

"دور المدرسة في تنمية القراءة لدى الناشئة"

ورقة عمل مقدمة إلى لقاء "نحو بناء مجتمع عربي قارئ:

سياسات دعم وتنمية القراءة العمومية"

في الفترة من ١٧-١٩/٢/٢٠٠٥ في دولة المغرب

تقديم

د. صالح بن عبدالعزيز النصار و د. عبد المحسن بن سالم العقيلي

كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص الورقة

تعنى هذه الورقة بمعالجة دور المدرسة (المرحلتين الأساسية والثانوية) في تنمية الوعي بأهمية القراءة فكراً وممارسة وأثرها في الرقي بالمجتمعات المعاصرة. وتتكون الورقة من قسمين: الأول يركز على دور المرحلة الأساسية (الابتدائية) والتي يفترض فيها الحرص على تكوين ميول واتجاهات Attitudes التلاميذ الإيجابية نحو القراءة إضافة إلى إكسابهم مهارات القراءة بمفهومها الميكانيكي المعتاد. أما القسم الثاني من الورقة فيركز على دور المرحلة الثانوية والتي ينبغي أن تهتم بتعزيز مستوى دافعية Motivation الطلاب نحو القراءة، وتطوير مهارات القراءة بمفهومها الوظيفي/ المهاري؛ أي التركيز على مهارات الفهم والتحليل والنقد والتقييم والتخطيط والاستنتاج والربط وحل المشكلات، أو ما يمكن اختصاره بالتعامل مع القراءة بوصفها "مهارات تفكير"، إضافة إلى تزويد الطلاب مهارات القراءة التي تلائم مختلف التخصصات والمواد الدراسية الأخرى. كما تتضمن الورقة بعض الأفكار والمقترحات التي من شأنها الرقي بتعليم القراءة في التعليم العام.

وما يطرح في هذه الورقة لا يعدو كونه محاولة أولية من معديها لاستشارة تفكير القراء والحضور حول هذا الموضوع المهم، وسعيًا نحو تطوير أفكار هذه الورقة وإثرائها بما يثار حولها من مداخلات وملاحظات بناءة.

تمهيد:

تعد القراءة من أهم المهارات الأساسية للنجاح في كافة الأنشطة الحياتية؛ سواء ما تعلق منها بالجوانب الشخصية أو العملية أو الدراسية، وفي هذا السياق يشير أندرسون وآخرون (Anderson et. al., 1998) إلى أن فرص الإنجاز الشخصي والنجاح في العمل تتلاشى حتماً دون إجادة مهارات القراءة. وتفيد البحوث في مجال الاقتصاد التربوي أن التعليم المدرسي استثمار في رأس المال البشري؛ بمعنى أن إجادة المهارات الحياتية- بما فيها مهارات القراءة- وامتلاك المعارف الضرورية والقدرة على حل المشكلات لها قيمة وأهمية مستمرة ولا نهائية، وتضيف هذه البحوث أن عائد الاستثمار أعلى ما يكون في السنوات الأولى من التعليم المدرسي عند تعليم التلاميذ القراءة.

وفيما يتعلق بدور المرحلة الثانوية في تطوير مهارة القراءة لدى الطلاب وإعدادهم لتحديات الحياة المعاصرة، يؤكد (طعيمة، ٢٠٠١) أن للمرحلة الثانوية أهمية كبيرة في الإعداد للحياة، حيث تؤدي دوراً محورياً في إطلاق إمكانات الطلاب وقدراتهم للإفادة منها وتهيئتهم إما للانتظام في الدراسة الأكاديمية الجامعية وإما للانخراط في سوق العمل ومواجهة أعباء الحياة. ويضيف طعيمة أن كلا الأمرين (التهيئة للدراسة الأكاديمية أو الإعداد لسوق العمل) يتطلب التمكن من عدد من المهارات المتنوعة لعل من أهمها مهارة القراءة، وبناءً على ذلك فإنه من الواجب أن تعنى المرحلة الثانوية بتطوير المهارات والقدرات القرائية لطلابها.

وسعيًا نحو تأطير دور المدرسة في الوطن العربي في تنمية القراءة لدى الناشئة وصولاً إلى طرح الحلول العملية لمشكلة عزوف الطلاب عن القراءة، فإن هذه الورقة تتجه نحو ضرورة تركيز المرحلة الابتدائية على تكوين ميول واتجاهات Attitudes التلاميذ الإيجابية نحو القراءة إضافة إلى إكسابهم مهارات القراءة بمفهومها الميكانيكي؛ أي التركيز على مهارات فك الرموز والتعرف والتمييز)، من جهة أخرى، فإن المرحلة الثانوية يجب أن تهتم بتعزيز مستوى الدافعية Motivation للقراءة وتطوير مهارات القراءة بمفهومها الوظيفي/ المهاري؛ أي التركيز على مهارات الفهم والتحليل والنقد والتقييم والتخطيط والاستنتاج والربط وحل المشكلات، أو ما يمكن اختصاره بالتعامل مع القراءة بوصفها "مهارات تفكير".

لقد تناول القسم الأول من هذه الورقة الجزء المتعلق بوظائف المرحلة الابتدائية ومهماتها في تنمية حب القراءة ومهاراتها الأساسية، أما دور المرحلة الثانوية في تعزيز الدافعية للقراءة ومهاراتها المتقدمة فسوف يكون المحور الرئيس للجزء الثاني لهذه الورقة؛ غير أننا نود أن نلفت نظر القارئ الكريم إلى أن ما طرح في الورقة عامة لا يعدو كونه محاولة أولية لاستشارة التفكير والمناقشات حول هذا الموضوع المهم؛ وذلك سعياً نحو تطوير أفكار هذه الورقة وإثرائها للمساهمة في الوصول إلى مجتمع عربي قارئ.

أولاً: أهمية القراءة في المرحلة الابتدائية:

لمرحلة الدراسة الابتدائية أهمية خاصة، كونها أولى مراحل تعليم الطفل، وتوجيه خبراته، وتنمية ميوله واهتماماته، وغرس الاتجاهات الإيجابية التي تستمر مع الإنسان طول حياته، وتوجه سلوكه وتؤثر في أهدافه. ولأهمية هذه المرحلة وحساسيتها، فقد حظيت باهتمام المربين والمهتمين بصياغة أهدافها، وبناء الخبرات التعليمية، والمهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ. فالمرحلة الابتدائية "هي القاعدة التي يركز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات". (وزارة المعارف، ١٣٩٠، ص ١٨)

من جهة أخرى، **تولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص. ومرد ذلك الاهتمام إلى أمرين: الأول، لدور المعلم المهم -في هذه المرحلة- في مساعدة المتعلمين على التعلم، وتطوير مهارات القراءة التي يحتاجونها في كل شؤون حياتهم، وتنمية عادة القراءة التي تفتح أمامهم أبواب المعرفة والثقافة والمتعة والسعادة. والثاني، لما للقراءة نفسها من أهمية في هذه المرحلة فهي أحد عوامل تنمية اللغة العربية لدى قارئها، وأحد عوامل تنمية المعارف والخبرات، وأحد أساليب نقل القيم والأخلاق التي يرتضيها المجتمع، وأخيراً فهي أداة مهمة في توجيه ميول واهتمامات التلاميذ العامة والخاصة (النصار، ١٤٢٣).**

وتتميز المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة البدء الرسمي أو المنظم لتعلم القراءة والكتابة؛ لكن، ليس هذا هو وحده الهدف من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، بل إن هناك أهدافاً

أخرى لا تقل أهمية وفائدة للمتعلّم ينبغي للمعلّمين أن يكونوا على وعي بها وإدراك لها، وأن يسعوا إلى تحقيقها وتطبيقها على أرض الواقع.

