الفصل السادس
تدريس القراءة

مخطط الفصل

١ ـ أهمية القراءة وتطور مفهومها

٢ ـ وظائف القراءة

٣ ـ مكونات عملية القراءة

٤ ـ السلوك القرائي

٥ ـ تكوين الفرضيات في القراءة

٦ ـ القراءة حسب نظرية الإعلام

٧ ـ متطلبات فهم الرسائل اللغوية

٨ ـ أهداف تدريس القراءة

٩ ـ أنواع القراءة

١٠ ـ التدرب على القراءة في المدرسة والقراءة الناقدة

١١ ـ طرائق تعليم القراءة

١٢ ـ خطوات السير في درس القراءة

١٣ ـ الضعف في القراءة وتشخيصه

obeikandl.com

obeikandl.com

١ـ مقدمة: أهمية القراءة وتطور مفهومها

القراءة هي المهارة الثالثة من حيث ترتيبها بين المهارات الرئيسة للغة. ومن الممكن تعريفها إجرائيا بأنها (الفهم الكتابي). إنها إذاً مهارة استقبال بالنسبة إلى القارئ، وقناة الاتصال التي تعتمدها هي الكلمة المكتوبة. وهذه المهارة مرجأة على صعيد التعلم، بمعنى أن الطفل أو الشخص يبدأ تعلمها في مرحلة متأخرة على تعلم مهارتي الاتصال الشفوي (الاستماع والكلام)، باعتبار أن هذا التعلم يتم عموماً في المدرسة، بعد أن يكون الطفل قد بلغ مرحلة من النضج العضوي: الحسي الحركي والعقلي، يسمح له بتتبع الكلمة المكتوبة عبر تعرّف رموزها وفهمها. وتعلم القراءة يسير جنباً إلى جنب مع تعلم الكتابة ويزامله وإن كانت آلياتهما متعاكستين (عمار، ١٩٩٦).

والقراءة اتصال عبر الزمن نستطيع من خلالها الاطلاع على الآثار المكتوبة التي أنتجها الآخرون ممن تفصلنا عنهم المسافات الزمانية والمكانية، سواء أكانوا معاصرين أم أسلافاً، وسواء أكانوا منتمين إلى جماعتنا اللغوية أم لم يكونوا (وهنا يكون تعلم لغات الآخرين ضرورة).

إننا بالقراءة نتصل بتراثنا القديم ونرتبط بجذورنا التاريخية والثقافية والحضارية، ونتعلم دروساً من ماضينا المشرق، فنعتبر بها في حاضرنا، ونتمثلها في مستقبلنا. وهل هناك أدل على أهمية القراءة من أن الوحي الإلهي الذي نزل علي نبي الإسلام محمد عليه الصلاة والسلام ابتدأ بكلمة «اقرأ»؟ وتراثنا العربي القديم مليء بالإشارات الغنية إلي أهمية القراءة في حياة الأمم، ودور الكتاب في التواصل الإنساني . يقول الجاحظ في وصف الكتاب: (يونس والناقة ومدكور ١٩٨١) «الكتاب وعاء ملئ علماً وظرف حشي ظرفاً، وبستان يحمل في ردن، وروضة تنقل في حجر، وناطق ينطق عن الموتى، ويترجم عن الأحياء. ولا أعلم رفيقاً أطوع، ولا معلماً أخضع، ولا صاحباً أظهر كفاية، ولا أقل جناية، ولا أكثر أعجوبة وتظرّفاً، ولا أقل تصلفاً وتكلفاً من كتاب».

ويقول المتنبي في تفضيله:

أعز مكان في الدنى سرج سابح وخير جليس في الزمان كتاب

والقراءة تضم عمليتين متصلتين، أولاهما: الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب، وهي عملية آلية، وثانيتها: تفسير المعنى، وهي عملية عقلية تشمل التفكير والاستنتاج.

وإلى ثورانديك و تجاربه التي أجراها في العشرينات من هذا القرن على أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، يرجع الفضل في الإشارة إلى أن القراءة عملية عقلية بالغة التعقيد. لقد تغير هذا المفهوم القديم للقراءة الذي كان يرى فيها عملية آلية يكتفى

فيها بنطق الحروف والكلمات، وغدا يضم إلى جانب تعرّف الرموز ونطقها، فهم المعاني التي تعبر عنها تلك الرموز. وبنتيجة ذلك ازداد التركيز على القراءة الصامتة في البحوث.

وبانتشار الديموقراطيات في اوروبا بعد الحرب العالمية الأولى ظهر تطور جديد في مفهوم القراءة الذي أخذ يركز على القراءة الناقدة التي تمكن القارىء من تحليل مايقرؤه ونقده.

وتطورت كذلك أهداف تدريس القراءة. فقد أشار يونغ عام ١٩٢٧ (يونس والنافة ومدكور ١٩٨١) إلى أن من أهداف القراءة: زيادة الثروة اللغوية، والفهم، وتنمية الرغبة في قراءة الكتب، ونمو حركات العين المنتظمة، وخفض الحركات الرجعية والوقفات، وزيادة سرعة القراءة، والتركيز، واستبعاد الصوت في أثناء القراءة الصامتة.

وخلال العشرينات ازداد الاهتمام بالقراءة الصامتة. وفي الثلاثينات بدأ الاهتمام بدور التشخيص والعلاج في عملية القراءة، ووجهت عناية أكبر للقراءة العلاجية ولمواد القراءة وكمية الكتب، وزادت مواد القراءة الإضافية زيادة كبيرة.

واشتد الاهتمام بالقراءة بعد إطلاق القمر الصناعي الروسي، حتى لقد نسب قصور أميركا في مجال غزو الفضاء إلى عجز المدارس الأمريكية عن تحقيق التقدم، ولاسيما في ميدان القراءة.

٢ـ وظائف القراءة

تؤدي القراءة وظائف متعددة أبرزها:

٢/١ـ الاتصال: وهو الوظيفة الرئيسة، ومنها تتفرع الوظائف الأخرى، فالأصل أننا نقرأ لنحقق التواصل مع الآخرين ممن يفصلنا عنهم الزمان والمكان، مهما بعدا. وهكذا فالاتصال هنا غير مباشر وتفسير الرسالة أصعب، لأنه يتطلب قدرات كانت تغني عنها تعابير الوجه، وحركات اليدين، والصوت، والإيماءات، التي كانت ترافق الاتصال المباشر.

٢/٢ـ التنمية الفكرية والوجدانية

بالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتسع معارفه، وتغني خبراته، وتتهذب انفعالاته، ويصقل وجدانه. إنها تغني التعبير وتنضح التفكير، وتفتح أمام القارىء باباً واسعاً ليطلع على معارف الآخرين، وإنتاجهم العلمي والفكري والفني، وليكتشف العالم بما فيه من مستحدثات ومخترعات، وأساليب تفكير وتعبير، وعلاقات إنسانية متنوعة وغنية.

وبذلك تكون القراءة سبيلاً إلى التكيف الإنساني والاجتماعي إن في إطار الجماعة القريبة التي ينتمي إليها الفرد أو في إطار المجتمع البشري على امتداده.

وبالقراءة يلم الإنسان بتراث أمته، ويكتشف تاريخها، ويأنس بحضارتها، ويحن إلى أمجادها، ويستخلص العبرة، ويهفو إلى مستقبل أفضل، ويرهف شعوره نحوها، وينمو حس المسؤولية تجاهها.

وبالقراءة يتعرف الإنسان التراث الإنساني بما فيه من ثقافات مختلفة، ومكتشفات ومخترعات، وطرائق في التفكير، وأساليب في التعبير، فتنمو قدرته على المقارنة والتحليل، ويصقل حسه النقدي، وتغزر لديه أدوات التعبير، ويتسع أفقه وقدرته على التفكير.

٣/٢ ـ المتعة والتسلية

والقراءة تحقق وظيفة أخرى ذات بعد نفسي. فالإنسان لايمكنه أن يبقى جاداً دائماً، ولابد له من لحظات يبحث فيها عن الاسترخاء، لإراحة الذهن من الكد، والنفس من الانقباض، والعقل من التقصي، والأعصاب من التوتر. والقراءة بقصد التسلية والترويح عن النفس خير سبيل إلى ذلك، لأنها لا تقتضي التركيز والنقد، وإنما الاطلاع العابر، والتصفّح السريع. فبقراءة ملحة أو نكتة، أو خبر طريف، أو قصيدة جميلة، أو قصة ممتعة... إلخ سرعان مانشعر بالاسترخاء، ونستعيد شيئا من توازننا النفسي بعد ساعات من التعب. وبذلك نلبي حاجة نفسية ضرورية.

والقراءة بهدف المتعة سبيل جيد لتزجية أوقات الفراغ، والقضاء على الشعور بالملل، والانشغال في لحظات الوحدة والانفراد. على أن ذلك لا يخلو من فائدة معرفية: علمية أو أدبية يجنيها المرء من القراءة الممتعة.

٣ـ مكونات عملية القراءة

أشرنا إلى أن القراءة عملية معقدة تنطوي على تعرّف الرموز اللغوية والفهم والنقد والتذوق والتفاعل. وسنتناول هنا المكونات الأساسية لعملية القراءة وهي:

١/٣ـ تعرف الرموز اللغوية

يعني تعرف الرموز إدراكها ومعرفة المعنى الذي تؤديه في السياق الذي تكون فيه. وهذا يعني أن يتعلم التلميذ كيف يتعرف الرمز اللغوي ويفهم معناه، فلا جدوى من تعرف الرمز دون الفهم، ومن الفهم دون معرفة الرمز اللغوي الذي هو الكلمة.

وتتطلب هذه الخطوة توافر القدرات التالية:

١-القدرة على ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.

٢-القدرة على استخدام السياق وسيلة في تعرف معانى الكلمات واختيار التعريف الدقيق.

٣-القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل تعرف أجزائها.

٤-القدرة على التمييز بين أصوات الحروف.

٥-القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذي يراه القارىء.

٢/٣ـ الفهم

وهو الهدف من عمليات القراءة كلها. والخطوة الأولى فيه ربط خبرة القارىء بالرمز المكتوب. وهو أول أشكال الفهم. وقد لاتؤدي المعنى كلمة واحدة، ولكن القارىء الجيد يستطيع تفسير الكلمات من تركيبها السياقي. وبذلك يفهم الكلمات بصفتها أجزاء للجمل، والجمل بصفتها أجزاء للفقرة، والفقرات بصفتها أجزاء للنص الذي يشكل الكل المقصود. والفهم صعب على التعريف. وهو موضع خلاف فيما يخص المكونات فيه. وقد وصفه بعض الباحثين بقوله: يشمل الفهم في القراءة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الفِكَر المقروءة، وتذكر هذه الفِكَر واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

ولكن للفهم عدة متطلبات ستكون موضع دراسة وتحليل موسعين في الفقرة رقم (٧) من هذا الفصل.

٣/٣ ـ الحكم

لا يكفي أن نتمكن من تعرف الرموز اللغوية وأن نفهم معناها من أجل أن نتقن عملية القراءة. فلا بد من أن نملك القدرة على الحكم على مانقرأ ونقده لنتبين الغث من الثمين، والصالح من الفاسد. ومن الطبيعي أن هذا المكوّن الثالث لايأتي إلا بعد فترة من التدريب والمران، وهذا يعني أن القراءة الناقدة حصيلة جهد كبير، وثمرة تربية متواصلة. والغاية الأخيرة من كل تعليم للقراءة ينبغي أن يكون إعداد تلاميذنا بحيث يمتلكون هذه القدرة. ولكن ذلك ليس سهل المنال. وهنا تكمن مسؤولية المربي.

