

مفهوم القراءة ومدلولاته بين الواقع والطموح في مدارسنا الليبية

الدكتور

عبد الحميد عبد الدايم المنصوري

مفهوم القراءة ومدلولاته بين الواقع والطموح في مدارسنا الليبية

1 - 1 - تطور مفهوم القراءة:

إن المتتبع للقراءة، وما كتب عنها خلال النصف الأخير من القرن الماضي والطرق التي كانت تعلم بها في مدارسنا، يجد أن هذا المفهوم لم يسلم من التغيير والتبديل، كأى عنصر تربوي آخر، فقد تطور مفهوم القراءة من مفهوم بسيط إلى مفهوم معقد يستلزم نشاطاً عقلياً من المتعلم، واهتماماً بالغاً من المعلم، أضف إلى ذلك أن مفهوم القراءة تطور طبقاً للفلسفات التربوية السائدة، ولأسباب متنوعة وظروف متغيرة في المجتمع وفيما يلي استعراض لذلك:



1 - في مستهل القرن العشرين لم يكن مفهوم القراءة يتعدى كونه عملية إدراكية، بصرية، صوتية تعمل على تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها النطق السليم، فالقارئ الجيد - حسب هذا المفهوم - هو الذي يكون أداؤه سليماً ونطقه صحيحاً، ومن هنا أضحت القراءة عملية آلية يكتفى فيها بنطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً فقط.

وبذا ركزت الأبحاث في القراءة في العقد الأول من هذا القرن على النواحي الفسيولوجية المتمثلة في سلامة رؤية ونطق المتعلم للحروف والكلمات، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الأبحاث أن العين تقوم



بذبذبات فوق الكلمات حينما تصادف مادة غير مألوقة، أو إذا أدرك القارئ أنه قد وقع في الخطأ. على أن الطفل يكثر من هذه الحركات في بدء تعلمه، ثم تخف تدريجياً كلما ازدادت سيطرته على قراءته⁽¹⁾.

إلا أن مفهوم القراءة لم يتوقف عند حد القدرة على فك الرموز المكتوبة بل تحول إلى عمليات ومظاهر أخرى فرضها تحول موقع القراءة نفسها، وذلك حسب متطلبات ومستجدات العصر وظروف الإنسان وحاجاته.

2 - يرجع الفضل في تطور مفهوم القراءة في العقد الثاني من القرن الماضي إلى عالم النفس السلوكي (ثورنديك) الذي قام بأبحاث على (أخطاء المتعلمين الكبار في قراءة الفقرات) وخرج بنتيجة مؤداها أن القراءة ليست عملية بسيطة تهدف إلى التعرف على الحروف، وإنما هي نشاط معقد تتداخل فيه عمليات ذهنية تشبه إلى حد كبير تلك العمليات التي يقوم بها المتعلم عند حله لمسألة رياضية، فهي تتطلب الفهم والربط والاستنتاج⁽²⁾.

وبذا استجلبت القراءة «آلية جديدة» تمثلت في النشاط المعقد من الإجراءات والعمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم لإدراك الكلمات وفهم المضامين واستيعاب الأفكار، ومن ثم تحول مفهوم القراءة من التعرف على الرموز ونطقها إلى ترجمة هذه الرموز وما تدل عليه من معاني وأفكار وأضحت القراءة عملية عقلية معقدة ترمي وتهدف إلى التعرف والنطق السليم والفهم لما يقرأ، وبذا أضحت القراءة تضم إلى مفهومها السابق - الأداء اللفظي السليم - عنصراً آخر جوهرياً هو الفهم، ومن ثم أصبح المتعلم مطالباً بأداء هذه المهارات، وهي مهارة فك وتحويل الرموز إلى أفكار ومضامين لها

(1) د. نايف معروف . خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت 1985 ص 88.

(2) محمود رشدي وآخرون. المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة 1990 ص 69.

معنى ودلالة يمكن استيعابها، أي تحويل المعرفة التي يتلقاها المتعلم من صورة حروف وكلمات إلى صورة أخرى ذهنية تعيد تشكيل وصياغة الأفكار بأسلوب ينم عن فهم للعلاقات الخاصة بهذه المهارة، وبناءً على ما سبق يمكن أن ننظر إلى الفهم على أنه عملية ذهنية مشتركة للأنشطة الاستقبالية في اللغة لدى التلاميذ، والفهم ينتج عنه فك رموز بلاغ شفوي أو مكتوب، يعني أن المستمع أو القارئ يدرك المعنى الذي تحمله الدلالات المكتوبة أو المنطوقة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن فهم التلميذ لبلاغ شفوي يتطلب تدريباً على القراءة، ويكون الفهم شمولياً أو جزئياً أو تدريجياً⁽³⁾، وبإضافة هذا العنصر، فإن الأبحاث اتجهت نحو القراءة الصامتة لمعرفة طبيعة العمليات التي يقوم بها المتعلم أثناء القراءة.