ويمكن تقسيم هذه الأهداف إلى أهداف عامة لتدريس القراءة في التعليم العام، وأهداف خاصة لتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية.

أما الأهداف العامة من تعليم القراءة، فقد أشار إلى بعضها الكندري وعطا (١٤١٦، ص ١٤٩) ومنها:

- ١ - مد خبرات الأطفال بالأشياء الموجودة في بيئتهم.
- ٢ - إضفاء مزيد من المغزى على حياتهم عن طريق فهم خبرات الآخرين.
- ٣ - بسط معرفتهم عن الأشياء والأحداث والمناشط إلى أماكن وبلاد وشعوب وأزمنة أخرى.
- ٤ - تعميق اهتمامهم بديناميات المتسعة.
- ٥ - غرس اتجاهات ومثل وأنماط سلوك محسنة.
- ٦ - تمكين التلاميذ من إيجاد حلول للمشكلات الشخصية والجماعية تناسب مستوى أعمارهم.

- ٧ - إثراء خلفيتهم الثقافية.
- ٨ - غرس أساليب محسنة للتفكير والتعبير عن الأفكار.
- ٩ - مساعدتهم على أن يألّفوا اهتمامات ومناشط ومشكلات الجماعة.

أما عن أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، فقد عددها مجاور (١٩٨٣) فيما يلي.

١ - نمو المهارات الأساسية للقراءة والتي لا بد منها في تكوين القدرة القرائية وذلك عن طريق:

- (أ) التعرف على الكلمات.
- (ب) التأكد من معاني الكلمات.
- (ج) فهم ما يقرأ وتفسيره.
- (د) إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.
- (هـ) القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن.

و) القراءة جهراً في صحة وسلامة.

ز) استعمال الكتب بمهارة.

٢- تهيئة الفرصة للمتعلم كي يكتسب خبرات غنية مصقولة من خلال عمليات القراءة.

٣- الاستمتاع بالقراءة وجعلها ممتعة.

٤- تنمية الرغبة في القراءة، وذلك عن طريق مراعاة ميول الطفل فيما يقرأ.

٥- اكتساب الطفل حصيلة لغوية نامية من المفردات والتراكيب والعبارات والأساليب والمعاني والأفكار.

٦- تدريب الطفل على أن يستفيد مما قرأه في حياته.

ويظهر مما سبق أن من أهم أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية- إضافة إلى

تزويد الطفل بالمهارات والقدرات التي تساعد على إجادة القراءة- هو تحبيب الطفل في القراءة، واتخاذ الكتاب صديقاً ومنهلاً دائماً للمعرفة، وغرس الرغبة الدائمة للقراءة. فهذه المرحلة من أفضل المراحل العمرية وأخصبها، لتنمية ميول واتجاهات التلاميذ نحو القراءة، ولتقوية صلتهم بالكتاب، واتخاذ صديقاً ومنهلاً دائماً للمعرفة.

ثانياً: لماذا لا يقرأ أطفالنا؟

مع كل الجهود التي يبذلها معلمو المرحلة الابتدائية في تدريس القراءة، إلا أن ثمة مشكلة لا تزال تؤرق التربويين والمهتمين بموضوع القراءة، وهي أن أطفالنا لا يقرأون ولا يحبون القراءة، مع أنهم يعرفون كيف يقرأون. ليس هذا فحسب، بل إن المدرسة قد تؤدي -أحياناً- دوراً عكسياً في تنمية الميول والاتجاهات السلبية نحو القراءة، فقد أشار شابيرو (١٩٧٩) إلى أن أطفال م قبل المدرسة لديهم اتجاه إيجابي نحو القراءة، لكن الاتجاه السلبي نحو القراءة ينمو خلال المرحلة الابتدائية.

وفي الوقت الذي يقرأ فيه طفل الصف الأول الابتدائي في المدرسة الأمريكية عادة ما لا يقل عن خمسين كتاباً في السنة الدراسية، علاوة على كتابة تقرير مختصر عن كل كتاب، أو كتابة تعليقات أو تعقيبات، لتبلغ صفحات هذه الخمسين كتاباً ما لا يقل عن ألفي صفحة، فإن أطفالنا في هذه السن " الصف الأول الابتدائي " يقرؤون مائة صفحة تقريباً قراءة

معتمدة على المعلمين، أو الوالدين وهي قراءة لا تتجاوز تعرف الكلمات والجمل، أي لا تتعدى شكل الكتابة إلى المعنى. وكنيجة طبيعية، فإن أطفالنا يشبون على عزوف عن القراءة وعدم الإقبال عليها، كما تقل دافعتهم نحو التفاعل مع الأنشطة والفعاليات الاجتماعية الثقافية والعلمية التي تعتمد على القراءة أو تدعو إليها. وقد سعت كثير من الدراسات العربية إلى تلمس أسباب عزوف التلاميذ عن القراءة في البيئة المدرسية وضعف دافعتهم نحوها، وخلصت إلى العديد من الأسباب التي تختلف من بيئة مدرسية إلى أخرى، ومن دولة عربية إلى أخرى، ويمكن إجمال بعض تلك الأسباب فيما يلي:

- ١- قد يبتعد التلاميذ عن القراءة لما يواجهونه من عناء ومشقة في قراءة الكتب المدرسية، فإن الارتطام بصعوبة الكتب وعدم فهمها في بداية الطلب قد يولد كرهاً للقراءة.
- ٢- قلة المرشدين الذين يوجهون الناشئة إلى أهمية القراءة وقراءة الكتب النافعة.
- ٣- ضعف تأهيل أمناء المكتبات المدرسية (إن وجدوا) ومعظمهم - في الأغلب - لا يقرأون ولا يعرفون الكتب ولا يدركون أهميتها، ولا يبذلون جهداً ملحوظاً في توجيه التلاميذ نحو القراءة الحرة.
- ٤- ضعف تأهيل معلمي اللغة العربية عموماً ومعلمي القراءة خصوصاً الذين يفتقدون إلى الإحساس بجمال الأدب وتذوق أنواعه وفنونه، ولا يدركون أهمية القراءة الحرة وسبل المتعة التي فيها، وينصب اهتمامهم على المادة العلمية فقط دون النظر إلى الجوانب الوجدانية المتعلقة بالدافعية والاتجاه نحو الأدب أو القراءة.
- ٥- قلة الحوافز والمكافآت التشجيعية داخل المدرسة وخارجها لمن يقبلون على القراءة، أو لمن يعزفون عنها.
- ٦- قلة الأنشطة الصفية وغير الصفية التي تحبب التلاميذ في القراءة، وتدفعهم للقراءة الحرة.

هذه الأسباب، وغيرها، أدت إلى ضعف الدافعية التلاميذ للقراءة، مما يستدعي البحث المتعمق في سبل تعزيز تلك الدافعية والرقى بمستواها للعودة بالتلاميذ إلى واحة القراءة مرة أخرى والاستمتاع بها والإقبال على أنشطتها المتعددة داخل المدرسة وخارجها.

