الفصل الرابع

تدريس القراءة

- مفهوم القراءة وتطوره .
- أهمية القراءة فى حياة الإنسان والبحوث الخاصة بها .
- تضارب بعض نتائج البحوث القديمة مع الحديث منها .
- تعليم القراءة للمبتدئين .
- أنواع القراءة .
- التفسير الفسيولوجى لعملية القراءة .
- أهداف القراءة .
- الضعف القرائى : مفهومه وأسبابه وعلاجه .
- وسائل الترغيب فى القراءة .
- المكتبات المدرسية ودورها القرائى .
- مكتبة الفصل ودورها القرائى .
- تتمة : خطة الدرس القرائى .

مفهوم القراءة وتطورها

كانت القراءة قديماً قراءة ببغاوية تعنى النطق بالألفاظ والعبارات — ربما بصوت مسموع — سواء فهم القارىء ما يقرأ أو لم يفهم ، وسواء أحس السامع مع قراءته بالمعنى أو لم يحس به . فما دام الفرد ينظر إلى الرموز الكتابية فيترجمها ألفاظاً ويركب منها جملا وعبارات ويخرج الحروف من مخارجها الصحيحة ويحافظ على سلامة بنية الكلمات حين ينطق بها فهو قارىء ، وترتفع درجة إجادته للقراءة كلما أجاد هذا المفهوم الببغاوى ، ومن ثم يرتفع فى نظر معلمه ويستحق الجائزة والتقدير .

ثم أخذ هذا المفهوم القديم يتدرج نحو الاختفاء والزوال ويحل محله مفهوم آخر يتناسب وأسلوب الحياة المتطورة ؛ تلك التى تقتضى الفهم وعمق البصيرة وإدراك ما ترمى إليه التصرفات والوقوف على أغراض الأحاديث وما يتجمع بين دفتى كتاب أو رسالة من معان كى تترجم إلى سلوك وعمل يسعد المجتمع ويسعد الفرد أيضاً . ولقد ساعد على ذلك شمول حركة التطور الاجتماعية والنهضية ، واتساع رقعة البحوث العلمية ، والتجريب فى ميادين التربية وعلم النفس بعامة وميدان القراءة بخاصة . ولذلك لم نعد نحفل فى القراءة بلفظ ينطق إلا إذا اشتمل على معناه ، ومهما أجاد القارىء فى الأداء اللفظى وترجمة الرموز الكتابية إلى مسمياتها فهو غير قارىء إذا لم يفهم هو ما يؤديه ويفهم عنه غيره ما يتضمنه هذا الأداء من معنى ومفهوم ودلالة اجتماعية أو صناعية أو زراعية أو فنية أو غير ذلك .

وبذا أصبحت عملية القراءة تضم فى مفهومها إلى الأداء اللفظى السليم مكوناً جوهرياً هو فهم القارىء لما يقرأ ونقده إياه وترجمته إلى سلوك يحل مشكلة أو يضيف إلى معالم الحياة عنصراً جديداً .

أهمية القراءة فى حياة الإنسان والبحوث الخاصة بها

القراءة ذات أهمية كبرى فى حياة الإنسان ؛ إذ هى عامل له خطره فى اكتساب الخبرات واتساع الأفق وخصوبة المعرفة . ولو نظرنا إلى الطريقة التى يتعلم بها التلميذ حقائق المواد المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والعلوم البحتة والرياضيات وغير ذلك فإننا نجد القراءة لبها أو على الأقل الركن الضرورى فيها. فالتلميذ على الرغم من أنه يسمع من مدرسه ويحتك بعناصر الموقف التعليمى احتكاكاً مباشراً فيتعلم عن هذا الطريق إلا أنه لا يستغنى عن القراءة إذا أعطى الواجبات المدرسية فى ميادين المعرفة المختلفة وكلف أن يستقل بأدائها ، أو إذا خلا إلى نفسه وأحب استرجاع ما درسه فى المدرسة أو إذا أراد أن يضيف بنفسه ولنفسه جديداً أو يثبت الخبرة التى اكتسبها بالاطلاع على نتائج الأفكار السابقة أو بالاستماع إلى العناصر البشرية . على أن السماع فى حد ذاته قراءة لأفكار المتحدثين .

والإنسان فى حياته العامة محتاج إلى أن يعى ما يدور حوله أو ينتشر من أخبار ، وأن يتزود بما لا غنى للمواطن عنه من المعارف والمعلومات التى تستجد بمرور الزمن كى يتكيف ويساير الزمن الذى يعيش فيه ، وسبيله فى ذلك غالباً قراءة الكتب والصحف والمجلات والنشرات وغير ذلك أو سماع غيره من الناس إما مباشرة أو بوساطة المذياع والتلفاز ، والسماع ضرب من القراءة .

ولأهمية القراءة القصوى فى حياة الإنسان حظيت من علماء التربية بنصيب كبير من الدراسة والبحث ، وبخاصة فى السنين الأخيرة من هذا القرن ؛ إذ يعد ما أنجز منها فى هذه الفترة بآلاف الدراسات والبحوث ، بعضها يتصل باستعداد الطفل لها ، وبعضها يختص بعيوب النطق وأثرها فيها ، وبعض ثالث

يتصل بخبرات ما قبل القراءة أو بالميول القرائية لدى التلاميذ أو بتأليف كتب القراءة ، أو غير ذلك وهو كثير (١). والذى يعنينا هنا بخاصة أن نشير إلى بعض البحوث والدراسات الحديثة فى ميدان القراءة .

فمن الدراسات الحديثة تلك الدراسة التى أجريت على طلبة المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية فى الولايات المتحدة واستخلصت منها « روث استرانج » الميادين الحيوية للقراءة كما يفهمها التلاميذ ، وهى تتلخص فيما يلى :

١ — سعة القاموس اللغوى ، وحسن الفهم .
٢ — تحصيل المعارف .
٣ — المتعة الشخصية والاسترخاء .
٤ — اكتساب ضرورات المهنة والامتياز فى ميدانها .
٥ — الحصول على درجات عالية فى الدراسة المدرسية .
٦ — فهم الكتب ذات المستوى العالى .
٧ — الإسراع فى القراءة .
٨ — القدرة على القراءة بصوت مرتفع .
٩ — جودة الاتصال اليومى بالناس ، وحسن التعامل معهم .
١٠ — التعرف على شئون العالم .
١١ — كتابة القاموس اللغوى للتلميذ والتحدث به .
١٢ — المهارة فى التحدث والكتابة .
١٣ — ارتفاع المكانة الاجتماعية وتقبل المجتمع .
١٤ — الشمول فى القراءة .
١٥ — تحسين التهجى .
١٦ — التحدث بإغراء وتشويق .

---

(١) ارجع ان شئت الى ما ذكره محمد قدرى لطفى فى تنبيه لترجمة دونالدبيرن ، **القراءة الوظيفية** ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٥٧ ، ص ص ١١ — ٤٧ .

١٧ — التقدم التربوى .

١٨ — تقوية الشخصية واكتمالها .

١٩ — تذكر ما يقرأ .

٢٠ — زيادة ميدان الاهتمامات .

٢١ — التقليل من الاضطرابات أمام الجماعة .

٢٢ — إدخال السرور على الآباء والأمهات(١) .

وفى ولاية «جورجيا» بالولايات المتحدة أجريت إحدى الدراسات لتحديد العوامل التنظيمية السائدة التى تساعد على جودة تعليم القراءة بالمدارس الابتدائية. وأهم هذه العوامل يتلخص فيما يلى:

١ — تقسيم التلاميذ فى تعلم القراءة على أساس الإنجاز الدراسى أو على أساس الحاجات .

٢ — تقديم المساعدات الخاصة التى تتضمن التشخيص الإكلينيكى ، وتوفير المدرس الخصوصى ، ودروس القراءة الخصوصية ، والمستشارين لميدان القراءة ، والنشاط القرائى فى جميع ألوان النشاط المدرسى .

٣ — استخدام اختبارات القراءة المقننة لقياس تقدم التلاميذ .

٤ — استخدام الطرق الآتية فى بيان التقدم القرائى :

(ا) بطاقة التقدير الحاملة للرموز : ا ب حـ د هـ . . . .

(ب) التقاء المدرسين بأولياء الأمور(٢) .

وطبقاً لإحدى الدراسات التى قامت بها جامعة «هارفارد» فإن البرنامج الذى يساعد على حيوية تعليم القراءة للموهوبين يتضمن :

---

(١) Ruth Staring "Students' Reasons For Becoming Better Readers", *Education*, Vol. 89, (Nov. - Dec. 1968), pp. 127 - 131.

(٢) Nicholas P. Criscoulo, 'Enriching Reading For Pupils of Varied Abilitie s.", *Education*, Vol., 89, (Nov. - Dec. 1968). pp. 124 - 126.

١ ــ سرعة الانتهاء من قراءة الكتب المقررة فى ميدان القراءة واحداً بعد الآخر .

٢ ــ قراءات إضافية فى المكتبة .

٣ ــ مشروعات بحثية .

٤ ــ إعداد التقريرات عما يقومون بقراءته خاصاً بهم .

٥ ــ قراءة كتب القراءة المكملة للكتب المقررة والتى تعادل مستواها(١) .

وقد حدد « نيقولاس » فى البحث الذى نال به درجة الدكتوراه ألوان النشاط الخاصة بالموهوبين والمتضمنة فى عديد من كتب القراءة من مجموعة "Houghton" Mifflin ، وذكر أن ذلك يساعد على تقوية المهارات القرائية لدى التلاميذ إذا تضمن النشاط عنصر الإمتاع ، كما ذكر أيضاً أن أى لون من ألوان هذا النشاط ينبغى ألا يقتصر على الموهوبين فى القراءة بل يمتد إلى كل تلميذ فى الفصل . وأهم ألوان النشاط التى أسفر عنها البحث ما يلى(٢) :

١ ــ توضيح الأفكار .

٢ ــ مناقشة القصص .

٣ ــ فن تركيب العبارة .

٤ ــ التجارب العلمية .

٥ ــ اتباع التعليمات المدونة .

٦ ــ التقريرات التى تعد عما يقرأ من كتب .

٧ ــ القراءات الدينية .

٨ ــ التمثيل .

٩ ــ القراءات المستقلة .

---

(١) Nicholas P. Criscuolo, *op. cit.*, pp. 124 - 126.

(٢) *Ibid.*, pp. 124 - 126.

١٠ ــ قراءة الشعر وقرضه .

١١ ــ القراءات المتصلة بالألعاب .

١٢ ــ الموسيقا والأفلام الثابتة .

١٣ ــ الرحلات .

١٤ ــ جمع المعلومات .

١٥ ــ إعداد « إنسكلوبيديا » للفصل .

١٦ ــ إعداد الطعام .

١٧ ــ إقامة مركز للقراءة .

١٨ ــ تنظيم مكتبة الفصل .

١٩ ــ إعداد مجلة الفصل .

٢٠ ــ دعوة بعض المتحدثين للتحدث .

وهناك كثير من الدراسات التى تثبت وجود العلاقة بين المهارات الصوتية Phonetics وبين مهارة التهجى ، وأن التدريب على المهارات الصوتية يساعد على ارتفاع مستوى القدرة على التهجى والعكس بالعكس(١) .

تضارب بعض نتائج البحوث الحديثة مع نتائج بعض البحوث السابقة

كان من المعتقد بناء على البحوث التى أجريت فى كل من ميدان الذكاء والقراءة أنه نظراً لأن نسبة الذكاء فى الفرد لا تتأثر بالعوامل البيئية وأنه استطاعة فطرية تنمو وتتطور طبقاً لعوامل ثابتة لا شأن للبيئة فيها ، ينبغى وضع الذكاء فى الاعتبار عند تعليم أى مادة . ويعنينا هنا الحديث عن القراءة . فطبقاً

(١) Patrick Groff, "Research on Spelling and Phonetics.", *Education*, Vol. 89, (Nov. - Dec. 1968), pp. 132 - 134.

للأبحاث الأولية التى أجريت خاصة باستعداد الطفل لتعلم القراءة كان من المعتقد أنه « توجد علاقة بين العمر العقلى وسهولة البدء فى تعلم القراءة، ذلك أن معظم الأطفال الذين يخفقون فى تعلم القراءة فى السنة الأولى من حياتهم المدرسية يكون عمرهم العقلى أقل من ست سنوات ، على حين أن الأطفال الذين يبلغ عمرهم العقلى ست سنوات أو أكثر لا يتعلمون القراءة بسهولة فحسب بل إنهم يكونون أقدر على الاحتفاظ بما يتعلمونه من ذوى العمر الذى يقل عن ست سنوات »(١). ومن ثم فالنشاط القرائى قد اعتبر من الأمور التى ينبغى ألا تزاول فى رياض الأطفال ، وأنه من الواجب تأخيره حتى يحين العمر العقلى الضرورى لمزاولته وهو ست سنوات أو أكثر . ولكن الدراسات الحديثة أظهرت القيمة الكبرى لفرص التعليم المبكر فى تغذية القدرة على القراءة وغيرها من ميادين المعرفة . وقد تقرر طبقاً لهذه الدراسات أن كثيراً من الأطفال يمكنهم البدء بتعلم القراءة قبل السن الذى يلتحقون فيه عادة بالصف الأول الابتدائى . ولهذا فإن كثيراً من رياض الأطفال الآن بالولايات المتحدة تشجع الأطفال على تعلم القراءة وتهيىء لهم كل الفرص الممكنة ليمارسوا عملية القراءة . ومن الدراسات التى أكدت هذه الحقائق :

أولاً : الدراسة التى أجراها دولارز دركن Dolores Durkin والتى أثبت بها ارتفاع مستوى القدرة القرائية طيلة فترة المرحلة الابتدائية للأطفال الذين شجعوا على التعلم المبكر .

ثانياً : الدراسة التى أجريت فى مدارس « دنفر — كولورادو » Denver Colorado على أربعة آلاف تلميذ ، وأنتجت النتائج التالية :

(ا) يمكن البدء بتعلم القراءة لكثير من تلاميذ رياض الأطفال ، ولهذ العمل فاعلية كبيرة فى عملية التعلم .

(ب) ليس هناك من دليل على أن البدء بتعلم القراءة مبكراً يؤثر فى حدة النظر

---

(١) رونالد بيران ، ترجمة محمد قدرى لطفى ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

أو يخلق المشاكل من حيث التكيف المدرسى ، أو بسبب الكراهية للقراءة(١).

ثالثاً : أجرى كل من« تيرمان » Terman و « وتى » Wit ty و «بارب » Barbe دراسات منفصلة على الأطفال الموهوبين فتبين منها أن قريباً من نصف هؤلاء الموهوبين أو أولئك الذين تصل نسبة ذكائهم إلى ١٣٠ فأكثر يتعلمون القراءة قبل أن يلتحقوا بالصف الأول من المدرسة الابتدائية، ولقد ذكر « والتر بارب »أن اختراع التلفاز ودخوله فى حياة جميع أطفال ما قبل المدرسة قد بدد الاعتقاد بأن الذين يتعلمون القراءة فى المراحل المبكرة من طفولتهم هم فقط اللوامع جداً ، وذكر أيضاً أن عامل الذكاء ليس هو العامل الوحيد فى تحديد الوقت الذى يبدأ فيه الطفل عملية القراءة(٢).

تعليم القراءة للمبتدئين !

هناك أربع طرق لتعليم القراءة للمبتدئين وهى :

(ا) طريقة البدء بالحرف .

(ب) طريقة البدء بالكلمة مع الاعتماد فى تعلمها على معرفة أسماء حروفها أو أصوات هذه الحروف .

(حـ) طريقة البدء بالكلمة مع التركيز على صوتيتها .

(د) طريقة البدء بالجملة .

---

(١) Paul A. Witty, "Students of Early Learning : Their Nature and Significance", *Education*, Vol. 89, (Sep. - Oct. 1968), pp. 4 - 10.

(٢) Walter B. Barbe," Reading and Language in the Instruction of Young Children", *Education*, Vol .89, (Sep.-Oct. 1978), pp. 18-21.

طريقة البدء بالحرف

تقوم هذه الطريقة على تسلسل الخطوات التالية : السابق منها قبل لاحقه .

١ — يتعلم الطفل أولاً نطق أسماء جميع حروف الهجاء منفصلا بعضها عن بعض وكذلك رسمها بصورها المختلفة .

٢ — ثم يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء مرة أخرى مع الحركات .

٣ — ثم يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء ممدودة بالألف والواو والياء .

٤ — ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقاً مقاطع يتدرب على نطقها ورسمها .

٥ — ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقاً كلمات يتدرب على نطقها ورسمها .

٦ — ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقاً جملا يتدرب على نطقها ورسمها .

وعيوب هذه الطريقة تتلخص فيما يلى :

(ا) أنها تعنى بغير المعنى فى تعلم القراءة حيث تركز عند البداية على معرفة الحروف والمقاطع مما لا يحمل للقارىء معنى يجذبه إلى القراءة ويحببه فيها ويؤدى بها غرضاً وظيفياً يشعر به .

(ب) أن المتعلم بها يمل عملية القراءة وينفر منها لشعوره بعدم إشباعها لأى حاجة من حاجاته .

(ح) أنها تضيع وقت المدرس والتلميذ فيما لا طائل تحته ، حيث إن إتمام خطواتها بالصورة السابقة يستغرق وقتاً طويلاً ، فى حين أن عملية القراءة لا تحتاج إلى معرفة أسماء الحروف وقضاء الوقت الطويل فى التركيز عليها نطقاً ورسماً ، وإنما هى بحاجة فى المقام الأول إلى التعرف على الجمل التامة وإدراك المعانى التى تتضمنها .

(د) تخالف طبيعة الإنسان من حيث إنه يدرك الكل قبل الجزء ، فتعلم الحرف — وهو جزء — قبل الجملة — وهى كل — يقلب هذه الحقيقة .

(هـ) تخالف طبائع الأمور من حيث إن الفكرة — وهى تسبق فى وجودها الرمز عموماً — تأتى فى ذيل عملية تعليم القراءة بعد التعرف على الرمز الكتابى .

وعلى الرغم من تحمل هذه الطريقة لتلك العيوب السابقة فإن لها ميزة خاصة وهى أنها تعود التلميذ على حسن إخراج الحروف من مخارجها وعلى تمييز الحروف والكلمات بعضها من بعض مما لا يجعله يخلط بينها حين القراءة .

طريقة البدء بالكلمة مع الاعتماد على معرفة أسماء حروفها أو أصواتها

فى هذه الطريقة يبدأ التلميذ فى تعلمه القراءة بتقطيع الكلمة المفردة إلى حروفها مسماة بأسمائها أو بأصواتها ، ثم نطقها مرة واحدة بعد ذلك فيقول فى نطق كلمة « كتب » كاف ، تاء ، باء ، كتب أو كاف فتحة كا ، تاء فتحة تا ، باء فتحة با ، كتب . ثم يقوم برسمها بعد ذلك .

ومن عيوب هذه الطريقة ما يلى :

(ا) أنها تعود البطء فى القراءة حيث تعود التلميذ من الصغر على نطق الكلمات مجزأة وتجعله ينصرف عن التركيز على كلية الجملة وما تحمله من معنى . وفى هذا ما يعوقه عن متابعة القراءة وسرعة إدراك المعنى من المادة القرائية .

(ب) أنها تستغرق وقتاً طويلاً موجهاً إلى غير الهدف الأساسى من تعليم القراءة ، فهى إذاً مضيعة لوقت المدرس والتلميذ .

(جـ) أنها تحمل شيئاً من الملل والبعد عن إشباع حاجات التلاميذ ؛ حيث إن الكلمة برغم ما فيها من معنى إلا أنها لا تحمل معنى كاملاً .

ومن محاسن هذه الطريقة أنها كسابقتها تساعد الطفل من البداية على التمييز بين الحروف والكلمات و بين الكلمات ، ومن ثم لا يخلط بينها حينما يقرأ. هذا مع اقترابها من العناية بالمعنى الذى يعد عنصراً هاماً فى عملية القراءة .

طريقة البدء بالكلمة مع التركيز على صوتيتها

وتعنى هذه الطريقة نطق الكلمة دون تجزىء مع مراعاة صوتية حروفها ، كأن ينظر الطفل إلى صورة من الصور فيدرك معناها وما تدل عليه ، ثم ينطق باللفظ المعبر عنها دفعة واحدة ، ثم بعد ذلك يحلل هذا اللفظ إلى أصوات حروفه ، على أن يحاكى رسمه جملة وتفصيلا عند ما يحلله إلى أصوات حروفه.

ولا تخلو هذه الطريقة من عيوب أهمها :

(ا) أنها تحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين من أجل إجادة نطق و رسم الكلمات التى لم يقع عليها التدريب بالصورة .

(ب) أنها تعوق السرعة فى القراءة حيث إن القارىء يتعود بها تجزىء الكلمات وتحليلها . ولا شك أن هذا يحدث على حساب المعنى الذى ينبغى التركيز عليه .

هذا وهى شبيهة بسابقتها من حيث التدريب على تمييز الحروف والاقتراب من عنصر المعنى فى عملية القراءة .

طريقة البدء بالجملة

وبهذه الطريقة يبدأ الطفل عملية القراءة بنطق الجمل التى تفيد فائدة تامة وتتصل بالوظائف الحيوية بالنسبة له .ومع الزمن والتدريب يقوم التلميذ بتحليل الجمل إلى كلماتها ، والكلمات إلى حروفها ، ويتعرف على الكلمات

وبهذه الطريقة يبدأ الطفل عملية القراءة بنطق الجمل التى تفيد فائدة تامة وتتصل بالوظائف الحيوية بالنسبة له .ومع الزمن والتدريب يقوم التلميذ بتحليل الجمل إلى كلماتها ، والكلمات إلى حروفها ، ويتعرف على الكلمات والحروف ويدرك ما بينها من فروق مما يقدره على تركيب الجمل والكلمات معتمداً على نفسه ، ويصاحب تعليم النطق فى هذا كله تعليم الرسم الكتابى .

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتى :

١ — أنها تساير طبائع الأمور لأن الفكرة تسبق الرمز صوتاً أو رسماً ، ولا يمكن أن تؤخذ الفكرة من حرف أو كلمة وإنما تؤخذ دائماً من الجملة. ويقتضى هذا أن يبدأ تعليم القراءة بالجملة .

٢ — أنها تساير الطبيعة الإنسانية من حيث إن الإنسان يبدأ بإدراك الكل ثم ينتهى بالتفاصيل ، فإذا نظر إلى صورة ما بدت أمامه بكليتها أولاً ثم تظهر له تفاصيلها بعد ذلك فيتعرف على ما بها من أخطاء وعدد الألوان التى استخدمت فيها ونحو ذلك . وحيث إن الجملة كل فالبدء بتعلمها مساير لطبيعة الإنسان .

٣ — أنها تحقق الهدف الرئيس من القراءة بأسرع ما يمكن حيث تركز من البداية على فهم المعانى وارتباط بعضها ببعض ، فتعود الطفل من الصغر أن يهتم بمعنى ما يقرأ ويبحث عنه . ويساعده على ذلك اتساع مداه القرائى حيث هو لم يعتد الوقوف عند الحروف أو الكلمات بقراءتها مجزأة .

٤ ــ أنها تساعد التلميذ على الانطلاق فى القراءة حيث هو لم يتعود النطق مجزءاً منذ بداية تعلمه بها .

ومع ذلك فإنها لا تسلم من المآخذ :

أولاً : أنها تحتاج إلى مدرس كفء يستطيع أن يتخذ من سبل النشاط المختلف والتدريبات المتعددة داخل الفصل وخارجه ما يعين التلميذ على تصور رسم الجمل والكلمات والحروف مجردة عن أى ارتباط آخر حتى تسهل عليه قراءة ما لم يصادفه فى مواقف التعليم خصوصاً أن أكثر الحروف العربية تتعدد أشكالها باختلاف مواقعها فى الكلمة بدءاً ونهاية وتوسطاً ، وأن اللغة الدارجة تختلف عن لغة الكتابة ، وأن الطفل كثيراً ما يخدع المدرس حين يعتمد فى القراءة على تصور المعنى دون أن يستنطق الكلمات به ، وأن اللغة العربية تحتاج فى سلامة القراءة بها إلى الشكل وهو خارج عن بنية الحروف والكلمات .

ثانياً : أنها تعرق الطفل فى التعرف على رسم الكلمات والحروف من حيث إنها تعنى بالمعانى وتوجه الاهتمام إلى الأفكار .

ومن أجل هذا فإن تعليم القراءة بصورة طيبة يستلزم الاستعانة بالطرق المتقدمة جميعها حسب مقتضيات أحوال وظروف التلاميذ وما بينهم من فروق فردية بحيث يجمع المدرس ميزات كل منها فى نسق متكامل يجعله أساس طريقته من أجل الوصول إلى قمة الجودة فى عملية القراءة .

ويجدر بنا أن نشير هنا إلى ما ذكرناه سابقاً من أن البحوث التربوية قد أكدت وجود العلاقات بين التهجى والمهارات الصوتية التى تعنى التفرقة السمعية بين الأصوات ونطقها نطقاً صحيحاً ، والتمييز البصرى بين الرموز التى تعبر عنها ، ثم كتابة هذه الرموز المعبرة كتابة صحيحة ، كما أكدت أيضاً أن التدريب على التهجى يزيد من مستوى هذه المهارات الصوتية . ومن ثم فلا غرابة أن تتداخل مواقف القراءة والتهجى والكتابة فى تعليم المبتدئين ، بل وفى تعليم غيرهم ، وأن

يكون ما نعنيه بالقراءة خصوصاً فى المراحل الأولى من التعليم شاملاً للتهجى والكتابة بحيث يكون الجميع موقفاً تربوياً متكاملاً. ولقد أكد جاى واجنر "Guy Wagner" هذه الحقيقة، واقترح برنامجاً للتهجى وعديداً من ألوان النشاط التى نبه إليها المدرس لتحقيق هذا البرنامج(١). ومع أنه طوى ما ذكره من عناصر البرنامج ومواقف النشاط تحت عنوان « التهجى » إلا أنه يخدم فى الواقع مع التهجى مواقف القراءة والكتابة بعامة، ويصلح من بعض زواياه للمبتدئين ومن بعضها الآخر لغيرهم. ومن أجل ذلك، وتحقيقاً للفائدة التى لا شك يجنيها مدرس القراءة بهذا المعنى الواسع فى المراحل التعليمية المختلفة فإننا نثبت فيما يلى هذا البرنامج وألوان النشاط المقترحة، وعلى المدرس أن يختار منها ما يصلح لموقفه التعليمى الخاص.

وتتلخص نقاط البرنامج فيما يأتى :

١ — التهجى لا يقتصر على فترات بعينها بل هو عمل اليوم المدرسى كله.

٢ — ينبغى أن يبدأ تعليم التهجى عند ما يحتاج الطفل للكتابة.

٣ — أول ما ينبغى عمله بالنسبة لمن لا يحسن التهجى محاولة إقناعه بأن فى مكنته تعلم ذلك، وتوليد الاتجاه الحسن نحو التهجى فى نفسه من خلال برنامج التهجى نفسه.

٤ — يتوقف نجاح برنامج التهجى على عاملين أساسيين هما :

التعرف على معنى الكلمات التى تهجى، والمهارة فى تحليلها.

٥ — من الضرورى وضع قائمة بالكلمات التى يحتاج إليها عادة فى المدرسة وعند النضج. ولتكن نقطة البداية الكلمات المتصلة بمواد العلوم والحساب والدراسات الاجتماعية وغير ذلك من ميادين المنهج المدرسى.

---

(١) Guy Wagner, "What Schools Are Doing;" *Education*", Vol. 89, (Nov-Dec. 1968), pp. 183-189.

٦ – ينبغى أن يكون التهجى جزءاً من البرنامج الذى تخصصه المدرسة لمعرفة معنى الكلمات ؛ لأن ذلك يضفى عليه فاعلية وتأثيراً حسناً .

٧ – ينبغى العمل على مساعدة التلاميذ لكى تكون لهم عين فاحصة فى القراءة .

٨ – تعليم التهجى ينبغى أن يخضع لما بين الأطفال من اختلافات فى الحاجات ومستوى التحصيل .

٩ – القدرة الفطرية هى خير طريق للنجاح فى التهجى ولكن الرغبة فى تهجى الكلمات صحيحة لها دفع قوى نحو النجاح ، وهى تحتاج فى تكوينها إلى مجهود .

١٠ – برنامج التهجى السليم هو الذى يزود المتعلم بخبرات مغرية تقدره على دقة التهجى فى مواقف شبيهة بمواقف الحياة التى تتطلب تعبيرات كتابية .

١١ – ينبغى أن يظهر المدرسون بالحماسة لا الانزعاج عند محاولة طبع التلاميذ بالدقة فى التهجى .

١٢ – يعد استخدام القاموس استخداماً سليما من العمد الرئيسة التى تستند إليها القدرة على التهجى .

١٣ – تكوين الرغبة فى دقة التهجى وسلامته يعد مفتاح النجاح فيه .

١٤ – تكوين الحساسية لما يمكن أن يقع من أخطاء هجائية يعد مفتاحاً هاماً فى دقة التهجى .

١٥ – يتطلب النجاح فى التغلب على مشاكل ضعف التهجى تناولا متعدد الجوانب ينبنى على ما تقدم ذكره ولكنه يختلف باختلاف الأفراد .

أما ألوان النشاط التى اقترحها « جاى » للمدرس فتتلخص فيما يلى :

١ – وضع قائمة بعدد من الكلمات المناسبة على السبورة كى يطلب إلى التلاميذ وضعها فى جمل تؤدى معناها .

٢ – يطلب المدرس من أحد التلاميذ بين الحين والآخر أن يقوم بكتابة كلمة فى الهواء ليتعرف عليها بقية التلاميذ، ومن يتعرف عليها يأخذ مكان زميله ليكتب كلمة أخرى فى الهواء ، وهكذا .

٣ – يناقش المدرس مع التلاميذ ما بين الكلمات المتشابهة المعنى من اختلافات دقيقة ، ثم يطلب إليهم وصفها فى جمل تظهر هذه الاختلافات ، مع ملاحظة الدقة فى رسمها رسماً هجائياً صحيحاً .

٤ – يطلب المدرس من كل تلميذ أن يرتب – حسب حروف الهجاء – قائمة كلماته التى يتعثر فى تهجيها .

٥ – يغرى المدرس ذوى الاستعداد من التلاميذ أن يؤلفوا موضوعاً هزلياً أو يقدموا موقفاً مضحكاً يدور حول بعض الكلمات ذات الصعوبة الهجائية .

٦ – يشجع المدرس على مزاولة ألعاب الهجاء فى فترات الاستراحة ، وفى البيت . وللأطفال قدرة يمكن استغلالها فى اختراع بعض هذه الألعاب .

٧ – استخدام طريقة « تصحيح البروفات » من أجل دقة الرسم الهجائى وذلك فى القصص والملخصات وتقارير الكتب .

٨ – يترك المدرس الفرصة لتلاميذه كى يكتب كل منهم الرموز الكتابية أو قائمة الكلمات التى يعرفها بالطريقة التى يستمتع بها .

٩ – يقوم المدرس بكتابة قائمة من الكلمات على السبورة بحيث يختلط ترتيب وضع الحروف فى كل منها ، ثم يدع التلاميذ يعيدون تنظيمها لتصح .

١٠ – يطلب المدرس من التلاميذ أن يسجل كل منهم فى مذكرات خاصة ما يصادفه من كلمات جديدة فى أثناء القراءة .

١١ – يتيح المدرس لتلاميذه فرصة وصف الأشياء أو الصور ، ثم يناقشهم فى تحديد أكثر الكلمات جاذبية أو وصفية للشىء أو الصورة .

١٢ – يطلب المدرس من بعض التلاميذ أن يقوموا بتمثيل بعض الحوادث أو المواقف تمثيلا مضحكاً بالإشارة . . . وبعد انتهاء التمثيل يطلب من بقية التلاميذ أن يقوموا حسب ما يعتقدون بكتابة ما عناه زملاؤهم حين مثلوا ملاحظين الدقة فى سلامة التهجى .

١٣ – يشجع المدرس تلاميذه على تأليف القصص مستعيناً بكلمات قوائم التهجى التى أشرنا إليها سابقاً . وعند تسجيل هذه القصص كتابة يترك لكلمات هذه القوائم فراغات لتكتب فيما بعد من الذاكرة .

١٤ – يهيىء المدرس لتلاميذه الفرص المناسبة لقضاء بعض الوقت فى التهجى بالاشتراك التعاونى أو فى صورة ألعاب .

١٥ – يقوم المدرس بكتابة الكلمات الشائعة الخطأ فى التهجى على السبورة، ثم يناقش معناها مع التلاميذ ، وبعد المناقشة يدونونها فى كراساتهم الخاصة ثم يكرر هذه العملية فى الأيام التالية تأكيداً لفهمها وتصحيحها لتهجيها .

١٦ – يقوم المدرس بوضع دائرة حول أخطاء الهجاء التى يقع فيها التلاميذ عند كتابة موضوعات الإنشاء، ثم يطلب إليهم أن يصححوها بأنفسهم مستعينين بالقاموس، وبعد التصحيح يضع كل منهم ما أخطأ فيه فى جمل من عنده . على أن يقوم كل تلميذ بعمل مماثل خاص به كى يسجل تقدمه فى هذا الصدد .

١٧ – يطلب المدرس إلى التلاميذ أن يلاحظوا ما استخدمه زملاؤهم من كلمات جديدة فى أثناء عرض تقاريرهم الشفوية . ثم يستعرضها بعد أخذها منهم ويكتبها على السبورة واحدة بعد الأخرى ، ويدونها التلاميذ وراءه ، وفى النهاية يناقش معناها معهم ، ويطلب إليهم وضعها فى جمل مفيدة .

١٨ – يشجع المدرس تلاميذه كى يبحثوا عن الأخطاء الهجائية فى الصحف والمجلات ، ثم يناقشها معهم فى الوقت المناسب .

١٩ – يشجع المدرس تلاميذه على اللعب بالكلمات ذات الصعوبات الهجائية فى صورة ألغاز، فيطلب الواحد منهم إلى زميله تخمين الكلمة التى يلغز بها ، وبعد نجاح التخمين يطلب تهجيها(١).

٢٠ – يطلب المدرس من التلاميذ أن يستعينوا بالكلمة الطويلة الهجاء فى صنع كلمات متعددة تقوم على حروفها .

٢١ – يقوم المدرس بتصميم رسم بيانى يوضح به عدد الكلمات التى يستخدمها التلاميذ استخداماً هجائياً سليما من قائمة كلمات الهجاء الخاصة بالفصل ، على أن يقوم كل تلميذ بعمل مماثل خاص به كى يسجل تقدمه فى هذا الصدد .

٢٢ – يشجع المدرس تلاميذه على استخدام وسائل إسعاف الذاكرة Mnominic devices التى تساعد على الهجاء السليم(٢).

---

(١) كأن يقول : أولها قاف وآخرها تاء مربوطة ومعناها يدل على فتح كتاب فما هى ؟

(٢) كأن يؤلف بيت من الشعر بجمع بصورة او بأخرى الكلمات التى تشتمل على حروف زائدة لا تنطق كالواو في عمرو واولو أو ما شابه ذلك . وارجع ان شئت في معنى وسيلة اسعاف الذاكرة الى كتابنا **الأصول التربوية في بناء المناهج** ، الطبعة الخامسة ، دار المعارف ١٩٧٥ ، ص ص ٤٤٦ – ٤٤٧ .

أنواع القراءة

تتنوع القراءة ثلاثة أنواع : القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية ، والقراءة السمعية .

القراءة الصامتة

مفهومها :

تتمثل القراءة الصامتة فى العملية التى يتم بها تفسير الرموز الكتابية وغيرها وإدراك مدلولاتها ومعانيها فى ذهن القارىء دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه . وهى — إذاً — تقوم على عنصرين :

الأول : مجرد النظر بالعين إلى رموز المقروء .

والثانى : هو النشاط الذهنى الذى يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز .

والمعروف أن القارىء الصامت يقرأ لنفسه فقط ، ولذلك فهو يركز جهده على معنى المقروء ليدركه دون أن يصرف جهداً آخر من أجل التلفظ أو يشغل نفسه بمراعاة إخراج الحروف من مخارجها أو تمثيل المعنى المتضمن بكيفيات صوتية معينة أو حتى التوقف للتنفس لأنه يستطيع أن يفعل ذلك فى أثناء القراءة ، بخلاف القراءة الجهرية على ما سنذكره بعد . ومن هنا كانت القراءة الصامتة أكثر شيوعاً وأسرع أداء .

أهميتها ووسائل العناية بها :

القراءة الصامتة هامة جداً فى حياة الإنسان وخصوصاً بعد هذا التطور الاجتماعى الذى نراه وتقدم الحضارات التى تميز العصر الحديث ، وترجع أهميتها إلى أنها الوسيلة الطبيعية التى يجدها الإنسان سهلة الاستخدام فى اكتساب المعارف ، فهو يلجأ إليها دائماً فى جميع الأماكن والأحوال ، يمارسها جالساً

ومضطجعاً وأمام الناس وفى المكتاب العامة وفى حجرات النوم وفى الترام « والأوتوبيس » وغير ذلك دون أن يعترض عليه معترض أو يضايق أحداً . وفرق ذلك فهى لازمة وضرورية لإجادة القراءة الجهرية إذ ينبغى أن تسبقها إقراراً للمعنى فى ذهن القارىء وتسهيلاً لسلامة النطق بالكلمات والعبارات . على أنها تتميز بالسرعة والشمول فى فهم المعنى والقدرة على نقد المقروء والانتفاع بما يشتمل عليه من أفكار .

وإذ افقد اتجهت النظرة التربوية إلى وجوب العناية بالقراءة الصامتة من بداية المراحل التعليمية وذلك بتزويد التلاميذ فى الصفوف الأولى من المرحلة من الابتدائية بالكتب المناسبة للقراءة الحرة التى يراعى فى كلماتها الاقتراب من قاموس التلاميذ فى هذه السن والسهولة فى الأسلوب والمباشرة فى الأفكار المتضمنة حتى لا يتعثروا أو تكثر وقفاتهم فينفروا من القراءة لأنفسهم صامتين ، كما طالبت المدرس فى أى مرحلة من المراحل التعليمية أن يتيح الفرص المستمرة لتلاميذه كى يتدربوا على هذا اللون من القراءة سواء فى الفصل أو فى مكتبة المدرسة ، وسواء فى حصة القراءة الرسمية أو غيرها من الحصص ، حيث إن المسئولية فى إجادة التلميذ لأسلوب القراءة الصامتة قسمة مشتركة بين مدرس اللغة القومية ومدرسى المواد الأخرى واعتبار أن هذه المواد الدراسية ميادين التطبيق الطبيعى لاستخدام تلك اللغة — ولبها القراءة . وعلى المدرس فى القراءة الصامتة أن يتحمل المسئوليات التالية :

الأولى : أن يلاحظ تلاميذه فى أثناء القراءة إن كانت تتم فى حضرته حتى يعودهم الالتزام بقواعدها ومراعاة مفهومها السليم ، وأن ينبههم إلى مراعاة هذه القواعد وذلك المفهوم بعد أن يبينها لهم إن كانت القراءة تتم بعيداً عنه .

الثانية . أن يطلب إليهم التعرف بطريقة أو بأخرى على الصعوبات المعنوية واللفظية والتركيبية وغيرها مما يصادفهم فى أثناء القراءة وذلك ليقوم بتذليلها معهم بالطريقة التى تناسبهم . وفى هذا الصدد قد يجد من الأنسب

أن يشرح موطن الصعوبة شرحاً مباشراً . وقد ينزل بموطن الصعوبة إلى المستوى الذى يناسب التلميذ عقلا وخبرة بالطريقة التى يراها أجدى عليه ، فإن كان لفظاً صعب المعنى وضعه فى جملة سهلة تبين بتركيبها معناه ثم أخذ المعنى من التلميذ نفسه ، وإن كان معنى مجازياً رجع به إلى الحقيقة ثم عقد المقارنة المفهمة بين المعنى الأصلى والمعنى المجازى أو استعان بالتعبيرات العامية المشابهة ، وهكذا ، وقد يرى أن ينتهز الفرصة لتدريب تلاميذه على الاستقلال فى البحث عن الصعوبات اللفظية ، وذلك باستخدام معجم الكتاب المقروء إن كان به معجم ، أو باستخدام المعاجم الشائعة كالمصباح المنير ومختار الصحاح والقاموس المحيط . . وقد يجد أن الصعوبة المقترحة تقتضيه أن يبرزها على السبورة مستعيناً بها فى الشرح والتذليل . . . إلى غير ذلك .

الثالثة . أن يتبع القراءة بالمناقشة والأسئلة حول المعانى والمفاهيم العامة التى يتضمنها المقروء حتى يستوثق من تحقيق التلاميذ الأهداف المرجوة من وراء قراءاتهم .

القراءة الجهرية

مفهومها .

القراءة الجهرية تعنى العملية التى يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى . وهى إذاً تعتمد على ثلاثة عناصر هى .

١ — رؤية العين للرمز .

٢ — نشاط الذهن فى إدراك معنى الرمز .

٣ — التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز .

وبهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا قيست بالقراءة الصامتة، لأن القارىء يصرف فيها جهداً مزدوجاً حيث يراعى — فوق إدراكه المعنى —

قواعد التلفظ من مثل إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وسلامة بنية الكلمات وضبط أواخرها وتمثيل المعنى بنغمات الصوت ، زيادة على احتياجها إلى وقت أطول نظراً لأن القارىء يتوقف فى أثنائها للتنفس. ومن ثم احتلت القراءة الجهرية المركز الثانى فى ضرورتها لحياة الإنسان بعد القراءة الصامتة .

أهميتها ووسائل العناية بها :

على الرغم من أن القراءة الجهرية تحتل فى حياة الإنسان المركز الثانى كما ذكرنا إلا أن لها من الأهمية بقدر ما يحتاج التلميذ إليها فى مستقبل حياته عندما يصبح مدرساً أو محامياً أو خطيباً أو مذيعاً أو نحو ذلك : فهذه المواقف تتطلب جودة النطق والتأثير باللفظ وحسن التعبير الصوتى عن المعانى ومراعاة القواعد النحوية والصرفية وغير ذلك مما لا يقدر عليه إلا من أجاد القراءة الجهرية وتدرب عليها تدريباً كافياً. وكذلك يحتاج إليها فى نقل المعلومات والمعارف إلى من لا يحسن اكتسابها بنفسه لسبب أو لآخر كالعمى أو الجهل بالقراءة أو ما إلى ذلك .

والمدرس عليه أن يتحمل فى ذلك النصيب الأكبر فيراعى ما يأتى .

١ — إشعار كل من القارىء والسامع بأهمية المقروء حتى يقبل عليه جميع التلاميذ ، وفى سبيل ذلك ينبغى عليه أن يتحين الفرص ويتخير المناسبات ، كأن ينتهز فرصة رغبتهم فى بحث موضوع ما أو القراءة حوله فيرشدهم إلى بعض المراجع القرائية المناسبة ليقرءوها ويعدوا عما قرءوا أو بحثوا تقريرات يعرضونها بطريقة منظمة على زملائهم فى الفصل عن طريق القراءة الجهرية ، أو يكلفهم بالتعاون قراءة بعض الموضوعات التى تخرج بها الصحف اليومية وتسترعى انتباههم ثم يتبع ذلك بالمناقشة الحرة حول ما أثارته فى أنفسهم من مشاكل ومسائل ، أو أن يقسم بينهم وعلى مدار السنة المثول بالقراءة الجهرية أمام بقية الفصل لكتاب ذى موضوع واحد أو قصة اختاروها بأنفسهم لهذا الغرض ، أو أن يقوم هو بنفسه بقراءة ما يستحق القراءة من موضوعات التعبير

أمام التلاميذ كى يضع لهم المثل الحى فى القراءة الجهرية السليمة .

٢ — توخى أن تسبق القراءة الجهرية بقراءة صامتة حيث إن هذه القراءة الأخيرة تعين التلميذ على التعرف الهادىء البعيد عن الإحراج على ما بالمقروء من صعوبات معنوية أو لفظية أو تركيبية فيبرزها للمدرس كى يذللها له فيتخلص بذلك من معوقات انطلاقه فى القراءة حين يسمعه . و بذلك تغرس فيه الشجاعة والثقة بالنفس وعدم تهيب الجماهير إذا واجهها .

٣ — عدم مقاطعة المدرس والتلاميذ القارىء الجهرى بأى لون من ألوان المقاطعة ولو كان ذلك لتصحيح ما وقع فيه من خطأ ؛ لأن أى مقاطعة تسبب له الارتباك وتزيل منه الثقة فى نفسه مما قد يطبعه بطابع اللجلجة وعدم الانطلاق فى قراءته .

وقد يكون من الأجدى فى تصحيح أخطاء القارىء جهرياً أن يدعو المدرس المستعمين من تلاميذه إلى الاشتراك معه فى تسجيل ما يلاحظونه من من أخطاء على ورقة أمام كل منهم ؛ حتى إذا انتهى من قراءته بدأت المناقشة الجماعية المنظمة حول ما أحصى عليه من أخطاء ، على أن يسبق التلاميذ بمناقشة ما سجلوه هم ليشعروا بقيمة نشاطهم ولئلا يسد عليهم المدرس الطريق إذا سبق هو بمناقشة ما سجله وأتى غالباً على كل ما عندهم ، فذلك لا شك مدعاة إلى التراخى فى مثل هذا العمل والانصراف عن متابعة القارىء . إن هذه الطريقة بعد ذلك تفتح مجال التدريب المتكرر على مقومات القراءة الجهرية سواء من ناحية اللفظ أو اللغة أو القواعد أو غير ذلك . وفى هذا ما فيه من العمل على تكامل فروع اللغة العربية وتثبيت قواعدها ثم تجويد القراءة الجهرية وحسن أدائها .

٤ — دعوة مدرسى المواد الأخرى إلى التعاون وتحمل نصيبهم فى هذا الصدد عند ما تتاح لتلاميذهم فرص القراءة الجهرية أمامهم فيعملون على تقويمهم وتهذيب سلوكهم القرائى . وليس المسئول عن دعوة التعاون هذه هو مدرس اللغة

العربية وحده ، بل على المسئولين عن إعداد المدرس بعامة أن يراعوا فى إعداده الإلمام باللغة العربية أياً كان هذا المدرس وأياً كانت هذه المادة التى يقوم بتدريسها ، وأن يضعوا من موازين حسابه على خدمة اللغة العربية فى أثناء تدريسه ما يحمله على التزام هذه الخدمة وإجادتها .

القراءة السمعية

مفهومها .

هى العملية التى يستقبل فيها الإنسان المعانى والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التى ينطق بها القارىء قراءة جهرية أو المتحدث فى موضوع ما أو المترجم لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة ، وهى فى تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات ، ومراعاة آداب الاستماع من البعد عن المقاطعة أو التشويش أو الانشغال عما يقال بالشواغل الخارجية أو نحو ذلك . وملاحظة نبرات الصوت المنبعث ، وطريقة الأداء اللفظى لما يقرأ .

أهميتها ووسائل العناية بها :

القراءة السمعية قسيمة القراءة الجهرية فى مركز الأهمية ، لأن السامع يقرأ أفكار من يقوم بالقراءة الجهرية أو من يتحدث عموماً . وتستمد القراءة السمعية أهميتها من ضرورتها الحيوية للمواقف التالية ونحوها :

١ — حسن استماع التلميذ إلى مدرسه فى أثناء الشرح والقيام بعمليات التدريس بعامة .

٢ — حسن استماع التلميذ إلى زملائه حين يعرضون وجهات نظرهم أو حين يقرءون قراءة جهرية .

٣ ــ الاستماع الجيد إلى المتحدثين فى المذياع والتلفاز .

٤ ــ الاستماع الواعى إلى إرشادات الآباء والأمهات ونصائحهم .

٥ ــ المشاركة المنظمة فى المناقشات والأحاديث العادية التى تدور بين الزملاء أو بينهم وبين غيرهم من الناس فى المجتمع .

ومن هنا ينبغى على المدرس أن يعنى بهذا اللون من القراءة عناية خاصة كى تؤدى الغرض منها . ومما يجدى فى ذلك اتباع الأساليب التالية ونحوها .

(ا) ملاحظة التلاميذ فى أثناء استماعهم للقراءات الجهرية أو فى أثناء المناقشات الجماعية أو حين يستمعون إلى شرح المدرس كى يعدل سلوكهم ، ويرجههم إلى حسن الإنصات والإقبال بوعى على القارىء أو المتحدث ، ومراعاة مفهوم القراءة السمعية السليم بعامة .

(ب) التأكد بطريق الأسئلة والمناقشات المنظمة من إلمام التلاميذ بمعنى ما استمعوا إليه .

(ح) مساعدة التلاميذ على تكوين عادة الاستماع والميل إلى الإنصات وفهم ما ينصتون إليه فى المدرسة وذلك عن طريق .

١ ــ تكليف التلاميذ إحصاء الأخطاء التى يقع فيها القارىء أو المتحدث وذلك لمناقشتها جماعياً .

٢ ــ إرشادهم إلى الاستماع إلى بعض الموضوعات الحيوية التى ينقلها المذياع أو التلفاز . على أن يقوموا بعد الاستماع إليها بتلخيص أفكارها الرئيسة لعرضها على زملائهم فى الفصل .

٣ ــ حثهم على الاستماع إلى نشرات الأخبار وإحصاء ما يلاحظون من الأخطاء الشائعة أو غير الشائعة التى ترد على ألسنة المذيعين . على أن يخصص المدرس وقتاً لمناقشة ما أحصوه من ذلك .

٤ ــ العمل على وضوح صوت المدرس وإظهار حركاته المفهمة فى أثناء

الكلام لجميع التلاميذ ؛ فإن ذلك يجذب الانتباه من ناحية ويعين على تذكر المعانى والأفكار التى تقال من ناحية أخرى .

٥ — وضع بعض الأهداف التى يرغب التلاميذ فى تحقيقها ، ويأتى تحقيقها عن طريق الإنصات وذلك كأن يعمد المدرس إلى موضوع يهتمون به سواء أكان فى كتاب أم فى صحيفة يومية أو مجلة فكاهية أو غير ذلك فيقرأه هو عليهم وهم ينصتون إلى قراءته أو يكلف أحداً قراءته عليهم .

٦ — الإكثار من مواقف الاستماع والإنصات مع توجيه الأنظار إلى ما يمكن اكتسابه والوقوف عليه من وراء هذه المواقف ، على أن يتبع ذلك ببعض الأساليب التقويمية .

٧ — تدريب التلاميذ على أن يعملوا تفكيرهم مع من يستمعون إلى حديثه وذلك ليستخلصوا النتائج والاتجاهات التى يحملها ، سواء أقاد إليها الحديث مباشرة أو بطريقة غير مباشرة ؛ ويزنوا بميزان المنطق الأدلة التى يسوقها لتعضيد وجهة نظره ، ثم يلخصوا من وقت لآخر النقاط التى ساقها فى أثناء الحديث .

٨ — حسن إنصات المدرس إلى تلاميذه حين يتحدثون وإقباله عليهم بفهم ووعى ، فكما يريدهم أن يحسنوا الاستماع ينبغى عليه أن يضرب لهم المثل بنفسه عند ما يتعامل معهم فى مواقف التعليم والتربية .

٩ — إرشاد التلاميذ وتبصيرهم بأن مجال التحدث فى الحياة واسع المدى بل تكاد الحياة العادية تقوم عليه . ومن ثم فهو جدير بالاستعداد له بتكوين مهارات الإنصات والاستماع المفيد .

التفسير الفسيولوجى لعملية القراءة

تتم عملية القراءة إما عن طريق الإبصار إذا كانت القراءة صامتة أوجهرية وإما عن طريق السماع إذا كانت سمعية .

القراءة عن طريق الإبصار :

لا يختلف الإبصار عموماً فى القراءة عنه فى عمليات الرؤى الأخرى ، فصورة الشجرة مثلا عند ما يراها الرائى تقع على شبكية العين مقلوبة بتأثير الضوء المنبعث منها إلى العين طبقاً لقانون الإبصار ، ومن ثم يقوم العصب البصرى بنقلها إلى المخ حيث تعتدل ويستبين مدلولها ويصبح فى الإمكان التعبير عنه بصورة أو بأخرى ، وكذلك فإن صورة الرموز الكتابية تقع على الشبكية مقلوبة حين ينظر إليها القارىء بفعل الأشعة المنبعثة منها والتى تمر من خلال القرنية إلى إنسان العين مخترقة السائل الهلامى . ثم يتولى العصب البصرى نقلها أيضاً إلى المخ كى تعتدل وتترجم باستثارتها للمعانى والخبرات التى سبق للقارىء اكتسابها ، وبهذا تتم عملية القراءة الصامتة .

