القصيرة. ومع ذلك، فإنها تشير أيضاً إلى الدور الحاسم الذي تؤديه حروف العلة القصيرة في دقة القراءة. هذه النتائج تشير إلى أنه ينبغي إيلاء اهتمام واضح للكلمات التي لديها هياكل مماثلة في تعليمات القراءة للغة العربية في وقت مبكر.

نتائج المستوى الثاني بحسب الكلمة

الكلمة التي تمكنت أعلى نسبة من طلاب المستوى الثاني قراءتها هي كلمة أحمد. ومن بين جميع طلاب المستوى الثاني، قرأها صحيحة ٦٠ ٪. وبالإضافة إلى كثرة ظهورها في المناهج الدراسية، فأحمد هو أيضا اسم شائع جداً في اليمن وبالتالي فهذه الكلمة هي من المفردات العامة لجميع الأطفال. ومن بين الأطفال الذين تمكنوا من قراءة على الأقل كلمة واحدة صحيحة، ٩٣ ٪ قرأوا أحمد بشكل صحيح. الكلمة التالية التي استطاعت أعلى نسبة من طلاب المستوى الثاني قراءتها صحيحة كانت كلمة أيضاً اسماً لصبي من مقطعين- سامي. ما يساوي ٤٧ ٪ من جميع طلاب المستوى الثاني و ٧٤ ٪ من أولائك الذين كانوا قادرين على قراءة على الأقل كلمة واحدة صحيحة، كانوا قادرين على قراءة كلمة سامي بدقة.

أما الكلمات التي مثلت صعوبات لأكبر نسبة من الطلاب فكانت: مائدة (١٩ ٪ الوضوء (٢٢ ٪)، هذه (٢٥ ٪) قرأوها صحيحة من بين جميع طلاب المستوى الثاني. هذه الكلمات تشترك في في العديد من السمات. أولاً، كل منها يحتوي على ما لا يقل عن اثنين من حرفين يواجه طلاب المستوى الثاني صعوبة في تحديدهما (ه ة ء ض). السمة الفريدة لكلمة هذه أنها في الواقع تحتوي على رمز نادر هو الألف الممدودة ما يدل على وجود حرف علة طويل غير مكتوب. هذا الرمز نادراً والكتب اليمنية ليست استثناء من تلك القاعدة. ومع ذلك، إذا قمت بتعليم الأطفال كيفية القراءة باستخدام مهارات التشفير، فإنه سيكون حاسماً أن تشمل الألف الممدودة عند عرض الكلمة للمرة الأولى.

ثانيا، على الرغم من أن كل هذه الكلمات كثيراً ما تحدث في منهج المستوى الثاني، فان أي منها، وفقاً للمعلمين اليمنيين ليست شائعة في المرجع الشفهي لكفل متوسط عمره ٨ سنوات. ان كلمة مائدة تعود الى نوع معين من الطاولات في العربية الفصحى، ومع ذلك فإنها ليست كلمة من شأنها أن تكون مألوفة لدى الأطفال اليمنيين. وكلمة وضوء تعني "الاغتسال". ويستخدم شكل الفعل من هذه الكلمة كثيراً في الحديث اليمني عند الرجوع إلى طقوس الغسيل قبل القيام بالصلاة. ومع ذلك، فان الناطقين باللغة العربية اليمنية يشيرون الى أنه نادراً ما يستخدم اسم العلم بالعامية. الكلمة الأخيرة هي "هذه،» وهي كلمة أساسية في مفردات اللغة العربية. ومع ذلك، ففي العامية اليمنية، يستخدم المتكلمون المتغيرات دي و دا اشارة للمؤنث والمذكر على التوالي على عكس "هذه" للمؤنث و "هذا" للمذكر في اللغة العربية الفصحى.

لقد حددت أبحاث القراءة الكفاءة الشفهية باعتبارها واحدة من العوامل الرئيسية التي تسهل اقتناء معرفة القراءة (بياليستوك، ولوك كوان، ٢٠٠٥). ومع ذلك، فالأطفال في العالم العربي يدخلون المدرسة بدون الكفاءة الشفهية في اللغة العربية الفصحى الحديثة (المعموري، ١٩٩٨ ؛ الصائغ الحداد، ٢٠٠٣(. وحقيقة أن طلاب المستوى الثاني يعانون من أكثر الصعوبات في قراءة الكلمة التقليدية في الفصحى وأن الكلمتين اللتين استطاعت أعلى نسبة من طلاب المستوى الثاني قراءتها على قراءة والأسماء الشائعة كانت أسماءً شائعة فان ذلك يوفر دعماً لنظرية أن عملية تعلم القراءة تصبح أسهل إذا كانت الكلمات التي أدخلت في البداية هي تلك المألوفة. و دليل آخر على هذا نجده في الفرق في نسبة طلاب المستوى الثاني الذين تمكنوا من قراءة الكلمات شكراً ومبكراً بشكل صحيح. وكلتا الكلمتين تحتويان تنوين الفتحة، وهي علامة التشكيل التي كثيراً ما تظهر في الحال، ولكنها قد تشكل تحدياً للقراء في وقت مبكر. فالأولى "شكراً" ضرورية في خطاب الحياة اليومية في اليمن والكلمة الثانية "مبكراً" لا تستخدم في العامية العربية اليمني.و في حين أن ٦٠ ٪ من طلاب المستوى الثاني كانوا قادرين على قراءة كلمة شكراً الا أن هناك ٤٤ ٪ فقط منهم كانوا قادرين على قراءة كلمة مبكراً. وتوفر هذه النتائج الدعم لنظرية أن على قراء المستويات مبكرة الاستفادة من الكلمات المألوفة للأطفال وذلك للاستفادة من كفاءاتهم الشفهية لتسهيل تنمية التفسير المبكر ومهارات الفهم.

نتائج المستوى الثالث بحسب الكلمة

الكلمتان اللتان استطاعت أعلى نسبة من طلاب المستوى الثالث قراءتها صحيحة هما: في و أب، وكلتاهما مكونة من حرفين، ومن مقطع واحد. ومن بين جميع طلاب المستوى الثالث قرأ كلمة في ٧٢٪، وحقيقة أن ٢٨ ٪ من الأطفال لم يكن بمقدورهم قراءتها بشكل صحيح مؤشر قوي على الحاجة الماسة لتحسين تعليمات القراءة بحد ذاتها. وعلى كل، فمن بين الأطفال الذين تمكنوا من قراءة على الأقل كلمة واحدة بشكل صحيح، كان هناك ٨٨٪ قد قرأوا كلمة (في) صحيحة. وهناك ٦٨٪ من بين جميع طلاب المستوى الثاني و

٨٣ ٪ من أولئك الذين قرأوا على الأقل كلمة واحدة بشكل صحيح كانوا قادرين على قراءة كلمة أب بدقة. ومن المثير للاهتمام، أنه كانت هناك فجوة تقارب ال ٢٠ ٪ في النسبة المئوية للطلاب الذين تمكنوا من قراءة كلمة "أب" صحيحة وأولائك الذين تمكنوا من قراءة كلمة "الأم" صحيحة. وكلمة الأم تحتوي ال التعريف، ومع ذلك فعلى الأرجح أن ما يوضع له حساب هنا بين الكلمتين ليست مجرد ال التعريف، ولكن أيضاً قواعد الكتابة التي تتطلب ربط اللام عندما يليه حرف الألف (لا) وهذا يوحي بالحاجة إلى تركيز أكثر على الاستثناءات في القواعد النمطية في كتابة حروف معينة. وكانت الكلمة الثالثة الأكثر دقة في القراءة هي أكرم والذي مثل كلمة أحمد في المستوى الثاني، هو اسم شائع جداً للبنين، مع اثنين من المقاطع والذي نمطه (حرف علة الداخلي، وهيكل ساكن) مألوف جداً كما تتقاسمه معظم المستويات الفضلى. إن ٦٥ ٪ من جميع طلاب المستوى الثالث و ٧٩ ٪ من أولئك الذين قرأوا على الأقل كلمة واحدة صحيحة كانوا قادرين على قراءة كلمة أكرم بدقة.

