

الفصل الأول
بزوغ القراءة والكتابة
لدى الأطفال الصغار

تمهيد

لم يشهد ميدان التربية وعلم النفس جدلاً أكبر ولا أوسع من ذلك الجدل الذي دار حول متى وكيف يتعلم الطفل القراءة والكتابة، ففي خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن المنصرم شهد ميدان تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال تغييرات جذرية؛ نتيجة للأبحاث النفسية والتربوية المتزايدة، التي بينت بوضوح أن الأطفال الصغار يُظهرون سلوكيات القراءة والكتابة في سن مبكرة؛ إذ إنهم يكتسبون اللغة الشفوية واللغة المكتوبة في تزامن وترابط إذا ما وجدوا في بيئات غنية تربوياً وثقافياً، زيادة على أنهم يكتسبون القدرة على تكوين مفاهيم القراءة والكتابة المبكرة بشكل تلقائي وطبيعي من دون أن يتلقوا تدريساً رسمياً للقراءة والكتابة (Durkin, 1966; Clay, 1967, 1979, 1975, 1982; Teale & Sulzby, 1986; Strickland & Morrow, 1989).

وقد باتت تلك المرحلة من حياة الأطفال تعرف حديثاً في أدبيات تربية الطفولة المبكرة بمرحلة "بزوغ القراءة والكتابة" (Emergent Literacy)، وهي أولى مراحل تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال، وتحدث خلال المدّة التي تمتد من الميلاد إلى الوقت الذي يستطيع فيه الطفل أن يقرأ ويكتب بالطريقة المتعارف عليها (Conventional Way)، محدثةً انتقالاً جذرياً في ميدان تعلم القراءة والكتابة من مفاهيم الاستعداد للقراءة - التي أرسدت دعائمها زمناً دام أكثر من نصف قرن - إلى مفاهيم بزوغ القراءة والكتابة التي ترى أن ثمة تعلماً مبكراً للقراءة والكتابة يحدث في سني حياة الطفل الأولى، قبل أن يلتحق بالروضة أو المدرسة.

إن ما قام به الباحثون من دراسات ارتباطية، أسهم بدرجة كبيرة في تقديم معلومات وبيانات جديدة تتعلق بكيفية تعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة؛ فنتيجةً لأبحاثهم هذه أصبحنا الآن نرى (القراءة) في محاولات الأطفال الرضع والدارجين اكتشاف الكتب المصورة وتقليبها والتظاهر بقراءتها، وفي استماعهم باهتمام للقصص التي يقرؤها لهم الكبار وغدونا نرى (الكتابة) أيضاً في رسوماتهم وخربشاتهم، وما يخطونه من علامات مفهومة أو

غير مفهومة على الأسطح الكتابية (Teale & Sulzby, 1986; Sowers, 2000). كما أن هذا التطور البحثي في ميدان تعلم القراءة والكتابة قد أسهم في قبول دراسات وأبحاث عديدة تتحدث عن قراءة أطفال السنوات الثانية والثالثة والرابعة وكتابتهم (جوهر، 2005).

إن مرحلة بزوغ القراءة والكتابة تعد مهمة جداً لدى الأطفال، على الرغم من حداثةها، غير أن الدراسات الأولية التي أجريت في أواخر الستينيات من القرن العشرين الفضل الكبير في بلورة هذه النظرة عن تعلم القراءة والكتابة. فقبل تلك المرحلة/ ذلك الزمن ساد اعتقاد راسخ لدى معظم التربويين والوالدين والباحثين مفاده أن تعلم الأطفال القراءة يحدث فقط عند دخولهم المدرسة، وأن أي محاولة لمساعدتهم على تعلم القراءة والكتابة قبل دخولهم المدرسة هي مؤذية للأطفال الصغار، بل مضيعة وقت الكبار (Durkin, 1966; Clay, 1967)؛ فالرأي السائد في تلك الحقبة الزمنية كان يتطلب من الطفل أن يحقق مستوى مناسباً من النضج، ويكتسب بعضاً من مهارات الاستعداد للقراءة مطلباً سابقاً لبداية تعليم القراءة والكتابة الفعلي (Morrow, 2009).