ثالثاً: الدافعية للقراءة: المفهوم والخصائص

تعد الدافعية لدى الإنسان نحو شيء ما عملية/حالة داخلية نفسية بالدرجة الأولى، وتتأسس نظريات الدافعية – مفاهيمياً ونظرياً – على نظرية تقدير القيمة Expectancy-value theory؛ أي أن الإنسان يهتم بتحقيق الأهداف التي يقدرها ويهتم بها ويرى أنها قابلة للتحقيق (Ford, 1992). والقارئ المثالي – طبقاً لنظرية الدافعية في القراءة – هو القارئ الذي يشعر بأن لديه قدرة وثقة، وينظر إلى القراءة بوصفها عملية ذات قيمة شخصية ووظيفية كبيرة. وترتبط الأدبيات التربوية – اللغوية بين الدافعية للقراءة ومفهوم الذات والمكانة أو القيمة التي يبيدها الآخرون تجاه القراءة؛ ومن ثم فإن الدافعية العالية للقراءة ترتبط بسبب وثيق بالمفهوم الإيجابي للذات وبالتقدير الثمين للقراءة، في حين تتصل الدافعية الضعيفة بالمفهوم السلبي للذات وعدم تقدير القراءة بوصفها مهمة يقوم بها الإنسان (Henk & Melnick, 1995).

ويشير قامبريل وآخرون (Gambrell et al., 1996) إلى أن المعلمين في أمريكا يشددون على أن خلق الدافعية للقراءة من أهم القضايا المحورية في مجال تنمية حب القراءة لدى الطلاب، وهي في الوقت نفسه قلب المشكلات التي يواجهونها في التعامل اليومي معهم. كما بينت دراسة مسحية للأولويات التي يراها المعلمون الأمريكيون مهمة جداً أن خلق الدافعية للقراءة لدى الطلاب تأتي في مقدمة سلم تلك الأولويات التي تشغل بالهم وتستأثر باهتماماتهم (O' Flahavan et al., 1992). وهناك عدد من الدراسات والأبحاث التي تشير إلى العلاقة الوثيقة بين مستوى الدافعية والقراءة والإنجاز، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن الحاجة ماسة لتطوير وعينا وفهمنا بكيفية اكتساب الطلاب للدافعية؛ وذلك من أجل إيجاد القارئ المنهمك في القراءة Engaged Reader (Elley, 1992).

ويتميز الطلاب ذوو الدافعية العالية بأن لديهم عزماً وتصميماً وإرادة قوية لممارسة القراءة؛ بل إنهم يخلقون فرصاً عديدة للقراءة، وهم يقرأون لأسباب متنوعة، مثل إشباع فضولهم ونهمهم المعرفي، والتفاعل مع ما يدور في المجتمع الذي ينتمون له ويعيشون، وتحقيق الرضا العاطفي والوجداني، والانخراط Involvement في ممارسة محبة لهم (Gambrell et al., 1996). ويضيف جثري (Guthrie, 1996) أمراً آخر مفاده أن هذه المزايا التي يتمتع بها هؤلاء الطلاب وأمثالهم ذات أثر إيجابي ممتد يطول أوجه الحياة كافة؛ فهم - على سبيل المثال - يسعون لخلق فرص متعددة لتطوير مستوياتهم اللغوية والمهارية، ويحددون أهدافهم ويجدون في تحقيقها بشكل يتناسب مع قدراتهم؛ أي أن أثر الدافعية العالية لا تتوقف على ممارسة القراءة بوصفها عادة وأسلوب حياة- وإنما يشمل تطوير الذات مهنيّاً ومعرفياً وعلمياً. مما سبق، يتضح أن للدافعية للقراءة دوراً حيوياً في ميول واتجاهات التلاميذ نحو القراءة والإقبال عليها. لذا، فهي تمثل محوراً أساسياً في برنامج تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، مما يزيد من مسؤولية معلمي القراءة واللغة على العناية بالعوامل التي تؤثر في مستوى دافعية التلاميذ للقراءة، والعمل على قياسها وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لتعزيزها.

رابعاً: كيف يمكن تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة؟

إن تدريس القراءة - بمفهومه العام - لا يقتصر على تعليم التلاميذ القراءة الصحيحة فقط، بل يتعداه إلى تربية الأذواق وغرس الاتجاهات والقيم التي تعمل على تنمية عادة القراءة، و تشكيل شخصية القارئ الفاعل والواعي بأهمية القراءة للفرد والمجتمع. ولتنمية اتجاه التلاميذ في المرحلة الابتدائية طرق ووسائل كثيرة، نذكر أهمها في هذه الورقة، وما له صلة مباشرة ودور فاعل في زيادة دافعية التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة.

١- دور معلم القراءة في المرحلة الابتدائية

بعد الدور الكبير للوالدين والأسرة في ربط الأطفال بالكتب، وفي زيادة خبراتهم، وتوسيع مداركهم، وتنمية ثروتهم اللغوية، يأتي دور معلم المرحلة الابتدائية الذي لا يقل أهمية

عن دور الوالدين في هذا المجال. فمعلم المرحلة الابتدائية - خصوصاً معلم الصف الأول الابتدائي - يؤدي دور الوسيط بين المحيط الأسري الذي يأتي منه الطفل، حيث يتسم ذلك المحيط بالحرية الكبيرة للطفل، والعناية الدائمة به، والعاطفة والحنان اللذان يلفان جميع مشاعره، إلى المحيط المدرسي الذي يتسم عادة بال رسمية في التعامل، والقيود الكثيرة في التنقل واللعب، إضافة إلى جو التعلم الرسمي المنظم الذي لم يعهده الطفل.

وعندما يدخل الطفل المدرسة في السنة الأولى فإنه عادة ما يواجه ثلاث صعاب. الأولى لغة التعلم التي يجدها في الكتب وفي خطاب المعلمين، والثانية في التعامل مع أناس يقابلهم لأول مرة من المعلمين ومدير المدرسة والأطفال الآخرين، والثالثة في التعلم الرسمي المنظم الذي يطلب من الطفل أشياء لم يعهدها من قبل مثل القراءة والكتابة، والواجبات الفصلية والمنزلية، وغير ذلك من مطالب التعلم المختلفة.

ومن هنا يأتي دور معلم الصف الأول الابتدائي في تسهيل عملية الانتقال بين المحيطين (محيط الأسرة ومحيط المدرسة)، وفي مساعدة الأطفال على التكيف السريع مع المحيط الجديد، وفي إضفاء جو من المتعة والرغبة في التعلم، وفي تسهيل عملية التعلم، وفي تنمية الثروة اللغوية، وتقريب اللغة العربية الفصيحة إلى مستوى الطلاب، من خلال سماعهم لها، وتحادثهم بها.

ويؤدي معلم القراءة دوراً مهماً في تعزيز دافعية التلاميذ للقراءة، وتحسين الاتجاه الإيجابي نحوها، فهو - لا شك - أهم مصدر لتعزيز اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة. ولتحقيق هذا الدور ينبغي على المعلم أن يكون قدوة في نفسه من حيث حبه للقراءة والاطلاع، وأيضاً يحاول إظهار هذا الميل للقراءة للتلاميذ، كي يقتدوا به ويتأثروا بطريقته. ويشير بيرنز وآخرون (Burns et al., 1996) إلى أنه ليس هناك أدنى شك في أن المعلم يعد أهم مصدر لتعزيز الاتجاه الإيجابي للتلاميذ نحو القراءة. كما أن اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة يساعدهم على التعلم الذاتي، ومن ثم زيادة التحصيل العلمي.

وفي الحقيقة، فإن دور معلم القراءة في المرحلة الابتدائية أشمل بكثير مما يتصوره بعض المعلمين والمتمثل في تعليم الأطفال القراءة الصحيحة أو نطق الحروف بشكل جيد. إن تنمية اتجاه التلاميذ الإيجابي نحو القراءة يأتي في منزلة توازي منزلة عملية تعليم القراءة نفسها. وتبرز

أهمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة في كونه أحد العوامل التي تدفع التلاميذ مستقبلاً نحو ممارسة القراءة، وكثرة الاطلاع، وصحبة الكتاب، والبحث عن المعرفة.

كما ذكر عدس أن من أهم واجبات المدرسة الابتدائية تنمية عادة القراءة في نفوس التلاميذ والإقبال عليها برغبة و بشغف. ولا يتأتى ذلك للمدرسة إلا إذا كان المعلم فيها ممن يحب القراءة ويزاولها ليكون بذلك قدوة لطلبته (عدس، ١٩٩٨). كما أشار تريليس Trelease (١٩٩١) إلى أن المعلم في الفصل، الذي يستمتع بالقراءة، ويتحين الفرص المناسبة لتزويد التلاميذ بالخبرات القرائية، ويسمح ببعض الوقت للتلاميذ للقراءة الحرة أثناء اليوم الدراسي، هو الذي يدعم الاتجاه الإيجابي نحو القراءة.

ولتحقيق الأدوار والتطبيقات المشار إليها أعلاه، ينبغي على معلم القراءة ما يلي (النصار، ١٤٢٤):

- ١- أن يكون قدوة في نفسه من حيث حبه للقراءة والاطلاع.
- ٢- أن يحاول إظهار حبه للقراءة وميله نحوها لتلاميذه، كي يقتدوا به ويتأثروا بطريقته.
- ٣- أن يكون نموذجاً وممثلاً جيداً للقارئ الجيد، سواء عن طريق القراءة الجهرية، أو القراءة الصامتة.
- ٤- أن يتحدث مع التلاميذ -كلما سنحت الفرصة- عن قراءاتهم، وخبراتهم في مجال القراءة، وعن الجديد من القصص أو الكتب، وعن المعارض والمسابقات التي تقيمها المدرسة، ويشجعهم على الاشتراك فيها.
- ٥- أن يسعى للتخطيط لأنشطة القراءة التي يجبها تلاميذه، داخل الفصل وخارجه.
- ٦- أن يجعل من الفصل بيئة مشجعة على القراءة من خلال توفير القصص والكتب التي تلائم أعمار التلاميذ، ومن خلال عرض الصور والملصقات التي تشجع على القراءة.
- ٧- أن يستخدم الأدوات أو الكتب التي تتصل بحياة التلاميذ اليومية، أو تتعلق باهتماماتهم الشخصية.
- ٨- أن لا يستخدم القراءة -بأي شكل كان- لعقاب التلاميذ.

- ٩- أن يشجع التلاميذ على استعارة القصص والكتب التي تلائم اهتماماتهم، وأن يسهل إجراءات الاستعارة، سواء من مكتبة الفصل، أو من مكتبة المدرسة.
- ١٠- أن يقدم الحوافز والجوائز التشجيعية للتلاميذ القراء كلما سنحت الفرصة، ويمكن أن تكون الجوائز عبارة عن مجموعة من القصص أو الكتب التي تناسب أعمار التلاميذ، أو بطاقات تخفيض للشراء من المكتبات التجارية، أو اشتراكات مجانية في بعض مجلات الأطفال، أو في نادي كتاب الطفل.
- ١١- أن يمنح التلاميذ فرصة -في بعض الدروس- للحديث والحوار حول خبراتهم في القراءة، وتبادل القصص فيما بينهم.
- ١٢- أن يطلب من التلاميذ سرد بعض القصص التي قرأوها واستمتعوا بقراءتها، إما من خلال القراءة المباشرة من الكتاب، أو عن طريق السرد الذاتي للقصة.
- ١٣- أن يجعل من حصص الانتظار، أو من أوقات الفراغ في الحصص العادية، فرصة لزيارة المكتبة، أو للقراءة الحرة داخل الفصل، أو لقراءة القصص للتلاميذ، أو لتمثيل بعض القصص التي قرأها التلاميذ.
- ١٤- أن يتواصل مع الآباء -من خلال الرسائل أو الملاحظات التي يدونها المعلم في كراسات التلاميذ- ليشركوا في تعليم أطفالهم القراءة من خلال إظهار الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، والقراءة لأبنائهم، وتوفير القصص والكتب التي تناسب أعمارهم.

٢- قراءة القصص للتلاميذ

يعد نشاط القراءة للأطفال أو التلاميذ أحد أهم الأنشطة الفاعلة والنافعة التي يقوم بها البالغون مع الأطفال، أو المعلمون مع التلاميذ. وقد نوه كالكنس Kalkins (١٩٩٠) أنه بعد النظر فيما يقرب من عشرة آلاف بحث، أصدرت لجنة القراءة في قسم التربية الأمريكي تقريراً بعنوان: لنصبح أمة القراء. وقد خلص التقرير إلى أن أهم نشاط يمكن القيام به لبناء المعرفة اللازمة للنجاح في القراءة يتمثل في: "القراءة الجاهرة للتلاميذ." كما خلص القائمون على التقرير أيضاً إلى أنهم وجدوا عدداً كبيراً من الأدلة التي تدعم أهمية قراءة الكبار للأطفال

في البيت وفي الفصل. وأشار التقرير إلى حاجة قراءة الكبار، ليس للأطفال الذين لم يتعلموا بعد فقط، ولكن لجميع الأعمار، وفي جميع المراحل الدراسية.

وفي معرض حديثه عما يمكن لمعلم القراءة عمله لتدريس أفضل، أوصى روتمان Routman (١٩٩٦) معلمي القراءة بأن يعملوا على تعريف التلاميذ بأنواع مختلفة من الأدب، وبمؤلفين مختلفين وأساليب كتابية مختلفة. كما أوصاهم باختيار الكتب ذات اللغة الراقية، و العبارات الجميلة والقصص الجذابة.

من جهة أخرى، وجد الباحثان والمسلي ووالب Walmsley and Walp (١٩٨٩) في بحث لهما أن القراءة للتلاميذ تعد أحد أهم الطرق في تنمية اتجاههم نحو الأدب وهو أحد مصادر الأناشيد والشعور بالذمة، وأن الاتجاه الإيجابي أحوج ما يكون إليه التلاميذ في المراحل الأولى عندما تبدأ معهم معاناة تعلم القراءة، وأن القراءة للأطفال عامل مهم من عوامل زيادة الدافعية للقراءة الخاصة وتقضية الوقت مع الكتب، وأن الأطفال يجدون الأناشيد و الراحة عند القراءة لهم.

ويعد نشاط قراءة القصص المسلية والمفيدة للتلاميذ أحد أبرز أشكال القراءة للتلاميذ. والتربويون يعلقون أهمية كبيرة على القصة؛ ويرون أنها: "أسلوب ناجح يحقق كثيراً من الأغراض التعليمية والتربوية المنشودة في كثير من مجالات التعليم" (ابراهيم، ١٩٨٦، ص ٢٤٤). والقصة أحد الوسائل المهمة لتحقيق الأهداف التربوية، فهي: "وسيلة للإجابة عن أسئلة معلقة، وطريق لدفع النمو في الاتجاه الذي ترغبه الجماعة، والإنسان بطبعه يضيق بالوعظ والإرشاد، ومن ثم اكتشف القصص أن بث القيم والمستويات السلوكية عن القصة وسيلة ناجحة لإيصال هذه الأخلاقيات إلى الناس وبخاصة الشباب." (الحديدي، ١٩٧٦، ص ٢٥-٢٦).

٣- دور المكتبة المدرسية في تشجيع التلاميذ على القراءة

نظراً لأهمية المكتبة في تيسير الوصول للمعارف بأنواعها وأشكالها، وفي إرواء نهم محبي المعرفة، والباحثين عن المعلومات والخبرات، فقد أصبحت أمراً أساسياً ومهماً في تحقيق أهداف التربية والتعليم. وتعد المكتبة المدرسية من أوائل المكتبات الرسمية التي يقابلها الطفل في

حياته. وترتبط علاقة الطفل بأنواع المكتبات الأخرى في المجتمع بالانطباع والتأثير الذي تحدثه المكتبة المدرسية في نفسه، وبالخبرات والمهارات التي يكتسبها فيها ومن خلالها. ويمكن أن تؤدي المكتبة المدرسية دورها المعرفي والوجداني، وتعزّي التلاميذ لأن تكون المكان المحبب لهم، إذا كانت في مكان مناسب، جميل، مريح، فسيح، نظيف، منظم، مرتب بطريقة جيدة. إضافة إلى ذلك، فلن تكون المكتبة المدرسية عامل جذب وتشويق للقراءة إلا إذا كانت تزخر بالجديد والمفيد من الكتب والقصص والمجلات والقواميس والأطالس وغيرها التي تناسب عمر التلاميذ، وليس عمر المعلمين فقط كما هو ملاحظ في كثير من المكتبات المدرسية (النصار، ١٤٢٤).

إن المكتبة المدرسية يمكن أن تكون المكان الذي يرتاح فيه التلاميذ من أجواء النظام والدراسة والواجبات، ويمكن أن تكون الملاذ المفيد لمحبي القراءة في أثناء الفسح وأوقات الفراغ، حتى إنه أطلق عليها في بعض الدول المتقدمة كالسويد والدنمارك "غرفة الراحة والمتعة".

ولتحقيق أهداف المكتبة المدرسية فقد أُوكل بها أمين - وليس حارساً - مهمته لا تقل أهمية عن مهمة أي عضو يشترك في العملية التربوية داخل المدرسة أو خارجها. بل إن أمين المكتبة هو مفتاح نجاح برنامج القراءة وتنمية المعرفة في المدرسة، فله دور كبير في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، ونشر الوعي القرائي، وتوسيع دائرة المستفيدين من المكتبة، وزيادة المعرفة بأسس التعامل مع الكتاب والمكتبة.

من جهة أخرى، أشار النصار (١٤٢٤) إلى أن دور أمين المكتبة لا يقتصر على تشجيع التلاميذ على القراءة فقط - كما هو شائع لدى كثير من أمناء المكتبات المدرسية - بل إن دوره يتجاوز التلاميذ في المدرسة إلى أسرهم داخل البيوت، فيتواصل مع أولياء الأمور ليحقق الأهداف التالية:

- إشعارهم ببدء برنامج القراءة للتلاميذ داخل المدرسة.
- تزويدهم بالمنشورات والمطويات المناسبة التي تعينهم على أداء دورهم القرائي تجاه أبنائهم.
- إشعارهم بالقصص التي يحبها أبنائهم.

- تزويدهم بالمكتبات التي تتوفر فيها قصص جيدة للأطفال أو التي تمنح خصماً مناسباً.
 - إحاطتهم علماً بنشاط ابنهم القرائي داخل المكتبة ومحصوله من الاستعارة، والصعوبات التي يواجهها في أثناء القراءة.
 - تسهيل استعارة الأطفال للقصص المناسبة من مكتبة الصف أو المدرسة، ودعوة والديهم للقراءة لهم أو مشاركتهم القراءة. (ص ٤٢).
- ولن يستطيع أمين المكتبة القيام بهذا الدور العظيم إلا إذا توفرت فيه صفات تؤهله لذلك، أهمها حب القراءة، والاتجاه الإيجابي نحوها، والوعي بأهمية الدور الذي يؤديه أمين المكتبة ومعلمها تجاه الآخرين. فلأن الهدف الأسمى من مكتبة المدرسة تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، كان لابد من أن يكون أمين المكتبة قارئاً ومحباً للقراءة، وإلا فإن فاقد الشيء لا يعطيه. فأمين المكتبة جزء مهم من العملية التعليمية والتربوية، ومعرفة بمراحل تعلم القراءة يعينه ويعين غيره من المعلمين على تحقيق أهداف تعليم القراءة داخل المدرسة. وفي كل مرحلة من تلك المراحل يبقى الهدف الرئيس هو تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وغرس حب الكتاب والمكتبة، وتشجيع اقتناء الكتب.

الخدمات والأنشطة التي يمكن أن يقوم بها أمين المكتبة

إن هناك خدمات وأنشطة كثيرة يمكن لأمين المكتبة القيام بها من أجل تحقيق أهداف المكتبة المدرسية، إضافة إلى المساعدة في تحقيق أهداف برنامج القراءة العلمي والمهاري، وتشجيع عادة القراءة لدى التلاميذ والمستفيدين. وهذه الخدمات والأنشطة ما هي إلا جزء من أفكار عامة يمكن أن يضيف إليها أمين المكتبة بما يتوفر لديه من خبرات وإمكانات. فمن هذه الأنشطة (النصار، ١٤٢٤، ص ٤٣):

- ١- توفير مصادر المعلومات المطبوعة مثل الكتب والقصص والدوريات والنشرات والمراجع المتخصصة التي تناسب أعمار التلاميذ، وإبراز الجديد منها في مكان يسهل الوصول إليه، والتعرف عليه.

- ٢- تطبيق بعض الأنشطة القرائية أثناء الفسح أو حصص الانتظار مثل: "ساعة القصة"، وفيها يتم سرد القصص بأسلوب درامي جميل ومشوق.
- ٣- تنظيم نوادي القراءة المتخصصة، مثل نادي القراءة لذوي الميول الأدبية، ونادي القراءة لذوي الميول العلمية، ونادي القراءة لذوي الميول الفنية، وهكذا.
- ٤- تنظيم معارض الكتب المختلفة: معرض القصص والروايات، معرض الكتب العلمية، معرض المجالات العامة، مع الحرص على تشجيع التلاميذ على القراءة عن طريق تيسير الاستعارة، أو الشراء عن طريق تقديم التخفيضات المناسبة.
- ٥- تنظيم مسابقات القراءة، مثل مسابقة القراءة الحرة، والقراءة الناقدة، وقراءة الشعر، ومسابقة أفضل قارئ، ومسابقة أكثر التلاميذ استعارة للكتب والقصص.
- ٦- تنظيم الدورات العلمية المتخصصة التي تناسب مستوى التلاميذ، مثل دورة في كيفية التأليف والنشر، ودورة في تنظيم المكتبة المنزلية، ودورة في استخدام المعاجم والموسوعات، ودورة في التصنيف، ودورة في كيفية البحث في المصادر المختلفة.
- ٧- تنظيم المحاضرات والندوات التي تسهم في تعريف التلاميذ بأهمية القراءة، ودورها في حياتهم، وتنمي معلوماتهم، وتدرّبهم على المناقشة وإبداء الآراء.
- ٨- استضافة بعض المؤلفين، وكتاب القصص، ومخرجي الكتب والرسامين وغيرهم للتعريف بكتبهم وتجاربهم في التأليف.
- ٩- حث التلاميذ على التجاوب مع ما يقرأونه من كتب وموضوعات من خلال النقد الهادف، أو الإضافة، أو تلخيص ما قرأوه، أو مخاطبة المؤلف للسؤال والاستفسار عن شيء لم يالفه أو يفهمه.
- ١٠- حث التلاميذ على الكتابة العامة، وتأليف الكتب الخاصة، ونشر إبداعاتهم الكتابية في المجالات العامة والخاصة.
- ١١- تنظيم الزيارات والرحلات القصيرة إلى المكتبات العامة والخاصة المشهورة في البلد.
- ١٢- القيام بواجب الإرشاد القرائي، مثل إرشاد ذوي الحاجات الخاصة والموهوبين إلى ما يناسبهم من مواد مقروءة، أو ما ينفعهم في حياتهم، وكذلك إرشاد ذوي الميول المختلفة إلى ما يعزز ميولهم، ويدعم توجههم.

إن التربويين يعولون كثيراً على الدور الذي يمكن أن يقوم به معلم القراءة وأمين المكتبة داخل المدرسة وخارجها في انتشال أبنائنا من حالة العزوف عن القراءة والرغبة عنها، إلى حبها والرغبة فيها.

خامساً: تدريس القراءة في المرحلة الثانوية

اتجه اهتمام المربين والمهتمين بالتدريس في المرحلتين المتوسطة والثانوية - في الآونة الأخيرة - إلى القراءة وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى، ودورها في زيادة التحصيل في تلك المواد. وكيف أنه مع تقدم الطالب في سنوات الدراسة تزداد حاجته إلى استخدام مهارات واستراتيجيات القراءة المعينة على الدراسة بشكل عام والفهم والاستيعاب لما هو مقروء في كل مادة دراسية بشكل خاص. وفي هذا الصدد، فقد أشار كل من بيرنز، رو، و روس (١٩٩٨) إلى أن النصوص المقروءة في كتب المقررات الدراسية مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية وغيرها من المواد غالباً ما تكون صعبة على الطلاب، لأنها أولاً تشتمل على موضوعات علمية يصعب قراءتها وفهمها على كثير من الطلاب، كما أنها تشتمل على العديد من المفاهيم والمصطلحات الدراسية التي لم يتعرف عليها الطلاب أثناء دراستهم في المرحلة الابتدائية. لذلك - وفقاً للمؤلفين أنفسهم - فإن الطلاب يحتاجون إلى التمكن من مهارات وإستراتيجيات قرائية مختلفة لفهم المقروء في تلك المواد الدراسية، ولزيادة تحصيلهم في جميع المواد الدراسية.

من جهة أخرى، يشير العمري (١٤١٧، ص ٢٩): إلى أن القراءة تعد الوسيلة الرئيسية في مجال التربية والتعليم وتحمل الجزء الأكبر في تحقيق أهداف عملية التربية والتعليم، فعلى الرغم من أن تعليم القراءة يعد من أول الأهداف التي يجب أن تتحقق عند كل متعلم إلا أنها تتحول لتصبح وسيلة لا هدفاً بذاته فالقراءة ليست مادة منفصلة عن المواد التحصيلية الأخرى بل إنها جزء من كل مادة فهي الوسيلة للحصول على المعلومات من هذه المواد

وبالتالي فإن عدم تمكن الطلاب من القراءة ونقص قدراتهم القرائية يؤثر على التحصيل في المواد الأخرى.

وتدريس المهارات والاستراتيجيات القرائية لا يقتصر على معلمي القراءة أو اللغة العربية فقط مع أهمية دورهم في ذلك، بل يتعداه إلى معلمي المواد الدراسية أنفسهم وذلك كونهم أعرف بطبيعة المواد التي يدرسونها والمهارات أو الاستراتيجيات التي يحتاجها طلبتهم في كل موضوع. ويؤكد سارجنت Sargent (١٩٦٩، ص ٢٢) على هذا الدور بقوله:

إن معلم المواد الدراسية هو المعلم: (١) الأقدر على تدريس المفاهيم والمصطلحات الجديدة والمتعلقة بالدرس، (٢) الأكثر إدراكاً ومعرفة على وضع الأهداف القرائية المتعلقة بالمادة، (٣) الأقدر على تنمية اتجاه وميول الطلاب نحو القراءة، (٤) الأقدر على تحديد المفاهيم والمصطلحات المهمة والمتوقع تدريسها، (٥) الأكثر إلماماً بالمصادر والوسائل المختلفة وأهميتها وكيفية استخدامها في تطوير خبرات الطلاب، (٦) وأخير فهو الذي أكثر تأقلاً ودراية بالموضوع أو النص وكيفية قراءته ومن ثم فهمه.

ودعوة معلمي المواد الدراسية إلى تدريس القراءة في موادهم لا يعني -وكما يفهمه البعض- أن يقوم المعلم بتخصيص حصص أو جزء من الحصة في كل يوم لتدريس مهارات واستراتيجيات القراءة، وإنما يعني أن يكون المعلم على وعي ومعرفة بالمهارات والإستراتيجيات القرائية اللازمة التي يحتاجها طلبته لفهم الموضوع، ومن ثم توجيه الطلاب إلى استخدام تلك المهارات أو الاستراتيجيات عند الحاجة إليها وذلك في سياق تدريس الموضوع أو المادة الدراسية "والمعلم الناجح هو الذي يستطيع بشكل أو آخر زيادة قدرة الطلاب على القراءة وفهم ما يقرأون". (١٩٩٨، ص ٢١٨)

فمثلاً، لأن أغلب المسائل اللفظية تحتوي على عدد من المفردات والمصطلحات الجديدة على الطلاب، فينبغي على معلم الرياضيات التحضير المسبق لكل مسألة من المسائل اللفظية ومحاولة التعرف على الطريقة الأمثل لتدريسها، والتعرف على المفردات والمصطلحات الجديدة المشتملة عليها تلك المسألة، والطريقة المناسبة لتعريف الطلاب بتلك المصطلحات وضرب الأمثلة المناسبة عليها. كما أن على معلم الرياضيات التمكن من المهارات والاستراتيجيات القرائية اللازمة لقراءة المسائل اللفظية، ومحاولة تمثل هذه المهارات

والاستراتيجيات عند ضرب الأمثلة التوضيحية، ومحاولة مساعدة التلاميذ على استخدام الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتطبيقها داخل الفصل وخارجه (النصار، ١٤٢٣ ب). وينبغي في هذا السياق ألا نغفل أهمية اتجاه معلمي المواد الدراسية نحو القراءة، حيث إن اتجاه المعلم الإيجابي نحو القراءة واستشعاره لأهميتها ينعكس إيجاباً على رغبة المعلم في تطوير مهارات واستراتيجيات القراءة اللازمة لفهم الموضوع المدروس، كما ينعكس أيضاً على اتجاه التلاميذ نحو القراءة ورغبتهم في تطبيق ما تعلموه من مهارات واستراتيجيات عند قراءة المادة الدراسية أو عند القراءة بشكل عام. ويؤكد اليكساندر (١٩٨٨، ص ١٧٦) على أهمية اتجاه المعلم -أي معلم- نحو القراءة بقوله: "إنه لا يوجد أدنى شك في أن المعلم هو العامل الأقوى في تنمية اتجاه الطلاب نحو القراءة".

سادساً: مهارات القراءة في المرحلة الثانوية: المفهوم والاستراتيجيات

تقدم النظريات المعاصرة في مجال تلقي النصوص وفهمها مفهوماً جديداً ومغاييراً لطبيعة فهم المقروء reading comprehension من حيث إنه عمليات processes معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلي interactive approach بين النص ومكوناته وطبيعة تركيبه، والقارئ ومجمل خبراته السابقة ومهاراته، والاستراتيجيات الموظفة في عملية القراءة، بالإضافة إلى السياق العام والمؤثرات المصاحبة لفعل القراءة . وهذه الرؤية المتطورة لفهم المقروء بوصفه عمليات ذات طبيعة ديناميكية متفاعلة تعني تدريس الطلاب مجموعة من المهارات والاستراتيجيات والأساليب التي تساعد على فهم النص وتمثله أثناء القراءة، وذلك مثل : عمل الاستنتاجات making inferences، وتنشيط المعارف والخبرات السابقة activating prior knowledge، وتوظيف مهارات التفكير الناقد using critical thinking skills.

