كيف نُنشئ جيلاً يقـــرأ

أساليب يمكن للأهل والمدرسين اتباعها

RAISING KIDS WHO READ

دانـــيـــال ويـلـيـنـغـهـــام

Daniel T. Willingham

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

كيف نُنشئ جيلاً يقـــرأ

أساليب يمكن للأهل والمدرسين اتباعها

RAISING KIDS WHO READ

دانـــيـــال ويـلـيـنـغـهـام
Daniel T. Willingham

ترجمة
مهى عزالدين

مراجعة وتحرير
مركز التعريب والبرمجة

الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل
Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

بسم الله الرحمن الرحيم

يتضمن هذا الكتاب ترجمة الأصل الإنكليزي
RAISING KIDS WHO READ
حقوق الترجمة العربية مرخّص بها قانونياً من الناشر
JOSSEY-BASS A Wiley Brand
بمقتضى الاتفاق الخطي الموقّع بينه وبين الدار العربية للعلوم ناشرون، ش.م.ل.
Copyright © 2015 © Daniel T. Willingham
All rights reserved
Arabic Copyright © 2016 by Arab Scientific Publishers, Inc. S.A.L

الطبعة الأولى: 1437 هـ - 2016 م

ردمك 978-614-01-1991-8

جميع الحقوق محفوظة للناشر

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم
هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)
ص.ب: 13-5574 شوران - بيروت 2050-1102 - لبنان
فاكس: 786230 (1-961+) - البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb
الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأية وسيلة تصويرية أو الكترونية أو ميكانيكية بما فيه التسجيل الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو أقراص مقروءة أو بأية وسيلة نشر أخرى بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطي من الناشر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الدار العربية للعلوم ناشرون ش.م.ل

تصميم الغلاف: **علي القهوجي**
التنضيد وفرز الألوان: **أبجد غرافيكس**، بيروت - هاتف 785107 (9611+)
الطباعة: **مطابع الدار العربية للعلوم**، بيروت - هاتف 786233 (9611+)

الإهداء

إلى تريشا

المحتويات

المقدمة – استمتع بوقتك، وابدأ الآن..... 9

1 – علم القراءة..... 17

2– تهيئة ولدك ليتعلم فك الرموز..... 45

3– خلق حالة من التعطش للمعرفة..... 57

4– كيف يرى الطفل نفسه قارئاً قبل أن يصبح قادراً على القراءة..... 77

5– تعلّم فكّ الرموز..... 101

6– تخزين المعارف للمستقبل..... 129

7– الحيلولة دون انتكاس الدافعية..... 153

8 – القراءة بطلاقة..... 175

9 – التعامل مع نصوص أكثر تعقيداً..... 195

10 – التعامل مع القارئ المتمنع الأكبر سناً..... 221

النتيجة..... 251

ملحق..... 257

للراغبين بالاستزادة عن مضمون الكتاب من شبكة الإنترنت..... 257

مقترحات للمزيد من القراءة..... 259

الأعمال التي ورد ذكرها..... 263

المقدمة

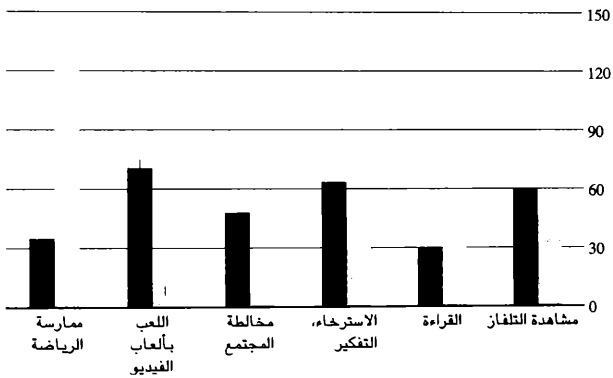
استمتع بوقتك، وابدأ الآن

سوف نبدأ هذا الكتاب بتجربة فكرية سريعة. لنفترض أن لديك ابناً في عمر المراهقة (إن كان لديك واحد فعلاً فهذا أفضل بكثير). تظهر الدراسات الاستقصائية أن المراهق النموذجي لديه من وقت الفراغ قرابة خمس ساعات يومياً خلال أيام الأسبوع. فكيف ترغب بأن يمضي ولدك المراهق هذه الساعات الخمس؟ كي نزود التجربة بشيء من الهيكلية سأقترح عليك ست فئات من النشاطات التي يمكننا تخصيص وقت لها. (لا يُخفى عليك أنه بوجود ست فئات فذلك يعني أن الوقت المتساوي الذي سيحصل عليه كل نشاط هو 50 دقيقة)

الاسترخاء/التفكير	– دقيقة
لعب ألعاب الفيديو/استخدام الحاسوب	– دقيقة
القراءة	– دقيقة
معاشرة الناس وتكوين الصداقات	– دقيقة
مشاهدة التلفاز	– دقيقة
ممارسة الألعاب الرياضية	– دقيقة

أتملك إجابات عمّا سلف؟ بإمكانك مقارنة إجاباتك مع نتائج المسح الذي أجريته على ثلاثمئة شخص بالغ أمريكي. كما أنني تقصيت العدد *الفعلي* للدقائق التي يمضيها المراهقون في ممارسة كل من هذه النشاطات. ووفقاً لما جاء في الدراسة الاستقصائية الوطنية للاستخدام الأمريكي للوقت (الشكل 1-1)، بالنسبة للقراءة، كان الوقت المخصص لها الذي طمح إليه من شملهم المسح 75 دقيقة. أما الوقت الفعلي الذي يمضيه المراهقون الأمريكيون في القراءة فهو 6 دقائق.

الغرض من هذا الكتاب بسيط. فالأهل يريدون للأبناء أن يقرؤوا، في حين أن معظم الأبناء لا يرغبون بذلك. فماذا باستطاعة الأهل فعله حيال ذلك؟



(تمثل الأعمدة السوداء أماني الأهل، والأعمدة الرمادية الوقت الفعلي).

الشكل (1.1) الأمنيات بمواجهة الواقع لكيفية تمضية المراهقين وقت فراغهم. الأعمدة الغامقة تشير إلى ما أمل من خضع للمسح في أن يمضي أبناؤهم المراهقون وقت فراغهم فيه. وبالمقابل، تشير الأعمدة الفاتحة إلى الوقت الفعلي الذي تشغله تلك النشاطات وفق ما جاء في الدراسة الاستقصائية حول كيفية تمضية الوقت في أمريكا.

بالطبع، لا يمكننا أن نغفل حقيقة أن بعض الأبناء ينشؤون فعلاً كقارئين. فالأرقام الواردة في الشكل 1-1 خادعة بعض الشيء لأنها تعبر عن الحدود الوسطية. فليس كل مراهق يعود من مدرسته إلى منزله ويقرأ ست دقائق فقط ثم يضع الكتاب جانباً. معظم الأولاد لا يقرؤون أبداً، وبعضهم يقرأ كثيراً. هل بمقدور أهالي هؤلاء القراء تزويدنا بشيء من التوجيهات؟

بحسب خبرتي، إن معظم هؤلاء الأهل ليست لديهم إلا فكرة بسيطة فقط عن الآلية التي جعلت من أبنائهم قرّاءً. أستشهد بحديث نمطي دار بيني وبين محرر في جريدة *نيويورك تايمز* عندما ذكرت أمامه أنني أعمل على هذا الكتاب، إذ ذكر لي أن ابنته في الصف الثامن كانت من النوع الذي يضطر المرء لتذكيره من وقت لآخر بأن يخرج ليشاهد الحياة ويشم هواء منعشاً؛ إلى هذه الدرجة كانت تنغمس في الكتاب الذي تقرأه. وعندما سألته عما فعله هو وزوجته ليدعما هذا الشغف لديها، ضحك من كل قلبه وقال: "لاااا شيء".

حسناً، في الواقع، لا بد أنه قام فعلاً بأشياء حثّت طفلته على القراءة. فهو في نهاية الأمر محرر في جريدة. لعله قرأ لابنته عندما كانت صغيرة، ولعل منزله مملوء بالكتب، إلى ما هنالك... وأنا واثق من أنه سيوافقني الرأي. أعتقد أنّ ما كان يعنيه بقوله: "لاااا شيء" هو: "إننا لم نخطط عمداً لذلك". الأهل الذين ينشئون أطفالاً قارئين لا يتبعون ممارسات أكاديمية على نحو خاص. فهم لا يتبعون المدرسة الصينية التي تعتمد الشدة والانضباط في التربية، فيلوحون أمام عيني ابن الاثني عشر شهراً ببطاقات الذاكرة المدبجة، أو يبدؤون بتمارين الكتابة معه عندما يبلغ من العمر أربعة وعشرين شهراً. فمثل هذه المقاييس ليست غير ضرورية وحسب، بل إنها تقوّض بصورة متواصلة رسالة بالغة الأهمية يسعى هؤلاء الأهل إلى إيصالها إلى أولادهم، ألا وهي:

القراءة تدعو للبهجة. لذا، إنك ترى أن جلّ ما أقترحه في هذا الكتاب هو السعي لمحاكاة الأهل غير الصارمين في هذا المضمار، وقد غلّفته بمبدأ بسيط: *استمتع بوقتك.*

المبدأ الآخر الذي تنضوي تحته نصائح هذا الكتاب هو: *ابدأ الآن.* يميل الأهل للنظر إلى مختلف الجوانب المتعلقة بالقراءة على أنها مرتبطة بالمدرسة. فهم يفكرون بفك الرموز (أي تعلم الأصوات الخاصة بالحروف) في الروضة، عندما يتعلمها الطفل لأول مرة. ولكن لا يفكر الأهل بمسألة استيعاب ما يُقرأ في تلك المرحلة؛ لأنه لا يتم التأكيد عليها في الروضة. فما دام الأطفال قادرين على نطق الكلمات الواردة في الصفحة بدقة، فهم إذاً "يقرؤون". لكن، عند بلوغ الأطفال الصف الرابع تقريباً، نجد أن معظمهم قادر على فك الرموز على نحو جيد جداً. وفجأة، تتصاعد التوقعات بخصوص الاستيعاب، في حين تغدو المادة المطلوبة منهم قراءتها أكثر تعقيداً. والنتيجة، إن بعض الأولاد الذين كانوا يبلون بلاء حسناً في ما يتعلق بفك الرموز يواجهون صعوبات عندما يرتفع سقف المتطلبات في الصف الرابع ملامساً مسألة الاستيعاب. عندها فقط يبدأ أهلهم بالتساؤل عن الطريقة التي بمقدورهم من خلالها دعم فهم أولادهم لما يقرؤونه واستيعابهم له.

لا يبدأ الأهل بالتفكير في محفزات للقراءة حتى المدرسة الإعدادية. فالأطفال جميعهم تقريباً يحبون أن يقرؤوا في سنواتهم الابتدائية الأولى، سواء أكان ذلك في المدرسة أو في المنزل. غير أن البحوث تشير إلى أن موقفهم من القراءة يزداد سلبية عاماً تلو آخر. ومن السهل على الأهل أن تفوتهم ملاحظة هذا التحول؛ لأن حياة الأطفال ووقتهم يصبحان أكثر انشغالاً أثناء انتقالهم إلى الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية. فهم يمضون المزيد من الوقت مع أصدقائهم، ولعلهم يدخلون دورات لتعلم العزف على آلة ما أو لممارسة

رياضة ما، وهكذا دواليك. وحين يصلون إلى سن البلوغ تكون القراءة قد أضحت في قعر سلم اهتماماتهم. عندها، سيدرك الأهل أن ولدهم لا يقرأ طوعاً على الإطلاق، وسيبدؤون بالتفكير في ما عساه يحفزه للقراءة.

عند هذه المناحي الثلاثة للأزمة والتي تدفع بالأهل للتفكير في مسألة القراءة، سنجد مواطئ القدم الثلاثة لإرساء دعائم القراءة. فإن شئت أن تنشئ طفلاً قارئاً ينبغي لطفلك أن يتمكن من فك الرموز بسهولة، وأن يعي ما يقرأ، وأن يتلقى تحفيزاً للقراءة.

فكيف لنا إذاً أن نتأكد من أن هذه الأماني الثلاث موضع تنفيذ؟

من نافل القول الإشارة إلى أن سياسة أن نأمل خيراً ومن ثم نتصرف إذا واجهتنا مشكلة ما ليست الاستراتيجية الفضلى. إذ إن تفادي المشاكل على الدوام أكثر سهولة من حلها. غير أن القراءة تضعنا أمام تحدٍّ غريب من نوعه، لكون التجارب التي قد تبدو لنا عديمة الأهمية في الحقيقة أموراً حاسمة في بناء المعرفة التي ستدعم عملية القراءة. والأكثر غرابة بعد، أن اكتساب هذه المعرفة قد يتم قبل أشهر وربما حتى سنوات قبل أن تبرز الحاجة إليها. إذ تبقى هاجعة إلى أن يصل الطفل إلى المرحلة الملائمة من التطور في القراءة، عندها وعلى نحو مباغت تصبح تلك المعارف كلها ذات صلة ببعضها.

لهذا السبب، كان المبدأ الإرشادي الثاني في هذا الكتاب هو: *ابدأ الآن*. *عبارة* "ابدأ الآن" معناها المباشرة بفك الرموز والفهم والتحفيز على القراءة في أبكر وقت ممكن من حياة الطفل؛ حتى إن كان لا يزال رضيعاً. لكنها أيضاً تعني أن اتخاذك أي فعل يدعم مسألة القراءة عند ولدك لا يمكن أن يأتي متأخراً؛ حتى إن كان ولدك قد أضحى أكبر سناً و لم تفعل شيئاً حتى الآن، فقط ابدأ.

توفر هذه الأسس الثلاثة أيضاً مبدأً تنظيمياً لهذا الكتاب. ففي الفصل الأول، ستحيط بشيء من علم القراءة. كيف يتعلم الأطفال فك الرموز؟ وما

الآلية التي يتمكنون من خلالها من فهم ما يقرؤونه أو عدم فهمه؟ ولِمَ تجد لدى بعض الأطفال حافزاً على القراءة ولا تجده لدى البعض الآخر؟ أما بقية الكتاب فقد قسمته إلى ثلاثة أقسام؛ وفقاً للمرحلة العمرية: من الولادة وحتى مرحلة ما قبل المدرسة، من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني، ومن الصف الثالث وما بعده. وفي كل قسم ستجد فصولاً مختلفة تتحدث عن كيفية تعزيز فك الرموز لدى الطفل، واستيعابه لما يقرأه، وتحفيزه على القراءة في ذلك العمر. وسأناقش فيها فضلاً عما يمكنك فعله في المنزل، أيضاً ما يمكن أن تتوقع حدوثه في صف ولدك في المدرسة.

وبالحديث عن هذا، أود الإشارة إلى أنك إن أردت تنشئة قارئ فينبغي لك عدم الركون كثيراً إلى مدرسة الطفل. وكلامي هذا ليس انتقاداً للمدارس، وإنما هو انعكاس لماهية هذا الاستثمار. دعني أشرح الأمر على النحو التالي: أنت الآن عزيزي القارئ تمسك بهذا الكتاب بين يديك، مما يجعلني أفترض أنك مهتم- إلى حد ما على الأقل- بجعل طفلك شخصاً قارئاً في وقت فراغه. لماذا؟

بعض الإجابات عن هذا السؤال نبعت من اهتمامات عملية. القراءة خلال وقت فراغك تجعلك أكثر ذكاء، الأشخاص الذين يمضون أوقات فراغهم بالقراءة يكبرون ليحصلوا على وظائف أفضل من غيرهم وبالتالي يجنون أموالاً أكثر. القراء أناس مطلعون على مسار الأحداث الحالية؛ مما يجعلهم مواطنين أفضل.

لا أستطيع القول عن هذه الدوافع إنها غير منطقية، ولكنها ليست دوافعي أنا. فبالنسبة لي، حتى إن اكتشفت غداً أن الدراسات كانت مخطئة وأن القراءة لا تجعل منك أكثر ذكاء، فسأبقى راغباً في أن يقرأ أطفالي. أريدهم أن يقرؤوا لأنني أثق بأن القراءة تتيح لهم من التجارب ما لا يمكن

توفره بعيداً عنها. هناك وسائل أخرى لكي يتعلم المرء، وطرائق أخرى للتعاطف مع معاناة البشر الآخرين والشعور بشعورهم، وسبل مختلفة لتقدير الجمال من حولنا؛ غير أن نسيج هذه التجارب مختلف عندما تمر بها عبر القراءة. وهذا ما أريد لأبنائي أن يختبروه. لذا، بالنسبة لي، إن القراءة قيّمة، قيّمة وعظيمة كحبي لبلدي أو تقديري للصدق والنزاهة. إن هذه المكانة التي أوليها للقراءة بوصفها قيمة عظيمة، هي ما يدفعني للقول: "لا تتوقع من المدارس أن تنوب عنك في هذا".

إن كنتم تريدون لأطفالكم أن يقدّروا القراءة، فيمكن للمدرسة أن تساعدكم في الأمر، وإنما عليكم أنتم كأهل- كوالد أو والدة- أن تحدثوا الأثر الأكبر وتضطلعوا بهذه المسؤولية. ولا يكفيكم للوصول إلى مبتغاكم أن تتحدثوا عن كون القراءة فكرة جيدة وحسب، بل يحتاج أطفالكم إلى أن يلاحظوا أن القراءة أمر مهم بالنسبة لكم، وأنكم تحيون كقارئين. كيف *ننشئ جيلاً يقرأ* يهدف إلى أن يريكم بشيء من التفصيل كيف تقومون بذلك، مدعمين بإدراك يجسد مبدئين: إننا نستمتع بوقتنا، وإننا سنبدأ الآن.

ملاحظات

"تجعل المرء أكثر ذكاء": Ritchie, Bates, and Plomin (2014).

"وظائف أكثر، وبالتالي يجني المرء مالاً أكثر": Card (1999); Moffitt and Wartella (1991).

"تصنع من الشخص مواطناً أفضل": Bennett, Rhine, and Flickinger (2000).

1

علم القراءة

توصّل العلماء إلى معرفة الكثير عن الآلية العقلية التي تدعم القراءة، ومن قاعدة الأبحاث هذه تم استلهام الكثير من الاقتراحات التي سأعرضها في صفحات هذا الكتاب. لذا، توجب علينا أن نكون على بيّنة من نتائج الأبحاث العلمية هذه. هناك نتائج بحثية حول القراءة سوف أعرضها عندما تصبح ذات صلة بمحور الحديث، غير أن هذا الفصل يبدأ بثلاثة مبادئ تأسيسية ستتم العودة إليها مراراً وتكراراً وهي:

1. إن الأصوات التي تصدرها الحروف (وليس شكل الحروف) تشكّل التحدي الحقيقي الذي يواجه الأطفال عند تعلمهم قراءة النصوص المطبوعة.
2. إن استيعابنا لما نقرأ يعتمد بشكل رئيس على معرفتنا العامة حول الموضوع.
3. إن مفتاح التحفيز يكمن في حمل الأطفال على القراءة حتى عندما لا يتم تحفيزهم على ذلك.

دور الأصوات في القراءة

عندما نفكر في القراءة فإننا نحسب أنها نشاط صامت – كما هو الحال في مكتبة عامة – غير أن الصوت في واقع الأمر يشكل لبها وجوهرها. تمثل

الطباعة بشكل رئيس رمزاً للأصوات. فعلى سبيل المثال، تستخدم اللغة الإنكليزية رموزاً نقلتها عنها بقية اللغات، وهي تحمل معنىً مباشراً من قبيل $ لعملة الدولار، و@ بمعنى "عند" على المواقع الشبكية الخاصة بالبريد الإلكتروني، و: -) والتي ترمز إلى الابتسامة. لكن كلمة مثل "حقيبة" ليست رمزاً لكيس ورقي، بل هي مجموعة حروف كل منها يعبر عن صوت، وباجتماعها معاً أضحت كلمة منطوقة. وهذا هو الحال في اللغات المكتوبة جميعها التي تستخدم نظام كتابة يعتمد على الأصوات. فهي تملك عدداً من الرموز التي تحمل معنى، لكن العمود الفقري للتواصل فيها نظامٌ يعتمد على الأصوات.

لأن الكتابة تستخدم رموزاً بصرية تدل على الأصوات، إذاً يجب على الأطفال المقبلين على تعلم القراءة أن يتقنوا أموراً ثلاثة. بداية، عليهم أن يتعلموا التمييز بين الأحرف. فينبغي أن يلاحظوا أن حرف "ل" له انحناء في أسفله يميزه عن حرف "ا" (سيتم وضع علامتي الاقتباس للأحرف والكلمات عند التأكيد على الشكل الذي تظهر به في الصفحة). ثانياً، على الأطفال أن يتعلموا الربط بين الرموز البصرية وبين مقابلاتها السمعية (فالتاء المربوطة "ة" على سبيل المثال تلفظ تاء أحياناً وهاء أحياناً أخرى).

أما الأمر الثالث الذي ينبغي عليهم تعلمه- وهو الأقل بديهية بالنسبة لنا على عكس ما نعتقد- فهو أن عملية الربط ليست تماماً ما نعتقدها عليه. فنحن نعتقد أن الحرف جيم هو ما يناسب الرمز "ج"، لكننا في الواقع هنا نلفظ ثلاثة أصوات، وهذا ما يجب أن يدركه الأطفال. يجب أن يستطيعوا سماع الأصوات المنطوقة كلاً على حدة. وليتمكنوا من القراءة، ينبغي أن يتعلموا ما هو صوت الـ "ج" على نحو منعزل؛ لأن ذاك هو الصوت الذي يرتبط بالحرف "ج". لقد اتضح أن هذا الأمر صعب على نحو خاص على

الأطفال، لذا دعونا نبدأ بالمهمات الأكثر سهولة لنشق طريقنا بعدها إلى تلك الأكثر صعوبة.

المهمة البصرية في تعلم القراءة

يجد معظم الأطفال التمييز بين الأحرف أمراً سهلاً نسبياً. لكن، بالطبع هناك بعض الأحرف التي تسبب الحيرة نظراً لتشابه أشكالها (مثل: س، ش) أو لكونها تعاكس بعضها في وضع النقاط (مثل: ب- ن، ج- خ). وبالفعل، ترى القراء المبتدئين يخلطون بين هذه الأحرف المتشابهة. لكن، علينا ألا نعطي هذه المشكلة أكبر من حجمها. فالحقيقة هي أنه من حسن الحظ أن عدد الأحرف الواجب حفظها محدود، وبالتمرين يتمكن الأطفال من إتقانها. (الشكل 1.1)

الخجل

الشكل (1.1) أحرف محيرة. القراء المتمرسون أيضاً قد يخطئون بحرف ويستبدلونه بآخر، ويظهر ذلك على نحو متواتر بشكل أكبر في الخطوط الزخرفية. وإنما بصورة عامة، لا يشكل تمييز حرف من آخر العقبة الأكثر شيوعاً في طريق تعلم فك الرموز.

المصدر: جيسون كوفيتش.

تعلم سماع الأصوات الكلامية

ما هو الصوت المرتبط بالحرف "ت"؟ لعلك تفكر بأنه "ته" - فهذا ما يخبر الأهل أولادهم به عادة- لكن هذا الصوت عبارة عن صوتين *اثنين* في الحقيقة: صوت الحرف "ت"، ومن ثم الصوت الذي يأتي بعده "ئه". إن

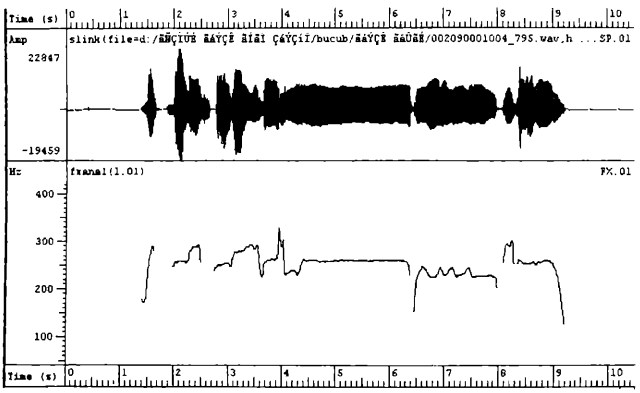
الصوت المرتبط بالحرف "ت" في الواقع مجرد دفع للهواء لا تهتز لـه الحبـال الصوتية مطلقاً. في الواقع، إنه الدفق نفسه الذي تأتي به لدى لفظ الحـرف "ب". والفارق الوحيد هو أنك عندما تلفظ حرف الباء فإن الحبال الصوتية تهتز *في الوقت* عينه الذي يخرج فيه دفق الهواء، بينما في حرف التاء فإنها تبدأ بالاهتزاز *بعد* أجزاء من الثانية من خروج دفق الهواء. فالفارق إذاً بين الحرفين متعلق بأجزاء الثانية تلك. وبالتالي، إن سؤالنا: "ما هو الصوت الخاص بحرف التاء "ت"؟" هراء بعينه. فتعريف الصوت بحد ذاته يعتمـد علـى علاقتـه بالأصوات المجاورة له. في الواقع، من المستحيل لفظ الحـرف "ت" بصـورة منعزلة تماماً.

إن مشكلة الصعوبة في عزل الأصوات الكلامية في الواقع أكثر فداحة مما سبق ذكره. فالأصوات الكلامية الفردية تتنوع أيضاً اعتماداً علـى السـياق المحيط. فهناك حركات الفتح والضم والكسر والسكون بالإضافة إلى الشدّة والتنوين، والتي تعطي تنوعاً للفظ الحرف وصوته.

وهناك المزيد، إن فهم أين تنتهي كل كلمة وأين تبدأ التي تليها أمر مهم جداً للقراءة؛ إذ عليك أن تعرف الأصوات التي يفترض أن تتجمع مع بعضها لتشكل كلمة ما. إلا أن الأطفال لا يسمعون الكلمات منفردة كما يفعـل البالغون. ففي اختبار قياسي لهذه القدرة، نتلو على مسمعَي الطفل عبـارة، ونطلب إليه أن يبقيها في ذهنه، من قبيل: "أحب الموز الأصـفر". ومـن ثم نعطيه سلة صغيرة من المكعبات ونطلب إليه إخراج مكعب لكل كلمـة في تلك العبارة. عندها، ليس من المضمون أن الطفل سيخرج ثلاثة مكعبـات ليقابل كلمات العبارة، فربما أخرج أربعة أو خمسة أو حتى سبعة. إنه بالضبط غير واثق أين تبدأ كل كلمة وأين تنتهي. (الشكل 2.1)

هناك عدة طرائق لاختبار قدرة الأطفال على سماع الأصوات الكلامية.

فمن الممكن أن نطلب إليهم أن يذكروا الصوت الذي تبدأ به كلمة معينة، أو يمكن أيضاً سؤالهم عمّا إذا كانت كلمتان تبدآن أو تنتهيان بالصوت نفسه. وإن صعّدنا وتيرة التحدّي، فبإمكاننا أن نطلب إليهم تغيير كلمة ما من خلال إضافة أو حذف أو التلاعب بالأصوات، على سبيل المثال: "إن أخذتُ كلمة "ثمين" وغيّرتُ أول حرف فيها فوضعت سسسس عوضاً عنه فعلى أي كلمة أحصل؟".



الشكل (2.1) تمثيل بصري لجملة. يقول صاحب هذه الجملة: "سنتناول اللحم المقدد على الفطور". وأثناء مضي الزمن اللازم لقولها يُظهر المحور الأفقي أين تتركز كثافة الأصوات. عندما يتكلم الناس لا تجد فواصل واضحة ونقية بين كلمة وأخرى. ولعل هذا هو السبب الذي تعزى إليه الصعوبات التي تواجه الأطفال لمعرفة أين تبدأ الكلمات وأين تنتهي.

إن كانت القراءة بمثابة شيفرة بين الرموز المكتوبة والأصوات الكلامية، فمن الصعب تعلم تلك الشيفرة إن كنت غير قادر على سماع تلك الأصوات. تظهر أبحاث كثيرة أن هذا الافتراض المنطقي مصيب فعلاً. فالأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة غالباً ما يفتقدون إلى القدرة على سماع

الأصوات الكلامية بصورة منفردة. وفي الطرف المقابل، نجد أن الأطفال الذين على نحو ما تعلموا القراءة بأنفسهم يسمعون تلك الأصوات بسهولة. للعلم، إن هذه العلاقة بين القدرة على تعلم سماع الأصوات الكلامية والقراءة ليست خاصة بلغة بعينها، بل نجدها في لغات عدة.

وبذلك نخلص إلى الخطوة الأولى في مساعدة الأطفال ليصبحوا قراء بارعين؛ أي مساعدتهم على تخطي هذا التحدي السماعي.

دور المعرفة في الاستيعاب

حتى الآن كنت أناقش مسألة فك الرموز والقراءة كما لو أنهما مرادفان لبعضهما، لكن من الواضح أن القراءة تنطوي على ما هو أكثر من إخراج الأصوات. فقد يقرأ الطفل بصوت عالٍ عبارة: "أمي كم أهواها" ولعله سيميز أنها جزء من أغنية، لكن إن لم يكن يعرف أن كلمة أهواها تعني أحبها حباً جماً فهو إذاً لم يفهم تماماً معنى ما قرأه. وكذلك من الواضح أيضاً أنه كي يفهم القارئ ما يقرأه فعليه استخدام قواعد بنية الجملة التي تربط الكلمات ببعضها. قواعد بناء الجملة هي ما يحدد الفرق في المعنى بين: "لقد تمنى أيهم لو أنه غنى بشكل أفضل" و"لقد تمنى لو أن أيهم غنى بشكل أفضل". فالكلمات ذاتها تقريباً، مع تغيير بسيط في ترتيبها، وبالتالي حصل تغيير كبير في المعنى.

سنتجاوز مناقشة العمليات العقلية التي تتيح لنا فهم معنى الكلمات المفردة من قبيل "أمي" و"كم"؛ وكذلك العمليات العقلية التي تطبق قواعد نحوية معينة على الكلمات فتحدد علاقة الكلمات ببعضها بعضاً في الجملة. وعلى الرغم من أنها عمليات بديعة إلا أنها تثير بعض المشاكل لدى القراء الصغار، أو لنقل إنها عندما تفعل ذلك فالأسباب مفهومة. على سبيل المثال،

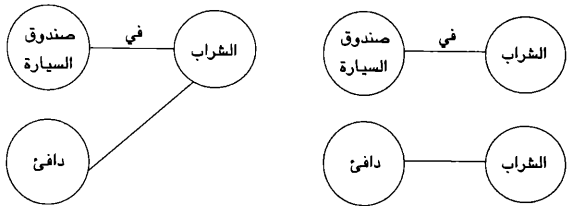
إن القارئ لن يفهم نصاً تُستخدم فيه مفردات غريبة مثل: "لقد انقطع الشسع"، أو نصاً ذا تركيبة نحوية بالغة التعقيد من قبيل: "الكلب الذي قام الرجل الذي رأته القطة بركله عوى". فعندما نصادف المثال الأول سنلجأ إلى القاموس لاستخراج معنى الكلمة الجديدة، أما عندما نصادف المثال الثاني فسنتذمر من رداءة الكتابة.

بناء المعنى بتراكم الجمل

إن عمليات استيعاب ما يُقرأ، والتي تتجاوز فهم الكلمة أو الجملة منفردة، أقل وضوحاً. إذ يجب أن تكون هناك طريقة ما تجعلنا نستنبط المعنى أثناء قراءتنا الجمل؛ شيء قريب من الطريقة التي يربط فيها النحو بين الكلمات لإظهار المعنى. على سبيل المثال، تأمّل هاتين الجملتين: "اقترب العالم الثمانيني من المنصة لاستلام جائزة نوبل، وقد أطرق برأسه خجلاً من التصفيق. ضحك بينه وبين نفسه برقة". كي نفهم هذا المقطع القصير علينا أن نعي أن الفاعل في الجملة الثانية، وعبارة "العالم الثمانيني" في الجملة الأولى يشيران إلى الشخص نفسه. كما علينا أن ندرك أن الضحكة الصغيرة في الجملة الثانية مرتبطة بصورة مباشرة بالمعلومات المقدمة في الجملة الأولى؛ تلك المعلومات التي توضح سبب ضحكه. فالسؤال إذاً هو التالي: كيف نربط الأفكار المتعلقة بما نقرأه حالياً بما كنا قد قرأناه في وقت سابق؟

يكمن الجواب في التمييز بين المعلومات المُعطاة وتلك الجديدة. المعلومات المُعطاة هي تلك التي سبق أن تم إخبارك عنها في النص، أما الجديدة فلا. ومعظم النصوص المكتوبة تتناوب بين الأمرين؛ إذ يتم تذكيرك بشيء سبق إبلاغك عنه، ومن ثم يتم إخبارك بشيء جديد. شيء قديم ثم آخر جديد، وهكذا دواليك.

على سبيل المثال، لنفترض أنك قرأت العبارة التالية: "هناك بعض الشراب في صندوق السيارة، الشراب دافئ". تشكل الإشارة إلى كلمة "الشراب" في العبارة الثانية المعلومات المعطاة. فالمعلومات المعطاة توجِّه انتباهك إلى فكرة قد وردت في عبارة سابقة، فتفكر: *آه، إننا نتكلم عن الشراب مجدداً*. ما إن تركز على هذه الفكرة حتى تمنحك المعلومات الجديدة إضافة للمعنى تقوم بربطها بالمعلومات المعطاة. فتربط كلمة "دافئ" في الجملة الثانية بكلمة "الشراب" في الجملة الأولى. (الشكل 3.1)



الشكل (3.1) كيف ترتبط الجمل ببعضها: إلى اليمين رسم للطريقة الرسمية التي يصور بها العالم النفسي مخططاً لفهمك للجملتين الواردتين في النص. عندما تقرأ العبارة "الشراب دافئ" فإنك تبحث عن شيء من التراكب بينها وبين الأفكار التي سبق أن قرأتها. وعندما تعثر على ذلك التراكب (وهو الإشارة إلى الشراب مجدداً) فإنه يخبرك بأنه طريقة للربط بين الجملتين. الربط موضح في الرسم الأيسر.

إن هذا المبدأ المعطى الجديد قوي لدرجة أنه من المزعج أن تقرأ نثراً ينتهك قواعده. على سبيل المثال، افترض أنك قرأت التالي: "هناك بعض الشراب في صندوق السيارة. الشراب دافئ. الشراب ليس بارداً". العبارة الثالثة تنطوي على معلومة معطاة عن "الشراب" لكنها لا تضيف أي شيء جديد. فإن كنت تعلم أنه دافئ فمن الواضح أنه ليس بارداً. الموقف غريب لدرجة أنك ستناضل لتفسر الجملة الثالثة كي تضيف معنى جديداً (لعل المقصود من التكرار الإشارة إلى أن الشراب كان ينبغي أن يكون بارداً). وعلى النحو نفسه، ستشعر بغرابة شديدة

عند قراءتك لعبارة لا تذكر أي معلومة معطاة، كما هو الحال في المثال التالي: "هناك بعض الشراب في صندوق السيارة. تفقد الأشجار غير دائمة الخضرة أوراقها جميعها في فصل الخريف". لا يمكنك مطلقاً ربط العبارة الثانية بما قرأته في العبارة الأولى، وهذا ما يجعلها غير لازمة.

هذا النوع من الربط مهم ولكنه محدود بشكل كبير. حيث أخبرك شيئاً عن الشراب، ثم أخبرك حقيقة أخرى عن الشراب. لا بأس بهذا حتى الآن، لكن في بعض الأحيان أود أن أخبرك بأشياء متعددة عن الشراب (أو أياً كان)؛ فالشراب إذاً هو المعلومة المعطاة، وأنا أستمر بإخبارك بأشياء جديدة عنه.

أما الأسلوب الأكثر شيوعاً فهو استخدام الربط السببي. على سبيل المثال، تأمل هاتين الجملتين: "أراقت تريشا قهوتها. هبّ دان عن كرسيه ليحضر ممسحة". أنا واثق بأن الجملة الثانية لم تبدُ لك كقارئ غير ضرورية؛ بل ربطتها وبسهولة بالتي قبلها. لكن انتظر لحظة، إن كانت الروابط تنشأ عندما تكون هناك معلومات معطاة وأخرى جديدة، فأين المعلومة "المعطاة" في الجملة الثانية؟ أين كررت شيئاً سبق لي أن أخبرتك به؟

المعلومة المعطاة ليست موجودة فعلاً في النص، بل إنها في رأسك. لقد استنتجتها بنفسك. فأنت تعلم أن إراقة القهوة ستسبب فوضى تقتضي من الناس تنظيفها عادة، وفي الغالب على الفور. كما تعلم أيضاً أن المماسح تستخدم للتنظيف.

والآن، كان بمقدور الكاتب أن يذكر تلك التفاصيل كلها في النص، كأن يقول: "أراقت تريشا قهوتها. القهوة وسخت الأرض. أراد دان أن ينظف الفوضى الناجمة. لدى دان مماسح في المطبخ تستخدم في التنظيف. قفز دان عن كرسيه ليحضر ممسحة". في هذه النسخة من النص وضعت المعلومات جهاراً، لكن السبب الذي يدفع الكتاب والمتحدثين إلى حذف

معلومات واضح: فلو أننا لم نحذف الأمور التي يعرفها القراء على أي حال، فإن التواصل مع الآخرين سيغدو أمراً مملاً بشكل رهيب".

لذا، لا يستطيع الكاتب أن يورد كل جزئية صغيرة تجعل ما يكتبه مفهوماً، وإلا فهو بذلك يخبر القارئ بأمور يعرفها سلفاً. وإنما من ناحية أخرى، ماذا لو كانت المعلومات المحذوفة التي يفترض وجودها في ذهن القارئ غير موجودة؟ عندها، لن يتمكن القارئ من ربط الجمل ببعضها، وسيخفق في فهم المعنى المراد. وهذا ما يحدث عندما تبدأ في قراءة مقالة حول موضوع تقني غير مألوف بالنسبة لك؛ فهو قد أعد لفئة من القراء تملك من الخلفية المعرفية ما تفتقد إليه أنت.

لكن الإخفاق في الفهم ليس أمراً واجباً، إذ يمكنك في بعض الأحيان استنتاج المعلومة المفقودة من السياق. يورد الباحث في علم القراءة والتر كينتش المثال التالي: "استخدم كونورس أشرعة كيفلر لتوقّعه هبوب بعض الرياح". كل ما أعرفه عن كيفلر في هذه اللحظة هو أنه نوع من النسيج. حتماً لم أكن أعلم أنه يستخدم في صنع الأشرعة، لكن من السهل استنتاج ذلك، أليس كذلك؟ إذاً، أين المشكلة في قراءة هذه الجملة؟ لا مشكلة. (الشكل 4.1)

لا ترفع صوتك

الشكل (4.1) السياق يحل الالتباس. تفترض هذه الصورة وجود خلفية معرفية معينة لم يتم الإفصاح عنها. لِمَ عساك تلتزم الصّمت وتخفض صوتك؟ وهل يجب عليك القيام بذلك في كل مكان؟ سيحل السياق الالتباس عندما نعلم أن الصورة قد علقت في إحدى المكتبات العامّة بهدف عدم إزعاج القرّاء الآخرين.

في الواقع، هذا الأمر من أعظم متع القراءة؛ أي تعلُّمك أموراً جديدة كنت تجهلها. على سبيل المثال، إنّ الأشرعة يمكن صنعها من قماش كيفلر. لكنّ استنباط الأشياء على هذا النحو شبيه بحل المشكلات، وحل المشكلات يتطلب وقتاً وجهداً فكرياً. إذ لا يتوقف الأمر عند وجوب تفكيرك بما عساها كلمة "كيفلر" تعنيه، بل يتعداه إلى أن اكتشاف ذلك يقطع تسلسل النص الذي تجدها فيه. فمن الممكن أن تفقد تسلسل الأحداث أو النقاش القائم. ومع ذلك، إن القليل من حل المشكلات من هذا النوع يبقى مرضياً، بل ومرحباً به، لكن جرعة زائدة منه تجعل القراءة بطيئة ومضنية.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو التالي: تُرى، كم من المعلومات المجهولة يمكن للنص أن يحمل قبل أن يعلن القارئ "هذا جهد فكري أكبر من قدرتي على الاحتمال!" ويولي الأدبار؟ قطعاً يتفاوت هذا تبعاً لموقف القارئ نفسه من القراءة، ومدى الدافعية الموجودة لديه لفهم ذاك النص بعينه. ومع ذلك، استطاعت الدراسات قياس مدى احتمال القارئ لوجود كلمات غير مفهومة في نص ما، وقدّرت أن القارئ يحتاج لمعرفة 98 بالمئة من الكلمات من أجل فهم سلس ومريح لما يقرأه. قد تبدو لك هذه النسبة مرتفعة، ولكن تذكر أن المقطع الذي تقرأه الآن يشتمل على قرابة خمس وسبعين كلمة مميزة؛ مما يعني أنه بوجود 98 بالمئة كنسبة فهم فإن كل مقطع يشبه هذا سيحتوي على كلمة أو اثنتين لا تعرفهما، وهذا كثير.

من "القارئ الجيد"؟

نقاشنا حتى اللحظة يوحي بأن القراء الجيدين أشخاص يعرفون الكثير. ولكن، الكثير من ماذا؟ أي أنواع المعرفة هي تلك التي تجعل منك قارئاً جيداً؟ إن هذا يعتمد على ما تريد أن تقرأه. يحذف الكتّاب المعلومات لأنهم

يفترضون أن الفئة التي يتوجهون إليها تعرف تلك المعلومات سلفاً. فكاتب لدى *مجلة رابطة علماء الفراشات* مثلاً سيغض الطرف عن ذكر الكثير من المعلومات المتعلقة بالفراشات معتقداً أن قرّاءه يعرفونها سلفاً.

يطمح غالبية الأهل لأن يكون أولادهم قرّاءً عامّين. فهم ليسوا قلقين بشأن قراءتهم لمجلات متخصصة لجامعي الفراشات، وإنما يتوقعون من أولادهم القدرة على قراءة *مجلة نيويورك تايمز*، *وناشيونال جيوغرافيك*، وغيرهما من المواد الموجهة للأشخاص العاديين. فالكاتبة لدى مجلة *نيويورك تايمز* لن تفترض امتلاك قرّائها معرفة عميقة عن الطوابع البريدية، أو جغرافية القارة الأفريقية، أو المسرحيات الإنكليزية في عهد الملكة اليزابيث، بل ستفترض إلمامهم بشيء عن كل من هذه المواضيع. لكي يكون ولدك قارئاً عاماً جيداً ينبغي عليه أن يمتلك معرفة تمسح العالم طولاً وعرضاً وبعمق يبلغ إنشاً؛ أي معرفة واسعة بصورة كافية لكي تجعله يميز أسماء روايات من قبيل *تاجر البندقية*. ويكفيه أن يعرف أن الطوابع النادرة باهظة القيمة دون معرفة السعر الحالي لطابع Inverted Jenny العائد إلى عام 1918.

إن كانت عبارة "القارئ الجيد" تعني "أن يعرف المرء شيئاً في ما يتعلق بالكثير من المواضيع"، فإن اختبارات القراءة إذاً لا تسير بالطريقة التي يظنها معظم الناس. إذ ترمي اختبارات القراءة إلى قياس قدرة الطالب على القراءة. و"القدرة على القراءة" تبدو كمهارة عامة؛ فما إن أعرف قدرتك على القراءة حتى يصبح بمقدوري توقّع (بشكل تقريبي) قدرتك على فهم أي نص أسلّمك إياه. لكنني ذكرت للتو أن فهم ما يُقرأ يعتمد إلى حد بعيد على مقدار معرفتك بموضوع النص؛ لأن ذاك يحدد قدرتك على تعويض المعلومات التي أعطى الكاتب نفسَهُ حريةَ حذفها. لعلنا نستنتج إذاً أن اختبارات استيعاب النصوص المقروءة هي في واقع الأمر اختبارات مموهة للمعرفة.

هناك ما يدفعنا لتصديق صحة هذا الاستنتاج. إذ قام الباحثون في إحدى الدراسات بقياس قدرة طلاب الصف الحادي عشر على القراءة من خلال اختبار نمطي للقراءة، وأيضاً أضافوا اختبارات أطلقوا عليها اسم "اختبارات محو الأمية الثقافية" لقياس معرفة الطلاب بالتيارات الثقافية السائدة. وقد تضمنت أسئلة عن أسماء الفنانين، والممثلين، والقادة العسكريين، والموسيقيين، والفلاسفة، والعلماء. بالإضافة إلى اختبارات منفصلة عن معرفتهم الفعلية بالعلوم، والتاريخ والأدب. وقد وجد الباحثون علاقة متبادلة وثيقةً بين نتائج اختبارات القدرة على القراءة واختبارات محو الأمية الثقافية المتنوعة؛ علاقة متبادلة تمثلت بـ 0.55 و0.90(*).

إذاً، من أين تستقي قاعدة معرفية واسعة؟

إن كانت المعرفة شديدة الأهمية بالنسبة للقراءة، فمن أين نحصل عليها؟ هناك مصادر كثيرة بالطبع: كالمحادثة، والتلفاز، والأفلام، وشبكة الإنترنت. غير أن الأبحاث أفادت بأن الأشخاص الذين يتمتعون بقاعدة معرفية واسعة – القاعدة المعرفية التي تجعل منك قارئاً عاماً جيداً – قد حصلوا على معظم معارفهم من القراءة نفسها. (يجدر التنويه إلى أن هذه الأبحاث قد أجريت قبل الانتشار الواسع لشبكة الإنترنت واستخدامها. ولكنْ مع ذلك، في الفصل التاسع من هذا الكتاب سأشير إلى بحث آخر مفاده أن الأطفال على الغالب

(*) *التقييم عبر العلاقات المتبادلة وسيلةٌ لقياس ما إذا كان متغيران مرتبطين ببعضهما أم لا. فعلاقة نتائجها 0.0 تعني أنه ليس هناك ارتباط على الإطلاق؛ كما هو الحال على سبيل المثال بين قياس حذاء أحد الأشخاص ومدى تعلقه بالآيس كريم. أما علاقة نتائجها 1.0 فهي تدل على ارتباط مثالي، مثلاً: طول الأشخاص المقاس بالإنشات وطولهم المقاس بالسنتيمترات. ولتوضيح معنى العلاقة المتبادلة 0.60 على سبيل المثال، فهي العلاقة بين متوسط طول الآباء ومتوسط طول أبنائهم.*

لن يستقوا الكثير من المعرفة من خلال معظم نشاطاتهم على الشبكة).

إليكم كيف قام العلماء باختبار هذه الفرضية. بداية، احتاجوا إلى قياس الكم الذي قرأه الناس في فترة نشأتهم. كان بمقدورهم طبعاً أن يطرحوا عليهم السؤال: "هل كنت قارئاً في طفولتك؟" لكن الحكم سيكون على الأرجح غير موضوعي. لذا، فكر الباحثون بأن القارئين فعلاً لديهم فرص أكبر في التعرف على أسماء المؤلفين، والكتب، والمجلات المعروفة. لذا، قاموا بإعداد قائمة تضمنت أسماء لكتّاب وعناوين؛ بعضها حقيقي والبعض الآخر مزيف، وإنما جعلوها قابلة للتصديق (وتظهر في القائمة التالية أمثلة عن عناوين مجلات)، ثم طلب إلى المعنيين التعرف إلى الأسماء الحقيقية فعلاً.

اختبار التعرف على أسماء المجلات

هل بمقدورك تمييز أسماء المجلات الحقيقية عن تلك المزيفة في ما يلي؟ الأجوبة في نهاية الفصل.

Architecture Today	*Madame*
Better Homes and Gardens	*New Republic*
Car and Driver	*Scientific American*
Digital ound	*Technology Digest*
Home and Yard	*Town and Country*

توقع الباحثون أن الأشخاص الذين سيبلون بلاء حسناً في الاختبار لا بد أنهم كانوا يقرؤون كثيراً. لذا، إن علامات الاختبار سترتبط على نحو إيجابي بمعرفة الكثير من الأشياء. ولكي يغدو لديهم مقياس لما تعنيه عبارة "الكثير من الأشياء" استخدموا مجموعة من الاختبارات لقياس معارف

الأشخاص العامة في النواحي العلمية والتاريخية والفنون وما شابه ذلك.

وبالفعل، أظهرت النتائج علاقة تبادلية مثيرةً؛ فالأشخاص الذين تعرفوا إلى الكثير من أسماء المؤلفين والمجلات كانت لديهم قاعدة معرفية واسعة جداً. لكن بالطبع، إن علاقة كهذه يمكن أن يكون مردَّها أمر آخر. ففي الواقع، ما حدث هنا عبارة عن علاقة تبادلية وليس علاقة سببية. فكان الذكاء هو العامل المرشح الأبرز للتفسير.

إذ ربما كان الأشخاص الأذكياء يحبون القراءة في صغرهم، والأذكياء يعرفون الكثير. لذا، استخدم الباحثون مجموعة أخرى من المقاييس للوصول إلى دور الذكاء؛ مقاييس من قبيل معدل العلامات في الشهادة الثانوية، ومعدل الأداء في اختبارات الذكاء القياسية. وبالفعل، تبيّن أن الذكاء مرتبط بكمية معرفة الطالب الجامعي. إنه مرتبط بذلك، ولكنه ليس مربط الفرس. مقدار القراءة كان ولا يزال المساهم الأكبر في تحديد المعرفة. بمعنى أن الأشخاص الأذكياء (ذوي معدل الذكاء المرتفع، والعلامات الدراسية العالية) الذين لم يقرؤوا كثيراً وهم صغار لم يمتلكوا الكثير من المعرفة عندما أصبحوا بالغين. في حين أن الأشخاص الأقل ذكاء (بمعدل ذكاء منخفض ودرجات دراسية قليلة) الذين قرؤوا الكثير في صغرهم كانوا يمتلكون الكثير من المعلومات العامة.

إذاً، اكتملت الدائرة، وبدأنا باختبار كيفية ارتباط الجمل ببعضها لتبني معاني أشمل، وسرعان ما توصلنا إلى فكرة أن القارئ عليه أن يمتلك المعرفة أثناء عملية القراءة كي يعوّض عن المعلومات التي يحنح بعض الكتاب إلى حذفها. ولاحظنا أنه في بعض الأحيان، القارئ الذي يفتقد إلى نوع ما من المعلومات يمكنه أن يعوّض عنه من خلال السياق والتحليل المنطقي للنص؛ كما حدث عندما قرأنا عن الأشرعة التي يمكن أن تُصنَع من نسيج الكيفلر.

وأخيراً، توصلنا إلى أن هذه العملية ليست ممكنة وحسب، بل هي في غاية الأهمية لعملية القراءة؛ لأن البالغين الذين يتمتعون بخلفية معرفية واسعة (تساعدهم على أن يكونوا قرّاء جيدين) حصلوا على هذه الخلفية عبر القراءة. إذاً، أنت تحتاج إلى المعرفة لتقرأ، وبالقراءة تزداد معرفةً.

وهكذا، نكون قد أمسكنا بالمفتاح الثاني الذي يمكّننا من مساعدة أولادنا ليكونوا قراء جيدين. إنهم بحاجة إلى أساس معرفي واسع من الكلمات، ومن المعارف في العالم.

التحفيز

من الممكن أن يتحفز صبيّ لقراءة كتاب *البحث عن آلاسكا* بهدف إثارة إعجاب أصدقائه، أو لأن قراءة هذا الكتاب مهمة أوكلت إليه في المدرسة. من نافل القول الإشارة إلى أن هذه ليست المحفزات التي نسعى وراءها لأنها آنية. فنحن نريد أن يقرأ أطفالنا لأن لديهم موقفاً إيجابياً حيال القراءة، ولأنهم يجدون في هذا النشاط بحد ذاته متعة ومكافأة. ولكن، لسوء الحظ، على الرغم من تعلق الأطفال بالقراءة في سنواتهم الدراسية الأولى، إلا أن آراءهم حيالها تأخذ منحى سلبياً أكثر فأكثر بتوالي السنين. فحين يصلون إلى المدرسة الثانوية، نجد أن الأولاد العاديين وفي أحسن تقدير أصبحوا ذوي موقف غير مبالٍ تجاه القراءة. فماذا عسانا نفعل لنغير هذا الواقع؟

المواقف تجاه القراءة

قبل أن نشرع بالتفكير في كيفية تغيير الذهنية تجاه القراءة، علينا أولاً أن نحدد أيّ أنماط من المواقف علينا التعامل معها. فبعض المواقف تكون نابعة من تحليل منطقي للأمور؛ على الأقل تكون منطقية بقدر ما نراها نحن. على سبيل

المثال، اشتريت مؤخراً جلاية للصحون، وكان موقفي تجاه الماركات التجارية للجلايات (أحببت ماركة كينمور، ولم تعجبني ويرلبول، وماركة بوش أظن أنه مبالغ في تقديرها) نتيجة استقصاء حول سجل الأعطال، والكفاءة، وما شابه ذلك. فكانت آرائي غير انفعالية وعقلانية إلى حد بعيد.

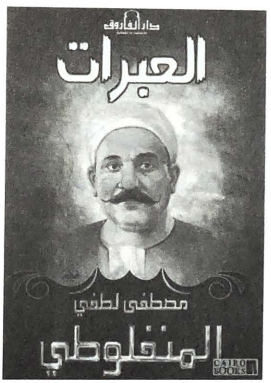
يطيب لنا الاعتقاد أن غالبية مواقفنا عقلانية، وأن آراءنا هي نتاج جمعنا للحقائق وتحليلنا المنطقي للأمور. لكننا في الواقع نتخذ مواقف من أشياء يستحيل تحليلها منطقياً، أو على الأقل يستبعد جداً. لماذا تفضّل الكولا على البيبسي؟ أو عطر أولد سبايس على بروت؟ لن يجيبك أحد: "لقد بحثت في الأمر فوجدت أن عطر أولد سبايس يؤثر بقوة على الآخرين". أنت تستعمل عطر أولد سبايس بسبب رائحتك، وربما بالدرجة نفسها من الأهمية تستعمله لأنك تحب *الشعور* الذي يمنحك إياه. هذه مواقف عاطفية. وكذلك تلعب العواطف دوراً شديد التأثير في تكوين المواقف تجاه الأشياء المتداخلة مع قيمنا، مثل مسألة الإجهاض أو عقوبات الإعدام. ففي وسعك أن تسقط تحليلك المنطقي على مواضيع كهذه، ويطيب للناس الاعتقاد أن هذا ما يفعلونه فعلاً. لكن المناقشات المنطقية غالباً ما تكون لاحقة، ومعدة لتبرير الآراء النابعة عن العاطفة.

على الرغم من الأبحاث المحدودة حيال هذه المسألة، يبقى الرهان على أن موقف الطفل من القراءة بغالبيته عاطفي المنشأ رهاناً جيداً. إنه ليس حكماً مبنياً على مدى نفعية ما يقرأه لمستقبله الواعد، بل هو مبني على ما إذا كانت القراءة في نظره مثيرة للحماسة والاهتمام والرغبة بالمزيد.

إذاً، من أين تنبع المواقف العاطفية؟

منشأ المواقف العاطفية

إليكم ما تقوله أوبرا وينفري(*) عن القراءة: "مثّلت الكتب جواز سفري لحريتي الشخصية. لقد تعلمت القراءة في الثالثة من العمر، واكتشفت أن هناك عالماً شاسعاً ينتظر أن نغزوه خارج حدود مزرعتنا في المسيسيبي". إن أحد مصادر المواقف الإيجابية تجاه القراءة – ولعله المصدر الأولي لها – هو التجارب الإيجابية في القراءة. وهذه ظاهرة لا تنطوي على أي تعقيد؛ تماماً كما هي ظاهرة حب أحدهم للباذنجان؛ فقد تذوقه وأحبه. كذلك كان الحال مع أوبرا، إذ تذوقت ما تعرضه لها الرحلة الفكرية على متن القراءة، وأحبته. (الشكل 5.1)

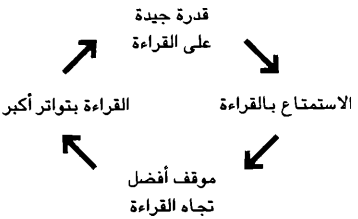


مصطفى لطفي المنفلوطي

الشكل (5.1) الأديب والشاعر مصطفى لطفي المنفلوطي. لمع اسمه في الإنشاء والأدب، وتميّز بأسلوبه الفريد. انكبّ على حفظ دواوين الشعراء الكبار ودراستها أمثال أبي تمام، والبحتري والمتنبي وغيرهم... ممّا أكسبه صياغة في غاية البراعة، وذوقاً فنياً متميّزاً. من أشهر مؤلفاته **العبرات**.

(*) *أوبرا وينفري: مقدمة برامج حوارية أمريكية، وممثلة مسرحية، وشخصية عالمية ذائعة الصيت. [المترجمة]*

يمكننا الاستفاضة في الحديث عن هذه العلاقة الواضحة سلفاً بأن نقول: إن الأطفال الذين يحبون القراءة يميلون إلى أن يصبحوا قـــراء أقويـــاء وفقـــاً لاختبارات القراءة القياسية. ومرة أخرى، إن هذه المعلومة ليست مفاجئـــة؛ لأننا نحب القيام بما نبرع فيه، والعكس صحيح، فنحن نبرع بالقيام بما نحبـــه. إن هذا الوضع ينتج حلقةً من ردود الفعل الإيجابية. الشكل (6.1)



الشكل (6.1) حلقة القراءة الحميدة.

المصدر: دانيال ويلينغهام.

إن كنت قارئاً جيداً ففرصك للاستمتاع بالقصة أكبر؛ لأنك لا تجد في القراءة جهداً. ذاك الاستمتاع يعني أن لديك موقفاً أفضل تجاه القـــراءة، أي أنك تعتقد أنها أمر مبهج وثمين. الموقف الجيد من القراءة يعني أن تقرأ أكثر، فتصبح بذلك قارئاً أكثر براعة. حيث يغدو تفكيكك للرموز أفضل فأفضل، وتلك القراءة كلها توسع من خلفيتك المعرفية. كما يمكننـــا أن نتوقـــع أن العكس صحيح أيضاً: إن كانت القراءة صعبة فلن تستمتع بها، وسيكون لك موقف سلبـــي منها، وستحاول تجنبها قدر ما استطعت. ممـــا يعـــني أنـــك ستستمر في التخلف عن ركب أقرانك في ما يتعلق بها. باختصار، ســـيزداد الغني غنىً والفقير فقراً.

مفهومنا الذاتي عن القراءة:

لعلكم سمعتم بموقع تويتر Twitter، الموقع الذي يسمح لمستخدميه بنشر رسائل قصيرة جداً. كما أنه يدعوهم لكتابة لمحة مختصرة عن أنفسهم؛ أي وصف ذاتي يمكن لأي كان أن يطلع عليه. حدّدت تلك اللمحة بمئة وستين حرفاً ورمزاً كحد أقصى، مما ألزم المستخدمين بالإيجاز. ولكي أعطيكم لمحة عن مقدار الإيجاز المطلوب، فإن الجملتين السابقتين توازيان المطلوب تماماً. إن لم تكن تملك حساباً على تويتر فلتفكر لدقيقة في ما يمكنك أن تضمِّنه من وصف لنفسك عبر هذه الرموز والأحرف البالغ عددها مئة وستين. لدواعٍ اقتصادية، ستجد أن الكثير من الناس يكتبون سلسلة من العبارات التي تصف شخصياتهم (الشكل 7.1). في الواقع، إن اللمحات الموجودة على تويتر ليست فكرة سيئة للتفكير في مفهومنا عن ذواتنا. إنها كومة من التعميمات التي تصف الطريقة التي ينحو المرء للتصرف بها (انطوائي – ناشط) أو الأدوار التي يلعبها في حياته (بروفيسور – أب).

إننا هنا مهتمون بجانب واحد ضيق من الذات؛ أي كيف ترى نفسك حين يتعلق الأمر بالقراءة؟ لعل مفهومك الذاتي عن القراءة مرتبط بموقفك منها، لكنّ الأمرين ليسا مترادفين. قد تعتقد أن القراءة مفيدة (إذاً، موقفك من القراءة إيجابي) كما ترى نفسك قارئاً قديراً، ولكنك لا تعتقد أنها تكون جزءاً مهماً من ذاتك. لهذا السبب، إنني أرى أن مفهومنا الذاتي عن القراءة أهم من مواقفنا منها. والهدف من هذا الكتاب ليس مساعدتك على تنشئة طفل لديه موقف إيجابي من القراءة ولكنه لا يقرأ البتة.

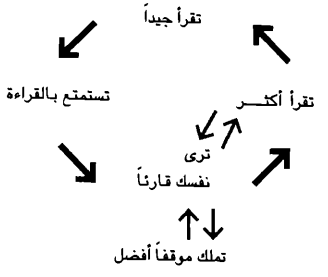
1. نشر الحب عبر جميع الاختراعات، مع تفانٍ مطلق على الدوام لمملكة الوحوش	أ. أليشيا كيز
2. شغوف بعملي، محب لعائليتي، ومتفانٍ في سبيل نشر النور حولي	ب.آشتون كوتشر
3. أصنع الأشياء، بل في الواقع أخترع الأشياء؛ القصص بشكل رئيس	ت.ليدي غاغا
4. عالم فيزياء فلكية	ث.جيمي فالون

الشكل (7.1). اللمحات الذاتية على تويتر تعكس مفهوم المرء عن ذاته. عندما نرغم على الإيجاز فغالباً ما تضحي عباراتنا وصفاً ذاتياً لأدوار نلعبها في حياتنا أو وصفاً لشخصياتنا. حاول أن تعرف أياً من السير الذاتية المنشورة على تويتر على اليمين تنتمي لأي من الأسماء الموجودة على اليسار.

المصدر: موقع تويتر الإلكتروني، في 8 أيلول/سبتمبر من عام 2014.

إن كان استعمالك كلمة "قارئ" لدى وصفك نفسك جزءاً من مفهومك عن ذاتك فعلاً، فستخطر في بالك كنشاط قابل للتطبيق على نحو أكثر تواتراً: "ماذا عساي أفعل خلال الساعتين اللتين تستغرقهما رحلة القطار؟ يمكنني إحضار الآيبود خاصتي. أوه، ويجدر بي إحضار كتاب أيضاً". وبالطبع، كلما قرأت أكثر باتت نظرتك لنفسك على أنك قارئ مغروسة في أعماق مفهومك الذاتي أكثر. فما أفعله، وما أظنه بنفسي يعززان بعضهما بعضاً، الشكل (8.1). وبالمقابل، إن الأطفال الذين لا يحملون صفة "قارئ" ضمن مفهومهم لذواتهم ليس من المرجح أن يعتبروا ذلك خياراً أصلاً. قد تكون مواقفهم من القراءة حيادية، أو ربما تميل إلى الإيجابية، لكنهم لا يرون في القراءة "واحداً من النشاطات التي يمارسونها". بالقياس، أنا مثلاً لا أتخذ قراراً واعياً بألا أحضر معارض النهضة؛ ليس لأنني لا أحبها بل لأنه لم

يطرأ على بالي قط من قبل التفكير في أنني قد أستمتع بالذهاب إليها. الشكل (8.1)



الشكل (8.1) حلقة القراءة الحميدة، وقد أضيف إليها المفهوم الذاتي. المفهوم الذاتي للقراءة تبنيه المواقف الجيدة تجاه القراءة، فضلاً عن القراءة نفسها. وفي الوقت نفسه، إنه يساهم في تعزيز كل منهما.

المصدر: دانيال ويلينغهام.

لِمَ عساه ينشأ لدى طفلة في الرابعة من عمرها حس متطور بذاتها بأنها قارئة، فيما لا ينشأ لدى أخرى؟ يبدو من الواضح أن الشخص سيرى نفسه قارئاً إذا كان يقرأ كثيراً. وهذا صحيح، وبصورة خاصة إذا أدرك المرء أنه يقرأ أكثر من الأشخاص الآخرين؛ وهو أمر يميزه عن نظرائه. غير أن هذه المقارنات الشاملة ليست للأطفال الصغار بل للأكبر سناً. ومع ذلك، سترغب بأن يقرأ ولدك في سن مبكرة كي يبني مفهوماً ذاتياً تجاه القراءة (حتى إن كانت القراءة آنذاك تعني تصفح صور القصص).

بإلقائنا نظرة على ما مر في هذا القسم عن التحفيز سنجد أننا قد أحرزنا شيئاً من التقدم. فقد حددنا عاملين مهمين هما: الموقف الإيجابي حيال القراءة، وتعريف المرء لذاته على أنه قارئ. لكنّ أساس ومنبع كل منهما

يستند إلى واقع كون طفلك يقرأ فعلاً، وهذه هي المشكلة التي نحاول حلها. إن كان طفلك يقرأ كثيراً فلسنا بحاجة للقلق بشأن موقفه من القراءة أو مفهومه الذاتي عنها. يكمن اللغز في مناقشتنا السابقة في فهم ما يُقرأ؛ حيث قلت إن السبيل لتحسن الفهم هو تطوير القاعدة المعرفية لدى الطفل. ولتطوير القاعدة المعرفية على المرء أن يقرأ. إذاً، هل السر وراء تربية أطفال مقبلين على القراءة في أطفال يقرؤون؟

جزئياً، الجواب هو نعم. ولعله ليس بالأمر المفاجئ أن تكون القراءة السبيل الأمثل لدعم فك الرموز والأحرف، وزيادة الفهم، ورفع مستوى التحفيز. ومع ذلك، نحن بحاجة إلى أن نخط نهجاً يخرجنا من هذه الدوامة، وفي الفصول القادمة سأطرح عليكم نهجين. أولهما أننا سنختبر معاً طريقاً- إلى جانب القراءة نفسها- يمكنها أن تعزز من قدرة الأطفال على فك الرموز، والفهم، والتحفيز. ثانيهما، سنبحث في طرائق تدفع أولادكم إلى القراءة حتى لو كان موقفهم ليس إيجابياً تماماً، ومفهومهم الذاتي عن القراءة ضعيفاً. وأملنا في أن انطلاقتنا في القراءة ستولد حلقة من ردود الفعل الإيجابية.

فلنبدأ.

* أجوبة أسماء المجلات الحقيقية:

Better Homes and Gardens, Car and Driver, New Republic, Scientific American, Town and Country.

ملاحظات

"إنه بالضبط غير واثق من أين تبدأ كل كلمة وأين تنتهي"، هولدن وماكجينيتي (1972).

"الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة غالباً ما يفتقدون إلى القدرة على سماع الأصوات الكلامية بصورة منفردة"، ميلبي - ليرفاغ، وليستر، وهولم (2012).

"الأطفال الذين تعلموا القراءة بأنفسهم على نحو ما يسمعون تلك الأصوات بسهولة"، باكمان (1983).

"ليست خاصة بلغة بعينها، بل نجدها في لغات عدة"، أنتوني وفرانسيس (2005)، هوو وكاتس (1998).

"ضرب كينتش المثال التالي"، كينتش (2012).

"الكثير منها يجعل القراءة بطيئة وصعبة"، فورتش وجيرنسباتشر (1994).

"يحتاج القرّاء إلى معرفة حوالي 98 بالمئة من الكلمات"، كارفر (1994)؛ شميت، وجيانغ وغريب (2011).

"وجد الباحثون علاقة متبادلة ووثيقةً بين نتائج اختبارات القدرة على القراءة واختبارات محو الأمية الثقافية المتنوعة"، كوننغهام وستانوفيتش (1991، 1997)، ستانوفيتش وكوننغهام (1993)، ستانوفيتش وكوننغهام وويست (1995). انظر أيضاً إلى أندرسون، وويلسون، وفيلدينغ (1988).

"تغدو آراؤهم أكثر سلبية بتقدم السنين"، إكلس، ويغفيلد، وهارولد، وبلومنفيلد، وأرل (1993)؛ جاكوبس، ولانزا، وأوسغود، وإكلس، وويغفيلد (2002)؛ كوش وواتكينز (1996)؛ مكينان، وكونرادي، وميير (2012)؛ مكينان، وكير، وإيلسورث (1995).

"في الواقع، نتخذ مواقف من أشياء يستحيل تحليلها منطقياً"، لإلقاء نظرة على أنماط المواقف الثلاثة انظر إلى أرنسون، ويلسون، وآكيرت (2012).

"لكن المناقشات المنطقية غالباً ما تكون لاحقة ومعدة لتبرير الآراء النابعة عن العاطفة"، للمراجعة انظر إلى هايدت (2012).

"إن هذا الوضع ينتج حلقةً من ردود الفعل الإيجابية"، مول وباس (2011).

"حيث يغدو تفكيكك الرموز أفضل فأفضل، كل تلك القراءة توسع من خلفيتك المعرفية"، أفضل دليل على هذا التوكيد ينبع من دراسات توظّف نماذج من المعادلات الهيكلية (مثال: كلارك & ديزويسا، 2011). لبياناتٍ تضع تلك العلاقة موضع اختبار عبر أرجاء البلاد، انظر إلى لي (2014).

"يزداد الغني غنىً، والفقير فقراً"، مورغن وفوكس (2007).

"إن كان استعمالك كلمة "قارئ" لدى وصفك نفسك جزءاً من مفهومك عن ذاتك"، للاستزادة في ما يتعلق بالهوية الذاتية بالنسبة للقراءة، انظر إلى هول (2012).

"ما أفعله، وما أظنه بنفسي يعززان بعضهما بعضاً"، ريتلسدورف، وكيولر، وميولر (2014).

القسم الأول

من الولادة وحتى مرحلة ما قبل المدرسة

2

تهيئة ولدك ليتعلم فك الرموز

لعلك شاهدت منتجات- من قبيل سلسلة مقاطع الفيديو "طفلك الرضيع يمكنه أن يقرأ!"- مغزاها أنه يمكن تعليم مهارات القراءة لأطفال يبلغون من العمر ثلاثة أشهر فقط. في الواقع، طفلك الرضيع لا يمكنه القراءة؛ مع هذه الفيديوهات أو بدونها. لكن، هناك أشياء بمقدورك القيام بها وستساعد على تمهيد الطريق أمام طفلك عندما تبدأ التوجيهات الخاصة بالقراءة بعد سنوات.

مساعدة ولدك على سماع الأصوات الكلامية

في الفصل الأول، شدّدت على أهمية القدرة على سماع الأصوات الكلامية على نحو منفرد. فالأطفال الذين يدخلون المدرسة متمكنين من هذه المَلَكة سيحظون بميزة حقيقية على أقرانهم. لكن هذه المهارة لا تنمو على الدوام على نحو تلقائي. فالمقاطع الصوتية يسهل سماعها أكثر بكثير من الأصوات الكلامية منفردة. على سبيل المثال، بالنسبة لأشخاص بالغين لا يحسنون القراءة، سيكون بمقدورهم إخبارك أن كلمة ما تتكون من مقاطع صوتية أطول من كلمة أخرى، لكنهم كأميين لن يستطيعوا إعلامك أنهما تنتهيان بالصوت ذاته، والذي يختلف مثلاً عما هو موجود في كلمة ثالثة. فما هو السبيل لكي تساعد أطفالك على سماع الأصوات الكلامية قبل أن يقرؤوا؟

المناغاة

إن الإثبات على الطريقة الأولى ليس قوياً كفاية، ولكنه مع ذلك يشـــير إلى أمر ستقوم به على الأرجح بكل الأحوال؛ لذا سأورده لكم. لعلك قـــد سمعت عن الدراسة العلمية الخاصة "بالمناغاة – Motherese". تلك التســـمية التي تطلق على الطريقة التي تتحدث بها الأمهات إلى أطفالهن الرضع.

بالمقارنة مع كلام البالغين، إن المناغاة تتم ببطء أكثر ونغمـــة أعلـــى، وحيث القواعد أكثر بساطة، والنبرة الخاصة بالكلام مبالغ فيها. ونعني بالنبرة الخاصة بالكلام الخواص المميزة كالتشديد على الأحرف والسرعة. على سبيل المثال، النبرة المرتفعة في نهاية الجملة تعبر عن طرح سؤال. (الشكل (1.2))

اقرأي لأطفالك

الشكل (1.2) إن قراءة الأم لأولادها الصّغار تساعدهم على تمييز الأصوات ثمّ الكلمات، وبالتالي تساعدهم على التكلّم.

إن الأهل الذين يستخدمون المناغاة في حديثهم مع أطفالهم الصغار، على الأرجح، يساعدونهم على تعلم الكلام من خلال تقديم نموذج شديد الوضوح عن الكلام. وربما كانت السرعة البطيئة للمناغاة ووضوح النطق فيها ما يمنح الأطفال ميزة القدرة على سماع الأصوات الكلامية في السنوات اللاحقة.

التلاعب بالكلمات

الدليل على الطريقة الثانية أقوى بكثير: إنها طريقة التلاعب بالكلمات، والتي تسلط الضوء على الأصوات الكلامية منفردة. يحدث أحياناً أن يصغي الطفل إلى آخرين وهم يلعبون هذه اللعبة؛ فنشاطات من هذا القبيل يمكنكم البدء بها باكراً جداً لو شئتم ذلك. وهناك ألعاب أخرى تتطلب أن يقوم طفلكم بالتلاعب بالكلمات بنفسه؛ هذا النمط من الألعاب يُفضَّل أن تبدؤوا به في سن الرابعة أو الخامسة، أو أبكر في حال فهم الطفل مغزى اللعبة واستطاع مجاراتها. إليكم بعض الأمثلة على ألعاب بالكلمات يمكنها أن تساعد أطفالكم على تمييز الأصوات الكلامية منفردة:

- **تتمحور بعض أغاني الأطفال حول التلاعب بالكلمات.** على سبيل المثال، لعبة الاسم: (دان، دان، بو-بان، باناناـفانا فو-فان، في في-مو-مان، دان!).
- **أغاني الحضانة التقليدية** تستخدم الكثير من هذا النوع من التلاعب بالكلمات. كذلك يفعل مؤلفو كتب الأطفال كالدكتور سويس، وشيل سيلفرستاين، وغيرهما.
- **غنِّ لهم أغاني الطفولة المألوفة لديهم مستبدلاً الحرف الأول من كل كلمة بحرف من اختيارك.**
- **اختلق أعذاراً لتكرر الأحرف:** (جميلة جبالنا! أنا جائع وأرغب بالجبن!)
- **التلعثم هو الكنز الكوميدي بالنسبة للأطفال في هذه السن:** (طعام شهي!) تصبح (شعام طهي!) على سبيل المثال.

- **خذ الحرف الأول من الشهر الذي ولدت فيه وأبدله أو ادمجه مع الحرف الأول من اسمك**: (أيلول) + (كرم) تصبح (أرم) وهذا ما يغدو عليه اسمك لآخر اليوم.
- **الأسماء المركبة** فاتنة بالنسبة للأطفال: (آكل النمل) يسمى كذلك لأنه يأكل النمل، أو **الجناس** حيث يتشابه اللفظان ويختلف المعنى (مسرح، مسبح).

تقوم ألعاب الكلمات هذه بدور أبعد من مساعدة أولادك على سماع الأصوات الكلامية وحسب. إنها أيضاً تثبت لأطفالك بأنك مهتم باللغة، حيث تجدها ممتعة وتستحق أن توليها وقتك واهتمامك.

ولكن، لا تندفعنّ في سعيك "للتدرب" كثيراً على هذه الألعاب. فهناك وفرة من الأبحاث حول البرامج الإرشادية التي يتم تنفيذها في قاعة الصف لتدريب الأطفال بغية تعزيز وعيهم تجاه الأصوات الكلامية. حيث تميل التدريبات لأن تكون بصيغة أسئلة مباشرة من قبيل: "كرة - ذرة" هل هما على وزن واحد؟ أو مثلاً: "هل بمقدورك دمج "شششش"، "ااا"، "يييي" مع بعضها وإخباري أي كلمة تصبح؟". بتقدير معظم الباحثين، إن 20-25 ساعة من هذه التدريبات (مع المراجعة والتصحيح) ستكون كافية.

تعلم الأحرف

ما دمت تعمل على الأصوات، فالسؤال الذي يطرح نفسه: هل يجدر بك تعليم طفلك ذي الأعوام الأربعة الأحرف الهجائية أيضاً؟ قد يبدو لك تعلم الأحرف الهجائية أمراً صعباً بالنسبة إلى الأطفال غالباً، إذاً لعله من الأفضل البدء مبكراً. في الواقع، إنها تبدو صعبة ببساطة لأن الأحرف مربكة كما أشرنا في الفصل الأول. عندما تفكر في الأمر سيصيبك العجب لكونها ليست متباينة أكثر عن بعضها. (الشكل 2.2)

ومع ذلك، على الرغم من كون الأحرف مربكة وكون الأطفال يخلطون بينها، إلا أن معظمهم- مع بعض التدريب- سيميزون بينها في النهاية. لكن، هل هناك ميزة حقيقية في تعلم الأحرف الهجائية قبل بدء توجيهات القراءة في الروضة؟

تعلّم أسماء الأحرف

إن الأبحاث حول هذه المسألة لم تكن جلية النتائج تماماً. فمن ناحية، كان الأطفال الذين دخلوا الروضة وهم يعرفون الحروف الأبجدية أفضل كقراء لاحقاً، وهذا الاكتشاف معروف منذ عقود من الزمن. لكن، من ناحية أخرى، إن تعليم الأطفال الأحرف الهجائية على نحو مبكر لم يبدُ أنه قد شحذ مهاراتهم في القراءة كثيراً. لماذا؟ الجواب المتوقع هنا هو أن معرفة الأحرف لا تساعد فعلياً. فمعرفة الحروف والنجاح في القراءة مرتبطان لأن التعرف على الأحرف يتم للتماشي مع اكتساب معارف أخرى هي التي تساعد على القراءة. أحد الاحتمالات هو أن الأطفال يتمتعون بانطلاقة في مضمار تعلم الربط بين الحرف وصوته من خلال تعلمهم أسماء الحروف. لا أحد يعلم على وجه اليقين، لكن يبدو لي أن تعلم الحروف في المنزل ليس أمراً ينبغي على الأهل المبالغة في القلق حياله.

استخدام الطباعة كمرجعية

إن كنت لا تزال راغباً في أن يتعلم طفلك الأحرف، فهناك وسائل أخرى بعيداً عن التوجيه المباشر يمكنك استخدامها. إحدى تلك الوسائل والتي تتمتع بأفضل قاعدة بحث هي *استخدام الطباعة كمرجعية*، والتي تتم بقراءة كتاب لطفلك بصوت عال.

إن القراءة التقليدية بصوت مرتفع لا تكسب الأطفال سوى معرفة قليلة جداً عن الحروف. فهم لا يتعلمون أسماء الحروف، ولا الأصوات المرتبطة بها، ولا حتى شكل الحروف. لماذا؟ لأنه حتى وإن كانت الكلمات مرئية للأطفال، فقد أثبتت الدراسات المتعلقة بمتابعة العين لما يُقرأ أن الأطفال لا ينظرون إلى الأحرف أثناء القراءة بصوت مرتفع، بل إلى الصور.

عند استخدام الطباعة كمرجع، يستطيع الشخص البالغ أن يحاول لفت انتباه الطفل إلى الكلام المطبوع مستخدماً تقنيات قد يكون بعضها واضحاً، كأن يطلب إليه مباشرة: "هل بمقدورك إخباري عن المكان الذي ينبغي لي أن أبدأ منه القراءة في هذه الصفحة؟"، أو عبر تعليقات من قبيل: "انظر، هاتان الكلمتان متماثلتان تماماً". وفي تقنيات أخرى، يعمد الشخص البالغ إلى لفت نظر الطفل ضمنياً للطباعة بأن يشير بإصبعه إلى الكلمات التي يقرؤها.

هناك أدلة حسنة على أن الأطفال يتعلمون الأحرف المطبوعة عندما يُقرأ لهم بهذه الطريقة. وأنا من جهتي أصدق البيانات، وأعتقد أن استخدام الطباعة كمرجعية أمر فعال، لكنني مع ذلك لست مؤيداً كبيراً لها. والسبب، أنه سواء أكنت طفلاً صغيراً أو شخصاً بالغاً، لا يمكنك التفكير في أمرين معاً في الوقت ذاته. فإن كنت تفكر في الأحرف، فأنت لست متابعاً لمجريات القصة. وشخصياً، أفضل أن يفكر الطفل بالقصة. من نافل القول إنه في حال كان الكتاب عن الأبجدية، فالأحرف هي *القصة*. لكنّ توجهي العام سيبقى على الدوام محكوماً بمدى اهتمام الطفل بما هو مطبوع أمامه، فإن أظهر اهتماماً به فلا تتوانَ عن التحدث عنه.

الأحرف من حولنا

عوضاً عن التحدث عن الأحرف خلال وقت القراءة، أرى أنه من الأجدى التحدث عنها عندما نكون قادرين على التركيز على الأحرف بحد ذاتها. فأطفالنا محاطون بالأحرف المطبوعة: على إشارات التوقف، وعلب الحبوب، وشعارات العلامات التجارية المألوفة. (الشكل 3.2)

ترى، كيف يكون بمقدورنا استغلال الكلمات المطبوعة كلها التي يراها الطفل حوله؟ إن الفكرة الجوهرية التي ينبغي التأسيس لها لديه هي أننا نستقي المعلومات مما هو مكتوب. فوالدك يعرف الطريق الذي يجب أن يسلكه عن طريق الإشارات الخضراء والزرقاء التي تحمل أشكالاً بيضاء، وهي التي تخبره عن الطريق الصحيح. وكذلك أمك أتى لها أن تعرف أن أحد الأطعمة يحتوي على الكثير من السكر؟ لقد قرأت المكتوب على العلبة. لاحقاً، قد يدرك طفلك أن *الأحرف* هي ما يحمل المعنى، وأنها تملك أشكالاً غير اعتباطية ومرتبة بترتيب معين. وقد يتمكن طفلك من استنتاج ذلك بنفسه، لكن ما من سبب يمنعك من الإشارة إلى ذلك عندما تكونان عالقين في طابور الانتظار أمام صناديق دفع النقود في أحد المحال.

الشكل (3.2) الأحرف والشعارات. إخبارك أطفالك عن الأحرف الموجودة على العلامات التجارية للمحلات التي تترددون إليها وسيلة سهلة لتوعيتهم بأنهم محاطون بالكلمات والأحرف المطبوعة.

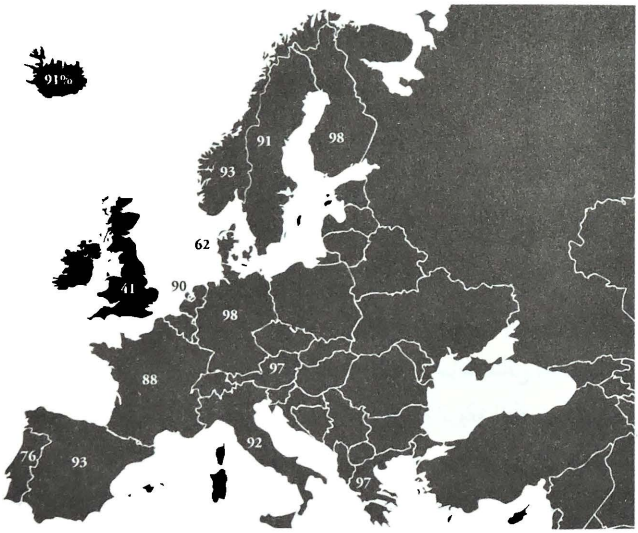
ما إن يتوصل طفلك إلى الفكرة الأساسية؛ وهي أن القراءة تحمل معاني، ويتحقق ذلك من خلال الأحرف، فعندها سيكون عدد الألعاب التي بمقدوركما تجربتها غير محدود. أعني، طبعاً بمقدورك أيتها الأم أن تحضري لأطفالك مكعبات عليها أحرف، وأحرفاً مغناطيسية لإلصاقها على البراد، وكتباً عن الأحرف الأبجدية... لكن كوني أيضاً منتهزةً للفرص في ما يخص الأوقات والأماكن التي تتسلل فيها الأحرف إلى يوم طفلك. ارسمي أحرفاً في الطين بعود خشبي عندما تخرجان للتمشي معاً، أو على مرآة الحمام التي غطاها البخار. ولتصنعي فطائر على شكل الأحرف الأولى من أسماء أفراد الأسرة. وإن توقفتم عند إشارة مرورية حمراء فاهتفي بهم: "لنرَ كم حرف (أ) يمكننا أن نجد في اللوحات حولنا قبل أن تتحول الإشارة إلى الأخضر". إن استطعتم كأهل توجيه صغاركم إلى الأحرف في هذه التفاعلات اليومية مع محيطهم، فبمقدار نجاحكم في ذاك المضمار، سيبدي أولادكم على الأرجح اهتماماً أكبر بالأحرف خلال القراءة بصوت مرتفع.

متى ينبغي البدء بالتوجيهات نحو القراءة؟

كما هو الحال في مسألة تعلم الحروف، إن الأبحاث متباينة في هذا الصدد. كنت قد ذكرت في الفصل الأول أن هناك اتساقاً فعلياً في تعيين الأحرف وأصواتها أكثر مما يبدو عليه الحال للوهلة الأولى. لكن ذلك لا يعني أن تلك القواعد جميعها يسهل تعلمها. فصحيح أنه بمرور الوقت سيتعرف الطفل الأسباب الموجبة للحركات النحوية والقواعد التي تحكمها، إلا أن عملية التعلم كانت ستكون أسهل بكثير لو أنها لفظت على الدوام بصوت واحد.

إن الرمزية المعقدة في اللغة العربية تمثّل بالنسبة لمن يتعلمون قراءتها مشكلةً لا تواجه نظراءهم في اللغات الأخرى؛ لكون أشكال الحروف

والربط بين الحرف وصوته أكثر بساطة في تلك اللغـــات. خـــذ الإيطاليـــة والفنلندية مثلاً، تجد أن الحروف متسقة جداً مع أصواتها؛ مما يســـهّل علـــى الأطفال تعلم فك الرموز في زمن لا يستغرق أكثر من بضعة شهور، ليتمكن بعدها غالبية الأطفال من قراءة كلمات من مقطع واحد أو مقطعـــين مـــع القليل من الأخطاء. أما الأطفال قراء اللغة العربية فمتأخرون عنهم كـــثيراً. (الشكل 4.2)



الشكل (4.2) البراعة في القراءة في البلدان الأوروبية. تمثّل هذه الأرقام النسب المئوية الوسطية لقدرة الأطفال على قراءة كلمات من مقطع واحد بشكل صحيح مع نهاية الصف الأول الابتدائي. ونلاحظ أن اللغات البرتغالية، والفرنسية، والدنماركية، وكذلك الإنكليزية تملك معدلات أقل من الترابط بين أحرفها وأصوات تلك الأحرف من بقية الدول.

المصدر: هيكتور وشاترستوك مع تعديل على الأصل. أما النسب المئوية فهي من سيمور، آرو، وأرسكاين. (2003)

ونظراً لصعوبة فك الرموز في العربية، من الطبيعي أن نقول: "ابدؤوا مبكراً!". شخصياً، لا أجد في نفسي غضاضة تجاه هذه الفكرة، إلا أن هناك بيانات تشير إلى أنه سواء أبدأت في هذه العملية مع طفلك باكراً وهو في الخامسة من عمره، أم متأخراً وهو في السابعة، فلن يشكل ذلك أي فرق في المحصلة. من البديهي أن الأطفال الذين يبدؤون مبكراً سيبرعون بالقراءة أكثر من أقرانهم في الثامنة من أعمارهم. لكن عندما يصبحون في الحادية عشرة ستجد الجميع، ومن بينهم أولئك الذين تأخروا ببدء التعلم، جميعهم يفكون الرموز على نحو جيد. لهذا السبب ترى اختبارات القراءة لمن هم في الحادية عشرة من العمر تأخذ منحىً مختلفاً، إذ لا جدوى من قياس قدرتهم على فك الرموز لأن الجميع تقريباً متمرسون في فكها. وإنما عوضاً عن ذلك، تؤكد تلك الاختبارات على قياس مقدار الفهم؛ والذي بدوره يعتمد بشكل كبير – كما رأينا في الفصل الأول – على الخلفية المعرفية. إذاً، نخلص إلى أن تعلم فك الرموز في سن مبكرة لا يمنح أطفالكم سبقاً حقيقياً لاحقاً.

لهذا السبب، لن أبحث عن روضة تعلن بفخر بأنها تبدأ بالتوجيه للقراءة من سن الرابعة كي تمنح الأطفال انطلاقة مبكرة، بل سأبحث عن روضة تملك معلماتها ونهجها الحساسية لاستشعار سوية ولدي، والمرونة للتكيف مع ما يحتاج إليه. فإن كانت طفلتي ضعيفة مثلاً في ما يخص تمييز الأصوات الكلامية، فإني أفضل أن يكرس بعض الوقت لتجتاز هذا الموضوع. وبالمقابل إن أظهر ولدي اهتماماً بتعلم القراءة، فأتطلع إلى أن تدعمه المدرسة في ذلك.

عندما يتعلق الأمر بالقراءة في مرحلة رياض الأطفال فسيشغلني مقدار الفرص التي ستتاح لطفلي ليتعلم عن العالم المحيط أكثر مما سيتعلم عن الحروف الأبجدية. فبلوغه سن التاسعة على الأرجح سيكون طفلك قادراً على فك الرموز بكفاءة. وعندها، إن قدرته على فهم ما يقرأه تعتمد إلى حد كبير على

الخلفية المعرفية التي كوّنها. لذلك، إن صفارة البدء لهذا النوع من التعلم لن تطلق في سن التاسعة؛ بل منذ يكون طفلاً رضيعاً. إذاً، دعونا ننطلق.

الخلاصة في سطور

- العب مع طفلك ألعاباً تساعده على سماع الأصوات الكلامية.
- وطّن في نفسه أن الأشكال المطبوعة التي يراهـا تحمـل معـنىً، وأن الحروف تماشي أصواتاً.

ملاحظات

"في الواقع، طفلك الرضيع لا يمكنه القراءة؛ مع هذه الفيديوهات أو بدونها"، نويمان كيفر، وبينكهام، وستراوس (2014).

"إن الأهل الذين يستخدمون المناغاة في الحديث مع أطفالهم الصغار، علـى الأرجح، يساعدونهم على تعلم الكلام"، نيلسون، وهـيرش - بيسـك، وجوسزيك، وكاسيدي (1989).

"بتقدير معظم الباحثين، إن 20-25 ساعة من هذه التدريبات (مع المراجعـة والتصحيح) ستكون كافية"، المعهد الوطني لصحة الطفل وتطوير الإنسان (2000).

"فمن ناحية، كان الأطفال الذين دخلوا الروضة وهم يعرفـون الحـروف الأبجدية أفضل كقراء لاحقاً"، تشال (1967)، نويل فولين (2005).

"تعليم الأطفال الأحرف الهجائية على نحو مبكر لم يبد أنه قد شحذ مهاراتهم في القراءة كثيراً"، بياستا وواغنر (2010)

"الأطفال يتمتعون بانطلاقة في مضمار تعلم الربط بين الحرف وصوته مـن خلال تعلمهم أسماء الحروف"، ترايمان وكيسلر (2003).

"إن القراءة التقليدية بصوت مرتفع لا تكسب الأطفال سوى معرفة قليلة جداً عن الحروف"، إيفانز، وشو، وبيل (2000)؛ هوود، وكونلون وأندروز (2008).

"أثبتت الدراسات المتعلقة بمتابعة العين لما يُقرأ أن الأطفال لا ينظرون إلى الأحرف أثناء القراءة بصوت مرتفع"، جاستس، وسكيب، وكانينغ، ولانكفورد (2005).

"هناك أدلة حسنة على أن الأطفال يتعلمون الأحرف المطبوعة عندما يُقرأ لهم بهذه الطريقة"، للمراجعة انظر إلى أعمال جاستيس وبولين (2003).

"طفلك محاط بالكلمات المطبوعة"، نويمان، وهوود، وفورد (2011).

"تملك الأحرف أشكالاً غير اعتباطية"، ليفي، وغونغ، وهيسلس، وإيفانز، وجيراد (2006).

3

خلق حالة من التعطش للمعرفة

شاهدنا في الفصل الثاني كيف أنه بمقدور الأهل تهيئة أولادهم للتوجيهات الخاصة بالقراءة من خلال تيقنهم بأن أولادهم قادرون على سماع الأصوات الكلامية منفردة. من الملاحظ أن تعلم هذا قد يستغرق أشهراً بل حتى أعواماً، وأن أثره على القراءة غير مرئي بالنسبة للأطفال والأهل معاً. ومن ثم، حين تبدأ توجيهات القراءة تصبح المعرفة المخزنة لديهم فجأة ذات صلة.

الأمر ذاته ينطبق على المفردات والخلفية المعرفية (ونعني بها المعارف العامة عن العالم). لعلك تذكر من الفصل الأول عزيزي القارئ أن هذين الأمرين يشكلان عاملين جوهريين في الفهم والاستيعاب. إنهما مهمان لملء الثغرات في المعلومات التي يخلفها الكتّاب في نصوصهم. بالنسبة للخلفية المعرفية، إنها تبرز لتلعب دورها المركزي على نحو مباغت نوعاً ما؛ عندما تنتقل القراءة من التمحور حول فك الرموز بشكل رئيس (من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني الابتدائي) إلى التمحور حول الفهم غالباً (من الصف الثالث وما بعده). والملاحظ أنه من إحدى عواقب غياب أو ضحالة هذه الخلفية المعرفية – ظاهرةٌ عادة ما نلحظها لدى أطفال البيئات الفقيرة – أن تصبح القراءة لدى هؤلاء ضرباً من الكفاح؛ بدءاً من الصف الثالث أو الرابع، على الرغم من أنهم كانوا يبلون فيها بلاء حسناً حتى ذلك الحين. هذه الظاهرة باتت ملاحظة بكثرة إلى حد أنها باتت تحمل اسماً: "تراجع الصف الرابع".

من الواضح أنه لا يجدر بنا التعامل مع مشكلة الاحتياج إلى المعرفة في الصف الرابع عندما تغدو مسألة ملحة. بل علينا أن ندرك أن أجزاء المعرفة تلتحم مع بعضها بعضاً ببطء، والأفضل أن نبدأ رحلتنا معها منذ الولادة. لذا، دعونا نبدأ بالمفردات.

تراكم المفردات

سأبدأ هذه الفقرة بما أضحى فكرة رئيسة متكررة؛ ألا وهو ملاحظة أن الأمور تبدأ أبكر مما قد تعتقد. فالأطفال يتعلمون الكلمات قبل قدرتهم على الكلام بزمن. وأسوق إليكم هنا تجربة تثبت ذلك.

فقد قام الباحثون بتسجيل نشاط الدماغ لدى طفل في الشهر التاسع من عمره واضعين على رأسه غطاء شبيهاً بالقبعة متصلاً بأقطاب كهربائية؛ مهمةُ كلٍ منها تسجيل نشاط عدة ملايين من الخلايا العصبية تحتها. (الشكل 1.3)

الشكل (1.3) قياس النشاط الدماغي لدى الأطفال.

كان الباحثون يبحثون عن استجابة محددة في الدماغ تحدث عندما نستقبل شيئاً ذا معنى. على سبيل المثال، لنفترض أنك كنت تنظر إلى شاشة ورأيت كلاً من هذه الحروف المتلاحقة مع بعضها، حيث تظهر عليها مجموعة كل مرة:

ياري

بوفا

كتاب

المثير الثالث (أي المجموعة الثالثة من الأحرف) ستحفز استجابة محددة في الدماغ لأنها تمثل كلمة ذات معنى. المس تماماً أعلى رأسك، ثم أرجع إصبعك إنشاً أو اثنين إلى الوراء، ثم تلمس بقعاً على اليمين واليسار من تلك المنطقة وانزل بإصبعك إنشاً أو اثنين إلى الأسفل. هناك حيث تحدث الاستجابة، بعد أربعة أجزاء من الثانية من رؤيتك كلمة "كتاب".

في هذه التجربة، يجلس الطفل أو الطفلة في حضن الأم مواجهاً لستار. وفي كل محاولة، تشير الأم إلى غرض؛ حتى إن لم يكن مرئياً. على سبيل المثال تقول: "انظر، هناك بطة!" ثم يسقط الستار ليكشف عن أحد شيئين: إما الغرض الذي أسمته الأم (دمية، البطة على سبيل المثال)، أو غرض آخر (كفرشاة شعر أو غيرها). بيّنت التجارب أن الاستجابة الدماغية المعبرة عن "إن هذا يعني شيئاً ما" تتضاعف عندما لا يحصل تطابق بين المعنيين. كما لو أن دماغك يسمع كلمة "بطة" ثم يرى فرشاة شعر فيفعّل الجزء الخاص بالتعامل مع المعاني محاولاً تفنيد ما حدث للتو. وعندما يُظهر طفل رضيع في الشهر التاسع من عمره فقط استجابة دماغية من هذا النوع فهذا إثبات قوي لأنه سبق له أن تعلم معاني بعض الكلمات.

هذه النتيجة تنطوي على واقع أن طفلكم الرضيع يتعلم المفردات فعلاً؛ حتى إن كانت تنقصه القدرة على إظهار ذلك لكم. لذا تحدثوا إليه، وصفوا له ما تفعلونه وأنتم تحضرون العشاء وهو يطالعكم من كرسي الطعام العالي الخاص به. سلوه عن رأيه في ما إذا كان يجدر بكم شراء البصل الأبيض أم الأحمر بينما أنتم تتبضعون في متجر البقالة، حتى إن كان سؤالكم سيقابل بنظرة وقورة منه. هذا

النوع من المحادثة من قبلكم لا ينبغي بالضرورة أن يكون تعليمي الغاية، وإنما يمكنه (وبرأيي الشخصي حريّ به) أن يكون اجتماعياً تواصلياً.

بالنسبة للأطفال الأكبر سناً – من هم في قرابة الثالثة من العمر أو أكبر – أظهرت الكثير من البيانات أنهم يقلدون تماماً نمط الكلام الذي يسمعونه؛ سواء أكان موجهاً إليهم أو قد مر على أسماعهم. أذكر في إحدى المرات أنني شدهت عندما أتتني ابنتي التي كانت في الثالثة من عمرها لتسألني: "أبتِ، هل حضنك متاح؟". كانت قد تعلمت مفهوم أن يكون الشيء متاحاً بما يتعلق بالأشياء في روضتها، وطبقته على حضني الذي كانت تحتاج إليه في تلك اللحظة للجلوس.

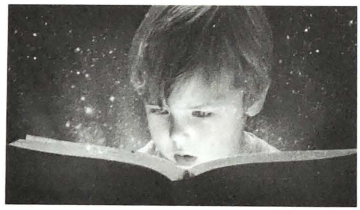
كما هو الحال دائماً، المنطق السليم هو الذي يحكم تصرفاتنا. فأنا لا أقترح عليكم أن تبهّروا أحاديثكم مع أولادكم بكلمات استقيتموها من موقع شبكي متخصص بتنمية المفردات: "ولداه! ما تلك القعقعة والجعجعة التي أسمعها؟". وإنما أقترح أن تكونوا متيقظين حيال الطريقة التي تتحدثون بها إلى أولادكم، وأن تنحوا بها نحو أسلوب حديثكم مع البالغين. فهم سيستوعبون ويستفيدون منها. ولا أخفي عنكم أن اقتراحي ينطوي على الإقلاع عن استخدام المناغاة معهم ما إن يتجاوزوا مرحلة الطفولة الأولى. (جزء من موقفي هذا مرده شخصي. إذ يقشعر جسمي حين أسمع أباً في مطعم يستخدم نبرة صوت مرتفعة ومرحة بشكل مفرط مهللاً في وجه ولده ذي السنوات الست قائلاً: "أيرغب بيوي بشيء من عصيل البلتكال؟").

بناء المعرفة

ما بين سنّي الثانية والخامسة، يشكل ولدك حليفاً رائعاً في مسيرة السعي وراء المعرفة، لأنه العمر الذي يملك فيه بحراً من الأسئلة التي لا تنتهي. حتماً ليست أسئلة الأطفال كلها ترمي إلى تعلم الأشياء، ففي بعض الأحيان هم

يريدون لفت انتباهك: ("أمي؟")، وفي بعض الأحيان لديهم طلبات: ("هل يمكنك أن تفتحي النافذة؟")، أو يطلبون الإذن: ("هل بإمكاني اللعب بالآيباد؟"). غير أن قرابة ثلثي الأسئلة التي يطرحها الأطفال في هذه المرحلة العمرية تهدف إلى استنباط المعلومات. إنهم يريدون أن يعرفوا المزيد عن عالمهم، وستلمسين شغفهم من خلال نمط الأسئلة التي يطرحونها. حوالي نصف الأسئلة التي يطرحونها متسلسلة؛ إذ يطلبون تفسيراً لأمر ما مثلاً، ومن ثم يثير الجواب لديهم سؤالاً آخر غائصين في الأعماق أكثر فأكثر. وإن لم يشفِ الجواب غليلهم فسيطرحون السؤال مجدداً.

إذاً، إن المنطلق الواضح في سعيك لمساعدة طفلك لبناء معرفته يكمن في الإجابة عن أسئلته. أنت قريب منه وتعرف الكثير، فضلاً عن أنك تزوده بمعلومات قد أظهر لك مسبقاً أن الفضول يتملكه حيالها؛ وهذه ميزة. إن طفلك بهذه العملية لا يحصل على إجابات عن أسئلته وحسب، بل إنك توطد في نفسه الفكرة بأن طرح الأسئلة أمر يثمن عالياً في أسرتك. (الشكل 2.3)



الشكل (2.3) تحدّثت إلينور روزفلت عن حب الاستطلاع قائلة: "باعتقادي، لو قدر للأم عندما ترزق بوليدها أن تطلب أمنية تحقق له النفع، فستكون تلك الأمنية هي حب الاستطلاع". في واقع الأمر، إن كل طفل يمتلك تلك الهبة فعلاً، لكنها تذوي في غالب الأحيان حين يصبح في السابعة من عمره تقريباً. فالمسألة بالنسبة للأهل هي كيف يضمنون ثبات حب الاستطلاع ذاك لدى أطفالهم عبر مراحل طفولتهم. والجواب هو أن تظهر أنك تثمن حب الاستطلاع من خلال إبداء الاهتمام والاحترام لتلك الصفة لدى طفلك، وأن تكون قدوة له في ذلك في حياتك اليومية.

لعلك تعتقد أنك بالفعل تجيب عن أسئلة أطفالك، لكن في الواقع، حتى أكثر الآباء والأمهات تجاوباً مع أولادهم يهملون نسبة تقدر بحوالي 25% من أسئلتهم. سيكون من الأسهل لك لتدرك معنى هذه النسبة أن تفكر في كم الأسئلة التي يثيرها الأطفال بين سنَّي الثانية والخامسة. يقدر الباحثون أنها تتراوح بين الـ 400 والـ 1200 سؤال أسبوعياً؛ يعتمد ذلك على طبيعة طفلك. شخصياً، أعلم أنه عندما كان أطفالي صغاراً كنت أدرك أنه ينبغي لي أن أجيب بعناية وهدوء عن كل من أسئلتهم، لكن مع ذلك مرت أوقات كنت أنتحب فيها قائلاً: "ألا أستطيع أن أحصل على خمس دقائق وحسب لأحتسي فيها قهوتي بهدوء؟".

إليكم بعض الأسباب التي تجعل أسئلة أطفالكم محبطة لكم، مع بعض الأفكار المقترحة لمواجهتها:

ابنتي تبدي عدم اكتراث وأنا أجيبها: حاول أن تجعل أجوبتك أقصر. على سبيل المثال، إن سألتك طفلتك: "لم أوراق الأشجار خضراء؟" فلا يمكنك أن تتبحر في الشرح عن عملية التركيب الضوئي، ولا حتى أن تعطي لمحات عنها، بل اكتفِ بقول شيء مشابه للآتي: "طعام الأشجار موجود في الأوراق، وذاك الطعام لونه أخضر". بالنسبة لهذه الفئة العمرية، كلما كان جوابك مختصراً أكثر كان ذلك أفضل. فإن رغبت بمعرفة المزيد ستسألك. (تخميني الخاص، والبعيد عن أي بيانات مدروسة، هو أن الآباء يبدون عرضة للوقوع في شرك الإجابات الطويلة على نحو غير ملائم للأطفال أكثر من الأمهات).

طفلي ينصرف عني قبل أن أجيبه حتى: يبدو في بعض الأحيان أن الأطفال يلقون لنا بأسئلتهم دون أن يستمعوا للإجابة مستخدمين على سبيل المثال

كلمة: "لماذا؟" رداً على كل ما تتفوه به. من المغري أن تخرج من تلك الحلقة المفرغة بأن تقول: "أنت لست مصغياً إلي". لكن عوضاً عن ذلك، جرب أن تقابله بسؤال من جانبك. إنما تجنب إعادة السؤال إلى الطفل؛ لأن ذلك عادة لن يوصلك إلى أي نتيجة كأن تسأله: ("أخبرني لم تعتقد *أنت* أن الأوراق خضراء؟") جرّب عوضاً عن ذلك أن تطرح أسئلة يعرف طفلك أجوبتها مسبقاً. على سبيل المثال: "لم لون منضدتك أحمر؟" الجواب: "لأننا طليناها بهذا اللون". فتستمر قائلاً: "هل تعتقد أن هناك من طلى الأوراق؟" قد ينتهي بكم الحديث في سياق مختلف تماماً، لكن لا بأس بذلك.

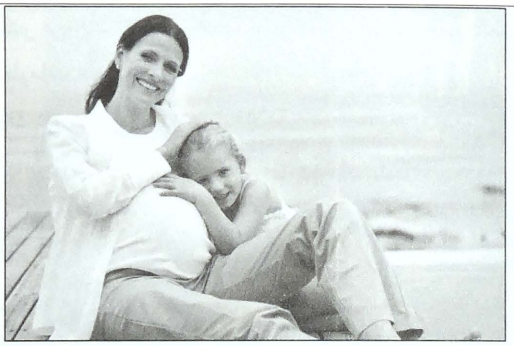
إنها لا تفتأ تردد السؤال نفسه مرة تلو أخرى: قد لا يعني ذلك بالضرورة أن طفلتك لا تستمع لك على نحو جيد، أو أن ذاكرتها ضعيفة. لعلها ببساطة لم تفهم إجابتك جيداً في آخر مرة شرحتها لها بها، أو- وهذا هو الأرجح- أنك قد أجبتها على ما تعتقد أنت أنها تسأل عنه، بينما في واقع الأمر هناك تساؤلات مختلفة تدور في بالها.

يجدر بي أن أعرف الجواب، لكنني لا أعرفه: "لم السماء زرقاء؟" فتتسارع أفكارك *"أعرف أنني كنت قد درست هذا في مرحلة ما، ولكن...!"* إن كنت لا تملك أدنى فكرة عن الإجابة فأخبر طفلك بذلك. ثم أكد له على أهمية سؤاله، واطلب إليه أن يعمل على تذكيرك أن تبحثا معاً عن الإجابة لاحقاً. حتى إن كان الأطفال صغاراً في السن فأنا لا أرى سبباً يحول دون إشراكهم في مسؤولية التذكير بضرورة البحث عن الجواب. فبهذا أنت تقول لطفلك: "أنت يحدوك الفضول لمعرفة الجواب وهذا رائع! بإمكانك أيضاً أن تكون الأداة التي ستشفي غليل فضولك!".

عندما أبحث عن جواب لسؤالها يتشتت انتباه ابنتي: بماذا؟ بإدخالات أخرى في الموسوعة؟ حسناً، ذلك يبدو شيئاً ممتعاً. أم بالصور في هاتفك؟ إذاً، ابتعد عن البحث عن الإجابة في هاتفك. اجعل سلوك طفلك يرشدك إلى ما هو أفضل.

سؤاله يشعرني بعدم الارتياح: "هل سيموت جدي بسبب السرطان؟"، "رفيقتي تقول إنها لا تقرأ القرآن في ديانتها، كيف هذا؟". لا تشيحنَّ بوجهك عن الأسئلة التي تسبب لك عدم الارتياح، إذ لا يمكننا أن نطوق مساحة من المعارف في العالم ونعتبرها غير متاحة لحب الاستطلاع عند الأطفال. وبالطبع، إن شعر طفلك بانزعاجك، فسيحجم مستقبلاً عن السؤال حتى في مواضيع أخرى. تذكر دوماً أن الطفل ليست لديه أدنى فكرة عن أي الأمور هي تلك التي يعتبر الخوض فيها تجاوزاً للحدود.

تحضرني ثلاث أفكار متعلقة بهذا الموضوع: أولها، أجب عن السؤال الفعلي الذي طرح أمامك. لدينا ميل في المواضيع الحساسة للافتراض أن أطفالنا يسألون عن الأشياء التي نخشى نحن أن يستفسروا عنها، بدلاً من أسئلتهم الفعلية (الشكل 3.3). ثانياً، ما زال الإيجاز يحظى بالمكانة الأولى من بين أساليب الإجابة. فما من حاجة لإخبار طفلك بأكثر مما سألك عنه. ثالثاً، إذا لم يكن طفلك راضياً عن إجابتك وألح مطالباً بالحصول على حقائق تعتقد أنه ليس جاهزاً لها بعد، فجرّب أن تقول له: "لقد زودتك بشيء من المعلومات حول هذا الأمر، لذا أريدك أن تفكر بها، وإن كانت لا تزال لديك استفسارات حول الأمر فبإمكاننا التحدث بالموضوع لاحقاً". هناك احتمال كبير بأن ينسى طفلك الموضوع، لكن إن لم يفعل فستكون بهذه الطريقة قد وفرت لنفسك وقتاً إضافياً لتفكر في الطريقة المناسبة لمناقشة الموضوع.



الشكل (3.3) أسئلة محبطة. حين يسأل طفل في السنة الثانية من عمره: "من أين يأتي الأطفال؟" فإن دماغنا يستقبل سؤالاً عن العلاقة الزوجية؛ علماً أن ذلك ليس ما سأل عنه. ويكون الجواب من قبيل: "إنهم ينمون داخل بطن ماما، قريباً من المكان الذي يتجمع فيه الطعام". قد يكون هذا على الأرجح كل ما يبحث عنه في تلك اللحظة.

إن كنت معجباً بفكرة وجود حب الاستطلاع لدى أولادك وطرحهم للأسئلة عن العالم من حولهم، فبمقدورك أن ترعى هذا الجانب لديهم بأن توجه أنت الأسئلة *إليهم*. وجد الباحثون أن غالبية الأهل يتحدثون إلى أطفالهم بصيغة التوجيهات والإرشادات عما ينبغي فعله ("اذهب إلى سريرك")، وعما يجب الامتناع عنه ("أوقف الضجيج"). بالمقابل، هناك فئة من الأهل الذين ينخرطون في عملية التواصل مع أبنائهم أكثر بكثير من خلال تبادل الأسئلة: ("اليوم هو الثلاثاء. إلى أين تظننا ذاهبين بعد المدرسة؟"). من الطبيعي أن يتبع الأهل شيئاً من الأسلوبين معاً، لكن الفرد منهما يبدو أنه يميل إلى نمط من التعامل أكثر من الآخر، ضارباً بهذا مثلاً لأطفاله/ها في ما يتعلق بطبيعة التواصل مع الآخرين. فإن كنت تعطي الكثير من الأوامر فأنت تظهر لولدك أن الهدف من اللغة هو إيصال رغبات المرء لمن حوله. وإن كنت

تطرح الكثير من الأسئلة فأنت حينها تظهر لولدك أن الغاية من اللغة هو تحصيل معلومات جديدة.

كذلك اقترح بعض الباحثين أن الأهل الذين يطرحون الأسئلة يميلون إلى استثارة المحادثة حتى عندما يطلبون أمراً من أولادهم، وذلك من خلال عرضهم للأسباب إلى جانب الطلب، وهذا العرض هو ما يثير نقاشاً. على سبيل المثال، حين يقول أحد الأبوين: "من الأفضل أن تتجه إلى سريرك الآن، وإلا فإنك ستشعر بالتعب عندما تريد النهوض إلى المدرسة غداً". عندها، قد يحاول الطفل تقويض السبب الذي ذكره بأن يقول: "لكن ألا تذكر أنني بقيت صاحياً في الأسبوع الماضي حتى التاسعة والنصف ولم أكن متعباً في الصباح؟". بالمقابل، إن الأهل الذين يقولون ببساطة: "اذهب إلى سريرك". لا يتركون المجال أمام الطفل للمساومة على التأخر بالنوم.

القراءة بصوت مرتفع

عندما تفكر في أمور يمكن للأهل الإتيان بها كي يزيدوا معارف أطفالهم فإن القراءة بصوت مرتفع ستحتل على الغالب مكانة الصدارة في قائمتك (الشكل 4.3). بالفعل، هناك أدلة تشير إلى أن القراءة بصوت مرتفع تساعد الأطفال الصغار على كسب طيف واسع من المفردات وفهم أشمل لتراكيب الجمل. لم؟ فكر في الأمر، ستجد أن اللغة التي يسمعها الأطفال عرَضاً في المحادثات النمطية الدائرة بين ذويهم – حتى إن كانوا من خريجي الجامعات– تفتقر إلى مفردات ستجدها متوفرة في كتب الأطفال المخصصة لمرحلة ما قبل الروضة. ناهيك عن أن المحادثات كلها مقاطعة وجملها غير منتهية، وحين تكتمل الجمل ترى تركيب الجملة غالباً في غاية البساطة.

الشكل (4.3) القراءة بصوت مرتفع. عندما أصدرت الأكاديمية الوطنية للتعليم تقريراً عن القراءة في عام 1985، أعده عشرة من أبرز الباحثين في شؤون القراءة، جاء فيه أن القراءة بصوت مرتفع تمثل النشاط الأهم على الإطلاق لحمل المزيد من الأطفال على ممارسة القراءة لاحقاً.

بما أننا نتحدث عن بناء القاعدة المعرفية، يبدو من الطبيعي أننا سنفكر في تضمين قراءاتنا لأولادنا كتباً واقعية، وهي في الحقيقة فكرة ممتازة؛ إذ تتيح لطفلك فرصة معرفة أن الكتب ليست روائية وحسب. هناك العديد من الخيارات الرائعة متاحة لهذا الغرض، ولكن كما هي الحال على الدوام، يهمني بالدرجة الأولى ما يحوز على إعجاب طفلك. فإن كان كتابي المذهل عن أشكال الحياة في برك المياه جعل طفليّ تبكي مطالبة بقصة *فلة والأقزام السبعة* فسأقرأ لها *فلة والأقزام السبعة*، ثم لا ألبث أن أكرر المحاولة وإنما مع كتاب مختلف بعد يومين.

إن القراءة لأطفالنا بصوت مرتفع لا تعلمهم كيفية القراءة ما إن يدخلوا الروضة؛ علماً أننا لا نتوقع منها أن تفعل ذلك. ففي الروضة، يتعلم الأطفال

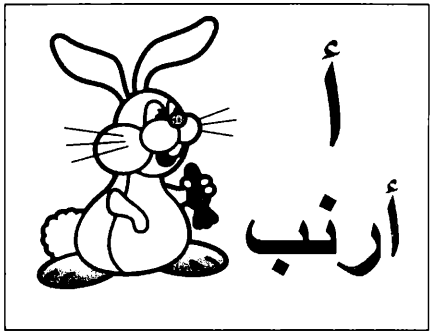
كيفية فك الرموز، أما فوائد القراءة لهم بصوت مرتفع فهي تنعكس على معارف الطفل ومفرداته، ولن تتجلى ظاهرة إلا عندما يصبح في الصف الثالث أو الرابع.

كيف تبدأ؟

ما من سبب يمنعك من القراءة لطفل حديث الولادة، وبقولي حديث الولادة أعني أنه قد جاء لتوه من مشفى التوليد إلى منزله، (وذلك وفقاً لتوصية الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال). في الوقت نفسه، على الرغم من أن القراءة قد تشكل سبباً محبباً لكي تحمل طفلك الرضيع بين ذراعيك إلا أنه عليك أن تدرك أنه على الغالب لا يستطيع رؤية الكتاب. فعند الولادة تكون قدرة الرؤية عند الأطفال بنسبة 500/20 (بمعنى أن الطفل يستطيع أن يرى حتى العشرين قدماً ما يراه شخص بالغ بوضوح عند الخمسمئة قدم). فضلاً عن كونهم لا يملكون رؤية نمطية للألوان حتى يبلغوا الشهر الثالث من العمر (فهم لا يستطيعون رؤية اللون الأزرق على سبيل المثال)، وعندها يكونون قادرين على التركيز بشكل أفضل. وهم إضافة إلى ذلك اجتماعيون أكثر في الشهر الثالث منهم في اليوم الثالث. لذا من وجهة نظري، إن الشهر الثالث من العمر وقت مناسب لكي نبدأ بالقراءة لهم.

لقد كان إنجازي الحقيقي الوحيد مع أطفالي الرضع عندما حاولت القراءة لهم هو أنني أرسيت شعائر لوقت النوم. وهو أمرٌ استمتعنا بأدائه، وساعدهم على الهدوء وفهم أن موعد النوم قد حان. فكنت ببساطة أُجلس ابنتي في حضني مستندةً إلي، وأرفع الكتاب على نحو يمكنها رؤيته، مذكراً نفسي بأنه لا بأس إن لم تلقِ لي بالاً أو إن بدأت بمحاولة مضغ زوايا الكتاب. إن كانت لديك تطلعات عالية لما تبتغيه من القراءة لطفلك الرضيع فقد تظن

أن الطفل يتعرف إلى بعض المفردات، أو أنك ترسي أسساً لمبدأ الحروف الهجائية (من حيث أن الأحرف تمثل أصواتاً)، وأن الكتاب هو الذي يوجه كلام الوالد إلى ابنه. (الشكل 5.3)



الشكل (5.3) تعلم المفردات من الكتاب المصور: إن كنت تطمح إلى أن يتعلم طفلك الصغير جداً المفردات عن طريق القراءة له بصوت مرتفع (وهو أمر لم يكن يوماً ضمن قائمة أهدافي شخصياً)، فإن أفضل ما تعول عليه كتابٌ يحتوي صورة لشيء واحد في كل صفحة. اقرأ الكلمة وأنت تشير إلى الغرض، فقط قل: "أرنب"، ولا تقل: "انظر، هذا أرنب، لدى أخيك واحد مثله أيضاً، أليس كذلك؟ لكنّ أرنبه رماديّ اللون، وهذا ليس كذلك". إن كنت مهتماً بأن يتعلم طفلك شيئاً، فاجعل هذا الشيء بسيطاً وواضحاً.

القراءة بالحوار

إن كنت فعلاً شديد الحرص على أن تضاعف فرص طفلك في التعلم من القراءة بصوت عالٍ، فعليك إذاً باستخدام تقنية أخرى هي تقنية *القراءة بالحوار*. لعلك تذكر أن استخدام الطباعة كمرجعية كان يهدف إلى تعليم الأطفال عن الحروف (وهو ما ناقشناه في الفصل الماضي). أما القراءة بالحوار فتعزز احتمالات تعلم الأطفال لمفردات جديدة وتراكيب أكثر تعقيداً للجمل من القراءة بصوت مرتفع. خطوات القراءة بالحوار هي كالآتي:

حفّز الطفل على أن يخبرك شيئاً عن الكتاب
قيّم جواب الطفل
وسِّع إجابته بإضافة بعض المعلومات إليها
أعد عملية التحفيز

لنقل إنك تقرأ كتاباً مصوراً يعرض مشهداً عن مزرعة. يمكنك أن تسأل: "ما هذا؟" (فيكون هذا هو المحفز)، سيجيبك الطفل: "إنها شاحنة". فتقول: "أجل، إنه نوع من الشاحنات" (هذا هو التقييم). "هذا النوع من الشاحنات يدعى الجرار" (التوسع بالمعلومات)، "هل بمقدورك قول: جرار؟" (الإعادة).

هناك العديد من المحفزات المختلفة التي بمقدورك استخدامها، فليست جميعها تعمد إلى سؤال الطفل إن كان يعرف شيئاً، بل هناك ما يطلب إلى الطفل أن يربط شيئاً موجوداً في الكتاب بتجربته الشخصية. أو أن يطلب إليه وصفاً لما يحدث في الصورة. إذاً، يمكنك أن تسأله في نهاية الكتاب عما حدث لإحدى الشخصيات فيه.

يجد بعض الأهل أن *القراءة بالحوار* رسمية بعض الشيء، وأنا أتفهم هذا؛ فهي بالفعل تشعرنا بأنها تعليمية وتفقدنا لمسة المرح الموجودة في أسلوب القراءة بصوت مرتفع. ومع ذلك، حري بك أن تعلم أن هذا الأسلوب قد حظي بدراسات معمقة خلصت بثقة إلى أن القراءة بالحوار ذات تأثير كبير. ليس لأنها أظهرت فائدة أكبر للقدرات اللغوية لدى الأطفال من مجرد القراءة بصوت مرتفع وحسب، بل لأن الأخيرة أيضاً لم تترك ذاك التأثير الإيجابي الملحوظ عموماً. عن نفسي أنا أصدق الأبحاث، لكن علينا أن نبقي في أذهاننا أنها دراسات ذات مدى قصير. إذ لا شك لدي بأن القراءة بصوت مرتفع وإن كانت تحصل في المناسبات فستبقى ذات قيمة على المدى البعيد. وعليه،

إن شعرت بأن القراءة بالحوار تثير حفيظتك، فلا تأسرن نفسك بفكرة أنها الطريقة الوحيدة لتقرأ لطفلك ذي العامين. أو بمقدورك أن تجنح إليها من وقت لآخر لترى ما إذا كان طفلك سيحبها أكثر مما تظن.

وصايا منطقية عند اتباع أسلوب القراءة بصوت مرتفع

حتى إن لم تكن ستستخدم أسلوباً موصوفاً للقراءة بصوت مرتفع فذلك لا يمنع من وجود بعض المبادئ الجديرة بالأخذ بعين الاعتبار. إليك بعض الأفكار غير المستندة إلى أي أبحاث وإنما تتعلق بالقراءة لولدك في عمر المشي أو في مرحلة ما قبل المدرسة:

التحضير:

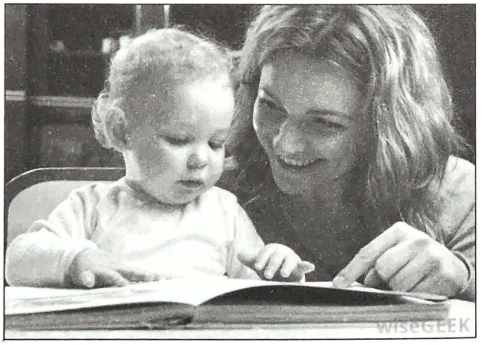
1. تخصيص وقت ثابت ودوري للقراءة سيساعد على ضمان حدوثها. الوقت ما قبل النوم هو الوقت الطبيعي، لكن إن كان ذلك لا يناسب أسرتك فجد غيره. لعل الأب يقرأ بينما تعد الأم العشاء أو العكس.
2. هناك مصادر رائعة يمكنها أن تساعدك في العثور على كتب مناسبة للقراءة بصوت عال. ولكن، يبقى مصدرك الأفضل بينها أمين مكتبة الأطفال. فليس أمين المكتبة محيطاً بأدب الأطفال بصورة عامة وحسب، بل بمقدوره أن يساعدك على انتقاء الكتب استناداً إلى اهتمامات طفلك، بل وبالاعتماد على نوعية الكتب التي أعجبت طفلك سابقاً.
3. عند انتقائك للكتب احذر من الكتب التي قد تجعل طفلك يشعر بالقلق (على سبيل المثال الكتب المشحونة بالعاطفة).
4. لا تهمل تفضيلاتك الخاصة، فعندما كنت أقرأ لطفليّ كانتا تفضلان كتباً لا أطيقها، فكنت أستعيض عنها بكتب تعينني على أن أكون أباً قارئاً أفضل لهما.

5. أحضر من المكتبة كميات وافرة من الكتب حيث تلقي جانباً بـذاك الذي لم ينل إعجاب طفلك وتبدأ بغيره.

القراءة

1. إن كنت تريد أن تُجلس طفلك في حجرك، فعلى الغالـب ستضـع الكتاب على نحو يمكّن طفلك من رؤية الرسوم فيه. أمـا إن لم تـرد ذلك، فبمقدورك أن تجلس طفلك مواجهاً لك بشكل لا يستطيع معه رؤية الرسوم وأنت تقرأ. وعوضاً عن ذلك، ستقرأ ما في الصفحة، ثم ستديرها لتريه الرسوم. وبهذه الطريقة سيتمحور تركيزه حول شـيء واحد فقط في كل مرة (القصة، ومن ثم الرسوم).
2. الفت انتباهه إلى عنوان الكتاب، واسم الكاتب، وواضع الرسوم.
3. لتكن قراءتك أكثر بطئاً مما تعتقد أنه ضروري، واضعاً نصب عينيك أن أبسط القصص أيضاً تشكل تحدياً معرفياً على الأرجح بالنسبة لطفلك. لهذا السبب، عليك ألا تحفل في حال أراد طفلك الاستماع إلى القصة ذاتها مرة تلو أخرى. لعله ببساطة لم يفهم التفاصيل كافة مـن المـرة الأولى أو حتى الثالثة. أما إن كانت الإعادة تثير جنونك فلك أن تقترح استبدال الكتاب المفضل بآخر جديد.
4. لا تطالب طفلك بسلوك مثالي (غالباً سيحاول الأطفال الصغار التلوي للتملص من حضنك). ولكن، إن لاحظت بوضـوح أن طفلـك لا يصغي إليك فأمسك عن القراءة. لا تقل له: "اجلس هادئـاً!"، أو "لا يمكنني القراءة لك إن لم تكن تصغي إلي"، بل انتظـر فقـط، وإن لم يكترث لتوقفك عن القراءة فعليك إذاً أن تسـأله إن كـان يفضـل الاستماع لكتاب مختلف.

5. إن كانت طفلتك دائمة التلوي والحركة فبإمكانك أن تطلب إليها تمثيل الحركات التي تصفها القصة. قد يمثّل هذا تصريفاً لطاقتها الحركية، وفي الوقت نفسه يبقى ذهنها يعمل بمجريات القصة.
6. إن لمست لدى طفلك رغبة في لمس الكتاب أو قلب الصفحة فلا تمنعه، حتى إن شكل ذلك عائقاً أمامك منعك من الاسترسال في القراءة. فقد يسترعي تقليب الصفحات تركيزه وانتباهه أكثر من القصة، لكنها مرحلة مؤقتة ولن تدوم طويلاً.
7. إن بدأت بكتاب ثم ألفيته أصعب من اللازم، كأن يحتوي على مقاطع وصفية طويلة، أو الكثير من الكلمات غير المألوفة، فأعطِ نفسك الحرية في التعديل. بإمكانك أيضاً التوقف وتلخيص بعض المقاطع لطفلك، أو اسأله عما إذا كان قد فهم ما حدث للتو.
8. استخدم صوتاً درامياً أثناء قراءتك، أطلق العنان لنفسك ولا تحاسبها كثيراً، فطفلك لن يصدر أحكاماً عليك. (الشكل 6.3)



الشكل (6.3) أطلق العنان لنفسك: إن لم تبدُ متحمساً ومهتماً لما يدور في القصة، فكيف سيكون طفلك كذلك؟

كتب إلكترونية للقراءة بصوت عالٍ

هل تختلف القراءة بصوت مرتفع من خلال الكتب الإلكترونية عن تلك التي يقوم بها الوالدان؟ وازنت الدراسات بين الاستماع إلى الكتاب صوتياً وهو يُقرأ وبين قراءته من نسخته الورقية مع أحد الوالدين، فكانت المحصلة تتعلق ربما بفهم القصة، أو تحسن القدرة على سماع الأصوات الكلامية، أو معرفة أفضل للحروف. أظهرت بعض الدراسات أن القراءة عبر الوسائط الإلكترونية تُفضَّل على الورقية، وأظهر بعضها العكس تماماً، فيما رجحت أخرى أنه لا فرق بينهما. هناك دراسات أشارت إلى أن كلاً من الأهل والأطفال يتفاعلون على نحو مختلف عند قراءتهم كتاباً إلكترونياً معاً، على الرغم من أن الأثر على الطفل- سواء أكان حسناً أم سيئاً- لم يتمتع بالديمومة.

لِمَ هذا التفاوت في البيانات؟ هناك احتمال كبير في أن يكون السبب كامناً في التنوع الواسع للأشكال التي تأخذها الكتب الإلكترونية. على سبيل المثال، لنفترض أنه عندما يلمس الطفل صورة حيوان على الشاشة يظهر اسم هذا الحيوان مهجأً على الشاشة، الأمر الذي من شأنه أن يعزز وعي الطفل بالأحرف في ما لو كانت الكلمات ثنائية الصوت، وذات أحرف بسيطة وواضحة مثل "دبّ". أما إذا كانت معقدة وذات أحرف متصلة مثل "عصفور" فسيغدو الأمر أكثر صعوبة. هذه الخاصية التفاعلية قد تسهم إيجاباً في ما يتعلق بفهم القصة؛ إن كان جذب انتباه الطفل إلى الحيوان قد ساعد الأول على إدراك ما يجري في القصة. ولكن، إن لم يكن كذلك فمن الممكن أن يمثل عامل إلهاء ينقص من الفهم.

هناك فقط مشكلة واحدة تتعلق بكل ما أسديتكم إياه من نصائح حول القراءة بصوت مرتفع، وهي أنني أفترض سلفاً بأن الفكرة تبهج أطفالكم. ماذا لو كانوا غير مهتمين بها؟ إذاً، لقد حان الوقت لنصرف اهتمامنا إلى موضوع التحفيز.

الخلاصة

- لا تبالغ في تبسيط مفرداتك
- أجب عن أسئلة أطفالك
- اطرح عليهم الأسئلة
- اقرأ لأطفالك بصوت مرتفع

ملاحظات

"عندما يظهر أطفال رضع في عمر تسعة أشهر هذه الاستجابة"، يونج، وكاتلر، وهاغورت (2012)؛ بريز وسيسبرا (2012).

"الأطفال يقلدون تماماً نمط الكلام الذي يسمعونه"، وايزمان وسنو (2001)؛ زيمرمان إيت آل (2009).

"قرابة ثلثي الأسئلة التي يطرحها الأطفال في هذه المرحلة العمرية تهدف إلى استنباط المعلومات"، كوينراد، وهاريس، وماراتسوس (2007).

"إنها بين الأربعمئة والألف ومئتي سؤال كل أسبوع حسب الطفل"، كوينراد إيت آل (2007).

"أنت تظهر لطفلك أن الغاية من استخدام اللغة هو تحصيل المعلومات"، تيزارد وهيوغز (1984).

"الأهل غزيرو الأسئلة يميلون إلى استثارة الأسئلة حتى عندما يطلبون أمراً من أولادهم"، لارو (2003).

"تساعد القراءة بصوت مرتفع الأطفال في عمر المشي على اكتساب مفردات أكثر وتراكيب للجمل أكثر تعقيداً"، هوود، وكونلون، وآندروز (2008).

"تظهر فقط في الصف الثالث أو الرابع"، ديكنسون، وغولينكوف، وهيرش – باسيك (2010).

"عليك باستخدام تقنية أخرى، *القراءة بالحوار*"، أرنولد ووايتهيرست (1994)؛ زيفينبيرجين ووايتهيرست (2003).

"القراءة بالحوار تزيد من احتمال تعلم الأطفال مفردات جديدة وتراكيب جمل معقدة أكثر من القراءة بصوت مرتفع"، جاستيس وبولين (2003)؛ مول، وباس، ودي جونغ، وسميتس (2008).

"أظهرت الدراسات أن القراءة عبر الوسائل الإلكترونية تُفضَّل على الورقية"، لتفقد الأبحاث التي خلصت إلى أن القراءة الإلكترونية تُفضَّل على الورقية انظر إلى: كورات، وسيغال – دروري، وكلين (2009)؛ سيغال – دروري، وكورات، وشامير، وكلين (2009).

"وأظهرت غيرها العكس تماماً"، انظر إلى: دي جونغ وباس (2002)، وماثيو (1997)؛ وتروشيل، وباريل، وميتلاند (2001).

"والبعض الآخر رجّح أنه لا فرق بينهما"، انظر إلى دي جونغ وباس (2004)، كورات وأور (2010)؛ كورات وشامير (2007).

"يتفاعل كل من الأطفال والأهل على نحو مختلف عند قراءتهم كتاباً إلكترونياً": باريش – موريس، وماهاجان، وهيرش – باسيك، وغولينكوف (2011)؛ سيغال – دروري إيت آل (2009).

4

كيف يرى الطفل نفسه قارئاً قبل أن يصبح قادراً على القراءة

إن تنشئة طفل قارئ تكمن بدايةً ونهايةً في التحفيز. فإن كان الطفل يفتقر إلى مهارات فك الرموز أو الخلفية المعرفية التي تدعم قدرته على الفهم، فسيكتسبها من خلال القراءة. وإن تم تحفيزه فسيقرأ فعلاً.

في الفصل الأول، كنت قد أشرت إلى أن المواقف الإيجابية من القراءة ونظرة المرء لذاته على أنه قارئ تعززان عملية التحفيز. لكن مربط الفرس هنا هو أنه على طفلك أن يقرأ (وأن يستمتع بالقراءة) لينمو لديه الموقف الإيجابي والمفهوم الراسخ عن ذاته كقارئ. سنختبر في هذا الفصل استراتيجيتين اثنتين: طرائق لتحسين الموقف الإيجابي من القراءة والمفهوم الذاتي لطفلك على أنه قارئ من دون أن يقرأ، وطرائق تجعل طفلك يختار القراءة كنشاط يمضي به وقته.

التأثيرات غير المباشرة

من البديهي أن مواقفنا العاطفية صنيعة تجاربنا. فإن كنت أحب الكعك بالفواكه أو أكرهه على سبيل المثال فذلك نتيجة لتذوقي وتفاعلي، وها هو ذا موقفي قد تشكل. مفهومنا عن الذات أيضاً نابع عن التجربة. فحين نختار أن نأكل كعك الفواكه مرة تلو الأخرى ستصبح عبارة من قبيل "أحبه وأفتخر"

جزءاً من مفهومنا عن ذاتنا في هذا المضمار. كذلك الحال بالنسبة لموقف ولدك من القراءة وتعلم أشياء جديدة، والذي تصوغه تجاربه المباشرة مع الكتب والتعلم. غير أن المواقف والمفهوم عن الذات عرضة لمؤثرات غير مباشرة أيضاً، وفي ما يلي تفصيل ذلك.

التأثيرات غير المباشرة على المواقف

لا يمكن للمؤثرات المباشرة أن تشكل وحدها مصادر المواقف العاطفية. فلو كان الأمر كذلك فكيف لنا أن نفسر مواقف الناس الذين يقولون إنهم يحبون المشروبات الغازية من شركة كوكاكولا، فيما يكرهون تلك التي من شركة بيبسي؟

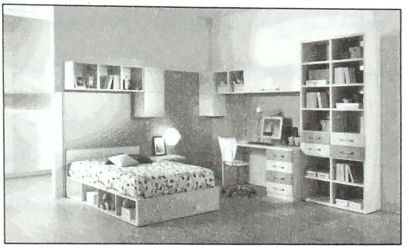
حقاً، هناك أناس يشربون الكوكاكولا فيقولون *يم يم هذا لذيذ*، وإن تذوقوا البيبسي خطأً فستكون ردة فعلهم: *رباه، ما هذه القذارة؟!* (إن كنت بحاجة إلى دليل على هذا الكلام فستجد ضالتك في دراسةٍ وضع فيها المختبرون منتج الكوكاكولا في عبوة البيبسي، والعكس بالعكس، فتبين أن الناس بنوا "مشروباتهم المفضلة" على اسم الماركة الموجودة على العبوة وليس على مضمونها). إن العاطفة في هذه المواقف ليست نابعة عن تجربة تلك المنتجات، وإنما عن ردود الفعل العاطفية تجاه أشياء أخرى غدت مرتبطة بتلك المنتجات. تفكر مثلاً في الأمور التي تؤكد عليها كوكاكولا في إعلاناتها: إنها طيبة المذاق بالطبع، ولكن الأكثر من ذلك نلاحظ في إعلاناتها سعياً لربط هذا المشروب الغازي بأشياء يحبها المستهلكون سلفاً؛ كالحب الفتي، والدببة القطبية الظريفة، وبالطبع الناس المتمتعين بالجاذبية.

إذا حلّلنا الآلية النفسية التي تعمل من خلالها هذه الإعلانات فستبدو لنا مخيفة نوعاً ما. إنها مماثلة لآلية عمل تجربة بافلوف والكلب الذي يسيل لعابه

عندما يأكل. إن قرعت جرساً تماماً قبل أن يأكل الكلب (ثم كررت ذلك بضع عشرات المرات)، فبمرور الوقت سيسيل لعاب الكلب عند سماعه الجرس. المعلنون بدورهم ليسوا مهتمين بإفرازات اللعاب بل بالعواطف الإيجابية، فإظهار شاب مرح مفتول العضلات بسّام الوجه سيثير عواطف إيجابية لدى الكثير من المشاهدين. زاوج بين ظهور ذلك الشاب وعطر أولد سبايس مرات كافية وسيصبح أولد سبايس مرتبطاً بالعواطف الإيجابية. سيبدو لنا ذلك تلاعباً صارخاً نعتقد أنه لن ينطلي علينا، لكن الواقع أنه يفعل.

تتعزز المواقف من القراءة بدورها، جزئياً، بهذه الأشكال من الارتباطات. فأنا عندما أرى كتابي المفضل في طفولتي على رف أحد متاجر الكتب أشعر بدفق من الحنين يجتاحني. *الدب وبني*، و*هورتن يسمع صوتاً* يعيدان إلى ذاكرتي صورة والدتي وهي تقرأ لي قصة قبل النوم. ورؤيتي لكتاب *السيد بيغل ويغل* أو أي كتاب لبيفرلي كليري يذكرني بالفخر الذي شعرت به عندما استلمت بطاقتي المكتبية الأولى وسُمح لي بالذهاب وحدي مشياً إلى المكتبة. هذه المشاعر الدافئة استجابة بافلوفية. وبالفعل، أظهرت الأبحاث أن التجارب الإيجابية في مرحلة الطفولة مع الكتب مرتبطة بالقراءة لاحقاً.

لن أقترح عليكم أن تحضروا شاباً مرحاً ومفتول العضلات ليتجول في منزلكم وهو يحمل كتاباً لهومر ويتمتم: "بديع... بديع". لكن فكرة ربط القراءة بالتكور الدافئ في الحضن أو السرير قبل وقت النوم تبدو فكرة قابلة للتنفيذ، وكذلك الحال مع ترتيب زاوية مريحة في المنزل للقراءة (الشكل 1.4). ماذا عن تخصيص وقت مستقطع تقرأ فيه العائلة مع بعضها لمدة خمس عشرة دقيقة، كل يحمل كتابه الخاص ويقرأ فيه؟ يمكن أن يوزع في هذا الوقت شراب فاكهة منعش وخاص يتنوع بتنوع فصول السنة.



الشكل (1.4) زوايا القراءة. لدى ابنتي الصغرى فسحة في غرفتها تشكل المساحة المثالية لتخصيصها للقراءة. أما أختها الكبرى فعلى الرغم من افتقاد غرفتها لتلك الفسحة إلا أنها عوّضت عنها بكرسي مريح ذي ذراعين خاص بالأطفال.

إحدى أفضل الطرائق لترسيخ المواقف الإيجابية تجاه القراءة واكتساب المعارف حول العالم هي من خلال التقاليد الأسرية؛ وهي الأشياء التي تركز عائلتك على فعلها مرة تلو مرة. التقاليد الأسرية تكشف عن القيم التي تعتبرها غالية بما فيه الكفاية لتكررها باستمرار، وإن مورست بحب فستجد أنها تبني روابط سعيدة ودافئة. على سبيل المثال، حرص والداي على وضع قاموس في المطبخ، وموسوعة بالقرب منه. وكان من النادر أن يمر يوم دون أن نرجع إلى أحدهما أو كليهما للبحث في موضوع معين خلال أحاديثنا إلى مائدة المطبخ. وأنا مراهق، كنت أحياناً أنظر إلى والديّ مستخفاً بما يفعلانه، أفلا تحمل كل من كلمتي "يحتوي" و"يضم" المعنى ذاته؟ ومن يكترث إن كان الرئيس الأمريكي لينكولن قد عمل في مجلس الشيوخ أم لا؟ لكنني فهمت الرسالة: الكلمات مهمة، والمعرفة مهمة. والآن، أنا أيضاً أحتفظ بقاموس في مطبخي.

إليكم بضعة أمثلة أخرى عن التقاليد الأسرية:

- الأسرة التي تخرج للتنزه على الأقدام في بداية كل فصل من الفصول الأربعة، سواء أكان الجو ماطراً أم صحواً، سيلاحظ أفرادها تغيرات الطبيعة حولهم، وسيتناقشون حولها ويقدرونها.
- الأسرة التي يقرأ أفرادها الجريدة معاً صباح كل يوم جمعة، يمكنهم قراءة مقاطع من مقالات استمتعوا بها بصوت مرتفع.
- الأسرة التي تحرص في *كل* ذكرى ميلاد (وهذا يشمل الكبار أيضاً) على أن يكون من بين الهدايا المقدمة كتاب واحد على الأقل.
- الأسرة التي تجعل الأطفال في مطلع كل عام يقدمون قائمة بالأماكن المقترحة لتمضية عطلتهم السنوية فيها، شريطة أن تحوي كل مدينة يذكرونها متحفاً فيها.
- الأسرة التي تذهب أسبوعياً إلى المكتبة، حيث يُسمَح للأطفال بأن يشبعوا نهمهم بقراءة ما يريدونه ويُحضروا للمنزل العدد الذي يريدونه من الكتب.
- الأهل الذين ارتأوا أن أطفالهم باتوا يملكون ما يكفي من "الأغراض"، فأنشأوا تقليداً لاحتفالات ذكرى الميلاد حيث يقوم الأجداد بتدوين كتاب للطفل المحتفى به.

التأثيرات غير المباشرة على المفهوم عن الذات:

قلت في الفصل الأول إن مفهومنا عن ذاتنا ينبع من سلوكنا. إنه كما لو كنا نراقب أنفسنا فنلاحظ كم نحن مختلفون عمن حولنا: *عجبًا، يبدو أنني أقرأ كثيراً مقارنة بالأشخاص الذين أعرفهم.* لكن القراءة كثيراً ليست الطريقة الوحيدة لبناء مفهوم ذاتي للمرء على أنه قارئ، وخاصة عندما يكون الأطفال صغاراً. فالأهل هم من ينقلون إلى أطفالهم ما يثمنونه عالياً كأسرة؛ أي ما هو مهم في الحياة.

باعتقادي، إن هذه الرسائل – من قبيل "عائلتي *على هذا النحو*" – عظيمة الأهمية، والأطفال يستقبلونها ويفهمونها في سنيهم المبكرة. فأبناء الثانية من العمر يريدون معرفة أوجه الاختلاف بين الأطفال والبالغين. أما أبناء الخامسة فيدركون أن العائلات تختلف فيما بينها بالعادات والممارسات. إنهم يكتشفون أن عبارة: "أنهِ عشاءك قبل حصولك على التحلية" ليست قانوناً وضعه البالغون، بل هي قاعدة في الأسرة؛ في حين أن والدَي روبرت (فليباركهم الله) لا يتبعون تلك القاعدة. وهذه الاختلافات تفتح المجال لمقارنات يكون طرفاها منزلي في مواجهة مع المنازل الأخرى، فتصبح بذلك مصدراً آخر لصورة الطفل عن نفسه.

في بعض الأحيان تكون الرسالة مباشرة جداً. أذكر في هذا السياق أنني عندما كنت في العاشرة من عمري تقريباً زرت صديقاً لي في بيته، فلاحظت وجود طبق للزينة في غرفة الجلوس وقد كان فارغاً، فأشرت إلى صديقي قائلاً إنه يجدر به حقاً أن يُملأ بالسكاكر. وجد صديقي الفكرة رائعة، لدرجة أنه نقلها على الفور إلى والدته، غير أن الأخيرة قابلتها ببرودة ساخرة وقالت: "لسنا من الناس الذين يضعون سكاكرهم في أطباق". كان من الواضح أن رسالتها تتجاوز مسألة السكاكر بكثير، حيث استطردت: "إن هذه عائلة أصيلة، ونحن لا نقوم بأفعال قد تدل على عكس ذلك". (الحلقة المفقودة بالنسبة لي كانت في السبب الذي يجعل من عرض السكاكر على المائدة أمراً من أفعال العامة من الناس، لكنني أعتقد أنّ امرأً أصيلاً كان سيدرك أنه لا يجدر به طرح مثل هذا السؤال).

إذاً، كيف بمقدورك أن تُري طفلك أن القراءة وتعلم أشياء جديدة من القيم الأسرية المهمة لديكم؟ الجواب الواضح هو أنه يجب على طفلك أن يراك وأنت تقرأ. فطلبك إلى طفلك القيام بأمر تهمله أنت لن يثمر (الشكل 2.4).

الشكل (2.4) كن قدوة لهم: في واحدة من أساطير أيسوب، توبّخ أنثى السرطان ولدها طالبة إليه أن يمشي إلى الأمام بدلاً من السير إلى الجانب، فيستجيب لها الابن قائلاً: "أريني كيف أفعل ذلك وسأفعله". لا تزال هذه الفكرة قائمة وذات صلة ببحثنا حتى بعد مرور 2500 عام على الأسطورة. لا يمكنك أن تأمر ولدك بالقراءة بينما تتابع أنت التلفاز أو تتصفح فيسبوك وانستغرام.

هناك أساليب أخرى يمكن من خلالها تسليط الضوء على أهمية القراءة بالنسبة للأسرة. بإمكانك أن تعرض الكتب في منزلك على نحو بارز، وتجعل لكل طفل مكتبته ومجموعته الخاصة من الكتب مهما كانت بسيطة ومتواضعة. وما إن يصبح طفلك كبيراً بما فيه الكفاية بإمكانك الإصرار على أن يعامل الكتب باحترام؛ حيث يمكنه أن يرمي دمية أو لعبة ما على الأرض عندما يستحوذ على اهتمامه نشاط آخر، أما الكتب فيجب أن توضع جانباً بعناية.

أن تكون قدوة لطفلك يعني أنه إلى جانب إظهارك له أنك تحب القراءة، يجب أن يلمس أيضاً اهتمامك باكتساب المعرفة في ما يتعلق بما يحيط بنا في هذا العالم، وأن حبك للاستطلاع وقّاد تجاه تعلم الأشياء الجديدة. كنت قد عرجت على هذه الفكرة عندما أشرت آنفاً إلى أنه ليس من المهم إجابتك عن أسئلة أطفالك باستمرار، بل أيضاً أن تطرح عليهم أنت الأسئلة. وهناك

بالطبع أماكن يمكنك اصطحابهم إليها لتحفز حب الاستطلاع لديهم كحدائق الحيوان ومتاحف الأطفال وما شابه، فلا تتوانَ عن الاستعانة بها. فإن زرتموها فعلاً فلا تتوانَ عن إظهار فضولك وحبك للمعرفة من خلال قراءتك للمعلومات الموجودة على بطاقات التعريف، لا أن تكتفي بالنظر إلى الحيوانات أو الضغط على الزر لترى الصواعق المصغرة بين الالكترودات.

على الرغم من روعة هذه الرحلات، إلا أنني أعتقد أن ما يفوقها أهمية هو أن يكون فضولك قدوتهم في المواقف اليومية، كي لا تقتصر على كونها مناسبة خاصة. إن رأيت فاكهة جديدة في متجر البقالة فجربها. وإن شاهدتم لعبة على التلفاز فاطرح أسئلة عنها. وإن وقعت عيناك على حشرة غريبة فالتقط لها صورة على هاتفك، وحاول التعرف إلى هويتها عند عودتك إلى المنزل. وإن كنت مسافراً في رحلة عمل فاستكشف القليل عن البلدة التي حللت فيها؛ حتى إن كنت تعلم أنك لا تملك الوقت لزيارة معالمها.

كيف نحمل الأطفال الصغار على القراءة

اكتشفنا حتى الآن طرائق تمكننا من تعزيز المواقف الإيجابية من القراءة، والمفاهيم الإيجابية للمرء عن ذاته كقارئ بعيداً عن جعل الطفل يقرأ. والحافز الذي يعيننا على الوصول إلى مبتغانا يشكل لغزاً لكونه يتعزز بالتجارب الإيجابية مع القراءة. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: لَمَ ستقرأ أي طفلة إن لم تكن تملك سلفاً مواقف إيجابية من القراءة؟ في هذا القسم سنمحّص الفكرة القائلة إن المواقف ليست وحدها مرشدنا لما نفعله أو نحجم عن فعله، بل هناك عوامل أخرى تسهم في ذلك، وباستطاعة الأهل الاستفادة منها لحمل أطفالهم على القراءة.

كيف نختار؟

غالباً، عندما نكون بصدد دفع الأطفال الممانعين إلى القراءة، يكون جل تركيزنا منصباً على العثور على ذاك الكتاب الرائع الذي نأمل أن يجذبهم لدرجة أنه يطغى على موقفهم اللامبالي، وما إن يستمتع الطفل بالكتاب حتى يتحول موقفه إلى الأفضل. غير أن أي خيار تطرحه، بما فيه السؤال: "هل أقرأ هذا الكتاب؟" يتأثر بعوامل عدة عدا عن جاذبية الكتاب. لأعطيك فكرة تساعدك على فهم هذه العوامل، ألقِ نظرة على الأسئلة التالية وأجب عن كل منها في ذهنك:

السؤال الأول: أعرض عليك أن تختار بين لوح من الشوكولا يزن أونصة ونصف وبين 3 ملايين دولار، أيهما تختار؟

السؤال الثاني: أعرض عليك أن تختار بين لوح من الشوكولا يزن أونصة ونصف من المؤكد حصولك عليه، أو بطاقة سحب جائزتها 3 ملايين دولار وفرصة الربح فيها هي 1/ 5 ملايين.

السؤال الثالث: أعرض عليك أن تختار بين لوح من الشوكولا يزن أونصة ونصف من المؤكد حصولك عليه أو بطاقة سحب جائزتها 3 ملايين دولار وفرصة الربح فيها هي 1/ 5 ملايين. ولكن، إن اخترت بطاقة اليانصيب فستحصل عليها على الفور، أما إن اخترت لوح الشوكولا فعليك الانتظار لمدة شهر والقيادة إلى البلدة المجاورة للحصول عليه.

السؤال الرابع: أعرض عليك لوحاً من الشوكولا يزن أونصة ونصف، فهل ستأخذه؟

عندما كتبت هذه الأمثلة كنت أفكر في أن خيارك سيتأرجح بين لوح الشوكولا وبطاقة السحب في كل مرة أضفت فيها عنصراً جديداً للمعادلة. كانت غايتي أن أوضح لك أربعة عوامل سأقترح أن تدرج ضمن خياراتك أياً كانت، سواء أكنت بصدد اختيار متعهد لحفل زفافك، أو الاختيار ما بين التنزه ومشاهدة التلفاز، أو الاختيار ما بين قراءة كتاب أو اللعب بالألعاب الإلكترونية.

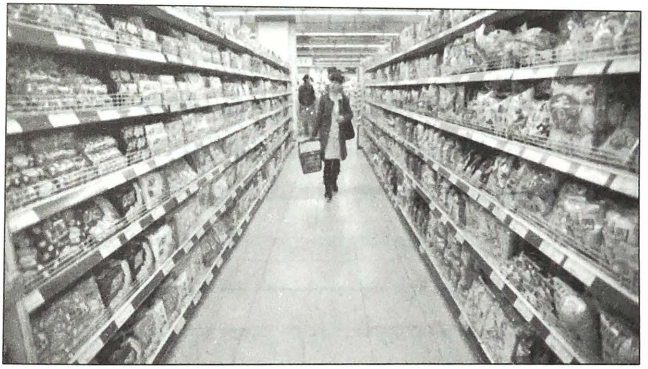
يلقي السؤال الأول - لوح الشوكولا أم ثلاثة ملايين دولار - الضوء على النتيجة المتوقعة. إن اخترت هذا فماذا ينبغي لي أن أتوقع بالمقابل؟ إننا نختار القيام بالأشياء التي تؤمن لنا النتيجة التي نرغب بها طبعاً، وهذا ما يحدث عندما نبحث عن كتب نأمل أن تحوز على رضا أبنائنا.

غير أن الناس عندما يقدمون على الاختيار فهم لا يفكرون في النتيجة وحسب؛ لأنهم يدركون أنه من المحتمل عدم حصولهم على النتيجة المرجوة فعلياً. عندما استبدلت ثلاثة ملايين دولار في السؤال الثاني ببطاقة سحب قيمتها المحتملة هي ثلاثة ملايين دولار (لكنها على الأرجح لن تفوز) فما لدينا هنا مثال متطرف على هذا المبدأ، ألا وهو: نتيجة محببة جداً، لكن احتمالات الحصول عليها صغيرة جداً، وبهذا تصبح مكافأة لوح الشوكولا البسيط ذات جاذبية أكبر. والآن، فلنفكر في الآلية التي تحلل فيها طفلة ما الاحتمالات المطروحة أمامها عندما تريد أن تقرأ. تخيّل مثلاً طفلة في المرحلة الابتدائية سبق لها أن شاهدت فيلم أطفال (وليكن *Despicable Me*)، وهي الآن برفقة والدها في متجر الكتب وهو يشير إلى قصة معدة للمبتدئين بالقراءة، مبنية على أحداث الفيلم. إنها على يقين بأن هذا الكتاب من حيث المبدأ يحمل الكثير من المرح، لكنها قد تشكك في قدرتها على قراءته. وبالتالي، يصبح الكتاب في نظرها كبطاقة اليانصيب في نظرك.

في السؤال الثالث الذي طرحته (والذي قلت فيه إنه عليك الانتظار لمدة شهر قبل حصولك على لوح الشوكولا) أردت أن أؤكد على عامل آخر يؤثر في خياراتنا. ففي بعض الأحيان، تبدو النتيجة محببة ونحن شبه واثقين من الحصول عليها، وإنما جُعل الخيار المرتبط بتلك النتيجة ينطوي على مقابل معين لسنا مستعدين لنفي به. على سبيل المثال، كنت سأختار قيادة سيارة كاديلاك بدلاً من سيارتي الكيا؛ لولا ثمنها الباهظ. بإسقاط هذه الفكرة على القراءة نجد أن المقابل الأكثر وضوحاً والذي قد يتوجب على القراء الإتيان به عند قراءة كتاب ما هو مقدار الانتباه والتركيز الذي يتطلبه ذلك الكتاب. بمعنى مقدار الصعوبة التي ينطوي عليها النص بالمقارنة مع مهارات القارئ.

إذاً، نريد مادة للقراءة بسيطة ولا تنطوي على الكثير من التحدي، وأيضاً تسهُل حيازتها؛ لأن الصعوبة في الوصول إلى الكتاب المرجو والجهد الذي سيكلفني إياه الحصول عليه يؤخذان كذلك في عين الاعتبار (الشكل 3.4). الوقت - بمعنى الانتظار - يشكل المقابل الخفي الذي قد يخفف كذلك من اندفاعنا تجاه خيار القراءة. فقيمة الأشياء الجميلة تتناقص عندما نعرف أنه علينا الانتظار للحصول عليها. على سبيل المثال، إن سألتني زوجتي ظهراً عما إذا كنت أود تناول تحليةٍ بعد العشاء فسيكون من السهل عليّ أن أجيبها: "لا شكراً، إنني أحاول خسارة بعض الوزن". لكن، لو عرضت عليّ الحلوى بعد انتهائنا من العشاء مباشرة فسيكون الرفض أصعب بكثير. فالحلوى التي سأحصل عليها *الآن* تملك قيمة أكبر من الحلوى التي أتأمل في الحصول عليها بعد ساعات. وينعكس هذا الكلام على القراءة؛ فنحن نريد كتباً نستطيع الوصول إليها على الفور. فعندما نجد أطفالنا في مزاج ملائم للقراءة، يجب ألا ندعهم ينتظرون ولا لبضع ساعات ليحصلوا على الكتاب المرجو.

في السؤال الأخير الذي عرضت عليك فيه لوح الشوكولا كنت أهدف إلى الإشارة إلى أن القراءة ليست الخيار الذي يأتي بمعزل عن أي خيار آخر. فهذا العرض – من قبيل هل تريدها أم لا – ممكن فقط عند الحديث عن لوح الشوكولا. أما في الواقع، فالطفل لا يقارن قراءته كتاباً بفعل "لا شيء"، بل يقارنه بأمر آخر قد يفعله من قبيل اللعب بالألعاب الإلكترونية. إذاً، لا يكفي بالنسبة إلى الطفل اعتباره القراءةَ خياراً جذاباً، بل ينبغي أن يراها الخيار الأكثر جاذبية من بين ما هو متاح في لحظة اتخاذه للقرار. هذا أمر شديد الأهمية ويجب أخذه بعين الاعتبار. فعلى سبيل المثال، الطالب في المدرسة الثانوية لا يكره القراءة، ومع ذلك فهو عملياً لا يختار القراءة أبداً بسبب وجود نشاطات أخرى أكثر جاذبية متاحة له على الدوام.



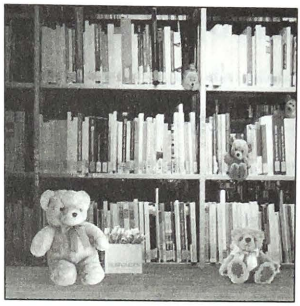
الشكل (3.4) إننا أكثر كسلاً مما نعتقد. لعلك تعلم أن المنتجين يدفعون لأصحاب متاجر البقالة ليضعوا بضائعهم على رفوفهم، وما من رف مرغوب أكثر من الرف الموازي لمستوى النظر. هذا مثال على كيفية تأثير سهولة الوصول للأشياء على خياراتنا. قد يصعب علينا تصديق الأمر، لكن الواقع هو أن مجرد تحريكنا أعيننا إلى الأعلى أو الأسفل يمثل "المقابل" الذي نقدمه للحصول على السلع المرجوة. لكي تضاعف احتمالات القراءة إلى حدودها القصوى عند أطفالك عليك أن تجعل الكتب سهلة المتناول إلى درجة أن يتعثروا بها.

إذاً، برأيي هناك أربعة عوامل تلعب دورها لتحديد ما إذا كان الطفل سيختار أن يقرأ كتاباً أم لا، وهي: 1. المتعة التي يعتقد أن الكتاب سيحملها إليه. 2. حكمه الشخصي تجاه احتمال حصوله على تلك المتعة فعلاً إن حاول أن يقرأه. 3. المقابل الذي يتوقع أن تقدمه له قراءة الكتاب. 4. وما قد يختار فعله عوضاً عن القراءة. وسأحاول عبر هذا الكتاب التركيز على طرائق لمضاعفة كل عامل منها؛ من خلال العثور على كتب يرجح أن يستمتع بها طفلك، وتعزيز ثقة طفلك بنفسه في ما يخص القراءة، وجعل الوصول إلى الكتب سهلاً ومتاحاً.

جعل القراءة الخيار الأكثر جاذبية

لأن هذا الفصل يدور حول الأطفال الذين تتمحور جل تجاربهم مع القراءة حول النظر إلى الصور في الكتب المصورة، فإن بعضاً من الشؤون التي تهمنا بالنسبة للأطفال الأكبر سناً ليست ذات صلة بموضوعنا هنا. بالنسبة للأطفال الصغار، ليس عليك أن تقلق كثيراً بشأن اختيار الكتاب المناسب، ولا من تحبيب الطفل حول قدرته على القراءة، بل يجب أن ينصب تركيزك على جعل القراءة الخيار الأكثر جاذبية من بين جميع الخيارات.

أبسط طريقة للبدء هي في أن نحرص على أن نجعل الكتب في متناول أيدي الأطفال؛ في أماكن سيشعرون فيها بالملل لولا وجود الكتب. ضع سلة من الكتب في الحمام، وأخرى في المطبخ، والخزانة أفضل من السلةِ لأنها تعرض العناوين. وبهذه الطريقة، سيرى طفلك ما هو متاح لديه، فضلاً عن كون الكتب المخصصة لهذه السن بشكل خاص تتمتع بأغلفة أمامية أكثر لفتاً للانتباه من أغلفتها الخلفية. (الشكل 4.4)



الشكل (4.4) خزائن الكتب: تسمح خزائن الكتب للأطفال أن يروا بسهولة ما هو متوفر فيها.

فليكن معك على الدوام كتاب أو اثنان عندما تقوم بمهامك خارج المنزل؛ لأجل تلك اللحظات التي تعلق فيها في صفوف الانتظار. ضع سلة للكتب في سيارتك في موقع يسهل على طفلك الوصول إليه من كرسي السيارة الخاص به. ولتكن المكتبة وجهتك أسبوعياً أو مرة كل أسبوعين إن استطعت؛ فذلك يضمن لك أن تملأ خزائن الكتب عندك من دون أن تتكلف، فضلاً عن كونها مكاناً رائعاً بإمكانك أن تجد فيه زاوية دافئة ومريحة في يومٍ شتائي بارد، أو موئلاً رطباً وهادئاً في يوم صيفي حار. والتسكع في مكان مملوء بالكتب غالباً سيفضي إلى القراءة.

جعل الوقت أمام الشاشات تحت السيطرة

إن سهولة الوصول إلى الكتب أمر مهم ولكنها غير كافية. فغالبية الأطفال سيفضلون الشاشات – بما في ذلك شاشات التلفاز أو أجهزة الألعاب أو تطبيقات الحاسوب – على الكتب، حتى إن كانت الأخيرة في متناول أيديهم. لسبب لا أفهمه، إن الصور المتحركة على الشاشة تسلب الألباب، فنحن نحدق فيها كما نحدق في ألسنة اللهب أو أمواج المحيط. إنني

لم أقابل قط أحداً من الأهل يقول: "أجل، لقد شاهد ولدي التلفاز مرتين أو نحو ذلك، ولكنه لم يكن مهتماً بما يشاهده".

يمضي الأطفال الصغار في السنتين الأولى والثانية من أعمارهم في مشاهدة التلفاز ضعف الوقت الذي يمضونه في الاستماع لمن يقرأ لهم (53 دقيقة للتلفاز مقابل 23 دقيقة للقراءة يومياً). أما الأولاد الأكبر قليلاً (ممن هم بين الخامسة والثامنة من العمر) فيشاهدون التلفاز أكثر (حوالي الساعتين يومياً) بالرغم من أن الوقت الذي يمضونه في القراءة أو مع من يقرأ لهم يبقى على حاله (23 دقيقة يومياً). في هذه السن يبدأ الأولاد باستعمال أجهزة رقمية أخرى: 90 بالمئة من الأولاد استخدموا الحاسوب مرة على الأقل، و22 بالمئة منهم يستخدمون الحاسوب يومياً. أما بالنسبة لألعاب الفيديو فالنسب أقل بقليل. وعليه، إن مجموع الوقت الذي يمضيه الولد العادي في سن الثامنة بين هذه الأجهزة يصل إلى ثلاث ساعات وخمس وأربعين دقيقة يومياً. وفي الوقت الذي يبلغ فيه الأولاد سني المراهقة المتأخرة يصبح عدد ساعات تعرضهم لوسائل الإعلام وسطياً *إحدى عشرة ساعة يومياً*.

بتقديري، إن القليل من الأهل فقط سعداء بتمضية أبنائهم المراهقين هذا الوقت الطويل بين الأجهزة الرقمية. كما أخمن أن هؤلاء الأهل لم يستشرفوا وقوع هذا الأمر عندما كان أطفالهم لا يزالون صغاراً في السن. ولكن، كما يعلم أي أب أو أم، إن محاولة الحد من أي أمر في سن مبكرة أسهل بكثير من انتظار تحوله إلى مشكلة ومن ثم محاولة تغيير المسار. من الواضح أن بعض البرامج التلفازية أكثر غنى وفائدة من غيرها – *افتح يا سمسم* مثلاً لا يماثل *توم وجيري* – لكن، إن كنت تضع نصب عينيك أن يغدو ولدك قارئاً فإن مراقبتك لمحتوى البرامج ليست كافية، وإنما ينبغي أن تحد من الوقت الذي يمضيه ولدك في مشاهدة تلك البرامج.

لكن الكثير من الأهل يرون في الشاشات منقذاً لحياتهم عندما يكون أطفالهم يافعين جداً. لنتصور معاً مدى تكرار السيناريو التالي: الأب والأم أمضيا يوماً طويلاً في العمل، وطفلهما ذو الأعوام الأربعة أيضاً كان يومه طويلاً ومتعباً، وهو جائع ومنهك ومتذمر. إن شاهد برنامجاً في قناة الأطفال فسيشعر بالرضا من جهة، ومن جهة ثانية ستكون هناك عشرون دقيقة متاحة لوضع العشاء على المائدة. لعلنا بهذا المثال نفهم السبب الذي يدعو الناس عادة إلى وصف التكنولوجيا الرقمية بأنها تقدم مسرة فورية للأولاد؛ إنها مسرة فورية للأهل أيضاً على حدّ سواء.

لا ريب بأن أي أب وأم سيشعران بالخجل من استخدامهما التلفاز كجليس لأطفالهما، غير أن معظمنا استخدمه سلفاً بالفعل. ودعونا لا نجعل الأمر كارثياً؛ فهي عشرون دقيقة من برامج الأطفال وحسب. لكن المشكلة الحقيقية ليست هنا، فالمثير للقلق هو تحول الطفل من هذه الدقائق العشرين فقط إلى طفل يستهلك ساعات في متابعة المحتوى الرقمي يومياً. إنك بحاجة لاستراتيجية ذات محورين لجعل الوقت الذي يمضيه طفلك أمام الشاشات تحت السيطرة: المحور الأول هو رسم الحدود، والثاني تعزيز الاستقلالية.

وإليكم أفكاراً عن طرائق للحد من تمضية الوقت أمام الشاشات:

- **"دقائق كل يوم تشكل سياسة واضحة**: اترك المجال لابنك ليختار الوقت الذي يرغب بأن يمضيه أمام الشاشات إن كان ذلك يناسبك، وإنما لا تتوانَ عن تنظيم الأمور إن وجدت اختياره للوقت ليس مناسباً لك أيضاً.
- **فكّر في جعل الأوقات التي يتابع فيها ابنك التلفاز أو يلعب ألعاب الحاسوب منتظمة**: إن وضعت قاعدة من قبيل "ثلاث ساعات

أسبوعياً"، فإن متابعة الفترات التي أمضاها ابنك على مدى الأسبوع ستتحول إلى مصدر للصداع والجدل الذي لا ينتهي حول ما تبقى له بعد من الوقت.

- **لا تضع تلفازاً أو حاسوباً في غرفة أولادك.**
- **لا تضع مشغل أقراص مدمجة في سيارتك:** (بديلك الممتاز هو الكتب الصوتية)، فإن كنت تملك مشغلاً في سيارتك فلا تستعمله إلا في رحلات السفر.
- **إن كان لدى ابنك صديق في اللعب يمضي وقته معه فاذكر لوالديه أنك تحاول الحد من الوقت الذي يمضيه ابنك أمام الشاشات:** وأنك تأمل أنهما لن يشاهدا التلفاز أو يلعبا بألعاب الحاسوب. ولا تخشَ أن تبدو متعصباً؛ فمن خبرتي، وجدت أن معظم الأهل يوافقون على أنه من السخافة أن يدعو ابنهم صديقه إلى منزله فيمضيان الوقت بمشاهدة التلفاز وحسب. أما إن لم تتفوه بشيء فهناك احتمال كبير بأن يختار الولدان مشاهدة قرص مدمج، وإن كانت قوانين المنزل "تسمح بكل شيء" فعندها لن يوجِّه الأهل المضيفون الولدين للقيام بشيء مختلف.
- **تشبَّث بقرارك:** أصعب ما في عملية الحد من الوقت أمام الشاشات هو ما سيقابلك من نحيب، فلا تضعف.
- **عندما يصبح أولادك أكبر من أن يأخذوا قيلولة بعد الظهر، فلتنشئ ما يدعى "بوقت الهدوء":** وهذا يعني أن يلعب طفلك ساعة من الزمن في غرفته بهدوء، من دون أي قيود حول ما يمكنه فعله أم لا، وإنما يجب أن يكون نشاطه هادئاً فقط. فساعة من السلام في خضمّ يوم محموم وصاخب ستكون بالنسبة للأهل أمراً رائعاً، كما أنها تدريب جيد لولدك ليتعلم كيف يسلّي نفسه.

قد تكون الفكرة الأخيرة صادمة لك وغير واقعية، فإن تخلى ولدك عن قيلولة الظهيرة فلنقل في سن الرابعة فهل سيكون بمقدوره اللعب بهدوء بمفرده لساعة من الزمن؟ على الأغلب يستطيع ذلك، لكنه بحاجة لمساعدتك ليفعل.

تعليم الاستقلالية

أن يكون المرء واسع الحيلة في تسلية نفسه مهارة ككل المهارات الأخرى، وعلى الأولاد تعلمها. وفي الوقت ذاته، تستطيع أنت أن ترفدهم فيها بشكل فاعل. هذا هو الشق الثاني من استراتيجيتك للحد من الوقت الذي يمضيه الأولاد أمام الشاشات. على الأولاد أن يعلموا أنهم قادرون على الاعتماد على أنفسهم للتسلية، وليس على الأهل ولا على الشاشة.

بالنسبة للأطفال الصغار الذين يزحفون أو ما زالوا في بداية مشيهم، احرص وبكل دقة على أن يكون منزلك خالياً من أي شيء خطر؛ كيلا تشعر بضرورة مراقبتهم كالصقر حرصاً على سلامتهم. وعندما تفعل، قم فعلاً بمراقبتهم كالصقر؛ وإنما هذه المرة كي تكتشف ما يثير اهتمامهم. فإن كنت تحاول تنمية الاستقلالية لديهم فعليك أن تعرف الأمور التي يهتمون بها. شاهدت في إحدى المرات أماً تشجع طفلها ذا الاثني عشر شهراً على اللعب بالمعجون (الصلصال) لكنه لم يفلح في ذلك، بل راح يلعب بعلب المعجون واحدة تلو الأخرى. فأدركت الأم أخيراً أن الأغطية هي ما يثير انتباهه، وتخلت عن فكرة المعجون، وأحضرت له نصف دزينة من العلب ذات الأغطية، فأمضى الطفل الدقائق الثلاثين التالية وهو في غاية الاستمتاع والاستغراق في محاولاته فك الأغطية وإعادتها إلى أماكنها.

عندما تكونين أيتها الأم بصدد تهيئة أولادك للاستقلالية في اللعب ركّزي على نشاط واحد كل مرة. فإن لمست لدى طفلتك فكرة عما ترغب بالقيام

به فهذا عظيم، وإلا فحاولي أن تشركيها في ما تفعلينه أنت. فعلى سبيل المثال، إن طفلة صغيرة في أول مشيها يمكنها أن تمسك الدلو وأنت تنظفين أو الوعاء وأنت تحضّرين الطعام، وهي لا تحتاج إلى القيام بأكثر من ذلك لتشعر بأنها تساعدك. إن طفلة في الثالثة من العمر بمقدورها نزع أوراق الخس لأجل السلطة، أو ترتيب الكتب في كومة على الرف. أما طفل في الرابعة فبإمكانه إعداد المائدة أو ري النباتات. لن يمضي وقت طويل قبل أن يشيح الأولاد بوجوههم عن أعمال المنزل، أما في هذه السن فيكونون تواقين إلى ذلك. لا شك في أن قيامك بالأمر بنفسك سيكون أسرع وأسهل وأقل فوضى، ولكنه مجهود يستحق أن تبذليه لتعليمهم (الشكل 5.4).

الشكل (5.4) الاستقلالية: في بعض الأحيان، يستحيل على طفلك مساعدتك في ما تفعله. فعلى سبيل المثال، عندما تكتب أو تستخدم المجرفة باستطاعة طفلك أن يحاكيك في ما تفعله، بأن يلون فيما أنت تكتب، ويسقي النباتات بينما تنهي أعمال الحديقة.

ليس الجهد وحده ما سيتطلبه منك بناء الاستقلالية لدى ولدك، بل الوقت أيضاً. لذا، فكر بالمسألة على مراحل. في البداية، عليك أن تتوقع أن تجلس مثلاً بالقرب منه منشغلاً بنشاطك الخاص، في حين لا يفتأ صغيرك يقصدك ذهاباً وإياباً طارحاً سؤالاً أو طالباً مساعدةً. استراتيجيتي الخاصة هي أن تجيب باختصار قدر المستطاع، وإن أراد منك أن تشاركه في ما يفعله فقل له: "إنني منشغل بهذا الآن. ثم أتعلم ماذا؟ يبدو حقاً أنك تبلي بلاء حسناً في ما تفعله، فما رأيك في أن تكمله وسآتي لتفقدك بعد دقائق؟" (لكن واضحين، إنني لا أشجعكم على عدم التفاعل مع أولادكم على الدوام أبداً،

وإنما أخص بحديثي المرات التي أسعى فيها بوعي لبناء الاستقلالية لديهم).

ولأن بناء الاستقلالية عملية مستمرة وتتألف من عدة مراحل، إذاً ينبغي أن تتوقع من طفلك المزيد كلما تقدم في العمر في ما يتعلق بسعة حيلته لتسلية نفسه. فعندما كانت ابنتي ذات الأعوام الستة تقول: "أشعر بالملل"، كنت أقترح عليها أربعة أشياء أو خمسة لتفعلها، فإن لم تلقَ قبولاً لديها كنت أجيبها: "حسناً، هذا كل ما في جعبتي لك". وعادة، كانت بعد ذلك تجد ما تشغل به نفسها. لكن، إن رمت نفسها على الأريكة وبدأت بالنحيب قائلة: "ما من شيء لأفعله" كنت أخبرها بأنه بمقدورها النحيب ما شاءت في غرفتها، وإنما ليس بالقرب مني.

وأخيراً، أود أن أذكر في هذا السياق أنني كثيراً ما قوبلت بعدم المبالاة من الأهل الذين يحضرون إلينا مع أطفالهم، والذين أخبرهم بتحديدي ساعات محددة أسمح فيها للأطفال بالجلوس أمام الشاشات. وفي بعض الأحيان، كان الأصدقاء يعبرون عن استهجانهم بشيء من الحدة قائلين: "لن تستطيع حمايتهم إلى الأبد"، أو "سيروها في منازل الأطفال الآخرين كما تعلم". للعلم، إن هدفي لم يكن يوماً منع الأطفال من مشاهدة التلفاز كلياً، وإنما هو توفير فسحة من الوقت للقراءة؛ حيث إنه حين يصبح الطفل في العاشرة من عمره تكون القراءة قد تجذرت عميقاً في حياته، ولا يمكن أن يهدد مكانتها أي هوس بمواقع الثرثرة الإلكترونية، أو آخر ألعاب الفيديو، أو ما شابه.

في غالبية المدارس تشكل الروضة نقطة انطلاق إرشادات القراءة الحقيقية، وهذا ما سنتناوله في الفصل القادم؛ أي الأطفال في سن الروضة. لكن قبل ذلك سنختم هذا الفصل بالخلاصة التالية:

الخلاصة

- كن مثالاً يحتذى لأولادك في حب القراءة وحب المعرفة.
- عبِّر من خلال الكلمات والأفعال عن أن القراءة واكتساب المعرفة عن العالم من قيمكم الأسرية.
- غيّر البيئة المحيطة لجعل القراءة النشاط المتوفر والأكثر جاذبية.

ملاحظات

"اعتماداً على اسم الماركة على العلبة وليس محتواها"، وولفولك، وكاستيلان، وبروكس (1983).

"فيصبح عطر أولد سبايس مرتبطاً بعواطف إيجابية"، ستيوارت، وشيمب، وإينجل (1984).

"التجارب الإيجابية مع القراءة في الطفولة مرتبطة بالقراءة لاحقاً"، بيكر، وشير، وماكلر (1997)؛ روو (1991)؛ والبيرغ وتساي (1985).

"فتصبح بذلك مصدراً آخر لصورة الطفل عن نفسه"، دياريش(1995)؛ إيفانز، وشو، وَبيل (2000).

"يدركون أنهم قد لا يحصلون على النتيجة التي يتطلعون إليها"، في أدبيات البحث تسمى هذه نظريات القيمة المتوقعة، (على سبيل المثال لدى ويغفيلد & إيكلس) عام (2000).

"يصل التعرض إلى وسائل الإعلام إلى 11 ساعة يومياً": ريدوت، وفوهر، وَروبرتس (2010).

القسم الثاني

مرحلة الروضة
وحتى الصف الثاني

5

تعلّم فكّ الرموز

إن الفترة الممتدة بين مرحلة الطفولة ومرحلة الصف الثاني الابتدائي هي فترة التغير المتسارع لدى طفلك في ما يخص القراءة. في هذا الفصل، سننظر كيف يتم على الأغلب تعليم فك الرموز في المدرسة وما بإمكانك فعله لتدعم مسيرة تعلم طفلك في المنزل.

ما الذي يحدث في المدرسة؟

لعلك سمعت بما يشار إليه "بحروب القراءة"؛ وهي عبارة عن سجالات صاخبة ومقيتة حول الوسيلة الأنجع لتعليم الأطفال القراءة. إنّ إلقاء الضوء على الأسلوبين الإرشاديين اللذين شكّلا أرض المعركة لحروب القراءة سيعينك على فهم ما يجري في صف ولدك المدرسي اليوم. وسترى أن أياً منهما لم تكن له الكلمة الفصل في تلك الحرب، وأن غالبية الأطفال يتعلمون القراءة اليوم باستخدام منهج وسطي بينهما.

النهجان التقليديان لتعليم القراءة

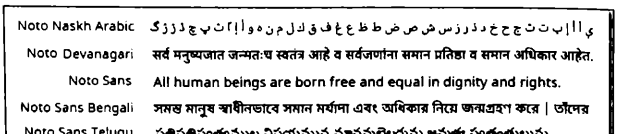
كنت قد أكدت سابقاً على أن الأبجدية ما هي إلا رموز تجعل للأصوات أشكالاً مرئية، وأن من الأمور الجوهرية في القراءة عملية فك تلك الرموز؛ أي تحويل تلك الأشكال المرئية إلى أصوات مرة أخرى. كي تفهم ما تقرأه

أنت تستخدم الآلية الذهنية ذاتها التي تستعملها لتفهم اللغة المحكية؛ فالقراءة نوعاً ما تشبه تحدث المرء إلى نفسه.

إن هذا يوحي بأن تعليم القراءة ينبغي أن يكون أمراً لا جدال فيه؛ فأنت تُعلِّم الأطفال الرمز، ثم تخطط لإعطاء إرشادات تُقدِّم علاقات الحروف بأصواتها، وتقوم بهذا وفقاً لترتيب محدد، بادئاً بأكثر ثنائيات *الحرف والصوت* توافقاً. يطلق على هذه الاستراتيجية مصطلح *إرشادات الصوتيات*.

هناك متغيرات ضمن هذه المقاربة واسعة النطاق. فبعض الناس يفضلون تعليم ثنائية *الصوت والحرف* على نحو منعزل، كأن تُري الطفل حرف الواو "و" وتقول: "صوت هذا الحرف هو ووو مثل كلمة حوت. وهناك بديل عن ذلك، وهو تعليم الأطفال المطابقة بين الحرف وصوته من سياق الكلمات الواقعية، وذلك بتقديم كلمات تحتوي الحرف المراد تعليمه.

أما الفكرة المنافسة في طريقة تعليم القراءة فهي تزعم أن الإرشادات الخاصة بالصوتيات ليست ضرورية على الإطلاق. وقد انبثقت هذه الفكرة عن حركة لا يقل عمرها عن 200 عام على الأقل؛ حيث ظهرت في مؤلف فرنسي للباحث بينوا مورين في عام 1787 بعنوان: *الطريق الفعلي لتعلم أي لغة حية أو ميتة*. أشار مورين فيها إلى أنك حين تعلم طفلاً اسم غرض ما – لنقل قميصاً مثلاً – فإنك لا تفصّل له الأجزاء "هذه أزرار، هذان كمان، إلخ..." لا، بل تقول له ببساطة: "هذا قميص". وبالطريقة ذاتها يقول مورين: "أخفوا عنهم كل ما له علاقة بالحروف، ومتّعوهم بكلمات كاملة يتمكنون من فهمها وحفظها بسهولة والاستمتاع بها أكثر بكثير مما هو عليه الحال مع الحروف المطبوعة". بعدها بحوالي الخمسين سنة، وافق رائد التعليم الأمريكي هوريس مان على هذه الفكرة حين قال: "إن محاسن تعليم الأطفال الكلمات بمجملها عديدة". وأشار إلى أن الحروف المعزولة تشبه أشباحاً مرعبة. وعلّق قائلاً إنه لا عجب في أن الأطفال يشعرون بأنهم يواجهون الموت عند مواجهتهم بها. (الشكل 1.5)



الشكل (1.5) النص المثير للرهبة: قد يبدو وصف مان للحروف على أنها على شكل هيكل عظمي مبالغاً فيه قليلاً، لكن عندما نمر بمخطوط غريب عنا – كهذا الموجود في الصورة – فإنه سيبدو لنا على الأقل باعثاً للرهبة، إن لم نقل مروّعاً.

اقترح كل من مورين ومان فكرة أن تعلم القراءة أمر طبيعي؛ تماماً كما هو الحال مع الكلام حسب اعتقادهما. وهو اقتراح ما زال يوافق عليه بعض واضعي النظريات؛ على الرغم من أنهم قلة قليلة فقط. وأصحاب هذا التوجه يتبنون وجهة نظر تقول إن ما يجعل القراءة صعبة وغير تلقائية لدى الأطفال هو جرهم إلى عملية التعرف على الحروف. فعوضاً عنها، علينا أن نجعل الأطفال ينغمسون في مهام تتعلق بالقراءة والكتابة تكون ممتعة وحقيقية. أعطِ الطفل خبرة في القراءة تكون منطقية بالنسبة له وتحمِل غاية واضحة، وسيكون ذلك حافزاً له ليستغرق فيها، وحينها سيتعلم القراءة إلى حد ما دون أي جهد يذكر. وبالمقابل، نجد أن الأطفال لا يحتاجون لإرشادات ليتعلموا الكلام. فهم محاطون باللغة المحكية التي تحمل معنىً، ومن الواضح أن لها قيماً فيتعلمون الكلام. وعليه، في هذا المشروع، سيتعلم الأطفال القراءة من أشكال الكلمات وليس من هوية الأحرف منفردة، ولهذا السبب أُطلِق عليها اسم قراءة *الكلمة الكاملة*.

غير أن هذه الاستراتيجية – أي أن تُرِي الأطفال الكلمة كاملة – تنطوي على مساوئ جمة؛ فتعلم القراءة عبرها يشكّل عملاً ضخماً بالنسبة إلى الذاكرة

البشرية، إذ يتوجب عليها تذكر ما تبدو عليه كل كلمة. إن طالباً في المرحلة الثانوية يعرف حوالي خمسين ألف كلمة، والكثير من هذه الكلمات يبدو متشابهاً مثل "سرو" و"جرو". في حين أن المقاربة الصوتية لتعلم القراءة بالمقابل تتطلب حفظ مجموعة أقل بكثير من ثنائيات الأحرف والأصوات.

سيجيب مؤيد أسلوب الكلمة- الكاملة بالقول إنه لا ضرورة لتعلم خمسين ألف كلمة على الفور، وعلينا ألا ننسى أن الكلمة المطبوعة ما هي إلا واحدة من عدة إشارات تتيح للقارئ فهم المعنى. فعادة، يكون بمقدور المرء تخمين معنى الكلمة بالاعتماد على معاني كلمات أخرى في الجملة. لذا، ينبغي تشجيع القراء على عدم الاعتماد على الكلام المطبوع وحده عند القراءة؛ فالمعنى العام في النص يمثل مصدراً آخر يساعد على استنباط معنى كلمة محددة. لذا، يتوجب علينا أن نزوّد القراء المبتدئين بوسائل تعينهم على الوصول إلى المعنى؛ كالصور التي تروي الحكاية على سبيل المثال. (الشكل 2.5)

سلكت ليلى الدرب المؤدي إلى الغابة لتصل إلى منزل جدّتها،
وأحاطت بها الأشجار من كل الجهات...

الشكل (2.5) القراءة والمؤشرات تدلّ على المعنى. لنفترض أن هناك طفلاً لا يميّز معنى كلمة "الغابة"، سيقول مؤيد منهج الكلمة - الكاملة إنّ الطفل سيستنبط المعنى من كلمات أخرى في الجملة والصورة. في حين سيردّ عليه مؤيّد منهج الصوتيات بأن الكلمة يمكن بسهولة أن تكون "بستان"، والطريقة الوحيدة للتأكد من ذلك هي من خلال فك الرموز في الكلمة.

يقول مؤيدو منهج الكلمة- الواحدة إننا إن وفرنا للأطفال تجارب أدبية أصيلة وغنية، وبدأنا معهم بالكلمات وليس بالحروف، وعلّمناهم استخدام مصادر المعلومات المتوفرة، فسيستنتجون المطابقة بين الحروف وأصواتها أثناء مسيرة تعلمهم. قد يحتاج بعض الأطفال إلى شيء من الدعم في هذه العملية، وبالإمكان تزويدهم بإرشادات أكثر وضوحاً إذا اقتضت الحاجة إلى ذلك. إذاً، إن مؤيدي الكلمة- الكاملة لا يقولون: "لا للصوتيات أياً كان نوعها"، بل ينادون بأن تعليم الصوتيات لا ينبغي أن يكون العامل المحرك ومحور التركيز في خطة المعلم الإرشادية.

إذاً، أيهما على صواب؟

هناك طريقتان لمقاربة هذا الجدال حول أسلوب تعليم القراءة الأمثل. الأولى أن نسأل: "أي النظريتين على صواب؟"، والثانية أن نسأل: "ما عواقب اتباع كل من النظريتين؟".

النظريتان: بالنسبة للسؤال "أي النظريتين على صواب؟" من السهل الإجابة عنه، فنظرية الكلمة - الواحدة مبنية على فرضية أساسية خاطئة على وجه محقق تقريباً(*). فالقراءة ليست أمراً فطرياً، و"الأمر الفطري" في هذا السياق يعني أنه على الرغم من تعقيد المهمة المطروحة بين أيدينا فإن النظام العصبي البشري معدٌّ لتعلم المهارة اللازمة. حيث يكون جزء من موروثك البشري بشكل أو بآخر أنك ستتعلم هذه المهارة؛ تماماً كما تتعلم الطيور التغريد بلا جهد، ويتعلم الأسد المطاردة.

(*) *على الرغم من معرفتي أنني سأثير حفيظة البعض من أصحاب النظريات، فإنني أستخدم المصطلحين "الكلمة- الكاملة" و"اللغة- الكاملة" تبادلياً. إنهما ليسا متطابقين لكن كليهما يفيدان بأن الحد الأدنى من الإرشادات الصوتية ضروري؛ فهما إذاً متشابهان أكثر بكثير من كونهما مختلفين.*

حين تكون مهارة ما "فطرية" نتوقع أن نلحظ ثلاثة مظاهر: الأول أن الجميع سيتعلمون المهارة دون جهد بالغ، والنمطي أنهم سيتعلمونها بالمراقبة دون الحاجة لإرشادات علنية؛ ففي النهاية نحن مُعدّون لتعلمها. الثاني أنه بالنظر إلى أنها جزء من موروثنا كبشر، نتوقع أنه بالإمكان ملاحظة هذه المهارة في ثقافات العالم كلها. والثالث، إن افتراض أن نظامنا العصبي معد لتعلم المهارة يتضمن أنها على الأرجح مهارة قديمة العهد من حيث التطور، لكن انبثاق تكيّف تطوري في بضع آلاف من السنين الأخيرة ليس بالأمر المرجح كثيراً.

هذه الميزات الثلاث – سهولة تعلم المهارة لدى الجميع، ووجودها في الثقافات كلها، ووجودها في المسيرة التطورية البشرية منذ القدم – واقعية بالنسبة لبعض المهارات البشرية من قبيل المشي، والكلام، والوصول إلى الأشياء، وتقدير العلاقات الاجتماعية؛ لكنّ أياً منها لا ينطبق على القراءة. فمعظم الناس لا يتعلمون القراءة بالمراقبة فقط، وهناك أناس في العالم دون لغة مكتوبة، فضلاً عن أن الكتابة ليست قديمة العهد من الناحية التطورية، بل هي اختراع ثقافي لا يتجاوز عمره خمسة آلاف وخمسمئة عام.

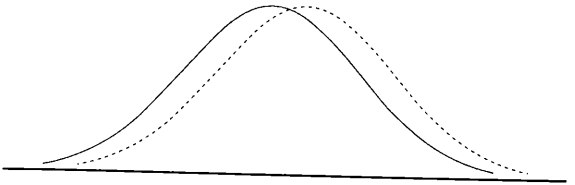
العواقب: الطريقة الثانية لمقاربة سؤالنا "أي النظريتين على صواب؟" هي من خلال تفحص نتائج التجارب التي قارنت بين قدرات الأطفال على القراءة وتقدمهم فيها؛ حين استُخدِم معهم نهج الصوتيات أو حين استُخدم نهج الكلمة الكاملة. هناك كم كبير من هذه التجارب يعود إلى حوالي مئة عام خلت. وكلما عظم كم الأبحاث ازدهرت الفرصة أمام المرء لانتقاء الدراسات التي تدعم قناعاته. أما المناظرات القائمة لتلخيص الأبحاث التي أجريت فلا تزال موضع نقاش ساخن.

أجمعت الدول الثلاث الناطقة بالإنكليزية (الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وأستراليا) إلى جانب دول الاتحاد الأوروبي على الاستراتيجية

ذاتها للإجابة عن هذا السؤال، فعينت مجموعات من لجان الشريط الأزرق المكونة من علماء مهمتهم تمحيص البيانات المتوافرة وكتابة تقاريرهم. وقد خرجت اللجان الأربع بالنتيجة ذاتها؛ وهي أنه من المهم تعليم الصوتيات وبطريقة منظمة ومنهجية، وليس حين تقتضي الحاجة فقط. كما توصلت اللجان التي شكلتها المنظمات العلمية الأمريكية إلى نتائج مشابهة.

وعلى الرغم من اتفاق هذه التقارير على أهمية تعليم القراءة باستخدام الإرشادات الصوتية، فإن ذلك لا يعني أن الأطفال الذين اتبعوا نهج الكلمة- الكاملة لا يتعلمون القراءة. بل في الواقع، إن قارنت إنجازاتهم مع إنجازات أولئك الذين تعلموا القراءة باستخدام نهج الصوتيات فستجد الكثير من التداخل (الشكل 3.5)، والمنفعة التي يمنحها استخدام نهج الصوتيات مقابل تلك التي يقدمها نهج الكلمة- الكاملة محدودة المدى وليست هائلة.

الموضوع أعمق قليلاً من ذلك، فصحيح أن معدل المنفعة من اتباع الإرشادات الصوتية في تعليم الأطفال القراءة متوسط، إلا أنه لا يعني بالضرورة أن كل طفل سيبلي من خلال إرشادات النهج الصوتي أفضل مما لو أنه تعلم عن طريق نهج الكلمة- الواحدة. فأهمية الإرشادات الصوتية تتغير بالاستناد إلى المعارف المخزنة سلفاً لدى الطفل عندما يبدأ بتلقي هذه الإرشادات. على سبيل المثال، إن الإرشادات الصوتية أقل أهمية بالنسبة للأطفال الذين دخلوا المدرسة وهم يعرفون الصوتيات ومبادئها، ويفهمون أن الحروف ترمز إلى أصوات. من المرجح أن يكتشف هؤلاء الترميز بقليل من المساعدة. أما بالنسبة للأطفال الذين يفتقرون إلى هذه المعرفة، فإن الإرشادات الصوتية على الأرجح ستكون بالغة الأهمية بالنسبة لهم.



الشكل (3.5) فضل نهج الصوتيات: الخط المتصل يظهر منحنى الجرس النمطي للدلالة على كفاءة الطلاب في القراءة. وهو يُظهر أن البعض يكافحون بشدة للتعلم، فيما البعض الآخر يقرؤون بشكل جيد جداً، والغالبية في المنتصف ما بين هذا وذاك. يُعبِّر الخط المتصل عن كفاءة الطلاب في القراءة عند اتباع أساليب تعليمية مغايرة لنهج الصوتيات، بعكس الخط المنقط. وعليه، نلاحظ أن اتباع إرشادات نهج الصوتيات يساعد فعلاً، غير أن المنحنيين يتداخلان إلى حد بعيد.

المصدر: دانيال ويلينغهام.

بات التعليم باستخدام نهج الصوتيات أمراً لا نقاش فيه. ولكن، على الرغم من الخلل الموجود في نهج الكلمة- الكاملة في تعليم فك الرموز إلا أن التأكيد على أدب الأطفال بدا على الدوام فكرة حسنة للمربين. وقد تراكمت الدلائل على وجهة النظر تلك، والتي قدمتها البحوث عبر الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي، حتى بات هناك إجماع بالرأي في نهاية التسعينيات لتولد نظرية "محو الأمية المتوازنة"؛ وهو نهج تعليم القراءة الذي من المرجح جداً أن يخضع له أطفالك.

نظرية محو الأمية المتوازنة: في هذا الأسلوب إقرار بأن مناصري نهج الصوتيات كانوا على حق، فالتعليم باستخدام إرشادات الصوتيات أمر جوهري. لكن مناصري نهج الكلمة- الكاملة كانوا على حق كذلك، فغَمر الأطفال بفعاليات أصيلة خاصة بمحو الأمية أيضاً أمر جوهري. وعليه، فقد جاء أسلوب محو الأمية المتوازن كحل للصراع الدائر بين المقاربتين. كما أضاف دعاة هذا الأسلوب الجديد عامل ترغيب آخر بأن اقترحوا أن يكون

التوازن خاضعاً لإمكانيات الأطفال المختلفة فيختلف وفقها. وعليه، بـــدت هذه النظرية للجميع مرنة ومراعية للفروقات بين الأطفال.

يقترح أسلوب محو الأمية المتوازن أن يتم تعليم الطفل الصوتيات؛ وإنما ضمن منظومة من النشاطات، وبشكل خاص تلك التي تزوّده بتجارب أصيلة خاصة بمحو الأمية (على عكس ما كان يقدم سابقاً من تعبئة الفراغـــات في أوراق العمل، على سبيل المثال). أورد لكم في ما يلي قائمة بنشاطات خاصة بأطفال الروضة الثانية مأخوذة من دليل للمعلمين نشره قسم التربية في مدينة نيويورك (New York City Department of Education). تحـــوي القائمـــة الكاملة عشر نشاطات أخرى (لتصبح ستة عشر نشاطاً بمجملها)، وســـتجد بعضها مألوفاً لديك: من قبيل قراءة المعلم بصوت مرتفع، والعمل على الوعي بماهية الصوتيات.

- **القراءة الموجهة**: حيث تعمل المعلمة مع مجموعة صغيرة من الأطفـــال (لا يتجاوز عددهم الستة)، بالمستوى نفسه مـــن القـــراءة، ولـــديهم الاحتياجات ذاتها. يحصل كل من الأطفال على نسخته الخاصة مـــن النص المُرادة قراءته (ويفضَّل أن يكون مختصراً)، ومن ثم يقرأ كل منهم بصورة مستقلة شفهياً أو قراءة صامتة، بينما تقوم المعلمـــة بمتابعتـــهم وتدريبهم وتشجيعهم وتقييم أدائهم. كما تحثّ المعلمة الطلاب علـــى التفكير النقدي بمضمون النص.
- **القراءة المشتركة**: عندما يكون النص صعب القراءة على الطلاب دون مساعدة، تقرأ المعلمة بصوت مرتفع، وبمعدل سرعة يسمح للطـــلاب بالانضمام إليها؛ وإن كانوا عادة متأخرين عنها قليلاً. وعلى المعلمة أن تحيط بثلاثة أنظمة متعلقة بالقراءة وهي: الصوتيات، والقواعد، والمعنى.

وذلك بأن تسأل الأطفال: "هل هذا منطقي بالنسبة لكم؟" (المعنى)، "هل يبدو هذا اللفظ صحيحاً بالنسبة إلى السمع؟" (الصوتيات)، "هل ترى أن هذه الجملة صحيحة؟" (القواعد).

- **القراءة المستقلة**: ويختار فيها الطلاب الكتب بأنفسهم حسب مستوى قراءتهم، ويحملون مسؤولية خوض غمار التحديات التي يجدونها في النص باستقلالية.
- **الكتابة المقولبة**: تعرض فيها المعلمة عملية الكتابة أمام الطلاب من خلال التفكير بصوت مرتفع أثناء كتابتها للنص.
- **الكتابة التشاركية**: يمكن لهذا النشاط أن يتم مع الصف بمجمله، أو مع مجموعة صغيرة من الطلاب. ويتشارك فيها الطلاب والمعلمة في عملية التأليف؛ حيث تأخذ المعلمة دور المسجل. فبتدوينها لما تود هي والطلاب أن يقولوه تعزز بذلك مفهوم الطباعة المعبرة عن المعاني.
- **الكتابة التفاعلية**: وفيها يعمل الطلاب على التأليف مع المعلمة، "متشاركين القلم للتدوين" في نقاط استراتيجية من النص. وإنما في هذا النمط من الكتابة، هناك تأكيد أكبر على تعليم الأعراف المتعلقة بالكتابة بالمقارنة مع الكتابة التشاركية.

إذاً، ما الذي تخبرنا إياه الأبحاث؟ هل نظرية محو الأمية المتوازن ذات فعالية؟ الإجابة المتعجلة ستكون: أجل، يجب أن تكون كذلك. فنحن نعلم أن بناء الصوتيات وأدبيات الأطفال ذات فعالية، غير أن إعطاء إجابة أكثر حسماً ترتكز على أبحاث ينبغي أن ينتظر لسببين. أولهما أن البرامج التي تتبع نهج محو الأمية المتوازنة حديثة العهد نسبياً، ونظراً إلى كوننا نعي أن النجاح في عملية القراءة يتأثر بعوامل عدة فمن الصعب التوصل إلى نتيجة بناء على تجارب فردية.

وثانياً، هناك الكثير من الاختلافات في ما يحصل حقيقة في برنامج محو الأمية المتوازن. فالبرامج المتبعة تختلف، وتجارب الأطفال ضمن البرنامج تختلف عن بعضها. وبالفعل، على صعيد الواقع، أظهر استبيان أن المدرسين الأمريكيين يؤيدون بشدة معتقدات محو الأمية المتوازن، إلا أن ما يحدث في صفوفهم كان على قدر كبير من التباين. فضلاً عن وجود مؤشرات تراكمية لما قد يتوقعه المرء بحدسه؛ وهو أن مستوى الفائدة التي يحصل عليها مختلف الأطفال من الأنشطة المتنوعة يتباين؛ وفقاً لنقاط القوة والاهتمامات التي تشكلت لديهم سلفاً وحملوها معهم إلى الصف.

حال صفوف القراءة اليوم

تظهر الدراسات أن غالبية مدرسي المراحل الابتدائية الأولى يستخدمون بعض أسس محو الأمية المتوازن (فبعضهم يستخدم نهج الصوتيات وحسب، والبعض الآخر نهج الكلمة- الكاملة وحسب) غير أن الأنشطة الصفيّة المتعلقة بهذا الموضوع يصعب توقعها، وليس لدينا ما يكفي من الأبحاث التي تدل على أي من الأنشطة هو الأفضل. إذاً، أين يدعنا هذا؟

النشاطات الصفّية: في الحقيقة، إننا لسنا مغيبين تماماً في ما يخص تحديد النشاطات التي يُرجّح أنها ستجدي نفعاً أكبر بالنسبة للأطفال. وسأطرح هنا أربعة مبادئ من علم النفس المعرفي سيكون من الحكمة إبقاؤها في أذهاننا عند التفكير بالنشاطات الصفّية، لحين تصبح لدينا أبحاث ثابتة يمكن الاستناد إلى نتائجها، وتفيدنا في معرفة الأساليب الأنجع. إليكم تلك المبادئ:

1. **لا تنسوا الصوتيات**: المقصود من مفهوم محو الأمية المتوازن هو "الصوتيات، بالإضافة إلى خبرات غنية تهدف إلى محو الأمية". فإن كانت النشاطات الصوتية تشغل واحداً من ستة عشر نشاطاً محتملاً

فعليك الانتباه من أن تعتبر تلك النشاطات على المستوى نفسه من الأهمية. فقد لاحظ بعض الباحثين في بعض كتيبات التخطيط الخاصة بمحو الأمية المتوازن أن التركيز على الصوتيات حظي بوقت قليل، وأن تعليم الأبجدية لم يدرج حتى كهدف أساسي. إن كانت المكعبات الخاصة باللغة تشغل حوالي 90-120 دقيقة (وهو الأمر النمطي في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية) فإنني أتمنى أن أرى 20-25 بالمئة من هذا الوقت مكرساً لتعلم الصوتيات (أي حوالي عشرين إلى ثلاثين دقيقة). بطبيعة الحال، ليس المراد أن يشغل الوقت كله بالتوجيه المباشر أو الاختبارات السريعة، وإنما مجموعة متنوعة من النشاطات ستفي بالحاجة، وستغطي مسألة التدريبات على الصوتيات. ومع هذا، أعود للتأكيد على أنه عندما يتمرن الأطفال على الصوتيات، فهذا التمرين يجب أن يكون مركزاً وموجهاً.

2. **يستطيع الطلاب التركيز على شيء واحد جديد فقط في كل مرة:** بعض نشاطات محو الأمية المتوازن يبدو أنها تطالب الأطفال بالقيام بأمرين معاً. على سبيل المثال، عندما تقوم المعلمة بتأليف نص وتفكر بصوت مرتفع أثناء تأليفها إياه، فهي في تلك الحالة تعطيهم نموذجاً عن عملية الكتابة، بالإضافة إلى درس ضمني في الصوتيات. لكننا نعلم من أبحاث أخرى أن الأطفال (والبالغين أيضاً) لا يستطيعون التركيز على أمرين معاً. وبشكل خاص على فكرتين تنطوي كل منهما على قدر كبير من التحدي. لذا، ستكون الدروس التي تركز على فكرة واحدة فقط أكثر نجاحاً.

3. **يتعلم المرء من الفعل أكثر من المشاهدة:** كما يقال في أحد الأمثال: "أنت تتعلم كيفية قطع الأشجار أثناء قطعك لها". فحين تُطلب إليك

مشاهدة عمل شخص آخر يسهل عليك أن تشرد بعيداً في أمر آخر، لذا تجدني غير مرحِّب كثيراً بنشاطات من قبيل القراءة المشتركة التي يتابع فيها الطلاب ما يقرؤه أحدهم.

4. **التصحيح مهم**: تصحيح الأخطاء يسهم في التعلم، أما الأخطاء غير المصححة فتقود إلى تراكم تلك الأخطاء. يمكننا في بعض الأحيان الانتباه إلى أخطائنا بأنفسنا، وإنما كلما كان المرء أقل مهارة قلت فرصه في ذلك. المتمرس يكتشف مكامن الخطأ لديه، أما المبتدئ فلا. لذا، إن القراءة الصامتة بالنسبة إلى الأطفال الذين ما زالوا في طور فك الرموز لن تساعدهم في التعلم مثل القراءة بصوت مرتفع.

في بعض الأحيان، يكون النشاط مفيداً لأهداف مغايرة لمحو الأمية الصرف. وفي إحدى المرات، أخبرتني معلمة للصف الابتدائي الأول أنها استخدمت أسلوب الكتابة التشاركية لأربعة شهور مع طالب كان يصاب بالجمود كلما طُلب إليه كتابة أي شيء. فارتأت بحكمتها أن شيئاً من الدعم من قِبَلها سيعينه على اجتياز مخاوفه. إذاً، بالإمكان الاستفادة من هذه التقنيات في حالات خاصة، وإنما بالنسبة لطفل لا يزال في طور تعلم فك الرموز، أتمنى شخصياً أن أرى: 1- تعلم ثنائيات الصوت والرمز على نحو متواتر. 2- القراءة بصوت مرتفع مع التصحيح. 3- الكتابة. 4- الكثير من العمل على أدب الأطفال.

اللجوء إلى الرقميات: لاحظت أن الأطفال يتباينون في سرعة استفادتهم من الإرشادات الخاصة بالصوتيات، وبالتالي سيتباينون أيضاً في الكم الذي يحتاجون إليه منها. وعليه، إننا نطمح حقاً لحيازة القدرة على ضبط إيقاع قدرات الأطفال تلك، حيث إن الطفل إذا كان سريع الفهم لتلك الإرشادات انتقلنا إلى أمور أكثر إمتاعاً، أما إن لم يكن كذلك فلا مانع من حصوله على

كل ما يحتاج إليه من إرشاد وتوجيه في هذا المضمار. وهذا النوع من الإرشاد الفردي هو ما يكافح المعلمون للوصول إليه؛ رغم أنه يبدو صعب التطبيق، وهو كذلك بالفعل.

التقنيات الرقمية هي ما يفترض به جعل هذا النوع من التخصيص ممكناً، إذ يمكن للأحد تطبيقات الحاسب أن يدوزن الإرشادات الصوتية وفقاً لأداء الطفل. فالرسوم المتحركة والأصوات لها القدرة على إضفاء إشراقة على مادة هامة وإنما ليست ممتعة كثيراً، إلى جانب ما تقدمه تقنية التعرف الصوتي من قدرة على تقييم إجابات الطلاب. وهذه أمور تعجز عن الإتيان بها أي ورقة عمل، أو معلمة تشرف على أداء صف بأكمله في الوقت ذاته.

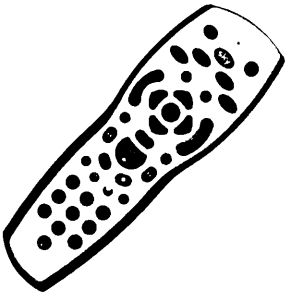
جاءت نتائج الدراسات بناء على اختبارات تأثير التكنولوجيا التعليمية على مستوى القدرة على القراءة، ثم قامت عدة مراجعات لتلك البحوث بجمعها وتنسيقها. وقد استنتج الباحثون أن للتكنولوجيا أثراً طفيفاً وحسب على محصلة الإنجاز في القراءة. ونعني بكلمة "طفيف" أن التدخل التكنولوجي يرفع مستوى إنجاز الطلاب بما يتعلق بالقراءة من 50 بالمئة ربما إلى 55 أو 65 بالمئة (تتفاوت التقديرات).

مقارنة مع الهالة التي نحيط بها فكرة التعليم باستخدام التكنولوجيا، نجد أن هذه المحصلة مهلهلة للغاية. في الحقيقة، إن الأثر الطفيف لمداخلات التكنولوجيا التعليمية أمر نمطي؛ أياً كانت المادة التي يتم تعليمها: رياضيات، علوم، أو حتى تاريخ. ويشير الباحث جون هاتي إلى نقطة أكثر إزعاجاً؛ وهي أنك عندما تجرب شيئاً جديداً في الصف ترى بالمعدل نوعاً من التحسن في مستوى التعلم لدى الطلاب. التفسير لهذا غير واضح، ولكنه بتقديري يرجع إلى الحماسة التي يفعم بها المعلمون عند تجربتهم شيئاً جديداً. وهذه الحماسة تفيض على الطلاب. إن النتيجة التي أود التركيز عليها هنا هي أن تدخّل

التكنولوجيا التعليمية بصورة عامة (وتلك التي تستهدف مهارات القراءة بصورة خاصة) أقل نجاحاً مما كنا نعتقد.

قد تحتج بالقول إن سؤالاً من قبيل "هل تساعد التكنولوجيا على تطوير قدرات القراءة لدى الأطفال؟" سؤالٌ ساذجٌ؛ نظراً إلى كون التطبيقات التكنولوجية متفاوتة في كفاءتها. وباعتقادي، إنها نقطة مصيبة، فمن *الممكن* أن محاسن التكنولوجيا الرقمية كانت على قدر من التأثير إلى حد جعل افتراضياً أي أداة تقوم بتطويرها جيدة وفعالة. في الواقع، هناك من لا يزال يتحدث بهذا المنطق الذي أشرت إليه؛ وهو أن التكنولوجيا تتيح المجال للتعلم الذاتي، وأنها تمكّن من دمج وسائل أخرى كالصوت والفيديو، وأنها تفسح المجال أمام تغذية راجعة فردية لكل مستخدم. إن هذه الحسنات ستُشهر أمامنا وسندعى إلى الإقرار بأن التكنولوجيا ما هي إلا نعمة.

ولكن بالطبع، ينبغي الاستفادة من هذه الميزات على نحو جيد؛ إذ قد يكون الفيديو مصدر إلهاء بدلاً من أن يأسر الانتباه، وعندها ستغدو الخوارزمية التي تهدف إلى التكيف مع مستوى القراءة لدى الطالب مصابة بالخلل. وإن كنا نبني دفاعنا على أساس ما يبدو أنه معقول أو جدير بالتصديق، فيجدر بنا إذاً الانتباه إلى أن تعليم القراءة باستخدام التكنولوجيا ينطوي هو أيضاً على عقبات تبدو ممكنة وجديرة بالتصديق. فالتكنولوجيا لا تستفيد من علاقة الطالب بالأستاذ؛ وهي عامل يُعرَف بأهميته في المراحل الأولى من القراءة. بالإضافة إلى أن الأجهزة المعطوبة أو المكسورة، والخلل في البرمجيات، ومشاكل التوافق جميعها مشاكل تتكرر كثيراً في البيئات عالية التقنية (الشكل 4.5).



الشكل (4.5) جهاز تحكم عن بعد غني بالميزات وإنما يسبب الارتباك. هذا الجهاز الكثير من الأزرار التي تفتقر إلى شروحات وافية عليها.

لقد تعلمنا شيئاً واحداً؛ التكنولوجيا وحدها لا تفي بالغرض، وعلى الباحثين الآن التحول إلى معرفة وفرز متى تكون البرمجيات مساعدة على القراءة، ومتى تعيقها، ومتى تكون معدومة التأثير عليها. كما يجب عليهم فهم التداخلات المحتملة بين هذه الخصائص؛ الأمر الذي سيتطلب جهداً ليس بقليل.

إن النتيجة السائدة حالياً هي أن المنتجات التقنية التي تهدف لتعليم القراءة بعضها جيد، وبعضها سيئ، والبعض الآخر بين بين؛ وهذا واضح طبعاً، لكننا على الأقل لن نتسرع باتخاذ قرار بشراء برامج للقراءة فقط بدافع هلعنا من أن نكون متخلفين عن أبناء عصرنا. أعلم أن اتخاذ قرار بالاعتماد على هذا الدافع يبدو تصرفاً أحمق، ولكن اسأل من حولك، وستجد أن الكثير من المعلمين سيخبرونك أن إدارات مدارسهم قد قررت شراء برامج تكنولوجية انطلاقاً من هذا المنطق وحسب: "لا نريد لأطفالنا أن يتخلفوا عن الركب".

ما نستطيع فعله في المنزل

ما إن يدخل أطفالنا الروضة حتى تغدو مساعدتهم في مسألة القراءة أكثر تعقيداً بكثير. فحتى إن كنتم مقدّرين لمسألة أن تعليم أطفالكم القراءة ليس حكراً على المدرسة وحسب، فما زالت مهمة إيجاد الطريقة المناسبة للتنسيق بين ما تفعلونه وبين ما يحدث في قاعة الصف تقع على عاتقكم. ورأيي في هذا الموضوع بصورة عامة هو ألا تكونوا متزمتين حيال ما تعتقدون أنه سينفع أطفالكم، بل احرصوا على التواصل بشكل جيد مع معلماتهم، أو على الأقل، أطلعوهن على ما تفعلونه، أو فليشكل الواحد منكم ثنائياً مع معلمة طفله إن أمكن ذلك.

القراءة مع طفلك

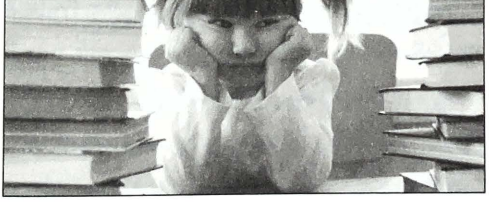
لقد أمضيت سنوات وأنت تقرأ لابنتك، والآن بعد أن بدأتْ بتعلم فك الرموز ستبدأ بالقراءة معها. تتلخص الفكرة بأن تجعلها تقرأ بشيء من المساعدة من قِبلك؛ على أن يتخذ دعمك لها شكلاً من اثنين: أن تذكرها بكيفية إخراج أصوات الكلمات عندما تحتاج للمساعدة، وأن تقدم لها الدعم العاطفي وتشعل حماستها. فالتدريب الفردي في هذه المرحلة من التعليم مهم جداً، غير أن المعلمين يتعذر عليهم منح كل طفل حقه من هذا التدريب نظراً لازدحام الصفوف بالأطفال.

اختيار الكتاب المناسب

يعتمد الكتاب المناسب بطبيعة الحال على مستوى طفلك في القراءة. الحالة المثالية هي أن تحصل على مطبوعات للقراءة تراعي التركيبات التي بات الطفل يعرفها (ثنائيات الحرف- والصوت). وبينما يتعلم طفلك تركيبات جديدة،

نضع بين يديه كتباً تحتوي تلك التركيبات أيضاً، وهكذا... وهذا سبب جديد يضاف إلى محاسن اتباع منهج صوتيات يعلم ثنائيات الأحرف وأصواتها وفقاً لتواترها. هناك مجموعات من الكتب التي تراعي هذا الترتيب؛ حيث يجد فيها طفلك فقط الكلمات التي ينبغي أن يكون قادراً على قراءتها. وأفضل خيار لديك هو أن تطلب النصح من المعلمة لأنها تكون محيطة بمدى تقدم طفلك.

الكثير من الأطفال لديهم كتاب مفضل يحبون قراءته مراراً وتكراراً، وغالباً ما يكون كتاباً قد استمعوا إليه مرات عديدة حتى حفظوه، لذا عندما "يقرؤونه" لك سيكون بمقدورك ملاحظة أنهم غالباً يتلونه عن ظهر قلب. في الواقع، إنهم لا يحاولون المراوغة تهرباً من العمل الشاق المنوط بفك الرموز، بل يستمتعون بشيء يسير من الشعور بأنهم يقرؤون فعلاً، وهذا يحد ذاته محفز قوي التأثير. لذا، عندما كانت طفلتي تطلب إليّ الاستماع إليها وهي "تقرأ" كتابها المفضل (*انطلق أيها الكلب، انطلق*) كنت أرضخ لها في نصف المرات، وفي النصف الآخر كنت أجيبها: "أوه، أنا أحب هذه القصة أيضاً، ولكنك قرأتها لي البارحة. دعينا نختار قصة غيرها اليوم".



الشكل (5.5) التدرب على القراءة له ضريبة. لكي تضخم فرص المحافظة على موقف ولدك المبتهج من القراءة، حاول أن تختار وقتاً للقراءة أبعد ما يمكن عن شعور ولدك فيه بالجوع أو بالتعب.

اجعل هدفك جلسة واحدة يومية على الأقل، واجعلها مختصرة ولا تتجاوز خمس إلى عشر دقائق. قد لا يبدو لك الوقت كافياً، ولكن جرعات قصيرة من التدريب إن حدثت بانتظام فستؤتي أُكلها فعلاً. من الطبيعي أن تشعر بشيء من الإحباط ضمن هذه الجلسات، فإن شعرت مثلاً أن طفلك يمر بيوم سيئ فبمقدورك حسم الأمر بقولك: "كان هذا رائعاً! هل تعتقد أننا أنهينا عملنا اليوم؟" (الشكل 5.5). لا تشعرنَّ بأنك مرغم على أن تنهي كتاباً بدأته في اليوم نفسه. طبعاً، إن طلب إليك طفلك أن يستمر بالقراءة فجارِه، لكن الفكرة هي أن فك الرموز عمل متطلب في بداية فترة التعلم، والفكرة التي يجب الحفاظ عليها هي المحافظة على المتعة أثناء القيام بذلك ما أمكن. لذا، عند نهاية الجلسة، ابتسم وقل له شيئاً من قبيل: "شكراً! إنني أتطلع إلى جلستنا القادمة منذ الآن"، أو أي شيء يثير ابتهاجه وترقبه.

التصحيح

يعتبر التصحيح جزءاً جوهرياً من أي عملية تعلم، وهنا يكمن دورك. وإنما في الوقت ذاته، يمكن أن يشكل التصحيح عامل إلهاء. لذا، أقترح أن تقلل من كلامك إلى الحد الأدنى؛ فالطفل بحاجة لأن يسمع صوته هو لا صوتك أنت. وحتى عندما ترغب في تشجيعه وإبلاغه أنه يبلي بلاء حسناً الجأ إلى الابتسام وهزّ رأسك بلطف عوضاً عن أن تهتف: "رائع!"، أو "أحسنت!".

وللسبب ذاته، لا تبدأ بمحادثات تتعلق بمضمون القصة؛ وهذا عكس ما تفعله حين تقوم بالقراءة لطفلك بصوت مرتفع. إذ إن تعلم فك الرموز يستحوذ الآن على حواس ولدك وانتباهه جملة وتفصيلاً، وهو غير قادر على التركيز على أمرين معاً، ولن يساعده أن ينتقل تركيزه من المعنى حيناً إلى فك الرموز حيناً آخر. وإنما بطبيعة الحال يجب عليك الإجابة (باختصار) عن

الأسئلة التي يطرحها، والاهتمام بالملاحظات التي يدلي بها.

إن تلكأ طفلك عند كلمة معينة، فلا تستعجل بإخباره إياها. (وكذلك الحال عندما يكتب ويسألك عن كيفية تهجئة كلمة ما؛ إذ يجدر به أن يحاول قدر المستطاع ليحزر كيفية كتابتها بمفرده قبل أن تساعده). لا تقترح على طفلك أن "يحزر" الكلمة الأقرب للمعنى؛ فأنت تدربه على فك الرموز. في الحقيقة، إن غالبية الأطفال يتوقعون كثيراً دون إيحاء منك؛ لأن هذه الاستراتيجية كانت مجدية تماماً مع الكتب الأكثر بساطة. أما الآن، فأنت تعمل من أجل الوصول إلى المهارة الأكثر شمولية، والتي ستعين طفلك على تجاوز النصوص الأكثر تعقيداً. لذا، عندما يحاول طفلك أن يحزر الكلمة، اكتفِ بالابتسام والقول له: "الفظها بهدوء"، حتى إن كان توقعه في محله.

يمكنك أيضاً أن تغطي الكلمة كلها عدا المقطع الذي يربكه. وإن لم يُجدِ ذلك فغطِّ الكلمة كاملة ما عدا الحرف الأول أو حرفين مركبين معاً- إن وجدت ذلك مناسباً- وحاولا مجدداً. فإن كان لا يزال بحاجة للمساعدة فذكِّره بالقاعدة المتعلقة بلفظ الأحرف التي استصعبها. واتبع الاستراتيجية ذاتها عندما يقرأ طفلك كلمة على نحو خاطئ، فلا تسارع بنطقها له مصححة، وإنما قل: "أووه"، أو شيئاً آخر مقتضباً مشيراً بإصبعك إلى الكلمة الخطأ، وانتظر لترى إن كان سيفهم المقصود، فإن لم يتدارك خطأه فاعرض عليه مساعدتك. (الشكل 6.5)

أخطاء التهجئة

الشكل (6.5) لا تُصحِّح بشكل تلقائي: أيّ الطريقتين تراها أفضل لتعلّم التهجئة الصحيحة لكلمة "استطرد": أن تصحَّح لك تلقائياً؟ أم أن يخبروك أن التهجئة خاطئة وعليك أن تحاول تهجئتها بصورة صحيحة مجدداً؟ عندما يقرأ طفلك كلمة على نحو خاطئ، لا تُصحِّحها له فوراً، بل دعه يحاول مرة ثانية.

يرتكب الأطفال الكثير من الأخطاء عند محاولتهم القراءة بسرعة أكبر من قدرتهم حقاً. وفي أحيانٍ أخرى، يقرؤون ببطء لا يطاق سعياً منهم لتفادي الأخطاء. وكما هو الحال في أي عملية ذهنية، يمكن مقايضة السرعة بالدقة، فلا مانع من تشجيع ولدك على القراءة بشيء من السرعة أو البطء، وإنما تذكر مرة أخرى أنه من الضروري أن يتم ذلك بإيماءات بسيطة، وبأدنى قدر من الكلام.

التعامل مع لحظات الإحباط: ستلاحظون أنني لا أفتأ أذكركم بضرورة رسم البسمة على وجوهكم والتحلي بالحماسة. بالنسبة لي (وكذلك الأمر بالنسبة للعديد من الأهالي الذين تحدثت إليهم)، كانت هناك لحظة شعرت فيها أثناء استماعي لأطفالي وهم يقرؤون بأن هذا هو النشاط العذب الذي لطالما تصورت أن يجمعني بأطفالي. وعلى الرغم من أنني توقّعت أن يشعر طفلي بالإحباط، إلا أنني لم أتوقع أن أشعر به أنا أيضاً. فحين يتوقّف طفلي عن القراءة للتعليق على أمور ليست لها أي صلة بما نقرؤه، وحين أضطر إلى الطلب إليه خمس مرات أن يقرأ أسرع بقليل فيتجاهلني، وحين أذكره بصوت أحد الأحرف فينساه ويخطئ في قراءة الكلمة التالية تماماً، لا بد أن أشعر حينها بالإحباط. إلا أنه من الأهمية بمكان ألا يظهر الأهل أن الأمر يؤثر فيهم ويزعجهم. فإن كان التفاعل سلبياً، فسيطغى الانفعال على القراءة، وحتى إن لم يفعل فسيجعل طفلك متردداً ومحجماً عن المشاركة معك في القراءة.

يمكنني أن أعطيك أربعة مقترحات قد تفيدك إن وجدت نفسك محبطاً. أوّلها أن عادة التقليل من الكلام يتجاوز نفعها إتاحة الفرصة أمام طفلك لكي يسمع صوته وهو يقرأ فحسب؛ فهي مفيدة أيضاً في تمالكك أعصابك عند شعورك بالإحباط. ثانيها، أنك عندما تتكلّم فبمقدورك عادة أن تختار نغمة تحمل رسالتك بصورة إيجابية بعيدة عن الإحباط. فعلى سبيل المثال، عندما كانت طفلتي الصغرى تنظر إليّ للمرة الثالثة خلال ستين ثانية طالبة مني العون

في الكلمة ذاتها، كنت ضمنياً أميل للصراخ: "أنت تعرفين هذه الكلمة!!" إلا أنني دربت نفسي على القول: "أنت تعرفين هذه الكلمة" بالنغمة ذاتها التي أستخدمها لدى قولي لها عبارة مثل: "أيتها المراوغة الصغيرة". لعله كان يجدر بي ألا أقول شيئاً، لكنني على الأقل حين فعلت ذلك استخدمت نغمة إيجابية محفزة. ثالثها، ذكّر نفسك أن الجلسة كلها لا تستغرق أكثر من خمس إلى عشر دقائق. والمقترح الرابع والأخير، إن وجدت صعوبة في ضبط أعصابك والمضي قدماً فتوقف، واطلب إلى طفلك أن يقرأ لك لاحقاً. إن النضال الذي تتطلبه هذه العملية سيفيد قليلاً في ما يخص التدرب على فك الرموز، غير أن المقابل في ما يخص التحفيز ثمين جداً.

تعليم طفلك

لعلك تتساءل عما إذا كانت جلسة أو اثنتان موجزتان للقراءة يومياً ستكونان كافيتين لطفلك. ماذا عن استخدام توجيهات مباشرة وليس التدريب وحسب؟

فلنبدأ بالحالة السهلة. إن كنت ممن لم يطرأ على بالهم يوماً التفكير بالصوتيات و لم يدركوا أهميتها يوماً قبل قراءتهم هذا الكتاب، وبتّ الآن واعياً لكون طفلك ذي السنوات الست لا يجيد تمييز الأصوات الكلامية منفردة، فقد آن الآوان إذاً لكي تعمل على هذا الموضوع. إن تمارين الوعي بالصوتيات ممتعة حقاً وسهلة ومن الصعب ارتكاب الأخطاء فيها. لذا، العب مع طفلك الألعاب المذكورة الفصل الثاني، وكذلك الألعاب التي تنصح بها معلمته.

وماذا بشأن فك الرموز؟ بما أنني لطالما أكدت على أهمية إرشادات الصوتيات سابقاً في هذا الفصل، فيرجح أنك عزيزي القارئ تتوقع مني أن أقول شيئاً من قبيل: "على أحدهم أن يزود الطفل بمنهجية إرشادية باستخدام

الصوتيات لتعليمه القراءة. وإن لم يتوفر ذلك من قبل المعلمين فعليكم أنتم كأهل أن تسدوا الفراغ"، لكنني لن أفعل ذلك.

قليلة هي المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتمد منهجاً دراسياً لا يستند إلى الصوتيات. ومرد ذلك أن المعلمين بداية مطلعون على نتائج الأبحاث والدراسات ذات الصلة، ويدركون أهمية الصوتيات. والسبب الثاني هو أن العديد من المقاطعات والولايات قد أمرت رسمياً بأن يخضع الأطفال لاختبارات لتحديد مدى معرفتهم بالصوتيات. وثالثاً، السبب الذي يجعلني شديد التمسك بالصوتيات هو أنه يستحيل تعلم القراءة بدونها، كما أن تعليم الصوتيات على نحو منهجي يزيد من الفرص أمام جميع الأطفال في الصف ليتعلموا القراءة. بعض الأطفال – وإن كانوا قلة فقط – لديهم القابلية فعلاً للتعلم بدعم قليل جداً من أي نوع من الإرشاد كان، وهناك آخرون يتعلمون القراءة بدعم معتدل نسبياً. لذا، إن كان الخيار بيدك فأنا أحثك على ضرورة وضع طفلك في صف يعلم الصوتيات على نحو ممنهج. أما إن لم يكن ذلك متاحاً، فما العمل؟ ماذا لو كانت إرشادات الصوتيات أقل من المطلوب؟ ما العمل عندها؟

إنني أحثك بشدة أيتها الأم على أن تتوخي الحذر الشديد حيال رفد ولدك بإرشادات تعليمية تخص القراءة في المنزل. وسبب ذلك أن هناك دراسات تشير فعلاً إلى أن تعليماً كهذا سيساعد الأطفال على تعلم القراءة؛ وإنما فقط عندما يكون الأهل قد تلقوا تدريباً مسبقاً من قبل الباحثين على تقنيات محددة تعينهم على أداء المهمة. فإن لم تتلقّي تدريباً كهذا من الباحثين أو معلمي الصف لدى أطفالك، فإما أن تنطلقي وفقاً لما تمليه عليك غريزتك حول كيفية تعليمهم (وهو أمر محفوف بالمخاطر)، أو ستلجئين إلى واحد من المنتجات العديدة الموجهة للأهالي لكي يعملوا على الصوتيات مع أولادهم.

والمشكلة هنا هي أن الكثير من هذه المنتجات ليست متينة كفاية في أسلوب مقاربتها للإرشادات الخاصة بالصوتيات، والكثير منها مملّ بصورة رهيبة. وصف لي أحد الباحثين في مسائل القراءة الموقف بقوله: "أوراق العمل التي تتناول الصوتيات - والمتخفيّة على شكل تطبيقات حاسوبية يفرضها الأهل على أولادهم- هي على الأرجح العامل المدمر الأول للحافز على القراءة لدى الأولاد". إنني أرى مسألة التحفيز أمراً شديد الحساسية؛ ما إن يُفقد حتى يغدو من الصعب جداً استرجاعه مرة ثانية. لذا، كان الدور الأمثل للأهل هو التشجيع بحماسة من جهة، وأن يكونوا قدوة لأولادهم بالقراءة من جهة أخرى، لا أن يلعبوا دور المحدِّد لواجبات القراءة.

أود أن أنوّه هنا إلى أنك إن ألفيت لدى طفلك صعوبة في فك الرموز - وأعني أنه يواجه متاعب حقيقية في معرفة الأحرف وأصواتها - فعندها سوف أعكس نصيحتي لك كلياً. عليك أن تتأكد من حصوله على توجيهات صريحة تخص الصوتيات. مما يقودنا إلى السؤال التالي: ما هي مكونات التقدم الجيد في تعلم القراءة؟

متى يجب أن نقلق

إليكم بعض القواعد الخاصة بتلاميذ الروضة في أمريكا والتي بنيت حسب الخبرة:

- بحلول موعد مناسبة التنكر، يجب أن يعرف الطفل الأحرف (أي بعد شهرين من بدء الدراسة).
- بحلول رأس السنة ينبغي أن يكون قادراً على قراءة بعض الكلمات المكونة من ثلاثة أحرف (أي بعد خمسة أشهر من بدء الدراسة).

- بحلول إجازة الربيع يجب أن يكون قادراً على قراءة معظم الكلمات المكونة من ثلاثة أحرف.
- ومع نهاية العام ينبغي أن يكون قادراً على قراءة تركيبات أكثر تعقيداً.

لكن هذه القاعدة المبنية على الخبرة فعالة حقاً فقط عندما تتوافق مع ما يتم تعليمه. فأثناء تأليفي لهذا الكتاب سمعت عن روضة تلقّى فيها الأطفال من المعلمة أربعة حروف فقط خلال الأسابيع التسعة الأولى. بالنسبة لي، أجد هذه السرعة بطيئة إلى حد كبير، لكنني طبعاً أجهل ما كان الأطفال يفعلونه أيضاً إلى جانب تعلم تلك الحروف. لقد ذكرت سابقاً أنني أعتقد أن العديد من المدارس الأمريكية تصرف كماً مفرطاً من الوقت على فنون اللغة الإنكليزية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية على حساب المواد الأخرى كلها تقريباً. فإن وجدت ولدي في صف تُعلَّم فيه القراءة ببطء بينما تحظى بقية المواد من رياضيات وتاريخ وعلوم وموسيقى وفنون بمستوى ممتاز، فشخصياً لن أتذمر من الوضع.

كما أكدت آنفاً عبر صفحات هذا الكتاب، علينا الاعتناء بالمكونات الثلاثة للقراءة، وهي: فك الرموز، والاستيعاب، والتحفيز في الأعمار كافة. من السهل التغاضي عن مسألة الاستيعاب أثناء تعلم أطفالنا لفك الرموز، لكن الأمر حيوي ويجب ألا نغفل عنه. في الفصل التالي، سنصب اهتمامنا على البناء المتواصل للمعرفة لدى الطفل أثناء السنين الأولى للمرحلة الابتدائية.

الخلاصة

في المدرسة

- إرشادات تعلم الصوتيات بشكل ممنهج
- كتب أدب الأطفال
- إتاحة الفرصة أمام الكتابة، والتحدث، والاستماع، فضلاً عن القراءة

في المنزل

- اجعل طفلك يقرأ لك. في الحالة المثالية يومياً، في جلسات وجيزة لا تتعدى خمس دقائق إلى عشر.
- قاوم رغبتك في الانغماس في توجيهاتك حيال قراءته؛ إلا إن كان لديك سبب وجيه لتعتقد معه أنك تعلم ما تفعله.
- كن يقظاً، واحرص على إحراز ولدك تقدماً معقولاً في قراءته بمرور الوقت.

ملاحظات

"أخفوا عنهم كل ما يتعلق بالحروف"، اقتباس ورد في مانغويل (1996)، ص 79.

"اقتراح ما زال يوافق عليه بعض واضعي النظريات"؛ غودمان (1996).

"لا تزيد عن 5500 عام"؛ روبنسون (2007).

"فعينت مجموعات من لجان الشريط الأزرق المكونة من علماء"؛ المعهد القومي لصحة الأطفال والتطوير البشري (2000)، روز (2006)، مجموعة عالية المستوى من خبراء محو الأمية (2012).

"المنظمات العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية"؛ مجلس البحوث القومي (1998)؛ راينر، وفورمان، وبيرفيتي، وبيستيسكي، وسيدنبيرغ (2001).

"بالاعتماد على ما يعرفه الطفل مسبقاً عندما يبدأ بتلقي الإرشادات عن الصوتيات"؛ جينيس وليتيل (2000)؛ زونينشاين، وستابلتون، وبينسون (2009)؛ ستال وميلر (1989).

"وهكذا ولدت نظرية "محو الأمية المتوازنة""؛ فونتاس وبينبول (1996)؛ بريسلي (2002).

"كتيب إرشادات للمعلمين تم نشره من قبل قسم التعليم في مدينة نيويورك". ستابينر، وتشاسين، وهافر (2003).

"ما يحدث في صفوفهم كان على قدر كبير من التباين"؛ بينغهام وهال – كينيون (2013).

"مستوى الفائدة التي يحصل عليها مختلف الأطفال من الأنشطة المتنوعة يتباين"؛ كونور، وموريسون وكاتش (2004)؛ كونور، وموريسون، وباتريللا (2004).

"معظم معلمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية يستخدمون نسخة ما من نهج محو الأمية المتوازن"؛ إكسو ومايسلس (2004).

"إن التركيز على الصوتيات حظي بوقت قليل"؛ راينر، وبولاتسيك، وآشبي، وكليفتون (2012).

"لا يستطيع الأطفال (والبالغين) التركيز على أمرين معاً في الوقت ذاته"؛ باشلر (1999).

"للتكنولوجيا أثر إيجابي ومتواضع على المحصلة في القراءة"؛ تشوينغ وسلافين (2011).

"التأثير المتواضع أمر نمطي بالنسبة لتدخلات التكنولوجيا التعليمية"؛ هاتي (2009)؛ تاميم، وبيرنارد، وبوروكوفسكي، وأبرامي، وشميد (2011).

"علاقة الطلاب بمعلميهم، وهي عامل معروف بأهميته في مراحل القراءة الأولى"؛ ماشبورن إت آل (2008).

"هناك دراسات تظهر أن تعليماً كهذا يمكن أن يساعد الأطفال على القراءة"؛ زينيكال ويونغ (2008).

6

تخزين المعارف للمستقبل

عندما يبدأ الطفل مسيرة القراءة بتعلمه فك الرموز، فمن الواضح أننا سنتوقع منه القليل فقط في مضمار الفهم والاستيعاب لما يقرؤه. ولكن، عندما يصبح في الصف الثالث نبدأ بتوقع فهم الطلاب لنصوص أطول وأكثر تعقيداً، وأنهم سيغدون قادرين على قراءة نصوص لا تقتصر على القصص وحسب. فالأولاد في المدرسة وفي المنزل سيطلعون على رسائل، ومقالات في الصحف، ونصوص تفسيرية؛ كما هو الحال في الموسوعة. وصحيح أنه لا يطلب إليهم بعد التعامل مع النصوص على نحو جاد (كأن يستخدم الطفل النص في إجراء بحث مثلاً) فهذا أمر لن يحدث قبل وصول الولد إلى السنوات الأعلى من المرحلة الابتدائية. لكن مع ذلك، ما إن يصبح الأطفال قادرين على فك الرموز على نحو موثوق حتى تبدأ توقعاتنا للفهم لديهم بالارتفاع.

فهم النصوص الطويلة

سوف نبدأ بالنظر إلى ما يتطلبه فهم النصوص الطويلة؛ وهذا ينطوي على ما هو أبعد من ربط الجمل ببعضها وحسب- كما ذكرت في الفصل الأول - ويتعداه إلى أمر أكبر. بعدها، سننظر إلى الآلية التي يمكن من خلالها للمدارس أن تدعم تطور مسألة الفهم الأكثر تحدياً هذه.

استيعاب الأفكار الكبيرة

يبدأ الفهم لما نقرؤه عندما يستخلص القارئ أفكاراً من الجمل التي يقرؤها، ومن ثم يربط الأفكار ذات المحور الواحد (مثال: "المناديل الورقية على الطاولة؛ المناديل الورقية بيضاء. أو الأفكار ذات العلاقة السببية ببعضها: "نقر شخص غريب على النافذة، نبح الكلب". إن نتيجة هذه الصلات شبكة من الأفكار المتصلة ببعضها تماثل شبكات الترابط الاجتماعي، ويمكنك أن تتخيلها كشبكة من الصلات متفاوتة القوة.

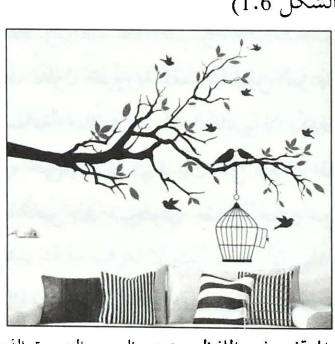
لعل ما سبق ذكره يكون بداية جيدة لشرح مسألة الفهم؛ لكنها ليست كافية. إن كان الفهم يقتصر على ربط الأفكار ببعضها كالشبكة – سواء أكانت العلاقات بينها عادية أو سببية – عندها لن تشعر بالغرابة لدى قراءتك المقطع السابق. لكنك شعرت بذلك، وليس من الصعب معرفة السبب؛ إذ لا توجد صورة عامة. فعلى الرغم من إمكانية ربط الأفكار ببعضها، إلا أن كل فكرة قائمة بحد ذاتها، ولا توجد فكرة عامة لما يتحدث عنه المقطع.

بطريقة ما، يحتاج القراء إلى أن يكوّنوا في أذهانهم صورة عن الفكرة العامة التي يتحدث عنها النص المقروء. وفي إحدى التجارب بعيدة الأثر التي وضعت تحت الاختبار الطريقة التي يتعامل فيها القراء مع هذا التحدي، تم استخدام نص مختصر مشابه لما يلي: "جلس عصفوران على غصن شجرة. قفص للطيور مفتوح الباب كان على الأرض تحتهما". فلنفترض الآن أنني سألتك: "هل كان الغصن فوق القفص؟"، إن لم تكن بحوزتك سوى العبارات التي ذكرناها محفوظة في ذاكرتك فستجيب عن السؤال بدمج المعلومات التي قيلت لك مع بعض الاستدلالات المنطقية، كما يلي:

قيل إن العصافير فوق الغصن. لذا، فالغصن تحت العصافير.
قيل إن القفص على الأرض، تحت العصافير.
ونتيجة الاستدلال المتعدي، سيكون القفص حكماً تحت الغصن، لذا فالغصن فوق القفص.

يقول لنا حدسنا ألا نجيب عن السؤال بهذه الطريقة، وتأتي الأبحاث لتعزز هذا الحدس. لكن، ما الخيارات المتاحة لدينا سوى أن نجيب عن السؤال بالاعتماد على ما قرأناه؟

البديل هو أن نوجد تمثيلاً للموقف الذي تصفه العبارات بمجمله؛ وهو ما يدعى باصطلاح ملائم: نموذج الموقف. يساعدك نموذج الموقف على الإحاطة بالعديد من الأفكار المترابطة (على سبيل المثال، المواقع النسبية للعصافير، والغصن، والقفص) على نحو مستقل عن العبارات المحددة التي قامت بوصف هذه الأفكار. يمكن لنموذج الموقف أن يكون لفظياً؛ وإنما ليس بالضرورة دائماً. (الشكل 1.6)



الشكل (1.6) نموذج الموقف غير اللفظي: تعتبر الصور البصرية الذهنية واحدةً من طرائق تمثيل العلاقات المعقدة من دون التقيد بوصف واحد؛ حيث يكون بمقدورك العودة إلى تلك الصورة الذهنية، ومن ثم التثبّت بسهولة من أن "القفص تحت الغصن" أو أن "الغصن فوق القفص"؛ أياً كان وصف موقعيهما في ما قرأته.

عودة إلى الخلفية المعرفية

لعلك تتذكر كيف أن الخلفية المعرفية كانت ضرورية لجعل الروابط سببية بين الجمل، وهذا ينطبق على نموذج المواقف. ففي البداية، الخلفية المعرفية تؤثر في قدرتك على تكوين نموذج للموقف، وتلوِّن فهمك للرسالة العامة التي يحملها النص. وكما هو الحال في الخلفية المعرفية التي تتيح لك ربط الجمل، إن الكتّاب يحذفون المعلومات اللازمة لتكوين نموذج الموقف، مفترضين أنّ القراء يعرفونه مسبقاً. على سبيل المثال، ألقِ نظرة على النص التالي:

> من الممكن استخدام إحدى الساعات التناظرية كبوصلة! ببساطة، أمسك الساعة بين أصابعك، وأدرها حتى يتجه عقرب الساعات نحو الشمس. حدِّد الموقع في المنتصف بين عقرب الساعات والساعة الثانية عشرة؛ سيكون ذاك هو الجنوب. (أما إن كنت تعيش في نصف الكرة الجنوبي، فسيكون ذاك هو الشمال).

بعض المعلومات تكون ضرورية لتفسير الجمل الفردية وربطها ببعضها (كمعنى "عقرب الساعة" مثلاً)، غير أن الكاتب لا يكلف نفسه عناء إعطاء تلك المعلومة. لكن، حتى إن كانت لديك كل المعرفة المطلوبة لربط الجمل، فإن نموذج الموقف الخاص بك سيحتوي حقائق أخرى من خلفيتك المعرفية مثل هذه:

- من غير المألوف استخدام أداة مصممة لغاية معينة لأجل غاية مختلفة تماماً.
- الموقف الذي ستحتاج فيه إلى بوصلة وليست بحوزتك واحدة.

- إن الأدوات المعدة لغرض معين كهذه الأداة تكون عادة متواضعة الأداء لدى استخدامها لهدف آخر. لكن المعلومات المتواضعة التي ستزودك بها عن الاتجاه تبقى أفضل بكثير من لا شيء في حال أضعت طريقك.

المعلومات الأساسية تسلط الضوء على الصورة العامة بالنسبة لك؛ وهذا أمر جوهري لكي تدرك ما يجعل من هذا النص مفيداً ومثيراً للاهتمام بالنسبة لك. والآن، تأمل هذا النص الموازي لسابقه:

من الممكن معرفة مكان أجزاء الدماغ بمجرد النظر إلى الجمجمة. لجماجم الثدييات ثلاث صفائح تلتقي في أعلى الرأس في نقطة تدعى نقطة بريغما. هناك أطالس للدماغ تصف مواقع الأجزاء المختلفة من الدماغ نسبةً إلى نقطة بريغما.

على الرغم من أن هذا المقطع- كسابقه- يشرح كيفية العثور على شيء ما، إلا أنني أعتقد أن قراءته تركت لديك انطباعاً مختلفاً. ليست المسألة متعلقة بعدم فهمه، بل بكون الجمل ذات معنى، وكون الطريقة التي تترابط بها تلك الجمل منطقية. ما تفتقد إليه فقط هو شيء من الفهم العميق للمضمون، وذلك لأن خلفيتك المعرفية كانت ستضفي معلوماتٍ تُطوِّر نموذج الموقف لديك لو وجدت. على الأرجح، أنت لا تعرف ما قد يدفعك لكي ترغب في معرفة أين تقع أجزاء الدماغ من مجرد النظر إلى الجمجمة. وفي حين أنك تتوقع أن هذا النهج من تحديد الموقع منقوص (تماماً مثل تقنية الساعة - البوصلة)، فسيكون الأصعب هو الحكم عما إذا كانت هذه المعلومة غير المشذبة أفضل من لا شيء.

من الصعب معرفة قيمة الفرق الذي تصنعه خلفيتك المعرفية لنمـــوذج الموقف لديك، وبالتالي لتجربة الفهم لما يُقرأ. لذا، إليك مثالاً آخر:

كانت كارول هاريس طفلة كثيرة المتاعب منذ ولادتها. فقد كانت شرسة وعنيدة وعنيفة. وحين أضحت في الثامنة من عمرها، كانت لا تـــزال في حالة لا يمكن السيطرة عليها؛ مما جعل والديها يقلقان على صحتها العقلية. ولأنه لم تكن هناك مصحة تهتم بمشكلتها في ولايتهم، قرّر والداها أخـــيراً التصرف، وعيّنا مدرّسة خاصة لكارول.

أراهن أنك لم تجد عناء في قراءة هذا النص وفهمه بشكل جيد. ولكن، افترض أنني قلت لك: "أترى الشخصية كارول هاريس؟ إنها في الواقع هيلين كيللر، لكنهم غيروا اسمها لأجل القصة". عندها، ستغير هذه المعلومـــة مـــن فهمك للنص؛ إذ ستفسر مثلاً العبارات المتعلقة بشراستها وعنفها على ضوء معرفتك السابقة بكونها مصابة بالعمى والصمم وما ينجم عنهما من يـــأس وإحباط.

تخيَّل شخصاً يقرأ المقطع السابق من دون أن يعرف أي شيء عن هيلين كيللر. كان "سيستوعب" ما كُتِب؛ تماماً كما فعلت أنت عند استخدام اسم كارول هاريس. فجميع الجمل منطقية، والمقطع ككل مترابط، ومع ذلك لا يزال جانب مهم من المعنى غائباً. فحتى لو كانت لديك معرفة تكفيك لربط الجمل معاً، فهناك عادة مستوى أعمق من الفهم باستطاعة المرء الوصول إليه؛ وهذا هو نموذج الموقف. في نموذج الموقف، يعمل ذهنك على دمج الأفكـــار الواردة في النص؛ ليس بالصورة الكلية للموقف وحسب، بل يلوّنهـــا أيضـــاً بمعارف ذات صلة تكون مخزنة في ذاكرتك.

ما الذي يحدث في المدرسة

على الرغم من أن متطلبات الفهم بالنسبة لأطفال الروضة والصف الأول متواضعة (لأن التركيز يكون على تعلم فك الرموز)، إلا أنها تزداد سريعاً بعدها. كما أكدت آنفاً، إن الخلفية المعرفية حيوية لدعم مسألة الفهم. لذا، على الأطفال اكتساب المعرفة خلال السنوات الابتدائية الأولى. غير أن هناك عقبات تواجه عملية التعلم واكتساب المعارف تلك.

مطالب الفهم المتزايدة رويداً رويداً: إن تطوير نموذج الموقف يغدو أمراً متزايد الأهمية أثناء نمو الطفل وتقدمه في مراحل الدراسة الابتدائية، وذلك لسببين:

الأول هو أن النصوص تصبح أكثر تعقيداً، بمعنى أننا نحمل توقعات أكبر من الأطفال بأن ينسقوا بين المعاني من البداية وحتى النهاية. على سبيل المثال، ووفقاً لمعايير الدولة الأساسية المشتركة في أمريكا، ضمت النصوص الموصى بها لطلاب الصف الأول من المرحلة الابتدائية كتباً من قبيل *Little Bear*، *Frog and Toad Together*، وكتباً أخرى شبيهة بهما تعرض صوراً كبيرة تكاد تغطي الصفحة، مع عدد قليل من الجمل. غير أن كتب الصفين الثاني والثالث شملت كتباً من قبيل *Charlotte's Web*، و*Sarah, Plain and Tall* وهما كتابان يتضمنان نصوصاً أطول وأكثر تعبيراً وتعقيداً بكثير. مما يعني أنه سيتوجب على قارئ مثل هذين النصين أن يتوصل إلى فهم مقدار وافر من المعاني، وبالتالي سيكون نموذج الموقف أكثر تعقيداً.

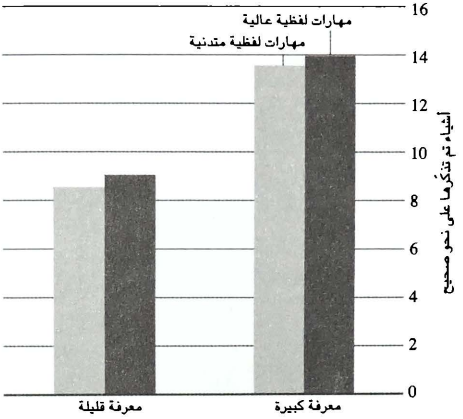
على الطلاب أيضاً أن يعملوا على تنسيق المعاني المستقاة من نصوص متعددة، مطبقين عند قراءتهم النصوص الجديدة المعارفَ التي سبق لهم أن اكتسبوها من نصوص سابقة. لنفترض أن ثمة طفلاً شغوفاً بالفراشات يقرأ كتباً عن سلوكها، ويملك دليلاً تعريفياً بأنواعها، وهكذا... عندها، سنجد

أن نموذج الموقف لكل من النصوص التي قرأها لن يرسخ في ذاكرته بمعزل تماماً عن نماذج المواقف الخاصة بالنصوص الأخرى. فما يعرفه من خلال هذه المصادر المختلفة يجب أن يندمج معاً. وبينما يتقدم الأطفال في مراحلهم المدرسية، يرتفع مستوى توقعاتنا بأن يتذكروا الأشياء التي تعلموها سابقاً ويطبقوها على قراءاتهم الجديدة.

السبب الثاني، هو أن التلاميذ يبدؤون بمواجهة أنواع أدبية أكثر تنوعاً بكثير. ففي بداية مرحلة الدراسة تكون غالبية النصوص التي يسمعها الأطفال أو يقرؤونها محصورة بالقصص. لذا، نجد أن غالبيتهم أضحوا يفهمون البنية الروائية القصصية على نحو جيد: هناك شخصية رئيسة ذات هدف، وهناك عائق يمنعها من تحقيق ذلك الهدف. تمر الشخصية بمغامرات وتعقيدات في سعيها لتحقيق هدفها، ومن ثمة في نهاية القصة تصل إلى مبتغاها. معرفة هذه الهيكلية الأساسية تساعد الطفل على الاستيعاب. فأثناء قراءته سيشعر بكل شخصية وحدث جديد يندرج ضمن تلك الهيكلية المألوفة للقصة. لكن، عندما يبدأ الأطفال بقراءة أنواع أخرى من النصوص، ستنقصهم تلك المؤازرة التي تعزز استيعابهم لما يقرؤونه، وسيتوجب عليهم حينها تعلم بنية الأنواع الأدبية الأخرى. (الشكل 2.6)

لشكل (2.6) تعلم أنواع أدبية جديدة: "تعلّم القراءة والكتابة" يتمّ عبر قراءة القصص حتى سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية. ففي تلك المرحلة، يبدأ الأطفال بالتعرف إلى أنواع أدبية جديدة. وقد يعمد المعلمون إلى جعل الأطفال يصدرون صحيفتهم الخاصة كمشروع للكتابة، ر يشجعونهم على قراءة قصص إخبارية تناسب أعمارهم من المواقع الإلكترونية العديدة لصممة خصيصاً للأطفال.

أظهر عدد من الدراسات خلال السنوات الثلاثين الماضية أن المعرفة شكل مُعيناً قوياً في المساعدة على الفهم. وفي إحدى المدارس الابتدائية، أدى لأطفال اختبارات موحدة تتناول استيعابهم اللفظي ومهارات التفكير لديهم. أيضاً، تم اختبار معرفتهم بلعبة كرة القدم. وزّع القائمون على التجربة لأطفال إلى أربع مجموعات بحسب مستوى معرفة كل منهم بلعبة كرة القدم إن كان عالياً أو متدنياً)، ومهاراتهم اللفظية العامة (إن كانت عالية أو تدنية). ومن ثم، قرأ التلاميذ قصة عن لعبة كرة القدم، ليقوم المختبرون مدها بقياس فهمهم وقدرتهم على التذكر. (الشكل 3.6)



الشكل (3.6) المعرفة والمهارات اللفظية: يظهر الرسم البياني مقدار تذكر القارئين للنص الذي يدور حول كرة القدم. وقد وجدوا أن الأطفال ذوي "المهارات اللفظية العالية" قد تذكروا أكثر بقليل من أولئك ذوي "المهارات اللفظية المتدنية" (قارن الأعمدة القاتمة والفاتحة). لكن هذا التأثير يبقى صغيراً جداً مقارنة بتأثير معرفة معلومات عن كرة القدم.

في هذه التجربة، "المهارات اللفظية" لا تعني الكثير مقارنة مع المعرفة. فمعرفة الأمورِ التي تحصل عادة في لعبة كرة القدم، والترتيبِ الذي يرجح أن تحدث فيه تزود الأطفال بالإطار العام نفسه الذي تزودهم به معرفة هيكلية بناء القصص.

نجد هنا سبباً آخر يدفعنا للحرص على امتلاك التلاميذ خلفية معرفية واسعة؛ إذا كان هدفنا أن يتمكنوا من قراءة أي نص قد كتب للشخص العادي. أهمية المعرفة لا تكمن في ربط الجمل وحسب، بل إنها تسهم على نحو منفصل في فهم النصوص الأطول والأكثر تحدياً. فكيف يمكننا أن نضمن أن الأطفال يتعلمون ما هم بحاجة لمعرفته في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية؟

أهمية حيازة خلفية معرفية

تظهر الأبحاث أن القراءة تعتمد على معرفة موسّعة بجميع المواد: التـــاريخ، والتربية المدنية، والعلوم، والرياضيات، والأدب، والدراما، والموسيقى، وغيرها... علاوة على ذلك، من المنطقي أن تكون معرفة الموضـــوع متسلســـلة. ففـــي الرياضيات مثلاً، يكون من المهم عادة بناء المفاهيم الرياضية بالاستناد إلى بعضها، ويسهل تعلمها إذا كانت متسلسلة على نحو مناسب. الأمر ذاته ينطبق على بقية المواد؛ إذ يسهل عليك مثلاً فهم سبب تداعيات المد الاستعماري الأوروبـــي في خمسينيات القرن الماضي إذا عرفت شيئاً عن الحرب العالمية الثانيـــة. وســـيكون أسهل بالنسبة لك فهم الحرب العالمية الثانية إذا عرفت شيئاً عن فتـــرة الكســـاد العالمي، وهكذا دواليك... إذاً، إن المحتوى الذي سيتعلمه التلاميذ في صـــفوفهم الأولى مهم للغاية، لأنه يشكل حجر الأساس لكل ما سيليه. (الشكل 4.6)

الشكل (4.6) المستعمرون الأوروبيون الأوائل: عادة، يتعلم الأولاد في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية في أمريكا عن وصول المستعمرين الأوروبيين الأوائل إلى البلاد. لكن، ألن يكون أكثر سهولة بالنسبة للولد تقدير هذا الوصول لو تم تعليمه شيئاً عن الأمريكيين الأصليين الذين كانوا هناك أصلاً؟ وألن يكون من الأسهل بالنسبة إليه فهم حياتهم وثقافتهم لو أنّه درس وحدة عن الزراعة؟ وألن يكون فهم الزراعة أسهل لو أنه درس النباتات؟

ومع هذا، إن الحديث عن "المحتوى الأكاديمي" في الصفوف الدراسية الأولى يثير قلق بعض البالغين. لذا، دعوني أسلط الضوء على بعض هذه المخاوف الأكثر شيوعاً.

ألا يستطيع الأطفال أن يكونوا أطفالاً وحسب؟ حين يسمع الناس عبارة "المحتوى الأكاديمي في مرحلة ما قبل الروضة" يتسرعون أحياناً باستنتاج أن ذلك يعني دراسة قوائم طويلة من الحقائق، وأن آلية التدريس ستكون بصورة معلمين يلقون الدروس على نحو مكثف، تليها أوراق عمل للتدريب، تليها الاختبارات. ففي النهاية، تلك هي الطريقة التي يُدرَّس فيها عادة الأولاد الأكبر سناً المحتوى الأكاديمي. ولكن، إن كنت قد قرأت في هذا الكتاب حتى وصلت إلى هنا فستعرف أن التدريب والاختبار ليسا طريقتي، بل إنني أفكر في نشاطات مثل القراءة بصوت مرتفع، وطرح المشاريع، والعمل على المواد بشكل مستقل، والقيام برحلات ميدانية، وعرض الفيديوهات، وأجل، أضف إليها استماع التلاميذ إلى المعلمين والزائرين وبعضهم بعضاً.

في الوضع المثالي، عندما يكبر الأطفال قليلاً سيتعلمون باستخدام الوسائط المتعددة أثناء ممارستهم للقراءة. لكن، لسوء الحظ، ليس هذا ما يحدث غالباً، لكون الكتب المدرسية المستخدمة عادة لا تميل إلى طرح الكثير من الأفكار، ولا إلى انتهاج خطة ممنهجة لربط تلك الأفكار تسلسلياً. إذاً، على المدارس والمقاطعات الانتباه بشكل خاص إلى الحاجة إلى المعرفة، والتي لن يحصلوا عليها من معظم المنتجات الجاهزة والمطروحة في الأسواق.

هل هذا مناسب من الناحية التطوريّة؟ إن جانباً آخر من جوانب نقاش فكرة "ألا يستطيع الأطفال أن يكونوا أطفالاً وحسب" يطرح فكرة أن أطفال الروضة غير قادرين على تعلم مفاهيم معينة، والمصطلح المستخدم عادة في هذا السياق يصف تلك المفاهيم بأنها "غير ملائمة تطوريّاً". بكلمات أخرى، هناك

تسلسل متوقع لتطور العقل، والذي وفقاً له يكون الطفل البالغ من العمر ست سنوات غير قادر معرفياً على استيعاب مفاهيم معينة. ظهرت هذه المخاوف بقوة للعلن في عام 2013 عندما نشرت صحيفة نيويورك ستيت جزءاً من وحدة في المنهج المدرسي للصف الأول الابتدائي متعلقة بالحضارات الأولى، والتي تضمنت مفردات من قبيل "sarcophagus أي التابوت الحجري" و"cuneiform أي الخط المسماري".

تناول عدد من المدوّنين على صفحات الإنترنت هذا الموضوع، قائلين إن درساً كهذا سيكون غير ملائم تطوّرياً بالنسبة للأطفال. إذ كيف يمكن أن نتوقع من الأطفال فهم أي شيء يتعلق بحضارة بلاد ما بين النهرين التي عمرها خمسة آلاف عام في حين أنهم: أولاً، ليست لديهم أي فكرة عن مفهوم خمسة آلاف عام. ثانياً، ليست لديهم فكرة عن مكان تموضع البلدان على الكرة الأرضية (على سبيل المثال، العراق بالنسبة لهم لن تعني شيئاً). وثالثاً، إنهم لا يعرفون ماهية حضارتهم الخاصة ناهيكم عن حضارات غيرها.

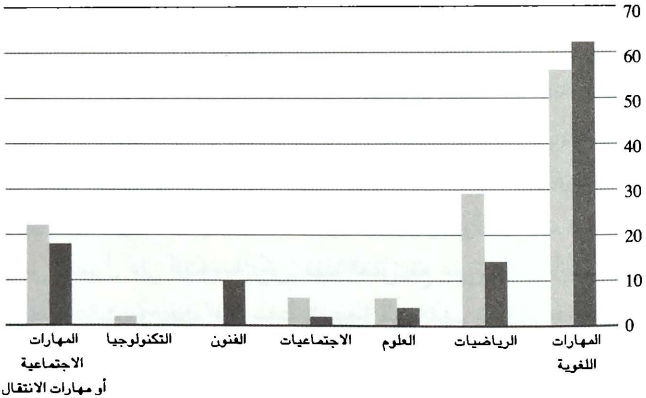
ردّي على هذا النقاش سيكون موجزاً اضطرارياً، وإنما ها هو. إن سطر الاستنتاجات العامة عما يستطيع الأطفال فهمه أو عدم فهمه غير محدٍ؛ لأن فهمهم يعتمد على المهمة التي أمامهم. لقد سمعت أناساً يقولون: "إن طفلاً في السادسة من العمر ليس بمقدوره فهم الأمور المجردة"، وهم يغفلون عن أن تعلمه قول كلمة "كلب" (أو أي كلمة أخرى) أمر مجرد بحد ذاته. ففكرة أن كلمة "كلب" لا تنطبق على أشياء بعينها وحسب بل على أي فئة من الأشياء (والتي يبدو معظمها غير متشابه) أمرٌ مجردٌ. وما إذا كان تعلم الأمور المجردة يعتمد كثيراً على ما يعرفه الطفل سلفاً، وقليلاً على التطور البيولوجي، فهو مرتبط بعمر الطفل. (الشكل 5.6)

الشكل (5.6) إن الاعتقاد بأن الأطفال سيشعرون بالارتباك والملل عند تعليمهم أشياء غير مألوفة ولا يمكن تلمسها مادياً يقوّضه الافتتان الذي نلحظه لدى الأطفال تجاه الديناصورات ومصر القديمة.

"الملاءمة التطوريّة" تستند إلى فرضية عن العقل؛ وهي خاطئة غالباً. فهي تقول إن الدماغ يتطور عبر مراحل منفصلة؛ حيث يعمل عقل الطفل في أحد الشهور في اتجاه، ومن ثم بعد عدة أشهر يعمل في اتجاه آخر. تلك هي الفكرة الكامنة وراء تصريح من قبيل: "إنهم غير قادرين على تعلم ذاك الأمر، وإنما في غضون عام سيكونون جاهزين". إن الأكثر دقة هو وصف تعلم الأفكار الجديدة على أنها عملية متقطعة وغير منتظمة. فالطفل يفهم ما يُراد إيصاله له في أحد المواقف، ولكنه لا يفعل ذلك في مواقف أخرى. وقد يظهر الطفل فهماً يوم الثلاثاء ثم لا يفعل ذلك يوم الخميس في موقف مطابق. وهكذا سيكون الحال مع اكتساب الأطفال شيئاً من التقدير لما يعنيه تواجد حضارة منذ ما قبل خمسة آلاف عام. فإن آثرت الانتظار حتى تصبح متيقناً من قدرة الأطفال على فهم الأمر فستنتظر طويلاً، فضلاً عن أنك ستجد أن التلاميذ القادمين من أسر ثرية أكثر حظاً في تعرضهم لأفكار تساعدهم على استيعاب المفهوم باكراً.

إيجاد الوقت

الأمر الأكثر جدية هو الوقت. فأنا أقترح الانتباه أكثر إلى المحتوى المعرفي، وهذا يستلزم وقتاً. إن الوقت المتاح للتوجيه والإرشاد في الصفوف الابتدائية الأولى قليل نظراً إلى استهلاك التلاميذ وقتاً أطول في الانتقال من نشاط إلى آخر. وما إن ينجز المعلم شيئاً من نشاطات الصوتيات، والقراءة بصوت مرتفع، وبعض الكتابة، فأي وقت سيبقى لديه من اليوم المدرسي؟ حسناً، لقد عمد عدد من الباحثين في دراسات أقاموها في أوائل عام 2000 إلى مراقبة طلاب الصفين الأول والثالث الابتدائي عبر مدارس الولايات المتحدة وسجلوا ملاحظاتهم. (الشكل 6.6)



الشكل (6.6) كيفية استهلاك الوقت في الصفوف الدراسية: تمثل الأعمدة الفاتحة الوقت المستهلك في مختلف المواد في الصف الأول، فيما تمثل الأعمدة الفاتحة الوقت المستهلك للصف الثالث. إن النسبة تفوق نسبة 100 بالمئة؛ لأن بعض الدروس كانت تجمع أكثر من مادة واحدة.

كما ترون، تستهلك تعلم المهارات اللغوية والرياضيات معظم وقت التوجيه تقريباً، في حين تُهمَل مادتا العلوم والاجتماعيات(*). لذا، إن إجابتي على الاعتراض القائل بعدم وجود وقت يتيح إضافة مضمون جديد ستكون: "علينا أن نوجد الوقت". ومن الواضح تماماً من أين يتوجب علينا اختزال الوقت؛ بالنظر إلى المعدلات الآنف ذكرها. إذاً، علينا تقليص نشاطات المهارات اللغوية التي نعتقد أنها الأقل فائدة للتلاميذ، والاستفادة من الوقت في مجالات العلوم، والتاريخ، والمسرح، والتربية المدنية، وما شابه. وإن لم نفعل، فلنتوقع أن ندفع الثمن حين يواجه الأولاد صعوبة في فهم ما يقرؤونه في الصفوف الدراسية اللاحقة.

ما ينبغي فعله في المنزل

انتهى القسم السابق من الكتاب مورداً مجموعة من الإحصائيات الواقعية عن الوقت الذي يصرف على المضمون المعرفي في المدارس. وفي الفصل الخامس، شجعتكم على الاعتماد على معلمة الصف لجعل الطفل يقرأ. لكن، حين يأتي الأمر لبناء المعرفة، لا يمكنك وعظ المدارس حول ما يجب فعله ثم تأمل الحصول على أفضل ما يمكن. فهذا العمل يقع على كاهلك أنت. في الفصل الثالث، وصفت الممارسات المستحبة التي تهدف إلى إيقاد جذوة الاهتمام بالمعرفة في نفس طفلك الصغير، ولا تزال هذه الممارسات مستحبة، وإنما مع تقدم الأطفال في السن تتخذ بعض تلك الأنشطة شكلاً مختلفاً.

(*) *للأسف، هذه البيانات باتت قديمة بعض الشيء الآن. فقد تم جمعها في الأعوام 1997 – 1999 (للصف الأول)، و1999 – 2001 (للصف الثالث). لكنني لست على علم بوجود أي معلمين أو مديرين إداريين يعتقدون أن قانون "عدم إهمال الطفل" قد قلل من التركيز على القراءة والرياضيات. وهناك دراسات حديثة أقل شمولية تدعم هذا الاستنتاج العام.*

طرح الأسئلة ما زال مرغوباً فيه بالطبع. ولكن، بينما يكبر أطفالك يجب أن تتوقع منهم إجابات أطول، كما أنه بمقدورك إثارة المزيد من الأسئلة مفتوحة الاحتمالات. إن أكثر الأسئلة بديهية هو أن تسأل ابنك عما حدث معه في المدرسة، وستحصل بالمقابل على إجابات تتعلق بشؤون اجتماعية؛ كأن يحكي لك ما حدث في وقت الاستراحة أو الغداء. وهذا جيد، لكن سيكون من الرائع أن تعرف ما حدث في بقية اليوم (الأمر الذي يتيح لك فرصة التعبير عن اهتمامك في ما تعلمه؛ ليس لأنه لأجله فقط، بل لأنك تجد الموضوع بحد ذاته مثيراً للاهتمام). فإن وجّهت له سؤالاً من قبيل: "وماذا حصل أيضاً؟" فعلى الأرجح سيقابلك بنظرة فارغة من المعنى. لذا، إن استراتيجيتك الفضلى هنا هي طرح أسئلة أكثر دقة. فعلى سبيل المثال، إن كنت تعلم أن التلاميذ يكتبون لمدة خمس دقائق يومياً بناء على توجيه من المعلمة فيمكنك أن تسأله: "ما الموضوع الذي طلبت إليكم المعلمة اليوم الكتابة عنه؟". المعنى إذاً هو أنه من المجدي معرفة دقائق ما يحصل في غرفة الصف، ويمكنك أيضاً الحصول على المعلومات من الرسائل الإخبارية الخاصة بصف أولادك، أو من الموقع الإلكتروني، والأفضل من ذلك كله التواصل مع المعلمة.

أعتقد أن الأطفال يكتسبون المهارات أيضاً عندما يخبرونكم عن يومهم. فهم يتدربون على قص الحكايات عندما يجمعون أفكارهم، ثم يسردون ما فعلوه بطريقة تكون لها بداية ووسط ونهاية. لذا، حتى لو كانت دراما التحالفات التي نشأت في ملعب المدرسة بين أفراد الصف الأول ليست تماماً ما كنت تعنينه أيتها الأم حين سألت طفلتك عن يومها في المدرسة، فلتضعي في ذهنك أن هناك بعض الفائدة التي تعود على طفلتك من قصها لتلك الأحداث. وستتضاعف تلك الفوائد إذا أصغيت السمع إليها بانتباه، وسألتها بعض

الأسئلة، وتظاهرت بالارتباك إن لم تروِ لك الأحداث في ترتيب منطقي.

فضلاً عن إبدائك رأيك لطفلك حول القصة التي رواها لكم، أرِه كيف يتم الأمر، وقصّ عليه بعضاً من حكاياتك أنت. فطفلك في سنّ رائعة يمكنه فيها إدراك فكرة أنك كنت أنت نفسك صغيراً يوماً ما. وعادة، يفرح الأطفال ويجدون الأمر ساحراً حين تحكي لهم عن حياتك. إن سماع أطفالك حكاياتك عن طفولتك يزودهم بالقدوة، وعادة تكون حكاياتك تلك مفعمة بالمعلومات الأساسية أكثر مما تتخيل. لقد روى لي والدي عدداً لا يحصى من القصص عن طفولته في روما، وفي جورجيا، في ثلاثينيات القرن الماضي. إذ أخبرني قصصاً عن لعبة أسْر العَلَم في الأزقة الضيقة بين عمارات وسط المدينة، وعن الاستلقاء على ملاءات غرقت بعرقه في ليالي شهر تموز الحارة، منتظراً النسمة العابرة العليلة من المروحة المتأرجحة. وأيضاً، القصة التي غدت الحدث الأكثر إثارة في البلدة في إحدى العطل الصيفية: عن ولد مراهق تحدّى بائع مشروبات غازية يحمل بيده سكين جزار كي يقطع إصبعه، وكان واثقاً من أن البائع سيجبن عن فعل ذلك، في حين أن البائع كان واثقاً من أن المراهق سيتراجع ساحباً يده في اللحظة الأخيرة؛ مما أدى إلى قطع الإصبع. وبالإضافة إلى أن هذه القصص قربتني من والدي وعلمتني كيف ينسج المرء حبكة جيدة، فقد علمتني الكثير عن الأزقة، والمروحة المتأرجحة، وبائعي المشروبات الغازية أيضاً.

القراءة

من نافل القول الإشارة إلى أنه يتوجب عليك الاستمرار بالقراءة لطفلك. لا تقلع عن الأمر لأن ابنك بات يستطيع القراءة أو بات يقرأ لك الآن. وتذكر أنه عندما كان طفلاً صغيراً لم تكن تقرأ له لأنه لم يكن قادراً

على القراءة، بل لأن القراءة كانت وسيلةً ممتعةً لتُمضيا الوقت معاً، وهذا لم يتغير. وبالتسليم بأن تعلم فك الرموز ينطوي حتماً على بعض الكفاح، فإن قراءتك مع ابنك بصوت مرتفع هي السبيل الأمثل لتذكيره بالمتعة التي تجلبها القراءة. وعندما يكبر ابنك ويغدو قادراً على متابعة القصص الأكثر تعقيداً وتقديرها، ستسنح لك الفرصة أكثر لتطرح كتباً تستمتع أنت بها.

اقترحت عليكم في الفصل الثالث أن تتضمن قراءاتكم لأولادكم الصغار كتباً واقعية. فبعض الأطفال يميلون على الفور إلى الكتب المملوءة بالحقائق - فقد أخبرتني فتاة في السابعة من عمرها مرة بصوت جدي: "أحب الكتب التي تتضمن معلومات" - لكن البعض الآخر لا يفعل. وحين يكبر أطفالك، يصبحون في عمر تستحب فيه المحاولة مرة أخرى مع الكتب الواقعية، حيث يمكن أن يكون ابنك قد طوّر اهتمامات شخصية في مواضيع تساعدك على انتقاء الكتب الواقعية الملائمة: ككرة القدم، والحشرات، والباليه، وغيرها... فهناك كتب رائعة مزينة بالكثير من الصور الجميلة كتلك التي تستهدف فئة عمرية أصغر، وإنما يكون النص فيها أكثر غنىً.

هناك بضعة مواضيع تسيطر على الكتب الواقعية الخاصة بهذه السن: كالحيوانات، والمناخ، والمواضيع التاريخية. وأيضاً تستطيع أن تتوسع إلى كتب تكون غنية بالصور ولكن مواضيعها ترتبط بصورة واقعية بلعبة ما يحبها أبناؤك، حتى إن كان النص دون مستوى قدراتهم. فإن كانت ابنتك متعلقة بلعبة "باربي" فلِمَ لا تختار كتاباً يحكي عن تاريخ صناعة أزياء باربي؟ وإن كان ابنك يحب الدمى مقرفة الشكل فلِمَ لا تقرأ له كتاب نيك أرنولد - Disgusting Digestion (الهضم المقرف)؟ أو إذا كان متحمساً لدمى الـ Hexbug المخلوقات الروبوتية الصغيرة فقد يستمتع بكتاب: Eyewitness: Robots - (شاهد عيان: الروبوتات). إن كنت مع ابنك في

المكتبة و لم تجد إقبالاً منه على هذه الأفكار، فأحضر كتاباً لم يره من قبل، وضعه في سلة الكتب في غرفته دون أن تذكر له شيئاً عن الموضوع؛ لا تدري، لعله يثير اهتمامه. (أو إن كان أولادك يشبهون أولادي، فتظاهر أن الكتاب لك وضعه في سلة الكتب في غرفتك أنت، فهذا سيجعله أكثر جاذبية بنظرهم).

اللعب

تشكل بعض الألعاب اللوحية مصدراً حسناً للمعلومات الأساسية. وأنا هنا لا أتكلم عن "الألعاب" التي تمثل في واقع الأمر جلسات تدريبية على الصوتيات أو الأرقام مموهةً بقناع يظهرها على أنها ألعاب. فهذه تستحق بجدارة أن تشبه بازدراء "بالبروكلي المغطى بالشوكولا". وإنما أعني الألعاب الممتعة حقاً وفي الوقت نفسه تتطلب معلومات كجزء من اللعبة. مثل *The scrambled states of America* والتي تفيد في معرفة جغرافية الولايات المتحدة الأمريكية، ولعبة *Apples to Apples Junior* لإثراء المفردات، و*Scrabble Junior* للهجاء. فأنا أحب بشكل خاص الألعاب التي لا تطالب الأطفال بالمعلومات، وإنما تعرضها لهم صدفة. ولعبة *Masterpiece* تهدف إلى جمع الأعمال الفنية الثمينة، والأعمال التي وردت فيها كانت من كلاسيكيات الغرب. و*20th Century Time Travel* لعبة بطاقات (كورق الشدة) تحمل كل منها معلومات تاريخية، وهي لا تختلف كثيراً عن لعبة البطاقات *Author*(*). ينبغي التنويه بضرورة تنبه الأهل إلى أن الكثير من الألعاب يمكن توظيفها في نواحٍ تعليمية. فعلى سبيل المثال، إن لعبة تتضمن

(*) تم إيراد أسماء الألعاب المقترحة من الكاتب كما هي، وإنما يمكن للقراء العرب القياس عليها مما هو متوفر ويحمل الأهداف التربوية والفوائد ذاتها. [المترجمة]

نرداً يمكن أن تغدو لعبة عدٍّ. وإن كانت اللعبة تتضمن التصنيف فهي إذاً تعزز لدى الأطفال القدرة على إيجاد النمط.

يمكن للألعاب التي يبتكرها الأهل مع الأطفال أن تكون ممتعة أيضاً، لكن يرجح أن تتغير عندما يكبر الأطفال. فعلى الأغلب، عندما يكبر الأطفال سيكونون قد تجاوزوا مرحلة الألعاب الخاصة بإدراك القوافي المتشابهة صوتياً، وباتوا يعرفون كلمات تكفي لممارسة ألعاب خاصة بالمفردات. أولادي على سبيل المثال يحبون لعبة بسيطة، وهي أن أذكر كلمة لهم، ومن ثم عليهم هم أن يجزروا المرادف لها الذي أفكر فيه. وفي بعض الأحيان، يقومون بإعطائي التلميح وعلي أنا أن أحزر. بيد أن الترتيب الأول أسهل بالنسبة لهم، فالكلمات التي يصعب استحضارها إلى الذهن يصبح تمييزها أكثر سهولة عندما يذكرها أحدهم أمامك. أما النسخة الأكثر تحدياً من هذه اللعبة فهي العبارات المركبة من كلمتين؛ كأن أورد عبارة تصف شيئاً وعليهم هم أن يجزروا ما هو.

تمارس زوجتي مع تلاميذها في الصف نسخة أخرى مختلفة من لعبة المترادفات أطلقوا عليها اسم: "قلها مجدداً يا سام"، ويمكن أن تُلعَب مع أطفال في مراحل عمرية مختلفة. حيث يبدأ أحدهم بقول أي عبارة، من قبيل: "قطعة الكب كيك هذه عليها كريمة زهرية اللون". ثم يقوم كل لاعب بإعادة صياغة العبارة الأصلية، فيقول ابن الخامسة مثلاً: "قطعة الكيك الصغيرة هذه عليها كريمة زهرية اللون". وابن الأعوام العشرة سيكون مقداماً أكثر في محاولته تجنب تكرار كلمات العبارة الأصلية وقد يقول: "قطعة الكيك الصغيرة الموجودة أمامي مكسوة بخليط من السكر والزبدة ذي اللون الأحمر الفاتح". سيصبح الأطفال مبدعين ومضحكين للغاية في نسخهم التي ينتجونها عندما يستغرقون في هذه اللعبة.

اكتساب الاستقلالية

في الوقت الذي يكتسب فيه طفلك الطلاقة والثقة، سترغب في أن تعلمه الأشياء التي كنت حتى الآن تقوم بها عنه، وهو بالفعل سيرغب بأن يقوم بها بنفسه. فعندما تحتاج إحدى الكلمات لتعريف أكثر دقة، أو حين تكون إحدى الحقائق موضع خلاف، فالآن هو الوقت المناسب لتبتاع لابنك مراجعه الخاصة به والمناسبة لعمره. وإنما تذكر أنه من غير الواضح لحديث العهد بهذه المراجع آلية استخدامها، وسيحتاج لإرشادك.

يمكن ممارسة مهارات التدريب الناشئة هذه عند التخطيط لإجازة للعائلة؛ فنحدد الوجهة، ونخرج بعدها الكرة الأرضية ونرى أين تقع وجهتنا. كيف يمكننا معرفة ما سيكون عليه الطقس هناك كي نحزم الأمتعة المناسبة؟ لِمَ يكون الجو حاراً هناك مثلاً بينما يكون بارداً هنا؟ وهكذا. حتى إن كانت رحلتكم ليوم واحد، اعثروا على وجهتكم على الخريطة، واقرؤوا القليل من المعلومات عن وجهتكم. (الشكل 7.6)

الشكل (7.6) اشترِ كرة أرضية. قد تبدو مجسمات الكرة الأرضية قديمة العهد في عصر شبكة الإنترنت، فضلاً عن كونها غير رخيصة الثمن، لكنها رغم ذلك باعتقادي استثمار جيد. فما من بديل عنها بمقدوره أن يعطي ابنك مفهوماً حسياً في ما يتعلق بالمسافات الجغرافية، كما ستجد أن طفلك يقوم باكتشافات مدهشة على مدى السنوات المقبلة: (أليست بلادنا أكبر حجماً من هذا؟ هل النيجر بلد؟).

إليك مؤشراً قطعياً آخر على استقلالية ابنك؛ وهو أن يكون جاهزاً ليسجل اشتراكاً في مجلة خاصة به. ولهذا الأمر ثلاث منافع تبعث على الحماسة والبهجة. فأولاً، هناك الكثير من المجلات الرائعة الخاصة بالأولاد. وثانياً، أن يكون لدى ابنك اشتراك في مجلة خاصة به إشارة إلى تطوّر نضجه. وثالثاً، الجميع يحبون تلقي البريد. ومن المجلات المفيدة المقترحة هنا في العالم العربي: مجلة الطفل العربي، ومجلة ماجد، ومجلة أسامة، ومجلة فارس، ومجلة سبيستون.

لا تبني المجلات المعرفةَ لدى الطفل وحسب، بل نأمل أن تُبقي الطفل متحفزاً للقراءة. وفي فصلنا القادم، سننظر في وسائل تعيننا على الحفاظ على الدافعية للقراءة لدى أطفال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية.

الخلاصة

في المدرسة

- إن تعلُّم مختلف المواد من علوم، وجغرافيا، وتاريخ، ومسرح، وعلوم اجتماعية، وموسيقا، وفنون على نحو ثابت يصبح جزءاً من المدرسة.

في المنزل

- واظِب على ما كنت تفعله آنفاً، وإنما كن مراعياً للتغييرات التي تطرأ على تطور نضج ابنك واستقلاليته.
- اروِ القصص لابنك، واستخلص منه القصص أيضاً.
- من الآن فصاعداً، أعطِ فرصة أكبر للكتب غير الخيالية التي تقرؤها لطفلك بصوت عال، وكذلك لتلك التي تختارها ليقرأها طفلك بنفسه.

ملاحظات

"عصفوران وقفا على غصن شجرة، وتحتهما قفص مفتوح"؛ باركلي، وبرانسفورد، وفرانكس، وماك كاريل، ونيتش (1974).

قصة كارول هاريس جئت بها من سلين ودوولينغ (1974).

"لا تَمِل إلى طرح الكثير من الأفكار"؛ دوك (2000)، وموس (2008)؛ بينتيمونتي، وزوكر، وجاستيس، وكاديرافيك (2010).

"جوابي سيكون مختصراً للضرورة، لكن ها هو ذا"؛ للمراجعة انظر إلى ويلينغهام (2008).

"دراستان من أوائل عام 2000"؛ المعهد الوطني لصحة الطفل والتطور البشري. شبكة البحث الخاصة بالرعاية المبكرة للطفل (2002، 2005).

"وهناك دراسات حديثة أقل شمولية تدعم هذه النتيجة العامة"؛ بانيفلور (2013)؛ كلايسنس، وإنجل، وكوران (2013).

7

الحيلولة دون انتكاس الدافعية

في مقدمة هذا الكتاب أوردت إحصائية محبطة مفادها أنه على الرغم من الموقف الإيجابي من القراءة السائد لدى الأطفال العاديين في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، إلا أن الطفل يزداد سلبية سنة تلو أخرى. حيث يصبح عند وصوله إلى سن البلوغ غير مبالٍ- إن لم نقل سلبياً نوعاً ما - تجاه القراءة. إن السنوات المبكرة التي تحمل في طياتها تلك الإيجابية لدى الأطفال هي ما يجدر بنا استثماره لمحاولة الحيلولة دون ذاك الانحدار.

ما يحدث في المدرسة

في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية يبدأ الأطفال بالقراءة بأنفسهم؛ لقد تخلوا عن مقعد المستمع للآخرين وهم يقرؤون له. فضلاً عن كونهم جزءاً من صف يحوي أطفالاً آخرين يمكنهم أن يقارنوا إنجازاتهم معهم في مضمار القراءة. وهذه تشكل عوامل جديدة مساهمة في مفهوم الطفل عن ذاته في ما يتعلق بالقراءة، وفي مواقفه من القراءة.

مفهوم الذات

يميل الأطفال اليافعون (لنقل ممن هم في الرابعة أو الخامسة من العمر) إلى رؤية أنفسهم بارعين في كل شيء؛ فهم أذكياء، وأقوياء، وقادرون على

الإنجاز. ويكونون عادة تواقين لبذل الدليل على ذلك مثل قدرتهم على التأرجح عالياً وبقوة، وغناء أغنية الأحرف الأبجدية كاملة (بغض النظر عما إذا كانوا يعرفونها كاملة فعلاً أو لا). وفي الوقت نفسه، إن مفهومهم عن ذواتهم يميل إلى الاستناد إلى أمور ملموسة جداً: فكونهم أذكياء يعني مثلاً القدرة على غناء نشيد حروف الهجاء.

وأثناء تقدم الأولاد في العمر (كأن يصبحوا في السابعة أو الثامنة) تغدو مفاهيمهم عن ذواتهم مرتبطة بأمور أكثر تجرداً. "فالذكاء" لم يعد مقترناً بإنجاز هذا الأمر أو ذاك؛ بل بات الأولاد يفهمون "الذكاء" على أنه أمر تنضوي تحته العديد من السلوكيات. فيبدؤون بنسج الوشائج بين خبرات متنوعة ليخرجوا بحديث يصفون فيه أنفسهم. ونلاحظ في هذه السن أن المفهوم عن الذات لم يعد نوبة من نوبات تمتئة الذات على المنجزات، حيث يبدأ فيه الأولاد – عن طريق المقارنة – بإدراك أنهم يحملون صفات إيجابية بينما تنقصهم صفات أخرى غيرها. إذ يلاحظون أنه على الرغم من اعتقادهم أنهم سريعون وأقوياء فهناك أطفال آخرون يستطيعون التأرجح أعلى منهم والجري بسرعة أكبر منهم. (الشكل 1.7)

الشكل (1.7) عمل فني لأختي في الصف الأول الابتدائي. أحضرت أختي معها رسوماً من المدرسة وهي في الصف الأول، فرأت والدتي أن أختي تتمتع بالموهبة. إلا أن أختي بمقارنتها رسمها مع رسوم زملائها في الصف أصرت على أن عملها كان غير مميز البتة. ظنت والدتي أنها متواضعة، إلى أن ذهبت إلى أمسية في المدرسة. وعند رؤيتها ما أنجزه زملاء أختي قالت لوالدي: "لقد كانت على حق".

المفهوم الذاتي عن القراءة: يستقي الأطفال الصغار تقييمهم لأنفسهم كقارئين من فهمهم أن القراءة قيمة تثمن عالياً في أسرتهم من جهة، وأيضاً من تجربة القراءة لديهم واستمتاعهم بها من جهة ثانية. أما إذا كانوا قراء جيدين فهذا عامل لا يسهم في صنع مفهومهم الذاتي لأنهم لا يقررون بأنفسهم بعد، وتقييمهم الذاتي ليس واقعياً بعد بحق بأي شكل من الأشكال.

لكن في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، يقارن الأولاد تقدمهم في القراءة مع أقرانهم في الصف؛ مما يلعب دوراً في تحديد مفهومهم عن ذاتهم في ما يرتبط بالقراءة سلباً أو إيجاباً. وفي الواقع، إن عقد هذه المقارنات يغدو سهلاً لأن المعلمين يجمعون الأولاد ذوي القدرات المتماثلة في مجموعات معاً كي يقدموا لهم نصوصاً للقراءة متقاربة المستوى من حيث الصعوبة. وعلى الرغم من أن المعلمين لن يطلقوا عليهم اسم مجموعة "الأذكياء" ومجموعة "البلهاء" إلا أن الولد لن تفوته ملاحظة أن الأولاد في مجموعة "النحلات" جميعهم يفكون الرموز على نحو أفضل من الأولاد كلهم في مجموعة "الفراشات".

ليست المحافظة على الدافعية، والتصور الإيجابي لدى الأولاد الذين يدركون بوضوح أن قراءتهم لا تسير على نحو جيد بالأمر السهل. ويبدو أن الوصفة الأنجع هنا هي الاحتفاء على نحو متساوٍ بالإنجاز الفردي لكل واحد من الأولاد؛ جنباً إلى جنب مع الدعم العاطفي الذي يتجلى بالإقرار بأن ما يتعلمه الولد أمر ليس هيناً، ولكنه قادر على فعله يقيناً.

المنهج الدراسي، كوسيلة مضخمة للمفهوم عن الذات: بوصفي شخصاً التحق بركب البحوث في وقت لاحق من حياتي المهنية، يُطرَح عليّ في بعض الأحيان سؤال حول أكثر الأمور التي فاجأتني عن التعليم المدرسي عندما بدأت أبحاثي عنه. الحقيقة هي أن ما صدمني كان التباين في المواقف

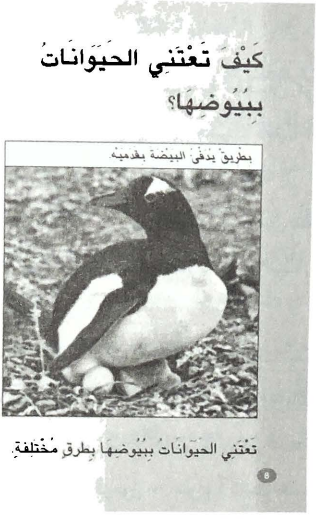
بين طلاب مرحلة رياض الأطفال وطلاب الصف الرابع الابتدائي. (ولا أشير هنا إلى أبحاث، وإنما أتكلم عن ملاحظاتي الخاصة في قاعات الصف). فأطفال الروضة بلا استثناء تقريباً يشعرون بالسعادة بتواجدهم في الروضة. من الطبيعي أن ينتابهم الملل أو الإحباط من نشاط ما أو غيره، لكنهم على الدوام متحمسون لما سيأتي لاحقاً. وليست الحال كذلك بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع، فبعد عشر دقائق من بداية الدراسة يغدو من الواضح بالنسبة لي أن الطلاب لا يجدون في المدرسة موئلاً للفرص والإثارة، بل على العكس يرونها مكاناً للإخفاق والشعور بالخزي. وعندما كنت أذكر ملاحظتي تلك لمعلمي الصفوف الأولى كانوا عادة يجيبونني: "أنت ترى هذا في تلاميذ الصف الرابع، ونحن نراه في تلاميذ الصف الثاني والأول أيضاً". وأنا واثق من أنهم على حق.

اعتقد أن حديثنا ذو صلة وثيقة بمسألة تعلم القراءة والكتابة. فلننظر إلى طفل يجد صعوبة في فك الرموز، ولا يخفى عليه أنه يكافح في هذا السبيل على عكس بقية زملائه في الصف؛ من الطبيعي أن يوهن ذلك عزيمته تجاه القراءة. لكن، تأمّل في واقع أن معظم الوقت الذي يمضيه التلاميذ في المدرسة مخصص لتعلم فنون اللغة. فإن كان التلميذ يواجه مصاعب جمة مع القراءة فما الذي سيحول دون استنتاجه أن المدرسة ربما لا تناسبه؟ في الفصل السادس، أشرت إلى أن توسيع المنهج المدرسي أمر حاسم لبناء المعرفة العامة، غير أن إفساح المجال أمام مواد أخرى في الروضة سيؤتي أكله في مسألة الدافعية والتحفيز. فالطفل الذي يمقت القراءة سيظل على موقفه منها، وإنما سيعلم أنه ستليها لاحقاً حصة للعلوم أو التاريخ أو المسرح، وعليه فصورته الأكاديمية عن ذاته تظل إيجابية.

إن كان الأطفال يباشرون حياتهم المدرسية مفعمين بمواقف إيجابية من القراءة، ثم لا تلبث تلك المواقف تذوي شيئاً فشيئاً، فعلينا أن نتأكد بشكل جازم من معرفتنا بصورة شمولية جميع الأسباب المفضية إلى تلك الانتكاسة. وقد أجريت أبحاثاً شديدة الأهمية حول العاملين المتعلقين بما يجري في الصف، واللذين يُعزى إليهما التأثير على موقف الطفل، ألا وهما: المعلم، ونمط الإرشاد الذي يتلقاه الطفل.

الإرشاد والدافعية: إن الإرشادات الخاصة بالصوتيات تبدو مملة بحق. فهي تعتمد على التلقين والاستظهار، كما أنها خالية من المعنى؛ وبالتالي لا غرابة في أنها ستوحي للأطفال أن الأمر ممل. غير أن الأبحاث لم تدعم هذه الفرضية المنطقية. فالطريقة المتبعة لتعليم الأطفال فك الرموز – سواء أكانت عن طريق تعلم الصوتيات أو الكلمة الكاملة – لا تؤثر على المواقف من القراءة. بل اتضح أنه عندما يبدأ الأطفال خطواتهم الأولى في عالم القراءة فمجرد قراءتهم كلمات متفرقة مكافأة بحد ذاتها نوعاً ما. وقد يستمتعون بهذا النشاط الذي لطالما كان مرتبطاً لديهم بالأطفال الأكبر سناً أو بالكبار البالغين. ولكن اتضح أيضاً أنه من الممكن أن المواد المستخدمة في منهج تعليم الكلمة كاملة ليس مثيراً جداً. (الشكل 2.7)

ليس لدي من البيانات ما يدعم هذا التفسير، غير أن بعض الأبحاث توصلت إلى نتائج متوافقة معه. لقد ذكرت أن المواقف من القراءة تضحي أكثر سلبية مع تقدم الأولاد في العمر؛ الأمر الذي يحدث بصورة أسرع بالنسبة لأولئك الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة. وإدراك الأولاد لحقيقة أنهم متأخرون عن أقرانهم (من خلال وضعهم في المجموعة "البطيئة" في القراءة) يزيد الطين بلة. وعليه، إننا نجد دعماً للفكرة المنطقية التي مفادها أن النجاح في عملية القراءة يعود على الطفل بمواقف إيجابية تجاه القراءة ككل.



الشكل (2.7) قراء الكلمة الكاملة: هذه الصفحة مأخوذة من كتاب يُستخدم لتعليم القراءة بالاعتماد على منهج الكلمة الكاملة. حتى إن كان هدفك أن يستغرق الأطفال في قراءة قصص ممتعة، فلن يكونوا قادرين على تمييز ما يكفي من الكلمات التي تساعدهم على بناء رواية متكاملة للأحداث إذا كانوا يتعلمون القراءة وحسب.

علينا أيضاً أن نتذكر أننا عندما نقارن بين نهجي الصوتيات والكلمة الكاملة فإن وجه المقارنة ذاك يمثل جزءاً وحسب من منظومة أشمل خاصة بتعليم القراءة والكتابة. على سبيل المثال، سنتوقع أن جعل أدب الأطفال جيد في برنامج القراءة ستنجم عنه مواقف إيجابية أكثر، وكذلك الحال بالنسبة للقراءة بصوت عالٍ للتلاميذ. كلا الأمرين واقعيان، والبيانات زاخرة بذلك بوضوح. إذاً، قد لا تكون الصوتيات ممتعة كثيراً، لكن أثرها السلبي على الدافعية يكاد لا يذكر بين الجوانب الأخرى من منظومة تعليم القراءة والكتابة، والتي تؤثر كلها على مسألة الدافعية.

تأثير المعلم على الموقف من القراءة: هناك تفسير آخر (أفضل على الأرجح) للسبب الذي يجعل من النهج المتبع في تعليم القراءة عديم التأثير على مواقف التلاميذ: وهو أن ما يهم فعلاً هو الكيفية التي ينفذ بها المعلم البرنامج التعليمي. فقد أظهرت أبحاث تعود إلى الستينيات أن اندماج التلاميذ يستمد بشكل رئيس من أفعال المعلم، لا من طبيعة البرنامج التعليمي. إذاً، ما الذي يفعله المعلم ليثير حماسة تلاميذه تجاه القراءة؟

تقدم معلمة الصف دعمها في الوقت المناسب للتلميذ المناسب وبالكم المناسب. إنها تبث في الصف طاقة عاطفية إيجابية من خلال حماستها وثقتها في تلاميذها. كما أنها تظهر إحساساً مرهفاً، فتطيّب خاطر التلاميذ الذين لا تسير أمورهم على ما يرام في الصف، وفي الوقت نفسه تنفح فيهم نفحات من الثقة بأنهم قادرون على النجاح. وتتحلى المعلمة بالقدرة على فهم الطريقة التي تحافظ من خلالها على زخم الدرس: فتتحول إلى ممارسة النشاطات عندما يغدو الجو مملاً، أو توقف الدرس عندما تشعر بأن التلاميذ قد اكتفوا، أو تستمر إن كان من الممكن دفعهم لتلقي المزيد قليلاً بعد. إنها تعلم أي الطلاب مناسب لتقلده مقاليد قيادة الصف في يوم محدد، وتتقن تعديل صعوبة الدرس الذي تعطيه سريعاً على نحو ينطوي على تحدٍّ وإنما لا يفوق قدرة التلاميذ. وعندما تبدأ بتعداد المهارات التي يتطلبها القيام بدرس القراءة ستدرك السبب الذي يجعل من المعلمة أو المعلم عاملاً مهماً في إحداث الفرق.

الحقيقة هي أنك إن زرت صف ولدك فربما لن تتمكن من ملاحظة مقدار المهارة التي تتحلى بها المعلمة. ألقِ نظرة ثانية على المقطع السابق لتلاحظ إلى أي حد يُطلب من المعلمة اتخاذ قرارات فورية أثناء اليوم؛ إذ يتوجب على المعلمين أن يسبروا أغوار الفصل (أو الطفل) ومن ثم التصرف

بناء على ذلك. يقدر الباحثون عدد القرارات التي يتوجب على المعلم اتخاذها بحوالي الألف قرار كل يوم في المدرسة. وهي قرارات تمر في لحظات سريعة الزوال، إلى حد يستوجب عيناً مدربة جداً لتستطيع رصدها وتقييمها. إذاً، ما الذي عليك أن تبحث عنه عند زيارتك لصف ولدك؟

السمات المميزة للصفوف الرائعة

في الصفوف ذات الفاعلية، ترى أن القراءة تحظى بمكانة بارزة. وأعني بذلك مكانة فعلية؛ كأن تجد في الصف مكتبة فيها مجموعات منتقاة بعناية، إلى جانب مواد مساعدة معلقة على الجدران لتساعد التلاميذ على القراءة، وهي لا تعدو عن كونها مجرد ملصقات ملونة أو لوحات ذات رسائل تحفيزية ملهمة، وإنما تمثل أدوات فعلية يستخدمونها مرات ومرات. على سبيل المثال، في أحد الصفوف التي زرتها رأيت رجلاً كرتونياً ضخماً، الهدف منه هو مساعدة تلاميذ الصف الأول على التأكد من أن جملهم كانت كاملة عندما يكتبون. فكان الرأس يمثل الحرف الأول الذي يكتب كبيراً في اللغة الإنكليزية، والقدمان عليهما علامة ترقيم. أما بقية أجزاء الجسم فقد مثلت الأسماء والأفعال. يظهر في (الشكل 3.7) مثال آخر على ملصق ذي فاعلية.

من جهة أخرى، أظهرت الأبحاث أنه من المفيد أن يشكل المعلم قدوة لتلاميذه في الحماسة للقراءة بأن يظهر لهم فوائدها. فمن المثير للبهجة أن أرى عيني معلمة طفلتي تلتمعان عندما تتحدث عن الكتب. معلمو ومعلمات القراءة الفعالون يذكرون أحداثاً من حياتهم اليومية تظهر أنهم يقرؤون للمتعة، فيعلقون على سبيل المثال على أشياء وردت في الصحف، أو يصفون كيف أثر كتاب ما فيهم.

معلمو ومعلمات القراءة الرائعون يوجدون الفرص لتلاميذهم ليروا أنفسهم كقراء ناجحين، وهذا أمر يصعب قليلاً الوصول إليه. أما ما لا تود رؤيته فهو كيل المديح بلا توقف، وبشكل خاص المديح الذي يركز على الأداء. فإن كنت تمدح أداء الطفل باستمرار (كسرعته في القراءة، أو دقته على سبيل المثال) إذاً، لن يصعب علينا توقع أن الطفل سيركز على جودة الأداء.

كلمات لم يعد الطلاب يريدون استخدامها

الشكل (3.7) مقبرة الكلمات: كل بطاقة في هذا الملصق تمثل "شاهدة قبر" لكلمة وجد التلاميذ أنها مملة كثيراً ولا ينبغي أن تدرج في ما يكتبونه بعد اليوم. وإن شعروا بالرغبة باستخدام واحدة من تلك الكلمات توجب عليهم إيجاد مرادف بديل لها.

قد يؤدي مدح الأداء إلى سعي الأطفال لتفادي الإخفاق، ولكن من الأفضل أن يكون الإخفاق في نظرهم أمراً طبيعياً؛ إذ ينبغي أن ينظر إليه الأطفال كفرصة لهم ليتعلموا منه شيئاً ما.

عوضاً عن التركيز على الأداء، نريد لأولادنا أن يركزوا على التعلم. تظهر الأبحاث أن مديح المعلمين للجهد الذي يبذله تلاميذهم يشكل حافزاً رائعاً لهم؛ كثنائهم على التلاميذ الذين يسعون دائماً لرفع مستوى تعلمهم إلى أقصى حد ما أمكنهم، عن طريق اختيارهم مثلاً كتاباً ينطوي على شيء من

التحدي بالنسبة لهم. أما حين تفتر همة الأولاد، فإن الخيار الأكثر فعالية أمامنا هو أن نقوم بتذكيرهم بما اعترضهم من عقبات آنفاً، وكيف استطاعوا التغلب عليها. ويبقى المبدأ الشامل هو نفسه بالنسبة للأهل والمعلمين: وهو أن نمتلك توقعات عالية من أولادنا مصحوبة دوماً بالثقة في أنهم قادرون على تحقيقها، والتعهد بالوقوف إلى جانبهم طوال الوقت وكلما اقتضت الحاجة. إن الصفوف التي تدعم الدافعية للقراءة تتيح الفرص أمام الطالب ليقوم بالاختيار، والهدف من ذلك كما يمكنك أن تتوقع، هو أن يشعر الطلاب بالتملك والالتزام بما يقرؤونه. قد يدع المعلمون الخيار للطلاب ليقرروا مكان القراءة ونوعها (وذلك ضمن مجموعة خيارات أساسية قد أعدها المدرس سلفاً؛ ومكتبة الصف تقدم عوناً كبيراً في هذا المضمار)، أو ليحددوا كيفية استجابتهم للنص الذي قرؤوه، (كأن يكتبوا تقريراً، أو يفتحوا نقاشاً مع الأستاذ، إلخ...). يمكن لمسألة الخيار طبعاً أن تتخذ منحى خاطئاً أحياناً، (كأن يُسمح للطالب بأن يختار كتاباً ذا محتوى غير مناسب)، غير أن الأساتذة جميعهم تقريباً حساسون تجاه هذا الخطر.

ما ينبغي فعله في المنزل

من السهل نسيان أمر التحفيز على القراءة في البيت في سنوات التعليم الابتدائي الأولى. فهناك الكثير من الأنشطة الجديدة التي يتلقاها الطفل، كالدروس في البيانو أو ممارسة رياضة ما على نحو منتظم ربما. فضلاً عن أن المدرسة تغدو رويداً رويداً أكثر أكاديمية، وتتطلب مزيداً من الاهتمام. فتجد القراءة ما يزاحمها، خصوصاً وأنك تتصور أن ابنك يقرأ في المدرسة، والغالب أنه يحب فعلاً أن يقرأ هناك. ولكن، لا يزال هناك الكثير مما يمكن القيام به في المنزل.

واظب على ما تفعله

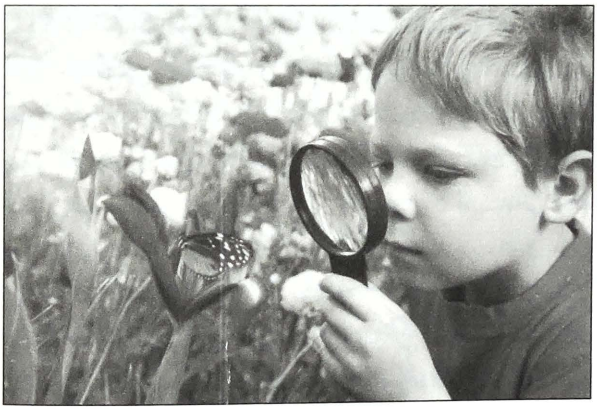
استمر بفعل ما كنت تقوم به. لا يزال من المهم لتحفيز الدافعية لدى طفلك أن يرى والديه وإخوته يقرؤون، وأن يرى أن هناك كتباً متوفرة في المنزل. فإن كنت قد أمسكت بهذا الكتاب لتوك وشعرت بالقلق لأنك لم تفعل أياً من الأمور التي أوردتها في الفصول الماضية مع ابنك ذي السنوات الست (كالقراءة بصوت مرتفع، وطرح الأسئلة) فلا تقلق، لم يتأخر الوقت كثيراً. هناك دلائل تشير إلى أن البدء بتحبيب القراءة لطفلك في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي لا تزال فكرة جيدة.

كيفية تمكن الأهل من تكوين المفهوم الذاتي الخاص بالقراءة

ذكرت آنفاً أن الأولاد يبدؤون في هذه السن بمقارنة أنفسهم مع الآخرين؛ مما يشكل عاملاً مهماً في الصورة التي يرسمونها في أنفسهم عن ذواتهم. وعليه، إن تصوّر الذات ليس ثابتاً. إذ يغير الأولاد نظرتهم عن أنفسهم كلما أجروا مقارنات أحدث من سابقتها، ومرد ذلك إما لتغير سلوكهم هم، أو لتغير سلوك أقرانهم، أو لأنهم يختارون أشخاص جدداً كأساس للمقارنة. لذا، إن كان لدى ابنك صورة سلبية عن ذاته في ما يخص القراءة فلا تستسلم.

على الدرجة نفسها من الأهمية، إن الطريقة التي ينظر فيها الولد إلى خبراته التي مر بها تفوق أهمية الخبرات بحد ذاتها. وبمقدور الأهل هنا التدخل ليقودوا من طرف خفي مسار تفكير الولد وتفسيره للمواقف. افترض مثلاً أن ولداً في الصف الثاني يخبر والده قائلاً: "أنا لست جيداً بالقراءة". بطبيعتنا كأهل سنهرع لتحسين شعور ابننا وحماية تقديره لذاته في ما يتعلق بالقراءة، مستخدمين أقصر الطرائق لتحقيق ذلك من خلال إنكار الموقف: "هل قال

لك المعلم إن قراءتك رديئة؟ كلا، إذاً أنت تبلي بلاءً حسناً". اتباع سياسة الإنكار (بوجود دليل) يكون منطقياً للولد إذا كان بالفعل يبلي بلاء حسناً. ولكن، إن لم يكن الأمر كذلك، فإن الإنكار لن ينفع؛ ليس مع ولد في الثامنة من العمر. لذا، بدلاً من ذلك، بإمكان والده أن يضع بين يديه تفسيراً آخر لما حصل: "في الحقيقة، إن القراءة كانت صعبة عليك، وأعتقد أن السبب هو أنك أمضيت وقتاً طويلاً في مساعدتنا أنا ووالدتك في العناية بإخوتك الصغار. أراهن على أن بقية الأولاد في صفك قد أتيحت لهم فرصة أكبر لممارسة القراءة. ربما علينا نحن أيضاً أن نفعل ذلك". لقد كان الولد على وشك الاستنتاج: "أنا لست بقارئ"، لكنّ والده قدم له تفسيراً آخر، ومن ثم اقترح عليه آلية يقارب من خلالها المسألة (الشكل 4.7).



الشكل (4.7) بناء التصور عن الذات: إن أردت أن تصوغ تصوّر ولدك عن ذاته في ما يخص القراءة، فلا يكفي أن ترسم له ما يجب أن يستنتجه ثم تخبره عن ماهيته فعلاً. فهو يطور صورته عن ذاته من خلال تفسيره للخبرات التي يمر بها، وهذا ما يجدر بك أن تفعله أنت أيضاً.

يستطيع الأهل أن يضطلعوا بما هو أكثر من تفسير الخبرات: يمكنهم أن يقترحوا على أولادهم أي الخبرات عليهم أن يدرجوها ضمن نظرتهم لذواتهم. قد تتوصل ابنتكم إلى الاستنتاج: "أنا لست بقارئة حقاً"، وذلك لأنها تقارن نفسها بصديقتها المقربة التي صادف أنها كانت القارئة الفضلى في الصف. لعل تفكيرها بالقراءة منحصر بكونها عملية تفكيك رموز فقط، وتحتاج لمن يذكرها بأنها لطالما أحبت الكتب، والأرجح أنها ستحبها مجدداً ما إن تمضي فترة فك الرموز. إن الأهل غالباً هم مصدر المعلومات الوحيد لأولادهم عما كانوا يحبونه قبل بلوغهم الثالثة من العمر، لأن لا أحد منا يتذكر سنوات حياته الأولى المبكرة. فإن كانت طفلتك قد اعتادت التمثيل مع دماها بأنها تقرأ لها قصة ما قبل النوم، فإنها على الأرجح لن تتذكر هذه الحادثة كدليل على أنها قارئة إلا إذا ذكرها لها أحد الوالدين.

موقفك من قراءة ابنك

من الواضح أن قناعاتك حول قدرة ابنك على القراءة تترك أثراً؛ فأنت تريد أن تشعره بالثقة بأن بمقدوره أن يكون قارئاً جيداً؛ حتى إن لم يكن كذلك في الوقت الحالي. أما الأقل وضوحاً فهو تأثير قناعاتك حول السبب الذي يقرأ المرء لأجله؛ الأمر الذي يستحق التأمل لبرهة.

من الطبيعي أن تفكر بقراءة ابنك على أنها مهارة؛ لأن القراءة تحمل العديد من الصفات التي تميز المهارات. فهي تتيح لك إنجاز عدة أعمال، كما أنها تتحسن بالممارسة؛ وهذه حقيقة واقعة. ولكنّ وجهة النظر هذه عن القراءة تفتقد إلى سمة أخرى مهمة، وهي أن تعلم كيفية القراءة يعطي القدرة على الاستمتاع، كما يعطي القدرة على التسلية. معظم المهارات الأخرى التي علمتها لأولادي كانت تنقصها هذه الخاصية. فقد علمت أولادي مثلاً كيف

ينظفون الحمام بطريقة سليمة، وأنا متأكد جداً بأنني لم أفعل شيئاً يحبط فكرة أن تنظيف الحمام عمل ضروري، وأنه شر لا بد منه. وهو أمر يجدر القيام به بطريقة صحيحة، مما يعود على المرء بشيء من الرضا، ولكن دعونا لا نخدع أنفسنا: إنه يبقى عملاً (الشكل 5.7).

ليس هذا بالموقف الذي نريد إيصاله حيال القراءة. فالقراءة ليست شيئاً تتعلمه لتغدو أكثر نضجاً، أو لتنجح في المدرسة، أو لتحصل على وظيفة يوماً ما، بل القراءة تسلية. وفي الأوقات القليلة النادرة التي تغدو فيها القراءة وكأنها عمل (كما هو الحال أثناء تعلم الأطفال فك الرموز)، فإنها عمل سيحقق متعة بعد ذلك. تشير الأبحاث إلى أن نتائج اتخاذ الأهل هذا الموقف من القراءة قد تجلت في ارتفاع الدافعية للقراءة لدى أطفالهم. ليس هذا وحسب، بل تجاوزته إلى تحصيل إنجازات أكبر في مجال القراءة مما هو عليه الحال عندما ينظر الأهل إلى القراءة كمهارة مدرسية مهمة.

الشكل (5.7) وجهة نظر نفعية للقراءة: ربما كان أكثر من دعا لوجهة النظر النفعية في القراءة هو الفيلسوف الاسكوتلندي جيمس ميل الذي ربى ابنه، جون ستيوارت ميل (الذي تعرض صورته هنا)، وقد وضع نصب عينيه هدفاً محدداً؛ وهو أن يجعل منه عبقرياً. لقد تعلم جون اليونانية وهو في الثالثة من العمر، واللاتينية وهو في الثامنة من العمر. وقد آتت الجهود أكلها إلى حد ما؛ حيث غدا جون أحد كبار فلاسفة القرن التاسع عشر، ولكنه كتب في ما بعد أن الدراسة المركزة بشدة التي فرضها عليه والده أثرت تأثيراً رهيباً على صحته العقلية.

من الواضح أن هذا الموقف من الممكن إيصاله جهارةً من خلال الطريقة التي تتحدث فيها عن القراءة. فإذا كان ابنك محبطاً لأنه يواجه صعوبة في القراءة، فإما أن تقول: "حسناً، أعلم أنه أمر صعب، ولكنه صعب على الجميع. إنه فقط شيء عليك أن تتعلمه ولكنه سيصبح أسهل مع مرور الوقت". أو: "عليك أن تتغلب على هذا الآن؛ لأن كل ما تفعله في المدرسة منذ الآن فصاعداً متعلق به". أو على العكس من ذلك، قد تقول: "تخيّل كم سيكون جميلاً أن تقرأ قصة الدب ويني بنفسك!" أو: "فكّر كم سيكون ممتعاً في المرة القادمة حين نزور جدتك وتستطيع أن تقرأ لها أنت كتابك المفضل بطاريق السيد بوبر!".

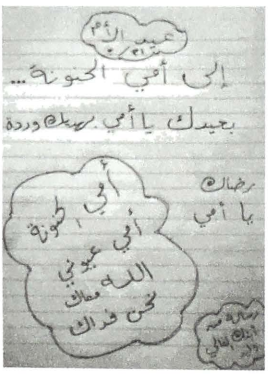
يمكن أيضاً إيصال الرسائل المتعلقة بطبيعة القراءة بصورة أقل وضوحاً، وذلك من خلال قيامك بأمور تحثّ بها ابنك على القراءة. مثلاً، افترض أنك تقول: "لا يسمح لك أن تلعب بجهاز الآيباد الخاص بي إلى أن تنهي قراءة الفصل الأول على الأقل في كتابك". فأنت من خلال جعلك شيئاً ما يريده ابنك منوطاً بالقراءة تكون قد حولت القراءة إلى وظيفة بشكل جلي. والشيء نفسه ينطبق على وضعك لحدود دنيا للوقت الذي يجب على الولد أن يمضيه في القراءة. فأنت لن تقول: "أريد أن أراك في الخارج على هذه الأرجوحة على الأقل لمدة عشرين دقيقة في اليوم يا سيد. وعليك أن تتأرجح بكل جدية". وبالمثل، لا أحد يتوقع مكافأة لقيامه بعمل ممتع. (كأن نقول للطفل: "لقد أكلت قطعة الشوكولا تلك بصورة جيدة، لذا سأعطيك دولاراً". وإنما نتوقع المكافآت لدى القيام بأعمال لا يقوم بها أحد من دون أن يحفَّز بالحصول على جائزة. (نظام المكافآت المعتمد في المدارس للتشجيع على القراءة يطبق على الأولاد الأكبر سناً بقليل، لذا سوف أناقشه في الفصل العاشر).

التدريب من خلال التعلم العملي للقراءة والكتابة

إنني متأكد من أنك لم تكن متلهفاً للضغط على ابنك أو مكافأته. ولكن، ما العمل إن لم يكن ولدك يريد القراءة؟ في الفصل الرابع، اقترحت أن تغير بيئتك المنزلية، حيث تصبح القراءة هي النشاط المتاح الأكثر جاذبية، وبإمكانك أن تتابع هذه الممارسة. ولكن، ما إن يكتسب ابنك بعض المهارات في فك الرموز حتى تصبح لديك مجموعة خيارات أخرى؛ لأن القراءة والكتابة يمكن أن تمارسا بصورة عملية. هدفنا هنا أن نجد مواقف يرغب فيها الولد بأن يقرأ أو يكتب؛ لأن هذا سيساعده على الوصول إلى الهدف. وأورد لكم الآن بعض الأمثلة على ما أعنيه:

1. اترك لابنك ملاحظات صغيرة في علبة غدائه، أو على سريره، أو في صندوق الألعاب، وفي أي مكان.
2. إذا طلبت منك ابنتك أن تبلغها رسالة ما، فاطلب منها عوضاً عن ذلك أن تكتب ملاحظة صغيرة بنفسها. (الشكل 6.7)
3. اطلب من ابنتك أن تساعدك بمهمة تستلزم القراءة، وعندما يكون المطلوب غير ظاهر يمكنك أن تقوم بذلك بنفسك (وإلا فستبدو وكأنك تستجوبها بكل وضوح). مثلاً، في السيارة اسأل: "ما حدود السرعة هنا؟"، أو: "أنا أبحث عن شارع باتريك، هلا ساعدتني في إيجاده".
4. اطلب من ابنك أن يحضر البريد إلى الداخل، وأن يساعدك في فرزه حسب المرسل إليه.
5. أرِ ابنك تعليمات الطهو على علبة الباستا (أو أي مكان غيرها) واطلب منه أن يساعدك في قراءتها بينما أنت تنجز كل خطوة.
6. تآمر مع ابنك لكتابة ملاحظة سرية لأحد إخوته أو لوالدته.

7. اجعل كتابة عبارات الشكر عادة لدى أولادك؛ ليس عند تلقيهم الهدايا وحسب، بل عندما يدعوهم الأصدقاء لممارسة نشاط ما أيضاً. بادئ ذي بدء، ستكتبها أنت بينما يكتفي أولادك بالتوقيع. وإنما لاحقاً وبينما هم يكتسبون مهارات تعينهم سيتمكنون من كتابة المزيد بأنفسهم.



الشكل (6.7) رسالة طفل إلى أمه

8. حين يتلقى ابنك كتاباً جديداً، عوّده على أن يكتب اسمه على صفحة الغلاف الداخلي.
9. شجّع أبناءك على الكتابة بأن تشتري لهم دفاتر التدوين الجذابة، وأدوات الكتابة، وعلبة لحفظها داخلها. جرّب الاستعانة بأقلام التظليل الملونة ذات الرأس المائل، ليختبر ابنك من خلالها عرض الخطوط، كما هو الحال في كتابة الخط العربي.
10. طباشير الرصيف (أو الكتابة على الثلج إن وجد) طريقة حديثة للكتابة. استخدمها لتترك ملاحظة لأحد الإخوة أو لأحد الوالدين.

11. شجِّع أولادك على كتابة بطاقات المعايدة التي تخصهم بأنفسهم.
12. اقترح على ولدك أن يصنع لعبة البحث عن الكنز بأن يدوِّن الدلائل ويتركها في أرجاء المنزل بمناسبة ذكرى ميلاد أي من إخوته أو والديه.
13. ضع دفتر ملاحظات فوق البراد لقائمة المشتريات الغذائية. وحين يطلب منك ابنك شراء نوع من الغذاء اطلب إليه أن يسجله في القائمة.
14. بدلاً من دفاتر التلوين التقليدية، ابتع دفتراً يضم كلاً من النشاطين التلوين والكتابة. وابحث عن كتب تم إعدادها كنشاط رافد لمستوى صفٍّ مدرسي معين. وإنما تفحصها بإمعان أولاً؛ فهي تتفاوت من ناحية الجودة إلى حد بعيد. فبعضها يقدّم القراءة مغلفة على نحو عرضي- وهو ما أتحدث عنه هنا- وبعضها يقدم صفحات تليها صفحات من المحتوى الرتيب والملل.
15. في صباح يوم حافل من أيام عطلة نهاية الأسبوع، اقترح على ابنتك أن تضع قائمة بجميع الأشياء التي خططت للقيام بها في ذلك اليوم؛ وخاصة إذا كنت أنت أيضاً تعد قائمتك في الوقت ذاته.
16. بشكل عام، حاول اغتنام أي فرصة تلوح لك كي تستفيد منها في القراءة أو الكتابة الهادفة. فمثلاً، أمضت صغرى بناتي حوالي ستة شهور وهي تستجيب لما وجدته طريقة مضحكة لتنظيف غرفتها: حيث كنا أنا وزوجتي نكتب على قطعة من الورق توجيهاً قصيراً لها: "ضعي الألعاب في مكانها". فكانت تقرؤها وتهرع راكضة لتنفّذ المطلوب، ثم تعود لتقرأ ملاحظة أخرى، وهكذا. لن تعرف أبداً ما الذي قد يستجيب له طفلك. لكن عليك على الفور أن تتخلى عما تجد رفضاً له؛ فما نفعله يهدف للتسلية ولا ينبغي أن يتحول إلى واجب مثير للضجر والملل.

* * *

إن التغيير الذي يصوغه تعلم فك الرموز يجعل سنوات الابتدائية الأولى تبدو أمراً هائلاً لا يمكن تخطيه، غير أن تغييرات أكبر لا تزال في الطريق.

الخلاصة في سطور

في المدرسة

- إنشاء رابطة عاطفية طيبة بين المعلمين والتلاميذ.
- المعلمة بحماستها للقراءة تمثل نموذجاً يحتذى لتلاميذها.
- إيجاد طرائق لينظر التلاميذ إلى أنفسهم كقرّاء ناجحين.
- تحتل القراءة مكانة مهمة في الصف.

في البيت

- كن داعماً متفائلاً لقدرة ابنك المتنامية على القراءة.
- أوجدوا المناسبات التي تخدم فيها القراءة والكتابة أولادكم على نحو مفيد.
- حافظوا على موقفكم من القراءة على أنها بوابة للمتعة، وليست مهارة.

ملاحظات

"الأطفال الصغار (بعمر أربع أو خمس سنوات) يميلون لرؤية أنفسهم جيدين بكل شيء"؛ هارتر (1999).

"إنهم يصلون إلى هذا الفهم من خلال المقارنة"؛ ربل وفراي (1991).

"الطريقة الخاصة التي يتم تعليم الأطفال بها فك الرموز – الأصوات أو الكلمة كلها – لا تؤثر على المواقف"؛ ماك كينا، كير، وإلسوورث(1995).

"يحدث ذلك بشكل أسرع بالنسبة للأطفال الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة"؛ والبرغ وتساي (1985).

"وضعهم في فئة القراءة "البطيئة"؛ والبراون، وبراون، وإنجين (1978).

"في الأدبيات الجيدة للأطفال في برنامج للقراءة، ينبغي الربط مع المواقف الإيجابية، وكذلك القراءة بصوت مرتفع للطلاب"؛ بوتوملي، وترسكوت، ومارياناك، وملنيك (1999)؛ مورو (1983، 1992).

"أظهرت الدراسات التي ترجع إلى عام 1960 أن تصرف الأستاذ هو الذي يقود إلى محبة الطالب للقراءة في الدرجة الأولى وليس البرنامج"؛ تشال (1967).

"ألف قرار كل يوم مدرسي"؛ جاكسون (1968).

"أعطيت القراءة مكانة الصدارة"؛ غثري وكوكس (2001).

"من المساعد حين يحمس الأستاذ على القراءة"؛ جانيوك وشاناهام (1988).

"إن ما لا ترغب برؤيته هو المدح دون نهاية، وخاصة المدح الذي يركز على الإنجاز"؛ مولر ودويك (1998).

"أن ترى والديها وإخوتها يقرؤون، وأن هناك كتباً في البيت، إلخ..."؛ بيكر، وشير، وماكلر (1997)؛ براتن، ولي، وأندريسن، وأولوسن (1999).

"البدء حين يكون طفلك لا يزال في الصفوف الأولى من المدرسة الأساسية، لا يزال فكرة جيدة"؛ فيليغر، ونيغلي، وفانديلير، وكوتسلمان (2012).

"يغير الأطفال أفكارهم حول من هم"؛ غروتفانت (1987).

"هذا الموقف من جهة الأهل لا يرافقه حافز عالٍ للقراءة لدى أطفالهم"؛ بيكر وشير (2002).

"إنه يرتبط بإنجاز أفضل في مجال القراءة، في حين يفكر الأهل بالقراءة كمهارة مدرسية مهمة"؛ بيكر (2003).

القسم الثالث

الصف الثالث وما بعده

8

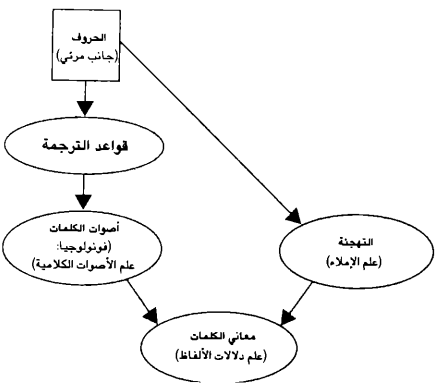
القراءة بطلاقة

ابنك الآن في الصف الثالث أو أكبر من ذلك. لنفترض أن كل شيء قد سار قدر الإمكان بحسب ما هو مخطط له، أما بات يعرف الآن كيف يفك الرموز بهذا العمر؟ بلى. لكن في الواقع الأمر، أمامنا عمليتان لفك الرموز وليس واحدة فقط. العملية الأولى، يمكن متابعة تطورها بسهولة في مرحلة الروضة. أما العملية الثانية، فتتبلور سراً وببطء، ويظلّ صقلها جارياً حتى المرحلة الثانوية. إن العملية الثانية هذه هي التي تدعم طلاقة اللسان، وهي على الدرجة نفسها من الأهمية، تماماً مثل العملية الأولى؛ لأنها تمكن ابنكم من القراءة بسرعة ودونما جهد. في هذا الفصل، سوف نتعرف على الطرائق التي تؤمن لنا تطورها الكامل.

النمط الثاني من فك الرموز:
القراءة عن طريق التهجئة

حتى الآن، وصفتُ عملية فك الرموز بأنها عملية يقوم القارئ من خلالها بتحويل الحروف المطبوعة إلى أصوات، مشيراً إلى أن القراء المبتدئين لا يتعرفون إلى الكلمات من مظهرها، أي من تهجئتها. ولكن تطرأ على البال حالات يبدو فيها أن للتهجئة دوراً ما بالضرورة.

من اللافت أن لدى القارئ المتمرس طريقتين للوصول إلى معنى الكلمة المطبوعة. الطريقة الأولى هي التي وصفتها سابقاً: حيث تستعمل مجموعة قواعد لترجمة الحروف إلى أصوات، ومن ثم بشكل أو بآخر تقول الكلمة لنفسك، فصوت الكلمة مرتبط بمعناها. والطريقة الثانية هي أن تستعمل التهجئة: فتطابق مباشرة الحروف على الصفحة بمعرفتك بحروف الهجاء. معرفة التهجئة هذه أيضاً مرتبطة بالمعنى (الشكل 1.8).



الشكل (1.8) طريقتا القراءة: هناك طريقتان للوصول من المطبوع على الصفحة إلى المعنى في عقلك. العملية الكاملة تتضمن ارتباطات أخرى – إن توقعك معنى معيناً مثلاً سيؤثر على ما سمعته – ولكننا نؤثر البساطة في الأشياء.

الطلاقة والانتباه

إن معرفة التهجئة التي نستخدمها لنقرأ تشبه قليلاً قدرتنا على التعرف على الأشياء، حيث إنك لا تحتاج كي تدرك ماهية غرض ما إلى التفكير بما يشبهه. فأنت لا تقول لنفسك: "لنرَ هنا... هناك كفّ، وذاك يشبه الخطم، وذلك الشيء ذيل على الأغلب... إن هذا الشيء يكتسب شكل كلب رويداً

رويداً". فأنت ترى كلباً وحسب! وعلى هذا المنوال، إن قدرتك على التعرف على الأشياء تماثل تماماً قدرتك على التعرف بصرياً على الكلمات. وهذا يتضمن أن تكون قادراً على التعرف على الأجزاء؛ حتى إن كان من النادر أن تصادف كف كلب منفرداً فإنك مع هذا ستعرف أن ذلك كفّ. على حد سواء، إن صور أحرف الهجاء في الذهن تمكنك من التعرف على الأحرف المجموعة معاً التي تراها مراراً؛ رغم أنها عادة تكون جزءاً من كلمة. وكلما كانت مجموعة الأحرف مألوفة ومتواترة الاستخدام أكثر سهُل التعرف عليها أكثر.

تسمح لك القراءة بالتهجئة بالتفريق بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة لفظاً (مثل طبع وتبع)، ولكن هناك ميزة أهم بكثير: أنها أسهل وأسرع للاستعمال من قواعد الترجمة. فقواعد الترجمة تتطلب كماً كبيراً من الانتباه (رمز إليه بخطوط الإشعاع في الشكل 1.8) تماماً كما هو حال المبتدئ بقيادة السيارة عندما يتوجب عليه أن يفكر بوعي بالمدى الذي يجب عليه أن يدير مقود التوجيه فيه لتغيير خط مساره، أو مقدار المسافة التي يجوز له فيها الاقتراب من السيارة التي أمامه، وهكذا... وكذلك الحال بالنسبة للقارئ المبتدئ الذي يجب عليه الانتباه والتركيز كلياً على إخراج الصوت الصحيح. وفي حال تشابه أصوات الحروف، أو مخارجها يصبح من الصعب التركيز على فهم المعنى.

مع تراكم الخبرة، تتلاشى عمليات التفكير الواعي التي يتوجب على سائق السيارة القيام بها وتغدو القيادة تلقائية، حيث يصبح بمقدورك أن تحافظ على مسارك وعلى السرعة الصحيحة لسيارتك، دون التفكير بالأمر عملياً. وهذا يحرر انتباهك لتستطيع القيام بشيء آخر: كأحلام اليقظة، أو الحديث مع راكب معك مثلاً. وبالطريقة ذاتها، إن ممارسة القراءة تخفض الحاجة إلى الانتباه الذي تستوجبه قواعد الترجمة؛ أي تخفيض الانتباه ولكن ليس محوه

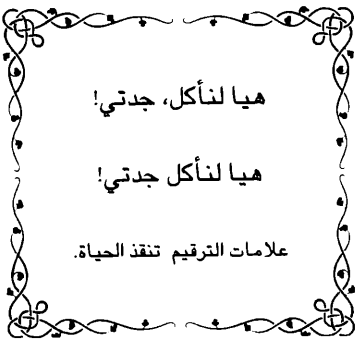
بشكل كامل. يمكنك أن تشعر بتحفز الانتباه قليلاً لديك عندما تواجهك كلمة غير مألوفة وتلفظها. فإن كانت كلمة سهلة التركيب مثل "رسم" فبالكاد ستنتبه لها، أما إن كانت طويلة وتتطلب عملية ترجمة فإنك تشعر بأن قراءتك أصبحت أكثر بطئاً. حاول مثلاً أن تقرأ "اضطجعتم".

على العكس، إن استخدام تهجئة الكلمات للقراءة يتطلب انتباهاً لا يكاد يذكر؛ إن وجد حتى. فأنت تراها تماماً بالطريقة نفسها التي ترى فيها الكلب وتتعرف عليه. حين يكتسب طفلك خبرة القراءة، فهناك مجموعة أوسع وأوسع من الكلمات التي يستطيع قراءتها مستخدماً التهجئة، وهكذا تصبح قراءته أكثر سرعة وسلاسة ودقة. وذلك ما يسمى الطلاقة.

الطلاقة وتغير نبرة الصوت

من السهل أن نرى أن الطلاقة تدعم الفهم. فمع احتياج ترجمة الأصوات لانتباه أقل، يغدو الالتفات بشكل أكبر إلى المعنى أمراً ممكناً. هناك طريقة أخرى أكثر براعة تساعد فيها الطلاقة على الفهم. فالطلاقة في الواقع تساعد على الفهم والاستيعاب من خلال الصوت. إليكم كيف يتم ذلك:

ذكرت دور نبرة الكلام في الفصل الثاني عند مناقشة موضوع "المناغاة". فكما تعلمون، نحن لا نتكلم بنبرة روتينية أحادية النغمة. فإلقاء الكلمات يتباين من حيث النبرة والسرعة والتشديد. وهذه النبرة تحمل معنى، فإن قلت: "ما أروع هذا الحفل" بحماسة أو سخرية فإن الكلمات هي نفسها لن تتغير، وإنما نبرة إلقائها هي التي ستختلف. ونبرة الصوت هي طريقة إلقاء الكلمة التي ستساعد على تمييز السخرية من الحماسة، فضلاً عن مساهمتها في الجانب المتعب والممل والأقل بريقاً وإنما الأكثر أهمية من حيث مسألة الفهم؛ ألا وهو تحديد الوظيفة النحوية للكلمات (الشكل 2.8).



الشكل (2.8) نبرة الصوت والمعنى: هذه الدعابة انتشرت عبر الفيسبوك. نحن نتعلم في المدرسة أين نضع الفاصلة معتمدين على قواعد النحو وفهم معنى العبارة، ولكن معظمنا لا يستعملون الفاصلة بهذه الطريقة عندما يقرؤون. وللمكان الذي توضع فيه الفاصلة أهمية في فهم معنى الجملة. ففي تشير إلى أن معنى الجملة قبلها قد تم وهناك جملة جديدة ستضاف إليها. وبالتالي، فعبارة "هيا لنأكل جدتي" في الحالة الثانية تحمل معنى الدعوة لأكل الجدة كما لو أنها طعام. في حين أن العبارة الأولى "هيا لنأكل، جدتي" تشير بوضوح إلى أن الحفيد ينادي جدته ويحثها على التوجه لتناول الطعام.

حتى عندما تقرأ بصمت فإنك تستعين بنبرة الصوت لتساعدك على الفهم. ويعبّر الشاعر بيلي كوللينز عن هذا بصورة أكثر بلاغة فيقول: "أظن أنه حين يقرأ المرء بصمت فإنه فعلياً يسمع قصيدة الشعر في رأسه، حيث تغدو الجمجمة مدرجاً صغيراً". إن كنت تقرأ بطلاقة، فإن الوصول إلى الكلمات المفردة يكاد لا يحتاج منك إلى أي انتباه، مما يعني أنه بمقدورك صرف انتباهك على النبرة والتركيز أكثر على التقطيع المناسب للجملة. وبالفعل، تشير بعض الأبحاث إلى أن تطور استعمال النبرة عند الكلام، وليس معدل القراءة نفسه، هو ما يؤدي إلى تعزيز الفهم في القراءة بالارتباط مع الطلاقة. (الشكل 3.8)

الشكل (3.8) القراءة بصمت: إن القراءة الصامتة تجعلك تردد الصوت في ذهنك كما لو أنك تسمعه.

تتيح لنا الطلاقة استيعاباً أفضل لما نقرؤه. ومن جهة ثانية، تتعلق الطلاقة بالمقدرة على القراءة عن طريق التهجئة. إذاً، كيف نتعلم القيام بذلك؟

تعلم القراءة عن طريق التهجئة

سأبدأ بتوضيح ما، لعله بدا آنفاً كتناقض. في الفصل الخامس أوردت ما يلي: "ليس من المفيد تعليم الأطفال القراءة من خلال تشجيعهم على تذكر شكل الكلمات، بل عليكم تعليمهم قواعد ترجمة الأحرف إلى أصوات، والأصوات إلى معانٍ".

والآن، خلاصة القول، إن "القراءة بالتهجي أساسية للوصول إلى قراءة حسنة". لكن هذه الأفكار في الواقع لا تناقض إحداها الأخرى. إذ إن تذكّر شكل الكلمات أمر غير عملي لتعلم القراءة، ولكن ما إن يتعلم الطفل كيف يقرأ، حتى يعلم نفسه بنفسه القراءة عن طريق التهجئة.

لنفترض أنني أحاول أن أدرب فتاة صغيرة على التعرف على الكلمات عن طريق تهجئتها. فأعطيها كلمة "ضَرَبَ" وأخبرها بأن "هذه الكلمة هي

ضَرَبَ"، ثم أريها كلمة "هَرَبَ" وأخبرها بأن "هذه الكلمة هي هَرَبَ". الفتاة التي تستطيع أن تفك الرموز لا تحتاج لأن أخبرها بمعنى كل كلمة مطبوعة، بل تخبر نفسها بنفسها. فحين تفك رموز كلمة ما مستعمِلة آلية الأصوات، فإنها تتعرف على أي كلمة تراها، وفي الوقت ذاته تتعرف على نمط الأحرف فيها. ومع التكرار الكافي، إن تهجئة الكلمة ترتبط مع معناها.

هذا ما يسمى بنظرية التعلم الذاتي. فنحن نعلم الأولاد كيف تلفظ الكلمات، ولكن معظمهم يعلمون أنفسهم- من دون أن يدركوا ذلك- كيف تبدو الكلمات، معتمدين على الممارسة والتدرب على مدى سنوات عدة. من الصعب إعطاء تقدير ثابت للمدة التي يتطلبها الأمر ليتمكن الولد من القراءة بطلاقة. فأولاً، وقبل أي شيء آخر، تكون الطلاقة في القراءة على درجات، ولا يمكن البت بالأمر بصرامة؛ كأن نقول إنك تتمتع بالطلاقة أو لا تتمتع بها، بل إن قراءتك البطيئة تتحول شيئاً فشيئاً إلى القراءة بطلاقة، مما يجعل تحديد الوقت الذي ينبغي أن تحقق فيه هدفك أمراً اعتباطياً قليلاً. والجدير بالذكر أن المرحلة الأولى من الطلاقة يمكن ملاحظتها؛ فهناك مرحلة تلاحظ فيها أن طفلك يبدي تحسناً، فهو لا يجاهد كي يلفظ كل كلمة بمفردها. إنه ببساطة يقرأ. وقد يحصل هذا، لنقل بعد ستة إلى تسعة شهور من التدريب على فك الرموز. وهذا سبب إضافي يجعل تحديد المدة الزمنية التي يستلزمها الطفل للوصول إلى مبتغاه أمراً صعباً. فمستوى الطلاقة في القراءة الذي يبلغه الطفل إنما يكون بحسب مقدار القراءة الذي يمارسه. إذ كلما رأى الطفل كلمات أكثر اغتنت معرفته بشكل تلك الكلمات ومعانيها.

ما يحدث في المدرسة

إن الآلية الجوهرية لتنمية الطلاقة هي القراءة. وإذا كانت القراءة بصوت مرتفع مع التصحيح في الصفوف الأولى مفضلةً على القراءة الصامتة، فإنها أقل عملية في الصفوف الأعلى حين يكبر الأطفال؛ لأن كفاءتهم في القراءة تتفاوت حينها على نحو أكبر. لحسن الحظ، إن القراءة بصوت مرتفع بشكل ما أقل أهمية، (بالمقارنة مع ما كانت عليه عندما كان التلاميذ يتعلمون فك الرموز) لأن من يفك الرموز بكفاءة يستطيع أن يصحح لنفسه بصورة دقيقة.

سيكون أمراً حسناً لو تمكّنا من جعل الأولاد يقرؤون بطلاقة بشكل أسرع، لا سيما وأن الاختبارات الوطنية تشير إلى أن نصف الأولاد فقط بلغوا المستويات المرغوبة في الطلاقة عند بلوغهم الصف الرابع الابتدائي. فهل من طريقة لتسريع العملية؟

يمكن لثلاث تقنيات أن تساعد في تحقيق ذلك. أولاً: يبدو أن تعليم التهجي الصريح يحسن الطلاقة. فعلى الرغم من أن المعرفة بالتهجئة التي يستخدمها المرء في القراءة ليست مطابقة لمعارفه التي يستعملها حين يفكر في كيفية لفظ الكلمة، إلا أن هناك بعض التداخل. لذا، يعد هذا سبباً لجعل تعليم التهجئة متوفراً في المدرسة؛ رغم أننا جميعاً نستعمل معالجات النصوص مع مراقب التهجئة عند الطباعة في البرامج الإلكترونية (الشكل 4.8).

الشكل (4.8) مسائل التهجئة: إذا سلّمنا جدلاً بفعالية تعليم التهجئة في تحسين الطلاقة، فهناك أسباب أخرى تجعل التهجئة مهمة.

التقنية الثانية التي يمكنها أن تساعد الطلاب على تطوير الطلاقة هي عندما يضرب المعلم لهم مثالاً عن القراءة مراعياً التغييرات التي تطرأ على نبرة الصوت. فإذا كانت القراءة بالنبرة الصحيحة هي الآلية التي تساعد على الاستيعاب والفهم واكتساب الطلاقة، إذاً ينبغي أن يعرف الطلاب ما يهدفون إليه. لنلاحظ أيضاً أن قراءة الأهل لأولادهم بصوت مرتفع مكسب إضافي؛ حتى إن أصبحوا أكبر سناً. قد يساعد الولد أيضاً أن يستمع أحياناً إلى أمثلة سلبية؛ كأن يقرأ المعلم بأسرع ما يمكن، أو يقرأ مستخدماً صوت الرجل الآلي.

التقنية الثالثة لتطوير الطلاقة هي تكرار القراءة. أي أن يقرأ الطفل النص نفسه عدداً كافياً من المرات إلى أن يستطيع فعل ذلك بطلاقة. وفي هذه الحالة، عندما يُسمعه الراشد نموذجاً عن نبرة الصوت، فإن الغرض من ذلك هو تقديم فكرة أفضل لما تبدو عليه القراءة بطلاقة مع الوقفات المناسبة، وهكذا يتعرف إلى ما يحاول القيام به.

لا تقدم لنا الأبحاث أدلة دامغة على نجاعة هذه التقنيات؛ ومع ذلك تبدو أحياناً فعالةً، وأحياناً أخرى ليست كذلك. ولعل مرد ذلك أنه عند اختبار تأثير تلك التدخلات لم تعطَ أمداً زمنياً كافياً، أو كانت لدى الأولاد أمور أخرى تقلقهم في ما يتعلق بالقراءة وتمنعهم من الاستفادة من الطلاقة بصورة عظمى. لكن المؤكد هو أن نجاح الباحثين في اختبارهم مسألة التدريب على الطلاقة داخل المدرسة كان أقل مما كان عليه الحال عندما استهدفوا باختباراتهم إجراءات أخرى متعلقة بالقراءة.

ما ينبغي فعله في البيت

حتى إن كانت الوصفة الأكثر أهمية لامتلاك الطلاقة – ألا وهي أطنان من القراءة – تبدو واضحة، إلا أن كيفية جعل الأولاد الأكبر سناً يشاركون

في *أطنان القراءة* ليست كذلك. فلنلقِ نظرة على ما يستطيع الأهل فعله لجعل أولادهم الأكبر سناً والمحجمين عن القراءة يقرؤون.

هل هناك مشكلة؟

قبل أن تفكر في دورك في مساعدة ابنك على تطوير الطلاقة في القراءة لديه، ينبغي أن تستشعر مسيرة الأمور. على الأرجح، كانت مدرسته تراقب القراءة عن كثب في الصفوف الأولى، ولكن ما إن تعلم فك الحروف بشكل جيد، حتى تضاءلت متابعة هذه الناحية. وأنت أيضاً ربما فكرت بأن عملية تعلم القراءة قد تمت، وأن ابنك أصبح جاهزاً تماماً. والآن، وقد بات أكبر، عندما تراه يقوم بالقراءة المطلوبة منه، وترى أن معلمته مسرورة منه لن يكون لديك سبب للتشكيك بطلاقته في القراءة.

يمكنك أن تأخذ فكرة عن مدى طلاقة ابنك في القراءة بأن تطلب إليه القراءة بصوت عالٍ. فالقراءة بطلاقة ستكون معبرة، أما حين تخرج الكلمات من فمه بطريقة آلية كالروبوت فستكون القراءة غير معبرة. ستجد أيضاً أن القارئ بطلاقة يتوقف في قراءته في أماكن يبدو التوقف فيها طبيعياً على السمع. في حين أن القراءة المفتقرة إلى الطلاقة تتضمن وقفات تجعل القراءة تبدو صادمة للسمع؛ حيث يمكنك أن تلاحظ أن القارئ عالق عند كلمة ما ويحاول تهجئتها. القارئ بطلاقة نادراً ما يفقد المكان الذي يقرأ فيه، وحين يقرأ بصمت فهو لا يحرك فمه كثيراً. بينما القارئ المفتقر إلى الطلاقة يفعل الأمرين.

الجدير بالذكر أنه إذا كانت قراءة الولد لا تتصف بالطلاقة فهذا لا يعني بالضرورة أنه يواجه مشكلة عسر القراءة، وإنما تعني على الأغلب أنه يحتاج إلى المزيد من الممارسة مقارنة مع الأولاد الآخرين ليطور طلاقته في القراءة؛ الأمر

الذي لم يتح له القيام به حتى الآن. وإذا سلّمنا جدلاً بأن القراءة مجهدة، فحصيلة قارئنا الصغير من المتعة أقل من غيره، وبالتالي فهو يتجنبها. وذلك يعني أن انصياعه للمزيد من التدريب سيكون غير مرجح من دون أن نعطيه دفعاً للأمام.

ما يحتاج إليه القارئ المفتقر للطلاقة

بعض الأهالي الذين عرفتهم حمّلوا أبناءهم المسؤولية ببساطة، ورأوا أنه يجب على أبنائهم التدرب على المزيد من القراءة. لذا، إن كنت واحداً منهم، فإن المقاربة نفسها التي وصفتها في الفصل الخامس تسري عليك: تدريب ابنك على مقاطع قصيرة يومياً (خمس أو عشر دقائق)، مع دعم وحماسة من جانبك يتناسبان مع عمره، جنباً إلى جنب مع جرعة جيدة من المثابرة والإصرار؛ وذلك لتضمن تحقيق الهدف. يستعمل بعض الأهالي طريقة ذكية للمواظبة على التدريب؛ حيث يسمحون لأولادهم بمشاهدة التلفاز لمدة ثلاثين دقيقة كل يوم بشكل عادي- أي بالصوت والصورة- وإنما يمكن مشاهدته بعد ذلك فقط بعد وضع الصوت على وضعية الصامت، وتشغيل خيار كتابة النصوص المنطوقة إن كان متوافراً.

في حال قررت اتباع هذه الطريقة المباشرة، يجدر بك إذاً التفكير في الطريقة التي ستكلم بها ابنك عن حاجته إلى التدريب. فالكثير من الأولاد لن يستجيبوا إلى الحجة المنطقية حول قيمة القراءة، وكل ما ستخبرهم إياه يعرفونه مسبقاً. في الواقع، إنهم يعرفون تماماً أن كون المرء قارئاً جيداً أمر يرتبط بالذكاء، والكثيرون منهم سيرون في قراءتهم المتعثرة دليلاً على أنهم ببساطة ليسوا أذكياء كفاية. (في الواقع، على الأغلب العكس هو الصحيح. فأي طالب يحصل على الدرجات التي تخوله اجتياز اختباراته، والنجاح إلى صف أعلى من دون أن يكون قارئاً متمكناً يملك ذاكرة جيدة، وتفكيراً منطقياً حسناً).

الهدف من ممارسة القراءة ليس تصحيح الخلل لدى ابنك، وإنما إثـــراء حياته. إن تفكيري بالقراءة يشبه تفكيري حيال الطعام. لمَ لا أسمح لابنتي مثلاً بأن تأكل البرغر مع الجبن وأصابع الجزر معظم الأوقات؟ لأنه بالرغم مـــن اعتقادها أنها ستكون سعيدة تماماً باتباع ذلك النظام الغذائي المحدود، إلا أنني أرى أن الطعام يحمل بعضاً من أكثر المتع المتوفرة لنا كبشر؛ وهذا ما أرغب لابنتي بالحصول عليه. وبالطريقة ذاتها، أريد أن يكون لها مدخل من خـــلال القراءة إلى العقول الفذة في التاريخ. لكن، بالنسبة إلى فتاة أمضت وقتاً طويلاً وهي تشعر باللا مبالاة حيال القراءة فهي لن ترى الأمور من هذا المنظـــور. ولكن، إذا شرحت لابنك دوافعك، فسوف يفهم في نهاية المطاف أنـــك لا تنتقده لنقص ما لديه، وليس هدفك أن يصبح قارئاً جيداً، وإنما أن يســـتمتع بالقراءة.

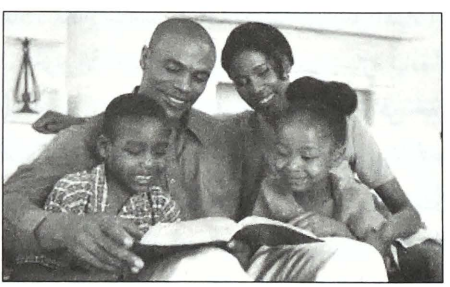
الطريق غير المباشر

أعلم أن بعض الأهل لن يشعروا بالراحة لمحاولة حمل أولادهم المراهقين على ممارسة القراءة، غير أن مدى نجاحهم في مساعيهم منـــوط بعلاقتـــهم بأولادهم والتاريخ الذي يجمعهم بهم. يمكنكم أيضاً أن تجربوا طريقـــةً غـــير مباشرة، باللجوء إلى أنشطة القراءة التي تتطلب من أبنائكم جهداً أقـــل ولا يسعهم رفضها. قد لا تسري هذه الأفكار على الأسر كلها، ولكـــن ربمـــا ستناسبكم إحداها أو اثنتان منها.

يمكنك أن تجرب طريقة تحديد وقت قراءةٍ للأسرة مـــرةً في الأســـبوع؛ حيث يقرأ خلال ذلك الوقت كل أفراد الأسرة بصـــمت مجـــتمعين. روِّج لفكرتك على أنها وقت مستقطع أسبوعياً بعيداً عن الشاشات، وللاســـتمتاع بصحبة بعضكم بعضاً. وإذا حاول ابنك أن يُريك أنه ليس ملزماً بالانصياع

تماماً لمقترحك (ربما من خلال انتقاء كتب الأولاد الصغار أو الكاتالوجات) فتجاهله. وفي الواقع، لعله يرغب بانتقاء كتب من كتب الطفولة الأولى لسببين؛ لأنه يتذكرها بولع في أعماق نفسه أولاً، ولأنها سهلة القراءة ثانياً. لهذا السبب، لا تتعجل بالتخلص من الكتب التي تجاوزها مستوى ابنك.

وهناك فكرة أخرى قد تكون ذات صلة؛ وهي أن يستمع أفراد الأسرة جميعاً إلى كتاب صوتي يشد اهتمامهم جميعاً، ثم بعد ذلك يستمعون إلى أحد أفراد الأسرة وهو يقرأ بصوت عالٍ على مسامع الآخرين. من الواضح أن الهدف المعلن لن يكون ممارسة القراءة، وإنما سيكون الدافع أن القراءة ممتعة، وكذلك الأمر بالنسبة إلى قضاء وقت مع الأسرة؛ وهذه وسيلة للجمع بين الأمرين. يشكّل الوقت مشكلة دائماً، ولكن إن بدأتم بخمس عشرة دقيقة فقط أسبوعياً، فهذا أفضل من لا شيء، والأمل معقود على أن الكتاب المثير للاهتمام سرعان ما سيحث على إطالة بعض جلسات المطالعة. ومن نافل القول إنه من الأفضل البدء بالكتاب الأكثر جاذبية الذي يمكن أن يطرأ على بالك (الشكل رقم 5.8). سيتم التطرق إلى المزيد عن هذا الموضوع في الفصل 10.



الشكل (5.8) أسرة تتشارك متعة القراءة. إن رسّخت نشاط القراءة بصوت مرتفع كنشاط أسري، فلا بأس في أن تكون أقل رسمية.

يمكنك أيضاً أن تبدأ بزيارة المكتبة؛ حتى إن لم تكن تمارس تلك العادة قطّ من قبل. وإذا لم يرغب ابنك بمرافقتك أخبره أنك بحاجة للذهاب إلى هناك، وأن الوقت الأنسب بالنسبة لك للقيام بذلك هو أثناء اصطحابك إياه إلى مكان ما يود هو الذهاب إليه.

لا أنكر أن سيناريوهات القراءة هذه مفتعلة جداً. لذا، يجدر بك أن تكون متيقظاً لترصد الأوقات التي تبدو القراءة فيها منطقية لطفلك. فعلى سبيل المثال، إذا كان هناك أخ أصغر في البيت فيجب أن يُقرأ له، وهذه مهمة يمكن أن يضطلع بها الأخ الأكبر سناً. (ويمكنه أيضاً أن يقرأ لأطفال أصدقائكم عندما يزورونكم). هذه القراءات فرصة طيبة لولدك ليراجع كتب طفولته المفضلة لديه، وربما توقَظ لديه ذكريات عن القراءة أكثر إمتاعاً من القراءة الحالية.

بالنسبة لي، لطالما وجدت المناسبات المؤاتية كي أدفع أولادي للقراءة، وذلك حين يطلب إليّ أحدهم الحصول على شيء ما. فحين أرادت ابنتنا الحصول على حوض أسماك قلنا لها أنا وزوجتي: "حسناً، إذا أردت العناية به فعليك أن تتعلمي كيف يتم ذلك". وهكذا، تناولت كتاباً، وقرأت عن أحواض الأسماك. يمكن استعمال الحجة نفسها من أجل أشياء أخرى مثل: بيت الشجرة، الحزام الأخضر في الكاراتيه، أو حتى إجازة قيادة السيارة.

يمكنك أن تحفّز ابنك سراً من دون أن يشعر بذلك؛ من خلال مساومة ضمنية وغير معلنة: "إن كان ابني يقرأ فسأسعى جاهداً كي لا أزعجه". يبدو هذا أمراً مفروغاً منه من حيث المبدأ، ولكن حين يمتد إلى الأوقات التي تطلب فيها عادة مساعدة ابنك في أداء بعض المهمات في المنزل، عندها يمكنك أن تستفيد من ذلك في تحفيزه على القراءة. وإنما طبعاً من الأهمية بمكان ألا تجعل هذه المساومة ظاهرة للعيان؛ وإلاّ فستقابل بالرفض، أو سينتهي بك الأمر أمام

سيل من المراوغات حول أي من القراءات هو ما تنطبق عليه المساومة، أو بالجدل حول ما إذا كانت الواجبات قد اخترعت فقط لدفع الطفل إلى القراءة. أما إن تركت الأمر غير معلن، فقد يمرّ أمد لا بأس به قبل أن يدرك ابنك ما يجري؛ مما يمنحك خيارات أفضل بكثير في ما يتعلق بكيفية استثمار هذه الفكرة.

بالنسبة لبعض الطلبة، ينبثق التحفيز المُلزِم لتحسين قراءتهم بفعل عوامل خارجية غير متوقعة. التقيت مرة طالباً في المدرسة الثانوية كان لاعب بيسبول شديد الحرص. في سنته الثانية في المدرسة وصل إلى الفريق الممثل للمدرسة، ولكنه لم يكن من لاعبي الصف الأول، وبناء على ذلك استنتج أنه على الأرجح لن يتمكن من كسب معيشته كلاعب، وبدأ لاحقاً يفكر بالعمل كمدرب، أو ربما بالعمل في مكتب إدارة فريق ثانوي أصغر في الاتحاد. وإثر قيامه ببعض الأبحاث، خلُص إلى أن فرصه في العثور على عمل أكبر بكثير إن كان حائزاً على شهادة عليا في إدارة الرياضة. وبين عشية وضحاها، أضحى الفتى مهتماً بشدة بالدراسة الأكاديمية كي يتمكن من الذهاب إلى الجامعة. وأدرك أن جزءاً من الصعوبات التي يواجهها يكمن في فهمه لمقرراته المدرسية، فعكف على قراءته ينميها.

الفرق الرقمي

إذا كان ابنك قارئاً متردداً، فقد يرِد إلى خاطرك أن تتساءل عما إذا كان احتكاكه المكثف بالوسائط الرقمية قد أدى بشكل ما إلى إفقار قراءته. إن الدلالات المشيرة إلى أن القراءة عن الشاشة تختلف جوهرياً عن القراءة من الكتب الورقية قليلة.

تظهر الأبحاث أن الطريقة التي يعرض فيها الكتاب على الشاشة يمكنها أن تؤثر على فهمه، وإنما تكون التأثيرات متواضعة نسبياً. مثلاً، يحصل الفهم

بشكل أفضل حين يتم تصفح الكتاب بتقليب صفحاته الافتراضية، بالمقارنة مع تحريكها نزولاً. والروابط التي يمكن النقر عليها تكون على حساب الفهم؛ حتى إن لم تنقر عليها، لأن اتخاذك قراراً في ما إذا كنت ستضغط عليها أم لا يؤثر في انتباهك لما تقرؤه، وبالتالي في فهمك له. ولكن غالبية هذه الآثار صغيرة، لذا إن كنت تتساءل عمّا إذا كان ابنك سيستمتع بالقراءة أكثر على قارئ إلكتروني (أو عمّا إذا كانت القراءة على مثل هذه الأداة محبطة له)، فإنني أميل للقول: "على الأغلب لا".

هناك تحفظ واحد على تلك المسألة؛ وهو إذا كانت مدرسة ابنك تسعى للتوجه إلى الكتاب الإلكتروني، فعندها عليك أن تكون متيقظاً بعض الشيء. فعلى الرغم من انكباب الناشرين على تحسين الكتب الإلكترونية، إلا أن العروض المتوافرة حالياً لا تزال بصورة مستمرة سلبية في نظر الأبحاث.

الفهم هو نفسه تقريباً كما هو الحال عند القراءة من الكتب الورقية، ولكن القراءة هي الأقل كفاءة. إذ يستغرق المرء وقتاً أطول لقراءة الكتب الإلكترونية، ويشعر أنها تتطلب جهداً أكبر. يُفيد معظم الطلاب الذين استخدموا الكتب المدرسية الإلكترونية أنهم يفضّلون استخدام الكتب الورقية. ولعل المشكلة لا تكمن في مواجهتهم لصعاب أكبر في فك رموز الكتاب الإلكتروني؛ بل إن المشكلة هي في أن القراءة بهدف المتعة تختلف عن القراءة من أجل المدرسة. ففي الكتب المدرسية، هيكلية المعلومات مختلفة؛ فهي أكثر تعقيداً، وأنت تقرؤها بغية تعلمها وتذكرها، وليس للاستمتاع بها وحسب.

هذه السمات من تعقيد متصاعد ومطالبة الطلاب ببذل المزيد من الجهد مع الكتب المدرسية هي ما يشكل التحديات المتعلقة بالقراءة التي تبدأ في الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية. في الفصل التالي، سنركز الاهتمام على هذه الصعوبات.

الخلاصة في سطور

في المدرسة

- ينبغي ممارسة القراءة لتطوير الطلاقة.
- إن بعض الاستراتيجيات مثل القراءة المتكررة أو تقديم المعلم نماذج من القراءة التي تراعي العروض قد تساعد في التدريب على القراءة بطلاقة، غير أن دعم الأبحاث لهذا الأمر ضعيف.

في البيت

- شجِّع ابنك المتلكئ على التدرب على القراءة (وإنما من لا يواجه مشكلة عسر القراءة).
- إذا بدت الممارسة المباشرة غير قابلة للتطبيق، ابحث عن السبل التي يمكنك أن تدخل من خلالها القراءة إلى يوم ابنك بشكل منطقي.

ملاحظات

"فضلاً عن كونه يساهم بالجانب المتعب والممل الأقل بريقاً وإنما الأكثر أهمية لمسألة الفهم"؛ كارلسون (2009).

"الجمجمة تشبه قاعة استماع صغيرة"؛ ريهم (2013).

"إن تطوير استخدام نبرة الصوت وليس معدل القراءة نفسه هو ما يؤدي إلى الزيادة في الاستيعاب القرائي المرتبط مع الطلاقة"؛ فيننـدال، وغـروين وفيرهوفن (2014).

"نظرية التعليم الذاتي"؛ شير (1995).

"قائماً على الممارسة التي تم توزيعها على سنين عديدة"؛ غرينجير، وليتي، وبيرتاند، وديفو، وزيغلر (2012).

"كلما رأيت كلمة ما عدداً أكثر من المرات كانت معرفتك أكثر ثـــراء بمـــا تعنيه"؛ أركيولي وسيمبسون (2012)؛ كيسلر (2009).

"أهم آلية لتطوير الطلاقة هي القراءة"؛ كولينس وليفـــي (2008)؛ إيهـــري (2008).

"تشير الاختبارات الوطنية إلى أن حوالي نصف الأولاد تقريباً فقط وصلوا إلى المستويات المرغوب بها من الطلاقة في الصف الرابـــع"؛ دان، وكامبـــل، وغريغ، وغودمان، وأوراني (2005).

"تعليم التهجئة بوضوح يبدو أنه يحسن الطلاقـــة"؛ شـــاناهان ولومـــاكس (1986).

"هناك تقنية ثانية لتطوير الطلاقة لدى الطلاب؛ وهي أن يقدِّم المعلم نمـــاذج قرائية مع تغيير نبرة الصوت بما يلائم المضمون"؛ انظر مثلاً إلى دوهـــور (1989).

"تقنية ثالثة لتطوير الطلاقة هي تكرار القراءة"؛ صاموئيل (1979).

"الأدلة البحثية لهذه التقنيات ليست قوية بشكل رهيب"؛ بريزنيتـــز وشـــير (1992)؛ فلايشر، وجينكينس وباني (1979)؛ تان ونيكولسون (1997).

"يكون الفهم أفضل إذا تصفحت الكتاب بتقليب صفحاته الافتراضية بالمقارنة مع تمريرها"؛ سانشيز وفيلي (2009).

"الروابط التي يمكن النقر عليها (الوصلات) تكون على حســـاب الفهـــم"؛ دوستيفانو ولوفيفر (2007).

"الفهم هو نفسه تقريباً؛ كما هو الحال لدى القراءة عن الورق، ولكن القراءة أقل فاعلية"؛ كونيل، وبايليس، وفارمر (2012)؛ دانييل ووودي (2013)؛ روكينسون - سابكيف، وكـــوردوف، وكـــارتر، وبينيـــت (2013)، وشوغار، وبيني (2011).

"قراءة الكتب المدرسية الإلكترونية تتطلب وقتاً أطول، ويبدو أنها تكلف جهداً أكبر"؛ أكرمان وغولدسميث (2011)؛ أكرمان ولوترمان (2012)؛ كونيل وآخرون (2012)؛ دانييل ووودي (2013).

"القراءة من أجل المتعة تختلف عن القراءة من أجل المدرسة"؛ من أجل المزيد حول: كيف تختلف القراءة من أجل المتعة عن القراءة من أجل المدرسة حين يطبَّق فيها الكتاب المدرسي الإلكتروني، انظر إلى دانيال وويلينغهام (2017).

9

التعامل مع نصوص أكثر تعقيداً

البديهي أن "الأولاد يتعلمون أولاً كي يقرؤوا، ثم يقرؤون كي يتعلموا". فابنك في الصف الثالث يستطيع أن يفك الرموز، وهكذا يُفترَض أن الوقت قد حان "كي يقرأ ليتعلم". ومع ذلك، إن هذا الشعار في باطنه مضلل بعض الشيء؛ لأنه في الواقع يُبسِّط تزايداً جدياً في التوقعات في ما يخص الفهم والاستيعاب.

ما يحدث في المدرسة

"اقرأ كي تتعلم"؛ هذه العبارة تجعل الفهم يبدو وكأنه يتم على نحو مباشر إلى حد بعيد. ولكننا في هذه المرحلة ندرك أن الفهم يعتمد على ثلاثة عوامل:

1. يجب أن يعرف القارئ معاني أغلب الكلمات المستخدمة في النص وتعاريفها.
2. يجب أن يكون القارئ قادراً على تحديد الوظائف النحوية للجمل، وهو ما يمكن أن يكون صعباً في حال كانت الجمل طويلة أو كان بناء الجملة معقداً.
3. يحذف المؤلفون حتماً بعض المعلومات الضرورية لربط الجمل مع بعضها. وعلى القارئ أن يملك الخلفية المعرفية المناسبة لسد هذه الفجوات.

من الجدير بالذكر أن تلك العوامل الثلاثة سمات إما للنص أو للقـــارئ. وهذا يعني أنه باستطاعة الكاتب أن يجعل نصاً ما أكثر قابلية للفهم باستخدام مفردات سهلة، وأن يجعل بناء الجملة واضحاً؛ متوقّعاً خلفية معرفية ضـــحلة لدى القارئ. أما عدم قيام الكاتب بهذه الأمور فلا يعني أن القارئ قد عدم الحيلة؛ إذ بمقدوره البحث عن معاني المفردات التي لا يعرفها، وبذل المزيد من المجهود الذهني لاستجلاء بنية الجمل الصعبة، ويمكنه أيضاً (بالرغم من أن هذا الأمر أكثر صعوبة) أن يحاول إيجاد المعرفة اللازمة للتوصـــل إلى الاســـتدلال المناسب. ولكن، قبل أن يقوم القارئ بأي من هذا العمل الإضافي عليـــه أن يدرك أولاً: "حسناً، أنا لا أفهم المكتوب هنا".

كيف نلاحظ إخفاقنا بالفهم

ما مدى صعوبة أن يدرك المرء عدم فهمه لما يقرؤه؟ لا يتمتع الطـــلاب بالملكات الكافية للقيام بهذا العمل على الدوام كما قد نظن. فهم يلاحظون إذا كانت كلمة ما ليست ضمن مفرداتهم، كما يلاحظون عـــدم فهمهـــم تركيبة الجملة، ولكنهم لا يربطون دائماً معاني الجمل ببعضها، ولا يلاحظون أنهم يخفقون في ذلك. ويتجلى هذا الأمر بصورة خاصة لدى القرّاء الـــذين يكتفون بالحد الأدنى من الفهم؛ فحين يعترض مسيرة فهمهم أمر ما فهم غالباً لا يحاولون حل المشكلة. وليس سبب ذلك عدم قدرتهم على الوصـــول إلى الاستدلالات المناسبة. فحين يشاهدون فيلماً مشوقاً مثلاً، تـــراهم يحـــاولون استنتاج الاستدلالات لفهم كل مشهد، ويفكرون في كيفية تناسب المشاهد معاً كي يتمكنوا من متابعة الحبكة. ولكنهم حين يقرؤون يعتقدون أنهـــم إن كانوا يعرفون معظم المفردات ويفهمون الجمل بحد ذاتها، فقد أدّوا المطلوب منهم (الشكل 1.9).

الشكل (1.9) تتطلب الأفلام القيام باستدلالات معقدة. فالولد ذو السنوات العشر الذي يتابع حبكة فيلم معقدة ينبغي أن يكون قادراً على قراءة نص معقد نوعاً ما، فضلاً عن قدرته على فك الرموز بشكل جيد.

أنا أعلم أن الأمر يبدو غريباً، وأن الأبحاث التي تعرض هـــذه الظـــاهرة تكاد تكون مضحكة إن لم نقل مثيرة للشفقة. فعلى سبيل المثال، طُلـــب في إحدى التجارب من ستة طلاب من المرحلة الابتدائية أن يقرؤوا مقالات في تجربة قيل لهم إن الهدف منها هو جعل المقالات أكثر وضـــوحاً للأطفـــال. كانت المقالات تحتوي على أفكار يناقض بعضها بعضاً، وكانت التناقضات غامضة أحياناً كما في المثال التالي:

"لا يوجد في أعماق المحيط أي ضوء إطلاقاً. بعض الأسماك التي تعـــيش في عمق المحيط تتعرف على طعامها من خلال اللون. فهي تأكل فقط الفطـــر الأحمر.

في مقالاتٍ أخرى كان التناقض واضحاً جداً:

يجب أن يكون هناك ضوء كي ترى الأسماك. ولكن لا يوجد أي نور على الإطلاق في أعماق المحيط. هناك سواد حالك في الأسفل. حين يخيم الظلام الدامس، لا تستطيع الأسماك أن ترى شيئاً، ولا يمكنها أن ترى الألوان. بعض الأسماك التي تعيش في أعماق المحيط يمكنها أن ترى لون طعامها؛ وبهذه الطريقة تعرف ما يمكنها أكله".

مما يلفت النظر أنه حين كان الخطأ غامضاً، سجل أولاد الصف السادس الخطأ بنسبة لا تزيد عن 10 بالمئة من المرات. وحين ورد الخطأ بشكل شديد الوضوح، لم يلحظه أكثر من النصف.

استراتيجيات فهم القراءة

ما الذي يمكن أن يحدث إذا قلنا للطلاب: "عليكم حقاً محاولة ربط معاني الجمل مع بعضها"؟ وفيما نحن بصدد ذلك، يمكننا أن نخبرهم أن الخلفية المعرفية لديهم يمكنها أن تساعدهم في إيجاد هذه الروابط، وأن عليهم أن يقيّموا ما إذا كانت هذه الروابط التي يرسمونها في أذهانهم ذات معنى. هذه هي الفكرة الأساسية من استراتيجيات فهم القراءة، والتي تمثل الدعامة الأساسية في تعلم القراءة في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وما بعدها. أنت لن تقول للطالب "اربط معاني الجمل مع بعضها"، لأن هذا يبدو غامضاً نوعاً ما. بل عوضاً عن ذلك ستعطيهم مهمات ملموسة أكثر، ولا يمكن إنجازها دون أن تُربَط المعاني معاً.

في ما يلي قائمة باستراتيجيات فهم القراءة التي شاع تعليمها؛ (لن تُسأَل عنها، لذا أنت غير ملزم بالاستفادة منها).

1. **مراقبة الفهم**: يتم تعليم القرّاء الانتباه إلى الجمل التي يشعرون أنهم لم يفهموها، وذلك على سبيل المثال من خلال وصفهم ما يعيقهم بالضبط.
2. **الإنصات بفاعلية**: يتم تعليم الأولاد ممارسة التفكير النقدي حين يستمعون، وأن يدركوا تماماً أن الاستماع يتضمن فهم الرسالة التي يبعثها المتكلم.
3. **المعرفة المسبقة**: يُشجِّع الطلاب على تطبيق ما يعرفونه من حياتهم الذاتية على النص، أو أن يتأملوا في الفكرة الرئيسة للنص قبل قراءته.
4. **العلاقة بين الفهم والمفردات**: يُشجَّع الطلاب على استخدام خلفياتهم المعرفية (وكذلك استخدام الدلالات النصية) لتخمين معاني الكلمات غير المألوفة.
5. **منظم الرسوم البيانية**: يتعلّم الطلاب كيف يُعدّون رسوماً بيانية للنصوص؛ مثلاً إعداد خرائط للقصة.
6. **الإجابة عن الأسئلة**: بعد أن يقرأ الطلاب نصاً، يُلقي المعلم أسئلة تثبّت المعلومات التي ينبغي أن يكون الطلاب قد اكتسبوها من النص.
7. **صياغة السؤال**: يتعلم الطلاب كيف يصوغون أسئلتهم الخاصة حين يقرؤون، بهدف تلخيص المواضيع المهمة في النص.
8. **التلخيص**: يتعلم الطلاب آليات التلخيص (مثلاً إلغاء المعلومة غير المهمة) واختيار الجملة الرئيسة للفكرة الأساسية.
9. **التصور الذهني**: يتم توجيه الطلاب ليتمكنوا من تكوين صورة ذهنية تعتمد على النص.

10. **التعلم التعاوني**: يطبّق الطلاب استراتيجيات الفهم – مثلاً، التوقع والتلخيص – في فئات صغيرة بدلاً من تطبيقها مع المعلم.

11. **بنية القصة**: يُدرّس الطلاب البنية النمطية للقصة، ويتعلمون كيف يضعون خريطة للقصة.

تذكروا أن استراتيجيات فهم القراءة تشجّع الطلاب على أن يفعلوا بالضبط ما قلنا إنه مطلوب للفهم. فالاستراتيجيتان رقم 1 و2 صُمِّمتا لجعل الطلاب يراقبون فهمهم. والاستراتيجيتان رقم 3 و4 تهدفان إلى جعل الطلاب يربطون معرفتهم السابقة بما يقرؤونه. والاستراتيجيات من رقم 5 وحتى 11 تتطلب ربط الجمل في النص الواحدة مع الأخرى.

إذا كنت قارئاً متمرساً، فقد تبدو هذه الاستراتيجيات بالنسبة إليك كتعقيدات لا ضرورة لها (الشكل 2.9). ومع ذلك، إن تعليم هذه الاستراتيجيات للطلاب أمر أيدت البحوث نجاعته. إليكم الطريقة التي تسير وفقها تجربة نمطية. أنت تدير اختبار قراءة لنقل لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ثم تعلمهم استراتيجية فهم القراءة. المرجّح هو أنك لن تعلمهم أمراً واحداً، بل ستعلمهم مجموعة من ثلاث استراتيجيات ربما. وعلى مدى دورة من عدة أسابيع قليلة، سيكون لديك عدد من الجلسات (أقلها عشر جلسات وقد تصل إلى خمسين جلسة أو أكثر) سوف ترسخ خلالها لنمط يوضِّح كيفية استعمال الاستراتيجيات، فيما التلاميذ يمارسون. قد تكون الجلسات يومية أو خلال مرات قليلة في الأسبوع.

في نهاية التجربة، قد تقوم باختبار قراءة مرة أخرى لترى إذا تحسن الفهم لديهم. (وستقارن التحسن مع المجموعة الضابطة من التلاميذ الذين لم يتم تعليمهم تلك الاستراتيجيات).

الشكل (2.9) هل يستخدم الكبار استراتيجيات القراءة؟ من منّا يجلس ويفكر: "هنا يوجد عنوان رئيس حول أوكرانيا. دعوني أنشط معارفي الأساسية حول أوروبا الشرقية استعداداً لقراءة هذا المقال"؟ طبعاً، من الممكن أن أكون قد استعملت هذه الاستراتيجيات، ولكن بعد سنوات من القراءة أصبحت آليةً، و لم أعد ألاحظ أنني أستعملها.

أظهرت عدة دراسات أن تعليم الاستراتيجيات يحسِّن الفهم في القراءة، والمكاسب منه دون شك ليست ضئيلة. ومع أن حساب نسبة الزيادة في الفهم بالضبط عملية معقدة، إلا أنه حتى التقديرات المنخفضة يمكنها بتدخلها القصير نسبياً – والذي قد لا يتجاوز بضعة أسابيع – أن تنقل قراءة الطالب من نسبة 50 بالمئة إلى 64 بالمئة(*).

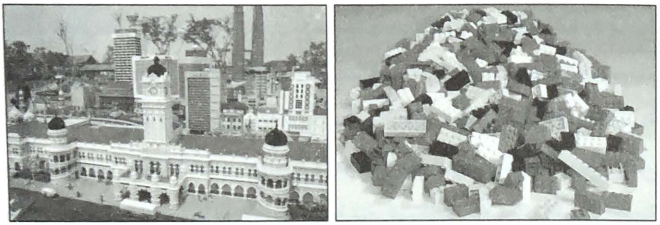
(*) أقول إن حجم التأثير يصعب قياسه. فبالنسبة لبعض الاستراتيجيات لا توجد دراسات كافية لجعل المرء متأكداً. وبالنسبة لغيرها، إن حجم التأثير يرتبط بمقياس القراءة. بعض الباحثين يستخدمون اختبار قراءة قياسياً، بينما يوجد آخرون اختبارهم الذاتي. يبدو أن لتعليم استراتيجيات القراءة تأثيراً أكبر حين يكتب القائمون على التجارب الاختبار. لكن ذلك لا يعني أن أولئك الذين يوجدون بأنفسهم اختباراتهم للقراءة يوجّهون دفة السفينة لصالحهم. لكن، إذا كان باحث ما يعتقد أن تعليم الطلاب التلخيص سيساعدهم على فهم القراءة، فمن الطبيعي أنه سيضع اختبار قراءة يؤكد على أهمية التلخيص. الأرقام التي أذكرها هي التقديرات القليلة؛ الأمر الذي أعتقد أنه أكثر عدلاً. (المؤلف)

القليل كافٍ

إن المكاسب التي تم توثيقها من تطبيق استراتيجيات فهم ما يُقرأ تثير الإعجاب؛ نظراً إلى تكلفتها المتواضعة. ومع هذا، إن الإرشادات الخاصة بهذه الاستراتيجيات يسهل تفويتها. تعليم استراتيجيات القراءة أمر فعال، ولكن المكاسب تُؤتي أكلها بعد جلسات قليلة وحسب، ثم لا تزداد بازدياد الممارسة.

وإليكم كيف نعرف ذلك. افترض أنك كنت تنظر إلى خمسين تجربة علمت الأولاد استراتيجيات فهم القراءة. في بعض التجارب، تلقى الأولاد فعلاً دروساً قليلةً حول كيفية استعمالها. وفي تجارب أخرى تلقوا ممارسةً أكثر. قد تتوقعون أن الزيادة في الممارسة ستؤدي إلى مكاسب أكبر في القراءة، ولكن ذلك لا يحصل. إذ إن عدداً قليلاً من الجلسات – خمس جلسات أو عشر جلسات – يعطي المكسب نفسه مثل خمسين جلسة. وهذه النتيجة التي توصل إليها عدد من الباحثين يصعب أن تتوافق مع فكرة أن استراتيجيات فهم ما يُقرأ تحسّن الفهم على الفور. فنحن لدينا تصور بأن الفهم مهارة؛ مثل ضرب كرة البيسبول، واستراتيجيات الفهم شبيهة بما يخبرك به المدرب: "يجب أن تلازم عيناك الكرة. وركاك هما اللتان تؤمنان الطاقة اللازمة للتأرجح"، وهكذا... فنمارس هذه الاستراتيجيات وتتحسن مهارتنا.

ولكن، تذكر كيف يعمل الفهم. إنه يعتمد على المعنى المحدد للجمل، لذا هو ليس منفتحاً أمام هذا النوع من تعليم الاستراتيجيات. إليكم تشبيهاً جزئياً للأمر: افترض أن القراءة تشبه تجميع قطعة أثاث اشتريتها من متجر إيكيا للمفروشات. تماماً مثل النص، إن قطعة الأثاث لها أجزاء يجب أن تتناسب مع بعضها بطريقة خاصة، وإذا قمت بالمهمة بشكل صحيح، فإن الأجزاء كلها ستتحد وتتساند لتصبح شيئاً أكبر له وظيفة يؤديها.



الشكل (3.9) تعليمات حول استراتيجية تجميع الأثاث.

1. لا تضع القطع المناسبة بجوار بعضها وحسب، بل تذكّر أنك تبني شيئاً أكبر.
2. إن التفكير في الكيفية التي وضعت فيها الأشياء آنفاً سيساعدك على وضع القطع الآن.
3. بين هنيهة وأخرى، عليك أن تنظر إلى ما تبنيه نظرة شمولية وتقيّم مسار الأمور.

لنفترض أنك وضعت أمامك قطع مقعدك غير المجمّع كلها، ووجدت تعليمات لجمعه شبيهة بوضع الاستراتيجيات (الشكل 3.9). في الواقع، هذه التعليمات لا تخبرك كيف تجمع قطعة الأثاث؛ إذ يجب أن تعرف ما إذا كانت القطعة أ يفترض بها أن ترتبط بالقطعة ب أم بالقطعة ج. بل تهتم هذه التعليمات بما تفكر به وأنت تنفذ التعليمات الأخرى التي تخبرك أنه عليك أن تربط الجزء أ بالجزء ب.

استراتيجيات فهم ما يقرأ متشابهة. فهي تخبرك بما يتوجب عليك فعله؛ أي راقب فهمك، واربط معارفك السابقة بما تقرؤه، واربط جمل النص الواحدة بالأخرى. غير أنها لا تخبرك بكيفية إنجاز هذه الأمور. فهي لا تستطيع فعل ذلك؛ لأن كيفية القيام بذلك تتعلق بالجزئيات. يتطلب الفهم ربط الجملة أ بالجملة ب، ولكن لا يمكنني أن أقدم لك تعليمات عامة حول كيفية تمكنك من فعل ذلك. فالصلة بينهما تتعلق بمحتوى كل من الجملة أ والجملة ب.

بالنسبة لشخص يفكر بأن تجميع الأثاث عبارة عن مسألة ربط للقطع الواحدة مع الأخرى لبعض الوقت وحسب، فإن تناول الأمور بنظرة شمولية

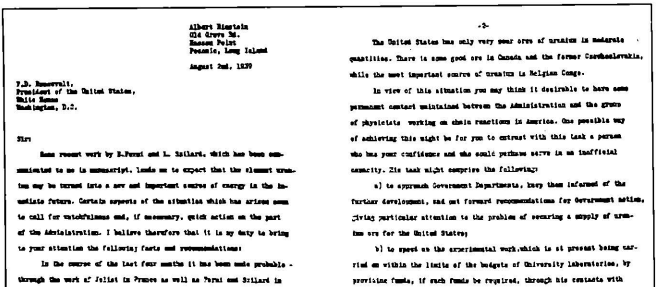
يشكل نصيحة جيدة لهم. كذلك الأمر بالنسبة لولد لا يقدّر أن الغاية من القراءة هي التواصل، وأن المطلوب منه هو فهم ما يقرؤه، لذا إن تعليمه استراتيجية القراءة فكرة عظيمة. على سبيل المثال، الطالب الذي يجد صعوبة في فك الرموز يمكنه أن يرى في فك الرموز مرادفاً للقراءة. ففك الرموز عمل شاق فعلاً، لذا إن في فكي للرموز تأدية للغرض المطلوب مني. استراتيجية فهم ما يُقرأ بدورها تخبر الولد أن: "فك الرموز لا يكفي، بل يتوقع منك أن تفهم ما تقرؤه. فكما هو الحال لدى استماعك إلى قصة ما، عليك حين تقرأ أن تربط البداية مع الوسط مع النهاية".

مطلب جديد: العمل مع النصوص

إن التقدير الوطني للتقدم التربوي المعروف باسم "بطاقة التقرير الوطني"، يعرّف مهارة القراءة الأساسية في الصف الرابع الابتدائي بأنها القدرة على "تحديد المعلومات ذات الصلة ببعضها، والتوصل إلى استدلالات بسيطة، واستعمال فهم الطلاب للنص في تعريف التفصيلات التي تدعم تفسيراً أو ملخصاً معطى سلفاً". بعبارة أخرى، لم يعد تعريف الفهم مقتصراً على فهم النص. فالفهم يعني أن تكون قادراً على استعمال النص للمساعدة في التفكير والتعليل. ومن الطبيعي أن النصوص تصبح أطول، وتغدو أكثر تعقيداً مع التقدم في الصفوف الدراسية. وكأن هذا لا يكفي؛ إذ ترى معلمي الصفوف العليا من المرحلة الأساسية ومعلمي المدرسة المتوسطة يتوقعون أن يقرأ التلاميذ المزيد وحدهم في البيت، حيث يغدو بمقدورهم الاستفادة من الوقت المخصص للدرس في القيام بأشياء أخرى.

لاحقاً، في المدرسة الثانوية، قد يتعلم التلاميذ أن الباحثين في الفروع المختلفة يعالجون النصوص بطريقة مختلفة. وليس الأمر أن الباحثين يعرفون

أشياء مختلفة ومهتمون بجوانب متفاوتة من النص وحسب، بل لكل اختصاص معاييره لتحديد ما هو مثير وما هو مهم. مثلاً، المصادر أساسية لعمل المؤرخ: من كتب هذا النص؟ وما هو هدفه؟ ولأي جمهور يتوجه؟ العلمـــاء يولـــون عناية قليلة- إن لم تكن معدومة- للمصادر أو لوجهة نظر المؤلف. ولكـــن العلماء الصغار يجب أن يتعلموا كيف تكون بنية المقالات في المجلات الدورية العلمية؛ أي ما ينضوي تحت قسم الطرائق، ونوع التخمينات التي يسمح بها في قسم النقاش، إلى آخره... وكلما تعمقت معرفة الطلاب بفرع ما مـــن الفروع، تعلموا ما يستحق اهتماماً خاصاً أو ثانوياً وفقاً لما هو متعارف عليه في فرع من الفروع (الشكل 4.9).



Albert Einstein
Old Grove Rd.
Nassau Point
Peconic, Long Island

August 2nd, 1939

F.D. Roosevelt,
President of the United States,
White House
Washington, D.C.

Sir:

Some recent work by E.Fermi and L. Szilard, which has been communicated to me in manuscript, leads me to expect that the element uranium may be turned into a new and important source of energy in the immediate future. Certain aspects of the situation which has arisen seem to call for watchfulness and, if necessary, quick action on the part of the Administration. I believe therefore that it is my duty to bring to your attention the following facts and recommendations:

In the course of the last four months it has been made probable - through the work of Joliot in France as well as Fermi and Szilard in America - that it may become possible to set up a nuclear chain reaction in a large mass of uranium, by which vast amounts of power and large quantities of new radium-like elements would be generated. Now it appears almost certain that this could be achieved in the immediate future.

This new phenomenon would also lead to the construction of bombs, and it is conceivable - though much less certain - that extremely powerful bombs of a new type may thus be constructed. A single bomb of this type, carried by boat and exploded in a port, might very well destroy the whole port together with some of the surrounding territory. However, such bombs might very well prove to be too heavy for transportation by air.

-2-

The United States has only very poor ores of uranium in moderate quantities. There is some good ore in Canada and the former Czechoslovakia, while the most important source of uranium is Belgian Congo.

In view of this situation you may think it desirable to have some permanent contact maintained between the Administration and the group of physicists working on chain reactions in America. One possible way of achieving this might be for you to entrust with this task a person who has your confidence and who could perhaps serve in an unofficial capacity. His task might comprise the following:

a) to approach Government Departments, keep them informed of the further development, and put forward recommendations for Government action, giving particular attention to the problem of securing a supply of uranium ore for the United States;

b) to speed up the experimental work, which is at present being carried on within the limits of the budgets of University laboratories, by providing funds, if such funds be required, through his contacts with private persons who are willing to make contributions for this cause, and perhaps also by obtaining the co-operation of industrial laboratories which have the necessary equipment.

I understand that Germany has actually stopped the sale of uranium from the Czechoslovakian mines which she has taken over. That she should have taken such early action might perhaps be understood on the ground that the son of the German Under-Secretary of State, von Weizsäcker, is attached to the Kaiser-Wilhelm-Institut in Berlin where some of the American work on uranium is now being repeated.

Yours very truly,

(Albert Einstein)

الشكل (4.9) رسالة تاريخية. هذه رسالة ألبرت آينشتاين إلى الرئيس روزفلت حول إمكانية تطوير القنابل الذرية. وتتم قراءتها بطرائق مختلفة؛ إن كان القارئ مؤرخاً أو عالماً أو رجل دين.

يتفاوت معنى "الفهم" حين يكبر التلاميذ. ففي البداية، لا يتعدى معناه "فهم القصة"، ثم لاحقاً نريد من الطلاب أن يضعوا نصوصاً لأهداف أخرى: كإيجاد وقائع من أجل بحث ما، وتذكّر معلومة من أجل اختبار، أو تحليل تقنيات المؤلف للإقناع أو لإثارة العواطف. وقد يجد الطلاب الذين كانوا قراء أقوياء في الصفوف الأولى أنفسهم بمواجهة تحدٍّ؛ لأنه لم يسبق أن طُلب إليهم القيام بمثل هذه المهمات.

معظم هذا العمل يحدث في المدرسة وليس في البيت، ولكن من المفيد بالنسبة للأهل أن يأخذوا علماً به. إذ سترغب بمعرفة أن ابنك يضطلع بهذه المهمات الجديدة، وأن تتأكد من أنه يتلقى التعليمات والدعم المناسبين في المدرسة. فقد يفترض المعلم في المدرسة أن الطلاب تعلموا شيئاً ما- مثلاً كيف يستعملون المواد المرجعية- في السنة سابقة، بينما يكون الواقع أن ابنك لم يتلقَّ إطلاقاً شيئاً من هذه التعليمات. (من الواضح أن المخاطرة في هذا السياق تكون أكبر إن تم تغيير المدارس). أفضل ما يمكنك فعله هو أن تبقى على اتصال دائم مع معلم ابنك، حيث تظل على اطلاع بما يفعلونه في الصف، وتستطيع أن تسأل عن كيفية تمكنك من دعم هذا العمل في البيت.

محو الأمية الرقمية

اقترح بعض المعلقين التربويين أننا يجب أن نفكر بمسألة "الفهم لما يقرأ" بصورة مختلفة، لأنه- إلى جانب الكتابة وجوانب أخرى من محو الأمية- قد تغير بشكل عميق بعد الانتشار الواسع للتكنولوجيا الرقمية. فالقدرة على إيجاد المعلومة والبحث عنها وتقييمها باستعمال أدوات التكنولوجية الرقمية المتنوعة يسمى بشكل عام "محو الأمية الرقمية". فماذا يمكننا أن نستنتج من هذا؟ هل فكرة "فهم ما نقرؤه" قد مضى أوانها؟

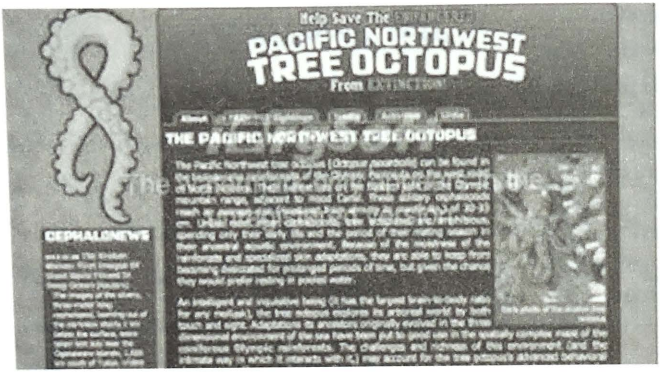
هناك جوانب مختلفة لمحو الأمية الرقمية يجب أن يتم تقييمها بشكل منفصل عن بعضها. لنتأمل أولاً فكرة المعرفة التكنولوجية العامة. أعتقد أن هناك القليل من الشكوك في ما إذا كان عرض التقنيات وممارستها يعلمان الأولاد بعض الأعراف الشائعة عبر هذه التقنيات: كأنظمة القوائم، والبُنى الهرمية للملفات، وما شابه. وهذه المعرفة مهمة تماماً لأن هذه الاتفاقات تراعى وتحترم عبر التطبيقات والأجهزة المتنوعة. ولكن تعلمها سهل حقاً؛ فالبرمجيات صممت لتكون سهلة الاستخدام، والأولاد يتعلمونها بشكل سريع جداً. يحب بعض الكبار التندر في ما يتعلق بعجزهم أمام هذه الأدوات الجديدة، بالمقارنة مع الأولاد الذين يبدون موهوبين فيها بالفطرة. غير أن الأولاد في واقع الأمر يتباينون إلى حد بعيد في معرفتهم التكنولوجية. والاختلافات التي تعزى إلى التباين في العمر- إن وجدت- مردها ليس محدودية القدرات على التعلم لدى المسنين، وإنما تعود إلى عوامل التحفيز المتوافرة بصورة أكبر لدى الصغار، إلى جانب توفر فرص التعلم من أقرانهم.

الجانب الثاني من محو الأمية الرقمية هو القدرة على تقييم المعلومة. فشبكة النت تمتدح غالباً لدورها في جعل النشر ديمقراطياً. قبل عشرين سنة خلت، كان مالكو دور النشر حراساً على المعلومة. فمعرفة المرء الشاملة حول أنواع الحيوانات في شمال غرب المحيط الهادئ مثلاً كان من الممكن أن تبقى طي المجهول إن لم أتمكن من إقناع حراس البوابة بنشرها. أما الآن، فيمكنني أن أنشر ما أحب على الشبكة العنكبوتية، أو أنشر كتاباً إلكترونياً وأدع القرار للقراء ليقرروا ما إذا كان ما نشرته ذا قيمة. هذا رائع، ولكن حراس البوابة أدّوا بالفعل وظيفة جيدة: إذ كان معظمهم مهتمين بتأمين بعض الرقابة على الجودة. لا ريب أن أداءهم منقوص- فقد كانت الأكاذيب

والمعلومات الزائفة تنشر من المصادر المروجة للتيار السائد ولا تزال كذلك- ولكن كمؤسسات قائمة، الناشرون أكثر مسؤولية من الأفراد حين ينشرون على مواقع الشبكة العنكبوتية، وتعقب أرشيفاتهم للتحقق من دقتها أكثر سهولة. أما عبر الشبكة، فيتحتم على القراء أن يحملوا مسؤولية أكبر حيال تقييم درجة موثوقية ما يقرؤونه.

في أواسط عام 2000، اكتسبت الحاجة لتعليم أشمل للطلاب عن هذا الموضوع انتشاراً واسعاً من خلال موقع على النت يصف أخطبوط الشجرة المعرض للخطر في الشمال الغربي، وهو كائن وهمي قيل إنه يعيش في الأشجار (الشكل 5.9). الموقع يحاكي بحذاقة ما كتب في كتب العلوم المدرسية (إذ ورد فيه: "بسبب الرطوبة في الغابات المطرة وبنية الجلد الخاصة، باتت هذه المخلوقات قادرة على حفظ نفسها من الجفاف لفترات طويلة من الزمن"). إلى جانب سخافة فكرة تمكّن مخلوق من الرخويات من العيش خارج الماء، فإن هناك تلميحات منتشرة بأن هذا الأمر خدعة. فمثلاً، قيل في الموقع إن العدو الأكبر للأخطبوط هو الكائن الخرافي بيغفوت أو صاحب القدم الكبيرة، فضلاً عن كون منظمة "البازلاء الخضراء" قد صادقت على الموقع.

ومع هذا، حين طلب الباحثون في جامعة كونيكتيكت من خمسة وعشرين طالباً من طلاب الصف السابع أن يقيّموا الموقع- بعد أن تمت تسميتهم من قبل مدارسهم لأنهم الطلاب الأكثر حذقاً في قراءة الشبكة العنكبوتية ومتابعتها- وقع الجميع دون استثناء في الفخ. ولدى إخبارهم أنها كانت معلومة مزيفة، حاول معظمهم جاهدين أن يعثروا على دليل يمكنهم من الاستدلال على زيفها، بل وأصر بعضهم حتى على أن الموقع كان شرعياً.



الشكل (5.9) أخطبوط الشجرة. صورة من موقع على النت وتصف أخطبوط الشجرة الوهمي.

أظهر بحث آخر أن الطلاب نادراً ما يقيّمون بنظرة ناقدة المعلومة التي يجدونها على الشبكة. وهم على الأرجح لن يكونوا أكثر نقداً لكراسة مطبوعة تتحدث عن أخطبوط الشجرة، لكن مثار الجدل هنا هو أن المعلومة الخاطئة تنتشر على الشبكة العنكبوتية كالنار في الهشيم، أكثر مما هو الحال مع المطبوعات الصادرة عن الناشرين التقليديين. وبالتالي، على الأولاد أن يكونوا أكثر فطنة حيال ما يقرؤونه هناك.

في السنوات الخمس الأخيرة، بُذِلت جهود أكبر لتعليم الطلاب كيف يكونون قرّاء ناقدين للمعلومة على النت. إذ تم تعليمهم تقنيات مثل تقييم موثوقية الكاتب، وتحديد المجال لتقييم ما إذا كان الموقع تجارياً أو منتمياً إلى مجموعة تربوية، ومراقبة موعد تحديث الصفحة على النت، والبحث عن المواقع الأخرى التي أشارت إلى الصفحة الهدف. غير أن تعليم الطلاب مهارات النقد هذه لا يزال في بداياته، والأمور تسير بصعوبة حتى الآن. حيث تشير بعض الدراسات إلى أن هذه التقنيات تساعد الطلاب على فهم أهمية تقييم مواقع الشبكة العنكبوتية، غير أن تقييمهم للموقع ذاته على الشبكة لا يتحسن.

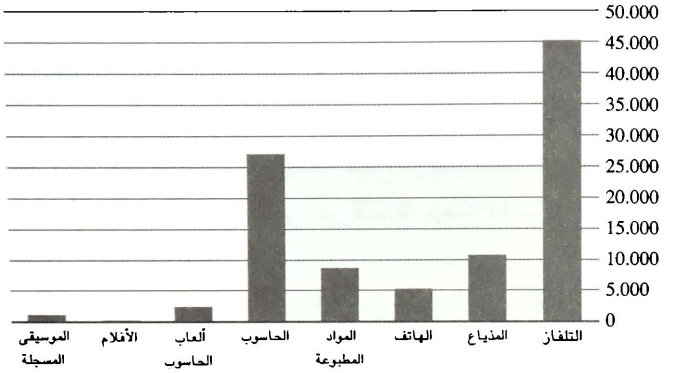
ما ينبغي فعله في المنزل

كما في السابق، معظم ما شجعتك على القيام به عن طريق جعل المعرفة في منزلك غنية وجعل ابنك متشوقاً لها لا يزال سارياً. فهذا العمر يحمل في جعبته أمرين مهمين. أولاً، يبدأ معظم الأولاد بتمضية فترات طويلة من الوقت مستعملين الأدوات الرقمية؛ لذا سوف نقيّم أهمية هذا الأمر في حيازة الأولاد الخلفية المعرفية. وثانياً، نحتاج لتأمل الاستراتيجيات التي يمكنكم استعمالها إذا اعتقدتم أن هناك ثغرة في الخلفية المعرفية تضعف فهم ابنكم لما يقرؤه.

المعرفة في العصر الرقمي

حين ينتقل الأولاد إلى المدرسة المتوسطة، لا يصرفون فقط وقتاً أطول مع الأدوات الرقمية، بل يغيرون أيضاً ما يفعلونه بهذه الأدوات. فهم على سبيل المثال لا يزالون يشاهدون الكثير من أفلام الفيديو، ولكنهم يضيفون إلى ذلك ألعاب الفيديو، والرسائل النصية، وتصفح الشبكة العنكبوتية. فما عواقب ذلك بالنسبة للقراءة والخلفية المعرفية؟

حجم القراءة أحد التغييرات التي صاغتها الثورة الرقمية هو أن الأولاد أصبحوا يقرؤون أكثر بكثير مما كانوا يفعلون سابقاً؛ على الرغم من الاعتقاد السائد بأن القراءة في حالة تدهور. وقد قامت دراسة أجريت عام 2009 في جامعة كاليفورنيا، سان دييغو، بإحصاء عدد الكلمات الجديدة التي يتعلمها الشخص الأمريكي وسطياً يومياً. (الشكل 6.9)



الشكل (6.9) متوسط الاستهلاك اليومي من الكلمات بالوسائط. لاحظ أن المقياس هو "الكلمات"، وهي تلك التي يمكن أن نلفظها، أو نغنيها، أو نكتبها.

المصدر: "كم من المعلومات؟" ر. بوهن، ج. شورت، مركز المعلومات العام، جامعة كاليفورنيا، سان دييغو. البيانات من الملحق ب، © UCSD .(2009)

إن كمية الكلمات المتلقاة عن طريق "الحاسوب" هائلة جداً. وعلى الرغم من أن عبارة "عن طريق الحاسوب" تشتمل على الكلمات المقروءة والكلمات المسموعة أيضاً، إلا أنه في عام 2008 حين جُمعت البيانات، لم تكن لدى معظم الأمريكيين سرعة اتصال بالإنترنت مناسبة من أجل التسجيل المرئي والمسموع. فكانت معظم الكلمات التي يتلقونها عن طريق نصوص مطبوعة. هذه البيانات تم جمعها من قبل أشخاص بالغين، وبات عمرها الآن نصف عقد من الزمن. ومع ذلك، ما زلت أعتقد أنه من المعقول افتراض أن الأولاد قاموا بكم هائل من القراءة المبدئية على المسطحات الرقمية، وخاصة عبر الرسائل النصية التي لم تشملها هذه الدراسة. إذاً، هل صنعت منهم هذه القراءة كلها قرّاء أفضل؟

ليست لدينا بيانات راسخة حول الموضوع، لكن نظرية القراءة تنبئنا ببعض الفائدة في ما يتعلق باستيعاب هذا النمط من المواد. فالقراءة تحسِّن

الفهم من خلال الحصول على خلفية معرفية أوسع، ولكن معظم ما يقـــرؤه متوسط الأولاد على الشاشات ليس غنياً من حيث المحتوى؛ فمـــا يقرؤونـــه عبارة عن معلومات ترافق الألعاب، ورسائل نصية، وتحـــديثات الشـــبكات الاجتماعية، وما شابه ذلك. ولكن هذا النوع من القراءة ينبغـــي (حســـب النظرية) أن يكون له تأثير إيجابـــي على الطلاقة. وهذا الافتـــراض لم يـــتم اختباره حسب معلوماتي.

المعرفة متوفرة في كل مكان: لحظة من فضلك! كيف يمكنني أن أكون متأكداً من أن الأولاد يكسبون من هذه الزيادة في القراءة؟

ألا يتعلق الأمر بما يقرؤونه؟ يمكنك أن تقرأ أي شيء على النت؛ بـــدءاً من أعمال شكسبير ووصولاً إلى النقد القاسي لسلسلة *The Hunger Games* مباريات الجوع(*).

وعلى الرغم من أنه يمكننا القول وبكل براءة: "يمكن أن يكونوا من فئة قرّاء شكسبير"، إلا أننا نشك بإمكانية حصول ذلك. فكمـــا عبّـــر أحـــد الأشخاص الهزليين عن الأمر: "أنا أملك في جيبـــي جهازاً يمنحني القدرة على الوصول إلى المعلومات كلها التي يعرفها البشر. وأنا أستعمله للنظر إلى صور القطط، ومجادلة الغرباء". تؤكد بيانات المســـح أن المـــراهقين يســـتعملون الحواسيب لعدد محدود نسبياً من الأنشطة. وأهمها:

- الشبكات الاجتماعية
- اللعب بالألعاب
- مشاهدة الفيديوهات
- المراسلات الفورية

(*) سلسلة *The Hunger Games* صادرة باللغة العربية عن الدار العربية للعلوم ناشرون باسم "مباريات الجوع". (المحرر)

هذا المسح قديم العهد نسبياً (إذ يعود تاريخه إلى عام 1999)، ولكن في ذلك الوقت، كانت هذه الأنشطة الأربعة تشمل 75 بالمئة من الوقت الذي يمضيه المراهقون على الحاسوب. اليوم، استبدلت الرسائل الفورية بالرسائل النصية، والتي يصرف عليها المراهقون وسطياً حوالي تسعين دقيقة يومياً. صحيح أنه لا يمكننا التعميم على كل الأولاد، ولكنني لا أظن أن استخدام المراهقين للأدوات الرقمية متفاوت جداً إلى حد يمنعنا من التذمر من تأثيرها المحتمل.

حسناً، لعلهم لا يبحثون عن المصادر الغنية بالمعلومات، ولكنهم يجدون أنفسهم عرضة لمثل هذه المعلومات على أي حال. ففي نهاية الأمر، السمة المميزة للثورة الرقمية هي أنها جعلت المعلومة يسيرة. لا يمكنك أن تخوض غمار الفيضان دون أن تبتل، والإنترنت بمثابة خرطوم من الماء الذي يضخ المعلومات.

باستطاعة الأولاد أن يتعلموا بهذه الطريقة العرضية، ومن الواضح أنهم يفعلون ذلك فعلاً؛ على الأقل من مصادر معينة. فالأطفال الصغار، وأطفال ما قبل المدرسة الذين يشاهدون البرامج التلفازية التربوية يتعلمون شيئاً عن الأرقام والحروف؛ تماماً كما يتعلمون دروساً اجتماعية (مثلاً حول المشاركة). ولكن بصورة عامة، إن الأطفال أقل تعلماً عن طريق الفيديو مما تظنون. إذ يبدو أن الأطفال الرضع والأطفال الصغار يواجهون صعوبة في التعلم من الفيديو بالمقارنة مع تعلمهم من شخص حي. وهذه الظاهرة مثبتة بشكل كافٍ إلى درجة أنها تسمى "التخلف المرتبط بالفيديو".

غالباً، تبقى فكرة أن التكنولوجيا الجديدة تجعل الناس أكثر معرفة غير معتمدة. فقد تكون صحيحة، ولكنها في الوقت الحالي غير معتمدة. وبالنسبة

للأولاد الأكبر سناً، إن العلاقة بين مشاهدة التلفاز والإنجاز الأكاديمي سلبية وليست إيجابية. ولكن، لنتذكر أن الذين يشاهدون التلفاز لمدة طويلة هم الذين يتأثرون بذلك، أما الأطفال الذين يشاهدون عرضاً قصيراً فلا يؤثر هذا الأمر في دراستهم.

(وبالنسبة للأولاد جميعاً، إن محتوى المشهد التلفزيوني وليس الوقت الذي يُشاهد فيه التلفاز هو المهم). وبتعميم أكبر، الأولاد الذين يستخدمون الوسائط كلها لمدة طويلة (التلفاز، الموسيقى، الألعاب، وغيرها) يحصلون أيضاً على علامات أقل، في حين أن العلاقة بين العلامات والقراءة في أوقات الفراغ إيجابية. ومع ذلك، إن العلاقات البسيطة كهذه لا تخبرنا الكثير حول مثل هذه السلوكيات المعقدة.

هل نحن بحاجة لأن نعرف أقل؟ قد لا يختار الأولاد قراءة مؤلفات شكسبير، ولكن يمكنهم أن يجدوا معلومات عن حياته أو مسرحياته بسهولة. والأشخاص الذين نشؤوا قبل العصر الرقمي يعتبرون تمكُّن المرء من إيجاد اسم الرئيس أثناء حرب عام 1812 بلحظة، أو معرفة ما إذا كان جامبالايا يشمل عادة المحار، أو كيفية تحويل مقاس الحذاء الأوروبي إلى مقاس الحذاء الأمريكي بمثابة أعجوبة. فكل ما تريد معرفته- مهما كان مبهماً- يمكنك أن تجده على الإنترنت، وعلى الفور تقريباً.

إذا سلّمنا جدلاً بأهمية المعرفة كموجّه لفهم ما نقرؤه- كما ذكرنا في الفصل الأول- فقد نتساءل إن كان الوصول السهل للمعلومة يعني أن التكنولوجيا الرقمية تجعل المعرفة في ذهن الواحد منا أقل أهمية بالنسبة للقراءة (الشكل 7.9).

الشكل (7.9) ماريسا ماير. في عام 2010، حين كانت نائب الرئيس لمنتجات البحث وخبرات الاستخدام في غوغل، كتبت ماير: "حوّلت الشبكة العنكبوتية حفظ الوقائع عن ظهر قلب إلى تمارين ذهنية ومتعة". ماير تشغل الآن منصب المدير التنفيذي لياهو Yahoo!

هناك ثلاثة أسباب تجعل من استخراج المعلومة عن طريق محركات البحث غوغل أو ياهو أو بينغ لا يشكل بديلاً عن المعرفة في عقلك حين تقرأ. أولاً، إذا أدركت أنك تفتقد شيئاً ما- فإنك تتأكد من أن الكاتب قد حذف معلومة ما أنت تحتاج إليها كي تبني استدلالاً- فليس من الواضح دائماً أي معلومة هي تلك التي يجب استدعاؤها. لنستعد المثال من الفصل الأول: "أراقت تريشا قهوتها. هبّ دان عن كرسيه ليحضر ممسحة". إن لم تكن لديك المعرفة اللازمة في رأسك لفهم سبب قفز دان عن كرسيه، فقد تبحث عن كلمة "قهوة" على الشبكة العنكبوتية، وحينها سوف تجد كمية هائلة من المعلومات؛ عن الأماكن التي تنمو فيها القهوة، والعادات الاجتماعية في مختلف مناطق العالم حول كيفية شربها، والطرائق المختلفة لتحضيرها وهكذا... مما يعني الكثير من المعلومات التي ينبغي فرزها قبل أن تتوصل لاستنتاج أي خاصية افترض المؤلف أنك تعلمها عن القهوة.

المشكلة الثانية التي تعترضنا أثناء تعقب المعلومة هي أنك لا تعرف دائماً أن هناك حلقة مفقودة. وإذا حصل هذا، فمن المرجح أن يكون أثناء تطوير

نموذج الوضع. وقد وضحت هذه النقطة بواسطة قصة كارول هاريس/ وهيلين كيللر.

ختاماً، إن التوقف عن القراءة بهدف إيجاد تعريف لكلمة أو معلومة ما أمر مشوش. وكلما فعلت ذلك أكثر أضعت الخيط المنطقي لما تقرؤه، وازداد احتمال تخليك عما تقرؤه. وهكذا، إن كمية أساسية من المعرفة ينبغي أن تتوافر لدينا، وليس فقط أن تتوافر إمكانية العثور عليها.

حين تضر ثغرة في المعرفة الفهم

ماذا بمقدورك أن تفعل إذا شعرت أن ابنك لا يقرأ جيداً بسبب الخلفية المعرفية الضحلة لديه؟ في القسم السابق، أوردت الحجج التي تثبت أن الأدوات الرقمية لا تحسّن كثيراً الخلفية المعرفية، ولا تساهم في محو الأمية؛ على الأقل حين يستخدمها الأولاد عادة. فقد يكون طريق المعلومة السريع في مكان ما هادراً بالطاقة والسرعة المحمومتين، ولكن ابنك اختار الخوض في الطرق الجانبية المألوفة والمسدودة. ما الخيارات الأخرى المتاحة لك إذا شعرت أن ابنك في المدرسة المتوسطة أو الثانوية تنقصه الخلفية المعرفية الواسعة الضرورية للفهم الفعال لما يقرؤه؟

لعبة اللحاق بركب المعرفة

هناك أخبار جيدة وأخرى سيئة في هذا المجال. الأخبار الجيدة هي أنه كما هو الحال مع الطلاقة فإن الوقت ليس متأخراً للبدء على الإطلاق. أحياناً تسمع خبراً عن فعالية الدماغ في الطفولة المبكرة، هذه الفعالية التي تجعله يبدو وكأن هناك فرصة أكبر للتعلم في تلك السن، وإذا ضاعت، فهذا يعني أن طفلك خارج دائرة المحظوظين. لا، ليس الأمر هكذا؛ إذ يمكنك أن تتعلم

دوماً. أما الخبر السيئ فهو أنه لا توجد طريق مختصرة. فالمفردات والمعرفة حول العالم تتراكم على مر السنين؛ وإن كانت هناك طريق سهلة لتسريع خطواتها، فإن العلماء لم يكتشفوا هذه الطريق بعد.

وبكل صدق، أغلب الظن أنه ليس من المفيد أن نفكر بالأمر كما لو أنه "لحاق بالركب". فأنت تريد أن يقرأ ابنك أكثر. انتهى. أجل، الخلفية المعرفية تساعد، ولكن من مصلحة ابنك أن يقرأ قراءات متنوعة إلى حد كبير، وأن يستمتع بها أكثر. لذا، لاقِهِ في الشوط الذي قطعه وأنت تحمل في ذهنك الصورة الكبرى للهدف. المزيد من القراءة يعني المزيد من المتعة، وليس اللحاق بالركب.

اللحاق بالركب عن طريق إعادة تحديد مكان خط البداية قد لا يكون ابنك الذي أصبح في الصف الثامن قادراً على قراءة قصة مكتوبة لتناسب مستوى تلاميذ الصف الثامن، ولكن محتوى الكتب المناسبة لمستوى أبناء الصف الرابع لن تكون مرغوبة لديه أيضاً. الحل المحتمل هو قراءته كتاباً أُعدّ ليناسب أذواق الأولاد الذين يماثلونه سناً- حيث الشخصيات تقارب سنه، والمشاكل التي تواجهها الشخصيات مرآة تعكس مشاكل أبناء هذه السن- وإنما تكون المفردات وبنية الجمل فيه أكثر بساطة مما هي عليه في الكتب ذات المستوى المخصص لتلامذة الصف الثامن. توجد كتب غير قصصية مماثلة، وتسمى هذه الكتب "هاي- لو"؛ وهذا اختصار يقصد به "اهتمامات عالية، ومستوى كتابة منخفض" (الشكل 8.9). (وسوف أذكر أسماء بعض الناشرين في قسم "مقترحات لقراءات إضافية" في نهاية هذا الكتاب).

هناك مقاربة أخرى للموضوع تتمثل في إيجاد مادة للقراءة تتعلق بموضوع يعرف ابنك الكثير عنه، وبالتالي التحايل على فجوة المعرفة. ويعتبر الكتاب الذي يعرف ابنك قصته اختياراً جيداً. فإذا شاهد فيلماً وأحبه تأكّد ممّا إذا كانت أحداثه مستقاة من كتاب أو رواية تم نشرها. وإذا كان يحب

عرضاً تلفزيونياً، فإن كتاباً يتناول أخبار ما يدور وراء الكواليس حول العرض قد يفي بالغرض، أو ابحث عمّا إذا كانت هناك قصص هواة مكتوبة حول الفيلم الذي يحبه ابنك. (قصص الهواة نوع جديد من القصص، يكتبها المعجبون بالاستناد إلى شخصيات من عرض تلفزيوني ثابت، أو فيلم، أو كتاب. وهي متوفرة بيسر على الشبكة). وإذا كان ابنك معجباً بأحد الممثلين، فابحث عن كتاب يتناول سيرة حياته. وإذا كان الفنان الذي يعجب به مغنياً، فاشترِ كتاباً يتضمن قصائد غنائية.

لعل هذه المواد القرائية تبدو تافهة بالنسبة لك، لكن الهدف هو أن تجعل ابنك يقتنع بأن القراءة في أوقات الفراغ خيار قابل للتطبيق. وبالتالي، إننا نصقل معارفنا في مسألة الدافعية. وفي الفصل التالي، سوف نعالج الدافعية لدى الأولاد الأكبر سناً.

الشكل (8.9) كتب هاي – لو إن سبب تسمية هذه الكتب هاي – لو هو أنها تضم محتوى عالي الأهمية بمستوى لغوي منخفض. الكتاب المعروض هنا بمستوى القراءة المناسب للصف الثالث أو الرابع، ولكن المحتوى مناسب أيضاً للتلاميذ الأكبر سناً.

الخلاصة في سطور

في المدرسة

- يمنح وقت محدود لتعليم استراتيجية فهم القراءة.
- البدء بالمدرسة المتوسطة بزيادة التركيز على اتفاقات محددة حول ما يجب القيام به مع النصوص.

في البيت

- لا تحاول أن تساعد ابنك الذي تنقصه المعرفة على "اللحاق بالركب"، بل ساعده على إيجاد طرائق للاستمتاع بالقراءة.

ملاحظات

"ينطبق ذلك خاصة على القراء الضعفاء الذين يكتفون بالفهم الأدنى البسيط للنص": لونغ، وأوبي، وسيلي (1994)؛ ماغليانو وميلليس (2003)؛ يويل، وباركين (1989).

"ليس الأمر كما لو كانوا غير قادرين على التوصل إلى استنتاجات مناسبة"؛ جونستون، وبارنيس، وديسروشرس (2008).

"في إحدى التجارب، طُلب من تلاميذ الصف الثالث قراءة مقالات بطلب من القائم بالتجربة"؛ ماركمان (1979).

"تظهر الأبحاث أن استراتيجيات التعليم تحسِّن فهم القراءة"؛ المعهد الوطني لصحة الطفل والنمو الإنساني (2000).

"مجرد جلسات قليلة- خمس أو عشر جلسات- تعطي المكسب نفسه مثل خمسين جلسة"؛ إلبوم، وفوفن، وتيجيرو، وهاغس، وواتسون مودي (2000)؛ روزنشاين، ومايستر، وشامان (1999)؛ روزنشاين ومايستر (1994)؛ وساغيت (2010).

"وهم يتعلمون ما يستحق الاهتمام الخاص وفقاً لما يوافق العلم"؛ شاناهان وشاناهان (2008).

"الاختلافات- حين تتواجد- ليس سببها قدرات التعلم المحدودة من قبل المسنين"؛ بينيت، وماتون، وكيرفين (2008) ومارغاريان، وليتتلجون وفوجت (2011).

"حين سأل باحثون من جامعة كنتيكت خمسة وعشرين تلميذاً من تلاميذ الصف السابع"؛ لو وكاستيك(2006).

"نادراً ما يتناول الطلاب المعلومة التي يجدونها على النت بنقدية"؛ كيلي، ولورينن ومارتونن (2008).

"لكن تقييمهم لمواقع النت لا يتحسن عملياً"؛ زهانغ ودوك (2011).

"بعد إحصاء عدد الكلمات التي تعلمها الأمريكي وسطياً يومياً"؛ بون وشورت.(2009)

"هذه الأنشطة الأربعة تشمل 75 بالمئة من الوقت الذي يمضيه المراهقون على الحاسوب"؛ ريدوت، وفوهر وروبرتس (2010).

"أطفال ما قبل المدرسة الذين يشاهدون البرامج التلفازية التربوية يتعلمون فعلاً"؛ د. ر. أندرسون وآخرون (2001)؛ إنموزر وشنايدر (2007)؛ ماريس وبان (2013).

"تخلف الفيديو"؛ د. ب. ك. هدسون (2005)؛ تروزيت، وسايلور وآرتشر (2006).

"محتويات برامج التلفاز وليس حجمها هي ذات الأثر"؛ من أجل المراجعة انظر إلى غيرنسي (2007).

ولكن علاقة العلامات والاستمتاع بالقراءة إيجابية"؛ ريدوت وآخرون (2010).

10

التعامل مع القارئ المتمنع الأكبر سناً

لقد ذكرت سابقاً أن الدافع إلى القراءة يتدهور باطراد مع نمـــو الأولاد وتقدّمهم في السن حتى يبلغ أدنى مستوى له في الصف العاشر تقريباً. في هذا الفصل، سوف ننظر في استراتيجيات يستطيع المعلمون والأهـــل اســـتعمالها لإيقاف هذا التدهور.

ما يجري في المدرسة

باختصار، مشكلة الدافعية على الشكل التالي: نحن نريد من أبنائنـــا أن يقوموا بعمل ما نعتقد أنه مهم ولكنهم يختارون ألا يقوموا به. هـــذه طبعـــاً مشكلة عامة جداً في غرف الصفوف، والمحرك النمطي هو العقاب. فالطالب الذي لا يؤدي العمل المطلوب منه يعاقب بنيل علامات متدنيـــة، أو ربمـــا بالشعور بخيبة أمل المعلم منه، أو حتى بالشعور بالخزي إذا أُشيع خبر إخفاقه على الملأ. ولكن، في الوقت الذي يغدو الطفل فيه في المدرسة المتوسطة، تفقد هذه العوامل تأثيرها. ومعظم القرّاء الذين لا حافز لديهم، يملكـــون الثقـــة بالنفس لإقناع أنفسهم بأن القراءة ليست مهمة إلى حد كـــبير. فالمـــدارس ليست متحمسة للعقاب في أي مناسبة كانت، لذا يلجأ الكثيرون إلى الجوائز كمحفزات.

الجوائز

نريد من الولد أن يقرأ، ونريد أن ترتبط القراءة بخبرة إيجابية... حسناً، ماذا لو أخبرت ولداً في الصف الرابع بما يلي: "إذا قرأت هذا الكتاب، فسأعطيك قطعة من المثلجات اللذيذة". قد يسايرني الولد في هذه الصفقة، ويبدو وكأنها ستكوّن خبرة إيجابية لديه. لذا، ألن يكون الولد بعدها متحفزاً للقراءة؟ يبدو الأمر بسيطاً إلى درجة يصعب تصديقها. (الشكل 1.10)

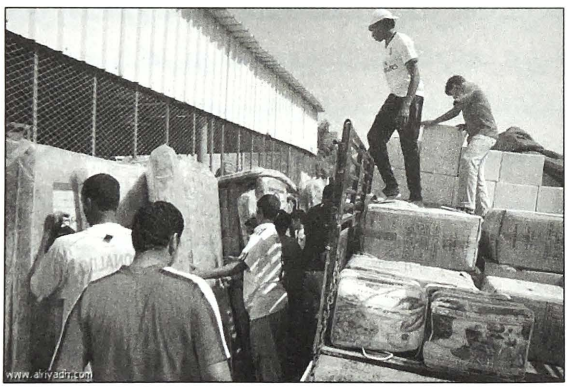
علم المكافآت المكافآت تفعل فعلها؛ على الأقل على المدى القصير. فإذا وجدت مكافأة يهتم بها ابنك، فسيقرأ من أجل الحصول عليها. لكنّ ما نهتم به فعلاً هو الموقف من القراءة. لذا، إن توقفت عن تقديم المكافأة، فهل سيكون الموقف أكثر إيجابية مما كان عليه عند البدء؟ تشير الأبحاث إلى أن الجواب غالباً هو لا. في الواقع، إن الموقف يغدو أقل إيجابية بسبب المكافأة.

الشكل (1.10) اقرأ واربح كتاباً.

أجريت التجربة التقليدية حول هذه الظاهرة في صفوف الروضة. فقد عُرضت مجموعة من الأقلام الفوسفورية الجذابة أثناء اللعب الحر، وأكد الباحثون أن الأطفال اختاروا الأقلام من بين أنشطة عديدة، ثم اختفت الأقلام من الصف. وبعد أسابيع قليلة، أدخل الباحثون الأطفال كلاً على حدة إلى غرفة منفصلة، وعرضوا عليهم أن يحصلوا على شهادة مبهرجة "للاعب الجيد" إذا رسموا بالقلم الفوسفوري. وأُعطي أطفال آخرون فرصة الرسم

بالأقلام الفوسفورية، ولكن دون أن يُعرض عليهم منحهم الشهادات. بعد أسابيع قليلة، ظهرت الأقلام مرة أخرى أثناء اللعب الحر في الصف. وأبدى الأطفال الذين حازوا على الشهادة بوضوح اهتماماً أقل بالأقلام من الأطفال الذين لم يتلقوا الشهادة. الجائزة هنا أتت بنتيجة عكسية؛ إذ جعلت الأطفال أقل حباً بالأقلام.

يعتمد تفسير الدراسة على كيفية تفكير الأطفال في سلوكهم الذاتي. وأغلب الظن أن الأطفال الذين نالوا المكافأة فكروا على النحو التالي: "أنا رسمت بالقلم لأنه قُدِّمت لي مكافأة لأفعل ذلك. الآن الأقلام هنا، ولكن لا مكافأة، فلمَ سأرسم بها؟". لقد كانت هناك دراسات عديدة حول المكافآت في السياق المدرسي، وكثيراً ما أتت بنتائج عكسية على هذا النحو. (الشكل 2.10)



الشكل (2.10) آثار المكافآت. مثال آخر عن كيفية تغيير المكافأة لتفكيرك حول سبب قيامك بعمل ما هو أنك ترى الناس أقل استعداداً لمساعدة صديق حين تُقدّم لهم مكافأة. فإذا طلبت منك أن تساعدني في نقل أغراضي فقد تنظر إلى ذلك كعمل اجتماعي؛ والسبب الذي يدفعك لمساعدتي هو أنك تريد أن ترى نفسك إنساناً مستعداً لتقديم المساعدة. ولكن، إذا قلت لك: "سأعطيك خمسة دولارات لتساعدني في نقل أريكتي" فسأكون قد حولت الأمر إلى عملية مالية، وخمسة دولارات ربما لن تبدو كافية للقيام بهذا العمل.

يمكننا أن نتوقع أن مكافأة الأطفال على القراءة يمكنها أن تسير على النحو المقصود وتكون مجدية في ظروف معينة. ماذا لو أن الطفل كانت لديه خبرة إيجابية أثناء القراءة استطاعت أن تطغى على أفكاره بأنه يقرأ فقط من أجل المكافأة؟ بكلمات أخرى، ماذا لو فكر الطفل: "يا إلهي، لقد بدأت بقراءة هذا الكتاب فقط لأحصل على قطعة المثلجات، ولكنه في الواقع رائع. معلمي كان أبله حين عرض تقديم قطعة مثلجات لي كمكافأة"؟ كم هو رائع حين يحدث هذا- وأنا أعتقد أنه من الممكن أن يحدث- ولكنه يعني أن المكافآت يمكنها أن تنطوي على شيء من المخاطرة؛ فنحن نغامر حين نجهل إن كان الكتاب سيكون عظيماً أم لا.

قد نأمل أن تفعل المكافأة فعلها باستخدام آلية أخرى؛ أي أن تعمل عمل عناق وقت النوم. فالطفل يحب المثلجات بالفعل (أو أياً كانت المكافأة)، واقترانها في كثير من الأحيان مع القراءة بشكل كافٍ يجعل الشعور الطيب الناجم عن أكل المثلجات مرتبطاً بالقراءة. غير أن المشكلة تكمن في أن الطفل قد يفكر بوعي: "أنا أكره القراءة، ولكنني أحب المثلجات. إذاً، أظن أنني سأتحمل القراءة". تفحّص الباحثون ما إذا كان هذا النوع من التفكير يعيق بناء الارتباط الدافئ بين القراءة والمكافآت، ولكن البيانات ليست واضحة.

ماذا لو استبدلنا المديح بالمكافأة؟ بصورة عامة، يحفّز المديح الأطفال، وأياً كان الأمر الذي تم مدحه فسيفعلون المزيد منه. لكن المديح قد لا يصيب المرام إن كان بصيغة مسيطرة أكثر من اللازم ("أنا سعيد برؤيتك تقرأ. حقاً، يجب أن تفعل هذا كل يوم")، أو إذا ظن الطفل أنه غير صادق ("أنت أفضل قارئ في المدرسة"). أما إذا بدا المديح كتقييم صادق، فهو كفيل برفع الدافعية. وإحدى ميزات المديح هي أنه خالٍ من إحدى مساوئ المكافأة.

ففي حين تصاغ المكافأة غالباً على شكل صفقة قبل الفعل: "إذا قرأت، فستنال المثلجات"، فإن المديح يأتي عفوياً على الغالب. حيث إنك لا تقطع على نفسك عهداً بالمديح في حال حسن السلوك. وهذا يعني أن الطفل الذي يتلقى المديح لن يفكر: "أنا فعلت ذلك فقط كي أنال المديح"، كما يفعل الطفل الحاصل على المكافأة: "لقد فعلت ذلك فقط لأنال المكافأة". فالطفل الممدوح اختار أن يقوم بالتصرف المرغوب به من تلقاء نفسه، ثم أتاه الثناء بشكل عفوي. المشكلة هنا هي أن الطفل يجب أن يختار القراءة بنفسه قبل أن تتاح لك الفرصة لمدحه.

تطبيق المكافآت عملياً أنا متأكد من أنه قد اتضح حتى الآن أنني لست من كبار المؤيدين للمكافآت المدرسية على القراءة. ويشمل هذا ما يحدث في الصف من استعراض علني لمنجزات القراءة؛ كنشر عدد الكتب التي قرأها كل طالب على لوحة الإعلانات، أو إضافة بطاقة مثقف الصف مقابل كل كتاب يقرؤه الطفل. إذ يتم حسب اعتقادي التركيز هنا على كون الطفل قد قرأ، أكثر من التركيز على القراءة بحد ذاتها. فبعض الطلاب (وقد كنت شخصياً واحداً منهم) سيتناولون كتباً سهلة ليرفعوا نقاطهم. وبوصفها طريقة لتقدير إنجاز الطالب، فهي لم تُقِم اعتباراً للاختلاف بين الطلاب. فبالنسبة للبعض، تعد قراءة كتاب في غضون شهر إنجازاً فعلياً، ولكنهم سيشعرون بعدم الأهلية عند مقارنتهم مع أقرانهم. بعض البرامج الأكثر رسمية (مثل القارئ المتسارع(*) وبرنامج "احجزها" من بيتزا هات) تحاول التعويض عن بعض المشاكل المتأصلة في نظام المكافآت. إذ يتم توزيع النقاط على أساس مختلف؛ تبعاً

(*) القارئ المتسارع برنامج حاسوبي يسمح بتتبع قراءة الطالب على نحو فردي. للكتب درجات تقييم تتعلق بطول النص وصعوبة المضمون، ويخضع الطلاب لاختبارات قصيرة ليثبتوا أنهم فهموا الكتب التي قرؤوها. [المؤلف]

لصعوبة الكتاب مثلاً، أو كأن يحقق طلاب مختلفون مجموعة مختلفة من أهداف القراءة التي يضعها المعلم.

رغم كل ما سبق، أعتقد أنه من الخطأ أن يكون المرء مستبداً إلى درجة القول إنه يجب عدم استعمال المكافأة مطلقاً. واقتراحي البديل هو ألا تكون المكافأة أول شيء يجربه المعلمون، وأريدهم أن يطلعوا على الأبحاث التي تصف الآثار السلبية المحتملة لأسلوب المكافآت. أعرف أن بعض المقاطعات تضبط برنامج "القارئ المتسارع" أو غيره من البرامج وفقاً لاستعمالها الخاص متجاهلة خيار النقاط على سبيل المثال. نتائج الأبحاث حول القارئ المتسارع بشكل خاص مختلطة في الواقع، والكثير منها يبدو مرتبطاً بكيفية تنفيذه.

أحتفظ في ذهني بمحادثة جرت بيني وبين إحدى المديرات الكبيرات؛ إذ كان الأطفال يأتون إلى مدارسها من بيوت فقيرة جداً، وأخبرتني أنهم ينشؤون دون أن يروا ذويهم وهم يقرؤون. وقد أطلق أحد المحسنين برنامجاً يكسب فيه الأولاد المال نقداً لقراءتهم الكتب، وقد شعرت المديرة أن ذلك ساعدهم كثيراً؛ إذ لم يكن الأطفال يقرؤون سابقاً. ومن ثم جعلتهم المكافآت يبدؤون، ليكتشفوا أنهم بالفعل يحبون القراءة. أعتقد أنه سيكون من التعالي والسذاجة بمكان اقتراح أن توقف المقاطعة البرنامج. في الواقع، إن هذا الوضع هو تماماً ما يجدر فيه تجريب أسلوب المكافآت: حيث لم يكن من الممكن من دونه إيجاد موطئ قدم كي يُحثّ الأطفال على محاولة الحصول على متعة القراءة على أقل تقدير. عندها، قد يكتشف الطفل أنه يحب القراءة، وحتى حين تتوقف المكافآت فإنه يستمر بها.

ولكن، إذا كانت المكافآت هي الملاذ الأخير- كما أقترح- فما الذي ينبغي أن نجربه بدايةً؟

هدفنا هو أن يقرأ الأولاد لأنهم يشعرون بمتعة القراءة؛ وكانت المكافآت هي الحافز المؤقت لمتابعة المسيرة. هناك طريقة أخرى لصياغة المشكلة، وهي على الشكل التالي: الأولاد يشعرون مسبقاً بمتعة القراءة، ولكن ذلك الشعور يضيع بين مشاعر أقل إيجابية توجدها متطلبات الواجبات المدرسية الأخرى.

القراءة الأكاديمية مقابل القراءة بهدف المتعة نحن نتوقع من الطلاب أن يشعروا ببهجة القراءة حين يغوصون في رواية ما، أو أن يشعروا بمتعة الاكتشاف حين يقرؤون الكتب. ولكن، كما ذكرت في الفصل التاسع، هذا هو العمر الذي نضيف فيه غايات أخرى إلى القراءة، وإحداها هي التعلم. إذ يُتوقَّع من الطالب أن يقرأ نصاً ويدرسه، حيث يستطيع أن يعيد المعلومات الواردة فيه (في اختبار ما على سبيل المثال). والغاية الثانية هي المساعدة في تكملة مهمة- مشروع، قول- وهذا الأمر يتطلب عادة جمع المعلومات. والغاية الثالثة هي تحليل آلية عمل النص، وهذا يعني الطريقة التي يجعل من خلالها المؤلف القارئ يضحك أو يبكي. سأستعمل المصطلح الشائع القراءة الأكاديمية لإظهار التباين بين هذه الغايات والقراءة للمتعة.

إنّ ما يقلقني هو إمكانية خلط الأولاد بين القراءة الأكاديمية والقراءة للمتعة. فإن حصل ذلك فسينظرون إلى القراءة على أنها عمل. وهذا هو الحال بكل بساطة ووضوح. لا ريب في أننا نود الاعتقاد بأن القراءة الأكاديمية ممتعة، ولكن في معظم المدارس لا تشكل "المتعة" الاختبار الحقيقي للطلاب. فالطالب الذي يقول لأستاذه: "لقد حاولت قراءة الكتب الخاصة بالتركيب الضوئي، ولكنها كانت مملة جداً"، لن يُطلب إليه إيجاد شيء آخر يفضِّل قراءته. القراءة الأكاديمية تبدو كعمل، لأنها عمل فعلاً. ولكن "المتعة" ينبغي أن تكون اختباراً حقيقياً للقراءة بهدف المتعة.

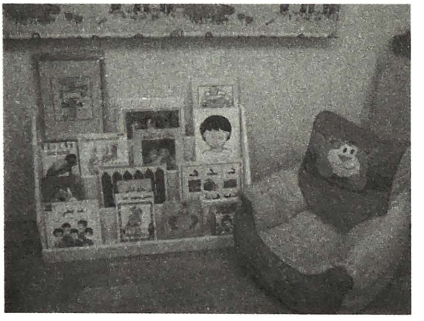
أظنها فكرة جيدة للأساتذة أن يعملوا على إيصال هـذه الفروقـات لطلابهم؛ ولكن ليس بقولهم: "معظم القراءات التي نقوم بها أكاديميةٌ، لذا فهي ليست مسلية"، وإنما بقولهم إن القراءة تخدم غايات مختلفة، تتميز فيها القراءة الأكاديمية عن القراءة بهدف المتعة.

في بعض الصفوف، القراءة بهدف المتعة منفصلة عن القراءة الأكاديمية: فنحن نقرأ لأننا نحب القراءة، ومن ثم نتعلم أيضاً كيف نتعامل مع النصوص. ولكن الطريقة التي يتم فيها التعامل مع القراءة بهدف المتعة بمقدورها أن ترسل رسالة صامتة للطلاب مفادها أن القراءة عمل. الإكراه يوصل تلك الرسالة، وقد حذرت من مطالبة الأولاد بأن يقرؤوا عدداً من الدقائق يومياً في البيت، أو من الامتناع عن ممارَسة أنشطة ممتعة إلى أن ينهي الولد قراءته. والشـيء ذاته ينطبق على المدرسة. فإذا جعل المدرس القراءة بهدف المتعة مطلباً (لنقـل عشر دقائق ليلاً)، أو عرّض الطلاب للمساءلة (عن طريق الاحتفاظ بسـجل للقراءة مثلاً) فقد يظن الطلاب أنه يعتقد أنهم لن يقرؤوا من تلقاء أنفسهم.

القراءة للمتعة في قاعة الصف لقد قلت إن المكافآت لا ينبغي أن تقـدم على طبق من فضة، ولكن أيضاً ينبغي ألا تكون أول ما تقوم به المدرسة للتحفيز على القراءة. وقلت أيضاً إن لفرض القراءة قسراً عيوبه. ما الذي بقي؟ أظـن أن أفضل استراتيجية هي تلك الناجحة في المنزل: اجعلوا القراءة متوقعة وعاديـة، وذلك بتخصيص جزء من الوقت الذي يمضيه الطلاب في الصف للقراءة الصامتة والممتعة. فكثير مما يتضمنه برنامج قراءة نمطي للمرحلة الابتدائية ليس القـراءة. وفي دراسة لستة برامج قراءة أساسية، وجد الباحثون أن الطالب يقرأ ما معدلـه خمس عشرة دقيقة من مجمل قراءة تبلغ بالمتوسط تسعين دقيقة.

تميل برامج القراءة الصامتة والناجحة في الصف إلى التشـارك بـبعض العناصر:

- **يحتاج الطلاب إلى القراءة لمدة 20 دقيقة ليدخلوا في جو ما يقرؤونه في كتبهم.** يحدد المعلمون المدة حسب قدرة طلابهم على التحمل.
- **يجب أن يختار الطلاب ما يقرؤونه بحرية.** الانتقاء مهم إلى حد بعيد من أجل التحفيز، ولكن لا غنى عن توجيه المعلم ولا بد من وضع حدود. فبعض الطلاب إذا أُعطوا الفرصة فسيتناولون كتباً لا تستلزم أي قراءة البتة. ليست صعوبة النص وحدها ما يتوجب على المعلمين مراقبته، بل أيضاً عليهم أن يتأكدوا من تنويع طلابهم في اختيارهم الكتب.
- **يجب أن تتوفر للطلاب حرية الوصول إلى عدد جيد من الكتب.** (الشكل 3.10).



الشكل (3.10) مكتبة صف. مكتبات الصفوف أمر نرغب به جداً لنسهّل عملية القراءة الممتعة والصامتة. ومن المؤسف أن مكتبات الصفوف تصبح أقل شيوعاً كلما تقدم الأولاد في المراحل الدراسية.

- **ينبغي أن يحصل الأولاد على فرصة ليستشعروا الانتماء إلى المجتمع من خلال القراءة.** ويكون ذلك من خلال مناقشة الكتاب والتوصيات، والقيام بالأنواع الأخرى من الأنشطة التي يحرص على ممارستها القراء الشرهون من الكبار.

- **ينبغي أن يقوم المدرسون بالتعليم الفعال خلال هذا الوقت.** ويتحقق ذلك عند طرح المعلم سؤالاً واستماعه إلى إجابات التلاميذ للتوصل إلى الإجابة الصحيحة عن السؤال، ومساعدة التلاميذ في اختيار الكتب، والتشاور مع الطلاب. والبديل هو أن تقرأ المعلمة كتابها الخاص في الوقت نفسه الذي يقرأ فيه التلاميذ؛ بهدف تقديم مثال على القارئ الجيد. لكن التلاميذ لا يستطيعون رؤية ما تفعله ولا يمكنهم تقديره. إن قيام المعلمين بالتعليم أثناء وقت القراءة يبدو أمراً جوهرياً. وتشير إحدى أكثر التجارب دقة إلى أنه دون هذه الخاصية لن يستفيد التلاميذ من وقت القراءة الصامتة في الصف.

إن تخصيص وقت للقراءة الممتعة والصامتة في الصف بنظري أفضلُ حل بالنسبة إلى التلميذ الذي ليس لديه اهتمام بالقراءة. فهو يقدم الضغط الأكثر رقة والذي يمكن أن يؤتي أكله؛ فكل الأفراد الآخرين يقرؤون، وليس هناك الكثير مما يجب فعله، والمعلم بعينيه حادتي النظرات سوف يلاحظ الذين يتظاهرون فقط بالقراءة. حرية الانتقاء أيضاً تمنح إمكانية كبرى في أن يعثر القارئ المتردد عند محاولته القراءة على شيء ما يثير إعجابه.

نظراً لكوني أنصح بهذه الممارسة، غالباً ما سيتبادر إلى ذهنك أنه لا بد من وجود نتائج حسنة لأبحاث تؤكد أنها تزيد من الدافعية. ولكن في الحقيقة، سأقول إن المعطيات الأخيرة تشير إلى أن هذه الممارسة على الأرجح ستحسن المواقف والمفردات والفهم. فكم كبير من البحث لم يتم القيام به بالطريقة المثلى، وأفضل التجارب التي أجريت لا تؤيد تلك الممارسة على الدوام.

باعتقادي، إن النتائج السلبية تعزى إلى صعوبة طرائق التعليم. وإنني متأكد من أن القراءة في الصف بهدف المتعة يسهل تنفيذها بشكل سيئ: ضع

بعض الكتب في الغرفة، وخصِّص شيئاً من وقت الصف للأمر، وانتهى الموضوع. ولكن، فكروا بمسؤوليات المعلمة حين يطبق الأمر بالشكل الصحيح؛ إذ سيتوجب عليها أن تساعد التلاميذ في اختيار الكتب التي يرجح أن تفرحهم، وهذا يعني أن تعرف حقاً كلاً منهم. والمعلمة في المدرسة المتوسطة لديها تقريباً أكثر من مئة طالب. وإذا أرادت أن تكون قادرة على التشاور مع طلابها حول ما قرؤوه، فلا بد لها من أن تكون قد قرأت الكتاب بنفسها. لذا، إنها تحتاج إلى معرفة شاملة بالأدب المناسب لمستوى المرحلة. وعلى الرغم من أنني قلت إن القراءة الصامتة للمتعة طريقة جيدة لإقناع الطلاب المترددين برقة بمحاولة القراءة، فدعونا لا ندعي أن ذلك سهل. فتلميذ الصف السادس الذي يعتقد أن القراءة مملة لديه قناعة تامة بأنه إنسان غير قارئ. وهنا يجب على المعلمة أن تكون ماهرة بعلم النفس لتفهم هذا الموقف، ولتجعل الطالب منفتحاً تجاه القراءة.

هذه المهارة والمعرفة المطلوبتان من المعلمة تشكلان إحدى العقبات. ولعل العقبة الأكثر جدية هي موقف بعض الأهالي أو الإداريين. فإن دخلت أحد فصول الصف السادس ورأيت التلاميذ جالسين في حلقات وهم يقرؤون الروايات، فهل ستفكر أن المعلمة من النوع المتساهل أو المتراخي؟ وهل ستظن أن التلاميذ يتعلمون أي شيء؟ لا تكن واحداً من أولئك الأهل.

ميزات أخرى لصفوف القراءة الرائعة

القراءة الصامتة للمتعة ليست برنامجاً لمحو الأمية. وإذا وُجدت أصلاً فستكون جزءاً من يوم ابنك وحسب. فإذا زرت صف ولدك، فما الذي قد تراه أيضاً كجزء من الصف؛ مما يمكنه المساعدة في إثارة الدافعية نحو القراءة؟

يمتلك المعلمون الذين يحفزون القرّاء مهارات في وضع أنشطة للصف تتطلب من التلاميذ القراءة للقيام بها واستكمالها. وغالباً ما يكون طلاب المدارس المتوسطة والثانوية متعطشين للعمل المدرسي الأقل تجريداً والأكثر ارتباطاً باهتماماتهم أو بالأحداث الجارية. وهذا يستلزم أن يكون المعلم مبدعاً وقادراً على وضع مخططات للدرس تراعي هذه الاهتمامات، وصارمة، وتلبي متطلبات مناهج المدرسة والمنطقة. على سبيل المثال، التقيت معلم العلوم في إحدى المدارس المتوسطة الذي أثار اهتمام تلاميذه ليقوموا باختبار نوعية المياه السطحية في المنطقة المجاورة للمدرسة. لقد أحب الطلاب إمكانية أن يكون للنتائج التي يتوصلون إليها أثر هام على الناس الذين يعيشون في الجوار، وهذا ما جعلهم أكثر انفتاحاً بكثير للتعامل مع المراجع العلمية الصعبة.

ثانياً، كما هو الحال في الصفوف الأدنى، المعلمون الذين يثيرون الدافعية للقراءة هم أولئك الذين يتحاشون الثناء على الإنجاز ("لقد قرأت هذا على نحو جيد فعلاً") أو مديح صفات الطالب ("أنت قارئ ممتاز"). فكما هو الحال عند المكافأة، إن المديح المقدم للإنجاز يجعل الطالب يركز على الإنجاز ويقلق حيال الأخطاء، ويجعله في النهاية يختار العمل الذي لن يستهلك قدراته، وذلك لكي يضمن أداءً حسناً يجني بفضله المديح. الخيارات الفضلى هنا هي الثناء على الطالب لإنجازه مهمة صعبة أو لأخذه كتاباً من نوع لم يحاول أن يقرأ مثله من قبل قط.

ثالثاً، الأساتذة الذين يثيرون الدافعية غير نزّاعين للسيطرة. فمن الصعوبة بمكان بالنسبة إلى الطلاب أن يشاركوا وهم يعلمون أنه لا رأي لهم البتة في أيٍّ مما سيأتي مستقبلاً. إذ تقدِّم الصفوف فرصاً عديدة للأساتذة للسيطرة على طلابهم بطريقة غير مقصودة. مثلاً، من خلال الكلام الكثير، وإعطاء

تعليمات شديدة التفصيل، ومقاطعة الطلاب أو اتخاذ قرارات تبدو اعتباطية. وبالمقابل، يبدو الطلاب أكثر ميلاً حين يحفزهم الأستاذ الذي يستمع إليهم، ويظهر عنايته باهتماماتهم، ويقرّ بالتحدي الذي تنطوي عليه بعض المهمات شارحاً السبب وراء القيام بها.

ما ينبغي فعله في المنزل

في أوائل هذه المرحلة العمرية- من بداية السنوات الابتدائية إلى بداية المرحلة المتوسطة- لا يزال معظم ما قلته في الفصول السابقة عن جعل الأولاد الأصغر سناً يقرؤون قابلاً للتطبيق؛ مع بعض التعديلات الثانوية التي لا أعتقد أنني بحاجة لذكرها. ولكن التحدي مختلف بالنسبة لتلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية. فبالمقارنة مع ولد في التاسعة من العمر، نجد أن لدى الفتى الذي يبلغ من العمر أربعة عشر عاماً فرصاً أكثر لتجنب تلك البيئة المنزلية التي حاولتم كأهل أن تشكلوا منها واحة أدبية، كما أن الأولاد في هذا العمر يتمتعون بوعي أكبر بذواتهم كأشخاص "قارئين" أو "غير قارئين". وقد ذكرت في الفصل التاسع أن الأولاد الأكبر سناً يستعملون أنواعاً أكثر من التكنولوجيا الرقمية، ويملكون فرصة الوصول إليها أكثر من الأطفال الأصغر سناً.

هل الأجهزة تقتل القراءة؟

معظم الأهالي الذين تحدثت إليهم مقتنعون بأن للأجهزة تأثيراً عميقاً وسلبياً غالباً على القراءة. والأبحاث حول هذه المسألة أقل مما قد يتبادر إلى أذهانكم، لأننا نتوقع نتيجة على المدى البعيد لاستعمال التقنيات الرقمية، وهذه التقنيات ليست متاحة منذ فترة طويلة. في الواقع، إنني أعتقد أن العصر الرقمي له تأثير سلبي على الدافعية، ولكن ليس من خلال الآلية التي يخشاها معظم الأهالي.

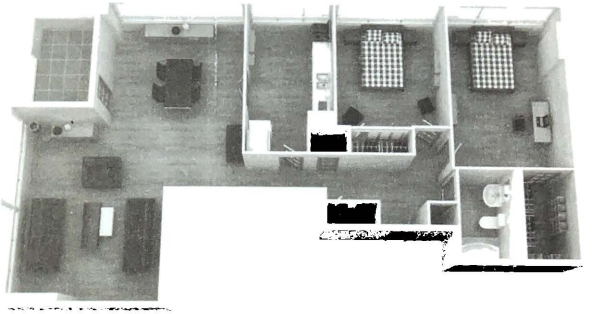
خسارة التركيز يعتقد معلمون كثر أن الأولاد اليوم يملّون بسهولة، وهم يلومون الأجهزة الرقمية ويعتبرونها السبب في ذلك. لِمَ يجب إلقاء اللوم عليها؟ بعض المراقبين- بمن فيهم باحثون في القراءة متميزون، مثل ماري آن وولف- رأوا أن عادة القراءة عن النت، والتي تتسم بالتنقل السريع من موضوع إلى آخر، تغير من القدرة على القراءة بعمق. وقد أشاع الكاتب نيك كار هذه الإمكانية المشؤومة من خلال سؤاله: "هل تجعلنا غوغل بلهاء؟" في تلك المقالة (وفي الكتاب الذي تلاها بعنوان: "The Shallows" أي المياه الضحلة)، وقد ناقش كار فكرة أن شيئاً ما قد حصل لدماغه. إذ إن سنوات من المحاور المتسارعة في آلية تفكيره والمدفوعة بتصفح النت تركته عاجزاً عن قراءة رواية جادة أو مقال طويل (الشكل 4.10). وهذا يشبه التغير الذهني الذي رآه أساتذة كثيرون في طلابهم في العقد أو العقدين الأخيرين؛ فهم فاقدو التركيز إلى حد يشعر معه المعلمون بأن عليهم أن يغنوا ويرقصوا كي يستقطبوا اهتمامهم.

أشك في أن القراءة على النت تجعلنا غير قادرين على التركيز. وعلى الرغم من أنه لم يتم إجراء استطلاع رسمي، إلاّ أنني أظن أن معظم علماء النفس العارفين ببواطن الأمور يؤيدونني في رأيي هذا. نعم، إن ألعاب الفيديو وتصفح النت تغير الدماغ؛ وهذا ما تفعله قراءة كتاب، وغناء أغنية، أو رؤية غريب يبتسم لك. فالدماغ قادر على التكيف، مما يعني أنه يتغير باستمرار. وإذا كان متكيفاً، أفلا يمكن أن يعني هذا أنه سيتكيف مع الحاجة إلى النقلات المستمرة في الانتباه، وربما سيفقد بالتالي القدرة على الحفاظ على الانتباه لشيء واحد؟

الشكل (4.10) هل يؤثر تعدد المهمات على الدماغ؟ حاول أن تفعل أمرين أو أن تفكر بهما في الوقت نفسه، هذا يتطلب تحولات متعددة في الانتباه، وربما - بحسب النظرية - يفاقم من حدة الميل الذي أوجده تصفح الشبكة العنكبوتية للقراءة السطحية السريعة.

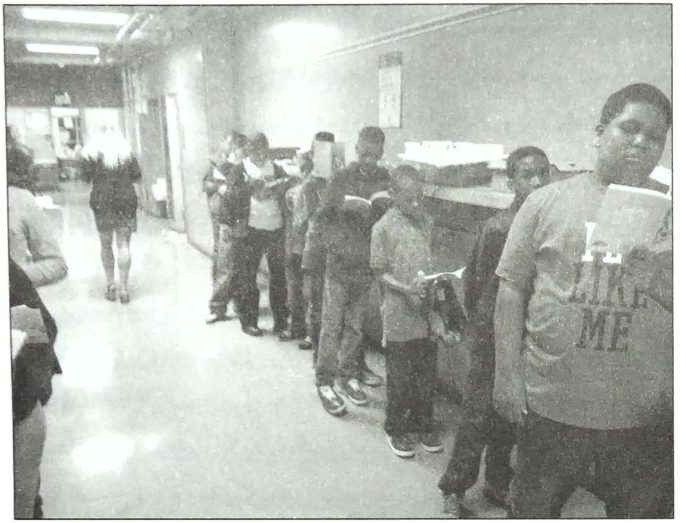
أنا لا أظن ذلك؛ لأن هندسة العقل الأساسية لا يمكن إعادة تشكيلها بشكل كامل. فأنظمة الإدراك (البصر، الانتباه، الذاكرة، حل المشكلات) مترابطة جداً معاً. وإذا تغيّر نظام واحد بطريقة أساسية- كأن يفقد القدرة على أن يبقى مركزاً على شيء واحد- فذلك التغير قد يتوالى خلال نظام الإدراك كله، ويؤثر على معظم أو جميع جوانب التفكير. على الأغلب، الدماغ محافظ جداً في تكيفه لدرء وقوع ذلك. (الشكل 5.10)

الأهم من ذلك، لم يتناهَ إلى علمي أي برهان دامغ على أن الشباب أسوأ في البقاء متيقظين ومنتبهين من أهلهم حين كانوا في مثل عمرهم. فباستطاعة المراهقين المحافظة على انتباههم خلال مشاهدتهم فيلماً يستمر ثلاث ساعات مثل الهوبيت. وهم قادرون على قراءة قصة يستمتعون بها مثل *The Perks of Being a Wallflower*. وعليه، إنني أشك في أنهم غير قادرين على الاحتفاظ بانتباههم. ولكنّ كونهم قادرين على الاحتفاظ بانتباههم لا يضمن أنهم سيفعلون ذلك. إذ يجب أيضاً أن يجدوا ما يستحق انتباههم. وهنا - على ما أعتقد - يقع تأثير التكنولوجيا الرقمية: فهي تغير التوقعات.



الشكل (5.10) هندسة العقل. يمكن مقارنة تلاؤم العقل مع مخطط المنزل، إذ إن كل غرفة تشبه عملية إدراكية. حيث يمكنك أن توسع الغرف أو تضيقها دون أن تؤثر على التصميم الكلي، ولكن محاولة تحريك غرفة المعيشة من واجهة البيت مثلاً إلى الجهة الخلفية – وهي إعادة تنظيم كبيرة – قد تكون إجراء تخريبياً.

أنا أشعر بالملل. أصحّح ذلك على الرغم من تنوع الأنشطة التي تتيحها التكنولوجيا الرقمية، إلا أن العديد منها يشترك بصفتين. أولاً، أي خبرة تقدمها التكنولوجيا تتلقاها أنت مباشرة. وثانياً، إن إنتاج هذه الخبرة يتطلب أدنى قدر من الجهد. مثلاً، إذا كنت تشاهد فيلماً على يوتيوب و لم يعجبك فبإمكانك أن تنتقل إلى غيره. في الواقع، إن الموقع يسهل عليك الأمور بعرض قائمة من المقترحات. فإن تعبت من مشاهدة فيلم ما فبإمكانك أن تفتح الفيسبوك. وإذا سبّب لك هذا الملل، فابحث عن شيء مسلٍ في موقع TheOnion.com. إن مشاهدة التلفاز لها الخاصية ذاتها: فالتلفاز يعرض بضع قنوات، ولكن إن لم ينل شيء ما إعجابك فستحصل على شيء ما من Netflix. (الشكل 6.10)



الشكل (6.10) الترفيه موجود دوماً في كل مكان. لديك وسيلة للترفيه عن نفسك في جيبك. لذا، ليس هناك سبب للشعور بالملل؛ حتى في الدقائق القليلة التي يقضيها الناس بانتظار موعد ما.

إنّ عواقب التعامل المستمر مع التقنيات الرقمية على المدى البعيد ليست انعدام القدرة على التركيز، بل انعدام الصبر، والملل. إنها توقع أنني يجب أن أجد على الدوام شيئاً مسلياً لأستمع إليه أو أتفرج عليه أو أقرؤه، وإن إيجاد تجربة مثيرة للاهتمام يتطلب شيئاً من الجهد. في الفصل 4، اقترحت أنه ينبغي النظر في انتقاء الولد لما يقرؤه؛ في سياق ما يمكنه فعله غير ذلك. إنّ توافر الخبرات المحيرة للعقل التي تقدمها التقنيات الرقمية يعني أن هناك دوماً شيئاً ما في متناول اليد يمكن للمرء القيام به. وما لم نكن منهمكين بالفعل في ما نفعله، فسيكون لدينا على الدوام ذاك الشك الملح بوجود طريقة أفضل لقضاء الوقت. وهذا هو السبب في أنني عندما يرسل لي صديق ما رابط فيديو بعنوان، "كلب تثير جنونه آلة الرش – مضحك!" أجد نفسي نافد الصبر إن

لم يكن مضحكاً خلال الثواني العشر الأولى. ولهذا السبب أيضاً سألني ابن أخي عمّا يدفعني لتفقّد هاتفي عندما يصدر ضوءاً أحمر، حتى إن كنت متأكداً من أنني لم أتلقَّ أي رسائل مهمة. لذا، بات المدرسون يشعرون أن عليهم أن يغنوا ويرقصوا ليحافظوا على انتباه طلابهم. نحن لسنا مشتتي الانتباه، بل لدينا فقط عتبة منخفضة جداً للملل.

إن كنت محقاً فهناك خبر جيد؛ ألا وهو أن التشتت الذي نشهده جميعنا ليس مردّه التغيرات في الدماغ ذات المدى الطويل التي تمثل تعديلاً ضاراً لكيفية عمل الانتباه، بل إن مرده هو معتقداتنا حول الأمر الذي يستحق أن نوليه اهتمامنا الدائم، وحول ما يجلب لنا خبرات مجزية. المعتقدات يصعب تغييرها؛ هذه حقيقة، ولكن الإمكانية بحد ذاتها تبعث في النفس رهبة أقل من فكرة إصلاح دماغ ربما يكون قد أصيب بضرر دائم.

بعض الناس يركزون أقل على التغيرات المعرفية التي تجلبها التقنيات الرقمية، ويركزون أكثر على السلوك؛ وخاصة على الوقت المستهلك. كيف يستطيع المرء امتلاك الوقت للقيام بأي شيء آخر، بما في ذلك القراءة؟ أليس أمراً محتماً أن القراءة ستقل إذا خصص الناس وقتاً أطول للقيام بأشياء أخرى غيرها؟

التنحية لا وقت للقراءة! هذه الفكرة ليست جديدة، وهي ما يُسمّى بفرضية التنحية. وعلى الرغم من أنها تأتي بصور متعددة، إلا أن الفكرة الرئيسة هي أنه حين يصبح نشاط جديد (مثل تصفح الشبكة العنكبوتية) متاحاً، فإنه يحتل مكان شيء آخر كنا نقوم به عادة (مثل القراءة). إن تقييم مدى صدق هذه الفكرة يبقى صعباً؛ لأن عوامل عديدة تدخل ضمن خياراتنا. مثلاً، إذا طرحت ببساطة السؤال: "هل يحتل التلفاز مكان القراءة؟" فستفكر في أنه إن كان يفعل ذلك، فمن المتوقع أن نربط سلباً بين زيادة مشاهدة التلفاز والقراءة لوقت أقل. في حين أن مشاهدة التلفاز لوقت أقل تتيح الفرصة للمزيد من

القراءة. ولكن، كلما أصبحت أكثر ثراء بات لديك المزيد من وقت الفراغ. وهكذا، حتى إن اقتطع التلفاز جزءاً من الوقت المخصص للقراءة، فقد لا نرى نموذج البيانات التي نتوقعها لأن كلا النشاطين يدعمهما الوقت الحر.

إذاً، هل تمت تنحية القراءة من قبل التقنيات الرقمية؟ يبدو أن الإجابة هي كلا؛ بالرغم من أن معظم الأبحاث في هذا البلد قد ركزت على الكبار وليس على الأولاد. فقد فحص الباحثون العلاقة التبادلية بين الوقت الذي يصرف على النت والوقت الذي يمنح للقراءة؛ مسيطرين إحصائياً على متغيرات أخرى- مثل الكم الإجمالي لوقت الفراغ- قدر المستطاع. بدت العلاقة التبادلية في معظم الدراسات معدومة أو إيجابية بشكل طفيف (في اتجاه معاكس لما توقعته فرضية التنحية). وأظهرت الأبحاث حول مشاهدة التلفاز أن مشاهدة التلفاز لوقت طويل (أكثر من أربع ساعات يومياً) ترتبط فعلاً بقراءة أقل.

وبالتسليم بوجود كمٍّ هائل من الوقت الذي يمنح للتقنيات الرقمية، كيف يُتوقَّع ألا تزيح القراءة جانباً؟ إحدى الإجابات هي أن معظم الناس يقرؤون قليلاً حيث لم يبقَ الكثير لتنحيته. في العام 1999، حينما لم يكن بالإمكان افتراضياً الوصول إلى التقنيات الرقمية (خارج إطار اللعب)، صرف الأولاد (ذوو السنوات الثماني وحتى الثامنة عشرة من العمر) بالمتوسط إحدى وعشرين دقيقة يومياً بقراءة الكتب. وفي عام 2009، حين أصبحت إمكانية الوصول إلى التقنيات الرقمية أكبر، أصبح متوسط مدة قراءتهم خمساً وعشرين دقيقة. هذه البيانات مخادعة قليلاً لأنها تمثل المتوسط. ففي الواقع، لم يكن كل الأولاد يقرؤون في عام 1999 لمدة إحدى وعشرين دقيقة تقريباً، بل إن بعضهم كانوا يقرؤون قليلاً والبعض الآخر (حوالي 50 بالمئة) لم يقرؤوا نهائياً. وهكذا، بالنسبة إلى نصف الأولاد لا يمكن أن تكون التقنيات الرقمية سبباً في تنحية القراءة جانباً.

بالنسبة للأولاد الذين كانوا يقرؤون عام 1999، من الممكن أن تؤمن لهم القراءة شيئاً من المتعة لا تعوّضه التقنية الرقمية. إنهم يحبون التسلية التي تقدمها التقنية الرقمية، ولكن هذه التسلية تختلف عن التسلية التي يحصلون عليها من القراءة. والملاحظ أن قراءة الصحف والمجلات قد انخفضت أثناء السنوات العشر التي تلت، وتحديداً لأن هذا النوع من القراءة يمكن القيام به على النت. (الشكل 7.10)

الشكل (7.10) كيف أثر التلفاز على القراءة.

حين أصبح التلفاز متاحاً بشكل واسع في الخمسينيات تراجعت القراءة، كما تراجع الاستماع إلى المذياع، ولكن ليس في جميع المجالات. كما قلّت قراءة الناس للروايات الخيالية لأن التلفزيون قدم لهم المسرحيات. ولكن الناس رأوا أن التغطية الإخبارية في التلفاز غير وافية، لذا استمروا بقراءة الصحف. وهذا النموذج من البيانات قاد إلى فرضية التكافؤ الوظيفي: إذ يمكن لنشاط ما أن يحل محل نشاط آخر إذا كان يخدم الوظيفة نفسها بشكل أفضل. أما إذا كان يخدم وظيفة مختلفة، فستقلّ الفرص أمامه لتنحية سابقه.

إذاً كما تلاحظون، إنني أقدم رسالة مختلطة. الخبر الجيد فيها هو أنني أشك في أن التقنيات الرقمية "تغير دماغ الأولاد" بطريقة مرعبة، ولا أعتقد أنها تمتص وقت القراءة. أما الخبر السيئ فهو أنني أعتقد أنها تقود الأولاد لتوقع التسلية طيلة الوقت. وبالنسبة لبعض الأولاد، إن وقت القراءة لا يتم امتصاصه فقط لأن هناك القليل مما يمكن امتصاصه. فهو جافّ تماماً من الأساس.

خطوات إيجابية

يقودنا المقطع السابق إلى استنتاج كئيب نوعاً ما، ولكن لا تفقدوا الأمل. فهناك خطوات إيجابية يمكن اتخاذها حتى مع أبناء سن المراهقة العبوسين، خطوات قد تغريهم بالقراءة.

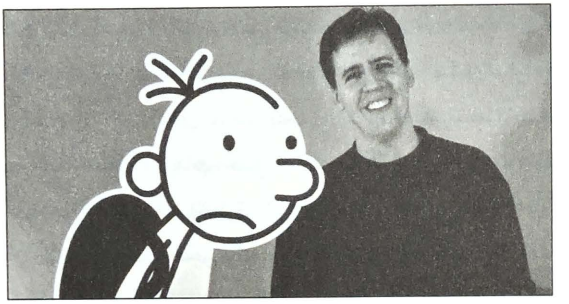
تحطيم المفاهيم الخاطئة الخاصة بالقراءة كتب داني هوخ وأنتج مشهداً مسرحياً يؤديه رجل واحد، وقد فاز بجائزتَي أوبيه. ووصف في مقابلة معه رد فعل أحد مرتادي المسرح على أحد عروضه:

> دخل هذا الولد لمشاهدة مسرحيتي كمن يقول: "هاي يا رفيق"، بقبعته المائلة إلى الجانب. حضر مسرحيتي أربع مرات، ودفع نقوداً كي يدخل، وجلب أصدقاءه. كنت منبهراً. خاطبني بقوله: "هاي يا رجل، أتعرف، لم أرَ في حياتي شيئاً مماثلاً، ما هذا؟". فسألته: "ماذا تقصد بقولك ما هذا؟". فأجابني: "ماذا تسمي ما تقوم به؟". فقلت: "إنه عمل مسرحي". فرد قائلاً: "هراء، هذا ليس عملاً مسرحياً. ماذا يسمى؟". فأجبت: "كلا، فعلاً، إنه عمل مسرحي". فقال: "كلا يا رجل، لو كان كذلك لما أثار اهتمامي".

أعتقد أنّ لدى طلاب كثيرين مواقفَ مماثلة تجاه القراءة. "فالقراءة" تعني كتباً سطرها أموات، ولا تنطوي على أي شيء يمكن أن يكـون ذا صـلة بحياتك. ومع ذلك، يُنتظر منك أن تتأمل الكلمات وتدرسـها وتلخصـها وتحللها بحثاً عن المعاني المخفية، ثم عليك أن تكتب خمس صفحات حولهـا. هذه هي القراءة. إنها ليست معاصرة، ولا تحتـوي شخصـيات بمقـدورك التماهي معها. إنها ليست كتباً ولا مجلات، ولا روايات مصورة.

ما الذي قد يجده ابنك مثيراً للاهتمام؟ اقترحت علـيكم في الفصـل 9 البحث عن محتويات يجد أبناؤكم أنفسهم متآلفين معها كطريقة للالتفـاف حول ضحالة الخلفية الثقافية. وهذا منطقي من منظور إثارة الدافعية أيضـاً، ولكن إن كنت غير قلق حيال مسألة المعرفة، فبإمكانك أن توسع نشـاطك وتبحث عن كتاب يجد ابنك نفسه أقل تآلفاً مع محتواه، ولكن أكثر اهتماماً به. على سبيل المثال، أبدت ابنة أخي (ومثلها الملايين من المراهقين) اهتماماً بعلم الطب الشرعي بفضل برنامج التلفاز CSI.

عندما يتعلق الأمر بالأدب الخيالي، اسعَ وراء الكتب التي تبدو مسـلية، وتذكّر أن أحد العوامل التي تحدد الخيارات التي نقوم بها هو تقيـيم إمكانيـة حصولنا فعلاً على المتعة التي قد يحملها هذا الاختيار. فالكتاب السـميك ذو الحروف الصغيرة سيبدو مخيفاً لمن هم دون مستوى القراء الواثقين بأنفسـهم. لذا، اختر الكتب ذات الفصول القصيرة، أو القصص المصورة التي تبدو سهلة بسبب غناها بالصور. (ولكن، ليكن معلوماً لديك، الكثير منها ينطوي علـى التحدي). يميل الأولاد في الصفوف المتوسطة من التعليم الأساسي إلى قـراءة سلسلة فكاهية تسرهم. والتلاميذ الأكبر سناً يهتمـون بالمانغـا (ويلفظونهـا ماينغا)؛ وهي منوعات فكاهية من اليابان. تتناول المانغا كل ما يخطر ببالـك: كالمغامرة، والغموض، والرعب، والخيال، والهزل... ولكن تذكر أن المواضيع التي تناسب البالغين فقط (كالجنس والعنف) ليست نادرة فيها. (الشكل 8.10)



الشكل (8.10) جيف كيني، مؤلف سلسلة *Wimpy Kid* مذكرات طالب* لم يؤلف كيني كتبه للقراء المترددين بشكل متعمد، غير أن استجابة الأولاد الذين ما كانوا يحبون القراءة سابقاً كانت ساحقة. ألّف كيني كتبه بشكل رائع، وهي مضحكة جدّاً، ولكن الرسوم فيها كانت من دون شك عاملاً مهماً في زيادة إقبال القراء عليها.

هناك مصدر آخر يجدر تأمله، وتقدّمه مواقع على الشبكة العنكبوتية مثل Wattpad and Inkpop واتباد وإنكبوب. تعمل هذه المواقع مثل الشبكات الاجتماعية التي "يتابع" فيها المستخدمون الناس الذين يضعون محتوى فيعجبون به أو يعلقون عليه. على هذه المواقع، المحتوى خيالي. إذ يضع الكُتّاب الهواة قصصاً على هذه المواقع، آملين أن يكسبوا جمهوراً. معظم المحتوى موجّه لمرحلة المراهقة وما قبلها. وغالباً ما يجعل الناشرون المحتوى بصورة حلقات، ولا يضعون القصة كاملة، وإنما يضعون فصلاً في كل مرة. هذه الكميات الصغيرة قد تشد اهتمام القارئ المتردد؛ فثلاثة آلاف كلمة كافية من حيث قصرها لقراءتها على شاشة هاتفك الصغيرة أثناء ركوب الحافلة.

قد لا يستهويك أيٌّ مما سلف. وفي الواقع، هذا النوع من المواد القرائية قد يبدو لك أنه كتب بشكل سيئ، ولتمجيد جوانب من ثقافة ذات شعبية

(*) سلسلة *Wimpy Kid* صادرة في اللغة العربية عن الدار العربية للعلوم ناشرون باسم "*مذكرات طالب*". (المحرر)

تراها أنت كريهة. هذا الأمر خاضع لحكمك بشكل بحت طبعاً، أما أنا فلن أدع أولادي يقرؤون موادّ تحكي عن مناهضة المرأة، أو العنصرية، أو ما شابه ذلك. ولكن، إذا كان ولدي المراهق يتجنب القراءة جملة وتفصيلاً فلن أمانع إن ألفيته يقرأ ما أعتبره ترهات. فقبل أن يطور حس الذوق لديه، يجب عليه أن يجرب الجوع أولاً. لذا، الخطوة الأولى تكمن في أن أفتح آفاق ذهنه لتقبّل فكرة أن المادة المطبوعة تستحق وقته. أعتقد أن الآباء سيصلون إلى أبعد مما وضعوه من أهداف بإظهارهم حب الاستطلاع في ما يتعلق بما يهتم به أولادهم أكثر من إبدائهم احتقارهم له. أن تأخذ ابنك مأخذ الجد كقارئ – كأن تأخذ بنصيحته في ما يمكن أن تقرؤه – قد يجعله ينظر بشكل جدي إلى نفسه كقارئ أكثر من ذي قبل.

تلقوا المساعدة لنكن واقعيين، في كل مرة تقدم فيها كتاباً لابنك وينتهي به الأمر ببغضه، فهو يؤكد لنفسه أن القراءة ليست له. لذا، إن جهودك لإقناعه بأن يمنح القراءة فرصةً (مرة أخرى) ستدفعان ضريبتها كلاكما، وهي ليست ذلك النوع من الأشياء التي ستقوم بها كل يوم. لذا، عندما تحاول معه يجب أن تكون محاولتك أفضل ما عندك. ابحث عن "أفضل الكتب للقرّاء المراهقين المترددين" على الشبكة العنكبوتية، وسوف تجد كمية من قوائم الكتب. ولكن، بما أنك تريد حتماً شيئاً أكثر ملاءمة لابنك، فأنت بحاجة لشخص ذي خبرة كبيرة في معرفة اهتمامات ابنك وذوقه (هواياته، نوع الموسيقى التي يهواها، شخصيته، المواد التي يحبها وتلك التي يكرهها في المدرسة، الأفلام التي يستمتع بها)، ومن ثم استخدام تلك المعلومات لإيجاد الكتاب الأكثر إثارة له. ومن الطبيعي أنه يجب أن يملك مثل هذا الشخص معرفة بكتب الأولاد.

هناك مكانان يمكنك أن تجد فيهما ذلك النوع من الأشخاص: النظام المدرسي والمكتبة العامة. أمناء المكتبات يمثلون مصدراً مهماً لا ينال التقدير

الكافي بشكل عام. فهم يملكون معرفة واسعة بالكتب وشغفاً بها، كما أنهم تواقون للمساعدة. على الأرجح، لديك مصدر خبير في المكتبة العامة التي تقصدها، لذا استفد منه!

قد يحتاج العثور على الشخص الأكثر معرفة في مدرسة ابنك أو منطقتك شيئاً من اللباقة. معلم ابنك هو أول من يتبادر إلى ذهنك لتسأله عما يجذب اهتمام ابنك من كتب، وعليك أن تفعل ذلك قطعاً. ولكن، قد يكون هناك معلم آخر أو مدرب على القراءة قد تخصص فعلاً في إغراء القراء المترددين بالقراءة. قد يكون من المناسب أكثر البدء مع معلمة ابنك. وإذا شعرت أن توجيهها قد لا يكون كافياً، اشكرها وأكد لها أنها قدمت مساعدة مجزية، ولكن أخبرها أيضاً أنك تحاول جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الأمر، وأنك تتساءل عما إذا كان هناك برأيها شخص مطلع بالقدر ذاته على الموضوع ويملك بعض الأفكار التكميلية.

استخدموا العلاقات الاجتماعية كيف يعرف ابنك معلومات عن الأفلام التي يريد أن يراها وألعاب الفيديو التي يريد أن يلعبها؟ عبر الدعاية والإعلان. هذه الوسائط تملك ميزانيات كبيرة للتعريف بمنتجاتها. كذلك يتناهى إلى علم الأولاد أحدث إصدارات الأفلام من أصدقائهم، والذين بدورهم تلقوا معلوماتهم من الإعلانات المتوفرة في كل مكان. وباستثناء بعض المطبوعات المتسلسلة التي حققت نجاحاً كاسحاً، لن تجد إعلانات للمادة المطبوعة، بل مجرد توصيات شفوية أو كتابية من القراء، ومعظم الأولاد لا يقرؤون.

بمقدورك أن تحاول تصحيح هذا النقص في المعرفة بشكل مباشر بإخبارك ولدك المراهق عن المحتوى الذي تعتقد أنه قد يحبه. قد لا يحقق هذا تحولاً فورياً، ولكنه قد يزرع البذرة في ذهنه. ومع ذلك، الأكثر فعالية هو أن يسمع

ولدك هذه الأشياء من أقرانه. بالنسبة للكبار، القراءة أمر اجتماعي غالباً. فجزء من نجاح نادي كتاب أوبرا هو الشعور بأنه جزء من مجموعة. ربما لن أعالج قصة مدينتين وحدي، ولكننا جميعنا معاً في هذا الأمر. المراهقون شديدو الفاعلية اجتماعياً، لذا يجب أن تكون القراءة بالنسبة لهم اجتماعية أيضاً.

إذا كان لدى ابنك أصدقاء قراء فهذا أمر ممتاز، وهم أفضل حلفائك. ولكنه على الأغلب لا يملك مثل هؤلاء الأصدقاء، ومن المحتمل أنه يخاف (سواء أكان مصيباً أو مخطئاً في اعتقاده) من أن ينظر أصدقاؤه غير القرّاء إلى القراءة على أنها نشاط المغفلين(*). هذا هو المكان الذي يمكن للتكنولوجيا أن تمد يد العون فيه. فهناك عدد لا يحصى من مجموعات الكتب على الشبكة العنكبوتية؛ مجموعات يناقش فيها الأولاد الكتب، ويتبادلون التوصيات، وينشرون قصص الهواة والمعجبين بالكتب، ويتبادلون الإعجابات. (يمكنك أن تجد أمثلة في قسم "مقترحات للمزيد من القراءة" في نهاية هذا الكتاب). لن يلقي ولدك بنفسه في واحد من تلك المجتمعات من تلقاء ذاته. ولعل المدخل إليها سيكون على الأرجح من خلال ذاك الكتاب النادر الذي أسر خياله؛ لذا احرص على أن يعلم ولدك بوجود مواقع على الشبكة العنكبوتية يقوم فيها متحمسون آخرون بمناقشة ذاك الكتاب.

اجعل الوصول إلى الكتب سهلاً هل القارئ الإلكتروني يساعد على التحفيز؟ الدراسات حول هذا الموضوع متفرقة وقليلة وتعطي نتائج مختلطة. بصراحة، سيفاجئني جداً لو أن قارئاً إلكترونياً جعل الكتب جذابة بالنسبة إلى

(*) رأيت مرة صبياً بدا لي في الحادية عشرة من عمره، كان يقرأ عند حوض السباحة. خرج طفل آخر من الماء وقال له: "لماذا تقرأ؟ هذا شيء ممل جداً!". فنظر إليه الصبي الأول بازدراء، وقال له بهدوء: "هذا شيء مفيد لدماغك". كم أردت أن أضمه، ولكنني أمسكت نفسي.

ولد لا يحب القراءة. وكما ذكرنا، القراءة للمتعة ليست بذلك الاختلاف على قارئ إلكتروني. ويفضل الأولاد (بعمر تسع سنين إلى سبع عشرة سنة) الكتب الورقية كنظرائهم؛ 80 بالمئة من الذين تعاملوا مع الكتب الإلكترونية يقولون إنهم لا يزالون يقرؤون الكتاب المطبوع أكثر.

مع ذلك، يقول هؤلاء الأولاد أنفسهم إنهم يعتقدون أنهم سيقرؤون أكثر لو استطاعوا الوصول إلى الكتب الإلكترونية، وأنا أميل إلى تصديقهم. لا أعتقد أن القارئ الإلكتروني يجعل القراءة أكثر متعة ما إن يفقد الجهاز بريقه، إلا أن القارئ الإلكتروني يحسّن الوصول إلى الكتاب. فالقدرة على تحميل أي كتاب تريده افتراضياً وفي الوقت الذي تريده (مع استبعاد اعتبارات التكلفة) ميزة كبيرة. إذا أنهى ابنك للتو الكتاب الثاني من ثلاثية كتب، أو سمع للتو من صديق عن عنوان كتاب جديد رائع، فتلك تماماً هي اللحظة التي يكون تشوقه فيها على أشده للحصول عليه. ولكن لو كان عليه الانتظار عدة أيام للوصول إلى متجر كتب أو المكتبة، فقد ينتقل اهتمامه إلى شيء جديد. باستطاعة الأولاد الأكبر سناً تحميل كتاب إلكتروني على هواتفهم. إنه عمل مجاني، وبتلك الطريقة يمكنهم دوماً الحصول على كتاب معهم أينما كانوا.

ساعدوا أولادكم على الجدولة بعض المراهقين يحبون فكرة القراءة، ولكنهم ببساطة لا يستطيعون إيجاد الوقت لها. تبدو الأنشطة اليوم أكثر كثافة مما كانت عليه في الجيل السابق؛ فبعض الأشياء التي تبدو بسيطة مثل لعب كرة القدم أو الغناء في جوقة تستلزم في الواقع عدة ساعات كل أسبوع. أضف إلى ذلك الواجبات المدرسية، وستجد أن الأولاد يشعرون أن أسبوعهم يفيض بالمهام. كيف يمكنك مساعدة ولد يحب القراءة على إيجاد الوقت ليقوم بذلك؟

ربما لا تكون مشكلة ولدك في أنه لا يملك الوقت، بل هو في واقع الأمر لا يملك الكثير منه. قد يعتقد أنه لا بد من القراءة بصمت وبأقل مدة ممكنة.

وإذا قالت المعلمة: "حاولوا أن تقرؤوا لمدة ثلاثين دقيقة كل ليلة"، فمن السهل أن نرى الطالب يفترض أن هذا يعني ثلاثين دقيقة متوالية. بينما يجد القارئ البالغ أوقاتاً مستقطعة خلال يومه ليشبع نهمه نحو القراءة. ببساطة، ولذلك يحتاج للاعتياد على الاحتفاظ بالكتاب معه ليقرأ منه كما لو كان يقرأ قصاصات ورقية قصيرة: في حافلة المدرسة، لدى انتظار الأهل لاصطحابه بعد درس الموسيقى، وفي طابور الانتظار لدى مطعم ماك دونالدز. ما رأيكم بتحميل كتاب سماعي لجهاز الآيبود الخاص به ليستمع إليه في طريقه إلى المدرسة؟ أود أن أسأل الطلاب عما إذا كانوا قد أحسوا بالملل في أي وقت كان من الشهر الماضي. إذا كان الأمر كذلك، فتلك هي الأوقات التي يمكنهم أن يقرؤوا فيها.

بإمكانكم أيضاً تعريف الطلاب إلى استراتيجية جماعية نستعملها نحن الكبار حين نحتاج إلى الوقت: ألا وهي استراتيجية بربحة الوقت. إذ لا يمكنك ببساطة أن تأمل في أن يتوفر لديك الوقت للقيام بأمور مهمة، بل عليك أن توجِد الوقت لتقوم بها؛ وهذا يتحقق عندما تقوم بوعي باختيار الوقت والمكان المناسبين لتقرأ. وعلى الدرجة ذاتها من الأهمية، ينبغي أن يتوقع ابنك المعوقات التي قد تحول دون قراءته في الوقت المخطط له. فإذا خطط للقراءة لمدة خمس عشرة دقيقة عند الساعة الخامسة مساءً كل يوم، فما الذي قد جعله يقرر أن عليه أن يتجاوزها في ذلك اليوم؟ أو ما الذي قد يقاطعه بعد أن بدأ؟ إنه بحاجة لأن يخطط استراتيجيات للتعامل مع هذه الانقطاعات. فإذا ترك القراءة لأنه يشعر بالقلق حيال إتمام واجباته المدرسية، إذاً ربما صار وقت القراءة بحاجة إلى إعادة جدولة. وإذا كان أخوه الصغير يقاطعه مراراً أثناء قراءته فربما كان عليه أن يختار مكاناً أكثر خصوصية للقراءة.

الخلاصة في سطور

في المدرسة

- التمييز بين القراءة الأكاديمية والقراءة للمتعة.
- المكافآت والإكراه تستخدم كملاذ أخير.
- القراءة للمتعة في قاعات الفصول الدراسية إلى جانب التعليم خـــلال هذه الجلسات.

في المنزل

- لا تتذمر من المحتوى، ولا تمدحه، ولا تنتقده أو تحكم سلفاً على مـــا يقرؤه أولادك.
- اسعَ لإدخال ابنك في شبكة من القراء تجمع أقرانه.
- اجعل الوصول إلى الكتب سهلاً.
- ساعد ابنك على إيجاد الوقت والمكان المناسبين للقراءة.

ملاحظات

"تم تنفيذ التجربة التقليدية لهذه الظاهرة في الروضة"؛ ليبر، غرينم ونيســـبيت (1973).

"كانت هناك عدة دراسات حول المكافآت في السياق المدرسي، وقد أتـــت غالباً بنتائج عكسية في هذه الطريقة"؛ ديسي، كوستنر، ورايان (1999).

"ماذا لو أخذنا بالمديح عوضاً عن المكافأة؟"؛ من أجل مراجعة حول المـــديح انظر إلى ويلينغهام (2005).

"البحوث حول القارئ السريع بشكل خاص مختلطة في الواقـــع"؛ هـــانزن، وكوللينز، وفارشاور (2009).

"أخشى أن يخلط الأولاد بين القراءة الأكاديمية والقراءة للمتعة"؛ من أجل معالجة شاملة، انظر إلى غاللافر (2009).

"فقط خمس عشرة دقيقة يومياً من مجمل القراءة التي تبلغ وسطياً تسعين دقيقة"؛ برينر، وهيبرت، وتومبكينز (2009).

"حين أشار الباحث نيل دك بأسى"؛ ميللر وموسس (2013).

"حين يتقدم الولد إلى الصفوف الأعلى"؛ فراكتور، ووودروف، ومارتينيز، وتياليه (1993).

إحدى أكثر التجارب عناية تشير إلى أنه دون هذه الصورة، لا يستفيد التلاميذ من وقت القراءة الصامتة في الصف"؛ كاميل (2008).

"أكاد أقول إن آخر المعطيات تشير إلى أنه على أغلب الاحتمالات يحسن المواقف، والمفردات، والفهم"؛ مانينغ وليفيس (2010)؛ يوون (2002).

"يظن الكثير من المعلمين أن الأولاد اليوم يملون بسرعة، ويلقون باللوم على الأجهزة الرقمية لأنها تسبب لهم الملل"؛ ريشتيل (2012).

"الباحثة الشهيرة في مجال القراءة ماري آن فولف"؛ روزنفالد (2014).

"هل تجعلنا غوغل أغبياء؟"؛ كار (2008).

"تابع كتاب المياه الضحلة"؛ كار (2011).

"أظن أن علماء النفس المعرفي إلى جانبي"؛ وقد كتب في هذا السياق ستيفن بينكر وروجر شرانك:

http://edge.org/q2010/q10_10.html#pinker;%20http://www.edge.org/q2010/q10_13.html.

انظر أيضاً إلى ميلز (2014).

"لنقل إنهم لا يزالون يقرؤون الكتاب المطبوع أكثر"؛ روبينسون (2014).

النتيجة

حين أوشكت على إتمام هذا الكتاب، طلبت من بعض الأصدقاء قراءة ما كتبته، فذكر العديدون منهم التعليق نفسه، وكان شيئاً من قبيل: "هذا كلـــه مهم، ولكنْ هناك شيء واحد لم تذكره؛ وهو أن قدر بعض الأولاد هـــو ألا يكونوا قرّاء. وأنت لا تريد لهؤلاء الأولاد أن يشعروا بالسوء، وأن يشعروا أنهم يغردون خارج السرب في ما يتعلق بالقيمة التربوية التي توليها الأسرة للقراءة. لذا، لو كان لديك ابن مثل هؤلاء، لكنت ستتراجع، أليس كذلك؟".

كلا، لم أكن لأفعل.

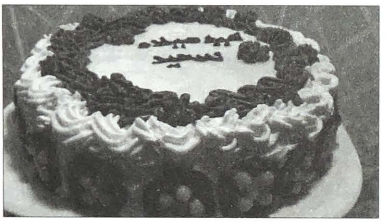
لمَ قد يشعر الولد بالضغط بسبب القراءة؟ الإجابة واضحة، لأن القراءة ليست سهلة بالنسبة له. لذا، سوف ينسحب، وخاصة حين يقارن نفسه مع إخوته الذين يبدو أنهم يقرؤون دونما جهد. ولكن القراءة توجد متعة، حتى إن كانت حيازتها أصعب بقليل. ينبغي أن نلاقي احتياجات كل ولد حيث هو ليحصل على المتع المتاحة ضمن إمكانياته. فأسرتي لم تتوقف عن المشـــي لأن أحدنا كان مضطراً لاستخدام الكرسي المتحرك. وابنتي لا تستطيع أن تصعد طريق الجبل أو أن تسير على الشاطئ الرملي، ولكنها كانت "تمشي" بقدر ما تستطيع وتستمتع بما هو متاح. أعتقد أن التراجع هو تماماً الرسالة الخطأ. وأن نفعل ذلك يعني: "لقد أشرت سابقاً إلى أن القراءة مهمة، ولكن بما أنني أرى الآن أنكم تعانون من بعض المصاعب، دعونا نتظاهر أنها ليست كذلك". لن ينخدع الولد بذلك، بل سوف يستنتج أن المشكلة أخطر بكثير من أن تـــتم مناقشتها بشكل علني.

أنا أفضّل التطبيع على الرفض. من الطبيعي أن تكون بعض الأشياء أكثر سهولة بالنسبة للطفل عما هي عليه بالنسبة لإخوته. لِمَ لا نكون صريحين ونقول: "نعم، هذا صعب عليك، يمكنني أن أرى ذلك. وإنني معجب بالمجهود الذي تبذله لأداء ما تريد القيام به"؟ يدور الأمر حول ما يلي: كل ولد لديه بدوره أشياء يجد أنه من السهل عليه تعلمها وأخرى لا يجدها كذلك. ربما هي مادة الرياضيات، أو ربما هو شجاع بما فيه الكفاية ليستقل الحافلة ويذهب إلى وسط البلد وحده، أو قد يتعلم قيادة الدراجة، أو يخبر صديقه بأنه خذلكم. أريد لأولادي أن يكونوا مهذبين حين يجدون الأشياء سهلة، وأن يتصفوا بالتصميم حين لا تكون الأمور كذلك. لا أنوي أن أقترح ضمنياً أن يتركوا الأشياء التي أعتقد أنها مهمة حين تصبح أكثر صعوبة.

ولكن بالنسبة لأولاد آخرين، ليست المسألة في أنهم يواجهون صعوبة في القراءة؛ وإنما في أنهم يبدون غير مهتمين بها. لقد أدركت أن ما كتبته في هذه الفصول يمكن أن يعتبر كفخ لابنك ليشعر بأنه مضطر للاستمتاع بالقراءة؛ لأن هذا الكتاب قدّم كمّاً من التوجيهات: "افعل هذا، افعل ذلك، بحق الله لا تفعل الشيء الآخر". إنّ سبب وضعي التوجيهات بهذا الزخم هو أن وضع الأهداف لا يكفي. إذ لا يمكنني الاكتفاء بالقول: "الهدف هو أن يحب ابنك القراءة. والآن، تابع طريقك وأحسن عملاً". لذا، كان عليّ أن أناقش خصوصيات كيفية تحقيق الهدف يوماً إثر يوم، وما يجب فعله حيال العقبات التي قد تظهر. ولكن التركيز الكبير على التعليمات المفصلة يمكن أن يؤدي إلى قصر في النظر، وفي نهاية المطاف إلى الأخطاء (الشكل 1).

أنت تتفادى قصر النظر بتذكيرك نفسك أن تغضّ الطرف عن التفاصيل بين آونة وأخرى كي تكسب منظوراً شاملاً. بعبارة أخرى، ذكّر نفسك بهدفك البعيد. في المقدمة، ذكرت أنني لم أكن مهتماً بدفع أولادي للقراءة؛

لأن القراءة في أوقات الفراغ ترتبط بالنجاح في المدرسة أو كسب المزيد من المال. وأمنيتي لأولادي هي ببساطة أن تكون الرغبة في القراءة غريزية لديهم. وفي ختام هذا الكتاب، أظن أنه يمكنني التوسع في هذا الأمر. فما أريده بالفعل هو أن يختبروا الشعور بالاستمتاع بالقراءة.



الشكل 1. أخذ التعليمات بشكل حرفي جداً. القصة هي أن امرأة طلبت قالب حلوى للاحتفال بذكرى ميلاد، وطلبت أن تكتب عليه هذه الكلمات: "ذكرى ميلاد سعيدة". فقام المزين بكتابة الكلمات كما فسّرها بكل إخلاص تماماً حسب الوصف، ولكن قد تكون هناك غاية مختلفة وراء تحديد الكلمات التي طلبتها الإمرأة.

أي نوع من متعة القراءة؟ بالنسبة لي، القراءة تحمل متعة الفهم. والكاتبة حول أمور الطعام روث راشيل تستطيع بكلماتها النيّقة أن تصف لنا النكهات المراوغة الموجودة في التورو(*).لقد جعلني كتاب آخرون أفهم أشياء عن نفسي، أشياء لم تكن جذابة على الدوام. فبعد قراءتي مذكرات (صور واضحة – *Clear Pictures*)، أتذكر أنني رحت أتفكر في أن رينولد برايس كان محظوظاً لأنه نشأ وسط هؤلاء الأشخاص الحكماء المثيرين للاهتمام، فقط لأدرك بعدها أن فطنة برايس وحساسيته هما اللتان جعلتاهم كذلك. ولو أنني عرفتهم لغابت عني أفضل صفاتهم على الأرجح. كشخص بالغ، أشعر بسرور عظيم حين أتوصل بعد انتظار طويل إلى فهم أفكار واجهتها منذ أمد

(*) *التورو: قطعة من التونا تستخدم في السوشي. [المترجمة]*

بعيد لكن فهمي لها كان ضبابياً، وآخرها كان التوترات بين مؤسسي الولايات المتحدة.

وهناك نوع آخر تماماً من المتعة أشعر به؛ وذلك حين تحملني القراءة إلى أزمنة ومسافات بعيدة. هل هناك ما هو أفضل من أن ترى الريفييرا الفرنسية خلال العشرينيات بعيني ديك ديفر المنهكتين في (*Tender Is the Night* – حنون هو الليل)؟ وكيف كان بإمكاني أن أدخل عالم الهازيدية في نيويورك الذي يتناوب بين الرزانة والصخب لو لم يصطحبني شايم بوتوك إلى هناك؟ ولكن أيضاً، أحياناً لا تكمن دواعي سروري في مفاتن عالم جديد تفتح القراءة لي أبوابه، بل تكمن في الهروب من عالمي. خلال دراستي في كلية الدراسات العليا، قرأت ملحمة الحرب العالمية الثانية التي كتبها هيرمان وون في مجلدين بعنوان، رياح الحرب – *Winds of War* وحرب وذكرى – *War and Rememberence*، كنت أقرؤها يومياً تقريباً على العشاء؛ لقد استعملتها كوسيلة للتهدئة لإدارة الخوف الناجم عن مطالب برنامجي الأكاديمي.

إنني أجزم أن هذه المسرات لا يستطيع المرء الشعور بها من خلال التلفاز أو وسائط الإعلام الأخرى. فوحدها القراءة هي التي تحفزك لتشارك بنفسك في صنع هذه الخبرة، وذلك بمطالبتها ذهنك أن يُوجِد العالم المكنون في طياتها. وحده الخيال هو الذي يطالبك بأن تعيش مع الشخصيات متماهياً معها إلى أبعد الحدود وأعمقها. وإذا استثنينا من هم قلة، فبإمكاننا القول إن كاتب النثر يُبدي حباً أكبر للغة من الفنانين في الوسائط الإعلامية أخرى.

أريد لأولادي وأولادكم على حد سواء أن يعيشوا هذه المسرات أو ما يشبهها. وهذا هو الهدف الذي يجب أن تضعوه في طليعة تفكيركم. وكإنسان أمضى جلّ حياته المهنية في محيط الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ثمانية عشر إلى اثنين وعشرين عاماً، يمكنني أن أقدم انطباعي عن المحرك

الأكبر للنزاع بين الآباء والمراهقين. حيث يعيش الآباء تحت تأثير الانطباع بأنهم يريدون لأبنائهم أن يعيشوا سعداء، ويعيش الأبناء تحت تأثير الانطباع بأن آباءهم يريدون لهم أن يعيشوا سعداء بالطريقة التي يعتقد الآباء أنهم يجب أن يكونوا سعداء بها.

وهذا هو مكمن الخطر عندما يشعر الولد بأنه واقع تحت الضغط، وأنه غير سعيد بسبب القراءة. تذكر أن هدفك هو أن يستمتع ابنك بالقراءة، لا أن يستمتع بها على طريقتك. بالنسبة لك، قد يكون الخيال الأدبي باعثاً على السعادة. أما بالنسبة لابنك، فقد تكون دقة التأمل في الشعر، أو الحبكة القوية في القصص المثيرة، أو التشويه في بيت الرعب هو الباعث على الشعور بالسعادة. أو ربما سوف يريك الأولاد المتعة التي يمكن أن تشعر بها لدى مطالعتك مجلة غيوكاتشر – *Geocatcher Magazine*، أو الخلاصات المتعلقة بمخططات تقنية لدراجة نارية. دع ابنك يستمتع ويختبر متعة القراءة حسب قدرته. وإن كان يساعدك فابحث بشكل دوري عن مواضيع من الحياة اليومية، وتذكر المبادئ التي اقترحتها في أول هذا الكتاب: سوف نبدأ الآن، وسنستمتع بوقتنا.

استمتعوا!

ملحق

للراغبين بالاستزادة عن مضمون الكتاب من شبكة الإنترنت

في عالم مثاليّ، سنرى من يقدمون الرعاية للطفل والمعلمين ملتزمين على حد سواء بمساعدة الطفل على تطوير حب القراءة في نفسه. ولكن في بعض الحالات، على المعلم أن يتحمل معظم بل كامل العمل. على سبيل المثال، عندما يعمل ذوو الطفل بوظائف متعددة، أو يعانون هم أنفسهم من صعوبة في القراءة.

ما الذي يستطيع المعلمون فعله عندما لا تكون مساهمة الأهل مضمونة؟ للوصول إلى مادة جيدة من دان ويلّينغهام حول هذا الموضوع اذهب إلى صفحة الناشر www.wiley.com/go/kidsread واستعمل كلمة المرور 69720.

مقترحات للمزيد من القراءة

مراجعات تستحق الاطلاع عليها من الأدب العلمي المتعلق بالقراءة

Dehaene, S. (2009). Reading in the Brain. New York: Viking.

إلى حد ما كتاب رفيع المستوى، يستخدم المنظور العلمي العصبـــي.

Kamil, M. L., Pearson, P.D., Moje, E. B., & Afflerbach, P. P. (2011). Handbook of Reading Research (vol. 4). New York: Routledge.

مجلد ضخم ذو فصول تتناول العديد من المواضيع، كتبـــها رواد البـــاحثين. الغرض منها أن تتم قراءتها من قبل باحثين آخرين؛ ولذلك فهو أبعد مـــا يكون عن دليل للمبتدئين، ولكن إذا كنت تريد متابعة البحث فهو مصدر مذهل للموارد.

Samuels, S. J., Farstrup, A. E. (2011). What Research Has to Say about Reading Instruction (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.

مجلد آخر تم تحريره بمساهمة العديد من كبار الباحثين حول القراءة.

Wasik, B. H. (2012). Handbook of Family Literacy (2nd ed.). New York: Routledge.

لأنه متعلق بمحو الأمية على نطاق أوسع، هذا الكتاب يقدم فصولاً عن طائفةٍ واسعةٍ من المواضيع بما في ذلك محو الأمية في مجال الرياضيات والمنظورات العالمية حول محو الأمية.

مصادر حول تنشئة قارئ

Cunningham, A., & Zibulsky, J. (2014). Book Smart. New York: Oxford University Press.

يعد مشابهاً بجوهره لهذا الكتاب، ولكن بتفصيل أكبر حول الأبحاث.

Institute of Education Sciences practice guides: http://1.usa.gov/1fUvsep.

مصدر رائع وقليل الاستخدام، يمكن تنزيل وثائق مجانية منه - متفاوتة في طولها - قامت بتحريرها فرق من الخبراء حول الممارسة المبنية على الإثبات. يغطي كل دليل موضوعاً يكون عادة متخصصاً من ناحية العمر والمحتوى. (مثلاً: "تعليم أطفال المدرسة الابتدائية الكتابة").

Reading Rockets.com:

موقع رائع على الشبكة غني بالمصادر للأهل وللمعلمين.

عسر القراءة.

Shaywitz, S. (2003). Overcoming Dzslexia. New York: Random House.

سالي شايويتز باحثة رائدة في هذا المجال. وهذا الكتاب بالرغم من مضي عشر سنوات على تأليفه صالح للقراءة، وملخص عملي لما هو معروف ولما يجب القيام به.

وإليكم ثلاثة مواقع على النت تمثل مصادر ممتازة لتحديث المعلومات حول أحدث الأبحاث وكذلك حول البدع العابرة:

International Dyslexia Association: http://www.interys.org/

National Institute of Health:
http://www.ninds.nih.gov/disorders/dyslexia/dyslexia.htm

Yale Center for Dyslexia and Creativity: http://dyslexia.Yale.edu/

لانتقاء الكتب

http://www.goodreads.com/genres/childrens.

موقع اجتماعي على النت للقراء فيه أكثر من 10 ملايين عضو، باستطاعة المستخدمين كتابة المراجعات وقراءتها من بين خدمات أخرى. فإن "أعجبت" بكتب فيه، سيقترح عليك عناوين جديدة.

Haerne, B., & Stevenson, D. (2000). Choosing Books for Children: A Commonsense Guide (3rd ed.). Champaign: University of Illinois Press.

الفصول منظمة حسب العمر والموضوع. كل بداية مع تأملات وملاحظات حول ذاك النوع من الكتب، وتوجيه عام حول انتقاء الكتاب ثم الانتقال إلى توصيات خاصة.

Lipson, E. R. (2000). The New York Times Parent's Guide to the Best Books for Children (3rd ed.). New York: Random House.

ما يزيد عن خمسمئة صفحة توصيات بكتب، مع وصف قصير لكل منها، وهي مصنفة حسب العمر.

National Education Association's «Teachers' Top 100 Books for children,» http://www.nea.org/grants/teachers-top-100-books-for-children.html.

يعتمد على مسح واحد أجري مرة عام 2007. ومع ذلك، من المثير للاهتمام أن نرى ما يفكر المعلمون أنها كتب عظيمة بالنسبة للأطفال.

قائمة أوبرا للقراءة من أجل الأطفال. Oprah.com

تضمّ عدداً من مقترحات القراءة للأطفال؛ بما فيها من كتب منظمة حسب العمر وحسب اهتمامات الطفل.

http://www.readaloudamerica.org/booklist.htm.

منظمة غير ربحية تكرس نفسها لمحو الأمية والقراءة مدى الحياة، وخاصة القراءة بصوت عال. يقدم الموقع توصيات دقيقة بالنسبة للعمر ولكنه لا يقدم وصفاً.

Trelease, J. (2013). The Read-Aloud-Handbook (7th ed.). New York: Penguin. A Classic.

يعطي تريليز توجيهات حول القراءة بصوت عال، ويقدّم حوالي 150 صفحة من المقترحات. الوصف المرافق واضح بشكلٍ رائع وموجز، حيث تحصل منه على نكهة للكتاب، أكثر مما هو الحال مع قوائم أخرى. إن الفوائد المعلن عنها للقراءة بصوت عالٍ مبالغ فيها بعض الشيء، ولكن من الصعب أن ينزعج المرء من مدافع فصيح مثله عن القراءة بصوت عالٍ.

شبكات التواصل الاجتماعي للقراء المراهقين

Amazon: http://www.amazon.com/forum/book:

إذا كنت قد دخلت موقع أمازون على النت (ومن لم يدخل هذا الموقع؟!) فأنت إذاً مطلع على مراجعات الكتب فيه. وهناك أيضاً نقاشات مستقلة عن المراجعات. الكتب الشعبية تحظى بمناقشات حية، ولأن كل شخص يعرف شيئاً عن أمازون، فإنها كثيراً ما تنتشر بزخم كبير.

Goodreads: http://www.goodreads.com/genres/young-adult:

مثل أمازون، يُعنى هذا الموقع بالقراء جميعاً، وليس فقط بالمراهقين. ومثل أمازون، يستطيع المستفيدون أن يعلقوا على منشورات الأشخاص الآخرين أو يعجبوا بها. وهو يسمح بوضع صور، الأمر الذي يفعله المراهقون بغزارة. مما يضفي على قطاع البالغين الشباب توجهاً نحو المراهقين أكثر.

readergirlz.com, guyslitwire.com, teenreads.com:

أنشئت هذه المواقع الثلاثة من قبل أشخاص هم بالأصل قراء مجدّون، وتستهدف الشريحة ذاتها من الأشخاص. ولكل منها لمسته الشخصية الخاصة في عالم المواظبين على الدرس والقراءة. وهي تقدم مراجعات، ومدونة، ومقابلات مع المؤلفين، وهكذا... لعلّ المراهقين الذين يرغبون بالقراءة يفتقرون إلى أصدقاء يشاطرونهم اهتمامات يجدون فيها مأوى وملجأ يرحب بهم.

ناشرو هاي - لو

الناشرون التالية مواقعهم لديهم قوائم هاي - لو جيدة. يمكنك أيضاً أن تبحث عن "كتب هاي - لو" على الشبكة:

Capstone: http://ww.capstoneclassroom.com/content/home_hilo
High Noon: http://www.highnoonbooks.com/index-hnb.tpl
Orca: http://us.orcabook.com/catalog.cfm?CatPos=373
Perfection Learning:
http://www.Perfectionlearning.com/browse.php?categoryID=3929
Saddleback: http://www.sdlback.com/hi-lo-reading

الأعمال التي ورد ذكرها

تشتمل على عناوين كتب ودراسات وتقارير تغطي الصفحات 199 – 217

الكلمات المفهرسة

فهرس أبجدي موضوعي