

المحاضرة الخامسة

تيسير تعلم اللغة العربية،

قراءة واستيعاباً وتعبيراً

الأستاذ الدكتور محمود السيد

كلية التربية - جامعة دمشق

السبت 5 صفر 1419 هـ - 30 أيار 1998 م

سيداتى وسادتى: أسعد الله أوقاتكم

فى البداية لا بد لى من أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى مجمع اللغة العربية الأردنى ممثلاً بشخص رئىسه الأستاذ الجليل الفاضل الدكتور عبدالكرىم خلىفة لدعوته الكرىمة لى لإلقاء هذه المحاضرة عن تىسير تعلم اللغة العربية قراءة واستىعاباً وتعبيراً.

وأتوجه بالتحية والشكر لكم على تجشمكم عناء الحضور، راجياً أن يكون ثمة فائدة بعد هذا العناء، كما أقدم عذرى لعدم تمكنى فى الوقت المخصص لهذه المحاضرة من إىفاء الموضوع بجوانبه الثلاثة "القراءة، والاستىعاب، والتعبير" حقه من المعالجة، وإن كنت أرى أن كل جانب من هذه الجوانب يحتاج إلى محاضرات، وعلى أى حال ما لا يدرك كله لا ىترك جله، وسأحاول أن أختصر وأوجز أملاً ألا يكون الإىجاز مخللاً بالفكر.

سيداتى وسادتى:

لقد أثبتت الدراسات التى قام بها "بباجة" فى "اللغة والفكر عند الطفل": Le Language et la pensée chez l'enfant التى قام بها "هنرى فالون" فى "أصول التفكير لدى الطفل": les origines de la pensée chez l'enfant أن تعلم اللغة حدث نفسى معقد جداً، ينبج عن عوامل مختلفة فىسيولوجية واجتماعية ونفسية، وأن للوسط العائلى أثراً كبيراً فى سرعة هذا التعلم، كما أن للمدرسة هى الأخرى دوراً فى إكساب الدارسين المهارات اللغوية⁽¹⁾.

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة بمفهومها الحديث لا تخرج عن كونها نوعاً من العادة، ولما كانت العادات لا تكتسب إلا بطريق التدريب الواعى المنظم والممارسة المستمرة كان اكتساب اللغة لا يختلف عن اكتساب أى عادة أخرى مثل الرمي والسباحة وقيادة السيارة...إلخ.

وهذا المفهوم نسخ ما كان سائداً فى مطلع هذا القرن من حيث النظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق، على المعلم أن يلقنها للمتعلم تلقيناً، وما على الأخير إلا أن يحفظها ويستظهرها، ويقدر درجة حفظه لها يعد متمكناً من اللغة⁽²⁾.

ولقد تأثر علماء اللغة بالمذهب السلوكى فى علم النفس، والذي يهتم بدراسة ظاهرة السلوك فقط على أساس أنه مكون من عادات تتكون عن طريق المؤثر والاستجابة والثواب، واللغة فى ضوء ذلك مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى، من الممكن دراسة تراكيبها من ناحية وتعلمها من ناحية أخرى على هذا الأساس، ولقد حمل العالم "سكينر Skinner" فى جامعة "هارفارد" لواء هذا الاتجاه فى كتابه المشهور "السلوك اللغوي"⁽³⁾.

ولقد انتقلت التربية المعاصرة في تعليم اللغة وتعلمها من التحفيظ والتسميع إلى التمهير أي إكساب المتعلم المهارات اللغوية، والمهارات اللغوية هي مهارات إرسال متمثلة في الكتابة والمحادثة ومهارات استقبال متمثلة في القراءة والاستماع. والمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والمجهود ، وتعليم اللغة على أنها حقائق علمية لا يكفي لتكوين المهارة، إذ مما يساعد على تكوين المهارة الممارسة والتكرار، على أن تتم الممارسة في مواقف حيوية متنوعة وبصورة طبيعية، وأن تقوم هذه الممارسة على الفهم وإدراك العلاقات والنتائج إذ من غير ذلك تصير المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة وحسن التصرف فيها.

ومما يساعد على تكوين المهارة أيضاً القدوة الحسنة من المدربين والمعلمين والتوجيه والتعزيز الإيجابي^(٤).

وممارسة المهارات اللغوية باستمرار يؤدي إلى تكوين العادات اللغوية، فالمهارة تختلف عن العادة في أنها تتسم بالوعي، على حين أن العادة أداء ينفذه الشخص دون مشاركة الوعي في تنفيذه، أي أنه يؤدي بصورة عفوية لأن الإنسان قام بأدائه مراراً عديدة في الماضي، فالعادة تتكون نتيجة الإعادة المتكررة لمهارة من المهارات، وممارسة المهارات خطوة ضرورية لتكوين العادات.

في ضوء هذه المعطيات الجديدة لتكوين المهارات اللغوية والعادات سأتناول موضوع محاضرتي "أساليب تيسير تعلم القراءة والفهم والتعبير".

:ÄæáÇð– ÇáÞÑÇÁÉ äÝáæäÇð æãåÇÑÇÊ ææÜÇÆÝ

وردت تعريفات كثيرة للقراءة، لعل من أفضلها التعريف الذي ذكره Good Man وهو أن القراءة عملية نفسية لغوية Psycholinguistic يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة "الألفاظ" ^(٥)، والقراءة في ضوء ذلك هي عملية استخلاص معنى من رمز مكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين الكاتب والقارئ من خلال الرموز المكتوبة.

والقراءة بمفهومها الحديث تشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، كما تشتمل على الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده، والإسهام في حل المشكلات ^(٦).

وفي ضوء هذا المفهوم تبنت مهارات القراءة في جانبين أساسيين:

أولهما فسيولوجي، ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضع القارئ، وثانيهما عقلي ويتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده.

وليست عملية القراءة من المهارات السهلة، وإنما هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم والتذكر والاستنتاج والتقويم، وتتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها، وأن ما نلمسه منها فقط هو المثيرات التي تحدث في البداية، وتتمثل في رؤية الرموز المكتوبة والاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما قرأ، أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد وتتوسط بين المثيرات والاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عملياً، وهو أمر في غاية التعقيد.

وتؤدي القراءة وظائف على المستويين الفردي والاجتماعي، ومن بين هذه الوظائف الوظيفة المعرفية، إذ إن القراءة تجيب عن كثير من تساؤلاتنا العلمية،

وتسهم في النمو العقلي للفرد، وتساعده على التقدم في التحصيل الدراسي، وهي من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة مختزلة المسافة بيننا وبين الخبرة الإنسانية أنى كان موضعها وزمانها، ولقد عبّر عن هذه الوظيفة الفيلسوف الأميركي "وليم جيمس" عندما سأله أحد أبنائه قائلاً: "إذا سألتني الناس عن مهنتك فماذا أقول لهم يا أبتاه؟" فأجاب: "قل لهم يا بني إن أبي دائم التجوال ليلقى الأدباء والعلماء والمفكرين من كل عصر وجنس ودين، يصغي إلى الأموات منهم كما يصغي إلى الأحياء، يصافحهم على الرغم من أنه تفصله عنهم مسافات شاسعة فهو لا يعبأ بحدود جغرافية ولا بفترات زمنية".

ولقد كتب على باب أول مكتبة مصرية في عهد الفراعنة "هنا غذاء النفوس وطب العقول"، وكان من الشعارات الدالة على أهمية القراءة في حياة الفرد ذلك الشعار المعتمد في المعرض الدولي للكتاب في "فرانكفورت" بألمانيا ونصه "الإنسان القارئ تصعب هزيمته".

وعندما سئل "فولتير" عن سيقود الجنس البشري أجاب: "الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون"، ويرى الفيلسوف الإنجليزي "فرنسيس بيكون" أن "القراءة تصنع الإنسان الكامل"، كما يرى "توماس جيفرسون" الرئيس الأميركي الثالث أن من يقرؤون هم الأحرار فقط، ذلك لأن القراءة تطرد الجهل والخرافة معاً، وهذان من ألد أعداء الحرية"، وقال أديسون "من أسباب نجاحي أنني تعلمت من صغري كيف أنتزع من الكتاب عقله"، وعندما سُئل "العقاد" رحمه الله: لماذا تقرأ؟ أجاب: لأن حياة واحدة لا تكفيني^(٧).

ولقد كانت فاتحة الرسالة الإسلامية (اقرأ باسم ربك الذي خلق) لأن القراءة سبيل الإنسان لفهم الكون والحياة والنفس، والقراءة المطلوبة هنا هي القراءة الواعية المتفحصة الناقدة التي تنفذ إلى ما وراء الظواهر، وتكشف عن علاقات بينها وصولاً إلى التحكم فيها والسيطرة عليها.

ولا تقتصر وظائف القراءة على الوظيفة المعرفية وإنما تشمل الوظيفة النفسية إذ إنها تشبع في الفرد حاجات نفسية كثيرة، وتساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراعات، كما تساعده على تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.

أما فيما يتعلق بالوظيفة الاجتماعية فتؤدي القراءة دوراً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والتواصل الاجتماعي، وهي وسيلة لنقل التراث من الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد، ولها دور كبير في تقارب الفكر في داخل الجماعة، كما أنها وسيلة الاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب مما يؤدي إلى سرعة التغيير الاجتماعي وتقارب الثقافات المختلفة.

:ÈÇäíÇð– ää ÅÓÇáíÈ ÊíÓíÑ ÊÚáã ÇàÞÑÇÁÉ

سبقت الإشارة إلى أن عملية القراءة ليست بعملية سهلة ، ومما يزيد في تعقيدها انخفاض الرصيد المعرفي عند القارئ وجهله بالمعاني والفكر التي يعبر عنها الكاتب أو بالرموز اللفظية التي يستعملها، وصعوبة المادة المقدمة لعدم مناسبتها لمستواه مما يبعث في نفسه الملل والضيق...إلخ. ومن الأساليب التي يمكن أن تعمل على تيسير تعليم القراءة وتعلمها وتحقيق مراميها:

1- تنمية الاستعداد للقراءة وإيلاؤه الأهمية:

من البدهي أنه لا يمكن الحيلولة دون تعليم القراءة لطفل يرغب في ذلك، إلا أنه لا بد من الإشارة إلى خطر البدء بتعليم القراءة مبكراً لأطفال ليس لديهم الاستعدادات لها، فإذا لم يكن لدى الطفل دافع، ولم تسمح له استعداداته العقلية بالتعلم فإن ثمة خطراً في تعليمه لأن ذلك سيؤدي إلى الإخفاق⁽⁸⁾، ومتى بدأ الطفل يخفق في خطواته الأولى لا يمكن لأحد أن يتكهن بالنتائج فيما بعد لأن للخطوات الأولى من دخول الطفل إلى الرياض أو المدرسة أثراً كبيراً في حياته المستقبلية، إذ

لا بد أن تكون محوطة بكل رعاية وعناية واهتمام إن من الأهل في البيت أو المربين في الروضة والمدرسة.