وكانت الكلمة الأكثر صعوبة في القراءة من طلاب المستوى الثالث هي قُلتُ. فقط ٣٠٪ من جميع طلاب المستوى و ٣٧ ٪ من القادرين على قراءة كلمة واحدة على الأقل بشكل صحيح تمكنوا من قراءة الكلمة. أما الكلمات الأخرى التي قرأها بدقة أقل من نصف طلاب المستوى فكانت (الطريقة، الزبيري، تتضايق، وإنسان). اثنتان من هذه الكلمات تشمل ال التعريف تليها حروف شمسية. وتحتوي كلمتان منهما على حروف ساكنة تأكيدية وكلمة تشبه في هيكلها إلى حد بعيد كلمة أخرى في قائمة المستوى الثالث (إنسان أسنان). ومن المثير للاهتمام، أنه بين طلاب المستوى الثالث الذين قرأوا على الأقل كلمة واحدة صحيحة، ٧٢ ٪ منهم قرأ كلمة أسنان بشكل صحيح، في حين أن ٥٨ ٪ فقط قراءة إنسان صحيحة، على الرغم من أن الكلمتين تحتويان بالضبط نفس.الحروف. التشابه في شكل الكلمتين قد يكون أودى بالعديد من الطلاب إلى الخلط بين الكلمتين أو القراءة غير الصحيحة للكلمة الثانية. وربما شكلت هذه القضية جزءاً من السبب الذي أن كلمة قُلتُ بينت أنها أصعب كلمة على لطلاب المستوى الثالث.

وذكر العديد من الباحثين أن الأطفال بدلاً عن قراءتها صحيحة كانوا يقرؤونها قالت، والتي تشترك بثلاثة حروف مع قُلتُ.

وأوضح العديد من الباحثين أن الكثير من الأطفال كانوا ينظرون إلى الكلمة وينطقونها قالت لأنهم حفظوا هذه الكلمة من كتبهم الدراسية. وبالنظر إلى "نهج الكلمة الكامل" والذي هو المنهج الذي اعتمده المنهج الدراسي اليمني، فان ذلك هو بالضبط ما شجع الأطفال على القيام به – حفظ الكلمات بأكملها على أساس شكلها. وعموماً، فإن هذا النهج يؤدي إلى مشاكل عندما يتعلق الأمر بكلمات لا تعد ولا تحصى في اللغة العربية والتي هي في غاية الشبه في الشك.

الطلاقة والدقة في قراءة النص

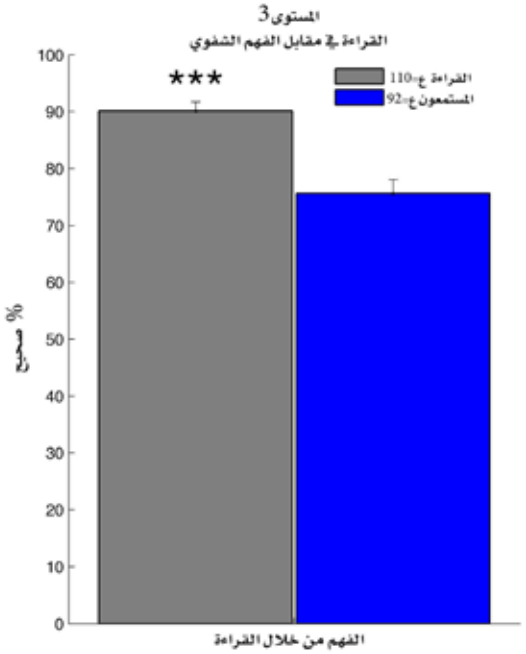
كان المكونان الرابع والخامس من التقييم يتطلب من الأطفال القراءة بصوت عال مرور في حين أن الباحث يتابع الكلمات التي قرئت صحيحة. و مجموع الكلمات قراءة المقروءة بشكل صحيح في دقيقة واحدة يستخدم كمقياس عن «القراءة بطلاقة،» في حين أن النسبة المئوية لمجموع الكلمات المقروءة بشكل صحيح دون التقيد بالوقت هو مقياس عن «دقة القراءة». في المتوسط قرأ طلاب المستوى الأول كلمتين في الدقيقة الأولى، والمستوى الثاني ٦ كلمات والثالث ١٦ كلمة. ومع ذلك، فان ١٥١ (من ٢١٩) طلاب المستوى الأول، ١١٥ (من ٢٢٠) طلاب المستوى الثاني و ٦٣ (من ٢٢٠) طلاب المستوى الثالث كانوا غير قادر على قراءة كلمة واحدة في دقيقة واحدة. وعندما تم حساب الطلاقة للطلاب الذين فقط قرأوا ما لا يقل عن كلمة واحدة في الدقيقة، كان متوسط عدد الكلمات المقروءة تقرأ بشكل صحيح في الدقيقة الأولى هي عبارة عن ٦ كلمات لطلاب المستوى الأول، و ١٣ كلمة لطلاب المستوى الثاني، و ٢٢ كلمة لطلاب المستوى الثالث.

من حيث دقة القراءة، كانت أعداد مماثل من الطلاب غير قادرة على قراءة أي كلمة في المقطع بشكل صحيح، حتى دون التقييد بالوقت: ١٤٥ طالبا في المستوى الأول(٦٦ ٪)، ١١٤ في المستوى الثاني (٥٢ ٪) و٦٢ في المستوى الثالث (٢٨ ٪(. وإذا استثنينا هؤلاء الطلاب الذين لا يستطيعون قراءة أي كلمة، فان ما تبقى من المستوى الأول قرأ في المتوسط ١١ كلمة صحيحة (٥٠٪ من إجمالي الكلمات)، ومن تبقى من المستوى الثاني قرأ ٣٠ كلمة صحيحة (٥٢٪) من إجمالي الكلمات،وما تبقى من المستوى الثالث قرأ ٧٤ كلمة صحيحة (٧٢٪).

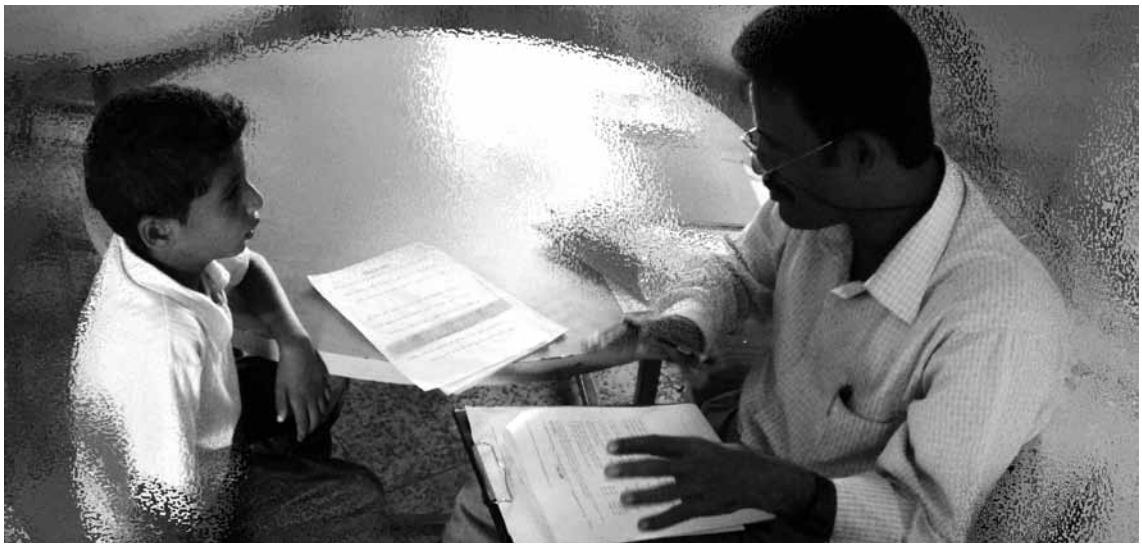
أسئلة الفهم: فهم القراءة وفهم الشفهي:

بعد قراءة الفقرة، سئل الطلاب سلسلة من أسئلة الفهم. بالنسبة للطلاب الذين قرأوا أقل من ٨ كلمات في الدقيقة الأولى، قام الباحث بقراءة فقرة بصوت عال للطلاب قبل طرح الأسئلة حول على الفهم. لهذه الأسباب، قسمت النتائج إلى فهم المقروء (للأطفال الذين قرأوا الفقرة بأنفسهم)، وفهم الشفهي (بالنسبة لأولئك الذين استمعوا فيما كان الباحث يقرأ الفقرة).

ان النتيجة المثيرة للاهتمام لهذا القسم هي أن متوسط درجات فهم القراءة لكل المستويات، كان عالياً (٧٠ إلى ٩٠٪) على الرغم من أن دقة قراءة الفقرة كانت نسبياً منخفضة بصورة عامة. والى حد ما كان محيراً حقيقة أن الدرجات العامة لفهم القراءة كانت أعلى من فهم الشفهي، رغم أن العكس كان هو المتوقع حيث أن أولئك الذين لم يقوموا بالقراءة بأنفسهم لم يكن عليهم بذل الجهد المعرفي ليقرأوا، وبالتالي يمكن نظرياً أن يركزوا أكثر وباهتمام على الاستماع وفهم القصة. كانت أول أربعة أسئلة لكل مستوى أسئلة حرفية (كم عمر سعاد؟ ما هو اسم أختها؟) وقد أشعر الأطفال أن بإمكانهم العودة إلى الفقرة للبحث عن الإجابات. وهناك تفسير واحد محتمل وهو أن الأطفال الذين قرأوا على الأقل جزءا من القصة ربما عرفوا أين يبحثون عن الإجابات. وكان لكل المستوى سؤال استنتاجي (كيف تظن سعاد قد شعرت؟) و للمستوى الثاني والثالث كان لديهم سؤال يطلب منهم تلخيص القصة وكذلك سؤال تقييمي (ماذا كنت فعلت لو كنت في موقف فاطمة؟).



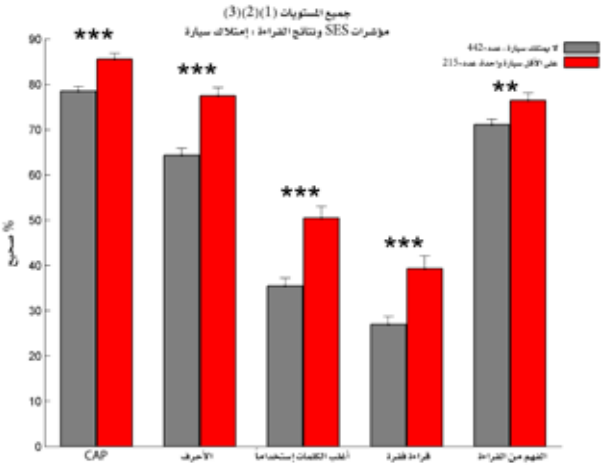
وربما تكون التناقضات في طريقة الباحثين في طرح هذه الأسئلة هي المسئولة عن ما يبدو من تضخم محتمل في الدرجات. على سبيل المثال، كان هناك قليل من الباحثين الذين لوحظ أنهم يقدمون للطلاب خيارات لكيف يمكن أن تكون سعاد قد شعرت وكذلك سردهم لتفاصيل القصة عندما تردد الأطفال في الإجابة. على الرغم من أن الباحثين تلقوا تعليمات أثناء التدريب بعدم تقديم هذا النوع من المساعدة؛ وقد ثبت أن من الصعب التأكد من أن جميع الباحثين اتبعوا هذه التوجيهات أثناء التنفيذ. بالنسبة للمستوى الثاني والثالث منح لأدنى نسبة من الطلاب نقطة لتلخيص القصة بكلماتهم الخاصة.



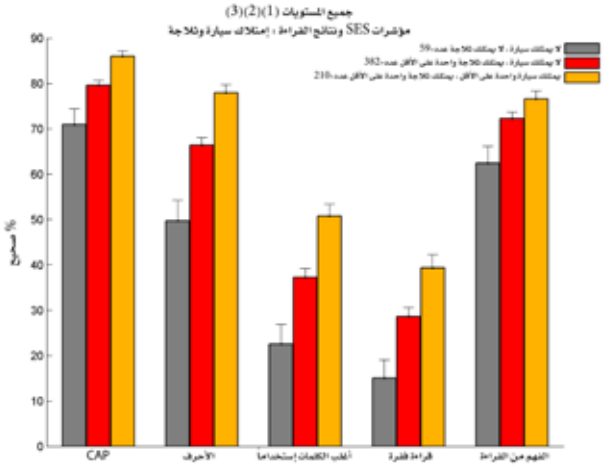
العلاقات بين خلفية الطلاب ومهارات القراءة

يحتوي التقييم أيضاً على استبيان متعلق بمعلومات عن خلفيات الطلاب. والكثير من هذه الأسئلة تهدف إلى التأكد من الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وكنا قد قمنا بتصميم استبيان الخلفية مع عدد من الموظفين اليمنيين من المناطق المستهدفة الذين هم على دراية بالمؤشرات الاجتماعية والاقتصادية المحلية. وكانت بعض تلك المؤشرات بعض المؤشرات التي اخترنا هي: عدد الغرف في المنزل، وعدد الأشخاص في الغرفة الواحدة، مهنة الأب، والأصول التي تملكها الأسرة.

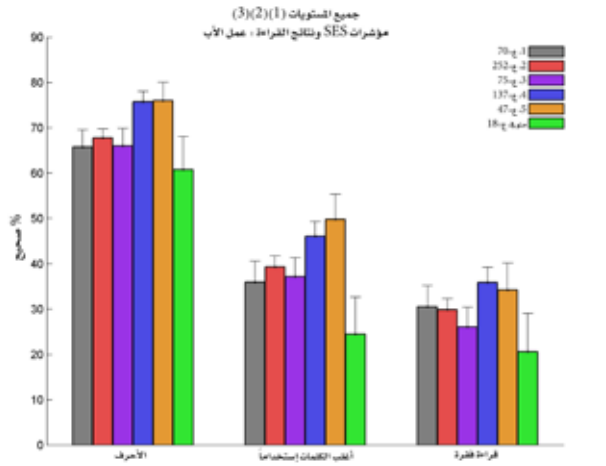
إن تحليل العلاقة بين هذه المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية ونتائج القراءة لدى الأطفال قد بينت أنه في المتوسط كان أداء الأطفال من الأسر الأكثر رغداً أفضل من نظرائهم في كل مقاييس القراءة". إن الأطفال من الأسر التي لديها عدد أكثر من الغرف وعدد أقل من الأشخاص في الغرفة الواحدة تفوق أقرانهم في كل مؤشر. من حيث الأصول لدى الأسرة، فملكية سيارة (انظر الرسم البياني)، فضلاً عن ملكية الكمبيوتر ومحطة اللعب الالكترونية كانت جميعها على ارتباط الدرجات الأعلى في القراءة. وكانت هذه النتائج ذات دلالات إحصائية هامة لكل مؤشرات القراءة. وكان هناك كان فجوة أعلى من ١٥ ٪ في المتوسط بين أطفال الأسر التي تمتلك سيارة لا تمتلكها أسرهم، في نتائج التقييم لكل من: الحروف، الكلمات الأكثر استعمالاً، ودرجات قراءة الفقرة.