٤ـ السلوك القرائي*

إن تعريف النص بأنه أداة تواصل بين الناس يعني أن هناك معنى يراد نقله،أن هناك **رسالة يراد إيصالها**. وإيصال الرسالة سيتم بمساعدة **إشارات** تقوم بوظيفة مزدوجة هي: نقل المعنى والإشارة إلى نيّة الاتصال. فكما يقول لويس بريتو (LUIS PRIÉTO 1966): «لكي تتمّ بالفعل الرسالة التي يسعى المرسل إلى نقلها، أي لكي يبلغ الهدف الذي حدده لنفسه عندما أطلق الرسالة، من الضروري من جهة، أن يدرك المستقبِل الغاية التي يريدها المرسل من تبليغ الرسالة له، وأن يعيِّن من جهة ثانية، نوع هذه الرسالة المحددة». وهذا ما تحدده بشكل مماثل ايفيت لوكاس (LUCAS YVETTE 1974) في قولها: «إن الإشارة دليل (**اتفاقي**)، أي يعترف به المستقبِل بما هو عليه. إنه دليل ينتجه المرسل إراديا ليعبر للمستقبل عن نيته في الاتصال».

إن تلقي الرسالة، وهو ما تنطبق عليه قراءة النص، سيطرح إذاً مشكلة استقبال الإشارات. فكيف سيتعامل معها القارىء؟ وبتعبير آخر، ما السلوك الإدراكي الذي يلجأ إليه في وجود الحقل الذي يجب استكشافه، وهو النص؟ إن هذه الأسئلة ستقودنا إلى أن نأخذ بالحسبان نوعين من المشكلات هما:

١ ـ المشكلات المتعلقة بالإدراك البصري بحصر المعنى.

٢ ـ المشكلات المتعلقة بالاستقبال وبتعامل القارىء مع الإشارات.

١/٤ـ الإدراك البصري: حركات العين

إن كان تفسير الكتب المقدسة اختصاصاً قديماً تقريباً قدم الكتابة ذاتها، فإن الدراسة العلمية للإدراك البصري للنصوص أحدث من ذلك بكثير، وفي عام ١٨٧٩ فقط ظهرت في فرنسا مع جافيل لامار (JAVEL LAMARRE) الأعمال الأولى التي تناولت عملية الإدراك البصري.

ومنذ ذلك الوقت، وبفضل انتشار تقنيات القراءة السريعة والعديد من الأبحاث التي أجريت في مجال تنظيم الشغل تنظيماً منطقياً (ERGONOMIE) بشكل خاص، غدت مشكلات الإدراك البصري، المقترنة بدراسة حركات العين مألوفة لدينا. ومن بين الفِكَر التي تم التوصل اليها، والتي ترجع إلى القراءة، فكرة واسعة الانتشار ترتبط بالطابع الخطي المزعوم لفعل القراءة. إن القراءة تقوم على مسح العين لسطور النص تبعاً لحركة مستمرة بانتظام من اليسار إلى اليمين (وفي العربية من اليمين إلى اليسار)، تتيح عبر

* اعتمدنا في مادة الفقرات (٤، ٥، ٦، ٧) على كتاب جيرار فينيي ١٩٧٩: **القراءة من النص إلى المعنى** (انظر قائمة المراجع).

الإدراك المتدرج للحروف، وضمها في مقاطع، تجميع هذه الأخيرة في كلمات، تشكل في تتابعها الجملة المتعارف عليها ... إلخ. إن نظام تعلم القراءة الذي استعمل زمناً طويلاً في المدارس الابتدائية (ب. ا. = با) ليس بالتأكيد غريباً عن ذلك، وقد أشرط إلى حد كبير تعليم القراءة، حتى في الصفوف العليا، لأنهم لم يكونوا يترددون عن الحديث عن الشرح: «على امتداد النص»، «في حركة النص»، «في تتابع النص».

وحقيقة القراءة مختلفة جداً عن ذلك في الواقع. فالاستكشاف الإدراكي للنص يصدر عن تتابع مختلف الحركات البصرية التي يمكننا أن نصفها باختصار كما يلي:

ـ **حركات تدرج**، تفصل بعضها عن بعض تثبيتات أو توقّفات، ينتقل خلالها البصر، ويحدد نقاط التوقف المستقبلية. وهذه الحركات المحورية من اليسار إلى اليمين في الكتابة اللاتينية (ومن اليمين إلى اليسار في الكتابة العربية) ذات مدة قصيرة جداً تعادل ١/٤٠ من الثانية عموماً.

ـ **حركات تثبيت**، تبقى العين خلالها ثابتة، وتشكل لحظات الإدراك المذكورة، ومدتها التقريبية من ربع ثانيه إلى ثلث. فالعين تستقبل في وقت واحد عدداً من الكلمات يختلف باختلاف الأفراد، واتساع حقل الرؤية يحدد، على هذا الشكل، نوعية القارئ، أي إن كان سريعاً أو بطيئاً.

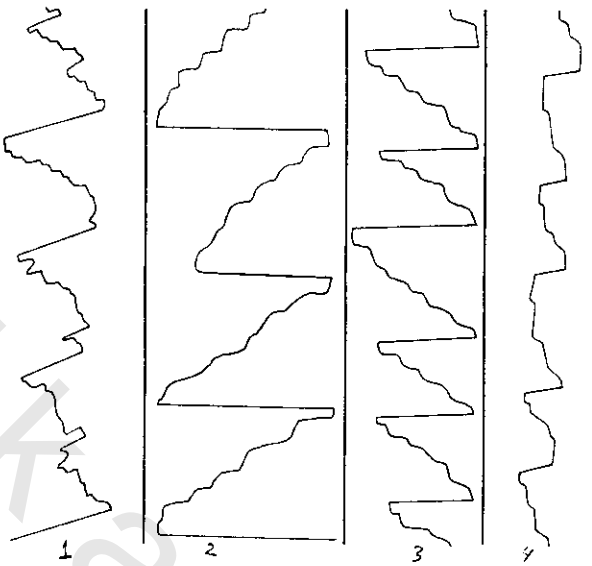
ـ **حركات تراجع**، تتجلى إما لدى القارئ غير الماهر وإما لدى قراءة نصوص، فالعين في هذه الحالة ترجع إلى الوراء في حركة من اليمين إلى اليسار (وفي العربية من اليسار إلى اليمين) لكي ترى من جديد عنصراً أو عدة عناصر مدركة إدراكاً غير كاف.

لقد أجريت دراسات في ميادين ثقافية متعددة وبينت أن المقصود هنا سلوك عام (ميالارية MIALLARET 1965). والرسوم البيانية التي سنقدمها بعد قليل تبين بشكل جيد نسبياً مختلف أنواع الحركات البصرية. وينتج عن هذه النقاط المختلفة أن:

ـ القراءة ليست مسحاً متواصلاً للنص بالعين، ولكنها تتابع حركات مهتزة، تفصلها تثبيتات، إنها تابع كليشيهات مأخوذة بمسافة منتظمة على نقاط مختلفة من مساحة النص، ولكنها ذات مدى يختلف باختلاف القراء.

ـ سرعة القراءة لا تتحدد بمدة دنيا للحظات التوقف، وهذه اللحظات متماثلة تقريباً لدى جميع القراء، وبالعكس ستكون القراءة السريعة هي تلك التي تغطي، في لحظات التثبيت، عدداً أكبر من الكلمات (كلمة إلى كلمتين لدى قارئ بطيء وعشر كلمات لدى قارئ سريع). وتوسيع حقل الإدراك البصري في لحظات التثبيت سيكون إذاً الهدف الذي يجب بلوغه في برامج الإتقان في القراءة السريعة.

رسوم بيانية لمختلف انواع الحركات البصرية في القراءة (جيرار فيني ١٩٧٩).



لقد تم الحصول على هذه الرسوم انطلاقاً من تحليلات سينمائية للحركات البصرية القرائية نقلت على أسطوانة ذات قلم. إن الخطوط الأفقية ذات المدى الكبير، المتجهة من اليسار إلى اليمين تترجم حركات العين المنتقلة من سطر إلى آخر. والخطوط الأفقية ذات المدى الضيق تدل على كل نقطة من نقاط التثبيت.

- **الشكل ١**: رسم بياني لحركات عيني قارئ بطيء لديه ميل إلى عسر القراءة، وهذا العيب يجبر على حالات من العودة إلى الوراء ظاهرة على الرسم.
- **الشكل ٢**: رسم بياني لقارئ بطيء لكنه منتظم.
- **الشكل ٣**: رسم بياني لقارئ سريع نسبياً، إن عدد نقاط التثبيت المتوسط لكل سطر أقل منها في الرسمين الأول والثاني.
- **الشكل ٤**: رسم بياني لقارئ سريع، إن عدد نقاط التثبيت لكل سطر أقل مما في الشكلين الثاني والثالث.

obeikandl.com

٢/٤ـ إدراك الإشارات

إذا اعتبرنا النص مصدراً مستمراً للإشارات فإن قراءة النص، من هذا المنظور، ستقوم على عمل استكشافي، على البحث عن الإشارات ذات الدلالة، حسب عملية ذات ثلاث فترات زمنية هي: اكتشاف الإشارة، وتحديدها، وتفسيرها.

١/٢/٤ـ اكتشاف الإشارة

إن اكتشاف الإشارة يعود إلى التحقق من وجودها أو عدمه، والخطأ في هذه الحالة هو الإغفال (الحذف)، وستظهر عند ذلك بسرعة مشكلة هي: كيف ستنظم الرسالة بحيث تتيح للمتلقي أن يدرك أن المرسل يريد أن يرسل له رسالة؟ إن الجواب بسيط جداً وهو: أن الإشارة بسبب من إنتاجها ذاته، تبين للمتلقي هذا الهدف للمرسل (بريتو، ١٩٦٦). والجواب سهل في حالة ظهور الإشارة منعزلة في علاقة أحادية المعنى مع المستقبل، ولكن ما الذي يحصل لو أن المستقبل واجه عدة إشارات لكل منها معنى؟ كيف تكتشف في هذا التدفق غير المتميز (على الأقل ظاهرياً) الذي هو النص أو الذي هو نص من عدة نصوص، الإشارة الموجهة بشكل خاص إلى القارئ؟ سيكون هناك اكتشاف ممكن في حالات:

١ ـ إذا اتجهت الإشارة صراحة إلى المتلقي، مثال ذلك رسالة موجهة إلى شخص وحاملة لاسمه: كالقرار والمذكرة والرأي الرسمي الموجة إلى فئة من الأشخاص ينتمي إليها، إلخ، وهي حالة يكون عمل الاكتشاف فيها هو الأسهل.

٢ ـ إذا كانت الإشارة معززة في شدتها. إن المقصود، في حالتنا، أساليب طباعية، كالعناوين الكبرى للصحف، والإطناب في الإشارة.

٣ ـ وطبيعة «بنية مجال ظهور الإشارة» يمكن أن تكون أيضاً عنصراً مسهلاً للاكتشاف، كأن تكون هذه البنية مشحونة أو مزدحمة بالضجيج بحيث تمر الإشارة دون أن تلحظ، وتنظيم مساحة الورقة يمكن أن يؤدي دوراً هاماً جداً في هذا المجال بصفته عامل تحديد.

٤ ـ إذا كانت الإشارة منتظرة ومسبوقة بإشارات تنبيه، الأمر الذي يضع القارئ في وضع انتظار، ويجعل اكتشاف الإشارة ممكناً.

٢/٢/٤ـ تحديد الإشارة

إن القدرة على مقابلة الإشارة بإشارة أخرى هي تحديد لطبيعتها بادئ الأمر. لنتذكر أن مهمة التحديد أو التمييز لايمكن أن تتم إلا بالرجوع إلى قائمة لإشارات متفق عليها بالشكل الذي تم تعلمها به واحتفظ بها في الذاكرة، والخطأ في هذا المجال هو الخلط.

٣/٢/٤ـ تفسير الإشارة

إن التحقق من وجود الإشارة لايكفي، بل يجب أن يعطي هذا الوجود معنى. فما الذي يعنيه هذا النص؟ أو هذه القطعة منه؟ وما الذي تعنيه في نظري ؟

إن هذه المهمات الثلاث ستحدد إذاً عمل الاكتشاف الإدراكي للصفحة، والمستوى الذي نكون فيه، وحجم الرسالة: أهي النص بكامله أم جزء منه أم جملة أم كلمة أم حرف.