3 - نظراً لسرعة تزايد المعرفة وكثرة المطبوعات اتجهت الأنظار إلى سرعة في القراءة لمواكبة وملاحقة ما تصدره المطبعة من كتب ودوريات ومجلات...، وحتى لا يصبح المتعلم غريباً في عالمه فتحدث بينه وبين عالمه المتغير هوة ثقافية، ركزت الأبحاث على القراءة السريعة وبدأ الاهتمام بها لكونها الأداة التي تمكن المتعلم من معرفة ما يحدث من تطور معرفي في المجتمع بسرعة فائقة.

وإلى جانب هذا الاهتمام برز اهتمام آخر موازٍ له ألا وهو العناية والاهتمام بنقد المقروء، فلا يسمح للمتعلم أن يقرأ كل ما تقع عليه عيناه، بل تمكنه من الحكم على ما يقرأ، وأن ينهل من العلوم والمعرفة حسبما يقره ويقبله عقله وتتطلبه وتقتضيه موازينه.

وبذا نشأ مكون ثالث للقراءة هو النقد لما يقرأ، «وظهر تحول جديد في مفهوم القراءة يركز على مفهوم القراءة الناقدة، التي تمكن القارئ من

(3) مصطفى بن عبد الله بوشوك، تقويم الجانب اللغوي خلال تدريس مواد اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مجلة الدراسات النفسية والتربوية عدد 3 ديسمبر 1983 ص 58.



تحليل ما يقرأ ونقده وإبداء الرأي فيه، والاتفاق مع ما يقرأ، أو الاختلاف معه، وبذلك أصبح مفهوم القراءة نطقاً وفهماً، ونقداً وتحليلاً⁽⁴⁾.

وبهذا أصبح للقراءة نشاط آخر يتمثل في (التواصل الوجداني) بين المتعلم والمادة القرائية، والذي يرتفع به من مستوى التعرف والفهم إلى القدرة على اتخاذ موقف تجاه المقروء، وذلك بما يحمله هذا الموقف من قبول ورفض أو استحسان واستهجان، وهو سلوك «مسكون بقراءة ثانية موازية للقراءة الأصلية، أي مسكون بإنتاج شخصي يتميز عند الانتهاء من تركيبه وتنظيمه بخصوصيات الابتكار الذاتي للتلميذ، ويتجلى ابتكاره هذا في مهارة التأويل التي يتمكن من اكتسابها، والتي تؤهله للانتقال من مستوى التلقي العفوي البسيط للمحتويات القرائية إلى مرقى الفعل في تلك المحتويات وتحويرها بما يلائم طبيعة تجاربه معها، ومدى استعدادة لتوظيفها في سلوكه التعليمي»⁽⁵⁾.

4 - لقد كانت للتغيرات التي حدثت إبان الحرب العالمية الثانية أثر كبير على مفهوم القراءة وأصبح للإنسان دور كبير في الإسهام في معالجة مشكلات مجتمعه من خلال ما يقرأ، وبذلك أصبح في مفهوم القراءة - إلى جانب ما سبق - تمكين القارئ من استثمار ما يفهمه من القراءة في مواجهة مشكلات الحياة وبذلك استخدمت القراءة كأداة ووسيلة يعتمد عليها في حل المشكلات التي تواجه الإنسان نظراً «لتعقد الحياة وظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فقد دعت الضرورة إلى استخدام القراءة بحثاً عن حلول تلك المشكلات، وبذلك اتسع مفهوم

(4) د. فتحي علي يونس وآخرون: أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، بدون تاريخ ص 171.

(5) عبد الغاني عارف: إشكالية القراءة وتدریس المؤلفات الأدبية في التعليم الثانوي، رسالة دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية، الرباط 1993، ص 40.

القراءة، بحيث صارت أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات»⁽⁶⁾.

وبهذا الانتقال في مفهوم القراءة، فقد أخذت منعرجاً آخر هو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات «فهي ليست عملية متميزة، بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة من المشكلات، ثم يأخذ الإنسان في القراءة لحل هذه المشكلة، ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير»⁽⁷⁾.