ومن أجل دراسة الفرق بين الأطفال من المستويات الثلاثة للحالة الاجتماعية-الاقتصادية استعملنا المؤشرات التالية: أسر بدون ثلاجة وسيارة رقم (حالة دنيا)، وتلك التي لديها ثلاجة ولكن ليس لديها سيارة (حالة متوسطة المستوى)، وأولئك الذين لديهم ثلاجة وسيارة (حالة عالية). وقد أظهر التحليل أن الفجوة في الحقيقة تتسع عندما قمنا بالتفريق بين الأطفال حسب مستوى الحالة الاجتماعية الاقتصادية. وفي حين أن الفجوة السابقة بين من يملكون سيارات وأولئك الذين لا يملكون، بلغ حوالي ١٥ ٪ من النقط، فان هذه الفجوة قد تضاعفت إلى ٣٠ ٪ (لكل من معرفة الحرف والقدرة على قراءة الكلمة) عندما المقارنة بين الأطفال الأقل حظاً (لا سيارة ولا ثلاجة) والأكثر حظاً (كل من السيارة والثلاجة). وهذه النتائج تشير الى الحاجة الملحة لتحديد وتقديم دعم إضافي للأطفال من الأسر الأكثر حرماناً اقتصاديا.



وقدأظهرت تحليل مهنة الأب ونتائج القراءة اتجاها من خلاله كانت الفئات الأعلى من مهنة الأب مرتبطة بالدرجات الأعلى للقراءة. وبينما كانت فئات وظيفة الأب قد وضعت لتعكس مستويات الدخل، فإنها ترتبط أيضاً بتعليم الأب(المستوى١: العاطلون عن العمل، والمستوى٢: العاملون غير المهرة، والمستوى٣: تاجر، والمستوى٤: المهنيون: طبيب، ممرض، معلم، والمستوى ٥: مدير، مالك شركة، محامي)، وهذه المستويات أيضا ترتبط مع عدد مرات القراءة التي يستخدم الأب فيها مهارات القراءة على أساس منتظم لصالح عمله. لذلك فالاتجاه في أعلى الدرجات للأطفال الذين لدى آبائهم مستوى أعلى من المهن قد تعكس تأثير كل من الحالة الاجتماعية-الاقتصادية والبيئة التعليمية في المنزل.

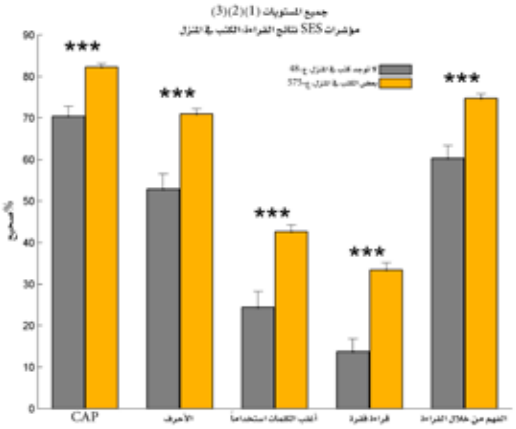


العلاقات بين التحضير للقراءة ومهارات القراءة

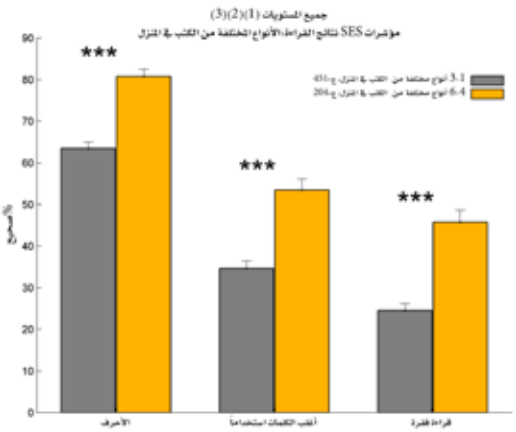
يسأل الجزء الثاني من استبيان خلفية الأطفال عن عادات القراءة و المصادر المتاحة في منازلهم. وقد سألنا الأطفال عما إذا كانت مواد القراءة التالية متوفرة منازلهم: الكتب المدرسية، والكتب الدينية، قصص الأطفال، أدب أو شعر، مجلات وصحف. ثم استفسرنا عن عادات القراءة: ما إذا كان أعضاء الأسرة كانوا قد شوهدوا وهم يقرؤون في الأسبوع الماضي أو ما إذا كان أي منهم قد قرأ للطفل أم لا.

مصادر القراءة

من بين جميع الأطفال في عينتنا، أفاد ٨٧ ٪ أن لديهم لكتباً مدرسية في المنزل وحوالي ٥٠ ٪ أفادوا أن لديهم كتباً دينية(لا اشمل القرآن)، في حين أن أقل من ٣٠ ٪ أفادوا أن لديهم كتب الأطفال. فقط ١٣ ٪ من الأطفال في العينة لدينا أفادوا أن أسرهم لا تملك أي كتب. وبمقارنة بين درجات الأطفال الذين تمتلك أسرهم على الأقل بعض الكتب مع تلك التي لا تمتلك، يتضح أن امتلاك الكتب يرتبط بأعلى الدرجات لأي من مؤشرات القراءة. وهذه النتائج ذات دلالة إحصائية

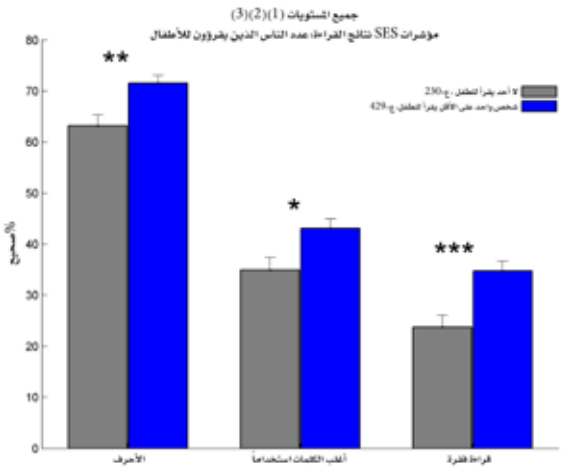


ويظهر الرسم البياني الظاهر في الأسفل أن من بين أولئك الذين يمتلكون ٤ أو أكثر من أنواع الكتب، تميل إلى التفوق في أدائها على أولئك الذين يمتلكون أقل من ٣ أنواع. والفرق في الدرجات بين المجموعتين من الأطفال يحوم حول نسبة ١٥ ٪ من النقاط لكل من المكونات التالية: معرفة الحرف، الكلمات الأكثر استعمالاً وقراءة الفقرة. وهذا الاتجاه هو الآخر ذو دلالة إحصائية. وبالتالي فان وجود الكتب وتشكيلتها في المنزل تعتبر هامة لدعم تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال.