وإن المؤكد دائماً أن من الخطورة أن نسعى إلى نقل معطيات تحليل تخص ميداناً معيناً من المعرفة إلى ميدان آخر. وليس من الجلي، بشكل مسبق، أن تكون أنواع السلوك الإدراكي المستعملة للقيام بالأعمال واحدة في قراءة النصوص، غير أنه يبدو أننا نمتلك هنا نموذجاً جيداً مادام يحدد ثلاثة مستويات للنشاط بوجود النص هي:

١ ـ قراءة غائمة، مرحلة اكتشاف، يبحث القارئ فيها عن مقطع قابل لأن يثير اهتمامه.

٢ ـ قراءة مركزة، تتناول مقطعاً معيناً (كلمة أو جملة أو فقرة).. حيث يلجأ القارئ إلى تحديد العناصر المحددة.

٣ ـ قراءة تفسيرية، حيث يعطي القارئ معنى للإشارات المحددة تبعاً لإشكاليته أو لغايته:

وذلك باعتبار أن هذه الأنشطة الثلاثة تتم عموماً معاً في موقف قراءة حقيقي. ومع ذلك فلا شيء يدل على أنه ينبغي أن نفعل كذلك في موقف تعلم، حيث يكون من المفيد أن تتميز هذه الأنشطة الثلاثة.

فإن تبيننا وجهة نظر المرسل فإننا نجده يطرح على نفسه في كل مرة هذه الأسئلة الثلاثة:

ـ هل الإشارة التي أرسلها قابلة لأن تدرك ؟

ـ إن كانت كذلك فهل ستدرك حقاً ؟

ـ ما الذي ينبغي عمله من أجل أن تكون كذلك بصورة أكيدة ؟

إن على الكاتب إذاً أن يحدد حقل الملاحظة لدى قارئه بحيث يجعله يتلقى حتماً الإشارة الدالّة، وبحيث يجعل تلقيها وتحديدها أمراً مُلْزماً. وبالعكس ينبغي أن يبحث القارئ عن الإشارات الدالة، ويطوّر سلوكاً متيقظاً في انتظار ظهورها.

والتشابه مع تحليل الإشارات في مواقع العمل، آنياً، يتوقف هنا. فالواقع أن كل استقبال لإشارة، في دراسة تنظيم الشغل منطقياً (Ergonomie)، يتطلب جواباً. وفي

القراءة يوجد بالتأكيد جواب، ردة فعل، ولكنه سيكون حصراً ذا طبيعة فكرية ولن يترجم، إلا في حالات نادرة جداً بتعديل للسلوك أو للموقف، يكون (التعديل) على الأقل فورياً قابلاً لأن يدرك من ملاحظ خارجي. وهذا هو مصدر الصعوبات التي يولدها، لدى المعلم، تقويم صحيح لإدراك النص. فهل نستطيع ذات يوم أن نقوم الزيادة الروحية، إن استعملنا عبارة أندريه جيد (A.Gide)، التي يُفْتَرَض أن تقدمها قراءة نصّ ما إلى القارئ؟

تلك هي المشكلة التي يطرحها تعليم القراءة، غير أننا نستثنى من ذلك أن النصوص ليست جميعها مضطرة إلى أن تقوم بهذه الوظيفة، وهذا ما يجعل البحث عن حل ممكناً مع ذلك.

٥ ـ تكوين الفرضيات في القراءة

لا يمكن تصور القراءة، كما رأينا، عملية خطية لاكتشاف النص، بل بالأحرى خطة تكاملية تتم بالبحث المتردد (التلمُّس) والمحاولة والخطأ.

لنعتبر الآن أن مايجري هو على صعيد النص بكامله، ليكن لدينا نص حدوده معلمة بهذين الشكلين: { و }، مقسم اعتباطياً إلى عدد من الوحدات الدلالية (س) هي: و١، و٢، و ٣ ... و س. إن قراءة الوحدتين الأوليين ستتيح للقارئ أن يستنتج، بخصوص كل منهما، تفسيراً من نوع ت١ وت٢. ومن هذين التفسيرين الأولين، يستنتج القارئ فرضية أولى تفسيرية (← ف)، أكثر شمولية، سيقومها بعودة تساؤلية إلى النص الذي يتناول الوحدة التالية و٣ (←). وباعتبار أن هذه الفرضية تم التحقق منها يستطيع القارئ بعد ذلك أن يستنتج من الفرضية الأولى ف١، ومن تفسير الوحدة التالية و٣، فرضية أقوى هي الفرضية الثانية (ف ٢) التي سيقوم القارئ بالتحقق منها.. وهكذا فإنه يصوغ مع تقدمه في قراءة النص، فرضيات عن معنى النص، تزداد قوة، وتتيح له في كل مرحلة أن يقوّم من جديد، بتأثير التغذية الراجعة، النص الذي قرأه سابقاً، وأن يضع استراتيجيات استباق أكثر دقة، وسيكون هناك، و بالنسبة ذاتها، تقليص لحقل التردد (في التفسير) لدى القارئ.

إن القراءة ستكون إذاً صياغة فرضية حول المعنى، يعاد تحديدها على مدى القراءة، ما دام السبيل إلى المعنى يتحقق كلياً عندما تتطابق فرضية البحث كلياً مع مشروع الكاتب، عبر إعادة تنظيم متتابعة تحددها المعطيات الجديدة المستخلصة من النص.

وهذا التطابق (نية بلوغ المعنى/ فرضية التفسير) تام في حالة النصوص العلمية والتقنية. وهو جزئي في مختلف الحالات الأخرى، وعلى درجات مختلفة بالطبع.

ومن هذا المنظور، يمكن أن يوصف بالأدبي كل نص يُبْقِي، في نهاية عملية تحليل، عدداً غير محدد (س) من المعطيات، غير قابل للدمج في فرضية القارئ، ومع ذلك، فباعتبار أن القراءات متكاملة وأن القارئ يمتلك شبكات تفسيرية ماتنفك تزداد على مدى السنين والقرون، ستكون الفرضيات أكثر دقة، وسيكون هامش الشك أكثر ضيقاً. إن قراءة راسين (Racine)اليوم تعني تكامل قراءات برونتيير (Brunetierer) وفاغيه (Faguet) وبيكا (Picard) مثلما تعني تكامل قراءات موريـاك (Mauriac) وغولدمان (Goldmann) وبارت (Barthes)، وهي بعض أسماء ذكرت مصادفة. إنه هامش تردد يميل إلى الصغر دون أن نستطيع بلوغه دوماً.

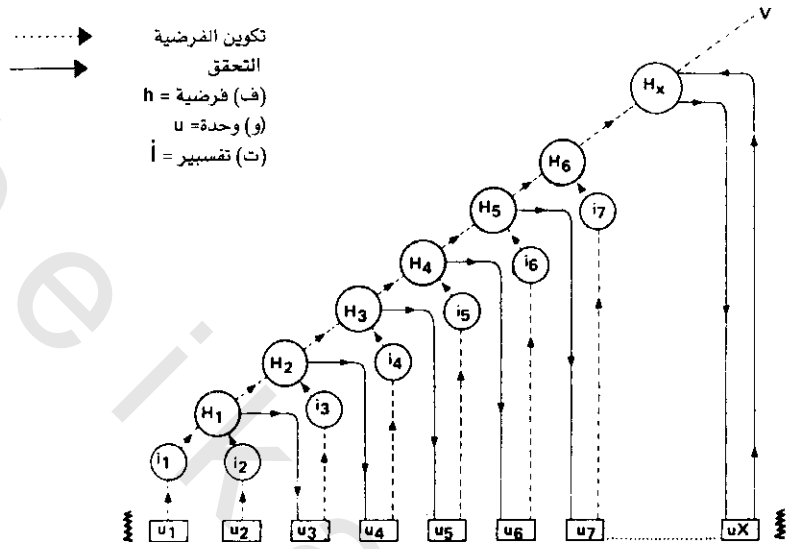
إن هذا المخطط يستدعي الملاحظتين التاليتين:

١ـ إننا لم نمثل مسافة العودة إلى النص في القراءة ذات التغذية الراجعة عندما تقودنا صياغة فرضية جديدة إلى أن نرى من جديد المقاطع المقروءة سابقاً، لأن الرسم البياني لن يكون عند ذاك ممكن القراءة.

٢ـ إن الوحدات الدلالية ممثلة في شكل تتابع لوحدات من حجم وطبيعة متعادلين. فمن الطبيعي إذاً أن تكون هذه الوحدات في حجم وطبيعة مختلفين وأن تندمج إحداها في الأخرى، لا أن تتابع بشكل خطي.

obeikandi.com

وفيما يلي الشكل البياني للقراءة وصياغة الفرضيات: (جيرار فينيي ١٩٧٩).



٦ ـ القراءة حسب نظرية الإعلام

إن رجعنا إلى نظرية الإعلام فذلك لأنها قبل كل شيء قابلة لأن تكمل وتوضح صورة القراءة من حيث هي **عملية إزالة الشك**، وهذا ينطبق بطريقة ما، على مارأيناه، أي القراءة وقد عرفت بأنها **تسلسل صوغ فرضيات وتحقق منها.**

غير أننا ينبغي أن نحدد أن الأمر هنا لايعني في أفضل الأحوال إلا تشابهاً ذا قوة استكشافيه مؤكدة، إنه لايعني نظرية تتيح، عبر نزعة اختزالية، تفسير عملية القراءة وتكميمها.

obeikandl.com

«إن اكتساب إعلام (معلومة) هو بشكل عام إزالة شك بخصوص حالة نظام ما. ويحدَّد هذا النظام عموماً تحديداً كاملاً عندما نعرف مختلف الحالات التي يمكن أن يتخذها والاحتمالات المختلفة التي يمكن أن تأخذها كل حالة» (موسوعة لاروس ١٩٧٦). والإعلام يمكن أن يعرّف إذاً بأنه كمية قابلة للقياس، ستكون متعلقة باحتمال ظهور هذا المعطى أو ذاك، وكمية الإعلام المكتسبة هي قياس الشك بخصوص حالة النظام.

إن كل نظام يحمل كمية إعلام احتياطية، وهذا ما يحدد قصوره (القصور في الأصل عامل رياضي يعتبر مقياساً للطاقة غير المستفادة في نظام دينامي حراري). سنكون إذاً إزاء نظم مزودة بقصور قوي، أي حالة من عدم التنبؤ كبيرة جداً فيما يخص الحالات التي يمكن أن تأخذها، أو إزاء نظم مزودة بقصور ضعيف، أي أنظمة ذات تنبؤ قوي، وهكذا فالقصور يقيس نقص الإعلام بخصوص البنية الحقيقية للنظام.

فإن كنتُ قادراً مثلاً على التنبؤ بحادث ما، ووقع هذا الحادث بالفعل فسيكون بإمكاني القول: إن هذا الحدث مزود بقدرة على الإعلام ضعيفة لأن حالة الشك التي كنت فيها في البداية فيما يخص حصوله ضعيفة جداً. وبالعكس سيكون الشك قوياً جداً إن كان لحوادث مختلفة الاحتمال ذاته في الوقوع، وكانت هذه الحوادث ذاتها أكثر عدداً. ومن الصعب مثلاً أن نربح في سباق الخيل إن كانت الخيول المنطلقة كثيرة العدد وذات قوى متماثلة.

والواقع أن نظرية الإعلام لا تهتم إلا بقياس عملية: «نقل الإعلام عبر نظام فيزيائي أو نظام اتصال». فمن المناسب إذاً أن نميز تمييزاً دقيقاً بين الإعلام في معناه المألوف الذي هو اكتساب المعارف والمعلومات، والإعلام بصفته وحدة التباس (أو إبهام). فكما يقول آلان تكسييه (AlainTexier) في موسوعة لاروس: «إن تعريفاً للإعلام لا يأخذ في اعتباره سوء المعطيات واحتمالاتها هو إذاً وبالتأكيد موضوعي ومستقل عن الملاحظ، وبعكس ذلك تشكل قيمة الإعلام عنصراً ذاتياً: فإعلام معين تنطوي عليه جملة واحدة يمكن أن يكون في نظر شخص ما على غاية من الأهمية، وفي نظر آخرين عديم الأهمية».

فضمن أية حدود يمكننا أن نطبق بعض جوانب نظرية الإعلام على فعل القراءة ؟

الجواب فيما يلي:

١ـ يمكن أن ينظر إلى النص المكتوب على أنه تجميع لإشارات ذات احتمالات ظهور عشوائية.