وبهذا البعد الجديد لمفهوم القراءة أصبح المتعلم إيجابياً في نشاطه التعليمي حيث يعرض المتعلم لمشكل ما، ثم يطلب منه أن يقوم بنشاط قرائي يجمع من خلاله كل المعلومات والخبرات ذات الصلة بهذا المشكل، قصد إيجاد الحل المناسب له، وهي طريقة يراد منها تحريك و تحفيز قدرات المتعلم لمواجهة المواقف الحياتية، وتعويده على إيجاد الحلول من خلال الفعل القرائي والاستفادة من خبرات الآخرين.

5 - ثم تطوّر هذا المفهوم أخيراً فامتد من التعرف، والنطق والفهم، والنقد وحل المشكلات، لتصبح القراءة أسلوباً من أساليب الترويح والترفيه على النفس، وبهذا أخذ مفهوم القراءة معنى جديداً يضاف إلى معانيه السابقة، وهو أن تكون القراءة أداة استمتاع بما يقرأ، وأصبح مفهوم القراءة الحديث هو نطق الرموز، وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمقروء»⁽⁸⁾.

(6) د. محمد عبد القادر أحمد: طرق تعليم اللغة العربية، النهضة المصرية، القاهرة 1979 ص 110 - 111.

(7) محمود رشدي خاطر وآخرون، مصدر سابق، ص 70 - 71.

(8) هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار الثقافة، الأردن عمان، 1990 ص 13.



ومن هنا أصبح للقراءة بعد جديد يضاف إلى أبعادها السابقة ألا وهو تمكين الإنسان من الاستمتاع بما يقرأ، والإحساس بدورها في إدخال المتعة والسرور على نفسه، والتخفيف من شقاء وعناء العمل الذي لا تزيله إلا قراءة مسلية تدخل عليه نوعاً من السرور والمتعة.

إن أهم ما نهدف إليه من هذا العرض، هو التأكيد على أن مفهوم القراءة له أبعاد وعناصر متداخلة في شخصية المتعلم، منها ما هو عضوي يتصل بأعضاء النطق التي تختص بالأداء السليم، ومنها ما هو عقلي يتصل بالعمليات الذهنية التي تختص بالاستيعاب والإدراك، ومنها ما هو نفسي يتصل بالجانب الوجداني الذي يختص بالميل والاتجاهات، وبالتالي فإن تعلمها يتطلب ويستلزم استحضار كل هذه العناصر المؤدية لتحقيق كل المهارات القرائية التي يمثلها ويصورها المفهوم القرائي سابق الذكر.

مما تقدم لمسنا كيف أن مفهوم القراءة قد تطور وتبدل حسب عوامل كثيرة منها ما يرجع لطبيعة القراءة ذاتها، ومنها ما يرجع إلى الفلسفات التربوية للمجتمع، وهنا نريد أن نطرح سؤالاً حول مدى مواكبتنا لهذا التطور في مفهوم القراءة ومدى مساهمة مدارسنا في الأخذ بأسباب هذا التطور ومجاراتها لما يحدث من اتجاهات حديثة، ولبيان ذلك نستعرض الآتي:

2 - 1 - واقع المفهوم القرائي في مدارسنا:

لقد أسس نظام التعليم في ليبيا منذ الخمسينيات على شاكلة ونمط نظام التعليم في (مصر)، وما كان يحدث من تغير، أو تطوير في المناهج المصرية، كان يحدث بنفس الأسلوب والكيفية في ليبيا، مهماً في ذلك ظروف وخصوصية الطفل الليبي، ولا نود في هذا المقام أن نبرز خطورة التقليد القائم على المحاكاة غير الواعية، بقدر ما يهمننا التذبذب الذي حدث في نظامنا التعليمي، وبخاصة في تدريس اللغة العربية بالطور الأول فقد كانت الطريقة الجزئية، ثم أعقبتها الطريقة الكلية التي فرضت فجأة دون

تكوين أو تأطير للمنفذين لها، كما ظهر اتجاه يدعو إلى عودة الطريقة الجزئية، والمطالبة المتزايدة بالرجوع إليها من قبل أولياء الأمور والمعلمين وقدمت انتقادات كثيرة إلى هذا التعليم كان لها تأثيرها على مادة القراءة بصفة خاصة وإلى بقاء مفهومها القديم وإلى عقم الطريقة وصعوبة محتوى المادة الذي لا تزال كتب القراءة مليئة به.

وفي الحقيقة فإن مناهجنا الدراسية لم تواكب التطور الذي حدث لمفهوم القراءة - سابق الذكر - الذي يعتني بالأداء السليم، والفهم لما يقرأ، ونقده واستثماره في حل المشكلات.