عادات القراءة المنزلية

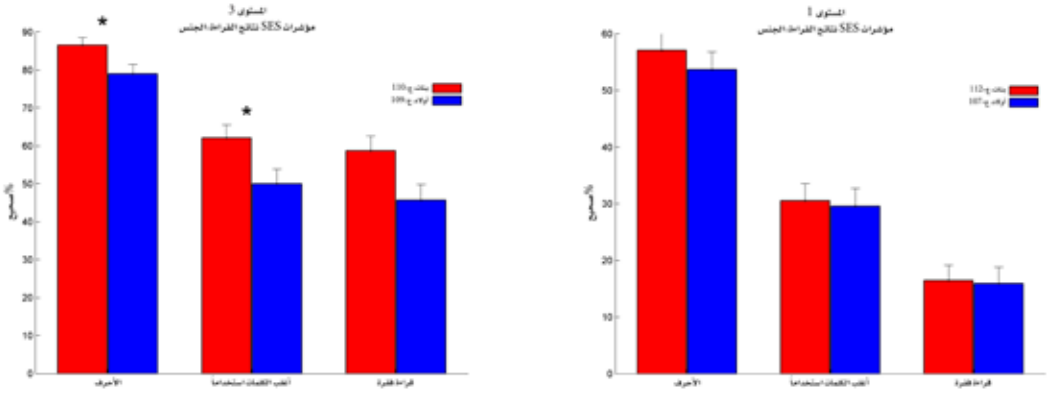
من بين جميع الأطفال في دراستنا، أفاد ٧٦ ٪ أنهم شاهدوا أحد أفراد الأسرة يقرأ في الأسبوع الماضي و ٦٥ ٪ أفاد بأن شخصاً ما قد قرأ لهم. ويبين التحليل أن الأطفال الذين شاهدوا أحد أفراد الأسرة يقرأ يميلون إلى التفوق في أدائهم على أولئك الذين لم يشاهدوا. والفجوة بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية في فيما يتعلق بمعرفة الحرف ودقة القراءة. وينطبق الشيء نفسه على الأطفال الذين تمت القراءة لهم مقابل أولئك الذين لم يقرأ لهم. حيث يتفوق أداء أولئك الذين قرئ لهم على أداء أولئك الذين لم يقرأ لهم ليصبح الفرق بين المجموعتين حوالي ١٠ نقاط مئوية ذا دلالة إحصائية لكل المؤشرات الثلاثة. وينبغي هنا أن نحذر أن العلاقات بين الحالة الاجتماعية الاقتصادية، خلفية القراءة ونتائج القراءة. وكذلك ما سبق توضيحه على أنها ليست علاقات سببية.



وهكذا، مع اعتبار الأسر التي لديها المزيد من الكتب لا تؤدي بالضرورة إلى تحسن في مهارات القراءة لدى الأطفال. هذه الفرضية تظل بحاجة الى اختبارها من خلال برامج منظمة رعاية الأطفال.

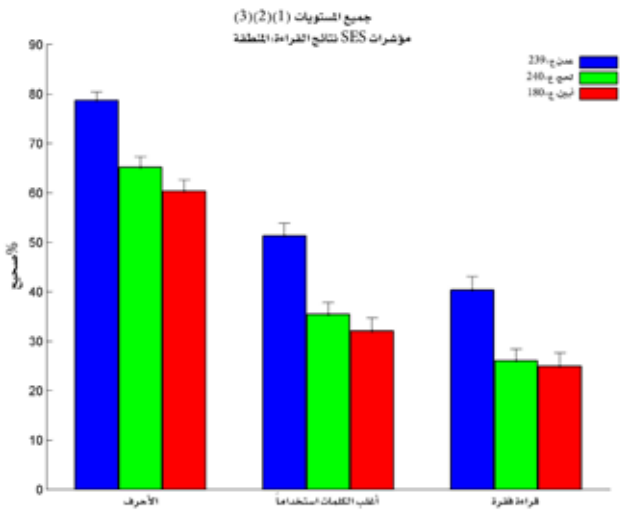
الفجوة بين الجنسين

كما قارنا نتائج القراءة للأولاد والبنات ووجدنا أن البنات في دراستنا في المتوسط يملن نحو التفوق في الأداء على الأولاد، وذلك في كل مكون من التقييم. ومن المثير للاهتمام، أن التحيز لصالح البنات في الواقع يزيد عبر المستويات الثلاثة. ففي المستوى الأول لم تكن الاختلافات بين الجنسين هامة؛ ومع ذلك، ومع المستوى الثالث تفوق البنات على الأولاد بنحو ٥ ٪ في معرفة الحرف وبحوالي ١٠ ٪ في القدرة على قراءة الكلمة. و في المستوى الثالث هذه الاختلافات هي ذات دلالة إحصائية. وهذه الحقائق تشير إلى أن الأولاد قد يحتاجون إلى دعم إضافي لمنع هذه الثغرات من الاستمرار في التوسع مع التقدم نحو المستويات الأعلى.



الفوارق الإقليمية

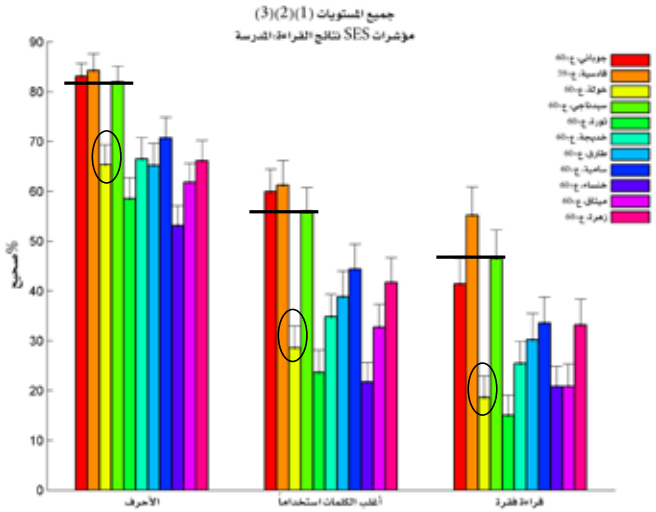
في المتوسط، حقق الأطفال من عدن أعلى درجات من تلك التي حققها أطفال لحج، وأبين وفي كل المؤشرات. وعموماً، أظهر الأطفال في عدن أيضا ارتفاعاً في الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية ودعماً أكثر في المنزل في القراءة من الأطفال في المنطقتين الأخريين. الذين يعيشون في المواقع الأكثر حضرية هم في الغالب محاطون بلافتات مطبوعة، ملصقات، سيارات... الخ مقارنة بأقرانهم في لحج أو أبين.



متوسط الدرجات حسب المدرسة

شمل التقييم مدرستين لا تتلقى حالياً دعماً من منظمة رعاية الطفولة. وتقع كلتا المدرستين في عدن. الأولى مدرسة سعيد ناجي للبنين وهي مدرسة عامة تقع في منطقة حضرية، والثانية، هي مدرسة خولة التي هي عامة وتقع في منطقة شبه حضرية تعج باللاجئين الصوماليين.

