

جرأى

محاضرات عن طرق تعليم القراءة

872 4 G78m A: c07

وزارة المعارف العمومية
محاضرات عن طرق تعليم القراءة
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01022789

ATE DUE

LIB

03 JAN 2005

Circulation Dept. 2

وزارة المعارف العمومية

372.4
G845m A

معهد التربية بالقاهرة

محاضرات عن طرق تعليم القراءة

للدكتور وليم جراهي

أستاذ التربية بجامعة شيكاغو

والأستاذ الزائر بمعهد التربية بالقاهرة

الطبعة الأميرية بالقاهرة

١٩٥٠

٩١٥٤

تقديم

كان من حظ هذا المعهد أن شرفه الدكتور وليام جراى كأستاذ زائر لمدة ثلاثة أشهر من عام ١٩٤٩ قضائها يحاضر الطلاب والمدرسين ويوجه اللجان التي عقدت لفحص الكتب والمناهج . ولكي تكون بحوثه واستنتاجاته مبنية على الواقع عهد الدكتور جراى الى زيارة المدارس المصرية وتطبيق الطريقة العلمية على دراسة القراءة بها .

ولم يكن المعهد ليترك هذه الفرصة تفوت بدون أن يسجلها وينشر بعضها من آثارها . والحق أن عددا كبيرا من المدرسين والمربين ألح بنشر هذه المحاضرات في صورة كتاب . والمعهد يسره أن يقدم هذا الكتاب الذي يحتوي على مجموعة كاملة مكونة من ست محاضرات عن تدريس القراءة ألفت على مدرسي اللغات بالمدارس المصرية . وما من شك في أن موضوع المحاضرات على درجة بالغة من الأهمية إذ قد تناول بالبحث العلمى عدة مشكلات عن القراءة .

ويشغل الدكتور جراى الآن منصب أستاذ التربية بجامعة شيكاغو . وقد سبق له أن اشتغل بالتدريس بالمدارس الريفية ، وعمل ناظرا للمدارس الأولية وأستاذا مساعدا ثم أستاذا للتربية ، كما اشتغل بالعمادة ، وهو في منصبه الحالي يؤثر في التربية بوجه عام وفي تعليم القراءة بوجه خاص في جميع أنحاء العالم . ومن ثم نرى مدى الخبرة التي تتضمنها هذه المحاضرات والدقة العلمية التي تمتاز بها .

ولقد ضحى الدكتور جراى كثيرا بقبوله دعوة المعهد له إذ قطع نشاطه الجلم المتواصل بجامعة شيكاغو ، ولكنه أدى بذلك دورا بالغ الأهمية في تثبيت

دعائم التعاون والتبادل الثقافى بين بلدين يؤمنان بأن الديمقراطية والتعاون المتبادل هما السبيل الوحيد الى بث الروح العالمية والتفكير العالمى بين الشعوب والأفراد . فالتفاهم بين الدول والسلم العالمى لا يمكن أن يتأتيا الا عن طريق تلك الخدمات التى يؤديها أمثال الدكتور جراى . ولا يسع معهد التربية لإزاء كل هذا الا أن يقدم له خالص الشكر والتقدير .

معهد التربية بالمنيرة
القاهرة

يونية ١٩٥٠

عبد العزيز القوصى

الفهرس

المحاضرة الأولى : (١ - ١١)

ضروب هامة من البحث في القراءة

الاصلاحات الهامة الحديثة في تعليم القراءة (١) - البحوث في القراءة :
أصلها وتطورها (٢) - أنواع البحوث التي أجريت في القراءة (٥) .

المحاضرة الثانية : (١٣ - ٢٩)

طبيعة عملية القراءة

دراسة طبيعة القراءة (١٣) - تطور الفكرة عن القراءة واتساعها (١٦) -
الخطوات الأساسية في القراءة (١٩) - أنواع الفهم الضرورية والاستعدادات
والمهارات اللازمة للقراءة (٢١) - المعنى الصريح للقطعة (٢١) - المعاني
الاضافية والضمنية (٢٤) - التجاوب النقدي مع المقروء (٢٦) - الانتفاع
بالأفكار المكتسبة من القراءة (٢٨) .

المحاضرة الثالثة : (٣١ - ٤٢)

القراءة وتقدم التلميذ

الأهداف الأساسية لتعليم القراءة (٣١) - حقائق هامة عن نمو الطفل
وتطوره (٣٣) - الصلة بين التقدم في القراءة وبين نمو الطفل عامة (٣٥) -
طبيعة الرسوم البيانية لنمو القراءة عند الأطفال (٣٧) - مراحل المنهج الصالح
للقراءة (٣٩) - خطوات أساسية وتعديلات لاغنى عنها (٤١) .

المحاضرة الرابعة : (٤٣ — ٥٧)

ما يحتاج اليه التلاميذ من مادة القراءة

المواد التي تمى الطفل للقراءة (٤٣) — المواد اللازمة لتعليم القراءة الأساسية (٤٦) — صحف خبرات الأطفال (٤٦) — كتب المطالعة الأساسية (٤٧) — كتب التمارين (٥٢) — مادة كتب المطالعة الاضافية (٥٣) — مرشد المدرس (٥٥) — موضوعات القراءة الخاصة بالمواد الدراسية (٥٥) — كتب التسلية والمتعة (٥٧) .

المحاضرة الخامسة : (٥٩ — ٧٨)

تعليم القراءة : طرقه وأساليبه

تعليم التلاميذ قراءة العربية (٥٩) — طرق تعليم مبادئ القراءة (٥٩) — ترقية أعظم كفاية في تمثيل المقروء (٦٤) — السرعة في القراءة (٦٩) — ماهية القراءة الجهرية (٧١) — الحاجة الى التزويد في الدراسة والتدريب (٧٢) — تعليم التلاميذ قراءة الانجليزية (٧٤) .

المحاضرة السادسة : (٧٩ — ٩٢)

ترقية ميول التلاميذ في القراءة

مزايا الاطلاع الواسع (٧٩) — طبيعة ميول الأطفال الى القراءة (٨٤) — الشروط الأساسية للحصول على نتائج مجدية (٨٧) — توصيات (٩٠) .

المحاضرة الأولى

ضروب هامة من البحث في القراءة

ظلت طبيعة القراءة ، والخطوات التي تتبع في تعليمها موضوعا للدرس والبحث المستمرين منذ بدأ فن القراءة في الظهور والتطور . فالكاتبون في العصور القديمة مثلا قد عنوا باستخدام احدى الطرق في تسجيل الأفكار ، وفي تمثيل أصوات الكلمات والحروف كما كان ينطق بها . واهتم المؤدبون في قصور الملوك والأمراء قديما بالطريقة التي بها يستطيع تلاميذهم فهم ما تضمنته الكلمات المكتوبة . أما المؤرخون ، فقد شغلوا ، في العهود الأخيرة ، بدراسة القراءة من حيث استخدامها وتطورها في العصور المختلفة ، وبما للقراءة من قيمة وآثار اجتماعية . وتمكن علماء الآثار من دراسة عادات الأمم القديمة وعقائدها عن طريق فهمهم للنقوش التي وجدوها على جدران المعابد والقبور . وأما المعلمون المحترفون فقد أخذوا أنفسهم دائما بدراسة فن القراءة ، وأجدى الوسائل لتنمية عادة القراءة عند التلاميذ عن طريق القراءة نفسها .

الاصلاحات الهامة الحديثة في تعليم القراءة

لقد ظهرت خلال الثلاثين سنة الأخيرة مجموعة من الاصلاحات ذات القيمة العظيمة في تعليم القراءة . ويمكننا أن نعرض بإيجاز أمثلة لهذه الاصلاحات بالإشارة إلى طبيعة التغييرات التي أحدثتها هذه الاصلاحات . وها هي ذى :

١ - الانتقال من استعمال الطريقة الصوتية ، التي كانت سائدة إلى حد كبير ، إلى اتخاذ الطريقة المسماة « بالعالمية » تلك الطريقة التي أساسها أن القراءة عملية تحصيل الأفكار التي تتضمنها الكتابة . فهي على هذا الأساس عملية تشترك فيها جميع لغات العالم .

٢ — التحول من العناية العظيمة بالقراءة الجهرية إلى أنواع القراءة المختلفة جهرية كانت أو صامتة ، تلك التي يتبعها الأطفال والكبار داخل المدرسة وخارجها .

٣ — الانتقال من تمرين التلاميذ على القراءة أثناء حصص المطالعة فقط إلى توجيههم للقراءة أثناء جميع الأعمال المدرسية التي تستعمل فيها القراءة .

٤ — الانتقال من الدراسة العميقة لقدر محدود من المقروء إلى نوعي القراءة العميقة والواسعة ، وبهذا أمكن تكوين عادة السرعة في القراءة عن طريق القراءة .

٥ — الانتقال من قراءة الموضوعات الجافة الحالية من التشويق إلى قراءة ما يثير ميول الأطفال واهتمامهم ، ويضمن تعاونهم مع زملائهم تعاوناً ارادياً .

٦ — الانتقال من معاملة جميع الأطفال أثناء القراءة على السواء ، إلى اتخاذ طرق وموضوعات متنوعة تناسب مع حاجاتهم الفردية .

وقد كانت هذه التطورات وعشرات غيرها نتيجة لعوامل كثيرة منها :

١ — تغيير الحاجات الاجتماعية تغيراً زاد — لدرجة عظيمة — من أهمية الدور الذي تلعبه القراءة في حياتنا الحاضرة ، وضرورة وجود قراء أكفاء .

٢ — التوسع في الغاية من التربية المدرسية توسعاً جعل وظيفة القراء تصبح وسيلة لتنمية الشباب من الناحيتين الشخصية والاجتماعية .

٣ — ما ينتج عن الدراسات والبحوث العلمية من معرفة واضحة لطبيعة القراءة ، وما تستلزمه القراءة من عمليات أساسية ، ومن معرفة لآحدى الطرق والموضوعات في تنمية الميل إلى القراءة عن طريق القراءة .

ولما لهذه البحوث العلمية من أثر عظيم في تحسين القراءة فاننا سنوجها معظم عنايتنا في المحاضرة التالية إلى تطور أبحاث القراءة ، وإلى أنواع البحوث الهامة التي أجريت في هذا الميدان ، ثم إلى ما نشر من نتائج هذه البحوث

البحوث في القراءة : أصلها وتطورها

بدأت البحوث العلمية في موضوع القراءة بمعامل أوروبا منذ قرن تقريبا . وقد نشأت هذه البحوث نتيجة لما ساور علماء النفس من رغبة ملحة في معرفة طبيعة عملية القراءة وما يتصل بها . ومن أوائل الباحثين (فالنتيس Valentius) الذي أصبح جل اهتمامه موجهها إلى الطريقة التي بها يدرك القارئ الكلمات . وقد وصل من أبحاثه إلى نتائج أضيف إليها بعد ذلك نتائج أبحاث اردمان ودودج وغيرهما . و خلاصة هذه النتائج جميعها أننا نقرأ إما عبارة عبارة ، وإما كلمة كلمة ، وإما حرفا حرفا ، وذلك يتوقف على ما بين القارئ والمادة المقروءة من ألفة ، وعلى طبيعة الصعوبات التي يلاقيها القارئ أثناء القراءة . وهناك من البحوث ما وجه إلى سلوك العين وما تقوم به أثناء عملية القراءة . وقد وصل جافال في سنة ١٨٧٩ إلى أن العينين لا تتحركان أثناء القراءة حركة مستمرة منتظمة على طول السطر ، بل إن تحركهما متقطع ، ويتكون من مجموعة من الحركات والوقفات بالتوالي .

وقد كان لهذه النتائج الفضل في تنوير الباحثين ، فقد كشفت عن رأى حافز على البحث وجديد في طبيعة القراءة ، وبعض العمليات الضرورية التي تحدث أثناءها كذلك أوحى هذه النتائج بعدد من المشكلات الجديدة التي تحتاج للدرس ، وأثارت اهتماما بالغا بأبحاث القراءة . ودفعت هذه النتائج أيضا إلى إيجاد أساليب للبحث ، أفضل من تلك المعروفة من قبل لدراسة الادراك الحسى البصرى ، وحركات العين ، أساليب أمكن بها الحصول على بيانات عن عملية القراءة وتسجيلات أكثر دقة . وبهذا وضع أساس عام شامل أمكن أن يقوم عليه ما حدث في السنوات الأخيرة من تقدم سريع في دراسة مشكلات القراءة .

ويمكن تبين مقدار السرعة التي سارت بها الأبحاث في موضوع القراءة بإشارة وجيزة لعدد الدراسات التي طبعت ونشرت بالانجليزية منذ أواخر القرن التاسع عشر حتى الآن . فن سنة ١٨٨١ إلى سنة ١٨٩٠ ظهر بحثان علميان ،

ومن سنة ١٨٩٠ إلى سنة ١٩٠٠ ظهر اثنا عشر بحثاً . ومن سنة ١٩٠٠ إلى سنة ١٩١٠ عشرون بحثاً ، ومن سنة ١٩١١ إلى سنة ١٩٢٠ مائتان . ومن سنة ١٩٢١ إلى سنة ١٩٣٠ سبعمائة وأربع وستون . ومن سنة ١٩٣١ إلى سنة ١٩٤٠ ألف وواحد وسبعون ، ومن سنة ١٩٤١ إلى سنة ١٩٤٨ ستمائة وواحد وثلاثون . وتعزى الزيادة السريعة في عدد البحوث التي نشرت بعد سنة ١٩١٠ — إلى حد ما — إلى تطور اختبارات القراءة ، هذا التطور الذي أوجد ميادنا وسع لمشكلات القراءة التي يمكن درسها درسا موضوعيا . فصار من الممكن إجراء أنواع مختلفة من البحث في حجرات الدراسة . أما النقص في عدد الأبحاث التي نشرت بعد سنة ١٩٤١ فيعزى إلى الحرب الأخيرة التي أخذت عددا كبيرا من الباحثين الاختصاصيين من ميادين أبحاثهم . ومن حسن الطالع أن عدد بحوث القراءة التي ستُنشر في سنتي ١٩٤٩ ، سنة ١٩٥٠ سيعادل تقريبا الرقم القياسي الذي وصلت إليه الأبحاث أثناء العقد الرابع من هذا القرن .

هذا وإن الحقائق التي كشفت عنها دراسة مشاكل القراءة المختلفة لأعظم دلالة على أهمية البحوث من عدد البحوث التي نشرت ، فأكثر من نصف البحوث التي أجريت حتى سنة ١٩١٠ كان متصلا بميدان علمي النفس ووظائف الأعضاء . ولا غرابة في ذلك ، فقد اشتد اهتمام العلماء والمربين بهذه البحوث أثناء النصف الثاني من القرن التاسع عشر . وإلى جانب هذه المشاكل التي أشرنا إليها درست مشاكل أخرى ترتبط بميول الأطفال في القراءة وبقدرتهم على إدراك معاني الألفاظ وتذكرها ، وبالإيقاع في القراءة الجهرية ، وباختلاف سرعة التلاميذ في القراءة الجهرية والصامتة ، وبكتب المطالعة وتطورها بتوالي السنين . وفي خلال العقدين الثاني والثالث من هذا القرن اتسع نطاق الأبحاث المتصلة بالقراءة اتساعا سريعا ، حتى شمل بحوثا في المزايا النسبية للطرق المختلفة في تعليم المبتدئين القراءة ، وقيمة تعليم المبتدئين أصوات الحروف ، ومحتويات كتب المطالعة ومقدار الموضوعات التي تقرر للمطالعة في السنوات الدراسية المختلفة ونوعها . هذا إلى أن عددا كبيرا من الباحثين الاختصاصيين ، ومن المشرفين على التعليم والمدرسين أخذوا في قياس

مقدار ما يحصله التلاميذ من القراءة ، وذلك باستخدامهم اختبارات خاصة . وأخذاً في الموازنة بين تقدم التلميذ عند مزاوله القراءة الجهرية بتقديمه عند مزاوله القراءة الصامتة ، وفي معرفة تأثير الظروف المختلفة التي تحيط بالقارئ وطريقة التدريس على مقدار إنتاجه في القراءة ، كما أخذوا في دراسة الأغلاط التي يقع فيها بعض الأطفال كل بمفرده ، والصعوبات التي يلاقونها في القراءة . ومنذ سنة ١٩٣٠ استمر ميدان بحوث القراءة في الاتساع والنمو المطرد حتى صار يشمل الآن تلك المشاكل التي لدى الأطفال قبل دخولهم المدرسة ، وتلك التي تبدو عندهم أثناء مراحل الدراسة المختلفة ، وتلك التي تستدعي دراسة دقيقة في مرحلة الدراسة الخاصة ، وتلك التي تتصل بالقراءة باعتبارها وسيلة للفهم بين الأفراد .

ومما هو جدير بالذكر أن مناهج البحث العلمي التي تتبع الآن في دراسة مشكلات القراءة التي مردها ظروف المنزل أو المكتبة أو المدرسة أو الكلية أو في حياة الكبار بصفة عامة. والحق أن بحوث القراءة قد نمت وتطورت حتى شملت تقريباً كل نواحي القراءة التي نعرفها اليوم — ولقد صار من الممكن الآن بفضل ما كرسه مئات من الباحثين الاختصاصيين من جهد وما استعانوا به من صبر أثناء السنوات المائة الماضية أن ندرس مشكلات القراءة درساً شاملاً وبفهم واضح لتأثيراتها وما يترتب عليها .

أنواع البحوث التي أجريت في القراءة

يجدر بنا أن نذيل ما أسلفنا ذكره من البحوث التي أجريت في القراءة بعرض مفصل لبعض الطرق والخطوات التي اتبعت عند دراسة بعض المشاكل الخاصة في القراءة . ومن أهم ما يتصل بهذه الدراسة ما بذله العلماء من جهد في معرفة سلوك العين أثناء القراءة . وقد اتخذ الباحثون أولاً طريقة ملاحظة العين ملاحظة مباشرة أثناء القراءة . غير أن هذه الطريقة كانت سبباً في ارتباك القارئ فعدل عنها إلى ملاحظته في المرآة . ولم تسفر هاتان الطريقتان — لسوء

الحظ — عن نتائج دقيقة ، وفشلنا في تسجيل النتائج تسجيلاً يمكن دراسته بعد ذلك مدة من الزمن . ولتلافي نواحي النقص هذه لجأ الباحثون إلى وسائل جديدة فابتكروا أشياء خفيفة تلصق بالعين عند القراءة . فمثلاً صنعوا غطاء رقيقاً من العاج ليركب على مقلة إحدى العينين . أثناء القراءة وثبتوا في وضع رأسي على هذا الغطاء شعرة قوية تتحرك معه ، وبذلك ترك أثراً خطياً على شريط مغلف بالدخان وهذا الشريط يتحرك ويلتف على عجلة صغيرة أثناء القراءة وقد أثبتت هذه الطريقة أنها أفضل من طريقة الملاحظة التي أشرنا إليها ولذلك حلت محلها .

وفي أوائل هذا القرن أمكن استعمال التصوير الشمسي بتسجيل حركة العين أثناء القراءة ونجحت هذه الوسيلة نجاحاً عظيماً . وطريقة استخدامها أن يعكس شعاع ضوئي من العين يسقط على فلم يتحرك داخل نوع خاص من آلات التصوير . وقد أمكن تحديد الزمن الذي تستغرقه كل خطوة من خطوات القراءة بتقطع الشعاع بعد كل فترة مدتها $\frac{1}{30}$ من الثانية . وعند ما يقرأ التلميذ تسجل آلة التصوير عمليات العين كمعدد الوقفات التي تقفها في السطر الواحد ، وطول كل وقفة ، ودقة عودة العين من آخر السطر إلى أول السطر التالي ، وعدد مرات التراجع التي تقوم بها العين أثناء القراءة ، والنقط التي تزشأ عندها صيوبات القراءة ، وسلوك العين في هذه الحالات . ومن أعظم ما يتميز به هذا التسجيل الفوتوغرافي أنه من الممكن دراسته المرة بعد الأخرى في أي وقت عند الحاجة .

وقد كشفت الدراسات الأولى التي أجريت على حركة العين أثناء القراءة عن حقائق جمة أوضحت كثيراً من المعلومات الخفية الغامضة . فمن ذلك أن طول السطر في مادة القراءة التي استخدمها (شمت) في تجربة كان ٩٠ مليمتراً . وقد وجد (شمت) عدد حركات العين عند قراءة السطر الواحد يختلف باختلاف الأفراد من ٤,١ إلى ١٠,٨ في المتوسط أثناء القراءة الصامتة ، ومن ٦,١ إلى ١١,٥ أثناء القراءة الجهرية ، ولاحظ أن متوسط عدد هذه الحركات يقل في كلتا القرائتين بنحو القارئ ونضجه . ووجد (هيوى Huey) أن نحو ٧٨٪ إلى ٨٢٪ من السطر المقروء يقع بين الوقفة

الأولى والوقفه الأخيرة . ودرس (تنكر Tinker) ما سجله الباحثون الأولون في ميدان القراءة فوجد أن نحواً من ٩٤٪ من الوقت الذى يعطى للقراءة تستغرقه الحركات التى تقوم بها بين الوقفات

وقد أجرى (بزول Buswell) نوعاً آخر من الدراسات بعمله سجلات من الأفلام لحركة العين أثناء القراءة وكان غرضه من هذه الدراسات [معرفة تطور سرعة ما تستغرقه عادات العين الرئيسية أثناء قيامها بعمليات الإدراك فى القراءة . مثال ذلك مدى ما تدركه العين من السطر المقروء بالنظرة الواحدة ، والزمن اللازم لهذا المدى ، وحركة العين الرتيبة المنظمة عند إحصارها السطور المكتوبة أثناء القراءة . ولهذا سجل بآلة التصوير حركات العين فى حال القراءة لعدد من التلاميذ فى كل سنة من سنواتهم الدراسية . وقد أظهرت تسجيلاته ، بصفة عامة ، أن التقدم فى هذه العادات الأساسية سريع خلال السنوات الأربع الدراسية الأولى (أى من سن سبعة إلى سن إحدى عشرة) ثم يضعف كثيراً ، ويسير بغير انتظام أثناء السنتين التاليتين ، وهو قليل ولكنه جدير بالعناية فى سنوات التعليم الثانوى . وقد كان من الظواهر الهامة فى هذه الدراسة الاختلاف الكبير فى سرعة التقدم بين الأفراد . وتدل هذه النتائج على أن سنوات الدراسة الأولى تكون مرحلة هامة جداً فى تنمية العادات الصحيحة لإدراك المقروء ، وأن الحاجة ماسة لتكييف طرق القراءة ومادتها حتى يتناسب تعليم القراءة مع مستويات القراءة المختلفة ، تلك التى تظهر عادة بين تلاميذ أى فصل دراسى .

وقد قام (بزول Buswell) بدراسات على جانب عظيم من الأهمية فى ميدان القراءة الجهرية . فقد سجل صوت القارئ على أسطوانات فوتوغرافية فى الوقت الذى سجل فيه أيضاً حركات العين أثناء القراءة . وبذلك أمكن دراسة حالات العين والصوت معاً أثناء القراءة . وتبين من هذه التسجيلات أن عين القارئ الجهرى حين القراءة تسبق عادة فى تقدمها على السطر صوتيه بما يتراوح بين أربع وست كلمات أوسع . ويدعى هذا الفرق فى

وضع العينين والصوت من العلماء بأنه مدى العين والصوت أثناء القراءة . ومن المزايا العظيمة التي تترتب على كبر هذا الفرق (أو كبر مدى العين والصوت) أنه يمكن القارئ من ادراك معنى جزء من القطعة المقروءة قبل محاولة النطق به جهرًا لسامعين . ومعنى هذا أن القارئ الجهرى الجيد يجب أن يكون قادرا على فهم ما يقرأ ، وفي الوقت نفسه قادرا على ضبط سرعة القراءة الجهرية بحيث تتماشى مع السرعة اللازمة للتعبير الشفهى تعبيرا ممثلا للمعنى . وقد أمدتنا نتائج دراسات (بزول) ، ونتائج دراسات غيره من الباحثين المتأخرين بأدلة قاطعة على أن القراءة الجهرية عملية أكثر تعقيدا من القراءة الصامتة .

وقد دلت تسجيلات حركة العين أثناء القراءة على أن عملية القراءة تتأثر باختلاف الهدف من القراءة نفسها ، وبنوع المادة المقروءة . وبمقدار سهولتها أو صعوبتها . وقد قام (Judd, Buswell) بهذه الأنواع من الدراسات : فعملا سجلات فوتوغرافية لحركات العين عند الأطفال والكبار أثناء قراءة جريدة يومية لهدفين مختلفين : أحدهما لمعرفة ما يوجد من أهم حوادث اليوم ، والثانى للإجابة عن أسئلة بعينها وضعت على محتويات الجريدة ، فكشفت هذه السجلات عن فروق واضحة في سلوك العين أثناء القراءة للهدفين المختلفين . ومعنى هذا أن ثمة فروقا في عمليات العقل التي تحدث أثناء القراءتين . وشبيه بهذه النتائج ما وصلنا اليه عندما أجريا بحوثهما على قراءة موضوعات مواد مختلفة ، كالقصص والتاريخ والرياضة والشعر . وكذلك عندما اختلفت مستويات المواد المقروءة في صعوبتها . والنتيجة التي وصل اليها الباحثون هي أن عملية القراءة ليست عملية عقلية فريدة ولكنها سلسلة من أنواع النشاط العقلى تختلف باختلاف الغاية من القراءة ونوع المقروء ودرجته من السهولة والصعوبة .

وثمة طريقة أخرى اتخذت في دراسة مشاكل القراءة هي عرض المادة المقروءة على القارئ بواسطة آلة (Tachistoscope) أو العرض السريع . قد توصل الباحثون بهذه الطريقة إلى حقائق عن الادراك الحسى عند

القراءة تعتبر غاية في الخطورة . وذلك يجعلهم زمن عرض الشيء المقروء من القصر بحيث لا يكفي إلا نظرة واحدة خاطفة إلى الكتابة المعروضة . وقد استخدم أوائل الباحثين بهذه الطريقة آلة العرض السريع لدراسة مقدار ما يستطيع القارئ ادراكه وفهمه أثناء الفرصة السريعة الواحدة وذلك في مراحل مختلفة من تطوره في القراءة ، ولمعرفة أى أجزاء السطر الواحد أظهر عند القراءة ، وكذلك أى نصفى اللوحة المعروضة أبرز وأظهر الأعلى أو الأسفل ، ومقدار وضوح الأنواع والأحجام المختلفة من الحروف المستعملة في الكتابة . ومن الحقائق الناصعة التى كشفت عنها هذه الأبحاث أن القراء يستطيعون ادراك ما يتراوح بين خمس كلمات إلى سبع في عبارة تعرض بآلة العرض السريع . وهذا القدر من الكلمات يزيد كثيرا عن متوسط عدد الكلمات التى يدركها القارئ بنظرة واحدة أثناء القراءة العادية . وقد أثار هذا الفرق بين مقدار ما يدركه القارئ أثناء العرض السريع وما يدركه بالنظرة الواحدة أثناء القراءة العادية - أثار اهتمام رجال التعليم وتساؤلهم عما إذا كان من الممكن زيادة مدى ما يدركه القارئ بالنظرة الواحدة أثناء القراءة الصامتة . وقد أظهرت تجارب تالية أنه من السهل زيادة مدى ما يقرؤه كثير من القراء في النظرة الواحدة .