ومن الملاحظ أن ثمة فروقاً فردية بين الأطفال في استعدادهم لتعلم القراءة، والمعلم الكفي هو الذي يستطيع تقدير حالات الأطفال المختلفة واستعدادهم لتعلم القراءة، فإذا كشف عن استعداد مجموعة من الأطفال للبدء في تعلم القراءة بدأ معها، في الوقت الذي يعطي فيه الأطفال الآخرين أنواعاً من التدريبات المختلفة التي تناسب قدراتهم، وقد تكون هذه التدريبات لوحات فيها قصة مصورة، أو رسوماً بينها تشابه واختلاف للتمييز بين المتشابه والمختلف، أو رسوماً لأشياء متشابهة في نطق بعض حروفها... إلخ.

وفي دول متقدمة مثل أميركا يقدم برنامج خاص للأطفال قبل بدئهم في القراءة يطلق عليه "برنامج ما قبل القراءة" تخصص له فترة تسبق البدء في القراءة، وله كتب خاصة يطلق عليها "كتب ما قبل القراءة" ، ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد الأطفال وتهيئتهم للبدء في القراءة، ومعرفة الوقت الذي يبدو فيه الطفل مستعداً للقراءة^(٩).

وتحتوي هذه الكتب على أنواع من الرسوم والصور الملونة والقصص المصورة ترمي إلى تنمية قدرة الطفل على التمييز بين اتجاهات بعض الأشكال، وتشجيع الطفل على حصر انتباهه فيما هو مكتوب أو مطبوع من صور وفهمه والتعبير عنه بالاشتراك مع أقرانه، والكشف عما لدى الطفل من محصول لغوي ومقدار طلاقته في استعماله، ومعرفة قدرته على فهم العلاقات بين الأشياء والحوادث وتفسير الصور وإدراك الصلة بين الأسباب والمسببات، وبيان مقدار صحة النطق لديه والعمل على تقويمه، وتدريبه على إدراك المتشابه من الحروف في النطق... إلخ.

ومن مهارات الاستعداد للقراءة التي لا بد من توافرها^(١٠):

أ- مهارة تمييز المسموع: ويقصد بتمييز المسموع القدرة على التمييز الشفاهي والسماعي بين كلمة وأخرى وصوت وآخر، حتى ينجح في عملية التحليل الصوتي لاحقاً، ويمكن تمييز المسموع من التعرف الشفاهي على الحروف الهجائية والكلمات.

ب- مهارة التمييز البصري: ويقصد به قدرة التلميذ على التمييز بين شيء وآخر وكلمة وأخرى وحرف وآخر، والقدرة على التعلم عن طريق النظر، أي عن طريق رؤية الأشياء، وأن ينجح في تنمية حصيلته من الكلمات التي يدركها وحده، وأن يعرف العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوق بها في أثناء التدريب على التحليل الصوتي.

ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصري عن طريق التعرف البصري على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات، وذلك بمقابلة الحروف والكلمات والعبارات.

ج- مهارة التمييز السماعي البصري: يحتاج التلاميذ إلى تعرف أسماء الأشياء التي يرونها، وفي أثناء التدريب على التحليل الصوتي يحتاجون إلى ربط الكلمات المكتوبة بنطقها، ويتم تدريب التلاميذ على ذلك عن طريق ربط الحروف بالصوتيات وتنمية حصيلتهم من الكلمات التي يقرؤونها وحدة دون تجزئتها.

د- المهارات البصرية الحركية: ينبغي أن يتعلم التلاميذ أن يحركوا أعينهم من اليمين إلى اليسار في أثناء القراءة، وأن ينتقلوا من سطر إلى آخر يليه بسلاسة وسهولة.

إن التدريب على امتلاك هذه المهارات وتدريبهم على الانتباه على المطبوع ودقة الملاحظة والقدرة على تتبع الأفكار المتسلسلة وطلاقة اللسان والحرية في

التعبير وألفة الكتاب وحسن استعماله والميل إليه، أمور أساسية في تنمية الاستعداد للقراءة.

2- الجمع بين التحليل والتركيب في تعليم القراءة للمبتدئين:

من الواضح أن الطريقة التركيبية التي تنطلق من الحرف إلى المقطع والكلمة هي التي كانت سائدة في تعليم القراءة للمبتدئين من قبل، وقد عدل عنها إلى الطريقة التحليلية التي تنطلق من الكلمة إلى المقطع فالحرف، ثم طرأ تعديل عليها فاعتمدت الوحدة الفكرية ذات المعنى متمثلة في الجملة وتم الانتقال من الجملة إلى الكلمة فالمقطع فالحرف.

إلا أن الاتجاهات المعاصرة في تعليم القراءة للمبتدئين تجمع بين التحليل والتركيب، فتبدأ بالجملة، ثم تحلل الجمل إلى الكلمات التي تشتمل عليها، وتحلل الكلمات إلى المقاطع التي تتألف منها، وأخيراً تحلل المقاطع إلى الحروف المكونة لها.

وهي لا تقف عند الحرف الذي جردته، وإنما تعمل على تركيب كلمات من الحرف الذي وصلت إليه، وبهذا تكون قد انتقلت في الخطوة الأولى من الكل إلى الجزء أي من الجملة إلى الحرف، أما في الخطوة الثانية فإنها تنتقل من الجزء إلى الكل أي من الحرف إلى المقطع فالكلمة فالجملة.

وتجدر الإشارة إلى أن التحليل وحده غير كاف، وأن التركيب وحده غير كاف، وأنه لا بد من الجمع بينهما في ضوء تدريبات كافية ووافية حتى يتمكن التلميذ من امتلاك الحروف والكلمات والجمل والنطق بها صحيحة.

3- وضوح الأهداف من تعليم القراءة في أذهان المعلمين والمتعلمين:

وتتمثل هذه الأهداف في إكساب الناشئة صحة القراءة وجودة النطق وحسن الأداء والسرعة في القراءة والفهم الصحيح والتمييز بين الفكر الأساسية والفرعية وتكوينهم للأحكام النقدية حولها وانتفاعهم منها في حياتهم العملية وتنمية ميلهم إلى القراءة وشغفهم بها وتذوقهم لما يقرؤون وتنمية قدرتهم على انتقاء المادة الصالحة للقراءة وزيادة قدرتهم على البحث واستعمال المراجع والمعجمات والانتفاع بالمكتبة والفهارس والاتصال بنتائج المجيدين من رجالات الفكر في مختلف العصور.

4- برمجة مراحل تعليم القراءة في ضوء النمو الفكري:

إن مراحل تعليم القراءة خمس، وهذه المراحل هي: الاستعداد للقراءة، والبدء في تعليم القراءة، والتوسع في القراءة، وتوسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات، وتهذيب العادات والأذواق والميول⁽¹⁾.

وإذا كانت مرحلة الاستعداد للقراءة تتم في البيت والروضة فإن مرحلة البدء في تعليم القراءة تتم في الصف الأول الابتدائي غالباً ، وفي هذه المرحلة تتكون العادات الأساسية في القراءة وبعض المهارات ، من مثل معرفة أسماء الحروف وتعرف الكلمات الجديدة بالصور والتمييز البصري بين أشكال الحروف وتعرف الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ، وقراءة الكتاب المقرر بإتقان، وتعرف الحركات الأولية "الفتحة والضمة والكسرة" وربط الحروف بحركاتها وسكناتها، وتكوين عادات البحث عن المعاني في أثناء القراءة، وقراءة قطع متكاملة مكونة من سطرين أو ثلاثة وفهمها.

والمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة هي مرحلة التوسع في القراءة، وتمتد من الصف الثاني الابتدائي إلى الصف السادس، وتمتاز هذه المرحلة بتنمية

الشغف بالقراءة ودقة الفهم لما يقرأ، والاستقلال في تعرف الكلمات، والانطلاق في القراءة الجهرية، وازدياد السرعة في القراءة، وقراءة القطع الأدبية السهلة والقصص، وبناء رصيد كبير من المفردات وتنمية البحث عن مواد جديدة للقراءة.

والمرحلة الرابعة هي مرحلة توسيع الخبرات وزيادة الكفايات، وتشمل سنوات المرحلة الإعدادية، وتتميز بالقراءة السريعة التي تزيد خبرات القارئ غنىً وامتداداً في اتجاهات كثيرة.

والمرحلة الخامسة هي مرحلة تهذيب العادات والأذواق والميول، وتشمل هذه المرحلة صفوف المرحلة الثانوية، وفيها تتم تنمية العادات والميول، وزيادة الكفاية في استعمال الكتب ومصادر المعلومات والقراءة الخاطفة والقراءة للاستمتاع والدرس.

5- اختيار موضوعات القراءة في ضوء حاجات التلاميذ واهتماماتهم ورغباتهم وميولهم ومتطلبات المجتمع والعصر:

ذلك لأن العملية التعليمية مبنية على الدافع، ولا تستثار الدافعية إلا إذا كانت الموضوعات وظيفية تؤدي وظيفة للمتعلم في حياته وذات نفع اجتماعي.

ومن هنا اتخذت ميول المتعلمين نحو موضوعات معينة أهدافاً ودوافع، كما استعملت مصدراً لمحتوى المنهج، فالعملية التعليمية لا يمكن أن تتم إلا إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته وميوله، كما أن وجود الدافع القوي المتمثل في حاجات المتعلمين وميولهم يزيد من سرعة عملية التعلم، ويزيد من تأثيرها، ويجعل المادة ذات وظيفة في حياة المتعلم، فيقبل عليها بكل نفس راضية، والمتعلم يحس بالحاجة إلى إتقان اللغة، وتعلم أساليبها بصورة صحيحة، والتعبير اللغوي يندفع إليه بطبيعته بشرط أن يرتبط ارتباطاً مباشراً بخبراته الشخصية، وأن يساعده على قضاء حاجاته النفسية والعقلية والاجتماعية.

وإذا كانت موضوعات القراءة من الحياة المعاصرة والمشكلات الاجتماعية وتعالج التحديات وتتناول الاتجاهات العالمية أقبل عليها الدارسون ، إما إذا كانت بعيدة عن اهتماماتهم وميولهم ولا تلبي حاجاتهم أعرض عنها الدارسون وأحسوا بصعوبتها.

6- مناسبة المادة المقروءة للمستويات العقلية للدارسين:

إذ لا بد أن تكون المادة التي تُقدّم إلى المتعلمين لقراءتها في الكتب والمجالات وغيرها مناسبة لمستوياتهم العقلية والتحصيلية ودرجة نضجهم واستعدادهم حتى يستطيعوا فهمها وإدراك مراميها دون مشقة فيقبلوا على قراءتها ، ويستلزم ذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث السن والذكاء والنضج العقلي والاستعدادات الخاصة.... إلخ.