٢ـ يكون القارئ، لدى وجوده أمام النص، على درجة (س) من الشك فيما يخص محتوى الرسالة.

٣ـ يمكن أن تعتبر الرسالة **عملية تخفيض للشك** تهدف إلى استنفاد قصور النص: أي توضيح كامل الإعلام الذي ينطوي عليه، إلى جعله معروفاً كلياً، بحيث إن كل عملية مسح جديدة لا تنتج إلا أحداثا متوقعة" (ايسكاربيت Escarpit 1977)..

سيكون جهد القراءة إذاً مرتبطا بعاملين رئيسين:

١ ـ أنه يرتبط من جهة بما يمكن أن نسميه عموماً نوعية القارئ أي الاستعداد الكبير بمقدار أو بآخر، لتوقع العناصر المتتابعة للرسالة؛ إن القراءة سترتبط معاً بكفاءة القارئ اللغوية الخاصة، وكذلك خاصة بخبرته بالنصوص.

٢ ـ وهو يرتبط بدرجة تعقيد النظام اللغوي والمقالي الذي ستظهر النصوص فيه، فإن كنت أتطور ضمن إطار لغة ضيقة، ولتكن ٨٠٠ كلمة، تعمل تبعاً لنظم تعبير محددة جداً فإن إمكانات التنبؤ ستكون قوية نسبياً، وإن تطورت على العكس، ضمن نطاق لغة غنية جداً، ذات نظم تعبير متعددة، قابلة فوق ذلك، للتنسيق فيما بينها بطريقة مختلفة جداً (وتلك حالة معظم اللغات الطبيعية في الواقع ولاسيما الفرنسية) فإن إمكانات التنبؤ ستكون عملياً **غير محدودة**، وذلك سيرفع بالنسبة نفسها، حالة الشك الأولية للقارئ وسيجعل جهد الفهم أصعب بالطبع.

والواقع أن من الممكن التنبؤ دون صعوبات كبيرة بسلسلة من الرسائل، سلسلة من الكلمات، لأن متطلبات ظهورها مازالت قوية نسبياً على هذا المستوى، وعلى العكس يكون جهد التنبؤ كبيراً للغاية عندما نضع بالحسبان سلسلة من الجمل. وهذا ما يفسره جاكوبسون على النحو التالي: «وهكذا يوجد في تركيب الوحدات اللغوية سلم حرية صاعد. ففي تركيب الخطوط المتميزة في أصوات تكون حرية القارئ الفردية معدومة، لأن النظام حدد مسبقاً جميع الإمكانات الممكنة الاستعمال في اللغة المقصودة. وحرية تركيب الأصوات في كلمات محدودة تكون محددة بالوضع الهامشي لإنتاج الكلمات. وفي تركيب الجمل انطلاقاً من الكلمات يكون الضغط الذي يخضع له القارئ قليلاً. وأخيراً يتوقف فعل

القواعد الملزمة للنحو في تركيب الجمل إلى مقاطع، وتزاد حرية كل مخاطب خاص جوهرياً» (جاكوبسون ١٩٦٣).

ومن بين مختلف أنواع الإنتاج اللغوي يبدو واضحاً أن النص المكتوب هو الذي يملك القصور الأقوى، باعتبار أن الأمر يتعلق باتصال مرجأ، أي أن قرائن الدلالة الخارجية قليلة جداً، هذا من جهة، ومن جهة ثانية باعتبار أن حرية التعبير لدى المخاطب يمكن أن تظهر في الخطاب بالطريقة الأكثر جلاء (وهي حرية نسبية في الواقع)، وتجعل انطلاقاً من ذلك، محتوى الرسالة أكثر قابلية لعدم التنبؤ.

إن كل اتصال كتابي مهدد، وهش وعشوائي، وإن كل قارئ في بداية الأمر، في وضع شك قوي، **وهذا ما يفترض، نظرياً، أن يجعل كل اتصال كتابي مستحيلاً، وأية رسالة مكتوبة غير مفهومة.**

بقي أن نتفحص إذاً كيف يمكن التغلب على هذه الحالة، ولكن هذا موضوع آخر.

٧ـ متطلبات فهم الرسائل اللغوية

أن يكون لكل منا تجربة في فهم النصوص لايمنع من القول: إن معرفة الآليات الذهنية التي تميز نشاط القارئ في وضع القراءة مازالت محدودة نسبياً في الوقت الحاضر على الأقل.

وقد اهتم علماء النفس مع ذلك في وقت مبكر بالعمليات المعرفية التي تجري لدى فهم اللغة. ولكن هذه الأعمال كانت تتناول أساساً مادة لغوية بسيطة جداً (حروفا وكلمات يجب إيجادها، دراسة الاحتفاظ بجمل.. إلخ) ولا تتعلق إلا في حالات نادرة بالنصوص أي بحاجة لغوية ذات حجم كبير، وهذه الأبحاث كانت تهتم بالجانب الحفظي أكثر مما كانت تهتم بالفهم بحصر المعنى.

والوضع الآن في تطور فالبحوث التي تتناول تحديد العمليات المعرفية التي يستخدمها الشخص لدى قراءة النصوص أخذت في التقدم، وليس هدفنا أن نقدم عرضاً مفصلاً لها، بل أن نضع، بكل بساطة، جرداً للمعطيات التي قدمها في هذا الميدان علم النفس التجريبي، ففي حقبة يسودها الحديث عن تعليم مركز على التلميذ لن يكون القيام بذلك ممكناً دون معرفة نزيهة إن لم تكن دقيقة، لأنواع النشاطات العقلية التي يقوم بها التلميذ الذي يكون في وضع المستقبل للرسائل.

١/٧ـ الفهم

إن تعريف ظاهرة الفهم، مهما بدت غريبة، مازال يطرح مشكلة. إن دانييل دوبوا (١٩٧٦) تعطيها التعريف التالي: «في مقاربة أولى يعرف الفهم بأنه جملة النشاطات التي تتيح تحليل المعلومات المتلقاة في صيغة مستويات تعادلات وظيفية، أي جملة نشاطات ربط المعلومات الجديدة

بالمعطيات المكتسبة سابقاً والمخزونة في الذاكرة على المدى البعيد، ونماذج الفهم هي بهذا الشكل وثيقة الصلة بالتمثيلات النظرية لأشكال الذاكرة ومحتواها على المدى البعيد».

إن كل نشاط فهم يتطلب إذاً معرفةً، كميةً من الخبرات السابقة التي يدمجها المتلقي في شكل تمثيلات مجردة على مستوى عميق، وهذا ما يمكنه أن يشكل الذاكرة على المدى البعيد، إنه جهاز استقبال للمعلومات الجديدة التي يجمعها القارئ لحظة قراءة الرسالة.

إن دانييل دوبوا تذكر في هذا الخصوص نموذج الفهم الذي اقترحه نورمان، الذي يتعلق بالكلام (الجملة أو مجموعة الجمل المؤدية معنى متكاملاً) وهو التالي:

«وضع زيد الصرة على الطاولة، فوقعت، لأنها لم تكن أفقية». وفهم مثل هذا النص، تبعاً لنورمان، يعني في جانب منه، القدرة على إعطاء التمثيل التالي للجملة البسيطة الأولى من الكلام (ترجمة معجمية لتمثيل عميق مجرد ذي طبيعة مفهومية): «كان زيد سبباً في تغيير مكان الصرة من وضع سابق غير معروف إلى وضعها النهائي، على سطح الطاولة» أو: «شخص نعرفه هو زيد كان سبباً في انتقال صرة معينة من مكان سابق إلى نقطة أخرى غير محددة من سطح طاولة ما». وذلك مع معلومات إضافية:

- لا يوجد حرف للطاولة (ولو كان موجوداً لما سقطت الصرة) (استنتاج).
- كل الأشياء تسقط (قانون فيزيائي، معرفة العالَم الفيزيائي) لأنها أثقل من الهواء (من ذلك الصرة مثلا).
- سقطت الصرة إذاً (استنتاج).
- المساحة التي تحدد طاولة ما هي مسطحة عادة (معرفة العالَم).
- عندما تسقط صرة تكون معرضة لخطر الانكسار (معرفة العالَم).
- لماذا وضع زيد الصرة على الطاولة؟ (فهم غايات المخاطب).

إن الفهم، بحسب نورمان، هو من جهة إعطاء الفرد لنفسه تمثيلاً داخلياً عميقاً للجملة، ومن جهة ثانية، ربط هذا التمثيل بمجموعة معلومات إضافية (عناصر محددة) من أجل تفسيرها.

وهناك نماذج أخرى للفهم مقترحة، وليس هدفنا أن نقوّم قيمتها الخاصة. إن المقصود أن نرى أن وضوح المعنى في قول أو في سلسلة أقوال هو رؤية مزيفة للأشياء، إنه

نهاية مجموعة معقدة جداً من العمليات العقلية التي يلعب فيها الجانب اللغوي بحصر المعنى دوراً ثانوياً. ومن المؤكد أنه لن يكون هناك فهم للمعنى دون معرفة للغة التي تنقل بها الرسالة، ولكن معرفة المعاني اللغوية مجردة لا تتيح وحدها فهم رسالةٍ، نصٍ مكتوب مثلاً، وهذا ما تذكّر به دانيكا سلسكوفيتش (1975, Danica seleskovith):

«إن فهم المعنى (...) هو الصلة التي تقوم بين الآثار التي تخلّفها في الدماغ (engrammes) المعرفةُ اللغوية (التي بفضلها يتم تعرف الدلالات تحت الكلمات المسموعة) والآثار غير اللغوية للمعرفة القصيرة جداً، فإن لم تكن هناك معارف غير لغوية، وإن لم يكن بالإمكان إقامة أية علاقة بين هذه المعارف غير اللغوية والمعاني اللغوية، فإن استعمال اللغة يعادل استعمال أرقام غير ممكنة التنسيق فيما بينها، ويعادل استعمال رياضيات مختزلة إلى تحديد الكميات» .

٢/٧ ـ الذاكرة اللغوية والذاكرة الدلالية

إن افتراض وجود بنية معرفية عميقة لدى الشخص تتيح له دمج المعلومات الجديدة يعني تدخل الدور الذي تؤديه الذاكرة في عملية الفهم.

لقد وضحت الدراسات النفسية في وقت مبكر جداً نوعين من الذاكرة هما: الذاكرة ذات المدى القصير أو المباشرة، والذاكرة ذات المدى البعيد، أي جهاز تخزين للمعلومات على فترتين، فكيف يعمل هذا الجهاز لدى استقبال رسالة ما ؟

إن الاتصال الأول مع خطاب الآخر هو اتصال من نوع حسي، إنه إدراك سمعي لأصوات في حالة الخطاب الشفوي أو إدراك بصري للإشارات المدونة على أداة ما حيث سيحتفظ المتلقي، خلال بضع لحظات، بأثر كلي للإشارات اللغوية المتلقاة، أي إنه قادر على أن يعيدها إعادة أمينة، وهذا المستوى تتدخل فيه الذاكرة القريبة. فخلال زمن معين، يحتفظ القارئ أو السامع في الذاكرة بعدد من الكلمات. وهذه القدرة للذاكرة القريبة على الاختزان اللفظي تحدد ما يسميه علماء النفس (EMPAN). ففي وضع القراءة يختلف مدى اختزان الذاكرة القريبة من ثماني كلمات للقارئ البطيء إلى عشرين كلمة للقارئ السريع (RICHAUDEAU,1974). وفي وضع الاستماع، تبقى سبع كلمات إلى ثمان ماثلة في الذاكرة خلال ثانيتين أو ثلاث (SELESKOVITCH, 1976). إن قدرات الذاكرة القريبة (المباشرة) تبقى كما نرى محدودة جداً، وينبغي لها أن تكون قادرة على أن تتفرغ بسرعة كبيرة من أجل أن تخلي المكان للمجموعة التالية من العناصر اللفظية، وهو الوقت الذي يمكن للشخص فيه أن يستخلص من الكلمات عناصر المعنى المتماسكة التي ستنتقل إلى الذاكرة البعيدة (ذات المدى البعيد)، حيث تختزن المعلومات التي يعتبرها الشخص جوهرية.

وعملية التخزين هذه لا تقوم على أسس لغوية، بل على أسس دلالية، وعلماء النفس جميعاً مجمعون على هذه المسألة، بقي أن نحدد بطريقة واضحة مكانة هذه البنية العميقة للاستقبال، وليس ذلك عملاً سهلاً.

ومن هنا كان الاختلاف الذي من المناسب أن نشير إليه، بين الذاكرة اللفظية التي لا تهتم إلا بالوجه الحساس للرسالة في علاقة إدراك مباشرة والذاكرة الدلالية حيث توضع في نهاية سلسلة عمليات انتقاء، وتنقية وتحويل، المعلومات المكتسبة حديثاً، فالمعنى ينتج عن مقابلة المعاني اللغوية مع البنى الدلالية التي تشكل مجال المعرفة لدى الشخص، ومن هنا كان التمييز الجوهري بين: «امتلاك المدلولات التي تستند إلى المعرفة اللغوية (...) وامتلاك المعنى المستند إلى محاكمة عقلية تقرن مدلولات اللغة بمعارف غير لغوية » (Seleskoniteh 1976).

وهذا يعني تأكيد مبدأ أن القارئ لا يمكنه أن يظل أمام النص مجرداً من أية مكتسبات سابقة. فالنص لا يمكنه أن يأخذ معنى إلا إذا اندمج، بعد الانتقاء والتنقية والتحويل في بنية الشخص المعرفية الموجودة سابقاً.

إن كل محاومة .تلقاة ستكون بالضرورة معلومة معالجة، وإلا فلن تكون صادرة إلا عن ..ة، وستجري على هذا الشكل بسرعة كبيرة، ومعالجة النصوص تخضع لمجموعة من العمليات المعقدة للغاية، ومازالت النماذج المقترحة نادرة جداً في هذا الميدان.

وسنذكر على سبيل المثال النموذج الذي اقترحه م.ف. ايرليش (M.F.EHRLICH, 1976). وهذا الأمر يقتضي من جهة، وضع نموذج دلالي للنص ومن جهة ثانية، مجموعة عمليات تشكل سيرورة الفهم بحصر المعنى.

١- عناصر بنيوية للنموذج الدلالي

- مفاهيم (فئات).
- علاقات (بسيطة، مركبة، مندمجة).
- متطلبات (بسيطة، مركبة، مندمجة).
- بنى (نظم علاقات و/ أو متطلبات).

٢- عمليات

- عمليات لغوية إدخالية.
- انتقاء: - انتقاء سطحي.
- انتقاء استدلالي.

٣ـ إنتاج:

- عمليات ترميز (إنتاج عناصر دلالية حقيقية).
- عمليات محاكمة توليدية (إنتاج عناصر استنتاجية).
- عمليات تكوين (إنتاج تكويني).

٤ـ تحقق:

- قرن هوية.
- قرن تحويلي: تطابق فئوي، تطلب، لاتعارض.
- لا تحقق.

٥ ـ تحويلات (مجراة على النموذج الدلالي).

٦ ـ عمليات تخزين واستعادة.

٧ ـ عمليات تعبير إخراجية.

وهكذا سندرك بشكل أفضل، الصعوبة التي يشكلها تحديد وتمثيل العمليات العقلية التي تميز نشاط الشخص لحظة قراءة النصوص. ومهما بدا الأمر غريباً فإن البحث في هذا الميدان مازال بحاجة إلى مزيد من الجهد، فالمتحولات التي تميز المواد النصية والعمليات العقلية المستخدمة كبيرة جداً.

ويبدو في النهاية أن الجانب اللغوي الصرف في الفهم يبقى إجمالاً ثانوياً جداً، إن عملية القراءة تجند لدى الشخص عدداً هاماً من العمليات المعرفية، وتدخل ما يسميه علماء النفس: معرفته للعالَم، وبذلك تدفع إلى المستوى الثاني عوامل المعرفة اللغوية المفضلة مع ذلك من وجهة النظر التقليدية.

إن نوعية الفهم وقدرة الشخص عليه ستتعلق إذاً بنوعية بنيته المعرفية، وباستعداده لأن يطور بعض العمليات (القدرة الاستنتاجية مثلاً)، ويجند، على مستوى الفهم الملائم عدداً من المفاهيم المناسبة، وهي كل استعداد لا يصدر عن الإتقان اللغوي وحده. ولهذا لايجوز أن يعتبر الاستعداد لفهم الرسائل استعداداً يجب تطويره من بين جملة استعدادات أخرى، إنه في الواقع مرتبط ارتباطاً عميقاً بالتطور العقلي للطفل، ومرتبط فيما بعد بدرجة نضج الراشد.

obeikandl.com

إن نشاطات التعلم أو الإتقان المشتقة من الجانب اللغوي وحده لا يمكن لها أن تكون إجرائية كلياً، والتعاون مع علم النفس يفرض ذاته، وإن لم تكن إقامة الاتصال سهلة دائماً. إن البعد النفسي في تناول مشكلات فهم النصوص لايجوز أن يكون حاسماً ولا غالباً، غير أنه لا يجوز إهماله إن كنا نريد أن نحلل تحليلاً صحيحاً نشاط الطالب وأن نحدد الأصل الصحيح لمشكلاته، وأن نتدخل تدخلاً فعالاً.

٨ ـ أهداف تدريس القراءة*

مهما تنوعت الأهداف من تدريس القراءة فإننا نعتقد أنها ترجع إلى أهداف ثلاثة يتطلب تحقيقها مجموعة من النشاطات والقدرات، وهذه الأهداف هي:

١/٨ تحسين مهارة القراءة. وهو يتطلب:

١/١/٨ بخصوص التمكن من آليات القراءة:

١ ـ تنمية ثروة كبيرة من المفردات.

٢ ـ تنمية القدرة على تعرف الكلمة غير المألوفة.

٣ ـ تنمية العادات الجيدة لحركات العين.

٤ ـ تنمية العادات الجيدة للجلسة، وتناول الكتاب... إلخ.

٥ ـ تنمية السرعة في القراءة الصامته.

٦ ـ تنمية قدرات القراءة الجهرية مثل وضوح التعبير، وتقسيم الجمل، ونغمة الصوت ودرجته، وحسن النطق، والطلاقة،.. إلخ.

٢/١/٨ـ وبخصوص فهم المقروء:

١ ـ تحصيل مفردات غنية وواسعة.

٢ ـ القدرة على فهم الوحدات الفكرية الكبيرة بدءاً من العبارة فالجملة فالفقرة فالموضوع بكامله.

٣ ـ القدرة على الإجابة عن أسئلة محددة.

٤ ـ القدرة على تجديد الأفكار الرئيسة وفهمها.

* اعتمدنا في هذه الفقرة على كتاب: **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** (راجع قائمة المراجع).

obeikandl.com

٥ ـ القدرة على فهم تتابع الحوادث.

٦ ـ القدرة على تتبع التفاصيل واستدعائها عند الحاجة.

٧ ـ القدرة على فهم تنظيم ما هو مكتوب.

٨ ـ القدرة على اتباع التعليمات بدقة.

٩ ـ القدرة على تقويم المقروء.

١٠ ـ القدرة على تذكر المقروء.

٢/٨ـ تمكين المتعلم من تحصيل المعرفة. وهو يتطلب:

١/٢/٨ ـ بخصوص تحديد مواد القراءة المطلوبة:

١ ـ القدرة على استخدام الدليل.

٢ ـ القدرة على استخدام جدول المحتويات (الفهرس).

٣ ـ القدرة على استخدام المعجم.

٤ ـ القدرة على استخدام دائرة المعارف.

٥ ـ القدرة على استخدام بطاقات المكتبة.

٦ ـ القدرة على استخدام الوسائل الأخرى في المكتبة.

٧ ـ القدرة على استخدام التصفح (القراءة السريعة) في البحث عن المعرفة.

٢/٢/٨ ـ وبخصوص فهم المواد المعرفية:

١ـ القدرة على تطبيق القدرات العامة المتعلقة بالفهم (وهي متطلبات الهدف الأول).

٢ـ القدرة على تنمية المهارات الخاصة التي تتطلبها بعض العلوم، مثل قراءة الخرائط والرسوم والجداول البيانية.

٣/٢/٨ـ وبخصوص تنظيم المقروء:

١ـ القدرة على التلخيص.

٢ـ القدرة على التخطيط.

٤/٨ ـ الاستمتاع والتسلية، وهو يتطلب:

١ ـ تنمية الرغبة في القراءة بصفتها نشاطاً لتزجية وقت الفراغ.

obeikandl.com

٢ـ تنمية القدرة على تحديد المادة القرائية الممتعة.

٣ـ إشباع الميول والهوايات عبر القراءة.

٤ـ تنمية الأذواق المختلفة وصقلها بالقراءة.

٥ـ تنمية الرغبة في القراءة الجهرية بصفتها وسيلة لإمتاع الآخرين.

٩ـ أنوع القراءة

يمكن تصنيف القراءة إلى أنواع اعتماداً على ثلاثة معايير هي: الهدف والموضوع والأداء.

١/٩ـ فتبعا للهدف من القراءة، نستطيع تصنيفها إلى أنواع ثلاثة هي:

١/١/٩ـ القراءة النمائية أو التدريبية إذا كان القصد منها تدريب المتعلم على القراءة بهدف إتقانها. وهي التي تمارس عموماً في إطار مدرسي منظم، أو يوصى المتعلم بالتدريب عليها منهجيًا.

٢/١/٩ـ القراءة الوظيفية: وهي التي يلجأ إليها المتعلم أو الدارس لتحصيل المعلومات أو التحليل والنقد وإصدار الأحكام وتشمل القراءة الوظيفية:

أ ـ القراءة من أجل التحصيل: وهي تتطلب القدرة على التركيز والفهم واستخلاص الأفكار واستعادتها عند الاختبار، ومثالها قراءة التحصيل الأكاديمي في المدرسة والجامعة.

ب ـ القراءة من أجل التحليل والتعليق: وهي تتطلب بالإضافة إلى التركيز والفهم والاستنتاج، قدرة على قراءة مابين السطور، واستشفاف ما وراء الكلمات، والربط المنطقي، والتأمل الناقد، ومثالها التحليلات الصحفية، وتحليل النصوص الأدبية والعلمية والقانونية... إلخ.

ج ـ القراءة من أجل البحث العلمي: وهي قراءة واعية متأملة، غرضها جمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحث معين، وتأملها وتمحيصها، واستخلاص نتائجها، ومقارنتها وإصدار أحكام بشأنها. ومثالها أبحاث الماجستير والدكتوراه والدراسات العلمية على اختلافها.

د ـ القراءة من أجل التقويم: وهي تتطلب قدرة عالية على التحليل والنقد، والدقة والمنطق، والموضوعية في إصدار الأحكام، كما أنها تتطلب قدراً عالياً من الثقافة والتعمق في مجال الموضوع المطروح للتقويم. ومثالها: الأعمال العلمية والأدبية والفنية التي تؤهل صاحبها للترقيه في مجال عمله، أو لنيل إحدى الجوائز، أو للحصول على شهادة علمية.

هـ ـ قراءة التصفح: وهي قراءة سريعة متنقلة، يحتاج اليها المرء في مواقف مختلفة من حياته اليومية. ومثالها مطالعة الصحف، أو حالات التتبع السريع لعناوين الكتب

في معارضها. ففي الجريدة يقفز الإنسان من عنوان إلى عنوان، ومن صفحة إلى صفحة، حتى إذا استقر نظره على ما يثير اهتمامه توقف عنده. ومثل ذلك يحصل في معارض الكتب، حيث يكون على الزائر أن يتصفح مئات العناوين في وقت قصير، حتى إذا لفت نظره عنوان توقف عنده، وتناول الكتاب، فقد يكون العنوان أحياناً غير دال تماما على ماتحته، وعند ذلك يعمد القارئ إلى الفتح على صفحة المحتوى، فإن وجد فيها ضالته، فتح على عنوان الفصل في المتن، وتصفح محتوياته بسرعة، وفي ضوء ذلك كله يقرر شراءه أو عدمه.

٣/١/٩ ـ قراءة المتعة أو التسلية: وهي لا تتطلب التركيز ولا كد الذهن، إذ إن الغاية منها الاستمتاع والتسلية والترويح عن النفس. ومثالها قراءة الطرائف والنوادر، والقصص والروايات، والأخبار والاستطلاعات.

٢/٩ ـ وتبعا للموضوع يمكن تصنيف القراءة إلى قراءة علمية أو أدبية أو فنية أو نفسية أو دينية أو اجتماعية أو فلسفية أو اقتصادية... إلخ.

٣/٩ـ وتبعا لأسلوب الأداء يمكن تصنيف القراءة إلى نوعين سنتوقف عندهما لأنهما المعنيان أصلاً في التدريس، وهما:

١/٣/٩ـ القراءة الجهرية

هي ذلك النوع الذي نجهر فيه بصوتنا، وننطق الأصوات بما يتفق مع نظام اللغة الصوتي والنحوي والدلالي. وهذا يعني أن مهارة القراءة الجهرية أصعب من مهارة القراءة الصامته. فالقراءة الصامته هي المقصودة لدى الحديث عن الفهم الكتابي، وبذلك تكون مهارة رئيسة كما بيَّنا في فصل سابق، أما القراءة الجهرية فهي، تبعاً لتصنيفنا السابق للمهارات في اللغة العربية، **مهارة مركبة**، لأنها تتضمن معاً: الفهم الكتابي والتعبير الشفوي، فلا يكفي فيها أن نحسن نطق الحروف، وأن نتعرف الرموز المكتوبة، وأن نفهم ضمنياً. إنها تتطلب بالإضافة إلى ذلك كلّه أن نجيد التعبير الدقيق عما فهمناه بما ينسجم مع النظام الصوتي والنحوي والدلالي للغة العربية، وهذه المهارة في اللغة العربية أصعب منها في اللغات الأخرى، لأن لغتنا تقوم على خاصية الإعراب، والإعراب يقتضي تبيان الحركات في

حالات الرفع والنصب والجر، وهذا يعني أن القارئ يفترض فيه أن يفهم النص جيداً من أجل أن يقرأ جيداً، على خلاف مايجري في اللغات الأوروبية عموماً، حيث الإعراب لا يقتضي الحركات، وبذلك يمكن للإنسان إن يقرأ بها دون فهم واضح إن تمكن من نطق الرموز الصوتية نطقاً صحيحاً.

ولعل هذا المطلب في القراءة الجهرية هو السبب الكامن وراء تهرب الكثيرين منها، لأنها ستكون بالنسبة إليهم اختباراً صعباً في مناسبات كثيرة، ولذلك فهم يلجؤون عند الاقتضاء إلى تسكين أواخر الكلمات، بحيث تبدو قراءتهم مشوهة مبتورة، وصعبة على الفهم، وباعثة على السأم.

إن إتقان القراءة الجهرية يقتضي جهازاً صوتياً سليماً، وتمكناً من الأنظمة الصوتية والنحوية الصرفية والدلالية للغة العربية، وهذا لا يتأتى بين ليلة وضحاها. إنه سيكون بكل تأكيد ثمرة دربة ومران طويلين، ونتيجة لتضافر جهود تدريس مهارات اللغة العربية كلها: النحو والصرف والأدب والإملاء والتعبير، وتلك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق مدرس اللغة العربية أولاً، وعلى عاتق مدرسي المواد الأخرى ثانياً. وهذه المسؤولية يقتضيها التمسك بلغتنا العربية: لغة القران الكريم، ولغة تراثنا الإنساني والحضاري العريق.

وإتقان القراءة الجهرية يبعث في التلميذ الرضى عن النفس، ويمنحه الثقة فيها، ويشجعه على مواجهة الآخرين في كثير من مواقف الحياة التي تتطلب مبادرة إلى الحديث وارتجالاً وخَطابة ومجاملة. إن القارئ الناجح والمتحدث الناجح يتركان في المستمعين أفراداً كانوا أم جمهوراً وقعاً طيباً واستحساناً.

والقراءة الجهرية سبيل إلى تشخيص مواطن القوة والضعف لدى التلميذ القارئ، وبذلك يتمكن المدرس من مساعدته على تحسين قراءته وعلاج عيوبها.

إن القراءة الجهرية، تتضمن كما أشرنا القدرات المطلوبة في القراءة الصامته، وتزداد إتقاناً بازدياد إتقانها، فما القراءة الصامته؟

٢/٣/٩- القراءة الصامته

هي ذلك النوع الذي لا نحتاج فيه إلى تحريك الشفتين ولا إلى الجهر بالصوت، وعلى ذلك يكون من العادات السيئة في القراءة الصامته إن يتمتم القارئ أو يهمهم مصدراً أصواتاً تعكر صفو الصمت المطلوب فيها، إنها صامته لأنها تقتضي صمتاً كاملاً، وكل ما

يمارس فيها هو تحريك العينين تتبعاً للكلمات وإعمال الذهن فيها، ولذلك فهي تتطلب تعرف الرموز الصوتية والفهم بكل قدراته، إنها المقصودة لدى حديثنا عن مهارة الفهم الكتابي، وهي المهارة الثالثة من بين مهارات اللغة الرئيسة.

ومجالات استخدام هذه المهارة أكثر وأوسع من مجالات استخدام القراءة الجهرية، فنحن نلجأ إليها في قراءة الصحف وفي المطالعة والبحث والدراسة والتحصيل.. إلخ.

وما دامت القراءة صامته فلا خوف ولا لوم على القارئ، إنه في منجى من المستمعين والمعلقين والمتتبعين لزلاته.

وهي ضرورية وجوهرية، لأن القارئ لا يستطيع الاستغناء عنها، بل إنه مضطر إلى اللجوء إليها وحدها في أغلب الأوقات وفي معظم مواقف الحياة، ولذلك فإن اكتساب العادات الجيدة لاستخدامها شرط أساسي للنجاح فيها، ولتقبل الآخرين لنا حين نلجأ إليها في الأماكن العامة، وفي مختلف المواقف التي تقتضي وجودهم بالقرب منا.

١٠ـ التدريب على القراءة في المدرسة والقراءة الناقدة

أما عن مدى التركيز على كل من مهارتي القراءة الجهرية والصامتة في التعليم فإننا نرى أن يكون الاهتمام منصباً في البداية على القراءة الجهرية باعتبارها سبيلاً إلى تعلم نطق الأصوات وإخراجها إخراجاً صحيحاً، على أن نُعنَىَ بالقراءة الصامتة إلى حد ما في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وعلى أن يظل التركيز على القراءة الجهرية أكبر في هذه المرحلة، فإذا انتقلنا إلى المرحلة المتوسطة فإن نوعاً من التوازن بين القراءتين يصبح ضرورياً. ومع التقدم إلى المرحلة الثانوية يفترض أن ترجح كفة القراءة الصامته، بحيث يهيأ الطالب للمجالات الأرحب للقراءة التي تقتضي الصمت، وفي هذا المستوى يفترض أن يكون الطالب قد تمكن من القدرات التي تتطلبها القراءة الجهرية، ولا سيما الصوتية منها، لينصرف بعد ذلك إلى مجالات القراءة الصامته وضرورات استخدامها.

ومن المهم أن ننمي قدرة الطالب النقدية شيئاً فشيئاً في المرحلة المتوسطة، أما في نهاية المرحلة الثانوية فيفترض أن يكون الطالب قد تدرب عليها تدرباً كافياً يمكنه من استخدامها في أغراض الكتابة، ومن تمييز الجيد من الرديء، والثمين من الغث، والنافع من الضار. إن الكم الهائل من الكتب التي تطرحها المطابع اليوم فيه الحسن وفيه السيئ،

ويفترض أن يكون الطالب في نهاية المرحلة الثانوية قادراً على أن يحكم على الآراء المبثوثة في هذه الكتب والأفكار المتضمنة فيها. إن تنمية القراءة الناقدة ضرورة تعليمية ومهمة تربوية ينبغي أن ينهض بها المدرسون، ويضعوها دائماً نصب أعينهم في دروس القراءة.

إن إعداد النشء للإسهام الفعال في بناء المجتمع وتطوره وتقدمه يقتضي أن تنمو لديه القدرة الناقدة في القراءة، وأن يكون قادراً على الحكم على ما يقرأ، وقادراً على التمييز بين مايفيد وما لا يفيد، مادامت معارفنا جميعها وعلومنا كلها ومناهجنا بمجملها تقوم على القراءة.

١١ـ طرائق تعليم القراءة

أشهر طرائق تعليم القراءة اثنتان وهما: الطريقة الجزئية أو التركيبية والطريقة الكلية أو التحليلية، فالأولى تنتقل من الحرف إلى المقطع فالكلمة فالجملة، والثانية تبدأ على عكس الأولى بالجملة ثم تنتقل إلى الكلمة فالمقطع فالحرف.

وقد وجه لكل من الطريقتين انتقادات، تمثلت فيما يخص الأولى بأنها مخالفة لطبيعة الإدراك لدى الإنسان، الذي يبدأ دائما بالكل، كما بينت ذلك نظرية الجشتالت، وأنها غير مشوقة وغير فعالة، باعتبار أن الطفل يتسغرق وقتاً طويلاً قبل أن ينتقل إلى الجملة ويفهم معناها متكاملاً.

ومن الانتقادات التي توجه إلى الطريقة الكلية أنها لاتساعد التلميذ على تعلم الحروف وإتقان أصواتها، ويبدو ذلك جلياً في اعتماد الصور وسيلة مساعدة على التعليم وفقها.

وتلافياً لعيوب هاتين الطريقتين، وإفادة من الجوانب الإيجابية فيهما، اتجه المربون إلى ما عرف بالطريقة التوليفية، التي تجمع بين خصائص الطريقتين، انطلاقاً من أنه لا توجد طريقة بعينها ملائمة لجميع الأطفال، وكافية لتنمية مختلف قدارتهم القرائية.

١٢ـ خطوات السير في درس القراءة

يجب أن نميز منذ البداية بين ثلاثة أنواع من نصوص القراءة اعتماداً على معيار **طول النص**. فهناك النص الذي يتراوح طوله بين صفحة وثلاث صفحات حداً أقصى، وهو المقصود عموماً **بدرس القراءة**؛ وهناك **نصوص القراءة الرافدة**: وهي نصوص منتقاة بحيث تدعم دروس القراءة والأدب، وتغنيها بالشواهد والمعلومات الضرورية والموسعة نسبياً، إنها تتناول موضوعات

بعينها متكاملة عموماً وهي ليست من وضع مؤلف الكتاب، بل هي فصول من كتب الأدب والنقد اختارها المؤلف لتكون عوناً للمدرس والطالب في تناول دروس الأدب: شعره ونثره. وقد يجد المؤلف ضرورة لتعديل بعض جوانبها فيفعل، وصفحاتها تقل قليلاً أو تزيد قليلاً عن عشر ؛ وهناك أخيراً **الكتاب ذو الموضوع الواحد**، قصة كان أم مسرحية أم سواهما، ودراسته تمتد عموماً على امتداد العام، وسنتناول هذه الأنواع الثلاثة على التوالي مع الإشارة إلى أن ما سنقدمه ليس قيداً يكبل المدرس يديه به، بل هو توجهات وخلاصة دراسات وخبرات طويلة، ولكن طبيعة الموضوع وظروف الدرس قد تقتضي شيئاً من التعديل. وللمدرس كامل الحرية في أن يختار ماينا سب ظروف درسه وطلابه:

١/١٢. خطوات السير في درس القراءة من النوع الأول في المرحلتين الإعدادية و الثانوية

١ـ من الخير أن تكون الخطوة الأولى في الدرس الإثارة التمهيدية التي يفترض أن يكون هدفها إثارة اهتمام الطلاب بالدرس وشد انتباههم إلى موضوعه، و حفزهم على الاستعداد لاستقباله، ومن النشاطات التي يمكن أن يلجأ إليها المدرس هنا، أن يوجه للطلاب عدداً من الأسئلة القصيرة حول الموضوع والكاتب، مع محاولة لربط المعلومات الجديدة بخبرات الطلاب وبيئتهم، ومن الممكن أن يروي لهم نادرة طريفة أو قصة قصيرة على علاقة مباشرة بالموضوع أو بكاتبة، ومن المفيد أن يحمل المدرس معه الكتاب الأصلي الذي استُقي منه النص، وبعض مؤلفات الكاتب إن كانت له مؤلفات أخرى، ومن عوامل الحفز أيضا أن يعّرف المدرس الكاتب إن لم يستطع الحصول من الطلاب على ذلك، وأن يذكر مؤلفاته وبعض المؤثرات في حياته، على أن هذه الفترة لايجوز أن تطول على حساب الدرس الأساسي، ومدة خمس دقائق وسطياً قد تكون كافية، ثم يقوم المدرس بكتابة موضوع الدرس على السبورة.

٢ ـ يطلب إليهم بعد ذلك أن يفتحوا الكتاب على الدرس ويشرعوا في قراءة صامتة له، ويكون المدرس حريصاً على تعويدهم العادات الجيدة للقراءة الصامتة: جلسة صحية ملائمة وصمت مطبق فلا همهمة ولا تمتمة ولا حركات شفاه، بل تركيز بالعينين على النص ومتابعة له، وهدف هذه المرحلة هو استكشاف النص: تتبع فكرته الرئيسية وفِكَره الفرعية، ومحاولة فهم إطاره العام، وتحديد سريع للكلمات والعبارات الصعبة فيه، وتكوين انطباع عام عن موضوعه وأسلوبه ومحتواه.

٣ـ يعمد المدرس بعد ذلك إلى طرح أسئلة قصيرة تتناول فكرته الأساس وأبرز النقاط فيه، وهدف هذه الأسئلة هو تعرف ما حصله الطلاب في مرحلة القراءة الصامته، ومدى إلمامهم بالجو العام للنص، ومن الخير أن يكون الكتاب مغلقاً لدى الإجابة عن أسئلة المدرس، فذلك يسمح لهم بالاعتماد على ذاكرتهم والتركيز في اختيار الجواب، بدلاً من التصفح السريع المشتت للدرس إن كان الكتاب مفتوحاً. ومن المرجح في الحالة الثانية أن تكون استجابات الطلاب أدنى مستوى، بالإضافة إلى أنها تقلل من فرصة اعتماد الطلاب على أنفسهم في إعداد الجواب وصوغه باسلوبهم: إن الفرصة هنا ثمينة من أجل التدرب على التعبير الشفوي.

٤ ـ تأتي بعد ذلك مرحلة القراءة الجهرية للنص ولها هدفان: التدرب على القراءة الجهرية بشكلها الصحيح، وتحليل النص وتتبع فِكَره الفرعية.

ومن الخير أن يعتمد المدرس في القراءة الجهرية الأولى على الطلبة الأقوياء لكي يقدم النص في صورته الجميلة، على أن يوجه الطلاب دائماً إلى حسن الإلقاء وإخراج الحروف صحيحة من مخارجها، وتلوين القراءة تبعا لما يقتضيه المقام والمعنى والدلالة: الوصل والفصل، الابتداء والوقف، الخبر والإنشاء، التقرير، الاستفهام والتعجب والنداء... إلخ. فهنا مكان تعلم القراءة الجهرية، وهنا مكان التدريب على قدراتها الرئيسة وقواعدها الصحيحة.

يكلف إذاً تلميذٌ قوي قراءة الفقرة الأولى من النص قراءة جهرية، يتلو ذلك عدد من الأسئلة يوجهها المدرس وتتناول: الكلمات والعبارات الصعبة فيها، فتدون على السبورة وتشرح إن لم تكن وردت مشروحة في الكتاب. كما تتناول الفكرة التي تدور حولها الفقرة، وغالباً ما تكون الفقرة الأولى متضمنة الفكرة الأساس في النص، وهذه النقطة ينبغي أن يُنَبَّه إليها الطلاب، وليس شرطاً أن تكون الأسئلة موجهة للطالب القارئ بل لعل من الأفضل أن توجه دائماً للصف بأكمله، بحيث يشعر الجميع أنهم معنيون بالجواب ومسؤولون عنه، وبعد مناقشة عدد من الإجابات والتوصل إلى الإجابة الصحيحة، يقوم المدرس بتدوينها على جانب من السبورة.

وإذا كان في الفقرة تفرعات تستحق الإشارة إليها فمن المفضل أن يطرح المدرس أسئلة بشأنها وأن يناقشها مع الطلاب وأن يدونها تحت الفكرة الرئيسة للفقرة أو إلى جانبها على أنها تفرعات.

وما دام الحديث يتناول السبورة فمن المهم أن تشير إلى من الضروري أن ينظم المدرس السبورة ويحسن استخدامها، بحيث ينهي الدرس وقد نظمت على السبورة الفكرة الأساس في النص والأفكار الفرعية التابعة لها، والجزئيات المتعلقة بالأفكار الفرعية، مع وضوح العلاقات المنطقية التي تؤلف بين أجزاء النص، وبذلك يصبح هذا الأثر السبوري مادة جيدة لتنقل على الدفتر باعتبارها تضم مخططاً واضحاً للنص المدروس، ونموذجاً يمكن الاقتداء به في دراسة نصوص أخرى يلجأ إليها الطلاب أو يوجهون إليها.

ينتقل المدرس إلى الفقرة التالية، فيطلب إلى طالب جديد أن يقرأها، ويتم بشأنها ما تم بشأن الفقرة الأولى، وهكذا إلى نهاية النص.

٥ ـ يتم بعد ذلك تناول الجوانب الفنية في النص، ونعني الأسلوب اللفظي من حيث الألفاظ والتراكيب: سهولتها وصعوبتها، طولها وقصرها، خبرها وإنشاؤها، مناسبتها للموضوع أو عدم ذلك، غرابتها أو ألفتها... إلخ، وكذلك نشير إلى لجوء الكاتب إلى المحسنات اللفظية (الجناس والطباق والمقابلة.. الخ)، كما نعني بالجوانب الفنية الأخيلة والصور البيانية من تشبيه واستعارة وكناية ومدى اعتماد الكاتب لها واستخدامه إياها، وأثر ذلك الاستعمال في جمالية النص، ووقعه في نفس القارئ طبعاً أو تكلفاً. كما نعني بالجوانب الفنية كذلك: العاطفة في تجلياتها عبر النص وأنواعها وصفاتها مع عرض شواهد وأمثلة لكل ذلك، وتبيان أثره في جمالية القطعة بصفتها كلاً.

٦ـ يعود المدرس بعد ذلك بالطلاب إلى القراءة الجهرية، وهنا يترك المجال للطلاب العاديين، بل الضعاف ليتدربوا على القراءة، فينتقل في القراءة من طالب إلى آخر.

٧ـ وقد يكون ملائما أحياناً أن يقرأ هو ذاته فقرة من النص قراءة جهرية مراعياً أصولها وقواعدها الصحيحة، ومدرباً طلابه على الاقتداء به.

٨ ـ من أجل التأكد من أن التلاميذ استوعبوا الدرس لابد من التقويم، والتقويم نوعان: منه المرحلي أو البنائي، وهوالذي يتم بعد كل فقرة من النص على ألا ينتقل المدرس من فقرة إلى أخرى إلا بعد أن يتأكد من أن الطلاب قد استوعبوها، واكتسبوا الغرض السلوكي المتعلق بها سلوكاً فعلياً، ومنه النهائي الذي يتم في نهاية الدرس، وهو يتناول مكونات الدرس جميعاً، وهدفه التثبت من أن الطلاب قد حققوا فعلياً؛ الأغراض السلوكية المحددة مسبقاً للدرس عند التحضير، وهذه مسألة تناولناها بكثير من التفصيل في الفصل الثالث عشر.

٩- هناك ملاحظتان ختاميتان، أولاهما تتعلق بالقراءة الجهرية، فمن الممكن إن كان النص قصيراً وكان في الوقت متسع، أن يلجأ المدرس إلى قراءة جهرية أولى بعد الأسئلة التالية للقراءة الصامتة، وفي هذه الحال تكون هذه الخطوة تدرباً على القراءة الجهرية، تليها قراءة جهرية ثانية يحلّل الدرسُ عبرها إلى فكرهِ الرئيسة الفرعية (أي الخطوة رقم ٤).

والملاحظة الثانية تتعلق بالتناول الفني للنص، فمن جهة أولى يكون من الصعب على المدرس أن يتناول في درس واحد مختلف هذه الجوانب، ولذلك يكون من الممكن أن يتناول بعضها في درس، وبعضها الآخر في درس آخر، على ألا يمضي العام الدراسي إلا ويكون قد تناول هذه الجوانب عدة مرات، ومن جهة ثانية يكون تناول هذه الجوانب بسيطاً في المرحلة الإعدادية بهدف تهيئتهم لتقبل هذه المفاهيم النقدية، وتعويدهم على ألفتها، أما في المرحلة الثانوية فتطرق بالتوسع والغنى المطلوبين باعتبار أنها ستكون جزءاً من منهاجهم الدراسي، ويكون التدريب عليها بغرض إتقانها مطلباً أساسياً من مطالب المنهاج.

ولهذا ينبغي أن يكون المدرس حذراً في التعامل مع هذه المفاهيم في المرحلة الإعدادية، فلا يقدمها في صيغتها المنطقية الجافة، إذ ليس الهدف تناولها في مصطلحها وقاعدتها، بل الهدف هنا تعرفها وألفتها ومؤانستها والإحساس بدورها الجمالي دون دخول في التفصيلات والإجراءات.

بقي أن نضيف أخيراً أن المدرس ينبغي أن يكون ماهراً في توزيع الزمن على الأنشطة المختلفة في الدرس بحيث يحقق نوعاً من التوازن في ذلك كله.

٢/١٢- تدريس نصوص القراءة الرافدة (الموضوعات الطويلة)

كنا بيّنا أن دروس القراءة الرافدة وضعت لترفد دروس الأدب شعراً ونثراً بالشواهد والمعلومات المكملة، وأنها بمجملها مختارة من كتب النقد والأدب، وهي عموماً من طول لا يسمح بأن تطبق عليها خطوات درس القراءة القصير، ويترتب على ذلك أن تناولها ينبغي أن يكون بشكل آخر، إننا نعتقد أن تدريسها يستطيع أن يحقق الغاية منه باعتماد الإجراءات التالية:

١- يحدد المدرس عنوان الدرس للطلاب سلفاً، ويدعوهم إلى دراسته في البيت والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به، وهذه الخطوة تقتضي من الطالب وتهيء له:

أ- أن يقرأ الدرس في البيت ويتأمله، وفي ذلك تدريب على القراءة الصامتة.

ب ـ أن يجيب عن الأسئلة الخاصة بالدرس كتابياً، وقد يضطره ذلك إلى الاستعانة بالمعاجم اللغوية أو ببعض المراجع الأخرى، إن كانت الأنشطة المطلوبة من النوع الذي يحتاج جهداً إضافياً في البحث والمقارنة والتتبع، ومثل هذا الجهد لا يمكن القيام به في درس القراءة العادي.

ج ـ أن يبذل جهداً إضافياً في البحث عن المراجع المطلوبة في مكتبة المدرسة أو في أماكن أخرى، وبذلك تتكون لديه المهارات الضرورية للتتبع والبحث وألفة الكتب والمعاجم واستعمالها.

٢ـ لابد من خطوة الإثارة التمهيدية التي تشد الطلاب إلى الدرس في الحصة التي سيناقش فيها في المدرسة، وهي هنا أصعب قليلاً، لأن الطلاب قد قرؤوا الدرس وتأملوا فيه، ويمكن للمدرس أن يتبع واحدة من الإمكانات التي ذكرت فيما يخص درس القراءة العادي.

٣ـ لا مجال هنا للقراءة الصامته لطول الدرس أولا، ولأنها قد نفذت في البيت، ولذلك يكون المجال رحباً للتدرب على القراءة الجهرية، وعلى ذلك يقرأ أحد الطلاب الفقرة الأولى مراعياً أصول القراءة الجهرية وقواعدها، ويتم هنا ما سبق أن ذكرناه في درس القراءة العادي، ويستمر الأمر كذلك في الفقرة الثانية عبر طالب آخر، وهكذا.