في البداية، اعتزمنا مقارنة النتائج الأطفال في مدرسة خولة الذين لغتهم الأم هي الصومالية. ومع ذلك، أفاد عدد قليل جدا من الأطفال في خولة أنهم يتحدثون الصومالية في المنزل، وبالتالي كان العدد قليلاً ليسمح بمقارنة قابلة للتطبيق. ويوضح الرسم البياني التالي حقيقة أن متوسط الدرجات لأطفال مدرسة سعيد ناجي هي قدم المساواة مع المدارس العامة الأخرى في عدن. ومع ذلك، فان متوسط درجات الأطفال في خولة هي أقل بكثير، ولكن تلك الدرجات لا تزال قابلة للمقارنة مع درجات العديد من المدارس في أبين ولحج.ومن المرجح أن الأطفال في خولة لديهم خلفيات اجتماعية واقتصادية وخلفيات القراءة أكثر شبهاً بتلك التي لدى الأطفال في أبين و لحج مما هي عليه في المدارس النموذجية في عدن.



التوصيات

المناهج ونهج التدريس

إن الكتب الدراسية للمستوى الأول لا تبدأ بعرض الحروف الأبجدية في أشكالها المختلفة. ولا يتم القيام بأي محاولة لإدخال لعرض الأصوات التي يمثلها كل حرف. وبالإضافة إلى ذلك، التشكيل ليس موجود إلا في نهاية الكتاب، وحتى هناك فإنها ليس بالتنظيم (لبعض الكلمات الحركات متكوبة وللبعض الأخر ليست مكتوبة على إطلاق). وبدلاً عن ذلك، يبدأ الكتاب بكلمات كاملة وغالبية الأنشطة تسأل الطفل أن يضع دائرة حول الكلمة التي هي مختلفة: مدرسة معلم مدرسة أو يربط الكلمات التي تتطابق مع بعضها البعض من عمودين. وأوضح المقيمون وموظفو منظمة رعاية الأطفال أن هذا هو نهج "الكلمة بالكامل" أو كما يطلق عليه باللغة العربية "من الكل إلى الجزء." وأوضحوا أنه يتم تعليم الأطفال على التعرف على الكلمات على أساس أشكالها. ومع ذلك، فمجرد أن الطفل يمكنه انتقاء الكلمة التي لا تتطابق من السلسلة، فهذا لا يعني انه أو أنها في الواقع قادر على قراءة الكلمة بصوت عالي. وعلى الرغم من ان "نهج من الكل إلى الجزء" قد أدخل في مجموعة متنوعة من اللغات، إلا أنه غير مناسب لا سيما للغة العربية. أولا، العربية لديها عدد كبير جدا من الكلمات التي هياكلها متطابقة. على سبيل المثال، كلمة علم عندما تكون غير مشكلة (بدون علامات الحركة) قد تمثل ست كلمات (عِلْم، عَلَم، عَلِمَ، عَلَّمَ، عُلِّمَ،، عُلِمَ). اللغة العربية هي أيضاً غنية بالكلمات التي لا يمكن تمييزها إلا عن طريق إضافة أو حذف النقطة أو الشرطة أعلى أو أسفل الحرف. وبالتالي إذا كان تركيز الأطفال على شكل الكلمة، فمن المحتمل كثيراً أن يكونوا عرضة للخلط بين هذه الكلمات التي هياكلها متطابقة أو لا يمكن التمييز بينها إلا عن طريق نقطة أو شرطة.

حار	جار
رمان	زمان
فول	قول
أعلى	أغلى
أقلام	أفلام

إن نتائج تقييمنا هذا تدل بوضوح على الصعوبة التي يواجهها الأطفال عندما تقابلهم كلمات متطابقة في الشكل. ويذكر أن الكلمة الأكثر صعوبة لطلاب المستوى الأول كانت كُتُب، والتي تشترك في نفس الهيكل مع كَتَبَ. فقط ١٠ ٪ من جميع طلاب الصف الأول قرأوا كلمة كُتُب بشكل صحيح و ٦ ٪ فقط قرأوا الكلمتين بشكل صحيح. إلا أن الكلمة الأصعب لطلاب الصف الثالث كانت "قُلتُ" والتي ظنها الكثير منهم خطأ على أنها "قالَت" وهي متشابهة لها في الشكل. من ناحية أخرى، إذا ما تم إعطاء الأطفال باستمرار علامات التشكيل وعلموا بعد ذلك على القراءة "من الجزء إلى الكل"، وبحيث ينطقون بالصوت المسموع كل حرف بانفراد، عندئذ تكون احتمالات الخلط بين هذه الكلمات تتقلص إلى حد كبير. إن الحركة فوق أول حرف في كل زوج كلمة مماثلة يميز بين الاثنتين. وهكذا، إذا نطق الطفل الكلمة بصوت مسموع فان الفرق بينهما يكون واضحاً.

ان المزيد من الدعم لتعليم الأطفال مهارات فك الكلمة في اليمن يكمن في حقيقة أن اللغة العربية هي لغة صوتية جداً. إن بحوث قراءة اللغة الإنجليزية تؤيد بقوة أهمية إدماج التدريس بالطريقة الصوتية (من الجزء إلى الكل) بصفتها عنصراً حاسماً في برامج القراءة في وقت مبكر (ان آي اتش، ٢٠٠٠). وعلى أية حال، لا تحمل الإنجليزية اتصال الرمز الصحيح المتوقع في حين تحمل اللغة العربية ذلك. وهناك استثناءات أكثر بكثير لقواعد النطق باللغة الإنجليزية. ومع ذلك، تعتبر مهارات التفسير أساسية ليتقن القارئ اللغة الانكليزية. وهذا يشير إلى أن القدرة الى النطق بكل حرف في كلمة للوصول الى القراءة الصحيحة للكلمة الكاملة قد تثبت أنها أكثر فعالية في لغة لفظية كاللغة العربية. والاستثناءات النادرة لاتصال الرمز الصحيح (الحروف الشمسية، والحروف مختلفة اللفظ في العامية مقابل الفصحى) قد تستدعي مزيداً من الاهتمام خلال التعليم بطريقة "من الجزء إلى الكل" في اللغة العربية.

ومن شأن النهج القائم على طريقة "من الجزء إلى الكل" التي تتطلب أن يبدأ منهج الصف الأول بعرض للأبجدية العربية، وعرض الصوت المرتبط بكل حرف وكذلك أشكاله المختلفة في المواقع الأولية، الوسطية، النهائية والمستقلة. و ستكون هناك حاجة لوقت طويل يخصص لتدريس قواعد ربط كل حرف وكيفية مزج الأصوات. وقد أظهرت نتائج التقييم العلاقة القوية بين معرفة الابجدية والقدرة على قراءة الكلمة، وبالتالي لا ينبغي الاستهانة بأهمية تدريس هذه المهارات. إن الأطفال في الصف الثاني والثالث الذين لم يتقنوا أصوات وأشكال الحروف من المرجح أن يحتاجوا لدعم علاجي. وطريقة بسيطة لتحديد هؤلاء الطلاب، وخاصة في الفصول الدراسية فيها عدد كبير جداً من التلاميذ، وهي أن يقوم المعلمون بإعطاء مكون الحروف من هذا التقييم لجميع طلابهم. ويستغرق هذا المكون بضع دقائق فقط للطفل الواحد. إن تحديد الطلاب الذين يكافحون حالياً مع هذه المهارة الأساسية أمر بالغ الأهمية. وبعد أن يتم تحديدهم، يمكن للمعلمين اتخاذ الخطوات المناسبة لدعم هؤلاء الأطفال، سواء داخل الصف أو من خلال الدعم العلاجي.