والطريقة الثالثة التى انتشر اتخاذها في أبحاث القراءة ، هى تلك التى تستخدم فيها اختبارات القراءة المقننة ، وتتكون هذه الاختبارات من موضوعات للقراءة مختارة لقياس ناحية خاصة أو أكثر من نواحي القراءة . وقد جربت هذه الموضوعات مع مجموعات كثيرة من الأطفال في كل سنة من سنوات الدراسة ، وبذلك أمكن تحديد مستوى القراءة التى يصل إليه أغلب التلاميذ في كل سنة من السنوات الدراسية . وعند اختبار بعض التلاميذ بهذه الاختبارات ، تقارن نتيجة كل تلميذ بالمستويات المقننة التى أشرنا إليها . وبذلك نعرف درجة تقدم هذا التلميذ في القراءة . وقد استخدمت أيضا اختبارات القراءة المقننة في دائرة أوسع لتحديد مقدار تأثير عوامل وظروف مختلفة في نمو مهارة القراءة عند التلميذ . وفي معرفة مزايا استخدام بعض الطرائق المختلفة في تعليم القراءة .

ومن الأمثلة البارزة لاستخدام اختبارات القراءة المقننة ما قام به (جيتز Gates) وزملاؤه ؛ فقد أجروا تجربة ليعرفوا منها مزايا طريقتين اتخذنا في تعليم القراءة ، وأيتها تفضل الأخرى ؛ طريقة تعليم القراءة عرضا أو طريقة تعليمها بصورة منتظمة وفقا لخطة موضوعة . وخلاصة هذه التجربة أن الباحثين اختاروا بدقة من تلاميذ السنة الأولى الأولية مجموعتين من التلاميذ ، متساويتين في الذكاء وتعلمت كل مجموعة منهما القراءة بطريقة خاصة . فاحدى المجموعتين تعلمت كل يوم بطريقة منظمة ذات خطة موضوعة وضعها دقيقا . والثانية كانت تتعلم القراءة عرضا كلما سنحت الفرصة المناسبة أثناء نشاط التلاميذ المدرسي . وفي نهاية السنة الدراسية أختبر تلاميذ كل مجموعة بهذه الاختبارات المقننة لمعرفة مقدار مهارة كل مجموعة في نواح مختلفة من القراءة ، وفي خصائص أخرى معينة . فد أظهرت النتائج أن المجموعة التي تعلمت بالطريقة المنظمة تمتاز على المجموعة الأخرى قليلا من حيث المهارات الأساسية للقراءة . أما الذين تعلموا بالطريقة العرضية فقد أظهروا سعة وتعدداً في الميول ، وإصالة أوفر في التدبير وموا أكبر في بعض النواحي الشخصية والاجتماعية . والنتيجة التي أسفرت عنها هذه التجربة هي أن الطريقة المنتظمة في تعليم القراءة إذا عززت بوفرة القراءة مع جميع أنواع النشاط المدرسي ، خير وأصلح من إحدى الطريقتين بمفردها .

وطريقة رابعة اتخذت في بحث مشاكل القراءة هي استخدام الأسئلة المسلسلة ، وبالرغم من أن هذه الطريقة لا تخلو من عيوب واضحة فإنها منتشرة الاستعمال لمعرفة « من يقرءون من الأطفال وماذا يقرءون ولماذا وأيها يفضلون القراءة أو الاذاعة أو الخيالة ؟ » كما استخدمت الأسئلة للحصول على إجابات من الضروري أن تستمد معارفها من مجموعات كثيرة . ومن المثل الهامة لاتخاذ طريقة الأسئلة المسلسلة ما قام به مكتب الأبحاث التاسع لجمعية التربية الوطنية الأهلية بالولايات المتحدة من استعمال هذه الطريقة التي أجريت في كافة الولايات عن القراءة في المدارس الأولية والثانوية . وقد أعد مكتب الأبحاث المذكور أسئلة مسلسلة شاملة تتصل تقريبا بكل

ناحية من نواحي منهج القراءة ، وبيان الغرض منها في كل سنة من السنوات الدراسية ومقدار الزمن المخصص لها في جدول الدراسة اليومي ، وعلاقة القراءة بفروع اللغة الأخرى ، وكتب المطالعة الأصلية والمحققة التي بالمدرسة ، والطرق المستعملة والمفضلة على غيرها ، والتجارب الجديدة في تعليم القراءة ، ومقدار ما يقدم للطفل من ارشاد في المادة المقروءة ومقدار مادة القراءة في المكتبة ، والمساعدات التي أعدت لصغار القراء . . . الخ . وقد أمدتنا نتائج هذه الدراسات في ميدان القراءة بمراحلتي التعليم الأولى والثانوي بمجموعة من المعارف مرشدة ومفيدة وشاملة لما عليه الآن مادة القراءة في المدارس بجميع الولايات . وكذلك أوضحت لنا هذه الدراسات المناطق التي بها اتفاق أو اختلاف في طرق القراءة ومنهجها ، والمشكلات التي تحتاج كثير من المدارس لمعالجتها ، والنقط التي لا تزال جديرة بدراسة أخرى .

وطريقة خامسة اتخذت للبحث في ميدان القراءة تلك المسماة بطريقة دراسة الحالات . وتتطلب هذه الطريقة استخدام أساليب عدة ، وتهدف إلى فهم واضح للمشاكل والصعوبات التي يعانيها الأفراد في القراءة وأسبابها وما يناسبها من علاج . ومع أن هذه الطريقة تستخدم بكثرة في دراسة شديدي التخلف في القراءة ، فمن الجائز استخدامها أيضاً بنجاح في دراسة ما يحتاج إليه الأطفال العاديون في القراءة ، وفي معرفة خصائص أولئك المتقدمين في القراءة ، والحوافز التي دفعت بهم في طريق التقدم .

وتبدأ دراسة حالة الفرد عادة باختبار ذكائه وشخصيته ، ثم يلي هذا دراسة دقيقة لمستواه في القراءة (السرعة وتحصيل المعنى والانطلاق الخ) وما ينقصه لتحسين مستواه . وقد يلي هذه الدراسة اختبارات لقدراته البصرية والسمعية للكشف عما إذا كانت هناك أسباب لتأخره في القراءة ، وكثيراً ما يلجأ إلى الأطباء وعلماء الأمراض العصبية والاختصاصيين في الغدد والعلاج النفسي ، لفحص التلميذ . وفي ضوء كل هذه الاختبارات وهذه الفحوص يمكن الحكم على طبيعة ما عند الطفل من صعوبات في القراءة ، وأسبابها ،

والعلاج الممكن لها . وقد أمكن باتخاذ طريقة علاجية واحدة في ظروف معينة مراقبة الوصول إلى تقدم سريع في فهم أصلح وأنسب الأساليب والخطوات التي يجب اتباعها في حالة التأخر الشديد .

والخلاصة هي أنه أمكن بالتدريج عن طريق البحث المنظمة الدقيقة الوصول إلى تقدم ملحوظ في فهم المشاكل التي يلاقيها المدرسون عند تعليم القراءة فهما أكثر شمولاً ودقة مما كان عليه من قبل . ولم نعرض في الصفحات السابقة إلا لأمثلة قليلة من طرق البحث وأنواع الدراسات التي أجريت . وسنحاول في الصفحات الآتية أن نستفيد فائدة واسعة من المعارف الجمة التي كشفت عنها هذه الأبحاث وذلك في استيضاح مشاكل القراءة التي نواجهها الآن ، واقتراح الحلول الممكنة لها .

المترجم

عبد العزيز عبد المجيد

المحاضرة الثانية

طبيعة عملية القراءة

إن الفهم الواضح لطبيعة عملية القراءة ، وللعمليات العقلية التي تتضمنها ، أمر على جانب عظيم من الأهمية في كل محاولة يراد بها تحسين القراءة . إذ معرفة مثل هذه الحقائق تبين أنواع الاستعدادات والمهارات التي يتصف بها القارئ الجيد ، كما أنها تنير السبيل إلى الغاية التي يهدف إليها منهج سليم للقراءة ، وكذلك إلى ضروب الإرشادات الضرورية لإيماء عادات القراءة الصالحة . وفي البحث التالي إشارة إلى البحوث المختلفة التي أجريت لتحديد ما يحدث في أثناء القراءة ، يعقبها بيان التصور الجديد للقراءة أو النظرة الواسعة إليها ، ثم يلي ذلك إجمال خطواتها الأساسية ومناقشة طبيعة ما يلزم لها من الفهم والاستعدادات والمهارات .

دراسة طبيعة القراءة

في الخمس والسبعين سنة الماضية كان أهم ما قرئ إليه البحوث العديدة في القراءة هو الإلمام الدقيق بطبيعة عملياتها وخطواتها الرئيسية . وغنى عن القول أن هذه البحوث تناولت المسألة من نواحي كثيرة ، كما أنها انتفعت بكثير من الأبحاث الفنية المختلفة . وقد غيرت نتائج هذه الدراسات الأولى - تغييرا جوهريا - التصور السائد لعملية القراءة إذ ذاك ، وأدت إلى إثارة الهمم لمتابعة البحث في مشكلات متعلقة بها . ولقد كان نمو هذا الفهم الواضح لعملية القراءة يسير ببطء في ميدانه كما كانت الحال تماما في كثير من ميادين البحث الأخرى . إلا أن كل دراسة قد أضافت جديدا إلى ما قبلها حتى أصبح من المتيسر وصف الظواهر الرئيسية لعملية القراءة وصفا مسهبا .

إن دراسة حركات العين — بالتصوير الشمسي — تدل دلالة ملموسة على مسلك العين في أثناء القراءة . وقد أمكن — بتحليل التسجيلات الفوتوغرافية معرفة أن الإنسان يقرأ بالحمل أو بالكلمات أو بأجزاء الكلمات بناء على صعوبة المادة المقروءة ، وبناء على درجة إلفه إياها . وقد ثبت أن السرعة في القراءة الصامتة أكبر منها في القراءة الجهرية ، لأن القراءة الجهرية مقيدة بسرعة النطق . كما كشفت هذه التسجيلات الفوتوغرافية عن أنواع العقبات التي يلاقيها الطفل المبتدئ في القراءة ، وعن التغيرات التي تطرأ على عاداته في الإدراك عندما يبلغ الرشد . وتحليل التسجيلات الفوتوغرافية للقراءة الجهرية وما يرافقها من حركات العين أمكنت الإحاطة بالصعوبات التي تعترض القارئ ، وبما يحدث من التطور في التنعيم وفي حسن تدليل الأداء أثناء القراءة الجهرية ، وبمقدار ما يكون بين العين والصوت من صلة فيها . ودلت بحوث أخرى على أن طبيعة عملية القراءة تتغير بتغير الغرض من القراءة ونوع المقروء ودرجة صعوبته .

ودراسة إدراك العين للكلمات — باستخدام أجهزة العرض السريع — كنت الباحثين من الإلمام بكيفية إدراك الكلمات . فقد دلت نتائج البحوث على أن عدد الكلمات المدركة في كل نظرة واحدة للعينين يكون أكبر إذا كانت هذه الكلمات تؤلف وحدة ذات معنى ، على العكس مما لو كانت لا يربطها بعضها ببعض — أي معنى . ودلت النتائج أيضا على أن بعض الحروف تكون إدراكها أوضح من إدراك غيرها بسبب رسمها الإملائي ، وأن إدراك الكلمات المألوفة يتم في الغالب اعتمادا على بعض مظاهرها البارزة أو تفاصيلها الخاصة . وزيادة على هذا فإن نتائج البحوث أظهرت أن الصغار والكبار على السواء يستطيعون أن يدركوا من الكلمات عددا يتراوح بين الأربع والسبع دفعة إذا عرضت عليهم الكلمات بواسطة جهاز العرض السريع . وهذا العدد يزيد كثيرا عن متوسط عدد الكلمات المدركة بالنظرة الواحدة للعينين في أثناء القراءة .

وقد استطاع الباحثون — عن طريق الاختبارات المنظمة الدقيقة — أن يهتدوا إلى ما يحدث في أثناء القراءة من خطوات عقلية مختلفة . فأعد (Davis) — مثلاً — وغيره ممن تعمقوا في موضوع القراءة — قوائم أثبتوا فيها العوامل التي ظهر أنها ذات أهمية في القراءة الصامتة . وتطورت الاختبارات بعد ذلك حتى صارت تقيس العوامل أو القدرات في هذا الموضوع . ثم وقع الاختيار على اختبار عام في القراءة ، وأجرى على مجموعات من الطلاب . وأمكن تحديد العوامل أو القدرات البارزة الهامة في القراءة بواسطة معادلات الانحدار ، وبالتحليل إلى عوامل . وأظهرت نتائج أحد البحوث بوضوح أنه لا بد من أن يتوفر في القراءة الجيدة عنصران هامين هما القدرة على ربط المعاني المناسبة بالكلمات ، والقدرة على مزج المعاني المتفرقة في سلسلة من الأفكار المتصلة . وتحققت هذه النتائج في بحوث أخرى أسفرت أيضاً عن أن ذخيرة القارئ من الكلمات ذات المعاني ، وقدرته على تنظيم الأفكار التي ألم بها ، يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالقراءة الجيدة .

وأمكن تحديد بعض العمليات الدقيقة التي تحدث في أثناء القراءة ، عن طريق التأمل الباطني الذي قام به علماء النفس المدربون أو عن طريق ما أجرى في المعمل — بواسطة علم الإحصاء — من مقارنات بين أنواع القراءة وأغراضها . من ذلك ما قام به أحد الباحثين من المقارنة بين العمليات التي تحدث في أثناء قراءة اختبار في القراءة ، والعمليات التي تحدث في أثناء القراءة النقدية في مرجع من المراجع . فقد وجد أن هذا النوع الأخير من القراءة يتضمن جميع العمليات التي تحدث في النوع الأول يضاف إليها أن الذي يضطلع بالقراءة في مرجع يجب أن يلم بالأفكار على مدى أوسع ، وأن يدرك الصلة بين الأفكار التي تحملها المادة المقروءة والموضوع الذي يدرسه ، وأن يمحص الموضوع على ضوء الحقائق التي يكون قد ألم بها .

وهكذا تقدمت دراسة طبيعة القراءة وعملياتها الأساسية من عشرات السنين . وإن المقام ليضيق عن وصف ما أحدثت من الأنواع الأخرى من هذه الدراسة .

تطور الفكرة عن القراءة واتساعها

لم يكبد يتم نشر النتائج التي أسفرت عنها دراسة طبيعة القراءة ، ولم يكبد الناس يلمون بهذه النتائج حتى أخذت النظرة إلى القراءة تتطور وتسمع بالتدريج ، تلك النظرة التي يسير العمل المدرسي على هداها في كثير من البلاد . وفي ما يلي عرض لما أحدث من توسع تدريجي في النظرة إلى القراءة نظرة اتسع مداها إلى حد بعيد ، وسوف يظل يتسع ويتهدب — من غير شك — ما دامت البحوث سائرة في طريقها .

منذ أن تقدم فن الكتابة أخذ الناس يعتمدون على القراءة في تحقيق كثير من أغراض الحياة . وكانت الطريقة التي استخدمت في تعليم الأطفال القراءة حتى سنة ١٩٠٠ م تهدف — بدرجة كبيرة — إلى التدريب على القراءة الجهرية وإيجادتها . وقد أدى هذا اللون من تصور القراءة إلى الاهتمام بفن القراءة الجهرية ومهارات إدراك الكلمات . وترتب على ذلك — بناء على ما أظهرته نتائج الدراسات العلمية في هذا الصدد — أن التعليم صار يرمى إلى إتقان عدد محدود من المواقف والمهارات التي لا بد منها للقارئ الحاذق .

وفيما بين سنة ١٩٠٠ وسنة ١٩٢٠ برزت مسألتان أكدتا أهمية ما ينبغي أن يكون من فهم جديد للقراءة أو من نظرة واسعة إليها في محيط العمل المدرسي أولاها أن البحث أظهر فروقا هامة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية ، وأوضح ما تمتاز به القراءة الصامتة من السرعة والدقة في التقاط المعنى . والثانية أن أهمية القراءة في حياة الكبار تضاعفت بشكل لا يتصور بناء على التطور الاجتماعي وتقدم الحضارة . ومن ثم أخذ النظر يتجه إلى القراءة على أنها فهم للمعنى . وبذلك تحول الجهد في تعليم القراءة إلى التهيئة للاستعدادات

وتنمية المهارات اللازمة للسرعة في القراءة الصامتة وفهم المقروء فهما صميمها . وقد اقتصر الاهتمام في بعض المدارس على هذه النواحي من القراءة ، فأهمت القراءة الجهرية تبعاً لذلك . ولكن الميل يتجه الآن إلى إنماء المهارات والقدرات والاستعدادات اللازمة لكلا النوعين من القراءة .

وقد ازداد اتساع النظرة إلى القراءة في غضون سنة ١٩٣٠ فاعتبرت وسيلة من وسائل كسب الخبرة - كالبصر والسمع - لما لها من أهمية كبيرة في إخصاب حياة القارئ . واعتبرت نمطا من أنماط التعلم نظرا للدور الكبير الذي تلعبه في موضوعات المواد . وعلى ذلك فقد تبين أنه في القراءة الجيدة لا يقتصر القارئ على إدراك الكلمات ومعرفة الحقائق المعروضة ، ولكنه يدرك أهميتها ويقف على العلاقات التي بينها وينمي فهمه للأفكار المعروضة أيضا . وأضيف إلى ذلك خطوتان هامتان : أولاها أن الإنسان إذا أراد أن يكون من القراء المتصفين بالحرية والثقة بالنفس فعليه أن يقف مما يقرؤه موقف الناقد ، فيحكم على صحة المقروء وقيمه والغرض منه وموافقته لطبيعة الأشياء . والثانية أنه إذا أريد له أن يكتب من القراءة قدرة على توجيه النفس وحل المشكلات فلا بد له من أن يبدأ على حسن الانتفاع بالأفكار التي يحصل عليها من القراءة .

وقد أثبتت هذه النظرة إلى القراءة في أول الأمر باعتبار أن القراءة تشمل على خطوات يغلب ارتباطها بما يسمى بالعمليات العقلية العليا . ووصل الباحثون في القراءة وعلم النفس - بعد دراسة عميقة وبحث علمي متصل - إلى أن القراءة ليست عملية عقلية واحدة ، ولكنها مزيج من أنواع من النشاط العقلي : فلها اتصال بعمليات العقل الأخرى من جهة ، ولها بعض العناصر المستقلة من جهة أخرى . على أن هذه وتلك تشترك جميعاً في القراءة ، فهي أنهم يجب أن تعمل عند ما يتجه القارئ إلى الصحيفة المطبوعة . وقد أظهرت التجارب أن التلاميذ الذين يقتصر تدريبهم على بعض نواحي القراءة - كإدراك الكلمات والقراءة الجهرية والسرعة في القراءة الصامتة - يخفقون في إحراز الكفاية في النواحي الأخرى من القراءة الجيدة . وعلى هذا يمكن أن يقال : إن أية نظرة

إلى القراءة لا تجمع كل نواحيها التي سبق ذكرها تكون نظرة ضيقة لا تتماشى مع الحاجات المعاصرة .

واستمرت النظرة إلى القراءة تتسع في السنوات القليلة الأخيرة أيضاً فأسفرت دراسة ما يحصله القارئ من قراءة الموضوعات المتنوعة ، وما يحصله إذا قرأ لتحقيق أغراض مختلفة ، عن أن القراءة سلسلة من العمليات العقلية المعقدة ، وليست ضرباً واحداً من أضرب النشاط . ولا شك في أن الغايات المقصودة والأعمال التي يقوم بها القارئ تختلف باختلاف الظروف : مثل المرور السريع بالصحيفة اليومية للوقوف على آخر الأنباء ، وقراءة كتاب في الاقتصاد لمعرفة كيفية تجنب الضرائب المالية ، وقراءة قصة بوليسية لمجرد التسلية والترويح عن النفس . إن القارئ الذي يجيد القراءة هو الذي يكون قد اكتسب القدرة على جعل مهاراته واستعداداته في القراءة متلائمة مع ما تتطلبه الظروف ؛ فكلما ظهر مقتضى جديد للقراءة وجب أن يستحدث له القارئ ما يلائمه من أنواع المهارات وحالات الفهم والتوافق .

إن هذه النظرة الواسعة إلى القراءة تلائم المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات على السواء . فأكثر الخطوات الأساسية في القراءة يتحقق عملها من السنوات الأولى في حدود ميول الطفل ومستواه ودرجة نضوجه . والمشكلات التي يواجهها المعلمون في جميع مراحل التعليم — من الروضة إلى الجامعة — هي :

(١) بيان أنواع الفوائد الشخصية والاجتماعية التي يجب الحصول عليها من القراءة .

(٢) تحديد ما يلزم للقراءة من ضروب الفهم والاستعدادات والمهارات .

(٣) إعداد أنواع التوجيه التي يحتاج إليها القارئ في الإلمام بالمعنى وفي حل المشكلات .

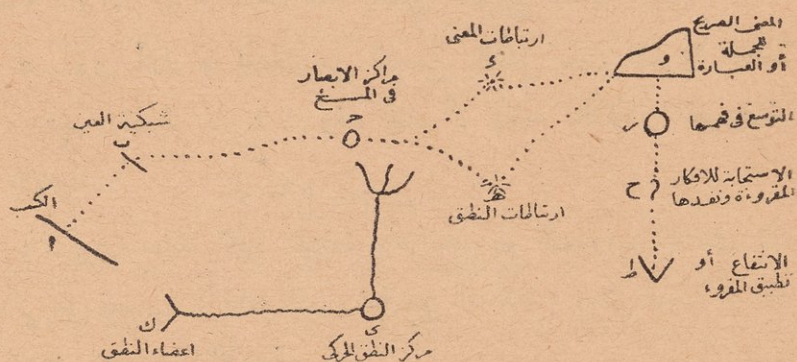
(٤) ملاحظة قدرته على الفهم والاستجابة لما يقرأ .

(٥) بيان أسباب الخطأ أو القصور في فهم المقروء .

(٦) إصلاح العادات الخاطئة أو التخلص منها ، وتذليل العقبات
العوامل المعترضة .

الخطوات الأساسية في القراءة

كان من جراء تطور النظرة إلى القراءة واتساع تصورها أن ازدادت العناية بطبيعة العمليات الأساسية في القراءة ، وكيف تؤدي وظيفتها ؛ فأمكن الوصول إلى صورة واضحة عن عملية القراءة بطريق جمع نتائج البحوث الخاصة التي عملت في القراءة إلى ما كان معروفا عن وظيفة المخ العامة . ويمكن بيان هذه الصورة بهذا الرسم الآتي .



لنفرض أن الخط المائل ^ا كتاب يقرأ ، ب شبكية العين ، ج مراكز
الإبصار في المخ ، د ارتباطات المعنى المثارة ، ه ارتباطات النطق ، و و .
ج . ط « أربعة مظاهر للفهم أو للفهم في القراءة ، ي مراكز النطق الآلى ،
ك أعضاء النطق

فعندما يشتغل القارئ بجميع العمليات المطلوبة في كلتا القراءتين الجهرية والصامتة فإن الخطوات الآتية تحدث :

١— عند ما تنظر العينان إلى بداية السطر الأول تستقبل الشبكيّتان المورثات . وبتوالى نظر العينين إلى السطور يتوالى استقبال الشبكيّتين طوائف متسلسلة من المورثات .

٢— تتحول المورثات التي تستقبلها الشبكيّتان إلى ذبذبات عصبية تنقلها الأعصاب إلى مراكز الإبصار في المخ .

٣— عند ما تصل هذه الذبذبات إلى مراكز الإبصار في المخ ينبعث نوعان من الارتباطات أهمهما في القراءتين الجهرية والصامتة على السواء ارتباطات المعنى « د » . وتختلف خصوبة هذه الارتباطات وصحتها باختلاف ما عند القراء من الخبرة السابقة . يضاف إلى ذلك ارتباطات النطق « ه » التي تنبث في القراءة الجهرية ، وتختلف درجتها في القراءة الصامتة باختلاف القراء .

٤— تنتظم المعاني المنفصلة المثارة ، في سلسلة أو في نظام من الأفكار المتصلة ، وهذا هو ما يعرف غالبا بالمعنى الصريح للقطعة « و »

٥— وفي أثناء ما يحدث من التحليل والتأمل يفهم القارئ القطعة على ضوء جميع ما يعرفه « ز » ، وقد يجد أن إلمامه بالأفكار المعروضة آخذ في الازدياد .

٦— وفي حالة كثرة القراءة واطرادها يتم التجاوب النقدي للقطعة ، فيحكم على نصيب الأفكار المعروضة من الصحة ، وعلى قيمتها ، كما يحكم أحيانا على خصائصها الأدبية .

٧— بعد ذلك تبرز الأفكار المكتسبة بالخبرة السابقة « ط » بشكل ينتج عنه إدراكات جديدة ، وألوان من الفهم أوضح ، وميول أوسع ، وإنجازات عقلية أكثر ، وشخصيات أغزر خصوبة واتزاناً .

٨— وفي أثناء حدوث الخطوات السابقة تنقل الذبذبات في حالة القراءة الجهرية إلى مراكز النطق الآلى « ي » ، ثم تنتقل إلى أعضاء النطق « ك » .

وبختلف مدى حدوث هاتين الخطوتين اختلافا كبيرا في القراءة الصامتة تبعاً لاختلاف الأفراد . ولا يزال التخلص منهما في القراءة الصامتة مسألة تشغل الأذهان .

ويجب ألا يستنتج من هذا أن الخطوات السابقة تحدث دائماً بالترتيب الذي وضعناه بالرسم . فالحق أنه عند ما تصل الذبذبات إلى مراكز الإبصار في المخ تتتابع الخطوات الباقية في وقت واحد تقريباً . ومهما يكن من شيء فإن الإلمام الكامل بالمعاني التي يعرضها المؤلف يجب أن يسبق كل محاولة لتفسيرها أو التعبير عنها جهرياً .

أنواع الفهم الضرورية والاستعدادات والمهارات اللازمة للقراءة

ويمكن توضيح طبيعة عملية القراءة أكثر من ذلك بوصف أنواع الفهم والاستعدادات والمهارات اللازمة في القراءة الجيدة . وسنبحث هذه النواحي هنا — تحت أربعة عناوين هي : المعنى الصريح للقطعة ، والمعاني الضمنية الإضافية المتصلة بها ، والتجاوب النقدي للشيء المقروء ، والانفعال بالأفكار المكتسبة من القراءة وحين تطبيقها . وهذه النواحي هي المشار إليها في الشكل بالرموز « و . ز . ح . ط » على التوالي .