فإن كان في الفقرة شواهد شعرية وجب التوقف عندها وشرحها وتوضيح مواطن الاستشهاد فيها، بالاعتماد على نشاط الطلاب ما أمكن ذلك، على أن يوجههم المدرس ويرشدهم و يأخذ بيدهم دائماً إلى الجواب الصحيح.

٤ـ تتناول بعد ذلك الأسئلة المتعلقة بالنص مما هو مذكور في الكتاب، فيجيب عنها الطلاب بتوجيه المدرس وإشرافه، وهنا ينبغي أن يعمد المدرس إلى تنويع الإجابات بحيث يسعى إلى الحصول على أكبر عدد ممكن منها من طلاب مختلفين ثم تصحح، وهذه الخطوة تقتضي أن يكون المدرس هو أيضا قد حضر الدرس وأجاب عن أسئلته استعداداً لحصة المناقشة.

وفي هذه الخطوة يفترض بالمدرس أن يرشد الطلاب إلى المراجع الجيدة والمعاجم المختلفة ويدعوهم إلى العودة إليها دائماً، للتعود على استعمالها.

obeikandl.com

٥ ـ ومن المفيد، بعد الانتهاء من هذه الخطوة إذا سنح الوقت، أن يعود الطلاب إلى قراءة جهرية ثانية، كما يكون ضرورياً من حين إلى آخر أن يقوم المدرس بقراءة جهرية لبعض مقاطع النص التي يرى أنها سبيل جيد للتدريب على حسن الإلقاء بمراعاة القواعد الصحيحة التي تقتضيها القراءة الجهرية.

٣/١٢ ـ تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد ونموذجه القصة

القصة نوع أدبي يميل الناس إلى قراءته صغاراً كانوا أم كباراً، ولكن المتعة من قراءة القصة ليست الهدف الوحيد الذي ينبغي أن يسعى إليه القارئ، ولاسيما إن كانت جزءاً من منهاج تعليمي. إن أهم الأهداف من تدريس القصة الطويلة ضمن إطار تربوي يفترض أن تكون:

١- تعويد الطلاب على ألفة القراءة الطويلة، ويتأتى ذلك طبيعياً عبر تتبع أحداث قصة شائقة، فيها عوامل الجذب، وفيها ما يساعد على تحقيق الأغراض الأخرى.

٢- تدريبهم على قراءة النماذج الأدبية الجيدة، وتأمل أساليبها والإفادة منها في تعبيرهم الشفوي والكتابي، عبر استخدام بعضها وتقليد بعضها الآخر.

٣- تنمية التذوق الفني والحس النقدي لدى الطلاب من خلال متابعة الأحداث وتطور الشخصيات وتنوع الأساليب.

٤- الاستمتاع بصفته عامل جذب يهيء الشروط الملائمة لتحقيق الأهداف الثلاثة السابقة.

٥- تعلم دروس جديدة في الحياة من خلال ما يدور في القصة وما تنتهي إليه من أحداث ونتائج، وما يستخلص منها من مغزى.

٦- توسيع مدارك الطلاب و تنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو المطالعة و تمثل القيم الإيجابية في سلوك أبطال القصة.

٧- تنمية ثروتهم اللغوية من مفردات وعبارات وأساليب في التعبير.

٨- تعويدهم وتدريبهم على القراءة الصامته لفترة طويلة نسبياً.

٩- من الطبيعي أن يكون تناول القصة الطويلة التي تمتد على مدار العام مختلفاً عن تناول درس القراءة العادي، أو درس القراءة الرافدة أو القصة القصيرة التي يمكن تناولها في درس واحد، إنه تناول مختلف في بعض جوانبه ومتفق في بعضها الآخر، من حيث إنه نشاط بيتي أولاً مثل القراءة الرافدة.

ويمكن لمدرس اللغة العربية أن يعالج كتاب القصة ذا الموضوع الواحد كما يلي:

١ـ في الحصة الأولى من العام ينبغي أن يهيء المدرس طلابه لاستقبال القصة، ويكوّن عندهم ميلاً إليها ورغبة فيها، وذلك بتخصيص تلك الحصة لحديث عام عن القصة يعرف بكاتبها، وأبرز شخصياتها، وأهم أحداثها، والمغزى منها، وبعض الدروس المستفادة منها، ولا نقصد من ذلك أن يتكلم المدرس وحده، بل أن يسعى إلى سبر ما لدى الطلاب من معلومات عن القصة واستدعاء هذه المعلومات عبر أسئلة ذكية يوجهها المدرس بين الحين والآخر.

وحين يتوقف الطلاب يمكنه أن يقدم المعلومات التي يراها ضرورية. وهذه المعلومات الأساس التي تشكل الإطار العام للقصة يجب أن تدون على السبورة وعلى دفاتر الطلاب، لتكون إطاراً مرجعياً لهم عند الاقتضاء.

٢ـ يقسم المدرس القصة إلى وحدات أو فصول لتدرس خلال العام، وفي نهاية الحصة الأولى التمهيدية يوجه المدرس الطلاب إلى قراءة الوحدة الأولى أو الفصل الأول من القصة في البيت، على أن يضعوا في حسبانهم ما يلي:

أـ تتبع مجريات الحدث في هذا الفصل.

ب ـ تحديد الشخصيات التي تظهر فيه ومحاولة تحديد دورها، وتدوين ذلك.

ج ـ تأمل العبارات والأساليب التعبيرية الجميلة وتدوين بعضها على دفاترهم.

د ـ محاولة البحث في المعاجم اللغوية المتوافرة بين أيديهم عن بعض الكلمات الصعبة، وتدوين ذلك في دفاترهم، وتدوين الكلمات الأخرى لمناقشتها وشرحها في الدرس التالي.

هـ ـ الاهتمام أولاً بفهم المعنى الإجمالي للوحدة، أو الفكرة الرئيسة، ثم تتبع التفصيلات.

٣ـ يسعى المدرس في الحصة التالية إلى تحقيق النقاط الخمس السابقة عبر مناقشة جوانب الوحدة، بحيث يكون الاعتماد على الطلاب أولاً في الحصول على المعلومات، ويدون المدرس على السبورة بعد ذلك:

أ – الحدث الرئيس للوحدة والأحداث الفرعية المرتبطة به إن وجدت.

ب – الشخصيات التي ظهرت في هذه الوحدة، ويحدد أدوارها.

ج – عدداً من العبارات والأساليب التعبيرية الجميلة لاستخدامها في تعبيرهم الشفوي والكتابي ضمن السياق الملائم.

د ـ شرح بعض الكلمات أو العبارات التي وجدها الطلاب صعبة ولم يبحثوا عنها في المعجم.

obeikandl.com

٤ـ تكون الحصة كذلك مجالاً للقراءة الجهرية النموذجية، بحيث يطلب المدرس إلى بعض الطلاب القيام بذلك، ويفضل أن يغلق الآخرون كتبهم ليستمعوا إلى قراءة زملائهم بحيث تكون هذه اللحظات فرصة للتدرب على الاستماع.

٥ـ ويكمن للمدرس بين حين وآخر أن يقرأ مقطعاً أو فقرة من الوحدة قراءة جهرية معبرة على الطلاب، بحيث يكون ذلك تدريباً لهم على القراءة الجهرية من جهة، وعلى الاستماع من جهة أخرى. ويجعل المدرس من ذلك مناسبة ليعودهم على حسن الإلقاء وفق ما يتطلبه النظام النحوي الصرفي والصوتي والدلالي للغة العربية.

٦ـ في نهاية الحصة يوجه المدرس الطلاب إلى قراءة الوحدة الثانية أو الفصل الثاني من القصة في البيت لتناقش في الحصة التي تليها مع مراعاة جميع ما سبقت الإشارة إليه، وهكذا.

٧ـ ومن المفيد أحياناً أن يدعو المدرس الطلاب إلى تمثيل بعض الفصول في القصة، ضمن الشروط التي يراها مناسبة (اختيار الفصل، الشخصيات، الأدوار... إلخ)، فإذا وجد منهم الاستجابة المناسبة أمكن تنفيذ ذلك داخل الفصل أو خارجه، في شكل نشاط إضافي لا صفي.

١٣ـ الضعف في القراءة: أسبابه وتشخيصه

دلت الدراسات على أن الضعف في القراءة لا يرجع إلى عامل واحد، فهناك عوامل متعددة يمكن أن تكون وراءه، من ذلك العوامل التعليمية التي ترجع إلى الكتب ومحتوى المادة وطريقة التدريس والمدرس، ومن ذلك عوامل اقتصادية واجتماعية تتعلق ببيئة التلميذ، ومنها عوامل ترجع إلى النضج العضوي لدى التلميذ، وعوامل ترجع إلى مشكلات في السمع والبصر، أو إلى الذكاء أو إلى عوامل شخصية انفعالية.

ومن الوسائل التي يمكن اعتمادها في الكشف عن الضعف في القراءة:

١ ـ لملاحظة التي يمكن أن يقوم بها المدرس في الصف أو غرفة المكتبة، من حيث جلسة الطفل وحركاته الجسمية وقدرته على السمع أو الرؤية واهتمامه بالقراءة.

٢ ـ المناقشة الشفوية لدروس القراءة مع الطفل ومحاولة الكشف عن مشكلاته.

٣ ـ الاختبارات، وهي وسيلة تقويم أكثر موضوعية من الوسيلتين السابقتين، حيث يخضع الطلاب جميعاً للشروط نفسها. والاختبارات نوعان: مقننة تتصف بصدق

وثبات عاليين، وغير مقننة يقوم بوضعها المدرس ذاته؛ واختبارات القراءة الصامته عدة أنواع: منها المسحية، والتشخيصية، واختبار المفردات، واختبارات السرعة في القراءة.

٤ ـ دراسة الحالة، وهي من أشمل الوسائل وأدقها لتشخيص الضعف في القراءة، فهي تجمع بالإضافة إلى الوسائل السابقة، الفحص الطبي والنفسي والاجتماعي. ولكن اللجوء إليها قليل بسبب كلفتها العالية والجهود الكبيرة التي تبذل فيها.

obeikandl.com

مراجع استخدمت أو ذكرت في هذا الفصل

ا- مراجع عربية

- عمار، سام (١٩٩٦): «تدريس النحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريات الحديثة في اللغة وعلم النفس»، **مجلة شؤون اجتماعية**، العدد ٥٠، الإمارات العربية المتحدة.

- يونس، فتحي علي، والناقه، محمود، ومدكور علي (١٩٨١): **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

ب - مراجع أجنبية

-- DUBOIS,D.(1976):" QUELQUES ASPECTS DE LA COMPRÉHENSION DU LANGAGE": MÉMOIRE SÉMANTQUE ET COMPRÉHENSION, SPÉCIAL ANNUEL / **BULLETIN DE PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS**.

-- EHRLICH, M .F .(1976): APPRENTISSAGE ET MÉMOIRE DES TEXTES, PROBLÈMS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES, **BULLETIN DE PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS**.

-- ESCARPITE, R .(1977): **L'ÉCRIT ET LA COMMUNICATION**, PARIS, P.U.F .COLLECTION: QUE SAIS-JE ?

-- JAKOBSON, R.(1963): **ESSAIS DE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE**, ED: DE MINUIT.

-- **ENCYCLOPEDIE** LAROUSSE, (1976).

-- LUCAS, Y .(1974): **CODES ET MACHINES**, PARIS, P.U.F .COLL .S.U.P.

obeikandl.com

-- MIALARET, G .(1965): **PSYCHOLOGIE EXPERIMENTALE DE LA LECTURE, DE L'ÉCRITURE ET DU DESSIN, PSYCHOLOGIE EXPERIMENTALE**, T.VIII, SOUS LA DIRECTION DE P.FRAISE ET J.PIAGET, PARIS, P.U.F.

-- PRIÉTO, L.(1966): MESSAGES ET SIGNANX, PARIS, P.U.F ..

-- RICHAUDEAU, F .(1969): **MÉTHODE DE LECTURE RAPIDE**, PARIS, ED. DE RETZ .

-- SELESCOVITCH, D. (1976): "TRADUIR: DE L'EXPRESSION AU CONCEPT", **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE N 24**

-- .VIGNER, G (1979): **LIRE: DU TEXTE AU SENS**, PARIS, CLE INTERNATIONAL.

obeikandl.com

obeikandl.com