ويرى العقيلي (٢٠٠٢) أن هذه الرؤية التفاعلية البنائية لطبيعة فهم المقروء تقف بشكل مضاد تماماً للمفهوم القديم لطبيعة فهم المقروء من حيث إنه مجرد إعادة إنتاج reproduction للأفكار الموجودة في النص ليس غير، أي أن القارئ مسئول عن الإجابة على بعض الأسئلة التي تتطلب حفظاً ثم استظهاراً للمعلومات المقدمة في النص دونما توظيف

لمهارات التفكير الناقد العليا أو اعتبار للعوامل الأخرى المتشابكة والمتفاعلة لإنجاز عملية الفهم، مثل القارئ وخبراته ومهاراته، النص وطبيعة تركيبه، والسياق الذي تحدث فيه عملية القراءة. ويبدو أن هذه النظرة القديمة لطبيعة الفهم متأثرة بمسلمات تاريخية غير دقيقة مفادها أن كل نص يحمل معنى واحداً ثابتاً لا يتغير، وأن مهمة القارئ لا تتجاوز استخراج ذلك المعنى، أي أن النص المقروء يعني شيئاً واحداً لكل القراء، ولكن النظريات الحديثة (مثل نظرية المخططات الذهنية schema theory) ترى أن النص لا يتضمن معنى مفرداً وحيداً لكل القراء، بل إن القارئ النشط هو الذي يبني المعنى من خلال تفاعله مع النص بتوظيف معارفه وخبراته السابقة ليس فقط ما يتعلق منها بأفكار النص، بل وحتى ما يتصل ببنية النص وأساليب الكاتب في عرض أفكاره وكيفية استخدامه للغة وتراكيبها، بالإضافة إلى استثمار مهارات التفكير الناقد وآلياته الذهنية والإجرائية . وبالتالي، فإن النص قد لا يعني الشيء ذاته لكل القراء، لأن عملية بناء المعنى construction meaning تعتمد على التفاعل بين جميع العوامل الآتفة الذكر والتي قد يختلف حضورها وغياها من موقف قرائي إلى آخر .

ويشير تيرني و بيرسون (Tierney & Pearson, 1986) إلى أن لنظرية المخططات الذهنية دوراً رئيسياً وأثراً فاعلاً في تغيير كثير من الأفكار والأساليب المتصلة بفهم المقروء وطريقة تدريس القراءة، فهذه النظرية -بما قدمته من رؤية جديدة لطبيعة الفهم وتدريس القراءة- دفعت الباحثين إلى إعادة النظر والتفكير في عملية القراءة وبناء المعنى، فبدلاً من التركيز على الفهم بوصفه إعادة إنتاج للأفكار الموجودة على صفحات النص، أصبحت الرؤية التفاعلية البنائية هي مناط البحث في عملية الفهم، فانتقل القارئ ليصبح مركزاً لإجراءات بناء المعنى meaning construction processes بدلاً من النص .

سابعاً: القراءة ومهارات التحليل والتفكير

يشير مؤلفو كتاب "إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين" إلى أن هناك عدداً من المهارات الضرورية التي يجب على الطلاب في المرحلة الثانوية إجادتها كي يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم ويحققوا فرصاً أفضل في الحياة في المستقبل. ويأتي في مقدمة هذه

المهارات - بالإضافة إلى مهارات أخرى- مهارات القراءة الناقدة والفهم والتفكير والاستدلال وحل المشكلات ومهارات الاتصال (أتشايدا وآخرون، ١٩٩٩).

وقد رصدت الجمعية الأمريكية لتطوير مناهج التعليم قائمة تضم عشرين مهارة أساسية للتفكير يمكن للمدارس الثانوية أن تعلمها للطلاب، وتطبق هذه المهارات في مختلف الحقول العلمية مثل اللغة والقراءة والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، وما يهم في هذه الورقة هو الحديث عن توظيفها في مجال القراءة وتدريب الطلاب عليها، ليس فقط في تخصص اللغة والقراءة بل أيضاً في تطبيق هذه الاستراتيجيات والمهارات عند القراءة في مختلف محتوى المواد الدراسية الأخرى أو ما يعرف بـ Content area reading skills؛ وذلك لأن التمكن من مهارات القراءة المتقدمة شرط أساس للنجاح في فهم التخصصات العلمية والرياضية والاجتماعية. وتتضمن هذه القائمة المهارات التالية (Langrehr, 1988):

١- مهارات التركيز، وتشمل:

أ. تعريف المشكلات Defining Problems؛ أي توضيح ظروف المشكلة.

ب. وضع الأهداف Setting Goals؛ أي تحديد التوجهات والأهداف.

٢- مهارات جمع المعلومات، وتشمل:

أ. الملاحظة Observing؛ أي الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس.

ب. التساؤل Questioning؛ أي البحث عن معلومة جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة.

٣- مهارات التذكر، وتشمل:

أ. الترميز Encoding؛ أي ترميز المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.

ب. الاستدعاء Recalling؛ أي استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.

٤- مهارات تنظيم المعلومات، وتشمل:

- أ. المقارنة Comparing؛ أي ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
- ب. التصنيف Classifying؛ أي وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
- ج. الترتيب Ordering؛ أي وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين.

٥- مهارات التحليل ، وتشمل:

- أ. تحديد الخصائص والمكونات Identifying Attributes and Components؛ أي التمييز بين الأشياء والتعرف على خصائصها وأجزائها.
- ب. تحديد العلاقات والأنماط Identifying Relations and Patterns؛ أي التعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات.

٦- المهارات الإنتاجية- التوليدية، وتشمل:

- أ. الاستنتاج Inferring؛ أي التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوفرة لسد الثغرات فيها.
- ب. التنبؤ Predicting؛ أي استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.
- ج. الإسهاب Elaborating؛ أي تطوير الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاة وإغناؤها بتفصيلات مهمة وإضافات قد تؤدي إلى نتائج جديدة.
- د. التمثيل Representing؛ أي إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها، مثل تمثيلها برموز أو مخططات أو رسوم بيانية.

٧- مهارات التكامل والدمج، وتشمل:

- أ. التلخيص Summarizing؛ أي تقصير الموضوع وتجريده من غير الأفكار الرئيسة بطريقة فعالة وعملية.

ب. إعادة البناء Restructuring؛ أي تعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة.

٨- مهارات التقييم، وتشمل:

أ. وضع محكات Establishing Criteria؛ أي اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.

ب. الإثبات Verifying؛ أي تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات.

ج. التعرف على الأخطاء Identifying Errors؛ أي الكشف عن المغالطات والضعف في الاستدلال المنطقي، وما يتصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الآراء والحقائق.

ثامناً: القراءة ومهارات التفكير حول التفكير Metacognition

تعد مهارات التفكير حول التفكير (ويمكن أن يترجم هذا المصطلح الأجنبي إلى " مهارات ما وراء المعرفة" أو " المهارات الذهنية ما فوق المعرفية")- من أعلى أشكال النشاطات العقلية والذهنية التي ينجزها الإنسان، وهي تعني القدرة على التفكير في مجريات التفكير؛ أي وعي الإنسان بذاته وقدراته على مراقبة وتخطيط وتقييم العمليات الذهنية التي يمارسها قبل وأثناء وبعد أدائه لمهمة من المهمات في التفكير أو القراءة أو أي عمليات عقلية أخرى (Sternberg, 1992). ويندرج تحت هذا الموضوع مجموعة من المهارات يمكن إجمالها فيما يلي:

١- **مهارات التخطيط Planning**، وتشمل تحديد الهدف من القراءة، واختيار

الاستراتيجية المناسبة لإنجاز المهمة، وترتيب العمليات والإجراءات بالتنفيذ.

٢- **مهارات المراقبة والتنظيم Monitoring & Regulating**، وتشمل التأكد

من مستوى التقدم نحو تحقيق الهدف، والحفاظ على تسلسل العمليات، ومراقبة

عوائق عملية الفهم، ومعرفة كيفية التغلب على الصعوبات والعوائق.

٣- **مهارات التقييم Assessment**، وتشمل تقييم مد تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفايتها، ومدى ملائمة الاستراتيجيات المستخدمة، وتقييم مدى فعالية الخطة ودقة تنفيذها.

تاسعاً: التوصيات

بناءً على ما طرح في هذه الورقة، وبعد مراجعة بعض الدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع هذه الورقة يمكن الانتهاء إلى ذكر مجموعة من التوصيات التي ربما يقود التفكير فيها إلى بناء توصيات أفضل، وقد أُفيد في هذه التوصيات - بصورة خاصة التوصيات من (١-٨) من الدراسة التي أعدها أندرسون وآخرون (Anderson et. al., 1998) . وفيما يلي ملخص لأهمها:

- ١- ينبغي على أولياء أمور التلاميذ القراءة لأطفالهم قبل المدرسة.
- ٢- ينبغي عليهم كذلك أن يدعموا أطفالهم في سن المدرسة كي يستمروا في النمو بوصفهم قراء.
- ٣- ينبغي أن تركز برامج القراءة الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة على القراءة والكتابة واللغة الشفهية.
- ٤- ينبغي على المعلمين أن يحافظوا على فصولهم منظمة ومثيرة للدافعية نحو القراءة.
- ٥- ينبغي أن تكون كتب القراءة في الصفوف الأولى شيقة وشاملة ومثيرة.
- ٦- ينبغي للمعلمين أن يعطوا الطلاب فرصاً أكبر للتدريب على الفهم بمستوياته المتنوعة.
- ٧- ينبغي أن يُعطى الطلاب فرصاً كافية لممارسة القراءة الحرة.
- ٨- ينبغي أن تخلق المدرسة العربية مناخاً نفسياً داعماً للقراءة.
- ٩- ينبغي أن تضم المدرسة العربية مكتبات تحتوي على رصيد زاخر من الكتب المتنوعة والشيقة وذات إدارة جيدة.

- ١٠- ينبغي أن تحرص المدرسة العربية على تدريب الطلاب وإعدادهم للحياة المستقبلية بما تتطلبه من مهارات قرائية متقدمة.
- ١١- ينبغي العناية بإعداد معلمي القراءة، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، وتدريبهم على الوسائل والأنشطة المعينة على تعزيز دافعية تلاميذهم نحو القراءة.
- ١٢- ينبغي العناية بإعداد معلمي المواد الدراسية، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، وتدريبهم على المهارات القرائية التي يحتاجها تلاميذهم في المواد التخصصية.
- ١٣- ينبغي أن تيسر المدرسة العربية النمو المهني والعلمي المستمر للمعلمين بعامّة ومعلمي القراءة بخاصة.
- ١٤- ينبغي العناية بنشر البحوث والدراسات التي تبحث في دافعية التلاميذ واتجاهاتهم نحو القراءة، وفي الوسائل والأنشطة المعينة على تقوية صلة التلاميذ بالقراءة.

والله الموفق

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، صبحي طه، (١٩٨٦). التربية الإسلامية وأساليب تدريسها. ط ٢ عمان: دار الأرقم.

أتشايديا، دونا، وسنرون، مارفين، ومكينزي، فلوريتا. (١٩٩٩). إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين. ترجمة: السيد محمد دعدور و إبراهيم رزق وحش. القاهرة: عالم الكتب. أندرسون، رتشارد، و ألفرايدا هيبتر، و جوديث سكوت، و أيان ويلكسون. (١٩٩٨). أمة قارئة. ترجمة: شوقي السيد الشريفي. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع. الحديدي، علي. (١٩٧٦). في أدب الأطفال. ط ٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. طعيمة، رشدي، (٢٠٠١). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

عدس، محمد عبد الرحيم، (١٩٩٨). تعليم القراءة بين المدرسة والبيت. عمان: دار الفكر.

العقيلي، عبدالمحسن، (٢٠٠٢). مدى إدراك وفهم معلمي اللغة العربية لثلاثة مفاهيم مختارة تتعلق بنظرية المخططات الذهنية في مهارة القراءة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني لجمعية القراءة والمعرفة (نحو أمة قارئة)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر. الكندري، عبد الله؛ إبراهيم عطا. (١٤١٦). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح.

مجاور، محمد صلاح الدين. (١٩٨٣). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم.

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (١٤٢٣ ب). مهارات وإستراتيجيات القراءة المعينة على فهم المسائل اللفظية في مادة الرياضيات. مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد ٢/١٥.

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (١٤٢٣ أ). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. بحث منشور. مركز بحوث كلية التربية-جامعة الملك سعود، رقم ١٩٠.

النصار، صالح بن عبدالعزيز. (١٤٢٤). تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة. الرياض، الناشر: بدون.

وزارة المعارف. (١٣٩٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1998). *“Teaching reading in today's elementary schools”*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Chapparo, J. (1975) A new look at language experience. *Reading Research Quarterly*.
- Elley, W. B. (1992)/ *How in the world do students read?* Hamburg, Germany: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). *Assessing Motivation to Read*. In S. J. Barrentine (Ed.), *Reading Assessment: Principles and practices for elementary teachers* (pp. 215-232). Delaware: International Reading Association.
- Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49, 432-445.
- Henk, W., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Jacobson, J. M. (1998). “Content area reading: Integration with the language arts.” New York: Delmar Publisher. Alexander, J. (Ed.). (1988). *Teaching reading* (3rd ed.). Glenview, IL: Scott Foresman and Company
- Kalkins, L. (1990). Let the words work their magic. *Instructor*, found in: www.findarticles.com/cf_0lm0STR13_1101660351211print.jhtml
- Langrehr, J. (1988). *Teaching student to think*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- O' Flahavan, J., Gambrell, L. B., Guthrie, J., Stahl, S., & Alvermann, D. (1992). Poll results guide activities of research center. *Reading Today*, 10, P. 12.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sargent, E. E. (1969). “Integrating reading skills in the content areas.” In H. A. Robinson & E. L. Thomas (Eds.), *Fusing reading skills and content* (pp. 17-25). Newark, DE.: International Reading Association.
- Sternberg, R. J. (1992). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tierney, R. J.; Pearson, P. D. (1986). Schema theory and implications for teaching reading: A conversation. *Reading Education* No. 67. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 281 140).
- Trelease, J. (1991). *Read me a story: Parents*, 106-110.
- Walmsley, S. A., and Walp, T. P. (1989). *Teaching literature in elementary school: A report on the elementary school antecedents of secondary school literature instruction*. Report Series 1.3, Albany, N.Y.: Center for the Teaching and Learning of Literature. University at Albany, State University of New York, (ERIC No. ED 315 754).