٣٥

تَعَلُّم المحتوى

التعليم الإستراتيجي لتعلُم إستراتيجي

أنتوني ف. مانزو / يولا سي. مانزو / ماثيو م. توماس

مكتبة وناشر العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

مكتبة طريق العلم

وزارة التعليم العالي
المملكة العربية السعودية

مكتبة
طريق العلم

books4arab.com

تَعَلُّم المحتوى

التعليم الإستراتيجي لتعلُّم إستراتيجي

أنتوني ف . مانزو

يولا سي . مانزو

ماثيو م . توماس

نقله إلى العربية

أيمن الطباع

راجعه

د . معن كوسا

العبيكان
Obeikan

تَعَلُّم المحتوى

تَعَلُّم المحتوى

التعليم الإستراتيجي لتعلُّم إستراتيجي

أنتوني ف . مانزو

يولا سي . مانزو

ماثيو م . توماس

نقله إلى العربية

أيمن الطباع

راجعه

د . معن كوسا

العبيكان
Obeikan

Original Title
CONTENT AREA LITERACY
Strategic Teaching for Strategic Learning
Anthony V. Manzo
Ula C. Manzo
Mathew M. Thomas
Copyright © 2005 John Wiley & Sons, Inc.
ISBN 0-471-15167-X

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by: John Wiley & Sons, Inc., 111 River Street, Hoboken, NJ 07030 (U.S.A.)

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع جون وايلي - الولايات المتحدة

© العبيكان 2008 _ 1429
ISBN 7 - 400 - 54 - 9960- 978

الطبعة العربية الأولى **1430هـ _ 2009م**

الناشر العبيكان للنشر

المملكة العربية السعودية - شارع العليا العام - جنوب برج المملكة - عمارة الموسى للمكاتب

هاتف : 2937574 / 2937581، فاكس : 2937588 ص . ب : 67622 الرياض 11517

ح مكتبة العبيكان، 1429هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مانزو، انتوني

تعلم المحتوى . / انتوني مانزو؛ أيمن الطباع . - الرياض 1429هـ

704 ص؛ 16,5× 24 سم

ردمك : 7 - 400 - 54 - 9960 - 978

1 ـ المهارات الدراسية 2 - الكتب والقراءة 3- الاختبارات والمقاييس التربوية

أ. الطباع، أيمن (مترجم) ب. العنوان

ديوي : 371,218 1429 / 358

ردمك : 7 - 400 - 54 - 9960 - 978 رقم الإيداع : 1429 / 358

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان

المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة

هاتف : 4160018 / 4654424 - فاكس : 4650129 ص . ب : 62807 الرياض 11595

جميع الحقوق محفوظة للناشر . ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر .

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى أهالينا ـ معلمينا الأوائل،

إلى مدرسينا في كل مكان ـ خزنة التراث

وأوصيائنا على المستقبل.

تذكر دائماً أن ما وصل إليك من بدائع العلوم في المدرسة

إنما هو حصيلة عمل الأجيال المتعاقبة وقد انتهى إليك الآن؛

ليكون لك التراث الذي يجب عليك أن تصونه وتحفظه وتزيد عليه،

لتنقله ذات يوم بأمانة إلى أطفالك الآتين من بعدك.

- آلبرت آينشتاين.

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من

الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الإستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي التوفيق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتويات

الإهداء ـــ 7

تقديم معالي وزير التعليم العالي ـــ 9

التمهيد ـــ 17

● الباب الأول: المبادئ الأساسية لعملية التعليم بحسب المحتوى المعرفي ـــ 19

- الفصل الأول: تعلم المحتوى في عصر تقدم المعرفة ـــ 21

شوط السبق في مجال التعليم المعرفي الحاجة لتعزيز المعرفة فيما بين المدرسين وعلى الموضوعات اللازمة للتركيز عليها من جانبهم في هذا الشأن:

مدخل إلى عملية التعليم بحسب المحتوى المعرفي؛ مع الأخذ في الاعتبار إحدى الطرق المبسطة للتدريس (طريقة الاستماع مع القراءة والمناقشة) فيما يهدف إلى تطوير ملكات القراءة والتعلم في مختلف موضوعات المعرفة.

- الفصل الثاني: مضامين التعلمّ وتعاريف لمساعدتك على الانطلاق ـــ 55

نظرة عن كثب إلى العمليات المعرفية الداخلة في مسألة الاستيعاب من القراءة مع عرض لطريقة معينة باسم «إستراتيجية القراءة الشفهية» للتعليم على الوسائل الفاعلة للقراءة وإستراتيجيات التفكير.

- الفصل الثالث: عناصر وأطر التعليم التفاعلي في قراءة وكتابة تعلم المحتوى ـــ 89

عناصر الدرس التفاعلي والمنحى التعليمي لعملية التعليم بالتمرين على الكتابة والقراءة.

● **الباب الثاني: القراءة واكتساب المعارف من النصوص الخطية** ——— 129

- **الفصل الرابع: أساليب التمهيد للقراءة بصفتها وسيلة لتفعيل** — 131
المخطط على نحو موجه ولرسم الأهداف والتعلم على مدى الحياة.

عرض لعدد من الطرق الممكن اتباعها لصياغة الإستراتيجيات لطرح الأسئلة على أنها وسيلة لتفعيل مرحلة التمهيد لما قبل القراءة مع استعراض للوسائل المقترحة لتطبيق طريقة «القراءة قبل القراءة».

- **الفصل الخامس: (في أثناء القراءة) أساليب توجيه القراءة الصامتة** — 193

السبيل إلى تعليم الطلاب على التفكير، بينما هم يقرؤون، وذلك باتباع عدد من الوسائل الفاعلة لمتابعة عملية الاستيعاب لديهم.

- **الفصل السادس: (ما بعد القراءة) أساليب وضع خطة لمرحلة ما بعد القراءة** ——— 227

عدد من الطرق المقترحة لتطبيقها بتوجيه من المدرس وفي مجموعات فيما بين الطلبة للتسميع والمناقشة في مرحلة ما بعد القراءة فيما يراد به تعزيز وتطوير عملية التعلم.

● **الباب الثالث: ملحقات قراءة المحتوى:** مفردات، وتعلّم ذو درجة أعلى، والكتابة — 285
من أجل التعلم، والتقويم، ومهارات الدراسة في فروع المعرفة

- **الفصل السابع: الطرق الإستراتيجية لتطوير المفردات والمفهوم** ——— 287

بعض الطرق التي يمكن اتباعها لتعليم الطلاب على عدد من الكلمات الجديدة قبل أن يهموا بالقراءة ومن ثم لمساعدتهم على اكتساب بعض المفردات الجديدة أثناء وبعد الفراغ من عملية القراءة.

- **الفصل الثامن: ما وراء السطور: القراءة، والتفكير، وحوسبة الإنترنت النقدية والبناءة** ——— 339

التوجه في القراءة والكتابة إلى «ما وراء السطور» باتباع وسائل محددة للتحويل والإعلام.

- **الفصل التاسع: القراءة والكتابة من أجل التعليم عبر مستويات الصفوف ومحتوى المضمون.** ——— 419

يتم التركيز في هذا الفصل على ثلاثة موضوعات تكميأتية هي أولاً: الاتجاه المستجد في مجال التعليم بحسب المحتوى، المعرفي، وثانياً: إمكانية الإفادة من المادة الأدبية والتجارية للتعليم بحسب المحتوى، وثالثاً: إمكانية الإفادة من خاصية الكتابة لتعزيز المقدرة على التعلم لدى الطالب.

- **الفصل العاشر: التقويم التفاعلي لمراقبة ذاتية وتعليم ذاتي فاعلين** ——— 461

التقييم المتداخل وسيلة فعالة لمراقبة وتعليم النفس

بعض الوسائل فيما يلزم لتقييم مستويات القراءة والكتابة لدى الطالب ولتحديد درجة صعوبة المادة الخطية، وكذلك للمقارنة فيما بين الطلاب والمواد.

- **الفصل الحادي عشر: القراءة والتعلم والاستذكار:** أساليب الدراسة والأدوات الذهنية. — 501

مجموعة من الطرق المناسبة للأخذ بها لإنماء بعض من طبائع القراءة والدراسة والفكر على نحو فاعل ومستقل.

- **الباب الرابع: استعمالات وقضايا المعرفة المتعلقة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة** ——— 525

وتطبيق المحتوى المدرسي الشامل في مجال تعلم المحتوى

- **الفصل الثاني عشر: استعمالات مجال تعلم المحتوى** فيما يتعلق بالمعارف الدراسية الخاصة والاستفسارات واللغة الأكاديمية لها. — 527

عرض لعدد من الاعتبارات والطرق التعليمية المناسبة على وجه التحديد للتعليم بطريقة القراءة في الموضوعات المذكورة، كل على حدة.

- **الفصل الثالث عشر: طريقة تعلم المحتوى** كوسيلة لمساعدة متعلمي اللغة الإنجليزية وأصحاب الإعاقات التعليمية وغيرهم من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. — 583

بحث في المبادئ والوسائل المناسبة لتلبية احتياجات الطلاب على اختلاف فئاتهم في قاعة الدرس.

- **الفصل الرابع عشر: قيادة العلم والمعرفة وبرمجة تعلم المحتوى** — 641

بعض من أشكال البرامج التقليدية والأولية مع عرض للأدوار التوجيهية ضمن برنامج التعليم على المستوى المدرسي ككل.

الملاحق: المبدأ النموذجي لنظام تسجيل وتنظيم الأعمال والواجبات — 683

المراجع: — 693

التمهيد

فلنواجه الحقيقة: إن الكتب بل حتى المطبوعات الإخبارية ما هي إلا ألواح ثابتة، ومع ذلك فقد ساهمت هذه الألواح في تعزيز المقدرة لدى الإنسان على حفظ الفكرة وعلى المشاركة بها، فكان من تأثيرها أن عززت من معدل النمو الإنساني إلى عشرة أضعاف حجمه من قبل. والآن يحل علينا هذا العصر إذ يتلقى أحدنا البريد بمثل ما يتلقى المكالمة الهاتفية، وإذا كان ثمة ما يبهر العقل في البريد الوافد عن طريق البريد الإلكتروني أو في إمكانية تفعيل خاصية البحث بسرعة الضوء بالوسائل الآلية فإن الأدهى هو أن ثمة إمكانية اليوم من حيث المبدأ لأن يرسل المرء برده هو كذلك إلى من يريد تقريباً وفي الوقت الذي يريد، إننا - وبشكل متسارع - بدأنا ندمج بين عملية التدريس وعمليات القراءة والكتابة والعمل التجاري وأعمال النشر والاتصالات، لقد شاع التداول بالأفكار إلى حد أنه مع قلة التركيز عليه في وسائل الإعلام - قد تجاوز في مداه وفي أثره كل المستجدات في عالم المال أو المبيعات، ومما يلفت الانتباه هنا أنه قد أضحى ثمة توجه بين معظم الناس للتحفظ الشخصي، حيث إن ما يميز الكتابة تحديداً هو أنها كثيراً ما تستتبع من المرء أن يكاشف ذاته.

وإذا كانت الاتصالات محفزاً رئيساً لتطوير التفكير فما هو الأثر في وعينا الكلي في خضم هذا اليم العاصف بنا في حياتنا اليومية من الرسائل التي تصلنا من كل مكان؟ لا شك أنها قد ساعدت في تنمية علومنا، ولكن الغاية أصلاً ليست أن نعزز من إمكانياتنا في مجال «التقليب» الآلي بل أن نطور من إمكانياتنا في مجالات المعالجة والتفسير، وهو السبيل لتوسيع آفاق الحكمة والتعلم لدى طلابنا وأيضاً لدى طلاب الآخرين، ولتطوير مقدراتهم كمفكرين وعناصر للثبات والتغيير؛ وبتعبير آخر، على ألا يفهم من ذلك أننا قد نزعنا الآن إلى التصوير الشاعري، فإن الغاية المنشودة من التعليم المدرسي هي تعليمُ النفس بقدر ما هي وسيلة لكسب المعرفة والامتيازات المهنية، والمدرسة هي الجهة التي سيتمكن المرء

فيها من أن يتبين رسالاته الإنسانية وأن يحدد أهدافه الحياتية. ومن المعروف أن التعليم قد يستقي من الماضي، غير أنه من المؤكد كذلك في التعليم أن من شأنه استطلاع المستقبل، وإذا كان في التعليم من ضرورة للعواطف الإنسانية إلا أن المستحسن هو عدم الإغراق في العواطف ... فالمقتضى هو أن يكون ثمة توازن بين التفكير بنهج القلب وبين القراءة الجادة والتفكير النقدي البنّاء ونؤكد على البنّاء لكونه الداعم للتفكير النقدي المحض في القرن الواحد والعشرين.

لقد صار بإمكانك اليوم أن تجمع ما بين الإنترنت والتعليم والتداولات العامة مما سيعود عليك بنتائج مذهلة ورائعة، بل بآفاق عريضة هائلة، فلتتته إذن من قراءة ألواحك ولتطلب العلم بدلاً من ذلك ولتطلب أن تتفاعل مع مدرسيك، وإذا أردت فراسلنا في هذا الموضوع فقد تنهمر علينا رسائل البريد الإلكتروني الآن والمرجح في ذلك أننا سنجيب عن طائفة منها وسنعمد إلى إيراد بعض مواقعنا الأخرى على الإنترنت أو في مراجعاتنا التي سنعدها من الكتب والمؤلفات أو في أعمالنا البحثية. المهم هو أنك ستستطيع الآن أن تتواصل وأن تؤثر في الفكر وفي العمل التدريسي فيما لم يكن متاحاً من قبل لأحد من الناس، فلندخل بهذه الثورة الجديدة في عالم الاتصالات ولنرَ كيف ستكون النهاية، فلربما كان أفضل من عبر عن الفكرة هو وولتر ليبمن الصحفي المتميز في القرن العشرين بعد أن قال: «إن ثمة صلة سلام واحدة فيما يرتجى به الاستدامة والثراء، تلك هي استطلاعاتنا المتزايدة لعالم الفكر الحر والتجربة الدائمة المستمرة». تلك هي دعوتنا لأن نعلم ولأن ننشر بين الناس أن يباشروا معنا في هذه المرحلة الجديدة من رحلة الإنسان على درب التنمية الاجتماعية والتمكين الحق للبشرية.

أنتوني ف. مانزو .avmanzo @ aol.com
يولا سي. مانزو .umanzo @ fullerton.edu
ماثيو م. توماس .mthomas @ cmsul.smsu.edu

الباب الأول

المبادئ الأساسية لعملية التعليم بحسب المحتوى المعرفي

تقدم الفصول الثلاثة الأولى بعض الأفكار والأهداف وأطر العمل الأساسية لتحسين القراءة والكتابة والتفكير في أي محتوى تقريباً. لقد تم وصف وإيضاح العديد من الطرق العملية لإرساء المبادئ التأسيسية. ومع بداية القسم الآتي، ستمتلك الكثير من المعارف الأساسية اللازمة للبدء باختيار طرق محددة، معتمداً بذلك على احتياجات الطلاب، وعلى أسلوبك الخاص في التدريس/ التعلم.

الفصل الأول

تعلُّم المحتوى في عصر تقدم المعرفة
ما الذي يجب أن يعرفه الأساتذة، ولماذا؟

ليس بإمكان أحد الإفصاح عما يجب عليك عمله ولكن بوسعه أن يخبرك بما يقبع غافياً في مطلع فجر معرفتك.

خليل جبران

مقدمة

تتجلى مهمة هذا الفصل الأولي في تحفيز الأساتذة بمختلف الحقول لأنْ يعكسوا دورهم المفترض لكونهم مزودين بما يسمى تعلم المحتوى ومسهلين البلوغ إلى هدف القرن الواحد والعشرين الذي يرمي إلى تعزيز أهمية القراءة والكتابة والتفكير البنّاء، والاستجابة عبر جميع أشكال التربية في عالم الوسائط المتعددة multimedia world.هذا الفصل مبني حول ظهور حركة قراءة المحتوى، أي الأسئلة التي تسيّرها وتطوّرها حتى أخذت وضعها الحالي ذي الشكل الرفيع، كما تبدو

بوضوح أكثر في تعلُّم المحتوى. فالشعار المطروح لهذا الفصل يقول: إن تعليم الطلاب ليصبحوا معلمي أنفسهم، يأخذ بيدهم لكي يصبحوا أشخاصاً مثقفين وهذا الموضوع يتعدى مجرد محو الأمية. ويتضح ذلك عبر هذا الفصل في أسلوب واسع التطبيق سهل الاستعمال بالنسبة للأساتذة ويدعى: استمع ـ اقرأ ـ ناقش، وطرق إبداعية أخرى عديدة في أسلوب نقل المعرفة سنعرضها في الفصول اللاحقة.

- مقدمة.
- تعريف القوة المعرِّفة.
- استيعاب التضمين في تعلم اللغة الإنكليزية.
- اليوم الدراسي الأول.
- قصة قديمة: من قراءة المحتوى إلى تعلّم المحتوى.
- قاعة الفصل الدراسي المتصلة بشبكة المعلومات وتأثيرها في التدريس والتعليم.
- برنامج القراءة في المدارس الثانوية.
- استمع ـ اقرأ ـ ناقش: أسلوب يعتمد على المبادرة الشخصية.
- خاتمة.

تعريف القوة المُعرِّفة

أصبحت قراءة المحتوى قوة معرِّفة في الثقافة المعاصرة. فإدخال تعديل بسيط على التعريف الذي أتى به كل من مور moor، وريدنس Readence، وريكلمان Rickleman (1983) يساعد في تقديمه على هذا النحو:

أتت خصوصية تعليم قراءة المحتوى بمنزلة اعتراف لحقيقة أن القرّاء (على تنوع مستويات قدراتهم) عليهم تبني إستراتيجيات متعددة لدى دراستهم لمساحات في الموضوعات المعنية وقراءتهم لأنماط كثيرة من مواد القراءة

ولأغراض مختلفة. لقد صُمم تعليم المحتوى من أجل الإتيان بتلك الإستراتيجيات والتكيفات الضرورية. حتى اليوم، لا تزال المهمة الرئيسة لهذا التعليم هي تطوير قراءة الطالب؛ بغية دفعه لكي يتعلم الإستراتيجيات.

وباعتبار أن قراءة المحتوى قد أضحت من الدعامات الأساسية للتعليم، غدا هذا الأخير قادراً بنجاح على حل طبقات عدة من المعضلات وبطرائق مبتكرة لا تخطر على البال. إن أحد أكبر الأسرار كتماناً في الحياة المعاصرة هو كيفية تلبية الطلبات والتوقعات الآخذة في الازدياد على الدوام. وعلى الرغم من هذا، لا يشك أحد بأنه لا يزال هناك الكثير مما يمكن فعله. فلا تزال هناك مجالات لها حاجات ملحة لم تلبَ بعد، إلا أننا لا نستطيع القول: إننا تخطينا أزمات الماضي. إن التعليم هو مشروع ناجح وذو قيمة ثمينة وهو طريق إثراء للحياة لمن اختاروا التعليم مهنة لهم في الحياة. وأمامنا العديد من الفصول التي تشهد لصالح هذه النظرة المتفائلة.

استيعاب التضمين في تعلّم اللغة الإنكليزية

وكمقدمة إضافية لتعلُّم المحتوى، تجدر الإشارة إلى أن هذه الحركة تحتوي على أساليب وخيارات تملك درجة وافرة من القدرة على التكيف مع العديد من الاحتياجات المعاصرة. تتيح مجموعة الأساليب الرئيسة مستويات عملية أكثر من الاستيعاب، بما يعني دمج احتياجات الطلاب الذين يتلقون تعليماً خاصاً أو أولئك التلاميذ المصابين بشيء من الإعاقة ضمن الصف الدراسي العادي. كما أنها تحظى بقدر جيد من الاهتمام، بالإضافة إلى المساعدة الموجهّة مع إرشادات وقائية، وهي الأسلوب الأسرع انتشاراً والذي يلبي الحاجات المستمرة لمتعلمي اللغة الإنكليزية. إن التقدم الذي يحرزه متعلمو اللغة الإنكليزية من الطلاب في الفهم الشفهي، وفي المحادثة قد يعطي فكرة خاطئة بعدم الحاجة إلى الدعم الأكاديمي الموجه نحو القراءة من أجل التعلم، والذي يأخذ عادة نحوَ خمس سنين لإتقان لغة المحادثة. وفي لفتة إيجابية، ترقى أساليب تعلُّم المحتوى

(CAL) إلى مستوى التحدي (بين Bean 2000) وقد تكون أمام قفزة في عصر تقدم المعرفة وقد أشار إليها أحد مؤلفي هذا الكتاب على أنها تشبه حقبة عصور أول الدهر؛ لأنها على ما يبدو تسير بموازاة حقبة الدفء الرائعة التي أتت لاحقاً وفيها عَبرَ التاريخ إلى مرحلة ازدهرت معها أشكال عديدة من الحياة على كوكب كان قبل ذلك غارقاً في سبات (مانزر.2003) ولكن لأكثر من هذا في الفصول القادمة، دعونا نبدأ هذه الرحلة، حيث يوجد قلب كل أستاذ في استسلام للحقيقة.

اليوم الدراسي الأول

يخرج معظم الأساتذة الجدد من حصصهم الدراسية الأولى بشعور أنهم قد أعدوا للدروس على نحو رائع، ولكن المشكلة أن التلاميذ الذين حضروا إلى الصف لم يكونوا كما يجب أن يكونوا عليه. إن هذه المفارقة في التوقعات تحدث على نطاق كبير، لأن العديد من الأساتذة لا يزالون يشعرون بأن التعليم هو مجرد عملية نقل للمعلومات. وقد تعززت هذه النظرة بفضل حقيقة أن بعض الطلاب بإمكانهم تلقي معلومات جديدة بمجهود قليل نسبياً. فهم يملكون خلفية كافية من المعلومات، وإستراتيجيات تعلم مستقلة وملائمة، وحافز أكثر للتعلم بخصوص الموضوع المطروح. لكن بالنسبة للعديد من الطلاب وفيما يتعلق بأكثر الموضوعات، فإن تقديم المعلومات ليس كافياً. فمعظم التحصيل الجديد يتطلب بذل جهد كبير وسيحتاج الطلاب إلى من يعينهم؛ لكي يجدوا مدخلاً للموضوعات ومن ثم يتعدوها. وهذا يتطلب شيئاً من المعرفة المسبقة، ومن وجهة نظر مثالية يتطلب أيضاً خبرة راسخة بالموضوع. ثانياً، على المتعلمين بشكل أو بآخر أن ينخرطوا أو أن يكون لديهم اهتمام وانتباه نحو المعلومات والأفكار الجديدة التي هي بين أيديهم. بالإضافة لذلك إن على المتعلمين استكشاف المعلومات عن طريق السؤال، والمقارنة، واختبار عناصر المعرفة والخبرة السابقة. وأخيراً على المتعلمين تصنيف وربط المعلومات الجديدة بما عرفوا من قبل ـ

والذي يعني عادة الإضافة إلى الأفكار المتبناة سابقاً، وحتى مراجعتها أحياناً. لهذه الأسباب، أطلق على التعلم صفة العملية البناءة. ولبدء هذه العملية ـ لجذب اهتمام الطلاب والمحافظة عليه ومن ثم تركيزه على أمر ما ـ يجب على الأساتذة البدء من النقطة التي تعبّر عن الطلاب اجتماعياً وعاطفياً وفكرياً. بمعنى أن الأساتذة يجب أن يكون لديهم حس مرهف بموضع الاهتمام لدى الطلاب، ومعرفة بخلفية المعلومات والتجربة المتولدة عندهم على الأرجح، وماهي الموانع والتصورات الخاطئة التي قد تعترض سبيلهم للمشاركة بفعالية في عملية التعلم. ولقد ثبت أن الطلاب يشعرون ويقدرون أساتذتهم عندما يُظهِرون رعاية كهذه مما مكّن الطلاب من التجاوب بدرجة عالية مع إستراتيجيات الأساتذة بما له صلة بالقراءة والتعلم (موجيه، Moje 1996).

قصة قديمة: من قراءة المحتوى إلى تعلُّم المحتوى

تطوَّر مجال قراءة المحتوى في كونه فكرة لمعت في عشرينيات القرن العشرين إلى حركة اكتسحت الأمة بحلول ستينيات القرن العشرين. وكما أُشير إليه سلفاً، فقد استمر هذا المجال في السنوات الأخيرة بالتطور ليأخذ أبعاداً أكبر، فاكتسب صيغة سُميّت «تعلُّم المحتوى». قبل عشرينيات القرن العشرين اتبع التعليم مسلكاً أطلق عليه «البقاء للأصح» فهؤلاء الذين لم يلحقوا بالركب سمح لهم ببساطة أن يخرجوا من نظام التعليم. لكن الوعي المتنامي بضرورة أن يشمل التعليم عموم المواطنين قاد إلى تشريع يقضي بإلزامية التعليم. وفي النهاية أضحى واضحاً أن الفرصة المتكافئة للانخراط في التعليم كان المقصود منها أكثر من مجرد وضع الطلاب على مقعد الدراسة حتى سِنّ معينة. فإذا كان على كل التلاميذ أن ينتفعوا من البقاء في المدرسة، فعلى المدارس أن تجد سبلاً لمساعدتهم على التعلم في مدة وجودهم فيها. ضمن هذا الإطار، بدأ المعلمون بالاعتقاد بأنه ببساطة بدلاً من تقديم المعلومات، فإنه بوسعنا بل يتحتم علينا إيجاد مسالك لمساعدة الطلاب على تعلّم كيفية التعلم، ولاسيما من خلال القراءة. كان هذا

الحدث تبدلاً دراميـاً في دور المدارس والأساتذة وقد أدى إلى طرح الكثير من التساؤلات. كان هناك جدل حول من تقع عليه مسؤولية اكتشاف سبب تعلم بعض الطلاب وعدم تعلم قسم آخر؟ ومَنْ المفترض به أن يمد يد المساعدة لأولئك الذين يتخلفون عن الركب؟ وكيف يمكن عمل ذلك؟ ولا زال بعض المعلمين يطرحون تساؤلاً حول إمكانية القيام بذلك عملياً، أو حتى ما ينبغي القيام به بوجود التذبذب في التكاليف والمنافسة من قبل الأولويات الأخرى.

رغم كل ذلك، فقد كان هذا المفهوم الجديد من التعليم العام فكرة حان الوقت لبروزها، إذ كانت الحاجة إلى تكافؤ الفرص بالنسبة لجميع المواطنين في تنامٍ؛ لتتحول إلى أولوية وطنية وقودها حركة الحقوق المدنية والازدياد في الطلب على المهارات في سوق العمل. اليوم، يدرك معظم الأساتذة والمدارس أن مسؤوليتهم ليست مجرد تعليم الموضوعات، وإنما تعليم الطلاب جميعهم بأن يكونوا متعلمين مستقلين وممرنين. ولقد كانت هذه النقلة في الحكم على الأمور هي التي ساقت التطور السريع لحركة قراءة المحتوى.

وقد أرسى المؤيدون الأوائل لهذه الحركة قواعد توسيع التعريف والممارسات المتعلقة بإرشادات القراءة؛ لتنتقل من مجرد تركيز الصفوف الابتدائية على تعلم كيفية القراءة إلى تركيز جديد وأكثر شمولاً يتعلق بالتعلم من خلال القراءة. للوصول إلى هذا الأمل المنشود، أصبح لزاماً على المدارس والأساتذة الإجابة عن أسئلة آنية وملحّة حول كيفية تعلم الطلاب، والأخذ بيدهم ليصبحوا متعلمين أفضل. وقد تلقت المدارس والأساتذة بالترحاب الإجابات التي بدأ بإيرادها التخصص الذي اشتهر باسم قراءة المحتوى. بيد أنه وفي حالات عديدة تناقضت هذه الإجابات مع وجهات نظر الأساتذة وآمالهم. ولم يكن بالأمر السهل حدوث التغيير في وجهة نظر الأساتذة بالنسبة لمهامهم ومسؤولياتهم. لقد كانت عملية دائبة استمرت في الظهور مع كل أستاذ من الأساتذة المبتدئين والممارسين لمهنة التدريس.

قاعة الفصل الدراسي المتصلة بشبكة الإنترنت وتأثيرها في التدريس والتعلُّم:

لا تحتاج أن تكون مبرمجاً يعمل على برنامج Delphi Oracle لكي تنتبه إلى أن شبكة المعلومات تُغير باستمرار وجه ووظائف التعليم في كل مستوى. وحيث إن هذا الأمر لايزال واحداً من الأشياء التي تُعدُّ في طور التقدم، ولا تخضع للتحليل التاريخي أو محاولة الإثبات، فإن هدفنا هنا أن نعرض لبعض التأثيرات التي يبدو أن لها ثقلاً عُدّ من الأمور الضمنية التي غدت بمرور الوقت ظاهرة، وليست بحاجة إلى إثبات. في يومنا هذا يبدو أن شبكة الإنترنت لها تأثيرات متقاطعة في مجرى حياتنا اليومية وفي التعلم.

- إنها تولد قراءة وكتابة أكثر مما سبق حتى الآن.
- إنها، ومن خلال غرف الدردشة ومنتديات النقاش ومواقع أخرى متخصصة، المكان الملائم غير المحدود؛ لتكون الصانع والخادم لأذواق واهتمامات القرّاء.
- إنها، ومن خلال خيار استعراض المعلومات، أصبحت أعظم الوسائل حتى الآن في دعم المعارف المتعددة وتوسيع الأذواق والاهتمامات.
- إنها أكثر شيوعاً وتفاعلية من أي وسيلة إعلامية من قبل.
- إنها شكل من أشكال الارتباط الذي أنهى الكثير من العزلة التي اتسمت بها المدارس والصفوف الدراسية إلى يومنا هذا.
- إنها تخلق جموعاً جديدة من المتعلمين، بغض النظر عن اللون، والعرق، والسِّن، والخلفية بأشكالها المتنوعة (الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية... إلخ).
- إنها تزيل الفوارق بين مواقع الخدمات، والأعمال والتسلية، والمعلومات، والتعليم.

- إنها تمنح قوة الأفراد طابعاً ديموقراطياً لكي يتخاطبوا مخترقين الحواجز السياسية، بحيث يمكن أن يستمع إليهم طيف واسع من الجمهور.
- إنها، ومن خلال فكرة المواقع الإلكترونية تقوم بخلق واحدة من أعظم فرص تحصيل الثروة عن طريق الأعمال الحرة.

إن مؤلفي هذا الكتاب منخرطون للغاية في عملية التطور التي بعثت الإنترنت الحركة فيها. سوف تقرأ كيف بدأنا في بواكير سبعينيات القرن العشرين بابتداع أسلوب القراءة ـ الكتابة ـ التعليم ويطلق عليه إختصاراً: (REAP) والذي يستخدم كوسيلة للمشاركة الإلكترونية بين القرّاء، وكيف نقوم الآن بتطوير هذه الآلية وتوسيعها من خلال ما سمي بالتنقيب على الشبكة Web Questingوالريادة الاقتصادية والاجتماعية. غير أنه سنمضي في معظم الفصلين القادمين في تزويدك بالقاعدة المعرفية التي زودنا بها تعلُّم المحتوى، لتمكينك من فهم معظم الروابط والاحتمالات التي بمقدور اتصالات الكمبيوتر توفيرها للتعليم وللحياة المعاصرة. تأمل فيما إذا كنت ستجد - كما وجدنا - أن تعلُّم المحتوى وشبكة الإنترنت يكونان رواية ممتعة لاندماج اثنتين من عناصر التكنولوجيا.

برنامج القراءة في المدارس الثانوية

من المسؤول عنه؟

في السنين الأولى من عمر قراءة المحتوى كان شعار هذا الحقل: «كل أستاذ هو أستاذ قراءة». وعلى مايبدو فإن هذا الشعار قد عاد بالضرر على هذا الحقل أكثر مما أفاده، حيث إن معظم أساتذة الصفوف الإعدادية والثانوية رأوا أنفسهم مدرسين لمجالات موضوعاتهم واعتبروا القراءة مهارة أساسية كان من الواجب إتقانها في الصفوف الابتدائية. وإن السطور القادمة من التساؤلات تحمل في طياتها النقاط الرئيسة في تبرير العملية التي عمل من خلالها الكثير من أساتذة التعليم الثانوي المجربين.

1- ألم يتعلم الطلاب بعد كيفية القراءة في نهاية الدراسة الابتدائية؟

يجب أن يبدأ الجواب عن هذا السؤال بتعريف أساس للقراءة.

يعتقد العديد من الناس أن تعلم القراءة هو تعلم فك الرموز، أو ترجمة الرسومات الصغيرة التي نسميها حروفاً إلى أصوات نطلق عليها الكلمات. بيد أن القراءة تعني ما هو أكثر بكثير من عملية الترجمة البسيطة هذه.

فهي تعني الفهم بشكل بنّاء، أو تشكيل معنىً ما من الكتابة المطبوعة. ويعرّف استيعاب القراءة عادة كالآتي:

- فهم الرسالة التي أراد المؤلف إيصالها (قراءة السطور).
- تفسير معنى الرسالة وما تتضمنه (القراءة ما بين السطور).
- تطبيق الرسالة في نواحٍ هادفة (قراءة ما وراء السطور).

يتقن معظم الأطفال أوجه فك رموز القراءة في الصف الرابع. بيد أنه في الصفوف الأعلى، تصبح مواد القراءة أكثر صعوبة. فمن أجل التعبير عن الأفكار والمعلومات الآخذة في التعقيد، يجب على المؤلفين استخدام مفردات فنية بوتيرة أكبر أو أشكال من اللغة أكثر تعقيداً. وهكذا فإن تعلّم القراءة هو عملية مستمرة طالما استمر المرء في طلب العلم.

فحتى الأطفال الذين يتقنون القراءة الأولية في المدرسة الابتدائية يتوجب عليهم الاستمرار في تطوير إستراتيجيات فعّالة للتعلم لدى قراءتهم مواد أكثر صعوبة وحول موضوعات تزداد وتيرة الاختصاص فيها دوماً. يمتلك بعض الطلاب هذه الإستراتيجيات دون بذل جهد يذكر، لكن الكثيرين ليسوا كذلك وحتى في المدارس الابتدائية يبدأ بعض الأطفال بالتراجع مقارنة بأندادهم في فهم ما يقرؤون. وبازدياد طموحات أساتذة المدرسة الثانوية، يبدأ هؤلاء الأطفال في المعاناة في تجارب متكررة غير ناجحة لدى محاولتهم تعلّم القراءة. وبالطبع، هناك فئة قليلة من الأطفال يصيبها الفشل، حتى في عملية فك الرموز الأساسية.

لهذه الأسباب يمكن لأساتذة (المحتوى) توقع أن يكون لديهم شرائح متنوعة من الطلاب في صفوفهم. وستظل حفنة قليلة من الطلاب تعاني من مشكلة فك رموز الكتابة.

بعضهم الآخر سيكون لديهم متاعب جادة في الاستيعاب. وببساطة سيحتاج الكثيرون إلى العون لامتلاك إستراتيجيات الفهم الملائمة لكل صف أو موضوع متقدم. أخيراً، سيمضي بعض الطلاب في القراءة وفي تطوير إستراتيجيات الفهم المطلوبة. دون مساعدة من أحد. في الماضي، كان الأساتذة مهتمين بالدرجة الأولى بتقديم المعلومات والمواد إلى الشريحة السابقة من الطلاب. فقد كانت تتم معاملة تعلم قراءة مواد المحتوى باعتبارها تحدياً له وجهان «الغرق ـ أو ـ العوم» وبهذا تكون قد عرفتَ كيف يتم الأداء، أو فشلت في تعلم الموضوع.

اليوم، تتوافر النية والرغبة لدى معظم الأساتذة لأن يتقبلوا حمل عبء مسؤولية أكبر لمساعدة جميع الأطفال لكي يتعلموا القراءة والتفكير. وبقيامهم بهذه المهمة فإنهم يقبلون التحدي بأن يؤدوا وظيفتهم التدريسية بطرق لا تتطلب امتلاك إستراتيجيات التفكير بل تساعد الطلاّب على تكوين إستراتيجيات التي هم بحاجة إليها حتى يقوموا ببناء هيكل للمعاني بشكل فعال من خلال النص.

2- إذا كان بعض الطلاب يمتلكون إستراتيجيات القراءة ـ التفكير بشكل طبيعي، وذلك عن طريق قراءتهم لمواد تزداد صعوبتها باضطراد، فلماذا يفشل الآخرون في تحقيق الشيء ذاته؟

إن الفرضية الأساسية لهذا الكتاب، وقطاع كبير من حركة تعلُّم المحتوى، تتجلى في أنه لو صرف جميع الطلاب وقتاً كافياً للقراءة وعملوا على فهم كل موضوع عُرِضَ له في الصفوف الدراسية، فإنهم ربما استمروا في تطوير إستراتيجيات القراءة ـ التفكير التي يحتاجون إليها. غير أنه ولأسباب متنوعة لا يحدث ذلك دائماً.

إن أحد الأسباب البسيطة لعدم قضاء الطلاب وقت كافٍ في القراءة والعمل على فهم كل موضوع هو أنه في كل صف دراسي أعلى تبدأ اهتمامات الطلاب الشخصية للتأثير في كم القراءة الذي يمارسونه في موضوعات مختلفة. إنهم يقرؤون في الموضوعات التي يفضلونها وغالباً ما يتجنبون القراءة في الموضوعات التي لا يحبونها. وهكذا، فإنهم يستمرون في امتلاك مفردات الكلام المتخصصة، واللغة، وإستراتيجيات التفكير المطلوبة في بعض الموضوعات ولكن على حساب موضوعات أخرى.

هناك سبب آخر لعدم بذل بعض الطلاب لمزيد من القراءة بهدف تحقيق ما يسمى بالتقدم الطبيعي وهذا السبب له صلة بتجاربهم الشخصية عند تعلمهم كيفية القراءة. فتعليم القراءة، حتى في الصفوف الابتدائية غالباً ما يكون مبنياً وموجهاً في طرق تتسبب لبعض الطلاب في أن يروا أنفسهم قارئين ضعفاء. فمثلاً عندما يوضع الأطفال في مجموعات للقراءة، فإن الذين وُضعوا منهم في مجموعة متدنية يعلمون أن معلميهم وزملاءهم ينظرون إليهم على أنهم ضعفاء في القراءة. وتتأكد هذه المعلومة لديهم حين يرون أنهم نادراً مايتأهلون للانضمام لمجموعة أعلى، فلأي سبب كان، هم يقرؤون أقل من غيرهم، ويحرزون تقدماً بوتيرة أبطأ. وحين يصل هؤلاء القراء المتقدمون بصعوبة إلى المرحلة الثانوية تكون التجارب السلبية مع القراءة قد تراكمت لديهم.

وهكذا عند كل صف أعلى وفي أي موضوع مطروح، هناك طلاب يتخلفون عن اللحاق بركب اكتساب إستراتيجيات القراءة ــ التفكير الطبيعية والضرورية: فبعضهم، بكل بساطة، يتأخر بسبب اهتمام أكبر في نواح أخرى، وبعضهم الآخر بسبب حالات فشل سابقة أدت بهم إلى التوقف عن محاولة بذل الجهد. أما أساتذة التعليم الثانوي والذين يجابهون أعداداً متزايدة من الطلاب العاجزين عن القراءة أو الذين لن يتعلموا من القراءة، فيعمدون أحياناً إلى بذل محاولة مثيرة للسخرية، لكنها فيها صادرة عن نية حسنة، وهي تقديم المعلومات بأساليب

أخرى ليس فيها قراءة أو فيها القليل منها فقط. المثير للسخرية في هذا التوجه أنه يمحو أي احتمال باقٍ لدى الطلاب في أن يحصلوا على راحة أكبر وثقة بالنفس لدى قيامهم بالقراءة. حتى أولئك الطلاب الذين ربما يكونون قد طوّروا إستراتيجيات للقراءة تناسب مستواهم التعليمي من خلال القراءة المستمرة قد يصيبهم الفشل إذا لم تكن هناك قراءة مطلوبة. لذلك فإن البديل الأفضل، وأحد أكثر الأشياء تأثيراً التي يستطيع أستاذ الثانوية القيام بها، هو استخدام أساليب تعليمية تبني الدروس المؤسسة على القراءة بطرق تؤهل عدداً أكبر من الطلاب لأن يحصلوا على المزيد من التجارب الناجحة مع القراءة. إذ لايتم امتلاك إستراتيجيات التفكير الملائمة إلا من خلال تجارب متكررة في القراءة الموفقة، وعندها يمكن مجابهة آثار سنين من التجارب السلبية.

3- ألا يوجد طلاب لا يمكن تعليمهم القراءة بشكل أفضل؟

بما أن فهم القراءة في غالب الأحيان مترادف مع التفكير، فإنه في وقت ما اعتقد العديد من المعلمين في وجود علاقة أحادية بسيطة مابين الذكاء العادي وفهم القراءة.

فقد ساد اعتقاد أن الطلاب الأذكياء بإمكانهم امتلاك القدرة على القراءة والفهم وأن الطلاب غير الأذكياء لا يمتلكونها ولا يمكن تعليمهم إياها. اليوم، لم يبق سوى القليل من المعلمين الذين مازالوا يتبنون هذه النظرة المبسطة. فإننا نعلم الآن، على سبيل المثال، أن الذكاء له العديد من الوجوه تفوق قياسه باختبارات الذكاء المتعارف عليها. في الحقيقة هناك الكثير من أوجه التفكير الإبداعي والحسّاس التي تبدو على صلة في أضيق الحدود مع درجات اختبارات مستوى الذكاء المتعارف عليها. وفي الواقع اقترح بعض المعلمين أن الفهم الضعيف للقراءة قد يكون عاملاً عرضياً في نتائج اختبار الذكاء بدلاً من أن يكون على عكس ذلك. ففي السنوات الأخيرة استطاع الباحثون في التعليم توفير دليل مقنع لإمكانية رفع مستوى التفكير وأن الأساليب المتبعة لتحقيق هذا الأمر

ليست على درجة بالغة من التعقيد. فتعلم المحتوى يرتكز على فرضية أن جميع الطلاب يمكن أن يتم تعليمهم كيفية القراءة والتعلم والتفكير بشكل أفضل وأنه بمقدور جميع الأساتذة المشاركة في التحديات والعوائد من خلال مساعدة التلاميذ على القيام بهذا الجهد.

4- لماذا لا يتم تدريس القراءة في صفوف منفصلة مخصصة للتقوية؟

لابد للقراءة من أن تدرّس في صف منفصل لأولئك التلاميذ القلائل الذين لم يمتلكوا بعد الإستراتيجيات الأساسية في فك رموز الكتابة. عادة قد تكون هناك أسباب متعددة وراء حالات العجز الشديدة في القراءة وقد يترافق معها وجود اضطرابات سلوكية وعاطفية. (لعلك سمعت تصريحات الإعلام كيف أن السجون ملأى بالذين لا يقرؤون وأنهم إذا افترضنا استطاعتهم القراءة، لما كانوا في السجن. هذه مغالطات ومبالغات، فإن أكثر الذين لا يقرؤون مهذبون، وعلى حسب بعض التقديرات لديهم إمكانيات في العديد من المجالات الأخرى (مانزو 2003). إنه من الأفضل عدم المبالغة في وضعٍ حرج حالياً. فعلى المسؤولين أن يفكروا ويتكلموا بطريقة أكثر اتزاناً).

أما التلاميذ الذين يستطيعون فك رموز الكتابة على نحو مناسب ولكن لا يبدون وكأنهم يفهمون ما يقرؤون فهم حالة مختلفة. ففي بداية حركة قراءة المحتوى، ومازالت أحياناً موجودة حالياً، تمّ تصميم فصول دراسية منفصلة خاصة بالقراءة لأولئك التلاميذ. لكن المشكلة في أسلوب الصف المنفصل أنه وإن يبدُ أفضل حل عقلاني إلاّ أنه ليس له مردود جيد.

ويبدو أن الثغرة فيه لها صلة بثلاث حالات شرطية على الأقل. **أولاً**: عندما يتم تجميع التلاميذ حسب المقدرة فإن العديد من العوامل السلبية تميل بكفة الميزان إلى الرجحان على حساب المزية المنطقية التي ربما يمكن الحصول عليها عند إعطائهم تعليمات موجهة نحو الارتقاء بمستوياتهم. **ثانياً**: وكما نوقش سابقاً، فإن معظم طلاب المرحلة الثانوية هم قارئون متمرسون في بعض

الموضوعات أكثر من غيرها. إن تحديد التلاميذ المقصرين والموضوعات التي يصعب فهمها عليهم ومحاولة توفير هذا المستوى من المساعدة الفردية لهو من الأمور المستحيلة عملياً. أخيراً، إن هذه الطريقة تفترض أن التلاميذ سيتلقون تعليماً عن إستراتيجيات القراءة ـ التفكير بشكل عام ويفترض بهم لاحقاً أن يعدلوا ويطبقوا ما تعلموه لدى قراءتهم لواجباتهم ذات الموضوعات المتنوعة. إن هذا النوع من التحول في التدريب هو عملية عالية التفكير وهي في معظم الحالات ما يستصعب القراء الضعفاء القيام به.

تدريجياً، وبعد سنين من بذل محاولات متنوعة الاتجاهات، تبدى شيئان اثنان بشكل جلّي.

(1) برامج فصل الطلاب ضرورية لأولئك الطلاب الذين لم يتقنوا أساسيات فك رموز الكتابة. (2) بيد أن جميع التلاميذ بما فيهم أولئك الذين يتلقون معالجة منفصلة، يحتاجون لرعاية خاصة في إستراتيجيات القراءة ـ التفكير لكل موضوع من موضوعات الصف الدراسي. لذلك لا يوجد من هم أكثر خبرة في القراءة، والتفكير، والتحدث وطرح الأسئلة في حقول الموضوعات المطروحة من أساتذة المحتوى أنفسهم.

5- كيف يتوقع من أساتذة المحتوى أن يجدوا الوقت الكافي لتعليم القراءة والتفكير؟

الحقيقة التي تقول: إن أساتذة المحتوى يتحملون مسؤولية تعليم جميع التلاميذ هي أقوى الجدليات لدى الأساتذة لكي يتجهزوا لرعاية الطلاب فيما يتعلق بإستراتيجيات القراءة المحددة ذات الصلة بالموضوعات التي يقومون بتدريسها. ليس هناك من داع للقيام برعاية القراءة والتفكير بالإضافة إلى تدريس المحتوى. في الحقيقة، من الأفضل فعل ذلك أثناء تدريس المحتوى. فعندما تترافق رعاية كهذه مع تدريس المحتوى، يصبح الطلاب (بما فيهم التيار الغالب من الطلاب ذوي حالات العجز في التعلم) أكثر قدرة على التعلم بالاعتماد على الذات. وبالآتي،

وضمن الصورة الكبيرة، فإن الأساتذة الذين يساعدون الطلاب على القراءة بالاعتماد على أنفسهم يستطيعون تعليم المحتوى أكثر من غيرهم.

إن أساليب التعليم التي يتمخض عنها رعاية فعّالة للقراءة والتفكير في المادة لديها سمتان هامتان تجعلانها ملائمة لأساتذة المواد. فهي تميل لأن تكون مترابطة وتفاعلية. فالأساليب المترابطة تتيح للأستاذ أن يتوجه بتدريسه نحو أهداف عدة في وقت واحد. أما الأساليب التفاعلية فهي مصممة لتشجيع ما يسمى بالجانب البنَّاء من التعليم، وهذا يعني زيادة مشاركة الطالب في تبادل الآراء ذات الصبغة الإرشادية ودعم استعمال إستراتيجيات التفكير أو بناء المعنى. العديد من الأساتذة الجيدين يدِّرسون بعض نصوص القراءة دون أن يعطوها صبغة معينة أو حتى مجرد الانتباه لهذا الأمر. وهناك أساتذة قراءة على سبيل المثال، يقدمون مقطعاً من القراءة بطريقة تجذب اهتمام الطلاب، أو يدعون لمناقشة هادفة بعد قراءة النص، أو على الأقل يطرحون بعض الأسئلة للتأكد من فهم الطلاب بعد القراءة. إن الأساتذة الذين يؤدون هذه الأشياء بطبيعتهم إنما يريدون أن يعلِّمُوا المزيد؛ أما الذين لا يقومون بطبيعتهم بذلك، فإنهم يحتاجون لأن يعرفوا أكثر.

6- لماذا ينبغي أن تكون كل مجالات الموضوعات متضمنة في برنامج القراءة الذي يشمل جميع المدارس؟

إن بعض نواحي المحتوى مثل اللغة الإنكليزية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية لديها رابطة بدهية مع القراءة. وهناك قسم آخر كاللغة الأجنبية، والتكنولوجيا الصناعية والمهنية، والمسرح، وتعليم الأعمال، وعلم المستهلك والعائلة، يتطلب كميات معتدلة من القراءة. أما ما تبقى كالتعليم البدني، والفن، والموسيقى، والرياضيات، فإنها تقليدياً تحتوي على قراءة أقل من غيرها. ومع ذلك فإن أغلب الولايات تطلب أن تشمل جميع برامج شهادات الأساتذة مادة واحدة على الأقل في تعليم القراءة. يعزى هذا الإجماع جزئياً إلى فكرتين تعدان جوهريتين بالنسبة

للمدارس الفعَّالة. الأولى: أن تكون معظم المدارس أكثر فاعلية عندما يقبل جميع الأساتذة مسؤولية تحقيق أهداف المدرسة كافة، ليس فقط ضمن حيّز موضوعاتهم وصفوفهم فقط. وبالتالي، يكون متوقعاً من كل أستاذ أن يساهم في البرنامج التعليمي للمدرسة ككل. في بعض الموضوعات، قد تكون هذه المساهمة بسيطة كأن تتضمن فقط بعض الدروس المبنية على القراءة والتي هي مصممة بعناية، بحيث تسمح للقراء الضعفاء اكتساب تجارب أكثر نجاحاً بوصفهم قرّاء في ذلك الموضوع. الثانية: لا تتمحور المدارس الفعّالة حول تعليم قطعة جامدة من المعلومات فقط ولكن أيضاً من أجل أن تثير الاهتمامات والقدرات التي تتيح للطلاب الاستمرار في أن يكونوا متمكنين جيداً من الموضوعات التي تخصهم في المستقبل. ففي عصر المعلومات الذي نشهده، ليس بالكافي اكتساب المعلومات فحسب؛ بل يجب على الطلاب أن يعرفوا كيفية الحصول عليها، واستخلاص النتائج منها، ومن ثمّ استخدامها.

7- ماهي مستويات التقدم في القراءة والتي يمكن لأساتذة المحتوى المراهنة على اكتساب الطلاب لها، وكيف يمكن إجراء تقييم لقدرة طلابهم في القراءة؟

بشكل طبيعي، كلما كانت المرتبة الدراسية أعلى يمكنك توقع مستوى أعلى من القراءة في الصف الدراسي على وجه العموم. بيد أن هذه الحقيقة تجنح إلى إخفاء حقيقة مهمة أخرى، وهي أنه كلما كانت المرتبة الدراسية أعلى اتسع مجال قدرات القراءة لدى الطلاب من الأدنى للأعلى. ويعزى الأمر إلى أن الأطفال الذين يلاقون صعوبة في القراءة الأولية غالباً مايحققون التقدم المطلوب في كل سنة من سنوات الدراسة بشكل أقل، وهكذا فإن صفاً تقليدياً من الدرجة السابقة ربما يُتوقع منه أن يحتوي على مستويات من القراءة تتراوح من مستوى الصف الثالث إلى مستوى الصف العاشر، بينما يمكن للصف العاشر على الأغلب أن يبدأ من الدرجة الرابعة، وينتهي بمستوى صف كلية في الجامعة.

عادة يمكن جمع معلومات أساسية عن مستويات القراءة لدى الطلاب من علامات الاختبارات النمطية التي يؤدونها والموجودة في ملفات المدرسة. كما يمكن ملاحظة ومراقبة الطلاب ذوي العلامات المتدنية خلال الأسابيع الأولى من السنة الدراسية، وذلك للتحقق من المعلومات المرتكزة على الاختبارات، وكما نوقش سابقاً فإن مقدرة الطلاب على القراءة يمكن أن تختلف من موضوع لآخر استناداً إلى اهتماماتهم الشخصية، وتجاربهم، ومعرفتهم السابقة. وباستطاعة أساتذة المواد استخدام تشكيلة من الطرق الكفيلة بالتحقق من المعلومات المستقاة من نتائج الاختبارات النمطية. ويتضمن ذلك، المراقبة، وإجراءات التقييم غير الرسمية، وأنظمة لطريقة جمع المعلومات، وسيكون هذا كله موضع شرح تفصيلي يأتي في الفصل العاشر.

8- كيف يمكن للطلاب الذين يصنفون ضمن مستويات مختلفة من إتقان القراءة أن يتعلموا مما بين دفتي كتاب واحد أو من مواد إضافية قد كتبت أصلاً بوتيرة واحدة إلى حد كبير؟

عبر السنين، اقترح حقل قراءة المحتوى واكتشف حلولاً كثيرة لهذا السؤال اللوجيستي. فكانت معظم الحلول المبكرة منطقية في ذاتها لكنها تفتقر للعملية. فأحد الاقتراحات التي لاقت رواجاً على سبيل المثال، تتجسد في جمع كوكبة من مواد القراءة التي تدور حول موضوع واحد ولكن بدرجات متفاوتة في الصعوبة، بحيث تتناسب مع مستويات القراءة الموجودة لدى الطلاب. وعليه يستطيع الطلاب على المستوى الفردي أو الجماعي استكشاف موضوع الدراسة بحسب مستويات القراءة التي يملكونها. اقتراح آخر تمثل في تحضير إرشادات للقراءة لمستويات متدرجة في الصعوبة واعتماد ما يتلاءم منها بحسب مستوى القراءة لدى الطالب. فمثلاً، تم إرشاد القرّاء ذوي التحصيل المنخفض للسعي نحو اكتساب المعلومات الأساسية، وطرحت على الطلاب الأكثر تقدماً أسئلة يتطلب الإجابة عنها تحليلاً أكثر تعقيداً للمعلومات. جنحت هذه المحاولات المبكرة –

والتي كانت منطقية ولا زالت حيوية في بعض الحالات - إلى ضرورة بذل جهد غير عادي على صعيد تحضير المعلومات والتتبع المستمر. كما أنها تثير بعض الأسئلة المرهقة حول كيفية تقييم إنجاز الطلاب للموضوعات المختلفة التي تم تكليفهم بها وحول ما إذا كان الطلاب ذوو التحصيل المنخفض سينزل بهم الجزاء بدلاً من مدّ يد المساعدة إليهم من خلال وصفة ثابتة من أسئلة بسيطة المستوى ومادة سهلة.

تحوّل تعلم المحتوى نحو حلول بسيطة، أكثر إنصافاً وأسهل تطبيقاً، بحيث يرتكز التوجه الأساس إلى الأساليب التفاعلية لتدريس القراءة ـ التفكير متزامنين مع معرفة الموضوع والتطبيقات.

فالاستخدام الدائم لهذه الأساليب من صف لصف ومروراً بالموضوعات يدعم تطوير إستراتيجيات الطالب الذاتية فيما يتعلق بالقراءة ـ التعلم ويقوي حتى الطلاب الضعفاء نسبياً حتى يقرؤوا ويتعلموا من المواد التي لولا ذلك لكانت صعبة بالنسبة إليهم.

تعلم المحتوى

وجهات النظر والإجابات المستندة إلى البحث والتي نشأت رداً على الأسئلة السابقة تمثل صورة مكتملة للحقل التقليدي لقراءة المحتوى. كذلك يؤيد كمّ وافر من البحث الحالي افتراضات تُظهر أن بوسع الأساتذة أن يعلّموا إستراتيجيات القراءة ـ التفكير، وأنه بإمكانهم تلبية احتياجات قطاع عريض من مستويات القراءة عند الطلاب في شعبة صف واحدة، وأن معظم برامج القراءة والتي يغلب وجودها في المدارس هي تلك التي تحشد لهذا العبء مشاركة كل معلم في المدرسة. وبتأسيس أرضية العمل هذه، بدأ الحقل في توسيع دائرة تركيزه، ناظراً إلى القراءة ضمن الإطار العريض للفهم. بينما يحمل تعبير القراءة في ثناياه المعنى الضمني ألا وهو امتلاك الإستراتيجيات المطلوبة لإكمال المرحلة الدراسية بنجاح، ويتحدث تعبير الفهم بشكل أكثر عن سعة التعليم المطلوبة؛ حتى تؤدي

وظيفتها في الحياة المعاصرة، حيث يُمنح المواطنون العاديون القوة التنفيذية لحق التصويت، ولكن يتحتم عليهم أيضاً العيش في وسط من التبدل التكنولوجي السريع والمناقلة في الوظائف.

في عالم اليوم، يُعد امتلاك مقادير ضخمة من المعلومات أقل أهمية من امتلاك الإستراتيجيات الفعّالة اللازمة لدخول عالم المعلومات وتقييمه، وكذلك حل المعضلات والتخاطب والتفاعل مع الأطراف التي تقع في الجانب المقابل. لقد ظننا ذات مرة أن المتعلمين يتوجب عليهم أولاً الحصول على المعلومات قبل أن يواجهوا التحدي الماثل أمامهم في تحليلها بشكل دقيق ومن ثم استخدامها. لقد صُرفت الكثير من الساعات المليئة بالإحباط في محاولة تعليم/تعلّم الوقائع التاريخية المعزولة، وحقائق الرياضيات، وقواعد اللغة وما شابه ذلك. وقد تطلبت ساعات لا حصر لها ولطالما أفقدت الأساتذة الأمل في أن يمتلك الطلاب معلومات وافية تمكنهم من الاشتغال بمستويات أعلى من التقييم والتطبيق. لقد أعاد البحث في نظرية التعلُّم انتباهنا إلى ما كان حدس العديد من الأساتذة الجيدين لمدة طويلة، أنه إذا كان الطلاب في الأساس مشغولين في وضعٍ أو معضلة أو تحدٍّ حقيقي ذي صلة بالواقع، فإن المعلومات وثيقة الصلة سرعان ما يتم استيعابها دون مجهود يذكر وفي وقت أقل من الزمن المفترض.

وعلى الشاكلة نفسها، يعيد خبراء القراءة والموضوع توجيه انتباههم نحو إيجاد بيئات تعليمية يواجه فيها الطلاب تحدياً للتحليل، والتفكير، والتخاطب، والإبداع. وفي مثل تلك البيئات ترجح كفة الميزان لصالح تطور الإستراتيجيات الفعالة ذات الصلة بالقراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع، والتفكير بشكل طبيعي وسهل أكثر من الحالة التي يشار فيها لما سبق على أنها عناصر منعزلة. هناك ظاهرة متنامية للإشارة إلى هذا الحقل الصاعد نجمه بوصفه تعلم المحتوى. إن إعادة التوجيه هذه تحوّل التركيز على القراءة كونها وظيفة منعزلة بعض الشيء وتعطيها دوراً في التخاطب العام والتفكير الرفيع. ومن السخرية

بمكان أن الحاجة لكتابة وقراءة المعلومات عالية التقانة قد تكثفت بشكل تضخمي بسبب الاتصالات الكمبيوترية وأشكال التكنولوجيا المرتبطة بها والتي كان من المفترض بها يوماً ما أن تقلّص ما كان مطلوباً من كل مواطن في أن يكون حاصلاً على درجة عالية من التعليم.

تعلُّم المحتوى تعليماتٌ تنويرية، غاية كل أستاذ

إذن من هو بالنتيجة الذي يجب أن يتمتع بمعرفة تعلّم المحتوى؟ بحسب رأينا كل من يشتغل بالتعليم، وبالتأكيد كل من سيقوم بالتعليم في محيط مدرسي متعارف عليه، يكون لزاماً عليه أن يفقه تعلّم المحتوى. تتيح أساليب التعليم الإستراتيجية والتفاعلية للطلاب ذوي المستويات المختلفة في القراءة بشكل كبير أن يتعلموا من مواد القراءة نفسها وفي ذات الصف الدرسي. كما توفر هذه الأساليب سبلاً عملية تلبي طموحات عالم اليوم، بحيث تسنح الفرصة لكل الطلاب الذين يتفاوتون في مؤهلاتهم التعليمية، حتى أولئك الذين لديهم حاجات تعليمية خاصة ومن خلفيات ثقافية متنوعة أن يتعلموا ضمن الوسط الدراسي التقليدي، بوجود أنظمة العمل بالكمبيوتر ووسائل الاتصال الإلكترونية الحديثة، فإن البيئات الدرسية التقليدية في عصرنا لم تعد تقليدية. ورغم ذلك فإن جميع الأساتذة، بمن فيهم أولئك الذين قد يعتقدون أنهم في غنى عن أسلوب تعلّم المحتوى، يترتب عليهم أن يستقوا المعلومات حول ما يؤسس للإرشادات التنويرية؛ حتى يمكنهم المشاركة في المهمة الرئيسة للمدرسة.

وعلى مستوى أعمق مهنياً وشخصياً، يهيئ إدراك قواعد وممارسات تعلّم المحتوى جميع من يعملون في البيئة المدرسية لأن يكونوا مستعدين لأداء بعض مهمات زملائهم، وأن يتحلّوا بالمرونة الكافية والاستعداد العلمي ليمارسوا أعمال أخرى ذات صلة كلما دعت الحاجة إلى ذلك. وهذا ما يحدث في أغلب الأحيان لحياة مهنية تقليدية على مدى العمر كله. إنه ليس بالأمر غير الطبيعي للذين أعدوا أنفسهم في الأصل لكي يمارسوا التدريس في صف تقليدي أن يجدوا

أنفسهم في بيئات أخرى: في مدارس الكبار والبرامج التدريسية العليا، أو في واحد من تلك البرامج التعليمية الموجهة لرجال الأعمال والصناعيين؛ أو الذهاب بشهاداتهم إلى مدى أبعد عند عملهم كمستشارين مقيمين في المدارس أو إداريين في مكاتب مركزية (انظر الملحق آ الذي يحتوي على نموذج لنظام متنوع يساعد الأساتذة في التدوين والتحضير لخيارات مهنية متعددة كهذه).

لقد أُوجد أسلوب (استمع ـ اقرأ ـ ناقش) ليكون بداية للعبور من الإرشادات التقليدية إلى توجه تفاعلي أكثر. إذ تبدأ الإرشادات التقليدية المرتكزة على القراء عادة بجعل الطلاب يقرؤون الواجب، أو يستمعون إلى محاضرة أو لمحة مختصرة من الأستاذ، ومن ثم مناقشة ردودهم على الأسئلة المطروحة. إن أسلوب (استمع ـ اقرأ ـ ناقش) يعكس ببساطة ترتيب الخطوتين الأولى والثانية.

استمع ـ اقرأ ـ ناقش

أسلوب ينطوي على روح المبادرة الذاتية

يحتاج التعليم الفعال، بما في ذلك تعلّم كيفية كون الأستاذ ذا فاعلية، إلى شيء ما يأخذ بيده نحو البداية، وإلى شيء ما يبقيه على الاستمرارية، ومن ثمّ إلى شيء ما يصونه من أن يصبح عشوائياً أو على غير هدى (برونر Bruner 1971). بحسب (مانزو وكاسال Manzo & Casale 1985) يميل أسلوب (استمع ـ اقرأ ـ ناقش) إلى تلبية المتطلبات الآنفة المتعلقة بكل من الأساتذة والطلاب على حد سواء، إنه تصميم بسيط لدرس يمكن تجربته على الفور غالباً كما أنه يقدم العديد من التنوعات التي يمكن اعتبارها برنامجاً شخصياً للتطور المهني.

إن نشاط (استمع ـ اقرأ ـ ناقش) يحمل سمة الاستكشاف، فهو مصمم من أجل تحفيز الاكتشاف الذاتي للتعليم الفعال من قبل الأساتذة والاكتشاف الذاتي للتعلم الفعال لدى الطلاب. إنه بكلمات أخرى طريق للارتقاء بالتعليم ذاتياً، إذ يساعد الطلاب على نحو مثالي للتعلم ذاتياً في جميع الاتجاهات التي تسمح بها بيئاتهم.

خطوات استمع ـ اقرأ ـ ناقش

الخطوة الأولى: إلقاء نظرة على النص المختار للقراءة، وتحضير لمحة منظمة ومختصرة تدل على الهيكل الأساس للمادة والمعلومات التي لها خلفية وثيقة الصلة، والمعلومات المهمة للبحث عنها والتي تولد في الوقت نفسه الاهتمام بالموضوع.

الخطوة الثانية: ذكر الخلاصة شفهياً أمام الطلاب (انظر الشكل 1-1).

الخطوة الثالثة: جعل الطلاب يقرؤون النص ذاته بحسب ماورد في الكتاب المدرسي. سيمتلك الطلاب بعدئذ قوة تدفعهم إلى قراءة نص المادة التي أصبح لديهم بعض التآلف معها.

الخطوة الرابعة: ناقش المادة التي سمعها الطلاب وقرؤوها. ابدأ النقاش بالمعلومات والأفكار التي تم توجيه الطلاب للبحث عنها.

الشكل 1-1: مثال عن نص ماقبل القراءة لطريقة استمع ـ اقرأ ـ ناقش

النص الآتي، وهو نموذج لنص ممهد للقراءة، يرتكز على المقال «الرقص والرياضة: العلاقة الزئبقية» الآتي في هذا التوضيح.

هل علمت أن مدربي كرة القدم الأمريكية يطلبون أحياناً من لاعبيهم أخذ بعض دروس رقص الباليه؟ هل يمكنك رؤية فرانك Frank يقف هناك مرتدياً تنورة الباليه؟ (فرانك هو أحد اللاعبين النجوم في فريق المدرسة لكرة القدم) حسناً، هذا المقال يطلعك من أين أتت هذه الفكرة، ولماذا تبدو ذات معنى. انظر إلى سبعة أشياء يتعلمها الراقصون، وفكّرْ لمَ قد تكون مفيدة للاعبي كرة القدم. اكتب هذه الأشياء عندما تقرؤها ـ ستجدها مسرودة في إحدى المقاطع الأولى. بعد ذلك يشرح الكاتب كيف أن بعض الرياضات تشبه الرقص أكثر من أنواع أخرى للرياضة. ففي الرقص، تعد السيطرة على حركة الراقص هي الأمر المهم، أما في الرياضة فهي نتيجة سيطرة اللاعب على الحركات. انظر للفرق بين رياضات «المهارة المفتوحة» ورياضات «المهارة المغلقة»، وكيف

أن نوعاً واحداً أقرب للرقص من نوع آخر. عنوان المقال هو «الرقص والرياضة: العلاقة الزئبقية». أما الزئبقية أو المتملصة فتعني أن شيئاً ما يبدو وكأنه ينسل بعيداً دوماً. اقرأ لترَ سبب تسمية العلاقة بين الرقص والرياضة بالزئبقية.

يقرأ الطلاب بعد ذلك المقال الآتي في «مجلة التعليم الرياضي، والترفيه، والرقص».

الرقص والرياضة: العلاقة الزئبقية

يمكن تطبيق الأسس والأساليب التقنية المستخدمة بنجاعة في تعليم الرقص على تعليم الرياضة.

ساندرا مينتون

برادفور بكويث

(1) ماهي الروابط الوظيفية بين الرقص والرياضة والفوائد التي يمكن جنيها من المشاركة في كلا النشاطين؟ تمثل هذه المقالة الأفكار التي يمكن تطبيقها على كل من الرياضة والرقص من أجل رفع مستوى الأداء وتقليل الإصابات.

(2) لقد تبيَّن للعديد من الناس المشهورين وجود رابطة بين الرقص والمهارات الرياضية. لربما كانت هذه العلاقة الوثيقة التي أقنعت نوت روكين Knute Rockne مدرب كرة القدم الشهير لفريق نوترادام أن يطلب من لاعبيه أن ينخرطوا في دروس للرقص. وربما كان وجه الشبه بين الرياضة والرقص هو الذي دفع وودي هيز Woody Hayes، المدرب الرئيس السابق لفريق ولاية أوهايو إلى أن تطلب من لاعبيه أخذ دروس في الرقص على اعتبار ذلك جزءاً من تمارينهم المتبعة. (لانس Lance، 1981). لين سوان Lynn Swan، لاعب الجناح ولدى لعبه في فريقه بتيسبرغ ستيلرز Pittsburgh Steelers الحائز على بطولة العالم لأربع مرات، درس الرقص لأربعة عشر عاماً وعزا مقدراته الرياضية الرشيقة إلى الرقص.

تتمة الشكل **5-2**

(3) من المحتمل أن كل واحد من أولئك الأفراد قد شاهد مهارات الحركة المشتركة بين الرقص والرياضات المختلفة. فبعض هذه الحركات اشتركت في مقدرات تضمنت التمركز، والتوازن، والتركيز، والتنفس، ونقل الثقل، والراحة، والقدرة على استخدام المكان والتوقيت والطاقة ببراعة. وإن مثل هذه المهارات تدرس بشكل خاص في دروس الرقص، بينما في الرياضة هي في التلميحات التي يشار إليها فقط، باعتبارها جزءاً من إرشادات المهارة.

(4) الفرق الرئيس بين الرقص والرياضة هو أن الرياضة تحدث وفق شروط اللعبة، بينما يؤدى الرقص ضمن إطارات أخرى، فاللعب في مباراة ما هو منافسة يتم فيها إعطاء إرشادات محددة لكل خصم ومن ثم يسمح باختيار الحركات اللازمة بغية تحقيق الهدف الذي يزيد من حالات الفوز لأقصى درجة ويقلل من الهزائم لأدنى حد. كما أن اللعب في مباراة تفترض التفوق على الخصم والسعي إلى امتلاك رمز مشترك بين الجانبين، بحيث يطمح كل واحد منهما أن يحظى به. فالرياضي سواء أكان ذكراً أم أنثى عندما يطور من لياقته الحركية، فإنما هو يرتقي بمهاراته الرياضية.

(5) وبالمقابل نجد أن للراقصين توجها لإتمام أداء بذاته وليس من مهمتهم إعطاء نتيجة مطلوبة. فالهدف المتوخى من الرقص هو تحسين مستوى الأداء الحركي.

(6) ترجح كفة الميزان لصالح أوجه الشبه في مقابل الاختلافات مابين الرقص والرياضة. إذ يتلقى المشاركون في كلا الحقلين تدريبات لزيادة السرعة ولتحقيق أفضل مايمكن، وفي ذات الوقت التحرك مع زيادة في القدرة على التحكم. يعمل كل من الراقص والمشارك في الأداء الرياضي على توسيع مفردات حركاتهم، بحيث يمكنهم استعمال خطوة معينة عندما يستدعي

تتمة الشكل 2-5

الأمر. استُخدِمَ التحليل البيوميكانيكي لعدة سنين من قبل مدربي التربية البدنية لمساعدة طلابهم على التعلم. في السنوات الأخيرة بدأ الراقصون أيضاً باستعمال الحركات الجسمية لتحليل الحركة واضعين بين أنظارهم بلوغ الأهداف التي تشحذ استخلاص نتائج الحركة، وتخفض زمن التعلم، وترتقي بمستوى الأداء (لوز، Laws ,1984). في حين يحاجّ بعضهم بأن الرقص قد وُضعت ألحانه وحركاته بينما المنافسة الرياضية لم يخطط لها، فإن فحصاً أكثر تمحيصاً يشير إلى أن جميع التمرينات والحركات المطبقة في إستراتيجية أي مباراة تمثل ببساطة وجهاً آخر من تعاليم الرقص.

(7) تشبه بعض الأنشطة الرياضية تدريبات الرقص أكثر من غيرها ويساعد مفهوم المهارات المفتوحة والمغلقة على شرح هذه النقطة. ففي المهارة المغلقة يجاهد المرء حتى يتقن برنامجاً حركياً فعالاً وكافياً بهدف تكرار هذا البرنامج مع كل إعادة وفيها تبقى الظروف المحيطة مستقرة نسبياً، ويحاول صاحب الأداء أن يكون ثابتاً في تنفيذه للمهارة، فرياضات مثل رمي الكرة الحديدية، والغطس، ورياضة البدن تُعدُّ مهارات مغلقة. بينما رياضة البيسبول، وكرة القدم الأمريكية، وكرة القدم العالمية، ولعبة كرة السلة هي أنشطة ذات مهارات مفتوحة (سيج، 1977، Sage) ويستطيع رياضيو المهارات المغلقة والمفتوحة على حد سواء الاستفادة من التدرب على الرقص وتختلف المهارات التي تدرَّس في صفوف الرقص والمستعملة في كلا النوعين من الرياضيين، لكنها ليست بأقل من ذلك عند تطبيقها تبعاً لمتطلباتهم الرياضية.

(8) يمكن استعمال مبدأ الاسترخاء كمثال. إذ يتحدث الراقصون من آن لآخر عن استخدام المقدار الصحيح من الشد الفعلي في جزء من الجسم مع الأجزاء الأخرى في وضعية الاسترخاء. الفكرة الأساسية هي في استخدام الطاقة بفعالية وكذلك عند الحاجة إلى أداء حركة ما. تتسم

تتمة الشكل 5-2

الحركة الفعّالة باستخدام مجموعة العضلات المناسبة في تعاقب صحيح؛ لأن استخدام مجموعة خاطئة من العضلات في وقت خطأ يمكن أن يلحق الضرر بالمهارة وربما يمتد الأذى إلى القائم بالأداء. كلمة أخرى شائعة سمعت في درس الرقص وهي «التمركز» التمركز هو إيجاد مركز الجسم بالنسبة للوزن واستغلال ذلك بفعالية عندما يتعلق الأمر بالجاذبية الأرضية. كما أنها تجمع بين العقل والجسم من أجل إظهار تركيز أفضل. تحقيق فهم عميق وبراعة فيما يخص المكان والزمان والطاقة هو مبدأ آخر يُعمل به في دروس الرقص. إذ يطلب من الراقصين النظر في اتجاه الحركة أو على مستواها، وسرعتها بالنسبة للنبض اللازم، أو نوعية الطاقة المستعملة لبعث الحركات في الفراغ المتاح. إن شروحاً لحركات كهذه تُعطى في دروس الرقص لمساعدة الطلاب على رؤية الحركة بوضوح أكثر والارتقاء بالفهم لأوجه التعبير لكل خطوة (مينتون 1984، Minton).

(9) النقطة المراد تسجيلها هنا هي أن هذه المبادئ تستعمل في تعليم الرقص، ولكن ليس في تعليم الرياضة عموماً. ففي الرقص يتم فصل هذه الأفكار عن غيرها في الصف وتستخدم كأدوات للتعلم. هذه الأمثلة المعطاة هنا هي من الأساليب المستعملة في تعليم الرقص والتي يمكن تطبيقها بنجاح في تعليم الرياضة.

المراجع

Lance, J. (1981). Practicing for touchdowns. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 5, 38.

laws, K. (1984). The Physics of Dance. New York: Macmillan, Inc. Minton, s.c. (1984). Modern Dance: Body and Mind. Englewood, CO: Morton.

Sage, G.H. (1977). Introduction to Motor Behavior: A Neuropsychological Approach (2nd. ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

تتمة الشكل **5-2**

بعض الأساتذة يرون النص بشكل مختلف، وبعضهم الآخر يقدِّر ويستفيد من «استمع ـ اقرأ ـ ناقش».

إن استعمال طريقة «استمع ـ اقرأ ـ ناقش» يفيد الأساتذة، والطلاب، وبرنامج المدرسة بطرق لاتبدو دوماً واضحة للعيان فوراً.

فأحد المكاسب التي تبرز على الفور تظهر في مرحلة التخطيط للدرس في الغالب. فعندما يختار الأساتذة مادة نصية لاستخدامها في درس من دروس «استمع ـ اقرأ ـ ناقش» فإنهم يجدون أنفسهم يتفحصون الكتاب بعناية أكثر ومن وجهات متعددة أكثر مما لو كان هدفهم شيئاً آخر. فهم يبدؤون بطبيعة الحال بتلمس مواضع التعثر في استيعاب الطلاب وأيضاً يعملون على مواءمة مادة المحاضرة التي يحضرونها، والتي تشمل الصياغة والحقائق وترتيب مادة المحاضرة، بشكل أفضل لتصبح على نسق واحد مع مادة الكتاب التي سيقرؤها الطلاب.

مع المواءمة والتنظيم الأفضل، يبدأ الأساتذة تلقائياً الالتفات إلى القول الأساس عن إرشادات القراءة الناجعة، القائل بتنشيط القراءة المجدية عن طريق تدريس التعابير الأساسية، والأسئلة المهمة، والمفاهيم الجديدة في مرحلة ما قبل القراءة. كما أن للمواءمة والتنظيم الأفضل إمكانية زيادة درجات التحمل لدى الأساتذة عند حصول استطرادات معقولة تكون على هيئة ملاحظات عن علاقة المعلومات الجديدة بأحداث الحياة الحقيقية وتجاربها. عند القيام بذلك يساعد الأساتذة الطلاب على الاستذكار بشكل أفضل وعلى تطوير المعلومات السابقة ذات الصلة، والتوقعات المناسبة، بحيث يظهر كلا الأمرين مألوفين لدى القرّاء المحترفين ويحملان قيمة جُلّى للاستيعاب الفعال (كرافتون، 1983؛ هارست، 1978؛ ستيفنس، 1982).

إن التحضير الجيد لدروس استمع ـ اقرأ ـ ناقش ترفع في حقيقة الأمر من مقدرة الطلاب على قراءة قطعة نص خارج نطاق مستويات القراءة والتفكير المعهودة لديهم.

وهنا يمكن أن تبدأ تجربة إيجابية وتمكينية للطلاب والأساتذة. فهي تميل لأن تصبح نقطة بداية جديدة للطلاب وأهلاً لأن يبذل الطلاب جهداً لأجلها عند التعلم من النص وكذلك للأساتذة أن يصلوا بطاقاتهم لأقصاها عند مساعدتهم الطلاب على القراءة من النص.

عقب المحاضرة والقراءة المدعمّة، تصاغ الأسئلة الخاصة بالدرس وتخضع للنقاش، مقدمة بذلك تكراراً ثالثاً وتوسعاً في المادة المقروءة. إن عامل التكرار هذا المبني ضمناً لهو أهم تدريبٍ أساس ـ لطالما يتم غض النظر عنه ـ لأساتذة فاعلين كما أنه أساس لقراءة ناجعة.

أخيراً، سيكون الأستاذ الذي اتبع الخطوط الإرشادية لنموذج «استمع ـ اقرأ ـ ناقش» قد بدأ في إعادة الهيكلة لزمن الحصة الدرسية وكذلك التوقعات المنشودة لـ 90% من قالب المحاضرة التقليدي؛ لتكون واحدة تحتوي بكثرة على حصص متزايدة من القراءة الهادفة والنقاش الذي يغني الفكر. ويحقق ذلك أيضاً ممارسة مهمة أخرى للأساتذة الفاعلين ونتيجة متوخاة من التعلم الفعال: وهي زيادة الوقت المطلوب لإنجاز الواجب. لقد جادل بعضهم بأن الافتقاد إلى الانتباه للقراءة في الصفوف التقليدية يشكل جزءاً كبيراً من أزمة التعليم الحالية في المدارس. وتبدو هذه النتيجة مبررة، وذلك لأن الحقيقة القائلة: إن العديد من الدراسات التي تمحورت حول ملاحظة موضوع التدريس في المستويات اللاحقة للمرحلة الابتدائية تُظهر أنه تقريباً لم يكن هناك مادة قراءة ذات مغزى يتم تدريسها خلال وقت الحصة الدرسية (فيذرز وسميت، 1987؛ غرين والد وولف، 1980؛ ميكوليكي، 1982؛ راتكين؛ سيمسون آلفرمان، وديشنر، 1985).

عموماً، القيمة الأعظم من نظرية «استمع ـ اقرأ ـ ناقش» تتجلى في توفير طريقة بسيطة سهلة الاستعمال تفتح النافذة للمرء وتهيئه لمبادئ وممارسات تعلّم المحتوى.

توفر إعادة توزيع وقت الحصة للأساتذة ذوي الأساليب الدفاعية في التدريس ـ أي الذين يفرطون في إعطاء المحاضرات أو الواجبات ـ فرصة لكي يتعاملوا مع تجربة ذات بدائل منطقية. وبهذا يميل الأساتذة لأن يصبحوا أكثر حيوية ورغبة لمحاولة استخدام أساليب تدريسية أكثر حذاقة وإمكانية الاستفادة أكثر من ورشات العمل الداخلية، والاستشارات وطرق التدريس في صفوف الدراسات العليا.

سلمٌ للإرشاد الذاتي: تعلمٌ إستراتيجي لتدريس إستراتيجي

لمساعدة الأساتذة في الاكتشاف الذاتي ـ أي لتسهيل السبيل نحو الاستخدام الحقيقي لأساليب التدريس الأكثر حنكة، ولتوفير بدائل غنية لنماذج مختلفة في التعلم ـ فقد طوّرنا سلماً للإرشاد الذاتي لتجريب أشكالٍ متنوعة وإسهابات على إجراءات «استمع ـ اقرأ ـ ناقش» (انظر التوضيح 102 و 103). بإمكانك استعمال الأشكال المتنوعة والإسهابات الخاصة بـ «استمع ـ اقرأ ـ ناقش» لتطوير حنكتك بصفتك أستاذاً متفاعلاً ولاستكشاف أشكال حاجات التعلم المختلفة والممكنة لدى الطلاب. جرّب صعود هذا السلم تبعاً لحاجات طلابك واستعدادتك الشخصية. إنها لفكرة عظيمة الاحتفاظ بملاحظات عن أفكارك واستفساراتك لدى تجريبك أشكالاً متنوعة. ستكون ملاحظاتك وأفكارك ذات جدوى في النقاش مع المشرف عليك ومع زملائك من الأساتذة وفي صقل التجارب التدريسية الخاصة بك.

التوضيح 2-1: سلم المتغيرات والاستطرادات ذات الصلة بـ "استمع ـ اقرأ ـ ناقش".

(1) دع الطلاب يعيدون بسرعة قراءة المعلومات التي يغطيها نموذج "استمع ـ اقرأ ـ ناقش" بغية زيادة سرعة القراءة والتفكير لديهم. إذ تميل سرعة القراءة للتحسن نتيجة لزيارة المعرفة المسبقة، رغم أنها يمكن أن تتحسن بسهولة وببساطة بالانتباه والتمرين المنظم.

(2) أخبر الصف بأنك ستحاضر وستتجاوز عمداً ذكر بعض التفاصيل المهمة التي ستحوجهم لقراءة النص؛ لكي يكتشفوها. وسيسهم ذلك في تمرينهم على إدراك ما لم يعرفوه أو يجربوه من خلال القراءة وطلب المعرفة.

(3) أعلم الصف أن محاضرتك سوف تغطي جميع تفاصيل الدرس، لكن عليهم أن يقرؤوا؛ ليكتشفوا الأسئلة التي تعطي هذه التفاصيل الأجوبة عنها. هذه إحدى الطرق لتعليم الطلاب أن يجدّوا في طلب معرفة القاعدة التي يرتكز عليها مضمون الفكرة، أو السؤال المركزي حول نطاق الدراسة الذي يتم عليه التركيز.

(4) أخبر الطلاب أن اختباراً قصيراً سوف يتَبع استعمالهم لطريقة "استمع ـ اقرأ ـ ناقش". أعطهم برهة قصيرة من الوقت للدراسة. فهذا مما يوصى به لتشغيل مستوى عال من الانتباه المركز، كما عليك أن تعطي تمارين عدة لأداء الاختبار، وتهيئ الجو للأسئلة والمناقشة حول كيفية الدراسة بفاعلية.

(5) اقلب جوهر الطريقة المتبعة بين حين وآخر بجعل الصف يقرأ ـ يستمع ـ يناقش، أو يقرأ (لما يقرب من خمس عشرة دقيقة)، ثم الاستماع، وأخيراً النقاش، يجنح هذا التغيير إلى تركيز تحسين الانتباه نحو الاستماع والمقدرة على التعلم من محاضرة مفيدة. هذا الأثر يمكن

الارتقاء به لمرتبة أعلى عندما يتصل مع التدريب على الاستماع وآليات تدوين الملاحظات الآتية لاحقاً.

(6) شاهد شريط فيديو أو فيلماً تعليمياً، أو مادة إعلامية تتعلق بنص الموضوع قبل القراءة عنه في الكتاب؛ لأن عرضاً مرئياً كهذا يتوافق مع العادات المعاصرة للجيل الشاب، ويمكن أن يساعد في بناء جسور جديدة تتصل بالمادة المطبوعة. (انظر التوضيح 3-1).

(7) اسأل الطلاب عن الأجزاء التي فاجأتهم من النص لكونها لا تتمتع بالوضوح الكافي وصعبة التأمل، إما لكونها مكتوبة بمستوى ضعيف، تفتقر إلى التنظيم، أو تفترض معرفة مسبقة كثيرة. يمكن لهذا النشاط أن يساعد الطلاب أن يتعلموا متى يطلبون المساعدة بخصوص مادة النص والصف الدرسي. كما أنها تعين الأستاذ لأن يعي أكثر حاجات الطلاب التعليمية. إضافة إلى تحليل كتابة النصوص في الكتاب هو طريقة جيدة للتدريس بشكل غير رسمي لأسس الكتابة المؤثرة.

(8) زوّدْ الصف بالغاية المحددة من وراء القراءة والنقاش والتي ستتطلب التعابير الحيوية أو التطبيقات الإبداعية. أفصح عن الغاية بوضوح على اللوح (السبورة) ليتم الرجوع إليها بسهولة؛ فمثلاً، «عندما تقرأ هذا المقطع عن المحرك البخاري، حاول أن تقرر لِمَ كان لازماً أن يُستبدل به محرك يعمل على الوقود» سيكون ذلك بمنزلة تذكرة للقراءة بتمعن وبالإشارة إلى حلول مشكلات الحياة على أرض الواقع.

(9) اعقد مناقشات عن إستراتيجيات التدريس وتعلُّم ما قبل القراءة. اجعل النقاش إيجابياً بسؤال الطلاب عما يمكن أن تكون قد قمت به أو قاموا به وأدى إلى قراءة متماسكة. تعطي مثل هذه المناقشات قدراً لحدس الطلاب، وتطور التبادل في الآراء وتعمق المعالجة فوق الإدراكية، أو التفكير حول التفكير.

تتمة الشكل 2-1

(10) تشكيل فرق للبحث، وتوفير الوقت للطلاب لكي ينقبوا في موضوع بعمق أكثر. فيقوم أحد الفرق مثلاً بالاطلاع على ما تذكره كتب أخرى عن الموضوع نفسه. ويقوم فريق آخر بالفحص باستخدام مراجع مختصة كالأشخاص، أو الكتب، أو شبكة الإنترنت. كما بإمكان فريق ثالث أن يكتب أفضل تخمين عن دور المعلومات التي يتم تعلمها لإيجاد حل أو جواب للمشكلات في واقع الحياة. ويقوم فريق آخر، إن كان الوقت سانحاً، بمطابقة ومناقشة القصص أو الشعر أو الموسيقى أو الفنون.

إن أنشطة كهذه تؤمن الروابط بين الموضوعات المكتوبة والمصادر الأخرى غير المطبوعة، ومن خلال التعلم المدرسي، والتعابير الفنية، ووجهات النظر الحضارية المتنوعة وسائر ما تبقى في عالم الواقع.

تتمة الشكل 2-1

التوضيح 3 - 1: مثال عن استطراد «استمع ـ اقرأ ـ ناقش». 6: شاهد شريط فيديو أو فيلماً قبل القراءة في صف مادة الجغرافية.

الغاية من المراجعة

الأستاذ: سنتم اليوم دراستنا عن كينيا بالتركيز على قبيلة مايسي في جنوب البلاد. أولاً سنشاهد شريطاً من مجلة ناشيونال جيوغرافيك Na-tional geographic عن هذه القبيلة غير العادية من البشر، لدى مشاهدتكم، استمعوا بعناية إلى شيئين اثنين، وستقرؤون عنهما فيما بعد: النظام الغذائي للمايسي وأسماء ثلاث قبائل شمالية أخرى لا يعلم عنها إلا قليل من الناس ولكنها ذات أهمية تؤثر في حياة كينيا بشكل كبير.

مراجعة مختصرة بعد المشاهدة:

الأستاذ: حسناً، عمّ تدور النقطتان اللتان استمعنا إليهما؟

الطالب: تعيش قبيلة المايسي على تربية الماشية، إذ يأكلون لحمها ويشربون حليبها غير المغلي ودمها.

الأستاذ: وماذا أيضاً؟

الطالب: حسناً، كان هناك ثلاث قبائل ورد ذكرها؛ ولكني لا أستطيع تذكر أي منها.

الأستاذ: حسناً، اقرأ الصفحات المدونة في كتابك من 66 إلى 71 الآن؛ لتتعرف على المزيد من النظام الغذائي للقبيلة، ودعونا نعرف أسماء تلك القبائل. وفي حال أنهيت القراءة باكراً، ستجد على طاولتي بعض النسخ لتقارير مجلات حديثة تتحدث عن موضوع الكولسترول والتي قد تساعدنا في إيجاد إجابة عن السؤال الآتي: «لماذا لا يموت أفراد قبيلة المايسي بانسدادات الشرايين أو احتشاء القلب الناتج عن نظامهم الغذائي الغني بالدسم؟»

نقاش مابعد القراءة:

الأستاذ: ما الذي فهمته أكثر من غيره مما شاهدت وقرأت؟

الطالب: أسماء القبائل الثلاث الأخرى.

الأستاذ: اذكر أسماءها وأخبرني كيف تكتب، وأنا سوف أكتب هذه الأسماء على اللوح.

الطالب: سامبورا، ووركانا، وهاميتيك.

الأستاذ: ما الذي فهمته أقل من غيره مما شاهدت وقرأت؟

(عندما يفهم الطلاب ما شاهدوا أو قرؤوا، فإنهم سيأخذون هذا السؤال على معنى: ما هي الأسئلة والأفكار التي أثارها هذا الدرس في ذهنك؟).

الطالب: لقد فهمت جيداً ما تمت تلاوته على مسامعي، لكنني لا أفهم لِمَ لا تربي قبيلة المايسي الأشياء بالطريقة التي تمارسها سائر القبائل الأخرى؟

تتمة الشكل 3 - 1

الأستاذ: لأن الأرض التي يعيشون عليها مجدبة؛ فسطح التربة قليل الخصوبة والمياه كذلك شحيحة. ولكن هذا في الواقع لا يفسّر سبب عدم هجرهم لمكانهم. وذهابهم إلى أرض صالحة للزراعة.

الطالب: لقد كنت أبحث في نظامهم الغذائي الغني بالدسم، ولهذا قرأت بسرعة لأصل للفقرة التي تحدثت أنت عنها. على ما يبدو هناك على الأقل سببان يفسران عدم وجود نسبة عالية من الكولسترول في دمهم. أما الأول فيعود للحليب غير المغلي لكونه يحتوي على أنزيمات تفكك الدسم في الدم.

أما السبب الثاني فيرجع لكون حياتهم مليئة بالنشاط. أي أنهم يحرقون هذا الدهن بمجرد أن يتناولوه.

الأستاذ: إذا كان الحليب غير المغلي مفيداً لهذه الدرجة، فلماذا نقوم بمجانسة وبسترة الحليب الذي نشربه، إنني أتساءل: لماذا لا تسأل السيدة شيل «Shell» مدرسة العلوم لعلها تساعدنا وتفيدنا في فهم هذا الأمر؟

تتمة الشكل 3 - 1

خاتمة

لقد تطرق الفصل الأول بإسهاب إلى تطور حقل «تعلُّم المحتوى»، ووفر جدلاً عملياً مبنياً على البحث لمناشدة جميع الأساتذة لأن يتحولوا إلى منبع لتعلُّم المحتوى. لقد أتاح الفصل أسلوباً مبسطاً: "استمع ـ اقرأ ـ ناقش" بوصفه مثالاً لهذه التكنولوجيا الإرشادية الديناميكية (سريعة الحركة). كما تكهن الفصل بالخطوات الواسعة العظيمة التي تم القيام بها في التعليم الاحترافي. والعديد من الفصول القادمة ستوثق هذه الخطوات. وسيركز الفصل القادم على الأسس النظرية لصنع قرارات إرشادية ذات انعكاس وفاعلية.

الفصل الثاني

مضامين التعلُّم وتعاريف لمساعدتك على الانطلاق

«كل من يمارس التعليم لديه نظرية في لو لم يدرك ذلك».

هاري سينغر

مقدمة:

يفتتح هذا الفصل بخلاصة لما هو معروف عن عملية القراءة، ابتداء بالمستويات الثلاثة المميزة للقراءة المعروفة لكل شخص.

هناك تحليل لثلاث نظريات، أو نماذج لعملية القراءة، واستنتاج لنموذج التفاعل/ التدخل في ضوء ما الذي يمكن للقراء الفاعلين القيام به عند بدئهم القراءة، ومن ثم الاستمرار بها، ولدى الانتهاء من مهمة قراءة محتوى نص تقليدي.

يختتم الفصل بمثال عن أسلوب تدريسي بسيط، وهو إستراتيجية القراءة الشفوية، وكيف أنها تسهل وتمهد للتعلم من النص المطبوع.

- مقدمة.
- القراءة للتعلم: نظرة أقرب.
- نماذج عملية القراءة.
- كيف يبني القراء المعرفة بفعالية من خلال النص المكتوب.
- توافق الإشارات مع النظرية.
- خاتمة.

القراءة للتعلم: نظرة أقرب

يمكن ببساطة تعريف القراءة على أنها حل وبناء معاني حرفية موحية وتطبيقية من عبارة مكتوبة بالرموز. لكن ما ليس بالسهل هو معرفة سبب سهولة قراءة بعض الأشياء وصعوبة قراءة بعضها الآخر، أو لمَ يمكن لطالب واحد أن يفك رموز صفحة بشكل دقيق ويستوعب 95٪ من المعلومات الواردة فيها بينما يفك طالب آخر رموز الصفحة ذاتها، ولكنه لا يستوعب أكثر من 60٪ منها. للإجابة عن هذه الأسئلة لا بد من التأمل فيما يحدث أثناء القراءة. تتصف العمليات المعرفية المتعلقة بالقراءة بالتعقيد ويتم معظمها بشكل لا واعٍ، لذلك فإن ما نعرفه عن القراءة قد وضع على هيئة نظريات واكتشافات متعددة ناتجة عن الأبحاث التي صممت لاختبار صحة هذه النظريات.

وبسبب الطبيعة النظرية المكثفة إلى حدٍ ما لهذا الفصل، فإننا نشعر قبل أن نمضي قدماً بأن الحاجة تدعو إلى وقفة مع بعض قرائنا. إننا نعلم أن ليس كل قرائنا يبتغون تخصصاً متقدماً في القراءة.. بعض مادة هذا الفصل قد تبدو للوهلة الأولى ثقيلة بعض الشيء وتميل إلى التنظير، بيد أن أملنا في هذا

الفصل يمكن أن يكون قاعدة أساسية للمعرفة عن تطور التعلّم والتي سيثمنها جميع المشتغلين بالتدريس، تماماً كما يتعلم معظم هؤلاء شيئاً عن تطور الطفل، وعلم النفس، والتغذية، وإساءة استخدام العبارات، حتى لو كانت هذه المواضوعات ثانوية الأهمية لموضوعات تدريسهم الأساس. كما أننا نود أيضاً تشجيع قرائنا أنه أثناء مضينا قدماً في نص الكتاب، فإن المفاهيم، والتعاريف، والنظرية الواردة في الفصول التمهيدية ستكون موضع التطبيق على أنشطة القراءة، والكتابة، وأنشطة التفكير الملموسة والحقيقية التي تدور في صف مدرسي.

هناك أمر واحد أكيد فيما يتعلق بالقراءة، وهو أن لكل واحد منا أشياء سهلة القراءة عليه وأشياء أخرى صعبة، بل إن بعضنا تقترب درجة الصعوبة لديه إلى المستحيل. يقدم المقطع الآتي مفردات ومعايير محددة لتصنيف وفحص مستويات القراءة هذه. ولمعرفة ما سلف لابد من امتلاك الأسس التي يقوم عليها الاستيعاب ولغة الفهم ومناقشة الكثير مما تدعو الحاجة له من إرشادات في صف يضم طلاباً للتأكد من أنهم سيكون لهم استعداد للتعلم من مادة النص.

مستويات القراءة

يشار فنياً للمستوى الذي تكون عنده قراءة المادة سهلة بالمستوى المستقل. إذ لا يوجد جهد مبذول للقراءة عند هذا المستوى؛ لأننا غالباً ما نكون على علم بالموضوع الذي بين أيدينا وتكون اللغة المستعملة مألوفة من حيث الشكل والمفردات المستعملة. فكل ما نحتاج لعمله هو إيجاد مكان مناسب للمعلومات في قطاعاتنا الذهنية.

عند هذ المستوى، نكون قادرين على القراءة، والإدراك دون الحاجة إلى مساعدة. يعرّف المستوى المستقل عادة بأنه أعلى مستوى نستطيع عنده أن نحل الرموز بدقة 99٪ من الكلمات وفهم 90٪ منها بشكل صحيح. ويعد المستوى المستقل من القراءة، لدى أغلب الناس باعثاً على الإمتاع، ومريحاً، ومسلياً، سواء

أكان بعيداً عن الخيال، أم أخباراً عادية، أم روايات قصصية. وعندما تكون مادة القراءة المختارة عند المستوى المستقل، فإنه يمكننا مباشرة القراءة من البداية والاستمرار دون توقف. ويمكننا استيعاب كل المعلومات تقريباً دون بذل جهد يذكر.

إن معظمنا قد مر بتجارب في القراءة في مناسبات عدة عندما يكتشف فجأة أنه لم يفهم الجمل، أو المقاطع، أو حتى الصفحات الأخيرة. إن الذي يحدث عادة هو أننا نحاول قراءة شيء صعب إلى حد ما، لأننا استعملنا عملية القراءة الخاملة المستخدمة نفسها في مستوى القراءة المستقلة. وعندما لا يكون الموضوع، أو اللغة، أو الطراز، و/أو المفردات عند درجة مألوفة لدينا، فإننا نصل إلى ما يمكن الإشارة إليه بمستوانا الإرشادي للقراءة. ولفهم مادة عند هذا المستوى، نحتاج غالباً إلى ابتداع مقاطع جديدة أو التخلي عن محاولات حل لغز معاني الكلمات غير المألوفة أو/و أشكال اللغة. في هذا المستوى يكون بإمكاننا القراءة والاستيعاب بوجود نوع من المساعدة التي قد يوفرها الأستاذ ضمن بيئة الصف أو باستخدام تقنية الدراسة ـ القراءة الموجودة في داخلنا. يعرّف هذا المستوى بأنه أعلى مستوى يمكننا عنده فك رموز 95٪ من الكلمات بدقة واستيعاب 75 ٪ مما قرأناه على وجه صحيح. ولايمكن أن يتم العمل بحسب المستوى الإرشادي للقراءة بمجرد القراءة من البداية للنهاية وقبول النص كما هو فحسب، بل إن الأمر يتطلب وقفة فاعلة وقد يكون الفهم بطيئاً ويلزمه الكد والاجتهاد.

إذا تجاوزنا هذه النقطة، فهناك مواد معدّة للقراءة فيها من الصعوبة ما يجعلها عصية على الفهم دون استخدامنا للمساعدة ولمستوى عالٍ من الجهد، ويسمى هذا المستوى بمستوى الإحباط والذي يعرّف بأنه النقطة التي تتراجع فيها نسبة فك رموز الكلمات إلى ما دون 90٪ والتي نستوعب عندها بمستوى أقل من 50٪ من الكلمات بشكل صحيح. إنه لمن شبه المستحيل التعلم من مادة

النص عند مستوى الإحباط، حتى بوجود المعونة التي قد يوفرها المعلم في صف درسي عادي.

يساعد تأمل عملية القراءة باعتبارها ثلاث عمليات مختلفة على تفسير فشل الكثير من الأساتذة بتلمس الحاجة لتوفير الإرشاد في إستراتيجيات القراءة. أحد الأسباب هو الفهم الخاطئ لتعيين المقرر لمستوى دراسي معين. إذ نميل للاعتقاد بأن هذا التعيين يفترض أن الطلبة في هذا المستوى يجب عليهم استخدام الكتاب للدراسة المستقلة. في الحقيقة فإن تعيين المقرر إنما يعني أن الكتاب موجه لينسجم مع المستوى الإرشادي للمرحلة الدراسية. كما يفترض به أن يكون طيعاً معهم ولكن بوجود مقدار معقول من الإرشاد من طرف المعلم. وهناك سبب ثانٍ وراء فشل الأساتذة أحياناً في توفير إرشادات حول إستراتيجية القراءة وهو أنهم ببساطة يجهلون هذه المستويات والفروق الجوهرية بين مستوى القراءة السلبي، والمستقل، والفعّال. كما قد تتطلب الكتب الموضوعة لمستوى القراءة الإرشادية للطالب استخدام إستراتيجيات التفكير الفعّال لتشكيل المعنى. حيث إن هذه الكتب ذاتها ستكون عند مستوى القراءة المستقل بالنسبة للمعلم، وبالآتي سيتمكن الأستاذ من قراءتها بسهولة ومن دون جهد، وربما يندهش من أن الطلاب لا يفهمون ما يبدو جلياً تماماً. سوء الفهم هذا قد يكون السبب أن كثيراً من معلمي الصفوف الإعدادية والثانوية لا يزالون يعتمدون على القراءة «المتناوبة» وفي هذا النشاط المعتاد يتناوب التلاميذ القراءة، جهراً لفقرتين أو أكثر في كل مرة. حتى يكون هذ النوع من القراءة المباشرة مفهوماً فلا بد له من أن يكون عند المستوى المستقل للقرّاء. وحيث إن هذه الحالة نادرة، فقليل هم الطلاب الذين يستفيدون كثيراً من مزاولة هذا التمرين. وسيكون القراء الأفضل في حالة من الملل، ومعظم الآخرين منشغلون بالمقطع الذي سيكون من نصيبهم قراءته، أما القرّاء الذين يشعرون بالمشقة من هذه المهمة، فسيكونون تحت تأثير الخوف من المهانة.

تعتمد قدرة الأساتذة على توفير النصح لإستراتيجيات مستوى القراءة الإرشادية كثيراً على فهمهم لطبيعة عملية القراءة. ولكن يا ترى ماذا يظن الأساتذة أنهم يفعلون حين القراءة؟ يفترض بحث أُجري حديثاً وله علاقة بعملية القراءة أن كثيراً من تصوراتنا عن عملية القراءة قد تكون غير دقيقة. إن هذا البحث يقوم بعملية تغيير ليس فقط لطريقة تعليم القراءة في مراحلها الأولى فحسب، ولكن أيضاً لكيفية توجيه طريقة القراءة عبر الصفوف الأعلى وصولاً إلى المراحل الاحترافية في المدرسة.

الاستيعاب حلٌ موجهٌ للمعضلة

نشأت القاعدة العملية لدراسة عملية الاستيعاب في زمن الحرب العالمية الأولى بدراسة صممت لتظهر أن امتلاك الفهم من القراءة هو أبعد بكثير من الفعل البسيط المتمثل في قراءة الكلمات. وقد لاحظ إدوارد ل. ثورندايك Edward L. Thorndike (1917) وهو أحد أهم علماء علم النفس التعليمي في القرن العشرين ما يلي:

> إن فهم فقرة في القراءة.. يشبه حل مسألة في الرياضيات. فهي تتضمن في اختيار العناصر الصحيحة من الحالة القائمة ووضعهما معاً ضمن العلاقات الصحيحة. ومع الكمية المناسبة من الوزن أو التأثير أو القوة لكل واحد منهما، وكأنما العقل في معركة تحت وقع الإغارة المستمرة من قِبَل كل كلمة في الفقرة المقروءة. لذلك على العقل أن يختار، ويخضع، ويلّطف، ويؤكد، ويربط العلاقات، وينظّم كل ذلك تحت وطأة تأثير محاكمة عقلية صحيحة، أو غاية أو مطلب. (الصفحات 327 - 328).

في هذا المقطع وحده، أوضح ثورندايك بكل جلاء أن استيعاب القراءة هو عملية تعامل فعّال مع النص. فهي تتطلب أن يكون القارئ منتبهاً ومحللاً وهادفاً ومرناً، وعارفاً لذاته، وللعالم من حوله، وذا حس مرهف.

وحتى نحن باعتبارنا قراءً، فإنه من الصعب تحديد عمليات الإدراك التي تعطي بالنتيجة منتجاً معقد التركيبة كهذا، وتبقى القراءة، فعلاً غير قابلة للملاحظة. إذ نستطيع رؤية ما يساهم في الاختبار وفحص ما ينتج عنه ويظل مابين الحالتين أمراً لا يعرف إلا من خلال قالب نظري. تعرض نظريات استيعاب القراءة عادة في أشكال من النماذج التي تحاول عن طريق الرسوم البيانية شرح أو عرض التتابع الذي يتم خلاله تشغيل العناصر المختلفة للعملية والطرق التي تتداخل فيها هذه العناصر مع بعضها.

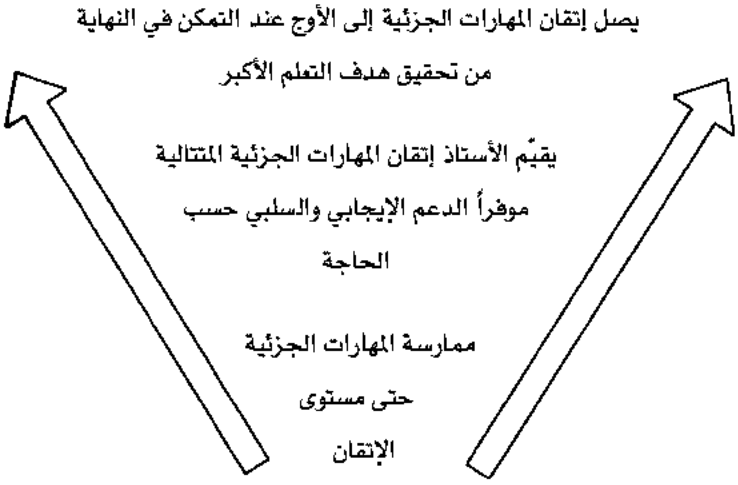
نماذج عملية القراءة

تميل عملية القراءة لأن تصنف إلى ثلاثة نماذج من الأدنى إلى الأعلى، الأعلى إلى الأدنى، أو التفاعل/ التداخل. تفترض نماذج الأدنى الأعلى أن القارئ يشكل البنية تصاعدياً مبتدئًا بالتفاصيل والخصائص، وصولاً لفكرة شاملة. أما نماذج الأعلى إلى الأدنى فهي تفترض أن يبدأ القارئ بفهم سطحي للفكرة الشاملة، وأن يستخدم القراءة لتشكيل البنية تنازلياً، مالئًا بذلك التفاصيل والخصائص. تلتقي نماذج التفاعل/ التداخل مع افتراضات نموذج الأعلى إلى الأدنى ولكنها تضيف بعداً متيناً من التعليمات المباشرة. إن كلاً من أنواع هذه النماذج له مضامين متميزة عن كيفية تعليم طريقة القراءة. وقبل الاطلاع على كل واحد من هذه النماذج بتفصيل أكثر، نود التأكيد على أنها نماذج فقط، يمكنها مساعدتنا في تكون فكرة عن القراءة، لكنها ليست ممارسات بحد ذاتها يمكن للأساتذة تطبيقها في صفوف الدراسة. سيتم عرض بعض الممارسات العملية في الصفوف التي يمكن بناؤها من خلال فهم هذه الأسس النظرية، وذلك في المقطع الذي سيتبع شرحاً لهذه النماذج.

نماذج الأدنى إلى الأعلى

تعرَّف نماذج "الأدنى إلى الأعلى" القراءة على أنها عملية يقودها النص، حيث تبدأ بالتأمل والتعرّف على الحروف، ثم على عناصر اللفظ الصوتي، ثم الكلمات،

منتقلة بعد ذلك إلى مجموعات من الكلمات، وأخيراً لمعنى الجملة والمقطع، ويكون دور القارئ معالجة هذه الوحدات بدقة وسرعة، وبناء المعنى من الوحدات الأصغر حتى الأكبر ـ أي من الأدنى للأعلى. ويفترض أنه إذا أتقن التلاميذ كل مهارة جزئية في القراءة بالتعاقب، فإنهم في النهاية سيجعلون من أنفسهم مؤهلين للقراءة عموماً. (غوه وكوسكي Gough Cosky 1977). إن نظريات القراءة من الأدنى للأعلى هي نتاج لنظرية التعلم المسلكي، والتي ينظر فيها إلى المتعلم وكأنه لوح خالٍ يتم النقش عليه من خلال التجربة. وهكذا، بالنسبة للمعلمين المتبنين نماذج القراءة من الأدنى ـ للأعلى، فإن أهم شيء يستطيع الأستاذ فعله هو انتقاء وتنظيم المعلومات والمهارات التي يجب تعليمها، ومن ثم تقديمها في تسلسل منطقي فإذا حصل ذلك، وأتيح لكل تلميذ وقت كاف لإتقان كل خطوة، فعندئذ سيتعلم جميع الطلاب. (انظر الشكل 1 - 2)



الشكل رقم 1-2: نماذج ـ الأدنى إلى الأعلى (المسلكية) الخاصة بعملية القراءة.

نماذج الأعلى إلى الأدنى

تفسر نماذج الأعلى إلى الأدنى القراءة على أنها عملية يقودها المعنى. إذ لا ينظر فيها إلى المتعلم على أنه لوح خالٍ، بل كفرد تدفعه احتياجاته ومصالحه

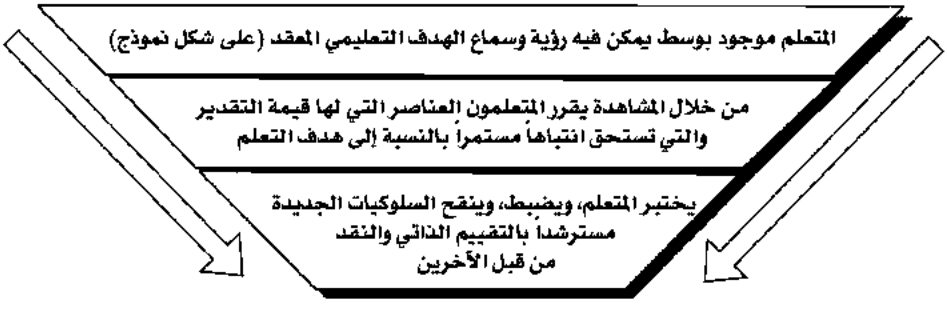
نحو الانتباه والتعلم. تبدأ القراءة بتصور غير مكتمل بالنسبة للقارئ لمجمل النص ومن ثم تكمل مسارها، بحيث تكون عملية نشطة من تذكر المعرفة والتجربة السابقة ذات الصلة بالموضوع من أجل إعادة بناء المعنى الذي قصده المؤلف وبناء معانٍ جديدة تتعلق بالموضوع. إن المعلمين الذين يعتمدون نماذج الأعلى إلى الأدنى لا ينظرون للتعليم على أنه شيء ما أُجري للمتعلم، ولكن كأوساط غنيّة شيدّت من أجل المتعلم (انظر الشكل 2-2) .فمثلاً يحاجّ الذين أوجدوا حركة اللغة الشاملة الشعبية (غودمان، وبيرد، غودمان 1991، Goodman, Bird, & Goodman) في أنه لو ترعرع التلاميذ في بيئة متعلمة، فإنهم لن يحتاجوا لأن يتعلموا كيفية القراءة ولكنهم سيمتلكون المعارف المكتوبة بالطريقة نفسها التي سيكتسبون فيها اللغة العامية (لغة المحادثة).

نماذج التفاعل/التداخل

تسعى نماذج التفاعل/ التداخل لعملية القراءة في شرح النشاط المعرفي المعقد للقراءة على أنه إشراك استنتاجات كل من الأدنى إلى الأعلى والأعلى إلى الأدنى. وفيما يأتي كيفية تفسير سيناريو مقروء لطالب شاب من وجهة نظر نموذج التفاعل/ التداخل. عند قراءة هذا السيناريو تأمل كم من آلاف المرات في الفصل الدراسي يمر الطالب الأكبر سناً بعمليات تفكير مماثلة في أثناء أدائه لواجبات قراءة المحتوى.

> طالب شاب يقرأ الآتي: «لدى ماري Mary خروف صغير، له وبر أبيض كالثلج». عندما يصل الطالب إلى كلمة وبر «Fleece» تبدو هذه الكلمة غير مألوفة، لذا يتمهل الطالب أو الطالبة للتأمل فيها. يتساءل الطالب، عن كيفية لفظ الكلمة ثم يتذكر النغمة التي سمعها وقام بقراءتها من قبل ليدرك: «آه، هذه هي الكلمة التي كنت أتفوه بها وهكذا يتم لفظها». في هذه العملية، والتي تدعى أحياناً التحليل الصوتي، يقوم الطالب باستنتاج كيفية قول الكلمة وذلك بجمع

الأصوات الساكنة الأولية ودلالات السياق؛ حتى تأخذ الكلمة مكاناً ضمن مفردات اللغة التي سمعها وقرأها. عادة، يقوم القارئ بعد ذلك بالمتابعة مستخدماً أفكاراً مصدرها البحث في التجارب الإنسانية المتعلقة بالموضوع مثل، «على كل حال، ماهو معنى كلمة Fleece؟» وباستخدام السياق تارة أخرى، يبحث الطالب في أثر البحث عن المعنى: يفترض السياق هنا أنها مرادف لكلمة فراء، لأن الخراف عادة ما تكتسي جلداً أبيض، ولأن الطالب سينظر إلى صور كتاب القصة هذا؛ ليرى ماري وخروفها الصغير.



الشكل رقم 2-2: نماذج الأعلى إلى الأدنى المعرفية لعملية القراءة.

في هذا المثال الذي يبدو بسيطاً، يقوم الطالب بعمل تحليل تفاعلي معقد. فتبدأ القراءة باستخدام طريقة الأعلى إلى الأدنى حيث يقوم الطالب باستخدام معرفته ليبدأ بالنص. ثم، لدى مقابلته كلمة غير مألوفة، ينتقل الطالب إلى طريقة الأدنى إلى الأعلى، باستعمال بعض المعرفة في علم الأصوات، وتركيب الجملة للتنبؤ والتأكد من لفظ الكلمة التي أصبحت، حتى هذه المرحلة، جزءاً من سلسلة اللغة. وبإكمال هذا التحليل من الأدنى للأعلى، يكون الطالب قد لاحظ وتصور للمرة الثانية شكل الكلمة الجديدة، وأخيراً، ينتقل ثانية إلى منظور الأعلى الأدنى؛ لينعكس على السياق من أجل تثبيت وتوضيح المعنى.

إن هذه الرؤية لعملية القراءة تشبه إلى حد كبير تفسير ثورندايك المبكر للقراءة على أنها عملية حل المعضلات (1917).

المصدر: From literacy Dosorders: Holistic Dignosis and Remediation, lst edition by MANZO/MANZO. c 1993. Reprinted with permission of Wadsworth, a division of Thomson Learning: www.thomsonrights.cpm. Fax 800 730-2215.

معالجة تحديات التعلم والقراءة في واقع الحياة

النموذج التكراري

عندما تكون هناك حصاة في حذائك ولابد من إكمال المشي، فإنك ستعوج قدمك تلقائياً من جانب لآخر حتى تكمل سيرك. بالطبع سيكون في ذلك إزعاج لك، والأدهى أن الحصاة ستتحرك في النهاية باتجاه الجانب الذي يمكن أن ترسو فيه قدمك. وسرعان مايبدو مؤكداً أن التوقف للتخلص من هذا الوجع المؤلم يكون أفضل من التعايش معه. يشبه ذلك إلى حد كبير ما يعمد إليه القارئ عندما تقابله عقبة في وجه استيعابه لأي موضوع. يجرب المرء في البداية كل حل «سريع» وعادة لعدة مرات. يمكن أن يسمى هذا بالنموذج التكراري ـ أو الطريقة التلقائية للتغلب على معظم صعوبات الاستيعاب بكل. تكرار القراءة هي رأس الأمر وربما أفضل عمل تلقائي لابد لكل طالب في النهاية من أن يتعلم استخدامه. هذا يقودنا عموماً نحو اختيار معين، ولاسيما إذا أُلحق بمحاضرة ومناقشة وأنشطة معلوماتية في الصف. بيد أنه في النهاية فإن القارئ الذي أصبح خبيراً هو الذي يتمي بقدرته على الفهم الجيد للمصطلح أو المفهوم أو رابط المحتوى. ويجمع ذلك بشكل عام مابين التعلم لأجل القراءة والقراءة لأجل التعلم. يوظف وجه التعلم لأجل القراءة في عدة إستراتيجيات مفيدة. إذ يحتوي هذا الكتاب على أساليب وطرق يتم بموجبها تعلم الكثير من الإستراتيجيات كهذه. غير أن لكل واحد منا أسلوبه المميز

بالتعامل مع معظم المعضلات المتعلقة بكل نوع؛ فمشكلات أو تحديات القراءة ماهي إلا جزء بسيط من هذه المعضلات. وعندما يتم النظر إليها بهذه الطريقة يتم اختصار معظم نماذج القراءة بشكل أساس إلى وظيفتين اثنتين: (1) كيف يواجه أحدنا تحدياً فورياً (إننا نعتقد، أن يتم استخدام بعض الخيارات الافتراضية بشكل متكرر كإعادة القراءة)؛ وبالأهمية نفسها، (2) كيف يطبق أحدنا الإستراتيجيات التي تزيد التصميم أو الإحساس المتنامي للوعي بخصوص موضوع يقودنا ببساطة إلى التفكير بشمولية عن الموضوع المطروح بين أيدينا.

وهذا بدوره يساعد اللامعرفة أو المعرفة المثبتة لكي تتحول إلى ما هو أكثر سلاسة أو ما هو مدفوع بشغف المعرفة من قراءة، أو استماع، أو محاورة، أو طرح للأسئلة بغية التعلم.

في نموذج القراءة ـ التعلم، لم يعد المحتوى، وتركيب الجمل، والإملاء، ودلالات الألفاظ، وتجربة الحياة الأجزاء المكونة للقراءة الناجحة، بل أصبحت أجزاءً متكاملة من نظام اكتساب المعرفة الذي يتسم بأنه نظام عمل واحد رغم أنه أكثر تعقيداً، كما أنها أجزاء من طريقة حياة تسيّرها الحقيقة والاستنتاج. سميت هذه المرحلة عالمياً بالمستوى الأعلى من التقدم في القراءة. بالطبع إنها ليست مرحلة أو مكاناً يتوقف المرء عنده، ولكنها ركيزة دائمة ينطلق منها للبحث عن معرفة جديدة مبنية على معرفة سابقة وانطباعات ذات مغزى. لابد لنا من عمل ذلك بشكل طبيعي؛ وإلا فكيف لنا أن نفسر اهتمام الجنس البشري المستمر – والذي فيه تعريض الحياة للخطر – من أجل اكتشاف كل شق ممكن من المعرفة، من الغموض الذي يلف الفضاء إلى أصغر الأشياء في هذا الشأن. ولهذا، يبدو أن مهمة التعليم ينبغي بل ويمكنها أن تكون أكثر متعة وجاذبية مما تفعله كثير من الصفوف الدراسية؛ إننا نأمل أن يساعد المقطع الآتي لهذا الفصل في وضع الأساس لفهم كيفية تحقيق هذا التطور.

أسس نماذج القراءة المطبقة في تدريبات صفوف الدراسة

لقد وضعت نماذج عملية القراءة الأدنى إلى الأعلى، والأعلى إلى الأدنى، والتفاعل/التدخل في هذا الكتاب لأساتذة المرحلة الثانوية بغية بناء فهم لكيفية حدوث القراءة أكثر مما قد تستخدم لغاية مايجري من تدريبات حقيقية في صفوف الدراسة، غير أن التدريبات في صف الدراسة يمكن أن تُشتق اعتماداً على بعض الأسس اللاحقة الموجودة في النماذج النظرية للقراءة. فمثلاً قد يستهل أستاذ للغة الأجنبية باستعمال طريقة الأدنى إلى الأعلى - وذلك تماشياً مع نظرية التعلم السلوكي - درساً لصف ابتدائي بالطلب من التلاميذ لكي يتعلموا الأبجدية ونظام الأصوات للغة الجديدة وبعضاً من مجموعات الكلمات الدارج استخدامها مثل أسماء أيام الأسبوع، وأشهر السنة، والأرقام، والألوان.

وربما يُدعم التعليم من خلال تشكيلة من أنشطة التمرينات والتدريبات. وقد تأتي تعليمات لاحقة لتمهد للقواعد التي تحكم التركيبة الأساسية للجملة وتصريف الفعل، وما هو في حكمها، في أثناء الاستمرار في التدرب على حفظ مفردات الكلمات وإضافة بعض التمرينات اعتماداً على مقاطع قصيرة. وعليه تُدار معظم المعلومات الدراسية استناداً إلى اللغة الأم للطلاب.

بقيت نظرية التعليم السلوكي تتأرجح في علم النفس حتى بواكير السبعينيات من القرن العشرين، لكن بذور التغيير نحو صرف الانتباه لجهة التعليمات المبنية على نموذج الأعلى ـ الأدنى كانت قد بدأت مرحلة الانتعاش قبل ذلك بكثير.

في سنة 1956، التقت كوكبة من علماء النفس، وأساتذة اللغة، وعلماء الكمبيوتر في معهد ماساشوستس للتكنولوجيا في ندوة حول علم المعلومات (غاردنر 1985).

كان هذا اللقاء الذي استمر ثلاثة أيام بداية لثورة فكرية في علم النفس... وأصبحت هذه الثورة العلمية حركة رائدة، وفي النهاية فرعاً علمياً أطلق عليه

(علم الإدراك). درس علماء التفكير كيف تعمل أدمغتنا ـ وكيف نفكر، ونتذكر، ونتعلم. لقد كان لأبحاث أولئك الناس مضامين لها بصماتها في عملية إعادة هيكلة المدارس ورفع مستوى البيئات التعليمية. فعلم الإدراك ـ علم التفكير يمكن أن يزودنا بعلم قابل للتطبيق وللتعلم ولإعطاء الإرشادات. (بروير 1993، صفحة 1-2).

وإن أستاذاً للغة الأجنبية، يستعمل طريقة الأعلى إلى الأدنى، قد يبدأ بتدريس مستوى صف ابتدائي يختلف عن الأستاذ الذي يحتذي طريقة الأدنى إلى الأعلى المشروحة آنفاً. قد يدخل هذا الأستاذ إلى غرفة الصف وهو يتكلم اللغة الجديدة فيتفقد الحضور باللغة الجديدة، ويبدأ بإيراد طلبات ومحادثات بسيطة مؤيدة بالإشارة إلى مجسمات محسوسة مع الاستعانة بالإيحاءات والتعبيرات، ويستمر في توجيه الصف على نحو شبه كامل دون استعمال اللغة الأصلية للتلاميذ.

وبينما تبدو نماذج الأعلى إلى الأدنى متوافقة أكثر مع عمليات التعلم الطبيعي منها إلى نماذج الأدنى إلى الأعلى، إلا أن محدوديتها في أنها تجنح في تفسير كيفية التعلم في البداية تحت ظروف مثالية دون الالتفات إلى العوائق المؤقتة المحسوسة لتدريس الصف وتعلمه. بيد أن نماذج التفاعل/التدخل، تقر بكل تعاليم نماذج الأعلى إلى الأدنى لكنها تضيف اهتماماً مباشراً بالعناصر الأساسية لمهمة التعلم: إن هذه العناصر ربما يتم اكتسابها طبيعياً بمرور الوقت ولكنها ـ عند أخذ طبيعة الصف المدرسي في الاعتبار ـ تحتاج للتحديد أي تدَّرس مباشرة. هذه العناصر الأساسية غالباً ما تشبه المهارات الثانوية التي يمكن تمييزها في «نموذج الأدنى إلى الأعلى». غير أن نماذج التفاعل/التدخل هي أكثر من مجرد مجموعة من نظريات الأدنى إلى الأعلى، والأعلى إلى الأدنى. ففي المقام الأول يبدأ التعلم دوماً كعملية من الأعلى للأدنى أكثر من كونه ممارسة لمهارات معزولة، بيد أنه، بدلاً من الاعتماد فقط على خلق مناخات

مثالية للتعلم (كما هو حال أصحاب نظرية الأعلى إلى الأدنى)، يبدأ أصحاب نظرية التفاعل/التدخل بهذا ومن ثم ينتقلون بسرعة إلى تحديد المكونات الأساسية لنموذج الأدنى إلى الأعلى للواجب العلمي. فقد يحاجّ أساتذة نموذج الأعلى إلى الأدنى في أن المتعلمين المتحمسين في معظم الأحوال سيستنتجون الأسس الضمنية لموضوع الدراسة، أما أساتذة نموذج التفاعل/التدخل فقد يولون أهمية أكثر لحقيقة أن الأمر لن يكون كذلك بالنسبة للجميع، في فصل دراسي مثلاً. والسبب الأكبر يعود إلى أنه لا يتمتع كل المتعلمين بهذا الحماس. أما الإثبات الثاني بأن نماذج التفاعل/التدخل هي أكثر من كونها مجرد مجموعة من النموذجين الآخرين هو أنه في العديد من الحالات تبدو مكونات نموذج الأدنى إلى الأعلى من منظور نموذج التفاعل/التدخل مختلفة عن تلك الملحوظة من منظور أكثر تجريداً لنموذج الأدنى إلى الأعلى.

وبالنسبة إلى استيعاب القراءة مثالاً، يعرّف أصحاب مذهب الأدنى إلى الأعلى المهارات الجزئية على أنها تحديد للفكرة الرئيسة والسبب والنتيجة، واستذكار الأحداث ضمن سياقها الصحيح، واستخلاص العبر المؤيدة بالبراهين .. إلخ، من ناحية أخرى يحدد أصحاب مذهب التفاعل/التدخل وجوه ما يحدث القارئ به نفسه حول ما تقوله الكلمات وما تعنيه. إن هدف الإرشادات من وجهة النظر الأخيرة هو جعل الطلاب يتفاعلون في قرارة أنفسهم مع الأستاذ ومع أقرانهم بغية الارتقاء بمستوى تفاعلاتهم الصامتة الموجودة بداخلهم عند تحليل النص.

ومن ثم فإن نماذج التفاعل/التدخل هي عبارة عن عالم حقيقي وتطبيق مبني على البحث من نماذج الأعلى إلى الأدنى التي تدمج أشكالاً معدلة من مكوّنات التعلم حسب نموذج الأدنى إلى الأعلى. تختلف هذه النماذج على نحو رئيس عن نماذج الأعلى إلى الأدنى؛ لأنها تركز على تحديد إستراتيجيات الأدنى إلى الأعلى الخاصة بالتدخل الإرشادي المباشر؛ إنها تختلف عن نماذج الأدنى إلى الأعلى في طبيعة الإستراتيجيات المحددة.

وبالعودة إلى مثال إرشادات تعليم لغة أجنبية الوارد في المقاطع السابقة. فإن الأستاذ الذي يتبع نموذج التفاعل/التدخل لربما يبدأ الدرس بالأسلوب نفسه الذي يتبعه الأستاذ المتبع لنموذج الأعلى إلى الأدنى تماماً، وستسير معظم مجريات الحصة الدرسية باللغة الجديدة. بيد أن الإرشادات الأولية ستركز على درجة إتقان الطالب لمفردات الكلمات ذات الاستخدام الواسع المأخوذة من قوائم أستاذ نموذج الأدنى إلى الأعلى (الأيام، والشهور، والأرقام، والألوان... إلخ) من أجل تسهيل مرحلة التخاطب الأولية، ويتم تعليم القواعد والتراكيب مباشرة باستخدام اللغة الأم للطالب.

يقوم الأستاذ المتبع لأسلوب التفاعل/التدخل بتخطيط المعلومات آخذاً بالاعتبار كيفية تعلم المادة الدرسية بشكل طبيعي بحسب أسلوب الأعلى إلى الأدنى وموفراً أقصى ما يمكن من البيئة المطلوبة وبالقدر المستطاع. لاحقاً يحلّل المعلّم إستراتيجيات التفكير الأساسية، والمبادئ، والمفاهيم المفروض تعلمها ليقرر أيها الأفضل لتدريسه مباشرة (انظر الشكل 3 -2).

ينظر نموذج التفاعل/التدخل إلى القراءة والتعلم على أنهما عمليات إستراتيجية نشطة من الاستفسار، والتنبؤ، والتثبت والتصحيح الذاتي. القسم الأعلى من المثلث في الشكل (3 - 2). ينطبق تماماً على نموذج الأعلى إلى الأدنى في الشكل 2 - 2 باستثناء إضافة قسم سفلي. لاحظ أن القطعة السفلى مختلفة في طبيعتها عن نماذج الأدنى الأعلى التي وضعها السلوكيون. بدلاً من التأكيد على المهارات والحقائق يلفت نموذج التفاعل/التدخل الانتباه إلى العناصر الأساسية للهدف التعليمي ويؤكد على التعليم المباشر للإستراتيجيات لأجل تقبلها داخلياً. وتقر نماذج التفاعل/التدخل بأن هذه الإستراتيجيات يمكن اكتسابها طبيعياً بمرور الوقت، لكنها تركز على الافتراض الظني في أنه يمكن وينبغي تعليمها.

لو كان وجودك في بيئة يسود فيها مساعدة على التعلم وأن تفعل كما يفعل الآخرون طبيعياً وضرورياً من أجل التعلم، فإنك لن تجد أحداً متحمساً لممارسة الرياضة كالغولف مثلاً، يحتاج لتلقي دروس عن كيفية ممارسة هذه اللعبة، ولن تكون هناك حاجة لإعطاء دروس في العزف على آلة الكمان أو البيانو. بالطبع، يتعلم الكثير من الأولاد كيفية القراءة دون أن يعلمهم أحد ويستمرون في إحراز تقدم في مراحلهم التعليمية دون حاجة كبيرة من الرعاية والعناية، غير أن أكثرنا باستثناء أولئك: من أمثال لاعب الغولف الشهير (Tiger Wools)، يحتاج إلى من ينحني باتجاهه ويقول له: «لاتنشر عضديك؛ عندما تدور» أو كمثال على حاله فيما له صلة بموضوع التعلم: «صغ هذا العنوان؛ ليصبح سؤالاً، وستفهم أكثر باتباعك هذه الطريقة».

لمزيد من المعلومات عن نماذج القراءة، انظر: غيير 1972 هاركر (1972-1973)، لوفيت (1981) ميتشل (1982) روديل آند روديل (1995)، صامويلز (1977) شيل (1988)، سينجر (1976) سينجر آند روديل (1976) وويأتيامز (1973).

الشكل رقم 3 - 2: نماذج التفاعل (التدخل) الخاصة بعملية التعليم.

كيف يبني القرّاء المعرفة بفعالية من خلال النص المكتوب؟

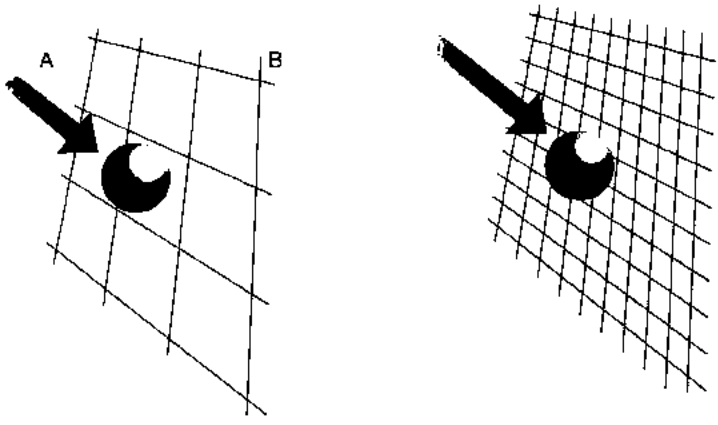
تشرح نماذج القراءة ذات التفاعل/التدخل ما يمكن للقراء عمله على ثلاث مراحل رئيسة من العملية: عندما يبدؤون بالقراءة، وخلال القراءة، وبعدما يفرغون من القراءة. إن إستراتيجيات التفكير المستعملة من قبل القرّاء في كل واحدة من هذه المراحل هي إلى حد ما تلقائية عند مستوى القراءة المستقل أو السهل. أما عند المستوى الإرشادي أو النوعي للقراءة فيجب استخدام هذه الإستراتيجيات على نحو أكثر نشاطاً وإدراكاً. وعليه فإن أساسيات حركة قراءة المحتوى في الوقت الحاضر تنطوي على إعطاء انتباه خاص إلى ما يمكن للأساتذة فعله في سبيل مساعدة الطلاب في أثناء مرحلة ما قبل القراءة، القراءة الصامتة الموجّهة ومرحلة ما بعد القراءة (سلسلة يشار إليها أحياناً ماقبل القراءة، وخلالها، ومابعدها). ستتم تقدمة هذه المراحل الثلاث من عملية قراءة المحتوى في هذا الفصل ومن ثم ستأخذ طابعاً تطورياً في الفصول اللاحقة الرابع، والخامس، والسادس.

ما قبل القراءة

تبدأ القراءة المجدية بمسح سريع يقوم به القراء لبعض أو كل الموضوع المختار، مستحضرين في أذهانهم مقدار ما يعرفون عن الموضوع، ومن ثم القيام ببعض التنبؤات المبدئية عن المضمون ومستوى صعوبة المادة المقروءة. تدعى هذه العملية عادة بتفعيل الخطة.

الخطة تعبير مستخدم في تعلم علم النفس للإشارة إلى منظومة من المعلومات والتجارب عن الموضوع. هذه الخطط (Schemata) خاصة لكل فرد سواء في المضمون أم في التنظيم. إن خطة القارئ لموضوع ما يمكن رؤيتها على أنها شبكة تقوم بتصفية المعلومة والتجربة الآتية. وكلما ازدادت المعلومات والتجارب التي يربطها القراء بالموضوع (أي كلما كانت المصفاة منسوجة أفضل) أمكنهم ذلك من التعلم بشكل أفضل، أو التقاط المعلومات الجديدة (انظر الشكل 4 - 2).

هذه العملية التلقائية نسبياً:



الشكل رقم 4 - 2: نظرية الخطة.

المصدر: من «تدريس الطلاب ليصبحوا متعلمين»: طريقة تأملية، الإصدار الأول مانزو/مانزو 1996. أعيدت طباعته بإذن من واد سورث، فرع من تومسون ليرنينغ www.Thomson rights.com فاكس 2215-730 800.

تنطوي ببساطة على إضافة وتصفية المعلومات والأنواع ضمن الشبكة الموجودة التي تم شرحها آنفاً في الفصل، بوصفها مستوى القراءة المستقل: عندما لا يكون للقارئ خطة متطورة لموضوع بعينه (خيوط قليلة في الشبكة) يغدو من الصعوبة بمكان محاولة القراءة أو التعلم. عند هذا المستوى الإرشادي، تتطلب القراءة هيكلة فعّالة أو إعادة تنظيم للشبكة من أجل معرفة، وتقييم، وتصنيف، وحفظ المعلومات الجديدة.

وببساطة، كلما كنت تعرف أكثر، زادت الفرصة لتتعلم أكثر. غير أن هناك وجهاً مهماً آخر لوظيفة الخطط في التعلم، فبغض النظر عن مقدار مايعرفه المرء عن موضوع ما، فلابد من أن يتذكره العقل بشكل واع حتى يؤدي وظيفته

بفعالية على أنه [شبكة تعلم]. إن عملية الاستعادة الواعية بالمعلومات والتجارب ذات الصلة تدعى تفعيل الخطة. إنها العنصر الأكثر أهمية لمرحلة ما قبل القراءة. وتتضمن إستراتيجيات التفكير لمرحلة ماقبل القراءة ما يأتي:

- البحث عن الأفكار التنظيمية.
- استذكار المعلومات، والتجارب، ووجهات النظر، والمشاعر ذات الصلة.
- تحديد مدى سهولة أو صعوبة قطعة القراءة المختارة.
- تحديد الغاية من القراءة.
- محاولة تطوير اهتمام شخصي في النص المقروء.

القراة الصامتة الفعّالة (مرحلة في أثناء القراءة)

عندما يتشكل عقل القارئ بشكل ملائم مع قراءة نص معين يتم عندها الإشارة إلى الصفات العامة للقراءة الصامتة الفعّالة بـ «مراقبة ما بعد المعرفة». والتي هي الإدراك المستمر بأن القارئ يستوعب ما يقرأ أو أنه بدأ يفقد خيط المعنى، حيث تنطوي هذه العملية على الاستفهام الفعّال والمستمر: هل يقصد المؤلف ذلك..؟ هل هذا يشبه عندما..؟ هل هذا يعني حقاً...؟ أو ببساطة، ماذا يعني هذا الأمر؟

تساعد «مراقبة ما بعد المعرفة» القرّاء على تجنب الوقوع في حالة القراءة المستقلة السلبية وغير المنتجة. وعندما يبدأ الاستيعاب بالتفلت، يعمد القراء الفعالون إلى استخدام أشكال عديدة من إستراتيجيات إعادة الأمور إلى نصابها من أجل تشكيل معنى من النص، حتى لو كان عصياً على الفهم (بيكر وبراون، 1984). بحسب الوضع، قد تتضمن هذه الأشكال مجرد التوقف مؤقتاً بهدف التفكير وإعادة التركيز، وإعادة القراءة، والقراءة جهراً، وتحديد التعابير الصعبة واستعمال السياق للتنبؤ أو لتأكيد معنى محتمل وإعادة صياغة فقرات المقاطع الصعبة، وتشكيل صور ذهنية أو حتى طلب المساعدة.

تحتوي إستراتيجيات التفكير الخاصة بالقراءة الصامتة الفعّالة على:

- ترجمة الأفكار إلى كلمات القارئ الخاصة.
- مقارنة الأفكار مع التجارب الشخصية.
- محاولة تحديد الأفكار الرئيسة ـ التوقف وطرح الأسئلة عندما لايبدو ذلك واضحاً.
- الإشارة إلى التفاصيل المهمة.
- إعادة القراءة كلما كان ذلك ضرورويا بغية التوضيح.
- التوقف مؤقتاً بهدف التفكير ملياً كلما اقتضت الضرورة من أجل تشكيل روابط ذات صلة بالمعرفة والتجربة السابقتين.
- دمج الأفكار في مجموعات ذات مغزى.
- الانتباه إلى الكلمات غير المألوفة والتنبؤ بمعانيها استناداً إلى السياق كلما كان ذلك ممكناً.
- تشكيل صور ذهنية.
- تقييم هدف المؤلف، ودافعه أو تأثيره كلما كان ذلك ملائماً.
- ابتكار إستراتيجيات للدراسة بحسب الحاجة.
- تنظيم الوقت للمحافظة على التركيز.

ما بعد القراءة

في المرحلة الأخيرة من القراءة المجدية في المستوى الإرشادي، يتأكد القرّاء من الاستيعاب الرئيس، والتفسيرات، ويعتمدون تطبيقات للمعلومات الجديدة ذات الصلة بالموضوع. وللقيام بذلك، يمكنهم استعمال أشكال متنوعة من

الإستراتيجيات لتعزيز الخطة، وبنائها، أو إعادة هيكلتها. تتوافق هذه التعابير مع عمليات التعلم التي أسماها عالم النفس التطويري جان بياجيه «الامتصاص» «والتكيّف». إذ يقارن القارئ بشكل واع المعلومات الجديدة مع فئات الخطة الموجودة ويمكنه إضافتها إليه (الامتصاص) ويبني فئة جديدة أو نظاما فئويا؛ بغية دمجها أو تغيير بنى الخطة الموجودة للتلاؤم مع المعلومات الجديدة (التكيّف). تعطي هذه العملية أفضل النتائج عندما تتم من خلال المراجعة والتفكر، وأفضل الطرق لتدريسها تكون باستخدام شكل من أشكال الكتابة، متجاوباً مع القراءة و/أو طرح الأسئلة والأنشطة التي تتطلب نقاش وتطبيق المعلومات الجديدة. تتضمن إستراتيجيات تطوير استيعاب ما بعد القراءة ما يأتي:

- اختبار الاستيعاب الرئيس بأن يحدث نفسه بصوت مسموع («ما الذي تعلمته؟»).
- تنظيم المعلومات ضمن مقاطع من حجم معقول («كيف يمكنني استذكارها؟»)
- تحديد ماهو مهم («إلى إي درجة يجب أن أفهم هذا؟»).
- محاولة توضيح الأفكار الغامضة («هل حقاً فهمت هذا؟»).
- تقييم المعلومات الجديدة استناداً إلى المعرفة والتجربة السابقتين («هل يعني هذا شيئاً؟»).
- تطوير إستراتيجيات الدراسة بحسب متطلبات الصف الدراسي أو الغايات الشخصية («ما الذي علي فعله؛ كي أستذكر هذا؟»).
- مراجعة المادة المقروءة من حين لآخر («ما هو الكم الذي يمكنني تذكره حتى الآن؟»).
- الربط بين ما تم تعلمه من القراءة سابقاً وتجارب الحياة الحقيقية والعلوم ذات الصلة («كيف يقوم هذا بالإجابة عن بعض الأسئلة، والقضايا أو الهدف الذي كنت أنا و/أو الآخرون نحاول حله؟»).

وهكذا بعد قيامنا بمراجعة لمستويات، ونظريات، ومراحل عملية القراءة، نتحول إلى المصاعب العملية التي تواجه الأساتذة عند تحويل هذه المعلومات إلى ممارسة تفاعلية صفية. ويتبع ذلك طريقة تدريسية تفاعلية مبسطة صممت لمساعدة الطلاب على اكتساب إستراتيجيات تفكير عند القراءة. ويعمل ذلك، فإنها تدفع الأساتذة في وقت متزامن إلى اكتشاف العديد من الأسس والخطوط العريضة لتعليم ناجح.

توافق الإرشادات مع النظرية

المصاعب التي تعترض الطلاب

لا يمكن للتدريس (Schoolins) والتعليم (education) أن يكونا دوماً الشيء ذاته، لكن يتوجب على المعلمين أن يحاولوا عمل توافق بينهما.

والسبب بسيط، إذ تظهر الصعوبة الكبرى لدى الطالب غالباً في احتواء الإستراتيجيات المناسبة للتعلم المستقل، عندما تكون التمارين المطبقة في الصف متنافرة مع عمليات التعلم الطبيعية، وبالتالي فإن الهدف من التعليمات المجدية يكون في إيجاد توازٍ بين الفهم الأفضل لعمليات التعلم الطبيعية، حيث إن مثل هذه الممارسات تميل لأن تجعل الريح في ظهر الطلاب لدى تجريبهم التعلم وفي ظهر الأساتذة عندما يحاولون القيام بالتدريس. وبالطبع حتى لو تم بلوغ هذا الهدف فإنه لا يعد ترياقاً لكل المصاعب المحتملة بافتراض أن هناك طلاباً لديهم أنماط تعلم فريدة ومتنوعة. ورغم ذلك، فإن منهج التعليم المعتمد على التفاعل/التدخل في هذا المقام يحاول عمداً أن يساير النموذج التفاعلي وربما الطبيعي لعملية القراءة المشروحة سابقاً. بهذه الطريقة تتحرك ممارسات عمليات التعلم لكل من الأستاذ والتلميذ في الاتجاه نفسه. وعلى نحو مثالي، يتحتم على كل واحد من هذين المسارين وبالتناوب أن يقود أحدهما الآخر، حيث إن المظاهر الملحة والأكثر ابتكاراً للمؤسسات العاملة والتي نسميها المدارس تتضارب من حين لآخر مع الطرق الأقرب للطبيعة التي يتعلم بموجبها البشر.

مصاعب تعترض الأساتذة

عند كل مرحلة من الحياة العملية، هناك مصاعب تواجهنا ونقوم بحلها في أثناء عملنا لتحقيق الأهداف المثالية. وبالنسبة لمعظم الأساتذة الجدد، يكون من الأسهل ممارسة التعليم بالشكل التقليدي الذي اعتادوا عليه وهم على مقاعد الدراسة من اكتساب نموذج تدريسي يجنح إلى التفاعل/التدخل بشكل أكثر. ويمكن القول: إن معظمنا كانت له تجارب شخصية أقل بكثير مع التعليم المبني على التفاعل/التدخل منه إلى الأساليب التقليدية. وعلاوة على ذلك، فإن الأساتذة الجدد الذين كانوا طلاباً متفوقين، يكون من الصعب عليهم إدراك المصاعب التي عانى منها الكثير من أقرانهم مع الأوضاع الإرشادية والمألوفة أكثر. تشتد هذه العوائق بالواقع الذي يفرض عليهم تعلم كيفية استخدام الأساليب الجديدة في أثناء وقوفهم أمام صف من الطلاب لديهم قناعاتهم الراسخة والمسبقة الخاصة بهم، بل وتاريخهم المميّز، وهمومهم في وضعية الجو التقليدي لصف ما، مما يتحتم على الأساتذة أن يقيّموا التقدم الحاصل نحو الأهداف الإرشادية، وأن يعمدوا إلى اتخاذ العديد من القرارات المعقدة «في أثناء الرحلة» استناداً إلى تصوراتهم (باداك، 1986). إن الاحتمال العالي للوقوع تحت وطأة الإجهاد والإحباط في العمل والذي ينشأ عند التقاء الطلاب الذين يعانون من آلام متنامية مع مهنيين في ريعان الشباب، والذين لديهم أيضاً مشاعرهم الخاصة، يفترض اللجوء إلى دعم الأساتذة، بحيث يمكنهم مساعدة الطلاب على نحو فعّال. أخيراً، إن الحقيقة الآخذة في الظهور للبيئة الاختبارية التي يعوّل عليها كثيراً والتي تجتاح العديد من مدارسنا قد تضيف توتراً متزايداً للأساتذة الذين يجاهدون للتحول نحو الاستخدام المتعاظم لتوجهات التعليم المبنية على التفاعل/التدخل. ربما يجب ألا يكون الأمر على ماهو عليه، حيث إن مظاهر التدخل العائدة للنموذج قد يكون بإمكانها في الواقع إتمام عمل المناهج المعتمدة

على التخمين الظاهرة في حالات عديدة. وبغض النظر، فإن التوتر يبقى شديداً لدى محاولة تجريب شيء ما تحت وطأة ظروف شديدة الحساسية؛ هذه هي بالذات الحالات التي يكافئ فيها التعلم ذو الوتيرة الثابتة من قبل الاختبار المعدّل عليه أكثر من تطبيق المعرفة والتفكير الحيوي (والذي يمكن أن يتفاوت من حالة لأخرى). لمزيد من المعلومات بشأن هذا الموضوع الساخن من التخمين، يرجى الرجوع إلى الفصل العاشر.

الفائدة التي توفرها أساليب التعليم التفاعلية للطلاب والأساتذة

تواكب أساليب التدريس لتعلم المحتوى التفاعلية حاجات الطلاب والأساتذة خلال الأوقات التي يتحتم فيها اتخاذ القرارات الصعبة. فهي مصممة حول ما كشف عنه البحث عما يقوم به الطلاب والأساتذة النشيطون.

لقد صممت أساليب التفاعل/التدخل كتلك التي تعتمد على نموذج "استمع ـ اقرأ ـ ناقش"، المشروحة في الفصل الأول لكي تنتج بيئة تدريسية ـ تعليمية مدروسة بشكل جيد (ليس لدرجة التقييد)، حيث يتاح للطلاب الاطلاع وتجريب أنماط متنوعة من إستراتيجيات التفكير، ويتم إنجاز ذلك بطرق عدة:

- لأن أساليب التدريس التفاعلية تعتمد على الإرشاد خطوة خطوة، فإنها تحافظ على مسار التعلم والإرشادات، حتى في أثناء التشويش الذي يصاب به الطلاب والهفوات التي يتعرض لها الأساتذة والناتجة عن قلة الخبرة. هذا البنيان يساعد على خلق بيئة للصف المدرسي تفضي إلى تبني المجازفة المعرفية والاجتماعية الأساسية للتعلم الفعّال.
- لأن أساليب التدريس التفاعلية تحمل صفة العمومية على نحو كاف في طبيعتها مما يؤهلها للتطبيق العملي عبر مراحل الصفوف ومواطن الموضوعات، وأنماط من مواد القراءة، فإنها تسهم في تقليص الوقت اللازم لتحضير الدروس. ويمكن إعمالها بغية خلق تفاعل حيّ في كل

وضع تدريسي ـ تعليمي، مطلقة يد الأساتذة، لأن يضيفوا ما يسمح به الجهد من الإبداع على خصوصيات أي موضوع بقدر مايتيح الوقت والروافد العقلية والبدنية.

- لأن أساليب التدريس التفاعلية مصممة لأجل تحفيز الطلاب للمشاركة أكثر، فيجنح الأساتذة لأن يكونوا أكثر استجابة وحزماً. بحيث يصبح التعلم والتدريس أكثر إثارة ويولد اهتماماً ينخرط فيه كل من الطلاب والأساتذة.

في المقطع الآتي، شاهد كيف تترجم هذه السمات إلى أسلوب تعليمي بسيط.

إستراتيجية القراءة الشفهية: أسلوب تفاعلي بسيط

إن إستراتيجية القراءة الشفهية (مانزو، 1980) طريقة بسيطة ومباشرة، تفضي لنموذج إستراتيجيات التفكير لما قبل القراءة والقراءة الصامتة الفعّالة، إذ يتلو الأستاذ جزءاً يسيراً من المقطع جهراً، بينما يتابع الطلاب معه في النسخ الموجودة بين أيديهم. وفي أثناء القراءة يقوم الأستاذ بمحاولة واعية للتفكير علناً؛ أي يمثل نموذجاً لإستراتيجيات التفكير التي قد يستعملها القرّاء الخبراء لتركيز الانتباه ولتطوير الاهتمام والمحافظة عليه، ومتابعة الاستيعاب. هناك أسلوب مشابه يدعى «التفكير علناً» (ديفي، 1983). تقتضي إستراتيجية القراءة الشفهية أن تكون قراءة الأستاذ الجهرية مختصرة، بحيث يمكن للطلاب أن يحافظوا على الانتباه أن تتوفر لهم الفرصة؛ لكي يحاكوا الطراز ذاته عندما يكملوا القراءة بصمت. (قد يرغب المعلم المختص أو الأستاذ الذي يعطي دروساً خصوصية في دفع الطلاب كي «يفكروا علناً» في أثناء القراءة ليأخذ فكرة عما قد يحدِّث أو لا يحدِّث به الطلاب أنفسهم خلال القراءة).

خطوات في إستراتيجية القراءة الشفهية

الخطوة رقم 1: تحضير الأستاذ للدرس. قم بمراجعة القطعة المختارة في محاولة «لرؤيتها» من منظور الطلاب. وعلى نسخة مصوّرة من الصفحة

الأولى أو نحوها دوّن ملاحظات إستراتيجيات التفكير القابلة لأن تكون نموذجاً للطلاب لدى قراءتك الفقرات الأولى جهراً وذلك قبل بدء الطلاب كل بمفرده للقراءة الصامتة للواجب المطلوب. إن إستراتيجيات القراءة الصامتة الفعّالة وما قبل القراءة المذكورة أعلاه لهي موضع مناسب يمكن الانطلاق منه.

الخطوة رقم 2: قراءة المدرس الشفهية. أعلِم الطلاب بأنك ستقرأ نزراً يسيراً في بداية واجب القراءة جهراً لكي تريهم كيف يقرؤون بصورة مجدية في أثناء القراءة الصامتة، مستخدماً الملاحظات التي حضرّتها سلفاً، اقرأ وفكر جهراً. شجع الطلاب للإجابة عن أسئلتك التي فكّرت فيها علناً.

الخطوة رقم 3: فوّض المسؤولية للطلاب. عند نقطة معقولة يمكن عندها التوقف (بحيث لا تكون بعد أكثر من 3-5 دقائق)، قل للطلاب أن يتابعوا مباشرة القراءة، سرّاً، محاولين استخدام إستراتيجيات التفكير المجدية نفسها التي سبق لك وعرضتها أمامهم. ألق نظرة على المثال في الشكل 2-5؛ لتكّون فكرة عن كيفية مقدرة الأستاذ في استخدام عملية التفكير ـ جهراً لكي يعرض إستراتيجيات القراءة المجدية بطريق مباشر ومتفاعل.

الشكل 5 - 2: مثال لإستراتيجية القراءة الشفهية مع «الرقص والرياضة ـ العلاقة الزئبقية».

تم استخدام إستراتيجية القراءة الشفهية قرب نهاية الحصة الدرسية، لدعم القراءة المستقلة للطلاب لقطعة مختارة من القراءة الإضافية. في هذ المثال، استعمل الأستاذ إستراتيجية القراءة الشفهية، مع هذا الصف مراراً. بعد توزيع نسخ من المقالة، يبدأ الأستاذ التفاعل بقوله: «قبل أن

تبدؤوا قراءة هذه المقالة، سأقرأ أولاً الفقرة الأولى جهراً لتذكيركم ببعض الطرق التي ينبغي أن نفكر فيها بشكل فعّال عندما نقرأ لنتعلم شيئاً جديداً».

ثم يتلو الأستاذ المقاطع الأولى الثلاث عالياً (المكتوبة بخط عريض في الأسفل) مع التفكير جهراً، بحيث يحفز استجابات الطلاب، كما هو مبين بين قوسين.

الرقص والرياضة ـ العلاقة الزئبقية.

(الأستاذ: حسناً، عندما نقرأ لنتعلم شيئاً جديداً، فإننا نبدأ بماذا؟)

(الطلاب: نحدّث أنفسنا).

(الأستاذ: عظيم، ولهذا، دعونا نتوقف ونفكر بصدد العنوان: الرقص والرياضة، كيف يمكن أن تكون هناك رابطة بينهما؟)

(الطلاب: لابد لنا من أن نتعلم كيف نمضي قدماً بالحالتين معاً؟)

(الطلاب: لذا ينبغي ممارسة كلا الأمرين).

(الأستاذ: حسناً. دعونا نعمل فكرنا أكثر بصدد العنوان، إذا كان الرقص والرياضة مرتبطين، فكيف يمكن للعلاقة بينهما أن تكون زئبقية؟)

(الطلاب: ماذا يعني أنها زئبقية؟)

(الأستاذ: هذا سؤال إستراتيجي جيد ـ الزئبقية تعني صعوبة الإمساك أو وضع اليد على الشيء ـ في هذه الحالة، ربما تعني صعوبة الإمساك بالشيء).

(الأستاذ: إذن، كيف يمكن للعلاقة أن تكون زئبقية؟)

تتمة الشكل **5 - 2**

المصدر: أعيدت طباعة هذه المقالة بإذن من جريدة التربية البدنية، والترفيه والرقص، أيار/ حزيران 1986، الصفحات 26 و 54.
جوبرد JOPERD من منشورات الاتحاد الأمريكي للصحة، التربية البدنية، Association Dr, Reston, VA 201911900

(بعد برهة دون أي رد فوري، الأستاذ: حسناً، إذا لم يكن بوسعنا الوصول للجواب، فربما نستطيع...)

(الطلاب: نقرأ بعض السطور).

(الأستاذ: حسناً).

التقانات والأسس المستخدمة بفعالية في تعليم الرقص يمكن تطبيقها في تعليم الرياضة:

(الأستاذ: دعونا نتوقف ونفكر في بقية العنوان. هل يذكركم هذا بأي شيء سمعتم عنه من قبل؟)

أحد الطلاب: لقد شاهدت كيف يعمد بعض مدربي لعبة كرة القدم إلى جعل لاعبيهم يمارسون الباليه).

(الأستاذ: وكيف يمكن لهذه العلاقة أن تكون زئبقية؟)

(الطالب: ربما يشعر اللاعبون بنوع من البلاهة بفعلهم ذلك).

(الأستاذ: أعتقد أننا قد وصلنا لقدر من التنبؤ بصدد إلى أين يقودنا العنوان؟ دعونا نقرأ شيئاً يسيراً).

1- **ماهي الروابط الوظيفية بين الرقص والرياضة والفوائد التي يمكن جنيها من المشاركة في كلا النشاطين؟ تمثل هذه المقالة الأفكار التي يمكن تطبيقها على كل من الرياضة والرقص من أجل رفع مستوى الأداء وتقليل الإصابات.**

(الأستاذ: دعونا نتوقف للحظة ونلخص هذا الأمر).

(الطلاب: بممارسة كل من الرياضة والرقص يكون بإمكانك القيام بعملك على وجه أفضل ودفع الأذى عن نفسك).

(الطلاب: هل يستفيد راقصو الباليه من تعلم لعب كرة القدم؟)

(الأستاذ: سؤال وجيه. دعونا نقرأ قليلاً).

تتمة الشكل 5 - 2

2- لقد تبيّن للعديد من الناس المشهورين وجود رابطة بين الرقص والمهارات الرياضية. لربما كانت هذه العلاقة الوثيقة التي أقنعت نوت روكن Knute Rockne، مدرب كرة القدم الشهير لفريق نوتردام، لأن يطلب من لاعبيه أن ينخرطوا في دروس الرقص.

(الأستاذ: هنا تكمن الرابطة بين الرياضة والرقص).

وربما كان وجه الشبه بين الرياضة والرقص هو الذي دفع وودي هيز Woody Hayes، المدرب الرئيس السابق لفريق ولاية أوهايو، لأن يطلب من لاعبيه أخذ دروس في الرقص على اعتبار ذلك جزءاً من تمارينهم المتبعة. (لانس Lance، 1981). لين سوان Lynn Swan، لاعب الجناح ولدى لعبه في فريقه بتيسبرغ ستيلرز Pittsburgh Steelers الحائز على بطولة العالم لأربع مرات، درس الرقص لأربعة عشر عاماً وعزا مقدراته الرياضية الرشيقة إلى الرقص.

(الأستاذ: ما مغزى هذا المقطع؟)

(الطلاب: ضرب أمثلة عن الأشخاص الذين أدركوا العلاقة بين رياضة كرة القدم والرقص).

(الأستاذ: دعونا نقرأ نزراً يسيراً).

3- من المحتمل أن كل واحد من أولئك الأفراد قد شاهد مهارات الحركة المشتركة بين الرقص والرياضات المختلفة. فبعض هذه الحركات اشتركت في مقدرات تضمنت التمركز، والتوازن، والتركيز، والتنفس، ونقل الثقل، والراحة، والقدرة على استخدام المكان، والتوقيت، والطاقة ببراعة. وإن مثل هذه المهارات تدرس بشكل خاص في دروس الرقص، بينما في الرياضة هي في التلميحات التي يشار إليها فقط باعتبارها جزءاً من إرشادات المهارة.

تتمة الشكل 5 - 2

(الأستاذ: ماهو المهم هنا؟)

(الطلاب: يبدو أن هذه هي الأشياء التي يحتاجها الناس بالنسبة لكل من الرياضة والرقص).

(الأستاذ: «العلاقات الوظيفية»؟) (بعد برهة، الأستاذ: ـ بعد رؤيته لإيماءة موافقة من الطلاب ـ إلامَ تؤدي بنا هذه العلاقات؟).

(الطلاب: ربما ستذهب إلى حد إعلامنا أكثر عن هذه الأمور، مثل التمركز والتوازن أو تخبرنا بنقاط تشابه أخرى في كلا النشاطين.

(يكتب الأستاذ على السبورة: «ماهي العلاقات الوظيفية بين الرياضة والرقص؟»).

(الأستاذ: أية أسئلة؟)

(الطلاب: مازلت أتساءل هل سبق لأحد من راقصي الباليه أن لعب كرة القدم؟)

(يضيف الأستاذ على السبورة: هل العلاقة بين الرياضة والرقص ذات اتجاهين أم أنها باتجاه واحد فقط، من الرياضة باتجاه الرقص؟»)

(الأستاذ: هل من أحد لديه أسئلة أخرى قبل أن تكملوا القراءة بأنفسكم؟)

(ليس هناك من أسئلة)

(الأستاذ: حسناً، تابعوا القراءة من أجل إيجاد إجابات عن هذه الأسئلة. تذكروا أن تستعملوا إستراتيجية المقاطع كلما مضيتم في القراءة).

4- الفرق الرئيس بين الرقص والرياضة هو أن الرياضة تحدث وفق شروط اللعبة، بينما يؤدى الرقص ضمن إطارات أخرى، فاللعب في مباراة ما هو منافسة يتم فيها إعطاء إرشادات محددة لكل خصم ومن ثم يسمح

تتمة الشكل 5 - 2

باختيار الحركات اللازمة بغية تحقيق الهدف الذي يزيد من حالات الفوز لأقصى درجة ويقلل من الهزائم لأدنى حد. كما أن اللعب في مباراة تفترض التفوق على الخصم والسعي إلى امتلاك رمز مشترك بين الجانبين، بحيث يسعى كل واحد منهما أن يحظى به. فالرياضي سواء أكان ذكراً أم أنثى عندما يطور من لياقته الحركية، فإنما هو يرتقي بمهاراته الرياضية.

5- بينما في المقابل، نجد أن للراقصين توجها لإتمام أداء بذاته وليس من مهمتهم إعطاء نتيجة مطلوبة. فالهدف المتوخى من الرقص هو تحسين مستوى الأداء الحركي.

6- ترجح كفة الميزان لصالح أوجه الشبه في مقابل الاختلافات مابين الرقص والرياضة. إذ يتلقى المشاركون في كلا الحقلين تدريبات لزيادة السرعة لتحقيق أفضل مايمكن، وفي ذات الوقت التحرك مع زيادة في القدرة على التحكم. يعمل كل من الراقص والمشارك في الأداء الرياضي على توسيع مفردات حركاتهم، بحيث يمكنهم استعمال خطوة معينة عندما يستدعي الأمر. استُخدِمَ التحليل البيوميكانيكي لعدة سنين من قبل مدربي التربية البدنية لمساعدة طلابهم على التعلم. في السنوات الأخيرة بدأ الراقصون أيضاً باستعمال الحركات الجسمية لتحليل الحركة واضعين بين أنظارهم بلوغ الأهداف التي تشحذ استخلاص نتائج الحركة، وتخفض زمن التعلم، وترتقي بمستوى الأداء (لوز، 1984,Laws) في حين يحاجّ بعضهم بأن الرقص قد وضعت ألحانه وحركاته بينما المنافسة الرياضية لم يخطط لها، فإن فحصاً أكثر تمحيصاً يشير إلى أن جميع التمرينات والحركات المطبقة في إستراتيجية أية مباراة تمثل ببساطة وجهاً آخر من تعاليم الرقص.

تتمة الشكل 5 - 2

7- تشبه بعض الأنشطة الرياضية تدريبات الرقص أكثر من غيرها، إذ يساعد مفهوم المهارات المفتوحة والمغلقة على شرح هذه النقطة. ففي المهارة المغلقة يجاهد المرء حتى يتقن برنامجاً حركياً فعالاً وكافياً بهدف تكرار هذا البرنامج مع كل إعادة. فالظروف البيئية تبقى مستقرة نسبياً، ويحاول صاحب الأداء أن يكون ثابتاً في تنفيذه للمهارة فرياضات مثل: رمي الكرة الحديدية، والغطس، ورياضة البدن تُعدُّ مهارات مغلقة. بينما رياضة البيسبول، وكرة القدم الأمريكية، وكرة القدم العالمية، ولعبة كرة السلة فهي أنشطة ذات مهارات مفتوحة (سيج، 1977، Sage) ويستطيع رياضيو المهارات المغلقة والمفتوحة على حد سواء الاستفادة من التدرب على الرقص. تختلف المقدرات التي تدرس في صفوف الرقص والمستعملة في كلا النوعين من الرياضيين، لكنها ليست بأقل من ذلك عند تطبيقها تبعاً لمتطلباتهم الرياضية.

8- يمكن استعمال مبدأ الاسترخاء كمثال: إذ يتحدث الراقصون من آن لآخر عن استخدام المقدار الصحيح من الشد العضلي في جزء من الجسم مع إبقاء الأجزاء الأخرى في وضعية الاسترخاء في الوقت نفسه. الفكرة الأساسية هي في استخدام الطاقة بفعالية وعند الحاجة إلى أداء حركة ما فقط. تتسم الحركة الفعّالة باستخدام مجموعة العضلات المناسبة في تعاقب صحيح؛ لأن استخدام مجموعة خاطئة من العضلات في وقت خطأ يمكن أن يلحق الضرر بالمهارة وربما يمتد الأذى إلى القائم بالأداء. كلمة أخرى شائعة سمعت في درس الرقص وهي «التمركز» التمركز هو إيجاد مركز الجسم بالنسبة للوزن واستغلال ذلك بفعالية عندما يتعلق الأمر بالجاذبية الأرضية. كما أنها تجمع بين العقل والجسم من أجل إظهار تركيز أفضل. كما أن تحقيق فهم عميق وبراعة فيما يخص المكان والزمان والطاقة هو مبدأ آخر يُعمل به في دروس الرقص. إذ يطلب من

تتمة الشكل 5 - 2

الراقصين النظر في اتجاه الحركة أو على مستواها، وسرعتها بالنسبة للنبض اللازم، أو نوعية الطاقة المستعملة لبعث الحركات في الفراغ المتاح. إن شروحاً لحركات كهذه تعطى في دروس الرقص لمساعدة الطلاب على رؤية الحركة بوضوح أكثر والارتقاء بالفهم لأوجه التعبير لكل خطوة (مينتون Minton ،1984).

9- النقطة المراد تسجيلها هنا هي أن هذه المبادئ تستعمل في تعليم الرقص، ولكن ليس في تعليم الرياضة عموماً. ففي الرقص يتم فصل هذه الأفكار عن غيرها في الصف وتستخدم كأدوات للتعلم. هذه الأمثلة المعطاة هنا هي من الأساليب المستعملة في تعليم الرقص، والتي يمكن تطبيقها بنجاح في تعليم الرياضة.

تتمة الشكل 5 - 2

خاتمة

إن المفاهيم والخلفية النظرية المطروحة في هذا الفصل بالإضافة إلى إستراتيجية القراءة الشفهية عند تطبيقها، يجب أن تجعلك مستعداً وقادراً على متابعة مطلبك بأن تكون مؤهلاً في تدريس المحتوى والتعليم.

يحدد الفصل الآتي عناصر وأطر الإرشادات التفاعلية لاختيار طرائق تدريس ديناميكية، فهو أشبه بالمخطط الذي ستحتاجه لتكون ممارساً مفكراً.

الفصل الثالث

عناصر وأطر التعليم التفاعلي في قراءة وكتابة تعلم المحتوى

علينا تغيير الأسلوب الذي يتفاعل فيه الأستاذ مع الطلاب في الصف، ولابد للتغييرات من أن تؤسَّس على فهم الطريقة التي يتعلم بها الأطفال

جون تي. برور (1993، **الصفحة** 7).

مقدمة

يقدم هذا الفصل نظرة شاملة للعناصر التعليمية التي تميّز التعليم/التعلم التفاعلي عن باقي التوجهات الأكثر تقليدية. ومن ثم تترجم هذه العناصر إلى أطر تعليمية لتخطيط وتدريس الدرس الذي يعتمد على القراءة لأي موضوع وعند أي مستوى. فالإطار البسيط ذو الأجزاء الثلاثة والذي سيأتي شرحه متجذر في مراحل عملية القراءة المشروحة في الفصل الثاني: التفعيل لمخطط ما قبل القراءة والضبط ما وراء المعرفي للقراءة الصامتة، والبناء الفعال لمخطط ما بعد القراءة.

كما سنقدم مثالاً عن كيفية تطبيق هذا الإطار ذي الخطوات الثلاث باستخدام أسلوب يشار إليه «بالمنظِّم البياني ذي المراحل الثلاث»

- مقدمة.
- كلما ازداد تغيير الأشياء...
- عناصر الصف المتفاعل.
- إطار المراحل الثلاث للإرشادات التفاعلية المبنية على القراءة.
- كلمة سريعة عن الكتابة: تشجيع عملية الكتابة ونتاجها.

كلما ازداد تغيير الأشياء....

منذ زمن ليس ببعيد، سنحت الفرصة لأحدنا (أ. مانزو) بزيارة ثانوية وايندوت Wyandotte high school في (مدينة كنساس) في ولاية كنساس. كان هذا البناء، الجميل حقاً والقائم داخل المدينة، محتفظاً بالأصل كما يفترض به أن يكون عند افتتاحه سنة 1937. إلا أن هذا الشعور الرائع بالحنين إلى الماضي عند التواجد في هذا الصرح المهيب يتبدد لمعرفتنا بعدم تغير التدريس كثيراً فيه وفي غيره من الثانويات الأخرى منذ افتتاحه أيضاً. فقد تغير الطلاب، والمجتمع،

وتغير فهمنا لعملية التعلم، ومع ذلك لا تزال الحياة تسير بالرتابة نفسها في العديد من صفوف الدراسة. إن النظرية التي يقوم عليها التعليم التفاعلي النشيط ليست حديثة جداً. لقد أمكن تعقب أصولها منذ عام 1956 عندما انعقدت ندوة استمرت ثلاثة أيام شارك فيها علماء النفس واللغويون، وعلماء الكمبيوتر، وحتى تطورها إلى حركة متفجرة بحلول أواسط سبعينيات القرن العشرين، غير أنه كان لا يزال عليها أن تقوم باختراقات كبرى نحو المزاولة الفعلية للمدرسة.

العلم المعرفي ـ علم العقل ـ يمكن أن يزودنا بعلم تطبيقي للتعلم والتعليم. أما أساليب التدريس المستندة إلى هذا البحث... فهي المكافئ التعليمي للقاح التهاب النخاع الشوكي والبنسلين. بيد أن قلة ممن هم خارج دوائر *البحث* التعليمي يدركون هذه الإنجازات أو يدركون البحث الذي يجعل هذه الإنجازات ممكنة. (برور، 1993، صفحة 2).

المصدر:

Schools for Thought: A Science of Lesrning in the Classroom. By J.T. Bruer, 1993. The MIT Press, Camridge, MA. Reprinted by permission.

إننا نعتقد أن هذا يرجع جزئياً إلى أن جميع أجزاء المكونات الضرورية للتطبيق العملي في المدرسة لم تكن حتى وقت قريب قد تطورت بالكامل أو كانت في متناول اليد للأساتذة الحقيقيين في المدارس الحقيقية. لكن الأزمان تغيرت بصورة مثيرة مع تطور أساليب التدريس الخاصة والمدخل الواسع والمنتشر للإنترنت. فالكثير من الأجزاء الضرورية، إن لم يكن كلها، للتدريس والتعلم التفاعلي النشيط تبدو في مكانها الصحيح الآن. راقب نفسك فيما إذا كنت موافقاً في أثناء مراجعتك الشروح المختصرة الآتية لعناصر التعليم والتعلم التفاعلي.

عناصر الصف المتفاعل

دورة التدريس المتفاعل

الأهداف العريضة لتعلم المحتوى يمكن تحقيقها على أكمل وجه من خلال أساليب التدريس التفاعلية التي تجعل الطلاب ينخرطون في محادثات تعليمية (شارب وغاليمور 1984) ويتبادلون التجارب التي تدفع بهم لأن يكونوا متعلمين نشيطين.

تعكس الأساليب التفاعلية الخاصة بإستراتيجيات تدريس القراءة ـ التفكير المراحل الرئيسة من عملية القراءة:

- ما قبل القراءة: تدريس الطلاب حتى يستذكروا ويستعملوا تجربة ومعرفة سابقة عن موضوع ما، ولتمييز وتعريف مفردات الكلمات الصعبة، ووضع أهداف واضحة للقراءة.
- القراءة الصامتة الهادفة: تعليم الطلاب استخدم تشكيلة من إستراتيجيات التفكير النشطة خلال القراءة.
- ما بعد القراءة: تعليم الطلاب اختبار الاستيعاب الأساس بعد القراءة، وتطبيق المعلومات بطرق عدة.

إحدى طرق استيعاب التدريس التفاعلي تشبه عملية دورية دائمة تتسم بالعناصر الآتية: التخمين،و الانشغال، والتدعيم، والتشكيل، والتبادل، والابتعاد، ويتبعها إعادة تخمين لتكملة العملية الدورية. وكل واحد من هذه العناصر مشروح باختصار في الشكل 1 - 3. كما أن هناك طريقة لاستيعاب التدريس المتفاعل، وهي في إلقاء نظرة على العناصر الثلاث التي تميّز التدريس المتفاعل عن التوجهات التي تحمل في ثناياها طابعاً تقليدياً. وتشمل: التقييم المسبق، واستخدام المواد والمهمات الأصلية والنابضة بالحيوية، وتعليم الإستراتيجية.

القيام بالتخمين المسبق من خلال التدريس التشخيصي

يعني التخمين المسبق معرفة مجموعة معينة من الطلاب والتي يخطط بموجبها الأستاذ خطة الدرس. إذ يجب أن يبدأ تخطيط الدرس التفاعلي ليس فقط من المحتوى الذي هو محل التدريس فحسب، ولكن أيضاً من المعرفة والمشاهدات المعروفة عن معلومات الطلاب، وقدراتهم، ووجهات نظرهم.

يبدأ الأساتذة المحنكون خططهم بأرضية غنية من الافتراضات التي كانوا قد توصلوا إليها حول كل مجموعة جديدة من الطلاب.

وبالنسبة للأساتذة المبتدئين والأساتذة الملتحقين حديثاً بالمدرسة، فيمكن لأسئلة الاختبارات النمطية وعلامات الطلاب السابقة أن توفر لهم بعض المعلومات الأساسية عن التحصيل العام للطلاب ومستويات قدراتهم. كما يساعد التفاعل اليومي خلال الأيام الأولى من السنة الدراسية، والاختلاط بالطلاب قبل وبعد قرع جرس المدرسة في كل يوم الأساتذة على البدء بتجميع المعلومات حول طبيعة ومدى معرفة وتجارب الطلاب السابقة، تماماً مثل اهتماماتهم الشخصية، وهواياتهم، وبعض النواحي الصعبة التي قد تواجههم في أثناء طلبهم للعلم.

ومع المضي بالتعليم في أثناء السنة، يؤمِّن كل درس معلومات تخمين مسبقة تفيد الدرس الآتي. ويرمز لعملية التخطيط وتطبيق التعليم بطرق تعمد إلى توفير تخمينات بسيطة مستمرة بالتدريس التشخيصي. ويمكن جمع معلومات تخمينية أكثر تحديداً من خلال المشاهدات المنظمة للطلاب وكذلك من الأساليب المتنوعة للتخمين المبسط. وهناك شرح للعديد من هذه الأساليب والأدوات في الفصل العاشر.

الشكل 1 - 3: عناصر دورة التدريس التفاعلي.

التقييم:

إن تقييم احتياجات الطلاب هو نقطة البداية للتفاعلات التعليمية لصف نشيط. توفر علامات الاختبارات النمطية والدرجات السابقة في المدرسة معلومات حول مستويات التحصيل لدى الطالب عموماً. وعلاوة على ذلك، يتحتم على الأستاذ أن يبدأ بتجميع المعلومات حول طبيعة الطلاب ومدى معرفتهم وتجاربهم السابقة، مثل اهتماماتهم الشخصية، وهواياتهم، وبعض الجوانب الصعبة التي تواجههم في أثناء طلبهم للعلم. ويمكن جمع معلومات تقييمية أكثر تحديداً من خلال المشاهدات المنظمة للطلاب وكذلك من الأساليب المتنوعة للتقييم المبسط. وللمزيد عن هذا الموضوع الأساس عن التقييم يمكن الرجوع إلى الفصل العاشر.

الانشغال بالمادة

الانشغال بالمادة هو مفهوم مشتق من نظريات التعلم والتحفيز ويعني ببساطة جذب انتباه الطلاب والمحافظة عليه أثناء إعطاء الدرس. منطقياً، إنه العنصر الأكثر أهمية في التدريس/التعلم: فإذا لم يكن المتعلم صارفاً ذهنه إلى جو العلم، فلا يمكن تحقيق أي عنصر من العناصر اللاحقة. وبينما تجنح طرق التعليم التقليدية إلى الاعتماد على المصادر الخارجية للحافز (مثل العلامات) لتشجيع الانشغال أو عن طريق الإجبار، فإن توجهات التدريس التفاعلي تؤكد على بناء الحافز الداخلي بوصفه المفتاح إلى تطوير المتعلمين الجادين المتابعين مدى الحياة.

التدعيم

يرمز التدعيم إلى عناصر التعليم التي تساند المتعلم خلال المراحل المبكرة من التعلم. ففي تعلم أي شيء جديد هناك مدة مبدئية تجريبية تقع فيها أخطاء، قد تهدد احترام المتعلم لذاته ـ ضمن الإطار الاجتماعي للصف.

يمكن بناء التفاعلات في الصف بطرق تعمد إلى التقليل من هذا الخطر وتشجع المتعلم تجربةَ طرق أخرى من التفكير والتخاطب. إحدى أفضل الطرق لبناء احترام الذات والحافز الداخلي يكمن في توفير دروس فيها مساندة تكفي لبناء إحساس الطلاب بأهليتهم باعتبارهم متعلمين.

التشكيل

التشكيل هو أحد أساليب التدريس بطريقة العرض. وبالرغم من استخدام هذا الأسلوب في تدريس عمليات يدوية معقدة، كالتدرب على إتقان الفن والمصنوعات اليدوية، إلا أنه لم يتم تطبيقها في تدريس عمليات التفكير إلا حديثاً. هذه الخطوة المتقدمة في التدريس أتت عن طريق ملاحظة بسيطة. تتلخص هذه الملاحظة بأنه كما يتعلم الأطفال في عامهم الأول كيف يتخاطبون بالتفاعل مع المستخدمين المهرة للغة، فإن كل واحد منا يستمر في اكتساب عمليات التفكير واللغة الأكثر تعقيداً بالطريقة نفسها: وذلك بملاحظة نماذج وتشكيلات في هذه التصرفات، وتقليدها، ومن ثم عمل تقييم ذاتي لمدى التقدم الذي نحرزه نحو مستوى الأهلية الشخصية المرغوبة.

التبادل

التبادل تعبير يستخدم لوصف أوضاع تدريسية يتم فيها تبادل التشجيع بين الأستاذ والطلاب لتحفيز تفكير كل منهما للآخر. هذا المقدار الجزئي ضروري للتشكيل الفعّال والتدريس التفاعلي. ففي أوضاع التدريس التبادلي، يبقى الأستاذ مسؤولاً عن عرض المحتوى العام وحفظه وتوجيه التعليم، لكن التفاعل موجه بحيث يتطلب من الأستاذ السماح للطالب بالتجاوب وتشجيع الطلاب للتعلم من بعضهم. عندما يكون هناك ارتباط تبادلي بين الأستاذ والطلاب، فإنهم يميلون إلى خلق روح تعلم تعاونية، بحيث يشمل التعليم الجميع بما في ذلك الأستاذ نفسه.

تتمة الشكل 1 - 3

الابتعاد

العنصر الأخير من التعليم التفاعلي هو ابتعاد الأستاذ عن المساندة، ويتمثل بتحرر متدرج لمسؤولية التعلم من الأستاذ نحو الطلاب. فكلما يقترب الدرس من نهايته، يعود الأستاذ إلى بداية الدورة عن طريق القيام بتقييم لقدرات الطلاب المتطورة، كما يقوم بإزالة التدعيم التعليمي تدريجياً، ويحول السيطرة ومسؤولية التعلم إلى الطلاب. خلال عملية الابتعاد يبدأ المتعلمون في استيعاب إستراتيجيات التعلم الجديدة، وذلك بتعديلها إلى أشكال وبنى لاستعمالهم الشخصي.

تتمة الشكل 1 - 3

الولوج إلى علوم متعددة من خلال مواد القراءة الإضافية

هناك اعتراف متنامٍ بأن التعاريف التقليدية للعلم التي أساسها المدرسة تمثل خيطاً رفيعاً في علوم العالم الحقيقي الواسعة والتي تدعو الحاجة لتوظيفها في مجتمع اليوم المعقد. ونظراً لهذا يحتاج الشباب البالغون إلى التشجيع لكي ينخرطوا في العلوم المتعددة: أي في القراءة، والكتابة، والتحدث في مجالات عديدة ـ كالأزياء، والرياضة، وعلوم الاقتصاد، والعلاقات الشخصية المتبادلة، والأخلاق ـ خارج المدرسة وداخلها.

لا ينبغي أن يكون هذا عملاً شاقاً بالنسبة لهم باعتبار أنهم يتعرفون على معلومات وحوادث قصصية من خلال التلفاز، وأفلام السينما، والمجلات وشبكة الإنترنت. كما أنهم يتخاطبون عبر الهاتف، ومن الخطابات المكتوبة، والبريد الإلكتروني، ومنتديات النقاش وفي غرف الحديث. تعتمد الدرجة التي تجعل هذه الأنشطة العلمية جزءاً عاماً من حياتهم العامة والخاصة على استحسان أترابهم لها أكثر من حظر المدرسة لها.

في الحقيقة، غالباً ما تكون محظورات المدرسة مرفوضة من التلاميذ، ولها أثر في دفع اكتشافات واهتمامات العديد من الطلاب في الأنشطة العلمية لأن تكون «في الخفاء» ففي مقالة كتبت تحت العنوان الآسر: «في كل صفحة هناك واحد يسقط قتيلاً: أحاديث في الكتب لا تسمعها في المدرسة» تشرح ورثي worthy (1998) دراستها لابنها وأصدقائه في المدرسة الإعدادية، بوصفهم «قراء مشاكسين». تبدأ القصة بالسيناريو المعروف:

سار كل من تشيس وجارد Chase and Jared مساراً تقليدياً من التطور في كل النواحي الأكاديمية والاجتماعية وكان معدلهم أعلى من معدل الطلاب خلال سنواتهم الدراسية الأولى. فقد نشأ كل واحد منهما في بيئة كان فيها للعلم ومواد القراءة منزلة عظيمة، بحيث توفر لهما في هذه البيوت مدخلاً غنياً للكتب، والمجلات، ومجلات التسلية بما يوافق رغبتهما. وتمتع كلاهما بالقراءة في المرحلة التحضيرية والابتدائية، وبدأ كلاهما في مقاومة القراءة المدرسية في سنوات الدراسة الابتدائية المتقدمة واستمرا في ذلك». (صفحة 510)

المصدر:

Worthy, J. (1998). on every page someone gets killed! Book coversations you don't hear in school. Journal of Adlescent and Adult Literacy, 41, 508-517. International Reading Association.