أما القراءة الجهرية فتزيد على ذلك أن مراكز الكلام المتصلة بمركز الإبصار فى المخ تصدر أوامرها إلى أعضاء النطق لدى القارىء كى يضع الترجمة المعنوية التى قام بها المخ فى قوالب لفظية وعبارات منطوقة .

وتدل الأبحاث التى أجريت خاصة بحركات العين على أن كلا من القراءة الصامتة والجهرية تنجزها العين فى وقفاتها المتكررة عبر السطور المكتوبة(١) . ذلك أنها تقف الوقفة السريعة لتحيط فى أثنائها بمجموعة من الكلمات تسمى

---

(١) دونالد بيرن ، ترجمة محمد قدرى لطفى ، مرجع سابق ، ١٩٥٧ ، ص ١٧

«المدى القرائى» الذى ينقله العصب البصرى بجملته إلى المخ من أجل ترجمته وفهمه كما سبق شرح ذلك . وبعد الانتهاء من هذه العملية تقفز العين بمنتهى السرعة إلى وقفة أخرى ومدى قرائى آخر . وهى حين تقفز لا تكاد ترى شيئاً . وهكذا تسير العين فى إبصارها الرموز الكتابية من وقفة إلى أخرى ومن مدى قرائى إلى مدى قرائى آخر فى لمحات غاية فى السرعة ، فتخلص من سطر إلى سطر حتى ينتهى المكتوب الذى تراد قراءته .

وقد يخطىء القارىء السطر التالى فيضطر إلى استرجاع بعض ما قرأه فى السطر السابق بحركات العين الرجعية حتى يسلم الانتقال والربط بين بداية السطر التالى ونهاية سابقه . ويرجع هذا الخطأ إلى أسباب عدة أهمها

١ — ضيق ما بين السطور ، حيث يعمل ذلك على اضطراب العين عند انتقالها من سطر إلى آخر .

٢ — طول السطور وامتدادها فرق مساحة كبيرة ، فان ذلك يساعد على عدم السرعة فى لمح التوالى بينها .

٣ — قلة التمرس بالقراءة والتدرب عليها ؛ إذ المبتدىء كثيراً ما يخطىء الانتقال السليم . بخلاف القارىء الناضج حيث يندر خطؤه فى ذلك .

٤ — إجهاد العين أو إجهاد القارىء فإن كلا من الإجهادين يؤثر أثره فى خطأ الانتقال بين السطور .

وكما تحدث الحركات الرجعية عند الانتقال من سطر إلى سطر تحدث أيضاً فى السطر الواحد بين المديات القرائية التى يتضمنها . ويختلف القراء بعضهم عن بعض فى عدد هذه الحركات الرجعية ، كما يختلفون فى عدد الوقفات وطول الزمن الذى تستغرقه الوقفة وسعة المدى القرائى تبعاً للعوامل الآتية :

(١) درجة الوضوح المعنوى لدى القارىء فيما يختص بقراءته ، فكلما ارتفعت

هذه الدرجة قلت الحركات الرجعية وأسرع القارىء فى القفز من مدى قرائى إلى الذى يليه ، وتنبأ بالكلمة التالية للمدى القرائى الذى يقف عنده فيزداد هذا المدى اتساعاً .

(ب) مستوى النضج القرائى ، ونقصد به مدى سهولة الكلمات والعبارات على القارىء نطقاً وفهماً ، ودرجة إلفه لما يقرؤه بناء على ممارسته لعمليات القراءة ، فلا يخفى أن ارتقاء هذا المستوى يعمل على بسط المدى القرائى وقصر الزمن الذى تستغرقه الوقفات وقلة الحاجة إلى استرجاع ما تمت قراءته . وعكس ذلك يحدث عند ما ينخفض مستوى النضج القرائى .

(حـ) رداءة الكتابة أو جودتها . فمما لا شك فيه أن طمس معالم الحروف والكلمات يسبب كثرة الوقفات والحركات الرجعية ويطيل زمن الوقفة ، بينما يؤدى الوضوح فيها إلى عكس ذلك تماماً .

(د) نوع القراءة . فقد أثبتت البحوث كثرة عدد الوقفات والحركات الرجعية وطول زمن الوقفة فى القراءة الجهرية نظراً لاقتضائها النطق بالكلمات وهو يتطلب وقتاً أطول مما تتطلبه حركة العين(١) . فتحدث الحركات الرجعية وتكثر الوقفات ويضطر القارىء إلى استرجاع ما قرأه ليتوافق مع حركة الأصوات . ومثل ذلك بالطبع لا يحدث فى القراءة الصامتة ، ولذلك كانت الثانية أسرع من الأولى وأشمل .

(هـ) الغرض من القراءة . فالقارىء حين يستهدف بقراءته التسلية والاستمتاع قد لا يتوقف على الإطلاق ، أو لا يسترجع بعض ما مرت قراءته ، بخلاف من يستهدف البحث والتقصى واستخراج الحقائق العلمية لخدمة موضوع من الموضوعات فإنه كثيراً ما يقف عند العبارات يستزيدها

---

(١) وليم جراى ، ترجمة وزارة المعارف العمومية ، **محاضرات عن طريق تعليم القراءة** ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٥٠ ، ص ص ٦ — ٧

إيضاحاً ، ويكثر من الحركات الرجعية استيثاقاً من المعنى قبل أن أن يجعله معتمده .

(و) نوع المقروء ، فقد يكون بطبيعته سهلاً كصحيفة يومية أو قصة ذات أسلوب سلس مما لا يحتاج إلى كثير من إعمال الفكر أو التركيز ، ومن ثم يسير القارىء غالباً بلا وقفات أو حركات رجعية ، وقد يكون المقروء ذا طبيعة صعبة كالمنطق والفلسفة ونحوهما مما يضطر معه القارىء أن أن يقف ويطيل الوقوف ويكثر الاسترجاع حتى يدرك كنه ما يقرأ .

(ز) مدى ما يتمتع به القارىء من سلامة العينين والرغبة فى القراءة ، فإن اعتلال العينين أو إجهادهما أو انعدام الرغبة فى القراءة ؛ كل ذلك يؤدى إلى نقص التركيز على المقروء أو فقده كلية . ومن ثم تطول فترات الوقفات ، ويخطىء القارىء إدراك المعانى بالسرعة المناسبة مما يضطره إلى الإكثار من الحركات الرجعية .

هذا ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن كلا من القراءة الصامتة والجهرية لا تقتصر على ترجمة الرموز الكتابية المعروفة والتى تتمثل فى الحروف الهجائية والكلمات والجمل المركبة منها بل تتعداها إلى ترجمة جميع الحروف والرموز والإشارات المفهمة التى يمكن الناظر إليها أن يستخلص منها المعانى والمفاهيم ، وذلك كالاوحات وإشارات المرور ومناظر الطبيعة ونحو ذلك ، حيث إن العمليات التى تحدث فى هذا وذاك متشابهة ، وهى تتلخص فى صورة تستقر على شبكية العين بسبب ما تبعث به من إشعاعات ، ثم تنتقل إلى المخ عن طريق العصب البصرى كى تترجم هناك فى ضوء ما سبق من خبرات . غاية الأمر أن الرموز الكتابية لها دلالات مباشرة مصطلح عليها ، أما الرموز الأخرى فقدلا تكون لها مثل هذه الدلالات المباشرة بل تنبع فى غالب الأحيان من ذات الرائى متكيفة برؤيته نفسها ومستوحاة من خبراته السابقة التى تتصل بما يرى .

ومن هنا يمكننا أن نطلق على المترجم لمثل هذه الرموز والإشارات اسم القارىء الصامت إذا اقتصر على إدراك معنى ما يرى ولم يتلفظ به ، أو اسم القارىء الجهرى إذا عبر باللفظ المسموع عن المعانى والمفاهيم التى أوحى إليه بها .

القراءة عن طريق السماع :

تتم القراءة عن طريق السماع بوساطة الألفاظ الصوتية التى يصدرها المتحدث ترجمة للرموز الكتابيه أو غيرها من الرموز والإشارات المفهمة التى سبقت الإشارة إليها فتستقبلها أذن السامع ويتولاها العصب السمعى حينئذ بالنقل إلى المخ حيث تترجم وتفسر ويدرك معناها بما تستثيره من خبرات سابقة .

وإذاً فالقراءة السمعية بهذا التفسير تشابه كلا من القراءة الجهرية والصامتة فى العملية الأخيرة التى تتم فى المخ والتى بمقتضاها يحدث التفسير وإدراك المعنى للألفاظ والعبارات والرموز والإشارات ، وهذه العملية هى لب عملية القراءة . أما العمليات السابقة عليها فهى وإن كانت فى ذاتها هامة إلا أنها تستهدف فى النهاية هذه العملية الأخيرة التى تتم القراءة بمقتضاها. وقد جاء اختلاف تلك العمليات نتيجة اختلاف فى طبيعة المادة المقروءة ؛ ففى القراءة الصامتة والجهرية كانت رموزاً تصدر عنها إشعاعات ضوئية لا يمكن لغير العين أن تستقبلها ، ومن ثم كانت السبيل إلى لب العمليات القرائية . وفى القراءة السمعية كانت قوالب صوتية وألفاظاً مسموعة يستحيل على غير الأذن أن تستقبلها وتنقلها إلى مركز الترجمة والتفسير .

أهداف القراءة

للقراءة أهداف تدفع إلى النشاط فيها ، وهى إما عامة لا تختص بنوع من القراءة دون النوع الآخر ، وإما خاصة بنوع معين من أنواعها .

الأهداف العامة

تهدف القراءة بأنواعها الثلاثة المتقدمة إلى تحقيق الأهداف التالية لمواقفها المختلفة .

١ — تزويد القارىء بما سبق به غيره من معارف ومفاهيم وحقائق ونظريات وآراء أودعت بطون الكتب أو سجلت فى دوريات أو نشرات أو غير ذلك ؛ مما يوسع فى خبراته ويعمق من ثقافته ويخصب تجاربه . فيهتدى بذلك إلى طبيعة العالم الذى يعيش فيه وإلى القيم الخلقية والاجتماعية الشائعة والتى ينبغى التمسك بها ، ومما يساعده على فهم نفسه وفهم غيره من الناس ، وتحديد المشاكل الاجتماعية والجذور التى أنبتتها ، والاشتراك فى حلها حلاً مرضياً ، ومما يعمل على استيضاح أبعاد المواطنة الصالحة بما يخلق منه خير مواطن .

٢ — إمتاع القارىء وتسليته فى وقت فراغه . فمن يستهويه لون قرائى معين كالقصة أو الشعر أو الفلسفة أو الاجتماع أو التاريخ أو غير ذلك فإنه يميل إلى ممارسته حين يخلو إلى نفسه ولا يجد ما يشغله ليزجى به وقته ويستروح من عناء ما كان يشغله .

٣ — وصل القارىء بالبعيد عنه زماناً أو مكاناً . فالناس يتراسلون على بعد ما بينهم فيعرف بعضهم عن بعض ويأخذ بعضهم من بعض عن طريق القراءة ما يغنى عن الاتصال المباشر . والصحف والمجلات تنتشر فى أرجاء الوطن فتصل المتباعد المواطن بوطنه وما يجرى فيه ، وتنتقل من قطر إلى قطر آخذة معها الكثير من أحوال الناس وأساليب معايشهم وما سبقوا به فى مجالات العلم والصناعة والزراعة والاقتصاد والاجتماع وغير ذلك . فيعيشون على صلة وهم متفرقون أوطاناً ، ويتعرف بعضهم على بعض ، وطريقهم إلى ذلك هو القراءة وما تحمل إليهم من نفع بعضهم من بعض . ويتداول القراء الكتب والمؤلفات عبر الأجيال ليستفيدوا ويطوروا حياتهم الحاضرة فيربطوا بذلك بين أزمان التاريخ

وما دار فيها من حوادث وما تخللها من أفكار ومعارف .

٤ — الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار . فالقارىء — فوق ثراء أفكاره وخبراته بما يقرأ — تثرى حصيلته اللغوية ويتصل بكيفيات مختلفة من تعبير الكتاب عن آرائهم ووجهات نظرهم ، فيجرى لسانه من أجل ذلك بالأسلوب السليم حين يعبر عن رأيه هو أو يبين فكرته لغيره ، ويستخدم فى توضيح المعانى ما يناسب من الألفاظ . وكلما كثرت قراءة القارىء للأساليب الجيدة تفتحت أمامه مغاليق التعبير الجيد عما يجول بخاطره ويريد غيره أن يقف عليه .

٥ — تحبيب القارىء فى القراءة ودوام ممارستها والاهتمام بها . . فالمدرس إذا أحسن القيام على تدريس القراءة بما يتيح لتلاميذه من فرص القراءة الحرة الممتعة ، والاتصال بما يناسبهم من ميادين القراءة المختلفة ، وتنمية التذوق الأدبى ، ومتابعة القراءة بالمناقشات وغير ذلك ؛ فإنه يربى فيهم عادة الإقبال على القراءة بشغف واتخاذها هواية يلجئون إليها كلما سمحت أوقاتهم . وهذا السلوك يؤدى إلى التدرج نحو اكتمال الخبرة وسعة الأفق الثقافى وهو مالا غنى لمواطن عنه .

٦ — تربية المهارات الأساسية الآتية لدى القارىء :

(ا) السرعة فى التقاط الكلمات وفهم مدلولها .

(ب) عدم البطء فى فهم المعنى من الوحدة القرائية .

(حـ) الربط بين المعانى والأفكار الشائعة فى المقروء والتنسيق بينها .

(د) إصدار الأحكام الصحيحة على ما يقرأ وتمييز غثه من ثمينه سواء من ناحية اللفظ أو الأسلوب أو المعنى أو الفكرة .

(هـ) الانتفاع بالمقروء فى الحياة العامة سلوكاً .

(و) الوصول إلى منبع المعرفة المطلوب من أيسر طريق .

(ز) استخدام المعاجم ودوائر المعارف استخداماً سليما مثمراً .

(ح) تفسير الجداول والرسوم البيانية والخرائط ونحو ذلك .

(ط) التصفح والمراجعة السريعة .

(ى) الوقوع على لب الموضوع ومعناه الإجمالى بيسر .

(ك) عدم إعطاء التفصيلات غير الضرورية فى الموضوع القرائى .

(ل) استخدام المكتبات بصورة سليمة والانتفاع بمحتوياتها.

(م) القدرة على الاستذكار وتحصيل موضوعات الكتب الدراسية .

أهداف خاصة بالقراءة الجهرية

تتميز القراءة الجهرية — فرق اشتراكها فى تحقيق الأهداف العامة السابقة — بأنها تزود القارىء بالمهارات الآتية التى تساعده على حسن الأداء .

١ — نطق الكلمات نطقاً سليما من حيث البنية والإعراب .

٢ — الانطلاق فى القراءة مع مراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والتعبير الصوتى عن المعانى التى يشتمل عليها المقروء شعراً أو نثراً ، وعدم النطق بما لا ينطق به كهمزة الوصل وأل الشمسية .

٣ — مراعاة مواضع النبر فى الألفاظ والجمل .

٤ — الاسترسال القرائى المناسب للموضوع والسامعين مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة .

٥ — تمييز جميع الحروف والكلمات المقروءة بمجرد النظر وعدم الخلط بينها .

أهداف خاصة بالقراءة السمعية

على الرغم من اشتراك القراءة السمعية فى تحقيق الأهداف العامة للقراءة التى سبق الحديث عنها فإنها ترمى إلى استهداف المهارات الخاصة بحسن الاستماع فى القارىء . وتتلخص فيما يأتى :

١ — الإقبال على من يقرأ له جهرياً أو يتحدث إليه بوعى وإدراك .

٢ — الامتناع عن مضايقة أيهما بالتشويش أو المقاطعة .

٣ — توجيه النظر إلى كل منهما وعدم الانشغال عنه بأي شاغل كالتحدث مع زميل أو العبث ببعض الأدوات أو قراءة شىء آخر . . .

٤ — توجيه المناقشة والأسئلة — إن كانت ثمت أسئلة — بعد الانتهاء من القراءة أو الحديث أو عندما يطلبها القارىء أو المتحدث .مع مراعاة التأدب فى توجيهها وأن تكون ذات هدف بعيدة عن العبث والسفسطة .

تلك هى الأهداف العامة والخاصة للقراءة بأنواعها الثلاثة . وعلى المدرس أن يستوحيها فى كل درس قراءة كى يحدد أهدافه المباشرة والمحدودة بحدوده ، ثم يعمل على تحقيقها بطريقته التدريسية الملائمة . على أن يختار من وسائل التقويم ما يراه صالحاً لاختبار ما حققه منها سواء بالمناقشة الشفوية أو الأسئلة التحريرية أو التلخيص الشفوى أو التحريرى أو غير ذلك .

الضعف القرائى

مفهومه

الضعف القرائى معناه القصور فى تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة . ومن ثم فهو يتضمن القصور فى فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعانى والأفكار أو التعبير عنه ، أو البطء فى التلفظ ، أو النطق

المعيب ، أو الضبط الخطأ للألفاظ إلى آخر ما يتصل بأهداف القراءة التى سبق تدوينها .

والضعف القرائى آثار سيئة تمتد إلى كل ميادين المعرفة ، فهو يؤدى إلى التخلف الدراسى بعامة كما أثبتت الدراسات ذلك ، وهو بهذا لا يساعد على نمو الخبرات أو عمقها ، وبه يعجز التلميذ عن التعبير عما يجول بنفسه لضعف حصيلته اللغوية ، كما لا يحسن الاستجابة لتوجيه مدرسيه لما قد يقع فيه من خطأ فى فهم هذه التوجيهات . . .

أسبابه

ترجع أسباب الضعف القرائى إما إلى التلميذ أو المدرس أو النظم الدراسية أو الأحوال البيئية والاجتماعية .

الأسباب التى ترجع إلى التلميذ :

أولاً : النواحى العقلية متمثلة فى نسبة الذكاء العام والقدرة على تذكر صور الكلمات أو على إدراك العلاقات أو تتبع سلسلة الأفكار أو غير ذلك مما يختلف فيه تلميذ عن تلميذ ، ويقتضى بالطبع مخالفة بينهما فى مادة القراءة وطريقة تعليمها والزمن الذى يحتاج إليه كل منهما فى تعليمه إياها بحيث إذا لم يراع ذلك كانت النتيجة الحتمية تأخر الكثير من التلاميذ قرائياً . هذا وقد أثبتت البحوث الحديثة إمكان تعليم القراءة للأطفال فى سن رياض الأطفال وعدم حدوث أى آثار ضارة فى التبكير بتعليم القراءة(١) . وذلك يخالف ما أثبتته بعض البحوث السابقة من أن القراءة الناجحة تبدأ فى حوالى السادسة والنصف عمراً عقلياً بحيث إذا بدأت قبل ذلك فإنها تؤدى كثيراً إلى الأزمات

(1) Paul A. Witty, *op. cit*, pp. 4-10.

النفسية المعوقة للتقدم القرائى نفسه(١).

ثانياً : النواحى الجسمية . فصحة التلميذ العامة تساعده على ارتفاع مستوى الحيوية والفاعلية فى النشاط التعليمى والقرائى بخاصة. وعلى العكس من ذلك فإن ضعف صحته يؤثر تأثيراً سيئاً فى نموه القرائى حيث لا يتيح له حسن الانتظام فى دروس القراءة أو غيرها مما أشرنا إلى أنها ميادين للتطبيق القرائى ، وبهذا تتضاءل حصيلته اللغوية وتقل إجادته للأداء القرائى بعامة .

والتأخر فى النطق أو العيب فيه واضطراب الغدد أو الأعصاب يسىء إلى أداء القارىء. وضعف البصر قد يؤدى إلى قصر مجال الرؤية ومعناه البطء فى القراءة أو يؤدى إلى فقدان موضع الكلمة أو القفز من فوق السطور كما ثبت ذلك بالبحوث والدراسات التى أجريت على حركة العين فى أثناء القراءة. ومن المعروف أن بعض عيوب السمع تؤدى إلى صعوبة تمييز الأصوات أو تذكرها وقد أثبتت نتائج البحوث أن ٤٢٪ من المتخلفين فى القراءة يرجع تخلفهم إلى عيوب فى السمع (٢).

ثالثاً : الخبرات ، فالمعروف أن القارىء يترجم ما يقرأ فى ضوء خبراته. وإذاً فبقدر ما لديه من الخبرات كماً وكيفاً يرتفع مستواه فى القراءة أو ينخفض. والمنزل أهمية كبرى فى بناء هذه الخبرات وخصوصاً بالنسبة للمبتدئين فى القراءة. فإذا كان غنياً بالكتب والمجلات والصحف واللعب وكان أفراده كثيرى التحرك بالرحلات والزيارات المختلفة مهذبى اللغة فى حديث بعضهم مع بعض أو مع

(١) William C. Trow. *Educational Psychology*, 2nd Ed., Combridge, Massachusetts, Houghton Mifflin Com., 1950, p. 533.

(٢) محمد محمود رضوان ، حسين لورة ، أحمد ابو بكر ابراهيم « التخلف في القراءة والكتابة بالمرحلة الاولى : أسبابه وأساليب علاجه » ، صحيفة التربية ، (يناير ١٩٦٧) ، ص ص ٩ — ٦٠

غيرهم من الناس ؛ تفوق الأطفال الذين ينشئون فيه قرائياً عن غيرهم ممن لم يسعدهم الحظ فى بيوتهم بمثل ما أسعد به الأولين .

رابعاً : النواحى الانفعالية ، فقد يسبب عدم النضج الانفعالى التخلف فى القراءة كما يحدث فى بعض حالات التدليل والغيرة والخوف والجبن والخجل وغير ذلك .

الأسباب التى ترجع إلى المدرس :

أولاً : ضعف الإعداد الأكاديمى . فلا شك أن مدرس القراة أو غيره من المدرسين الذى يتعثرون فى فهم ما يقرءون أولا يحسنون النطق بالكلمات أو الاستماع إلى قارىء أو متحدث أو بعامة لا يجيدون القراءة كما رسمنا أبعادها جهرية وصامتة وسمعية ؛ فإنهم لا يستطيعون إطلاقاً أن يخلقوا من تلاميذهم قراء يحسنون القراءة . ولقد أثبتت بعض البحوث التربوية أن هناك علاقة وثيقة بين المدرس القارىء وإقبال طلبته على القراءة(١) ، مما يجعلنا نحتم على دور الإعداد أن تعد مدرس الغد قارئاً بما للقراءة السليمة من أبعاد إذا أردنا لتلاميذه أن يكونوا كذلك قراء .

والمؤسف أن مدرسى القراءة فى جمهورية مصر العربية — وبخاصة مدرسو المرحلة الابتدائية — على جانب كبير من الضعف فى الإعداد الأكاديمى ، فمناهجهم فى معاهد الإعداد مزدحمة والوقت المخصص لتحصيلها غير كاف والإمكانات المادية وغير المادية التى يعتمد عليها الإعداد غير مهيأة له بدرجة كافية مما يمكن القول معه بأن المدرس يخرج إلى حياته العملية فى ميدان التدريس بشعور النفور مما سيقوم بتدريسه لأن من جهل شيئاً عاداه . وأخطر الأخطار على العملية التربوية أن يقوم المدرس بتدريس ما لا يحبه ويهواه . وإذا كان مدرس القراءة على هذا النحو فغيره من المدرسين أشد ضعفاً فى القراءة وأكثر عجزاً عن نفع تلاميذه فى هذا الميدان .

---

(٢) سعد محمد الهجرسى ، « دور المدرس في الخدمة المكتبية » ، صحيفة التربية ، (يناير ١٩٦٢) ، ص ص ٥٠ — ٦٠ .

ثانياً . ضعف الإعداد المهنى مما يسيء إلى طريقة تدريسه عجزاً عن تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها ، ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج . وفرق ذلك تراه لا يعنى بخلق الجو الملائم لاكتساب الخبرة لأنه لا يدرك أهميته ولا يهتم بتحقيق التناسب والوئام بين المادة القرائية التى يكلف تلاميذه قراءتها وبين استعداداتهم وقدراتهم وميولهم لأنه لا يعرف الطريق إلى ذلك . وغير هذا كثير مما يفصل حدوده الإعداد الفنى السليم ولا يقدره حق قدره ويعرف خطره وأثره إلا مدرس على مستوى رفيع من هذا الإعداد .

وغنى عن البيان أن مدرسى جمهورية مصر العربية وبخاصة مدرسو المرحلة الابتدائية يخرجون إلى ميدان المهنة العملى بنقص فنى كبير لا يمكنهم من أداء عملهم الفنى كما ينبغى(١) . ويكفى أن نقول إن كثيراً من مدرسى المرحلة الإعدادية والثانوية يعينون فى وظائف التدريس دون أن ينالوا أى حظ من دراسة التربية أو علم النفس .

الأسباب التى ترجع إلى النظم الدراسية :

أولاً . المناهج القرائية ، حيث لم تؤد إلى تحقيق الهدف منها . فالمدرسة غير حافلة بكتاب القراءة المدرسى ، ومن ثم يبدو بمظهر لا يغرى بحمله ولا يجذب إلى القراءة . وعنوانه عادى إن لم يكن ثقيلاً ، وغلافه رقيق لا يتحمل الاستعمال الطويل فلا يلبث حتى يتقلب بين يدى التلميذ مزقاً أو متثنى الأطراف ، وطباعته تتسم بالأحرف المتآكلة والصورة الباهتة ، وموضوعاته يبعد أكثرها عن الدائرة التى يتعلق التلاميذ بمعرفة شىء عنها .

ومن المعروف تربوياً أن الكلمات الجديدة لها حدود معينة ، وينبغى

---

(١) يرجع فى هذا الموضوع الى ما كتبه المؤلف بعنوان « المدرس وفنية التدريس » (١) ، (٢) ، صحيفة التربية (مارس ١٩٦٥ ، مايو ١٩٦٥) ، ص ص ٤٨ — ٥٢ ، ٢٧ — ٤٣ على التوالى .

تكريرها فى ثنايا كتاب القراءة لتثبيت معناها وتقوية القدرة على استخدامها فى المواقف الجديدة خصوصاً فى المرحلة الابتدائية ؛ الأمر الذى يخلو منه الكتاب المدرسى عندنا لأنه يتم غالباً بزيادة القاموس اللغوى للتلميذ بما يجد من فرص العناية بالتعرف على الكلمات الجديدة بالتكرار ، كما أن كتاب القراءة المدرسى لا يخضع لنظام تجريبى بحثى كاستشارة قوائم الكلمات المناسبة بناء على البحث العلمى كما فعل « ثورندايك » وغيره فى البلاد الأخرى . مما لا يجعله ملائماً للتلميذ المعد له .

ثانياً . عدم تعاون مدرسى المواد الأخرى مع مدرسى اللغة العربية فى النهضة بالقراءة والارتفاع بشأنها على اعتبار أنها قسيم خادم لكل ميادين المعرفة ، ومن أجل ذلك تراهم للأسف يزدرون اللغة القومية ويزدرون من يسعى وراء التعمق فيها ، فإذا أخطئوا فيها أمام تلاميذهم هونوا لهم من شأنها وإذا تطلب الأمر مساعدة فى هذا الصدد تنحوا بإباء واعتذروا بأنهم لا يدرسون اللغة العربية . وغير ذلك مما لا يخفى أثره السيىء على التلاميذ ضعفاً وتخلفاً فى اللغة العربية بعامة والقراءة بخاصة .

ثالثاً . النقل الآلى أو شبه الآلى فى المدارس الابتدائية حيث يتيح للتلاميذ مع العوامل الأخرى فرصة الوصول إلى آخر المرحلة ضعاف القراءة بل عديمى القراءة فى كثير من الأحيان مما لا يسمح لهم بالنمو فى أى مجال معرفى آخر . والمعروف أن النقل الآلى منقوض عن نظام الدراسة الابتدائية فى الولايات المتحدة ولكننا لم نهيىء عند التطبيق الظروف المساعدة على نجاحه كما هى هناك(١) .

رابعاً . عدم العناية بمكتبات المدارس وطرق استخدامها والانتفاع بها فى إشباع الحاجات القرائية للتلاميذ ، وسنتحدث فيما بعد بالتفصيل عن موضوع المكتبات .

---

(١) تفصيل هذا الموضوع فى الندوة التى اشترك فيها المؤلف وأعدها للنشر بمجلة التربية فى عدد يناير ١٩٦٧ ، ص ص ٤٩ — ٦٠ .

الأسباب التى ترجع إلى الأحوال البيئية والاجتماعية :

تتمثل هذه الأسباب فى :

(ا) عدم اهتمام ذوى الكفايات فى الميادين المختلفة بالقراءة ، فكتبهم التى يؤلفونها فى ميادين تخصصهم تنقصها العبارة السليمة ، وتفتقر إلى الإبانة عن المعنى المقصود ، وتمتلىء بالأخطاء اللغوية والإملائية وغيرها وأحاديثهم التى يذيعونها عبر الأثير عن طريق المذياع والتلفاز ومقالاتهم التى ينشرونها فى الصحف والمجلات ليست بأسعد حالا من مؤلفاتهم . ولا شك أن التلاميذ يقرءون هذا ويسمعون ذلك فيطبعون على الخطأ والضعف القرائى .

(ب) الظروف البيئية التى يتعرض لها التلاميذ وتحملهم على كثرة الغياب من المدرسة وذلك كاضطرار التلميذ إلى مساعدة والده فى الحقل مثلا . وكالهروب من المدرسة والنفور من التعليم لافتقار الفصل إلى مدرس حصيف أو لافتقار المدرسة إلى قيادة حكيمة أو نحو ذلك . ومن الظروف البيئية المضرة بعملية القراءة نشأة التلميذ بين أبوين على غير دراية بالتوجيه القرائى السليم ، أو كثرة انتقاله بين المدارس لظروف والده الوظيفية مثلا ، إلى غير ذلك .

العلاج

لا شك أن وسائل علاج الضعف القرائى تقتضى العمل على تحاشى أسباب الضعف التى سبق الحديث عنها ، فمثلا ينبغى الإقلاع عن النقل الآلى أو شبه الآلى فى الآونة الحاضرة حتى تستكمل الظروف المهيئة لنجاحه . وإذا كان

لا بد من النقل الآلى نظراً لظروفنا المالية فليكن فى غير مجال القراءة حتى يسلم العمود الفقرى فى اكتساب الخبرات .

ومن ذلك أيضاً تزويد مصادر النشر والإعلام على اختلاف أنواعها بلجان فنية وبتدبيرات خاصة ودقيقة فى ميدان اللغة القومية حتى يخرج الخبر أو المقال أو الحديث أو الكتاب على الناس مستكملاً مقوماته اللغوية فلا يسمع أو يقرأ إلا فى صورة لغوية سليمة تبنى الشخصية القرائية للقراء .

ومن المهم كذلك رعاية التلاميذ صحياً ونفسياً والقضاء على أدوائهم فى المهد قبل أن تستفحل ، ثم العمل على إزالة الظروف البيئية والاجتماعية المعوقة للنهوض بالقراءة كازدحام الفصول واتباع المدارس لنظام الفترتين وافتقارها للقيادات

هذا وفى موضوع « وسائل الترغيب فى القراءة » الذى سنتحدث عنه فيما يلى الكثير مما يخدم علاج الضعف القرائى ويشير بالناجع من وسائل هذا العلاج .

وسائل الترغيب فى القراءة

إذا لم يُقبل التلميذ على القراءة بشغف ويرغب فيها لذاتها فإنه يؤديها واجباً ثقيلاً ، ينفر منها كلما سنحت له الفرصة ، ولا يحاول الانتفاع بقراءته فى حياته العامة ، ويفقد بذلك أهم عناصر النمو الخصيب . ولذلك فمن واجب المدرس أن يبذل قصارى جهده كى يجعل القراءة فى ذاتها مطلب تلميذه دون سائق بالعنف إليها ، وخير ما يعين على هذا مراعاة ما يلى .

١ — إشباع القراءة لحاجة من حاجات التلميذ ووصلها ببعض رغباته الملحة . فمثلا يحتاج الفرد إلى أن يتعرف على الظروف والأحوال المحيطة به

ويقف على شئون السياسة والاجتماع والاقتصاد وغير ذلك فى داخل الوطن وخارجه، وإذاً فعلى المدرس أن ينتهز فرصة هذه الحاجة ليقدم لتلاميذه الزاد القرائى الذى يشبع هذه الناحية فيهم ، فيغريهم بقراءة الصحف اليومية والمجلات المختلفة ويناقشهم فيما قرءوا مناقشات جماعية حرة ويدربهم على كيفية العثور على ما يريدون من معلومات فى تلك الصحف والمجلات ؛ فإن ذلك يسهل لهم قراءتها ويحببهم فيها .

وقد تعن حاجة التلميذ إلى كتابة مقال أو وضع تقرير أو إجابة سؤال أو استقصاء البحث حول موضوع من الموضوعات ، والمدرس إزاء هذه الحاجة يسرع بإرشاده إلى الكتب والمراجع التى تعينه فى إشباع حاجته ويحصل منها على بغيته ، وينتهزها فرصة يشرح له كيفية الانتفاع بها والسرعة فى تصفحها والتقاط المعلومات منها . على أن المعلم ينبغى أن يسهم فى إيجاد هذه الحاجة بما يكلف تلاميذه كتابة موضوعات يختارونها بأنفسهم أو بالتعاون معه ، أو بما يطلب إلى أحدهم التحدث فى مناسبة من المناسبات أمام الفصل أو المدرسة جميعها ، أو بما يطرحه عليهم من سؤال يحتاج إلى الاطلاع ، أو بتكليفهم كتابة تقرير عن مشروع قاموا به أو نحو ذلك . وقد تتم بعض القراءات المتصلة بذلك فى الفصل وتحت إشراف المدرس بالطريقة التى يراها هو مناسبة .

وعند ما تظهر رغبة التلاميذ فى إصدار أحكامهم على ما يقرءون من إعلانات مضللة مثلا أو كتابات منحرفة عن الجادة فإن المدرس عليه ألا يتردد فى تدريبهم على القراءة النقدية فيختار لهم أمثلة من كتابات الدعاية المغرضة والهدم للحقائق ، ثم يطلب إليهم قراءتها وإبداء آرائهم بشأنها . وعن طريق المناقشة الجماعية الحرة يصل بهم إلى حقيقة ما فيها من زيغ وضلال ، ويعرض عليهم كذلك بعض النماذج للكتابات البعيدة عن التحيز أو التى تبدو كذلك ليقرءوها ويناقشوها معه بما يبين لهم مسلك الصحة والحق فيها .

وإذا أبدى التلميذ رغبته فى القراءة لمجرد التسلية أو قتل أوقات الفراغ كان على المدرس أن يرشده إلى القراءة التى تحقق له هذه الرغبة من قراءة القصص ذات الطبيعة الفكاهية مثلا أو الكتب ذات الموضوعات التى يميل إليها ولا تحتاج فى قراءتها إلى إعمال فكر أو توقف للبحث عن معانى الألفاظ أو تصور المعانى أو نحو ذلك .

وهكذا تبرز من خلال المواقف التعليمية التى يتعرض لها التلاميذ حاجاتهم المعينة فيعمل المدرس على إشباعها بالقراءات المناسبة ، فيستشعرون المتعة من وراء ما يقرءون ، ويدفعهم ذلك إلى الإقبال على القراءة دون انقطاع .

٢ — العناية بانتقاء مادة القراءة فى منهج اللغة العربية بالمدارس المختلفة بحيث تتناسب ومقدرات التلاميذ واستعداداتهم المتدرجة ومراحل نضجهم ونموهم من حيث اللفظ والفكرة والأسلوب . على أن يكون هذا الانتقاء مبنياً على نتائج البحوث العلمية التى تجرى على تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة فى جمهورية مصر العربية على غرار ما تم عمله فى البلاد الأخرى ، وهذه مسئولية مشتركة بين طلاب البحث التربوى والمسئولين عن وضع المناهج .

٣ — اتباع مثل وسائل التشويق القرائى الآتية .

(أ) قيام المدرس بسرد جزء من قصة على أن يتعمد الوقوف قبل حل عقدتها ثم يحيل التلاميذ إلى مرجع قرائى يقفهم بقراءته على هذا الحل .

(ب) الإجابة المقتضبة عن أسئلة التلاميذ التى يهتمون بتفاصيل الإجابة عنها ، ثم إرشادهم إلى المراجع القرائية التى تفصل لهم الإجابة .

(حـ) التعريج بالقراءة على بعض الحوادث الجارية التى تبرزها الصحف اليومية وتهم التلاميذ .

(د) الاستجابة لبعض ميول التلاميذ الخاصة كجمع طوابع البريد أو إصلاح

أجهزة الإذاعة والتليفاز أو نحو ذلك بإرشادهم إلى تنمية هذه الميول بالقراءات الخاصة بها .

(هـ) تشجيع من يريد من التلاميذ عرض ما أعجبه من قراءات على زملائه فى الفصل واتخاذ الترتيب اللازم لذلك .

(و) عرض المناسب من الكتب والقصص والمجلات بذكر سماتها المشوقة بكلمات سريعة فى المواقف التدريسية المناسبة لعل ذلك يثير اهتمام بعض التلاميذ بقراءتها .

٤ — تذرع المدرس بالصبر والأناة وعدم الضيق بتعثر التلميذ فى بداية تعلمه القراءة وليمتنع بتاتاً عن وصف المتعثر بالضعف أو الخيبة أو الغباء أو نحو ذلك . وليتجنب المقارنات التى تسىء إلى نفسيات المتعثرين ، بل يعمل دائماً على تشجيع القارىء مهما بدت صعوباته . وليعلم أن القراءة عملية معقدة تكتنفها صعوبات جمة من حيث النطق بالألفاظ ، واستخلاص المعانى منها وغير ذلك مما يختلف فيه التلاميذ اختلافاً بيناً ويدعوه هو إلى المبادرة بتذليل صعوباتهم بالطريقة التى تقتضيها طبيعة هذه الصعوبة فردياً أو جمعياً ، وذلك حتى لا يفقدوا الأمل فى تقدمهم ونموهم القرائى أو يستشروا الخيبة فى ذلك فتنهار عزائمهم . وقد ذكر «فيلمنج» فى كتابه « البحث والمنهج الأساسى (١)» بعض صعوبات القراءة وطريقة علاجها على النحو التالى المبين فى جدول الصعوبات القرائية ، وأساليب علاجها ؛ إذ يقوم بتحديد الصعوبة القرائية التى يمكن أن يقع فيها المتعلم ، ثم يتبعها ببيان الطرق التى يمكن للمدرس أن يتبعها لتذليل تلك الصعوبات فى مواقف التدريس .

---

(١) محمد محمود رضوان ، وحسين قورة ، واحمد ابو بكر ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ص ٤٩ — ٦٠ .

جدول الصعوبات القرائية
وأساليب علاجها

الصعوبة	الأساليب المقترحة للعلاج
التعثر فى النطق . الخلط فى النطق بين الحروف والأصوات القريبة الشبه	• تدريب على الحديث . قوائم كلمات متشابهة وتعالج (ا) شفوياً (ب) بصرياً . • تدريب على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها . • تدريب على تحليل الكلمات .
القراءة العكسية	• العناية باتجاه العين فى أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف ، والإشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف فى أثناء القراءة .
التكرار	• التدريب على معرفة كلمات جديدة . • تشجيع التلميذ على التروى والهدوء والإبطاء . • القراءة الجهرية من التلاميذ فى وقت واحد
إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين	• ألعاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتى . • استخدام مادة قرائية أسهل . • تزويد التلميذ بقاموس لغوى أكبر عن طريق المناشط المختلفة .
إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة	• التركيز على المعنى . • استخدام البطاقات الخاطفة التى تحتوى على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينها .

الصعوبة	الأساليب المقترحة للعلاج
إغفال سطر كامل أو عدة سطور	• القراءة الجمعية مع المدرس . • استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة . • وضع خط تحت السطر فى أثناء القراءة . • مساعدة التلميذ على الحد من القلق والإجهاد .
القراءة المتقطعة : كلمة بعد كلمة .	• تخفيف من العناية بالكلمات . • استخدام البطاقات الخاطفة لرؤية عبارات وجمل تدل استجابة التلميذ لها على أنه قد فهم معناها .
قصور فهم المراد من المادة المقروءة .	• استخدام مادة قرائية أسهل . • التركيز على المعنى . • إثارة دافع أو حافز للقراءة . • التدريب عن طريق استخدام البطاقات الخاطفة .
صعوبة تذكر المقروء	• تدريب على التلخيص . • استخدام مادة أسهل .
العجز عن القراءة السريعة	• تدريب على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة فى جملة ، أو على جملة فى فقرة أو صفحة ويكون ذلك شفهياً وتحريرياً .
صعوبة فى ملاحظة التفاصيل فى وصف شىء من الأشياء	• استخدام تدريبات إكمال الجمل . • وضع خطوط تحت الإجابة الصحيحة . • إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكى نضمن ألفة أكثر بالكلمات . • استخدام مادة أسهل .

٥ – عدم انسياق المدرس مع حسن النطق بقراءات التلاميذ عند ما يبدأ فى تعليمهم القراءة ، فقد يغريه مثلاً أنهم يحسنون القراءة إذا رآهم يسرعون بقراءة العبارات المصورة فيعتقد أنهم يميزون بين الكلمات والحروف التى ينطقون بها ومن ثم فلا يعنى بتحليل تلك العبارات التى ينطقون بها إلى كلمات ثم إلى حروف ، بل يتابع سيره وينتقل بهم من عبارة إلى أخرى ظاناً أنهم يتقدمون قرائياً ، والحقيقة أنهم يعجزون عن قراءة ما سبقت لهم قراءته من جمل فى الكتاب إذا كتبت على السبورة أو إذا زايلتها صورها أو إذا خولف بين كلماتها ، وتكون هذه صدمة عنيفة للمدرس وللتلميذ على السواء قد تهبط بعزيمة الأول فى التدريس وتنفر الثانى من القراءة وتجافى بينه وبينها .

ولا بد للمدرس كى يتحاشى هذه الصدمة ألا يتابع حسن الظن بقراءة تلاميذه ، بل عليه – بعد استيثاقه من مهارتهم فى فهم المعنى والتعبير عنه بالإشارات الرمزية والصور – أن يحلل الجمل التى يقرؤها التلاميذ إلى كلماتها ليدربهم على إدراكها وتمييزها مفردة ومنفصلة عن جملها ، حتى إذا أتقنوا ذلك انتقل بهم إلى تحليل تلك الكلمات إلى حروفها محاولا بالمقارنات العديدة وبالتدريبات المختلفة وبشتى الطرق أن يفرقوا بينها ويتعرفوا على صورها فى البدء والانتهاء والتوسط ؛ وبذلك يقدرهم فى ختام المطاف على الاستقلال بالقراءة دون إرشاد الصور ، وعلى تمييز الكلمات والحروف فى أى وضع وفى أى مكان .

٦ – تحاشى المدرس قدر استطاعته أن يتبرع بحل صعوبات تلاميذه القرائية ، بل يدفعهم كلما كان ذلك ممكناً إلى محاولة الاستقلال بحلها . فالكلمة الغامضة مثلا يقوم التلميذ الناضج بالبحث عن معناها فى قاموس آخر الكتاب إن كان ثم به قاموس أو يستشير القواميس الشائعة . وذلك قبل أن يوضح له المدرس معناها . إن ذلك يساعده – فوق التدريب على استخدام القواميس اللغوية بنفسه – إلى الاعتماد على نفسه فى البحث وتحقيق الموضوعات

لا فى القراءة فحسب ولكن فى جميع ميادين المعرفة ، وفى هذا لا شك متعة تغرى بالاطلاع وتشوق إلى المزيد من القراءة .

٧ — عناية بيت التلميذ ومن فيه بالقراءة وذلك .

(ا) باشتماله على مكتبة جامعة للمادة القرائية التى تتفق وميول التلميذ وتناسب استعداداته .

(ب) بممارسة أهل البيت القراءة ليكون هذا بمثابة المثال الذى يحتذيه التلميذ ويغريه بالتقليد والاقتداء .

(حـ) بوضع صحيفة يومية على الأقل تحت تصرف التلميذ فى الوقت المناسب ليكون ذلك بمثابة دعوة غير مباشرة إلى ممارسة قراءتها يومياً ؛ على ألا يهمل ولى الأمر أو من يقوم مقامه المناقشة الحرة حول ما تسوقه من خبر أو رأى .

٨ — إبعاد ما يضايق القارىء أو يشتت ذهنه أو يعوقه عن التركيز ؛ فإن ذلك يفتح أمامه ميادين أخرى لا تمت إلى القراءة أو الانتفاع بها بصلة ، وإذا انعدم الانتفاع بالمقروء اضمحلت الرغبة فى القراءة وظهرت بوادر العزوف عنها. ومما يساعد على التركيز القرائى ويزيل الضيق من القارىء ما يلى :

(ا) خلو مكان القراءة من عوامل جذب الانتباه كالضوضاء وشدة الحرارة أو البرودة ، وكثرة اللوحات الفنية ، وإطلاق الأغانى ونحو ذلك .

(ب) طرح المشاكل الخاصة جانباً فى أثناء القراءة وتوجيه الذهن والتفكير إلى ما يقرأ .

(حـ) اختيار أنسب الأوقات للقراءة ، وذلك يختلف باختلاف الأشخاص ؛ فقد يميل البعض إلى مزاولة قراءته ليلا عند ما تهجع الأصوات أو فى الصباح الباكر عند ما يكون النشاط بكراً . كما يختلف باختلاف نوع القراءة ؛ فالقراءة الحرة ينبغى أن يطول زمنها لتؤدى غرضها ؛ بخلاف

غيرها من القراءات التى قد يناسبها الوقت القصير ، وهكذا مما تحكمه الظروف الخاصة بكل قارىء وقراءة .

(د) جودة الإضاءة والتهوية ولطافة الجو فى مكان القراءة ، وتزويده بالمقاعد الكافية والمريحة ، وسهولة الوصول إلى المقروء .

٩ ــ العناية بالكتاب المدرسى بعامة وكتاب القراءة بخاصة . فاستخدام الكتاب المدرسى عموماً مجال من مجالات التطبيق فى ميدان القراءة . والعناية بالكتاب المدرسى تشمل مظهره ممثلا فى الغلاف السميك والعنوان الجذاب والصورة المغرية وبخاصة لصغار التلاميذ ، وجودة الورق والطباعة مما يريح العين ويغرى بالقراءة . كما تشمل المادة المقروءة واتصالها ببيئة التلميذ ، واعتماد التأليف من حيث الكلمات المستخدمة وعدد الجديد منها وطريقة تكرارها وغير ذلك على نتائج البحوث التربوية والنفسية التى ينبغى أن تجرى على تلاميذ المدارس فى جمهورية مصر العربية ، مع الاسترشاد بالبحوث التى أجريت فى هذا الصدد خارجها .

١٠ ــ العناية باستخدام وسائل الإيضاح والمعينات السمعية والبصرية فى فى التدريس فإن ذلك يحمل التلميذ على الاستماع الواعى للمدرس ويثير عنده الرغبة فى استزادة المعلومات عن طريق القراءة .

١١ ــ حسن إعداد معلم القراءة بإلمامه التام العميق بالمادة التى يقوم بتدريسها وهى اللغة العربية ، وقدرته الماهرة على دراسة تلاميذه ، والتعرف على ما بينهم من فروق فردية ، وتحديد عوامل القوة والضعف فيما يخص القراءة ، واختيار كتب القراءة وموضوعاتها المناسبة لكل مستوى يتعامل معه ، واتخاذ سبل العلاج الناجحة مع غير الأسوياء أو المتعثرين ؛ فإن ذلك يدفعه إلى التحمس لعمله والرغبة فيه ، ثم بذل الجهد واتخاذ الوسائل الممكنة لترغيب تلاميذه فيما يرغب هو فيه .

١٢ – اتخاذ كل الوسائل الممكنة لجعل المكتبة خير خادم لعملية القراءة بحيث تصبح ضرورية للمواقف التربوية المختلفة . ومما يمكن اتباعه فى ذلك أن يقوم المدرس بين الحين والحين بعرض ما استجد من محتوياتها بكلمات موجزة فى الفصل وبتعليق صور من أغلفة الكتب الجديدة على لوحة الإعلانات . وقد يترك بعض نقاط المنهج الدراسى ليدرسها التلميذ عن طريق المكتبة مستقلا مع توجيهه بالطبع . على أن قيام التلاميذ ببحث الموضوعات التى يختارونها بإشراف المدرس فرصة كبيرة للاتصال بالمكتبة والانتفاع بما فيها . وهكذا .

ولما كانت المكتبة ذات أهمية كبرى فى حيوية القراءة والتشجيع عليها فسوف نتحدث عنها بشىء من التفصيل فى الصفحات التالية .

المكتبات المدرسية

المكتبة هى مركز المعرفة العامة والثقافة المتنوعة فى أى عصر من عصور التاريخ وبخاصة فى هذا العصر الذى زخر بالحركات العلمية والفنية ونتاج العلماء والمفكرين ، وإذاً فهى الوسيلة الحية ذات الفاعلية للاتصال بهذه الثروة الفكرية من أجل تكوين الشخصيات الناضجة وخلق المواطنين الأكفاء ذوى المستوى الراقى فى الوعى والتفاعل مع العالم الذى يعيشون فى رحابه . ولكنها إذا لم تنظم التنظيم الذى يمكن طلاب المعرفة من ارتيادها بحماسة وإقبال وإذا لم تبذل الجهود المخلصة لترغيب البراعم النابتة من الشباب فى الارتواء العلمى والثقافى الذى تقدم المكتبة ريه ؛ فإن الأمل ضعيف فى الانتفاع بثروتها الهائلة فى تحقيق ما نيط بها من أهداف .

إن المكتبة جزء هام فى حياة الأفراد والجماعات وقسيمة العوامل المؤثرة فى بناء نهضة الوطن . ومن ثم احتلت مكاناً مرموقاً فى المنهج الدراسى ، وأصبحت

المكتبة المدرسية من أنزم اللزوميات للمدرسة الحديثة بحيث تعد قلبها النابض وعقلها المفكر ومقدمة الغذاء الضرورى لقيامها بوظائفها . بل لا نعدو الحق إن قلنا إن المكتبات المدرسية — إن أحسن استخدامها — تعد المعلم الصالح لتفريخ المواطنين الذين يقدرون المسئولية نحو أنفسهم وأهلهم وأوطانهم ، وإلا فكيف بالعمال والمدرسين والمهندسين والتجار والأطباء والمحاماة والقضاة ورجال الدين ورجال الجيش والسياسيين ؛ كيف بهؤلاء وغير هؤلاء يتفاعلون مع مجتمعهم دون أن تصقلهم مكتبة المدرسة فكرياً قبل التخرج وتجعل منهم القراء المنتفعين بما يقرءون ، وتفتح أمامهم طريق الاكتساب المستقل للخبرات فى ميادين المعارف المختلفة ! .

واستشعاراً لأهمية المكتبات التربوية أصبح من الضرورى أن تكون مكتبة المدرسة متنوعة الكتب والأدوات التعليمية ، مزودة بأماكن الاطلاع المريحة وبالخبرات البشرية الممتازة فى فن المكتبات تيسيراً على التلاميذ فى الانتفاع بما فيها ، وحتى تكون بحق متممة لمعنى المنهج بما تقوم به من وظائف تربوية وما تؤديه من خدمات تعليمية مثمرة . فهى لا شك — إذا أحسن استخدامها — تزود التلاميذ بالعادات الصحية للقراءة والاطلاع والبحث فيما يتصل بالمواد الدراسية المقررة أو بجوانب المعرفة العامة ، وهى — إذا نظمت تنظيما حسناً وجمعت كثيراً مما يتعلق بالاحتياجات القرائية المختلفة — تقوم مصدراً من المصادر الهامة التى يستعين بها المدرس فى الاستزادة العلمية التى تعود على تلاميذه بالنمو الحقيق . وهى فرق هذا تسد النقص فى المناهج الدراسية بما توفره من مراجع جانبية ، وتساعد أهل البيئة المجاورة للمدرسة على الاستفادة والتثقيف إذا فتحت لهم بنظام لا يتعارض مع استفادة تلاميذ المدرسة ومدرسيها .

ولكى تؤدى المكتبات المدرسية وظائفها على الوجه الأكمل ينبغى :

١ — أن تسمح باستيعاب أكبر فصل فى المدرسة وتزوده باحتياجاته القرائية والاطلاعية حتى لا تضيق بزوارها من تلاميذ الفصول .

٢ — أن تكون مغرية المنظر يسهل الوصول إليها حتى تجذب التلاميذ وتحببهم فى ارتيادها .

٣ — أن تجمع مختلف الأدوات التعليمية من كتب وصحف ومجلات ووسائل معينة وغير ذلك مما يحتاج إليه البحث والنمو الفكرى والثقافى .

٤ — أن تنظم أدواتها تنظيما يسهل على روادها الانتفاع بها ، وذلك عن طريق دليل البطاقات أو غيره من النظم المعروفة .

٥ — أن يقوم بالإشراف عليها متخصص فى فن المكتبات يعاونه مساعدون مدربون على الخدمات المكتبية بحيث يتناسب عددهم وحجم الخدمات التى تقدمها المكتبة طبقاً لعدد تلاميذ المدرسة .

٦ — أن تهيىء المدرسة ضمن منهجها الفرصة للتدريب على المهارات المكتبية ، وأن تفتح المكتبة أبوابها لهذا التدريب أو الاطلاع أو القراءة الحرة طول اليوم المدرسى .

٧ — أن يخصص المدرسون واجبات مكتبية لتلاميذهم فى صلب الجدول لإغناء المناهج وتوسيع الأفق الثقافى فيها .

٨ — أن يكون هناك اتصال بين مكتبة المدرسة والمكتبات العامة الموجودة بالبيئة للاستفادة فيما عساه ينقصها من مراجع أو مواد دراسية يحتاج إليها التلاميذ أو المدرسون .

وتتلخص أهم الوظائف التربوية التى تقوم بها المكتبات المدرسية فيما يلى :

(ا) تسهم على الأقل بنصيب كبير فى تحقيق أهداف القراءة التى سبق الحديث عنها . فالمكتبة قد قامت أساساً لخدمة القراءة والعملية القرائية ، ومن ثم ينبغى أن تفيد روادها فى هذا المجال وإلا ما استحقت أن تنشأ .

(ب) تهيىء الفرصة أمام المبتدئين من تلاميذ المرحلة الابتدائية وما قبلها من

رياض الأطفال أن يتعرفوا على عالم الكتب والمكتبات ، ويشعروا بخدماتها شعوراً يدفعهم إلى الاهتمام بالكتاب وطلب الخبرات والمعارف عن طريقها. وفى ذلك ما فيه من سلامة التوجيه التربوى والعمل على إغناء مستقبل الأطفال ومساعدتهم فى مراحل التعليم العليا حين يتركون لأنفسهم يكتسبون الخبرات التى يحتاجون إليها ؛ إذ لا يجدون من الأساتذة إلا موجهين يتقدمون صفوفهم إلى المكتبة ، ويدفعونهم إليها ليستكملوا ما استمعوا إليه منهم فى المحاضرات أو خارجها ، ولا شك أن التعرف على المكتبة فى الصغر وعقد صلات التآلف بينها يغنى حياة المواطن حين يندمج فى الحياة العامة فيطلب منه أن يكون إيجابياً فى مواطنته مسهماً بالنصيب المناسب فى خدمة المجتمع ، فيجد أمامه فى المكتبة الزاد المشبع والسلاح الماضى .

(جـ) ترضى طموح الباحث العلمى حين تقدم له المراجع العديدة والمؤلفات الحديثة فى ميدان بحثه ، وكذلك المجلات والنشرات والجداول المصورات والخرائط والدوريات التى تسعفه فى مهمته العلمية وتيسر له سبيل الدراسة وتضع بين يديه الحقائق والمعلومات المفيدة ، ولا يفرق فى هذا طالب ومعلم ، فكل منهما يجد غناءه ويشبع نهمه .

(د) تعمل على الترويح عن النفس والاستمتاع القرائى عند ما يفرغ التلميذ أو المدرس من عمله الرسمى فيخلو إلى القراءة فى قصة مسلية أو مجلة مرفهة مرحة أو كتاب يمس جانباً من جوانب الحياة التى تستهويه ويريح للقراءة حوله . وإذاً فمكتبة المدرسة فى حاجة ماسة إلى مثل هذه العناصر القرائية حاجتها إلى العناصر القرائية الأخرى .

(هـ) تربى فى التلميذ بإشراف المدرس وتوجيهه العادات العلمية للقراءة فى

المكتبات . فتشعره بقدسية المكتبة وما لها من حرمة الامتناع عن الحركة المزعجة أو الصوت المرتفع . وتدربه على كيفية استخدام البطاقات المكتبية فى استخراج الكتب . وتعوده على الاطلاع الهادىء والتصفح السريع والقراءة الحرة . وفيها تقع عينه على أسماء المؤلفين والناشرين فيزداد خبرة بهؤلاء وهؤلاء مما يفيده فى حياته الثقافية . كما أنه يتعود باستخدامها كيف يحافظ على الكتب حين يطلع عليها فى الداخل أو يستعيرها للقراءة فى الخارج .

(و) تعمل بطريقة مثمرة على شغل أوقات الفراغ . فالتلميذ الذى يهوى القراءة وارتياد المكتبات يتخذها وسيلة لشغل وقت فراغه . وحينئذ يساعد نفسه على النضوج الاجتماعى والارتقاء الفكرى والاكتمال الثقافى والبعد عن الانحراف الخلقى ، وذلك كله بالطبع يخلق فى الوطن بطبيعة الحال نهضة وارتفاعاً . وبذلك قلنا إن الخدمات المكتبية والوعى المكتبى ينبغى أن يكون جزءاً من المنهج الدراسى حتى لا يخرج التلميذ إلى حياته العملية ضحل المعرفة هزيل الثقافة عازفاً عن تكوين شخصيته ذات الأثر الفعال فى بناء الوطن .

(ز) تفتح الطريق أمام الوصول إلى تراث البشرية الفكرى والانتفاع به ، فإن المكتبة بطبيعتها جامعة لعصارات الفكر الإنسانى فى شتى الميادين متمثلة فى الكتب والدوريات والنشرات والمجلات والمصورات والخرائط وشرائط التسجيل وغير ذلك مما سبق به رجال العلم والفن فكانوا به رواد الحضارات عبر الأزمان . والوصول إلى التراث الإنسانى والثروة الفكرية دافع كبير إلى السير على الدرب واقتفاء الأثر والبناء الناهض على ما سبق به الأولون ، وخاصة بالنسبة لذوى المواهب والاستعدادات الذين تمكنهم قراءاتهم لغيرهم أن يفعلوا الكثير فى عصرنا الحاضر عصر العلم والتكنولوجيا .

(ح) تخفف العبء المالى عن كاهل رواد العلم وبخاصة غير القادرين منهم ، إذ تضع بين أيديهم دون حساب أو اقتضاء مادى تلك المجلدات الضخمة والكتب والمطبوعات أو المنسوخات النادرة التى يكلف الحصول عليها ثمناً باهظاً ليأخذوا منها ما يريدون فى الوقت الذى يناسبهم . ولو أنهم تركوا لأنفسهم لعجزوا عن الحصول عليها وشفاء غلة البحث والدراسة بما تحتويه من معارف ومعلومات .

(ط) تهيىء المكان المريح للقراءة والاطلاع لأولئك الذين لا يجدون المكان المريح فى بيوتهم لظروف كثيرة تكتنف الحياة العائلية فى جمهورية مصر العربية مما نعرفه حق المعرفة ويقف حجر عثرة أمام طلاب العلم والمعرفة وعشاق القراءة والاطلاع .

المكتبات المدرسية فى جمهورية مصر العربية

لسنا ننكر أن نهضة مكتبية بدأت عام ١٩٥٥ بظهور لائحة المكتبات التى أزالت عنها بعض قيودها وحسنت من خدمتها لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة . وجعلت لها شخصية بارزة ضمن الخدمات المدرسية . ومع ذلك فما زالت تتعثر فى أداء رسالتها للأسباب التالية :

١ — المدرسة الابتدائية — وهى عماد التكوين الوطنى ومنطلق الاكتمال العلمى — ليس بها مكتبات مدرسية بالمفهوم السليم لهذا اللفظ . فكثير من هذه المدارس ليس به مكتبات على الإطلاق ، وما وجد منها لا يتوافر له الكتاب المناسب أو المكان المناسب أو الخزانات الكافية أو المشرف الفنى .

٢ — كثيراً ما تسند الخدمة المكتبية إلى أحد المدرسين العاديين بالمدرسة نظير تخفيف جدوله حصة أو اثنين . والنتيجة لذلك هى الهروب من أداء هذه الخدمة إما للجهل بقواعدها وأصولها التى أصبحت لها أبعاد علمية معروفة

وأنشئت من أجلها الأقسام الخاصة فى الكليات الجامعية ، وتخصص فيها المتخصصون حتى مستوى الماجستير والدكتوراه ، وإما لأن الوقت الذى منح من أجل هذه الخدمة وهو حصة أو اثنتان لا يساعد إطلاقاً على القيام بها كما ينبغى أن تؤدى . وإذاً تبقى المكتبة هيكلا لا روح فيها ورمزاً مجرداً عن القيام بوظيفة مثمرة ؛ اللهم إلا إذا اعتبرنا الحفاظ على كتبها وأدواتها حتى لا تتسرب إليها أيدى التلاميذ خدمة يستحق عليها المدرس تخفيف جدوله بهذه الحصة أو الحصتين .

٣ — كثيراً ما يكون أمر شراء كتب المكتبات وما تحتاج إليه من مطبوعات مرهوناً بعاملين : الأول هو الميزانية وهى كلمة مطاطة يمكن تفسيرها بلاشىء أو بأقل القليل الذى لا يفى بالاحتياجات الحقيقية للمكتبة ورواداها ، والثانى هو الهوى والمزاج الذى كثيراً ما يتحكم فى الاختيار والانتقاء حتى لنجد المكتبة تضم فى بعض الأحيان عدداً كبيراً من نسخ كتاب لا إقبال عليه بينما هناك نسخة واحدة من كتاب آخر يشتد عليه الطلب .

٤ — المنهج المدرسى والنظم الدراسية فى مدارسنا بعامة لا تهتم الاهتمام المناسب بخبرات المكتبة وخدماتها . فتخصيص حصة للمكتبة فى الجدول كما هو الحال اليوم لا يساعد على الانتفاع بالمكتبة لأنها كثيراً ما تصرف فى غير إفادة لضآلة وقتها من ناحية ولنقص الوعى المكتبى فى المدرس والتلاميذ والمشرف على المكتبة من ناحية أخرى . ومن ثم تعد فى العرف الدراسى فترة استجمام وراحة يتحرر فيها التلاميذ ، وتترك أيديهم تعبث بمحتويات المكتبة لا يرعون لها حرمة ولا يحرصون على آداب القراءة فيها ، ثم يخرجون منها وأحسن ما نال الفرد من حظ القراءة والاطلاع أن قلب صفحات من كتاب أى كتاب .

٥ — الإعارة الخارجية للكتب محدودة جداً ومقيدة بثقيل القيود التى تنفر التلميذ من مجرد التفكير فى استعارة خارجية وذلك على الرغم من أن لائحة

المكتبات التى سبقت الإشارة إليها قد أتاحت لأمين المكتبة استهلاك نسبة ١٠٪ سنوياً من الكتب المرجودة بمكتبته نظير المفقود أو التالف حتى تبعد عنه شبح « العهدة » الذى يخيفه و يفزعه ، وعلى الرغم أيضاً من تخصيص جزء من ميزانية المكتبات لتجليد الكتب التى أخذ البلى يسعى إليها .

و بعد فمن نافلة القول أن نؤكد أن مكتباتنا المدرسية تحتاج إلى عناية المسئولين عنها كى يزيلوا من سبيلها العقبات التى تعوقها فى أداء رسالتها. فالمدرسة الابتدائية ينبغى أن تشتمل على مكتبة منظمة على أسس علمية سليمة من حيث الفهرسة والتصنيف وما إلى ذلك ، وجامعة لما يحتاج إليه التلميذ من كتب مناسبة وقصص مسلية وصور مغرية وصحف ومجلات وغير هذا مما يزيده معرفة و ينميه ثقافياً و يرتفع بمستوى مداركه ، ذلك أن المرحلة الابتدائية هى عصب التكوين السليم والتكيف لمستقبل الحياة ، فإذا لم يكن التلميذ فيها قارئاً نادر أن يكون قارئاً فيما بعدها من مراحل التعليم ، وتلك خيبة لا تظهر ثمرتها إلا فى المراحل التعليمية العالية حيث يتلفت حوله ليجد المعين فيما هو بسبيله فلا يجد فى أغلب الأحيان إلا نفسه والمكتبة .

وأمين المكتبة هو القوة المحركة لها والدافع الأعظم نحو الانتفاع بها والمكون الحقيقى لمعناها ، فبه تؤتى خدماتها على أكمل وجه إن كان على مستوى المسئولية فى هذا الصدد ، و به أيضاً لا تؤتى شيئاً على الإطلاق إن لم يرتفع إلى مستوى مسئوليتها الخطيرة. ولقد عد « تعيين أول أمينة مكتبة مدرسية متفرغة معدة إعداداً خاصاً لهذا العمل سنة ١٩٠٢ بأمريكا » نقطة البدء فى نهضة المكتبة المدرسية ، فقد وضع المهتمون بالمكتبة المدرسية أيديهم على أهم العناصر فى الوجود السليم للمكتبة المدرسية لكو بدءوا به »(١) ، ومن ثم ينبغى على المسئولين عن المكتبة المدرسية فى جمهورية مصر العربية أن يتنبهوا لهذه الحقيقة فيعملوا

---

(١) سعد محمد الهجرسى ، « المكتبة المدرسية بين انواع المكتبات » ، **صحيفة التربية** ، (مايو ١٩٦١) ، ص ص ٢١ — ٢٥ .

على إبراز المكتبة المدرسية إبرازاً سليما بتعيين أمينها الذى يشترط فيه ما يلى :

(ا) أن يكون متفرغاً للعمل المكتبى حتى يقوم بمسئولياته الكثيرة بأمانة وكفاية .

(ب) أن يكون متخصصاً فى فن المكتبات . وهذا التخصص يستلزم :

أولا : دراسة المشكلات الفنية للمكتبات المدرسية دراسة مفصلة والتعرف على نظمها العديدة وقواعد الفهرسة والتصنيف فيها وغير ذلك مما يتصل بفنية العمل المكتبى .

ثانياً : دراسة أصول التربية وتاريخها والمناهج وعلم النفس والوسائل التعليمية وما إلى ذلك مما يتصل بالإعداد التربوى ويقدره على التوجيه التعليمى السليم ، حيث ذلك من صلب العمل المكتبى الناجح .

وإذا كان لا بد من استكمال النفع فأمناء المكتبات الحاليون لا بد أن يستكملوا نقصهم فى هاتين الناحيتين عن طريق التدريبات وحلقات الدراسة التى تنظمها وتشرف عليها وزارة التعليم ، ومن خير ما يقترح فى ذلك أن تنشأ بكليات إعداد المعلمين شعبة لتخريج أمناء المكتبات وأن تشرف على تدريب من ينقصهم الإعداد السليم بالاشتراك مع المسئولين عن المكتبات فى وزارة التربية والتعليم .

(حـ) أن يكون متخلقاً بالإخلاص فى العمل وحب التعاون والتحمس للمهنة والرضا بها غناء مادياً وأدبياً ، وإلا ساورته الشكوك وانتابه القلق وزايلته الطمأنينة والاستقرار ، وعجز فى النهاية عن إدراك النجاح . ومن هنا فمن واجب الدولة رعاية الحق بنيها فى تكوينهم التكوين التربوى السليم أن يحصوا العناصر المعوقة لأداء أمين المكتبة المدرسية لوظيفته سواء من الناحية المادية أو الأدبية كى يعملوا على إزالتها فيفسحوا بذلك الطريق أمام الارتفاع بأهم مقومات الوطن وهم أبناؤه المواطنون .

والمكتبات المدرسية — بحكم أنها مركز الإشعاع التربوى والثقافى الذى يتأثر به أبناء الوطن وتتفتح به البراعم الناشئة من التلاميذ — ينبغى أن تجمع مختلف الأدوات التعليمية من كتب ومجلات وصحف ووسائل معينة... وأن تزود دائماً بكل جديد من المؤلفات والبحوث العلمية التى تفيد المدرس والتلميذ على السواء. ومن المقترح هنا أن يتصل المسئولون عن المكتبات بالناشرين ليحصلوا منهم على كل ما استحدث فى ميادين المعرفة المطلوبة ثم يوزعونه على المدارس بنسب معادلة تتوخى فيها قلة عدد النسخ فى البداية ولتكن نسخة واحدة من كل مؤلف لكل مكتبة، ويطلب من الأمناء فى مدة معقولة كتابة التقريرات الإحصائية عن الإقبال على قراءة هذه الكتب الجديدة، وفى ضوء هذه التقارير تقرر الأعداد المناسبة من النسخ لكل مكتبة ، ولا شك أن هذا يقتضى تخصيص الميزانية الكافية التى يمكن أن يسهم فيها التلاميذ بجزء معقول .

والمنهج الدراسى فى أى مرحلة من مراحل التعليم ينبغى أن يعنى بالوعى المكتبى والخبرات المكتبية، فلا يكتفى بتقرير حصة تقضى فى المكتبة بالاحتياط ويتخذها كل من المدرس والتلميذ فرصة للهو والعبث ، بل يعمل على :

١ — تدريب التلاميذ — بتعاون المدرس وأمين المكتبة — على استخدامها استخداماً سليماً طبقاً للأسس التى نظمت بها ، فيسرعون باستخراج الكتب والأدوات للقراءة والاستعمال من أماكنها ثم يعيدونها سليمة كما كانت، ويراعون القواعد التى تحكم القراءة داخل المكتبات وتحكم استعارة الكتب وغيرها استعارة خارجية وغير ذلك من آداب استخدام المكتبات .

٢ — تشجيع القراءة الحرة بين التلاميذ بمواجهتهم بالمواقف التعليمية التى تقتضى البحث والقراءة فى غير الكتب المقررة ، واتباع أساليب المسابقات والمنافسات بين التلاميذ فى ميدان القراءة . على أن توضع نتائج هذه القراءة الحرة فى الميزان عند تقويم التلميذ تربوياً سواء خلال العام الدراسى أو فى نهايته .

٣ — امتداد فترة القراءة الحرة إلى ما يقارب اليوم الكامل فى الأسبوع على أن تعد العدة لهذا اليوم كى ينتفع به التلاميذ . وعلى المدرس أن يكون فى هذا اليوم مشغولاً بالإشراف على قراءاتهم فيعينهم على اختيار الكتب وفهم الكلمات الصعبة وتصحيح ما يقعون فيه من أخطاء من ناحية استخدام المكتبة نفسها أو من ناحية المادة القرائية. على أن يبذل الجهد بالتشجيع والإغراء كى ينتقل كل تلميذ فى قراءته بين الميادين المختلفة ولا تقتصر قراءته على ميدان واحد .

والاستعارة الخارجية ينبغى أن يتسع مداها خصوصاً بالنسبة للتلاميذ وأن تنظم ممارستها ، فالكتب المستعارة لا بد من المحافظة عليها وإعادتها فى مواعيدها المحددة ، ويمكن استحداث نظام الغرامة الرمزية عن التأخير ، وإلزام التلميذ بتجليد الكتاب الذى تسبب فى إتلاف غلافه حتى يتعود المحافظة على الكتب حين يقرأ فيها . على أن توضع الخطة لإجراء الاختبارات المتعددة التى تظهر مدى انتفاع التلميذ بما يقرؤه .

والمكتبة المدرسية بعد هذا كما ذكرنا سابقاً ينبغى أن تكون مغرية المظهر متجددة الهواء متوافرة الضوء مريحة الجلسة مناسبة الأثاث فسيحة الأرجاء بحيث تسمح باستيعاب أكبر فصل بالمدرسة وبتزويده باحتياجاته القرائية والاطلاعية على أن تكون محتوياتها سهلة المنال . إن هذا يعمل على اجتذاب الرواد إليها ، وتحبيبهم فى استخدامها ، وبخاصة التلاميذ . ولا ننسى أن أمين المكتبة محتاج فى أداء وظيفته إلى مساعدين مدربين على الخدمة المكتبية فيها بحيث يتناسب عددهم وحجم الخدمات التى تقدمها المكتبة طبقاً لعدد تلاميذ المدرسة .

ومن المفيد حقاً أن تفتح المكتبة المدرسية أبوابها لمن يريد طوال اليوم المدرسى وأن تكون على صلة بالمكتبات العامة الموجودة بالبيئة للاستعانة بها فيما عساه

ينقصها من مراجع أوكتب أو أدوات أخرى يحتاج إليها التلاميذ أو المدرسون .

وفى النهاية فالمدرس القارىء يتشرب تلاميذه منه عادة القراءة كما ثبت ذلك بالبحوث التربوية ، وتلك حقيقة تستحث المدرسين أن يبدءوا بأنفسهم ويضربوا المثل لتلاميذهم إن أرادوا أن يربوا فيهم عادة القراءة الحرة وارتياد المكتبات طلباً للتسلح الدائم بسلاح العلم والثقافة من غير مصادر المناهج الدراسية المحدودة. وهى فى الوقت نفسه تدفع بالمسئولين عن التربية فى المدارس أن يضعوا النهج القويم لتقدير قراءات المدرس الحرة فى المكتبة جزءاً من عمله التربوى العام بحيث يحاسب على التقصير فيه ويثاب إن هو وضعه موضع اعتباره وعنايته. ومما يساعد على الاطلاع الحر المثمر أن ينشط العلماء فى تأليف الكتب التى تبسط الحقائق العلمية المرتفعة المستوى وتتدرج بمفاهيمها مع مستويات المراحل التعليمية المختلفة وأن يعنى واضعو المناهج بالإشارة إلى هذه الكتب لتكون بمكتبات المدارس فى خدمة الطلاب والمدرسين .

مكتبة الفصل

تعتبر مكتبة الفصل صورة مصغرة ومبسطة من مكتبة المدرسة ، وهى ذات أهمية خاصة فى حياة التلميذ الدراسية ، وتبرز أهميتها له العناصر التالية :

١ — تختص بالتلاميذ دون غيرهم ، فلا ينازلهم فيها منازع ، وكل ما فيها لهم هم ومن أجلهم وحدهم .ومن ثم يحسون بدافع الاعتزاز بها تماماً كما يعتزون بما تملكه أيديهم من مال ومتاع .

٢ — يسهل استخدامها والوصول إلى محتوياتها دون الحاجة إلى ترتيبات معينة كالانتقال من مكان إلى مكان وتغيير التلميذ لمكان جلوسه العادى ونحو ذلك مما تقتضيه الضرورة عند استخدام مكتبة المدرسة .

٣ — ينتفع بها التلميذ فى الوقت والمكان اللذين تمرض فيهما الحاجة إلى

الانتفاع . وإذاً فهو يشعر حين يستخدمها بأنه فى بيته وبين أهله وعشيرته فيطمئن ويزداد انتفاعه بها .

٤ — تمهد السبيل بطريق طبيعى ودائم للتقدم القرائى واستخدام مكتبة المدرسة والمكتبات العامة استخداماً مثمراً .

كيف تنظم مكتبة الفصل وتستخدم

لا ننكر أن الفصول الدراسية بجمهورية مصر العربية ضيقة بتلاميذها. وهى من أجل ذلك لا تحتمل ازدياداً فى الضيق بتنظيم مكتبة الفصل فى خزانات تحتل بعض الأركان وتحيط بها المناضد والمقاعد الإضافية ، وطبعاً لهذه الظروف التى ينبغى العمل على إزالتها تدريجاً كلما سمحت ظروف البلاد الاقتصادية ، ومسايرة من ناحية أخرى لروح التربية السليمة من وجود مكتبة الفصل ؛ فإننا نميل إلى اتخاذ جدران الفصل الدراسى مكاناً لهذه المكتبة ، فتعلق بها خزانات الكتب ذات الأرفف الجميلة المظهر القريبة المنال من التلاميذ. على أن تكون المقاعد العادية هى أماكن القراءة الحرة .

وفيما يلى بعض القواعد والأسس التى تراعى فى مكتبة الفصل :

(١) أن تمدها المدرسة بالمواد القرائية المناسبة للفصل التى خصصت له . وقد يدعى تلاميذ هذا الفصل للإسهام فى إغنائها بما لديهم من كتب أو صحف أو مجلات أو غير ذلك ، على أن يسترجع كل ما أفاء به على المكتبة فى نهاية العام إذا رأى المعلم أن ذلك هو الأفضل أو أن يتركه هدية لمن جاء بعده إذا قبل التلاميذ فكرة الإهداء قبولاً حسناً. وقد يدعون للإسهام بما يتبرعون به من اشتراك مناسب لشراء ما يلزمهم من ذلك . وعلى أية حال ينبغى ألا تتضمن مكتبة الفصل من المادة القرائية إلا ما كان مناسباً لمستوى نمو التلاميذ من حيث اللفظ والمعنى والأسلوب

والاتصال بالبيئة والحوادث والخيال . وتؤلف لتحقيق هذا الغرض لجنة من مدرسى الفصل صاحب المكتبة . ويحسن بمكتبة الفصل أن تشتمل على القواميس الخفيفة الشائعة كمختار الصحاح والمصباح المنير ، حتى تكون تحت أيدى التلاميذ للتدريب عليها واستخدامها كلما عنت الحاجة .

(ب) ألا تقتصر على القصص والروايات الأدبية بل تشتمل على الكتب والكتيبات العلمية فى جميع ميادين الدراسة بشرط أن تكون مناسبة لمستوى نضج التلاميذ . وفى الصفوف الدنيا من التعليم — حيث التلاميذ لا يحسنون القراءة — تتكون مكتبات الفصول من البطاقات والكتب المصورة التى تفتح أذهان التلاميذ وتدعوهم إلى التعبير عنها كلما نظروا إليها وقلبوا صفحاتها . وقد تذيل الصور ببعض الكلمات اليسيرة التى تعمل على ربط الرمز الكتابى بالصورة وتغرى فى الوقت نفسه بحب القراءة والميل إليها . ولا بأس بأن تشتمل أيضاً على بعض القصص المناسبة التى يقوم المعلم بقراءتها على التلاميذ من حين لآخر ؛ إمتاعاً لهم وإغراء بالإقبال على القراءة .

(ج) أن يكون للتلاميذ الإشراف الكلى عليها فتتاح لهم الفرصة — بتوجيه المدرس — أن يضطلعوا بالمهام المكتبية على وجه مرض ، فيفهرسوا محتوياتها ويصنفوها ويضعوا لها نظاماً خاصاً بالاطلاع الداخلى والاستعارة الخارجية . ومن المستحسن أن يتناوب الإشراف عليها جميع تلاميذ الفصل على مدار السنة بصورة منظمة ؛ فإن ذلك — فوق أنه يدربهم على التعاون والنظام — يشعرهم بالمسئولية الكبيرة التى يضطلع بها أمين المكتبة فيحترمون عمله ويقدرونه ويسهلون له أداء وظيفته كلما زاروا مكتبة المدرسة أو أى مكتبة عامة .

(د) أن يتابع المدرس جهود تلاميذه القرائية فيها حتى لا يتخذوها ملهاة أو

مضيعة للوقت أو عملا روتينياً لا حساب عليه. وتتضمن هذه المتابعة :

١ — أسئلة يجهزها المدرس قبل القراءة لإجابة التلاميذ عنها تحريرياً أو شفوياً بعد القراءة ، وذلك إذا كان موضوع القراءة معيناً .

٢ — أسئلة مفاجئة غير معدة على ما سبقت قراءته للإجابة عنها داخل الفصل أو خارجه طبقاً لظروف المواقف التدريسية .

٣ — تخصيص بعض الوقت لتلقى أسئلة التلاميذ واستفساراتهم حول ما قرءوه لمناقشتها والإجابة عنها .

٤ — تكليف بعض التلاميذ عرض موضوع أو قصة مما قرىء على الفصل ، على أن تتلو ذلك تعقيبات المدرس والتلاميذ وتعليقاتهم .

٥ — تكليف كل تلميذ فى الفصل تخصيص كراسة لقراءته فى مكتبة الفصل يدون فيها عنوان ما قرأ وملخصاً له . وفى مناسبات غير متوقعة يطلب المدرس من أحدهم قراءة ملخص من ملخصات ماقرأ .

٦ — استغلال بعض حصص التعبير التحريرى فى كتابة قصة أو موضوع من قراءات التلاميذ فى مكتبة الفصل .

تتمة

خطة الدرس القرائى

لعلنا — بعد التحليل السابق — قد أوضحنا الطريق أمام المدرس ليتخذ الطريقة التى يراها مجدية مع تلاميذه فى تعليم القراءة صامتة كانت أو جهرية أو سمعية ، فى المكتبة أو خارج المكتبة ؛ بحيث يستطيع على ضوء ما فصلناه أن يكيف خطة عمله فى السير بدرس القراءة لظروف الموقف التعليمى الخاص به . وأحب هنا أن أضيف مؤكداً ما يلى :

١ — إن تكرار قراءة الموضوع الواحد فى حصة القراءة الجهرية لا يفيد التلاميذ فى تعلم القراءة؛ لأن هذا النهج يدعو إلى الملل والانصراف عن متابعة القارئين ، وعنصر الشوق ينبغى أن يصاحب كل موقف قرائى لما ذكرنا. ومن الأجدى أن يقتصر التكرار على الضرورة التى يقدرها المدرس ، فإذا لم تكن هناك ضرورة انتقل بالتلاميذ إلى موضوع آخر من موضوعات كتاب القراءة ذى الموضوعات المتعددة .

٢ — ينبغى أن تصيب القراءة الجهرية كل تلميذ فى الفصل على قدم المساواة مع زملائه؛ لأن التركيز على بعض التلاميذ وإهمال بعضهم يبذر الكراهية فى نفوس الآخرين على الأقل لمدرسهم ، فوق أنه يدعو إلى تهاونهم بدرس القراءة وعدم صرف الجهد المناسب فى سبيل تعلمها ، وليس معنى ذلك أننا ندعو المدرس إلى اتخاذ نظام رتيب فى توزيع القراءات الجهرية على تلاميذه كأن يطلب من أحدهم القراءة ثم الذى يليه فالذى يليه وهكذا ، بل الأجدى أن يبتعد عن هذا لأنه كثيراً ما يصرف السامع — وهو قارىء كما قلنا — عن متابعة من يقرأ جهرياً لأنه يعرف دوره ، وقد يكتفى بالتركيز على موضع قراءته هو فقط ، فلا ينتفع من درس القراءة بما يجب أن ينتفع به منه .

٣ — ربما كان من المفيد أن يكلف المدرس تلاميذه قراءة موضوعات القراءة الجهرية قراءة صامتة فى منازلهم حتى ينفسح الوقت فى الفصل للقراءة الجهرية وما يسبقها ويليها من المناقشات حول المعانى والأفكار والألفاظ الجديدة . وغنى عن التنبيه أن يلاحظ المدرس فى المناقشات الجماعية آداب الحديث الجماعى كى يحقق الهدف من ورائها .

٤ — مما يجدى فى القراءة تكليف المدرس تلاميذه أن يخصصوا كراسة لتسجيل ما يصادفونه من الكلمات والأساليب التى يصعب عليهم فهمها . على أن يكون ذلك بصورة منظمة ؛ فيكتبوا مثلا رأس موضوع القراءة ورقم صفحته

فى الكتاب ، وتحت ذلك يدونون الكلمات والأساليب الصعبة الخاصة بهذا الموضوع و بجوارها معانيها والتعليقات التى يرون إثباتها .

٥ — قد يرى المدرس أن من الخير فى تدريس القراءة الجهرية أن يطلب إلى تلاميذه أن يتصفحوا كتاب القراءة ذا الموضوعات المتعددة للتعرف على ما يهمهم قراءته فيه ، ثم ينبهوا إليه رغباتهم فيقوم هو بتنظيمهم مجموعات على أساس الاهتمامات المتحدة أو المتقاربة . ثم يكلف أفراد كل مجموعة أن يعدوا موضوعات اهتمامهم خارج الفصل بالتعاون فيما بينهم ، على أن ينصب هذا الإعداد على ما يلى :

(أ) القراءة الصامتة لتلك الموضوعات .

(ب) مناقشة الكلمات الصعبة مناقشة جماعية والرجوع فى التعرف على معانيها إلى القواميس الشائعة إذا اقتضى الأمر .

(حـ) مناقشة الأساليب الغامضة بما يوضحها أو يظهر موطن الغموض فيها وتحديد الأسئلة التى يوجهونها إلى المدرس فى هذا الصدد .

و يعين المدرس لكل مجموعة وقتاً محدداً لقراءة موضوعاتها جهرية ، وفى هذا الوقت المحدد يقوم مقرر المجموعة بعرض الصعوبات التى صادفها مع أفراد مجموعته ولم يستطيعوا لها تذليلا . على أن يقتصر العرض على موضوع واحد حتى إذا تمت قراءته انتقل إلى موضوع آخر ، وهكذا . ويحسن أن يتغير المقرر بتغير الموضوعات ليأخذ كل فرد فى الجماعة دوره القيادى فى العرض . وفائدة هذا العرض أن يشترك المدرس وجميع الفصل مع أفراد المجموعة فى مناقشة صعوبات الموضوع القرائى . ولكن تسبق المناقشة قراءة جهرية من أحد أفراد المجموعة أو من بعضهم بالتبادل ليتعرف الجميع على مواطن الصعوبات . والمدرس هنا إما أن يرجع بالتلاميذ إلى بعض القواميس لتذليل الصعوبة ، وإما أن يضع اللفظ فى أسلوب سهل يوضح معناه لهم . وفى الأساليب المجازية يحاول تحليلها

والمقارنة بين معناهما الحقيقى والمعنى المجازى ليخلص إلى المعنى المراد منها(١). ثم ينتقلون إلى القراءة الجهرية الخالية من التكرار الممل كما ذكرنا ، والمحققة لأهدافها التى سبق الحديث عنها ، مع مراعاة عدم مقاطعة القارىء ، وتأخير مناقشة الأخطاء التى وقع فيها إلى ما بعد الانتهاء من قراءته .

وللمدرس — طبقاً لما يراه مناسباً — أن يتيح الفرص المتلاحقة لكل المجموعات ، بحيث تشغل بالتبادل حصص القراءات الجهرية ، أو أن يتابع قراءات المجموعة الواحدة على التوالى حتى تنتهى من قراءة ما اختارته ، فينتقل إلى مجموعة أخرى ، وهكذا .

وإذا بقيت موضوعات من الكتاب لم ينقل التلاميذ إلى المدرس اهتمامهم بها ناقشهم فى أسباب عزوفهم عنها ليكون تقريرهم هذا معتمداً فى نقد كتاب القراءة واقتراح ما يراه ملائماً . وحيث إن المدرس لا خيار له فيما يترك اختياره من الموضوعات المقررة فلا مفر له من أن يبذل أقصى ما يستطيع لحمل التلاميذ على قراءة ما أعرضوا عنه على أن يكون ذلك بعد الانتهاء من قراءة الموضوعات التى اختاروها بأنفسهم. وليذكر لهم فيما يذكره مثلا أن الإنسان كثيراً ما تصادفه فى حياته بعض المواقف التى تضطره إلى قراءة أو فعل ما لا يحب أو يميل إليه، فلتكن هذه فرصة للتعود على ملاقاة تلك المواقف الطبيعية .

٦ — لسنا بحاجة إلى زيادة التأكيد بأن القراءة الجهرية تسبقها بالضرورة قراءة صامتة ثم مناقشة حول المعانى التى تضمنتها المادة القرائية ؛ وذلك للأسباب التى أوضحناها فى مكانها سابقاً .

٧ — يتبع فى تدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد الأسلوب الذى تعالج به القصة الطويلة كما سبق تفصيل ذلك فى الفصل الثانى .

* * *

(١) فى الكلام عن تدريس الأدب فى هذا الكتاب توضيح لذلك ، وسيأتى فى الفصل السادس .