كما كشفت نتائج التقييم أن الأطفال في اليمن واجهوا صعوبة في قراءة الكلمات التي ليست شائعة في مفرداتهم الشفهية. ومن أجل أن يجيدوا القراءة والكتابة باللغة العربية الفصحى، على الأطفال اليمنيين ألا يتعلموا فقط الأبجدية وأصوات الأحرف في اللغة العربية، ولكن يجب أيضا أن يبدأوا في اكتساب مفردات جديدة وأن يتعلموا نظاماً جديداً كلياً في النحو. وعلى كل، يمكن لبرنامج للقراءة في وقت مبكر مصمم بعناية أن يساعد الطفل على تحويل اللغة الأم، اللغة العربية اليمنية العامية إلى الجسر، بدلاً من أن تكون عقبة لتعلم اللغة الفصحى. أولا، ينبغي لبرنامج القراءة الجديد أن يستعمل معرفة الأطفال الشفهية من العامية اليمنية لمساعدتهم على تعلم مهارات فك الرموز(القراءة من طريقة النطق بكل حرف). عن طريق اختيار مفردات موجودة باللغتين العربية العامية والفصحى، في بداية المستوى الأول سوف يساعد المربون الطفل على فهم الصلة بين الطباعة والكلام وتسهيل فهمهم لما يقرؤون. كذلك، فإن هذا النهج يوضح للأطفال أن لغتهم المنزلية يمكن أن تكون رصيداً لتعلمهم. وينبغي اختيار مفردات جديدة من اللغة العربية الفصحى بعناية بحيث يتم عرض أكثر الكلمات الأكثرمفيدةً و تكراراً. وينبغي أيضا أن يكون تدريب المعلمين على شرح الفروق اللغوية بين العربية العامية والفصحى لطلابهم (من حيث المفردات والقواعد). في مناهج اليمنية الصف الثاني، على سبيل المثال، يتم تقديم الفعل المتواتر المزدوج، الذي هو حصري باللغة العربية الفصحى، من دون أي تفسير متى، ولماذا، وكيف ينبغي أن يستخدم هذا الفعل. ومع ذلك يمكن للمعلمين لفت انتباه الطلاب إلى هذه الاختلافات، وان يطلبوا من الأطفال كيف يمكنهم التعبير عن نفس الجملة في العامية اليمنية، ومن ثم شرح الوظيفة التي يقدم بها هذا الفعل باللغة العربية الفصحى. إن لفت الانتباه علانية إلى هذه الاختلافات لديه القدرة على جعل تعلم اللغة العربية الفصحى عملية أقل مشقة على لأطفال اليمنيين. عند إدخال كلمات جديدة من العربية الفصحى في المناهج، ينبغي تقديمها في السياق. في المناهج اليمنية الحالية للصف الأول، تم عرض الكلمات مستقلة- ليس داخل جمل- وبدون تشكيل. لا توجد أية جمل حتى نهاية كتاب الجزء الأول للصف الأول. لكن من أجل فهم معاني الكلمات الجديدة وتعلمها جيدا بما يكفي لإعادة إنتاجها في كلامهم وكتاباتهم، يحتاج الأطفال لرؤية الكلمات مستخدمة في سياقات متعددة وغنية. و إذا قدمت كلمة من المفردات الجديدة مرة واحدة فقط ودون أي سياق، فمن غير المحتمل أن يفهم الأطفال أو أن يتذكروا تلك الكلمة. وهناك سبب آخر لتقديم الكلمات في السياق وهو أن يتعلم الأطفال استراتيجيات تحديد معنى الكلمات الجديدة من سن مبكرة. وعندما يواجه قراء اللغة العربية كلمات مثل علم التي يمكن أن تمثل عدة معان مختلفة، فإنها يجب أن تعتمد إما على التشكيل أو السياق وبناء الجملة من أجل التأكد من المعنى الصحيح للكلمة. وبالتالي فتقديم كلمات جديدة في سياق في كتب المستويات الأولى يساعد الطفل على تنمية استراتيجيات فهم القراءة.

غرف المصادر

المدارس التي تدعمها منظمة رعاية الأطفال من خلال برنامج "التعليم الشامل" جميعها بها غرف مصادر التي تم تصميمها لجعل المدارس أكثر شمولية وصديقة لجميع الأطفال. وهذه الغرف يوجد فيها المواد التعليمية، بما في ذلك مجموعة كتب للأطفال من الكتب "مكتبتي العربية" من بيت النشر سكولاستيك. حاليا، تستخدم هذه الغرف أيضاً للدعم العلاجي للأطفال الذين يكتشف المعلمون أنهم يواجهون صعوبات جدية في مهارات القراءة والرياضيات. وإحدى الطرق التي يمكن أن توضع هذه الغرف لاستخدامها لتحسين مهارات القراءة والكتابة للمزيد من الأطفال هي عبر تأسيس ساعات للقصص كل أسبوع والتي من شأنها أن تكون مفتوحة لجميع الأطفال. وبرنامج تقوية القراءة من منظمة رعاية الأطفال لديه منهج من الأنشطة الترفيهية لمثل هذه الجلسات الأسبوعية للقراءة، أو "مخيمات القراءة". وتقدم هذه المخيمات أنشطة الأطفال عقد جميع مهارات القراءة الخمس الهامة، مع التركيز بشكل خاص على الوعي الفونيمي.

في برامج منظمة رعاية الأطفال في بلدان أخرى، أثبتت هذه الأنواع من الأنشطة أهمية خاصة بالنسبة للأطفال الذين ليس لديهم أحد من أفراد الأسرة ليقرأ لهم. وأيضا يمكن لموظفي رعاية الأطفال عقد دورات تدريبية للقراءة بصوت عال لمعلمين غرفة المصادر. وهناك العديد من الأنشطة لتقوية المفردات و التعبير الشفهي ولبناء استراتيجيات الفهم التي يمكن للمعلمين ضمها إلى ساعات القصة لجعلها أكثر فائدة للأطفال. و يمكن عقد ورش عمل لتصميم خطط الدروس المصغرة لكتب معينة (جميع الغرف المصادر لديها نفس مجموعة الكتب التي من شأنها تسهيل تبادل الدروس عبر المدارس).و بالإضافة إلى ذلك، يستطيع لموظفي المنظمة ومعلمو غرفة المصادر طرح الأفكار معاً حول كيفية الإعلان عن ساعات القصة وجعلها أكثر ممتعة للأطفال. وبالإضافة إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة، فإن الهدف الآخر لتأسيس ساعات القصة يكون لغرس حب القراءة لدى الأطفال.

كما يمكن لمنظمة رعاية الأطفال أيضا استكشاف امكانية تحويل مجموعات كتب غرفة المصادر إلى مكتبات يمكن للأطفال استعارة الكتب منها. إن الفرصة لجلب الكتب إلى المنزل قد يكون لها تأثيرهام على الأطفال الذين يعيشون في أسر دون مصادر للقراءة. و كهدف على المدى الطويل، سيكون مثالياً التوسع في مجموعة الكتب المتوفرة في غرف المصادر، وخاصة بإضافة الكتب من قبل مؤلفين عرب. وعلى الرغم من أن مجموعة الكتب من سكولاستيك "مكتبتي العربية" هي بداية جيّدة، فان كل كتب المجموعة مترجمة عن اللغة الإنجليزية. و في بعض الأحيان فان مفردات ومحتوى القصص قد لا تكون ذات أهمية خاصة في حياة الأطفال في اليمن. وبينما هناك بالتأكيد قيمة في قراءة قصص عن أشخاص من ثقافات أخرى، فإنه سيكون أيضاً رائعاً توفير كتب ذات جودة عالية مع شخصيات تبدو وتتكلم أكثر ما يكون مثل الأطفال اليمنيين. وهناك العديد من دور النشر التي تنتج كتب الأطفال عالية الجودة باللغة العربية، بما في ذلك "كلمات" من الإمارات العربية المتحدة و"السلوى للنشر" من الأردن. وبالإضافة إلى ذلك، استخدم منظمة راعية الأطفال في البلدان المتعددة طريقة أخرى لتوسيع مصادر القراءة المتوفرة التي تكون منخفضة التكلفة ويسمونها "استراتيجيات بنك الكتب." وهذه الاستراتيجيات تتضمن دعوة للمعلمين والموظفين المحليين والأمهات والأباء لكتابة قصص جديدة وضعها في مكتبة المدرسة لكي تكون متوفرة لكل الأطفال.

