



# بیت انداز آموزش

شماره ۸ زمستان ۱۳۹۱

این شماره: خواندن: مهارت پایه

ترجمه مقاله هایی از نشریه

EDUCATIONAL LEADERSHIP March 2012 - Vol 69 . No 6

ترجمه شده در: شورای گزینش و ترجمه متون  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

سرپرست مترجمین: دکتر محمد جعفر جوادی / ویراستار: بهروز راستانی / مدیر داخلی: طیبه الدوسی

## چشم انداز آموزش

این شماره: خواندن: مهارت پایه

فهرستی

توجه به خواندن / مارچ شرر / محمد جعفر جوادی / ۲

هر کودک، هر روز / ریچارد ال. آلینگتون و ریچل ای. گابریل / مریم خیریه / ۴

رام کردن متن وحشی / پام آلین / اقبال قاسمی پویا / ۱۰

آموزش خواندن به نوجوانان: فراتر از آموزش جبرانی / گینا بیانکاراما / محمد جعفر جوادی / ۱۷

چگونه متون غیرداستانی را درک می کنیم / توماس نیوکرک / محمد جعفر جوادی / ۲۴

تدریس هدفمند انواع متون / نل کی. دوک، سامانتا کافلن، مری ام. جازویک و نیکول ام. مارتین / مریم خیریه / ۳۱

باز کردن پنجره ادبیات / کرول جاگو / طیبه الدوسی / ۳۹

چالش متن های دشوار / تیموتی شاناهان، داگلاس فیشر و نانسی فری / مریم خیریه / ۴۵

خواندن معنادار کتاب های درسی / جان تی. گاتری و سوزان لوتز کلادا / شیوا توانا / ۵۲

از آموزش خواندن چه می دانید / محمدرضا امینی / ۵۸

بیت انداز آموزش

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱



# بیت انداز آموزش

شماره ۸ زمستان ۱۳۹۱

این شماره: آموزش خواندن

ترجمه مقاله هایی از نشریه

EDUCATIONAL LEADERSHIP March 2012 - Vol 69 . No 6

ترجمه شده در: شورای گزینش و ترجمه متون  
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

سرپرست مترجمین: دکتر محمد جعفر جوادی / ویراستار: بهروز راستانی / مدیر داخلی: طیبه الدوسی

## چشم انداز آموزش

این شماره: آموزش خواندن

فهرستی

توجه به خواندن / مارچ شرر / محمد جعفر جوادی / ۲

هر کودک، هر روز / ریچارد ال. آلینگتون و ریچل ای. گابریل / مریم خیریه / ۴

رام کردن متن وحشی / پام آین / اقبال قاسمی پویا / ۱۰

آموزش خواندن به نوجوانان: فراتر از آموزش جبرانی / گینا بیانکاراما / محمد جعفر جوادی / ۱۷

چگونه متون غیرداستانی را درک می کنیم / توماس نیوکرک / محمد جعفر جوادی / ۲۴

تدریس هدفمند انواع متون / نل کی. دوک، سامانتا کافلن، مری ام. جازویک و نیکول ام. مارتین / مریم خیریه / ۳۱

باز کردن پنجره ادبیات / کرول جاگو / طیبه الدوسی / ۳۹

چالش متن های دشوار / تیموتی شاناهان، داگلاس فیشر و نانسی فری / مریم خیریه / ۴۵

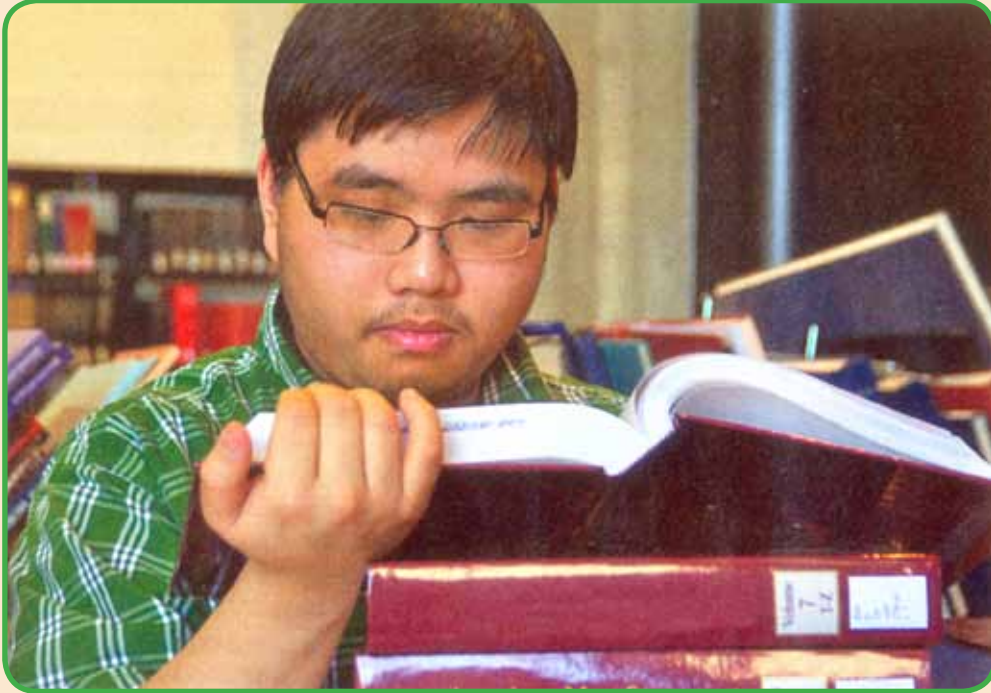
خواندن معنادار کتاب های درسی / جان تی. گاتری و سوزان لوتز کلادا / شیوا توانا / ۵۲

از آموزش خواندن چه می دانید / محمدرضا امینی / ۵۸

بیت انداز آموزش

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱

# توجه به خواندن



دیوید کولمن ، به‌عنوان یکی از نویسندگان پیشرو در طرح هسته مشترک استانداردهای ایالتی، رویکردی را که در تدریس خواندن و نوشتن به‌کار می‌رود، این‌طور خلاصه می‌کند: «مانند یک کارآگاه بخوانید و مانند یک گزارشگر پژوهنده بنویسید.» این تأکید جدید، به‌خصوص در پایه‌های بالاتر، شامل تدریس متون غیرداستانی پیچیده به دانش‌آموزان (خواندن مانند یک کارآگاه) و تسلط بر نوشتن آگاهی‌دهنده (نوشتن مانند یک گزارشگر) است.

به گفتهٔ داگ فیشر ، یکی از نویسندگان همین مجله، با توجه به اینکه در حال حاضر تنها ۳۴ درصد از دانش‌آموزان پایهٔ هشتم یا بالاتر در آمریکا به خبرگی در خواندن دست پیدا می‌کنند، می‌توان گفت که «اهداف بالا، اهداف نامناسبی نیستند، ولی چگونه می‌توان به آن‌ها دست یافت؟» او با نگرانی اضافه می‌کند: «اگر همهٔ آنچه به دانش‌آموزان می‌آموزیم مستلزم ساختارشکنی متون درسی باشد، آیا همه اشتیاق آن‌ها را به خواندن کتاب از بین نبرده‌ایم؟»

تدریس خواندن - که در درجهٔ اول وقف کمک به مبتدیان و غیرخوانداران در یادگیری نحوهٔ قالب‌شکنی و کشف رمز بود - در حال تغییر است تا ظرفیت‌های اصلی دانش‌آموزان را به سوی تحلیل و درک و فهم سوق دهد. تأکید بر مهارت‌های سطوح بالا، پاسخ‌گوی نیاز به آماده کردن همهٔ دانش‌آموزان برای رقابت در دنیایی است که در آن دانش در حال توسعه است و اطلاعات به اشکال چندگانه در همه جا و در هر زمان وجود دارد. فراگیرندگان قرن بیست و یکم نه تنها باید چگونگی مرور کردن و نگاه اجمالی به بیلین‌ها «بیت» اطلاعات را یاد بگیرند، بلکه باید بدانند که چگونه بر متون دشوار و پیچیده نیز غلبه کنند. هدفی که امیدواریم نادیده گرفته نشود این



است که دانش‌آموزان مزبور دارند که ادبیات غنی ولی دشوار را درک کنند و نسبت به آن قدردانی داشته باشند. این شماره از مجله «رهبری آموزشی» به چالش عظیمی اشاره دارد که در انتخاب روش‌های عملی و عاقلانه و مواجهه با الزامات جدید ضروری است. توصیه‌های نویسندگان ما از این قرار است:

۱. کودکان باید به توانایی خواندن دست پیدا کنند. الینگتون و راکائل گابریل (صفحه ۱۰) در شروع مقاله خاطر نشان می‌کنند همه چیز به این بستگی دارد که هر کودک در هر روز، عواملی مسلم و حتمی از آموزش را تجربه کند. دانش‌آموزان باید در اوقاتی از روز بتوانند آنچه را که می‌خوانند، انتخاب کنند. در سایر اوقات روز، آن‌ها باید چیزی را بنویسند که برای خودشان معنی دار باشد؛ با هم کلاسی‌های خود درباره آنچه خوانده و نوشته‌اند صحبت کنند و به خواندن بزرگ‌سالی گوش دهند که به روانی و با صدای بلند می‌خواند. این، دستورالعمل ساده‌ای برای ادامه کار است؛ البته اگر قصد آن است که دانش‌آموزان به خوانندگانی توانمند و مستقل تبدیل شوند و به میل خود و آزادانه به مطالعه بپردازند. ولی با برگه‌های گزارش کار و تکالیف تستی نمی‌توان به جایی رسید.

۲. توانایی و اعتماد به نفس ایجاد کنید. پام آلین در مقاله «رام کردن متون غیراهلی» (صفحه ۱۶) شعاری را برای دانش‌آموزان ناتوانی مطرح می‌کند که خود را در مقابل مطالب نوشتنی بی‌دفاع می‌بینند. به‌منظور ایجاد فرهنگی از خواندن که در آن دانش‌آموزان از به چالش کشیدن متون واهمه‌ای نداشته باشند، باید «جعبه ابزاری» به آن‌ها ارائه کرد که در آن همه چیز، از فهرست حروف الفبا تا مجموعه‌ای از کلمات را برای خوانندگان الکترونیکی دربر داشته باشد. افرادی که با خواندن دست و پنجه نرم می‌کنند نباید دست کم گرفته شوند، بلکه باید به آن‌ها فرصت داده تا بیشتر بکوشند و نقاط قوت خود را تحکیم بخشند (صفحه ۴۴).

۳. از راهبردها با رعایت ملاحظات راهبردی استفاده کنند. تعدادی از نویسندگان این شماره، درس‌هایی را در مورد تدریس خواندن و یادگیری آن به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند. گینا بیانکاراسا (صفحه ۲۲) به چالش‌هایی اشاره دارد که نوجوانان در نحوه خواندن متون درسی با آن‌ها مواجه می‌شوند. نل دوک و پژوهشگران همکار وی (صفحه ۳۴) چگونگی آموزش خواندن و نوشتن را با توجه به دلایل واقعی برای هر یک از انواع متون توضیح می‌دهند. تیموتی شاناهان، داگلاس فیشر و ننسی فرای (صفحه ۵۸) عواملی را مطرح کرده‌اند که بر توانایی دانش‌آموزان در درک متون پیچیده تأثیرگذار است: از واژه‌ها و ساختار جمله تا دانش زمینه‌ای. این مؤلفان همچنین درباره جالب‌تر کردن اوقاتی که صرف خواندن متون درسی می‌شود (صفحات ۵۲ تا ۶۴) و ارزشمند کردن ساعاتی که صرف منابع دیجیتالی می‌شود نیز صحبت کرده‌اند (صفحات ۷۰ تا ۷۵).

۴. بهترین نوشته‌ها را برای خواندن انتخاب کنید. توماس نیوکرک (صفحه ۲۸) درباره دلایل ضرورت خواندن متون غیرداستانی به اظهارنظر می‌پردازد. او به نقل از رابرت فراست می‌گوید: «متنی خوب است که شورانگیز و فوق‌العاده باشد. خواندن، گنجینه‌ای برای دستیابی به ایده‌های اصیل نیست. خواندن سفری است که به همراه نویسنده انجام می‌دهیم». ارائه رهنمودهای فنی به دانش‌آموزان برای خواندن، مستلزم سخت‌گیری در کلاس خواندن نیست. متون غیرداستانی نیز باید در کلاس تدریس شوند، ولی این متون باید از نوع درجه یک و عالی باشند.

۵. خواندن و تکرار خواندن را توصیه کنید. کارول جاگو (صفحه ۴۰) در انتخاب آنچه باید تدریس کرد، درک خاص خود را دارد. او با نقل از هاروله بلوم می‌گوید: «کتاب‌هایی را بخوانید که از لحاظ زیبایی‌شناسی دارای شکوه و جلال، قدرت‌شناخت و حکمت هستند.» جاگو دو کتاب را برای دانش‌آموزان تعیین می‌کند تا با هم خوانده شوند: یکی کتابی است کلاسیک که در کلاس خوانده می‌شود و دیگری کتابی است مشهور با مضمونی تقریباً یکسان با کتاب قبلی که هر دانش‌آموز شخصا آن را می‌خواند. او می‌داند که دانش‌آموزان به کتاب‌هایی نیاز دارند که دارای کیفیت، پیچیدگی و تنوع باشند و نیز می‌داند که دانش‌آموزان باید از خواندن آن‌ها لذت ببرند.

صفحاتی که در این شماره به تدریس خواندن اختصاص یافته‌اند به سرعت مورد مرور قرار گرفتند. به دنبال توصیه‌های نویسندگان این شماره، اکنون این فرصت وجود دارد که خواندن به شکلی درست در کلاس درس پیاده شود.

مارج شیرر

# هر کودک، هر روز



نویسندگان: ریچارد ال.  
آلینگتون و ریچل ای. گابریل  
مترجم: مریم خیریه

**شش مؤلفه تدریس کارآمد خواندن مستلزم صرف زمان یا هزینه بسیار نیستند؛  
تنها به تصمیم معلمان برای به کارگیری نیاز دارند.**

حداقل سه دهه است که برنامه "هر کودک، یک خواننده" هدف آموزش، پژوهش‌های تربیتی و اصلاحات بوده است. هم‌اکنون بیش از هر زمان دیگر می‌دانیم که چگونه به این هدف دست یابیم. با وجود این، فقط تعداد معدودی از دانش‌آموزان به‌طور منظم بهترین آموزش خواندن را دریافت می‌کنند که ما قادر به ارائه آن هستیم. در عوض، علی‌رغم حسن نیت معلمان، آنان غالباً تصمیماتی می‌گیرند که به صرف نظر کردن از تجاربی منجر می‌شود که کودکان برای تبدیل شدن به خوانندگانی فعال و موفق به آن‌ها نیاز دارند. این امر به‌ویژه در مورد خوانندگان ناموفق صدق می‌کند؛ افرادی که احتمال مشارکت آن‌ها در مقایسه با هم‌سالانشان در فعالیت‌های آموزشی با کیفیت بالا، که متضمن یادگیری خواندن است، بسیار پایین‌تر است.

شش مؤلفه برای هر کودک  
در اینجا شش مؤلفه آموزشی را که هر کودک باید هر روز تجربه کند، به اختصار بیان می‌کنیم. هر یک از این

**بیستم اندازه‌آزمونی**

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱

مؤلفه‌ها را می‌توان بدون صرف بودجه‌ اضافی در هر منطقه و هر مدرسه، و با هر برنامه‌ درسی یا مجموعه‌ای از مواد آموزشی، به‌کار گرفت. آنچه لازم است تنها تصمیم بزرگ‌سالان برای انجام آن است.

### ۱. هر کودک آن‌چه را که خود انتخاب کرده است، می‌خواند

یافته‌های پژوهشی مرتبط با خواندن متن‌هایی که توسط دانش‌آموزان انتخاب شده‌اند، نشان می‌دهند، هنگامی که دانش‌آموزان فرصت می‌یابند آنچه را که می‌خوانند خود برگزینند، بیشتر می‌خوانند، درک آنان افزایش می‌یابد و احتمال آنکه به خواندن ادامه دهند نیز بیشتر است. در فراتحلیلی که در سال ۲۰۰۴ انجام پذیرفت، گاتری و هیومینیک (۲۰۰۴) دریافتند که دو عامل طراحی آموزشی، که بیشترین تأثیر را در بهبود «انگیزه» و «درک مطلب» داشتند، عبارت بودند از:

۱. دسترسی دانش‌آموز به کتاب‌های متعدد؛

۲. انتخاب شخصی آنچه خوانده می‌شود.

مقصودمان این نیست که دانش‌آموزان هیچ‌گاه نباید متن‌هایی را که معلم یا منطقه آموزشی انتخاب کرده‌اند، بخوانند. لیکن آن‌ها باید بتوانند در بخشی از هر روز، آنچه را که می‌خوانند، خود برگزینند.

تجربه انتخاب خود، انگیزه را ارتقا می‌بخشد. همچنین، فراهم ساختن فرصت انتخاب این احتمال را افزایش می‌دهد که هر خواننده با متنی مرتبط شود که می‌تواند آن را به خوبی بخواند. چنانچه دانش‌آموزان در ابتدا در انتخاب متن‌هایی که با سطح توانایی و علاقتشان هم‌خوانی دارند، با مشکل مواجه شوند، معلمان می‌توانند گزینه‌های محدودی را فراهم سازند تا آنان را به سوی تجارب موفق در خواندن هدایت کنند. با مهیا ساختن این فرصت برای دانش‌آموزان، آنان را یاری می‌دهیم تا توانایی انتخاب متن‌های مناسب برای خود را کسب کنند؛ مهارتی که احتمال خواندن خارج از مدرسه را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد [آیوی و برادس، ۲۰۰۱؛ ریس و همکاران، ۲۰۰۷].

برخی از معلمان اظهار می‌دارند که به دلیل محدودیت‌های بودجه، ارائه طیف گسترده‌ای از متن‌های منتخب برای آن‌ها دشوار است. عجیب است که منابع مالی همواره برای کتاب‌های کار، تهیه کپی و رایانه در دسترس هستند، اما بسیاری از مدارس مدعی‌اند که بودجه‌ای برای کتابخانه‌های چند - سطحی و بزرگ کلاسی در اختیار ندارند. این امر از آن‌رو جالب است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند، دسترسی به متن‌هایی که توسط خود دانش‌آموزان انتخاب می‌شوند، عملکرد آنان را در خواندن افزایش می‌دهد [کرشن، ۲۰۱۱]، حال آنکه شواهدی دال بر تأثیر کتاب‌های کار، نسخه‌های کپی یا برنامه‌های آموزشی رایانه‌ای در بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان وجود ندارد [کانینگهام و استانوویچ، ۱۹۹۸؛ داینارسکی، ۲۰۰۷].

در واقع آن‌ها هرگز نمی‌توانند چنین تأثیری داشته باشند. با در نظر گرفتن این امر که دامنه توانایی خواندن دانش‌آموزان یک کلاس متعارف پایه چهارم از پایه دوم تا نهم گسترده است (و اینکه پایه‌های بالاتر حتی طیف گسترده‌تری دارند)، این تصور که یک کتاب کار یا یک کتاب درسی می‌تواند نیازهای همه خوانندگان را برآورده سازد، نامعقول است [هارگیس، ۲۰۰۶]. همچنین، شواهدی وجود ندارد که نشان دهد مهارت‌های ایجاد شده از طریق تمرین‌های مجزا، مانند انجام کاربرد و برگزاری امتحانات کلاسی به‌منظور تکمیل کردن واژگان به مهارت واقعی در خواندن تبدیل شوند و هرگز نیز چنین نبوده است. اگر مدیران مدارس بودجه کتاب‌های کار و کاربرد را به خرید کتاب‌های واقعی کتابخانه‌های کلاسی اختصاص می‌دادند، امکان تبدیل شدن دانش‌آموزان به خوانندگانی بهتر به طرز چشمگیری بهبود می‌یافت.

### ۲. هر کودک به درستی می‌خواند

خوانندگان توانا تقریباً همواره به درستی می‌خوانند. پژوهش‌های انجام گرفته در طول ۶۰ سال گذشته در مورد دشواری مطلوب متن - پژوهش‌های متعددی که با کار بتس (۱۹۴۹) آغاز شد - به‌طور مکرر اهمیت واداشتن دانش‌آموزان به خواندن متن‌هایی را نشان می‌دهد که بتوانند به درستی بخوانند و آن‌ها را درک کنند. در واقع پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خواندن با درستی ۹۸ درصد یا بالاتر برای تسریع در امر خواندن ضروری

است. پایین‌تر از این میزان، سرعت پیشرفت را کاهش می‌دهد و درستی کمتر از ۹۰ درصد به هیچ عنوان توانایی خواندن را بهبود نمی‌بخشد [الینگتون، ۲۰۱۲؛ اهری، درپر، فلاگمن و گروس، ۲۰۰۷]. اگرچه پژوهش‌های به عمل آمده در ۷۰ سال اخیر این ایده را که دانش‌آموزان با خواندن بیشتر بهتر می‌خوانند، تأیید کرده‌اند، لیکن نتایج حاصل از سیاست‌هایی که تنها زمان اختصاص یافته به خواندن توسط دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند، غالباً متفاوت است [کمیته ملی خواندن، ۲۰۰۰]. دلیل این امر ساده است: «تنها زمان صرف شده برای خواندن یک کتاب، تعیین کننده میزان پیشرفت دانش‌آموز در یادگیری خواندن نیست، بلکه شدت و میزان خواندن توأم با موفقیت بالا تعیین کننده این امر هستند [الینگتون، ۲۰۰۹؛ کان و همکاران، ۲۰۰۶]. هنگامی که دانش‌آموزان به درستی می‌خوانند، مهارت‌های بازشناسی کلمات، رمزگشایی و تجزیه و تحلیل واژگان را در خود تقویت میکنند و مهم‌تر آنکه احتمالاً معنای آنچه را که می‌خوانند، درک میکنند و در نتیجه از خواندن لذت می‌برند.

در مقابل، دانش‌آموزان ناموفقی که همان میزان از زمان را به خواندن متن‌هایی اختصاص می‌دهند که نمی‌توانند به درستی بخوانند، از چند جهت مهم با مشکل مواجه می‌شوند: نخست، آنان متن کمتری را می‌خوانند. هنگامی که با کلمات بسیاری مواجه می‌شوند که معنای آن‌ها را بلافاصله تشخیص نمی‌دهند، به کندی پیش خواهند رفت. دوم، احتمال آنکه خوانندگان ناموفق آنچه را می‌خوانند، درک کنند (و لذا از آن لذت ببرند)، کمتر است. این احتمال وجود دارد که آن‌ها هنگام خواندن متن‌های دشوار نا امید شوند و بنابراین، اعتماد به نفس خود را در مهارت‌های کار با کلمه، رمزگشایی یا بازشناسی کلمات از دست بدهند. لذا، یک دانش‌آموز ناموفق و یک دانش‌آموز موفق، که در یک جلسه یکسان و مستقل ۱۵ دقیقه‌ای خواندن شرکت جسته‌اند، ضرورتاً تمرین یکسانی نداشته‌اند و این احتمال وجود دارد که بازده‌های متفاوتی را تجربه کنند. متأسفانه دانش‌آموزان ناموفق معمولاً با متن‌های بیش از حد چالش برانگیزی در کلاس رو به رو می‌شوند که مواد درسی آن پایه را در هر ساعت به آن‌ها ارائه می‌دهند. بدین ترتیب، شیوه‌های سنتی آموزشی شکاف بین خوانندگان را افزایش می‌دهد.

### ۳. هر کودک چیزی را می‌خواند که آن را درک می‌کند

هدف خواندن درک مطلبی است که خواننده می‌شود. لیکن خوانندگان ناموفق غالباً مداخله‌هایی را دریافت می‌دارند که به جای خواندن متن‌های مرتبط با درک معنی، به صورت مجزا بر مهارت‌های پایه تأکید می‌کنند. این استفاده ناصحیح از زمان مداخله، غالباً حاصل برداشت بسیار نادرست ما در مورد دشواری‌های خواندن است. برخی یافته‌های پژوهش‌های عصب شناختی مؤید این نظریه‌اند که: ساختار مغز برخی از دانش‌آموزان که در یادگیری خواندن با دشواری مواجه‌اند، به سادگی از دیگران متفاوت است [آزامبو، ۲۰۰۳]. لذا آنان به حجم وسیعی از تمرین‌های مجزا در مهارت‌های پایه نیاز دارند. در واقع این پژوهش‌ها نشان می‌دهند، آن دسته از آموزش‌های اصلاحی که بر درک مطلب تأکید می‌ورزند، می‌توانند ساختار مغز دانش‌آموزان ناموفق را تغییر دهند. کلر و جاست (۲۰۰۹) از تصویر برداری (پزشکی) برای بررسی مغز خوانندگان ناموفق، قبل و پس از دریافت ۱۰۰ ساعت آموزش اصلاحی استفاده کردند. این آموزش شامل حجم بالایی از خواندن و دوباره خوانی متن‌های واقعی بود. پیش از مداخله، ماده سفید مغز خوانندگان ناموفق در مقایسه با خوانندگان موفق از کیفیت ساختاری پایین‌تری برخوردار بود، لیکن این مشکل پس از مداخله بهبود یافت. تغییرات ایجاد شده در ساختار ماده سفید مغز به طور مکرر پیش بینی کننده افزایش توانایی خواندن بوده است.

پژوهش‌های متعدد دیگری (آیلوارد و همکاران، ۲۰۰۳؛ کرافنیک، فلاورز، ناپولیلو و ایدن، ۲۰۱۱؛ شایویتس و همکاران) تأیید کننده یافته‌های کلر و جاست در این باره هستند که آموزش جامع خواندن با الگوهای تغییر یافته فعال‌سازی، که بسیار شبیه الگوهای خوانندگان معمولی است، دارای هم‌بستگی است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برای قادر ساختن مغز به ایجاد توانایی خواندن، نیازی به جراحی اعصاب و یا تلاش بسیار زیاد در جهت بهبود مهارت‌های پایه نیست. این امر مستلزم خواندن و بازخوانی متن‌هایی است که دانش‌آموزان آن‌ها را جذاب و قابل درک می‌دانند.





یافته‌های پژوهشی مرتبط با مغز با آنچه از پژوهش‌های از نوع مداخله‌های خواندن مطرح می‌شود، به خوبی هم‌خوانی دارد. صرف‌نظر از کانون توجه، جمعیت هدف و یا ناشر، مداخله‌هایی که پیشرفت خواندن را سرعت می‌بخشند، به‌طور معمول حداقل دو سوم از زمان را، به جای تمرین‌های مهارتی تصنعی یا مجزا، به خواندن و دوباره خوانی اختصاص می‌دهند [الینگتون، ۲۰۱۱]. این یافته‌ها در خلال ۵۰ سال اخیر متشابه و همسان بوده‌اند. با وجود این، مداخله‌های رایج در خواندن که امروزه در مدارس به کار گرفته می‌شوند، خوانندگان ناموفق را بر آن می‌دارند که بخش عمده‌ای از زمان خود را

به جای خواندن و دوباره خوانی متن‌های واقعی، به انجام تکالیف اختصاص دهند.

پژوهش‌های مرتبط با معلمان نمونه دوره ابتدایی نیز این یافته را تأیید کرده‌اند که خواندن متن‌های واقعی بیشتر، خوانندگان بهتری را پرورش می‌دهد [الینگتون، ۲۰۰۲؛ تیلور، پیرسون، پیترسون و رودریگز، ۲۰۰۳]. در این مطالعات ملی که در مقیاس وسیعی به اجرا درآمده‌اند، پژوهشگران دریافته‌اند که دانش‌آموزان در کلاس‌های معلمان کارآمدتر، درصد بیشتری از زمان تدریس خواندن را به خواندن واقعی اختصاص می‌دهند. آنان دریافته‌اند که دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های معلمان ناکارآمدتر، زمان بیشتری را صرف استفاده از کار برگ‌ها، پاسخگویی به سؤال‌های سطحی و تحت اللفظی یا کامل کردن فعالیت‌های پیش و پس از خواندن می‌کنند. به‌علاوه، احتمال این موضوع بیشتر است که معلمان نمونه از شیوه‌های تدریس متفاوتی برای دانش‌آموزان مختلف خود استفاده کنند تا تمام خوانندگان کتاب‌هایی را در اختیار داشته باشند که آن‌ها را به‌درستی و با روانی بخوانند و درک کنند.

#### ۴. هر کودک در مورد چیزی می‌نویسد که برای او معنی‌دار است

در مشاهدات خود در مدارس ایالت‌ها، به‌ندرت دانش‌آموزانی را می‌بینیم که در طول جلسات خواندن، پاسخی فراتر از پاسخ‌های تکمیل جمله یا جواب‌های کوتاه بنویسند. کسانی که فرصت یافته‌اند چیزی بیش از چند جمله بنویسند، یا در مورد مطلبی می‌نویسند که معلم انتخاب کرده است و یا در قالب دستور عمل ساختاری سخت‌گیرانه‌ای می‌نویسند که حتی پاراگراف‌ها و مقالات را به تمرین‌های تکمیل جمله تبدیل می‌کند. ما به‌عنوان افراد بزرگسال، به‌ندرت می‌نویسیم و شاید هیچ‌گاه این کار را انجام نمی‌دهیم و تقریباً هرگز در مورد آنچه نمی‌دانیم، مطلب نمی‌نویسیم. ما هنگام نوشتن در واقع چیزی را (چیزی منحصر به فرد را) "می‌سازیم". نوشتن یک متن پیوسته درباره چیزی معنی‌دار، فقط کاری شایسته در اوقات فراغت و یا در پایان سال تحصیلی نیست. نوشتن بعد دیگری نیز دارد که در آن امکان تمرین مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری برای اهداف واقعی به وجود می‌آید.

وقتی دانش‌آموزان در مورد مطلب مهمی می‌نویسند، قواعد املا و دستور زبان را به کار می‌گیرند؛ چرا که انتقال ایده‌هایشان برای آن‌ها اهمیت دارد، نه اینکه از نمره آنان کسر خواهد شد و یا با خطوط قرمز روی ورقه خود روبه‌رو خواهند شد [کانینگهام و کانینگهام، ۲۰۱۰]. آن‌ها باید در مورد کلماتی فکر کنند که ایده‌های مورد نظرشان را به بهترین شکل به خواننده منتقل خواهند کرد. آن‌ها باید این کلمات را به‌صورتی رمزگذاری کنند و الگوهای حروف را طوری مورد استفاده قرار دهند که برای دیگران قابل تشخیص باشند. آن‌ها باید اطمینان حاصل کنند که با استفاده مناسب از نقطه گذاری، خوانندگان خود را در درک کلماتی که با یکدیگر مرتبط هستند، آغاز و پایان یک اندیشه و احساسی که توأم با آن اندیشه است، یاری دهند. آن‌ها باید در مورد آنچه در مورد ساختار متن‌های مشابه می‌دانند به تفکر پردازند تا متن خود را تنظیم و اندیشه‌های خویش را به نظم درآورند. این فرایند به‌خصوص برای خوانندگان ناموفق اهمیت دارد؛ چرا که متن قابل درکی را خلق می‌کند که دانش آموز می‌تواند



آن را بخواند و دوباره خوانی کند و به تجزیه و تحلیل آن پردازد.

### ۵. هر کودک با همسالان خود در مورد خواندن و نوشتن گفت و گو می کند

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در موقعیت‌های گوناگون، گفت‌وگو با همسالان، درک مطلب و درگیر شدن با متن را بهبود می‌بخشد [کزدن، ۱۹۸۸]. این گفت‌وگوی ادبی بر یادآوری و یادگیری و یا بازگو کردن آنچه دانش‌آموزان خوانده‌اند، تأکید ندارد، بلکه از دانش‌آموزان می‌خواهد به تجزیه و تحلیل، اظهار نظر و مقایسه پردازند؛ خلاصه اینکه در مورد آنچه خوانده‌اند، بیندیشند. فال، وب و چادوسکی (۲۰۰۰) از پژوهش خود نتیجه گرفتند هنگامی که کودکان در مورد آنچه خوانده‌اند با یکی از همسالان خود گفت‌وگو می‌کنند - در مقایسه با زمانی که آن‌ها همان وقت را صرف خط کشیدن زیر متن خوانده شده و برجسته کردن اطلاعات مهم می‌کنند - نتیجه بهتری به دست می‌آورند. به همین ترتیب، نیسترند (۲۰۰۶) پژوهش‌های انجام شده در زمینه درگیر کردن دانش‌آموزان در گفت‌وگوهای ادبی را بررسی کرد و دریافت که حتی استفاده اندک از این شیوه گفت‌وگو (۱۰ دقیقه در روز)، نمرات امتحانات استاندارد شده را، صرف نظر از زمینه خانوادگی دانش‌آموزان و یا توانایی خواندن آن‌ها، بهبود می‌بخشد. با وجود این، دانش‌آموزان ناموفق شانس کمتری داشتند تا همه روزه در مورد آنچه خوانده بودند با همسالان خود به بحث و گفت‌وگو بنشینند. این امر غالباً به این دلیل بود که آن‌ها در عوض، تمرین‌های اضافی مهارت‌های پایه را انجام می‌دادند. در بحث‌های کلاسی، دانش‌آموزان ناموفق بیشتر علاقه‌مند بودند به سؤال‌های تحت‌اللفظی در مورد آنچه خوانده بودند پاسخ دهند تا ثابت کنند که متن را "درک کرده‌اند" و از درگیر شدن در گفت‌وگویی مرتبط با متن، پرهیز می‌کردند.

زمان اختصاص یافته به صحبت کردن در مورد خواندن و نوشتن، شاید یکی از مؤلفه‌های آموزشی است که آن‌گونه که باید و شاید مورد توجه قرار نگرفته است. جابه‌جایی زمانی که به نوشتن، صحبت کردن، خواندن و گوش دادن اختصاص می‌دهیم، دانش‌آموزان را یاری می‌دهد تا میان این فعالیت‌ها ارتباط برقرار کنند و مهارت‌هایی را که آنان در هر یک از این فعالیت‌ها به کار می‌گیرند، بهبود بخشند. گفت‌وگو با همسالان به‌ویژه برای افراد غیرانگلیسی‌زبان، یعنی گروه دیگری که به ندرت از آن‌ها خواسته می‌شود در مورد آنچه خوانده‌اند به گفت‌وگو بنشینند، با اهمیت است.

### ۶. هر کودک به بلند خوانی روان و سلیس یک بزرگسال گوش فرا می‌دهد

گوش فرا دادن به روان‌خوانی یک الگوی بزرگسال، ضمن افزایش مهارت‌های روان‌خوانی و درک مطلب دانش‌آموزان [ترلیس، ۲۰۰۱]، توانایی آنان را در زمینه‌های واژگان، دانش زمینه‌ای، درک داستان، آگاهی از سبک ادبی و ساختار متن و درک متن‌های خوانده شده نیز بهبود می‌بخشد [وو و سامولتز، ۲۰۰۴]. با وجود این، تعداد معدودی از معلمان بعد از پایه اول همه روزه برای دانش‌آموزان خود بلند خوانی می‌کنند [جیکوبس، ماریسون و سوین یارد، ۲۰۰۰]. این راهبرد تأثیرگذار که به درونداد چشمگیری هم نیاز ندارد و آن‌گونه که باید و شاید مورد استفاده قرار نگرفته، یکی دیگر از مؤلفه‌های آموزشی است که به خواندن دانش‌آموزان کمک می‌کند. طبقه‌بندی این راهبرد به عنوان مؤلفه‌ای که درونداد چشمگیری ندارد، از این‌رو است که مستلزم استفاده از مواد آموزشی خاص یا آموزش ویژه‌ای نیست، بلکه به سادگی نیازمند تصمیمی برای بهره‌گیری مؤثرتر از زمان کلاس است. در واقع، به جای واداشتن تمام کلاس به خواندن یک متن واحد، که متناسب با توانایی تعداد معدودی از خوانندگان است، معلمان باید چند دقیقه از روز را به خواندن بلند برای دانش‌آموزان خود اختصاص دهند.

### آن چه واقعاً اهمیت دارد

بخش عمده‌ای از آموزش‌های کلاسی را که مشاهده کردیم، فاقد این شش مؤلفه پژوهش محور بودند. با وجود این، یافتن زمان و منابع برای به کارگیری آن‌ها دشوار نیست. در اینجا دو پیشنهاد ارائه می‌دهیم: نخست، تقریباً تمام کاربرگ‌ها و کتاب‌های کار را حذف کنید. بودجه پس‌انداز شده را صرف خرید کتاب برای کتابخانه‌های کلاس کنید. زمان صرفه‌جویی شده را نیز به خواندن متن‌هایی اختصاص دهید که توسط خود

دانش‌آموزان انتخاب شده‌اند. همین‌طور، نوشتن مطالبی که دانش‌آموزان خود انتخاب کرده‌اند و گفت‌وگوهای ادبی و بلند خوانی را مورد توجه قرار دهید.

دوم آنکه فعالیت‌ها و مواد آموزشی مرتبط با آمادگی برای آزمون را از روز کاری مدرسه حذف کنید. اگرچه حدود دو سوم سود شرکت‌های آزمون‌سازی از طریق فروش مطالب آمادگی برای آزمون حاصل می‌شود [گلاوین و ایوانز، ۲۰۰۶]، لیکن هیچ پژوهشی نشان نداده است که درگیر کردن دانش‌آموزان در آمادگی برای آزمون، مهارت خواندن آنان و یا حتی عملکرد آنان را در آن آزمون، بهبود می‌بخشد [گاتری، ۲۰۰۲]. همانند حذف انجام تمرین‌های کتاب کار، حذف آمادگی برای آزمون نیز بودجه و زمان لازم را برای اختصاص دادن به آنچه واقعاً در ارتقای خوانندگان اهمیت دارد، فراهم می‌سازد.

اکنون زمان آن فرا رسیده است که مؤلفه‌های تدریس کارآمد را که در اینجا توصیف شده‌اند، هر روز و در هر مدرسه و برای هر کودک به گونه‌ای یکسان به کار بگیریم. به خاطر داشته باشید که بزرگ‌سالان قدرت اتخاذ چنین تصمیماتی را دارند. بیایید تصمیم بگیریم به کودکان آموزشی بدهیم که به آن نیاز دارند.

(مقصود از «هر کودک، یک خواننده» احراز صلاحیت‌های یک خواننده کارآمد توسط تمام کودکان است (مترجم) .

۱. Guthrie and Humenick
۲. Ivey and Broaddus
۳. Reis
۴. Krashen
۵. Cunningham & Stanovich
۶. Dynarski
۷. Hargis
۸. Betts
۹. Allington
۱۰. Ehri, Dreyer, Flugman, & Gross
۱۱. Kuhn
۱۲. Zambo
۱۳. Keller and Just
۱۴. Aylward
۱۵. Krafnick, Flowers, Napoliello, & Eden
۱۶. Shaywitz
۱۷. Taylor, Pearson, Peterson, & Rodriguez
۱۸. Cazden
۱۹. Fall, Webb, and Chudowsky
۲۰. Nystrand
۲۱. Trelease
۲۲. Wu & Samuels
۲۳. Jacobs, Morrison, & Swinyard
۲۴. Glovin & Evans

# راهم کردن متن و حشه



## ده راهبرد اساسی برای کمک به کتاب خوان ناموفق تافرعی سخت کوش، ترس و قوی بلر بیاید

نویسنده: پام آلین  
مترجم: اقبال قاسمی پویا

ما کارهایی را خوب انجام می دهیم که با علاقه یاد گرفته باشیم. این موضوع مثل هر کار دیگر، در مورد مطالعه یا خواندن نیز صدق می کند. من به مدت ۱۰ سال در «دهکده کودکان»، مدرسه ای شبانه روزی واقع در «نیویورک سیتی»، برای پسران بی سرپرست برنامه ای را هدایت می کردم که برای علاقه مندسازی این کودکان به خواندن، راه اندازی شده بود.

تجربه های تلخ و آزار دهنده این پسران در خانه و مدرسه به شدت این احساس را در آنان ایجاد کرده بود که بسیار ضعیف تر و آسیب پذیرتر از آن هستند که بتوانند اهل مطالعه و خواندن شوند. بسیاری به من گفته بودند که آنان حتی برای یک بار هم لذت خواندن را نچشیده اند. اما در طول چند سالی که کوشیدم فرهنگ خواندن را بنا کنم، دیدم که بسیاری از این افراد ناموفق، پیشرفت های فراوانی در خواندن داشته اند. وقتی آن ها یاد گرفتند که از خواندن مطلبی لذت ببرند، دیگر عدم موفقیت خود را مانعی برای موفقیت نمی دیدند، بلکه آن را در قالب چالش کلی تری می دیدند که تمام اهل خواندن در جریان یادگیری لذت بردن از متون تجربه می کنند. یکی از این دانش آموزانم به من گفت نخستین باری که از خواندن لذت بردم زمانی بود که برایم از کتاب

بیت انداز آموزش

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱



«چیزهای وحشی کجا هستند»، نوشته موريس سن داک، مطلبی خواندید. او با چشمان پر از اشک گفت: «گاهی همانند ماکس احساس می‌کنم که بسیار تنهایم، اما این نوشته در من این احساس را به وجود می‌آورد که باید شجاع باشم».

حقیقت این است که همه ما کتاب‌خوان‌های موفق نیستیم. گاهی مشغول خواندن چیزی هستید و احساس می‌کنید که مطالب نوشته شده از جلوی چشمانتان دور می‌شوند و در می‌یابید که تسلطی بر نوشته ندارید. همچنان که در مطالعه پیش می‌روید، درکتان از مطلب کم و کمتر می‌شود. این احساس خوبی نیست. کودکانی هستند که هر روز این احساس به آنان دست می‌دهد؛ خواه هنگامی که به علائم و نشانه‌هایی در خیابان خیره می‌شوند، خواه به یک تصویر ساده کتاب. آن گاه که جهان کتاب و مطالب نوشتنی معنی عمیقی برای کودک نداشته باشند، تجربه، خواندن به سرگردانی در جهانی ناآشنا مبدل می‌شود.

این‌ها کودکان کلاس‌های درس ما هستند که با حرص و ولع به دنبال بی‌توجهی و مزاحمت می‌گردند. شما با این کودکان به خوبی آشنا باشید. این‌ها به هنگام شروع مطالعه به هر بهانه‌ای از آن فرار می‌کنند؛ به دست شویی می‌روند یا با دوستان خود صحبت را آغاز می‌کنند. برعکس ماکس در داستان «چیزهای وحشی کجا هستند»، که شمشیر به دست ایستاده است تا به جنگ چیزهای وحشی برود، این دانش‌آموزان به هر قیمت از روبه‌رو شدن با متون نوشته شده دوری می‌جویند. با توجه به اینکه زبان موضوعی مهار نشده است، عناصر حساب نشده زبان، چالش‌هایی را یکی بعد از دیگری برای خواننده در حال جدال با متن موجب می‌شوند؛ خواه به صورت کلمات ناآشنا در داستان‌های غیر معمول، خواه به صورت متون پیچیده و تو در تو.

بسیار مهم است که از کودکی عشق و علاقه به خواندن را در کودکان پرورش دهیم؛ به‌ویژه در آنانی که خواندن را چیزی ترسناک می‌پندارند. از این راه است که می‌توانیم خطر بی‌سوادی را از آنان دور کنیم. «مرکز ملی آمار آموزش و پرورش» خاطر نشان می‌کند که «ارزیابی ملی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سال ۲۰۱۱، نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که تقریباً همه روزه برای سرگرمی به خواندن می‌پردازند، میانگین بالاتری دارند، تا دانش‌آموزانی که گفته‌اند یا هرگز برای لذت بردن مطالعه نمی‌کنند یا به‌ندرت این کار را انجام می‌دهند. بزرگ‌سالانی که هرگز خواننده ماهر نمی‌شوند، نه تنها در پیدا کردن شغل یا حفظ شغل خود مشکل پیدا می‌کنند، بلکه در نامه‌نگاری، فرستادن ایمیل، پرکردن فرم‌ها، و یاری رساندن به کودکانشان در انجام تکالیف مدرسه با مشکل روبه‌رو می‌شوند.

## ده اقدام برای ایجاد فرهنگ مطالعه

براساس مشاهداتم در «دهکده کودکان» و ده‌ها سال کار با افراد آسیب‌پذیر در عادت به مطالعه، به ۱۰ نکته راهبردی دست یافتیم که معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از آن‌ها فرهنگی در کلاس درس ایجاد کنند که عشق و علاقه‌مندی دانش‌آموزان را به مطالعه تضمین می‌کند. به یاری این عشق و اشتیاق است که دانش‌آموزان می‌توانند برای سراسر زندگی خود از قوت و توان خواندن برخوردار شوند. در سایه این اقدام‌هاست که خواننده ناموفق می‌تواند خود را برای لذت بردن از درگیری با متون چاپ شده‌ای مهار نشده مسلح و آن‌ها را رام کند.

### ۱. هرگز درباره مطالعه دانش‌آموزان داوری نکنید

محیط‌هایی که مطالب خواندنی بسیاری در سطح‌های متفاوت و شکل‌های گوناگون در اختیار افراد می‌گذارند، بدون اینکه داوری کنند کدام یک از آن‌ها برترند، به دانش‌آموزان امکان می‌دهند که مطالب دلخواهشان را انتخاب کنند. امروزه در مقایسه با زمان‌های پیشین، افراد علاقه‌مند به خواندن با رسانه‌های بیشتری روبه‌رو هستند. افراد مشتاق مطالعه و خواندن و برخی از افراد نوپای علاقه‌مند به مطالعه، می‌توانند هر مطلبی را که می‌خواهند، بخوانند؛ از مطالب روی جعبه‌های خوراکی گرفته تا مطالبی که در مجله‌ها، پوسترها، دستورالعمل‌های بازی‌های ویدیویی و داستان‌های تصویری نوشته شده‌اند. آنچه اهمیت دارد این است که معلمان به همه این مطالب به چشم احترام بنگرند و تنها به کتاب‌های برنده جایزه و فصل‌بندی شده اهمیت ندهند.

از دانش‌آموزان بخواهید توضیح بدهند در چه مواردی خواندن برایشان لذت‌بخش بوده است، در آن زمان چه

چیزهایی را مطالعه می‌کردند و چرا از آن‌ها لذت می‌بردند. در این گفت‌وگوها از توضیح‌های آنان دربارهٔ صفحات ورزشی، یا از شبکه‌های اینترنتی صاحب‌نام، یا کتاب‌های راهنمای چگونگی ساختن یک قصر غفلت نورزید. همهٔ این مطالب را به مثابه نشانه‌هایی از یک مطالعهٔ الهام‌بخش و شوق‌انگیز تلقی کنید.

خوانندگان امروزی برای ایجاد ارتباط از شکل‌های متفاوت رسانه‌ای بهره می‌گیرند؛ مانند ایمیل، پیامک، پست وبلاگ و غیره. این ارتباط‌ها را نیز مطالعه یا خواندن بنامید و به لحظه‌هایی که دانش‌آموزان برای جذب و هضم مطالب چاپی صرف می‌کنند، ارج بنهید. به‌کارگیری این روش‌های ارتباطی در کلاس درس سبب می‌شود افراد علاقه‌مند به مطالعه از توانایی‌هایشان به‌عنوان یک شخص باسواد، بیشتر آگاه شوند و در آنان برای خواندن بیشتر اعتماد به نفس ایجاد شود.

سرانجام اینکه هرگز افراد بزرگ‌تری را که برای تقویت توان و روان شدن مطالعهٔ خود، کتاب‌های سطح پایین مطالعه می‌کنند، سرزنش نکنید. در بسیاری از موارد، ما ذهنمان را روی عنوان‌های مطالب خواندنی متمرکز می‌کنیم، در حالی که کلید باسوادیِ همیشگی، در خواندن فراوان و هضم و جذب واژگان بسیار است.

## ۲. به دانش‌آموزان مطالب خواندنی گوناگونی پیشنهاد کنید

دانش‌آموزان ممکن است به مطالعه بی‌میل باشند، نه به این دلیل که مهارت‌های اساسی لازم برای مطالعه را ندارند، بلکه به این سبب که به آنان مطالب خواندنی متناسب با علاقه‌ها، توانایی‌ها و خلق و خوی آن‌ها معرفی نمی‌شود. در سال ۲۰۰۸، اسکولاستیک و یانکلوویچ در یک پژوهش زمینه‌یاب، به این نتیجه رسیدند که به رغم وجود مطالب خواندنی و اطلاعات بسیار زیاد، «۵۵ درصد از کودکانی که مورد پرسش قرار گرفتند با این نظر موافق بودند که برای کودکان هم سن و سال آن‌ها، چه دختر و چه پسر، کتاب واقعا خوب به اندازهٔ کافی وجود ندارد» (صفحه ۴۷). یکی از دلایل اساسی که کودکان ۹ ساله تا نوجوانان ۱۷ ساله، برای لذت بردن، کتاب نمی‌خوانند، مشکل پیدا کردن کتاب مناسب و مورد علاقهٔ آنان است. تنها ۱۵ درصد اظهار داشتند که به این دلیل برای لذت بردن کتاب نمی‌خوانند که «به خواندن علاقه‌مند نیستند».

این یافته‌ها بدان معناست که باید به کودکان مطالب خواندنی متنوعی را معرفی کنیم. پیدا کردن کتاب‌ها و منابع خواندنی متناسب با علاقه و میل خوانندگان ناموفق، کار چندان دشواری نیست. بسیاری از مربیان و معلمان دارای سایت اینترنتی، وبلاگ، و عضویت در «فیس بوک» هستند و در آن‌ها راه‌های علاقه‌مندسازی کودکان بی‌میل به مطالعه را مطرح و برای تشویق آنان به مطالعه، کتاب‌های مناسب و خواندنی معرفی کرده‌اند (ر.ک منبع شماره ۳ پیوست).

با جست و جو در وب‌سایت‌های «آمازون»، «بارنس» و «نوبل» و کتاب‌فروشی‌های مستقل و آزاد، می‌توان عنوان‌های جدیدی از مطالب خواندنی پیدا کرد. کتابداران محلی و افرادی که قابل اعتماد و پشتیبان‌های بسیار استوار کتاب‌خوانی هستند، می‌توانند در صورت تقاضای شما، راهنمایی‌های ارزشمندی را در اختیاران بگذارند.

## ۳. برای گفت و گو وقت بگذارید

مطالعهٔ ظاهراً مستقل کودکان به این معنی نیست که معلمان از جنبه‌های اجتماعی کتاب خواندن کودکان غفلت ورزند. در اغلب موارد معلمان در پرورش جنبه‌های اجتماعی و تعاملی خواندن، زمان کمتری را به خوانندگان ناموفق اختصاص می‌دهند و دلیلشان هم این است که این کودکان باید زمان بیشتری را برای خواندن صرف کنند و نباید وقت آنان را گرفت. فقدان این گفت‌وگوهای مهم سبب می‌شود که این کودکان احساس تنهایی بکنند و به‌ندرت شوق و ذوقی برای مطالعهٔ متن‌های چالش‌برانگیز نشان دهند.

گفت‌وگو پنجره‌ای است به تجربه‌های کتاب‌خوانی افراد دیگر و راهی است برای ایجاد شوق به مطالعه. گفت‌وگو همیشه به معنی بحث سنتی دربارهٔ درک مطلب یا طرح کلی یک خلاصه نیست. گفت‌وگو می‌تواند این معنی را هم داشته باشد که از کودک بپرسیم در مطالعه به‌دنبال چه هستند یا امیدوارند چه چیزی در ادامهٔ مطالعه برای آنان شگفت‌انگیز و جالب باشد. دانش‌آموزان را تشویق کنیم برای درمیان گذاشتن اندیشه‌های حاصل از مطالعه‌شان، از «تویتر» یا پیامک و مانند این‌ها استفاده کنند. برخلاف پرسش و پاسخ‌های خشک معلم و تلاش

دانش‌آموزان برای حدس زدن پاسخ «درست»، گفت و گو باید هدفی اصیل و خلاقانه را برآورده سازد. در «دهکدهٔ کودکان» یک واحد مطالعه دربارهٔ مسائل اجتماعی و مناظره با پسران را هدایت کردم. پسران در گروه‌های کوچک گردهم می‌آمدند و مقاله‌هایی دربارهٔ موضوع‌های مورد علاقه‌شان می‌خواندند. سپس هر کدام از آنان پرسشی مطرح می‌کردند تا به اتفاق مورد بحث قرار دهند و نظرات متفاوت خودشان را با یکدیگر در میان بگذارند.

وقتی معلم و دانش‌آموز با هم مطلبی را می‌خوانند، یا رو در رو دربارهٔ مطالب مورد مطالعه صحبت می‌کنند، می‌توانند وارد گفت‌وگویی سالم و پرورش‌دهنده شوند که تضمین‌کنندهٔ باسوادی است. یکی از راه‌های ایجاد گفت‌وگو میان کودکان هم سن و سال، تشکیل باشگاه‌های متون است. بحث و تبادل نظر دربارهٔ قصه‌های تصویری کوتاه، طنزها، داستان‌های کوتاه، یا شعرها، فرصتی در اختیار خوانندگان ناموفق می‌گذارد تا اندیشه‌های بزرگی را در این متن‌ها که ضرورتاً «بزرگ» هم نیستند، به‌طور عمیق جست و جو کنند.

می‌توانیم چگونگی جست‌وجو در متن‌های گوناگون و مدون کردن اندیشهٔ پیچیدهٔ خود را با مطالعهٔ چند صفحه از یک کتاب طنز یا یک وبلاگ یک صفحه‌ای، به صورت الگو درآوریم. متن‌های ساده را با صدای بلند بخوانید و خلاقیت‌ها و توانایی‌های دکتر «سیوس» یا «آرنولد لابل» را تحسین کنید و به رویکرد ظریف و ماهرانهٔ آنان نسبت به زبان، حتی در متن‌هایی که خواندنشان آسان است، بها دهید.

#### ۴. به خوانندگان «جعبهٔ ابزار» بدهید

شمشیر ماکس ابزار اوست و از وی حمایت می‌کند. او آمادهٔ رویارویی با چیزهای وحشی است، چرا که ابزار مورد نیاز را در اختیار دارد. کتاب‌خوان‌های ناموفق ما در اغلب موارد احساس می‌کنند که در رویارویی با مطالب خواندنی بی‌دفاع‌اند. بیاید آنان را به آنچه که نیازمندند، مسلح کنیم. ما به خوانندگان آسیب‌پذیر وقتی فرصت پریدن از روی مانع را می‌دهیم که آنان را به منابع یاری‌رسان مجهز کنیم؛ منابعی چون نمودارهای الفبا، جعبه‌های واژگان، دیوارهایی از کلمات، یا «حلقه کلید»هایی که کارت‌های چاپ شده از آن‌ها آویزان‌اند و روی آن‌ها واژه‌ها یا تصویرهای چالش برانگیز یا نشانه‌های معنی‌رسان ثبت شده‌اند. وسایل دیجیتالی بسیاری نیز می‌توانند کمک‌کننده باشند؛ مانند فهرست واژگان و دیگر کاربردهای مناسب مطالب خواندنی که در داخل تلفن‌های همراه و هوشمند و کتاب‌خوان‌های الکترونیکی و رایانه‌های «تابلت» گذاشته می‌شوند.

#### ۵. اجازه دهید کتاب‌خوان‌ها در سطح و توان خود کتاب بخوانند

در اکثر موارد، والدین و معلمان فرض را بر این می‌گذارند که دانش‌آموز به دلایل شرایط سنی‌اش در سطح معینی از کتاب‌خوانی قرار دارد. حتی ممکن است چیزی شبیه این جمله را بگویند: «این همان سطحی است که او اکنون باید در آن باشد.» در عوض باید سطح کتاب‌خوانی مستقل هر دانش‌آموز را بسنجیم و او را راهنمایی کنیم تا مطالبی در آن سطح و متن‌هایی اندکی پایین‌تر یا بالاتر را بخواند. این تمرین سبب می‌شود کودکان از خواندن مطالب گوناگون لذت ببرند، احساس راحتی کنند و به این حقیقت ارج بنهند که کتاب‌خوان‌های اصیل و واقعی مطالبی در سطوح گوناگون می‌خوانند.

خواندن کتاب‌هایی اندکی پایین‌تر از سطح خود سبب می‌شود دانش‌آموز سریع‌تر و با اطمینان خاطر بیشتری کتاب بخواند. نباید این نوع کتاب‌ها کم‌اهمیت ارزیابی شوند و دانش‌آموز نباید از خواندن آن‌ها احساس شرمندگی کند. متن‌های خواندنی اندکی بالاتر از سطح دانش‌آموز باید دربارهٔ موضوع‌هایی باشد یا توسط کسانی نوشته شده باشد که دانش‌آموز آن‌ها را واقعاً دوست دارد تا او را به عنوان کتاب‌خوان و اندیشه‌گر همواره به پیش برند. دانش‌آموزان نباید هرگز خودشان را در یک سطح محبوس کنند. در یکی از کلاس‌های درس متوجه شدم که دانش‌آموزی با ناراحتی به خواندن مجموعه کتاب‌های «جونو بی. جونس» مشغول است. از او پرسیدم: «اگر این کتاب‌ها را دوست نداری، چرا می‌خوانی؟»

در پاسخ گفت: «این کتاب‌ها در سطح سنی من هستند. من اجازه دارم تنها این کتاب‌ها را بخوانم.» چنین کتاب‌هایی هرگز در کودک مزبور انگیزه و علاقه ایجاد نمی‌کند. من ترجیح می‌دهم او کتاب‌هایی را



مطالعه کند که دوست داشته باشد؛ مثل کوسه‌ها. او باید از بخش‌هایی که کاملاً نمی‌فهمد سریع بگذرد تا احساس کند کتاب‌خوانی است که سؤالاتی را مطرح می‌کند، از به‌دست آوردن آگاهی‌های نو به شوق می‌آید و در مرزهای جدید به گشت و گذار می‌پردازد.

### ۶. به عمق بروید

ادبیات فرصت‌هایی در اختیار ما می‌گذارد تا بتوانیم دربارهٔ جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، بیندیشیم و به آن به‌گونه‌ای کاملاً شخصی واکنش نشان دهیم. سخن گفتن با دانش‌آموزان دربارهٔ واکنش‌های آن‌ها سبب می‌شود، آنان احساس‌های خویش را به صورتی سالم و دور از ترس و وحشت بیان کنند. دانش‌آموزان را تشویق کنید مکان‌های ایده‌آل خود را برای کتاب خواندن با دیگران در میان بگذارند و این واقعیت در حال تغییر را، که آن‌ها خواندن را انتخاب کرده‌اند، گرامی بدارید.

کتاب‌خوان‌های ناموفق، نیازمند راه‌ها و روش‌هایی هستند تا بدان وسیله دربارهٔ کتاب‌هایی که خوانده‌اند، به‌طور عمیق و با متانت به بحث و تبادل نظر بپردازند. این کار سبب می‌شود آنان متوجه شوند که لازم نیست مطلب خواندنی بسیار طولانی باشد تا ارزش پاسخ عمیق را داشته باشد. شما می‌توانید متنی ساده را با صدای بلند بخوانید تا تفکر با اهمیت و جدی را نشان دهید. برای نمونه، از کتاب تصویری «روبا» مارگات وایلد بخش‌هایی را بخوانید. سپس از دانش‌آموزان بخواهید به اجمال نظرشان را در مورد قسمت‌هایی که برای آنان جالب و الهام‌بخش بوده است، بیان دارند و پاسخ خودشان را با دوستشان در میان بگذارند.

گفت‌وگوهای خردورزانه سبب می‌شود تجربهٔ کتاب‌خوانی صورت اجتماعی پیدا کند و فهم و ادراک دانش‌آموزان عمیق‌تر شود. کتاب‌خوان‌های ناموفق غالباً علاقه‌مندند فرایندی را طی کنند که من آن را «حلقهٔ ادبی» نامیده‌ام؛ یعنی خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش کردن. این کار گهگاه با افرادی انجام می‌گیرد که مطلب یکسانی را مطالعه می‌کنند. به جای این که منتظر باشید تا دانش‌آموزان فعال شما دستشان را بلند کنند، به دانش‌آموزان اجازه دهید دربارهٔ کتابی که خوانده‌اند از طریق گزارش دادن و نوشتن در کلاس درس یا در کلاس‌های دیگر، به برقراری ارتباط بپردازند. این کار کتاب‌خوان‌های کم‌میل را تشویق می‌کند در تبادل اندیشه‌ها شرکت کنند. دو راه برای درگیر کردن کتاب‌خوان‌ها وجود دارد: یکی روشن کردن منظور و هدف مطالعه است (وقتی فرد خواندن را دشوار بداند، می‌خواهد بداند که چرا باید آن را انجام دهد). دیگری، گسترش مخاطبان است. خواندن متن یکسان با دانش‌آموزان در کلاس‌ها، مدارس و کشورهای دیگر و در میان گذاشتن تجربه‌ها از راه نوشتن (اغلب با بهره‌گیری از فناوری)، دو روش یاد شده را در هم می‌آمیزد و بسیار هم برانگیزنده است. من در «هارلم» در نیویورک برنامه‌ای را پیش بردم که در آن دانش‌آموزان یک کلاس به‌صورت منظم از طریق «اسکایپ» با دانش‌آموزان «کیبرا» در کنیا ارتباط اینترنتی داشتند و با هم صحبت می‌کردند [چت]. انگیزهٔ دانش‌آموزان نیویورکی برای خواندن شعرهای تعیین شده بسیار زیاد بود، زیرا می‌دانستند دربارهٔ این شعرها با دانش‌آموزان دیگر در هزاران مایل دورتر صحبت خواهند کرد.

### ۷. به خواندن اجمالی و خواندن دوباره ارج بگذارید

خواندن اجمالی و دوباره خواندن نشانه‌هایی از کتاب‌خواندن قوی است. دوباره خواندن، فهم و ادراک را پرورش می‌دهد. هر بار که فرد به متن مراجعه می‌کند، آن را به شکل متفاوتی درک می‌کند. وقتی دانش‌آموزان به خواندن اجمالی می‌پردازند آنان را تشویق و به‌هنگام خواندن دوباره تحسین کنید.

فراگیرندگان را تشویق کنید، داستانی را که مورد علاقهٔ آن‌هاست دوباره به شکل دیگری مطالعه کنند. برای نمونه، بسیاری از کتاب‌های کلاسیک به صورت داستان‌های کوچک تصویری درآمده‌اند. شعرهایی چون «عسل، عشق من»، سرودهٔ ایلویز گرین فیلد دوباره به صورت کتاب‌های تصویری مطرح شده‌اند. پیدا کردن داستان‌هایی که به گونه‌های متفاوتی نوشته شده‌اند، می‌تواند برای کتاب‌خوان ناموفق که به دنبال راه‌هایی برای لذت بردن از چیزهای متفاوت است، جذاب و دل‌پذیر باشد.

## ۸. قدرت و توانایی‌ها را پرورش دهید

«تندخوانی» در دانش‌آموز چالشگر تجربه خواندن موفقیت‌آمیز را تقویت می‌کند؛ بدون اینکه وی هفته‌ها انتظار بکشد تا طعم موفقیت را بچشد. به کار بردن زمان سنج راه مناسبی است تا افراد مقاوم در برابر خواندن را متقاعد کند که از خواندن کم سود می‌برند. به دلایل گوناگون، تنظیم زمان سنج روی زمان‌های معین، مثل ۱۳ دقیقه، خیلی یاری‌کننده است. زمان در نظر گرفته شده را اضافه نکنید، حتی اگر به نظر برسد که دانش‌آموز مورد نظر شما به موفقیت رسیده است. با این کار دانش‌آموزان اطمینان پیدا می‌کنند که شما سر قول خودتان می‌ایستید و وقتی به زمان در نظر گرفته شده خواهید افزود که آن‌ها توان و قدرت خواندن خود را افزایش داده باشند.

کتاب‌خوان‌های ناموفق را تشویق کنید کتاب‌هایی را بیشتر مطالعه کنند که از آن‌ها لذت می‌برند. این کتاب‌ها بهتر از کتاب‌های دارای عنوان‌های جدیدی هستند که مطالعه آن‌ها مستلزم عبور از میان انبوهی از واژگان نو است. به دانش‌آموزان بگویید که تمرین تندخوانی سبب پرورش و تقویت توان و قدرت آنان می‌شود. خواندن متن‌های گوناگون درباره یک موضوع به آنان کمک می‌کند که دریابند افراد گوناگون درباره اندیشه‌ای یکسان چگونه سخن می‌گویند.

کایل یکی از پسران «دهکده کودکان»، عاشق خودرو بود. بنابراین، افرادی که با او کار می‌کردیم، تصمیم گرفتیم مجموعه‌ای از متون را در سطح‌های گوناگون برای او فراهم آوریم که منعکس‌کننده شوق و علاقه وی باشد. مجموعه ما این موارد را شامل می‌شد: یک قطعه شعر، یک مقاله، یک سایت اینترنتی، و قطعه‌ای از کتاب «باجه اخذ عوارض فانتوم»، که در آن بازیگر اصلی در یک خودرو کوچک شگفت‌انگیز می‌نشیند. کایل مطالبی از این مجموعه را ساعت‌ها می‌خواند.

## ۹. به دانش‌آموزان بیاموزید مطالعه خویش را خود مدیریت کنند

در جهان امروز، مطالب خواندنی گوناگون و بسیار غنی در دسترس هستند. باید دانش‌آموزان را در مورد انتخاب مطلب خواندنی قدرتمند سازیم تا خودشان بتوانند به عنوان آدم‌های اهل کتاب از میان گونه‌های متنوع مطالب، دست به انتخاب بزنند. به کودکان راه‌های گوناگون یادداشت‌برداری از مطالب خواندنی را یاد بدهید؛ مثل نوشتن فهرست کتاب‌ها در دفتر یادداشت خود و نشانه‌گذاری برای مراجعه بعدی، ذخیره کردن عنوان کتاب‌ها در یک پایگاه اطلاعاتی رایانه‌ای و فراهم ساختن پوشه‌های الکترونیکی برای کتاب‌ها که شامل اطلاعاتی درباره نویسندگان کتاب و شخصیت‌های کتاب می‌شود. این پوشه‌ها را می‌توانند به صورت پایگاه اطلاعات [ویکی] و وبلاگ در شبکه اینترنتی قرار دهید تا دیگران نیز بتوانند از آن‌ها بهره‌مند شوند. تشویق دانش‌آموزان به استفاده از تلفن‌های همراه برای نوشتن نام نویسندگان کتاب‌ها و عنوان کتاب‌هایی که آن‌ها دوست داشته‌اند (یا نداشته‌اند)، می‌تواند در آنان انگیزه ایجاد کند.

## ۱۰. لذت بردن فراموش نشود

افراد بی‌علاقه به مطالعه تجربه‌های زیادی از اضطراب و فشار روانی ناشی از مطالعه را در زندگی خود تجربه می‌کنند. چه چیزی می‌تواند این نوع کتاب‌خوان‌ها را شاد و خرسند کند؟ دستیابی به لذت و شادی بسیار مهم است، چرا که مهارت خواندن دشوار به دست می‌آید. آنچه بسیاری از کتاب‌خوان‌های ناموفق به خاطر دارند، سختی و احساس تنهایی در راهی دور و دراز است.

بیایید برای همه کتاب‌خوان‌ها جهانی فراهم سازیم که پر از لذت کشف، تخیل و کسب آگاهی باشد. تنها راه انجام این کار آن است که جهان را سرشار از داستان‌هایی کنیم که بچه‌ها دوست دارند و متن‌هایی که با ذوق و اشتیاق آنان مرتبط هستند. بیایید به دست کتاب‌خوان‌های بی‌علاقه شمشیری بدهیم تا بدان وسیله بتوانند بر پدیده‌های وحشی زبان پیروز شوند و یاد بگیرند که خواندن را دوست داشته باشند.

۱. Pam Allyn
۲. Children's Village
۳. New York city
۴. struggling
۵. Where The Wild Things Are
۶. Maurice Sendak
۷. Max
۸. The National Center For Education Statics
۹. Scholastic and Yankelovich
۱۰. Amazon
۱۱. Barnes
۱۲. Noble
۱۳. Twitter
۱۴. Seuss
۱۵. Arnold Lobel
۱۶. Junie B. Jones
۱۷. Margaret Wild
۱۸. Harlem
۱۹. Skype
۲۰. Kibera
۲۱. Eloise Greenfield
۲۲. Quick reads
۲۳. Kyle
۲۴. Phantom Tollbooth







# آموزش خواندن به نوجوانان: فراتر از آموزش جبرانه

نویسنده: گینا بیانکاراما  
ترجمه: محمدجعفر جوادی

علی‌رغم حدود یک دهه توجه به خواندن نوجوانان توسط سیاست‌گذاران آموزشی، پژوهشگران و مجریان این سیاست‌ها، اغلب مردم هنوز بر این باورند که مشکل اصلی نوجوانانی که در حال دست و پنجه نرم کردن با خواندن هستند، عدم موفقیت آن‌ها در تسلط بر مهارت‌های اصلی خواندن است. ولی حامیان آموزش خواندن به این نوجوانان دریافته‌اند که این موضوع فراتر از فراهم کردن آموزش جبرانی برای دانش‌آموزانی است که نتوانسته‌اند در سطوح پایه مهارت‌های خواندن را بیاموزند. هدف اصلی آموزش خواندن به نوجوانان باید تضمین این امر باشد که وقتی دانش‌آموزان دبیرستان را ترک می‌کنند، مهارت‌های ضروری خواندن و نوشتن را که برای رشد و شکوفایی در حرفه‌های قرن بیست و یکم ضروری‌اند و چشم‌انداز ورود به تحصیلات عالی را داشته باشند. حتی بهترین آموزش پایه در خواندن در پایه‌های ابتدایی، تضمین‌کننده این امر نیست که دانش‌آموز خواهد توانست پاسخ‌گویی به مطالبات سطوح بالاتر خواندن را با موفقیت پشت سر بگذارد. پژوهشگران از مدتها قبل دریافته‌اند که خواندن متون درسی از پایه سوم به بعد تغییر می‌کند. کال (۱۹۸۳) اولین بار این انتقال را به عنوان تغییری از «یادگیری خواندن به خواندن برای یادگیری» توصیف کرد. او بر این باور بود که برای انجام این انتقال، دانش‌آموزان باید چگونگی سازماندهی و به‌کارگیری دانش زمینه خود را به‌عنوان بافتی برای خواندن یاد بگیرند. به‌علاوه، آن‌ها باید از متن پیش رو اطلاعات را به طرز مؤثری بدست آورند و بر خواندن خود با توجه به ضرورت‌ها، نظارت و آن را تنظیم کنند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدارس باید به سه چالش عمده‌ای که دانش‌آموزان در انتقال از خواندن پایه به خواندن سطوح بالاتر با آن روبه‌رو هستند، توجه کنند: تسلط بر متونی که بطور فزاینده دشوار می‌شوند؛ درک تفاوت‌های موجود در خواندن محتواهای درس‌های متفاوت؛ خواندن متون دیجیتالی.

## متونی با چالش‌های فزاینده

بعد از اینکه دانش‌آموزان پایه‌های آخر ابتدایی یاد گرفتند از خواندن برای اهداف آموزشی استفاده کنند، آن‌ها

بیستم انداز آموزش

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱

با چالش‌های جدیدی در متون خواندنی روبه‌رو می‌شوند. شاید طول متن، یکی از آشکارترین این چالش‌ها باشد، ولی کلمات و جملاتی که دانش‌آموزان می‌خوانند نیز معمولاً طولانی‌تر و دشوارتر می‌شوند آشورای پیشبرد سواد نوجوانان کارنگی، ۲۰۱۰؛ اسنو، ۲۰۱۰.

با رسیدن دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر، در متون درسی آن‌ها نیز از لغات پیچیده‌تری استفاده می‌شود تا همان محتوا را پوشش دهند. برای مثال، به منتخب‌هایی از متون درسی مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در جدول شماره ۱ توجه کنید. هر سه متن به دنبال معرفی مفهوم باز تولید گیاه از طریق «هاگ» هستند، ولی در انجام این کار لغاتی را بکار می‌برند که از لحاظ پیچیدگی با هم متفاوت‌اند. از نظر پیچیدگی لغات، پیشرفته‌ترین کلمات در پایه چهارم عبارت‌اند از دو کلمه «باز تولید» و «مثال‌ها». ولی دانش‌آموز پایه هفتم باید با کلماتی مانند «نیاکان» و «ویژگی‌های خاص» نیز روبه‌رو شوند. همین‌طور، دانش‌آموزان پایه دهم نیز باید از عهده کلمه Psilophytes برآیند که از خانواده گیاهان است.

جدول ۱. منتخبی از کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه درباره بازتولید گیاهان بدون

دانه

دوره ابتدایی	دوره راهنمایی	دوره متوسطه
گیاهان بدون دانه خوانده‌اید که بعضی از گیاهان ساده فاقد ریشه، تنه یا برگ هستند. این گیاهان ساده، دانه نیز ندارند. آن‌ها از طریق هاگ بازتولید می‌شوند.	ویژگی‌های گیاهان آوندی بدون دانه گیاهان عجیب در جنگل‌های باستانی، نیاکان سه گروه از گیاهان هستند که امروزه زنده‌اند: سرخس‌ها، خزه چماقی و دم‌اسب‌ها. سرخس‌ها و بستگان آن‌ها در دو ویژگی با یکدیگر مشترک‌اند. آن‌ها دارای بافتی رشته‌مانند هستند و از هاگ‌ها برای بازتولید استفاده می‌کنند.	گیاهان بی‌دانه تقسیمات گیاهان بی‌دانه در نمودار ۶-۲۱ نشان داده شده است. این گیاهان به تولید سلول‌های تکثیری با دیواره‌های سخت به نام «هاگ» می‌پردازند. گیاهان بی‌دانه شامل ارگانیسم‌های بافتی و غیربافتی می‌شوند. <u>فیلوفیاتا</u> معروف به سرخس جارویی شامل تنه‌های باریک و سبز هستند. این گیاه دارای بافت منحصر به فردی است، زیرا نه ریشه دارد و نه برگ.

کلماتی که دانش‌آموزان باید بخوانند تا یاد بگیرند، نه تنها طولانی‌تر می‌شوند، بلکه به مفاهیم پیچیده‌تر و ویژه‌تری نیز اشاره دارند. هر سه متن جدول ۱ به موضوع باز تولید از طریق هاگ می‌پردازند، ولی متون دوره‌های راهنمایی و متوسطه همچنین موضوع «بافت آوندی» را مطرح می‌کنند. همین‌طور، کتاب‌های دوره ابتدایی به انواع گیاهان اشاره دارند، ولی متون دوره‌های راهنمایی و متوسطه از مفهوم رابطه بین طبقه‌بندی‌های متفاوت از گیاهان حکایت می‌کنند.

همین‌طور، جملات طولانی‌تر می‌شوند و از لحاظ نحوی نیز در طول پایه‌های تحصیلی پیچیده‌تر می‌شوند، حال آنکه تدابیر ساختاری طراحی شده در حمایت از درک مطلب، کمتر و کمتر می‌شوند. آوان دن بروک، ۲۰۱۰. مطالب کتاب‌های درسی ساده و خبری دوره ابتدایی با ترکیب پیچیده‌ای از جملات در کتاب‌های درسی پیشرفته‌تر مطرح می‌شوند. به‌علاوه، متون ابتدایی به دنبال القا و تکرار لغات و اصطلاحات هستند تا بار مفهومی را افزایش دهند و «پس‌آوردی» را موجب شوند. حال آنکه متون دوره راهنمایی و متوسطه از این نوع ظرافت‌های ساختاری کمتر دارند.

افزایش پیچیدگی در لغات، جملات و مفاهیم، تنها برخی از جنبه‌های بیشتر شدن مطالبات متون درسی هستند. ضرورت ترکیب اطلاعات در طول متون و شکل‌بندی‌های چند جانبه (مانند جداول، نمودارها، تصاویر و اشکال) نیز به وضوح از دوره ابتدایی به دبیرستان افزایش پیدا می‌کند. حتی نحوه درهم آمیختن و استفاده از



بازنمایی تصویری متون نیز تغییر می‌کند [لی و اسپارتلی، ۲۰۱۰].

این تغییرات خاص کتاب‌های درسی نیست (CCAAL، ۲۰۱۰؛ هلر و گرین لیف، ۲۰۰۷؛ لی و اسپارتلی، ۲۰۱۰). عین همین نکات را می‌توان در مورد متون کوتاهی گفت که دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان، در اسناد تاریخی، در آموزش‌های آزمایشگاه کلاس‌های علوم و در حل مسائل کلاس‌های ریاضی به کار می‌برند. متأسفانه، تجربه شخصی با متون پایه‌های اولیه، سهم چندانی در آماده کردن دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به مطالبات در حال افزایش متونی که باید در مدارس راهنمایی و متوسطه یاد بگیرند، ندارد. بدون آموزش آشکار و قاطع در مورد چگونگی انطباق با پیچیدگی‌های در حال توسعه این متون، نوجوانان بسیاری از پیشرفت در خواندن عقب می‌افتند و توانایی آن‌ها در یادگیری از متون آسیب می‌بیند.

### خواندن متفاوت برای رشته‌های متفاوت

همچنان‌که دانش‌آموزان پایه‌ها را یکی بعد از دیگری پشت سر می‌گذارند، متون متفاوتی که در درس‌های مختلف می‌خوانند، به‌طور فزاینده‌ای از یکدیگر متمایز می‌شوند [CCAAL، ۲۰۱۰؛ هلر و گرین لیف، ۲۰۰۷؛

لی و اسپارتلی، ۲۰۱۰]. داستان‌های کوتاه، شعر، مقالات و نمایشنامه‌هایی که دانش‌آموزان در کلاس‌های هنر می‌خوانند، شباهت بسیار کمی به کتاب‌های درسی، اسناد تاریخی، سخنرانی‌های کلاس‌های تاریخ، یادداشت‌های آزمایشگاهی و نمایش‌های تصویری در کلاس‌های علوم دارند. در عین حال، انتظار مدرسه از درک شاگردان از خواندن نیز تخصصی می‌شود [گرین لیف، شوئن باخ، زیکو و مولر، ۲۰۰۱؛ لی و اسپارتلی، ۲۰۱۰؛ شاناهان و شاناهان، ۲۰۰۸].

مدارس، اغلب، به روشنی به دانش‌آموزان نمی‌آموزند که چگونه فرایندهای استدلالی، راهبردها و قوانین دستیابی به درک متون از یک درس به درس دیگر متفاوت است [لی و اسپارتلی، ۲۰۱۰؛ موژ، ۲۰۰۸]. بسیاری از دانش‌آموزان به دلیل عدم دریافت این آموزش‌ها، در تشخیص تنوع این متون و افزایش این تنوع در دروس متفاوت در حال تقلا و دست و پا زدن هستند.

برای مثال، به راه‌های متفاوتی توجه کنید که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود به واژه «ویژگی‌ها» در درس‌های متفاوت عکس‌العمل نشان دهند. ویژگی‌هایی که در بحث‌های مرتبط با کلاس‌های علوم ارزشمند تلقی می‌شوند، شامل ویژگی‌های فیزیکی نیز هستند، ولی ویژگی‌های روان‌شناختی را دربر نمی‌گیرند. در مقابل، در علوم اجتماعی و در هنر، این ارزش‌ها هم ویژگی فیزیکی و هم ویژگی روان‌شناختی دارند. بنابراین، وقتی درباره ویژگی‌هایی سؤال می‌شود که کمک می‌کنند یکی از «گونه‌ها» رشد کند و خود را با شرایط انطباق دهد، از دانش‌آموز علوم انتظار نمی‌رود که به هوش یا شادی یا نشاط استناد کند، بلکه باید ویژگی‌های فیزیکی آن گونه و محیط وی را مورد توجه قرار دهد.

همین‌طور، دانش‌آموزی که در درس تاریخ تنها از اعدادی خاص برای توضیح پیروزی‌ها و شکست‌های ناپلئون استفاده می‌کند، یا دانش‌آموز درس ریاضی که از شجاعت، فره و سرسختی ناپلئون نام می‌برد تا منحصر به فرد بودن او را نشان دهد، موفقیت چندانی نخواهد داشت. بنابراین، خواندن یک متن درسی و درک آن، مستلزم فهمیدن این امر است که چه چیزی در آن درس «مهم به حساب می‌آید». در نتیجه، نباید تعجب کرد اگر موفقیت در



خواندن در پایه‌های اولیه، دانش‌آموزان را در مقابل دست و پازدن‌های آن‌ها در خواندن متون دروس متفاوت در مراحل بعد، واکسینه نکند [گرین لیف و همکاران، ۲۰۰۱؛ پیرسون، موژ و گرین لیف، ۲۰۱۰].

ایده تغییر رشدیابنده در خواندن، مانند این ایده که خواندن به صورت فزاینده به صورت رشته‌ای درمی‌آید (یا باید درآید) فکر جدیدی نیست. هوئی (۱۹۶۸/۱۹۰۸) از همان اوایل قرن بیستم از این ایده حمایت کرد که آموزش خواندن باید درون آموزش هر درس انجام گیرد. به علاوه، کتاب‌های روش تدریس دانشجویان تربیت معلم از مدت‌ها قبل، اهمیت خواندن با توجه به رشته‌ها در دوره‌های راهنمایی و متوسطه را مورد تأیید قرار داده بودند. (اندرس، گوزتی، ۱۹۹۶؛ دوپیس، لی، بادیلی و آسکف، ۱۹۸۹). ولی در آخرین دهه قرن بیستم، گزارش‌های نگرانکننده‌ای ضرورت توجه حرفه‌ای و سیاست‌گذاری در زمینه آموزش خواندن بعد از پایه سوم را، به خصوص با توجه به نقش کلیدی خواندن در همه درس‌ها، اعلام کردند [برمن و بیانکاراسوا، ۲۰۰۵، CCAAL، ۲۰۱۰؛ هلر و گرین لیف، ۲۰۰۷؛ کامیل، ۲۰۰۳؛ لی و اسپارتلی، ۲۰۱۰؛ RAND و گروه مطالعه درباره خواندن، ۲۰۰۲]. این ایده



در سال‌های اخیر نیز موقعیت محکمی در استانداردهای آموزشی به دست آورده است که نشانه آن را می‌توان در هسته مشترک و جدید استانداردهای ایالتی و در ادغام درس هنر با دو درس دیگر (تاریخ و علوم اجتماعی، علوم و دروس فنی) مشاهده کرد. همچنین، این هسته متون مناسبی را به عنوان نمونه برای هر یک از این درس‌ها فراهم می‌کند. چنین تحولی موجب توجه زیاد به ضرورت توسعه حرفه‌ای و برنامه درسی و پذیرش نقش مرکزی خواندن، نوشتن و زبان شفاهی در یادگیری متون درسی می‌شود.

### یادگیری دیجیتالی

عامل دیگری که موجب پیچیدگی دورنمای آموزش خواندن بعد از پایه سوم شده، رشد ناگهانی در گستره طرح‌ها و ساز و کارهای موجود در تعامل با متون درسی در آخرین دهه است [روندهای دیجیتالی، ۲۰۱۱؛ پاتل، ۲۰۰۷]. فناوری دیجیتالی به مثابه یک ابزار، هم در ارتباطات و هم در کامل کردن وظایف شغلی، به نحو احسن انجام وظیفه نکرده است. همین‌طور، در مراکز تجاری، در آموزش عالی و در فرایند سیاسی نیز موفقیت چندانی نداشته است [سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۷]. خواندن دیجیتالی همچنین موجب افزایش شدید میزان متونی شده است که نوجوانان به آن‌ها دسترسی دارند و نیاز آن‌ها را به خواندن انتقادی نیز بالا برده است. بحث درباره اینکه خواندن در بافت‌های دیجیتالی واقعا جدید است یا متفاوت، هنوز جریان دارد، ولی مضامین مشترکی پدید آمده‌اند که این نوع از خواندن را به عنوان خواندنی چند وجهی که به طور دائم در حال تغییر و وسایل ارتباطی و طبقه‌بندی آن‌هاست، توصیف می‌کند [لیو، ابراین، زاوینسکی، مک وری و اورت - کاکوپاردو، ۲۰۰۹].

برای مثال، خواندن در محیط دیجیتالی، انتخاب‌هایی غیرخطی را در جلو بردن خواندن از طریق متون موجب می‌شود. این غیرخطی بودن می‌تواند یک امتیاز یا یک مانع برای خوانندگان ضعیف باشد. از یک طرف، غیرخطی بودن به خواننده امکان می‌دهد که به دانش زمینه‌ای، تعاریف اصطلاحات ناآشنا، مکان‌یابی مؤثر اطلاعات با استفاده از ابزارهای جست‌جوگر و برانگیختن حق انتخاب فردی برای کاوشگری، دست پیدا کند. از طرف دیگر،





دستیابی به خبرگی در خواندن دیجیتال به هیچ وجه به صورت غیرارادی و خود بخودی اتفاق نمی‌افتد (لیو، کینزر، کایرو و کاماک، ۲۰۰۴؛ لیو و همکاران، ۲۰۰۹). رشد سریع استفاده از ابزارهای دیجیتالی در خواندن و این انتظار فزاینده که نوجوانان می‌توانند از آن‌ها به راحتی، با انعطاف‌پذیری و منتقدانه استفاده کنند، این ضرورت جدید را ایجاد می‌کند که توجه هر چه بیشتری به مهارت‌های خواندن نقدانه و پیشرفته و به‌خصوص به خواندن در بافت‌های دیجیتالی اعمال شود (ادوک، شامر - دابلر و ژانگ، ۲۰۰۶؛ لی مک، ۲۰۰۶). در نتیجه، آموزش خواندن بعد از پایه سوم باید در جهت مهارت‌ها، راهبردها و رفتارهایی

باشد که پژوهش‌ها آن‌ها را به‌عنوان موارد عمده در خواندن در محیط‌های دیجیتالی شناسایی کرده‌اند. برای مثال، در یک بافت دیجیتالی، به‌جای پیش‌تدریس دانش زمینه‌ای، معلمان این امکان را دارند که به تدریس راهبردهای جست‌جو و ساختارهای متون در وب سایت‌های اطلاعاتی بپردازند تا دانش‌آموزان بتوانند خودشان دانش زمینه‌ای را که فاقد آن هستند، به‌دست آورند (کایرو و دابلر، ۲۰۰۷). خوانندگانی که با استفاده از اینترنت به پژوهش می‌پردازند، باید بر توانایی جمع‌آوری اطلاعات مرتبط از طریق خواندن هدفمند، تسلط داشته باشند (کایرو، دابلر، ۲۰۰۷). در عین حال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خواندن متون در قالب دیجیتال، طولانی‌تر از خواندن در قالب مطالب چاپ شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که خوانندگان همچنین باید خود را با این کارایی کمتر، به‌هنگام خواندن متون دیجیتال، وفق دهند (اری این کینگ، ۱۹۸۸).

بعضی ادعا کرده‌اند که اینترنت به زودی به صورت رسان‌های غایب در خواندن در خواهد آمد (لیو و همکاران، ۲۰۰۷). صرف‌نظر از اینکه چه موقع این پیش‌بینی درست از آب درمی‌آید، دانش‌آموزان باید به خواندن و مهارت‌های فناوریانه مسلط شوند تا بتوانند در تمام ابعاد جامعه که در حال درهم آمیخته شدن با یکدیگر هستند، مشارکت داشته باشند. بنابراین، تدریس خواندن، به‌خصوص بعد از پایه سوم، ضرورتاً دربرگیرنده تدریس جهت‌یابی به دانش‌آموزان در پاسخگویی به مطالبات ویژه متون دیجیتال نیز هست (ادوک و همکاران، ۲۰۰۶).

### چگونه می‌توان از خواندن دانش‌آموزان نوجوان حمایت کرد؟

صرف‌نظر از میزان موفقیت آموزش اولیه در خواندن، این آموزش نمی‌تواند دانش‌آموزان را به طور کامل برای پاسخگویی به مطالباتی که بعد از پایه سوم به‌وجود می‌آیند، آماده کند. حمایت از خواندن نوجوانان، مستلزم توجه هم‌زمان به نیازهای دانش‌آموزانی است که نتوانسته‌اند بر مهارت‌های پایه‌ای خواندن و نیازهای مشترک همه دانش‌آموزان در غلبه بر متون چالش‌برانگیزی که پاسخگوی اهداف متفاوتی هستند، تسلط پیدا کنند. این متون، هر چه بیشتر چالش‌برانگیز می‌شوند و بافت آن‌ها مرتب در حال تغییر است.

آموزش جبرانی به دانش‌آموزان دارای مشکل در خواندن، غالباً، موجب کنار گذاشتن خواندن و یادگیری محتواهای درسی می‌شود. بنابراین به این دانش‌آموزان فرصت‌های کمتری داده می‌شود تا مهارت‌های پیشرفته خواندن در سایر درس‌های مدرسه‌ای را فراگیرند (گرین لیف و همکاران، ۲۰۱۱؛ هی کوک، ۲۰۰۱). اگر قرار است این دانش‌آموزان پاسخگوی انتظارات قرن بیست و یکم در خواندن باشند، همه آن‌ها باید فرصت داشته باشند عادت‌ها و مهارت‌های اختصاصی خواندن را یاد بگیرند. به‌طور خلاصه، خوانندگان ضعیف که نیازمند آموزش مهارت‌های پایه هستند، باید این آموزش‌ها را همراه با آموزش‌های خواندن برای نوجوانان دریافت کنند. بهبود در خواندن نوجوانان همچنین مستلزم آن است که خود را از رویکردهای کهنه قرن بیستم در

سیاست‌گذاری و اجرا برکنار داریم. برای مثال، سیاست‌های تأمین مالی و پاسخگویی، باید یکی سازی رشته‌ای و خواندن دیجیتال در آموزش خواندن و به کار بستن آن را پیش‌بینی کند. در غیراین صورت، تلاش‌های اصلاح‌طلبانه احتمالاً افرادی را که قصد داشتند مورد حمایت قرار دهند، از دست خواهند داد.

تدریس مطالب مرتبط با یک موضوع و باید به‌طور چشمگیری تغییر کند. تا زمانی که برنامه‌های درسی دربرگیرنده تدریس قاطع هنجارهای هر رشته در خواندن نباشند، برای معلمان دشوار است که این جنبه مهم از یادگیری مبتنی بر درس‌ها را در برنامه کاری خود بگنجانند. به علاوه، مدارس باید فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای سازمان یافته فراهم آورند که بر مشکلات عملی بنا شده باشند و به معلمان کمک کنند تا هنگام تدریس خواندن با نگاه رشته‌ای به آن نگاه کنند. این توسعه حرفه‌ای نباید تلاش دیگری در وادار کردن همه معلمان به تدریس راهبری یکسان، صرفنظر از مناسبت آن با محتوای درسی خاص، باشد. بلکه، باید معلمان را به این تشخیص برساند که نقش خواندن در حوزه درسی خود را دریابند و این نقش بقدری آشکار و قابل اجرا شود که همه دانش‌آموزان را دربرگیرد.

وقتی معلمان خود را برای ایفای نقش در تدریس خواندن رشته‌ای آماده کردند، به رهنمودهایی نیاز پیدا می‌کنند که چگونگی پرداختن به خواندن دیجیتال را نیز به آن‌ها بیاموزند. آن‌ها نیازمند کمک هستند تا دریابند که مطالبات متفاوت خواندن دیجیتال از دانش‌آموزان چیست. یادگیری استانداردها نیز باید ادامه پیدا کند تا به معلمان و دانش‌آموزان در شناخت این رسانه جدید و در حال شکوفایی در خواندن کمک کند. خواندن دیجیتال، درست همانطور که در مورد خواندن نوجوان به معنی کلی‌تر آن مصداق دارد، نباید به عنوان پیوست جدیدی به وظایف آموزشی معلمان تلقی شود، بلکه باید به عنوان بخش اصلی یادگیری در همه حوزه‌های درسی به حساب آید.

سرانجام، یکی از بخش‌های چالش برانگیز معمای خواندن نوجوانان، طراحی سنجش‌هایی است که منعکس‌کننده خواندن بعد از پایه سوم باشند. در حال حاضر، سنجش‌های فرایندی و پایانی از خواندن رشته‌ای و خواندن دیجیتال وجود ندارد. سیاستگذاران باید این کمبود را جبران کنند تا تغییراتی را که به دنبال آن هستیم، اتفاق بیفتد. با توجه به فضای فعلی در آموزش، شواهد مربوط به اثربخشی و داده‌هایی که مبنای تصمیمگیری باشند باید در اولویت قرار گیرند، تا پیشرفتی واقعی در خواندن نوجوانان اتفاق بیفتد.

۱. Chall
۱. Carnegie Council On Advancing Adolescent Literacy
۲. Snow
۳. reproduce
۴. examples
۵. Ancestors
۶. Characteristics
۸. Vascular tissue
۹. Vanden Broek
۱۰. redundancy
۱۱. Lee
۱۲. Spartley
۱۳. Heller
۱۴. Green leaf
۱۵. novel
۱۶. Schoenbach
۱۷. Cziko
۱۸. Mueller

۱۹. Moje
۲۰. Pearson
۲۱. Anders
۲۲. Guzzetti
۲۳. Dupuis
۲۴. Badiali
۲۵. Berman
۲۶. Biancarosa
۲۷. Kamil
۲۸. Reading Study Group
۲۹. Digital Trends
۳۰. Patel
۳۱. Organization for Economic Co – Operation and Development
۳۲. Leu
۳۳. O’Byrne
۳۴. Zawilinski
۳۵. Mcverry
۳۶. Enerett- Cacopardo
۳۷. KINZER
۳۸. Cairo
۳۹. Cammak
۴۰. Duke
۴۱. Schmar - Dobler
۴۲. Zhang
۴۳. Lemke
۴۴. Reinking
۴۵. Haycock
۴۶. accountability



# چگونه متون غیرداستانه را درک می‌کنیم

نویسنده: توماس نیوکرک  
ترجمه: محمدجعفر جوادی

به‌عنوان داور، به‌نظر شما کدام یک از دو جمله زیر آسان‌تر خوانده می‌شوند؟

۱. نظر دادگاه فرجام خواهی، رد کردن پیشنهاد مربوط به سرپرستی فرد است.
۲. دادگاه فرجام خواهی، پیشنهاد سرپرستی فرد را رد کرد.

بدون تردید، جمله دوم آسان‌تر است، حتی اگر از این هم گسترده‌تر شود؛ یعنی: «دادگاه فرجام خواهی، به اتفاق آرا، پیشنهاد سرپرستی فرد را رد کرد.»

به‌نظر من، این جمله تقریباً به اندازه جمله اول کلمه دارد، ولی از نظر ساختاری - ترتیب فاعل، فعل و مفعول - آسان‌تر پردازش می‌شود. ما معمولاً، جملاتی را ترجیح می‌دهیم که داستان کوتاهی را بیان کنند: فردی که در حال اجرای نقش است، تأثیر قابل توجه‌تری می‌تواند داشته باشد [ویلیمز، ۲۰۰۲].

این مقایسه ساده به ما کمک می‌کند تا سؤال گسترده‌تری را درباره خواندن انواع نوشته‌های طولانی‌تری مطرح کنیم که بسیاری از آنها، داستان تلقی نمی‌شوند. منطق متعارف این است که به هنگام خواندن (یا نوشتن) متونی که خبری، تحلیلی یا بحث‌انگیز هستند، از مهارت‌های کاملاً متفاوتی در خواندن استفاده کنیم. درواقع، رفتن به جانب این نوع از متون (و دوری از داستان) باید یکی از ویژگی‌های خواندن در دبیرستان و دانشکده باشد. پیام روشنی که وجه مشترک استانداردهای خواندن و نوشتن است، این است که خواندن از نوع داستان باید در سال‌های بالای دبیرستان کاهش پیدا کند و دانش‌آموزان در حال ورود به آموزش عالی باید بر وظیفه دشوار خواندن متونی که از نوع داستان نیستند، تسلط پیدا کنند (به کلمن و پی منتال، ۲۰۱۱ نگاه کنید).

حتی می‌توان ادعا کرد که این اولویت‌بندی در خواندن به «جمهوری» افلاطون برمی‌گردد (۳۸۰ سال قبل از



میلاد) که در آن فلاسفه بالاتر از هنرمندان و مفاهیم عقلانی برتر از حقایق دیداری بود. بنابراین، هر نوع بحث در جهت عکس با باد مخالف نیرومندی روبه رو می‌شد.

اما وقتی بهترین نوشته‌های تحلیلی - و از جمله کار افلاطون - را می‌خوانم، به‌نظر من، بیشتر شبیه داستان هستند. نوشته‌ها نقش روشن‌کننده‌ای به‌عهده دارند. من از بازی با ایده‌ها و جایگاه آن‌ها لذت می‌برم؛ برای مثال، از نظر ناسازگاری آن‌ها با یکدیگر، نحوه طرح سؤال‌ها و اکتشاف آن‌ها و نیز چگونگی بازگو کردن آن‌ها. همه این نویسندگان در نوشتن داستان‌هایی تسلط دارند که نکات مورد نظر خود را بر تجربه‌ای زنده مبتنی می‌کنند و چیزی را موجب می‌شوند که افراد سخنور آن را «حضور» یا «وجود» می‌نامند. رابرت فراست ادعا می‌کند: «هر چه که نوشته شود، وقتی خوب است که دارای شور و شوق باشد.» این نوشته نیازمند آن نیست که وجود خود را از طریق قالب یا شکل نشان دهد، بلکه یک نوشته، یا سراپا شور و هیجان است یا هیچ (به نقل از: پویریر، ۱۹۹۷، صفحه ۴۵۲).

بدین ترتیب، پیشنهاد خیلی ساده من این است که ادبیات داستانی، ساختار عمیق یک نوشته خوب را دارد. دعوی ما با نویسندگانی است که خود را از این شکل از داستان معاف می‌کنند و به سادگی به ارائه اطلاعات می‌پردازند و به این ترتیب، هیچ چارچوبی برای درک مطلب به خواننده نمی‌دهند. مارک ترنر (۱۹۹۶)، به‌عنوان یک روان‌شناس شناختی و یک منتقد ادبی، در این مورد چنین می‌گوید: «تخیلی روایتی - داستان سرایی - مهم‌ترین ابزار تفکر است و ظرفیت‌های عقلانی به آن بستگی دارد. این تخیل، وسیله اصلی نگاه کردن به آینده، پیش‌بینی، برنامه‌ریزی و تبیین آن‌هاست» (صفحات ۴ و ۵؛ به اثر ای بنکز، ۲۰۰۴ نیز نگاه شود). این ادعا حتی در مورد تخصصی‌ترین نوشته‌های درسی نیز مصداق دارد؛ حتما گزارش‌های پژوهشی نیز باید در قالب یک داستان مطرح شوند.

در واقع، ما هرگز اطلاعات را به صورت خام نمی‌خوانیم؛ یعنی نمی‌توانیم بخوانیم. متون مربوط به این اطلاعات تنها وقتی به کار می‌آیند که نویسنده بتواند مجموعه‌ای از انتظارات را به‌وجود آورد و در خواندن شور و اشتیاق ایجاد کند. در غیر این صورت، نیروی برانگیزنده و جنبش‌پویایی برای حرکت به جلو وجود نخواهد داشت. استفاده از این چارچوب موجب می‌شود که خواندن دوام بیاورد، هدف داشته باشد و الگویی فراهم آورد که «اطلاعات» در درون آن گنجانده شود. اگر خواننده به شناسایی این الگو موفق نشود (یا نویسنده در ساختن آن شکست بخورد)، نوشته‌ها به سادگی از خاطر می‌روند و مغلوب ویژگی‌های متن می‌شوند. این گفته من فراتر از یک نظر است و منظوم، وجود یک مسئله یا وضعیتی انسانی است که نیازمند بررسی است؛ مسئله‌ای که اهمیت دارد و مستلزم آن است که درباره‌اش نوشته شود.

بنابراین، به‌جای اینکه وانمود کنیم که متون داستانی را پشت سر گذاشته‌ایم، باید به دانش‌آموزان بیاموزیم که این متون چه نقشی در خواندن آن‌ها دارند و چگونه باید متن داستانی را در نوشته‌های خود به کار بگیرند.

## دانش‌آموزان هنگام خواندن به چه نکاتی باید توجه کنند

### در جستجوی مسئله

تولستوی، داستان حماسی خود به نام «آناکارینا» (۱۸۷۷-۱۹۹۵) را با این جمله مشهور شروع می‌کند که: «همه خانواده‌های خوش‌بخت شبیه یکدیگرند، اما هر خانواده غمزده، اندوه خاص خود را دارد.» او ادامه می‌دهد که غمگینی، به‌عنوان نوعی مسئله، نقطه شروع طرح داستان است؛ فردی که به دلیل موقعیت خود سرکوب شده است، یا تلاش دارد از چیزی اجتناب کند، یا با چیزی از دست رفته مواجه شود و یا به نوعی اغوا گردد. برای مثال، به مقدمه این داستان که به وسیله بن مارکوس و با عنوان «چه کار کرده‌ای؟» نوشته است، توجه کنید: «وقتی هواپیمای پال در کلیولند به زمین نشست، آن‌ها منتظر او بودند. آن‌ها احتمالاً زودتر رسیده بودند و درست در جایی جمع شده بودند که مسافران از پله برقی بیرون می‌آیند و در جستجوی خانواده به این طرف و آن طرف نگاه می‌کنند. خانواده‌ها باید در یک جا در کنار هم قرار می‌گرفتند و به نظاره تازه واردان از هواپیما

می‌پرداختند و در پس ذهن خود و نیز در قسمت‌های جلویی آن، مشتاقانه و از صمیم قلب آرزو کنند که پال آنچه را که معمولاً انجام می‌داد - یا نمی‌داد - انجام دهد و به خانه نیاید» (صفحه ۵۵).

مسئله‌های زیادی در همین متن وجود دارند. کاملاً روشن است که پال نمی‌خواهد اینجا باشد و خانواده - بیش از حد احساساتی - خود را ببیند و تردید دارد که آن‌ها هم درست همان‌طور نمی‌خواستند که او بیاید. در اینجا درمی‌یابیم که داستانی در مورد انتظار آن‌ها برای پال و موفق نشدن وی در حضور پیدا کردن وجود دارد. ولی او در فرودگاه است و آن‌ها هم آمده‌اند و داستان به طرف جلو در حرکت است. این مواجهه چگونه ادامه پیدا می‌کند؟ ما نیز می‌خواهیم دریابیم که این داستان از نظر پال - با توجه به نظر منفی وی نسبت به خانواده (و به خودش) - چگونه گزارش خواهد شد.

اکنون اجازه بدهید نگاهی به شروع داستان مایکل پولان با عنوان «در دفاع از خوراکی‌ها» (۲۰۰۹) داشته باشیم؛ کتابی که در زمره کتابهای «بحث‌انگیز» طبقه‌بندی می‌شود: «غذا بخورید، زیاده روی نکنید و آنچه می‌خورید، بیشتر، مواد گیاهی باشد» (صفحه ۱).

این گفته تقریباً پاسخ کوتاهی است به سؤال ظاهراً پیچیده و گیج‌کننده‌ای در این مورد که انسان چه باید بخورد تا حداکثر سلامت را داشته باشد.

«من از اینکه بازی را در این جا و در شروع یک کتاب کامل که به این موضوع اختصاص داده شده است، رها کنم، احساس بدی پیدا کنم و وسوسه می‌شوم که موضوع را پیچیده‌تر کنم تا این داستان تا چند صد صفحه بیشتر ادامه پیدا کند. تلاش دارم که مقاومت کنم، و در عین حال، جلو خواهم رفت و جزئیات بیشتری را به عنوان توصیه ارائه خواهم کرد. مانند اینکه خوردن اندکی گوشت شما را نخواهد کشت، اگرچه بهتر است آن را به عنوان غذای فرعی بخورید نه غذای اصلی، همین‌طور، بهتر خواهد بود اگر خوراکی شما شامل غذاهای تازه باشد تا غذاهایی که عمل آورده شده‌اند. این‌ها توصیه‌هایی در مورد خوردن غذا است که برخلاف ظاهرشان چندان ساده نیستند» (صفحه ۱).

بر این باورم که در اینجا نیز، عین همان فرایند در جریان است. در اینجا نیز مسئله‌های زیادی وجود دارند. چرا باید این متخصص تغذیه به ما بگوید که توصیه اصلی او «خوردن غذا» است؟ چگونه متوجه شده‌ایم که این مفهوم تا این حد بحث‌انگیز است و یا حتی موضوع جالبی است که به ما توصیه می‌شود آن را انجام دهیم؟ چرا این موضوع «به آن سادگی که به نظر می‌آید نیست؟» ما با «خوردن غذا» چه چیزی گیرمان می‌آید؟ به عبارت دیگر، ما در آستانه یک توطئه قرار گرفته‌ایم و مشتاقیم تا آن را مورد کنکاش قرار دهیم.

متن ادبی که به وسیله کنت بورک توصیف شده، مبتنی است «برانگیزنده و پاسخگوی اشتیاق» (صفحه ۱۲۴) و قطعاً در زمره کارهایی است که ما آن‌ها را ادبی تلقی نمی‌کنیم. با توجه به اینکه هنوز در حال خواندن این مقاله هستید، احتمالاً احساس می‌کنید از الگویی پیروی می‌کنم که در حال توصیف آن هستیم. در اینجا، «مسئله» این است که چگونه انواع نوشتن را طبقه‌بندی کنیم و ممکن است تعارضی وجود داشته باشد بین نیاز ذاتی ما به ساختار داستانی و این ادعاها که باید از داستان فراتر برویم و متون دشوارتری را سراغ بگیریم. در متنی که پیش رو داریم، مسئله‌ای اجتماعی وجود دارد که به آن جواب داده نشده است، یا موقعیتی ناسازگار در حوزه‌ای از مطالعه دیده می‌شود، یا شواهد جدیدی پیدا شده که دیدگاه‌های پذیرفته شده را به چالش کشیده است. مشخص کردن «مسئله»، هدف اصلی در این نوع از خواندن و نوشتن درسی است.

در نتیجه، شروع هر متن را باید بسیار آهسته خواند و در صورت امکان تکرار کرد. وقتی چنین شد، تعهدات بسیاری نیز به عهده گرفته می‌شود و به همین دلیل است که اغلب نویسندگان به هنگام نوشتن، زیر فشار عصبی قرار می‌گیرند. در شروع متن، موضوعی رسمیت پیدا می‌کند، مسئله‌ای پیشنهاد می‌شود، احساس یک روایت منتقل می‌شود، لحن و حالت هر قطعه تعیین می‌گردد و این مخاطره برای یک هزارم ثانیه پذیرفته می‌شود که حواس خواننده حواسش متوجه جای دیگری شود. وقتی می‌شنوم که به دانشجویان نوشتن «مقدمه» را می‌آموزند، تعجب می‌کنم. کارهای به مراتب مهم‌تری از نوشتن مقدمه یک پایان نامه باید انجام بگیرد؛ این نویسنده، وظیفه به مراتب دشوارتر (ولی جالب‌تر) ایجاد «نیاز» به این پایان‌نامه و به‌وجود آوردن ساختاری شورانگیز را به عهده دارد؛ اثری که خواننده با آن هم‌سو شود.

### شناسایی بازیگران

خوانندگان رمان، براساس غریزه، با سؤالاتی مانند بازیگران چه کسانی هستند و چگونه با یکدیگر در تضاد قرار می‌گیرند، خواندن را شروع می‌کنند. ما علاقه‌ای به خواندن کتاب‌هایی درباره خانواده خوش‌بخت خیالی و افسانه‌ای نداریم که تولستوی مطرح می‌کند.

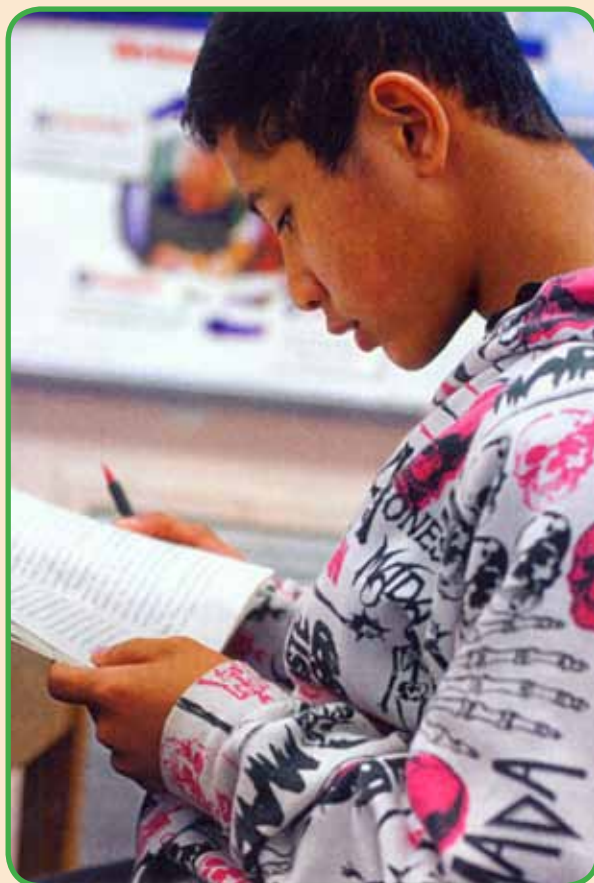
همینطور، همه نوشته‌های تحلیلی نیاز دارند تا چشم‌اندازهای متناقض، راه‌حل‌های مخالف، نکات قوت و ضعف و حتی آدم‌های خوب و بد داشته باشند. اگر بتوان این نقش‌ها را به سخنگو ربط داد، شور و هیجان داستان بیشتر خواهد بود. نوشتن در قالب گفت‌گو، مستلزم وجود صداها و چندگانه‌ای است که به وسیله نویسنده هماهنگ می‌شوند. برای درک یک متن باید با این قبیل تعارض‌ها هماهنگ شد.

چند سال پیش با دشواری عظیمی در خواندن روبه‌رو شدم. آن زمان قصد تدریس در کلاسی را داشتم که درباره نظریه‌ای در سخنوری در دوره کارشناسی بود و دوره‌ای دوهزار ساله را دربرمی‌گرفت (در اغلب برنامه‌ها، این دوره، به درس‌های متفاوتی تقسیم می‌شود). من دارای گلچین‌ها و منتخبات خوبی بودم، ولی این منتخبات دارای پوشش گسترده‌ای از نویسندگان متعدد، سنت‌های

روشن‌فکری، دوره‌های مختلف، مضامین ادبی و سبک‌های نوشتن بود و من در مورد اینکه از کجا شروع کنم دچار وحشت شده بودم. این کار بدون تردید یک تمرین دشوار آموزشی بود. ولی من خواندن آثار هنر نویسندگان را با این سؤال شروع کردم که: «وی در حال پاسخ دادن به چه کسی است؟ با چه کسی در حال مجادله است و چه چیزی موجب این نوشته شده است؟» در این سمینار همه اذعان داشتیم که مطالب این درس فراتر از ظرفیت ماست، ولی کار را شروع کردیم و کوشیدیم در مورد مطالب درس گفت‌گو کنیم. از آن زمان تا به حال، این تلاش به تلاشی همیشگی برای من تبدیل شده است.

### توجه به الگوهای تفکر

خواندن، به شکلی که توصیف می‌کنم، پیدا کردن ایده‌ها از درون یک گنج نیست، بلکه سفری است که به همراه نویسنده انجام می‌گیرد. گرت چن برنابی (۲۰۰۵) دانش‌آموزان خود را تشویق می‌کند با تهیه «نمودار گردش کار» از تغییر مواضع نویسنده غیرداستانی، تغییرات ذهنی وی ردگیری شود. برای مثال، به متنی کلاسیک در تاریخ آمریکا توجه کنید: یعنی به مارتین لوتر کینگ (۱۹۶۳) و سخنرانی وی با عنوان «من رؤیایی دارم». برای دستیابی به این موفقیت بزرگ، خواننده (یا شنونده) باید به طرخی که کینگ به وجود می‌آورد توجه کند. مسئله این سخنرانی از همان شروع قابل مشاهده است. او از لینکلن و اعلامیه آزادی بردگان کمک می‌گیرد، ولی بی‌درنگ به نکته نومیدانه‌ای اشاره می‌کند: «ولی صد سال بعد، سیاه‌پوستان هنوز آزاد نیستند. یک صد سال بعد، زندگی سیاه‌پوستان هنوز با کمال تأسف با غل و زنجیر جداسازی و تبعیض فلج شده است.» کینگ در این شروع تعارض اصلی سخنرانی خود را مطرح می‌کند: «شکاف بین وعده آزادی و واقعیات تبعیضات نژادی.» در قسمت میانی سخنرانی، او تغییر جهت می‌دهد و این سؤال را مطرح می‌کند که چه باید کرد تا به آن «سرزمین موعود» رسید. در قسمت پایانی، به توصیف این نکته می‌پردازد که آن سرزمین وعده



داده شده چه می‌تواند باشد. درک این سخنرانی، با توجه به ساختار تنش‌زا و راه چاره آن مسیر است. ولی اگر تنها بر سخنانی تأکید شود که نتایج مشخص و شناخته شده‌تری داشته باشند، این نکات از دست خواهند رفت.

### درگیر شدن با گوینده

ما اطلاعات را به صورت خام دریافت نمی‌کنیم. حتی دفترچه‌های تلفن هم طبقه‌بندی شده هستند و بعضی از اطلاعات آن‌ها برجسته شده‌اند. نوشته‌های خبری و ادامه‌دار با میانجیگری یک گوینده پدید می‌آیند؛ یعنی فردی از طریق واقعیات، نظریه‌ها یا چشم‌اندازها ما را هدایت می‌کند. گاهی این گوینده از لفظ «من» استفاده می‌کند و شاید داستان‌های شخصی خود را به موضوع مرتبط کند. ولی حتی وقتی از لفظ «من» استفاده نمی‌شود، حضور نویسنده احساس می‌شود؛ همان‌طور که تورا در شروع «والدن» (۲۰۰۰ - ۱۸۴۵) به ما گوشزد می‌کند: «علی‌رغم همه چیز، همواره این اول شخص است که صحبت می‌کند» (صفحه ۳).

نویسندگان بزرگ غیرداستانی می‌دانند که چگونه از این «من» استفاده کنند. در مقدمه کوتاه مایکل پولان، او می‌نویسد: «از اینکه بازی را در اینجا رها کنم، بیزارم...»، و اجازه می‌دهد که «چیزها» تا حدود چند صد صفحه جلو بروند... او ادامه می‌دهد که: «این واقعا احمقانه است که بخواهم این کتاب را بنویسم؛ کتابی درباره چیزی که کاملا روشن است، ولی من این کار را می‌کنم.

حتی وقتی کلمه «من» به کار نمی‌رود، شخصیت نویسنده از بین نمی‌رود. می‌توانیم انرژی شناختی وی، دلبستگی او به موضوع، خوش‌حالی وی از واقعیات عجیب و غیرقابل انتظار، حس طنز و یا شوخی وی را که چاشنی جدی‌ترین موضوعات نوشته شده است، احساس کنیم. در اینجا نوعی رابطه و حتی اعتمادی بین ما و نویسنده وجود دارد. وقتی به‌عنوان واقع‌بینی ناب، این ویژگی‌ها کنار گذاشته شوند (که معمولا در مورد کتاب‌های درسی چنین است)، در خواندن دچار مشکل می‌شویم. به این نوشته‌ها، نوشته درسی گفته می‌شود که ویژگی اصلی آن‌ها در ذهن عامه مردم، کسالت‌بار بودنشان است. یا اگر بخواهم اصطلاحی از حوزه خواندن را به کار ببرم، باید بگویم این متون از نوع فاقد تفکر و عجولانه هستند.

البته مشکل اصلی بخش غیرداستانی، همان کتاب‌های درسی هستند. هرگاه که مسئله فهمیدن متون غیرداستانی را مطرح می‌کنم، یکی می‌پرسد: «چگونه تفکرات شما به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا متون درسی را بخوانند؟» پاسخ کوتاه این سؤال این است: «کمکی نمی‌کند. کتاب‌های درسی خوانده نمی‌شوند، زیرا توجه مستمر به ایجاد یک ایده را موجب نمی‌شوند؛ مطلبی که می‌توان آن را در مقاله‌ای در روزنامه «آتلانتیک» یا در یک مجله حرفه‌ای در پژوهش خواند.

برای مثال، به یکی از متون استاندارد دوره دبیرستان مانند زیست‌شناسی (بیگز، گلنکو/مک‌گراهیل و انجمن ملی جغرافیا، ۲۰۰۷) توجه کنید که حدود سه کیلوگرم وزن دارد. از دانش‌آموزان، علیرغم این حجم، به‌ندرت خواسته می‌شود که قل از پایان هر قسمت و یا شروع موضوعی دیگر، بیش از سه پارگراف (بند) از آن را بخوانند. خود نوشته نیز به نظر می‌رسد که بیشتر برای معرفی واژگان تخصصی طراحی شده است (که برجسته شده‌اند) تا درگیر کردن خواننده با متن. در هر صفحه، دو یا سه واژه تخصصی معرفی و در کل کتاب، حدود ۱۵۰۰ واژه مطرح شده است. صفحات بیش از حد شلوغ‌اند و با حاشیه نویسی، عکس‌ها و نمودارها، موجب انحراف دانش‌آموزان می‌شوند. بنابراین آنچه در اختیار داریم، درواقع یک لغت‌نامه با تعاریفی است که بسط داده شده‌اند. همان‌طور که فرانس فیتزجرالد (۱۹۸۰) درباره متون تاریخی گفته است، این متون در حقیقت نوشته نشده‌اند، بلکه «بسط» پیدا کرده‌اند. اگر به این شکل برای دانش‌آموزان متون غیرداستانی تدوین شوند، تعجب ندارد که آن‌ها به خواندن علاقه‌ای نشان ندهند (و کتاب‌های تاریخی نیز همین‌طور). بدین ترتیب، یکنواختی و کسالت همچنان ادامه دارد.

### چرا باید کتاب‌های غیرداستانی خوانده شوند

این یک واقعیت است که نوشته‌های خبری را بخاطر اطلاعات آن‌ها می‌خوانیم و این، نقطه مقابل خواندن ادبی



است. این نوع از خواندن، سنجیده، منطقی و عملی است و کسالت متون درسی را کاهش می‌دهد. در ترکیب طبقه‌بندی برجسته‌ترین مربیان ادبی، برای مثال، لوئیس روزن بلت (۱۹۹۴)، متون خبری یا اطلاعاتی، جنبه عملکردی دارند و فرد را، تحت تأثیر اطلاعات قرار می‌دهند. ما مخزن دانش خود را با این اطلاعات بنا می‌کنیم. ولی متون غیرداستانی برتر به این شکل عمل نمی‌کنند. برای مثال، به کتاب «امپراتور بیماری‌ها: شرح حال سرطان»، نوشته سیت هارتا موکرجی، برنده جایزه پولیتز و مسلماً یکی از بهترین نوشته‌های مطرح شده در دهه گذشته نگاه کنید. اگر کسی از من درباره اطلاعات آمده در این کتاب امتحانی به عمل آورد - سؤالاتی درباره نام آزمایشگران بزرگ یا پاسخگویی مقدماتی در مورد نحوه کار سلول‌ها در زیست‌شناسی - به طرز ناراحت‌کننده‌ای ناکام خواهد شد. و چه کسی می‌داند که یک سال بعد چه مقدار از این اطلاعات را به خاطر خواهیم داشت؟ با این وصف، خواندن این کتاب، یکی از هیجان‌انگیزترین و لذت‌بخش‌ترین تجربیات من در طول سال‌های گذشته بوده است. اگر اطلاعاتی به خاطرمانده است، چه دستاوردهایی داشته‌ام؟

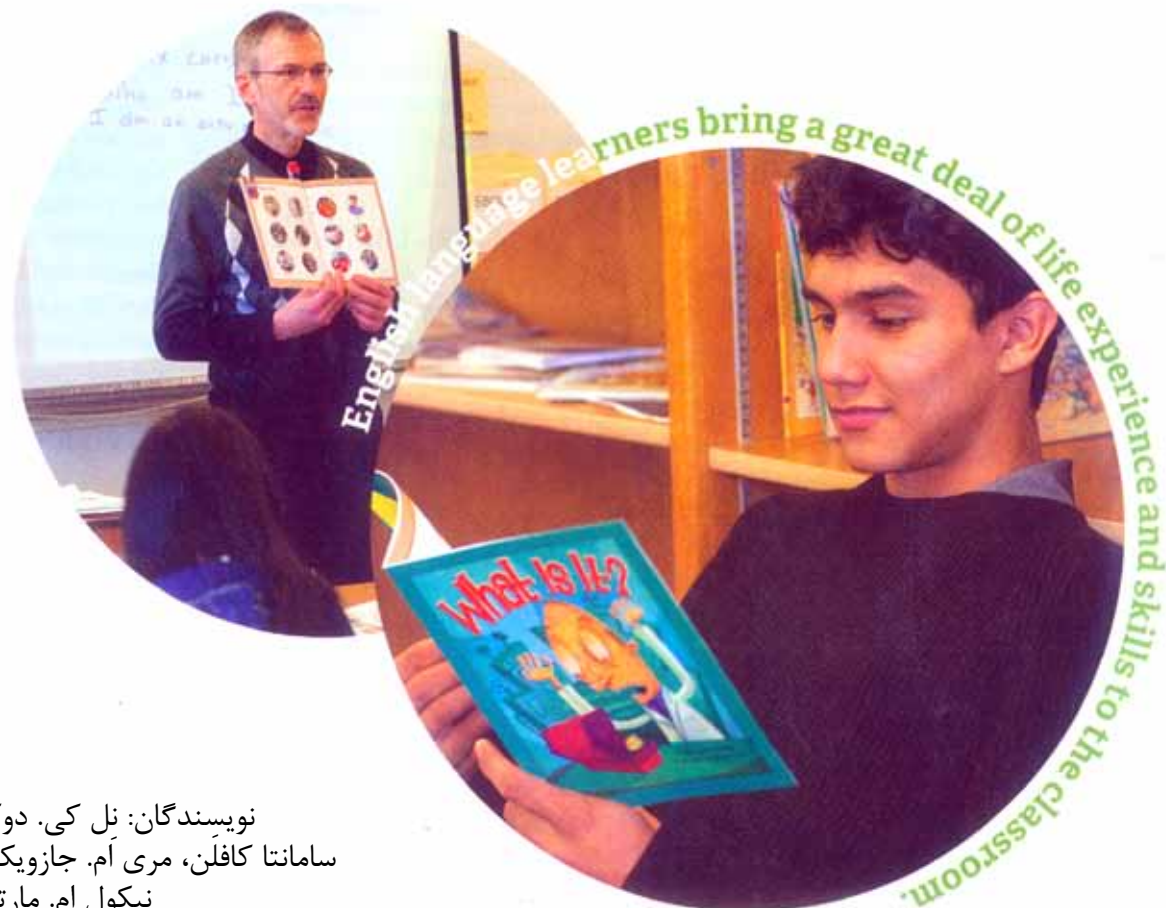
آنچه بدست آوردم، تجربه بودن با نویسنده در جریان دوره‌های امیدواری و شکست است. همین‌طور، تجربه مرگ بیماران بسیاری که این آزمایش‌های بسیار دشوار را پشت سر می‌گذاشتند و نیز پیشرفت منظم اما با تردید پژوهشگرانی که دست‌اندرکار درمان این بیماران بودند. من این احساس را با خود دارم که سرطان به صورت خصیصه اصلی این کتاب درآمده است؛ یعنی پدیده‌ای دو پهلو، انطباق‌پذیر، مزمن، چند وجهی و دشمنی غیرمعمول در گول زدن و نابود کردن. من این نقشه روایتی و اطلاعات مرتبط با آن را در حافظه خود نگه می‌دارم. به عبارت دیگر، من این کتاب غیرداستانی را همانطور در حافظه‌ام ارزیابی می‌کنم که یک داستان قصه‌مانند را. جزئیات مطالب به سرعت دچار ابهام و تیرگی می‌شوند و من تنها مضامین اصلی و احساساتی را که این کتاب برایم به وجود آورد، به خاطر می‌آورم. من احساس به دست آمده از کتاب «موکرجی» را که مرا به سوی این حوزه هدایت کرد، حفظ می‌کنم و شبکه‌ای از داستان‌ها را بخدمت می‌گیرم؛ داستان‌هایی درباره پژوهشگران، درباره نحوه معالجه بیماران سرطانی و به خصوص درباره خود سرطان و نحوه شروع و رشد آن.

ارزش چشمگیر کاری از این نوع، مانند یک داستان خوب، این است که ما خودمان را بدست فرد دیگری می‌سپاریم. ما برای رفتن به یک سفر قرارداد می‌بندیم. اگر تنها به خواندن قطعاتی از اطلاعات قناعت کنیم و اگر به همه کتاب‌های غیرداستانی به عنوان یک دفترچه باشکوه تلفن بنگریم، تنها آن اطلاعات را به طرحواره‌های موجود در ذهنمان مرتبط می‌کنیم و تغییری نخواهیم کرد (و به همین دلیل، فکر می‌کنم بسیاری از مطالب موجود در اینترنت تنها پیشداوری‌های ما را تأیید و تقویت می‌کنند). در این صورت، «ویکی‌پدیا» کافی است. ولی با ورود به دنیای کتابی مانند «امپراتور بیماری‌ها»، یعنی بیرون رفتن از خود و حضور پیدا کردن در کنار یک ذهن درجه یک در تبیین علم و درام انسانی تحقیق درباره سرطان. حدس می‌زنم که این سفرها دارای مزایای طولانی مدتی است که از تداوم خواندن کتاب‌های خوب غیرداستانی بدست خواهیم آورد. نویسندگان کتاب‌های خوب غیرداستانی هرگز روایت کردن را رها نمی‌کنند. در واقع، آن‌ها داستان‌گویی را به طرق پیچیده‌تری گزارش می‌کنند و آن را در بستر مناسب‌تری قرار می‌دهند. اکنون زمان آن رسیده است که اجازه دهیم دانش‌آموزان و دانشجویان وارد این بخش ناگفته شوند.

۱. Williams
۲. Coleman
۳. Pimental
۴. Robert Frost
۵. Poirier
۶. Mark Turner
۷. Eubanks
۸. Tolstoy
۹. Anna Karenina
۱۰. Ben Marcus

۱۱. What have you Done?
۱۲. Paul
۱۳. Cleaveland
۱۴. In Defence of food
۱۵. Kenneth Burke
۱۶. Gretchen Bernabei
۱۷. Flowchart
۱۸. Martin Luther King
۱۹. I have a dream
۲۰. Lincoln
۲۱. Promised Land
۲۲. Thoreau
۲۳. Walden
۲۴. Atlantic
۲۵. Biggs
۲۶. Glencoe/Mc Graw-Hill
۲۷. National Geographic Society
۲۸. Frances Fitzgerald
۲۹. Louise Rosen Blatt
۳۰. Emperor of All Maladres
۳۱. Siddhartha, Mukherjee
۳۲. Wikipedia (اشاره به مطالبی از نوع دایره‌المعارف است که در این سایت موجود است. م)

# تدریس هدف‌مند انواع متون



نویسندگان: نل کی. دوک،  
سامانتا کافلن، مری ام. جازویک و  
نیکول ام. مارتین  
مترجم: مریم خیریه

به آخرین شماره نشریه «مدیریت آموزشی» که خوانده‌اید، قدری فکر کنید. حالا داستانی را در نظر بگیرید که دوستی اخیراً در یک «رایانامه» برای شما تعریف کرده است. برخی از افراد گمان می‌کنند این دو نوع خواندن مستلزم مهارت‌های یکسانی هستند. لیکن ما به طرز فزاینده‌ای درمی‌یابیم که خوانندگان برای خواندن انواع متفاوت متن از فرایندهای گوناگونی بهره می‌گیرند.

برای مثال، هنگامی که نشریه بالا را مطالعه می‌کردید، احتمالاً به فهرست مطالب آن رجوع کردید، از عنوان‌ها کمک گرفتید، برخی از بخش‌ها را به طور سطحی خواندید و برخی دیگر را به دقت، و حتی آن‌ها را گاهی دوباره خوانی کردید. به احتمال فراوان هیچ یک از این کارها را در مورد داستان دوست خود انجام ندادید. بلکه در فرایندهای متفاوتی، همچون مجسم ساختن موقعیت و افراد درگیر در داستان و تلاش برای درک احساس دوست خود در ارتباط با وقایعی که رخ داد، مشارکت داشتید. فرایندهای خواندن شما به طور قابل ملاحظه‌ای با توجه به نوع متن متفاوت‌اند. خواندن، تابع نوع خاص متن است. ادوک و رابرتس، ۲۰۱۰.

این‌گونه به نظر می‌رسد که استانداردها و سنجش‌ها به طور فزاینده‌ای با نوع متن مرتبط هستند. برای مثال، بخشی از استانداردهای پایه مشترک ایالتی بر اساس نوع متن طبقه‌بندی شده‌اند (همانند متن‌های ادبی و خبری).

بیت انداز آموزش

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱

در هر یک از این مقولات، استانداردها، طیفی از انواع متن را بیان می‌کنند (رجوع شود به جدول ۱).

### سخنی در مورد نوشتن

اگرچه این تمایل در ما وجود دارد که خواندن و نوشتن را در مدرسه از یکدیگر تفکیک کنیم و آن‌ها را در جایگاه‌های متفاوتی از برنامه درسی قرار دهیم، لیکن در دنیای خارج از مدرسه، خواندن به شکل پیچیده‌ای به نوشتن منتهی می‌شود. برای مثال، ممکن است پس از خواندن مقاله‌ای در نشریه «مدیریت آموزشی» به بازبینی و اصلاح یک طرح درس بپردازید و یا یادداشتی را برای کادر آموزشی مدرسه خود تهیه و در آن سیاست جدیدی را پیشنهاد کنید. پس از خواندن داستان دوست خود، ممکن است رایانامه‌ای را در پاسخ برایش ارسال کرده باشید. خواندن و نوشتن همچون یک مجموعه با هم عمل می‌کنند تا ما را در دستیابی به هدف‌های زندگی یاری دهند. لذا در اینجا هر دو مقوله را مورد توجه قرار می‌دهیم.

### انواع متفاوت متن، فرایندهای گوناگون

در مدارس ایالات متحده، غالباً خواندن و نوشتن را بدون توجه به نوع آن‌ها، آموزش می‌دهیم. ما فرایند نوشتن «واحدی» را آموزش می‌دهیم، اگرچه فرایندهای مورد استفاده در نوشتن به‌طور قابل ملاحظه‌ای در انواع گوناگون متن، متفاوت‌اند. (برای مثال، نوشتن مقاله‌ای پژوهشی را در مقایسه با داستانی در مورد آنچه در طول تعطیلات پایان هفته رخ داده است، در نظر بگیرید.) ما راهبردهای درک مطلب را به‌طور عام آموزش می‌دهیم، گویی آن‌ها به شیوه‌ای یکسان در تمام انواع متن به‌کار گرفته می‌شوند. با وجود این، معنی «پیش‌بینی کردن» در یک داستان (پس از این چه اتفاقی «رخ خواهد داد»؟) با معنای آن در متنی خبری (پس از این چه «خواهم آموخت»؟) کاملاً متفاوت است. برخی از راهبردها، مختص انواع خاصی از متن هستند (رجوع شود به جدول ۲).

### سه اصل برای انواع متون

سه اصل زیر می‌توانند معلمان را یاری دهند به شیوه‌ای تدریس کنند که از نوع متن تأثیر می‌پذیرد.

**اصل ۱:** «دانش‌آموزان را در خواندن و نوشتن هدف‌های مرتبط با دنیای واقعی مشارکت دهید». در گرم‌ترین زمان تابستان، گروهی از پسران آن دسته از متن‌های خبری را به دقت مطالعه می‌کنند که فراتر از سطح خواندن آن‌هاست. این پسران تمام توان خود را برای خواندن این متن‌ها به‌کار گرفته‌اند، چرا که مأموریتی به آن‌ها محول شده است. باغ وحش محلی شهر از آنان خواسته است برای برپایی نمایش‌های باغ وحش، کتاب‌های راهنما تدوین کنند. پسران این مسئولیت را جدی تلقی کرده‌اند تا در مورد حیواناتی که در آنجا سکن داده شده‌اند مطالبی بیاموزند و دیگران را در آموخته‌های خود سهیم کنند. این موضوع به دلایل متعددی نامتعارف است، چرا که به جای ارائه مجدد یک دوره آموزشی خواندن شش هفته‌ای که ناکارآمدی آن در طول سال تحصیلی در مورد این پسران به اثبات رسیده، مدرسه در این تابستان رویکرد جدیدی را اتخاذ کرده است. دانش‌آموزان به‌دلیل شرکت در این فعالیت، به‌جای آنکه احساس حقارت کنند، هیجان‌زده و حتی خشنود به‌نظر می‌رسند. آنان متون خبری را می‌خوانند و می‌نویسند، چرا که می‌خواهند و یا نیازمندند چیزی بدانند؛ نه به این دلیل که معلم به آن‌ها چنین گفته است و نه برای گرفتن جایزه. آن‌ها برای اهداف مربوط به دنیای واقعی می‌خوانند و می‌نویسند. در گذشته ویژگی‌های متن را، تعیین‌کننده نوع آن‌ها می‌دانستند، لیکن هم‌اکنون نوع متن را با توجه به «هدف» آن تعریف می‌کنیم. بنا به عقیده کارولین میلر (۱۹۸۴)، انواع متن‌ها پدید می‌آیند تا نقش‌های ویژه‌ای



را در موقعیت‌های خاص ایفا کنند و ویژگی‌های این متون طوری شکل گرفته‌اند که به ایفای آن نقش‌ها کمک کنند. برای مثال، یک دستورالعمل پخت غذا را در نظر بگیرید که هدف آن راهنمایی خوانندگان در آماده‌سازی غذا به شیوه‌ای خاص است. یکی از ویژگی‌های این دستورالعمل، ارائه فهرستی از مواد مورد نیاز است. این فهرست در ابتدای دستورالعمل آورده می‌شود تا خوانندگان بتوانند از ابتدا ببینند کدام مواد را در اختیار دارند و کدام را باید در فهرست خرید خود قرار دهند.

بر این باورم که دانش‌آموزان زمانی خواندن و نوشتن انواع متون را به بهترین شکل می‌آموزند که از این متون و ویژگی‌هایش به همان دلایلی استفاده کنند که این متون و ویژگی‌ها به‌خاطر آن‌ها پدید آمده‌اند. برخی از پژوهش‌ها نیز مؤید همین نظر هستند (برای مثال، پارسل - گیتس، دوک و مارتینو، ۲۰۰۷).

موارد زیر را در نظر بگیرید:

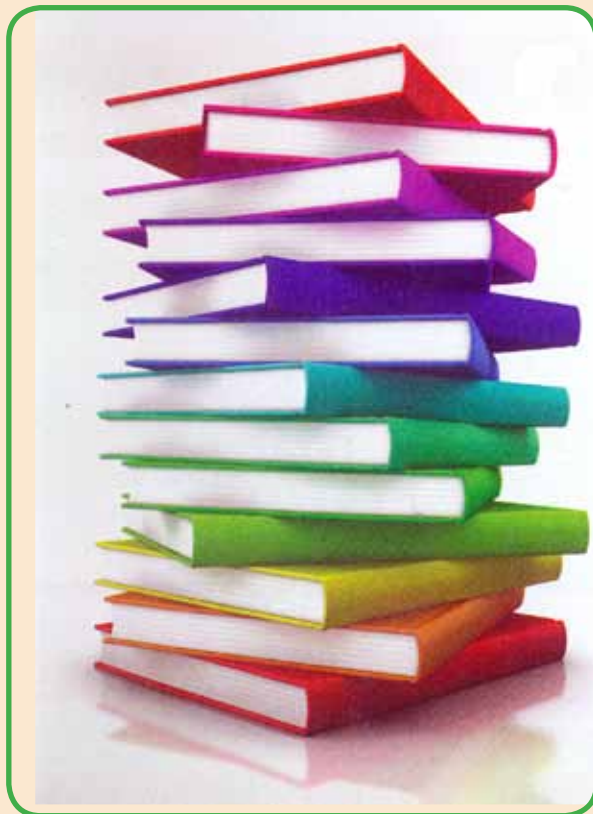
● در «سبک‌های داستانی» هدف اصلی به اشتراک گذاشتن و تفسیر تجربه‌هاست. دانش‌آموزان ممکن است متن‌های تاریخی را بخوانند، از مکان‌های تاریخی بازدید کنند و به‌طور هم‌زمان برای نگارش کتابی تاریخی - داستانی به پژوهش بپردازند؛ کتابی که آن را با تشریح مساعی خواهند نوشت، با دیگر مدارس به اشتراک خواهند گذاشت و از طریق «اینترنت» به فروش خواهند رساند.

● در «سبک‌های نمایشی» هدف اصلی واقعی جلوه دادن شخصیت‌های نمایش از طریق تعارض و یا تعامل است. دانش‌آموزان ممکن است به دقت متن دو نمایش نامه کوتاه را بخوانند، برخی از خطوط آن را برجسته سازند، در حاشیه‌ها یادداشت بردارند و فهرستی از وسایل صحنه نمایش و لباس‌ها تهیه کنند. این خواندن دقیق آنان را مهیا می‌سازد که این نمایش‌نامه‌ها را برای دیگر کلاس‌های مدرسه خود اجرا کنند.

● در «سبک‌های مجاب‌کننده» مقصود اصلی تأثیرگذاری بر عقاید و یا رفتار مخاطبان است. دانش‌آموزان ممکن است در مورد تأثیرات کافئین بر بدن پژوهش به‌عمل آورند و سپس نامه‌های متقاعدکننده‌ای را با هدف تغییر عادات نوشیدن قهوه در بزرگ‌سالان بنویسند و آن‌ها را به یکی از روزنامه‌های محلی ارائه دهند.

● در «سبک‌های خبری» هدف اصلی، انتقال اطلاعات در زمینه جهان طبیعی یا اجتماعی به افرادی است که به آن اطلاعات نیازمندند. دانش‌آموزان توانستند در «پروژه کتاب‌های امید» ([www.e-luminate.org](http://www.e-luminate.org)) مشارکت جویند و متن‌های خبری را برای دانش‌آموزان اوگاندایی که به متن‌های معدود چاپی دسترسی دارند، بنویسند.

● در «سبک‌های فرایندی» هدف اصلی آموزش چگونگی انجام کاری به افراد است؛ کاری که آن‌ها از چگونگی انجام آن آگاهی ندارند. دانش‌آموزان ممکن است پژوهشی را به‌عمل آورند، کتابی را در زمینه چگونگی استفاده مجدد از برخی وسایل خانگی بنویسند و سپس آن کتاب را در فروشگاه محلی وسایل خانگی به فروش برسانند و سود حاصله را برای راه‌اندازی یک برنامه بازیافت در مدرسه خود به‌کار گیرند. آدوک، کافلن، جازویک و مارتین، ۲۰۱۱.



## جدول ۱: استانداردهای پایه مشترک ایالتی برای طیف‌های گوناگون انواع متن

پایه‌های اصلی	نوع متن	توصیف استانداردهای هسته مشترک ایالتی
کودکستان - ۵	داستان	داستان‌های ماجراجویانهٔ کودکان، افسانه‌های قومی و اجدادی، افسانه‌ها، حکایات اخلاقی، داستان‌های تخیلی، داستان‌های واقع‌گرایانه و اسطوره را شامل می‌شود.
۶-۱۲		خرده‌متن‌های داستان‌های ماجراجویانه شامل داستان‌های تاریخی، داستان‌های رمز آلود، اسطوره‌ها، داستان‌های علمی - تخیلی، داستان‌های واقع‌گرایانه، تمثیل‌ها، نوشته‌ها یا اشعاری که تقلید از متن دیگران‌اند، طنز و رمان‌های مصور است.
کودکستان - ۵	نمایش‌نامه	مکالمه‌های دو نفرهٔ اجرا شده روی صحنه و صحنه‌های نمایشی کوتاه و آشنا را شامل می‌شود.
۶-۱۲		نمایش‌نامه‌های تک پرده‌ای و یا چند پرده‌ای را به شکل نوشتاری و فیلم شامل می‌شود.
کودکستان - ۵	شعر	شعرهای کودکستان و خرده‌متن‌های شعر داستانی که شامل شعر غیر مسجع پنج بندی و شعر بی‌قافیه است.
۶-۱۲		خرده‌متن‌های شعرهای داستانی که شامل شعرهای بزمی، شعرهای بی‌قافیه، غزل‌ها، قصیده‌ها، تصنیف‌ها و شعرهای حماسی است.
کودکستان - ۵	آثار ادبی مبتنی بر واقعیت و متن‌های تاریخی، علمی و تخصصی	زندگی‌نامه و خود زندگی‌نامه، کتاب‌هایی در زمینهٔ تاریخ، مطالعات اجتماعی، علوم و هنر، متن‌های تخصصی شامل دستورالعمل‌ها، فرم‌ها و اطلاعات نمایش داده شده در قالب نمودارها یا نقشه‌ها و منابع دیجیتالی را شامل می‌شود.
۶-۱۲		خرده‌متن‌های توصیفی، استدلالی و کاربردی در قالب مقالات شخصی، سخنرانی‌ها، مقالات در برگزیدهٔ عقاید، مقالاتی در زمینهٔ هنر یا ادبیات، زندگی‌نامه، خاطرات، روزنامه‌نگاری و گزارش‌های تاریخی، علمی، تخصصی یا اقتصادی (شامل منابع دیجیتال) که برای طیف وسیعی از مخاطبان نوشته شده‌اند.

منبع: اقتباس شده از استانداردهای هسته مشترک کشوری برای مهارت‌های زبان انگلیسی و خواندن تاریخ / مطالعات اجتماعی، علوم و دروس تخصصی (ص ۳۱، "طیف‌های انواع متن برای کودکستان - ۵" و ص ۵۷، "طیف‌های انواع متن برای ۶-۱۲")، ۲۰۱۰، بازیابی شده از: [www.corestandard.org/the-standards](http://www.corestandard.org/the-standards)

به‌منظور مشارکت دانش‌آموزان در خواندن و نوشتن برای دستیابی به هدف‌های دنیای واقعی، سؤال‌های زیر را از خود پرسید:

- آیا به‌جای متن‌های خاص مدرسه، همانند کار برگ‌ها، کتاب‌های درسی و مقالات پنج پاراگرافی، دانش‌آموزان را در خواندن یا نوشتن نوعی از متن مشارکت می‌دهم که معمولاً افراد آن را در «خارج از» مدرسه می‌خوانند و می‌نویسند؟
- آیا دانش‌آموزان این متن را تنها به این دلیل که من گفته‌ام به آن نمره خواهم داد یا می‌خواهم آن‌ها

را تمرین کنند، می‌خوانند، یا آن‌ها با همان هدفی این متن را می‌خوانند و می‌نویسند که افراد خارج از مدرسه می‌خوانند و می‌نویسند؟

(برای ابزارهای مشاهده در کلاس‌ها هنگامی که پرسش‌های مشابهی را در ذهن دارید، رجوع کنید به: دوک، پارسل - گیتس، هال و تاور، ۲۰۰۶/۲۰۰۷).

ممکن است این‌گونه به‌نظر برسد که برخی از انواع خاص متن - مانند داستان‌های پیچیده و زندگی‌نامه‌ها - با پروژه متون دارای هدف متناسب نیستند. لیکن معلمانی را مشاهده کرده‌ایم که از متن‌های داستانی در قالب پروژه‌های متون دارای هدف استفاده می‌کنند. برای مثال، یک معلم دوره راهنمایی طیف‌های متفاوتی از این متن‌ها را به همراه دانش‌آموزان خواند تا آنان را برای نوشتن متون توصیفی داستانی که بنا بود به مطب یک متخصص محلی اطفال اهدا شود، آماده سازد. گروه دیگری از دانش‌آموزان طیف‌های گوناگونی از متن‌های توصیفی داستانی را خواندند و سپس نامه‌های متقاعدکننده‌ای را در حمایت از متن خاصی نوشتند که بنا بود برای طرح «یک کتاب، یک مدرسه» انتخاب شود. معلم سوم، دانش‌آموزان دوره راهنمایی را در خواندن زندگی‌نامه‌های به چاپ رسیده مشارکت داد و دانش‌آموزان به‌طور هم‌زمان به انجام پژوهشی مشغول بودند تا زندگی‌نامه افراد قابل احترام رنگین پوست جامعه را به رشته تحریر درآوردند و در کتابی درج کنند که بنا بود در مدارس محلی توزیع شود.

## اصل ۲. «ویژگی‌های متون متفاوت و کارکردهای آن‌ها را آموزش دهید».

بدون تردید، فراهم ساختن تجربه استفاده از متون متفاوت و ویژگی‌های آن‌ها به‌منظور نیل به هدف‌های دنیای واقع، گامی مهم برای دانش‌آموزان است، لیکن آموزش ویژگی‌های خاص نیز مفید است. برای مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش عناصر خاص داستان به کودکان، همانند شخصیت داستان، موقعیت داستان و مسئله آن، می‌تواند ارزشمند باشد (آبمن و برگرون، ۱۹۹۳؛ گریستن، فاکس، ویلیامز و بیکر، ۲۰۰۱).

آموزش ویژگی‌های متن، در مقایسه با آنچه بسیاری از ما در طول آموزش‌های پیش و ضمن خدمت آموخته‌ایم، مستلزم درک عمیق‌تری از این متون است. اختصاص دادن زمانی طولانی به مطالعه و تفکر در زمینه ویژگی‌های متونی که می‌خواهید دانش‌آموزان آن‌ها را بخوانند و بنویسند، می‌تواند نتایج بسیار جالبی را در پی داشته باشد. برای مثال، ممکن است دریابید «متن‌های نمایشی» - مجموعه‌ای از متون که در استانداردهای پایه مشترک ایالتی ۴۷ بار به آن‌ها اشاره شده است - غالباً دارای شخصیت اصلی (یک یا بیش از یک شخصیت که خواننده با آن‌ها هم ذات‌پنداری می‌کند) و ضد شخصیت (افرادی که مخالف شخصیت اصلی‌اند) هستند. این‌گونه متن‌ها دارای تعارض‌های اولیه، نقطه اوج، پایان، گفت‌وگوی دو نفره (به‌عنوان بخش عمده‌ای از متن)، فهرست بازیگران و دستورالعمل‌های صحنه نمایش‌اند.

«متن‌های فرایندی یا رویه‌ای» دارای ویژگی‌های متفاوتی هستند (پارسل-گیتس، دوک و مارتینو، ۲۰۰۷). برای مثال، آن‌ها غالباً هدف نهایی را در بخش بیان هدف و یا عنوان به صراحت بیان می‌کنند. (همانند: «چگونه یک چهل تکه بدوزیم؟») همین‌طور، فهرستی از مواد مورد نیاز را به ترتیب به‌کارگیری آن‌ها مطرح می‌کنند. معمولاً هم این توضیحات را در مراحل پی در پی ارائه می‌دهند و از فعل‌های امری بهره می‌گیرند (برای مثال: رسم کنید، بگردید و بگیرد). غالباً تصاویری را ارائه می‌دهند که مراحل متفاوت یا محصول نهایی را نشان می‌دهند. این متن‌ها ممکن است خواننده را به‌طور مستقیم خطاب قرار دهند (همانند: «شما باید») و معمولاً از ضمیرهای سوم شخص همچون «او» استفاده نمی‌کنند. آن‌ها عنوان‌ها و زیرعنوان‌ها و واحدهای اندازه‌گیری، همانند میلی‌متر یا فوت را شامل می‌شوند و معمولاً با یک ارزشیابی، خلاصه‌ای از نتایج پیش‌بینی شده و یا توضیحی علمی پایان می‌یابند (برای اطلاعات بیشتر در زمینه ویژگی این متون، رجوع کنید به: دوک، کافلن، جازویک و مارتین، ۲۰۱۱؛ شلیگرل، ۲۰۰۴).

با توجه به تعداد فراوان ویژگی‌های هر متن خاص، مسلماً تدریس صریح تمام ویژگی‌ها را به تک تک دانش‌آموزان توصیه نمی‌کنیم. برخی از دانش‌آموزان ممکن است در مقایسه با دیگران در بعضی از ویژگی‌ها نیازمند آموزش بیشتری باشند. برای مثال، ممکن است متوجه شوید برخی از دانش‌آموزان در دنبال کردن مراحل



یک متن فرایندی با مشکل مواجه‌اند؛ آن‌ها از بعضی از مراحل اجتناب می‌کنند و به مراحل «سرگرم کننده» می‌روند. شما می‌توانید تنها برای گروه کوچکی از دانش‌آموزان این امر را توضیح دهید که چگونه نویسندگان برای نشان دادن توالی صحیح مراحل از حروف یا اعداد استفاده می‌کنند. به‌علاوه، توصیه می‌کنیم که برویژگی‌های متن و آنچه این ویژگی‌ها برای خواننده انجام می‌دهند، تأکید کنید. به‌جای پرسیدن اینکه: «آیا از نمایه استفاده کردید؟» پرسید: «چگونه اطلاعات مورد نیاز خود را در این کتاب یافتید؟» و به‌جای پرسیدن اینکه: «آیا برای هر یک از مراحل، تصاویری را نیز ضمیمه کرده‌اید؟» پرسید: «آیا تصاویری را ضمیمه کرده‌اید که به خواننده نشان می‌دهد چه کاری را باید انجام دهد؟» چنین سؤال‌هایی می‌توانند یادگیری را عمق بخشند.

### اصل ۳. «راهبردهای وابسته به متنی خاص را آموزش دهید.»

دانش‌آموزان باید بیاموزند چگونه متن‌های گوناگون را به شیوه‌هایی متفاوتی بخوانند. بیایید رویکردهایی را بررسی کنیم که به‌طور خاص در خواندن متن‌های داستانی، خبری و مجاب‌کننده مؤثر واقع می‌شوند. خواندن متن‌های داستانی.

جوآنا ویلیامز و همکارانش (۱۹۹۴ و ۲۰۰۱) به منظور یاری رساندن به دانش‌آموزان در پی بردن به مضمون و یا نکته اخلاقی یک داستان - حتی زمانی که به شکل ضمنی بیان شده است - رویکردی آموزشی را به نام «راهبرد مضمون» تدوین کرده‌اند. معلمان می‌توانند آن را در مورد داستان‌های تخیلی و داستان‌های مبتنی بر واقعیت به کار گیرند. راهبرد مضمون چهار بخش زیر را دربرمی‌گیرد:

- مضمون را معرفی کنید. قبل از این کار، در مورد آن چه دانش‌آموزان قبلاً در مورد مضمون می‌دانند و نیز مفاهیم جدیدی که باید ارائه کنید، به تفکر پردازید.
- داستان را بخوانید. در حین خواندن داستان، به طور مکرر مکث کنید تا سؤالاتی را بی‌رسید و در مورد وقایع آن با دانش‌آموزان به بحث و گفت‌وگو بنشینید.
- پس از اتمام خواندن به بحث و گفت‌وگو پردازید. با پرسیدن اینکه: «آیا آن چه اتفاق افتاد، خوب بود یا بد و چرا»، توجه دانش‌آموزان را به مضمون داستان جلب کنید [ویلیامز، هال، لور و لورد، ۲۰۰۱].
- درس را خاتمه دهید. از دانش‌آموزان بخواهید تا مضمون متن جدید را بیابند. آنان را وادارید که با توجه به تجارب زندگی خود، مثال‌هایی را برای آن مضمون بیاورند. سرانجام، از طریق یک فعالیت غنی‌سازی، مانند نقاشی کردن، مشوق تفکر در زمینه مضمون باشید.



## جدول ۲. مثال‌هایی از راهبردهای وابسته به سبک خاص

سبک‌ها	مثال‌هایی از راهبردها
متن‌های داستانی	موقعیت، شخصیت‌های داستان و وقایع را مجسم کنید؛ اهمیت خواندن را ارزیابی کنید.
متن‌های نمایشی	در مورد اخلاق، خصوصیات و ظاهر شخصیت داستان به استنتاج پردازند؛ به صحنه آوردن یک پرده را تصور کنید.
متن‌های مجاب‌کننده	مخاطبان را مشخص کنید و کیفیت شواهد را ارزشیابی کنید.
متن‌های خبری	سطحی خوانی کنید؛ به مرور اجمالی پردازید و پیش‌بینی کنید. (آنچه را که نویسنده پس از این به شما خواهد گفت.)
متن‌های فرابندی	مواد و اقلام مورد نیاز را جمع‌آوری و اطمینان حاصل کنید که آن‌ها را در اختیار دارید؛ مراحل را به ترتیب از ابتدا تا انتها بخوانید؛ بارها مکث کنید.

### خواندن متن‌های خبری.

جانث کلینگر، شارون وان و همکارانش، برای یاری رساندن به دانش‌آموزان در خواندن متن‌های خبری، «خواندن راهبردی مشارکتی» را تدوین کردند. پژوهش‌ها مؤید تأثیرگذاری این راهبرد بوده‌اند [کلینگر، وان، آرگلس، هیوز و لفتویچ، ۲۰۰۴؛ کلینگر، وان، دیمینو، شام و برایت، ۲۰۰۱]. در خواندن راهبردی مشارکتی، معلمان به دانش‌آموزان می‌آموزند که:

- متن را پیش‌خوانی کنند. پیش از آنکه دانش‌آموزان خواندن را آغاز کنند، معلم از آنان می‌خواهد تا در مورد آن چه از قبل می‌دانند به تفکر پردازند و آن چه را خواهند آموخت، پیش‌بینی کنند.
- از کلمات دریافتم و دریافتم استفاده کنند. دانش‌آموزان در حین خواندن بر درک مطلب خود نظارت دارند و درک خود را به‌طور تصادفی کنترل می‌کنند. بدین ترتیب که از کلمه «دریافتم» هنگام درک مطلب و یا از کلمه «در نیافتم» هنگام مبهم بودن مطلب استفاده می‌کنند. سپس از راهبردهایی همچون دوباره خوانی برای برطرف کردن «نکات مبهم» بهره بگیرند.
- مضمون اصلی را درک کنند. دانش‌آموزان در حین خواندن، مفاهیم، وقایع و افراد کلیدی متن را درک می‌کنند و به این پرسش پاسخ می‌دهند که: «مهم‌ترین فرد یا شیء کیست یا چیست؟»
- جمع بندی کنند. هنگامی که خواندن دانش‌آموزان به پایان می‌رسد، آنان در مورد یادگیری خود به تفکر می‌پردازند و سؤال‌هایی در زمینه مفاهیم، وقایع و افراد کلیدی متن تدوین می‌کنند [کلینگر، وان و شام، ۱۹۹۸]. معلمان در حین تدریس، این الگو را به تمام کلاس معرفی می‌کنند و هر یک از راهبردها را توضیح می‌دهند و به نمایش می‌گذارند. ابتدا تمام دانش‌آموزان کلاس به نوبت و سپس گروه‌های کوچکی از دانش‌آموزان که عملکردشان توسط معلم آسان می‌شود، این چهار راهبرد را در جلوی کلاس به کار می‌گیرند. سرانجام دانش‌آموزان در گروه‌های کوچکی کار می‌کنند که توسط سایر دانش‌آموزان هدایت می‌شوند. آنان به نوبت به عنوان کارشناس هر یک از راهبردها را ایفای نقش می‌کنند و به اعضای گروه در به‌کارگیری راهبردها یاری می‌دهند. در این میان معلم بین گروه‌ها می‌چرخد و در صورت نیاز به آن‌ها کمک می‌کند.

## خواندن متن‌های مجاب‌کننده.

سوزان دو لا پاز (۲۰۰۵) دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی را بر آن داشت متن‌هایی را که دیدگاه‌های متفاوتی را در زمینهٔ وقایع تاریخی به نمایش می‌گذارند، بخوانند، در مورد آن‌ها به بحث و گفت‌وگو بنشینند و یادداشت بردارند و از این طریق خود را برای نوشتن دلایل آماده سازند. دانش‌آموزانی که آموختند متنی را با هدف درک دیدگاه‌ها بخوانند، در مقایسه با دانش‌آموزان گروه گواه که چنین آماده‌سازی را دریافت نکرده بودند، دلایل طولانی‌تر و متقاعدکننده‌تری نوشتند.

### دانش‌آموزان با فراگیری موارد زیر درک خود را از دیدگاه‌ها بهبود می‌بخشند:

- مشخص کردن هر نویسنده یا سخنران و توصیف دلایل وی. دانش‌آموزان هدف سخنران را تعریف می‌کنند، دلایل وی را در نظر می‌گیرند و به جست‌جوی شواهدی دال بر وجود تعصب می‌پردازند.
- مقایسهٔ جزئیات و جست‌وجوی نقطه نظرات متناقض. دانش‌آموزان در پی تناقضات موجود در یک اثر هستند و تفاوت میان نویسندگان را در چگونگی توصیف افراد و وقایع در نظر می‌گیرند. آن‌ها را که در هر استدلال وجود ندارد، بررسی می‌کنند و با مقایسهٔ منابع به استنتاج می‌پردازند.
- یادداشت برداری دقیق از هر منبع. دانش‌آموزان یادداشت‌های خود را نظم و ترتیب می‌بخشند و از شیوهٔ یادداشت برداری کرنل و یا چارت‌های مفهومی برای مقایسهٔ دیدگاه‌های متفاوت استفاده می‌کنند [دو لا پاز، ا].

### هدف در کانون توجه

رویکرد «متن دارای هدف»، فراتر از «مطالعهٔ متن» و یا فراگیری ویژگی‌های متن به واسطهٔ جذاب بودن آن‌هاست. این رویکرد آموزش متن را در بستری غنی از فعالیت‌های مبتنی بر هدف قرار می‌دهد و بنا به تجربهٔ ما، دانش‌آموزان و معلمان آن را جذاب‌تر و آموزنده‌تر می‌دانند. شما را تشویق می‌کنیم رویکرد متن دارای هدف را در کانون برنامهٔ درسی خود قرار دهید.

۱. E\_mail ۲. Duke & Roberts ۳. Carolyn Miller ۴. Purcell-Gates ۵. Martineau

خرده‌متن‌های توصیفی، استدلالی و کاربردی در قالب مقالات شخصی، سخنرانی‌ها، مقالات در برگیرندهٔ عقاید، مقالاتی در زمینهٔ هنر یا ادبیات، زندگی‌نامه، خاطرات، روزنامه‌نگاری و گزارش‌های تاریخی، علمی، تخصصی یا اقتصادی (شامل منابع دیجیتال) که برای طیف وسیعی از مخاطبان نوشته شده‌اند.

منبع: اقتباس شده از استانداردهای هستهٔ مشترک کشوری برای مهارت‌های زبان انگلیسی و خواندن تاریخ / مطالعات اجتماعی، علوم و دروس تخصصی (ص ۳۱)، «طیف‌های انواع متن برای کودکان - ۵» و ص ۵۷، «طیف‌های انواع [www.corestandard.org/the-standards](http://www.corestandard.org/the-standards): متن برای ۱۲-۶»، ۲۰۱۰، بازیابی شده از

۶. Hall ۷. Tower

۸. «طرح یک کتاب، یک مدرسه» پروژه‌ای است که به‌منظور ارتقای فرهنگ کتاب‌خوانی در برخی از مدارس به اجرا در می‌آید. بدین ترتیب که در مقاطع زمانی خاصی مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، نگهبانان و دیگر عوامل اجرایی مدرسه کتاب «واحدی» را می‌خوانند. به علاوه، تمهیداتی اندیشیده می‌شود که حتی والدین و دیگر اعضای جامعه نیز به خواندن این کتاب ترغیب شوند. تعامل‌ها و فعالیت‌های ادبی گوناگونی در قالب این طرح سامان‌دهی می‌شوند (مترجم

۹. Baumann & Bergeron ۱۰. Gersten, Fuchs, Williams, & Baker ۱۱. Schleppegrell

۱۲. Joanna Williams ۱۳. Lauer ۱۴. Lord ۱۵. Janette Klingner, Sharon Vaughn

۱۶. Arguelles ۱۷. Hughes ۱۸. Leftwich ۱۹. Dimino ۲۰. Schumm ۲۱. Bryant

۲۲. Susan De La Paz

۲۳. نظام یادداشت‌برداری کرنل

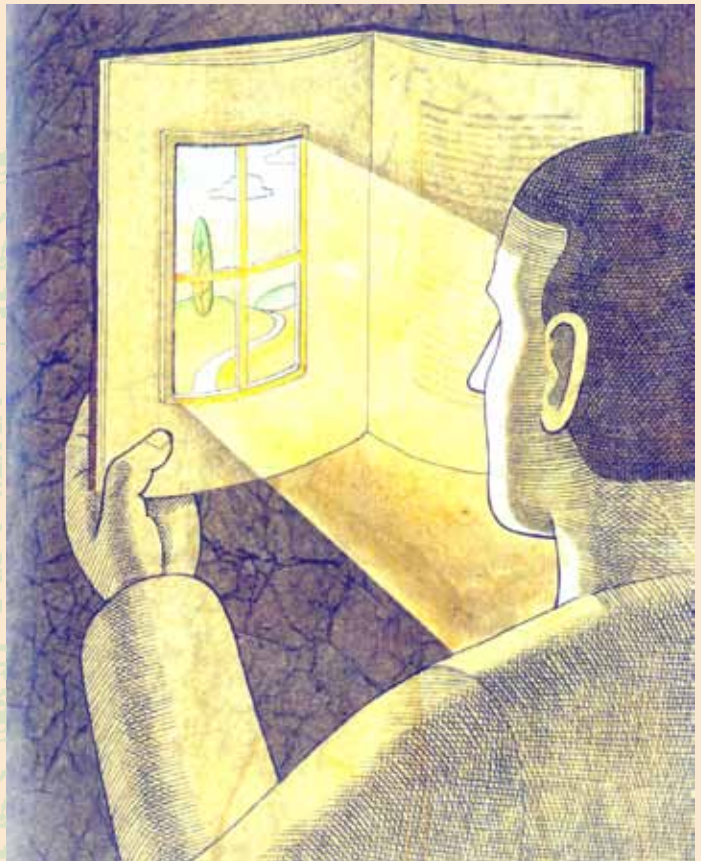
در دههٔ ۱۹۵۰ توسط والتر پاوک، استاد تعلیم و (Cornell note-taking system)

تربیت «دانشگاه کرنل» ابداع شد. روش کرنل قالب نظام‌مندی را برای خلاصه کردن و نظم بخشیدن به یادداشت‌ها فراهم می‌آورد (مترجم).

# بازگردن

## پنجیره

### ادبیات



نویسنده: کرول جاگو  
مترجم: طیبه الدوسی

من خود را مدیون اولین کلاس هشتمی‌هایی می‌دانم که به آن‌ها درس دادم. چرا که از آن به بعد متقاعد شدم- همانطور که الان هم عقیده دارم- خواندن، کلید موفقیت در دوران مدرسه و پس از آن است. از این رو، مشغله ذهنی‌ام این شد که چگونه توجه شاگردان بی‌میل و رغبت را به خواندن جلب کنم. این موضوع باعث شد پیدا کردن کتاب‌هایی را که فکرمی‌کردم به من برای رسیدن به این هدف کمک می‌کنند، به عنوان یک مأموریت قلمداد کنم و همه کتابفروشی‌های کتاب‌های دست دوم و حراجی‌های لوازم دست دوم را برای هر چیزی مانند تخته اسکیت، تخته موج‌سواری و هر آنچه که فکر می‌کردم شاگردانم را ترغیب می‌کند، زیر و رو کنم. بدین ترتیب، کلاس درس خود را از کتاب‌های ساده، کوتاه و خنده‌دار پر کردم. ولی افسوس، این رویکرد که می‌گویند «زمینه را ایجاد کن، بقیه کارها درست می‌شود» مؤثر نیفتاد. دانش‌آموزان نگاهی به کتاب‌ها می‌انداختند و با لحن بی‌تفاوتی می‌گفتند که از خواندن متنفرند. تنها کتاب‌هایی که توجهشان را جلب می‌کرد کتاب گینیس درباره «رکوردهای جهانی» و «نام‌گذاری کودکان» بود. شرایط به نظر منطقی نمی‌رسید. من عاشق خواندن بودم. چرا آن‌ها این‌طور نبودند!

نامید ولی مصمم به جمع کردن کتاب‌هایی چون «برو از آلیس پپرس»، «محبوب من، همبرگر» و «غریبه‌ها» برای کتابخانه کلاس ادامه دادم. اما برای هدایت برنامه درسی به کتاب لو ویگوتسکی (۱۹۶۲) مراجعه کردم. با خواندن این جمله که: «تنها نوع مطلوب آموزش آن است که به طرف پیشرفت گام بردارد و آن را هدایت کند» (ص ۱۰۴)، دریافتم که مطالعه آزاد را با مطالعه ادبیات اشتباه گرفته‌ام. اگر دانش‌آموزان بتوانند

بیت انداز آهونتر

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱

کتاب مورد نظر خودشان را بخوانند، شاید بهترین گزینه برای مطالعه کلاسی نباشد. به همین دلیل، معلمان به سمت داستان‌های مخربی مانند عطش مبارزه اثر سوزان کالینز گام برمی‌دارند که از رویدادهای آینده خبر می‌دهد و با تکالیف نوشتنی درباره خواندن همراه است. اگر این‌گونه کتاب‌ها به طور کامل پذیرفته شوند و از خواننده‌ای به خواننده‌ای دیگر دست به دست بگردند، بهترین کتاب‌ها خواهند بود؟

داستان‌های تخیلی نوجوانان مانند آینه‌هایی هستند که دانش‌آموزان بازتاب تجارب و احساسات خود را در آن‌ها می‌بینند. این داستان‌ها به خوانندگان جوان می‌فهمانند که آن‌ها نه اولین و نه آخرین کسانی خواهند بود که این‌طور احساس می‌کنند. به عبارت دیگر، مطالعه ادبیات، پنجره‌هایی به زمان‌ها، فرهنگ‌ها و دنیاهای دیگر را به روی دانش‌آموزان باز می‌کند. مطالعه ادبیات، چالش‌های فکری مورد نیاز برای رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد.

هارولد بلوم در «آناتومی تأثیر» (۲۰۱۱) سه معیار در انتخاب یک اثر برای خواننده شدن، دوباره خواننده شدن و آموختن به دیگران پیشنهاد می‌کند: شکوه زیبایی‌شناختی، قدرت شناختی و قدرت تمیز. به نظر من این معیارها در مقایسه با متون کوتاه، ساده و خنده دار، پیشرفت آشکاری به نظر می‌رسد. اما معلمان ادبیات باید کاری بیش از توزیع ساده نسخه‌هایی از «رومئو و ژولیت» بین دانش‌آموزان انجام دهند و از دانش‌آموزان کلاس نهم انتظار داشته باشند که مجذوب شکوه زیبا شناختی آن‌ها شوند.

### آموزش مناسب

قابل فهم کردن آثار پیچیده برای خوانندگان جوان، مستلزم آموزشی ماهرانه است. ولی این آموزش چگونه خواهد بود؟ پاسخ من به این سؤال به قرار زیر است:

#### ۱. به دانش‌آموزان نگوید که خواندن نوعی سرگرمی است

خواندن می‌تواند سرگرم‌کننده باشد، ولی بیان مداوم این مطلب، خواندن کتاب را در رقابت با بازی‌های ویدیویی و فعالیت‌هایی قرار می‌دهد که دانش‌آموزان آن‌ها را آسان تر و دل‌پذیرتر تلقی می‌کنند. اگر در حالی که نسخه‌های ۳۰۰ صفحه‌ای داستانی را بین دانش‌آموزان توزیع می‌کنید، دانش‌آموزی شکایت کند که قادر به مطالعه آن نیست یا این کار برایش بیش از حد دشوار است، حرف او را تأیید کنید، ولی به او اطمینان دهید که با تلاش خودش و کمک شما، قادر به انجام آن خواهد بود. تجربه به نوجوانان نشان داده است، که اگر آن‌ها با صدای بلند و به مدت کافی به شکایت بپردازند، معلم متن سخت را کنار می‌گذارد و متنی ساده‌تر، کوتاه‌تر و سرگرم‌کننده‌تر را جایگزین آن می‌کند. فریب آن‌ها را نخورید!

#### ۲. از دانش قبلی دانش‌آموزان استفاده کنید

یکی از راه‌های مؤثر در معرفی کشمکش اصلی در نمایش‌نامه آنتیگون، نوشته سوفکلس این است که دانش‌آموزان را وادار کنید درباره زمانی که آن‌ها رو در روی قدرت قرار می‌گیرند، بنویسند. با این روش آن‌ها برای بحث بین آنتیگون و عموی پادشاه وی، کرئون آماده می‌شوند. از سوی دیگر، آماده کردن دانش‌آموزان برای نمایش‌نامه «لیدی مکبث»، با نام «لکه نفرین شده از من دور شو» در نوشته «مک‌بث»، تأثیر خاصی بر دانش‌آموزان نخواهد داشت، زیرا باید از دانش‌آموزان بخواهید با یکی از دوستانشان درباره لکه سخت و سفتی که روی دستشان پیدا شده است، با هم صحبت کنند. اطمینان حاصل کنید که کند و کاو دانش‌آموزان در مورد دانش قبلی خود به موضوع مهمی که در متن می‌آید، مربوط باشد.

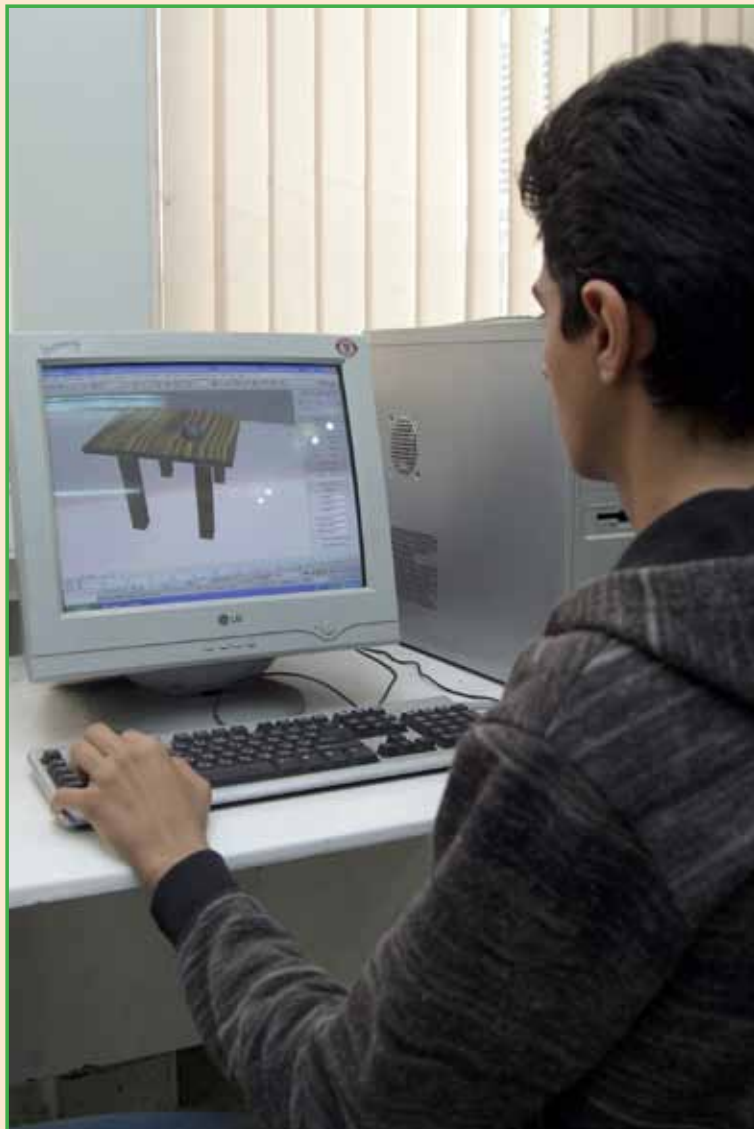
دبورا ویلچک، معلمی در مدرسه «راکوئل» در ناحیه مونتگومری در «مریلیند»، درسش را با داستان «چشم‌هایشان خدا را تماشا می‌کرد»، نوشته زورا نیل هورستون و با نشان دادن جلد‌های متنوعی از این داستان به دانش‌آموزان شروع کرد و آن‌ها را به تجزیه و تحلیل آن داستان فرا خواند. او از دانش‌آموزان خواست به چهره‌های مشخص روی جلد، ایده‌های کلیدی موجود در تصویرها و مخاطب احتمالی کتاب توجه قرار کنند. با شروع کردن درس با نکاتی مانند این، دستیابی به ایده‌های اصلی اثر امکان‌پذیر می‌شود.



### ۳. به واژگان علمی توجه کنید و از آن‌ها دوری نکنید

به جای اینکه به دنبال کتاب‌های بدون واژگان سخت، جملات پیچیده، یا زبان استعاری باشید، به دانش‌آموزان بیاموزید که چگونه با چالش‌هایی که پیش رو دارند، مواجه شوند. همان‌طور که ایزابل بک، مارگارت مک کثون و لیندا کوکان در خلق «واژگان قوی» (۲۰۰۸) شرح می‌دهند، دانش‌آموزان باید با لغاتی جدید در متنی معنی دار آشنا شوند، نه اینکه فهرستی از لغات را به‌طور جداگانه مطالعه کنند. به جای اینکه همه لغات سخت یک فصل را در ابتدای درس تدریس کنید، تعداد کمی از لغات را که درکشان دشوار است، آموزش دهید.

برای مثال، متوجه شده‌ام که وقتی ژولیوس سزار را به دانش‌آموزان پایه دهم درس می‌دهم، درک انگیزه‌های بروتوس برای آن‌ها دشوار است. بنابراین، آموزش لغات خویشتن‌دار، ساده لوح و آرمان‌گرا به دانش‌آموزان و سپس واداشتن آن‌ها به مطالعه پرده اول از صحنه دوم و جست‌جوی رد پای از این ویژگی‌ها در سخنان بروتوس به کیسیوس به آن‌ها کمک می‌کند تا حوادث بعدی را در این نمایش‌نامه زمینه‌یابی کنند و درکشان از لغات جدیدی را که آموخته‌اند، تعمیق بخشند.



### ۴. به دانش‌آموزان آموزش دهید که چه‌طور از عهده معانی سخت برآیند

خواندن جملات طولانی و پیچیده، چالشی برای همه محسوب می‌شود؛ به ویژه برای دانش‌آموزانی که عادت دارند هنگام به روز کردن «فیس بوک» خود، نظری اجمالی به مطالب بیندازند. معلمان باید به دانش‌آموزانی که در خواندن ادبیات به کندی پیش می‌روند، کمک کنند. از جمله به آنان توصیه کنید، وقتی جمله‌ای برایشان نامفهوم است، آن را دوباره بخوانند و عادت به دوباره‌خوانی را در آن‌ها پرورش دهند. دوباره‌خوانی قطعه‌های سخت شیوه‌ای است که خوانندگان با تجربه اغلب اوقات به کار می‌برند. آیا به خاطر دارید آخرین باری که با یک متن چالشی دست و پنجه نرم می‌کردید و به نمودار «K-W-L» (چه میدانم؟ چه می‌خواهم بدانم؟ چه یاد گرفتم؟)، رسیدید، کی بود؟

نویسندگانی مانند دلیو. ای. بی. دوبویس از ترکیب یا ساخت پیچیده در کتاب‌هایی مانند «ارواح سیاه» استفاده نمی‌کنند تا خوانندگان اذیت نشوند، ولی افکار پیچیده‌ای را مطرح می‌کنند. آموزش ماهرانه، قطعه‌های دشوار را بازنویسی نمی‌کند، بلکه آن‌ها را به صورت نثر ساده‌تر و برای درک بهتر، شکل‌بندی می‌کند. به‌علاوه به دانش‌آموزان در تجزیه هر عبارت کمک می‌کند تا تفاوت‌های جزئی را در پیام دوبویس کشف کنند. ما نمی‌توانیم

به جای دانش‌آموزان این کار را انجام دهیم، آن‌ها باید خودشان این کار را بکنند. انتخاب جملات مهم برای هر زوج از دانش‌آموز برای ترجمه به زبان روزمره، می‌تواند مؤثر باشد و به دانش‌آموز کمک می‌کند تا اعتماد به نفس خود را در ترکیبات پیچیده تقویت کند. به دانش‌آموزان بگویید آنچه که دوبویس می‌گوید فقط این باور را در آن‌ها تقویت می‌کند که این نوع خواندن و رای توانایی آن‌هاست، در حالی که این‌طور نیست.

امکان ندارد یک‌بار شعری از امیلی دیکینسون خواند و قدرت شناخت و عظمت هنری او را درک نکرد. با وجود این، هیچ‌یک از دانش‌آموزانی که من تا به حال دیده‌ام از این آموزش تبعیت نمی‌کرد و هر شعر را به عنوان تکلیف، پنج بار می‌خواند. معلمان ماهر با استفاده از راهکارهایی دانش‌آموزان را به دوباره‌خوانی تشویق می‌کنند. الیزابت نلمز (۱۹۸۸) دانش‌آموزان سال آخر خود را وادار می‌کرد که همان شعر تد هگس با عنوان «فریبکاری» را به عنوان تکلیف شب از دوشنبه تا جمعه بخوانند و مشاهدات خود را دربارهٔ ذهنیاتی که بر آن‌ها آشکار می‌شود، ثبت کنند. نلمز توضیح می‌دهد: «همچنان که روزها می‌گذشت، مشاهدات دانش‌آموزان از تغییر آب و هوا شروع شد و به تدریج به ذهنیات شاعر، وقتی که او در جست‌جوی طبیعت زودگذر بهار بود، تبدیل شد.» او دلیلی برای دانش‌آموزان و چارچوبی برای آن‌ها فراهم کرد تا پیشرفت خود را در درک این مطالب یادداشت کنند. بیش از ۲۰ سال است که من از این راهبرد موفقیت‌آمیز استفاده می‌کنم.

### ۵. دانش‌آموزان را در هنگام خواندن پاسخگو نگه دارید

در دنیای ایده‌آل، دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند رابطهٔ خود را با خواندن حفظ کنند و در کلاس‌های پر بار گفت و شنود شرکت کنند. در دنیای واقعی، گاهی لازم است پاهای آن‌ها را در آتش نگه داشت. حتی سخت‌کوش‌ترین دانش‌آموزان را باید گاهی با ترس از آزمون موظف کرد تا رابطه خود را با خواندن مطلب تعیین شده حفظ کنند. متأسفانه، تهیهٔ آزمون‌ها و تکرار و تصحیح‌شان زمان‌بر است.

به‌علاوه، دانش‌آموزانی که عقب می‌مانند به منابع آنلاین، مانند سایت «اسپارک نوت» متکی می‌شوند تا عقب‌افتادگی خود را جبران کنند. راب تائیس، یکی از همکاران ما در دبیرستان «سانتا مونیکا»، روشی مؤثر ابداع کرده است تا خواندن دانش‌آموزان را کنترل کند. او به وب سایت اسپارک نوت مراجعه می‌کند و از پاراگراف مربوط به فصلی که به عنوان تکلیف تعیین شده است، کپی می‌گیرد و کپی‌ها را هنگام ورود دانش‌آموزان به کلاس بینشان توزیع می‌کند. سپس به آن‌ها می‌گوید سه موردی را که در آن فصل آمده است ولی در این پاراگراف وجود ندارد، بنویسند. او با این ترفند ساده به دو هدف دست پیدا می‌کند:

• اکنون دانش‌آموزان می‌دانند که او از این‌که بعضی از آن‌ها به سایت اسپارک نوت مراجعه کرده‌اند، آگاه است. • آزمون‌ها به راحتی تصحیح می‌شوند.

در بسیاری از مدارس، معلمان دادن تکلیف شب برای خواندن را به کلی متوقف کرده‌اند و دلیل می‌آورند که دانش‌آموزان این خواندن را انجام نمی‌دهند. چنین روشی به نابودی مطالعهٔ ادبیات منجر می‌شود. اگر معلمی «اریاب مگس‌ها» را با صدای بلند برای دانش‌آموزان پایه دهم بخواند، تنها کسی که خواندنش بهتر می‌شود خود معلم است.

گاهی گفته می‌شود که نسخه‌های کافی از یک کتاب وجود ندارد تا دانش‌آموزان به منزل ببرند، در حالی که خیلی از لپ‌تاپ‌ها و برنامه‌های خوانش الکترونیکی در مدرسه می‌مانند. این یک سهل‌انگاری مشخص تربیتی است. دانش‌آموزان باید نظم شخصی و بنیة لازم برای خواندن در دوره‌های طولانی را در خودشان پرورش دهند. از چه راه دیگری آن‌ها برای دانشکده آماده می‌شوند؟ در یک تحقیق انجام شده توسط «شورای دانشگاه» در سال ۲۰۱۰، ۵۴ درصد از دانشجویان، درس‌های دانشگاهی را سخت‌تر از انتظار خود دانسته‌اند [مؤسسه تحقیقاتی هارت، ۲۰۱۱]. این یافته هیچ جای تعجیبی برای معلمان انگلیسی نداشت که دانش‌آموزان سال‌های آخر مدرسه را متقاعد می‌کردند روزی ۲۰ صفحه از آنچه را که برای خواندن آن‌ها تعیین می‌شد، بخوانند.

### ۶. آثار برجسته را به گونه‌ای شناختی آموزش دهید

تحقیق ساندر استاتسکی (۲۰۱۰) دربارهٔ «بررسی ادبیات در پایه‌های ۹، ۱۰ و ۱۱: یک پیمایش ملی»،

حاکمی از آن است که ادبیات آموزش داده شده در کلاس‌های انگلیسی از نظر پیچیدگی نسبت به دهه قبل افت کرده است. در تلاش برای این که مطالعه ادبیات را بیشتر با شرایط امروزی مرتبط کنیم، دقت زیادی را از دست داده‌ایم. ضرورتی نداشت که چنین شود. در واقع، آثار بسیار با ارزشی مورد توجه معلمان قرار نمی‌گیرند، زیرا دارای لغات سخت، جملات پیچیده، زبان استعاری و جملاتی طولانی هستند و اغلب آن‌ها به سراغ کتاب‌های ساده‌تری برای تدریس می‌روند.

محور مشترک استانداردهای ایالتی برای جبران این گرایش نزولی، تهیه فهرستی از نمونه‌های عالی است که معرف پیچیدگی، کیفیت و گستره آثاری است که دانش‌آموزان باید در هر پایه بخوانند. مخالفان این فهرست را به عنوان یک فهرست ملی موجود در خواندن به باد انتقاد گرفته‌اند، ولی در این ابتکار محور مشترک استانداردهای ایالتی مطرح شده است. این فهرست و انتخاب‌های آمده در آن تنها به مربیان در انتخاب متونی شبیه به سطح این کتاب‌ها کمک می‌کند.

یکی از نمونه‌های این فهرست برای پایه‌های دوم و سوم، کتاب «آموس و بوریس» از ویلیام استیج است. به لغات و چالش‌های نحوی این جمله از داستان توجه کنید:

«شبی در دریایی درخشان، او از دیدن چند نهنگ که آب پر تلاطوبی را به بیرون می‌پاشیدند، متحیر شد. اندکی بعد همان‌طور که روی عرشه قایقش دراز کشیده و به آسمان پر ستاره و بی‌انتهای آن خیره شده بود، آموس، موش کوچک، که ذره کوچکی از موجودات زنده در دنیای وسیع زندگان بود، احساس کرد این موش نیز از هر نظر کاملاً شبیه به اوست.»

اگر دانش‌آموزان چنین واژگان شگفت‌انگیزی را در هشت سالگی بخوانند، تصور کنید که توانمندی آن‌ها در خواندن در سن ۱۸ سالگی چه خواهد شد.

### سخت‌گیری برای همه

ایالات متحده به حیات دوباره ادبیات احتیاج دارد. دانش‌آموزان نیاز دارند که از پشت متون ساده بیرون کشیده شوند و به سر وقت متون چالش‌برانگیز بروند. آن‌ها نیاز دارند به مطالبی بپردازند که مستلزم تمرکز و توجه است؛ مطالبی که خودشان به تنهایی نمی‌توانند از عهده آن‌ها برآیند. دانش‌آموزان به حمایت و تشویق معلمانی نیاز دارند که به آن‌ها در باز کردن پنجره ادبیات به روی این دنیای جدید کمک کنند.

#### ۱. Carol Jago

کرول جاگو در سانتا مونیکا، (کالیفرنیا) به مدت ۳۲ سال در دوره‌های راهنمایی و متوسطه تدریس کرده است. او رئیس سابق «شورای ملی معلمان زبان انگلیسی» و مولف کتاب «سخت‌گیری برای همه: کمک به دانش‌آموزان برای مواجه شدن با محور مشترک استانداردهای خواندن ادبیات» است.

#### ۲. The Guinness Book of World Records

#### ۳. Name Your Baby

- Go Ask Alice

#### ۴. My Darling, My Hamburger

#### ۵. The Outsiders

#### ۶. Lev Vygotsky

#### ۷. The Hunger Games

#### ۸. Suzanne Collins

#### ۹. Harold Bloom

#### ۱۰. Anatomy of Influence

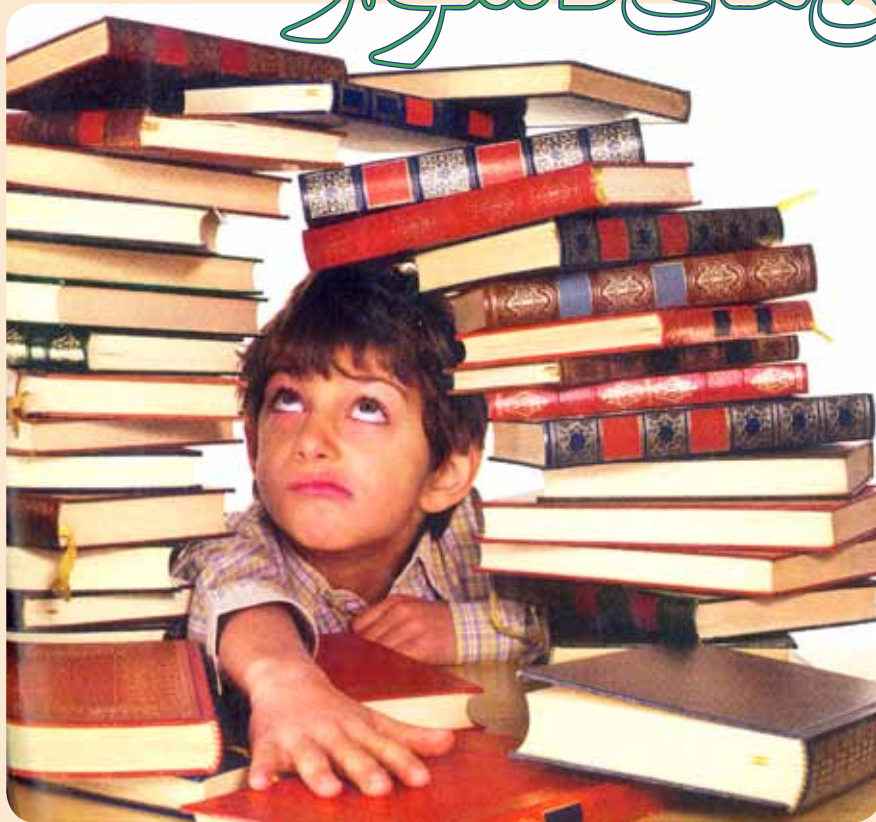
#### ۱۱. Antigone

#### ۱۲. Sophocles

۱۳. Creon
۱۴. Lady Macbeth
۱۵. Out, damned spot
۱۶. Macbeth
۱۷. Deborah Wilchek
۱۸. Rockville
۱۹. Montgomery County, Maryland
۲۰. Zora Neale Hurston
۲۱. Isabel Beck
۲۲. Margaret McKeown
۲۳. Linda Kucan
۲۴. Julius Caesar
۲۵. Brutus
۲۶. Cassius
۲۷. What I know, what I want to know and what I learned.
۲۸. W.E.B. Du Bois
۲۹. The Souls of Black Folk
۳۰. Emily Dickinson
۳۱. Elizabeth Nelms
۳۲. Ted Hughes
۳۳. Deceptions
۳۴. Spark Notes
۳۵. Rob Thais
۳۶. Santa Monica
۳۷. Lord of the Flies
۳۸. College Board
۳۹. Hart Research Associates
۴۰. Sandra Stotsky
۴۱. Literary Study in Grades ۱۰, ۹, and ۱۱: A National Survey
۴۲. Amos and Boris
۴۳. William Steig



# چالش متن‌های دشوار



نویسندگان: تیموئی شاناهان،  
داگلاس فیشر و نانسی فری  
مترجم: مریم خیریه

اگر معلم آنچه را که موجب دشواری متن می‌شود درک کنند، بهتر می‌توانند به دانش‌آموزان خود در خواندن آن کمک کنند.

خواندن متن دشوار همانند بلند کردن وزنه است. درست همان‌گونه که پرورش ماهیچه بدون وزنه غیرممکن است، امکان کسب مهارت‌های مناسب خواندن بدون خواندن متن‌های دشوار وجود ندارد. در «هسته مشترک استانداردهای ایالتی» در حیطه مهارت‌های زبانی، دشواری متن همانند وزنه در یک برنامه ورزشی تلقی می‌شود. این ایده با اکثر مباحثات گذشته پیرامون این موضوع مغایرت دارد که بر نقش احتمالی بازدارندگی متن‌های بسیار دشوار در یادگیری تأکید داشته‌اند. مباحث مذکور بر ایجاد و توسعه طرح‌های قابل درک و درجه‌بندی‌های آن‌ها تمرکز داشتند تا معلم‌ان را در تعیین کتاب‌هایی که ممکن است برای دانش‌آموزان بسیار دشوار باشند، یاری دهند. حال آنکه استانداردهای نوین پیشنهاد می‌کنند که معلم‌ان، به‌منظور شکل‌گیری مهارت و توانایی در دانش‌آموزان، آنان را به شکلی هدفمند در معرض متن‌هایی قرار دهند که پیچیدگی‌شان به تدریج افزایش می‌یابد.

## چه چیز موجب دشواری متن می‌شود؟

به‌منظور کمک به دانش‌آموزان در خواندن متن‌های دشوار، معلم‌ان می‌باید به این سؤال پاسخ دهند که: «منظور از متن دشوار چیست؟» قواعد مربوط به قابلیت فهم متن، غالباً با اندازه‌گیری از دو عامل به این پرسش پاسخ می‌دهند: «واژگان چالش برانگیز» و «جملات طولانی و پیچیده». در اینجا در کنار این عوامل به چند عامل دیگر نیز می‌پردازیم که بر توانایی درک مطلب خوانندگان تأثیر گذارند.

بیت‌اندازه‌نورتن

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱

## واژگان

اگر از دانش‌آموزان بپرسید چه چیز موجب دشواری خواندن می‌شود، واژگان را مقصر می‌دانند. آن‌ها به درستی اهمیت بسیار زیادی برای واژگان قائل‌اند. نویسندگان اندیشه‌های خود را با بهره‌گیری از واژگان و عبارت‌ها مطرح می‌کنند و چنانچه خوانندگان معنای آن‌ها را ندانند، احتمال آنکه بتوانند معنای متن را درک کنند، بسیار کم است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تفکر سطح بالا در خواندن به شدت به دانش معانی واژگان وابسته است [استا و فرینکس، ۱۹۸۶: ۱۱-۷۲].

کتاب‌های درسی و معلمان غالباً، توجه خود را روی تدریس واژگان به دانش‌آموزان متمرکز می‌کنند. این واژگان مفاهیم کلیدی علوم، تاریخ، ریاضیات یا ادبیات را توصیف می‌کنند. بدون تردید در کلاس‌های امروزی بر واژگان تخصصی رشته‌ها همچون فرسایش، قانون سوم حرکت نیوتن، متوازی الاضلاع و استعاره تأکید می‌شود. با وجود این، این واژگان غالباً با کلمات علمی دیگری احاطه شده‌اند که اگرچه اصلی هستند، لیکن عمومی‌ترند؛ واژگانی همچون اعمال کردن، تخمین زدن، تعیین کردن، توزیع کردن، حاصل شدن، به اوج رسیدن و طبقه‌بندی کردن. این کلمات که فراوانی آن‌ها مانند فهرست اول است، در رشته‌های علمی متفاوت به شیوه‌هایی خاص به کار می‌روند و توجه آموزشی ویژه‌ای را می‌طلبند. توانایی دانش‌آموزان در درک یک متن به تعداد واژگان جدید خاص رشته‌ای که متن به آن تعلق دارد و کلمات علمی و عمومی جدیدی بستگی دارد که با آن مواجه می‌شوند.

## ساختار جمله

واژگان همهٔ مطلب نیست. ساختار جمله نیز اهمیت دارد، چرا که تعیین‌کنندهٔ چگونگی کاربرد کلمات در ارتباط با یکدیگر است. لذا، درک جملهٔ « لک لک در آن مزرعهٔ زیبای ذرت راه می‌رفت»، مستلزم چیزی فراتر از توانایی صرف تعریف کردن تک تک کلمات است. همچنین، جمله می‌باید به خواننده بگوید که مفاهیم بیان شده به وسیلهٔ این واژگان چگونه به یکدیگر پیوند می‌خورند. (کدام لک لک؟ لک لک در چه مکانی بود؟ چه کاری انجام می‌داد؟)

اگر به جای این جمله، گفته شود که « لک لک زیبا، در حال قدم زدن، مزرعهٔ ذرت بود»، علیرغم ارائهٔ همان مفاهیم، خوانندگان قادر به درک معنی نخواهند بود.

اگر از دانش‌آموزان بپرسید چه چیز موجب دشواری خواندن می‌شود، واژگان را مقصر خواهند شناخت. ابعاد دیگر ساختار جمله می‌تواند تعیین‌کنندهٔ میزان دشواری درک یک متن برای خوانندگان باشد. برای مثال، احتمال آنکه جملات کوتاه‌تر در مقایسه با جملات طولانی‌تر با سهولت بیشتری خوانده شوند، بیشتر است. جملات کوتاه احتمالاً فشار کمتری بر حافظهٔ کاری خوانندگان وارد می‌کنند. جملات طولانی‌تر احتمالاً عبارت‌ها و بندهای متعددی را شامل می‌شوند، لذا معمولاً مفاهیم بیشتری را در بر می‌گیرند که می‌باید به یکدیگر ربط داده شوند. آن‌ها همچنین دارای تراکم بالاتر (عبارت‌های اسمی یا فعلی طولانی‌تر) هستند و بافتندی بیشتری (روابط پیچیده‌تری) دارند.

نویسندگان به دلایل گوناگون چنین جملات پیچیده‌ای را به رشتهٔ تحریر در می‌آورند. برای مثال، در برخی از موارد، ساختارهای پیچیدهٔ جملات برای بیان پیچیدگی خود اطلاعات ضروری‌اند؛ همانند عبارت‌های اسمی طولانی رایج در علوم. در متون ادبی، نویسندگانی که جملات طولانی به کار می‌برند، همچون ویلیام فالکنر و اوایلین وا، ممکن است بکوشند خوانندگان خود را وادارند که از سرعت خواندن خود بکاهند و در زمینهٔ ساختار افکار و احساسات بیان شده به تفحص بپردازند. در تلاش برای انتقال پیچیدگی‌های احساسی، ممکن است جمله‌ای مشابه این را بنویسیم: «دستگاه برف روب زرد رنگی که پدرم آن را سال گذشته برای مادرم به مناسبت پانزدهمین سالگرد ازدواجشان خریده بود، هم‌اکنون در گاراژ و زیر توده‌ای از جعبه‌ها و روزنامه‌های کهنه قرار دارد؛ جایی که او دستگاه را آن شب، درست پیش از پرت کردن تلفن همراهش به سوی پدر، رها کرد و ناگهان بغضش ترکید؛ همان تلفن همراهی که عکس من روی آن بود.»

عبارت‌های متعدد و لایه لایهٔ این جمله، احساسات پیچیدهٔ مرتبط با وقایع را بهتر از مجموعه‌ای از جملات

کوتاه‌تر و واضح‌تر بیان می‌کنند. با وجود این، ممکن است درک چنین جملاتی به دلیل فشاری که آن‌ها بر حافظه کاری وارد می‌آورند، دشوار باشد. درست پیش از آنکه مادر تلفنش را پرت کند، چه اتفاقی افتاد؟ بغض چه کسی ترکید؟ عبارت فعلی این جمله، چنان به‌طور عمقی بافتمند شده است که امکان دارد در ابتدا تشخیص آنچه رخ داده است، دشوار باشد. اگر بناست دانش‌آموزان معنای این ساختارهای پیچیده جمله را تفسیر کنند، باید بیاموزند که چگونه قراردادهای متن - یعنی عبارت سازی، ترتیب کلمات، نقطه گذاری و زبان - را درک کنند.

### پیوستگی

چالش دیگر، به چگونگی مرتبط بودن کلمات خاص، مفاهیم و جملات یک متن با یکدیگر ارتباط دارد؛ خصوصیتی که از آن به عنوان «پیوستگی» یاد می‌شود. نویسندگان از ضمیرها، کلمات مترادف، حذف به قرینه دیگر ابزارها برای مرتبط ساختن مفاهیم در سراسر یک متن بهره می‌گیرند. برای مثال، این متن ساده را در نظر بگیرید: «جان و مری به مرکز فضایی رفتند. آن‌ها از آنجا خوششان آمد. البته، اغلب پسرها موشک‌ها را دوست دارند، ولی مری نیز از آن لذت برد.»

جمله نخست کاری را توصیف می‌کند که دو کودک انجام داده‌اند. خواننده می‌باید برای درک جمله دوم تشخیص دهد که ضمیر «آن‌ها» به دو کودکی اشاره دارد که در جمله اول از آنان نام برده شده است. همچنین باید تشخیص دهد که «آنجا» به «مرکز فضایی» اشاره می‌کند. به همین ترتیب، خواننده باید برای تفسیر جمله سوم، «پسرها» را به «جان» ربط دهد و نیز درک کند که «آن» معنای یکسانی با «آنجا» در جمله دوم دارد. دانش‌آموزان کم‌سن‌تر غالباً در برقراری چنین پیوندهایی با مشکل مواجه می‌شوند، به‌ویژه اگر مفاهیم بسیار از یکدیگر مجزا باشند و یا مرجع‌ها به کرات بازگویی نشده باشند. رابط‌های منسجم مرکب یا فاصله‌دار نیز می‌توانند برای فراگیرندگان زبان دوم و یا دانش‌آموزان بزرگ‌تری که مبحثی جدید را مطالعه می‌کنند، چالش برانگیز باشند.

### سازماندهی

مفاهیم را می‌توان در سراسر متن به شیوه‌های متفاوتی سازماندهی کرد؛ شیوه‌هایی که برخی از آن‌ها در مقایسه ساده ترند. برای مثال، در بعضی از انواع متن - مانند یک آزمایش علمی و یا دستورالعمل پخت غذا - وقایع در یک توالی زمانی سازماندهی می‌شوند. این امر در مورد برخی از افسانه‌ها یا داستان‌های تاریخی نیز صدق می‌کند، لیکن نه برای تمام آن‌ها. به احتمال زیاد، هیچ‌گاه نویسندگانی را نخواهید یافت که برای ارائه آزمایشی علمی، شیوه‌های متفاوتی از توالی زمانی را بیازمایند، لیکن بازگشت به گذشته در ادبیات و ارائه غیرترتیبی وقایع در متون تاریخی، متداول و دارای اهمیت است.

دیگر ساختارهای سازماندهی عبارت‌اند از: «مقایسه - مقابله» و «مسئله - راه حل آن». برای مثال در متن‌های علمی، مقایسه تفصیلی گونه‌هایی همچون تمساح و سوسمار و یا مقایسه مفاهیمی چون «میوز و میتوز» متداول است. به همین ترتیب، ساختارهای «مسئله - راه حل» در علوم و مطالعات اجتماعی مشهود هستند. برای مثال، ممکن است مقاله‌ای علل متعدد آلودگی آب را توضیح دهد و آن‌گاه به بررسی انواع راه‌حل‌ها برای هر یک از این دلایل بپردازد. برخی از ساختارهای سازماندهی نیز برای نظم دادن به بعضی از ویژگی‌های خاص متن به کار می‌روند. برای مثال، ممکن است کتاب درسی مطالعات اجتماعی در هر فصل مقوله‌های خاصی از اطلاعات تفصیلی را (تاریخ، جغرافیا، اقتصاد و فرهنگ) در برگیرد.

دانش‌آموزانی که از الگوهای مورد استفاده نویسندگان برای انتقال اطلاعات پیچیده آگاهی دارند، در درک متن‌ها از برتری برخوردارند. برای مثال، درک «موبی دیک» وقتی آسان‌تر خواهد بود که بدانید توصیفی است از یک سفر دریایی؛ روایتی که به‌طور مکرر با مجموعه‌ای از انحرافات از داستان اصلی گسیخته شده است. بدین معنا که در یک فصل، داستان به پیش برده می‌شود و در پی آن فصل دیگری می‌آید که کالبدشناسی نهنگ‌ها، تاریخچه شکار نهنگ و یا موعظه‌ای را توصیف می‌کند که فردی ممکن است در قرن نوزدهم در کلیسای یک شهر خاص شکار نهنگ شنیده باشد.



## دانش زمینه‌ای

دشواری واژگان، ساختار جمله، پیوستگی و سازماندهی را می‌توان با تجزیه و تحلیل موشکافانه خود متن تعیین کرد. با وجود این، آخرین تعیین‌کننده دشواری متن به دانش پیشین خواننده بستگی دارد. برای مثال، کتاب «پیرمرد و دریا»ی ارنست همینگوی غالباً برای خواندن به نوجوانان توصیه می‌شود. زبان همینگوی بدون تکلف و ساده است. وی از کلمات رایج استفاده می‌کند و جملاتش غالباً کوتاه و فاقد پیچیدگی یا بافت‌های تو در تو هستند. تجزیه و تحلیل درجه خوانایی، متن این کتاب را در سطح خواندن پایه ششم رتبه‌بندی می‌کند. با وجود این، بسیاری از دانش‌آموزان رده سنی مذکور در درک کتاب زیبای پیرمرد و دریا با مشکل مواجه‌اند. بدیهی است که دلیل این امر خود کتاب نیست، بلکه تعامل میان خواننده و کتاب است. تعداد بسیار اندکی از کودکان دارای تجربه احساسی لازم هستند که آن‌ها را مهیا می‌سازد تا اراده پیرمرد را برای حفظ امید و شأن خویش در هنگامه مقابله با مشکلات متعدد و طاقت فرسا، درک کنند. دانش زمینه‌ای دانش‌آموزان که شامل عوامل رشدی، تجربه‌ای و شناختی است، توانایی آن‌ها را در درک ویژگی‌های صریح و استنتاجی متن تحت تأثیر قرار می‌دهد.

## معلم‌ان در مورد دشواری متن چه کاری می‌توانند انجام دهند؟

دانش مرتبط با پیچیدگی متن می‌تواند معلم‌ان را یاری دهد تا سه مؤلفه مهم آموزش خواندن را طراحی کنند: ایجاد مهارت‌ها، تعیین هدف و ارتقای انگیزه.

## ایجاد مهارت‌ها

واقعیت این است که برخی از دانش‌آموزان قادر به درک یک متن پیچیده نیستند، زیرا نمی‌توانند آن را رمزگشایی کنند. دانش‌آموزی که هنوز در زمینه رمزگشایی با مشکل مواجه است، به مداخله ما به‌منظور مقابله با این دشواری نیاز دارد. ولی حتی دانش‌آموزانی که در رمزگشایی دارای مهارت‌های پایه هستند، گاه در به‌کارگیری صحیح و آسان این مهارت‌ها برای درک متن‌های چالش برانگیز با مشکل مواجه می‌شوند. معلم‌ان باید به‌منظور کمک به این دانش‌آموزان در روان و سلیس خواندن، آنان را وادارند که خواندن همان متن را بارها تمرین کنند و از طریق آموزش، آن‌ها را در درک بهتر جاهایی که می‌باید در جمله مکث کنند، یاری دهند. به‌علاوه، باید به آنان بیاموزند چگونه کلمات را دسته‌بندی کنند و صدای خود را هنگام بلند خوانی در درنگ‌های هجایی گوناگون پایین و بالا ببرند.

آموزش روان و سلیس خواندن، هنگامی که خود هدف تلقی نشود و تدریس آن در بافتی صورت پذیرد که دانش‌آموزان برای درک یک متن خاص تلاش می‌کنند، تأثیرگذاری بیشتری خواهد داشت. مقصود از روان و سلیس خواندن، تنها ردیف کردن جملات و بلند خواندن سریع آن‌ها نیست؛ بلکه به معنای درک کل متن و تداوم این درک است. لذا، آموزش روان خواندن باید بر ساختار جمله و معنی تأکید ورزد. معلم‌ان می‌باید دانش‌آموزان را وادارند که برای بحث و گفت‌وگو پیرامون معنای متن مکث کنند. آن‌ها باید خواندن‌های مکرر یک متن را با





پرسش‌هایی همراه کنند که مستلزم خوانده شدن دقیق متن توسط دانش‌آموز و به‌منظور درک جزئیات و مفاهیم کلیدی است.

«آموزش مداوم و پیوسته واژگان»، مؤلفه ضروری دیگر در یاری رساندن به دانش‌آموزان در کسب مهارت خواندن متن‌های پیچیده است. این آموزش می‌باید نه تنها بر واژگان و عبارات‌های تخصصی رشته‌ها، که مفاهیم اصلی هر موضوع درسی را توصیف می‌کنند، بلکه بر کلمات علمی عمومی نیز متمرکز شود. آموزش کارآمد واژگان غالباً انجام کاوشی غنی در زمینه معنای کلمات را می‌طلبد که در آن، دانش‌آموزان کاری فراتر از نسخه‌برداری صرف از تعاریف فرهنگ لغات را انجام می‌دهند. آنان مترادف‌ها، کلمات متضاد، مقوله‌ها (ی معنایی) و مثال‌هایی خاص را نیز برای این کلمات مورد بررسی قرار می‌دهند.

دانش‌آموزان همچنین به تفحص در مورد ارتباط میان کلمات می‌پردازند، سایر کلمات همان مقوله (معنایی) را مورد توجه قرار می‌دهند، به مقایسه و مقابله واژگانی می‌پردازند که دارای معنای مشابهی هستند، به ارزشیابی یا ساخت قیاس‌ها دست می‌زنند و سرانجام شبکه‌هایی از کلمات را به‌وجود می‌آورند. به‌علاوه، فرصت می‌یابند که کلمات را در خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن و نقاشی کردن به‌کارگیرند و یا حتی آن‌ها را با ایفای نقش به‌طور ملموس به نمایش بگذارند. همان‌گونه که دانش‌آموزان چگونگی استفاده از کلمات را در متن تجزیه و تحلیل می‌کنند، معلمان می‌توانند آنان را راهنمایی کنند تا در مورد معنایی که نویسندگان قصد انتقال آن را داشته‌اند، به تفکر بپردازند (برای مثال، درک معنای ضمنی «فضول»، «کنجکاو»، یا «خسیس» و «مقتصد» و تفاوت آن‌ها).

### تعیین هدف

اخیراً از ما خواسته شده بود توضیح دهیم که چرا متنی در مورد بیابان‌ها برای خوانندگان چالش‌زا بوده است. هنگامی که خواندن متن را آغاز کردیم، متوجه زبان زیبا، صنایع بدیعی خیره‌کننده و توصیفات به‌خوبی پرداخت شده آن شدیم. ولی علی‌رغم زیبایی این متن، درک آن دشوار بود. مشکل این بود که نمی‌توانستیم تشخیص دهیم که این نوشته متنی است ادبی یا علمی. بدون آگاهی از نوع متنی که می‌خواندیم و یا بدون اطلاع از آنچه انتظار می‌رفت با اطلاعات موجود انجام دهیم، از آنچه که می‌باید مورد توجه قرار می‌دادیم، تصوری نداشتیم. دانش‌آموزان غالباً خود را در چنین موقعیت دشواری می‌یابند. کودکان غالباً با متن‌های ترکیبی مواجه می‌شوند که داستانی روایتی را با اطلاعات توصیفی تلفیق می‌کند. برای مثال، در کتاب‌های «توبوس جادویی مدرسه»، شخصیت‌های داستان برای آموختن مطالبی در مورد الکتریسیته، آب و هوا، دایناسورها و دیگر عناوین به گردش علمی می‌روند. کودکان هنگام خواندن این کتاب‌ها می‌باید تصمیم بگیرند که آیا بر داستان گردش علمی متمرکز شوند یا براطلاعات ارائه شده در زمینه مفاهیم. آنان تا هنگام درک این امر، احساس سردرگمی خواهند کرد.

دانش‌آموزان بزرگ‌تر با متن‌های علوم، تاریخ، ریاضیات و ادبیات مواجه می‌شوند. آنان می‌باید هدف‌های خواندن هر یک از این متن‌ها را دریابند تا بتوانند توجه خویش را به شکلی صحیح متمرکز کنند. برای مثال، متن‌های علوم تأکید بسیاری بر رابطه علت و معلولی دارند. این متن‌ها اطلاعاتی را در زمینه علل امور منتقل می‌کنند، لیکن معمولاً به اهداف نهفته در این وقایع کاری ندارند. دانش‌آموزانی که یک متن علوم را می‌خوانند، ممکن است دریابند که سیب‌ها روی درختان رشد می‌کنند و پرندگان از آن‌ها تغذیه می‌کنند و این امر نقش مهمی در پراکنده ساختن دانه‌ها به اطراف و حتی ایجاد درختان سیب بیشتر دارد. با وجود این، انتظار نمی‌رود خوانندگان این پرسش را مطرح کنند که: «آیا سیب‌ها با قصد قبلی روی درختان رشد می‌کنند تا پرندگان بتوانند از آن‌ها تغذیه کنند؟» حال آنکه هنگام خواندن تاریخ و ادبیات، خوانندگان نمی‌باید خود را تنها با علل وقایع درگیر کنند، بلکه باید به مقاصد انسانی نهفته در این علل نیز توجه کنند.

در انتقال صریح هدف خواندن به دانش‌آموزان، معلمان نباید اطلاعات بسیاری را منتقل کنند، به‌گونه‌ای که از جذابیت مطلب کاسته شود و یا دانش‌آموزان نتوانند در مدتی که در کلاس حضور دارند، تمام مطالب را یاد بگیرند. باید دانش‌آموزان را آگاه سازند که از خواندن باید انتظار یادگیری چه موضوعی را داشته باشند. برای

مثال در متن مرتبط با بیابان‌ها، هر یک از دو هدف: «تفاوت میان صحرا و زیست بوم توندرا را مشخص کنید» و «چگونگی بهره‌گیری نویسنده از صنایع بدیعی را بررسی کرده و ببینید چگونه می‌توانید آن را در نوشتار خود به کار گیرید»، خواندن را در جهت‌هایی متفاوت سوق خواهند داد. اگر چه هر دو هدف ارزشمندند، لیکن خواندن برای یک هدف و انجام هم‌زمان تکلیف درسی برای هدف دیگر، احتمالاً به سردرگمی و یا حتی عدم موفقیت خواهد انجامید. هنگامی که دانش‌آموزان می‌کوشند معنای تکلیف را دریابند، به خود متن کمتر توجه می‌کنند. با گذشت زمان و نظر به اینکه دانش‌آموزان خواندن را به‌طور هدفمند انجام می‌دهند، دانش زمینه‌ای در آنان ایجاد می‌شود و آن‌ها درک عمیق‌تری از ساختارهای سازماندهی که توسط نویسندگان و برای انتقال اطلاعات به کار برده شده است، به دست می‌آورند. این درک، امکان دسترسی دانش‌آموزان را به متن‌هایی که دشواری‌شان به تدریج افزایش می‌یابد، فراهم می‌سازد.

### ارتقای انگیزه و پشتکار

آموختن خواندن متن‌های دشوار، همانند تجربه فیزیوتراپی (درمان جسمانی) است. غالباً چنین درمانی ابتدا دردناک و خسته کننده و اجتناب از انجام صحیح تمرین‌ها تا حدودی وسوسه برانگیز است. فیزیوتراپ‌ها نه تنها باید بر گروه‌های عضلانی که نیازمند تقویت و یا کشیده شدن هستند، متمرکز شوند، بلکه باید توجه خود را به انگیزه بیمار نیز معطوف دارند. آنان باید ذهن بیمار را در این فعالیت درگیر سازند، چرا که گذر از این مرحله دردناک (در نهایت) به نفع آن‌ها خواهد بود.

به همین ترتیب، برای دانش‌آموزان دشوار خواهد بود که علی‌رغم وجود مشکلات، مصمم باقی بمانند و به تلاش خود برای درک متنی که مجبورند با آن دست و پنجه نرم کنند، ادامه دهند، معنی کلمات را جست‌وجو کنند، به تعمق در مورد جملات بپردازند و برای برقراری پیوندها سخت بکوشند. معلمان نیز ممکن است دچار این وسوسه شوند و بکوشند با اجتناب از متن‌های دشوار این امر را برای دانش‌آموزان آسان کنند. مشکل آن است که آثار آسان‌تر کمتر احتمال دارد که خوانندگان را قوی‌تر سازد. معلمان باید دانش‌آموزان را ترغیب کنند تا به تلاش خود ادامه دهند، به‌ویژه هنگامی که سطح دشواری متون و آثار افزایش می‌یابد. نتیجه زمانی حاصل می‌شود که بر این فعالیت متمرکز باقی بمانیم.

فیزیوتراپ شایسته همان چیزی را می‌داند که معلمان لایق می‌دانند: «شما باید موفقیت‌های پی در پی و متوالی خلق کنید». دانش‌آموزان موفقیت را در کنار معلم خویش تجربه می‌کنند؛ فردی که متن‌های پیچیده را با آموزش کارآمد تلفیق می‌کند. آنان در غیاب معلم، صلاحیت‌های رو به رشد خود را با خواندن متن‌هایی که با توانایی‌های مستقل آن‌ها در خواندن هم‌خوانی دارند، به کار می‌گیرند. با گذشت زمان، آن‌ها در خواندن دقیق متن‌هایی مشارکت می‌جویند که خود انتخاب کرده‌اند و همچنین متن‌هایی را می‌خوانند که به‌عنوان تکلیف به آن‌ها محول شده است و دانش آن‌ها را از موضوع درسی خاص موجب می‌شود. در تمام این مدت، آنان به همراه معلم خود هدف‌هایی را مشخص می‌کنند تا بتوانند میزان پیشرفت خود را ارزیابی کنند. حرکت رو به جلو و به سوی یک هدف، از اهمیت خاصی برخوردار است.

### کافی بودن گمانه زنی

روزگاری که در آن متن، تنها بر اساس طول جملات و تعداد هجاها، دشوار تلقی می‌شد به سرآمده است. در حال حاضر می‌دانیم که عوامل بسیاری بر پیچیدگی متن تأثیر می‌گذارند. با افزایش این فهم، معلمان مجبور نیستند در درک اینکه دانش‌آموزان از عهده کدام کتاب برمی‌آیند، به شهود خود تکیه کنند. آن‌ها می‌توانند متن‌هایی را برگزینند که شایسته تدریس هستند و تلاش‌های آموزشی خود را هم‌سو سازند تا اطمینان حاصل کنند که تمام دانش‌آموزان متن‌های پیچیده، جذاب و مهم را می‌خوانند.

منبع

۱. استال، اس ای و فربنکس، ام ام (۱۹۸۶). «تأثیرات تدریس واژگان: فرا تحلیلی مبتنی بر الگوی نظری». نشریه پژوهش‌های آموزشی.

طرحی (Common Core State Standards Initiative) «طرح مربوط به هسته مشترک استانداردهای ایالتی». آموزشی در ایالات متحده است که هدف آن همسو ساختن و انطباق برنامه‌های درسی متفاوت ایالت‌ها با بهرگیری از اصول «اصلاحات آموزشی استاندارد مدار» است. در این طرح، استانداردهای مهارت‌های زبان (انگلیسی) دارای پنج (مؤلفه «خواندن»، «نوشتن»، «مهارت‌های گفتاری» و «شنیداری» و «زبان، رسانه‌ها و فن‌آوری» است. (مترجم

۱. William Faulkner

۲. Evelyn Waugh

۳. meiosis & mitosis (میوز به معنی تقسیم غیرمستقیم یاخته‌ای است)

۴. Moby Dick

۵. Ernest Hemingway

(مقصود کودکان رده سنی ۹ تا ۱۲ سال است) (مترجم).

۶. Magic School Bus

# خواندن معنادار کتاب‌های درسی



**بسیاری از دانش‌آموزان دوره متوسطه بانگراتی به کتاب‌های درسی می‌نگرند. این پنج راهکار، آن‌ها را تشویق می‌کند متون درسی را بخوانند.**

نویسندگان:

جان تی. گاتری و سوزان لوتز کلادا

مترجم: شیوا توانا

هنگامی که دانش‌آموزان وارد دوره متوسطه می‌شوند، اغلب آن‌ها درمی‌یابند که کتاب‌های درسی بر بخش عمده‌ای از مطالعات اجتماعی، علوم، ریاضیات، زبان خارجی و کلاس‌های هنری آن‌ها حاکم هستند. آموختن از طریق کتاب‌های درسی - که برای موفقیت در دوره متوسطه بسیار ضروری است - نه تنها مستلزم مهارت‌های بنیادین خواندن است، بلکه به توانایی ادراک و استدلال سطح بالاتر نیز احتیاج دارد.

کنار آمدن دانش‌آموزان با متون پیچیده درسی همچنان مستلزم کمک معلمان است، ولی در انجام این کار، چند چالش مهم نیز وجود دارد. سخت‌ترین مانع «بی‌حوصلگی» است. حتی دانش‌آموزانی که از خواندن مطالب غیرداستانی لذت می‌برند، غالباً، متون درسی اطلاعاتی را خشک و کسل‌کننده می‌دانند و بسیاری از دانش‌آموزان، در هر فرصت که بتوانند، عملاً از خواندن آن‌ها اجتناب می‌کنند. مشکل دیگر، «فقدان مهارت» است. اگرچه ممکن است دانش‌آموزان دوره متوسطه قادر باشند به شکلی روان و با صدای بلند بخوانند، معانی تحت‌اللفظی جملات را درک کنند و نتیجه‌گیری‌های ساده‌ای را انجام دهند، اما بسیاری از آن‌ها با مهارت‌های سطح بالاتر خواندن و نوشتن - مثل پیوند دادن اطلاعات به دست آمده از بخش‌های گوناگون و جداگانه متن

**بیت انداز آموزش**

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱



به منظور یکپارچه‌سازی آن‌ها - دست و پنجه نرم می‌کنند.

مشکل سوم در کمک به دانش‌آموزان، برای اینکه بتوانند از عهده خواندن متون درسی اطلاعاتی برآیند، خود کتاب‌های درسی هستند. بیشتر کتاب‌های درسی با دقت برای ۲۰ درصد از دانش‌آموزان، یعنی کسانی که در میانه طیف قابلیت‌ها هستند، آماده شده‌اند. دانش‌آموزانی که در قسمت بالای این طیف قرار دارند ممکن است از قبل، اطلاعات درج شده در این متون را بدانند و دانش‌آموزانی که در قسمت پایین آن هستند ممکن است، حتی در رمزگشایی کلمات و فهم معانی آن‌ها مشکل داشته باشند. قابل درک است که معلمان دوره متوسطه، مانند متخصصان موضوعات درسی، ترجیح می‌دهند که بیشتر روی آموزش محتوای درس مربوط به خودشان تمرکز کنند، تا اینکه مهارت‌های خواندن و نوشتن را به دانش‌آموزان بیاموزند.

در طول چهار سال گذشته، با همکارانمان در «دانشگاه مریلند»، در جست‌وجوی راه‌هایی برای غلبه بر این چالش‌ها بوده‌ایم. مطالعه‌ای از نوع زمینه‌یابی را روی بیش از ۳۰۰۰ دانش‌آموز انجام دادیم و با بیش از ۲۵۰ دانش‌آموز، از قومیت‌های مختلف و با سطوح متفاوت موفقیت در یادگیری، در مورد انگیزه‌ها و مشارکتشان در خواندن، مصاحبه کردیم. با توجه به آنچه از این تحقیق و تحقیقات دیگر به دست آوردیم، پنج راهکار بسیار مهم و تأثیرگذار یافتیم که نوجوانان را برای خواندن متون درسی اطلاعاتی برمی‌انگیزد [گاتری، ۲۰۱۱].

### ایجاد پشتکار

تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان بیشتر دانسته‌هایشان را در مورد تاریخ جهان، علوم پایه، اقتصاد، ادبیات ملل و غیره از طریق مطالعه آزاد به دست می‌آورند. مطالعه آزاد به «پشتکار» - وقت، تلاش و ثبات قدم - احتیاج دارد. در واقع، برخی از مطالعات دریافته‌اند که این شکل از خودنظمی، برای پیش‌بینی نمرات در دبیرستان، مهم‌تر از بهره هوشی است [داک‌ورث، پیترسون، متیوز و کلی، ۲۰۰۷].

کتاب‌های درسی به تنهایی، به ندرت انگیزه افزایش پشتکار را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. معلمان تأثیرگذار برای پروراندن پشتکار دانش‌آموزان از متون متنوعی استفاده می‌کنند. آن‌ها با استفاده از اینترنت، کتاب‌های غیر درسی مرتبط و مقالات برگرفته از مجلات علمی یا تاریخی، پا را از محدوده کتاب‌های درسی فراتر می‌نهند. آن‌ها به جای ارائه کردن یک برنامه درسی بسیار وسیع که عمق خیلی کمی دارد، واحدهای درسی عمیق‌تری فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان فرصت خواندن موضوعات متفاوت را به شکلی گسترده و عمیق داشته باشند.

یکی از کتاب‌های مطرح علوم برای کلاس هشتم، مفهوم «هم‌زیستی» را - که شامل مفاهیم پیچیده‌ای چون هم‌یاری، هم‌زیستی مسالمت‌آمیز، زندگی انگلی و دیگر اشکال رابطه گیاهان با جانوران است - در یک صفحه پوشش می‌دهد. این رویکرد را با یک واحد درسی کلاس هفتم، که در چارچوب «پروژه آموزش مفهوم‌گرای خواندن» در دانشگاه مریلند تهیه شده است، مقایسه کنید. واحد درسی مذکور تنها روی مفهوم هم‌یاری، یک هفته وقت صرف می‌کند و بسیاری از کتاب‌های غیر درسی، فیلم‌ها، پایگاه‌های اینترنتی و همچنین مقالات علمی مرتبط با موضوع را با هم ادغام می‌کند.

خواندن متون چندگانه و گسترده به دانش‌آموزان کمک می‌کند، هنگامی که اطلاعات موجود در متن‌های متفاوت را با هم ادغام می‌کنند، استدلال پیشرفته‌تری داشته باشند و درکی منسجم‌تر از موضوع مورد مطالعه به دست آورند. دانش‌آموزان معمولاً متوجه تناقضات آشکاری در متون گوناگون می‌شوند که آن‌ها را به پرسیدن سؤالات پیچیده‌ای در مورد موضوع متن وامی‌دارند. این سؤالات که برآمده از کنجکاوی خود دانش‌آموزان‌اند، به آن‌ها انگیزه می‌دهند که بیشتر بخوانند. هنگامی که دانش‌آموزان، از طریق مرتبط ساختن اطلاعات به دست آمده از متون مختلف، ایده‌های بزرگ را با هم ادغام می‌کنند، چگونگی تفکر در چارچوب یک رشته را می‌آموزند.

### ایجاد خودکارآمدی

دانش‌آموزان برای رشد و توسعه پشتکار در خود، باید باور داشته باشند که می‌توانند متون درسی



را بفهمند. ولی دریافته‌ایم که تقریباً نیمی از دانش‌آموزان دوره متوسطه، کتاب‌های درسی علوم و تاریخ را دلپره‌آور می‌دانند [گاتری، ویگفیلد و کلادا؛ ۲۰۱۲].

وقتی دانش‌آموزان در خواندن کتاب درسی دچار کشمکش هستند، گاهی معلمان کتاب را کنار می‌گذارند و محتوای آن را به‌طور مستقیم درس می‌دهند. ولی دوری کردن از کتاب درسی اشتباه است. دانش‌آموزان به تجارب پی در پی یادگیری موفقیت‌آمیز، از کتاب‌ها و دیگر متون درسی نیازمندند، تا به‌عنوان خواننده و یادگیرنده، احساس «خودکارآمدی» کلی‌تری داشته باشند. هنگامی که دانش‌آموزان با به‌کارگیری متون درسی، در موضوعی مهارت به‌دست می‌آورند، خود را به‌عنوان یک خواننده باور می‌کنند.

یک گام مهم در برانگیختن دانش‌آموزان به خواندن مفهومی کتاب‌های درسی، هماهنگ کردن این متون با سطح دانش‌آموزان است. وقتی کتاب درسی موجود برای دانش‌آموزان بیش از حد مشکل باشد، معلمان تأثیرگذار، متون مکملی همچون کتاب‌های غیردرسی و یا مطالب «برخط» را تهیه می‌کنند. معلمان باید با تهیه متون

مناسب‌تر و با تضمین موفقیت اولیه، متون مشکل را برای دانش‌آموزانی که دچار کشمکش در خواندن هستند، آسان‌تر کنند. رسانه‌های ارتباطی گوناگون مثل ویدیوها نیز می‌توانند با فراهم کردن دانش زمینه‌ای مرتبط با متون درسی، به فهم دانش‌آموزان کمک کنند.

انتخاب تکلیف درست به اندازه انتخاب متن اهمیت دارد. معلمان تأثیرگذار برای اینکه به دانش‌آموزان کمک کنند که با اعتماد به نفس بیشتری درباره متون پیچیده بیندیشند، دشواری تکالیف را به تدریج افزایش می‌دهند و از تکالیف آسان به سمت تکالیف سخت‌تر پیش می‌روند. آن‌ها می‌توانند با تکالیفی از نوع درک تحت‌اللفظی شروع کنند که در آن، دانش‌آموزان فقط باید معنای واضح عناصر کلیدی متن، مثل جملات آغازین و نتیجه‌گیری‌ها را بیان کنند.

با پیشروی به‌سوی خواندن استنباطی، از دانش‌آموزان می‌خواهند عناوین متن را به نتیجه‌گیری‌ها ربط دهند. معلمان در مسیر حرکت به سوی یکپارچه‌سازی تکالیف، ممکن است از دانش‌آموزان بخواهند که دانش به‌دست آمده از یک قسمت از متن را، به قسمت دیگری از یک متن مشابه ربط دهند. برای مثال، از آن‌ها می‌خواهند بخشی از یک مقاله برخط را به بخشی از یک کتاب غیردرسی ربط دهند. در نهایت، معلمان می‌توانند از دانش‌آموزان بخواهند دانشی را که از طریق متون متفاوت به دست آورده‌اند، با کلمات خودشان به شکل کتبی یا شفاهی، برای هم‌سالانشان توضیح دهند. معلمان هنگام انجام این فعالیت‌ها، با ارائه بازخوردهای تشویقی، اعتماد به نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند.

سرانجام، معلمان تأثیرگذار با کمک به دانش‌آموزان در تعیین و دستیابی به اهداف خود در خواندن، به آن‌ها کمک می‌کنند اعتماد به نفس بیشتری به‌دست آورند. برای مثال، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا در مورد تعداد صفحاتی که در مدت زمان یک کلاس خواهند خواند، هدفی را تعیین کنند. آن‌گاه دانش‌آموزان می‌توانند این هدف را هر روز ارتقا دهند. همان‌طور که دانش‌آموزان در تعیین و دستیابی به اهداف پیشرفت می‌کنند، حس کارآمدی نیز در آن‌ها رشد می‌کند. افزایش این حس به آن‌ها قدرت می‌بخشد که محدوده خواندن خود را گسترش دهند.

## نشان دادن ارزش متون به دانش آموزان

وقتی دانش آموزان باور داشته باشند که متنی دارای اهمیت است، آن را می خوانند. متأسفانه این باور به ندرت وجود دارد. در مصاحبه مطالعاتی ما، ۴۵ درصد از دانش آموزان کلاس هفتمی گزارش کردند که خواندن متون درسی «اتلاف وقت» است [گاتری، ویگفیلد و کلادا؛ ۲۰۱۲]. این بی توجهی به متون درسی، در میان آنهایی که موفقیت بیشتری داشتند و از خواندن و نوشتن متون ادبی لذت می بردند، و در عین حال متون اطلاعاتی را خسته کننده و بی ربط به زندگی شان می دانستند، بیشترین رواج را داشت.



اغلب اوقات دانش آموزان فکر می کنند که بدون مراجعه

به کتابهای درسی و به صرف گوش دادن در کلاس و پیروی از دستورالعملها، می توانند آنچه را که لازم است یاد بگیرند. اولین گام معلمان در افزایش درک دانش آموزان از ارزش خواندن، این است که به آنها کمک کنند تا بفهمند که خواندن در موقعیتهای متفاوت تا چه حد برایشان مفید است.

برای مثال، در یک مطالعه معلمان از دانش آموزان خواستند تا درباره ربط مواد درسی (که در ریاضیات یا کتاب درسی روان شناسی می آموختند) به زندگی شخصی خود، یک پاراگراف بنویسند. بعد از اینکه دانش آموزان این تکلیف را در مورد پنج بخش متفاوت یک کتاب درسی انجام دادند، باور آنها به ارزش کتاب افزایش یافت. آنها نه تنها ربط آن متن را فهمیدند، موفقیتشان در آن درس نیز افزایش یافت [هالمن، گادز، هندریکز و هاراکیوکز، ۲۰۱۰].

معلمان تأثیرگذار، با ارائه تکالیف کلاس به شکل ملموس، فرصت به کار بستن متونی را که دانش آموزان می خوانند برای آنها فراهم می کنند. برای مثال، ممکن است از دانش آموزان بخواهند دو صفحه از یک کتاب درسی را بخوانند و سپس از اطلاعاتی که به دست آورده اند، برای رسم نمودار یا توضیح آن موضوع به یک هم کلاسی استفاده کنند. یا دانش آموزان می توانند به منظور آمادگی برای شرکت در بحث گروهی، چند متن درسی را بخوانند و سپس به این فکر کنند که چگونه با اطلاعات به دست آمده از طریق این خواندن، مهارت لازم برای عملکرد مناسب را به دست آورده اند.

## استفاده از انگیزه اجتماعی

هر معلم دوره متوسطه از قدرت تأثیر نیروهای اجتماعی بر دانش آموزان این گروه سنی آگاه است. ولی معلمان به ندرت از این فرایندهای اجتماعی برای تقویت خواندن متون درسی بهره می گیرند. اگر دانش آموزان بخواهند هم سالانشان را تحت تأثیر قرار دهند و اجازه ندهند که عدم موفقیت آنها در ایفای نقششان در گروه، دیگران را ناامید کند، «انگیزش اجتماعی» می تواند آنها را به خواندن متون متنوع متعهد سازد.

معلمان تأثیرگذار در دوره متوسطه، با ایجاد فرصتهای فراوان برای مشارکت، از انگیزه اجتماعی دانش آموزان برای خواندن متون درسی حمایت می کنند. تعامل اجتماعی در مورد متون درسی باید به درستی مدیریت شود تا تضمین کند که دانش آموزان به یکدیگر گوش می دهند، و این کار نه پیچیده است و نه غیر ممکن. دامنه وسیعی از تدابیر تعاملی و مشارکتی را می توان در کلاس به کار گرفت.

یک راه ساده برای تقویت مشارکت، تنظیم میزهای دو نفره و آمیختن هر درس با فعالیت های دو نفره در دو دقیقه است. برای مثال، دانش آموزان می توانند صفحه ای از یک متن را خودشان بخوانند و بعد، مهم ترین نکات موجود در آن صفحه را به طور مختصر با هم گروهی خود در میان بگذارند. در این تعاملات، دانش آموزان با بیان دیدگاه های خود برای فردی دیگر، تفکرات خود را آشکار می سازند. همین طور، وقتی به تفسیر اطلاعات کلیدی متن توسط فرد دیگری گوش می دهند، ترغیب می شوند در مورد این اطلاعات به شکل جدیدی فکر کنند. بنابراین در هر فعالیت جزئی خواندن و در میان گذاشتن آن با دیگران، دانش آموزان به یادگیرندگانی فعال تبدیل

می‌شوند که درکشان از متن عمیق‌تر می‌شود و از تعامل اجتماعی لذت می‌برند. رویکرد موفق دیگر، «استدلال مشارکتی» است که در آن گروهی از دانش‌آموزان دربارهٔ یک داستان یا یک متن درسی با هم به گفت‌وگو می‌نشینند [چین، اندرسون و واگنر؛ ۲۰۰۱]. وقتی دانش‌آموزان به نوبت در این هم‌اندیشی شرکت می‌کنند، با اضافه کردن عناصر کلیدی یکی پس از دیگری، افکار یکدیگر را در تبیین موضوع اصلی متن می‌پروراند. این فعالیت می‌تواند به آنها کمک کند که با مهارت بیشتری متون پیچیده را تفسیر کنند. برخی از اشکال مشارکت، در هر کلاس و با هر متنی امکان‌پذیر است. کار دانش‌آموز وقتی اثربخش، مشارکتی یا هم‌یارانه است که قابل پاسخ‌گویی باشد و به‌صورت تعاملی و بر پایهٔ متن صورت گیرد. برای مثال، معلمان ممکن است از دانش‌آموزان بخواهند در خلاصه‌نویسی، کشیدن نموداری که بازنمایی یک متن باشد یا ارائهٔ استدلال برای موقعیتی که می‌خواهند به دیگران توضیح دهند، با هم همکاری کنند.

معلمان تأثیرگذار در این‌گونه تعاملات، با توجه به اندازهٔ کلاس و همچنین مهارت‌های شناختی و راحتی دانش‌آموزان در تعاملات اجتماعی، تکالیفی با ساختارهای مناسب تهیه می‌کنند. اگر به برخی از دانش‌آموزان، اهداف مشخص، واضح و ساده، و زمان کمی برای انجام یک تکلیف داده شود، آن تکلیف را به بهترین شکل انجام خواهند داد. برای مثال، ممکن است معلم بگوید: «این پاراگراف را به‌طور آهسته بخوانید، سپس در مورد سه کلمه از مهم‌ترین کلمات این پاراگراف، در گروه خود به توافق برسید و سرانجام، برای دفاع از انتخاب‌هایتان در برابر کلاس، آماده باشید. شما برای این کار سه دقیقه وقت دارید.»

گروه‌های دانش‌آموزی پیشرو می‌توانند از عهدهٔ اهداف چندگانه، مقررات آزادانه‌تر برای تعامل با دیگران و انتخاب‌های بیشتر در مورد چگونگی بیان دانشی که از متن مورد نظر آموخته‌اند، برآیند.

### دادن حق انتخاب به دانش‌آموزان

دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه باید احساس کنند که کنترل دنیای خود را در دست دارند. انتخاب‌های ساده، یکی از اشکال ارضای این حس کنترل هستند. بنابراین، معلمانی که در خواندن متون درسی به دانش‌آموزان حق انتخاب می‌دهند، به علاقه‌مند شدن آنها به خواندن کمک می‌کنند.

ما توصیه نمی‌کنیم که معلمان به دانش‌آموزان اجازه دهند که خود آنها بین خواندن کتاب درسی یا انجام تکالیف درسی یکی را انتخاب کنند. بلکه پیشنهاد می‌کنیم که معلمان انتخاب‌های محدودتری را برای آنها فراهم کنند. برای مثال می‌توان از دانش‌آموز پرسید: به‌منظور نتیجه‌گیری، بر کدام پاراگراف تأکید شود، یا کدام یک از مثال‌ها با دقت بیشتری خوانده شود. در فصلی از کتاب علوم که سرفصل‌هایش بیش از آن است که معلم بتواند به‌طور کامل آنها را پوشش دهد، به دانش‌آموزان باید اجازه داد انتخاب کنند که کدام قسمت بیشتر مورد تأکید قرار بگیرد. انتخاب کردن به نوجوانان کمک می‌کند، مطالبی را که برایشان مناسب است، بیابند و این باعث افزایش اشتیاق آنها به خواندن می‌شود.

داشتن حق انتخاب در یادگیری، می‌تواند به فراتر از متن‌ها نیز تعمیم پیدا کند. برای مثال، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان حق انتخاب دهند تا آنچه را که فهمیده‌اند با نوشتن یک پاراگراف یا کشیدن یک نمودار نشان دهند. آنها می‌توانند به دانش‌آموزان اجازه دهند در انجام پروژه‌ای که بر پایهٔ متن بنا شده است، یک هم‌گروهی انتخاب کنند. آنها همچنین می‌توانند به دانش‌آموزان ۱۰ دقیقه وقت بدهند تا با هر کدام از هم‌کلاسی‌هایشان که مایل‌اند، در مورد متن به گفت‌وگو بپردازند. این انتخاب‌ها برنامهٔ درسی را تضعیف یا نقش معلم را کم‌رنگ نمی‌کنند و یا وظایف شناختی دانش‌آموزان را کاهش نمی‌دهند. بلکه برعکس، این انتخاب‌ها در طول درس، تلاش دانش‌آموزان را برای ارائهٔ یک عملکرد خوب افزایش می‌دهند. انتخاب کردن به خودی خود یک پاداش است، ولی دانش‌آموزان را نیز قادر می‌سازد خواندن را با شرایط خود متناسب کنند.

### دانش‌آموزان می‌توانند بر متون درسی تسلط یابند

به‌عنوان بخشی از «پروژهٔ آموزش مفهوم‌گرایی خواندن» در دانشگاه مریلند، به معلمان دورهٔ متوسطه یاد



دادیم که از این پنج راهکار استفاده کنند. ما دریافتیم که وقتی معلمان این راهکارها را حداقل برای چهار هفته به طور کامل اجرا می کنند، انگیزه و همچنین موفقیت دانش آموزان در خواندن متون درسی افزایش می یابد. دانش آموزان، برای موفقیت در دوره متوسطه، باید بتوانند از عهده متون درسی برآیند؛ به خصوص امروزه که معیارهای بالاتر و جدیدتری برای دشواری متونی که از دانش آموزان انتظار می رود بخوانند، تعریف شده اند. معلمان تأثیرگذار با فراهم کردن آموزشی توأم با درگیری دانش آموز و حمایت از وی، می توانند به دانش آموزان دوره متوسطه کمک کنند بر مقاومت اولیه شان فائق آیند و بر هنر یادگیری از طریق متون درسی تسلط یابند.

#### منابع

۱. Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (۲۰۰۱). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, ۳۶, ۳۷۸-۴۱۱.
۲. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M., & Kelly, D. (۲۰۰۷). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۹۲, ۱۰۸۷-۱۱۰۱.
۳. Guthrie, J. T. (۲۰۱۱). Best practices in motivating students to read. In L. Morrow & L. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed., pp. ۱۷۷-۱۹۸). New York: Guilford.
۴. Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (۲۰۱۲). Adolescents' engagement in academic literacy. College Park, MD: corilearning.com.
۵. Hulleman, C., Godes, O., Hendriks, B., & Harackiewicz, J. (۲۰۱۰). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۲, ۸۸۰-۸۹۵.

۱. Jhon T. Guthrie
۲. Susan Lutz Klauda
۳. University of Maryland
۴. Dedication
۵. Duckworth
۶. Peterson
۷. Matthews
۸. Kelly
۹. symbiosis
۱۰. Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) project
۱۱. Wigfield
۱۲. Self-Efficacy
۱۳. Online
۱۴. Hulleman
۱۵. Godes
۱۶. Hendriks
۱۷. Harackiewicz
۱۸. Social Motivation
۱۹. Collaborative Reasoning
۲۰. Chinn
۲۱. Anderson
۲۲. Waggoner

# از آموزش خواندن چه می‌دانید



مترجم: محمدرضا امینی

از چند سال پیش مدارس ما بر آن شدند مهارت خواندن را در طول برنامه‌درسی مورد توجه قرار دهند. اکنون، در مقام معلم علوم نیز از من انتظار می‌رود راهبردهای خواندن را به دانش‌آموزانم به عنوان بخشی از آموزش علوم تدریس کنم. به یاد می‌آورم هنگامی که محصل بودم، هرگز مهارت‌ها و راهبردهایی را که هم اکنون آموزش می‌دهم به کار نبرده بودم. ولی در نتیجه تجربه‌ای که از تدریس مهارت‌های خواندن متون غیرداستانی به دانش‌آموزان به دست آورده‌ام، خودم نیز از آن استفاده می‌کنم. به زودی نیز متوجه شدم که یادسپاری و درک مطلب در من بهبود یافته است. این نتیجه نشان داد که مهارت‌های مزبور اهمیت دارند و دانش‌آموزان باید هر چه زودتر بر آن‌ها تسلط پیدا کنند. همچنین، برای من هم خیلی دیر نیست تا آن‌ها را بیاموزم.

ری لئونارد، معلم علوم مدرسه راهنمایی گلاسکو، الکساندریا، ویرجینیا

## الگوی تفکر

درسی را با صدای بلند برای دانش‌آموزان پایه پنجم می‌خواندم که به پرنانزی رسیدم. طبق روال، صدایم را به عنوان نشانه‌ای صوتی پایین آوردم تا شاگردان را متوجه آن مفهوم کنم. در آن لحظه از خودم پرسیدم آیا آن‌ها متوجه می‌شوند که چرا این کار را می‌کنم. بنابراین، مکث کردم و توضیح دادم که چگونه قطع صدا، مفهومی را که

بیت از اندازه‌های

شماره ۸ / زمستان ۱۳۹۱

سعی دارم از طریق تغییر آهنگ انتقال دهم، نشان می‌دهد. در این هنگام، یکی از دانش‌آموزان گفت، «آه، واقعاً!» و من متوجه شدم که به یک نیاز یادگیری پاسخ گفته‌ام. الگوی من برای خوب خواندن کافی نبود. دانش‌آموزان نیز نیاز داشتند الگویی از تفکر را که ورای خواندن بود به آن‌ها ارائه کنم.

اسکات هیدن، مدیر برنامه‌درسی و آموزش، مدرسه بین‌المللی محلی، بانکوک، تایلند  
هیجان نباید کاهش پیدا کند

واقعیت تلخ این است که شور و هیجان خواننده مبتدی چهار یا پنج ساله، در دوره دبیرستان غالباً به ترس، سردرگمی و عدم اعتماد به نفس تبدیل می‌شود. یقین دارم که ما معلمان می‌توانیم در بهبود توانایی خواندن به همه دانش‌آموزان کمک کنیم، اما در اصل معتقدم که بهبود خواندن در دوره کودکی به همان اندازه که به ذهنیت دانش‌آموز و اعتماد به نفس او مربوط است، به روش تدریس معلم نیز بستگی دارد. در هر برنامه سطح بالا در خواندن، لازم است به هر دو نیاز توجه شود.

جی کاپوزی، مدیر مدرسه آریگان، آریگان، ایلینویز  
علاقه دانش‌آموز در اولویت است

به عنوان دوستدار خواندن از دوران کودکی، مایل بودم که این علاقه را با دانش‌آموزانم شریک شوم. فکر می‌کردم که آن‌ها هم با همان کتاب‌هایی که من دوست داشتم به مطالعه علاقه‌مند می‌شوند. ولی بلافاصله با خوانندگان بی‌علاقه‌ای مواجه شدم که تصورشان از خواندن همچون یک کار روزمره بود. فهمیدم که باید آن‌ها را از طریق انتخاب کتاب‌هایی که با فرهنگ و علاقه‌هایشان منطبق است، با خواندن درگیر کنم. با ارائه کتاب‌هایی در باره ورزش و فرهنگ عامه، توانستم آتش اشتیاق به خواندن را در دل آن‌ها شعله‌ور کنم و با این کار توجه آن‌ها به کلاس خواندن معطوف شد. این امر همچنین کمک کرد تا دریابیم، حتی در کلاس درس نیز دانش‌آموزان به داشتن هدفی برای مطالعه نیاز دارند و ضروری است معلمان در جست‌جوی راه‌هایی برای درگیر کردن آن‌ها با موضوع باشند.

کتی هیکس، متخصص مطالعات اجتماعی پایه‌های ۱۲-۱، مدرسه دولتی آرلینگتن،

ویرجینیا

خوانندگان نو جوان به پشتیبانی مداوم احتیاج دارند

متوجه شده‌ام که ما معلمان آموزش خواندن را درست وقتی متوقف می‌کنیم که کودکان بیشترین نیاز را به آن دارند. ما منابعمان را به سمت پایه‌های ابتدایی سوق می‌دهیم و فرض می‌کنیم اگر دانش‌آموزی در پایه سوم خوب بخواند، در طول سال‌های بعدی هم موفق خواهد بود. در حالی که واقعیت چیز دیگری است. بسیاری از دانش‌آموزانی که در دوره ابتدایی در خواندن موفق هستند، در دوره راهنمایی و متوسطه موفق نیستند، زیرا خواندن متون پیشرفته‌تر و پیچیده‌تر کتاب‌های غیرداستانی را به آن‌ها آموزش نداده‌ایم. سیاستمداران دوست دارند با دانش‌آموزان مبتدی که در حال یادگیری خواندن هستند، عکس بگیرند، ولی به ندرت دیده شده است با نوجوانی که در پایه سوم ابتدایی و در معرض خطر ترک تحصیل است، عکس داشته باشند. رامونا لای، متخصص خواندن دوره دبیرستان، بخش غیردولتی مدرسه لوئیس ویل، تگزاس  
باید تعریف خواندن را گسترش دهیم

به آن دسته از مهارت‌های خواندن علاقه‌مندم که نیازهای دانش‌آموزان امروزی را در پاسخ‌گویی موفقیت‌آمیز به دنیای فردا برآورده کند. خواندن متون نوشتاری را کد و بی‌تحرك با خواندن متون دیجیتالی و چند بعدی که سرشار از «فرا ارتباط» است، تفاوت زیادی دارد. ما غالباً برای رشد حرفه‌ای معلمان به آن‌ها چگونگی مهارت‌های خواندن و نوشتن سنتی را آموزش می‌دهیم در حالی که این موضوعی نیست که دانش‌آموزان به آن نیاز داشته باشند. اگرچه مهارت‌های خواندن به شکل سنتی آن با ارزش هستند، ولی باید مفهومی از خواندن را گسترش دهیم که دانش‌آموزان را برای آینده آماده کند.

کری هارود، متخصص تکنولوژی آموزشی مدرسه فورست هیلز، سینسیناتی، اوهایو

واج شناسی کافی نیست

استادی را به وضوح به خاطر می‌آورم که جلوی کلاس تربیت معلم ایستاده بود و می‌گفت: «اگر علم واج‌شناسی



را بلد باشید می‌توانید به دانش‌آموزان چگونه خواندن را آموزش دهید، زیرا واج‌شناسی همه آن چیزی است که آن‌ها نیاز دارند.»

به عنوان دانشجویی جوان و بی‌تجربه، با تمام وجود به یادگیری قواعد واج‌شناسی همت گماشتم. اگر چه واج‌شناسی یکی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده در خواندن است، ولی مهارت خواندن از پیچیدگی بیشتری برخوردار است. اگر آنچه را که الان درباره قدرت پرسشگری، برقراری ارتباط با متن و روان‌سازی برای درک بهتر مطلب می‌دانم، در آن زمان می‌دانستم، حالا تدریس کاملاً متفاوت بود. خواندن ادبیات تخصصی، تشریح مساعی باهمکاران و بحث درباره علم تعلیم و تربیت و یادگیری از طریق فناوری‌ها ( ویدیو، وب‌سایت، شبکه‌های خطی، وب‌لاگ‌ها و غیره)، همه به من کمک می‌کنند در جریان تحقیقات موجود درباره خواندن قرارگیرم و بتوانم این تحقیقات را به شکلی مؤثر در کلاس درس به اجرا در آورم. آمی‌کی. لوکهارت، معلم پایه چهارم، مدرسه پرایس لابراتور، دانشگاه لاوای شمال

### ترس دانش‌آموزان می‌تواند موجب عقب ماندن آن‌ها شود

دانش‌آموزانی که برای خواندن تلاش می‌کنند اشتیاقی وافر برای بهتر خواندن دارند، ولی این اشتیاق آن‌ها غالباً با احساس ترس شدید و همچنین حقارت همراه است. شناخت این احساسات به منظور آماده کردن دانش‌آموزان برای اینکه خوانندگانی قوی‌تر و با اعتماد به نفس بیشتری شوند، بسیار ضروری است. هنگامی که دانش‌آموز با مطلب جالبی برخورد می‌کند، حس خوشایندی برای پیشرفت در وی ایجاد می‌شود و به تدریج بر ترس از شکست غلبه پیدا خواهد کرد.

جفری مک‌کوی، معلم مدرسه منطقه متاکتون، نوریس تاون، پنسیلوانیا

### بچه‌ها باید احساس امنیت کنند

سال‌ها پیش دانش‌آموزی که به مدت چهار سال در کلاس درس چند پایه من حضور داشت، به پسر خواندگی من در آمد. او دچار اختلال یادگیری بود و علی‌رغم اینکه تمام رویکردهای متفاوتی را که برای دانش‌آموزان دیگر مؤثر بودند، در مورد او آزمایش کردم، خواندن را یاد نمی‌گرفت. وقتی قرار شد با من زندگی کند، پسری عصبانی و سرخورده و دانش‌آموزی ناامید بود. سرانجام در پایه هفتم، وقتی که نیازهای اولیه او برای ثبات و امنیت تحقق یافت، توانست به آرامش و ثبات برسد و خواندن را یاد بگیرد. از این مورد دریافتم که «برای یادگرفتن، بچه‌ها باید احساس امنیت کنند و مورد توجه و محبت قرار گیرند.»

دبی فیش، مدیر یادگیری حرفه‌ای، مرکز خدمات آموزشی ایندیانا مرکزی، ایندیانا پولیس، ایندیانا

بچه‌ها به بازی با زبان نیاز دارند

وقتی در اوایل دهه ۱۹۸۰ شروع به تدریس کردم، به اهمیت واج‌شناسی واقف نبودم. من کاملاً با واج‌آوایی، فعالیت‌های زبانی، و اینکه تا چه حد اظهار علاقه به کتاب اهمیت دارد، آشنا بودم، ولی نمی‌دانستم چه زمانی توانایی تشخیص صداها در یادگیری خواندن نقش ایفا می‌کند. وقتی که تحصیلات تکمیلی خود را در درمان از طریق آموزش شروع کردم، اهمیت شعرهای کودکانه و نقش زبان به طور کلی به عنوان بخش اصلی مهارت اولیه در خواندن ناگهان بر من روشن شد.

پلی مایر، مدیر درمانگاه، مؤسسه یادگیری و مدرسه روزانه راسکوب، اوکلند، کالیفرنیا