كان كل من تشيس وجارد قارئين مترددين في المدرسة ولكنهما كانا يحاكيان الأحاديث خارج المدرسة حول القراءة التي اختاراها بأنفسهما. وقد أخذ باحث علمي آخر على عاتقه دراسة بمشاركة ابنتيه البالغتين لتدوين الأنشطة العلمية المتعددة للبنات التي لها صلة بالحياة الحقيقية. وعلى نحو غير متوقع كشف التقرير الذي شارك في صياغته كل من الوالد وابنتيه مناهج مختلفة كان مردها فارق العمر لدى البنتين واهتماماتهما ولكن بقليل من التداخل مابين الاهتمام العلمي داخل وخارج المدرسة (بين، بين وبين Bean, Bean & Bean 1999).

حتى وقت قريب كان من الصعب تخيل وجود بديل لمواد القراءة المختارة من قبل الأستاذ: كتاب وحيد أو مجموعة من الروايات والكتب الإضافية. ولم يكن ممكناً إعادة طباعة مقالات الجرائد والمجلات بسهولة إلا حين هبطت كلفة النسخ إلى درجة معقولة. ببساطة كان من الصعب العثور على مواد قراءة لها صلة بمادة تعليمية. ولدى تحوّل المدارس والصفوف المدرسية لتصبح في متناول اليد بواسطة شبكة الإنترنت، اضمحلت هذه الحواجز المالية واللوجيستية. وسهّلت أدوات البحث العثور على المعلومات المتعلقة بأي موضوع تقريباً، بواسطة الأستاذ و/أو الطلاب أنفسهم. لقد تمخض عن استعمال مواد القراءة الإضافية الممثلة للعالم الحقيقي وذات الاهتمام العالي والمتوافرة على شبكة الإنترنت والمتعلقة بالموضوعات عدد من المزايا (الشكل 2 - 3). نأمل من القارئ أن يبحث أيضاً في الشكل 3 - 3 ما يثير التفكير.

التشكيل المعرفي لإستراتيجيات التفكير

الافتراض الأساس الثالث للتعليم التفاعلي هو أن «التفكير» ليس وظيفة للذكاء بشكل كامل أو حتى بشكل رئيس، لكنه كوكبة من الإستراتيجيات والعادات المعرفية، أو «عادات العقل» التي يمكن تمييزها وتعليمها من خلال التشكيل المعرفي.

إن إستراتيجيات التفكير هي نصوص عقلية تستخدم في التعلم النشط. وتشمل إستراتيجيات التفكير للقراءة الدرسية الناجحة على سبيل المثال:

1- «توقف وفكّر بالعنوان».

2- «إلى أين يمكن أن يؤدي هذا؟».

3- «كيف يمكنني صياغة ذلك بكلماتي الخاصة؟».

4- «ربما من الأفضل إعادة قراءة هذا الجزء».

الشكل 2 - 3: مزايا استخدام مصادر القراءة الإضافية المتوافرة مباشرة على شبكة الإنترنت.

1- تعد مواد القراءة القصيرة الجذابة الموجودة على شبكة الإنترنت والتي ليست من مقتضيات الكتب أسلوباً مثالياً لتوفير انشغال من الأعلى - للأدنى بأي موضوع وعلى أي مستوى.

2- بالنسبة للصفوف ذات الكتب التقليدية، يمكن اختيار مواد قراءة إضافية موجودة على الإنترنت لتوازي أو تتوافق، أو تتعارض مع معالجة مؤلف الكتاب أو الموضوع للحث على التحليل النقدي.

3- يمكن لمواد القراءة الإضافية الموجودة على الإنترنت أن توفر طرازاً أبسط، أو أكثر تفصيلاً، وذلك بالاعتماد على اهتمام الطلاب أو معرفتهم المسبقة بالموضوع.

4- يمكن لمواد القراءة الإضافية على الإنترنت أن تضفي رواجاً لنواحي الموضوع المتغيرة بسرعة.

5- مواد القراءة الإضافية الموجودة على الإنترنت يمكن أن تكون صلة وصل مابين المفاهيم الجدية المجردة وأحداث العالم الحقيقي المألوفة.

6- في الموضوعات التي لا يتوفر لها كتب، يمكن للأنشطة المبنية على القراءة والموجودة على الإنترنت أحياناً أن تعرّف الطلاب على مصادر تمكنهم من متابعة اهتماماتهم خارج وبعد صفهم المدرسي.

7- في المستوى اللاحق، تسهل مواقع الإنترنت الاستفسارية (http: // webquest. sdsu.edu على سبيل المثال) على الطلاب الانتقاء من مجال واسع من مصادر المعلومات المحتملة بصدد موضوع ما والدخول إليها بحسب رغبتهم.

8- تتيح مواد القراءة الموجودة على الإنترنت تعاوناً أكبر ما بين الطلاب والمدارس التي قد لا يكون الكتاب نفسه شائعاً لديها.

9- إن عالم الإنترنت يعد أحياناً أكثر من «مرج بيتي» أو «عالم حقيقي» لبعض الطلاب أو أكثر مما يمكن أن تكون عليه صفوفنا المدرسية العادية. لذا فإن استخدام مصادر القراءة من الإنترنت قد تساعد بعض هؤلاء الطلاب على رؤية أن المحتويات لدينا غير محدودة بالحيّز الذي تشغله صفوفنا المدرسية وكتبنا، ولكنها بالتأكيد موضوع حقيقي ينبض بالحياة في عالمهم أيضاً.

تتمة الشكل 2 - 3

بالطبع، ينبغي أن تصاغ هذه المراحل في لغة مريحة للأستاذ، وملائمة لسن ومستوى الصف.

التشكيل المعرفي هو التفكير بصوت مرتفع لعرض إستراتيجية تفكير بعينها. بالرغم من أن التشكيل قد استخدم طويلاً لتعليم أساليب يدوية، كما هو الحال في الفن وتدريبات الحِرَف اليدوية وفي التدريب الرياضي، فإنها فقط وحتى الماضي القريب قد طبقت عمداً في عمليات تعليم التفكير والتي كانت لولا ذلك خافية عن الأنظار. لقد سطعت فكرة التشكيل المعرفي بالملاحظة البسيطة التي تنطلق من أن كل واحد منا يستمر في اكتساب عمليات اللغة والتفكير الأكثر تعقيداً لدى مشاهدة نماذج من هذه السلوكيات، وبتقليد هذه الطرازات، والتقييم الذاتي للتقدم الذي نحرزه نحو مستوى من المؤهلات نطمح إليه شخصياً. وهناك تقييم آخر خاص بالتشكيل المعرفي يرتكز على الأساس القائل: إن «ما يكتسب أكثر مما يعلم بشكل مباشر». ويحصل هذا عندما يتم تقديم المعلومات بطرق تناسب إستراتيجيات التفكير ذات الصلة، فإن الطلاب يكتسبون ليس فقط المعلومات الواردة في الدرس اليومي، ولكنهم يبدؤون في استيعاب الأدوات اللازمة لتلقف معلومات مشابهة، مثلما يكتسبون مجموعة من السلوكيات الكليّة.

الشكل 3 - 3: العلم والتكنلوجيا ـ منطقة التقاء جديدة وفعّالة.

منطقة التقاء جديدة

تتسم بداية القرن الآتي بالتحول مابين القديم والحديث: فقد بدأت الشيوعية بالاضمحلال وازدادت الديموقراطية بالنماء؛ كما يمكن للتسوق أن يتم في مركز التسويق، أو في سوق المزارعين في المدينة القديمة، أو على شبكة الإنترنت، 24-7. وعلى الشاكلة نفسها يتجه التعليم لأن يصبح مزيجاً من القديم والحديث.

لقد أعيدت ممارسات أصول التدريس التي تم اختبارها على مدى الزمن وتم تشذيبها باستعمال أدوات تعليمية جديدة مجدية للغاية، مثل الكمبيوتر الشخصي، والكمبيوتر المحمول، ونمو شبكة الإنترنت (بما في ذلك منتديات النقاش، وغرف الدردشة وشبكات الاتصال اللاسلكية)، الأجهزة الرقمية الشخصية، «الألواح الذكية»، وحتى مخترعات الكمبيوتر الشخصي الهجينة الصغيرة الحجم والتي هي في طور النزول للأسواق في زمن كتابتنا لهذا الكتاب. تمتلك هذه الأدوات إمكانية العمل كالمواد الوسيطة المستعملة في التفاعلات الكيميائية والتي تسرع التفاعل دون أن تتغير، وذلك عندما تقترن بممارسات التدريس الراسخة المعتمدة والتي عرفناها لبعض الوقت حتى الآن. ولا نستطيع الجزم بما سيكون عليه مستقبل التدريس، والسبب بدهي وهو أننا لا نزال في منتصف الزمن الذي تتم فيه هذه التحولات. بيد أننا نعلم أن هذا الواقع يعيد تعريف ما نعني بالمتعلم وما نعني بمعلم خاص بتعليم المحتوى ومقدِّم للعلم كذلك. إننا نشجع القارئ لأن يبقي عيونه مفتوحة على بعض وسائل التعليم الجديدة والمخترعات التي تساعد على التعلم والتي تظهر بوادرها في صفوفنا المدرسية، ويرجى إلقاء نظرة على بعض المراجع التي أصبحت متوافرة حديثاً لتنشيط عقل القارئ بخصوص الموضوع. كما أننا

ندعو قارئ هذا الكتاب لأن يقرأه بعقلية قائمة على السؤال دوماً: «حسناً، كيف يمكن أن أضيف هذا الأسلوب في التعليم إلى أداة التعلم الجديدة هذه والتي قد تتوافر في صفي خلال خمس سنوات؟..»

وستجد أن هذه التراكيب قد يكون لها أثر قوي في أسلوب تدريسنا وفي تعلم طلابنا.

لقراءة أوفى

Technology and literacy, Comprehesive

Internet Discussion Boards

Internet Chat Rooms

Wireless Networks

Palm Pilots/Handheld Computing

Tablet PCS:

تتمة الشكل 3 - 3: العلم والتكنولوجيا ـ منطقة التقاء جديدة وفعالة.

قد تتضمن هذه عوامل مجتمعة مثل لغة الجسد، ووجهة النظر، والاتزان الاجتماعي، وحتى درجة التحضر التي يتم التحدث بها عن شيء ما.

إن الأساس في إستراتيجية التعليم مقصودة، وفيها التكرار المتناوب لعبارات الإستراتيجية والتلقين المقصود والمتكرر لجعل الطلاب يستخدمون المقاطع الإستراتيجية بالتلميح من حين لآخر. والهدف هو مساعدة الطلاب على استيعاب المقاطع إلى حد ظهورها تلقائياً في الإطار المطلوب. التشكيل والإرشادات المباشرة في إستراتيجيات التفكير لها تأثير في تمكين الذين يواجهون المصاعب في أثناء بنائهم للوعي الذاتي والثقة من الطلاب المتطورين والمتفوقين على حد سواء.

ربما يعد هذا الاستنتاج المنظم للتشكيل المعرفي واحداً من أكبر الاكتشافات لأصول التدريس الحديثة. فإن له عدداً من المظاهر المتشابكة التي ظهرت من أمكنة عديدة خلال السنوات الحديثة العهد:

الانشغال، والتدعيم/الابتعاد، والتبادل، وتفاعل الأقران المنظم. لاحظ كيف يتوسع المقطع الآتي في العرض الخطي للوجوه الستة من دورة التدريس التفاعلي، والتي ذُكرت في الشكل 1 . 3

الانشغال بالمادة

الانشغال بالمادة هو ببساطة الانتباه المركز على المهمة التدريسية موضع الاهتمام. إنه منطقياً العنصر الأساس الأكثر أهمية في التدريس/التعلم: فإذا لم يبذل المتعلم انتباهاً فعلياً للمهمة التعليمية أو الاختبار، فلن يتم تحقيق أيّ من العناصر اللاحقة. وفي حين أن التعليم التقليدي جنح للاعتماد على المصادر الخارجية للحافز (مثل الدرجات) وللتشجيع أو الإجبار على الارتباط، فإن المنهج التفاعلي يؤكد على بناء الحافز الداخلي من خلال الارتباط من الأعلى ـ للأدنى مع الأسس والأفكار الرئيسة.

النقاط موضع التأمل

ماذا؟! من دون نجم أنت ذاهب للإبحار

تخطو بانتظام، وليس لديك موسيقى

تسافر، دون أن تصطحب معك كتاباً

ماذا؟! من دون عشق أنت تتطلع للحياة

مترجمة عن الفرنسية (مؤلف مجهول)

تمثل المقطوعة الشعرية أعلاه المقصود من ارتباط الأعلى ـ للأدنى. ففي التعليم الإستراتيجي نجد أن الأستاذ هو الذي يفترض أن تكون لديه النظرة الأوسع:

«النجمة» «الموسيقى» وتتجلى مهمة الطلاب في أن يتحلوا بالصبر، وأن يبدوا التعاون، والتمرن على الأجزاء كما هي، والوثوق من أنه عند نقطة ما ستجتمع كل الخيوط معاً. كما أن الفشل في تأمين شيء من ارتباط الأعلى ـ الأدنى يماثل تقريباً محاولة تعليم طفل الكلام من دون إفساح المجال له لأن يستمع إلى لغة منطوقة أو أن يلمس قيمتها. أحد مؤلفي الكتاب (يو مانزو U.Manzo) راقب ذات مرة صفاً لطلاب المرحلة التمهيدية والذي دُعي فيه الأطفال بمجرد دخولهم حجرة الصف ليجلسوا على سجادة (بساط) حيث أعطي كل واحد منهم ورقة سوداء على شكل دائرة وأُطلعوا على كيفية عمل ثقوب في الورقة بأشكال مختلفة بواسطة أداة خاصة. بدأ بعض الطلاب مدفوعين برغبتهم في عمل الثقوب بتجريبهم أشكالاً ونماذج مختلفة، غير أن أربعة أو خمسة أطفال لم يظهروا اهتماماً كبيراً في هذا النشاط وجالوا في الغرفة محاولين فعل شيء آخر، وبعد ما يقرب من عشر دقائق دُعي جميع الأطفال للجلوس على السجادة على شكل حلقة ثم أطفئت الأنوار، ووضع مكبر ضوئي على الأرض وتم توجيهه نحو السقف. ومن ثم عمد المدرّس إلى تمرير الأوراق التي قام الأولاد بثقبها على ضوء المكبر لإظهار نماذج من أشكال «النجوم» المختلفة التي ظهر خيالها على سقف الغرفة. كانت هناك صيحات رنانة من «الآهات» المعبرة عن الإعجاب والتي صدرت عن أطفال يحلم بسماعها كل أستاذ. وغني عن القول: إن الذين لم يشتركوا بادئ الأمر في صنع الأشكال بادروا بسرعة وحماس إلى إنتاج أشكال في أوراقهم.

يتقبل العديد من الأطفال سُلطة المدرس ويُقدمون على ما يبدو بممارسة أنشطة طائشة وبلا هدف. لكن يصبح التعلم مركزاً أكثر، وسريعاً ومفعماً بالحيوية عندما يستطيع الطلاب مشاهدة «النجوم» قبل أن يعكفوا على العمل.

ليس من السهل دوماً العمل بشكل عكسي على الأسئلة النشيطة والقضايا الأساسية لأشكال التعليم ومن ثم ترجمتها إلى تجارب تحدث داخل حجرة الصف. بيد أن الأنشطة والمصادر المتوافرة على الإنترنت كتلك التي كان من أوائل القائمين بها بيرني دودج وتوم مارش في جامعة سان دييغو؛ انظر:

(http://Webquest.sdsu.edu/) تقدم مجموعة متنامية من المصادر التفاعلية لتوفير هذا النوع من الارتباط الأعلى ـ للأدنى.

لم يكن التعلم والتدريس في وقت من الأوقات حائزاً على مثل هذا الدعم الوافر من قبل، ولم يكن متجاوباً أو ممتعاً أو سهل المنال على مدار الساعة وطوال أيام الأسبوع.

التدعيم/الابتعاد

يرمز التدعيم إلى عناصر التعلم التي تدعم المتعلم خلال المراحل المبكرة من التعلم. وينطوي أي تعلم جديد وجاد على «حرق» بعض من المداخل الجديدة. وهذا يتطلب وقتاً أكثر من جميع أنواع التعلم اللاحقة كما أنه يتسم بمرحلة مليئة بالمجازفة تقع فيها الأخطاء الناجمة عن التجريب، والتي يمكن أن تهدد الاحترام الذاتي في نفس المتعلم ضمن الإطار الاجتماعي للصف الدراسي.

إن أحد أفضل السبل لبناء الحافز الداخلي للاحترام الذاتي هو في تصميم دروس تقدم دعماً كافياً لبناء إحساس الطلاب بمؤهلاتهم بصفتهم متعلمين. وحتى يتم التعليم التفاعلي، يجب هيكلة أوضاع التعلم بطرق تقلص من المخاطر الاجتماعية للمشاركة النشطة وتشجع في ذات الوقت المتعلم لأن يخوض التجارب وفق الطرق الجديدة للتفكير والتخاطب. إن إحدى الوظائف المهمة للتشكيل المعرفي تكمن في إخراج التفكير إلى العلن بطرق تصف بأمانة التراجع والتقدم للقدرة على اكتساب معرفة ومهارة جديدتين.

ولدى حصول الطلاب على الثقة بأنفسهم وعلى التلقائية في استخدام مجموعة من الإستراتيجيات لدى معالجة مضمون بعينه، يبدأ الأستاذ تدريجياً إزالة الدعائم، وهي عملية يرمز إليها بـ «الابتعاد». ويتم القيام بها في كل درس بشكل تدريجي، ومن ثم تكون واضحة خلال مسار الفصل أو السنة. وخلال عملية الابتعاد هذه يبدأ المتعلمون استيعاب إستراتيجيات التعلم الجديدة، وذلك بتكييفها لأشكال وصيغ الاستخدام الشخصي.

التبادل

التبادل هو الفرصة السانحة أمام الطلاب للتأثير في تفكير الأستاذ، وفي أفكار أقرانهم، ولفتح الباب أمام تفكيرهم لأن يتم التأثير فيه. وبينما يحدث التبادل في غالب الأوقات بالمصادفة عبر العديد من التفاعلات (التجاذبات) داخل الصف، فإن التدريس التفاعلي يتعمد إشادة أوضاع تشجع على حدوثه. ففي أوضاع التدريس التبادلية يظل الأستاذ مسؤولاً عن رسم خطا المحتوى العام واتجاه التعليم والحفاظ عليه وتوجيه الإرشادات، لكن الآليات تتم هيكلتها بطرق تتطلب من الأستاذ إفساح المجال أمام الطلاب لكي يدلوا بدلوهم، كما يشجع الطلاب على أن يتعلم كل واحد منهم من زميله. وعندما يرتبط الأساتذة والطلاب على نحو تبادلي، فإنهم يميلون إلى خلق روح تعلم تعاونية، تشمل الجميع بما في ذلك الأستاذ نفسه.

تفاعلات الأقران المنظمة: في الصف التقليدي يمكن أن تكون أي مشاركة نشطة مسألة محفوفة بالخطورة، لكن يُعرَّف التعلم الحقيقي عملياً بالمشاركة النشطة. فعن طريق تبادل الحديث مع الآخرين نكتشف مانفكر وما نشعر به؛ وعن طريق الاستماع إلى الآخرين نتعلم أن نأخذ في الاعتبار وجهات نظر الأشخاص الآخرين. في السنين القريبة التي خلت من قبل، تطورت المذاهب الأولى المعقدة في التعلم التعاوني إلى هياكل تعاونية مرنة وأكثر يسراً عند إدارة الديناميكيات الاجتماعية المعقدة للصف المدرسي. إن الهيكل التعاوني هو نشاط يرمي إلى توليد تفاعلات نشطة ما بين المشاركين وإيجاد حسٍ من الانسجام داخل مجموعات الصف. يستخدم كانان (1994) كلمة مركبة من الحروف الأولى لأربعة عناصر «PIES» تمثل عناصر الهيكل التعاوني الناجع:

الاتكال المتبادل الإيجابي: (أ) وهو مجموعة التفاعلات المبنية بطرق تجعل الطلاب يعتمدون على زملائهم بأساليب إيجابية.

المسؤولية الفردية: (1) غير أن كل طالب بالنهاية مسؤول عن العلم الذي يتلقاه.

المشاركة المتساوية: (E) يشارك كل الطلاب بنشاط في هذه التفاعلات لأوقات متساوية.

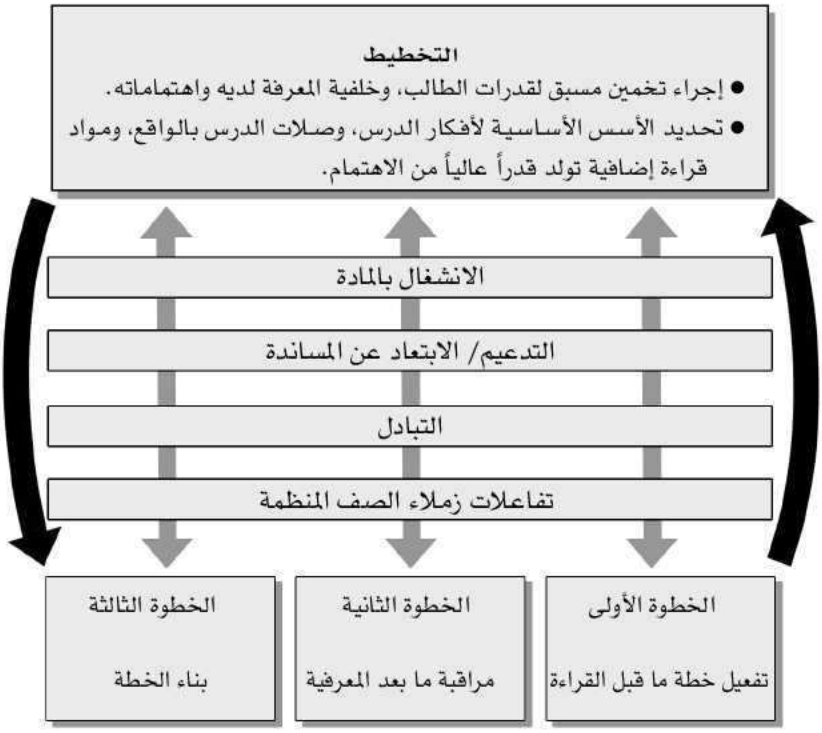
التفاعل المتزامن: تقع عدد من التفاعلات في الوقت نفسه.

الإطار الثلاثي المراحل للتعلم التفاعلي المبني على القراءة:

تستند بعض الموضوعات مثل الاجتماعيات، والعلوم، واللغة الإنكليزية بوضوح على القراءة؛ بينما يعتمد بعضهم الآخر عادة بشكل أقل على اكتساب الطلاب للمعلومات من النص. وفي كلتا الحالتين يميل مدى مقدرة الطلاب على القراءة ضمن أي صف إلى التقليل من توقعات الأساتذة بأن الطلاب سيستطيعون تكملة واجباتهم من القراءة بمفردهم. يفصل بلينتز (1997) المصاعب التي تواجه الأساتذة مع التعليم المبني على القراءة:

- الطلاب الذين يلاقون صعوبات يومية لدى تعلمهم من مواد النص المكتوبة.
- الطلاب الذين يرفضون دوماً القراءة الخارجية.
- الطلاب الذين يقرؤون خارج الصف ولكن يفشلون في استيعاب المعلومات المهمة.
- الطلاب الذين يصيبهم الملل أوقلة الاهتمام بمعظم ما يقرؤون.

الحقيقة، أنه في معظم حالات الصفوف المتوسطة أو الثانوية يحتاج أكثر الطلاب إلى شيء من التوجيه في القراءة، وبعضهم يحتاج إلى الكثير من هذا التوجيه، وأولئك الذين لا يحتاجون إلا للقليل من المساعدة يحصدون الفائدة الكبرى عندما يصبحون واعين للإستراتيجيات التي يستخدمونها. فيما يأتي إطار بسيط لتنظيم أي درس مبني على القراءة.



الشكل رقم 4 - 3: تخطيط العناصر وإطار المراحل الثلاث للإستراتيجيات التفاعلية المبنية على القراءة.

انظر للشكل ترَ توضيحاً عن كيفية تشكيل نسيج عناصر التدريس التفاعلي؛ لتصبح درساً مبنياً على القراءة.

التخطيط

إن التخطيط لأي درس هو عبارة عن إيجاد تلاؤم بين المحتوى الواجب تدريسه وجاهزية الطلاب لتلقي العلم في معظم حالات التعليم، يكون المحتوى الأساس معطى؛ وعليه فإن المهمة تكاد تنحصر في تصميم أوضاع تعليمية مؤهلة تستند على خلفية المعلومات المتوافرة لدى الطلاب وعلى تجاربهم والتي تدفعهم نحو اكتشاف أفكار جديدة.

إن التخطيط لأي تعليم مبني على القراءة يستوجب البدء بتأمل الطلاب الذين يقومون فعلاً بواجب القراءة. ومن ثم محاولة تقليب الأفكار الأساسية التي ينبغي تدريسها، وبعد ذلك إعطاء هذه الأسئلة حقها: ما هو مدى قدرات المجموعة؟ ماذا تعلم عن خلفية الطالب المعرفية، وتجربته، والموضوعات التي تجذب اهتمامه والتي لها صلة بالموضوع؟ ما هي الروابط الحقيقية التي يمكن إنشاؤها من خلال موضوع الدرس؟ في هذا الإطار ما هي التعريفات الرئيسة التي سيكون الطلاب بحاجة إليها حتى يتمكنوا من الوصول إلى الأفكار الجديدة، وما هي الأسئلة الأساسية التي ستأخذ بأيديهم نحو المفاهيم الأساسية؟ تأمل أين يقف طلابك وإلى أين تريدهم أن يصلوا؟ ما هي الأنشطة الأصلية والحقيقية من القراءة، والكتابة، والمعاينة، والإصغاء، أو التحدث التي يمكن بناؤها من أجل توفير هذه الروابط؟ إذا كانت الأفكار الجوهرية تطرح في الكتاب المدرسي، فكيف يمكن لها أن تبعث الحياة من خلال مواد قراءة إضافية مختصرة ومولدة للاهتمام، أو من خلال مشاهد مصورة مؤثرة، و/أو تفاعلات الطلاب الموجهة؟ ما هي المصادر المتوافرة على شبكة الإنترنت للاستعمال الفوري، وكيف يمكن الدخول إلى موقعها ونسجها ضمن التخطيط للدرس؟.

يوفر الإطار التعليمي المشروح لاحقاً دليلاً لتصميم دروس مبنية على القراءة التي يحتمل أن يحقق فيها معظم الطلاب نجاحاً في أكثر الأحيان. يوازي هذا الإطار البسيط ذو المراحل الثلاثة وجهة النظر المتعلقة بالنموذج التفاعلي لعملية القراءة، كما يمكن أيضاً أن نلحظ أن المراحل الثلاث في هذا الإطار هي موضوعات الفصول الثلاثة القادمة في هذا الكتاب، وقد تم التوسع بشكل واضح في شرح كل منها.

الخطوة رقم 1: تفعيل خطة ما قبل القراءة

عندما يكون مستوى الصعوبة لمادة القراءة المختارة أعلى من مستوى القارئ المستقل، يستخدم القراء الجيدون تشكيلة إستراتيجيات التفكير الفعالة حتى

يعيدوا للذهن الواعي الخطة ذات الصلة بالموضوع العام، بما في ذلك المعرفة الشخصية الماضية، والتجارب، ووجهات النظر. فتفعيل الخطة هذا يتيح للقارئ التنبؤ بالهيكل، والتنظيم، والمحتوى العام لمقطع القراءة.

إن التوجيهات لتدريس إستراتيجيات التنبؤ لما قبل القراءة التعليمية قد تتطلب التفكير الحاد والسريع، والتدريب على طرح الأسئلة، و/أو التنبؤ الموجّه. الغاية هي معاونة الطلاب المنهمكين في القراءة لإشراكهم في الملاحظة وممارسة إستراتيجيات التنبؤ الفعالة لبدء قراءة درسية تتضمن التوجيهات العامة لهيكلة التنبؤ الآتي:

1- خذ بالاعتبار المحفزات السمعية والبصرية للمساعدة في تفعيل الخطة.

2- كوّن إستراتيجيات للتنبؤ مثل:

«أحتاج للتوقف والتفكير حول العنوان»

«ما الذي أعلمه حتى الآن عن هذا؟»

«ما هي بعض الفئات التي يمكن أن تندرج تحت هذا الموضوع؟»

«سألقي على هذا نظرة سريعة لأرى إلى أي حدّ يتعمق بالتفاصيل أو لأرى إن كنت ألاحظ أي كلمات غريبة».

«ما هو الشيء الرئيس الذي يمكنني تعلمه من هذا؟».

«بعد أن أفرغ من قراءته ما الذي يمكنني القيام به أو التكلم عنه؟».

3- اطرح أسئلة واضحة المقصد لضمان تركيز الطلاب على القراءة.

4- قم بتوفير فرص مدعومة فيها القليل من المجازفة لتشجيع الطلاب على ممارسة إستراتيجيات التنبؤ هذه.

5- خذ بعين الاعتبار أنه من المفيد التدريس المسبق لتعبيرات المفردات التي قد لا تكون مألوفة لمعظم الطلاب، والتي يدور معنى النص المختار حولها.

الخطوة رقم 2 : القراءة الصامتة الموجهة والمراقبة ما وراء المعرفية

بعد أن يتم التنبؤ بالهيكل الأساس وببعض المحتوى العام لمقطع القراءة، يبدأ القارئ في محاولة لإعادة بناء المعنى الأساس الذي أراده المؤلف كما يبدأ في بناء ارتباطات ذاتية معه والتجاوب معها. عند مستوى القراءة السهل أو المستقل، تبدأ هنا عملية توصف بأنها عملية شبه مستقلة لحركة العينين عبر النص واستيعاب ما يعنيه الكاتب دون إحداث استجابة ظاهرة، وفي مواد القراءة ذات المستوى التعليمي الأكثر صعوبة، على القارئ أن يضبط الاستيعاب باستمرار بوعي أكثر. أما القراءة الصامتة فيمكن توجيهها بالطلب من الطلاب أن يعمدوا إلى أداء أشياء متنوعة عندما يقرؤون. أحد المناهج التقليدية يزود الطلاب بدليل للقراءة ـ مجموعة من الأسئلة للنظر فيها ومن ثم الإجابة عنها عند القراءة.

يمكن أيضاً تدريس إستراتيجيات القراءة الصامتة من خلال أساليب التفكير العلمي والتي يتم صقلها من قبل المعلم وتتم ممارستها من قبل الطلبة جهراً. تتضمن الإرشادات أو التمارين المخصصة لاستعمال الأساتذة لمساعدة طلابهم خلال القراءة على ما يأتي:

- حاول قراءة المقطع بنفسك كما لو أن لديك فقط خلفية المعلومات الموجودة لدى الطلاب وتجربتهم المحدودة في قراءة مواد من هذا الطراز، كما عليك أن تتوقع بعضاً من المواقع المربكة والمسببة لسوء الفهم، وأن تحذِّر الطلاب منها من خلال أي دليل مستخدم للقراءة الصامتة.
- استعمل من حين لآخر إستراتيجية القراءة الشفهية لصقل إستراتيجيات القراءة الصامتة، مثل:

«كيف لي أن أصوغ هذا بكلماتي الخاصة؟»

«ما هي النقطة الرئيسة هنا، ولماذا هي مهمة؟»

«ما الذي يمكن أن يصلح كمثال هنا؟»

«كيف يمكنني تجميع الأفكار التي قرأت عنها حتى الآن؟»

«هل أجد إجابات لما ترمي إليه الأسئلة حتى الآن؟»

«إلامَ يؤدي هذا؟»

«هنا كلمة غير مألوفة ـ ماذا يمكن أن تعني بحسب الأسلوب الذي استخدمت فيه في هذا الموضع؟»

«هل يمكنني بشكل ذهني تصوير ما يحدث هنا؟»

«هل هذا يعطي إحساساً بالمعنى بحسب خبرتي الشخصية؟»

«هل يمكنني الوثوق بدقة وصلاحية وموضوعية الكاتب؟»

■ عند استخدام إستراتيجية القراءة الشفهية، تذكر أن تشكِّل:

«إستراتيجيات الإصلاح أو التنظيم» فيتوجب عليك عندما تلحظ أن الطلاب قد ابتعدوا عن مسار الفكرة أن تؤكدها بما يأتي.

«دعوني أعيد قراءة الجزء الأخير هذا، ولكن أكثر تمهلاً هذه المرة»

«دعوني أفكر حول هذا لمدة دقيقة»

«هل هناك من كلمة بعينها في هذا الموضع تشوش مقدرتي على الفهم؟»

«دعوني أمضِ قليلاً إلى الأمام في قراءتي؛ لأرى إذا ما كان الوصول للصورة الكبيرة سيساعد على توضيح الفكرة».

■ أعد صياغة إستراتيجيات الإصلاح هذه لتخرج عبر أشكال أخرى من دليل القراءة الصامتة المتوافر للطلاب.

اطلب منهم من حين لآخر أن يفكروا بصوتٍ عالٍ كلما قرؤوا واطلب من الطلاب البارزين أن يقوموا بذلك أولاً، بحيث يكونون قدوة لزملائهم لكي يتعلموا منهم.

الخطوة رقم 3 : بناء خطة ما قبل القراءة

تبدأ إستراتيجيات القراءة التي تتولى إنشاء الروابط بين ما قُرِئ للتو مع الخطة القائمة باختبار بسيط للاستيعاب لإضافة معلومات جديدة للخطة الحاضرة وضم إستراتيجيات لا حصر لها، بهدف تحليل وتفسير رسالة المؤلف ولإضافة هياكل جديدة للخطة أو تعديل القائم منها. تتضمن التوجهات التي هدفها مساعدة الطلاب إلى حد يذهب أبعد من القراءة بجعلهم يكتسبون إستراتيجيات ما قبل القراءة تماماً مثل معرفتهم بالإجابات الصحيحة، النقاش فيما بينهم، والكتابة، والمناقشة التقليدية التي تتم بتوجيه من المدرّس. تساعد المناقشة التي تدور داخل الصف وأنشطة الكتابة الطلاب على معالجة وصقل إجاباتهم تجاه القراءة وذلك تحضيراً لنقاش يدور ضمن مجموعة أكبر. كما تتضمن الخطوط التوجيهية التي تشيد هيكل مرحلة ما قبل القراءة للتعليم المبني على القراءة الآتي:

- إيلاء الأهمية لجميع مستويات استيعاب القراءة الثلاث: الاستيعاب الأساس (ماذا يقول المؤلف؟) والاستنتاج (ما هو المعنى الذي يريد المؤلف إيصاله؟)، والتطبيق (كيف يمكن استخدام هذا؟). لا تحتاج هذه المستويات الثلاث لأن تحظى بالانتباه حسب التسلسل الذي ذكرت به. بل إن البدء بسؤال تطبيقي مثير للاهتمام أو لنشاط ما يمكن أن يزكي الحماس من أجل مراجعة وتوضيح معلومات وحقائق أساسية.
- تشكيل إستراتيجيات الدمج مثل «هل أثرنا أفضل سؤال (أسئلة) بحيث يحقق غاية هذا المقطع؟»

  «ما هي النقاط الرئيسة التي برزت؟»

  «هل هناك أي تعبيرات أو أجزاء مهمة لا تزال غير واضحة؟»

«هل نحتاج إلى إعادة قراءة أجزاء من هذا؟»

«بأي وجه يمكن تنظيم هذه المعلومات أو «تقطيعها» من أجل تذكرها على نحو أفضل؟»

«هل لهذا صدى مؤثر بالمقارنة مع تجاربي ومعرفتي الذاتية؟»

«كيف يمكننا استخدام هذه المعلومات؟»

«إذا كان ما يقوله المؤلف صحيحاً، فهل يغير هذا مما كنت أعتقد به قبل قراءتي له؟»

«كيف يمكن إثبات ذلك أو مخالفته؟»

■ صغ التوجيهات المكتوبة والأنشطة الجماعية التعاونية بطريقة تُشرك الطلاب في التمرين على طرح وإجابة الأسئلة الإستراتيجية السابقة.

لا يختلف كثيراً هذا الإطار ذو الخطوات الثلاث ظاهرياً عن أي من الأطر الأولى التي نشرت عن قراءة المحتوى. راسل ستافرز (1969) أنشطة القراءة ـ التفكير الموجهة Directed Reading - Thinking Activity يتغلب الحدس والإحساس الجيد عادة على النظرية والبحث. نصح ستافرز في كتابه المشار إليه القيام بخمس خطوات من أجل إعطاء درس قراءة مبني على فهم المحتوى: التحضير للقراءة، وقراءة مادة القراءة سراً، وتطوير الاستيعاب، وإعادة القراءة، والمتابعة. لقد ترجمنا هذا الإطار العام بشكل رئيس ضمن هذا الشق المشروح أعلاه لزيادة التأكيد على طراز تعليم إستراتيجيات التفكير التي تطورت إلى تكنولوجيا تعليمية بالغة القوة بعد الأعوام الثلاثين منذ نشره ستافرز وكسر به القواعد. إننا ندعوك ثانية لكي تعود للشكل 4 . 3 لتمثيل بياني للعلاقة بين عناصر التعليم التفاعلي والإطار ذي الخطوات الثلاث.

بالإضافة إلى ذلك، يمثل الشكل 5 - 3 طرازاً محدّثاً من التوجه المبني على أنشطة القراءة ـ التفكير الموجهة والمنسوب إلى ستافرز، والذي أعيد ترتيبه ضمن الإطار ذي الخطوات الثلاث المشروح هنا، أيضاً، ربما تلحظ التكامل هنا لأساليب وإستراتيجيات أخرى متخصصة/محددة سيعرض لها لاحقاً في هذا الكتاب.

استخدام منظم بياني لتخطيط وتدريس درس مبني على القراءة.

إن المنظم البياني هو صورة ذات بعدين للتنظيم المنطقي لمادة مكتوبة. ففي واحدة من الصيغ التخطيطية، والتي تدعى نظرة هيكلية، يوضع الموضوع الرئيس في المركز، وترتب الموضوعات المتفرعة عنه حوله، ويتم تدوين التفاصيل المتعلقة بكل موضوع فرعي إلى جانبه. تتضمن الطرازات الأخرى من المنظمات البيانية مخططات فين Venn، ومخططات متسلسلة، ومخططات هرمية، و«مخططات على شكل عظم السمك».

(انظر الشكل 6 - 3 لترى الأمثلة).

يمكن استخدام المنظمات البيانية بطرق عديدة لمساعدة الطلاب على عمل روابط متينة مع الأفكار المجردة والعلاقات ويمكن استعمالها لبناء هيكل للتفكير السريع والمكثف، ولتشجيع القراءة الفعالة الصامتة، أو لتوليد كتابة أو نقاش انطباعي لما بعد القراءة. في الطريقة الآتية يستخدم المنظم البياني لعمل كل ما ورد ذكره أعلاه.

خطوات ضمن المنظم البياني ذي المراحل ـ الثلاث:

التحضير

حلّل قطعة القراءة المختارة لتحديد المنظم البياني الذي يشرح تنظيمه، ثم قم بتحضير منظم بياني يحوي جميع المعلومات المهمة في القطعة المختارة.

الخطوة رقم 1.

تفعيل خطة ما قبل القراءة: قم بإعلان الموضوع من دون أن تُظهر المنظم البياني المحضر للصف، واسأل الطلاب عما يظنون أنهم مقدمون على قراءته في القطعة المختارة. وبمجرد قيام الطلاب بالإدلاء باقتراحاتهم، ابدأ برسم هيكل مبدئي للمنظم البياني على السبورة أو بواسطة جهاز التكبير، بينما يقوم الطلاب بنسخه على أوراقهم. عادة، تكون أولى الاقتراحات المطروقة عبارة عن تفصيلات أكثر من كونها موضوعات متفرعة أساسية.

فمثلاً في نص عن العناكب، سيكون على الأغلب من أول اقتراحات الطلاب أن «للعناكب ثماني أرجل» بدلاً من الموضوع الفرعي وهو «أجزاء الجسم» وبالنسبة لبعض النصوص سيكون بإمكان الطلاب توليد الموضوعات الفرعية أو المعلومات التي يمكن الانطلاق منها، أما من جهة نصوص أخرى، فإن الأستاذ بحاجة لأن يوفر بعضاً من ذلك إن لم يكن معظمه خلال هذا التفاعل.

الشكل 5 . 3: أنشطة القراءة ـ التفكير الموجهة والمعدّلة، منقحة من أنماط مطورة في ستافرز (1969)، مانزو ومانزو (1977) ومانزو (1995).

خلفية

هذا الطراز من أنشطة القراءة ـ التفكير الموجهة هو أسلوب شامل يعتني بجميع مراحل عملية القراءة الثلاثة: ما قبل القراءة، والقراءة الصامتة الموجهة، وما بعد القراءة. إنه يتضمن التخاطب بمفردات الكلمات وإدراكها مترافقاً مع الاستيعاب، بالإضافة إلى القراءة، والكتابة، والتفكير البنّاء والناقد والإبداعي. وفي بعض الحالات، قد تكون الوجوه المتعددة لأنشطة القراءة ـ التفكير الموجهة على درجة من التحدي لإجراء تعليم تعلم المحتوى التفاعلي والسريع. غير أنها توفر إطاراً شاملاً لتقوية إرشادات فهم جوهر العلم المتفاعلة والسريعة. كما أنها تبدو مناسبة للغاية في حجب الترتيبات المسبقة وتفتح السبيل للأنشطة الموضوعية والمنهجية المتبادلة.

خطوات في أنشطة القراءة ـ التفكير الموجهة

الخطوة الأولى: تفعيل خطة ـ ما قبل القراءة والتدعيم (لمساعدة الطلاب ليلجوا في القراءة).

(أ) ناقش التجارب السابقة للطلاب والخلفية المعرفية لديهم ذات الصلة بالنص المختار.

(ب) قم بمراجعة مبدئية للمادة بواسطة إجراء مناقشة للصور والرسومات التي تواكبها.

(ج) قم بتدريس تعبيرات المفردات والمفاهيم (انظر الفصل السابع لترى عدداً من التوجهات الإبداعية للقيام بذلك).

(د) دع الطلاب يقومون بتنبؤات منطقية حول ما يمكن أن يكون عليه النص المختار.

الخطوة الثانية: القراءة الصامتة الموجهة ـ المراقبة ما وراء المعرفية (لمساعدة الطلاب خلال القراءة).

(أ) زودهم بتوجيه للقراءة الصامتة، وذلك بتذكير الطلاب أن يقرؤوا بغية التأكد من تنبؤاتهم كلما مضوا في قراءتهم. وعندما تصح توقعات الطلاب، يطلب إيجاد الدليل الوارد في مادة القراءة؛ ولكن عندما تخطئ التوقعات، فعلى الطلاب أن يسألوا أنفسهم لماذا لم تُصب توقعاتهم؟

(ب) خذ بعين الاعتبار توفير توجيه إضافي للقراءة الصامتة باستخدام إستراتيجيات تأتي من: الأسئلة الموجهة، أو حول نقطة ما، أو نظام مراقبة الاستيعاب (انظر في الفصل الخامس عن تفاصيل هذه الإستراتيجيات).

الخطوة الثالثة: ما بعد القراءة ـ خطة تدعيم وتطبيق التعلم الجديد (لمساعدة الطلاب بعد القراءة).

تتمة الشكل 5 - 3

(أ) تأكد من الاستيعاب الأساس للمادة، بتمييز واستذكار أنماط من الأسئلة (انظر الفصل السادس) و/أو باستخدام أشكال الردود البناءة المذكورة بخصوص إستراتيجية REAP (انظر الفصل الثامن).

أيضاً، ناقش توقعات ما قبل القراءة.

(ب) شذّب الفهم بسؤالك عن الأدلة لأجل أسئلة الاستيعاب التي تتطلب قراءة جهرية أو سرية وذكراً للمادة النصية.

(ج) خذ بعين الاعتبار قراءة الطلاب و/أو الأستاذ شفهياً لبعض الأجزاء المحببة من نص القراءة.

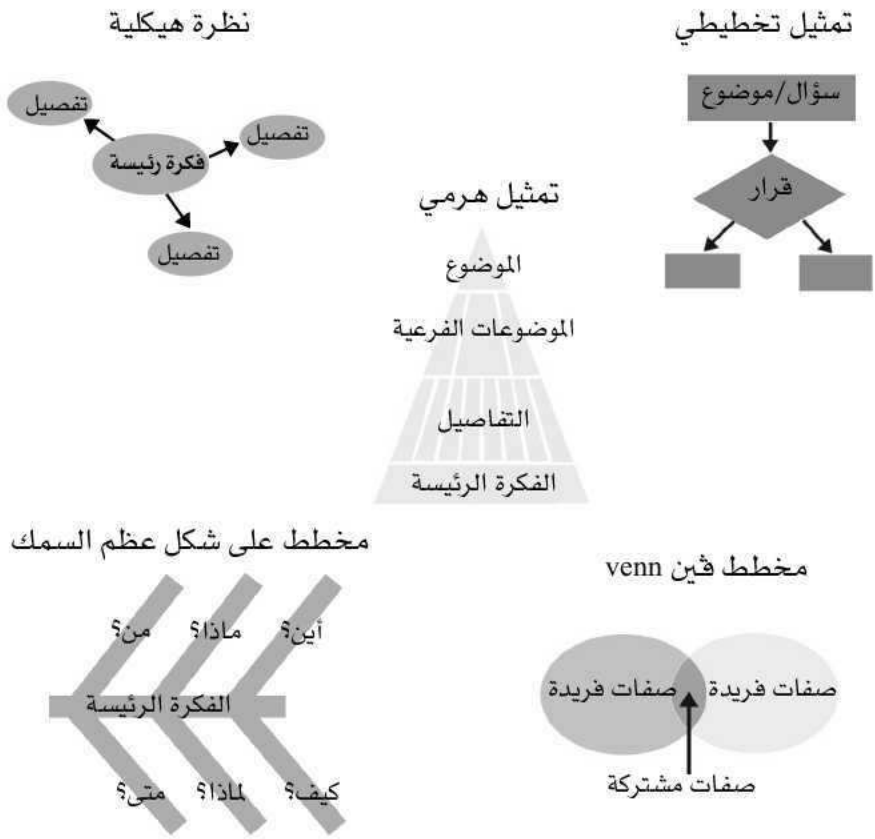
(د) اربط المعلومات الواردة في النص بمواد أخرى قرئت في السابق أو بتجربة شائعة.

(هـ) شارك في بعض الأنشطة التي تحفز الكتابة والتفكير الناقد والإبداعي و/أو البنّاء. قد يحتوي هذا الأمر على الآتي:

- كتابة رد فعل شخصي أو نهاية مختلفة، بهدف الوصول إلى النتيجة المرجوة، وهي الاستجابة العلمية ذات المستوى العالي. انظر إلى أنماط الردود البناءة المذكورة بخصوص إستراتيجية REAP (في الفصل الثامن).
- لخِّص النص في شكل بياني منظم.
- ابنِ أو أوجد بعض التعبيرات الفنية، كالتعبير أو أي زاوية نظر غير مألوفة على النص، لأن ذلك هو المكان الأفضل لتحقيق أقصى درجات الأنشطة الحيوية، والإبداعية، والبناءة التي تَتَّبِع القراءة.

(و) شيّد شيئاً من الفرضيات التي يمكن أن تُقرأ لاحقاً، وذلك بربطها ببعض نواحي النص ذات الصلة والنقاش الذي يتبع القراءة.

تتمة الشكل 5 - 3



ينبغي على المدرس أن يكون منفتحاً لتعديل الهيكل المخطط للمنظم البياني فيما لو قام الطلاب بطرح اقتراحات بديلة منطقية. ومن أجل أقصى درجات المساندة يترك الأمر للمدرس في أن يرشد الطلاب إلى ترك حيّز من خطوط الفراغ للمعلومات التي يمكن أن يعثروا عليها في قراءتهم.

وبختام الوقت المخصص لما قبل القراءة، سيكون الطلاب قد أسهموا في تطوير منظم بياني غير مكتمل (انظر الشكل 7 . 3).

الخطوة رقم 2.

المراقبة ما وراء المعرفية. يقوم الطلاب بالقراءة في سرّهم لإكمال المنظم البياني. وخلال قراءتهم يضيفون المعلومات إلى منظماتهم البيانية كلما وجدوها

في النص المختار. يؤمِّن المنظم البياني المنتج في الخطوة الأولى دليلاً جاهزاً للقراءة، وظيفته تذكير الطلاب بالقراءة الفعالة، اختبار قراءتهم، تدوين النقاط المهمة، والتفاصيل، والعلاقات.

الخطوة رقم 3.

بناء الخطة. بمجرد انتهاء الطلاب من القراءة، يدير المدرس نقاشاً استناداً إلى ما قام الطلاب بإضافته على المنظم البياني في مرحلة ما قبل القراءة، أو يدعون إلى مقارنة عملهم ضمن مجموعات متعاونة. ويمكن استخدام المنظم البياني، اختيارياً باعتباره حافزاً للكتابة. فمثلاً، يمكن تقسيم المنظم البياني إلى مقاطع، على أن يعهد كل مقطع إلى ثلة صغيرة من الطلاب. وبعد ذلك يعمل كل فريق على الجزء الخاص به من المنظم البياني بهدف «إعادة ترجمته» من شكله المصور إلى فقرة مكتوبة مترابطة (انظر الشكل 7.3 من أجل توجيه آخر بخصوص هذه الفكرة) أو لإضافة مستوى أعمق في الفهم والبحث من هذا الموضوع.

ملاحظات على المنظمات البيانية

تحتوي الكثير من كتب المحتوى منظمات بيانية في بداية أو نهاية كل فصل. بيد أن البحث الحديث يشير إلى أن المنظمات البيانية لديها القليل من التأثير في استيعاب القراءة إذا تم إعطاؤها للطلاب قبل أو بعد القراءة. إنما تتضح فاعليتها من خلال مشاركة الطلاب في إنشائها. لهذا السبب يستخدم الأساتذة في حصة ما قبل القراءة المنظم البياني ذا المراحل الثلاث فقط بصفته مرجعاً لتوجيه جلسة من العصف الذهني على خلفية المعرفة الموجودة لدى الطلاب عن الموضوع.

لقد وجدت المنظمات البيانية لتكون نافعة ولاسيما في مساعدة القراء الذين يتعاملون مع ما يدعى بالنص التي لا تراعي القراء؛ أي المادة بالغة الصعوبة بسبب أسلوب الكتابة الركيك و/أو الافتراضات الخاطئة عن درجة انسجام

القرَّاء مع الموضوع (الفرمان وبوث باي، 1983). فتقوم المنظِّمات البيانية بتسليط الضوء على الأفكار المهمة، استبعاد النقاط التي لا صلة لها بالموضوع وتبعث على التشويش. في المثال الموضح أدناه في الشكل 7 - 3 لم يقدم وصف الإبداع بشكل واضح في المقال: قسماً من الشرح في البداية وقسماً آخر في النهاية.

لا حظ أنه في مثال الدرس عن المنظم البياني ذي المراحل الثلاث، يصرف الطلاب قدراً كبيراً من الوقت في الحديث، والاستماع، والكتابة، تماماً كما يصرفون على القراءة. تستعمل المجموعات المتعاونة لتشجيع الطلاب على تبادل الآراء حول ما قرؤوه ولتطوير النقاط لتصبح خامة صالحة للجدل. وبعد أن يتنبؤوا ويقرؤوا الملاحظات المعطاة، يقومون بمقارنة الملاحظات مع أقرانهم، ويناقشون حالة ما قابلة للجدل، ويُطلب إليهم كتابة خلاصة ما دار في مناقشتهم. هذا التداخل من الإنصات والتحدث، والقراءة، والكتابة هو سمات أساسية للتعليم والتعلم التفاعلي.

الشكل 7 - 3: مثال عن المنظم البياني ذي المراحل ـ الثلاث:

يعتمد هذا المثال على مقالة قصيرة عنوانها: «كيف لي أن أعرف فيما إذا كنت أو قد أكون مبدعاً؟» كما استعملت من قبل الأستاذة في كلية الفنون جانيت. فقد كتبت بدءاً من الملاحظات نحو منظم بياني كامل، الموضوع «هل هناك من البشر من هم أكثر إبداعية من غيرهم؟» في صدر لوح الكتابة المثبت على الحائط. ثم صرّحت للصف بما يأتي: «لقد وجدت مقالة ملفتة للنظر على الإنترنت حول الإبداع، وقبل أن أدعكم تقرؤونها، دعونا نفكر معاً حول بعض الأفكار التي لديكم عن الإبداع. من هو مبدع ومن هو ليس كذلك». عندما أكتب أفكاركم على السبورة، على كل واحد منكم أن ينسخها على ورقته الخاصة. سيؤسس ذلك نوعاً من ورقة العمل لاستخدامها عند قراءتكم

للمقالة، أما الآن فما هو الشيء الذي يمكن أن تتوقعوا وجوده في مقالة عن هذا الموضوع؟» (ملاحظة: أعادت جانيت صياغة الموضوع؛ ليتلاءم مع المنظم البياني؛ لأنها اعتقدت أن عنوان المقالة قد يقود العصف الذهني الذي يسبق القراءة نحو ممرات خاطئة). التفاعلات اللاحقة أخذت منحى يشبه الآتي:

الطالب: حسناً، بالتأكيد انظر إلى شيلا Sheila إنها تأتي دوماً بأفكار لمشروعاتها لا يمكن لغيرها أن تخطر في ذهنه. (تجيب شيلا مازحة: «ربما لأنني فقط غريبة الأطوار»).

جانيت: حسناً، أحد الأجوبة ربما يكون «بنعم» إن الإبداع أمر ولد معك عند قدومك لهذه الدنيا ـ شيء ملازم ومتأصل. (تضيف جانيت الكلمة: «نعم» مشفوعة بتعبير «الإبداع متأصل (فطري)» إلى المسار ملمحة أنه على الطلاب أن ينسخوا هذه التعبيرات ومواقعها على أوراقهم.) أليس هذا ما تفكرون به؟

الطالب: نعم. (عدد من الطلاب يومئون برؤوسهم موافقةً).

جانيت: حسناً، دعونا إذن نفكر في الإبداع: أي نوع من أنواع العمليات العقلية هو؟ كيف يمكن أن تعرفه عندما تراه؟ (وتضيف: «عّرف الإبداع» إلى المنظم البياني (م.ب)).

الطالب: لا أعلم شيئاً عن هذا، لكن بعض البشر قد يكون مثالاً عن نوع من الإبداع ولكن لايظهرونه؛ لأنهم لا يريدون أن يكونوا مختلفين عن غيرهم أو شيئاً من هذا القبيل.

جانيت: آه، إذن ربما يكون هناك بعض الناس ممن يُحتمل أن يكونوا مبدعين (تضيف كلمة: «لا»، وعبارة: «ربما غاب عن ذهن بعضهم كلمة يحتمل؟» إلى م.ب): أي فرد يمكن أن يكون مبدعاً، لكن لسبب ما

تتمة الشكل 7 - 3

بعض الأشخاص لا يعرفون كيف يستعملون هذه الإمكانية المتوافرة لديهم. ربما لأنهم لا يريدون أن يكونوا مختلفين (تضيف التعبير «يبدون مختلفين إلى م.ب.) ـ هل يمكنك أن تفكر في أي أسباب أخرى لعدم ملاحظة بعضهم إمكانية الإبداع عندهم؟

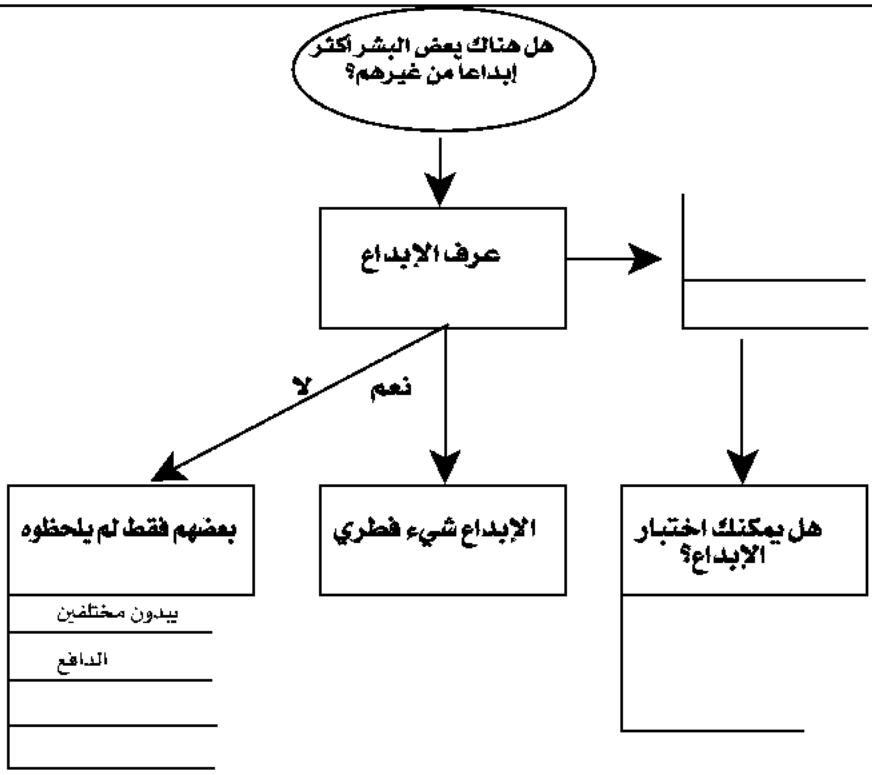
الطالب: حسناً، كما قلت، ماذا نعني «بالإبداع»؟ فبعضهم قد يكونون مبدعين ضمن الأشياء التي تحظى باهتمامهم، ولكن ليس في أشياء أخرى لا تلفت نظرهم بالقدر نفسه.

جانيت: حسناً، إذن «الدافع» قد يكون سبباً لعدم ملاحظة إمكانية الإبداع (تضيف «الدافع» إلى م.ب.)، وإننا نرجع ثانية محاولين تعريف «الإبداع.» دعونا نتوقف هنا ونعود للمقالة. أضيفوا قليلاً من السطور إلى منظماتكم البيانية لبيان مكان المعلومات المراد البحث عنها (أضيفوا السطور).

في أثناء قراءتكم، انظروا كيف يشرح المؤلف الإبداع ـ كونوا متأكدين أن تضعوا هذه السطور بكلماتكم الخاصة كما أن هناك سببين آخرين لعدم ملاحظة بعض الناس إمكانية الإبداع لديهم. كذلك انظروا لما يقوله الكاتب حول اختبار الإبداع.

وبنهاية هذه المبادلات الكلامية، تكون جانيت والطلاب قد أنشؤوا المنظم البياني غير الكامل الآتي. يتبع كل من هيكله ومحتوياته الشكل الذي أعدته جانيت، مع إضافة نقطة واحدة («يبدون مختلفين») أضيفت من مساهمة الطلاب. كذلك أضافت جانيت نقاطاً قليلة لتوجيه الطلاب نحو نقاط أساسية في المقالة.

تتمة الشكل 7 - 3



يقرأ الطلاب الآن المقالة؛ حتى يكملوا منظماتهم البيانية:

كيف لي أن أعرف فيما إذا كنت أو قد أكون مبدعاً؟

كل كائن بشري حي يتنفس لديه القابلية لأن يكون مبدعاً.

كل واحد منا هو شخص فريد قابل للإبداع.

إنها تأتي مع الخير الذي أعطي للإنسان. إننا ببساطة، فصائل مبدعة من المخلوقات.

كل البشر يمكن أن يكونوا مبدعين لكن أولئك الذين يُعرفون بأنهم مبدعون لديهم إدراك يفتقده الآخرون، يبدو وكأن الناس المبدعين لديهم قابلية لأن ينتبهوا أكثر من غيرهم إلى أنماط تفكيرهم وكذلك لالتقاط وتلقف أفكار عظيمة. أما الناس الذين لا يستخدمون إمكانيتهم الإبداعية، فلا يعرفون

تتمة الشكل 7 - 3

كيف يؤدون ذلك أو حتى ربما لا يدركون أنه من الممكن الإتيان بها. يمكن للناس المبدعين أن يبدؤوا التفكير بشيء ما ثم لا يلبثوا أن يتركوه في طي النسيان. لكن في هذه الأثناء، ستظل عقولهم تفكر فيه. ولاحقاً، سيبدأ الشخص بتقليب الذهن حول ما سبق وفكر فيه وستقول عقولهم: «عذراً، لقد كنت أفكر ملياً بخصوص الأمر في أثناء انشغالك بأعمال أخرى ولدي نزر يسير من الأفكار. هل أنت مهتم لسماعها؟ إن الناس غير المبدعين لا يعلمون أن عقولهم كانت تعمل طوال المدة نيابة عنهم وهم لا يشعرون ـ إنهم لا يعلمون «ما يجهلونه»!

هذا لا يعني أن الناس لديهم قدر كبير من التذبذب في مقدرتهم على الإبداع من يوم لآخر ومن ساعة لساعة؛ بل العكس هو السائد في الاعتقاد ـ وهو أن بعض الأفراد هم عادة أكثر إبداعاً في معظم الوقت في آخرين. غير أن الأسباب التي تجعل بعضهم أكثر إبداعاً من غيرهم عديدة، ومنها:

1- بدون الإمكانيات اللازمة للقيام بعمل إبداعي، فإنه من غير الممكن في غالب الأحوال أن يقوم الفرد بهذا العمل. إلا أن توافر الإمكانية للشخص للقيام بعمل ما لا يعني بالضرورة أنه سيأتي به. وهذا ما يدعو الباحثين إلى اختبار حوافز البشر.

2- بدون الدافع للقيام بالعمل، فإنه من غير الوارد عموماً أن يكمل الشخص أي عمل، بغض النظر عن إمكانياته.

3- أخيراً يمكن للفرص المتاحة ضمن البيئة أن تؤثر في إبداعية الأفراد وفي والمجموعات.

إذا كان قد سبق لك وجئت بحل جديد لمشكلة أو تحدٍّ ما فعندها يمكن أن تهنئ نفسك على كونك مبدعاً. وإذا كنت تقوم بذلك بصفة منتظمة كل يوم فعندها يحق لك أن تضع بطاقة «شخص مبدع» على صدرك.

تتمة الشكل 7 - 3

فبالممارسة سترتقي قابليتك لتوليد استجابات مبتكرة ونافعة للمشكلات والتحديات لدرجة عظيمة.

إن أحد أوجه الشخصية المبدعة هو السلاسة التي يتسم بها الشخص فيولّد من خلالها عدداً من الأفكار الجديدة، إذ لا يقتصر الشخص المبدع على إعمال ذهنه في أفكار جيدة، ولكنه يستطيع التأمل في العديد منها، يستكشفها ومن ثم يدونها. وإذا كنت تشعر بالحاجة إلى قياس قابليتك الإبداعية، فقم بالذهاب إلى اختصاصي علم نفس واطلب منه إجراء اختبار لذلك. وإذا كنت تقطن بقرب كلية أو جامعة فتوجه بمثل هذا الطلب لقسم علم النفس لديهم، لكن عليك أن تدرك أن قابلية الإبداع يمكن تعلمها وتحسينها استناداً إلى أسسها، وزيادتها بمرور الزمن.

بعد انتهاء الطلاب من قراءة المقالة وإتمامهم لمنظماتهم البيانية، يوجّه الطلاب لأن يذهبوا إلى مجموعاتهم الأصلية (أربعة طلاب في كل مجموعة)، ليقارنوا ما سبق وكتبوه، للقيام بالتصويبات أو الإضافات اللازمة بحسب الحاجة. ثم يطلب إليهم وضع أرقام خاصة بهم ضمن المجموعات. يتم توجيه الطالب رقم 1 ورقم 2 لتطوير أقوى المناقشات التي يقدرون عليها لإثبات أن بعض الناس بطبيعتهم هم مبدعون أكثر من الآخرين. بينما يدعى الطلاب رقم 3 و4 لتطوير أقوى فرضياتهم للوضع البديل. ويتم إعطاء الجميع مهلة خمس دقائق لإنهاء هذا النقاش، ومن ثم يطلب من الطلاب رقم واحد وثلاثة أن يوجدوا الصلة مابين جدلياتهم مع الزوج الآخر في مجموعتهم. وكخطوة أخيرة، يطلب من الطلاب أن يكتبوا على ظهر منظماتهم البيانية فقرة واحدة تبيّن وتؤيد الموقف الذي اختاروه بأنفسهم.

المصدر:

Am I Creative? (c) 1999, Creativity web http://www.ozmail.com.au/~caveman/creative, e-mail: charles@mpx.com.au. Reprinted by permission.

جدير بالذكر أن أجهزة الحاسوب (الكمبيوتر)، والمساعدات الرقمية الشخصية وأجهزة الحاسوب الصغيرة المتوافرة في الصفوف المدرسية يمكن لها أيضاً أن تستخدم بطرق جديدة لتسهيل عملية الاستفادة من المنظمات البيانية ذات المراحل ـ الثلاث. فمثلاً يمكن استخدام العديد من برامج الكتابة والرسومات الشائعة لبناء منظمات بيانية متميزة ولائقة المظهر والتي يصممها الطلاب بأنفسهم. كذلك، يلقى البرنامج الحديث المتخصص والمسمى «الإلهام» (www.inspiration.com) متابعات حماسية من قبل أساتذة الصفوف وذلك بسبب أساليبها التي تساعد في تسهيل التعلم المرئي وإنشاء المنظم البياني. أخيراً، يمكن أن يكون اعتماد ردود المناقشات التي تجري عبر الإنترنت نشاطاً يسبق القراءة لرسم المنظم البياني ثلاثي المراحل قد يكون طريقة أخرى (جديدة ليس لها سابق) لتشجيع تفكير وكتابة وتفاعل الطلاب بخصوص مادة المحتوى التي سبق وقرؤوها (سي.إف. توماس وهوف ميستر، 2003).

كلمة سريعة عن الكتابة: تشجيع العملية وما ينتج عنها

إن عملية تدوين شيء ما ـ كتدوين ملاحظة في أثناء القراءة، أو القيام بإضافة واجب جديد في لائحة الأمور الواجب عملها، أو رسالة قصيرة إلى صديق، أو جواب سؤال ممهد للقراءة ـ تضيف عنصراً طفيفاً من الاقتران بالفكرة التي لم تكن تمتلكه سابقاً. فتصبح أقرب إلى الواقع، وأكثر متانة، ومدعاة لأن تستذكر ـ إن أي شكل من أشكال الكتابة التي تسبق القراءة أو الاستماع يجنح نحو إطلاق المعرفة والتجربة المسبقتين ويزكي توقع القارئ لما يريد المؤلف أن يركز عليه، والنقاط المهمة التي يود إبرازها. يمكن أن يدعى ذلك القراءة والاستماع المرتبطين. إنها صيغة من العمل أكثر نشاطاً، وتفاعلاً، ورسوخاً في الذاكرة منها إلى الصيغة السلبية، أو القراءة والاستماع الفاقدين للصلة والتي يرجح أن تسود في المدرسة أضف إلى ذلك أن كل جهد للكتابة بعد القراءة يؤمِّن مزايا عديدة نحو التعلم. إنها تتطلب إعادة صياغة فعالة للنص،

وبالتالي تزيد الحساسية إلى محتوى النص، ومنطقيته، وتنظيمه. فضلاً عن أن كل جهد للكتابة بصفته رد فعل أو تقييماً للنص سيؤسس لذلك الانزلاق الهائل في المجهول، حيث اللغة والتفكير يفضي كل منهما للآخر نحو اكتشاف وتنظيم «الجزء الناقص من المعاني» (هنري، 1974) والذي نجد أنفسنا غالباً أمامه عند اتباع طريقة القراءة السلبية.

ببساطة، إن وجود متطلب رتيب لكتابة شيء ما ـ تقريباً كل شيء ـ قبل أو بعد القراءة يوقد تفكيراً نشطاً قبل، وخلال وبعد القراءة. وبالرغم من هذه المزايا، تميل الكتابة لأن تكون أداة مستعملة أقل مما يجب أن تكون عليه في الصفوف الدرسية التي تهتم بالمحتوى. سيتم طرح هذا الموضوع بتوسع أشمل في الفصل التاسع ضمن المقطع المسمى «الكتابة من أجل التعلم»، لكننا أردنا أن نكون متيقنين للتقديم له باختصار هنا، حيث سترى اقتراحات حول استخدام الكتابة أداةً للتفكير خلال الفصول اللاحقة.

خاتمة

الآن توافرت لك فرصة لإغناء خطتك وفهمك لعناصر وأطر التعليم الفعال لتعلم المحتوى. إن الأمثلة الراسخة التي قدمت ستكون محل توسع في الباب القادم من الكتاب (أي في الفصول 4،5،6) ضمن قائمة غنية من أساليب التعليم التي يمكنك الاختيار منها وتحضير طرق التعليم اليومي ووحدات التدريس.

الباب الثاني

القراءة واكتساب المعارف
من النصوص الخطية

ستطالعك فيما يأتي ثلاثة فصول هي خلاصة محور الدراسات والتجارب فيما له صلة بتعليم كيفية (تعلم المحتوى)، وإذا أحطت بالمعارف المضمنة في هذه الفصول فستكون في عداد أفضل المدرسين المهيئين فنياً للقيام بهذا العمل، كما أنه إذا توفرت لديك المهارة لتطبيق مجموعة الطرق الدلالية الواردة في الفصول الآتية، فستصبح من أفضل وأكفأ المدرسين.

أنت الآن مدعو للاطلاع على أفضل الطرق الممكنة لتوجيه القراءة والتعلم قبل وفي أثناء وبعد أن تطلع على المادة المعنية في النصوص العالية المضامين.

الفصل الرابع

أساليب التمهيد للقراءة
بصفتها وسيلة لتفعيل المخطط على نحو موجه
ولرسم الأهداف والتعلم مدى الحياة

فن عملية التعليم ما هو إلا فن تحريك الفضول الطبيعي في العقل بهدف إشباعه فيما بعد.

أناتول فرانس

مقدمة

الغاية من هذا الفصل هي إيضاح مدى أهمية أهداف وممارسات التعليم بطريقة التمهيد للقراءة، وذلك يساعدك على استبيان السبب والسبيل إلى تحسس القيمة التعليمية إذا ما قرأت مقدمة أحد الفصول، كما هو الحال مع هذه المقدمة، وشأنه في ذلك هو أن يركز في بداية الأمر على دور الأستاذ في

طرح الأسئلة وأثر ذلك في تحفيز الطالب على طرح الأسئلة وإثارة الفضول، وهو ينتقل بعد ذلك ليناقش عملية التشكيل الذهني باعتبار أنها الطريقة الأساسية في مختلف الطرق المعتمدة على التمهيد للقراءة، وفي النهاية فإن ثمة عرضًا في هذا الفصل لمختلف الطرق الأخرى المستندة إلى البحث لتوفير هذا العنصر الطليعي التحفيزي لتعليم (كيفية تعلم المحتوى).

- مقدمة.
- المغزى من عملية التمهيد للقراءة.
- أهداف عملية التعليم بطريقة التمهيد للقراءة: إشراك القارئ ـ تفعيل المخطط على نحو موجه ـ التوصل إلى طريقة ناجحة لتشكيل المعاني.
- التشكيل الذهني: من أساليب التدريب المهني.
- أساليب التمهيد للقراءة بهدف إشراك القارئ، وتفعيل المخطط، والتوصل إلى طريقة ناجحة لتشكيل المعاني.
- خاتمة.

المغزى من عملية التمهيد للقراءة

العقول بطبيعتها لا تتوقف أبداً عن العمل، مما يعني أنه ليس ثمة ضرورة لتفعيلها بالقدر المنشود، فالاستيعاب الفعال إنما يعتمد إلى حد كبير على مدى جاهزية القارئ للولوج إلى الصفحة بالعقلية المناسبة أو بالتوجه المطلوب وفي دراسة للممارسات التعليمية اعتبرت أساليب التمهيد للقراءة في رأي الأساتذة المتخصصين في مجال تعلم المحتوى أهم ما يمكن للمدرس الاستقرائي أن يعتمده لمساعدة الطلاب على التعلم بقراءة المادة النصية (جي وراكو،1987) وذلك لأن التعليم على طرائق التمهيد للقراءة لا بد أنه سيساعد الطالب للتوجه على نحو مناسب إلى واجبه في موضوع القراءة، ومن هنا فقد كانت ثمة أهمية، ولاسيما لهذا الموضوع في مختلف المناحي اللغوية والثقافية في عصرنا

الحاضر، كما أن هناك عدداً من الأهداف لهذه العملية بما في ذلك أنها تتيح المجال لعدد واسع من وجهات النظر، وأنها تخفف من الرهبة الاجتماعية حيال موضوع التعليم المبدئي الأساس، أو أنها تساعد على تمييز بعض الافتراضات الخاطئة، وهي بذلك تساعد في إيجاد المتعلم الإستراتيجي المستقل (انظر على سبيل المقارنة بريسلي، 2000). وعلى العموم فإن هناك بالدرجة الأولى ثلاثة أنواع أو أبعاد لهذا التوجه في مبدأ التمهيد للقراءة، علماً بأنه قد يكتفى بإجراء واحد أو اثنين من قبل المدرس في أكثر الأحيان. بل المرجح أنه ليس هناك من مبرر في أغلب الأحيان لاتخاذ جميع الإجراءات، فقد يعود بنتيجة عكسية لأنه سيركز بإفراط على مرحلة الإحماء، في حين أنه سيقلل من الوقت الباقي للقراءة التفاعلية وللمناقشة بعد الانتهاء من القراءة. وفي آخر الأمر، فإن أفضل إحماء للقراءة هو ما تمت قراءته واستيعابه على أنه جزء من أفكار الإنسان واهتماماته.

تحديد الهدف: توجيه عملية التمهيد للقراءة

توجيه الموقف: لضمان إشراك القارئ:

- ركز الانتباه وخفف كل ما من شأنه أن يصرفه، والسبيل في أكثر الأحيان لتحقيق هذا الهدف المزدوج أن يتم تحديد هدف للالتزام به في القراءة؛ لأنه إذا تم التركيز على هدف واضح فإن ذلك سيساعد تلقائياً على التحول عن بواعث أو احتمالات المنافسة.
- ابعث الاهتمام في الموضوع وفي المهمة المعنية وذلك بتمثيلها بما يشابهها أو ما يناظرها في حياة ونطاق اهتمامات الطلاب.
- ركز على فوائد الجهد المستدام بإظهار صريح للعلاقة فيما بين المادة النصية من جانب واهتمامات البالغين من جانب آخر.
- اذكر أحد المبادئ أو أحد محاور الاهتمام أو الغايات فيما له صلة بفكرة النص وأقم العلاقة بينه وبين الاحتياجات الإنسانية للإنسان (كمثال على

ذلك «إن كل أو أكثر ما ستقرؤون عن هؤلاء المكتشفين إنما جاء نتيجة مسعاهم لإيجاد طريق مائي على وجه الحصر من خلال العالم الجديد، ليسمح لهم بأن يتابعوا تجارتهم مع عالم الشرق دون أن تكون ثمة حاجة لهم بالمرور من ساحل المغرب في شمال إفريقية، حيث كثرت غارات القراصنة، أي أنهم لم ينطلقوا من رغبتهم في توسيع الأمريكيتين، وإنما للمرور عبر الأمريكيتين. إنك في بعض الأحيان لتحس بأنك في واقع الأمر لم تكن بعيداً عن فرصتك الأمثل، بل إنها أحياناً تكون أمام عينيك».

توجيه الخلفية المعرفية لضمان تفعيل المخطط المناسب

- ابدأ بتفعيل مخططك المناسب بأن تبين المعارف والخبرات المرجعية المعنية.
- احرص على التدريس المسبق لمصطلحات المفاهيم الأساسية والتلميحات الغريبة عنهم.
- احرص على تقويم الملابسات.
- زوِّدهم بأفكار ومعلومات جديدة في حال الضرورة.
- احرص على مراعاة الحس التنظيمي والتتابع فيما يخص المقطع المقروء.

توجيه إستراتيجيات القراءة لضمان إيصال المعنى على نحو فعال ومحدد

- استعرض النص لتكوين حسٍ تنظيمي وتتابع هيكلي فيما يخص المقطع المقروء.
- حدد الوسائل التي ستستخدمها للمساعدة في عملية القراءة كالترويسات والرسوم البيانية والصور وكتابة المصطلحات بالأحرف المائلة.
- حدد النتائج المحتملة بالاستناد إلى المدارك والخبرات السابقة.
- اطرح الاستفسارات الواقعية والتقويمية لاتخاذها غايات للقراءة والتفكير.

يشار بطبيعة الحال إلى أن المفترض بشأن هذه العناصر ألاّ تنفذ على نحو ممل، أي على طريقة المراحل وإنما الأصح أن يكون التوجه انتقائياً في هذا الشأن بحسب الاهتمامات المحددة للطلاب والتحديات التي ستعرضها المادة المقروءة، وقد ركزت الطرق المبينة في هذا الفصل على مجموعات من هذه العناصر مع مراعاة التركيز والسرعة والمنحى التفاعلي.

أهداف عملية التعليم بطريقة التمهيد للقراءة

إشراك القارئ ـ المخطط الموجه ـ التوصل إلى طريقة ناجحة لتشكيل المعاني

إشراك القارئ

تبدأ القراءة الناجحة بوجود اهتمام حقيقي لدى القارئ بالمهمة الموكلة إليه، بحيث يجب أن ينهمك على نحو فعلي في عملية القراءة (روزين شاين، 1984)، ولهذا فقد كان أحد أهداف عملية التعليم بطريقة التمهيد للقراءة هو أن تساعد الطلاب على تطوير مواقفهم واهتماماتهم بما من شأنه أن ينمي طبع المشاركة السريعة والحية لديهم كخطوة أولى في عملية القراءة الدراسية، وهو ما يمكن أن يسمى بالترقب الفعال. فإذا أنجزت العملية كما ينبغي فسيكون من تأثيرها أن تعطي إحساساً إيجابياً إلى درجة كبيرة، مما سيبعث البهجة في العقول عند القراءة والتعلم كما هو حال الهر الأليف، إذ يهز ذيله بسرعة لصوت الطعام عندما تضعه له في وعائه.

تفعيل المخطط الموجه

وقد سبق أن تم تعريف المخطط في فصل سابق على أنه خلاصة ما لدى المرء من معارف وخبرات سابقة، بل وكل ما تعلمه المرء بالإحساس بالإضافة إلى ميوله، أما في هذا القسم فسنركز على القيمة الوظيفية للمخطط في توجيه وتنظيم عملية القراءة، فيبدو أن الدور الرئيس للمخطط هو أن يكون الشبكة

التي ستعمل على تلقي وتنظيم المعلومات، ولكن الخلفية الواسعة من المعلومات والخبرة لأي موضوع معين لن تكفي وحدها لضمان الاستيعاب الفعال، فلكي يقرأ القارئ باستيعاب سيتوجب عليه أن يستحضر في وعيه بنى المخطط المناسبة للمقطع المقروء بحيث يستطيع أن يقيم الصلات على نحو فعال بين هذا التنظيم ذي الرؤية الشخصية للوقائع ووجهات النظر والخبرات من جانب وبين المعلومات الوافدة حديثاً من النص من جانب آخر. ولذلك فإن عملية التفعيل الموجه للمخطط، أي الطريقة التي سيتبعها القارئ لاستخدام ما يعلم، قد تكون على قدر من الأهمية كالمعلومات التي يعرفها من حيث الكمية.

وغاية الأمر أن الهدف النهائي من التعليم بطريقة التمهيد للقراءة هو أن يستعرض وأن يبني الإستراتيجيات لاستخلاص المعنى من الكلمة المطبوعة على أن يراعى في الإستراتيجية، انطلاقاً من عملية صياغة الأهداف والغاية من القراءة، وأن يتم تأسيسها على عملية الاستفسار أو أن يتم التعبير عنها بالسؤال والاستفهام.

الاستفهام الفعال ـ استخلاص المعنى

بطريقة الاستفهام وتحديد الغايات المنشودة

يتم تحريض الاهتمامات والدوافع والتعبير عنها وتنظيمها بالاستعانة بالأسئلة. والسبيل إلى تشكيل المعارف الجديدة يتم في واقع الأمر بتحديد هذه الأسئلة التنظيمية ثم تحويلها إلى غاية واضحة للاسترشاد بها في أول مدخلنا إلى النص المطبوع. ومع ذلك فإن المعروف بشأن الطلبة في صالات الدرس التقليدية أن أسئلتهم قلما تكون لها صلة بالدرس، حتى إن أحد الأسباب الرئيسة لإعياء المدرس هو في حقيقة الأمر أنه يستشعر انعدام الاهتمام والدوافع لدى الطلاب ومع هذا، فإن هذا الأمر لا يعدو أن يكون مجرد ظاهرة ثانوية في غالب الأمر، فالاستفسار والتعلم هو من النوازع العادية لدى البشر. يعود السبب الرئيس لما يظهر لنا على أنه فتور في الشعور هو أن الطالب لا يعرف ببساطة ما

الذي يجب عليه أن يعرفه، وحتى إذا عرف فهو لا يعرف السبيل بالضبط إلى تحويل هذه «الحكة» التي لا يستطيع هرشها إلى سؤال يبعث فيه جواباً مرضياً، وهو ما يحصل ولاسيما في قاعة الدرس، حيث تكون ثمة موانع معقدة لتساؤل الطلاب. وإذا أخذنا هذه الموانع في الاعتبار فإن هذا سيكون من جملة السبل التي يمكن لنا أن نستخدمها لمعالجة هذه المشكلة. والمطلوب الآن أن نحول هذا الموضوع إلى مسألة ذات هدف تنظيمي، أو إلى شبكة لاحتجاز الكثير من المعلومات والطرائق المعترضة في هذا النص.

ما هو السبب في قلة عدد الأسئلة من جانب الطلاب؟

يجب علينا أن ندرك في البداية أنه ليس هناك مانع واحد لعملية الاستفسار وإنما هي عبارة عن عدة طبقات من مختلف العوامل الاجتماعية والشخصية والمعرفية. فهناك من طبقات الموانع موضوع الأقران، حيث نجد أن طرح المرء لسؤال ما في قاعة الدرس هو بمثابة من يدلي بتصريح عام، ولكونه قد طرح السؤال فإن هذا بطبيعة الحال يعني أنه لا يعرف الإجابة، فهو في هذه الحالة كمن يعترف بجهله. كما أن السؤال في هذه الحالة هو كالإقرار، على الملأ، بخبرة المدرس وبالتالي بسلطته التي ينزع كثير من اليافعين إلى ألا يعترفوا بها ولو ضمنياً. ثم إن هناك من طبقات الموانع ما له صلة بالنواحي المعرفية للسؤال، فكل مجال من مجالات المعرفة هو كاللغة الأجنبية بما تختص به من مصطلحات وطرائق في التفكير وأسلوب للمعالجة والنقاش، تساهم كل منها في صياغة السؤال ليبدو منطقياً. ومن ناحية ثانية فقد أوحت البحوث سواء بسواء مع الأحاسيس بأن المعتاد من المدرس في أكثر الأحيان أنه يتصرف بما يدفع الطالب لأن يتجنب طرح الأسئلة في حين أن المفترض في المدرس أن يشجع ويحفز على طرح الأسئلة من قبل الطلبة. وقد تعرضنا في الشكل 1 - 4 إلى التصرفات الأكثر انتشاراً في هذا الشأن من جانب المدرس، يرجى الاطلاع عليها للتأكد من استيعابها، وكما يتضح من الشكل فإن طريقة الطرح والإجابة عن الأسئلة من

جانب المدرس هي من أكثر ما يساهم في التصدي لموانع الفضول والتساؤل الفعال التي تتحول في قاعة الدرس النموذجية إلى ما يشبه الحجاب الثقيل والخفي.

وقد فصَّل أرسطو في موضوع تعليم الطالب طرح الأسئلة والإجابة عنها، إذ قال: «وبعد؛ فإن هذه أنواع الأسئلة التي نطرحها وفي معارفنا تكمن الإجابات» (ماك كيون، 1974، الصفحة 73 بحسب الاقتباس من قبل تشيار ديللو، 1998)، إذن، فالهدف من أن نعلِّم الطالب على الخوض في التساؤل الفعال هو في الحقيقة بسيط جداً وهو أن نحرك لديه الإحساس اليقظ والدائم إلى البحث، «بحسب تشبيهات الإنترنت»، فإذا حصل ذلك فإن المسعى للتعلم سيستمر على الأرجح بعد انتهاء الدرس وبعد إغلاق الكتاب وإطفاء الأنوار.

وأخيراً، فإنه مما يساعد أيضاً في تعليم طرح الأسئلة هو أن يتم الحصول على المزيد من التفاصيل فيما يخص أنواع الأسئلة الممكن طرحها وعلى المتطلبات المعرفية لكل نوع من هذه الأنواع.

الشكل رقم 1 - 4: ما هو السبب في إحجام الطالب عن طرح الأسئلة؟

الإسكات بالسخرية

قد يجيب المدرس في بعض الأحيان عن السؤال بطريقة ساخرة خصوصاً إذا كان السؤال هو من النوع السلبي أو العدواني الذي يعمد الطالب إلى طرحه عند شعوره بالخوف أو عندما يجد نفسه في موقع المدافع، كما هو الحال على سبيل المثال قبل الاختبار، حيث تنهال الأسئلة على المدرسين مثل «هل سيكون علينا أن نترك سطراً بعد الإجابة؟» أو «هل نبدأ باسم العائلة؟» أو «هل لنا أن نستعمل المسودة؟» أو «هل لنا أن نستعمل قلم الرصاص؟» وتتصف هذه الأسئلة بأنه لاصلة لها بالموضوع كما أنها تعمل على قتل الوقت، وعندما يطلع الطالب أستاذه بها فإن الأستاذ في بعض الأحيان يتحاذق إلى

حد البراعة في الرد، فيكون الجواب: «وهل اليوم هو غير الأمس؟» أو «وهل أنت جديد هنا؟» ولكن الحقيقة هي أن الفرق بين ما له صلة وما ليس له صلة قد لا يكون واضحاً للطالب في جميع الأوقات، فإذا كانت ثمة سخرية تنتظر الطلاب فإن الاحتمال سيكون أقل وأقل بأن يطرحوا الأسئلة الحقيقية والمفيدة. ومع ذلك فإن الكبت هو في بعض منه مسألة شخصية وفي هذه الحالة فإن المفترض أن يتم التقليل منه مع إدخال بعض الدعابة الطيبة، وفي جميع الأحوال فإن الملاحظ هو أنه إذا كان ثمة حوار جيد في قاعة الدرس، فإن الأسئلة السلبية والعدوانية المستوجبة للكبت ستكون حينذاك قليلة.

القرصة

قد نعمل نحن ـ المدرسين ـ على استعمال الأسئلة «سلاحاً» في وجه تصرف سيء من قِبل الطالب، فإذا ما شعرنا بأن الطالب لم يكن مهيئاً أو منتبهاً فسنرمي بالسؤال عليه، أو إذا ما استمر الطالب بالكلام في أثناء الشرح لنقطة ما في قاعة الدرس فسنعاقبه بسؤال من مثل هذا: «هلا فصلت لنا عن هذا الموضوع يا جون؟» وعندما تتبدى القرصة للطلاب من هذا العقاب، فإنهم في أكثر الأحيان يلجؤون إلى التعميم ويبالغون فيه وتكون النتيجة أن يخافوا من طرح الأسئلة أو من أن تطرح الأسئلة عليهم أياً كانت هذه الأسئلة، لأنهم يخشون أن يكون طرح السؤال بمنزلة تحدٍّ للمدرس. والأسوأ من ذلك أن الطالب إذا كان عدوانياً إلى حد كبير نجد أنه هو من سيبدأ في استغلال الأسئلة عن قصد للنيل من سلطة المدرس.

العمومية الفارغة

إحدى الوسائل الشائعة بين المدرسين لتشجيع الطالب على طرح الأسئلة الإيضاحية هي بسؤالهم: «هل من أسئلة؟»، غير أن الطالب إذا ما طرح عليه هذا السؤال في سياق خاطئ، فهو قد يفقد ثقته في مدى قدرته على طرح الأسئلة الجيدة. والطلاب في أكثر الأحيان لا يعرفون ما الذي ينقصهم،

تتمة الشكل 1 - 4

وهناك من لا يعرفون السبيل إلى التعبير عن الفكرة المبهمة وتحويلها لسؤال واضح، كما أن هناك من لا يعلمون سبيلاً لصياغة سؤالهم خشية إغضاب مدرسيهم أو بعث العدوانية في نفوس زملائهم. ومن نواقض الأمور أنه كلما زادت المعارف في أي موضوع من الموضوعات صار السؤال سهلاً عن هذا الموضوع مما يوجب على المدرس أن يتوقع النقاط التي يحتمل أن تكون غير واضحة وأن يوجه تساؤلات الطلاب نحو هذه النقاط، مثلاً بأن يسأل: «هل من سؤال جيد لأحدكم لبيان الحالات الداعية لتبديل الدلائل في المعادلة؟» ثم بأن يسأل: «ما هي الأسئلة التي يمكن أيضاً أن نطرحها بشأن الإشارات؟ وفي النهاية يختم بسؤال أعم مثل: «هل من أسئلة أخرى بشأن موضوعات المناقشة لهذا اليوم؟».

المقاذفة

لقد اعتاد المدرسون في كثير من الأحيان على أن يجيبوا عن السؤال بسؤال آخر كما هو المبدأ التقليدي في المداواة غير المباشرة بعلم النفس، وهي طريقة مناسبة إذا تم استعمالها في المكان والوقت المناسبين. غير أن الطالب قد يتحسب من أن يواجه بعد سؤاله بسؤال مباغت فيحجم عن طرح الأسئلة. من المسلَّم به أن هذا الأسلوب قد يؤخذ به «لكسب الوقت» للتفكير بإجابة عن سؤال ظهر على نحو غير متوقع، إلا أن الأصح من حيث إستراتيجية التدريس، حتى في هذه الحالات، هو أن يتم التفكير بصوتٍ عالٍ بالعمليات المفضية للإجابة مما سيتيح الفرصة إلى أقصى حد للمدرس للعمل كمدرب عملي بدلاً من أن يكون بمنزلة الموسوعة العلمية.

تتمة الشكل 1 - 4

أنواع الأسئلة والهم المعرفي

إننا لا يمكن أن نفي الموضوع حقه فيما يخص الأسئلة والتساؤلات ما لم نتبين تصنيفات الأسئلة بحسب مستويات المعرفة، وذلك لأهمية هذه الفكرة في

موضوع التدريس باعتبار أن أنواع الأسئلة المطروحة من قبل المدرس قد تؤثر في طبيعة التفكير وفي المحاورة التي ستأتي بالنتيجة. كذلك تؤثر أنواع الأسئلة في أنماط التفكير المرتقبة لدى الطالب والتي سيتمثلها في معظم الأحيان، بمعنى أن نوع ومحور السؤال سيصبح هو البرنامج المتعين اتباعه حول موضوع المناقشة والتقييم.

وبعد، فإن النظام الأكثر انتشاراً لتحديد خصائص الأسئلة يرتكز في أساسه على تدرج هرمي من المصاعب ويشار إليه بعبارة علم تصنيف الأهداف التعليمية: بالمجال المعرفي (بلوم، 1956) حيث استخلصنا ثمانية أنواع رئيسة من الأسئلة من هذا المرجع ومن عدد من المصادر المعتمدة الأخرى (آشنر وغالاغر وبيري وآفسار وجين وفار، 1962؛ باريت، 1967؛ مانزو ومانزو، 1990؛ ساندرز، 1969)، وقد قدمنا هنا وصفاً لكل نوع من هذه الأنواع في الشكل رقم 2-4 .

ولكن الطريقة الأنجع لمساعدة الطالب في تطوير العناصر المعرفية والتأثيرية المعقدة للسؤال الفعال لا تكون ببساطة بأن نعلمهم عن مختلف أنواع الأسئلة وهناك خلاف حول وجود فائدة محدودة من ذلك (تشيار ديللو، 1998). شكل عام، إن عملية طرح الأسئلة قد تصل إلى درجة من التعقيد من كلتا الناحيتين المعرفية والتأثيرية، بحيث إنه لا يمكن التوجه فيها إلى بعض القواعد المبسطة. والأفضل لذلك هو أن نتعامل مع التساؤل على أنه استفسار، فنقوم بإعطاء الفرص للطلاب للتفاعل مع نماذج التساؤل الفعال في مواقف القراءة ـ التفكير الحقيقية أو التجريبية، وهي طريقة ضرورية بما تستوجبه من تجربة حياتية؛ لأن الاستفسار والتساؤل قد يؤديان إلى تخدير العقل أو أنهما قد يوسعان آفاقه بمجرد إحداث فرق بسيط في كيفية تأدية الاستفسار أو التساؤل.

الشكل 2 - 4: أنواع الأسئلة.

1- **أسئلة التمييز:** تستوجب أن يتم تحديد الإجابة من عدة خيارات معطاة (كما هي مثلاً أسئلة الخيارات).

2- **أسئلة الاستحضار:** تتطلب أن يتم تذكر الإجابة بأبسط وسائل التحفيز دون أن تكون ثمة قرائن للاستعانة بها («متى كانت موقعة هيستنغز؟»).

3- **الأسئلة التحويلية:** وهي التي تدعو إلى تحويل الشيء في صيغته الرمزية إلى شيء آخر في صيغة رمزية أخرى («هل لك أن تشرح لنا عن هذه الصورة؟» أو «هل تستطيع أن تعبر لنا بطريقتك عما قاله المؤلف في هذه الفقرة؟» أو «هل عبرت لنا عما سمعته بطريقتك الخاصة؟»).

4- **الأسئلة الاستنتاجية:** وهي التي يحتاج القارئ فيها لأن يجمع المعلومات من النص الموجود لإعطاء إجابة منطقية لا تقبل الجدل مع ما هو مصرح به بوضوح في النص («ما نوع العلاقة بين جاك وجوزيف في هذه القصة؟»).

5- **الأسئلة التخمينية:** وهي التي تستوجب الاستباق بالاستنتاج؛ لأن المعلومات لم تتوافر بالكامل، وقد لا تتوافر أبداً («هل تتوقع في مقطع لاحق أن يعلو جاك في مستوى حياته عن مستوى حياة أبيه؟»).

6- **الأسئلة الإيضاحية:** تستوجب أن يتم التحقق من إحدى النقاط السابقة مثلاً بالرجوع إلى النص أو إلى غيره من المصادر: («ما هو السبب في رأيك بأن جاك قد يعلو في مستوى حياته عن حياة أبيه؟»).

7- **الأسئلة التطبيقية:** وهي التي تستوجب التفكير على نحو دقيق وفعال، كما أنها تستوجب عمل الطالب لإيجاد حل للمشكلة («ما الذي يجب على الإنسان فعله كجاك مثلاً وهو في هذه الحالة لكي لا يلحق الإساءة بوالده؟»).

8- **الأسئلة التقييمية:** والتي هي بمنزلة السؤال التقييمي التخصصي، فهي أيضاً تستوجب التفكير على نحو دقيق كما أنها تستوجب أن يكون ثمة حس جمالي وحكم شخصي: («ما هو شعورك حيال القصة؟ أو حيال الشخصيات؟ أو حيال أسلوب الكتابة؟ أو حيال المغزى الذي قد تستخلصه؟»).

تتمة الشكل 2 - 4

يمكن للأسئلة ذات المرتبة العليا أن تصبح ذات مرتبة دنيا من حيث الوظيفة المعرفية:

يُعد السؤال التقييمي من أنواع الأسئلة التي تستوجب المعرفة والاطلاع إلى حد كبير، ولكنه مع ذلك يمكن أن يتدنى في مستواه إلى أدنى حدود التفكير إذا كان السؤال عما يعتقده المرء أو عما يؤمن به غير مصحوب بسؤال إيضاحي عن السبب في هذا الاعتقاد، وهو ما عبرت عنه إحدى طالبات الصف الثالث حين قالت لنا: «كنت أريد أن أصل إلى الصف الثالث، لأنه في الصف الثالث لا يكون عليك أن تقول فحسب إذا أعجبك الشيء أم لم يعجبك، وإنما يجب أن تذكر بل وأن تدل على السبب في ذلك». فالمفترض في التدريس ذي المرتبة العليا من حيث المبدأ أن يتم من خلال «محادثة تعليمية» باعتباره وسيلة عملية لإقامة علاقة تمهن فكرية بين العقول الأفضل بشأن موضوع ما. وإذا كنا بصدد طريقة كهذه فمن المفترض أن يراعى فيها تجاوز العوائق الاجتماعية سالفة الذكر، وأن تؤدى من قبل المدرس على الأرجح، إلا أنها يمكن أن تتضمن الزملاء، بل إن الواجب هو أن يكون ثمة زملاء لأنهم لن يتشجعوا على الخوض في الأمر إلا بعد أن ينجح قرينهم في الخوض فيه، وهو من عمرهم ومن تكوينهم. والتفكير بمستوى عالٍ إجراء غير مرئي فهو لذلك يستوجب أن يكون هناك تطبيق من نوع خاص، وهذا هو ما يدعى «بالتشكيل الذهني» مانزو ومانزو، (2002)، ونحن اليوم نظن الأمر واضحاً، ولكن الواقع هو أنه لم يطبق كممارسة تعليمية واضحة وأساسية إلا من أواخر الستينيات.

التمثيل الذهني ـ من أساليب التدريب المهني

يعد التمثيل لفعل أو لمهارة معينة نوعاً من أنواع التعليم التي يصرح فيها الباحث بالنتيجة المرغوبة، ثم يحفز المتعلم على محاكاتها أو على مضاهاتها. وهو الوسيلة التقليدية للتدريب المهني في الحرف والمصالح التجارية، حيث تكون الغاية هي أن يتم إكساب المهارات الحركية المتطورة. ولكن علماء نفس التعليم والعاملين في المجال التعليمي لم يبدؤوا بالاستطلاع والاعتراف بمدى قوة هذا المجال التعليمي إلا من مدة قريبة، ولاسيما فيما يخص التعليم المعرفي بدلاً من الحركي (انظر الشكل رقم 3 - 4) .

إن النوازع بين الناس في أن يراقبوا بعضهم، وفي أن يقلدوا بعضهم هي الأكثر انتشاراً من أنماط التعليم البشري خارج حدود المدرسة. ولعل أحد أهم الأمثلة على كيفية تطبيق هذا النمط التعليمي هو ما نراه في اكتساب اللغة الأم بشكل طبيعي، فالكلمات والصيغ اللغوية التي حُزنا عليها بالتعليم المباشر لا تعدو أن تكون نذراً يسيراً من تلك التي نعرفها اليوم. وقد تُعلِّم الأم ابنها أن ينطق بعض الكلمات المهمة من مثل: «ماما» و«ساخن» و«كرسي» وغير ذلك، ولكن أغلب معارف الطفل حول ترتيب الكلمات والتراكيب اللغوية إنما يكون قد اكتسبه على سبيل المصادفة، وهذا لا يعني أنه لم يكن ثمة قصد في الموضوع، بل إن الواقع بخلاف ذلك، أي أن الطفل هو صاحب القرار الجازم فيما سيتعلمه في أكثر الأحيان بحسب ما يظهر غالباً على أنه الأكثر شيوعاً والأفضل في البيئة المعنية.

اختيار النماذج أو الأشكال

إن الطريقة التي نتكلم بها والكلمات التي نستخدمها والطريقة التي نحس بها عند استخدامنا لهذه الكلمات هي نتيجة مباشرة لأنماط واهتمامات المحادثة في إطار النماذج التي تعرضنا إليها والتي تفاعلنا معها، فمن النماذج التي نختار محاكاتها نتعلم البواعث والمواقف، بالإضافة إلى الكلمات والأفعال، بالتالي فالعقل المستطلع من شأنه أن يولد عقلاً مستطلعاً آخر.

إلا أن الواقع في أي حالة من الحالات هو أن هناك عدداً من النماذج للاختيار منها، وعملية اختيار النموذج الذي سنحاكيه لا بد أن نستند فيها إلى عدد من التقييمات الموضوعية بشأن مدى سيطرة الناس من حولنا على أي بيئة أو وضع لا على التعيين. ولهذا فالطالب في بيئة المدرسة لا يكون من شأنه أن يختار المدرس أو الطالب الجيد كنموذج للاحتذاء به، وإنما ثمة تنافس متواصل مع نظرائه الآخرين ومع البالغين في البيت وفي المجتمع، وهذا يعني أن الإستراتيجيات التعليمية إذا نحت منحى النمذجة أو التشكيل فيجب أن تنص على أن يكون ثمة عدد من الوسائط لشد اهتمام الطالب للنماذج والسلوكيات المرغوبة.

الشكل 3 - 4: التشكيل المعرفي والتدريب المهني.

نظرية التعليم الاجتماعي والتعليم بالمحاكاة:

يجب أن نبين أن ثمة أساسا عقلانيا للاتجاه نحو تمثيل العمليات الذهنية في نظرية التعليم الاجتماعي والتعليم بالمحاكاة (بانديورا وولترز، 1963، وميلر ودولارد، 1941، وفايكوتسكي، 1978)، وخلاصة الفكرة هي ببساطة أن الخصائص اللازمة للمهمة المعنية ليست هي وحدها التي سنحاول أن نتمثلها وأن نقلدها، بل إن ثمة مجموعة أوسع من ذلك من الخصائص والسلوكيات. فأنت، بالتالي، ستستطيع من خلال هذا المنحى التعليمي العرضي (في ظاهره) أن تعلم السلوكيات الشائكة من ضمن السلوكيات المستهدفة، وذلك في مدة قصيرة من الوقت، مثلما أن الصورة الذهنية المكوَّنة عن النموذج إنما هي كالقالب الذهني أو كمجموعة الإرشادات للمبتدئ فيما سيلزم لمتابعة وتقييم المحاولات التي سيقوم بها مع الوقت من أجل تطبيق الإستراتيجيات الجديدة للتفكير في مختلف المواقف، وفي نهاية الأمر، فإن الواقع هو أن ثمة احتمالا حقيقيا لاستيعاب الإستراتيجية المستهدفة إذا ما عمد الصغار للأخذ بالعملية المعرفية بعد تهيئة النموذج أو بعد توفير الإجابة فيما يتعلق بأشكال الأداء من جانب البالغين، أو من جانب أصحاب الخبرة من نظراء الصغار (كامبي ريل، 1982، ومانزو/1969 أو/1969ب وفايكوتسكي، 1978).

الأحوال المساعدة على الحصول على نتائج فعالة من التمثيل الذهني:

يتميز التمثيل بأنه من أهم الوسائل الفاعلة فيما يلزم لتعليم المهارات المتطورة، ولكن تتباين مدى فعاليته لإدارة الأحوال المعنية. وقد تم تحديد ست من الحالات (مانزو ومانزو/1997/أ) من واقع صلتها بقاعة الدرس في طريقة تعليم المحتوى:

1- عندما يتم لفت انتباه الطالب إلى النموذج المرغوب.

2- عندما يكون ثمة انطباع بأن النموذج قد حقق نتائج مبدعة ومرغوبة.

3- عندما تقل الرهبة الاجتماعية من موضوع تقليد السلوكيات المرغوبة.

4- عندما تبدو «إمكانية» لتطبيق السلوكيات الجديدة، كأن يتم العمل بها من قبل أي شخص من نظراء الطالب.

5- عندما يسمح للطالب بأن يتفاعل مع النموذج بطريقة شعورية أو عاطفية، وليس فقط بالطريقة المعرفية «المدرسية».

6- عندما يتم اعتماد التواصل المتبادل طريقةً لإشعار الطلاب بأنهم يمكن أن يكونوا كالوسيط، أو كطريقة لإشعارهم بأنهم يملكون تأثيراً لابأس به في البيئة التعليمية.

ومما يجب التنويه إليه فيما يخص الفقرة الأخيرة بشأن التواصل المتبادل أن له غايات حساسة أخرى في مجال التعليم والتعلم الفعال، نظراً لأنها تساعد في إيجاد ما يشبه الدورة بين المدرس والطلاب (مانزو ومانزو 2002) مما سيتعذر إيجاده لولا ذلك، علماً بأن الدورة في هذا الخصوص هي مما يساعد في تعزيز كفاءة الطالب من جهة وهي مما يساهم في إظهار فردية الطالب من جهة ثانية، فتكون النتيجة أن يتعلم الطالب بعض الإستراتيجيات العامة للتعلم الفعال، بحيث تأخذ طابعه الشخصي وتكون ملكاً له فلا يحتاج بذلك لاستنساخ السلوكيات والأهداف في كل مرة من النموذج فحسب.

عقلية البحث والتعلم:

سنستعرض لك فيما يأتي من هذا البحث طرائق التعليم باستخدام أسلوب التمثيل أو النمذجة الاجتماعية والفكرية، والمطلوب منك حينذاك أن تتقصى الإجراءات والأفعال التي قد ترد عن المدرس لإيجاد الدورة فيما بين المدرس والطالب، ولضمان المشاركة على نحو فعال من قبل الطالب، وأيضاً لجذب اهتمام الطلاب ولخلق الرغبة لديهم بأن يحتذوا بالأساليب المطروحة للسؤال أو للتفكر والإجابة. وبالطبع، فإنه يُفترض أن يقوم بذلك بدايةً المدرس، ولكن المفترض بعد ذلك أن تكون ثمة مساهمة من الأقران، وأخيراً أن يكون ثمة اتجاه شخصي للاستفسار والتفكر حول مختلف الموضوعات، علماً بأنه قد لا يكون ثمة

إجابة عن بعض هذه الموضوعات في أي وقت من الأوقات. فإذا وصلت الأمور إلى هذه المرحلة، فإننا عندئذ يمكن أن نقول: إن ثمة مشاركة كاملة من جانب الطالب أو إنه قد تُمثل عقلية البحث والتعلم على نحو فعال، والنهاية المثلى هي أن يتم اكتساب هذه العقلية باعتبارها مسعىً معيشياً وليس إستراتيجية مؤقتة للمطالعة أو التعلم بالقراءة فحسب:

طرائق التمهيد للقراءة بما تهدفه من إشراك القارئ ولتفعيل المنهج على نحو موجه وللتوصل إلى طريقة ناجحة لتشكيل المعاني.

يجد القارئ فيما يأتي مقالة قصيرة بعنوان: «مصاص الدماء الوثاب» في الشكل رقم 4 - 4، حيث نقدم من خلالها بعض الأمثلة على طرائق التمهيد للقراءة المستعرضة في هذا الفصل، وإننا ننصح الآن بالاطلاع على هذه المادة قبل التحول إلى الفقرة التي بعدها، وهي بعنوان: «طريقة السؤال المتبادل».

الشكل رقم 4 - 4: مقطع للقراءة بعنوان: «مصاص الدماء الوثاب» (مجلة «اكتشافات»، عدد آذار 1998، 19/3).

(1) في معظم لياليه، يقوم الخفاش مصاص الدماء بامتصاص الدماء حتى تصل كميتها إلى قرابة نصف وزنه، فإذا تمت الوليمة وانتفخ جسمه بالدماء ينطلق بعد ذلك في الهواء، ولكن ليس بطريقة الخفافيش الأخرى، فالمعروف عن الخفافيش أنها تسقط ببساطة من المكان الذي تحط فيه لتبدأ بعد ذلك بالطيران، في حين أن الخفاش مصاص الدماء يقفز من الأرض إلى الهواء، فكيف إذن يستطيع فِعلَ ذلك؟

(2) يقول السيد/ ويأتيام شوت العالم بالحيوان في كلية بلوم فيلد في نيو جيرسي: «إن هذا النوع من الحيوانات لا يمكنه الإسراع والتقدم كما تفعل البجع أو الإوز»، وكان شوت هو أول من توغل في التفاصيل الديناميكية لانطلاقة الخفاش مصاص الدماء في علم الحيوان.

(3) هناك تسعمائة نوع من أنواع الخفافيش في العالم، ولكن الخفاش مصاص الدماء أو ما يسمى باللاتينية باسم Desmodus Rotundus هو وحده الذي يناور على الأرض بمثل ما يستطيع في الهواء، فهو فيما يقول شوت: «يقفز ويرتد إلى الوراء ويتمايل من جانب إلى آخر كالعنكبوت الصغير».

(4) فقد قام شوت بدراسة وثبة هذا الخفاش، وذلك بأن وضعه على منصة مجهزة لقياس القدرة، كما أنه سجل حركته بكاميرا عالية السرعة. يقول شوت في ذلك: إن الحيوان «قد ارتكز في البداية بجميع أطرافه الأربعة على الأرض، ثم إنه بعد ذلك مد ركبتيه الخلفيتين وأمال نفسه إلى الأمام، بحيث انتقل المركز من الكتلة إلى القوائم الأمامية، وبالنسبة للقفزة فقد نفذها بمد الأطراف الأمامية وبدفع نفسه من على الأرض بعضلات صدره الضخمة الحجم»، حيث يلاحظ شوت أن عضلات الصدر هي أهم عضلات الطيران في الخفاش كما هو الحال لدى الطيور عامةً، وبالإضافة إلى ذلك فقد كان ثمة دور للعضلة ثلاثية الرؤوس وللإبهام الطويل الممتد للخفاش، حيث إنها أيضاً تساعد في توليد الجهد، ويكون الإبهام آخر ما يفارق الأرض، فهو الذي يساعد في توجيه عملية الإقلاع لدى الخفاش.

(5) والقفزة كلها سريعة جداً، فهي من أولها إلى نهايتها لا تستغرق أكثر من ثلاثين جزءاً من الثانية غير أن الخفاش يكون قد قذف بنفسه في تلك البرهة إلى ثلاثة أو أربعة أقدام من على الأرض، وفي هذا يقول شوت: «إن التحول من القفزة إلى عملية الطيران يكاد يكون موصولاً»، فإذا انتهت القفزة، فإن الأطراف كلها تكون قد توجهت إلى الأرض كما هو حال الحركة المتجهة نزولاً، وبذلك فإنه لا يبقى عليه إلا أن يمتد إلى الأعلى بأطرافه الأمامية؛ ليهيئ نفسه للطيران.

تتمة الشكل 4 - 4

(6) وإذا علمنا أن الخفاش إنما يقتات في معظم الحالات على الأسطح المستوية، فإننا نستنتج من ذلك أن ثمة ميزة خاصة لرشاقته وهي ما يشير إليها شوت، إذ يقول: «إنه إذا كان في طور التغذي على إحدى أقدام البقرة وارتدت البقرة إلى الخلف، فإنه يجب أن يهرب بسرعة من طريقها، كما يجب أن يكون سريعاً على الأرض؛ لكي يهرب من الحيوانات الضارية».

تتمة الشكل 4 - 4

المصدر:

Kathy A. Svitil (c) 1998. Reprinted with permission of Discover Magazine.

طريقة السؤال المتبادل

إن طريقة السؤال المتبادل (مانزو/1969ب) طريقة مثبتة ومؤثرة، فهي التي عرفت بمفهوم «التمثيل الذهني» في إطار عملية التأثير التربوي وهي عبارة عن طريقة استدلالية تسمح للمدرس بتمثيل عملية السؤال والإجابة بطريقة جيدة (تشيار ديللو، 1998)، حيث يتم تحفيز الطالب على أن يركز على المدرس وعلى النظراء الأكفاء، بوصفهم نماذج فعالة للطرح والإجابة عن السؤال. غير أن هذه الطريقة إذا ركزت في البداية على المدرس فإنها في حقيقة الأمر تؤكد على موضوع الإستراتيجية أكثر من موضوع تنمية المهارات، وذلك بتعليم الطالب أن يحدد أهدافه الخاصة به من القراءة. وتحدث مرحلة الرد كذلك دورة إجرائية مما سيعزز من سيطرة الطالب ومن مدارك المدرس، إذ تتسع آفاق المدرس من خلال الأفكار المختلفة التي شكلها الطالب عن الموضوع الذي قرأه.

وهذه الطريقة يمكن أن تستعمل لتفعيل نشاط القراءة في أثناء الفصل أو في نهاية الحصة كوظيفة للقراءة في المنزل، وقد تم تطبيقها بالفعل في مختلف المراحل، أي من المرحلة الابتدائية حتى معاهد المتخرجين.

المراحل المتبعة في طريقة السؤال المتبادل:

التهيئة: أي أن تتوافر نسخ المقطع المقروء لكل من المدرس والطلاب على حد سواء. فالطريقة الأفضل للسؤال المتبادل إنما تكون بتوجيه الطلاب للنظر إلى جملة واحدة في كل مرة، فيكون عليهم ألاّ يقرؤوا ما بعدها، وإذا أمكن، فالأفضل أن يتم عرض القسم الأول من المقطع على شريحة من برنامج PowerPoint أو على صور مضاءة شفافة، بحيث يتم عرض النص جملةً جملة (العنوان والجملة الأولى معاً في البداية، ثم الجملة الثانية فالثالثة وهكذا إلى الجملة الخامسة على سبيل المثال)، والمفترض حينذاك أن يقوم المدرس بتحضير أربعة أسئلة على الأقل عن كل واحدة، ليكون ثمة سؤال عن العنوان والجملة الأولى، ثم عن الثانية وحتى الرابعة تقريباً، ويجب مراعاة ألاّ تكون هذه الأسئلة مما سيطرحه الطلاب على اعتبار أن فرصة طرح بعض الأسئلة من قبل الطلاب ستُعتَمد أولاً.

المرحلة الأولى: المفترض بالمدرس عندما يهم بتطبيق هذه الطريقة للمرة الأولى أن يوضح الغاية منها مثلاً بأن يقول: «سنطلع معاً في البداية وقبل قراءة المقطع على الجمل الأولى، ثم سنطرح عدداً من الأسئلة على بعضنا، وهي عبارة عن طريقة لتطوير مقدرتكم على وضع هدف صحيح لأنفسكم من عملية القراءة».

المرحلة الثانية: يقوم المدرس بتوجيه الطلاب لقراءة عدد من الجمل يكفي للتوصل إلى الغاية المنطقية من عملية التعليم على القراءة الصامتة، وذلك بالطريقة الآتية:

أ- يقوم الطلاب والمدرس بقراءة العنوان والمقطع الأول، ويتم إعلام الطلاب بأن يتقدموا بكل الأسئلة التي يريدونها للمدرس بشأن العنوان والجملة الأولى على وجه الحصر (انظر الشكل رقم - 4 5)، ثم يتم إعلامهم بأن يحاولوا صياغة أسئلتهم كأسئلة المدرس

نفسها وأن تطرح هذه الأسئلة بالطريقة التي يطرحها المدرس (وهي طريقة لتحفيز الطالب على استيعاب العمليات الذهنية للمدرس).

ب- يقوم المدرس بالإجابة عن كل سؤال بطريقة وافية ولكن دونما إسهاب ودون أن يطرح هو نفسه أي أسئلة بالمقابل، ويبقى موضوع «كمية المعلومات» التي سيتم إعطاؤها للبت به في كل درس على حدة، أما الأهداف في هذه المرحلة من الدرس فهي أن يتم تشجيع وتأييد الأسئلة التي تفعل البرنامج ذا الصلة بالموضوع، وأن تعطى خلفية معرفية (وتأتي على هيئة إجابات عن الأسئلة فقط)؛ وأن يستمر التوجه وأن تكون ثمة غاية مفيدة من عملية القراءة؛ وأخيراً التوصل إلى سلوكيات جيدة فيما يتعلق بطرح الأسئلة والإجابة عنها.

ج - بعد أن يفرغ الطلاب من طرح جميع أسئلتهم فيما يتعلق بالعنوان وبالجملة الأولى فإنه يكون على المدرس أن يعقب ببعض الأسئلة الإضافية بأنواعها التي تتضمن أسئلة المعلومات الرئيسة، والتحويل والاستنتاج والتجارب الشخصية والتقييم، بحيث تكون الغاية من هذه الأسئلة التعقيبية التوصل إلى صيغة نموذجية لأنواع الأسئلة المفعلة للبرنامج المطلوب في مرحلة التمهيد للقراءة، وأن تساعد في تحديد غايات جيدة لعملية القراءة.

د- إن تطبيق هذه الطريقة على الجملة الأولى بالقراءة الصامتة، ثم أسئلة الطلاب، وأخيراً أسئلة المدرس يستمر على المنوال ذاته مع الجمل الثانية والثالثة والرابعة و/أو إلى أن يكون ثمة ما يكفي من المعلومات لتحديد الغاية السليمة من القراءة.

المرحلة الثالثة: عند انتهاء الجملة الرابعة تقريباً، يجب على المدرس أن يختم أسئلته عن الجملة، وذلك بأن يطلب إلى طلابه أن يخبروه عن تقديرهم عما قد تكون عليه بقية المقطع على العموم (بحيث يتم التعبير كتابة ببضع كلمات مع التركيز على نقطة واحدة وعلى غاية وحيدة). باعتبارك مدرساً، يجب أن تدون خلاصة إجابات الطلاب على السبورة ثم يكون عليك أن توجه الطلاب لأن يعبروا عن واحدة أو أكثر من هذه الأفكار في صيغة سؤال، ومن ثم تدون الأسئلة الهدفية على السبورة، فإذا كان المطلوب من الطلاب أن يقرؤوا بقية المقطع خارج وحدة الدرس، حينذاك يجب أن تطلب إليهم أن يدونوا هذه الأسئلة الهدفية لديهم.

المرحلة الرابعة: عندما تنتهي القراءة الصامتة فإن أول سؤال للمدرس يجب أن يكون: «هل استطعنا أن نحدد غاية جيدة للقراءة في هذا المقطع؟» فإذا كانت تلك هي الحال، فإن المناقشة يمكن حينذاك أن تبدأ بالمعارف المستحصل عليها في سبيل الإجابة عن هذا السؤال، وإذا كانت الإجابة بالنفي فإن المفترض حينئذ أن يتم طرح سؤال هدفي أفضل للإجابة عنه (مانزو 1985).

الملاحظات بشأن السؤال المتبادل، إرشادات عن كيفية التطبيق:

- إذا طبقت طريقة السؤال المتبادل للمرة الأولى في وسط مجموعة من الأشخاص، فإن المرجح إذا طلبت إليهم أن يطرحوا أي أسئلة بشأن العنوان والجملة الأولى فإنك ستقابل ببعض النظرات الجوفاء. تحلَّ بالهدوء وعدَّ من الواحد للعشرة، ولتكن على ثقة بنفسك من منطلق أنك تعلم السبب من طلبك الغريب ظاهرياً، وأيضاً من منطلق أنك تعرف وجهتك في هذا الدرس. فأنت تعلم أن الغاية من أن تصرف بعض

الوقت في مستهل أحد المقاطع الصعبة للقراءة ستكون بمثل إجراءات تعريف قرص الكمبيوتر للمرة الأولى، فالغاية هي أن تساعد العقل على أن يستوعب ويعالج المعلومات الداخلة إليه. كذلك أنت تعلم أنه، وإن كانت ثمة حفنة من الأسئلة الواقعية قد يطرحها المرء عن جملة واحدة، إلا أن الأسئلة الاستنتاجية وأسئلة ما وراء السطور هي أكثر بكثير وهي مما يساعد في استرجاع المعلومات والخبرات السابقة بهدف التوصل إلى غاية جيدة من عملية القراءة. والأهم أنك تعلم أن الطلاب قد هيئوا ألا يطرحوا الأسئلة في قاعة الدرس، وأنك تحاول أن تواجه هذا الوضع. على أن معظم هذه المواجهة تتم بأن تؤسس حالة السؤال المتبادل، حيث يتم توجيه الطلاب بطريقة الدورة الإجرائية لكي يعملوا على طرح أكبر قدر ممكن من الأسئلة عن الجملة الواحدة. لذا، لاتيأس وأنت تنتظر السؤال الأول، وإذا رأيت أن الانتظار لن يكفي فيمكنك القول مثلاً: «أنا أعلم أنكم الآن بصدد نوع مختلف من الدروس، ولذلك فأي سؤال تطرحونه سيكون مناسباً لأنه سيساعد في تقدير أنواع أسئلة المدرس، وأنا أعتقد أن هناك من بين الأسئلة ما تم طرحه أمامكم»، فإذا جاء السؤال الأول أو الثاني فيجب أن تجيب باحترام، نظراً لأن الطريقة التي يجيب بها المدرس عن الأسئلة المطروحة هي من العناصر المؤثرة في مواجهة التردد من جانب الطالب في طرح الأسئلة ـ وهذا ما سنناقشه في النقطة الآتية.

- عندما يتجاوب الطالب مع عرضك بأن تجيب عن أي أسئلة للجملة فيجب أن تتوقع في أن يكون هناك من الأسئلة ما يمكن أن يخرج عن توقعاتك؛ بمعنى أنك لا تعرف الإجابة عنها أو أنك لا تستطيع فوراً أن تخرج بإجابة عنها، فكن على أهبة الاستعداد لتُري الطلاب أنه ليس ثمة ما يهددك أو يخيفك من الأسئلة التي لا تستطيع أن تجيب عنها، وأنك لن ترد بسخرية أو بسؤال آخر، بل إن إجابتك ستكون موزونة متروية، وإذا

كانت ثمة علاقة للسؤال بالموضوع، أو كان من شأنه أن يفعّل المخطط العام فيجب أن تقول ذلك، كما يجب أن يكون تعليلك صادقاً في حال عدم إجابتك، حتى وإن كان سبب ذلك نسيانك الإجابة كأن تقول مثلاً: إن هذا النوع من السؤال هو بالتحديد ما نحاول طرحه هنا. وقد افترض المؤلف أن هذه المعلومات معروفة للقارئ، وقد تستغربون إذا قلت لكم: «إني الآن لا أذكر هذه الواقعة». والواقع أن الإجابة قد تكون موجودة في هذه المرحلة عند طلاب آخرين، ولأنك لست من سيطرح الأسئلة فيمكنك أن تتوجه إلى السائل لتقول له: لعل من الطلاب من هو على استعداد للمساعدة ـ وهي طريقة رائعة وعملية لإقامة الأساس لمفهوم مثالي هو مفهوم المجتمع المثقف، وإذا كان السؤال الذي أعجزك قد خرج تماماً عن الموضوع فيمكنك أن تقول مثلاً: «لقد استشعرت من طريقة صياغة العنوان أنه لم يكن هناك توجهٌ من جانب المؤلف في هذا الاتجاه، ولذلك فأنا لم أحاول أن أستحضر ما قد أعرف من معلومات في هذا الخصوص، وهو على أي حال موضوع مهم، لكنني لا أعتقد أني أريد أن أنساق بعيداً عن الموضوع مع هذه النقطة». وللعلم بأنَّ ثمة مثالاً هنا أيضاً على مفهوم المجتمع المثقف.

- كذلك، إذا توجهت إلى الطلاب لطرح الأسئلة، فيجب أن تتذكر أن تجعل «عينيك» على الطلاب الذين لا يشاركون عادةً في المناقشة، فطريقة السؤال المتبادل من شأنها أن تعطي مجالاً أوسع للمشاركة، حتى للأكثر خجلاً وانطواءً من الطلاب، باعتبار أن المطلوب من الطالب هنا هو أن يطرح الأسئلة فقط لا أن يجيب عنها، لذلك توجه إليهم وتذكر أن تشجعهم في إجاباتك.

- عندما يأتي دورك لطرح الأسئلة، يجب أن تكون قد أعددت عدداً من الأسئلة عن كل جملة على أن تكون من النوع الذي لا يفترض بالطالب أن يطرحه، وإننا ننصح بأن تعد أربعة أو خمسة أسئلة عن كل جملة، مع أنك قد لا تستخدمها كلها، على أنّ عدد الأسئلة التي ستطرحها عن كل جملة

سيعتمد على نوع ومقدار الأسئلة المطروحة من قبل الطلاب، إلا أنك على العموم يجب أن تسأل على الأقل سؤالين عندما يحين دورك، بحيث تكون أسئلتك من غير نوع الأسئلة التي طرحها الطلاب والتي غالباً ما تكون عن الحقائق الأساسية. في الواقع إن السبب وراء استخدام الجمل الإفرادية كصيغة لطرح الأسئلة التبادلية هو أن يكون هناك حد طبيعي لعدد الأسئلة الممكن طرحها في حدود المعقول بشأن الوقائع، فإذا انتهت أسئلة الوقائع فإن التحدي حينئذ على كل من المدرس والطالب بأن يسألا من وراء السطور عما له صلة بالمخطط العام.

- بينما تبدو حركة دوران السؤال بين الطرفين أشبه بلعبة رياضية، غير أن المفترض مع ذلك ألا يكون ثمة لهجة في السؤال المتبادل بما يهدف إلى دحض المدرس أو الطلاب، حيث قد تخرج هذه اللهجة عن مسار التركيز للمعنى والغاية السليمة والعقلانية من عملية قراءة مقطع مختار بحد ذاته قد يحصل ذلك إذا عمد المدرس إلى طرح أسئلة تفوق مقدرة الطلاب، فقد يردّ الطلاب عندئذ بطرح أسئلة من النوع نفسه، وبالتالي يجب أن تراعي أن تكون أسئلتك مما يمكن الرد عليها بالتقدير، أو بالاستنتاج، أو بالرأي، أو بالتقويم، أو الخبرة.

- والمفترض بشأن عملية السؤال المتبادل أن تمضي بسهولة وبسرعة، بحيث لا تستغرق أكثر من 15 دقيقة؛ لأنها إذا طالت فقد تصبح مملة، وقد يغيب التركيز فيها عن الهدف المحدد، وبالتالي يصعب حفظها، وقد تُطرح أسئلة محرجة من جانب الطلاب في بعض الأوقات. إلا أنه إذا تم طرح بعض الأسئلة من قبل الطلاب، وكانت الإجابة من صميم الدرس الذي سنقدمه للطلاب، فإن السؤال يمكن أن يبدو في محله، ومع هذا فإن عليك أن تتوخى الحذر؛ لأن المرء قد ينجرف بسهولة في التفاصيل في سياق

الإجابة، أو قد يميل إلى استعمال العبارات التقنية فيما يتعدى مجال استيعاب الطالب.

■ وفي النهاية، فإن الذي يحصل عادةً عند طرح الأسئلة من خلال الجمل الثلاث أو الأربع الأولى للخروج بسؤال أو اثنين هادفيين سليمين من قبل الطلاب، أما بالنسبة لك فعندما تعد أسئلتك الخاصة بك ستستطيع غالباً أن تحدد نقطة الوقوف، بحيث تكون نقطةً جيدة، ومن ثم يجب أن تفكر بسؤال هادف معين لتوجه اقتراحات الطلاب.

للاطلاع على أحد الأمثلة عن طريقة السؤال المتبادل انظر المقطع المدرج في الشكل رقم 5 - 4 بعنوان: (مصاص الدماء الوثاب) من مجلة (اكتشافات).

التجارب السابقة والاستعمالات الأخرى لطريقة السؤال المتبادل:

إنك قد ترغب بمعرفة المزيد عن طريقة السؤال المتبادل نظراً لدورها الذي أسهمت به فيما يلزم لتطوير مختلف مجالات التعليم الاجتماعي، وعلم النفس المعرفي، ولتحويل النظريات الاستنتاجية إلى تطبيقات، والتي لم تكن معروفة سابقاً، فطريقة السؤال المتبادل هي التي استحدثت التمثيل المعرفي كطريقة لتدريس العمليات الذهنية، حيث أعدت في أول الأمر للتعليم الفردي، ثم أثبتت فعاليتها كذلك في قاعة الدرس مع المجموعات المتجانسة (مانزو،1973) وكذلك في برامج التهيئة الشخصية الاجتماعية للأحداث الجانحين (كي ويونغ وموتلي 1986) وفي توجيه الطلبة من أصحاب الإعاقات التعليمية (آلي وديشلر، 1980 وهوري،1977) ثم مع طلاب اللغات الأخرى (ماكنزي وإيريكسون وهنتر، 1988) وكعامل مهم في إطار برنامج تعليمي لتطوير التعليم في مجال الدراسات الاجتماعية (تشيار ديللو، 1988، وتشيار ديللو وسي تشيأتي، 1944)، وإلى ذلك فقد اعتُمدت كأساس لحركة كبرى في مجال التعليم هي حركة التعليم التبادلي (بالينك سار وبراون، 1984) وقد تم إجراء استطلاع للآراء لأكثر من 450 مدرساً، حيث تم تقديم عرض عشر طرقٍ رائدة لتطوير مهارات الإدراك، فعبر

المدرسون عن رغبتهم في الحصول على المزيد من المعارف والتدريبات بشأن طريقة السؤال المتبادل (سبور وشنايدر، 1999).

الشكل رقم 4-5: كيفية استخدام طريقة السؤال المتبادل في نص بعنوان: (مصاص الدماء الوثاب).

لقد قام المدرس بإعداد الأسئلة الآتية ليطرحها في أثناء الدرس:

العنوان والجملة الأولى: (مصاص الدماء الوثاب) في معظم لياليه يقوم الخفاش مصاص الدماء بامتصاص الدماء حتى تصل كميتها إلى قرابة نصف وزنه من الدم.

ما الكلمتان المرادفتان لكلمة (وثاب)؟

ما حجم الخفاش مصاصِ الدماء؟

ما نوع الحيوانات التي تقتات في الليل؟

من رأى مثل هذه الحيوانات في حياته؟

هل يعرف أحدٌ المواطن الطبيعية لمثل هذه الحيوانات؟

الجملة الثانية: فإذا تمت الوليمة وانتفخ جسمه بالدماء، ينطلق بعد ذلك في الهواء (لاحظ أنه قد تم استعمال كلمة قوية وجيدة هنا هي كلمة «وليمة») فما السبب في استعمال هذه الكلمة الجيدة هنا؟

ما هي الأماكن التي ينطلق منها هذا الخفاش في رأيك؟

هل تعرف أنواعاً أخرى من الحيوانات تفعل مثل ذلك؟

الجملة الثالثة: ولكنه لا يفعل ذلك على طريقة الخفافيش الأخرى، فالمعروف عن الخفافيش أنها تسقط ببساطة من مجثمها؛ لتبدأ بعد ذلك بالطيران، في حين أن الخفاش مصاص الدماء يقفز من الأرض إلى الهواء.

ما هو السبب وراء أهمية قدرة الخفاش مصاص الدماء على القفز من الأرض إذا ما همّ بالطيران؟

ما الشروط التي يجب توافرها ليستطيع فعل ذلك؟

ما عدد أنواع الخفافيش في العالم في رأيك؟

الجملة الرابعة: فكيف إذن يستطيع أن ينطلق بطيرانه من الأرض؟

كيف يقوم بذلك في رأيك؟

بتقديرك... كيف سيدرس العلماء هذا الموضوع؟

بعض الأمثلة على الأسئلة الهادفة:

ما الذي يفعله الخفاش مصاص الدماء لينطلق في طيرانه من الأرض؟

ما الذي فعله العلماء، حين درسوا هذه الخاصية؟

ما السبب في أن الخفاش مصاص الدماء يحتاج إلى مثل هذه الخاصية؟

وهكذا، يوزع المقطع القصير على الطلاب المطلعين على طريقة السؤال المتبادل، ثم يطلب منهم قلب أوراقهم في أثناء استخدامهم طريقة السؤال المتبادل لتحديد الغاية المناسبة من القراءة، ثم يعرض العنوان والجملة الأولى على جهاز الإسقاط.

العنوان والجملة الأولى: (مصاص الدماء الوثاب) في معظم لياليه يقوم الخفاش مصاص الدماء بامتصاص الدماء، حتى تصل كميتها إلى قرابة نصف وزنه من الدم.

المدرس: هل من سؤال حول العنوان والجملة الأولى من هذا المقال؟

الطالب الأول: ماذا تعني كلمة «وثاب»؟

المدرس: سؤالٌ جيد عن المفردات: إنها تعني يقفز، أو يثب عالياً.

الطالب الثاني: كم تزن الخفافيش من هذه الفصيلة؟

المدرس: لنقل على سبيل التخمين: ربما ثلاثة أرطال.

تتمة الشكل 5-4

الطالب الثالث: أي نوع من الحيوانات يمتص دماءها؟

المدرس: الحيوانات كبيرة الحجم كالأبقار مثلاً، وعلى أي حال، فهو سؤال جيد؛ لأننا سنصل منه بعد ذلك إلى السبب من وجود خاصية الوثب لدى هذا الحيوان.

الطالب الثالث: فما السبب إذن؟

المدرس: ليستطيع أن يبتعد عن الحيوان إذا أراد الضحية أن يروِّعه.

المدرس: هل من أسئلة أخرى؟ حسناً، دوري الآن لأطرح الأسئلة.

هل سبق لأي منكم أن شاهد خفاشاً من هذا النوع؟

(يرفع بعض الطلبة أيديهم للإجابة).

هل سبق أن رأيت واحداً يا جاك؟ أين كان ذلك؟

الطالب الرابع: في حديقة الحيوان، حيث يتم تقديم عرض كبير خلال فترة إطعام الخفاش مصاص الدماء.

المدرس: هل سبق لأي منكم أن رأى أحدها في الأماكن المكشوفة؟

(لا أيدٍ ترفع).

لماذا هي عبارة «في أكثر لياليه»؟

الطالب الرابع: الخفافيش تنام خلال النهار، فإذا جاء الليل تصحو؛ لتبحث عن طعامها.

المدرس: أجل، فما لقب الحيوانات الأخرى التي تفعل ذلك؟

الطالب الثاني: إنها الحيوانات الليلية.

المدرس: أحسنت، والآن لننتقل إلى الجملة الآتية اقرؤوها أولاً، ثم تستطيعون أن تسألوني.

تتمة الشكل 5 - 4

الجملة الثانية: فإذا تمت الوليمة وانتفخ جسمه بالدماء، ينطلق بعد ذلك في الهواء.

الطالب الخامس: هل يقفزون إذن من فوق ظهر الأبقار؟

المدرس: إنهم لا يفعلون ذلك عادةً.

الطالب الخامس: فمن أين يقفزون إذن؟

المدرس: من على سطح الأرض.

الطالب الثاني: هل يستطيع هذا الحيوان أن يطير في الهواء؟

المدرس: نعم.

الطالب السادس: هل يستطيع هذا الحيوان أن يمشي على سطح الأرض؟

المدرس: نعم، بل إن حركته سهلة وسريعة على سطح الأرض.

هل من أسئلة أخرى؟... حسناً، الآن صار دوري أنا.

لقد لاحظنا أن كلمة «الوليمة» هي كلمة جيدة هنا فما سبب استعمالها في هذا المجال؟

الطالب الأول: ربما لكثرة ما يأكلون أو يشربون (الفكرة في الواقع تبعث القرف في نفسي).

المدرس: لو كنت أنت الخفاش، فما العضلات التي يجب عليك أن تستعملها في رأيك؛ لتبدأ بعملية الطيران؟

الطالب السابع: أعتقد أنها ستكون عضلات الساق.

المدرس: ربما، فهل تعتقد أن أنواعاً أخرى من الخفافيش تبدأ في عملية طيرانها بهذه الطريقة؟

تتمة الشكل 5 - 4

الطالب الخامس: قد يكون منها ما يسقط ببساطة من على الأغصان التي يتدلى منها.

المدرس: حسناً، لننظر الآن إلى الجملة التي تليها.

الجملة الثالثة: ولكنه لا يفعل ذلك مثل طريقة الخفافيش الأخرى، فالمعروف عن الخفافيش أنها تسقط ببساطة من مجثمها لتبدأ بعد ذلك بالطيران، في حين أن الخفاش مصاص الدماء يقفز من الأرض إلى الهواء.

المدرس: نستنتج من هذا أنك قد أحسنت التقدير يا جون، فما هي الأسئلة التي يمكن أن نطرحها الآن؟ تذكروا أن غايتنا هي أن نتوقع ما يتحدث عنه باقي النص؛ لنتوصل بعد ذلك إلى كتابة السؤال الهادف.

الطالب الثامن: ما عدد أنواع الخفافيش في العالم؟

المدرس: لقد أشار النص في الواقع إلى أن ثمة أكثر من 900 نوع من الخفافيش في العالم.

الطالب الأول: لقد علمنا أنهم يقفزون في الهواء؛ ليستطيعوا الهرب من أمام البقرة أو الحيوانات الأخرى أياً كانت، فهل سيكون ثمة إيضاح عن الطريقة التي سيتبعونها في هذا الشأن؟

المدرس: لقد كان توقعك في محله، فلندونه الآن هنا.

يتحول المدرس إلى السبورة؛ ليكتب عبارة «ما هي الطريقة التي يتبعها الخفاش مصاص الدماء في الوثب؟».

الطالب السابع: هل الفكرة تتناول نوع العضلات التي يستخدمها؟

المدرس: هذا أيضاً تقدير جيد.

يتحول إلى السبورة ليكتب «ما هي العضلات التي يستخدمها»؟

هل من توقعات أخرى؟

(لا أيد تُرفع).

تتمة الشكل 5 - 4

المـدرس: والآن ما هي الطريقة التي سيتبعها العالم في رأيك؛ ليعرف كيف انطلاق الخفاش من على سطح الأرض؟

الطالب التاسع: يصوره على الفيديو؟

المـدرس: فكرة جيدة، لكن ما الذي سيحصل إذا كان سريعاً جداً، بحيث لا يظهر على الشريط؟

الطالب التاسع: سيكون عليه حينذاك أن يبطئ من سرعة الشريط.

المـدرس: توقعك أيضاً في محله (قد يرغب المدرس أحياناً أن يضيف بعض المعلومات الجانبية مع احتمال أن يخرج عن الموضوع، فيقول مثلاً: «أريد أن أذكر هنا أنه عندما يتم التصوير ببطء فإن الفيلم أو الشريط يجب أن يتحرك بسرعة في أغلب الحالات إلا إذا كان التصوير بطريقة الرصد الزمني) ومع هذا فكيف سيمكن لك في جميع الأحوال أن تقدر حجم الجهد المطلوب لدفعة الانطلاق؟

الطالب السادس: إذا وضعنا ميزاناً في الأسفل ـ مثل ميزان الحمام مثلاً ـ فهل سنستطيع من خلاله أن نعرف حجم الجهد الذي سيلزم للضغط إلى الأسفل قبل الانطلاق؟

المـدرس: فكرة جيدة، والآن لننظر إلى حصيلة معلوماتنا.

يتحول إلى السبورة؛ ليكتب «إمكانية استعمال أشرطة الفيديو والموازين للدراسة».

والآن من يستطيع أن يضع هذه التوقعات في جملة هادفة، أو في جملتين هادفتين؟

الطالب الثاني: ما العضلات التي يستخدمها الخفاش مصاص الدماء للوثب، وما الطريقة التي اتبعها العلماء لمعرفة ذلك؟

تتمة الشكل 5 - 4

المـدرس: رائع.

يكتب السؤال التقديري على السبورة: «أي العضلات التي سيستخدمها الخفاش مصاص الدماء للوثب، وما هي الطريقة التي اتبعها العلماء لمعرفة ذلك؟»

المـدرس: الآن اقلبوا أوراقكم ولنتابع القراءة؛ لنرى فيما إذا كانت ثمة أجوبة لهذا السؤال.

(ينصرف الطلاب إلى قراءة المقال).

المـدرس: والآن هل كان سؤالنا الهادف مناسباً لهذا المقال؟

الطالب الثاني: نعم، لأن المقال قد أخبرنا عن نوع العضلات وعن الطريقة التي اتبعها العلماء.

الطالب الثالث: ولكن الموضوع من المقال كان فيما يبدو في القسم النهائي، إذ أننا علمنا منه سبب حاجة هذا النوع من الخفافيش إلى مثل هذه الخاصية.

المـدرس: فكان الجواب: ليستطيع أن يهرب من أمام البقرة إذا عمدت إلى رفسه بقوائمها! وهي الفكرة التي تعرضنا إليها في مناقشتنا قبل القراءة، وبالآتي فإننا نستطيع أن نخرج من مجرد العنوان بسؤال هادف آخر:

يكتب: «ما هو السبب في أنها ستحتاج إلى الوثب؟».

وتستمر المناقشة بعد ذلك عما توصل إليه الطلاب من حيث كيفية دراسة هذه الخفافيش من قِبل أحد العلماء، وبشأن المعلومات التي حصل عليها من تلك الدراسة.

تتمة الشكل 5 - 4

السؤال المتبادل بطريقة التعاون أو التشارك:

علينا أن نتذكر هنا أن المشاركة في أمثل حالاتها قد لا تكون واسعةً جداً، فإذا قام أربعة من الطلاب بطرح سؤال واحد عن أول أربع جمل من المقطع، فإن هذا يعني أن عدد الطلاب المشاركين بالفعل لم يتجاوز ستة عشر طالباً، أي نصف عدد الطلاب الموجودين في قاعة الدرس التقليدية. ولهذا فإذا اعتاد الطلاب على هذه الطريقة، فإننا ننصحك حينئذٍ بأن تجرب هذه الطريقة التعاونية البديلة على طريقة كيغان (إشارة إلى سبنسر كيغان، الخبير المعروف في التعليم بطريقة التعاون) إذ نتوقع أنها تزيد من المشاركات الفعالة، بحيث تشمل عدداً أكبر من الطلاب، وعلاوة على ذلك، فإن الاقتراحات التالية قد تضيف عناصر ما سماه (تشيار ديللو 1998) teachquest وهي عبارة عن طريقة لتعليم أنواع الأسئلة التي توجه إلى الطلاب.

التهيئة:

- ابدأ بإعداد شريحة للعرض عن العنوان والجمل الأربع الأولى أو نحوها من المقطع، أو اكتب العنوان مع الجمل على السبورة، ثم ألصق بعض القصاصات من الورق عن كل جملة، بحيث يمكن لك إذا قلبت إحداها أن تكشف عن جملة واحدة في كل مرة. وإذا أردت أن ترتبها بالطريقة المقترحة من قبل (تشيار ديللو 1998) فيجب أن تعد ورقة عمل لكل فئة على حدة، ويجب عليك عندها أن تترك حيزاً بعد كل جملة من الجمل لكتابة الأسئلة فيه.
- يقوم المدرس بإعداد عدد من الأسئلة تغطي العنوان والجمل الأربع الأولى كما هو مبين في طريقة السؤال المتبادل (التجارب الشخصية، وكيفية التعبير عن المعنى، وكيفية الاستنتاج، خلفية المعلومات، والتقويمات والأسئلة التقديرية أو المتوقعة).

- اجعل الطلاب في مجموعات من أربعة أشخاص، ويجب أن نبين هنا أن ثمة طريقةً لتشكيل مجموعات متجانسة بشأن موضوع المقطع المختار للقراءة، وهي أن يتم تشكيل «رتلٍ» من الطلاب على طريقة كيغان بدءاً من (لا معارف أو خبرة في الموضوع كذا ...) وحتى (معارف أو خبرة وافرة في الموضوع كذا ...) ثم أحصِ أعداد الطلاب بحسب عدد المجموعات لتشكيل المجموعات من أربعة أشخاص واطلب من الطلاب في المجموعات أن يرقموا أدوارهم، أو يحددوا الأدوار لأنفسهم، كأن يكون هناك كاتبٌ ومتحدث باسم المجموعة، وعنصر للبدء بالمناقشة، ومحفّز، كما يمكن أن تدور الأدوار لكل جملة من الجمل.
- يجب أن يكون ثمة عددٌ كاف من المقاطع المقروءة ليتم توزيعها على جميع الطلاب.

المرحلة الأولى: إذا كان الطلاب قد اطلعوا على طريقة السؤال المتبادل، فأبرز لهم العنوان والجملة الأولى وأعطهم دقيقتين في مجموعاتهم؛ لينشئوا الأسئلة التي يريدون والتي تغطي ذلك القسم من فقرة القراءة مع لفت انتباههم إلى أنهم قد لا يطرحون جميع أسئلتهم، ولكنك مع ذلك ستقوم بجمع الأسئلة كلها في نهاية الحصة.

المرحلة الثانية: ابدأ كما لو كنت في طريقة السؤال المتبادل، وذلك بحيث تتوجه إلى المتحدث باسم المجموعة ليبدأ، علماً بأنك قد لا تحتاج لأن تتوجه إلى كل مجموعة من المجموعات عن كل جملة.

المرحلة الثالثة: بعد مدة معقولة من الوقت اطلب إلى المجموعات أن تكتب أسئلتها الهادفة ـ إن وجدت، فيما يخص المقطع المختار ـ واطلب إلى الكاتب من كل مجموعة أن يكتب السؤال أو الأسئلة الهدفية المستحصل عليها في مجموعته على حيزٍ خاص من السبورة، ثم راجع هذه الأسئلة مع الطلاب في قاعة الدرس واختر من بينها أو ضمها إلى بعضها لتشكل السؤال أو الأسئلة الهادفة المشتركة.

المرحلة الرابعة: اطلب إلى الطلاب أن يقرؤوا بصمت لمعرفة الإجابة على الأسئلة الهادفة.

المرحلة الخامسة: اسأل الطلاب فيما إذا كانوا قد استطاعوا أن يحددوا الغاية المناسبة، وتابع المناقشة من خلال المعارف التي اكتسبها الطلاب.

أما الآن فلنجمع بعض التفاصيل بشأن طريقة أخرى من طرق التدوير والتدريس بالتمثيل، وهي أيضاً من الطرق التي كانت قد أخضعت للدرس.

التدريس التبادلي

التدريس المتبادل (بالينك سار وبراون، 1984) عبارة عن محاولة لتفصيل ولتوسيع نطاق العناصر الأساسية من عملية السؤال المتبادل للتوصل إلى طريقة تعليمية أكثر توسعاً في أساسها (كايب، 1998). فالتدريس المتبادل يهدف إلى تعزيز الإحساس بالوساطة أو المشاركة في العملية لدى الطالب، حيث يبدأ، كما هو الحال في طريقة التدريس المعتمدة لدى (تشيار ديللو 1998) بمناقشة الطلاب في قاعة الدرس عن أسباب المصاعب التي تعترضنا عند قراءة النصوص المكتوبة، فيتم التعرض لعمليات، مثل: (السؤال والتلخيص والإيضاح والتوقع) باعتبار أنها من الإستراتيجيات المساعدة على الحضور وعلى الإدراك والتذكر.

تأتي بعد ذلك مرحلة أخرى في طريقة التدريس المتبادل ألا وهي عملية التعليم المباشر عن هذه العمليات التطويرية الأربع، إذ يشترط بشأن هذه العملية أن تجري على نحو مستقل ولكن باتباع طريقة الأمثلة والتمثيل من قبل المدرس بالاستناد إلى أحد النصوص الهادفة، فإذا ارتاح الطلاب مع عمليات السؤال والتلخيص والإيضاح والتوقع، فإنهم حينذاك سيبدؤون بتبادل الأدوار مع المدرس، فيقوم الطالب المؤدي لدور المدرس بتوجيه الحوار لاختبار مقطع القراءة، وقد

أوردنا مثالاً في (الشكل رقم 6 - 4) عن أوجه السؤال والتلخيص والتوقع لطريقة التدريس التبادلي، وفيما يذكر في هذا الشأن أن السيناريو قد استقي من حوار فعلي في قاعة الدرس مع طائفة من الأطفال بعد أن تم تدريبهم على هذه الإستراتيجية من قبل (بالينك ساروَبراون).

أما فيما يتعلق بتعليم المحتوى باستخدام التدريس التبادلي فيتم تجميع الطلاب في فئات ثنائية طالبين لكل فئة على هيئة (نظراء متقابلين) ثم يتم توجيههم بأن يطرحوا عدداً من الأسئلة على بعضهم بشأن المادة المطروحة للقراءة، حيث تؤدى هذه الطريقة لتعليم المحتوى على عدد من المراحل كما هو مبين فيما يأتي:

1- يقوم الطلاب بتحويل العناوين الفرعية في النص إلى تقديرين أو توقعين مكتوبين عن الموضوع الذي يظنون أنّهم سيقرؤونه.

2- يتم طرح هذه التقديرات للمناقشة في قاعة الدرس.

3- يقوم الطلاب بقراءة أحد المقاطع من المادة المطروحة للقراءة (تكون عادةً عبارة عن أربع فقرات) ومن ثم يكون على الطلاب أن يكتبوا سؤالين مع ملخص بما يبين المعلومات المدرجة في هذا المقطع.

4- يقوم الطلاب بكتابة عدد من الأمثلة عن المعلومات التي تستوجب الاستيضاح.

5- يقوم الطلاب في قاعة الدرس بمناقشة المادة المكتوبة عن طريق الأسئلة والملخصات والإيضاحات.

وقد تم الحصول فعلاً على عدد من النتائج الإيجابية من الدراسات المنفذة في إطار التعليم المتبادل على الطلاب ممن تميزوا في التفسير وتأخروا في الاستيعاب (ريف وَبالينك سار وَبراون، 1985)، وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت مجلة تايم (1988) إلى عملية التدريس التبادلي على أنها أهم ما تم تحقيقه في سياق النظرية التعليمية في القرن العشرين، كما عدها (بروواو 1993) أنها من

أهم الأمثلة على الثورة الحاصلة في علم النفس المعرفي التي قد حدثت في مجال التعليم فيما لم يصل إليه علم الناس ممن خارج نطاق التعليم. والمفارقة هنا مع ذلك ازدياد الندرة في موضوعات التدريس التبادلي في النصوص المعدّة للمدرسين في الآونة الأخيرة. ولعل سبب هذا التناقص في الاهتمام بهذا الشأن أن التدريس التبادلي يتطلب إجراء الكثير من التدريبات للطلاب والمدرسين قبل المباشرة باستعماله، في حين أن ثمة إمكانية مبدئياً لتطبيق طريقة السؤال المتبادل من قبل الطلاب والمدرسين دون تحضير مسبق إذا كان المراد منهم أن يتفاعلوا على نحو متبادل فيما بينهم، وهي التي أشار إليها كل من (بالينك سار وَبراون 1984) على أنها كالقاعدة النظرية لعملية التدريس التبادلي. إنّ التحفظ الوحيد لدينا حيال هذه الطريقة هو أن الاستنتاجات على مدى فعاليتها كانت في الحقيقة قد بُنيت على اختبارات الدارسين المعتمدة على الموضوعات المقروءة، غير أن النتائج اليوم تشير إلى أن الاستيعاب على وجه العموم من عملية القراءة قد يتحسن كذلك في الاختبارات الموحدة (كينغ وبيرنت جونسون، 1999) وهذه هي حال البحوث المبدئية بشأن طريقة السؤال المتبادل (مانزو 1969أو 1969 ب). فإذا كنت بصدد البحث عن الطرق المثبتة بالأدلة، فكلا الطريقتين صحيحة.

الطرق الآتية بسيطة بساطة السلك المشكَّل بصورة مشبك الآن في شكل مشبك الورق بما يتصف به من منحى عالمي، فهي بعد ملاحظتها الورق واضح حين تراه تراه، ولكنك لا تستطيع أن تتخيل بسهولة. حاول أن تعرف إذا كنت قد فكرت بمثل هذه الأفكار التعليمية بأي شكل من الأشكال، وإذ نتحدث عن الطريقة الأولى من وسائل تسهيل مرحلة التمهيد للاستيعاب هذه، فإننا يجب أن نبين أنها قد قامت على دراسات سابقة بشأن زيادة وانحسار الفضول لدى أطفال المدارس، حيث اتصفت الطريقة المستخلصة من هذه الدراسات بحركيتها وبخروجها إلى حد ما عن المألوف.

الشكل 6 - 4: توضيح للتدريس التفاعلي.

الطالب رقم 1 (وهو يؤدي دور المدرّس): السؤال الذي أريد أن أطرحه هو:

ما الذي يحتاجه الغواص إذا نزل تحت سطح الماء؟

الطالب رقم 2: يحتاج إلى ساعة.

الطالب رقم 3: زعانف.

الطالب رقم 4: حزام.

الطالب رقم 1: لقد أجدتم جميعاً في أجوبتكم.

المدرس: أحسنتم، وأنا أيضاً عندي سؤال، ما السبب لأن يكون ثمة حزام مع الغواص؟ وما هي الخصائص التي يتميز بها؟

الطالب رقم 3: إنه حزام ثقيل بمعنى أنه سيمنعه من أن يصعد ثانية إلى السطح.

المدرس: جواب لا بأس به.

الطالب رقم 1: والآن سأختم بالخلاصة: فقد كانت الفكرة من هذا المقطع حول ما سيحتاجه الغواص عندما ينزل تحت سطح الماء.

الطالب رقم 5: وكذلك عن السبب وراء احتياجه لها.

الطالب رقم 3: أنا أعتقد أن فكرة (العدة) لم تكن واضحةً.

الطالب رقم 6: إنها التجهيزات التي سيحتاج إليها على وجه الخصوص.

المدرس: قد يكون هناك مرادف آخر لكلمة (عدة) بالمعنى الذي ترد به في هذه القصة مثل كلمة (معدات) أي المعدات التي سيحتاجها الغواص لتسهيل مهمته.

الطالب رقم 1: ليس ثمة توقعات في بالي عن هذا تكملة الموضوع.

المدرس : إنهم في القصة أخبرونا بأن هناك (الكثير من المخلوقات الغريبة والرائعة) التي سيراها الغواص في إطار عمله، وبالتالي فأنا الآن

أتوقع أن يصفوا لنا ما قد يكون هناك من أنواع لهذه المخلوقات، فهل تستطيعون أن تذكروا لي بعضاً من المخلوقات الغريبة الموجودة في المحيطات؟

الطالب رقم 6: هناك الأخطبوط.

الطالب رقم 3: وماذا عن الحيتان؟

الطالب رقم 5: وهناك أسماك القرش.

المدرس: فلنستمع الآن ولنكشف ذلك، ولكن من سيكون المدرس الآن؟.

تتمة الشكل 6 - 4

السؤال فقط

قبل أن نتابع مع هذه الفكرة التعليمية سنقوم بمراجعة بعض النقاط فيما يتعلق بنواهي السؤال، كلما قراء الطالب أو استمع في المدرسة، وجد أمامه إجابات إلا أن المشكلة في معظم الأحيان أن الطلاب لا يعرفون الأسئلة لهذه الإجابات وبالنتيجة فهم لا يعرفون سبيلاً فعالاً إلى القراءة أو إلى الاستماع بشكل فعّال، وحتى إذا كان ثمة بعض الوعي لديهم عن سؤال مهم تنظيمي، فإن الغالب أنهم لا يستطيعون أن يشكلوا أسئلتهم للقراءة المركزة أو لاستمداد المساعدة من المتحدث أو من المدرس عند تحولهم للإصغاء، فتكون هذه هي بداية النهاية لفضولهم الطبيعي وينتهي الأمر بهم أن يحجموا عن السؤال في معظم الأحيان، ولكن (السؤال فقط مانزو، 1985) يستطيع على الفور أن يعكس الأمور.

صممت طريقة (السؤال فقط) للمواد غير الروائية، فهي لا تنجح كثيراً في الرواية أو في الشعر، إذ يمكن أن تُستعمل لقراءة المقطع في قاعة الدرس أو كتحضير لواجب قراءة خارجي.

المراحل في طريقة السؤال فقط

التهيئــة: اطلع على المقطع المعني بهدف كتابة بعض الأسئلة الاختبارية بشأن أهم المعلومات، على أن تتضمن سؤالين كحد أدنى مما لم يطرحه الطلاب قبل القراءة. سيكون عليك أن تختار هذه المرة بين أن تستعمل عنوان المقطع للتعريف بالدرس أو أن تشير إلى الموضوع بعبارة عامة.

المرحلة الأولى: يعلن المدرس عن العنوان أو عن موضوع المقطع للطلاب، ويبين لهم قبل البدء بالمقطع أنهم سيحاولون التعرف عليه عن طريق طرح بعض الأسئلة حوله، ثم يتم اختبارهم بشأن فحوى المقطع، حيث يتم التعرض في الاختبار إلى جميع المعلومات المهمة في تقدير المدرس بغض النظر عما إذا توصل الطلاب بالفعل إلى استنتاج المعلومات بواسطة الأسئلة أم لا.

المرحلة الثانية: يقوم الطلاب بطرح الأسئلة ويقوم المدرس بالإجابة عنها بصورة وافية دون أن يتعدى إلى الإجابة عن السؤال المطروح.

المرحلة الثالثة: يقوم المدرس بإجراء الاختبار.

المرحلة الرابعة: احرص في هذه المرحلة على ألا تخصص أي علامات في الاختبار، ولذلك اطلب من طلابك أن يرفعوا أيديهم إذا كانوا قد أجابوا بشكل صحيح عن معظم الأسئلة، واسألهم أيضاً إذا كانت ثمة صعوبات في بعض الأسئلة.

المرحلة الخامسة: اطلب من الطلاب أن يقرؤوا بصمت؛ كي يراجعوا الأجوبة التي توصلوا إليها في الاختبار، وللتوصل إلى أجوبة عن الأسئلة التي لم يطرحوها، فإذا طلبت أن يقرؤوا المقطع في البيت كواجب منزلي، فاحرص أن تكتب الأسئلة الهادفة على السبورة أو أن تعرضها لهم ليقوموا بكتابتها.

المرحلة السادسة: بعد أن ينتهي الطلاب من القراءة، فإنه سيكون عليك عندئذ أن تبدأ بالمناقشة، أو بالمتابعة على الأجوبة التي قدمها الطلاب عن الأسئلة الهادفة.

بعض الملاحظات فيما يلزم لتطبيق طريقة «السؤال فقط»:

- يجب مراعاة أن يتم إجراء اختبار (السؤال فقط) شفهياً، فإن كنت قد أعددته قبل مدة من الوقت من أجل توزيعه على الطلاب، فلن تستطيع أن تعدله بحسب الأسئلة المطروحة من الطلبة. تذكر أن الهدف هو أن يتمكن أكثر الطلاب من الإجابة عن جميع الأسئلة، إلا على سؤال واحد أو اثنين، ولهذا يجب أن تعد المزيد من الأسئلة للاختبار، بالرغم من أنك قد لا تستعملها بالكامل.

- عند الإجابة عن أسئلة الطلاب في المرحلة الثانية قد يكون من الأفضل أن تكتب ملخص السؤال مع ملخص الإجابة على السبورة، بحيث تبقى معروضة في أثناء الاختبار، فإذا سأل الطالب عن السبب في أنك تركتها على السبورة، فستكون ثمة فرصة رائعة لتبين أن الهدف من الدرس ليس أن يجيب بصورة صحيحة عن الأسئلة، بل أن يتمكن من طرح الأسئلة بصورة جيدة، ولذلك فإذا حصل الطالب على أي معلومات من الأسئلة، فيحق له أن يستخدمها في أثناء الاختبار، إلا أنه لا بد مع ذلك من مراعاة الاختصار في الكلمات، ومن الكتابة بسرعة لئلا يتباطأ إيقاع الدرس فيسود الضجر والملل.

- اجعل عينيك على الطلاب المعروفين بعدم المشاركة في أثناء المناقشة في قاعة الدرس، تذكر أنه في طريقة (السؤال فقط) ستكون ثمة فرصة عظيمة للمشاركة، فالطالب هنا لا يجب أن يجيب عن الأسئلة، بل يطرحها فقط.

- يجب أن تضع في عين الاعتبار أنه قد يكون هناك الكثير من الأسئلة مما ليس له صلة بالمقطع المقروء، فإذا أردت أن تبقى ضمن الموضوع في سياق الدرس، فإنه لن يكون عليك إلا أن تلفت انتباه الطلاب في هذه الحال، كأن تقول: «ليس هذا من ضمن المقطع ولكن لا بأس عليك فقد كنت منطقياً في محاولتك للتقليل من الاحتمالات»، أو قد تجيب بما من شأنه أن يوجه الطلاب بطريقة ذكية إلى الأسئلة المهمة وأسئلة المتابعة (انظر المثال في الشكل رقم 7 - 4).

- لقد تبين من البحوث والخبرة الميدانية أن طريقة (السؤال فقط) يمكن أن تساعد الطلاب ابتداءً من مرحلة الحضانة (ثمة مزيد من التفاصيل في الفصل التاسع) وحتى مرورهم بالدراسة في كلية الطب من خلال الأسئلة التحريضية والمنتظمة عن الموضوعات الصعبة أو الحياتية (ليكينزا 1978 ومانزو وليكينزا 1975) وربما كان السبب في هذا الإقبال من الطلاب على هذه الطريقة هو أنه كانت ثمة وسيلة حازمة وسلمية في آن واحد يمكن لهم من خلالها أن (يردّوا الصاع) ويؤثروا من جانبهم في نشاطات الدرس، كما أنها ستساعد على تنمية الحس بالوساطة (بإمكانية التأثير) لدى الطلاب وستهيئ لهم أن يكتشفوا ويغطوا متطلباتهم التعليمية بشكل عرضي، وذلك في جو من الحماس وبما يصون أحاسيسهم باعتبار أنه سيتم تحفيزهم على السؤال عن الموضوعات المربكة لهم.

الشكل رقم 7 - 4: أمثلةعن طريقة (السؤال فقط) في نص (الخفاش مصاص الدماء).

قام المدرس بإعداد فكرة الموضوع مع أسئلة الاختبار على النحو الآتي:
الموضوع: مصاص الدماء الوثّاب.
أسئلة الاختبار: (الأسئلة المسطرة هي التي يتوقع المدرس من الطالب ألا يطرحها ـ ويجب مراعاة أن يكون هناك سؤال واحد منها في الاختبار؛ ليكون هو الغاية من عملية القراءة).

- هل يقوم هذا الخفاش فعلاً بامتصاص الدماء؟ (أجل).
- ما مقدار كمية الدم التي يستطيع امتصاصها؟ (تقريباً نصف وزنه في كل ليلة).
- ما هي الطريقة التي ينطلق بها مصاص الدماء في عملية الطيران؟ (يقفز من فوق سطح الأرض).
- ما مدى قفزته؟ (3 إلى 4 أقدام).
- كم نوعاً من الخفافيش؟ (قد يصل عددهم إلى 900 نوع).
- ما المختلف في إمكانية حركة الخفاش مصاص الدماء على سطح الأرض؟ (هذا الخفاش هو الوحيد الذي يتحرك على سطح الأرض بحركته نفسها في الهواء).
- ما العضلة التي يعتمد عليها لينطلق من فوق سطح الأرض؟ (إنها عضلة الصدر).
- ما الذي فعله العلماء ليدرسوا طريقة وثب الخفاش مصاص الدماء؟ (استعانوا بمنصة لقياس الجهد، وبكاميرا للسرعات العالية).
- ما السبب في أن الخفاش مصاص الدماء سيحتاج إلى خاصية الوثب؟ (لأنهم يقومون بمعظم عمليات التغذية على الأرض).
- اذكر طريقتين من طرق الانطلاق لدى الحيوانات الأخرى؟ (بأن يهووا من الأغصان، أو يركضوا ليزيدوا من سرعتهم).

المدرس: وظيفتكم للغد هي أن تقرؤوا مقالة بعنوان: «مصاص الدماء الوثاب»، ولكن بإمكانكم الآن أن تحصلوا على ما تريدون من معلومات بطريقة طرح الأسئلة وبعد ذلك سأختبركم عن فحوى المقال نفسه.

تتمة الشكل 7 - 4

الطالب رقم 1: أي إن الاختبار سيجري قبل أن نقرأ المقال؟

المدرس: نعم لكن بإمكانكم الآن أن تحصلوا على جميع الأجوبة التي تريدون على مدى 20 دقيقة تقريباً.

يكتب عبارة: (الخفاش الوثاب مصاص الدماء) على السبورة، [وقد بينا فيما يأتي المعلومات التي ستدون على السبورة].

الطالب رقم 2: أنت تقصد الخفافيش الوثابة مصاصة الدماء، ولكنك لم تقل ذلك من قبل.

المدرس: نعم، الخفافيش الوثابة مصاصة الدماء.

الطالب رقم 3: ما السبب في أنهم يثبون؟

المدرس: إنهم إنما يثبون أو يقفزون لينطلقوا بعد ذلك إلى عملية الطيران.

الطالب رقم 1: هل سيكون هذا في الاختبار؟

المدرس: الأسئلة في الاختبار لن تكون إلا فيما يتضمنه المقال.

الطالب رقم 1: هل ثمة إمكانية لديهم بالفعل للطيران؟

المدرس: نعم.

الطالب رقم 4: هل ثمة أنواع أخرى من الخفافيش؟

المدرس: نعم، وقد أشار المقال فعلاً إلى عدد من الأنواع الأخرى.

الطالب رقم 1: فكم يوجد إذن من هذه الأنواع؟

المدرس: لقد قدرت بـ 900 نوع على وجه التقريب.

الطالب رقم 2: وما المواطن التي يعيشون فيها؟

المدرس: سؤال جيد ولكن المقال لا يتطرق إلى موضوع موطن معيشتهم، وقد اقتربتم بذلك من الموضوع، وسأقوم بوضع كلمة (لا) لأعني أنه ليس ثمة معلومات عن مواطن معيشة الخفاش مصاص الدماء في هذا المقال بالذات.

تتمة الشكل 7 - 4

الطالب رقم 5: وهل تثب الخفافيش كلها أياً كان نوع الخفاش؟

المدرس: سؤال جيد أيضاً! والجواب هو: لا، فالخفاش مصاص الدماء هو وحده الذي ينطلق من الأرض عند الطيران.

الطالب رقم 6: فما الذي يفعله الآخرون لينطلقوا في عملية الطيران؟

المدرس: إنهم يبدؤون بالطيران بأن يهووا من فروع الأشجار.

الطالب رقم 7: وما ارتفاع الفرع؟

المدرس: آه، سؤال جيد تفصيلي، ولكنك يجب أن تتذكر أن المقال إنما يختص بالخفافيش مصاصة الدماء.

الطالب رقم 8: هل يقوم هذا الخفاش فعلاً بامتصاص الدماء؟

المدرس: إنه فعلاً يقوم بذلك وإنك لتتعجب من كمية الدماء التي يمتصُها.

الطالب رقم 8: فما الكمية التي يمتصها؟

المدرس: إنه من حيث المبدأ يحاول أن يمتص نصف وزن جمسه في الليلة الواحدة.

الطالب رقم 9: وكم تكون الكمية إذن؟

المدرس: إن أحجامها في الواقع صغيرة بعض الشيء والمقال لم يحدد درجة الصغر إلا أني أعتقد أن الوزن يقارب 3 أرطال، وبناء عليه فإن كمية الدم تكون في حدود الرطل ونصف الرطل في الليلة الواحدة.

الطالب رقم 4: وما هي الحيوانات التي تمتص دماءها؟

المدرس: يشير المقال إلى البقر، باعتبار أنها من بين الضحايا.

الطالب رقم 1: ما الذي يفعلونه ليتعلقوا برقبة البقرة؟

المدرس: إن الخفاش بحسب المقال لا يمتص الدماء من رقبة البقرة.

الطالب رقم 4: فمن أين إذن يتم امتصاص الدم؟

تتمة الشكل 7 - 4

المـدرس: أشار المقال إلى إمكانية أن يمتص الخفاش الدم من قدم البقرة.

الطالب رقم 7: ألا ترفسها البقرة حينئذٍ؟

المـدرس: بلى، إلا إذا كانت لديها قدرة للتحرك بيسر على الأرض.

الطالب رقم 9: فهل تستطيع أن تفعل ذلك؟

المـدرس: أن تفعل ماذا؟

الطالب رقم 9: أن تتحرك بيسر وسهولة على سطح الأرض؟

المـدرس: نعم، بل إن الواقع يؤكد أن هذا النوع هو الوحيد الذي يستطيع أن يناور بسهولة على سطح الأرض كما في الفضاء.

وأخيراً فقد كانت ثمة أسئلة جيدة، وأنا الآن أريد أن تأخذوا ورقة ثم ترقموها من 1 إلى 7، ولكم في ذلك أن تستعينوا بالمعلومات التي حصلتم عليها من خلال أسئلتكم (من فوق السبورة).

المعلومات المدونة على السبورة:

الخفاش الوثاب مصاص الدماء

لماذا يثب في الهواء؟	ليبدأ بالطيران.
هل يطير بالفعل؟	نعم.
المواطن التي يعيش فيها؟	(لا)
هل من أنواع أخرى؟	نعم، فهي تصل إلى ما يقارب 900 نوع على وجه التقريب.
هل تثب جميعها عند الطيران؟	لا، إن منها ما يهوي من فروع الأشجار؛ ليبدأ بالطيران.
هل تقوم فعلاً بامتصاص الدماء؟	نعم، بما يقاربُ من نصف جسمها، ربما رطل ونصف الرطل في الليلة.

تتمة الشكل 7 - 4

ما الضحايا؟	الأبقار مثلاً.
كيف تفعل ذلك؟	إنها لا تمتص من الرقبة وإنما من القدم.
هل تستطيع أن تتحرك على سطح الأرض؟	نعم فلا نوع يفعل ذلك إلا هذا النوع.

بعد ذلك يقوم المدرس بإجراء هذا الاختبار:

1- هل يقوم الخفاش مصاص الدماء فعلاً بامتصاص الدماء؟ (أجل).

2- ما هي كمية الدم التي يمتصها هذا النوع من الخفافيش؟ (تقارب نصف وزنه في الليلة الواحدة).

3- كيف ينطلق الخفاش مصاص الدماء عند الطيران؟ (يثب في الهواء).

4- كم نوعاً من الخفافيش في العالم؟ (قد يصل عددها إلى قرابة 900 نوع).

5- ما هي العضلة التي يعتمد الخفاش مصاص الدماء عليها من أجل الانطلاق من سطح الأرض؟ (عضلة الصدر).

6- ما الذي فعله العلماء ليدرسوا طريقة وثب الخفاش مصاص الدماء؟ (استعانوا بكاميرات عالية السرعة).

7- ما هو وجه الاختلاف في إمكانية حركة الخفاش مصاص الدماء على سطح الأرض؟ (هذا الخفاش هو الوحيد الذي يتحرك على سطح الأرض بحركته نفسها في الهواء).

المدرس: من استطاع منكم أن يجيب بطريقة صحيحة عن خمسة من الأسئلة كحد أدنى؟

(يرفع أكثر الطلاب أيديهم).

فما هي الأسئلة الأصعب في رأيكم؟

تتمة الشكل 7 - 4

الطـلاب: السؤالان الخامس والسادس.

المـدرس: فلتقوموا إذن بكتابة هذين السؤالين على ظهر المقال؛ لتقرؤوهما غداً.

(يقوم المدرس بتدوين السؤالين الخامس والسادس على السبورة).

تتمة الشكل 7 - 4

■ الحالة الوحيدة التي قد لا تنجح فيها هذه الطريقة التحليلية هي عندما يعجز المدرس عن مواكبة المعدل الذي ينبغي أن تغطى به المادة، فتكون النتيجة أن يتسبب في إبطاء إيقاع الدرس، مما يضعف من روح الحماس لدى الطلاب وهذا يعني أنك يجب أن تكون على استعداد لتغطية الكثير من المعلومات بسرعة وعلى الفور.

(السؤال فقط) بالطريقة التعاونية

وهي عبارة عن طريقة لزيادة مشاركة الطالب على مبدأ (السؤال فقط) فقد تم الحصول على نتائج متميزة عند استخدام السؤال التعاوني الموجه لتعزيز البنية المعرفية لدى الأطفال (كينغ وروزين شاين، 1993) كما كانت ثمة مساندة منطقية وقصصية لأنواع معينة من التمثيل المبسط في الأوساط التعليمية (للمقارنة مع مانزو، مانزو وآلبي، 2004) والتي هي العنصر الآخر من عملية (السؤال فقط) التعاوني.

التهيئـة

■ يجب أن تقوم بإعداد أسئلة الاختبار كما هو الحال في درس (السؤال فقط) علماً بأنه سيكون عليك أيضاً أن تختار بين أن تستعمل عنوان المقطع للتعريف بالدرس أو أن تعبر عنه بصيغة أخرى.

■ وزّع الطلاب في مجموعات متجانسة من أربعة طلاب لكل مجموعة ثم حدد لهم أدوارهم بما في ذلك أدوار الكاتب والمتحدث والشارح والمحفز.

المرحلة الأولى: احرص في البداية على أن تعرّف بطريقة (السؤال فقط) كما فعلت في السابق، ولكنك في هذه الطريقة يجب أن تخبر الطلاب بأنه سيتم تخصيص مهلة من ثلاث دقائق ليكتبوا الأسئلة التي يستطيعون لاستخلاص المعلومات من عملية القراءة.

المرحلة الثانية: اطلب من المجموعات بدورها أن تطرح سؤالاً واحداً إلى أن يتم طرح الأسئلة جميعها، مع مراعاة أنه لا يحق للمجموعة أن تطرح سؤالها إلا إذا كانت قد دونته كتابةً. فإذا طرحوا جميع الأسئلة يكررون العملية مرة أخرى، ومن ثم فعليك أن تخبرهم أنه سيكون ثمة فرصة أخرى لهم لإعداد أسئلة المتابعة ليقوم الكاتب في كل مجموعة بتدوين بعض الأفكار بشأن هذه الأسئلة.

المرحلة الثالثة: مدد المهلة للمجموعات لمدة دقيقتين ليقوموا بصياغة وكتابة أسئلة المتابعة التي يستطيعون.

المرحلة الرابعة: اطلب من المجموعات بدورها أن تطرح أسئلة المتابعة الخاصة بها، ولا تقبل إلا الأسئلة المكتوبة، وهكذا إلى أن يتم طرح جميع الأسئلة.

المرحلة الخامسة: أجرِ الاختبار.

المرحلة السادسة: اطلب من الطلاب أن يقرؤوا بصمت ليتحققوا من أجوبتهم عن أسئلة الاختبار، بحيث يتم التركيز على السؤال أو الأسئلة التي لم تطرح.

دليل الاستقراء وردود الفعل

أما دليل الاستقراء وردود الفعل (دوفل ماير، 1994، دوفل ماير، وباوم وميركلي، 1987) فهو سجل يتم إعداده من قبل المدرس ليستعمله الطلاب للإجابة عن عدد من العبارات الدقيقة في صياغتها قبل/ ما بعد عملية القراءة ويكون الهدف الرئيس منه تنبيه الطلاب على الأفكار والمواقف المعتمدة في الوقت الراهن، باعتبار أنها قد تختلف عن تلك المطروحة في المقطع المقروء، مما يعني أن المفترض لنجاح هذه الطريقة أن يكون المدرس قد حصل على ما يكفي من المعارف حول خلفية تلك المجموعة من الطلبة من حيث المعلومات والخبرة. إن هذه الطريقة لا تعلم الاستقراء فحسب، بل إنها قد تستوجب من المدرس نفسه أن يغير من مداركه بعد هذه الحصة التفاعلية.

المراحل في طريقة (السؤال فقط)

التهيئة: تذكر أنه يجب عليك أن تطلّع على المقطع المعني كي تحدد المعلومات أو المواقف المختلفة عما هو سائد لدى الطلاب. لذلك سيتوجب عليك أن تكتب عدداً من العبارات ليقوم الطلاب بالموافقة/ أو عدم الموافقة عليها قبل/ وبعد القراءة، حيث سيكون عليك أن تستعمل هذه العبارات لتعد سجلَّ دليل الاستقراء وردود الفعل كما هو مبين في (الشكل رقم 8 - 4).

المرحلة الأولى : وزع دليل الاستقراء وردود الفعل على الطلبة، ووجههم بأن يكتبوا أجوبتهم (بالموافقة/ أو عدم الموافقة) لكل العبارات.

المرحلة الثانية: يتم الإيعاز للطلاب بأن يقرؤوا، ثم يجيبوا بعد ذلك للمرة الثانية عن العبارات في دليل الاستقراء وردود الفعل.

المرحلة الثالثة : ابدأ المناقشة بأن تسأل إذا كان أحدهم قد غيّر في إجابته عن عبارات الدليل بعد قراءته للمقطع.

بعض الملاحظات لكتابة عبارات دليل الاستقراء وردود الفعل:

- إن المفترض بعبارات دليل الاستقراء وردود الفعل أن يتم إعدادها من وحي مداركك عن طلابك، كما أنها يجب أن تدون كتابةً ليكون ثمة أساس معقول لدى الطلاب للموافقة أو/ عدم الموافقة على أي من العبارات.
- سيكون ثمة مجال أيضاً للاستناد إلى الوقائع فيما يمكن التحقق منه بالرجوع إلى المقطع، ولكنك يجب أيضاً أن تعتمد على أسئلة المواقف لأنها ستعبر على نحو أوضح عن الصلة بين المنظور المستند إلى الخبرة من جانب والمعلومات الجديدة من جانب آخر.
- سيكون لك أيضاً أن تغيّر في الطريقة الأساسية لدليل الاستقراء وردود الفعل، وذلك بأن تطلب من الطلاب أن يدونوا رقم الصفحة المتضمنة للتأييد/ أو الاختلاف عن اعتقاداتهم قبل القراءة، كما يمكنك أن تطلب منهم أن يختاروا إحدى العبارات كفكرة لكتابة مقالة قصيرة عنها بعد القراءة.
- يجدر التنويه أنه يمكن استعمال هذه الطريقة مع النصوص الروائية، وغير الروائية.

الشكل رقم 8 - 4: مثال عن كيفية تطبيق دليل الاستقراء وردود الفعل على نص «مصاص الدماء الوثاب».

الاسم: _____ التاريخ: _____

الساعة: _____

التعليمات: اقرأ العبارات أدناه ثم اكتب أحد الحرفين «م» موافق أو «غ» (غير موافق) في العمود الأيسر تحت عنوان (قبل القراءة) فإذا انتهيت من قراءة الواجب لهذا اليوم، فسيكون عليك أن تقرأ العبارات مرة ثانية، ثم تجيب في العمود الأيمن تحت عنوان (بعد القراءة).

قبل القراءة	بعد القراءة
_____ 1- الخفاش مصاص الدماء يقوم فعلاً بامتصاص الدماء.	_____
_____ 2- الخفاش يمكن أن يقفز لمسافات بعيدة، لكنه لا يستطيع أن يطير.	_____
_____ 3- الخفافيش لا تتحرك بسهولة على سطح الأرض.	_____
_____ 4- إن علم سلوك الحيوان يمكن أن يكون شيقاً وممتعاً.	_____

تتمة الشكل **8 - 4**

استخدام نظم التعاون في دليل الاستقراء وردود الفعل:

يتميز دليل الاستقراء وردود الفعل بأنه يمكن أن يستعمل كمحتوى لعدد من نظم التعاون بعد انتهاء الطلاب، كل على حدة من مرحلة ما بعد القراءة.

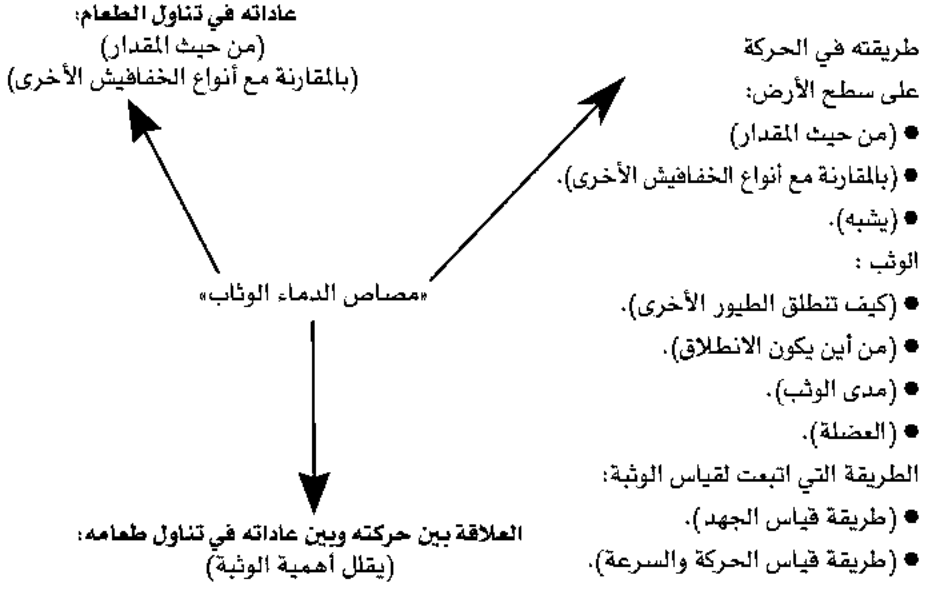
- اطلب من الطلاب أن يجروا المقارنات مع نظرائهم على طريقة (جِد الشخص المناسب). أعط مهلة قصيرة للطلاب (مدة 30 ثانية) ليبحثوا في قاعة الصف عمن يتفق مع إجابتهم عن الفقرة الأولى، وعلى كل من هذين الطالبين أن يوقع على سجل الآخر عن تلك الفقرة. بعد ذلك اطلب من بعض الطلاب أن يبينوا السبب في موافقتهم أو عدم موافقتهم على العبارة المعنية ثم تابع على هذا النحو مع بقية العبارات.
- اعمل على تنظيم الطلاب في (مجموعات موضعية) يتألف كل منها من أربعة طلاب لكل مجموعة، مع تحديد أربعة أدوار ليقوموا بها وهي «الكاتب»، «المؤيد»، «المعارض»، «المحكم»، ثم أعط نسخة إضافية من دليل

الاستقراء وردود الفعل للكاتب في كل مجموعة وأعط مهلة دقيقتين للطلاب ليحاول الطالب (المؤيد) إقناع (المحكم) بوجوب الموافقة على العبارة، ليحاول الطالب (المعارض) إقناعه بوجوب عدم الموافقة، وبالمقابل فسيحاول (المحكم) أن يقيم الدليل على هذا الطرف أو ذاك أو يحاول أن يقف موقف الوسط وسيقوم (الكاتب) بتدوين النتيجة، ومن ثم فإنه يجب عليك أن تتابع على هذا النحو مع كل عبارة من العبارات، ولكن مع تبديل الأدوار في كل مرة.

