

سواد خواندن نوجوانان فرا‌تر از آموزش جبرانی

گینا بیانکاراسا، در این مقاله به چالش‌هایی اشاره می‌کند که نوجوانان در نحوه خواندن متون درسی با آن‌ها مواجه می‌شوند و با توصیه‌هایی که می‌کند این فرصت را به وجود می‌آورد تا خواندن، به شکلی درست در کلاس درس پیاده شود.

کلیدواژه‌ها: سواد خواندن، خواندن دیجیتالی

چالش عمده‌ای که دانش‌آموزان در انتقال از خواندن پایه به خواندن سطوح بالاتر با آن روبه‌رو هستند، توجه کنند: ۱. تسلط به متونی که به تدریج دشوار می‌شوند؛ ۲. درک تفاوت‌های موجود در خواندن محتوای دروس مختلف و ۳. خواندن متون دیجیتالی.

متون چالش‌زا

به محض این‌که دانش‌آموزان پایه‌های آخر ابتدایی یاد می‌گیرند تا از خواندن برای اهداف آموزشی استفاده کنند، با چالش‌های جدیدی در خواندن متون، از جمله طول متن، کلمات و جملاتی طولانی‌تر و دشوارتر مواجه می‌شوند.

با رسیدن دانش‌آموزان به پایه‌های بالاتر، در متون درسی آن‌ها نیز از لغات پیچیده‌تری استفاده می‌شود تا همان محتوا را پوشش دهند. همین‌طور، جملات نیز طولانی‌تر می‌شوند و از لحاظ نحوی نیز در طول پایه‌های تحصیلی پیچیده‌تر می‌شوند؛ حال آن‌که تدابیر ساختاری طراحی شده در حمایت از درک مطلب کمتر و کمتر می‌شود (Vanden Broek, 2010). جملات ساده و خبری در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی با ترکیب پیچیده‌ای از جملات در کتاب‌های درسی سال‌های بالاتر مطرح می‌شود. به‌علاوه، متون دوره ابتدایی به دنبال القای لغات و اصطلاحات و تکرار آن‌ها است تا بار مفهومی را افزایش دهد و به ایجاد انسجام در ذهن و زمان خواننده کمک کند؛ حال آن‌که، متون دوره راهنمایی و متوسطه ظرافت‌های ساختاری از این نوع را کمتر دارد.

افزایش پیچیدگی در لغات، جملات و مفاهیم تنها جنبه‌های معدودی از بیشتر شدن مطالبات متون درسی هستند. ضرورت ترکیب اطلاعات در طول متون و شکل‌بندی‌های چندجانبه (مانند جداول، نمودارها، تصاویر و اشکال) نیز به‌وضوح از دوره ابتدایی به دبیرستان افزایش پیدا می‌کند. حتی نحوه درهم آمیختن و استفاده از بازنمایی تصویری متون نیز تغییر می‌کند (Lee & Spartley, 2010). متأسفانه، تجربه شخصی با متون پایه‌های اولیه، در آماده کردن

با وجود این‌که حدود یک دهه است توجه سیاست‌گذاران آموزشی، پژوهشگران و مجریان این سیاست‌ها، به موضوع خواندن نوجوانان معطوف شده است ولی اغلب مردم هنوز بر این باورند که مشکل اصلی نوجوانان در کشمکش با خواندن، عدم موفقیت آن‌ها در تسلط بر مهارت‌های اصلی خواندن است. ولی، حامیان سواد خواندن پذیرفته‌اند که این مسئله فرا‌تر از برگزاری آموزش جبرانی برای دانش‌آموزانی است که نمی‌توانند در سطوح پایه به خواندن بپردازند. هدف اصلی سواد خواندن در نوجوانان باید متضمن این باشد که وقتی دانش‌آموزان دبیرستان را ترک می‌کنند از مهارت‌های ضروری در خواندن و نوشتن، برای پیشرفت در حرفه‌های قرن بیست‌ویکم و چشم‌انداز ورود به تحصیلات عالی، برخوردار باشند.

حتی بهترین آموزش‌های پایه در خواندن در پایه‌های ابتدایی، تضمین‌کننده این امر نیست که دانش‌آموز خواهد توانست پاسخگویی به مطالبات سطوح بالاتر خواندن را با موفقیت پشت‌سر بگذارد. پژوهشگران از مدت‌ها قبل دریافته‌اند که خواندن متون درسی از پایه سوم به بعد تغییر می‌کند. کال (Chall, 1983) اولین بار این تغییر یا انتقال را با عبارت «یادگیری برای خواندن به خواندن برای یادگیری» توصیف کرد. او معتقد بود که برای انجام این انتقال، دانش‌آموزان باید چگونگی سازمان‌دهی و به‌کارگیری دانش زمینه خود را، به‌عنوان بافتی برای خواندن، یاد بگیرند. به‌علاوه، آن‌ها باید از متن مورد مطالعه اطلاعات را به طرز مؤثری به‌دست آورند و بر خواندن خود با توجه به ضرورت‌ها، نظارت کرده و آن را تنظیم نمایند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدارس باید به سه



دانش‌آموزان در مورد پاسخگویی به مطالبات در حال افزایش متونی که باید در مدارس راهنمایی و متوسطه یاد بگیرند، سهم اندکی دارند. بدون آموزش آشکار و قاطع در خصوص چگونگی انطباق با پیچیدگی‌های در حال توسعه این متون، نوجوانان بسیاری از پیشرفت در خواندن عقب می‌افتند و توانایی آن‌ها در یادگیری از متون خدشه‌دار می‌شود.

خواندن متفاوت برای رشته‌های متفاوت

همان‌طور که دانش‌آموزان پایه‌ها را یکی بعد از دیگری پشت سر می‌گذارند، متون متفاوتی هم که در درس‌های مختلف می‌خوانند به‌طور چشمگیری از یکدیگر متمایز می‌شوند (CCAAL, 2010; Heller & Green Leaf, 2007; Lee & Spartley, 2010).

داستان‌های کوتاه، شعر، مقالات و نمایشنامه‌هایی که دانش‌آموزان در کلاس‌های هنر می‌خوانند، شباهت بسیار کمی با کتاب‌های درسی، اسناد تاریخی، یادداشت‌های آزمایشگاهی و نمایش‌های تصویری در کلاس‌های علوم دارند. در عین حال، انتظار می‌رود درک شاگردان از خواندن نیز تخصصی شود (Green Leaf, Schoenbach, Cziko & Mooler, 2001; Lee & Spartley, 2010; Shanahan & Shanahan, 2008).

در مدارس، اغلب و به‌وضوح، به دانش‌آموزان نمی‌آموزند که چگونه فرایندهای استدلالی، راهبردها و قوانین دستیابی به درک متون از یک درس به درس دیگر متفاوت است (Lee & Spartley, 2010; Moje, 2008). به‌همین دلیل بسیاری از دانش‌آموزان در تشخیص تنوع متون و گسترش آن در دروس متفاوت در حال کشمکش هستند.

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

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

هویی (1968/1908) از اوایل قرن بیستم از این ایده حمایت کرد که آموزش خواندن باید در درون آموزش هر درس انجام گیرد. به‌علاوه، کتاب‌های روش تدریس دانش‌جو‌پایان تربیت

معلم از مدت‌ها قبل، اهمیت خواندن را، با توجه به رشته‌ها در دوره‌های راهنمایی و متوسطه، مورد تأیید قرار داده بودند (Anders, Guzzetti, 1996; Dupusi, Lee, Badiali & Azkov, 1989). ولی، در آخرین دهه، گزارش‌های نگران‌کننده‌ای ضرورت توجه حرفه‌ای و سیاست‌گذاری در حال افزایشی را به سواد خواندن بعد از پایه سوم، به‌خصوص با توجه به نقش کلیدی خواندن در کلیه درس‌ها اعلام کرد (Biancarosa & Berman, 2005; CCAAL, 2010; Heller & Green Leaf, 2007; Kamil, 2003; Lee & RAND; Spartley, 2010). گروه مطالعه درباره خواندن (۲۰۰۲). این ایده در سال‌های اخیر نیز موقعیت محکمی در استانداردهای آموزشی به‌دست آورده است که آشکارترین آن را می‌توان در محور مشترک و جدید استانداردهای ایالتی و در ادغام درس هنر با دو درس دیگر (تاریخ و علوم اجتماعی، علوم و دروس فنی) مشاهده کرد. همچنین، این محور متون مناسبی را به‌عنوان نمونه برای هر

یک از این دروس فراهم می‌کند. این تحول چشمگیر موجب توجه زیاد به ضرورت توسعه حرفه‌ای و برنامه درسی و پذیرش نقش اصلی خواندن، نوشتن و زبان شفاهی در یادگیری متون درسی است.

خواندن دیجیتالی

در دهه اخیر، علاوه بر پیچیدگی دورنمای سواد خواندن بعد از پایه سوم رشدی ناگهانی در گستره دستگاه‌ها و سازوکارهای قابل دسترس برای تعامل با متون درسی به‌وجود آمده است (روندهای دیجیتالی^۲، ۲۰۱۱؛ Patel, 2007). فناوری دیجیتالی یک ابزار پیش‌فرض، هم در ارتباطات و هم در کامل کردن وظایف شغلی شده و همین‌طور، در مراکز تجاری،

در آموزش عالی و در فرایند سیاسی به‌کار گرفته شده است (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه^۳، ۲۰۰۷). خواندن دیجیتالی همچنین موجب افزایش میزان متونی شده است که نوجوانان به آن دسترسی دارند و نیاز آن‌ها را به خواندن انتقادی بالا برده است.

بحث درباره این که آیا خواندن در بافت‌های دیجیتالی واقعاً جدی‌است یا متفاوت، هنوز ادامه دارد. ولی مضامین مشترکی پدید آمده است که این نوع از خواندن را، به‌عنوان خواندنی چندوجهی که به‌طور دائم در حال تغییر دادن وسایل ارتباطی و طبقه‌بندی آن‌هاست، توصیف می‌کند (Leu, O'Byrne, Zawilinski, Mcverry & Everett-Cacopardo, 2009).

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

بعضی ادعا کرده‌اند که اینترنت به‌زودی به‌صورت رسانه‌ای پیش‌فرض در خواندن در خواهد آمد. دانش‌آموزان باید به خواندن و مهارت‌های فناوری مسلط شوند تا بتوانند در تمام ابعاد جامعه، که در حال درهم آمیخته شدن با یکدیگر هستند، مشارکت داشته باشند



به هیچ وجه به صورت غیرارادی و خودبه خودی اتفاق نمی افتد (Leu, Kinzer, Cairo & Cammak, 2004; Leu et al., 2009) رشد سریع استفاده از ابزارهای دیجیتالی در خواندن و این انتظار فزاینده که جوانان می توانند از آن ها به راحتی، با انعطاف پذیری و منتقدانه استفاده کنند، این ضرورت جدید را ایجاد می کند که توجه هر چه بیشتری به مهارت های خواندن نقادانه و پیشرفته و به خصوص به خواندن در بافت های دیجیتالی اعمال گردد (Duke, Schmar - Dobler & Zhang, 2006; Lemke, 2006).

در نتیجه، آموزش خواندن بعد از پایه سوم باید در جهت مهارت ها، راهبردها و رفتارهایی باشد که پژوهش ها آن ها را به عنوان نکات اساسی در خواندن در محیط های دیجیتالی تعیین کرده اند. برای مثال، در یک بافت دیجیتالی، به جای پیش تدریس دانش زمینه ای، معلمان این امکان را دارند که به تدریس راهبردهای جست و جو و ساختارهای متون در وب سایت های اطلاعاتی بپردازند تا دانش آموزان بتوانند کمبودهای دانش زمینه ای خودشان را به دست آورند (Coiro & Dobler, 2007). خوانندگانی که با استفاده از اینترنت به پژوهش می پردازند باید بر توانایی جمع آوری اطلاعات مرتبط از طریق خواندن هدفمند، تسلط داشته باشند (کایرو، دابلر، ۲۰۰۷). در عین حال، پژوهش ها نشان داده اند که خواندن متون در قالب دیجیتالی، طولانی تر از خواندن در قالب مطالب چاپ شده است؛ این یافته ها نشان می دهد که خوانندگان همچنین باید خود را با این کار آبی کمتر، به هنگام خواندن متون دیجیتالی وفق دهند (Reinking, 1988). بعضی ادعا کرده اند که اینترنت به زودی به صورت رسانه ای پیش فرض در خواندن در خواهد آمد (لیو و همکاران، ۲۰۰۷). دانش آموزان باید به خواندن و مهارت های فناوری مسلط شوند تا بتوانند در تمام ابعاد جامعه، که در حال درهم آمیخته شدن با یکدیگر هستند، مشارکت داشته باشند. بنابراین، تدریس خواندن، به خصوص بعد از پایه سوم، ضرورتاً دربرگیرنده تدریس جهت یابی به دانش آموزان در پاسخ گویی به مطالبات ویژه متون دیجیتالی نیز هست (دوک و همکاران، ۲۰۰۶).

چگونه می توان از سواد خواندن نوجوانان حمایت کرد؟

میزان موفقیت آموزش اولیه در خواندن به هر طریقی باشد، نمی تواند دانش آموزان را به طور کامل برای پاسخ گویی به مطالباتی که بعد از پایه سوم به وجود می آیند آماده کند. حمایت از خواندن نوجوانان، مستلزم توجه هم زمان به نیازهای دانش آموزانی است که نتوانسته اند بر مهارت های پایه ای خواندن و نیازهای مشترک همه دانش آموزان در غلبه بر متون چالش برانگیزی که بافت آن ها مرتب در حال تغییر است و پاسخ گوی اهداف متفاوتی هستند، تسلط پیدا کنند.

آموزش جبرانی به دانش آموزانی که دارای مشکل در خواندن هستند اغلب، موجب کنار گذاشتن خواندن و یادگیری محتوای درسی می شود؛ بنابراین، به این دانش آموزان فرصت های کمتری داده می شود تا مهارت های پیشرفته سواد خواندن در سایر دروس مدرسه ای را فرا گیرند (Greenleaf et al, 2011; Haycock, 2001). اگر قرار است این دانش آموزان پاسخ گوی انتظارات قرن بیست و یکم در خواندن باشند، همه آن ها باید این فرصت را داشته باشند تا عادات و مهارت های اختصاصی خواندن را یاد بگیرند. به طور خلاصه، خوانندگان ضعیف، که نیازمند آموزش مهارت های پایه هستند،

باید این آموزش ها را همراه با آموزش های خواندن برای نوجوانان دریافت کنند. بهبود سواد خواندن نوجوانان نیز مستلزم این است که رویکردهای کهنه قرن بیستم را، در سیاست گذاری و اجرا برای قرن بیست و یکم، کنار بگذاریم. برای مثال، سیاست های تأمین مالی و پاسخ گویی^۴، باید یکی سازی رشته ای و سواد خواندن دیجیتالی در آموزش خواندن و به کار بستن آن را پیش بینی کند. در غیر این صورت، تلاش های اصلاح طلبانه، احتمالاً افرادی را که قصد کمک داشتند از دست خواهند داد.

تدریس مطالب مرتبط با موضوعات درسی و توسعه حرفه ای، همچنین، باید به طور چشمگیری تغییر کند. تا زمانی که برنامه های درسی دربرگیرنده تدریس قاطع هنجارهای هر رشته در خواندن نباشند، برای معلمان دشوار است که این جنبه مهم از یادگیری مبتنی بر دروس را در برنامه کاری خود بگنجانند. به علاوه، مدارس باید فرصت هایی برای توسعه حرفه ای سازمان یافته و در دست اقدام فراهم آورند که بر مشکلات عملی بنا شده باشد و به معلمان کمک کند تا به هنگام تدریس خواندن با نگاه رشته ای به آن نگاه کنند. این توسعه حرفه ای، نباید تلاش دیگری در وادار کردن همه معلمان به تدریس راهبری یکسان، صرف نظر از مناسبت آن با محتوای درسی خاص، باشد. بلکه، این راهبرد باید معلمان را به این تشخیص برساند که نقش خواندن در حوزه درسی خود را در یابند و این نقش به قدری آشکار و قابل اجرا شود که کلیه فراگیران کلاس های درس آن ها را دربرگیرد. وقتی معلمان خود را برای ایفای نقش در تدریس خواندن رشته ای آماده کردند، به رهنمودهایی نیاز دارند تا چگونگی پرداختن به سواد خواندن دیجیتالی را نیز یاد بگیرند. به آن ها باید کمک کرد تا به این درک برسند که مطالبات متفاوت خواندن دیجیتالی از دانش آموزان چیست. یادگیری استانداردها نیز باید ادامه پیدا کند تا به معلمان و دانش آموزان در شناخت این رسانه جدید و در حال شکوفایی در خواندن کمک کند. خواندن دیجیتالی، درست همان طور که در مورد خواندن نوجوانان به معنی کلی تر آن مصداق دارد، نباید به عنوان پیوست جدیدی بر وظایف آموزشی معلمان تلقی شود که از قبل بیش از حد اشباع شده است؛ بلکه باید به عنوان بخش اصلی یادگیری در کلیه حوزه های درسی به حساب آید.

در نهایت، یکی از بخش های چالش برانگیز معمای سواد خواندن در نوجوانان، طراحی سنجش هایی است که منعکس کننده خواندن بعد از پایه سوم باشد. در حال حاضر، سنجش های فرایندی و پایانی از سواد خواندن رشته ای و سواد خواندن دیجیتالی وجود ندارد. سیاست گذاران باید این کمبود را جبران کنند، تا تغییراتی که به دنبال آن هستیم اتفاق بیفتد. با توجه به فضای فعلی در آموزش، اگر می خواهیم پیشرفت واقعی در خواندن نوجوانان اتفاق بیفتد، باید شواهد مربوط به اثربخشی و داده هایی که مبنای تصمیم گیری هستند در اولویت قرار گیرند.

پی نوشت ها

1. Reading Study Group
2. Digital trends
3. Organization for Economic Co-Operation and Development
4. accountability

منبع

"Adolescent Literacy: More than Remediation", Gina Biancarosa, Educational Leadership (Reading: The Core Skill), March 2012, Vol. 69, No.6, PP. 22-27