7- الاهتمام بطريقة عرض المادة المقروءة

إذا كانت الموضوعات المتخيرة للقراءة متنوعة ومتصلة بخبرات الدارسين ومشجعة لهم على القراءة والاستزادة منها فلا بد من أن تكون واضحة لا غموض فيها ولا لبس، ومرتببة الأفكار والمعاني، وشائعة وجذابة، وأن تعرض عرضاً تربوياً صحيحاً في ترتيب محكم وتنظيم دقيق وبأسلوب واضح عذب وعبارة شائعة، وأن تكون خالية من الصعوبات والتعقيد حتى لا تنفر القارئ من قراءتها ولا توجه إلى المعاجم في كل حين، وأن يكون إخراج الكتاب جيداً، متقن الطبع، واضح الحروف، حسن التنسيق، مناسب الحجم، مزوداً بالصور والرسوم التوضيحية الجمالية حتى يستثير المتعلمين ويزيد من إقبالهم على القراءة^(١٢).

8- تنوع طرائق التدريس والمرونة في استعمالها بحسب الأجواء:

إن لطريقة التدريس الأهمية في تشويق الطلاب وجذبهم نحو المادة واستساغتها وقبولهم لها وهضمها واستيعابها وتمثلها واستعمالها بصورة صحيحة.

إلا أن المعلم الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المدرس، وإنما هو الذي يصنعها ويكيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها.

ومن هنا كانت التربية الحديثة تمنح المعلم حرية الحركة في اختيار الطرائق المتنوعة حتى في الدرس الواحد، إذ لا شيء يعمل على تحنيط المعلم وتجميده مثل إلزامه باتباع طريقة واحدة على أنها المثلى والفضلى، إذ لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة إلا بالتجربة العلمية المنضبطة، لذا كان التعصب لأي أسلوب تعليمي والتحيز له من غير القيام بأي تجربة تثبت فعاليته أمراً بعيداً عن الموضوعية والأسلوب العلمي.

وفي ضوء هذا التوجه يمكن للمعلم أن ينوع في أنماط القراءة "جهرية، صامتة، استماع، قراءة سريعة، قراءة للتلخيص، قراءة لجمع المعلومات، قراءة للتفسير، قراءة ناقدة... إلخ"، على أن يكون مرناً في استعمال هذه الأنماط في ضوء الأجواء التي يتفاعل معها.

9- الإكثار من الأنشطة:

تتعدد الأنشطة التي يمكن للمتعلم أن يمارسها داخل المدرسة وخارجها، وكثير منها يمكن أن يسهم في إثارة رغبة الناشئة في القراءة وتنمية ميولهم القرائية.

ويقصد بالأنشطة "الأعمال التي يمارسها المتعلم بإرادته أو بتوجيه من معلمه، ليس بغرض إتقان مادة دراسية أو الحصول على درجات شهرية وإنما رغبة في المعرفة وحباً في الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ وإرضاء لهواية خاصة"⁽¹³⁾.

ومعظم الأنشطة المدرسية التي تساعد في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال أنشطة متعلقة بالمكتبات بصورة مباشرة، وثمة مناسبات أخرى تتمثل في الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية والمسرح المدرسي والرحلات والمعارض...إلخ.

ومما يعزز هذه الأنشطة اعتماد الطرائق النشيطة في مختلف أنشطة اللغة العربية، وتوجيه المتعلم نحو أن يتعلم كيف يتعلم، وتبني الطرائق التقنيية في التدريس واعتماد مبدأ التعلم الذاتي والعزوف عن الطريقة التقليدية الإلقائية في التدريس، ذلك لأن اعتماد الطرائق النشيطة أصبح ضرورة يقتضيها التركيز على المتعلم على أنه محور العملية التعليمية التعلمية^(١٤).

10- استخدام التقنيات التربوية في أثناء تدريس القراءة:

إذ إن في توفير هذه الوسائل والأجهزة من سمعية وسمعية بصرية وتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدامها إثارة لاهتمام الناشئة وجذباً لهم للإقبال على الدروس، كما أن تنويع مصادر التعلم وتفعيل دور المكتبات المدرسية وتزويدها بالمراجع وتوظيفها مصدراً للمعلومات يحقق بعض الأهداف المرسومة لتعليم القراءة وتعلمها، ويسهم تنويع البطاقات في المراحل الأولى من تعلم القراءة في سرعة هذا التعلم "بطاقات تنفيذ الأوامر، بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة، بطاقات الألغاز، بطاقات التكميل، بطاقات ترتيب القصص، الأسئلة وأجوبتها...إلخ".

11- الأخذ بالمنهج التكاملي في تعليم القراءة وتعلمها:

ويتجلى هذا المنهج في تناول الموضوعات أو العناية بالمهارات مما يعمل على وحدة اللغة وتكاملها، ويستلزم ذلك تخطيط دروس القراءة بحيث تصبح المادة كلاً متكاملًا يخدم بعضه بعضاً.

وهنا لا بد من الربط بين القراءة ومواقف التعبير، وعلى الدارس أن يوظف ما اكتسبه من دروس القراءة من ألفاظ وتراكيب وفكر وأخيلة وصور وقيم واتجاهات في مواقف التعبير، وأن يفيد من القواعد النحوية في صحة قراءته ودقة فهمه واستنتاجاته.

12- تنويع الأسئلة ومخاطبتها للمستويات العقلية الراقية:

من الواضح أن الوقوف على الأسئلة ذات النمط الواحد يؤدي إلى الملل، وأن الاقتصار على أسئلة الحفظ والتذكر والاسترجاع لا يكون القارئ الجيد، ولما كانت مهارات القراءة متنوعة وبخاصة العقلية منها كان لا بدّ من تنويع الأسئلة التي تخاطب المستويات العقلية الراقية من تحليل وربط واستنتاج وتحليل وموازنة ونقد وتقويم، فتعلم القراءة المواكبة لروح العصر، عصر الدعاية والإعلان، يستلزم قراءة ما وراء السطور، وتعريف المرامي البعيدة، والغايات المراد إيصالها إلى القراء.

13- اعتماد التعزيز الإيجابي في تعلم القراءة:

إن المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بشخصيته وطريقته وأسلوبه وعلاقاته مع ناشئته وما يضره لهم من قدوة حسنة ومثل أعلى.

ومن هنا كان للتعزيز الإيجابي الذي يمارسه المعلم دور كبير في تعلم اللغة واكتساب مهاراتها، فكم من مواهب نمت وأزهرت وأثمرت بسبب المعاملة الإنسانية

للمعلم وتشجيعه المستمر وتعزيزه الإيجابي لناشئته! وكم من مواهب وئدت بسبب إغفال هذا التعزيز واعتماد الأساليب الجارحة المنفرة!

14- توافر القدوة الحسنة:

فإذا كان المعلم قدوة أمام طلابه في إتقان اللغة وقراءتها قراءة معبرة ومتفاعلة مع المواقف في الموضوعات المقرّوة نسج الطلاب على منواله وتجاوزوا الصعاب الحائلة، وإذا كان المعلم محباً للكتاب، مرشداً لطلابه إلى الكتب الملائمة والمفيدة غرس في نفوس طلابه محبة الكتاب، ولازمهم هذا الحب طوال حياتهم.

وإذا توافرت القدوة الحسنة في البيت والمدرسة والمجتمع نهض البنیان وارتفع، وأضحى الكتاب الصديق الصدوق الذي لا يمل الإنسان مصاحبته ، ويبقى للمعلم الدور الأكبر في هذا المجال ، فلنستمع إلى "جلبرت هايت" في كتابه "فن التعليم" إذ يقول: "إن المعلم في العادة من أقل الناس رزقاً في كل بلاد الدنيا، والطلاب يحبون المعلم، ويعجبون به، ويقبلون عليه، إذا ما رأوه لا يعيد عليهم الأقوال التي يعرفونها، بل يطرفهم بطرف جديدة مما لا يعرفونه من غرائب الدنيا ويتحفهم بالمعاني التي تجعل مظاهر الحياة المعتادة الروتينية تبدو في أنظارهم ممتعة زاخرة بالحياة، ويبادلهم نشاطاً بنشاط وإحساساً وتوثيقاً بتوثيق" (١٥).

15- الإكثار من ضروب القراءة الحرة:

إن على المعلم أن يحبب إلى نفوس ناشئته القراءة الحرة التي بطريقها تكتسب الثقافة وتزداد الخبرة، إذ إنها معين لا ينضب يمد التعبير بالمعاني والمفاهيم والصور والأساليب والتراكيب، كما أن فيها تنمية للشخصية وتوسيعاً لآفاقها الفكرية والجمالية.

وغني عن البيان أن كل قراءة تستهدف معاً ومنذ البداية المتعة والمعرفة: المتعة معرفة والمعرفة تستطيع ويجب أن تفضي إلى أشكال من المتعة، والموازنة بين المتعة والمعرفة أو التضحية بإحداهما في سبيل الأخرى تؤدي إلى تشويه جسم، فكل قراءة تشتمل على الجد واللهو، ومن الخطأ ألا نميز إلا ناحية من هذه النواحي، والإسراف في التطبيق الصرف للجهد يثبط العزم، ويحدث تأثيراً سلبياً على لذة القراءة^(١٦).

تلك هي بعض أساليب تيسير تعلم القراءة، ولسنا الآن في مجال الحصر، إلا أن توافر هذه الأساليب وتطبيقها في العملية التعليمية التعلمية في أثناء اكتساب مهارات القراءة يسهم أيما إسهام في تسريع اكتساب هذه المهارات وتجاوز الصعوبات والعقبات.

ثالثاً- من أساليب تيسير الاستيعاب والفهم

سيداتى وسادتى:

من الواضح أن الخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد والبيئة، وأن الخبرة المباشرة هي التي يكابدها المرء ويحياها جسماً وعقلاً ونفساً. أما الخبرة غير المباشرة فهي التي لا يحياها وإنما يطلع عليها فيزيد خبراته المباشرة من خبرات الآخرين، والقراءة سبيل من سبل زيادة الخبرات وتوسيع الآفاق.

والإنسان في كل موقف من مواقف الخبرة يؤثر في بيئته ويتأثر بها، فإذا استطاع أن يربط بين التأثير والتأثر أو بين ما عمله وما حدث له، أو بين الأسباب والنتائج اكتسب خبرات جديدة تتناول جسمه وعقله ونفسه. أما إذا لم يستطع أن يربط بين هذين الطرفين فإنه لا يكون قد اكتسب خبرة جديدة، وذلك هو الفرق بين الإنسان في مواقف خبرته والجماد في تفاعله مع بيئته، فجميع الجمادات تتفاعل مع بيئاتها ولكنه تفاعل لا يؤدي إلى اكتساب خبرة، ذلك أنه لا ينبعث عن دافع أو غرض، ولا ينتهي بربط الأسباب بالنتائج أو التأثير بالتأثر أو الفعل برد الفعل^(١٧).