المخطط البياني فيما قبل مرحلة القراءة:

قد سبق أن أشرنا في الفصل الثالث إلى طريقة المخطط البياني لمرحلة ما قبل القراءة التي يمكن لنا أن نستخدمها من أجل أن نساعد الطلاب على تطبيق المخطط قبل البدء بالقراءة، وثمة مثال في (الشكل رقم 9-4) على أحد المخططات البيانية المطروحة لاستخدامها من قبل المدرس لمساعدة الطلاب في مقال «مصاص الدماء الوثّاب».

الشكل رقم 9 - 4: كيفية استعمال المخطط البياني لمرحلة ما قبل القراءة في مقال «مصاص الدماء الوثّاب».



القراءة قبل القراءة:

بدأت فكرة القراءة قبل القراءة كحركة واسعة الانتشار عام 1950 بكثرة من خلال مذكرات كليفس أو مختارات الكتب، ثم تم إعداد الأعمال الكبرى في صيغة قصص مصورة للأطفال لتقريب هذه الأعمال إلى الأذهان، ولإتاحة الفرصة للقراء للإلمام مسبقاً بتلك الأعمال قبل أن يقرؤوها في صيغتها الكاملة. وكانت النتيجة المتوقعة هي الفشل الذريع لهذه الطريقة حين توجه الطلاب إليها كبدائل عن المنهج وليس كعنصر مساعد، ولكن الاستياء العلني من المختارات النسخة المبسطة ما لبث أن تحول وانقلب إلى خلافه عند التعريف بنظرية (المخططات التصورية المسبقة) التي أسهمت في إحياء المصداقية لبعض الأنواع من هذه الطريقة بالنظر إلى قيمتها الحدسية.

المخططات المسبقة:

في دراسة نموذجية حالية، قام واضع نظرية تعلم العالم (ديفيد أوسيبيل 1960) بجعل طلاب الجامعة يقرؤون نصاً محضراً من 500 كلمة، أو مخططاً تصورياً مسبقاً قبل أن يقوموا بقراءة مقطع أطول عن العلوم عبارة عن 2500 كلمة، وفيما يتضح فقد أسهمت المخططات التصورية المسبقة إلى حد كبير في تطوير مدى استيعاب الطلاب، ثم كانت هناك دراسات لاحقة لعدد من الباحثين منها ما شابه في نتائجه تلك الدراسة، ومنها ما لم يشابهها، حيث عُزي السبب الرئيس في ذلك إلى نوعية المقطع المقروء، إذ إن المفروض بالمخطط أن يعطي بعض الإحساس بالتركيب دون أن يكون مجرداً وكذلك فقد دلت بعض النتائج على إيجابية العرض التفصيلي القصير من حيث إمكانية تأثيره في عملية الاستيعاب، حيث تم استخدامه عادةً في إطار طريقة (المجموعات التوجيهية).

ولهذا فإننا نقترح أن يتم الجمع بين المخططين (المجرد والتفصيلي) حيث يمكن أن يتم لصق المخطط المجرد على الغلاف الأمامي للكتاب من الداخل، وأن يتم لصق المخطط التفصيلي على الغلاف الخلفي من الداخل، ومن ثم يتم توجيه الطلاب بإمكانية استعمال المخططين تمهيداً للقراءة بقدر ما يشاؤون عندما يهمون بقراءة العمل الطويل، وقد أوردنا مثالين الآن عن كل من هذين النوعين من أنواع المخطط في الملخصات الآتية عن رواية (الشيخ والبحر) في الشكلين رقم 4 - 10 ورقم 11 - 4.

بعض الملاحظات بشأن المخططات المسبقة:

المعززة من قبل الطالب والأستاذ:

المخططات المسبقة بالإضافة إلى إمكانية استعمالها في هذا المجال الأدبي إلى حد ما إلا أنها يمكن أيضاً أن تعد وأن تُهيَّأ بنوعيها المجرد والتفصيلي للاستعمال مع الفصول الصعبة في محتواها ضمن المقررات، إذ يمكن تحفيز الطلاب على أن يقرؤوها ويطرحوا الأسئلة عنها قبل قراءة النص، كما يمكن بعد ذلك أن يتم تذكيرهم بالرجوع إليها حسب الضرورة في أثناء عملية القراءة.

الشكل رقم 10 - 4: الشيخ والبحر ـ المخطط التفصيلي.

الشيخ والبحر هي قصةٌ تتحدث عن (سانتياغو) صياد السمك العجوز الفقير الذي دأب على الصيد في مجرى الخليج، ومانولين، الصبي الذي اعتاد أن يصيد معه حتى تحول حظ العجوز إلى الأسوأ، وقد حافظ الصبي مع ذلك على احترامه العميق له، وعلى إحساسه به فكان يأتيه بالطعام وبغير ذلك من حاجاته.

تبدأ القصة في شهر أيلول، إذ يقرر الشيخ أن يذهب بعيداً في مجرى الخليج ليستفيد من التيارات القوية، انسحب بمركبه في عتمة الليل ثم دلّى بالطعم ومضى مع التيار، وبالفعل فقد حصل من طعمه على سمكة كبيرة مع

طلوع قرص الشمس، فحاول أن يسحبها إليه، ولكنه لم يتمكن لشدة كبرها وأخذت تجره إلى البحر، ومضت السمكة تجرُّ العجوز مع قاربه طوال مدة الظهيرة والليل، وهو يقاوم ويحافظ على الصنارة كيلا تقطعها السمكة.

وعند مطلع الشمس مالت السمكة فجرحت يده، جعل سانتياغو يأكل من شرائح سمك التونة لتدوم قوته وكان يتمنى لو أن الصبي كان معه وارتفعت السمكة أخيراً فوق سطح الماء فكانت من الكبر أنه لم ير في حياته مثل حجمها ـ بل إنها فاقت في طولها القارب، ولكنها ما لبثت أن غاصت من جديد لتستمر في جرها للقارب بقية ذلك اليوم وأيضاً في الليل.

واشتد ألم العجوز ولكنه بقي على إصراره بأن يعود بالسمكة، وحاول أن ينام وهو واقف مع إمساكه بالصنارة ولكنه أفاق بعد أن ارتفعت السمكة مرة أخرى فوق السطح، فأخذت تشده إلى الأسفل في القارب وخطت الصنارة جراحها في يديه وعلى ظهره، نهض قائماً وجعل يقاومها ليحاول أن ينهكها، وطلعت الشمس على يومه الثالث في البحر وأخذت السمكة بالدوران، استطاع العجوز أن يسحب بعضاً من الصنارة، ومضت ساعات وسيطر الدوار والوهن على العجوز، ثم قام بسحبها على مقربة من القارب؛ ليستطيع أن ينالها بالرمح وقد ربطها بالقارب لكبر حجمها ثم رفع الشراع وانطلق متبعاً رحلة العودة.

ولكن الخير لم يدم، فقد اشتمت أسماك القرش الرائحة، قاومها الشيخ من الغروب حتى ما بعد منتصف الليل، فكان أولاً يطعنها بالحربة ثم بسكينه ثم أخذ يضربها بعصاه ولكن دون جدوى، فقد قضت على سمكته وكان مآله إلى الهزيمة.

وصل إلى المرفأ وبالكاد جر نفسه إلى كوخه، حيث سقط من التعب والإعياء، وفي الصباح أفاق الصيادون ليطالعهم منظر هيكل السمكة وهو مربوط على مدى تسعة عَشَر قدماً إلى حافة القارب، وعندما أفاق الشيخ كان الولد قد سمع بمحنته، فحاول أن يسري عنه.

تتمة الشكل **8 - 4**

الشكل رقم 11 - 4: الشيخ والبحر ـ المخطط المجرد.

الشيخ والبحر هي قصة صياد سمك في صراعه مع قوى الطبيعة، حين همّ للاصطياد والنيل من سمكة ضخمة، فكان جزاء تعبه أن التهمتها أسماك القرش.

إنّ ثمة مؤشراً في هذه القصة على روح الإنسان التي لا تقهر وعلى مقدرتنا في أن نبلغ الكرامة في مواجهة الهزيمة، فقد اتشح الإنسان بوشاح الكائن النبيل بسبب استعداده للصراع وللبقاء في وجه مصاعب الحياة، وهو في الرواية يقول للسمكة: «سأريه ما الذي يستطيعه الإنسان وإلى أي حد يستطيع أن يتحمل» (الصفحة 66) وهو أيضاً يقول لها: «الإنسان لم يخلق لكي يهزم ... إذ يمكن أن يدمّر تدميراً ولكن لا يمكنه أبداً أن يهزم» (الصفحة 103).

وقد عبرت القصة أيضاً عن وجهة نظر المؤلف في الإنسانية من حيث صلتها بالكون المحسوس، فالصياد يخاطب النجوم والسمكة على حد سواء بعبارة «أخي» أو «أختي»، والفكرة من ذلك هي أننا يجب أن نحترم وأن نحب بيئتنا الطبيعية خلال سعينا لاستقاء أسباب العيش منها وللتغلب عليها.

ونحن نشير هنا إلى أننا قد عملنا فيما بعد (في الفصل الثامن) إلى تقديم بعض الشرح عن طريقة للتخاطب بالقراءة والكتابة هي (طريقة REAP) حيث يتم توجيه الطلاب ليعدوا ما يشبه الحاشية المطابقة لطريقة التمهيد للقراءة لبعضهم وأيضاً على الإنترنت بحيث تعم النظام كله.

القراءة المتكررة:

لقد كانت الفكرة الأساسية من القراءة المتكررة (كرافتون، 1983) هي أن يحصل الطلاب وحدهم على المعلومات المرجعية في الموضوع المعني من خلال عملية القراءة نفسها، فقد تبين من إحدى الدراسات في هذا المجال أنه حين قام الطلاب في الصفّ الحادي عشر بقراءة مقالين عن موضوع واحد، وكان ثمة

اختلاف بين هذين المقالين، أسهم ذلك إلى حد كبير في تعزيز مدى استيعاب الطلاب للمقال الثاني من جهة، وفي تعزيز مستوى المعرفة لديهم حين هموا بمعالجته من جهة أخرى (كرافتون، 1983، الصفحة 587)، وفي ذلك فقد قالت الباحثة: إنها قد أكدت بدراستها على ثلاثة مبادئ، أولها: النظرة العامة إلى القراءة على أنها من النشاطات المولِّدة للمعرفة طبيعياً، والثاني: الرأي بأن النص الذي يتحدث عن الموضوع غير المعروف قد يمهد معرفياً للاطلاع على النص الآخر، والثالث: الاستنتاج بأنَّ القارئ المختبِر إذا قرأ المادة نفسها في صيغتين اثنتين، يتفاعل أكثر أثناء القراءة كما يتبنى المعلومات على نحو أفضل من الذي يقرأ المواد المتباينة (1983، الصفحة 590). إلا أن صعوبة عند محاولة تطبيق هذه النتيجة في الواقع نظراً لصعوبة العثور على مقطعين حول الموضوع نفسه وعلى المستوى نفسه، فما بالك إذا كان ثمة اختلاف في مستويات القراءة؟ وعلى أي حال، فقد أسهمت الإنترنت الآن في تسهيل الموضوع.

بعض الملاحظات على عملية القراءة قبل القراءة: طرائق المساعدة من حيث إمكانية التأثير، وتوفر المعلومات والمصادر على الإنترنت:

قد توجد متعة في البحث عن الفقرات قبل/ أو بعد وظيفة القراءة التقليدية، يمكن أن تهيئ لعملية القراءة وللتطبيق والتفصيل بعد القراءة. يؤيد ذلك هذا المقطع السردي في (الشكل رقم 12 - 4) فأنت بالإنترنت يمكن أن تحصل على النصوص الإلكترونية الغنية بالموضوعات على مدار الساعة، وعلى مدار أيام الأسبوع (24/7) وذلك على أي موضوع تقريباً، وقد انتشرت الحواسب اليوم، ويوجد خط للإنترنت في العديد من قاعات الدرس، فصار من السهل أن تستخدم الإنترنت لعملية القراءة قبل القراءة، وصارتْ في عداد الطرق السهلة والسريعة والمفيدة المتاحة لتطبيق التقانة بنجاح وبفعالية بعد أن تم استثمار الكثير من الموارد فيها. ولم يعد المدرسون بحاجة إلى الكثير من التحضيرات إذ

صار بإمكانهم أن يفتحوا الخط على الإنترنت (أو أن يكلفوا طلابهم بذلك) للبحث بسرعة ضمن الشبكة على كلّ ما له صلة بالموضوعات الرئيسة لذلك اليوم. وتستطيع في قاعة الدرس العثور على بعض المداخل أو أبواب البحث للمساعدة على نحو منتظم في إيجاد بعض المواد للقراءة المتكررة. في هذا الشأن وجد الكثيرون أن موقع www.encarta.com (موسوعة مايكروسوفت الإلكترونية)، ومحرك البحث المعروف www.google.com ذو فائدة في هذا المجال، وإذا اطلعت على برامج التلفاز العادي و«الكابلي» في شهر ما فسترى العديد من الفرص للاطلاع المتكرر غير النصي أو المعاينة، أو للاطلاع على الأفلام أو البرامج الوثائقية، أو غيرها فيما له صلة بموضوعات الأدب والعلوم والدراسات الاجتماعية والفنون.

الشكل رقم 12 - 4: المقطع السردي في طريقة القراءة قبل القراءة.

لقد قام المؤلف الأول لهذا الكتاب بتعليم جغرافية العالم لمجموعة صعبة ومشاغبة أحياناً من طلاب الصف التاسع من أصحاب النتائج الضعيفة. لقد كان النص بغلاف أسود جديداً زلقاً، وقد ساءت الطباعة فيه فكان مستعصياً على الفهم من شتى مناحيه، فالأحرف دقيقة ناعمة والمعلومات غزيرة، والجمل معقدة بما يفوق الوصف، وقد استطعنا أن نعثر على عشرين نسخة من كتاب قديم جداً للجغرافية، فقرأنا الكتابين معاً، وكنا نبدل بينهما بحسب المزاج وليس من نظرة عميقة للقيمة النصية لهما، فكانت هناك ميزة الاطلاع على الكثير من الأمور مرتين، بصيغة مختلفة في كثير من الأحيان وقد أمتعنا وشوقنا وجود رؤًى مختلفة للأمور بل وبعض التناقضات في بعض الأحيان، كما كانت ثمة تغيرات في الوقائع والكثير من المعلومات المحيرة، فكان مما أدهشنا على سبيل المثال كيف كانت إيران مقرَّ الإمبراطورية الفارسية العظيمة في السابق، وهي المغمورة والضائعة في متاهات التخلف في ذلك الحين، وقد كنا نتمنى في كثيرٍ من الأحيان لو أن ثمة نصاً ثالثاً أو رابعاً

لتقديم المزيد من التفاصيل عن بعض الأمور، فلم نتوصل إلى مفهوم محدد مثلاً، عن طريقة إعداد الخرائط في الماضي حيث لم يكن بوسع العلماء في هذا المجال أن يبلغوا من الارتفاعات ما يمكن لهم معه أن يشهدوا مثل هذه الأمور.

تتمة الشكل **12 - 4**

الخاتمة

بذلك نكون في هذا الفصل قد تعرضنا إلى بعض الأفكار المهمة فيما يجب لتجهيز أو لمساعدة القارئ على أن يستثمر جُلَّ معارفه وخبراته السابقة قبل أن يبدأ القراءة. وقد أكد النص على وجوب تعليم الطلاب أن يقوموا بذلك بأنفسهم باستخدام مختلف الطرق للاستفسار والتأكيد، ومن جملتها: النصوص الموازية، استخدام الحاسوب، أو وسائل التواصل. والآن وقد وصلنا إلى الفصل الذي سيبحث في العديد من الوسائل الممكنة لحفظ وتركيز الاهتمام في أثناء القراءة المعاينة الفردية الصامتة لتتأكّدَ إن كانت ثمة طريقةٌ مناسبة لك لتوجيه القراءة الصامتة بما يناسب مجال الموضوع وبما يلائم أسلوبك في التعليم.

الفصل الخامس

(في أثناء القراءة) أساليب توجيه القراءة الصامتة

لا شك أن ثمة رابطاً مستمراً بين مسألة الذوق والمقدرة على القراءة وبين تجاربنا الماضية، ولكن القراءة نفسها هي مما يزيد كذلك من رصيد التجارب الماضية.

إدكار ديل

مقدمة

كنا قد أشرنا إلى أن هناك مراحل ثلاث لعملية التعليم على القراءة، وهي المشار إليها الآن على أنها مراحل ما قبل/ في أثناء/ ما بعد القراءة ولكن معلوماتنا هي أقل ما تكون في مرحلة (في أثناء القراءة) التي نعني بها أن يتم توجيه الطلاب في أثناء القراءة الصامتة، وقد عمدنا في هذا الفصل إلى عرض

الوسائل والمحفزات والطرائق المتاحة في الوقت الحاضر من أجل القيام بهذه المهمة، ومن ذلك طرق تعليم القراء على تمثل إستراتيجيات القراءة كبرامج مكافحة الفيروسات في الحواسب، ودلائل القراءة على اختلاف أنواعها، وتعديل تركيب أو صياغة النص بحسب حاجات القراء. ومن المؤكد أنك ستجد ما يناسب تخصصك أو أسلوبك الشخصي في التعليم من بين هذه الطرق. الآن ندعوك للاطلاع على بعض التجارب المهنية في مجال التفكير البناء أو الخلاق بقراءة هذا الفصل، على أن تقرأه بروح المستكشف المهتم بتحسين مداركه في مجال القراءة والتفكير الصامت، أو فيما يلزم المعلم لتطوير إمكانياته في هذا المجال.

- مقدمة.
- كيفية تعليم الطلاب على التفكير في أثناء القراءة.
- إستراتيجيات المراقبة والإصلاح ما بعد المعرفي.
- تعلم الإستراتيجيات من الكواليس.
- التحفيز وتحفيز الذات على استعمال أساليب مكافحة مواطن الخلل بما يهدف إلى تعزيز نشاطات المتابعة والإصلاح لملكة الاستيعاب.
- دلائل القراءة.
- الدلائل المدمجة (على طريقة لعبة المدرب) إلى القراءة الصامتة.
- بنية النص: حاشية تاريخية والتأييد ضعيف الأثر.
- خاتمة.

كيفية تعليم الطلاب على التفكير في أثناء القراءة

إن الهدف من التعليم الفعّال لتعلم المحتوى لا أن تتعلم مهارات القراءة، بل أن تنمي العادة على إمكانية القراءة بمهارة. وإذ نقول هذا، فنحن لا نتلاعب بالكلمات، بل إن المعني هو الفارق بين التعليم على كيفية الإفادة من المهارة وبين التعليم على الغاية من المهارة وعلى دور المهارة، ثم توفير الركائز الداعمة عندما

يجهد المتعلم ليطبقها ويتكيّف معها ويُمسك بقيادها كإستراتيجية محددة للتطبيق السلس.

وقد تم استطلاع آراء الطلاب في إحدى الدراسات عما فهموه من هذه العملية ما بعد المعرفية.

لقد دعيت الطالبة سوزان في الصف السابع لأن تعبر عن أفكارها عند قراءتها لأحد المقاطع، فأجابت: «ولكني في العادة لا أفكر في أثناء القراءة»، وهذا مما يدل وبوضوح على أن سوزان قد أساءت فهم الغاية من القراءة، وأنها على هذا الحال لا يمكن أن تبلغ مبلغ الناجحين (ليبسون وَويكسون، 1997، الصفحة 581).

لقد اعتبرت سوزان ـ شأنها شأن جميع الطلاب ـ أن القراءة كلها واحدة، فهي لا تفرق بين عملية القراءة التعليمية السهلة السلبية الاستقلالية في حريتها وبين عملية القراءة الدرسية التعليمية الفعالة المؤداة بالتكليف، أو أحياناً بمساعدة آخر. ومن ثم فإن الغاية من مرحلة القراءة الصامتة في إطار الأطوار الثلاثة من عملية (تعلم المحتوى) أن تساعد الطلاب على أن يميزوا بين العمليتين. فالإطلالة الأولى بمعنى (التعليم التمهيدي) لا تكفي وحدها حتى وإن كانت في أفضل حالاتها، لأن الطالب سيعود بعد ذلك في وقت من الأوقات للاحتكام إلى الصفحة المطبوعة، والمتوجب حينئذ أن يعاد إحياء العملية بما يضمن استمرار التركيز والأداء الفعال.

وإذا قرأ الطالب بطريقة القراءة الصامتة، فإن المفترض به أن يحافظ على تركيزه، وأن يستقي من معارفه وخبراته السابقة، وإذا كانت ثمة معلومات جديدة فيجب أن يحولها إلى مصطلحات معروفة، كما يجب أيضاً أن يميز الأفكار الرئيسة والتفاصيل القريبة من الموضوع، وأن يراقب عملية الاستيعاب، وأن يستخدم إستراتيجيات الإصلاح إذا لم يفهم الفكرة. والأهم من ذلك كله أن يمضي في هذه الجهود في خضم من الاهتمامات أو الحاجات أو المشاغل

المنافسة والمتنافسة. ولعل ثمة فناً متطوراً لتستطيع فعل ذلك وهو ما نسميه (بموهبة القراءة) التي هي من الصعوبة. بحيث إنه قد لا يمكن تعليمها، فالمعلم لا يستطيع أن يتبع الطالب عندما يقرأ بصمت من النص المطبوع، غير أنه يستطيع أن يساعد بصيغٍ عدّة للتذكير بوجوب القراءة على نحو إستراتيجي بما يفيد القراءة بفاعلية وبمعنى واضح.

إستراتيجيات المراقبة والإصلاح ما بعد المعرفي

المتعارف عليه بين أكثر الناس من بالغين وطلاب أنّ ما يقرؤونه على نحو مستقل هو أكثر مما يقرؤونه من ضمن المواد التعليمية، مما يعني أن ثمة مجالاً كبيراً للقراءة السلبية لتصبح من جملة العادات الراسخة، ونحن نفترض عندما نباشر أي عملية للقراءة أنها سهلة أو مستقلة، وبذلك فإن المتابعة/المراقبة ما بعد المعرفية هي بمنزلة الإشارة الحمراء التي تومض لتقول: «آه، أنا لا أعتقد أني قد استوعبت المعنى» لتؤكد على الإحساس بأنه لا بد من عمل شيء آخر، والمقصود بـ (شيء آخر) إستراتيجيات التفكير الفعال المتبعة لضمان مراقبة عملية الاستيعاب وإستراتيجيات الإصلاح التي هي مثل برنامج مكافحة الفيروسات، حيث يعمل آلياً إذا كانت ثمة حاجة إليه، وقد عملنا في (الشكل1 - 5) على استعراض إستراتيجيات القراءة الفعالة المبينة في الفصل الثالث.

الشكل رقم 1 - 5: استعراض إستراتيجيات المراقبة والإصلاح ما بعد المعرفي.

إستراتيجيات المراقبة لضمان الاستيعاب في عملية القراءة الصامتة:

«كيف لي إذن أن أقول ذلك بطريقتي؟»

«ما هي الفكرة الرئيسة هنا وما المغزى منها؟»

«هل من مثال إذن على ذلك؟»

«هل من طريقة الآن لتجميع الأفكار التي تمت قراءتها؟»

«هل أستطيع في هذه المرحلة أن أجيب عن السؤال أو الأسئلة الهادفة؟»

«فما الفكرة التي سنصل إليها من النص؟»

«إن الكلمة هنا تبدو غير مألوفة، فما عساه يكون معناها في هذا السياق؟»

«هل أستطيع أن أتخيل الأحداث والوقائع هنا في ذهني؟»

«هل هذا الكلام منطقي بحسب التجارب التي كنت قد شهدتها؟»

«هل أستطيع أن أسلم بما يقوله المؤلف من حيث الدقة أو الواقعية أو الموضوعية؟»

إستراتيجيات الإصلاح:

«هل تسمح لي بأن أقرأ هذا القسم ولكن ببطء هذه المرة؟»

«هل من دقيقة لأفكر بهذه النقطة؟»

«هل تعتقد أني ربما أكون قد أخطأت المعنى بسبب إحدى الكلمات المستعملة هنا؟»

«سأحاول إكمال القراءة قليلاً؛ لعلي أتوصل إلى الفكرة من السياق العام».

تتمة الشكل 1 - 5

التعلم على الإستراتيجيات من الكواليس

لقد سبق أن عرفنا بموضوع الاندماج، أو تركيز الانتباه في الفصل الثالث، حيث أشرنا إلى أن العنصر الأهم في عمليتي التعليم والتعلم. والمادة النصية كما يتبين من اسمها هو مما لا يشجع على الاندماج، ولعل الحل لضمان الاندماج بما يسمح بالتعليم الفعال على الإستراتيجيات هو أن يصار إلى تكميل مواد المنهج ببعض المختارات الواقعية المثيرة للاهتمام (مثلاً من الصحف أو المجلات أو مصادر الإنترنت) لتساعد الطلاب على أن يربطوا بين المفاهيم المجردة والحقائق البعيدة عن المدارك، وبين السياق المعاش في حياتهم، أو في اهتماماتهم، أو في حديثهم، فهذه المختارات التكميلية للقراءة هي أحق بأن تجذب اهتمام الطالب

وأن تحافظ على اهتمامه، والأهم أنها إنما مكتوب في العادة بأسلوب قريب من المستوى الحر للطلاب، وهذا بحد ذاته سيزيد من عدد الطلاب الحاصلين على تجارب ناجحة أكثر، فإذا زادت الموضوعات من هذا النوع، فإن هذا سيزيد من تركيز الطلاب على عملية التشكيل من قبل المدرس للإستراتيجيات الفعالة في مجال القراءة والتفكير إذا ما تم استعمال ما يشبه هذه المادة. ومن جانب آخر فسيتزايد عدد الطلاب المشاركين بتطبيق هذه الإستراتيجيات عندما يريدون أن يعبروا على نحو آخر وبدقة عن المعنى المستهدف من قبل المؤلف، أو أن يعبروا بفاعلية عن ردود الأفعال الشخصية حيال المعلومات أو الأفكار أو المواقف الجديدة أو عن مجالات استعمال أي منها.

وقد عملنا في (الشكل رقم 2-5) على إيراد مقال قصير من إحدى الصحف، حيث تم استعماله من قبل أحد مدرسي مادة الدراسات الاجتماعية على صعيد المنطقة للتعريف بمادة جديدة بشأن اعتقالات اليابانيين في أوائل الحرب العالمية الثانية، ونحن في هذا الفصل نستعمله لإعطاء عدد من الأمثلة.

الشكل رقم 2 - 5: نموذج من مقطع قراءة تكميلية: (احتضان المضطهدين: كيف ساعدت جامعة بارك على إنقاذ الأمريكيين اليابانيين من معسكرات الاعتقال في أثناء الحرب).

(1) في بدايات عام 1942 كان الخوف والغضب قد سيطر على النفوس بعد هجمات اليابانيين على ميناء بيرل هاربر، فقامت حكومة الولايات المتحدة في ذلك الحين باعتقال أكثر من 110.000 فردٍ من مواطنيها اليابانيين الأصليين ممن كانوا يعيشون على الساحل الغربي للبلاد، وكان أكثرهم من مواليد الولايات المتحدة، وقد بقي بعض المعتقلين في السجن لأكثر من ثلاث سنوات على إثر ذلك.

(2) ولكن الغالبية من غير الأمريكيين اليابانيين لم يكونوا في ذلك الوقت ليجرؤوا، أو لم يكن لديهم من الحكمة والبصيرة ما يمكنهم أن يَعترضوا على ما يُجمع الناس في هذا اليوم على أنه أكثر المواقف المخزية في التاريخ

الأمريكي، غير أن واحداً من القلة القليلة ارتفع صوته في هذا الشأن وهو الكاهن المسيحي (عضو في الكنيسة المسيحية) ويأتيام ليندسي يونغ، الذي كان وقتها رئيساً لجامعة بارك في مدينة بارك فيل في الجهة المقابلة من النهر من مدينة كانساس سيتي.

(3) فقد اتفق أن كان يونغ في مدينة لوس أنجلس حين بدأت حملة الاعتقالات، وقد هاله ما رأى، إذ كان الناس قد سيقوا بالآلاف إلى المحتجز خلف الأسلاك الشائكة في مضمار سباق سانتا أنيتا، وقد كبر همه أكثر فأكثر عندما عرف أن ثمة إجراءات لشحن المعتقلين إلى عدد من معسكرات الاعتقال التي أنشئت في حينها في كل من وايومينغ وكولورادو وأريزونا وأركنساس وغيرها من الولايات، بعد أن تم الإتيان بهم لمجرد أصولهم. وكان من أعظم دواعي الهم والخوف فيما رأى أنه كان قريباً من العقائد الفاشية التي قامت الولايات المتحدة باسم الديمقراطية لمحاربتها في الدول الآخذة بها، فقال في حديث له لطلاب جامعة بارك: «إننا إذا لم ننتبه فقد يكون مآلنا أن نهدم القيم ذاتها التي إنما اندفعنا في الأساس للمحافظة عليها».

(4) وعندما علم أنه قد تم اعتماد برنامج في الدولة يسمح لبعض المعتقلين من الطلبة بأن يتابعوا دراستهم الجامعية في غير منطقة الساحل الغربي، هم فوراً باستقدام العديد منهم، فكان يرسل البرقيات إلى بعضهم؛ ليسألهم: «ما رأيكم لو تابعتم الدراسة في جامعة بارك، مع إمكانية توفير جميع المصروفات لذلك» وبالفعل فقد توصل إلى تسجيل تسعة من الجيل الثاني من الأمريكيين اليابانيين أو ما يدعى بالنيساي، وكان لا بد من الحصول على الموافقات اللازمة لكل واحد منهم من ست من الهيئات الفيدرالية بما في ذلك هيئة التحقيقات الفيدرالية (FBI) قبل أن يتاح لهم السفر إلى ميزوري.

تتمة الشكل 2 - 5

(5) وقد كانت هناك عقبات أخرى فيما عدا الروتين الفيدرالي، فقد كان من نتيجة سياسته هذه أن ثارت النقمة على اليابانيين في المجتمع حول مدرسته، بل إن الصراع قد بلغ من شدته أن تحدثت عنه الصحف المحلية بعبارة (معركة بارك فيل) وحضر طلاب النيساي التسعة فعلاً في هذا الجو المحموم بالجراح التي عليهم جرّاء التحول المفاجئ في حياتهم.

رحلة مخيفة

(6) وكانت ثمة طالبة من بين هؤلاء التسعة باسم (ماسايي ناكاو ناكا مورا) قد توجهت إلى جامعة بارك من شرق لوس أنجلس، وذلك في غمرة الإجراءات المتخذة لترحيل أفراد أسرتها إلى معسكرات الاعتقال في وايومينغ، فكانت بداية الرحلة في شاحنة عسكرية، حيث تقول في ذلك: «لقد جلست على حقيبة سفري في القسم الخلفي من تلك الشاحنة المفتوحة وكان ثلاثة من الجنود حولي، كنت أعلم أني سأذهب إلى محطة يونيون في لوس أنجلس ولكني كنت كمن يذهب إلى المقصلة». وعندما ركبتُ القطار؛ لترحل شرقاً لم يكن لها أن تجلس على المقاعد بل كان عليها أن تربض ربضاً على حقيبة سفرها في القسم الأمامي من عربة المسافرين وسط الأمتعة، تقول ماسايي: «إنك كنت لتسمع صوت الإبرة عندما ركبت الترام، ثم كانت هناك همسات بكلمة «يابانية، يابانية» من خلفي» وقام الجابي فخطف البطاقة منها خطفاً ثم دنا منها وبصق في وجهها. «لقد صعقت لدرجة أني لم أستطع أن أرفع يدي لأمسح البصقة فجعلت تسيل على وجهي، وتمنيتُ لو كانت هناك من حفرة لأسقط فيها لأختفي عن الأنظار».

(7) وقبعت ماسايي على حالها يومين من الزمن، وقد اعتراها الخوف والوحدة، بل إنها لم تأكل وحتى لم تذهب إلى الحمام، ثم وصلت إلى كنساس سيتي فارتفعت معنوياتها من الاستقبال الحار الذي لاقاها به

تتمة الشكل **2 - 5**

يونغ إذ توجه إليها بالقول: «إننا ـ طلاباً ومدرسين ـ لنرحب بك في جامعة بارك» إلا أنه عاد فنبهها، قائلاً: «يجب أن تنتبهي عند مغادرتك الجامعة، فأنت يجب أن تعلمي أن هناك في بارك فيل من هددوا بأن يعدموا أي طالب يجدونه من الأمريكيين اليابانيين».

مدينة البغضاء

(8) وكان يونغ على حق في حذره هذا، فالاتجاه في بارك فيل كان أصلاً قد عادى برنامج نيساي في جامعة بارك، ثم جاء العمدة هيربرت داير ليزيد الطين بِلّة، فقال في حديث مع صحيفة كنساس سيتي ستار: «لو كانت هيئة التحقيقات الفيدرالية قد تأكدت من ولاء هؤلاء اليابانيين بصفتهم مواطنين، فلماذا لم تتركهم إذن على الساحل الغربي بدلاً من أن ترسل بهم إلى معسكرات الاعتقال؟» وزاد على ذلك بأن من أكثر ما يدعو إلى الحنق أن تقوم الدولة برميهم في بارك فيل، وهدد على أثر ذلك بأن يلجأ إلى القضاء، والأسوأ من ذلك المكالمات المغفلة التي هددت بما هو أعظم.

(9) وكان أن حظي داير بالتأييد من مجلس المدينة ومن المكاتب المحلية لجمعية أمهات المحاربين الأمريكيين ولرابطة الأمريكيين، وأعلن اثنان من تجار المدينة أنهم لن يتعاملوا مع أي شخص من الأمريكيين اليابانيين، وقالا في ذلك: إنهما يمثلان الكثيرين من سواهما من التجار.

(10) ومع ذلك فقد أصرّ يونغ على موقفه بكل إباء وبكل هدوء، فقال في تصريح له لصحيفة كنساس سيتي تايمز: «إن المعترضين على برنامجه قد ضلوا فيما يبدو عن الغايات التي كانت هي الأساس في توجه هذه الأمة عندما أرادت اليوم أن تقاتل» وبالإضافة إلى ذلك، فقد أرسل الرسائل إلى ألف فرد من أهالي بارك فيل والمدن المجاورة، حيث أشار إلى نهج الاعتقالات على أنه من السياسات المغالية والعرقية، فماذا يمكن لنا إذن أن نقول عن آلاف الشباب والشابات المسجلين الآن في كلياتنا

تتمة الشكل 2 - 5

ممن هم من أصول ألمانية؟ وهل يعقل أننا من شدة هستريا الحرب قد عمينا عن مبادئنا في الديمقراطية؟

(11) وجاء شهر أيلول من العام 1942 فتوجه يونغ في حفل افتتاح الجامعة إلى الطلاب بقوله: «إن قوى المحور ليست هي وحدها التي تهدد حرياتنا بحسب مفهومنا عنها، إذ إن هناك أيضاً ممن دفعهم الضيق والغرور لأن يتنكروا لحقوق إخوتهم في المواطنة، ومما يزيد من درجة الخطورة في هذا النوع من الموالاة أنه قد اتشح بوشاح الانتماء الصالح للوطن».

(12) وقد كان وقع عظيم لكلماته في نفوس الناس من طلاب وخريجين، فقد كان هناك خريجون من أهالي شيكاغو ممن كتب بعد أن قرأ مقالات الصحف عن معركة بارك فيل ليقول: «إني لأعتز بكم وإني لأعتز بأن أكون قد تخرجت من معهدكم» وكان هناك أيضاً هارولد سميث المتخرج من جامعة بارك في العام 1944، حيث قال في تلك الكلمة «لقد هزتني بحق» ومضت الأيام ليصبح هو أميناً لمكتبة الجامعة، فقام بإعداد بحث في ذلك ليصبح من أهم المراجع المعتمدة في المقال.

(13) ويمضي سميث في هذا الموضوع ليقول: «وكان الدكتور يونغ قد اجتمع معنا في مجموعات صغيرة» فأخبرنا أنه سيعتمد علينا لنقدم العون والمساعدة عند وصول طلاب النيساي، وقد تجاوبنا بلا استثناء مع تلك الفكرة، وأنا لا أعتقد أنه كان ثمة شك في عقولنا بأن طريقة معاملة الأمريكيين اليابانيين في ذلك الوقت إنما جانبت الصواب، وانعكس موقف يونغ في صحيفة الجامعة، إذ نادت أن: «أهلاً بالنيساي».

(14) ورغم ذلك، فقد حصل. تهديدات بالعنف على طلاب النيساي خارج حدود الجامعة، فكانت هناك بعض المضايقات من بعض الجموع على ناكاو ناكا مورا، عندما مشت وحدها في بارك فيل، حتى إنهم تبعوها في الشوارع، كما أنه قد حصل في إحدى المرات أن تعرضت اثنتان من

تتمة الشكل 2 - 5

الطالبات الأمريكيات اليابانيات للملاحقة بالحبل من إحدى المجموعات الغوغائية بالمقابل، انضم طلاب جامعة بارك في مجموعات لمواكبة وحماية رفاقهم، غير أن الوضع ما لبث أن تبدل في بارك فيل فتحولت البلدة لقبول الأمر الواقع وكان أن تبنت طلاب النيساي في آخر الأمر.

«لقد مددتم لي يد العون ...»

(15) وتخرجت ناكا مورا عام 1945، فعادت إلى كاليفورنيا، حيث أصبحت مدرِّسة بدرجة شرف في مجموعة معاهد أوكلاند، ثم تقاعدت في آخر الأمر وهي كثيراً ما تستذكر مدة الاعتقالات في حديثها مع مجموعات الطلبة، وقد قالت في ذلك من مدة قريبة: «لقد انتهى الأمر مُنْذُ وقت طويل، لكني اليوم أستحضره بوضوح، وأنا سأحفظ في ذاكرتي ذلك الموقف الشجاع من الدكتور يونغ إلى يوم مماتي».

(16) وفي الوقت ذاته كان هناك طالب باسم ويليام ياما موتو من زملائها أصبح طبيباً ومدرّساً في كلية الطب بجامعة بنسلفانيا، وقد قام في العام 1991 بإرسال منحة ورسالة إلى الكلية التي تخرج فيها، فقال في رسالته: «لقد نبذت كالغريب في موطني الأصلي، أما أنتم فقد مددتم لي يد العون ... وذلك من خلف الأسلاك الشائكة القائمة حينها حول مضمار السباق في سانتا أنيتا، فقد كان هناك الكثيرون في بارك ممن صادقوني وأصبحوا لي بمنزلة الأهل في حرم الجامعة، وإذا كنت قد بلغت حداً من النجاح، وإذا كنت قد شعرت بالقناعة في أيامي من تلك المدة فإن الفضل في ذلك يعود إليهم، إلى من أسهم في تأسيس جامعة بارك».

المصدر:

Kansas City Sart, Saterday, Februauy 20, 1999. Metropolitan Edition, page A1.
Reprinted by permission of The Kansas City Sart

تتمة الشكل **2 - 5**

التحفيز وتقنيات تحفيز الذات لمكافحة مواطن الخلل بما يهدف إلى تعزيز المراقبة والإصلاح لملكة الاستيعاب

التوقف في أثناء القراءة:

من عناصر تعطيل عملية الاستيعاب، النزعة إلى التلقائية وتشتت الذهن والقراءة مع عدم التمعن. المدرس الحصيف هو الذي يسعى باستمرار لإيجاد ما يلزم لمواجهة احتياجات الطلاب غير الملحوظة أو غير المسموعة من هذا القبيل، فقد يكون السبيل لمواجهة هذه الاحتياجات هو بالقراءة المفعَّلة والمراقبة ذاتياً، وإذا كان علينا أن ننمي عادات القراءة المفعلة بما يماثل القراءة في أثناء الدراسة، فإن الحل ببساطة يجب أن يكون بأن يتوقف الطالب لفترات قصيرة أثناء القراءة ليعتمد إحدى إستراتيجيات المراقبة الذاتية. والمعروف عن هذه العملية أنها قد تنظم في بداية الأمر، ثم يزيد الاعتماد على النفس من جانب الطالب عندما يعتاد على هذا الأسلوب، وقد أشرنا فيما يأتي إلى ثلاثة أشكال لهذا الأسلوب الجوهري في التحفيز، علماً بأن ثمة أشكالاً أخرى إلا أن العامل المحدد لها بكل بساطة هو الخيال أو الإبداع الفردي للمدرّس

أسئلة التوجيه الإستراتيجي:

المدرس الحصيف يجب أن يسعى باستمرار وبالطرق السهلة لتحقيق احتياجات الطالب في الواقع فقد دلت الأبحاث على إمكانية تعليم الطالب بسهولة على طرح الأسئلة الإستراتيجية في أثناء القراءة (بيكر وبراون، 1984 وَمايكن باوم وأسارنو، 1979 وَسينغر وَدولان، 1980) ومن ذلك فقد ظهر أن ثمة ثلاثةَ أنواعٍ من الأسئلة المبسطة لتوجيه الطالب في أثناء القراءة للموضوعات الروائية، وها نحن نشير إليها فيما يأتي:

1- ما الفكرة الرئيسة؟

2- ما التفاصيل الأهم؟

3- كيف يكون شعور الشخصيات وما هو السبب في شعورهم هذا؟ (مايكن باوم وأسارنو، 1979).

الملاحظ هنا أن السؤالين الأولين يمكن أيضاً أن يستعملا لتوجيه القارئ في النصوص العرضية، والذي يجب أن نشير إليه بشأن هذه الطريقة المبسطة أنها يمكن أن تنظم في بداية الأمر بأن يتم توجيه الطلاب بوجوب التوقف بعد لحظات من ابتدائهم للقراءة الصامتة ليقوموا بطرح الأسئلة المذكورة على مسمع من الجميع، وقد تكون ثمة أسئلة إستراتيجية أخرى، بالإضافة إلى هذه الأسئلة مثل السؤالين الآتيين بحسب فحوى المادة المقروءة:

1- هل أعلمتمونا عما يريد القارئ أن يصل إليه بعد ذلك؟

2- من يستطيع أن يرتب المعلومات التي قُرِئت حتى الآن؟

وعلى هذا فإذا كان المقال في (الشكل رقم 2 - 5) هو المادة المقروءة، فإن الطالب يمكن على سبيل المثال أن يعطى مهلة لمدة دقيقة ونصف على وجه التقدير؛ ليقرأ بصمت، حيث سيصل معظم الطلاب على الأغلب إلى العنوان الفرعي الأول (أي إلى رحلة مخيفة) فهذه النقطة هي نقطة جيدة للتوقف عندها لصياغة السؤال الإستراتيجي: «الآن اقلبوا أوراقكم إلى الأسفل لبعض الوقت، إنّ سؤالكم الإستراتيجي الأول عن ما قرأتموه: ما هي الفكرة الرئيسة هنا حتى هذه النقطة؟ فهل بينكم من يستطيع أن يعبر بطريقته عن الفكرة الرئيسة للموضوع الذي قرأتم؟» ويجب حينئذٍ أن يتم تشجيع الطلاب على أن يجيبوا بأكثر من مجرد كلمة أو من واقعة واحدة، كما أنه يجب أن يكون ثمة ما يعين الطالب ليُعبّر عن الفكرة الرئيسة بعد عرضها على اللوح أو على جهاز العرض من قبل المدرّس، ويجب مراعاة ألاّ ينظر الطالب إلى المقال؛ ليحاول استحضار المعلومة، وفي النهاية فإن الفكرة الرئيسة قد ترد على الشكل الآتي:

لقد استطاع مدير إحدى الجامعات بالقرب من كنساس سيتي أن ينقذ عدداً من الأمريكيين اليابانيين من أن يُحْتجزوا في معسكرات الاعتقال في أثناء الحرب العالمية الثانية، وذلك بأن هيأ لهم الحصول على منحة كاملة للدراسة على نحو خاص، وبأن أسهم في إتاحة المجال لهم للانضمام إلى برنامج حكومي، وذلك للسماح لهم بمتابعة الدراسة الجامعية بعيداً عن الساحل الغربي.

فإذا همّ الطلاب بعرض الأفكار عن الفكرة الرئيسة، فعلى المدرّس أن يسأل بحسب اللزوم: «فهل هذا من ضمن الفكرة الرئيسة، أم أنه من التفاصيل المساعدة في هذا الموضوع؟»، وإذا كان الرأي لدى الطلاب أنها من التفاصيل المساعدة، فإنها يجب أن تكتب إلى جانب الفكرة الرئيسة، وعندما يتم تشكيل الفكرة الرئيسة فإن المدرس يمكن أن يسمح للطلاب بأن يعودوا لرؤية المقال لبرهة وجيزة ومحددة على ألاّ تزيد هذه الحال عن 10 ثوان، وذلك من أجل أن يحددوا التفاصيل المهمة لإضافتها إلى القائمة المعدة على اللوح أو المعروضة للطلاب، ونبين الآن المثال الآتي عن القائمة التي يمكن أن تعد عن القسم الافتتاحي من هذا المقال:

1- لقد حصلت هذه القصة عام 1942 بعد الهجوم الياباني على ميناء بيرل هاربر.

2- وعلى إثر ذلك، فقد تم اعتقال أكثر من 110.000 أمريكي من أصول يابانية على الساحل الغربي للبلاد.

3- فكانت ثمة معسكرات لهذا الغرض في كل من وايومينغ وَكولورادو وَأريزونا وَأركنساس، كذلك في عدد من الولايات الأخرى.

4- لم يكن هناك على العموم من يمكن أن يعترض من بين الأمريكيين الآخرين.

5- كان ثمة رئيسٌ للجامعة باسم ليندسي يونغ.

6- وكانت الجامعة (جامعة بارك).

7- قد قام يونغ بتسجيل تسعة من الطلاب الأمريكيين اليابانيين.

8- كان على الطالب كي يستفيد من البرنامج الاستثنائي أن يحصل على تصاريح من ست هيئات على المستوى الفيدرالي.

9- كانت ثمة معارضة من جانب المجتمع المحلي لإبداء الجامعة استعدادها لاستقبال الطلاب.

ثم يقول المدرس بعد ذلك: «والآن سيكون عليكم أن تقلّبوا الأوراق من جديد، ولكن قبل ذلك أريد أن أطرح هذا السؤال عليكم، فهلا أخبرتمونا عما يريد المؤلف أن يصل إليه بعد ذلك؟» وقد تكون ثمة أجوبة عندئذٍ من هذا القبيل:

1- سيعطينا بعض القصص الواقعية عن بعض الأمريكيين اليابانيين ممن ذهبوا إلى جامعة بارك.

2- سيخبرنا عن ردود فعل البلدة.

3- سيخبرنا عن ردود فعل الجامعة.

4- سيخبرنا عما حل بهؤلاء الطلاب.

في النهاية، قد يسأل المدرس إذا أمكن الآن الحصول على الأجوبة اللازمة عن الاستفهامات المطروحة في المقالات الصحفية (من، وماذا، وأين، ومتى، ولماذا) وفي هذا المثال بالذات فقد يؤكد المدرّس على ما يُمكن لهم أن يتعلموه حتى الآن من هذا السؤال من أسئلة «لماذا» لماذا رضي الرئيس يونغ أن يضع نفسه وجامعته على خط المواجهة حيال الرأي العام؟ وقد يستحضر الطلاب حينها أنهم قد قرؤوا في القسم الافتتاحي أنَّ يونغ كان في لوس أنجلس عندما بدأت الاعتقالات، فكان شاهداً على إجراءات سوق الناس إلى المعتقلات هناك، ولكن ذلك قد لا يفسر تماماً أنه قد تعهد بنفسه أن يعمل على تبديل تلك الحال،

وإذا ما دعي الطالب للنظر في هذه المسألة، فهو على الأرجح سيعود إلى خطاب يونغ في موقع لاحق من المقال.

وبعد أن يقوم المدرس بتشكيل السؤال بطريقة القراءة الصامتة على عدد من الدروس، فهو يمكن أن ينتقل من ذلك إلى عملية التدعيم المساند كأن يقوم بما يأتي على سبيل المثال:

1- توجيه الطلاب إلى أن يضعوا بعض الإشارات بقلم الرصاص على وظيفة القراءة عند بعض المواضع لكي يتم توجيههم بأنه عند وصولهم إلى تلك الإشارات فعليهم أن يكتبوا ما يشاؤون على سبيل السؤال الإيضاحي بغض النظر عن نوع السؤال، من ثم أن يسجلوا إجاباتهم.

2- توجيه الطلاب ليقوموا في أثناء القراءة باختيار ثلاثة من النقاط بمطلق مشيئتهم ليتوقفوا بعد ذلك لكتابة الأسئلة الإيضاحية مع أجوبتها.

وهذه الطرق أو التعديلات على الطريقة نفسها من شأنها أيضاً أن تنظم عملية التعاون بين الطلاب، بحيث يتم تشكيلهم في مجموعات من اثنين أو أربعة بحسب الحال.

حول الفكرة:

تتصف طريقة «حول الفكرة» (مارتن وَلورتن وَبلانش وَإيفانز، 1977) بأنها آلية سهلة الاستحضار للقراءة الإستراتيجية، حيث يتم تعليم الطالب أن يتوقف عند النقاط المنطقية، كأن يفعل ذلك عند نهاية الفقرات أو المقاطع الفرعية، ثم يقوم بتعبئة الفراغين الآتيين:

موضوع هذا المقطع هو _____ والفكرة منه هي _____.

من نتائج هذا الأسلوب المبسط أن يذكِّر القارئ بأن يعبر عن الفكرة الرئيسة

من المقطع، ثم ينهض بمستوى استيعابه إلى الحد التعبيري ليعبر الكاتب عن مقصده من إيراد هذه المعلومة بهذه الطريقة خلال آلية حول الفكرة وذلك باستعمال عينات العديد من الفقرات القصيرة. إلا أنك يجب أن تبين أن التعبير عن الموضوع يجب أن يكون بأكثر من كلمة واحدة، كما يجب أن يكون دون الملخص من حيث الحجم، ومن حيث الفكرة فإن التعبير عنها بالمقابل يجب أن يشار فيه إلى العناصر المهمة في المقطع، وثمة حاجة حينها لعرض بعض الأمثلة وللتفصيل عما يلزم لصياغة عبارة الموضوع وعبارة الفكرة بطريقة صحيحة، وقد أوردنا الآن هذين المثالين عن (حول الفكرة) من المادة المقتبسة في (الشكل رقم 2 - 5).

الفقرة رقم 6:

يدور الموضوع في هذا المقطع عن رحلة لامرأة أمريكية يابانية من لوس أنجلس إلى جامعة بارك، والفكرة منه هي أنها قد عوملت كما يعامل المجرمون، مع أنها لم تكن قد أخطأت بأي شكل من الأشكال.

الفقرة رقم 11:

يدور الموضوع في هذا المقطع عن الكلمة التي ألقاها السيد يونغ في مناسبة افتتاح أحد المعاهد في أيلول عام 1942 بصفته رئيساً للمعهد، والفكرة منه هي أن التعصب أخطر على الحرية من الجيوش الغازية.

وإذا اتضحت الفكرة للطلاب فإن هذه الطريقة البسيطة يمكن أن تنفذ بطريقتين على الأقل:

1- عند البداية على نحو موجه ومنظم يمكن أن تطلب من الطلاب وضع علامة بقلم الرصاص على بعض الفقرات، ولاسيما في درس القراءة، ثم أن توجههم لأن يكتبوا عباراتهم عن موضوع وفكرة هذه الفقرات.

2- أما إذا اتجهت إلى التخفيف بالتدريج من عملية التنظيم، فإنك يجب أن توجه الطلاب ليختاروا المقاطع لأنفسهم بأنفسهم لكتابة العبارات عن الموضوع والفكرة.

وكما كان الحال مع طريقة الأسئلة التوجيهية حسب الشرح الذي كنا قد أوردناه عن هذه الطريقة، فإن عملية كتابة (حول الفكرة) على هذا النحو لا شك ستبلغ مداها في حال تشكيل الطلاب في أزواج أو مجموعات للتعاون فيما بينهم.

طريقة مراقبة عملية الاستيعاب:

لقد أجري عدد من الاختبارات الميدانية على طريقة مراقبة الاستيعاب لمدرسي مواد الاقتصاد الوطني والدراسات الاجتماعية وعلم الأحياء (سميث وداور، 1984)، وتقوم هذه الطريقة على مبدأ تحريض الذات، فيعمل المدرس على إحداث نظام للرموز ليقوم الطلاب باستعماله لتسجيل انطباعاتهم على الصعيدين المعرفي والتأثيري في أثناء عملية القراءة، والرمز بالطبع سيختلف حسب خصائص المادة والأهداف الموضوعة للمنهج المقرر، فنظام الرموز للقراءة في مقرر الدراسات الاجتماعية مثلاً قد يكون كالآتي:

ض = يشعر بالضجر.

م = مرتبك.

غ = غير موافق.

ف/ر = الفكرة الرئيسة.

س = ثمة سؤال لدي عن هذه النقطة (يراعى وجوب تدوينه كتابةً؛ لأنك قد لا تتذكره بعد ذلك).

ومن جهة أخرى، فإن نظام الرموز للقراءة في مادة العلوم قد يكون كالآتي:

و = واضح.

ص = صعب.

هـ = مهم.

غر = مستغرب.

والرموز لا يلزم أن توضع على كل فقرة من الفقرات؛ إلا أنه لا بد للمدرس منذ البداية أن يخصص عدداً من الفقرات كحد أدنى ليقوم الطالب بتدوين انطباعاته عنها، وإذا سمح للطالب بأن يكتب على الكتاب، فإنه بذلك يمكن أن يدون الرموز المذكورة على الهوامش في أثناء عملية القراءة، أما إذا لم يسمح له بذلك فقد توزّع بعض الأقصوصات أو اللواصق بقياس 2 إنش لإدخالها في الصفحات المخصصة لتدوين الانطباعات.

ويجد القارئ هذا المثال فيما يأتي من المقال المدرج في (الشكل رقم 2 - 5).

الرموز:

ت هـ = تفاصيل مهمة.

ذ = يذكرني بشيء آخر.

ف/ر = الفكرة الرئيسة.

غر = مستغرب.

الفقرة الأولى ت هـ (تبين العناصر الرئيسة للطرح الصحفي من قبيل مَن، وماذا، ومتى، وأين).

الفقرة الثانية ذ (يذكرني بأن هناك أناساً ممن لا يجرؤون جدياً على مواجهة العرقية السمجة)

الفقرة الثالثة ف/ر (لقد فعلنا ذات الشيء الذي فعله النازيون مع اليهود)

الفقرة الرابعة غر (إني لأستغرب أن عدد الطلاب لم يتجاوز التسعة لاسيما إذا علمنا أنه قد تم اعتقال 110.000 شخص).

الفقرة السادسة ذ (يذكرني بالأفلام التي شاهدتها عن السود عندما طُلب منهم أن يجلسوا في القسم الخلفي من الحافلة).

الفقرة 11 ف/ر (إن الفكرة الرئيسة حتى الآن فيما يبدو هي أن موقفنا حينذاك من هؤلاء الأشخاص كان بالذات كموقف النازيين من اليهود).

الفقرتان 15 و16 ت هـ (لقد كان ثمة مغزًى للفقرة فيما بعد بشأن مصير هذين الشخصين).

إذا تعرف الطلاب على المبدأ من هذه الطريقة في أن يقوموا بترميز استجاباتهم حيال الفقرات المعنية من المقطع المقروء، فإن الطلاب بعد ذلك يمكن أن ينتظموا ضمن مجموعات مشتركة من أجل مقارنة اجاباتهم و/أو لإيجاد أنظمتهم الخاصة بهم للترميز والتحريض الذاتي.

(أعرف) و(أرغب بأن أعرف) و(تم تعلمه) و(نظم معلوماتك)

عرفت طريقة (أعرف، وأرغب بأن أعرف، وتم تعلمه، ونظم معلوماتك) أو طريقة (K-W-L Plus كار وأوكل، 1987/ وأوكل، 1989 و 1996) بانتشارها الواسع لإمكانية تطبيقها على إطار المراحل الثلاثة والخاصة بالتعلم المستند إلى القراءة الفعّالة. وسنطبقها في هذا الفصل على القراءة الصامتة، وذلك لتميزها في تسهيل هذه الخطوة من الإطار العام. يجب أن يوجه الطلاب في طريقة K-W-L Plus لإعداد دلائل القراءة الخاصة به المستندة إلى توقعاته من أجل التحريض على القراءة الصامتة الفعالة، حيث إن ذلك سيساعدهم على أن يُقبلوا على القراءة بوعي تام لما عرفوه سابقاً، ولما قد تستلزم معرفته، وأن يعالجوا باهتمام، ويعيدوا صياغة ما تعلموه من القراءة بصيغة أخرى.

المراحل في طريقة K-W-L Plus:

المرحلة الأولى: (أعرف) حيث يقوم الطالب بإعداد جدول، أو يُعَدّ الجدول له بحيث يكون في أعمدة ثلاث معنونة بـ(أعرف) و(أرغب بأن أعرف) و(تم تعلمه) ثم يقوم المدرس بالاستطلاع عما يعرفه الطلاب عن الموضوع، ويكون على الطالب عند طرح الأفكار أن يدونها في عمود (أعرف) في جدوله (انظر المثال في الشكل رقم 3 - 5 أدناه على أحد الجداول التي يمكن أن نحصل عليها من الطلاب عن المقطع بشأن الأمريكيين اليابانيين في الحرب العالمية الثانية الذي اتخذناه لشرح الطرق في هذا الفصل).

المرحلة الثانية: (أرغب بأن أعرف) بعد ذلك يقوم المدرس بتوجيه المناقشة باتجاه الجوانب المجهولة لدى الطلاب عن الموضوع ذاته، فيقوم بتقديم المساعدة للطلاب من أجل أن يعبروا عن هذه الجوانب في صيغة أسئلة؛ ليكتبوها بعد ذلك في العمود بعنوان: (أرغب بأن أعرف) من جدولهم.

المرحلة الثالثة: (تم تعلمه) يقوم الطلاب في أثناء عملية القراءة بالبحث عن أجوبتهم للسؤال (أرغب بأن أعرف) ثم يقومون بتدوينها في العمود بعنوان: (تم تعلمه) من الجدول، كما أنهم قد يواجهون بعض المعلومات الجديدة أو غير المتوقعة في أثناء القراءة مما يعني أنه ستكون ثمة أسئلة وأجوبة جديدة لإضافتها أيضاً، ويقوم المدرس بإجراء مناقشة عما تم تعلمه فيما يمكن أن يستخدم للإجابة عن الأسئلة الأصلية وأيضاً عما تم اكتسابه من معلومات إضافية.

المرحلة الرابعة: (نظم معلوماتك): يقوم المدرس بإيضاح الكيفية المناسبة لتصنيف المعلومات المكتسبة، ولإيجاد منظم بياني لهذا الغرض (انظر الشكل رقم 7 - 5) للاطلاع على نموذج المنظم البياني الذي يمكن أن تطبقه عن هذا المقال في مرحلة (نظم معلوماتك).

أعرف	أرغب بأن أعرف	تم تعلمه
في أثناء الحرب العالمية الثانية كانت ثمة حملة لاعتقال الأمريكيين اليابانيين، حتى وإن كانوا من حملة الجنسية الأمريكية.	ما الذي فعلته الجامعة؛ لتنقذهم من معسكرات الاعتقال؟	
كان ثمة عدد من هذه المعسكرات في كاليفورنيا.	ما عدد الذين ساعدتهم الجامعة في هذا المجال؟	
وفي الوقت ذاته، فقد كان ثمة تحامل في الرأي العام حيال الأمريكيين الألمان في تلك المدة من الزمن.	هل نجحت الطريقة مع الجميع أم كان هناك من أراد أن يعترض؟ كيف كان شعور المستفيدين من هذا الموضوع؟	

الشكل رقم 3 - 5: من الأمثلة على جدول K-W-L Plus في حال تطبيقه على مقال (احتضان المضطهدين ـ كيف ساعدت جامعة بارك في إنقاذ الأمريكيين اليابانيين من معسكرات الاعتقال في أثناء الحرب).

بعض الملاحظات على طريقة K-W-L Plus:

إن مما يجب أن نشير إليه بشأن طريقة (K-W-L Plus) أنه لم يكن هناك مرحلة رابعة (منظم بياني) عند إعداد الطريقة للمرة الأولى، فكان أن أخفقت الطريقة عند مقارنتها في سياق البحوث مع الطرق الأخرى، ثم أجريت الإضافة بعنوان: (نظم معلوماتك) فكان أن تم الإجماع على تأييد الطريقة، فكأنها بذلك

الذنب الذي هز الكلب لا العكس، وقد أُعجب المدرسون بهذه الطريقة تحديداً؛ نظراً لجودة تنظيمها، ولتجاوب الطلاب إلى حد جيد مع عملية القراءة كطريقة للإجابة عن أسئلتهم أنفسهم.

وفي القسم الآتي ثمة أنواع أخرى من الدلائل التي يقوم المدرس بإعدادها للطلاب من أجل تعبئتها بالبيانات في أثناء القراءة، إلا أنه لا بد أن يكون المدرس قد تفهم عمليات القراءة التي يريد أن يروج لها لتسهيل عملية المساعدة على القراءة بهذه الطريقة التقليدية.

دلائل القراءة (باستخدام المرحلة التطبيقية)

عندما ينادي مدرب الرياضة بأعلى صوته في أثناء حصة الرياضة، فهو إنما يحاول أن يذكر الرياضيين بالذي تعلموه وطبقوه، في ظروف أقل تنافسية في التوجيه من خارج خطوط الملعب قد يشوش على اللاعبين ما لم يكن هناك تدريبات مكثفة قبل ذلك، وهذا المبدأ ينطبق على العموم على الوسائل المكتوب للمساعدة على استيعاب النصوص. أو الوسائل التعليمية الأخرى. هذه الوسائل لا يمكن أن تؤثر في نحو فعال إلا إذا تم تعليم الطلاب كيفية استعمالها، أو تكون معها فرصة كافية للمران الموجَّه، هذه المرحلة التطبيقية كانت مفقودة في الاستخدامات والتقويمات السابقة لمستويات فعالية دلائل القراءة الدراسة، ثم استحدثت هذه الإضافة فكانت (كلعبة المدرب) في لعبة كرة السلة، حيث ينزل المدرب إلى الملعب في الحالات الحرجة للحض على الحركات الإستراتيجية ولتوجيه اللعب الحي.

إن فكرة دليل القراءة، حسب رأي مقترحها الرئيس في الوقت الحاضر (هيرير 1978) هي أن يتم تسهيل المادة الصعبة، فالهدف من دليل القراءة ليس فقط أن يعزز من إمكانية الحصول على المعلومات، بل أن يعلِّم عمليات القراءة، بحيث يكون على الطالب أن يطلع على الدليل في أثناء القراءة ثم يعود إلى

النص، ثم يطلع على الدليل مرة أخرى (مانزو وكاربر، 1995) وقد يتحول الدليل في كثير من الأحيان إلى صيغة خطية لعملية الخطوات الثلاث التي كنا قد تعرضنا لها في الفصل الثالث (ما قبل/ في أثناء/ ما بعد القراءة)، فقد يكون ثمة حيز في الدليل للمفردات ولتحضير المفاهيم مثلما أنه سيكون ثمة أسئلة هادفة للتوجيه، وإلى هذا فإن دلائل القراءة يمكن أن تستخدم من حيث المبدأ كوسائط تكميلية للمعالجة المستقلة للنصوص كثيرة المضامين، ولكن الميزات الأهم للدلائل هي في رأينا كالآتي: (1) إنها تهيئ للمدرس أن يركز اهتمام الطلاب على المعلومات والمفاهيم الرئيسة في المقطع. (2) إن فيها فرصةً لكل طالب ليجيب على نحو فعال أو تأملي عن النقاط التي أحيل إليها على الأقل.

دليل المستويات الثلاثة

إن الفكرة من دليل المستويات الثلاثة هي أن يتم تطوير مستوى الاستيعاب لدى الطلاب عن المادة النصية من المستوى البدائي إلى مستويات أرقى وأرفع (هيربر، 1978) ليضم القسم الأول في دليل المستويات الثلاث أسئلة على المستوى الحرفي المبسط مثل: ماذا قال المؤلف؟.. أما القسم الثاني فيتضمن الأسئلة التفسيرية مثل: ما الذي قصده المؤلف؟ وأخيراً هناك القسم الثالث الذي يتضمن الأسئلة التطبيقية مثل: كيف يمكن لك أن تستفيد من هذه المعلومات؟

بعض التوجيهات فيما يلزم لتكوين دليل المراحل الثلاث:

1- يجب أن يراعى في الدليل تنبيه القارئ على المعلومات والأفكار اللازمة للإجابة عن الأسئلة أو النشاطات المشار إليها في القسم الثالث، وبالتالي يجب أن تبدأ بتحديد التطبيقات المناسبة من القسم الثالث للمادة المعنية، وهذا سيساعدك على اختيار التفاصيل والنتائج للتركيز عليها في كتابة القسمين الأول والثاني من الدليل.

2- بعد ذلك يجب أن تحدد المعطيات اللازمة للأخذ بهذه التطبيقات، وأن تبين إذا كانت قد وردت في النص بالتحديد، أو إذا كانت ستستخلص منه، فإذا كانت هذه المعطيات مما يجب استنتاجه للأخذ بتطبيقات المراحل الثلاث، فمن المفترض عندها أن يتم استخدامها لوضع الأسئلة للقسم الثاني من الدليل.

3- يتم في النهاية إعداد الأسئلة للقسم الأول من الدليل، بحيث يتم توجيه الاهتمام باتجاه المعلومات الأساسية بحرفيتها في مقطع القراءة (فاتشا وَفاتشا، 1986).

والواجب مبدئياً أن يُطلب من الطلاب أن يجيبوا عن الأسئلة من القسم الأول في أثناء قراءتهم، وأن يجيبوا عن الأسئلة من القسمين الثاني والثالث أيضاً بعد الانتهاء من القراءة، على نحو آخر قد يطلب من الطلاب أن يكملوا القسم الأول وحده، ثم ينضموا في فرق مشتركة لإكمال القسمين الثاني والثالث، وفيما يأتي مثال مبسط في (الشكل رقم 4-5) على دليل المراحل الثلاث عند تطبيقه على المقال المتخذ لتجريب الطرق في هذا الفصل.

الشكل رقم 5-4: من الأمثلة على دليل المراحل الثلاث

الإرشادات: يجب أن تقوم بالإجابة على أسئلة القسم الأول في أثناء القراءة ثم يكون عليك أن تنتقل إلى القسمين الثاني والثالث بعد الانتهاء من القراءة.

القسم الأول: الفهم الحرفي

1- من هم الذين استهدفتهم الحكومة الأمريكية في حملة الاعتقالات التي شنتها أوائل عام 1942؟

2- من أين صدر الاعتراض في تلك الحالة ولماذا كان الاعتراض؟

3- ما الذي فعله يونغ لمساعدة بعض الأمريكيين اليابانيين؟

4- كيف كانت ردة فعل الأهالي في تلك المدينة؟

5- كيف كانت ردة فعل الطلاب في الجامعة؟

القسم الثاني: الفهم التفسيري

6- لماذا رفض تجار بارك فيل خدمة الطلبة اليابانيين؟

7- ما الذي قصده الرئيس يونغ بقوله: «إن مما يزيد من درجة الخطورة في هذا النوع من الموالاة أنه قد اتشح بوشاح الانتماء الصالح للوطن».

القسم الثالث: تطبيق الفهم الشخصي

8- لو كنت طالباً في جامعة بارك في أيلول عام 1942، وقد استمعت لتوك إلى كلمة يونغ في مناسبة الموسم الدراسي فما الذي يمكن أن تكتبه في صفحة واحدة على سبيل الحوار مع زميلك عن قرار الرئيس بتقديم عدد من المنح إلى الطلبة الأمريكيين اليابانيين لمتابعة الدراسة الجامعية؟

تتمة الشكل **4 - 5**

الدليل العملي

إن المتعارف عليه بشأن دليل القراءة الذي يعده المدرس في العادة أنه يركز على تحديد المادة أو الواقعة والاستدلالات الرئيسة، إلا أن المقصد من الدليل العملي هو أن يعلِّم إستراتيجيات التفكيرالفعالة من أجل تشكيل المعنى بالجمع بين النص والخبرات والمعارف المكتسبة من خارج النص. ومما يشار إليه أنه ما من صيغةٍ واحدةٍ للدليل العملي، فالمفترض أن يتم التوفيق بين المقاطع والفقرات وبين معلومات وخبرات الطالب فيما له صلة بالموضوع، أو بمدى صعوبة المقطع المختار للقراءة. فإذا كان من طريقة مثلى لتشكيل هذا الدليل فهي ببساطة أن يتم تجريبه. وقد أوردنا بعض الاقتراحات فيما يأتي بشأن الإجراءات اللازمة لإعداد هذا النوع من الدلائل كما أن هناك مثالاً مبسطًا أيضاً على الدليل العملي في الشكل رقم 5 - 5.

الشكل رقم 5 ـ 5 : من الأمثلة على الدليل العملي

1-اقرأ الفقرتين الأولى والثانية، ثم دوّن إجاباتك بإيجاز عن الأسئلة الآتية:

من؟

ماذا فعل؟

أين؟

متى؟

لماذا؟

2- لو كنت أمريكياً يابانياً في عام 1942، وكنت قد علمت لتوك أن عائلتك سترسل إلى أحد معسكرات الاعتقال فما الذي يمكن أن تكتبه في خمس كلمات لتعبر عن مشاعرك؟

3- اقرأ ما بقي من المقال مع تدوين أفكارك عن هذين السؤالين العامين:

أ- ما الحالة التي مرت بها البلاد في تلك الآونة، لتفتح المجال لحدوث هذه الأمور؟

ب- كيف يمكن لشخص واحد أن يغير من اتجاه التفكير في مجتمع بكامله، أو على صعيد مدينة أو بلدٍ بكاملها؟

4- هل خطرت ببالك أمثلة في يومنا هذا عن التفرقة في أثناء قراءتك أو تفكيرك في هذا المقال؟

5- ما وجه الشبه ـ من وجهة نظر يونغ ـ بين عمليات اعتقال الأمريكيين اليابانيين، وبين الأحداث التي أدت إلى دخول الولايات المتحدة في الحرب العالمية الثانية؟

بعض التوجيهات فيما يلزم لتكوين الدليل العملي

1- اختر أحد المقاطع، بحيث يكون من المقاطع المهمة، تذكر أن الدليل العملي سيستغرق الكثير من الوقت لتشكيله، ولذا يجب أن تحصر اهتمامك في المقاطع المهمة في مضمونها الفكري.

2- اقرأ المقطع بعناية على أن تضع نفسك في موضع الطلاب (لو لم يكن ثمة معارف كثيرة لدي حول هذا الموضوع فما الذي كنت سأفعله؟).

3- اعمل على إعداد الأسئلة، بحيث تهيئ القارئ لأن يضع هدفاً له من عملية القراءة تشجعه على أن يقرأ بفاعلية لإيجاد صيغ مختلفة للمعلومات والأمثلة.

4- اعمل على إعداد الأسئلة، بحيث تهيئ الطالب لأن يفكر في بعض التفسيرات أو التأثيرات، أو الاستعمالات المحتملة للمعلومات الجديدة.

فيما يأتي نوعٌ من أنواع دلائل القراءة التي تختلف عن الطرق التقليدية، إذ إنه يخرج بذلك عن التقليد المعتاد في أن يبدأ الطالب من البداية وأن يقرأ النص كلمة كلمة إلى النهاية.

طريقة التوجيه المسبق

تتكون عملية التوجيه المسبق، أو ما يدعى بالأجنبية باسم (Reading Guide - O-Rama كانينغهام وشبلق، 1975) من عدد من التحفيزات المكتوبة للطلبة، وهي من أنسب الطرق التي ينصح بها للقراءة والتفكير بشأن مقطع ما، فهي ضرب من التعليم المهني المعرفي باستخدام كتب ذات محتوًى تقليدي. على أن المدرس، إذا ما قام بتشكيل عناصر التحفيز في طريقة التوجيه المسبق، يجب أن يحدد المفاهيم والمعلومات المطلوب من الطالب أن يتعلمها من خلال القراءة، ثم يحدد الطريقة التي سيتبعها ـ كونه قارئاً متمكناً ـ مع المقطع. ولتكون ثمة فعالية لطريقة التوجيه المسبق، يجب أن تحدد المعلومات المهمة وغير المهمة على حد سواء، كما يجب أن تنذر الطلاب مما يجب أن يتوقعوه من النقاش في قاعة الدرس، وقد يكون من شأنها أن توجه الطلاب لقراءة بعض الأقسام دون ترتيب كأن يبدؤوا مثلاً بقراءة الملخص النهائي، أو قد يكون من شأنها أن توجه الطلاب بأن يقرؤوا أحد المقاطع القصيرة من الوظيفة، ثم يلخصوا النقاط أو الوقائع

الرئيسة. ومن هُنا فإن طريقة التوجيه المسبق تتفرد عن غيرها من حيث عملها باعتبارها طريقة منتظمة أو مدعمة لمساعدة الطلاب على تعزيز مقدرتهم أو (موهبة القراءة) لديهم إذ يتم صوغها والتعبير عنها حسب الأسلوب الذي اعتمده المدرس لاستحداث الطريقة، وبعد ذلك تمارس من قبل الطلاب في المراحل المتممة لهذه الطريقة، وفيما يأتي مثال في (الشكل رقم 6 - 5) عن الطريقة المذكورة:

الشكل رقم 5-6: من الأمثلة على طريقة التوجيه المسبق.

الإرشادات: إن القراءة التي تهدف إلى الحصول على معلومات لا تشبه قراءة القصص، فالذي يقرأ القراءة الدرسية قد يستطيع في كثير من الأحيان أن يتخطى بعض السطور للبحث عن «هدف» بدلاً من أن يقرأ على خط واحد من البداية إلى النهاية استخدام هذا الدليل للتحقق من طريقة العمل المذكورة مع وجوب مراعاة أن تقرأ المقطعين السادس والسابع في البداية كما هو مبين فيما يأتي:

اقرأ الفقرتين 6 و7	دوّن بعض الأفكار المختصرة عن سبب حدوث هذا الأمر. اذكر باختصار إذا كان ثمة ما يذكرك به الموضوع.
اقرأ الفقرات من 1 وإلى 5	توقف عن القراءة وعلل بطريقتك سبب سفر الفتاة في الفقرتين السادسة والسابعة إلى جامعة بارك.
اقرأ الفقرتين 15 و16	كيف تطور مجرى الأحداث في القصة؟
اقرأ الفقرات 8 و 9 و14	اذكر بعض الأوجه المختصرة عن الحال التي واجهها الأمريكيون اليابانيون في (مدينة البغضاء) في العام 1942.
اقرأ الفقرات من 10 وإلى 13	اذكر بعض الأوجه المختصرة من الإستراتيجيات التي اتبعها يونغ للتشجيع على الإحساس بالرضا بين فئات الطلاب.

إمكانية استعمال المخطط البياني دليلاً للقراءة:

يمكن أن يُستعمل المخطط البياني أيضاً لتوجيه عملية الاستيعاب في القراءة الصامتة كما أوضحنا في الفصل الثالث، إذ يمكن إعداد المخططات البيانية جزئياً في حصة مخصصة للعصف الذهني تبعاً لما هو مبين في الفصل الثالث، أو كما قد ورد من ضمن دليل القراءة المنظم، وثمة مثال في (الشكل رقم 7 - 5) عن إمكانية استعمال المخطط البياني لتوجيه العمل من أجل اكتساب المعلومات وتفسيرها وبيان استعمالاتها.

بعض الملاحظات لإعداد واستخدام دلائل القراءة:

حسن تبحث في عملية إعداد دليل القراءة فأنت بذلك إنما تبحث في واحدة من التجارب المؤثرة أو المفضية لاكتشاف الذات للمدرسين. فالمرء في هذه العملية يقوم بتحليل المادة النصية بعناية فيتعمق فهمه للعمليات التي يجب أن يؤخذ بها من قبل الطالب للقراءة في أي فرع دراسي، وهي أيضاً مما يحرك على الإبداع. وإن المدرس ليدهش في معظم الأحيان من مقدار المعارف التي سيكتسبها بهذه الطريقة من حيث احتياجات الطلاب في موضوعات القراءة والتعلم. كما أمكن الحد من الصعوبات المعترضة لإعداد أو تعديل أو حفظ الدلائل مع انتشار الحواسب بما اتصفت به من خصائص في مجال معالجة الكلمات، أو في مجالات رسم المخططات والتخزين.

في القسم التالي والنهائي من هذا الفصل، نعرض طريقة أخرى لتوجيه الطلاب في مجال القراءة الصامتة بتأسيس الدلائل مباشرة في نص القراءة، ولعلها تبشر بالخير فيما هو آت.

الدلائل المدمجة إلى القراءة الصامتة (على طريقة لعبة المدرب)

البديل المنطقي لقيام المدرس بإعداد دلائل القراءة، أن يكون ثمة كتاب أو نص مرفق معه دليل لهذا الغرض، وهو ما نعني به عندما نتحدث عن لعبة

المدرب، كما هو الحال مرة أخرى في لعبة كرة السلة، حيث ينزل المدرب إلى الملعب في الحالات الحرجة للحض على الحركات الإستراتيجية ولانتقاد اللعب الفعلي، فالدليل في هذه الحالة هو عبارة عن نسخة إلكترونية أو ورقية من النصوص الفائقة (hypertext) في يومنا الحاضر. أما الدلائل الداخلية فتسمى الوسائل المساعدة المتأصلة (مانزو، 1977) والتعليق الهامشي (أوتو وهيز، 1982) إذ تتصف الطريقتان على حد سواء بوجود الإمكانيات اللازمة لتحليل الكلمات وشرحها، ولتحقيق الاستيعاب والتذكر أو الاستحضار، كما أنهما تتصفان بإمكانية التفكير بما وراء النص بمزيدٍ من العمق والتفصيل والتحليل الجوهري، وحين يكون هناك وسائل للمساعدة فإن من شأنها أن تهيئ العناصر المحرضة أو المساعدة للقراء من مختلف المستويات على جميع مستويات القراءة.

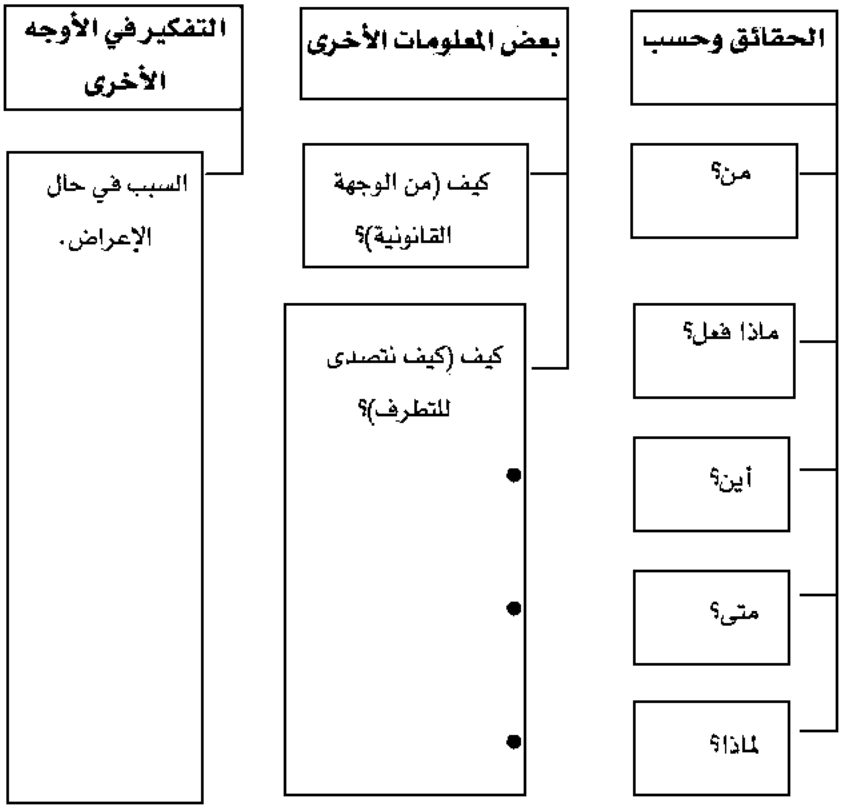
والمغزى من الدلائل المدمجة هو أنه قد تم صوغها من ضمن النص الفعلي نفسه عند إعداد الكتاب، وقد عمل (أ. ف. مانزو) على إعداد نموذج (الوسائل المساعدة المتأصلة) لأحد الفصول من مقرر التاريخ العالمي في منهاج التعليم الثانوي بعنوان: (الرحلة المبتورة للإنسان ـ بيري، 1971) وذلك كجزء من مشروع للبحث والتطوير لأكثر من عقدين من الزمن، وهو الآن مبين في (الشكل رقم 8 - 5) فيما يأتي.

ومع ما كان للدليل المدمج من صدى بين المعلمين والطلاب، إلا أن الناشرين في ذلك الوقت لم يكونوا ليتحملوا التكاليف الإضافية فيما يجب لإصدار هذا النوع من الكتب على أساس منتظم، أما الآن فقد بدأت الدلائل المتأصلة بالانتشار في الكتب على نحوٍ منتظمٍ (لاحظ الشبه بين المجلات الإخبارية والكتب النصية الجديدة في مرحلة التعليم الثانوي، وبين الطريقة في الشكل رقم 8 - 5) وربما كان السبب هو التطور المتميز في برامج النشر الحاسوبية،

وفي الفرص المتزايدة لنا في عصرنا الحاضر للاطلاع على (النص الفائق) والحق أن هذا التجديد في مجال البرامج الحاسوبية قد عزز من قناعتنا بإمكانية التوصل إلى العديد من النتائج في هذا المجال بالطباعة التقليدية، حيث أمكن الحصول على المزيد من التفاصيل الإيضاحية بمجرد الضغط بالفأرة على الفكرة أو الجملة. وفي الشأن ذاته فهناك الطريقة الدرسية التي تم استحداثها باسم التقانة النصية (جوناسن، 1982، /1985أ، /1985ب) التي انتشرت بسرعة في أول الأمر، ولكن الظاهر الآن أنها قد توقفت، فنحن في معظم الحالات نشعر بالبهجة عندما نطّلع على الكثير من المعلومات من محركات البحث الذكية على الإنترنت، ولكن الذي حصل من جراء ذلك أنه قد شغل الناس ــ على الأقل في هذا الوقت ــ عن السعي إلى تطوير عمليات القراءة والمعالجة والانتقاد للمضامين من خلال هذا الوسيط المستمر على مدار اليوم والأسبوع، وإن أملنا ومصدر خشيتنا هو أن يتم تحقيق بعض التطورات في هذا المجال في الآونة القريبة، إلا أن ثمة ما يؤكد على احتمال تقدم المعارف من أجل تعزيز الاستيعاب قريباً في هذا المجال، مع انتشار الكتب الإلكترونية وغيرها من الوسائط الحاسوبية القريبة من الطلاب كالحاسوب النضدي، حتى إن ثمة توجها الآن لإدراج هذه الوسائط في الدراسات البحثية التعليمية وفي الممارسات المدرسية (للمقارنة مع موري، 2003، وتوماس، 1998، وَتوماس وَكينغ وَسيتين كوك، 2004).

الشكل رقم 7 ـ 5: من الأمثلة على المخطط البياني لتوجيه عملية القراءة الصامتة

المرحلة الأولى: اقرأ الفقرتين الأولى والثانية من المقال بعنوان: (في احتضان المضطهدين) ثم أجب باختصار عن الأسئلة الخمسة في الخانات اليسرى من المخطط البياني فيما يأتي:



المرحلة الثانية: اقرأ القسم المتبقي من المقال؛ لتعرف المزيد عن الطريقة التي استخدمها يونغ من حيث الكيفية، خاصةً من حيث النص القانوني الذي اعتدَّ به، ومن حيث الأساليب التي اتبعها لمنع أو لتخفيف التطرف من جانب أهالي البلدة، أو من جانب المجتمع في الكلية.

المرحلة الثالثة: لقد كان هناك الكثير من الأسباب التي أمكن للرئيس يونغ أن يستفيد منها لعدم تقديم المنح للطلاب الأمريكيين اليابانيين. اذكر منها ما تستطيع في العمود الأيمن.

تتمة الشكل 7 - 5

الشكل رقم 8-5 : من الأمثلة على استعمالات الوسائط المتأصلة في النصوص الخطية

يتم ترقيم الأسطر في النص الرئيس لتسهيل الرجوع إليها

يتم إعطاء عدد من الملاحظات، كالتي تراها أدناه من أجل توجيه الطالب في عملية القراءة ولدراسة الفصل المعني بطريقة فعالة.

تلخيص الملاحظات في العمود الأيمن المعلومات الواردة في النص، استخدمها لمعاينة ومراجعة الأفكار المطروحة.

يراعى وجوب قراءة الملاحظات في العمود الأيسر قبل وبعد قراءة القائمة الرئيسة

الرد الليبرالي على الاتجاه إلى التصنيع:

1 لقد ظهرت الحركة الليبرالية في إنكلترا في القرن السابع عشر في أثناء
2 الصراع بين مجلس الشعب وطبقة الملوك، ثم تطورت الليبرالية
3 البريطانية مع انتهاء القرن الثامن عشر، فصارت ترمز إلى التعايش بين
4 الأديان، وإلى الحكم البرلماني، وإلى حكم القانون وحرية الصحافة والحقوق
5 الطبيعية للفرد في الحياة الحرة، وفي امتلاك الممتلكات، كما صارت ترمز
6 إلى الحق في التصدي للحكم العشوائي الاستبدادي إذا ما تدخل في
7 الحقوق الطبيعية. ◻ فقد آمن الليبرالي البريطاني بذكاء الإنسان وأيد
8 العلم وهاجم الخرافة ◻ وكان جُلّ همّ الليبرالي البريطاني في القرنين
9 السابع عشر والثامن عشر أن يضمن حقوق الفرد في مواجهة المخاطر
10 المتأتية عن استبداد الحكومة، ولكن الذي حصل بعد ذلك هو أنه
11 حدثت مشكلات جديدة مع بداية القرن التاسع عشر في بريطانيا
12 وقد ركزت هذه المشكلات على معاناة الطبقة العاملة وعلى تأثيرات
13 الحركة الصناعية.

أ) الموضوع أو الجملة الأولى: لقد ظهرت الليبرالية للمرة الأولى في إنكلترا في القرن التاسع عشر (السطر الأول من الصفحة الرابعة).

ب) من أي نوع كانت المخاطر التي تصدى الليبراليون لها بضمانهم

المفردات: إذا كان تعابير جديدة فمن المفترض أن يتم تعريفها في العمود الأيمن، بحيث يشار إلى رقم السطر الذي ورد التعبير فيه.

(1) الليبرالية: هي أن يتم تقبل آراء الآخرين وأن تكون على استعداد لمواجهة ولتحدي التقاليد والمؤسسات القائمة.

(6) استبدادي: كما في حال الاستخدام الجائر والظالم للصلاحيات من قبل السلطات الحكومية

يشار برمز كهذا ◻ إلى بدايات ونهايات الجمل أو العبارات المتميزة عن غيرها من حيث جودة التعبير فيها.

لقد رمزت الليبرالية في القرن السابع عشر إلى:

أ) الحرية الدينية.

ب) حرية الصحافة.

ج) الحقوق الطبيعية للفرد.

د) الحق في التصدي للحكم الاستبدادي.

ه) الإيمان بذكاء الإنسان.

ثم بدأ التركيز في الليبرالية مع بداية القرن التاسع عشر على معاناة الطبقة العاملة.

14 الليبراليون البريطانيون ينادون بوجوب عدم التدخل من جانب الحكومة.
15 وقد كان من شأن الليبراليين أن نادوا بوجوب عدم التدخل من جانب الحكومة
16 في قطاع العمل على مبدأ (laissez-faire) حيث اعتمدوا في مبدئهم هذا
17 إلى حد بعيد على كتابات (آدم سميث) الذي كان قد أكد على العناصر
18 الآتية في كتابه (خير الشعوب) عند نشره في العام 1776: (1) إن 19
الاقتصاد لا يمكن أن يزدهر إلا حين يصبح من حق الإنسان أن يسعى في 20
إطار عمله لتحقيق الربح بالقدر الذي يسمح به الاقتصاد المزدهر. (2) إن 21
صاحب العمل إذ يحاول أن يخدم مصلحته بأن يحقق ما يستطيع من الربح 22
فإنه بذلك يفيد المجتمع بأكمله؛ لأن تصرفه هذا سيكون من مؤداه أن يزيد 23
من الإنتاج ومن التوزيع وكذلك من عملية الاستهلاك. (3) ولكن الدولة إذا 24
تدخلت في نشاطات أصحاب الأعمال، فإنها بذلك ستسيء إلى العمل ومن 25
ثم إلى المجتمع. (4) إن مسؤولية الدولة هي أن تحافظ على النظام في
المجتمع وألاّ تتدخل في شؤون العمل.

لقد نادى الليبراليون البريطانيون بأن تنحو الحكومة منحى الحرية فيما يخص العمل والاقتصاد.

آدم سميث هذا هو الذي أطلق الفكرة في كتابه الذي ألفه في العام 1776 بعنوان (خير الشعوب)

للمتابعة والدراسة الفردية: ابحث في إحدى الموسوعات، أو في أحد كتب الاقتصاد لمعرفة المزيد بشأن نظريات (آدم سميث).

يتم تخصيص قسمٍ بعنوان: (للمتابعة والدراسة الفردية) لإعطاء بعض المقترحات من خلاله لبحث عدد من الموضوعات المعنية على نحو فردي.

الأسئلة التي تتبع النص مباشرة هي للتأكد من مدى استيعابك للنص الذي انتهيت من قراءته ستكون على نوعين: أسئلة الصح والخطأ وأسئلة الأجوبة القصيرة، اكتب إجاباتك على ورقة منفصلة، وتذكر أن رقم الصفحة والسطر الموضح بعد كل سؤال من الأسئلة هو لتسهيل الرجوع إلى النص للتحقق من صحة الإجابة.

أحياناً يكون ثمة فراغ في النص إلى أن تستطيع أن تضع الكلمة الصحيحة في الفراغ بسهولة، إن لم تستطع فإن هذا يعني أنك قد شردت عن النص، يمكنك أن تطلع على الكلمة الصحيحة في أسفل النص وإلى جهة اليمين.

إن الغرض من ملاحظات القارئ هو أن تحفزك على أن تفكر بما هو أبعد من المعلومات المعطاة في النص كما أن الهدف من الملاحظات الواردة في نهاية الفصل (الصفحات 32و33و 34) هو أن توفر المزيد من المعلومات وأن تطرح بعض الأجوبة الممكنة عن الأسئلة المثارة.

الأسئلة في قسم «إعمال العقل» ليست لها إجابات صحيحة ولهذا فالغاية منها هي أن تطرح بعض التعليمات الواسعة أو بعض المواضيع للمناقشة والبحث.

الملحوظة الصغيرة هي عبارة عن أداة لإضافة المزيد من المعلومات فيما يخص النص.

هل كان قطاع الأعمال هو وحده المعني في الأفكار التحررية في إطار مبدأ عدم التدخل؟ انظر البند 78 من "ملاحظات للقارئ"

لإعمال العقل: هل من علاقة في رأيك بين النمو الذي حصل في التفكير الليبرالي في بريطانيا وبين النهاية المظفرة للثورة الأمريكية ملحوظة صغيرة:

لقد كان ثمة منظور مختلف عن الأشياء لدى كل من سميث ومالتوس عما اعتقده الناس من حولهما. وهذا هو ما يسمى بالتفكير المتباعد.

1 ومن ذلك فقد أكد المنادون بـ ــ على أن الفقر هو أمر طبيعي وعادي، فهناك
2 من كتب لهم أن يكونوا من الأثرياء وهناك من كتب لهم أن يكونوا من الفقراء
3 والدولة لا يمكن أن تتصرف حيال الفقر، بل إنه إذا كانت ثمة إصلاحات
4 حكومية فإنها قد تضر بالعمل التجاري والوضع حينذاك سيتفاقم.
5 **مالتوس يلقي باللوم على ظاهرة الانفجار السكاني:** وكان ثمة مفكر إنكليزي
6 آخر ممن ساهموا في إيضاح الموقف الليبرالي في أوائل الثورة الصناعية،
7 فقد ذكر ت.أ. مالتوس في عمله بعنوان«مقالة في المبدأ السكاني» (1789)
8 أن التزايد السكاني هو دائماً أسرع من الموارد الغذائية وهو السبب في أنه
9 ثمة تهديد دائم بالمجاعة لجنس البشر، فالسبب الحقيقي في الفقر بحسب
10 مالتوس هو التزايد الشديد في عدد السكان، وما لم يعرف الفقر من
11 سبيل لخفض حجم عائلته فإن الفقر سيبقى وقد قال مالتوس في ذلك:
12 إن راتب العامل يكون صغيراً بحيث إنه لا يكفي لإعالة طفلين اثنين
13 فيذهب الرجل ويتزوج وينجب الخمسة والستة فيبتئس من جراء ذلك
14 ويعزو الأمر إلى جشع الأغنياء أو يتهم المؤسسات الظالمة والمنحازة في
15 المجتمع ولا يخطر بباله في كل ذلك أن يتهم نفسه.

سياسة عدم التدخل

كان هناك أيضاً ت.ر. مالتوس الذي ألهم في كتابه بعنوان «مقالة في المبدأ السكاني»(1789) العديد من الليبراليين

وقد كان هناك مالتوس الذي قال بأن السبب الحقيقي فقر إنما هو التضخم الحاصل في عدد السكان لا الجشع المشهود في ميادين العمل.

وكانت ثمة حجة أخرى (لمالتوس) وهي أنه عندما يتزايد عدد السكان فإن العرض من العمال سيفوق الطلب، مما سيؤدي إلى البطالة وإلى انخفاض معدلات الرواتب، وأيضاً إلى استدامة الفقر، ولذلك فليس من سبيلٍ لمكافحة الفقر لدى (مالتوس) إلا بالحد من النسل.

فإذا أردنا أن نصل إلى الخلاصة مما قاله (مالتوس) فهي أن العامل هو نفسه المسبب لشقائه، فليس من سبيل إذن للقضاء على الفقر بالقوانين الحكومية، وقد سرّ أصحاب المعامل لهذه المقولة من (مالتوس) بعد أن ارتاحوا لعلمهم أنهم ليسوا هم المسؤولين عن بؤس العمال.

الديمقراطيون من الليبراليين يقترحون الإصلاح بطريق التشريع: ولكن المشكلات استمرت لدى الطبقة العاملة، وازدادت أعداد المقتنعين من الليبراليين في إنكلترا وفي غيرها بأن سياسة عدم التدخل ليست هي الحل فأكدوا على حكوماتهم بوجوب استحداث الإصلاحات لمساعدة العاملين، وطالبوا بإصدار التشريعات لتحسين أوضاع العمل في المعمل وللسماح بنهوض نقابات العمال، وأكدوا على وجوب إلغاء مشترطات الملكية لأجل التصويت وعلى زيادة فرص التعليم للفقراء، وبالمقابل فقد كان هناك القدامى من الليبراليين.

بنية النص: لمحة تاريخية والتأييد ضعيف الأثر

إن من العاملين في مجال التعليم على القراءة من يعتد بتعليم الطلاب تحديد بنية النص وأنماط الإيضاح كوسيلة ناجحة وفعالة لتعزيز الاستيعاب في عملية القراءة الصامتة (انظر أنماط الفقرات الاثنتي عشرة الأكثر شيوعاً في الشكل رقم 9-5) وقد تم التوصل مراراً بنتيجة الدراسات والبحوث إلى وجود صلة قوية بين استيعاب القراءة، وبين معلومات ومعارف بنية النص (ماير، 1975) كان يعتقد أنه إذا تعلم القراء الضعاف هيكليةَ الكتابة فإن هذا سيسهم في تعزيز الاستيعاب، وبالتالي فقد اعتد القائلون بذلك بأنه لا بد من معرفة الشكل والصيغة من عملية التواصل لتفهم الرسالة المعنية. إلا أن استطلاع آراء الاختصاصيين في القراءة وضع البنية النصية في المرتبة الرابعة عشرة من اثنين وعشرين نوعاً من الممارسات التعليمية الهادفة لتنمية الاستيعاب (جي وراكو، 1987) فجاء الاستطلاع ضعيف التأييد للاعتقاد السائد.

وقد تبين من البحوث في عدد من المجالات المعنية في المدة الأخيرة، كما في مجالات القواعد والصوتيات، أن التعليم التفصيلي لا داعي له، بل إن النتائج منه قد تكون عكسية تماماً، والسبب في ذلك بسيط، فالتطبيقات في العلوم البشرية إنما تكتسب من قبل القواعد، وبعبارة مختصرة إذا تعلم الطالب أن يقرأ ليصل للمعنى فإن إدراكه لبنية النص سيزداد ولكنه إذا تعلم أن يتبين بنية النص فإن استيعابه لن يزداد بالمقدار نفسه، وعلى إثر ذلك فإنه ثمة فارق بين التعليم الجهيد في أي نظام من القواعد من جهة وبين التعليم العابر لهذه القواعد طالما أنها قابلة للتطبيق في أي نص هادف. يجب على أي مدرس للقراءة المبتدئة أن يكون مطلعاً على قواعد الصوتيات، كما أن المفترض بالمعلمين على اختلاف مشاربهم أن يكونوا على علم بقواعد اللغة الإنكليزية والأنماط الأساسية للفقرات التي تضفي خاصية التنوع أو التنبؤ في اللغة المكتوبة.

الشكل رقم 9 - 5: أنماط الفقرات

1-الفقرة التقديمية.

2- فقرة التعريفات.

3- الفقرة الانتقالية.

4- الفقرة الإيضاحية.

5- الخلاصة.

6- الأفكار الرئيسة معززة بالتفاصيل أو بالأمثلة.

7- النسق الزمني.

8- المقارنات والمباينات.

9- الأسباب والتأثيرات.

10- المشكلات والحلول.

11- الفقرة الوصفية.

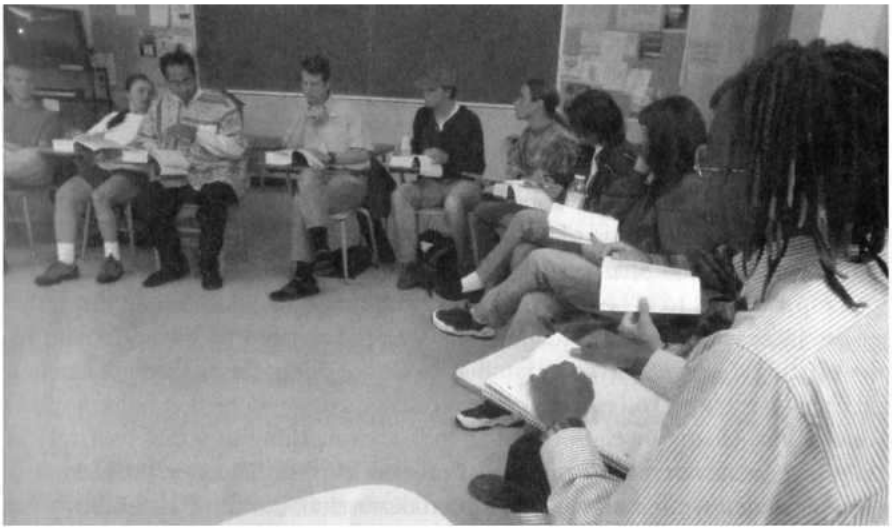
12- الفقرة الروائية.

الخاتمة

عرضنا في هذا الفصل عدداً من الطرق الممكنة لتوجيه عملية القراءة الصامتة، ولكي تحدد الطريقة أو الطريقتين المناسبتين لك في أثناء عملية التدريس، فيجب أن تختار من الآن طريقة أو طريقتين؛ وتقوم باستعمالهما عند قراءة الفصل السادس. الذي يركز على الطرق المناسبة للاستفادة من مرحلة (ما بعد القراءة، أو مرحلة في أثناء القراءة) المتعلقة بالتعلم من النصوص المكتوبة.

الفصل السادس

ما بعد القراءة ـ أساليب وضع خطة لمرحلة ما بعد القراءة



الاكتشافات والتطورات العظيمة

تقوم على تعاون عقول كثيرة

- ألكساندر غراهام بل

مقدمة

إن القراءة الصامتة إذا نجحت فهي تمهد للتفكر، ثم للتأكد وللاستيضاح والاستكشاف والتمعن في المعلومات والأفكار المستطلعة في النص المطبوع. وهناك الكثير من الطرق التي يمكن للمدرس أن يتبعها لتنمية عادات ما بعد القراءة على نحو فعال لدى الطلاب. وربما كانت الطريقة المعتادة في هذا الشأن هي (المناقشة) التقليدية في قاعة الدرس، ولكن المناقشة الجيدة هي من المهارات

التي تتميز بارتفاع معدل المشاركة كما أنها تسمو عن مجرد التسميع الواقعي، وهذا مما يستوجب بذل الكثير من الجهود، فالمناقشة تتصف بطبيعتها بعدم إمكانية التنبؤ بما سيحصل، وأحياناً بعدم إمكانية السيطرة، فهي تعتمد على مدى استعداد المجموعة لمتابعة مجالات غير مدروسة للتفكير، وهي إلى ذلك تعتمد على مدى استطاعة العنصر الموجه في هذه الأثناء لأن يجمع بين هذه المجالات بحيث يمكن الوصول إلى بؤرة واحدة من الاستنتاجات والتقديرات، في هذا الفصل سنبدأ بدراسة موضوع المناقشة، ثم نعرض لمجموعة من الطرق المعدة لمجموع الطلاب أو للفئات المصغرة لمساعدة كل من الطالب والمدرس على أن يزيدوا من مدى كفاءتهم ومن لياقتهم في هذه الصيغة الفنية والمحيرة من عمليات التفاعل والتفكر والتحول.

- مقدمة.
- المناقشة في قاعة الدرس: كيف تكون؟ وكيف يتم الوصول إلى الغاية المبتغاة؟.
- التسميع الموجه من جانب المدرس للتأكد من مدى الاستيعاب.
- التسميع فيما بين الزملاء وسيلة لتعزيز المشاركة من جانب الطلاب.
- التقريب إلى مجالات المناقشة التفكرية وتطبيقها.
- العودة إلى المناقشة.
- خاتمة.

المناقشة في قاعة الدرس: كيف تكون؟ وكيف يتم الوصول إلى الغاية المبتغاة؟...

إن الذي يحصل في مرحلة ما بعد القراءة هو أن المعارف السابقة تمتزج بالمعارف التي اكتسبت من القراءة، وتتحول إلى مجموعة من المعارف الجديدة لتفتح المجال للتفكير بعدد من الموضوعات بحيث تستمر العملية في أذهان الطلاب وفي قاعة الدرس، فالمدرس في مرحلة ما بعد القراءة، أو عقب الانتهاء من المراحل الثلاث في دروس تعليم المحتوى يساعد الطلاب على تأدية المهام

الآتية:(1) التأكد من مدى الاستيعاب في حده الأساسي (2) تنمية المفاهيم(3) إقامة الصلة بين الأفكار الجديدة وبين الخطة القائمة (4) تحديد المفاهيم الخاطئة للتمكن بعد ذلك من تعديل الخطة القائمة.

الوسيلة المعتادة لتنفيذ هذه المرحلة هي مناقشة يوجهها المدرس، ولا شك أنك تتذكر بعض المناقشات التي ساعدتك في قاعة الدرس على تبين إحدى الأفكار، أو التي غيرت من نظرتك إلى الأمور، أو حتى حولت من مجمل رأيك عن أحد الموضوعات، وما ذلك إلا لأن المناقشة الجيدة هي خير ما (يحرك العقول) كما أن المناقشة المملة من أول الأسباب المخدرة للعقول، والمناقشات الإيضاحية الجيدة دائماً قليلة ومتباعدة بدليل أنك لا ترى أو تسمع الكثير منها في وسائل الإعلام؛ وذلك لأن الذي يدير المناقشة المتميزة هو أشبه بالذي يقود الفرق الموسيقية المرتجلة منه بالذي يقود الأوركسترا التي تقرأ الموسيقى من حامل النوتة في أدائها، وبالطبع فالارتجال يوحي بعدم التنظيم في حين أن ثمة الكثير من الجهد الشخصي، غير الملحوظ، فلننظر إذن إلى بعض العناصر المكونة للمناقشة الفعالة الموجهة من قبل المدرس في قاعة الدرس وسيتضح من التحليل أن المناقشة الموجهة من قبل المدرس إنما هي حصيلة جهد سابق، وليست وليدة اللحظة فحسب.

نظرة تحليلية إلى المناقشة المتميزة في قاعة الدرس:

الذي يفعله المدرس في المناقشة المتميزة في قاعة الدرس هو أن يمسك ويطلق الزمام باستعمال عدد من الإجراءات التقليدية المتأصلة في النفسية المعرفية والمجتمعية، أي في طريقة عمل العقل عند التعلم وفي الطريقة التي يحس الناس بها في أثناء تعلمهم وتفكيرهم بصوت مسموع، وفيما يأتي نقدم هذا الملخص السريع عن ذلك الإجراء:

- عادةً تكون البداية بأن يطرح المدرس بعض الأسئلة للتأكد من استيعاب الطلاب للموضوع الأساسي.

- يحاول المدرس أن يقلل من احتمال الخطأ في بيئة الدرس، فيقوم لأجل ذلك بالتعبير بشكل مختلف عن الأسئلة الصعبة، وإذا تلقى إجابات غير صحيحة من الطلاب فإنه يواجهها بحنكة وذكاء.
- يحاول المدرس أن يتبع عدداً من الإستراتيجيات المتباينة لضمان مشاركة الطلاب، بحيث يتمكنون في أكثر الأحيان من متابعة المناقشة.
- إذا بدا على الطلاب أنهم قد استطاعوا أن يتفهموا المعلومات من حيث المبدأ، فإن أسئلة المدرس عندها يجب أن تتحول بعض الشيء من الحرفية إلى الاستنتاجية، وإذا كان من عنصرٍ لزيادة مستوى التفاعل فهو درجة قوة ومدى تأثير السؤال.
- مع مرور الوقت يتحول خط التواصل من النمط المعتاد (أي نمط السؤال من جانب المدرس والإجابة من جانب الطالب) إلى نمط أوسع، كما في المحادثة العامية، إذ يتفاعل الطلاب فيما بينهم ويتفاعلون بمثل ذلك مع المدرس.
- يجب مراعاة استيعاب جميع الآراء حتى وإن كان ثمة اختلاف فيما بينها، غير أنه لا بد من التأكيد برفق في الوقت ذاته على وجوب البقاء ضمن الموضوع.
- الإجابات في هذا النوع من التفاعل تكون أطول وأكثر تفصيلاً من الإجابات في طريقة القراءة التسميعية.
- يكون على المدرس أن يشجع الطلاب على أن يفكروا بطرق مختلفة وجديدة، ولكنه كما أشرنا يجب أن يتأكد من عدم تشتت المناقشة إلى غير الأهداف التعليمية المعنية.
- سيكون هناك بعض التباين في وجهات النظر وبالآتي سيكون ثمة توتر حيوي بين الأفراد.
- يفترض بأطراف النقاش ومنهم المدرس أن يوافقوا على أن يغيروا آراءهم أو على أن تتحول مواقفهم في مواجهة النقاط المثارة.

- لا ضير من الانفعال على ألاّ يكون هناك فظاظة.

المناقشة الجيدة في قاعة الدرس تخرج إلى حيز العالم الحسي إستراتيجيات التفكير التي تميز المناقشات الداخلية بين المتعلمين الفعّالين، وذلك لأن الطالب يستمع إلى نفسه ويرى نفسه وقد هم بسبل جديدة للسؤال والملاحظة في حين أنه قد اعتاد من حيث المبدأ أن يتمثلها، وأن يستخدمها وحده وعلى حدة (كالفي وَدنلوب وَوات، 1994، وَتارب وكاليمور، 1989)، وهو ما يفترض أن يحصل في قاعة الدرس حين يكون ثمة تبادل للآراء فيما بين الطلاب وبين الطلاب والمدرس. ولكننا في الواقع يجب أن نتذكر أنه إذا وجد طالب واحد ممن اعتاد النكد، أو ممن اعتمد المعارضة برنامجاً له فإنه قد يثير القلقلة ويبعث على التشتت، وهذا بحد ذاته هو ما حدا بالمدرسين لأن يبتعدوا عن هذه الطريقة.

والمؤكد مما تقدم أن المناقشة (العامة) في الصف هدف جيد وصعب للغاية في آن معاً، سيقدم لك التوجيهات والوسائل التي يمكن لك أن تتبعها لتحريك المناقشة الجيدة، ولوضع خطة إنمائية للتمكن من هذه التوجيهات من موقعك كمدرس.

طريقة إعداد خطة إنمائية، للتوصل من خلالها إلى مناقشة مثمرة في قاعة الدرس:

هذه السلسلة من التوجيهات للتركيز عليها وممارستها عند تخطيطك وتنفيذك لعملية تعليم ما بعد القراءة:

- ابدأ من مبدأ السلامة باتباع طريقة التسميع التقليدي، وبالطبع فليس من طالب إلا وقد فعل ذلك من قبل، مما يعني أنه سيكون على علم بهذا التمرين.
- إذا استشعرت مع الوقت أنه لا حاجة للطلاب بالإسهاب في المعاني الحرفية بعد القراءة، فابدأ حينئذ بطريقة (التسميع الموجه من المدرس)

حيث تستغل الفرصة في الوقت نفسه من أجل أن توازن وتنظم الخُطى، ومن أجل أن تتبع أساليب السؤال، وكي تتعامل بحنكة مع الأجوبة الخاطئة.

- إذا رأيت أن ثمة حاجة لمزيد من الاستيعاب الأساسي فيجب أن تُفعّل من نشاطات التسميع بتنفيذها من خلال مجموعات مشتركة بحيث يزيد عدد الطلاب المشاركين على نحوٍ فعال مع مرور الوقت.
- اتبع الطرق الكتابية لحث الطلاب على التفكير العميق، وعلى إيجاد المراجع اللازمة لمخططهم وأيضاً لحثهم على تقويم ذاتهم.
- اعتمد نظم المجموعات المشتركة لدفع الطلاب إلى الاستيعاب في مراحله المتطورة، ولتعزيز ثقة الطالب فيما يلزم للمساهمة وللقبول بالنقد البناء.
- علمّ الطلاب إستراتيجيات الاستماع الصريحة بما في ذلك الإشارات بعيدة الأثر وغير المنطوقة التي تدل على الاهتمام عند الإصغاء (بارتون، 1995).
- اتبع طريقة (المناقشة الصفية الموجهة من المدرس) في قاعة الدرس ولكن إلى درجة محدودة في أول الأمر، كأن تقوم باختيار الموضوعات أو باستنباط الأسئلة التي سيكون من شأنها أن تشد انتباه الطلاب، ثم تحرك التفاعل على نحو فعال.
- اعتمد الطرق والوسائل المعروفة والمجربة لتعليم الطلاب كيفية إجراء (المحادثة التعليمية) كطريقةٍ للمناقشة.
- حاول بين الفينة والأخرى أن تبدل من روتين المناقشة في قاعة الدرس مستعيناً بالتوجيهات المبينة في الحلقة السقراطية التي سنأتي على وصفها في قسم لاحق من هذا الفصل.

التسميع الموجه من جانب المدرس للتأكد من مدى الاستيعاب

إننا إذ نشير إلى التسميع الموجه بالطريقة التقليدية من جانب المدرس على أنه من طُرق التمارين القديمة، فإننا نشير إلى طريقة قد علا شأنها في وقت من الأوقات فزاد الاهتمام بها عن حدّه، وكثر استعمالها، ثم قل الاهتمام بها في أوقات أخرى حتى أصبحت موضعاً للسخرية، بل إن هناك من المعلمين من يعتقد بأن التمرين بعد القراءة ليس من التعليم في شيء، وإنما هو ببساطة من أشكال الاختبار (دركن، 1979 - 1978)، ولكننا مع احترامنا الشديد نخالف هذا الرأي، فالواضح أن طريقة (السؤال المبسط والبدائي بعد القراءة) هي بحد ذاتها وسيلةٌ معقولة ومنطقية لتعزيز وصياغة العناصر الأساسية للقراءة الفعالة في كثير من الأحيان، لاسيما فيما له صلة بالعناصر الآتية:

- ضرورة التأكد وبسرعة من مدى استيعاب القارئ من حيث المبدأ للمادة المقروءة بمجرد الانتهاء من القراءة.
- أنواع الأسئلة التسميعية الملائمة على وجه الخصوص بحسب أنواع المواد.

وقد نوه هيفن (1999) بمدى أهمية تسميع ما بعد القراءة بالنسبة للمقطع الروائي أيضاً فقال في ذلك:

«إن أساس التعلم لدى الطالب إنما يبدأ بعد انتهاء القصة، حين يتاح له أن يراجع، وأن يقيم أسباب اختيار هذا التركيب لهذه القصة، وطريقة التأثير من خلال هذه القصة، إلا أن المفترض قبل البدء بالعمل التحليلي الحقيقي أن تتبلور خبرات الطلاب ومنظورهم عن القصة، فإذا اتضحت رؤيتهم وتفسيرهم للقصة فإن تقويمهم وتشريحهم للقصة ولأساليب الكتابة المعنية سيكون أسهل، كما أن الفائدة منه ستكون أكبر وأعم» (الصفحة رقم 12).

هذا بالنسبة للمقطع الروائي، ولكن إمكانية التباين في الاستيعاب المبدئي في النصوص غير الروائية أقل من ذلك، فإذا كان المقطع المقروء هو من نص غير روائي فإن المطلوب ليس أن تتبلور (خبرات القارئ وتصوراته عن القصة) بل أن تتبلور الحقائق والمعلومات المبدئية المعروضة من قبل المؤلف، ونحن لا نعني بذلك ألا يكون هناك مكان في ذلك للتحديات أو لمناقشة المادة المعروضة، وإنما هي طريقة للتوصل إلى فهم واضح للمادة المطروحة.

توجيهات وأشكال للتسميع الموجه من المدرس:

التسميع هنا يتكون من ثلاثة أنواع عامة من الأسئلة ذات المستوى البسيط (هي أسئلة التمييز والاستحضار والترجمة أو التعبير المختلف). الغاية من سؤال التمييز البحث عن المعلومات، والغاية من سؤال الاستحضار تذكر المعلومات، والغاية من سؤال الترجمة أو التعبير المختلف شرح المادة أو أن يعبر القارئ عن المعلومات الجديدة بطريقته الخاصة. وإذا ما استُعمل التسميع كوسيلة للتحقق من استيعاب ما بعد القراءة فإنه لا يكون هو الغاية بحد ذاته، وإنما يكون بمثابة الوسيلة أو الأداة لاستطلاع المزيد بالاستناد إلى الوقائع أو للتفكر واستخدام المعلومات الجديدة.

والتسميع المبدئي الموجه من قبل المدرس له أشكال عدة، وها نحن نورد بعض النصائح لتأدية هذا العنصر من عناصر ما بعد القراءة بفعالية ونجاح:

1- أعنْ الطالب لأن يميز بين التسميع والمناقشة، فقل له: إن الهدف من التسميع هو التحقق من الاستيعاب المبدئي.

2- احرص على عدم الإطالة (أي اجعل القاعدة في أكثر الدروس لا تتجاوز عشراً إلى اثنتي عشرة دقيقة).

3- لا تتوقف كثيراً؛ لأن الفكرة أن تراجع الأفكار، لا أن تفصل فيها إلى حد واسع.

4- لا تنس (المهلة) فالطلاب يحتاجون إلى بعض الوقت لتمثّل السؤال وصوغ الإجابة، على ألاّ تزيد المهلة في الأحوال العادية عن الثانية أو الثانيتين (راو، 1986 /1974) وعلى هذا فيجب أن تعد إلى الخمسة قبل أن تطرح سؤالاً عن معلومة ما، كما يجب أن تعد إلى العشرة قبل أن تطرح سؤال الترجمة.

5- احرص على توزيع الأسئلة على نحو جيد، بحيث تتوجه إلى جميع الطلاب بقدر متساوٍ قدر الإمكان.

6- لا تعتمد التسميع وسيلةً للمعاقبة فلا تتوجه به إلى الطلاب اللاهين أو غير الجاهزين وإنما توجه إليهم بأسئلة بسيطة، تكون على ثقة من أنهم سيستطيعون الإجابة عليه حيث تعمل بذلك على إدخالهم في الجو بدلاً من أن تصرفهم عنه.

7- استعمل طريقة (الإجابات من كل الطلاب) كما تناسبك كأن تطرح أسئلة نعم ولا ـ على سبيل المثال ـ ليقوم الطلاب بالإجابة عنها بالإشارة بإصبعهم إلى الأعلى أو إلى الأسفل عندما تشير عليهم بذلك.

8- لا تنسَ أن تستخدم طريقة التسميع وسيلةً للتأكد، اطلب مِنْ الطلاب أن يشيروا إلى موضع الإجابة عن السؤال المطروح في النص، واستخدم ساعة للتوقيت لتشجيع الطلاب على التسابق مع الوقت فهم يرغبون بذلك.

9- لا تنس طريقة الترجمة أو التعبير المختلف (مع مراعاة موضوع المفردات) اختر إحدى الجمل القصيرة، أو العبارات، أو أحد التعابير الرئيسة واقرأها بصوت مسموع، ثم اطلب مِن الطلاب في القاعة أن يعبروا عنها بطريقتهم الخاصة.

10- اتّبع طريقة التسميع المفتوح، اطلب من الطلاب بعد انتهاء القراءة أن يذكروا شيئاً من المادة المقروءة، وتابع لبرهة على هذا النحو فاطلب مِنْ الطلاب أن يذكروا ما يريدون من المعلومات دون ترتيب، ولكن مع مراعاة عدم إعادة المعلومات السابقة، ويمكن أن تسمح للطالب بعد ذكره للمعلومة

أن يتوجه إلى طالب آخر ليطلب بعض المعلومات ، بحيث يتشجع الطلاب على التفاعل فيما بينهم مما يدعّم المناقشة.

يمكن أن يستعمل المدرس هذه الطرق لتنمية خبراته في عنصرين مهمين لقيادة المجموعات بنمذجة سلوكيات الإصغاء من جانب وبالتعامل مع الإجابات غير الصحيحة من جانب آخر، وأنت بصفتك مدرساً يجب أن تفكر بطرق مختلفة لتقول: «للأسف إجابتك غير صحيحة». قارن بين ما يهديك إليه تفكيره وبين الطرق المقترحة فيما سيأتي من هذا الفصل.

تشكيل سلوكيات الإصغاء:

إن طريقة الإصغاء لمختلف الأطراف هي من أهم العناصر الواجب اعتبارُها في المناقشة الحيوية، بل إنك بتشكل الاستماع الفعال لطلابك ستكون قد اجتزت الكثير في مسعاك لتعليمهم أن يستمعوا لبعضهم وللدرس، يمكن للمدرس أن يشكل الإصغاء الفعال، وكذلك التجاوب مع مساهمات الطلاب بعدة طرق نبين بعضاً منها فيما يأتي (بارتون، 1995).

- التوجه إلى الطلاب عندما يتكلمون.
- كتابة أفكار الطلاب من حين إلى آخر على السبورة (العبارات التي اختاروها للتعبير عن هذه الأفكار).
- الرجوع إلى بعض عباراتهم السابقة.

التعامل مع الإجابات غير الصحيحة في (التسميع الموجه من المدرس):

إذا سلمنا بأن إحدى أهم الغايات من عملية التسميع هي إظهار الأشياء بصورتها الصحيحة، فإن المؤكد أيضاً أنها تعرض لعدد من المشكلات الاجتماعية الملحة من حيث كيفية التعامل مع الإجابات غير الصحيحة، وفي الواقع هناك العديد من الوسائل المدروسة لتحويل الإجابات غير الصحيحة إلى تجارب إيجابية في ميدان التدريس (كولنز، 1987، وريكس وسميث، 1987) كما أنك

على الأرجح ستميل لاستعمال العديد من هذه الطرق من تلقاء طبيعتك، ولكن الأفضل أن تتحقق من طبيعتك هذه إذا كنت قد اتخذت التدريس مهنةً لنفسك.

1- راجع نفسك: إن السبب الشائع والمعروف للإجابة غير الصحيحة هو في أكثر الأحيان التسرع في الإجابة، فإذا كان هذا هو الحال في رأيك فاطلب من الطالب ببساطة أن يراجع نفسه، وتذكر أن اللحظات بين الوقت الذي طرح فيه السؤال ووقت الإجابة قد تكون هي الأفضل تعليمياً من ساعات المدرسة كلها هذا اليوم؛ لأن الطالب يكون قد بدأ بالتفكير على نحو فعال ومخاطبة نفسه والتسميع للإجابة على الملأ.

2- ذكّر ببعض المعلومات: إذا أجاب الطالب بطريقة غير وافية، أو احتاج لبعض العون منك فإنك يمكن أن تعطيه جانباً من المعلومة، كأن تقول مثلاً «إن الشخص الذي نريد اسمه قد مات كذلك في مرحلة مبكرة في نزال له مع آرون بر».

3- التأييد الجزئي: أفصح عن الجانب الصحيح من الإجابة. «أنت على حق، إنها الدببة والثديات، فهل تذكر إذا كانت الثديات هي من المخلوقات ثابتة حرارة الجسم، وهل البشر هم أيضاً من هذه المخلوقات؟».

4- اطرحْ السؤال نفسه بطريقة أخرى: إذا لم يكن هناك من بين الطلاب من يريد أن يجيب، غير أن المعلومة قد وصلت فيما ترى إلى الطلاب فيمكن أن تغير من صيغة السؤال: «إذا ذهبت إلى ناحية الغرب فهل ستكون قد تقدمت عن الوقت أم تأخرت عنه؟ وإذن فأي الوقتين أبكر على الساحل الشرقي أم على الساحل الغربي؟»

5- قدِّم بعض المساعدة على أن تبقى المسؤولية على الطالب: إذا أجاب الطالب مرتين بطريقة غير صحيحة عن السؤال الواحد، أو إذا كانت ثمة إجابات غير صحيحة من طالبين اثنين فأعط الإجابة الصحيحة، وأكد عليهم بوجوب تذكرها، ثم أعد إليهم من جديد قبل انتهاء الحصة، واطرح السؤال

نفسه من جديد: «وقبل أن تنصرفوا هل منكم من يخبرنا من جديد عن إحدى الولايات الموجودة على الحدود مع ولاية نيو هامبشير؟».

6- اسمح بالتعليمات التقريبية: اطلب من الطلاب الآخرين أن يقدموا بعض التلميحات التقريبية، أو اطلب من الطالب المقصر في الإجابة أن يخاطب أحد زملائه ليعطيه لمحة تقريبية أو ليعطيه الإجابة: «فهل هناك يا تشارلي من تريد أن تتوجه إليه ليساعدك في تحديد أسماء البحيرات الكبرى؟».

7- تصحيح العبارات الخاطئة بالإجابة «بإذا»: إذا استطعت أن تصحح الخطأ في إجابة الطالب فافعل، ولكن دون أن تجيب عن السؤال الأصلي، فإذا كان السؤال الأصلي مثلاً: «ما هي عاصمة نيوزيلندا؟» وأجاب الطالب بأنها (كامبرا) فأنت يمكن أن تجيب كالآتي: «إن كامبرا ستكون هي الإجابة الصحيحة لو كان السؤال هو عن عاصمة أستراليا، فما هي عاصمة نيوزيلندا إذن؟».

8- الاحتمالات: إذا لم يوجد نتائج بين الطلاب فإنك يمكن أن تغير السؤال، بحيث تضع عدداً من الاحتمالات: من كان أول من رأى المحيط الهادي في القارة الأوروبية؟ هل كان كورتيز أم بالبوا، أم كابيزا دي فاكا؟».

9- اللاأمثلة أو النواقض: إذا عجز الطلاب عن الإجابة فإنك يمكن أن تخبرهم عن النقيض من الإجابة الصحيحة: «ما البلد الأقدم التي كانت قد سبقت غيرها إلى تطبيق الديمقراطية في القارة الأمريكية الجنوبية؟ إنها ليست البرازيل، وليست تشيأتي أيضاً؟».

التسميع الموجه من المدرس قد يحرك الاهتمام والرغبة بالمشاركة كما أنه يمكن أن يؤسس للمزيد من المناقشة التفكرية، وهو بحد ذاته أمر عظيم باعتبار أن أحد أعظم المشكلات في أي مناقشة جماعية ــ أياً كان مستوى

المناقشة ـ أنه يمكن لجميع الأطراف أن يركزوا انتباههم على الصفحة ذاتها.

التسميع بين الزملاء وسيلة لتعزيز المشاركة من جانب الطلاب

قد يفيد أحياناً للحصول على المشاركة الفاعلة من الطلاب في التحقق من مقدار الفهم المبدئي لما قرؤوه أن تكون ثمة مشاركة فيما بين الزملاء إلى درجة ما، وقد أتينا في هذا المقطع على عدد من الوسائل الممكنة لتنظيم هذه التفاعلات، وهي مما يدعم عنصر (الابتعاد) المهم الذي سبق أن تعرضنا له في سياق بحثنا في موضوع التدريس المتفوق، حيث يتم سحب المساعدة الإضافية ليضطلع الطلاب بالمزيد من المسؤولية في سعيهم لتوجيه التعلم بأنفسهم.

التسميع ضمن مجموعات رئيسة:

يتم تنظيم الطلاب في مجموعات رئيسة من أربعة طلاب لكل مجموعة؛ ليعمل كلٌ بدوره على إدارة أو توجيه جلسات التسميع باتباع الوسائل الآتية:

- نموذج الأسئلة الخمسة: يتم تشكيل فريق؛ ليقوم بتوجيه الطلاب في قاعة الدرس لأن يملؤوا مخططاً بأسئلة (مَن، وماذا، ومتى، وأين، ولماذا، وكيف).
- طرح الأسئلة بين الزملاء والجرس الطنان: يتم تخصيص فريق واحد ليكون فريق الإجابة، أي سيكون عليه تعلُّم كل شيء عن المقطع المعني، ثم يقوم بقية الطلاب في قاعة الدرس بطرح الأسئلة على فريق الإجابة فيحاول هذا الأخير أن يجيب بقدر ما يستطيع، ويتم تخصيص مهلة قصيرة للتباحث ضمن الفريق عند اللزوم، كما أنه يمكن استعمال جرس أو منبه على سبيل الإثارة أو المتعة، وقد حصل في إحدى المرات أن قام أحد مدرسي مادة العلوم في الصف الثامن بحضورنا بإعطاء لعبة فيها زر لإصدار صوت كالجرس لمجموعة الأسئلة، حيث استعملها الطلاب في قاعة الدرس للتنبيه عن الجواب الخاطئ، ولم يكن هناك من بين الطلاب من انزعج من المسابقة، كما أن بعض الطلاب المعروفين عادة

بقلة مشاركتهم قد اندمجوا تماماً في جو المرح السائد عادة بين المراهقين.

- الأسئلة الخطية: يقوم كل طالب من الطلاب بكتابة بعض الأسئلة عن المادة المعنية، ثم يقوم الطلاب بقراءة أحد الأسئلة التي قاموا بوضعها على ألاّ تكون قد طرحت من قبل، ويتجولون في هذه الأثناء في قاعة الدرس على نحو معين (بين صفوف المقاعد أو في الممرات) لاختيار أحد الطلاب من زملائهم للإجابة عن سؤالهم. وقد يقوم المدرس بتجميع الأسئلة ليستخدم بعضها لإجراء الاختبارات فيما بعد، فيعزز هذا من رغبة الطلاب بأن تكون أسئلتهم قوية وجيدة وأيضاً بأن يتابعوا الأجوبة بمزيد من الاهتمام.

- اعمل على تشكيل الطلاب في مجموعات؛ ليعملوا فيما بينهم على إعداد مخططات بيانية بالاستناد إلى مادة النص، بحيث يقومون بإعدادها على صفحة كبيرة من ورق الصحف (أو باستعمال أحد أجهزة الكمبيوتر المكتبية أو المحمولة أو غيرها من وسائل التكنولوجيا المتوفرة). وقد يكون المخطط هو ذاته المخطط البياني الذي تم التوصل إليه في صيغته النهائية في عملية التمهيد للقراءة بعد الكتابة عليه من قبل كل من الطلاب في أثناء القراءة. كما أن المدرس يمكن أن يشجع الطلاب على استعمال بعض عناصر التصميم فيما قد يصلح للتعبير عن الفكرة، أو على أن ينحوا مناحي إبداعية أخرى، فإذا انتهى الطلاب فعلى كل مجموعة من المجموعات أن تشرح مخططها البياني لبقية الزملاء في الفصل.

- التشكيل في مجموعات مع ترقيم الطلاب (كيغان، 1994): يطلب المدرس إلى الطلاب أن يرقموا أنفسهم ضمن مجموعات منفردة، ويطرح عليهم أنماط أسئلة التسميع، وعلى كل مجموعة أن تتباحث فيما بينها للاتفاق على إجابة معينة، ثم يقوم المدرس بالمناداة على أحد الأرقام بلا تعيين (من واحد إلى أربعة) ليقف الطالب صاحب الرقم من كل مجموعة فيختار المدرس واحداً منهم للإجابة، ويسأل الطلبة الآخرين الواقفين إذا كانت هي

الإجابة الصحيحة في رأيهم، ويجلس الطلاب في النهاية ليقوم المدرس بطرح السؤال الذي يليه.

- حدد العبارة الوهمية (كيغان، 1994) يتم تشكيل الطلاب في مجموعات من أربعة طلاب لكل مجموعة، فيقومون على نحو فردي بدايةً بكتابة ثلاث عبارات بحيث تكون هناك عبارتان صحيحتان من أصل المادة المقروءة وعبارة وهمية واحدة، ثم يتناوب الطلاب فيما بينهم ضمن المجموعات على قراءة عباراتهم الثلاث، ويطلبون إلى شركائهم أن يحددوا العبارة الوهمية من هذه العبارات. أو قد يُطلب من كل مجموعة أن تختار العبارات الأفضل من مجموعتهم للتباري بها مع بقية الطلبة في قاعة الدرس.

- تمثيل الموقف (هيفن، 1999): كان كيندل هيفن هو من قام باقتراح هذه الطريقة للمواد القصصية، ولبعض أنواع المواد غير القصصية، حيث نصت على أن يتم تشكيل فريق لتمثيل القصة أمام بقية الطلاب فيقوم أحد أفراد الفريق بسرد القصة، بينما يعمل الثلاثة الآخرون على تمثيل باقي عناصر القصة بما يتضمن التأثيرات الصوتية، والأفعال، وعناصر المكان أو الخلفية، وبعد العرض يتم التباحث عما إذا كان الطلاب قد استطاعوا من خلال العرض التمثيلي أن يساعدوا زملاءهم لتصور المشاهد والأحداث والشخصيات على نحو أفضل، وعما إذا أسهم ذلك في تغيير انطباعهم الأولي عن القصة بأي طريقة من الطرق.

النصوص المتقطعة:

تعتبر طريقة النصوص المتقطعة (آرونسن، بليني، سايكس، ستيفن وَسناب 1975، آرونسن، ستيفن، سايكس، بليني وَسناب، 1978) من أشهر الطرق المعروفة في مجال التعليم بطريقة المشاركة على أن فائدتها تتجلى في تسميع ما بعد القراءة تحديداً.

1-جزئ درس القراءة إلى أربعة أقسام برقم معين لكل قسم على حدة.

2- قم بتشكيل الطلاب في مجموعات من أربعة طلاب لكل مجموعة، واطلب منهم أن يرقموا أنفسهم من الواحد إلى الأربعة، ثم وزع درس القراءة في أقسامه الأربعة، بحيث يتوزع درس القراءة بكامله على كل مجموعة من المجموعات، ومع كل طالب قسم مختلف من الأقسام الأربعة.

3- أعط الطلاب بعض الوقت ليقرؤوا مقاطعهم بهدوء.

4- اطلب من الطلاب ممن قرأ القسم الأول من المقطع (سيكون هناك طالب واحد منهم في كل مجموعة من المجموعات) أن يجتمعوا في زاوية واحدة من الغرفة، واطلب من الطلاب ممن قرأ القسم الثاني أن يجتمعوا في زاوية أخرى، وكذلك الطلاب ممن قرأ القسم الثالث والرابع. فإذا تشكلوا في هذه المجموعات عليهم أن يتأكدوا من مدى استذكارهم واستيعابهم لما قرؤوا ليقوموا بعد ذلك بنقله إلى زملائهم في مجموعاتهم الرئيسة، وقد ترى تخصيص سجلٍ ليقوم الطلاب بتعبئته في هذه المجموعات الفرعية إذا أمكن ذلك حسب نوعية المقطع المقروء وطبيعته.

5- يعود الطلاب إلى مجموعاتهم الرباعية الرئيسة ليقوموا هناك بنقل المعلومات المهمة من مقاطعهم من المادة المقروءة بالترتيب إلى زملائهم في تلك المجموعات.

غير أن الأفضل في هذه الطريقة أن تستعمل للانتقال إلى المزيد من التحليلات أو التطبيقات في صيغة أخرى للمجموعات المشتركة، باعتبار أن الطلاب في هذه الحالة سيكونون قد تشكلوا من قبل في مجموعات من أربعة اختصاصيين في كل مجموعة في أحد الأقسام من المقطع المقروء.

التسميع في أزواج:

وهي طريقة أخرى لتنظيم التسميع بين الزملاء، حيث يكون على الطلاب أن يعملوا في مجموعات ثنائية، والطريقة بحسب كيندل هيفن (1999) تتكون من ثلاثة «نشاطات إعادة الصياغة» للنصوص القصصية، وقد عبرنا عنها بالطريقة الآتية بما يسمح بالاستفادة منها في النصوص غير القصصية:

- أعط دقيقة واحدة لكل طالب ليخبر زميله عما خطر بباله في أثناء قراءته لوظيفة القراءة، فما الذي فكر به إذن وما الذي تصوره في أثناء القراءة؟ ادع الطلاب من هذا المنطلق إلى مناقشةٍ عامة في قاعة الدرس يقوم فيها الطلاب بإعلام زملائهم في القاعة عما قالوه لزملائهم (أو ليعمل كل طالب على إعطاء ملخصٍ عما قاله هو أو زميله) ثم أوضِح للطلاب أن ملاحظاتهم في أغلبها تدخل على العموم في فئات ثلاث:

1- إنها تكون بمثابة التقويم للمادة المقروءة (من حيث الشكل أو المضمون أو الأسلوب أو غير ذلك).

2- إنها تقوم على مبدأ مقارنة المعلومات بغيرها من المعلومات في النصوص الأخرى.

3- إن الطالب يقوم بربط المعلومات إلى تفاصيل حياته وخبراته.

- أعط الطلاب نحو دقيقة واحدة لإعداد مخطط موجز عن الفكرة الرئيسة من المادة المقروءة، هذا الوقت القصير يعني أن الطالب يجب ألا يهتم لنوعية، أو لمدى جودة المخطط، فإذا فرغ الطلاب من إعداد المخطط فاطلب منهم أن يقارنوا بين مخططاتهم وأن يختاروا أحدها بعد ذلك لعرضه في قاعة الدرس، ثم ساعد الطلاب في سياق المناقشة العامة على أن يصنفوا الفئات العامة لعناصر النص المبينة في مخططاتهم.

- اطلب من كل من المجموعات الثنائية أن تسرد المعلومات الواردة في نص

القراءة، فيبدأ الطالب الأول ويستمر لمدة 30 ثانية، ثم يتابع الطالب الآخر من بعده لمدة 30 ثانية أيضاً وهكذا ... ويكون على المدرس هنا أن يوقِّت لكل طالب بحيث يكون عليه أن يقول: «بّدل» عند انتهاء الثلاثين ثانية، وإذا عجز الطالب عن تذكر بعض الأحداث فإنه لا يعفى من دوره في السرد بل يكون عليه أن يكرر المعلومات التي كان زميله قد أوردها في دوره، فإذا عجز الطالب تماماً فإنه يمكن أن يتوجه إلى زميله ليُسَاعده بأي لمحة، لكن الأفضل أن يعتمد على نفسه باعتبار أن بعض الغاية من هذا التمرين هي دفع الطلاب على استحضار ما يذكرون من مادة القراءة بأنفسهم.

التقريب إلى مجالات المناقشة التفكرية وتطبيقاتها

يجب أن ننبه في البداية إلى أننا قد اعتمدنا في الأمثلة على الوسائل والطرق الممكنة في هذا المجال على المقال القصير المبين في (الشكل رقم 1 - 6) بعنوان (التلوث ـ مرض من أمراض القياصرة) نقترح أن تتوقف لحظةً لقراءة هذا المقال قبل أن تنتقل للاطلاع على طريقة القراءة الموجهة بصيغتها الأصلية فيما يأتي.

طريقة القراءة الموجهة (GRP):

إن مما يميز طريقة القراءة الموجهة (مانزو، 1975) هو شدة التنظيم ووضوحه فهي تبدأ أول ما تبدأ بالتسميع المبدئي لما بعد القراءة، وتنتهي باختبار لإقناع الطلاب بأن الاستيعاب لديهم في عملية القراءة يمكن أن يزيد إلى أبعد مما يظنون، فهي يمكن أن تكون بمثابة التجربة التي تدعو إلى التحول بما لها من تأثير كبير في مجال المراقبة ما بعد المعرفية، وبما تسهم في تعزيز الإحساس بالتمكن وبتنظيم النفس، وهي تعلم الطالب أن يسخِّر إرادته وعزيمته لتطوير الاستيعاب في التو واللحظة، فالطلاب في درس القراءة الموجهة يعملون على استرجاع درس القراءة وعلى التفكر بتنظيمه بعدد من الوسائل مما يساعد إلى حد كبير في تفهم وفي تنظيم واسترجاع المعلومات، وثمة مثال هنا في (الشكل رقم 2 - 6) على الدروس بطريقة القراءة الموجهة.

المراحل في طريقة القراءة الموجهة:

1- التهيئة: يجب أن تختار مادة القراءة بحيث تكون قصيرة إلى حد ما، ولكن غنية بالمعلومات، ثم يكون عليك أن تعد الاختبار الذي يجب أن يُجاب فيه باختصار عن عشرة إلى عشرين من فقرات مادة القراءة (ويراعى في أثناء الدرس أن يتم التعرض على نحو وافٍ إلى جميع فقرات الاختبار).

الشكل رقم 6-1: من مختارات القراءة: (التلوث ـ مرض أمراض القياصرة) من مجلة (اكتشافات)، عدد آذار 1998، 19:3

اتصف الروم في قديم الزمان باتساع علومهم ومعارفهم، ولكنهم مع ذلك لم يعرفوا أن معدن الرصاص سامٌ، فاستعملوه لحفظ الأطعمة ولمنع تخمر الخمور، حيث يرى المرء بعض أكواب وأوعية الشراب وقد طليت بالرصاص، بل إن هناك من المؤرخين من يرى أن الرصاص بما قد يُسببه من عطب في الدماغ أسهم في سقوط روما، وقد استمر هذا الإرث الروماني إلى يومنا هذا حيث نجده الآن حاضراً في الأوعية وفي الأنابيب والبواري وغيرها من الأشغال اليدوية. وفي الوقت ذاته اكتشف أحد علماء الفيزياء أن ثمة أمثلة عليه أيضاً في صفيحة الجليد في غرينلندا، فقد كشف العالِم (كيفن روسمان من جامعة كرتن لعلوم التكنولوجيا في بيرث بأستراليا) آثاراً من الرصاص في جليد غرينلندا وكانت هذه الآثار هي من علامات التلوث الذي سبق أن حاق بجو الكرة الأرضية قبل ألفي عام من الزمن، ثم تبين فيما تبين أنه كان ثمة سبعون بالمئة من هذا التلوث في منطقة واحدة من مناطق التعدين العائدة للعصر الروماني والتي تدعى اليوم بـ (ريو تينتو) في جنوب غرب إسبانيا.

همّ روسمان بتتبع مصدر الرصاص في أحد أركمة الثلج في غرينلندا الذي اكتشفه اثنان من زملائه. فظهر بالنتيجة أن تركيز الرصاص في ركام الثلج إنما كان قد تعاظم على مسافة الركام المنبسط على امتداد 3300 ياردة بين

عامي 50 ـ 150 قبل الميلاد، وقد توافق هذا فعلاً مع السجلات التاريخية المدونة عن صناعة التعدين في عهد الروم في منطقة (ريو تينتو) ويجدر التنويه هنا إلى أن مستويات التلوث من الرصاص في العهد الروماني قد فاقت معايير التوفير الطبيعية من الرصاص إلى أربع مرات وإن ظلت قليلةً بمقاييس العصر الحديث حيث اتضح أن تركيز الرصاص في الجليد في المدة من الثلاثينيات إلى السبعينيات من هذا القرن قد زادت عنها في العهد الروماني إلى 50 ضعفاً، وبعد ذلك بالدرجة الأولى إلى البنزين المعالج بالرصاص.

وإذا كان (روسمان) قد استطاع أن يتتبع الرصاص في غرينلندا إلى مناجم إسبانيا، فإن الذي ساعده على ذلك هو المعدلات النادرة لنظائر الرصاص في عروق ريو تينتو. فالمعروف عن الرصاص ونظائره أنه يتشكل على مدى بلايين السنين من تآكل اليورانيوم والثوريوم، وهناك من نظائر الرصاص ما يتزايد على وجه العموم في الصخور القشرية مع الوقت، كما هو الحال مع النظير رصاص 206 بالنسبة إلى النظير رصاص 207 (يفاد من الأرقام في هذا السياق أنها تمثل إجمالي البروتونات والنيوترونات في نواة الرصاص).

ولكن الرصاص في ريو تينتو لم يكن حاله كالرصاص في الصخور القشرية، فالذي تبين عن الرصاص في ريو تينتو أنه كان قد علق في عرق من خام الفضة، وبالتالي فقد انعزل عن اليورانيوم والثوريوم، وهذا يعني أن من أكثر ما يميز الرصاص في ريو تينتو أن النظير 206 فيه كان قد بقي على معدله المتدني بالنسبة إلى النظير 207 منذ انحباس الرصاص في ذلك العرق منذ بلايين السنين. فما كان من روسمان، عندما عثر على الرصاص بهذا المعدل المنخفض في بعض العينات من جليد غرينلندا مدة من 600 قبل الميلاد إلى العام 300 للميلاد، إلا أن عاد إلى السجلات التاريخية لتحديد المناجم التي كانت قد شهدت بعض النشاط في مجال التنقيب في تلك العصور السحيقة، ثم قام بمقارنة بصمات نظائر الرصاص المستحصل عليها في

تتمة الشكل 1 - 6

الآونة الأخيرة بمعدلات نظائر الركام في غرينلندا، فكانت ريو تينتو هي التي انتهت إلى قفص الاتهام.

يقول روسمان في ذلك: «إن المسافة شاسعةٌ بين غرينلندا وإسبانيا، مما يعني أن الرصاص الموجود في الجو قد أثر في المنطقة بكاملها في النصف الشمالي من الكرة الأرضية»، وهو إلى ذلك يضيف أن هذه الوقائع الدامغة في مجال العلم كان من شأنها أن أكدت على صحة ما جاء في كتب التاريخ: «إنه لمثالٌ رائع على إمكانية تسخير العلم بوسائله المتطورة لاستكشاف الماضي على حقيقته الفعلية».

تتمة الشكل 1 - 6

2- الهدف من القراءة: اعمل على تحديد الموضوع الرئيس من درس القراءة والغاية بإيجاز من عملية القراءة، وقم بتوجيه الطلاب بأن يحاولوا عند القراءة أن يتذكروا كل ما في وسعهم من درس القراءة، وأخبرهم ـ عندما ينتهون من القراءة ـ بأنك ستكتب كل ما يتذكرون على السبورة (أو ستعرضه على جهاز العرض أو بأي وسيلة أخرى). والفت انتباههم إلى أنهم إذا ما استطاعوا أن ينتهوا من القراءة قبل الأوان، فإنهم يجب أن يعاودوا القراءة لتحديد أهم المعلومات في المقطع.

3- التسميع والاستذكار: أعط مهلة من عشر إلى خمس عشرة دقيقة للطلاب ليقرؤوا بصمت، ثم اطلب منهم أن يخبروا عن أي شيء يتذكرون دون أن يعودوا إلى مقطع القراءة، وسجِّل جميع المعلومات على السبورة بالترتيب الذي ذُكر، فإذا كان ثمة تردد من الطلاب بشأن بعض المعلومات فتذكر عند تسجيل المعلومات أن تضع إشارة استفهام بجانب المعلومة.

4- المراقبة الذاتية/ التصحيح الذاتي: اطلب من الطلاب أن يعودوا إلى مقطع القراءة من أجل تصحيح أي اختلافات ظهرت في أثناء محاولتهم

للاستحضار و/أو أن يضيفوا المعلومات المغفلة سابقاً، ثم اعرض جميع التغييرات أو الإضافات على السبورة أو على جهاز العرض.

5- الملخص العام: ساعد الطلاب على أن يصوغوا المعلومات المبينة على السبورة على شكل ملخص عام، دون أن يعودوا هنا أيضاً إلى مقطع القراءة، وأكد عليهم بأن يحفظوه في دفاترهم. واجعل في حسبانك أن الملخص يمكن أن يكون بسيطاً أو مفصلاً حسب ما يقتضي العمر والمرحلة الدراسية واستعمل الأسئلة العمومية بطبيعتها كأن تسأل: «عم كانت المناقشة في بداية الأمر؟» أو «ما كان الموضوع بعد ذلك؟» أو «ما هي الفكرة الرئيسة فيما تظن؟» بحيث تتجنّب الأسئلة التخصصية أو الإيحائية.

6- المتابعة والتصحيح من قبل المدرس: إذا لاحظت أن الطالب قد أغفل أياً من الأفكار الرئيسة، أو أنه قد ربط بينها وبين بعض الأفكار الأخرى حيث لا يجب الربط، فإنك يمكن أن تطرح بعض الأسئلة التوجيهية بشأن هذه النقاط كأن تسأل: «ما النقطة الأهم في اعتقادك من بين النقاط الخمس المطروحة من قبل المؤلف؟» أو «هل من رابط فيما بين هذه المعلومات وبين مادة درسنا في الأسبوع الماضي؟»

7- التقويم: أجرِ الاختبار الذي كنت قد أعددته في المرحلة الأولى ولتكن علامة النجاح في الاختبار هي بين 70٪ و80٪.

8- سبر الأفكار: بعد الاختبار اطلب من الطلاب أن يخبروك بأيّ شيءٍ تعلموه عن علومهم هم أنفسهم نتيجة تجربتهم مع القراءة الموجهة. علماً بأن الفكرة المقصودة هي أن الإرادة قد تكون هي الحل لتطوير مستوى الاستيعاب والاستذكار.

9- خطوة الدراسة (اختيارية): انتظر بضعة أيام، ثم أجر اختباراً آخر عن المادة نفسها على أن تعطي مهلة خمس عشرة دقيقة للطلاب قبل الاختبار؛ ليراجعوا الدرس من دفاترهم.

الشكل رقم 2 - 6: من الأمثلة على كيفية الحوار في طريقة القراءة والتوجيه.

1-**التهيئة:**

(التلوث ـ مرض أمراض القياصرة) هو من المواد المطروحة في الصف التاسع في مقرر العلوم الفيزيائية، في هذه الطريقة يقوم المدرس قبل الدرس بإعداد الاختبار الآتي:

ما المرض الذي قد ينتج عن التلوث بالرصاص؟ (إنه العطب الدماغي).

ما الذي حدا بالمؤرخين للاعتقاد بأن التسمم بالرصاص قد يكون أدى إلى سقوط الإمبراطورية الرومانية؟ (لقد تبين أنه كان ثمة رصاص في الآنية التي كانوا يستخدمونها للأكل والشرب).

أين وجد منجم الرصاص الروماني (في ريو تينتو في إسبانيا).

أين كانت آثار التلوث التي توصل روسمان إلى أنها قد تشكلت عن منجم الرصاص المذكور؟ (في الصفيحة الجليدية في غرينلندا).

كيف وصل الرصاص إلى حيث وجده روسمان؟ (عن طريق الهواء بصفته عنصراً من عناصر التلوث).

كيف عرف روسمان أن الرصاص الموجود منذ القدم في الجليد إنما كان قد جاء من المنجم الروماني؟ (كان يختلف في تركيبه الكيميائي عن أكثر الرصاص الموجود).

اذكر النظيرين المقارن بهما عند محاولة تحديد نوع الرصاص المكتشف من قبل روسمان؟ (إنهما النظيران 206 و207).

أي النظيرين هو الأعلى في معظم الحالات في الرصاص؟ (إنه النظير206).

ما السبب في أن الرصاص الروماني قد اختلف عن ذلك؟ (السبب هو أنه قد احتجز في عرق للفضة مما حال دون أن يختلط مع اليورانيوم والثوريوم).

ما المادة التي أدت إلى تلوث الرصاص الذي اكتشفه روسمان في صفيحة الجليد من المدة 1930إلى 1970؟ (إنها مادة البنزين المعالج بالرصاص).

2- الهدف من القراءة:

أ- «اقرأ هذا المقال وتعرف من خلاله على تجربة أحد العلماء عندما استخدم الكيمياء وسيلةً لدراسة تلوث الهواء في العصور الغابرة».

ب- «استرجع في ذاكرتك كل ما أمكنك عن هذا المقطع. سأعطيك عشر دقائق للقراءة، ثم سأطلب منك أن تقلب دفترك وأن تخبرني عن كل ما تذكرت، وسأقوم أنا بكتابته على السبورة».

3- التسميع والاستذكار (بعد مهلة خمس عشرة دقيقة للقراءة الصامتة):

المدرس: هلا أخبرني أحدكم عن أي شيء مما قرأتم؟

أحد الطلاب: لقد اكتشف أحد العلماء أن ثمة رصاصاً من أحد المناجم من العهد الروماني في صحيفة جليد غرينلندا.

أحد الطلاب: هناك عنوان المقال الذي هو «التلوث ـ مرض أمراض القياصرة.»

أحد الطلاب: لقد كان من نتيجة أعمال التنقيب عن الرصاص في روما أن أدت إلى حصول تلوث رئيس.

أحد الطلاب: أبداً، لقد كان منجم الرصاص في إسبانيا.

يقوم المدرس بتدوين المعلومات على السبورة أو بعرضها على جهاز العرض ثم يضع إشارة استفهام عند عبارة (في روما).

أحد الطلاب: وقد عُرف عن الروم أنهم قد استخدموا الرصاص في صناعة أطباق طعامهم.

أحد الطلاب: وكذلك في أطباق شرابهم.

أحد الطلاب: وقد تبين أنه كانت ثمة نظائر من نوع مختلف في الرصاص المستخرج من مناجم الروم.

تتمة الشكل **2 - 6**

أحد الطلاب: النظائر لم تختلف من حيث النوع بل إن معدلها هو الذي اختلف.

يقوم المدرس بوضع إشارة استفهام عند عبارة (من نوع مختلف).

أحد الطلاب: لقد ظهر له أن ثمة اختلافاً في الرصاص، وما ذلك إلا لأن الرصاص كان قد أُستخرج من أحد عروق الفضة، مما يعني أنه لم يكن قد تعرض للهواء.

أحد الطلاب: لقد كان الاختلاف في كمية النظيرين 206 و207.

أحد الطلاب: لقد اعتقد العلماء أن الرصاص هو ما يسبب عطب الدماغ.

أحد الطلاب: لقد كانوا على يقين من ذلك.

يقوم المدرس بوضع إشارة استفهام بجانب كلمة (أعتقد).

(تستمر جلسة التفاعل فيقوم المدرس بتدوين المعلومات على السبورة، وإذا كان ثمة أخذ ورد بشأن أي من المعلومات، فإنه يضع إشارة استفهام بجانب المعلومة المعنية).

4- المراقبة الذاتية (من الأمثلة على أجوبة الطلاب):

المدرس: أستطيع أن أقول إنه لا بأس بالمعلومات التي تذكرتم، والآن اقلبوا دفاتركم من جديد واقرؤوا المقال وأخبروني إذا كان ثمة ما يجب تغييره، أو الزيادة عليه من المعلومات المدونة على السبورة.

أحد الطلاب: الصحيح أن موقع المنجم كان في ريو تينتو في إسبانيا.

أحد الطلاب: لقد كانت النظائر هي نفسها، وكل ما هناك أن النظير206 كان أعلى من حيث المعدل من النظير 207.

أحد الطلاب: إن التسمم بالرصاص هو فعلاً من أسباب عطب الدماغ والمؤكد أن الروم لم يكونوا هم وحدهم الضحايا؛ لأن الرصاص كان قد انتشر في الهواء على طول المسافة إلى غرينلندا.

تتمة الشكل **2-6**

أحد الطلاب: لقد قلنا إن السبب في اختلاف الرصاص عدم تعرضه للهواء، ولكن الذي نعلمه من المقال هو أنه لم يكن قد تعرض لليورانيوم أو للثوريوم.

(تستمر جلسة التفاعل، ويستمر المدرس بتدوين التصحيحات والإضافات على السبورة).

5- الملخص العام:

المدرس: اقلبوا دفاتركم على وجهها الآن، ولنحاول أن ننظم معلوماتنا في هيئة مخطط عام، سيكون عليكم أن تدونوا مخططنا على صفحة من الورق لتعملوا بعد ذلك على تدوينها في دفاتركم وسأعطيكم مهلة عشر دقائق لتدوين المخطط، ثم سيكون ثمة اختبار قصير والآن هل هناك من يستطيع أن يصوغ العنوان بطريقة مختصرة؟

أحد الطلاب: لقد جاء المقال في الأصل تحت عنوان (التلوث ـ مرض أمراض القياصرة) ولكن الأصح قد يكون بأن ندعوه (فضيحة للروم على يد العالِم روسمان).

المدرس: هذا يمكن أن أتذكره بسهولة، فما هي الفكرة التي بدأ المؤلف بها في المقال؟

أحد الطلاب: إن التسمم بالرصاص قد أدى إلى إصابة الروم بمرض العطب الدماغي.

المدرس: الموضوع الأول هو أنه كان ثمة تسمم بالرصاص في عهد الروم، وقد أدى ذلك إلى الإصابة بمرض العطب الدماغي، هل توافقون على ذلك؟

أحد الطلاب: ثم يأتي بعد ذلك أن مصدر الإصابة به كان عن طريق آنية الطعام.

أحد الطلاب: وقد أدى ذلك إلى انهيار إمبرطورية الروم.

تتمة الشكل **2-6**

(يقوم المدرس بكتابة الملخص العام على السبورة:)

فضيحة للروم على يد العالِم روسمان

1- لقد تبين أنه كان ثمة تسمم بالرصاص في عهد الروم، وقد أدى ذلك إلى الإصابة بمرض العطب الدماغي.

أ - المصدر:

1- أطباق الطعام.

2- ؟

(يسجل المدرس الفقرات الباقية من الملخص؛ لينسخها الطلاب على دفاترهم مع ملاحظة أن المدرس سيترك فراغاً إذا لم يكن هناك من معلومات أو موضوع لكتابته).

6- التصحيح وإنهاء الملخص بتوجيه من المدرس:

المدرس: اقلبوا الأوراق إلى وجهها الأول واقرؤوا مرة أخرى، ولكن بشيء من السرعة لمعرفة المعلومات الناقصة، لنكتب هذه المعلومات الناقصة بعد ذلك في الملخص.

(يقوم المدرس بإكمال الملخص من مشاركات الطلاب).

7- الفحص:

المدرس: الآن اطووا المقال واطووا ملاحظاتكم، وسأقوم بتوزيع أوراق الاختبار عليكم.

(يقوم الطلاب بالإجابة عن أسئلة الاختبار).

8- سبر الأفكار:

المدرس: ماذا تعلمتم من هذا الدرس عن هذه الطريقة لتطوير ملكة القراءة؟

تتمة الشكل **6-2**

أحد الطلاب: لقد تذكرت أكثر بكثير مما كنت قد تذكرت في المرة الأولى وذلك بمجرد أن قصدت بأن أركز وأتذكر.

أحد الطلاب: لقد فاتني الكثير عندما قرأت النص للمرة الأولى، ولكني مع ذلك استطعت أن أعرف المعلومات المطلوبة عندما عدنا مجدداً إلى النص.

أحد الطلاب: لقد تعلمت أني فعلاً قد أستفيد من معاودة القراءة والتركيز فقد استطعت هذه المرة أن أحصل على 100٪ وأنا لم أكن قد حصلت في المرة الأولى إلا على 40٪.

9- خطوة الدراسة (اختيارية): (بعد مضي أسبوع واحد):

المدرس: اليوم سنحاول أن نعرف إذا كانت عاداتنا الدراسية قد تطورت إلى حد فعال، فأخرجوا ملاحظاتكم عن مقال (فضيحة للروم على يد العالِم روسمان) وراجعوها الآن بإمعان مدة خمس دقائق من الوقت وسأقوم بعد ذلك بتدوين بعض الأسئلة على السبورة عن الموضوع للتأكد من نتائجكم، ثم سنقوم بعد انتهاء الاختبار بمناقشة كيف درستم، وكيفية «الدراسة الذكية».

تتمة الشكل **2 - 6**

بعض الملاحظات فيما يلزم لتطبيق طريقة القراءة الموجهة:

1- سيلاحظ المدرس في درس القراءة الموجهة أن الطلاب قد لا يسهمون إلا قليلاً أو لا يسهمون بالمرة عندما يدعوهم لأول مرة لاستحضار المعلومات وتسميعها بعد القراءة، وبالطبع فنحن بصفتنا مدرسين لا نرتاح للصمت، فإذا استطعت أن تصبر نفسك لتنتظر بصمت بضع ثوانٍ (مع أنها قد تبدو وكأنها ستدوم إلى الأبد) فإن الأفكار والتواصل لا شك سيبدآن بعد حين، وتذكر أن الإجابات الأولى من الطلاب على قلتها، وبما تتصف به من تردد،

ستكون المحفز على المزيد من الاستحضار والتذكر، مما سيفسح المجال للمزيد من الترابط في الأفكار، وللتصحيحات والتداعيات، من شأن هذه العملية المتوالية أن تجتذب جميع الطلاب، حتى وإن كان فيهم من يفضلون الصمت والتحفّظ، وقد رأينا مثالاً على ذلك في الحوار المطروح في (الشكل رقم 2 - 6).

2- حاول أن تعطي مثالاً عند الكتابة على السبورة عن كيفية تدوين الملاحظات بأن تكون سلساً في الكتابة، وبأن تستعمل المختصرات بحيث تكون مفهومة بقدر الإمكان. فإذا كتبتَ ببطء وبتروٍ فسيضيع التركيز سيضيع في الدرس لأن الطلاب سينسون بالتدريج في أثناء الكتابة، وقد يكون الأفضل بحسب أعمار الطلاب ومرحلتهم الدراسية أن تختار واحداً أو اثنين من أجدر الطلاب ليقوموا هم بالكتابة في الفترة الأولى من مدة الدرس.

درجة تأثير طريقة القراءة والتوجيه:

لقد تعرض الكثير من الباحثين بالبحث والتمحيص لطريقة القراءة والتوجيه وقد تبين نجاحها كطريقة تطبيقية (آنكتي وَماكلورك، 1981، وَبين وَباردي، 1979) حيث كان تأثيرها واضحاً في الدراسات الاجتماعية، وفي المواد العلمية في المراحل الدراسية الابتدائية والإعدادية، كما أنها قد نجحت كإحدى الوسائل الممكنة لتعزيز الإصغاء الفعّال (كنينغهام وَمور وَكنينغهام وَمور، 1983) وكذلك لنتائجها المتميزة بصورة خاصة مع البالغين من أصحاب الإعاقات التعليمية (آلي وَديشلر، 1980، وَميرينغ وَفرمن، 1985).

الملاحظات الإرشادية:

إن الملاحظات الإرشادية (مانزو ومانزو، 1987 و/1990 ب) هي أيضاً من الطرق المتميزة لشدة تنظيمها فيما تسعى إليه من أجل تعزيز مشاركة الطلاب

في مناقشة صيغة مركزة. فهي تساعد على تحريك المناقشة، وتشجع على المواصلة وعلى المتابعة ضمن الهدف المحدد، وهي تنمّي من المعارف السلوكية والاجتماعية المقرونة بالفعل، والأكثر من ذلك على وجه الخصوص أنها تعلّم الطلاب كيفية طرح الأسئلة، والإجابة ببساطة عنها، والأهم أنها تساعدهم على إعطاء الملاحظات بثقة عن النص. وسبيلها إلى ذلك أن تعفي الطلاب من عناء التفكير بالإجابة وبكيفية الإجابة، بما ينطوي عليه من تعقيدات فلا يكون عليهم إلا أن يحددوا التوقيت المناسب للإجابة.

وكما يتضح من الاسم فإن الغرض من الملاحظات الإرشادية أن تهيء عدداً من الإرشادات للطلاب في هيئة ملاحظات خطية لإعانتهم على المشاركة في المناقشة النموذجية، ونقول (النموذجية) لأنها ستوجَّه في هذه الحالة من قبل المدرس، بل إن المناقشة ستكون قد وجهت بكاملها في البداية، فالمبدأ من المناقشات في المراحل الأولى على طريقة الملاحظات الإرشادية هو أن تكون من قبيل (الترداد الإستراتيجي) حيث يكون على الطلاب أن يشاركوا بعكس العادة بأقل ما يمكن من التفكير، والترداد الإستراتيجي كان قد اكتشف كمصدر للفائدة من قبل مجموعتين من الباحثين حين جربوه مع عدد من المتعلمين الراغبين عن العلم (مانزو وليكينزا، 1975، وبَالين كسار وَبراون، 1984) وإنه فعلاً لمن دواعي السرور والاستغراب في آن معاً أن نرى كيف أن المشاركة في الدرس بمجرد الترداد قد يكون لها أثر الركيزة التعليمية، التي يمكن بعد ذلك أن تلغى بالتدريج عندما يبدأ الطلاب بتمثل المناقشة الفاعلة في قاعة الدرس على كثرة واختلاف مناحيها. فإذا بدأتَ الآن بقراءة طريقة الملاحظات الإرشادية فستلاحظ أن ثمة إمكانية خاصةً لاستعمالها مع الطلاب من متعلمي اللغة الإنكليزية أو سواهم من غير المطلعين على الأعراف اللغوية أو الاجتماعية المعتادة.

مراحل مناقشة ما بعد القراءة بطريقة الملاحظات الإرشادية:

التهيئة: قم أولاً بإعداد عدد من الملاحظات لاستخدامها لمناقشة المادة المعنية وذلك كما يأتي:

أ- اكتب عدداً من الأسئلة على بعض البطاقات المخصصة للتصنيف بقياس3 × 5 بوصة بمعدل سؤال واحد لكل بطاقة بالاستناد إلى معطيات المقطع المقروء على أن يكون هناك من هذه الأسئلة ما يتعدى الوقائع، كالأسئلة التي تستوجب أن يتم تحويل أو تفسير المعنى والأسئلة الاستخلاصية والتقويمية والتطبيقية.

ب- اكتب الإجابات عن كل سؤال من الأسئلة على بطاقات منفصلة بمعدل جواب واحد لكل بطاقة، بحيث تكون كاملة وموجزة، واحرص في ذلك على أن تكون جملك كاملة، بحيث تشير إلى السؤال المجاب عنه (انظر المثال أدناه).

ج- اجعل أيضاً بطاقاتٍ للملاحظات (بمعدل ملاحظة واحدة لكل بطاقة) فيما قد يخطر من أفكار بشأن مقطع القراءة.

د- اكتب العناوين على كل من البطاقات حسب طريقة استخدامها، بحيث يتم تجميع البطاقات في فئات ثلاث: أسئلة، وأجوبة، وملاحظات.

السؤال:	الإجابة:	الملاحظات
كيف وصل الرصاص من منجم الروم إلى غرينلندا؟	لقد وصل الرصاص من منجم الروم إلى غرينلندا بأن اختلط في الهواء كعنصر من عناصر التلوث	ما نوع العطب الدماغي الذي يمكن أن يتأتى عن التسمم بالرصاص؟...

المرحلة الأولى: يفرغ الطلاب من القراءة، فيقوم المدرس بوضع واحدة أو أكثر من بطاقات التمهيد للقراءة أمام كل طالب من الطلاب كما يكون هناك بعض البطاقات الفارغة لإعطائها لبعض الطلاب.

المرحلة الثانية: يتم الإيعاز للطلاب بأن يقرؤوا البطاقة، أو البطاقات التي أُعطيت لهم، ويشار عليهم بأن يبحثوا في ذهنهم عن التوقيت المناسب للإجابة في أثناء المناقشة، ويشار على الطلاب من أصحاب البطاقات الفارغة بأن يبحثوا في ذهنهم عن أسئلتهم أو ملاحظاتهم الخاصة بهم بشأن مادة المراجعة، حيث سيكون عليهم أن يكتبوا سؤالهم أو ملاحظتهم على البطاقة الفارغة بعد ذلك.

المرحلة الثالثة: يبدأ المدرس بإجراء المناقشة، فيسأل إذا كان هناك من يود أن يقرأ بطاقة أسئلته أو ملاحظاته، إذا كانت مما يمكن أن يفيد للبدء بالمناقشة فإذا تم طرح أحد الأسئلة، يكون على المدرس أن يسأل من له إجابة على السؤال، وتستمر العملية على هذا النحو إلى أن يشارك معظم أو جميع الطلاب، ثم يسأل المدرس إذا كان هناك أيضاً من يود أن يُسْهم بأي تعليقات، أو ملاحظات شخصية، والغاية من هذا السؤال التشجيع على التفكير التحليلي الشخصي، وعلى الإجابة بخلاف العبارات الواردة في البطاقات ولكن على نفس المنوال من حيث صلتها بالموضوع.

المرحلة الرابعة: (وهي مرحلة اختيارية) وتكون بأن يقوم المدرس في الحصة نفسها، أو في الحصة الآتية بإجراء اختبار من خمس إلى عشر أسئلة للإجابة عنها كتابةً وعلى نحو مختصر، على أن تؤخذ الأسئلة مباشرة من بطاقات الملاحظات الإرشادية ومن الملاحظات المعطاة في أثناء فترة المناقشة، مما سيؤكد على وجوب قراءة البطاقة بما يتيح للجميع أن يسمعوا، وأن يتعلموا وبما يسمح بإعطاء الملاحظات على نحو منفصل أو مستقل.

الابتعاد ـ التراجع عن عنصر المساعدة: عندما يعتاد بعض الطلاب على طريقة الملاحظات الإرشادية (والمفترض أنهم سيعتادون عليها بشيء من السرعة) فإن المتوجب في الدروس اللاحقة أن يقل عدد البطاقات المعدة من قبل المدرس، وأن يزداد بالمقابل عدد البطاقات الفارغة؛ ليكون على الطلاب آنذاك أن يفكروا بالأسئلة والأجوبة والملاحظات بأنفسهم، بحيث تتحول المسؤولية بالتدريج إلى الطلاب عندما يرقون إلى المستوى المتوقع.

بعض الملاحظات على (طريقة الملاحظات الإرشادية):

يفاد من هذا أن طريقة الملاحظات الإرشادية قد تستعمل لتنظيم عملية المناقشة في مرحلة التمهيد للقراءة، كما أنها يمكن أن تستعمل لتنظيم عملية المناقشة في مرحلة ما بعد القراءة لإمكانية استعمالها لتوجيه الطلاب إلى الدخول في القراءة، وإلى ما بعد القراءة. فإذا استخدمت للمناقشة في مرحلة التمهيد للقراءة، فإن الأسئلة التي تكتب يجب أن تستحضر ما لدى الطلاب من معلومات سابقة عن موضوع المقطع المقروء، أو أن تشجع على التقدير بعد الاطلاع بسرعة على المقطع. وعلى نحو مماثل، فإن بطاقات الملاحظات يجب أن تتضمن بعض الأفكار عن الموضوع نفسه مما يمكن استحضاره بمراجعة مقطع القراءة.

وكان المؤلف الثاني (و. مانزو) قد جرب طريقة الملاحظات الإرشادية في أحد المعاهد المتوسطة في إحدى المدن مع قلة من الفتية المقصرين ممن عرفت عنهم قلة مشاركتهم وضعف قراءتهم الشفهية ونتائجهم المتدنية عند المناقشة فيما قبل/ وما بعد القراءة، ولم يكن هناك من إمكانية في تلك المرحلة الأولية للتحقق على نحو موضوعي من مدى فعالية الطريقة، ولكن الذي تبين من سلوك الطلاب عند تحفيزهم على المشاركة بطريقة الملاحظات الإرشادية أنهم استطاعوا أن يتبينوا الهدف من واجبهم لمدة أطول، وقد ظهر من إجاباتهم الخطية عن الاختبارات القصيرة أن استيعابهم قد زاد لأكثر مما كان قد ظهر منهم في عموم

الأحوال، وكان ثمة نتائج مشابهة أيضاً لدى معظم المدرسين (ثلاثة من كل أربعة من المدرسين) في عدد من الدراسات الميدانية التي كانت قد أجريت في إطار مشاريع شهادة التخصص في التعليم في جامعة ميزوري في كانساس سيتي في سنتي 1986 و1987.

فيما عدا ذلك فقد يكون هناك عدد من الفوائد العرضية من طريقة الملاحظات الإرشادية، حيث إن البطاقات التي سيكتبها الصغار ستساعد كذلك على استبيان منحى تفكيرهم، ومع الوقت فسيكون من شأن البطاقات عند تجميعها ووضعها في ملف الطالب أن تسلّط الضوء على سير عمل الطالب في عملية التواصل الخطي والشفهي.

وهناك طرق أخرى لنظم التعاون على مستوى قاعة الدرس بالكامل لضمان المشاركة من الطلاب في أمثل صورها مع إمكانية متابعة وتعزيز الاستيعاب المبدئي، حيث عملنا فيما يأتي على شرح أربعة من هذه الطرق هي بالترتيب طريقة (الدائرتين الداخلية والخارجية) وطريقة (اعثر على الشخص المناسب) وطريقة (الاصطفاف المتناوب) وطريقة (الكتابة لثلاث دقائق بعد القراءة) علماً بأن ثمة وسائل مختلفة لتأدية هذه الطرق، وقد تم اقتباس العرض من كيغان (1994) لاستعماله مع طرق تسميع ما بعد القراءة.

طريقة الدائرتين الداخلية والخارجية:

1- التهيئة: اكتب عدداً من الأسئلة على عدد من البطاقات عما تريد أن تتأكد منه من الاستيعاب المبدئي، بحيث يكون عدد البطاقات نصف عدد الطلاب في قاعة الدرس، فإذا كان لديك 30 طالباً فإن عدد بطاقات الأسئلة يجب أن يكون 15 بطاقة، ويتم أيضاً تدوين الإجابة على البطاقة، مع إمكانية أن تكون هناك أسئلة عن الآراء أو للتقويم في هذا التمرين.

2- اطلب دفع المقاعد إلى الجدران لإيجاد مساحة في منتصف القاعة، ثم اطلب مِن الطلاب أن يرقموا أنفسهم في أزواج واطلب مِن أصحاب الرقم1 أن ينتظموا في دائرة في منتصف قاعة الدرس، بحيث تكون وجوههم إلى الخارج، واطلب مِن أصحاب الرقم 2 أن ينتظموا في دائرة خارجية عن دائرة الرقم 1، بحيث تكون وجوههم إلى الوسط (أي إلى الداخل) فيكون لديك بالنتيجة دائرة مزدوجة، ويكون الطلاب قد جلسوا في مواجهة بعضهم، وأخيراً اطلب مِن الطلاب أن يحيوا بعضهم بالاسم وأن يسلموا باليد على بعضهم.

3- وزع بطاقات الأسئلة على الطلاب في الدائرة الداخلية، حيث سيكون على الطالب في الدائرة الداخلية أن يَقْرَأَ السؤال على زميله في الدائرة الخارجية، وسيكون على هذا الأخير أن يجيب عن السؤال، أو أن يحاول أن يجيب، فإذا لم يوفّق في ذلك أو أجاب على نحو خاطِئ فإن الطالب في الدائرة الداخلية يجب أن يخبره بالإجابة الصحيحة.

4- أعط إشارة (بمصباح أو بجهاز التوقيت) للطلاب في الدائرة الخارجية للانحراف نحو اليسار بمقدار خطوة أو خطوتين، بحيث يكون في قبالتهم زميل جديد، وليقوموا بعد ذلك بالمصافحة بالأيدي، وبإلقاء التحية على زميلهم الجديد، ثم يكون على الزميل الجديد أن يسأل سؤالاً جديداً.

5- يواصل الطلاب في الدائرة الخارجية تحولهم باتجاه اليسار إلى أن يعود الطلاب إلى مواجهة زميلهم الأول، فيتبادل الطلاب أماكنهم في الدائرتين وتنتقل بطاقة السؤال إلى الطالب الذي أصبح الآن في الدائرة الداخلية، ثم يقوم الطالب الذي أصبح في الدائرة الخارجية بالانحراف بضع خطوات إلى اليسار، حيث يكون عليه أن يُحَيي شريكه الآخر، وتستمر الحال على هذا إلى أن يصل الطالب إلى شريكه الأول.

فيما يتعلق بهذه الطريقة، فقد اقترح كيغان (1994) إضافة (ملاحظة استهلالية) عند العمل بهذه الطريقة مع توجيه الطالب لأن يقولها في مرحلة معينة من العملية، ومثال ذلك أن توجه الطلاب في الدائرة الداخلية بأن يقولوا «إنه حقاً لجواب رائع» في حال إعطاء الإجابة الصحيحة، بحيث يقولونها بحق ويقين، أو أن تشير على الطلاب في الدائرة الخارجية بأن يقولوا: «شكراً على مساعدتك» لنظيرهم عندما يقوم بالرد عليهم. وقد تدعو الملاحظة الاستهلالية في أول الأمر إلى الإرباك، وقد يرى فيها الطالب فسحة للمزاح، ولكنك ما تلبث بعد ذلك أن تسمعها ثانية من حيث لا تتوقع، والمرجح وقتها أن تقال بصدق وعلى نحوٍ مناسب.

طريقة (اعثر على الشخص المناسب):

1- التهيئة: أعدَّ جدولاً من أي نوع كان؛ لتتأكد بواسطته من مدى فهم الطلاب لوظيفة القراءة، بإمكانك أن تستعين لهذا الغرض بالأسئلة والجداول الواردة في دلائل النصوص الدراسية الخاصة بالمدرسين.

2- اطلب مِن الطلاب أن يخلوا مقاعدهم من جميع أدوات الدراسة، بحيث يستبقون قلم الرصاص فحسب، ثم وزع الجداول وأعط الطلاب مهلةً من خمس إلى عشر دقائق لتعبئة ما يستطيعون، كلٌّ بنفسه، وأخبرهم أن المطلوب لا أن يقوموا بتعبئة الجدول في تلك المدة، بل أن يمروا بالأسئلة وأن يجيبوا عن (الأسهل) من بينها أولاً.

3- اطلب مِن الطلاب أن يقفوا، ثم اطلب منهم أن يأخذوا جداولهم وأقلامهم وأن يتجولوا بصمت في قاعة الدرس إلى أن تكون ثمة إشارة منك، فإذا أعطيتهم الإشارة فسيكون عليهم أن يقفوا في أماكنهم، وأن يتوجهوا إلى أحد زملائهم فيُسلمون عليه ويتبادلون معه التحية بالاسم، ليتوجه الزميلان بعد ذلك إلى أقرب مقعدين للجلوس عليهما، حيث سيتوجب عليهما أن يقارنا فيما بين المعلومات المدونة على الجدولين، ومن ثم أن يجيب كل

منهما على سؤال الآخر، وسيكون عليهما في ذلك أن يكتبا ملخص اسم الزميل مقابل المعلومات التي قدمها.

4- أعط إشارة للطلاب ليشكروا زميلهم ثم ليقف الطلاب بعد ذلك وليتجولوا بهدوء من جديد إلى أن تأتي الإشارة منك، حيث سيكون عليهم عِنْدَها أن يُحيّوا الزميل الجديد، وأن يبحثوا معه عن مقعد؛ ليجلسا إليه لتبادل المعلومات كما في المرة الأولى.

5- تستمر الطريقة، ويستمر معها الطلاب بالتجوّل وباختيار النظراء إلى أن ينتهي معظم الطلاب من تعبئة جداولهم.

طريقة الاصطفاف المتناوب:

1- التهيئة: اكتب عدداً من الأسئلة المناسبة لإجراء المناقشات، مستنداً بذلك على وظيفة القراءة (وهنا أيضاً فإنك يمكن أن تعود إلى دلائل المدرسين للحصول على مثل هذه الأسئلة).

2- أخلِ المحيط الخارجي لقاعة الدرس، ثم اطلب مِن الطلاب أن ينتظموا في رتلين ثنائيين، بحيث يقف الطلاب اثنين اثنين وجوههم نحو الأمام.

3- يقوم المدرس بإعطاء إشارة للطلاب؛ ليتحركوا إلى الأمام، بحيث يمشون بطريقة عرضية، ويكون عليهم في هذه الأثناء أن يتحدث كل منهم إلى زميله في الرتل، فيقوم الشخص الموجود في الداخل بإخبار زميله عن كل ما يتذكر من مادة القراءة بعد أنْ توقف لتوه عن قراءتها. وبعد نحو دقيقتين يقوم المدرس بإعطاء إشارة ثانية للطلاب الموجودين على الجانب الخارجي ليتحدثوا بدورهم إلى زملائهم، ثم يعطي إشارة للرتل بالتوقف بعد نحو دقيقتين أيضاً، ويكون على الطلاب الموجودين في الداخل أن يتحركوا إلى الأمام، بحيث يصبحون أمام زميل مختلف من الرتل الخارجي (وبالنسبة للطالب الأمامي، فإنه يعود إلى الوراء).

4- تستمر العملية ويتناوب الزملاء في الرتل عدة مراتٍ.

طريقة الكتابة لثلاث دقائق بعد القراءة:

لقد رأينا من الطرق والوسائل آنفة الذكر دخول الكتابة بشكل من الأشكال، وذلك لأهمية الكتابة لكونها من أهم العناصر المكونة لعملية تعليم ما بعد القراءة من خلال خصائصها الآتية:

- إنها من الوسائل المساعدة على تعزيز الرغبة بالمشاركة فيما بين الطلاب.
- إنك إذا كتبت شيئاً فأنت بذلك تفرغه في شكل خطي من أشكال التفكير ومن شأن ذلك أن يساعد الطلاب على أن يكتشفوا إذا كانوا قد ظنوا ـ عن غفلة منهم ـ أنهم يعرفون في حين أنهم في الواقع لا يعرفون.
- إن الكتابة هي مما يؤكد على الإحساس بالتفاعل أو بالملكية والالتزام، وهذا بحد ذاته هو مما يمكن أن يُسهم في تفعيل المناقشة.

ومما يميز (طريقة الكتابة لثلاث دقائق بعد القراءة) هو مدى بساطتها بصفتها إحدى الوسائل الممكنة لتنظيم كتابة ما بعد القراءة، فأنت في هذه الطريقة تحفز الطلاب على الكتابة عما قرؤوه بعد أن يكونوا قد فرغوا من القراءة، وقد يكون سبيلك عاماً إلى ذلك كأن تقول ببساطة: «اكتبوا كل ما تتذكرون» أو قد يرد في صيغة سؤالٍ محدد للتحليل و/أو التقويم، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن تبين لهم أن أوراقهم لن تجمع بعد الكتابة، ولن تكون ثمة علامات للتهجية، أو أي إجراءات أخرى، بل ستكون الغاية منها أن يعودوا إليها لاحقاً في أثناء الدرس، وفيما يأتي نقدم بعض التوجيهات بشأن هذه الطريقة:

- الأفضل في هذه الطريقة أن يكتب الجميع في وقت واحد (مع إمكانية المشاركة من قبل المدرس من حيث المبدأ).
- القاعدة الوحيدة أنه سيتوجب على كل الطلاب أن يكتبوا أي شيء في الدقائق الثلاث، حتى لو اكتفوا بكتابة عبارة: «لم يخطر ببالي أيّ شيء لأكتبه» لعدة مرات.

وقد يكون هناك مجال لتأدية هذه الطريقة على نحو آخر بما يمكن أن يدعى بطريقة: (الكتابة والتناوب على القراءة) حيث يتم تشكيل الطلاب في أزواج من اثنين؛ ليتناوبوا ضمن مهلة محددة من الزمن على إعلام بعضهم (شفهياً على سبيل الحصر وليس بالقراءة لبعضهم) ماذا كتبوا.

طريقة القراءة الجماعية GRA ـ أسلوب عصري للعمل بالطريقة القديمة:

إن من يبحث في طريقة القراءة الجماعية (مانزو، 1974) فإنه يبحث في إحدى أقدم طرق المشاركة، حتى إنها تسبق طريقة النصوص المتقطعة، والهدف من هذه الطريقة تنظيم عملية تسميع ما بعد القراءة بما يمكن الطلاب في حال اختلافهم في الجوانب الحضارية والنفسية من أن يشتركوا ويتعاونوا على تقديم وقبول النقد البناء، إن الذي يميز طريقة القراءة الجماعية أنها تستوفي الشروط الرئيسة للتعليم الفعال، كما أنها تعزز من عملية التفاعل الاجتماعي، ويمكن أن تقوي من لياقة الطالب في قاعة الدرس ومن مدى استعداده للتوجه إلى الأهداف المشتركة في ميدان التعليم. ولهذا السبب فهي من أنسب الطرق التي يمكن أن تتبع اليوم في قاعة الدرس لشدة اختلاف الطلاب في عصرنا الحاضر باختلاف شعوب العالم على أرض الواقع.