مجالس الآباء والأمهات

إن مدارس "التعليم الشامل" لديها مجالس للآباء والأمهات أيضا والتي يمكن أن توفر منتدى مثالياً لزيادة الوعي حول قضايا القراءة. ويمكن لموظفين منظمة رعاية الأطفال البدء بتقديم بعض النتائج الرئيسية من هذا التقييم لمجالس، مع التركيز بشكل خاص على العلاقة الإيجابية بين البيئة المنزلية للقراءة ودرجات الأطفال في القراءة. وإضافة إلى ذلك، يمكن أن يعطي موظفو المنظمة الآباء والأمهات أمثلة بسيطة من الألعاب والأنشطة التي يمكن استخدامها مع الأطفال في البيت والتي سوف تساعد في مهارات القراءة. وينبغي تكريس عناية خاصة لعرض الأنشطة التي يمكن أن يستخدمها الآباء ذوي المهارات المتدنية في القراءة. الولدين الذين لا يستطيعون القراءة بصوت عال لأطفالهم، ينبغي أن يكونوا على علم أن سرد القصص شفهياً والتحدث مع الأطفال عن الأنشطة اليومية مثل الطبخ والتسوق، ويمكن أن تساعد الأطفال على تعلم مفردات جديدة، تركيب ونحو القصة، وبناء مهارات الفهم.

ونظراً لارتفاع النسبة المئوية لملكية التلفزيون في أوساط الأسر اليمنية (أكثر من ٩٠ ٪ من سكان عينتنا)، يمكن أن يتم تشجيع الوالدين من خلفيات اقتصادية وتعليمية مختلفة على مشاهدة "افتح يا سمسم" مع أطفالهم الصغار. بدأت الورشة في إنتاج عروض "افتح يا سمسم" في المنطقة العربية في عام ١٩٧٠ وفي ذلك الوقت، وقاموا بتجنيد التربويين العرب أن يقرروا أي تشكيلة من العربية يجب أن تستخدم في العرض. وقد تجادلوا حول استخدام العامية المصرية أو دبلجة العرض ليظهر في أربع أنواع مختلفة من العامية. ومع ذلك، فقد استقر رأي الفريق في النهاية على استخدام نسخة مبسطة من العربية الفصحى، وذلك لأنهم الى حد كبير شعروا أن ذلك سيكون أفضل وسيلة لاعداد الطلاب للمدرسة (أبو عبسي، ١٩٩٠). و يوجد حالياً فرق محلية ناجحة جداً لإنتاج لأفتاح يا سمسم في مصر والأردن وفلسطين. و فى يونيو من عام ٢٠١٠، أعلن مكتب التربية العربي لدول الخليج عن اتفاق مع ورشة سمسم لإعادة إطلاق نسخة من البرنامج لدول الخليج، بما في ذلك اليمن. والعرض لديه تاريخ طويل في خلق وسائل مبتكرة وممتعة لتعليم الأبجدية ومهارات النطق في اللغة العربية. ومع ذلك قد لا يكون الكثير من الوالدين على بينة من الفوائد المحتملة لهذه البرامج. وبالتالي فإن التوعية ستكون خطوة أولى أساسية.

المراجع

أبو عبسي، سمير (١٩٩٠). توصيف لغة افتح يا سمسم : الآثار الاجتماعية-اللغوية و التربوية للغة العربية. مشاكل اللغة والتخطيط اللغوي ١٤ (١) ٣٣-٤٦

أبو ربيعة، سليم (٢٠٠٠). الآثار الناجمة عن التعرض للغة العربية الأدبية على فهم القراءة وضع مزدوج. القراءة والكتابة : مجلة متعددة التخصصات، ١٣ (١-٢) ١٤٧-١٥٧. استردادها من .pdf.www.springerlink.com/index/N٢١٦٦٥٥N٢N١١٠٨٥

أجاروالا، اى.كي (٢٠٠٤). تقرير التقييم : تقييم جودة التعليم الابتدائي والمتوسط في الرياضيات والعلوم. استردادها من http://www.iea.nl/fileadmin/user__upload/docs/UNDP__report.pdf

بياليستوك،أي.، لوقا، G.، كوان، E.. (٢٠٠٥). ثنائية اللغة، ثنائية القراءة، وتعلم القراءة : التفاعلات بين اللغات والكتابة. النظم. الدراسات العلمية للقراءة.٩ (١) ٢٠٠٥ ٦١-٤٣

داكوار، ريم (٢٠٠٥). مواقف الأطفل تجاه الوضع المزدوج في اللغة العربية وأثرها على التعلم. الجمعية الدولية للتعليم : كلية المعلمين، جامعة كولومبيا (٧٥-٨٦) يسترجع من Dakwar.pdf /www.tc.columbia.edu/students/sie//٣__Volume journal

افياتار، ابراهيم آر. (٢٠٠١) ثنائية اللغة هي كما يفعل ثنائي اللسان: قدرات الأطفال المتكلمين بالعربية.

فيرغسون،((١٩٥٩ازدواج اللسان. الكلمة ١٥، ٣٢٥-٣٤٠.

إبراهيم،رفيق. (٢٠٠٩). الأساس المعرفي لازدواج اللسان في اللغة العربية : شواهد من دراسة تكرار تدريب
داخل وبين اللغات. بحوث علم النفس وإدارة السلوك.

المعموري، محمد (١٩٩٨).ازدواج اللسان العربي وأثره على جودة التعليم. المعهد الدولي للقراءة١٩٩٨. استردادها من http://www.eric.ed.gov ERICDocs/data/ericdocs٢sql/content__storage٠١/٠٠٠٠٠١٩b/٨٠/١٩/٣٤/٤٤.pdf

المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية. (٢٠٠٠). تقرير المجلس الوطني للقراءة. تعليم الأطفال على القراءة: تقييم مبني على الأدلة القائمة على البحث العلمي في الأدب في القراءة وآثارها على تعليمات القراءة (NIH المنشور رقم -). واشنطن، العاصمة : U. S. المكتب الحكومي للطباعة.

التقدم في دراسة القراءة الدولية (٢٠٠٦). مركز تيمس و ،بيرلس للدراسات الدولية. لين، كلية التربية، كلية بوسطن. الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي. استردادها من http://nces.ed.gov/Surveys/PIRLS/

المركز الوطني لإحصاءات التعليم الاتجاهات الدولية في دراسات الرياضيات والعلوم . (٢٠٠٣). التذييل واو : الجمهورية العربية السورية واليمن الإنجاز العلمي. استردادها من http://timss.bc.edu/S__AppF.pdf__download/T٠٣__PDF/t٠٣

المركز الوطني لإحصاءات التعليم الاتجاهات الدولية في دراسات الرياضيات والعلوم. (٢٠٠٧). استردادها من asp.http://nces.ed.gov/timss/results٠٧

الصايغ الحداد، اي. (٢٠٠٣)المسافة اللغوية والاقتناء الأولي القراءة: حالة ازدواج اللسان العربي. علم نفس اللغويات التطبيقي، (٢٠٠٣)،