وليس معنى ذلك أن الإنسان يكتسب خبرة واضحة المعالم نتيجة لمروره في كل موقف من المواقف، فكثيراً ما يعجز عن ربط الأسباب بالنتائج، واكتساب الخبرة يتوقف على عدد من العوامل منها ذكاء الإنسان وقدرته على إدراك العلاقات وأسلوب تفكيره، وشدة انفعاله وقوة دوافعه وتجاربه السابقة وغير ذلك من العوامل العقلية أو النفسية أو الاجتماعية التي تجعل الناس يمرون في مواقف متشابهة، ولكنهم يخرجون منها بخبرات متباينة، فقد نجد أخوة يعيشون تحت سقف واحد ويتعرضون لمواقف متشابهة، ولكن خبراتهم تتباين بسبب اختلاف عوامل الخبرة بالنسبة لكل منهم، فلكل منهم نظرته الخاصة إلى الأمور وقدرته على استخلاص النتائج وتأويلها، وما دامت القراءة سبيلاً من سبل زيادة خبراتنا كان

بالإمكان أن نتعلم ونحن نقرأ، مثلما يمكن أن نتعلم أن نقرأ، وذلك بإضافة ما نعرفه سابقاً إلى ما نقرأ.

وعلينا -حتى نستوعب- أن نعرف ما يوجد في رؤوسنا من معلومات سابقة أولاً، وهذه المعلومات السابقة هي معلومات غير مرئية، إنها المعرفة المخزنة التي تمكن دماغنا من إدراك المعلومات المرئية التي تراها العين عندما نقرأ، ويعتمد عليها في فهم اللغة المكتوبة^(١٨).

إن ما نحمله في رؤوسنا هو مجرد ذاكرة، والدفاع يحتوي على ذاكرة ذات معنى، وذاكرتنا تتعلق بكل شيء آخر نعرفه، والبناء الإدراكي هو تلخيص لتجربتنا الماضية: لا أريد مثلاً أن أتذكر أنني في العاشر من نيسان الماضي جلست على كرسي، وأني في العشرين منه جلست على كرسي، ولكنني أريد فقط أن أتذكر أن مفهوم الكرسي هو أنها أدوات للجلوس عليها، ونحن نتذكر أحداثاً فقط عندما تكون استثنائية، أو عندما تكون ذات تأثير قوي، تستعيدنا الذاكرة لتسبغ عليها الانطباعات الحالية عن العالم.

لقد قال حكيم المعرفة من قبل مخاطباً الإنسان:

وتزعم أنك جرم صغير
وفيك انطوى العالم الأكبر

ما ذهب إليه أبو العلاء المعري هو ما تأخذ به التربية المعاصرة عندما تؤكد نظرية العالم في رؤوسنا، إذ إن ما يوجد في رؤوسنا هو نظرية عن العالم، نظرية تحتوي على أساس كل تعلم، فهي مصدر الآمال والمخاوف والتوقعات والدوافع والاستنتاج والإبداع... إلخ، ويمكننا أن نفسر ردود أفعالنا مع العالم في ضوء هذه النظرية: إنني أنظر إلى كل ما حولي من أشياء ذات معنى في هذا العالم، وهي متداخلة ولا معنى لها بمعزل عن غيرها، فمفهوم الكرسي لا أستطيع

أن أنظر إليه على أنه مجرد أداة للجلوس إذا لم أربط هذا المفهوم بمعلوماتي السابقة التي احتفظت بها عن هذا العالم.

والأطفال يملكون نظريات عن العالم أيضاً، ولكنها ليست نظريات معقدة مثل نظريات البالغين، وهي مرتبطة بحاجاتهم حتى إن الأطفال الأصغر سناً يبدو عليهم أنهم قادرون معظم الوقت على أن يكونوا أحاسيسهم عن العالم بمصطلحاتهم الخاصة فيبدون مضطربين أو مترددين، إذ إنهم لا يستطيعون أن يربطوا ما يعرفونه عن العالم بما عرفوه من قبل.

إن معظم معلوماتنا عن اللغة موجودة مسبقاً في رؤوسنا قبل أن نأتي إلى المدرسة لاكتساب المعلومات، إذ إن الإطار المعرفي يتحقق في سنوات رياض الأطفال كما تشير الدراسات، وكل ما يتعلمونه فيما بعد ليس إلا مسألة ملء التفاصيل.

إن نظرية العالم في رؤوسنا ذات بناء كأى نظرية أو تنظيم للمعلومات فهي كالمكتبة، ومن سماتها التصنيف أي أنها تعامل مجموعة أحداث أو موضوعات على أنها الشيء نفسه، ومع ذلك فإنها مختلفة عن غيرها من الأحداث أو الموضوعات الأخرى كصاحب المكتبة الذي لا يستطيع أن يتعامل مع الكتب كافة في ترتيبها على النسق نفسه، وهكذا تتميز الكائنات البشرية من خلال أنماط حياتها، وفي الوقت نفسه إذا لم تكن هناك أسس للتشابه فلن يكون هناك تعلم، فعلى صاحب المكتبة أن يضع كتب الكيمياء مثلاً في مكان معين، إلا أن لهذه الكتب أحجاماً مختلفة وأسماء مؤلفين تختلف من كتاب لآخر وألواناً مختلفة... إلخ، إن اللغة تعكس الطريقة التي تنظم بها الثقافة التجربة، وهي السبب الذي يجعل العديد من الكلمات في لغتنا مفتاحاً لتصنيف في نظرياتنا عن العالم.

وإن وجود تصنيف مطلوب مسبقاً من أجل تعلم الكلمات واستعمالها، والكلمات تحمل تصنيفاً أكثر مما تحدد موضوعات، ونظرية التصنيف مهمة وجوهرية لفهم العالم.

وتجدر الإشارة إلى أن الدماغ لا يستطيع أن يصنف نوعاً واحداً وينتقيه في وقت واحد فمثلاً الحرف 0 في الرقم 401 يساوي صفراً عندما نقرأ الرقم رياضياً، والحرف نفسه في كلمة Lion هو حرف من الأحرف الأبجدية وليس صفراً ، فالدماغ لا يستطيع أن يصنف 0 رقماً وحرفاً في آن واحد، بل سينظر إلى كل منهما في تصنيفه المستقل^(١٩).

إن البناء الإدراكي ونظرية العالم في رؤوسنا لا يختلفان كثيراً عن فكرة الموسوعة، إلا أن نظرية العالم في رؤوسنا نظرية حيوية ودينامية، وإن الزمن والتغير جوهريان في طريقة التوجه نحو العالم، وأن نظرية العالم في رؤوسنا تحتوي على كل مشاعرنا وقيمنا ونوايانا والأسس التي بموجبها نتفاعل مع العالم.

ومعرفتنا عن اللغة مبنية على معرفتنا عن العالم، وقدرتنا على فهم اللغة مبنية على قدرتنا على فهم العالم من حولنا، ومما يسهل فهم العالم الحاجة إلى التنبؤ "التوقع" إذ إن كل شخص يمكن أن يتوقع، وإذا لم يكن لدينا هذه القدرة على التوقع، "التنبؤ" بما يمكن أن يحدث فإن الحياة ستكون مستحيلة.

وطالما ندهش لأن توقعاتنا لم تكن صحيحة، وطالما ندهش لأنها صحيحة، والسؤال لماذا لا نعفي أنفسنا من أي توقع ونبقى أحراراً من أي مفاجأة؟

ثمة ثلاثة أسباب لذلك^(٢٠):

أولهما: هو أن موقعنا في العالم حيث نعيش يتغير باستمرار، وهكذا نهتم عادة بما سوف يحدث أو يمكن أن يحدث في المستقبل القريب أو البعيد.

وثانيها: هو أنه يمكن أن يكون هناك اختيارات عديدة من المتغيرات تسمح بالاختيار.

وثالثها: أن الدماغ يتطلب وقتاً ليتخذ قراراته عما تشاهده العين، والوقت الذي يتطلبه يعتمد على عدد من المتغيرات، فمثلاً الحرف "ألف" عندما ننظر إليه على أنه من بين الحروف الأبجدية يقل وقت تحديده نوعيته عندما ننظر إليه على أنه أحد أحرف العلة، أو إذا كنا نريد أن نميزه من بين خيارين "أ، ب".

إذاً كلما قلت المتغيرات والاختيارات كان تعرفها أسرع، والتنبؤ عنصر أساسي للمتغيرات غير المتشابهة، فنحن نتنبأ لنقل من شكنا في المتغير، ونترك الدماغ يقرر بناء على المعرفة السابقة عن العالم الموجودة مسبقاً في رؤوسنا.

ويمكن ربط التنبؤ بالاستيعاب، فالتنبؤ يعني توجيه أسئلة، والاستيعاب يعني الحصول على إجابات عن هذه الأسئلة، ومع استمرارنا في الحياة طالما نسأل، وكلما تتم الإجابة عن هذه الأسئلة يقل الشك وبالتالي يزداد الفهم والاستيعاب.^(٢١)

فالشخص الذي لا يستطيع فهم اللغة الأجنبية هو الذي لا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تدور حولها، والشخص الذي لا يستطيع فهم كتاب أو مقال في جريدة هو الذي لا يجد أجوبة عن أسئلة تتعلق بمحتويات الجزء التالي الذي يقرؤه، وهذه النظرة عن الفهم تختلف عن النظرة السائدة عن الفهم بأنه اختبار لما يقرؤه الطلاب واختبار لذاكرتهم.

وليست النصوص عبارة عن مجموعة من الحقائق، إذ إن لكل نص حقلاً ينتمي إليه، وهو الذي يميزه عن النصوص الأخرى، فالروايات ليست كالكتب المدرسية، والأشعار والنصوص تختلف من حضارة إلى أخرى، والحقل الذي ينتمي إليه النص يفسح المجال للقارئ ليتنبأ بما يحتويه هذا النص أو ذلك، فالقارئ يتنبأ أن الرؤية تقسم إلى فصول، وأن للرسالة شكلاً خاصاً، وأن للمقالة العلمية خصائصها، وهذه المعرفة تسهل لنا عملية الفهم والاستيعاب والتواصل.

إن البنية التي ينطوي عليها نص ما تساعد على الفهم، فحينما نعرف أن القصة تبني على مقدمة وأحداث وخاتمة يصبح لدينا صورة واضحة عن النص، وعندما نتقننا هذه المعرفة فإن فهمنا للنص لا يكون كاملاً ، وكلما زاد فهمنا للتركيب الذي ينطوي عليه النص ويبني عليه زاد فهمنا للنص، كما أن التركيب الذي في مخيلتنا عن نص ما هو الذي يحدد فهمنا لهذا النص. وكلما استطعنا التنبؤ بالبنى والتراكيب وبما تتطوي عليه نصوص معينة استطعنا تذكر النص، فإذا لم نعرف البنى المتعلقة بالنص فلن نفهم النص أو أن قراءتنا له لن تخزن في الذاكرة، وكلما أدرك المؤلف الجوانب التي يمكن أن يتوقعها القارئ واحترمها كان النص قابلاً للقراءة وللتذكر في الوقت نفسه.

ومما يساعد على الفهم قدرة القارئ اللغوية وثقافته، ومعرفته بعملية القراءة ونجاحه السابق فيها وذكاؤه ودافعيته ومعرفته بمفردات اللغة وتراكيبها، إلا أن التركيز على الكلمات من شأنه أن يعوق الفهم، كما أن الانتباه على التفاصيل غير الضرورية في النص من شأنه أن يسيء إلى الفهم^(٢٢).

فالقراءة عملية انتقائية كما يسميها "غودمان" حيث ينتقي القارئ مفاتيح معينة "إيحاءات" لفهم النص ويركز عليها ليفهم النص بأكمله بناء على التوقعات المستوحاة منه، والقارئ الجيد هو الذي يقوم بعملية الانتقاء هذه لتكون له محطات يجمع من خلالها المعلومات العامة عن النص المقروء.

ومما يساعد الطلاب على استيعاب النص المقروء تشجيعهم على تخمين المعنى استناداً إلى نقاط أساسية في النص دون الخوض في تفاصيله ، وأحد هذه الأساليب هو الاختبار المغلق الذي يشجع على التخمين، ويستند هذا الاختبار على مدرسة الجشتالت في علم النفس التي تعنى بالكل ، وفي هذا الاختبار يتعلم الطلاب الكلمات ضمن السياق كما يتعلمون التراكيب ويمنحون فرصة للمناقشة.

ومما يساعد على تطوير عملية الاستيعاب الأسئلة المناسبة، فإذا اتفقنا أن الإجابة الصحيحة هي مؤشر إلى الاستيعاب فإن السؤال المطروح هو كيف يعلم المعلم طلابه تقديم الإجابة الصحيحة؟

إن تعليم الفهم في القراءة ينطوي على إرشاد المعلم طلابه إلى العادات القرائية السليمة التي تفودهم إلى تقديم إجابات صحيحة حول المادة المقروءة، ولكن كيف يتم ذلك؟

للإجابة عن هذا السؤال نقول: ينبغي أن يطرح المعلم أسئلة واضحة جداً من حيث التراكيب لدرجة أن الطالب نفسه يستطيع بعد فترة أن يوجه هذه الأسئلة نفسها.

وإذا سلمنا بأن السؤال الواضح هو الذي يساعد على عملية الفهم فإن السؤال الآخر هو: ما تلك الأنواع من الأسئلة التي تسهم في تطوير عملية الفهم؟

الواقع أن نماذج القراءة هي التي تحدد الأسئلة المناسبة لأنواع الأسئلة مرتبطة بطبيعة الموضوع، إذ ليس ثمة أنواع ثابتة من الأسئلة يمكن استعمالها في جميع الظروف والأحوال، فالأسئلة تتبع من طبيعة النص نفسه ، وعندما يدرك الطالب نوع النص والتركيب الإجمالي له يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة، فالكاتب مثلاً يضع خطة لكتابة النص متخيراً أشكال الخطاب كالسرد والشرح والتصنيف والوصف... إلخ المناسبة للتعبير عن فكرته، وعندما يعتمد شكلاً ما يتابع الكاتب بعدها انتقاء الفكر التي تشكل أساس المقطع أو النص، ويختار الجمل القصيرة التي تعبر عن الأفكار^(٢٣).

والقارئ الجيد الذي سيفهم النص هو الذي يحدد أولاً شكل الخطاب "سرد، وصف... إلخ" وهذا يؤهله لأن يستوعب المادة بشكل فعال، ثم يستعيد أشكال الأسئلة، ويحاول القراءة للوصول إلى التفاصيل وذلك حينما يكون لديه تصور كلي عن الموضوع، ولا بد من طرح الأسئلة التي توجه الانتباه إلى المعنى الذي يريده

المؤلف، كما أن القراءة لاستخلاص الفكر الأساسية تتيح للقارئ أن يجمع الأفكار الفرعية في مجموعات فكرية أساسية.

إن امتلاك المتعلم مهارة تعرف الحروف والنطق بها صحيحة هو المستوى الأول من مستويات المعرفة وغير كاف للاستيعاب والفهم، ولقد أوضحت Mme Borel Maisomy أن القراءة بصورة جهرية هي قبل أي إشارة مكتوبة إعادة إيجاد الأداء الحامل للمعنى، إذ إن الإشارات المكتوبة كلها تنقل رسالة، وامتلاك آليتها يبدو عديم الفائدة إذا لم يسمح بالوصول إلى الفكرة ويكشف عن معنى الرسالة المكتوبة^(٢٤).

إن معرفة القراءة تعني المفهوم ما تشتمل عليه الحروف وترجمته إلى فكر ومشاعر وآراء وعواطف من خلال الرسومات الصغيرة المتتابعة على طول الخط "الحروف" بحيث تصبح القراءة وسيلة جديدة من وسائل الاتصال مع الآخرين.

وفي ضوء هذا الفهم يدخل الناشئ الذي يكتسب مهارة الفهم إلى العالم المتحضر، فبوساطتها تتوسع آفاقه الفكرية ويتصل مع الآخرين ويفيد من معطيات الحضارة.

وهكذا يكون امتلاك فهم المقروء واستيعابه الوسيلة الأساسية لاستيعاب المعارف وتنمية التفكير وإغناء الشخصية، وهذا الفهم يمكن القارئ من استخراج الفكر الأساسية التي تشتمل عليها المادة المكتوبة ومن ثم الإسهام في الحياة الفكرية للإنسانية كلها.

وفي عالمنا المعاصر حيث تقدم دور النشر والإعلام المواد المكتوبة بسخاء داع إلى القلق أحياناً لا بد من الحكم والنقد بالإضافة إلى الفهم.

وفي هذا الصدد يقول " Guehemo " في محاضرة له باليونسكو "أن تعرف القراءة والكتابة والحساب هذا غير كاف، والأجدى أن يسأل ما إذا كان هذا النوع من نصف الثقافة لا يهيئ بوسيلة ما غفلة وعبيداً سهلي القيادة "؟

إن هؤلاء الذين تعلموا القراءة والكتابة والحساب فقط لا يستطيعون أن يكونوا سوى عبيد مقيدون بالكلمة المطبوعة، ومن الصعوبة بمكان الحيلولة بين أنصاف المتعلمين هؤلاء والامية.

إذا لم يكن هناك إلا القراءة، والقراءة بمفهومها القديم فقط، فإنها لا تعني شيئاً إذا لم تكن مقترنة بالقدرة على تمييز ما هو مسجل على ورقة مطبوعة بين الكذب والحقيقة ومعرفة الاتحادات الخفية والخداعة التي تجمع أحياناً بينهما.

وتعلم الناس القراءة ينبغي له أن يبعدهم عن أن تكون الورقة الأولى المطبوعة وسيلة لتهيئتهم لعبودية جديدة، بل وسيلة للنمو والتمييز الناقد.

وبعض طرائق القراءة التي تدفع المرء إلى الزهو والافتخار بأنه يعرف القراءة توقف الفكر بطريقة ما.

وتعليم القراءة لا ينفصل عن تشكيل الفكر وتنمية الروح والفكر الناقد ، وعلى هذا الأساس تصبح القراءة ثمرة كل تربية، تربية غير محدودة لا نهاية لها، تربية مستمرة، والمواطن الذي يمتلك مهارات الفهم والاستيعاب والحكم والنقد ينقذ نفسه من آثار الدعاية، وينجو من السم الذي قد تحمله في طياتها.

ولقد أشار " Anderson " إلى مهارات القراءة في مجال الفهم متمثلة في:

- القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات.
- القدرة على اختيار الفكر الأساسية وتلخيصها.
- القدرة على التمييز بين الفكر الأساسية والفرعية.
- القدرة على فهم الجمل المباشرة.

- القدرة على ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع.
- القدرة على نقد الموضوع من حيث الفكر والعرض.
- القدرة على تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.
- القدرة على تعرف اللغة المجردة وشرحها.
- القدرة على تعرف القاعدة وتتابع الأساليب.
- القدرة على ربط الفكر مع الحاضر.
- القدرة على تطبيق المقروء^(٢٥).

والواقع لا يعد الاستيعاب متقناً إلا إذا كان القارئ مزوداً بمهارات التفكير الناقد، ومن هنا تتبوأ القراءة الناقدة الأهمية الكبرى في حياتنا المعاصرة، ذلك لأن القراءة السطحية التي تقف عند المعنى القريب التي لا يدرك القارئ من خلالها ما وراء السطور لا ترقى بصاحبها إلى درجة القراءة الحق، تلك القراءة التي عبر عنها الفيلسوف الألماني "نيتشة" في كتابه "هكذا تكلم زرادشت" قائلاً: "إنني أستعرض جميع ما كتب فلا تميل نفسي إلا إلى ما كتبه الإنسان بقطرات دمه. اكتب بدمك تعلم حينئذ أن الدم روح، وليس من السهولة أن يفهم الإنسان دماً غريباً، إنني أبغض كل قارئ كسول لأن من يقرأ لا يخدم القراءة بشيء، وإذا مر قرن آخر على طغمة القارئ فلا بد من أن تتصاعد روائح النتن من التفكير.

إذا أعطي لكل إنسان الحق في أن يتعلم القراءة فلن تفسد الكتابة مع مرور الزمن فحسب، بل إن الفكر نفسه سيفسد أيضاً. لقد كان الفكر فيما مضى إلهاً فتحول إلى رجل، وها هو ذا الآن كتلة من الغوغاء، إن من يكتب سوراً بدمه لا يريد أن تتلى تلك السور تلاوة، بل يريد أن تستظهرها القلوب، إن أقرب الطرق بين الجبال إنما هو الخط الممتد من ذروة إلى ذروة، ولا يمكنك أن تتبع هذا السبيل إذا لم تكن لك رجلا مارد، يجب أن تكون التعاليم شامخة كهذه الذرا، وأن يكون لمن تلقن لهم قوة الجبابة وعظمتهم"^(٢٦).

وإذا كنا نخالف "نيتشة" في دعوته إلى فوقية الثقافة وتعلم النخبة وعدم إعطاء كل إنسان الحق في أن يتعلم القراءة لأن ذلك سيؤدي إلى فساد الكتابة والفكر معاً، منطلقين من إيماننا بديمقراطية الثقافة وتكافؤ الفرص وإيصال كل إنسان إلى أقصى ما تستطيع الوصول إليه إمكاناته وقدراته واستعداداته بعد توفير فرص التعليم والتعلم للناس جميعاً، فإنه لا يسعنا إلا أن نوافق على أن القراءة معاناة كما هي الكتابة معاناة، وأن القارئ الجيد هو القارئ المستوعب والناقد والمزود بمهارات التفكير العلمي في عصر اضطرت فيه المعايير ودس فيه السم بالعسل^(٢٧).

رابعاً- من أساليب تيسير التعبير:

استبدلت التربية الحديثة مصطلح التعبير بالإنشاء، ذلك لأن التعبير هو المظهر العفوي للغة، في حين أن الإنشاء هو المظهر الاصطناعي، كما أن التعبير أوسع دائرة من الإنشاء، إذ إنه يشمل مجالات الحياة كافة في تفاعل الإنسان مع المجتمع والبيئة شفاهياً وكتابياً، على حين أن الإنشاء يقتصر على الجانب الكتابي في الأعم الأغلب.