فالمستبع لتعليم القراءة في التعليم الأساسي بمدارسنا يجد أن عدداً منهم لا يزال عند المفهوم الأول للقراءة، بل دون تحقيق هذا المفهوم، وذلك لعدم فهم طبيعة عملية القراءة من جانب المعلمين، وعدم الاهتمام بالنشاط القرائي القائم على النطق السليم للمتعلمين حيث يعجز المتعلمون عن قراءة نص معين قراءة صحيحة واضحة، بل يشعرون بالارتباك والقلق إذا طلب منهم قراءة نص معين بصوت مرتفع ليقينهم بأنهم سيقعون في بعض الأخطاء.

وإذا ما نظرنا إلى تطور مفهوم القراءة الذي يؤكد على الفهم والربط والاستنتاج، فإن مدارسنا ما زالت لا تكاد تعرفه، ولم تلتفت إليه مما أدى إلى إخفاق كثير من المتعلمين في فهم ما يقرؤون، فإذا طلبت منهم شرح نص معين لا يعطونك المعنى الذي يحتويه النص، ويجيء فهمهم مشوشاً، لأنهم غير قادرين على تتبع النص بصورة ذهنية منظمة، وبإحساس لغوي مناسب.

أما من حيث السرعة والنقد القرائي، فإن مدارسنا لم تركز على هذا الجانب الذي تفرضه طبيعة سرعة تزايد المعارف، فالسرعة في القراءة وتوسيع مداها لم يكن أمراً أساسياً، ولم يعط له أهمية، كما أن تركيز الانتباه في محتويات المقروء، والتفاعل معه ونقده وإبداء الرأي فيه لم يحظ باهتمام



المعلمين، وذلك لنقص تكوينهم المهني في تعليم القراءة، واعتبارها مجرد
تحصيل حاصل.

وأما من حيث مفهوم استثمار المقروء في حل المشكلات، فإن معظم
المادة القرائية في الكتاب المدرسي، وبخاصة في السنوات الرابعة والخامسة
والسادسة من التعليم الأساسي لا تتوفر على هذا النمط القرائي، ولم ترق
إلى مستوى الانتفاع بها في حياتهم. أضف إلى ذلك أن المداخل والأساليب
التي تعرض بها المادة القرائية يتنابها القصور والضعف التربويين.

إن مفهوم القراءة قد تطور في إطار الدراسات والأبحاث والتجارب
العلمية تطوراً لم تعد القراءة معه مقتصرة على حروف وكلمات ونطق
المتعلمين بها، ليقراً كل منهم بضعة سطور على مسمع من زملائه ثم يجلس
ليقوم غيره بالدور نفسه على طريقة (قم - اقرأ - اجلس)⁽⁹⁾، بل امتد إلى فهم
المقروء، واستثماره في حل المشكلات التي تواجه المتعلمين.

وعلى الرغم من هذا الامتداد، فإن مناهجنا ما تزال في موقع متخلف
عما يحدث من اتجاهات حديثة وتطورات على طبيعة القراءة، وعلى طرق
تدريسها وكتبتها، وعلى ما ينبغي أن يراعى في تعلمها، فالمنهج القرائي في
الطور الأول من مرحلة التعليم الأساسي لم يحقق أهدافه المرسومة، حيث
إن معظم المعلمين غير قادرين على صياغة الأهداف القرائية، وترجمتها إلى
أهداف إجرائية يمكن قياسها وتقويمها، بحيث يعدلون من طريقتهم ونهجهم
بما يتلاءم مع المتعلمين، فضعف الإعداد الأكاديمي لهؤلاء المعلمين يحول
دون تحقيق ذلك، ومما تجدر الإشارة إليه أن معلمي القراءة وغيرهم الذين
لا يجيدون القراءة، ولا يحسنون النطق بالكلمات، فإنهم لا يستطيعون أن
يخلقوا من تلاميذهم قراء يحسنون القراءة⁽¹⁰⁾.

(9) فتحي علي يونس وآخرون، مصدر سابق ص 5.

(10) د. حسين قورة وآخرون، تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف ط3 القاهرة

1986 ص 146.