١ — المعنى الصريح للقطعة

يقصد بالمعنى الصريح للقطعة ذلك المعنى الذي يتجه الذهن إليه عادة عند ما يوجه السؤال الآتي إلى القارئ : « ماذا تقول القطعة ؟ » . والكثير مما تستتبعه القراءة من الفهم والاستعدادات والمهارات يشار إليه غالباً على أنه نواحي القراءة في فنون اللغة :

(١) ومن الأهمية بمكان في القراءة الجيدة اكتساب الاستعداد للقراءة بفهم . فالقارئ الخادق يقرأ وذهنه منصرف إلى المعنى ، أي أنه يتطلب المعنى في أثناء القراءة . وزيادة على هذا فإن نمو القدرة

على تفهم المقروء يكون أسرع إذا كان القارئ كلفا بالوقوف على ما تتضمنه القطعة ، بحيث يوجه اهتمامه من أول الأمر إلى ما تحويه من المعانى . وهذا الاستعداد أو هذه الحالة العقلية تكفل بعث أكبر عدد ممكن من ارتباطات المعنى ، وتساعد على الإسراع فى تتابع الأفكار . ويجب الدأب على إنماء هذه الحالة العقلية من بدء اتصال الطفل بالقراءة .

(ب) ومن حيث أن الكلمات هى مفاتيح المعانى فى القراءة فيجب على كل قارئ أن يكتسب القدرة على إدراك الكلمات إدراكا واضحا دقيقا . وهذا يستتبع القدرة على تمييز الكلمة من غيرها قبل كل شئ . فالقارئ يجب أن يعرف مثلا أن الكلمة التى أمامه هى كلمة الفجر وليست العجز - مثلا . وفى أثناء إدراك كلمات القطعة ينبعث المناسب من ارتباطات المعنى أو من ارتباطات النطق أو منهما معا . فى الحالة الأولى يكون اعتماد القارئ على ما عنده من خبرات سابقة ، وهذا يستلزم إلفا للأشياء بدرجات متفاوتة ، كما يستلزم أنواعا من النشاط والأفكار وخبرات الحياة التى ترمز إليها الكلمات . ولا نزيد فى تأكيد أهمية ما يكون عند الطفل من الذخيرة فى معانى المفردات ؛ فهذه الذخيرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على الفهم فى القراءة بدرجة لا يدانيها ارتباط أى عامل آخر بالفهم إذا استثنينا الذكاء . وقد يحدث أحيانا أن المعانى التى يربطها القارئ بالكلمات المعروضة لا تتضمن معنى واضحا للقطعة دائما . وعندئذ فالقارئ الحاذق هو الذى يكون فطنا إلى المعنى كما يوحى به مضمون القطعة ، أو يفطن إليه من مصادر أخرى إذا دعت الضرورة ؛ وعند ما تتحدد المعانى الجديدة يقوم باستخدامها فى تحديد المعنى الحرفى لها .

والقدرة على نطق كلمات القطعة أهمية كبيرة أيضا . فالطفل الذى يشق عليه معرفة نطق الكلمات يكون فى الغالب عاجزا عن

قراءة العبارات جهرا ، ومناقشة محتوياتها بسهولة ، أو يكون عاجزا عن استنباط معانى الكلمات الخارجة عن معجمه في القراءة وإن كان يستعملها في حديثه الشفهى كل يوم . ومن هنا اقترنت الدقة والوضوح في إدراك الكلمات بكثير من العناية والاهتمام حتى صارت هذه الناحية هى الناحية الأساسية في تعليم القراءة ، ووضعت على أساسها الأساليب الهامة في تعليمها . وفى هذا من الخطأ ما له خطورته ، لأنه يبالغ فى أهمية مساعد أساسى فى القراءة ويفغل إماء الاستعدادات والمهارات الأخرى .

(ج) وحينما تثار ارتباطات المعانى فانها تبرز فى سلسلة أو نظام من الأفكار المرتبطة . وهذا يتم عن طريق الاحتفاظ بها فى العقل إلى أن تدرى علاقاتها ويتضح المعنى الصريح للقطعة . ولئن كانت أهمية هذه الخطوة فى القراءة لم تعرف بعد معرفة تامة فان دراسة أخطاء التلاميذ فى قراءة الجملة أو الفقرة تدل على أنهم يهتمون إهتماما كبيرا جدا أو قليلا جدا بكلمات معينة ، أو تدل على أنهم لا يستطيعون أن يقفوا موقف المختبر أمام المعانى التى استدعيت إلى أن يكشف الاستمرار فى الدراسة عما تختص به . ولا شك فى أن إدماج المعانى المتفرقة فى الأفكار الصحيحة شئ يحتاج إلى تفكير من النوع الحسن . فالقارئ كما يقول (Thorndike) يجب عليه أن ينتقى ويركز ويؤكد ويربط وينظم كلما اطرده بحثه عن المعنى .

(د) وعلاوة على هذا فان القارئ الحاذق يدرك اتصال الأفكار وأهمية اتصالها فى الوحدات الطويلة كال فقرات والفصول والكتب : فيدرك — مثلا — الصلة بين الأفكار المعروضة وما قبلها وما بعدها ، كما أنه يفهم تماما وبوضوح ودقة . أهمية الأفكار المعروضة وما تحمله من تفاصيل تعين على الفهم . ثم يدرك طريقة المؤلف فى تنظيم الأفكار ، وهذا يستتبع خطوات أخرى كتتبع تفكير المؤلف فى مراحل عرضه الناجح ، وكاحتفاظ

العقل بالأفكار الرئيسية المعروضة ، والانتباه إلى طرق الإجمال ،
والانتقال من معنى إلى معنى ، والوقوف بين الفينة والفينة لضم
الأفكار العديدة المعروضة ونظمها في سمط متسق .

(هـ) ونرى أخيرا أن القارئ الحاذق يسير بسرعة معقولة في التقاط معنى
القطعة الصريح . فهو يتحقق من الكلمات بسرعة وبدقة ، وأكثر
ما يكون ذلك في وحدات تتكون كل منها من كلمتين أو من
ثلاث ، ويدمجها في الأفكار التي يعينها المؤلف . غير أننا نجد
أطفالا كثيرين يغلب عليهم البطء بسبب حالتهم المزاجية ، أو
يعجزون عن اكتساب عادات الانطلاق في القراءة إذا لم يبذل
معهن مجهود خاص . وفي مثل هذه الحالات يجب أن تشخص
أسباب البطء في القراءة تشخيصا دقيقا ، ثم ترسم خطة المساعدة
ومنهج الإرشاد والتوجيه .

٢ - المعاني الإضافية والضمنية

وبينا يترك القارئ الجيد المعنى الصريح للقطعة يقوم بتساؤل وتحليلات
إضافية ينبغي من ورائها الوصول إلى أقصى حد ممكن من فهم المقروء .
ونظرا لما تختص به المعاني التي يتوصل إليها بهذه الطريقة ، فإن هذه الخطوة
من خطوات القراءة - يطلق عليها غالبا « القراءة بين السطور » ولا يطلق
عليها أبدا « القراءة عبر السطور » . ويلزم لهذه الخطوة من المواقف والمهارات
والوان الفهم ما يأتي :

(١) من أهم ما يذكر أولا أن القارئ ينبغي أن يعرف نوع المادة التي
سقرأ : أمي خبر في صحيفة أم قصة قصيرة أم بحث علمي أم
قصيدة من الشعر مثلا - إذ أن المختارات والكتب تصاغ في أشكال
خاصة لتحقيق الأغراض المرسومة . وتعتبر معرفة الغرض من
القطعة والوقوف على خصائصها العامة من الخطوات الأولى التي
تؤدي إلى فهم القطعة فهما صحيحا واسعا . فالطفل يشرع في

اكتساب الضرورى من أنواع الفهم والمهارات فى سن مبكرة من حياته المدرسية بالمرانة على التفرقة بين قراءة المادة الواقعية والمادة الخيالية ، والملاءمة بين نفسه وبين كليهما . وتنمو قدرته فى السنوات اللاحقة كلما مرن على معرفة الخصائص المميزة للأنواع الأخرى من المادة ، وكلما مرن على الفحص عن الأفكار الخاصة التى تهدف هذه الأنواع إلى تحقيقها . ويجب أن تشجذ قدرته على إدراك هذه الفروق وتهذب فى المدرسة الثانوية وفى الجامعة ، فى غضون الدراسات الأدبية لأنواع المختارات المختلفة وفن كتابة كل منها .

(ب) ويتصل بالخطوة السابقة اتصالاً وثيقاً قدرة القارئ على اتخاذ أسلوب المؤلف واستعماله الكلمات وسيلة إلى معرفة غرضه الخاص من كتابة الموضوع ، وإلى معرفة موقفه من موضوعه ومن القارئ الذى يكتب له . والأطفال الذين أحسن تعليمهم يستطيعون — حتى فى السنوات الأولى — أن يعرفوا على الفور ما يريد المؤلف : أهو تسليتهم أم تزويدهم بمعلومات ؟ ، وما تدور رسالته حوله . وبالتوجيه الذى ترسم خطته باتقان — من السنين الأولى إلى الجامعة — يجب أن يستمر ازدياد قدرة الأطفال والمراهقين على تعرف أمثال هذه المفاتيح — مفاتيح المعنى — والبصر بها فى جميع ألوان القراءة وضروب نشاطها .

(ج) والخطوة الثالثة هى القيام بتحليل القطعة تحليلاً يصل اتساعه وعمقه إلى أبعد درجة ممكنة . ويكون ذلك باتباع الخطوات الآتية : (١) معرفة طريقة تنظيم الموضوع معرفة تبين ما يتضمنه أو ما لا يتضمنه ، وتقسيمه إلى أجزاء ، والغرض من هذا التقسيم ، وما يناسب الموضوع من ختام . (٢) معرفة طريقة السير فى الموضوع وصلتها بموضوع القطعة وبالغرض من القطعة : مثل تتابع الزمان والمكان ، وتنظيم السبب والمسبب ، وحيل الموضوع ، والاستدلال أو القياس فى الموضوع . (٣) تعيين العبارات

والفقرات والأجزاء الرئيسية ، والتميز بينها وبين العبارات التي تستخدم للإطناب والتوضيح والتنميق والبرهان . (٤) تحليل الصور البلاغية المستعملة ودلالاتها في توضيح غرض المؤلف كاللغة المجازية أو التصويرية أو الاصطلاحية ، وكالتأويل والتضمين والكناية ، وما يتعلق بالوزن والقافية . (٥) جعل التحليل منصبا على نوع المادة المقروءة . فمثلا - أ - في القصة : نعرف شخصياتها ، وأهم حوادثها وكيفية ارتباط بعضها ببعض ، وصلة كل جزء بالقصة في مجموعها المؤلف . - ب - وفي التاريخ يعرف اتصال الحقائق بعضها ببعض . وأهميتها التاريخية - ج - ويعرف المهم من الوقائع والفروض والنتائج متى وجد شيء من ذلك ، والرئيسي من الأفكار والمعتقدات والاحتمالات وما يؤيدها من قرائن وأدلة . وهكذا تكشف هذه الخطوات وأمثالها للقارئ عن معاني الموضوع وتفتح أمامه آفاق الفهم . - د - والخطوة الرابعة هي الاهتمام إلى المعاني المصاحبة التي لم يذكرها المؤلف مدونة في السياق : كعرفة الأشياء التي ترك ذكرها للتأثير أو عدم التأثير في القارئ أو لسهولة استنتاجها من العبارة ، وكالزم إلى النتائج أو الإعداد لها ، وفهم النتائج المستنبطة ، والاستنباط من الأفكار المعروضة ، وتوضيح عبارات المؤلف على ضوء الخبرة الشخصية الصادقة وعلى ضوء الحقائق والمبادئ المعروفة . . . هذه القراءة وأمثالها تؤدي إلى تدريب الخيال المبدع المدعم بمفاتيح المعاني أو البيانات المصاحبة للمادة المقروءة . ويمكن تحقيق الكفاية المرجوة في هذا الشأن بالمواظبة على إثارة التلاميذ وتوجيههم كلما مارسوا القراءة الممتعة والمناقشة الخصبية طوال سني الدراسة .

٣ - التجاوب النقدي مع المقروء

عند ما تتضح معاني المقروء وما يوحي به يتجاوب القارئ الكفء مع الأفكار المكتسبة بطرق شتى : فقد يحكم على صحة الأفكار المعروضة ، وعلى

قيمة الأحكام المذكورة ، فيقبلها أو يرفضها على هذا الأساس . وقد يقارن القيم الأدبية لقطعة ما ، أو نوع العواطف التي تعبر عنها القطعة بما سبق أن قرأه ، فيستجيب لها بقوة مستحسن أو مستهجن . وقد يكشف ما يحاوله المؤلف من تغيير آراء القراء بأسلوبه التهمكي وباستعماله اللغة العاطفية . وربما ينتهي به الأمر إلى أن يغير آراءه الخاصة ولا يعيرها أى اهتمام . ولهذا الألوان من التفاعل قيمتها إذا لم يقتصر فيها القارئ على التسليم الأعمى والانسياق أمام آراء المؤلف .

ومن أهم ما يتصف به القارئ الناقد أن يقف موقف الباحث من نوع المقروء وقيمه . وقد يتصل بهذا ؛ الوقوف على مناسبة أو دقة المعلومات المعروضة ، ومدى إصابة المؤلف وإتمامه تحليل موضوع من الموضوعات أو معالجته ، والمنطق الذى يسير عليه فى عرضه ، وصحة النتائج التي وصل إليها أو الأحكام التي ذكرها . وثبوت الفروض التي تخدمها . وقد يتصل بهذه الأمور مطابقة المادة المقروءة لقواعد اللغة ، وتأثيرها البلاغى ، وصلاحيه ما فيها من توضيحات . ويجب التنبيه إلى أن موقف القارئ الذى يقتصر على عدم الموافقة بلا تعليل يكون موقفا قليل الجدوى ؛ وقد يضر كثيرا . فالقراء النقدية يجب أن تجرى فقط بالروح العلمية الفاحصة التي تهدف إلى تمحيص المقروء ونقده نقدا سديدا .

والقارئ الحاذق عند ما يشرع فى تمحيص المقروء قد يستخدم البيانات والمعلومات النظرية التي يكون قد اكتسبها من المصادر الموثوق بها ، أو من الحقائق الثابتة المكتسبة فى أثناء القراءة والدراسة ومناقشة الفصل . ولا يبعد أن يستخدم الأحكام الشخصية التي يكون قد امتصها بطريقة لاشعورية من البيئة الثقافية التي يعيش فيها . والحق أن كثيرا من مقاييس التقدير تختلف اختلافا كبيرا بين الأفراد والجماعات ، وكثيرا ما يؤدي اختلافها إلى نتائج متباينة تباينا جوهريا . ويترتب على هذا أن من الواجبات الخطيرة التي تواجهها المدارس والجامعات الآن ، تنبيه الأطفال والشباب إلى الدقة فى استكناه المقاييس

التي يستخدمونها في نقد المقروء ، والاهتمام بتنقيحها على ضوء الخبرة المتزايدة .

وهناك ثلاثة أمور إضافية يجب على القارئ الدرب أن يراعيها : أولها أن يتجنب إصدار حكم على المقروء قبل اطمئنانه إلى فهم ما قاله المؤلف . وكثيرا ما يستلزم ذلك أن تتكرر القراءة وتزايد الدراسة . وثانيها أن يضع نصب عينيه قبل إصدار أى حكم ما يناسب الموقف من الحقائق والمبادئ والمقاييس الثابتة . وكثيرا ما يستتبع هذا أن ينفق القارئ وقتا ملحوظا في استدعاء ما يحتاج إليه من الحقائق والمبادئ والمقاييس قبل قيامه بنقد المقروء . وثالث هذه الأمور أن يتأكد من قوة استنتاجاته الخاصة وصحتها . ومنهج القراءة الصالح هو الذى يثير التلاميذ ويوجههم منذ السنوات الأولى إلى كل ما ينمى القدرة على القراءة الرشيدة .

٤ — الانتفاع بالأفكار المكتسبة من القراءة

لقد أصبح في حكم المقرر أن الطفل أو الراشد لا تكون قراءته ناصجة إلا إذا مرّن على الانتفاع بالأفكار التي يقف عليها في أثناء القراءة . وهذا يقتضى امتزاج المقروء — على أية صورة — بالخبرة السابقة امتزاجا ينتج عنه أنواع من الفهم أوضح ، وتأملات جديدة ، وميول أوسع ، ومواقف أصح ، وألوان راقية من التفكير والعمل ، وشخصيات أكثر اتزاناً وخصوبة . إن القراءة بدون اتخاذ هذه الخطوة يكون مثلها مثل إلقاء حجر في إناء به ماء : كل ما يحدث هو ارتفاع سطح الماء ارتفاعا يسيرا . أما القراءة التي ينفع فيها القارئ بالأفكار التي يكتسبها منها فإن مثلها مثل إلقاء قطرة من صبغة زرقاء في إناء به ماء : إذ يتغير ما بالإناء تغيرا تاما من حيث مظهره وجوهره .

ويحدث استخدام المقروء أو الانتفاع به في أثناء عملية القراءة أو فيما يعقبها من فترات التذكير . ومما يوفر على الطالب الجهد ويحقق له ما يهدف إليه بسرعة أن يقرأ لتحتميق غرض محدد واضح في ذهنه ، وينتفع بالأفكار

التي يقف عليها من المقروء في أثناء القراءة . وينجح الطفل أو الفتى في ربط الأفكار الجديدة بالخبرة السابقة ربطا متما لها ومكملا ، إذا كان يعنيه في أثناء القراءة أن يحل مشكلة تواجهه ، أو يغير من رأيه في مسألة ، أو يقرر مجا جديدا لعمل ، أو يتبع أسلوبا منطقيا في التعليل ، أو يوسع محيط فهمه وتبصره . وإذا سار على هذا النحو فإن ما يحصل عليه من القيم يمكن أن ينفع به في حياته في تعديل سلوكه ، وفي إصدار الأحكام والدفاع عن رأى أو تغيير رأى ، وفي حل مشكلة من المشكلات الشخصية أو الاجتماعية التي تعترضه .

ومن الحقائق المقررة أن القراءة قد تنتج قima سلبية مثلما تنتج قima إيجابية ، وأنه قد يترتب عليها آثار مختلفة : فقد تزيد من تحقيق السعادة والطموح وتذوق الجميل في الحياة ، وقد تؤدي إلى الخوف والحقد والتعصب والمرض . إن بعض الاستجابات قد يحدث بلا تفكير متزن ، فتعنف التصرفات وتجمع قبل الدراسة لعميقة لجميع الأفكار المعروضة . والتعليم الناجح هو الذي يعمل على الغض من أمثال هذه الاستجابات إلى أبعد حد ممكن ، وهو الذي يسعى جاهدا إلى بناء الشخصيات الحصبة المترنة .

المترجم

محمد عبد الحميد أبو العزم

المحاضرة الثالثة

القراءة وتقدم التلميذ

ان رسم خطة لمنهج سليم للمطالعة لا يتطلب من المعلم أن يفهم طبيعة القراءة في ذاتها ، وميول التلاميذ ، ومهاراتهم الواجب تنميتها فحسب ؛ بل عليه أن يعرف التلاميذ معرفة تامة ، ويدرك العلاقة بين تطورهم في القراءة وبين تطورهم العام . ولا مناص لنا إذن من توجيه الأنظار في هذا البحث إلى الأغراض الرئيسية التي يهدف إليها تعليم القراءة ، وإلى الخصائص الهامة لكل مرحلة من المراحل المختلفة لأعمار التلاميذ ، وإلى العلاقة بين تقدمهم في القراءة وبين وجوه التقدم الأخرى ، وكذلك إلى اتجاهات نموهم المختلفة في أنواع القراءة . وعلى ضوء الحقائق الآتية الذكر ، سنشرح في اختصار الخطوط الأساسية لمنهج سليم في القراءة .

الأهداف الأساسية لتعليم القراءة

إن أحد الأغراض الهامة التي يهدف إليها تعليم القراءة ، هو العمل على تنمية الاستعدادات والمهارات التي تستلزمها القراءة المحببة ؛ وكل أولئك يشمل خلق الاهتمام بالقراءة ، وتهيئة العقل للقراءة بامعان وتفكير ، والدقة ، والاعتماد على النفس في ادراك الكلمات ، والفهم الواضح ، وتفسيره تفسيراً شاملاً ، والاستجابة الخلقية لما هو مقروء ، وتطبيقه .

وما تنمية هذه الميول والعادات . إلا جزء من منهج فنون اللغة الواسع ، الذي يهدف إلى تدريب المتعلم على التعبير في وضوح ، والكتابة في أسلوب مؤثر ، والقراءة بفهم جيد .

والهدف الثانى هو توسيع دائرة تجارب التلاميذ واختصاصها عن طريق القراءة . وقد أمكن تحديد فوائد القراءة للتلاميذ ، فى أحد المؤتمرات العلمية الأخيرة ، على الوجه الآتى : فمن الناحية الشخصية للتلاميذ القراءة تساعدهم على معرفة أنفسهم ، ومعرفة غيرهم من الناس ، ومعرفة العالم الطبيعى الذى يعيشون فيه ، وتنشئهم على معرفة بالقيم الأخلاقية والروحية للأمور . ومن الناحية الاجتماعية للتلاميذ القراءة تساعدهم على ازدياد معرفتهم بمثلهم القومية العليا ، والصفات التى يجب أن يتحلى بها المواطن الصالح ، والمشاكل الاجتماعية المعاصرة ، والمشاكل القائمة بين الطوائف والجماعات ، وتقديرها والعمل على تكييفها وحلها ، وصلاته بالعالم ، ووعيه العالمى ، فذ يتعلم الأطفال الصغار كيف يقرءون بفهمهم ، ينبغى أن تكون قراءتهم موردا مستديما لتوسيع دائرة تجاربهم ، وتوضيح أفكارهم ، وتقوية شخصياتهم .

والهدف الثالث هو تنمية الدوافع القوية للاهتمام الدائم بالقراءة التى توحى إلى القارئ بالأفكار السديدة فى حاضره ومستقبله ، والتى تمد به بما يعينه على استثمار أوقات فراغه استثمارا صالحا . وهذا لا يعنى الاهتمام بالقراءة للتسلية والاسترواح فقط ، ولكن يشمل كذلك القراءة لاشباع الحاجة من المعلومات المطلوبة ، والحصول على الأجوبة لما يجد من المشاكل الشخصية والاجتماعية . ومن أحسن المقاييس للحكم على نجاح المحاولات التى تبذل فى القراءة داخل المدرسة ، هو مدى ما يمكن أن تصل اليه هذه المحاولات لخلق الاهتمام بالقراءة وتذوقها خارج المدرسة .

ولكى نصل إلى تحقيق هذه الأهداف ، تواتت الدراسات العميقة فى السنوات الأخيرة لمعرفة خصائص الأطفال وميولهم فى كل مرحلة من مراحل نموهم . ومن العوامل التى استحثت الاهتمام بهذه الدراسات ، نمو ادراك العلماء فى كل مكان لقيمة الفرد وكرامته وذاتيته باعتبارها وحدة . وكذلك تأثر هذا الاهتمام ، خاصة ، بزيادة الدلائل على اختلاف الأطفال فى نواحي هامة كثيرة ، وقد تبع ذلك اختلاف أساسى فى مشاكل التعليم الحاضرة . هذا إلى أن نتائج التجارب أظهرت أن الأطفال يتعلمون فى سهولة عظيمة

لعلما منتجا ، عند ما تكون طرائق التعليم متمشية مع خصائصهم الفردية وحاجاتهم . وقد أدى مثل هذا التغيير في تعليم القراءة ، إلى الابتعاد كثيرا عن الطرائق التقليدية التي تفرض دروسا وموضوعات ذات طابع واحد ، ومستوى واحدا في التحصيل ، على جميع الأطفال في عمر واحد أو فصل واحد .

حقائق هامة عن نمو الطفل وتطوره

ما زالت الدراسات الدائرة حول نمو الطفل وتطوره في تقدم منذ عشرات السنين . والأبحاث التي قام بها (هول Hall) في جامعة (كلارك Clark) ؛ وكذلك الأبحاث التي قام بها (بياجيه Piaget) في ميوسرا ، معروفة فلا حاجة إلى أعادتها في هذا المقام . وقد اتجهت العناية إلى نتائج عدد من الأبحاث الحديثة التي كان لها العون الأكبر في فهم اتجاهات نمو الأطفال والشبان ، وفهم العلاقة بين نموهم في القراءة وبين تطورهم العام . ولنبدا أولا بالإشارة إلى ما وصل إليه (بريسكوت Prescott) من نتائج ذات صلة بالنمو الجسماني للأطفال ، فقد أمكنه ، بفضل تعاون بعض المشغلين بهذا الموضوع ، جمع نتائج عشرات من الأبحاث العلمية في هذا الميدان ، وتيسر بعد تحليل هذه الدراسات تحليلا تفصيليا الوصول إلى نتيجتين هامتين غاية الأهمية ؛ أولاها ؛ أن الأطفال يمرون في مراحل متشابهة من النمو الجسماني في طريقهم إلى النضوج الكامل ، وإن كان هناك خلافا فردية واضحة في سرعة نموهم في مرحلة بعينها أو في عدة مراحل من النمو . وهناك أيضا فروق بين الجنسين تظهر في اختلاف سن البلوغ عند كل منهما . وهناك فروق واضحة أيضا بين أفراد الجنس الواحد بصفة عامة ، وتظهر في اختلاف الأعمار التي يتم فيها ظهور الأنياب للبنين أو البنات ، أو في سن البلوغ . ومعنى هذا أن العمر الجسمي لا يتمشى مع العمر الزمني . ومن عدة وجوه يكون النضوج الجسماني أفضل بكثير من العمر الزمني في الدلالة على حاجات الصغار وميولهم واهتماماتهم .

وثانيتينهما ؛ أن لكل مستوى أو لكل مرحلة من مراحل النمو نوعا من الأعمال والنشاط خاص . مثال ذلك نوع الأعمال التي يتناسب مع فترة الحضانة ، أو تتناسب والطفولة المبكرة ، أو الطفولة المتوسطة أو المراهقة (١).

وهناك دراسات في ميادين أخرى كشفت عن نتائج شبيهة بالتي أشرنا إليها كل الشبه . مثال ذلك تغير اهتمام الطفل وميوله وشواغله من الطفولة إلى سن المراهقة والبلوغ . فالطفل من سن الخامسة إلى السابعة يدور اهتمامه بوجه الإجمال حول الأشياء ، وحول وجوه النشاط في البيئة المتصلة به اتصالا مباشرا ، وكذلك يدور اهتمامه حول الناس والأشياء التي تتصل بنشاطه وحاجاته اليومية . وعندما يبلغ سن الثامنة أو التاسعة ينصرف اهتمامه إلى الأشياء والحوادث البعيدة في المكان أو الزمان . ولهذا نجد أنه يستمتع في طفولته المتأخرة بالكشف عن خبايا بيئته وعن أقصى أطرافها . ويسبح بخياله حول العالم عن طريق قراءة الكتب التي تصف حوادث الأزمنة البعيدة والأماكن القاصية ، والتي تنقله مع « لفتنجستون » إلى قلب إفريقيا ، أو مع « بيرد » إلى القطب الجنوبي . أو عن طريق الكتب التي تشبع فيه حب الاستطلاع لما تحتويه الكهوف ، ولحياة الحيوانات في أغوار البحار ، ولحياة الأطفال الذين يعيشون في الأقطار الأخرى ، وطرق معيشتهم ووسائل ألعابهم . وعند بلوغه سن المراهقة يزداد اهتمامه بنفسه باعتباره فردا في المجتمع ، وبمقرنته وصلته بالآخرين ، وبالوسيلة التي يستطيع أن يكيف بها نفسه بطريقة ناجعة فعالة في محيطه . بيد أنه لا محيص لنا من تأكيد أن الفترة التي تنبعث فيها هذه الميول ، والفترة التي تزدهر فيها أو تذبل ، ومدة دوام كل فترة ، تختلف اختلافا كبيرا بين فرد وآخر .