ويتبوأ التعبير الأهمية الكبرى بين المهارات اللغوية لأنه ثمرة الثقافة الأدبية اللغوية، وما دام ثمرة الثقافة كانت فروع اللغة العربية روافد تصب في نهريه، ووسائل في خدمته، فالقواعد النحوية تعلم على أنها وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، والقواعد الإملائية تعلم على أنها وسيلة لصحة الكتابة وسلامتها من الأخطاء، والقراءة والنصوص الأدبية معين لا ينضب يمد التعبير بالثروة اللفظية والأساليب الجميلة والمعاني والفكر والقيم والاتجاهات ، وإذا كانت أهداف التعبير تتمثل في إكساب المتعلم مهارات التعبير عن نفسه و عما يقع تحت حسه شفاهياً وكتابياً في أسلوب واضح منظم، وتمكينه من إتقان فنون التعبير الوظيفي على اختلافها فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب التدريب والمران.

بيد أن اكتساب مهارات التعبير بجانبه الشفاهي والكتابي تواجهه صعوبات، إذ لا يمكن الحديث عن التعبير في منأى عن المشكلات النفسية والتربوية المطروحة في الصفوف، ولا عن مشكلات تعليم اللغة وتعلمها، إذ ليس هناك من انفتاح على العالم إن لم يكن في الوقت نفسه تعبيراً. كما أن علائق الأطفال والمراهقين بالنصوص هي مشكلات تعبير ، ولهذا فإن مشكلات التعبير الشفاهية والكتابية هي في صميم تعلم اللغة، إذ إن مناشط اللغة هي أو يجب أن تكون مناشط تعبير .

ولعله من نافلة القول أن تشير إلى أن اللغة هي أداة التفكير الجوهرية في جميع المعارف، وأن التعبير عن كل منها وثيق الصلة بالآخر، وإن إقامة علاقات وثيقة بين معلمي جميع المواد على مستوى التعبيرين الشفاهي والكتابي أمر مهم في تذليل صعوبات التعبير، إذ إن مدرسي التاريخ والجغرافية والرياضيات وغير ذلك من المواد يقولون إن التأخر المشاهد في مقرراتهم مرده غالباً إلى نقص في التعبير .

ولقد أشار بعض المربين في الدول المتقدمة إلى أن التعاون بين أساتذة التعبير التصويري والتعبير الموسيقي والتعبير الجسدي يجب أن يكون وثيقاً، وأن يسير سوية مع ذلك التعاون بين جميع المعلمين، وإذا كنا نطمح في بلادنا العربية إلى أن تتحقق هذه الأمنية فليت اللقاءات في أضيق حدودها تتم بشكل مثمر بين معلمي المادة أولاً في مرحلة معينة، ثم بين هؤلاء ومعلمي المادة في المراحل الأخرى بغية العمل على النهوض بأمور اللغة ومن بينها التعبير .

ومن أساليب تيسير تعلم التعبير :

1- عدم محاصرة تعبيرات الناشئة: من الواضح أن التعبير الشفاهي يتعلمه الطفل قبل التعبير الكتابي، فهو يتكلم قبل أن يكتب، والوسط العائلي هو المدرسة الأولى لتعليم التعبير الشفاهي ، ويشير علماء النفس عامة، وعلماء نفس الطفولة

بصورة خاصة إلى أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في بناء شخصية الطفل وإلى تأثيرها في نموه المستقبلي.

فلقد رئي أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط يطبق عليها الصمت، حيث لا يتحدث فيها الأهل إلا نادراً، ولا يكثرثون بالطفل ولا يكلمونه، قد أدى ذلك إلى تأخر شفاهي على جميع الصعد، وعلى صعيد التعبير بصورة خاصة.

ومن هنا يتأتى أهمية أن يعرف معلمو اللغة لا بل جميع المعلمين نظراً لأن تعليم اللغة مسؤولية جماعية، كل شيء عن أطفالهم في محيط حياتهم، إذ إن على المدرسة أن تعرف ما يجري في خارجها.

وإذا كان الوسط العائلي هو المدرسة الأولى في تعليم التعبير فإن أحوال التعبير تتغير كثيراً بناء على تغييرات سن الأطفال وتغيرات البيئات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وهنا يتأتى دور المدرسة في ترميم الثغرات الحاصلة في تعبيرات الأطفال، ولا يفتح تعبير الطفل وينمو في الوسط المدرسي إلا إذا أحس بحريته، إذ غالباً ما يعتمد المعلمون في ظل الأنظمة والتقاليد المدرسية إلى محاصرة التعبير الشفاهي للطفل، أو يكرهونه على أن ينصب في نماذج من اللغة الجامدة، وكثيراً ما نسيء إلى التعبير في عملية تسميع الدروس عندما نطلب إلى الطفل أن يتقيد بما ورد في الدرس ونحاسبه على الخروج عما ورد فيه.

إن إحساسه بهذه القيود، وعدم توفير الطمأنينة له يعمل على وأد القدرة الإبداعية في نفسه، في حين أنه عندما لا يخشى عقوبة أو ملامة إذا خرج عن الحدود المطلوبة يسمح لقواه التعبيرية أن تفصح عن نفسها.

ولقد أشار المربي " Frank Marchand " إلى أن على رياض الأطفال ومدارس التعليم الأساسي أن تحقق هدفين في التعبير الشفاهي^(٢٨):

أولهما: أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وعلى المعلم أن يكف عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، وأن عليه أن يلاحظ الوضع ويراقبه بانتباه وصبر، ويمسك عن التدخل ومقاطعة التلميذ في أثناء الكلام أو إيقافه كي يصحح له تعبيراً خاطئاً، بل يتركه ليعبر في حرية كاملة عن أفكاره وخبراته، ويقبل ظاهرياً بعض الأخطاء، وإذا تدخل المعلم فإنما يتدخل لحث المتعلم على متابعة الكلام معززاً ومشجعاً.

وثانيهما: أن يتكلم على النحو الأفضل: وإذا فسح المعلم المجال أمام تلقائية التلميذ في التعبير عما يريد وبالصيغة التي يشاء، لأن انطلاقه على سجيته يؤدي إلى انسياب التعبير على لسانه، فإن على المعلم أن يتعرف صعوبات النطق والأخطاء الشائعة والأفكار المشوشة المضطربة، وأن يسجل هذه الصعوبات والأخطاء بكل فطنة ورصانة وحنكة ليقوم بإجراء تدريبات علاجية لتذليلها وتجاوزها.

وعلى المعلم في التعبيرات الكتابية في مراحل لاحقة أن يهتم بالقواعد الإملائية والنحوية واللغوية لأهميتها الاجتماعية، إذ إن وجود الأخطاء من هذا القبيل يشين الكتابة.

2- اختيار موضوعات التعبير من حياة الناشئة وبيئتهم: مما يساعد معلمي اللغة على النجاح في أداء مهامهم حسن تخير موضوعات التعبير، بحيث تكون مستمدة من بيئة التلاميذ، وتشمل البيئة الجوانب الطبيعية والاجتماعية المعنوية ، وما دامت البيئة غنية وواسعة فلا يمكن للمعلم أن يغطي جميع جوانبها، ولذلك يتخير منها ما هو وثيق الصلة بخبرة التلاميذ المباشرة، ويمكنه أن يغني خبرة التلاميذ المباشرة بطريق الزيارات، وغير المباشرة بطريق القراءة وعرض الأفلام.

وتجدر الإشارة إلى أن الموضوعات في المرحلة الأساسية من تعليم اللغة وتعلمها تكون مشخصة ومحسوسة، وعلى المعلم أن يكيف موضوعاته ويتخيرها

في ضوء النمو الفكري لناشئته، ففي المراحل الأولى تغلب على الموضوعات السمات المشخصة لتزداد نسبة الموضوعات المعنوية مع النمو الفكري.

ولا بد من أن ترتبط الموضوعات بأوقاتها ومناسباتها، إذ من الأخطاء المرتكبة في تدريس التعبير تقديم الموضوعات في غير أوقاتها، فقد نكون في فصل الشتاء وإذا الموضوع المطروح عن فصل الربيع، ذلك لأن التلميذ الذي يعيش في جو المناسبة يتأثر بها وتضفي على أفقه عوالم أرحب وخيالات أغنى.

وتجدر الإشارة إلى أن تكرار الموضوعات بين صف وآخر ومرحلة وأخرى يؤدي إلى الملل والضيق والرتابة ويحد من إبداعية الناشئة وتعبيراتهم، فطالما رأينا موضوعات معينة عن الأم والمعلم والشجرة تتناول في جميع الصفوف وفي المراحل كافة.

ومما يسهل تعلم التعبير وضع المتعلمين في مواقف وظيفية حيوية وحسن الإصغاء لأفكار الناشئة وإنعام النظر في تعبيراتهم عنها، وهذا ويا للأسف لم يتحقق في مدارسنا العربية بعد ، فلنستمع إلى ما يقوله الدكتور زكي نجيب محمود في كتابه "تجديد الفكر العربي": "لم تكن الفصحى في تراثنا الأدبي أداة للاتصال بمشكلات العالم الأرضي، ولا وسيلة للثقافة المتصلة بحياة الناس وأزمانهم" ويتابع قائلاً: "لن أنسى ما حبيت قصة صبي من ذوي قرياي كان تلميذاً في مدرسة ابتدائية طلب إليه أستاذ اللغة العربية وإلى زملائه معه أن يكتبوا موضوعاً إنشائياً، خطاباً يوجهه إلى أبيه بمناسبة بدء العام الدراسي، فكتب الصبي الذي أعنيه خطاباً إلى أبيه مهتدياً فيه بالسليقة السليمة الحية فجعله متصلاً بحياته المباشرة، وذكر له بعض الصعاب التي لقيها في حياته المنزلية مع من كان يساكنهم في المدينة والوالد في الريف، فطعامهم ليس على ما يشتهي، ومخادع النوم تقض المضاجع، والبيت تنقصه المواد الغذائية الأساسية، ولذلك أخذ يطلب في رسالته أن يرسل إليه أبوه مع فلان الفلاني شيئاً من البيض والسمن والرقاق ، فدهش الأستاذ أن يكون هذا "إنشاء" عربياً، وكانت الدرجة عنده "صفرًا"، وجاعني الصبي

يشكو، ويسأل في حيرة: ماذا إذاً يكتب أحدنا في خطاب إلى أبيه؟ فعندئذ تذكرت ما لم أستطع أن أرويه للصبي لأنه كان أصغر من أن يتابعه، تذكرت ما روي لي عن شيخ مرموق من أعلام اللغة كيف علم الإنشاء لمن كان مصيرهم أن يكونوا أساتذة للغة في المدارس، إذ أخذ يملي عليهم بادئ ذي بدء قائمة "بما يقال في مدح الشيء"، ثم قائمة "بما يقال في ذم الشيء" لا يهمه أي شيء هو، وبعد ذلك بدأت كتابة الموضوعات الإنشائية على هذا الأساس، وداخل ذلك الإطار يطرح على طلابه موضوعاً في "إكرام الضيف" ثم يسأل: أهو مما يمدح أو مما يذم؟ فيقال له إنه مما يمدح، إذن فعليكم "بما يقال في مدح الشيء" ثم يعقب عليه بموضوع في "النفاق" فهل النفاق مما يمدح أو مما يذم؟ إنه مما يذم، إذن فعليكم "بما يقال في ذم الشيء"^(٢٩).

ومن هنا كان تدريب الناشئة على مواقف التعبير الوظيفية من كتابة رسائل، وتقديم طلبات، وملء استمارات، وكتابة محاضر جلسات، وإدارة اجتماعات، وإجراء حوارات ومناقشات، وإلقاء كلمات، وتوجيه تعليمات وإرشادات... إلخ أمراً مهماً في الارتقاء بواقع تدريس التعبير وتيسير تعلمه.

3- تحقيق درجات واسعة من الحرية في موضوعات التعبير:

من صعوبات تعلم التعبير فرض الموضوعات على المتعلمين من غير أن تكون وثيقة الصلة بخبراتهم أو مستمدة من حياتهم وملائمة لقدراتهم العقلية واهتماماتهم، فإذا لم يكن الموضوع من اهتمامات المتعلم لا يتمكن من الكلام ، والسؤال الذي يثار هنا: إذا لم يكن لدى الطالب ما يقوله فما العمل؟

لقد حدد السيد M.Ferinet من أرباب المدرسة الحديثة في تعليم التعبير هذا الموقف بصورة جميلة، إذ إنه يشبه ذلك بقصة الحصان الذي ليس ظمآن: "هيا إذن اجعل حصاناً غير ظمآن يشرب، وحتى بالصراخ. وهيا حاول إجبار أطفال لا يرغبون في الكتابة على الكتابة"^(٣٠).

حل " Ferinet" المشكلة بالنص الحر، إذ يفسح المجال أمام الطالب ليتكلم في الموضوع الذي يريد، فدرجات الحرية واسعة أمامه ولا حدود لها، ويمكن أن تضيق درجات الحرية لتسمح للطالب باختيار موضوع من بين خمسة موضوعات، وتضيق أكثر لتصل إلى اختيار موضوع واحد من موضوعين.

وأشار أيضاً إلى طباعة كتابات الطلبة وتبادل الموضوعات بين المدارس، على أنها طريقة جيدة في استثارة الدافعية، إذ عندما يرى الطالب أن موضوعه مطبوع ويصل إلى مدارس بعيدة تأخذه الحماسة نحو الكتابة.

وبالإضافة إلى النصوص الحرة التي تستثير الطلاب نلاحظ القصص ذات النهايات المفتوحة والتي يمكن لأي طالب أن يضع لها نهاية كما يريد.

إن فرض الموضوع على الطلاب وفرض عناصره في الوقت نفسه لا يعلم التعبير ولا يؤدي إلى نموه والتقدم فيه، فبقدر ما يكون الطلبة إيجابيين في الصف، ويقتصر عمل المعلم على المراقبة والتوجيه يحقق التعبير أهدافه.

ويلجأ بعض المعلمين إلى تقديم النماذج الأدبية لكبار الكتاب، ويطلبون إلى طلبتهم حفظها واستعمالها ، وليس ثمة خطر في إطلاع الناشئة على النماذج الأدبية ولكن الخطر يتجلى في حفظها عن ظهر قلب ومن ثم صبها كما وردت على السنة مؤلفيها من غير أن يتمثلها الناشئة ويصوغوها بأسلوبهم الخاص.

وما أجمل قول أحد المربين الفرنسيين في هذا المجال: "إنني أحاول أن أترك للناشئ حريته الحقيقية في التعبير عن فكره التي يجب احترامها، أنا لا أحاول أن يكتب حول ما أفكر فيه ، أحب كثيراً أن يشرح فكرته بنفسه ولنفسه، بحيث تظهر في كتابته وفي حديثه صورة تفكيره، فإذا ما فرضنا أفكارنا عليه فإن ذلك لا يعد فكره هو بل فكرنا نحن".

4- تحقيق شروط التعبير: يرى المربون أن ثمة عناصر ثلاثة لا بد من توافرها لإنتاج التعبير، وهذه الشروط الثلاثة:

أ- توافر المادة بمعنى أن يكون لدى الناشئ شيء ما ليقوله، والسؤال الذي يمثل: أتى للناشئة أن يستمدوا الفكر التي سيعبرون عنها؟ الواقع أنه يستند في الحصول على هذه الفكر من الملاحظة المباشرة للعالم، إذ إن هذه الملاحظة هي في جوهر تمرينات التعبير كلها وفي صميمها، ولا بد من تعويد الطفل على الملاحظة الدقيقة لما حوله وإدراك أوجه الشبه والاختلاف، ومن ثم الارتقاء به إلى الاستقصاء والبحث واللجوء إلى الرسم قبل التعبير الكتابي ومن ثم الشرح. كما أن المصدر الثاني لاستيقاء الفكر الكتب حيث سيجد فيها غذاء جديداً لما يحتاج إليه خياله.

ب- توافر فنية القول ووسائله: وهنا تأتي تمرينات بناء الجمل التي ينبغي أن تستخدم بكل عناية وبصورة يتحقق معها التعادل بين المبنى والمعنى.

ج- توافر الدافع: ويتم عن طريق شخصية المعلم وشخصيات الناشئة أنفسهم، فالمعلم الجيد هو الذي يعرف كيف يوقظ الشاعر الذي ينام في كل إنسان، وله الدور الأكبر في تفتيح قدرات طلابه، كما أن الدافع يستثار عندما يختار المتعلمون الموضوعات التي تسرههم وذات الصلة الوثيقة بحياتهم⁽³¹⁾.

5- اعتماد طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات: وهي من الطرائق الإيجابية في تحقيق الأهداف المرسومة للتعبير، فإذا كان المتعلم سلبياً عندما تفرض عليه الموضوعات، وأكثر سلبية عندما تفرض عليه العناصر، فإنه يتسم بالنشاط في استعمال طريقة القدح الذهني أو العصف الدماغي أو استمطار الدماغ، ذلك لأنها أسلوب لتوليد فكر جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلاً من الاعتماد على أفكار فرد واحد أو عدد قليل من الأفراد، أما الأسس التي تستند إليها هذه الطريقة فهي:

أ- تشجيع جميع أفراد المجموعة على الإسهام في استقراء العناصر ووضع الفكر.

ب- قبول جميع الفكر من غير أي نقد أو تقويم لها في البداية بغية تشجيع المشتركين على المضي في الاستقراء.

ج- تسجيل الفكر كافة، مما يساعد على معرفة تفكير كل فرد ومشاعره ومدركاته، ويقنعه بأهمية إسهامه في تقديم الفكر.

د- تشجيع الإسهامات المتعددة.

هـ- إرجاء النقد أو الحكم إلى أن تنتهي المجموعة من وضع جميع أفكارها.

و- إتباع طريقة في النقد لا تعوق أي فرد من المشاركة في المستقبل في طريقة القدح الذهني.

ز- مكافأة المشتركين في المناقشة عن طريق الاعتراف بأن الحل النهائي هو نتاج عملية القدح الذهني التي قام بها الأفراد كلهم بأدوار مهمة^(٣٢).

6- الموضوعية في تقويم الموضوعات: ثمة معلمون يلتفتون إلى الأسلوب والشكل في أثناء تقويم موضوعات طلابهم، ولا يعيرون المعاني اهتمامهم، وهناك معلمون آخرون يعنون بالمعاني والفكر ولا يهتمون بالشكل والأسلوب، والنظرة الموضوعية تقتضي أن ينظر المعلمون نظرة شاملة فيقومون الموضوعات آخذين بالحسبان الشكل والمضمون معاً، وعند وضع الدرجات عليهم أن يعللوا أسباب وضعها وكذا الأمر في أثناء وضع التقديرات، إذ لا بد من تبيان مواضع الضعف أو الجودة.

وعلى المعلمين أن يبتعدوا عن التجريح واستهجان أساليب الطلبة وكتاباتهم في أثناء تقويم موضوعاتهم، بل عليهم أن يعززوا هذه الأساليب وأن يشجعوا طلبتهم مهما تكن إمكاناتهم آخذين بأيديهم إلى نمو تعبيراتهم والارتقاء بها إلى الأفضل، لأن ذلك التشجيع يبعث الثقة بالنفس والاعتداد بها، وكم من قدرات

إبداعية ومواهب أدبية عمل بعض المعلمين أرادوا ذلك أم لم يريدوه على الاستهانة بها، فأصيبت بالضمور والاضمحلال والزوال ! وبالمقابل كم من بذور إبداعية لدى الناشئ توافر لها المناخ الملائم والتشجيع المستمر من المعلم، فنمت وأورقت وأزهرت وأعطت أفضل الثمار!

ويمكن للمعلم أن يدرّب طلابه على الموضوعية في تقويم موضوعات زملائه، وذلك بأن يطلب إليهم تقويم هذه الموضوعات في ضوء معايير يتفقون عليها مثل "عدم الخروج عن الموضوع، التعادل في كتابة الموضوع، تنظيم الفكر وتسلسلها، وضوح الفكر وبعدها عن التشويش والاضطراب، المنطقية في تسلسل الفكر، وضوح الشخصية، نصاعة الأسلوب، صحة اللغة وسلامتها...إلخ".

7- الإكثار من التعبير: سبقت الإشارة إلى أن المهارة اللغوية لا تتكون

لدى المتعلم إلا بالمران والممارسة والعمل وإدراك العلاقات بين الظواهر، وفي مجال التعبير لا يمكن اكتساب مهاراته إلا بكثرة التعبير نفسه، إذ إن التعبير يتعلم من خلال التعبير نفسه^(٣٣)، بمعنى أن كثرة الكتابة ووضع الطلاب في مواقف حية تسمح لهم بالتعبير والانطلاق يؤدي إلى إكسابهم مهارة التعبير، وعلى المعلمين ألا يضيّقوا ذرعاً من كثرة كتابات طلابهم بحجة عدم تمكنهم من تصحيح هذه الكتابات مشيرين إلى أن الهدف هو أن يتمرن الطلاب على الكتابة المستمرة حتى تتكون عاداتها لديهم، على أن يقوم المعلم بين فنية وأخرى بالاطلاع على كتابات ناشئته وتقويمها كلما أمكن ذلك، ومؤكدين أن نقطة الانطلاق في تعلم التعبير هو تعبير الطالب نفسه، وكل ما يقدم إليه ما هو إلا عملية تنمية لما هو موجود لديه لا لما عند الكبار.

8- الاهتمام بالقراءة الحرة: طالما وجدنا أن الطلاب يختلفون فيما بينهم

في تعبيراتهم، وطالما وجدنا أن التعبيرات المتميزة ترجع إلى اهتمام أصحابها بالقراءة الحرة، ذلك لأن القراءة الحرة تمد صاحبها بالثروة اللفظية والتراكيب اللغوية

والأساليب الجميلة والمعاني والمفاهيم والقيم والاتجاهات التي تتعكس على تعبيره فتزيده غنى وعمقاً وامتداداً وجمالاً.

وللمعلم دور كبير في تنمية الميل إلى القراءة في نفوس أطفاله الغضة عندما يغتنم الفرص لتوجيه الانتباه على مراجع الكتب، ويمنح المتعلمين الفرص للاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها في أثناء قراءاتهم الحرة، ويعطيهم الفرص الكثيرة لمناقشة ما قرؤوه، ويوجه الأسئلة ويتلقى الإجابات، ويستمتع إلى ما يقصه عليه القارئ، أو يطلب إليه كتابة قصة عما قرأ، أو يلخص موضوعاً قرأه^(٣٤).

ويمكن للمعلم أيضاً أن يضع الطفل في مواقف تعليمية تعليمية تلزمه الذهاب إلى المكتبة، أو أن يقدم الكتب للأطفال بطريقة غير مباشرة، وذلك بأن يقوم في أثناء عرضه لدرسه بالإشارة إلى شخصيات ذكرت في كتاب ما، أو لمواقف متشابهة في كتاب آخر ومناقشتها وقراءة أجزاء منها وتوظيفه بعد ذلك في تعبيره.

9- توافر القدوة الحسنة: سبقت الإشارة إلى أن المهارة لا تتكون إلا بتوافر القدوة الحسنة، وهذه القدوة ينبغي لها أن تكون في البيت والمدرسة والمجتمع، وما دما في صدد تعلم التعبير فإن للمعلم دوراً كبيراً في إكساب ناشئته مهارات التعبير عندما يكون محباً للقراءة مقدماً كل جديد إلى طلابه، وعندما يخلق المواقف الإيجابية في التعليم، ويحترم إبداعية ناشئته ولا يهدم نتيجة جهودهم، ويراعي ميول متعلميه واهتماماتهم، وعندما يكون قدوة أمام طلابه في التعبيرين الشفاهي والكتابي، فيتدفق في تعبيره الشفاهي بكل سهولة وانسياب، كما يكون قدوة لهم في ممارسة الكتابة المستمرة، ومثلما ننتظر من جميع أساتذة الموسيقى أن يعزفوا على الآلات الموسيقية ينبغي لنا أن ننتظر من معلمي فن الكتابة أن يكتبوا هم أنفسهم لا بقصد النشر بل تلبية لحاجة.

ولقد لوحظ "أن ثمة آلافاً من أساتذة اللغة الإنجليزية وآدابها في الولايات المتحدة الأمريكية يتهيبون الكتابة، ويشعرون حيالها بشيء من الخشية والوجل بسبب عدم تدريبهم تدريباً كافياً على التمرس بالكتابة، فالذين يكتبون ويعانون فن الكتابة يكون لرأيهم وإرشاداتهم لطلابهم طابع الأصالة"^(٣٥).

10- التنوع في صيغ المعالجة: مما يسهل تعلم التعبير تنوع صيغ المعالجة، لأن في هذا التنوع إثارة للحيوية، إذ يمكن تحويل الجمل المشتملة على صيغ المفعولية إلى صيغ الفاعلية لجعل الفعل معبراً ودالاً على العمل، ويمكن تدريب التلاميذ على قص مشهد شاهده مستعملين صيغة الماضي ثم صيغة الحاضر لإضفاء حيوية أكثر على المشهد، كما أن استعمال الحوار والأسلوب المباشر يجعل الوصف أكثر حيوية، واستعمال التشخيص يضيف الحيوية على الوصف ويجعل اللوحة تنبض بالحياة.

والتدريب على الكتابة العفوية والطبيعية يحقق النماذج الجيدة في الكتابة، ويرى بعض المربين أن تحقيق النموذج الجيد في الكتابة يستلزم من الناشئ أن يكون متصفاً بالواقعية ومعرفة الملاحظة المنهجية وامتلاك الإحساس الجيد ووضوح الفكر ودقة المناقشة^(٣٦).

كما أن تشجيع الكتابة الشخصية في المدارس يخفف من صعوبات تعلم التعبير، ذلك لأن التعبير الكتابي يصبح ملاذاً للناشئ عندما يود أن يعبر عن نفسه إذ غالباً ما يلاحظ أن بعض المراهقين يكتبون بوفرة وبصورة صحيحة وبأسلوب حي في يومياتهم القلبية وفي مراسلاتهم.

11- عدم الإسراف في التركيز على قواعد النحو والصرف في المراحل الأولى: فقد رأى بعض الباحثين أن الحرص على مراعاة القواعد النحوية والصرفية في المراحل الأولى من تعلم اللغة يعوق عملية التعبير.

ولقد أثبتت الاختبارات في مراحل التعليم المختلفة أن ثمة طلبية يستطيعون حقاً أن يعبروا شفاهياً ويكتبوا كتابات أصيلة، إلا أن الخوف من التدقيق في الألفاظ والتشدد اللغوي يحدان من قدراتهم الإبداعية، فالتشدد في مجال التصحيح والحرص على اللغة الجميلة يقودان إلى إلغاء كل تعبير.

ومن هنا كان على المعلمين أن يوجهوا ناشئتهم إلى الصواب بطرائق غير مباشرة وبكل لباقة وحسن تصرف من غير أن يؤثر ذلك في فاعلية الإبداع لديهم، إذ ليس من الممكن أن نجعل تلاميذنا كلهم مبدعين بالمعنى العام لهذه الكلمة. ومع النمو الفكري للناشئة يعنى بالتقويم اللغوي وينبهون على أخطائهم اللغوية.

ومن الفائدة أن ترصد الأخطاء الشائعة في تعبيرات الطلاب الشفاهية والكتابية، وأن تجرى تدريبات علاجية في ضوء هذه الأخطاء.

وخلاصة القول: إن أساس التعبير الناجح شفاهياً كان أو كتابياً أن ينطلق من المتعلم نفسه وأن نساعد على إغناء بيئته بالمواقف الحية التي يمر بها جسماً وعقلاً ونفساً بغية زيادة خبراته المباشرة، وأن على المعلمين تنمية الطلاقة في التعبير وتنمية ثقة المتعلم بنفسه وتشجيعه المستمر على التعبير عما في نفسه وعما يواجهه من مشكلات باستعمال العلاقات الإنسانية التي تفجر طاقاته الإبداعية، وأن على المعلمين أن يكونوا قدوة حسنة في محبة التعبير والقراءة الحرة ليكونوا مثلاً حياً أمام متعلميهم يفتنون به وينسجون على منواله.

حواشي البحث

- 1- A. G. Goxes - L'enseignement du francais Parle etecrit - Editions de Lecole - Paris P11.
- 2- R.L. Lyrnan - Summary of in vestigation relation to grammer language and composition. Supplementary Educational P.13 monographs. (Chicago - Iuinois).
- 3- R.F. Skinner - Verbal Behavior (NY, Appletons century crofts).
- 4- الدكتور محمود أحمد السيد - في طرائق تدريس اللغة العربية - جامعة دمشق - 1997 - ص266.
- 5- عبدالفتاح القرشي - سيكولوجية القراءة - معهد التربية للمعلمين - الكويت - 1980.
- 6- Gaston Mialaret - L'apprentissage de la lecture -presses universitaires de France -2 edition - Paris 1968.
- 7- طائفة من المفكرين - لماذا نقرأ؟ - دار المعارف بمصر - القاهرة 1970.
- 8- كارن زيلان - تأملات في الأولاد والقراءة - مجلة المستقبلات - اليونسكو - العدد 53 سنة 1985 ص47.
- 9- الدكتور عبدالعزيز عبدالمجيد - اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها - دار المعارف بمصر - القاهرة 1961 ص114.
- 10- الدكتورة ريماء سعد الجرف - اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية - جامعة الملك سعود - 1994 ص7 و 8.
- 11- الدكتور محمود رشدي خاطر - تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-إدارة التربية - تونس 1986.
- 12- محمد صالح سمك - فن التدريس للتربية اللغوية - مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة 1979 ص376.

- 13- الدكتور محمد رجب فضل الله - القراءة الحرة للأطفال - عالم الكتب - القاهرة 1995 ص46.
- 14- الدكتور عبداللطيف عبيد والدكتور رضا السويسي - طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - اجتماع تطوير أساليب تدريس اللغة العربية - دمشق 1996 ص87.
- 15- جلبرت هايت - فن التعليم - ترجمة محمد حديد أبو حديد - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة 1954 ص45.
- 16- الدكتور محمود أحمد السيد - الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها - دار العودة - بيروت - 1980 ص250.
- 17- الدكتور الدمرداش سرحان - المناهج المعاصرة - دار الفلاح - الكويت 1984 ص33.
- 18- Frank Smith - (1982). Understanding reading, NewYork: Holt, Rinehart and Winston PP 53-65.
- 19- المرجع السابق ص نفسه 58.
- 20- المرجع السابق نفسه ص62.
- 21- المرجع السابق نفسه ص63.
- 22- Teaching Reading Comprehension to the Advanced ESL Student Using the Cloze Procedure - RELC, 4(2) Ted Plaister (1973) PP. 31-8.
- 23- Jane Catterson (1979). "Reading Comprehension at four Linguistic Levels" in Clifford Pennock,ed. NewYork. International Reading Association, Inc.
- 24- المرجع السادس .

- 25- Harold A. Anderson - Comprehension and interpetation Evaluation of Readin. Chicago Press PP 101-106.
- 26- فردريك نيثشة- هكذا تكلم زرادشت - ترجمة فليكس فارس- دار القلم- بيروت لبنان ص64.
- 27- الدكتور محمود أحمد السيد - تعليم اللغة بين الواقع والطموح - دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر - دمشق 1988 ص175.
- 28- Frank Marchand - Le francais telqu'or L'enseigne - Le trairie Larousse - Paris 1971 p62.
- 29- الدكتور زكي نجيب محمود - تجديد الفكر العربي - دار الشروق - لبنان- 1973 الطبعة الثانية ص217.
- 30- المرجع الأول ص 35.
- 31- المرجع الثامن والعشرون ص 128.
- 32- الدكتور محمود أحمد السيد- التعبير وتطوير تدريسه- ندوة وزارة التربية السورية بالتعاون مع اليونسكو حول تطوير تدريس اللغة العربية- دمشق- 1986.
- 33- الدكتور محمد صلاح الدين علي مجاور- تدريس اللغة العربية ج 2- دار القلم- الكويت 1974.
- 34- المرجع الثالث عشر ص 45.
- 35- ÇáËÜÈíÑ ÇáßÊÇÈí- āláÉ ÇáãÓÊÞÈáíÇÊ- ÑÇÔá ßæâîä- ÇáíæäÓßæ- ÇáÚíï 53 ÓäÉ 1985 Ó41.
- 36- المرجع الرابع ص 426.