كما أن الكتب القرائية بالطور الأول من مرحلة التعليم الأساسي لم ترق إلى مستوى الكتاب القرائي الجيد سواء من حيث تحقيق الأهداف التعليمية، أو المداخل وأساليب عرض المادة، أو الطرق التربوية المستخدمة التي تتبناها هذه الكتب فمثلاً: من المعروف تربوياً في الصفين الأول والثاني من الطور الأول أن الألفاظ الجديدة لها حدود معينة يجب تكرارها في الكتاب المدرسي لترسيخ وتثبيت معناها عند المتعلمين، الشيء الذي تخلو منه كتب القراءة عندنا، فهي تهتم بزيادة الألفاظ اللغوية الجديدة، مهملة التركيز على التعرف على الكلمات الجديدة بالتكرار، أضف إلى ذلك أن هذه الكتب لم تخضع للتجريب قبل عرضها على المتعلمين، وبذا فقد جاءت غير ملائمة في كثير من الأحيان لمستوى المتعلمين وغير ملبية لحاجاتهم ورغباتهم، فقد يتم إعداد المادة القرائية (كتاب القراءة) ويشرع في توزيعها على المدارس دون اللجوء إلى عملية التجريب والتقويم، وكما هو معروف فإن اللجان المكلفة بإعداد كتب القراءة لا تكاد تنتهي من تأليف المادة، حتى تستعمل مباشرة، وذلك نظراً للحاجة الماسة، أو نتيجة حرص الدولة على توزيع هذه الكتب في وقت معين مع أنها لو جُرِّبَتْ أو قومت قبل توزيعها لأمكن عملياً التعرف على ما قد احتوته من عيوب، ولأمكن تداركها في طبعات لاحقة مزيدة ومنقحة.

وقد يعترض البعض على عملية التقويم هذه معتبرين أن خبرة هؤلاء المربين الذين كلفوا بإنتاج المادة القرائية تغنيها عن التقويم، صحيح أن لهذه الخبرة قيمتها ولكن من الخطر في أغلب الأحيان الاعتماد عليها وحدها.

لقد أكد الكثير من المربين أن إنتاج المادة التعليمية - أي مادة تعليمية - واستخدامها دون محاولة تجريبها أو تقويمها يؤدي في الغالب إلى إهدار الوقت والمال والجهد، وأشد من ذلك خطورة أنه قد يعوق عمل المربي الأساسي، أو يخدعه فيوهمه بنجاح مظهري لا يتصل بجوهر هدفه. وهو ما يوضح لنا مدى القصور الذي تعانيه أساليب تعليم القراءة حيث ما تزال هذه الأساليب خاضعة للجانب النظري من غير أن تتخذ من التجريب منطلقاً



ومرتكزاً في تأسيس الأساليب العلمية، التي ينبغي أن تقوم عليها القراءة في التعليم الأساسي، فالبحث القرائي في هذه المرحلة ما يزال مفتقراً إلى ميدان التجريب الذي يساعدنا على إبراز نواحي الخلل والقصور في أساليبنا التعليمية، ومن ثم فإنه من الواجب أن نبادر بالقيام بإجراء التجارب في ميدان البحث القرائي، وأن نعمل على تخصيص فصول في مدارسنا وباحثين لإجراء التجارب والدراسات خدمة للقراءة، وارتقاء بأساليب تدريسها، حتى نحصل على متعلمين يجيدون القراءة.

إن الأمر الذي نؤكد عليه هو المزيد من العناية والاهتمام بتعليم القراءة في جميع مراحل التعليم خصوصاً مرحلة التعليم الأساسي، التي تعد العمود الفقري في العملية التعليمية والعناية المقصودة هي أن نعتني بتدريس القراءة على أساس تغيير شامل في فهم طبيعة القراءة، ووظيفتها في حياة المتعلمين الحاضرة والمستقبلية في ضوء أحدث ما توصلت إليه الاتجاهات التربوية والنفسية، وعلى أساس أن تعلم القراءة يقوم على أبعاد أربعة هي التعرف، والنطق، والفهم، والنقد وحل المشكلات واستثمار هذه الأبعاد لفائدة المتعلمين بطريقة مشوقة وجذابة يقبل عليها المتعلمون بشغف ودون ملل أو كلل.

مصادر مراجع البحث

1. أحمد، محمد عبد القادر. (1979) طرق تعليم اللغة العربية. القاهرة: النهضة المصرية.
2. بوشوك، المصطفى بن عبد الله. (1983) تقويم الجانب اللغوي خلال تدريس مواد اللغة العربية بالتعليم الثانوي، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد 3، ديسمبر، الرباط.
3. الحسن، هشام. (1990) طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة الأردن: دار الثقافة.
4. خاطر، محمود رشدي (1990) المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة.
5. عبد الغاني، عارف. (1993) إشكالية القراءة وتدريس المؤلفات الأدبية في التعليم الثانوي، دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية، الرباط.
6. قورة، حسين سليمان. (1986) تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.
7. معروف، نايف. (1985) خصائص العربية وطرائق تدريسها، بيروت: دار النفائس.
8. يونس، فتحي علي. (ب.ت). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة.