

الفصل الخامس عشر

علاج البطء فى القراءة الصامتة وصعوبات
القراءة الجهرية

الفصل الخامس عشر

علاج البطء فى القراءة الصامتة وصعوبات القراءة الجهرية

سنتحدث فى هذا الفصل عن صعوبتين من صعوبات الفهم هما أن العديد من القارئین كباراً أم صغاراً . فنحن نرى عدداً كبيراً من البالغين ومن صغار التلاميذ يتسائلون عن سرعتهم فى القراءة الصامتة . كما نرى من يشعر بالحرج وعدم الإرتياح عند قيامهم بالقراءة الجهرية وذلك لعدم مهارتهم فيها . إن هاتين الصعوبتين غالباً ما تلازمان الشخص حتى وإن كانت قدراته الأخرى كاملة النمو . وليس من شك أنه لا يمكن أن يصبح الشخص سريعاً فى قراءته الصامتة أو معبراً فى قراءته الجهرية ما لم تكن لديه المهارات الأساسية الخاصة بالتعرف على الكلمات وقدرات الفهم الأساسية . وستتناول فى هذا الفصل ما يمكن إتباعه لعلاج سرعات الفهم غير الكافية وصعوبات القراءة الجهرية .

علاج سرعات الفهم غير الكافية :

حظيت سرعة القراءة الصامتة بإهتمام كبير فى السنين الأخيرة . وكانت الموضوع الذى تناوله كثيراً المجلات والصحف والإذاعة والتلفزيون . وأصبح لدى بعض الأشخاص البسطاء السذج إنطباع بأن كل ما عليهم أن يصنعوه هو أن يقرأوا بسرعة أكبر . وهكذا راجت تجارة البرامج التى تعطى لزيادة سرعة القراءة وانتشرت الإعلانات عن مثل هذه البرامج فى الصحف والمجلات والإذاعة والتلفزيون . واستغل بعض الأدعياء هذه الفرصة وأخذوا يغرون الناس بوعود جذابه بأنهم يستطيعون أن يجعلوهم

يقرأون بسرعة فائقة تصل إلى ألف كلمة في الدقيقة مع الفهم . بل إن البعض قد زاد هذا الرقم إلى عشرين ألف كلمة في الدقيقة .

إن ما على المرء أن يقرأه اليوم كثير للغاية ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة عامل له أهميته إذ أن الشخص سوف يوفر الكثير من الوقت إذا هو تمكن من زيادة سرعته في القراءة بمقدار ٢٥٪ أو ٥٠٪ . إن في وسع بعض الأشخاص أن يزيدوا من سرعة قراءتهم بنسبة ٥٠٪ أو ١٠٠٪ . ومن الملاحظ أن معظم الناس يقرأون بسرعة بطيئة لاداعي لها . وليس من شاك في أنه من الأفضل كثيراً لو قرأ الناس بسرعة كبيرة مع الفهم . وكما سنرى فيما بعد أن في وسع كل شخص زيادة سرعته في القراءة بدرجة كبيرة دون أن يؤثر ذلك على الفهم . ولكن هذا لايعنى أنه قد يصل إلى قراءة ١٢,٠٠٠ أو ٢٠,٠٠٠ كلمة في الدقيقة . إن هذه الإدعاءات غير واقعية . وليس من الممكن أن نجيب إجابة واحدة على من يتساءل عن السرعة التي يجب أن يقرأ بها ولكن من الممكن القول بأن على معظمنا أن يقرأ بسرعة تزيد على سرعتنا الحالية في القراءة . وسوف نناقش هنا ما يجب عمله لنقرأ بسرعة أكبر .

يبدو أن بعض الكتاب يعتقدون أن سرعة القراءة مقياس صحيح للقدرة على القراءة حتى إذا كانت تلك السرعة دون فهم . والحقيقة هي أن قياس سرعة قراءة الكلمات في حد ذاتها دون أن يكون مقرونا بالفهم قياس لاقيمة له في الحياة الواقعية . ويعنى هذا بمنتهى البساطة أن القراءة دون فهم ليست قراءة على الإطلاق . ولهذا فنحن نرى أن التعريف الصحيح لسرعة القراءة هو سرعة فهم المادة المكتوبة . وهذا هو التعريف الذى سنتبعه في هذا الكتاب . ولهذا فلكي نقيس سرعة القراءة يجب أن نقيس السرعة التي يفهم بها الشخص مادة ما . وعلينا أن نضع في إعتبارنا دائماً أن عملية الفهم ذات

ارتباط وثيق بنوع المادة المطلوب قراءتها والهدف من قراءتها . ولذا كان من المهم عند تطبيق ذلك أن نعرف السرعة التي يفهم بها تلميذ معين الفكرة العامة في قصة ما أو سرعة فهمه لعرض تاريخي أو لمادة علمية وما إلى ذلك . وفي اختبارات القراءة يمكن اعتبار سرعة القراءة هي سرعة فهم الشخص لمادة الاختبار . ولهذا يمكن القول بأن الاختبارات المقننة التي تقيس سرعة القراءة بها بعض القصور . ذلك أن على التلميذ الذي يقرأ مواداً مختلفة أن يستخدم سرعات متفاوتة في قراءته تبعاً لطبيعة كل مادة . أما الاختبار المقنن فإنه يقيس سرعة التلميذ في قراءة مجال واحد من هذه المجالات المتعددة .

وهناك إفتراض خاطيء يرد في بعض الكتابات وهو أن سرعة القراءة عبارة عن قدرة عامة تستخدم تلقائياً عند قراءة مختلف المواد القرائية . والحقيقة أنه لا يوجد شيء يمكن أن نطلق عليه السرعة العامة لقدرة القراءة . لأن سرعة القراءة تتغير بتغير المواقف القرائية . وهذا يصدق على جميع القارئين بمافهم الأكفاء . منهم .

وعلى كل قارئ أن يدرك أن القراءة السريعة في حد ذاتها لا تنتج بالضرورة فهما أفضل لأن سرعة الفهم لن تتحقق إلا إذا كان لدى الشخص القدرات الضرورية للفهم الواضح السريع .

وقد يعتقد الشخص قليل الخبرة في مجال القراءة أن القارئ السريع تعوزه الدقة في الفهم وأن القارئ البطيء أكثر دقة ومنهما . وقد أثبتت الأبحاث أن هذا غير صحيح بالمرة وهناك رأى على العكس من ذلك يقول بأن القارئ السريع هو القارئ الجيد وأن القارئ البطيء أقل قدرة على الفهم . ولكن على الرغم من أن بعض سريعي القراءة يفهمون بدرجة أفضل من بطييء القراءة فإن هذه ليست القاعدة وهناك الكثيرون الذين لا ينطبق عليهم هذا القول . فليس من الضروري أن يكون القارئ السريع قارئاً جيداً .

وعلى الشخص عند تقييمه للمعلومات الخاصة بسرعة القراءة وعلاقتها بالفهم أن يدرك أنه ليست هناك سرعة عامة للقراءة ولا مهارة واحدة للفهم . إن هذه المهارات خاصة ومحددة تختلف باختلاف المادة المقروءة وباختلاف الهدف منها. (تنكر Tinker (٢١٠) بريسى Pressey (١٥٧)، وجيتس Gates (٨١) ، شورز Shores (١٧٥) وسباك Spache (١٨٦) . وليس من المحتمل إذا قام شخص بزيادة سرعته في نوع معين من أنواع القراءة أن ينتقل أثر هذا التدريب إنتقالاً له دلالة إلى كافة أنواع القراءة الأخرى . بل ربما اقتصر أثر هذا التدريب على المادة التي تدرّب على قراءتها بسرعة . ويعنى ذلك أن تحسّن سرعة قراءة الفرد للمواد الأدبية مثلاً لا ينتقل بالضرورة إلى قراءته للمواد العلمية إنتقالاً تلقائياً له دلالة .

وعلى المدرس أن يدرك أنه لا القراءة البطيئة ولا القراءة السريعة في حد ذاتهما ينتجان فهماً أفضل . إن زيادة سرعة القراءة لا ينجم عنها بصورة تلقائية تحسّن في الفهم . بل إنه قد يقلل من الفهم عند بعض التلاميذ ولهذا يمكن القول بأن أفضل سرعة لطفل معين عند قراءتها مادة قرائية محددة هي مسألة خاصة بهذا الطفل يحددها التشخيص الفردي له . وعلى الرغم من أننا نجد بين البالغين أن القارئ السريع غالباً ما يفهم بصورة أكبر إلا أن هناك استثناءات لهذه القاعدة . وتشير أفضل الدلائل على أن تحسّن السرعة في القراءة يفيد معظم التلاميذ الذين أظهروا تقدماً في المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة بشرط ألا ندفع بهذه السرعة دفعاً كبيراً قد يجعل الفهم الصحيح غير ممكن . ولهذا فنحن لا ننصح بتطبيق برنامج عام لزيادة سرعة القراءة لكافة التلاميذ في الفصل . وإن العلاقة الحقيقية بين السرعة والفهم هي أن الطفل الذي أصبحت لديه القدرات والمهارات التي تمكنه من الفهم الجيد لديه كذلك ما يمكنه من القراءة بسرعة أكبر . لهذا فليس من المتوقع أن يكون التدريب على سرعة القراءة وحدها أمراً ذا فائدة كبيرة . ومع ذلك

فهناك بعض التلاميذ الذين تعوقهم بعض العادات الخاطئة للقراءة الصامتة من تطويع سرعتهم في القراءة لتنمشي مع الهدف من القراءة وصعوبة المادة المقروءة ولهذا فهم يقرأون دائماً بسرعة بطيئة لا جدوى منها .

تشخيص سرعة الفهم غير الكافية :

إذا وضعنا في إعتبارنا ما ذكرناه آنفاً فإنه يبدو أن من المجازفة تحديد متوسط لسرعة الفهم لكل صف دراسي . فإذا أخذنا صفماً معيناً وجدنا أن متوسط السرعة قد يكون ٢٩ كلمة في الدقيقة في موقف دراسي معين وأنه لا يعلو ١٤٠ كلمة في الدقيقة في موقف دراسي آخر . ويجب أن نذكر أننا عندما نعطي متوسطاً للسرعة فإنه يعبر عن المتوسط بالنسبة لقراءة مادة معينة لهدف معين . أما بالنسبة للمتوسطات التي جاءت في أبحاث القراءة فإنها متوسطات خاصة بمادة سهلة نسبياً جاءت في بعض إختبارات القراءة . وليس من الواجب أن نعتبرها معايير لكافة أنواع المواد القرائية ولتحقيق كافة أنواع الأهداف . ولهذا فعلى الرغم من أن معايير الإختبارات المقننة تعطينا بعض المعلومات إلا أن علينا أن نحصل على معظم معلوماتنا التشخيصية من إجراء الإختبارات العادية غير المقننة .

الإختبارات المقننة : إن الإختبارات المقننة التي تستخدم لقياس

القدرة على القراءة في المرحلة الابتدائية لا تختص في الغالب بقياس السرعة والحقيقة أنه ليس من الحكمة التركيز على سرعة القراءة في السنين الثلاث الأولى من هذه المرحلة . بل يكون التركيز على تنمية بعض القدرات الأخرى مثل المفردات البصرية وأساليب التعرف على الكلمات والقراءة بوحدات فكرية وزيادة الحصيلة من المفردات وقدرات الفهم المختلفة . وإن أي محاولة لقياس السرعة في هذه المرحلة المبكرة قد تؤدي إلى إهتمام خاطئ بسرعة القراءة قبل أن يكون الطفل قد حصل على أساسيات القراءة التي يبنى عليها لا يمكن أن تتم القراءة اليسيرة السريعة .

إن معظم الإختبارات المقننة تقيس سرعة الشخص في قراءة مادة سهلة نسبياً لتحقيق هدف معين . ويلاحظ في هذه الاختبارات أن مفرداتها سهلة وتركيب جملها غير معقد ومادتها بسيطة . وتعطى هذه الاختبارات فرصة للتلاميذ لكي يظهروا أقصى سرعة يمكنهم بها أن يقرأوا مادة معينة سهلة . وعندما تتنوع أهداف القراءة — كما هو الحال في إختبارات جيتس الأربعة للقراءة الأساسية فإن الدرجات التي يحصل التلميذ عليها تظهر إلى حد ما قدرته على تطويع سرعته في القراءة لتحقيق أهداف متنوعة عندما تكون مادة القراءة سهلة .

إن في إختبار سرعة القراءة عن طريق إستخدام الإختبارات المقننة بعض القصور فكما ذكرنا آنفاً ، تستخدم هذه الإختبارات مادة قرائية سهلة للغاية . كما أن الهدف من القراءة محدود . وقد أثبتت الأبحاث السابقة أن السرعة كما تقيسها هذه الإختبارات لا ترتبط ارتباطاً كبيراً بالسرعة عند قراءة مواد قرائية أخرى . ولهذا يمكن القول بأن فائدة هذه الإختبارات تنحصر في إعطاء فكرة أولية عن سرعة القراءة وأنها غير كافية لإظهار السرعة التي يقرأ بها التلميذ المادة الموجودة في كتب القراءة الأساسية أو الإضافية . وإذا أراد المدرس معرفة ذلك فعليه أن يستخدم الإختبارات العادية .

التشخيص بالأساليب العادية : إن الإختبارات العادية تفضل في كثير من الأحوال الإختبارات المقننة في تشخيص الضعف في سرعة القراءة . ويستخدمها المدرس ليعرف السرعة التي يقرأ بها تلميذه فقرات من كتاب القراءة أو من كتب التاريخ أو العلوم أو الجغرافيا أو ما إلى ذلك . ويريد المدرس كذلك أن يعرف مدى مرونة التلميذ في تطويع سرعته في القراءة لئتمشى مع صعوبة المادة أو الأهداف المختلفة التي يريد أن يحققها التلميذ من قراءته . إن المدرس لا يمكن أن يعرف هذا كله إلا عن طريق الاختبارات العادية .

ومن اليسير على المدرس أن يعمل هذه الاختبارات . فليس عليه إلا أن يختار عدة فقرات متتابعة من كتاب القراءة أو من أحد الكتب المدرسية الأخرى للمواد التحصيلية على أن تكون صعوبة المادة ومدى تعقيدها مطابقاً لما يريد المدرس إختباره . أما طول القطعة المختارة فيختلف باختلاف المادة والمستوى القرائي للطفل وصعوبة النص . وعادة ما تحتوى القطعة المختارة عدداً من الكلمات بين ٤٠٠ و ٨٠٠ كلمة على أن تعطى القطعة الطويلة لمن يكون ذا مستوى أفضل في القراءة وأن تكون أقل صعوبة من القطع القصيرة . ويجب أن تعقب القطعة بعض أسئلة الفهم يقوم التلميذ بإجابتها بعد القراءة . ومن الممكن أن توضع هذه الأسئلة على نسق أسئلة كتاب القراءة . ويتحدد عدد الأسئلة طبقاً للهدف من القراءة . فإذا استهدفت القراءة إدراك الفكرة الرئيسية يطلب من التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة لخمس أسئلة . أما إذا استهدفت الإجابة على أسئلة محددة فقد يصبح عدد الأسئلة ستة أو ثمانية . أما إذا كان الهدف هو ملاحظة بعض التفاصيل الهامة فقد يزيد عدد الأسئلة إلى عشرة أسئلة أو إثني عشر سؤالاً . وأسئلة الفهم هذه ضرورية وإلزام التلميذ بالقراءة بسرعة خاطفة ليحقق درجة أكبر دون أن يفهم القطعة فهماً مناسباً .

ومن الواجب أن يترك التلميذ الهدف من القراءة قبل أن يبدأ قراءته للقطعة . وإذا كان الإختبار فردياً فمن الممكن أن يقوم التلميذ بقراءة القطعة من الكتاب مباشرة . ثم يحسب عدد الكلمات التي قرأها في الدقيقة بعد أن يكون قد قرأ لمدة دقيقتين أو ثلاث . أما إذا أراد المدرس أن يختبر فصلاً بأكمله في وقت واحد فعليه أن يطبع هذه القطعة المختارة ويحدد زمناً محدداً لقراءتها على أن يكون هذا الوقت من القصر بحيث لا يتمكن القارئ السريع من الإنتهاء من قراءة (م ٤٠ - الصف في القراءة)

القطعة قبل نهاية الوقت المحدد . وعندما يعلن المدرس لإنهاء الوقت يضع كل تلميذ علامة عند آخر كلمة قرأها ثم يقوم بإحصاء عدد الكلمات التي قرأها . وهناك طريقة أخرى وهي أن يسمح لكل التلاميذ أن يقرأوا القطعة كاملة . وعند إنهاء كل تلميذ من القراءة يقوم بكتابة آخر رقم كتبه المدرس على السبورة ويكون المدرس قد سجل على السبورة ما انقضى من الزمن كل عشر ثوان . ونحن نفضل هذه الطريقة الأخيرة إذ أن الأسئلة التي على التلميذ أن يجيب عليها تغطي القطعة كاملة .

تفسير نتائج التشخيص : غالباً ما تستخدم الاختبارات المقننة النسبة المئوية أو الفصل الدراسي كمعيار لها . وعن طريق هذا المعيار يمكن للمدرس أن يعرف ما إذا كانت قراءة الطفل أقل بصورة كبيرة من المتوقع له بالنسبة لهذه المادة وللهدف من القراءة . وتبين هذه المعايير ما إذا كان التلميذ سريعاً ودقيقاً . أم سريعاً وغير دقيق أم بطيئاً ودقيقاً أم بطيئاً وغير دقيق وما إلى ذلك .

وعند استخدام المدرس للاختبارات العادية يمكنه أن يضع في اعتباره كذلك مدى سرعة التلميذ في القراءة وقدرته على الفهم . فبعد أن يقوم المدرس باختبار عدد من التلاميذ السريع منهم والبطيء يمكنه أن يعرف ما لديه من معلومات عن هؤلاء التلاميذ ما إذا كان هذا التلميذ المحدد يقرأ بسرعة أو ببطء في هذا الموقف القرائي المحدد . ويمكنه كذلك أن يعرف دقته في الفهم من إجابته على الأسئلة ودرجته فيها . ويمكن القول بأن الفهم الجيد للقطعة هو الذي تكون درجة دقته ٨٠ ٪ وأن الفهم المتوسط هو الذي تكون درجته ٧٠ ٪ والفهم الضعيف هو الذي تبلغ الدقة فيه ٥٠ ٪ أو أقل .

ومن الواجب عند التشخيص أن نضع في اعتبارنا كلامنا من السرعة والفهم معاً . فإذا كانت السرعة كبيرة والفهم منخفضاً أو كان كلاهما منخفضاً فليس من المستحسن تدريب التلميذ على السرعة . أما إذا كانت السرعة متوسطة أو منخفضة وكان الفهم مرتفعاً فسوف يستفيد التلميذ دون شك من

تدريبه على سرعة القراءة . إن القارئ الكفء كما سبق أن ذكرنا هو الذى يطوع سرعته تبعاً لصعوبة المادة وطبيعتها وتبعاً للهدف من القراءة . ولهذا فإن التلميذ الذى لا يستخدم إلا سرعة واحدة فى القراءة سوف يواجه الكثير من المصاعب . ذلك أنه إذا كانت سرعته المعتادة كبيرة فسوف يجد من الصعوبة أن يقرأ المادة الصعبة التى تصادفه أثناء دراسته . أما إذا كانت سرعته بطيئة متعثرة فلن تكون هذه السرعة مناسبة عند قراءته للقصص وما إليها من المواد القرائية السهلة . فإذا كان الهدف من القراءة هو إدراك الفكرة الأساسية كان لازماً على التلميذ أن يقرأ بسرعة أكبر مما لو كان الهدف هو ملاحظة التفاصيل الهامة .

ومن الممكن معرفة مدى قدرة التلميذ على تطويع سرعته فى القراءة لمواجهة المواقف المختلفة بإتباع الخطوات التالية :

(أ) اعط التلميذ اختبارات عادية للقراءة بالطريقة التى شرحناها آنفا وحدد سرعته فى قراءة مواد مختلفة الصعوبة والتعقيد .

(ب) قس سرعته فى قراءة قطعة واحدة لأهداف متعددة . مثلاً أطلب منه أولاً أن يقرأ القطعة ليعرف الفكرة العامة . ثم أطلب منه أن يعيد قراءتها ليحسب على عدد من الأسئلة وأطلب منه بعد ذلك أن يعيد قراءتها لمعرفة التفاصيل الهامة . فإذا استخدم التلميذ نفس السرعة — سواء أكانت سريعة أم بطيئة — فى قراءة القطعة لتحقيق هذه الأهداف المختلفة فعندئذ يكون فى حاجة إلى التدريب كى يتمكن من تطويع سرعته طبقاً للمواقف المختلفة .

العلاج العام للضعف فى سرعة الفهم

من الواجب كى يكون التدريب على سرعة القراءة فعالاً أن يعد برنامجه بكل عناية . وأن يكون هذا البرنامج لفترة من الزمن هو البرنامج

الرئيسى بالنسبة للتلميذ . ومن الواجب كذلك أن يقتصر التدريب على أولئك التلاميذ الذين تكون لديهم فرصة كبيرة للتقدم . ذلك أن أى محاولة لزيادة سرعة القراءة بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقلياً أو المعوقين قرائياً بصورة كبيرة لن تؤدى إلا إلى مزيد من الإرتباك والإحباط بالنسبة لهم بدلا من أن تزيد من قدرتهم على القراءة .

المواد القرائية المستخدمة : يجب أن تستخدم فى التدريب مواد قرائية سهلة نسبيا لاسيما فى المراحل الأولى من البرنامج التدريبي ويجب ألا يكون بها من المفردات الصعبة إلا أقل القليل بل من الأفضل أن تخلو تماما من الكلمات الصعبة . ومن الواجب أن يكون مستوى صعوبة هذه المادة أقل بستة أو ستين دراستين من مستوى القراءة للطفل . على أن تختار هذه المادة بوجه عام من كتب خارجية لا من كتاب القراءة الذى لدى التلميذ وعند القيام بالتدريب على سرعة القراءة يجب على المدرس أن يقلل مؤقتا من الأنشطة القرائية الأخرى ، أو يوقفها تماما . وأغنى بهذه الأنشطة مثلا القراءة من أجل دراسة موضوع معين والقراءة الجهرية بوجه خاص . وعلى المدرس ألا يعطى التلميذ مادة أكثر صعوبة إلا بعد أن يكون قد تدرب تدريباً كافياً على المادة السهلة - وعندئذ يمكن المدرس أن يعطيه تدريجياً مادة أكثر صعوبة . إن هذا الإجراء ضرورى حتى يصل المدرس تدريجياً بالطفل إلى قراءة المادة المناسبة لمرحلته الدراسية قراءة سريعة . وعلى المدرس أن يلاحظ التلميذ خلال فترة الانتقال هذه ويوجهه وإلا كان التحول إلى قراءة مادة أصعب وبسرعة كافية تحولاً جزئياً أو غير تام . فمن المحتمل أن يتمكن الطفل من قراءة المادة السهلة بسرعة كافية لكنه لا يستخدم هذه السرعة الكافية فى قراءة المواد الدراسية الأخرى . وعلى المدرس فى المراحل الأولى من التدريب على السرعة فى القراءة ألا يركز كثيراً على الفهم . وألا تكون أسئلة الفهم من ذلك النوع الذى يعوق الإدراك السريع للمادة أو يحول دون استيعاب التلميذ لما تحتويه المادة من

أفكار . ويكفى في هذه المراحل الأولى أن يسأل المدرس تلميذه عن موضوع القصة بوجه عام . فعندما يعتاد التلميذ الإدراك السريع للكلمات والمقاطع تتحسن قدرته على الفهم تلقائياً . وعندئذ يستطيع المدرس أن يعطى الفهم إهتماماً أكبر بحيث يعقب كل تدريب خمسة أو ستة أسئلة عما تحتويه القطعة . ذلك أن الهدف بطبيعة الحال هو تحقيق سرعة كبيرة في القراءة مع فهم مناسب .

إستشارة الحافز للقراءة السريعة : لا بد من استخدام العديد من الحوافز في أى برنامج للقراءة السريعة إذا أردنا أن نوجد عند الطفل الرغبة في أن يسرع في قراءته . وبدون ذلك لن يجد الطفل ما يدفعه لأن يقرأ بسرعة أكبر . ومن الحوافز المناسبة مايلي :

(أ) يجب أن تكون المادة المستخدمة مشوقة للتلميذ . لأن المادة المشوقة تدفعه إلى أن يسرع في قراءته حتى يصل إلى نهاية المطاف ويعرف ماذا حدث .

(ب) يجب الاحتفاظ بسجل يومية للنتائج . وعلى المدرس أن يقابل أى مظهر من مظاهر التقدم بحماس . إذ أن التقدم الذى يشعر به الطفل ويهنا عليه يحفزه إلى تحقيق المزيد وبذل قدر أكبر من الجهد .

(ج) حاول ألا تصل بالطفل إلى درجة الإنهاك والملل . ومن الواجب أن نقدم له المادة بشيء من الحماس وبطريقة تجعله يرغب في التحسن ويتوقعه . وإذا ظهرت أى علامات تشير إلى أنه قد بدأ يشعر بالتعب أو الضيق فاطلب منه أن يتوقف عن التدريب حتى تبدو عليه دلائل أكثر إيجابية نحو مزاولة التدريب .

(د) مما يساعد على إستثارة الحافز لدى الطفل أن يكون المدرس هاشأً باشأً عطوفاً . وقد يستدعى ذلك أن يعمل المدرس مع التلميذ بمفرده

ليقدم له المساعدة التي يريد لها وهذا أمر له أهميته لاسيما خلال الفترة التي لا يظهر فيها تقدم واضح من جانب التلميذ مما قد يشبط من همته .

(هـ) اعط التلميذ فرصة التعاون معك في تنظيم برنامج العلاجى - أن ذلك سوف يزيد من حافزه على التقدم . إن عليك أن تناقش معه الفوائد التي ستعود عليه من القراءة السريعة وناقش معه صعوباته الخاصة وضع معه خطط التدريب . وعندما تظهر بعض العقبات أو يعود الطفل إلى عاداته القديمة ناقش معه سبل مقاومة ذلك . إذ كلما كان فهم التلميذ لصعوباته واضحاً وكلما أسهم في خطة العلاج زاد حماسه للتغلب على هذه الصعاب .

(و) يجب أن يفهم التلميذ الهدف من كل تمرين لأن القراءة بدون هدف يعيه الطفل ويدركه لا تولد الحافز عنده . إن التلميذ قد يقرأ في بعض الأحيان مع إعطاء اهتمام أكبر مما يجب للتفاصيل . فإذا ناقش المدرس تلميذه في هذا يبين له خطأه وكيف يتغلب عليه .

(ز) عندما يحقق التلميذ تقدماً في سرعة القراءة عن طريق هذا التدريب يجب إيجاد الحافز لديه لينقل أثر التدريب إلى قراءته الخاصة في وقت فراغه وقراءته لمواد الدراسة . ولتحقيق هذا يجب أن يستخدم المدرس مختلف أنواع التشجيع . كأن يثنى عليه بسبب كثرة ما قرأ من قصص للتسلية أو يناقش معه فوائد القراءة السريعة ويؤكد له كيف أن هذه القراءة السريعة سوف تمكنه من سرعة إنجاز واجباته المدرسية . ومما يزيد من فرصة انتقال أثر التدريب على القراءة السريعة إلى كافة أنواع القراءة أن ندربه على المرونة في القراءة .

(جـ) بعد أن ينتهى المدرس من التدريب الفردى الخاص على القراءة السريعة يجب أن يكون بقطاً متنبهاً حتى لا ينكص التلميذ ويعود إلى عاداته

السابقة فى القراءة ويمكن أن نحفز التلميذ على الاستمرار فى القراءة السريعة بأن نعطيه اختبارات تبين سرعته فى القراءة على فترات متعاقبة مع استمرار إجراء مناقشات داخل الفصل حول موضوع تطويع السرعة لتمشى مع الهدف ونوع المادة القرائية .

قياس زمن القراءة : فى وسع كل شخص تقريباً أن يقرأ بسرعة أكبر إذا أراد ذلك أو إذ كان لديه ما يدفعه للقراءة السريعة . فمعظم التلاميذ كما سبق أن ذكرنا يقرأون فى تمهل وبطء مستخدمين سرعة قليلة . ومن الممكن تحقيق تقدم حقيقى فى سرعة القراءة إذا نحن وضعنا هؤلاء التلاميذ فى الجو المناسب الذى يشجعهم على زيادة سرعتهم ودر بناهم يومياً تدريباً حسن الإعداد والتنظيم على أن يقرأوا بسرعة أكبر . ومن الأساليب الفعالة التى انتشر استخدامها لزيادة السرعة أن يقرأ التلاميذ لزمن محدد ثم تقاس سرعتهم ، ويختار المدرس لهم فى بداية التدريب قطعاً سهلة يقل مستواها عن مستواهم فى القراءة بسنة دراسية تقريباً ويكون طول القطع التى يتدرب التلاميذ عليها فى هذه المرحلة المبكرة حوالى ٣٥٠-٤٠٠ كلمة . ومن الممكن أن ينسخها المدرس على صفحة واحدة ، أما إذا كان المدرس يدرّب تلميذاً واحداً فمن الممكن أن يطلب منه القراءة مباشرة من كتاب أو مجلة ، ويكون المدرس قد أعد خمسة أسئلة أو ستة فى ورقة منفصلة على أن تكون هذه الأسئلة سهلة نسبياً تلور حول الفكرة الأساسية فى القصة ، فمثلاً إذا كانت القصة خاصة بحيوانات معينة رأتها طفلة أثناء رحلتها تكون الأسئلة على النحو الآتى :

ماذا رأيت مريم فى الغابة ؟ ماذا كانت الحيوانات تصنع ؟ وعندما يجيب التلميذ على الأسئلة يقسوم المدرس بتصحيح إجابته وإعطائه الإجابة الصحيحة ، ومن المحتمل أن يتأثر الفهم خلال المراحل الأولى من التدريب ولكنه سوف يتحسن بمرور الوقت .

ومن الواجب أن يتم التدريب في أكثر الظروف ملائمة للتلميذ فعلى المدرس أن يوضح له الهدف من القراءة ويهيئ له جواً مناسباً يحفز به للقراءة بأكثر سرعة ممكنة مع الفهم ، ومما يذكر عندنا الهمة أن يحقق تحسناً أكبر مما سبق له تحقيقه ويقوم المدرس بقياس الزمن الذى استغرقه التلميذ فى القراءة وإحصاء عدد الكلمات فى الدقيقة معتبراً ذلك الرقم الدرجة التى حصل عليها التلميذ فى هذه المرة : وعلى المدرس أن يعرف تلميذه بطريقة تسجيل هذا الرقم فى الرسم البياني الخاص به حتى يظهر له مدى ما حققه من تقدم . أما إذا كان التقدم قليلاً - أو لم يحدث تقدم على الإطلاق - فعلى المدرس أن يكون عطوفاً ومشجعاً ، وفى حالة قيام المدرس باختبار عدد من التلاميذ فى وقت واحد ففى وسعه أن يكتب الزمن على السبورة كل عشر ثوان ، وعندما ينتهى كل تلميذ من قراءته يكتب فى آخر الصفحة الوقت الذى استغرقه قراءته للقطعة .

ويكفى لمثل هذا التدريب أن يدرب المدرس تلميذه على قراءة قطعتين كل يوم قراءة سريعة على أن يكون الفاصل الزمنى بينهما ساعة أو ما إليها. إن هذا التدريب المنفصل زمنياً أفضل أثراً من إعطاء التلميذ عدة تدريبات متصلة . ومن الضرورى بعد التمرينات القليلة الأولى أن يصبح الفهم مناسباً . وبعد فترة من بداية التدريب يجب على المدرس أن يكف عن الضغط على التلميذ ليقرأ بسرعة تفوق قدرته على الفهم .

وعندما يتقدم البرنامج التدريبي ويصبح التلاميذ قادرين على قراءة مادة سهلة بسرعة كافية يقوم المعلم أو المعلمة بمساعدتهم على نقل أثر هذا التدريب إلى قراءة المواد الدراسية العادية والقراءة من أجل المتعة والتسلية (شغل وقت الفراغ) . ويبدأ المدرس تدريجياً باختيار مادة التدريب من كتب فى مستوى كتب الفصل الدراسى الخاص بتلاميذه ، وعندئذ تصبح مادة التدريب أكثر طولاً وفى نفس الوقت يرتفع المدرس

بمستوى أسئلة الفهم على أن تكون هذه الأسئلة متمشية دائماً مع الهدف من القراءة . وعلى المدرس أن يبحث تلاميذه على أن يقوموا بكافة قراءاتهم بسرعة أكبر سواء أكانوا يقرأون مادة دراسية أو صحفاً أو مجلات أو قصصاً .

الأساليب الآلية : إستخدمت عدة أساليب آلية لزيادة السرعة في القراءة . ومن هذه الأساليب التي إستخدمت على نطاق واسع أفلام هارفارد للقراءة « أو الأساليب المطورة لفكرة التي تقوم عليها هذه الأفلام . وهي في أساسها عبارة عن فيلم للصور المتحركة تظهر فيه مجموعات متتالية من الكلمات كل مجموعة منها مكونة من وحدة فكرية واحدة بحيث تبرز هذه المجموعات واحدة تلو الأخرى مكونة في مجموعها فقرة متكاملة المعنى وهناك منظم للسرعة في آلة العرض يتحكم في سرعة عرض هذه الفقرات . وهناك أساليب آلية أخرى مختلفة . كأن نعرض فقرة ما ونحرك شيئاً معاً يستر سطرأ بعد سطر من المادة المعروضة طبقاً للسرعة التي يراد للمترب أن يقرأ بها . أو تكون هناك فتحة ضوئية متحركة تنتقل من اليمين إلى اليسار على طول السطر بالسرعة المطلوبة بحيث تظهر بقعة الضوء هذه بعض الكلمات ثم تطمسها وتظهر غيرها على طول السطر . ويطلب المدرس من التلميذ أن يحاول مسايرة هذه البقعة الضوئية في سرعة إنتقالها من عبارة إلى أخرى . ومن الممكن التحكم في سرعتها بحيث تبدأ بطيئة ثم تدرج بسرعة وهناك آلة أخرى يتحرك فيها أحد الأسلاك من أعلى إلى أسفل في الصفحة المطبوعة . ويحاول القارئ أن يقرأ بسرعة كبيرة بحيث يكون دائماً سابقاً للظل . والأسماء التجارية لبعض هذه الآلات هي :

Controlled Reader, Reading Accelerator, Reading Rate Controller, Rate Reader and Reading Board.

ومن الممكن تحقيق نفس الهدف بإستخدام البطاقة المتحركة التي وضعها بلير Blair (١٨) - وهي عبارة عن بطاقة كبيرة يحركها المدرس من

أعلى الصفحة إلى أسفلها بينما يحاول القارئ أن يسبق في قراءته هذه البطاقة قبل أن تصل إلى السطر الذى يقرؤه . ومن الممكن التحكم فى سرعة تحريك البطاقة لتتمشى مع مستوى السرعة المطلوب .

وهناك أيضاً أجهزة العرض السريع التى يطلق عليها بوجه عام اسم الميصار Tachistoscope وهى تستخدم لعرض الأرقام والكلمات عرضاً سريعاً على شاشة عرض . ويستهدف هذا الأسلوب تنمية القدرة على الإدراك السريع لما يعرض وزيادة مدى التعرف على الكلمات ومن ثم تزداد سرعة الشخص فى القراءة . ومن الممكن كذلك استخدام البطاقات الومضية السريعة بدلاً من الميصار وهى عبارة عن بطاقات مكتوب عليها كلمات تعرض على الشخص فى ومضه عين لقراءتها ومع شيوع استخدام هذه الأساليب الآلية مازالت هناك بعض الشكوك حول جدواها فقد ذكر أندرسون وديربورن (١) أنه من المشكوك فيه أن تؤدى هذه الأساليب الآلية إلى زيادة سرعة القراءة ويقولون أنه من الأفضل قضاء هذا الوقت فى تنمية الفهم بدرجة أكبر . أما براون (٣١) فإنه يؤيد ما يقال عن فائدة الميصار فى زيادة القدرة على القراءة بما فى ذلك سرعة القراءة . ولكن يمكن القول بأن ما كتبه هو فى هذا الموضوع وما كتبه غيره من الباحثين لا يوضع فى الاعتبار الدور الذى تقوم به العوامل الأخرى مثل حث التلاميذ على زيادة حصيلتهم اللغوية وتدريبات الفهم المختلفة وما إلى ذلك من العوامل . وقد قام مانوليكس Manolakes (١٣٩) بتجربة ضبط فيها كافة المتغيرات بعناية كبيرة محاولاً فحص أثر التدريب عن طريق الميصار على تحسين حركات العين أثناء القراءة ومن ثم تحسين السرعة فى القراءة . وكانت نتيجة هذه التجربة أنه بتثبيت كافة العوامل الأخرى لا يصبح لإستخدام الميصار تأثير على الأداء . وفى دراسة حديثة قام فيها بورموث واىكر Bormuth & Aker (٢٨) بفحص أثر استخدام الميصار فى التدريب على القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى . وبعد أن ضبطاً كافة العوامل

الأخرى وواصلت تدريب التلاميذ لمدة عشرين أسبوعاً وجداً أن استخدام المبصار لم يكن فعالاً في تحسين سرعة القراءة أو الفهم أو حصيلة المفردات اللغوية . وهناك أيضاً التجربة التي قام بها جونز وفان هواي Jones & Van Way (١١٧) فقد وجداً، كذلك أنه بتدريب تلاميذ من الصفين الرابع والخامس لمدة ثلاث شهور مستخدمين المبصار لم يسفر هذا التدريب عن تحسن في سرعة القراءة والفهم . وقد قام تنكر Tinker (٢١١) بتقييم كل ما كتب في هذا المجال وإستنجد أن استخدام المبصار للتدريب على السرعة في القراءة أمر مشكوك في قيمته .

وقد إتضح من كل الدراسات التي أجريت على استخدام الآلات أنها ليست أكثر فعالية في زيادة سرعة القراءة من الأساليب الأخرى الأقل تعقيداً والتي تستخدم في الفصل إستخداماً صحيحاً . وقد قامت كيسون Cason (٣٧) بإجراء تجربة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ووجدت أن استخدام الأساليب التالية وقد جاء بفائدة كبيرة :

(أ) استخدام المتر ونوسكوب Metronoscope (١) .

(ب) إيجاد دافع قوى عند التلاميذ للقيام بقراءة حرة بالمكتبة .

(ج) استخدام تمرينات قرائية خاصة بها علامات تبين الوحدات الفكرية بالجمال . واتضح أن أثر هذه الوسائل الثلاث في تحسين القراءة يكاد يكون واحداً . وأظهر تحليلها لنتائج هذا البحث أن استخدام الآلة لم يأت بنتيجة أفضل . وقد وجد وستوفر Westover (٢٢٥) أن طلبة الجامعة الذين إستخدموا الأساليب العادية في برنامج شيق لزيادة

(١) هو جهاز لضبط الإيقاع بنبقات رتيبة .

سرعة قراءتهم قد حققوا تحسناً يساوى ماحققه زملاؤهم الذين إستخدموا جهاز مترونوسكوب معدل .

ومن الحجج التى تؤيد إستخدام الأسلوب الآلى أن الآلات تستهوى التلاميذ تزيد الدافع لديهم . وهذا صحيح ولكن مع ذلك نجد أن التقدم الذى يحققه هؤلاء التلاميذ لايزيد عما يحققونه من تقدم عند إستخدام الأساليب العادية . وليس من شك فى أن هناك إحتمالاً قائماً وهو أن يتحسن طفل عن طريق إستخدام المدرس للأسلوب الآلى تحسناً أكبر مما لو إستخدم الأسلوب العادى . ولكن لم يقم بحث تجربى لإثبات صحة هذا الإفتراض .

ويبدو بوجه عام أن البرامج التدريبية يمكن أن تقوم بغرضها بنفس الكفاءة دون إستخدام الآلات . وعندما نقول ذلك فلننا نفرض أن المادة التدريسية قد أحسن إختيارها وأن البرنامج قد أحسن إعداده وتنفيذه . وإذا تمكن المدرس من إيجاد الحافز المناسب لإثارة همة التلميذ فلن يكون هناك مايدعو لإستخدام الآلات لزيادة سرعة التلميذ ويعنى هذا أن إستخدام الآلات يفيد فى التدريب على سرعة القراءة ولكن إستخدامها ليس بالأمر الضرورى للحصول على نفس الزيادة فى السرعة .

بيد أن لإستخدام الآلات عييين آخرهما .

(أ) أن الآلات غالية الثمن .

(ب) أن الإسراف فى إستخدامها يجعلها أمراً مفروضاً ويزيد من التركيز على العامل الآلى فى القراءة السريعة على حساب الفهم والتفكير فى المادة المقرؤة .

علاج حالات محددة من حالات الضعف في السرعة :

أن القارئ المعاق الذى يعانى من العوائق الأساسية للتعرف على الكلمات والعوائق الأساسية للفهم شخص يمكن وصفه بأنه يعانى من عوائق معقدة . ولهذا فمن الواجب التغلب أولاً على هذه العوائق الأساسية التى تقف فى سبيل أى تقدم فى القراءة قبل أن نقوم بأى تدريب على السرعة . وقد ناقشنا فى الفصلين التاسع والعاشر الإجراءات العلاجية للتغلب على الصعوبات الأساسية فى التعرف على الكلمات . كما ناقشنا فى الفصل الثالث عشر أساليب علاج الصعوبات الأساسية فى مجال الفهم .

وفى مناقشة علاج الحالات الخاصة بسرعة القراءة نجد صعوبتين أساسيتين هما الإسراف فى التحليل والقراءة كلمة بكلمة . أن من يعانى من هاتين الصعوبتين سوف يستفيد من تدريبات السرعة . وعليه فعن الممكن أن يتم علاج الضعف فى هاتين الظاهرتين فى نفس الوقت الذى يجرى فيه التدريب على السرعة . ويتضمن علاج هاتين الحالتين أسلوب العرض السريع للكلمات والمقاطع والتدريب على القراءة السريعة . ولهذا فقد أضفنا هاتين الحالتين إلى القائمة الخاصة بحالات الضعف فى سرعة القراءة التى سنقوم بمناقشتها وهى :

- ١ - القارئ المسرف فى التحليل .
- ٢ - القارئ الذى يقرأ كلمة كلمة .
- ٣ - القارئ ذو العادات القرائية الخاطئة .
- ٤ - القارئ ذو حركات العين الخاطئة .
- ٥ - القارئ الذى يهمس بالكلمات أثناء القراءة الصامتة بدرجة كبيرة .
- ٦ - القارئ غير المرن .

وستتناول الكلام عن كل واحدة منها في السطور التالية .

١ - **القارئ المسرف في التحليل** : هناك نوعان من هذا القارئ أحدهما القارئ الذى يميل إلى تحليل الكلمات البصرية المعروفة له . والنوع الثانى هو الذى يميل إلى تقسيم الكلمات إلى أجزاء كثيرة . إن مثل هذا القارئ الأخير قد يلجأ إلى قراءة الكلمة حرفاً حرفاً مع الهمس بهذه الحروف تباعاً ولا يلجأ إلى الطريقة الأكثر سرعة وأعنى بها تجزئة الكلمة إلى مقاطع كبيرة معروفة له . وقد قمنا فى الفصل العاشر فى الجزء الخاص بعلاج القارئ المسرف فى التحليل والجزء الخاص بالعلاج العام للبطء فى الفهم - بتوضيح الأساليب التى يمكن إتباعها لعلاج هاتين الحالتين . ومن الملاحظ أنهما يستفيدان من إستخدام المبصار وغيره من أدوات العرض السريع .

٢ - **القارئ الذى يقرأ كلمة كلمة** : إن مثل هذا القارئ لم يتلرب على القراءة فى وحدات فكرية . وقد لا يكون فى مقدوره أن يتعرف بنظرة واحدة على ثلاث أو أربع كلمات متتالية . فإذا كان الأمر كذلك فإنه يستفيد من أساليب التدريب على التعرف السريع على الكلمات بإستخدام وسائل العرض السريع . ولكن قد لا يكون فى وسعه أن يقسم الكلمات إلى وحدات فكرية أثناء قراءته لمادة متصلة . وفى هذه الحالة يجب أن ندرجه مستخدمين الأساليب التى إقترحناها تحت عنوان « الوحدات الفكرية فى الفصل الثالث عشر كما يجب إعطاؤه التدريبات المقترحة تحت عنوان « العلاج العام للضعف فى سرعة الفهم » فى نفس الفصل . ويجدر بنا أن نذكر هنا أننا أوصينا فى الفصل الثالث عشر بإستخدام أساليب العرض السريع للتدريب على القراءة فى وحدات فكرية .

٣ - **القارئ ذو العادات القرائية الخاطئة** : يعتاد بعض الأطفال على

تحريك الأصبع أو المؤشر على طول السطر لتوجيه قراءتهم . أن هذا العمل قد يكون له ما يبرره في المراحل الأولى من تعلم القراءة أو أثناء علاج بعض الحالات القرائية . ولكن من الواجب أن يتخلص الطفل من هذه العادة في أسرع وقت ممكن . ذلك أن إستمرارها يعوق القراءة السريعة .

وأفضل أسلوب علاجي يمكن إستخدامه للتخلص من هذه العادة هو أن نناقش المشكلة مع التلميذ ثم نطلب منه أن يمسك بالكتاب بكلتا يديه . وعندئذ يصبح من الصعب عليه أن يشير بأصبعه أثناء القراءة .

وهناك عادة خاطئة أخرى وأعنى بها تحريك الرأس أثناء القراءة فبدلاً من أن يحرك التلميذ عينيه يقوم بتحريك رأسه من اليمين إلى اليسار . وعلينا لعلاج هذه الحالة أن نشرح للتلميذ خطأه ثم نطلب منه أن يريح ذقنه على كفه أثناء محاولته القراءة السريعة وبهذا الإجراء يشعر بخطئه كلما حاول تحريك رأسه فيتوقف عن ذلك .

وقد يعتاد الكثير من التلاميذ على القراءة ببطء شديد وبسرعة أقل كثير أمّن السرعة التي يمكنهم بها أن يقرأوا مع فهم ما يقرأون والاستمتاع به . وعندما تصبح هذه القراءة البطيئة عادة متأصلة — وغالباً ما يحدث ذلك — فإنها تكون عقبة في سبيل القراءة المفيدة . أن هذا البطء الشديد يشثت الإنتباه ويتيح الفرصة لأحلام اليقظة . هذا علاوة على أن القدر المنى يقرأه التلميذ في الوقت المحدد لقراءته يكون قليلاً بدرجة ملحوظة . ولعلاج هذا يجب إعطاء التلميذ تدريبات القراءة السريعة التي سبقت الإشارة إليها . أن السرعة الصحيحة في أى موقف قرائى هي أقصى سرعة يمكن إستخدامها مع الإحتفاظ بالفهم المناسب وأن إستخدام الأساليب العامة لزيادة سرعة الفهم سوف يؤدى في النهاية إلى القضاء على عادة القراءة المسرفة في البطء .

٤ - القارئ ذو حركات العين الحاطئة : أن المعلومات الخاصة بحركات العين تحتل جزءاً كبيراً مما كتب حول القراءة . وقد أشير بوجه خاص إلى أن القراءة السريعة تصحبها وقفات قليلة للعين على طول الخط وحركات عكسية أقل . وتعنى بالحركات العكسية عودة العين لقراءة مادة سبقت قراءتها دون فهم . وقد أدت هذه المعلومات الخاصة بحركات العين إلى ابتداع العديد من الوسائل لتدريب حركات العين من أجل تحقيق المزيد من السرعة في القراءة . ويستهدف هذا التدريب أن تتوقف العين مرات قليلة على طول السطر وألا يقوم القارئ بحركات عكسية أثناء القراءة . ولكن هذا إهتمام في غير موضعه . ذلك أن حركات العين السليمة أثناء القراءة هي علامة من علامات القراءة الجيدة لامسبباً لها . وعلاوة على ذلك فإن هذه التدريبات لحركات العين قد تتخذ طابعاً آلياً وتتجه نحو التركيز على سرعة الفهم . والحقيقة أنه عندما يتحسن الفهم يتخذ الإجراءات التي وضعناها في هذا الكتاب فسوف ينعكس هذا التحسن تلقائياً على حركات العين فتقل عدداً وتزداد القراءة سرعة .

٥ - القارئ الذي يهمس كثيراً بالكلمات : يميل كثير من التلاميذ خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة أن يهمسوا أثناء قراءتهم الصامتة . أن هذا الهمس بالكلمات لا يقلل من سرعتهم في القراءة الصامتة بهذه المرحلة من مراحل تعلم القراءة . إذ ليس في وسع التلميذ المبتلى أن يقرأ بسرعة أكبر من سرعتة في الحديث . ولكن بنمو قدرته على القراءة الصامتة يصبح هذا الهمس بالكلمات عقبة في سبيل تحسن قدرته على القراءة الصامتة السريعة . أن هذه العادة قد ترسخ لدى عدد من التلاميذ بحيث تبقى ملازمة لهم حتى النهاية إذا لم تعالج العلاج الصحيح . وتتخذ هذه العادة صوراً متعددة فقد يهمس الطفل بالكلمات أو قد تتحرك الشفتان

والحبال الصوتية دون همس أو قد يكون هذه الكلمات ذهنياً في صورة
نطق داخلي غير مصحوب بحركة من الشفتين أو أعضاء النطق . وكيفما
اتخذت هذه العادة من صور وأشكال فإنها تستهلك الوقت ولا تجعل في
إمكان من إعتادها أن يقرأ بسرعة أكبر من سرعته في الحديث . ولن
يتحقق تحسن ملحوظ في سرعة القراءة ما لم يتغلب الشخص على هذه
العادة تغلباً كاملاً أو تغلباً جزئياً على أقل تقدير . فإذا أردنا أن نحقق
القراءة السريعة علينا أن نقلل هذا النطق الهامس بالكلمات إلى أقصى
حد ممكن أو أن نتخلص منه تخلصاً كاملاً .

ويمكن للمدرس عن طريق الملاحظة المباشرة أن يكتشف ما إذا
كان التلميذ يهمس بالكلمات أم لا . فإثناء القراءة الصامتة للتلميذ
يمكن المدرس أن يلاحظ ما يحدث من تحركات في شفهي التلميذ أو حباله
الصوتية . قد يهمس التلميذ بصوت مسموع أو بصوت خافت وقد
يحرك الشفتين دون إحداث صوت أو قد لا يفعل شيئاً من هذا وإنما
يحدث تحريك طفيف في حبال الصوت . ومن السهل على المدرس أن
يلاحظ ما يحدث من همس أو تحريك للشفثين . أما بالنسبة للتحريك الطفيف
للحبال الصوتية فيمكن للمدرس أن يكتشفه بأن يضع أطراف أصابعه
على رقبة الطفل في منتصف الطريق بين الذقن وعظمه الصدر - ثم يطلب
منه أن يقرأ قراءة جهرية ويحس بما يحدث من تحركات . ثم يطلب
من الطفل أن يقرأ قراءة صامتة فإذا لم يحس المدرس بحركة في منطقة
الحلقوم فإن معنى ذلك أن الطفل لا يهمس أثناء قراءته الصامتة وليس
هناك ما يعوق تدريبه على زيادة سرعة فيها . والقراءة الصامتة الصحيحة
ليست مجرد القراءة غير المسموعة . ومن الوسائل التي تستخدم لمنع النطق
الخافت بالكلمات أثناء القراءة الصامتة أن تجعل من المستحيل على جهاز
النطق عند الطفل أن ينطق بالكلمات بأن تطالب من الطفل أن يمسك

(٤١ م - الضعف في القراءة)

شيئاً بأسنانه أثناء القراءة الصامتة . ولكن هذا إجراء غير طبيعي بالنسبة للطفل وأفضل من ذلك أن تطلب منه أن يضع يده على حلقه حتى يشعر بأى ذبذبة فى الحبال الصوتية أثناء قراءته . ولا توجد ضرورة فى الأحوال العادية لإستخدام هذه الوسائل لأنها قد تعطل بدلاً من أن تفيد . ومن الأفضل أن نخبر الطفل بأن همسه بالكلمات بينه وبين نفسه يعوق السرعة فى القراءة وأن مثل هذا الهمس شئ يمكن التخلص منه . وعليه لكى يقرأ بسرعة أكبر ، أن يكف عن الهمس وتحريك الشفتين أثناء القراءة الصامتة وأن يحاول أن يقرأ بسرعة أكبر .

ومن الأساليب الجيدة للتغلب على الهمس فى القراءة أن تعطى التلميذ مادة مسلية وفى غاية السهولة بحيث لا تحتوى على أى كلمة صعبة - فإذا كانت المادة مسلية ومثيرة زاد حماس الطفل للقراءة بسرعة مما يجعله ينطلق إنطلاقاً فى قراءته ليصل إلى غايته . ومن الواجب فى بداية الأمر إستخدام كتب تحتوى على قصص قصيرة أو قصص بوليسية إذ أن لمثل هذه المادة القصصية فائدتها فى المراحل الأولى عندما نستخدم القراءة السريعة للتغلب على عادة الهمس . وعندما يحقق الطفل سرعة فى القراءة مقبولة يمكن للمدرس أن يوجهه نحو قراءة مواد أكثر تنوعاً .

إن القارئ السريع لا يمكنه أن يهمس بالكلمات إذ أن هذه العملية تستغرق منه وقتاً . وعندما يبدأ الطفل بداية حسنة بقراءة هذه القصص السهلة قراءة سريعة علينا أن نشجعه على إستخدام أقصى ما يمكنه من سرعة فى القراءة . وقد لا يحصل من هذه القراءة السريعة على قدر كبير من المعنى لفترة معينة ولكن هذه الظاهرة غير مقلقة فى هذه المرحلة . إن القراءة السريعة سوف تقلل من الهمس فى القراءة . وبمرور الوقت وعندما نصل بالهمس إلى أدنى حد ممكن تعود للطفل قدرته على فهم ما يقرأه فهماً جيداً . والحقيقة هى أن الهمس بالكلمات أثناء القراءة الصامتة يجعل من

هذه القراءة قراءة جهرية . ويستحسن في كثير من الأحيان ألا يزاوئ التلميذ القراءة الجهرية أثناء تدريبه على القراءة الصامتة دون همس ، إذ أن ذلك سوف يساعده على عدم نطقه بالكلمات أثناء القراءة .

٦ - القارئ غير المون : لقد ذكرنا من قبل أن القراءة السريعة نسبياً قراءة مرغوب فيها لأي مجال من مجالات القراءة . ويعنى هذا أن تكون القراءة بأكبر قدر من السرعة التي يستطيع الفرد معها أن يفهم المادة المقروة . فعلى الرغم من أن القراءة السريعة لمادة الرياضيات مثلاً تعتبر قراءة بطيئة بالنسبة لغيرها من المواد إلا أننا نلاحظ أن بعض التلاميذ يقرأونها بسرعة غاية في البطء . ويمكن أن نقول نفس الشيء بالنسبة لمجالات القراءة في مواد العلوم والمواد الاجتماعية ولهذا يمكن القول بأنه مهما كانت طبيعة المادة والهدف من قراءتها فمن الممكن أن تكون القراءة بطيئة بطئاً لا داعي له أو سريعة سرعة غير مرغوب فيها . وليس للقراءة السريعة في حد ذاتها قيمة . ولكن القارئ الكفء هو الذي تكون لديه سرعات مختلفة يستخدم كلا منها حسب مقتضى الحال . ومن الواجبات الأساسية للبرنامج التدريبي أن يكفل للتلاميذ الحصول على هذه السرعات المتنوعة وتصبح لديهم القدرة على إستخدامها بالصورة المناسبة . ولهذا يجب أن يكون التركيز على أن تصبح للتلاميذ القدرة على تشكيل سرعاتهم وأن يطوعوها طبقاً لطبيعة المادة وصعوبتها وطبقاً للهدف من القراءة . إن الهدف هو أن يفهم المادة بأكبر سرعة ممكنة وأفضل طريقة لتدريب الطفل على أن يفهم بسرعة مناسبة هي أن نمده بالمهارات التي تمكنه من أن يفهم ما يقرأ فهماً صحيحاً . وعندما يتم هذا فسوف يتعلم كيف يفهم بسرعة ما يريد قراءته . ولهذا فهناك عدة جوانب لهذا الموضوع في حاجة إلى الإهتمام بها .

وقد بين « براام Braam » (٢٩) أنه من الممكن تحسين المرونة في القراءة بالإضافة إلى زيادة السرعة . لقد إستخدم في دراسة مجموعة مكونة

من ٧١ تلميذاً في المدرسة الثانوية مهئين لدخول الجامعة وأعطاهم تدريباً مركزاً في سرعة القراءة وفي استخدام السرعات المختلفة واستمر تدريبهم لمدة ستة أسابيع واستخدم في تدريبه مختارات للقراءة من خمس مواد هي القصص والأدب والعلوم والتاريخ وعلم النفس . وكان المقياس الذي استخدمه لقياس المرونة هو مدى سرعة هؤلاء التلميذ في قراءة قطع مختارة من هذه المواد طول القطعة بين ٧٥٠-٨٠٠ كلمة وكانت هذه المختارات متدرجة في الصعوبة طبقاً لصيغة أو معادلة الانقرائية لدليل - تشول Dale - Readability Formula . وقد أظهرت اختبارات ما قبل التدريب أن هؤلاء التلاميذ بطيئون في قراءتهم وليست لديهم مرونة في تطويع سرعاتهم . أما الإختبارات التي أجريت لهم بعد فترة التدريب فقد أظهرت أنهم « قراء سريعون في قراءتهم يتسمون بالمرونة . فهم لم يكتسبوا سرعة في القراءة فحسب بل كانوا يغيرون سرعة قراءتهم باختلاف المادة المقروءة . ويبدو أن المرونة قد تأثرت بمدى ألفهم للنص أكثر من تأثرها بمدى صعوبته كما قاسته معادلة الانقرائية ويمكننا أن نقول إنه بالنسبة لهذه المواد تكون ألفة الشخص للمواد المقروءة هي التي تحدد مدى صعوبة محتوى هذه المواد .

ولكى يقرأ الشخص قراءة مفيدة عليه أن يستخدم سرعة تناسب مع طبيعة المادة المقروءة وصعوبتها . وتختلف طبيعة المواد المقروءة اختلافاً واسعاً . فقد يبدأ التلميذ في وقت ما قراءة قصة تتطور أحداثها تطوراً سريعاً أو مقالا في صحيفة يومية له أهمية . أن سرعته في هاتين الحالتين قد تكون سريعة نسبياً . وبعد فترة قد يبدأ التلميذ في قراءة مادة جغرافية لها علاقة بعوامل التعرية من رياح وماء . وفي هذه الحالة تكون القراءة البطيئة نسبياً أمراً ضرورياً كي يتمكن من استيعاب الأفكار والعلاقات المختلفة . ثم يبدأ بعد ذلك في قراءة الخطوات التي يجب إتخاذها لحل مسألة حسابية أو علمية وهذه القراءة تتطلب قراءة تحليلية غاية في البطء وغالباً ما يعيد التلميذ

قراءة المادة مرة بعد أخرى . وهكذا نجد أن التلميذ في حاجة إلى أن يمارس التمييز بين طبيعة المواد حتى يستخدم السرعة المناسبة التي تمكنه من تفهم مادة بعينها .

إن تطويع السرعة تبعاً لصعوبة المادة أمر شبيه بتطويعها تبعاً لطبيعة المادة فهناك في بعض المواد التحصيلية حقائق أكثر مما في غيرها من المواد . مثال ذلك العلم والرياضيات بمقارنتها بالأدب . وهناك في بعض الأحيان اختلاف في الصعوبة بالنسبة لمحتوى مادة معينة في مجال معين وذلك عندما يصادف التلميذ بمفردات غير مألوفة أو أفكاراً جديدة يصعب إستيعابها أو جملاً معقدة أو تركيبات لم يعتدها ويتطلب لإتمام التلميذ باستيعاب هذه المادة الإبطاء في القراءة . وإذا حاول التلميذ أن يقرأ كل مادة تصادفه بنفس السرعة بغض النظر عن محتواها وصعوبتها فسوف يجد نفسه في موقف صعب . ذلك أنه إذا أراد أن يقرأ يفهم مع إحتفاظه بسرعة مناسبة في القراءة فعليه أن يكون قادراً على تطويع سرعته لتناسب كلا من طبيعة المادة وصعوبتها . وعليه أن يقرأ المادة السهلة بسرعة أكبر من قراءته للمادة الصعبة كما عليه أن يقرأ المادة المألوفة له بسرعة أكبر من المادة غير المألوفة .

وربما كان أهم من هذا كله أن يطوع التلميذ سرعة في القراءة لتناسب الهدف الذي من أجله يقوم بالقراءة . وقد ركزنا على هذه النقطة في مناقشة سابقة . فإذا أراد التلميذ أن يحصل على الفكرة العامة فحسب أو إذا أراد أن يبحث عن نقطة معينة في صفحة محددة فإن القراءة تكون سريعة نسبياً . أما إذا أراد أن يستوعب كافة الأفكار الموجودة في قطعة مختارة إستيعاباً كاملاً فعندهذا تكون سرعته بطيئة نسبياً . وهذا يؤكد أهمية القراءة من أجل تحقيق هدف معين . فقبل أن يقوم التلميذ بقراءة قطعة ما يجب أن يكون الهدف من القراءة واضحاً له . وأكثر الأهداف تحقيقاً هو ذلك الذي يقوم التلميذ نفسه بوضعه . فإذا حدث ولم ينجح في تحقيقه

فعندئذ يمكن للمدرس أن يوجهه إلى هدف يكون مقبولا له . وعندما يصبح التلميذ قارئاً ماهراً يكون قد تعلم كيف يضع لنفسه الهدف المناسب ويحتاج هذا إلى قدر من التمييز والمرونة فعلى التلميذ أن يسير غور المادة ويدرك بوضوح الهدف من قراءته ثم تكون لديه المرونة في اختيار السرعة المناسبة التي تمكنه من القراءة بفهم . وهكذا يمكن القول بأن القارئ الكفء هو القارئ المرن ذو القدرات المتعددة .

ولكي تكون لدى التلميذ مرونة في تكييف سرعة قراءته عليه أن يتدرب على اختيار سرعة معينة لمواجهة موقف قرائي معين وأن يقرأ بهذه السرعة مع الفهم . ويحتاج هذا إلى توجيه من المدرس إذ أن التلميذ يقرأ أنواعاً مختلفة من المواد لتحقيق أهداف متعددة . وخلق بتنمية القدرة على تطويع السرعة في القراءة أن تكون عملية بطيئة عسيرة . فهي عملية تستمر طوال العام على كافة المستويات من الصف الثالث الابتدائي إلى أن يتخرج التلميذ وعلى المدرس ألا يحاول تنمية هذه المهارة خلال فصل دراسي واحد محدد . بل يجب أن تستمر عملية التدريب طوال السنين الدراسية كلها . ذلك لأن هذه القدرة تنمو نمواً بطيئاً عند معظم التلاميذ - ولكن من يحوزها يكون قد امتلك شيئاً له قيمته .

وهناك فرص كثيرة للتدريب على تطويع السرعة لنوع المادة المقروءة - وفي وسع المدرس أن ينتهز هذا الغرض أثناء قيامه بتدريس مختلف المواد فعند قيام المدرس بإعداد تلاميذه للدراسة وحدة ما عليه أن يناقش معهم الإجراءات الصحيحة التي عليهم أن يستخدموها في قراءتهم .

وهناك أسلوب آخر وهو أن يطلب المدرس من التلاميذ أن يقرأوا نفس المادة عدة مرات وأن تكون كل قراءة لتحقيق هدف محدد ، كأن يقرأوا من أجل :

- (أ) معرفة الفكرة الرئيسية .
- (ب) معرفة التفاصيل الهامة .
- (ج) الإجابة على أسئلة تعطى لهم مقدماً .
- (د) تقييم ماقرأوه .

وقد ذكر ويتي Witty (٢٢٧) تلخيصاً مفيداً لما يمكن إتباعه لتحديد الهدف من القراءة والنقاط الأساسية للمادة المقروءة والأسلوب الذى يجب إتباعه فى القراءة. فقد عمل جدول مكوناً من ثلاثة أجزاء وعلى رأس الجزء الأول من الجدول يكتب التلميذ لماذا يقرأ . ثم يكتب على رأس الجزء الثانى ماذا يقرأ . ويكتب فى الجزء الثالث كيف يقرأ . وتحتوى معظم الكتب الإضافية الملحقة بكتب القراءة عدداً من التمارين التى تنمى لدى التلميذ المرونة فى استخدام سرعات القراءة المختلفة .

وعند قيام المدرس بتدريب الطفل على استخدام قدرات الفهم المختلفة والمهارات الدراسية المتنوعة تتاح له الفرص لتدريب تلميذه على استخدام مختلف سرعات القراءة وقد شرحنا فى فصل سابق كيف يدرّب المدرس تلميذه على هذه القدرات والمهارات .

فالتعليمات التى يعطيها المدرس لتلميذه كى ينمى عنده قدرات الفهم تفتضى بالضرورة أن يوجهه نحو إكتشاف السرعة الملائمة التى يمكنه أن يستخدمها فى قراءة مادة معينة .

المكاسب المتوقعة :

يستخدم التلميذ القراءة الجهرية فى معظم قراءاته خلال الجزء الأول من المرحلة الابتدائية ذلك لأن الهدف الأساسى فى هذه الفترة هو أن

يمكن التلميذ من إتقان الحركات الآلية في القراءة . ومن ثم نجد أن سرعة القراءة الصامتة عند التلميذ مساوية تقريباً لسرعته في القراءة الجهرية . ولكن إبتداء من الصف الرابع الإبتدائي يكون التلاميذ مستعدين لأن يتعلموا كيف يقرأون قراءة صامتة بسرعة أكبر من سرعة القراءة الجهرية .

وقد ذكر « سباك » (١٨٣) أنه « في وسع التلاميذ أن يحققوا تقدماً في سرعة القراءة خلال الصف الرابع الإبتدائي أكثر مما يمكنهم تحقيقه خلال أى فترة من فترات دراستهم بالمدرسة — هذا إذا حظوا بالتدريب المناسب (ص ٢٤٧) . وقد إهتمت المدارس منذ سنة ١٩٢٠ بالتركيز على السرعة في القراءة . بل أنه لما يؤسف له أن هذا الإهتمام قد طغى في كثير من الأحيان على الإهتمام بالمهارات الأساسية الأخرى الأكثر أهمية .

وكما ذكرنا من قبل فإن الخطوة الأولى في إعداد برنامج لزيادة سرعة القراءة هي أن تقلل إلى الحد الأدنى من أية عادة من عادات التلميذ قد تقف في سبيل زيادة سرعته في القراءة . وعندما يتم تحقيق ذلك يمكن للمدرس أن يتوقع إزدياد سرعة تلاميذه . قد يكون هناك بعض الاختلاف في مدى ما أمكن تحقيقه من مكاسب في هذا المجال . وهناك مايدل على أن المكاسب التي يحققها التلاميذ الأكثر طلاقة في قراءتهم أكبر من تلك التي يحققها زملاؤهم الأقل طلاقة وقدره .

ولذا أحسن الإعداد للبرنامج التدريبي وتم تنفيذه تنفيذاً صحيحاً فإن عدداً قليل نسبياً من التلاميذ يحقق تقدماً قليلاً وعدد كبير منهم يحقق تقدماً متوسطاً — وعدد قليل آخر يحقق تقدماً كبيراً . وقد يحدث أن يحقق تلميذ من هذا الفصل أو ذاك تقدماً خارقاً . وفي معظم الأحيان يقوم المدرس بإعطاء تلاميذه جرعات تدريبية تتراوح مدتها بين عشر دقائق

وثلاثين دقيقة . ويمتد البرنامج التدريبي في معظم الأحيان لمدة عدة أسابيع بحيث تصل لإجمالي ساعات التدريب بين ١٥ ، ١٨ ساعة . وتختلف متوسطات التقدم الذي أمكن التلاميذ تحقيقه باختلاف بيئاً . فقد قال « بيرد » (١٢) أن نسبة التقدم بلغت ١٧٪ وقال « أوبرين » (٤٨) أنها بلغت بين ٣٠٪ ، ٣٥٪ . أما « بروكس » (٣٠) فقد قال إنها كانت بين ٣٧٪ ، ٥٦٪ . وقال « هاريس » (١٠٠) إنها ٣٩٪ . وقد حقق انجملها (٦٨) متوسطاً قدره بين ٤٥٪ إلى ١١٠٪ وذلك بعد أن قام بتدريب مجموعات من تلاميذ المرحلة الثانوية لمدة تسعة أسابيع .

وإذا استمر البرنامج التدريبي أكثر من حوالى شهرين فقد يحقق التلاميذ تقدماً يتراوح بين ٤٠٪ ، ٥٠٪ . ولم تظهر هذه البرامج التدريبية أدلة قوية تفيد بانتقال أثر التدريب على السرعة من مادة إلى أخرى كما أنها لم تظهر درجة الاحتفاظ بما تم تحققة من مكاسب بعد أن يكون التدريب قد توقف .

ويراعى في معظم البرامج التدريبية التي تستهدف السرعة في القراءة أن تظل نسبة القدرة على الفهم مرتفعة بحيث تكون ٧٥٪ أو أكثر . ومع ذلك فقد يقل الفهم عن هذه النسبة إذا كان التركيز على السرعة وحدها ولا يجب أن ندفع التلميذ دفعاً إلى هذا .

ماهى السرعة التي يمكن للشخص أن يقرأ بها ؟ ليس هناك رد واحد على هذا السؤال إذ أن السرعة تتأثر بعدد كبير من العوامل . والمعلومات المتاحة في هذا المجال تتعاقب في معظم الأحيان - بقراءة المادة السهلة . وعندما يقرأ تلميذ الصف الأول الإعدادى مثل هذه المادة بسرعة مقدارها ٤٠٠ كلمة في الدقيقة فإن سرعته هذه تعتبر سرعة كبيرة للغاية . أما بالنسبة لطلبة الجامعة فإن سرعة القراءة التي تبلغ ٦٠٠ كلمة في الدقيقة هى سرعة

كبيرة - وإذا قرأ طالب في الجامعة مادة سهلة بسرعة قدرها ٨٥٠ كلمة في الدقيقة فإن سرعته هذه تعتبر سرعة نادرة الحلوث وليس من المستغرب بالنسبة للبالغ المثقف أن يحقق في قراءته لمادة سهلة سرعة تبلغ بين ٥٠٠ ، ٦٠٠ كلمة في الدقيقة . أن هذه السرعات خاصة بالقراءة المتفوقين ومع ذلك يمكن القول بأن هناك حداً فسيولوجياً لا تتعداه سرعة القراءة . وقد حدد سبائك (١٨٣) الحد الأعلى لهذه السرعة بأنه بين ٨٠٠ ، ٩٠٠ كلمة في الدقيقة وذلك عندما يقوم الشخص بقراءة معظم كلمات الصفحة . أما إذا قرأنا عن سرعات تبلغ ١٢٠٠ ، ١٥٠٠ كلمة أو أكثر في الدقيقة فإن هذه السرعات خاصة بالقراءة الجزئية للقراءة الكاملة للمادة أو ما يطلق عليه « التصفح » Skimming . وأن أى إدعاء بأن في وسع الشخص أن يقرأ ١٠ر٠٠٠ كلمة أو ٢٠ر٠٠٠ كلمة في الدقيقة هو إدعاء غير واقعي . إذ ليس من الممكن رؤية الكلمات بوضوح عند استخدام مثل هذه السرعة .

وكما ذكرنا آنفاً يجب علينا ألا نركز على تحسين سرعة القراءة خلال المرحلة الابتدائية . ذلك أنه حتى الصف الخامس الابتدائي يمكننا أن نتوقع سرعة مناسبة لمعظم التلاميذ إذا كان برنامج تنمية قدرتهم على القراءة جيداً . وعندما يصل التلاميذ إلى المرحلة الإعدادية يكون في وسع عدد منهم أن يستفيد فائدة محققة من البرنامج التدريبي على سرعة القراءة . ومن بين هؤلاء الذين يحققون هذه الفائدة التلاميذ المسرفون في البطء وأولئك الذين اعتادوا بعض العادات القرائية السيئة التي تحول دون القراءة السريعة والذين تمسكوا بهذه العادات السيئة على الرغم من تغلبهم على بعض نواحي الضعف الأساسية الأخرى كالضعف في إدراك الكلمات وقلة محصولهم من الكلمات البصرية وما إلى ذلك . ومن الواجب كذلك تدريب التلاميذ خلال المرحلة الإعدادية وما بعدها على تطويع سرعاتهم

تبعا لطبيعة المادة وصعوبتها . ويمكن القول بوجه بأن التدريب على تنمية سرعة القراءة عند التلميذ يجب أن يبدأ مع بداية الصف السادس الابتدائي ويستمر حتى الجزء الأول من المرحلة الجامعية .

علاج الضعف في القراءة الجهرية :

تكون الجهرية جزءاً هاماً من أى برنامج للتدريب على القراءة . وهناك علاقة كبيرة بين نمو القدرة على القراءة الجهرية ونمو القدرة على القراءة الصامتة . ولهذا فهناك ما يدعو إلى إيجاد توازن دقيق بين القدرتين . ففي المراحل الأولى من تعليم القراءة ، إذا استخدم المعلم قسراً أكبر مما يجب من القراءة الجهرية للتدريب على القراءة الصامتة كان نتيجة ذلك إلحاق الضرر بنمو كل من القراءة الجهرية والصامتة . ذلك أن الطفل قد يصبح مرتبكاً خجولاً أثناء قراءته الجهرية كما أنه قد يصبح في قراءته الصامتة من همسون بالكلمات عند قراءتها . ولهذا فليس هناك ما يبرر ما يقوم به بعض المدرسين عندما يطلبون من تلاميذهم أن يقرأوا في الفصل قراءة جهرية الواحد تلو الآخر . وأفضل من ذلك بكثير أن نطلب من الأطفال أن يقرأوا القطعة قراءة صامتة في أول الأمر لكي يجددوا الإجابة على سؤال محدد أو لأى هدف آخر يحدده المدرس ثم نطلب من أحد الأطفال بعد ذلك أن يقرأ الجزء الذى فيه إجابة السؤال أو فيه تحقيق للهدف .

إن تنمية القراءة الجهرية أمر له أهميته الكبيرة التى تؤهلها لأن يحتل جزءاً خاصاً به في البرنامج الدراسى بدلا من أن يكون مجرد تابع للبرنامج الخاص بالقراءة الصامتة . وعلى المنهج الدراسى أن يهتم بتنمية القراءة الجهرية دون أن يلحق ذلك ضرراً بالقراءة الصامتة . أن الهدف الاسمى للقراءة الجهرية هو تمكين القارئ من قراءة قطعة معينة للآخرين بصورة فعالة تنسم بالطلاقة وعدم التوتر . ولهذا ففي البداية يجب أن تكون القراءة الجهرية قراءة يعدها الطفل ويستعد لها . ولكن عندما تزداد قدرته في كل من القراءة

الصامتة والقراءة الجهرية يكتسب مهارة أكبر في القراءة الجهرية دون إعداد . ولهذا يمكن القول بأن هناك قراءة جهرية معدة وأخرى غير معدة . وكلاهما يمكن أن يكونا معبرتين . وتتوقف كمية الإعداد على الظروف المحيطة وعلى مقدار ماحققه القارئ من نصج في قراءته . أن الوالد الذى يقرأ قصة لطفله يقرأها دون إعداد . كما أن اشتراك التلاميذ في قراءة كتاب واحد منهم تلو الآخر بالطريقة التى طلق عليها « حلقة نيو إنجلند للقراءة » هى أيضاً قراءة غير معدة . أما في معظم الحالات الأخرى فإن القراءة الجهرية تكون قراءة معدة . وعلى هذين النوعين من القراءة الجهرية وأعني بهما القراءة الجهرية المعدة وغير المعدة أن يكونا من نتائج المنهج القرائى الذى سبق لإعداده .

وهناك الكثيرون من البالغين الذين لا يحبون أن يقوموا بالقراءة الجهرية . وربما كان ذلك راجعاً إلى ممارساتهم المبكرة غير السعيدة وإخفاقهم في تنمية قدرتهم على القراءة الجهرية . ف منذ سنين قليلة كانت العادة السائدة أن يقوم أحد التلاميذ بالقراءة الجهرية دون إعداد بينما ينظر باقى التلاميذ في كتبهم منتبحين قراءته . ولا زال هذا الأسلوب قائماً لسوء الحظ في بعض المدارس . فإذا أصاب الملل أحد التلاميذ الآخرين بسبب بطء زميله الذى يقوم بالقراءة وأخذ يسرع في قراءته الصامتة دون أن يتتبع زميله قام المدرس بمعاقبته على ذلك . بل أن بعض المدرسين كانوا يسرفون في غلوائهم بحيث يكلفون تلاميذهم بربط الكتب بشريط مطاطى حتى لا يقلبوا الصفحة قبل أن يقلبها التلميذ الذى يقوم بالقراءة الجهرية . وفى نفس الوقت كان هذا التلميذ الأخير يتعثر في قراءته ويقع في أخطاء يدركها الجميع . فلم يكن بد من أن يذهب تفكير القارئ الجيد إلى آفاق أخرى أو أن يتتبع في ملل قراءة زميله المتعثر لما قد يؤثر على قدرته على القراءة الصامتة . وكانت حصيلة كل هذا قراءة جهرية قلقة غير فعالة وقراءة صامتة بطيئة متعثرة .

وعلى الرغم من أن الظروف قد تغيرت وأنه يجري الآن التدريب على القراءة الجهرية بطريقة أفضل فما زال هناك بعض التلاميذ الذين يتقنون القراءة الصامتة ولكنهم يعانون من تخلف كبير في القراءة الجهرية . إن لدى هؤلاء التلاميذ عائق خاص . فإذا كان ضعفهم في القراءة الجهرية ناجماً عن عائق أساسي كانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التغلب على هذا العائق . أما إذا لم يكن لدى الطفل عائق أساسي من هذا النوع وكان ضعيفاً في القراءة الجهرية فعندئذ يجب أن نشخص سبب ضعفه . إن مثل هذا الطفل قد يكون ممن يعانون من أحد النواحي الآتية :

(أ) قد يكون الفارق بين الكلمات التي يراها والكلمات التي ينطق بها غير مناسب .

(ب) قد يكون غير قادر على تقسيم الجمل تقسيماً مناسباً أثناء قراءته الجهرية .

(ج) قد تكون سرعته في القراءة الجهرية غير مناسبة .

الفارق غير المناسب بين الكلمة المنظورة والكلمة المقروءة :

يرجع ضعف الكثيرين من التلاميذ الذين يجدون صعوبة في القراءة الجهرية إلى أن الفارق بين الكلمة التي يرونها والكلمة التي ينطقون بها فارق غير مناسب . فقد يكونون ممن يركزون لانتباههم بصورة مباشرة على الكلمة التي يقومون بقراءتها أو ممن يحاولون أن يكون الفارق بين الكلمة التي يرونها والكلمة التي ينطقون بها كبيراً بدرجة لا تناسب قدرتهم القرائية . فإذا كان التلميذ من النوع الأول فإن قراءته الجهرية تكون زاحرة بالتوقف والتعثر دون أن يكون فيها تعبير يذكر . وهو لا يقدر على توقع معنى ما يقرأ ولهذا لا يقوى على التعبير عنه . وغالباً ما تكون قراءته على وتيرة واحدة . وإذا صادف كلمة لا يدركها بمجرد النظر فإنه يتوقف لكي يقوم بفحص أجزائها . إن مثل هذا الطفل لو كان ذا مدى بصرى أكبر لكان لديه الوقت الكافي ليحدد الكلمات ويدركها قبل أن يقوم بالنطق بها .

أما إذا كان الطفل من النوع الثانى وحاول أثناء قراءته الجهرية أن يسبق بنظره الكلمات التى ينطق بها وكان هذا المدى البصرى كبيراً فمن المحتمل أن يكون هذا الطفل من الأطفال الذين يتقنون القراءة الصامتة والذين يحاولون أن ينقلوا عاداتهم التى إعتادوها فى القراءة الصامتة إلى قراءتهم الجهرية وقد ينطلق سريعاً فى قراءته الصامتة بسرعة قد تصل إلى ٣٠٠ أو ٤٠٠ كلمة فى الدقيقة ولكنه لا يقوى على النطق بالكلمات جهرأ بسرعة تزيد على ١٤٠ كلمة فى الدقيقة . إن مثل هذا الطفل قد يسبق بنظره وترى عينه ثمانى أو تسع كلمات مسبقاً قبل أن ينطق بها لسانه . فإذا كان هذا حاله فمن المحتمل أن يسقط بعض الكلمات فى قراءته الجهرية أو تكون قراءته الجهرية من السرعة بحيث تخلو من التعبير . وقد يخفض من صوته وينطق الكلمات بصورة خاطئة ولا يظهر إهتماماً كبيراً بسامعيه .

ومن السهل تشخيص مدى الفارق بين الكلمة المنظورة والكلمة والمقروءة . إعط الطفل كتاباً مناسباً فى مستواه لمستوى الطفل فى القراءة الجهرية وبحيث لا تحتوى مادته على كلمات صعبة . وإسمح له بوقت يعد فيه المادة التى سيقروءها وبعد ذلك أطلب منه أن يقرأ هذه المادة قراءة جهرية وكن واقفاً إلى يمينه . وأثناء قيام الطفل بالقراءة الجهرية إقرأ معه القطعة قراءة صامتة . وبين فترة وأخرى احجب المادة التى يقرأها بأن تضع على صفحة الكتاب بطاقة بيضاء أبعادها ٣ × ٥ وذلك لكى تكتشف عدد الكلمات التى يمكن للطفل أن ينطق بها دون أن يرى المادة المكتوبة . ويجب أن يتم عمل هذا ثلاث مرات أو أربع قبل أن تسجل الرقم الحقيقى . وعليك أن تغطى بالبطاقة باقى السطر الذى يقوم الطفل بقراءته عندما يكون قد وصل إلى نطق كلمة تقع فى نهاية الثلث الأول من السطر . ومن الواجب كذلك لإجراء هذا الاختبار مع إعطاء الطفل قطعة غير معدة ليقرأها . بهذه الطريقة يتمكن الفاحص من معرفة مدى الفارق بين الكلمة التى يراها الطفل وتلك التى ينطق بها فى كل من القراءة المعدة والقراءة

غير المعدة . أن هذا المدى لا يزيد عن كلمة أو كلمتين للقطع غير المعدة بالنسبة لتلاميذ الصف الأول أو الثانى الابتدائى . ذلك أنه من المتوقع ألا يكون هذا المدى كبيراً عند قراءتهم الجهرية للقطع غير المعدة . ومن الواجب ألا ندرّب التلاميذ على القراءة الجهرية غير المعدة إلا بعد أن تصبح قدرتهم فى القراءة كبيرة . أما بالنسبة للمادة التى سبق لهم إعدادها فإن مدى الفارق بين رؤيتهم للكلمة وقراءتها قراءة جهرية يميل إلى الإتساع ولهذا فمن المتوقع أن يكون تعبيرهم عما يقرأونه أكثر فعالية .

ومن الواجب بالنسبة للطفل ذى المدى القصير أن يكون تدريبه فى مواقف معدة وألا يسمح لهذا الطفل أن يقوم بقراءة جهرية لقطع لم يسبق له إعدادها . وأنسب القطع التى يمكن إستخدامها لتنمية قدرته على القراءة الجهرية بطلاقة هى قطع الحوار . على أن تكون المادة سهلة لا تحتوى على كلمات صعبة . وعلى المدرس أن يشجع الطفل على أن يسبق بنظره وأن يدرّبه على حسن تقطيع الجمل إلى أجزاء مناسبة . وقد يلجأ فى بعض الأحيان إلى إستخدام الوسيلة السابق ذكرها لمعرفة مدى الفارق بين الكلمة التى يراها وتلك التى ينطق بها وذلك ليشجع التلاميذ على زيادة هذا المدى . كما أنه من الواجب أن يكون الهدف من القراءة الجهرية هدفاً حقيقياً كأن يستعد لقراءة فقرة قراءة جهرية لأنه يعرف أنه سيقوم بقراءة هذه الفقرة لآخرين . وعليه أن يتدرّب مراراً وتكراراً على قراءة هذه الفقرة إلى أن يصبح مقتنعاً بأن فى وسعه أن يقرأها قراءة جهرية .

والطفل الذى يحاول أن يحقق مدى أكبر فى حاجة إلى أن يدرّبه على إستخدام مدى يكون مناسباً لقراءته الجهرية . ومن الواجب أن يعطى فى بداية تدريبه فرصة قراءة مادة معدة أمام أشخاص يستمعون له . وإذا كان لدى المدرس مسجل فمن الأفضل أن يقوم بتسجيل قراءة

الطفل الجهرية حتى يعرف الطفل الأسلوب الذى إتبعه فى قراءته الجهرية ويفكر فى الطريقة التى يمكنه بها تحسينها .

ويجب أن يعرف أين يمكنه أن يتوقف فى قراءته من وقت لآخر وأن يشجعه المدرس على أن يكثر من النظر إلى سامعيه أثناء القراءة الجهرية . أما بالنسبة للطفل الذى له مدى أكبر مما يجب فعلينا أن نحاول توجيهه إلى أن يستخدم قدرته الكبيرة فى القراءة الصامتة إستخداماً فعالاً أثناء قراءته الجهرية .

عدم القدرة على التقسيم المناسب للجملة :

أن التلميذ الضعيف فى القراءة الجهرية قد تنقصه القدرة على تقسيم الجملة تقسيماً مناسباً ولهذا تكون قراءته الجهرية إما كلمة كلمة وإما بأن يجمع الكلمات جميعاً خاطئاً دون أن يضع فى اعتباره الوحدات الفكرية الخاصة بالجملة ، وفى كلتا الحالتين يغفل التلميذ الأهتمام بالمعنى . ومن الممكن معرفة التلميذ الذى يقرأ كلمة كلمة بمجرد سماع قراءته . فهو ينطق بكل كلمة كأنها وحدة قائمة بذاتها .

وطريقته هذه أقرب لطريقة الشخص البالغ عندما يقرأ قائمة مشروعات ولهذا فقد يوجه إنتباهه إلى معنى كل كلمة ولكنه لا يهتم كثيراً بما بين هذه الكلمات من علاقات . أما الطفل الذى يجمع الكلمات بصورة لا تتفق مع الوحدات الفكرية الحقيقية فإن إكتشاف ضعفه هذا لا يتم بمجرد الإستماع له لأول وهلة - إذا قد تبدو قراءته متسمة بالطلاقة ولكن خالية من المعنى وهو فى ذلك أشبه بمن يحاول أن يقرأ قائمة مشروعات كل أربع كلمات مع بعضها وينتحل تعبيراً لا يتفق مع محتوى المادة المقروءة التى لارابط بينها .

وعلاج هذين النوعين واحد . فالقارئ الذى يقرأ كلمة كلمة قد أصبح يعاني من هذا الضعف بسبب إعطائه مادة قرائية بها كلمات جديدة أكثر مما يجب أو بسبب إعطائه مادة بها تكرار آلى للكلمات بصورة لافعى لها . ولهذا فمن الواجب أن تهتم كتب القراءة الأولى بالألا تستخدم فى مادة القراءة الكثير من المفردات الجديدة دفعة واحدة . كما يجب أن تتيج الفرص لأن يستخدم الطفل هذه المفردات مرات عديدة وعلى أن يكون هذا الإستخدم دائماً فى إطار محتوى نى معنى دون تكرار لا داعى له للكلمة فكذب القراءة المبكرة التى تستخدم عبارات مثل «هيا، هيا، يا أحمد» أو «أنظر أنظر، أنظر» الخ - مشولة عن جعل هذا التلميذ يقرأ كلمة كلمة.

من الواجب أن تكون المادة المستخدمة لعلاج التجميع الخاطىء للكلمات مادة سهلة بالنسبة للطفل وأن تتجنب التكرار السخيف وتحتوى قلىراً كبيراً من المأداة . ومن الأنشطة التى تساعد على التجميع الصحيح للكلمات القراءة التمثيلية والتسجيلات الصوتية وقراءة العرائس أو الدمى أو الأشخاص فى الميكروفون وما إلى ذلك من الأنشطة ولا يجب أن يقوم الطفل بقراءة جهرية غير معدة حتى تكون قدرته على تجميع الكلمات بصورة مناسبة قد نمت نمواً كافياً .

السرعة غير المناسبة والتوقيت الخاطىء :

بأاول كثير من الأطفال الضعفاء فى القراءة الصامئة القراءة بسرعة أكبر مما يجب أو أن بهم سوء فى التوقيت فهم قد يبدأون قراءتهم بسرعة معقولة ثم تأخذ سرعتهم فى الزيادة إلى أن تصل إلى درجة تجعل المستمع لا يفهم إلا أفضل القليل مما يقرأونه . إن القارئ الجيد يقرأ قراءة جهرية بسرعة بطيئة نسبياً . وتتسم سرعته بالمرونة لكى يعبر عن مختلف الأحاسيس بتغير سرعته فى القراءة وهو يعرف كيف يستخدم الوقفات إستخدمافاً فعلاً بحيث يجذب انتباه سامعيه ويؤكد كذا النقاط الهامة فى المادة المقروءة .

ومن أهم وسائل العلاج بالنسبة للقارئ الضعيف في هذا المجال أن نهتم بتدريبه على السرعة والتوقيت المناسبين . وقد يستفيد الطفل من إسماعه إلى قراءة جيدة في الراديو أو التليفزيون ومحاولة محاكاتها كما يمكن أن نسجل قراءة التلميذ ثم نسمعها له . أن ذلك يظهر للطفل أسلوب قراءته ويمكن المدرس ذا الخبرة من توجيهه . وأفضل مواقف القراءة الجهرية وأكثرها مناسبة لحاجاته هي تلك التي يساهم فيها الطفل بقراءة ماتم الوصول إليه في المشروعات الدراسية . كما يمكن أن تطلب من الطفل أن يقوم بدور مذيع نشرة الأخبار . ذلك لأن الأخبار مكونة في العادة من فقرات قصيرة تدور حول أحداث لا صلة بينها . ويقوم الطفل بقراءة الفقرة ثم يتوقف قبل أن ينتقل إلى قراءة الفقرة التالية . وتكون هذه الوقفات قصيرة بحيث لا تمكنه من زيادة سرعته .

ويجب أن نتجنب إعطاء التلميذ قطعاً طويلة ليقرأها قراءة جهرية وألا نكلفه بذلك إلا بعد أن يتدرب التدريب الكافي على السرعة والتوقيت المناسبين .

الطفل المتوتر انفعاليا أثناء القراءة الجهرية :

إن بعض الأطفال الذين مروا بتجارب عديدة غير سارة أثناء قراءتهم الجهرية يشعرون بالحرج بل قد يشعرون بالخوف في مثل هذه المواقف ومن السهل معرفة الأطفال الذين يعانون من توتر انفعالي أثناء قراءتهم الجهرية وذلك بملاحظة ما يحدث من تغير في نبرة أصواتهم . فإذا ازداد ارتفاع صوت الطفل أثناء قراءته فإن ذلك دليل على إزداد توتره . وإذا لزدادت أخطاؤه بصورة ملحوظة فإن معنى ذلك أن عائقا لإنفعاليا يقف في سبيله . ولا يواجه القارئ الضعف مواقف أكثر إثارة لانفعاله من مواقف القراءة الجهرية . ولهذا فعلى المدرس أن يبذل قصارى جهده كي يخفف من إنفعال هذا الطفل . وفي وسعه أن يقوم بعملين أولهما ألا يعطى

الطفل إلا مادة سهلة وألا يطلب منه قراءتها جهرياً إلا بعد أن يكون قد أعدها إعداداً حسناً للغاية بحيث يقرأها وهو واثق من نفسه وثانيهما أن يكون على مقربة من الطفل مستعداً لأن يلقنه بالكلمة الصحيحة إذا بدأ يتعثّر في القراءة . وقد يخفف من توتر هذا الطفل ويزيد من ثقته في نفسه أن يقوم بقرائته في معزل من المستمعين . كأن يقرأ من وراء ستار كما يفعل الملقن أثناء المسرحية أو كما يحدث أثناء عرض للعراس أو الدمى . وقد يوضع مكبر للصوت في غرفة مجاورة ويطلب من الطفل أن يعلن إعلان ما أو يقرأ نشرة أخبار . أن هذه المواقف تتيح فرصاً مناسبة للطفل كي يقرأ دون شعور بالتوتر أو الارتباك . فلو أعد الطفل المادة التي سيقرأها إعداداً حسناً وكانت هذه المادة سهلة ، أمكن للطفل في مثل هذه المواقف أن يحقق تقدماً ملحوظاً في قراءته . وعلى الطفل أن يتخلى بأسرع ما يمكن عن هذه الأساليب ويتدرب على القراءة أمام مستمعين له . ومن الواجب إتخاذ بعض الاحتياطات عند التعامل مع الطفل المتوتر إنفعالياً . فمن الواجب أن تكون قراءاته الأولى تابعة من رغبته في أن يشارك الآخرين في قراءة قصة ما . وعلى المدرس أن يشجعه على أن يقص معظم الجزء الخاص به وألا يقرأ إلا جزءاً صغيراً منه - فقرة أو فقرتين على الأكثر . ومن الواجب أن يترك المدرس له حرية اختيار الجزء الذي يريد قراءته ويطلب منه أن يعد هذا الجزء إعداداً مسبقاً بل وأن يتمرّن على قراءته جهرياً مع المدرس قبل إلقائه أمام زملائه . وعلى المدرس إذا تعثر الطفل في نطق كلمة أثناء القراءة الجهرية . بالفصل أن يلقنه إياها على الفور . وإذا بدأ صوت الطفل يرتفع ويتوتر أثناء قراءته . أو أخذ يقرأ بسرعة غير عادية أو أظهر أى علامة أخرى من علامات التوتر الإنفعالي فعلى المدرس أن يطلب منه أن يخبر التلاميذ باقى القصة دون قراءتها . ومن الممكن أن يزيد المدرس تدريجياً من طول الفقرات التي يطلب منه قراءتها ولا يجب أن يطلب منه

قراءة مادة غير معدة إلا بعد أن يكون قد تدرب بالقدر الكافي وأصبح واثقاً من نفسه أثناء قراءته أمام أقرانه . وفي كل حالات القراءة الجهرية يجب أن تكون المادة سهلة خالية من الكلمات التي قد يجد الطفل صعوبة في قراءتها .

على المدرس أن يستغل رغبة الطفل في رفع مستواه بنفسه :

بين حالات الضعف الأربع التي سبقت الإشارة إليها عوامل مشتركة . فبمجرد أن يدرك الأطفال ناحية الضعف لديهم وتصبح عندهم الرغبة في أن يتغلبوا عليها يجب أن يعطى المدرس كلا منهم قائمة فيها أسئلة تهينه على أن يعرف بنفسه ما حققه من تقدم في القراءة الجهرية في مجال الضعف عنده . فقد يطلب من أحد الأطفال أن يراقب ما أحرزه من تقدم في مجال السرعة ومن آخر ما أحرزه من تقدم في مجال تجزئة الجملة مقاطع ومن ثالث ما أحرزه من تقدم في دقة النطق - وهكذا . وقد يطلب من الأطفال في ظل ظروف مناسبة أن يصدرُوا أحكامهم على قراءة بعضهم البعض . وأن يذكروا النواحي التي أعجبهم في قراءة زميلهم ومدى تقدمه في النقطة التي يركز عليها ويقترحوا عليه ما يمكن أن يعمل ليحقق مزيداً من التقدم . ومن الممكن أن تكون لقائمة التساؤلات التالية فائدة في هذا المجال وهي قائمة أخذناها بتصرف من كتاب بوند وواجنر (٢٦) :

- ١ - هل اختار مادة مشوقة لمستمعيه ؟
- ٢ - هل كان مستعداً استعداداً كافياً ؟
- ٣ - هل كان صوته في قراءته الجهرية عالياً بصورة كافية بحيث يسمعه الآخرون ؟
- ٤ - هل كان يقرأ كما لو كان يقص قصته ؟
- ٥ - هل كان يقرأ بسرعة مقبولة ؟

- ٦ - هل عبر عن المعنى تعبيراً جيداً ؟
٧ - هل كان طبيعياً غير متوتر أثناء قراءته ؟ وهل كانت طريقة وقوفه أثناء القراءة مناسبة ؟
٨ - هل استخدم علامات الترقيم لتساعده في قراءته ؟
٩ - هل جعلنا نشعر بأنه يريد أن يقرأ لنا قصته ؟

إن التدريب الجيد على القراءة الجهرية يؤدي إلى أن يصبح الشخص معبراً في قراءته ويؤدي كذلك إلى تحسين قدرته على التعبير الشفهي وقدرته على القراءة الصامتة . فالطفل الذي اعتاد أن يقبل على القراءة الجهرية بشوق وإستمتاع سوف يستخدم في حديثه بعض التعبيرات التي أعجبتهم خلال القراءة . وسوف تزداد ثقته بنفسه أثناء وجوده مع جماعة . كما سيحس بأهمية الإستعداد المناسب . أما بالنسبة لقراءته الصامتة فإن تحسنها راجع إلى أنه أثناء إعداد المادة للقراءة الجهرية وأنه سوف يركز إهتمامه على المعنى والشخصيات والأعمال التي سيعبر عنها في قراءته أمام الآخرين . كما أن إهتمامه بالوحدات الفكرية خلال قراءته الجهرية سرف يُفيدة في تجميع الكلمات أثناء قراءته الصامتة . إن ما حدث من تقدم في مجال القراءة الجهرية في السنين الأخيرة أفضل بكثير مما كان يحدث في الماضي عندما كان المدرس يطلب من تلاميذه الواحد تلو الآخر قراءة مادة غير معدة . إن هذا الأسلوب الذي كان يتبع فيما مضى هو المسئول عن عجز الكثيرين من البالغين في وقتنا الحاضر عن القيام بقراءة جهرية مناسبة .

دراسة حالة تلميذ بالمرحلة الثانوية يعاني من عائق أسامي في القدرة على الفهم ومن بطء شديد في القراءة :

أرسل « ألبرت » إلى العيادة التربوية النفسية لعلاج قدرته على القراءة خلال برنامج صيفي تدريبي مدته عشرة أسابيع وكان « ألبرت » تلميذاً

بالصف التاسع (أى الثالث الإعدادى) فى مدرسة بإحدى الولايات البعيدة . وجاء ليقضى الصيف مع جديه وليحضر هذه الدورة العلاجية . كما أنه سجل إسمه كذلك فى فصل من فصول التدريب الصيفى على القراءة بالمدرسة الثانوية التابعة للجامعة . وكان خلال المرحلة الابتدائية والإعدادية قد تلقى تعليمه فى إحدى مدارس ولاية من الولايات الجبلية .

تاريخه المدرسى : كان عمر ألبرت عند التحاقه بالعيادة ١٥ سنة وستة أشهر . واتضح من سجله المدرسى أنه قد أعاد السنة الثانية بسبب مرض ألم به فى نهاية السنة الدراسية وحال دون انتظامه فى الدراسة لمدة شهرين . وكانت نتائج دراسة حالته حتى ذلك الوقت تبدو جيدة باستثناء ملاحظة خاصة بقراءته الجهرية تفيد أنه يجد صعوبة فيها . أما الملاحظات الخاصة بباقى تحصيله خلال المرحلة الابتدائية فتفيد بأن تقدمه فى المواد الاجتماعية والقراءة كان أقل من المتوسط . ولكنه لم يكن يعتبر تلميذاً معوقاً فى دراسته . لأن درجاته فى الرياضيات والعلوم كانت حسنة . وقد عرف عنه أنه ذكى ومتعاون وإن كان مدرسه يرون أنه خجول ومنزوأو منطو بعض الشيء . وقد بذل مدرسه جهداً خاصاً ليغروه على الاشتراك فى الأنشطة الصفية . واستمر خلال المرحلة الإعدادية فى تفوقه فى الرياضيات ولكن مستواه فى العلوم انخفض بعض الشيء . أما فى المواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية فقد نجح بالكاد .

واتضح عند مقابلة معه أنه كان خلال السنة الماضية قد تدرب فى أحد مراكز التدريب على القراءة وكان الهدف من ذلك زيادة سرعته فى القراءة . وقال عن ذلك إنه لم يحقق تحسناً كبيراً وإنه مهما حاول فلم يكن قادراً على القراءة بسرعة تمكنه من أن يكمل ما كان يعطى له من تعيينات فى القراءة . وقال أيضاً إنه كان يأخذ الكتب معه إلى المنزل ويقرأ الكتب المدرسية بعناية فائقة . ولكن لم يكن يجد الوقت الكافى ليقوم بالقراءات الإضافية التى كان يطلبها منه مدرسا اللغة

الإنجليزية والمواد الاجتماعية. وكان يجد سهولة في القيام بواجبات الرياضة والعلوم . وقال كذلك أثناء هذه المقابلة إنه لم يكن يحب أن يشترك في المناقشات داخل الفصل مما جعل أخصائي القراءة العلاجية يستنتج أنه يميل إلى الإنعزال داخل المدرسة .

حالته البدنية : كان البرت يتمتع بحالة بدنية ممتازة ولم يكن يعاني من أى ضعف في الحواس وكان يحب أن يذهب في رحلات بالمناطق الجبلية وأن يتزحلق على الجليد وهي رياضة كان غالباً ما يمارسها مع والده . ويبدو أن شعوره بالحجل كان مقصوراً على الفصل . لأنه كان يشارك غيره من الأطفال والبالغين في رياضات السباحة والتنس والتزحلق على الجليد . وشعر أخصائي القراءة العلاجية بأنه كان من الممتازين في تلك الألعاب الرياضية .

قدراته الذهنية : كان البرت ذكياً . فبقياس ذكائه باستخدام مقياس وكسلر للذكاء للبالغين أتضح أن نسبة ذكائه اللغوي كانت ١١٤ ونسبة ذكائه العملي ١٢٦ ونسبة ذكائه العام ١٢٠ . إن نسبة ذكائه هذه تجعل قدرته على القراءة في مستوى السنة الأولى بالتعليم الجامعي (١٠×١٢٠) (+ ١) أى أن الصف القرأني الذي يتوقع بالنسبة له هو الصف الثالث عشر . وشعر الممتحن بأن نسبة ذكائه اللغوي قد تأثرت بسبب ضعفه في القراءة وأن نسبة ذكائه الحقيقية كانت أعلى من ١٢٠ .

وقد أعطى البرت إختبار في القراءة - The New Developmental Reading Test الصيغة (أ) ذات الزمن المحدد وظهر من نتيجة الإمتحان أن مستواه في القراءة على النحو الآتي :

- مفردات القراءة الأساسية : ١٠٦٦ سنة قرائية .

- القراءة للحصول على معاملات = ٤٤ سنة قرائية .

- القراءة لإدراك العلاقات = ٥١ سنة قرائية .
- القراءة للتفسير = ٤١ سنة قرائية .
- القراءة للتذوق = ٣٩ سنة قرائية .
- القراءة لفهم المعنى الحرفي أو المباشر = ٤٠ سنة قرائية .
- القراءة للفهم العام = ٤٤ سنة قرائية .

إن هذه النتائج تظهر أن الصعوبة الأساسية التي يواجهها لم تكن ضعفه في التعرف على الكلمات . فالحقيقة أن درجته في مفردات القراءة الأساسية وهي ١٠٦ كانت أكبر نسبياً بكثير من مستواه العام وهو ٤٠٤ ولأن درجاته في كافة مجالات الفهم كانت منخفضة استنتج الأخصائي في القراءة العلاجية أنه يعاني من ضعف أساسي في الفهم أو في سرعة القراءة . وعند إجراء مزيد من الدراسة لإجابة التلميذ على اختبار القراءة اتضح أن « لألبرت » نسبة دقة كبيرة . فقد كانت هذه النسبة ١٠٠٪ في حالة القراءة من أجل المعلومات (للمستوى القرائي ٤٤) والقراءة من أجل إدراك العلاقات (للمستوى القرائي ٥١) . ولكن دقته في القراءة من أجل التفسير كانت ٦٠٪ فقط (للمستوى القرائي ٤١) ودقته في القراءة من أجل التذوق كانت ٨٠٪ (للمستوى القرائي ٣٩) . ويبدو أنه كان يجد قدراً من الصعوبة بالنسبة لأنواع القراءة الإبداعية أكبر مما يجده عند القراءة لإدراك المعنى الحرفي . وربما كان هذا شيئاً متوقعاً إذ أن إتقانه لما دنى الرياضيات والعلوم كان أكبر نسبياً من غير ذلك .

وتنفيذاً لما جاء في نشرة التعليم الخاصة باختبار القراءة الذي طبق عليه قمنا بإعطاء « ألبرت » الصيغة (ب) من الاختبار وهي لا تعطى زمناً محدداً عند الإجابة بل تترك الزمن مفتوحاً . وكانت إجابته في هذا الاختبار أفضل قليلاً من إجابته السابقة ولكن لم يكن هذا التحسن

كافيا لجعل الممتحن يقول أن بطئه في القراءة هو الضعف الوحيد الذى يعانى منه أو أنه هو الضعف الأساسى . لقد كانت درجاته فى النصيعة (ب) ذات الوقت غير المحلود كما يلى :

— مفردات القراءة الأساسية = ١٠ ر ٩

— القراءة للحصول على معلومات = ٥ ر ٥

— القراءة لإدراك العلاقات = ٥ ر ٦

— القراءة للتفسير = ٥ ر ٤

— القراءة للتنبؤ = ٤ ر ٤

— القراءة لفهم المعنى الحرفى ٢ ر ٤

— القراءة للفهم العام = ٧ ر ٤

ويظهر من هذه الدرجات أن « البرت » كان يعانى من ضعف معين فى القراءة يؤثر على كل من السرعة والفهم . وشعر الممتحن بأن التباين فى الدرجات التى حصل عليها البرت فى مختلف أنواع القراءة يمكن شرحه فى ضوء إرتياعه الكبير عند قراءته لمادة علمية ورياضية وميله إلى تجنب قراءة الأدب والمواد الاجتماعية .

وقام الأخصائى بعد ذلك بتقييم قراءته الجهرية والصامتة مستخدماً الأساليب العادية (أنظر الفصل السابع) واتضح أنه يقرأ قراءة صامتة وجهرية بنفس السرعة تقريباً ، وتصل إلى حوالى تسعين كلمة فى الدقيقة . كما إتضح أن فى وسعه أن يقرأ مادة فى مستوى الصف الدراسى السابع قراءة جهرية دون أخطاء كثيرة فى نطق الكلمات . ولكن عندما كان يطلب منه إجابة أسئلة تدور حول محتوى ماقرأ كانت تعوزه الدقة حتى بالنسبة لمادة فى مستوى الصف الرابع الابتدائى وكان يطلب من

الممتحن أن يسمح له بإعادة القراءة ليجد الإجابة . وعندما كان يعيد القراءة كانت إجابته مقبولة . واتضح كذلك أنه كان يقرأ المادة كلمة كلمة ولم يكن يقرأ في وحدات فكرية . وكان إدراكه لتنظيم الجملة ضعيفاً كما كان مدى الفارق بين رويته للكلمة والنطق بها كلمة واحدة أو كلمتين .

وعند فحص قراءته الصامتة إتضح أن وقفاته كثيرة على طول السطر وأن حركات عينه العكسية في القراءة كثيرة . ويدل هذا على أنه كان يستخدم في قراءته الصامتة نفس الأسلوب الذي كان يستخدمه في قراءته الجهرية . وهي القراءة كلمة كلمة . ولاحظ الممتحن كذلك أنه خلال قراءته الصامتة كان في الحقيقة يقرأ قراءة جهرية لنفسه . وظهر ذلك في حركات شفثيه وغير ذلك من علامات الهمس . فقد كان في قراءته الصامتة يقرأ كلمة كلمة ويهمس بما يقرأ ثم يعود فيقرأ ما قرأه مرة أخرى ليفهم معنى ما قرأ . ويعنى هذا أنه كان يستخدم أسلوب القراءة الخاص بالصف الثانى الابتدائى . وهكذا لم يكن من المتوقع بالنسبة له وهو يستخدم هذا الأسلوب أن يفهم شيئاً أكثر من المعنى الحرفى لما يقرأ . وعند إختبار مدى رويته للعبارات باستخدام آلة العرض السريع (التاكستوسكوب) إتضح أنه كان قاصراً على كلمتين وغالباً ما كان إدراكه للكلمة الثانية خاطئاً .

واتضح من الإجابة على الأسئلة التشخيصية التى تحدثنا عنها فى الفصل السادس ما يلى :

١ - هل يعتبر « ألبرت » قارئاً معاقاً ؟ لقد أظهرت نتائج التشخيص أنه كان قارئاً معاقاً دون شك . فقد كان يعانى من ضعف معوق له . ومن الواجب التغلب على هذا العائق قبل أن يتمكن من التقدم فى القراءة ومن النجاح

فى موادھ المدرسفة بصورة تتفق مع قدرته الذهنية . وكان ميله إلى الإنطواء داخل الفصل علامة من علامات ضعفه لابررها . بل أن هذا العمل يجعلنا نعتقد أنه كان مدركاً لعدم قدرته على القراءة بصورة مناسبة .

٢ - ما طبيعة التدريب الذى يحتاج إليه ألبرت ؟ كان البرنامج التدريبى الذى وضع له يحتوى على ما يلى :

- (أ) التدريب على الإدراك السريع لمقاطع الكلمات وينضمـن ذلك التدريب على بطاقات العرض السريع كما ناقشناها فى الفصل الثالث عشر .
- (ب) التدريب على انقراءة الجهرفة المعدة مع الإهتمام بالتجزئة المناسبة للجمل والتعبير الشفهى عن معانى الجمل وذلك لتحسين قدرته على القراءة فى وحدات فكرفة .
- (ج) إتخاذ إجراءات مناسبة للتغلب على ظاهرة الهمس التى كانت تلازمه فى كافة أنشطته القرائفة الأخرى .
- (د) إستخدام مؤشرات السباق وغيرها من مؤشرات المعنى كوسيلة معينة لفهم (أنظر الفصل ١٣) .

(هـ) إتاحة مزيد من الفرص له كى يمارس خلال فترة تدريبه القراءة من أجل التفسفر ومن أجل التلوق (أنظر الفصل ١٤) .

٣ - من الذى يقدر على علاج ألبرت بفعالية أكبر ؟ تقرر على أساس الفحص أن أفضل إجراء بالنسبة لألبرت خلال فترة الصيف هو أن يعهد به إلى معلم علاجى واحد بالإضافة إلى انضمامه لأحد فصول التقوية فى القراءة .

٤ - كيف يمكن تحقيق العلاج بأكبر قدر من الكفاءة ؟ فى بداية الأمر لإختار أخصائى العلاج مادة قرائفة فى مستوى الصف السابع ويطلق عليها إسم

Seventh Grade Glass Mate Edition of the Development of Reading Series.

واختار بعض التمرينات من الكتاب المصاحب الذى يدرب التلميذ على تنمية مهاراته القرائية . إن كتاب القراءة هذا الذى يتوى على مادة مبسطة من كتاب القراءة الأساسى للصف السابع يبلغ فى مدى صعوبته مستوى نهاية الصف الرابع الإبتدائى . ولكن مستوى تشويقه والموضوعات التى يتناولها تناسب تلميذ الصف السابع . (الأول الإعدادى) وبالإضافة إلى ذلك شجعه المدرس على أن يقرأ مادة إضافية مناسبة مثل تلك التى ناقشناها فى الصف الثامن . كما أعطاه فرصاً كثيرة ليقوم بقراءة جهرية معدة مع التركيز على التجزئة المناسبة للجمل والتعبير الشفهى عن معانى الجمل . وذلك كى يحسن من قراءته الجهرية وينمى عنده مهارة تجزئة الجملة إلى مقاطع مناسبة . وقد فضل المدرس إتباع هذا الأسلوب على الرغم من أن « ألبرت » كان يميل دائماً إلى الهمس فى قراءته الصامتة . وكانت حجة المدرسة فى ذلك أن عدم القدرة على القراءة فى وحدات فكرية وعدم القدرة على فهم معانى الجملة بأكملها يحد من نمو القدرة على القراءة بدرجة أكبر من تأثير الهمس . . وقد وضع المدرس تمرينات له تساعد على تحديد الوحدات الفكرية داخل الجملة بالطريقة التى وصفناها فى الفصل الثالث عشر . واستخدم تمارين العرض السريع للبطاقات لتدريبه على التعرف السريع على المقاطع . وقام المدرس بإبلاغ المعلمة الخاصة بفصل التقوية فى القراءة بنتائج الفحص . وقامت هذه المعلمة بتطويع أسلوبها ليشتمل مع حاجات « ألبرت » وذلك لتحقيق نفس الأهداف العلاجية التى يحتاج إلى تحقيقها .

وكانت مساعدة المعلمة فى تنفيذ البرنامج العلاجى فعالة بصورة خاصة فى تدريبه على القراءة من أجل التفسير والتذوق وتشجيعه على عدم

الإنطواء أثناء عمله في جماعة .

وكان يأخذ معه إلى المنزل بعض الكتب السهلة ليقوم بقراءتها على أفراد . وطالب المدرس منه أن يقرأ هذه الكتب بأسرع ما يمكنه قراءتها . وأن تكون قراءته لها ثلاث فترات كل فترة مدتها خمس عشرة دقيقة مقاسة بمقياس الوقت الموجود في المدفأة الكهربائية . وبعد كل فترة من هذه الفترات يسجل عدد الصفحات التي قرأها كأن يكتب مثلاً من أعلى صفحة ٢١ إلى وسط صفحة ٢٩ كما طالب المدرس منه أن يكتب الأفكار الرئيسية التي قرأها في هذه الفترة بحيث لا يزيد ذلك عن ثلاث جمل . وكان عليه أن يحضر في كل يوم نتيجة قراءته المستقلة هذه للمدرّب ويناقشها معه مستخدماً الجمل التي كتبها عن كل يوم فترة قراءة . واحتفظ كذلك برسم بياني يسجل فيه كل يوم سرعته في القراءة . وبطبيعة الحال كان ألبرت حراً كذلك في قراءة هذه الكتب قراءة حرة غير محددة بزمان من أجل التسلية . وقد شجعه المدرّب على ذلك كما طالب منه أن يقوم خلال قراءته بالمنزل أو بالمدرسة بالكف عن الهمس . وقد دعم هذا التدريب المنزلي إستخدام بطاقات العرض السريع التي ساعدت كذلك على التغلب على عادة الهمس .

٥ - هل يعاني الطفل من أي معوق يجب أن يوضع في الاعتبار؟
لم يكن ألبرت يعاني من أي عائق جسمي أو بدني قد يزيد مشكلته القرائية تعقيداً . وقد وضع المدرّب في إعتباره عند وضع الخطة العلاجية مياحه إلى الإنطواء داخل الفصل وعدم ثقته بنفسه وهما - حسب رأي المدرّب من النتائج المباشرة لإخفاقه في القراءة . وكان مما ساعد على إستعادة ثقة ألبرت بنفسه أن المدرّب قد تقبله مع مشاكله في القراءة بصدر رحب . وقد أدركت مدرسة الفصل العلائقي ميله إلى

الانطواء فأعطته في بداية الأمر قصة ليقصها على زملائه تدور حوادثها حول توزيع البريد بطريقة التزحاق وبهذه الطريقة سرعان ما انسجم مع زملائه في الدراسة .

٦- هل هناك أى ظروف بيئية قد تقف في سبيل تقدمه في القراءة ؟
لقد كانت البيئة التى يعيش فيها ألبرت في ذلك الصيف مثالية . فقد كان جداه متعاونين ومثقفين . وكانا يكفلان له كل ما يجعل عطلة الصيف ممتعة بما في ذلك إتاحة الفرص له للسباحة ولعب التنس مع زملائه في الدراسة . كما خصصا له مكاناً مناسباً يقوم فيه بقراءته الحرة وكانا يهتمان إهتماماً صحيحاً بما يقرأ .

نتيجة العلاج : أعطى ألبرت التدريب العلاجي الذى أشرنا إليه كما التحق بفصل التقوية لمدة عشرة أسابيع . وكانت النتائج ممتازة . ليس من شك في أن ألبرت كان تلميذاً ذكياً لا يعاني من أى معوق بدني وكانت ظروفه المحيطة مثالية ولهذا كانت مشاكله من النوع الذى غالباً ما يمكن التغلب عليها بسرعة . ولهذا كانت النتيجة مشجعة للغاية ففي نهاية فترة الأسابيع العشرة أعطيت له مرة ثانية الصيغة « أ » من نفس إختبار القراءة السابق . وكانت نتائجه هذه المرة على النحو الآتي :

- مفردات القراءة الأساسية = ١٠٨

- القراءة للحصول على معلومات = ٩٤

- القراءة لإدراك العلاقات = ٩٦

- القراءة للتفسير = ٩٨

- القراءة للتذوق = ١٠٠

-- القراءة لفهم المعنى الحرفى = ١٠ر٤

-- القراءة لفهم المعنى الضمنى أو الإبداعى = ١٠ر١

-- القراءة للفهم العام = ١٠ر٤

كما أن ألبرت قد تغلب على عادته المعوقة التى كانت تجعله يقرأ كلمة كلمة وعلى عادة الهمس فى القراءة الصامتة . وأصبح فى وسعه الآن - باستخدام مهارته فى التعرف على الكلمات وحصيلته الكبيرة من المفردات البصرية مضافاً إلى ذلك قدرته الذهنية الكبيرة - أن يصل فى مستوى قراءته إلى مستوى أفضل قليلاً من تلميذ فى بداية الصف العاشر . ومع ذلك كانت أمامه فرصة لتحقيق مزيد من التقدم . وقد تمكن كذلك من التغلب على الشعور بالتوتر أثناء القراءة الجهرية وهو الشعور الذى كان يلزمه من قبل وأثر تأثيراً سيئاً على أدائه . وليس من شك فى أن هذه الثقة التى إستعادها قد ساهمت فى تحسين قدراته التى تم قياسها . وقد نما شغفه بالقراءة وقدرته على التركيز على ما يقرأ بدرجة كبيرة حتى أنه حدث ذات مرة أنه فى أثناء قراءته كتاباً وهو راكب السيارة العامة فى طريقه إلى المدرسة نسى من فرط تركيزه فيما يقرأ المحطة التى كان عليه أن يغادر السيارة فيها وسارت به السيارة شوطاً طويلاً إلى وسط المدينة قبل أن يرجع إلى نفسه ويكتشف أنه لم ينزل فى المحطة المناسبة .

وقد أظهر اختبار ألبرت بالأساليب العادية أن سرعته فى القراءة المناسبة لمستوى المرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف مختلفة قد بلغت بين ٣٠٠ ، ٤٠٠ كلمة فى الدقيقة بقدر كبير من الدقة . وشعر المدرب فى نهاية فترة تدريبه أن قدرته على القراءة لن تقف بعد ذلك فى سبيل تقدمه الدراسى أبداً . وقد بلغ إمتتان ألبرت بهذه النتيجة السارة حداً كبيراً حتى أنه ظل يتبادل بطاقات التهئة بعيد الميلاد مع مدربه العلاجى لمدة أربع

سبن وهو الآن بالكليسة ويقول إنه يتمتع بعمائه بالكليسة وأن إهتمامه الأساسى مازال بالرياضيات والعلوم ولكنه يجب أن يقا من أجل المتعة أيضاً .

الملخص :

إن السرعة الجيدة للقراءة هى تلك السرعة التى يمكن بها فهم المادة المقروءة طبقاً للهدف الذى تقرأ من أجله . والقارئ الكفء هو الذى تكون له سرعة قراءة تتناسب مع الموقف القرائى ومع مادة القراءة ، والهدف هو أن يفهم الشخص المادة المقروءة بأسرع ما يمكن . ومن التفاصيل التى نوقشت لتحقيق هذا الهدف :

- (أ) سرعة الفهم التى تحول دون التلكؤ والتعثر .
- (ب) السرعة التى تناسب المادة المقروءة .
- (ج) السرعة التى تناسب الهدف .
- (د) المرونة فى تطويع السرعة لتناسب المادة المقروءة والهدف من القراءة .
- (هـ) العلاقة بين السرعة والفهم .
- (و) دور حركات العين فى السرعات المختلفة .
- (ز) قياس سرعة القراءة .

ومن الوسائل العامة المستخدمة لتحديد الضعف فى سرعة القراءة الإختبارات الموضوعية والإختبارات العادية . وعلى كل نوع من هذه الأنواع أن يساعد النوع الآخر فى عملية التشخيص .

ولكى يتحقق تشخيص كامل لأسباب البطء فى القراءة يجب أن تقوم بتحليل مختلف العوائق التى يمكن أن يكون لها أثر على سرعة القراءة مثل مهارات الفهم الأساسية للكلمات وقدرات الفهم الأساسية : وهى جميعاً تحول دون القراءة السريعة إذا لم يكن التلميذ قد حصل عليها . لأنه من الواجب أن تعالج نواحي الضعف فى هذه المجالات قبل أن يتدرب الطفل على زيادة سرعته فى القراءة .

وتتضمن المشاكل الخاصة بالسرعة مايلى : القارئ المسرف فى تحليل الكلمات ، القارئ الذى يقرأ كلمة كلمة والقارئ ذا العادات الخاطئة والقارئ ذا حركات العين الخاطئة والقارئ ذا الهمس الكثير والقارئ غير المرن .

- ومن الواجب أن يتضمن البرنامج العلاجى لسرعة القراءة مايلى :
- (أ) استخدام المادة القرائية المناسبة .
 - (ب) إيجاد الحافز المناسب .
 - (ج) استخدام الأساليب الفنية لزيادة السرعة .

وهناك أسلوبان فنيان لزيادة سرعة القراءة . الأسلوب الأول هو القراءة مع تحديد الوقت وقياسه باستخدام مادة قرائية ملائمة وحافز مناسب . والأسلوب الثانى هو استخدام الآلات المختلفة لزيادة السرعة . وقد لوحظ أنه من الممكن تحقيق نفس التقدم باستخدام الأسلوب الأول : لأن أكثر تنظيمياً وأقل تعقيداً وتكلفة وأن النتيجة مساوية لنتيجة استخدام الآلات .

ومن الواجب أن يكون من الأجزاء الأساسية لأى برنامج قرائى يستهدف تنمية السرعة فى القراءة أن يتدرب القارئ على المرونة فى

(٤٣ - الضعف فى القراءة)

تطويع السرعة لتناسب مع المادة المقروءة والهدف من
القراءة .

ويحتاج الأشخاص الذين يعانون من الضعف في القراءة الجهرية
إلى أن يعطوا مادة سهلة نسبياً وأن يمنحوا الوقت الكافي لإعدادها .
والمشاكل الرئيسية بالنسبة للقراءة الجهرية هي عدم وجود فارق كاف
بين الكلمة المنظورة والكلمة المقروءة وعدم التجزئة المناسبة للجملة
والسرعة غير المناسبة والتوقيت غير المناسب والتوتر الإنفعالي .