إن ما يساعد على بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار، وإظهارهم سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة (Early literacy behaviors) هو وجود الأطفال في بيئات غنية ثقافياً، يوفر فيها أهاليهم الفرص الوفيرة للتعرض للمواد المطبوعة (Print)، ويوفرون لهم في البيت مجلات، وقصص الأطفال، وأدوات القراءة والكتابة، وأيضاً يتاح فيها للأطفال فرص الجلوس في حضن والديهم الدافئ، كي يقرؤوا لهم كتباً أو قصص الأطفال، أو عندما يشاركونهم قراءتها أو يجيبون عن أسئلتهم المتعلقة بالقراءة والكتابة، أو عندما يستمعون لهم باهتمام، وهم يتظاهرون بالقراءة، أو عندما يشجعون الاكتساب الطبيعي للكتابة؛ فهؤلاء الأطفال الذين يعيشون في تلك البيئات يتعلمون بسهولة كثيراً من الأشياء عن وظائف المواد المطبوعة، ويستمعون بالكتب وقصص الأطفال، ليكون نشاطاً اجتماعياً يُقرأ لهم في جو من الحب والدفء والحنان (Christie, Enz, & Vukelich, 1997).

ومصطلح "بزوغ تعلم القراءة والكتابة" يصف هذه الرؤية الجديدة في تطوير تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، منذ الوقت الذي يبدأ فيه الطفل اكتشاف المواد المطبوعة وتجربتها إلى الوقت الذي يستطيع أن يقرأ ويكتب باستقلالية. وقد اكتسب هذا المفهوم "بزوغ القراءة والكتابة" شرعيته في الظهور بشكل منتظم في عدد غير قليل من المقالات، والأبحاث،

والكتب العلمية في ميدان التربية وعلم النفس. وفيما يأتي وصف تاريخي لتطور النظرة إلى تعلم القراءة والكتابة وتعليمهما وفقاً لمرحلة بزوغ القراءة والكتابة.

التطور التاريخي لمفهوم بزوغ القراءة والكتابة

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

حركة الاستعداد للقراءة:

في بداية العشرينيات من القرن الماضي، بدأ التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية النظر عن كثب إلى سنوات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، على أنها مرحلة إعداد (Period of Preparation)، ففي تلك المرحلة أرسى مصطلح الاستعداد للقراءة قواعده، وعلى الرغم من أن فكرة الاستعداد (Readiness) قد تم بحثها في ميدان التربية قبل سنوات عديدة من تلك المرحلة، إلا أن بداية العشرينيات قد شهدت تطبيق فكرة الاستعداد بشكل خاص على القراءة.

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

1- الاستعداد للقراءة الناتج عن النضج العصبي

Reading Readiness as Neural Ripening

بدأت نظريات النضج والاستعداد في بداية القرن العشرين بالظهور، مرسخةً اعتقاداً - ساد مدةً زمنية طويلة لدى الأوساط التربوية في ميدان تعليم القراءة والكتابة - مفاده أن هناك كثيراً من مهارات الاستعداد يجب أن يتعرض لها الطفل مطلباً سابقاً لتعليم القراءة والكتابة (Walmsley & Walmsley, 1996). إن هذا الاتجاه قد تأثر بدرجة كبيرة بأفكار آرنولد جيسل (Arnold Gesell) في عشرينيات القرن المنصرم، الذي رأى أن النمو ناتج في الأصل عن النضج، ويبيّن أن التطور في المهارات الحركية والعقلية ناتج عن النضج العصبي ولا أثر للبيئة في ذلك (Gesell, 1940). وقد كان تطبيق تلك النظرة على "الاستعداد للقراءة" جلياً واضحاً؛ وهو أن الاستعداد للقراءة ناتج في الأصل عن النضج العصبي كما يقاس بسنّ الطفل العقلي؛ فإن لم يصل الطفل المستوى / إلى المستوى الكافي من النضج فلا يعد مستعداً لتعلم القراءة وعلينا الانتظار حتى يبلغ الطفل ذلك المستوى المطلوب من النضج لنبداً معه تعليم القراءة الفعلي (Teale & Sulzby, 1986).

ولنعد قديماً إلى بداية ثلاثينيات القرن العشرين، فقد كان لنتائج الدراسة الشهيرة التي قام بها مابل مورفيت (Mabel Morphett) وكارلتون واشبيرن (Carleton Washburn)، التي نُشرت عام 1931 الأثر الكبير في رواج أهمية النضج للاستعداد، وشيوع البرامج التعليمية في الاستعداد للقراءة في وقت لاحق، فقد أجرى مورفيت وواشبيرن عام 1982 دراسة ضمت 141 طفلاً في الصف الأول الابتدائي، وقد تم حساب السنّ العقلي لهم في بداية العام الدراسي، وتوصلت دراستهما إلى أن الأطفال الذين حققوا تقدماً ملحوظاً في القراءة هم أولئك الذين كان لديهم سنّ عقلي لا يقل عن ست سنوات وستة أشهر. وأوصى الباحثان (مورفيت وواشبيرن) بتأجيل تعليم القراءة المبكرة إلى أن يبلغ الطفل سنّاً عقلياً مناسباً وهو ست سنوات وستة أشهر (Durkin, 1966). وقد استحوذت تلك الدراسة على قبول المجتمع التربوي واستحسانه آنذاك على أنه تفسير أكثر إنسانية ومعقولة لتعليم القراءة؛ ونتيجة لذلك، وبناءً على نتائج دراسة مورفيت وواشبيرن تم قبول السنّ العقلي (ست سنوات وستة أشهر) أو الصف الأول الابتدائي بوصفه الوقت الملائم للبدء بتدريس القراءة والنجاح فيها.

وأعطت تلك الدراسة كذلك شرعيةً لرواج وجهة نظر أصحاب نظريات النضج الداعية إلى التأخير والانتظار في تعليم القراءة، وأصبح منظور التأجيل والانتظار هذا مبرراً بشكل كبير. وعليه، فقد لقي مفهوم السنّ العقلي للاستعداد (Mental-age Concept of Readiness) تأييداً ودعمًا كبيرين. ورغم ظهور بعض المختصين في تعليم القراءة من أمثال إيميت بيتس (Emmett Betts) عام 1946 الذي سُمي مطلب السنوات الست والأشهر الستة بالأسطورة الخرافية (Betts, 1946)، إلا أن نظرية النضج العصبي القائمة على مطلب القدرة العقلية، والداعية إلى تأخير التعليم قد سادت خلال العقود الأربعة الأولى من القرن العشرين.

وقد جاءت نظرية جان بياجيه (Jane Piaget) في النمو المعرفي لتؤيد هذا التيار؛ إذ وجدت أن النمو المعرفي لدى لطفل هو نتاج لأربعة عوامل رئيسة هي: النضج، والتفاعل الفيزيقي، والتفاعل الاجتماعي، والتوازن؛ وعليه فقد صنّف بياجيه النمو المعرفي إلى ثلاث مراحل بدءاً بالمرحلة الحسية الحركية التي تمتد من الميلاد إلى العامين، وانتهاءً بمرحلة العمليات المجردة التي تمتد من الثانية عشرة إلى سن الرشد. ورأى بياجيه أن النضج عامل من عوامل الارتقاء المعرفي، وأن الإسهام الرئيس للنضج في الارتقاء المعرفي هو في النمو العصبي؛ إذ يلعب دوراً واضحاً في هذا الارتقاء (واردزورث، 1990).

وبناء على تلك النظرة؛ نرى أن التعليم الرسمي والفعلي للقراءة والكتابة، والحالة هذه يحتاج إلى وقت طويل قبل أن يبدأ. وقد اشترط بلوغ الطفل مرحلة معينة من النضج. وإن هذا قد حتمّ على معلمة الأطفال مراقبة نضجهم العقلي بدقة، فمن لم يبلغ مستوى النضج المطلوب أُعطي مزيداً من الوقت للوصول إليه، ومن بلغ مستوى النضج المطلوب عُد مؤهلاً لبدء التعليم الرسمي للقراءة (Teale & Sulzby, 1986).

2- الاستعداد للقراءة الناتج عن الخبرة

Reading Readiness as the Product of Experience

إن التحول الذي حدث من الاستعداد للقراءة الناتج عن النضج باتجاه الاستعداد للقراءة الناتج عن الخبرة، تم في أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات من القرن الماضي؛ فالاعتماد المتزايد على برامج الاستعداد للقراءة واختبارات الاستعداد القرائي والأنشطة الكتابية التي

انتشرت في ذلك الوقت قد ساعد -لا ريب- على الدفع باتجاه هذا التحول؛ فقد وجّهت هذه الحركة تركيزها إلى أن الاستعداد للقراءة يمكن أن يعلم بدلاً من الاقتصار على البقاء في حالة ترقب وانتظار مستوى النضج المطلوب. (Sulzby, 1986). وقد كان لأفكار النظرية السلوكية التي تؤيد دور العوامل البيئية أثر كبير في ظهور مثل هذا الاتجاه؛ إذ ركزت على العلاقة بين متغيرات البيئة والسلوك؛ من خلال الاهتمام بالسلوك الظاهر للمتعلم، وتهيئة البيئة الملائمة له لتشجيعه على تعلم السلوك المرغوب فيه؛ فالمؤيدون لهذا الاتجاه وجدوا في الخبرة المناسبة وسيلة لجعل الأطفال مستعدين للقراءة بأسرع وقت ممكن؛ ومن أجل تحقيق ذلك فقد اعتمدوا على برامج الاستعداد للقراءة التي رمت إلى تمكين الطفل من إتقان مهارات الاستعداد للقراءة، كالتمييز السمعي البصري، وأنشطة لتطوير الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية، وتعرف أسماء الحروف وأصواتها، والتأزر البصري اليدوي، وكثير من المهارات العامة (Sowers, 2000).

ونتيجة لذلك ظهرت اختبارات الاستعداد القرائي والاختبارات المقننة والمعيارية. وقد تم تطويرها لقياس مهارات الأطفال اللازمة للبدء في التعليم الفعلي للقراءة. واستخدمت هذه الاختبارات وسيلة تشخيصية، وبناء على نتائجها قُسم الأطفال إلى مجموعتين: الأطفال المستعدين للبدء بالتعليم الفعلي للقراءة والكتابة، وهم الأطفال الذين اجتازوا بنجاح هذه الاختبارات، وأولئك غير المستعدين، وهم ممن أخفقوا في الحصول على العلامة اللازمة للبدء في تعليم القراءة؛ ففي خلال تلك الحقبة استحوذت اختبارات الاستعداد القرائي (Reading Readiness Tests) على اهتمام المجتمع التربوي، ولاقت رواجاً منقطع النظير، وتنافس دور النشر في إصدار تلك الاختبارات.

وتم تصميم الكتب المدرسية التي احتوت العديد من مهارات الاستعداد للقراءة، زيادة على الأنشطة الكتابية والتدريبات والتمارين ذات الطابع الأكاديمي البحت، وقد نُظر إليها على أنها الوسيلة الفضلى لتطوير مهارات الاستعداد للقراءة (Sowers, 2000). ونتيجة لهذا التوجه فقد أصبح أطفال الروضة والصف الأول الابتدائي يقومون بالعديد من التدريبات وأنشطة الاستعداد التي لا تمت بصلة لتعلم القراءة والكتابة الحقيقيتين (Christine, et al, 1997). ففكرة الحاجة إلى تعليم المتطلبات السابقة لمهارات الاستعداد ظلت ثابتة راسخة، وظل استعمال برامج الاستعداد القرائي في مناهج القراءة في رياض الأطفال ممارسة واسعة الانتشار آنذاك (Walmsley & Walmsley, 1996).

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

خلاصة حركة الاستعداد للقراءة

حتى بداية الثمانينيات عدَّ الاستعداد للقراءة المنحى المسيطر في تدريس القراءة والكتابة للمبتدئين؛ لذلك فقد سيطرت برامج الاستعداد للقراءة على عدد كبير من البرامج التعليمية في مختلف أنحاء العالم، ومنها الدول العربية التي نقلت هذا المنحى إلى برامجها التعليمية. ولا يزال منحى الاستعداد للقراءة مسيطراً على برامج تعليم القراءة والكتابة للأطفال، في عدد غير قليل من الدول العربية. ويمكن القول بأن برامج الاستعداد للقراءة التي سادت مختلف أقطار العالم، تتضمن المبادئ الآتية:

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

2- إن مجال الاهتمام التعليمي هو القراءة، أما المجالات الأخرى من الكتابة كإنشاء الرسائل أو التعبير أو محاولات الكتابة الحرة (باستثناء تشكيل الحروف والخط) فينبغي أن تؤجل حتى يتعلم الطفل القراءة ويتقنها أولاً.

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

4- إن ما يحققه الطفل من خبرات تعلم القراءة والكتابة السابقة، قبل أن يبدأ التعليم الرسمي والفعلي للقراءة، لا علاقة له بتعليم القراءة الفعلي.

5- يمر جميع الأطفال في خلال تسلسل هرمي من مهارات الاستعداد والقراءة، وتقدمهم في هذا التسلسل الهرمي يجب أن يقوم بعناية؛ من خلال اختبار رسمي دوري (Teale & Sulzby, 1986).

والحق أن فكرة الاستعداد للقراءة، قد تعرضت للانتقادات الكثيرة من قبل الباحثين الذين بدؤوا يهتمون بسلوكيات القراءة والكتابة المبكرة، التي يظهرها الأطفال الصغار بشكل تلقائي من دون أن يتعرضوا للتعليم الرسمي في الروضة أو المدرسة. وقد أشار تايل وسولزباي (Teale, and Sulzby, 1986) إلى أن الاستعداد للقراءة مفهوم جيد لكنه طُبِّق بطريقة خاطئة؛ إذ ينبغي ألا يوجد جدلٌ في المبدأ الذي يقول بأن المعرفة السابقة للأطفال واتجاهاتهم نحو القراءة والكتابة، وتطورهم المعرفي والجسمي، تسهّل تعلم الأطفال القراءة والكتابة عندما يدخلون الروضة أو المدرسة، بيد أن برامج الاستعداد للقراءة هذه بنيت على التحليل المنطقي لمهارات القراءة والكتابة، من وجهة نظر الكبار بدلاً من كونها مبنية من وجهة نظر نمائية بحتة. وقد أشارت الأبحاث الحديثة، في ميدان تطوير القراءة والكتابة، إلى أن تعليم القراءة والكتابة ينبغي أن يبنى في ضوء التصورات النمائية؛ ووفقاً لنمو الأطفال ومعرفتهم وأن يؤخذ التنوع النمائي بين الأطفال بعين الاعتبار (NAECY, 2009)؛ وعليه، فلا يمكن التمسك بمصطلح القراءة والكتابة الذي أسس له عن طريق الكتب المدرسية، واختبارات دور النشر تحت اسم "الاستعداد للقراءة"، إذا ما أردنا تقديم أفضل الفرص التعليمية في خلال سنوات الطفل الأولى في المدرسة (Teale and Sulzby, 1986).

وقد أشارت مورو (Morrow, 2009) إلى أن ثمة افتراضين خاطئين تتبناهما وجهة النظر هذه؛ الأول يفترض أن الأطفال لا يعرفون شيئاً كثيراً عن القراءة والكتابة قبل أن يأتوا إلى الروضة، بينما يفترض الثاني أن الأطفال يحتاجون إلى متطلبات سابقة في الاستعداد وإن لم تكتمل هذه المتطلبات فلن يسمح للطفل بتعلم القراءة والكتابة. وقد أشار كل من روتزل وكوتر (Reutzel and Cotter, 1996) إلى أن مهارات الاستعداد للقراءة أصبحت نظرياً وعملياً غير كافية لدراسة كيف يصبح الأطفال متعلمين؛ عدا ذلك، فقد عُدت تلك المهارات غير مناسبة، بتعلم الأطفال القراءة والكتابة الحقيقية، فهي لا توصي بأن على الأطفال أن يتعرضوا للكتب والمواد المطبوعة كعوامل حاسمة في تطوير قدراتهم القرائية، ولا تنظر إلى تطوير القراءة والكتابة على أنها عملية بنائية يقوم الطفل من خلالها بالبحث واكتشاف فرضياته وابتكارها فيما يتعلق باستعمال القراءة والكتابة (Morrow, 2009).

الدراسات الأولية التي مهدت لظهور حركة "بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال"

في الخمسينيات من القرن العشرين ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية اتجاه دعا إلى البدء بالتعليم مبكراً. وكان هذا الاتجاه - في البداية - نتيجةً لتفوق الاتحاد السوفياتي في أبحاث الفضاء، بإطلاقه القمر الصناعي الشهير عام 1957 ممّا حدا بالأمريكيين إلى طرح العديد من التساؤلات عن مدى ملاءمة نظام التعليم الأمريكي؛ ونتيجة لذلك أعيد النظر في المناهج التعليمية، وبعد سنوات من البحث والاستقصاء والتقويم الذاتي تم الاتفاق على جعل المناهج أكثر تشدداً وصرامة، وجعل التعليم يبدأ في سن مبكرة من حياة الأطفال.

لقد كان المنطق وراء هذا الدفع المبكر بالتعليم ناتجاً في الغالب من الأبحاث التربوية والنفسية المتزايدة التي استقصت تعلم الأطفال في مراحل سنّية مبكرة جداً، إذ بينت تلك الأبحاث بوضوح قدرة الطفل الهائلة على التعلم، والأهمية الحاسمة للسنوات الأولى من حياة الطفل في تطور شخصيته وقدراته العقلية واتجاهاتهم في المستقبل، وأن أطفال ما قبل المدرسة يعرفون أكثر مما نسب إليهم بشكل عام أنهم يعرفونه، زيادة على عن أنهم يمكن أن يتعلموا مهارات عديدة في خلال سنوات الطفولة المبكرة. ومن هذه الأبحاث دراسة بنجامين بلوم Benjamin Bloom الشهيرة عام 1964 التي أظهرت أن معظم التطور العقلي للإنسان يحدث قبل سن السنوات الخمس، و أن نسبة 50% من تباين الأفراد العقلي في سن السابعة عشرة مرده إلى أدائهم العقلي الذي تطور في سن الرابعة (Bloom, 1964).

وقد بدأت دوليريس ديركين (Dolores Durkin) في أواخر الخمسينيات أيضاً بنشر مجموعة من التقارير عن القراء المبكرين والجهود المبذولة لتعليم أطفال ما قبل المدرسة القراءة متحدياً دراسة مورفات وواشبيرن أنفة الذكر، مؤكدةً أن الأطفال الصغار يظهرون استعداداً للبدء باكتساب مفاهيم القراءة والكتابة قبل أن يصلوا إلى سن السادسة (المزعوم) بكثير (Durkin, 1966). وصاحبَ هذا التيار، الجهود البحثية التي قام بها جيروم برونر Jerome Bruner عام 1960 حين أكد فكرة تسريع النمو وإمكانية حدوث التعليم مبكراً، والحق أن تأثير كتاب برونر "عملية التربية" لا يمكن تجاهله في تلك الحقبة؛ فقد كان ذلك الكتاب داعماً للتوسع في تعليم الموضوعات بالنزول إلى أسفل (من الصفوف العليا إلى الدنيا) (Bruner, 1960). وقد خلف ذلك انعكاساً واضحاً على تعليم القراءة، فقد تم التركيز على جعل الأطفال مستعدين للقراءة بأقصى سرعة ممكنة، بدلاً من مجرد الجلوس في