أما الدراسات التي تمت في ميادين القوى العقلية ، فتمدنا بأدلة واضحة على تعدد الفروق من الأطفال في العمر العقلي ، أو في قدرتهم على التعلم .

(١) دانيال أ. برسكوت Daniel A. Prescott

“Recent Progress in the Understanding of Pupil Growth and Development and the Factors that Influence Learning,” Adjusting Reading Programs to Individuals (compiled and edited by William Gray p. 40 University of Chicago Press, 1941)

في أي عمر زمني أو أي سنة دراسية نختارها . فمثلا نجد أطفالا في سن السادسة ، قد يتراوح عمرهم العقلي بين الثالثة أو أقل وبين التاسعة أو أكثر . وشبيهه لهذا مجموعة من التلاميذ يدخلون في مدرسة ثانوية قد يختلفون في العمر العقلي من سن السابعة أو ما دونها إلى السابعة عشر فما فوق . والفروق من سن التاسعة إلى سن الخامسة عشرة قد توجد في الواقع في كل فصل من فصول السنة الأولى . ويتبع هذا أن مقدار العمل الذي يعطى للتلاميذ ودرجة صعوبته والزمن الذي ينتظر منهم أن ينجزوه فيه ، يجب أن تختلف باختلاف الأفراد .

ولا يتسع المقام لذكر كثير من الشواهد الأخرى ، وكل ما قيل عن نمو الأطفال جسميا وعقليا ، يقال أيضا عن تقدمهم اجتماعيا ووجدانيا . وفضلا عن ذلك فانهم يختلفون في طبيعة تجاربهم السابقة ونوعها ، وفي استعداداتهم ، وميولهم ، واهوائهم ، وشواغلهم . ويتبع هذا أن الأطفال ، شأنهم في ذلك شأن المراهقين ، يختلفون فيما بينهم من عدة وجوه هامة . وكل ذلك أدى إلى أن كثيرا من الأوساط قد قررت أن التعليم الصالح لا بد أن يعترف بوجود الميول ، والخصائص الفردية ، والحاجات ، والقدرات لكل تلميذ ، وبضرورة تكيف طرق التعليم بما يناسبه .

الصلة بين التقدم في القراءة وبين نمو الطفل عامة

ومن الملائم أن نتساءل بعد ذلك : ما العلاقة بين تقدم الأطنال في قدرتهم على القراءة وبين تقدمهم العام ؟ إن هذه المسألة عاجلها بصفة مباشرة الدكتور «ويلارد س اولسون (Dr. Willard C. Olson) وزملاؤه في جامعة «ميتشجان» . فبدأوا في أوائل العقد الثالث من هذا القرن يجمعون البيانات عن نمو مجموعات معينة من الأطفال طوال مرحلة التعليم الأولى . وسجلت هذه البيانات نموهم وتطورهم العقلي والجسماني والاجتماعي والوجداني . وكان من الضروري لإمكان الحصول على مقارنات صحيحة ، أن تقدر هذه البيانات جميعها على أساس وحدة مشتركة هي (العمر) . وعلى هذا فبالإضافة إلى

العمر العقلي ، والعمر القرائي ، وضعت المقاييس التي بها أمكن تحويل الطول بالبوصات إلى «العمر الطولي» ، والوزن بالأرطال إلى «العمر الوزني» ، والقوة بالكيلو جرامات إلى «العمر الضغطي» ، وعدد الأسنان إلى «العمر الأسنانى» ، ونمو الأيدي والرسغ إلى «العمر الجسمانى» . وبأخذ متوسط هذه الأعمار الحاصلة لطفل من الأطفال نصل إلى ما يسمى «العمر التكويني» . ونتج عن هذا أن أصبح من الممكن أن تقارن بين تقدم الطفل فى القراءة لعدة سنوات ، وبين تقدمه العام . وأمكن كذلك عمل الموازنات بين وجوه النمو المختلفة وبين تقدم الطفل فى ناحية بذاتها يراد دراستها .

ولقد أدت هذه النتائج إلى طائفة من المقررات الهامة :

أولا — إن متوسط تقدم الطفل فى جميع نواحي النمو يسير بنسبة ثابتة من سنة إلى سنة ، ومع ذلك فتقدمه فى نواح معينة قد يختلف فى كثير أو قليل .

ثانيا — أن الأطفال ينمون ويتطورون بنسب مختلفة اختلافا كبيرا . فقد كان بعض الأطفال الذين أجريت عليهم هذه الاختبارات أعلى بكثير فى جميع نواحي النمو من متوسط نمو بقية أطفال المجموعة الذين فى عمرهم الزمنى . وكذلك كان تقدم بعض الأطفال ضعيفا جدا بالنسبة إلى المجموع فى جملته .

ثالثا — بالرغم من أن تقدم الطفل فى القراءة يختلف اختلافا كبيرا من سن إلى أخرى ، إلا أنه يتمشى عادة مع نموه العام .

رابعا — إن الطفل قد تتخلف قراءته كثيرا — فى بعض الحالات — عن التمشى مع أهليته للنمو . ومثال ذلك إذا كان تدريب الطفل على القراءة محدودا فى كمه ، أو رديئا فى نوعه ، أو لا يناسبه ، فالتقدم فى القراءة ، عندئذ ، لا يساير التقدم العام . ومهما يكن من أمر ، فإنه إذا روعى ، بدقة ، رسم خطة تتناسب وحاجاته ، فإن تقدمه سريعا يتم فى حدود ماله من قدرات واستعدادات .

خامسا — وفى مرات ، قد يزداد تقدم الطفل فى القراءة عن المستوى العادى الذى ينتظر بالقياس إلى تقدمه العام . وربما كان مرد ذلك إلى بيئة غير عادية تثير فيه الاهتمام ، وإلى دوافع قوية لتعليم القراءة ، وإلى كفاية

ممتازة في طريقة تعليمه . وهنا يمكن أن نتساءل : إلى أى حد يجب أن يشجع الطفل على التقدم في القراءة فوق مستوى تقدمه العام ؟ والجواب : إن هذه مسألة لم يذته فيها البحث بعد إلى رأى قاطع .

سادسا — إن بعض الأطفال ، من سوء الحظ ، يكاد تخلفهم في القراءة يكون مستديما ، بسبب عوامل ، كضعف النظر ، وانحطاط النشاط الحيوى ، وسوء التغذية ، وشذوذ حياتهم الوجدانية . ومن النتائج التى وصلت إليها (روبنسون) نجد أنه كلما ازداد تخلف مثل هؤلاء الأطفال في القراءة ، ازدادت العقبات التى يواجهونها عادة في تقدمهم ^(١) . فمن المتعين أن يبذل كل جهد للقضاء على هذا النقص أو إصلاحه ليكون التقدم في القراءة منسجما بقدر الامكان مع استعداد الطفل العام للنمو .

طبيعة الرسوم البيانية لنمو القراءة عند الأطفال

إن ما أسلفناه من بحوث ، يؤيد بقوة ، صحة الرأى القائل بأن التقدم في القراءة يساير تماما أطوار النمو العام عند الأطفال . فلنذكر هذه الحقيقة ، ولننتقل بعد ذلك إلى طبيعة الرسوم البيانية لنمو القراءة عند الأطفال كما دلت عليها الاختبارات المقتنة للقراءة . فبعض اختبارات القراءة التى بلغت أخيرا درجة كبيرة من الدقة ، تقيس تقدم الأطفال في بعض نواحي القراءة من حيث السرعة والفهم . وبتقدير نتائج هذه الاختبارات للنواحي المختلفة من القراءة عند الطفل . أمكن الحصول على مقياس دقيق لتقدم الطفل العام ، أو لمدى تحصيله في القراءة . وتحليل مجموع هذه النتائج يدل على أن متوسط تقدم الأطفال في قدرتهم العامة على القراءة ، يظل ثابتا من روضة الأطفال إلى الكلية ، كما هى الحال أيضا في نموهم العام . إلا أن بعض الأطفال يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا من حيث قدراتهم في القراءة ، كما يختلف نموهم العام ، اختلافا كبيرا عن متوسط النمو لجميع التلاميذ . وعلى هذا ، فبعض البنين أو البنات في سن الثامنة ، والحادية عشرة أو الرابعة عشرة ، يكونون أعلى

بكثير في مستوى قدرتهم العامة على القراءة عن متوسط عمر مجموعاتهم .
وبعضهم ضعاف في نواحي القراءة كذلك تمشيا مع ضعف نموهم العام .

وثمة حقيقة ثابتة كشفت عنها هذه المقاييس ، وهى أن التقدم في بعض
نواحي القراءة يكون أسرع بكثير من التقدم في غيرها . وينتج عن هذا أنه
النضج يكون أكثر تبكيرا في بعض النواحي عن غيرها ، ومثل هذه الحقائق
ذات أهمية كبيرة ، لأنها تدل على توالى الواجبات التى تواجهها المدارس في
تخريج قراء ناضجين أكفاء . ونذكر فيما يلى خلاصة الاتجاهات التى وصلت
إليها الأبحاث في مختلف نواحي القراءة

أولا — إن القدرة على فهم العبارات السهلة التى تتصل بتجارب الأطفال ،
والتي تؤلف من الكلمات التى يتخاطبون بها في حياتهم اليومية ، تزداد بسرعة
في سن السابعة أو الثامنة . وتبلغ مستوى عاليا من الكفاية عند السواد الأعظم
من الأطفال حوالى نهاية السنة التاسعة .

ثانيا — إن القدرة على فهم موضوعات القراءة التى تزايد صعوبة في مفرداتها
وتركيب جملها ، تنمو باضطراد في خلال سنى الدراسة الأولية والثانوية .

ثالثا — إن القدرة على الاجابة عن أسئلة تزداد صعوبة في معنى ما يقرأ ،
وفما يتضمنه من أفكار ، وعلى نقد ما يشتمل عليه من آراء ، وعلى حسن
الإفادة منه ، هذه القدرة تنمو باضطراد من بدء سنى الدراسة حتى الجامعة .
أو بعبارة أخرى أن التقدم في هذه النواحي من القراءة يستمر خلال مدة التربية
المدرسية .

رابعا — إن تمكن الطفل من عادة إدراك الكلمات ، ويدخل في هذا النطاق
الدقة ، والسرعة ، وكمية ما يقرأ ، والتقدم المنتظم في الادراك على طول السطور —
هذا التمكن يكون سريعا في خلال السنوات الثلاث الأولى لتعلم القراءة ،
ويكون أبطأ كثيرا — وأحيانا يسير على غير وتيرة واحدة — في السنوات الثلاث
التالية . ونضوج هذه العادات لا يمكن اكتسابه غالبا إلا بعد التقدم في مرحلة
الدراسة الثانوية .

خامسا — إن السرعة في القراءة الصامتة تزداد كثيرا في خلال السنوات الست لتعلم القراءة . ويستمر التحسن باضطراب في فترة الدراسة الثانوية ، وكلما ازدادت صعوبة ما يقرأ ، قلت سرعة القراءة ، وينتج عن ذلك طول المدة التي يتم فيها ازدياد هذه السرعة .

سادسا — إن التقدم في سرعة القراءة الجهرية ودقتها يزداد كثيرا في السنتين الأخيرتين من مرحلة الروضة ، وفي السنوات الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي ، ويستمر بانتظام ، ولكن بسرعة أقل ، في السنين الباقية من التعليم الابتدائي ، ويستمر في التحسن خلال فترة التعليم الثانوي . وفي منتصف مرحلة التعليم الابتدائي نحو التلاميذ الذين كان تقدمهم طبيعيا ، قد اكتسبوا — على الأقل — ثلاثة أرباع المقدرة التي يصل إليها الطالب الجامعي المتوسط .

والحقيقة الهامة الثالثة التي كشفت عنها نتائج الاختبارات ، هي أن التلاميذ في أي سن ، أو أي سنة من السنوات الدراسية يداينون كثيرا في تحصيلهم في مختلف نواحي القراءة ، وهذا يستتبع وجود مشاكل عدة مختلفة في تعليم القراءة .

مراحل المنهج الصالح للقراءة

واعتمادا على هذه النتائج السابقة ، وبالإضافة إلى تجارب أجريت في الفصول ، انصرفت بعض الجهود لتحديد المراحل العامة التي يمكن أن يتضمنها منهج صالح في القراءة . وهذه المراحل ، توضح لنا ، مشاكل القراءة التي لا تنقطع ولا مفر للمدرسة من مواجهتها وتذليلها لتخريج قراء قديرين . ولما كانت هناك فروق كبيرة بين التلاميذ في سرعة تعلمهم ، فإن هذه المشاكل لا تحدث مجتمعة لكل تلميذ من التلاميذ الذين في سن واحدة أو في فصل واحد . وسنشير بإيجز فيما يلي إلى الفترات التي تظهر فيها هذه المشاكل والصعوبات عند معظم التلاميذ .

أولاً — «فترة الاعداد للقراءة» وتشمل السنين السابقة لدخول المدرسة ، والسن الأولى من روضة الأطفال . وفي الغالب أوائل السنة الثانية فيها .

فالغرض الأساسي منها هو اعداد التلاميذ بالتدريب والخبرة التي تؤهلهم لتعلم القراءة في يسر وسرعة طبيعية . ويشمل ذلك توسيع دائرة اتصالهم بالأشياء ، ووجوه النشاط ، في بيئة الطفل ؛ وتحسين قدرته على التكلم في وضوح وبجمل جيدة ؛ وتزويده بمعاني المفردات ؛ واثارة قدرته على التفكير الواضح حول الأشياء المألوفة لديه ، وتهذيب القدرة على دقة التمييز لما يسمعه أو يقوله ، وإيقاظ اهتمامه بتعلم القراءة .

ثانياً — «الفترة الأولى الأساسية في تعليم القراءة» . وهذه تقع عادة بين سن السادسة والسابعة ؛ والغرض منها غرس الاستعداد للقراءة بفهم ، وتمكين الطفل من قراءته نحواً من ثلثمائة كلمة وفهمها بمجرد النظر ، وتكوين عادة الاستقلال في القراءة المستمرة المفهومة .

ثالثاً — «فترة التقدم السريع في العادات الرئيسية والمهارات التي تتضمنها القراءة الجهرية للطلبة والقراءة الصامتة المجدية» . فعند ما يبلغ الأطفال سن العاشرة ينبغي أن يكونوا قد تعلموا كيف يقرءون صمماً بأكثر سرعة من القراءة الجهرية في الموضوعات التي تتصل بخبراتهم المألوفة ، والمعبر عنها بكلمات من قاموس اللغة التي يتخاطبون بها .

رابعاً — «فترة القراءة الواسعة ، لزيادة الخبرة ، ولتنمية قوة أعظم ، وكفاية ، في القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية على السواء ، وهذا يشمل التوسع السريع في زيادة المفردات ، وتحسين القدرة على الفهم ، وازدياد السرعة في القراءة ، وتكوين عادات المطالعة المجدية ، وتنمية الكفاية والقدرة على القراءة الجهرية» . وهذه الفترة من التقدم تقع لأغلبية الأطفال في سن العاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة .

خامسا — فترة تهذيب الاستعدادات الخاصة والعادات والأذواق .
وتقع أثناء فترة التعليم الثانوى . وغاية هدفها الوصول إلى درجة عالية من
الكفاية والاستقلال فى جميع نواحي القراءة ووجوه نشاطها التى يستخدمها
الشاب سواء داخل المدرسة أو خارجها .

وثمة حقائق ثلاث يجب ألا تغيب عن الذهن فى كل محاولة للانتفاع
بالمراحل الآتية الذكر التى يمكن أن يسايرها منهج القراءة : الأولى هى أن
التلاميذ يصيرون مستعدين للقراءة فى أعمار مختلفة إلى حد ما . والثانية هى أن
مجموعة التلاميذ بأى فصل من الفصول ، يمكن تقسيمها إلى قوتين أو ثلاث
قوى فى تقدمهم فى القراءة . ونتيجة ذلك وجود مشاكل مختلفة فى تعليم
القراءة . والثالثة أنه مهما روعى من دقة فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ،
لكى يتخذ معها المدرس طرائق التعليم المناسبة ، فأنهم لا يزالون مختلفين اختلافا
كبيرا فى نواح خاصة من القراءة ، ولذلك فهم فى حاجة إلى المساعدة الفردية
قلت أو كثرت .

خطوات أساسية وتعديلات لاغنى عنها

وعلى ضوء هذه الحقائق التى ذكرت ، ننصح باتباع الخطوات والتعديلات
الآتية فى التدريس :

أولا — وضع منهج حى سديد هو منهج ما قبل القراءة — لاعداد
الطفل فى الفترة ما بين سن الخامسة والسادسة .

ثانيا — دراسة الأطفال بعناية ودقة فى سن السادسة (عند بدء السنة
الثانية من روضة الأطفال) للحكم عما إذا كان الأطفال مستعدين لتعلم
القراءة . فأولئك الذين لم يصلوا بعد إلى مرحلة الاستعداد الكافى ، يجب أن
يستمرروا فى متابعة منهج ما قبل القراءة .

ثالثا — بمجرد ما يظهر الأطفال استعدادهم للقراءة ، فيجب امدادهم
بالمادة الأولية التى تنشئهم فى القراءة . ويجب أن يمكننا من التقدم فى القراءة
وفقا لقدرتهم على التعلم .

رابعا — يجب أن يقسم التلاميذ ، أثناء السنة الثانية والثالثة لروضة الأطفال ، والسنة الأولى الابتدائية ، إلى مجموعتين أو ثلاث في كل فصل ، لكي يتخذ المدرس مع كل مجموعة الطريقة التي تناسب مستواها وحاجاتها . وفي نهاية هذه الفترة يجب أن يصل أغلب التلاميذ ، ان لم يكن جميعهم ، إلى الغاية التي حددناها في المرحلة الثالثة في مراحل المنهج السليم للقراءة كما ذكر آنفا .

خامسا — ابتداء من السنة الثانية الابتدائية ، ينبغي أن يعطى أغلب التلاميذ في الفصل الواحد ، تمرينات أساسية تتمشى مع ما يقرءونه ، باعتبارهم مجموعة واحدة ، مع امداد سريعى القراءة من بينهم بتعيينات اضافية عند فراغهم من التمرينات الأساسية . فاذا ما وضع بعض التلاميذ في فصل لا يمكنهم فيه الانتفاع من التمرينات الأساسية مع سائر تلاميذ الفصل ، فيجب أن يعطوا تمرينات أبسط تناسب ومستواهم .

سادسا — ولكي تمد تلاميذ الفصل الواحد بما يشبع حاجاتهم المختلفة ، يجب أن تنوع موضوعات القراءة من حيث صعوبتها ، وتناسبها مع مستويات تحصيل التلاميذ سواء من هذه الموضوعات ما تضمنته كتب المطالعة المقررة أو كتب القراءة الحرة .

سابعا — ويجب على المدرسين في كل فصل أن يدرسوا من وقت لآخر تقدم تلاميذهم ، وأن يقدموا لكل مجموعة أو كل فرد من المساعدة ما يتناسب مع حاجاتهم الخاصة .

ومثل هذا المنهج يتعد ابتعادا كبيرا عن المناهج المألوفة لدينا ، ولكنه برغم هذا فإنه يتمشى مع نتائج الدراسات العلمية للطفل وحاجاته في القراءة .

المترجم

أحمد توفيق عياد

المحاضرة الرابعة

ما يحتاج إليه التلاميذ من مادة القراءة

إن من أكبر المشاكل التي تشغل رجال التعليم في الوقت الحاضر مشكلة تزويد التلاميذ بالقدر الكافي المناسب من مادة القراءة ، حتى يكفل ذلك نموهم السريع في القراءة وعن طريقها . والمسألة جند خطيرة ؛ لأن مادة القراءة في كثير من المدارس أسوأ اختيارها لدرجة صارت معها بعيدة عن الغاية التي وجدت من أجلها . وفوق ذلك نجد أن ما يقدم منها للقراءة غير كاف . وعلى هذا فن أولى الخطوات التي يجب القيام بها للتخلص من هذه العيوب أن نحدد تحديداً واضحاً مواد القراءة المختلفة التي يجب أن يتضمنها برنامج مدرسي للقراءة متزن شامل ، والخصائص الرئيسية لهذه المواد . فإذا ما تبينت لنا ضروبها تيسر لنا كل سنة اختيار كتب المطالعة اختياراً يتناسب وهذا البرنامج الذي تحددت معالمه والذي يشمل عدد من السنوات الدراسية المتوالية . وإلى جانب هذا يصير من الممكن تقديم اقتراحات معينة لأولئك المهويين في تأليف كتب المطالعة المدرسية ، والذين يتوقون إلى ذلك . وسنحاول في هذا المقال أن نذكر بإيجاز طبيعة مواد القراءة التي يحتاج إليها الأطفال المصريون ، لا سيما ما يكتب منها بالعربية ، ونقترح المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتهم عند اختيارها أو تأليفها .

المواد التي تهيب الطفل للقراءة

نستحق المواد التي تهيب الطفل للقراءة تفكيراً وتدبراً . وقد أصبح من الحقائق المقررة أن أغلب الخبرات التي ينالها الطفل ، منذ الولادة إلى أن يدخل المدرسة يسعه على التهيؤ للقراءة . والأبحاث التي أجريت في ميدان التهيؤ

للقراءة قد أسفرت عن أن واجب الروضة أن تهيب الطفل من الخلاء إلى السادسة ، لتحقيق الأهداف الآتية المتصلة بالقراءة :

توسيع دائرة معرفته ببيئته ، وتنمية قاموس كلماته ، وزيادة استعماله اللغة في التعبير الشفهي ، وتنشيط قدرته على التفكير المنطقي وعلى حل المشاكل البسيطة ، وتقوية مهارته في التمييز بين المبصرات والمسموعات وتنمية القدرة على الانتباه الطويل الإرادي ، والاشتراك مع زملائه في بعض ضروب النشاط البسيط ، وغرس الميل القوي إلى تعلم القراءة .

ويمكن تحقيق كثير من هذه الأهداف دون الاستعانة بالمطبوعات ، وذلك عن طريق ما يقوم به الطفل من أنواع النشاط الحر الذي تتيحه الروضة لأطفالها عادة . على أن ثمة أمرين هامين نستثنيهما مما سبق هما :

الأول يتصل بالمواد التي يحتاج إليها الطفل لإثارة اهتمامه بتعلم القراءة فلتحقيق هذا يستخدم المدرسون وسائل مختلفة من غير تقيد بمنهج أو جدول دراسة كقراءتهم أو سردهم قصصا للأطفال أو كتابة أسمائهم على الأدراج أو مشاجب معاطفهم ، وكدراسة الصور المعلقة على الجدران ، والتي تعرض على الأطفال في حجرة الدراسة والتأمل في الكتب المصورة التي توضع على منضدة المطالعة ، وفحصها وفهم مداولها . وعلى هذا فن الضرورى أن تزود الروضة بالمناسب من الصور ، وكتب الصور ، والكتب التي تستطيع المدرسة أن تختار منها بعض الأغاني والأناشيد والقصص لقراءتها أو سردها على التلاميذ . والكي نتخذ الخطوة الأولى لتزويد الرياض بهذه المواد أوصى بتكوين لجنة من مدرسات الرياض وناظراتها لدراسة ما يمكن عمله ، واقتراح مواد تكون أقل مجموعة ضرورية ، ومواد لتكوين مجموعة أكبر وأشمل .

والثاني يتصل بالمادة التي يحتاج إليها الطفل قبل البدء في تعليمه القراءة ، وهي مجموعة من التمرينات يعرف بها مستوى ما وصل إليه الطفل في نواح خاصة من تهئية للقراءة ، كما يمكن بها تدريب الطفل على هذه النواحي إذا دعت الضرورة .

وتكون هذه المجموعة عادة في كتاب مطبوع يسمى « ما قبل القراءة » أو « التهيؤ للقراءة » . وينبغي أن تتراوح صفحات هذا الكتاب ما بين ٣٦ و ٤٨ صفحة ، وأن يحتوى على بضعة أنواع من التمرينات ؛ كصور تملأ الواحدة منها صفحة كاملة وتمثل ضروب النشاط عند الأطفال ، فتستثير بذلك المحادثة الحادثة بينهم . ومن هذه المحادثة يستطيع المدرس الحكم على مقدار حرية الطفل في التعبير ، وعلى ما عنده من محصول لغوي ، وعلى مستوى نضجه في استعمال اللغة ، كما يحتوى الكتاب على صور صغيرة لأشياء وأنواع من النشاط يطالب الأطفال بتسميتها فيعرف المدرس من ذلك مدى ما عندهم من معارف . ويحتوى الكتاب أيضا صورا متتابعة تدل على حوادث مترابطة يتوقف اللاحق منها على السابق ، وذلك لمعرفة قدرة الأطفال على تفسير الصور ومناقشة ما فيها من أفكار وما بينها من علاقات سببية . يضاف إلى ما سبق أن يحتوى الكتاب على صور لأشياء تكون مجموعة بعينها ، وتختلف في بعض التفاصيل وذلك لقياس مقدرة الأطفال على التمييز البصري . ومن محتويات الكتاب رسوم لأشياء وحيوانات يمر عليها الطفل بقلم الرصاص تمرينا له ولقياس مقدار ضبطه لأعصاب الحركة . وغير ذلك من المحتويات .

وينبغي أن تتمكن المدرسة من الحكم على استعداد الأطفال للبدء في تعلم القراءة حكما قريبا من الدقة ، من استعمال هذا الكتاب ، ومن ملاحظتها الأطفال أثناء أنواع النشاط الأخرى في حجرة الدراسة . فأولئك الذين تقدموا في التهيؤ للقراءة تكون منهم المدرسة مجموعة وتبدأ في تعليمهم القراءة . وأولئك الذين لم يتهيؤوا التهيؤ الكافي يعطى لهم تدريب اضافي على تمرينات التهيؤ قبل بدء القراءة . ولما كان التلاميذ سيدخلون المدرسة الأولية في المستقبل وقد اختلفت تجاربهم وخبراتهم السابقة فيما بينهم اختلافا كبيرا فلا بد إذن من استعمال مثل هذا الكتاب للتأكد من استعداد كل واحد منهم للقراءة قبل البدء في تعليمها .

المواد اللازمة لتعليم القراءة الأساسية

والأنواع الأخرى من مواد القراءة اللازمة هي تلك التي تنمى عند الأطفال الفهم بصفة عامة ، وتكون الميول والمهارات الى يستند عليها ما يقوم به الأطفال من ضروب القراءة . وتعرف هذه الأنواع عادة بأنها « مواد القراءة الأساسية » . وسنبينها في هذا المقال تحت خمسة عناوين هي : صحف خبرات الأطفال ، كتب المطالعة الأساسية ، كتب التمارين ، كتب المطالعة الإضافية ، مرشد المدرس .

١ - صحف خبرات الأطفال

هذه الصحف حديثة الاستعمال في المدارس . وقد ظهر استعمالها نتيجة للرغبة في أن تكون الموضوعات التي يبدأ الأطفال قراءتها مبنية على تجاربهم وخبراتهم المألوفة . فاذا استخدمت هذه الصحف فإن الأطفال يستجيبون لعبارتها بالقوة نفسها التي استجابوا بها للحوادث والظروف التي تدل عليها هذه العبارات . وعلى هذا يتعلم الأطفال الرموز المكتوبة بطريقة أكثر سهولة ، وتكون عقولهم أشد نشاطا عند فهم محتويات ما يقرءون . وإذا لم تتناول موضوعات القراءة خبرات الأطفال فإن إفادتهم منها لا تعدو - إلا قابلا - قراءة الكلمات ونطقها . ومن هذه العملية يتكون عندهم فكرة مصطنعة عن القراءة ، وتنمو عادات سيئة .

ولكى يعد المدرس - أو المدرسة - صحف الخبرات ينبغي أن يهيئ للأطفال ظروفًا تمكنهم من النشاط المشترك ، مثل قيامهم بلعبة . وبعد الانتهاء من اللعبة يتناقش الأطفال ويبحثون فيما عماوه ، وينشئون قصة قصيرة من ثلاثة سطور أو أربعة وفي بعض المدارس يكتب المدرس من هذه القصة عددا من النسخ يوزع على الأطفال وتستعمل القصة للمطالعة . وفي مدارس أخرى - حيث يتعلم الأطفال الكتابة منذ البدء - يعد الأطفال كراسات بهذه

القصص يكتبونها كلما تم تأليف واحدة منها . وهنا أوصى بتكوين لجنة من مدرسات الرياض لإعداد تعليمات عن طريقة عمل هذه الصحف واستعمالها ، وتوزع هذه التعليمات على جميع المدرسين والمدرسات ممن يعهد اليهم تعليم الخطوة الأولى من القراءة .

ويساعد اعداد هذه الصحف على استثارة اهتمام الأطفال بتعلم القراءة ، وتنمية الاستعداد للقراءة بفهم ، وعلى إدراك الكلمات الأساسية فيما يقرأ بمجرد النظر . ومما يؤخذ عليها أنها مضيعة للوقت ، وأنه لا يتوافر معها من موضوعات القراءة ما يكفي لتكوين عادات القراءة السريعة . هذا إلى أن عددا قليلا من المدرسين لديه المهارة الكافية لاختيار المناسب من الألفاظ واستعمالها بحيث تتكون منها سلسلة متدرجة في الصعوبة . ولا شك أن أهم عيوب الانتصار على « صحف خبرات الأطفال » هو أن الطفل يعتمد — غالبا — على ذاكرته في قراءة المكتوب . وطبيعى أنه سيبدأ عاجلا أو آجلا في قراءة موضوعات لا يعرف محتوياتها من قبل ، حتى ينمى في نفسه عادة البحث عن المعانى أثناء القراءة . ولهذا السبب يجب ألا يبطئ المدرس في أن يضيف إلى هذه الصحف موضوعات أخرى يعدها للقراءة ؛ تلك التى يتكون منها عادة الكتاب الأول من سلسلة كتب المطالعة الأساسية .

٢ — كتب المطالعة الأساسية

إن ما يسمى كتاب المطالعة الأساسى هو الوسيلة الشائعة الاستعمال الآن لتنمية فهم الأطفال العام للمقروء ، واستعدادهم ومهاراتهم ؛ تلك العناصر الضرورية للقراءة المثمرة . ونحن نلاحظ ، لسوء الحظ ، أن أغلب قراءة الأطفال محصورة فى الموضوعات التى تتضمنها كتب المطالعة الأساسية . والنقطة التى سنؤكد بها بعد هى أن وظيفة الكتاب الأساسى مقصورة على تنشئة الطفل فى الفهم العام لما يقرأ ، وتكوين المهارات الضرورية لإدراك معانى المقروءات المختلفة . وليس من الممكن هنا أن نناقش كل العوامل التى يجب مراعاتها عند اختيار كتب المطالعة أو تأليفها . ولهذا سنلخص فيما يلى القواعد التى يمكن بها الحكم على كتب المطالعة المناسبة .

(١) يجب أن تكون كتب المطالعة الأساسية سلسلة متدرجة وثيقة الاتصال ، مبنى كل كتاب فيها على سابقه من حيث مستوى ما وصل اليه الطفل من فهم ، واستعداد للقراءة ومهارة . ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا إذا تعاون المشتركون في تأليف السلسلة كل التعاون فعرف كل منهم ما يكتبه الآخرون .

(ب) يجب أن تتناول مادة هذه الكتب الموضوعات التي يهتم بها الأطفال اهتماما مباشرا ، في المرحلة التي يقرءونها فيها ، وأن تجذبهم اليها بما تحويه من موضوعات قيمة جدية بالقراءة . وهذا من الضروري بمكان إذا أريد أن يبذل الطفل كل جهده في القيام بما يوكل إليه من عمليات القراءة . وعلى هذا يجب أن تتطور مادة القراءة سنة بعد سنة لتساير نمو الطفل ونضجه وما يغلب عليه من ميول . وقد كشفت الأبحاث الحديثة التي أجريت في ميدان نمو الأطفال عن حقائق هامة تتصل بميول الأطفال العامة ومواطن اهتمامهم أثناء مراحل نضجهم المتعاقبة . وها هي ذى :

١ - يهتم الأطفال بين السادسة والثامنة عادة اهتماما شديدا بالأشياء والحوادث التي في محيطهم القريب ، وبألعابهم ، والعلاقات الأسرية ، وما يتصل بالوالدين والمدرسة والمجتمع .

٢ - والفترة من الثامنة إلى العاشرة فترة انتقال تتسع فيها دائرة اهتمام من البيئة المباشرة إلى بيئة أوسع منها كحياة الريف والمدن ، والمديرية والقطر .

٣ - ومن العاشرة إلى الثانية عشرة يهتم الأطفال كثيرا بالأشياء ، والحوادث العالمية ، والتي تقع في أزمان مختلفة من التاريخ ، وبأحوال الشبان في العصور البعيدة ، وبمعجائب الحاضر ، وبالحياة خارج المساكن ، وبأطفال الشعوب الأخرى ، ومشاهير الرجال .

٤ - ومن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة يقرأ المراهقون منهم ليعرفوا حلول كثير من المسائل المعضلة التي تتصل بأنفسهم وبالمجتمع وهنا يجب أن يقدم لهم من موضوعات القراءة المنشطة ما يختار من الآداب المختلفة ، وما يتصل بالميل

السائدة عند الشباب ومواطن اهتمامهم ، وأن تحل هذه محل المختارات الكلاسيكية التى تختار لقيمتها الأدبية .

٥ - ومن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة نجد الشبان قادرين على قراءة ما يحتاج إلى الفهم التحليلي من الموضوعات الأدبية التى تتصل ببلادهم وغيرها من البلاد .

ويجب أن تنظم القطع المختارة فى وحدات بحيث تشمل كل وحدة عددا من القطع يربط بعضها ببعض موضوع مشترك ، حتى تمكن دراستها على التعاقب . ومزايا هذه الخطة أنها تنمى رغبة الطفل فى القراءة ، فيواصل قراءة السلسلة ويقوم بما يتصل بها من دراسة ، وأنه يمكن تنمية عدد من الأفكار لتنظم حولها تفاصيل تتصل بها ، وأنه يمكن تنشيط عناصر اهتمام جديدة عند القارئ مما قد يدفعه إلى مطالعة موضوعات أخرى إضافية كثيرة .

ويجب أن تتمشى لغة القطع المختارة مع المستوى اللغوى الذى يستطيع به الطفل فهم ما يقرأ . وهذا يستدعى أن تقتصر لغة كتب المطالعة الأولى على الدارجة ، وأن نضم بعض الكلمات المفيدة التى لا ورود لها فى اللغة القديمة وكلما تقدم الأطفال وجب تعريفهم بالتدريج بأنواع مختلفة من أساليب التعبير ، وبالكلمات الفصحى التى يحتاجون إليها ، وبتعابير أكثر فصحا وتأثيرا . والحاجة ملحة بهذه المناسبة إلى دراسة يتبين منها الكلمات الفصحى ذات القيم الوظيفية الجوهرية فى كتب المطالعة ، والكلمات الدارجة التى ترجع إلى أصل فصيح ، والدارجة المنيدة التى ليس لها أصل فصيح .

ويجب أن تكتب قطع المطالعة المختارة فى صيغ أدبية تجذب من أعدت لهم من القراء . وقد دلت نتائج أبحاث طويلة على أن خصائص مختارات المطالعة التى يفضلها الأطفال فى السادسة والسابعة هى أن يكون الموضوع خفيفا منشطا ، وأن يكون خبرا وأن يحتوى على محادثة وعقدة أو -بكّة- ، وأن قصص الحيوانات والفكاهة وعناصر المفاجأة والخيال والتكرار من عوامل الاهتمام عند الطفل ، وإن كانت أقل أهمية . وينبغى أن تجرى على الأطفال المصريين

أبحاث شبيهة بهذه في سنى دراستهم المختلفة لمعرفة أى الخصائص أشد إثارة لاهتمامهم .

أما الكلمات التى تستعمل فى هذه الكتب فيجب أن تختار بدقة اختيارا أساسه : (أ) أن يستعمل من الكلمات ما له أكبر قيمة فى قراءات الأطفال ، اللهم إلا عددا قليلا منها ، ولا يتأتى هذا إلا بالاعتماد على قوائم معدة بهذه الكلمات إعدادا علميا ، (ب) أن تدخل الكلمات الجديدة بالتدرج ، وبما لا يزيد عن كلمتين أو ثلاث فى الصفحة الواحدة ، أو بمتوسط كلمة جديدة فى كل عشرين كلمة متوالية على الأقل ، (ج) أن تكرر الكلمات الجديدة بحيث ترد فى الكتاب الواحد عشرين مرة أو أكثر ، (د) أن يستمر استعمال هذه الكلمات الجديدة بعد ورودها كلما دعت الحاجة لذلك .

ويجب أن يحتوى كتاب المطالعة — أو كتبها — الموضوع ليلى مرحلة البدء فى تعلم المطالعة ، على ٢٥٠ صفحة أو أكثر . وهذا العدد من الصفحات ضرورى إذا أريد توزيع الكلمات الجديدة توزيعا سليما ، وتكرارها عددا من المرات يكمل إجادة تذكرها . وينبغى أن يكون كتاب المطالعة — الذى يلي كتاب « التهيؤ للقراءة » فى جزئين حتى يتمكن صغار التلاميذ من استعمالها بسهولة . ولما كانت القراءة الإضافية المناسبة لمن فى السابعة والثامنة من الأطفال قليلة وجب أن يكون لديهم للمطالعة الأصلية كتابان من الحجم الذى أشرنا إليه فوق ، وذلك لاستعمالها أثناء السنة الثانية من تعلمهم القراءة .

وينبغى أن يعد كل كتاب من سلسلة كتب المطالعة — أو كل مجموعة منها — بحيث يحقق أهدافا معينة من تعليم القراءة . مثال ذلك :

١ — الكتيب الإعدادى — كتاب التهيؤ للقراءة — الذى أشرنا إليه من قبل يجب أن يكون هدفه تنمية الفهم عند الأطفال والمهارات التى تعدهم للقراءة .

٢ — كتاب مبادئ القراءة ويكون لتنمية ميل متزايد عند الأطفال للقراءة ، وتكوين استعداد للقراءة بفهم ، وامدادهم بقدر من الكلمات الأساسية

ذات القيم الوظيفية الهامة ، ولمساعدتهم على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف في أشكال الكلمات ، وتعويدهم العادات الرئيسية التي يحتاجون إليها في تتبع السطور ، وفي مواصلة القراءة ذات المعنى .

٣ - والكتاب الثاني من سلسلة المطالعة الأصلية لزيادة الكلمات التي يدركها الطفل بمجرد النظرة ، ولتعريف التلاميذ بأصوات الحروف الشائعة الاستعمال ، ولتنمية القدرة على قراءة موضوعات مبسطة قراءة تستغرق انتباه الطفل للأفكار من غير حاجة إلى توجيه من المدرس ، ولإثارة اهتمام الطفل بالقراءة أثناء الفراغ .

٤ - وللسنة الثانية الأولية أو الثالثة من الروضة كتاب مطالعة ، والأولى كتابان يهدفان إلى زيادة الكلمات التي يدركها الطفل بالنظرة الواحدة ، من الكلمات الدارجة أو الفصحى ، وهى الكلمات ذات الوظيفة الهامة في قراءة الطفل ، وإلى إجادة نطق جميع الحروف وتنمية القدرة على قراءتها مستقلا كلما وردت في كلمات جديدة ، وإلى تنمية الفهم الدقيق الواضح للقطعة المقرؤة ، والطلاقة في القراءة الجهرية والصامتة معا .

٥ - ويهدف كل من كتابي المطالعة للسنة الثالثة والرابعة الأولية (وكذلك كتاب السنة الثالثة من الروضة) إلى زيادة الفاظ الطفل ذات المعاني ، وإلى زيادة القدرة على الفهم ، وتصور المعاني المفهومة تصورا واضحا ، وزيادة اعتماد الطفل على نفسه أثناء قراءته الكلمات ، والقدرة على التعبير شفويا عما فهمه من القراءة الصامتة ، وزيادة سرعته في هذه القراءة .

٦ - وترمى كتب السنة الخامسة والسادسة الأولية إلى زيادة الفاظ الطفل ذات المعاني ، وتنمية فهمهم لما يقرءون فهما عميقا واسعا ، وتدريبهم على أن يقرءوا جيدا لأهداف مختلفة ، وتحسين القراءة الجهرية تحسينا كبيرا ، وسرعة القراءة الصامتة .

٧ - وأهداف كتب التلاميذ ما بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة هي تنمية القدرة على التفكير التأملى فيما يقرءون ، والتقدير النقدى له ، وعلى فهم

في ضوء المعنى العام ، وعلى تكييف سرعة القراءة والفهم للغرض منها ، وتقوية الميول القيمة وتأكيد الجوهرى منها .

٨ — أما كتب البالغين ممن هم بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة فالغرض منها تنمية القدرة على الفهم والمهارات الضرورية لفهم أنواع مختلفة من المقروء .

ويجب أن تحتوى جميع كتب المطالعة على صور جميلة جذابة . وهي في كتاب « التهيؤ للقراءة » الوسائل الرئيسية التي بها يدرك الطفل المعانى . ثم تصبح العبارات المكتوبة ، بالتدرج ، أكثر أهمية ، ويجب أن تكون الصور التي يكتب المطالعة لأى سنة دراسية ذات صلة مباشرة بالأفكار ، وأن تساعد الطفل على فهمه المكتوب من الكلمات والقطع .

٣ — كتب التمارين

لقد أثبتت التجارب بوضوح عند تعلم الطفل القراءة أن بعض العادات التي ينبغي تكوينها تحتاج إلى تقوية خاصة أو تمرين . ويدلنا على هذا أن المدرس الماهر يقف تلاميذه دائماً أثناء درس المطالعة ليلفت انتباههم إلى معانى كلمات جديدة ، وليساعد بعض التلاميذ على إدراكها مستقائين ، ويمرّنهم على تكوين بعض الجمل من كلمات بعينها ، وليجعلهم يعبرون عن معانى بعض أجزاء القطعة تعبيراً دقيقاً شاملاً . وقد تبين بمرور الزمن أنه يمكن اقتصاد كثير من الوقت والجهد عن طريق استعمال تمارين خاصة تعرض على التلاميذ شفوية أو مكتوبة على السبورة . ولما عرف مؤلفو كتب المطالعة هذا أخذوا في وضع هذه التمارين أحياناً بوضع ما يناسب كل قطعة بعد نهايتها وأحياناً بوضعها جميعها في نهاية الكتاب . وفي السنوات الأخيرة استقلت كتب خاصة بهذا النوع من التمارين ، وصارت الكتب ترافق كتب المطالعة . وهكذا تجد كل مجموعة من التمارين تمازى قطعاً بعينها في كتب المطالعة ، وتهدف إلى أن يجيد القارئ أنواعاً خاصة من المهارات ، أو تخطى عقبات تشهدها هذه القطع المختارة .

ولكى نبين بوضوح أكثر طبيعة التمارين التى تحتويها هذه الكتب نورد
منا ملخصاً لأنواع ما ورد منها فى كتاب التمرينات المرافق للكتاب الأول
من إحدى سلاسل كتب المطالعة :

(أ) اجادة إدراك معانى الكلمات بالنظرة الواحدة ، وذلك عن طريق
التمرين على قرن الكلمات بالصور والرسوم . والموازنة بين جمل قصيرة
تختلف فى بعض التفاصيل الهامة . وملاحظة التشابه والاختلاف
بين رسم الكلمات . وتتبع رسم الكلمات وإدراكه . والموازنة بين
كلمات تبدأ بحروف التاج وأخرى لا تبدأ بها . وإدراك بعض
الكلمات المفردة قائمة بذاتها .

(ب) تنمية مهارة الطفل على الاحاطة برسم الكلمات ونطقها ، وذلك
بتمرينه على نطق الكلمات المقفاة وسماعها ، والكلمات التى يشترك
أولها فى حرف واحد صحيح ، وإدراك الاختلاف فى رسوم الكلمات
مثل : ولد ، ولدان ، ومثل حضر ، حضرت .

(ج) تنمية القراءة ذات المعنى ، وذلك عن طريق تمارين لفهم معانى
الحمل وال فقرات ، واربط الأفكار المتقاربة بعضها ببعض ،
واستخلاص المعانى التى تتضمنها الصور والعبارات المكتوبة معا ،
وغير ذلك . ولا تمدنا هذه التمارين بما نحتاج إليه فقط من الدربة
على العادات الأساسية للقراءة ، ولكن تساعد المدرس على معرفة
نواحي الضعف والقوة فى قراءة الطفل .

٤ - مادة كتب المطالعة الإضافية

يحتاج الأطفال إلى أن يقرءوا قراءة واسعة شاملة بجانب قراءتهم كتب
المطالعة الأساسية ، حتى يكونوا عادات دائمة للقراءة السريعة المفهومة .
ويجب أن يزود الأطفال بهذا النوع من القراءة بمجرد ما يصيرون قادرين على
القراءة المستقلة . وقد راعى الدكتور (وست West) هذا المبدأ عند ما ألف

العدد الكبير من كتب المطالعة الإضافية التي ترافق كتب المطالعة الأساسية الانجليزية . ولكي تحقق الكتب الإضافية أكبر فائدة من حيث تنمية عادات الطلاقة في القراءة المفهومة يجب أن تكون محتوياتها أبسط من محتويات الكتب الأصلية التي يستعملها نفس الأطفال ، والا تخرج الفاظها عن قاموس ألفاظهم لا سيما في السنوات الأولى . ولا بأس في السنوات المتقدمة من استعمال كلمات جديدة في المطالعة الإضافية ما دام القارئ يستطيع فهم معناها عن طريق إدراكه المعنى الإجمالي ، وتلك قاعدة تدرب عليها من قبل وأجادها .

وتزويد التلاميذ بهذا النوع من القراءة الإضافية مشكلة لم تحل بعد . وقد دلتني ملاحظاتي في بعض مدارس القاهرة على أن جهودا ، ينتظر لها كثير من النجاح ، تبذل لإعداد المناسب من المادة لهذه القراءة . وفي إحدى رياض الأطنال بالقاهرة رأى كاتب هذه المقال ، على منضدة القراءة ، نحو من خمسين كتيباً تحتوى على موضوعات سهلة ، أعدتها المدرسة أو جمعتها من مصادر مختلفة . وكانت تقرأ هذه الموضوعات أحيانا أثناء حصص المطالعة ، وأحيانا يقرؤها من يشاء من الأطفال في وقت فراغه . وفي إحدى المدارس النموذجية استطاع أحد المدرسين بمعونة تلاميذه جمع موضوعات مناسبة لمستواهم ، وتكون موضع شوقهم واهتمامهم وقد كتبت هذه الموضوعات في بطاقات وضعت في المكتبة للقراءة الإضافية .

وفي حالات أخرى أضيف إلى المجموعة السابقة من البطاقات كراسات أعدها التلاميذ أنفسهم . كما أعد أحد المدرسين قصصاً قصيرة ، راعى في كتابتها أن تناسب قاموس التلاميذ اللغوي . وقد تجمع من كل هذا قدر كبير .

وقد طبع فعلاً للمدارس الابتدائية كتاب مطالعة إضافي . ويجب التوسع في هذه الخطة كل التوسع . وعند ما تتم معرفة الكلمات المناسبة لكل سنة من سنوات نمو الطفل يجب أن يعطى المدرسون ، الذين أظهروا استعداداً لكتابة موضوعات شائعة مناسبة ، من الوقت والفرص ما يمكنهم من تأليف كتب المطالعة الإضافية اللازمة .

إن ثمرة أى برنامج يوضع للقراءة لا تتوقف فقط على المادة التى تحتويها كتب القراءة ، ولكن تتوقف أيضا على الطريقة التى تتبع فى تعليمها . ولتحقيق الغاية المطلوبة يجب أن يزود المدرس بمرشد فى الطريقة يعد إعداداً جيداً . وينبغى أن يتضمن هذا المرشد شرحاً واضحاً للأغراض من تدريس القراءة ، وبطبيعة مادة القراءة التى تقدم للأطفال ، وللمشاكل التى تتوالى على المدرس أثناء تدريسه المطالعة ، وخلاصة للطريقة العامة التى ينبغى اتباعها ، ووصفا للطرق التى يجب اتخاذها لتكوين عادات خاصة فى القراءة أو تذليل صعوبات ، وما يمكن عمله لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ ، والمستوى الذى ينبغى أن يصل إليه التلاميذ فى كل سنة من سنوات دراستهم ومقاييس تقدمهم فى القراءة . ولما كان التلاميذ مختلفين فى قدراتهم ، ولا يتشابه منهما اثنان فى القراءة وجب أن يشعر المدرس بحريته فى تطبيق ما يحويه المرشد من اقتراحات ، ويجب أن ينظر المدرس إلى المرشد على أنه مصدر للتوجيهات المفيدة ، يوفر الوقت والجهد بتقديمه الطرق السليمة المناسبة للمستوى الذى يتناوله .

٦ - موضوعات القراءة الخاصة بالمواد الدراسية

والنوع الثالث من مادة القراءة التى يجب أن يكون لها برنامج شامل واسع هو الكتب التى تتناول مواد الدراسة المختلفة كالتاريخ والعلوم والتربية الوطنية الخ . ، وهى الكتب التى تؤلف عادة لتسهيل هذه المواد عن طريق القراءة . والحاجة ماسة إلى قدر وافر من هذا النوع . وأهم ما يوجه إلى الكتب المدرسية من نقد هو صعوبتها ، لأنها وضعت من غير اعتبار لقدرة الأطفال العامة على القراءة ، وبأى سرعة يجب ادخال الصعوبات الفنية الجديدة . ولتجنب هذه العيوب اهتم المؤلفون كثيرا بتطبيق المبادئ الآتية ، ولاقوا بتطبيقها نجاحا . وهى :

(أ) يجب أن تكون كلمات الكتاب فى مستوى كلمات كتاب المطالعة الاساسية الذى يستعمله التلاميذ ، ولا بأس من ادخال قليل من الكلمات الجديدة .

(ب) يجب أن تدخل الكلمات الفنية الضرورية فى موضوعات الكتاب بالتدريج ، وبنسبة دخول الكلمات الأدبية الجديدة فى كتب المطالعة الأساسية ، وأن يبدل كل جهد لجعل الكلمات الجديدة واضحة المعنى بطريق الرسوم والصور ، أو الشرح أو مناقشة الفكرة مناقشة مفصلة عند الضرورة . وقد أسفرت أبحاث دقيقة قام بها اخصائىون فى المواد المختلفة أن الألفاظ الاصطلاحية التى تحتوىها كتب المواد المدرسية يمكن تقليلها كثيرا بالنسبة لما جرى عليه العمل حتى الآن .

(ج) ان مشكلات القراءة الخاصة بالمادة التى يتناولها الكتاب يجب أن ترد فى الموضوعات بنفس العناية والشرح اللذين ترد بهما المشكلات الجديدة فى كتب المطالعة الأساسية . وبذلك ترد بوضوح وبالتدريج فى ذهن القارئ نماذج التفكير الخاصة بالمواد كالحساب والتاريخ والجغرافيا والعلوم . وهى نماذج تساعد على جعل قراءة المستقبل فى هذه المواد سهلة مثمرة . هذا إلى أنه ينبغى إدخال قراءة الخرائط والجداول والرسوم البيانية ، مع العلم اليقين بأنها تمثل صعوبات عارضة فى القراءة يحتاج التلاميذ إلى إعداد لها وتمرين خاص للتمكن من فهمها .

والكتب المدرسية المقررة للاستعمال فى الفصول غير كافية للدراسة الجديدة فى أى مادة مدرسية ، مهما بذل من جهد فى إعدادها . فالأطفال فى حاجة — بجانب هذه الكتب — إلى فرص كثيرة للقراءة الواسعة فى هذه المواد الخاصة حتى تصبح لديهم صور قوية واضحة عن المادة ، ويكون فهمهم لها جليا ، ويقفوا على النواحي المختلفة لها . وكتب المطالعة الإضافية هذه يجب أن تتنوع تنوعا عظيما فى صعوبتها وسهولتها حتى يجد التلاميذ ذوق القوى المختلفة مواد

مناسبة لهم يقرءونها بسهولة معقولة قراءة مثمرة . وقد اتبعت هذه الخطة العامة في المدارس النموذجية حيث طرق المشروع تتبع على نطاق واسع . كذلك يمكن تطبيق هذه الخطة في المدارس التي تعلم بها المواد الدراسية على انفراد وبطريقة منظمة ، والصعوبات الرئيسية التي نواجهها الآن هي إيجاد المادة المناسبة . وتتبع الآن للحصول على المادة المناسبة للقراءة مع المشروعات طريقة تشبه تلك التي اتبعت في الحصول على مادة المطالعة الإضافية . والحل النهائي لهذه المشكلة هو في أن تنشأ بالتدريج صحيفة في كل مدرسة من مدارس المرحلة الأولى والثانوية . وفي الوقت نفسه يمكن أن تؤسس وزارة المعارف مكتبة مركزية تقدم من المساعدات ما المدارس في أشد الحاجة إليه ، وذلك لتمكين المدرسين والمدارس من استعارة الكتب اللازمة لمدة معينة .

٧ - كتب التسلية والمتعة

والنوع الرابع من القراءة الذي يجب أن يشمل برنامج للقراءة شامل هو وفرة الكتب والمجلات الشائقة الجذابة التي يقرؤها الأفراد للمتعة الشخصية . ويجب أن تناسب هذه الكتب والمجلات التلاميذ في مراحل نموهم . ويمكن تشبيه هذا النوع من الكتب بسقف المنزل من حيث حمايته لبقية أجزائه وحفظه لها ، وإضافته إليها جمالا وحماية . ولا نريد هنا أن نتعرض لطبيعة ما تحويه هذه الكتب إذ أننا سنتناول في مقال آخر تنمية الاهتمام بعبادات القراءة الخاصة .

الترجم

عبد العزيز عبد الحميد

المحاضرة الخامسة

تعليم القراءة : طرقه وأساليبه

لا ريب فيما لأنواع الموضوعات المقررة للقراءة في المدارس من الأهمية الكبرى التي أشير إليها في المحاضرة السابقة . ومع ذلك فإنه لا يمكن تحقيق الغايات التي تهدف إليها هذه الموضوعات إلا إذا أحسن استخدامها . فيجب والحالة هذه أن يعنى في تعليم القراءة عناية كبيرة بانتقاء طرقه وأساليبه . وسوف توجه العناية في هذا الحديث إلى طائفة من المسائل التي تستحق الدراسة كلما اطرء بذل الجهود لتحسين تعليم القراءة في مصر .

تعليم التلاميذ قراءة العربية

زار كاتب هذه السطور - في الأسابيع القليلة الماضية - فصولاً من سنوات ومستويات مختلفة ، ودرس نتائج ما أجرى من اختبارات بسيطة في القراءة الصامتة ، وناقش المشكلات التي تعترض تعليم التلاميذ قراءة العربية مع الكثير من الأفراد والجماعات . وبناء على هذه الشواهد قد يكون من المفيد أن يركز الاهتمام أثناء هذا الحديث في الأمور الهامة الآتية (١) طرق تعليم مبادئ القراءة . (٢) أساليب تنمية القدرة على تمثيل المقروء تمثلاً صحيحاً . (٣) طرق إنماء السرعة في القراءة الصامتة . (٤) حسن الأداء في القراءة الجهرية .

١ - طرق تعليم مبادئ القراءة

لعل هذا الوقت أن يكون من الأوقات النادرة المناسبة لبحث هذا الموضوع الحيوى . فالمدارس المصرية في فترة انتقال بالنظر إلى الطرق المتبعة في تعليم مبادئ القراءة . ولقد قام الدليل على أن الطريقة الصوتية التي اتبعت من قبل

في القراءة غير مجدية تماما . ولا يزال التجريب والبحث الدقيق يجريان لا بتكار طرق أكثر جدوى في تعليم التلاميذ القراءة . وتذكر وزارة المعارف — بالإضافة إلى هذا — في أجمع الخطوات التي تتبع بعد ذلك . ونجد — من حسن الحظ — أن طائفة من البحوث العلمية في القراءة تؤيد نتائجها كثيرا من الطرق التي تستخدم في تعليم مبادئ القراءة ، وهي تستأهل دراسة دقيقة قبل تقرير سياسة المستقبل في هذه الناحية لعدة أمور : أولها أن الطريقة المتبعة مهما تكن ذفعة في مجموعها فإنها لا تحقق نتائج بدرجة واحدة من النجاح في جميع الظروف لأن هناك — إلى جانب الطرق الخاصة المتبعة — عوامل تؤثر إلى درجة كبيرة في تقدم الأطفال في القراءة . ومن بين هذه العوامل براعة المعلم وشخصيته وقدرة الأطفال على التعلم ونوع البيئة المنزلية وأثرها .

والأمر الثاني أن الطرق المختلفة تهتم بنواح مختلفة في القراءة : وقد أجرى (Buswell) — مثلا — تجربة دقيقة على مجموعتين من أطفال السنة الأولى فعلمت المجموعة الأولى بالطريقة الصوتية المحكمة التي تهتم بإدراك الكلمات . وعلمت المجموعة الثانية بطريقة تهتم بفهم معنى المقروء وما يتصل به من خبرات ذات مغزى . ولما حلت نتائج اختبارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وذيجيلات حركات العين والملاحظات التي دونت في غضون ستة أسابيع متفرقة في عام ، تبين أن الطريقة الأولى نمت القدرة على نطق الكلمات وتبع السطور تتبعاً دقيقاً بدون اهتمام جوهري بالمقروء أما الطريقة الثانية فإنها نمت الشغف الشديد بالقراءة ، والقدرة الكبيرة على التقاط المعنى ، ولكن لم يحققته من التقدم في إدراك الكلمات كان ضئيلاً . وعلى ضوء هذه النتائج قرر (Buswell) وغيره أن الطريقة الصالحة يجب أن تهتم بتحقيق جميع نواحي التقدم في القراءة ، تلك النواحي التي لا بد منها للتقدم المتزن .

والأمر الثالث أن بعض الأساليب الخاصة أنفع لبعض التلاميذ منها للآخرين . فقد وجد (Bond) — مثلا — أن التلاميذ المصابين بأمراض السمع لا يتقدمون كثيراً في القراءة إذا اتبعوا الطرق التي تهتم بالقيم الصوتية للكلمات . وبالمثل لا يستطيع مرضى البصر أن يأتوا بأحسن ما عندهم إذا ساروا

على الطرق التي تهتم بالفروق التي تدرکها العين بين الكلمات . وقد وجد (Fernald & Reller) أن بعض التلاميذ المتخلفين في تعلم القراءة يتقدمون تقدما محسوسا إذا ساروا على طريقة تتبعية متقنة . ووجد (Renshaw) كذلك — أن بعض الأطفال يحتاجون إلى تدريب خاص على إدراك الأشياء المحسوسة قبل استعدادهم لمعرفة الكلمات . وهذا كله يدل على أنه لا بد من أن يدخل في صميم الطريقة العامة لتعليم القراءة تهيئة المواقف التي تلائم حاجات الأفراد .

وثمة أمر رابع تحمله نتائج التجارب ، وهو أن أنواع النشاط في القراءة يجب ألا تقتصر على الأنواع الرئيسية اللازمة للقراءة ، حتى في أثناء السنوات الأولى من تعلم القراءة . وقد وجد (Gates) ومعاونوه — مثلا — أن التعليم الأساسي في القراءة ينجح نجاحا خاصا في ترقية الاكتمال السريع للاستعدادات والمهارات اللازمة لتعلم القراءة . ومن الناحية الأخرى فإن وجوه النشاط في القراءة الإضافية في فترات أخرى من اليوم تكون أكثر فائدة في توسيع ميول القراءة ، وفي تنمية ما يصدر على المقروء من أحكام ابتكارية متقنة . وفي تطبيق ما يحصله القارئ من الأفكار والانتفاع به .

وعلى ضوء ما سبق يمكن أن نسأل : ما خصائص الطريقة المثلى في تعليم مبادئ القراءة ، تلك الطريقة التي تمكن راحتها من تنمية جميع الاستعدادات والمهارات اللازمة ، والتي تتمشى مرونتها مع حاجات الأفراد ؟

١ — يجب أن تبعث هذه الطريقة الميل إلى تعلم القراءة ، وأن تنمي : فإذا أردنا أن نجذب الأطفال إلى القراءة باعتبارها لونا محببا من ألوان النشاط فإن الأشياء التي تستخدم يجب أن تتمشى مع الميل إلى أبعد الحدود ، كما أن ألوان النشاط التي تمارس يجب أن تكون مما يهم المتعلم ويلذ له ويرضيه .

٢ — يجب أن توجه هذه الطريقة اهتمام التلاميذ منذ البداية إلى ما يحتويه المقروء ، وأن تغرس في نفوسهم الاستعداد للقراءة بتفهم ودقة . ويتحقق ذلك بإيجاد الدوافع إلى القراءة ، وترقية هذه الدوافع ، وبما يعقب القراءة من أسئلة ومناقشات ينصب فيها الاهتمام على معنى المقروء بصفة خاصة .

٣- يجب أن تكون هذه الطريقة ذخيرة واسعة من المفردات يستطيع الطفل الاعتماد عليها في تنمية المهارات اللازمة لدراسة الكلمات . ولضمان حصول ارتباطات خصيية ذات معان موثوق بها يجب أن تكون هذه المفردات مما يردده الطفل في حديثه الشفهي ، وأن تتصل بالخبرات المألوفة التي يشتد ميله إليها . ويضاف إلى تكرار ذكر الكلمات أن المعلمين يجب أن يساعدوا تلاميذهم في تمييز الكلمات بعضها من بعض بملاحظة ما بينها من وجوه الشبه أو من وجوه الاختلاف .

٤- يجب أن تنمى القدرة على دراسة الكلمات دراسة مستقلة : فبالإضافة إلى الكلمات العارضة التي يتمكن التلاميذ منها ، يجب على المعلمين أن يعرفوا تلاميذهم بالأمور المساعدة الآتية ، ويدربوهم على إجادة الانفعال بها :
(١) مضمون القطعة . (ب) مفاتيح بنية الكلمة . (ج) التحليل البنائي .
(د) التحليل الصوتي .

٥- يجب أن تكون عند القارئ عادة حركات العينين الصحيحة عبر السطور ، وقفزة رجعية سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه . ويجب أن توقف حركات الشفاه بالتدريج ، وتشجع التلاميذ على النقاط معنى المقروء بسرعة وبوحدات يتزايد مقدارها .

٦- يجب أن تساعد التلاميذ على القراءة الجهرية الطبيعية ، وعلى قدرة التعبير عن المعنى للسامعين بصورة واضحة مؤثرة .

وليس من شك في أن الشروط السابقة لا ترجح طريقة من الطرق المتبعة في تعليم مبادئ القراءة — كطريقة « انظر وقل » أو الطريقة الصوتية — ولكنها توضح مختلف ما يتطلبه المنهج المثالي الدقيق في تعليم القراءة . وهى تمثل طريقة منتقاة ، لأنها تحمل عناصر الأنظمة المختلفة المتبعة في تعليم القراءة . إنها تمثل القراءة باعتبارها عملية لتحصيل المعنى ، وتدريب الطفل بنظام على معرفة الكلمة

(*) (Word form Clues) وهى حروف أو مقاطع متى وقع البصر عليها تم إدراك الكلمة ومعرفتها — المترجم .

بدقة واعتماد على النفس . فهي خطة عامة يطلق عليها « الطريقة العالمية » لأنها يمكن أن تتبع في كثير من البلاد بتعديلات طفيفة . والخطوات التي يسير عليها درس بهذه الطريقة تتلخص فيما يلي :

١ — التمهيد لتقبل الموضوع المختار بقبول حسن . ويتحقق هذا مشافهة باثارة الشغف بقراءة القصة ، ومناقشة ما يلزم لفهمها ، واستعمال الكلمات الجديدة استعمالا شفهيًا يوضح معانيها المقصودة .

٢ — العمل على تمثيل القصة أو الموضوع . ويشمل التعليقات والأسئلة وطرق الإيحاء التي توجه الاهتمام إلى ما تحمله الصورة والموضوع من الأشياء أو الحوادث المتعاقبة ، والتي تدفع إلى فهم المقروء ومناقشته . مع العناية باستيعاب المقروء على أساس خبرات التلاميذ .

٣ — تمرينات خاصة يتسنى بها التكرار والتدريب اللازمان في معرفة معاني الكلمات وتوسيع الذخيرة اللغوية ، وفهم الجمل والعبارات . ويوجه الاهتمام على أساس ما لدى الطفل من ذخيرة لغوية — إلى أهم صفات الكلمات وإلى القدرة المتزايدة على معرفة الرموز الجديدة في أثناء تحليل الكلمة تحليلًا مستقلًا . وهذا يقتضي — كما سبق البيان — الاستعانة بمفاتيح المعاني ومفاتيح بنية الكلمة ، وبالتحليل البنائي والتحليل الصوتي .

٤ — إعداد ضروب منظمة من النشاط الإضافي لإنماء ميول التلميذ في القراءة وتوسيع مدى فهمه للمقروء . وهذا يشمل الإمام بالقصص والقصائد التي يقرؤها المعلم ، كما يشمل القراءة المستقلة التي يضطلع بها التلاميذ ، والقراءة المقيدة أو الحرة المتعلقة بأى مشروع يمارسونه .

ومن الواجب استمرار بذل الجهد في معاونة التلميذ على ربط الأفكار التي يظهر عليها في القراءة بخبراته السابقة .

وينبغي على المعلم في كل خطوة من خطوات التدريس أن يراعى الفروق الفردية ، ويعمل جاهدا على تحقيق ما يلائم حاجات كل تلميذ ، بما يصطنعه من أسئلة وتعليمات خاصة ، وبما يلجأ إليه من إرشاد شخصي ، ويسمح

للتلاميذ بالعمل في الفصل الواحد على حسب مستواهم ومقدرتهم على التعلم .
ويترتب على هذا أنهم سرعان ما يكونون مجموعتين أو ثلاث مجموعات تسير
في مستويات مختلفة من العمل .

٢ — ترقية أعظم كفاية في تمثل المقروء

بعد أن يمرن التلاميذ على قراءة المادة السهلة قراءة متصلة متعلقة يواجه
المعلمون مشكلة هامة هي الاستمرار في رفع مستوى كفاية التلاميذ في تمثل
القرء ، وهذا هو الصميم من مشكلة تعليم القراءة الصامته . ويقصد بالتمثل
فهم المعنى الصريح للقطعة فهما واضحا ، والإحاطة بمعناها الواسع وما يستنتج
منها ، والتجاوب مع الأفكار المقروءة واستخدامها أو الانتفاع بها . ولئن
كانت هذه النواحي من التمثل تحدث متصلة أو متلاحقة على الفور فإن ما يلزم
لتنمية القدرة في كل منها يحسن أن يبحث على حدة زيادة في الإيضاح
وتأكيد الأهمية :

تدل نتائج الاختبارات على أن تلاميذ القاهرة — نسيا — عندهم قدرة
كبيرة على تحصيل المعنى الصريح للقطع المقروءة . ويرجع هذا إلى الاهتمام
الزائد بهذه الناحية من التمثل ، وقد يرجع إلى إهمال النواحي الأخرى منه .
إن الطريقة الناجحة تبدأ خطواتها باثارة الشغف بالموضوع المختار ، ووضع
الأساس والمعلومات اللازمة لخلق مشكلة تثير الاستعداد إلى التطلع والتساؤل ،
وتهيء نقطة رئيسية يمكن أن تنتظم حولها جميع التفاصيل . وتشمل الخطوة
الثانية مناقشة القطعة في حدود المشكلة المعينة . وعند ما يساهم التلاميذ في ذلك
نظهر بينهم فروق في فهم المقروء مما يستدعي إعادة القراءة بعناية ويتطلب
إلما أذك بالأفكار المعروضة . وتشمل الخطوة الثالثة توجيه أسئلة أخرى يكون
المعلم قد أعدها بعناية . تتصل بمعنى كلمة جديدة أو باستعمال خاص لكلمة
بالوفا ، أو بمعنى تركيب أو بالصلة بين الأفكار في عبارة أو جملة أو فقرة
أو بالنقطة الهامة في القطعة وما يقوم عليها من التفصيلات ، أو بتتابع الأفكار

المعروضة وتنظيمها ، ويجب ألا تسير هذه المناقشات على وثيرة واحدة بل يجب أن تتنوع وتختلف من يوم إلى يوم كلما أثار المعلم أمورا جديدة يترتب عليها حاجة التلاميذ إلى المساعدة ، وكما جرت عقيات قد تحول دون إلمامهم بمعنى المقروء إلماما تاما .

على أن تنمية العادات الصالحة لتمثل المقروء لا تنحصر في القدرة على الإدراك الواضح للمعنى الصريح للقطعة ، وإنما تشمل أيضا تنمية القدرة على الإلمام بمعناها الواسع وما يمكن استنتاجه منها . وهذا ما أطلق عليه حديثا « القراءة بين السطور أو من وراء السطور » . وذلك يتطلب قبل كل شيء معرفة تامة بطبيعة القطعة المقروءة ، وغرض المؤلف من كتابتها . فمن المؤكد — مثلا — أن القصة القصيرة والخبر الصحفي والإرشاد لعمل شيء أو صنعه والقصيدة من الشعر ، إنما كتبت كلها لأغراض معينة ، فاتخذت بناء على ذلك أشكالا معينة ملائمة . ومن الصواب المؤكد أيضا أن تتنوع ألوان تمثيلها حتى يمكن فهمها فهما تاما .

وأساس مثل هذا التمثل يوضع من السنوات الأولى عند ما يمرن التلاميذ على قراءة القصة والمادة الواقعية ويلاحظون بين أنفسهم وبينها . وعند ما يتقدم التلاميذ ويرتفع مستواهم يكون من المفيد جدا عقد مقارنة بين الأخبار ، أو بين قصة وكتابة تاريخية تقوم على حوادث واحدة ، في أثناء هذه الأعمال وغيرها يستطيع المعلمون أن يساعدوا التلاميذ على تحديد أنواع المادة المقروءة ، والأمور التي يبسطها كل نوع .

ويتصل بهذا مسألة أخرى هي تدريب التلاميذ على توجيه الأسئلة المناسبة لنوع المادة المقروءة في أثناء قراءتها . فإذا فرضنا أن مجموعة من الأطفال يقرءون قصة عنوانها « يوم مع جوليا في روما » فإن كان الموضوع خرافيا فيجب أن يقرأ باعتباره كذلك ، أي بنفس الطريقة التي يقرأ بها الإنسان أية قصة ويتمثلها . وفي هذه الحالة ينصب الاهتمام على « جوليا » ، ويوجه المعلم تلاميذه إلى تحليل الأعمال التي قامت بها « جوليا » ، وإلى تفسير أفعالها

في حدود نوع الشخصية التي كانت تلبسها . كما يوجههم إلى الوقوف على ما بين حوادث القصة من الصلة ، وعلى كيفية اتصال هذه الحوادث ، ودلالة كل حادثة منها ، وعلى الكيفية التي بها تؤلف الحوادث قصة واحدة . ومن الجهة الأخرى ، إذا كانت الحوادث المسرودة تروى الأحوال الواقعية كما حدثت لجماعة من الناس في فترة من فترات تاريخ روما فقد يكون من بين الأسئلة النموذجية لصالح التلاميذ : « ما الذي يذكره لنا الحديث الذي دار بين جوليا وأمها عن الرومانيين وطرق معيشتهم ؟ » . بمثل هذا الإرشاد يتيقظ وعي التلاميذ إلى أنواع الأسئلة التي يجب أن يوجهوها في أثناء قراءة الموضوعات المختلفة الأنواع .

وهناك مسألة ثالثة في الإمام بالمعنى الواسع للقطعة ، وهي معرفة المعاني المقصودة التي لم ينص عليها والتي تشمل الأشياء التي لم تذكر — لغرض معين كالتأثير مثلا — ، والإيعاز الذي يحدث من العبارات ، واستخلاص النتائج من الأفكار المعروضة ، وتحديد الفروض التي يعتمد عليها في الاستنتاج ، وإدراك النتائج الضمنية ، والبصر بالعواقب أو الأمور الحاصلة . ويستطيع التلاميذ أن يحذقوا هذه الأمور ، ويتخذوا منها أساسا للدراسة الخاصة بوجههم في ذلك معلم صناع . ولئن كان هناك احتمال كبير لوقوعهم في الخطأ عندما يقومون بالمحاولة الأولى لتعرف أمثال هذه المعاني ، فبالإرشاد الدقيق والتوجيه المستمر تنمو قدرتهم على معرفة المفاتيح التي تكشف عن المعاني الخافية ، والإدراك الصحيح لما توحى به .

وأخيرا يجب على المعلمين في أثناء اضطلاعهم بانماء القدرة على التمثل أن يوجهوا التلاميذ إلى الانتفاع بكل ما يعرفونه أو بكل ما يقفون عليه من البحث ، مما يلقي ضوءا على معنى القطعة ويوضحه . فمن الواجب المؤكد — مثلا — أن يدرك القارئ أمورا أكثر من المعنى الحسي للعبارة الآتية وذلك في حالة الإمام بمعناها الكامل : « عند ما علم كولبس أن الملكة إيزابلا وافقت على طلبه امتلا قلبه سرورا لأن أمانته أصبحت محنة التحقيق » . فالقارئ الحاذق يتذكر في أثناء قراءته إيمان كولبس الراسخ بأنه يستطيع الوصول إلى الشرق بالإبحار غربا ، وفشله المتكرر في إعداد العدة لرحلته

المرجوة ، ومزايا المعونة الملكية للمشروع وما ترتب عليها ، والنتائج المتوقعة من نجاحه في مشروعه : شخصية كانت أم تجارية أم سياسية .

وكثير من التلاميذ يخفقون في الإلمام بالمعنى الكامل للقطعة لأنهم تنقصهم الذخيرة المطلوبة . وآخرون تتوفر لديهم الذخيرة ولكنهم لم يمرنوا على تذكريها والانتفاع بها عندما يقرءون . فمن الضروري للمعلمين — إذن — عندما ينظمون فترة من الزمن للقراءة أن يجعلوا لها خطوة إعداد في غضوننا تذكر المعلومات المناسبة وتساق الحقائق الجديدة . وفضلا عن ذلك فانه يجب أن تختار قطعتان أو ثلاث قطع لتناقش على ضوء ما عند أفراد الفصل من معلومات مناسبة للموضوع . وعن طريق المساهمات الفردية التي يقوم بها الأفراد يمكن أن يزداد تمثل الفصل في مجموعنا زيادة كبرى . وعن طريق تكرار أمثال هذه الخبرات يتعلم التلاميذ أن إلمامهم الواسع بالمعنى يعتمد على ذخيرتهم من الخبرات الخاصة المناسبة . وإذا طلب إلى التلاميذ بين الحين والحين أن يلتمسوا المعلومات اللازمة من المراجع المناسبة فإنهم يكتسبون قدرة متزايدة على تقدير قيمة المراجع — وغيرها من الأشياء المساعدة — في إتمام إلمامهم بالمعنى الواسع للقطعة وإخصاب هذا الإلمام .

وإذا كان التلاميذ سيمرّنون على أن يكونوا قراء يستقبلون بأنفسهم ويعتمدون عليها في القراءة فليس يكفيهم أن يلموا إلماما كاملا بالمعنى الصريح للقطعة ، ولا أن يتمثلوا القطعة على ضوء معناها العام الواسع ، وإنما يضاف إلى ذلك أن يأخذ المعلمون أنفسهم بانتهاز الفرص من يوم إلى يوم لإثارة التلاميذ وتوجيههم إلى نقد المقروء . وهذا الاقتراح يتمشى مع رأى (Mark May) معهد "Yale" للعلاقات البشرية ، إذ قال حديثا : إن أهم واجب تواجهه المدارس اليوم هو تدريب الشباب على التجاوب في تعقل مع جميع ما يرونه وما يسمعونونه وما يقرءونه .

يجب على المعلمين عندما يديرون حصص القراءة أن يختاروا من وقت إلى آخر — مواطن للنقد تدور المناقشة فيها حول كمال المعلومات المعروضة

وصحتها . فيبحث — مثلا — مدى مطابقة القصة لواقع الحياة ، وصحة تحليل المؤلف أو تناوله موضوعا أو بحثا ، وكمال ذلك التحليل ، ومنطق العرض : قوته وضعفه ، وصحة النتائج التي انتهى إليها المؤلف أو صحة الأحكام التي أصدرها ، وقيمتها ، والخصائص الأدبية للمادة . ومن السهل جدا أن تصدر عن الشباب استجابات سريعة خصيصة في أية ناحية من هذه النواحي ، ولكن من الصعب أن يباشروا من تلقاء أنفسهم تدريب قدرتهم على تقدير قيم المقروء والوصول إلى نتائج صحيحة . ولهذا فإن من وظائف التدريس الصحيح أن يعلم القارئ متى يصدر الأحكام ومتى يكف عن إصدارها .

ومن أنواع التجاوب النقدي ما يتم بفضل الأدلة التي توجد في القطع المقروءة . فيجب على المعلمين في المناسبات المختلفة أن يثيروا المشكلات التي تتطلب من التلاميذ أن يقرءوا المادة قراءة دقيقة ليجدوا البيانات التي تدعم أو تدحض حكما من الأحكام أو نتيجة من النتائج . وفي أثناء مناقشة ما تسفر عنه أمثال هذه الدراسة مناقشة جمعية يشعر التلاميذ بأخطائهم ، وفي العادة يقومون هم أنفسهم بتصحيحها . وهناك نوع آخر من أنواع نقد المقروء يقتضى وجود عدد من المقاييس الموضوعية التي يستطيع التلاميذ استخدامها ، فمثلا : « هل يستحق الموضوع الذي قرئ أن يكون ذا قيمة باعتباره قطعة أدبية ؟ » . ومن التبعات الملقاة على عاتق التعليم الناجح مساعدة التلاميذ في اكتساب المقاييس التي توصلهم إلى الإجابة المعقولة عن أمثال هذا السؤال . وبهذه المناسبة يجب على معلم القراءة والأدب أن يفتش في النواحي المختلفة من المادة عن المقاييس الثابتة التي يرجع إليها ، لاستخدامها في نقد المقروء .

وثمة لون ثالث من ألوان النقد السليم يتعلق بالمقاييس الشخصية المتصلة بالسلوك والصلات الإنسانية . ويستمد التلاميذ هذه المقاييس — في العادة وبطريقة لاشعورية — من البيئة التي يعيشون فيها . وتختلف هذه المقاييس اختلافا جوهريا باختلاف أفراد الفصل الواحد ، وتتأثر في كل حالة بكثير من الأهواء الشخصية والتعصب وإساءة الفهم . ومن وظائف التعليم الصالح

أن يقدر التلاميذ على معرفة حدود أمثال هذه المقاييس ، وعلى استخدامها بحذر وفطنة عند القراءة ، وعلى محاولة تصحيحها وتعديلها وتوسيعها .

وهناك مقياس آخر في تمثيل المقروء هو أثر محتويات المقروء على القارئ . وهذه الغاية تحتم على القارئ أن يمزج الأفكار المكتسبة من القراءة بخبرته السابقة حتى ينتج عن هذا المزج ألوان من الفهم أدق وميول أوسع وأحكام أصح وأنواع من الفكر الراقى والتصرف السديد . ويستلزم هذا أن يستحث التلاميذ في أثناء القراءة بأمثال هذه الأسئلة : « كيف يمكن أن تغير هذه الحقائق المقروءة من رأيك في المسألة التي نناقشها ؟ » و « كيف ينبغي أن تؤثر الحوادث المعروضة في موقفنا وفي سلوكنا فيما يختص بالعلاقات الطائفية ؟ » . ومن الأمور التي ثبت نفعها : القراءة استعدادا للمناظرة ، والمفاضلة في أثناء القراءة بين منهجين من مناهج العمل ، واختيار مجلة أو أكثر تتميز بمحتوياتها بعمق البحث وحسن الأسلوب وما إليه من الخصائص الأدبية . وبالتوجيه المستمر في هذه الأنواع وأمثالها من النشاط القرائي يوضع الأساس الراسخ لذلك النوع من التفكير الذي يحول الأفكار المقروءة إلى حياة واسعة خصبة — عقلية وعاطفية — يحياها الأطفال والشباب . ومن المسلم به أن التلاميذ جميعا لا تكون مستوياتهم على درجة واحدة من الرقي في تمثيل المقروء . وعلى هذا فالواجب أن تتاح الظروف التي تمكن كل واحد منهم من أن يبلغ أقصى ما يمكنه بلوغه في حدود ما اختص به ، وفي حدود استعداده للنمو .

٣ — السرعة في القراءة

تدل نتائج اختبارات القراءة التي أجريت في كثير من المدارس دلالة واضحة على أن تلاميذ القاهرة لا يتعلمون القراءة بالسرعة التي ينبغي أن تكون فقد كانت سرعتهم في القراءة في أغاب الحالات — حتى في المدرسة الثانوية ومستويات الجامعة — قليلة ولا أكثر من السرعة العادية في نطاق الكلمات . وينتج عن هذا البطء أنهم يواجهون مشقات كبيرة في القراءات الواسعة التي يضطلعون بها . وكثيرا ما يترمون عند ما يبدأون في قراءة موضوع طويل ،

وقد يرفضون قراءته بسبب ما تحتاج إليه قراءة الموضوع من الوقت والمجهود . ومن العوامل التي يرجع إليها البطء في القراءة شدة العناية بالقراءة الجهرية في السنوات الأولى ، والسرعة الهائلة التي تتكاثر بها المفردات ، وضآلة كمية الموضوعات الصالحة للقراءة نسبياً ، والاهتمام الشديد المستمر بالأناة في القراءة التي تعقبها مناقشة التفاصيل .

والمسألة الأخيرة التي تجب مراعاتها تتعلق بالخطوات التي يمكن اتباعها للاستفادة في حدود الموارد التي في متناولنا . وهذه مقترحات عملية ثلاث تستحق كل تقدير وعناية :

(أ) في السير في القراءة المتبصرة وفي مناقشة الموضوع يمكن أن تعاد قراءة الموضوع بسرعة للوقوف على إجابة سؤال خاص ، أو لاختيار الكلمات والعبارات التي تصف شخصية من الشخصيات أو حادثة من الحوادث ، أو للوقوف على الحقائق التي تعبر عن وجهة نظر معينة أو نتيجة من النتائج .

(ب) تخصيص أوقات مناسبة لقراءة الموضوعات التي سبقت دراستها ، وذلك لتحقيق غرض جذاب جديد ، مثل مقارنة محتويات قصة بمحتويات قصة أخرى تمت قراءتها في الحال ، ومراجعة الحقائق المعروضة للاستعانة بها على نقد الموضوع الذي يقرأ الآن لأول مرة ، والوقوف على أنواع القصص التي يفضلها التلاميذ ، وغير ذلك من الأغراض التي تستهوى الأطفال بأهميتها لهم وطرفتها . ولكن المعلمين يعجزون في العادة عن إدراك قيمة إعادة القراءة كعامل من عوامل تنمية الكفاية في القراءة .

(ج) تمرينات تعمل من وقت لآخر ، تستحث التلاميذ على تحقيق أغراض خاصة في أثناء القراءة بأقصى سرعة ممكنة ، مع توجيههم إلى التخلص من حركات الشفتين في أثناء القراءة .

والمسألة الثانية تتعلق بما ينبغي إضافته إلى ما يتبع في القراءة بقصد التدريب على السرعة المتزايدة فيها . وتدل الخبرة الشخصية كما تدل نتائج التجارب على أن من أهم الأساليب التي تحقق السرعة في القراءة تزويد الأطفال بكثير من الموضوعات الإضافية للقراءة ، في كل مستوى من مستويات الدراسة . إن الطفل عند يقرأ موضوعا جذابا لتحقيق غرض تتحرك عيناه عبر السطور بسرعة مريدة ، ويتسع مجال الإدراك عنده اتساعا مطردا ، ويسير في إدراكه بنظام متقن ، وسرعان ما يتجاوز في سرعته حدود النطق إلى القراءة بأقصى ما يمكنه من السرعة التي لا تعوقه عن التقاط الأفكار . ويجب — كما سبق القول في المحاضرة الماضية — أن تتخذ الخطوات وتعد العدة بأقصى سرعة لتزويد كل فصل بما يناسبه من الموضوعات والكتب الإضافية للقراءة ؛ ذلك لأن من فوائد هذه الأشياء الإضافية أنها توسع من خبرات التلاميذ وتخصبها ، وتنمي فيهم الميل الشديد إلى القراءة الخارجية .

٤ — ماهية القراءة الجهرية

تدل المشاهدات على أن كثيراً من الوقت الدراسي يخصص للقراءة الجهرية . ومع ذلك فإن ما يصدر عن التلاميذ منها بعيد عن أن يكون قراءة جهرية صالحة . والسبب في ذلك أنها تسير على نظام خطابي شكلي يضعه المعلم ليترسمه التلاميذ مهما يكن الموضوع قصة أو وصفا أو بحثا أو حديثا . وقلما تكون القراءة الجهرية مرآة يعكس القارئ عليها تمثله رسالة المؤلف . وهناك ضربان من ضروب النشاط لا بد منهما على الأقل في تغيير هذه الحال أو تحسينها :

ففي المقام الأول لا بد من أن تدرس خصائص القراءة الجهرية الجيدة من وقت لآخر فمثلا :

١ — يجب أن يكون للقراءة الجهرية غرض خاص أو رسالة خاصة ينبغي للقارئ نقلها إلى سامعيه .

٢ — إن الطريقة التي تقرأ بها الموضوعات المختلفة تختلف باختلاف هذه هذه الموضوعات : فالقصة الهزلية — مثلا — ، والوصف الواقعي ، والمقطوعة من الشعر الموزون ، والمحاورة — لكل منها طريقة خاصة تقرأ بواسطتها قراءة جهرية .

٣ — تختلف درجة الصوت وتنغممه كما تختلف ماهيته باختلاف الأحوال وباختلاف طبيعة الأفكار التي تعبر عنها القراءة .

٤ — يجب أن يساعد القارئ سامعيه على تلقي الرسالة المبتغاة عن طريق عينيه وتعبيرات وجهه وحركاته المناسبة من وقت لآخر ، مثلما يساعدهم بصوته

هذه الأمور وأمثالها يجب أن تراعى في أثناء الدراسة الجمعية وفي أثناء التدريب على تحسين القراءة الجهرية . وفي المحل الثاني يجب أن تتاح الفرصة في الأوقات المناسبة للقراءة الجهرية الجيدة ذات الهدف ، فيقرأ التلاميذ على زملائهم موضوعات جديدة جذابة . ويجب أن يختار الموضوع من موضوعات القراءة الشخصية التي يقوم بها أفراد الفصل أو من الموضوعات التي يصادفها التلاميذ في أثناء اضطلاعهم بمشروع من المشروعات . ويجب أن يقوم كل تلميذ بتحضير ما سيقروه تحضيرا دقيقا مهتديا بالمقاييس المشار إليها آنفا . وبعد انتهاء فترة القراءة التي يتتبعها المعلم يكون على المعلم أن يقدم إلى التلاميذ في مجموعهم إرشادات توجيههم وتعلمهم ، يعقبها في كثير من الأحيان مداولات ومناقشات فردية مع التلاميذ للوقوف على أحسن الخطوات التي تتبع في التغلب على العقبات ، وفي تنمية قدرتهم على القراءة للآخرين .

الحاجة إلى التزيد في الدراسة والتدريب

إنه وإن كانت الآراء التي سبق عرضها تؤدي إلى تقدم سريع فلا بد من أن تستمر الدراسة والتدريب من جانب المعلمين . والحاجة شديدة إلى منهج واسع لأنواع النشاط ينفي بالغرض ؛ ومما يؤيد ذلك أن كثيرا من المعلمين

لا يطمثون إلى جهودهم السابقة ، وابتغون المعونة عن طريق حاول أوفى لما يواجهونه من مشكلات القراءة . والمقترحات الآتية تقدم لمن يريد أن يتخذ منها خطوات ممكنة للبحث في طرق تعليم القراءة بحثا مجديا عميقا يغلب عليه التعاون والاتساق .

١ — عقد سلسلة من المؤتمرات بين الناظرآت والنظار والمفتشين ومعلمي اللغة العربية الأوائل لتحديد المشكلات التي تواجه ورسم خطط العلاج .

٢ — إعداد دليل متقن في دراسة مشكلات القراءة يوضع في متناول أعضاء هيئة التدريس ويشمل هذا الدليل التطورات المستحبة والمبتكرات ، والنتائج الخاصة التي تستحق الدراسة والطرق التي تتبع في معالجة كل ذلك .

٣ — تنظيم طائفة من الدراسات داخل المدرسة تحت اشراف الناظرآت والنظار والمفتشين والمعلمين الأوائل للوقوف على مدى تقدم العمل أو تأخره في كل مدرسة ، وتقرير الخطوات اللازمة لتحسين طرق التعليم .

٤ — عقد اجتماعات مركزية لجميع معاهد تخريج المعلمين يعرض فيها أحدث البحوث في تعليم القراءة ، على أن يكون حضور هذه الاجتماعات مباحا للمعلمين الذين يزاولون المهنة وللطلاب الذين يفدون لها على السواء .

٥ — إعداد دراسات شائعة في مقر كل منطقة تعليمية في أثناء العطلة الصيفية ، وفي الأوقات الأخرى التي يتيسر فيها للمعلمين الحضور .

٦ — أعداد دراسات أكثر اتساعا حول المشكلات المهنية في تعليم اللغة العربية لذوى الخبرة من المعلمين الذين يودون أن يتعاملوا كيف يطبقون الدراسات المختلفة بطريقة عملية في الفصول ، ليقفوا على مدى التقدم الذي سفر عنه عملهم .

٧ — إعداد طائفة من النشرات وتوزيعها على المعلمين ، تتضمن أحسن الأساليب التي تتبع لتحقيق الأغراض الخاصة ، وتوجه الاهتمام إلى الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية ، وتعرض الطرق التي تدلل بواسطتها العقبات الخاصة المعترضة .

تعليم التلاميذ قراءة الانجليزية

كثير مما قيل سابقا حول المشكلات التي تظهر في تعليم التلاميذ القراءة العربية يمكن أن يقال أيضا في تعليمهم القراءة الانجليزية . والحاجة شديدة إلى زيادة العناية بجميع نواحي القراءة الرشيدة في الفصول التي تتعلم الإنجليزية ، لزيادة الفهم ، وللاقتدار على التعبير سعة وعمقا ولقوة التجاوب مع الأفكار المعروضة والتدريب على استخدام هذه الأفكار والانتفاع بها . والحاجة بالمثل شديدة إلى جهود أخرى تبذل لتنمية السرعة في القراءة الصامتة وتحسين القراءة الجهرية .

إن المشكلات التي تنجم عن تعريف الأطفال بالمفردات الأساسية وطرق التعبير المناسبة للغة إضافية تجعل المعلمين يشعرون دائما بأنه ليس في مكتهم إلا أن ينظروا نظرة محدودة إلى المسائل الفنية والبحوث الحديثة الخاصة بانماء العادات الصالحة في القراءة .

وقد أنارت السبيل اختبارات القراءة الإنجليزية التي أجريت ، وبينت الموقف الذي يصح أن يتجه إليه أغلب الاهتمام . فهي قد أظهرت أن التلاميذ يخفقون في الإلمام المعقول بمعنى القطعة في القراءة الأولى . وهذا الإخفاق يحدث بعنف في السنوات الثلاث الأولى من تعلمهم الإنجليزية ، ويحدث بدرجة أقل قليلا فيما بعدها من السنوات . ففي الوقت الذي تركز فيه مجموعة من التلاميذ درجة عالية في القراءة العربية نجد أن درجتها ضئيلة في القراءة الانجليزية . وقد أظهر الاطلاع على الاختبارات أن هؤلاء التلاميذ لو كانت الفرصة قد أتاحت لهم لإعادة قراءة القطعة ، مع تعلق أذهانهم بالأسئلة المدرجة بعدها — لحصلوا من النجاح أكثر مما حصلوا . وقد دل هذا على أن الصعوبة لا ترجع إلى الاختبار وإنما ترجع إلى إخفاق التلاميذ في اكتساب العادات العقلية اللازمة لإدراك الكلمات والتقاط معنى القطعة واحتفاظ عقولهم بأهم الأفكار في أثناء القراءة .

وقد أسفرت زيارتنا للفصول وأحاديثنا مع أولى الأمر في هذا الشأن عن حقيقة هامة . فبالرغم من أن الخطط الموضوعية والكتب تفرق تفريقا واضحا بين الأساليب التي تتبع في تعليم التلاميذ التحدث باللغة الانجليزية والأساليب التي تتبع في تعليمهم القراءة بهذه اللغة نجد أن المعلمين بالفصول يخفقون في مراعاة ذلك عند اضطلاعهم بالدروس في اللغة الانجليزية . وينتج عن هذا أن التلاميذ يخفقون — بدرجة كبيرة أو قليلة — في اكتساب المواقف العقلية والمهارات اللازمة في التعبير للآخرين عن الأفكار المتتابعة التي وعها أذهانهم ، وهذا هو جوهر الاتصال الشفهي . ويظهر هذا بجلاء فيما يلاحظ من أن أكثر التلاميذ يعتمدون إلى درجة كبيرة على المؤثرات التي تنبعث من الكلمة المطبوعة في الإجابة الموجزة عن أسئلة تنصب على جمل في الكتب . يضاف إلى ذلك أنهم لا تتاح لهم الحرية والتلقائية في الحديث الشفهي الذي يمكنهم من التعبير عن الأفكار مستعملين في ذلك الكلمات التي يعرفونها ، هذا من جهة ؛ ومن جهة أخرى فإن الوقت المخصص للقراءة يقضى بدرجة كبيرة في التدريب الشفهي على استعمال الكلمات الجديدة والقديمة في الدرس ، مما يترتب عليه إخفاق التلاميذ في اكتساب المواقف العقلية والمهارات اللازمة للإلمام الدقيق بما يعنيه المؤلف .

والذين يقومون على توجيه تعليم اللغة الانجليزية ، والذين يعدون معلمها ، يفتنون إلى هذه المشكلات ويعملون جاهدين على الأخذ بنواصيها . يضاف إلى ذلك أن المعلمين الجدد أنجح من غيرهم في التغلب على هذه المشكلات . ولكن قلة عدد المدرسين — مع الأسف — تضطر عدد كبيرا من المعلمين الذين تخصصوا في مواد أخرى كالتاريخ والحساب — إلى الاضطلاع بتعليم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية . وما دام هؤلاء المعلمون لم يعدوا إعدادا خاصا لتعليم اللغة الإنجليزية فليس غريبا ألا يفتنوا بدقة إلى الفروق التي تظهر بين المسائل المتعلقة بتعلم الحديث الشفهي والمسائل المتعلقة بتمثيل أفكار الآخرين عن طريق القراءة . والمقترحات الآتية يمكن أن تتخذ منها خطوات عاجلة لتحسين هذه الحال :

١- إعداد شرح مفصل لما أجمل في خطط الدراسة من الأهداف والمسائل الخاصة المتعلقة بتعليم فروع اللغة الانجليزية ، مع ذكر مقترحات خاصة تساعد على التقدم . وإذا لم يتسع المنهج المطبوع لهذه الشروح والمقترحات المفصلة ، كان من الواجب أن تطبع في كتيب مستقل وتوزع على المعلمين .

٢- عقد سلسلة من المؤتمرات يحضرها جميع معلمى اللغة الانجليزية ليتباحثوا في تعليم هذه اللغة على ضوء ما يعترضهم من مشكلات . وإضمان الوصول إلى آراء سديدة في هذه المؤتمرات يحسن أن يعقب كل حديث أو بيان مناقشات يشترك فيها الجميع . ويجب أن يجمع ما يستقر عليه الرأى من الوسائل الفعالة لتحقيق التقدم في النواحي المختلفة ، ويطلع ، ويوزع على المعلمين باعتباره قرارات تمت مناقشتها والاتفاق عليها .

٣- إعداد دراسات شائقة لمعلمى اللغة الانجليزية في غضون العام وفي العطلة الصيفية ، وتشجيع المحتاجين إلى هذه الدراسات على الانتظام فيها .

٤- قبل الإقدام على تنقيح الكتب المستعملة الآن وطبعها يجب أن تعد العدة لإبراز الفروق الدقيقة بين التمرينات المخصصة لتعليم التحدث وتلك التي أعدت للمرانة على تمثل الصحيفة المطبوعة تمثلا صامتا . يضاف إلى ذلك مقترحات أخرى تساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة .

٥- يجب القيام بتجارب خاصة في المدارس النموذجية للوقوف على المزايا الخاصة بكل طريقة من الطرق التي تساعد على التقدم في فروع اللغة الانجليزية .

٦- يجب أن تعمل مجموعة من اختبارات التحصيل في النواحي المختلفة للغة الإنجليزية يمكن بواسطتها قياس نتائج التدريس في الفصول وتقدير أثر أساليب التعليم المختلفة .

كما يجب أن يعد للمستقبل — بالتدرج — طائفة من المعلمين ذوى الكفايات الممتازة فى تعليم اللغة الانجليزية . ويلزم لتحقيق هذه الغاية ما يأتى من المقترحات :

١ — اختيار عدد أكبر — من المعلمين — ممن تكون لغتهم القومية هى الانجليزية ، ويكونون قد أُلِّموا بما يحتاجون إليه فى الحديث من مبادئ اللغة العربية ، ودرسوا بالتفصيل الفروق السيكولوجية التى بين تعلم القراءة وتعلم الحديث ، وأُلِّموا بالخطوات التربوية التى تتبع فى تعليم اللغة الانجليزية كلفة إضافية ، أولئك الذين يكونون قد درسوا بأنفسهم الحياة المصرية والعادات المصرية ، وشاركوا إلى درجة ما فى أنواع النشاط التى يضطلع بها الشباب فى هذه البلاد . من هؤلاء يكون :

- (أ) معلمون لغة الانجليزية فى المعاهد العليا والجامعات عند ما تدفع الحاجة إلى زيادة أعضاء هيئة التدريس .
- (ب) معلمون أوائل فى المدارس الثانوية ليساعدوا المعلمين الذين لم يعدوا الإعداد الكافى لهذه المدارس .
- (ج) معلمون أوائل أو مفتشون فى المناطق التعليمية المختلفة بمصر ليوصلوها من يحتاج إلى التوجيه من معلمى اللغة الانجليزية .

٢ — الزيد من الدقة فى اختيار المعلمين المصريين وحسن إعدادهم لضمان تحسين حال اللغة الانجليزية . ويراعى فى ذلك ما يلزم لمعلم اللغة الانجليزية من صحة النطق والحديث . والانطلاق فى الحديث الشفهى وفى الكتابة ، والإعداد الصحيح فى تعليم اللغة الانجليزية — من الناحيتين السيكولوجية والتربوية — باعتبارها لغة إضافية ، والتذوق الخصب للأدب الإنجليزى والأمريكى ويلزم لتحقيق هذه الغايات ما يأتى من المقترحات :

- (أ) اختيار الشباب — بنين وبنات — فى نهاية السنة الرابعة من المدرسة الثانوية ، من الذين يكونون قد أظهروا ميلا خاصا إلى تعلم اللغة

الانجليزية ، وتشجيعهم على التخصص فيها أملاً في الاضطلاع
بمهمة التدريس .

(ب) إلحاق هؤلاء الطلاب في السنة الخامسة بفصول خاصة للغة
الانجليزية ، مع إعفائهم — إلى حد ما — من تركيز المواد ،
وإعداد امتحان صالح لهم في نهاية العام .

(ج) يمنح المتفوقون من الناجحين إجازات علمية أو شهادات ويرسلون
إما إلى الجامعة وإما إلى المعاهد العليا ليتخصصوا ، وليعدوا إعداداً
واسعاً في اللغة الانجليزية . ويبحث هؤلاء الشباب إلى الخارج
— كلما كان ذلك ممكناً — في فترة من بداية تمرينهم ، أو بعد
سنوات قلائل من اشتغالهم بالتدريس لزيادة مراتبهم .

المترجم

محمد عبد الحميد أبو العزم

المحاضرة السادسة

ترقية ميول التلاميذ فى القراءة

لقد تقرر ت حقيقتان فى السنوات الأخيرة تؤكدان أهمية اتخاذ خطوات عملية فعالة لترقية ميول التلاميذ فى القراءة : الأولى أنه من أحسن المقاييس لنجاح التلاميذ فى تعلم القراءة ، هو الى أى حد يستطيعون أن يستخدموا القراءة خارج المدرسة للاستعانة بها فى ازدياد خبراتهم ومواجهة حاجاتهم العملية فى الحياة . والثانية أن أعظم ماتقدمه المدارس الى التلاميذ ، هو تنمية اهتمامهم القوى بالكتب ، والتعود على الاطلاع الواسع . وفى البحث الآتى محاولة لتوضيح المزايا الملازمة للقراءة الجيدة ، وطبيعة ميول الأطفال للقراءة ، وتهذيب الأذواق عن طريق القراءة . وفى ختام هذا البحث سنعرض بعض التوجيهات والنصائح التى تتصل بالبيئة المصرية .

مزايا الاطلاع الواسع

يمكن تقسيم المزايا التى تنجم عن القراءة الواسعة عند الأطفال الى نوعين أولها وأعظمهما نفعا ، اثرها فى اخصاب خبراتهم وانمائها وثانيهما رفع مستواهم فى جميع نواحي النمو . وما يؤيد أهمية هذه المزايا ، الأبيات الآتية التى نقشت على جدران إحدى مكتبات الأطفال الحديثة .

« الكتب مفاتيح كنوز الحكمة » .

« الكتب هى الباب الى ساحة النعيم » .

« الكتب هى الطريق الى المعالى » .

« الكتب اصدقاء فهبنا الى القراءة » .

وقد قررت (اللجنة الأهلية لدراسة القراءة) في تقريرها ^(١) — لسنة ١٩٢٥ أنه من أهم أغراض القراءة في المدرسة ، توسيع دائرة خبرة التلاميذ ، بنين وبنات ، وأنموذجها ، وتثقيط قواهم الفكرية ، وتهذيب اذواقهم بالقراءة . فاذا روعى حسن اختيار الكتب التي تقدم اليهم ، فانهم تشيع فيهم حب الاستطلاع الفطري النافع لمعرفة أنفسهم ، ومعرفة الرجال الآخرين ، وعالم الطبيعة ، وما يحدث وما يوجد في أزمنة وأمكنة بعيدة . وتبدأ رغبة الطفل في الاطلاع مع أول اهتمامه بالقصص ، والصور ، وتستمر في ازدياد طول حياته . فالطفل يريد أن يعرف كل ما يتصل بالحيوانات وطرق معيشتها ، وما يتصل بالبلاد الأجنبية ، وبالانجوم والعصور المغايرة لعصره . وهو يرغب بازاء هذا في معرفة ما يتصل بالاشياء والحوادث المألوفة له . وكلما اشبع رغبته في الاطلاع ازدادت خبرته ، وصفا ذهنه ، واكتسب سعة المعرفة بالعالم الذي يعيش فيه ، وانبعثت في نفسه ميول جديدة . وجهة .

وقد أكد تقرير سنة ١٩٤٩ (للجنة التي شكلت لدراسة القراءة) أهمية القراءة للاوسعة في المرحلة الأولى ، بصورة أقوى من التي أخذت بها اللجنة سنة ١٩٢٥ وأجملت رأيها في بيان قيمة القراءة وقيمة الأدب الصالح على الوجه الآتي :

أولاً — إن القراءة تسمو بالخبرات العادية وتجعل لها قيمة عالية ، فالسبب الرئيسي الذي يذكره الأطفال في تفضيلهم القصص التي تدور حول الكلاب مثلاً أنهم يملكون هم أنفسهم كلاباً ؛ وفي اختيارهم القصص التي يدور موضوعها حول أطفال مثلهم ، أنهم يحبون أن يكونوا مع أطفال آخرين ، بنين وبنات ، يشتركون في القيام بأعمال مثل أعمالهم ، فالأطفال اينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم ، ويريدون أن يعرفوا الاستجابات المختلفة لتجاربهم ، والكتب تزيدهم فهماً وتقديراً لمثل هذه التجارب .

ثانياً — ان القراءة توسع دائرة تجاربهم وتزويدهم فهماً ؛ وقد أشارت الدكتور (V. Smith) في بيان قيمة القراءة إلى أن الكتب الصالحة تمدنا بأفضل صورة للتجارب الإنسانية ، فالكتب ، إذن ، تنفع الأطفال في توسيع دائرة خبرتهم ، وتعمق فهمهم للناس ، ولضروب في الحياة تغاير حياتهم . وعن طريق القراءة الواسعة للكتب الصالحة يصل البتون والبنات إلى ادراك تنوع الخبرات الإنسانية ، واحترام طرق معيشة الآخرين ، وطرائق تفكيرهم واحترامهم لطرائقهم الخاصة بهم . وفي الوقت الذي يشعر فيه العالم بالحاجة إلى التفاهم المتبادل ، نجد أن للقراءة الواسعة للكتب المختارة اختياراً دقيقاً ، أثراً كبيراً في هذا التفاهم .

ثالثاً — انها تفتح أمام الأطفال ، البنين منهم والبنات ، أبواب الثقافة العامة أينما كانت ، فأكثر قصص الأطفال الدائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم حيناً كانوا . فقصة الأم وزه ، وقصة « آليس في عالم العجائب » وقصة روبنسون كروزو ، وقصة الف ليلة وليلة نقلت جميعها إلى لغات كثيرة ، وأقبل على قراءتها الأطفال بنهم في جميع أنحاء العالم . وقد أصبح من الحقائق المقررة ، أن قصص الأبطال تشترك جميعها في لغة واحدة هي لغة الحماسة والمثل العليا . والقصص الشعبي والأساطير في أى وطن تحاول أن تصور التجارب المألوفة والخبرة الإنسانية العجيبة . وعن طريق قراءة مثل هذه الكتب يجد الأطفال نعمة ومتاعاً في تراث عالمي مشترك .

رابعاً — انهم يجدون فيها ملاذاً يرتاحون اليه من عناء أعمالهم اليومية المألوفة ، ويصدق هذا بصفة خاصة على ضروب القراءة الممتعة في الخيال ، لأنها تهيئ فرصة للأطفال كي يعيشوا في الخيال حياة الأبطال التي يتوقون إلى أن يعيشوها في الواقع ، ولكي يقوموا في أشخاص غيرهم ، بأعمال الشجاعة والبطولة التي يتشوقون إلى القيام بها بأنفسهم . ولهذا ؛ فهم طالما يتصورون أنفسهم تلك الشخصيات التي يشرعون عنها ، ينسون مؤقتاً حرمانهم ومتاعب حياتهم اليومية . وأبلغ من هذا فانهم بواسطتها يرتسمون لأنفسهم حدوداً لمحيط الحياة التي يرغبون

على أن تكون من حظهم ، ويهيئون أنفسهم بعد ذلك بنشاط زائد لتحقيق آمالهم ومطامحهم .

خامسا — إنها تساعد الأطفال على تهذيب مقاييس تقديرهم للجمال . فمن أعظم قيم القراءة الواسعة للكتب الصالحة ، أنها تساعد البنين والبنات على صدق الاستجابة لقصة تمتاز بجمال السرد ، أو لشخصية تمتاز بأمانة التصوير ، أو لما بين الفكرة وأسلوب التعبير عنها من انسجام ؛ وفوق ذلك كله ، الاستجابة لما تكشفه فطنة الكاتب وفنه عما تتضمنه الخبرات الإنسانية من حق صراح . ومن سوء الحظ ، نجد أن حب الجميل ، والتقدير العميق لصورته وماهيته ، شيء لا يملأ املاء . فكلاهما يوافقان ، باتصال القارئ بالأشياء الجميلة في أوضاع مختلفة ؛ ويستمر هكذا بالتدرج حتى يشعر بأن هذا الحب للشيء الجميل قد أصبح عنصرا أساسيا في تكوينه . وهذا لا يتأتى إلا بالاتصال الذي لا ينقطع بكل ما هو حق وما هو جميل ، وباعطاء القارئ فرصا كثيرة للاختيار والمقارنة والموازنة . وبهذا وحده يكون التجاوب صادقا . وكل ذلك ليس إلا جزءا من الحقيقة الأعم وهي أن ميولنا ، ومقاييسنا في التقدير ، واذواقنا ليست إلا وليدة تجاربنا ، وطبيعة التجاوب معها .

وقد سجلت لجنة أخرى سنة ١٩٤٨ في دراستها لموضوع القراءة الخاصة لمن هو في مستوى المدارس الثانوية ، وذكرت الأغراض التي تحققها القراءة الواسعة في حياة الشبان — فمن ذلك أنها تمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشاكل الشخصية ؛ وأنها تحدد الميول وتزيدها اتساعا وعمقا ؛ وأنها تنمي الشعور بالذات وبذات الآخرين ؛ وتعمل على انطلاق الوجدانات المكبوتة واشباعها وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع والتأمل في التفكير ؛ وترفع مستوى الفهم في المسائل الاجتماعية بالتأمل في وجهات النظر المختلفة اعتراضا وتأيدا ؛ وتتيح الفرصة لتقدير ما للفرد من مقاييس في الحياة ؛ وتثير روح النقد للكتب والمجلات والصحف ؛ وتكسب القارئ شعوره بالانتساب إلى عالم الثقافة ؛ وتوفر أسباب الاستجمام عن طريق التمتع والتسلية الصحية . ولأهمية قيم

القراءة هذه وغيرها أصبحت العناية بخلق الاهتمام العميق المستمر بها ، غرضاً أساسياً في المدارس الأولية والثانوية على السواء .

والكن القراءة الواسعة لا تعين على فهم الحياة والتعبير عنها فحسب ، بل هي شيء لا يستغنى عنه للوصول إلى مستوى رفيع في القراءة الجيدة . وقد أصبح من الحقائق المعروفة أن القارئ الواسع الخبرة أقدر كثيراً على فهم ما يقرأ من القارئ المحدود الخبرة . ويمكن أن يقال بصفة عامة ، أن العلاقات الذهنية التي يدركها تكون أكثر خصوبة ووضوحاً وتأثيراً . فإذا روعيت الدقة في اختيار مواد المطالعة فنهائماً البنين والبنات بمحصول غني من المعلومات والميول والاستعدادات الضرورية في فهم ما يقرءونه وتفسيره . وبمعنى آخر إن المقدرة على الفهم السليم الصادق لما يقرأ يتوقف إلى حد بعيد إلى ما عند القارئ من أفكار ذات صلة بالموضوع تساعد على تلمس المعاني .

هذا إلى أن القراءة الواسعة أمر أساسي لزيادة السرعة في القراءة وانطلاقها . فنحن نكتسب السرعة في القراءة بالاكثار منها كما هي الحال في كثير من العادات الهامة الأخرى التي تزيد السرعة فيها بكثرة التمرين . والطفل الذي تضيق الفرصة أمامه ، أو تنعدم بحيث لا تعدو قراءته كتب المطالعة المقررة ، وبعض الكتب المدرسية ، يعجز ، في العادة ، عن أن يكون قارئاً سريعاً . ومرد ذلك ، من جهة ، إلى أن هذه الكتب ، عادة ، تكون على شيء من الصعوبة الذببية ، فيكافح الطفل باستمرار ويركز اهتمامه في التعرف إلى المفردات في حين أن الطفل الذي تتاح له فرصة الاطلاع على قدر وفير من مواد المطالعة السهلة ، يمكنه ، بصفة عامة ، أن يركز اهتمامه في ادراك ما في المفردات من أفكار ؛ وهو إذ يفعل ذلك يزداد مدى ما يدركه من الكلمات ، ويتقدم في قراءته تقدماً منتظماً مضطرباً على طول السطور ، بحكم الحافز الداخلي الذي يدفعه لاشباع ميوله ، أو للبحث عن حل لمشكلة اعترضته . وفوق هذا فإن سرعتة في القراءة محدودة بمدى ما يستطيع ادراكه لمعنى ما يقرأ . وقد دلت التجربة بوضوح على أن إتاحة الفرص الواسعة للقراءة السارة المحببة إلى النفس وسيلة ناجحة في ازدياد سرعة القراءة وفهمها على السواء .

طبيعة ميول الأطفال إلى القراءة

لما كانت القراءة الواسعة لها أهميتها في ترقية القراءة ، عن طريق القراءة نفسها ، أصبح من اللازم البحث عن طبيعة ميول الأطفال بالنسبة إلى القراءة الممتعة ؛ وقد تيسر من حسن الحظ الحصول على نتائج كثيرة من الأبحاث التي أجريت في هذا الميدان . وأجريت هذه الأبحاث على مدى واسع في كثير من البلدان ، حتى تكون ممثلة تمثيلا عادلا لميول الأطفال بصفة عامة . وفيما يلي بعض النتائج الأكثر أهمية :

أولاً — أن نسبة عدد التلاميذ الذين يقبلون على القراءة المسلية ، عند ما توفر لهم كتب جذابة ، يزداد بسرعة في خلال فترة التعليم الأولى . ونسبة متوسط ما يقرأه كل فصل من الكتب يتراوح بين عشرة وعشرين كتاباً أو أكثر في السنة . أما فترة التعليم الثانوي فلو حظ ظهور اتجاهين متميزين . ففي بعض المدارس لم ينزل التلاميذ عن ذلك المتوسط العالي ؛ وفي بعض المدارس الأخرى بدأت نسبة متوسط عدد الكتب المقروة تهبط بصورة ملحوظة . ويرجع ذلك إلى تشتيت أذهان التلاميذ ، وكثرة الواجبات اليومية التي تفرض عليهم ، وحرمانهم الوقت الكافي والدوافع القوية التي تلزم للقراءة المسلية .

ثانياً — تكاد الآراء تجمع على الأنواع العامة لمواضيع المطالعة التي يستجدها التلاميذ :

(١) فتلاميذ المدارس الأولية والثانوية يكثر من قراءة القصص الخيالية ويحبونها أكثر من غيرها ، وعند ما يضعف اهتمام التلاميذ بقصص الخيال التي تناسب طفولتهم فانهم يفشلون غالباً في أنواع المطالعات الأخرى ما لم تبذل جهود خاصة في إثارة انتباههم لها وتشويقهم إليها .

(ب) يقل — نسبياً — اقبال معظم التلاميذ على اختيار الكتب التعليمية في قراءتهم الخاصة للتسلية والاستمتاع ، ولكنه بفضل المحاولات

الأخيرة في اعداد الكتب التعليمية المبسطة الجذابة ، أخذ الاقبال عليها يزداد باضطراد .

(ج) يقل اقبال التلاميذ في جميع الأعمار ، على قراءة الشعر ، اللهم إلا قلة من بينهم ، وقد كثرت الشواهد على أن قلة الاقبال على قراءة الشعر عامة بين جميع التلاميذ يكون مرجعها إلى نوع الأشعار التي تدرس وإلى طرائق استعماله .

ثالثا - وثمة حقيقة تلفت النظر ، وهي أن التلاميذ في أقبالهم على القراءة يختلفون فيما بينهم في كل مرحلة ، وفي كل مستوى من العمر ، ومرجع هذه الاختلافات إلى أن ييهمهم تختلف كثيراً أو قليلا باختلاف أعمارهم العقلية ، ومحصول القراءة ، والبيئة المنزلية ، وهذا يستلزم امداد التلاميذ في كل فصل من الفصول بمجموعات من الكتب المتنوعة للقراءة بما يشبع ميول تلاميذ كل مجموعة اشباعا كافيا .

رابعا - ومع أن ميول الأطفال إلى القراءة تختلف اختلافا كبيرا ، إلا أن نتائج الأبحاث أثبتت أن بعض الميول تكون بوجه الاجمال أكثر نداء من غيرها في مراحل خاصة . مثال ذلك ما لاحظته (Valentine) بعد أبحاث كثيرة استخلص منها أن ميول الأطفال في المراحل الأولى تتجه إلى قراءة قصص الحيوانات ، قصص الأطفال في حياتهم اليومية ، والقصص الطبيعية ذات الطابع الخيال ، والقصص الخرافية البسيطة ، وفيما بين سن الثامنة والعاشر يزداد اقبالهم على القصص الواقعية للحيوانات ، والقصص التي يدور موضوعها حول الحياة المنزلية والحياة المدرسة ، وقصص الأطفال في البلاد الأخرى ، وقصص المغامرات .

وفي خلال الفترة من سن العاشرة إلى الثانية عشرة ، لاحظ (Lazar) أن العناصر الآتية ذات أثر قوى في إثارة ميل التلاميذ للقراءة ، وهي الحركة ، والمغامرة ، وحياة الحيوان ، والظواهر الطبيعية المثيرة ، والفكاهة ، والحوادث المثيرة ، والحوادث الغامضة ، والمباريات الرياضية ، والبطولة ، والقصص

التي تثير الخيرة . وبين الثانية عشرة والخامسة عشرة يزداد اهتمام الشبان لقراءة ما يتصل ببيئتهم الاجتماعية والطبيعية ، والمخاطرات ، والتاريخ ، وسير العظماء ، والحوادث ، وكيفية جمع الأشياء ، والميول الخاصة . وتشيع بينهم أنواع الروايات الخيالية التي تثير العواطف والتي تكتنفها الأسرار . وكل هذه النتائج تشير إلى أن ميول الأطفال تتغير تبعا لازدياد العمر واكتمال النضوج . وتحليل البيانات التي أمكن الحصول عليها ، ظهر أن الميول إلى القراءة في مرحلة ما تتداخل تدريجيا في ميول مرحلة أخرى على درجة من التفاوت تبعا لعدة عوامل منها العمر العقلي ، ونوع الجنس ، ومقدار الخبرة السابقة ، وتأثير المنزل ، وإمكان الحصول على كتب القراءة .

خامسا - وقد أجريت أبحاث للمقارنة بين ميول كل من البين والبنات في القراءة ، فكتشف عن وجود قليل من الاختلافات الهامة ما بين سن السادسة والتاسعة . وفيما بين سن العاشرة والثالثة عشرة تظل الميول العامة هي السائدة ، رغم ظهور بعض الاختلافات التي تلفت النظر . فالأولاد يزداد اهتمامهم بما يكتب عن الألعاب الرياضية ، والمغامرات ، والحروب ؛ في حين أن البنات يزداد تفضيلهن للقصص التي تصور الحياة المنزلية والحياة المدرسية ، وحكايات الجن ، وقصص الحب . وعند سن الخامسة عشرة تكاد ميول الجنسين إلى القراءة ، على السواء ، تستقر تماما ، وتتحدد معالمها غالبيتها يفضاون قراءة الصحف والحوادث الجارية ، وأخبار المباريات الرياضية ، وكل ما يكتب عن الموضوعات التي لها صلة بميوله الخاصة من حياتهم المهن والأعمال . أما البنات فتظهر ميولهن في تفضيل كتب السير ، والفكاهة ، وجميع المجالات الروائية ذات الطابع الخيالي والشعر .

ولسوء الحظ ، قد أظهرت الأبحاث التي أجريت أثناء السنوات الأخيرة لمعرفة نوع ما قرأه التلاميذ وقيمته الأدبية ، نتائج جاءت مخيبة للآمال . ولذلك أصبح من الضروري أن تبذل جهود قوية لا تكون عادة القراءة الشخصية المنظمة فحسب ، ولكن لتنمية الاقبال على تفضيل الكتب ذات المستوى الأدبي الرفيع .

الشروط الأساسية للحصول على نتائج مجدية

هناك ستة شروط أساسية على الأقل إذا أريد إثارة الميول للقراءة بطريقة مجدية ، وزيادة التقدم المرضي في القراءة للترويح والتسلية .

١ - وأول هذه الشروط ، هو المعلم الذي يمتاز بالحماسة وحسن الفهم ، والذي يلم بالكتب الخاصة بالأطفال ويحبها ، والذي يدرك تمام الإدراك أن ميول الأطفال ودوافعهم تختلف اختلافاً بينا ، والذي يعرف كيف يؤاخي الأطفال وبين الكتب بصورة ناجحة . وفي الحق أنه لسعيد الحظ ذلك الطفل الذي يتلمذ على مدرس غني بذخيرة وافرة من القصص الجيدة والأشعار ، يلجأ إليها عند الحاجة ، فيمكنه أن يرجع إلى القصة المناسبة ويحسن استعمالها بحيث تشبع حاجة الطفل تواً على أمّ وجه . ذلك المدرس الذي تبلغ به اليقظة وسرعة الخوار بحيث يستطيع في كل مناسبة أن يقدم لكل تلميذ خير ما يصلح له من كتب . ويجب أن توجه عناية زائدة إلى إعداد المعلمين ، في جميع بلاد العالم ، لدراسة أدب الطفولة ، حتى يزود به معلم القراءة في ميدانه كما يزود مدرس أية مادة بموضوعات مادته .

٢ - والشرط الثاني هو وفرة الكتب السارة الجذابة . وكتب المطالعة المقررة ، على ما لموضوعاتها من قيمة ، فإن محتوياتها ما زالت غثة إذا قورنت بميول الأطفال وحاجاتهم . كما أنه من الواجب ، علاوة على ذلك ، أن تكون الأغراض الرئيسية من كتب القراءة ، هو تكوين العادات الأساسية للقراءة ، وإثارة الاهتمام الجدي بالمطالعة ، ولا يتأتى لهذه الميول أن تجد ما يشبعها ما لم يكن في متناول التلاميذ ما يحتاجون إليه من الكتب الجذابة المناسبة لميولهم المتباينة ومستويات قدرتهم على القراءة . والطريقة المثلى هو أن يباحق بكل مدرسة مكتبة للأطفال معدة كاملاً الأعداد ، يمكن التلاميذ أن يقصدوا إليها يومياً للقراءة ولاختيار الكتب التي يستعبرونها للقراءة المنزلية . وفوق ذلك ينبغي إمداد الفصول باستمرار ، بمزيد من الكتب الجديدة التي يراعى

فى اختيارها ، قوة اتصالها بالمسائل التى يدرسها التلاميذ وقتذاك وبالرغم من أن وزارة المعارف العمومية قد قررت انشاء المكتبات المدرسية ، إلا أن النجاح فى تقديم هذه المكتبات كان ضئيلا ، بالنسبة إلى قلة الكتب المؤلفة للأطفال باللغة العربية ، قلة فاحشة . وقد أدرك بعض المعلمين فى القاهرة الحاجة الماسة لامداد تلاميذهم بالكتب المسلية السارة ، فبدعوا ، بصورة تبشر بالنجاح ، فى انشاء مكتبات للفصول ، بعض كتبها جاء هبة من أولياء أمور التلاميذ ، وبعضها قام بشرائه الأساتذة أنفسهم ، وما حوته هذه المكتبات بطاقات بها قصص وجد المعلم بالخبرة انها صالحة لمستوى أعمار تلاميذ فصله . وقد ألف بعض الأساتذة قصصا لتلاميذهم فى صورة كتيبات صغيرة . وهذه مجهودات تستحق الثناء ، وينبغى أن تستمر حتى يمكن اخراج منهج أوسع للنهوض بأدب الطفولة فى العربية .

٣ — والشرط الثالث يستلزم من جانب المعلمين أنفسهم بذل المجهودات التى لا تنقطع فى إثارة اهتمام التلاميذ بالقراءة ، ول هذه الغاية نظمت كتب المطالعة المختارة إلى مجاميع تتيح الفرصة الواسعة للتوسع فى المطالعة الاضافية والقراءة المستقلة . ومن أهم أغراض نظام التعليم لمجموعة بعينها ، هو أن يبدأ كل تلميذ فى قراءته الخاصة باحدى قصص المغامرات المثيرة .

وعلى المعلم فى كل مادة خاصة أن يكون يقظا لانتهاز الفرص إلى توجيه الانتباه إلى مراجع الكتب السارة التى تتصل بموضوع الدرس . وفى الحاق ، إن الدروس وحدها ، التى تستحق أن يقال أنه قد أحسن تدريسها ، لى تلك الدروس التى تثير حب الاطلاع ، وتنمى اهتمام التلميذ إلى حد يدفعه إلى التفات على اشباع ميوله عن طريق القراءة المتقلة . وعليه كذلك ألا يغفل ترقية ميول التلاميذ فى مناسبات خاصة ، كالاحتفال بعيد من الأعياد الدينية ، أو بعيد ميلاد زعيم وطنى ، أو شاعر ، أو بعض الحوادث الهامة التى تصادف هوى فى نفوس الأطفال . وكذلك يجب أن يكون المعلمون من اليقظة ، فى كل وقت ، فيعبروا عن اهتمامهم بكل تلميذ على حدة ، وأن يماعدوه للحصول على الكتب المناسبة له .

٤ - والشرط الرابع هو توفير الأوقات الكافية والمكان المناسب للقراءة .
وعند ما بدأ الاهتمام بميول التلاميذ في القراءة ، تبادر إلى الأذهان أن المطالعة الحرة لا يكون لها متسع إلا في البيت . ولكن ظهر فساد هذه الخطة لأن غالبية التلاميذ في بيوتهم لا يجدون المكان الذى يوفر لهم القراءة دون أن يحدث لهم ما يشقت خواطرهم على الدوام . وظهر كذلك أن قيمة القراءة الحرة قد بلغت من الأهمية درجة كبيرة بحيث يجب أن تخصص لها نصيب في جدول وجوه النشاط المدرسى . ولعلاج ذلك ، يجب أن تخصص فترات محددة للقراءة الحرة ثلاث مرات أو أكثر في الأسبوع في عدد من المدارس يستمر في الازدياد . وفي حالة وجود مكتبة مدرسية عامة ، يمكن أن تنظم مواعيد لجميع الفصول بعد السنة الثانية أو الثالثة بحيث يذهب إليها كل فصل في ميعاده ، والا فتتظم فترات القراءة في كل فصل على حدة . وفي أحيان كثيرة يمكن أن ينصرف بعض التلاميذ في الفصل الواحد إلى القراءة الخاصة ، بينما يكون المعلم مباشراً لدرس المطالعة مع سائر التلاميذ الآخرين ، وكذلك يمكن تخصيص موائد للقراءة في جميع فصول المدارس الأولية ، يلجأ إليها التلاميذ عند الفراغ من أعمالهم الأخرى ، حيث يجدون الكتب والمجلات التى يحضرها لهم المعلم أو يستعيرها من مكتبة المدرسة العامة .

٥ - والشرط الخامس هو أن يعطى التلاميذ الفرصة للاستفادة من المعلومات التى حصلوا عليها في المطالعة الحرة - وهذا شرط أساسى لتنمية ميولهم إلى القراءة وتقوية كفاياتهم العقلية على السواء ، عن طريق استخدام معلوماتهم التى حصلوا عليها . ولتحقيق هذا الغرض يجب على المعلم أن يعطى الأطفال الرض الكثيرة لمناقشة ما قرعوه ، وليقوموا في الفصل بقراءة ذات هدف يشترك فيها التلاميذ في اختيار قطع مما قرعوه من قبل ، ولقراءة التعليقات التى يضعها أفراد التلاميذ عند ما يجد المعلم أن قراءتها قد تلقى بعض الضوء على المسائل التى يدور حولها موضوع المناقشات في الفصل . وطريق الانتفاع على هذا النحو ، بما يحصله التلاميذ في قراءتهم الحرة ، أجدى وأكثر نجاحاً من الملخصات الشفوية أو التحريرية المعتادة التى يكلفها التلاميذ .

٦ - والشرط الأخير ، هو حسن الارشاد والتوجيه في القراءة الفردية ، وهو شرط أساسى ، ولضمان تحقيق ذلك يجب أن يحتفظ بسجلات يقيد فيها ما يقرؤه كل تلميذ ، ثم تدرس بعناية بين فترات قصيرة لمعرفة طبيعة المواد التى يقوم عليها اطلاعه ، وحفظ التوازن بين هذه المواد . وفى بعض الأحيان يلزم بذل جهود خاصة لاثارة ميول جديدة ورسم توجيهات جديدة فى قراءته . وكذلك يلزم الاهتمام باثارة بعض الميول فى القراءة التى قد تساعد على علاج بعض الاستعدادات أو العادات الخاطئة ، والتى قد تزود التلاميذ بما يؤهلهم إلى معرفة أنفسهم معرفة صحيحة ، ومعرفة غيرهم ، وإدراكهم للروابط الانسانية السليمة على وجه العموم .

توصيات

هناك كثير من الاعتبارات والظروف التى تجعل من الصعب أن نضع فى الحال منهجا كاملا شاملا للقراءة المسلية عند الأطفال فى مصر . ومن أبرز هذه الظروف المعوقة افتقار اللغة العربية إلى الكتب الجذابة السارة للبنين والبنات . والحاجة ماسة إلى ثلاثة أمور على الأقل فى الوقت الحاضر :

أولا : تزويد التلاميذ بأكبر عدد ممكن من الكتب التى تتصل اتصالا مباشرا بميول الأطفال المصريين ، والتى توسع دائرة خبرتهم ، وتزيدهم معرفة بتقاليد مصر وثقافتها ومثلها العليا ، وواجب الجميع - كل فى ناحيته - أن يعملوا على تشجيع تأليف مثل هذه الكتب . وينبغى أن يشجع أولئك الكتاب الذين أظهروا كفاية فى تأليف الكتب المناسبة لميول الأطفال ليخصصوا وقتا أكثر لهذا النوع من العمل . ويجب أن تجرى الأبحاث العلمية لدراسة جميع الأمور التى يهتم لها الأطفال المصريون اهتماما كبيرا ، وتعين الصفات الواجب توفرها فى الكتب الناجحة للأطفال فى مستويات نموهم المختلفة . كما أنه يجب أن تنظم مجموعات من الكتاب الذين يبشرون بمستقبل ناجح فى التأليف للأطفال ، لتزويدهم بالتشجيع والتوجيهات التى يحتاجون إليها .

ويجب أن يتوافر بسرعة عدد من الكتب القائمة على دراسة الحياة المصرية وثقافتها ، ولا بد أن يكون هناك عدد من الكتب يعرف الأطفال المصريين بشئون الحياة في بلاد العالم الأخرى بالإضافة إلى ذلك . ولتحقيق هذه الغاية نوصى بنقل الكتب التي وضعت لصالح الأطفال في البلدان الأخرى إلى العربية ، عل أن تراعى العناية الفائقة في اختيار هذه الكتب بمعرفة لجنة مصطفىة من المشتغلين يشئون المكتبات ومن المعلمين . ولما ينتظر من إزدياد هذه المطبوعات ، يلزم أن يعهد الى بعض الهيئات ، ولتكن وزارة المعارف مثلا ، بتمويلها وتوجيه مترجماتها ، وتشجيعها عن طريق نشرها ، وتوزيعها على المدارس وكذلك يجب أن تبذل المحاولات لاجراء مجلة أو أكثر للأطفال يمكنهم قراءتها في المدرسة أو عن طريق اشتراكات أولياء الأمور . ولا يقل أهمية عن ذلك ، الصحف أو النشرات التي تعنى بما يهم الأطفال من أخبار والتي تنمى في نفوسهم حب التعود على تتبع ما يهمهم من أخبار الحوادث الحارية .

ثانيا : مسيس الاحتياج إلى تنظيم دراسات أو أقسام من الدراسات ترمى إلى تعريف المعلمين بأهمية القراءة المسلية الواسعة ، وبالوسائل الضرورية لها ، وبالخطوات العملية الناجحة في تقوية الميل إلى القراءة المستقلة وحسن توجيهها . ولا يقل عن ذلك أهمية ، ان لم يزد ، تعريف طلبة معاهد المعلمين تعريفا صحيحا بأدب الطفولة ، ما يوجد منه وما يمكن الحصول عليه ، وبمصادره ، وتزويد المكتبات في معاهد التربية بمجاميع وافية من كتب الأطفال ، وأن يراعى في توزيع الحصص افساح المجال لدراسات في طائفة كثيرة من كتب الأطفال ونقدها ، وان تنظم دراسات صيفية خاصة الغرض منها تعريف المعلمين القائمين بالتدريس ، بهذه الكتب ، وبالطرق الفنية الناجعة في تقوية ميول الأطفال وترقية أذواقهم في القراءة .

ثالثا : شدة الحاجة إلى رفع مستوى هيئة من المشتغلين بالمكتبات المدرسية مدرّبون تدريبا مهنيا يؤهلهم تدريجيا لتحمل المسئولية الهامة في اختيار الكتب والعناية بها وحسن ادارة المكتبات . ويجب أن يعترف بهم أعضاء في هيئة المعلمين ، وأن يكون لهم نصيب ملحوظ في تعاونهم مع المدرسين على تدريب

الأطفال ، وعلى استعمال الكتب ، وفي الاشراف على مشروعات الدراسة في المكتبة ، وفي تزويد الفصول بالكتب الصالحة في وقت الحاجة اليها ، وفي اثارة الميول إلى القراءة ، وفي المعاونة على انتقاء الكتاب الصالح لكل تلميذ .

واخيرا ، هناك حاجة قوية إلى لجنة أو هيئة مركزية ، تكون مهمتها الاضطلاع بمسئولية العمل على ايقاظ الاهتمام العام لاجراء احسن الكتب الصالحة لقراءة الأطفال ، والعمل على دراسة الوسائل والطرق المؤدية الى سد هذا النقص الذي أشير اليه من قبل . والعمل على حث الهمم للوصول الى وضع منهج محدد للقراءة السارة الممتعة في كافة المدارس المصرية . وقد حان الوقت لمثل هذا الاصلاح . ولا يمكن أن يكفل النجاح السريع لمثل هذه المسائل الملحة إلا اذا ادرك الجميع أهميتها وبذلوا في سبيلها ماتستحقه من جهد .

ترجمة

احمد توفيق عياد

American University of Beirut



General Library

372.4
G845mA