المراحل المتبعة في طريقة القراءة الجماعية:

المرحلة الأولى: يقوم المدرس باختيار مقطع القراءة، ثم يكتب السؤال الهادف على السبورة.

المرحلة الثانية: يقوم المدرس بتقسيم النص إلى أقسام من بضع صفحات لكل قسم، ويوزع الأقسام على الطلاب بحيث يخصص قسماً لكل مجموعة من الطلاب.

المرحلة الثالثة: يقرأ الطلاب بصمت ويقوم كل منهم بكتابة إجابته عن السؤال الهادف.

المرحلة الرابعة: يتم إعطاء جدول بعدد من الأسئلة المفتوحة لكل مجموعة من المجموعات المذكورة. لتتعاون على تعبئته بما يهدف للتحقق من مدى استيعاب الطلاب كما في الأسئلة الآتية:

أ- ما السؤال الذي يمكن طرحه، بحيث تكون الإجابة عنه من هذا القسم؟

ب- اكتب عبارةً تحوي الأفكار الرئيسة في هذا المقطع، مع الاستشهاد ببعض العبارات المباشرة من المقطع، أو بإيضاح بعض الأفكار والنقاط من النص المعني.

ج- اذكر ملاحظاتك بشأن نوعية الأفكار والشواهد بأن تبين إذا كانت صحيحة أو تامة أو منحازة.

د- اذكر أموراً، أفكاراً ووقائع تعلمتها في الماضي تشبه ما قرأته هنا؟

هـ تتعاون المجموعة مع بعضها لإعداد عرض موجز للطلاب في قاعة الدرس باستخدام المعلومات الواردة في الجدول، ويقومون ضمن ذلك باختيار الطالب الذي سيقرأ المعلومات، وبتحديد النسق والطريقة التي ستقرأ بها.

المرحلة الخامسة: عندما يحين الموعد للمجموعات، لكي تتوقف عن العمل يقوم المدرس باختيار ناقد من بين الطلاب من المجموعات الأخرى للاطلاع على عمل المجموعة ولسماع العرض منها، حيث سيكون على الناقد أن يتحلى في ملاحظاته بأسلوب الناقد البناء على سبيل المثال بأن يقول مثلاً: «لقد أجبتم فيما يبدو على نحو صحيح» أو «أشعر أن الإجابة لم تكن منطقية» أو «لربما كان الأجدر أن ...».

المرحلة السادسة: يتم إعطاء مهلة للطلاب؛ لينقحوا عرضهم على ضوء الملاحظة المعطاة من الطالب الناقد.

المرحلة السابعة: يتشاور المدرس مع كل مجموعة من المجموعات، فيعمل في ذلك على مراجعة عروضهم.

المرحلة الثامنة: يتم تقديم العروض كلها، ويقوم كل من المدرس والطلاب بإعطاء الملاحظات، ويطرح الأسئلة بحسب ما يلزم، فيقوم المدرس أو أحد الطلاب بكتابة المعلومات المهمة من كل عرض من العروض على السبورة (أو على وسيلة العرض أياً كانت).

المرحلة التاسعة: في النهاية يطلب المدرس من الطلاب أن يمروا بسرعة على درس القراءة كاملاً مع الانتباه إلى الأفكار الرئيسة، أو التفاصيل المهمة.

بعض الملاحظات على طريقة القراءة الجماعية ـ تشجع على التهذيب وتهيئ للإجابة الفاعلة:

نستدل من التقارير التفصيلية عن مجريات الحوادث في هذه الطريقة (مانزو ومانزو، 1990أ) أن الطلاب في طريقة القراءة الجماعية أدوا المطلوب منهم بوعي شديد وبما يفوق التوقعات، وكأنهم أرادوا أن يرتفعوا بمستوى تفكيرهم وبلغتهم وبلياقتهم الاجتماعية إلى المستوى المفترض. في تلك الحال، يبدو أن الفائدة الأوضح هي أن الطلاب قد وُفقوا إلى ممارسة النقد البناء والذكي مع بعضهم، ربما للحد من احتمال الجور عليهم عندما يأتي دور زملائهم لانتقادهم.

عودة إلى المناقشة

وهكذا فقد عرضنا في الأقسام الفائتة عدداً من الطرق الموجهة من قبل المدرس أو المؤداة بالتعاون بين الزملاء لضمان وتعزيز استيعاب ما بعد أو ما وراء القراءة، حيث يُلاحظ الاعتماد فيها على التنظيم بغرض تهيئة الطلاب للمشاركة على نحو أكثر تطوراً للمناقشة في قاعة الدرس. وقبل أن نتحول للبحث في

الطرق التي تدعم المناقشة، سنتطرق من جديد إلى بعض الطرق التي قد يمكن للمدرس من خلالها أن يتوقع، ويعالج أي شيء قد يرد من الطلاب كالأسئلة، أو الأجوبة، أو الملاحظات التي يمكن أن يخرج بها من المناقشة عن المسار أو يقلل من تأثيرها.

وسائل إضافية للتعامل مع الوارد العقيم

من أسئلة/ أو أجوبة/ أو ملاحظات للطلاب:

المتعارفُ عليه أن ثمة طرقاً عديدة لدى الطلاب للإجابة أو لطرح الأسئلة أو الملاحظة في سياق التفاعلات الصفيّة، فهناك الطرق المثمرة التي تعمل على تيسير الأمور، وهناك بالمقابل المواقف المركبة التي يكاد لا سبيل للتعامل معها وقد جئنا فيما يأتي على وصف بعض المشكلات المعترضة في العادة، كما جئنا على وصف بعض الوسائل التي سبق أن تم استعمالها فيما شهدنا على يد بعض المدرسين للتعامل مع هذه المشكلات، وإننا ننصح أن يعمل المدرس على إعداد مفكرة لنفسه بحيث يجمع فيها (عبارةً شفهيةً مفيدة) أو (ما يمكن قوله في الحالات الآتية..).

المشكلة:

الطالب الذي يضطر للتكلم عندما يفكر، وذلك ليس نابعاً من قلة الاحترام ولكن من حبه للثرثرة، أو لأنه لا يستطيع أن يضبط نفسه عن الكلام، فهو يحاول أن يجيب عن كل سؤال من الأسئلة، حتى لو لم يعرف الإجابة.

الحلول:

- حاول ألاّ تقع عينك عليهم.
- أعرض عنهم في بعض الأحيان، وامش بعكس اتجاههم وأنت تطرح السؤال؛ ليصعب عليهم أن يسمعوك، حيث لا مجال لديهم ليسبقوا غيرهم إلى الإجابة.

- حدد أحد الطلاب أو صف معين منهم قبل أن تطرح السؤال.
- افرض على الطلاب أن يرفعوا أيديهم قبل الكلام.
- اجعل ثمة مناسبة للحديث عن طرق التفكير والحديث فيما بين الناس ولكن لا تكن هجومياً، وإنما حاول أن تبين أن (المتحدث بطبعه) قد يكون من شأنه أن يقاطع المدرس، أو أن يمنع الآخرين من الكلام، وأنه قد يهيمن أكثر مما يجب على الحديث فيقطع الفرصة على غيره للاستماع والتعلم كما أنه يبدو جلفاً ويغضب غيره، ثم وضّح أن هذه المشكلة قد تلازم الإنسان لبقية حياته إذا لم يحاول أن يتحكم بها من أول الطريق.

المشكلة:

الطالب الذي يطرح السؤال بعد أن تم طرحه والإجابة عنه.

الحل:

اسأل إذا كان هناك من يعرف هذا السؤال، فإذا لم يكن هناك من إجابة فإن هذا يعني أنك يجب أن تطرح السؤال من جديد، وربما أن تجيب عنه أيضاً مرة أخرى. فإذا كان ثمة أكثر من جزء واحد للسؤال، أو للإجابة فاحرص على أن تكتب الكلمات الرئيسة على السبورة.

المشكلة:

الطالب الذي يتحدث بحكم الطبع بصوت ضعيف أو غير مسموع.

الحل:

امش بالاتجاه الآخر من الغرفة لكي يضطر الطالب لأن يتوجه إليك على نحو صريحٍ ومحدد، بحيث يتوجب عليه أن يتحدث بصوت مسموع للآخرين.

المشكلة:

الطلاب الذين لا يشاركون في الإجابات عن أسئلة التسميع.

الحلول:

- تأكد من أسئلتك، فقد يكون فهم الطلاب أنك تسألهم «احزروا بم أفكر الآن؟» حيث إن من شأن جميع المدرسين أن يقعوا في هذه الزّلة.
- أطلْ من مدة وقفتك بعض الشيء، عد في عقلك للخمسة قبل أن تردّ على ما قلت، ثم اسأل الطلاب إذا كان ثمة حاجة لتكرار السؤال أو للشرح أكثر.

المشكلة:

الطلاب الذين لا يصغون، أو الذين لا يشاركون في المناقشات، أو في غيرها من النشاطات في قاعة الدرس.

الحلول:

- راجع طلبك الذي توجهت به إلى الطلاب للتأكد إذا كان مفهوماً وواضحاً أو قابلاً للإجابة عنه في المهلة المعطاة.
- استخدم طريقة الاقتراع لتحريك الحاضرين ولدفعهم للمشاركة، علماً بأن الطريقة المشهورة هي بأن تطلب من الطلاب أن يختاروا بين أمرين (كما في طريقة الاقتراع في برامج التلفاز، حيث يتم الاتصال برقم هاتفي معين لكل من الخيارين) أو يمكن أن تعطي المزيد من الخيارات التفصيلية من داخل الموضوع كأن تقول مثلاً: «هناك من يعتقد أن مسرحية تاجر البندقية قد قللت من شأن اليهود، وهناك من يرى أنها قد قللت من شأن المسيحيين، فمن يرى أنها قد قللت من شأن اليهود ومن يرى بالمقابل أنها قد قللت من شأن المسيحيين، ومن منكم بين بين، ومن منكم لا يعرف أبداً؟ فلنعمل إذن على تحليل هذه المسرحية ولنرَ إذا كان شكسبير قد مال بهذا الاتجاه أو ذاك».

المشكلة:

الطالب الذي يطرح السؤال أو يعطي الإجابة أو الملاحظة فتكون كبعد المشرق عن المغرب.

الحلول:

- قل له بكل بساطة: «أنا لا أرى تماماً الصلة بين ما قلت وبين الموضوع، فهلاّ شرحت أكثر؟» وإذا كانت الإجابة متوقعةً من طالب ما بحدّ ذاته، فهذا يعني أن الطلاب لن يحكموا عليك بالاستبداد أو بالاعتباطية؛ لذا يمكنك أن تستغني عن طلبك من الطالب بأن يشرح أكثر.
- اسأل إذا كان أحد من الطلاب يستطيع أن يشرح له السؤال/ أو الإجابة/ أو الملاحظة.
- حاول أن تحول من مجرى الأمور بأن تتقبل الإجابة كأن تقول: «فهل من رأي آخر، أو من طريقة أخرى للإجابة عن هذا السؤال؟»
- إذا كان الطالب قد تقصد للإجابة بعيدة الصلة عن الموضوع، فلا تنس أن ثمة أثراً للنظرة الثاقبة أحياناً، أو حتى لمجرد السكوت عن الإجابة.

وسنعرض الآن فيما يأتي إلى عدد من الوسائل والطرق التي يمكن الأخذ بها لمساعدة الطلاب على المشاركة بفاعليةٍ في طرق المناقشة التقليدية الصفيّة.

إضفاء بعض اللمسات التحسينية على المناقشة

إذا لم يبق لك إلا أن تضفي بعض اللمسات على إستراتيجيات أو أساليب المناقشة فإنه يمكنك أن تتبع بعض الطرائق الإضافية لتفعيل المناقشة، أو بعض وسائل التسلية لتحفّز من خلالها على التفكر في أثناء المناقشة. ولكن الأولى ألا يمارس المدرس أكثر من طريقة واحدة، أو طريقتين في آنٍ واحد من أجل أن يكون ثمة وَقْعٌ للجانب المدروس من طرق التعليم في نفسه هو، ونفس الطلاب على حد سواء.

طريقة حوض السمك

تعد طريقة حوض السمك (بالوتشي وَغيره، 1993) من الطرق المفيدة لتعزيز وعي الطلاب عن سلوكهم، أو عن سلوك زملائهم في قاعة الدرس، حيث يجلس الطلاب على شكل دائرتين بمركز واحد، أي إن الوجهة في كلا الدائرتين ستكون إلى الداخل، ويكون عدد الطلاب هو نفسه تقريباً في كلتا الدائرتين يعطى طلاب الدائرة موضوعاً للمناقشة مع وقت محدد يُلتزم به، ويتم بتعيين أحد طلاب الدائرة الداخلية مراقباً على طلاب الدائرة الخارجية؛ ليقوم بالملاحظة ويقوم المدرس بإعطائهم جدولاً من إعداده لتدوين ملاحظاتهم. فإذا انتهى الوقت المخصص للمناقشة فإنه سيكون على كل فرد في الدائرة الخارجية بعد ذلك أن يقدم بعض الملاحظات البناءة إلى (السمكة) الخاصة بهم، على أن يتم التركيز في أثناء المناقشة على ملاحظة تصرفات الطلاب وليس على موضوع المناقشة أو على النقاط المثارة بالدرجة الأولى.

والمشترط بشأن هذه الطريقة أن تنظم بحسب درجة إدراك المجموعة والتنظيم في أعلى حالاته يتم تخصيص عدد من الطلاب لإحدى الدائرتين، وإعطاء عناصر محددة للمناقشة للدائرة الداخلية، وبعض الفقرات المحددة جداً على جدول الملاحظات المعطى للدائرة الخارجية، فإذا كانت ثمة مجموعات من مستويات أعلى، وإذا اتضحت الطريقة أكثر فأكثر للطلاب يمكن السماح للمشاركين بأن يختاروا الدائرة التي سينضمون إليها، كما أن المناقشة والملاحظات ستكون مفتوحةً أكثر، وفيما يأتي يجد القارئ بعض الأفكار لتنظيم قائمة الملاحظات:

- ضع إشارةً إزاء الفقرة المناسبة كلما أسهم الطالب شفهياً بالمناقشة سواء أكان ذلك بطرح أفكار جديدة، أو بشرح أفكار الآخرين أو بالتأييد أو الاتفاق مع الآخرين، أو بطرح نقاط مخالفة أو بديلة، أو بالتلخيص، أو بإعطاء الملاحظات الساخرة.

- ضع إشارةً بجانب كل ما يطرأ من قبيل الملاحظات غير الشفهية مثل التبسم أو الضحك أو الإيماء أو التقطيب أو التعبير عن عدم الاهتمام.

طريقة المناظرة في صفوف على هيئة الشكل U:

هناك أيضاً من أنواع مناقشة ما بعد القراءة ما يقتضي بطبيعته أن يؤدى بطريقة المناظرة كما هو الحال مع نظام المناظرة على هيئة الشكل U (آثانسيس، 1988) الذي يساعد في تعليم الطلاب على المشاركة في هذا النوع من أنواع المناقشة. تبدأ الطريقة بأن يقوم المدرس بطرح فكرتين متضادتين، ثم يتم تنظيم المقاعد على هيئة الشكل «U» حيث يمثل كل طرف من الحرف [U] إحدى الفكرتين، بينما تكون المقاعد التي تصل بينهما في الوسط هي في موقف الحياد، ويوجه الطلاب بعد ذلك ليجلسوا في الاتجاه الأقرب لرأيهم، ويقوم المدرس بتنظيم سير المناقشة بالطريقة المعتادة ولكن بأسلوب مختلفة، حيث تكون آراء المشاركين هنا مكشوفة للمدرس وأمام الطلاب، عادةً يكون الطلاب المتمركزون في نهاية كل طرف من الشكل U هم الأكثر حماساً ليبدؤوا بالمناقشة، وعلى أي حال فسيكون ثمة حسٌ مشترك بالزمالة بين الطلاب الجالسين في كل من الصفين، حيث سيبدؤون بالتحول و/أو بالتوجه إلى بعضهم في محاولةٍ منهم للتعبير عن نقاطهم. وإذا تغيرت مواقف الطلاب، أو إذا تغير يقينهم من آرائهم، فإنه يمكن لهم عندها أن يغيروا مكان جلوسهم.

الحلقة السقراطية:

الحلقة السقراطية هي الواسطة التعليمية الأساسية في مقترحات (مورتيمر آدلر) التي قدمها في مجال الإصلاح التعليمي باسم (باي ديا،1982). الغاية من هذه الطريقة تحفيز الطالب على المشاركة في مناقشة هادفة لما بعد القراءة، وذلك بالتقليل ما أمكن من توجيه المدرس، وبرفع وتيرة المشاركة ما أمكن من جانب الطلاب، وذلك بوضع عدد من التوجيهات المحددة للمشاركين، وسيكون على المدرس أو موجه المناقشة أن يتبع عدداً آخر من التوجيهات

لافتتاح وتسيير المناقشة. مما تمتاز به الطريقة أنه يمكن استعمال أي نص لا على التعيين بما في ذلك نصوص المقررات الأساسية، إلا أن الأسهل هو أن يتم ترقيم السطور في النص لإتاحة المجال للرجوع بسهولة إلى النص. فإذا فرغ الجميع من القراءة فإن المجموعة تتشكل بعد ذلك في شكل دائرة (أو تجلس إلى طاولة واسعة) ويتم شرح (أو مراجعة) القواعد الأساسية للمناقشة. ولا بأس هنا إذا اتخذ الطلاب بطاقات بأسمائهم ليضعوها أمامهم، ليقوم المشاركون في الحلقة بمخاطبة بعضهم في أثناء الحلقة بالاسم بكل أدب واحترام.

بعض التوجيهات للمشاركين في طريقة الحلقة السقراطية:

1- الهدف من الحلقة استيعاب رسالة المؤلف المراد إيصالها وتفسيرات المجموعة لهذه الرسالة بالإضافة إلى طريقة تحليلها من قبل المجموعة.

2- يجب مراعاة عدم إعطاء الملاحظات، أو عدم طرح الأسئلة في كل مرة إلا بالاستناد إلى قسم معيّن من النص، ولا بأس أن يقوم موجه النقاش بافتتاح المناقشة بمقطع من النص للإجابة عنه، أو يمكنك أن تقترح أن يتطوع أحد المشاركين بتحديد نقطة البدء.

3- لا ترفع يدك في الحلقة، بل تناوب على الحديث مع الآخرين كما هو الحال في المناقشة العادية.

4- يشترط وجوب التوجه بالحديث إلى المشاركين الآخرين وليس إلى المدرس.

5- لك في الحلقة أن تقدم الملاحظات، أو أن تطرح الأسئلة على عموم المجموعة، أو على أي شخص باسمه.

6- إذا نودي عليك فيمكنك أن «تتحوّل» (أي إلى نقطة أخرى).

7- اسأل المشاركين في أي وقت من الأوقات إذا أرادوا أن ينتقلوا إلى قسم آخر من النص، فإذا أجابوا بالموافقة، فقم بتحديد القسم الذي تريد أن تجيب عنه، واقرأه بعد ذلك بصوت مسموع، ثم اطرح سؤالك أو أعط ملاحظتك.

8- احرص على ألاّ تخرج عن الموضوع، وسجّل ملاحظاتك إذا أردت أن تعود فيما بعد إلى بعض الأفكار.

9- أصغِ بانتباه؛ فإذا كانت ثمة نقطة تستوجب الإيضاح فاطلب الإيضاح.

بعض التوجيهات للمدرس أو لموجه المناقشة في طريقة الحلقة السقراطية:

1- حدد قسماً من النص لتبدأ المناقشة من عنده. اقرأ المقطع بصوت مسموع ثم اطرح سؤالاً استيضاحياً متعلقاً بالموضوع، وإذا كنت بصدد مجموعة من أصحاب التجربة فيمكنك أن تطلب إلى أحد الطلاب أن يتطوع لتأدية هذه المهمة المبدئية (كذلك فإن مقطع القراءة قد يكون طويلاً مما قد يزيد من مستوى التعقيد في المناقشة، فإذا كان الأمر كذلك فيمكنك أن تكلف الطلاب بالقراءة قبل أن تبدأ، وفي هذه الحال يكون عليك أن تعد مخططاً للتأكد من أن الطلاب قد قرؤوا واستوعبوا الأساسيات في النص قبل البدء بالدرس، كأن تستوجب على سبيل المثال أن تكون ثمة (بطاقة) تأهيل للمشاركة في الحلقة، حيث يمكن أن تكون البطاقة عبارةً عن مخطط تنظيمي مختصر عن مادة القراءة لتقوم أنت بمراجعته بسرعة لكل طالب من الطلاب إذا جلسوا إلى الحلقة).

2- احرص على ألاّ تقحم نفسك على نحو مباشر في الحلقة، وذلك بأن تعبر بلغة الجسد عن مطلبك حيث يتعاون المشتركون فيما بينهم على دفع المناقشة إلى الأمام، ولعل الأفضل أيضاً ألاّ تنظر في عين المتحدث، لتشجعه على على عدم توجيه نظره وخطابه إليك بل إلى المشاركين الآخرين.

3- راقب حركة أو لغة جسد المشاركين؛ لتحثهم على الإسهام في المناقشة «أنت فيما يبدو لا تتفق مع هذا الرأي، فهلاّ بيّنت السبب من فضلك؟» «هل من مثال لديك لتؤكد ما قاله زميلك؟» ولكن تذكر أن المرء إذا التزم الصمت فربما كان سبباً لانشغاله في التفكير.

4- بادر إلى تصحيح أخطاء القراءة فور وقوعها.

5- لا تتوانَ عن تقديم المعلومة الواقعية والرئيسة إذا لزم الأمر (ولكن حاول أن تقلل من ذلك).

6- درّب الطلاب على سلوكيات، أو أصول حلقة العلم في حال اللزوم.

7- شجع الطلاب على أن يتمثلوا إستراتيجيات المناقشة الفاعلة، كطلب الإيضاح على سؤال أو عبارة، أو بيان إذا كانت ثمة تضاربات في الآراء أو إيضاح أسباب أو تأثيرات الإجابة أو الملاحظة.

8- إذا كان ثمة من يميل إلى الجدل بشكل مفرط، أو ممن لا يميل إلى المشاركة، ولم تجد معهم بالطرق غير المباشرة، فيمكنك أن تتحدث إليهم على حدة بعد انتهاء المناقشة.

9- في نهاية حلقة المناقشة تجوّل حول الحلقة واطلب إلى كل من المشاركين أن يعلقوا ببضع كلمات على عمل الحلقة.

أما المرحلة النهائية في الحلقة السقراطية، فهي عبارة عن فرض كتابة يعتمد على النص والنقاط المطروحة في المناقشة (عبارة عن عدد من الإجراءات والتوجيهات التي تم أخذها عن كل من بالي، 1986، وَكري، 1988، وَسايزر، 1994، وَزولا، 1998).

وفيما نرى، فإن (الحلقة السقراطية) هي تسمية خاطئة، فالواقع أن الشبه يكاد ينعدم بين هذه الطريقة ـ بحسب الشرح الذي قدمنا ـ وبين طريقة سقراط

في حقيقة الأمر مع تلميذه أفلاطون، حيث كان دور المدرس يشبه كبير المحققين فكان عليه أن يطرح السؤال وأن يجيب عن الأسئلة والأجوبة بطرح الأسئلة التي تزداد حدة ولذاعة، ليقوم المدرس بالكشف عن الافتراضات الواهمة أو المغالطات، وهي النسخة الأقرب إلى الطريقة السقراطية التي شاعت بالفعل في كليات القانون، حيث سميت بطريقة: (النزال الشعائري، كينير وَفاين وَبالن، 1997).

خاتمة

بهذا نصل إلى نهاية هذا الفصل بعد أن ركزنا فيه على عملية تسميع ما بعد القراءة، بما تتصف به هذه العملية التقليدية من أهمية بطبيعتها عندما يتم استعمالها ضمن برنامج أعم وأوسع لعدد آخر من الوسائط المطروحة لتنمية وتمكين الاستيعاب. هذه الوسائط تتضمن عدداً من النشاطات الموجهة من قبل المدرس أو بالتعاون بين المجموعات للمناقشة بالطريقة (التقليدية) أو ما يمكن أن ندعوه بحق: (المناقشة التعليمية).

الباب الثالث

ملحقات قراءة المحتوى: مفردات، وتعلمٌ ذو درجة أعلى والكتابة من أجل التعلّم، والتقويم، ومهارات الدراسة في فروع المعرفة

لقد عرضت عليك حتى الآن الأدوات الأولية لمساعدة الطلاب في قراءة السطور، وقراءة ما بين السطور في بعض المقاييس.

يتضمن الفصل الآتي المعرفة والمهارات التي يحتاجها المدرسون لتطوير النواحي الأساسية لاكتساب المفردات، وذلك من أجل القراءة والتفكير لما وراء السطور، ومن أجل مهارات الدراسة والتعلم طوال الحياة.

يتصدّى الفصل السابع لطرقٍ مختلفةٍ تساعد الطلاب في تطوير مفرداتهم.

أما الفصل الثامن فيركز على النقد البناء في القراءة والكتابة والتفكير.

الفصل التاسع يركز على تعلم المحتوى المنبثق، وعلى استخدام الأدب وتبادل كتب تدريس المحتوى، وعلى استخدام الكتابة لتعزيز تعلم الطلاب.

ويقدم الفصل العاشر تقنيات التقويم لتحقيق الأهداف المذكورة في الأبواب السابقة.

أما الفصل الحادي عشر فقد صمم ليعيدنا إلى واحدة من أكثر العناصر التي لا يمكن التهرب منها في الحياة المدرسية، وهي تطوير عادات فعالة في القراءة والدراسة.

الفصل السابع

الطرق الإستراتيجية لتطوير المفردات والمفهوم

إن أعظم ما يمكن عمله بفاعلية هو تسمية شيء ما

(ألبرت آينشتاين)

مقدمة:

ـ منذ لحظة مشاهدتك لشاطئ البحر عند الغروب، وإلى المرة التالية التي يحدث جهاز الكمبيوتر لديك أو طموحاتك «تخبطاً ضخماً»، إذ تتشكل صورٌ جديدة بأفكار أوضح، وكذلك طرق للتفكير والكتابة والتحدث.

إن تحسين دخول الطالب إلى رمز مصدر الاتصالات هذا أو البرمجيات العقلية لا يسهّل التعلم فحسب، بل هو التعلم بحد ذاته.

موضوع هذا الفصل حول زيادة الخبرة في تدريس لغة «البرمجة»، التي تتقاطع معها الكمبيوترات العضوية، إذ تخزن وتشعر وتعبر وكذلك تتحول ذاتياً.

يوجد في هذا الفصل الكثير، الكثير من أفكار التدريس التي تفوق ما يتوقّعه أي مدرس لأن يجيدها وحده.

ومن الحكمة أن تختار القليل جداً مما يناسب احتياجات الأوضاع الحالية، ومن ثم تقوم بتطبيقها بشكل إستراتيجي وحدها فقط، أما الأخريات فستكون بانتظارك حين تكون جاهزاً، أو عندما يتغير وضعك.

- مقدمة.
- ما هو عدد الكلمات التي نستطيع أن نعرفها ونحتاج إلى معرفتها؟
- ماذا يوجد في اسمٍ ما؟
- تعلم المفردات هو تعلم فرع من فروع المعرفة.
- ما الذي نعرفه عن تعلم المفردات وتدريسها؟
- طرق الاختيار الإستراتيجية لتعريف المفردات.
- إستراتيجيات لرفع الوعي بالكلمة والتعامل، مع المفردات غير المألوفة في أثناء القراءة الصامتة.
- أساليب لمفردات ما بعد القراءة/تطوير المفهوم.
- خاتمة.

ما هو عدد الكلمات التي نستطيع معرفتها والتي نحتاج إلى معرفتها؟

إن تعلم الكلمات يمكن أن يحسن بالفعل مقدرة الإنسان على التعلم، فهي المدّعم الـ IQ (مقياس الذكاء) بشكل حرفي (مانزو، مانزو وَألبي، 2004).

ويمكن مقارنتها بمعجزات الهندسة المعاصرة والتي بإمكانها أن تجعل من محرك بأربعة سيلندرات يعمل كمحرك بثمانية سيلندرات على الطريق السريع وكذلك تجعل من الحاسب الشخصي الصغير يعمل كحاسب مكتبي كبير.

قد تختلف التقديرات بشكل كبير عن مقدار الكلمات التي نحتاج معرفتها في كل مستوى من المراحل، ولذلك نسأل ما المعدل الذي يجب أن نتعلم به هذه الكلمات؟... من الأشياء القليلة المعروفة لدينا أنه يجب على الأطفال تعلم2000 كلمة/السنة خلال الصف الخامس (Nagy - 1988) في الواقع يتعلم الكثير من الأطفال أكثر من 3500 كلمة في السنة.

ونعلم أيضاً أن الكلمات الأقل استخداماً هي أكثر ما نتعلمه في المدرسة، بالإضافة إلى ذلك، نعلم أن على الشباب الذين يتعلمون اللغة الإنكليزية أن يضيفوا كلماتٍ جديدة إلى معلوماتهم بمعدل ضعف ما يضيفه الناطقون الأصليون بها.

ولحسن الحظ، فإنه لا حدودَ عليا لعدد الكلمات التي يمكن لمعظمنا تعلمها، لاسيما إذا تم تعليمنا بشكل ملائم، أو إن تكررت أو قُصِد تكرارها بنسبة معينة في التجارب اليومية.

إن التحدي الذي يواجه المدرسين واضح نسبياً، يجب علينا تحديد الأساليب التي تمكن الطلاب من اكتساب الكلمات ذات التكرار المنخفض في الاستعمال، والذي يخترق تدريس المحتوى وتعلمه. (Unrau 2004).

لقد تبين منذ القدم أن المُسْهِمَ الأساس في التعلم السيء للطلاب عديمي الميزات يكمن في المعرفة غير الكافية للمفردات. ومما يثير السخرية، أنه في السنوات الأخيرة لم يعد تدريس المفردات يعتبر موضوعاً ساخناً (Cassidy& Cassidy 2001, 2002, 2003, 2004).

أما في الجانب الإيجابي/ فهناك حقيقةٌ معروفة (لكنها لا تُنَفّذ دائماً) أن إعطاءنا أي عناية بالمفردات سيؤدي إلى نمو تلك المفردات (manzo & sherk 1971, 1972).

وأكثر من ذلك، هنالك دليل مهم ورد ذكره في هذا الفصل، وهو أنه يمكن أن ينتج عن التعلم الممتاز حصيلة غير عادية، ليس بالكلمات التي نتعلمها فقط. بالمفاهيم والمحتوى الذي يتضمنها أيضاً، بصفتها مفاهيم رئيسة للتذكير. نورد فيما يأتي فكرتين حاسمتين لتدريس المفردات وتحسينها: (1) ارفع من وعي الطلاب للكلمات وكذلك إحساسهم بالكلمات الجديدة في كل من المدرسة وتجارب الحياة. (2) زد اهتمامك الخاص لمعرفة الكلمات والحماس معها، لأن هذه الطريقة (مُعْدية) أي إن الكلمات المستخدمة في الصف ستصبح جزءاً من مجتمع رفيع اللغة، وتعتبر التجربة الإنسانية من أكثر الوسائل الطبيعية التي يمكن بواسطتها تعلم كلمات جديدة.

ماذا يوجد في اسم ما؟

إن تعليق آينشتاين يصف بشكل ملائم قوة اكتساب وتطور المفردات. ففي أثناء تعلم الأطفال للكلمات التي تسمى بها العناصر الأساسية لبيئتهم يربحون القدرة على التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، نحن نتعلم الكلمات لجوانب أكثر تجرداً ومهارة من الخبرات، وبهذا فإننا نكسب القدرة على التأثير على الكلمات ونبدأ بتشكيل أنظمتنا الفردية للقيم ونظرتنا للعالم أو مرشحاتنا للحياة، إن قوة الكلمات متأصلة بعمق الثقافة، فعلى سبيل المثال هناك بعض الكلمات في الثقافات اليهودية والمسيحية والإسلامية نجد أن القصد منها هو إيكاء القلب وإثارة مشاعر التبجيل.

«وخلق الله من التراب كل حيوان في الحقل، وكل طائر في الهواء، وأتى بهم إلى آدم؛ ليرى ماذا سيسميهم: وبقي أي اسم سماه آدم لأي مخلوق كما سماه هو نفسه».

فالكلمات هي نظام الاختزال في العقل لترميز التجربة، أو لتبادل المعاني من رمز ما، دون الحاجة إلى العناية الكبيرة بكل فقرة أو فارق طفيف في التجارب الحسية.

حاول النظر حولك، حيثما كنت الآن في هذه اللحظة، وتخيل أنك تحاول أن (ترى، وتسمع، وتشم، وتشعر) كل جوانب بيئتك الحالية لأول مرة، وحاول تسمية كل شيء تستطيعه، هل سيكون من الصعب أن نخلص بمئة أو خمس مئة كلمة؟... لا يتوجب على الدماغ أن يكون واعياً بكل هذه الأشياء لأن لديه مسميات أو كلمات لها: إن الكلمات التي نعرفها تشكل عدسةً نرى (نسمع و نقرأ ونشعر) من خلالها بالعالم.

وهكذا، فإن كل شخص سواء أكان عالماً أم مؤرخاً أم فناناً أم موسيقياً أم صانع شموع الميلاد، فإنه يختبر العالم بطريقة فريدة من خلال عدسة تمت صياغتها من نظام تسميات يدعى «المفردات».

تعلم المفردات هو تعلم فرع من فروع المعرفة

من الواضح أن الإتقان في المعلومات والأفكار الخاصة بأي فرع من فروع المعرفة هو مسألة إتقان مفرداته إلى حدٍ كبير.

إلا أنه بنيت بعض الطرق لتعلم المفردات على أسس خاطئة وعلى افتراضات ذات حد أدنى حول تعلم الكلمات، وفشلت في الإمساك بهذا الكم الهائل من قدرة الدماغ البشري الفطرية على تعلم الكلمات.

وسيحدثنا هذا الفصل عن العديد من الطرق التقليدية والمعاصرة في تعريف المفردات الجديدة بأساليب تعلّم كلمات وإستراتيجيات تعلم الكلمات.

ويقسم هذا الفصل إلى خمسة أقسام رئيسة: (1) ما الذي نعرفه عن تعلم المفردات وتدريسها؟ (2) تعريف الكلمات الجديدة بأساليب تدرِّس الإستراتيجيات. (3) بناء إستراتيجيات القراءة الصامتة من أجل تطوير المفردات. (4) مفردات ما بعد القراءة/تطور المفهوم. (5) نماذج تدريبية للتذكر طويل الأمد.

ما الذي نعرفه عن تعلم المفردات وتدريسها؟

تعتبر الطريقة المعيارية لتدريس المفردات واحدةً من أهم الأشياء على الإطلاق فيما يتعلق بالمدرسة، فيوم الإثنين تظهر على السبورة قائمة من الكلمات،. ويقوم الطلاب بنسخ تلك الكلمات، ويستخدمون القاموس لتعريف كل كلمة، ثم يقومون بكتابة جملة: مستخدمين تلك الكلمة. (تكون نوعية تلك الجمل مادةً للفكاهة المتكررة: «أبي يغني في الشلال») ومن ثم يتم دراسة هذه الكلمات لأداء اختبار يوم الجمعة، لقد نجحت هذه الطريقة مع بعض الطلاب في بعض الأوقات (tan & Nicholson 1997) لكن قد أثبت تعليم أفضل للمفردات فعالية أكثر مع عدد أكبر من الطلاب وفي أغلب الأوقات. (c.t.rhoder & huerster, 2002).

الاستعارة في العملية

ورد سابقاً في هذا الكتاب، أننا عرفنا صورة شبكة الصيد كاستعارة للمخطط، إن الشبكة المعقدة من المعلومات والتجارب الخاصة بكل شخص قد تم بناؤها من خلال تاريخه (أو تاريخها) الفريد من التجارب، تخيل أن المفردات وكأنها المادة التي صنعت منها تلك الشبكة، وقد يتم ترميز الأفكار والمعلومات والتجارب بالكلمات، وهذه الكلمات هي بمنزلة العقدة في شبكة الصيد، وكل منها مترابطة مع جميع الكلمات الأخرى بحبل من المعاني.

وهذه استعارة مفيدة لتذكرها عند أخذنا بالاعتبار الخلاصة الآتية حول ما هو معروف عن عملية اكتساب المفردات، أو عن تبادل رموز الصوت والطباعة للحصول على معانٍ محتملة.

كيف نتعلم الكلمة؟

لكي نفحص عملية تعلم الكلمة يجب الأخذ بالاعتبار الصفات الآتية لمتعلم كلمات خبير، ومن ثم مقارنتها بصفات متعلمٍ مبتدئ للكلمات.

أبقِ في بالك أنَّ كلَّ واحدة منها عادةٌ مكتسبة أو إستراتيجية يتم تعلمها.

إن متعلمي الكلمات الخبراء:

1- يلاحظون الكلمات الجديدة عندما يسمعون أو يكتبون، فلديهم وعي أو حسّ كبير بالكلمات.

2- يهتمون بتعلم كلمات جديدة، ولديهم ميول إيجابية لتنمية مفرداتهم.

3- ميّالون بشكل خاص إلى تعلم الكلمات التي تصادفهم في مواقف تتصف بالعاطفة القوية، وهذه حقيقة تنطبق فعلاً على أغلبنا.

4- كما أنهم بناؤون فعّالون للكلمات، فهم يستخدمون سياق النص أو الوضع للتنبؤ بالمعاني المحتملة للمصطلحات الجديدة، ثم يُنْشِئون ملاحظةً عقلية مرتبطة بالكلمة ومعانيها المتوقعة لمقارنتها حين ترد مستقبلاً مع تلك الكلمة.

5- يتذوقون الفوارق الدقيقة في اللغة، ويربطون ظلال المعاني مع تجاربهم الشخصية وتصوراتهم وأمثلتهم الخاصة.

6- يعتمدون على أنفسهم، ويتعلمون الكلمات الجديدة بشكل إستراتيجي ـ ويستخدمون معرفتهم بعناصر معاني الكلمات (السوابق واللواحق وجذور الكلمات) للتنبؤ بمعاني الكلمة الجديدة وتأكيدها واعتمادها.

7- وينشغلون بالتدريس الذاتي، أي بالتكرار العقلي للروابط الشخصية التي أنشؤوها لربط الكلمة الجديدة بمعناها.

والآن، لنرَ إلى أي درجة تساعد الطريقة التقليدية ـ إلى حد ما، ورغم عيوبها ـ في تدريس هذه العادات والإستراتيجيات، إن هذه الطريقة ذات الحد الأدنى لتعلم الكلمات تستحق الإسهاب؛ لأنها تشير إلى بعض النقاط الحساسة:

فهي تظهر أن الناس على ما يبدو يرغبون، بل ويكونون قادرين على تعلم الكلمات بشكل سهلٍ للغاية، وذلك إذا ما شعرت بعبء زائد لمتطلبات مناهج

أخرى، عليك أن تقوم بهذا المقدار على الأقل، ولكن كما سترى، هناك الكثير مما يمكنك القيام به بسهولة بالغة، حيث يمكنك تحويلُ «المفرد» إلى مثنى أو ثلاثي وهكذا... أما في الطريقة التقليدية لقائمة الكلمات:

1- يقدم المدرس الكلمات لدراستها: ولا تتم مساعدة الطلاب في التعرف على الكلمات الجديدة أو ملاحظتها.

2- هناك اعتماد مبالغ فيه إجمالاً على الدوافع الخارجية للاختبارات الأسبوعية، بدلاً من بناء دوافع داخلية واهتمام بالكلمات وتعلّمها.

3- هناك تأكيد مبالغ فيه إجمالاً على عمل القاموس، والذي نادراً ما يجلب الإثارة والحماس أو العاطفة.

4- غالباً ما تُقدّم الكلمات بشكل منعزل، لذلك لا توجد فرصة لتعلّم كيفية استخدامها في السياق.

5- بينما يمكن أن يُظهر بعض الطلاب جهداً إضافياً لتركيب جملٍ مفيدةٍ تستخدم بدقةٍ الكلمات المحددة، ولكن جمل أغلب الطلاب مبهمةٌ أو تدخل بتطبيقات غير دقيقة.

6- على الرغم من احتواء القاموس على تواريخ الكلمات، فإن القليل من الطلاب مَن يُعيرها اهتمامه، ولا تدعو الحاجة إلى مثل هذا العمل عادةً.

7- عندما يدرس الطلاب قوائم الكلمات من أجل اختبار قادمٍ، فإنهم يقومون بحفظ تعاريف حرفية، وألفاظ كانوا قد استخرجوها بدلاً من أن يجدوا أي صلاتٍ شخصية ذات معنى بالأفكار التي تقدمها تلك الكلمات.

من وجهة النظر هذه، فإنه من الواضح جداً أن طريقة قوائم الكلمات التقليدية تقدم القليل نسبياً لتدريس الطلاب كيفية تعلم الكلمات (C.F. Rhoder Huerster 2002) حيث إن هدفها هو جعل الطلاب يحفظون ويتذكرون التعاريف.

وتكون النتيجة المتوقعة (التي غالباً لا تتحقق) أن يقوم الطلاب بأنفسهم بإجراء المقارنات، والصلات، والتقويمات، والتطبيقات، والاستثناءات التي تلتصق بالكلمات كعناصرَ صُلبة لمخطط جاهز للتطبيق (عُقَدٌ مشددة قوية في شبكتهم التي بنوها بشكلٍ شخصي) ولكن هل سيفعلون ذلك؟.

هل نحتاج أن نقوم بذلك على نحو أفضل؟...

من الممكن أن يرد تعليم المفردات تحت مادة (إذا لم تنكسر فلا تصلحها) على كل حال، تشير أبحاثٌ مهمةٌ أن مستوى المفردات لطلاب (بعمر 18 عاماً) قد انخفض بشكل حاد في السنوات الأخيرة، ففي عام 1940 قد عَرَف هؤلاء الطلاب بشكل إجمالي معاني 80٪ من الكلمات في اختبار قراءةٍ معياري، وفي أواسط عام 1990 نجد أن الطالب النموذجي قد سجّل 30٪ فقط، وهذا ما يشكل أكثر بقليل من التخمين العشوائي (Johnson O'connor Research Foundation in Dortch, 1995).

وتُعزى هذه الأرقام لحدٍ كبير إلى الاختيار الذاتي، أي إلى حقيقة وجود أعداد متزايدة من الطلاب أكثر من عام 1940، الذين يعدّون أنفسهم بأنهم (محدودون بكليّةٍ من الجامعة) أكثر مما كانوا في عام 1940، وإن كان الأمر كذلك، فمن الواضح أن هذا يرجع لكونه يُقدم للطلاب الخدمة الجيدة بالرغم من كافة الطرق التي استخدمت في تعليم المفردات، إن هذه الصورة مقلقة للغاية ولاسيما عندما نفكّر في ارتباطها بالتفكير والقراءة والكتابة.

ويعطينا مقياس مفردات شخص ما التنبؤ الأفضل والوحيد لمقياس الذكاء العام (الأكاديمي) IQ والذكاء المدرسي، ومستوى فهم القراءة، ومعدّل درجات الصف.

إن اكتساب المفردات، كما هو الحال في تطور فهم القراءة هو عمليةٍ مستمرةٍ على مدى العمر. إننا حين نعلم شخصا ما المفردات بطريقة إستراتيجية، فإننا نقدم له (الهدية التي تعطيه ثمارها في كل حين) وعلى خلاف معظم المعرفة

الحقيقية، فإن مصطلحات المفردات هي كالحُزَمِ التي تولّد الطاقة ذاتياً لفتح الأبواب المغلقة، بحيث تقدم لنا التبصّر، وتمنحنا بشكل تلقائي المنظورات المفيدة عندما نسمع أو نقرأ أو نفكّر أو نعبّر في حديثٍ أو كتابةٍ ما.

مبادئ لتوجيه تعليم المفردات

هناك هيئة بحث موسّعة عن كيفية تعلّم الكلمات، وكيف نطوّر هذا التعلم بالشكل الأفضل، ويتضمن الباب الثاني خلاصة مُشتقّةً من مراجعاتٍ متعددة من هذا البحث:

(Banmann & Kameenui ,1991, Harmon, 2002, Kibby, 1995, Mamzo, Manzo, 1990, Manzo & Sherk, 1971 - 1972, Mountain, 2002, Nagy 1988, Nilsen & Nilsen, 2003, Ruddell & Shearer, 2002, Stahl & Fairbanks,1986).

- يقوم الطلاب بتطوير اهتمامهم بتعلم كلمات جديدة على مدى الحياة، وذلك من خلال ملاحظة الآخرين والتفاعل معهم أولاً, ويقومُ المدرسون سواءً بقصد أم بغير قصد بنقل مواقفهم الشخصية عن أهمية تعلم الكلمات واهتمامهم بالكلمات.
- يُعتبر إطلاع الطلاب على كيفيّة استخدام إستراتيجيات تعلّم معاني الكلمات أكثر فائدةً من أن يطلب منهم حفظ التعاريف صَمّاً.

ويتم تعلم 20٪ فقط من معدَّل مفردات شخص بالغ والتي تقّدر بـ 20,000 كلمة من خلال التعليم المباشر، أما الباقي فيتم تعلّمها بالمصادفة من خلال القراءة والاستماع.

- أفضل الأوقات لتعلّم المفردات يكون في (اللحظة الملائمة للتعليم) وهي حين تبرز الحاجة للمعرفة، وعلى كل حال، يجب أيضاً أن يتم تعلّمها بشكل منتظم ومنسّق من أجل إحداث نموّ ملحوظ.

- عندما يقابل الطالب كلمة جديدة في حياته اليومية، سيقوم بربط معنى الكلمة بالتجربة والظروف التي وردت تلك الكلمة في أثنائها. وإن أكثر الإستراتيجيات فعاليةً لتعلّم الكلمات من أجل تدريسها للطلاب هي تلك التي تكون أقرب شبهاً بالإستراتيجيات الطبيعية لتعلّم الكلمات.

- أحد أكثر العوامل المهمّة والمحدّدة لمقدرة الطلاب على الفهم هو أن تكون المفرداتُ مألوفةً، لذا فإن التدريس المسبق لكلمات منتقاة من مختارات للقراءة، قبل أن يقوم الطلاب بقراءتها ستحسّن بشكل كبير فهمهم للمادّة.

- تُعدُّ الملاحظة البسيطة للكلمات غير المألوفة في اللغة ـ سواءٌ أكانت كتابياً أم شفهياً ـ من العادات الأساسية لتعلّم المفردات، والتي يمكن تطويرها من خلال القراءة الصامتة.

- الانتقال من المعرفة السطحية للكلمات إلى المعرفة الجوهرية يتطلب استخدامات متكررة للكلمة وتحليل ظلال معانيها من نصوص مختلفة.

- عندما يتعلم الطالب كلمةً ما في مستوى (التعريف) فإن الممارسة المتكررة لهذه الكلمة سوف تعزّز معناها.

- يمكن التنبؤ بالعديد من الكلمات غير المألوفة، وذلك بالاستناد إلى معرفة تراكيبها، كاللواحق والسوابق والجذور، ومن المفيد تدريس إستراتيجيات تعلّم الكلمات على أساس التراكيب، فهي العناصر ذات المعنى التي تشكّل الكلمات، كما هو الحال عندما تُدمج الكلمات لتشكيل الجمل، وكذلك عندما تدمج الجمل لتشكّل المقاطع، فإن التراكيب (ويشكل رئيس اللواحق والسوابق والجذور) يتم دمجها لتشكّل الكلمات. والصيغة العامة لكلمة ما في اللغة الإنكليزية هي: الكلمة = سابقة + جذر + لاحقة.

- يعتبر تحسين مفردات الطلاب من أهم الخطوات على الإطلاق لتعزيز (مجتمع لغة) غني في كل صفٍ وفي المدرسة كلّها من أجل تشجيع دعم المفردات المتواصل واستخدامها خارج الصفّ.

اختيار الكلمات من أجل التعليم.

ما عدد الكلمات الواجب تدريسها في كل أسبوع/ شهر/ عام؟ وما الكلمات التي يجب تدريسها؟ بالطبع إن الأجوبة تعتمد جزئياً على طلابك، وعلى الموضوع، وعلى النقاط التي تؤكد عليها في أسلوبك.

وبشكل عام، فعلى المدرّسين أن يحدّدوا المصطلحات الرئيسة من أجل تطوير الفهم فعندما يقومون بالتخطيط لكل وحدة دراسية، من خلال مراجعة الموادّ، التي سيقرؤها الطلاب، يحددون المفردات قبل البدء بالتدريس. بالطبع سيكون دائماً هناك كلمات يراد تدريسها أكثر من الوقت المتاح. يقدم لنا رودل (- 149 148صفحة 1999) بعض المقترحات من أجل اختيار الكلمات لما قبل القراءة، والقراءة الموجهّة وتعليم ما بعد القراءة:

1- قم باختيار كلمةٍ من أجل تعليم ما قبل القراءة بحيث تكون مركزيةً بالنسبة لمعنى المقطع المختار، وأيضاً بحيث لا يعرف معناها العديد من طلابك كما وردت في السياق.

2- قم باختيار كلمة للتأكيد عليها، وذلك من خلال القراءة الصامتة، بحيث يمكن للطلاب معرفة الكلمة بشكل عام، ولكن ليس بهذا السياق حصراً، أو عندما يقوم السياق بنقل المعنى بشكل واضح.

3- قم باختيار كلمةٍ للتأكيد عليها لمعرفة ما بعد القراءة، بحيث تكون هذه الكلمة مركزيةً بالنسبة للمعرفة والمفهوم الأساس للوحدة، ويمكن تشكيل مجموعات للمناقشة، أو يشترك الصف كله فيها، وذلك بسبب خلفية الطلاب المحدودة المتعلقة بالكلمة، وتهدف هذه المجموعات لربط الأفكار الجديدة بالتعليم والخبرة السابقة.

اختبار طرق تعريف المفردات بشكل إستراتيجي

إن تعريف المصطلحات الأساسية في قطعة مختارة للقراءة هو عادةً عاملٌ مهم في تعليم ما قبل القراءة، فعندما يتم الحكم على كلمة ما بأننا سنحتاجها، فإن مفردات ما قبل التدريس يجب أن تحظى بالمعايير الثلاثة الأساسية الآتية:

1- تعريف الطلاب بالكلمات التي يحتمل أن تكون غير مألوفة لهم.

2- يجب عمل ذلك من خلال أساليب لا تقدم معنى الكلمة فقط، وإنما تسمح للمدرّس ببناء إستراتيجيات لتعلّم الكلمات الجديدة (ومن خلال ذلك يقوم المدرسون أيضاً ببناء الاهتمام بالكلمات، وبتعلمها).

3- تأسيس بيئة ذات نتائج سلبية قليلة، يمكن للطلاب من خلالها أن يجربوا ويختبروا هذه الإستراتيجيات في تعلّم الكلمات.

ونحن نعرف القليل فقط من الطرق التي تفي بهذه المعايير، وقبل الخوض في تعريف هذه الطرق، لابد من الأخذ بعين الاعتبار بعض المكونات العامّة التي تتصف بها أيضاً:

1- إنها تعرف خمس كلمات على الأكثر في نص مختار للقراءة.

2- إنها تحدد جزءاً مخصصاً من الدرس زمنه 15 دقيقة كحد أقصى.

3- تعرض كل طريقة الكلمات كما تم تعريفها في كل طريقة (وليس كامل القائمة دفعةً واحدةً).

4- وفي كل حالة يتم قراءة وكتابة وتعريف الكلمة، ويعتبر ذلك عاملاً حاسماً لمرحلة ما قبل تدريس المفردات لأسباب عديدة، أولاً، يعُطى المعنى بأبسط المصطلحات الممكنة، ولتوضيح أهمية خطوة الترجمة هذه، يرجى البحث في التعاريف التي يقدمها القاموس لهذه الكلمات، ثم حاول ترجمتها إلى لغة (الطالب):

ـ محتمل: «ممكن الحدوث، ولكن ليس موجوداً بعد، كامن»

ـ توسّع: «الفعل أو العملية التي يتم بها التوسيع».

ثانياً يعتبر هذا العنصر حاسماً لأنه يناقض واحداً من أكثر نصوص المدّرس الأساسية التي تأصلت في نفسه خلال سنين من الخبرة في الصفوف التقليدية وهو أنه بعد أن يقوم المدرس بكتابة كلمةٍ ما على السبّورة، فإنه يسأل بعد ذلك: «هل يستطيع أحدكم أن يخبرني ماذا تعني هذه الكلمة؟».. في الحقيقة فإن هذا السؤال يستثني جزءاً كبيراً من الصف ـ (كل أولئك الذين يعلمون معنى الكلمة). بدلاً من ذلك، عندما يقول المدرس: «إن الكلمة.... تعني....» فلا يزال بمقدور كل واحد أن يشارك.

5- عندها يعرّف المدرس بعد ذلك إستراتيجية ربط الكلمة الجديدة بمعناها، ويقوم بدعوة المتطوعين ليجربوا هذه الإستراتيجية، وعند هذه النقطة يتوجب على المدّرس أن يراقب ويشجّع مشاركات الطلاب الذين لا يعرفون معنى الكلمة وبذلك لا يستطيعون المشاركة.

6- وكما اقترحنا، يجب على المدرس أن يحاول إبقَاء التفاعل مختصراً ومباشراً.

7- وكلما أمكن، يجب أن يعطى الوقت للطلاب ليبدؤوا القراءة فوراً على الأقل، وذلك بعد التدريس المسبق للمفردات، وعندما لا يمكنهم القيام بعامل القراءة في الصّف، فيجب أن يتم التأكدّ من جعل الطلاب يكتبون الكلمات التي سبق أن تعلموها، وحفظها مع وظيفة القراءة لأدائها فيما بعد.

تمثل إستراتيجيات تعلّم الكلمات التي تم استخدامها في هذه الطرق طرقاً مختلفةً إستراتيجياً لربط الكلمة الجديدة مع بعض عناصر الخطة المرتبطة بمعنى الكلمة الجديدة.

ففي طريقة الكلمة المفتاحية، تكون عناصر الخطة على شكل صورةٍ مرئيّة، أما في الطريقة الذاتية للمفردات، فإنها صورةٌ لتجربةٍ شخصية.

وفي التصوير الحركي، فهي عبارة عن حركاتٍ إيمائية رمزية لتعبّر عن المعنى الجديد للكلمة.

أما الطريقة الرابعة من هذا القسم، (أي التحليل العرضي للوحدات الكلامية) فهي مختلفةٌ بطبيعتها عن الثلاث الأولى، إذ هي عبارة عن نوع من لعبة الحزوّرة الموجّهة التي تعلّم الطلاب كيفية الوصول إلى ما تعلموه للتو عن العناصر التركيبية للكلمات (السوابق واللواحق والجذور) بشكل كلمات أخرى يعرفونها، ثم يقومون بتطبيق هذه المعرفة للتنبؤ بمعنى الكلمة الجديدة.

ويمكن استخدام التحليل العرضي للوحدات الكلامية كما هو واضح من التسمية بشكل عرَضي عندما تكون الكلمة المراد استخدامها تتألف من عناصر كلمة مألوفة، وسوف يتم استخدامها على نحو غير متكرر وبشكل ملائم، ولكن عندما تسنح الفرصة لوجود اللحظة الملائمة للتعليم. إنها طريقة فعالة لتدريس الطلاب إستراتيجيةً مهمةً ومستقلة.

التحليل العرضي للوحدات الكلامية: باستخدام أجزاء كلمة معروفة كأشباه لتفكيك معاني كلمة جديدة.

تحوي كلمات القاموس الإنكليزي ثمانين بالمئة من اللواحق والسوابق أو الجذور اللاتينية أو اليونانية، ومن المحتمل أن تكون هذه النسبة أعلى بكثير لمصطلحات فرع معين، والتي تميل لأن تكون أكثر علمية، وأقل ميلاً للتغيير مع كثرة التكرار وبالاستخدام الدارج للّغة. تدعى هذه الأجزاء بالوحدات الكلامية، وهي وحدات من اللغة لا يمكن تجزئتها أكثر من ذلك دون الإخلال بالمعنى.

تحمل بعض هذه الوحدات معاني عندما تُلحق بأجزاء كاملةٍ أخرى فقط، مثل الوحدات المركبة التي تتضمّن eding, tele, and cide.

وهناك وحدات كلامية أخرى مثل Cover, graph, and stand وتدعى بالوحدات الحرّة، إذ يمكنها الورود وحدها، بمعنى أنها كلمات بحد ذاتها.

ويوظف معظم خبراء القراءة ومستخدمو اللغة أجزاء الكلمات هذه، أو الوحدات لاستخراج معنى الكلمات الجديدة ولتذكرها أيضاً (c, f, Nilsen & Nilsen, 2002) وتدرس طريقة الوحدات العرضية (Manzo & Manzo 1990a) الطلاب كيفية تطبيق المعرفة الموجودة بالوحدات على الكلمات الجديدة التي يواجهونها في محتوى القراءة.

وهي تقدم أيضاً طريقةً لتدريس الوحدات الجديدة، وذلك برفع درجة الحساسية لأجزاء الكلمة بتقديم تعليم عرضي أو «فوري» ضمن مجموعة من الوحدات ذات التكرار العالي في كلمات (المدرسة).

وبشكل عام، فإن الطلاب ضعيفي التأقلم تجاه الكلمات هم الأقل حماسةً للاستجابة للتعليم المباشر في دراسة الوحدات الكلامية. لذلك، فمن المستحسن أن تكون تلك الدروس مختصرةً ومتواترةً ومتباعدةً.

ويمكن أن يساعد على ذلك وضع لوحٍ للإعلانات فيه مساحة فارغة لإضافة الأمثلة، ممّا يساعد على استمرارية المشروع، ويمكّن الطلاب من المشاركة عندما تصادفهم كلماتٌ جديدة تحتوي على أجزاء من الكلمة ذات معنى. (وتستخدم إستراتيجية مشابهة في المستوى المبتدئ، وبشكلٍ ناجح للغاية من أجل تدريس الأطفال كيفية فك رمز الكلمات (الجديدة) بالعلامات الصوتية بين مجموعة من الكلمات المنظورة المألوفة).

وننصح بهذه الطريقة في صفوف متعلمي اللغة الإنكليزية.

فنجد مثلاً أن متحدّثي اللغات الرومانسية، سيكون لديهم ميزةٌ مهمة في تعلّم واستخدام أجزاء الكلمة هذه؛ لأن اللغات الرومانسية مشتقة إلى حد كبير من جذور الكلمات اللاتينية، التي يعرفها هؤلاء الطلاب من خلال استخدامهم المعتاد للغتهم الأم.

خطوات في الطريقة العرضية للوحدات الكلامية

في أثناء التحضير لاستخدام الطريقة العرضية للوحدات، راقب من خلال واجبات القراءة تلك الكلمات التي قد لا تكون مألوفةً للطلاب، ولكنّها تحوي أجزاء كلمةٍ مألوفةٍ، أو تراكيب مألوفة. استخدم الخطوات الآتية لمرحلة ما قبل تدريس هذه المصطلحات.

الخطوة 1: اكتب المصطلح على السبّورة، أو جهاز العرض، وضعْ خطاً تحت أجزاء الكلمة أو عناصر التراكيب ذات المعنى، والتي يمكن أن تساعد الطلاب على فهم أساس مفهوم الكلمة.

مثال: Seis mo graph

الخطوة 2: اسأل الطلاب إذا كان باستطاعتهم استخدام الأجزاء التي وضع تحتها خط للإحاطة بمعنى الكلمة ولماذا، وإذا ما تم التنبؤ بمعنى الكلمة بشكل صحيح فاكتب المعنى تحت الكلمة، ثم ابدأ بالخطوات 3 و 4 للتأكد.

الخطوة 3: أخبر طلابك بأنك ستعطيهم مفاتيح إضافية من أجل التنبؤ أو (تذّكر) معنى الكلمة، واكتب تحت أجزاء الكلمة التي وضع تحتها خط مفاتيح (المستوى 1) والتي هي عبارة عن كلمات أخرى أسهل أُستخدمت فيها هذه الوحدات.

وإذا لم يتنبَّأ الطلاب بالمعنى الصحيح للكلمة، فاستمر بالسؤال عن التنبؤات

مثال: Seis mo graph

مفاتيح المستوى 1: Telegraph Seizure

Graphic

الخطوة 4: اكتب تحت مفاتيح (المستوى 1) مفاتيح (المستوى 2) والتي هي عبارة عن معانٍ لأجزاء الكلمة، ثم تابع السؤال عن تنبؤاتهم؛ حتى يتم التوصل إلى التعريف الصحيح، ومن ثم كتابته تحت المفاتيح.

مثال:	graph	mo	Seis
مفاتيح «المستوى 1»:	Telegraph Graphic		Seizure
مفاتيح «المستوى 2»:	Written		To shake

المعنى: أداة لتسجيل الاتجاه والوقت وكثافة الهزات الأرضية.

انظر (الشكل 1 - 7) عرض نموذج لقائمة الجذور اللاتينية، وستزودنا الكثير من القواميس بقوائم عن اللواحق والسوابق والجذور اللاتينية والإغريقية.

طريقة مفردات الكلمات المفتاحية

تعتمد طريقة مفردات الكلمات الدليلية على تقنية الذاكرة القديمة التي تعود إلى الزمن الذي كان يتوجب فيه على ناقلي المعلومات أن يتذكروا تفاصيل طويلةً ومستفيضة.

أما في هذا التطبيق، فإنه يتم ربط كلمةٍ جديدة بصورةٍ ذهنيةٍ تقترحها الصورة، وهذا بدوره مرتبط بصورة منطقية بالمعنى الحقيقي للكلمة. والغرض هو خلق صورة ذهنيةٍ يَسْهُل تذكرها؛ لأنه من السهل تصوّرها وهي أيضاً ممتعةٌ وفريدة.

Root الجذر	Meaning المعنى	Derivatives الاشتقاقات
Root	*Meaning*	*Derivatives*
-aud-, -audit-	hear	auditorium, audio,
-avi-	bird	aviation, aviary
-caput-	head	capital
-ced-, -cess-	move, yield	recede
-clar-	clear	clarify
-clin-	lean	incline
-clud-, -claud-, -clus-	shut	seclude
-cord-	heart	cordial
-corp-	body	corporal, marine corp
-cred-	to believe	credible
-curr-, -curs-	run	current
-dic-, -dict-	say	predict
-domin-	master	dominate
-duc-, -duct-	lead	conduct
-fac-, -fic-, -fact-, -fect-	to make, do	factory
-fer-	bear, carry	transfer
-fin-	end	finish
-fort-	strong	fortitude
-jun-, -junct-	join	junction
-laud-, -laudat-	praise	applause
-let-, -lect-	gather, read	lecture, collect
-legis-, -lex-	law	legislate
-lux-, -luc-	light	elucidate
-magn-	great	magnificent, magnify
-mal-	bad	malevolent
-man-	hand	manual
-mit-, -miss-	send	missite
-mov-, -mot-	set in motion	motor
-nov-, -novus-	new	renovation
-pac-	peace	pacific, pacify
-pel-, -puls-	urge, drive	propel
-pend-, -pens-	hang, weigh	pensive
-plic-, -plex-	bend, fold	plexiglass
-pon-, -pos-	place, put	postpone
-sci-	know	science
-scrib-, -script-	write	describe
-solv-, -solut-	loosen	solution, solve
-spec-, -spect-	look	spectator
-sta-	stand firm	stable
-stru-, -struct-	build	construct
-tend-, -tens-	stretch	tendency
-tort-	to twist	distort
-ven-, -vent-	come	convention
-ver-	true	veritable
-vert-, -vers-	turn	reverse
-viv-, -vit-	live, life	vitality
-vid-, -vis-	see	evident
-voc-	call	vocation

الشكل رقم 1 - 7: الجذور اللاتينية والكلمات الاشتقاقية.

خطوات في طريقة مفردات الكلمات الدليلية

الخطوة 1: اكتب الكلمة على السبّورة، أُنطقها واذكر معناها.

الخطوة 2: اطلب من الطلاب أن يأتوا بصورةٍ بصرية لتساعدهم على تذكر معنى الكلمة. فعلى سبيل المثال (Plateau أرض منبسطة عشبية وكبيرة) يمكن ربطها بصورة صحن طعام أخضر وكبير جداً ومقلوب على وجهه.

(Collage عمل فني ابتدعه مزاج عشوائي لقطع وقصاصات صور وأشياء أخرى) يمكن ربطها بصورة لوحة إعلانية مملوءة بصور ملصقات مختلفة.

(Amulet تعويذة يتم ارتداؤها حول العنق لدفع القوى الشريرة) يمكن ربطها بصورة سِوارٍ لليد وعليه تعويذة فريدة.

الخطوة 3: كخطوة اختيارية، يمكن توجيه الطلاب لكتابة كل كلمةٍ ومعناها ورسم خط بسيط، أو لصق رقم يمثل رابطتها بالصورة الذهنية. وهناك خيار آخر هو جعل الطلاب يسجلون الكلمات بشكل يمكن استخدامه في مراجعة لاحقة، وذلك بكتابة الكلمة ورسم الصورة التي تمثلها على مقدمة بطاقة الملاحظات وكتابة المعنى في الخلف، وهذه تقنية مفيدة لدراسة قوائم الكلمات الطويلة في أثناء التحضير لاختبارات معيارية كاختيار (Scholastic Aptitude test SAT اختبار الذكاء المدرسي).

ملاحظة على مفردات الكلمات الدليليلة:

أثبتت البحوث بأن طريقة مفردات الكلمات المفتاحية فعّالة في تعلّم مادة المحتوى:

(Konopak & Williams, 1988, Levin, Morrison, McGivern)

(Mar tropievin,& Scruggs, 1986)

وفي تعليم الطلاب المعاقين:

(Condus, Marshall, & Millar, 1986, Guthrie, 1984)

ويؤكد أولئك الذين درسوا الكلمات الدليلية بأنها الحافظة الأكثر اتساعاً والتي تساعد الطلاب على تعلّم كيفيّة تشكل الروابط وتطوير إتقان المفاهيم:

Pressley, Johnsom, & Symons, 1987, Pressley, Levin, & Mac Dan - iel, 1987, Pressley, Levin, & Miller, 1981).

وينشّط عادةً درسُ مفردات الكلمات الدليلية محادثةً تعليمية مفيدةً يعمد من خلالها كلّ من الأستاذ والطلاب إلى «طاولة العمل الخاصة بالكلمة» في محاولة جماعية لالتقاط وتمثيل معاني الكلمة؛ ليسهُل تذكرّها.

كما تهدف أيضاً إلى إظهار عمليات تفكير الطلاب بشكل عرضي، وبهذا يمكن جعلها أداةً تدريسية تشخيصية مفيدة. يكمن عيبها الوحيد في وجود العديد من الكلمات التي لا تمنح الذهن مثالاً ليتم ربطه بها، ولكن هذا يشير إلى أن هذه الطريقة ليست الطريقة الإستراتيجية الأفضل لهذه الكلمات.

كانت الطريقة التالية شائعةً ولمدة طويلة في دراسة المفردات المركّزة، وتم إظهارها هنا؛ ليتم استخدامها بهذه المناسبات، أي عندما تتألف مفردات الكلمات المفتاحية ـ في مجال موضوع ما ـ من لواحق وتوابع و/ أو جذور مألوفة.

الطريقة الموضوعية للمفردات

تُبنى الطريقة الموضوعية للمفردات (SAV) (Manzo, 1983) على ما عرفه الطلاب للتو، وذلك بدفعهم لإيجاد تجارب شخصية أو روابط أخرى يمكن من خلالها إرساء التعاريف غير المادية إلى حد ما للمصطلحات الجديدة الموجودة في القواميس.

وتساعد هذه الطريقة الطلاب على تذكر معاني مصطلحات مهمة لها علاقة بالمحتوى، وذلك من خلال توضيح إمكانية استخدام الإستراتيجية نفسها

في تعلم الكلمات بالتوجيه الذاتي، يقوم المدرّس من خلال الطريقة الموضوعية للمفردات بتشجيع الطلاب على «محادثة عميقة» تفاعلية إلى حد كبير ومصممة لجعلهم يتعلّمون كيف يستخدمون خبراتهم وخبرات الطلاب الآخرين وقصصهم كأساس لاكتساب معاني الكلمات الجديدة. وبهذه الطريقة يتم ربط الحياة الشخصية للأفراد بقصص الكلمات وأفكارها التي عرضت في المدرسة. ويمكن أن تكون الـ SAV مفيدةً على وجه الخصوص لتقديم وجهات نظر عن ثقافات متعددة وللعمل مع طلاب «لغة أخرى». وهي تعطي كلاً من الأستاذ والطلاب المدخل لطرق بديلة يمكن من خلالها إنجاز وتفسير العالم من حولهم وفي داخلهم.

خطوات الطريقة الموضوعية للمفردات

الخطوة 1: اكتب الكلمة على السبّورة، وانطقها، ثم أخبر الطلاب بمعناها ووجههم لكتابة الكلمة وغاياتها على أوراقهم الخاصة كنماذج معاني القاموس.

الخطوة 2: اطلب من الطلاب أن يحاولوا التفكير في تجارب شخصية تذكّرهم بها معنى الكلمة (ويجب أن يكون لدى المدرس مثال أو مثالان في ذهنه عن كل كلمة في حال بطء الطلاب في إيجاد أمثلتهم الخاصة. عادةً بمجرد أن يسمعوا المثال، فإنهم سيبدؤون بسرعة بإيجاد أمثلتهم الخاصة). اطلب من بعض المتطوعين إخبارك عن الروابط الذهنية للمعاني والخطوط لديهم بشكل واضح قدر الإمكان، وأن يفكروا في كيفية ربطها بمعاني الكلمة الجديدة.

الخطوة 3: اطلب منهم تسجيل الروابط الذهنية للمعاني والخواطر الذاتية للكلمة تحت المعنى الموضوعي. ويمكنهم تسجيل الروابط الذهنية للمعاني التي تطوعوا بها في الصف أو تلك التي فكروا فيها ولكنهم لم يذكروها، أو تلك التي قدمها طالب من زميل آخر. (انظر إلى الشكل 2 .7 كنموذج لدرس SAV).

الخطوة 4: قم بتوزيع الطلاب وتوجيههم لإعداد ورقة عمل تحتوي على مربع كبير مقسم إلى أربعة مربعات صغيرة. بحيث يخصص لكل كلمة يتم التعريف بها مربع واحد مؤلف من أربعة مربعات. اطلب من الطلاب كتابة الكلمة في القسم العلوي الأيسر من المربع الكبير وأن يضعوا تعريفه الموضوعي في القسم العلوي الأيمن، ثم يضعوا الروابط الذهنية للمعاني والخطوط الذاتية في القسم السفلي الأيسر، بينما يضعون في القسم السفلي الأيمن رسماً خطياً توضيحياً أو رقماً لاصقاً.

ملاحظات على الطريقة الموضوعية للمفردات.

من الصعوبة الإخبار بمدى جاهزية صفٍ ما لأخذ درس بطريقة SAV من خلال عرضه الأولي.ويمكن أن يؤدي حجم المجموعة دوراً مهماً. فعلى سبيل المثال، لقد استخدم المؤلف الثاني الـ SAV مع الصفّ العاشر الإنكليزي والمكون من تسعة طلاب فقط. فعندما سئلوا عن الروابط الذهنية لديهم لمعاني خمس كلمات هي: (adipose, adage, accrual, agape, alimentary) (غذائي، مندهش، مستحقات، قول مأثور، ذهني)، حملق الطلاب فيَّ باندهاش، ولكن في الساعة التي تلتها مباشرة، قمت ــ وفي نفسي خوف بسيط ــ بعرض هذه الكلمات الخمس نفسها على صف آخر مؤلف من 15 طالباً فكانوا سريعي التجاوب وسرعان ما أصبحوا يشكلون ويطرحون الروابط الذهنية: «أنا شاهدت الملعب الملكي [موطن لوردات مدينة كنساس] عندما هُزمنا ولكن لم نخرج، ثم عدنا لنربح علم البطولة والمجموعات. ولم ينته ذلك إلا عندما قامت المرأة البدينة (adipose) بالغناء».

ويبدو وجود مجموعة كبيرة ضرورياً في بعض الأحيان لزيادة الفرصة لإثارة مخيلة واستجابة واحد من الأشخاص المنفتحين على الأقل.

ومن خلال دراسة (Casale & Manzo,1983) لموضوعات الصف السادس، وجد أن SAV أفضل بكثير من الطرق التقليدية لتعليم المفردات (البحث في القاموس وكتابة الجمل). إلا أنها، فقد كانت أقل فعالية بقليل من الطريقة التي سنشرحها لاحقاً، والتي تلح على الأستاذ والطلاب باستخدام روابط ذهنية مادية أو معنوية أفضل مما اعتادوا عليه في مناهج التعليم التي تتطلب الكثير من الجلوس.

الشكل رقم 2 - 7: الطريقة الذاتية للمفردات ـ درس نموذجي.

وردت كلمة «arboreal» شجري، أو ساكن الأشجار، في كتاب العلوم للصف السابع، وقد كتب المدرس الكلمة على السبورة وأعطى المعنى الآتي: «تعني كلمة شجري (لها علاقة بالأشجار أو العيش في الأشجار)». وقد أعطى القليل من الأمثلة: «القرود حيوانات شجرية؛ وأتت كلمة شجري من كلمة (arbor)، وكما هو الحال في عيد الشجرة (Arbar day)، حيث خصص هذا اليوم لزراعة الأشجار. وقد بدأت ملامح الدرس ذات الأساس الموضوعي عند هذه النقطة» فقد أضاف المدرس، شارحاً سؤاله: «سيكون من الأيسر عليكم تعلم وتذكّر هذا المصطلح الجديد فيما لو استطعتم أن تفكّروا ببعض الصور والتجارب الشخصية».

اقترح أحد الطلاب «أن هذه الكلمة تذكّرني كيف قتلت أمي شجرة الفستق التي أحضرناها من جورجيا بريها الزائد».

وقد أضاف طالب آخر بسخرية: «يبدو ذلك وكأنه التجربة الشجرية المأساوية». وبالأسلوب الساخر نفسه سأل طالب آخر: «هل قلت: إن شجري تعني «العيش والتأرجح» في الأشجار؟ لأنني أظن أن أخي الصغير شجري».

عندها سأل الأستاذ فيما إذا صاغ أيّ من الطلاب معنى جديداً لشجري، وقد تطوّع أحدهم قائلاً: «يبدو لي أنها (أي شيء) له علاقة بالأشجار».

وعندها وجّه الأستاذ الصف بأن يقوموا بتسجيل كلمة شجري في دفاترهم بالمعنى الموضوعي الذي ذكره الأستاذ مع ملاحظة بين قوسين عن الروابط الذهنية الأولية والشخصية اللاحقة والمتصلة بالكلمة.

تتمة الشكل 2-7

التصور المتحرك

يبنى التصور المتحرك حسب (1985 و Casale [now Menzo]) على الحس المادي، بالإضافة إلى مجالات التعلّم الفعّالة والمعرفية. والمبدأ الشامل لهذه الطريقة له علاقة بالعبارات القائلة: «لا يوجد شيء في العقل ما لم يكن أولاً في المشاعر».

وقد لاحظ علماء النفس الإنمائيون أن الأطفال الرّضع يتعلمون تمثيل المعاني بحركات إجمالية. ومع مرور الوقت، تتم تصفية هذا التمثيل المحرك أو «المعاني المحركة» بشكل متزايد كـ «معانٍ رمزية» في كما يسميها Piaget.

ومن الواضح أن طرق تعلّمنا الأوليّة تتألف حصراً من تجاربنا الحسية والتجارب المحركة للحس. وفي حين أن ذلك لا يدهشنا كثيراً، إذ يستطيع جميع الأطفال الرضّع فعله، إلا أنه يبدو أننا غفلنا عن حقيقة أن هذه الناحية من التعلّم يمكن أن تبقى فعّالةً وحيويةً لتطور الإنسانية.

خطوات في التصور المتحرك

الخطوة 1: اكتب الكلمة على السبّورة، انطقها، وأخبرهم بمعناها.

الخطوة 2: أخبر الطلاب بأن يتخيلوا إيماءةً بسيطةً أو مسرحية إيمائية لمعنى الكلمة التي قد تستخدمها لإظهار معنى الكلمة، أو يمكن استخدامها عند ذكر الكلمة في السياق.

الخطوة 3: يقوم الطلاب بإيماءاتهم بناءً على إشارات أستاذهم، أو تمثيل إيمائي بشكل متزامن.

الخطوة 4: وفي في أثناء التمثيل الإيمائي للطلاب، قمْ باختيار أكثرها شيوعاً وأظهر هذه الإيماءة إلى جميع الطلاب، وأخبرهم بأن عليهم أن يقوموا بإيماءة الموافقة للكلمة التي يشير إليها الأستاذ ثم ينطقوها بصوت مرتفع.

الخطوة 5: عرّف كل الكلمات ليتم تعلّمها بشكل مسبق. وفي أثناء إضافة الكلماتٍ للقائمة عندما تشير إليها وينطقها الطلاب بصوتٍ عالٍ يمكنك العودة إلى الكلمات السابقة لمراجعتها مع صِلاتها الإيمائية.

الخطوة 6: والآن وبعد أن تم ربط كل من الكلمات الجديدة بإيماءةٍ خاصة بها اطلب من الطلاب في هذه المرحلة أن يقوموا بالإيماءة، ومن ثم لفظ المعنى عندما تُشير إلى الكلمة. ويتم إجراء التمارين بهذه الطريقة وبترتيب مختلط لعدةِ دقائق.

كلمة جديدة	المعنى اللغوي	المعنى المتحرك
مناسب Appropriate	صحيح أومناسب بهدف معيّن	كلتا راحتي اليد معاً تتوافقان تماماً
ينقل Convey	يأخذ أو ينقل من مكان لآخر	كلتا اليدين، الراحتان للأعلى تتحركان من جانب لآخر
كَرْب، بلاء woe	حزن شديد، مشكلة	إحدى أو كلتا اليدين فوق العينين، والرأس منحنٍ إلى الأمام
يبهر Dazzle	يشعّ أو يعكس بقوة	تغلق الراحتان معاً، متجهتان نحو الخارج، والأصابع مفتوحة
أقصى Utmost	الأعلى	إحدى أو كلتا اليدين تصل للأعلى بقدر الإمكان
إقامة Abode	المكان الذي تعيش فيه	تلتقي كلتا اليدين في أعلى الرأس على شكل مثلث (سقف)

الشكل رقم 3 - 7: يقدم بعض الأمثلة من دروس التصوّر المحرك.

ملاحظات عن التصور المتحرك:

أظهرت المقارنة الدراسة المذكورة نفسها سابقاً عن «القاموس» المعرفي و«الربط الذاتي» الفعّال مع هذه الطريقة الخاصة بالمفردات المحركة للحس، كما بينت أن طريقة التصور المتحرك أفضل بكثير في أربعةٍ من خمسة مقاييس خاصة بالمفردات.

(Casale [menzo now] & Menzo, 1983). ويبدو أن أرقى أشكال التعلم هي التي تكون ذات أساس أكثر تواضعاً إن لم يكن أكثر بدائية.

والتطبيقات الواعدة لتلك النقطة هي أن الطلاب في كل مستوىً من المقدرة الفكرية يشتركون على ما يبدو في مقدرة عامة على التعلّم المرتبط بالحركة الجسدية.

وهذا ما يجعل من التصور المتحرك، وربما غيره من الطرق المحركة للحس الممكن ظهورها، يعد بشكل خاص بالإمكانيات لمجموعات الطلاب الغريبي المنشأ. ويمكن أن تعطي الطريقة الآتية القوة الخاصة بطريقة الوحدات الكلامية العرضية السابق وصفها والعكس.

تحليل الوحدات الكلامية الصريحة

ومرَّة أخرى، فإن الوحدات الكلامية هي أصغر الوحدات للمعنى ضمن الكلمة. وهي كلمة بحد ذاتها في بعض الأحيان، مثل auto ففي الطريقة الصريحة للوحدات الكلامية، يقوم المدرس بتحديد الكلمات التي تحمل المفهوم الجوهري في النص.

البيئة ecology في العلوم، ورباعي الأضلاع quadrangle في الرياضيات، والألفية Millennium في الدراسات الاجتماعية، والتام Participle في القواعد أو مقدمة القصيدة Prologue في الأدب ــ كلها تتألف من عناصر تبدو وكأنها مألوفة للطلاب.

وتعتبر الجداول البيانية الخاصة باكتساب المفردات مثل تلك الظاهرة في الشكل 7-4 وسيلةً مساعدةً لتحليل الوحدات التي اشتُقّت منها الكلمات غير المألوفة. تنطق الكلمة الهدف بشكل صحيح، وتكتب في وسط المخطط من قبل الأستاذ وتنسخ من قبل الطلاب. ويطلب الأستاذ من طلابه أن يستخدموا معرفتهم لتحديد السوابق والجذور واللّواحق المحتمل أن تتضمّنها الكلمة، وعندها يعرّف الطلاب الكلمة الهدف بكل قدرتهم وباستخدامهم مفاتيح من معرفتهم بأجزاء الكلمة، وبعد ذلك يقومون بدمج تعاريفهم مع تعاريف زملائهم أو من خلال مجموعات صغيرة، ولإنهاء هذه الخطوة، يقوم اثنان أو مجموعة بإنشاء تعريف واحد ويكتب على اللوح، ثم تقوم المجموعات الأخرى بمقارنة تعاريفهم وتبدأ مناقشة أوجه الشبه والاختلاف. وعندما تبدأ جذور الكلمة الهدف بالظهور في أثناء المحادثة، يقوم المدرس بمساعدة القاموس بالعودة إلى أصل الكلمة وتاريخها مع الطلاب، ويدخلون ذلك في القسم المعنون بالجذور.

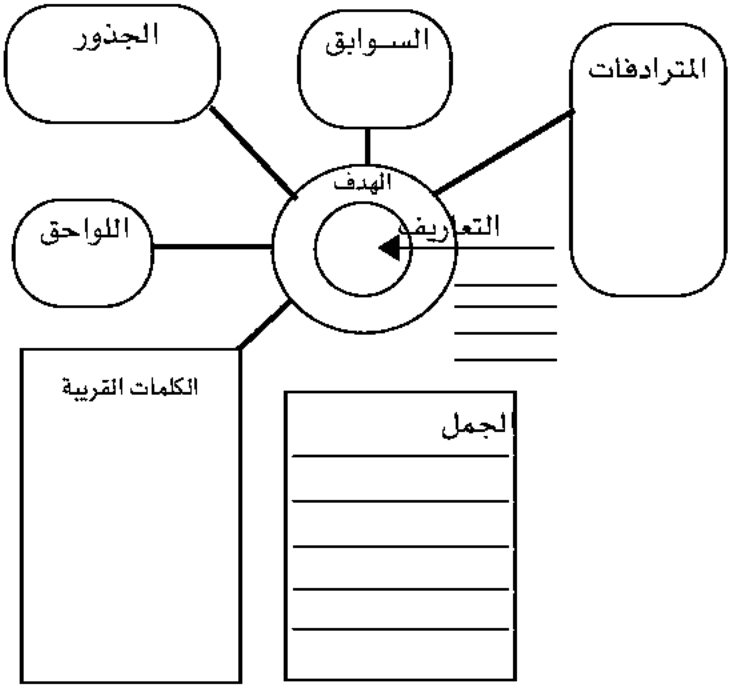
ثم يقوم المدرّس بكتابة التعريف في القاموس الرئيس وفي المكان المناسب على نسخة شفافة (لجهاز الإسقاط) من الرسم. ويقوم الطلاب بمقارنة تعاريفهم مع تلك التي كتبها المدرّس. ويقومون بمناقشة أوجه الشبه بين التعاريف، مع التأكيد على: «لماذا تعني الكلمة ما تعنيه، ماذا تعني، ولماذا تلفظ هكذا؟» وغالباً ما تتقارب تعاريف الطلاب. وبما أن تعلّم «ما ليس هو» يمكن أن يكون مساعداً للغاية في فهم «ما هو»؛ فقد تساعد مناقشة الفروق بين التعاريف التقليدية وغير التقليدية كلَّ شخص ليصبح أقرب إلى معرفة الكلمة بالفعل.

ينشئ الأستاذ والطلاب جملةً نموذجية باستخدام الكلمة الهدف، وذلك بناءً على ما وجدوه جميعاً حتى هذه المرحلة، يعود المدرّس إلى التعريف الحقيقي كلما تطلّب ذلك في سياق المناقشة. إذ إن ذلك هو الهدف الحقيقي من الدرس.

وبعد ذلك، يأتي الطلاب بمترادفات للكلمة الهدف. فإن تمكنوا استبدال كلمةٍ في الجملة دون أن يتغير المعنى، فلا بدّ أنه مرادف.

يعتبر إجراء تغييرات طفيفة في الجملة أحياناً أمراً ضرورياً للمحافظة على المعنى، ولكن غالباً ما تكون الكلمة البديلة غير مناسبة على الإطلاق، عندها يصبح السؤال: «هل هذه الكلمة غريبة أم منبوذة؟» (الكلمات القريبة هي الكلمات المتشابهة بالمعنى بالرغم من عدم كونها مترادفات، أو أنها كلمات لها الجذر نفسه).

وعندما يكتمل مخطط التراكيب، تتكون لدى الطلاب صورة عن معنى كلمة ما، والأهم من ذلك أن يكون لديهم فكرة واضحة عن الكيفية التي تدل بها الكلمة على معناها.



الشكل رقم 4 - 7: المخطط البياني لتحليل الوحدات الكلامية.

إستراتيجيات لرفع الإحساس بالكلمة والتعامل مع المفردات غير المألوفة أثناء القراءة الصامتة:

من أكثر الأهداف أهمية في تعليم المفردات تعليم الطلاب ملاحظة الكلمات غير المألوفة في أثناء القراءة، وأن يطوروا العديد من الإستراتيجيات بهدف التنبؤ

وتثبيت معاني الكلمات بطريقة أو بأخرى. ويمكن القيام بذلك باستخدام عدة طرق إحداها الطريقة الإستراتيجية المتمثلة باسم السياق، البناء، الصوت «اللفظ»، والمراجع التي تم شرحها في بداية هذا الفصل.

ويركّز الأسلوب الثاني في هذا الفصل، وهو «إعادة التعريف حسب السياق» على عملية استخدام السياق للتنبؤ بمعاني الكلمة. وتُركّز الطريقتان الآتيتان «طريقة مجتمع اللغة» و«إستراتيجية الجمع الذاتي للمفردات» على تطوير عادة إدراك كون الكلمة المكتوبةً أو المسموعة غير مألوفةٍ.

الإستراتيجية الأساسية: السياق، والبناء، والصوت، والمرجع.

يعتبر السياق والبناء والصوت والمرجع إستراتيجية أساسية جيدة للتعامل مع الكلمات غير المألوفة التي تصادفنا أثناء القراءة (Gray, 1946, Ruddll, 1997).

1- اقرأ حتى نهاية الجملة. هل تستطيع أن تَحزِرَ المعنى؟ هل يوجد هناك أي مفاتيح في الجمل أو الفقرات المحيطة يمكن أن تساعدكَ؟

والآن، هل لديك فكرة جيدة تماماً عن المعنى؟ هل هي معقولة؟

2- وإذا كانت كذلك، فاستمر في القراءة الصحيحة، وفي حال كان الجواب بالنفي فانظر إلى أجزاء الكلمة. هل توجد سوابق أو جذور تعرفها؟ وهل تساعدك اللواحق وأحرف الزيادة (الجمع، زمن، ..إلخ)؟ اجمع هذه المعلومات مع معلومات السياق للوصول إلى معنى. هل هي معقولة؟

3- في حال كان الجواب بالنفي، حاول أن تلفظ الكلمة. هل تبدو الكلمة عندما تسمعها وكأنكَ تعرفها من قبل؟

وإذا كان الجواب بالنفي، فهل يوجد فيها ما يساعدك من الأحرف أو مجموعات الأحرف (مثل: «ct» في «tract» كمقابل لـ «ck» في «track»)؟

اجمع هذه المعلومات مع المعلومات المتوافرة في السياق. هل وصلت إلى نتيجة معقولة؟

4- في حال كان الجواب بالنفي، ابحث عن الملاحظات الهامشية، أو في الحاشية، ابحث في الفهرس والقاموس، أو اطلب المساعدة من شخص ما: صديق، أو مني أنا، أو من أي شخص آخر.

اجمع هذه المعلومات مع المعلومات المتوافرة من السياق. هل وصلت إلى نتيجة معقولة؟

إستراتيجية إعادة التعريف حسب السياق: باستخدام السياق للتنبؤ بمعاني الكلمة:

في العادة، تتم مصادفة الكلمات الجديدة بشكل نموذجي، ضمن الترتيب الآتي:

السياق، العزل، السياق (Putnam, Boder, & Bean, 1988). وهذا يعني أن القراء حين يواجهون كلمةً غير مألوفة في السياق سيحاولون أن يخمّنوا معناها من السياق، وفي حال عدم نجاح ذلك، فإنهم سيبحثون عن المعنى من مصدر آخر كالقاموس أو من شخص آخر. وفي النهاية سيعودون إلى السياق الأصلي؛ ليكوّنوا إدراكاً أفضل لكل من الكلمة والسياق، تطبِّق إستراتيجية «إعادة التعريف حسب السياق» (Cunn ingham, Cunningham & Antherm1981) هذه العملية الطبيعية بصيغةٍ بسيطةٍ من أجل التعليم الصفي. (Tiermey, Readenie, & Dishner, 1990).

وبالرغم من أنه يتم تطبيقها قبل القراءة، فإن الهدف من ذلك هو إيجاد نموذج وتوفير الممارسة لإستراتيجية المفردات المهمة «في أثناء القراءة».

خطوات في إعادة التعريف حسب السياق:

من أجل التحضير لاستخدام هذا الأسلوب، قم أولاً باختيار الكلمات التي تستهدفها من المقطع المختار للقراءة. وبعد ذلك، اكتب جملةً أو أكثر لكل كلمةٍ، بحيث تقدم مفاتيح معقولة لمعنى الكلمة. ويمكن أن تأتي الجمل من النص المختار نفسه إن كان يقدم مفاتيح معقولة.

الخطوة 1: اكتب كل كلمة هدفية على السبورة أو على جهاز الإسقاط واطلب من الطلاب أن يحزروا معنى الكلمة. ويجب أن يتم تشجيع الطلاب لمناقشة أفكارهم ومحاولة الوصول إلى إجماع معقول على المعنى الذي تم التنبّؤ به لكل كلمةٍ.

الخطوة 2: قدّم كل كلمة هدفية في جمل السياق التي أعددتها، دع الطلاب يراجعون تنبؤاتهم لمعاني كل كلمة، وشجّعهم مرةً أخرى على تقديم الأسباب المؤيدة لأفكارهم، ومشاركة الجميع في بناء الأفكار للوصول إلى معنى مُجمع عليه.

الخطوة 3: اطلب من أحد المتطوعين البحث عن الكلمة في القاموس، ومن ثمّ مقارنة تعريف القاموس بتنبؤات الطلاب. تحدث هذه الخطوة عادة محادثةً بناءةً وتعليمية إلى حد كبير، ذلك لأن تعاريف القاموس قد تعطي معنًى مجرداً جداً لتفسير كلمة بسيطة، أو أن الكلمة قد استخدمت بطريقة ما غير عادية أو ساخرة.

ملاحظات على إعادة التعريف حسب السياق:

يعلّم هذا الأسلوب الشباب أن السياق يمكن أن يعطي مفاتيح لمعنى الكلمة (Gipe, 1978 - 1979) ولكن لا يمكن الاعتماد عليه لإظهار معاني الكلمة في كل الحالات. إذ إن تعلم الطلاب المبالغة في الاعتماد على مفاتيح السياق هي واحدة من أكبر الأخطاء في تعليم إستراتيجية المفردات، تتم الطريقة الأقلّ اعتماداً لجذب انتباه الطالب إلى مفاتيح السياق بتقديم قائمة من الكلمات للطلاب للعودة إليها في أثناء قراءة الواجب المنزلي، وعندما يصلون إلى كل كلمة من الكلمات، فعليهم كتابة معنى يتنبؤون به ويخبرون عن المفاتيح التي استخدموها لاختيارهم هذا التنبؤ.

طريقة مجتمع اللغة: الاستفادة من تجربة المدرسة

إن من أكثر الأشياء فعاليةً لتحسين القراءة، وتعلّم الكلمات واللغة المكتوبة والشفهية هو زيادة الكلمات المستخدمة في الصف أو في الموضوع أو «بشكل مثالي» في كل المدرسة. ليس من السهل القيام بذلك، لأنه يتطلب الكثير من التعاون والقيادة، نحن نعرف حالةً واحدةً على الأقل تبنّى فيها جميع المدرسين في مدرسة ثانوية أولى قائمةً من 30 كلمةً صعبةً للغاية من دليل الإعداد للاختبار، وبدلاً من تدريس هذه الكلمات بشكل موسع، أو تخصيصها للطلاب، فقد قام كل مدرسٍ بجهد يومي مقصود لاستخدام الكلمات أينما أمكن.

وقد انتهز المدرسون الفرص لاستخدام الكلمات في السياقات المناسبة، حتى إنهم في بعض الأحيان وضعوا السياقات مبرراً لاستخدام الكلمات.

وسمع الطلاب الثلاثين كلمة خلال الفصل الدراسي في حصص الرياضيات والعلوم، والمخبر، والمتجر، والفنون، والسياحة، واللياقة البدنية، وحتى من خلال النداءات الصباحية، وفي أسابيع قليلةٍ، أصبح ممكناً سماع الطلاب يستخدمون هذه الكلمات في محادثاتهم غير الرسمية في الممرات والكافتريات، لقد أوجد المدرسون وبشكل فعّال مجتمعاً رفيعاً من اللغة (Manzo & Maznzo, 1990 a).

لا يمكن المبالغة في تأثير خطة تعلم بسيطة مقصودة عرضية كهذه. فهي تقوي احترام الطلاب لمدرسيهم على أنهم نماذج للغة، كما أنها تثري مفردات القراءة، وتزيد من الوعي للكلمة، والدقة في التفكير، كما ترفع محصلات علامات الاختبار المعيارية، مع أن هذه الطريقة تبدو وكأنها عرضية إلا أنه يمكن أن يكون لها أثر واسع النطاق: إذ يأخذ الطلاب لغتهم الشفهية معهم إلى البيت، وهذا بدوره يعني مشاركتهم العرضية لها مع الأهل والأصدقاء، وذلك من شأنه أن يرفع من مستويات اللغة، والدقة في التفكير ضمن عائلات الطلاب وفي المجتمع ككل، وبهذا يمكن أن نصل أيضاً إلى الأطفال الذين لم يدخلوا المدرسة بعد، أو للأهل الذين تركوها منذ أمد بعيد.

طريقة شرطة اللغة السرية: نسخ كلمات جديدة في البيئة

شرطة اللغة السرية (Bains, 1998, PP209 - 210) هي طريقة أخرى لتعليم الطلاب الانتباه إلى الكلمات من حولهم، وهي متوافقة مع طريقة مجتمع اللغة، بل إنها أسهل في بعض الأحيان؛ لأنه يمكن البدء بها مع طلاب ذوي التزامات أقل من غيرهم.

الخطوات في طريقة شرطة اللغة السرية:

الخطوة 1: عيّن اثنين من الطلاب للعمل كشرطة اللغة السرية.

الخطوة 2: عمل شرطة اللغة السرية هو إيصال كلمات وتعاريف مفردتين إضافيتين إلى أعضاء الصف الآخرين.

الخطوة 3: لا يمكن لشرطة اللغة السرية القول مباشرةً «هذه هي الكلمات الإضافية والتي تعني....». ولكن عليهم استخدام الكلمات في تعليقاتهم وحديثهم في أثناء الحصة.

الخطوة 4: يتم تشجيع شرطة اللغة السرية على نشر هذه الكلمات بين مديري المدارس وبين المدرسين الآخرين، فإذا ما أقنعت شرطة اللغة السرية المدير (أو أي شخص مسؤول عن الإعلانات المدرسية) باستخدامها في أثناء نظام التخاطب العام، فإنهم يحصلون على خمس علامات إضافية في الامتحان الذي يختارونه، وإذا قاموا بوضع كلماتهم في جريدةٍ أو مجلةٍ أو كتاب أو موقع على شبكة الإنترنت ونشروه بين الصف قبيل يوم الامتحان، فإنهم يحصلون على خمس نقاط أخرى.

إستراتيجية جمع المفردات الذاتي: تطوير الاستقلال في تحديد الكلمات غير المألوفة والتنبؤ بمعناها وتوضيحه.

إن إستراتيجية جمع المفردات الذاتي (Haggard [non Ruddll], (VSS) (1982, 1986) هي تركيب متكامل يوفر الممارسة لتحديد المصطلحات المهمة واستخدام السياق للتنبؤ بالمعنى.

وبالرغم من أنها تتم بعد عملية القراءة إلا أن هدفها هو تعليم الطلاب كيفية تعريف الكلمات المفتاحية المهمة في أثناء قراءتها، والوصول إلى المصادر المناسبة من السياق منتقلين إلى القاموس وإلى الأشخاص الآخرين بهدف الوصول لمعانٍ ذات مغزى.

خطوات طريقة جمع المفردات الذاتي:

الخطوة 1: التحضير: استخدم هذا الأسلوب ضمن مقاطع قراءة غنية بالمفاهيم، حدّد المصطلحات التي تتوقع أن يجد الطلاب صعوبة فيها، وعند استخدام هذه الطريقة لأول مرةٍ مع مجموعة من الطلاب، قم بتحضير مثال لتستخدمه في عرضها بعد أن يتمّ الطلاب قراءة الواجب بالإضافة إلى أداء نماذج اختبارات للتحقق من الفهم، قم بتشكيل مجموعات صغيرةٍ تتألف كل مجموعة من اثنين إلى خمسة طلاب.

الخطوة 2: مجموعات عمل صغيرة: مهمة كل مجموعة تحديد وتسمية كلمة من مفردات واجب القراءة، وذلك من أجل التأكيد عليها وعندما يتفق الفريق على كلمةٍ، يقومون بإعداد المعلومات الآتية للمتحدث باسم الفريق لكي يقوم بتقديمها لبقية طلاب الصف. (وعندما يكون هذا النشاط جديداً على المجموعة ككل، يعطي المدرس مثالاً محضراً سلفاً).

الخطوة 3: اقرأ الكلمة ضمن السياق.

الخطوة 4: أخبرهم بما تنبأت المجموعة عن معنى الكلمة (يمكنهم أن يستخدموا السياق أو أي مصادر أخرى متاحة في الصف).

الخطوة 5: اشرح لماذا تظن المجموعة أنه يجب التأكيد على الكلمة.

الخطوة 6: تقرير كامل الصف: يقدم كل ناطق باسم المجموعة المعلومات التي حضرتها مجموعته، ويقوم المدرس بتقديم التسهيلات من خلال كتابة الكلمات والمعاني على السبورة، بالإضافة إلى أي معلومات إضافية وتوضيحات قدمها الصف.

الخطوة 7: التسجيل: يقوم الطلاب بتسجيل المعلومات من السبورة على دفاتر ملاحظاتهم أو دفاترهم الخاصة بالمفردات.

لقد أيدت الأبحاث أن طريقة جمع المفردات الذاتي وسيلة فعالة لزيادة مفردات الطالب ولتطوير إمكانياته ليكون متعلماً إستراتيجياً مستقلاً، بما في ذلك القرّاء الضعفاء على مسؤوليتهم (Ruddell & Shearer, 2002). ويعطي هذا الأسلوب صلةً طبيعيةً للمستوى الآتي من تطوير مفردات/ مفهوم ما بعد القراءة.

أساليب مفردات ما بعد القراءة/تطوير المفهوم

عندما تتم ملاحظة كلمةٍ جديدةٍ، وعندما يتم أيضاً التنبؤ بمعناها أو تحديده سطحياً، يمكن أن تربط بمكان المخطط المناسب، إذ يجب لتعلم الكلمة أن تكون ملتصقةً بإحكام أكثر، ويتم تحقيق ذلك من خلال إسنادها المتشابك بالعديد من أجزاء المعلومات الأخرى والتجارب، وأيضاً من خلال العرض المتكرر، ويتم نقل المعرفة من الكلمة إلى فهم المفهوم بواسطة التضمين والاستثناء والاتباع والتكهن الرفيع.

1- التضمين. ما هي الكلمات الأخرى التي تنتمي لفئة هذه الكلمة نفسها؟ ما هي صفاتها المميّزة أو خواصها ذات الصلة؟.

2- الاستثناء. ما هي الكلمات المشابهة التي لاتنتمي لفئة هذه الكلمة نفسها؟ ما هي الأمثلة/التطبيقات التي لها صلة ولكنها غير مناسبة؟ وما هي بعض الملامح التي ليس لها صلة؟.

3- الاتباع. ما هي الكلمات التي تقع ضمن فئات فرعية تابعة لهذه الكلمة؟.

4- التكهن الرفيع. ما هي الفئة الأوسع التي تندرج تحتها هذه الكلمة؟.

يعالج هذا القسم تعميق الفهم الذي يحوّل معاني الكلمة إلى معرفة المفهوم. ويزودنا القسم الآتي بنشاطات للتكرار والتدريب.

طريقة «من المعنى النموذجي إلى الفني»

تكون الكلمات الشائعة عادةً ذات تطبيقات فنية خاصة وترد في سياق معين، فعلى سبيل المثال، نستخدم كلمة (True صحيح) في الميكانيك؛ لتشير إلى أن نواقل الحركة «متزامنة بشكل جيد»، وتعني كلمة (not-True غير صحيح) أنها «متزامنة بشكل سيء».

وتحدث اليوم هذه الظاهرة كثيراً في المصطلحات الفنية مثل (Cookies & Spam) ففي طريقة «من المعنى النموذجي إلى الفني» (Welkar,1987)، يقوم المدرس بتحضير تمرين على ورقة عمل للتدريب على استخدام المصطلح في معنييه التقليدي والفنّي، وقد تحتاج أوراق التدريب هذه لوقت طويل من أجل إعدادها، لذلك عندما يألفُ الطلاب هذه الأشكال، فقد يكون بإمكان المدرس أن يسأل: «هل يوجد لدينا أي مصطلحات في مواد اليوم يكون لها معنى عام بالإضافة إلى المعنى الفني؟» وسيتضّح باقي الدرس من خلال التدريب السابق.

خطوات في طريقة «من المعنى النموذجي إلى المعنى الفنّي».

الخطوة 1: ناقش المعاني الشائعة لمصطلح ما، ثم قدّم معناه الفني.

الخطوة 2: اطلب من الطلاب أن يُتمّوا تمرين «معنى ــ مقابل ــ كلمة» وذلك بمطابقة كل مصطلح مع كلا معنييه الشائع والفني (انظر الجزء 1 في الشكل 5 - 7). ثم اطلب من الطلاب إتمام تمرين النموذج المغلق، وملء الفراغات، حيث يتم استخدام المصطلحات، سواء في معناها النموذجي أم الفني (انظر الجزء 2 في الشكل 5 - 7).

الخطوة 3: ناقش باختصار استجابة الطلاب السابقة لتقديم المعلومات بناءً على الاستخدامات الفنية للمصطلحات.

الشكل 5 - 7: تمارين النموذج للمعنى الفني.

الجزء 1:

توجيهات: اكتب حرف المعنى الشائع والمعنى الفني لكل من المصطلحات الآتية تحت العناوين المعطاة.

المصطلح	المعنى الشائع	المعنى الفني
حاد Acute		
متمم Supplementary		
ترحيبي Complementary		
زاوية Angle		

المعاني

A وجهة نظر شخص ما.

B يتم عمله، أو إتمام شيء ما.

C شيء إضافي للاحتياجات الأساسية.

D فراغ بين خطين أوسطين يلتقيان.

E له رأس حاد.

F كل من الزاويتين المجتمعتين، بحيث تساوي 90^0.

G زاوية أقل من 90^0.

H كل من الزاويتين المجتمعتين تشكلان 180^0 تماماً.

الجزء 2:

توجيهات: اختر من بنك الكلمات أفضل كلمة لإتمام كل جملةٍ. بحيث تستخدم كل كلمةٍ مرتين.

الجمل:

1- للسيف حافة قاطعة ..... جداً.

2- الزاوية ..... للزاوية 50^0 هي زاوية 40^0.

3- يأتي مع كتاب القراءة ..... مواد مثل كتب الأعمال وصفحات المسودات.

4- إذا كانت الزاوية 53^0، فإنها تسمى بزاوية ....

5- يعتبر التقابل بين الياقة السوداء والقميص الأبيض ....

6- بما أنني حضرت أفكاري عن الموضوع، فما هي ..... (وجهة نظرك) عن الموضوع؟

7- يمكن تقسيم الكعكة إلى قطع بأنواع مختلفة من .....

8- الزاويتان اللتان مجموعهما 180^0 هما زاويتان .....

بنك الكلمات:

ترحيبي متمم حاد زاوية

تتمة الشكل 5-7.

المصدر: Welker, William a. .(December, 1987). Open to Suggestion: Going from tyical to technnical meaning journal of reading 31(3) 275-276. Reprinted with permission nof William A. Welker and the International Reading Association. All rights reserved.

تعزيز نطاق مفردات الموضوع:

إن التعلّم هو عملية وضع معلومات جديدة في فئاتٍ موجودة أصلاً، وذلك ليتم مصادفة ملامح خاصة غير مناسبة للفئة، عندئذٍ يجب إيجاد فئةٍ جديدةٍ لتوسيع المخطط، لقد صُمِّم (Johnson & Pearson, 1984) «تحليل معالم المعاني» على أنه وسيلة تسمحُ للطلاب بالانشغال بهذه العملية بطريقة مركزّةٍ، وقد تمّ إحداث تغيير في هذه الطريقة المسماة SAVOR («Subject Areu Vocabulery Reinforcement» stregliz & streglitz 1981) خصيصاً لاستخدام المحتوى.

الخطوات في SAVOR:

الخطوة 1: عيّن فئة من الكلمات، ثم اطلب من الطلاب ابتداع كلماتٍ تناسب هذه الفئة، وإدراج هذه الأمثلة في عمودٍ على ورقة خاصة بهم.

الخطوة 2: بعد ذلك اطلب من الطلاب ابتداع ملامح محددة للكلمات التي أدرجوها، بحيث تكون هذه الملامح المدرجة عناوين لأعمدة تكتب في أعلى صفحاتهم (انظر إلى 6-7 كمثال عن كيفية بناء الشكل).

الخطوة 3: بعدها، اطلب من الطلاب ملء الأشكال بشكل إفرادي باستخدام الزائد (+) والناقص (−) للإشارة إلى وجود ملامح معينة لكل كلمة.

الخطوة 4: وبعد أن ينهي الطلاب مخططاتهم، يقوم المدرس بمناقشة نماذج الزائد والناقص لإظهار الاكتشافات الفردية لكل كلمةٍ.

في أثناء اكتساب الطلاب الخبرة في تحليل معالم المعاني قد يرغب المدرس في التحوّل من نظام الزوائد/النواقص إلى نظام رقمي (لا شيء = 0، بعض =1، الكثير = 2، الكل = 3). ويُنظر إلى هذا الأسلوب كنشاط متصاعدٍ لتعزيز وتوسيع المفاهيم المقدمة في الدرس التقليدي للمحتوى أو القراءات الآتية. إنها مناسبة على وجه الخصوص لتوضيح المصطلحات المشوشة بشكل متكرر.

ملاحظات على SAVOR

لوحظ أن تحليل معالم المعاني أكثر فعاليةً من الأساليب التقليدية لهذا الغرض (Johnson, Toms- Brono Wski& Pittelman, 1982) وقد ظهرت من أجل تحسين مفردات قراءة المحتوى وتحسين الفهم عند تعليم البالغين المعاقين (Anders, Bos, & Filip, 1984).

الأشكال	أربعة أطراف	كل الخطوط المنحنية أو المدورة	قطاع الخط	الجوانب المتساوية بالطول	الزوايا الصحيحة
المثلث	−	−	+	+	+
المستطيل	+	−	+	−	+
المتوازي الأضلاع	+	−	+	+	+
الدائرة	−	+	−	−	−
شبه المنحرف	− +	−	+	−	−
نصف الدائرة	−	+	+	−	−
المربع	+	−	+	+	+
1	2	3	4	5	6

الشكل رقم 6 - 7: مثال على SAVOR في الرياضيات

المصدر: المخطط (ص 48) من:

Stieglitz, Ezra & Stieglitz, Varda (1981, October) SAVOR the Word to reinforce. 25 (1), 46-51. Reprintad With Permission of Ezra Stieglitz and the International Reading Associaton.

جميع الحقوق محفوظة؛ 1981 لجمعية القراءة العالمية.

التوافِه الثقافية/الأكاديميّة

تعود لعبة التوافه الثقافية/الأكاديميّة، CAT (Menzo, 14766, 1985) إلى التعليم الثقافي الشائع، والارتباطات الذهنية التي وجدت في لغتنا كالاستعارة والتورية المستخدمتين بشكل متكرر للتعبير عن المشاعر والحقائق والمفاهيم ومن خلال الاختبارات الأولية لهذا الأسلوب، شعر الطلاب بأنه من غير المناسب ظهور كلمة تافه في العنوان. وعلى كل حال، فمع مرور الوقت، ومع نمو ارتباطاتهم، وتجمّع المعلومات الأكاديمية والمفردات ومع نمو التخيّلات، استنتجوا أن العقول هي التي يمكن أن تكون سخيفةً ولَيسَ المعلومات، وهذا ما

حرّض الفكرة القائلة: إنه يجب تسمية اللعبة بـ «الكنوز الثقافية الأكاديمية».

CAT «Cultural - Academic Treasures» وهي أسلوب عَرَضي مقصود يبني ذخيرة من المعلومات أو الخطط (كأفضل متنبّئٍ للفهم) بالإضافة إلى المفردات.

الخطوات في التوافه (الكنوز) الثقافية الأكاديمية:

الخطوة 1: يقسم الصف إلى مجموعتين، ويعيّن رئيس لكل مجموعة، ويعطى رزمةً من بطاقات أعدها المدرس مسبقاً، وعلى وجه كل بطاقة يوجد كلمة أو عبارة مع رقم من 1 إلى 3 محدداً بذلك صعوبتها النسبية. وعلى الوجه الآخر للبطاقات يكتب شرح أو تعريف للكلمة أو العبارة.

الخطوة 2: يختار رئيس إحدى المجموعتين كلمةً أو عبارةً ويكتبها على السبّورة، ثم يسأل الطلاب في المجموعة إذا كانوا يعرفون تلك الكلمة أو العبارة، تُشكّل المعلومات التي حصّلها أعضاءُ مجموعة ما الاستجابة الكلية لهذه المجموعة، وإذا ما بلغت كمية المعلومات درجة تمييز الكلمة أو العبارة، فإن المجموعة تعطى الرقم الذي يصف مستوى الصعوبة (من 1 إلى 3) مكافأةً لها. وإذا ما تمّت أي مشاركةٍ جديدةٍ (حسب تقدير المدرس) فإنه يتم مضاعفة العلامات الممنوحة. وعلى العكس من ذلك، إذا لم يتمكّن طلاب إحدى المجموعات من الاستجابة بنجاح، فستعطى الفرصة للفريق الآخر لربح النقاط.

مثال:

إنّ كلمة Utopia «المدينة الفاضلة» في صفٍ من مدرسةٍ ثانوية يمكن أن تعطى المستوى 2 من الصعوبة، وإذا ما تنبأ أحد الفريقين بأن الكلمة تعني «نظاماً سياسياً واجتماعياً متقناً وتاماً» فإنهم يربحون النقطتين الأساسيتين. وإذا ما أضاف أعضاء الفريق أن كلمة Utopia هي أيضاً عنوان كتاب «للسيد توماس مور»، أو أنها من أصل يوناني فإنهم يحصلون على نقطتين إضافيتين. وبعد

الجولة الأولى من اللعبة، يطلب من الطلاب تقديم المصطلحات التي اختاروها من خلال قراءتهم ورؤيتهم والبيئة التي يعيشون فيها.

ملاحظات على كنوز الثقافة الأكاديمية

تكون مشاركات الطلاب أساسيةً إذا كانوا يتذوقون طعماً جديداً للّغة التي يصادفونها من حولهم، ولكنهم يميلون إلى الإحباط لما يمكن أن يسببه الشيء غير المألوف من تنافر، ففي الترتيب المعيّن الذي تم اللّعب على أساسه في البداية، فإن المبتدع الأول قد تعامل مع البطاقة على أنها «بطاقة دخول» للصف، أما الطلاب الذين وصلوا بدونها فقد تم إرسالهم بسرعة إلى المكتبة لإيجاد المصطلح المناسب، واليوم نحثّ الطلاب على تصفّح الإنترنت من أجل المصطلحات الجديدة والمؤثرة. انظر الشكل 7-7 من أجل بعض الدلالة على هذه الظاهرة.

من الطبيعي أنه لم يتم إيجاد الكلمات كلها بشكل متساوٍ، ولكن نجاح هذه اللعبة يعتمد على المصطلحات المستخدمة، فالاختيار الجيد للكلمات والعبارات يجب أن يرشد الطلاب إلى أفكار أو تعليمات أكاديمية أساسية أو معززة للمخطط. (مثال، الاحتجاج الشيوعي الهيروغليفي، اعتقال المواطن، شوسر Chaucer) فإذا قرّر المدرس تطوير خبرة وتمرس الطلاب في جهة واحدة فقط، فإنه يمكن تغيير اسم اللعبة تبعاً لذلك. فعلى سبيل المثال:

BAT: (Biological - Academic Trivia/ Treasures)

أو HAT: (Historical - Academic Trivia/ Treasures)

المفردات الموضوعية، التشبيك، ترابط المعاني

تُبنى إحدى الطرق المعقولة لإثراء المفردات على تجميع الكلمات حسب مواضيعها، وتسمى «دراسة المفردات الموضوعية» أو «التشبيك» أو «ترابط المعاني». (Marzano & Marzano, 1988)، تسمح هذه الطريقة للطلاب باختيار

كلماتٍ معروفة جيداً، وأخرى معروفة جزئياً، وأخرى بالكاد معروفة، ثم ربط هذه الكلمات جميعاً في شبكة المعاني والتي ستلتقط الكلمات الأحدث وتمسك بها، بالإضافة إلى الفوارق الدقيقة في معاني الكلمات المألوفة ودلالاتها.

والأمر المحيّر، أنها تساعد الطلاب على إدراك أن الكلمات لا تملك معاني دقيقة ومميزة وثابتة دوماً (Ander son & Nagy, 1989). والأكثر أهميةً من ذلك أن دراسة المفردات الموضوعية تُضفي إستراتيجية فعّالةً على تعلّم الكلمات طويل الأمد. إنّ عملية تصنيف المصطلحات أيضاً هي واحدة من أكثر الأشكال الأساسية للتفكير الإنساني، ولذلك فإنها تسهم ولا شك في تحسين عملية الإدراك.

خطوات دراسة المفردات الموضوعية

الخطوة 1: تحديد الموضوع، فعلى سبيل المثال الموضوع «Talk» «يتحدث» ممثل في الشكل 8 - 7، وكما يظهر في هذا المثال، يزيد العنقود الداخلي من إمكانية معرفة الكلمات من قبل الطالب في الصف الثاني، أما الكلمات في الجهة الخارجية للعنقود فهي معروفة من قبل معظم طلاب الصف السادس، أما كلمات العنقود الخارجي فيجب أن يعرفها طلاب الجامعة.

الخطوة 2: اطلب من الطلاب ذكر كلمات يعتقدون أن لها علاقة بالموضوع.

الخطوة 3: استخدم القواميس ـ إذا دعت الضرورة ـ للبحث عن معاني الكلمة وإيجاد مترادفات إضافية، ومعانٍ معاكسة، ومعانٍ مختلفة بشكل دقيق.

الخطوة 4: اربط الكلمات التي لها صلة ببعضها (مع تعاريف مختصرة) على شكل خريطة معانٍ أو شبكة كما هو مبين في الشكل.

الخطوة 5: قم بتقويم وتعزيز الدرس من خلال اختبار تذكرهم لمعاني وفوارق الكلمة، وذلك بالطلب منهم كتابة جملٍ أو مقاطع لاستنباط الكلمات الجديدة.

إن التقنية (التكنولوجيا) هي لغة العصر. فهي تخترق أسلوب حديثنا وكتابتنا وهي من وسائل التفكير التمثيلية والمجازيّة، وبالتالي فهي من وسائل التواصل، إن معرفة المفردات بحد ذاتها يمكن ربطها بذاكرة الكمبيوتر (RAM). المكافئ البشري لـ (RAM) يعرّفُ إلى حد كبير نوعَ ودقة مستوى برنامج التعليم أو المحتوى والمفاهيم التي تجعل من العقل قادراً على تمييزها وتشغيلها بسهولة.

وبالطبع، قد لا تكون الحالة كذلك، فالـ (RAM) هو جهاز ميكانيكي، ثابت، لا يتأمل، ويعجز عن التقدم بالفعل عند الحاجة إليه. أما العقول فهي عضوية، وليس لها حدود واضحة، ويمكن أن تتأمل وتتفاعل مع المثيرات المناسبة، كما أن العقول تعيد هيكلة نفسها بطرق تسمح لها بالنمو فعلياً بشكل أكبر، وأكثر ذكاءً، وبفعالية أكثر مع كل كلمة إضافية أو مفهوم أضيف بشكل إستراتيجي. وإذا ما وُضع حدٌّ لإمكانية العقل للتعلّم، فيجب علينا أن نكتشفه، وهكذا فإنّه يبدو من الصعب التوسع أكثر في الوسائل المستحدثة لتدريسه.

وعلى أي حالٍ، عندما أَسَرَتْ القطارات تخيلات البشر في صورٍ مثل «بناء رأس من البخار»، فإننا نتحدث الآن عن "Bond width" لشخص ما لوصف إمكاناته، أو أننا نسأل أنفسنا فيما إذا كان لدينا ما يكفي من "cycles" لإنجاز شيء ما، وتُدْرج القواميس الجديدة ما بين 300 و 400 كلمة جديدة ومعنى جديد للكلمات.

وبالمناسبة أو (Btw) (حسب البريد الإلكتروني)، إذا ما أردت قاموساً لمصطلحات مثل digerati أو cookie أو Netiquette فجرّب www.whatis.com.

الشكل رقم 7 - 7: الحديث التقني ـ أعضاء جدد لجمعيتنا الخاصة باللغة والتورية.

ملاحظات على دراسة المفردات الموضوعية

يمكن اختيار دراسة المفردات الموضوعية بناءً على المفهوم الإرشادي للوحدات التعليمية، فالاحتمالات واسعة والإمكانيات كبيرة بقدر سعة تخيلاتنا، وها هي بعض الموضوعات لأخذها بعين الاعتبار من أجل دراسة عامة للكلمات التي وجدنا أنها ذات أهمية خاصة للطلاب المتوسطين والمتقدمين في المدرسة الثانوية:

- مصطلحات غير منمّقة ولكن ليست عاميّة

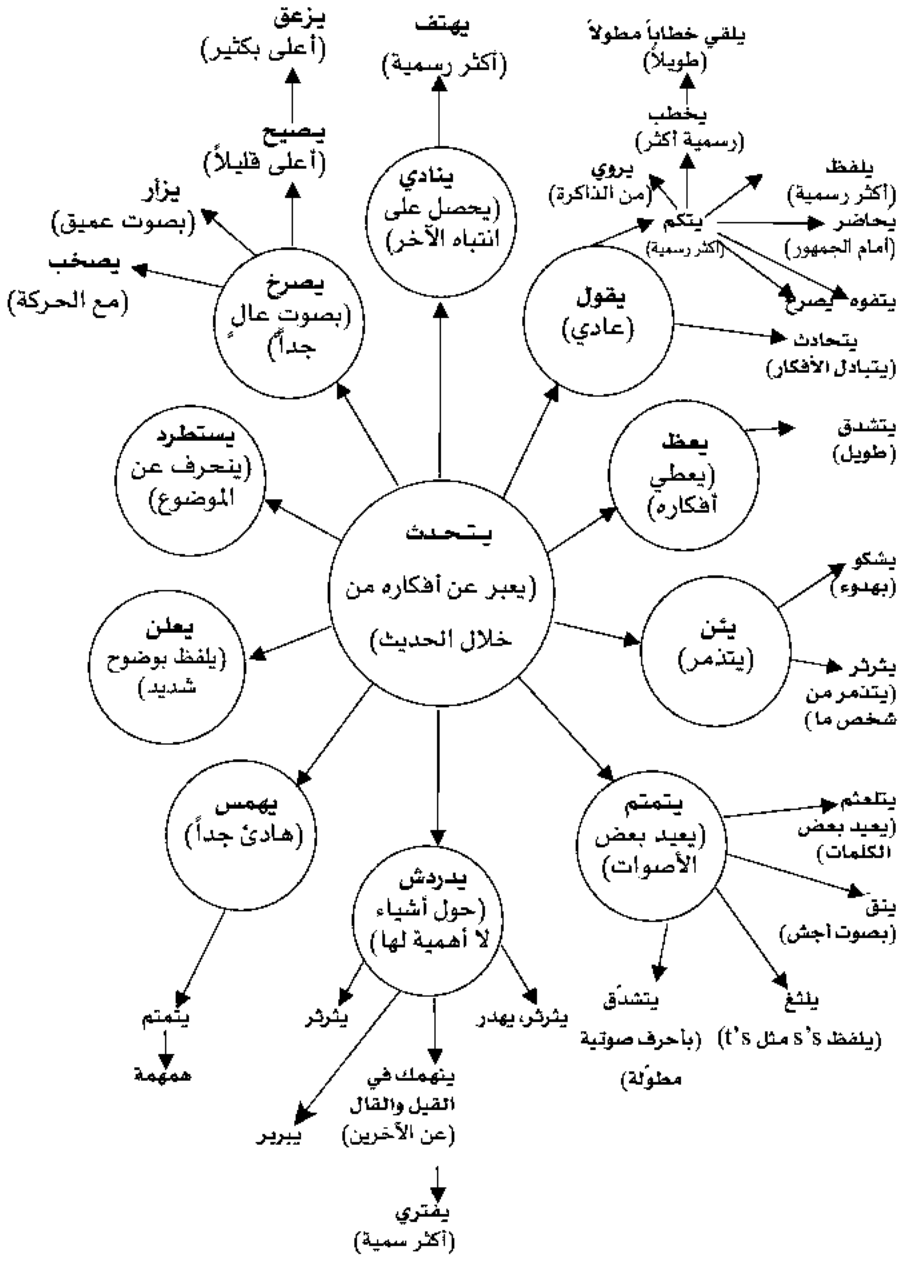
(Pesky, brusque, Prissy, scattered, antsy, bawdy, addlebrained).

- مصطلحات لها علاقة بالسلوك

(manners, antsy, Comportment, deportment, inappropriate, mala-daptive, poised, irascible).

- سمات الشخصية: (الثبات، والتقييد، والمثابرة، والانعكاس، والتحمل).
- مصطلحات التفكير: (مجرّد، وحسي، ومعقول، وغير معقول، وخلاّق، وناقد، ومدرك، ومسهب، وبناء، ومتماسك).
- صفات المزاج: (متفائل، ومجدّ، ومتلوّن، وغاضب، وزئبقي، وكئيب).
- الموقف: (موجب، وسالب، وعدائي، وجازم، وبنّاء).

ومن الممكن تضخيم تأثير دراسة المفردات الموضوعية إلى حد كبير، وذلك بدمجها مع الأساليب الأخرى التي تمّ شرحها من قبل. كذلك من الممكن وصلها بالطريقة الآتية لها بصفتها وسيلة عارضة لبناء قوة الكلمة.



الشكل 8 - 7: دراسة جذور المفردات ـ شبكة عنقود علم دلالات الألفاظ الكلمة «يتحدث».

المصـــدر: From Teaching Dhildren to be Literate, A Reflective Approach, 1st edition, by MONZO/MANZO 1996. Reprinted with permission of Wadsworth, a division of Thomson Learning Fax 800-730-2215.www.Thomsomrights.com

مراجعة مفردات الوسائط المتعددة

لقد اقترح (Baines 1998) شكلين لتحويل أوراق عمل المفردات إلى تجارب وسائط متعددة.

الشكل الأول: يقوم على عمل الطلاب في مجموعات ثنائية لإيجاد ملصقات الكلمة:

1- وزع الطلاب إلى مجموعات ثنائية.

2- كلِّف كل مجموعة من الطلاب بمسؤولية كلمة مفردة واحدة.

3- أعطِ الطلاب 15 دقيقة لتوضيح كلمتهم، ويمكن للطلاب أن يقوموا برسم الصور، أو يقصّوا صوراً من المجلات، أو يستخدموا مقاطع فنية من الحاسوب، أو يستخدموا صوراً من الإنترنت، وبعد أن يتمّ اختيار الصور تطبع وتقطع، ثم يقوم الطلاب بوضعها على قطعة كبيرةٍ في لوحة الملصقات، ويكتبون بجانبها التعريف المختصر الخاص بهم بأحرف كبيرةٍ، عليك أن تشجع الطلاب على استخدام الأجهزة المساعدة لتقوية الذاكرة.

4- اطلب من الطلاب أن يقوموا بشرح ملصقاتهم، وأن يقوموا بعمل عرض لمسرحية هزلية لمدة 30 ثانية لتوضيح معنى كلمتهم.

5- أعط نقطةً إضافيةً في اختبار المفردات القادم لأول طالبٍ يستخدم كل يوم إحدى كلمات المفردات في الصف وفي أثناء «المحادثة اليومية».

6- إذا ما وجدت كلمات المفردات نفسها في أكثر من صف، فضع جميع الملصقات التي لها الكلمات نفسها في المكان نفسه. ثم قم بتعليق هذه الملصقات بوضوح حول الغرفة حتى موعد الاختبار.

الشكل الثاني: هو البريد الإلكتروني لسلسلة المفردات

(Baines, 1998, PP.208 - 209)

1- أنشئ مخططاً في برنامج الـ «Power Point» أو Persuasion أو أي برنامج آخر للعروض التقديمية، إذا لم تصل إلى أي من هذه الوسائل، فاستخدم مسطرةً وارسم مخططاً يكون في أعلاه صندوق أخضر، وخمسة صناديق حمراء تحت الصندوق العلوي الأخضر، وخمسة صناديق زرقاء أخرى تحت كل من الصناديق الحمراء. ويكون هذا المخطط لِـ 31 طالباً، ويتم تعديله بسهولةٍ لعدد أكبر أو أقل من الطلاب.

2- أعطِ الطالب الذي اسمه في الصندوق الأخضر العلوي قائمة المفردات، وذلك قبل يومٍ من توزيعها على بقية الطلاب. ويجب على الطالب كتابة تعاريف الكلمات، وأن ينطقها بشكل صحيح، وأن يستخدمها في جملة.

3- في اليوم الآتي، تحدث بشكل فردي مع الطالب الذي اسمه في الصندوق الأخضر العلوي، أجب عن أي أسئلةٍ محتملةٍ لدى الطالب أو الطالبة عن المفردة، ثم وزّع قائمة المفردات لبقية طلاب الصف.

4- ويقوم الطالب الموجود اسمه في الصندوق الأخضر، قبل يوم أو يومين من اختبار المفردات، بالاتصال عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني بالطلاب الذين ظهرت أسماؤهم في الصناديق الخمسة الحمراء، ويساعدهم في المراجعة لاختبار المفردات، ثمّ يقوم كلٌّ من الطلاب الذين ظهرت أسماؤهم في الصناديق الحمراء الخمسة بالاتصال عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني بالطلاب الذين ظهرت أسماؤهم في الصناديق الخمسة الزرقاء. وفي يوم الامتحان يكون كل طالب في الصف قد تلقّى اتصالاً هاتفياً أو بريداً إلكترونياً وقام بالمراجعة للاختبار.

5- قم بتبديل المسؤوليات أسبوعياً. وفي نهاية الفصل، أعط الأفراد الذين ظهرت أسماؤهم في الصندوق الأخضر العلوي جائزةً عندما يسجّل الصف أعلى العلامات في الامتحان.

البحث المغناطيسي للعقول الرائدة - انضمّ إلى الثورة -

هناك مسألتان تفاعليتان متعلقتان بتطوير المفردات/المفهوم، الأولى: الرئيسة أن القليل من المثقفين على ما يبدو مدركون لمدى أهمية اكتساب المفردات (ولم يبدِ أيٌّ واحدٍ من مديري المدارس في مؤسسة حديثة لإدارة التعليم أدنى اهتمام بالموضوع كذلك على مستوى مناهج علم الدكتوراه، إذ لم يقم أي طالب باختيارها كموضوع أساس).

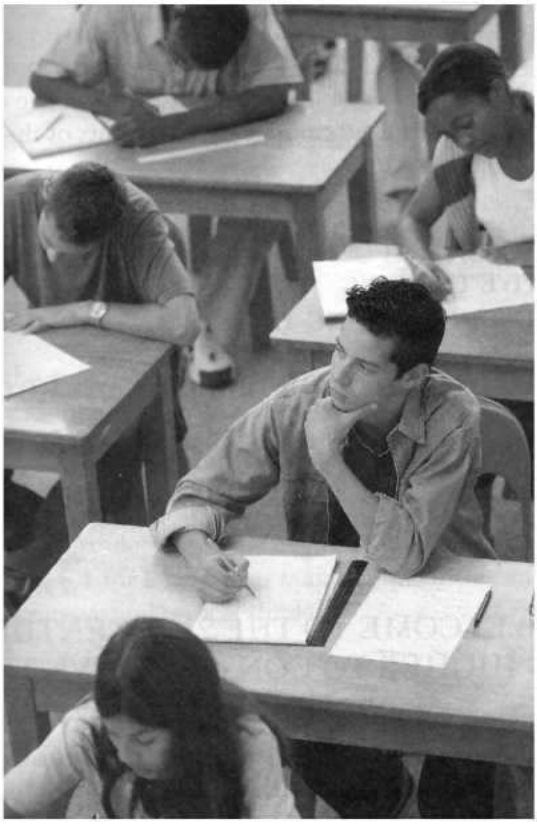
وبالرغم من وجود أساليبَ قوية، لم يكن هناك أي طرقٍ موحدة وشاملةٍ للتأكد بأنها قد تحدث، هذا يعني أن إستراتيجيات «الصوت المحيط» المساوية للأساليب المتعددّة والمختلفة والمتداخلة هي التي يكتسب الأطفال من خلالها المفاهيمَ والمحتويات ومهارات اللغة. ولكل أسلوب من الأساليب التي تم بحثها في هذا النص قوته، ولكن فيها بعض الضعف أيضاً إذا ما أخذت بشكل منفرد، إذ تتراوح نقاط الضعف بين الأساليب التي يجدها بعض الأساتذة آلية بحتة، والأساليب التي قد تكون شديدة الانحراف عن المحتوى، إلى غيرها من الأساليب التي تحتاج إلى مدرسة أو قيادة قسم، وتخطيط، وتعاون. حاول أن تتخيّل برنامجاً متماسكاً وشاملاً يجعل من المدرسة مكاناً يتمّ فيه اكتساب المفردات والمفهوم بشكل أقوى وبشكل منتظم وفعّال، وبما أننا نعرف الكثير، فأغلب ما نحتاج فعله قد يتطلب بعضاً من التراكيب الماهرة من الأجزاء والإجراءات الموجودة على الرّف.

خاتمة

لقد وضع هذا الفصل تقنيةً لبناء طريقة أفضل للتفكير (أي كلمة واحدة ومفهوم واحد)، وتمّ شرح أساليب تدريس الكلمات المحتمل أن تكون صعبةً للطلاب وذلك قبل أن يبدؤوا بالقراءة المختارة، أما الأساليب الأخرى التي شُرحت فهي تهدف إلى مساعدة الطلاب على التعامل مع الكلمات غير المألوفة التي يواجهونها في أثناء القراءة، كما تم تحديد أساليب للمتابعة من أجل مساعدة الطلاب على مراجعة معاني الكلمات الجديدة وما يضفيه إليها، وسيحدثنا الفصل الآتي عن إيجاد طرقٍ فعالة ومعبّرة لاستخدام الكلمات والمفاهيم الجديدة في الكتابة من أجل بناء تفكيرٍ بنّاءٍ ونقدّي في فروع المعرفة.

الفصل الثامن

ما وراء السطور: القراءة، والكتابة، والتفكير، وحوسبة الإنترنت النقدية والبنّاءة



هل سألت سؤالاً جيّداً اليوم؟

من Dr. Sheff's account of the life of Isodore I.Rabi الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء.

مقدمة

بالتوازي مع وظائف ما قبل القراءة (Pre-) أثناءها (during-) وما بعدها (Post-)، هناك تعابير (Into, Through, and Beyond في، وخلال، وبعد القراءة)، هذا الفصل (كطريقة) هو أقرب لقراءة ما بين السطور، وتهدف الأفكار المقدمة فيه إلى أهداف القرن الواحد والعشرين البطولية والتطويرية في تحسين التفكير النقدي البنّاء وحلّ المشكلات في جميع مستويات مهارات القراءة.

يدور هذا الفصل حول وضع أهدافٍ جديدةٍ للعقول الخصبة، فقد أُعطي هذا النوع من التدريس في الماضي ولاءً كلامياً كاذباً، ولكن أُعطي القليل من الدعم الحقيقي في المدرسة أو الثقافة العامة. ويتطلب تحقيق هذا الهدف طرقاً توجيهيةً تكون مصمّمةً للنقل بدلاً من الإخبار فقط، ويركّز هذا الفصل على ثلاث طرق نقل متداخلةٍ، واحدة تهدف إلى تحويل المعرفة الجامدة إلى معرفة حركية، وقد وُصف هذا الهدف بأنه تحريك التفكير البسيط لـ «العقول غير الناقلة للحركة» إلى التفكير الأكثر تعقيداً «للعقول الناقلة» (Chase, 1926). وقد تحقق ذلك على نطاق واسعٍ من خلال كتابات مختصرة ومتعددة المنظور. ومن خلال تبادلها مع قراءٍ وكتابٍ آخرين، أما الطريقة الثانية فهي التأكيد على صنع المعرفة أو الأفكار الأصلية بالإضافة إلى الهدف التقليدي وهو تحصيل المعرفة، ويتحقق ذلك من خلال إعادة تثقيف العقول بنماذج من الأفكار التي يمكن أن تجعل من التفكير المبدع جزءاً من تقاليد المدرسة (Manzo & Manzo, 19976). والطريقة الثالثة هي وصل الطلاب بمجتمعات المتعلمين الافتراضية الذين تتطابق متطلباتهم للمعرفة وأفكارهم المتبادلة مع أكثر البيئات المثالية القديمة لحرم الجامعة.

- مقدمة.
- أهلاً وسهلاً في القرن الحادي والعشرين ـ الهادف إلى التفكير البنّاء.

- القراءة والكتابة والتفكير النّاقد: الهدف التقليدي والتطوري.
- الطرق المبنية على الكتابة لتوجيه القراءة النقدية البنّاءة.
- صيغة لتطوير التفكير النقدي البنّاء.
- آليات النقاش النقدي البنّاء.
- خاتمة.

أهلاً وسهلاً في القرن الحادي والعشرين ـ الهادف إلى التفكير البنّاء.

هناك احتمال أن تعرف شيئاً ما عن القراءة والتفكير النقدي. ولكن من المحتمل أنّ تعليمكَ المدرسيّ وثقافة مدرِّسكَ لم تتطرقا لمسائل تتعلق بالتفكير البنّاء ـ المبدع: إنه تطور جديد تماماً في البرمجة المدرسية.

وبالرغم من حداثته، فإن التدريس من أجل نتائج بناءة ـ مبدعة تحوي بعض المعرفة التقليدية المرتبطة بها، وستساعدك معرفة بعض منها لتكون مستعداً لتعلّم المزيد. لذا فسنعرض عليك خلاصة سريعة لبعض الأفكار الأساسية التي ستجعل من قراءتك لتعلم المحتوى مساهمات أكثر فائدة نحو التفكير البنّاء. أولاً، سنتصدى لدور النص في القراءة البنّاءة، ثم العلاقة بين القراءة البناءة والبنائية والتفكير التقليدي البنّاء، ثم ننتقل إلى الجانب العاطفي من هذه العملية، وأخيراً، بعض التوجيهات العامة لتطوير التفكير المبدع البنّاء ونتائجه في الصف. فكّر بهذه المعلومات الأساسية على أنها حمولة متعددة من أجل قراءة المتبقي من هذا الفصل والذي يشكل بدوره مادة في المقدمة للالتحاق شخصياً بالقرن الحادي والعشرين ذي التطورات المدهشة في التعليم الاحترافي والتطلع نحو المستقبل. انظر الشكل 1 - 8 الخريطة المعرفية مخطط الإدراك للتشابهات والاختلافات بين التفكير البنّاء ـ المبدع والتفكير النقدي.

الشكل 1-8: مخطط الإدراك للمتشابهات والاختلافات بين الإبداع والتفكير الناقد

المصـدر: - Fogarrty, R, & Mctiyhe, J. (1993). Educating Teachers for Higher - Order Thinking: The Three-Story Intellct. Theory Into Practice, 32(3), 161-69. Copyright by the College of Education, The Ohio State University. All rights reserved.

دور النص

كتبت مدرسةٌ لغة إنكليزية في بروك لاين ـ ماساتشوتس ـ مقالاً عن جهودها المتميزة لمدة ثلاثة أشهر في تدريس الطلاب «قراءة ما وراء الحبكة» (Metzger, 1998) وقد استخدمت أشكالاً عديدةً حَوْلَ «حلقات سقراط الدراسية» وغيرها من الآليات لتعزيز التفكير العميق. وفي أثناء الدروس، عند قراءة «روميو وجولييت»، و«غاتسباي العظيم» وشعر «أوزيمانديا‌ز» قام طلاب الصف الذي قادتهُ ودرَّستْهُ آليات المحادثة بشيء آخر يمكن نسيانه بسهولة عند الوصول إلى «ما وراء السطور»: إنهم قرؤوا «السطور» مرةً تلو أخرى.

ففي بداية كل محادثةٍ، قرؤوا النص مرتين أو ثلاث مرات، وببطء أكثر كل مرةٍ، لذلك وفي أثناء مدة الدرس الواحد، فقد تمت قراءة الصفحة نفسها من أربع إلى ست مرات... وقد ساعدت عملية إعادة القراءة الطلاب على التركيز وملاحظة التفاصيل... (و) الكلمات.... ولم يعد كافياً تصفّح الواجب ومن ثم اعتباره منتهياً.

من كتاب «تدريس القراءة: ما وراء النص» لمارغريت ميتزغر.

PHI DELTA KAPPN,November,1998 ،246 :صفحة

تخبرنا كلمات وخبرة هذه المدرّسة عن أهمية الكلمات في تعليم التفكير فيما وراء النص. إن الفهم الحَرْفيّ هو شيء أساس، بالرغم من أنه لا داعي إلى تحقيقه بالكامل قبل أن تكون هناك أي مناقشة. بمعنى آخر نقول إنه ضروري لكنه غير كافٍ لتطوير تعلم من درجة أعلى.

التفكير البنّاء والمبدع والإنشائية

نَعني بالتفكير البنّاء، التفكير المبنيّ على النقد أكثر من الانتقاد، إذ يشير النقد نحو بناء منظورات وخيارات بديلة. لاتشبه هذه الطريقة الإنشائية تماماً، ففي بعض الأحيان، تدافع الفلسفة الموضوعية بإفراط عن أهمية أن يقومَ المتعلمون باكتشاف الأشياء بأنفسهم. على خلاف الإنشائية، حيث إن التدريس للحصول على مخرجات بنّاءة ـ مبدعة لا يتعارض مع قيمة المحاضرة التقليدية والتسميع والتعلّم الحقيقي ـ حيث إن هذه الأشياء الثلاثة تشكّل قوةً «التعلم الشفهي» (Ausubl, 1960). أما الشيء الذي تؤكده فهو المزيد من الاستفسار والمسؤولية الشخصية عن معارف شخص ما وعن حالة المعرفة الإنسانية. فهي ترفع من هذه المسؤولية المجردة نحو هدف واعٍ لكل من الأساتذة والطلاب، ولعمل ذلك يجب المساعدة في زيادة الدوافع الداخلية، والتقاط مفاهيم أوسع، وتقدير «المعرفة» الموجودة التي تراكمت بشق الأنفس. وإذا ما تم ذلك بشكل جيد، فإن الجهود لتدريس حدود المعرفة يمكنها ضمنياً نقل طرق الاستجابة لإثارة المجهول.

هذا الشعور الموجود دوماً والذي يمكنه أن يَشلّ الإرادة أو يحرض المطلب لمعرفةٍ جديدةٍ. وهذا التعريف تقريباً هو الهدف الأسمى الذي يمكنه أن يساعد بدوره في موازنة نظرةٍ عالميةٍ مبنيّةٍ على الاهتمام الذاتي.

الميول

تُنبئنا الطريقة التي يتعامل بها الشخص مع مشكلات الحياة بشكل نموذجي عن كيفية وإمكانية تصدّي هذا الشخص لمشكلات في القراءة والكتابة والتفكير واكتساب المعرفة، فهناك خمسةُ ميول مميزةٍ للاستجابة لعائقٍ ما، أو لتعارضٍ أو مُعضلةٍ:

1- تجاهلها.

2- القول بأنه لا يمكن حلها.

3- العمل بجدّ أكثر على الحلّ نفسه أملاً في الحصول على نتائج مختلفة.

4- محاولة إيجاد حلولٍ مبتكرة.

5- الأخذ بعين الاعتبار إمكانية أن يكون قد تم طرح الأسئلة الخطأ.

وتميلُ المواقف الثلاثة الأولى لأن تكون غير مثمرة. أما الاثنان الآخران ـ وهي البحث عن الحلول المبتكرة والأخذ بعين الاعتبار للسؤال ـ فهما المحرّكان الرئيسان للتطوّر البشري والحياة الجيدة هذه هي الأهداف الرئيسة لهذا الفصل، وكما سترى، هذه ليس آمال، ولكن في صميم مجال أيّ صف. إن التدريس للحصول على النتائج المبدعة ليس تحدياً جديداً معقداً. بل إنه حل عمليٌّ للضّجر في المدرسة.

الخطوات الرئيسة لتدريس هادف للحصول على نتائج مبدعة:

يميل التدريس الناجح الهادف إلى الحصول على نتائج مبدعة إلى الحاجة للتدريس المبدع. وتتضمن الخطوات الرئيسة لاستدعاء الإبداع ما يأتي:

- الاعتقاد بمقدرة الطلاب على الإنتاج المبدع.
- الطلب بشكل مبسّط عن مزيد من إجابات مبدعة.
- التزويد بتغذية راجعة ــ ناقدة ــ بنّاءة.
- الاستدعاء والترحيب بالعبارات الفضولية.
- توضيح التغييرات الجديدة على النماذج القديمة ووضع خط تحتها.
- تدريس الطلاب كيفية إبداء وتقبل النقد البنّاء.
- تهيئة الطلاب لمستوى أعلى من الأخطاء والعثرات أكثر من تلك التي اعتدنا عليها.
- الدعوة إلى وجهات نظر معاكسة أو معارضة.
- إيجاد الطرق للإمساك بالموضوعات الموثّقة والأكاديمية (التعليمية) (Manzo, 1998).

بالإضافة لهذه الاعتبارات المبنيّة على أساس الصف، هناك حاجة لبناء دعم منتظم من المجتمع بشكل موّسع من أجل التفكير المبتكر. ولاسيما من أجل الحلول الاجتماعية والتنظيمية التي يقدم لها المجتمع القليل من الحوافز مثل براءات الاختراع والملكية الفكرية.

إن الكثير مما ستقرؤه وستفكر فيه ابتداءً من هنا وما بعد ذلك هو واحد من الاستفسارات والعوالم الرائدة لتعلم المحتوى، والتعلم الاحترافي، قم بذلك في أثناء القراءة بعقلية نقدية وبنّاءة، بحيث تتساءل عن كيفية وإمكانية تحسينها بشكل أفضل في المدرسة، وصولاً إلى المجتمع.

مؤشرات الـ NAEP لمعرفة أرقى

The National Assessment of Educational Progress (NAEP)

إن التقييم الوطني للتطور التعليمي واحد من الوسائل الرئيسة لتوثيق فعالية الدراسة في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. فهو يأخذ عينات من التطور التعليمي للطلاب في مناطق متعددة وعلى مستويات عدة. وباختصار، فقد أظهر تطوراً أكبر حيث كنا قد ركزنا المصادر، أي في المراحل الثلاث الأساسية في المدرسة. قريباً نتوقّع أن يصل الاهتمام إلى المدارس المتوسطة والثانوية، أو أننا سنجمدُ مكاننا. ولكن، إليكم بعض الأرقام:

أظهرت نتائج NAEP لعامي 1998 و2002 في حقل المعرفة، تطوراً ملحوظاً عن عام 1994. والنتائج الجديدة عام 2002 (MAEP بطاقة تقدير الأمة 2002) والتي تحتوي على كل من العينات الوطنية والخاصة بالولاية، أشارت إلى تطور أغلبه في مستوى الإنجاز الأساس، وقد أظهرت ست عشرة ولايةً وثلاث أخرى في نطاقها نتائج متميزة في الدرجة الرابعة بالقراءة منذ عام 1998. إن نسبة البيض من تلاميذ الصف الرابع والذين وصلوا إلى مستوى المهارة في القراءة قد نمت إلى (41 بالمئة)، أما النسبة التي وصلت إلى الأساسيات فهي 75 بالمئة.

وعلى النقيض، بالرغم من المكاسب التي حصلوها عليها منذ عام 1992 و2000، فنسبة 12 بالمئة فقط من الطلاب السود من تلاميذ الصف الرابع قد وصلوا إلى مستوى المهارة، و(40 بالمئة) فقط للقراءة ضمن المستوى الأساس أو أعلى. وحسب Hispanics وصل (15 بالمئة) من طلاب الصف الرابع إلى مستوى المهارة، ووصل (44 بالمئة) إلى المستوى الأساس. ولهذه الأسباب، لم تتحسن العلامات المسجلة (بالمعدّل) بالمقدار الذي نحتاجه.

وبالإضافة لذلك، هناك سبب للقلق وهو أن النّمو في الفئات الدُنيا لم يتقابل مع نظيره في الفئات العليا. وإذا ما استخدمنا التوزيع العادي كدليل، فيجب أن نجد الجزء نفسه من الطلاب في الفئة الدنيا كما هي الحالة في العليا، ولكن تتجاوز الأعداد في الفئة الدنيا نظيراتها في العليا بكثير. وما

يجب ملاحظته أيضاً هو أن الكثير من الذين في مجموعات «مستوى المهارة» و«المستوى المتقدم» قد يكون لديهم نقاط حاجة أو نقص لا تقيسها الاختبارات التقليدية، لذلك تمرُّ بدون عناية.

الحاجات غير المعتنى بها حتى بالنسبة لأكثر القرّاء مهارةً

يشير المثقفون بحرص إلى وجود مجموعات فرعية من القراء ذوي الضعف في القدرة على القراءة أو المتطلب إعادة علاجهم طبياً والمصحّحين. وعلى كل حال، فعندما نتحدث عن القرّاء القابلين للتطوّر، أو عن هؤلاء الّذين هم في مستوى المدرسة الابتدائية وما فوق، فإن الاعتقاد الكامن أن هؤلاء الطلاب مجموعات متجانسة يتطوّرون، ولا يحتاجون لأي اختبارات إضافية أو مساعدة. إن التقصير في العناية بهذه المسألة تسبب العديد من المشكلات في القراءة والتفكير والتي يجب الاعتراف بها قبل التصدي لها. ويرفع بحثٌ حديثٌ الحجابَ عن هذا الإنكار.

يبدو أنه ستنبثق أربعة أنماط فرعيةٍ من القرّاء المهرة، ولكل مجموعة فرعيّة قوتها وضعفها والتي يمكن أن يتناولها تعلم المحتوى لاسيما الحركة النقدية الإبداعية في هذا الفصل وقد وجدت دراسة حديثة أن واحدةً فقط من المجموعات الفرعية الأربعة تظهر تقدماً حقيقياً باتجاه نضج القراءة، حتى إن هذه المجموعة لديها ضعف فيما يسمى «المعرفة الريادية وهي واحدة من أشد الاحتياجات في الحياة المعاصرة. (انظر الشكل 2 . 8 لشرح المجموعات الفرعية الأربعة المحددة). وكان لاثنين آخرين من المجموعات الفرعية للقرّاء المهرة ميلٌ يحكمه النوع، أما الرابعة فقد أظهرت أنها أتقنت آليات اللغة، ولكن ليس كل ارتباطاتها المعقّدة الدقيقة(Manzo, Manzo, Barnhill & Thomas, 2000, Thomas, 2001). هذه الأنماط، أو سير القراءة الشخصية، استنبطت من استبانة من 148 فقرة وزعت على طلاب الجامعات.

وحتى الآن لسنا على يقين متى تكون البداية النمائية للصفات المحددة. لكن هناك على ما يبدو نقطة واحدة يمكن تأييدها منطقياً هي: يكون الطلاب أكثر ميلاً «للتحوّل» أو التوجه نحو الميول النقدية البنّاءة عند الصغر أكثر منهم عند الكبر، ولذلك يجب حصر الجهود لتطوير القراءة والكتابة والتفكير بترتيبٍ أعلى لجميع الطلاب من مستويات الصفوف الأولى، ولا يهمّ مدى إتقانهم الظاهر بالمقاييس التقليدية لتفهّم القراءة.

الحاجة لجني معارف متعددة مقابل مجرد المزيد من القراءة

لقد كشف: Jane Fell Greene الغطاء عن أمور تهمنا، وذلك في عنوان مؤتمر لعرض تقديمي، حيث قال: «لقد خلطنا بين الأدب والمعرفة.... لذلك ماذا نفعل الآن؟» إن المعرفة ذات المستوى العالي لا تحقق فيما يبدو بقراءة أكثر للقصص، ولا بالقراءة المحصورة في مجال ضيّق من اهتمامات شخص ما، عندما تكون أكثر إلماماً بالعديد من الحقول والموضوعات أو تحقق ما يسمى بالمعرفة المتعددة كما في معرفة علوم الكمبيوتر والأمور المالية والتاريخية تكون بذلك قد استخدمت طريقة من أكثر الطرق التقليدية والأساسية لإغناء المخطط وتوسيع التثقيف.

وتبلغُ هذه المعارف المتعددة حدّ غرس الأسئلةِ الضمنية أو التساؤلات التي تولّد الاهتمامات والدوافع والمقدرة على استخدام الاستعارات والتفكير التشابهي («آه، إنه مثل....») وذلك من أجل الفهم والتحليل لما بين السطور.

إن الخبراء الحقيقيين في أي مجال من المجالات هم أولئك الذين يفعّلون مجال اهتمامهم الأساس لإيجاد معانٍ أكثر عالمية، ومستويات من المعاني في مجالات أخرى متنوعة من المعرفة.

الشكل رقم 2 - 8: النماذج الفرعية للقراء المهرة

النموذج الفرعي I: القراء الناضجون إنمائياً، دون بروز توجه "ذكوري" أو " أنثوي"

يشير هذا النموذج الفرعي للقراء الأقرب للكمال إلى أن قراءتهم تتصف بالتركيز، والتحليل النقدي والتركيب حسب المفهوم، والاستدلال والتفسير. فهم يفكرون بشكل مبدع مستخدمين الحدّ الأدنى من التلقين، كما أنهم يكتبون بشكل جيد للغاية ولديهم اهتمامات منتقاة في القراءة، ويبدون واثقين ومرتاحين من الدراسة التقليدية. وبما أنهم لا يملكون توجهات الخطة "المذكّرة" أو "المؤنثة" القوية التقليدية والملحوظة في النماذج الفرعية الأخرى، فإنهم يصنفون بأنهم ذوو صلة بكلا الجانبين المذكر والمؤنث. إن الصفة الافتراضية الوحيدة التي تنقص هؤلاء القّراء الناضجين هي روح المجازفة والمبادرة التي أصبحت ضرورية للغاية في الحياة المعاصرة.

النموذج الفرعي II: التوجه "الذكوري" التقليدي غير الخيالي

يميل هذا النموذج الفرعي لوجود توجّه تقليدي مترافق غالباً مع الذكور في الثقافات الغربية، إذ لديهم موقف عملي وانتقالي جيد للتدريب (المستوى التطبيقي للتفكير)، وهم لا يميلون للاختبارات الذاتية، ولديهم اهتمامات ذكورية تقليديّة بالرياضة والعيش في الهواء الطلق والأعمال، والمقامرة، والدراسات الاجتماعية والآلية التي تعمل بها الأشياء. لكنهم أشاروا إلى عدم استمتاعهم بالقراءة بهدف التسلية، كما أشاروا إلى وجود بعض الانزعاج الجسدي في أداء ذلك. وقد أشاروا فوق ذلك كله إلى وجود مشكلةٍ لديهم في الانتباه في أثناء القراءة، ويشكوّن في كونهم «عاجزين عن التعلم» لدرجة عدم قدرتهم على البقاء متيقظين دون قراءة متفاعلة وهم يمسكون القلم بأيديهم. وقد أشاروا إلى كونهم مبدعين بشكل معتدل، ويفضلون المهمّات المتكررة، إلا أنهم نقديّون متأملون، فهم ينشغلون إلى حد كبير بالاستفسارات الفعّالة في أثناء القراءة، محاولين بذلك تحويل ما تمّت قراءته إلى خطط عملية، وعلى العموم، فإنهم يفضلون القراءة بدفعاتٍ صغيرةٍ ولأغراض عمليةٍ.

النموذج الفرعي III: التوجه "الأنثوي" التقليدي لقراءة القصص

يميل هذا النموذج الفرعي لحمل صفات مرافقة للإناث في الثقافات الأدبية. إنهم يستمتعون بقراءة الروايات، ويبدون القليل من الاهتمام بالتفكير العميق حول ما يقرؤونه، ولا يبدون أي اهتمام بالاختبار الذاتي، وليس لديهم بشكل افتراضي أيّ اهتمامٍ بالأشياء الحركية والسياسية، والوظيفية، والعملية، بل لديهم اهتمامات أنثوية تقليدية محدودة بالأزياء والأطفال. إنهم يقرؤون للمتعة ويهربون مع ميولهم المعلنة ذاتيّاً، ليكونوا حَرْفيّين جداً، وتنقصهم الثقة في فهمهم لما يقرؤون. وعلى عكس صورة الأنثى التي تحتفظ بالذكريات، فإنهم يشعرون وكأنهم لا يتعلمون من الكتابة، ويجدونها مرهقةً للغاية. وفوق كل ذلك، فهم من نمط قرّاء القصص ذوي فهم حرفي قوي ومتعةٍ قويةٍ يعبّرون عنها في القراءة، ولكنهم يرون صلةً قليلةً بين ما يقرؤون وبين حياتهم الخاصة، ونظراً لأنه من طبيعة الرواية كشف التعقيدات في فهم «العلاقات»، فإنّ ذلك هو الهدف العمليّ المرغوب.

النموذج الفرعي IV: اتباع قاعدة الاعتماد على التفاصيل

يميل هذا النموذج الفرعي لأن يكونوا متعلمين وقرّاء سلبيين مع تفوّق واضح في آليات اللغة، مثل القواعد واللفظ، ولكنهم يشعرون بأنهم يميلون للضياع في التفاصيل عندما يقرؤون أو يكتبون، ويعبّرون عن اهتمامهم بالسحر، مما يعني أن لديهم نضجاً عاطفياً أقل ونماذج غير معقدة الأفكار نسبياً لإمكانيات عقلية مختلفة.

تتمة الشكل رقم 2 - 8

وعلاوة على ذلك، فإنهم يعودون من غزوةٍ لأخرى في مجالات المعرفة ومعهم الكثير والجديد من الاستعارات والنظريات التي تثير التفكير في مجالات خبرتهم. وعلى كل حال، لا يبدو حصول هذا الانتقال بشكل طبيعي (Kirshner & Whitson, 1997). وقد نتج عن دراسة قام بها روّاد في الرياضيات ما يشبه ما وجده أحدهم في الدراسة عن القرّاء المهرة والتي أشرنا إليها مسبقاً. فقد

أظهرت أن من بين طلاب الكلية الذين لديهم خبرة جيدة في الرياضيات، لم يظهر أن لديهم تحسّن مكافئ في التفكير، بحيث يشبه ما يملكه الرياضيون ولو بشكل عام (Stenger, 1999). إن السبب الأساس للدراسة في أيّ حقلٍ هو كما يُقال عادةً لتعلّم كيفية «التفكير في الموضوع». ولا يبدو من خلال الدراسة الحالية أنها تحقق هذا الهدف إلى الحدّ الذي تقترحه طرق التدريس الحديثة والتقنيات المساعدة فيما يمكننا وما يجب علينا، ويقترح القسم الآتي بعض الأسباب المحتملة لصعوبة التدريس تجاه هذا التحوّل للميول والتعلّم، وبعض الحلول الحيوية في الصفوف والتي ستكون في متناول مدرّسي «تعلم المحتوى» في المدارس المتوسطة والثانوية.

مشكلة المعرفة الخاملة: قيمة التدريس والتعلّم التواصلي

تقليدياً هناك هدفان اثنان من الأهداف العليا للتعلّم هما: المواصلة والاستمرار في التعلّم (Bruner, 1966) ومساعدة الطلاب لنقل التعلّم من موقف أو سياق لآخر ـ والذي يسمى أحياناً مستوى التقويم/التطبيق في التفكير. . (Bloom, 1976, Mc Koough, Lupart, & Marimi, 1995)

ومن الأساسيات ضمن هذه الأهداف المتداخلة الحاجة لرفع المعرفة فوق مستوى الجمود، ويمكن تمثيل الطريقة التي يتمّ بها بكلمةٍ واحدةٍ: الارتباطات. لقد أصبحت الخبرات الجديدة والأفكار والحقائق قابلةً للاستخدام أو قابلةً للنقل، فقط عندما يتم ربطها بالخبرات والمعرفة السابقة. كنّا قد بحثنا في فصول سابقة العديد من الطرق لعمل ذلك، وكانت تحت العناوين:

خطة التفعيل، والتحميل الأمامي، والقراءة لما بين السطور، وأتناول فيما يلي العديد من الأسباب والطرق الأخرى لإثارة المعرفة المكتسبة وجعلها أكثر نشاطاً، وقابلة للربط بمصادر أخرى للمعلومات المدخلة.

يشبع الاعتقاد الآن أن تحويل المعرفة الجامدة إلى متحركة لا يتم بالشكل الأمثل من خلال النقل المألوف فقط ـ حيث يتم نقل المعلومات والمعرفة من الذين

هم «في المعـرفـة» إلى أولئك «الجـاهلين»، ولا تتم فـقـط لما يخص المعلومـات والخبرات بل من خلال الثقافة التعاملية ـ حيث يكون هدف التدريس/التعلّم هو الإدراك الفريد والذاتي البنّاء للشخص، ويتطلب تحقيق التعلّم النشط مستوًى محدداً من الثقافة التحويأتية ـ حيث يهدف التعلّم والتفكير إلى تغيير مواقف المتعلّم وميوله، وتقديم الإعداد الجيد لأيام الغدّ التي لا يمكن التنبؤ بها. ويُبنى هذا الشكل من التعلم على إضافات من التشكيل المعرفي أو أنماط الإدراك أو طرق الممارسة المهنية المعرفية والتي تم شرحها من قبل في هذا الكتاب. ويمكن نقل هذه الممارسات المهنية ضمن مجموعة من الموضوعات والنظريات. (Rogoff, 1990) وتوجيه هذه الطرق نحو أهدافٍ تحويلية، وهي تحتاج إلى:

- المشكلات التي تم ذكرها بطرق مثيرة للذكريات أو العواطف.
- العلاقات التبادلية التي تشكل نمط تفكير المتعلمين وعطاءات المدرسين.
- الكتابة المختصرة المتكررة.
- التأثير البيئي للإنترنت في المشاركة بالمعلومات نظرتنا الاجتماعية للناس المثقفين.

إن تجاهل التأثير الخفي للإنترنت هو تفويت فرصةٍ نامية للاستثمار من أجل التأثير في التعليم والتفكير على مدار الساعة، وحول المنزل، وفي المجتمع، وفي الصفوف، وحول العالم.

تعد الكتابة بمقابل القراءة من الطرق التقليدية لتدريس الفهم وتطوير إستراتيجيات التفكير، وتعكس أنماط الاستجابات التي يتجه إليها الطلاب نظرية الأستاذ في التدريس والتعلّم. ويلخص القسم الآتي للمدارس الابتدائية الفكرة في هذا المجال.

نظريات استجابات القارئ: نحو التحولات الانتقالية، والنهضات الصغيرة والظواهر المصاحبة.

يرى بعض المثقفين أن الهدف الأول من القراءة في المدرسة هو تحقيق النقل الثقافي والتاريخي (Hirsch, 1987) و (أيضاً) النقل المرتّب للمعرفة من أولئك الذين يملكونها إلى أولئك الذين سيتم إخبارهم بها بعد ذلك، وبما فيه الكفاية لفعل ذات الشيء، ويرى بعضهم الآخر أن الاستجابة للنص يجب أن تكون تحويلاً (Harste, 1994, Rosenblatt, 1938)، أو بناءً شخصياً للمعنى الذاتي إلى حد كبير، وغير موجّه من قبل المدرّس أو غيره من السلطات العليا. وقد يتم هذا بصورة غير مرتبة نوعاً ما والسبب على ما يبدو هو افتراض عدم وجود حدود لعدد الطرق المتنوعة التي يمكننا تفسير النص من خلالها.

ومن وجهة نظر عدد كبير من المثقفين، مثل مُدرّسة الإنكليزي التي ذكرت سابقاً من بروكلين ـ ماساتشوستس، أن الاستجابة للنص لها عدد كبير ولكنه محدود من التفسيرات المحتملة، وهكذا يجب أن تكون الاستجابات للنص، على الأقل في المدرسة، مبنيةً على نتائج مناسبة معينة بحيث تكون إخبارية وتحويلية. ومعنى ذلك، أن على الطلاب أن يصبحوا أكثر عزيمةً لإعادة صياغة الأفكار بالإضافة إلى صياغتها من خلال ما تمت تسميته «التحول التأملي» (Santa, Dailey, & Nelson, 1985) والنهضات الصغيرة (Burke, 1950/ 1969)، أو التغيرات في وجهات النظر الشخصية، إن تغيّراً كهذا يمكن أن ينتج عن تلقيّهم لمناقشاتٍ عميقةٍ وبراهين معاكسةٍ لوجهات نظرهم الأصلية. (Manzo, Garben, Mazo, & Kahn, 1994, Manzo & Manzo 1995)، وأيضاً من خلال تبادل وجهات النظر المختلفة. وفي بعض الحالات، يمكن أن يأتي التغيير كظاهرةٍ مصاحبةٍ ماسِحَةٍ أثارَتْها تجربةٌ جديدةٌ، ولكنها أكثر ميلاً لأن تكون تحوّلاً تدريجياً، أو نهضات صغيرة نحو تفكير أكثر أهلية. ونادراً ما تحدث هذه الإضاءات من خلال الجدل، بل تميل لبلوغ أوجها من خلال القصص كما هي من

خلال الإحصاءات، ويبدو أن التحدي هو الموازنة بين المعلومات المقصودة التي تكون «مقنعة»، بالرغم من عدم إقناعها بشكل صارخ (سيأتي الكثير عن ذلك فيما بعد)، مترافقةً مع التدفق المستمر للقصص والمَشَاهد لتشجيع حس أعمق للتنافُر في اللغة والمفاهيم العامة. ويشير Salibrici (1999) إليها مثل «Burkean moments» إشارة إلى كتابات Kenneth Burke حول ما يمكن تصنيفه بـ «الأثر المنفجر» على التعلّم والتفكير الناجم عن محاولة مطابقة التنافر والتناقض، أو القصص والإحصاءات المتعارضة ظاهرياً.

وقد أجريت دراسةٌ مقارنةٌ لتأثيرات كل من هذه الأساليب الثلاثة على مقاييس التعقيد في التفكير وعلى التعديلات الاجتماعية العاطفية، فوجد أنّ نموذج النقل في التدريس كان الأقل تأثيراً، أتى في الدرجة الأعلى النقل الفعّال (البنائي)، وأخيراً جاء التدريس التحويلي إذ كان أكثر فعالية بشكل كبير جداً. (Garber, 1995) وقد تم تأييد هذه النتيجة بشكل كبير بالدراسة الثانية مع طلاب الكلّية (Jackson- Albee, 2000). وللتفريق بوضوح بين هذه المنظورات الثلاثة فيما يخص دور النص، نرجو من القارئ والمدرّس رؤية الشكل 3 - 8. أما للتعرف على تجربة شخصيةٍ فانظر تقرير Mary Salibrici (1999) القصصي، إذ تصف فيه كيف كانت ردّة فعل طلابها من قراءة وكتابة ومناقشة «محاكمة Ro-senberg» في أوائل عام 1950. حيث كان كل من «Julius» و«Ethel Rosanberg» الأمريكيين الوحيدين على الإطلاق اللذين تم إعدامهم بتهمة الخيانة خلال زمن السلم. فقد كانوا كأدواتٍ مساعدة للاتحاد السوفيتي آنذاك ليصلوا إلى أسرار كيفية صنع قنبلة ذرية. فبدأت الرواية كوحدة موضوعية في الأدب وسرعان ما أصبحت صعبة التمييز عن وحدة من الدراسات الاجتماعية حول سيكولوجية الخوف الجماعي. وهكذا، فإن ما كان يعتبر قصة لطيفة في مدة سابقة قد تحول إلى تذكرة إشعار تحويلي للتفكير بوضوح مهما كان الزمن الذي نعيشه، وكأنك تحاول الارتقاء عن الانشغال الكامل بـ مجموعة محددة. (وبالمناسبة، فقد

أكدت تقارير حديثة من الملفات السرية السوفيتية أن عائلة الـ Rosenbe كانوا جواسيس شيوعيين).

وبتعابير بسيطةٍ، فإن العنصر الأساس في النظرية التحويلية هو الالتزام بتقديم بعض القيم الأساسية للشباب كتلك المصاحبة للحياة الديمقراطية، دون تحذْلق يؤدي إلى وجهات نظر متحيّزة وغير ضرورية لخيارات الحياة. ولا نقول: إن ذلك ليس سهلاً، وسنقوم بذلك بشكل رديء أحياناً؛ لذلك يجب علينا الحكم على أنفسنا بالالتزام الطويل الأمد أكثر من الزلات العرضية، نظراً لأن جميع الأساتذة بشر. ويمكن أن تكون الكتابة والتشجيع عليها مفيدًا جداً في توضيح أفكار شخص ما ورسالته.

الشكل 3 - 8: المنظورات النظرية لتوجيه استجابات الطلاب نحو القراءة

منظور نموذج النقل

دور النص: النص هو وسيلة لنقل صفات المجتمع التاريخية السائدة وثقافته وأدبه، ففيه معانٍ وقيم ثابتة بغض النظر عن القارئ أياً كان. ويبقى النص ساكناً بشكل افتراضي عبر الزمن.

دور القارئ: يُتوقّع من القارئ أن يكتسب الحقائق والأفكار الدقيقة التي تم نقلها من قبل المؤلف، وإعادة صياغتها بالشكل نفسه الذي قدمت فيه، ويُعطى القليل من الاهتمام لمعاينة القارئ الشخصية أو النقدية للنص، وببساطة فإن القارئ مسؤول عن إعادة بناء أفكار المؤلف.

دور المدرس: يجعل المدرس التركيز في المناقشات الصفية على السيرة الذاتية للمؤلف، وعلى السياق التاريخي والسياسي للمؤلف، وعلى العناصر الأدبية التقليدية.

منظور نموذج الإجراءات

دور النص: يعني النص أشياء فريدة لقرّاء مختلفين بغض النظر عما قصد المؤلف بنقله. إذ لا يوجد معنى ساكن أو موروث يتم دمجه بالنص بحد ذاته، بل يُنظر إلى النص على أنه متحرك وذاتي.

دور القارئ: يستحضر القارئ جمعاً من الروابط الذهنية والاستدلالات لكلّ تجربة مقروءة، وتعتبر مفاهيم القارئ الأساسية ذات اعتبار رئيس، نظراً لأن القارئ يحاول أن يبني المعنى من الكلمات المكتوبة، ويضع القارئ تفسيرات جديدة ومباشرة، والتي قد تعكس حاجات القارئ العاطفية الجمالية.

دور المدرّس: يجعل المدرس تركيز المناقشات الصفية على مشاعر القارئ، وروابطه الذهنية وتفسيراته الشخصية للنصوص.

منظور نموذج التحويل

دور النص: النص هو أداة الفكر النقدي والبنّاء، فهو لا يعكس أفكار وسياقات المؤلف فقط، ولكنه يستدعي أيضاً أفكار القارئ ومشاعره. كما يحفّز النص التفكير التقويمي ـ النقدي أو التشكيلي.

دور القارئ: يفحص القارئ النص بشكل ناقد ليصبح مفكراً بنّاءً ومبتدعاً للحلول/ومنفذاً في سياق المجتمع المحيط، فيقارب القارئ كل نص بحرصٍ وهو يفصل بين قول المؤلف وأفكار القارئ الخاصة ومشاعره، ويعلّق القارئ حكمه النهائي حتى يطوّر مواقف حقيقية وعقلانية من خلال عملية فحص دقيقة جداً للتفسيرات المتعددة. وقد يعيد القارئ أحياناً تشكيل التفكير و/أو يصبح منتجاً لمعارف ونصوص جديدة نتيجةً لهذه المعاينة والفحص.

تتمة الشكل3 - 8

دور المدرّس: يجعل المدرس تركيز المناقشات الصفية على توليد ودعم التفسيرات مع الأمثلة من خيارات لاستجابات القرّاء المتنوعة. ويمكن أن يسأل المدرس طلابه أن يحكموا على قصد المؤلف وهدفه وعلى الدقة والمنطق والموثوقية والشكل الأدبي، أو على استجابات الآخرين للنص نفسه.

تتمة الشكل 3 - 8

القراءة والكتابة والتفكير النقدي: الهدف الناشئ والتقليدي

والآن مع الخلفية التي تمّ وضعها عن الفكرة العامة للقراءة والكتابة والتفكير النقدي البنّاء، والطريقة التحويلية للتدريس باتجاه هذه الأهداف، فإننا نعود إلى مراجعة التفكير البنّاء بما في ذلك بعض الأساليب الجديدة والتحديات في هذا المجال، وبعد ذلك سنقوم بدمج القراءة والكتابة والتفكير النقدي البنّاء مع مفهوم أقل أو أكثر توحداً. كما سنقوم بالتحدث عن العديد من الطرق الملموسة لتطوير هذا المستوى العالي من المعرفة، ومع نهاية الفصل، ستكون قد لخّصت الكثير عن تطور المعرفة وفنّ هذه الموضوعات، ابتداءً من الشكل النقدي إلى النقدي البنّاء، أو ربّما إلى العصر القادم من القراءة والكتابة والتفكير البنّاء ــ المبدع. وبشكل مثالي، يجب أن تكون هذه القصة مرتّبةً وغير مبهمة وبدون زوائد. وفي الحقيقة، فإن المساعدة في إنهاء بناء هذه القصة يمكن أن يكون جزءاً من مشاركة كل قارئٍ في علوم وفنّ الثقافة المهنية.

التفكير النقدي

من الواضح أن القراءة والكتابة والتفكير النقدي هي أحد أكثر الموضوعات التي تمّ الكتابة والحديث عنها في التاريخ المعاصر. ومع ذلك، فلا يزال من القليل من الموضوعات التي فهمت بشكل جيد. فالقراءة النقدية هي استخدام التفكير النقدي لا غير في عملية القراءة (Ennis, 1962).

لذلك، فإن أغلب «ما قيل عن شيء واحد» هو صحيح فيما يبدو على الآخر. وقدّم دافيد راسل الكاتب منذ أربعين سنة، الطريقة الأساسية للمتعلّمين لفهم الكتابة والتفكير النقدي. فهو يرى أنه يمكن تعريفها بشكل أساس على أنها ثلاثية العوامل والتي قد يضيف إليها معظم المتعلمين المعاصرين عنصراً رابعاً كما يظهر هنا. لذا، فإن القراءة النقدية هي:

- عامل موقف أو اتجاه الاستفسار الفعّال وتعليق الحُكْم.
- عنصر فعالية السؤال المنطقي وحل المشكلات والمعروف أحياناً باسم التفكير الحواري أو التفكير الجدلي.
- عنصر الحُكم المبني على مجموعة من المعايير التي نشأت بالإجماع ويسمى الآن القواعد الثقافية (Russell, 1961).
- مسألة كونه قادراً على تخيّل المنظورات البديلة والتي غالباً ما تكون غير موصوفة. (Lenski, Wham, & Johns, 1999, Paul, 1993). والتي يمكن حالياً بشكل عام أن نسميها بالتفكير المبدع البنّاء.

هناك بعض التناقض الواجب التغلب عليه في أثناء التدريس وحتى الحديث عن القراءة والتفكير النقدي. ومنها: أنها عمليةٌ، أي أنها ميزة يميل الناس إلى الإقرار بها سواء أكانت تؤدي إلى نتيجة أم لا.

وبشكل عام، فإن مصطلح «نقدي» يطبّق فقط عندما لا تكون الحقائق كاملةً أو أنها محل خلاف، إذ يميل «صحيحو التفكير» إلى المعارضة. وبمعنى آخر، لكي ندرّس التفكير النقدي يجب فتح الموضوعات المتعارضة والحساسة أيضاً.

أهداف القراءة والكتابة والتفكير النقدي

هناك بعض الأعمال التي ترسم العمليات البيانية للمدرسين والطلاب من أجل تحقيق التقدم نحو ذلك المستوى الأعلى من المعرفة.

ولاحظ كيف ستبدأ هذه الأفكار، لاحقاً في هذا الفصل، بالميل نحو مفهوم أكثر قداسة للتفكير النقدي ـ البنّاء بدلاً من بعض أشكال عمليات «خطوة بخطوة».

- النّمو عبر التفكير التصغيري، أو الميل نحو المبالغة في تبسيط الأمور المعقّدة إلى أبيض وأسود، أو خيار إما/أو.
- التغلب على الميل لأن يكون مخادعاً أو خادعاً لذاته، وذلك عندما لا يتم السماح للمعلومات الصحيحة بالنفاذ؛ لأنها لا تُناسب هدفه.
- تعلم كشف النوايا/الدوافع الذاتية الخاصة بالكاتب نفسه.
- تعلم كيفيّة القراءة ـ والكتابة ـ والتفكير بطرقٍ قد تكون غير مريحةٍ لنا بشكل فوري، ذلك لأن العديد من مجالات التعلّم والتأثير لها طرقها المميزة في نقل الموضوع (مثل: الحديث العلمي، والحديث الأدبي، وحديث الأعمال).
- تحقيق مقياس معيّن لهدف أصول التدريس/المعرفة النقدية والتي هي بهدف زيادة البصيرة للأساليب التي تتقيد بها القراءة والكتابة والتفكير بمفاهيمنا الثقافية للعرق والجنس ورسم الصورة الذاتية وبالآتي للسلطة.
- الإقرار بأن اللّغة إجراء رمزي «حادثة نموذجية» (Burke, 1969/1950) يتطلب الحاجة لاستجواب اختيارات الشخص الذاتية واختيارات الكاتب للكلمات والمواقف وفقاً لنتائجها بالنسبة للآخرين.
- الاعتقاد بمسؤولية الشخص عن إنتاج وإبداع المعرفة والنظرة العميقة، بالإضافة إلى هدف استهلاكها.

لا يبدو أن هناك طريقة أفضل، لتصبح قارئاً وكاتباً ومفكراً نقدياً ـ بنّاءً من البدءِ بفحص افتراضاتك. وهذا ملحٌ بالنسبة للمدرسين بشكل خاص وللوزراء

والمديرين والمحامين، ذلك لأن الافتراضات هي التي تقود الطريقة التي نقوم من خلالها بتدريس الآخرين ضمنياً أن يفكروا بشكل نقدي.

راقب الافتراضات الخاصة بك

يُمكنُ أن تغري آثار أغلب النتائج الخاطئة لافتراضات لم يتم اختبارها، وبالطبع، فمن النادر أن يظهر أنه لم يتم اختبارها في حينها. والسبب في عدم اختبار بعض الافتراضات أنها معطيات مقبولة بشكل تقليدي. فعلى سبيل المثال، نجد أن الاستنتاج بضرورة حصول الشخص على ثقافةٍ جامعيةٍ كي يكون ناجحاً في الحياة، قد بُني على ممارسات التوظيف والتوقعات الثقافية التي تتبدّل بسرعة كبيرة، وتمرّ بعض الافتراضات الأخرى دون اختبار بسبب لأنها تقدم وكأنها اختراعات أو حركات تكشف عن خطأ أو قِدم الطرق التقليدية في التفكير و/أو الفعل.

أما الجانب الآخر من المثال فهو الاستنتاج أن تكلفة التعليم في الكليات الجامعية يمكن أن تكون قد تجاوزت قيمتها هذه النتيجة التي وصل العديد من الشباب في حين أنهم في السابق لم يطرحوا قط هذا السؤال، يمكن تبريرها حقائق متعددة لكنها، بنيت على الافتراض بأن الفوائد الأولية للتعليم الجامعي هي مالية بطبيعتها.

ويقتضي اختبار الافتراضات مجموعة من إستراتيجيات التفكير التي تشكّل لُبّ التحليل النقدي المعمّق. وهذا يتضمن:

- طرح الكثير من الأسئلة ذات الصلة، حتى حينما تبدو الإجابات بدهية.
- اكتساب المعلومات المتوافرة والتعامل معها بموضوعية، سواء أكانت «سارّة» بشكل شخصي أم لا.
- تجنب المبالغة في الانقسامات التبسيطية الجيدة/ السيئة.

- تمييز التأثيرات المقنعة في اللغة المحمّلة عاطفياً.
- اختبار دوافع المؤلف (يمكن أن تصبح شخصية المصلحين شديدة الارتباط بالكفاح، بحيث تصبح القضية أكثر أهميةً من إنجازاتها).
- اختبار دوافع الشخص الخاصة (وقد يقتضي ذلك الإمساك بصوت الأنا الموجود في داخل كل واحد منا، وتمييز الخرافات التي تخدم ذاتها والتحريف الملائم للحقيقة، وبكلمات أخرى، إضفاء الصفة الذاتية على روح المقولة القديمة: «إذا ما دخلت الحقيقة في طريقك، فإن الفرص تعني أنك ذاهب في الاتجاه الخاطئ»).

إن عادات الفكر تلك بدهية تماماً. إلا أن تدريسها يتطلب بعض الوسائل التنقيبية ـ أو الأفعال المثيرة للعواطف ـ من أجل تحريضهما على الفعل. ويقدّم الباب الفرعي الآتي مجموعةً من الأسئلة لتشكيل إستراتيجيات التفكير النقدي لأي مسألة كانت.

بعض الأسئلة لمساعدة المراهقين على التفكير بشكل نقدي أكثر:

- هل تم اقتراح ذلك من قبل، وتحت أي عنوان أو اسم؟
- ما هي المقومات، والخلفية واهتمامات المناصرين الرئيسين والخصوم؟
- ما هي الافتراضات التي تم إدخالها في المقترحات المنافسة؟
- ما هو الدليل الحقيقي والدعم المنطقي وتفنيدات هذا المقترح؟
- ما هي المسائل والموضوعات الأخرى المتأثرة بقبول أو رفض هذا الاقتراح؟
- كيف يمكن للانتقادات أن تعنون أو تسمّي هذا الاقتراح؟
- كيف تؤثر الاختيارات فيَّ، وهل يمكنني التفكير بوضوح حول ذلك؟
- إن الفرص تعني وجود شيء ما له قيمة، وشيء ما يحتاج إلى تصحيح في المقترحات المتنافسة. هل يمكن مطابقتها؟
- هل من مزيد هنا عن الذي قابَلَتْهُ العين أولاً؟ يمكننا استخدام تشبيه

مفيد للقراءة/التفكير النقدي بما يسمى «الحبيسة» وهو مصطلح يستخدم في ترميم اللوحات الفنية لإيجاد لوحةٍ زيتية تحت أخرى (وتكون أحياناً أثمن منها)، (وهذا يعود إلى أنّ اللوحة القماشية (الكانفا) كانت غالية الثمن، لذلك غالباً ما رسم الفنانون فوق رسوماتهم).

وندعوك الآن لممارسة قدراتك التحليلية النقدية ـ البنّاءة حول بعض المسائل في المعرفة والثقافة العامة (انظر الشكل 4-8، «أمثلة على المسائل المثيرة للذكريات أو العواطف وعن الموضوعات النقدية في المعرفة»). وتأكّد حين تقوم بذلك أن ما ورد أعلاه هو مجموعة من الإرشادات المحرّضة للأفكار، ليست بصيغة «الخطوة بخطوة»، مع ذلك، فمثل أي مجموعة من المكونات، قد تحتاج كل واحدة منها أن تشرك لتحقيق النتائج القصوى. وهناك أيضاً دعوة مفتوحة للإضافة، وليس للحذف، طالما أن الإضافات لا تغير الأشياء أوتحولها إلى ما وراء الإدراك، فعلى سبيل المثال، لا نستطيع نزع المأكولات البحرية من الطبق المخصص لها، ولا نستطيع إضافة برطمان زبدة الفستق إلى وصفة المكرونة مع صلصة البطليموس من دون تغيير الصفات الأساسية للطبق والغاية منه. لكن قد يكون ذلك مسموحاً فيما لو تم التصريح بأنه قد تم تبني غرض أو مهمة جديدة أو أنه قد ظهر هدف جديد. وفي الحقيقة فإن العقولَ الخصبة عادةً ما تضع الأهداف وتصبّها، في حين لم يحدد الآخرون تلك الأهداف. وطالما أننا قادرون على فعل ذلك فإننا قد وصلنا تقريباً إلى تعرف الارتقاء بالتفكير النقدي نحو التفكير النقدي ـ البنّاء.

الشكل 4-8: أمثلة على المسائل المثيرة للذكريات والعواطف والموضوعات النقدية في تعلم المعارف.

- لا تدرّس أبداً ولا تتعمّق في أي شيء بانعزالية.
- الكتب المتدرّجة (المكتوبة لمستوى معين من الصعوبة) هي غير موثوقة وتعيق التعلّم في كل مستوى.
- إن أفضل الطرق لتحسين القراءة هو القراءة، ثم القراءة، ثم القراءة.

- يجب تعليم الناشئة حبّ القراءة.
- يجب نقل الثقافة، بحيث تكون قوةً محرِّرةً وليست تلقيناً.
- الأدب هو المعرفة.
- إلقاء المحاضرات طريقة سيئة في التدريس.
- يمكن تدريس أي موضوع من خلال الأدب.
- التنوّع جيد، أما الثقافة المركزية فهي سيئة.
- تدريس الحقائق المعلنة والتفسيرات الرضائية سيء.
- حديث المدرس سيء، وحديث الطلاب جيد.
- الفلسفة البنّاءة جيدة للتعلم، أما الفلسفة التقليدية فهي سيئة.
- تدريس القواعد السمعية سيئ.
- تدريس مفاتيح السياق جيد.

تتمة الشكل: 4-8.

القراءة النقدية لقصد الكاتب

إن قَصد الكاتب في معظم المواد المطبوعة المعدة للتعريف هو أن يَبني تعاقباً مُرتّباً للأفكار والمعلومات متجهاً إلى استنتاجات غير مبهمة. وقد تمازجت التفاصيل والأمثلة ذات الصلة لتضيف الوضوح والدعم، لكن، بالاعتماد على هدف المؤلف المقصود وغير المقصود يمكن أن يجعل الحقائق تامة نوعاً وقابلة للإثبات إلى حد ما. ويُجادل بعضُ أصحاب النظريات في أنه من الناحية الافتراضية فإن كل شيء مكتوب، بدءاً من إعلان الاستقلال، حتى علبة «الكورن فليكس» يهدف إلى إقناع القارئ بشيء ما، وبالتالي صياغة أفكار القارئ وسلوكه. وفي النهاية، فالأمر يعود للقارئ لتقدير ما يعتقد به، إذ إن هنالك عدة مجموعات من العدسات تبرز التحليل النقدي لقصد الكاتب ومصداقيته.

إن أول معين في القراءة النقدية هو تحديد ما إذا كان قصد المؤلف «نقل المعرفة أم صنع المعرفة» (Flower & Hayes, 1981).

إجمالاً، يعتبر نقل المعرفة محاولة النطق بأمور معروفة أو يفترض معرفتها بأوضح طريقة ممكنة وأقلّها غموضاً، أما صنع المعرفة فهو الولوج إلى المجهول المظلم في محاولةٍ لكشف ما يفكّر فيه المؤلف أو معرفة ما يشعر به إزاء أمر ما. وهذه الصيغة هي الأكثر تحويلاً في الكتابة. فهي تميل إلى الحثّ على تفكير أعمق والوصول لاستنتاجات أكثر تأثيراً، إن لم يكن تغييراً جوهرياً، وبدرجة كبيرة في القراءة، وفي المواقف وفي السلوك الإنساني.

وهناك مجموعة أخرى من عدسات القراءة النقدية التي تقتضي تمييز وتحليل طبيعة الادعاءات التي استخدمها المؤلف لدعم استنتاجه. فالادّعاء مقولة تُقدّم على أنها حقيقة في حين أنها في الواقع عرضة للمساءلة. ويفصّل لنا (Unrau 1997) ستة أنواع من الادّعاءات التي يجب أن تنبّه القرّاءَ النقديين لأخذ الاقتراحات البديلة بعين الاعتبار.

- ما هي الأشياء التي يعتقد القارئ بصحتها (ادّعاءات المعرفة)؟
- ما هي الأشياء التي تسبب حدوث أشياء أخرى، وكيف (الادعاءات السببية)؟
- ما الذي يمكن أن ينجم عن الأوضاع الحالية (الادعاءات التنبؤية)؟
- ما هو الشيء «الجيد» و«النبيل» (الادعاءات التقويمية)؟
- ما هو الشيء الصحيح والشيء الخاطئ (الادعاءات الأخلاقية)؟
- ما هو الشيء الواجب فعله (الادعاءات التنظيمية)؟

والمجموعة الأخيرة من عدسات القراءة النقدية هي الحذر من تقنيات الدعاية التقليدية التي نشأت من التسويق والسياسة. ستجد هذه التقنيات مفصلة في الشكل 5 - 8 بحيث تقدم لغةً مفيدةً للحديث عن القراءة النقدية، بالإضافة إلى الكتابة المقنعة، وتقنيات الحوار والمحاضرات الشفهية.

عوائق التفكير النقدي - البنّاء

إن الشيء الأخير الذي يجب أخذه بعين الاعتبار عند التصريح بموضوع التفكير والقراءة البنّاءة مع المفاهيم التقليدية والناشئة للتحليل النقدي هو بيان سبب عدم القيام بذلك من قبل بشكل منظم أكثر، فالبيان الحذر للمشكلة طريق وحيد للتغلب على الغرائز الإنسانية في إنكار المشكلات، وتجنبها أو القول إنها غير قابلة للحل. بل والأكثر من ذلك، فإن ذكر السؤال أو المشكلة غالباً ما يشكل 50٪ من الحل.

إن الغريزة الإنسانية في تجنب المشكلات متأصلة بعمق كبير، بحيث وصلت في أواخر عام 1985 إلى نقطة القلق الوطني، وهذا ما دعا المفوضية الثقافية في الولايات للإعلان عن مشروع «المعارف الأرقى» وذلك للنظر في سياسات الولاية التي إما أن «تقيّد أو تطوّر» جهود المدارس في تدريس «الكتابة، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والمناقشات، والتحليل، والتركيب، والتفسير والتقويم» (Tchudi, 1988). وفيما يأتي قائمة جزئية عن العوائق المحتملة لمعرفة المشكلات والتصدّي لها:

- تميل كتب النصوص لأن تكون تافهةً وبالتالي فهي تفشل في تحريض الأفكار النقديّة.
- تولّد الكلمات المطبوعة تأثير «الهالة»: وذلك لأنها بأحرف مطبوعةٍ فهي صحيحة وبالآتي فهي لا تستحق المساءلة.
- خوف العديد من مديري المدارس والمدرسين من فتح الموضوعات المتعارضة الجدلية مع الطلاب.
- هناك تأكيد عام على التشابه في معظم أوجه الحياة.
- غالباً ما تميل العواطف الشخصية والتميزات نحو تشويش التفكير الواضح.

- لا يتم تَقْييم التفكير ــ والقراءة النقدية بشكل روتيني، وبالتالي يفترض أن تكون أقل أهمية من الأهداف الأساسية.
- هناك نقص في النماذج (أشخاص وبرامج) التي تلخّص أو تركز على التفكير النقدي والبنّاء.

الشكل 5 - 8: تقنيات الإشاعات/الدعاية

غالباً ما تقتضي القراءة النقدية التعرف على ما يستخدمه المؤلف للدعاية أو تقنيات البيع، وقد صمّمت هذه التقنيات لإقناع وإفهام أو نقل القارئ والسامع نحو الفعل.

العربة: كل شخص يقوم بعمل معيّن، اقفز إلى العربة وانطلق مع الحشد. («فكثير من الصغار يريدونها ___ أكثر من أي معجون أسنان آخر»).

الشهادة: يقوم شخص مشهور بتوثيق منبَع معين أو فعل معين، وذلك بالرغم من عدم كونه/كونها ممن لهم سلطةٌ على الموضوع («خذوها مني ___، إنها أنظف لعبة فيديو يمكنكم شراؤها مقابل النقود»).

الناس العاديون: هم الذين يبدون «أناساً عاديين فقط» أو «مثلك ومثلي» باعتبار أننا نفكر ونتصرف بطريقة معينة. («لقد عملت عائلتي بالزراعة منذ خمسين عاماً، وكما تعرفون، فأنا لن أنساكم عندما أصل إلى واشنطن»).

المتأهبون: وهم على عكس الناس العاديين. («لقد وضعت تصميمات الجينز الجميلة. للفتاة العصرية»).

الألقاب: تطبيق وصف غير مشهور حالياً لشخص أو لحركة دون النظر فيما إذا كانت تنطبق عليه فعلياً. («هذا المدرس غير مرتب ـ انظر إلى ثيابه وما تبديه من القدم»).

التعميمات المتألقة: هي كلمات أو عبارات تحمل اقتراحات محبّبة تقودنا إلى تفضيل شخص أو حركة دون فحص الدليل (يمكن

استخدامها أيضاً مع كلمات في غير محلها) مثل الكلمات والعبارات المجرّدة «الروح الجماعية» «حان وقت التغيير» «مهمة وطنية» «مسؤولية مالية» إذ تستخدم لتجعلنا نؤيّد شخصاً أو فكرة ما مع تعامل قليل من التحليل العميق. «نحن بحاجة إلى قائد يرشدنا نحو المسؤولية المالية الأكبر، ونحو مستويات أفضل من المعيشة، ونحو نظام أكثر عدالة للضرائب. لقد حان وقت التغيير».

التحويل: هو رمز تجاري تتم به مقايضة احترامنا لشيء ليس له صلة فعلياً («اشترِ أحذية الصليب الأحمر»).

الميل العلمي: استخدام عبارات ومصطلحات علمية لإقناعنا بقبول شيء ما على أنه أكثر قيمة ممّا هو عليه فعلياً. («تشتعل لمبات التيتانيوم لمدة 7000 ساعة، «إن أربعة من بين كل خمسة أطباء أسنان تم استفتاؤهم ...»).

التناظر المزيّف: استخدام التناظر أو المقارنة في مواقف ليست متقابلة أصلاً أو قد تكون ببساطة مشتقّة من نقطة حرجة. («إن تعلم القراءة هو عملية لغوية، إنها لا تختلف عن تعلم التحدّث»).

تشويش الارتباط بالسبب: تبلغ هذه الخدعة حدّ نَسب المسببات إلى أشياء يمكن أن يكون لها علاقة بها، ولكن ليست بالضرورة مرتبطةً بطريقة السبب والنتيجة. («خلال السنتين اللتين كنت فيهما رئيساً، لم نحصل على شيء سوى الازدهار»).

تتمة الشكل 5 - 8.

- لا تتضمن عادةً متطلبات المنهاج التقليدي لإستراتيجيات تعليم أو توجيه محددة للقراءة والتفكير النقدي.

- هناك خوف منتشر بين الطلاب والمدرسين بأن نقد أي شيء بما في ذلك تقدير الذات، سيؤدي في النهاية إلى إطلاق العنان لنقد كل شيء بما في ذلك نقدُ المدارس والأساتذة والمجتمع والذات.
- إنه من التناقض أن يتم استخدام الاستفسارات داخل الصف لإثارة الفضول وتقوية المعرفة وإثارة المناقشة من جهة، ثم يستخدم للتوبيخ والإحراج والاختبار من جهة أخرى.
- الأفكار العظيمة عادة ما تكون متخيَّلة ومصوَّرة بشكل عاطفة إلا أننا نعرف تماماً كيفية تطبيقها في مدارسنا وفي مجالات صنع السياسات.

وقد صمّمت الأساليب التي سيتم شرحها لاحقاً للتعرض لهذه العواطف الإنسانية الداخلية، والدوران حولها أو حتى البناء عليها. فالفعل المتداخل على سبيل المثال يستفيدُ من الاهتمامات الطبيعية للبالغين في التنبؤ بأفكار نظرائهم وفي داخل المجموعات التفاعلية الصغيرة غير الرسمية.

المعارف المتعددة والثقافة الفقاعية: مصادر معاصرة لثقافة المحتوى والنقد والتنوع.

شملت الثقافات المتعددة حدوث تغيرات في العصر الحديث في الاتصالات، وكمثال على ذلك، دمج المخططات المختلفة كالمخططات اللغوية والمرئية والمسموعة في نص واحد (مجموعة لندن الجديدة، 1996)، فلم تعد عملية القراءة محصورة بالصفحة المطبوعة، ولم يعد إدراك النصوص يتم بالمعنى الضيق لوسائل الإعلام التقليدية، وافتراضياً فإن جميع نظم الإشارات بدءاً من تلك التي يستخدمها الموسيقيون والفنّانون حتى هذه التي يستخدمها واضع الألحان الراقصة وأبطال الدراما التلفازية والهزليون (الكوميديون)، كلها ترسل إشارات حول ما يمكن أن نشعر به أو نعتقد فيه أو نعيش معه. وقادنا ذلك إلى حقلين دراسيين جديدين نسبياً هما: علم العلامات (الأعراض)، وهو دراسة

تاريخ وتأثير نظم الإشارات المختلفة، والمعارف المتعددة. وهناك أيضاً شكل أكثر قرباً من المجال التعليمي يدعى: «المعرفة الإعلامية النقدية»، والتي تستفيد من النصوص الثقافية والرموز الشائعة في التدريس، كتلك المستخدمة في الدعاية وتقنيات الإقناع المبني على القصّة، حيث إن قصة مثل: «الأرض الطيبة» لـ «بيرل باك» ترسل رسالةً تخترق المشاعر وتؤثر فيها.

ويعتبر الخيال المدعوم من الملحقات الحديثة بالمعارف المتعددة، ويشير تقرير Kelly Chandler-Oleott and Donna Mahar إلى المبادلات الإلكترونية المشبوهة التي قامت بها مراهقتان، حول شكل جديد من الفن يدعى Anime وهي رسوم يابانية متحركة، متوافرة أيضاً كفيديو أو كرسوم هزلية أو كسجلات بأشياء جديرة بالتذكّر، وهي في هذه الحالة معنية بـ «The Shrine of Vegeta» (Chander- Olcott & Mahav, 2003, P557). وقد أشار الباحثون أنه بينما لا تعتبر محل اهتمام رئيس «الرسوم المتحركة بذاتها»(P. 558) للمثقفين إلا أن لها تأثيراً في كتاباتهم. فهناك محور لمثل هذه التداخلات والتضافرات بين سطور القصّة، ويمكن أن نجده في موقع (http://www.anipike.com) إذ يشكل هذا المحور جزءاً من عملية الدمج وإيجاد معانٍ وأنواع جديدةٍ تسمّى بالهجينة.

وقد نجد أنفسنا مفتونين بمعنى مختلف قليلاً عن هذا المصطلح الجوهري، «الثقافات الهجينة». إننا نشعر أنه يوجد لهذا العمل والتفاعل مغزى أكثر مما كان في الماضي القريب. وذلك لأنه ليس شيئاً للدردشة فقط؛ أو شيئاً ندّعي أنه مشهد للمراهقين، ولكن في الحقيقة ثقافةٍ هجينة تدعو حتى أصغَرَ الأطفال (فكّر في بوكي مون وهاري بوتر). إنها تقدم إطاراً مشتركاً للخبرات التي يشترك فيها الأطفال من مختلف الخلفيات الثقافية واللغوية المتنوعة، وهي تقريباً خطوة متقدمة من أجل التواصل الاجتماعي، وهكذا، فإن الهدف الثمين يكمن في إيجاد طرقٍ للإعداد لهذا التوجّه نحو الثقافات الهجينة لتعزيز تعلّم المحتوى ونموّ

الطالب. ولنتابع الحديث عن القيم وعن الخواطر المحتملة لاستغلال هذا التوجّه مع البالغين.

إن عروض تلفزيون الواقع (Reality TV) مثل Survivor تُعدُّ بمنزلة إطار مرجعي مؤثر للمناقشة قبل وفي أثناء المدرسة. ولكن لا يخلو استخدام مدرس واعٍ وواسع الحيلة لمثل هذه المراجع وتقبلها من وجود بعض المخاطر.

لقد كتبت Lewis (1999) عن الدراسات الثقافية الشائعة في مقدمة كتابها حول الموضوع من قِبَل .Alvermann, Moon, Hagwood (1999)، وهي تورد العديد من الفوائد الممتعة، بالإضافة لمشكلةٍ واحدةٍ محتملةٍ على الأقل، من أجل أخذها في الحسبان في الدراسات الثقافية الشائعة والمراجع الإنكليزية والدراسات الاجتماعية، فهي تذكر:

- أن الدراسات الثقافية الشائعة ذات أنظمةٍ متداخلةٍ ومتعددة المجالات.
- أن الدراسات الثقافية الشائعة تسمح للشباب بالاختبار الذاتي للثقافة الفقاعية التي يمكن أن تؤثر بشكل قوي في حياتهم.
- أن الدراسات الثقافية الشائعة تميل إلى إيجاد صف مدرسي تركز بشكل أكبر على التلميذ.

وعلى كل حال، فهي تشير ـ ونحن نتفق معها في ذلك ـ إلى أن هناك درجةً من التناقض في تدريس الأطفال مزيداً مما هم خبراء فيه بينما نحن عديمو الخبرة به نسبياً. إن الثقافة الفقاعية وكما يدل عليه اسمها تتوافق مع الموضة، وهي بالتالي غالباً ما تمرّ بسرعةٍ ومن الصعب متابعتها، كما أن هناك احتمالاً قوياً بأن الأطفال لا يريدوننا في الحقيقة في عالمهم «عالم غير البالغين». ومن الممكن أن يكون ذلك أحد الأسباب التي تجعلهم في العادة يتصرفون بدهاء في النظر والإحساس وأن يبدوا مختلفين عما كان عليه آباؤهم ومدارسهم. وفي أثناء أكبر مدة للطلاق وعدم تأقلم الشباب في التاريخ المعاصر، فإن الأطفال لا يزالون

يُوجّهون نحو مشاهدة العروض المكررة البريئة والتقليدية والمسكّنة مثل عروض The Brady Bunch وعرض Cosby وبأرقام قياسية. ويتطلب ذلك فحصاً أكثر دقة واعتبارات أعمق قبل إطلاق العديد من المواد والسلسلات عن الثقافة الفقاعية ورموزها الزائلة. ونقترح أن يستمر المتعلّمون في إظهار الثقافة الفقاعية، لكن أن يستخدموها بشكل مقتصد.

وبالرغم من الصعوبة المصاحبة لقراءة نصوص شكسبير وشوسر فهي ما تزال المصدر الرئيس للعديد من المراجع ومصطلحات الاختبارات المعيارية. مع أنها ليست (ولا يجب أن تبقى) سالمة من الاعتراض، فقد كانت في يوم من الأيام «ثقافة فقاعية».

الطرق المستندة إلى الكتابة لتوجيه القراءة النقدية ـ البناءة

من أكثر الطرق فعالية لتدريس الطلاب كيفية الاستجابة بشكل نقدي وبنّاء لما يقرؤون هي ما يحدث من خلال الأشكال المتعددة للاستجابة المكتوبة، ويتم ذلك بشكل تقليدي على هيئة بحث يَجمع فيها الطلبة المعلومات من مصادر متنوعةٍ، ثم يصوغونها بكلماتهم حسب وجهات نظرهم واستنتاجاتهم الخاصة. وتعتبر عملية «تحويل النص» من وجهة نظر (Moffett 1989) المستوى الأعلى للكتابة. إن ترجمة المعلومات من كلمات عدة مؤلفين إلى عبارات وكلمات من اختيار الطلبة، سيجعل الأفكار والمعلومات تندمج في جذور المعرفة الشخصية للطالب، وبهذا الشكل الشخصي ستكون أقل عرضةً للنسيان، وأكثر احتمالاً لأن تنمو نحو لغة وفكر مصقول أكثر.

وكان التحدي وما يزال يكمن في كيفية تدريس الطلاب المنظورات والمواقف المتعددة الضرورية للسماح بحدوث مثل هذا التحويل في النص أو التحويل في تفكير الطالب، ويزودنا هذا القسم بالطرق المختلفة لذلك باستخدام وسائل القراءة مهما كان نوعها وطولها في أي فرع معرفي. الطريقة الأولى هي كالنموذج لإثارة أفكار الطلاب حول مجموعة من الموضوعات المحتملة، سواء في

الثقافة الفقاعية أم في الأدب التقليدي، أم في الأفكار الواسعة النطاق، إنها تقتضي تطوير الطلاب ليقوموا باستجاباتٍ تقويمية، وتوقُّع استجابات نظرائهم والبحث في الأسباب التي كانت وراء أحكامهم.

الفعل المتداخل: القراءة والتفكير التقويمي الموجه مقابل نظيره المسيَّر بالقيم.

إن التحدي الذي يواجهه المتعلمون وكل الناس المفكرين نظرياً، يكمن في كيفية أن تكون موجَّهاً بشكل معقول بمجموعةٍ من القيم وليس مسيَّراً بها لدرجة فقد الوضوح والموضوعية. وقد اقترح المتعلمون المفكرون طريقةً لتوفير خبرة أكثر في المدرسة، مع امتحانات عن قضايا حقيقية حساسة، وبالتالي، توفير المزيد من الخبرة في التفكير التقويمي، وهو في علم النفس المعرفي الإدراك المبني على القيم. ويعتبر الفعل المتداخل (Hoffman 1977) طريقة تدريسية ممثِّلة لهذا النوع من الطرائق، وأحد الطرق المتوافقة بشكل خاص مع تعلم المحتوى.

لقد تم تصميم «الفعل المتداخل» لتطوير مقدرة القرّاء للاقتراب من أساس قاعدة قيمهم الشخصية، والذي يخترق ويكوّن إدراكهم لما يقرؤون ولما يفعلون بالذي يقرؤونه. لقد تأثرت طريقة الفعل المتداخل بالأعمال المبكّرة لـ (Sherk 1978) في «عملية التصدير» وأعمال سد «اللغويات»، أي عملية استخدام اللغة في موضوعات ذات عمليات أكثر تعقيداً، فهي تشمل تعلّم حلّ المشكلات الجماعية، والتعليم التعاوني. وقد استنتَجتْ دراسة عن فعالية نشاط «الفعل المتداخل» قام بها (Hoffman 1977) أن هذه الطريقة كانت «فعّالة» لتدريس الفهم الأساس الذي كان الطلاب عازمين وقادرين على «المضي لأبعد ما في المادة من إظهار وإدارك القيم الشخصية المتعلقة بمحتوى المقاطع المختارة»، وذلك «بتوفير بيئةِ تعلّمٍ مبنية بشكل متلائمٍ.... فإنه بإمكان الطلاب، بل لا بد من أنهم سيتعلمون من بعضهم» (P.63).

الخطوات المتبعة في الفعل المتداخل

الإعداد: جهز ورقتي عمل على المادة المختارة للقراءة، الأولى عبارة عن مجموعة من الأسئلة ليست عن المسلمات والحقائق. والتي يمكن الإجابة عنها، والنقاش فيها من عدة منظورات، أما الثانية فهي مجموعة من العبارات المبنيّةِ على القيم (موافق ـ غير موافق) ذات الصلة بالموضوع (انظر إلى المثال عن النوع الثاني من ورقة العمل في الشكل 6 - 8).

الخطوة 1: يقوم الطلاب بقراءة المقطع المحدد ويقومون بالإجابة عن أسئلة الفهم بشكل منفرد على ورقة العمل الأولى.

الخطوة 2: يتم تشكيل مجموعات تعاونية كل مجموعة مؤلفةٌ من أربعة، ويعيّن رئيس لكل منها. (ويتم تداول دور الرئيس في كل مرةٍ يتم فيها إنجاز النشاط) ويقارن الطلاب إجاباتهم عن الأسئلة ضمن مجموعاتهم ويقارنون أسباب إجاباتهم.

الشكل 6 - 8: نموذج عن تمرين العبارات التقويمية لعملية الفعل المتداخل.

اسمك: التاريخ:

رئيس المجموعة: الساعة:

التعليمات: ضع دائرة حول A في حالة الموافقة «agree»

ضع دائرة حول D في حالة عدم الموافقة «disagree»

ثم ضع دائرة حول A أو D؛ لتشير إلى ما تعتقد أن يختار كل عضو في مجموعتك من عبارات.

أعضاء المجموعة

	أنا	ماري	جاك	هيأتين
1- الرجال عادة رؤساء أفضل من النساء في العمل.	A/D	A/D	A/D	A/D
2- بعد أن يتم انتخاب العضو في الهيئة التشريعية يجب عليه التصويت حسب رغبات الناس الذين يمثلهم /تمثلهم وليس حسب المشاعر الشخصية.	A/D	A/D	A/D	A/D

A/D A/D A/D A/D 3- سأصوت حسب الطريقة التي صوتت بها الشخصية الرئيسة في هذه القصة.
A/D A/D A/D A/D 4- كان من المحتمل أن أتصرف بشكل سلبي نحو الشخصية الرئيسة كما فعل ناخبوها.

الخطوة 3: يتم توزيع ورقة العمل الثانية، ويقوم الطلاب بتسجيل أجوبتهم الخاصة بشكل فردي عن العبارات المبنية على القيم، ثم يقومون بالتنبؤ باستجابات الأعضاء الآخرين في مجموعتهم (انظر الشكل 6 - 8).

الخطوة 4: يقوم الرئيس بقراءة القائمة الأولى، ويخبرهم بأجوبته/بأجوبتها ويطلب من كل عضو في المجموعة أن يذكر استجابته الخاصة، ثم يقوم الطلاب «بالتحقق من» تنبؤاتهم الخاصة عن إجابات زملائهم في الصف، وفي في أثناء ذلك يقوم الرئيس بتوجيههم من خلال كل فقرة.

الخطوة 5: يقوم المدرّس بقيادة المناقشة في الصف حول أحكام الطلاب الشخصية عن العبارات التقويمية وعن مدى دقة تنبؤاتهم بأحكام الطلاب الآخرين.

وتعتبر الطريقة التالية قابلةً للتطبيق، ابتداءً من رياض الأطفال حتى التخرج في المدرسة، إذ ترّقي القراءة والتطور المعرفي، حتى في مجال التربية المدنية.

الأضداد المتقابلة لتحفيز المعرفة (النقدية) ذات الدرجة العليا

استطاع طالب في الصف الثالث مرة تدبر كلمات معقدة قيلت لنا في الأساس «هل سنقوم بالمزيد إزاء ما نشعر أو نفكر به عن الأشياء، أو هل يجب علينا أن نشرح لمَ نحن الآن في الصف الثالث؟» إن التقويم والأسئلة النقدية (ولعلها أعلى درجات التفكير)، هي أكثر بقليل من الأحاسيس على المستوى الحسي

بدون تأمل أو تفكير منطقي. لقد طوّر (Thomas Bean 1981) طريقةً معقولةً جداً لتحريض تفكيرٍ كهذا. فهي تضمّنت مراحل من كلّ من التدعيم والابتعاد لمساعدة الطلاب للقيام باستجابات الشرح ـ التقويم، وهو الهدف الكامن للتساؤل العالي المستوى. وقد تمّت فلترة هذه الطريقة فيما بعد وأضيفت إليها أمثلة أعمق (Bean & Bishop,1992) وكان لدى Bishop حماسة كبيرة لهذه الطريقة منذ البداية، وقد أضاف بعض الأمثلة المعيارية عن كفاءتها وصولاً إلى المستوى المحدد في الدرجة الثانية، وهذه الآن النسخة المعدّلة والمختصرة للأضداد المتقابلة، وهي مأخوذة من الدورة المتممة لـ Bishop (2003). Course Supplement

الأضداد المتقابلة: المنطق، والخطوات والأمثلة:

لقد تم تصميم هذه الطريقة لتحفيز الطلاب نحو مستويات أعلى من التحليل النقدي، فالفكرة الأساسية هي في تكييف الطريقة، والتي تسمّى بالتفاضل الدلالي، إذ تم تطويرها بالأصل في منتصف الـ 1960 وغالباً ما تُعزى إلى Murray Myron لتقييم التحولات المحتملة في المواقف قبل وبعد تداخلات معينة، وتتألف الأضداد المتقابلة من إيجاد بعض الصفات الصارمة الواضحة في كل من طرفي مقياس مؤلف من خمس ـ إلى سبع درجات، ونطلب من الطلاب الإشارة إلى حيث يجدون مشاعرهم الخاصة وتفكيرهم.

الخطوة 1: قم باختيار كتاب أو مقالةٍ تكون مألوفةً بشكل معقول لأغلبية الطلاب. (مثل: كتاب The Day Jimmy`s Boa Ate the wash (Trinka Hakes Noble/ Puffin, Reprint Edition 1992).

الخطوة 2: شكل من أربعة إلى خمسة أضداد متقابلة للتوجه إلى الشخصيات الرئيسة والمفاهيم و/أو الأحداث في القصة، وفيما يأتي توضيحات من: The Day Jimmy`s Boa Ate the Wash

(الأصلَة العاصرة) هي أفعى _____

صغيرة ضخمة

1 - 2 - 3 - 4 - 5

لقد بدأ القتال في الحقل .....

عمداً بالمصادفة

1 - 2 - 3 - 4 - 5

من المحتمل أنها كانت فكرةً _____

سيئةً جيدة

1 - 2 - 3 - 4 - 5

وجدت الفتاة التي تقصّ القصة أن الرحلة الميدانية إلى الحقل _____

غير مثيرة مثيرةً

1 - 2 - 3 - 4 - 5

الخطوة 3: اقرأ الكتاب أو مقتطفاتٍ منه أمام الصف شفهياً، أو اطلب منهم قراءته قراءةً صامتةً (منَ الأفضل أن تقرأه عليهم في المحاولات المبكّرة أو على الأقل اقرأ صفحةً أوليةً أو صفحتين قبل أن يتابعوا القراءة بشكل صامت).

الخطوة 4: أظهر ومثّل كيف ستضع دائرةً حول اختيارٍ ما للضد الأول، ثم قم بالدفاع عن درجة التصنيف التي اخترتها كملحق بسيط ومنطقي لذكر أي شيءٍ تقويمي، ونوّه بإسهاب إلى أهمية تأييد موقف شخص ما.

الخطوة 5: أكمل الأضداد المتقابلة الثانية والثالثة إن أمكن كمجموعة، واجعل ذكر الاختلافات يتم بصوتٍ عالٍ، وشجع الأدلة المؤيدة والمنطق. (سيتعلم الأطفال بسرعة كيف يناقشون بعضهم، وكذلك سيتعلمون أن يفكروا قبل أن يتكلموا وفي أثناء حديثهم. ويعتبر التدقيق الذاتي بحد ذاته في مستوى عالٍ من التنظيم الذاتي وما بعدالمعرفي).

الخطوة 6: وعندما يصبح الطلاب أكثر ارتياحاً مع هذه العملية الأولية، فيجب تضمينها في أغلب المناقشات الصفية كجزء غير ظاهر من مقولة: «قل بما (ولماذا) تفكر واشعر به كما أنك تفعله».

وللمضي قدماً في آلية الابتعاد وصولاً نحو الأداء المستقل عنهم للطريقة الجديدة، اطلب من الطلاب إيجاد واحد أو اثنين من الأضداد المتقابلة لمناقشة ما بعد القراءة، وللمساعدة في إيجاد رغبة أعمق للأخذ بهذه الإستراتيجية وجعلها كعادة للعقل وطريقة عمل في المدرسة وفي الحياة، فقد تحتاج إلى مناقشة مستفيضة عن السبب في أهمية إضافة أسئلة «لماذا» بالإضافة إلى أسئلة «ماذا» في التفكير التقويمي. إن هذا التركيب المبسّط هو واحدٌ من أكثر المتطلبات الأساسية للتحليل النقدي الجيد وللتفكير غير المتحيز وللمسؤولية المدنية، ويذكّرنا John Mc Encancy (2002) في كتاباته عن السياق المتناظر وعن أهمية هذا الأمر بالنسبة لكل العمليات الاجتماعية المتداخلة، مع الإشارة إلى أحد قادة الفكر الثقافي المعاصر: «لا يكفي التأكيد على أمر ما، بل يجب أن يُتبع بالضمانات (P.330) (Dewey, 1938, P.9).

التحليل النقدي للتخاطب: (CDA)

لقد تخطّى كلّ من Bean و Moni (2003) مؤخراً الأضداد المتقابلة وخرجا عنها، وذلك بإضافة أمور أكبر في التحليل النقدي (CDA Fair clough,1989) والنقطة المهمة في مثل هذه «المعرفة النقدية» هي في التحفيز الأكثر للبحث النقدي لأبعاد النص الموجودة خلف الكواليس.

إن الـ CDA بنظر Bean and Moni (2003) «تفترض أن الظروف الاجتماعية، ولاسيما ظروف العلاقات غير المتكافئة، هي القوة التي تقرر خصائص التخاطب» (P.643) وهكذا فإن الحاجة تقتضي، على أقل تقدير، إضافة بعض الأضداد المتقابلة التي يمكن أن تصل إلى الاحتياطي من الظروف المخبّأة وإلى التأثيرات والأمور المتعلقة بالأحكام، وفي الحقيقة، ففي القصة التي أشرنا إليها سابقاً، نجد أن الأقطاب المتقابلة تقوم بذلك عندما تسأل فقط:

من المحتمل أنها كانت فكرةً _____ بأن جَلَبتْ Jimmy هذه الأفعى إلى المزرعة

سيئة جيدة

1 - 2 - 3 - 4 - 5

ولكي يفتح المدرس الباب على ظروف ما وراء الكواليس، يمكن أن يطرح أسئلةً مثل: ما هو السبب الذي يمكن أن يكون قد دفع Jimmy لإحضار أفعاه إلى الحقل؟ ويمكن أن يتبعه بأسئلة أكثر حدّةً مع الطلاب الأكبر سناً، مثل: هل كان Jimmy في أثناء إحضاره للأفعى مسيطراً أم طائشاً أم ساذجاً؟ وكيف تفترض شعور الآخرين تجاهه؟ وهل هذا هو شكل آخر من أشكال السلوك المستأسد فقط؟ وماذا كان سيحدث قبل وبعد ذلك؟.

وبكلمات أخرى، ناقش الحوافز غير المرئية والظروف المحتملة، وعلى الأغلب، فإنه يمكن أن تعزى الأحكام الضعيفة إلى عرض القوة أو الجهود المبذولة للحصول عليها، أو قلة الأفكار. وتصبح مثل هذه الأخطاء تجارب بديلة في التعلّم، مع المزيد من القراءة الدقيقة والتحليل.

الدليل الموسّع ردود الأفعال المتوقّعة

كملحق لدليل توقعات ردود الأفعال المشروح في الفصل الرابع، هناك طريقة فعّالة لتشجيع القراءة النقدية ـ البنّاءة وتشجيع التجاوب، فبعد أن يقوم الطلاب بتسجيل استجاباتهم على عبارات دليل A-R قبل وبعد القراءة، يتم توجيههم لكتابة مقالة محبوكة عن استجاباتهم لأي واحدةٍ من العبارات في ورقة العمل. ويقدم الشكل 7-8 مثالاً عن دليل A-R بالإضافة لمقالة طالب من صف الاقتصاد.

يدعم التفاعل العملي للنمط الناشئ عن أدلّة ردود الأفعال المتوقعة العديد من المدخلات الرئيسة للتفكير ـ القراءة النقدية:

- التعريفات والحلول المتعارضة والقراءات (Frager & Thompson,1985).
- الإدراك ما وراء المعرفي للإستراتيجيات التي يستخدمها شخص ما في أثناء القراءة (Brown,1980).

التعليمات: قبل القراءة، ضع إشارة موافق أو غير موافق لكل عبارة. وبعد القراءة، اكتب مقالةً مختصرةً عن واحدةٍ من العبارات التي تختارها.

غير موافق موافق

1- إن الطرف المؤيد لنظرية العرض في الاقتصاد يتحيز إلى الأغنياء.

2- لا يمكن أن تكون جمهورياً وبالوقت نفسه معارضاً لنظرية العرض في الاقتصاد.

3- لا يمكن أن تكون ديمقراطياً وبالوقت نفسه مؤيداً لنظرية العرض في الاقتصاد.

مقالة الطالب:

أعتقد أن نظرية العرض في الاقتصاد تُحابي الأغنياء لأنها تقول: إنه عند زيادة الأرباح فسيزيد عدد العارضين. وهذا يفرض زيادة المنافسة وبالتالي تخفيض الأسعار، نظراً لوجود زيادة في العرض على الطلب.

وفي ظل هذا الأسلوب، يتوجب على الحكومة التفاني للمساعدة في إيجاد أرباح أكثر للعارضين. ولكن، ذلك سيؤثر في جعل الأغنياء أكثر ثراءً وترك الفقراء والطبقة الوسطى متسوّقين دائمين يبحثون عن المزيد من العارضين، وفي الحقيقة فعندما يبدأ العرض بتجاوز الطلب، فإن الأغنياء سيحركون ببساطة موجوداتهم إلى مكان آخر، وسيخفضون العرض والمنافسة بسرعة.

بالطبع، فإن تفكير نظرية العرض مبنيّ على أساس المشروع الحرّ، فمن دون حافز الربح لن يُقدم المستثمرون على أي مجازفةٍ. ولكن، فإن دور الحكومة يجب أن توازن دورها بعناية؛ لتتجنّب التّموج غير الضروري للأرباح، وتتجنب الإجراءات التي تضمن الأرباح افتراضياً. وهذا يشمل تخفيضات كبيرة في الضرائب على الصناعة، ويشمل الحرية في استغلال البيئة، فعندما نسمح لشركات كبرى قانونياً بعدم دفع الضرائب و/أو نسمح لها بترك نفاياتهم الصناعية وراءهم، فإن ذلك سيبلغ حد التكلفة الكبيرة.

الشكل رقم 7 - 8 : دليل توقعات ردود الأفعال: نظرية العرض في الاقتصاد.

- الروابط بين معرفة شخص ما عن العالم وفهم النص (Wacrn, 1977a, 1977b)

وفيما يخص النقطة الأخيرة، فقد أشار كل من Ericson, Hubler, Bean, Smith and Mc Kenzie (1987) إلى أنه في برامج الشراكة الأكاديمية في كاليفورنيا يستخدم الأساتذة الكبار دليل A- R للعمل مع المدرسين وطلاب المدارس الإعدادية والثانوية، وغالباً ما يترك الطلاب الصف في نهاية المدة وهم ما يزالون يجادلون حول المزايا النسبية لوجهات نظرهم المتعددة. إن عملية أخذ الصف الدراسي خارجاً إلى عالم الطلاب يمكن أن تكون من أقوى المؤثرات في التفكير والتعلّم، فهي تطيل اليوم الدراسي بزيادة وقت الطالب في المهمات، وتقليص الخط الرفيع للحدود التي تفصل عادةً بين التعليم المدرسي وبين البيت وتجارب الحياة.

الرأي ـ البرهان

إن طريقة الرأي ـ البرهان (Santa Dailey & Nelson, 1985) تتطلب من الطلاب أن ينشغلوا في أربع نواحٍ مهمة من المعرفة ذات المستوى العالي:

1- التفكير التقويمي ـ صياغة الرأي.

2- التحقق ـ دعم الرأي.

3- التركيب المُقْنع ـ الكتابة عن الرأي بشكل مُقْنع.

4- تشكيل إجماع ـ النقد بشكل تعاوني ومراجعة الرأي.

الخطوات المتّبعة في طريقة الرأي ـ البرهان:

الخطوة 1: زوّد الطلاب بدليل الرأي ـ البرهان، بحيث يكون إما مكتوباً على السبّورة (أو على جهاز الإسقاط، اللوح الأبيض، أو اللوح الذكي) أو على أوراقٍ ملخصة للتوزيع (انظر المثال الخطوة 2).

الخطوة 2: اطلب من الطلاب كتابة رأي مع الدليل المؤيد له من النص. وإليك فيما يأتي دليلا عن القصة القصيرة المشهورة ـ Old Horse ـ وهي اختيار مدرس عادة الجبر كبير في السن يدعى :Oliver Andersen.

مثال:

- كان الحصان الكبير حساساً.
- كان صبوراً مع الأرنب.
- أحب أن يسكن الأرنب معه.
- أجبر الحصان الكبير الأرنب على كراهيته.
- أذلّ نفسه من أجل الأرنب.

الخطوة 3: يقوم الطلاب بكتابة مقالة ذات صلة باستخدام آرائهم وبراهينهم كجملةٍ رئيسة وتفاصيل مؤيدة بالتوالي.

مثال: لقد كان الحصان الكبير أستاذاً حسّاساً. والسبب في شعوري هذا يعود للطريقة التي تفهم بها مقدرة الأرنب، إذ لم يكن الأرنب محبوباً من قبل بقية الطلاب في صفه لأنه كان صديقاً للحصان الكبير. وبالإضافة لذلك، فقد تفهّم الحصان الكبير حاجة الأرنب في أن يصبح جزءاً من مجموعة الأصدقاء، وقد عرف الحصان الكبير بأنه كان جزءاً من المشكلة، وفي النهاية أجبر الحصان الكبير الأرنب على كراهيته كثيراً حتى أصبح بالإمكان أن يكون مقبولاً من قبل الطلاب الآخرين، لذلك فقد كان الحصان الكبير رجلاً حسّاساً للغاية. حتى إنه ضحّى بنفسه لمصلحة طالبٍ عنده.

الخطوة 4: الخطوة الختامية هي التصحيح بين الزملاء. ففي هذه الخطوة (1) طوّر معايير محددة ليقوّم الطلاب كتاباتهم كالسؤال مثلاً: «هل يتضمّن المقطع عبارة الفكرة الرئيسة»؟ و«هل أمتلكُ الدليل المؤيّد لفكرتي الرئيسة»؟ (2) قسّم الطلاب إلى أزواج أو مجموعاتٍ صغيرةٍ

وقم بالقراءة وبالتجاوب مع مقاطع المجموعات الأخرى (3) صحِّح و/أو راجع مقاطعهم الخاصة قبل تقديمها بصفتها مسودة نهائية لتقويم المدرس.

إن عملية الرأي ـ البرهان تزوّدنا ـ بالإضافة لدورها في القراءة والتفكير ـ بتسلسل مفيدٍ لتنظيم الخطابات المُقْنعة، وهو فنّ لغوي آخر لا يقل أهمية إذ تطالب الطلاب بأن يذكروا آراءهم ويكتبوا النقاط المؤيدة وغير المؤيدة لها.. وهذا ما يقود عادة إلى نقطة التأمل التي تجعل من طريقة الرأي ـ البرهان إطاراً جيداً للتدريس بالأسلوب التحويلي.

طريقة القراءة ـ الترميز ـ كتابة الحواشي ـ التفكر (REAP)

(Eanct & Manzo, 1976, Manzo, Manzo & Albee, 2003; Manzo, 1973).

أثبتت اثنتان من الدراسات المعاصرة (Garber, 1995; Jakson,- Alb-ee,2000). أن طريقة REAP فعالة للتدريس التحويلي تعتبر REAP في أبسط مستوياتها طريقة لتدريس الطلاب الكتابة (والتفكير) من خلال مجموعة من المنظورات. وقد كانت أيضاً من بين الإستراتيجيات المبكرة التي طورت لاستخدام وتحسين الكتابة والتفكير والقراءة ذات النمط الدراسي. إن الصيغة الأساسية للـ REAP هي كالآتي:

R- اقرأ لتتبيّن رسالة الكاتب.

E- رمّز الرسالة بترجمتها ذهنياً إلى كلماتك الخاصة.

A- اكتب حاشيةً أو اكتب ملاحظةً عن استجاباتك المختصرة من منظورات متعددة.

P- فكّر أو تأمل ملياً بما قرأته وفكرت به وكتبته خلال مناقشاتك لاستجابتك ولاستجابات الآخرين للاختيار و/أو الحواشي التي كتبتها وكتبوها.

تقدِّم الـ REAP للطلاب مجموعة من الطرق المختصرة والمؤثرة للنقد أو لكتابة الحواشي عما تمت قراءته، وتتراوح نماذج الحواشي من الخلاصات البسيطة إلى الاستجابات النقدية والبنّاءة والتي يكون فيها التحدي كبيراً جداً. وتفترض الأبحاث عن الكتابة أن الجهود لتحسين هذا النوع من النقد عندما يُدرّس بشكل متزامن مع القراءة التحليلية وتعليم فرع دراسي ما، فإنه يؤدي إلى معارف حقيقية غنية وتطور مفاهيمي وتحسن في الكتابة ونماء المفردات، بالإضافة إلى حدوث تعديلات اجتماعية شخصية.

(Applebee, 1981; Bromley,1985; Cunningham & Cunningham, 1976; Doctor-ow, wittrock, & Marks, 1978; Eanet & Mamzo, 1976; Garber, 1995; Tierney, Sorter, O` Flahavan, & McGinley, 1989).

طريقة Reap الجماعية: تحقيق الأهداف لمجتمع المتعلّمين من منظورات متعددة.

يشكّل اليوم كلٌ من النقد وكتابة الحواشي والمناقشة جزءاً من الخدمات العديدة عبر الإنترنت، حيث يمكن للقراء تبادل وجهات النظر حول موضوعات وكتبٍ متنوعةٍ، ويمكن تشكيل مثل «مجتمع المتعلمين» بشكل لا تزامني (عبر الإنترنت ولكن في أوقات مختلفة) أو من خلال مجموعات الدردشة (عبر الإنترنت في ذات الوقت) وفي كلتا الحالتين، تميل الأفكار المتبادلة لأن تكون غير محددة النهاية كما أنها نوع «يصيب مرة ويخطئ أخرى» وفقاً للقيم التربوية.

إن تشارك الـ REAP أكثر تنظيماً. وكما أشرنا سابقاً، فهي نظام هيكلي تم تنظيمه عبر الجيل الماضي لتوجيه وتدريس القراءة والتجاوب المدروس بطريقة تربويةٍ جيدةٍ، وسهولة التطبيق على التفاعلات الحاصلة على الإنترنت (C.F. Thomas & HofmeiSter, 2003). يتم تعرف الطلاب على مفهوم وقيمة الكتابة من منظورات مختلفةٍ في الصف. ثم تتم قيادتهم لمناقشة مزايا وضع تعليقاتهم على موقع في الإنترنت يمكن الوصول إليها من الجميع. وسيلمسُ الطلاب بسهولةٍ قيمة أساسية وهي إمكانية قراءة نقد كل منهم لبعض الأعمال قبل قراءتهم للعمل الأطول و/أو القراءة التي تلي ذلك. ومن خلال المناقشة

الموجّهة، فإنهم سيصلون إلى تقدير القيم الأخرى بمشاركتهم للحواشي.، وتتضمن منافع هذه الطريقة تصورات متعددة لمنظورات مختلفة حولَ مجموعة من المواد لتوجيه التفكير ذي المستوى العالي، وللحصول على نموذجٍ نقدي لتوجيه جانب البراعة في الكتابة، والحصول على خيار إعادة القراءة أو القراءة الإضافية للحواشي في أثناء الوقت الذي يقرؤون فيه عملاً طويلاً وصعباً وأطول مثل «قصة مدينتين» حيث يسهل فقدان خيط الحبكة. راجع الموقع-www.Literacy Lead ers.com وذلك للحصول على معلومات أكثر عن مشروعات الإنترنت المبنية على تشارك الـ REAP، وتسمى أيضاً REAPANX أي تبادل الحواشي بطريقة REAP.

مراحل استخدام الـ REAP كأداة تدريسية:

المرحلة الأولى لاستخدام الـ REAP هي في تدريس الطلاب كيفية كتابة العديد من نماذج الحواشي والتي سنشرحها لاحقاً ونوضحها في الشكل 8 - 8. ولاحظ أن نماذج الحواشي تمثل تسلسلاً هرمياً من القاعدة نحو المرتبة العليا لمستويات التفكير، إذ تتطلب المستويات الأربعة الأدنى المصنفة بمستوى إعادة البناء تجاوباً ملتزماً بالمستوى، أما العشرة الآتية فتم تصنيفها ضمن المستوى البنّاء وهي تتطلب القراءة والتفكير لما بين/ وراء السطور، ومن الأفضل تعريف الطلاب بثلاثة أو أربعة نماذج من الحواشي في البداية، وأن يتم تدريبهم عليها، ثم تضاف نماذج أخرى من الحواشي تدريجياً. وقد وجدنا من الخبرة أن الترتيب الجيد للبدء فيه هو الخلاصة، وجذب الانتباه، وتشجيع الطالب على اكتشاف الأشياء، والمرحلة النقدية.

استجابات إعادة البناء:

1- استجابة تلخيصية: اذكر الرسالة الأساسية وراء الاختيار بشكل مختصر. تستخلص هذه الرسالة في الرواية غير الحقيقية من الخط الأساس للقصة، وفي الأعمال غير الروائية تكون عبارةً مبسّطةً عن الأفكار الرئيسة.

2- استجابة دقيقة: اذكر باختصار أفكار المؤلف الأساسية أو الموضوع مع حذف كافة الكلمات غير الضرورية، وتكون النتيجة عبارةً عن رقاقة من الورق، أو رسالة على شكل برقية.

3- استجابة جذب الانتباه أو الاستجابة لتشجيع الطالب على اكتشاف الأشياء: أعد ذكر جزء من المقطع المختار بشكل سريع والذي يجعل القارئ راغباً بالاستجابة، ومن الأفضل استخدام كلمات المؤلف الخاصة.

4- استجابة السؤال: حوّلْ النقطة الرئيسة من القصة أو المعلومات إلى سؤالٍ مُنَظم يجيب عنه المقطع المختار.

الاستجابات البنَاءة

5- وجهة النظر الشخصية أو الاستجابة الإجرائية تجيب عن السؤال الآتي: «كيف تقارن أفكارك ومشاعرك مع ما ظهر لك من كتابة المؤلف؟».

6- الاستجابة النقديّة: تدعم أو ترفض أو تستفسر عن الأفكار الرئيسة، وتفسر السبب وراءها. إن الجملة الأولى لهذا النموذج من الاستجابة يتوجب فيها إعادة ذكر موقف المؤلف، أما الجملة التالية فيجب أن تذكر موقف الكاتب، وأن تشرح بجمل أخرى كيف يختلف الموقف عن بعضهما.

7- الاستجابة المعاكسة: تحاول ذكر موقف منطقي بديل حتى وإن لم يؤيده الطالب بالضرورة، وهذه طريقة مهمة بشكل خاص، لتمثّل وجهة نظر الأقليّة التي يمكن تجاهلها بسهولة.

8- استجابة النية: تذكر وتشرح باختصار ماذا يرى المستجيب من مقصد المؤلّف، وخطته والغرض من كتابة هذا المقطع المختار. وهذه صورة خاصة من الاستجابة النقدية التي تجعل القارئ/ المستجيب يحاول التفكير كما يفكر المؤلف أو من منظور المؤلف نفسه.

9- الاستجابة التحريضية: تذكر الأسباب وراء كتابة أو إبداع المؤلف للقصة أو للمقطع المختار. وهذه صورة خاصة أخرى من الاستجابة النقدية. إنها

محاولة لكشف الأجندة الشخصية للمؤلف، وبالتالي مجالات الكتابة أو التحيزات غير المقصودة.

10- استجابة الاكتشاف: تذكّر واحداً أو أكثر من الأسئلة العملية التي تحتاج للإجابة عنها قبل الحكم على القصة أو الحقائق من حيث صحتها أو قيمتها. إن هذا الشكل من الاستجابة مع النص يشكل نمط التفكير الذي يقود إلى مزيدٍ من القراءة والبحث وأحياناً إلى إعادة صياغة الموقف أو وجهة النظر.

11- الاستجابة الأخلاقية: وهي تقتضي الإشارة إلى القيم والمعتقدات التي توجّهنا أو تلك التي نعتقد أنها توجّه المواقف والسلوك، وهكذا فكلاهما يعكس ويؤثر في تطور الشخصية وتعقيدات التفكير.

12- الاستجابة المرتبطة بفروع المعرفة (أو المتداخلة مع فروع المعرفة): ويشكل هذا بحثاً واعياً عن الأفكار التي لها علاقة بالموضوع، وعن الحقائق والعوامل التي نادراً ما يظهر أن لها صلة بالموضوع، وذلك لأن التعليم في المدرسة، بعكس التعلم، يميل لأن يضع حدوداً للموضوعات في حين لا حدود للأفكار.

13- الاستجابة المبدعة فهي تقترح حلولاً أو أفكاراً أو روابط وتطبيقات مختلفة وربما أفضل للتعلم والتجارب المسبقة.

ويحتاج الطلاب عادةً بعض التوجيه و/أو الأمثلة لإنتاج هذا النوع من الاستجابة. وفور بدئهم بالتفكير بهذه الطريقة فإن النتائج على كل حال يمكن أن تكون بنّاءةً بشكل ملحوظ.

14- استجابة الإحساس بالقراءة (ما وراء المعرفية). فهي تعرّف أو تعلّق على المشكلة التي يمكن أن تواجه شخصاً ما في أثناء القراءة والفهم لنصّ معيّن.

وبعد أن يتدرب الطلاب على كتابة أنواع متعددة من الحواشي يمكن استخدامها في عدة طرق، وقد تم إيراد القليل منها هنا.

- عند إعطاء وظيفة للقراءة، حدد نماذج ثلاثة من الحواشي، لكي يقوم الطلاب بكتابتها وعرضها.
- وكلما أصبح الطلاب أكثر مهارة في كتابة الحواشي، يمكن إعطاؤهم بعد القراءة الوظائف والمهمات مع الطلب منهم أن يقرروا أيّاً من أنواع نماذج الحواشي الثلاثة سيكتبون بها. عيّن لكل عضو من المجموعات التعاونية نموذجاً مختلفاً من الحواشي؛ ليكتبها. وعندما تلتقي المجموعات، شجع أعضاء المجموعة على تقديم اقتراحٍ بنّاءٍ، وذلك بإعطاء نقاط إضافية في رصيد المجموعة التي تكتب أفضل حاشية من كل نموذج (ويتم الحكم من قبل المدرّس أو من قبل الصف ككل).
- عرّفهم بمهمات جديدة للقراءة، وذلك بجعل الطلاب يقرؤون الحواشي المكتوبة من الطلاب الذين هم في السنوات السابقة (أو من قبل قسمٍ مختلفٍ من طلاب الصف).
- قدم بعض الحوافز للقراءة والكتابة المتأملة بتعليق أمثلة من الحواشي موقّعٍ عليها من قبل المؤلف على لوحة الإعلانات أو على موقع في الإنترنت.

شجع الطلاب على الكتابة من منظورات مختلفة لفروع المعرفة «اكتب حاشية عن رجل المطر، الطريقة التي يمكن أن يكون مدرس الرياضيات السيد كيزلان اتبّعها، أو مثل التي كتب عنها السيد ويلسون مُدرسّك لمادة الإنكليزي» وتوقّع أن يكون بعضها هزلياً، لأنها ستكون كذلك. (انظر المادة 12، «الاستجابات المرتبطة بفرع من فروع المعرفة» في الشكل 8 - 8 بعض التوضيحات التي قللت من الاستجابة الهزلية، في حالة رغبتك بتجنبها).

الاستجابات لـ REAP بصفته نظاماً للتقويم:

لإظهار تقدم الطالب نحو المعرفة ذات المرتبة الأعلى يمكن أن يستخدم المدرس الحواشي المدرجة سابقاً كعنوان لمراجعة كتابات الطالب، ويمكن أن يخدم هذا العنوان، باعتباره وسيلة لتقويم الطريقة الخاصة التي يستجيب من خلالها

الطالب أو مجموعة الطلاب للنص، ولاستخدام نماذج حواشي الـ REAP بهذه الطريقة قارن ببساطة كتابة الطالب مع شروحاتٍ سابقةٍ، ثم قرّر أياً من نماذج الحواشي تشبهها أكثر. ويجب ألاّ يغيب عن ذهننا أن الحواشي كما تم توضيحها هنا هي تقريباً مرتبة حسب الصعوبة، فالأرقام الأدنى تشير إلى التفكير الأكثر صلابة، بينما تشير الأرقام الأعلى إلى نماذج من الاستجابات المجردة.

الشكل رقم 8 - 8: أمثلة عن حواشي الـ REAP

«المسافرون وشجرة الدُّلب: حكاية رمزية»

في يوم من أيام الصيف الحارة، كان مسافران يسيران على طول طريق خاليةٍ مغبّرة، ثم وصلا إلى ظل شجرة كبيرة، فتوقفا عندها بسعادةٍ، ليحميا نفسيهما من أشعة الشمس الحارقة في ظل أغصانها المنتشرة، وأثناء استراحتهما، وبينما كان ينظر أحدهما إلى الأعلى نحو الشجرة، قال لصاحبه: «يا لها من شجرةٍ عديمة النفع! فهي لا تنتج الأزهار ولا تحمل أي فاكهة فما فائدتها لأي منا؟» فردت الشجرة بسخط: «أنتم أيها الناس الناكرون للمعروف! تستظلون بظلي من أشعة الشمس المحرقة، وبينما أنتم تستظلون، بالظل اللطيف لأوراقي، تقومون بإيذائي، وتقولون إنني لا أنفع لشيء!».

الاستجابات المعادة التشكيل:

1- الاستجابة التلخيصية:

يستظل المسافران من أشعة الشمس تحت شجرة كبيرة. وينتقدان الشجرة لأنها لا تنتج الأزهار والفواكه. تتحدث الشجرة وتخبرهم أنهما ناكران للمعروف؛ لأنهما استظلا بظلها ثم انتقداها.

2- الاستجابة الدقيقة:

يتوقف المسافران للراحة والاستظلال تحت شجرة كبيرة. ويقول المسافران: إن الشجرة عديمة الفائدة، ثم تعنفهما الشجرة بقسوة.

3- استجابة جذب الانتباه:

في هذه القصة، تجيب الشجرة بفظاظة على الناس، إذ تقول: «أنتم أيها الناس الناكرون للمعروف! أتيتم واستظللتم بظلّي،... ثم ... تسيئون إليّ وتدعون أنيّ لا أنفع بشيء!».

4- استجابة السؤال:

ما هي الحكايات التي يمكن أن تخبرنا بها الأشياء الجامدة إذا ما نطقت؟

الاستجابات البنّاءة

5- الاستجابات من وجهة النظر الشخصية:

(A) نحن نستخدم المصادر الطبيعية كالفحم دون تفكير، ثم ننتقد هذه المصادر لتدميرها رئاتنا، وتلويث هوائنا.

(B) وفي بعض الأحيان يستغل الأطفال آباءهم بالطريقة نفسها التي انتفع بها المسافران من الشجرة، ثم ينتقدونهم يقومون للسماح لهم باستغلالهم.

6- الاستجابة النقدية:

لا تعني كل كلمةٍ مذكورة كنقد أنها ناقدة. فمن الممكن أن يكون المسافران منكدين قليلاً من عناء السفر الطويل. أما الشجرة فكانت حسّاسةً جداً.

7- الاستجابة المعاكسة:

من الممكن أن المسافرين كانا على حق، فهناك أشجار أخرى تنتج الثمار. بالإضافة لتقديمها الظل.

8- استجابة النية:

يريد المؤلف منا أن نكون أكثر حساسية للأشياء والناس الذين نعتمد عليهم، ولاسيما أولئك الذين نراهم أو نتعامل معهم دوماً.

9- الاستجابة التحريضية:

يبدو وكأن المؤلف قد شعر أنه استُغل، بعد أن مرّ بتجربة سيئةً مع الأهل والأصدقاء.

تتمة الشكل رقم 8 - 8

10- استجابة الاكتشاف:

أتساءل: كم منا عرف متى نكون مستغلِّين؟ ومن المفيد أن نقوم باستطلاع عشوائي؛ لنرى كم من الناس شعر سرّاً بأنه قد تم استُغل، وكم منّا يرى بتجرد أنه من المستغلِّين.

11- الاستجابة الأخلاقية:

أظن من الواجب أن نسأل: كيف سيستجيب بعض المفكرين الأخلاقيين المثقفين عبر التاريخ لذلك، مثلاً السيد المسيح، كونفوشيوس، توماس جيفرسون؟

12- الاستجابات المرتبطة بفروع المعرفة:

(a) سيكتب الشاعر بسهولةٍ قصيدةً غنائية لمثل هذه الشجرة، هل هناك واحدة؟!

(b) وربمّا يسأل العالمُ: «كيف تمكنت تلك الشجرة من النمو والترعرع، بينما لم تتمكن الأخريات من البقاء على قيد الحياة؟»

(c) أما علماء الرياضيات فعلى الأغلب أنهم سيرغبون بحساب احتمال نجاح هذه الشجرة بالتجذر وعثورها على الماء قبل أن يتم استهلاكها من قبل الحرّ والجفاف، وهل يمكن فعل ذلك؟

13- الاستجابة المبدعة:

[توجيه المدرس: ما هي بعض المواقف المشابهة التي ذكَّرتك بها هذه الحكاية؟]

(a) تذكر في هذه الحكاية كيف استغّل «دوبي غليز» تلك الفتاة الجميلة البسيطة ثم أساء إليها وكانت هي دوماً تحوم حوله.

(b) جعلتني هذه الحكاية أفكّر في أنه قد يُستغل المدرسون في بعض الأحيان وبشكل غير عادل. فهم يعطوننا الكثير، ولكننا نخذلهم إذا ما ارتكبوا أخطاء صغيرةً، إنهم بَشَرا!

[توجيه المدرس: بعد أن عرفنا المغزى من هذه الحكاية، ماذا علينا أن نفعل؟]

تتمة الشكل رقم 8 - 8

(c) يجب تعليق هذه الحكاية على لوحة الإعلانات حيث ستذكرنا بألاّ نكون «مستغلِّين» ناكرين للمعروف.

[توجيه المدرس: ما العنوان الجديد لهذه الحكاية لو كنت أنت من كتبها؟]

(d) سأسمي هذه الحكاية بـ «المسافران في الظلام» لأظهر أننا نمرّ في هذه الحياة من دون تقدير «للهدايا» الصغيرة العديدة التي تأتينا، في حين نكون مشغولين بالتذمرّ من الأشياء التي لا نملكها.

14- استجابة الإحساس بالقراءة (ما وراء المعرفية).

(a) أشعر وكأنني بدأت أفهم بشكل أفضل ما تعنيه كلمة «ساخط» في هذه القراءة، ولكن لا أعتقد أنني أستطيع تعريفها بعد.

(b) هذه الحكاية قصيرة جداً، فذهني يشعر بأنها تحتاج لكلمات أكثر أو شيء آخر لفهمها.

(c) مازلتُ أتساءل: كيف تختلف الحكاية عن المثل؟

تتمة الشكل رقم 8 - 8

بيان الطبيعة العميقة للاستجابة ذات الترتيب الأعلى

إحدى أبسط الطرق لتدريس الطلاب الكتابة بشكلٍ بناءٍ تكمن في استنباط الاستجابات الشخصية لقطعةٍ ما قرؤوها، ثم يعمل المدرس مع الصف على صياغة هذه الاستجابات الأولية الذاتية كاستجابات نقدية وبنّاءة. وهناك طريقة وحيدة لعمل ذلك، وهي ببساطة سؤال الطلاب أن يدعموا مواقفهم ـ أي يلائموا بين/ أو يحاولوا موازنة استجاباتهم الأولية مع المواقف المبنية على القيم والأخلاق التي تعتبر أساسية في المجتمعات التي يعيشون فيها، وأيضاً في المثل العليا كالحريّة، أو مع أشياء عملية أكثر، مثل كيف يمكن جعل أفكارهم قابلة للتطبيق ومجدية مادياً؟ يجب ألاّ يُجبر الطلاب على التوافق هنا، ولكن يجب تشجيعهم لإعادة الصياغة العقلانية للأهداف الاجتماعية والتوقعات. وإذا ما

اختلفت استجابات الطلاب بشكل ملحوظ من طالب لآخر. فقم بتوزيعهم إلى مجموعات من أجل الحصول على وجهات نظر ناقدة متنوعة. ثم انظر إلى الشكل 9 - 8 كمثال قصصي لصف الدراسات الاجتماعية للصف الثامن.

رسائل إلى المحرر

هناك وسيلة أخرى لتحريض الكتابة المُقْنِعَةِ كاستجابة للنص، إذ يكون ذلك في الطلب من الطلاب الرجوع إلى تقريبات جيدة فيها، على شكل نماذج من الرسائل إلى المحرر في الجرائد والمجلات. لاحظ كيف ستساعدنا نماذج الرسائل إلى المحرر في الشكل 10-8 في الإمساك بشكل أفضل بأفكاره الخاصة ومشاعره عن مشكلات الصين. وهذا مكان جيّد لاستدعاء المنظورات المفيدة، حيث إن الكثير منها يأتي من محاولة كتابة رسالةٍ وكأنها تأتي من شخص مشهور، مثل بنيامين فرانكلن، وهو واحد من سفرائنا الأوائل في الخارج انظر: (Ben Franklin on Tia-nanmen وأيضاً: في الشكل 10 - 8).

الشكل 9 - 8: التشجيع على التجاوب عالي المرتبة.

بعد قراءة صامتة لمقطع مختار عن استغلال من «هيرماندودي سوتو» سأل مدرس الصف الثامن، بدلاً من أن يطلب من الطلاب خلاصة عن الحقائق، ما رأيكم في دي سوتو؟ وكانت ردود أفعال الطلاب: «مريض»، «قاسٍ»، «فاشل»، وعندما سألهم لماذا شعروا بهذا؟ بدأ الطلاب يقصّون مجموعة من الحقائق والأحداث التي أوصلتهم إلى الخلاصة. عندها، طلب المدرس منهم أن يتجمعوا في مجموعات ويصوغوا من خلال ردود أفعالهم وتحليلاتهم تعليقاتٍ شخصية عن المقطع المختار ومن نماذج تعليقاتهم ما يلي:

لقد كان «هيراندودي سوتو» خاسراً بعد أن أعاد الذهب من البيرو، فقد شجّعه الملك الإسباني على العودة إلى العالم الجديد بتعيينه حاكماً لفلوريدا عام 1539. وقد تطلّع هو و550 رجلاً من أتباعه إلى المزيد من الذهب، وعلى الرغم من أن بعضهم كانوا رهباناً فقد قتلوا ومثّلوا بالهنود خلال بحثهم عن

الذهب، وبعد مرور ثلاث سنوات على ذلك مات «دي سوتو» من دون أي شيء، وعاد رجاله إلى إسبانيا بخفيّ حنين.

لقد كانت استجابات الطلاب في هذا الموضوع عميقة، وفي بعض الأحيان «متوترة» ويبدو أنها كانت تساعدهم على تمييز «دي سوتو» عن بقية المكتشفين الآخرين في زمانه، وعلى تذكر المعلومات المهمة، وبهذه الطريقة، فإن الهدف من الكتابة التي تلي القراءة قد تم تحقيقه بعناية، فقد تم التعامل مع المعلومات بعناية، وتم تشخيصها وحفظها لإمكانية استدعائها ولمدة طويلة. والأكثر من ذلك أن مفهوم «دي سوتو» وسياق الأزمنة حل محل مجموعةٍ من الحقائق العشوائية عن شخصية تاريخية مبهمة تسمى: «دي سوتو».

تتمة الشكل 9 - 8.

الشكل 10 - 8: رسائل تمثل الاستجابة المقنعة للنص.

«كم هو مأساوي أن نواكب التغيّر! لقد شعر قادة الصين بالحاجة إلى قتل صغارهم».

إن الشعب الصيني سينتصر. لقد نسي «دينغ زيابينغ» وأتباعه تاريخهم الخاص، فمن المستحيل كبت فكرة آن أوانها».

«كان على الصين أن تقمع المقاومة الديمقراطية. لقد انسكبت الدماء في ساحة تيانامينه وهذا ثمن بسيط تم دفعه لمنع حرب أهلية قد تهلك الألوف إن لم نقل الملايين».

بن فرانكلين عن تيانامينه:

«الصين دولة مهيمنة لا يمكننا التدخل في شؤونها الداخلية في ظل القانون الدولي، لكننا لو تاجرنا معهم، فسنكون زبائنهم، والتجار يحاولون دوماً إرضاء زبائنهم المفضلين».

من الممكن جعل الأقل أكثر

إن الحواشي التي تكون على شكل استجابات مختصرة، مثل الرسائل إلى المحرر، تقدم تحدياً للتمحيص في المعلومات والمشاعر وللعمل من أجل اتخاذ موقف متعقل. وهنا يمكن لهذه الانتقادات أن تكون ذات قيمة أكبر من الأوراق الرسمية للفحص وتقارير الكتب التقليدية، لأنها تنسجم بشكل أقرب مع تجارب الطلاب ومع تسارع وتيرة الحياة المعاصرة. وبالإضافة لذلك، فإن هذا النوع من الكتابة، نظراً لكونه مختصراً، يقدم فرصاً عديدة للطلاب من أجل قراءتها والتفاعل معها والكتابة عنها. وعلى المستوى العملي، فإن هذه الحواشي يمكن أن تتم قراءتها بسهولةٍ ومشاركتها مع الزملاء ومراجعتها أحياناً من قبل مدرس المرحلة الثانوية بمعدلٍ متوسط يقارب أكثر من 135 طالباً في اليوم، في الفصل الدراسي.

صيغة لتطوير التفكير النقدي البنّاء

عندما يتم أخيراً كتابة صيغة لتدريس القراءة والكتابة والتفكير البناء فهناك فرصة جيدة بأن تتضمن على الأقل هذه العناصر الثلاثة: (1) احترام الماضي (2) التدريس على أساس المشكلات (3) مجموعة من الطرق لاستدعاء الإنتاج المبدع. انظر فيما إذا كانت الأفكار الواردة في الأبواب الآتية تتلاقى مع هذه المعايير.

استكشاف الأفكار الماضية والحاضرة والناشئة:

عندما نسمع متحدثاً مشهوراً في مؤتمر ثقافي يتحدث عن المستقبل فيقول: إنه عندما تسافر بسرعة الضوء، (إذ إننا في العصر الحديث)، فإنك لا تحتاج إلى مرآة للرؤية الخلفية. فإننا، وبكل احترام لا نوافق على ذلك. فالماضي مهم دوماً. إنه الطريقة التي تمكننا من الهرب من حدود الخبرات الشخصية، وتربطنا بالجهود المتواصلة والحلول التي ثبتت قابليتها للتطبيق. وبالطبع، فإن التحدي يكمن في تمييز الفرق بين الطريق والدّربْ، فالتأقلم على حل المشكلات هو الطريق الوحيد للتعامل مع هذا التحدي.

ويعلمّنا الانشغال بحل المشكلات احترام الماضي أو ما تمّ تعلمه. إن مصارعة المشكلات يمكن أن تمنحنا القدرة، لأنها تساعدنا على خوض المهمة المروعّة، وهي محاولة أخذ الأفكار الأصلية، التي تُظهر لنا أننا أكثر مقدرة مما كنا نعتقد من قبل. ويحتاج المدرسون إلى مساعدة طلابهم لاكتشاف أنهم قادرون على أن يكونوا أصحاب أفكار، أي صانعين للأفكار، ومحدّدين للمشكلات وحاليّن لها. إن ميلنا الإجمالي كمدرسين بألا نطلب في الغالب إنتاجاً مبدعاً أصبح كالدرس المتكرر والمؤكد الإبداع صعب للغاية، فضلاً عن كونه ممكناً، ولحل هذه المشكلة، قمنا باكتشاف بعض العلاجات البسيطة ذات الأثر الفعال حول كيف سيقرأ الأطفال ويكتبون ويتعلمون الموضوعات وكيف يفكرون.

«اطلبها فقط» الفرضية والبرهان المتعاظم للمقدرة الداخلية للإبداع:

الباب مفتوح للتفكير المبدع بوضع علامات استفهام حيث توجد مراحل غير ناضجة بعبارة أخرى طلب تغييرات جديدة وأساليب متجددة وتفكير حيوي بالقول وبالتعبير. لقد قارنت Ollnam 1996 بين سبعة نماذج لتطوير التفكير نحو المستوى الأعلى. وقد لاحظت نتيجة ذلك: "أستطيع أن أرى بوضوح أنني إذا أردت نوعاً معيناً من التفكير، فإنني أحتاج لأن أطلبه من الطلاب (p.581). «ففكرة اطلبها» تبدأ من المدرس، إذ يبدأ بعرض حماسته/ حماستها للقراءة والتعلّم، والتعبير والاستفسار. وقد تم رصد هذه العاطفة في هذا المثل الهندي: مَنْ يتعلم من شخص يتعلم الآن، فإنه يشرب من نهرٍ جارٍ.

هناك بعض الاعتبارات التحليلية المُقْنِعَة والدراسات الميدانية التي تفترض أن هناك طاقة كامنة عظيمة تنتظر تحويل الطريقة التي نقرأ بها ونكتب في المدرسة إذا ما قام المدرسون «بطلبها فقط». فالسؤال هنا يبدو في تحريض التفكير والأفعال التي تليه.

تخبرنا إحدى التجارب على سبيل المثال عن بروفسور في الأبحاث العملية الهندسية مع طلابه. وقد وزع طلابه بشكل عشوائي إلى مجموعتين، وأعطى كلاً منها خططاً متماثلة لطرح النقد.

وقد طُلب من إحدى المجموعتين أن تنتقد الخطط «بشكل نقدي» أما الأخرى فطُلب منها انتقادها «بشكل بنّاء». وقد أظهرت النتائج أن النقد «البناء» أنتج نقداً أفضل، بل حلولاً معقولة ومبدعة، أما مجموعة الانتقاد فقد قدّمت نقداً أضعف وصعب الإرضاء وافتراضياً بدون أي بدائل بنّاءة (in Baker & Schutz, 1972). ومن الواضح أن إمكانيات الطلاب في مجموعة «الانتقاد» للنقد البناء بشكل مبدع بقيت راكدة بدون أي آلية لتنشيطها.

وإذا كنت تميل إلى الاحتفال بالأعاجيب والمقدرات الفريدة للعقل البشري من مثل هذه القصص، فقد تحتاج لأن تأخذ بعين الاعتبار حذف كلمات «فريد» و«إنساني» بعد قراءة هذا النص الروائي. لقد علّم «Louis Herman» مدير مختبر الثديّات البحرية، الحيتان على الاستجابة للتعليمات الصادرة من خلال إيحاءات اليدين، وبطريقة ما ـ لم يذكرها في سرده ـ قام بتعليمهم، أو أنهم هم تعلموا أن الإيماءة تعني «الإبداع».

وعلى كل حال، ففي أحد الأيام، قد أشار إلى اثنين منهم للقيام «بأداء مبدع» ترادفي وبمجرد هذه الحركة، غطس الحوتان لبضع ثوانٍ، ثم قفزا في الهواء معاً وفي الوقت نفسه نفثا الماء للخارج قبل أن يغطسا في البركة.

وفي مناسبة أخرى، وبإعطاء الأمر نفسه، أديّا السباحة الخلفية المتزامنة وقفزا بتلويح مترادف من الذيل. (Time, March 22, 1993, P.54) وبالطبع فبقدر ما تكون مدهشة كالطبيعة الإبداعية لهذا العمل البطولي، فهي كذلك تثير التساؤل كيف استطاعت هذه الثديّات البحرية أن تفهم مبدأ الإبداع وكيف استطاعت أن تتبادل المفهوم من واحد إلى الآخر بجهد مترادف؟ وعلى كل حال، يبدو أن هذه الحكايا النادرة وبعض الاستنتاجات التجريبية المتعلقة

بها (والتي تم بحثها سابقاً) تعطي مصداقية كبيرة للاقتراح القائل: إن مجرد طلب الإنتاج النقدي البناء (أي المبدع) هو طريقة قوية للبدء بتحريضه، والتفسير المنطقي البسيط لذلك هو أن المستويات الأعلى للتفكير تميل لأن تكون على الأكثر مسألة توجه (Bereiter & Scardamalia, 1995) أو مواقف، وميول وتركيز واستعداد أو مقدرة مكنونة نملكها وإلا ما كنا لنستطيع الاستجابة بسهولة إلي الإبداع.

دعوة الإنتاج المبدع: المعبِّر الفنيّ

طُلب من مجموعة من طلاب الصف العاشر، ممن رسبوا في اللغة الإنكليزية سابقاً، وهم من طلاب مركز المدينة، أن يحاولوا ويبدعوا «قصيدتهم الجماعية» وذلك فيما يتعلق بموضوع الموت والأدب المحتضر (Manzo & Martim, 1974) وقد أطلق على نتاجهم عدد من أساتذة الجامعة في الأدب بمن فيهم الشاعر: «Dan Jaffe» الذي قاد هذه الندوة الخاصة، أن نتاجهم قيّم للغاية. انظر الشكل 8.11 للعملية الشعرية الجماعية والشعر.

الشكل 11 - 8: عملية الشعر الجماعي والشعر

عملية الشعر الجماعي

1- يطرح المدرس أسئلة معدَّة لاستدعاء لغةٍ حديثة ولاختيار واستجابات الشخصية الحساسة في الموضوع المختار (مثال: «إذا مرَّ الموت من خلال الباب، فكيف سيبدو»؟ «من يعرف الموت جيداً؟»).

2- تُسجّل الاستجابات على السبّورة، وتصحّح العبارات المبتذلة وغيرها من الجمل النثرية والمزدوجة كلما وردت.

3- وعندما يمتلئ اللوح بالمواد الخام، يطلب من الطلاب اختيار السطر الأول من المواد الموجودة على السبورة.

4- يكتب المدرس السطر ومن ثم يساعد الطلاب في اختيار عبارات أخرى، لتساعدهم في تأسيس نمطٍ أو في استمرارية الأفكار.

5- يقرأ المدرس السطور المسجلة بصوت عالٍ مرةً أخرى ويطلب من الطلاب اختيارات أخرى من السبّورة، ويسمح بالتغييرات في المجموعة في حال إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك.

6- عندما يكون الطلاب راضين عن الإنتاج، يقرأ القائد الشعر بصورته النهائية بصوت مرتفع.

7- تعدّ نسخة نهائية مع أسماء الطلاب المشاركين، وتقدم نسخ منها إلى الصف.

الشعر الجماعي

شخص ما مفقود
انظر حولك
شخص ما مفقود
الكلاب تنبح
شخص ما سينام.
الجدّ يعرف
ماذا هناك:
الهواء ملوث بالحزن.
في الأسفل على الزاوية، في مخزن البقال،
إنه على وشك أن يلمسَ ذراعك
بسكين فضية
ومقصلة سوداء
38 يشيرون إلى رأسك
حتى أقوى الناس ارتعد.
هناك كنت أزحف في الظلام،
وأشم رائحة الفناء الرطب،
والقذارة المجعدة،
وعلى الرغم من شعوري المتدني أنني شعرت وكأني أرتقي.
لقد حان الوقت

لأدع الحياة تدب في هذا الشعر
لقد حان وقت الحمّام
لندفع الموت عن الرضّع
لنجعل حتى الشرطي يبكي.
إنها الحقيقية
إذ ليس الحانوتي
وحده من يعرف الأجساد
ليلمس أحدنا الآخر
ولنرسل الموت إلى اللامكان

تتمة الشكل 8.11

إن عملية الشعر الجماعي هي طريقة ممتازة لبناء تعاون وتماسك المجموعة، فالموضوع والمزاج يمكن أن يطرحا بكلمات قليلةٍ فقط، على سبيل المثال، في مناسبة أخرى لاحظنا مدرِّسة تدير ندوة حولتها إلى جلسة ذات مزاج أكثر مرحاً ومباشرة فعاد الطلاب بشعر مختصر ومرحٍ منتهجين راضين عن جهودهم (Manzo & Manzo, 1990 a) وبما أننا لم نحاول ذلك بعد، فإنه يبدو من الممكن انعقاده ونقله مباشرة (إلكترونياً) في الوقت الحقيقي أو بشكل متزامن. نرجو منك أن ترسل لنا بريداً إلكترونياً إذا كنت تؤدي هذه الطريقة.

دعوة الإنتاج المبدع: في عالم صنع الأفكار (مغناطيس البحث):

لقد بدأنا مؤخراً تجريب مغناطيس البحث (QM) باعتباره الصيغة الأقرب من فكرة «اطلبها فقط». مغناطيس البحث يهتم بتشجيع الطلاب على اكتشاف هو آلية الاكتشاف الذاتي المحدد الذي يحرّض التفكير والكتابة الجديدة. وهو يخدم بصفته إبداعاً مجموعة من الأسئلة والمشكلات والأشياء التي درجت كحقائق، والأفكار والتأملات التي تتقاطع مع التفكير البسيط. وفي الأساس فإن QM عبارة عن أسئلة غير منتهية وحوارات حول مجموعةٍ واسعةٍ من الأشياء التي نواجهها داخل المدرسة وخارجها.

إنه طريقة لتحويل النقاط إلى إشارات استفهام، وتحويل إشارات الاستفهام إلى بحث وتفكير أصلي. والهدف من ذلك هو إغناء الخطاب الداخلي للطالب، الذي يستمر خارج ساعات الصف، بالمنبهات التي تذكره بالأشياء الغامضة والأسئلة التي ترسي الكثير مما تعلمه في المدرسة ومقدار ما يحتاجه لكي يتم اكتشافه، فعلى سبيل المثال يمكن أن يُطرح السؤال الآتي في العلوم: «كيف تعمل الجاذبية في الحقيقة؟ فإذا ما فكرت مرة بهذا، ومن منا لم يفعل ذلك، فستكون مهتماً بأن تكتشف أن الجواب هو «إنه ليس لدينا سوى الدليل على ذلك» وبسخرية سوف تدرك أنه باكتشاف هذا سيكون الأمر مفيداً للانتباه والتعلّم أكثر من محاضرة عن الحركة بين قوى التجاذب والتنابذ، كلمات تصف ولا تفسر لماذا مثلاً لا تصب مياه المحيطات في الفضاء.

ليس هناك طريقة واحدة فقط لتحريك ودعم المستوى الأعلى من القراءة والكتابة والتفكير، بل هناك الكثير من الطرق. ومن الواضح أن عمل ذلك يحتاج إلى لفت انتباه كل من المدرسين والطلاب إلى الأشياء التي تعنيهم والتي تستحقّ التأمل قبل أن يتم استيعابها وكأنها أمر مفروغ منه.

وقد أرسلت إلينا Kristin Weissinger وهي حفيدة Manzo بريداً إلكترونياً بعد محادثة عن هذا الموضوع، فيه محتويات لوحة إعلانات معلَّقة وهي وسيلة لا تهدف لتوجيه الانتباه للمنتج فقط، ولكن لبث الرغبة بسماع المزيد عنه بسبب القيمة الشخصية التي يجلبها.

فقد أخبرتنا عن إعلانات كل صف في مدرستها المتوسطة، وهي كما قالت:

- ماذا لو ...؟

- كيف ستتغيّر إذا ...؟

ـ هل هناك طريقة أخرى للحل، اكتب أو اذكر ذلك ...؟

ـ ما هو الخطأ هنا ... ؟

ـ لماذا لا يمكننا عمل ذلك ...؟

وقد احتوى بريدها الإلكتروني مع تلك الأسئلة التي نأمّل أن تكون محرّكة ملاحظة جعلتنا نتساءل: «ما هو الخطأ هنا؟» وتابعت ملاحظتها:

... ولكن في الواقع لا أحد يلتفت إليهم. وأعتقد أنهم موجودون على الغالب من أجل المدرسين. مع الحب، كريستين.

وعلى الرغم من أن هذه الأسئلة تحوي أساس التفكير التخيّليّ، والكتابة المبدعة وحل المشكلات المتجدد، وتحديد المشكلات والاختيارات المعقولة، فقد تكون عقيمةً عندما نضعها على لوحة الإعلانات في الصف فقط. وقد تم تصميم مغناطيس البحث لزيادة المشاركة ولإحداث مجموعة من الطرق والأماكن. وقد قُصد منها «إيقاظ العقول للحياة» (Tharp & Gallimore, 1989).

مغناطيس البحث: الإذن بمقاطعة المسلّمات بالنسبة للطلاب والآباء

من أجل الحصول على الحد الأقصى من الآثار الإيجابية لمغناطيس البحث فإن الشيء الأول والأهم للقيام به هو التوضيح للتلاميذ والأهل، في ملاحظة ترسل للبيت، عن قيمة وهدف هذا التعليم والتفكير والمناقشات. وبكلمات أخرى، طلب الإذن للمقاطعة، إذ تعتمد الكثير من وسائل الدعاية الحديثة على «التسويق بالإذن» (Godin. 1999).

وللتوسع في الجملة الدعائية للقراءة، ولكتابة، والتفكير الناقد ـ البنّاء يمكن لمغناطيس البحث أن يقوم بما يأتي:

- وضعها على اللوحات الإعلانية في الصفوف، حيث لا يمكن أن يتوقع شخص ما أن يجدها، مثل أن نضعها في غرف الملابس وعلى جدران الكافتيريا.
- أن نجعل منها ملاحظات مطبوعة على الثلاجة في المنزل، حيث يمكن للعائلات أن تستمتع بها وتناقشها.

- الدعوة من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والأهل (لتشجيعهم أكثر على المشاركات العميقة. وإنشاء بطاقات بريدية فارغة ترسل إلى مدير التعليم البحثي في المدرسة وإرسال أسماء المتقدّمين).
- يتم التطرق إليها كواجبات مختصرة للكتابة النقدية البناءة في أثناء الحصة، والتي قد تكون ذات صلة مع موضوع ما في المنهاج.
- أن يتم إدخالها وتفعيلها في الموقع الإلكتروني للصف أو المدرسة.
- من الممكن تقديمها إلى مواقع إلكترونية عالمية، مثل «موقع Registry for Better Ideas»، وهو موقع يأمل في زيادة الإيرادات لمنح مكافآت للأسئلة الواضحة الجديرة وكذلك للحلول. انظر الرابط الموجود على www.literacy leaders.com.

ولتبحث الآن في بعض الأمثلة عن مغناطيس البحث الذي يمكن استخدامه لتحريك استجابة كتابية شبيهة بالـ REAP، وتوليد طروحات إضافية من أنواع متشابهة.

المجالات الآتية هي أمثلة وليست للحصر:

مغناطيس البحث: كتابة المستقبل

- لماذا لا تتم هندسة النظارات لتتكيف مع حقيقة أن معظم آذان الناس غير متساوية في الارتفاع، وأن الساعات الطويلة من الضغط على أي سطح جلدي، كالأنف تكون مثيرة للحساسية.
- لماذا لا نقوم بالمزيد من العمل لتطوير شيء كنظام عالمي للتصويت من خلال الإنترنت ليتمم ويوازن تأثير جماعات الضغط في نظامنا السياسي الحالي.

مغناطيس البحث: الأشياء التي دَرَجَت على أنها حقيقة بسبب التكرار:

- تتبع أصل هذه الفكرة: في أي الأيام يتم شراء المزيد من البيتزا كطلبات خارجية؟ (اليوم الذي يسبق عيد الشكر).

- يوجد في جنوب كاليفورنيا عدد أقل من الحشرات الزاحفة والطائرة/للقدم المكعب من الأرض والجو مما هو عليه في باقي أنحاء الولايات المتحدة. هل يمكن أن يكون ذلك هو السبب في وجود تربة سطحية أقل أيضاً؟ وهل التربة السطحية هي ـ بشكل كبير ـ حشرات الغوانا وأجسادها الميتة؟
- تميل الإناث لرؤية وتذّكر المزيد مما هو موجود في الغرفة بالمقارنة مع الذكور، ماذا يمكن أن يعني ذلك؟
- الذكور العازبون يعيشون في المنزل مع ذويهم لسنوات أكثر بكثير من الإناث العازبات بنسبة 29 سنة للذكور مقابل 22 سنة للإناث.
- من المحتمل ألاّ نكون متشابهين وتلك هي الميزة المشتركة التكيفية.
- يحتوي كل هكتار في الولايات المتحدة على معدل 400 «ليبرة» من الحشرات بالمقارنة مع 14 «ليبرة» من الناس.
- من المتكرر الإبلاغ عن أن عدد قتلى السائقين المراهقين في حوادث الطرق هو أكبر بشكل ملحوظ من المراهقين في الأرياف الذين يقتلون بالبنادق.

مغناطيس البحث: من القلب

هناك بعض المشاعر الإنسانية الأساسية التي لم يغطها القانون، ولكنها تساعدنا في المحافظة على ما نحمله من الأخلاقيات، وفي بعض الأحيان يظهر خريرها في داخلنا كنوع من الإلحاح أو الإلحاح المعاكس الذي يقول: «لا أشعر بأن هذا صحيح». وعلى مستوى معرفي تماماً، فإن الملاحظة والتفكير والمتاهة في هذه «العقد» هي طريقة أساسية لبناء تفكير ذي مرتبة عليا، وحل المشكلات في فروع المعرفة المتداخلة، والشعور بالاستقامة الأخلاقية، وهذه بعض الأمثلة:

- ألا توجد طرق أخرى أكثر إنسانية لقتل وطبخ سرطانات البحر الروبيان بدلاً من غليها حيةً؟

- ألا يجب علينا أن نفكر مرتين قبل أن نتبنى حيوانات أليفة تحتاج إلى عناية وانتباه أكثر مما نحن مستعدون لتقديمه؟
- ألا يجب وجود موقع إلكتروني، حيث يمكن للمرء أن يرسل ويؤرخ أرقام لوحة الرخصة للسائقين المهملين؟

مغناطيس البحث: حسب الموضوعات

(الرياضيات) لماذا استغرق الإنسان كل هذا الوقت الطويل لاكتشاف وإبداع الرقم صفر (0)؟

(الرياضيات) ما هي عجائب الرقم «9»؟

(العلوم) هل يعرف أحدكم كيف تعمل الجاذبية فعلياً؟ (مرة ثانية لا، لا يعرفون) لمعرفة النظرية الجديدة المدهشة. انظر:

http: //amoureternal. com/ oti/ gravity/ phen. htm

(العلوم) كيف تمر الموجات الإلكترونية في الهواء ثم تجمع نفسها في جهاز المذياع أو التلفاز بالنماذج نفسها كما تم إرسالها؟

(الدراسات الاجتماعية) إذا امتلك كل واحد منا بعض المال، واستمر بطلب المزيد، فمن أين أتى المال أولاً؟ وكم يستمر بالتزايد؟

(الدراسات الاجتماعية) لماذا لدى بعض البلدان (مثل الولايات المتحدة) «ولايات» (وهي تعني دولاً مستقلة ضمن دولة واحدة) وهل ينجم عن ذلك قوانين مختلفة وعقوبات في أماكن مفصولة عن بعضها بخط تخيليّ فقط؟

التأمل بالبحث: الذكاء والتساؤل

يمكن أن تكون المدرسة شديدة الجدّية، وبالتالي شديدة التقييد كما يمكن أن تحرّر الفكر والروح للتفكير بشكل غير جدي وبذكاء ومتعة. ولدعوة مثل هذه

الأفكار والمزيد منها بدلاً من ردود الأفعال يجب أن يتشارك الذكاء والتأمل لدى بعض الأساتذة، وليتم تجنب التمسك المتزمت بالأخلاقيات، دع العملية تتم بشكل مرح.

لماذا تكون كلمة اختصار بالإنجليزية (re-search) بينما هم في الحقيقة (ab-breviated) بهذا الطول؟

لماذا يسميها العلماء «إعادة البحث» يبحثون عن شيء جديد؟ (Steven Wright).

الأمور المالية للبحث: الاستثمار والمقاولات

إن كسب المال والمحافظة عليه هو حاجة أساسية لكل أحد ساعد الطلاب على الإعداد لمخاطر الحياة بتوجيههم المبكر إلى متطلباتها. وأحد الطرق للقيام بذلك هو القيام بإظهارها كهدف أو توجيه للقراءة والكتابة والتعلّم. (وقد ذكر الكثير عن هذا الموضوع في مقتطفات على الإنترنت، مثل: القرن 21: ثقافة التعهدات، وهي موجودة على الموقع [www.Literacyleaders.com]) على الأقل لجعل الطلاب يقرؤون ويتفاعلون مع المقالات والعبارات التي يمكن أن تكون قد جُمعت تحت عنوان مثل بحث Quest $، أو المستقبل المالي. فيما يأتي نورد بعض العبارات من مجموعة من مقالات حديثة في مجلة الاستشارات المالية. دع طالباً يفكر ملياً بأحدها قبل و/ أو بعد قراءة مثل هذه المقالات.

بحث الـ $

- إن المفتاح Quest $ للحصول على النقود ليس باكتساب الكثير منها، ولكن بعدم إنفاق الكثير مما تم اكتسابه.
- يمكن أن تكون شاباً بدون نقود، ولكن لا يمكنك أن تكون كبيراً بدونها.

- إن مفتاح النجاح في البيع من خلال الإنترنت، حسبما ذكره أحد رجال الأعمال، هو ببساطة أن تكون الأول بفكرة بسيطة كما فعل هو نفسه مع www.golfballs.com وهي شركة بدأت ببيع وشحن كرات الغولف فقط، أما الآن فهي تبيع الكثير من المعدات المتعلقة بها.

وبشكل عام نجد أن البحث عبارة عن طريقة للبحث أكثر من «إعادة البحث» للقراءة والكتابة والتفكير، إنه الجهود الواعية لرؤية ما يراه الآخرون، ولكن بشكل جديد لاكتشاف الإشارة من خلال التشويش.

تقنيات المناقشة النقدية البناءة

إن لكثيرٍ من أساليب التدريس خطوةً تدعى «ناقش». وفيما يأتي أسلوبان تقليديان أسلوب وثالث تم تطويره حديثاً لترقية المناقشات، ويدعى: «أيقظ العقول للحياة»

المناقشة التطويرية:

إن القصد من المناقشة التطويرية (Maier, 1963) والنسخة المعاد كشفها التي تسمى «المحادثة الموجَّهة» (Gauthier ،1996) هو تدريس الطلاب عملية حل المشكلات الكاملة، وذلك بإشغالهم بجميع أجزائها: تحديد وتجزئة المشكلة، ثم جمع المعلومات المتعلقة بها، وتوليد الحلول، وتقويم الحلول. والأهم من كل ذلك هو أنها تؤكد على المضيّ لأبعد من المعرفة الحالية الموجودة. وهكذا فيجب أن يكون تطوير التفكير المبدع وحل المشكلات من الأساسيات لأي برنامج، ويمكن نقل الكثير في هذه العملية إلى نظام «متزامن» مثل موقع إنترنت يحوي هيئة المناقشة و/أو قائمة خدمات البريد الإلكتروني.

الخطوات في المحادثة الموجهة/ المناقشة التطويرية

1- يعطي المدرس تعليماته بمحاولة تحديد بعض النقاط المتعارضة (أكثر من وجهات النظر) أو المشكلات الموروثة في المواد المقدَّمة في النص.

2- يعطي المدرس في البداية أمثلة يمكن أن تكون نماذجاً لتحديد المشكلات (وهذا يقتضي عادةً مقارنة المعلومات النصية بالمعرفة والخبرات السابقة).

3- يساعد المدرسُ الطلابَ في تضييق وتجزئة المشكلة إلى مقاطع يمكن التعامل معها.

4- يُقسّمُ الطلابُ إلى مجموعات تعليمية متفاوتة لحل الأجزاء الأصغر من المشكلة، ويطلب من كل مجموعة أن تدوّن ملاحظات عن الإجابات الفردية وإجابات أعضاء المجموعة، وذلك باستخدام أسئلة لتوجيه تحليلاتهم كالآتي:

أ- ماذا نعرف عن هذا الجزء من المشكلة؟

ب- ما هي أجزاء المعلومات المتوافرة لدينا والتي لها علاقة بالمشكلة؟

ج- ماذا نحتاج لمعرفته أكثر لصياغة حل ممكن؟

د- ما هي بعض الحلول المحتملة على ضوء ما نعرفه الآن؟

هـ- ما هي المعلومات الإضافية التي يمكننا جمعها (وكيف) لصياغة حلول أفضل؟

5- تدار مناقشة لمجموعة كبيرة توضح الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها رؤية المشكلة، والحلول التي نبتغيها، ويذكّر المدرس طلابه بإضافة ملاحظاتهم خلال هذه المناقشة.

6- يقرر الصف حلاً (عادة فرضيّة) ـ من خلال جدول هادف عن ممارسات المدرسة التقليدية ـ يمكنه أن يختار جدولة المسألة، حتى يتمكن الصف من جمع معلومات إضافية (انظر الشكل 8.12 من أجل الرواية القصصية).

7- يقوم الطلاب بكتابة الحل بشكل إفرادي كما يرونه وبالطريقة الممكنة الأكثر إقناعاً، ثم يقوم الطلاب بتبادل الأوراق ويعطي كل واحد منهم الآخر تعليقه عن مقالاتهم، ويدعو المدرسُ الطلاب والمراجعين لقراءة الجمل والمقاطع التي يشعرون أنها ذكرت بشكل جيد على وجه الخصوص وبصوت مرتفع.

محامي الشيطان

إحدى الطرق البسيطة والمباشرة لتشجيع الطلاب على الأخذ بعين الاعتبار الموضوع من منظورات متغيرة، تكون بإدخال الطلاب في مناقشة تحرض هذا النوع من التفكير. إن طريقة محامي الشيطان هي مناقشة على أساس الموضوع ولها إرث غني (Alvermann, Dillon, & O'Brien, 1987; Roby, 1983). وقد كان يستخدمها سقراط وبلاتو، وهي عرفٌ عام في مجالس العديد من الأديان حول العالم.

إن أحد الأشياء الثلاثة التي يمكن أن تحدث في مناقشة طريقة محامي الشيطان: هي أنه يمكن أن تُقوّي الميول أو تُعدّله أو يتم التخلي عنها، وعلى كل حال، يميل الطلاب المنشغلون بمثل هذه المناقشة للحصول على الكثير من التجارب مع الدوّامات المرتدّة. إنهم يتعلمون عن التعقيدات الضخمة للموضوعات التي ظهرت في الأصل وكأنها قطع واضحة، إنهم يتعلمون عن التناقص الذي يحصل في أثناء محاولة حل المشكلة لمجرد أن يجدوا أن الحل الأفضل يمكن أن يكون في بعض الأحيان أكثر تمزيقاً من المشكلة الموجودة. وفي الختام يتعلم الطلاب استخدام اللغة ليس لمجرد ذكر ما يعتقدونه، ولكن لاكتشاف ما يمكن أن يعتقدوه بشكل منطقي.

الشكل رقم 12 – 8: الرد القصصي في المناقشة التطويرية.

يعمل السيد Freeble مدرّساً للحقوق المدنية في مدرسة ثانوية مع مجموعة من الطلاب ذوي المقدرات العاديّة لمدة خمسين دقيقة كل صباح. في دورة لصف سابق، قرأ الطلاب واجباً من خمس صفحات من كتاب مدرسي يتعلق بالمحكمة العليا، وأتموا دليل الدراسة المصاحب له ـ ما هو الهدف منه، وما هي الاتهامات التي يوجهها وما هي علاقته بالنظام الحكومي ككل؟
لقد بدأ Freeble المناقشة التطويرية بمراجعة الواجب السابق من النصوص المكتوبة لمدة خمس دقائق، ومن خلال هذه المراجعة قام بتذكير الطلاب

بالمفاهيم المفتاحية الآتية: إن المحكمة العليا هي أعلى محكمة في الأرض، وتقع على عاتق الأشخاص المسؤولين فيها مهمة تفسير الدستور، ويمكن لأعضاء المحكمة العليا أن يغيروا أحكاماً سابقةً بفروع أخرى من الحكومة.

وبعد ذلك طلب Freeble من طلابه أن يقدموا المعلومات الحالية عن الأحداث الجارية في الأخبار المتعلقة بأحكام المحكمة العليا الحديثة، وقد تم اختيار الحقائق عن الصلاة في المدرسة، ومشاهد عيد ميلاد المسيح المقام على الأملاك العامة. وقد أشار Freeble إلى أن التأثير الموسمي (لأنها كانت قريبة من عيد الميلاد) يلعب دوراً كبيراً في اهتمامات الطلاب في القصة الواردة في إحدى الصحف المحلية عن مشهد مولد مثير للجدل، وبعد عشر دقائق من مناقشة القصة ومحتواها بالنسبة للمقيمين المحليين حدّد الصفّ ما هي المشكلة، حيث صارت أساساً للنص ولكنّها أثارت اهتمامهم الفوري بها ـ هل يجب السماح للجماعات الدينية نَصْب مشاهد لميلاد السيد المسيح على الأملاك العامة؟

ثم قام المدرس بتوجيه الطلاب لتجزئة المشكلة الأكبر (انقسام الكنيسة والدولة) إلى ثلاث مشكلات أصغر: (1) هل يتعدّى نصب مشاهد ميلاد السيد المسيح على الأملاك العامة حقوق الأشخاص الذين لا يؤمنون بالمعتقدات الدينية نفسها؟ (2) ما هي المعلومات التي يمكن أن يضيفها الصف، بحيث تساعد في حل المشكلة؟ (3) ما هي الطريقة المعقولة التي يمكن بها المشاركة بما تم تعلّمه مع الناس المشتركين في هذه المسألة الجدلية؟

ثم ينقسم الطلاب إلى مجموعات أصغر ويبدؤون العمل على الجزء الأول من المشكلة، وقدم Freeble لكل مجموعة صفحةً واحدة عن خلاصة قضية Pawtucket المتعلقة بقرار المحكمة العليا في عرض المشاهد الخاصة بميلاد السيد المسيح على الأملاك العامة. ثم مرّ Freeble بين المجموعات وهو يراقب ويقدم المساعدة، حيث طلبت.

تتمة الشكل 12 - 8

وخلال الخمس عشرة دقيقة الأخيرة من الحصة. شارك الطلاب في مناقشة وهم بهيئة مجموعة كبيرة، حيث تم تقديم ردود أفعالهم على قضية Pawtuck-et وإذا ما كانوا يعتقدون أن لهذه القضية أي تعقيدات على الجدل المحلي.

وخلال اليومين التاليين، عمل الطلاب في مجموعات أصغر ليتصدّوا لأجزاء المشكلة المتبقية، وقد تضمنت الحلول الإجمالية للمشكلة العمل مع قادة المجتمع لتقوية الاتصالات بشكل أفضل بين المجموعات المعارضة وكتابة الرسائل إلى محرر الصحيفة المحلية عن موضوع (كيفية تشبيه قضية Pawtucket بواحدة محليّة).

تتمة الشكل 12 - 8

المصدر: الأمثلة (pp.38, 40-41) from Alvermann, Donna, Dillon, E., Dillon Deborah R., & O'Brien, David G. (1987), Using Discussion to Promote Reading Comprehension. Newak, DE: International Reading Association.

الخطوات المتبعة في طريقة محامي الشيطان:

1- يطرح المدرّس موضوعاً ما أمام الصف.

2- يوزع الطلاب إلى مجموعات ثنائية، ولكن يطلب إليهم أن يُحضّروا بشكل فردي استدلالات مكتوبة، مستخدمين النص للتزود بالمعلومات الأساسية. قد يوجد في بعض الأحيان أكثر من موقفين.

3- تعطى التعليمات للطلاب بأن يشرحوا لشركائهم أفضل استنتاجاتهم لكل موقف، ويجب عليهم مناقشة كل استدلال على حدة لتقرير فيما إذا كان يحتوي على تحليلات خاطئة.

4- يطلب من الطلاب وهم في مجموعات ثنائية أن يناقشوا زملاءهم فيما إذا كانت المواقف التي أيّدوها بالأصل قد تغيرت نتيجة لهذا النشاط، وإذا كان الأمر كذلك، فلماذا وبأي طريقة؟ ثم يقومون بمراجعة تقاريرهم المكتوبة طبقاً لذلك.

5- يتبع ذلك مناقشة في الصف تكون مبنية على استدلالات الطلاب عن كل جانب من الموضوع، وعلى أي تغيرات حدثت في المواقف نتيجة للنشاط، وعن مصادر المعلومات الأعمق المتعلقة بالموضوع.

6- يعطى الطلاب الفرصة الأخيرة لمراجعة وتحضير النموذج النهائي لتقارير مواقفهم.

انظر الشكل 13 - 8 كمثال عن طريقة محامي الشيطان. لاحظ كيف أن هذه الطريقة تؤكد على الاختبار النقدي للموضوع مع احتمال أن يغيّر أحدهم رأيه، أو أن يُعيد صياغة موقف ما بدلاً من ربح مناقشة ما.

تقنية معادلة الانحسار:

إن تقنية معادلة الانحسار (RET) هي طريقة ما تزال قيد التطوير لزيادة احتمال أن تكتشف المناقشة إشارة الحقيقة من خلال الضبابية التي تخيّم على كل من التشويش الاجتماعي ودلالات اللغة، وبالتالي تمكين المشاركين من التحرك بسرعة أكبر نحو حلولٍ معقولةٍ. وبُنيت الطريقة على مبدأ مُستخدم في الأنظمة الإحصائية وله الاسم نفسه، وهو تحليل معادلة الانحسار المتعددة، وتنسحب هذه التقنية إلى طرق المعالجة الجماعية التي تشجع التطور الشخصي للتفكير التقويمي مثل Hoffman's (1977) Intra-Act وعلى الطرق الأحدث مثل Moller & Bohning's (1992) participatory ranking المصمّمة لاستخراج أفضل القرارات من مجموعات متعددة، وقد بنيت هذه الطرق حول بعض النماذج من الاقتراع موجّه القيمة والتدوين والمناقشة وإعادة الاقتراع، وهذا هو اللبّ المستخدم في RET (تقنية معادلة الانحسار) بعد أن تمّ تصوّرها الآن.

الخطوات المتبعّة في تقنية معادلة الانحسار (RET)

1- أنشئ معادلةً تمثل مادة، أو تمثل «متغيراً مستقلاً» ترغب في اكتشافه أو في فهمه بشكل أفضل. وابدأ ببساطة كتابة الكائن أو العنصر الذي تريد فحصه على الطرف الأيسر لإشارة المساواة.

2- ضعْ جميع العناصر الأخرى أو «المتغيرات المستقلة» والتي تبدو موضّحة لذلك العنصر على الطرف الأيمن من إشارة المساواة، تأكد من أن واحداً من هذه المتغيرات المستقلة قد تمّت عنونته بـ «الجزء غير الموضح»، ثم قم بدعوة المجموعة لإضافة أو إعادة كتابة أيّ من العناصر، باستثناء تلك التي سيتم فحصها. (إعادة صياغة المتغيّر المستقل ستغير التمرين ويجب أن تجرى فقط إذا طُلب ذلك أو عند اعتباره تمريناً مقارناً جديداً).

3- اطلب من كل شخص في مجموعة المناقشة أن يعطي بشكل مستقل نسباً مئوية كأوزان لكل متغيّر مستقل على اليمين من إشارة المساواة، بما في ذلك «الجزء غير الموضح» (إلى أن يصبح المجموع 100٪).

4- دوّن وسجّل مجال ومعدّل العلامات المئوية لكل عنصر.

5- حاول أن تشرح الاستنتاجات مع كتابة بعض الملاحظات المختصرة وأن تطابق الاختلافات من خلال المناقشة.

الشكل 13-8: مثال على طريقة محامي الشيطان

استخدم السيد Tennyson مدرس العلوم الاجتماعية للصف التاسع، إستراتيجية محامي الشيطان لإنشاء مناقشة صفية حول موضوع «خطر الاختبارات النووية». قرأ طلابه مقطعاً من نصّهم الذي يتحدث عن رعب الحرب النووية، وما إن بدأت المناقشة، حتى قام Tennyson بالانتهاء من توزيع الطلاب إلى مجموعات ثنائية «حسناً الآن، ابحث مع زميلك عن مكان هادئ للتحدث بهدوء» ويجب على كل منكم أن يدوّن: لماذا يعتقد أنه على الولايات المتحدة أن توقف اختبارات الأسلحة النووية؟ كن متأكداً بأن تدعم اعتقادك بالدليل من النص، ثم خذ الموقف المعاكس (لماذا لا يجب على الولايات المتحدة أن توقف اختبارات الأسلحة النووية؟) وقم ثانية بدعم اعتقادك بالدليل من النص.

(ثم يأخذ الطلاب مدة عشر دقائق لإتمام هذه المهمة وهم يعملون بشكل فردي ضمن مجموعات ثنائية).

«حسناً، نحن الآن جاهزون للخطوة الآتية. اختاروا أفضل الأطروحات، وقدّموها لشريككم، كن متيقناً من مناقشة اعتقادك مع زميلك، فعلى سبيل المثال اطلب أفكار شريكك وتقييماته عن المؤيدين والمعارضين الذين أخذتموها في هذه المسألة. هل يوجد أي دليل على أي تحليل عقلي خاطئ عند أيّ من الطرفين؟»

(وبعد خمس عشرة دقيقة، ينقص مستوى الضجيج في الغرفة وهو مؤشر على أن الطلاب قد انتهوا من تقديم الأطروحات التي لديهم).

«انتبهوا من فضلكم..... هناك شيئان آخران أود منكم أن تتقدموا بهما: (1) فكروا في كيفية تغيّر أفكاركم حول خطر الاختبارات النووية. فعلى سبيل المثال هل اختلف موقفكم الحالي عن موقفكم الأصلي؟ وإذا كان كذلك فلماذا؟ (2) حدد إذا ما قوّيت موقفك الأصلي، أو أنك قد تخليت عنه نهائياً، أو أنك عدّلته فقط. ثم أخبر شريكك بقرارك وانظر إذا كان موافقاً.

(بعد عشر دقائق تقريباً، يدير Tennyson النقاش بين طلاب الصف بالكامل، وذلك بالطلب منهم المشاركة في بعض أفكارهم وفي كلا الجانبين من الموضوع).

تتمة الشكل 13 - 8

المصدر: الأمثلة (pp.38, 40-41) from Alvermann, Donna, E., Dillon, Deborah R., & O'Brien, David G, (1987), Using Discussion to Promote Reading Comprehension. Newark, DE: International Reading Association.

يبدو أنه في كل مرةٍ استخدم فيها الباحثون هذا التصميم الأساس للمناقشة ضمن الاختصاص، حيث يمتلكون خبرة حقيقية في الحياة، وجدوا سبيلاً للعودة بانتظام إلى بعض إشارات الحقيقة الأكثر وضوحاً والأبعد عن أي تداخل مشوّش قد بُني حوله، فعلى سبيل المثال، إن المتغير المستقل أو العنصر الذي تم تحليله،

يمكن أن يكون «نجاحاً دراسياً» لشبان مركز المدينة كما يمكن أن تكون كلٌ من المتغيرات غير المستقلة أو العناصر الموضحّة عوامل مثل: غرف الصف المهيكلة، التعليم المباشر، القراءة في صلب الأدب، القراءة في المواد غير القصصية، دراسة المفردات، الاستعداد الأكاديمي، السرد، التفاعل العملي (الذاتي)، تقدير الذات، عادات القراءة العائلية، المناهج متعددة الثقافات. وفي مثل هذه الحالات تأتي النتائج عادةً بشكل قوي كما كانت في دعاية إذاعية لمدرسة جديدة مرخصةٍ لم تحصل على الاعتماد التعليمي؛ نظراً لفشلها في تحقيق جميع المعايير الإحدى عشرة للولاية. لقد تم اختبارها لمدة ثلاثين عاماً مع معظم المتغيرات غير المستقلة المذكورة سالفاً، وإن ذلك أحياناً لتوزيع خاطئ لأوزان هذه المتغيرات كمخرجات مفسرة في الاختبارات القياسية التقليدية (جدلياً، هذا هو أحد الأدوات الأساسية لضبط الجودة في المدارس والتعلّم). لقد جاء في الإعلان ما يلي:

> ما الذي يضمن نجاح المدرسة؟ هل هو التنوع، الانتباه للفروق بين الذكور والإناث، الحملات لإنهاء العنف، الجهود الرامية لزيادة الاستجابة الاجتماعية، العناية بأساليب التعلّم، التدريبات التعاونية الجماعية؟ ليس هذا في الحقيقة، فالموازي أهمية لما ذكر لأي شخص أن النجاح يتجدد بدرجة كبيرة بالتركيز على القراءة والكتابة وعلى تدريس وتعلّم المحتوى.

إذا رأيت أنه يمكنك الانضمام بجهودك لتطوير المناقشة البناءة ـ النقدية هذه فانظر في الموقع www.literacyleaders.com للحصول على التفصيلات فور تطورّها، وحاول بشكل مثالي استخدام هذه الطريقة إما في المناقشة المهنية أو في موقف داخل الصف، حيث يمكن للمتغير المستقل أن يتراوح من المستوى التقليدي مثل: «نشوء اتحادات العمال»، أو «عناصر المأساة في هاملت» وإلى الموضوعات الأكثر معاصرة مثل «القوة المحتملة للاتصالات الكمبيوترية في الحياة الحديثة» أو «العناصر المؤثرة في السلوك العنيف عند البالغين اليافعين».

وكما ترى فإن هذه التقنية الناشئة محكمة إلا أن نهايتها مفتوحة. فهي تأتي بالعديد من النقاط الحادة وتركز عليها، بحيث تحتاج إلى مزيد من الفهم والتعامل معها؛ كي نطور القراءة والكتابة والمناقشة النقدية البناءّة الفعالة، وكذلك كي نطورّ التعلّم في المدرسة وفي المجتمع. بعض هذه النقاط لا يكون واضحاً على الفور، فعلى سبيل المثال، نجد أن الشخص أو المجموعة التي تأتي على ذكر جدول الأعمال أو المشكلة بهدف المراجعة، تمتلك أيضاً أعظم تحكم بمجرى الخطاب، وبالتالي تؤثر على النتائج؛ لذلك فإن تدريس اليافعين كيفية بيان المشكلات والإعراب عنها يمكن أن يكون بالأهمية ذاتها لتدريسهم كيفية حل المشكلات، وإن نصف الحل على الأقل لأي مشكلةٍ يمكن أن نجده في تحديد المشكلة وبيانها.

لقد ارتفعت القيمة النقدية البناءة لـ RET في وجود الانترنت الإنترنت، إذ يمكن نشر معادلة إلكترونياً، كبحث قائم يمكن إضافته لأي قيمة ومن قبل أي صفٍ أو شخص يقرأ ويفكر ويكتب عنه مع الوقت.

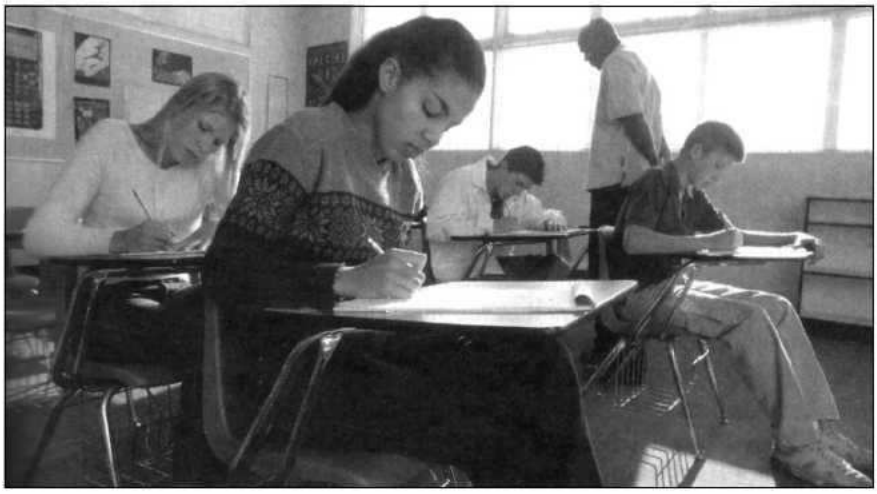
وستكون هذه المعادلات بحثاً مغناطيسياً بحد ذاتها، وهي ستجذب الخبرات التي لها علاقة بذلك، سواء في الحياة أو الأدب أو المحتويات المتنوعة. يساعد الحديث الجاري حالياً كلاً من المدرسين والطلاب على تحقيق إدراك أفضل لبنى المناهج الدراسية المقسمة إلى فئات مستقلة بإفراط وإلى الجريان شبه الفوضوي للمعلومات على شبكة الإنترنت. ويمكن أن نخدم عملية تأطير المعادلات وإرسالها (إلكترونياً) باعتبارها بحثاً تشاركياً يمكن أن يساعد في حل المشكلات التعليمية غير المحدودة بوقت لل «عقول غير المكثفة» (Chase,1926) ويمكن أن تساعد هذه الأبحاث العامة بصفتها «أفكاراً تحريضية تدعو الإرادة لأن تقوم بالفعل» (Chases 1926, p.196) وتساعد أيضاً أولئك القادرين على القراءة والكتابة، ولكنهم حائرون نوعاً ما بالإجابات عن الأسئلة التي لم يتعودوا طرحها.

الخاتمة

تم وضع هدف جديد في هذا الفصل لتعلم المحتوى والثقافة بشكل عام؛ لكي ننمي العملية الإبداعية البناءّة، بالإضافة إلى تنمية التفكير والقراءة النقدية. ولإنجاز ذلك، فقد تم اقتراح أدوات أساسية لتأسيس تعلم المحتوى والقراءة والكتابة حول شيء من الاستفسار أو التساؤل لفهم الأسئلة، بالإضافة إلى الإجابات التي ستشكل فروع المعرفة. سيتمم الفصل الآتي أفكار هذا الفصل بالتصدي الأعمق للقراءة والكتابة من أجل التعلّم، ومن خلال المراحل الدراسية وفروع المعرفة.

الفصل التاسع

القراءة والكتابة
من أجل التعلّم عبر مستويات الصفوف
ومحتوى المضمون



ليس للإنسان الذي لا يقرأ كتباً جيدةً أي محاسن تفوق الإنسان الذي لا يستطيع قراءتها

مارك توين

مقدمة

يتصدى هذا الفصل إلى ثلاثة من مجالات الموضوعات المتممة: تعلم المحتوى المتنامي، واستخدام الأدب والكتب التجارية لتدريس المحتوى في جميع المستويات الصفية، واستخدام الكتابة لتعزيز تعلّم الطلاب عبر فروع المعرفة. ويناقش

الجزء المتعلق بالمعرفة في تعلم المحتوى المتنامي كيف أنه بإمكاننا القيام بالإعداد الأفضل لطلابنا في الصفوف الثانوية لمواجهة تحديات تعلم المحتوى في مستويات الصفوف المبكرة. وهذا يرتبط باستخدام أدب اليافعين والكتب التجارية من أجل تعزيز تعلم المحتوى خلال هذه المرحلة من التطور البشري، كما يستنتج هذا الفصل بعض الطرق العملية والمبدعة لاستخدام الكتابة كأداة للتفكير من أجل تعزيز التعلّم في جميع المجالات المختلفة للمحتوى.

- مقدمة
- تعلم المحتوى المتنامي: في أي سنّ مبكرة يمكن لمدرّسي الابتدائية القيام بالإعداد الأفضل للأطفال؛ لكي يقرؤوا ويتعلّموا.
- توسيع التعلم المتنامي.
- تعلم المحتوى المتنامي: التعليم للمبتدئين.
- أساليب ECAL غير المطبوعة.
- الطباعة تسجل المعلومات المهمة وتحرر الاستفسارات.
- تفسيرات المحتوى والمفاهيم والمفردات المبنية على الموضوع والأدب (المتداخلة الأنظمة).
- الكتابة من أجل التعلّم.
- خاتمة.

تعلم المحتوى المتنامي

من أي سنّ يفضل لمدرسي الابتدائية أن يعدوا الأطفال للقراءة من أجل التعلم

الهدف من هذا الفصل هو نقل التعلّم الذي يُحرضه السؤال نحو المراحل المبكرة جداً من الطفولة، ويبدو أن تدريس الأطفال القراءة يمكن أن يقطع في الحقيقة التقدم الطبيعي الآخر لتعلم المحتوى والمفهوم، هذه ليست نقطة

هامشية، إذ إنه يفترض ألا يكون الضغط من أجل المعرفة الحقيقية في سنّ مبكرّة هجوماً ثورياً آخر على ثقافة الطفولة المبكرة. ولكنه على الأكثر محاولة لاستخدام طرق الأطفال في التعرّف والكينونة؛ لتعزيز حالات طبيعية للمعرفة ونمو المفردات، التي هي مسمار العجلة الواصلة للتعلّم بالقراءة، والقراءة بالتعلّم.

يتحسّرُ مدرسو المدارس الثانوية عادةً على النقص في إعداد الأطفال على الانضباط والصرامة في التعلم. وتماماً كما تطور حقل القراءة في نطاق المحتوى بشكل كبير، استجابةً للمخاوف التي عبّر عنها الأساتذة في الكليّات حول الإعداد الناقص للطلاب في الصفوف الثانوية، فإن تحركاً مماثلاً على ما يبدو سيكون موطئ قدمٍ لحث مدرّسي الابتدائية من أجل إعداد الأطفال لمرحلة المدارس المتوسطة والثانوية.

اليسوعيون مُغرمون بالقول: «أعطني الطفل حتى سن السابعة، وأنا سأعطيك الرجل». يجب ألا تضيع الحكمة في هذه الخطة التربوية في خضمّ التربية العامة، ولكن لم يتم الانتباه إليها بالشكل الكامل كما يجب. من الواضح أن المعرفة تولّد المعرفة ولكن ماذا لو حُرم الأطفال من المعرفة؟ مع كل ذلك فإننا نتوقّع من مدرسي الابتدائية أن يكونوا عموميين في معارفهم، لديهم معرفة عملية بفروع المعرفة كافةً من الرياضيات إلى الأدب (EL- Hindi 2003) ومعرفةً موسّعةً لابأس بها بالكتب التجارية غير الخيالية للأطفال (Moss, 1991). وهذا يضع نوعاً من الغطاء على ما يمكن تحقيقه بشكل واقعي من قبل مدرسٍ واحدٍ، ولكنه أيضاً يلفت النظر للمزيد من العناية؛ نظراً لأن الحاجة واضحة إلى نمو المحتوى والمفهوم المبكّر والمستمر في فروع المعرفة.

وقد أظهرت دراسة رقابية أنه ـ وبشكل متوسط ـ يُقضى 3 – 6 دقائق في اليوم للقراءة والتفاعل مع المواد الإعلامية في الصفوف الأولية، وأقل من ذلك بكثير في المناطق ذات الحالة الاقتصادية والاجتماعية المحددة (SES) (Duke, 2000) (مدارس النواحي). لقد تبين أن لدى الصفوف الأولية إرثاً غنيّاً

ومعقولاً من التركيز على احتياجات التلاميذ في المستقبل القريب، ويتم تدريس الأطفال ليكونوا طلاباً جيدين من خلال التأكيد على التعديلات الشخصية الاجتماعية، وتطوّر اللغة، وتدريسهم ليتعلموا القراءة، مع كل ذلك، لم توجد المدرسة الابتدائية من أجل الإعداد للحياة لتلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث فقط، ولكن يجب أيضاً أن تكون إعداداً للصف الرابع وما بعد، فهي بالتالي مثل الفريق الثنائي الصغير إذ يمكن للفريق أن يكسب العديد من النقاط وذلك فقط بقذف الكرة على اللاعبين المدافعين غير المدرّبين، ولكن إن كانت هذه خطتهم الوحيدة فلن يستغرق الأمر كثيراً قبل أن يأتي دور الفريق الآخر للهجوم ويتحول تقرير مصير اللّعبة إلى الدفاع. وفي المصطلحات التعليمية، فإن ذلك يعني وضع خطةٍ من أجل الاستخدام الأفضل لهذه المدة نفسها من التطور (بين عمر أربع إلى عشر سنوات، شاملة لخمس فصول صيفية، وساعات ما بعد الدراسة، وفي أثناء دوام المدرسة) وذلك لتقديم فرص تغني عملية الجمع لبعض الأسس التفاهمية والحقيقية عن الاهتمامات والمعارف الإنسانية بشكل رائع. ويمكن عمل ذلك بطرق متوافقة مع احتياجات الأطفال التطورية ومع طرق المعرفة التجريبية. وللحصول على قيمة هذه الفرصة، ولوضعها كطريقة متممّة للمنهاج المدرسي الابتدائي الحالي وللمعايير، فإننا نقترح أن يتم تسميتها بتعلم المحتوى المتنامي (ECAL)، وأن يتم بناؤها على أساس تعلم وفهم المحتوى والتعلم المتنامي، وهي فرع من القراءة يُحاول أن يُضفي المواقف والخبرات والمهارات الملائمة للتطور، ولكنها في ذات الوقت تُسرّع التعلّم اللاحق والمباشر.

ويتحقق ذلك أساساً مع التعلّم والتعليم ـ العرضيّ ـ المقصود، والذي يقابل كلاً من الطريقة التعليمية البحتة أو طريقة التعلّم والتعليم العارضة، ويتطلب هذا النوع من التعلّم والتعليم العرضي ـ المقصود تخطيطاً موسعاً أكثر من الطريقتين الأخريين، إذ يجب أن يكون قوياً من الناحية التوجيهية، كما أن شكل التدريس فيه لا يبدو عليه أنه بغرض التدريس، ولا تستثني هذه الطريقة طبعاً القليل من

التدريس المباشر، ولكنها توازن حاجات الصفوف المبكرة، لأن تبقى متركزة من أجل الطفولة، وليس لأنها لا يمكن أن تكون غير ذلك، ولكن لأننا نعتبر الطفولة في مراحلها المبكرة أوقات ثمينة، لاسيما في تطورّنا العاطفي والمعرفي أيضاً. هذا يضعنا أمام تحدٍّ بألا نفعل إحداها على حساب الأخرى، ولكنها تمنحنا الفرصة لعمل إحداها بدعمٍ من الأخرى.

توسيع التعلم المتنامي

تعلُّم كيفية القراءة

يُستخدم في الغالب مصطلح التعلم المتنامي للإشارة إلى الأحداث والأشياء المحيطة التي يجب أن تكون موجودة لإنشاء بيئةٍ ناقلةٍ لتعلّم القراءة. إن المفهوم الأساس لذلك هو أن اكتساب الأطفال للغة والاهتمام بتوسيع اللغة لتشمل القراءة والكتابة، يتم تحديده وبدرجة كبيرة حسب طبيعة تفاعلاتهم مع بيئتهم. وتعزى هذه الفكرة غالباً إلى Jeam Piaget رائد علماء النفس التطويريين، وهو الذي أظهر أنّ الاستعداد الداخلي والإمكانيات المحددة ستتقدم بشكلٍ هائلٍ في بيئة يتم فرضها بشكل مقصود على بنيهم أكثر من كونها عرضت لهم فقط.

وبالمعنى المجرد، يتألف التعلم المتنامي من كتب وأوراق وأقلام، ومن القراء الذين يقرؤون ويتحدثون عما يقرؤون، ومن المدرّس الذي يقرأ لطلابه من «الكتب الكبيرة» التي تعلّم الأطفال بشكل عرضي مفهوم الطباعة في الكتب من اليسار إلى اليمين، وفك شفرات الكلمات عبر الصفحة، والتعرّف على الأحرف والكلمات التي تحمل معنًى فصيحاً واعتبار لعلامات الترقيم التي يحتاجها القارئ للحصول على المعنى المشتقّ مع الصفحة المطبوعة. إن هذه الإستراتيجية مضافاً إليها التعليم المباشر في البنى الصوتية، والتحديد السريع للكلمة، وقراءة قصص بكميات لا بأس بها من قبل أطفال في مستويات متزايدة الصعوبة، كلها ستساعد أغلب الأطفال على تعلّم كيفية القراءة.

التباطؤ يتطلب التعجيل:

قريباً من مستوى الصف الرابع، يصل الأطفال في الغالب إلى مرحلة التمكين، ولكن إلى مرحلة التباطؤ أيضاً. فقد تمرسوا من خلال المواد الروائية وبشكل نموذجي على الإدراك السريع لأغلب الكلمات التي تتكرر كثيراً، كما أنهم قد اكتسبوا شعوراً قوياً بتطور الحروف، وحل التباينات والبحث عن النواحي الأخلاقية وغيرها من جوانب تنظيم القصة، ولكن يبدو أنهم يبلغون مرحلة من الثبات عندما يتوقف تطورهم، ولاسيما في فهم القراءة، والطلاقة في النصوص المعلوماتية. وهناك العديد من التفسيرات الممكنة لهذا التباطؤ، وبعضها من الصحة والقابلية للتفسير ـ كما نفسر الزيادة البسيطة في الوزن التي تسبق كل النمو في الطول.

فمثل هذه المراحل من التطور الجسمي العادي تترافق عادة بمدد أطول من الحاجة للنوم ـ وهو بالمناسبة، الوقت الوحيد الذي يمكن أن يحدث فيه النمو ـ بالإضافة لوجود حاجة موازية للتغذية الأكثر (وليس الحريرات فقط) والزيادة في التمرينات للحصول على بنية أكثر نشاطاً وقوة. وقد لوحظ أن «الإرشاد/التعليم هو بعد كل ذلك، عبارة عن جهدٍ لمساعدة النمو» (Bruner, 1966, P.1) وفي حين أنه يمكن أن يبدو كأنه يحدث بشكل طبيعي، فهو يحتاج أيضاً إلى تخطيط متسارع ودقيق وإلى إمساك اللحظات المناسبة لتطور الطفولة المبكرة.

تعلم المحتوى المتنامي: التعلم للمبتدئين

القراءة للتعلّم

كما أن تعلم المحتوى تطور بشكل أساس كاستجابة للاعتقاد القائل: إن مدرسي الإعدادي والثانوي بحاجة لأن يساعدوا طلابهم في عملية التطوير المستمر لهم في تعلّم القراءة، فإنّ حقلاً فرعياً جديداً لتعلم المحتوى المتنامي سيتطوّر على الأغلب وبشكل أساس كاستجابة للاعتقاد القائل: إن مدرسي الابتدائي بحاجة لأن يساعدوا طلابهم بانطلاقة أكثر أماناً، وأن يستمرّوا في

العملية التطويريّة للقراءة من أجل التعلّم، وعلى كل حال، فليست الـECAL مجرد البدء في التعلّم، إنما تدور حول تعلم المبتدئين. فالتعلم المبكر أكثر تحدياً من التعلم اللاحق، إذ يدور حول تنمية نمطٍ معيّنٍ من التفكير أو عادةٍ في العقل وهي في هذه الحالة القيم والحقائق والمعلومات مع منتجاتها المرافقة (أي الاهتمام الفعّال للاستمرار في نمو المعرفة). وقد عزا الفيلسوفNietzsche بشكل متكّررٍ ما لاحظه ذات مرّةٍ «لا يوجد للشخص آذان لا تسمح بمرور التجارب إليه» تدور ECAL حول إيجاد تجارب مبكرةٍ عن طبيعة المعرفة وبناء نزعة مكتسبة لها، إنها طريقة لتنبيه الأذن والعين إلى الصوت والإحساس بالأشياء التي تستحق المعرفة. وقد تعمقت هذه الحاجة لدعم تعلّمٍ مبكر بالقول المأثور عن Jerome Bruner «إنه من الممكن تعريف الطفل بأكثر مفاهيم البالغين تعقيداً بـ (طريقة فكرية أمينة)» وقد أشار Bruner إلى هذا النموذج كأساس لـ (المنهاج اللولبي)، وهو أن يقوم شخص ما بتعريف الأفكار والمحتوى والمفاهيم وتحديات حل المشكلات المرسومة في مزاعم الأطفال بصيغتها السائدة، ثم يعاد تعريفها بتعقيدات متزايدة حسب نضج الطفل (1966). وقد لوحظ أنه يجب طرح بعض الأسئلة ونقاط معينة من المعلومات في حال ظهور تجاهل من قِبَل بعض الطلاب لهذه النقاط، لأن بعض المعرفة الإعلامية لها طريقة البروز نحو الوعي في وقت لاحق (Lee, Bingham, Woelfel, 1968, p. 31). لكن ذلك قد أثار السؤال الآتي: ما هو الشيء الذي يمكن أن يفهمه الأطفال ويتعلموه؟ وتزودنا الـ Pokemon وغيرها من مظاهر الثقافة الشعبية ووسائل الإعلام الحديثة ببعض المفاتيح المدهشة والمرغوبة (المكتشفة مصادفة)، وذلك من أجل الإجابة عن هذا السؤال التطويري والفلسفي المربك.

تطور القراءة قد يكون مؤشراً ضعيفاً على التطورّ الإدراكي (المعرفي)

وبنظرةٍ مثبتةٍ على لعبة الـ Pokemon يتحدث Yu Gi oH وبصوتٍ مرتفعٍ عن تعقيداتهم الكبيرة وتنوعاتهم المتعددة في الوقت الحاضر.

إن هذه الألعاب والبطاقات والقصص لن تحظى أبداً بالموافقة من قبل لجنة المناهج، لأنها غير مناسبة عمرياً، إلا أن الأطفال ـ ولاسيما الذكور ـ يقرؤون ويفهمون سطور القصّة المعقدّة وألعاب الألغاز ودليل الألعاب للتجميع الذكي ولتبادل هذه البطاقات المبتكرة. ويجد الباحثون أن الأطفال الذكور يصبحون متعلمين رغماً عن تعليمات المدرسة، ويمكن أن ينتهي بهم المطاف وقد استعدوا بشكل أفضل لأعمالهم المهنية، إذ إن هذه المهارات أكثر فائدة من المقدرة على كتابة رواية أو تحليل عمل روائي (Smyth, 2003). والدرس بسيط هنا: الأطفال أكثر مقدرة على فهم الأشياء الأكثر تعقيداً ممّا نعطيهم صلاحية لفعله، ويبدو أنه في أثناء عملية تدريس اليافعين، قد جمعنا انطباعات خاطئة بأن مقدراتهم على التفكير محدودة بشكل ما ـ إن لم تكن متوقفة ـ على معدلاتهم في تعلّم القراءة بطلاقة، وبمعدل اثنين إلى أربع عمليات في العام.

وبما أننا نعرف الآن ما يختلف عن ذلك، فإن تعقيدات أخرى مختلفة تقدم نفسها ويصبح التحدي أن نسأل: ماذا نستطيع أن ندرّس الأطفال حول المحتوى والمفاهيم والاستفسار في أثناء قيامهم بتعلّم القراءة؟ لأن ذلك لن يُعدَّهُمْ للانتقال السهل للقراءة من أجل التعلّم فقط، ولكنه سيزيدُ من إدراكهم للأفكار المعقدة والمعلومات الحقيقية التي تزّودنا بها بيئتُنا المخترقة من وسائل الإعلام بشكل كبير، وباختصار قد نكون غير مقدرين لإمكانات الأطفال في اكتساب المعرفة، وفي التفكير المترابط وفي التعلم بأنفسهم.

تحديد وترقية منهاج وتدريبات ECAL

سيكون هناك قريباً حقل فرعي يتصدى لأداء «تعلم المحتوى المتنامي» هذا لم يخف على الآخرين، مثل (Barbara Moss 1991) التي كتبت بشكل موسع عن قيمة الكتب غير الروائية في المدرسة الابتدائية، وكذلك (Karen Wood, 2002) التي تكتب بشكل ملحوظ عن الأبعاد الجديدة لتعلم المحتوى، والتي هي ليست حكراً على مدرسي الثانوي.

هناك عناصر أساسية تم تحديدها للقراء في عالم اليوم: إذ يجب على مثل هؤلاءالقراء أن يكونوا فاكين للرموز، وصانعين للمعاني ومستخدمين للنصوص، ونقّاداً لها (Luke & Freebody, 1997)، كما نود أن نضيف أنهم يجب أن يكونوا بنائين ومبدعين في أفكارهم أكثر مما كانوا، أي وقت قبل ذلك، وذلك ببساطة من أجل المحافظة على السير مع هذا العالم المتغيّر بشكل سريع، وليكونوا مسلّحين ومسؤولين عن تحديد توجيهاته وطرقه. ولتحقيق هذه الأهداف تم وضع بعض المقترحات للعديد من الأهداف والموضوعات المتشابكة في المنهاج، وقد تمّ جمعها من مصادر متعددة يبدو أنها تميل في هذا الاتجاه، وبعضها يزيد عمره على الـ 30 عاماً (Bean, 2000, Desmond, 1997, Iec, Bingham, & Woelfel, 1968, Moss, 1991, Wood, 2000, 2002).

- يجب أن تشمل التعلّم من عدة مجالات وليس من القراءة وحدها.
- يجب وضع الأساس التجريبي للتحدّث والكتابة والمناقشة التي تبنى بين الزملاء أنفسهم.
- يجب تدريس الشباب آلية حصولهم على المعلومات والمراجع المتقاطعة من مصادر متعددة، ويشار إليها أحياناً بـ «المعرفة متعددة المصادر».
- يجب أن تتطلب درجة تفكير ذات ترتيب عالٍ.
- يجب أن تدرِّس التعاطف مع الآخرين، وهذا يعني الاهتمام بالوسائل، وكذلك الاهتمام بالنتيجة.
- يجب أن تدرّس وتنمي الفهم الأساس للمفاهيم المفتاحية.
- يجب تعزيزها وإغناؤها بمفردات دقيقة مناسبة، وعادة ما تكون ذات أهداف استُهين بها في المراحل الدراسية المبكرة.
- يجب أن تدرّس التعاون، ولكن أيضاً يجب أن تدرس حقيقة المنافسة.
- يجب أن ينتج عنها تنظيم ذاتي أكبر، وكذلك تدريس ذاتي من الخيارات البيئية.

- يجب أن تدرّس الشباب أن يكونوا طارحين للأسئلة أو الاستفسارات، بالإضافة إلى الإجابة عنها أو مكتسبين للمعلومات.

ومرة أخرى يجب تقديم كل ذلك بطرق متوافقة مع طرق الأطفال في المعرفة. وببساطة لا تستطيع هذه الطرق إنكار أو هدم الأهداف الحالية التطورية ــ الاجتماعية والعاطفية للثقافة الطفولية المبكرة.

هل ستنجح الجهود المحرضة للتعلم المبكر فعلياً؟

لم يتم اختبار هذا السؤال بالكامل بعد، ولكن هناك مجموعة متزايدة من البراهين التي تفترض أن الجهود المبذولة للتأثير في أشكال الاهتمامات والتعلّم تأتي نتائج لمخرجات مختلفة بشكل فوري غالباً. بني أحد البراهين الأكثر تعبيراً على دراسة بحثية للتوأم المتماثل «A an and Gordon» اللّذين كانا في السنة الرابعة من عمرهما، لقد كانا معاً في البيت، ومفصولين في الحضانة. قد تم توجيه التعابير الشفهية لـ Alan بشكل رئيس نحو الغاية والتخطيط، حتى حين يتكلم عن كتابه المفضل «قبعاتٌ للبيع» أما تعابير Gordon الشفهية فإنها أكثر بدائية ولكنها أغنى من ناحية الرواية والتخيّل، وكثيرة التأثر بالمسلسل التلفازي (بات مان) ومجموعة أوراق لعب بات مان، والتي يلعب بها في كل فرصة تتاح له (Lee, Bingham, & Woelfel, 1968). وكما سترى في الباب الآتي من هذا الفصل في دراسة موسّعة أخرى للسلوك الشفهي (طرح الأسئلة)، من الواضح أن الأطفال حسّاسون للغاية نحو الأدوار المحيطية، سواء أكانوا مشجعين أم غير مشجعين لسلوكيات معينّة أو مواقف أساسية.

وها هي الأساليب التي ترشحها لهذا الحقل المتنامي من تطور تعلم المحتوى في المراحل الابتدائية والإعدادية لتطوير تعلم المحتوى: (1) ثلاثة طرق بسيطة يمكن اتخاذها قبل أن يتمكن الأطفال من فكّ رموز الطباعة. (2) نشاطٌ بياني لمساعدتهم في تعلّم استخلاص المعلومات من خلال القراءة وغيرها من المصادر (3) مجموعة من الوسائل لربط تعلم المحتوى بأدب الأطفال من أجل المنفعة المشتركة لكليهما.

طرق ECAL غير المطبوعة:

أَظهِر واسأل فقط (ملاحظة لاستهلال المحادثة)

يمكن وصف هذه الإستراتيجية التعليمية بأنها طريقة (Cambrian) نظراً لأنها تمتلك واحدةً من الملامح الأساسية لهذا النمط الجديد من التدريس والتعلّم، فهي تُعِدُّ الأطفال للاشتراك في الخطاب العام، الذي سيصبح خطاباً داخلياً بشكل مثالي، كذلك تعدهم للاشتراك في التدريس الذاتي داخل وخارج غرفة الصف، وعلى المستوى العملي، فهي ببساطة تقتضي لعب (أظهر ـ و ـ أخبر) مع بعض الاختلافات التي تضع الأساسات لـ:

- التدريب على الاستفسار.
- وضع الأهداف المرجوّة من الاستماع بتوجيه ذاتي ـ وهي الوسائل التي يتمّ من خلالها حصول 90٪ من التعلّم ـ والقراءة فيما بعد.
- المهارات السمعية ـ الشفهية (الاستماع ـ التحدث).
- التعلم المتعاون.

وتميل هذه الطريقة أيضاً لتكون متعةً عظيمةً، ومن الأفضل البدء بها من خلال ملاحظة استهلال محادثة (أي: ما يتم عمله لافتتاح أو تركيز المحادثة على أمر ما). وهي تبدأ بتوضيح (أظهر واسأل فقط) ثم بسؤال الأطفال بأن يُحضروا بعض الأشياء إلى الصف ليقوموا بأداء العملية بأنفسهم.

الخطوات المتبعة في (أَظهِر واسأل) فقط:

1- يتم عرض شيء مشوق على الصف.

2- يمكن للصف أن يسأل 20 سؤالاً يكتشف من خلالها ما هو هذا الشيء وما الذي يرغب المقدِّم إخبارهم عنه؟

3- يمكن أن يعطي المقدّم بعض المساعدة بالقول «أكثر حرارة، وأكثر برودة».

4- وأخيراً يعطي المقدّمُ كل المعلومات وبعد ما يكون كل المستمعين يقظين جداً.

عندما تمّ أداء ذلك لأول مرة باعتباره جزءاً من دراسة للسلوك الاستفساري لأطفال الحضانة، حصلت أشياء جديرةٌ بالملاحظة، فورية ولاحقة (Manzo & Legenza, 1975). ففي هذه الدراسة أحضر صبيٌّ مطحنة قهوة من طراز قديم بساعد يدوي، وذلك من أجل طريقة (أظهر واسأل). وقد تجمّع الطلاب حوله وانحنوا إلى الأمام، وهم يظهرون من لغة الجسد التي تدل على الانتباه والفضول. في البداية طرحوا بعض الأسئلة العشوائية، ولكنهم بدؤوا على الفور بتشجيع بعضهم على ترتيب أسئلتهم بطريقةٍ أكثر تنظيماً في الاستفسار، وبعد تسعة أسئلة تقريباً استنتجوا أنهم كانوا ينظرون إلى مطحنةٍ قديمة، ومن المحتمل أنها تطحن حبوب البنّ (وهذا ما شككوا فيه بسرعةً نظراً لكون المطاحن الكهربائية الصغيرة للبنّ كانت شائعةً في وقت الدراسة) وبعد عدة محاولات، أقرّوا بأنهم لم يستطيعوا أن يحزروا ماذا أراد المقدّم أن يقول عنها، ولكنهم ضيّقوا الموضوع إلى حدّ أن له صلة بأجداد المقدِّم (كانت القصة أن مطحنة البن أعطيتْ لأمه من قِبَلِ جديه، اللذين حصلا عليها من العائلة عندما جلبتها أمّ أمه غرباً إلى كانساس سيتي من فيرجينيا منذ سنوات كثيرة مضت).

إن هذا النمط المختلف قليلاً عن (أظهِر/ وأخبر) يميل لتقديم استفسار تقوده المعرفة (أي: تابع لنظرية المعرفة) وبالمقارنة مع أغلبية الأسئلة التي طرحها الأطفال، والتي تتماشى بشكل أكبر مع خطوط المزاج الاجتماعي، ففي هذا المثال رسمت المناقشة دائرة حول المفاهيم، مثل: الهجرة باتجاه الغرب، والذكاء في حمل البن على شكل حبوب، بدلاً من طحنه مسبقاً؛ حتى لا يمتصّ الرطوبة ويصبح بلا طعم.

وبشكل مثالي، فإن الملاحظة لاستهلال المحادثة ـ أو محاولة إثارة الاهتمام والاستفسارات ـ مثل التي شرحناها للتو، يمكن أن تتبع بقراءة مختصرة من

كتاب مناسب، كما يجري كثيراً في الدروس التقليدية عندما كان المدرس يقدّم بعض الأشياء الصنعية لإيثار الفضول والاهتمام قبل القراءة. تمتلك طريقة (أظهِر/ واسأل فقط) قيمة داخلية في بناء الفضول والمعرفة المبررتين، سواء مع أو بدون القراءة المسبقة أو اللاحقة. ومن قيمها الرئيسة أنها تجريبية، ولذلك يتم تذكّرها لمدة طويلة. إلى هذا الحد، فهي عبارةٌ عن بناءٍ لخطّةٍ أكثر من كونها مجرّد قطعة أخرى لمعلومات معزولةٍ نسبياً، إنها خطةٌ مثل (لغة الجافا) في برمجة الكمبيوتر، فهي ليست مجرد رسالة، ولكنها وعاء يحضّر العقول لطلب وحمل العديد من عبوات المعلومات الجديدة التي تَرِد في طريقها. وبهذه الطريقة يتم استخدام الأشياء الصنعية الآن وبشكلٍ واسعٍ لمرافقة كتب القصص، وتباع بعض الكتب مع «الواقعية المرافقة» وهو اسم آخر للأشياء الصنعية التي تترافق بشكل نموذجي مع المكتشفات الأثرية.

إن هذه الأشياء الصنعية أو الواقعية يمكن أن تختلف بدءاً من العصا السحرية كمدخل لـ (هاري بوتر وSorcerer's Stone) إلى "غطاء" لإثارة الاهتمام المتمركز على قطعة تاريخية تتحدث عن المهاجرين الأوائل إلى أمريكا، أو لقراءة قصة مثل (بيت صغير على المرج) وقد شاهدنا أيضاً بعضاً من المدرسين من أصحاب الخيال الواسع يستخدمون الأجزاء المفككة من ساعة اليد أو محمصة الخبز أو الفيديو لإثارة الفضول ولفحص الآلات الصغيرة، ويتركز الانتباه عادةً على الأجزاء الميكانيكية المؤلِّفة لهذه الأجهزة، إذ إن العناصر الإلكترونية يمكن أن تكون صعبة الفهم بعض الشيء حتى بالنسبة للبالغين. إن هذه الدروس ذات قيمة لتقديم محتوى معين من التثقيف، ولاسيما للبنات اللّواتي يمكن أن يكنَّ أقل استفساراً عن عالم الميكانيك، ولذلك فهنّ أقل ميلاً لمتابعة الدراسات في الهندسة. ويمكن أن يكون لذلك النقص من المعرفة والتثقيف عن عالم الميكانيك أيضاً آثارٌ آنية وطويلة المدى، فكل جانب جديد من المعرفة التي تم تعلمّها هو نظير محتمل، أو استعارة لغيرها من المفاهيم والمضامين المعقدة.

وبغياب هذه المعرفة، فإن الإلمام بالمفاهيم والمضامين المتوازية ـ لكن المختلفة ـ يضعف بشكل كبير. إن هذا الموضوع التوجهي يمكن أن يشرح وحده: النسبة المنخفضة من النساء في الرياضات التطبيقية والفيزياء والكيمياء والهندسة.

المطبوعات تسجِّل المعلومات المهمة والاستفسارات وتحررها:

يجب على المدرسين السؤال بصوت مرتفع عن الأشياء التي يمكن أن تُجيبَ عنها المواد المطبوعة المتوافرة بسهولة وبسرعة، وبذلك يزداد التقدير للمواد المطبوعة، كمصدر للمعلومات.

- «إنني أتساءل: كم عدد الطباشير في العلبة؟ دعنا نقرأ ما على العلبة فقط ونرى» (ويمكن أن يتبع ذلك تعداد فعلي؛ لنرى ما إذا كان هناك العدد الصحيح في العلبة).
- «أتساءل: ماذا يسمى هذا اللون؟ إنه أحمر قليلاً وزهري قليلاً. دعونا نرى ما هو مكتوب على الطبشورة.. آه إنه يسمى الفوشيا (ماغينتا)!».
- أتساءل: ما كل هذه الكتابات على زجاجة الأسبرين؟ دعونا نرى ما إذا كان بإمكاننا فهمها (اقرأ بصوتٍ مرتفع وناقش).
- «أتساءل: فيما لو كان الطفل الذي سقط في البئر بخير؟ هل ترغبون أن أقوم بقراءة نشرة الأخبار لكم والتي تتحدث عنه؟» (اقرأ بصوت مرتفع وناقش).

وبالطبع، فاليوم هناك المزيد من ذلك أكثر من ذي قبل، وهناك كتب إعلامية مهتمة بذلك مثل (David Macaulay's 1988 bestseller The Way Things Work) ولا يزال هناك الكثير من الكتب التجارية الإعلامية القادمة.

الأسئلة المتبادلة عن نظام الصور:

في دراسة عن سلوكيات الأسئلة لأطفال الروضة كانت قد نشرت في السابق (Manzo & Leganza, 1975)، طوّر المؤلفون مقياساً لـ «الفضول الجليّ» للطلاب والذي يعبر عنه من خلال استفساراتهم عن الصور، ويسمى هذا المقياس بـ «الاستفسار المتبادل لنظام الصور» (RQPP).

وهو يخدمنا أيضاً كطريقة مفيدة لتدريس وتقويم الشباب المنشغلين في التحليل الدقيق لمضمون الصور التي تتوازى بشكل جيد مع عمليات التفكير الضرورية في قراءة المضمون، وهي ببساطة تسير كالآتي:

الخطوة 1: قم باختيار كتاب فيه صور مسليّة وحيوية، وقد طور Manzo and leganza (1975) طريقة لتقرير قيمة الإثارة اللغوية للصور والتي تفترض وجود ثلاث صفاتٍ متميزةٍ هي الأكثر إثارة لاهتمامات الأطفال وللاكتشاف: (1) صور الأطفال الذين من الفئة العمرية نفسها (2) الصور الحركية و(3) الصور التي تحوي نشاطات متعددة ومعقدة.

الخطوة 2: اذكر للأطفال أنك وإياهم ستتأملون الصورة لمدة دقيقة واحدة لمحاولة تذكر كل ما فيها، ثم سيقومون ـ وأنت من بعدهم ـ بطرح الأسئلة على بعضهم لمحاولة تذكر أكبر عدد من الأشياء عند قلب وجه الصورة للأسفل، وبعد جولتين أو ثلاثة من القيام بـ «التذكر ـ إعادة الإخبار» تُغير اللعبة.

الخطوة 3: قل لهم: «دعونا الآن نقوم بجولة واحدة لسؤال الآخرين بعض الأسئلة المفيدة عن الصورة» وليبدأ الأطفال، في معظم الأحيان نجدهم غير متأكدين عمّا سيسألون، وسيذكرون القليل جداً. إلا أن ذلك سيجعلهم متيقظين جداً لتلقي أسئلة المدرس، لأنهم سيتطلعون لمعرفة ماذا يمكن أن تكون هذه الأشياء؟

الخطوة 4: عندها يبدأ المدرّس طرح الأسئلة من/ ماذا/ أين/ لماذا/ وبعض الأسئلة الاستدلالية والحدسية التي تكون من الشكل نفسه إلى حد كبير «من/ ما هو الشيء الرئيس في هذه الصورة؟» و«لماذا تفترض أنه حدث من قبل؟» و«ماذا تفترض أنه سيحدث فيما بعد؟».

وبهذا النظام البسيط «للتدريس بدون تدريس» فإنه يتم تدريس الأطفال كيف يمارسون مقدرتهم الذاتية وانتباههم لزيادة التذكر ـ وهي مهمة أساسية في قراءة المحتوى ـ وكيف يتوقعون ثم يسألون أنفسهم تلك النماذج من الأسئلة التي يتم طرحها بشكل نموذجي في المواد المطبوعة، وفيما يأتي قائمتان من الكتب إحداهما دون نص (صورة فقط)، والأخرى تشدد على الكتب الإعلامية التجارية. ويمكن استخدام ذلك في المرحلة الآتية من القراءة من أجل التعلم، وبعد ذلك ستجد الوسائل لاستخدام الكتب التجارية الإعلامية بطرق تتعلق بجذور الكلمة، والتي تدعم بل ـ وفي بعض الحالات ـ تفوق التأثير الإعلامي لنصوص الكتب العادية، والتي تبدو أحياناً وكأنها ابتهال ثقيل من الحقائق.

**Informational Books.* Nonfiction print satisfies and builds curiosity and reinforces the information value of books.

Planes, by Byron Barton (P–2, 34 pp.)
Animals in the Country, by Kenneth Lilly (K–2)
Do Animals Dream?, by Joyce Pope (3–6)
Here a Chick, There a Chick, by Bruce McMillan (P–3)
How Much Is a Million?, by David M. Schwartz, illustrated by Steven Kellogg (P–3)
How the Human Body Works, by Giovanni Caselli (5–9)
The Kids' Question and Answer Book, by the editors of *Owl* magazine (4–7)
Life through the Ages, by Giovanni Caselli (5–8)
The Milk Makers, by Gail Gibbons (P–3)
The Post Office Book: Mail and How It Moves, by Gail Gibbons (P–3)
Trucks, by Byron Barton (P–K, 16 pp.)

Picture Books. Books with particularly engaging pictures that enhance the theme, mood, and story line; encourage children to identify with characters and events; and heighten interest in the print.

Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day, by Judith Viorst, illustrated by Ray Cruz (K and up, 34 pp.)

Amelia Bedelia, by Peggy Parish, illustrated by Fritz Seibel (K–4, 24 pp.)

The Carp in the Bathtub, by Barbara Cohen, illustrated Joan Halpern (K–4, 48 pp.)

A Chair for My Mother, by Vera B. Williams (K–3, 30 pp.)

Curious George, by H. A. Rey (PP–1, 48 pp.)

The Cut-Ups Cut Loose, by James Marshall (K–2, 30 pp.)

The Day Jimmy's Boa Ate the Wash, by Trinka Hakes Noble (PP–2, 30 pp.)

An Evening at Alfie's, by Shirley Hughes (PP–2, 28 pp.)

Frog and Toad Are Friends, Arnold Lobel (PP–2, 64 pp.)

The Giving Tree, by Shel Silverstein (K–4, 52 pp.)

Goodnight Moon, by Margaret Wise Brown (P–K, 30 pp.)

Ira Sleeps Over, by Bernard Waber (K–6, 48 pp.)

Madeline, by Ludwig Bemelmans (P–2, 54 pp.)

Mike Mulligan and His Steam Shovel, by Virginia Lee Burton (K–4, 42 pp.)

The Napping House, by Audrey Wood, illustrated by Don Wood (P–K, 28 pp.)

Tintin in Tibet, by Herge (2–4, 62 pp.)

Where the Wild Things Are, by Maurice Sendak (K–3, 28 pp.)

مخطط التساؤل:

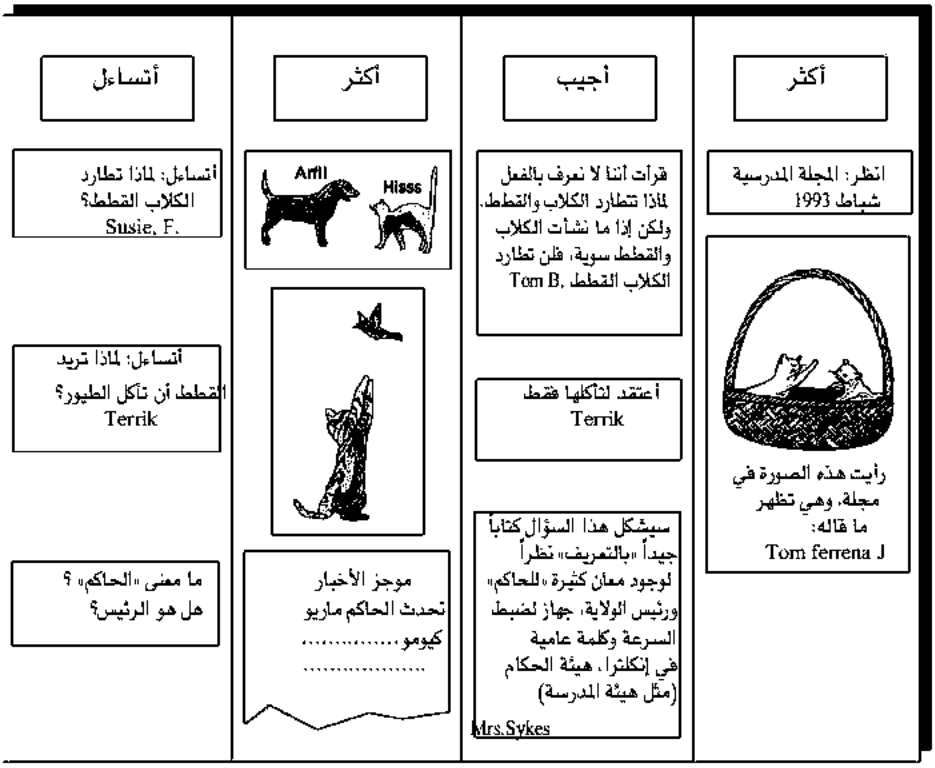
يُعطى للشباب في مخطط التساؤل المجالُ لقول أي شيء يثير «تساؤلهم» والهدف من ذلك بناء الاهتمام وإثارة الفضول حول المعلومات الواردة في الكتب الإعلامية التجارية والكتب المدرسية، ويتم تسجيل «الاستفهامات» من قبل المدرس أو الطفل ويوقع عليها المشارك، ثم تُعطى مساحة إضافية من أجل «الإجابات» أو التوضيحات أو الصور أو عناوين الكتب المتعلقة بها.

ويُدرَّس الأطفال بهذه الطريقة؛ كي يصبحوا «طارحين للأسئلة» بالإضافة إلى كونهم «مجيبين عنها»: (انظر الشكل 1 - 9).

إن أبرز ما في نشاطات مخطط التساؤل هو أنها لا توسع دائرة الطلاب المشاركين فقط، ولكنها تميل لضمّ مدرسين آخرين، والمصادر المكتبية، والجرائد، والمجلات، والأهل، وفي هذه الحال، يصبح كل مصدر للمعلومات جزءاً من هذا

النشاط التعليمي التعاوني. ويقدم هذا النشاط أيضاً فرصةً للمدرسين لمساعدة الأطفال في حمل تساؤلاتهم إلى البيت لإغناء الحياة العائلية: «أنت ميكانيكي يا أبي، أليس كذلك؟ حسناً، فقد كنا نتساءل اليوم في المدرسة كيف يعمل محرك السيارة، هل لك أن تخبرني كيف يعمل؟» «أنت قلت يا أمي إنك قد عملت ذات مرة في مصنع لتعليب الأسماك في ستايل، وقد كنا نتساءل اليوم كيف تصبح أسماك السردين الصغيرة هذه مرتبة هكذا في كل علبة».

المصدر: Teaching Children to be Litearte, A Reflective Approach, 1st edition, by MANZO/MANZO -243



الشكل 1 - 9: مخطط االتساؤل

المصدر: Teaching Children to be Litearte, A Reflective Approach, 1st edition, by MANZO/MANZO -245

تفسيرات المحتوى والمفاهيم والمفردات المبنية على الموضوع والأدب (المتداخلة الموضوعات)

قدّم Moss 1991 العديد من الأسباب الوجيهة لتنمية واستخدام النصوص الإعلامية (الكتب التجارية) في طريقة موضوعية حتى لو كانت الكتب المدرسية هي الوسائل السائدة، فعلى سبيل المثال، تميل الكتب المدرسية لأن تكون مكتوبة حسب مستوى الطالب التعليمي، في حين أن الكتب التجارية في الموضوع نفسه مكتوبة بشكل مستقل عن مستوى الطالب فوق ذلك، تميل الكتب التجارية لأن تكون أكثر إثارةً وألواناً وتفصيلاً حول مكان محدد أو زمان ما (وهي العناصر الحاسمة في طريق معارف الأطفال). وقد كتبت Beverly Kobin سلسلة Eye-opener (1988) لتكون وسيلة لتقديم التحديثات على كتب الأطفال غير الخيالية. وقد أوردت في إصدارها الأوّل أكثر من 500 مادة. أما اليوم فهناك العديد من المصادر الأخرى مثل (The Horn Book Magazine) والقسم الخاص لقراءة الأستاذ عن كتب الأطفال، وتميل الكتب التجارية لجعل قراءة وتعلّم الأطفال تتم قبل وخلال وبعد قرع الجرس (Moss, 1991). وتتوافر العديد من الموضوعات التي ستتم مناقشتها فيما يأتي مع أشرطة فيديو مصاحبة على سبيل المثال:

Denise Fleming's Animals, Growth and Change [Pre K-1] is available from Weston Woods Videos: 800 - 243 - 5020.

الأساس الأدبي: الانهيار الأرضي: (veron-iqrue Day, Coward McCann,1963) **موضوع القصة:** عَلِق خمسة أطفال في انهيار أرضي في أثناء رياضة المشي. **المفاهيم العلمية:** ما هو التآكل؟ ما هو دور النبات في المحافظة على التوازن في الطبيعة؟ **النشاط:** أنشئ صندوقاً مقسماً إلى جزأين مع لوح يفصل بينهما، املأ كل جانب بالأوساخ ثم غطِّ جانباً واحداً ببذور الأعشاب ودعها تنمو. ثم أملِ الصندوق وأجْرِ الماء بشكلٍ متساوٍ في قاع الجزأين، راقب ماذا يحدث للأوساخ في الجانب الخالي من العشب.	**الأساس الأدبي:** شبكة تشارلوت: (E.B. White, Harper & Row, 1952) **موضوع القصة:** لايستخدم عنكبوت اسمه تشارلوت شبكة للإمساك بالحشرات لأجل الطعام فقط، ولكن لإنقاذ حياة خنزير أيضاً. **المفاهيم العلمية:** كيف تصنع العناكب شبكتها؟ ما مدى قوة شبكة العنكبوت؟ لماذا تصنع العناكب الشبكة؟ **النشاط:** اجعل الأطفال يمسكون بحرص عنكبوتاً ما. (سيكون الأمر مثالياً لو أحضرت عنكبوتاً كبيراً أسود وأصفر من الحديقة) ضعه على أرض واسعة أو حاوية مشابهة. وعندها يمكن للطلاب ملاحظة العنكبوت وهو يغزل شبكته. وبعد ذلك توضع الحشرات الحيّة في الحاوية؛ لنرى كيف يتم الإمساك بالحشرات في الشبكة.
الأساس الأدبي: الشتاء القاسي : (Robert lawSon, Puffin Books, 1979) **موضوع القصة:** تدور القصة عن كيفية عمل الحيوانات بجد لتبقى على قيد الحياة في الشتاء القاسي. **المفاهيم العلمية:** لماذا توجد فصول السنة؟ ماذا يحدث للنباتات خلال	**الأساس الأدبي:** الغيمة الصغيرة: (Eric, Carle, Puffin Books, 1988) وكتاب الغيمة: (Tomie de Paolo, Holiday House, 1985) **النشاطات:** بعد مرور أسبوع أو أكثر، اقرأ إحدى هذه المقتطفات لأطفال الصفوف الابتدائية، ثم ناقش الأشكال المختلفة للغيوم وسماتها، ابدأ بكتابة الملاحظات وقم بتصوير التشكيلات المتنوعة للغيوم في الخارج.

الشتاء؟ أين تمضي الحيوانات فصل الشتاء؟ ما هو البيات الشتوي؟ ما هو الطعام الذي يمكن أن تجده الحيوانات خلال الشتاء؟ **النشاط:** اجمع بعض الشرنقات من الأعشاب الطويلة في أثناء شهري شباط وآذار، أحضرهم إلى الصف، ثم ضعهم في وعاء (غالون) عريض الفم، وغطّه بغطاء للحشرات، وراقب.	قم بمساعدة الأطفال على تحديد وتسمية اثنين من هذه التشكيلات بالشكل الملائم، اقرأ وناقش الكتاب الثاني، وسيتعلم الطلاب من هذه التجربة أن يكونوا واعين إلى الحقائق والظروف الجوية المرافقة لتشكيل الغيوم المتنوعة. وبذلك يكونون منفتحين على النمو المتواصل للمعرفة في هذا المجال، وبشكل مثالي يمكن أن تكون لدى القليل من الأطفال الرغبة في تشكيل كتاب مصور كامل عن العديد من التشكيلات.

الشكل رقم 2 - 9: الوحدات الدراسية للعلوم المبنية على الأدب.

المصدر: Pond, M.,& Hoch, L. (1992).Linking children's literature and scivities. Ohio Reading Teacher, 25(2),13-15.

الوحدات الدراسية العلمية المبنية على الموضوعات

يزودنا كل من Pond and Hoch (1992, PP.13-15) and Cerullo(1997) بالعديد من الأمثلة لتوضيح كيف يمكن للأدب أن يكون مرحلةً من النشاطات التي تعلّم المفاهيم العلمية بطرق ذات مغزى، وقد تم تفصيل أربع منها في الشكل 9.2.

يكون أدب الأطفال غنياً بالكتب التي يمكنها جعل المفاهيم العلمية أكثر غنىً وأكثر قابليةً للفهم، ويقدّم Maggart and Zintz (1992, P.400-402) هذه الأمثلة لتحسين الوحدات التي تتعلق بالحيوانات وحالة الجو:

الكتب المناسبة لوحدة عن الحيوانات:

- Born in a Born (by E,Genming)- Primary grades
- Panda (by C. Curtis) - primary grades.

- Animal Superstars; Biggest, Storngrst, Fastest, smartest (by R. Freedman) - intermediate grades.
- Here Come the Dolphins (by A. Goudey) - intermediate grades.
- Born Free (by J. Adamon) - upper grades.
- What Watch (by A. Graham & F.Graham) - upper grades.

الكتب المناسبة لوحدة عن الطقس:

- Blizzard at the zoo (by R.Bahr) الصفوف الابتدائية
- The snowy Day (by E.J.Keats) الصفوف الابتدائية
- Listen to the Rain (by B. Martin, Jr. & J. Archambault) - الصفوف الابتدائية
- The Cloud Book (by T. dePaola) - intermediat grades.

الوحدات الدراسية للرياضيات المبنية على الأدب

تقتضي المحافظة على المعرفة ونقلها لمواقف أخرى، أن تكون لها صلة بالطلاب ومفيدةً لهم (Farris and Karczmarski, 1988). وقد جمع كل من Morrow(1991) and Pauler and Bodevin (1990) وحدات دراسية متكاملة لطلاب الصفوف الأولى والثانية، انظر التوضيح الوارد في الشكل 9.3 كمثال عملي كيف أن «اللغة الفطرية في أدب الأطفال الجيد تقدم آلية تسمح للمدرسين بتقديم النشاطات المتداخلة في القراءة والكتابة والرياضيات» (Jamar & Morrow, 1991, P29).

وقدّمت (Wood 1992) بعض الأمثلة الإضافية عن قراءة المحتوى في مادة الرياضيات، والتي قد ترغب في اختبارها. وتعتمد الطرق التي قدمتها بشكل كبير على النشاطات التعاونية في القراءة والكتابة والتفكير بصوت مرتفع، وتستخدم إحدى الطرق على سبيل المثال أنواعاً عدة من «الكتب الكبيرة» حيث

يستخدم الأطفال نسخاً كبيرة من كتب مسائل الرياضيات، ومن ثم وباستخدام المؤشر يتم شرح كيفية حل هذه المسائل (انظر الشكل 9.4).

ارتباطات أخرى ذات محتوى أدبي

يعطي Wooten (1992) العديد من الأمثلة عن الكيفية التي يمكن بها لكتب Martin أن ترتبط بتعليم الموضوع، ففي أحد الأمثلة استخدم كتاب Chicka Chicka Boom Boom (Martin & Archambault, 1985), وهو كتاب للأبجدية ملون وموضح بالصور ومخصص لطلاب الروضة، وكان قد استخدم مع طلاب صفوف الرابع من أجل تحرير «طبقات التعلّم» هذه. (انظر الشكل 5 - 9).

المصدر: Fnon Teaching Children to be Literate, A Reflective Approach, 1st edition, by MANZO/MANZO 1996- Reprinted with permission of Wadsworth, a division of Thomson Learning, www.thomsonrights.com fax 800-730-2215.

الأساس الأدبي: القطة العابرة للبلاد (Calhoun, 1979,NY:Morrow)	**الأساس الأدبي:** الملايين من القطط Wanda Gog,1928 my :Coward, M cCann Geohegan)
موضوع القصة: هنري، ذلك القط السّيامي القذر، الذي يعالج الأمور بمخالبه الخاصة عندما تركته أسرته بصورة مفاجئة في مركز للتزلج. تزلّج هنري إلى بيته والتقى في طريقه بحيوانات مختلفة.	**موضوع القصة:** تتضمّن «اللازمة» التي يشارك بها الأطفال عندما تتم قراءة القصة بصوت مرتفع، وتدور حول المئات والألوف والملايين والبلايين والترليونات من القطط.
المفاهيم الرياضية: العدّ المزدوج، التناظر الأحادي، والمقارنة، والتوالي، ورسم الخرائط وقراءتها.	**المفاهيم الرياضية:** ضع قيمةً، أو جهازاً مساعداً للذاكرة لقراءة الأرقام «الكبيرة» (بحيث سيكون محرضاً كبيراً وبانياً لثقة الأطفال الصغار بأنفسهم).

النشاط: استخدم أزواجاً من نماذج مقصوصة من المزالق للتدرب على العدّ الزوجي، استخدم قطعاً من ثياب التزلج لتقوية مفهوم التناظر الأحادي (حذاءان لقدمين، ووشاح واحد لعنق واحدة، وقفازان لليدين،وقبعة واحدة لرأس..إلخ). قم بتقوية مفهوم التتابع بالطلب من الأطفال تدوين الحيوانات التي التقاها هنري في رحلة العودة إلى البيت. اطلب من الأطفال رسم خرائط لرحلة هنري موضحين مواقع التقائه بكل حيوان، اجعل المناقشة نشطة مع الأسئلة مثل: «كم من الوقت استغرقت رحلة هنري، ليصل إلى المكان قبل أن تجده عائلته؟ كيف قرَّرتَ ذلك؟ ما هي المفاتيح التي وجدتها في القصّة أو في الصور؟» ويمكن توسيع نشاط رسم الخريطة إلى إبداع خريطة للمنطقة المجاورة، وتقدير المسافات فيها.	**النشاط:** قم بتدوين الملاحظات ودوّن على السبّورة أسماء منازل الأرقام: مئات وألوف وملايين وبلايين وتريليونات، واشرح كيف تقرأ كلاً من المئات والعشرات. ضع (ثلاث مئة وسبعين مليوناً...) ثم أظهر للأطفال كيف يستطيعون استخدام ملايين القطط كطريقة لتذكّر كيف تُقرأ الأرقام حتى خمس عشرة منزلة.
المصدر: Jamar,D;& Morrow,J.(1997). Alitratus Based Imterdisci plimary approch to the teaching of reading, Writing, and mathematics the ohio Reading Teacher, 25 (3) ,28-35--	**المصدر:** Pamler,s, &Boderin,D.(1990). Book-specific ResPonse activitier: Setisfact Guaranteed- Georgia Jarnal of Reading, 16 (2),30-35

الشكل 3 - 9: الوحدات الدراسية للرياضيات المبنية على الأدب.

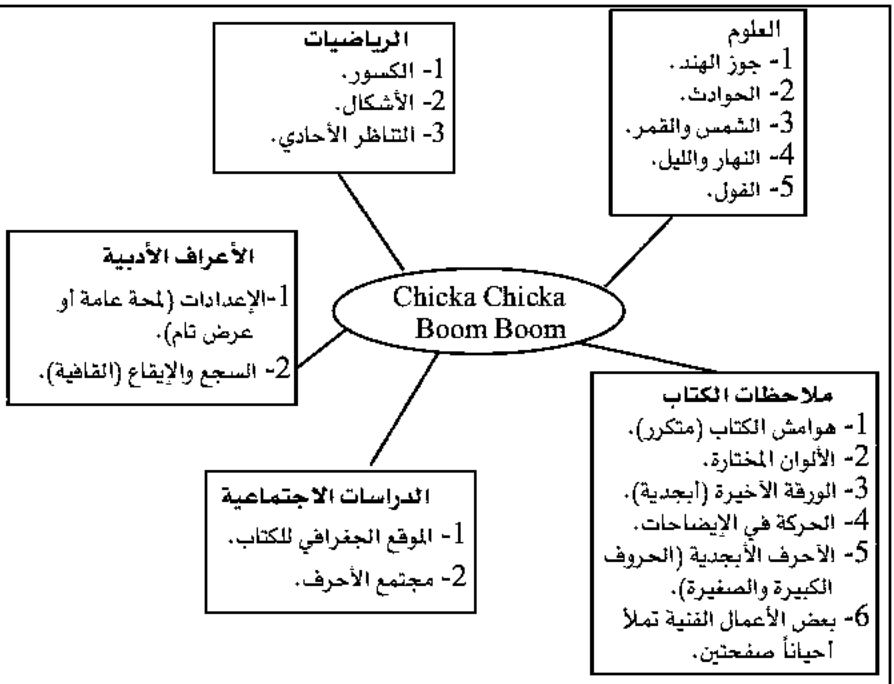
قـــدّم كل من (Indrisano and Paratore 1992) الرابط الآخـــر بين الأدب والمحتوى، وهذا الكتاب عبارة عن قطعةٍ غير روائية كتبتها Barbara Bash (1989) وتسمّى «عملاق الصحراء» ـ عالم صبار ساغوارو، ويوضح المخطط الذي وضعه (Paratore وIndrisano) لعملاق الصحراء الوارد في الشكل 9.6 الاحتمالات لتدريس العلوم والآثار بطريقة ملتزمة وجماعية.

ويمتلئ أدب الأطفال أيضاً بالارتباطات الطبيعية مع الدراسات الاجتماعية. قم باختيار أدب الأطفال الذي يُضيء قيم الناس الذين كُتبتْ حولهم نصوص الدراسات الاجتماعية، وهي الكتب التي تُدرّسُ شيئاً عن حياة الناس، وكيف كان شكل الحياة اليومية، وما هو الشيء الذي كان ممتعاً، ما هي الألعاب التي لعبوها، ما هي الأشياء التي كانت سبباً في سعادتهم وتعاستهم، بالإضافة إلى الخوف والمنغصات. وفيما يأتي بعض المقترحات من Maggart and Zintz (1992,PP.400-402).

- السيرة الذاتية لأعلام تاريخيين. مثل: "Abe Lincoln Gets His Chance by" Cavanah.

الشكل رقم 5 - 4: مسائل رياضية.

المصدر: From teaching Children to Be Literate A Refle ctive Approach ist editia by MANZO/MANZO.1996. Refrinted With Permision of Wadsworth, adivision of Thomson Learning. Fax 800-730-2215-WWW.thomsonrights.com



الشكل 5-9: المفاهيم ذات الموضوعات المتداخلة مع أدب الطفل.

المصدر: Wooten, De borah A. (1992).The magic of Martin. In B.E. Cullinan (Ed), Invitation to Read: More Children's Literature in nthe Reading Programm (pp. 72-79). Newark, DE: International Reading Association with the Reading Association. All rights reserved.

كيف تبدو؟	كيف تنمو؟	كيف يتم استخدامها؟
● يمكن أن تنمو لطول 50 قدماً.	● تبدأ تحت ظل شجرة كبيرة أو «نبات حاضن».	● تصنع ذكور نقار الخشب حفراً في الصبار لوضع البيض.
● يمكن أن تزن عدة أطنان.	● ينتج أزهارها الأولى بعد 50 عاماً.	● البوم القزم والصقر يعيشان فيها.
● لها أشواك حادة.	● تبدأ أذرعها بالظهور بعد 75 عاماً.	● الوطاويط واليمامات والنحل والفراشات تأكل أزهارها.
● لها ثنيات كالأكورديون تتمدد في المطر لتخزن الماء.	● ويمتد كالبرق فوق الصحراء بعد 150 عاماً.	● الطائر الدّراس والسمالي والنمل الأبيض يأكلن من فاكهتها.

	● يمكن أن يعيش لـ 200 عام.	● تستخدم فاكهتها لصنع المربّى والحلويات والنبيذ. ● يمكن استخدام الأجزاء القاسية من الصبّار الميّت لحاويات الطعام. ● يتغذى النمل الأبيض على الصبار الميّت. ● تستخدم الأفاعي والوزغ والعناكب السيقان الميتة كمأوًى لها.

الشكل 6 - 9: المخطط التنظيمي «لعملاق الصحراء»: عالم صبّار ساغوارو.

المصدر: Figure from Imdrsano, Roselmina, & Paratoro, Jeanne R. (1992).

- الروايات الخيالية للأحقاب التاريخية، مثل (سلسلة Libure Inballs Wilder)
- الكتب الممثلة للعوالم الثقافية المختلفة، مثل (الابنة «الصينية الخامسة» Wong)، والتي أظهرت التعارض بين الآباء والأبناء الذين ينمون كجيل أول من المهاجرين في سان فرانسيسكو، و«ow lin the Cedar tree by momaday» والتي تبرز التعارض بين ثقافة الأمريكيين الأصليين، وثقافة المستوطنين من الأصول الأوربية.

الوحدات (ذات الموضوعات المتداخلة) المبنية على الموضوع

ما إن يبدأ المدرّس باستخدام الأدب كنقطة انطلاق للنشاطات المبنيّة على المحتوى، فإن الحدود بين مناطق الموضوع تبدأ بالتلاشي فعلى سبيل المثال، يقودنا درس العلوم وبشكل طبيعي إلى تعريف المفهوم الرياضي، وقُدماً نحو نشاط الدراسات الاجتماعية، والعودة نحو نشاط الكتابة. هذا هو ارتفاع المهارة في التدريس لأنها تعكس العالم الحقيقي، حيث لا توجد الموضوعات فيه على شكل وحدات منفصلةٍ ولكن كخيوط في نسيج محيك ما. انظر الشكل 7-9: وهو عن درسٍ طوّره (Post 1992,PP.29-35) ليوضح كيف أن قطعةً واحدةً من الأدب يمكن أن تحفز النشاطات خلال المنهاج.

الشكل 7 - 9 مثال عن المادة (متداخلة الموضوعات) المبنية على الموضوع.

الأساس الأدبي: طفرة الناقة

(Kristin Casles, Grand Rapids Press- see post, 1992, for repint)

موضوع القصة: في هذا المقال الساخر يؤرّخ (Casler) هروب الناقة (Rox-anne) من حديقة حيوان (John Bell) خلال تنقلها في الجوار وردود أفعال المشاهدين المذهولين، والقبض عليها أخيراً.

نشاطات فنون اللغة:

- مقدمة: اعرض صورةَ ناقة على جهاز الإسقاط، واطلب من الطلاب أن يستحضروا من أدمغتهم ما يعرفونه عن الجِمال، ثم وزّع المقال على الطلاب لقراءته.
- الوصول إلى الحقائق: وزع بطاقات للملاحظات، واطلب من الطلاب العمل في مجموعاتٍ زوجيةٍ لتدوين الأشياء الأساسية «من، ماذا، متى، أين، لماذا/كيف» عن هذا المقال.
- التطبيق 1: قم بتوزيع خريطةٍ عن المناطق التي تجولت فيها الناقة، واطلب من الطلاب تقفّي آثار الطريق الذي سلكته الناقة من حديقة الحيوان حيث كانت تُحتجز، اطلب من الطلاب مقارنة خرائطهم مع تلك التي مع زملائهم وعند حدوث اختلافات أعِدْ القراءة للتوضيح. اعرض الخريطة على جهاز الإسقاط، واطلب من طالبٍ أو اثنين أو من مجموعات أن يقوموا بالمشاركة في نتائجهم مع الصف ككل.
- التطبيق 2: اطلب من عدد من الطلاب التطوّع لأن يقدّموا بثّاً إذاعياً ارتجالياً مستخدمين «من، ماذا،....» الخاصة بهم في البطاقات كملاحظات، ثم قم بتسجيل تمارين التحدث. ويبدأ المدرس كل «بثٍّ» بالقول: «مساء الخير، هذه محطة WRVX، غراند رايد، ميشيغان، نورد لكم فيما يأتي آخر الأخبار».

ويتحدث الطلاب باستخدام ميكروفون حقيقي أو مزيف، أعد عرض كل «بثٍّ» معلقاً عن المحتدث تعليقات إيجابيةً وبنقدٍ بنّاء، وفيما بعد، سجل «البثّ» الذي قاموا به. وبدلاً من كتابتهم كمقطع، أدرج ورَقّم الجُمل، واستخدمها كأساس لتدريس نواحي القواعد.

تتمة الشكل 7- 9.

المصدر: Post, A.R.(1992) the canel capar: Am integra ted langu age arts les-son. Michigan Reading Journal, 25(2), 29-35.

في الصفوف الأعلى: لاستخدام الأدب والكتب التجارية لتعليم المحتوى في الصفوف الثانوية.

من المتوقع بشكل عام أن يوجد الأدب في دروس اللغة الإنكليزية، أما في المجالات الأخرى فيكون الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيس للتعلم. لكن هناك اهتمام متزايد لاستخدام تشكيلةٍ من أدب البالغين، والكتب التجارية، وحتى الكتب المصوّرة للتدريس في أي محتوى، الأساس المنطقي لهذا التوجه بسيط. إن الكتب المدرسية واسعة وموسوعة تحوي الكثير من المعلومات، ولكن الواضح عبر الأجيال أن الناس عادةً ما يتعلمون بشكل أفضل من خلال القصص، ولا يتعلّم الطلاب من خلال القصص الحقائقَ التاريخيةَ والرياضية والعلمية في حقل ما فقط، ولكن يكونون أيضاً قادرين بشكل تبادلي على تجربة موضوعات متنوعةٍ عاطفية واجتماعية وتشكيلة حديثةٍ من الأفكار الإنسانية والعواطف والأحداث. وفي أثناء حصول الطلاب على الفرصة للتعلّم بهذه الطريقة من خلال الأدب وغيره من أشكال الكتب التجارية، فإنهم يزوّدون بالمزيد من (الدعامات) التي يتعلمون من خلالها المزيد عن مواد المحتوى التي من المتوقّع تغطيتها في صفوفنا. كما تسمح هذه الطريقة للطلاب أيضاً بتجربة المزيد عن طبيعة المعرفة ذات الموضوعات المتداخلة، ذلك لأنهم يرون مدى الارتباطات

المتداخلة للكثير مما تعلّموه عن محتوى ما مع الفروع الدراسية الأخرى، ومع التجارب الإنسانية بشكل عام.

وبسبب ذلك، فهناك الآن اهتمام متزايد باستخدام أدب اليافعين والكتب التجارية لتتمم الكتب المدرسية وغيرها من كتب التعليم التقليدي المتوقعة بشكل أكثر شيوعاً في نطاق المحتوى الخاص بنا. إن هذه الإضافة لمفهوم القراءة المتكررة، والتي تم تعريفها في الفصل 4 (Crafton,1983) تتبرّعمُ الآن في كافة الدورات والكتب المدرسية المخصصة لهذا الموضوع، ولذا فإن ما ضَمنّاهُ هنا قد صُمم ليخدمنا بصفته مجرد مقدمة لهذا الحقل الفرعيّ المهم للمعرفة.

انظر الشكل 8 - 9 للحصول على مجموعة من المصادر التي يمكن أن تساعدك في إيجاد المزيد من أدب اليافعين المعبّر ومن الكتب التجارية لاستخدامها في تدريسك لأي محتوى.

الشكل 8 - 9: مصادر لتعليم المزيد عن استخدام آداب اليافعين والكتب التجارية في تعليم المحتوى.

فصول الكتب المدرسية	الكتب المدرسية
الفصل 9: «الأساليب الموضوعية والمبنية على الأدب من أجل تدريس المحتوى» في: Roe,B.D, Stoodt B.D, &Burns, P.C.(2001) كانت المحتويات: تعليم المعرفة في المدرسة الثانوية.. Boston,MA: Houghton- Mifflin. الفصل 12: «إعداد قُرّاء مدى الحياة: الأدب ضمن حصص أي محتوى مادة» In AlVerr- mann ,D.E & Phelps,S.F.(2002). قراءة وتعلم المحتوى: تحقيق النجاح في صفوف اليوم المتنوعة. (الطبعة 3) : Boston MA: Allyn & Bacon.	في الوسط: الكتابة والقراءة والتعلّم مع اليافعين Atwell, N.(1998) (الطبعة 2) Portsmouth, NH: Boynton/Cook Mueller, P.N (2001)Lifers: التعلم من القرّاء اليافعين على المحك Ports- mouth, NH: Heinemann. Hynds, S.(1997). rink: على الحافة: تداول الأدب والحياة مع اليافعين NewYork: Teachers College Press. Nilsen, A .P. & Donelson K .L (2001).

الفصل 12: «دعم الكتاب المدرسي مع الأدب» من Richardson,J.S.,& Morgan,R.F.(1997). القراءة بهدف التعلم في مختلف نطاقات المحتوى (الطبعة 3) Belmont, CA:Wadsworth الفصل 2: «التعلّم مع الكتب المدرسية، والكتب التجارية، والنصوص الإلكترونية». في Vacca, R.T,& Vacca, J.A(2002). قراءة المحتوى: المعرفة والتعلّم من خلال المنهاج (الطبعة 7) Boston, MA: Allyn & Bacon. الفصل 7: «الأدب»، من Readence,J.E, Bean,T.W,&Baldwin,R.S.(2001) تعلم المحتوى: الطريقة المدمجّة (الطبعة 7) . Dubuque, I.A: kendall/Hunt.	الأدب من أجل المراهقين من شباب اليوم (الطبعة 6) New Yo5rk: Longman Freeman E.B., Person, D.G. (1998). ربط كتب الأطفال المعلوماتية مع تعلم المحتوى. Boston: Allyn & Balon.
مواقع الإنترنت	**المقالات الصحفية**
العلوم: من الجمعية الوطنية لمدرسي العلوم: NSTA كتب العلوم المتميزة التجارية لطلاب K-12 http://www.nsta.orglostbc ومن موقع Readingonline ستجد عرضاً لثلاثة عشر كتاباً تجارياً للاستخدام في محتويات كتب العلوم. http://www.Readingonline.org/reviews/literature/andersen/	**نطاقات المحتوى المتعددة:** لاكتشاف اختيارات طلاب الصف السادس من الكتب التجارية غير الروائية. Moss, B. & Hendershot,J.(2002). The Reading Teacher,56 (1),6 -17 لتنمية المعرفة في حصص تدريس المحتوى في المدارس الثانوية من خلال مشاريع كتابة السير الذاتية. مجلة المعرفة لليافعين والبالغين. 40 (4), 270-278 Palmer, R.G,& Stewart,R(1997)

كتب العلوم المتميزة التجارية للأطفال

http://www.Ucalgary.ca/~dkbrown/nsta98. html

الدراسات الاجتماعية:

من الهيئة الوطنية للدراسات الاجتماعية... الدراسات الاجتماعية المهمة في الكتب التجارية لليافعين:

http://www.ncss.org/resources/notable/2002.shtml

الرياضيات:

الكتب التجارية في الرياضيات:

http://www.LUC.edu/schools/education/csipdc/zbib.htm

وهذا الموقع هو فهرسة مختارة لكتب الصغار المهتمة بتدريس وتقوية المفاهيم الرياضية، وهي مرتبة حسب الموضوع: العدّ والأرقام، والعمليات على الأرقام، والأرقام الضخمة، والنقود، والهندسة، والجبر، وموضوعات متنوعة.

فهرسة عن علماء الرياضيات مباشرة على الإنترنت:

http://www.groups.dcs.st-and.ac.uk/~history/BiogIndex.html

يحتوي هذا الموقع على المعلومات التاريخية والفهرسية عن المئات من علماء الرياضيات منذ القديم حتى الوقت الحاضر، وهو مصدر رائع للقراءة المتكررة في صفّ الرياضيات.

الكتب التجارية غير الروائية في تعليم المحتوى: الحقائق والاحتمالات. مجلة المعرفة لليافعين والبالغين: 641 - 630,(8) 40.

Moss,B,&Noden,H.(1995) مصادر لاختيار واستخدام الكتب التجارية في الصفوف The Reading Teacher, 48(8), 724-726.

العلوم:

التدريس من خلال الكتب التجارية: Shackleford, B.(2003) التعرف على الفصول السنوية. العلوم والأطفال. 40 (6),14-16.

الكتب التجارية المتميزة في العلوم لطلاب صفوف K-12: الكتب المطبوعة عام 2002 (آذار2003) العلوم والأطفال 40(6),31-38

الدراسات الاجتماعية:

Albright,L.K.(2002) إضفاء الحياة على الجليد البكر: إشراك اليافعين في التعلم من خلال كتاب مصور والقراءة بصوت مسموع. مجلة المعرفة لليافعين والبالغين -45(5),418-428

الرياضيات:

Hellwig, S.J., Monroe, E.E.& Jabobs, J.S-(2000) اتخاذ الخيارات الواسعة الاطلاع، اختيار الكتب التجارية للأطفال المتعلقة بتعليم الرياضيات.

كتب السيد Brandenburg عن الرياضيات http:www.mathforum. com/ t2t/Faq/brandenburg.html ويحوي هذا الموقع مجموعة موسّعة من الكتب التجارية المتعلقة بالرياضيات والتي يمكن استخدامها لإتمام تعليم الرياضيات في المدارس الثانوية. **فنون اللغة وغيرها** جمعية الخدمات المكتبية للأطفال http//www.ala.org/Alsctemplate. com? Section= ALSC إن الرابط التابع لهذا الموقع وهو Lilerary and Related Awards يزوّدنا بالمعلومات عن أدب الأطفال واليافعين والكتب التجارية التي تعتبر من أفضلها على الإطلاق. عمل الارتباطات المتعددة الثقافات من خلال الكتب التجارية: http://www.mcps.k12.md.us/ curriculum /socialstd /MBD / Grade-index. html #top ويحوي هذا الموقع قوائم عن الكتب التجارية التي يمكن استخدامها في عمل ارتباطات متعدّدة الثقافات في التدريس عبر الفروع الدراسية المختلفة (والتأكيد على الصفوف k-6) كتب الأطفال ثنائية اللغة: http://www.ala.org/content/ Navigation Menu /ALSC /Resoures 3/ Book_ Lists/ Bilingual_ Books_ for_ Children. htm	تدريس الأطفال الرياضيات 7(3),138 الكتب المصورة من أجل تعليم المحتوى: Carr, K. S. Buchanan, D.L.,Wentz,J.B.,Weiss, M.L. ,& Brant ,k .J, (2001). وهي ليست فقط للصفوف الابتدائية: فهي فهارس للكتب المصورة لمدرسي أي محتوى في المرحلة الثانوية. مجلة المعرفة لليافعين والبالغين 45(2),146-153 Billman,L.W.(2002). أليست هذه الكتب للأطفال الصغار؟ Educationl Leadership, 60 (3), 48-51.

ويحوي هذا الموقع فهارس للكتب المتوافرة حالياً بنصّ ثنائي اللغة مواقع رائعة للأطفال http://www.ala.org/ Content / Navication Menu / ALsc/ Great-Web - Sites - for - kids/ Great- for- kids. htm من جمعية الخدمات المكتبية للأطفال، إذ يحتوي هذا الموقع على روابط لمواقع نطاق المحتوى الخاص بـ الحيوانات، فنون اللغة والأدب، والرياضيات، والفنون الجميلة، والعلوم، والتاريخ، والعلوم الاجتماعية والمراجع.	

تتمة الشكل 8- 9

الكتابة من أجل التعلّم

يُلقي هذا الفصل نظرةً أقرب على اثنين من الاستخدامات التعليمية للكتابة وهما: الكتابة للتعلم، وكتابة المقالات. وقد أعطيت التوجيهات الأساسية لزيادة استخدام الكتابة بغرض التعلّم، ومن المحتمل أنها الوسيلة الأقلّ استخداماً في التدريس/ التعلّم الموجودة في متناول أيدي مدرسي الثانوي. وتعتبر حلقات البحث عملية الكتابة إطاراً لتوجيه كتابة الطلاب للنماذج المختلفة من الأوراق بدءاً بالأوراق البحثية إلى نشاطات الكتابة المبدعة. إن عملية الكتابة مُعترفٌ بها بشكل واسعٍ لكونها وسيلة لتدريس الطلاب كيفية الكتابة أكثر من كونها مجرّد أداةٍ لوضع درجات نتائجهم.

الكتابة: تشجيع العملية والإنتاج

إنّ عملية كتابة شيء ما ـ تسجيل ملاحظة في أثناء القراءة، أو تسجيل بند في قائمة المهمات، أو كتابة رسالةٍ لصديق، أو إجابة عن سؤالٍ في دليل دراسيّ ـ

تضيف ببساطة عنصراً خفيفاً ولكنه ذو مغزًى من الالتزام بتلك الفكرة التي لم تكن موجودة سابقاً، وستصبح أكثر واقعيةً، وأكثر صلابة وقابليةً؛ للتذكر بعد ذلك. إن أي شكل من الكتابة قبل القراءة أو التدوين في القوائم، يخدم في إثارة المعرفة والتجارب السابقة، ويرفع من توقعات القارئ حول هدف المؤلف والنقاط الأساسية له، ويمكن تسمية ذلك بالقراءة والاستماع الملتزم، فهو أكثر فاعليةً وتفاعلاً وذو نمط عملي يمكن تذكّره أكثر من القيام بالقراءة السلبية وتدوين القوائم غير المترابطة الأسلوب الذي يتبع غالباً في المدرسة. وإضافة لذلك، فإن كل جهدٍ نبذله في الكتابة بعد القراءة يعطينا منافع كبيرة من أجل التعلّم، فهو يتطلب إعادة بناءٍ نشطةٍ للنص، وبذلك نزيد من الإدراك لمحتوى النص ومنطقه وترتيبه. وأكثر من ذلك، فإن كل جهد في الكتابة كرد فعل للنص أو كتقويم له سينتج عنه غوص عميق في المجهول، حيث تحفز اللغة والفكرة كل منهما الآخر لاكتشاف وتنظيم معظم «المعاني الأوليّة» الإجمالية (Henry,197) والتي غالباً ما تُترك معها متبّعين بذلك القراءة السلبية النموذجية.

ضع ببساطةٍ المتطلبات الروتينية لكتابة شيء ما ـ وغالباً لأي شيء ـ قبل أو بعد أن تلهبَ القراءة تفكيراً أكثر نشاطاً لما قبل وفي أثناء وما بعد القراءة. وبالرغم من هذه المنافع، فإن الكتابة تميل لتكون أداةً قليلة الاستخدام في محتوى الصفوف الدراسية، وهناك أسباب ثلاثة رئيسة لذلك التوجه في عدم الكتابة في المدرسة:

1- لم يُجرّب معظم المدرسين بأنفسهم الحاجةَ إلى الكتابة المتكررة بصفتهم طلاباً، باستثناء التقرير السنوي حسب المناسبات أو مقالةٍ في صف اللغة الإنكليزية، وربما في ورقةٍ بحثيّةٍ في الدراسات الاجتماعية.

2- ويتصل كذلك بهذا الأمر، أن المدرّسين غير واعين للعديد من الطرق غير الرسمية والتي تستخدم فيها الكتابة كوسيلة مساعدة للتفكير.

3- يُحجم معظم المدرّسين عن طلب القيام بالكتابة وبشكل متكرر بسبب الوقت الذي تتطلبه لتصحيحها.

وللحديث عن كلٍ من هذه النقاط الثلاث الآن، دعونا نرى إمكانية أن نصبح ذلك الجيل من المدرسين الذين يصنعون الأمثلة للآخرين ليقتدوا بها، وقد تحسّنت كثيراً فُرصنا في إنجاز هذا الهدف عن تلك الفرص التي سبقتنا، فهناك الكثير مما هو جديد في الأدب عن الكتابة والقراءة والتفكير لنُلمّ بها بالإضافة إلى الإمكانات المتزايدة التي يُعطينا إياها استخدامنا للإنترنت في الصفوف الدراسية الموصولة بالإنترنت.

تصويب الكتابة من خلال المنهاج: طريقة قيد الإنشاء

إن أهم ما يمكن أن يقال حول الكتابة باعتبارها أداةً للتفكير أن يساعد المدرسون الطلاب على التمييز بين الكتابة باعتبارها أداةً وبين الكتابة كونها إنتاجاً. فعندما نستخدم الكتابة كأداة لا يجب أن نأخذ بالاعتبار كل ما يكتبه الطلاب، أو حتى مجرد قراءته من قبل المدرّس. فمن خلال المقترحات الآتية، يمكن أن يقوم الطلاب بعد الكتابة بمناقشة جماعية لكتاباتهم، أو يمكن أن تجمع في ملف وقد يعتمد الجزء من درجة الطالب أو لا يعتمد.

ما قبل القراءة

- الكتابة المبدئية المرتبطة بزمن: حدد الطلاب موضوعاً للقراءة، وأعطهم وقتاً قصيراً (من 3-5 دقائق) ليكتبوا عمّا يعتقدون أن الموضوع يدور حوله.
- الكتابة المبدئية الموجهة: أعطِ ومضات سريعة عن المحتوى القراءة، واطلب من الطلاب كتابة استجابات مختصرةٍ قبل القراءة.

في أثناء القراءة

- ملاحظات عن الفكرة الرئيسة: حدد مقطع القراءة واطلب من الطلاب كتابة النقاط الرئيسة للمؤلف (بكلمات الطالب نفسه) مع ملاحظات عن التفصيلات المؤيّدة.

- الحقائق: وجّه الطّلاب للبحث في أثناء القراءة عن حقائق مختصرةٍ ومهمةٍ كأنها تظهر على تلفاز الـCNN، أو ضعها بأحرف غامقة للفتِ انتباه القارئ في مجلةٍ ما أو كتاب مدرسي.
- أعد كتابتها لمستمعين مختلفين: وجِّه الطلاب للبحث في أثناء الدراسة عن مقطعٍ لإعادة كتابته لمستمعين مختلفين (مثال: شاب صغير، جد، رئيس شركة أو مسؤول حكومي.
- اكتب إلى المؤلف: وجه الطلاب للتفكير في أثناء القراءة في آلية تقديم المادة بشكل أكثر وضوحاً أو جالباً للاهتمام، وأن يقوموا بكتابة ملاحظة إلى المؤلف؛ ليخبروه/ليخبروها بأفكارهم.
- أضف إليها: وجّه الطلاب كي يكتبوا فقرةً أو اثنتين يمكن/ يجب إضافتها لجعل المعلومات أكثر وضوحاً.
- اكتب مثالاً: وجّه الطلاب كي يقوموا بالبحث عن النقاط التي تذكرهم بالأمثلة أو بالقصص ذات الصلة والتي تساعد على وضع نقاط المؤلف الرئيسة.

بعد القراءة

- الأخبار الصحفية: كتابة خبر صحفي للعموم عن فكرة أو استنتاج يستحق الذكر.
- معلومات إضافية: رسالة إلى المؤلف أو غيره من السلطات من أجل طلب المزيد من المعلومات.
- الارتباطات: أخبر عن برنامج تلفزيوني له صلة بالموضوع، أو موقع إلكتروني، أو كتاب، أو مقالةٍ، أو فكرةٍ، أو نقاط اختلاف أخلاقية ذات صلة.

لاحظ كيف أن معظم هذه الاقتراحات يمكن القيام بها بسرعة وبتحضيرات قليلة، لكنها، تغني بشكل ملحوظ توقعات الطالب و/ أو تغني المعالجة الأعمق

لمعظم ما يتوفر في أي مجموعة من المعلومات والأفكار.... إنه رهانٌ جيد بأن ترى نفسك قادراً على عمل أيٍ منها، وبدقائق إضافية من التفكير يمكنك أن تخرج بنشاطات تعليمية كتابية مشابهة لأي فرع دراسي تقريباً، بدءاً من الأكثر وضوحاً في محتويات المعارف كالإنكليزي والدراسات الاجتماعية حتى تلك التي يمكن أن يبدو بعضها في البداية أقلّ طواعيةً للكتابة، مثل: الثقافة الفيزيائية، والموسيقا، والفن.

وبعد ذلك نلتفت إلى العُقَد والحبكات الخاصة بتوجيه الكتابة الفعّالة والتفكير. لقد ركّزت الجهود التقليدية لتدريس الكتابة على المنتج النهائي، أما الأكثر حداثة، فقد نشأ فيها إطار تعليمي لتوجيه مهارة الطلاب في عملية الكتابة، وتم تصميم هذا الإطار من التعليم ليوازي العملية التي يؤديها الشخص بشكل منطقي في أثناء الكتابة، لذلك فقد تمت تسميتها ببساطة (عملية الكتابة) إن إطار (عملية الكتابة). مماثلٌ لإطار الخطوات الثلاث الخاصة بالتخطيط لمراحل ما قبل القراءة، والقراءة الصامتة الموجهة، وتعليم ما بعد القراءة أو ما يسمى بـ (ما قبل، في أثناء، ما بعد) القراءة، إنها تشير إلى ما يجب فعله في كل مرحلةٍ بعبارات عامةٍ، وتترك مساحة واسعةً لكيفية فعل ذلك.

عملية الكتابة: الإطار لتوجيه عملية كتابة مقال

قد يكون من السهل الطلب من الطلاب القيام بالكتابة، ولكن ليس من السهل تعلّم الكتابة أو تدريسها، إنها عادة عقلية، وغالباً ما تكون عملاً شاقاً. وقد قال كاتب اللمحات الشخصية والاقتصادي John Kenneth Galbraith عنها بصدقٍ شديد: «تمر أيام تكون النتيجة فيها سيئةً للغاية، وأحتاج فيها إلى ما يقل عن خمس مراجعات، وبالعكس تمر أيام أكون فيها مُلهماً، أحتاج أربع مراجعات فقط». (في مقابلة مع CNBC، أيار 1996) أما بالنسبة للكتاب المبتدئين (Novice) فإن إمكانية كتابة أي نوع من المقالات هو شيء مروِّع،

وبشكل تقليدي فإن الكتابة هي عبارة عن مسألة (اسبحْ أو اغرقْ) إذ يتم تعيين الواجب ويحدد وقتاً لتسليمه، ويتم في بعض الأحيان انتقاد المدرس للمسوّدة، ولكن يتم معظم العمل الحقيقي للكتابة قبل أن يتم إنتاج المسودة الأولية. إن إطار عملية الكتابة هو طريقة لتقديم التوجيه، بدءاً من الأفكار الأولية حتى مراحل التعديل النهائية.

الخطوات المتبعة في عملية الكتابة:

الخطوة 1: ما قبل الكتابة (جمّع المقال) يقوم المدرس في مرحلة بناء الفكرة بتحضير الطلاب للكتابة من خلال:

- إثارة الحوافز والاهتمام.
- استحضار المعرفة والتجارب المسبقة التي لها علاقة بالموضوع.
- تشجيع عمليات اكتشاف الموضوع واقتراح المصادر.
- تذكير الطلاب بضرورة توثيق المصادر للمواد المحتملة الموجودة في المكتبة أو في الإنترنت.
- استنباط تفصيلات إضافية، وأسباب أو أمثلة.
- تقديم توقعات أساسية عن المنتج النهائي، وعادة ما تكون على شكل مخطط عام.

الخطوة 2: كتابة المسوّدة (دوّن المقال) يحاول الطلاب في مرحلة كتابة المسوّدة أن يصوغوا الأفكار الصعبة والأهداف والحقائق والمشاعر الشخصية والنزعات على شكل سلسلة من الكلمات والبنى. وهذا يتضمن معرفة حقيقة ما تفكر به، وكيفية ذكره بأفضل طريقة. ويكون دور المدرس في هذه المرحلة هو:

1- مساعدة الطلاب في التعبير عن أفكارهم الأولية وآرائهم على الورق.

2- تذكير الطلاب بضرورة الرجوع إلى ملاحظات وخبرات مرحلة ما قبل الكتابة، ويعتبر برنامج منسق الكلمات (Word) أداةً مساعدةً رائعةً في هذه المرحلة، حيث يمكن نسخ الملاحظات ولصقها بسرعةٍ وسهولةٍ.

3- مساعدة الطلاب بتذكيرهم الدائم بالمستمعين الذين سيكونون قارئين لأعمالهم، باعتبارهم دليلاً لشكلِ وصفاتِ الموضوع الإنشائي.

4- تشجيع التدفق الحر للأفكار بالتأكيد على المحتوى أكثر من التأكيد على الآلية أو البنية.

الخطوة 3: المراجعة (رتِّب المقال) فالمراجعة مرحلة تقويميّة، ومرحلة إعادة تشكيل، وهي تحتاج قدراً جيداً من الاستبطان والاستعداد لنقد الشخص لذاته، ولنقد الآخرين له. وفي إستراتيجيات عديدة موصوفة لاحقاً يحتاج أن يفكر الشخص وكأنه المحرر الذي ينقد عمل الآخرين. وفي هذه المرحلة يقدم المدرّس التوجيه من خلال:

1- مساعدة الطلاب بالترتيب لاستقبال آراء الزملاء أو المستمعين المختلفين، وكتابة النسخ التي يمكن إرسالها بالبريد الإلكتروني إلى أحد أفراد العائلة، أو إلى مدرّبٍ موجودٍ مباشرة على الإنترنت، أو إلى غيرهم ممّن يرغب بالمساعدة.

2- تشجيع الطلاب على إعادة الترتيب وإعادة الكتابة والمراجعة كلما اقتضى ذلك من أجل الطلاقة والترابط.

3- توجيه المناقشات، التي توضِّح وتشير إلى مناطق محددةٍ من الموضوع، حيث تقتضي إعادة الكتابة.

4- تشجيع إعادة كتابة المسودات كلما احتاج الأمر لذلك، مع المحافظة على بقاء التركيز موجهاً نحو الهدف الأصلي ونحو المستمعين.

5- مساعدة الطلاب على الأخذ بعين الاعتبار لمدى فهم الآخرين لكتاباتهم، وكيف خسروها.

الخطوة 4: التحرير (أظهر المقال بالشكل الصحيح) تتم في مرحلة التعديل النهائي مراجعة الموضوع من حيث التطبيقات الصحيحة، ومن حيث الأخطاء الإملائية والقواعدية وعلامات الترقيم، ويقوم المدرس بالمساعدة من خلال:

1- تشجيع الطلاب على التعديل الدقيق لعملهم، ويعتبر برنامج منسق الكلمات (Word) هنا أيضاً مفيدًا جداً في تدقيق الأخطاء الإملائية والقواعد.

2- الانتباه للمشاكلات الآلية الشائعة، وتزويد الصف بالإرشادات اللازمة لهذه النواحي.

الخطوة 5: النشر (توجّه نحو العموم) يتم في مرحلة النشر التشارك مع المستمعين بالنسخة النهائية، من خلال مجموعةٍ من الطرق الرسمية وغير الرسمية، والعبرة هنا هي أن تصبح الكتابة حقيقية وجدية أكثر عندما يقوم بقراءتها شخص آخر غير المدرّس. ويقوم المدرس بالمساعدة في:

1- استخدام الطرق التي تؤكد أنه سيكون هناك قرّاءٌ لجهود الطلاب، ويفتح الإنترنت فُرصاً غير محدودةٍ للطرق المبدعة لنشر عمل الطالب.

2- تقديم تغذية راجعة تقويمية مبنية على العنوان الموضوع للواجب.

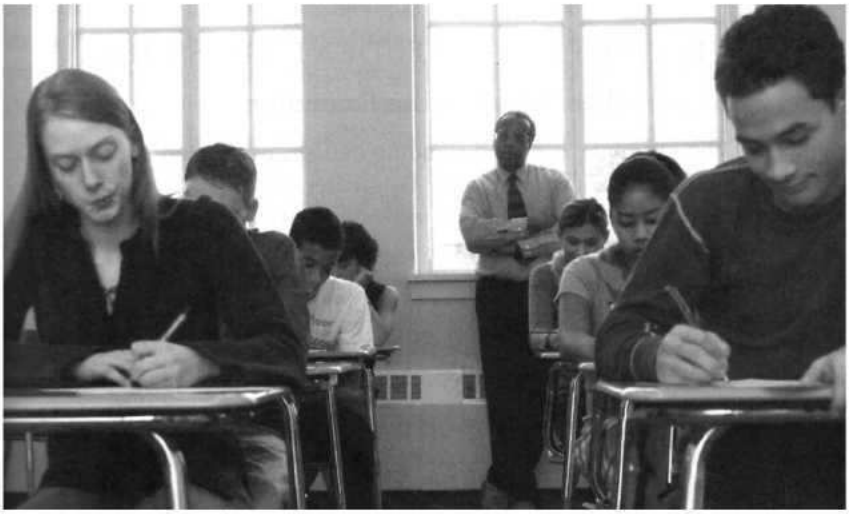
3- تقديم الفرص لجعل أوراق الطلاب أساساً للقراءة والمناقشة والدراسة.

الخاتمة

تمّ التصدّي في هذا الفصل إلى ثلاث نواحٍ لموضوعات متممة: تعلم المحتوى الناشئ، واستخدام الأدب والكتب التجارية في تدريس المحتوى لجميع مستويات الصفية، وبعض الطرق العملية لدمج عملية الكتابة في تعزيز تعلّم الطلاب عبر الفروع الدراسية. والفصل الآتي يشرح مجموعة متنوعة من الوسائل والطرق لتقويم وإظهار احتياجات تربوية محدودة، بما في ذلك الحاجة للقراءة والكتابة والتفكير (فيما وراء السطور) على الرغم من أنك لن تكون مندهشاً لتعلم أن إنجاز الهدف الأخير يتطلب تغييراً للاتجاه أكثر من القيام بفتح في اختبارات الثقافة النفسية.

الفصل العاشر

التقويم التفاعلي
لمراقبة ذاتية وتعليم ذاتي فاعلين



يعزف المتحن وعلى المعلم أن يرقص ـ ويحافظ المتحن على اللحن القديم ذاته ـ

هـ. ج. ويلز، 1892.

مقدمة:

يتميز التعليم التفاعلي بأنه يقوم على التقويم التفاعلي، ولهذا من الضروري اختيار وسائل التقويم، بحيث تشجع على مشاركة الطالب إلى أكبر حد ممكن، وهو ما يقود فعلاً لإيجاد وتطوير الملكة عند الإنسان في تعليم نفسه. وتعليم النفس غاية الغايات في عملية التعليم. وقد شرحنا في هذا الفصل عدداً من

الوسائل المناسبة لهذا الوقت، كما أنها قد أثبتت كفاءتها لأزمان سابقة، فكان هناك مسرد عام للمقررات، يراد به التقويم، وتعليم الطالب مختلف الأجزاء في مقرراته، وكان ثمة عرض مبدئي لملف أعمال الطالب، ونظام مؤشر بالأحمر لتقدير الأداء الكتابي للطالب بشيء من السهولة، ثم يتحول هذا الفصل بعد ذلك إلى عدد من الطرق المبسطة، التي يمكن الأخذ بها لتقدير درجة صعوبة أو إمكانية قراءة المادة النصية، بالاضافة إلى أنه بيان بعض الطرق المختصرة والبدائل الحاسوبية الممكنة، وفيما يأتي نقدم هذا العرض الموجز عن الأقسام التي أتينا عليها في هذا الفصل:

- مقدمة.
- مقدمة إلى عملية تقويم الطالب.
- الوسائط المطروحة لتقويم أداء التقويم في مجال القراءة.
- السبيل إلى تقويم الأداء الكتابي للطالب.
- ملف أعمال الطالب: الفكرة والمهام والهدف المأمول والمشكلات المعترضة.
- تقويم صعوبات النص.
- قضايا ومؤشرات عاطفية.
- خاتمة.

مقدمة إلى عملية تقويم الطالب

سلطة الممتحن

سلطة الممتحن من الموضوعات القديمة والراسخة في عملية التعليم، بل إن تأثير الاختبار اليوم قد يزيد عما كان عليه الحال في أي وقت سابق، وقد ظهر العديد من الحركات التقويمية ذات المسميات المحيِّرة على امتداد البلاد، وكان هناك الكثير من الولايات في البلاد ممن اتجه في العقد الماضي إلى

اعتماده، ثم إلى طرح أو تغيير المنحى العام لبعض نظم التقويم لعدد من المسميات من مثل: أنظمة اختبار الكفاءات الأساسية، والتعليم من أجل التمكين ونظام الاختبار بحسب المعايير، بالإضافة إلى عدد من النظم الأقرب عهداً مثل (نظام التقويم التكاملي، والأساس، ونظام التقويم بحسب النتائج أو بحسب الأداء)، إلا أنه كان ثمة نظام واحد بقي ثابتاً منذ الإقرار به بموجب القانون الفيدرالي، وهو النظام الوطني لتقويم سير العمل في المجال التعليمي (NAEP).

النظام الوطني لتقويم سير العمل في المجال التعليمي

لقد سبق أن أشرنا في الفصل الثامن إلى نظام (NAEP) باعتباره من أهم المعالم، التي يجدر بالمرء أن يتوقف عندها في مجال التعليم المبدئي، فقد تم الإقرار بهذا النظام بأمر من الكونغرس في العام 1969، ومن ثم تطبيقه على برنامج من المواد المتنوعة لكل سنتين أو ثلاث سنوات، في هذا النظام تعطى مهلة من خمسين دقيقة للطلاب في الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر لقراءة بعض المقاطع المدرجة، ثم للإجابة عن بعض الأسئلة، سواء بالانتقاء من عدد من الخيارات أو بتدوين الإجابات، وقد حُدّد أربعة مستويات للكفاءة، وهي: دون الأساس، والأساس، والجيد جداً، والمتقدم، وعلى العموم كانت هناك أربع مجموعات ـ من المعطيات الجديرة بالملاحظة ـ هي التي تم الحصول عليها في الأعوام (1992 و1994 و1998 و2006) وكانت معطيات العام (1994) أحد أكثر النتائج فظاعة، وأشدها في ضمير الأمة.

فقد أشارت التقديرات في ذلك العام ـ بحسب مؤشرات الأداء في نظام (NAEP) إلى أن 60٪ من اليافعين قد استطاعوا أن يقرؤوا ما هو محدد للمستوى الأساس، بمعنى أنهم قد استطاعوا استيعاب التفاصيل وتحديد الفكرة الرئيسة، واستخلاص نقاط الوصل فيما بين الأفكار الصريحة في النص، لكن أقل من 5٪ من الصغار استطاعوا الأداء في مستويات متقدمة،

حيث كان عليهم أن يعاينوا، وأن يوسعوا ويتوسعوا في معاني النصوص الدلالية الروائية وغير الروائية (Camp bell, Donahue, Reese & Phillps، 1996). وعند تقويم الكتابة بطريقة (1994, Apple bee, Langer, Mullis, Lathan & Gentile NAEP) أظهرت النتائج أن جميع الطلاب تقريباً في الصفوف (الرابع والثامن والثاني عشر) وجدوا صعوبات في الأعمال الكتابية إذا ما استلزمت مستويات أعلى من التفكير المتناسق، أو إذا استوجبت استحضار التفاصيل فيما يلزم لتأييد النقاط المثارة، وقد رأى بعضهم أن ثمة كارثة وطنية في ذلك (1998, Vacca & Alver mann). أما بالنسبة لنا فالنتائج يوحي بزيادة الوعي لأحد التحديات الأساسية في مجال تعلم المحتوى، فكما أن ثمة حاجة للتعليم المنتظم والمباشر على إستراتيجيات القراءة والتفكير في مختلف النظم، فلدينا ضرورة للتقويم المتواصل والمنتظم، ولاستقاء ردود الفعل عن ذلك على مستوى المدرسة، وسنتعرض فيما يأتي إلى جانب من الأشكال الأساسية لعملية التقويم في قاعة الدرس.

التقويم المتقدم والتقويم بحسب الأداء

لقد كثرت المحاولات في الآونة الأخيرة لاستصلاح عملية التقويم في قطاع التعليم، إلا أن ثمة ما يشير إلى تميز الاتجاه نحو «التفكير المتقدم» وإلى «التقويم بحسب الأداء»، وهو الذي يمثل التقويم الذي نقوم به في الواقع (انظر الشكل رقم 1 - 10) إن منطق التمكن من التعلم الذي صبغ التعليم والامتحانات في الماضي بدأ يستبدل بالتقويم المبني على الأداء الأكثر تفاعلاً وتكاملاً، حينما يؤكد التعليم من أجل التمكن على الاكتساب السلبي للحقائق والمهارات، اتجهت نماذج التقويم التفاعلي الأحدث عهداً إلى التأكيد على الدور الفاعل للقارئ والمتعلم من أجل استخدام المادة المكتوبة، لغرض تشكيل المعاني وتجاوز المشكلات، وبالتالي فإننا نلاحظ أنه لا تأكيد كبير في يومنا هذا على النتائج الصعبة من عملية التعليم، مثل (اكتساب المعلومات)، بينما تزايد التأكيد على

إمكانية تقبل الطالب لعمليات التفكير، التي تستوجب عليه أن يؤديها لاكتساب العلوم، سواء في المدرسة أم في الحياة العامة.

إن الهدف من عملية التقويم في صيغتها التقليدية هو أن يتم قياس اكتساب المعلومات، غير أن الهدف من عملية التقويم بحسب الأداء، هو تقويم العمليات التي يلزم القيام بها للحصول على المعلومات والاستفادة منها، فإذا كانت هذه هي الغاية من عملية التقويم بحسب الأداء، فمن المفترض إذن أن تتصف بالخصائص الآتية:

- تميل للتركيز على المشكلات.
- تستوجب من الطالب أن يستخدم الحقائق، لا أن يستذكرها.
- تستوجب أن يتم إعمال الفكر على نحو متقدم، ينحى المنحيين الاستنتاجي والتقويمي.
- تميل في صيغتها إلى البناء أكثر من الترميم أو التعديل.
- قد يكون ثمة أكثر من إجابة صحيحة واحدة في هذه الطريقة.
- تقوم على التطبيق الفعلي الآني أكثر مما تقوم على الاختبارات المعرفية التقليدية.
- تفوقت على الطرق الأخرى من الناحية الواقعية أو العملية.
- تكون أبلغ أثراً من حيث إمكانية تصويرها لأطياف الرؤى المتباينة داخل الثقافات الأمريكية.

الشكل رقم 1 - 10 : الاتجاه الحالي للتقويم الواقعي بحسب الأداء

والملاحظ اليوم أن ثمة توجها بين مختلف الولايات للتحول عن النظام الموحد لدرجات الاختبارات، بعد أن كانت هي الوسيلة الأولى لتقويم المدارس ومناطق

التعليم المدرسي، ولذلك فمن المأمول أن يكون ثمة توجه جديد بين المعلمين بألا يركزوا على مجرد اكتساب المعلومة، بل أن يهتموا أكثر بتأسيس نشاطات تعليمية واقعية؛ ليشارك فيها الطلاب، وهذا بالطبع لا يعني أن النظام الموحد للدرجات لا قيمة له. وقد أوردنا مثالاً في الشكل رقم 2-10 عن كيفية استخدام المعلومات من مثل هذا النوع للخروج ببعض الاقتراحات البرامجية.

هناك وسيلة أكثر واقعية وأكثر تفاعلاً لتقويم احتياجات الطلبة فيما يسمى بـ (المسرد العفوي للكتاب) الذي هو عبارة عن وسيلة لتعريف الطلاب في قاعة الدرس بالمادة المقررة، حيث يكون على الطلاب أن يخبروا المدرس عن الطريقة التي سينتهجونها للإفادة منه، ويتم تعليمهم ضمناً ما يلزم لهم لاستخدامه على أفضل نحو ممكن، وقد شاع بين بعضهم أن يشيروا إلى هذه الطريقة باسم (مسرد القراءة الصفي CRI).

الوسائط المطروحة لتقويم أداء الطالب في مجال القراءة

المسرد العفوي للكتاب

المسرد العفوي للكتاب هو نوع من الاختبارات التي يسمح فيها باستخدام الكتاب، إذ يراد به تعويد الطالب على كيفية استعمال إحدى أهم الوسائل الأساسية للتعليم، وهي الكتاب التعليمي، وفي حقيقة الأمر فإن هذه الفكرة الجديدة إنما تعود في أصلها إلى أكثر من خمسة وسبعين عاماً من الزمن، إذ شاهدنا نسخة ممتازة ذات عشرة أسئلة من هذا النمط، وذلك في طبعة عام 1924 لأحد مقررات القراءة في الصف الخامس (Walker & Parkma) إلا أنه سيكون عليك أن تصنع مسرداً خاصاً لنفسك؛ نظراً لأن أكثر المقررات المطروحة في السوق غير مجهزة بها، وعلى أي حال فإن هناك الكثير من الأسباب التي يمكن للمرء أن يسوقها لإحداث واستخدام المسرد في مطلع العام الدراسي، ويمكن الآن أن نورد منها الأسباب الآتية:

- يمكن أن يتم بسهولة في الصيغة الجماعية وباستخدام القلم والورق.
- يمكن أن يستخدم في وقت واحد كأداة للاختبار كما للتعليم.

لقد تم الحصول على النتائج الآتية بشأن إحدى المدارس المحلية الموجودة في واحدة من المدن الرئيسة في البلاد، وذلك بعد أن تم إجراء اختبار معين بصيغة موحدة لأربعٍ وثلاثين مدرسة للتعليم الثانوي في الولاية المعنية، فقد أتت تلك الثانوية في الترتيب الآتي:

ـ الأولى في مادة الرياضيات.

ـ الأولى في مادة الدراسات الاجتماعية.

ـ الأولى في مادة العلوم.

ـ الثانية في مادة القراءة القصصية.

ـ السادسة في مجال القراءة الاستقرائية (قراءة المحتوى).

إن ثمة ما نستنتجه من تلك البيانات، فقد أظهر الاختبار أن الصغار في المدرسة قد حلوا في المرتبة الأولى في ثلاثة من الموضوعات التقليدية لاكتساب المعارف، ثم أتوا بعد ذلك في المرتبة السادسة من حيث إمكانية استيعاب (بمعنى تحليل) هذه الموضوعات، وهذا يعني أن هناك حاجة أكيدة للتركيز على الناحية التطبيقية وعلى القراءة الاستقرائية (قراءة المحتوى) في مجالات الدراسة المعنية.

الشكل رقم 2 ـ 10: يستدل من هذا المثال أن هذه المدرسة المحلية من مدارس التعليم الثانوي قد تفوقت في مجال التعليم المعرفي إلا أنها تأخرت في مجال القراءة.

- يلفت انتباه الطلاب والمدرسين إلى الإستراتيجيات الإجرائية الواجبة للاستخدام وللإفادة من المقاطع النصية والوسائل المساعدة والموارد المعنية.
- يحرض الوعي (الإدراك) الفعّال والمناقشة بشأن عناصر النص.
- يتفاعل على نحو جيد مع وسائل العرض والتصحيح الحاسوبي.
- الغاية منه واضحة ومحددة، وهو إلى ذلك يتسم بإجراءاته المنظمة، ومع ذلك فليس ثمة ضغوط على الأطراف المشاركة.
- المقاييس فيه هي من أحدث وأعلى المقاييس المتبعة في مجال التقويم بحسب الأداء.

عندما تستخدم هذه الطريقة في أوائل العام الدراسي (أي مع بداية تشكل المواقف والتوقعات لدى الطلاب) فستكون ثمة فرصة ممتازة لإحداث منحًى منتظماً ومنظماً في آن واحد لقاعة الدرس، وحينئذٍ يمكن للمدرس أن يدون ـ ببساطة ـ نتائج كل طالب، ويحصل بالنتيجة على سجل عن إمكانيات كل طالب من طلابه من حيث مدى مقدرته على التعامل مع المادة النصية، وعلاوة على ذلك فستكون ثمة مؤشرات لديه عن بعض مزايا أو مآخذ النص إن وجدت.

ومع أن هذه الطريقة قد تستغرق بعض الوقت لإعدادها، إلا أنها تتميز بسهولة حفظها، وبإمكانية تطويرها بالتجربة، ومع الوقت فإن هذا النوع من النشاطات هو الذي سيميز المدرس المتخصص من سواه، فكثيراً ما يحتاج الطلاب المساعدة من الموجه، وقليلاً ما ينتبه الموجهون إلى ذلك، وعندما تقوم باستخدام المسرد للمرة الثانية، فإن ارتياحك سيكون أبلغ وأشد؛ لأنك ستكون قد نقحت مسردك، وسيكون المنظور قد توضح لديك أيضاً، ومن ثم تستطيع توجيه النشاط على نحو أعم وأكمل.

الإجراءات اللازم اتباعها لإعداد المسرد العفوي للكتاب:

لقد عملنا في هذا الشأن على إعداد المخطط الآتي بما يأتي على الصيغة الشاملة للمسرد العفوي للكتاب:

أولاً- البنيتان التنظيمية والتركيبية للكتاب المقرر:

أ - استيعاب البنية التنظيمية للكتاب المقرر:

يجب أن تعد مجموعة من الأسئلة الواضحة عن البنية التركيبية للكتاب وسبل استعمال وسائل الاستيعاب المتوافرة ضمن الكتاب، على ألاّ يزيد عدد الأسئلة عن ثلاثة إلى خمسة أسئلة.

ب - استعمال البنية التنظيمية للكتاب بما يمكن أن يفيد الطالب:

يجب أن تعد مجموعة من الأسئلة بما لا يزيد عن ثلاثة إلى خمسة للإجابة عنها من قبل الطالب، بحيث يكون عليه أن يعود إلى الفهرس، أو إلى قائمة المحتويات، أو إلى قائمة تفسير معاني المفردات، أو الملاحق، أو سوى ذلك من الأقسام وعناصر المساعدة المتوافرة في الكتاب.

ثانياً- الاستيعاب المبدئي:

سيكون عليك في هذا الجانب من طريقة المسرد العفوي للكتاب أن تختار مقطعاً صغيراً من النص، بحيث يتضمن إحدى الأفكار الرئيسة وعدداً من التفاصيل الرديفة، ومن ضمن ذلك أحد الأشكال، أو المخططات البيانية، أو الصور الإيضاحية كحد أدنى (لاحظ أنه يمكنك أن تستعمل الفقرة نفسها في القسم الآتي بشأن الاستيعاب التطبيقي).

أ- استيعاب الفكرة الرئيسة:

سيكون عليك هنا أن تعد سؤالاً أو اثنين على طريقة الخيارات أو الفراغات؛ وذلك لتوجيه الطالب إلى ما يلزم لتقديم أو لاختيار الفكرة الرئيسة من المقطع.

ب ـ شدّ الانتباه إلى الملاحظات الرديفة:

يجب أن تعد مجموعة من الأسئلة بعدد ثلاثة أسئلة أو أكثر على طريقة الخيارات أو الفراغات أو المطابقات، بحيث تتعرض الأسئلة لعدد من الوقائع أو الأفكار المحددة في الفقرة.

ج ـ استيعاب المفردات ضمن السياق:

يجب أن تقوم بإعداد مجموعة من الأسئلة بعدد ثلاثة أسئلة أو أكثر على طريقة الخيارات أو الفراغات أو المطابقات، التي من شأنها توجيه الطالب فيما يتوجب لتقديم أو لاختيار التعريفات المناسبة للعبارات أو المصطلحات الرئيسة في الفقرة.

د ـ استيعاب المعلومات في الأشكال البيانية أو الصور الإيضاحية:

يجب أن تعد سؤالاً أو عدداً من الأسئلة فيما يجب على الطالب أن يقدم، أو أن يختار التفسير المناسب لأحد الأشكال الإيضاحية مثل: المخططات، أو الرسوم، أو الصور المفيدة بما لم يتم التصريح به في الفقرة.

ثالثاً ـ الاستيعاب التطبيقي:

وهنا نشير مرة أخرى إلى أن الأسئلة في هذه الأقسام يمكن أن تبنى على ذات الفقرة التي كنت قد اخترتها في القسم الثاني.

أ ـ استخلاص الاستنتاجات للتفكير النقدي:

سيكون عليك أن تعد سؤالاً أو عدداً من الأسئلة فيما يجب على الطالب أن يستخلصه من الاستنتاجات الصحيحة من خلال المعلومات المطروحة.

ب ـ التحليل والحكم على الأمور:

يجب أن تعد سؤالاً أو عدداً من الأسئلة فيما يجب على الطالب أن يحلله، وأن يطبق المعلومات المستقاة من النص على أساس خبراته أو قيمه الخاصة به، أو على أساس المعارف المتوافرة لديه.

رابعاً ـ الخيارات التخصصية:

أ ـ قيِّم بعض المتطلبات الخاصة بالفرع الدراسي المعين بحيث يشمل فهم الاتجاهات الجغرافية في موضوع الدراسات الاجتماعية، أو فهم فقرة تتعلق بالأسلوب، أو الإحساس في مادة الأدب، أو فهم ما يلزم لتطبيق الصيغ والرموز في المعادلات الرياضية، وقد أوردنا بعض الأمثلة في الفصل الثاني عشر عن تطبيقات المحتويات التخصصية.

ب ـ كذلك سيكون عليك تقويم قدرات الطالب من حيث إمكانية التعامل مع الخصائص اللغوية للنص باختبار مقطع تتمة (كلوز) المعياري، (يأتي وصفه لاحقاً في هذا الفصل).

إدارة وتقويم المسرد العفوي للكتاب:

ابدأ بشرح بعض خصائص وأهداف المسرد قبل أن يقوم الطلاب باستعماله، فالمسرد ليس كالاختبارات المعتادة، حيث إنه ثمة تباين بعض الشيء فيما بين الكتب، وباستخدام هذه الطريقة سيتمكن الطالب من اكتشاف ذلك، ونلفت الانتباه إلى أنه بالرغم من أن الإجابات ستتم مناقشتها جماعيّاً، فإنه على كل طالب تتمة المسرد بشكل مستقل وبأكبر قدر ممكن من الشمولية والدقة.

فإذا انتهى الطلاب كافة من تدوين المعلومات في المسرد، فإنك يجب بعدئذ أن تجمع النتائج لتصحيحها، ولمساعدتك في تقويم النتائج، فإن كل خطأ يؤخذ على أن ثمة نقصاً لدى الطالب في المجال المعني.

أما القيمة التحليلية/ التدريسية للمسرد، فإنها تتبدى أكثر من خلال المناقشة الجماعية لفقرات المسرد، وذلك عند إعادة الأوراق إلى الطلاب، ويجب على المدرس أن يقارن ويقابل بين نقاط القوة والضعف لدى الطلاب على امتداد فئات الأسئلة، ويشار في هذا الشأن إلى أن عملية مراجعة ومناقشة المسرد مع الطلاب قد تستغرق حصة ونصف إلى حصتين، بحسب الإمكانيات الفردية، للطلاب، ومدى صعوبة النص والأهداف المحددة من قبل المدرس، لبلوغها من هذه الطريقة.

الأداة التقويمية الآتية، وهي اختبار إكمال الكلمات الناقصة لمقطع (كلوز) يمكن أيضاً أن تصاغ من الكتاب المقرر، إنها طريقة أسهل بكثير في الإعداد، لكنها تعطي تقويماً أعم من الأداة الأولى من حيث توصيفه لإمكانيات الطالب فيما يلزم للتعامل مع النص المختار، سواءً على المستويات اللغوية البيانية أم اللغوية التركيبية.

اختبار إكمال الكلمات الناقصة لمقطع (كلوز)

والمقصود بكلمة (كلوز) أن يكون ثمة مقطع مكتوب مع بعض الفراغات، ليقوم القارئ بوضع الكلمة الصحيحة. وقد بينت الدراسات منذ أمد طويل أن ثمة علاقة وثيقة بين هذه الطريقة وبين عملية الاستيعاب من القراءة على امتداد المراحل العمرية، وفي معظم المراحل الدراسية (Bormuth، 1965). إلا أن الذي تبين من بعض الدراسات اللاحقة أن هذه الطريقة ليست مؤشراً مبشراً على درجة الاستيعاب من القراءة، فهي لا تزيد عن أن تكون كالمؤشر الدقيق إلى حد ما على أحد العوامل الداخلة في عملية الاستيعاب من القراءة، ذلك أنها إذا أشارت إلى شيء فهي تشير إلى مقدار تآلف الإنسان مع أشكال التواتر اللغوي بطريقتها التي تتجلى بها في تراكيب وأنصاف الجمل المتكررة في النصوص النثرية (Culver, God frey & Manzo، 1972، Weaver & King ston 1963)، وهذا يعني ـ من الناحية التقنية ـ أنه لا شبه يذكر بين طريقة (كلوز) وبين عملية

استيعاب القراءة، وإن كانت ثمة صلة وطيدة لهما بشيء ثالث (لعله الاستنتاج اللفظي) وكذلك استنتاج أحدهما من الآخر.

لقد كان من شأن هذه الأعمال وغيرها من الأعمال القريبة منها أن عززت من استيعابنا للقيم المحتملة، وللمآخذ الممكنة لطريقة اختبار إكمال الفراغات، وهو ما يتضح من العرض الآتي لخصائص هذه الطريقة:

1- إن طريقة إكمال الفراغات هي عبارة عن إستراتيجية جيدة للتقدير السريع بغرض معرفة إمكانيات الطالب، من حيث مدى مقدرته على التعامل مع الأنماط اللغوية المعتادة في محتوى المادة؛ فهي لذلك يمكن أن تستخدم كرديف جيد للمسرد النصي العام.

2- طريقة إكمال الفراغات لا تستطيع أن تصور إمكانيات الاستيعاب بدقة لدى الطالب الضعيف في مبادئ اللغة الإنكليزية، لأن الاستيعاب لا يمكن أصلاً أن يأتي إلا بعد الاطلاع على النماذج اللغوية المعتادة في اللغة الإنكليزية. غير أنك إذا عدت إلى الطرق التقليدية لتقدير الاستيعاب، فإنك ستجد أنَّ ثمة سبيلاً مقبولاً من خلال ذلك لتقويم درجة المصاعب المعترضة من قبل طلاب اللغة الإنكليزية إذا لم يكن ثمة اطلاع وافٍ لديهم على تلك اللغة كلغة جديدة عليهم.

3- طريقة إكمال الفراغات تعاقب الطلاب مشتتي الذهن والطلاب الاعتباطيين والمثاليين بمعدل خطأ مرتفع أكثر عما هو معتاد لدى الطلبة، وذلك لأن الواجبات مضجرة إلى حد ما.

4- التمرين على طريقة إكمال الفراغات لا يساعد في تطوير إمكانيات الاستيعاب في مجال القراءة، فإذا ما اتبع التمرين بشيء من المناقشة الموجهة عن أنسب الكلمات لكل فراغ من الفراغات، وعن مبررات

استعمالها في ذلك الفراغ، فإن ذلك هو مما يمكن أن يطور بالنتيجة من ملكة الاستيعاب.

يمكن أن تتخذ طريقة إكمال الفراغات صيغاً وأهدافاً متعددة. الصيغة التي سنعرضها هنا، وتسمى الطريقة التقليدية لإكمال الفراغات، أداة تقويم مفيدة لمدرسي المحتوى.

الهدف من اختبار إكمال الفراغات التقليدي:

يجب أن نبين هنا للمدرِّس أنه إذا ما قام بتنظيم وإجراء وتصحيح الاختبار بالكيفية المبينة فيما يأتي، فإنه يستطيع أن يستدل به على مدى إنجاز المجموعة المعنية من الطلاب، عندما يكون عليها أن تقرأ، وأن تستوعب مقاطع القراءة. كذلك، فإن علامات الطلاب يمكن أن توزع إلى فئات للتحقق من مدى ملاءمة المقطع المعني للمستوى الشخصي، أو إذا كان من المستوى المتعذر على الطالب.

كيفية إعداد اختبار إكمال الفراغات التقليدي

يقوم المدرس باختيار مقطع من 300 كلمة تقريباً من أحد المقررات المدرسية، بحيث يكون من المقاطع الجديدة على الطلاب، ثم يقوم المدرس بنسخ الجملة الأولى كاملة، فلا يعمد إلى حذف أي كلمة منها، ثم يتحول إلى الجملة الثانية فيختار كلمةً لا على التعيين فيحذفها وينتقل إلى الكلمة الخامسة من بعدها فيحذفها، ومن ثم إلى الكلمة الخامسة الآتية فيحذفها، وهكذا إلى أن يحذف بالإجمال خمسين كلمة. بعد الانتهاء من الجملة التي حذف منها الكلمة الخمسين، يتحول إلى الجملة التي بعدها فينسخها ولا يحذف أيَّ شيء منها. والفراغات في مكان الكلمات المحذوفة ينبغي أن تكون بطولٍ مساوٍ لخمسة أحرف أو ترقم من الواحد إلى الخمسين، ويكون على الطلاب أن يدونوا إجاباتهم على أوراق مرقمة للإجابة.

بعض التنبيهات عند تطبيق اختبار إكمال الفراغات التقليدي:

يجب على المدرس عندما يبدأ بتطبيق الاختبار أن يتلو أولاً بعض الأمثلة على سبيل النماذج من عبارات التتمة، وقد قدمنا لبعض الأمثلة عن ذلك في الشكل رقم 3 - 10، إلا أنه سيكون على المدرس أيضاً أن يبين للطلاب أن هناك المزيد من المشقة في هذا التمرين، عمَّا هو الحال في التمارين المعتادة لدى الطلاب، ومع ذلك فإذا أدركوا النصف فقط من الإجابات فإن ذلك سيعتبر من النتائج الجيدة، (وفي حقيقة الأمر فإن المستوى التعليمي سيعتبر أنه قد تحقق بإدراك 40٪ فقط من الإجابات الصحيحة). قد يرى المدرس أيضاً أنه من المفيد التأكيد لطلابه أن علاماتهم لن تدخل في نتائجهم الرسمية الدراسية، إنما هي من جملة الوسائل الأساسية التي سيتبعها المدرس لفهم وإصلاح مواطن الضعف لديهم في مجال القراءة، حيث سيكون من أثر هذه المقدمة أن تشجع الطلاب على بذل قصارى جهودهم، في حين أنها ستحد من أثر المشكلة التي كنا قد أشرنا إليها في أثناء حديثنا عن هذا النوع من أنواع التمارين.

تصحيح اختبار إكمال الفراغات التقليدي:

يتم تصحيح الاختبار بأن يقوم المدرس ببساطة بإحصاء عدد الكلمات الصحيحة، على أن يقوم بإحصاء الكلمات الصحيحة بحروفها، فلا تعتبر المرادفات كالإجابة الصحيحة، ثم يقوم المدرس بضرب العدد في اثنين للحصول على النسبة الصحيحة، باعتبار أن هناك خمسين فقرةً في التمرين، فإذا كانت العلامة أقل من أربعين بالمئة، فإن هذا يعني أن المادة المعنية هي من المواد المتعذرة على الطالب، أي أنها من الصعوبة بما لا يسمح له بالقراءة أو بالتعلم منها حتى مع توفر الدعم التعليمي، وإذا تراوحت العلامة بين 40٪ و60٪ فإن المادة في المستوى التعليمي للطالب، بما يعني أنه يستطيع أن يقرأ وأن يتعلم من المادة في حال توفر المساعدة وعنصر

التوجيه اللازم لهذا الغرض، وأما إذا زادت العلامة عن 60٪ فإن المدلول العام من ذلك أنَّ لدى الطالب المقدرة على القراءة وعلى التعلم دون مساعدة خاصة، بما يفيد أن المستوى في تلك الحالة هو من المستويات التي يعتمد فيها الطلب على نفسه.

في عملية إحلال الكلمات المناسبة في الفراغات ينبغي الاهتمام بعنصرين اثنين، هما: عنصر المعنى (semantics) وعنصر النحو أو القواعد (syntax). وللدلالة على هذه النقطة يمكن أن تعرض بعض الخيارات كما في المثالين المطروحين في البداية للتعبير عن هذه الفكرة، ثم يكون لك بعد ذلك أن تزيد من مدى صعوبة الأمثلة إلى أن تصل إلى الواجب الفعلي في الاختبار، أي إلى أن تقوم بحذف كلمة أو كلمتين أيضاً من المقطع ولكن مع عدم إعطاء أي خيارات.

مثال:

لقد عادت ألمانيا اليوم إلى وحدتها السابقة من جديد، ومع ذلك فإن شعبها لا يزال يشعر بالفروقات التي كانت في عهد الحكم السوفيتي، فهناك ألمانيا الغربية المعروفة (بتصنيعها/ تجديدها) كما كان شأن ألمانيا (القديمة/ السابقة) وهناك (الألمان) الشرقيون الذين هم أقل اجتهاداً، كما أنهم يميلون للاعتماد على (الدولة) لتقديم المساعدة لهم.

الشكل رقم 3-10: بعض الملاحظات الإرشادية عن اختبار إكمال الفراغات.

السبب وراء عدم القبول بالمرادفات:

يتجه المدرسون منطقياً لإعطاء علامة النجاح للكلمات الصحيحة دون غيرها عند تصحيح اختبار إكمال الفراغات. في الواقع هناك ثلاثة أسباب لعدم احتساب المرادفات في هذا النوع من أنواع الاختبارات، فهناك أولاً عملية التصحيح التي تم تنظيمها على مبدأ أن يتم إعطاء العلامة للكلمة الصحيحة،

مما يعني أنه لن يكون ممكناً للمدرس أن يتبع هذه القاعدة للتقويم في حال الأخذ بالمرادفات، ومن جهة ثانية فإن ترتيب الطلاب لن يتفاوت إذا ما تم الأخذ بالمرادفات، بل ستكون النتيجة عالية وواحدة لجميع الطلاب، والسبب الثالث أنه إذا تم السماح بالمرادفات فإن عملية التصحيح ستكون طويلة ومضنية للمدرس. ومع ذلك قد يميل المدرس لإضفاء المزيد من التفاعل إلى طريقته إذا ما رأى أنه لن تكون ثمة جدوى من الطريقة المعتادة مع طلابه.

اختبار التتمة التفاعلي - غير التقليدي -:

إليك بعض التوجيهات للحصول على شكل غير تقليدي وأكثر تفاعلية لاختبار إكمال الفراغات. اطلب من الطلاب أن يصححوا أوراقهم بأنفسهم مع إتاحة المجال لاستخدام المرادفات بإجراء مناقشة في قاعة الدرس بشأن الكلمات التي يمكن الأخذ بها كبدائل عن الكلمات المحذوفة، علماً بأنه سيكون عليك أن ترفع مستوى القراءة المستقل إلى 70٪.

إذا أردت أن تعزز من إمكانيات الطلاب على تقويم ذاتهم أكثر، أو على القراءة الإستراتيجية فإنه بإمكانك أن تطلب من الطلاب كتابة آرائهم في عبارة أو اثنتين عما يستشفون من العلامة، من حيث مقدرتهم على القراءة وعما يجب عليهم أن يفعلوا لتطوير قراءتهم في نصوص الكتاب، الذي كنت قد استخدمته لهذه الغاية.

والآن ننتقل إلى موضوع الكتابة التي هي من أصعب ما يمكن تقويمه من بين الأمور المدرسية، وهي مع ذلك من أهم الموضوعات المطروحة في مجال التعليم الحديث.

السبيل إلى تقويم الأداء الكتابي للطالب

كثيراً ما يتراجع المدرس عن شعوره بالحماس حيال النشاط الكتابي للطالب عندما يتذكر أكوام الأوراق التي سيكون عليه أن يصححها. غير أن الأوراق ما لبثت أن خفت من مدة بسيطة، بعد أن تم إحياء ما كان يعرف في يوم من الأيام

بنظام التقويم التأشيري، (rubric evaluation). ونتيجة لذلك أصبحت كتابات الطلاب خياراً أكثر جاذبية لمزيد من المدرسين، وسنتعرض فيما يأتي لنوعين من أنواع النظام التأشيري، حيث يقوم المدرس بتأدية الدور الرئيس في النوع الأول، بينما يقوم الطالب بتأدية العمل في النوع الثاني.

التقويم التأشيري طريقة لتعزيز النشاط الكتابي

التقويم التأشيري هو عبارة عن مجموعة من المؤشرات المعدة لاستعمالها لتصحيح أعمال الطالب على نحو تكاملي، حيث ترد في صيغة قائمة يعدها المدرس لعدد من الخصائص لتقويم نتيجة الطالب باستخدام مقياس رقمي معين، أو ببساطة بالاستناد إلى تصنيفات العالي، والوسط والضعيف، فإذا ما أراد المدرس أن يستخدم النظام التأشيري لتصحيح أعمال الطالب لديه، فإن كل ما يتوجب عليه هو أن يحدد درجة الطالب لكل مؤشر، بذلك تصبح عملية التصحيح سريعة باعتبار أن الواجب هنا هو أن يتم تصنيف ورقة الإجابة بحسب المستوى، لا أن يتم صرف الساعات في الإشارة بالأحمر على أخطاء كل بعينه، وأخيراً في كتابة ملاحظاته على الورقة.

والمفترض من حيث المبدأ أن يقوم المدرس بعرض التقويم التأشيري على الطالب حول الوظيفة المكتوبة، حيث يكون عليه أن يقرنه بموضوع المادة الكتابية، والهدف من ذلك تشجيع الطلاب على المشاركة في تقويم أنفسهم، وعلى تمثل مقاييس الصواب، ومن ثم على توجيه أنفسهم، وبذلك فإنه يكون على أحد الطلاب المشاركين أن يقرأ مسودة زميله، بحيث يستعمل نظام التقويم التأشيري لإبداء اقتراحاته على سبيل التنقيح أو التصحيح، ويقوم المدرس بالدخول على هذه الجلسات التنقيحية فيما بين الزملاء، بما يتيح له أن يقدم بعض الاقتراحات المفيدة على العمل في أثناء تأديته، حيث ستتميز الاقتراحات حينذاك عن الملاحظات الكتابية، التي اعتاد المدرس أن يدونها على ورقة الإجابة النهائية. وبهذا المعنى فإن التقويم التأشيري إذا ما استعمل على هذا النحو فمن شأنه أن يحفز على التنقيح الفردي، وعلى التنقيح فيما بين الزملاء للأعمال المدرسية.

ولأن الواجبات المدرسية قد تتباين فيما بينها من حيث مدى أهميتها، فإن نظام التقويم التأشيري قد يكون بسيطاً أو يكون غاية في التعقيد، وقد قمنا فيما يأتي بإيراد نموذجين (في الشكلين رقم 4 - 10 و5 - 10) عن نظام التقويم التأشيري، حيث اختص الأول منهما بتمرين كتابي معين، بينما عني الثاني بأهداف المحتوى لأحد الواجبات الكتابية.

تقويم التعابير والمفاهيم

تستوقف المصحح أحياناً بعض المشكلات المتكررة في أثناء مراجعته لواجبات الطالب، ومن ضمن هذه المشكلات أن أعمال بعض الطلاب تتسم بالتنظيم وباكتمال الصيغ التركيبية والقواعدية، ولكنها تفتقر إلى الأصالة وإلى الغنى الفكري، وبينما أعمال البعض الآخر تحفل بالأخطاء الفادحة، ولكنها تحتوي بعض التعابير المذهلة، أو بعض المناحي الفكرية النابضة بالحياة، ولهذا فقد شاع نظام تصحيح ثنائي لمواجهة هذا النوع من المشكلات، حيث يتم إعطاء علامة للفكرة وعلامة، أخرى للشكل، ويجد المرء مثالاً على نظام التقويم التأشيري الشامل للمنحيين الفكري والقواعدي في النموذج الثاني، الذي أوردناه عن نظام التقويم التأشيري في (الشكل رقم 5-10)، وحيث يتم بيان بعض التوجيهات اللازمة لاتباعها من قبل الطلاب لمساعدة بعضهم في الجمع على نحو مجزٍ بين العنصرين في عمل كتابي جيد.

إن الوقت الذي يصرف في التخطيط لتحضير قائمة المؤشرات يساعد في تعزيز مستوى عمل الطالب، بالإضافة إلى أنه يسهل من عملية التصحيح وإعطاء العلامات، وإذا ما تم توجيه أحد الواجبات الكتابية في مطلع العام الدراسي على نظام التقويم التأشيري، فإن من شأن ذلك أن يسهم في تعزيز العمل بطريقة المسرد النصي العام.

الشكل رقم 4 -10: نظام التقويم التأشيري/النموذج رقم 1: كيفية استخدام الأمثلة والوسائل الإيضاحية.

3 لقد قام الطالب بإيراد الجملة الأساسية للموضوع بشكل واضح، وقد قام أيضاً بتقديم الأمثلة الواضحة والمشوقة عن الموضوع، واستخدام أدوات وصل لربط الأفكار ببعضها على نحو سلس، إلا أنَّ الطالب قد ارتكب بعض الأخطاء القواعدية، ولكنها قليلة جداً.

2 لقد قام الطالب بإيراد الجملة الأساسية للموضوع، ولكن الأمثلة لم تكن كافية، كما أنه لم يوزعها بطريقة مناسبة، وهناك أيضاً بعض أدوات الوصل ولكن المطلوب منه أن ينتبه أكثر عند استعمالها، وقد لاحظنا أيضاً بعض الأخطاء القواعدية في النص.

1 الجملة الأساسية للموضوع غير موجودة، كما أن ثمة قلة في الأمثلة وهي غير موزعة كما ينبغي، وليست ثمة أدوات وصل، وهناك كثرة في الأخطاء القواعدية.

الشكل رقم 5 - 10: نظام التقويم التأشيري/النموذج رقم 2: كيفية تطبيق النظام على فروض المحتوى المعرفي.

موضوع البحث: التوجهات إلى الحقوق المدنية في الولايات المتحدة في عقد الستينيات.

عناصر البحث الجيد:

- عرض عام عن الحقوق المدنية، أو عن التقصير في هذا المجال في الستينيات مع ثلاثة أمثلة عن الموضوع.
- توصيف لحالة العصيان المدني مع ثلاثة أمثلة عن حالة العصيان المدني التي كانت قد حصلت حينذاك، بما يبين الدور الذي كان لـ (مارتن لوثر كنغ الأصغر) في ذلك الموضوع.

- التوجهات الأخرى إلى موضوع الحقوق المدنية، أو إحدى الحالات ـ على الأقل ـ من هذه التوجهات مع بعض الأمثلة المحددة، ويقوم الطالب بعد ذلك بإجراء مقارنة فيما بين هذا التوجه وحالة العصيان المدني التي كان (كنغ) قد نظمها، وذلك بأن يشير فيه إلى أوجه الشبه والاختلاف على الأقل من جهتين اثنتين.
- التنظيم الجيد والمناقشة المتطورة مع قلة الأخطاء القواعدية (على سبيل المثال: من حيث الجمل الجزئية والأخطاء القواعدية والإملائية).

عناصر البحث متوسط الجودة:

- عرض عام للحقوق المدنية في الستينيات مع مثالين عن الموضوع.
- توصيف لحالة العصيان المدني مع مثالين اثنين عن كيفية حصول العصيان المدني وعن دور (مارتن لوثر كنغ الأصغر) في الموضوع.
- أحد التوجهات الأخرى إلى موضوع الحقوق المدنية مع بعض الأمثلة، ويقوم الطالب بعد ذلك بإجراء مقارنة فيما بين ذلك التوجه وحالة العصيان المدني التي كان (كنغ) قد قام بها بما يبين أوجه الاختلاف.
- التنظيم الجيد مع قلة الأخطاء القواعدية وإمكانية المناقشة على نحو شبه متطور.

عناصر البحث المقبول:

- توصيف عام للتعريف بالحقوق المدنية بما يشار فيه إلى الحالة التي كان (مارتن لوثر كنغ الأصغر) قد شارك فيها، ويقوم الطالب بإعطاء مثال واحد على الأقل.
- أحد التوجهات الأخرى إلى موضوع الحقوق المدنية بما يشار فيه إلى وجه الاختلاف بين ذلك وبين موضوع العصيان المدني.
- التنظيم المقبول مع إمكانية وجود بعض الأخطاء القواعدية.

تتمة الشكل 5 - 10

عناصر البحث الضعيف:

- توصيفاً عاماً بما يعرفه الطالب عن (مارتن لوثر كنغ الأصغر) أو عما يعرفه عن موضوع العصيان المدني.
- توصيفاً عاماً يشير فيه الطالب إلى امتناع بعض السود من المشاركة في العصيان المدني.
- قائمة بالنقاط المعنية (ويلاحظ ضعف التنظيم وكثرة الأخطاء القواعدية)..

تتمة الشكل رقم 5 - 10

قائمة التحليل الذاتي لكتابة قائمة المراجعة

لقد تحول نظام التقويم التأشيري في المدة الأخيرة إلى وسيلة لتحفيز الطلاب للانتباه إلى أهداف مختارة في عملية الكتابة، ومن هنا فقد تم استحداث قائمة التحليل الذاتي للكتابة SAW (الشكل رقم 6 - 10) التي هي عبارة عن قائمة مراجعة على طريقة نظام التقويم التأشيري، والتي تساعد على توجيه الطالب لمراجعة وتطوير عمله قبل أن يقوم بتقديمه إلى المصحح.

وقد وصلنا الآن إلى شكل آخر من أشكال التقويم الآخذة في الانتشار في وقتنا الحاضر، حيث يسعى لأن يجمع وينسق بين بعض الأشكال الممكنة للتقويم، وذلك تحت اسم (طريقة جمع وتحليل ملف أعمال الطالب).

ملف أعمال الطالب

الفكرة والمهام والهدف المأمول والمشكلات المعترضة

ملف الأعمال هي عبارة عن مجموعة من الأعمال التي يراد منها أن تعكس مدى الإمكانيات ــ وربما المهارات الخاصة ــ لدى الإنسان على مَرّ الوقت، والفكرة من مجموعة الأعمال هي أن تدل على مقدرات المرء وعلى منحى تطوره عبر مختلف المراحل والمدد.

والفكرة الأساسية من ملف أعمال الطالب هي أن يشارك في تقدير نشاطه، وأن يقوم بفاعلية باختيار وحفظ بعض النماذج عن أفضل أعماله، لتراجع على أساس دوري، وثمة نوعان معروفان لملف أعمال الطالب، فهناك النوع العرضي الذي يتضمن بعض النماذج المنتقاة من أعمال الطالب، وهناك النوع الأدائي الذي يضم الكثير من الأعمال بما يراد منه أن يعكس سير عمل الطالب (Farr، 1992). والمفترض بعد ذلك أن تكون ثمة جهة لمساعدة الطالب على أساس دوري ليختار بعض القطع من مجموعته الأدائية لنقلها إلى مجموعته العرضية، باعتبار أن الغاية من المجموعة العرضية هي أن تضم أفضل الأعمال الحالية مع بعض الأعمال الأخرى الممثلة بها على المراحل السابقة من رحلة تعليم الطالب، أما بالنسبة للمدرس فإن دوره ينحصر في الاستشاري الذي ينصح الطلاب بشأن الأعمال الأنسب، التي يستدل منها على سير عملهم في مجالات القراءة والكتابة والتفكير وتعلم المحتوى، والجدير بالاهتمام أنه عندما تكون ثمة نشاطات لجمع أعمال الطلاب أو لمراجعتها أو لحفظها، فإن ذلك يحفز التفاعل بين المدرسين والطلاب، مما يعزز من إمكانية التفهم ومن الإحساس بالغاية المشتركة.

محتويات ملف الأعمال

فيما يأتي نشير إلى بعض البنود التي قد تتضمنها مجموعة أعمال الطالب، علماً بأن المجموعة قد تتضمنها كلها، أو بعضا منها، حيث يتوقف ذلك على الغاية المحددة من قبل المدرس.

- بعض النماذج الكتابية الفصلية من مختلف الأوجه وعلى امتداد الأشكال الكتابية من مواد صحفية، أو مواد روائية شخصية، أو مواد نثرية أو غير نثرية، أو شعرية، أو غير ذلك.
- الأعمال التي يمكن أن تدل على سير العمل في مختلف مراحل التواصل، بدءاً من مرحلة الصياغة وإلى مرحلة القواعد والتهجية.

- الأعمال التي يمكن أن تدل على سير العمل في مجالات الاستيعاب والمعرفة بالمحتوى.

الشكل رقم 6-10: التحليل الذاتي للكتابة قائمة المراجعة (SAW).

القواعد (الأساسية):	- لقد تم إجراء المراجعة اللازمة على وظيفتي، كما تم تصحيح الأخطاء فيها، والذي يظهر منها أنها سهلة للقراءة. - لقد وفقت في استعمالي للأحرف الكبيرة وعلامات الترقيم. - لقد تأكدت من صحة التهجية. - إذا كانت ثمة أخطاء في النص فهي جِدٌّ قليلة حتى إنها قد لا تظهر للمرء من المرة الأولى.
مدى القدرة على اختيار :	- سيستمتع القارئ بالكلمات التي اخترتها.
الكلمات (المفردات)	- لقد استطعت بكلماتي المستعملة في النص أن أرسم صورة حية للفكرة موضوع البحث. - لقد استطعت من خلال طريقتي في التعبير أن أؤدي المطلوب على أفضل وجه ممكن.
الأفكار (الموضوع):	- لقد كان ثمة منطق من جميع مناحي العمل، بدءاً من العنوان والموضوع، وانتهاءً بالتفاصيل. - القارئ سيتعلم الكثير - هذا ما أردت قوله. - التفاصيل كانت بالدرجة الكافية، ولم تكن مسهبة.

التنظيم: (تتابع الأفكار)	- لقد أعجبتني الطريقة التي افتتحت بها الموضوع - لقد كنت على بينة من مساري، وإني لأرى أن ثمة ترابطاً بين القسمين الأوسط والأول من الموضوع. - باستطاعتك أن تتبع ما أقول. - لقد خرجت بنهاية شيقة، وقد وفِّقت من خلالها إلى تحقيق الترابط المطلوب فيما بين أحداث العمل.
الجمل والتراكيب: السلاسة والتنوع	- لقد راعيت المنطقية في إعداد الجمل. - إن المرء ليستطيع أن يقرأ البحث بسهولة وبصوت مسموع في آن واحد. - لقد تنوعت الجمل بين الطويلة الممتدة والقصيرة المقتضبة. - لقد انتهجت العديد من البدايات المختلفة عند إعداد الجمل.
التعبير: (الانطباع العام)	- إن هذا الذي تراه هو شعوري وهو رأيي في الموضوع. - إنك لترغب أن تضحك أو أن تبكي أو ربما أحسست بالحنق أو بالغضب. - إنك لتعرف أني أنا من كتب البحث حتى لو لم يتم تحديد اسم المؤلف.
التفكير الخلاّق: (التوجه النقدي)	- إن ذلك هو السبب في إيماني الراسخ بما يرد عني من أفعال وصنائع.

تتمة الشكل: 6- 10

- لقد ارتقى البحث إلى أبعد من مشاعري ومعتقداتي.
- لقد سعى البحث للتعبير عن بعض الآراء المختلفة.
- إني لأشعر أن ثمة صلة بين البحث وبين بعض العلوم التي كنا قد اكتسبناها.
- إن البحث ليطرح بعض الموضوعات المهمة، ولعلي سأعود للتفكير بهذه الموضوعات، أو للكتابة عنها في وقت من الأوقات.
- إني لأجزم أن ثمة أفكاراً أو طرقاً أفضل من ذلك في مخيلتي عن هذا الموضوع.

التقدير العام: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

تتمة الشكل رقم 6-10.

- بعض نتائج المسارد العامة.
- تسجيلات المحاضرات أو القراءات الشفهية.
- رسومات وأعمال تعبيرية أخرى.
- صور من المشاريع الخاصة إذا كانت من السعة بحيث لا تكون ثمة إمكانية لحفظها في الملف.
- بعض الصور للطالب وللمدرس وللزملاء على مر السنين.
- بعض الملاحظات أو الروايات الواردة حيناً عن المدرسين.

وعندما تكون ثمة ملاحظات من المدرس ومن الطالب، فإنها تعزز من عمق ومن أبعاد ملف الأعمال، وهو ما يتبين من الملاحظات الآتية على سبيل المثال:

لقد قدمتَ لبعض الأفكار المهمة يا جاك، وذلك عندما أوردت الأسباب الدينية للحرب الأهلية في البوسنة، حتى إني أخذت البحث للبيت في إحدى الأمسيات، وقرأت منه على زوجتي.

السيد / أكيم، 23/10/1999

إن الذي استنتجه من وظيفة الجبر هذه المرة يا تاميكا أن لديك إمكانية جيدة لقراءة ومتابعة العقبات التي قد ترد أحياناً بين الكلمات، ولكنك يجب أن تتأكدي بالمقابل من حساباتك.

الآنسة توما، 10/11/1999

ومن جانب آخر فقد يطلب المدرس من الطلاب أن يكتبوا مقطعاً صغيراً يبين الأسباب التي حدت بهم لاختيار بعض الفقرات ضمن مجموعاتهم العرضية، كما هو الحال في المقاطع الآتية على سبيل المثال:

إن السبب الذي يدعوني لإيراد هذا التقرير عن (روسيا اليوم) هو اعتقادي بتميز أدائي فيه في مجال الشواهد والمراجع.

مارك، 10/11/1999

لقد قمت أيضاً بإيراد هذا الشريط المسجل عني من المسرحية التي قمنا بتأديتها في فصل الربيع، حيث قمت أنا بتأدية دور الراوية، وقد أحسنت تأدية الدور بحسب تقديري، وإني لأود أن أستمع إلى الشريط من جديد في العام القادم؛ لأتبين مقدار التغيير الذي سأكون قد مررت به.

نينا، 12/5/1999

إلا أنه إذا كان من قيمة أساسية لعملية التقويم بحسب مجموعة الأعمال، فهي أنه لا تركيز هنا على الأخطاء أو على الإخفاقات الأولية، التي قد يتعرض الطفل لها في مسعاه للحصول على المعرفة والمهارات، فالتركيز هنا هو على

وجوب أن يحافظ الطفل على بعض المواد المنجزة المهمة في العادة لجيل الصغار للاطلاع عليها بين مدة وأخرى، والمعروف عن دفاتر العلامات والسجلات المدرسية الدائمة: أنها ليست متاحة إلا لفئة قليلة من الناس، ولكن ثمة ميزة لمجموعة الأعمال إذ إنها يمكن أن تودع في مكان مفتوح من القاعة للاطلاع عليها بموافقة الجهة المعنية، وطبيعي أن يستطيع الصغير حفظ مجموعة من الأعمال لنفسه ولغيره على حد سواء، وهو ما يساعد على بناء وإنماء الاهتمامات بما يمكن أن يعزز من ملكة القراءة (Ediger، 1992).

مساوئ ملفات الأعمال

لا شك أن المأخذ الأسوأ لمجموعة الأعمال هو أنها سريعاً ما تتجه إلى التعقيد والإرهاق، والغاية الأصلية من مجموعة الأعمال إنما هي أن تساعد على إيجاد شيء من التوازن بين الوسائل المعتادة للتقويم والسجل الفعلي لأعمال الطالب، على أن مجموعة الأعمال في هذه الحالة إنما هي ذاتها التي توفر المعطيات الأولية للاستناد إليها في هذا التوازن، وعملية التقويم بالتالي ستتسم بالبساطة وبالذاتية والوضوح، ولكنها مع ذلك سرعان ما تصبح مملة وطويلة، وسرعان ما تتحول إلى الموضوعية المفرطة. وقد جاء في أحد التقارير المدرسية عن بعض المدرسين أن مجموعة الأعمال إنما تمثل المزيد من الواجبات، بل إنها تضيف وتقيد من عمل المدرس من حيث يظهر أنها تساعده (Gomez, Graue & Bloch، 1991، ص 621) وبالمقابل فإن من شأن التطور التكنولوجي الآن أن يسهم في تبسيط عملية جمع وتحليل مجاميع الأعمال، حتى إن ثمة برامج حاسوبية في الوقت الحاضر للمساعدة على الجمع وعلى التقويم والترجمة، وذلك بمجرد الضغط على الأيقونة الصحيحة في الحاسوب، وقد أوردنا هذا المثال فيما يأتي في الشكل رقم (Duck worth & Taylor 7 - 10، 1995) على إحدى مجموعات الأعمال الحاسوبية، ومما يجب التنبيه إليه أخيراً أن الاهتمام بعملية (دفتر الملاحظات) بين الفتيات هو أكثر منه بين الطلاب الذكور.

فرغنا الآن من استعراضنا للوسائل التي قد يمكن الأخذ بها لتقييم إمكانيات وسير عمل الطلاب في مجالات القراءة والكتابة ولمختلف مستويات الموضوعات، نتحول الآن للبحث في كيفية تقدير درجات الصعوبة في النصوص المعروضة للقراءة، وهي أيضاً من الوسائل الحديثة، إذ يقدر عمرها بخمس وسبعين سنة على وجه التقريب.

الشكل رقم 7-10: من الوسائل المطروحة لتقدير درجة التعليم باستعمال مختلف مجموعات الأعمال الإعلامية.

السبيل إلى تقدير المصاعب النصية

الصيغ القرائية

إذا أشرنا إلى مستوى «القرائية» للنص فإننا نعني به مستوى صعوبة النص نعلم من الناحية التاريخية أن التركيز في النصوص المدرسية للمرحلة الثانوية إنما كان على المحتوى لا على درجة الصعوبة، فكان كتاب التاريخ الأمريكي المخصص للصف العاشر هو أصلح للصف الثاني عشر منه للصف العاشر من الوجهة القرائية، ولكن الوضع ما لبث أن تغير في السنوات الماضية فاتجهت اللجان المكلفة باختيار النصوص للمناطق الدراسية إلى مراعاة (القرائية): كمعيار أساس للأخذ به عند التحقق من مستويات النصوص المراد شراؤها للعام الدراسي. وهناك عدد من العوامل التي يجب علينا أن نأخذ بها لتحديد درجة (القرائية)، تشمل: الأثر الناجم عن حجم الخط، أعداد وأنواع الوسائل البيانية، مستوى اهتمام المرء أو درجة معرفته بالموضوع المعني. ولكن الأثر الأكبر إنما يأتي من عاملين بسيطين هما: الطول الوسطي للجمل، ودرجة صعوبة الكلمات، والتي تعتمد على درجة تكرار استعمال الكلمة في الكتابات الشائعة أكثر الطرق شيوعاً، لتقدير درجة القراءة تستخدم هذين العاملين بشكل أو بآخر.

وسنبحث فيما يأتي بإحدى الصيغ الأكثر انتشاراً للقرائية: كمثال إيضاحي عن كيفية تقدير درجة القرائية، لا لنقترح من ذلك أن يعتاد المدرس على إجراء هذه التحاليل بيده حتى بصيغتها المختصرة. ولكنها ستلقي الضوء على التحليل اليدوي للنص ولاسيما إذا لم تكن ثمة وسائل أخرى لإجراء التحليل.

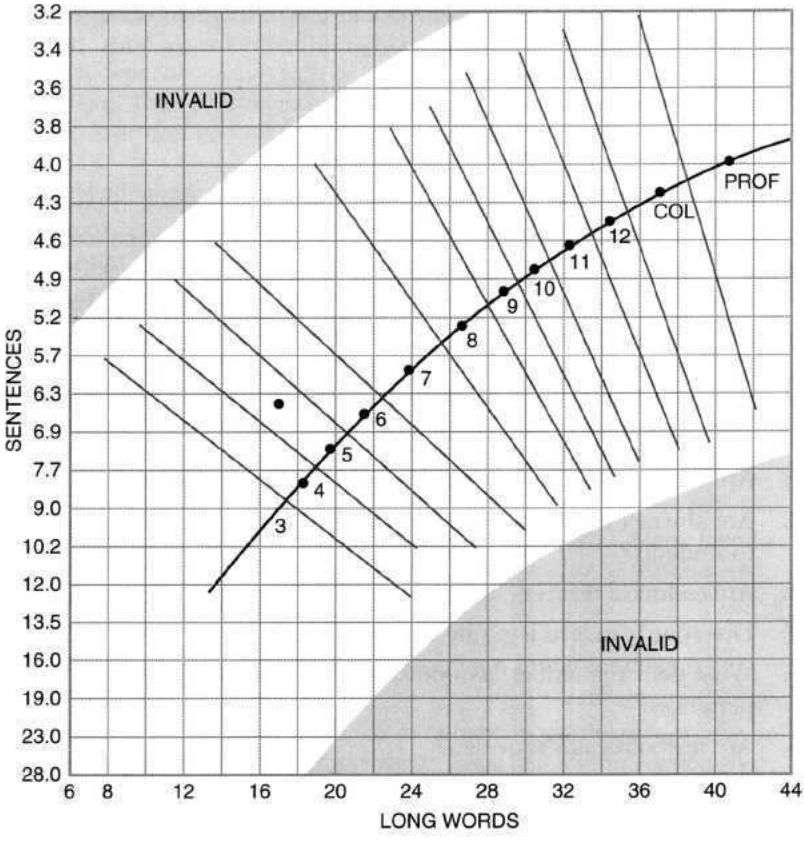
المؤشر البياني على القرائية (بطريقة ريكر)

وهو موضح في (الشكل رقم 8 - 10) إذ يعتمد ـ كمعيار على درجة صعوبة النص ـ عدد الكلمات المكونة من ستة أحرف فما فوق، ومعدل طول الجملة، وذلك في ثلاثة مقاطع من 100 كلمة لكل مقطع، وكان (Kaufman & Baldwin 1979) قد أشارا إلى تميز هذه الصيغة من حيث سرعتها عن صيغة Fry (1968 و1977) ومع ذلك فهي تماثلها في مدى دقتها.

البرامج الحاسوبية للتحقق من درجة القرائية

إن مما يذكر بشأن صيغ القرائية أنها حتى وإن تم تبسيطها إلا أنها تستغرق الكثير من الوقت لتطبيقها باليد. إلا أننا اليوم نجد ولحسن الحظ أنه قد تم استحداث الكثير من أنواع البرامج الحاسوبية لإجراء التقديرات عن درجات قرائية المقاطع النصية كأسلوب واقعي من حيث الوقت، ولتجاوز عنصر الخطأ الإنساني المرجح ارتكابه عند إحصاء وحساب مقاطع أو أعداد الكلمات الطويلة. هناك صيغتان في الوقت الحاضر لتقدير درجة القرائية ضمن الـ (مايكروسوفت وورد Microsoft Word 5.0) وفي النسخ التالية له، وبوسعك أن تحصل على المزيد من المعلومات بشأن البرامج المبيعة في السوق لتقدير درجة القرائية من بائع البرامج الحاسوبية في منطقتك أو من مكتبة المدرسة.

ثمة طريقة أخرى لتقويم درجة القرائية تلك هي إمكانية تطبيقها بفاعلية من قبل مختلف المدرسين المتمرسين، ومن قبل المدرسين الجدد لتعزيز حساسيتهم حيال العوامل المحددة لمستوى صعوبة النصوص بالنسبة للطلاب، وهي ما يعرف بـ (قائمة فقرات القرائية).



1- يتم إحصاء ثلاث فقرات من 100 كلمة لكل مقطع من البداية والوسط والنهاية من المقطع أو الكتاب وذلك حيث يراعى احتساب أسماء العلم ومع إغفال الأرقام.

2- يتم إحصاء الجمل الداخلة في كل مقطع من المقاطع وتقرب حتى أقرب عُشر من المقطع.

3- يتم إحصاء الكلمات المكونة من ستة أحرف فما فوق.

يتم بالآتي تحديد معدل طول الجمل والكلمات في ثلاثة نماذج، ويتم بيان المعدل على المخطط البياني.

الشكل رقم 8 - 10: نظام «ريكر» لتقدير درجة القرائية.

المصدر: From A.L. Raygor "The Raygor Readability Estimate: A Quick and Easy Way to Determine Difficulty" in Reading: Theory, Research and Practice. Twenty - Sixh Yearbook of the National Reading Conference (pp. 259 - 263), edited by P.D. Pearson, 1977, Clemson, SC: National Reading Conference.

قائمة الفقرات القرائية

استخدام قائمة نقاط لتسهيل تقدير درجة القرائية تتصف بالموضوعية، وقد لا تنتج تقديرات رقمية عن مستوى القرائية، غير أنها تدل على إمكانية ملاءمة الكتاب المعني لمجموعة الطلاب المستهدفة، وهي مفيدة أكثر عندما تكون ثمة حاجة لتقدير مادة بعينها من قبل مجموعة من المدرسين بحيث يكون عليهم بعد ذلك أن يقدموا تقديراً وسطياً عن آرائهم (أو أن يقارنوا فيما بينها). فتستطيع مجموعة من المدرسين العاملين في أحد المجالات أن يعدوا لأنفسهم قائمة من هذا النوع بشأن مجموعة من الاهتمامات المتعلقة بالمحتوى الذي يخص مجالهم.

أحد القوائم تتضمن الفقرات التالية وعلى الجهة المكلفة بالتقدير أن تجيب عنها بحسب مجموعة الطلاب المستهدفة بالقائمة:

1- هل تُعتبر المفاهيم خارجة عن حيز التجارب المباشرة للتلاميذ؟

2- هل كان ثمة ردف للأفكار المجردة ببعض الأمثلة والحالات المعروفة لدى الطالب؟

3- هل كانت ثمة تعريفات للمصطلحات الفنية في النص بحسب ورودها فيه؟

4- هل ثمة تتابع منطقي بين الأفكار؟

5- كيف كانت وجهة نظر المؤلف حيال المعارف السابقة للطالب؟

6- هل ثمة وسائل مساعدة ضمن النص؟

7- هل يبدو من مادة الكتاب أنها مقبولة للقارئ أم أنها من نوع النصوص «الجافة»؟

8- هل كانت ثمة مزايا للنص الكتابي من حيث درجة الاختصار والإيجاز، أو من حيث المعالجة المباشرة؟ (Harkcr، 1977).

يمكن أن تعدل قائمة الفقرات القرائية لإتاحة المجال لاستعمالها من قبل الطلاب. فلمساعدة الطلاب لكي يصلوا إلى مرحلة القارئ المستقل أو الإستراتيجي فإن إمكانياتهم يجب أن تكون عالية ليقيِّموا أنفسهم من حيث مدى صعوبة النص ووسائل المساعدة، ومن حيث مدى قدرتهم الشخصية على التواصل مع المقرر المعني. وفيما يأتي نورد الطريقة المعروفة بطريقة مسرد فليب (FLIP) لكونها من الوسائل المطروحة لمساعدة الطالب على القيام بذلك.

طريقة فليب (FLIP) كإحدى الوسائل الممكنة لمساعدة الطالب على تقدير درجة صعوبة النص.

إن الهدف من طريقة فليب (Schumm & Mangrum، 1991) هو أن تساعد الطلاب على تقدير إمكانياتهم فيما يتعلق بالقراءة والتعلم من واجب قراءة معين، وذلك بتحليل درجة سلاستها أو مدى قربها من النفس (Friendliness) وطبيعة لغتها (Language) ثم طبيعة اهتماماتهم الخاصة بهم (Interest) وحجم علومهم السابقة (Prior knowledge) وذلك ضمن المخطط المعروف بـ (مخطط فليب انظر الشكل رقم 9-10) . (تشكلت كلمة FLIP من الحرف الأول بالانجليزية للعناصر الأربعة المذكورة) يكون على الطلاب أن يتصفحوا وظيفة القراءة بسرعة، وبعد ذلك أن يدونوا آراءهم مع الاستعانة بالمخطط، وفي النهاية يكون على الطلاب أن يجمعوا العناصر التي قاموا بتقديرها ضمن المخطط؛ ليقوموا بذلك تقدير المستوى العام للواجب، وحينئذ يكون بإمكانهم أن يستطلعوا الواجب لتحديد المعدل المناسب للقراءة ولتقدير الزمن المناسب للقراءة والدراسة (انظر الشكل رقم 10-10).

الشكل رقم 9 - 10: مخطط فليب.

عنوان الفرض المدرسي: _____ عدد الصفحات: _____

التعليمات العامة: أعط تقديراً لكل فئة من فئات فليب الأربع على مقياس من واحد إلى خمسة (بحيث تكون خمسة هي الدرجة العليا)، ثم حدد الهدف الذي ترمي إليه من القراءة، ومعدلك المناسب للقراءة، وقدِّر الزمن المناسب لك للقراءة والدراسة.

F: **هل يعتبر سلساً؟**

التعليمات: يجب عليك أن تراجع واجب القراءة المسند إليك؛ لتبحث فيه عن خصائص النص السلس حسب بيانها فيما يأتي:

خصائص النص السلس:

قائمة المفردات	الفهرس	مسرد الكلمات الصعبة
مقدمات الفصول	العناوين الرئيسة	العناوين الفرعية
الملاحظات الهامشية	الأسئلة الدرسية	ملخصات الفصول
الإشارات على المصطلحات الرئيسة	الرسوم البيانية	المخططات
الصور	أدوات الإشارة	مسارد الوقائع المهمة

---------- 1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5

لا أراه سلساً	أراه معتدل السلاسة	أراه سلساً
خصائص النص	خصائص النص	خصائص النص

- **التقدير من حيث درجة سلاسة النص:** _____.

L: **ما هي درجة صعوبة اللغة في وظيفة القراءة؟**

التعليمات: ابدأ بتصفح وظيفة القراءة بشيء من السرعة؛ لتحدد عدد العبارات الجديدة، ثم اقرأ ثلاث فقرات دون التعيين لتقدر مستوى المفردات المستعملة وعدد الجمل الطويلة أو المعقدة.

---------- 1 ---------- 2 ---------- 3 ---------- 4 ---------- 5

الكلمات الجديدة	هناك بعض الكلمات الجديدة	لم أر أي كلمات جديدة، والجمل
كثيرة في النص	وأيضاً بعض الجمل المعقدة	بتقديري واضحة.

- التقدير من حيث مستوى اللغة: _____.

I: مقدار اهتمامي أو استمتاعي بوظيفة القراءة؟

التعليمات: اقرأ العنوان والمقدمة وكذلك العناوين الرئيسة والفرعية والملخص ثم تأكد من الصور والرسوم البيانية:

5 ---------- 4 ---------- 3 ---------- 2 ---------- 1 ----------

لقد استمتعت كثيراً بقراءتي للنص. | لقد لاحظت بعض المناحي المهمة في النص. | أراه مملاً.

- التقدير من حيث درجة الاهتمام: _____.

P: ما هو مقدار المعلومات لدي عن الموضوع المتناول في وظيفة القراءة؟

التعليمات: تمعن في العنوان والمقدمة وفي العناوين الرئيسة والفرعية والملخص:

5 ---------- 4 ---------- 3 ---------- 2 ---------- 1 ----------

المعلومات كلها تكاد تكون معروفة. | ثمة معلومات جديدة وأخرى معروفة في النص. | المعلومات كلها تكاد تكون جديدة.

- التقدير من حيث مقدار المعارف السابقة: _____.

إن الذي استنتجه من ذلك (أي من حيث مستوى القراءة في هذا النص) أنه:

_____ كان مريحاً بالنسبة لي.

_____ كان معتدلاً من حيث مقدار الراحة التي يمكن أن أستشعرها منه.

_____ ليس من النصوص المريحة بالنسبة لي.

تتمة الشكل رقم 9 - 10

المصدر: Figure from Schumm, Jeanne Shay, & Mangrum, Charles T., ll. (1991, October). FLIP: A framework for content area reading, "Journal of Reading, 35 (2), 120 - 124. Reprinted with permission of Jeanne Shay Schumm and the International Reading Association. All rights reserved.

إن الهدف الذي أرمي إليه من القراءة هو (يقوم الطالب بوضع إشارة عند الفقرة المناسبة):

أ- المتعة الشخصية.

ب- لتهيئة نفسي للمناقشة في قاعة الدرس.

ج- لأتمكن من الإجابة عن الأسئلة الكتابية في الوظائف في أثناء الدرس أو في المنزل.

د- لتهيئة نفسي للإجابة عن أسئلة الاختبار.

ه- غير ذلك . _____

إن معدل قراءتي بحسب تقديري هو (يقوم الطالب بوضع إشارة عند الفقرة المناسبة):

أ- بطيء ـ لحرصي على تخصيص المزيد من الوقت لمعاودة القراءة في حال اللزوم.

ب- متوسط ـ بسبب تأكيدي على الاهتمام وعلى التحليل.

ج- سريع ومتواصل ـ بحيث تجاوزت بعض المعلومات التي كنت أعرفها من قبل.

زمن القراءة الفعلية:

المجموعة رقم 1 الصفحات من ____ إلى ____، الزمن التقديري: ____دقيقة.

المجموعة رقم 2 الصفحات من ____ إلى ____، الزمن التقديري: ____دقيقة.

المجموعة رقم 3 الصفحات من ____ إلى ____، الزمن التقديري: ____دقيقة.

المجموعة رقم 4 الصفحات من ____ إلى ____، الزمن التقديري: ____ دقيقة.

الزمن الإجمالي: _____دقيقة.

الشكل رقم 10-10: المتابعة في مخطط فليب.

المصدر: Figure from Schumm, Jeanne Shay, & Mangrum, Charles T., ll. (1991, October). FLIP: A framework for content area reading, "Journal of Reading, 35 (2), 120 - 124. Reprinted with permission of Jeanne Shay Schunm and the International Reading Association. All rights reserved.

وفي ختام حديثنا عن القرائية سنتعرض الآن هذه الفكرة التي تبحث في طريقة معينة لإفادة الطالب من المعلومات الواردة إليه.

السبيل إلى استعمال طريقة إكمال الفراغات للمقابلة بين إمكانيات الطالب وبين درجة صعوبة النص.

إننا إذا تعرضنا في هذا الفصل إلى طريقة إكمال الفراغات فإننا يجب أن نشير إلى أنها ليست مجرد وسيلة لتقدير إمكانيات الطالب في مجال القراءة، بل إنها عبارة عن إستراتيجية للتحقق من القرائية، فهي وإن كانت تُستخدم لتقدير مستوى صعوبة النص بالدرجات، ولكن المؤكد أنها تقدر مستوى أداء الطالب الواحد أو مجموعة الطلاب من حيث إمكانية القراءة أو التعلم من النص، وقد أوضح Hittle man (1978) أن طريقة إكمال الفراغات هي في آخر الأمر لتحديد مستوى القرائية بالتحديد، في حين أن الغرض من الوسائل الأخرى هو أن تحدد درجة صعوبة النص، ثم أضاف أن طريقة إكمال الفراغات هي وحدها التي ـ تنظر في عصرنا الحاضر ـ بمنظار طبيعي إلى معيقات النظام اللغوي، كما تتجلى الآن في مادة القراءة، وفي الإمكانيات اللازمة لممارسة القراءة، وخصائص القارئ بصفة عامة. وأخيراً فهي وحدها التي تنظر في المعلومات المرجعية الواجب توافرها لدى القارئ، وبمعنى ثان فإن ثمة طريقتين للمدرس؛ ليقارن ما بين مستوى القراءة لدى الطالب، مستوى قرائية النص: أما الأولى فهي بأن يقارن بين بعض نتائج اختبارات الطالب في مادة القراءة من جانب وبين أحد التقديرات المعدة عن درجة القرائية بطريقة المصيغ القرائية من جانب آخر، وأما الطريقة الأخرى فهي أن يقوم ببساطة بإجراء اختبار إكمال الفراغات، وذلك باستعمال مقطع مفيد لهذا الغرض من النص، وهذا يعني أنه ستكون ثمة إمكانية بطريقة اختبار إكمال الفراغات للمقارنات المباشرة بالاستناد إلى المقياس الواحد.

وإذا أردت أن تطور من مستوى المقارنة، فيمكنك أن تعد عدداً من النماذج من النص المعني.

بعض الموضوعات المعنية والإجراءات الممكنة

ينص أحد المبادئ في مجال التعليم التخصصي على أن الإنسان إذا أراد أن يعرف الآخرين فإنه يجب أن يكون على معرفة بنفسه، إلا أنه إذا أراد أن يبلغ هذا المبلغ في بحثه عن ذاته، فيجب أن يتصدى لبعض العقبات، ومنها عقبات عدم الثقة بالذات. واختبار الذات من أشق المهام على الإنسان، كما جاء عن الكاتب الألماني Herman Hesse حين قال: «لا شيء أبغض على الإنسان من أن يتجه شطر نفسه».

فإذا كانت ثمة قدرة لديك للقيام بهذا الأمر، فإننا ندعوك للنظر في بعض المدونات في ميادين الشخصية والمزاج والطبائع في معظم المكتبات، فهي وإن لم ترقَ من حيث الدقة إلى مستوى الاختبارات المعيارية لشخصية الإنسان، إلا أنها ـ على مستواها الآني من الدقة ـ ستساعدك على أن تعاين ذاتك نظراً لارتكاز أكثرها إلى الوسائل التقليدية المعروفة بشدة أثرها، كما هو حال (مسرد ميني سوتا للشخصية متعددة المراحل MMPI).

خاتمة

لقد تعرضنا في هذا الفصل إلى مجموعة واسعة من الاحتمالات المطروحة للأخذ بها من أجل دراسة وإجراء التقدير في إطار درس المحتوى، فكان ثمة خيارات تقليدية وأخرى مستجدة لتقدير قراءات الطالب، وعملية تدبر النصوص، وقضايا الكتابة، وكانت النهاية بأن خرجنا في هذا الفصل عن التوجه لتقييم الطالب إلى توجه آخر لتقدير النصوص، فأجرينا ما يشبه الجولة على الوسائل المطروحة لتقدير درجة صعوبة الكتاب المقرر.

الفصل الحادي عشر

القراءة، والتعلم، والاستذكار
أساليب الدراسة والأدوات الذهنية

الدراسة بدون تأمل مضيعة للوقت؛ والتأمل بدون دراسة تشوبه المخاطر.

كونفوشيوس (فيلسوف أجنبي)

مقدمة:

يدل التعبير المسمى بإستراتيجية الدراسة على الاستخدام الأمثل للوقت الذي يصرف على التعلم والاستذكار، كما أنه يتضمن عدداً من الموضوعات مثل: تنظيم الوقت، وأساليب القراءة والإنصات الفعال، وتدوين الملخصات وتأدية الاختبارات. يمكن تعلم إستراتيجيات الدراسة من خلال دورات مختصرة أو على شكل مواد ضمن الحصص الدراسية أو المتكاملة مع الموضوعات التي تبحث في الدروس المختلفة. وهناك ميزة لكل طريقة، فحالياً يستحوذ التوجه الذي يتبنى الصف الموضوعي (المعتمد على المحتوى) على الشعبية بازدياد عدد الأساتذة الذين يتعرفون على الأساليب التي تؤدي لالتحام هذه الإستراتيجيات في تدريبهم الأساس على التعليم، وضمن برامج الخدمة الاجتماعية. ولكن بعكس ما هو مراد منها، فإن إستراتيجيات الدراسة تُدرَّسُ في الغالب للطلاب الذين يملكون الحافز الأكاديمي، وليس للطلاب المتعثرين في دراستهم. المعلومات اللاحقة ستساعدك لأن تكون في خدمة أولئك الذين هم في أمس الحاجة إليها.

- مقدمة.
- انطلاقاً من المهارات إلى الإستراتيجيات إلى الأدوات الذهنية.
- أساليب دراسة المحتوى للارتقاء بتدوين ملخصات المحاضرات والإنصات إليها.
- إستراتيجيات المحتوى لأجل تأدية الاختبارات.
- خاتمة.

انطلاقاً من المهارات إلى الإستراتيجيات إلى الأدوات الذهنية

لطالما جنحت مهارات الدراسة لاتباع الاتجاهات التعليمية السائدة. فقام ماك موري McMurry بكتابة أول كتاب مدرسي خاص بالأساتذة عن مهارات الدراسة عام 1909. لقد كان كتاباً بعيداً عن الشكليات عنوانه (كيف تدرس وتدريس كيفية الدراسة). عكست صيغة الكتاب فرضيةً في أوائل القرن العشرين بأن

القراءة عملية من الأدنى للأعلى هدفها الإتقان وتطبيق سلسلة من المهارات الفرعية غير المترابطة.

استمر المنهج المعتمد على المهارات من خلال التعميم الذي أخذ مداه على صعيد أساليب الدراسة المعتمدة على التوجيه الذاتي في أثناء الحربين العالميتين الأولى والثانية، إذ احتاج الملتحقون بالقوات المسلحة إلى تدريب سريع على أسلوب القراءة واستيعاب محتويات أدلة الاستعمال المرفقة التي توضح كيفية استخدام الأسلحة والآلات المعقدة. وفيما بعد التحق المحاربون القدامى العائدون من ساحة العمليات الحربية وبرغبة منهم في دورات لتعلم مهارات الدراسة بغية الارتقاء بقدرتهم على القراءة ورفع درجاتهم في المعاهد والمدارس التقنية. وبحلول عام 1930، وُجِدَتْ كتب تعتمد على المهارات مثل: "شرح مسار الدراسة بارتون1930) (Barton" للمستوى الجامعي.

لقد خلقت سياسات القبول السهلة التي استحدثت في العديد من الكليات في الستينيات من القرن العشرين حاجة أكثر إلحاحاً لمساعدة الطلاب المفتقرين للإعداد؛ بغية تأهيلهم لاستيعاب متطلبات مقررات القراءة والكتابة والدراسة على مستوى الكليات. في ذلك الوقت بدأ الكثير من العاملين في سلك التعليم الانتباه إلى أن الدراسة الفعالة، مثل القراءة، ليست شيئاً يتم تلقينه للدارس بقدر ما كان شيئاً يجب على طالب العلم أن يقوم به. وتدريجياً تطور التركيز على مهارات التعلم السائدة إلى اهتمام جديد انصب توجهه على اعتبار طالب العلم صاحب إنجاز فاعل وشخصاً له إستراتيجية في التطبيق.

في يومنا الحاضر، بزغ عصر جديد أهم سماته: وضع الأدوات الذهنية (Mind Tools) بين أيدي الطلاب عند كل مستوى للتطوير، قابلاً للتشكيل ليلبي قطاعاً واسعاً من الاحتياجات والطرازات التعليمية المتعددة، وهذه الأدوات متناغمة خاصة مع برنامج Power point واستخدامات شبكة الإنترنت، لكن هذه الأدوات ترجع في أصولها إلى إرشادات القراءة التفكير الدراسة والتي

عمّمها ونشرها هيربر Herber سنة 1978. إذ تأخذ الأدوات الذهنية أشكالاً عدة، فقد تكون نماذج لموجز الأفكار، أومخططات غير مكتملة، أو رسومات، أو قد تكون على شكل إرشادات، تهدي إلى التفكير الإبداعي المبكر: كتلك المتمثلة في الخرائط و المتعلقة بالمفاهيم والمعاني، والتي وردت في الجداول، والرسومات البيانية في فصولٍ سابقة من هذا الكتاب. إنها أشعة بالمعادلات المرشدة للاستثمارات المالية، ولكن في هذه الحال مع الموارد البشرية ومن خلال القراءة والتعلم. كما توفر شبكة الإنترنت القدرة على البحث في قواعد بيانات هائلة عبر العالم كله من أجل الحصول على معلومات، كما توفر مناقشات من خلال غُرف المحادثة chat rooms والتي هي محل اهتمام وبحث علمي. دعونا نلقي نظرةً تاريخية على واحدة من أوائل الأدوات الذهنية للقراءة والدراسة لا تزال الأكثر شهرة حتى الآن.

قصة بحد ذاتها SQ3R:

تقنية التفحص ـ السؤال ـ القراءة ـ التسميع ـ المراجعة (SQ3R) هي أداة ذهنية مبكرة معترف بها للدراسة، تم تطويرها من قبل فرانسيس روبنسون Francis Robinson (1946)، وتعود جذورها إلى عام 1923. قام روبنسون Robinson بتطويرها إلى شكلها الحالي استجابة لحاجة وزارة الدفاع الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية (Stahl & Henk، 1986). وكما ذكر سابقاً، فقد كان لدى القوات الأمريكية الكثير من المعلومات التقنية للتعليم، وكان يجب عليهم تطبيقها خلال وقتٍ قصير، وكانوا يحتاجون إلى تقنية صارمة ذات تعليم ذاتي للاستخدام والتطبيق الأكثر سهولة في حالات التدريب الميداني. تقنية SQ3R أكدت على تحليل تدريجي دقيق للنص، تليه مراجعات متكررة لتعليم مادة نصية دقيقة بحيث يمكن للمعلومات الأساسية أن تُقرأ وتُذكر مع أقل تلقين.

خطوات SQ3R:

1- التفحص. تَفحّص الفصل قبل قراءته بتمعن.

أ. اقرأ العنوان، وفكر بما يحمله من معانٍ.

ب. اقرأ العناوين ولاسيما الفرعية منها.

ج. اقرأ الملخص إن وجد.

د. اقرأ التعليقات أسفل الصور، أو المخططات، أو الرسوم البيانية.

ه. انظر إذا كان هناك مراجع أو قوائم كتب تتعلق بالفصل.

2- السؤال. اسأل نفسك بعض الأسئلة حول ما ستقرؤه.

أ. ما الذي يعنيه عنوان الفصل؟

ب. ما الذي أعرفه عن الموضوع؟

ج. ماذا قال المدرِّس عن هذا الفصل؟

د. ما الأسئلة التي تقترحها العناوين الرئيسة والفرعية؟

3- القراءة. اقرأ بفاعلية.

أ. اقرأ بهدف الإجابة عن الأسئلة التي برزت من خلال التفحص / السؤال.

ب. اقرأ كل الإضافات المفيدة في الفصل (خرائط، رسوم بيانية، جداول، وأي إيضاحات أخرى مذكورة).

ج. اقرأ كل الكلمات المسطر تحتها أو المطبوعة بحروف سوداء داكنة أو مكتوبة بطريقة مائلة.

4- التسميع. راجع كل ما قرأته بالخطوة /3/ إما من خلال المراجعة الشفهية أو بكتابة ملاحظات من نوع محدد.

5- المراجعة. امسحْ بشكل دوري ما قرأت وتعلمت.

أ. استخدم ملاحظاتك أو إشاراتك التي وضعتها لإنعاش ذاكرتك.

ب. راجع فوراً بعد القراءة.

ج. راجع مرة أخرى بشكل دوري.

د. راجع أيضاً قبل الخضوع لاختبار عن الموضوع المدروس.

فعالية SQ3R في الاستعمال المستقل داخل صف تعليم المحتوى: هي خلاصة آراء الاختصاصيين عن كفاءة SQ3R إيجابية، ولكنها ليست محل إجماع بالإجماع. فدراسات عدة (ديغز، 1973؛ Donald، 1967؛ Gurolla، 1975؛ McNamara، 1977؛ Willmore، 1967؛ Wooster، 1958) لم تجد أي اختلافات مهمة بين SQ3R طرق أخرى. وبالتالي وبالرغم من شعبية SQ3R، فإن الدلائل على تأثيراته باعتباره صيغة موجهة ذاتياً للدراسة ـ القراءة ـ ما زالت غير مؤكدة.

لكننا هنا نواصل التأييد لـ SQ3R لاستخدامها في قاعة دراسة المواد (المحتوى)، خاصةً عندما تمارسُ كل خطوة تحت توجيه المعلم. وباستخدامها على هذا النحو تكون موازية لنشاط القراءة والتفكير الموجه (DR-TA)، التي أثبتت فعاليتها. وقد شجعنا كذلك إستراتيجية جديدة تدمج عناصر كلٍ من SQ3R و (DR-TA) بشكل رائع لتكون: (Squeepers) (SQP2RS).

SQP2RS (Squeepers)

البدء بلمحة تاريخية ضروري جداً لتقدير هذه الوسائل من إستراتيجيات التعليم، فعندما تم دمج نبضة كهربائية، محدثة كيميائياً أم ميكانيكياً، مع قوة مغناطيسية كانت قد حيرت العلماء لمدة ألف سنة تم اختراع المحرك الكهربائي وإيجاد الطاقة الكهربائية ذات التوليد وتفعيلهما. وهكذا فإن دمج معلومتين كانتا على الرفوف خاملتين بدأتا تغير كل شيء من حولنا من المراوح إلى محركات

السيارات. تبدو الحالة مماثلة هنا مع إستراتيجية SQP2RS، فهي مدخل جديد نسبياً من (MaryEllen Vogt) (Vogt، 2002) نحو توجيه قراءة المحتوى. إذ تقوم بدمج جوانب متعددة من طريقتين – على الأقل – من الطرق المتوارثة والتي كانت مستعصية على التطبيق بالرغم من أنها كانت واسعة الانتشار. إن تقنيةSQ3R كما شرحناها هنا هي: (حسب روبنسون، 1946) تقنية ذاتية التعلم، ومقصودة للقراءة والدراسة، و(حسب روسل ستوفر، 1969) هي صيغة يوجهها المدرس، وتعتمد بشكل أكبر على منهج (اقرأ ـ تنبأ ـ اقرأ)، والتي تهدف إلى تعليم التفكير بالإضافة إلى تعليم القراءة. (كما تم توضيح مادة DR-TA في الفصل /3/ من هذا الكتاب). وتبدو تركيبة Vogt الجديدة الطريقة الأفضل لدعم التدريس من أجل اكتساب الإستراتيجية المستقلة. خذ بعين الاعتبار عندما تقوم بدمج هذه العناصر أن تنال الأهداف المرجوة لكليهما بشكل أكثر كفاءة وبسهولة مدهشة.

خطوات SQP2RS

1- تفحص ـ اطلب من الطلاب تفحص النص في دقيقة أو دقيقتين.

2- سؤال ـ اطلب منهم إنشاء أسئلة يمكن وجود إجابتها في النص (يجب أن تكون توجيهات المعلم مكثفة في بادئ الأمر، ثم تخف فيما بعد إلى مستويات تقودها حاجة الطلاب وكثافة مادة المحتوى).

3- التوقع ـ حفِّز الطلاب على ذكر 1-3 أشياء يستنتجون من خلالها ضرورة فهم المعلومات التي استندت إلى الأسئلة المقترحة.

4- القراءة ـ ابحث بهدوء عن أجوبة مؤكدة أو غير مؤكدة للأسئلة المتوقعة، مع الانتباه إلى إجابات الأسئلة التي لم تذكر.

5- استجابة ـ أجب بشكل شفهي عن الأسئلة المطروحة، علّق على الأسئلة التي يمكن أن تكون متوقعة، وقم بصياغة أسئلة جديدة للقسم القادم من النص الذي قد يقرأ في الصف أو يكون واجباً منزلياً.

6- التلخيص ـ أضف ملخصاً مكتوباً، ورداً شخصياً و/أو بعض الملاحظات اللاحقة إلى ملحق إضافي، وساعدْ على دعم تأثير الخطوة الخامسة /5/.

إن إضافة الملخص النهائي يعتبر من أهم الخطوات، إذ إنه ثبت في منهجية أخرى (KW-Plus، Carr & Ogle، 1987؛ Ogle، 1989، 1996)، إن لها تأثيراً إيجابياً جداً على فهم القراءة، كما نوقش سابقاً في الفصل /5/ من هذا الكتاب. الإضافة الأخرى من السرد الذاتي للملاحظات يمكن أن تؤمن قراءة وتعلم دراسي، إذ إنها أحد أكثر سمات البحث المدعومة لـ SQ3R (Wark، 1946).

وبوجود هذه الصيغة الودودة للمعلم والطلاب، يؤمن SQP2RS تعليماً وممارسة ذاتية التوجيه أساسها المحتوى في التفحص، الأسئلة، التنبؤ، الاستنتاج، تمكين من القراءة المؤهلة، التجاوب باللغة الشفهية، الكتابة والاستخدام الدائم المعقول على أنها إستراتيجية خارج أوقات المدرسة لإعداد وتوجيه الواجب المنزلي المطلوب. بهذا الفعل، يقابل SQP2RS أيضاً أكثر معايير التعليم المحافظ لمتعلمي اللغة الإنكليزية. فبعد أربع سنوات من البحث المتواصل باستخدام SQP2RS وبشكل كبير مع ELL بالاستعانة بطلاب من الصفوف 4-9 كانت النتائج مشجعةً جداً في كل من نواتج التعلم واستجابة المعلم. وأعطى كلاً من المعلمين والطلاب لقب، -Squeepers لهذه الطريقة وتكون في أغلب الأحيان إشارة مودة (Vogt، Echevarria، & Short؛ 2004).

عقبات تعليم إستراتيجية الدراسة ـ العادات صعبة التغيير.

يواجه تعليم إستراتيجيات الدراسة عدة تحديات فريدة. فعلى المستوى الإداري، يعتبر تعليم إستراتيجية الدراسة طبقة إضافية، من المحتوى الذي سيعلَّم ويدرَّس على قمة الطلبات الموجودة.

أما الصعوبة الثانية فهي الهدف الرفيع لهذا النوع من التعليم. إذ إن المقصد تدريس معلومات، وعمليات، وحتى ما وراء ذلك، من أجل تغيير عادات العقل، التي نادراً ما تتغير. إن تعليم الطلاب استخدام إستراتيجية الدراسة مثل SQ3R تشبه تعليم المعلمين استعمال طرق تدريسية كـ DR-TA. وفي كلتا الحالتين، ما يعلَّم هو مجموعة خطوات، ويتوقع لكل من الطلاب والمعلمين أن يفهموها، ويذكروها، ويطبقوها فيما بعد على أنفسهم. يتطلب هذا تحضير وتوجيه الكثير من الممارسة، وحتى لو أصبح الطلاب مقتنعين بالفائدة الإستراتيجية من دراسة معينة، فمن المحتمل أن يعودوا إلى الأنماط المألوفة لهم. فلابد لإستراتيجيات الدراسة أن تصبح عادات جديدة حتى تصبح ذات فعالية. عاين ولاحظ فرانسيز روبنسون Francis Robinson بنفسه بأن SQ3R لا يستطيع أن يكون فعالاً ما لم يصبح «آليّاً» وخاضعاً لمهمة القراءة (1946، صفحة 21).

عامل تعقيدي آخر، وهو أن الأشخاص يميلون إلى الاستياء من تلقي النصائح، وتميل أكثر إستراتيجيات الدراسة إلى إعطاء النصائح. إلا أن هذه المشكلة ستستمر بالرغم من أن الإستراتيجيات والتقنيات فعالة.

أخيراً، يميل المعلمون إلى اعتقاد أن ما نقوم به عندما ندرس هو أمر فريد جداً وذو طابع فردي، وأن الإستراتيجية الواحدة لا تطبق وتعمل على كل الأشخاص. وبينما هو صحيح أن كلاً منا يفضّل إستراتيجية معينة ذات طابع شخصي خاص، إلا أن تطبيق المبادئ الأساسية للتعلم مفيد بغض النظر عن اختلافاتنا الفردية. في إحدى الكتب الدراسية الجامعية والسابقة المبتكرة لطلاب ذات مهارات أكاديمية ضعيفة، قام والتر بوك Walter Pauk، (1989) بتلخيص معظم ما هو معروف حول التعلم والدراسة الفعالة بـ «مبادئ التعلم الثمانية». وقدمت هذه المبادئ المستندة إلى البحث والمعروضة في الشكل رقم 1101، توجيهاً ممتازاً في حقل الدراسات التطويرية وقاعدة لتقويم أي برنامج لإستراتيجيات الدراسة.

أساليب دراسة المحتوى للارتقاء بتدوين ملخصات المحاضرات والإنصات إليها.

نظام بالماتير Palmatier الموحد لأخذ الملاحظات

يحتاج الطلاب إلى تعلم كيفية كتابة الملاحظات من المحاضرة كما من الكتب الدراسية. نظام بالماتير Palmatier الموحد لأخذ الملاحظات (PUNS) يحث الطلاب على مراجعة دفاترالملاحظات فوراً بعد الحصة وإكمالها بمعلومات من الكتاب. هذه البنية من أخذ الملاحظات أيضاً تزود النظام الدراسي المدمج من خلال فصل الكلمات الأساسية عن دفتر الملاحظات. (PUNS) هو من إحدى الطرق القليلة لكتابة الملاحظات التي تم تصديقها من خلال بحث مؤسس لها (Palmatier، 1971، 1973؛ Palmatier & Bennett؛ 1974).

خطوات PUNS:

1- سجِّل. في ملف ذي أوراق سهلة النزع، استخدم جانباً واحداً فقط من ورق ملاحظات ذي قياس 8 1/2 × 11 إنش وذي هامش يساري 3 إنش. قم بتسجيل ملاحظات المحاضرة على الجانب الأيمن من الورق. استخدم فواصل مختلفة الشكل لعزل الموضوعات الرئيسة. اترك مساحة خالية إذا ما شعرت أن هناك نقصاً في المعلومات، ثم قم بترقيم الصفحات في أثناء تسجيلك للملاحظات.

2- نظِّم. مباشرةً بعد المحاضرة إن أمكن، قم بإضافة قسمين للملاحظات. الأول، أضف عناوين داخل الهامش الأيسر. تصف باختصار المعلومات المسجلة مقابلها. الثاني، أدخل المعلومات النصية المهمة مباشرةً إلى الملاحظات المسجلة. إذا احتجت إلى مساحة أكبر، يمكنك استعمال خلفية الورق الموجودة في دفتر الملاحظات.

3- ادرس. أخرج الأوراق من الملف ورتبها بعضها فوق بعض بحيث يظهر ليصبح الهامش الأيسر لكل صفحة فقط. استخدم العناوين كتلميحات للذاكرة لسرد أكبر قدر من المعلومات الموجودة على يمين الصفحة.

الشكل رقم 1 - 11: مبادئ التعلم الثمانية حسب Pauk.

1- مبدأ الاهتمام المحفِّز: نحن نتذكر ما يثير اهتمامنا. قم بتطوير اهتماماتك الفطرية وحاول خلق اهتمامات جديدة من خلال القراءة (مثال: ـ مقالات الصحف والمجلات) في مناطق متنوعة. إذا وجدت الموضوع مملاً، أو ليس له علاقة بالموضوع، حاول إيجاد الشيء الذي فيه من الاهتمام أو الإفادة الشخصية ما يلائمك، وستجد أن ذلك أسهل للتعلم.

2- مبدأ الانتقائية. يجب على المعلومات أن تجمع على شكل وحدات ذات أحجام سهلة، ليسهل استدعاؤها الفعال. في القرن التاسع عشر، وجد هيرمان إيبنغاوس Herman Ebbinghaus، أحد العلماء النفسيين التجريبيين الباقين، أن حفظ اثني عشر مقطعاً من كلام غير مفهوم استغرق خمسة عشر ضعفاً من المحاولات مقارنة بحفظ ستة مقاطع فقط، بينما قد يتوقع الواحد منا أن تستغرق العملية ضعف عدد المرات التجريبية.

3- مبدأ إدارة التذكر. من شروط التعلم الفاعل: الحضور الذهني اليقظ للتأكد من تلقي الحقائق بشكل صحيح في المرة الأولى، وبذل الجهد للفهم. تذكر أن هذا هو المبدأ الأساس لعملية القراءة الموجهة والقراءة الكلية وتصميم درس الدراسة المذكور في الفصل السادس. وتذكر أن القراءة الفاعلة في المرة الأولى توفر الوقت على المدى البعيد.

4- مبدأ الخلفية الأساسية. فما ندركه من (رؤية وسمع وتذوق وإحساس ولمس) يعتمد لدرجة كبيرة على ما نعرفه، فكلما حاولت تعلم شيء جديد اربطه بشيءٍ تعرفه.

5- مبدأ التنظيم ذات المغزى. وجد جورج ميلر George Miller، عالم هارفارد النفسي المعروف، أن مدى الذاكرة الفورية لعامة الناس ثابتة وتقدر بسبعة أجزاء من المعلومة = ٢ (أي بين الخمسة والتسعة). وحتى يتم الاستدعاء الفعال، يجب على المعلومات أن تصنَّف إلى مجموعات هادفة لا تتعدى السبعة أجزاء. احترمت شركة الهاتف هذا البحث عندما قامت بتطوير نظام الترقيم في الهاتف. ومن ناحية أخرى، قامت مصلحة البريد الأمريكية، بتحديده من خلال تطبيق نظام رمز المنطقة المؤلف من تسعة أرقام.

6- مبدأ التسميع. يجب أن تكون القراءة للدراسة عملية نشيطة. فالسرد يعد تعبيراً مماثلاً لتمرين العضلة، إذ تقوم هذه العملية ببناء وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى. يذكرنا باك Pauk بدراسة H.F Spitzer الكلاسيكية التي قامت بمقارنة كمية المعلومات التي استذكرت من قبل طلاب، بعد سبعة أيام وبعد ستين يوماً من الدراسة. فالطلاب الذين قاموا بالمراجعة فوراً بعد التعلم تذكروا 83٪ بعد سبعة أيام و70٪ بعد ثلاثة وستين يوماً. الذين لم يقوموا بالمراجعة فوراً بعد الدرس، فقد تذكروا 33٪ بعد سبعة أيام و14٪ بعد ثلاثة وستين يوماً. بإجراء التجربة مع مجموعة أخرى من الطلاب الذين لم يقوموا بالمراجعة فوراً بعد الدرس وجدوا أنهم تذكروا تقريباً 55٪ بعد يوم واحد، و22٪ بعد أربعة عشر يوماً. 18٪ بعد واحد وعشرين يوماً، و1٪ بعد ثمانية وعشرين يوماً. إذن من الواضح، أن المراجعة/التسميع فعالة.

7- مبدأ التثبيت. يجب على المعلومات أن تُؤْوى في الذهن لمدة زمنية معينة قبل أن تستطيع الذاكرة المؤقتة تثبيتها في الذاكرة الدائمة. أظهرت السجلات العديدة لضحايا الحوادث أن فترة فقد الوعي يمكن أن تمحو ذاكرة الأحداث التي حصلت من خمس إلى خمس عشرة دقيقة قبل أن يفقد الشخص وعيه. وقد شرحت دراسة سبيتزر Spitzer's المذكورة في المبدأ /6/ فعالية المراجعة الفورية للمعلومات الجديدة.

تتمة الشكل 1 - 11

8- مبدأ التمرين الموزّع. إن عدة مراجعات قصيرة تكون أكثر فعالية من جلسة مراجعة طويلة. إذ تمنع الجلسات القصيرة الإعياء الجسدي والعاطفي وتساعد على بقاء الاهتمام والحافز.

تتمة الشكل 1 - 11

من الممكن أن تتحول البطاقات إلى نمط الأسئلة، «ما الذي أحتاجه لمعرفة..؟ [أدخل البطاقة]». تحقق من تذكرك فوراً برفع الصفحة لقراءة المعلومات المسجلة على يمين البطاقة. وحينما تتقن المادة الموجودة على كل صفحة من الملاحظات، ضع الصفحة في مجموعة سمها «تم معرفته». في الاختبارات الموضوعية يمكن أن نستعين بالبطاقات بشكل عشوائي، مشابهين صيغة الاختبارات ذات الاختيارات المتعددة، واختبارات (صح/خطأ)، واختبارات المقارنة. أما بالنسبة لاختبارات كتابة المقالة، فقم بجمع المعلومات إلى وحدات منطقية، ثم قم بصياغة أسئلة متوقعة عن المقالات، وتمرن على كتابة الأجوبة. يظهر الرسم البياني 11.2 نموذجاً من صيغة PUNS.

الملاحظات التي يأخذها الطلاب في أثناء المحاضرة تتأثر بعادات الاستماع بنفس قدر تأثرها بإستراتيجية أخذ الملاحظات. يقترح القسم القادم طرقاً لتحسين الانتباه والاستماع الفعال.

الأسئلة المساعدة

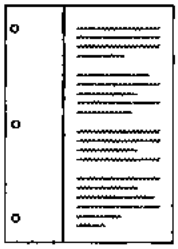
إن عملية الأسئلة المساعدة هي إستراتيجية بدأت مع طلاب وطُورت من قبل المؤلفين، وهي عبارة عن مجموعة أسئلة هُيئت مسبقاً ليقوم الطالب باستخدامها لضبط وتقليل تشتت الفكر في أثناء المحاضرة. هذه الأسئلة تضع المستمع في جو من التفكير التقويمي الفعال، وتدعو المعلم أو المتحدث إلى التحدث بشكل أقل، والسماح بتفاعل أكثر. إذ يجب أن يحث الطلاب على ترجمة هذه الأسئلة إلى كلماتهم الخاصة.

المجموعة الأولى /1/: الأسئلة التي تساعد المستمع في تنظيم وتوضيح المعلومات:

1- ما هو السؤال الرئيس الذي ستجيب عنه خلال محاضرة اليوم؟

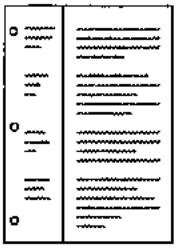
2- ما هي المصطلحات الأساسية والمفاهيم الأكثر أهمية لنا والتي علينا تذكرها مما قيل اليوم؟

3- ما هي أكثر الأشياء المُسَاء فهمها أو المشوشة غالباً حول المعلومات المقدمة اليوم؟



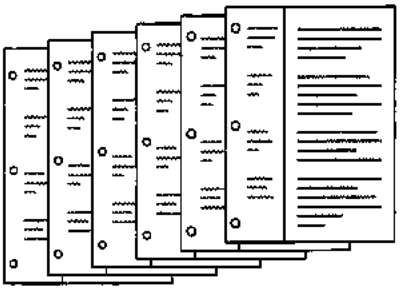
الخطوة 1: سجِّل.

استخدم الطرف الأيمن من الصفحة لتدوين الملاحظات الخاصة.



الخطوة 2: عبئ البطاقات.

اكتب كلمات دلالية في الهامش اليساري في المساحة المخصصة لملاحظات المحاضرة. استخدم ظهر الصفحة السابقة في حال إذا ما أردت مساحة أكبر.



الخطوة 3: ادرس الكلمات الدلالية.

قم بفرد الصفحات، بحيث تظهر الكلمات الدلالية، وحاول سرد المعلومات من الملاحظات الخاصة بك.. عند إتقان محتويات كل صفحة، قم بإخراج الصفحة من المجموعة.

الشكل 2 - 11: طرية puns لأخذ الملاحظات.

المجموعة الثانية /2/: الأسئلة التي تساعد المستمع ليصبح متنفساً عقلياً.

1- هل يمكنك أن تعيد صياغة النقطة الأخيرة في كلمات أخرى؟

2- هل بالإمكان تهجية _____ و _____لنا؟

3- هل بالإمكان الآن أن تذكر لنا أي النقاط التي تريدنا أن نلاحظها خصوصاً في الوقت الحالي؟

مجموعة الثالثة /3/: الأسئلة المشجعة لتبادل المعلومات مع المتكلم

1- كيف يمكن مقارنة ما ذكرته مع آراء الآخرين، ومن يكون هؤلاء الآخرون؟

2- هل هناك دليل مقنع يدعم موقفك/رأيك الذي من الممكن أن تتشاركه معنا؟

3- برأيك ما هو أضعف موقف اتخذته؟

4- كيف تعتقد أن هذا الموقف (أو المعلومات الجديدة) يؤثر في الاعتقادات المتخذة سابقاً؟

5- ما هو ظنك فيما لو مددت هذه الخطوة نقطة أو نقطتين؟

6- هل تمانع بالتفكير للحظة لرؤية ما إذا كان هناك وجهات نظر أخرى عند هذا الصف/الجمهور؟ سيساعدنا هذا على تحسين فهم ومتابعة النقاط.

أي واحدة من هذه المجموعات المذكورة للأسئلة ستعيد المستمع إلى نمط التفكير التقييمي الفعال، وستخفض الهيمنة المفرطة للمتكلم أحياناً. من المهم للمستمع الذي يرغب في استعمال هذا النوع من الأسئلة أن يستخدمها وهو يسعى إلى إغناء الفهم والتعلم والتفاعل الناضج، وليس كهجوم مضاد. إحدى الطرق المستخدمة لمساعدة الطلاب ليعرفوا القيم ومن ثم يصبحون مستعملين منتظمين لهذه الأسئلة المساعدة أن تكتب هذه الأسئلة على بطاقات ثم توزع بين طلاب الصف. هذا سيحث الطلاب على محاولة استعمال الأسئلة الموجودة على بطاقاتهم بشكل ذكي وفعال على مدى يومين. حدد يوماً بالجدول لمناقشة ما

حدث وما تعلمه الطلاب، والذي قد يكون من الضروري أن يُعدَّل لجعل أسئلة المساعدة فعالة بدرجة أكبر.

إجراء المحاضرة الموجهة

إن إجراءات المحاضرة الموجهة (GLP) (Kelly & Holmes، 1979) هي طريقة موجهة معتمدة من قبل المعلم لتحسين الاستماع. وهي نظير طريقة إجراءات القراءة الموجهة (Manzo، 1975).

خطوات GLP:

1- يوجه الطلاب لعدم أخذ أي ملاحظات كي يتمكنوا من الاستماع بعناية للمحاضرة.

2- يقوم المعلم بكتابة أهداف المحاضرة على اللوح مع الشروط التقنية الرئيسة.

3- يحاضر المعلم حتى نصف المحاضرة تقريباً، ثم يتوقف.

4- يحاول الطلاب كتابة كل ما يتذكرونه من المحاضرة.

5- يشكل الطلاب مجموعات تعلمٍ تتعاون للقيام بالمراجعة ومناقشة ملاحظاتهم، هذه المناقشات أو مكونات اللغة تساعد على بناء إستراتيجيات تفكير وكتابة وتحدث ذات صلة بالموضوع.

تم استخدام الـ GLP بشكل فعّال ضمن نطاق الصف من المدرسة المتوسطة إلى المستويات الجامعية (Kelly & Holmes، 1979). فنشاط المجموعة الصغيرة التي تشكل الجزء الأخير للدرس يعتبر نشاطاً تعليمياً ممتازاً للطلاب.

إستراتيجيات المحتوى لأجل تأدية الاختبارات

التقدم لاختبارات الخيارات المتعددة

من الصعب التوغل في الحديث عن آثار الاختبار على الجسم والنفس. فلو كان الاختبار عبارة عن حبة دواء، فمن المحتمل ألا تتعدى أبداً توجهات

قسم الأغذية والعقاقير فيما يتعلق بمعدل الفائدة مقابل الخطر. فالتأكيد المتزايد على الكتابة والتقدير المعتمد على الأداء بدأ بالتناقص في استخدام اختبارات الخيارات المتعددة في الصفوف. على كل حال، أكثر المدارس لا تزال تستعمل اختبارات متعددة الخيارات كمقياس لتقييم برامجهم العامة. إن درجات الطلاب في اختبارات متعددة الخيارات قد تكون انعكاساً لمهاراتهم الذكائية في الاختبارات بدلاً من اكتسابهم للمعلومات. انظر إلى الرسم البياني 3 - 11 باعتباره قائمة قصيرة من نصائح لأخذ الاختبارات متعددة الخيارات.

الشكل رقم 3-11: نصائح لأخذ اختبارات متعددة الخيارات

- حدد خطة زمنية تقريبية الاختبارات المحددة بزمن معين. احسب كم تكون الساعة عندما يمضي نصف نصف المدة المحددة، وكم من الأسئلة عليك الإجابة عنها بحلول هذا الوقت.
- اقرأ ببطء أجب بسرعة. قم بالتركيز على السؤال بدلاً من خيارات الأجوبة. هذا يجنبك المشكلة المتكررة والمزعجة لسوء فهم السؤال.
- أجب عن الأسئلة السهلة أولاً، وتجاوز الصعبة. فإضاعة الوقت على الأسئلة الصعبة يخلق القلق وقد يسبب النسيان لبعض المعلومات التي كنت تعرفها عند بداية الاختبار.و من خلال مراجعة الاختبار، قد تجد معلومات مساعدة لتذكر بعض الأجوبة المتعلقة بالأسئلة الصعبة التي واجهتها في الأوقات السابقة.
- لا تفترض وجود أسئلة خدّاعة، فهذا سيؤدي لقراءة الأسئلة أكثر ومن ثم إضاعة الوقت في نقاشات داخلية غير ضرورية. بل اقرأ كل سؤال بتمعن وركز على النقاط الأساسية بدلاً من التفاصيل.
- تفادَ ردات الفعل الموترة التي تقطع سلسلة الأفكار: ـ كالنظر المتكرر إلى الساعة أو المراقب، وتلميع النظارات، وفحص الأظافر، والتحديق في الحائط أو السقف، والتثاؤب أو التمطي المتزايد.

- استخدم كامل الوقت المتاح. وفي حال انتهيت من الفحص قبل الوقت المحدد، راجع الأسئلة وتأكد من إجابتك عن كل الأسئلة السهلة ولكن لا تضيع الوقت بمراجعة الأسئلة السهلة. قم بتغيير إجابتك عند وجود سبب. فقد بَيَّنَت الدراسات أنه على نقيض ما هو معروف، فإن ثلاث من أصل أربع مرات تغير بها جوابك، يكون صحيحاً. قد يكون السبب أنك عند المراجعة الأخيرة للاختبار، يبدأ التوتر بالانخفاض وتصبح عملية التفكير أوضح.

تتمة الشكل 1 - 11

PORPE إستراتيجية التقدم لاختبارات كتابة المقالات :

إستراتيجية (PORPE) توقع ـ نظِّم ـ تدرّب ـ مارس ـ قيّم، طورتْ لمعالجة قلق الطلاب حول التقدم لاختبارات المقالات (Simpson، 1986) تم إنشاء هذه الطريقة من مراجعة الأدب البحثي لإيجاد أفكار عملية حول كيفية تحضير القرّاء المهرة لهذا النوع من الاختبارات. خطوات PORPE الخمس توجه الطلاب للتصرف «مثل القراء الفعالين الذين لديهم الوعي والسيطرة على نشاطاتهم الإدراكية الخاصة في أثناء القراءة والدراسة» (صـ 408).

خطوات PORPE

1- توقع: يطلب من التلاميذ توقع أسئلة المقالات القصيرة الوارد سؤالهم عنها. يجب على المعلمين أن يبذلوا كل الجهد لمساعدة الطلاب في هذه المرحلة لزيادة القدرة على تركيب، تحليل وتطبيق الأسئلة أكثر من استخدام الأسئلة الحرفية مثل (ماذا، متى). إحدى هذه الطرق هي أن يتم تعريف الطلاب بمسرد الكلمات الأكثر شيوعاً للاستخدام في مثل هذه الأسئلة كـ: وضح، وانتقد، وقارن، وناقض، ورد، ودعم، وتوسع. ولمتابعة ذلك يجب على المعلمين أن يشكلوا نموذج العملية الفكرية التي يريدونها من خلال الإعداد

(التوقع) وصياغة أسئلة المقال، وفقاً لمعلومات مدروسة سابقاً. ثم يقوم الطلاب بالتهيؤ و المشاركة بأسئلتهم المتوقعة مع الزملاء.

2- نظِّم: شجع الطلاب على تنظيم المعلومات المطلوبة للإجابة عن الأسئلة المتوقعة. وأيضاً شجعهم لاستعمال الخرائط والمخططات الدلالية لهذا الغرض. مرة أخرى، يجب على المعلمين أن يشكلوا نموذجاً لهذه الإستراتيجية.

3- تدرَّبْ: تعتبر هذه الخطوة هي خطوة الدراسة التقليدية والتذكر والسرد. إذ يجب على الطلاب أن يُشجعوا لاستعمال أدوات الذاكرة الملائمة.

4- مارسْ: في هذه الخطوة يتمرس الطلاب على إعداد وإجابة أسئلة المقالة القصيرة. مما يوجب تذكيرهم بالخطوات الآتية:

أ. اعمل وفقاً لمخطط عام.

ب . تأكد من أن الجملة الافتتاحية للسؤال تعيد صياغة السؤال و/أو تتخذ موقفاً واضحاً.

ت . اجعل تركيبة إجابتك واضحة باستخدام كلمات عبارات الوصل كـ: أولاً، من الناحية الأخرى، علاوة على ذلك، وأخيراً.

ث . أعط أمثلة على الأفكار الرئيسة.

ج . أعد قراءة ما كتبت، وقم بالتصحيح المطلوب.

5- قيِّمْ: منطقياً، تستمر هذه الخطوة من الجزء الأخير من النقطة السابقة، ولكن يجب أن تحدث بعده مدة قصيرة. الفكرة ببساطة هي عبارة عن توقع تقويم معلمك لإجابتك، قد يكون من الضروري إجراء جلسات حيث يقوم الطلاب بالاستماع والقراءة ومناقشة الخصائص ذات الصلة للإجابات المختلفة للمقال، وذلك لاكتساب القدرة للخروج من ذاتهم ومراجعة عملهم الخاص.

ملاحظات على نموذج PORPE:

وُجد نظام PORPE ليكون أكثر فعالية من طريقة سرد (السؤال ـ الجواب) في تحسين فهم وكتابة المقالة القصيرة. (Simpson، Hayes، Stahel، Conner، Weaver، 1988). كما يؤثر نظام PORPE على المستوى الحدسي، إذ يدمج الانتباه إلى ما هو وراء معرفي، من تطوير وإتقان المحتوى، وتوقع فعَّال، وتنظيم، واختبار الكتابة. أما من الناحية التركيبية فهي تتقدم من خلال حركات منطقية حسب توجيهات المعلم والنموذج الذي يقدمه وتوجيهه الإجمالي لاستقلالية وتحكم الطالب ـ الغرض من عناصر إستراتيجيات التعليم كافةً.

دراسة (المذكرات) سجل اليوميات

إن الاحتفاظ بدفتر خاص لمذكرات الدراسة قد يجعل الطالب أكثر وعياً وإدراكاً لعاداته ومواقفه من دراسته الكلية. فالمذكرة الدراسية هي بكل بساطة دفتر يسجل فيه الطلاب كل أفكارهم ومشاعرهم حول الدراسة والمدرسة. إذ يجب أن يشجع الطلاب لكتابة أربع إلى خمس مقالات/ مداخلات أسبوعياً، دون التركيز والقلق على شكل أو أسلوب الكتابة. أما الأسئلة التوجيهية فقد تكون «ما الذي أفعله عندما أدرس؟» و«كيف أشعر تجاهه؟». وهنا تتضمن بعض الأصناف الاعتبارات الآتية:

- الصفوف: المشاركة أو قلة المشاركة بالصف، صعوبة التركيز، مستوى الثقة.
- الواجب المنزلي: صعوبة التركيز أو البدء به، تنظيم المواد، إستراتيجية الدراسة.
- الاختبارات: فكيف تكون الأفكار قبل، وخلال، وبعد الاختبارات، أي التحكم بالقلق.
- تنظيم الوقت: الصعوبة بإكمال جميع الأعمال؛ تحديد الأولويات.
- أعراض الإجهاد: الإعياء، الصداع، القلق، اللا مبالاة، الشعور بالذنب، مشكلات العلاقات الشخصية، الأرق، تناول الأطعمة الخفيفة بشكل مفرط، وهكذا.

فيما يأتي عينة من بعض السجلات في المذكرات الدراسية:

10/9: يبدأ صف الجبر دائماً باللغة الإنكليزية، ولكن سريعاً ما يصبح باللغة اليونانية. لابد من وجود طريقة أقوم بها لكي لا أتوه في منتصف الحصة.

14/9: عند عودتي إلى المنزل، لا أستطيع التفكير/ أو النظر في واجباتي المنزلية. فسرعان ما يحين وقت العشاء و تبدأ البرامج الجيدة على التلفاز، وبعدها أصبح تعباً. متى يفترض أن أقوم بواجباتي المنزلية؟

25/9: أكره الاختبارات. لا يبدو أبداً أنني سأدرس الشيء الصحيح.

2/10: لدي قلق، إذ أستيقظ مبكرا بساعتين؛ لأفكر في ورقة البحث التي يجب أن أسلمها الأسبوع المقبل. وأيضاً أجد صعوبة بالبقاء مستيقظاً بعد وجبة الغداء.

بعد أن يقوم الطلاب بكتابة عدة مدخلات في مذكراتهم، يجب أن يُشجعوا لقراءة ومراجعة ما كتبوا. هل هناك نماذج قد تكون على درجة من الأهمية؟ هل هناك بعض الحالات التي تميل إلى خلق القلق؟ ما الإستراتيجيات التي طبقها الطلاب للتأقلم؟ ما مدى فعاليتها؟ عند اندماج المذكرات مع الإستراتيجية الآتية، نجد أنها ستحفظ، وستوفر مكاناً ووقتاً لاستعمالها وتعزيزها.

طريقة حل الأسئلة لمهارات الدراسة:

طريقة حل الأسئلة لمهارات الدراسة (PASS) (Manzo & Casale، 1980) هي طريقة تفاعلية صممت للاتصال مع السلوك الذي تقدمه المدرسة، وتعلمه الحياة، وفيه سلسلة من المشكلات الدراسية المثالية، التي تكون بشكل عام سهلة وقابلة للحل في أغلب الأحيان بالتحليل البنّاء النقدي والعزيمة الشخصية. إن PASS عبارة عن مثال أساس لتعليم مهارات الدراسة، حيث إنه يكيف لحاجة كل طالب معين.

خطوات PASS:

1- أحصِ: يقدم المعلم للطلاب لائحة من مشكلات الدراسة المشتركة، ويطلب منهم وضع إشارة على ما ينطبق عليهم. (انظر إلى الشكل رقم 4 - 11).

2- ميِّز: يساعد المعلم الطلاب في تعريف أنفسهم ومشكلاتهم المختارة بمصطلحات خاصة. يحث المعلم الطلاب لاستعمال الموجودات من أساليب التعلم، والمزاج، والمهارات، والقدرات، والمواقف في محاولة للوصول لإحساس قوي بأنفسهم باعتبارهم متعلمين.

3- تفكّر: يأخذ الطلاب بعين الاعتبار كيف تعاملوا مع الحاجات والمشكلات التي واجهوها بشكل تقليدي، والاستحقاق المحتمل في هذه الإستراتيجية الحدسية.

الشكل رقم 4-11: قائمة مشكلات دراسية عامة:

1- أخذ الملاحظات الجيدة في الصف.

2- إكمال واجبات القراءة.

3- إيجاد الأفكار الرئيسة في أثناء القراءة.

4- تذكر التفاصيل في أثناء القراءة.

5- فهم ما يقصده الكاتب/ المعلم.

6- الارتياح عند الدراسة.

7- التركيز عند القراءة.

8- الانتباه خلال الصف.

9- طرح الأسئلة في الصف.

10- معاني المفردات.

11- كتابة أجوبة الأسئلة.

12- كتابة الآراء الشخصية حول موضوعات الصف.

13- كتابة حلقات البحث.

14- التخطيط وإكمال المشاريع الصفية.

15- أخذ الملاحظات خلال القراءة والدراسة.

16- إيجاد مراجع الكتب في المكتبة.

17- المشاركة في نقاشات الصف.

تتمة الشكل رقم 4 - 11.

4- اجمع: يناقش ويحكم الصف على التقنيات المعيارية للتعامل مع مشكلات القراءة/ الدراسة على أساس توافقها مع أسلوب وشخصية الطالب. حين تبدو غير متوافقة، فالإجراءات غير الملائمة مهملة.

5- أنشئ: يسعى الطلاب إلى بدائل مبتكرة لتناسب أساليبهم الشخصية. تُعالج هذه الخطوة بشكل أفضل ضمن نطاق مجموعات صغيرة، وبعد ذلك في مناقشات المجموعة الأكبر.

ملاحظات على PASS

تم تقييم PASS ضمن دراسة منهجية وقد وجدت لتكون وسيلة صلبة تُحسن دراسة العادات والمواقف الإيجابية نحو التعلم (Casale الآن [Manzo] Kelly 1980) إن الجهود المبذولة من المعلم الذي يدرس المحتوى لتدريس الطلاب كيفية الدراسة، هو وقت مستثمر بشكل جيد جداً. إذ إن عملية التعلم علم سلوكي كما هو ثقافي. وتعليم الطلاب كيفية الدراسة يخبرهم أنهم مهمون بأهمية المحتوى نفسه.

خاتمة

قدم هذا الفصل بعض الطرق، التي يساعد معلم المحتوى بها الطلاب لبناء إستراتيجيات الدراسة المطلوبة، والمواقف، والعادات. إذ ركز على الأشياء التي يعملها الطلاب بكثرة: ـ الاستماع، وأخذ الملاحظات، وحل المشكلات الشخصية، والتقدم للاختبارات. يعالج الفصل القادم بعض مشكلات متعلقة بفروع دراسية خاصة، والتي قد يصادفها الطلاب، كذلك يذكر المساعدة المعينة يمكن أن يسهم فيها كل معلم مادة تعلم المحتوى على نطاق المدارس.

الباب الرابع

استعمالات وقضايا المعرفة المتعلقة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطبيق المحتوى المدرسي الشامل في مجال تعلم المحتوى

حتى الآن وقد بدأتَ التفهم الجيد لكيفية الارتقاء بالقراءة/ الكتابة/ التفكير لما بين، وما وراء السطور، هناك الكثير لتعلم المزيد، ففصول هذا الباب قد تعتبر كمرجع مهمٍ لك لتتقدم إلى الأمام، الفصل رقم (12) يحوي أمثلة على تطبيق مجال تعلم المحتوى في فروع محدّدة، أما الفصل رقم (13) فهو موجه للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والفصل رقم (14) مصمّم ليساعدك لتبدأ عملية التحول إلى قيادة المعارف.

الفصل الثاني عشر

استعمالات مجال تعلم المحتوى فيما يتعلق بالمعارف الدراسية الخاصة والاستفسارات واللغة الأكاديمية لها

كثيرةٌ هي المعلومات الجديدة التي تقود المعرفة إلى خارج حدود دائرتها.
المعرفة (عملية) منظمة ومتراكمة، وهي كنز ثابت (باق)

دان بورستن

مقدمة:

يعتبر هذا الفصل فصلاً مرجعياً، وربما لا يمكن أن تستوعب كل ما يحويه، ومع ذلك فهو مهم بالنسبة لدراستك، فالمدارس الآن تستقبل مثقفين متنورين للمشاركة بجهودهم في (دمج) تدريس القراءة والكتابة والتفكير إلى المعارف

والاستفسارات واللغة الأكاديمية للفروع والمواد الدراسية المتخصصة. ولتحقيق ذلك لا بد من اكتساب مستويات وظيفية من المعرفة المتخصصة في تطبيقات معينة لإستراتيجيات وطرق تعلم المحتوى. إن قاعدة المعرفة هذه هي تكنولوجيا تماثل أي حقل علمي آخر طبي أو قانوني أو متعلق بعلوم الكومبيوتر. مشذب ودقيق ونامي ديناميكياً. هذه فرصتك لقراءة الماضي، أو ما تعلمناه عن كيفية فعل ذلك أو كيف نكتب الطرق التي سنفعلها في المستقبل. ابدأ بالاطلاع على المجالات التطبيقية التي هي اهتماماتك الحالية. علّم الباقي بلون مختلف لسهولة الوصول إليه عند الحاجة.

- مقدمة.
- مسؤوليات موزعة مقابل مسؤوليات عالمية للمهارات واللغة الأكاديمية المتعلقة بفرع دراسي متخصص.
- اللغة الإنكليزية القديمة والجذابة.
- اللغة الأجنبية.
- الرياضيات.
- علوم الأحياء والفيزياء.
- الدراسات الاجتماعية.
- قراءة المحتوى في مجال المادة المساندة.
- التربية البدنية.
- اللغة الأكاديمية المهنية والتوجيهية.
- المعارف الثقافية: الفن، والموسيقا والخطاب.
- كن مبدعاً وشجع الإبداع.
- خاتمة.

مسؤوليات موزعة مقابل مسؤوليات عالمية للمهارات واللغة الأكاديمية المتعلقة بفرع دراسي متخصص.

لبعض الوقت، جرت العادة على تعليم المعلمين أن دور كل فرع دراسي أن يدرس كل مهارات العلوم التي يحتاجها هذا الفرع والحقيقة أن. مقولة «كل واحد منا مسؤول» تؤدي أحياناً إلى أنه لا أحد مسؤول ولمقاومة التأثيرات المترتبة على هذه السياسة غير الناجحة، نقترحُ أن تأخذ مسؤولية تدريس بعض المهارات الخاصة جداً بعين الاعتبار من خلال تطبيق معيّن.

وأيضاً دع كل من يدرِّس يحس بالمسؤولية في توثيق جزء مركّز وجزء موزّع من طيف مهارات وإستراتيجيات المعرفة، ولبدء هذه الطريقة الجديدة نسبياً، فقد عرّفنا بعض المهارات الأساسية؛ ليتم توزيعها على أربع مجالات ومواد رئيسة مع العلم أنَّ كل المواد مهمّة.

الأجزاء الموزعة من طيف مهارات المعارف الأكاديمية حسب الفروع الدراسية الرئيسة.

إنكليزي:

1- فهم القصة.

2- فهم الشعر.

3- أشكال اللغة.

4- الكتابة المبدعة.

5- كتابة التلخيص.

6- مفردات نظامية.

7- كتب المراجع الأدبية.

الدراسات الاجتماعية

1- المناقشة التحليلية.

2- القراءة النقدية.

3- التفكير المجازي (الاستعاري).

4- كتابة النقد والرد عليه.

5- كتابة الملاحظات.

6- مفردات الدراسات الاجتماعية.

7- التقويم والموسوعات العلمية والمهارات مرجعية ذات صلة.

8- قراءة الخرائط والجداول والرسوم البيانية ورسوم الكاريكاتور.

العلوم

1- التدريب على الاستفسار.

2- كتابة الفرضيات الدقيقة من المواد الإيضاحية و الملاحظة.

3- تعلم القراءة التعاونية.

4- الاستذكار الدقيق.

5- مفردات العلوم.

6- التشكيلات والاختبارات الفرضية..

7- التفكير التجريدي.

الرياضيات

1- السرد.

2- الترجمة.

3- التقدم للاختبار.

4- مفردات الرياضيات.

5- الكتابة الإيضاحية: ما هو المطلوب؟، ولِمَ قمت بحل المسألة على هذا النحو؟.

6- حل المسائل بالتعاون.

يمكن توسيع هذه القائمة بسهولة في أغلب مجالات المواد. فالتربية البدنية تدرس الطلاب كيفية متابعة التعليمات وتصور حركات الأجسام والألعاب المعقدة والرياضية. كما أن الموسيقا تتطلب الفهم والقراءة لوسيلة بديلة عن الترميز الصوتي (تذكر أن طباعة النص هي وسيلة ترميز الكلمة المنطوقة). الفن يعلم ويتطلب الرؤيا وتيقظ الحواس، وهي مهارة جوهرية في قراءة القصة. ولهذا الغرض يتطلب أيضاً اعتبارات الأحداث والأحاسيس غير الخيالية.

يتطلب الخطاب الحساسية لطريقة سماع وتشكيل الفونيميات، ـ (وهي أصغر الوحدات الصوتية في الكلمة) ـ وهذا هو أساس التحليل الصوتي. ويعلم الخطاب أيضاً الإنشاء وعلامات الترقيم، وقواعد التفكير الجيد، والتواصل الناجح والإقناع.

هناك أيضاً شيء واحد تعلمه كل مجالات المواد لتطوير قدرات القراءة لدى الطلاب: وهي الطرق الخاصة للتفكير في كل مجال. فمدرس المادة يزوّد طلابه بلغة متخصصة، وأساليب مرشدة محددة ليروا ويعكسوا العالم من حولهم، وهي مسؤولة عن بناء مفردات أكثر قوة ومجموعات متوافقة من المفاهيم. وكل هذه الأمور معروفة في البحث الأدبي لقوة القراءة كمعرفة مسبقة. وهذا العامل المسمى بـ «ما تعلم» هو وحده المتنبئ الأفضل لفهم القراءة أو عامل «ماذا تعلمت».

لهذه الأسباب، يمكن القول بصحة أن كل معلم ـ إلى حد ما ـ هو معلّم قراءة، بالإضافة إلى أنه المستثمر لقدرات الطلاب المتطورة في القراءة. إنه من الأولى أن يكون الطلاب ـ من خلال القراءة والاستماع ـ مستعدين لمتابعة تعليم أنفسهم في كل فرع دراسي خلال حياتهم.

لنلقِ الآن نظرةً إلى بعض الفروع الدراسية؛ لنرى كيف أنهم يزدادون قوة واستناداً إلى تقدم القراءة والكتابة والتفكير.

اللغة الإنكليزية القديمة والجذابة

إن منهج اللغة الإنكليزية هو بؤرة تعليم احتراف اللغة. معنى كلمة «الإنكليزي» هي تذكير طريف لتاريخنا الاستعماري والثقافي. وبالحقيقة فإن لغتنا هي إنجليزية ـ أمريكية، والفرع منها هو فنون اللغة أو الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة الفعالة، ومن الواضح أن الإنكليزية هي اللغة الحالية المختارة لاستخدام الإنترنت، وأهم المطارات حول العالم، والمراكز العالمية. من الممكن أن تكون اللغة جذابة ومراوغة بعض الشيء، ولكنها أيضاً قابلة للتطبيق، وهي بالنسبة لمن كانت لغته الأم، بمنزلة هدية تستمر بالعطاء.

القراءة والإنكليزية

إن تقدم الطلاب بالقراءة يتلقى الاهتمام والتشديد الأكبر في المنهج الإنكليزي. الإنكليزية هي اللغة الدراسية الوحيدة التي تدل تقليدياً على تقدم القراءة والكتابة كمعيار أساس. وأيضاً وفرت بشكل تقليدي تعليم نظامي ومباشر في المصطلحات، والكتابة، والقراءة والكتابة الأدبية، والمعارف الثقافية، وتذوق الشعر، وقد أخذت مؤخراً بعين الاعتبار في الإعلام والاتصالات. وبالمثل، يضع المنهج الإنكليزي الأساسات الكلاسيكية والحديثة للفهم الفعال للنص ولتفسير الخبرات والمعاصرة. ومع هذا، فإن المنهج الإنكليزي يبقى مكرساً في المقام الأول لضمان إعطاء بعض الاهتمام على الأقل للغة التعبيرية والوصفية في المدارس. هناك أسباب عديدة لبقاء هذا التركيز على اللغة والأدب منذ البداية وحتى المرحلة الدراسية التخرجية. والأكثر وضوحاً أن اللغة السمعية والكتابية والمحكية، والقراءة هي عمليات تطورية من الممكن تعزيزها وتشذيبها في حياة الشخص/ الإنسان. وهناك تقنيات يتم من خلالها تطوير التعليم وسعة الاستيعاب التعليمي.

متطلبات المنهج الإنكليزي خاصة، أكثرها صعوبة أن يقرأ التلاميذ مقتطفاتٍ أدبية من النثر والشعر، التي من الممكن أن يكون مصدرها، وسياقها وأسلوبها من مئات السنين. إن إيجاد القيمة والمعنى في القصة كان وما يزال محور الدرس الإنكليزي. لقد ناقشنا وسائل وطرقاً عديدة في الفصول السابقة، من الحبكة إلى دراسة الشخصيات. وسنقوم الآن بإضافة مجموعة من الأسئلة الأساسية لتكون دليلك في دراسة الأدب. لاحظ أن الأسئلة المطروحة تكشف الكثير عن براعة الكاتب، وأيضاً تساعد في تدريس الكتابة المبدعة. لا تنسَ في الوقت الحالي مراجعة هذا الدليل على أنه دليل فقط، الأدب هو فن، والفن لايسمح لنفسه بالتصنيف السهل والدراسة النقدية، فهو أشبه بالحياة، فيه التقليد والمحاكاة وبمحاكاة ذاته يعجّ بالحياة. استوعب أيضاً أن الدليل نفسه من الممكن أن يستعمل لتحليل عرض تلفازي أو سينمائي، كما يمكن استعماله لدراسة الأدب العام، كالتحليل اللاحق لعدد من المقطوعات النثرية تمت قراءتها ومراجعتها سابقاً.

ـ دليل دراسة الأدب

دراسة الشخصيات:

- من البطل في الرواية، أو الشخصية الرئيسة، ولماذا؟
- من الخصم؟ ولماذا؟
- هل يستخدم الكاتب قوالب عادية أو طرقاً مبتكرة لتقديم وتصوير الشخصيات الأساسية؟.
- هل هناك شخصيات ثانوية يتضح أن لديها فتنةً خاصةً واحتمالاً لتطورات مستقبلية؟

البيئة (المحيط):

- هل وصفت القصة على أساس موقع/ مكان واقعي أم خيالي؟

- كيف يخلق الكاتب جو القصة من خلال المحيط؟
- كيف تستجيب الشخصيات مع زمان ومكان المشاهد؟

الحبكة:

- كيف يروي الكاتب أحداث الرواية؟ أمن خلال راوٍ، أم شخصيات، أو بطريقة أخرى؟
- كيف تساعد وجهةُ نظر الكاتب القراء على ربط الشخصيات وعلى تصديق الحبكة الروائية؟
- ما هي المعلومات المعطاة ومتى؟
- ما هي المعلومات المخبأة عن القارئ للتأثيرات التمثيلية؟

الموضوع (الفكرة):

- ما هو نوع الخلاف الموصوف (مثال: شخص ضد شخص، وشخص ضد طبيعة، وشخص ضد نفسه)؟
- هل تستطيع أن تكشف بعض الأفكار أو المواقف المنقولة من خلال القصة؟
- هل هناك حبكات ثانوية، وهل تدور حول الموضوع نفسه أم موضوعات مختلفة؟
- كيف تطورت أو تغيرت الشخصيات؟
- كيف يتعاملون مع المشكلات المطروحة؟

الأسلوب والطابع:

- هل للرواية/ القصة عناصر غير قابلة للتصديق، وكيف أصبحت قابلة للتصديق؟
- كيف قامت الحقائق، والصور والكلمات بجذب القارئ؟
- كيف تم تشكيل جو متوتر/ مرح؟
- ما هي الصور الحسية التي تم استعمالها نحو أي تأثير؟

حقائق عالمية:

- ما هي الأفكار والقيم التي تشكل الأساس للقصة أو القطعة؟
- هل الأفكار ناضجة أم غير ناضجة؟
- هل الأفكار والقيم مرتبطة بالرواية أم هي مجرد تقنية لسرد/ رواية أو قصة بهدف التسلية؟

مقارنات حول النوع الأدبي:

- كيف تصنف الرواية من حيث النوع الأدبي (خيال جامح، لغز، صراع للبقاء، خيال علمي، سيرة ذاتية)؟
- ما هي أبرز الصفات التي تميز النوع الأدبي للرواية؟
- كيف تقارن روايات من النوع نفسه بغاية الصفات المميزة؟

مقارنات حول الكاتب:

- ما هي الخصائص المميزة لأسلوب كتابة العاملين في نوعية مماثلة من هذا النوع الأدبي؟
- ما هي الخصائص المميزة لأسلوب الكتاب العاملين في موضوع مماثل، لكن ضمن نوع أدبي آخر؟
- هل بإمكانك أن تصف أنماطاً مختلفة من المشاهدين المحتمل أن ينجذبوا إلى أساليب الكاتب الأخرى؟
- من هم/ هو الأفضل لديك من الكتّاب/ الأسلوب/ النوعية؟ ولماذا؟

الصور والرسوم التوضيحية:

- هل يمكنك سرد صفات أسلوب الرسوم التوضيحية؟
- هل الرسوم التوضيحية تقوم بعمل واقعي أم انطباعي؟
- ما الذي يميل إلى الاهتمام والتركيز، وما الذي لا يميل إلى ذلك؟

من وراء دراسة الأدب إلى اللغة الأكاديمية:

هناك رؤية جديدة لمنهج فنون اللغة/الإنكليزية تقول: إن قراءة النثر والشعر تؤدي دورها ويتم بشكل جيد، ولكن يجب على الطلاب أن يتعلموا المزيد عن طريقة القراءة والكتابة التقنية أو الأكاديمية، وهو ما تفعله تسع عشرة دولة من الدول الصناعية. المصلح المدرسي، وليام دوجيت مستوعب لفكرة أن الولايات المتحدة قد تطورت من كونها مجتمعاً صناعياً إلى مجتمعٍ مبني على التكنولوجيا، ويجب على المناهج أن تتطور أيضاً.

أكثر التطورات المطلوبة، في اعتقادنا، تحدث وتنمو بنسبة حقيقيةٍ كبيرة بسبب التأثير العلمي في محتوى المواد، وكذلك الإنترنت، مما يؤكد الحاجة إلى لغة مصقولة، غنية في المحتوى، ومزودة بتقنية عالية للمدارس والبيوت عن طريق النص الإلكتروني.

بما أن كلَّ الطرق التي تقدم حالياً تخدم مناهج فنون اللغة الإنكليزية، سنذكر منها اثنتين ذواتا أهمية خاصة: كتب مخصصة للغة الإنكليزية التي يمكن إضافتها إلى مسرد الكتب العام (انظر إلى الرسم (12.1) وطريقة Cloze Plus Blank، 1977)، وهي طريقة مصممة لتطوير فهم الشعر، (نوع خاص جداً من اللغة الأكاديمية)، أكثر من تطبيق دليل القراءة المذكور سابقاً.

استخدام طريقة Cloze- Plus للشعر:

تعزز طريقة Cloze- Plus فهم معاني وتقنيات الشعر عن طريق التعامل المباشر مع القصيدة، باستخدام ورق عمل خاص بتقنية Cloze- Plus: تثبت هذه الطريقة فاعليتها العظمى عندما تعتبر أساس مناقشات فعالة حول خيارات حول اللغة وأشكالها، كما أنها تشجع التعليم الفردي، حيث إنها تحث الطلاب لصياغة أسئلتهم الخاصة، فتكون كخطوة تمهيدية لنشاطات كتابة الشعر.

خطوات Cloze- Plus

1- يحضر الأستاذ ورقة عمل، وذلك بكتابة القصيدة عليها، ومن ثم يتم حذف كل خامس كلمة ابتداء من العنوان. (انظر رسم 12.2).

2- على الأستاذ إخبار التلاميذ أنه وبالرغم من عدم قراءتهم للقصيدة فإنه عليهم محاولة إعادة تشكيلها من خلال ملء الفراغات بالكلمات الأصح والأقرب للأصل، ويشير الأستاذ إلى أن النشاط سيكون صعباً، ويجب أن يعتمد الطلاب على كل ما يستطيعون إيجاده من دلائل، ومن ثم يكمل الطالب القصيدة بمفرده.

3- وبعدها، يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لمناقشة الكلمات التي وضعوها من اختيارهم. ويقوم الأستاذ بالمشاهدة فقط.

4- بعد أن تقوم المجموعات بتصليح اختياراتهم، يتابع الأستاذ بدوره القيادي بشرح المفردات مثل سياق الكلام، وتركيب الكلمة، وإيقاعها ويسأل الطلاب عن شرح كيفية استخدام المفردات لتعبئة الفراغات (من الممكن للمناقشات المستقبلية أن تتضمن تعليقات على رخصة الكاتب، النحو المستخدم، المفردات اللغوية والأسلوب).

5- يقرأ الأستاذ القصيدة بصوت عالٍ، مع الوقوف عند الفراغات السابقة لإعطاء الطلاب الوقت لتصحيح أجوبتهم الأولية.

اللغة الأجنبية

مهما كانت الطريقة التي تُعلَّم بها اللغة الأجنبية، فإن نجاحها المطلق يعتمد على مبدأين أساسيين للتعليم، وهذا يطبق على جميع عمليات تعليم اللغة الأكاديمية: يجب على الطلاب أن يفكروا «عن» و«في» اللغة، وأن يمارسوها خارج الصف. ولهذا السبب نجد مدرسي اللغات الأجنبية قد عملوا جاهدين ليرتبطوا مع مدرسي اللغة الإنكليزية عالمياً.

وبهـذه الطريقـة، رتبـوا للطلاب أن يراسلوا طلاباً آخـرين في العـالم، وأن يزوروهم في بلدانهم وبالعكس. كـان هذا ناجـحـاً إلى حـد مـا. والآن هناك أداة جديدة وهي الإنترنت.

قـام عـدد من الكتّـاب مـثل ينوياي ومـثل، سـتيـفك، وليـهـمـان، ورسل(1996) بوصف هذه الأبعاد الجديدة من خلال قصة المدرس الإسباني الذي قام طلابه حتى الآن بالمراسلة والدردشة بانتظام عبر الإنترنت في صفٍ في سيغل، إسبانيا. إن مستقبل تعليم اللغة الأجنبية سيتم عن طريق صقل الأبعاد العديدة لوسائل الكتابة والقراءة والمحادثة الجديدة والسريعة والسهلة الوصول في اللغات المحكية الأخرى. وبذلك لن يكون تعليم اللغة الأجنبية مضجرة بعد الآن، ولتحسين بيئة الدردشة هذه، يمكن لأساتذة اللغة الأجنبية أن يطوروا بعض الموضوعات العامة للطلاب من أجل قراءتها والتفاعل معها، كما في برنامج ReaP'S المشروح في الفصل الثامن، فكل جزء من ReaP'S يبدو وكأنه يقابل جزءاً من تعلم اللغة الأجنبية، ولاسيما تلك المتطلبات التي يمكن استخدامها في السياق الحقيقي عند الناطقين باللغة الأجنبية.

الشكل رقم: 1-12 أسئلة عن مسرد الكتاب العام للغة الإنكليزية

1. استخدام مساعدات النص لتحديد المعلومات.

رتب 10 إلى 15 سؤالا لتحديد مقدرة الطالب على استخدام أجزاء من الكتاب، مثل:

أ – ما هو عنوان الكتاب؟

ب – متى أُصدر؟

جـ – من هو الكاتب؟

د – كيف تم تنسيق وترتيب الفصول؟

هـ– في أي صفحة يبدأ الفصل الثامن؟

و- في أي فصل يمكنك إيجاد معلومات عن Langston Hughes؟

ز- في أي فصل تجد «أنواع الروح الفكاهية في الأدب الأمريكي الحديث»؟.

٢- احسب معدل القراءة ومستويات الفهم.

انتقِ فقرة من الكتاب لم يقرأها بعد أحدٌ من الطلاب. اجعل الطلاب يقرؤونها، وسجِّل الوقت عند انتهائهم من الفقرة، ساعدهم على حساب معدلهم في القراءة، أو الكلمات بالدقيقة الواحدة (عدد الكلمات مقسوماً على عدد الدقائق المأخوذة = عدد الكلمات في الدقيقة الواحدة) واطلب منهم الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالفقرة التي تتطلب منهم فهماً على الصعيد الحرفي، والتفسيري والتطبيقي.

٣- تطوير المفردات:

أ- تحليل سياق الكلمات: ـ انتقِ جملاً من الكتاب، بحيث تحتوي على عدد من الكلمات الصعبة. رتب الجمل مع تسطير الكلمات الصعبة، دع الطلاب يقومون بتنبؤ معاني الكلمات من خلال التلميحات الموجودة في السياق، بحيث تعطي تنبؤات منطقية (قيم تجاوبات الطلاب من حيث «المنطق» أكثر من دقة المعنى).

ب- تحليل إنشائي/ بنيوي: اختر من الكتاب الكلمات المكونة من بادئة (af-fixis) وذات جذر معروف في اللغة الإنكليزية. اطلب من الطلاب أن يعرِّفوا ويشرحوا معنى أو وظيفة الكلمة الجذر (Root) وأن يشرحوا البادئة (Prefex) واللاحقة (Suffix) في كل من هذه الكلمات.

جـ - استخدام القاموس: اختر جملاً من الكتاب تحتوي على مفردات ذات معانٍ متعددة. رتب الجمل مع تطوير المفردات ذات أكثر المعاني المتعددة. اطلب من الطلاب استخدام القاموس لانتقاء وكتابة المعنى الأفضل للكلمات الموضوع تحتها خط، وذلك وفقاً لاستخدامها في الجملة. (من ورقة الاختبار بكتاب Feng fang، 1986).

تتمة الشكل:1-12.

٤- استخدام المراجع لتحديد المعلومات.

أ. في قاموس الصف، حدد أصل كلمة (Bonfire)

ب. استخدم فهرس بطاقات المكتبة، حاول أن تجد أسماء كتابين مؤلفهما (جودي بلم) من هو كاتب «The Great Gilly Hopkins».

جـ. في «دليل القارئ للأدب الدوري»، حدد المقال والسنة والشهر، حيث وجدت القصة القصيرة المعنونة(«Down the Down Staircase: A Sequel»).

د. في فهرس المقالات والأدب العام، حاول العثور على ثلاثة عناوين لقصص لها علاقة بالفكرة الرئيسة (النزاع العائلي).

هـ. في السيرة الذاتية الحالية: حاول إيجاد معلومات عن حياة إيرفست همنغ واي.

و. في «اقتباسات بار تليتس المعروفة»، حاول أن تحدد الشخص صاحب القول (One thorne of experience is worth a whole wilderness of warning).

ز. الموسوعة هو كتاب مؤلف من مجموعة كلمات عن طريق الفكرة، والهدف منه إيجاد كلمات معينة للتعبير عن أفكارك. في «موسوعة روجت الدولية» حدد على الأقل 3 أسماء من الممكن استعمالها بدلاً من (Cheerfulness).

٥ - استخدام مساعدات من الرسم البياني لتفسير المعنى:

أ. قم بدراسة الرسم الكرتوني صفحة ... في كتابك. اشرح ما تراه من الرسالة المرادة من الرسم الكرتوني.

ب. قم بفحص الوقت التقريبي لأهم حقب الأدب الإنكليزي في صفحة... في كتابك.

أي السنوات تعتبر الحقبة الكلاسيكية الجديدة للأدب؟ اكتب لائحةً لثلاثة كتّاب مشهورين في هذه الحقبة.

تتمة الشكل:1 - 12.

جـ- الرسم التوضيحي في الصفحة... يصف بنية الحبكة لجاكسون عن كتاب «The Lottery». بعد قراءة هذه القصة، ناقش باختصار، النزاع/ الخلاف المتصاعد، الذروة وحل عقد/ رواية «The Lottery»

تتمة الشكل: 1 - 12.

الشكل رقم: 2-12 مثال عن طريقة Choze- Plus

ريتشارد كوري

كلما ذهب ريتشارد ...1... إلى المدينة.

نحن ... 2 ... على الرصيف نظرنا ... 3 ...

كان هو... 4 ... من الأسفل إلى الأعلى.

....5 .... بطابع ونفسية إمبراطور.

... 6... كان دائماً ...7 .... بشكل هادئ.

وكان دائماً ...8 ... عندما يتحدث.

ولكنه...9 ... يلوح بنبضه عندما...10... قال: «صباح الخير» و...11 ... يتألق بمشيته ...12 ... كان غنيّاً ـ نعم ...13... من ملك و...14... متعلم بكل كياسة؛ ...15 ... شكل جيد، كنا نعتقد أن ...16 ... كان كل شيء لجعل ..... 17 كنا نتمنى أننا ...18 ... مكانه.

وهكذا ...19... نفع، وانتظرنا ...20... ضـــوء، وذهب دون ...21... لحم ولعن ...22...، وريتشارد كوري، واحد ...23 ... ليالي الصيف، ذهب إلى المنزل ...24... وضع رصاصة عبر ...25 ... رأسه.

إيدوين إرلنجتون روبنسون

1- كوري	2- الناس	3- إليه	4- سيد	5- نظيف
6- و	7- مرتباً	8- البِشْر	9- مازال	10- هو
11- هو	12- و	13- أغنى	14- على نحو رائع	15- بـ

16- هو 17- نحن 18- في 19- نحن 20- الـ

21- الـ 22- خبز 23- هادئ 24- و 25- هو

الرياضيات

رغم التقدم الملحوظ منذ القرون الماضية، فقد كشفت تقارير من «NAEP» (اللجنة المحلية لتقييم التقدم التعليمي) ودراسات مماثلة عن بعض الأمور المهمة حول موضوع إتقان الرياضيات في الولايات المتحدة.

- أكثر من 30٪ من طلاب الصف الثامن يعتبرون دون المستوى الأساس، مما يشير إلى أنهم لا يستطيعون أن يتعاملوا مع علوم الحساب المخصصة للمرحلة الابتدائية.
- 32٪ من طلاب الصف الرابع يحققون أعلى من المستوى الاحترافي.
- 29٪ من طلاب الصف الثامن يحققون أعلى من المستوى الاحترافي.
- طلاب في سن 15 في الولايات المتحدة يحصلون على نتائج أقل من أقرانهم في 17 دولة في مواد الحساب.
- نتائج الطلاب السود وذوي الأصل الإسباني متواضعة، ودون نتائج الطلاب ذوي العرق الأبيض.

الصعوبة التي يواجهها الطلاب ـ بالتعامل بشكل فعال مع المسائل النصية المتعلقة بمبادئ الرياضيات والمفاهيم ذات الصلة ـ لا يوجد نظير لها ضمن المعضلات التعليمية الحالية. من الواضح أن هناك الكثير من الأميين في مادة الرياضيات بالمقارنة مع أميي القراءة. حتى هذا الوقت تعد هذه المشكلة ضمن آخر الأولويات المحلية. فالضعف في التعامل مع مبادئ الحساب، الرياضيات المسائل النصية، أي اللغة الأكاديمية، تنشر بشكل كبير إلى حد اعتبارها وكأنها مسلَّمة من مسلّمات الحياة.

الرياضيات "لغة" ثانية أكثر من كونها لغة أكاديمية

التطورات في تعليم الرياضيات والقراءة بدت مؤخراً بسبب إعادة تأليف كتب الرياضيات لتصبح أكثر تطابقاً مع اللغة التحادثيةالحالية. انظر الرسم 3 - 12 لأمثلة أكثر اللغات الموجودة لكتب الرياضيات الحديثة والتقليدية. فالحساب في حد ذاته هو نظام ترميز للواقع الذي يستفيد من الاقتراب بالسلوك المطابق للحياة.

ومن أجل العمل ضمن هذه الفكرة الأساسية، أشار (Mac neal 1994) إلى هذه الحاجة في كتاب أطلق عليه اسم (الرياضيات: اجعل الأرقام تتكلم). إذ من الممكن تعليم الطلاب الاستماع والتحدث بلغة الرياضيات إلى حد مشابه، لتعليمهم اللغة، وخاصة تعلم اللغة الثانية. باستخدام مبادئ تعلم اللغة الثانية يمكن أن يتم إيصال واستيعاب السبب والهدف والقيمة لنظم الرياضيات بشكل أسهل، والفكرة ببساطة هي أن تعلم الرياضيات بجعلها إطاراً مرجعياً عاماً للمحادثة. هذا يسمح بالتعرض المتكررللمفردات غير المعروفة بشكل مسبق، وذلك لخلق درس له صلة بالمحيط الرياضي وإنشاء طريقة تجذب انتباه الطالب عند التعليم المباشر لها. وهناك مبدأ آخر يتضمن استخدام ما هو صنعي أو Realia، وهذا شيء حقيقي متطابق مع ثقافة شيء أو نشاط ما، مثل قفاز لعبة البيسبول يبدو مرتبطاً مع رياضة البيسبول. إن إحدى الطرق المغفلة لتقديم متعلم اللغة الثانية لثقافة أدوات اللغة الجديدة هي البلاغة الأدبية، أو الكتب والكتابات. فالكتب المخصصة للرياضيات هي براعة إنسانية تمثل الثقافة الرياضية، وتؤدي دور الأداة لتعليم الرياضيات بشكل مثالي، إذ يجب على كتب الرياضيات أن تكون محط المحادثة والانشراح، أكثر من دورها في الترهيب والقلق. الرياضيات تعتبر للبعض وليس للكل، ذوقاً مكتسباً: ومن هنا من الضروري خلق مساحة ومحيط ممتع عن أعمال صنعية رياضية أخرى، كالرسومات والأغراض التي تعكس إسهامات الماضي والحاضر والرياضيات في تاريخ البشرية. وتعتبر الإنترنت، بالطبع، المكان الآخر للقيام ببحوث تاريخية

إلكترونية، كما أنها تحوي قصصاً عن الجهود الحديثة لممارسة وتعليم الحساب بطريقة خلاقة. هذه الحاجة ضرورية للإناث اللواتي يتخلفن عن الذكور في اختبارات SAT بـ 27 درجة (حسب تقرير CNN 11/4/2004) كما أن الاستخدام الودي والتحادثي لمصطلحات ونصوص الرياضيات كما اقترحته رابطة منهج اللغة في الفصل السابع يبدو مكاناً ملائماً لعلاج هذا التفاوت.

الشكل رقم: 3-12 مسرد الكتاب العام للرياضيات.

1- تحديد/مكان المعلومات.

التعليمات: المصطلحات المستخدمة بالكتب يمكن إيجادها في أكثر من مكان: مقدمة الكتاب، والمحتوى، والملحق، وقائمة الكلمات/الفهرس. ستكون قادراً على إيجاد المفردة إما على اليمين أو يسار الصفحة. جِدْ مكان الكلمات وحدد المكان الذي وجدتها فيه. افعل هذا بأسرع ما يمكنك.

اختيار الكتاب	المفردة
أ. مقدمة الكتاب.	باستخدام إيرادك.
ب. المحتويات.	محور.
جـ. الملحق.	اختلافات فردية.
د. قائمة الكلمات / الفهرس	4 بك =1مكيال كبير.
	وحدات مكعبية.
	أغراض.
	جداول ورسومات بيانية.
	1.76 0ياردة = 1 ميل.
	تقسيم الكسور الفاصلة.
	الأجرة في الساعة.

قم بقياس تقدمك.

بوصة.

تنظيم الدرس.

الوقت الإضافي.

مراجعة.

2- قراءة كتب الرياضيات:

التعليمات: اقرأ صفحة 69. عندما تنتهي، أغلق الكتاب وأجب عن الأسئلة الآتية. تذكر أنه من لحظة إغلاق الكتاب لا تفتحه ثانية.

مفردات: رياضية وعامة.

أ. عرِّف «أولي» أولاً بكلمات النص، ثم بكلماتك الخاصة.

ما هو مذكور بالنص:

كلماتك:

ب. ما الذي عناه الكاتب عندما قال: «أسلوب بسيط يعتمد الاصطياد»؟

جـ. ما معنى كلمة «يشير إلى»؟.

الأفكار الرئيسة

د. كيف فسر الكاتب احتياج الإنسان الأول إلى طريقة لعد الأشياء؟

هـ. لماذا ضم الكاتب معلومات عن طرق العد الأولية في هذا الفصل؟

تتمة الشكل: 3 - 12

3- رسومات تفسيرية

التعليمات: اقلب إلى الصفحة 259 واقرأ المقطع المعنون «قراءة الرسوم البيانية من الأعمدة المتوازنة». ادرس الشكل 199 وأجب عن الأسئلة الآتية:

أ. كم عدد الطلاب (العدد الكامل) الممثلين على الرسم البياني بالأعمدة؟

ب. ارسم دائرة حول المجموعتين ذات المجموع نفسه من الطلاب.

ضعيف مقبول جيد ممتاز ممتاز جداً

جـ. استخدم الرسم البياني لتحديد جواب تقريبي أكثر لكل سؤال آتٍ:

كم طالباً حصل على علامة «ضعيف»؟

كم طالباً حصل على علامة «جيد»؟

كم طالباً حصل على علامة «ممتاز»؟

كم طالباً حصل على علامة «ممتاز جداً»؟

د. برأيك هل كان الاختبار ضعيفاً أم جيداً؟ (وضح إجابتك).

4- رؤية واستخدام قلم التأشير (Marker).

التعليمات: اقرأ الصفحات 119-121. وعند الانتهاء، أغلق الكتاب واملأ الفراغات في المخطط. اكتب هذه الأسئلة بقلم حبر.

1. وحدات القياس.

أ. مباشر: قياس الطول بالمسطرة.

ب.

1. قياس الحرارة- ميزان الحرارة.

2.

3.

4. قياس ضغط الهواء ـ بارومتر.

تتمة الشكل: 3 - 12

2. أجهزة القياس القديمة.

أ.

1 . الإبهام.

2. القدم.

3. اليد.

4. الساعد.

5.

ب. الصعوبات في أجهزة القياس القديمة.

1.

2.

التعليمات: والآن بعد كتابة أول مجموعة من الإجابات بالحبر، افتح كتابك وحاول إكمال المخطط بقلم الرصاص.

5- التلخيص:

التعليمات: ستقوم بقراءة المقطع المتعلق بـ «النظام المتري للأوزان والقياسات» صفحة 202. عند انتهائك من الفقرة حول توافق النظام المتري، أغلق كتابك واكتب تلخيصاً عما قرأته في أربعة أسطر.

6- أين أحتاج للمساعدة؟

التعليمات: فكر بكل ما قرأته وأجبت عنه سابقاً. حدد بما لا يتجاوز السطرين عن المكان الذي تحتاج إليه للمساعدة عن المعلومات المعروضة.

7- ماذا أيضاً؟

التعليمات: فكر مرة أخرى عما قرأته. ما الذي أثار فضولك؟ اكتب جملة واحدة تقول فيها: ما الذي تريد أن تعرفه أكثر عن الموضوع؟.

تتمة الشكل: 3 - 12

الرياضيات رحلة: مسرد الكتب العامة هو الدليل.

الرياضيات رحلة جيدة لبعضهم وسيئة لبعضهم الآخر. إن تعريف الطلاب بكتبهم هو طريقة بسيطة ومنطقية لجعلهم يتعرفون ويشعرون بالراحة مع رفيق السفر هذا الثري بالمعلومات. يجب على مدرس الرياضيات أن يخطط لصرف 3 أيام على الأقل حول هذا النشاط، ثم حصتين مدة كل منها يوم كامل يفصل بينهما شهران، بحيث تكون مطولة للمراجعة. وكلما تطورت مهارات الطلاب وأساساتهم المعرفية بالرياضيات، تزداد الحاجة الإدراكية والتقبل لديهم للخصائص المساعدة والقيم الموجودة بالنص.

يجب على المدرس أن يبذل جهوداً إضافية ليقود كل الحصص بجو مريح وداعم للطلاب. ومن الممكن لتجربة مسرد الكتب العامة أن تكون وسيلة غير مهددة ينشئها المعلم ليضعف ردة الفعل غير المرغوبة للقلق من الرياضيات.

نجد في الأمثلة بالشكل 3 - 12، ولاسيما أسئلة 2، 5، 6، 7 طرقاً مفيدةً لمساعدة الطلاب للتحادث بمصطلحات النظم الرياضية. ولاحظ السؤال رقم 7إذ تجد خياراته تجعل الرياضيات مادةً مشوقة ومثيرة للاهتمام.

الطريقة الآتية لتعليم الرياضيات والقراءة تضفي شيئاً جديداً آخر على الثقافة والتي هي جزء من التفكير والتحدث عن الحساب. هذه الطريقة موجهة لمشكلة القراءة والفهم الملحة في المسائل النصية. هناك جهود عديدة لجعل الحساب مادة لطيفة، كما هو الحال مع الاقتباسات الممتعة وغير المترابطة والمسائل والأسماء الملونة (انظر الرسم 4 - 12 مأخوذ من كتاب رياضيات حديث كمثال عن هذين العنصرين). مع ذلك، تبقى المسائل النصية الأصعب كلغة أكاديمية. المثال الموضوع من كتاب الحساب في الشكل لديه 5 عناصر أساسية، ومن الصعب تفسيره إلى خطوات حسابية معروفة ومتداولة بين أكثر الطلاب.

طريقة داهمس للمسائل النصية

طريقة داهمس لتعليم المسائل النصية (Dahmus 1970) تؤكد على ترجمة عبارات اللغة الإنكليزية إلى اللغة الخاصة بالرياضيات. تذكر من الفصول السابقة أسئلة الترجمة البسيطة، فهي توفر جسراً من مهارات التفكير الحرفية إلى مهارات تفكير مرتبة.

خطوات طريقة داهمس

1- العبارات وأجزاؤها في الترجمة يجب أن تكون بالترتيب نفسه، كما في الشكل الكلامي.

2- لا يُبدأ بأي عمليات حسابية أو تعويض حتى تنتهي الترجمة.

3- يجب على الطلاب أن يقرؤوا ويترجموا ببطء كل فكرة وحقيقة من الشكل الكلامي، كما تظهر قبل القراءة. يوصي داهمس الطلاب بألا يقرؤوا المسألة كاملةً سلفاً.

4- يجب أن تثبَّت وتكتب الحقائق المقترحة بالشكل الكلامي والمطلوبة من أجل الحل بشكل حسابي على ورقة الطالب. يجب ألا يكون هناك أي شكل كلامي للترجمة، فقط الحساب.

6 - 2 مساحة المستطيل والمربع

فكر وناقش

يريد موسى أن يصمم مخططاً لحديقة، وقرر أن يستخدم 12 قطعة مربعة الشكل، قياس كل ضلع فيها 1 م، وسيقوم بترتيبها جميعاً على هيئة مستطيل، وبعد أن يضع مخططاً لهذه القطع سينشئ سوراً حول الحديقة.

ما هو الآتي؟ إيجاد مساحة ومحيط المستطيل والمربع

1- أ - كيف يمكن لموسى أن يرتب هذه القطع، بحيث يحصل على أصغر محيط للمستطيل مستخدماً أقل مقدار من السور؟ **بترتيبها في شكل مستطيل قياسه 3م × 4م**

ب - كيف يمكن لموسى أن يرتب هذه القطع بحيث يحصل على أكبر محيط للمستطيل؟

بترتيبها في شكل مستطيل قياسه 12م × 1م.

ماذا ستحتاج؟

✓ أشكال مربعة

✓ ورق بياني

2- أ - ما مساحة المخطط ككل في حال الحصول على أصغر محيط؟ 12 م^2

ب - ما مساحة المخطط ككل في حال الحصول على أكبر محيط؟ 12 م^2

ج - هل ستتغير المساحة إذا ما رتّب موسى القطع المربعة ترتيباً غير مستطيل الشكل؟ لمَ؟ لمَ لا؟

ملاحظة لحل المسألة: قد يساعدك رسم المخططات في حل المسألة

لا، لن تتغير المساحة مهما كانت الطريقة التي رتّبت فيها القطع المربعة، فعددها 12 ومساحة كل منها 1 م^2.

في مسألة قطعة الأرض السابقة، يمكنك جمع قطع الأرض وذلك لإيجاد مساحة المخطط المستطيل الشكل، وفي حال عدم وجود مربعات (قطع مربعة) لجمعها، يمكنك إيجاد مساحة المستطيل A وذلك بضرب الطول L بالعرض W، ويمكنك إيجاد المحيط P بجمع الطول + العرض + الطول + العرض

$W + L + W + L$

فنحصل على $2L + 2W$ أو 2 (الطول L + العرض W)

مساحة ومحيط المستطيل

المساحة A = الطول L × العرض W

المحيط P = 2 (الطول L + العرض W)

المربع عبارة عن مستطيل طوله وعرضه متساويان، يمكنك إيجاد مساحة المربع A وذلك بتربيع طول الضلع S فيكون المحيط $4S = P$

الشكل 12- 4: الوسائل المساعدة في كتب الرياضيات الحديثة.

المصدر: From Middle Grades Mathematics: An Interactive Approach by S. Chapin, M.: IllIngworth, M. Langauy, J. M*asingila, and L. McCraccken.

الصيغة الكلامية	الترجمة الرياضية
يبلغ عمر مارك ضعف عمر جون.	م = 2×ج
خلال سنتين يكون مجموع عمريهما خمس أضعاف عمر جون	(م × 2) + (ج + 2)
قبل أربع سنوات ما هو عمر كل واحد منهما الآن؟	= 5 (ج − 4)
	م = ؟ ، ج = ؟

الرسم: 5 - 12 مثال عن طريقة داهمس.

المصدر: Dahmmus, M. E. (1970), How to Teach Verbal Problems. School Science and Mathematics.

5- يجب على الطلاب أن يستخدموا التفكير الاستنتاجي للحقائق المترجمة والضمنية للوصول إلى الحل. الشكل 12.5 يقدم لنا مثالاً عن طريقة داهمس.

علوم الأحياء والفيزياء

التقارير البيروقراطية معروفة بأنها مملة وليست ذات تأثير. ولكن إحدى هذه التقارير كتبت في سنة 1945 بيد Vannevar Bush، مدير المكتب الأمريكي للبحوث والتطوير التعليمي، وقد أصبحت من أهم التقارير في وقتنا الحديث. واسمه (أقصى ما انتهى إليه العلم: تقرير إلى الرئيس) هذا التقرير كان من أبرز القوى الدافعة للحصول على استثمارات ضخمة ومساندة من قبل الهيئة التشريعية العليا في الولايات المتحدة في بحوث علمية أساسية، وبشكل غير مباشر، في إيجاد الرغبة لدى الولايات المتحدة لمساندة التقدم المعرفي والتعليم لطلابها بالطرق العلمية، هذه الأولوية تنافس بنجاح كل سنة الاهتمامات الأخرى والاحتياجات الوطنية، وهي مسؤولة عن إتمام برنامجنا لاكتشاف الفضاء.

بقيت روح التربية العلمية لأكثر من خمسين عاماً تدعو لأن يتم تدريس العلوم كسرد من الاستفسارات مع التأكيد على التعليم التطبيقي الذي يعتمد على

الاكتشاف الذاتي. وفي الواقع بقيت التربية العلمية محكومة بشكل كبير بالكتاب المدرسي على الجانب الإيجابي، نجد أن قسماً كبيراً من تأثير هذه الرؤية التعديلية قد انعكس الآن في المواد العلمية المنشورة، وفي منهاج العلوم المعدلة والأكثر اجتماعية في معاهد إعداد المعلمين. ووفقاً لذلك، فإن الأهداف المذكورة للتربية العلمية الآن تشمل فهم الذات، وإدراك التكنولوجيا (قراءةً ومتابعةً)، والتحضير للكلية، وتطوير الحضارة الحديثة، وتفهم القضايا المحلية. ويضاف إليها صبّ اللغة في الحياة اليومية لهذه القائمة من الأهداف.

إسهامات العلوم للقراءة وإسهامات القراءة للغة العلمية:

منهج العلوم التقليدي، سواء القائم على الكتاب أو التجارب، يساعد الطلاب حالياً بشكل طبيعي على تطور القراءة. ببساطة، عندما يتم تدريس العلوم بشكل جيد، يساعد أستاذ العلوم الطلاب على فهم أفضل لأساسات الملاحظة المنهجية، والتفكير العلمي حل المشكلات أو المسائل، والمفردات العلمية، والعالم الفيزيائي. هذه العناصر تشجع التقدم في القراءة عبر تعزيز مخططات الطلاب، وبالوقت نفسه عمليات التفكير والعمليات اللغوية المهمة وذات الصلة. لهذه الأسباب كلها، تمت تسمية العلوم والقراءة بـ «الالتئام المتناسق» (Jonson، 1995).

إن خصائص القارئ الخبير، كما وصفتها الفصول الماضية، تشبه إلى حد كبير وتتطابق مع خصائص الأفراد «المثقفين علمياً» كما عرفته الهيئة الوطنية لمدرسي العلوم (NSEE, 1998). الثقافة العلمية هي معرفة وفهم المفاهيم العلمية والعمليات اللازمة لصنع القرار الشخصي، والمشاركة في القضايا المدنية والثقافية، والإنتاج الاقتصادي... الثقافة العلمية تعني أن الشخص يمكنه أن يسأل، يجد أو يحدد أجوبةً لتساؤلات نابعة من الفضول حول التجارب اليومية. أي أن يمتلك الشخص القدرة على وصف، وشرح، والتنبؤ بالظواهر الطبيعية. تستوجب الثقافة العلمية القدرة على القراءة مع فهم مقالات عن العلوم في وسائل النشر المتداولة، والانخراط في المحادثات الاجتماعية حول صحة

الاستنتاجات، وهي تعني أن الشخص يمكن أن يعرِّف القضايا العلمية التي تشكل الأساس للقرارات الوطنية والمحلية والتعبير عن أوضاع معدّة علمياً وتكنولوجياً. المواطن المثقف يجب أن يكون قادراً على تقييم جودة ونوع المعلومات العلمية على أساس المصدر والطرق المستخدمة للحصول عليها. تتضمن الثقافة العلمية أيضاً المقدرة على طرح وتقييم الجدالات المبنية على الحقائق، وتطبيق النتائج من هذه الجدالات بشكل مناسب. (صفحة 22).

المشكلات في قراءة العلوم

تنشأ المشكلات التي تواجه الطلاب في قراءة المادة العلمية إلى حد كبير من خمس نواحٍ:

- خلفية معلومات ضئيلة.
- اعتقادات خاطئة عن العالم الفيزيائي.
- نص مشروح لكن بطريقة غير كافية، وغير مدروسة، وغير مسلَّم بصحتها.
- صعوبة التعامل مع المصطلحات الأكاديمية المربكة والتقنية المعقدة لتي تتعامل بها فئة قليلة.
- التوجيه والإعداد غير الكافي للمدرسين ولاسيما في المرحلة الابتدائية في العلوم الأساسية.

فكر ملياً ببعض الحلول لهذه المشكلات، إذ إنها تؤثر على القراءة والدراسة الفاعلة في العلوم.

استخدام كتب العلوم الحديثة:

حديثاً، تم انتقاد كتب العلوم لكونها لا تفي بالغرض (Bradely، 1998). لكن هذا النقد يناقض الحقيقة بأن هناك جيلاً جديداً من الكتب العلمية الواعدة، مع ما فيها أحياناً من صعوبات يصعب اجتيازها لأنها من طبيعة المادة الدراسية ذاتها.

يأتي الأمل الواعد في الكتب الجديدة من كونها مؤصلة بشكل أفضل على موضوعات أساسية وممتعة، وبمحاولتها للتأكيد على التفكير العلمي، وبالفرص التي تقدمها لتطوير مهارات الكتابة والقراءة والعلوم مجتمعة، إلا أن المشكلة الضمنية في هذه الكتب أن أسلوب الطرح قد يتخطى مستويات النضج العملية والاجتماعية لمعظم الطلاب، بل يمكن أن تثير خلافات وتناقضات في بعض المجتمعات (مثلاً الصراع الملحوظ بين نظريات وتطور وارتقاء الكائنات الحية والمعتقدات المترسخة في كثير من الأديان خلاف ذلك). كما أنه، ومن وجهة نظر تربوية بحتة، لا يمكن للقضايا الواقعية أن تفكك ويعاد تجميعها لتوافق سلسلة تعليم نموذجية. فإذا وضعنا هذه المشكلات جانباً، نستطيع القول: إن الكتب الجديدة تحتوي على أفضل ما يمكن لجذب الطلاب.

واحدة من أسباب الانجذاب عالي المستوى من الطلاب بالنصوص العلمية قد يعود إلى التنويه والاستخدام العرضي للنثر والشعر، والخبرات العامة كأرضية معروفة يبنى عليها نوعٌ من الألفة والأساس للمعارف الجديدة، والأقل علماً بها. (انظر الشكل 12.6)، صحيح أن هذه الارتباطات تكون بعض الأحيان مرهقة، ولكن عزاءنا أن الطلاب يفضلون وجودها. وقد تكون لها فاعلية إن استطاع المدرسون أن يستخدموا لغة العلوم عبر المواد الأساسية لتوفير أمثلة أكثر عن التعليم القصدي ـ العفوي للغة الأكاديمية العلمية وطرق التفكير.

استخدام كتب العلوم

إن إحدى الوسائل لتعليم الطلاب كيفية الاستخدام الفاعل لكتب العلوم هي إعداد مسرد الكتب العام للنصوص الأساسية. انظر الشكل 12.7 لأمثلة عن مواد علوم ـ توجيهية ليتم إضافتها إلى مسرد الكتب العام.

استخدام الإعلام، والمجلات، والحواسيب لبناء الألفة مع اللغة الأكاديمية العلمية:

إحدى الطرق الفعالة لبناء خلفية معرفية خاصة بك وبالطلاب أيضاً هي أن تقرأ مجلات ذات تخصصات علمية، أو تشاهد التلفاز، وتدخل إلى الموسوعة الإعلامية والكتب الموضوعة على أقراص مدمجة وأيضاً عن طريق الإنترنت. إن النشء الجديد من الكتّاب يحولون مقالات عن موضوعات معقدة مثل الفيزياء الكمية إلى لغة واضحة جداً وإن كان هذا لا يعني أن استيعابها أصبح سهلاً مجلتا Discover, Omni من أفضل ما كتبَ من هذا النوع، كما أن هناك مشاريع عدة تحت التنفيذ على شبكة الإنترنت بطرق ممتعة مثيرة. مثال هذا مشروع مارس 2030 الذي أُنشئ بالأساس من قبل لجنة الألفية بالبيت الأبيض، حيث قامت الولايات المتحدة من خلال NASA بإنشاء مشروع للطلاب، من كل الأعمار والمراحل، لتصميم منظومة مارس لعام 2030.

التعديلات على "عملية القراءة الموجهة" (GRP) لتلائم مادة العلوم

هناك تعديلان على عملية القراءة الموجهة (Manzo، 197) ملائمان للنشاطات في أثناء أو ماقبل وما بعد القراءة في مواد العلوم (Spiegel، 1980) إن عملية ما قبل القراءة المعتمدة على GRP جعلت الطلاب يعرّفون أهدافاً واضحة للدراسة، وأن يدركوا فجوات معينة في معارفهم، وأن يبنوا ما هو ضروري وداعم لتشكيل المبادئ الجديدة. يتم تحصيل هذا عن طريق جعل الطلاب يذكرون كل ما يعرفونه عن موضوع معين وحثهم على تنظيم هذه المعلومات (على شكل مخطط متقدم) قبل القراءة ثم يقرأ الطلاب لاختبار مفاهيمهم ومعارفهم المسبقة.

خطوات الـGRP لمرحلة ما قبل القراءة:

1- يعرّف المدرس وحدة درسية أو عنواناً دراسياً بحيث يكون محدوداً بشكلٍ معقول بمجال الإدراك، كعملية التمثيل الضوئي، أو العنكبوت.

2- يطلب المدرس من الطلاب أن يملوا على أقرانهم على اللوح أو على جهاز العرض كل ما يعرفونه عن الموضوع، وذلك قبل المحاضرة أو القراءة.

3- يحدد الصف المعلومات المتضاربة، أو الموضوعات التي لم يجدوا معلومات عنها (نحن لا نعلم ما يأكله العنكبوت؟ هل يعتبر العنكبوت الكبير من الحشرات أم من الحيوانات؟)

4- يبني الطلاب مخططاً للمادة من معلومات متضاربة مكتوبة مقابل بعضها (لدى العنكبوت 6 أرجل/ 8 أرجل؟). أما المجالات التي لاتوجد معلومات معروفة عنها توضع عناوينها فقط في المخطط.

5- يعرض المخطط في الصف خلال الوحدة الدراسية.

6- يطلب من الصف أن يقرأ أو يملأ أو يغيّر في المخطط (انظر الشكل 12.8).

الشكل رقم: 6-12 الشعر وجهاز الإفراز في الجسم.

دليل القارئ	النظام الإفرازي
ركز على هذه الأسئلة خلال قراءتك ■ ما هي وظيفة النظام الإفرازي؟ ■ ما هي أهم أربعة أعضاء للنظام الإفرازي؟	عندما كتب الشاعر جون دون شاعر العصر السادس عشر «لا رجل كالجزيرة، كاملٌ بذاته»، كان يتكلم في الواقع عن روح وعقل الرجل. لكن، هذه العبارة يمكن استخدامها كذلك لوصف جسم الإنسان: لا يوجد إنسان يستطيع أن يعمل دون مساعدة المحيط، على سبيل المثال، يجب على الجسم أن يحصل على الطعام، وماء والأوكسجين من المحيط ويجب عليه التخلص من الفضلات التي يمكنها أن تسمم الجسم، من أجل هذا، يجب أن تعمل ثلاثة أجهزة للجسم مع بعضها لفتح الطريق للمواد لتدخل الجسم وتخرج منه.

سبق وتعرفتم على جهازين من أجهزة الجسم: الجهاز الهضمي والجهاز التنفسي، فالجهاز الهضمي هو طريق للطعام والشراب لدخول الجسم. والجهاز التنفسي يعطي القابلية لدخول الأوكسجين إلى الجسم، وإخراج ثاني أوكسيد الكربون والبخار المائي للخروج من الجسم. الجهاز الثالث هو الجهاز الإفرازي، **الجهاز الإفرازي يؤمن طريقةً للفضلات للخروج من الجسم.** هذه الفضلات تتضمن الزيادة في الماء والملوحة وثاني أوكسيد الكربون، والبراز (فضلات نيتروجينة) هذه العملية التي تخرج الفضلات من الجسم تسمى **الإفراز.**

لقد قرأتم عن أحد هذه الأعضاء في الجهاز التنفسي: الرئتان تتخلصان مما بقي من ثاني أوكسيد الكربون وبخار الماء، وهما من أعضاء الجهاز الإفرازي كما هما من أعضاء الجهاز التنفسي. الأعضاء الباقية من الجهاز الإفرازي هي الكليتان والكبد والجلد.

الكليتان:

هل قمت مرة بطهو المكرونة؟ إذا كانت الإجابة نعم، فأنت تعلم أنه يجب استخدام المصفاة لفصل المكرونة عن الماء وإلا فأنت تأكل شوربة! المصفاة تعمل كمغربل، تفرق عنصر (المكرونة) عن العنصر الآخر (الماء)، تمثل الكليتان وظيفة المصفاة في الجسم مثل مصفاة المكرونة. وبهذا، فإنهما تصفيان الفضلات والسموم من الدم.

الكليتان، وهما من أهم أعضاء الجهاز الإفرازي، لهما اللون الأحمر/البني.

ACTIVITY
READING

قراءة الشعر

الشطر الأول من قصيدة جون دون «التأمل XVII» تم اقتباسها في هذا الفصل. جِدْ نسخة عن القصيدة بالمكتبة واقرأها. هل يوجد شطر آخر في هذه القصيدة مألوف لك؟

تتمة الشكل: 6 - 12.

استخدام مواد من المراجع.

الكتاب «من خلال العدسة المكبرة» سيرشدك إلى عدة طرق لاستخدام العلمية:

كيف يمكنك معرفة مؤلف الكتاب؟

ما هو رقم تصنيف الكتاب في المكتبة؟

أين يمكنك إيجاد الشريط المصور المتكامل عن علم البيئة في المكتبة؟

في أي فهرس بالمكتبة يمكنك إيجاد مقالة كتبها آسيموف؟

تطبيق المعلومات النظرية

كيف يمكن إثبات قانون القوة النابذة؟

اشرح مثالاً عن القصور الذاتي تراه يومياً.

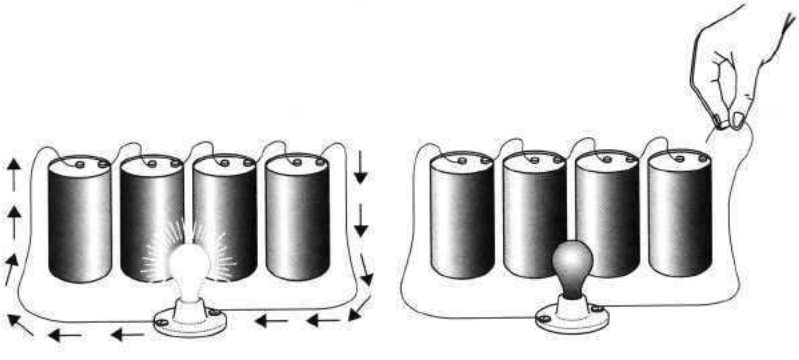
رموز وصيغ

عدّد معاني الرموز F وC

ماذا تعني حروف cm و ml بمعايير القياس؟

استخدام وسائل بيانية وبصرية.

ما الذي يشرحه الرسم التوضيحي في الصفحة 202 عن جريان التدفق الكهربائي؟



الإجابة: يحتاج تدفق التيار الكهربائي إلى دارة مغلقة.

الشكل رقم 7 - 12: أمثلة عن مسرد الكتاب العام للنصوص العلمية.

تطبيقات لطرق أخرى في العلوم

تطرقنا في الفصول السابقة إلى عدة طرق وتطبيقات ممتازة لتوجيه اللغة الأكاديمية للعلوم. وأحد أهم هذه الطرق هو إستراتيجية الأسئلة فقط، الذي يوفر وسيلة فعالة لتدريب الاستفهام، وإستراتيجية القراءة الشفهية التي تمنح مساعدة مباشرة للمفردات والعبارات العلمية، وتنظم رسوماً بيانية لإظهار طقم مفاهيمي لتفاصيل عديدة ومربكة.

العناكب

1. كيف تبدو؟

أ. لديها 6 أو 7 أو 8 أرجل.

ب. لديها جزآن لجسمها.

جـ. قرون استشعارية.

2. كيف تعيش؟

أ. ماذا تأكل؟

ب. يغزلون شبكات؟

1. مصنوعة من الحرير.
2. أنواع عديدة للشبكات.
3. لزجة.

أ. ما الذي يجعلها لزجة؟

ب. لماذا لا يلتصق العنكبوت بها؟

الشكل رقم 8 - 12: مخطط لـ GRP لمرحلة ما قبل القراءة.

الدراسات الاجتماعية

تدريب تنفيذي

يعطي الدستور المواطن قوًى تنفيذية هائلة. الدراسات الاجتماعية هي المصدر الأساس الذي تقدمه المدرسة للإحساس بالانتماء الذي يحتاجه كل مواطن لقراءة،

وتفسير المعلومات، وربما التصويت بخصوصها في الجرائد، والمجلات، والإذاعة المسموعة والمشاهدة، والآن الإنترنت. إن المسؤولية المذهلة التي تواجه كل المواطنين بهذه القواعد التنفيذية تزيد المسؤولية لدى الأفراد منا الذين يجب عليهم أن يناضلوا من أجل تعليمهم. لذلك، فإن الدراسات الاجتماعية اليوم لا تتضمن فقط المجالات التقليدية مثل التاريخ، والحكومة، والجغرافيا، بل مجالات أخرى كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة ومواد أخرى ذات مفاهيم قريبة والتي يمكن تطبيقها على هذه المجالات مثل الاستعلام الاجتماعي، والدراسة الأخلاقية وتوضيح القيم. (Peters، 1982). في الحقيقة إن أحد هذه التغييرات المرحب بها في تدريس الثقافة الاجتماعية هي أنها تُعنى بالناس أكثر. انظر، ــ كمثال ــ إلى الصفحة من النص المعاصر (الشكل 9 - 12) لتعرف كيف تم تقليص نسبة الهجرة لميزان الأفراد ضمن قصة ساكو وفنزيتي: إنها ليست بسبب مجلة People، ولكنها أيضاً ليست الدراسات الإجتماعية السلبية للجيل السابق.

مساهمة الدراسة الاجتماعية في القراءة

المبادئ، والقواعد، والمحتوى الحقيقي للدراسات الاجتماعية تشكل أساس كل شيء مكتوب، وهذا يفسر الارتباط الشديد بين الدراسات الاجتماعية كفرع دراسي مع الاستيعاب العام للقراءة. (Adams، 1982: Artley، 1944). لهذا السبب أيضاً، يكون مدرس مقرر الاجتماعيات (الدراسات الاجتماعية) مختاراً بعناية لتعزيز استيعاب الطلاب لكيفية القراءة والتفكير الأفضل لكل شيء مكتوب تقريباً. ويمكن القيام بهذا الأمر بشكل طبيعي عندما ينقل المدرس والكتاب المدرسي كيفية تفكير وشعور الآخرين حيال مجموعة متنوعة من القضايا كالاقتصاد، والسياسة، والحضارة ونتائج هذه المعتقدات عن حريّة الأفراد. والأكثر أهمية لعملية القراءة أن الدراسات الاجتماعية تمنح ذخيرة غنية بالمعلومات العامة، ومفردات أكاديمية تخصصية وعامية أيضاً، وإستراتيجيات التفكير النقدية المشذبة، والعنصر الأساس للثقافة الحضارية، من صلب

الحضارة والحضارات المختلفة ضمن الاتجاه الأمريكي السائد. وهو أيضاً المصدر الرئيس للمعلومات عن الإدراكات العالمية المتزايدة.

العقبات في دراسة وقراءة الدراسات الاجتماعية

المشكلات الأساسية التي يواجهها الطلاب في قراءة الدراسات الاجتماعية تنشأ بدرجة كبيرة من العناصر التي تساهم بها الدراسات الاجتماعية في النهاية في القراءة العامة. تتطلب القراءة في الدراسات الاجتماعية مساعدة ضخمة مع تفكير موضوعي ويربط عناصر واقعية حرة بالبنية التي يمكن استخدامها نتيجة لذلك في مزيد من القراءة والاستيعاب والتفسير.

دليل التعليل

تم تطوير دليل التعليل وإشهارها كنتيجة مباشرة للاهتمامات التي تم ذكرها سابقاً. دليل التعليل هو شكل متخصص من دليل القراءة والذي يؤكد بشكل قوي على المستويات التفسيرية والتطبيقية للتفكير والقراءة (Harber، 1978)، انظر الشكل 10 - 12 لمثال عن مخطط ونمط الأسئلة من دليل التعليل. الخطوات التي تستخدم في دليل التعليل مذكورة أدناه.

خطوات استخدام دليل التعليل.

1. ينشئ المدرس دليلاً يوجه اهتماماً مركزاً على الأجزاء المهمة ضمن مقطع كبير، انظر الشكل (11 - 12).
2. يقرأ الطلاب القسم الأطول قبل استخدام الدليل.
3. يكمل الطلاب دليل التعليل، ويقرؤون الأجزاء المهمة من النص كلما دعت الحاجة.
4. تتم المناقشة الصفية، بحيث يقارن الطلاب أجوبتهم والأسباب التابعة.
5. يناقش الطلاب مرة أخرى ما الذي تعلموه عن تفكيرهم الخاص والتفكير بشكل عام. مثال:

أ. بأي طرق يمكننا أن نكشف المواقف التي نعتقد بها نحن والآخرون بدلاً عن معرفة ذلك مما يقولون؟ (من أفعالنا /أفعالهم).

ب. هل هناك أي قيمة بمحاولة تشكيل تعميمات دون اثباتات؟ (الحياة تتطلب منا ذلك، ولكن أي معلومة جديدة من الممكن أن تغيّر كل المعتقدات والنتائج!).

الشكل 9-12: يعيد القصة في التاريخ

ساكو وفانزيتي: الملايين من الأمريكيين حزنوا عندما تم إعدام نيكولا ساكو وبارتولوميو، فقد كانا يعتقدان أن المهاجرين هم ضحايا للحكم المتحامل. بهذه الصورة، ظهر الرجلان وهما مقيدان مع بعضهما، بينما كانا ينتظران قدرهما. **المواطنة**، كيف أججت قصة ساكو وفانزيتي شعور المعارضين للمهاجرين من الشعب؟.

أظهر الأمريكيون من الطبقة الوسطى قلقاً حول أن الشيوعيين والفوضويين قد يقتحمون الولايات المتحدة. تجاوب الكونجرس عن طريق خلق نظام تحصيص الطوارئ عام 1921. القانون أعد نظام التحصيص الذي أعطى مجالاً لعدد معين فقط من الشعب من كل بلد بدخول الولايات المتحدة «يجب على أمريكا أن تبقى للأمريكيين»، قال كالفن كولدج.

نظام التخصيص فضّل المهاجرين من شمال أوربا، خاصة من بريطانيا. عام 1924، أصدر الكونجرس قوانين جديدة تقلص من التهجير، خاصة من شرق أوربا. وأيضاً، تم إضافة اليابانيين إلى قائمة الآسيويين الذين تم منعهم من دخول الولايات المتحدة.

المهاجرون من أمريكا اللاتينية

المهاجرون من أمريكا اللاتينية والكنديون لم يتم شملهم ضمن نظام التخصيص. عام 1917، جعل قانون جون المهاجرين من بورتريكا مواطنين أمريكيين.

UP CLOSE

الفقر في جزيرة بورتريكا أدى إلى هجرة هائلة إلى الولايات المتحدة ففي عام 1910، كان هناك فقط 1.500 بورتوريكياً في الولايات الأمريكية. وبحلول عام 1930، أصبحوا 35.000.

المزارع والمصانع في المناطق جنوب غرب أمريكا اعتمدت على العاملين من المكسيك.

حتى عام 1930، عبر مليون أو أكثر من المكسيكيين الحدود، أكثرهم جاؤوا ليعملوا في المزارع، والبساتين، والمصانع في الجنوب الغربي.

الأجور كانت ضئيلة والمساكن فقيرة. ولكن، فرصة الحصول على نقود كانت أكبر. خلال 1920، بدأ الكثير من المكسيكيين الإقامة في المدن الكبيرة في الغرب الأوسط، أيضاً!

وحدي في شيكاغو

فقط قبل الحرب العالمية الأولى، بدأت أخبار مثيرة بالانتشار عبر الحدود إلى المكسيك: مفاداها:

«في الأيام السابقة... كان الناس يعرفون ولايتي كاليفورنيا وتكساس فقط. المكسيكيون القلائل الذين غادروا المكسيك كانوا يكتبون إلى المكسيك وبعد مدة من الزمن سمعنا بـ "نيومكسيكو" وآريزونا، ولم يكن هناك المزيد من الولايات المتحدة بعد، ولكن أتذكر المفاجأة التي لم نتوقعها ببريدنا من مكسيكي ذهب إلى بنسلفانيا. «أين يمكن أن تكون! لا بد أنها بعيدة جداً».

كما زادت الأخبار عن وظائف عمل في الولايات المتحدة، صغار رجال المكسيكيين شقوا طريقهم إلى إلباسو أو لاريدو، تكساس.

تتمة الشكل 9 - 12.

قراءة المحتوى في المجالات المساندة.

إدارة الأعمال، والتربية البدنية، والتقنية المهنية، والفنون، والموسيقى، والخطاب

القوى المتزامنة التي أدت إلى انفجار المعلومات بصلب مواضيع المنهاج قد أثرت وبشكل عميق في المواد المساندة أيضاً. ويمكن التأكد من ذلك بتصفح سريع لأي منهج لمادة مساندة، ففي الموسيقى يدرس الطلاب الآن موسيقى الجاز، والروك، وهيب ـ هوب وأيضاً الكورال الأوركيسترا، والسمفونيات. وتشمل

التربية البدنية الآن علم الفيزيولوجيا والرياضات الأقل شهرة كالتنس/الريشة وكرة القدم. في الفنون الصناعية، وخاصة التقنية ذاتية الدفع، يوجد الآن تركيز قوي على الكهربائيات. علوم الاستهلاك الاقتصاد المنزلي) أصبح يتناول مواضيع معقدة في علم التغذية، التربية، والعلاقات العائلية متعددة الأشكال. علم السكرتارية الذي كان يعني الطباعة والاختزال، أصبح يشمل معالجة النصوص، والتحكم بالمسرد، والشبكات، والشراء، المبادرة إلى كل ما يجب فعله. باختصار، الفروق التقليدية بين المواد الأكاديمية وبما عرف سابقاً "بالمواد الثانوية" اختفت الآن. هذه المواد المساندة تتضمن تكنولوجية معقدة وتتطلب قراءةً تفكيرية وأبحاثًا، وتحليلاً نقدياً مستمراً. وحقيقةً، المواد المساندة هي أملنا الوحيد لمنهج موثوق به، ومتداخل مع الفروع الدراسية. ومع ذلك، فإن مجالات هذه المواد في خطر بسبب تقليل الدعم المادي، ويجب تقديرها وجعلها في الاتجاه السائد للتوكيدات الجديدة على الأكاديميات. اليوم، لا يحتاج مدرسو هذه المواد إلى إقناع بأن موادهم تحتوي عناصر أكاديمية مكثفة. لذلك فإن، مدرسي هذه المواد اليوم لديهم استثمارات كثيرة والتزامات لتغذية القراءة، والكتابة، والدراسة، واللغة، وإستراتيجايات التفكير.

الشكل 10-12: نموذج من دليل التعليل في الدراسات الاجتماعية

التعليمات: قم بإعادة قراءة الجمل المكتوبة أدناه المأخوذة من خطاب التولية لجون. ف. كيندي والذي قرأته كاملاً في كتابك، ثم أكمل التمرين الذي يليها:

أ. العالم مختلف الآن.

ب. يمسك البشر بأيديهم القوة التي تمكنهم من إلغاء كل أشكال الفقر الاجتماعي وكل أشكال الحياة.

جـ. حقوق الإنسان لا يحصل عليها من كرم الولاية، بل من الله.

د. لا يوجد الكثير الذي من الممكن أن أفعله لاستضافة مغامرة خطرة تعاونية.

هـ. لأفراد الكوخ ... نتعهد لهم بكل جهودنا ... ليس لأن الشيوعيين يقومون بذلك، ولكن لأنها ما يجب فعله.

و. لا نجرؤ أن نغويهم بالضعف.

ز. لذلك، دعنا نبدأ من جديد، ولنتذكر أن اللباقة ليست علامة ضعف.

ح. دع الطرفين يكتشفان ما هي المشكلات التي توحدنا عوضاً عن المشكلات التي تفرقنا.

1- وهكذا، يا أصدقائي الأمريكيين، لا تسألوا ما الذي يمكنه أن تخدمكم به الدولة؟ ولكن ما الذي من الممكن أن تفعلوه للدولة؟

التعليمات: الآن خذ بعين الاعتبار الجمل الآتية، وقرر بناءً على العبارات الواردة أعلاه إن كان جون. ف. كيندي قد وافق أو رفض كل واحدة منها. في العامود الأول (أ)، أجب بنعم أو لا. وفي العامود الثاني (ب)، أشر بالحرف إلى إحدى الجمل السابقة التي تفيد ما ذهبت إليه. بالنسبة للرقم (10)، اكتب عبارةً أصلية باعتقادك كان جون قد يفعلها. اقتبس بعض الأجزاء من الخطاب (من الكتاب) غير الاقتباسات الواردة في الأعلى.

	أ	ب
1- المشكلات التي نواجهها اليوم مختلفة جداً عن مشكلات أجدادنا.	.....	.....
2- العالم المتألق هو مختلف بشكل هائل عن عالمنا.	.....	.....
3- حقوقنا معطاة لنا من طيبة قلب الإنسان على الإنسان.	.....	.....
4- إن كنا سنتغلب على تهديدات الشيوعيين، يجب أن نعطي المال، والموارد، والمساعدة على تطوير الدول في العالم.	.....	.....
5- لنرِ العالم نيتنا الحسنة عن طريق نزع السلاح.	.....	.....

6- فقط الحكومة الفدرالية قادرة على حل المشكلات ....
المعقدة في المجتمع.

7- لن نلجأ إلى الضعف. ....

8- الأحداث الماضية قد ساعدتنا لاستيعاب الحقيقة عن ....
سياسة واشنطون الانعزالية. يجب أن نكمل الانتباه الدليل ....
والنصيحة لرئيسنا.

9- المخاطر الأكبر للطبيعة الإنسانية ليست المجاعة والمرض، ....
ولكن خطر العالم الشيوعي.

-10 ....

تتمة الشكل 10-12.

الشكل 12.11 : تمرين عن الحكم النقدي.

الجزء الأول: عناصر المعلومات العامة:

التعليمات: باستخدام حكمك الأفضل، حدد ما تعتقد ما تعطيه معرفة كل عبارة من العبارات المجدولة في الأسفل من قيمة للمجتمع. اعتبر كل جملة صحيحة. سنناقش هذه العبارات للحظة.

1 = لا قيمة لها.

2 = قيمة قليلة.

3 = قيمة معتدلة.

4 = قيمة جيدة.

5 = قيمة ممتازة.

..... 1- الملكة ماري لإسكوتلاندا ورثت العرش وعمرها ستة أيام.

..... 2- البساطة والتألق في الكتابة مرغوبان أكثر من طول النص أو المفردات.

..... 3- الأوربي الأول الذي أبحر عبر ميناء نيويورك كان هنري هدسون.

..... 4- الطماطم ليست من الخضراوات ولكن من الفواكه.

..... 5- اليسراوية هي خصلة جينية متنحية.

..... 6- ماري جودارد كانت المرأة الوحيدة التي ذكر اسمها في بيان الاستقلالية.

..... 7- غبرة الألماس لونها أسود.

..... 8- اللحوم الحمراء تحتوي على الكثير من الدهون.

الجزء الثاني: عناصر تعتمد على النص

التعليمات: اختر حكمك للقيم ذات الصلة حول العبارات المكتوبة لاحقاً المأخوذة من كتابك. استخدم المقياس المدرج ذا النقاط الخمس (1 - الأقل، - 5 الأعلى) الذي استخدمناه سابقاً.

A ..... 1- جائزة نوبل تعطى مرة كل خمس سنوات على الأقل.

..... 2- جائزة نوبل تعطى للابتكارات المهمة أو الاختراعات في مجالات المعرفة الخمسة.

..... 3- لم تمنح أي جائزة منها في العام 1940 - 1942.

..... 4- تم اختراع الجائزة على يد ألفرد نوبل، الكيميائي الخيّر السويدي.

.....5- تم إعطاء النساء جوائز نوبل مثل الرجال.

B ..... 1- أوليڤر كرومول كان يسمى بـ «الحامي».

..... 2- ولد كرمول عام 1599.

..... 3- كرمول كان متحدثاً مقنعًا وشديد الانفعال.

..... 4- وسَّع كرمول امتداد الأقاليم الإنكليزية وزاد من اقتصادها.

..... 5- محكمة كرمول كانت بسيطة إلا أنها مهيبة.

تتمة الشكل 11 - 12.

التربية البدنية

قال جنتايل «القراءة هي رياضة» (1980). إنها تتطلب احترافاً للمهارات الأساسية، وتدريباً كافيا وحمية متوازنة من الخبرات الحرفية، ووقتا أبديا للتطوير (صفحة 4). إن الفصل المصطنع للتربية البدنية والأكاديمية الموجودة في معظم المدارس سيئة، وغير ضرورية وغير مهتمة. لقد قام بلاتو بوضع الجمباز على أعلى قائمة التدريب لفلاسفته.

المجال البدني: الربط بين التطورات الأكاديمية والبدنية

العلاقة بين التطورات الأكاديمية والبدنية هي أكثر من مصادفة. كما كتبنا في فصول سابقة، إن كل التعليم يدخل ويوضع في جسم الإنسان وفي عقله أيضاً. إن الربط بين اللغة والتعليم الأكاديمي من الممكن أن يكون «طبيعياً» لصف تربية بدنية كما هو موضح في تقارير إخبارية حديثة، مثل الآتي:

> في صالة الألعاب مدرسة جادة جاكسون الابتدائية في مينولا، نيو يورك، ركض طلاب بعمر 8 سنوات عبر ممرات جهاز الدورة الدموية للإنسان وهي مرسومة على الأرضية الخشبية. وكأنهم يمثلون كريات الدم الحمراء، قاموا بإمساك جزيئات الأوكسجين ممثلة بـ (كيس قماشي مملوء بالحبوب) من الأوعية، وتسابقوا عبر فجوات القلب (حلقات حمر وزرق) وأكملوا الدائرة عبر تبادل الأوكسجين مع ثاني أوكسيد الكربون (أوراق مجعدة للنفايات) وبهذا انتهت مدة الإحماء وقام الطلاب اللاهثون بقياس معدل ضربات قلوبهم.
>
> كاثلين كيرن، مدرسة الرياضة قالت: «لا يمكن تعليم الأطفال رياضة الإيروبيك حتى يفهموا جهاز الدوران».

في نفس السياق، اقترح جنتايل (1980) نشاطاً ممتعاً لما بعد المعرفة يتضمن القراءة، وتقدير المجال البدني، ومناقشة محرضة: في حصة الرياضة، اجعلوا الطلاب يقرؤون ويناقشون عبارات كالعبارات الموجودة في كتاب ميشيز «الرياضة

في أمريكا»، التي تقول: «إن كان لدي طفل يصمم على أن يكون كاتباً، فأتوقع أن يأخذ الطفل مادتين دراسيتين واحدة عن السيراميك؛ ليستطيع أن يشعر بالشكل المستخرج من الطين، والمادة الأخرى عن الرقص الإيقاعي، كي يحس بالقدرة الكامنة في جسمه على الحركة، والتشكل والتغيرات الدراميتيكية.

الهدف الرئيس والأعلى لمنهج القراءة، كما كتب عدة مرات سابقاً، لا تقتصر على تعليم الصغار القراءة ولكن لترويج اللغة، والتفكير، والنضج الاجتماعي ـ العاطفي. هنا، وبشكل صياغي جديد للنص، بعض الطرق المقترحة من Maaring and Riston (1980) وهما أستاذان في القراءة والتربية البدنية على التوالي، لتبني تعليم المحتوى في صفوف التربية الرياضية.

الطريقة الأولى: القراءة لتعزيز التعليم.

اكتب نشرة من صفحة واحدة تلخص وتعزز محتوى ومهارات التربية البدنية التي تم تعليمها مؤخراً عن طريق شرح المحاضرات والعروض والأشكال البيانية. اطبع المصطلحات المهمة بالحروف الكبيرة، وسطر أقسام النص التي تشرح معناها. في نهاية كل صفحة أو على ظهرها، ضم مجموعة من الأسئلة ذات الصلة بالأفكار الرئيسة في المحاضرة. بعد قراءة الطلاب للنشرة، دعهم يشكلون مجموعات صغيرة للإجابة عن الأسئلة. (انظر الشكل 12 - 12).

الطريقة الثانية: اقرأ وافعل:

حضّر صفحات طريقة التعليم «اقرأ وافعل» من أجل أن يتعلم الطلاب المحتويات المطلوبة وبالوقت نفسه لتحسين قدرتهم لاتباع تعليمات كتابية (الشكل 13 - 12).

الشكل 12 - 12: «القراءة لتعزيز التعليم».

القواعد الأساسية لكرة السلة
التعليمات: راجع المعلومات التي تحتها خط عن المفردات المهمة المكتوبة بالأحرف الكبيرة في النص أدناه، ثم أجب عن الأسئلة.

المفردات المهمة:

1. يتألف كل فريق من خمسة أعضاء يلعبون في الملعب بأكمله.
2. يحصد الفريق نقطتين كلما مرت الكرة عبر الحلقة خلال اللعبة (**رمية نحو الهدف**).
3. من الممكن للفريق أن يحصد أهدافاً إضافية عن طريق 3 رميات حرة عندما يرتكب لاعب في الفريق المنافس **خطأً مخالفاً** لقواعد اللعبة (قطع، دفع، مسك، ... إلخ).

الأسئلة:

1- أين يلعب أعضاء الفريق في الملعب؟

2- عبر بكلماتك الخاصة عن مفردة (رمية نحو الهدف).

3- سَمِّ نوعين من الأخطاء المخالفة للقواعد.

تتمة الشكل 10-12.

الشكل 12-13: «اقرأ وافعل».

تمرين التطورات الآلي

انقر نقرة واحدة بأحد الكعبين: اقفز في الهواء، واضرب الكعبين ببعضهما مرة واحدة، وعد إلى الأرض مع الحفاظ على مساحة بين القدمين. من الممكن أن يصبح هذا التمرين ممتعاً، إذ يحاول الطلاب كتابة توجيهات وصفية واضحة تماماً لأقرانهم. يمكنك دعوة مدرس اللغة الإنجليزية للتعاون بهذا المشروع.

الطريقة الثالثة: البحث في الكتب

في غرفة خزانات الأغراض الشخصية في الملاعب أو بقرب مكتبك، قم بوضع رف كتب دوار لعرض أغلفة الكتب المثيرة للاهتمام مع بطاقة استعارة ملصقة على ظهر كل غلاف، بحيث تكون متعلقة بأحد مظاهر منهج التربية البدنية الخاصة بك. راجع المسؤول المكتبي بالمدرسة ومختصين بالقراءة

للاستشارة بانتقاء الكتب. اجعل الصف أو فريقاً منه ينتخبون مسؤولاً عن المكتبة، ليكون مسؤولاً لإعارة أو إعادة الكتب.

الطريقة الرابعة: الاختبارات

قم بتقويم معارف ومهارات الأداء لدى الطلاب عن طريق اختبارات قصيرة تتطلب من الطلاب القراءة وتتبع التعليمات (الشكل 14 - 12). كل اختبار يمكن تقديمه ببطاقة منفردة، ويجب عل الطلاب أن يكونوا معتادين على هذا النمط قبل القيام بالاختبار.

الطريقة الخامسة: تقارير الطلاب

اجعل الطلاب يقرؤون ويكتبون تقريراً مختصراً (نصف صفحة) عن أي شخص يقدم حدثاً في الرياضة، ادعُ عدة طلاب لإلقاء هذه التقارير في الدقائق الخمسة الأولى من الحصة. قم بعرض التقارير الأفضل على اللوح للمشاهدة (Gentile، 1980).

اللغة الأكاديمية المهنية والتوجيهية

المشكلات والأهداف

من أهم أهداف القانون الفدرالي العام 98 - 524، والمعروف أيضاً بقرار التدريب المهني لكارل د. بيركنز، لعام 1984، تطوير الأسس الأكاديمية لطلاب التكنولوجيا والتدريب المهني.

ببساطة، يهدف ذلك إلى خلق قوة عمل قادرة على التأقلم مع «المحتوى المتغير للمهن». هذه الحركة تتطلب تزويدات لتدعم المدارس الراغبة بتطوير برمجة نوعية في القراءة، والحاسوب، وفي مجال التدريب المهني. إن التبرير لبرمجة كهذه تدعمه دراسات عدة أظهرت أن متوسط اليوم العملي للموظفين غير المحترفين يتطلب مابين 24 دقيقة إلى 4 ساعات من القراءة (Storlie, Moe,

Rush، 1986). وأشارت بحوث ذات صلة بهذا الموضوع إلى أن الموظفين أنفسهم يخطئون في تقدير مجموع الساعات التي يقضونها وهم يقرؤون بمعدل 45٪ (Mikulecky، 1982). علاوة على ذلك فإن القراءة ذات الصلة بالعمل ليست سهلة بأية حال. لقد وجد أن القراءة المطلوبة للكفاءة في 11 مجالاً، تتراوح بين موظف يقوم بالأعمال المكتبية إلى عامل اللحام لا تقل عن مستوى طلاب الصف التاسع، وقد تصل صعوبتها إلى مستوى الصف السادس عشر. القراءة السكرتارية هي الأصعب، وتتراوح من مستويات الصف السادس عشر إلى المراحل الجامعية (Mikulecky & Diehl، 1980).

إنه لا يستغرب أن واحدة من مشكلات التكنولوجيا المهنية هي المستوى الصعب من الكتب المدرسية والمعلومات والمخططات البيانية التي تظهر على شاشات الكومبيوتر، صحيح أن هذه الحالة بدأت تتغير إلا أن هناك عدة أمثلة عن نصوص لا تراعي مستوى القارئ المستهدف. يقدم Derby (1987) أمثلة من أحد كتب لتكنولوجيا التدريب المهني:

- "هذا الفصل مخصص لدراسة الطرق العديدة التي استخدمت بها نظرية المحرك الأساس والأجزاء لاختراع عدة أنواع من المحركات ذات الأسطوانات المتعددة". ويقول ديربي: إن هذه طريقة ملتفة ومعقدة، للقول بأن "هذا الفصل يتحدث عن أنواعٍ عدة للمحركات المستخدمة في السيارات التي نستهلكها اليوم".
- في مثال ثانٍ، يذكر الكتاب نفسه أنه، "بالرغم من أن عدداً من المحركات التجريبية الثلاثية والرباعية الدورات تم اختراعها، فإن الاستخدام الشائع في هذا الوقت يوظف إما محركاً أحادي أو ثنائي الدورات". يمكن يصاغ هذا النص بأسلوب أكثر مراعاة للقارئ مثل: بالرغم من أن عدة محركات تجريبية تم اختراعها بدورات ثلاث أو حتى أربع، فإن أكثر المحركات التي تصنّع اليوم لديها دوار واحد أو دوّاران.

نورد فيما يأتي بعض الخدمات والوظائف التي يمكن لمدرسي التكنولوجيا المهنية أن يقدموها لتساعد في ترويج المعرفة في هذا المجال.

اختبار الدالية

قف بشكل مستقيم مع تلامس الكعبين، واثنِ جذعك للأمام، ومُدَّ يديك باتجاه الأسفل بين رجليك وخلف الكاحلين وامسك أصابع يدك مع بعضها. ابقَ هكذا لمدة خمس ثوانٍ. صور الفشل في الأداء: (أ) فقد التوازن. (ب) عدم إمكانية شبك أصابع اليدين. (جـ) عدم المحافظة على هذه الهيئة لمدة خمس ثوانٍ.

اختبار الخفض ثلاث مرات

اتخذ وضعية الراحة الأمامية. اثنِ ساعديك، مع ملامسة الصدر للأرض وقم بدفع الجسم إلى الأعلى حتى يصبح الساعد ممدوداً بشكل مستقيم. قم بتنفيذ التمرين ثلاث مرات بشكل متتابع. لا تلمس الأرض بأرجلك و بطنك. صور الفشل في الأداء: (أ) ألا تستطيع دفع الجسم إلى الأعلى ثلاث مرات. (ب) ألا يلامس الصدر الأرض. (جـ) أن يلمس الأرض أي أجزاء أخرى من الجسم عدا اليد، والقدم، والصدر

اختبارات اللغة الكاملة إلى اليسار:

قف ثابت القدمين، واقفز إلى الأعلى، وقم بدورة كاملة إلى اليسار. حاول أن تحط عند القفز في النقطة نفسها التي بدأت فيها الاختبار. (من الممكن تفريق الأرجل عند النزول) لا تفقد توازنك أو تحرك قدمك بعد وصولك إلى الأرض. صور الفشل في الأداء: (أ) ألا تستطيع أن تكمل دورةً كاملة. (ب) أن تقوم بتحريك قدميك بعد ملامسة الأرض. (جـ) أن تفقد توازنك.

الشكل 14 - 12: لوائح الاختبار

الخدمات الست التي يستطيع مدرسو تكنولوجيا التدريب المهني أن يوفروها:

1- اعمل سوياً مع الطلاب لاستخدام أو - إذا لزم الأمر - لصنع المساعدات النصية كالمنظم المتقدم، والأسئلة المحورية، وفهرس المفردات، وخرائط المفاهيم.

2- اتبع الخطوات البسيطة لطريقة استمع ـ اقرأ ـ ناقش. لتمكين الطلاب بشكل أفضل من قراءة نصوص دسمة ولا تراعي مستوى القارئ.

3- باستخدام مسرد الكتاب العام، أعطِ الطلاب تدريبات وتعليمات لاستعمال النصوص الأساسية والكتب المرجعية. بالنسبة لطلاب الكهرباء، علمهم استعمال «الدليل الوطني للكهرباء»، ولطلاب مساعدي الصحة، قم بشرح مرجعية الكتب الطبية عن الأمراض، ولطلاب الآليات، طور درجة تآلفهم مع كتب شيلتون للإصلاح وكتيبات شركات الخدمات الآلية.

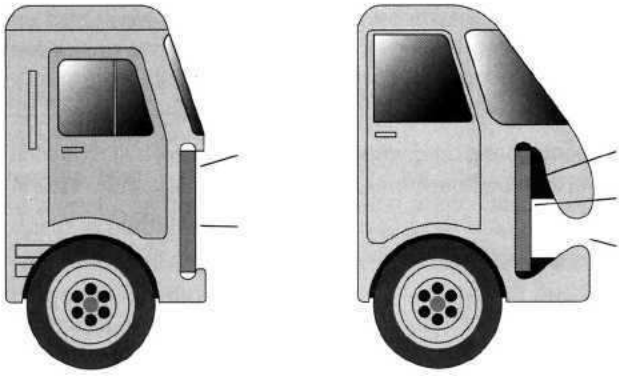
4- استخدم طريقة (اسأل فقط) كطريقة لمرحلة ما قبل القراءة وما قبل المحاضرة. عوضاً عن إعلان الموضوع، أحضر للصف جزءاً أساسياً من (محرك) واجعلهم يديرون استفساراً منظماً حول طبيعته، ووظائفه، والنقاط الأكثر فشلاً للمحرك.

5- موادُّ التدريب المهني التكنولوجي تقدم أمثلة عديدة لنقل الكلمة من معناها المعتاد إلى معاني تقنية خاصة، كما ناقشناها سابقاً في الفصل السابع (Welker، 1987). يمكن أن تستخدم هذه الطريقة لتطوير التفكير المجرد بشكل مترابط. ونورد هنا بعض الأمثلة للمفردات في عالم السيارات، مقترحة من (Piercy 1976)، والتي تعني في أذهان الطلاب معنى آخر في الحياة اليومية.

- تستخدم في السيارات بمعنى: مجموعة من البكرات التي تسمح للعجلات المؤخرة أن تدور بسرعة مختلفة.

- بينما (Dtherential) تعني: ميزة أو خاصة، تفريق، خصائص، ميزة.
- Overner : تستخدم في السيارات بمعنى: جهاز للتحكم الأوتوماتيكي بسرعة المحرك عن طريق تنظيم استخدام الوقود.
- بينما Overner تعني: الحاكم الرئيس في أي ولاية بالولايات المتحدة.
- Distribuler تستخدم في السيارات بمعنى: جهاز ميكانيكي التيار الكهربائي في القادح لتشغيل المحرك الغازي/ الوقودي.
- بينما ditribuler هي: مؤسسة تجارية لتوزيع المنتجات للمستهلكين

6- إن توجيه التحليلات ما قبل وما بعد القراءة للمخططات والتوضيحات هي طريقة قوية لتعزيز القراءة الإستراتيجية. من الممكن فعل هذا عن طريق استبيان سابق لأسلوب العادة السائدة للقراءة وبطريقة متزنة تتبع القراءة الصامتة. حيث إن هذه طريقة تتبع روتينياً، فتتم مساعدة الطلاب على المواد الداعمة البيانية عندما يبدؤون القراءة والتوقع للتحليلات اللاحقة للقراءة. هذا التركيب يجب أن يزيد احتمالات استخدام الطلاب للتوضيحات، كما في الشكل 15 - 12، لإدراك وتوضيح المعاني عندما يقرؤون قراءة صامتة. تساعدهم هذه الطريقة على جعلهم قراء إستراتيجيين أفضل، عندما يقرؤون بمفردهم في المدرسة أو في العمل.



نموذج مبردات المحركات الحالية (يسار) يتطلب مقدمة مسطحة. يمكن تخفيض المقاومات الهوائية عن طريق تصميم انسيابي (يمين) حيث إن الأنابيب تجلب تبريداً هوائياً كافياً للمبردات.

ثقافة التوجيه المهني (COL)

بعيداً عن الكتب والكتيبات، يحتاج مدرس تكنولوجيا التدريب المهني إلى مورد جاهز وقابل للقراءة عن ثقافة التوجيه المهني (COL)، وهي مقالات وقصص عن أعمال ومجالات مهنية، وتميل إلى أن تعكس كيف يشعر الأشخاص تجاه أعمالهم.

مواد COL تطرقت إلى المواضيع التي نادراً ما تتوجه إليها الكتب والكتيبات، كبرامج المتدربين وخيارات فوائد الموظفين. انظر الشكل 16 - 12 للتعرف على الناشرين الذين يعرضون عناصر خاصة وصعبة الإيجاد.

مؤسسة (Clobal Book) لديها كتابان (كل ما في يوم العمل حدث خلال العمل) يحتوي على العديد من السرد القصصي الحقيقي والمختصر لحالات عملية غير عادية ومضحكة أحياناً.

Pitman Learning يوفر للقرّاء في مجال التدريب المهني، مجموعة من 10 كتب ذات اهتمام عالٍ، محكم المفردات تصف أشخاصاً تجاريين في مواقف متحدية.

Scholastic Magazine لديها سلسلة أعمال فيها عدد من القصص المرتبطة بالعمل كمثال خط السباك، روزينا تورس، ل ب ن، الرجل الهدَّام والإسعاف الطبي. مؤسسةالسير الذاتية المهنية توفر مشروعاً عن الأرض ومشروعاً للاكتشاف، لتشرح العمل والمجالات بصيغة المبادئ العلمية والسير الذاتية المهنية الواقعية التي قد تظهر أهمية أفراد حقيقيين.

(عالم الأعمال) ـ عالم الحقيقة سابقاً ـ هي جريدةٌ ملونة، تكتب ما يدور في أمريكا اليوم. وتخاطب عالم العمل اليوم وتحتوي على تدريبات فعلية لمهارات القراءة للتدريب (Derby، 1987).

الشكل 16 - 12: ثقافة التوجيه المهني

خبرات اللغة

معظم النشاطات التي تؤدى في التعليم المهني والوظيفي يمكن تأديتها أفضل مع مداخلات الطلاب. نشاطات الخبرات اللغوية (LEAS) توفر مثل هذه الفرص. هنا بعض أنواع نشاطات الخبرات اللغوية المناسبة خصيصاً لصفوف التكنولوجيا التدريبية:

1- مقابلة أشخاص مشهورين: اعمد إلى جعل الطلاب يجربون مقابلات مع أشخاص على أنهم مشهورون. اسأل أسئلة من المفروض أن تُسأل للمشاهير «كيف دخلت هذا المجال؟»، «هل تمنيت لو فعلت شيئاً آخر؟» «هل بإمكانك أن تخبرني عن تجربةٍ مثيرة للاهتمام أو مسألة قمت بها ضمن مجالك؟» من الممكن توجيه الطلاب لمشاهدة مقابلات تلفزيونية لأخذ فكرة عن الأسئلة التي يمكن أن تطرح على الأشخاص ناقش أسئلتهم قبل استخدامهم لها.

2- دفتر الحوادث اليومية: كما ذكر سابقاً، اجعل الطلاب يكتبون يومياتهم عن طريق كتابة سطرٍ أو اثنين فيما يخص اهتماماتهم المهنية والخبراتية. وبشكل متكرر، اكتب تعليقات عن يومياتهم: «تشارلي، لم أعلم أن والدك يعمل كهربائياً!»، «ماري، إذا بقيت بعد الصف، بإمكاني إطلاعك على أماكن وجود وظائف صيفية في المدينة»!.

3- مفردات من مكان العمل: لمساعدة بناء احترام ودعم البرامج التدريبية المهنية في المدرسة، اجعل الطلاب يجرون مقابلات مع الأصدقاء والأهل عن الكلمات والعبارات المستخدمة في العمل، والتي لا يعلمها رجل الشارع العادي. اطلب من مدرسي اللغة الإنكليزية، مثلاً استخدام إستراتيجية المفردات المختارة ذاتياً (Haggard، 1978) لإضافة بعض هذه الكلمات إلى قوائم مفردات اللغة الإنكليزية. إن مجموعات المفردات من هذا النوع يمكن أن تسهم في إحساس الطلاب بالإيجار. وتجعل مدرسي اللغة الانجليزية يدركون أن الطالب قد لا يعرف الكلمة الاصطلاحية الخاصة بهذا المجال لكن عنده كلمة بديلة من الحياة اليومي. إن مفردات كهذه التي عادةً لا يعرفها المدرسون ونادراً ما توجد

في القواميس العادية، تؤلف نظاماً لغوياً أغنى وأوسع من باقي الأنظمة اللغوية التي يهتم بها الأساتذة الموجهون الأكاديميون.

4- مجلات: أشرك الطلاب بأخبار ذات قيمة وتبادل المجلات التي يمكن قراءتها في الصف أو كواجب منزلي. عيّن مجموعات لإعطاء تقارير منظمة جيداً عن مقالات مختلفة.

5- شبكات حاسوبية: تفحص عن طريق الإنترنت مواقع إلكترونية تتوافق مع اهتمامات تقنيات التدريب المهني.

المعارف الثقافية: الفن، والموسيقى، والإلقاء.

مدرسو الفنون والموسيقى والإلقاء مناصِرون مهمون ومشكلون للمعرفة الثقافية في المدارس. الدراسات في الفن والموسيقى والإلقاء تشارك في تطوير الثقافة بعدة وسائل، فالموسيقى والفن يرفعان مستوى الطلاب في المعرفة الثقافية، أما الإلقاء فيرفع «الإدراك الفونيمي» (انظر الشكل 12.17) وتسهم هذه المعارف الثلاث في الاستيعاب الفعال. إضافة إلى ذلك يوفر الفن والموسيقى والإلقاء ملاذاً بديلاً وغنياً عن الضوضاء وصعوبات الحياة. وبهذا، هم يعززون الرعاية العاطفية والاستمتاع بالحياة. يعكس الفن، والموسيقى، والإلقاء أيضاً العديد من وجهات النظر، واللهجات، والفترات التاريخية وبهذا تسهم في إعداد وجهة نظر واسعة متعددة الثقافات. كما أنها توفر المتعة طريقة للتعبير الراقي. لهذه الأسباب، من المهم أن تأخذ بعين الاعتبار طرقاً لطيفةً لحبك عناصر تعلم المحتوى مع مناهج الفن، والموسيقى والإلقاء، إذ إن كلاً منها يفيد الآخر.

التحدي في لغة الفنون الأكاديمية

الكتابة في الفن والموسيقى تميل تقريباً في طبيعتها إلى كونها لغةً أكاديمية حصرية وصعبة القراءة. تحتوى الجمل عادةً صياغة معقدة، وعبارات غير عادية،

ومراجع افتراضية، وأفكار معقدة، وأسماء ومفردات ذات أصل غريب. ولقد قيل: إن «الشخص في الحقيقة لا يقرأ كتاب نظرية الموسيقى... بل يتصدى له». (Duke 1987) في فقرة نموذجية من كتاب معروف في المكتبة عن الموسيقى يقول:

«في حقب الفنون الأفضل، تم جمع الأشخاص المبدعين، وإلى حد ما كان لدينا بيرسل آثتز، ميدسي فلورنس، إليزابيث لندن، جويثز (ولاحقاً ليتز) ويمار، بيتهوفن (ولاحقاً براهم) ڤيينا، إمرسون كونكورد، لويل بوسطن، وموني باريس، لم يكن أيٌّ منهم سهل المراس، ولكن كانوا حيويين» (Bacon، 1963، ص 130)

يحتاج الشخص لأن يتم تعليمه بشكل جيدٍ في مجالات الفن والموسيقى، والأدب والتاريخ وبمميزات حضارات عديدةٍ لتلقي المغزى كاملاً من المراقبة العرضية عن عازف البيانو والمدّرس إرنست باكون.

مواجهة التحديات

يستطيع مدرسو الفن، والموسيقى والإلقاء مساعدة الطلاب على الاستفادة من تحديات «النص غير المراعي لمستوى القارئ» وملاقاته بعدة طرق بعضها مذكورة فيما يلي، خذ بعين الاعتبار المقترحات التي من الممكن أن تكون ملائمة للمواد الثلاث.

1- استخدم إستراتيجية القراءة الشفهية لخلق ألفة بين الطالب والصياغة، العبارات، والتنفس المناسب، والنطق الصحيح واللفظ الصحيح المعلن.

2- اسأل أسئلة ترجمة متكررة: «هل يمكن أن تعبر عن هذه بطريقتك الخاصة؟».

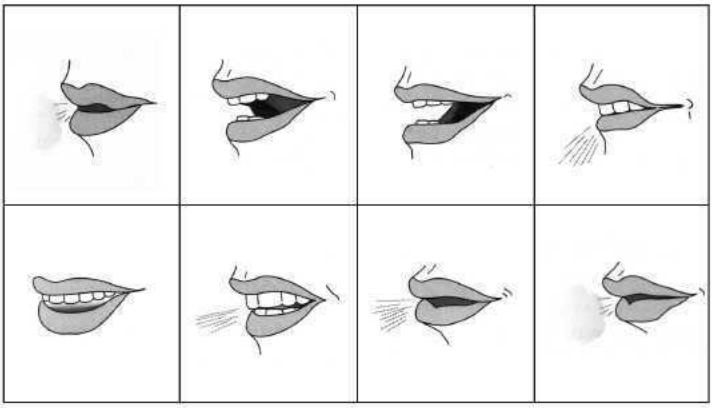
3- أضف المعلومات كلما دعا الأمر لذلك لتعزيز المخطط، أو الخلفية الوافية: «هل قرأت أو سمعت عن عائلة ميدسي في صف التاريخ العالمي؟» كانوا من عائلة إيطالية غنية وذات سلطة في فلورنس ـ ميداڤيل ـ مدينة ميناء ثابت في إيطاليا، لقد كانوا ... مناصرين عظماء للفن.

4- استخدم طريقة اسمع ـ اقرأ ـ ناقش واكتب التعليمات لتوجيه القراءة والمناقشة في الفن، والموسيقى والمحادثة الفعالة.

5- اجعل الطلاب يستخدمون الطريقة الذاتية للمفردات مع التوضيحات: قسّم الصفحة إلى 4 أقسام، واعمد إلى جعل الطلاب يكتبون الكلمات الجديدة في الربع الأول، مع كتابة معانيها القاموسية في الربع الثاني، وارسم صورة عرض في الربع الثالث، واكتب ارتباطاتها الذاتية في الربع الرابع. ثم ناقشها مع الطلاب واطلب منهم حفظ هذه الصفحات في دفاترهم.

6- مدرّس المسرح/ الخطاب الطموح أو عالم أمراض النطق يمكن أن يساعد الصغار بشكل عرضي لجعلهم مفككين ممتازين لشفرات الكلام عن طريق رفع إدراكهم الفونيمي ، أو الحس للأصوات الكلامية الممثلة بالطباعة. في الحقيقة، هناك طريقة للقراءة من Lindamoods، (1975) المبنية على هذا التدريب. ويسمى هذا البرنامج الآن LIPS، يستخدم بشكل كبير مع الكبار، ويعلم الطلاب الإحساس وتمييز أصوات متنوعة هي أساس علم الصوت في القراءة. إن المصطلحات المستخدمة لأصوات الكلام شرحية أكثر من كونها مفردات تقنية مستخدمة لغوياً (انظر الشكل 17 - 12) لأمثلة شرحية للأصوات الكلامية التي تزيد الوعي للتحليل الفونيمي. لمعلومات أكثر دقة عن هذه التقنيات، ابحث Manzo, Manzo and Albee (2004).

7- اعمل مع مدرسي العلوم، والأدب، والعلوم الاجتماعية لتحفيز الطلاب على إنتاج أشكال متنوعة لعروض فنية لأفكار هادفة.



الشكل 17 - 12 طريقة ليندامود للقراءة

8- اعمل مع مدير المدرسة لاستخدام الموسيقى في حالات ملائمة، فقد تبين أن الموسيقى تسهّل الكتابة والرياضيات، والتهجية، والفن الخلاق (Green-hee (1972، Maor، 1979، Taylor، 1980، بينما الموسيقى من الممكن أن تكون مشتتة للأفكار خلال القراءة، فقد وجد أنها مساعدة على الاستيعاب (Henk & Mulikin، 1985). فالموسيقى الكلاسيكية المعزوفة في الدراسة الأخيرة كانت لـ: Cavalleria Rusticana لـ: Pietro Mascagni أما الأداء بدون موسيقى فهو بلا شك أفضل من موسيقى الروك الصاخبة، فالإيقاع الناعم والبطيء والمنتظم ضروري لتعزيز القراءة والتفكير. الكاتب الثاني اكتشف ذلك عند استخدام الموسيقى المسجلة خلال «القراءة الصامتة الداعمة» مع صفوف القراءة في المرحلة الثانوية المدنية. تم عزف الموسيقى أول 10 دقائق من الحصة، وقام الطلاب بقراءة ما يختارونه. بدأت العام ببعض الكلاسيكيات ومختارات سهلة السماع اعتدت الاستماع إليها خلال وقت القراءة الحرة. ولعدم معرفتي بنتائج دراسة Hullikin and Henk، المذكورة، استجبت عدة مرات إلى رغبة الطلاب للسماع للروك، ولكنها لم تنجح أبداً: حيث تشوش انتباه الطلاب عن أي حالة أخرى. وعندما أوقفت موسيقى الروك، قدروا الموسيقى التقليدية بشكل أفضل لدرجة أن قاموا بإسكات بعضهم البعض حتى لا يخسروا هذه الميزة.

9- برامج تلفازية بارزة يعبر عنها مع الموسيقى. اعمل مع مدرس اللغة الإنكليزية لجعل الطلاب يفكرون وينتخبون مقاطع أدبية أفضل ومقاطع موسيقية أنسب و/ أو قراءة مؤثرات شفهية. يتطلب هذا تفكيراً كبيراً وتحليلاً. وإن كنت جريئاً، اطلب من الطلاب أن يختاروا أو يألفوا ألحاناً للمدرسة أو/لمدرسي المواد.

كن مبدعاً وشجع على الإبداع

الاقتراح الأخير، هو دعوة الطلاب ليكونوا مبدعين، تبدو نقطة جيدة لختام هذا الفصل. نحن نحثك على استخدام تعلم المحتوى لتشجيع التفكير المبدع وحل المشكلات. ونذكر مرة أخرى العناصر الرئيسة لتشجيع الإبداع:

1- صل نفسك والطلاب مع المفكرين المبدعين بأي طريقة وبأي وقت. مرة أخرى، ابحث في صفحة الإنترنت لموقعي Foundachan for Belle Ideas و Calobal Ialea Bank العالمي. هذه إحدى الطرق لتوفير الاحتكاك بالأسئلة المبدعة، والأجوبة المبدعة، وحتى الدوافع الاجتماعية والمالية للإنتاج الإبداعي في مواد مختلفة أو متداخلة مع المواد الأخرى.

2- علِّم الطلاب صياغة أسئلة دليلية مناسبة، أو أهدافاً، لكي يقرؤوها ويكتبوها. وقم بترتيبها وتعليقها على لوحة في الصف. فالسؤال الجيد هو نصف الطريق للجواب المبتكر.

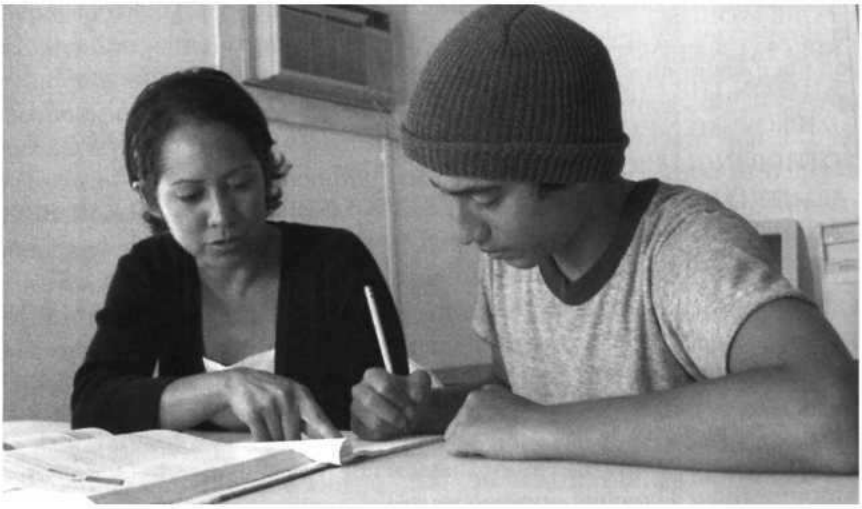
3- اطلب وتوقع إنتاجاً مبدعاً من طلابك، ولن يخيبوك.

الخاتمة

المقصود من هذا الفصل أن يوفر معلومات عميقة وممكنة عن تطبيقات تعلم المحتوى في مجالات متعددة. يوفر أيضاً لمحة عامة عن القيم المحددة ومشاكلات الفروع الدراسية الأخرى، منطقياً قد ترغب الآن أن تعلم أكثر عن كيفية الاعتناء بطلابك، بالإضافة إلى الاحتياجات الخاصة والمحددة في الحالات المشابهة. الفصل الآتي يجهزك ويعدّك لفهم احتياجات طلابك والتعامل معها بشكل أفضل.

الفصل الثالث عشر

طريقة تعلم المحتوى كوسيلة لمساعدة متعلمي اللغة الإنكليزية وأصحاب الإعاقات التعليمية وغيرهم من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة



إنك حين تعطي الملاحظة الإرشادية لشخص في ورطة، فأنت بذلك تؤدي دور المحوِّل على خط سكةٍ حديدية: إنش واحد يفصل بين الشقاء والرخاء.

- هنري وورد بيتشر

مقدمة

يبدأ هذا الفصل بتعريف للاحتياجات الخاصة ومن ثم ينتقل إلى طرح اقتراح لاثنين من الأسس الإرشادية. وحيث إن العديد من المشكلات المعروضة هي من طبيعة اجتماعية وأخلاقية، فقد اقتضى الأمر أن يعتني الفصل ببعض القضايا، والاهتمامات ذات الطبيعة الاقتصادية والفلسفية التي لها قيمة. يتضمن النقاش بعض القضايا التي تلمس نواحي عدة من الاحتياجات الخاصة، بما في ذلك الانفعالات المتطرفة التي تنتاب أحياناً التطور «الطبيعي» الذي يصاحب سن الرشد، والفجوة في تحصيل علامات الاختبارات التي توجد تقليدياً بين مجموعات الأعراق والأجناس المختلفة، وخاصة الارتباك الذي يتركز أحياناً حول الأنظمة الراعية والتعويضية الضرورية لمساندة ذوي الأعمار الفتية الذين يفرض عليهم تعلّم لغة جديدة في الوقت الذي يتلقون فيه تعليمهم. يناشدنا الفصل أن نستخلص حلولاً وسطية، كإيجاد صفوف ذات طبيعة تصحيحية/ علاجية خاصة، والتي فقدت التأييد في الأوقات الأخيرة، ربما بأسباب خاطئة، ويبين الفصل تبياناً مفصّل المذاهب، خاصة في التعليم والذي يتراوح من وسائل الارتقاء بالتحليل الأساس للكلمات (علم الأصوات) إلى أساليب تهدف إلى تقوية الاستيعاب الضعيف بشكل خاص، وكذلك التفكير، والكتابة، والمناقشة داخل حجرة الصف. وللإنصاف، فإن كل أسس التعليم والتدريب التي سبق ذكرها لها دور تضطلع به بالنسبة إلى التركيز على الاحتياجات الخاصة في هذا الفصل. وفي الحقيقة، يعرض تعلم المحتوى الطرق والوسائل التي تهتم بالاحتياجات المتنوعة الموجودة في صف يحوي خليطاً من الطلاب.

- مقدمة.
- التعريف بالاحتياجات الخاصة للطلاب.
- الأطفال على عتبة باب الحياة: السبيل إلى تحفيز المحبطين.
- تحسين مستوى فك رموز الكلمات وتعلم معانيها.

- أساليب ضمنية أخرى
- الإتقان المحدود للغة الإنكليزية، متعلمو اللغة الإنكليزية، والاختلافات الثقافية.
- خاتمة.

التعريف بالاحتياجات الخاصة للطلاب

يستخدم التعبير «الاحتياجات الخاصة» هنا للإشارة إلى ذوي الأعمار الفتية المعرضين لخطر التحصيل المنخفض المستوى، والذي يعود لأسباب عدّة غير موفّرة تقليدياً في جو الصف الدراسي العادي. الطرق الرئيسة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة هي مزيج من التعليم الراعي والتعويضي. هذه الطرق متطابقة وغالباً تشابه أساليب تعلم المحتوى ومواده التي تهدف إلى مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حتى يعدلوا مستواهم، أو يعوضوا عن بعض فجوات التطور والعجز، والاختلافات الثقافية ـ اللغوية التي يمكن أن تصنفهم ضمن دائرة الخطر المتزايد المؤدي إلى تحصيل منخفض، وقد تكون أحد الأسباب الأخرى للحاجة الخاصة محدودية إتقان اللغة الإنكليزية (LEP) ـ التي تضم متعلمي اللغة الإنكليزية ـ وأولئك المنحدرين من خلفيات تختلف كثيراً في مجال النطق، أولئك الذين تم تشخيصهم بعلل في القراءة ومعوقات تعليمية، وأولئك الذين يفتقدون إلى مستويات الحافز الأكاديمي، الذي يعد ضرورياً لتحصيلٍ ناجح في المدرسة. نبدأ ببعض القضايا الفلسفية التي تشكل الخلفية لخدمة أصحاب الاحتياجات الخاصة والتي تستحق شيئاً من الحديث لتقديم تبرير كامل، لضمانة استمرار برامج المساندة الموجه لأصحاب الاحتياجات الخاصة.

إرشادات فلسفية للخدمة والتأمين الإستراتيجي لذوي الاحتياجات الخاصة

وضع الرئيس الأمريكي فرانكلين روزفلت القاعدة، (1940) وبإلحاح من السيدة الأولى إليانور روزفلت للاهتمام المشترك بكل فردٍ في كل جيل جديد، عندما صرّح قائلاً: «لا نستطيع بناء المستقبل لأبنائنا الشباب دائماً، لكننا

نستطيع تأهيلهم للمستقبل» في هذه المقولة ذكّرنا أن كل الجهود لمساعدة الأجيال الفتية يجب أن تصاغ بشكل يجعلهم أكثر صلابة، وأكثر استقلالية، وأقدر على مساعدة أنفسهم بالإضافة إلى مساعدة من سيأتي بعدهم، وبكلمات أخرى، لا حقوق دون مسؤوليات تقابلها، ولا يوجد ما يؤكد الدعم المستمر للبرامج والأهداف في المستقبل بدون تقييم وتفهم المبررات والتكاليف الإضافية. هذه هي مهمة التعليم العام. إن أفضل ما يبرر التكاليف الإضافية في الاستثمار الرأسمالي والبشري لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة أن يُطلب من أولئك الذين يتلقون هذه المنح أن يكونوا بدورهم باذلين لاحقاً كما كانوا آخذين.

فطالما ظلت الموارد محدودة، فسيبقى هناك تضارب سياسي وتنافس في الحصول عليها. وبالتالي سيفقد كل منا مساعدة الآخر وهذا غالباً ما يكون نتيجة عدم إيضاح الطلب من أولئك الذين يسألون لبذل تبرعاتهم لذوي الاحتياجات الخاصة (والذين هم معظمنا في وقت ما) ليفهموا ألا وجود لشيء يمكن أن ندعوه (بالوجبة المجانية). هناك من يدفع لكل شيء ممنوح، وربما وجدت جهة اجتماعية لا تتلقى التمويل المالي المناسب، فالأساتذة على سبيل المثال لا يستطيعون تقديم اهتمام خاص دون كلفة شخصية باهظة، واهتمام أقل لطلاب آخرين يتحتم عليهم التعلم ضمن صفوف كبيرة، وغالباً دون وجود كتب وتقنيات مناسبة، أو من قبل أساتذة تستنفد قدراتهم لأقصى حد، بحيث يتجهون إلى مهن أخرى. ربما يحتاج من يقع الاختيار عليهم من الحاصلين على المنح أن يدركوا أولاً أنهم ينبغي عليهم أن يكونوا شركاء متعاونين، «ما الذي ستقوم به لمساعدة نفسك؟» و«كيف سترد العطاء لاحقاً؟» هما مقولتان لابد أن يُصرّح بهما بوضوح لا لبس فيه مع كل مقالة وجهد عن «كيف يمكننا مساعدة فرد أو مجموعة؟».

بل، ليس كل شيء غير متكافئ هو نتيجة لبعض الانحياز المقصود أو عدم المساواة، فمن المحتمل ألا يكون كافياً بعد الآن الاحتجاج بعدم وجود فروق في مدى التحصيل أو الفرص المتاحة، وللتكلم بشكل إستراتيجي، فإن التعليم وخاصة

(بالكلفة الإضافية)، يرجّح لأن يكون ممَّولاً على نحوٍ كافٍ بحسب الاستعداد والطاقة المتاحين للخروج بمردود أكبر وأكثر جودة، لقد تصلبت السياسات القومية، وهناك اعتقاد شائع بأن علينا تقليص الدعم الاجتماعي لمدة من الزمن، وبوتيرة أعلى كلما انتفت الحاجة إليه. كما أن هناك استحساناً موازياً للحاجة إلى التقليل لأدنى قدر ممكن من الضمان الاجتماعي الذي توفره الشركات الخاصة، أو تسارع إليه الحكومة من دعم لمنشآت العمل المخفقة، بحيث تترك هذه الأخيرة؛ كي تلاقي مصيرها المحتوم ويتم الاستعاضة عنها بأخرى ذات كفاءة أعلى وفقاً لأسس اقتصاد السوق الحر، بالطبع، يتلقى الأفراد والعائلات الذين لا يمكنهم مساعدة أنفسهم اعتباراً خاصاً، لكن يراود ذهن العديدين من المواطنين أن الاعتبارات الخاصة ينبغي أن تتوقف عند أولئك الذين يعانون من إعاقة جسدية تمنع تطورهم، أو أولئك الذين يفتقرون جداً إلى القدرة على المشاركة، واللحاق بركب المجتمع الأمريكي. غير أن أكثر الناس يخالج أذهانهم أفكار خفية تكمن في الخشية من أن يكون لديهم طفل لديه مثل تلك الاحتياجات، أو أن يقسو الدهر عليهم بمثل تلك الاحتياجات بسبب الطعن في السن، أو الإعاقة الناجمة عن الحوادث، إن ذلك يجعلنا نميل لأن نكون في حالة من التواضع والتعاطف. وبناءً على ما سبق، دعونا الآن نأخذ في الاعتبار مدة زمنية أكثر شيوعاً للحاجة الماسة التي قد يتعرض لها فرد أو عائلة خلال مرحلة التجاذب (التذبذب) التي ترافق مرحلة المراهقة. لقد خلقت هذه التجربة العامة إحساساً مشتركاً بطبيعتنا الهشة. وليس المقصود من هذا العرض الضرب على أوتار مشاعرنا، بل أن نضع أيدينا على المخاطر والتحديات المتأصلة في هذه المرحلة من التطور، ولندرك أنها بحق إنسانيةٌ محضة شائعة نسبياً بين الثقافات المختلفة، وإن بدا بسبب الكثير من المظاهر السطحية أن هناك تمايزاً بينها.

جميع المراهقين لديهم احتياجات خاصة

إن ارتفاع الصراخ طلباً للنجدة، والقلق الخاص خلال مرحلة المراهقة مبني بالأساس على التحول السريع في هذه المرحلة من حياة يسيطر عليها البالغون

الذين هم بحكم الأبوة يقومون بدور الحماية ورفع الألم، إلى حياة أخرى أقل حماية وأكثر عرضة للتأثير من قبل فتية آخرين، يمكن أن نلاحظ بسهولة أنهم قليلو الإدراك لما يمكن أن يترتب على أفعالهم. إن امتلاك القوة الكافية للتحرك ضد محظورات مرحلةالطفولة يبدو في أول الأمر تحرراً، إلا أنه في الوقت نفسه مخيف عندما يرى الفتية ويلاحظوا كيف يقوم بعض زملائهم بالتعامل مع هذه الحرية الجديدة، في هذا الوقت يبدأ المراهقون بالإحساس بانزلاق المجتمع إلى الفوضى ودائرة الخطر عندما تستبدل الأنظمة الخارجية بأنظمة ذاتية داخلية تنقصها التجربة والنضج الكافي. هذا الإدراك هو ربما واحد من أكثر الأسباب الأساسية لحالة القلق المتزايد والذعر لدى المراهقين، فربما بدوا ينعمون بالحماية في غرفهم الخاصة ومع أجهزة التلفاز، لكنهم في حقيقة الأمر يعيشون في بيئة من الأقران أقل أماناً وأكثر تقلباً وتعرضاً للأزمات منها إلى بيئة البالغين. تمضي مرحلة المراهقة غالباً بجهد ورغبة متناقضة لا تعرف التوقف، وبرغبة للتخلص من النظام والاحتراس حول كيف يستبدله بنظام آخر، فيه من القواعد والأنظمة التي توفر إحساساً رئيساً بالأمان والحماية. توفر المدرسة وقواعدها مجموعةً من الأطر الباعثة على الاستقرار، بالرغم من وجود بعض الثورات الرسمية ضد قواعدها. هنالك مصدر آخر للدعم يستطيع كل مدرس مادة أن يوفره والذي نادراً ما يحظى بالقبول، لأنه يطبق لمدة طويلة الأمد ويعتمد على تعزيز أكثر للقواعد الذاتية ضمن مرحلة تطور المراهق. إنه الاستقرار، والثقافة، والارتباط بالماضي، والمقدمة الموجهة إلى المستقبل والموجودة ضمناً في دراسة أي ساحة لموضوع ما، إن مضمون عالم المعلم منتظم وممتع بالرغم من بعض الصرخات المخالفة. مما يثير التساؤل لماذا أضحت مجموعات من الناس بمرور الزمن مهتمة ومنشغلة بالانضباط؟ لكن دعونا نعود للحظة إلى طبيعة تطور سن المراهقة لتوفير أسس صلبة بالنسبة لهذه النقطة الخارجة عن نطاق المألوف.

الأطفال على عتبة باب الحياة ـ اهتمامات ومشاغل البالغين الخاصة.

يلاحظ المرء أن ثمة فورةً وتقلباً في مرحلة حياة الإنسان المراهق، ولعل السبب في ذلك هو ما اتصفت به هذه المرحلة من جدة وحداثة لا حدَّ لها والتي تغلب عليها بسبب طبيعتها. فالإنسان المراهق يقضي أكثر تلك المرحلة في التجربة والاختبار، بحيث تكون المراهقة هي البداية فيما يسميه نيتشة «بالقلق الوجودي»، فإذا أنت بلغت مرحلة النضج تشعر بأن مداركك قد ازدادت من حيث إمكانية تعاملك مع مشاق الحياة، مع أن هذه الإمكانية لا تعدو أن تكون دخاناً وصوراً أو مجرد مظاهر، وربما كان هذا هو أحد الأسباب التي أوجبت النظر بمزيد من الإيجابية إلى الصبية في أوائل مرحلة النضج عبر العديد من الأجيال، وكذلك لتفضيل مزايا الزعامة لديهم عن سواهم (Johns & Bailey، 1950)، والشأن ذاته ينطبق على الفتيات في أوائل مرحلة النضج، حيث تشتكين خلال تلك المرحلة من القلق حيال نموهن الجسمي وحيال وضعهن الاجتماعي، وبالتالي حيال مقدرتهن على التعامل مع الأمور (Weatherly، 1964)، إنه من التبسيط أن نفترض أن المراهقين يدركون كيف يقارن تطورهم الجسمي بأقرانهم، بل إن الملاحظ لدى البالغين ممن يتضح تأخراً أو تقدماً في النمو الشخصي لديهم أنهم كثيراً ما يعزون نموهم أو اندفاعهم الاجتماعي العاطفي أو النقص في ذلك إلى هذه المرحلة المحدودة نسبياً من الزمن والتي قد لا يميزونها بعدئذ في مرحلة البلوغ.

لذا فإن التغيرات التي تتلاحق على خصائص الجسم في أثناء مرحلة البلوغ هي مما يفرض الكثير من الاهتمام على المستوى الاجتماعي، كما أنها تفرض الكثير من التعقيب والملاحظة، والكثير من التحولات في طبيعة التفاعل مع كل من نلقى من الناس، إن التغيرات تحدث ما يشبه الشهرة غير المتوقعة ومعظم الناس لا يعرفون كيف يتعاملون مع الشهرة، وليس غريباً أن يكون موقف المراهقين، كما هو موقف أصحاب الشهرة حيال هذا الاهتمام الشديد، فهم إما يترفعون بأنفسهم عن الآخرين، أو ينسحبون إلى فئات مريحة لهم، أو

يمرون في مراحل من الغربة الحادة عن هوياتهم وما إلى ذلك. ولكن السائد في كل ذلك هو نمو في الإحساس بالذات حتى كاد أن يكون من أهم الدلائل على هذه المرحلة، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى عدد من المقارنات بالآخرين من ذات الفئة العمرية التي قد تصل إلى حد المبالغة، وهذا لا يدعو للاستغراب، لانطلاق المقارنات أساساً من عناصر جسمية جلية، وكمثال على ذلك فقد كتب كوريان (1998) ببعد بصيرة عناصر التوتر الناشئة عن مجموعة من خمس إلى سبع من النوازع والتي تتولد في كل يوم من الأيام عن (هرمون التستوسترون)، وحقيقة الأمر أنك إذا تحدثت عن المدرسة السليمة وعما ينتج عنها من إنجاز فيما يلزم لتهيئة الصغار للولوج إلى غمار المجتمع التنافسي، فإن المدرسة السليمة والإنجاز المذكور إنّما هما معقودان بالتزامنا بأن نتفهم بشكل جيد وأن نواجه بصرامة التضاريات الاعتيادية الصعبة والناشئة عن التصادم الذي نراه في الوقت الحاضر بين الغرائز الكامنة أو البدائية، التي تحضنا على الفاعلية، وعلى الإقدام، وعلى التوجه الجنسي، وبين المدارس الثانوية التي يغلب عليها نسبياً السلبية والجمود والنزعة للتعليم الكتابي الإكليريكي. والفكرة الأساسية هنا إنما تماثل الهدف من هذا الكتاب في دعواه إلى التعليم العكسي، إذ تركز أكثر على احتياجات الطلاب أولاً قبل أن تبدأ المشكلات، ولا شك أننا عموماً قد قصرنا في تعاملنا مع هذه المراحل وهو على الأرجح سبب المعاناة التي نشهدها في معظم الأحيان من قبيل الوهن المرضي الفاتر، واضطرابات القلق الاجتماعي مع ما نشهده من زيادة واضحة في عدد الطلاب المتعاطين للعقاقير النفسية.

ولكل هذه الأسباب مجتمعة، فقد كانت ثمة ضرورة لعمل وإعداد المخططات من أجل حذف السلبيات التي يمكن أن تتهدد عملية التكيف الشخصي الاجتماعي من أن تكون مرحلة حياة طبيعية، وبمعنى آخر فإن التطور في مجال التعليم يمكن أن يسهم إلى حد كبير في التطور الاجتماعي العاطفي

السليم، ومع هذا فإن المعلم يجب أن يؤكد وأن يوضح أن الإحباط والعدائية، والغضب، والإحساس بانعدام الأمان، والإحساس بالاستياء هي جميعها طبائع عيش عادية منذ قديم الزمان وستبقى كذلك في كل العصور، وأما تعاطي العقاقير فقد تكون انعطافةً مأساويةً، إذ تقوم اصطناعياً بإخماد الرغبة لديك بالتفوق أو بإحداث تغيير في العالم من حولك. فإذا نظرنا إلى دعايات شركات العقاقير بما تصور من أشخاص صالحين وواثقين فإنها تترك دون وجه حق انطباعاً أننا سنتمكن من أن نبلغ مصافّ النجاح بكل همة وقوة، وذلك بمجرد أن نأخذ حبة أو اثنتين في اليوم. إن عالمنا المعاصر أن يفرض علينا مواجهة ومعالجة حالات القلق لدينا رغم شدتها وحدتها إن تعاطي الحبوب يبعدنا عن فهم الأسباب الحقيقية للمشاكل التي نعيشها، مثل الروتين الذي يستهلكنا بدلاً من أن يخدمنا، أو المساعي الرامية باستمرار ودونما كلل إلى الضغط علينا للعمل بأقصى حدود أدائنا، ودون أن نضيع لحظة واحدة، وهنا نلاحظ أن المدرس قد وقع ضحية لهذا الوهم مرة أخرى، إن علينا أن نتيح للآخر أن يشعر بالراحة إذا أردنا نحن أنفسنا، أن نحصل على الراحة.

التعليم وعملية تطوير الطلاب في مرحلة البلوغ:

إن ثمة دورين أساسيين للتعليم ضمن التوجه لتطوير الطلاب في مرحلة البلوغ:

1- إنه يسمح بالاطلاع على الأدب العالمي بكل ما يتحفنا به من قصص جادة حيناً ومرحة حيناً آخر عن مرحلة البلوغ.

2- إنه يقدم التنوع بما يبحث في تجارب ومحن البالغين، أو فيما يعتادون في حياتهم من مآزق أخلاقية.

وبالإضافة إلى ذلك، فهو يساعد على تعرُّف البالغين في مرحلة النمو على عدد من القضايا الإنسانية بصورة معارف أساسية في مختلف أوجه البحث الإنساني. وبمعنى أبسط فإن الموضوعات المطروحة للاستقراء منها، سيكون من

شأنه أن يجتذب الإنسان ليس فقط للخوض فيما هو معلوم من المعارف، ولكن أيضاً لاكتساب معارف جديدة، فإذا أخذنا في عين الاعتبار أنه لا مجال من مجالات المعرفة إلا وله صلة بشكل ما بمختلف مجالات المعرفة والتجربة الإنسانية، فأنت قد تكتشف أن لديك ميلاً نحو أحد الموضوعات أو الحقول، فتكون هناك غاية عالية من حياتك، كما أنه سيكون لديك اهتمام دائم بالقراءة والتفكير في أمور مهمة وأساسية لطائفة ممن يشاركون ويعيشون هذه الاهتمامات، فكأنك بذلك قد انخرطت في نادٍ واحد مع مجموعة من الناس. الفائدة هنا ليست بالقليلة، حيث إنها في حياتنا المعاصرة تعطينا العضوية ضمن عشيرة من الناس من خلال الإحساس الذي يهبنا الراحة والانتماء، خاصة عندما نتجاوز قيود التوجيه الأبوي مع كل ما تحمله إلينا من راحة ومع كل ما قد يجمعنا بهم أو يفرقنا عنهم من خصائص وأوجه في غرائب علم الوراثة. وعندما يكون ثمة اهتمام واستفسار عن أي موضوع من الموضوعات، فإن من شأن ذلك أن يغني وجودنا في الحياة من الناحية الاجتماعية كما من حيث التنمية المعرفية، بل إن الفائدة منه قد يكون لها أثر كالاهتمامات المشتركة في الرياضات أو الهوايات أو العبادات.

المنتدى الفكري للمدرس والوسائل المساعدة على التعلم:

إذا نظرنا من الوجهة العملية إلى الاحتياجات المعرفية والاجتماعية الشعورية الأساسية فسنجد أنها الثغرة التي يتمكن المدرس من خلالها أن يدعو الطلاب كلاً على حدة للانضمام إلى منتداه الفكري، حيث سيكون عليه أن يستعمل عدداً من الوسائل المساعدة كالتمارين التي تستوجب التوقيع عليها أو التمارين اللغوية أو التمارين الشعائرية. وإذا ما نظرنا إلى الموضوع من مبدأ (عملية تنمية اليافعين) فإن من يساعد على إيجاد مجالات جديدة لمواصلة القراءة والتعليم كمن يساعد على تعزيز الإحساس بالمقدرة والتميز والقوة والجدارة لدى النشء، وهو في ذلك يقوي الإحساس بالانتماء الجماعي وبالهدف المشترك، بحيث تكون النتيجة في تلك الحال هي الإحساس باحترام الذات المتأصلة بالعلم وبالواقع،

حيث يكون مبنياً على المعارف الواقعية وتكون ثمة صلة وانتماء له ببعض المهارات المفيدة وبالإحساس بالغاية وبالهدف.

وفي النهاية، فإن في عملية التدريس الفكري فائدة علاجية وقيمة حياتية حيث إنها ترمي ضمناً إلى تحريك الاهتمام في عدد من النظم أو العقائد أو الأفكار كوسيلة للعيش والاستمرار. والآن لنتحول إلى مشكلة أخرى هي مشكلة «الفجوة فيما بين أصحاب الإنجازات».

"فجوة أقليات الطلبة": أزمة حقيقية

في يوم 22 حزيران 2003 قامت المحكمة العليا باتخاذ قرار بالموافقة مبدئياً على إمكان احتساب الأعراق ضمن نظم تسجيل الطلبة في كلية الحقوق بجامعة ميتشيغان، وذلك لضمان أن تكون ثمة رحابة في شروط تسجيل أقليات الطلبة. إن هناك ما يشبه الإجماع الوطني، أن تقوم الكليات والجامعات بدورها في تبديد الآثار الراهنة لنظام البلاد السابق الذي يكرس لإعطاء الأفضلية للتفرقة العنصرية. لذلك فإن معظم الناس يشعرون بأن الحاجة لبعض الأعراق لا ينبغي أن تستمر لأكثر من 25 سنة، ولكن المحكمة لم تحديد تاريخاً نهائياً في هذا الشأن، فزادت الحاجة أكثر من قبل لإيجاد حل لهذه المسألة؛ لأن خمساً وعشرين سنة ليست بالمدة الطويلة بلفظ إلى الروتين أو لتغيير التوجه الوطني. إضافة إلى ذلك، وفي موضوع ذات صلة أقرت المحاكم تشريعاً يسمح للمتخرجين من جميع المعاهد العالية (وقد قدرت نسبتهم بأربعة في المئة في ولاية تكساس) بأن يسجلوا في إحدى الجامعات الراقية أو البارزة في مجالات البحوث في كل ولاية من الولايات المتحدة. غير أن ذلك قد لا يعود بالفائدة المرجوة، إذ قد يشجع بنحو غير مباشر على التفرقة بحكم الواقع، باعتبار أن الوالدين من فئات الأقليات قد لا يرغبون الانتقال إلى حيث يسود العرق الأبيض؛ لأن الطالب قد لا يكون من بين العشرة الأوائل عند التخرج، وبهذا فإنه لا حلول سهلة لتحقيق هذا المطلب،

وهو في المحصلة يزيد من العبء على المدارس المتأخرة من حيث معدل الإنجاز.

ومن ثم، فإن الأفضل قبل أن يهم المرء بإصلاح الأمور أن يتم تحديد موطن العطل، وكذلك درجة العطل، فالمشكلة الأبلغ أثراً في الوقت الحاضر في المدارس الأمريكية تختصر في أن ثمة فجوة بين علامات الاختبار المعتمدة للطلاب البيض والآسيويين من جانب وبين تلك المعتمدة للطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية أو لاتينية من جانب آخر. حيث تلاحظ الفوارق العالية، التي – على العموم – بقيت على حالها مع مرور الوقت، برغم البرامج التجريبية والجهود الواسعة التي بذلت للتقريب ما بين هذه الفئات، فقد وصلت الفجوة فيما بين البيض والسود إلى 12 درجة من مائة في المراحل الأولى، ثم إلى 18 درجة في المراحل اللاحقة، ونحن إذ كنا قد أشرنا فيما سبق إلى أنه لا أزمة على وجه العموم في مجال التعليم، إلا أننا يجب أن نبين في هذا المجال أن هناك أزمة حقيقية على المستوى الوطني، كما أن هناك ما يشير من خلال هذه الأزمة إلى الانقسامات والطبقات، والمرجح أن الوضع سيستمر على ما هو عليه في المستقبل، هذا بدوره يستوجب أن يتم إفساح المجال للحوار بلا حدود، وأن تراجع الأجوبة المستظهرة من الناس وخاصة مراجعة التجارب التعليمية الاجتماعية في توجهها الذي أسهم في تردي الوضع. وليس المراد من ذلك أن نقول: إنه لا فائدة من المحاولات التي تم القيام بها حتى الآن، فالحق أننا قد تعلمنا الكثير من كل تجربة من تجاربنا السابقة، خاصة عن الحلول المشكوك في صحتها أو التي يفترض أن نقطع بعدم صلاحيتها، وإذا كان من مقولة واضحة مما يمكن لنا أن نخرج به عن التجارب التي أجريت من ثلاثين سنة، فهي أن البرامج والخبرات والإستراتيجيات يجب ألا تختبر اجتماعياً على طريقة الاختبار أحادي العنصر (كما هو اختبار ليتموس) بل إن الأصح هو أن تحدد بحسب أهم التغيرات الأساسية مع وجوب مراعاة تقسيمها بحسب

الوسائط التي تم الأخذ بها كمعايير، وإذا أمكن أيضاً فبحسب الإحصاءات والمسوحات المميزة من حيث تفصيلها وعمقها في هذا المجال. وعلاوة على ذلك، فإن دروس الماضي قد يكون فيها دعوة لنا لأن نفكر أكثر في الموضوعات والحلول الاجتماعية، ولكن بما لا يثقل على النظام التعليمي. أما إذا انتهجنا نهج «المهمة الثقيلة على القلب» (المستحيلة)، حيث نسعى للبحث في مختلف الهموم الاجتماعية جنباً إلى جنب مع الاحتياجات المدرسية، فإننا حينذاك قد نتسبب في إبطال ما كان ممكناً من خلال المهام الواضحة في توجهها، وقد نبه كثير من المعلمين السود إلى هذا الأمر، فكان منهم تاديوس لوت حين توجه إلى مجلس مدرسي كنساس سيتي بقوله: «إن ثمة ولعاً اليوم لدى (المعلمين) بأن يأخذوا بالمستحدث من الموضات في مجال التعليم المدرسي، وذلك على حساب الطرق التي كانت قد أثبتت نجاحها من قبل ذلك، بل إنهم قد يتجنبون أحد الأمور إذا لم يكن موافقاً فلسفاتهم مع أنه قد يكون من الأمور الناجحة والفعالة» (White، 1998). أنت هنا بصدد مشكلات ضخمة ومعقدة وإن كانت ثمة مشكلة واحدة واضحة، هي أن المساعي لإنهاء التفرقة ليست بمستوى محاولة تطوير مستوى التعليم. فلنر الآن إذا كانت ثمة حلول ناجعة من الناحيتين الفلسفية والعملية على حد سواء. فبعد تراجع دام ثلاثين سنة تقريباً. يبدو الآن أن هناك استعدادا لدى هيئات المدرسين، وإداريي المدارس، وفئات المجتمع، ومحاكم القانون للنظر بجدية في هذا الموضوع المدرسي الجوهري. فبتأثير عدد من التوجيهات التطبيقية الإيجابية هناك أفراد، من كلا الفئتين ضئيلة التحصيل، استطاعوا أن يحققوا تقدماً ملحوظاً في الإنجاز والمكانة والتأثير، فكان أن أضاؤوا السبيل لغيرهم. وهذا أحد أهمُّ الأسباب في الإقبال الذي نراه اليوم على هذا الحل الجزئي في المحاكم ومعظم فئات الناس من الأمريكيين، فلنتحول إذن إلى أنواعٍ أخرى من وسائل المساندة في مجال بحثنا هذا.

ماذا تعلمنا البراغيث؟

حاول أن تطبق هذه التجربة بنفسك: ضع بعضاً من البراغيث في إبريق من الزجاج، ثم أغلقه وتفرج: إن البراغيث في أول الأمر ستثب هنا وهناك صعوداً ونزولاً في محاولة منها للخروج من الإبريق، ولكنك ستجد بعد لحظات أنها ستكف عن محاولاتها لتبلغ الغطاء، وإذا رفعتَ الغطاء عن الإبريق بعد ذلك فإن البراغيث ستبقى على وثباتها من حين لآخر، غير أنها لن تحاول أبداً أن تخرج من الإبريق.

إن الدرس من ذلك واضح تماماً، فالمدرس في مجال تعلم وفهم المحتوى يجب أن يُحذر على وجه الخصوص من أن يصنع دون قصد منه سقفاً زجاجياً لتوقعات الطلاب من مستوى تعليمهم خاصةً إذا كان منهم من (بطيئي التعلم). هذا الشعور يمكنه بثه بطرق إحيائية غير ظاهرة فهناك مثلاً (انعكاسات طريقة ماثيو Stanovich، 1986) التي تعطي الانطباع الخاطئ أن التقصير في التحصيل عند البعض إنما يرتبط بالتفوق عند البعض الآخر، حيث تولد هذا الموقف مما جاء في الكتاب المقدس على سبيل التعميم في معرض الحديث عن الثراء والأثرياء، وكيف أنه إذا كان للثراء أن ينتشر، فإن انتشاره يكون على حساب الفقراء، ولكن هذا لا يمكن أن يكون صحيحاً في مجال التعليم، فالمشاركة في المعرفة عند بعضهم لا تعني أنها ستقلل من معرفة بعضهم الآخر، ولذلك، كما لأسباب أخرى، فالمفترض أن يتم «رفع» مستوى التعليم للمستصلحين والضعفاء من متعلمي اللغة الإنكليزية، كما أنه لا بد من رفع مستوى التعليم للطلاب المعتدلين فما فوق، وقد تبين في كثير من الدراسات وبما لا يدع مجالاً للشك أنه إذا ما تم تعليم الطلاب الضعفاء على قراءة ما بين السطور، أو من وراء السطور، فإن ذلك سيعزز بالتالي مقدرتهم على القراءة من على السطر، حيث إنه سيعزز مقدرتهم على القراءة بالمعنى الحرفي للكلمة (Collins، 1991، Cooter & Flynt، 1986، Haggard، 1976). هذا لا يعني أن الموصوفين بالبطء

ليسوا بطيئين حقيقة أو أنهم بإمكانهم فعل أي شيئ إذا علمهم المدرس بكفاءة. إنما نقوله أن كل إنسان سينجح إذا ما نظرت إليه بكليته وخصوصيته، وليس من خلال نقاط الضعف والقصور عنده أو حتى من خلال موهبته الخاصة، كما هو الحال مع الموهوبين من الدارسين إذ ربما لديهم قصور في مجالات أخرى، والآن تهيأ للتعامل مع مقولتين متداخلتين، في الفقرة الآتية، ترددان دائماً، والتي ربما تحتاجان إلى تعديل في المنظور إذا أردنا أن نفعل ما هو الأفضل وليس الأنسب لنا ولطريقة تفكيرنا.

مقولتان مبالغ فيهما في مجال التعليم: «يجب تشجيع التنوع» وأن «القراءة الاستصلاحية لا جدوى منها، وهي مستبدَّة

في هذا القسم سنتطرق إلى اثنين من مناحي الطرق التعليمية التي كانت قد أخطأت الغاية المقررة لها عند تطبيقها على طلاب من ذوي الحالات الحرجة، حيث يقول الأول بوجوب استدامة التنوع الثقافي والفوارق اللغوية، وبالتالي تضمينها رسمياً في النظام المعتمد للمناهج الدراسية. ويؤكد الآخر، من ناحيته، أنه ليس ثمة جدوى من برامج القراءة الاستصلاحية، بل إنها أقرب ما تكون إلى الاستبداد، ما انتهينا إليه عن كلا الطريقتين مغايرة إلى حد ما، وأقل تعقيداً وأميل للتطبيق العملي.

هل ثمة ما يدعو لتشجيع الفوارق الثقافية أو اللغوية؟

سنناقش الموضوع من البداية بحرية، ولذلك سنقول ما يقوله أكثر الناس: إن الأنسب والأصح من الوجهة المنطقية أن يتم إفساح المجال باستمرار للتباين وللاختلاف. ولكننا إذا أردنا أن نسلط الضوء على الفوارق الثقافية واللغوية فربما بالغنا في ذلك، وقد يسبب ذلك تأخراً في مسار هذه الفوارق على كلا الصعيدين في طريقها الطبيعي إلى التحول، وقد يكون من شأنه أيضاً أن يحبط من عزيمة الإنسان إذا أراد أن يتابع حياته وعمله في حضارة وبلغة من غير حضارته ولغته الأصلية كما هو سائد في العالم. إن الثقافة السائدة في

تحول مستمر، بل إنها لتحفل بالتغيرات وبالتحولات كما الإنسان عندما يهم بأن يجمع أسباب السلطة؛ ليحاول أن يغير فيها، فإذا بالغ الإنسان في تصوير التباين بين الثقافات فقد يغذي بذلك الصور النموذجية الخالية من عنصر الحياة إلا في بعض الحالات الممثلة للتعددات الثقافية، ولكن بما يفتقر إلى الصدق أو الأصالة.

وإلى ذلك، فإن التوقع السائد حيال المدارس عند معظم الأهالي في أمريكا، مع ما يتصفون به من تباين في أصولهم وخلفياتهم، هو تُهيّأ المدرسة أطفالهم للمحادثة وللكتابة، وللتوافق مع الوضع العام ليكونوا عناصر مؤثرة فيه. الطرق المعروضة في هذا الكتاب وفي هذا الفصل تشترك في هذه الغاية فيما بينها، وإن لم تكن هي الغاية الوحيدة، غير أن ثمة مغزى آخر وهو أن الطرق المعروضة ترمي كذلك إلى تعزيز المقدرة لدى صغار المتعلمين، لأن يؤثروا في الحضارة وفي اللغة وذلك بتعزيز الإمكانية لديهم على سرد قصصهم فرادى ومجتمعين. بهذه الطريقة يمكنهم أن يصوغوا الأساسين الأدبي والفكري، ليكون ثمة تمثل لأسلوبهم الخاص بهم في التفكير أو المحادثة أو التصرف أو السلوكيات أو في سياق العمل. وذلك في الحقيقة هو السبب في أن التوجهات الثقافية واللغوية وإن اتصفت بالتباين فإنها تعتبر بحكم المشروعة في إطار المنافسة على السلوكيات أو المناهج أو الطبائع الشخصية فيما يميز الاتجاهات المتغيرة والثقافات الدارجة، وربما كان هناك ما هو أكثر «إنصافاً» أو ما هو أفضل من المنحى الفلسفي من بين الوسائل المطروحة لتعزيز مبدأ المساواة الحضارية، إلا أنه لا دليل على صحتها، وصراحة القول: إنه لا توجد وسيلة ناجحة تماماً فيما ابتدع الإنسان، ما لم يقم باستحداث ثقافات هجينة (وهو ما سنبحث فيه في موضع آخر)، للتوحيد حتى بين الناس المتماثلين شكلياً، كما هو الحال مع أهالي أيرلندا الشمالية والجنوبية أو مع الكتائب المتحاربة لمئات السنين في البوسنة، فما بالك إذا كان ثمة اختلاف في الشكل وفي النطق فيما بين الشعوب، ومع ذلك فإن من أكثر ما تتباهى به أمريكا هو أن ثمة تبايناً واسعاً فيما بين الثقافات

المكونة لها ومن خلال ذلك فهناك جهود دائمة لتقبل الآخر على عكس ما هو عليه الحال في البلدان، الأخرى التي تركن اليوم إلى عنصر التجانس فيها، كما هو الحال في اليابان وكوريا. آخر المطاف أن الذرائع في مصلحة التنوع كثيرة ومتشعبة. للتشبيه نقول فإن الكثير من الأعشاب المهمة لنمو السكان على مستوى العالم كالشعير والقمح كان قد يزرع أصلاً في منطقة الهلال الخصيب (الممتدة اليوم عموماً على كل من العراق وإيران) ثم تم زرعها في شتى البقاع من هذا الكوكب (Diamond، 1999)، غير أن الأصح ألا يدقق الإنسان في المفارقات، فالتنوع الفكري وإن تجاوز الغرائز المبدئية لدى الإنسان إلا أنه لم يسبقها، وبالنتيجة فإن آراءنا كما نبينها بالتفصيل فيما يأتي ستكون عملية، وستكون عبارة عن خليط من الآراء مما نلحظ اليوم بأنه قد انقسم إلى عدد من المعسكرات المتنافسة، وكمثال على ذلك فنحن نرى أن طلاب اللغات الجديدة من الصغار يجب أن يتم تعليمهم بطرق خاصة وبكتب خاصة في لغتهم الموروثة في أثناء هذه المدة الانتقالية الممتدة، نكتفي بذلك من هذا الموضوع في هذه المرحلة وننتقل الآن إلى موضوع آخر هو من الموضوعات الأكثر انتشاراً في هذا المجال.

هل تبقى القراءة الاستصلاحية مهملة؟

تجْتمع الأدلة في الوقت الحاضر على فاعلية أكثر البرامج في مجال القراءة الاستصلاحية، وإن كنت تشك في ذلك لشدة النقد وقلة المديح الموجه لها حتى من جانب الخبراء المعتمدين في ميدان التعليم (Johnston & Allington، 1991)، فقد تبين من برامج القراءة الاستصلاحية أنها يمكن أن تساعد الصغار على الإنجاز، وذلك إلى ما يقرب من ضعفي معدل إنجازهم في مجال القراءة للفصل الواحد ولغاية أربعة أضعاف من مستوى سير عملهم هم أنفسهم (Klenck & Kibby، 2000، Manzo & Manzo، 1993، Spache، 1976)، فإذا كان من سبب جوهري في أن ذلك لم يحظ بما يستحق من الاهتمام فهو أن هناك الكثير من الطلاب ممن لم يحرزوا أي تقدّم حتى بالطرق الاستصلاحية والمدهش في الواقع أن عددهم كان ليقل عما هو عليه الآن

فيما لو توافر المزيد من المساندة والتركيز على البرامج الاستصلاحية، أو على برامج أو مساعي الوقاية الأولية، بدلاً من التوجه للحد منها وللقدح بها كما هو الحال الآن لأكثر من عشرين عاماً.

وبعد، فإذا كانت القراءة الاستصلاحية قد فقدت الكثير من سمعتها، فإن ذلك إنما جاء ضمن مجموعة متشابكة من العوامل الفعلية الديناميكية فيما لا يتصل كثيراً بمستوى فاعلية البرامج المذكورة. حيث تضافرت ثلاثة من العوامل على الأقل للنيل من مدى الفائدة الممكن تحقيقها من عملية القراءة الاستصلاحية. فقد أراد الآباء من الطبقة الوسطى من المجتمع أن يبحثوا عن وسيلة لمساعدة المقصرين من أطفالهم دون أن تكون كالندبة الاجتماعية عليهم فأحدثوا بالنتيجة ما سمي بالإعاقات التعليمية التي، وإن كان لها أساسها في الواقع، غير أنه ليس ثمة تعريف صائب لها من الوجهة التعليمية. وأياً كان الحال فقد لوحظ أن مشكلات القراءة قد أخذت وحدها ما يقرب من 80٪ من مجموع الإعاقات التعليمية (Alley & Deshler، 1980، Klenck & Kibby، 2000)، فإذا تحولنا قليلاً عن هذه الوقائع، نجد أن النظم التشريعية تعرف الإعاقة التعليمية على أنها من ضمن حالات الإعاقة الجسمية وهي فيما عدا ذلك لا تنجم عن أي قصور اجتماعي اقتصادي أو عن أي فوارق حضارية، كما أنها لم تنجم فيما يتضح عن أي مشكلة عاطفية، وبالتالي فقد كان هناك مجال للطلاب من أصحاب الإعاقات التعليمية لتلقي العون على نحو خاص وبمنحى شخصي في بيئة خالية قدر الإمكان من القيود (بمعنى أن تكون مقبولة من الناحية الاجتماعية) بما تتضمن من خدمات ومجالات للمتابعة على المستوى الجامعي، مما يعني أن الطلاب المصنفين على أنهم من أصحاب الإعاقة التعليمية قد توافرت لهم الإمكانيات للحصول على المساعدة أكثر بكثير من توافرها لطلاب القراءة الاستصلاحية بما في ذلك إمكانية قراءة الاختبارات عليهم وغير ذلك من أشكال المساعدة الموجهة على المستوى الشخصي. وهذا الدعم للطلاب من أصحاب الإعاقات التعليمية ما كان ليأتي إلا على حساب المكلفين بالضرائب،

حيث إنه أثقل كاهل مختلف الولايات والمدرسين، بل كاهل النظام الفيدرالي بأكمله باعتبار أنه لم يلبِ إلا 17٪ من هذه الحاجة، مع مراعاة أن الكونغرس هو الذي قد أرسى الأساس لهذه الحاجة. ونحن لا يمكن أن نقول: إنه لا مبرر لهذه الاعتبارات، ولكن الموارد تبقى محدودة في العالم بأسره وقد حدَّ ذلك من إمكانيات المساعدة المتاحة لبرامج القراءة الاستصلاحية وغيرها من البرامج المعدة لمساعدة المجردين من حقوقهم الشرعية. وكانت هذه البرامج قد تميزت في الأصل من حيث إن معدل المحتاجين المشمولين في البرامج كان كبيراً، حتى إن عدداً من الجامعات قد بدأ الآن «بهجر شتى الدورات الاستصلاحية» (Cronholm، 1999) وذلك لمجرد أنها قد أدت إلى إفلاس النظام، بعد أن أثقلت كاهله من قبل. وإذا أردنا أن نضفي بعضاً من الإيجابية فإننا يجب أن نبين أن الكتاب الحالي لتعلم المحتوى قد عمل في خط فرعي منه على تحديد الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف في واقع الحال، وبشأن الطرق والوسائل المفيدة التي قد تساعد في مجال الإعاقات التعليمية أو فيما يلزم لتلبية الاحتياجات من غير ذلك في قاعة الدرس نلاحظ أن معظم هذه الطرق والوسائل إنما كانت قد نشأت من حركة تعلم المحتوى، وعليه فإن الطرق المعروضة فيما سبق من فصول الكتاب وكذلك في هذا الفصل هي كل ما سيحتاجه مدرس المحتوى إذا ما أراد أن يؤمن المطالب المذكورة.

توجه ثان أضر بمفهوم القراءة الاستصلاحية وبتأييدها هو التعميم في الطرح لصالح تعلم المحتوى، حيث كان الرأي في هذا الخصوص أن المدرس الاستقرائي يجب أن يقدم المساعدة (أي الدعم التعليمي) لشتى طلابه من الصغار، وخصوصاً لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة الدرس النظامي العادي. فكان من تحولات الأقدار أن حلت هذه الوسيلة لمساعدة القراء في قاعة الدرس محل دروس القراءة الاستصلاحية بسبب شعور اختصاصيي القراءة من المسؤولين عن الفقرات الاستقرائية بثقل العبء على كاهلهم، إذ وَجَبَ عليهم أن يوجهوا سير العمل في برنامج تعلم المحتوى في المدرسة من جانب، وأن يعلموا المجموعات

الاستصلاحية من جانب آخر. وبالطبع فقد كان الحل المنطقي هو أن يتم تعيين المزيد من ذوي الخبرة في مجال القراءة، ولكن الذي حصل هو توظيف الاعتمادات لإيجاد ولتعيين عدد آخر منهم في ميدان الإعاقات التعليمية، فكانت النتيجة اليوم هي النقص الشديد في عدد أصحاب الخبرة في جميع مستويات التعليم المدرسي.

وختاماً فقد تم تحريف الدروس التي جاءت عن النشطاء الاجتماعيين البارزين مثل باولو فريري (1985 و1987) وآيرا شور (Shor & Freie، 1987) فيما له صلة بالتعليم التحرري، بحيث صار المفهوم من التعليم الاستصلاحي أنه مستبد. وكانوا قد قالوا، مع المتنورين من المعلمين، بوجوب أن تشجع المدرسة الفرد على المنافسة في المجتمع، الذي يمثل ساحة غير ممهدة، ولكنهم مع ذلك لاحظوا أن التدريس في البلدان النامية قد صمم لتأهيل الفرد للعمل كترس في آلات الآخرين وليس ليحاول أن يشغل محركه الاقتصادي الخاص به أو حتى أن يبتدعه، فكان هناك من ربط على سبيل الخطأ بين هذه الرسالة وبين برامج القراءة الاستصلاحية أو التقويمية في الولايات المتحدة، فتحولت هذه البرامج هي أيضاً إلى رموز للاضطهاد. نظراً لارتفاع نسبة الطلاب المسجلين من الأمريكيين الأفريقيين وعزز هذا الارتباط أكثر فأكثر القلق حيال هذا الموضوع من جانب المعلمين والدعاة إلى حقوق الإنسان من الأمريكيين مع حسن نيتهم، حيث اتصف الأكثر منهم بانحيازهم لمبدأ «اللغة الواحدة» ولم يكونوا ليؤمنوا بالتعليم المباشر على طريقة الجرعات الكبيرة مهما كان شكله أو أسلوبه الذي سيبدو به. وعلاوة على ذلك فقد كان ثمة موقف لديهم بأن التقصير في مسيرة الإنجاز إنما نشأ في أول الأمر وربما في آخره أيضاً عن السياسات الاجتماعية والآمال المحبطة وكذلك عن الاستخفاف بالذات، وهذا مما دفعهم، في غمرة غفلتهم، لأن يتقصوا الحل في الإجراءات الاجتماعية وذلك كثيراً ما يكون على حساب الحلول التعليمية بعد توافر الإثبات نسبياً على صحتها مع ما تستوجب من مدة قد تصل إلى جيل كامل؛ لتؤكد على نجاحها.

وأياً كان الأمر فقد سبق أن أشرنا إلى أن هناك ما يدل على فاعلية برامج القراءة الاستصلاحية أو الإصلاحية في منحاها العام، وإن كانت ثمة برامج قديمة من بينها، حيث ارتفع معدل الإنجاز عند معظم الصغار بمقدار الضعفين إلى أربعة أضعاف عما كان عليه في السابق، غير أن الأصح هو ألا ننقاد مع الوهم فلا نتخيل «أن الطالب الاستصلاحي في تقدم مطرد بلا نهاية في مراحل الدراسة الاستصلاحية، ثم في نشاطه الجامعي، بحيث يصل من خلاله إلى مرحلة التخرج ومن بعد ذلك إلى العمل المجزي فيما يأتي مرحلة التخرج» (Cronholm، 1999، الصفحة ب/6). ومن أشكال الإعاقات سواء في مجال القراءة أو في المجال التعليمي ما يتصف بقلة الإمكانيات المتاحة لدراسته أكاديمياً، فهو لهذا السبب لا يمكن أن يعالج بسهولة أو بصورة مستدامة كل فرد، وإنما للحالات الفردية في وقت من الأوقات. وهذا مما يدل على عقلانية ووجوب الأخذ ببرامج القراءة الاستصلاحية أو الإصلاحية لأن المدرسين الاستصلاحيين لن يكون بإمكانهم أن يعلموا الصغار على نحو واضح أو مركز إذا كان ثمة تأخر لدى هؤلاء الصغار لعدة مستويات عن المعايير المفترضة، باعتبار أنهم حينئذٍ لن يستطيعوا أن يقرؤوا وحدهم على الأغلب من المادة المطبوعة. ولعل المضحك المبكي في الموضوع أنه كانت هناك محاولات لإلقاء اللوم على مدرسي المناهج لهذه الاختلافات الجوهرية في المتطلبات التعليمية بما لم يؤخذ فيه بسبل القراءة الاستصلاحية أو الإصلاحية، وقد حدا هذا بالمدرسين في معظم الأحيان لأن يهجروا هذا المنحى المهني، وكان هو الذي حدَّ من تطلعاتهم حيال إمكانيات الطلاب، فكان هناك من الصغار من أخذ علامة النجاح رغم ضعفه في مادة القراءة.

ومما يشار إليه أن هناك عدداً من الطرق التخديرية للتعبير عن هذا الموضوع، ومن ذلك أن نتهرب من المنافسة الأكاديمية، أو أن نتعامل مع الآخرين وكأنهم قد يتهشمون إذا ما واجهناهم من منطلق الأحاسيس والمشاعر، وذلك إنما هو، كما سبق أن قلنا، من إحساسنا الشائع فيما بيننا بأن ثمة ضغوطاً من

مطالب الحياة على وجه العموم وبأن المراهق إنما يجب أن يحاط دائماً بالحماية، والأفضل أحياناً أن تستمر الحماية إلى الثلاثينيات من العمر.

نظرة جديدة إلى معاناة المتنافسين وخاصة من الذكور

المعتاد أن نجد 80٪ من القراء في القراءة الاستصلاحية من الذكور و80٪ من مدرسيهم هم من النساء، ولعلنا بحاجة لمعاودة التفكير في هذا التناظر العكسي. الكاتب الشهير مايكل كوريان، عبّر عن ذلك على النحو الآتي:

> يتوق الصبي من جنس البنين إلى منافسة الآخرين وأن يدخل في غمار الاختبار في الواقع المحسوس وعالم العلاقات. إن فهم مجتمع الصبية وتكوين فكرة صحيحة عن حبهم للمنافسة والإنجاز، يتطلب البعد بعض الشيء عن فلسفات التعامل على أساس مبدأ «الضحية». يمكن تلخيص المقولة الرئيسة من هذه الفلسفات بعبارة واحدة، وهي: «لقد صممت أساساً كي أكون بمثابة الضحية للآخرين، ولهذا فيجب عليّ أن أقضي على هذه الفكرة في أذهان الناس»، وبالطبع فإن هذه الفلسفة، إذ تدور حول محور واحد وهو أن الإنسان قد تعرض للاستغلال، إنما تعيق من مدى مقدرتنا على تربية الصبية من أولادنا، حيث تكون بذلك قد أغفلت أن الواحد منا هو المسؤول عن نفسه، فإذا تابعت المشوار في مسيرة العمر حينئذ فسأجد أني أنا المسؤول الوحيد عن نفسي. (Gurian، 1998، الصفحة 32).

وكانت قناة CNN قد شهدت مناقشةً في برنامجها المخصص للكتاب بتاريخ 2 تشرين الأول 1999 للمؤلفتين روث وشتولبا بشأن كتاب جديد لهما بعنوان: «قوام النساء» وقد كان ثمة مؤشر من المناقشة المذكورة على أن «ظاهرة الضحية» ربما تكون قد شارفت على نهايتها، فقد اعتبرت المؤلفتان أن المرأة في العالم الغربي لم تعد الآن في موقف الضحية، وقد احتجتا في ذلك بأنه إذا كانت ثمة فوارق إحصائية في معدلات الدخل مقارنةً مع الرجال، فإنها لا تزيد عن 6٪ حتى لو

أخذنا بالعوامل السطحية كمعايير للمقارنة كأن نقارن بين النساء والرجال في مجال مهني واحد، أو في قطاع واحد من قطاعات العمل. ثمة فوارق أخرى من جراء القرارات التي تتخذها المرأة بمحض حريتها بأن تقلل هي نفسها من مجالات عملها؛ لتتصرف إلى شؤون حياتها الشخصية مثل شؤون تربية الأولاد أو لتتفادى التوتر في حياتها، وفيما يؤكد أيضاً على ذلك أنه ولأول مرة في تاريخ الإنسانية زاد عدد النساء عن عدد الرجال في الولايات المتحدة من المتقدمين لمتابعة تعليمهم لمرحلة ما بعد الدراسة الثانوية. لا ريب أن هناك بعض الموضوعات المعلقة فيما يخص المرأة خصوصاً في البلدان الأخرى. ولكن المؤكد في الوقت الحاضر أن ثمة تطوراً في الولايات المتحدة، وأن هذا التطور كان معقولاً وجديراً بالتقدير، فقد أثبتت المرأة اليوم أنها يمكن أن تقدم البرامج على قنوات التجارة والأعمال على امتداد بثها طوال اليوم وطوال الأسبوع، وقد أثبتت إلى ذلك أنها من أبرز من يمكن أن يستضاف إلى تلك البرامج. وباختصار فإن المبهجات كثيرة ولعل الوقت قد حان للنظر مجدداً في بعض القضايا التي يخص أبناءنا وأخوتنا وخلاننا، كأن نعرف السبب الذي يمنع الرجل من أن يتابع تعليمه بقدر ما يلزم له لإعالة نفسه ولإعالة عائلته.

والآن وقد بلغنا هذا المبلغ في بحثنا فلننظر إلى بعض الطرق التي يستخدمها مدرس تعلم المحتوى لمساعدة الصغار من ذوي الاحتياجات الخاصة. إن مما يميز هذه الطرق أن الطاقة والجهد والتوسط المباشر هنا سيكون أكثر بعض الشيء، وأحياناً أكثر بكثير منه في الطرق التي كنا قد عرضنا لها في الفصول السابقة ولعامة الطلاب ممن أشرنا إليهم في تلك الفصول، ولكننا كنا قد قلنا: إنه لم يعد هناك برامج الاستصلاحية أو الإصلاحية إلا القليل القليل، لذلك وجب على المدرس الاستصلاحي أن يفعل ما بوسعه لاستيعاب الصغار من ذوي الاحتياجات الخاصة في قاعة الدرس النظامية. ويبقى علينا مع ذلك أن ننوه إلى أن المدرس نفسه سيحتاج إلى المزيد من المساعدة (ونحن بذلك إنما نتحدث عن أنفسنا)، وهذا طبيعي بعد أن بذل المدرس قصارى جهده في هذا المضمار.

طرق تدريس الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة

الطرق التي ستقدم للطلاب فيما يأتي ستكون موجهة للطلاب ممن يشاع أن لديهم إعاقات في مجالات القراءة أو التعلم، وهي أيضاً ستكون موجهة للطلاب المحدودين في إمكانياتهم في مجال اللغة الإنكليزية و/أو لمن يعانون من صعوبة فيما يلزم للتكيف مع الأمور الشخصية أو الاجتماعية و/أو للوافدين من حضارات مختلفة.

والذي يجب أن نشير إليه فيما يخص الطرائق والأفكار المخصصة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة أنها لحسن الحظ مفيدة للكثير من الطلاب العاديين، والسبب من وراء ذلك أنه إذا كان من سمة لمعظم الناس، فإنما هي الشبه لا الاختلاف فيما بينهم. ولعله لا يوجد طالب إلا وسيحتاج في لحظة من اللحظات لمثل ذلك التحليل أو الاهتمام أو العون المخصص للمختلفين من الناس أو للمقبلين على التعليم أو المقصرين المزمنين في تقصيرهم، لدينا الآن فكرة بأننا يجب أن نكف أيدينا عن برامج المنافسة وأن نوسع بدلاً من ذلك من سبل الرعاية «الخاصة» بحيث يمكن الإفادة منها في كل شيء، ونعني «بكل شيء» التعليم التشخيصي التقريري الموجه حسب ما تستوجبه الحالات مع تقديم المساعدة حينئذ للمدرس من خلال مجموعات المساعدة التكتيكية. فهذه الطريقة سيكون من شأنها أن تستحدث من منظومات الدساتير ما يضمن الحد من التكاليف في مسعاه آخر الأمر لأن تمتد الخدمة إلى جميع فئات الأطفال، ولكن القصة يجب أولاً أن تأخذ مجراها الطبيعي.

لقد كانت غايتنا في كل ما أتينا عليه أن نركز على الطرق المساعدة على الاكتشاف وعلى التعلم لدى المدرس ولدى الطالب على حدٍ سواء، وكان هناك الكثير من الطرق ومن الممارسات التي تساعد على تعزيز التوجه لتقبل الآخر كمفهوم لتعدد الحضارات، أو مما يمكن أن يسهم في تحقيق التنوع أو التعايش مع الآخرين في الحياتين التعليمية والاجتماعية.

وسيلاحظ القارئ أننا لم نرد في هذا الفصل التحيز في بحثنا للموهوبين باعتبار أنهم من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وحقيقة الأمر أن هناك عدة موضوعات مما قد يشوش فكرة الموهبة وهي تخرج إلى حد بعيد عن حدود هذا الكتاب. عدا ذلك فأنت فيما عرضنا من طرق في الفصول السابقة خصوصاً فيما يتعلق بالكتابة وبالتعليم ذي المرتبة الأعلى. (مثلاً بطريقة REAP) ستلاحظ حتماً أن هناك الكثير منها سينجح بالتأكيد مع الموهوبين من الناس.

الأطفال على عتبة باب الحياة ـ السبيل إلى تحفيز المحبطين

إننا إذا ما عدنا بأذهاننا إلى الفصول السابقة (خاصةً الفصلين الثالث والرابع) فإننا سنرى على الإجمال أنها قد بحثت وأفاضت في البحث في نظرية التفاعل من حيث مدى دورها في عملية التحفيز، وها قد وصلنا الآن إلى هذه الفقرة التي سنتعرض فيها إلى المزيد من الأفكار والوسائل فيما يلزم للنفاذ إلى الطالب المقبل على التعلم مع كثرة تردده ونفوره كذلك في معظم الأحيان. ولهذا فسنبدأ بعرض بعض الأفكار الموصى بها للتشجيع على القراءة، ثم ننتقل للبحث في السبل المطروحة للتعامل مع السلوك الفوضوي في قاعة الدرس، وسننتهي بأن نعرض الوسائل المقترحة لتعزيز جرأتنا المبدئية في مواجهة الكلمة ولتعزيز عملية الاستيعاب ولمناقشة معيقات التكيف الشخصي والاجتماعي ومحاولات التعود على طرق تعلم المحتوى.

التشجيع على القراءة:

سنراجع فيما يأتي عدداً من الطرق والوسائل للتشجيع على القراءة، لو جعلت هذا القسم على هيئة قائمة من الأعمال، ووضعت نصب عينيك أن تنفذ نصف الطرق المقترحة لمدة سنة كاملة، تستطيع أن تقدم الكثير من العون للقراء الضعفاء وتساهم في إيجاد البيئة المناسبة للتعليم، وبالأخص لتعليم المحتوى وفهمه في جو المدرسة.

1-**تنظيم برنامج معين للقراءة الصامتة المستدامة (SSR)**: وذلك بأن تطلب إلى الطلاب أن يقرؤوا مرة أو مرتين في الأسبوع أيّ شيء من اختيارهم مما يمكن أن يكون مفيداً للمحتوى، ثم تزيد من زمن القراءة من سبع دقائق إلى عشرين دقيقة على عدة أشهر، بحيث تكون هذه المدة المتنامية ضمن البرنامج بمثابة أداة فعالة للتمرس بحيث تسهم في تعليم الطلاب على القراءة بما يعزز من الاستدامة والمثابرة. والمنصوح به في هذا الشأن أن يتم حفظ مادة القراءة الخاصة ببرنامج SSR في قاعة الدرس، ومن ثم أن ينادى على أحد الطلاب لمناقشة المادة المقروءة، والغاية من ذلك ألا يبقى طالب إلا وقد قرأ، وكذلك كي لا يفكر الطلاب بأن الهدف من هذا النشاط هو مجرد تمضية الوقت. كما أنه يمكن تعميم هذا النشاط بعد ذلك ليشمل المدرسة بكاملها، مما يساعد على أن يشارك المدرسون والإداريون، بل وكل الموظفين، في عملية القراءة المستدامة. وقد لاحظنا بأنفسنا أن هذه الطريقة قد أسهمت في تهدئة الأجواء في المدرسة بعد أن اتصفت – بصراحة القول – بالكثير من الفوضى، حيث خلفت إحساساً بالهدوء والنظام والعزم والتصميم من خلال الصمت والمشاركة من الجميع في عملية القراءة.

2- **الموضوعات الشيقة**: اجمع المواد الشيقة من الصحف والمجلات وأعطها للطلاب في قاعة الدرس لقراءتها في أثناء الحصة أو بعد الحصة أو في وقت الاستراحة.

3- **سجل القراءات الشيقة**: حيث سيكون عليك أن تطلب من الطلاب أن يؤشروا على الكتب الشيقة برأيهم في السجل، كما أنك يمكن أن تطلب إلى أمين مكتبة المدرسة أن يساعدك في اختيار الكتب، وفي إعداد قائمةٍ بالعناوين المقترحة فيما يتصل بمجالات الاهتمام المعنية.

4- **منتديات الكتاب**: شجع الطلاب على الانتساب لمنتديات الكتب و/أو على الاشتراك في المجلات في مجالات الاهتمام إذا ما كانت لديهم مجالات

خاصة، حيث سيقوم المهتمون من أعضاء المنطقة بدفع الأجور اللازمة كما سيقوم الآخرون بتقديم الكتب والمجلات.

5- **المدرس كمصدر للإلهام على القراءة:** فالإنسان بطبعه يحب أن يستمع إلى الرواة وأنت هنا يمكن أن تفرد بعضاً من الوقت من زمن الدرس لقراءة قصيدةٍ مثلاً، أو أي مقال من إحدى الصحف أو المجلات أو فقرة من كتاب من الكتب واسعة الانتشار، وقد درج أصحاب الخبرة من المدرسين على اتباع هذا الإجراء على شدة بساطته.

6- **التعاون:** خصص كتاباً معيناً لفردين أو أكثر من الطلاب لقراءته ووضع الملاحظات عليه لعرضها في قاعة الدرس، واطلب منهم أن يناقشوا الكتاب فيما بينهم.

7- **التقنية كوسيلة للتشجيع على القراءة:** حيث قد تقوم المدرسة بشراء بعض الأقراص المضغوطة (CD's) السمعية البصرية، أو قد تقوم باستئجار هذه الأقراص من المكتبات والمراكز الثقافية، أو قد تشترك بخدمة الإنترنت وذلك للتشجيع على القراءة للمتعة وتعزيز المعارف، ومن المؤكد أنه ثمة عديد من المواقع المتميزة بمحتواها من الكتب أو من المقتطفات الجديرة فيما لا حقوق لنشره.

8- **صحيفة المدرسة:** احرص على أن تجتزئ القسم المخصص أسبوعياً لأحد المؤلفات من الصحف، ثم اعرضه على الطلاب وأضف إليه صوراً ملونة أو تعليقات مما قد يرد في الإعلانات، أو في المقالات النقدية، واطلب إلى الطلاب أن يشرفوا على هذه المهمة في قاعة الدرس.

9- **وسائط العرض الإذاعي أو الفني كوسيلة لشد الانتباه:** اطلب من الطلاب أن يشاهدوا عملاً من الأعمال السينمائية أو البرامج التلفازية المعدة من وحي مادة القراءة، حيث يمكن لهم أن يشاهدوا ذلك العمل قبل أو بعد قراءتهم للكتاب المعني.

10-**معروضة كتاب أو مقال الأسبوع**: نظم الطلاب في مجموعات، ثم اطلب منهم في كل مجموعة أن يتعاونوا فيما بينهم لإعداد معروضة عن كتاب أو مقال الأسبوع، وقم بعرض الكتب أو المقالات المعنية تحت مقولة: «اقرأه بكل ما فيه» حيث سيكون على الطلاب فيما بعد ذلك أن يناقشوا زملاءهم في قاعة الدرس بشأن تلك الكتب أو المقالات بعد أن يشيروا إلى العناوين وإلى المؤلفين ومصادر المقالات.

11- **الأدباء والمؤلفون من أهالي الحي أو المدينة**: إذا كان ثمة أدباء أو شعراء أو مؤلفون محليون، فإنه يمكن أن تطلب إليهم أن يحضروا إلى الدرس لمناقشة وقراءة أعمالهم ضمن نشاط باسم معين كأن تدعوه مثلاً: (منتدى الشعراء الأحياء) تمييزاً عن الراحلين منهم.

12- **الحوافز التشجيعية**: إذا ما تميز أحد الطلاب بأن استطاع أن يقرأ ثلاثة أو أكثر من الكتب على امتداد ربع من العام الدراسي أو على امتداد أحد الفصلين الدراسيين، فيمكن أن يحصل على شهادة أو على هدية من إحدى المكتبات أو محلات التسجيلات أو من أحد متاجر الأزياء أو المواد الغذائية.

13- **المداولات مع الطلاب على مواضيع القراءة**: وذلك من منطلق أن المناقشات والمتابعة الشخصية على قراءات الطالب قد يكون لها أثر العامل المحفز في هذا الخصوص.

14- **التعليم على متابعة الترجمة**: اطلب إلى الطلاب متابعة الترجمة على جهاز التلفاز باستخدام خيار (closed Caphins) الموجود في بعض البرامج ليطوروا بالتالي من مستوى فعاليتهم في مجال القراءة (Koskinen, Wil-son, Gambrell, & Jensema، 1987) كما أنه يمكن أن يشجع ضعيفي القراءة على الجمع بين أن يستمعوا إلى تسجيلات الكتب وأن يتابعوا مع

التسجيل على أنه لا بد من مراعاة التأثير السلبي من ذلك إلى حدٍ ما على القراء من المستوى فوق الوسط (Cloer & Denton، 1995).

نبحث في القسم التالي عدداً من القضايا المتعلقة بالتعامل مع الموضوعات السلوكية ومواضيع التكيف الاجتماعي ومشكلات التعلم. والغاية في النهاية من كل من هذه الطرق أن تساعد كلاً من المدرس والطالب على مواجهة الآثار الإتلافية، لا المطلقة الجازمة، من عمليات التعليم والتعلم اليومي، وهو ما أكد عليه المسرحي تشيكوف، إذ قال: «قد يوفق الإنسان وإن اشتد به الغباء لأن يواجه الأزمات في حياته، غير أنه لا أحد يستطيع أن يصمد باستمرار أمام مشاق الحياة».

التكيف الشخصي ـ الاجتماعي من خلال الرواية أو الكتاب أو المفكرات الحوارية

الرواية:

تعتبر الرواية من أقدم الوسائط المعتمدة في العالم لنقل القيم أو الدلائل أو لتعزيز الفكر التناظري، والتي يقوم العقل البشري بواسطته بتنظيم أفكاره ومعارفه في مجموعات متكافئة، أو للتفريق فيما بين الجديد والسالف من المعارف المكتسبة. وإذا كان من رموزٍ في قصص الأبطال فإن الغاية منها ليست أن تكون بمثابة قوالب، وإنما أن تكون عبارة عن صور حية للخير والشر في صيغة ملموسة ومفهومة، بحيث تتواصل الرموز مع بعضها؛ لتنتهي في صيغتها إلى ما يشبه المخطط أو السجل عن بواطن الفرد المعني أو عن بواطن المجتمع (Gurian، 1998)، والإنسان في نهاية الأمر أكثر تعقيداً وأسرع إلى التأثر مما يبدو عليه.

الكتاب كوسيلة للتعلم:

قد تكون ثمة نزعة في الأصل لدى الطالب للقراءة، فإذا كان الأمر كذلك، فإن الكتاب يمكن أن يكون من ضمن الوسائل الفعالة للمساعدة على التكيف الشخصي ـ الاجتماعي. ونحن، عندما نشير إلى الكتاب كوسيلة للتعلم، فإننا إنما نشير إلى طريقة المعالجة بالكتب (أي، من حيث المبدأ، بالقراءة) (Edwards

Simpson &، 1986)، وذلك إنما يكون، بوجه عام، باجتذاب الطلاب إلى ما هو صحي وسليم من المدارك والمواقف بتوفير المادة المناسبة للطالب المناسب لقراءتها في الوقت المناسب.

والمفترض في عموم الأحوال أنه ثمة مصادر مختلفة للمشكلات التي يواجهها الطالب في رحلته على طريق النمو والنضج، فهناك على سبيل المثال الفوارق الحضارية بالإضافة إلى العلاقات الأسرية، وتبعة التغيير عند الانتقال إلى مسكن آخر، وهناك الطلاق والضغوط الممارسة من أصحاب الجيل الواحد، والإعاقات الجسدية والعنصرية والوفيات من بين المقربين، والمصاعب المواجهة عند التعرف إلى فئات الناس وغير ذلك، فالمساعدة من خلال الكتاب ليس لها هدف إلا أن توسع المدارك والإمكانيات للتعامل مع المآزق الشخصية الاجتماعية أو غيرها لتكوين شخصية المرء، بحيث يمكن تفادي أي نكسات في سياق التعليم المدرسي. ويجب أن نذكر هنا أن هناك تطوراً سريعاً في هذا المجال، حيث بدأت العديد من الجهات المسؤولة عن استخدام النصوص الأدبية أو نصوص المحتوى للتصدي للتحديات المعقدة في مراحل النمو لدى الناشئين (للمقارنة مع آلن Allen & Ingul-srud، 2003، ومع Bean & Moni، 2003، DeBlase، 2003، Maloney، 2003، Simmons، 2003).

ومما يتبع ذلك أن المدرس أو الموجه إذا ما اقترح كتاباً ما على أحد الطلاب، فعليه أن يطلب من الطالب، إن أمكن، أن يحكي الرواية بطريقته، بحيث يركز على الحوادث وعلى الأحاسيس الأهم في سياق الفكرة المركزية، ويجب مراعاة الانتباه والتمعن في التغيرات على صعيد المسلك أو الأحاسيس أو العلاقات لملاحظة أوجه الشبه مع شخصيات النص (Heaton & Lewis، 1955). والأولى أن تتاح الإمكانية للقارئ للتوصل إلى الاستنتاجات بشأن التصرفات أو المشاعر للتحقق من إمكانية تطوير أحوال الإنسان وكذلك اهتماماته الذاتية أو وضعه الشخصي من خلال هذه التصرفات أو الأحاسيس.

وفي الخلاصة، فإن القراءة والمناقشة ستكون قد حققت الهدف منها في أفضل صورها إذا ما بقيت في إطار واحدٍ لسؤالين اثنين مع سعة الفارق بينهما، أما السؤال الأول فهو: «هل فيما قرأت ما يذكرك بإنسان ما قد مر بك في حياتك؟» وهو سؤال يمكن الإجابة عنه بسهولة شديدة، أما السؤال الثاني فهو: «هل فيما قرأت ما يذكرك بنفسك؟» وقلة هم في الواقع، من يستطيعون أن يجيبوا عن هذا السؤال.

المفكرات الحوارية والبريد الإلكتروني:

كما أن الكتاب أداة للمساعدة على التعلم، فهناك طريقةٌ لتعزيز هذه الوسيلة أيضاً بالكتابة، والسبيل الأسهل إلى ذلك هو أن يطلب المدرس من الطالب أن يعد مفكرة شخصية لنفسه، ليقوم فيها بعرض انطباعاته عن كل ما يقرأ بشيء من الإيجاز (جملة واحدة على الأقل)، ولكن المدرس يجب أن يحرص على ألا يعتمد هذه الطريقة؛ لأن معظم الصبية والفتيات لا يرغبون بالكتابة، خاصةً إذا تعين عليهم أن يستغرقوا بالتفكير أو بالتأمل في الكتابة (Manzo, Manzo & Barnhill & Thomas، 2000)، فإذا تمت الكتابة فإنها يمكن أن تحفظ بعد ذلك في صندوق قاعة الدرس، أو في حاسوب مبسط؛ ليقوم المدرس بالاطلاع عليها إذا ما حصل على موافقة الطلاب في هذا الشأن، ثم يقوم بكتابة ملاحظات أو أفكارٍ شخصية عن هذه الكتابات. بطبيعة الحال فإن الملاحظات والمخاطبات يمكن أن تخرج عن مادة الكتاب لتعبر عما يريد الطالب أن يشير إليه فيما كتب أو عما قد يخطر للمدرس أن يتواصل به مع الطلاب، المفكرات الحوارية (Staton، 198) مفهوم قديم قدم المخاطبات فيما بين الأصحاب، وقد ذكر المدرسون الذين استعملوا هذه الطريقة أنهم وجدوا عدداً من الخواطر الإنسانية الحساسة، وأنهم نجحوا في توطيد عُرى الصداقة مع بعض الطلاب ممن كانوا في أول الأمر قد التزموا جانب الفتور أو العدوانية أو ممن أعرضوا بأي شكل من الأشكال عن الدرس والعلم (Kirby & Liner، 1981). مما يعني أن المدرس إذا اعتمد هذه الطريقة التفاعلية في التعليم فسيتمرس إلى حد بعيد في الردّ عن الشكاوى المعتادة، أو على الهموم

المشتعلة لليافعين في بداية أو قبل سن البلوغ. بأحد المدرسين على سبيل المثال، حين كثرت الشكاوى بين اليافعين في سن المراهقة من قلة الأشياء المادية لديهم، كان يذكرهم على الدوام أن الفقراء في الوقت الحاضر أفضل حالاً من الأغنياء قبل مئة عام، حتى إنهم في حالهم هذه يتفوقون إلى أبعد الحدود على الملوك والسلاطين فيما قبل ألف سنة من الآن. وكان يضفي مسحةً من التشويق فكان يطلب إليهم أن يعددوا عشرة من الخدمات المتوفرة لهم مما لم يكن متوافراً لدى قيصر روسيا في العام 1900. وعلى هذا النحو، فإن علينا لنستطيع أن نواجه مشاعر الاضطراب الوجودية (والواقعية كذلك) التي باتت ترتاعنا اليوم في حياتنا اليومية أن نتذكر النعم المتوافرة لنا في هذا الزمن، واليافعون خاصة هم ممن سيتجاوب مع هذه التذكرة. وأخيراً فإن العبرة أيضاً أن ذلك يمكن أن يبعث العزيمة إذا ما تهنا في مسالك اليأس والألم.

على أثر ذلك، ستتبدد أسباب القلق في قاعة الدرس وسيتعزز الإحساس بالمشاركة، وهنا سيبدأ التوجه لسد الفجوات الظاهرة في مستويات التعلم لوجود عدد من الطلاب المقصرين في قاعة الدرس، فإذا لم يكن هناك نتائج في هذا المجال فإن هذا سيؤخر لا محالة من سير العمل، بل إنه سيزيد من الإحساس بالمرارة واليأس. سنتعرض فيما يأتي إلى عدد من الطرق المفيدة لتحقيق شيء من التقدم السريع مع الطلاب المقصرين إذا ما أحسوا أنهم لن يتمكنوا من اللحاق بالركب.

تحسين مستوى فك رموز الكلمات وتعلم معانيها.

يجب أن تعلم في البداية أن هناك سبلاً أساسية لتقوية القراءة وهي: أولاً، «بتحليل» الكلمات، أو ما يدعى «بعلم الصوتيات» وثانياً: بالفهم والاستيعاب. فالقارئ الضعيف مبدئياً سيتأخر في كلا المجالين، والنجاح في تحليل المغالق هو في الواقع من أهم الشروط الواجب تحقيقها لتطوير الإمكانيات في مجال الاستيعاب. وفيما يذكر أن الطلاب في الأدوار المتقدمة من مرحلة التعليم الثانوي ممن كانوا في المرحلة الابتدائية في التسعينيات يحتاجون إلى المساعدة

أكثر في هذا الخصوص باعتبار أن هذه المرحلة كانت مرحلة ضعف في المدارس في مجال دراسة الصوتيات، وقد بدأنا في الفقرة الآتية بطريقة لغير الخبيرين للمساعدة على دراسة الصوتيات وعلى تمثل الكلمات.

طريقة كلاس في التدريب على الصوتيات دون حاجة للأخذ بأصول الصوتيات

يطالعنا مشهد مضحك في فيلم «خمس قطع سهلة» من بطولة جاك نيكولسون، حيث ينجح في إقناع النادلة بأن تعد له شطيرةً من نوع كانت قد ذكرت أنه ليس متوفراً في المطعم، فيطلب فيها أن تبدأ بشيء آخر ثم أن تزيل هذا أو ذاك وهكذا إلى أن تمت الشطيرة، وهذا ما فعله جيرالد كلاس عندما طبق طريقة «التحليل» فخطر له بشيء من الإبداع أن يخرج بموضوع الصوتيات من عملية «التحليل» فانتهى بذلك إلى تدريس الصوتيات دون أن يحتاج لتدريس أصول الصوتيات.

إن طريقة كلاس (Glass، 1973) عبارة عن إجراء بُسِّطَ لاستخدامه من قبل كل من يستطيع أن يقرأ لتعليم الآخرين القراءة، وبالنتيجة فسيكون ثمة مجال للاستفادة من هذا الإجراء كوسيلة تعليمية شاملة في قاعة الدرس عند تدريس المادة الصعبة من حيث المضامين. كما أنها تخفف من عنصر الغموض عند التوجه إلى الفئات الأضعف من بين القراء، وذلك لأن المدرس لا يجب عليه أن يكون على اطلاع بعناصر وأحكام الصوتيات كالإدغام أو غيره وإنما يجب عليه أن يوفر المساعدة من حين لآخر حسب إمكانياته في مجال «التحليل» وبقدر ما يستطيع بحكم الزمن والظرف. والمرحلة الأنسب لتطبيق هذه الطريقة كوسيلة إنمائية هي مرحلة ما بعد الابتدائية، كما أنه يمكن أن يستخدم مع طلاب اللغة الإنكليزية، وذلك لأن التحدي هنا عند الاستماع إلى الكلمة المركبة أو عند الاطلاع عليها أو عند تحليلها لن يقتصر على «المطالع» (أو بدايات الأصوات). أو على «الإيقاعات» (أو نهايات الأصوات) فالملاحظ على الطلاب فيما بعد الابتدائية أن المعاناة الأصعب لديهم في هذا المجال إنما هي من الأصوات «الوسطى» خاصةً الكلمات متعددة المقاطع (مثل كلمة photosynthesis في اللغة الإنكليزية بمعنى التركيب الضوئي أو كلمة burcaucracy بمعنى البيروقراطية).

والتحليل بطريقة كلاس إنما يعتمد في أساسه على المبدأ التوجيهي الشائع أكثر ما يكون بين الفتية، حيث يتم توجيههم لاتباعهم مبدأ الإيقاع العسكري (ولنتذكر هنا أن نسبة الفتية من القراء المستصلحين قد قدرت بنحو من 80٪)، فالطريقة يمكن أن تختصر في مجموعة بسيطة من الأنساق الصوتية أو النصوص الإيقاعية بمعدل اثنين أو ثلاثة على أن يراعى عند إعداد هذه النصوص أن يتم توجيه الطالب لأن يركز اهتمامه على الكلمة المبهمة، وأن يتم تعويده على الأصوات في مجامع الأحرف المعتادة والشائعة دون غيرها في اللغة الإنكليزية، فيقوم الصغار مبدئياً بتمثل هذا الإيقاع ويمارسونه كنظام داخلي للمساعدة أو لنقل: «كإستراتيجية للنطق الذاتي» أو للتعليم الذاتي لتفكيك الكلمات الغريبة. فإذا نظرنا مثلاً إلى اللفظة "ing" فإنها من اللفظات المتكررة، والأسهل لتعلمها، يتم حفظها كمجموعة لا كثلاثة أحرف مستقلة مما سيوجب أن يتم تمثل العلاقة التركيبية فيما بينها، وسنأتي فيما يأتي على عدد من التوجيهات والمراحل المتبعة في طريقة كلاس.

بعض التوجيهات فيما يلزم للتعليم على طريقة كلاس:

يجب على الطلاب أن يبقوا أعينهم على الكلمة، ويجب على المدرس أن يظهر الكلمة بكاملها بمعنى ألا يغطي أي قسم من الكلمة، كما يشير إلى الأحرف عند تقديمه للكلمة، وعلى العموم فإن الأفضل في هذه الطريقة ألا يعطي أي تعريفات للكلمة في سياق العملية التدريسية ما لم يرغب الطلاب ذلك، فالأَوْلىَ أن يتابع الطلاب دونما انقطاع عملية التحليل والتعرف على الكلمة، ومع ذلك فقد تستعمل طريقة كلاس في دروس تعلم المحتوى، فتتم مناقشة معاني الكلمة بعد التعريف بها، خصوصاً إذا كانت ثمة علاقة أساسية لها بالمحتوى، وأياً كان الحال فإن المدرس يجب أن يهيئ العون للطلاب لمساعدتهم في إعطاء الإجابة الصحيحة، فإذا عجز الطالب عن إعطاء الإجابة في حال طرح السؤال بطريقة مباشرة، فإن المدرس يمكن أن يقدم الإجابة في

تلك المرة، ولكنه يجب أن يعود إلى طرح السؤال ذاته مجدداً قبل أن يتحول عن تلك الكلمة.

الخطوات في طريقة كلاس:

1- اكتب الكلمة المراد تعليمها للطلاب على السبورة، أو اكتبها على رقعة كبيرة من الورق المقوى.

2- انطق الكلمة ثم درسّها للطلاب، بحيث تذكر جميع التركيبات الممكنة من أحرف تلك الكلمة.

3- اطرح السؤال الآتي أو استخدم بعض الأنساق الصوتية:

«ما هي الأحرف المستخدمة في لفظة» «تش» (ch)؟.

اطرح السؤال نفسه لمعرفة جميع التركيبات في تلك الكلمة، ثم اطرح السؤال الآتي:

«كيف إذن ننطق الحرفين ت/ش (c/h)؟»

وثمة مثال في الشكل رقم 1-13 على كيفية استعمال هذه الطريقة إذا ما أراد المدرس أن يعرف بكلمة جديدة قبل أن ينتقل من ذلك إلى مرحلة القراءة الصامتة، وقد أوردنا قائمة أيضاً في الشكل رقم 2-13 بمجامع الأحرف الأكثر انتشاراً، وذلك بحسب درجة صعوبتها.

الشكل رقم 1-13 من الأمثلة على طريقة كلاس.

يقوم المدرس بكتابة كلمة (forgetfulness النسيان) بأحرف كبيرة وواضحة على السبورة، ثم يستعمل طريقة كلاس لتحليل الكلمة كما يأتي:
ما الأحرف المستخدمة في for في كلمة forgetfulness؟
فما الأحرف في لفظة or؟
والآن ما الأحرف في لفظة et؟
فما الأحرف في لفظة get؟

اذكروا الآن الأحرف في لفظة forget؟

والآن ما الأحرف في لفظة ful في كلمة forgetfulness؟

فما الأحرف في لفظة forgetful؟

وما الأحرف في لفظة getfulness؟

لاحظ كم هي كثيرة التركيبات التي يمكن لك أن تعلمها من مجرد الكلمة الواحدة مع إمكان التحول بها إلى كلمات أخرى.

إذن كيف ننطق الأحرف f/o/r من كلمة forgetfulness؟

وكيف ننطق الأحرف e/t؟

والأحرف g/e/t؟

والأحرف f/o/r/g/e/t؟

وكيف ننطق الأحرف f/u/l؟

ثم كيف ننطق الأحرف g/e/t/f/u/l؟

وكيف ننطق الأحرف e/s/s؟

والأحرف n/e/s/s؟

وكيف بعد ذلك نلفظ الأحرف f/u/l/n/e/s/s من كلمة forgetfulness؟

فإذا حذفت الأحرف f/o/r كيف إذن ننطق القسم الباقي من الكلمة؟

وإذا حذفنا اللفظة ness كيف إذن ننطق القسم الباقي من الكلمة؟

كيف تكون الكلمة بكاملها بعد ذلك؟

تتمة الشكل رقم 1 - 13.

مجالات استخدام طريقة كلاس:

هناك ثلاث وسائل بصفة عامة لاستعمال طريقة كلاس بما يمكن أن يؤدي إلى إعداد برنامج فعال ومؤثر على مستوى المدرسة لاستصلاح وتصحيح تفكيك وتحليل الكلمة:

- ضمن الدرس الاستقرائي (تعلم المحتوى) بأن يقوم مدرس المحتوى باستخدام هذه الطريقة المبسطة لتجميع الأحرف في كل كلمة جديدة وخاصةً في الكلمات الفنية أو الكلمات اللازمة لاستقراء المعنى. فإذا أخذنا كلمة photosynthesis كمثال، فإنه يمكن أن يطرح الأسئلة الآتية بعد أن يكون قد أشار إلى الكلمة: «هذه الكلمة هي photosynthesis، فما هي الأحرف إذن من لفظة photo؟ وما الأحرف من لفظة syn؟ وما من لفظة thesis؟ وإذن كيف تكون الكلمة بكاملها بعد ذلك؟» ويمكن أيضاً أن ينتقل ثم يسأل عن اللفظات الممكن استخراجها من الأحرف.

- كذلك فقد يقوم مدرس المحتوى بمراجعة مادة القراءة، وبالتالي يمكنه أن يستعمل طريقة كلاس للتعليم على أي كلمات شاقة فيما عدا ذلك في النص، خاصة إذا كانت من العبارات الأجنبية كأن يقول مثلاً: «هذه هي كلمة ciao في اللغة الإيطالية، فما الأحرف من لفظة ch في الإيطالية؟ وما من لفظة ow؟ فكيف بعد ذلك نلفظ الكلمة ككل؟» والجدير بالتنويه أنه ما من طالب إلا وسيقدر المساعدة في الكلمات التي فيها صعوبة كما هي كلمة chic في اللغة الفرنسية، ولفظها في تلك اللغة هو sheek، حيث يمكن أن ينطقها على أنها مثل كلمة chick.

- فإذا كان ثمة طلاب يعانون من مشكلات جدية في مجال التحليل فإنه يمكن تخصيص واحدة إلى خمس حصص لهم في الأسبوع لمدة خمس عشرة دقيقة للحصة الواحدة لتعليمهم التحليل بطريقة كلاس، كما أنه يمكن تخصيص المراكز في بعض الأماكن الملائمة وغير المتميزة في مختلف أنحاء المدرسة؛ لتكون عبارة عن محطات للتحليل، بحيث يقوم عليها عدد من المدرسين أثناء مدة دوامهم أو عدد من المتطوعين من الاختصاصيين في مجال التناظر بين الأفراد.

فئة المبتدئين

(من غير القارئين والزمرة الأولى وضعاف الزمرة الثانية من طلاب درس التحليل)

1 at	11 am	21 ash
2 ing	12 un	22 ish
3 et	13 in	23 ed
4 it	14 ap	24 ig
5 ot	15 and	25 ip
6 im	16 ack	26 ud
7 op	17 um	27 id
8 an	18 ab	28 en
9 ay	19 ag	29 ug
10 ad	20 old	30 ut

فئة المعتدلين

(من الزمرة الثانية و/أو ضعاف الزمرة الثالثة من طلاب درس التحليل).

31 ar	41 ame	51 ice
32 em	42 ape	52 ick
33 up	43 ace	53 if(f)
34 ate	44 ang	54 ink
35 ent	45 ank	55 ob
36 est	46 ong	56 od
37 ake	47 all	57 og
38 ide	48 aw	58 ub
39 ock	49 el(l)	59 uf(f)
40 ade	50 eck	60 ush

فئة المتقدمين

(من الزمرة الثالثة من طلاب درس التحليل فما فوق)

61 able	71 us	81 eat
62 ight	72 il(l)	82 as(s)
63 is(s)	73 ite	83 ev
64 on	74 es(s)	84 ind
65 or	75 om	85 oss
66 ul(1)	76 oke	86 earn
67 ac	77 ore	87 ost
68 af(f)	78 tow	88 rol(1)
69 ook	79 ast	89 one
70 fowl	80 ane	90 ale

فئة الإنجاز

(لما بعد فئة المتقدميـــن)

91 ave	101 eal	111 ure
92 ove	102 tea	112 ur
93 folly	103 ee	113 ir
94 age	104 care	114 ai
95 er	105 deaf	115 au
96 air	106 oat	116 oi
97 ied	107 ue	117 tion
98 ew	108 soon	118 ture
99 ire	109 ou	119 al
100 ear	110 ound	

الشكل رقم 2 - 13: مجامع الأحرف (موزعة بحسب فئات صعوبتها).

المسارد المشتركة كوسيلة للمساعدة على استيضاح معاني الكلمات الغريبة

كلنا نعرف أن المسرد (قائمة الكلمات الرئيسة في نهاية الكتاب) هو عبارة عن قاموس صغير يسير للعبارات الواردة في الكتب أو في أي من ميادين المعرفة، حيث تأتي التعريفات في حدود النص، فتكون واضحةً ومفهومة، ويكون ثمة مجالٌ للإفادة منها حتى من القراء المتمكنين إذا ما أرادوا أن يخوضوا في مجالات جديدة. وهو ما يفعله التلميذ في كل يوم من أيام الدراسة، غير أنه قد لا يكون هناك مسرد بالكلمات الصعبة في كتاب القراءة أو الرواية المختارة، فإذا كان الأمر كذلك فإن ثمة طريقة توجيهية لاتباعها بشيء من السهولة للتعاون في قاعة الدرس من أجل إعداد مسرد لهذا الغرض.

الخطوات المتبعة لإعداد المسرد المشترك:

1- يقوم المدرس بإعداد مسرد بسيط، حيث يغطي فيه بعضاً من الصفحات من مقطع طويل أو من الكتاب المختار.

2- يقوم المدرس بتوجيه الطلاب، وذلك بأن يستعملوا المسرد المشترك أثناء القراءة.

3- ثم يطلب منهم أن يقرؤوا بعضاً من الصفحات عدا الصفحات المشمولة بالمسرد.

4- يتناقش الطلاب والمدرس بشأن مقدار المساعدة التي أمكن الحصول عليها من المسرد وبشأن الكلمات أو العبارات الواجب تعريفها فيما عدا ذلك في سياق النص.

5- يقوم كل من الطلاب بإعداد مسرد محدد لعدد من الصفحات من القسم المتبقي من النص، ويشير المدرس في هذا الشأن إلى أن عليهم أن يبينوا رقم الصفحة عن كل كلمة يختارونها، وإلى وجوب تدوين معنى واحد فقط من المعاني المعجمية للكلمة وهو المعنى الذي استعملت فيه في سياق المقطع المعني.

6- يتم تجميع المسارد ليتم عرضها من جديد على الطلاب في قاعة الدرس.

7- (وهو بند اختياري) يقوم المدرس بإضافة بند لطريقة نطق الكلمة، وكما قلنا فهي مرحلة صعبة نظراً للمصاعب المعنية في هذا الشأن، ومع ذلك فإن الكثير من الطلاب يفضلونها بالإضافة إلى الفائدة الكبيرة لهم منها.

وقد أوردنا الآن هذا المثال ضمن الشكل رقم 3 - 13 على المسارد المشتركة.

الصفحة	الفصل	الكلمة	شرح الكلمة	طريقة نطق الكلمة
67	الثالث	inscrutable	غير مفهوم	in-screw-ta-ble
68		lamentation	عويل	la-men-ta-shun
70		opiate	مخدر	o-pee-ut
71		perpetuation	تواصل	per-pet-chu-a-shun
72		specter	طيف	speck-tur
81	الرابع	consignment	طلبية	cun-sine-ment
83		disconcerted	في حيرة من أمره	dis-cun-sir-ted
84		oblivion	غفلة تامة	o-bli-vee-un
85		sonorous	(المديح) جهرةً	sah-nore-us
87		supplicatory	متضرعاً	suh-pli-cu-tory

الشكل رقم 3-13 : من أشكال المسارد المشتركة (والمثال هو من قصة مدينتين)

وسائل أخرى للتضمين

أوصى القانون الفيدرالي العام في مادته رقم 142 - 94 بوجوب إفساح المجال في المدارس للطلاب من أصحاب الإعاقات التعليمية أو النمائية أو سواهم من أصحاب الإعاقات الجسمية بأقل عقبات ممكنة، استدل المعنيون

من ذلك على وجوب إتاحة المجال ما أمكن لاستيعاب أو قبول أو تضمين هؤلاء الطلاب في المدارس النظامية.

وإذا اطلع الإنسان على الاتجاه المذكور للتعليم على القراءة بطريقة تعلم المحتوى، فسيجد أن هناك الكثير من الوسائل المناسبة لذلك، وهذا ما أوضحه كل من Maring و Furman (1985) اللذان كانا قد أقاما الحجة فيما يناديان إليه بوجوب الأخذ بالعديد من الإستراتيجيات للمعاملة على قدم المساواة على مستوى قاعة الدرس بأكملها، وذلك لتوفير المساعدة للصغار لتطوير ملكة القراءة والاستماع لديهم في بيئة متكاملة ومتجانسة في درس تعلم المحتوى.

1- قم بتوجيه الطلاب للقراءة بطريقة القراءة الشفهية على الأقل مرة واحدة في الأسبوع (انظر بيان الطريقة في الفصل الثاني) وذلك لتعزز شعورهم بالألفة وبالراحة حيال اللغة المتبعة في النص.

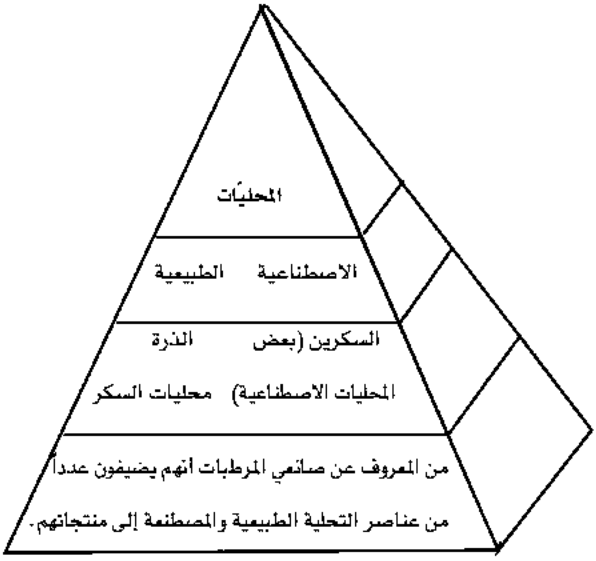
2- استخدم طريقة المخطط البياني الهرمي (Clewell & Haidemos، 1983) بحيث تقوم بتعميمها على جميع الطلاب في قاعة الدرس، فتساعد الطلاب من أصحاب الإعاقات التعليمية من خلال فرق العمل على تحديد وتصنيف وتوزيع المصطلحات والأفكار المعترضة في سياق النص. وقد عملنا فيما يأتي على تقديم هذا العرض الموجز عن هذه الطريقة:

أ- يتم توجيه الطلاب أولاً بأن يقرؤوا بصمت لتحديد وتدوين أهم الوقائع والأفكار من النص المعني.

ب- يتم إجراء مناقشة بتوجيه من المدرس والذي يقوم ضمن المناقشة بتدوين الوقائع والعبارات في فئات منطقية فيما يشبه الشكل الهرمي على السبورة.

ج- يتفق المشاركون على جملة واحدة باعتبار أنها الفكرة المعبر عنها في النص حيال هذه الأفكار، وتكون هذه الجملة هي القاعدة من الشكل الهرمي (انظر الشكل رقم 4 - 13).

3- ارجع إلى مسرد الكتاب العامي الفصلين العاشر والثاني عشر بشأن كتب القراءة. عاينها وأضف إليها ثم ضع بعض الأسئلة السهلة لترغيب القراء بالكتاب وللحض على المنحى التعليمي منه كأن تطرح الأسئلة الآتية على سبيل المثال:



الشكل رقم 4 ـ 13: طريقة المخطط البياني الهرمي: من الطرق الممكن استعمالها لمساعدة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة

أ- كم كان عدد الصفحات في مسرد الكلمات الغريبة؟

ب- اذكر لي أحد المصادر التي يمكن أن نحصل منها على المزيد من المعلومات عن أحد مصطلحات المسرد (الإجابة: في الفهرس).

ج- اذكر رقم الصفحتين الأولى والأخيرة من الفهرس.

4- استخدم الطريقة المبينة في الفصل السابع للتغيير في طريقة التعبير النصي، بحيث تتيح للطالب أن يزيد من مجموع مفرداته في أثناء القراءة (Moore, Readence,& Rickleman، 1982).

5- استخدم طريقة «قائمة الجدار» (J.W. Cunningham, Cunningham & Ar-thur، 1981) كوسيلة مبسطة وسهلة لإطلاع الطلاب من أصحاب الإعاقات أو غيرهم من الطلاب على أهم المفردات الواردة في النص، بحيث يمكنهم أن يشيروا إليها فيما إذا أرادوا أن يتأكدوا من المعنى أو من المغزى أو من التهجية أو لزيادة الاطلاع، اكتب المفردات بقلم التخطيط على عدد من القسائم الورقية ومن ثم علقها على الجدران خلال إحدى الحصص الدراسية (وكنا قد أشرنا في الفصل السابع إلى إمكان استعمال هذه الطريقة أيضاً مع وحدة من الوحدات اللغوية القائمة كالكلمات مثلاً أو كالأدوات أو غيرها).

6- استخدم طريقة القراءة الموجهة (انظر التفاصيل في الفصل السادس) واحرص في ذلك على أن تأخذ بالإجراءات الآتية:

أ- أن تطبق الطريقة مرة واحدة كل أسبوعين، وقم بإجراء اختبار مؤخر للاستذكار ضمن الأسبوع الواقع فيما بين المراحل.

ب- أن تشجع الفئة المستصلحة من القراء على أن يستذكروا المعلومات دون تحضير مسبق وذلك في أوائل الحصة الدراسية؛ ليقوم الطلاب المتمكنون بعد ذلك بطرح الأفكار والمعلومات الأسهل من الدرس.

ج- أن تتلو المعلومات من على السبورة ليقوم الطلاب في هذه الأثناء بتحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل الرديفة ومناحي الصلة والتتابع فيما بين المعلومات.

7- يجب عليك أن تستخدم أي ركائز أو دعائم ممكنة للتوجيه على القراءة كأن تقوم بما يأتي:

أ- أن تضع علامات (كالنجوم أو غيرها) على الأسئلة الضرورية أو المناسبة للإجابة عنها من قبل الطلاب المستصلحين؛ ليقوموا بالإجابة عنها في البداية.

ب- أن تبين أرقام الصفحة والعمود والفقرة بعد الأسئلة لمساعدة الطلاب ممن قد لا يستطيعون أن يتبينوها (Wilkins & Miller، 1983) كأن تكتب كمثال «92-2-2» للدلالة على الصفحة 92 والعمود الثاني والمقطع الثاني.

المقدرة المحدودة في مجال اللغة الإنكليزية، ومتعلمي اللغة الإنكليزية والفوارق الحضارية بين الناس

المصطلحات:

على وجه العموم، يستخدم مصطلح «بالمقدرة المحدودة في مجال اللغة الإنكليزية» (LEP) ليصف شريحة المتحدثين باللغة الإنكليزية كلغة ثانية (ESL)، ثم درجت تسمية جديدة منذ مدة قريبة لهؤلاء، حيث سُمّوا بمتعلمي اللغة الإنكليزية (ELLs). وأياً كان الأمر فإن هذه العبارات لا تعدو أن تكون عبارة عن أسماء فضفاضة، حيث يلاحظ اختلافها وتباينها بين الأعمال والباحثين، وإن كان مصطلح «متعلمو اللغة الإنكليزية» هو المفضل في الوقت الحاضر وهو الذي اعتمدناه في كتابنا هذا.

احتياجات تعليم طالب اللغة الإنكليزية

يتجه قطاع التعليم في زمننا الحاضر إلى تعليم اللغة الجديدة باستعمال اللغة الجديدة وهو ما لم يكن مألوفاً في السابق، ولعل هذا هو السبب في اعتباره من أشكال الإعاقة التعليمية؛ نظراً لأثره البالغ في مجال التعليم المدرسي (Manzo, Manzo & Albee، 2004)، ولكن الواقع هو أن هذا ليس من قبيل الإعاقات التعليمية وإنما هو بمثابة العقبة الجدية في وجه التعليم، فقد يوفق الصغار إلى تعلم لغة المحادثة بمنحاها العامي في غضون سنتين، غير أن المهارة في اللغة الفصحى أو في اللغة الأكاديمية قد لا تأتي إلا بعد مدة من الزمن، فقد تحتاج إلى خمس أو سبع سنين، ولا بد للإنسان من أن يفهم الفارق بين الأمرين لكي لا

ينعت الطلاب من باب الخطأ أنهم أصحاب «إعاقات تعليمية» فيتوجه من زاوية خاطئة لتغطية احتياجاتهم التعليمية. وللأسف فقد شاع هذا النوع من الخطأ بين المدرسين ممن لا يستطيعون أن يفرقوا بين المرحلة العادية عند تعلم اللغة الجديدة وبين «الإعاقة التعليمية» فكان من أثر هذا الالتباس أن بالغ المدرسون في تقدير المؤهلات الواجب توفرها عند طالب التعليم الخاص من طلاب اللغة الإنكليزية (Ordonz - Jasis 2002 ،Cummins 2001). وهذا سبب وجيه لنكون شديدي الحذر عند الحكم بأن هناك تقصيراً من جانب طالب اللغة الإنكليزية ونكون أكثر بحبوحة عند تصنيف الطلاب في الدرجات المتوسطة فما فوق.

لقد تزايد عدد الصغار الوافدين إلى مدارسنا من شتى البيئات الأجنبية والحضارات المختلفة فتعاظمت الحاجة بين المعلمين للاطلاع على الأصول الواجب الأخذ بها لتعليم الطلاب من أصحاب القدرة المحدودة في مجال اللغة الإنكليزية أو من العابرين منهم في المراحل الانتقالية كطلاب للغة الإنكليزية. وقد كان هناك جهود في السابق لاستيعاب الصغار من الأمريكيين ممن لا يتحدثون اللغة الإنكليزية مما ساعد على إغناء الأمة وأسهم في تنوع أعراقها وفي إذكاء روح العزيمة في نفوسها. وبالنتيجة فإن المطلوب الآن أن نتفهم طبيعة ونوع التحديات القائمة في وجه طالب اللغة الإنكليزية؛ لنعرف ما الذي يجب علينا فعله لكي نستوعبه، وقد أوردنا لك بعضاً من هذه التحديات (يقصد بالمختصر «ل1» أنها اللغة الأولى أو الأصلية للطالب، كما يقصد بالمختصر «ل2» أنها اللغة المطلوب تعلمها (وهي في هذه الحالة اللغة الإنكليزية).

تحديات تعلم لغة جديدة باستعمال اللغة الجديدة:

1- ألا تكون ثمة صيغة للكلمة من «ل1» في «ل2».

2- عدم توافر المعارف فيما يتعلق بالتراكيب القواعدية أو التعبيرية في «ل2». (أو الأنماط اللغوية في «ل2» التي نتبعها في العادة للتنبؤ بالكلمة قبل أن تقال في سياق الجملة).

3- نقض المفردات أو المفاهيم في «ل1».

4- الالتباس في حال وجود تماثل ظاهري فيما بين «ل1» و«ل2» من جراء التشابه في مجموعات الأحرف أو في المصطلحات مع عدم وجود أي تماثل فيما بينها في واقع الأمر، حيث قد يكون من شأن ذلك أن يضلل الطالب في ذلك الحين.

5- انعدام أو تعارض التصورات أو القيم أو العادات والمواقف.

6- انعدام المهارات أو المعارف فيما يلزم لاستيضاح المغزى المراد إيصاله من جانب المتحدث أو الكاتب.

7- انعدام أو تعارض الخبرات أو المعارف بشأن الصيغ المقبولة أو غير المقبولة من المخاطبات الشفهية أو الكتابية.

صندوق أدوات ووسائل تعلم المحتوى

كنا قد ذكرنا أن هناك العديد من الوسائل المناسبة لاستعمالها مع الطلاب من الفئات المتباينة في لغتها وحضارتها مما كان قد أعد في الأصل لاستعماله في مجال تعلم المحتوى. لذلك فإنك في معظم الحالات لن تضطر لتعديل الوسيلة بل يمكن أن تستعملها بصيغتها التي وردت بها، وتلك هي الحال على سبيل المثال في طرق المحادثة التعليمية كما هو الأمر في طريقة السؤال المتبادل التي عرفت أثرها البالغ في دروس تعليم اللغة الإنكليزية للأجانب (Mckenzie, Ericson,& Hunter، 1988) وكان ذلك أيضاً هو شأن الطرق التفاعلية الأخرى كما هي طريقة «السؤال وحسب» و«لعبة العلوم الحضارية الأكاديمية» و«طريقة التوجه الموضوعي لتعلم المفردات» وكذلك طريقة التعلم المشترك كوسيلة لإغناء المفردات ومعظم الأشكال من «طريقة الكلمة المحذوفة (Cloze - Plus)» وشتى الطرق التي كنا قد عرضنا لها في الفصول الأولى للإجابة على النص أو للمناقشة كما هي الحال مثلاً مع «طريقة REAP».

وإذ ننتقل فيما يأتي إلى عدد من الطرق العامة، فإننا يجب أن نشير إلى أنها قد تميزت بمنحى محدد عما سواه في توجهها لمتعلمي اللغة الإنكليزية من الأجانب أو أصحاب المقدرات المحدودة في مجال اللغة الإنكليزية، حيث سعت في ذلك للإجابة على بعض الاحتياجات المشتركة بين الطلاب على مستوى العالم ومنها، بالدرجة الأولى، الحاجة إلى منظور شامل لجميع الحضارات والحاجة لإحياء الصلة ببعض القيم والدروس التقليدية الإنسانية، والحاجة إلى التجرد عند التفكير كضرورة ماسة للتعايش والتكيف الفكري، والحاجة أيضاً للمشاركة بفاعلية في الدرس بما يلزم أن نتآلف في تصرفاتنا مع الآخرين بما يسمح لنا أن نركض وراء أهدافنا الخاصة (وسيكون بإمكان القارئ أن يطلع بالتفصيل على الطريقة المعنية على وجه التحديد).

بعض الوسائل التي تساعد على مراعاة الاختلاف الحضاري في دروس اللغة الإنكليزية

سنقدم لك الآن المقترحات الآتية للأخذ بها كمساعدة على تنمية المقدرات اللغوية بما تراعى فيه الاختلافات الحضارية للتعليم في ميادين القراءة/ اللغة في أي درس تقريباً بما فيها دروس تعلم المحتوى:

- احرص على أن تشجع الطلاب على مشاهدة البرامج التلفازية المترجمة أو المرفقة بالشروح الإيضاحية، حيث إنها وسيلة لهم للمشاهدة أو للإصغاء إلى المزيد من الأشكال والصيغ الكلامية.
- ادع الطلاب لأن يعلقوا على مقررات القراءة بأن يتنبؤوا مواضيع القراءة من مقاطع مختارة لحصص الدراسة، واحرص بعد ذلك على أن تسجل التوقعات على ما يشبه المخطط، ثم ادع الطلاب في نهاية إحدى الحصص للتناقش بشأن مدى صحة تنبؤاتهم.
- اعمل على توفير الكتب للطلاب بقدر الإمكان، واقرأ عليهم العروض

المقدمة عليها وادعهم لأن يختاروا من القائمة. ومن ناحية ثانية فإنه يمكن لك أن تختار كتاباً من كل وحدة لقراءته شفهياً أمام الطلاب تعويداً لهم على الكلمات وعلى الإيقاع السائد في مجال تعلم المحتوى.

- احرص على توفير عدد من المطبوعات من مختلف الأعراق، بحيث تكون ثمة مواد فيها من حضارات الطلاب في الدرس وبلغتهم الأصلية إن إمكن، واعمل على إذكاء الإحساس بالثقة وباحترام الذات لديهم.
- احرص على قراءة ومناقشة التمارين مع الطلاب في أي درس من الدروس ولا تكتف بإعطاء الوظائف.
- اقرأ الشعر بصوتٍ مسموع على طلابك ثم ناقش ما قرأت، وإذا أمكن لك فسجل الأشعار على شريط ليستمع الطلاب إلى لغة الشاعر عدداً من المرات.
- اقرأ المسرحيات على الطلاب قبل أن تعطيهم الأدوار، وإذا أمكن لك فاعمل على توفير بعض أجهزة تسجيل الصوت أو الفيديو؛ ليقوم الطلاب بتأدية أدوارهم وبعد ذلك بالاستماع إلى أنفسهم قبل أن يقرؤوا بالصوت المسموع.
- اتل الأسئلة من مرحلة ما بعد القراءة على الطلاب وناقشهم في الإجابات، ثم اطلب منهم أن يكتبوا إجاباتهم الخاصة بهم.
- اطلب من الطلاب (ممن هم من أصحاب اللغتين، أو في المراحل الانتقالية)، أن يقرؤوا ويكتبوا مع الآخرين أو مع أهاليهم، أو اطلب إليهم أن يقرؤوا ويكتبوا مع طلاب سابقين للغة الإنكليزية إذا كان لديهم إلمام باللغة الأصلية لهؤلاء الطلاب.
- تذكر أن العديد من متعلمي اللغة الإنكليزية يعانون بعد ذلك مما يشبه الفجوة في خط نموهم، حيث سيكون ثمة فراغ بين مقدرتهم على القراءة والكتابة باللغة الثانية، فإذا كان الأمر كذلك فإن المفترض أن يستفيدوا

إذا ما مروا بالمراحل المقررة «لعملية الكتابة» مثل النشاط المشترك بين الطلاب، وهذا سيوجب أولاً أن يتم تنظيم أي نشاط مناسب من أجل التحضير للكتابة، مع إجراء مناقشةٍ إن أمكن. ثم ستكون هناك مرحلة الإعداد التمهيدي، حيث يتحدث الطلاب طوال الوقت، ويكون هناك من يسجل من ورائهم على دفتر رسم بياني، على الطلاب بعد ذلك أن يقرؤوا الكتابة للتنقيح حسب اللزوم، ويقوم الكاتب بتدوين التنقيحات تحت إشراف الطلاب؛ ليشيروا عليه بأي تصحيحات فيما قد يلزم كالتهجية أو التصريفات أو الترقيم أو غير ذلك. وبالتالي يقوم كل من الطلاب بنسخ الكتابة النهائية من على السبورة. ومع ازدياد الإحساس لدى الطلاب بمقدرتهم على الكتابة فسيكون بإمكانك أن توزع الطلاب إلى مجموعات طالبين لكل مجموعة؛ ليتعاونا فيما بينهما على كتابة المواضيع معاً. وأخيراً يمكنك أن تطلب من الطلاب أن يكتبوا فرادى ويعتمد كل على نفسه.

وصلنا الآن إلى الطريقة الآتية، والغاية منها أن تساعد المدرسين على أن يحققوا ذلك الهدف الغالي من العملية التعليمية الذي هو (الاستقلالية) ولكن بطريقة منظمة ومدروسة، حيث سيتم الأخذ بمبدأ «دراجة التمرين» للمناقشة في قاعة الدرس. وكانت هذه الطريقة قد نجحت أكثر مع المبتدئين من طلاب اللغة الإنكليزية ولكن المؤكد أيضاً أنها ستفيد إلى درجة كبيرة مع الفئات الخجولة والانعزالية من الطلاب، وكذلك مع المحبطين والمشاغبين منهم.

طريقة الملاحظة الإرشادية: ومبدأ عجلات التمرين والملاحظة والمناقشة في قاعة الدرس، وتعليم اللغة المحكية والخطية، الاستيعاب.

تعد عملية الاستماع والمناقشة داخل الصف وسيلتين أساسيتين للتعلم ويتم بهما إدارة التعليم. ومع ذلك فإن المرء يلحظ أن ثمة تقصيراً في تعليم الطلاب الاستماع الفعال أو المشاركة في المناقشة في قاعة الدرس، بحيث يطرحوا

الأسئلة ويقدموا الأجوبة ويعطوا الملاحظات بالحد المطلوب أو المناسب. وقد عرف عن هذه الإستراتيجيات بأبعادها الاجتماعية والأكاديمية أن كانت باستمرار من أصعب الأمور بالنسبة لطلاب اللغة الإنكليزية، وأصحاب اللهجات، وصغار الطلبة، إذا كانوا من بيئات مختلفة. والأمر نفسه ينطبق على الطلاب من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا. فالملاحظ أحياناً، أنه لا اطلاع لدى هذه الفئات على النواحي الأبعد للغة الإنكليزية فيما يخص درجة السرعة والصوت والأصول الاجتماعية بما في ذلك الانتظار للكلام أو الكلام بقوة وبإقناع.

نصل من ذلك إلى طريقة الملاحظة الإرشادية (Manzo & Manzo، 1987)، وهي عبارة عن شكل من أشكال التمرين المدعمة أو المحمية لتعليم الطالب كيف يمكن أن يجري الدرس بشكل منظم جداً. فهي تشبه بطريقة ما (عجلات التمرين) الإضافية في دراجة ثنائية العجلات. عقب ذلك مباشرة تتم «الملاحظة» وهي طريقة للتدريب على الاعتماد على الذات في دروس الرياضة للتصدي، في أول الأمر، لحالات الشقلبة (انظر الشكل رقم 5-13)، فالملاحظة الإرشادية هي عبارة عن تحريض حسي وحركي للعقل وللجسم، بحيث يمكن للإنسان بهما أن يطلع على أنماط جديدة ومعقدة للغة والتفكير والعادات الاجتماعية، والغاية من ذلك تمكين الطلاب من المحادثة التعليمية عن الكتب والأفكار من وحي المادة النصية، فهي بذلك تشبه طريقة البطاقة الإرشادية الواردة عن (Brown and Cambourne ,1987) باعتبار أنها من النشاطات اللغوية الهادفة للمساعدة على التذكر وعلى الشرح وكذلك في مجال تعلم المحتوى.

(1) (2) (3)

الشكل رقم 5-13: الملاحظة الإرشادية هي كالتدريب على الشقلبة في التمارين الرياضية

المراحل المتعين اتباعها لإعداد وتنفيذ طريقة الملاحظة الإرشادية:

التهيئة من قبل المدرس: يجب عليك أن تحضر مجموعتين من البطاقات؛ ليتم استعمال الأولى في مرحلة ما قبل القراءة، الثانية لمرحلة ما بعد القراءة، ابدأ من بطاقات ما قبل القراءة واكتب عدداً من الأسئلة التمهيدية (بمعدل سؤال واحد للبطاقة) ثم عدداً من الأجوبة (بمعدل إجابة واحدة للبطاقة) وعدداً من الملاحظات (بمعدل ملاحظة واحدة فقط للبطاقة) واكتب أحد العناوين الآتية في أعلى كل بطاقة «سؤال» «إجابة» «ملاحظة». فإذا فرغت من ذلك اترك بعض البطاقات الفارغة ولتكن مبدئياً بطاقة واحدة فقط، ثم تضيف إليها بطاقةً فارغة أخرى كلما عدت لاستخدام الطريقة، إلى أن يصبح 20% من البطاقات فقط مكتوباً عليها. ويجب أن تراعي أن تركز الأسئلة والإجابات والملاحظات بالمواضيع والأحداث الرئيسة والنتائج. كما أن عليك أن تكتب بقلم الرصاص وأن تراجع وتنقح بطاقاتك. قم بإعداد بطاقات ما بعد القراءة بالطريقة نفسها على أنك هنا لن تقوم بالتأكيد على التنبؤ بالمواضيع وإنما تركز على ما كان قد ورد بالفعل في النص، كما أن الأسئلة والملاحظات ستكون تحليليةً بطبيعتها. وأخيراً يجب أن تتأكد عندما تقوم بإعداد المجموعتين من أن يكون ثمة توافق واضح في الصيغة بين بطاقة السؤال وبطاقة الإجابة؛ فإذا كان السؤال مثلاً: «من جاء بعد إبراهام لنكولن رئيسا للولايات المتحدة الأمريكية؟»

فإن الجواب يجب أن يكون: «إن أندرو جونسون هو الذي جاء بعد إبراهام لنكولن رئيسا للولايات المتحدة،»، بمعنى أن الإجابة يجب ألا تكون بمجرد ذكر الاسم وحسب.

الخطوات في مرحلة ما قبل القراءة:

1- اطلب من الطلاب أن يطلعوا على مقطع القراءة؛ ليكون بإمكانهم أن يتنبؤوا بالموضوع، وأخبرهم أنه سيكون ثمة اختبار خطي قصير بعد قراءة ومناقشة المقطع المختار.

2- توجه إلى الطلاب في أثناء اطلاعهم على المقطع، وضع واحدة أو أكثر من البطاقات المخصصة لمرحلة ما قبل القراءة على المقاعد أمام كل طالب، حيث يمكن لك أن تختار بطاقات معينة أو أن تضع البطاقات عشوائياً.

3- اطلب إلى الطلاب أن يقرؤوا بطاقتهم (بطاقاتهم) سراً، بحيث يحضّروا أنفسهم لحين قراءتها إذا طلب المدرس، وليروا إذا كانت ثمة إمكانية لإضافة معلومات أخرى على البطاقة أو البطاقات.

4- اطلب من الطلاب أصحاب البطاقات الفارغة أن يفكروا بأيّ سؤال أو إجابة أو ملاحظة، ثم يكتبوها على بطاقاتهم إذا كان ثمة متسع من الوقت.

5- ابدأ بمرحلة مناقشة ما قبل القراءة أو التنبؤ، وذلك بالسؤال عمن لديه سؤال أو ملاحظة يمكن أن يساعد في استبيان الموضوع من المقطع. فإذا قام أحد الطلاب بقراءة أي من الأسئلة فاسأل إذا كانت ثمة إجابة مطابقة لذلك السؤال لدى أي من الطلاب، ثم تابع على هذا النحو إلى أن تتضح الفكرة لدى الطلاب بشأن موضوع المقطع، ولكن على ألا يطول التمرين لأكثر من عشر دقائق، بل سيكون عليك أن تؤكد على السرعة، وعلى الغاية النهائية من عملية القراءة، حيث سيعرف الطالب حينئذ أنه لا داعي لقراءة جميع البطاقات لاستخلاص الغاية من المقطع.

6-اطلب من الطلاب أن يقرؤوا المقطع في سرهم للتحقق من توقعاتهم وأشر عليهم آنذاك بأن يقرؤوا البطاقات المخصصة لمرحلة ما بعد القراءة بعد أن تكون قد وضعتها على مقاعدهم في أثناء قراءتهم للمقطع، ولا يفوتنك أن تبين لهم أنك على استعداد لتقديم المساعدة لكل من يطلبها منهم.

مناقشة ما بعد القراءة:

7- اسأل إذا كان ثمة سؤال وجيه لدى أحد الطلاب للتأكد من خلاله من مدى استيعاب الطلاب للمقطع، ثم اسأل إذا كانت ثمة إجابة مناسبة لذلك السؤال، ومن ثم إذا كانت ثمة ملاحظة مناسبة لذكرها بهذا الشأن، ثم اختم بأن تسأل إذا كانت ثمة ملاحظات شخصية، أو مداخلات أو ردود الأفعال، إذا أردت أن تحفز الطلاب على الارتجال وليس فقط للحصول على الإجابات من البطاقات الموزعة.

المتابعة:

8- أجرِ اختباراً من خمسة إلى عشرة أسئلة للإجابة عنها بطريقة مختصرة، علماً بأنك يمكن أن تجريه ضمن الحصة نفسها أو فيما بعد إذا أردت، غير أنك يجب أن تأخذ معظم الأسئلة مباشرةً من البطاقات لتشجع الطلاب على أن يشعروا بالقيمة المتوقعة من العمل المشترك عندما تقوم بقراءة البطاقات الإرشادية أمام الجميع للاستماع إليها والاستفادة منها.

بعض الملاحظات حول طريقة الملاحظات الإرشادية:

قد يكون ثمة توانٍ عن المشاركة في أول الأمر، فإذا لاحظت ذلك من الطلاب، فيمكنك أن تجرّب الحلول الآتية:

- حاول أن تحرك الأمور بأن تبدأ أنت نفسك بقراءة السؤال أو الملاحظة من إحدى البطاقات.

- ادع الطلاب بأسمائهم للقراءة من بطاقاتهم.
- حاول أن تبعث الاهتمام في النفوس بأن تعكس العملية بعض الشيء، بحيث يكون على الطالب أن يقرأ من بطاقات الإجابة ثم تسألهم: عم يمكن أن يكون السؤال؟
- اطلب من طالبين على الأقل ممن كانوا قد حصلوا على بطاقات الأسئلة أن يقرؤوا بطاقاتهم بصوت مسموع، ثم اطلب منهم ألا يجيبوا على الأسئلة كما هي العادة في المرات الأخرى، بل أن يرتبوا الأسئلة من حيث الأسبقية.
- اطلب من الطلاب أن يكتبوا أسماءهم بقلم الرصاص على ظهر البطاقة، حيث تقول إحدى المدرسات في المرحلة الإعدادية، واسمها بيتي بينيت: إن ذلك سيعزز الإحساس بالملكية والمسؤولية لدى الطالب حيال مضمون البطاقة، وبالإضافة إلى ذلك فسيكون ثمة مجال فيما بعد لتحديد الطلاب ممن لم يشاركوا في القراءة من بطاقاتهم.

كما أنك يمكن أن تجرب الحلول الآتية لتنمية الإحساس بالمسؤولية وللمساعدة على نقل المعارف العلمية:

- حاول أن تحفز على الارتجال في أفضل حالاته بأن تسلم إحدى البطاقات الفارغة للطالب، فتشكره وتطلب منه أن يكتب ما كان قد قاله على البطاقة لاستخدامها فيما بعد.
- وزع الطلاب في قاعة الدرس إلى فئات، ثم اطلب إليهم أن يعدوا البطاقات لاستعمالها على طريقة الملاحظات الإرشادية مع المقاطع الآتية من مقرر القراءة.
- إذا اعتاد الطلاب على الطريقة فيمكنك أن تعد البطاقات للتحفيز على المزيد من النشاطات («حاول أن تطرح سؤالاً من جانبك، ولكن من موقف

الرأي المعارض») أو أن تتضمن البطاقة جزءاً من عبارة؛ ليقوم الطالب بإتمامها («أكمل العبارة الآتية بأي ملاحظة من عندك:/ لقد استمتعت عندما قرأت هذه القصة وكان السبب في ذلك هو ...../ (أو العبارة الآتية)/ لو حصل ذلك في بيتنا أو في مجتمعي الأصلي لاختلفت ردود الأفعال لأننا، في تلك الحال، ..... » كما أنك يمكن أن تعدها لتحفيز طالب معين دون سواه: «والآن، يا فريد، أليس لديك شيء لتقوله عن هذا المقطع؟»

وللارتقاء بمستوى التفكير عند الطالب، يمكنك أن تعطي بعض الملاحظات التشجيعية من خلال بطاقات الملاحظات والأفضل إذا كان لذلك صلة بمعارف أو تجارب الطالب. كما كان الحال وبوضوح شديد، في إحدى المحاولات للتواصل في أحد دروس اللغة الإنكليزية، حيث تم اختيار المقطع لدرس القراءة من أحد الكتب المعروفة، وكان المقطع عن فتى في الخامسة عشرة من عمره، حين قام برحلة بمفرده عبر المحيط الأطلسي في مركب صغير، فقامت المدرسة بكتابة الأسئلة والأجوبة على البطاقات الإرشادية من مسودتها التي كانت قد أعدتها عن النص، وقد أثارت اهتمام بل واستياء الطلاب في الصف حين كتبت في إحدى الملاحظات: «من أين كان لهذا الفتى أن يحصل على المال وعلى المستلزمات للقيام بهذه الرحلة؟ وكيف وافق أبواه على تركه ليجازف بحياته في هذه المغامرة التافهة؟» قد يعجز الطالب عن أن يصوغ الملاحظة بهذا الشكل ولكن ردة الفعل حين تكون بهذه الواقعية فإنها تحفز بالتالي على إجابات واقعية مما سيتيح المجال للمناقشة بحيوية وفاعلية.

وآخر ما يمكن قوله في أمر الملاحظة الإرشادية أن ثمة منحىً تراكمياً من هذه الطريقة بخلاف ما هو عليه الحال في الطرق الدرسية المعتادة. فإذا قام المدرس بإعداد البطاقات لدرس اليوم فإنها يمكن أن تحفظ لاستعمالها بعد ذلك في المستقبل، كما يمكن أن يعد المدرس بعض البطاقات المبدئية عن معظم

المقاطع الرئيسة من النص، والشيء الأهم أن البطاقات السابقة يمكن أن تعدل بعد استعمالها. ومن جهة ثانية هناك البطاقات المعدة من جانب الطلاب، حيث إن المدرس قد يضمها إلى المجموعة الأساسية، وفي نهاية الأمر فسيكون ثمة إحساس بالنشاط وبالتجدد في كل درس من دروس الملاحظة الإرشادية.

خاتمة

لقد أكدنا إذن في هذا الفصل على الحاجة لبرنامج القراءة الاستصلاحية، ومن ذلك المنطلق استعرضنا بعض الطرق التي يمكن أن تسهم في تطوير القراءة أو لغة المحادثة أو أنماط التفكير أو مدى الاستعداد للتكيف على المستويات الشخصية أو الاجتماعية أو الحضارية فيما بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في دروس تعلم المحتوى. فعرضنا لبعض الوسائل اللازمة لتحفيز الطالب المحبط وللإستراتيجيات المحدثة للتعوّد وللكتاب كوسيلة للتعلم، وللمفكرات الحوارية، ولطريقة كلاس لمواجهة وحل مشكلات التفسير والتحليل، واستعرضنا عدداً من الطرق والوسائل المطروحة لاستيعاب وتلبية حاجات متعلمي اللغة الإنكليزية والطلاب من أصحاب اللهجات، وأخيراً فقد تطرقنا إلى طريقة الملاحظات الإرشادية، التي هي عبارة عن طريقة منظمة لتفعيل المشاركة في قاعة الدرس وللنهوض بمستويات الخبرة اللغوية، ولعل الأميز في معظم هذه الطرق أنها يمكن أن تنطبق كذلك على الفئات الأعم من طلاب العلم.

الفصل الرابع عشر

قيادة العلم والمعرفة وبرمجة تعلم المحتوى

نعرف ما سنحصل عليه إذا عملنا ما كنا نعمله في الماضي ـ والآمال ليست واعدة.

كارل. د. جليكمان

مقدمة

هذا الفصل معد للإجابة عن عدة أسئلة تنظيمية يحتاجها مدير المدرسة، أو معلم الصف، أو اختصاصي مادة ما للإدراك بأن عليه أن يكون مساهماً فعالاً في برنامج المدرسة لتعلم المحتوى في معظم المراحل المدرسية.

1- ماذا تعْني «قيادة المعرفة»، وأين موقعها. بالنسبة للآراء الحالية عن «القيادة»؟

2-كيف تبدو برامج تعلم المحتوى في كافة المدارس بشكل مثالي؟

3- ما هي بعض الاتجاهات الأحدثِ لبرمجة ومنهجة تعلم المحتوى؟

4- كيف تم التوفيق بين المدارس النظامية وحركات الإصلاح التربوي مع الطرق والأفكار البرمجية لتعلم المحتوى؟

خلال هذا الفصل ندعو القارئ للانْضمامِ إلى بعض من أكثر الجُهود الرائدة في برمجة المدرسة، ولاسيما أنها تجد موقعاً لها على الشبكة العالمية (الإنترنت).

- مقدمة.
- قيادة العلم والمعرفة: استعد الآن للقيادة لاحقاً.
- المكوّنات الضرورية لبرامج تعلم المحتوى.
- المنظمة، أدوار، ومسؤوليات.
- نحو منهج اندماج المسعى.
- بيان QFLC لتركيب وتعلم اكتشاف النظريات المشتتة للتعليم/والتعلم.
- خاتمة.

قيادة العلم والمعرفة: استعد الآن للقيادة لاحقاً

قضت سارة فان هورن الجزء الأفضل من أوائل سنوات شبابها في تنشئة الأطفال ومواكبة المستجدات في وظيفتها كمعلمة وفي مؤهلاتها ولصغر سنها، ولكونها دائماً مع الأطفال في المدرسة، ولقلة ما تلقته من التدريب الرسمي، لم تتوقع أن تجد نفسها قد عينت مديرة مؤقتة وبعد ذلك مديرة لمدرسة تحتوي على ما يزيد عن 600 تلميذ من المرحلة المتوسطة. لقد كان أفضل ما ساعدها، بل ما أوصلها إلى هذا المستوى الجديد من المسؤولية، الوقت الثمين الذي أمضته في لجنة المعارف في المدرسة، حيث ميزت نفسها بمعرفتها لهذا الجانب الأكثر أهمية في المنهاج والتخطيط التعليمي.

إن الجيل الناتج من مرحلة رواج الأطفال الذي يتحرك نحو التقاعد بسرعة هو أكبر بكثير من الجيل الذي سبقه. فخلق هذا فراغاً كبيراً في القيادة في كل مستوى من مستويات الحياة الأمريكية، لا نستثني من ذلك المدارس الوطنية. لهذا السبب من المفيد أن يكون الفرد على اطلاع حول النظرة الحديثة للقيادة. وإن سد هذه الحاجة هي في مصلحتك ومصلحة الأمة كلها. إن المصدر الأساس لهذا التجديد الذي نطرحه هنا هو خلاصة عمل ليندا لامبيرت (1998).

بناء قدرة قيادة العلم والمعرفة المدرسية

القيادة لا تبدأ أو تنتهي بالتعيين كزعيم معين، بل تبدأ بالإحساس بالمسؤولية نحو مهام المدرسة والرغبة في المشاركة. بطاقة ووقت الشخص المحدودين لتحقيق غاية عظمى. استندت النماذج القديمة للقيادة على الهيبة، وميزات الثقافة الرئيسة، والعلاقات، والمنزلة بشكل أكبر، وفي السنوات الأخيرة، استندت على وجود الفرد ضمن مجموعة غير ممثلة جيداً في السابق، بحيث يتمتع ببعض الفرص التي يستطيع الحصول عليها. والآن مع تقارب الهوة من عدم قلة تمثيل النساء وبعض الأقليات لم تعد تعتبر هذه القضية رئيسة في تقرير من سيقع عليه الاختيار ليكون بمنصب القيادة. جميع فروع المنظمات، ومن ضمنها المدارس، يتم تقييمها الآن من ناحية تأثير «الحد الأدنى». بالنسبة للمدارس، هذا يعني درجات اختبار أعلى، ومعدلات تسرب أقل، وتحسن في حضور المدرسة، وازدياد الإحصاءات عن رضى الأهل، وما شابه... إن المعرفة والمهارة الاحترافية يكسبان رواجاً جديداً. ويقدم لامبيرت (1998) خلاصة ممتازة عما ستؤول إليه القيادة في الألفية الجديدة.

1- القيادة تعني التعلم سويا، فهي تدور حول المحادثات المستمرة التي تستفسر وتولد الأفكار بتعاون، ليس لأن المحادثات اجتماعية ولطيفة، بل لأنها فاعلة.

2- يبني القادة قادةً آخرين. إنهم غير مسيطرين، بل هم يكونون أحياناً ملهمين لهم، إنهم يعرفون متى يسلمون القيادة لشخص آخر. يبنون علاقات ناضجة لا تستند إلى نمط التبعية، حيث الزعيم هو الرمز صاحب الصلاحيات المطلقة والآخرون «تبع»، ولذا فمن المرجح أن يضللوا».

3- الزعماء يطرحون ويجيبون بشكل بناء عن الأسئلة التي تؤدي إلى إعادة فحص الفرضيات والاعتقادات.

4- الزعماء يطرحون احتمالات عدة لتفادي الإجابات التبسيطية.

5- الزعماء يُحولون الأمور المهمة إلى أسئلة.

6- الزعماء يدركون أنهم أحياناً على خطأ فيكون ذلك بصدق وكياسة وتواضع.

7- الزعماء أيضاً يدركون أنّ دخول جبهة حركة شعبية قد تحصل على دعم قصير الأمد، لكن لن تكون النتيجة تماماً مثل عرض حلول عملية؛ كما أنه مع الاتجاه المتزايد نحو مقيّمي التقدم المستقلين، سينتج عن مثل هذه الإرادة السياسية سوء سمعة أولئك الذين يزاولونه.

هناك خمس أفكار أو نقاط إثارة تؤثر على التغيير التنظيمي وقيادة مدرسة. باختصار هي كالتالي كما أشار إليها (Glickman، 1985):

1- ما نمر به في التعليم هو مأزق، أو قضايا وحاجات متكررة أكثر من كونها «مشكلات» تأتي مرة واحدة ولها حلول نهائية. (مأخوذة أصلاً من Jerome Burner).

2- يعتمد التأثير التنظيمي بدرجة كبيرة على مجموعة تعمل لغاية تتجاوز المصلحة الشخصية.

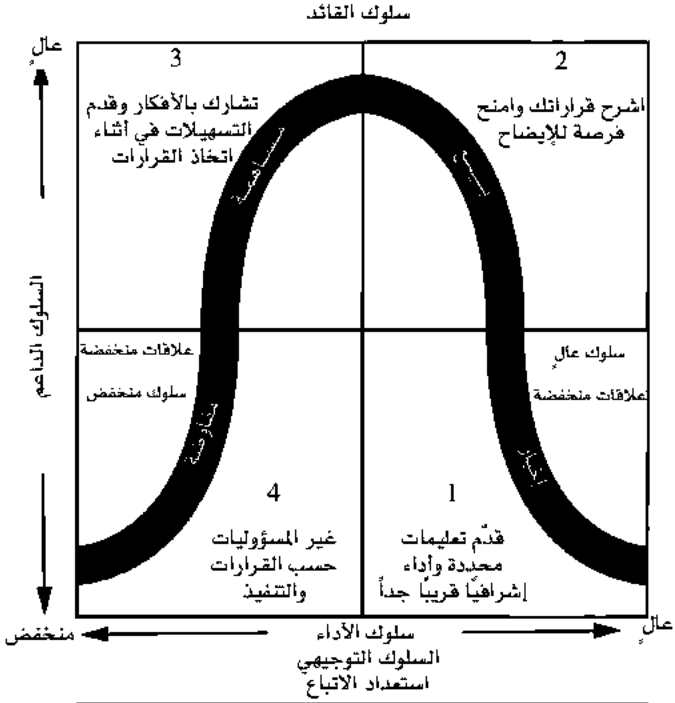
3- الأساليب القيادية توصف بأنها غير آمرة، وتعاونية، و/ أو مباشرة. إن كونها مباشرة لا يعني أن تكون معادية أو نزوية، لكن هي اعتبار صادق للأدوار المختلفة الممكن أداؤها من قبل قادة المدرسة والمشرفين المعنيين.

4- إن احتمال إنجاز تغيير دائم يمكن أن يتم التنبؤ به من عوامل الحالة، ولاسيما أولئك الذين يتميزون بأنهم أشخاص المجموعة الناضجون والقادة المعينون. ووفقاً لنموذج قيادة هيرسي بلانشارد الموقعي (Hersey & Blan-chard 1977)، يتصف نضج المجموعة بأنه ذو مستوى عال، وسط، أو منخفض، وذلك حسب عوامل ثلاثة حاسمة: (1) مستوى الإنجاز أو التحضير الذاتي للمجموعة؛ (2) الشعور بالمسؤولية من أعضاء المجموعة لافتراض أدوار القيادة المختلفة والضرورية لإبقاء الهدف التنظيمي نصب الأعين على الرغم من الأحداث التنافسية والمشتتة للانتباه، و(3) الخلفية، أو تعليم وتجربة، المجموعة التي تمكنها من إنجاز المهام الثانوية التي تشكل الهدف الأكبر.

5- ولكي يكون القادة عملاء تغيير فعالين، عليهم أن يتبنوا أسلوباً قيادياً يطابق، على الأقل، الثقافة أو الصفات المميزة لعمل المجموعة. حتى القيادة العظيمة يمكن أن تكون مصدراً للتنافر ودعوةً للمقاومة (انظر إلى الشكل رقم 14.1، مجاراة نموذج قيادة هيرسي بلانشارد الموقعي).

التغيير الصحي، أو ما يسمى «التوجيه التطويري» (Glickman، 1985)، هو عملية تطورية أكثر من كونه عملية ثورية، إذ تتغير الطرق القديمة وتموت بعد مشقة. وحتى الوقت والتغيير يعبران بإنصاف عبر أماكن وظروف. في الوقت الحاضر، من المطمئن القول بأن هناك بضع مؤسسات مدارة من قبل المفكرين التنفيذيين المطلعين الذين يعملون في «التصفية عديمة الاحتكاك» مع المحترفين

المؤهلين والمتفرغين بالكامل. وتميل المؤسسات لأن تكون ملتوية (وذلك بسبب الحاجة لتطوير قادة الفكر بشكلٍ فعال، أو محامين مطلعين، حيث يستطيعون مساعدة المدرسة على التعريف والصياغة والتمسك بالتعليمات المعتمدة بشكل أساس على المهمة والغرض منها.



عالٍ	متوسط		منخفض
4	3	2	1
قادر وراغب و متحفز	قادر لكن غير راغب أو غير واثق	غير قادر ولكن راغب أو غير متحفز	غير قادر وغير راغب أو غير واثق

الشكل رقم 1-14 : مجاراة نموذج قيادة هيرسي بلانشارد الموقعي.

مطلوب محامون مطلعون

في أي مجال يعتبر فيه تعلم المحتوى مهماً، تكون الحاجة إلى القيادة عاجلة. فمعظم معلمي المرحلة ما بعد الابتدائية مدربون على التركيز على المادة التعليمية

أو المنتج أكثر من عملية التعلم. كذلك، فإن معظم معلمي المرحلة الابتدائية مدربون وموجهون بشكل ضئيل على القراءة المدمجة، والكتابة والتفكير لتحقيق الإتقان. وكلاهما السبب والنتيجة لهذه الحالة، فمعظم مناطق المدارس ووزارات التعليم بُكمٌ فيما يتعلق بأهداف تعلم المحتوى في المرحلة الابتدائية وصامتة في مرحلة ما بعد الابتدائية؛ لذا يجد تعلم المحتوى نفسه دون محامين مطلعين، وهذا يختلف عن وجود محتمين غير مطلعين يظهرون أحياناً ويقودون برمجة المعرفة والعلم نحو مآزق طائشة رغم أنها منشّطة. يحتاج التعليم وبشدة إلى القيادة، إلا أن ذلك لا يجب أن يُخْلَط مع القيادة القائمة على غير سبب والموجودة في بعض الأشكال الملتوية والتي غالباً ما تحدث شيئاً من الفوضى الهائلة. وهناك ثلاث طرق مشتركة لتطوير الدفاع المطلع أو تقوية المعرفة بتعلم المحتوى ومديري إدارات الولايات:

1- له اختصاصي مقيم أو داخلي يزود بالمعلومات والتوجيهات بشكل يومي. لكن كن حذراً من أن تعين.

2- طور لجنة قيادة.

3- رتب لمستشارين ومراجعين خارجيين.

إن كل ماسبق ذكره ضروري لدعم برنامج معرفي فعال معتمد على النظام المدرسي. إن دور كل من المدير واختصاصي المعرفة ستتم مناقشته لاحقاً عند الحديث عن المكونات الأساسية لبرنامج تعلم المحتوى. وسيتم ذكر أدوار اللجان والمستشارين لاحقاً بعد ذلك.

لجنة قيادة العلم (المعرفة):

إن كل المفاهيم الحديثة للقيادة تقترح أهمية بناء اتفاق عام من الأسفل للأعلى لبرنامج تعلم المحتوى. فالقيادة اليوم مستندة إلى بناء اتفاق عام.

ومازالت «الفصول» التي تتحدث عن كيفية بناء الاتفاق العام وتوجيهه بأفضل مسار قيد الكتابة. إن فكرة لجنة قيادة العلم، على أي حال، تبدو طريقاً صحيحاً جداً للمضي نحو الأمام. فبغض النظر عن الطبيعة المربكة لحركية المجموعة، فإن لجنة قيادة العلم لها الأفضلية لعدة أسباب:

- إنها تخلق مجموعة دفاعية لمنطقة برمجية، والتي بغير ذلك تميل لأن تكون تحت المستوى المطلوب من التمثيل ضمن الهيكل التنظيمي لأكثر المدارس.
- تسمح للقيادة بالظهور من ضمن المنظمة.
- تزود بوسائل بناء اتفاق عام ودعمٍ شامل بمرور الوقت.
- تخلق أطرافاً مسؤولة لكن غير منوطة بشخص واحد، وبهذا هي لن تصعد وتهبط حسب التأثير الاجتماعي لذلك الشخص.
- تُعلِم الكلية، والطلاب، والجامعة، والإدارة المركزية بأن العلم هو هدف قيّم. إنها قضية تفوق الأمور الشخصية.
- تؤدي إلى السعي الدائم لتحقيق مستويات عالية من المهارة، حيث يتم تحسين وتفتيح المسائل، ويتم الإشراف على قرارات التنفيذ المهمة.

أما بالنسبة للدعم المعلوماتي والشخصي المستمر في تنظيم وتوجيه لجنة قيادة تعلم المحتوى، فراجع الموقع www.literacyleaders.com ولننتقل الآن إلى قضية مرعبةٍ دائماً وهي قضية تحديد المستشارين المناسبين.

المستشارون: ابحث عن الخبراء المعتمدين

مستشارو العلم والمعرفة الخارجيون هم سبب التقدم المنطقي لأكثر المدارس. إذ من غير الواقعي أن نتوقع من إداريي ومديري المدرسة، وحتى محامي واختصاصي العلم والمعرفة المقيمين أن يعرفوا كل ما يحتاجونه عن هذا المجال من برمجة المدارس. إلا أن هذه الحاجة للمساعدة الخارجية تزيد من طرح التساؤل: من هو «الخبير» و«أليس الخبراء غالباً على خلاف بالرأي؟». يخبرنا

تقرير بحث تم تجريبه على نطاق واسع أن أكثر من 50% من الأساتذة لا يعرفون طرق تعلم المحتوى الثابتة، الذين تم تعليمهم إياها في الجامعة أو ما قبلها، القليل منهم فقط يستخدمها (1999, Spor & Schneider) إننا نرى الكثير من المآزق في هذا السيناريو، وهي لاتتعلق بالقيادة إنما بالإدارة المؤهلة، والانتباه للتفاصيل وانعدام المعرفة الاحترافية.

بالرغم من أن مدارس التعليم ليست بريئة من هذه الزلات في تعليم وتدريب الأساتذة بشكل فعال، إلا أنها على الأغلب أفضل أملاً لإصلاح مثل هذه المشكلات قريباً. يميل الخبراء المعتمدون (وهم ذوو مستوى تعليم كلية أو جامعة) إلى الاختلاف بالرأي أقل بكثير مما يعتقده أحدنا، وعلى مواضيع أقل. إذ إن أغلب المعضلات الظاهرة «للخبراء» المتعارضين تأتي من الفشل في إثبات من هو معتمد حقاً، ومن منهم يصف نفسه بذلك. وصحيح أن هناك خبراء معتمدين لا يقدمون النصيحة الأفضل دائماً. إلا أن الشائع أن المعلومات والتوجيهات الخاطئة تأتي من غير المعتمدين. عندما راجعنا بعض التوجيهات الخاطئة في التعليم خلال السنوات الثلاثين الأخيرة، وجدنا أنه لا أحد منها صدر عن اختصاصي معتمد من جامعة، وإن كان قليلٌ منهم أشخاصاً في التعليم العالي، إلا أنهم يمارسون الاستشارة خارج نطاق تدريبهم التعليمي المصدق عليه. بدون ذكر أسماء (لماذا نزيد من سمعتهم السيئة؟)، نورد هنا قائمة كعينة من «الأطروحات» وإستراتيجيات التدخل الإرشادي الخاطئ التي اقترحت من قبل أمثال هؤلاء، مع الإشارة إلى خلفياتهم الحقيقية.

- برنامج معرفي معتمدٌ بشكل كبير على الأدب بوجود القليل (أو عدم وجود) من التعليم المباشر أو الاهتمام بالعلوم والرياضيات أو إتقان مادة ما. القائد: اختصاصي نفسي ولغوي. وفي برنامج شبيه مع وجود اختلافات طفيفة كان القائد وأستاذ أدب إنكليزي مع حدٍ أدنى من التدريب في أي فرع تعليمي.

- برنامج قراءة مخصص مستند إلى قراءة «كتب مختارة ذاتياً» بوجود القليل أو عدم وجود تعليم مباشر. القائد: اختصاصي تعليم ابتدائي في فنون اللغة، وبدون تدريب رسمي في تعليم القراءة.
- برنامج توجيهي بدرجة كبيرة إلى المضي ببطء نحو التصحيح الظاهري للروابط الذهنية للدماغ غير مكتملة النمو وبالتالي حل معظم مشكلات القراءة بشكل افتراضي. القائد: مستشار مدرسة ومربي لا اختصاصي.
- برنامج لمعالجة عُسر قراءة (فشل قراءة حاد) بعلاج أسفل الخصيات عند الأولاد (بمساعدة شوكة رنانة... لا تسأل). القائد: أطباء في بلد اسكندنافي.
- برنامج تدريب خاص بالإدراك الحسي البصري، وأنواع أخرى تابعة لتدريب الرؤية. القادة: عالم نفسي للأطفال، وعدة أطباء، والعديد من اختصاصي النظارات من مدن صغيرة.
- برنامج يصف حسب الطلب لون العدسات التي قيل عنها: إنها تؤدي لتحسين القراءة والفهم. القائد: مدير برنامج كلية الدراسة العلاجية بدون تدريب رسمي في أي فرع تعليمي.

العديد من البرامج والخبراء الآخرين يمكن أن يضافوا إلى هذه القائمة، كما يمكن ذكر أسماء المشاهير، والشركات، والمؤسسات المشهورة التي دعمت بحماس مثل هذه البرامج عديمة الأساس. (للحصول على قوائم أكثر بالأسماء راجع Manzo and Manzo، 1993). معظم هذا التضليل كان من الممكن تفاديه أو جعله متناسباً على الأقل بشكل صحيح إذا ما طالب الناس أوراق اعتماد «قادة العلم والمعرفة» الفاتنين والمضللين. لهذا السبب، من الصحيح والضروري التدقيق في أوراق اعتماد مستشاري المدرسة، وأن يتم اختبار بأوراق اعتماد المديرين الداخليين الذين قد يتخيلون أنفسهم «قادة عالميين» في كل شيء وفي كل مكان نحتاج فيه إلى قيادة قوية. عليك أن تحتاط وبشكل خاص من برامج القراءة التي

تريد «تأثير الهالة» وذلك بربط أنفسهم بالأهداف المرغوبة اجتماعياً وبالمجموعات الدينية.

للاطلاع على قائمة إضافية من المستشارين المؤهلين (المعتمدين) مع السير الذاتية القصيرة، ومع ذكر المنطقة والتفاصيل الجغرافية ارجع إلى: www.literacyleaders.com

الاستعانة بالمستشارين

عموماً، يمكن للاختصاصي المؤهل (المعتمد) في مجال واحد أن يعمل كالمعلّق، أو كدليل مساعد، في تأطير الأسئلة الرئيسة والقضايا ذات الصلة. هذا لأن هناك مبادئ ضمنية للتعليم الفعال، والمحترفون المؤهلون على الأرجح أن يكونوا أكثر حساسية لما لا يعرفونه وحذرين ألا يدعوا أنهما يعرفون كيفية التعامل مع قضايا خارج إطار مجال تدريبهم. على أي حال، كأمر طبيعي، إن الخبرة في مجال ما لا يمكنها أن تتعداه لتشمل خبرة في مجال آخر. حتى الاختلافات غير الملحوظة في الهدف والغرض في الحقول التي تبدو ظاهرياً أنها متعلقة ببعضها يمكنها خداع كل المعنيين بالأمر. إن إحدى المشكلات المتكررة هي قبول المؤهلات في تعليم ذوي الإعاقات أو تعليم اللغة الإنكليزية باعتبارها تهيئة لتوجيه برمجة المعرفة. قد يدرب اختصاصو المعرفة لتأمين استشارة إلى LD وإلى برامج فنون اللغة، لكن من غير المرجح أن يكون العكس صحيحاً.

إن تقييم البرامج التجارية هو المجال الذي يتوقع من المستشارين المؤهلين أن يقدموا فيه رأياً ذات قيمة. على أي حال، يعتبر هذا الموضوع صعب الحل، حتى بالنسبة للخبراء المؤهلين، وذلك لعدة أسباب:

1- هناك ببساطة الكثير من البرامج التجارية ليتم اتباعها من قبل الاختصاصين.

2- لن تكون المدارس راغبة بشكل مثالي بإبقاء أحدهم للقيام بالتحليل الدقيق للبرنامج التجاري.

3-المدارس في أغلب الأحيان ليست واضحة حول ما تنوي فعله بهذا البرنامج (ومثال على ذلك: استعماله كبرنامج ملحق أو أساس، وإذا ما كان الأول، فما هي الطرق الأخرى التي سيستعمل معها بالتحديد).

4- تشتري المدارس البرامج أحياناً بدون تدريب ومساعدة تقنية.

5- المدارس متحفظة حول مناقشة الرابط السياسي الاجتماعي في مجموعة معينة من الممارسات أو في البرنامج التجاري مع مجموعة ذات اهتمامات خاصة معينة.

6- برمجة معرفة العلم والمعرفة «علم صاروخ» وهي لا تبدو كذلك؛ لأن المعظم يستطيع إطلاق هذا الصاروخ. على أي حال، فمع كل مسافة يقطعها بالفضاء والزمن، يستطيع أن يخرج خارج نطاق مجاله، إذ إن إطلاق برنامج جودة لا يحتاج إلى الثبات والبرمجة المسبقة فقط، وإلى بعض المواد التجارية، بل أيضاً إلى إجراء إصلاحات دورية.

قضايا مثل هذه يمكن أن تقيد من الاستفادة الفعالة من مستشار، لكنها تجعلها ضرورية أيضاً كما هو مبين في النقطة 6 المذكورة سابقاً. عموماً، تتحدد أهمية مجيء المستشار بوقت الإعداد للزيارة. فإذا ما كان لقرار ما أهمية عظمى أو أنه طويل الأمد، فلا بد من التشاور مع أكثر من مستشار. وأخيراً، فيما يتعلق بهذا الموضوع، لا تخلط بين ورشات العمل والاستشارات. فورشات العمل هي عرض منظم أو تَشَارُك بالمعلومات حول موضوع ما، بينما الاستشارات هي تحليل مركز لمشكلة محددة نوعاً ما، حتى ولو بدت مشكلة عامة، فقد تكون مثلاً «ما هو الخطأ المرتكب في مجال (مثلاً المفردات) حتى وصلنا إلى هذا الحد الأدنى أو الضعيف من العلامات؟»

أخيراً، هناك طريقة للحكم على حصافة المستشار، بالإضافة إلى مقدار المعرفة لديه. فالمستشار الحكيم يقدم حلولاً ذكية أكثر من كونها مبسطة، كما أنه

لا يفرض قوائم طويلة بالممنوعات مثل «إياك أن تحاضر»، «إياك أن تطرح الأسئلة التابعة للقراءة قبل القراءة»، «إياك أن تستخدم كتباً غريبة (مصطنعة) ذات مفردات محددة." يدعم المستشار الحكيم الطرق والاتجاهات المنفتحة، دون لعن للطرق التقليدية، إذ لا يحتاج أي عنصر جديد إلى أحد حافتي الرف أن يزيح عنه عنصراً أكثر تقليدية منه إلا إذا كان هناك مبرر تام للقيام بذلك. ويقول المنطق: إنه ما لم يكن هناك معلومات جازمة عن الفعالية المضادة للطرق التقليدية، فإنه من الأفضل الافتراض بأن الابتداع المقدّم هو «طفل جديد» يحتاج إلى اختبار مُثبِت وسريري (أي داخل الصف). بمعنى آخر، لا يجوز اعتبار كلمة (تقليدي) كلمة سيئة رغم أنها قد لاتكون آخر أو أفضل كلمة، كما أنها لا يجب أن تكون ضرورية لإزعاج أكثر أنظمة العمل، بهدف الحث على اتباع نظم أفضل.

عموماً، ما لم يكن هناك دليل لوجود أزمة تعليمية وشيكة، فإن التغيرات المنشودة في المجالات الاحترافية أو المعتمدة على المعرفة، يجب أن تتسم (بالتجددية) ـ كأن تحمل مستوى مفروضاً من الحماس، والتطوير و/ أو التركيز ـ أكثر من كونها ثورية ـ مثل تغيير الاتجاه بشكل جذري أو هجر الطرق التقليدية.

المكونات الضرورية لبرامج تعلم المحتوى:

يعني مصطلح (برنامج) هنا أي خطة موجهة إلى هدف معين. فالبرامج ضرورية؛ لأن الأحداث اليومية قد تصبح عشوائية وأحياناً مشتتة عند طرحها في قاعات الدرس شبه المعزولة. ولهذا السبب وحده، من المرضي الحصول على مكان يمكننا أن نرجع فيه إلى الصورة الكاملة. السبب الآخر في محاولة الحصول على منظور من الأعلى للأسفل هو أهميته في منح المربي المحترف الفرصة لممارسة دور أكثر حرفية في تحديد وتعيين وتنظيم الممارسات الصفية بشكل يتناسب مع أهداف المدارس الكبيرة.

تُبنى برامج تعلم المحتوى الناجحة، بشكل نموذجي، على تسعة عناصر أساسية تشكل بمجملها الصورة الكبيرة:

- القيادة.
- عقيدة أو فلسفة قائمة على سبب.
- الأهداف والمقاصد.
- الأدوار والمسؤوليات الواضحة.
- الخدمات الخاصة للأقسام المختلفة لهيئة الطلبة.
- تقييم الحاجات المستمرة وتقييم البرنامج.
- خطة منهج.
- برنامج تنمية الموظفين الذي يقدم استشارات وتدريباً داخل الخدمة، وتَشَارُكاً بالفرص.
- النشاطات الموجهة لتحقيق نتائج تروج للتعاون.

تبين الأقسام الآتية كيف يمكن لبعض هذه العناصر أن تطبق في برامج مدرسية فعلية. تتضمن الأمثلة والمناقشات بعضاً من العناصر الاختيارية والأساسية أيضاً.

الفكر، أو الأفكار الموجهة

إن مصطلح (فكر) غير مستخدم هنا بمعناه الأحدث وهو (معتقدات حاجبة لما سواها) بل بمعناه الأكثر صرامة الذي يشمل مجموعة الأفكار والممارسات المبرهن عليها أو الفلسفة التوجيهية المقبولة بشكل محترف. وعادة ما يتم التعبير عنها على شكل موضوع أو تركيز موحِّد يصلح لأن يكون قاعدة مفاهيمية أو مبدأً تنظيمياً للبرمجة.

العديد من الفلسفات حملت تذبذباً في السنوات الأخيرة. والأكثر بروزاً من بينها كان منظور إتقان التعلم الذي يشدد على جرعات كبيرة من التعلم المباشر،

وجرعةً قوية من اختبار نقل المعرفة، والتوجيه المستند إلى المهارات. وفي الناحية الأخرى هناك توجيه اللغة الكاملة والذي يشدد على التعليم غير المباشر، وعلى اتباع المداولة والشرح والذاتية في القراءة، وعدم اتباع الاختبارات علنيا؛ وعلى دمج إتقان المحتوى والقراءة والكتابة والمحادثة عن طريق التعلم المستند إلى الأدب.

إن الفلسفة الأكثر شعبية، على أي حال، هي فلسفة انتقائية. (فالانتقائية) هي فلسفة تسمح للشخص باختبار وانتقاء الأجزاء والمبادئ من غيرها. إن اختيارنا الشخصي هو شكل من أشكال الانتقائية والذي أطلق عليه اسم الانتقائية الجديدة أو المطلعة (1997b, Manzo & Manzo). تختلف هذه الفلسفة عن الانتقائية التقليدية أو البرمجة «المتوازنة» (1999, Duffy & Hoffman) والتي تعني «القليل من هذا وذاك». هناك 3 ميزات للانتقائية المطلقة:

- كل جهد يجب أن يوفِّق (ظاهرياً) بين الأفكار المتنافسة والتيارات السياسية، إذ تكون بهذا فرصة جيدة لتعزيز بعضها البعض، بدلاً من إزاحة بعضها البعض.
- يجب ألا توجَّه القرارات التعليمية بأحكام ذاتية ودرجات متساوية الأبعاد، والأحرى بتقويم احتياجات الطالب والعودة إلى نتائج البحث الذي يدعم أو يخذل الممارسات المطروحة ودرجات أهميتها.
- لابدّ أن يكون هناك تأكيد على التعلم النقدي ــ البناء أو المعتمد على الاستفسار، إذ إن هذا هو الغرض الرئيس من التعليم. راجع القسم المعنون «منهج اندماج المسعى» للحصول على محاولة فورية لصياغة هذا الموضوع المهم.

إن القيمة الرئيسة لهذه التعليمات البسيطة هي أنها تشجع الانتباه إلى الإبداع، إلا أنها تساعد المدرسة على مقاومة البدع والكلمات الطنانة الفارغة، حتى عندما تكون هذه الكلمات الطنانة انتقائية ومتوازنة.

الأهداف والمقاصد

تمثل المحاولات لذكر الأهداف والمقاصد المعينة أول جزء من العقيدة أو المسار الفلسفي إن إدارة المدارس جيدة جداً في المراوغة بإعطاء أهداف محددة ودقيقة ومقاصد قد تكون مهمة اجتماعياً ومناسبة ليتم تمثلها ـ وإعطاؤها أهمية كبرى إلا أنها ليست بالضرورة أساسية للمدرسة. من المهم التعامل مع هذه الإجراءات بجدية. إن الكلمات المنتقاة هي الإعلان العام للمؤسسة، وهي منطقياً أساس تطوير التخطيط الإستراتيجي ومخصصات المصادر. إذ إن المصادر غالباً ما تكون محدودة وهنا لا بد من إجراء تفاوضات لأجل الأولويات والتسويات، فلا يمكن لكل شيء أن يحتل الأولوية القصوى.

نقدم هنا بعض الأمثلة عن الجمل والعبارات التي تتوافق مع المواضيع في هذا النص والتي يمكن دمجها لتصبح عبارات وصفية لتوجيه برامج ومناهج تعلم المحتوى:

- الترويج للوصول إلى نضج عاطفي/ اجتماعي فيما يتعلق ـ باللغة ـ التفكير ـ المحتوى مقابل مجرد الوصول إلى القدرة على القراءة.
- الترويج لمعرفة ذات مستوى أعلى، أو العمل على تخمين وتدارك العجز في التفكير النقدي البنّاء بين من هم خبراء أكاديمياً، بالإضافة لهؤلاء الذين يقرؤون دون المستوى المتوقع حسب عمرهم وصفهم.
- تحسين القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، والتفكير.
- الترويج للمعارف المختلفة متضمنة معارف الثقافات والخلفيات المتنوعة.
- دمج المعرفة، تعليم المحتوى، تكنولوجيا الإنترنت، والثقافات المختلفة.
- إنشاء مناهج بحث أو تعلم ومعارف متعددة معتمدة على الاستفسار والبحث.
- دمج المحتوى المعرفة والتفكير بما يحقق مطالب الاقتصاد (التعهدي) الجديد.

يمكن لـ «أفضل» ممارسات المعرفة أن تكون بيعاً صعباً

لنتكلم بواقعية، قد لا تنجح الكلمات والموضوعات السابقة في مدرسة أو منظومة ما، رغم أنها تكون جزءاً متكاملاً مع أهداف المدرسة الفكرية والفلسفية. فمثلاً قد يكون من السهل نوعاً ما عند الحديث عن لجنة الكلية القول بأنه على برنامج المدرسة المعرفي أن يتضمن العناية باحتياجات المعرفة الأعلى للأنماط الفرعية الثلاثة الخاصة بالقراء «المهرة» والتي تعتبر قريبة من الاختلال الوظيفي وقد تم تعريفها سابقاً في الفصل الثامن إلا أنه على كل حال قد يكون هناك العديد من الاعتراضات بشكل عملي. تتراوح الاعتراضات من المصادر المحدودة إلى قلة المعرفة حول (ما الواجب عمله). في مثل هذه الحالات، فإن الحل الأكثر عمليةً أن نبدأ بتحديد نقطة التركيز في برنامج المدرسة، بعبارات تقليدية، كالتالي:

- تحسين الاستيعاب والمفردات.
- الترويج للقراءة وعادات الدراسة الفعّالة.
- الإكثار من القراءة والكتابة الهادفة للتعلم.
- الاستعداد للاختبارات القياسية.

لعل العنصر الأكثر وضوحاً للقياس من بين ما سبق ذكره، «الاستعداد للاختبارات القياسية»، هو الأفضل لجلب الانتباه إلى المعرفة ذات المستوى العالي، إذ تميل أسئلة مثل هذه الاختبارات إلى أن تكون ذات طبيعة أكثر تجريدية من الاختبارات الصفية التقليدية. كذلك فإن، الاختبار القياسي سيبين أيّ الطلاب قد حصل على درجات أعلى بكثير في الصف أكثر من مجرد تبرير ذلك بنوعية تفكيرهم المجرد. في أكثر الحالات، يعبّر عن فكر برنامج المدرسة بمجموعة الشروط السابقة مع بعض الحاجات المعروفة محلياً. قد تشمل الأمثلة على الاحتياجات المحلية المحددة المعرفة الوظيفية بمرونة العمل، الإعداد الكلية،

أو القراءة الفاعلة واستخدام التكنولوجيا. للاطلاع على مزيد من الأفكار والإستراتيجيات الخاصة بتطوير الأهداف المهمة كالمعارف العليا، يرجى مراجعة القسم الذي عنوانه «تطبيق برامج مستمرة» صفحة 644. الحاجات المحلية المعينة قد تتضمن معرفة القراءة والكتابة، لتحقيق المرونة في العمل، تحضير كلية، أو قراءة فعالية واستعمال التقنية. شاهد القسم الذي عنوانه «تطبيق برامج مستمرة» للأفكار والإستراتيجيات الأخرى للأهداف المهمة المتقدمة مثل معرفة القراءة والكتابة أعلى.

التنظيم، الأدوار، والمسؤوليات

إنّ العنصر الرئيس في نقل أهداف البرنامج إلى حيز التنفيذ هو تحديد المسؤوليات. فيما يأتي نقدم أكثر المسؤوليات المتعارف عليها لمدير المدرسة، واختصاصي مادة القراءة، ومعلم الصف.

مدير المدرسة

يقع على عاتق مدير المدرسة المسؤولية الأساسية لبدء ودعم تطور وتنفيذ الأهداف والمقاصد، والمنهاج وتصميم البرنامج المعرفي. ووفقاً لهذا الدور، فإن عليه إجراء اختبارات إحصائية شاملة للمدرسة ككل، وتقويم البرنامج، وإجراء برامج تطويرية مستمرة ذات صلة بمعارف أعضاء هيئة التدريس. كما أن من مسؤولياته أن يُهَيِّئ جواً مدرسياً إيجابياً. إلا أن من المهم أن نعرف، أن «الجو التعيس يمكنه أن يحول دون التعلم، إلا أن الجو الإيجابي لا يضمن النجاح» Hoffman (,1991، صفحة 926)؛ بمعنى آخر، لا يجدر بهدف (بناء الفريق) – والذي يعتبر مهماً جداً لمعنويات أعضاء هيئة التدريس – أن يكون هدفاً رئيساً، إذ لا يمكن ترجمته بسهولة إلى التحسن في أداء الطلاب. وقد صرح أحد المربين القادة في محادثة خاصة حول تقويم المديرين بقوله: «الآن ندينهم بالأرقام والبيانات، إنه لا يجدر بالقيادة/ الإشراف أن يتم إظهارها على أنها فاتنة تماماً، لأنها ليست كذلك. فالقيادة الإدارية شبيهة بالصمغ على الكرسي، لا يتم

تقديرها أو التعرف عليها في أثناء العمل إلا أنها واضحة ومعيبة في الحالات الأخرى (Glickman, 1985).

يمكن للفريق أن يكون مبالغاً فيه

في تصميم المدرسة يجب أن تكون هناك بعض الأشياء ثانوية وحتى من الدرجة الثالثة «بناء الفريق» قد يكون أحدها. لقد أوجد كل من جلبرت وسوليفان أكثر الأفلام الموسيقية الغنائية ديمومة في أوائل القرن العشرين، إلا أنهما كانا يكرهان بعضهما، لدرجة أنهم قاموا بكل عملهم عبر البريد. كانا شخصين بارعين، بل حتى منتجين مبدعين (فقد كان بينهما تآزر لدرجة كبيرة) إلا أنهما لم يكونا أبداً «فريقاً» واحداً ـ كانا ببساطة يعرفان الهدف أكثر مما كانا يعرفان نفسيهما. إن العمل كفريق أو التآزر لا يتطلب تشابك الأيدي ومحبة القائد أو محبة أحدنا للآخر، كل ما يتطلبه هو الكفاءة بل وحتى الإرجاء المؤقت للأهداف الشخصية بهدف تحقيق أهداف احترافية أكبر. طبعاً هذا لا يعني أن المشاعر الطيبة ليست مهمة لشعور الشخص بقيمته الشخصية وحاجة الإنسان الغامرة إلى الاتحاد. لكن لا ينبغي أن يكون هذا هو السبب لتوظيف الاحترافين، إلا إذا كانوا طبعاً علماء نفس ومستشارين احترافيين يتم إحضارهم للمساعدة في تفادي أو إصلاح نقاط الخلل الوظيفي التي تطغى؛ لتؤدي إلى تراجع بالواجبات.

سنقوم بمعظم ما نقدمه من تعاون في هذا القرن الجديد عبر أشكال متعددة من اتصال الإنترنت والذي نتج عنه قادة وفرق عمل تقليدية أقل. إلا أنه سيكون لدينا مزيد من المعلومات ونقد أفضل من قبل، وقادة أقل تحكماً في وصولنا إلى المعلومات. إنه من الصحيح أن صناع الأكاذيب ينجحون في ترويج البرامج السيئة، إلا أنهم كذلك عليهم أن يفلتوا من تدقيق وجهات النظر والمعلومات المصادقة للأكاذيب. لا تساعد غرف الدردشة والمواقع الفعالة الجميع على الوصول للمعلومات فقط، بل تقدم العون في تحضيرها واستيعابها. إن معظم هذه المجالات التي تفتح الوصول إليها يجب أن تبقي محترفيها في كل مستوى

مجارية للتقدم، لكن مستندة إلى أسباب وأرضية صحيحة. ستكون السلطة محددة أكثر بحسن التمييز والقدرة على الوقوف أمام المناقشة. إن الوصول السهل لمجموعات المعلومات المستندة إلى الإنترنت لا يجدر به أن يقلل من أهمية الكلية والتعليم العالي كما يخشى العديد من الناس، بل عليه أن يصادق عليه باعتبار أن الناس والمؤسسات تسعى إلى المزيد من المساعدة التحليلية، بالإضافة إلى الوصول إلى المعلومات الغامضة غالباً.

اختصاصيو المعرفة والتعلم

إن اختصاصيي المعرفة بشكل أساس هم الذين لا يملكون المعلومات والبيانات فقط ،بل يملكون (المعرفة) أي إدراك المفاهيم الموحدة التي تصل بين النقاط التي تغير الترتيبات المختلفة كلما دعت الحاجة، وذلك حسب المأزق أو مجموعة الظروف الموجودة.

كقاعدة مبنية على التجربة، يجدر بالمدارس المتوسطة والثانوية أن تضم اختصاصيَّ قراءة/ تعلم متفرغاً لكل 250 طالباً. فاختصاصيو القراءة يتوقع أن يكونوا مرجعيين فيما يتعلق بتطور الأهداف والمقاصد والمنهاج وتصميم البرنامج المعرفي (التعليمي). إنهم مسؤولون بشكل نموذجي عن تنسيق وتفسير الاختبارات الإحصائية الشاملة للمدرسة، وذلك للمساعدة في التقويم المستمر ببرنامج المعرفي (التعليمي)، ولإدارة الاختبارات التشخيصية الإضافية كلما دعت الحاجة إليها مستندين إلى نتائج الاختبارات الإحصائية. يزوّد اختصاصيو القراءة المدرسين بالعون المستمر بأشكال عديدة: تحديد احتياجاتهم الملموسة، وساعدتهم على الفهم الأفضل لطبيعة ومضمون تلك الاحتياجات، والتخطيط لنشاطات داخل الخدمة، التقييم و/ أو الإعداد للوسائل التعليمية، وإيجاد طرق تعليمية جديدة. بالإضافة إلى ذلك، فهم مسؤولون عن استدعاء وتنسيق المساهمات القادمة من الخدمات الداعمة الأخرى كأمناء المكتبة، والمستشارين، والمستشارين الخارجيين والأهل.

معلم المحتوى (المادة)

تقع المسؤولية والنفوذ الأقصى للبرنامج التعليمي على عاتق معلم الصف. ويستجلب أي برنامج حيوي تعليمي للمحتوى مشاركة الأساتذة بتجديد وتطوير الأهداف والمقاصد، والمنهاج، والتصميم والإجراءات التقييمية للبرنامج التعليمي الشامل للمدرسة ككل. إذ إن هذه المشاركة تساعد في التأكيد على التنفيذ الخاص للبرنامج.

هناك اعتقاد نامٍ بأن الأساتذة هم الوسطاء الرئيسون في عملية التغيير في البرمجة المعرفية. للاطلاع على المزيد عن دعم هذه الحركة يمكنك مراجعة كتاب (إشراف البرامج التعليمية الأساتذة كوسطاء للتغيير الجذري: لورنس. ج. إركسون (1995). من المهم ملاحظة أنه من غير الممكن الحصول على نتائج دائمة دون وجود ساعات عمل تنظِّم مساهمات معلمي الصف.

عنصر الخدمات الخاصة

ضمن سياق البرمجة الشاملة للمدرسة، تعني (الخدمات الخاصة) المساعدة المتوفرة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة الذين لا يستطيعون الانضمام بسهولة إلى أجواء الصف النظامي. وهي بشكل نموذجي تشمل برامج خاصة مستقلة، والدورات المصغرة أو الاختيارية وغرف المراجع، والمساعدة عند الطلب. كما أنها تشمل الآن خط مساعدة مباشرة هاتفية وبريداً إلكترونيا. وفي الوقت الحالي، يسعى المؤلفون - كما يسعى غيرهم إلى تطوير خدمات خاصة عبر الإنترنت على شكل مدرِّس رقمي وبرامج تعليمية. وتساعد هذه الخدمات على توفير شكل افتراضي من الدعم «العالي، والقريب، والشخصي» للطلاب فيما يتعلق بالقراءة، والكتابة والتفكير في المستويات العليا. إن الفائدة الرئيسة من برامج كتلك أنها تزيد من قدر الوقت المشغول للطلاب والمستنفذ في القراءة والكتابة بمرافقة التغذية الراجعة والتشجيع. يستخدم البرنامج الذي يتبعه المؤلفون نظام تبادل الشروحات REAP المشروح في الفصل 8 على أنه أداة الإيصال الأساسية له.

يشبه هذا النمط من البرمجة خدمات الانسحاب التقليدية إلا أنها لا تزامنية، أي أنها لا تحدث في اللحظة الراهنة بل هي كمدرس راغب وقادر على تأدية المهمات.

الخدمات الخاصة (المستقلة)

في الخدمات الخاصة، يقوم اختصاصيو القراءة/ التعلم بتقديم تعليمٍ تشخيصي و/ أو علاجي/ تصحيحي لليافعين غير المجهزين بشكل كافٍ للصفوف النظامية يهدف هذا العنصر إلى التأكيد على:

1- عدم السماح بوجود قرّاء ذوي مستوى علاجي أو السماح لهم بترك المدرسة وهم شبه مثقفين بعد 13 عاماً في عهدتنا.

2- الطلاب ذوو الإعاقات اللغوية أو ممن تكون لغتهم الأم غير اللغة الإنكليزية يتلقون رعايةً خاصة، حيثما كان الأمر ضرورياً.

3- يُمنح العلاج، فتتم المعالجة والتقدير للمشكلات المختلفة الصعبة التي قد تكون أحياناً مغفلاً عنها. (مثل احتياجات معرفية ذات مستوى أعلى والفروق الثقافية، وخلل المهارات الدراسية والكتابة ـ القواعد ـ والتهجية ذات الصلة بالقراءة)

4- بشكل مثالي، يتم توفير الاستشارات لجميع المدرسين للمساعدة في اختيار واستخدام الطرق والوسائل المناسبة.

عموماً، تمثل البرامج الخاصة شبكة أمان، حيث يصبح أي عضو في الكلية مسؤولاً عن مادة لا يبدو أن أحدهم يفكر بتدريسها، كما أنها تكلف أحدهم بتوفير الرعاية والاهتمام بالاحتياجات المعرفية التي قد تتطلب اجتماعات خارج الصف مع الأهل، وأيضاً يقوم آخرون بترتيب المصادر والمراجع في المدرسة أو في المجتمع لهؤلاء اليافعين المعرضين للتسرب المدرسي أو للمتخرجين اجتماعياً.

المواد الاختيارية

يقوم اختصاصيو تعلم المحتوى في المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية وبشكل متكرر بدورات مصغرة استطلاعية أو دورات اختيارية كاملة عن مواضيع عدة مثل: إستراتيجيات الدراسة، ومعدل القراءة النقدية، وإثراء المفردات. إن هذا النمط من التعليم المركز قصير المدى يعزز ويبني تعليماً مستمراً لمحتوى القراءة المتوافر بشكل يومي في صفوف تعليم المحتوى (المواد)، كما أنه يوسع من مدى الخدمات التي يقدمها الاختصاصي ولجنة المعرفة (التعلم) لتحقق إتماماً أعم لهيئة الطالب.

مراكز التعلم

يعتبر مركز التعلم عادة المكان المحور الذي يدار منه قسم القراءة أو التعلم. تقول اختصاصية تعلم المحتوى من الجمعية الدولية للقراءة الحاصلة على جوائز (بيرنيس براغستاد) (1985): إن مركز التعليم الثانوي السابق الخاص بها قدم هذه الخدمات الثلاث:

1- تعليم خاص فردي أو لمجموعات صغيرة لأي مادة أو مهارة، مزود بكادر مختار من المدرسين المحترفين أو اختصاصيي القراءة.

2- مساعدة فردية للكتابة مزودة بعدة أساتذة للغة الإنكليزية أدّوا مراحل الوظيفة بهذه الطريقة.

3- برنامج تدريس صيفي وقائي نصف شهري يديره طلاب من المرحلة الثانوية لطلاب من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

يمكن لمراكز التعلم أن تقدم مساعدة مباشرة لأي من الوظائف البيتية العاجلة أو المشكلات الأكاديمية. وقد قامت إدارة مدرسة مدينة كانساس بتوسيع هذا المفهوم، ليشمل الخط المباشر للوظائف البيتية، وهو متوفر بعد انتهاء الحصص المدرسية ومجهزٌ بأساتذة متطوعين.

تقدير الاحتياجات وتقييمها

إن المعلومات عن أوضاع الطلاب الأكاديمية وعن تأثيرات برنامج المدرسة عليه ضرورية لتحديد الحاجة الأكثر أهمية وكيفية تحقيقها، يجب جمع هذا النوع من المعلومات بشكل منتظم من قبل قادة المدرسة وأن يتم التحقق منها بشكل شامل بتدقيق مستقل من خارج فريق المستشارين وذلك كل 3 إلى 5 سنوات. تفيد الإحصاءات المقدمة من قبل المستشارين الخارجين في تحديد المشكلات التي تبرز في كل عملية تقريباً، إذ تقوم الضغوط اليومية بإثارة حساسية المربين إلى العيوب الأساسية في السياسة والإجراء أو الأسلوب، وتقوم معظم الشركات الفعّالة بوضع ميزانية لمثل هذه المراجعات والإحصاءات الدورية. أحد المظاهرالمغفل عنها غالباً في التقويم هو أن ننظر لتقدم الطالب وفقاً لـ «متغيرات العملية» الأساسية التي تميل لدعم تفادي أو فشل البرنامج. إن أحد المتغيرات الأساسية التي يجب مراقبتها هو «الوقت المستنفد لأداء مهمة ما» داخل المدرسة، إذ لا بد من أن هناك علامة واضحة تدل على وجوب صرف وقت كافٍ على الأساسيات (وحسب تقديراتنا يجب ألا ينخفض إلى ما دون 30 - 40٪ من اليوم المدرسي). من هذه الأساسيات:

- التقديم المنظم للمعلومات.
- الشحن المقدَّم، أو الإعداد للقراءة الصامتة الموجهة.
- المناقشة والدراسة الخاضعة للإشراف.
- الحصص القصيرة المتكررة أو المساعدة الإضافية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

معظم القضايا الأخرى بما فيها القضايا المشهورة مثل التنوع، واستخدام البنى التعاونية، والقضايا المتعلقة بالجنسين، والتربية الخُلقية، ومطابقة

اختلافات الأنماط التعليمية ـ ستلقى الاهتمام بشكل أكبر إذا ما تم الالتزام التام بمراقبة ورعاية هذه المتطلبات البرمجية الأساسية.

تطبيق البرامج المستمرة

يمكن للجنة قيادة المعرفة والعلم أن تسهل تطبيق البرنامج بعدة طرق. لكنها لا تملك أي سلطة، وإنما تقدم الاستشارات فقط. لذلك، تحتاج دورة تنفيذ كاملة لأن يتم قياسها بالسنوات لا بالأسابيع أو بالفصول الدراسية. وستنال اللجنة التقدير لأهدافها بالدرجة الأولى، بسبب جودة المعلومات والمشورات، بالإضافة إلى البناء والتقديم المتأني لأفكارها البرمجية. إن تحقيق هذه الأهداف يتطلب قدراً كبيراً من «تحديد الأولويات» واتخاذ القرار. فقد تعين بعض الطرق مثل تقنية تسوية (معادلة) التراجع (راجع الفصل الثامن) أو بعض بنى اتخاذ القرار المشابهة. (1995, Cf. Eickson) بشكل بالغ في تحويل لجنة تشاورية لقيادة العلم إلى لجنة عمل لقيادة العلم. ويجدر بالإستراتيجية الأساسية للجنة العمل أن تكون TNT أو أن تحدد مهمات وأسماء، وساعات عمل الأشخاص المسؤولين عن أداء الأشياء المهمة إستراتيجياً وبشكل ملائم (1995, Erickson).

قد يستلزم إطلاق برنامج دائم جديد أيضاً مستوى معيناً من مراقبة «ردود الأفعال الحسّاسية» إذ يمكنها أن تتبع أي شيء من شأنه أن يسبب اختلال الأشياء الروتينية الموجودة، أو البنى الاجتماعية، والتي قد تكون دقيقةً ويصعب الكشف عنها. فمثلاً في محاولة لرفع مستوى القراءة والكتابة التأملية للأدب (كالقصص مثلاً) ستجد أن قسم اللغة الإنكليزية سيسارع في دعم هذا المجال. إلا أنها ستُحْدِث الجهود والمحاولات لتحديد قراء كثيرين من قصص الأدب ممن لا يربطون قراءتهم بمواقف الحياة الواقعية، وستُحدث أيضاً رد فعل حساس من قسم اللغة الإنكليزية نفسه، إذ إن ذلك هو مما لا تتقنه عادةً تخصصات الأدب.

عندما ترتبط القراءة لما وراء السطور بحلول مشاكل الحياة الواقعية أو التخطيط للعمل، فهي بذلك تصل إلى حد تباين الثقافة أو إدخال مادة غريبة إلى بيئة تخصصات الأدب. تحقق التخصصات الأدبية عادةً درجات منخفضة في القياسات النفسية للبراغماتية، وهي جوهر التفكير التطبيقي. راجع الفصل الثامن لقراءة الملفات الخاصة بالمجموعات الفرعية الأربع للقراء المحترفين، وذلك للحصول على المزيد من التحقق في هذا المجال.

إحدى الأساليب الطيّعة لتوقع وتشكيل استعداد لمثل هذه الحساسية تكون بتوفير «طلقات شدة الحساسية» تتلخص في التعرض لكميات صغيرة من العنصر المزعج، ثم مراقبة ردود الفعل. وإحدى الطرق القيام بهذا هي إقحام المعلومات في النشرات الدورية، ولوحات الإعلان الإلكترونية، ومواقع الإنترنت ذات الروابط العديدة الموصلة لمواقع أخرى. بشكل عام، يعد أكثرها واقعية وتحفيزاً للنقاش هو النشرات أحادية الصفحة. وبالمناسبة، في مثالنا المعطى سابقاً، تملك تخصصات الأدب ميزات محركة للعاطفة مما يجعلها ميالة لأن تقتنع بالأداء الأفضل لطلابها ـ أي كالنقص العاطفي، والحنان، والقدرة على التأثر بالقصص الشخصية.

وحتى تقوم اللجنة بالبدء بإنشاء نشرة احترافية ورسمية عليها فقط أن تحلل النص إلى سلسلة من الملخصات أحادية الصفحة عن طريق تعلم المحتوى. ويمكن تقاسم عبء الاختيار والتحرير مع المدارس الأخرى في المنطقة أو خارجها ذات الأهداف والمرجوات المماثلة.

خطة تطبيق المنهج

إلى جانب الجهود الواضحة لدمج كل مادة بما يناسبها من طرق التدريس المتعلقة بالقراءة وإستراتيجيات الطلاب، يمكن أن يتم تكليف كل فرع دراسي (وذلك وفق اتفاق عام) بإيلاء اهتمام خاص بميزات معينة من منهاج تعلم

المحتوى. إن توزيع وتخصيص أهداف القراءة والتعلم لكل مادة يسير بشكل أفضل عندما تتطوع فرق المدارس لأداء أدوار مخصصة ويمكن للتوزيع الأفقي أن يفصّل عمودياً وفقاً لمستويات العمر/ الصف (راجع بداية الفصل 12: توزيع المهارات والأهداف التعليمية من قبل الفروع الدراسية الرئيسة).

تطوير الموظفين

الحصول علي برنامج جيد لتطوير الموظفين وسيلة مهمة للتأكيد على أن البرامج تستمر وتتطور بمرور الزمن في أي جو تعليمي يخضع لتغيرات دائمة في الإدارة وطاقم الموظفين. يجب أن يشمل المخطط الفعال لتطوير الموظفين أربعة مكونات رئيسة:

1- وسيلة لإثارة دعم المدرس في برنامج التطوير، والإحساس الدائم بملكية البرامج الخاصة.

2- طريقة لتحفيز مراجعة وتجديد البرنامج.

3- وسيلة لضبط البرنامج، واستيعاب الحاجات الفردية للمدرسين.

4- رعاية الإبداع ومقاومة البدع والكلمات الطنانة.

تحديد حاجات التدريب:

السؤال الأول الذي يجدر لبرنامج تطوير الموظفين طرحه، وفقاً لـ مارزانو (1997)، هو «ما هو الجزء من عملية التعلم الذي يحتاج إلى التطوير؟». سيتحول السؤال فيما بعد إلى تناول الموارد المحتملة المتعددة ـ ابتداءً من الكتب مروراً بمواقع الإنترنت وحتى ورش العمل. التي يمكن استخدامها لسد هذه الاحتياجات سواء أكانت للمدرسة أو للمجموعات الفرعية داخلها أو للأفراد. انظر «بنية تخطيط لتطوير الموظفين» على موقع «المخبَر الفدرالي للتعليم والتعلم» .www..mcrel.org

احذر من العملة السيئة:

هناك تحفظ واحدٌ في استخدام الإنترنت في التعليم، وهو جِدَّة البيانات. البيانات الحديثة تحتاج إلى زمن لاختبارها فقد تصبح مقاييس ذهبية، لكنها أيضاً قد يثبت أنها غير موثقة. وبأي حال معظم الصحف على شبكة الإنترنت والبرامج الاستطلاعية لا تصل إلى ما قبل 1990 إلا أن قواعد المعرفة لمعظم المجالات تمتد إلى ما قبل ذلك بكثير. أما بالنسبة للمعارف ومحتواها، فإن «عصرها الذهبي» وتطورها كان بين 1990 - 1969 فقد ظهر في تلك الفترة الكثير مما هو ذو قيمة، قبل عصر الإنترنت لذا على المهتم مراجعة الكتب والبحث في المواقع التي تزود بالمراجع حول هذه الأعمال الكلاسيكية.

بحث عمل:

التجارب الصفية طريقة ثبت جدواها لتغيير الروتين التعليمي. إذ تم الإشارة أنه بإدخال المدرسين في التخطيط والقيادة وكتابة تقارير عن أبحاث الصف، يزداد إحساسهم بامتلاك الهدف في أثناء تقديم الإثباتات الملموسة عن أهمية الطرق المتعددة لتعلم المحتوى (Santa, Issacson, & Manning 1987).

أصبحت طريقة إشراك المدرسين في مشاريع بحث العمل أكثر سهولة من قبل، إذ إن تقديم المساعدة في تصميم البحث والإحصاءات عادة ما يتم القيام به برسوم ضئيلة وحتى مجاناً من قبل مكتب البحث التابع لناحية المدرسة، أو من الأساتذة المتطورين الساعين للحصول على درجات، و/ أو من حرم الجامعة مجاورة. يجب ألا يقتصر بحث العمل على الأداء فقط، بل يمكنه أن يتضمن البحث، كما هو موجود في الكتب وشبكة الإنترنت. فمثلاً قد يستعين الأساتذة بـ البحث الضخم للنموذج لإيجاد وتحديد بعض البنى الأساسية للتدريس في مجال تعلم المحتوى. ففي هذا النص سنجد عملية القراءة ـ التفكير المباشرة بهدف استيعاب النصوص، كذلك نموذج (فراير) لتدريس المفردات والمفاهيم وهناك

العديد غيرها، حيث يمكنك البحث عن نموذج التعلم المستند إلى الاستفسار، أو نموذج تعليم الكتابة ..إلخ. تميل هذه النشاطات إلى زيادة الإحساس بالملكية، وتحفز من ظهور عدد كبير من الحلول المبدعة للمشكلات.

إن فكرة المعلم ـ التلميذ لها تاريخ خصب في التربية (Chall، 1986). ولاشك أنك لاحظت أنّ العديد من الطرق والأفكار المقدمة في هذا الكتاب قد تم اقتراحها من قبل معلمي الصف وبعض العاملين في المدارس.

التعليم في أثناء الخدمة

التعليم في أثناء الخدمة، أو ما يسمى بـ «تعليم وتطوير الموظفين»، هي ميزة رئيسة لبرمجة مدرسية ناجحة. ويمكن أن تأتي على عدة أشكال، فنموذج بحث العمل الذي تم طرحه سابقاً هو أحد وسائل توسيع الآفاق، وعلى أي حال فإن أكثر الوسائل عمليةً تتضمن التدريب المباشر في أثناء الخدمة.

لا يوجد صيغ واضحة لإدارة تدريب الأساتذة في أثناء الخدمة، وعلى الرغم من هذا هناك العديد من الأبحاث عن تأثير الأساليب الشاملة. ويدعم كل من التحليل الماورائي (تحليل واسع لمجمل) للعديد من الدراسات (1985 - 1984 Wade) وكذلك البحث المقدم لدينا (1995, Manzo & Manzo) يدعمان الاستنتاجات الآتية:

- بغض النظر عمن يدير جلسات في أثناء الخدمة (حيث يكون المتدربون من وظائف إدارية مختلفة) فإن الأساتذة هم المرجحون بشكل كبير للاستفادة منها عند استخدامهم للأساليب التي تسمح للتعلم بالعمل.
- الانتقال إلى ما وراء العمل للوصول إلى ورش التعلم الاستكشافية التي تعنى بالمهمات والنشاطات المشجعة على الاكتشاف والتي تؤدي لامتلاك بصيرة نافذة راجع الشكل 14.2 لنشاطات ورش العمل الاستكشافية في أثناء الخدمة.

- لا يوجد تركيبة سحرية من الطرق للحصول على (تربية ـ تعليم) ناجح في أثناء الخدمة، ومع ذلك فإن برامج (في أثناء الخدمة) التي تستخدم الملاحظة، والتدريس المصغر، والتغذية الراجعة السمعية والبصرية، والتدريب سواء كان فردياً أم ضمن جماعة، هي أكثر فاعلية من البرامج التي لا تستخدم هذه الأساليب.
- على النقيض من الاتجاهات الشعبية الحالية، فإن التعليم في أثناء الخدمة يكون أكثر نجاحاً عندما يدار من قبل خبير، ويكون موجهاً لتشجيع المساهمة والتعاون، وعلى نحو متزايد فإن الإنترنت تلعب دوراً مهماً في التعليم في أثناء الخدمة وما قبلها، إذ تؤمن المنصة للمحاورات والمعلومات والدروس الإيضاحية.

الشكل رقم 2 - 14: اقتراحات لنشاطات ورش العمل الاستكشافية/ المشجعة على الاكتشاف في أثناء الخدمة.

1-حضر اختبارات تشخيصية منهجية شكلية.

2- أنشئ دليلاً لقراءة التفكير الدراسي.

3- حدد الأسئلة الرئيسة التي تشكل أساس محتوى مادة ما.

4- ابحث عن الأمثلة التعليمية التي تحدد عملياً أتم الطرق لتعليم شيء أساسي. وتشمل هذه الأمثلة التعليمية على نشاط القراءة ـ التفكير المباشر (لتدريس درس محتوى كامل)، (نموذج فراير) لتدريس المفردات والمفاهيم، و(عملية الكتابة) لتدريس كل مراحل الكتابة الفاعلة.

5- لتضمن في المستقبل أن يصبح المعلمون المستثمرين في البرنامج المدرسي، قم بدعوتهم للمشاركة في تحديد وحل المشكلات التعليمية. (راجع الفصل 8 التدريس والتعليم النقدي ـ البناء ـ للاطلاع على أفكار ذات صلة بالموضوع).

6- اقترح طريقة «استمع ـ اقرأ ـ ناقش» الموجودة في الفصل 1 كعرض

أولي. إن هذه الطريقة المعفاة من تحديد الزمن صُممت لتحفيز المناقشة المحترفة، وللترحيب أكثر فأكثر بالمناقشة الأكثر تعقيداً بين الموظفين المحترفين.

7- قم بإدارة الآلات التي تميل إلى كشف مناطق تطوير التعلم والمعرفة القريبة من المثالية، على سبيل المثال، المسرد العام للقراءة والتفكير (Manzo, Manzo & Mckenna، 1995)، للمراحل المتوسطة.

تتمة الشكل رقم 2 - 14.

التقويم

يجب أن تكون مراقبة الجودة جزءاً أساسياً من كل محاولة تدخل، إذ تبدأ بدراسة دقيقة للأدبيات في مجال ما، ثم تتوسع لتصل لاختبارات المجال، ويقدم الفصل العاشر (عن التقويم) عدداً من الخيارات لاحتياجات ما قبل التقويم ونواتج التقويم. إن محاولتك لتعلم محتويات هذا الكتاب وغيره من الكتب هو أفضل تهيئة لتعلم الأدبيات والمفاهيم التوجيهية في هذا المجال.

تعلم المحتوى والإصلاح التربوي

هناك عدة حركات إصلاح تربوي أكبر أثراً أثبتت أنها هادفة وثابتة، لكن لسوء الحظ يميل كل منها إلى العمل بعزلة نسبية عن الآخرين، قد يبدو من المنطقي أن نبدأ بدمج هذه الحركات مع مبادئ وإجراءات تعلم المحتوى المصقولة جيداً سيكون هذا الدمج مفيداً، إذ إن تعلم المحتوى مؤسس بشكل جيد فيما يتعلق بالممارسات التعليمية. وعليه فسيقدم هذا الدمج دعامة لعديد من برامج الإصلاح الغارقة في التنظير، لكنها سطحية فيما يتعلق بممارسات معينة. في المقابل تميل هذه البرامج الإصلاحية لأن تكون معروفة لمعظم إداريي ومجالس إدارة المدارس، لكن ليس للمدرسين واختصاصي التعلم والمعرفة. وتعد نقل التكنولوجيا وتبادلها بين المجالات ذات الصلة ببعضها الخطوة المنطقية

الآتية للتزايد الكبير في وفرة المعلومات، وحتى الآن، ما تزال قضايا دراسات الخطط (السياسات)، واتخاذ القرار المدرسي، والإصلاح وكل ما يشكل الممارسات الأفضل، قضايا تسير بمسارات متوازنة نسبياً وبالتالي غير متفاعلة.

إن الإصلاح المدرسي عموماً لا يخلو من المشكلات، فالحركات الإصلاحية تتفاوت فيما بينها بشكل كبير من ناحية الهدف، والأسلوب ودرجة التطوير. ويمكنها أن تكون سياسيةً أو مراوغة عندما تعكس الاهتمامات الخاصة بفرد أو جماعة من ذوي التأثير الكبير. في الحقيقة هناك رد فعل متنامٍ للقدرات جيدة التأثير التابعة للحركات الإصلاحية والمصلحين، فقد صوّت المشرفون البالغ عددهم 29 في مقاطعة أورانج في كاليفورنيا بالإجماع على حاجتهم إلى إيقاف نشاط الإصلاحات التشريعية للولاية، وذكروا أن وابل القوانين الذي يمرَّر إلى معظم الاجتماعات هو شيء تافه ويعوزه العزم والتقرير. إذ تطالب بأشياء محددة جداً كتدريس "مجاعة البطاطا الإيرلندية". عموماً تسبب هذه التداخلات فوضى وإرهاقاً مادياً، ولن تخصص الهيئات التشريعية على الأغلب اعتمادات مالية جديدة لتنفيذ قوانينهم ودساتيرهم المراوِغة (وذلك استناداً لما جاء في قصة إخبارية عن صحيفة لوس أنجلوس تايمز 29 / 5/ 1999). وللاطلاع على ملخص سريع من الحركات الإصلاحية المدرسية والمصلحين، يرجى مراجعة موقعنا: www. Literacyleaders.com.

وكما كانت هذه المحاولات الإصلاحية بارزةً ومؤثرة، فمن المرجح ألا يملك أحد آخر تأثير حركة المدارس النظامية الرسمية، فهي ستؤثر في عمل ووظيفة كل مربٍ، حتى لو لم يكونوا قد درسوا بالمدارس الرسمية من قبل.

المدارس المتعاقدة مع الولاية:

ما إن تقرأ عناوين القصصية البارزة مثل «مدرسة جريتي هاردينغ المتعاقدة الثانوية: المكان حيث ينجح أطفالك» حتى يخطر ببالك السؤال الآتي: ما هي

المدارس المتعاقدة؟ بشكل أساس، المدارس المتعاقدة هي مدارس عامة مرخصة؛ لتعمل وفق الحريات العديدة نفسها المعطاة في المدارس الخاصة، بدون كلفة إضافية على الأهل، يعني هذا عموماً أنه لا يجب على الأساتذة الالتزام بالمتطلبات الاعتمادية نفسها، وأن المئات من القواعد والأنظمة لا يطبق أو يفسر بشكلٍ أكثر تحرراً.. إن معظم المدارس المتعاقدة تسمح بوجود حتى 20٪ من الأساتذة الذين لا يملكون اعتمادات تدريبية البتة. وحتى تستطيع إدراك هذا، فكر بما تم تعلمه عن تعلم المحتوى في هذا الكتاب وستدرك أن خمسة أساتذة في هذه المدارس ليس لديهم أي فكرة عن وجود مثل هذه الخيارات.

يمكن لأي فرد تقريباً التقدم بطلب لإدارة المدارس المتعاقدة، ويشمل هذا الأهل، والأساتذة، والمنظمات، حتى الجماعات الدينية طالما أنها لا تديرها كمؤسسة طائفية، وإذا ما تمت الموافقة على ذلك فسيحصلون على تمويل من الدولة وفقاً للمبدأ الأساس نفسه المتبع مع المدارس العامة (وهو ما يقارب $7,100 لكل سنة وسطياً، بالرغم من أن هذا الرقم يتفاوت بشكل كبير من ولاية إلى أخرى) وقد تكتسب المدارس المتعاقدة أيضاً الصلاحية لمزيد من الدعم من المقاطعة والحكومات البلدية المحلية. ولا تعفى المدارس المتعاقدة من معظم اختبارات الولاية المعتمدة على المعايير، إلا أنها قد تعفى من الاختبارات الموحدة المعتمدة قومياً.

وبترك هذه العوامل المشتركة جانباً، فإن المدارس المتعاقدة مختلفة جداً عن بعضها، فبعض منها مبني على الموضوعات مثل: مدارس الفنون أو اللغات الأجنبية، وبعضها الآخر على الفكرة كالمدارس العاملة خلال أغلب الصيف أو اجتماعات أساليب تعلم الأطفال. تم تأسيس المدرسة المتعاقدة الأولى في الدولة (المدينة الأكاديمية) من قبل أساتذة حي بول في «مينيسوتا»، فقد رؤوا أنه يمكنهم جذب وإعالة الأطفال المبعدين عن التعليم التقليدي. أما المدارس المتعاقدة الأخرى فقد تم تأسيسها من قبل الأهل المهتمين بالأمر كالمدرسة

الموجودة في «أوكلاند وكاليفورنيا» والتي بدأت تسبب خيبة أمل الأهل لانعدام الرعاية للطلاب اللاتينيين ذوي الاحتياجات الخاصة.

تنشق مجموعات المعلمين إلى قسمين فيما يتعلق بالمدارس المتعاقدة، بعضهم يشعر أنها قللت من قيمة المدرسين والتدريس، ويراها بعضهم الآخر وسيلة للحد من البيروقراطية المفرطة والإدارة الشديدة، وبشكل واضح نجد أن كلاً منهما يشكل غرضاً معقولاً، علي أي حال في كل مرة تحاول فيها مقاطعة ما أو مجموعة إدارية جديدة التخلص من العاملين، فإنها تميل إلى تقليص عدد منسقي ومدرسي المنهج مع إعطاء الإذن لهم بالعمل مع غيرهم، وهي حركة تبدو ذات تأثيرات سلبية ضئيلة مباشرة إلا أنها بالنتيجة ستوقف التقدم، كما تسعى المدارس لمجابهة هذا التأثير لجلب المخططات من أماكن أخرى، ونادراً ما تكون عمليات الترخيص هذه قادرةً على دعم ومساندة نفسها، وإن كانت تؤدى من قبل الأشخاص أنفسهم بأماكن أخرى. هناك أيضاً تاريخ الانهيار النهائي للمدارس البديلة، ويختلف السبب وراء ذلك، إلا أنه قد تميل بعض العوامل الداخلية إلى تخريب أفضل الجهود والمحاولات.

المدارس البديلة وتجاربهم الساذجة أحياناً

تستند المدارس البديلة في أغلب الأحيان إلى بعض الافتراضات والمبادئ غير الموثقة، فعلى سبيل المثال يعتمد أحد البرامج (والمسمى KIPP في مدينة نيويورك) على نظام يوم مدرسي يبدأ من 7 صباحاً حتى 5 مساءً، كما أنه يستمر في الصيف أيضاً ويتقاضى الأساتذة الراتب نفسه في المدارس التقليدية، إن هذا «الحل» الظاهري يعارض الأبحاث الجديدة التي أتى بها «ويأتيام ديمونت» من مركز اضطرابات النوم في جامعة ستاند فورد، بأن معظم الأطفال لا يمكنهم النوم قبل 11 مساءً، وأنهم بحاجة إلى تسع ساعات نوم كاملة، لذا عند النظر إلى اليوم المدرسي لهذه المدارس الذي يبدأ فيما بين 7-7.45 صباحاً ويستمر حتى 5 -2.30 مساءً فلا عجب ألا يوجد ما يدعم ارتفاع مستوى تحصيلهم. وجدت

أبحاث ودراسات أخرى كالتي قامت بها «ماري كارسكادون» من جامعة براون أن نصف اليافعين الناشئين وفقا لهذا النمط من الحياة يعانون من تعب مزمن وعدم تركيز؛ وذلك لأن الدماغ يدخل في حالات عميقة من درجات النوم ذلك خلال من 3 - 4 دقائق، وذلك في اختبارات أجريت في أوقات مختلفة من النهار.

ولأسباب خاصة كهذه، قلما تستطيع المدارس التجريبية الاستمرار بجذب الطلاب أقوياء البنية، وبالنسبة لمعظم المدارس البديلة فعليها أن تظهر ثم تمحو انطباع أنها مختلفة، ويكون هذا في حياة المراهق عندما تكون مجاراة أقرانه هي المحرك العاطفي له. في البداية يكون لدى هذه المدارس القليل من إداريي التعليم، ومع الوقت يصبح التوظيف الحالة الإدارية المفرطة ويصبح الإعلان والعلاقات العامة احتياجاً مكلفاً. وفي النهاية لا تستطيع المدارس المعتمِدة على الإصلاح أن تجذب حتى الطلاب الذين سبق لهم وجربوا برنامجها البديل، يبتعد هؤلاء الطلاب عندما تصبح سمعة المدرسة ملطخة باتجاهها غير التقليدي، ولأن هذه المدارس أيضاً تبدأ حياتها بدون تراث وخريجين محليين، وهي بهذا تملك ميزة في البداية إلا أنها تعد مشكلة توظيف وعلاقات عامة فيما بعد وتميل المدارس البديلة أيضاً إلى العمل وفقاً لفكرة جديدة نوعاً ما حول المنهج أو الأسلوب (أي بالتعريف)، أن يتم التدريس خارج نطاق الاتجاه السائد، وغالباً ما تكون غير مبرهنٍ عليها وغير متطورة، وبالنتيجة فإن عليها أن تبقى وبشكل مستمر مقبلة على إجراء مستوى عالٍ من البحوث والتطويرات وبذل جهود هائلة حتى تستطيع أن تظهر وتثبت أهليتها، وهو شيء قلما تتزود به.

آخر ما تم إحداثه على نطاق جماعي من المدارس الرسمية كان في أواسط السبعينيات، ويدعى التربية المهنية المستندة إلى التجربة (EBCE). فبحلول عام 1978 شملت ما يفوق 250 مدرسة ثانوية في معظم الولايات تقريباً. لقد أُحدثت عبر اتحاد بعيد الاحتمال بين حركة ثقافة الشباب المغايرة والإنفاق الفدرالي

الضخم، وتم الاعتقاد عموماً أن الإنفاق كان خداعاً وأنه قد تم الترويج له بشكل كبير من قبل جهود تسعى لاستخدام المدارس في قمع التفكير الثوري وذلك بجعلها ذات نظام مؤسسي، لم يكن EBCE كارثةً تامة إلا أنها أخفقت بشكل جوهري للأسباب المذكورة سابقاً، ولسبب ما فإنها لم تناسب تماماً حركة المدارس الرسمية، إذ مالت برامج التربية المهنية المستندة إلى التجربة (EBCE) إلى أن تصبح المكان الذي يرسل إليه الإداريون أسوأ الطلاب أداءً وأكثرهم مشاغبة (Meyer, 1988) يأمل الجميع ـ وحتى أكثر الناس ارتياباً ـ أن تتحسن المدارس الرسمية، وفي الحقيقة هناك خدمة واحدة تقدمها المدارس الرسمية ألا وهي: أنها تساعد في تجديد المدارس الحضرية المجاورة، إذ إن المنازل في المدن التي تأثرت إلى حد ما بها في تزايد وارتفاع. أخيراً، يمكن للمدارس الرسمية أن تفيد في جعل الناس يعترفون أخيراً بأن المنازل الكبيرة لسكان الضواحي هي كالبنى الشبيهة بالأضرحة، وأن البلدات المميزة للضواحي التي لا تحوي أي أرصفة أو ممرات للمشي، ولا حتى متاجر أو حدائق أو مكتبات هي تجربة فاشلة في القرن العشرين.

نحو منهج اندماج المسعى

ما من جهد لتركيب الأجزاء المفككة الترابط كالتي تمتلكها عمليات إتقان المحتوى والقراءة والكتابة والتفكير، يمكنها أن تكسب القوة دون بعض المفاهيم والاستعارات التي توجه التفكير نحو خطة عمل موحِّدة، بوضع هذا الأمر نصب الأعين، كنا قد بدأنا بإظهار بعض الشؤون والمبادئ والممارسات التي نسميها منهاج اندماج المسعى المعرفي (QFLC). وبالاتفاق مع موضوعها المعتمد على الاستطلاع، فإننا ندعو القارئ إلى أن يبحث في المبادئ المشكلة لهذا المنهاج، وأن يشارك في الجهود المبذولة لتحسينه وتحديده كما ظهر في موقعنا الإلكتروني بشكل إرشادات وممارسات (علماً بأن العديد من هذه الممارسات والإرشادات قد تم تفصيلها في الفصول السابقة). ويمكن اعتبار أن أحد الأهداف هو مساعدة

الأساتذة على تطوير واستخدام طرائق تعلم المحتوى التي وجد كل من «سبور و شنايدر» أنها غير مستغلة، إن هذا الاتجاه غير المحدد بزمن إلى التعلم والإنشاء معاً هو جوهر اتجاه مجتمع المتعلمين إلى التعلم والتربية والتي قد منحت قيمة وأهمية عظمى بواسطة الإحصاء عن بعد.

منهج اندماج المسعى المعرفي: الفكرة الأساسية.

يعد («كيو إف إل سي» QFLC) أو منهج اندماج المسعى المعرفي عبارة عن مجموعة من طرائق تعلم المحتوى المختارة لتحسين حب، والاستطلاع والتفكير الإبداعي. يملك هذا المنهج اتجاهاً بنّاءً قوياً إلا أنه يسعى إلى إبراز أهمية الأهداف والممارسات التربوية التقليدية وأن يتم البناء عليها بدلاً من رفض كل ما قد أتى قبل المنهج البنائي الحديث. وللتحدث بدقة أكبر فهو مبني على التفكير البنّاء أكثر من فلسفة المنهج البنائي. إن الهدف وراء التركيب والإنشاء الجماعي لمنهج أكثر ديناميكية وهادف إلى التفكير والكتابة والقراءة المبدعة يصلح لأن يكون مطلباً أو سبباً يصعب تخيله، بمعنى أنه مهم جداً للتغيرات المساندة الدائمة والمعقولة في الممارسات التربوية الحالية، كما يحاول منهج المسعى المعرفي هذا أيضاً التطرق إلى عدد من القضايا والمشكلات في التعليم المعاصر، (راجع الشكلين 3 - 14 ,4 - 14).

الشكل رقم 3 - 14 : ملخص عن المشكلات، والعقبات والاحتياجات الموجهة من قبل منهج اندماج المسعى.

1- عائق المنهج للوصول إلى الإبداع: لا يبدو أيّ من الفنون أو العلوم تشجع الابتكار في العقول التدريبية على التفكير بشكل مبدع، إذ تميل الفنون إلى التعامل معه على أنه ينطلق من التأمل المبهم أو المذهب الباطني، بينما تراه العلوم التجريبية بشكل متناقض «... فمن المستحيل ابتكار قوانين [المنطق والعلوم] التي تسمح بالتوصل إلى الفرضيات من الملاحظات» (Lon-gino, 1990) صفحة 24.

2- يمكن أن يتباطأ تقدم المدرسة أكثر من تحسنه وذلك بسبب حاجات «التيار غير المنتهي للمبادرات الجديدة التابعة للمنهج» (Labbo &Ash, 1998) صفحة 181.

3- هناك حاجة لوجود هيئة معرفة أهداف مستقرة متماسكة ومتناسقة، بحيث تبقى منفتحةً دائماً على وجهات النظر الجديدة، ولكنها في ذات الوقت لا يسهل التحكم بها من قبل كل جديد أو تحدٍ تربوي.

4- إن العديد من الحلول المدرسية المعقولة لا تحقق مستوًى عظيماً من الأهمية؛ لأنها لا تستطيع أن تخترق بعض أشكال الحواجز السياسية التي توجه مسار فعاليتها (مثلاً: التجاوزات الحاصلة أحياناً في مكان ما أو زمان ما في مذهب تعدد الثقافات، ومذهب ثنائية اللغة، ومذهب المساواة بين الجنسين، مذهب L.D، والمذهب النفسي للمغالاة في التوكيد على احترام الذات و/ أو التدين).

5- القليل من مواضيع الإصلاح الملهمة سياسياً قد خاطبت الحاجة الأساسية إلى تغيير طريقة تدريس المدرسين وطريقة تعلم التلاميذ في قاعة الدرس. بغض النظر، فقد حدثت ثورة في علم أصول التدريس وهي واحدة من التي يقلق بشأنها القليل ممن هم خارج إطار التربية. إذ أظهر المربون أنه يمكنهم رفع أداء الطلاب من المستوى العلاجي لأربعة مستويات صفية خلال مدة 20 يوما من التعليم. وأدت الطرائق المستندة إلى أساليب العلوم المعرفية هذه إلى وجود طلاب في الصف السادس استوعبوا الفيزياء النيوتينية كما يستوعبها طلاب المرحلة الثانوية.

6- إن جهلنا المطلق بمعارف محتوى العلوم التربوية أصبح يسمى «برنامج البحث المفقود» (مستشهداً من شولمان Bruer, 1993).

7- يجب أن يتم إعادة تنظيم وتشييد المدارس؛ لتتناسب بشكل أفضل مع فيزيولوجيا الإنسان وبالتالي مع نفسيته، إذ يجب أن تكون مفضية بشكل

أكبر إلى طبيعة يقظة الإنسان الممتدة التي تتميز بصفة العدو ـ والراحة، وأن تتناسب مع إيقاعات احتياجات نوم المراهقين كما بينت تقارير مراكز عدة لعلاج اضطرابات النوم (يحتاج طلاب المرحلة الثانوية إلى 9 ساعات من نوم يومياً ولا يتوقع منهم النوم قبل 11 مساءً).

8- يجب أن تسمح الطرق لجعل الطلاب معرضين أكثر إلى «الأساتذة المؤثرين» القادرين على استغلال الحوافز الداخلية التي تشجع الفضول الفكري والرغبة بحل المشكلات والتعامل مع العقبات واستخدام طرق التدريس المسبوكة بوضوح (Ruddell ,1999).

9- على المربين استخلاص كيفية التحفيز على التعليم الانتقالي والمعروف باسم تجارب ذروة التعلم (Bloom، 1981)، FLOW (Csikszentmihalyi، 19991) والفضول المرئي (Manzo & Sherk، 1978).

10- يجب أن يتم إعادة تصميم التعليم حتى يُعِد الأذهان للتغلب على ما ذكره عالم الأحياء الاجتماعي (E. O Wilso) في كتابه الأخير (Consilience 1998) بأن هناك قصوراً واضحاً في قدرة العقل على رؤية العالم كوحدة متكاملة على الرغم من حاجتنا الماسة لذلك.

تتمة الشكل رقم 3 - 14

الشكل رقم 4-14: أمثلة عن الطرق المشكلة جميعها لمنهج اندماج المسعى المعرفي.

يتم تحقيق (AQFL) ببساطة الاختيار والاستخدام الروتيني لطرائق تعلم المحتوى التي تدمج القراءة ـ الكتابة ـ التفكير والإتقان المحتوى «للاستطلاع» أو التعلم المستند إلى الاستفسار. ومن ضمن الطرق التي ذكرت في الفصول السابقة يمكننا شمل ما يأتي:

ـ طريقة السؤال فقط.

ـ إجراء إعادة البحث.

ـ طريقة K - L - W - Plus.

ـ طريقة الأسئلة المخولة.

ـ طريقة الملاحظات الإرشادية.

ـ طريقة حل المشكلات لدراسة المهارات.

ما الذي يمكنك إضافته على هذه القائمة؟ وما الهدف وراء ذلك؟ راجع موقعنا الإلكتروني للانضمام إلى البحث والطريقة الفعالة العملية لإنشاء منهج تعلم محتوى معتمد على الاستفسار ومتداخل ضمن الفروع الدراسية كلها.

تتمة الشكل 4 - 14.

يؤكد (كيو إف إل سي) على تركيب وتعلم اكتشاف:

النظريات المشتتة للتعليم و التعلم

باختصار، هناك شعور بأن التدريس للحصول على خصال مثل: الفضول، والدهشة والتجاوب الفكري البناء من المرجح أن تكون أجزاء مستدامة في الممارسات المدرسية عندما تكون أهدافاً تربوية معلنة. ويصعب تحقيق هذا ربما بسبب غياب ما يوجه التعليم خارج إطار نوع التفكير الذي يسمح للتطرق لموضوع أو اختلاف واحد في المرة الواحدة. وعلى وجه التحديد، لا يجب أن يكون الأمر صعباً لهذه الدرجة، فهو لا يشبه محاولة إنشاء نظرية موحِّدة لفيزياء الأحجام الضخمة والذرية في نفس الوقت بل هو أشبه بالإنجاز الهندسي السهل كَسَدّ «هاڤور» الذي يحتاج فقط لاهتمامنا ومواردنا الخاصة الجماعية، ومعظم ما نحتاج معرفته للقيام بالأمر أصبح معروفاً. إن الطريقة الوحيدة لتجنب 30 سنة أخرى من حروب القراءة (بين اللغة ككل ومحامي المهارات) هي توحيد نظرات وأجزاء العملية التربوية على هيئة هدف لكل متخرج في مدرسة تربوية ولكل اجتماع تربوي في أي مكان.

استعارات البحث والدمج

لمساعدة العقول والمؤسسات الفردية لتصبح أكثر قدرة على مجابهة هذه المهمة المعقدة نقدم فيما يأتي استعارتين فعالتين: القيمة متعددة المستويات في مصطلحي "بحث" التي تدل على الاندهاش والابتكار في التعليم و"الدمج" وهو مصطلح يعني صهر أجزاء مختلفة معاً للحصول على مواد جديدة تكمل بعضها بعضاً بدلاً من التنافس فيما بينها. عندما حدث هذا في السابق تولدت طاقة وحيوية أكبر بكثير مما يتحصل من مجرد مجموع هذه الأجزاء. ووراء المثال المعروف عن الطاقة المحررة من الدمج النووي، هناك الطبخ بالدمج، وهو الخلط الفريد والمميز لأساليب الطبخ العرقية والأمريكية في أصناف الطعام، والتي لا تدمج فقط طرق الطبخ وإنما أيضاً تدمج علم إعداد الطعام وفنه إلى ألوان من الأطعمة، والذي يؤدي بالنتيجة للحصول على طعام مطهو بإبداع ومعد محلياً، هناك مثالان ملموسان يمكن لأي طاهٍ هاوٍ أن يتبعها أو أن يجعلهما مصدر إلهام له ويساعدانك على رؤية معنى الاستعارة الذي نتحدث عنه: خذ طبقاً من حساء الشعير باللحم المعلب وأضف إليه توابل النجوم الخمس المتألقة (المتوافرة في معظم البقليات) وستحصل على مذاق رائع يأسر كل المؤيدين أينما تم تجريبه، أما المثال الثاني فهو أكثر صعوبة قليلاً وهو يبدأ بطبق من المكرونة مع الطماطم الطازجة، وأضف إليها مقدار مغرفة من حساء الدجاج الغني ووصلة من نقانق الدجاج مع التفاح (لن يقوم اللحام بتحضيرها فقط، بل توقع منه أن يقوم بإعدادها مع أنواع أخرى مختلفة معها على هيئة طعام سريع للطهو)، ثم تذوق متعة فندق «ساكرامينتوهيلتون».

إن رؤية ومعرفة مثل هذه الابتكارات ستعلم وتلهم بطرق تسمو فوق أفضل جهود مبذولة منا للتعلم بطرق تقليدية، وكما ذكر في الفصل 8 فإننا نميل إلى إنكار قدراتنا بأن نكون مبتكرين، لذا لا تطلب أن تأتيك هذه القدرات من المدرسة، ولكن حسبما رأيت في هذا الكتاب فإنها ستصبح أكثر فأكثر جزءاً من

الحياة علاوة على كونها جزءاً من قاعة الدرس. بمعنى أن تكون مبدعاً الآن هو ما يتم تصنيفه على أنه مهارة (البقاء)، رقم 1 راجع موقعنا www.literacyleaders.com للحصول على المزيد من التفاصيل وللمشاركة في مزيد من التحسين في منهاج اندماج المسعى المعرفي المعتمد الآن من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية.

خاتمة

لدينا شعور أن العهد القادم من سلسلة تعلم المحتوى سيتضمن محاولات وتجارب تتطلع في المستقبل إلى مخاطبة موضوعين معاصرين يبدو أنهما يستخدمان قوة الاتجاهات الضخمة: الوحدات متداخلة الفروع الدراسية، والتعلم التعهدي ـ أي تعليم اليافعين كيفية صنع الأشياء، بالإضافة إلى القبول بالوظائف والمهن. ونرى أنه لدى كليهما دلائل قوية عن الطريقة التي يمكن أن يتم بها إدارة تدريس المحتوى، وعن طريقة إدارة التجارة بالأفكار كما بالدولارات مستقبلاً، تعتبر هذه الموضوعات أيضاً أمثلة جيدة عن المعارف التي تدمج نفسها مع التربية ومع المستقبل الجماعي، ندعوكم لزيارة موقعنا www.literacyleaders.com للاطلاع أكثر على هذا الموضوع، ولتقديم المساعدة لنا بتشكيل مستقبل التربية، نشكر انضمامك إلينا في هذه المرحلة حتى الآن، ونتطلع إلى السماع منكم بالمكاتبة عما قريب....

الملحــق

المبدأ النموذجي
لنظام تسجيل وتنظيم
الأعمال والواجبات

إن المفترض لإعداد نظام تسجيل وتنظيم الأعمال والواجبات أن يتم البدء به من بداية المشوار المهني؛ ليتم اتخاذه كمصدر مفيد وغني على مدى الحياة. فإذا أردت أن تحصل على مثل هذا النظام من حيث المبدأ، فسيكون عليك أولاً أن تستعمل المواد الآتية:

- مجلدٌ بثلاث حلقات (بمعنى أن يكون عريضاً) أو يمكنك أن تبدأ بمجلد أصغر من ذلك، ومن ثم يمكن أن تنقل المواد إلى مجلدٍ أكبر منه عندما تزداد المواد في مجموعتك.
- تسعة محافظ (بثلاثة ثقوب) لحفظ المواد في مختلف أقسام السجل (انظر أدناه).
- عددٌ من الفواصل لتعليم كل من الأقسام بها، بحيث تقوم بتركيبها على المحافظ نظراً لتميزها من حيث السعة عن الصفحات العادية.
- يجب أن تقوم بإعداد عدد من العناوين للأقسام المذكورة كما هو مبين فيما يأتي، بحيث تقوم بعدئذ بنسخها على بعض الأوراق؛ لتعمل على إدراجها في الدفتر فيما بين المحافظ المذكورة.

فإذا استعنت بهذه المواد البسيطة فإنك لن تحتاج إلا لأن تفكر بعض الشيء في أطوار حياتك بما فيها من ماضٍ وحاضر ومستقبل، وبذلك ستكون جاهزاً لإعداد ملف نموذجي، ليكبر ويتسع مع استمرار مسيرة حياتك المهنية.

القسم الأول ـ الأفكار الإرشادية.

سيكون عليك أن تخصص هذا القسم لحفظ العبارات والمقولات المفيدة مما تراه جديراً لتعود إليه فيساعدك على تنظيم وتوجيه أفكارك وقراراتك التعليمية، حيث يمكن أن تنقسم الأفكار إلى العناصر الآتية:

أ- الأفكار والتوجهات التي قد ترد بشأن مجالات العمل المهني بصفة عامة.

كما في الأمثلة الآتية:

- المهنة الناجحة لا يمكن أن تأتي بالمصادفة وإنما يجب أن تأتي بتأثير الرؤى والتصورات والتنظيم والتخطيط والجهد الفاعل.
- يجب أن تعرف أن الإنسان قد يتعرض في عدد كبير من المهن الناجحة للنكسات في بعض الأحيان، فاحتسب لها إذن وكن جاهزاً للمضي في رحلتك.
- إذا عجزت عن متابعة المسير لمجرد أن الحقيقة هي التي كانت قد اعترضتك، فيجب أن تفهم من ذلك أنك قد أخطأت أصلاً في اتجاهك الذي اتخذت.

ب- الأفكار والتوجهات الواردة بشأن المدرسين ومهنة التدريس.

كما في الأمثلة الآتية:

- يمكن أن نعرّف فن التدريس بأنه فن التعليم على كيفية الاكتشاف.
- المدرس المتحمس النشيط إنما هو عبارة عن طالب دائم للعلم.
- من شأن عملية التدريس أنها كلما حسنت استقطبت، في حين أنها كلما تردّت قهرت واستبدت.

ج- الأفكار والتوجهات الواردة بشأن المدارس والحياة المدرسية.

كما في الأمثلة الآتية:

- يلاحظ المرء اليوم أن الهدف من اختيار المدير لإدارة المدرسة هو أن ينظم الحركة فيها لا ليسير بها إلى بر الأمان.

- إن الهدف الأساس من المدرسة هو أن تجمع (تأخذ) أسلاك الكهرباء النشطة الفاعلة؛ وتتأكد أنه تم تأليفها بشكل جيد وآمن.

القسم الثاني ـ السجل الوظيفي.

ستقوم بتخصيص هذا القسم ليكون بمثابة السجل اليومي للخبرات والتجارب، حتى إن كانت هذه الخبرات والتجارب من خارج المجال التدريسي، ولذلك فإن هذا القسم يجب أن يتضمن نسخةً حديثةً من بيان مؤهلاتك العلمية والعملية، وفي الحصيلة فإنك في القسم الثاني ستستعرض النواحي الآتية:

أ- الخبرات المتحصل عليها فيما سوى المجال التدريسي.

ب- الخبرات المتحصل عليها في المجال التعليمي.

ج- مجموع الخبرات الأخرى.

(وتذكر أن تضع نسخةً حديثةً من بيان المؤهلات في المحفظة).

القسم الثالث ـ الحياة الشخصية (من الولادة وحتى مرحلة التعليم الثانوي).

حيث ستخصص هذا القسم لتدوين بعض الملاحظات عن أسرتك وعن تاريخك المدرسي السابق، كما أنك ستقوم بحفظ بعض المستندات والوثائق فيما له صلة بهذا الموضوع، بمعنى أنك في هذا القسم ستستعرض النواحي الآتية:

أ- التاريخ الأسري.

ب- الشؤون الطبية والصحية.

ج- التوجهات الاجتماعية والرياضية.

د- سجلك الأكاديمي (K-12) .

هـ- الهوايات والاهتمامات.

و- أهم الذكريات والتداعيات.

(وتذكر أن تضع نسخةً حديثةً في المحفظة من شهادة الميلاد وجواز السفر وسجل النتائج المدرسية مع بعض الصور عن مراحل حياتك الأولى وبعض الرسائل والتذكرات).

القسم الرابع ـ الحياة الشخصية (مرحلة ما بعد التعليم الثانوي).

حيث ستعمل في هذا القسم على تقديم بعض الملاحظات عن سيرة حياتك الجامعية والتعليمية وستقوم بحفظ بعض المستندات والوثائق فيما له صلة بهذا الموضوع، بحيث تقوم في النهاية باستعراض النواحي الآتية:

أ- السجل الأكاديمي (من حيث الدرجات التعليمية ومجالات التخصص وكذلك مجالات الدراسة غير التخصصية).

ب- النشاطات (غير المقررة، سواء في مختلف المؤسسات والمنشآت أو في المجالات الدينية أو الرياضية).

ج- الحياة الاجتماعية (الشخصية والأسرية).

د- المواد التي ستكون قد مرت بك في مجال التنمية الفكرية (من كتب ومجلات وأفكار).

(وتذكر أن تضع في المحفظة نسخة من سجلات العلامات ومن كتب التوصية وغيرها).

القسم الخامس ـ الأمور المحاسبية.

ستقوم في هذا القسم بتدوين وحفظ بعض الملاحظات فيما له صلة بوضعك المالي وستقوم بحفظ بعض المستندات والوثائق فيما له صلة بهذا الموضوع، بحيث تستعرض النواحي الآتية في هذا المجال:

أ- الهدايا والأمانات والمساعدات.

ب- سجلك في مجال الأجور والتعويضات.

ج- سجلك في مجال القروض والسلف.

د- الأصول (كالأسهم والحصص والسيارة والأثاث وغيرها من الممتلكات).

هـ- القيمة الصافية على وجه التقدير.

و- الإمكانيات المحتملة (كالمواريث والفرص الممكنة).

(وتذكر أن تضع نسخة من السجلات المالية في المحفظة مع أي صور وتذكارات في هذا الشأن).

القسم السادس ـ التاريخ المهني.

حيث ستقوم في هذا القسم بإيراد بعض الملاحظات بشأن سجلك المهني وستقوم بحفظ بعض المستندات والوثائق، بحيث تستعرض بالنتيجة في النواحي الآتية:

أ- الشهادات.

ب- التقييمات والتوصيات.

ج- المدرسون والزملاء الباقون في الذاكرة.

د- التجارب التدريسية من حيث الموضوعات وتصنيفات العلامات والأوضاع المعنية.

هـ- الأدوار والتجارب غير التدريسية فيما له صلة بذلك.

و- الحصص والمداولات المتبقية في الذاكرة من ضمن سيرة الخدمة ومدد الراحة أو الإجازات.

ز- المقالات أو الكتب أو البحوث المتبقية في الذاكرة.

ح- الانتسابات والأدوار التي كانت لك على مستوى اللجان أو في غيرها من المنظمات المهنية.

ط- المنح والسَّفْرات والتقدمات.

ي- النشاطات والأعمال المؤداة في الصيف.

(وتذكر أن تضع نسخة من شهادات التدريس أو من الرسائل أو المقالات أو الملخصات في المحفظة).

القسم السابع ـ التقويم الذاتي.

إذ ستخصص هذا القسم لإيراد بعض الملاحظات فيما يدخل في تقويمك المتواصل لذاتك، وستقوم بحفظ بعض المستندات والوثائق، بحيث تأتي بالنتيجة على النواحي الآتية:

أ- المواقف.

ب- الاهتمامات والإمكانيات.

ج- الأمزجة ومكونات الشخصية.

د- أساليب التعليم والتعلم.

هـ- تقويمك الشخصي لمواطن القوة والضعف، سواء كشخص أم كمدرس.

(وتذكر أن تضع نسخة من السجلات المعنية في المحفظة).

القسم الثامن ـ الملاحظات الطارئة.

حيث ستقوم في هذا القسم بكتابة بعض الملاحظات الإضافية عن الأحداث والتجارب الباقية في ذاكرتك، وستقوم بحفظ بعض المستندات والوثائق، بحيث تغطي في هذا الملاحظات المجالات الآتية:

أ - الأحداث الشخصية المتبقية في ذاكرتك (بما فيها ذكرياتك عن الزواج وحالات الوفاة والولادات والصداقات).

ب - التجارب المهنية المتبقية في ذاكرتك مع المشرفين المميزين أو مع الطلاب المتميزين).

(وتذكر أن تضع نسخة من السجلات المعنية في المحفظة).

القسم التاسع ـ الخطط والمخططات.

وفي هذا القسم ستحفظ ملاحظاتك بشأن مخططاتك المهنية بعيدة المدى، وستقوم بحفظ بعض المستندات والوثائق؛ لتغطي بالنتيجة المجالات الآتية:

أ - أهدافك المهنية الشخصية.

ب - الأهداف التي قد تساعد في تعليمك على المستوى المهني التخصصي.

(وتذكر أن تضع نسخة من المقالات والملاحظات والمستندات المعنية في المحفظة).

القسم العاشر ـ المقدرة التدريسية.

وستقوم في هذا القسم بحفظ ملاحظاتك عن التجارب التي كانت لك في مختلف الطرائق والأساليب التدريسية، وستقوم بحفظ بعض المواد المعنية (بمعنى أنك ستأتي في هذا القسم على المجالات الآتية):

أ - الطرائق التي استطعت أن تتمكن منها في المجال التدريسي.

ب - الطرائق التي تريد أن تجربها في هذا المجال.

(وتذكر أن تضع نسخة من المقالات المعنية في المحفظة مع بعض الملاحظات عن كل طريقة من الطرق الواردة).

المراجع

Aaronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stevan, C., & Snapp, N. (1975, February). The jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today*, 43–50.

Aaronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Adams, E. K. (1982). What research says to the disciplinarian. In G. H. McNinch (Ed.), *Readings in the disciplines, Second yearbook of the American Reading Forum* (pp. 109–111). Athens, GA: American Reading Forum.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Adler, M. J. (1982). *The paideia proposal*. New York: Macmillan.

Allen, K., & Ingulsrud, J. E. (2003). Manga literacy: Popular culture and the reading habits of Japanese college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy (46)*8, 674–683.

Alley, G., & Deshler, D. (1980). *Teaching the learning disabled adolescent: Strategies and methods*. Denver, CO: Love.

Alvermann, D. E., & Boothby, P. R. (1983). A preliminary investigation of the differences in children's retention of "inconsiderate" text. *Reading Psychology, 4*, 237–246.

Alvermann, D. E., Dillon, D. R., & O'Brien, D. G. (1987). Using discussion to promote reading comprehension. Newark, DE: International Reading Association.

Alvermann, D. E. & Hagood, M. C. (2000). Fandom and critical media literacy.

Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. (1999). *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy*, Newark, DE: International Reading Association.

Anders, P. L., Bos, C. S., & Filip, D. (1984). The effect of semantic feature analysis on the reading comprehension of learning-disabled students. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction. Thirty-third yearbook of the National Reading Conference* (pp. 162–166). Rochester, NY: National Reading Conference.

Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1989). *Word meanings*. (Tech. Rep. No. 485). Cambridge, MA: Bolt, Beranek and Newman.

Ankney, P., & McClurg, E. (1981). Testing Manzo's Guided Reading Procedure. *The Reading Teacher, 34*, 681–685.

Applebee, A. N. (1981). *Writing in the secondary school*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Applebee, A., Langer, J., Mullis, I., Latham, A., & Gentile, C. (1994). *NAEP 1992 Writing Report Card*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Artley, A. S. (1944). A study of certain relationships existing between general reading comprehension and reading comprehension in a specific subject-matter area. *Journal of Educational Research, 37*, 464–473.

Aschner, M. J., Gallagher, J. J., Perry, J. M., Afsar, S. S., Jenne, W., & Farr, H. (1962). *A system for classifying thought processes in the context of classroom verbal interaction*. Champaign: University of Illinois, Institute for Research on Exceptional Children.

Athanses, S. (1988). Developing a classroom community of interpreters. *English Journal, 77*, 45–48.

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology, 51*, 267–272.

Bacon, E. (1963). *Notes on the piano*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Baer, M. (1998). Smart kids? Who needs 'em. *Wired Magazine*. 6:9, 123–127.

Baines, L. (1998). The future of the written word. In J. S. Simmons & L. Baines (Eds.) *Language study in middle school, high school and beyond: Views on enhancing the study of language*. Newark, DE: International Reading Association.

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 333–394). New York: Longman.

Baker, R. L., & Schutz, R. E. (Eds). (1972). *Instructional product research*. New York: Van Nostrand.

Baldwin, R. S., & Kaufman, R. K. (1979). A concurrent validity study of the Raygor readability estimate. *Journal of Reading, 23*, 148–153.

Baloche, L., Mauger, M. L., Willis, T. M., Filinuk, J. R., & Michalsky, B. V. (1993). Fishbowls, creative controversy, talking chips: Exploring literature cooperatively. *English Journal, 82*, 43–48.

Barrett, T. C. (1967). *The evaluation of children's reading achievement*. Newark, DE: International Reading Association.

Barton, J. (1995). Conducting effective classroom discussions. *Journal of Reading, 38*, 346–350.

Barton, W. A. (1930). *Outlining as a study procedure*. New York: Columbia University, Teacher's College.

Baumann, J. F., & Kameenui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 604–631). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bean, T. W. (1981). Matching materials and strategies for comprehension. In V. Pesqueira & C. Boling (Eds). *Reading: A Foundation for Success*. Fourth Yearbook of the Arizona State University Reading Conference, Tempe, Arizona.

Bean, T. W. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research, volume III*. (pp. 629–644). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bean, T. W., & Bishop, A. (1992). Polar opposites: A strategy for guiding students' critical reading and discussion. In E. Dischner et. al (Eds.) *Reading in the Content Areas*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Bean T. W., Bean, S. K., & Bean, K. F., (1999). Intergenerational conversations and two adolescents' multiple literacies: Implications for redefining content area literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 42*, 438–448.

Bean, T. W., & Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, (46)*8, 638–648.

Bean, T. W., & Pardi, R. (1979). A field test of a guided reading strategy. *Journal of Reading, 23*, 144–147.

Behle, P. (Ed). (1982). *The double helix: Teaching the writing process*. Florissant, MO: Ferguson-Florissant Writers Project.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of inert knowledge. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glazer, (Eds.) *Thinking and learning skills,*

Vol. 2: Current research and open questions (pp. 65–80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bintz, W. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41*, 12–24.

Bishop, A. (2003). Course supplement for Reading 508. (Available from School of Education, P.O. Box 6868, California State University—Fullerton, Fullerton, CA 92834).

Blanc, R. A. (1977). Cloze-plus as an alternative to "guides" for understanding and appreciating poetry. *Journal of Reading, 21*, 215–218.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain*. New York: Longman, Green.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B. S. (1981). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.

Bormuth, J. R. (1965). Validities of grammatical and semantic classifications of cloze test scores. In J. A. Figurel (Ed.), *Reading and inquiry. International Reading Association Conference Proceedings* (Vol. 10, pp. 283–286). Newark, DE: International Reading Association.

Bradley, A. (1999). Science group finds middle school textbooks inadequate. *Education Week, 19*:6, 5.

Bragstad, B. (1985, March). *Mapping: Using both sides of the brain*. Lecture handout, International Reading Association State Council Meeting. Orlando, FL.

Braught, L. R. (1992). Student operated bookshops: A program to encourage middle-grade literacy. *The Reading Teacher, 45*, 438–444.

Bromley, K. D. (1985). Pre' cis writing and outlining enhance content learning. *The Reading Teacher, 38*, 406–411.

Brown, A. L. (1980). Metacognition development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–481). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Brown, H. & Cambourne, B. (1987). *Read and retell*. Portsmouth: Heinemann.

Brozo, W. G., & Simpson, M. L. (1999). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas* (3rd ed.) Columbus, OH: Merrill, an imprint of Prentice Hall.

Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: A Bradford Book of MIT Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burke, K. (1950/1969). *A rhetoric of motives*. Berkeley, CA: University of California Press.

Bush, V. (1945). *Science—the endless frontier: a report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Calfee, R. C., Dunlap, K. L., & Wat, A. Y. (1994). Authentic discussion of texts in middle school. *Journal of Reading, 37*(7), 546–556.

Campbell, J., Donahue, P., Reese, C., & Phillips, G. (1996). *NAEP 1994 reading report card for the nation and the states*. Washington, DC: U.S. Department of Education, OERI, 1996.

Camperell, K. (1982). Vygotsky's theory of intellectual development: The effect of subjectmatter instruction on self-regulated cognitive processes. In G. H. McNich (Ed.), *Reading in the disciplines. Second yearbook of the American Read-*

ing Forum (pp. 33–35). Athens: University of Georgia.

Carr, E. M., & Ogle, D. M. (1987). K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading, 30*, 626–631.

Carver, R. P. (1985). Is the Degrees of Reading Power test valid or invalid? *Journal of Reading, 29*, 34–41.

Casale, U. P. (1985). Motor imaging: A reading-vocabulary strategy. *Journal of Reading, 28*, 619–621.

Casale, U. P., & Kelly, B. W. (1980). Problem-solving approach to study skills (PASS) for students in professional schools. *Journal of Reading, 24*, 232–238.

Casale, U. P., & Manzo, A. V. (1983). Differential effects of cognitive, affective, and proprioceptive approaches on vocabulary acquisition. In G. H. McNinch (Ed.), *Reading research to reading practice. Third yearbook of the American Reading Forum* (pp. 71–73). Athens, GA: American Reading Forum.

Cassidy, J., & Cassidy, D. (2001–2002). What's hot, what's not for 2002. *Reading Today 19*(3), 1, 3.

Cassidy, J. & Cassidy, D. (2003–2004). What's not, what's not for 2004. *Reading Today, 21*(3), 34.

Caverly, D. C., Burrell, K., & McFarland, J. (1992, November). *Evaluation results of a whole language TASP reading program*. Paper presented at the annual conference of the Conference on Academic Support Programs, Fort Worth, TX.

Caverly, D. C., Mandeville, T. F., & Nicholson, S. A. (1995). PLAN: A study-reading strategy for informational text. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 39*, 190–199.

Cerullo, M. (1997). *Reading the environment: Children's literature in the science classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Chall, J. S. (1986). The teacher as scholar. *The Reading Teacher, 39*, 792–797.

Chandler-Olcott, K., Mahar, D. (2003). Adolescents' anime-inspired "fanfictions": An exploration of multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(7), 556–566.

Chapin, S., Illingworth, M., Landau, S., Masingila, O., & McCracken, L. (1995). *Middle Grades Mathematics: An Interactive Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Chase, R. H. (1926). *The ungeared mind*. Philadelphia: F.A. Davis Company, Publishers.

Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy. 42*, 210–219.

Ciardiello, A. V., & Cicchelli, T. (1994). The effects of instructional training models and content knowledge on student questioning in social studies. *The Journal of Social Studies Research, 19*, 30–37.

Clewell, S. E., & Haidemos, J. (1983). Organizational strategies to increase comprehension. *Reading World, 22*, 314–321.

Cloer, T., Jr., & Denton, G. R. (1995). The effects of read-along tapes on the comprehension of middle school students. In K. Camparell, B. L. Hayes, & R. Telfer (Eds.), Linking literacy: past, present, and future. *American Reading Forum Yearbook* (Vol. 15, pp. 85–92). Logan, Utah: American Reading Forum Yearbook.

CNN Book Channel (1999, October 2). Roth and Stolba interview on their book, *Women's Figures* [Television broadcast]. Atlanta, GA: CNN.

Collins, C. (1987). Content mastery strategies aid classroom discussion. *The Reading Teacher, 40*, 816–818.

Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading, 34*, 510–516.

Commeyras, M. (1993). Promoting critical thinking through dialogical-thinking

reading lessons. *The Reading Teacher, 6*, 486–493.

Condus, M. M., Marshall, K. J., & Miller, S. R. (1986). Effect of the key-word mnemonic strategy on vocabulary acquisition and maintenance by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 609–613.

Cooter, R. B., & Flynt, E. S. (1986). *Reading comprehension: Out of the ivory tower and into the classroom*. Unpublished paper, Northwestern State University, Natchitoches, LA.

Crafton, L. K. (1983). Learning from reading: What happens when students generate their own background information? *Journal of Reading, 26*, 586–592.

Criscoe, B. L., & Gee, T. C. (1984). *Content reading: A diagnostic/prescriptive approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cronholm, L. (1999). Why Baruch ended remedial classes. *The Chronicle of Higher Education*. September 24.

Csikszentmihalyi, M. (1991) *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

Culver, V. I., Godfrey, H. C., & Manzo, A. V. (1972). A partial reanalysis of the validity of the cloze procedure as an appropriate measure of reading comprehension [Research report summary]. *Journal of Reading, 16*, 256–257.

Cummins, J. (2001). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cunningham, D., & Shablak, S. L. (1975). Selective Reading Guide-O-Rama: The content teacher's best friend. *Journal of Reading, 18*, 380–382.

Cunningham, J. W., Cunningham, P. M., & Arthur, S. V. (1981). *Middle and secondary school reading*. New York: Longman.

Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (1976). SSSW, better content-writing. *The Clearing House, 49*, 237–238.

Cunningham, P. M., Moore, S. A., Cunningham, J. W., & Moore, D. W. (1983). *Reading in elementary classrooms: Strategies and observations*. New York: Longman.

Dahmus, M. E. (1970). How to teach verbal problems. *School Science and Mathematics, 70*, 121–138.

Daly, J. (1999, October). *Business 2.0*.

Davey, B. (1983). Think aloud—Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading, 27*, 44–47.

Davidson, J. W., & Stoff, M. B. (1995). *The American Nation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

DeBlase, G. (2003). Acknowledging agency while accommodating romance: Girls negotiating meaning in literacy transactions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(8), 624–635.

Derby, T. (1987). Reading instruction and course related materials for vocational high school students. *Journal of Reading, 30*, 308–316.

Desmond, R. (1997). Media literacy in the home: Acquisition vs. deficit models. In R. Kubey (ed.). *Media literacy in the information age* (pp. 323–343). New Brunswick, N.J.: Transaction Books.

Diamond, J. (1999). *Guns, germs, and steel: The fates of human societies*. NY: W.W. Norton & Co.

Diehl, W. A., & Mikulecky, L. (1980). The nature of reading as work. *Journal of Reading, 24*, 221–227.

Diggs, V. M. (1973). The relative effectiveness of the SQ3R method, a mechanized approach, and a combination method for training remedial reading to college freshmen (Doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown, 1972). *Dissertation Abstracts International*, 33, 5964A. (University Microfilms No. 74-4, 786)

Doctorow, M., Wittrock, M. C., & Marks, C. (1978). Generative processes in read-

ing comprehension. *Journal of Educational Psychology, 70*, 109–118.

Dodson, S. (1997). *The mother daughter book club*. New York: Harper Perennial.

Donald, M., Sr. (1967). The SQ3R method in grade seven. *Journal of Reading, 11*, 33–35, 43.

Dortch, S. (1995). Talking with fewer words. *American Demographics*. (April) http://www.demographics.com/publications/.

Drucker, P. (1989). *The new realities: in government and politics, in economy and business, in society, and in world view*. Oxford: Heinemann Professional Publishing.

Duckworth, S., & Taylor, R. (1995). Creating and assessing literacy in at-risk students through hypermedia portfolios. *Reading Improvement, 32*(1), 26–31.

Duffelmeyer, F. (1994). Effective anticipation guide statements for learning from expository prose. *Journal of Reading, 37*, 452–457.

Duffelmeyer, F., Baum, D., & Merkley, D. (1987). Maximizing reader-text confrontation with an extended anticipation guide. *Journal of Reading, 31*, 146–151.

Duffy, G. G., & Hoffman, J. V. (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher, 53*:1, 10–16.

Duke, C. R. (1987). Integrating reading, writing, and thinking skills into the music class. *Journal of Reading, 31*, 152–157.

Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 202–224.

Durkin, D. (1978–1979). What classroom observations reveal about comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*, 481–533.

Eanet, M. G., & Manzo, A. V. (1976). REAP—A strategy for improving reading/writing/study skills. *Journal of Reading, 19*, 647–652.

Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon (Ch. 5, pp. 92–93).

Ediger, M. (1992). The middle school student and interest in reading. *Journal of Affective Reading Education, 10*(2), 9–13.

Edwards, P. A., & Simpson, L. (1986). Bibliotherapy: A strategy for communication between parents and their children. *Journal of Reading, 30*, 110–118.

El-Hindi, A. E. (2003). Integrating literacy and science in the classroom: From ecomysteries to readers theatre. *The Reading Teacher, 56*(6), 536–539.

Embracing the persecuted: Park College kept Japanese-Americans out of detention camps (1999). *The Kansas City Star*, August 16.

Ennis, R. H. (1962). The concept of critical thinking. *Harvard Educational Review, 32*, 81–111.

Erickson, L. G. (1995). *Supervision of Literacy Programs: Teachers as Grass-Roots Change Agents*. Boston: Allyn and Bacon.

Ericson, B., Hubler, M., Bean, T. W., Smith, C. C., & McKenzie, J. V. (1987). Increasing critical reading in junior high classrooms. *Journal of Reading, 30*, 430–439.

Estes, T. H. (1991). Ten best. In E. Fry (Ed.), *Ten best ideas for reading teachers* (p. 59). New York: Addison-Wesley.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Farr, R. (1992). Putting it all together: Solving the reading assessment puzzle. *The Reading Teacher, 46*(1), 26–37.

Farris, P. J., & Kaczmarski, D. (1988). Whole language: A closer look. *Contemporary Education, 59*(2), 77–81.

Feathers, K. M., & Smith, F. R. (1987). Meeting the reading demands of the real

world: Literacy based content instruction. *Journal of Reading, 30*, 506–511.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365–387.

Fogarty, R. (1992). Beyond test scores: Tracking significant outcomes. *Cogitare, 6*:3, 2.

Fogarty, R. & McTighe, J. (1993, Summer). Educating teachers for higher-order thinking: The three-story intellect. *Theory into Practice, 32*:3, 161–169.

Frager, A. M., & Thompson, L. C. (1985). Conflict: The key to critical reading instruction. *Journal of Reading, 28*, 676–683.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1987). Literacy: Reading the word and the world. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Friedel, G. (1976, September). *Instant study skills*. Workshop handout, University of Missouri–Kansas City.

Fry, E. (1968).A readability formula that saves time. *Journal of Reading, 11*, 513–516, 575–578.

Fry, E. (1977). Fry's readability graph: Clarification, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading, 21*, 242–252.

Furchtgott-Roth, D. F., & Stolba, C. (2000). *Women's figures: The economic progress of women in America*. Arlington, VA: Independent Women's Forum.

Galbraith, J. K. (1996, May). Interview on CNBC [Television broadcast]. New York: NBC.

Garber, K. S. (1995). *The effects of transmissional, transactional, and transformational reader-response strategies on middle school students' thinking complexity and social development*. (Unpublished doctoral dissertation, Kansas City, MO: University of Missouri–Kansas City.)

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Harper and Row.

Gardner, H. (1985). *The mind's new science*. New York: Basic Books.

Gauthier, L. R. (1996). Using guided conversation to increase students' content area comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 39*, 310–312.

Gee, T. C., & Rakow, S. J. (1987). Content reading specialists evaluate teaching practices. *Journal of Reading, 31*, 234–237.

Gentile, L. M. (1980). *Using sports and physical education to strengthen content area reading skills*. Newark, DE: International Reading Association.

Gerber, S., & Finn, J. D. (1998). Learning document skills at school and at work. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 42*, 32–44.

Geyer, J. J. (1972). Comprehensive and partial models related to the reading process. *Reading Research Quarterly, 7*, 541–587.

Gilbert, J. C. (1989). A two week K-6 interdisciplinary unit. In H. H. Jacobs (Ed.) *Interdisciplinary curriculum: design and improvement* (pp. 46–51). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gipe, J. P. (1978–1979). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly, 14*, 624–644.

Gipe, J.P. (1998). *Multiple paths to literacy: Corrective reading techniques for classroom teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Newton, MA: Allyn & Bacon.

Glass, G. G. (1973). *Teaching decoding as separate from reading*. Garden City, New York: Adelphi University Press.

Godin, S. (1999). *Permission Marketing: Turning strangers into friends, and*

friends into customers. New York: Simon & Schuster.

Gomez, M. L., Graue, M. E., & Bloch, M. N. (1991). Reassessing portfolio assessment: Rhetoric and reality. *Language Arts, 68*:8, 620–628.

Goodman, K. S., Bird, L. B., & Goodman, Y. M. (1991). *The whole language catalog*. Santa Rosa, CA: American School Publishers.

Gough, E. B., & Cosky, M. J. (1977). One second of reading again. In N. J. Castellan, Jr., D. Pisoni, & G. Potts (Eds.), *Cognitive theory* (Vol. 2, pp. 271–288). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gray, D. (1988, Summer). *Socratic seminars: Basic education and reformation. Basic Education: Issues, Answers, and Facts, 3, 14*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Gray, W. S. (1946). *On their own in reading*. Chicago: Scott, Foresman.

Greenewald, M. J., & Wolf, A. E. (1980). Professional journals in secondary education: Which ones do teachers recommend most? *The Clearing House, 53*, 349–350.

Greenhoe, M. L. (1972). Parameters of creativity in music education: An exploratory study (Doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville). *Dissertation Abstracts International, 33*, 1766A.

Guinier, L., Fine, M., & Balin, J. (1997). *Becoming gentlemen: Women, law school, and institutional change*. Boston: Beacon Press

Gurian, M. (1998). *A fine young man: What parents, mentors and educators can do to shape adolescent boys into exceptional men*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Gurrola, S. (1975). Determination of the relative effectiveness and efficiency of selected combinations of SQ3R study method components (Doctoral dissertation, New Mexico State University, 1974). *Dissertation Abstracts International, 35*, 6938A. (University Microfilms No. 75-10, 822)

Guthrie, J. T. (1984). Lexical learning. *The Reading Teacher, 37*, 660–662.

Haggard, M. [Ruddell]. (1976). *Creative Thinking-Reading Activities (CT-RA) as a means for improving comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Kansas City, Kansas City, MO.

Haggard, M. R. (1978). The effect of creative thinking-reading activities (CT-RA) on reading comprehension. In P. D. Pearson & J. Hansen (Eds.), *Reading: Disciplined inquiry in process and practice. Twenty-seventh yearbook of the National Reading Conference* (pp. 233–236). Clemson, SC: National Reading Conference.

Haggard, M. R. (1982). The vocabulary self-collection strategy: An active approach to word learning. *Journal of Reading, 27*, 203–207.

Haggard, M. R. (1986). The vocabulary self-collection strategy: Using student interest and world knowledge to enhance vocabulary growth. *Journal of Reading, 29*, 634–642.

Harker, W. J. (1972–1973). An evaluative summary of models of reading comprehension. *Journal of Reading Behavior, 5*, 26–34.

Harker, W. J. (Ed.). (1977). *Classroom strategies for secondary reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Harmon, J. M. (2002). Teaching independent word learning strategies to struggling readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45*(7), 606–616.

Harste, J. (1978). Instructional implications of Rumelhart's model. In W. A. Diehi (Ed.), *Secondary reading: Theory and application. The 1978 Lilly conference on secondary reading* (Monographs in Teaching and Learning No. 1, pp. 21–23). Bloomington: Indiana University, School of Education.

Harste, J. C. (1994). Whole-language assessment. In A. Purves (Ed.), *Encyclopedia of English studies and language arts* (Vol. 2, pp. 1262–1263). New York: Scholastic.

Haven, K. (1999). "Good to the last drop": Making the most of stories to enhance language arts learning. *The California Reader, 32*:2, 5–9.

Heaton, M. M., & Lewis, H. B. (1955). *Reading ladders for human relations* (3rd ed.). Washington, DC: American Council on Education.

Henry, G. H. (1974). *Teaching reading as concept development: Emphasis on affective thinking*. Newark, DE: International Reading Association.

Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1997). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.

Hittleman, C. (1984, Spring/Summer). Peer response groups: The writing process in action. *Language Connections: Hofstra University Newsletter, 4*.

Hittleman, D. K. (1978). Readability, readability formulas, and cloze: Selecting instructional materials. *Journal of Reading, 22*, 117–122.

Hoffman, J. V. (1977). Intra-Act: A languaging in the content areas teaching procedure (Doctoral dissertation, University of Missouri-Kansas City). *Dissertation Abstracts International, 38*, 3248A.

Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 11, pp. 911–950). White Plains, NY: Longman.

Hori, A. K. O. (1977). *An investigation of the efficacy of a questioning training procedure on increasing the reading comprehension performance of junior high school learning disabled students*. (Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence.)

Indrisano, R., & Paratore, J. R. (1992). Using literature with readers at risk. In B. E. Cullinan (Ed.), *Invitation to read: More children's literature in the reading program* (pp. 139–149). Newark, DE: International Reading Association.

Jackson-Albee, J. A. (2000). *The effect of Read-Encode-Annotate-Ponder annotation exchange (REAP AnX) on the complex thinking of undergraduate students in children's literature courses*. (Unpublished doctoral dissertation, Kansas City, MO: University of Missouri–Kansas City.)

Johnson, A. P. (1995). Science in reading: A harmonic convergence. *Iowa Reading Journal, 8*(1), 12–13.

Jamar, D., & Morrow, J. (1991). A literature-based interdisciplinary approach to the teaching of reading, writing, and mathematics. *The Ohio Reading Teacher, 25*(3), 28–35.

Johnson, D. D., & Pearson, P. D. (1984). *Teaching reading vocabulary* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Johnson, D. D., Toms-Bronowski, S., & Pittelman, S. D. (1982). *An investigation of the effectiveness of semantic mapping and semantic feature analysis with intermediate grade students* (Program Report 83–3). Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research.

Johnston, P. H., & Allington, R. (1991). Remediation. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 984–1012). New York: Longman.

Jonassen, D. H. (1985a). Generative learning vs. mathemagenic control of text processing. In D. H. Jonassen (Ed.), *The technology of text: Principles for structuring, designing, and displaying text* (Vol. 2, pp. 9–45). Englewood

Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Jonassen, D. H. (Ed.). (1982). *The technology of text: Principles for structuring, designing, and displaying text* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Jonassen, D. H. (Ed.). (1985b). *The technology of text: Principles for structuring, designing, and displaying text* (Vol. 2). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Jones, M. C., & Bailey, N. (1950). Physical maturing boys as related to behavior. *Journal of Educational Psychology, 41*, 129–148.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Kay, L., Young, J. L., & Mottley, R. R. (1986). Using Manzo's ReQuest model with delinquent adolescents. *Journal of Reading, 29*, 506–510.

Kelly, B. W., & Holmes, J. (1979). The Guided Lecture Procedure. *Journal of Reading, 22*, 602–604.

Kibby, M. W. (1995). The organization and teaching of things and the words that signify them. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 39*, 208–223.

King, C. M., & Parent Johnson, L. M. (1999). Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction, 38*:3, 169–186.

King, A., & Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *Journal of Experimental Education, 61*:2, 127–148.

Kirby, D., & Liner, T. (1981). *Inside out: Developmental strategies for teaching*. Montclair, NJ: Boynton/Cook.

Kirshner, D., & Whitson, J. A., Eds. (1997). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Klenck, L., & Kibby, M. W. (2000). Re-mediating reading difficulties: Appraising the past, reconciling the present, constructing the future. In Kamil, M.L, Mosenthal, P.B., Pearson, P.D., & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research, volume III*. (pp. 667–690). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Konopak, B. C., & Williams, N. L. (1988). Using the key word method to help young readers learn content material. *The Reading Teacher, 41*, 682–687.

Konopak, B. C., Martin, S. H., & Martin, M. A. (1987). Reading and writing: Aids to learning in the content areas. In E. K. Dishner, T. W. Bean, J. E. Readence, & D. W. Moore (Eds.), *Reading in the content areas: Improving classroom instruction* (3rd ed.) Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Korbin, B. (1988). *Eyeopeners! How to choose and use children's books about real people, places, and things*. New York: Penguin.

Koskinen, P. S., Wilson, R. M., Gambrell, L. B., & Jensema, C. J. (1987). *Using the technology of closed-captioned television to teach reading to handicapped students*. (Performance Report, U.S. Department of Education Grant No. G-00-84-30067). Falls Church, VA: National Captioning Institute.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 2. Affective domain*. New York: Longman, Green.

Kruger, J. (1999). Touched by an Angel. *Bloomberg Personal Finance*, June, 46–51.

Labbo, L. D., & Ash, G. E. (1998). What is the role of computer-related technology in early literacy? In S. B. Neuman & K. A. Roskos (Eds.) *Children achieving: Best practices in early literacy*. Newark, DE: International Reading Association.

Lambert, L. (1998). How to build leadership capacity. *Educational Leadership*, 7(55), 17–19.

Lance, J. (1981). Practicing for touchdowns. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 5, 38.

Laws, K. (1984). The physics of dance. New York: Macmillan, Inc.

Lee, D. M., Bingham, A., & Woelfel, S. (1968). *Critical reading develops early*. Newark, DE: International Reading Association.

Legenza, A. (1978). Inquiry training for reading and learning improvement. *Reading Improvement*, 15, 309–316.

Lenski, S. D., Wham, M. A., & Johns, J. L. (1999). *Reading and learning strategies for middle and high school students*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.

Levin, J. R., Morrison, C. R., McGivern, J. E., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1986). Mnemonic facilitation of text-embedded science facts. *American Educational Research Journal*, 23, 489–506.

Lewis, C. (1999). Forward to *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy* (Alvermann, Moon, & Hagood, authors). Newark, DE: International Reading Association.

Lindamood, C. H., & Lindamood, P. C. (1975). *The A.D.D. program, auditory discrimination in depth* (Books 1 & 2). Hingham, MA: Teaching Resources.

Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1997). *Assessment and instruction of reading and writing disability: an interactive approach*. 2nd edition, New York: Longman.

Longino, H. E. (1990). *Science as social knowledge*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Lovett, M. B. (1981). Reading skill and its development: Theoretical and empirical considerations. In G. MacKinnon & T. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 3, pp. 1–37). New York: Academic Press.

Luke, A., & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in "new times." *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42, 4–7.

Luke, A., & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices* (pp. 185–225). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Maier, N. R. E. (1963). *Problem solving discussions and conferences: Leadership methods and skills*. New York: McGraw-Hill.

MacNeal, E. (1994). *Mathsemantics: Making numbers talk sense*. New York: Viking.

Maggart, Z. D., & Zintz, M. V. (1992). *The reading process: The teacher and the learner* (6th ed.). Dubuque, IA: W. C. Brown & Benchmark.

Maloney, W. H. (2003). Connecting the texts of their lives to academic literacy: Creating success for at-risk first-year college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46 (8), 664–673.

Manthon, A., Hopkins, J., Johnson, S., Lahart, D., McLaughlin, C., Quon Warner, M., & Wright, J. (1994). *Human Biology and Health*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Manzo, A. V. (1969a). Improving reading comprehension through reciprocal questioning (Doctoral dissertation, Syracuse University, Syracuse, NY, 1968). *Dissertation Abstracts International*, 30, 5344A.

Manzo, A. V. (1969b). The ReQuest procedure. *Journal of Reading*, 13, 123–126.

Manzo, A. V. (1970a). Reading and questioning: The ReQuest procedure. *Reading Improvement*, 7, 80–83.

Manzo, A. V. (1970b). CAT—A game for extending vocabulary and knowledge of

allusions. *Journal of Reading, 13*, 367–369.

Manzo, A. V. (1973). CONPASS English: A demonstration project. *Journal of Reading, 16*, 539–545.

Manzo, A. V. (1974). The group reading activity. *Forum for Reading, 3*, 26–33.

Manzo, A. V. (1975). Guided reading procedure. *Journal of Reading, 18*, 287–291.

Manzo, A. V. (1977). *Recent developments in content area reading*. Keynote address, Missouri Council of Teachers of English, Springfield, MO.

Manzo, A. V. (1980). Three "universal" strategies in content area reading and languaging. *Journal of Reading, 24*, 146–149.

Manzo, A. V. (1983). "Subjective approach to vocabulary" acquisition (Or ". . . I think my brother is arboreal!"). *Reading Psychology, 3*, 155–160.

Manzo, A. V. (1985). Expansion modules for the ReQuest, CAT, GRP, and REAP reading/study procedures. *Journal of Reading, 28*, 498–502.

Manzo, A. V. (1998). Teaching for creative outcomes: Why we don't, how we all can. *The Clearinghouse, 71*:5, 287–290.

Manzo, A. V. (2003). Literacy crisis or Cambrian Period? Theory, practice, and public policy implications. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(8), 654–661.

Manzo, A. V., & Casale, U. P. (1980). The five C's: A problem-solving approach to study skills. *Reading Horizons, 20*, 281–284.

Manzo, A. V., & Casale, U. P. (1985). Listen-read-discuss: A content reading heuristic. *Journal of Reading, 28*, 732–734.

Manzo, A. V., & Garber, K. (1995). Study guides. In A. Purves (Ed.), *Encyclopedia of English studies and language arts* (pp. 1124–1125). New York: Scholastic.

Manzo, A. V., & Legenza, A. (1975). Inquiry training for kindergarten children. *Journal of Educational Leadership, 32*, 479–483.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1987). *Asking, answering, commenting: A participation training strategy*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, Anaheim, CA.

Manzo, A. V., & Manzo U. C. (1990a). *Content area reading: A heuristic approach*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1990b). Note Cue: A comprehension and participation training strategy. *Journal of Reading, 33*, 608–611.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1993). *Literacy disorders: Holistic diagnosis and remediation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1995). *Teaching children to be literate: A reflective approach*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1997a). *Content area literacy: Interactive teaching for active learning*, 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1997b). A new eclecticism for literacy education. *Journal of Reading Research and Instruction, 37*:2, 94–100.

Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (2002). Mental modeling. In B. Guzzetti (Ed.) *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice*. Santa Barbara, CA: ABC CLIO.

Manzo, A. V., Manzo, U. C., & Albee, J. J., (2004). *Reading assessment for diagnostic-prescriptive teaching* (2nd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.

Manzo, A. V., Manzo, U. C., Barnhill, A., & Thomas, M. M. (2000). Of different minds: Possible proficient reader subtypes—implications for literacy and gendered theory and practice. *Reading Psychology, 21*, 217–225.

Manzo, A. V., Manzo, U. C., Lang, A., & Barnhill, A. (1996). World wide web: Six enterprises connecting schools to authentic commerce in literature, ideas, humanitarianism, and the free market. Paper presented at the American Reading Forum, Sanibel Island, FL.

Manzo, A. V., Manzo, U. C., & McKenna, M. (1995). *The informal reading-thinking inventory*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Manzo, A. V. & Martin, D. C. (1974). Writing communal poetry. *Journal of Reading, 17*, 638–643.

Manzo, A. V., & Sherk, J. K. (1971–1972). Some generalizations and strategies for guiding vocabulary acquisition. *Journal of Reading Behavior, 4*, 78–89.

Manzo, A. V., & Sherk, J. K. (1978). Reading and "languaging in the content areas": A third generation approach. *The New England Reading Association Journal, 13*:1, 28–32.

Manzo, A. V., Garber, K., & Warm, J. (1992). *Dialectical thinking: A generative approach to critical/creative reading*. Paper presented at the National Reading Conference, San Antonio, TX, 1992.

Manzo, A. V., Garber, K., Manzo, U. C., & Kahn, R. (1994). *Transmission, transaction, and transformation: Response to text perspectives*. Paper presented at the National Developmental Educators Conference, Kansas City, MO.

Manzo, U. C., Manzo. A. V., & Riley, B. A. (1996). Concepts, content, and cohesion: Impact of concept-based interdisciplinary instruction on the literacy and learning of at-risk fourth graders. Paper. Society for the Scientific Study of Reading, San Francisco, CA.

Maor, E. (1979). A unification of two famous theorems from classical geometry. *Mathematics Teacher, 72*, 363–367.

Maria, K., & MacGinitie, W. (1987). Learning form texts that refute the reader's prior knowledge. *Reading Research and Instruction, 26*, 222–238.

Maring, G. H., & Furman, G. (1985). Seven "whole class" strategies to help mainstreamed young people read and listen better in content area classes. *Journal of Reading, 28*, 694–700.

Maring, G. H., & Ritson, R. (1980). Reading improvement in the gymnasium. *Journal of Reading, 24*, 27–31.

Martin, D. C., Lorton, M., Blanc, R. A., & Evans, C. (1977). *The learning center: A comprehensive model for colleges and universities*. Grand Rapids, MI: Central Trade Plant.

Marzano, R. J. (1997). *Designing standards-based districts, schools, and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (1988). *A cluster approach to elementary vocabulary instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

McEneaney, J. E. (2002). Prologue to an object-agent theory of literacy. In D. Schallert, C. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J. Hoffman (Eds.), *51st Yearbook of the National Reading Conference* (pp 321–332). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

McFadden, C., & Yaeger, R. E. (1993). *Science plus*. Austin, TX: Holt, Rinehart & Winston.

McKeon, R. (Ed.). (1947). *Introduction to Aristotle*. New York: The Modern Library.

McKeough, A., Lupart, J., & Marini, A., Eds. (1995). *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

McKenzie, J. V., Ericson, B., & Hunter, L. (1988). *Questions may be an answer*. (Unpublished manuscript, California State University at Northridge.)

McMurry, F. M. (1909). *How to study and teaching how to study*. Boston & Houghton Mifflin & Co.

McNamara, L. P. (1977). A study of the cloze procedure as an alternate group instructional strategy in secondary

school American government classes. (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, DeKalb). *Dissertation Abstracts International*, 39, 216A.

McNamara, T., Miller, D., & Bransford, J. (1991). Mental models and reading comprehension. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2). White Plains, NY: Longman.

Meichenbaum, D., & Asarnow, J. (1979). Cognitive-behavioral modifications and metacognitive development. In P. C. Kendall & S. D. Hollan (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures* (pp. 11–35). New York: Academic Press.

Metzger, M. (1998). Teaching reading: Beyond the plot. *Phi Delta Kappan, 80*(3), 240.

Meyer, B. J. E. (1975). *The organization of prose and its effect on memory*. Amsterdam: North-Holland.

Meyer, L. (1988). Research on implementation: What seems to work (pp. 40–57). In S. J. Samuels & P. David Pearson (Eds.), *Changing School Reading Programs: Principles and Case Studies*. Newark, DE: International Reading Association.

Mikulecky, L. (1982). Job literacy: The relationship between school preparation and workplace actuality. *Reading Research Quarterly, 17*, 400–419.

Miller, W. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.

Minton, S. C. (1984). Modern dance: Body and mind. Englewood, CO: Morton.

Minton, S., & Beckworth, B. (1986). Dance and sport—the elusive connection. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 57*:5, 26, 54.

Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (1986). *Core competencies and key skills for Missouri schools: For grades 2 through 10*. Jefferson City, MO: Author.

Mitchell, D. C. (1982). *The process of reading: A cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. Somerset, NJ: Wiley.

Moffett, J. (1989). *Storm in the mountains: A case study of censorship, conflict, and consciousness*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Moje, E. B. (1996). "I teach students, not subjects": Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly, 31*:2, 172–195.

Moje, E. B., Young, J. P., Readence, J. E., & Moore, D. W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 43*, 400–410.

Moller, G., & Bohning, G. (1992, Spring). Setting reading program priorities. *Journal of Reading Education, 17*:3, 22–28.

Moore, D. W., Readence, J. E., & Rickelman, R. J. (1982). *Prereading activities for content area reading and learning*. Newark, DE: International Reading Association.

Moore, D. W., Readence, J. E., & Rickelman, R. J. (1983). An historical exploration of content area reading instruction. *Reading Research Quarterly, 18*, 419–438.

Moss, B. (1991). Children's nonfiction trade books: A complement to content area texts. *The Reading Teacher, 45*(1), 26–32.

Mountain, L. (2002). Flip-a-chip to build vocabulary. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(1), 62–69.

Mulliken, C. N., & Henk, W. A. (1985). Using music as a background for reading: An exploratory study. *Journal of Reading, 28*, 353–358.

Murry, C. (2003, April). Tablet computing: The "next big thing" in school comput-

ing has arrived. *ESchool News, eSN Special Report*. Retrieved from http://www.eschoolnews.com/resources/reports/TabletSpec403/

Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.

Naisbitt, J. (1982). *Re-inventing the corporation: Transforming your job and your company for the new information society*. New York: Warner Books.

National Assessment of Educational Progress. *Report in brief:NAEP 1996 trends in academic progress*. Washington, DC: NAEP, 1997.

The Nation's Report Card (2002). *NCES National Center for Education Statistics, Reading*. Retrieved January 31, 2004 from http://nces.ed.gov/nations reportcard/reading/results 2002/

NCES (2001). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Outcomes of Learning: Results From the 2000 Program for International Student Assessment of 15-Year-Olds in Reading, Mathematics, and Science Literacy*, NCES 2002-115, by Mariann Lemke, Christopher Calsyn, Laura Lippman, Leslie Jocelyn, David Kastberg, Yan Yun Liu, Stephen Rocy, Trevor Williams, Thea Kruger, and Ghedam Bairu. Washington, DC: 2001.

NCES (2003). U.S. Department of Education. Institute for Education Sciences. National Center for Education Statistics. *The Nation's Report Card: Mathematics Highlights 2003*, NCES 2004–451, by J. S. Braswell, M. C. Daane, and W. S. Grigg. Washington, DC: 2003.

Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russel, J. (1996). *Instructional technology for teaching and learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*, 60–92.

Niles, O. (1965). Organization perceived. In H. L. Herber (Ed.), *Developing study skills in secondary schools* (pp. 57–76). Newark, DE: International Reading Association.

Nilsen, A. P., & Nilsen, D. L. F. (2003). Lessons in the teaching of vocabulary from September 11 and Harry Potter. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46*(3), 254–261.

NSES (1998). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Ogle, D. (1989). Study techniques that ensure content area reading success. In D. Lapp, J. Flood, & N. Farnam (Eds.), *Content area reading and learning* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Ogle, D. M. (1996). Study techniques that ensure content area reading success. In D. Lapp, J. Flood, & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Ollmann, H. E. (1996). Creating higher level thinking with reading response. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 39*, 576–581.

Ordonz-Jasis, R. (2002) Latino families and schools: Tensions, transitions and transformations. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California-Berkeley.

Otto, W., & Hayes, B. (1982). Glossing for improved comprehension: Progress and prospect. In G. H. McNinch (Ed.), *Reading in the disciplines. Second yearbook of the American Reading Forum* (pp. 16–18). Athens, GA: American Reading Forum.

Padak, N. D. (1986). Teachers' verbal behaviors: A window to the teaching process. In J. A. Niles & R. V. Lalik (Eds.), *Solving problems in literacy: Learners, teachers, and researchers*.

Thirty-fifth yearbook of the National Reading Conference (pp. 185–191). Rochester, NY: National Reading Conference.

Paley, V. G. (1986, May). On listening to what the children say. *Harvard Educational Review, 56*:2, 122–131.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117–175.

Palmatier, R. A. (1971). Comparison of four note-taking procedures. *Journal of Reading, 14*, 235–258.

Palmatier, R. A. (1973). A notetaking system for learning. *Journal of Reading, 17*, 36–39.

Palmatier, R. A., & Bennett, J. M. (1974). Notetaking habits of college students. *Journal of Reading, 18*, 215–218.

Pauk, W. (1989). *How to study in college* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Paul, R. W. (1993). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Pauler, S., & Bodevin, D. (1990). Book-specific response activities: Satisfaction guaranteed. *George Journal of Reading, 16*(2), 30–35.

Pearce, D. L. (1983). Guidelines for the use and evaluation of writing in content classrooms. *Journal of Reading, 27*, 215.

Perry, M. (1971). *Man's unfinished journey*. Boston: Houghton Mifflin.

Peters, C. W. (1982). The content processing model: A new approach to conceptualizing content reading. In J. P. Palberg (Ed.), *Reading in the content areas: Application of a concept* (pp. 100–109). Toledo, OH: University of Toledo, College of Education.

Phelps, S., & Smith, L. (1989). Microcomputer applications for content area vocabulary. *Reading Horizons, 29*, 103–109.

Piercy, D. (1976). *Reading activities in content areas*. Boston: Allyn & Bacon. Pollution of the Caesars (1998). *Discover, 19*:3.

Pond, M., & Hoch, L. (1992). Linking children's literature and science activities. *Ohio Reading Teacher, 25*(2), 13–15.

Post, A. R. (1992). The camel caper: An integrated language arts lesson. *Michigan Reading Journal, 25*(2), 29–35.

Postman, N. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Company, Inc.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research, volume III*. (pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., Johnson, C. J., & Symons, S. (1987). Elaborating to learn and learning to elaborate. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 76–91.

Pressley, M., Levin, J. R., & MacDaniel, M. A. (1987). Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches. In M. C. McKeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 107–129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., Levin, J. R., & Miller, G. E. (1981). How does the keyword method affect vocabulary comprehension and usage? *Reading Research Quarterly, 16*, 213–225.

Putnam, L., Bader, L., Bean, R. (1988). Clinic directors share insights into effective strategies. *Journal of Clinical Reading, 3*, 16–20.

Rakes, S. K., & Smith, L. J. (1987). Strengthening comprehension and recall through the principle of recitation. *Journal of Reading, 31*, 260–263.

Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher, 42*, 690–693.

Ratekin, N., Simpson, M. L., Alvermann, D. E., & Dishner, E. K. (1985). Why teachers resist content area reading in-

struction. *Journal of Reading, 28*, 432–437.

Raths, L. E., Harmon, M., & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Raygor, A. L. (1977). The Raygor readability estimate: A quick and easy way to determine difficulty. In P. D. Pearson (Ed.), *Reading: Theory, research, and practice*. Clemson, SC: National Reading Conference.

Reeve, R. A., Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1985). *Everyday and academic thinking: Implications for learning and problem solving* (Journal of Curriculum Studies Technical Report No. 349). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Rhoder, C., & Huerster, P. (2002). Use dictionaries for word learning with caution. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45*(8), 730–736.

Richards, P., Thatch, D., Shreeves, M., Timmons, P., & Barker, S. (1999). Don't let a good scare frighten you: Choosing and using quality chillers to promote reading, *Reading Teacher, 52*(8), 830–840.

Robinson, F. (1946). *Effective study*. New York: Harper Brothers.

Robinson, E. A. (1897). In M. D. Zabel (Ed.) *Selected poems of Edwin Arlington Robinson*. (1965) London: Macmillan.

Roby, T. (1983, April). *The other side of the question: Controversial turns, the devil's advocate, and reflective responses*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century.

Rosenshine, B. V. (1984). Content, time, and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 102–106). Berkeley, CA: McCutchan.

Rowe, M. B. (1974). Wait time and rewards as instructional variables, their influences on language, logic, and fate control: Part One—Wait time. *Journal of Research in Science Teaching, 11*, 81–94.

Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education, 37*, 43–50.

Rud, A. G. (1997). The use and abuse of Socrates in present day teaching. *Education Policy Analysis Archives, 5*:20. (http://olam.ed.asu.edu/epaa).

Ruddell, M. R. (1993). *Teaching content reading and writing*. Boston: Allyn & Bacon.

Ruddell, M. R. (1997). *Teaching content reading and writing*, (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.

Ruddell, M. R., & Shearer, B. A. (2002). "Extraordinary," "tremendous," "exhilarating," "magnificent": Middle school at-risk students become avid word learners with the vocabulary self-collection strategy (VSS). *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45*(5), 352–364.

Ruddell, R. B. (1999). *Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Ruddell, R. B., & Ruddell, M. H. (1995). *Theoretical processes and models of reading* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Rush, T., Moe, A., & Storlie, R. (1986). *Occupational literacy education*. Newark, DE: International Reading Association.

Russell, D. (1961). *Children learn to read* (2nd ed.). New York: Ginn.

Sage, G. H. (1977). Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quarterly, 24*, 134–137. *Time* (March 22, 1993). 54.

Unrau, N. J. (1997). *Thoughtful teachers, thoughtful learners: A guide to helping adolescents think critically*. Scarborough, Ont: Pippin Publishing.

Unrau, N. J. (2004). Content area reading and writing : Fostering literacies in middle and high school cultures. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Vacca. R. T. (1998). Forward. In D. E. Alvermann, K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. F. Phelps, & D. R. Waff (Eds.). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (pp. xv–xvi). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vacca, R. T., & Alvermann, D. E. (1998). The crisis in adolescent literacy: Is it real or imagined? *NASSP Bulletin, 82*:600, 4–9.

Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (1986). *Content area reading* (2nd ed.). Boston: Little, Brown. Vaulting Vampires (1998). *Discover Magazine, 19*:3.

Vogt, M. E. (2002). *SQP2RS: Increasing students' understandings of expository text through cognitive and metacognitive strategy application*. Paper presented at the 52nd Annual Meeting of the National Reading Conference, Miami, FL.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wade, R. K. (1984–1985). What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership, 42*(4), 48–54.

Waern, Y. (1977a). Comprehension and belief structure. *Scandinavian Journal of Psychology, 18*, 266–274.

Waern, Y. (1977b). On the relationship between knowledge of the world and comprehension of texts. *Scandinavian Journal of Psychology, 18*, 130–139.

Walker, A., & Parkman, M. (1924). *The study readers: Fifth year*. New York: Merrill.

Walker, B. J. (1985). Right brain strategies for teaching comprehension. *Academic Therapy, 21*, 133–141.

Wark, D. M. (1964). Survey Q3R: System or superstition? In D. M. Wark (Ed.), *College and adult reading*. Third and fourth annual yearbook of the North Central Reading Association (pp. 161–70). St. Paul: University of Minnesota, Student Counseling Bureau.

Watkins, J., McKenna, M., Manzo, A., & Manzo, U. (1995). *The effects of the listen-read-discuss procedure on the content learning of high school students*. (Unpublished manuscript.)

Weatherly, D. (1964). Self-perceived rate of physical maturation and personality in adolescence. *Child Development, 35*, 1197–1210.

Weaver, W. W., & Kingston, A. J. (1963). A factor analysis of cloze procedure and other measures of reading and language ability. *Journal of Communication, 13*, 252–261.

Welker, W. A. (1987). Going from typical to technical meaning. *Journal of Reading, 31*, 275–276.

White, T. (1998, November 6). Bypass of school woes in KC urged focus on teachers, students, not trouble with leaders, man says. *The Kansas City Star*, p. C8.

Wilkins, G., & Miller S. (1983). *Strategies for success: An effective guide for teachers of secondary-level slow learners*. New York: Teachers College Press.

Williams, J. P. (1973). Learning to read: A review of theories and models. *Reading Research Quarterly, 8*, 121–146.

Willmore, D. J. (1967). A comparison of four methods of studying a college textbook. (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1966). *Dissertation Abstracts, 27*, 2413A.

Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Knopf.

Wood, K. D. (1992). Fostering collaborative reading and writing experiences in mathematics. *Journal of Reading, 36*(2), 96–103.

Wood, K. D. (2000). Asset building in the classroom: An instructional perspective, research into practice. *Middle School Journal, 31*(3), 53–56.

Wood, K. D. (2002). Aiding comprehension with the imagine, elaborate, predict, and confirm (IEPC) strategy: Research into practice. *Middle School Journal, 33*(3), 47–54.

Wooster, G. E. (1958). Teaching the SQ3R method of study: An investigation of the instructional approach (Doctoral dissertation, The Ohio State University, 1953). *Dissertation Abstracts International, 18*, 2067–2068.

Wooten, D. A. (1992). The magic of Martin. In B. E. Cullinan (Ed.), *Invitation to read: More children's literature in the reading program* (pp. 73–79). Newark, DE: International Reading Association.

Worthy, J. (1998). On every page someone gets killed! Book conversations you don't hear in school. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 41*, 508–517.

Zola, J. (Host). (1998). How to conduct successful Socratic seminars [Video recording]. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

CHILDREN'S BOOKS CITED

Adamson, J. (1960). *Born Free*. New York: Pantheon.

Bahr, R. (1982). *Blizzard at the Zoo*. New York: Lothrop.

Barton, B. (1986). *Planes* New York: Crowell.

Barton, B. (1986). *Trucks*. New York: Crowell.

Bash, B. (1989). *Desert Giant: The World of the Saguano Cactus*. Boston: Little Brown.

Bemelmans, L. (1939). *Madeline*. New York: Viking.

Brown, M. W. (1988). *Goodnight Moon*. New York: Harper & Row.

Burton, V. L. (1939). *Mike Mulligan and His Steam Shovel*. Boston: Houghton Mifflin.

Calhoun, M. (1979). *Cross-Country Cat*. New York: Morrow.

Carle, E. (1998). *Little Cloud*. New York: Philomel Books.

Caselli, G. (1987). *How the Human Body Works*. New York: Grosset & Dunlap.

Caselli, G. (1992). *Life Through the Ages*. New York: Darling Kindersley.

Cavanah, F. (1978). *Abe Lincoln Gets His Chance*. New York: Scholastic.

Cohen, B. (1983). *The Carp in the Bathtub*. Illustrated by Joan Halpern. New York: Lothrop.

Curtis, C. (1978). *Panda*. New York: Delacorte.

Day, V. (1963). *Landslide*. New York: Coward McCann.

dePaola, T. (1975). *The Cloud Book*. New York: Holiday.

dePaola, T. (1975). *The Cloud Book*. New York: G.P. Putnam's.

Freedman, R. (1984). *Animal Superstars: Biggest, Strongest, Fastest, Smartest*. New York: Prentice Hall.

Gag, W. (1928). *Millions of Cats*. New York: Coward, McCann, & Geoghegan.

Gemming, E. (1974). *Born in a Barn*. New York: Coward, McCann, & Geoghegan.

Gibbons, G. (1982). *The Post Office Book: Mail and How It Moves*. New York: Crowell.

Gibbons, G. (1985). *The Milk Makers*. New York: Macmillan.

Goudey, A. (1961). *Here Come the Dolphins*. New York: Scribner's.

Graham, A., & Graham, F. (1978). *Whale Watch*. New York: Delacorte.

Herge. (1975). *Tintin in Tibet*. New York: Little Brown.

Hughes, S. (1985). *An Evening at Alfie's*. New York: Lothrop.

Keats, E. J. (1967). *The Snowy Day*. New York: Viking.

The Kids' Question and Answer Book, by the editors of *Owl* magazine. (1988). New York: Putnam.

Lawson, R. (1979). *The Tough Winter*. New York: Puffin Books.

Lilly, K. (1982). *Animals in the Country*. New York: Simon & Schuster.

Lobel, A. (1970). *Frog and Toad Are Friends*. New York: Harper & Row.

Macauley, D. (1988). The Way Things Work. New York: Penguin.

Marshall, J. (1987). *The Cut-Ups Cut Loose*. New York: Viking.

Martin, B., Jr., & Archambault, J. (1985). *Chicka Chicka Boom Boom*. Illustrated by T. Rand. New York: Simon & Schuster.

Martin, B., Jr., & Archambault, J. (1988). *Listen to the Rain*. New York: Henry Holt.

McMillan, B. (1983). *Here a Chick, There a Chick*. New York: Lothrop, Lee & Shepard.

Momaday, N. S. (1975). *Owl in the Cedar Tree*. Flagstaff, AZ: Northland Press.

Noble, T.H. (1984). *The Day Jimmy's Boa Ate the Wash*. New York: Dial Press.

Parish, P. (1989). *Amelia Bedelia*. Illustrated by Fritz Seibel. New York: Harper & Row.

Pope, J. (1986). *Do Animals Dream?* New York: Viking.

Rey, H. A. (1973). *Curious George*. Boston: Houghton Mifflin.

Schwartz, D. M. (1985). *How Much Is a Million?* Illustrated by Steven Kellogg. New York: Lothrop, Lee & Shepard.

Sendak, M. (1985). *Where the Wild Things Are*. New York: HarperCollins.

Silverstein, S. (1987). *The Giving Tree*. New York: HarperCollins.

Viorst, J. (1987). *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day*. Illustrated by Ray Cruz. New York: Macmillan.

Waber, B. (1973). *Ira Sleeps Over*. Boston: Houghton Mifflin.

White, E. B. (1952). *Charlotte's Web*. New York: Harper & Row.

Williams, V. (1982). *A Chair for My Mother*. New York: Greenwillow.

Wong, J. S. (1963). *Fifth Chinese Daughter*. New York: Scholastic.

Wood, A. (1984). *The Napping House*. Illustrated by D. Wood. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.