

التَّعْلِيمُ الصَّرِيحُ لِلْقِرَاءَةِ: الْمُتَعَلِّمُ قَارِئًا اسْتِرَاطِيًّا

د. حسن كُون

مختبر البحث والابتكار لتجويد مهن
التربية والتكوين (LIRAMEF)
المدرسة العليا للتربية والتكوين
جامعة ابن طفيل بالقنيطرة

ملخص

يشهد التعليم في العقود الأخيرة انعطافاً مهماً جعله ينشغل كثيراً بالسيورة الذهنية، فضلاً عن اهتمامه بالمعرفة والنسق خارج الذهن. وكان هذا التحولُ أو الإبدالُ الجديدُ الباعثُ الأساس الذي وجه الأنظمة التعليمية نحو تدريس استراتيجيات التعلّم ومهاراته بشكل صريح، وكشفها ونمذجتها، وتنشيط سيورات المتعلّم الذهنية. واخترنا فعل القراءة بالنظر إلى تفردّه عن المهارات اللغوية الثلاث الأخرى (الاستماع، والتحدث، والكتابة)؛ إذ يرتبط فعل التحدث بالسياق التواصلّي الذي يحصل فيه، ويتطور على مدى متأخراً، ويتطلب تعلّماً خاصاً، ولا يختلف في ذلك عن فعل الكتابة، كما أنّهما يتوجهان معاً نحو الخارج (المتلقّي)، وإلا ظلا مستترين وغير معروفين. وخلافاً لذلك، ينحو فعل القراءة ويتجه نحو الداخل (الذهن)، فهو نشاط فرديّ ومتفرد، وبه يصير الفرد القارئ مشاركاً ومتعدّداً، ومنفتحاً على الآخر في المكان والزمان. وبفعل القراءة، أيضاً، يغني الفرد قدراته الذهنية، وتتعدّد قراءاته ومعانيها، فيصعبُ نتيجة ذلك التمييزُ بين البعدين الفرديّ والمشارك فيها. ونقدّم في هذا المقال التعليم التصريح لاستراتيجيات القراءة، بوصفه منطلقاً لتفعيل البعد المتامعريّ في النشاط القرائيّ، ومدخلاً لتمهير المتعلّم على القراءة باستراتيجيات، في أفق جعله قارئاً استراتيجياً مستقلاً بذاته القارئة والمفكّرة.

كلمات مفتاحية: التَّعْلِيمُ الصَّرِيحُ؛ الْمُتَعَلِّمُ الْقَارِئُ؛ استراتيجياتُ القراءة؛ النَّشَاطُ الْقَرَائِيُّ.

Explicit Reading Instruction: The Learner as a Strategic Reader

Dr. HASSAN KAOUN

Laboratory of Innovation and Research for the Improvement of Teaching and Training Professions (LIRAMEF).

Higher School of Education and Training IbnTofail University, Kenitra, Morocco.

Hassan.kaoun@uit.ac.ma

Abstract

In recent decades, education has witnessed a significant shift towards focusing heavily on mental processes. In addition, it has shown interest in knowledge and extrinsic patterns. This new emphasis has led educational systems to explicitly teach learning strategies and skills, uncover and model them, and stimulate learners' mental processes. We chose the act of reading due to its uniqueness compared to the other three language skills (listening, speaking, and writing). Speaking is linked to the communicative context in which it occurs, develops at a later stage, requires specific learning, and is not any different from the act of writing. Both these skills are directed outward (the receiver); otherwise, they remain hidden and unknown. In contrast, reading is directed inward (the mind), as it is an individual and unique activity, turning the individual reader into an engaged and diverse participant, open to others in space and time. Through the act of reading, the individual enriches their mental abilities, diversifies their readings and meanings, making it difficult to distinguish between the individual and shared dimensions. In this article, we present explicit instruction in reading strategies as a starting point for activating the metacognitive aspect in the reading activity, and as an introduction to skill learners in reading strategies aimed at making them strategic and independent readers and thinkers.

Keywords: Explicit instruction; reader learner; reading strategies; reading activity.

مقدمة

تنشغل الأنظمة التعليمية، في العقود الأخيرة، بكيفية تمهير المتعلمين على التفكير في بناء تعلماتهم، بوصف ذلك منطلقاً لتشكيل ذواتهم المفكرة والمستقلة، والقادرة على إنجاز مشاريعها الشخصية والمهنية. ولمّا كانت القراءة مدخلاً لتحقيق ذلك ولبناء التعلّات، ومهارة عرضانية بين المواد المدرّسة، وممتدة مدى الحياة، فضلاً عن كونها موضوعاً للتعلّم، فقد اخترنا أن نقاربها من منظور ميتامعرفي، سعياً لتنشيط البعد الاستراتيجي لدى المتعلمين في نشاطهم القرائي، بالنظر لما يتيح هذا التنشيط للمتعلمين من إمكانيات للتفكير في تخطيطهم لأنشطة القراءة واستراتيجياتها.

وعليه، نقدّم في هذا المقال التعليم الصريح باعتباره مدخلاً لتجويد الأداء القرائي وإعطاء نفس جديد للقراءة المنهجية، كما نثير دور تنشيط البعد الميتامعرفي في تجويد أداء المتعلّم القرائي.

1- التعليم الصريح لاستراتيجيات القراءة

يتطلّب التعليم الصريح (Enseignement Explicite)، الذي يسمى أيضاً بالتعليم المباشر (Enseignement direct)، من المدرس قدرةً على معرفة اللحظة التي يحتاج فيها المتعلمون مثالاً توضيحياً إضافياً، ومتى يكون النقاش معهم مفيداً (GIASSON, 1990, 28). وقد سمي صريحاً لأنه مباشرٌ ولا لبس فيه، ويدعم المتعلمين ويساندهم؛ حيث يُوجّهون أثناء عملية التعلّم بعبارات واضحة تصرّح بالهدف من تعلّم المهارة الجديدة وتقودهم إليه، ويقدم المدرس شروحات واضحة وكافية حول الهدف التعليمي، ويدعم تطبيق التعلّات بالتغذية الراجعة الفورية وبالنقوض التدريجي لعملية التعلّم بغاية تحقيق المتعلم لدرجة الإتقان المرجوة والاستقلالية المنشودة، تهيئاً له لتحمل مسؤولية بناء تعلماته على أفضل وجه والنجاح فيها. فالتعليم الصريح "طريقة منهجية في التدريس تُركّز على تحقيق التقدّم عبر خطوات صغيرة، والتأكد من فهم المتعلمين، ومشاركتهم جميعاً النشطة والفعالة (ROSENSHINE, 1987, 3). وهو ما يعني أنّ التعليم الصريح يمنح دور المدرّس معنى جديداً وإيجابياً، ويخلصه من دوره التقليديّ الناجم عن مركزية سلطته المعرفية.

وقد توصلت الباحثة سيلفي كارتيري (CARTIER, 2006, 455)، في دراستها لاستراتيجيات القراءة لدى المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلّم، إلى أنّ أغلب متعلمي السلك الثانوي الذين يعانون من مشاكل في التعلّم يوظفون أثناء القراءة استراتيجيات معرفية ضعيفة لا يحقّقون بها النجاح المنتظر منها. إذ يقرأ المتعلّم العنوان، ويعود إلى التعليمات، ثم يقرأ المعلومات، لكنه لا يصل في النهاية إلى هدفه. ونادراً ما يوظف المتعلّم استراتيجيات معالجة الأفكار أو يلجأ إلى التخطيط والتقييم الذاتي.

لا شك أنّ عدم امتلاك المتعلمين استراتيجيات القراءة يجعل تدريسها مطلباً ملحاً. ويستدعي ذلك من المدرسين مساعدة متعلميهم على تحقيق أفضل النتائج الدراسية في بيئة تعليمية إيجابية تُعزّز نجاحهم وتغذي

رغبتهم في التعلّم ومواصلته والاستمتاع به. ويأتي التعليم الصريح، في هذا السياق، بوصفه اختيارًا مباشرًا ومنهجًا وموجهًا لتحقيق ذلك، وجعل العملية التعليمية التعلّمية جذابةً وممتعةً وفعالةً.

لقد أظهر هذا الاختيار فائدته في تحسين أداء المتعلّمين، ومساهمته في تقدّم من يجدون صعوباتٍ في التعلّم، كما يُعدّ التعليم الصريح ضروريًا للذين لا يمكنهم التعلّم بطريقةٍ أخرى تمكّنهم من بناء تعلّماهم. لذلك تُعدّ التوجيهات الصريحة والمباشرة، المقدّمة من لدن المدرس، مفيدةً للمتعلّمين ليس فقط في الحالات التي يصعب فيها عليهم اكتشاف التعلّما، بل أيضًا في الحالات التي يكون فيها تعلّمهم غير دقيق أو غير كافٍ أو غير مكتملٍ أو غير فعالٍ.

وسعيًا إلى تحقيق أقصى قدرٍ ممكن من النمو المعرفي، لدى المتعلّمين، يشكل التعليم الصريح اختيارًا بيداغوجيًا متاحًا بوصفه منهجيةً للاشتغال، منظمّةً وفعالةً لتمهير المتعلّمين على امتلاك الاستراتيجيات والمهارات وتطبيقها. واجتهد الباحثون المتخصصون في تحديد مبادئ التعليم الصريح والعناصر المكونة له، ومنهم من حصرها في ستة عشر عنصرًا (ARCHER & HUGHES, 2011, 2/3)، نوردها بتصنيف كالآتي:

1- **تركيز التعليمات على المحتوى المهم:** تعليم المهارات، والاستراتيجيات والمفردات والمفاهيم والقواعد، التي تؤهل المتعلّمين للمستقبل وتناسب حاجاتهم التعليمية.

2- **تسلسل منطقي للمهارات:** تدريس المهارات الأسهل قبل المهارات الأصعب، وتعليم المهارات التي يتكرر توظيفها قبل المهارات التي يقل توظيفها، والتأكد من إتقان المتعلّمين للمتطلبات الأساسية التي تحتاجها المهارة قبل تدريس هذه الأخيرة، وفصل المهارات والاستراتيجيات المتشابهة تقادياً لإرباك المتعلّمين.

3- **تقطيع المهارات والاستراتيجيات المركبة إلى وحدات تعليمية صغيرة:** تدريس المعارف الجديدة عبر خطوات مُدرّجة، وتقسيم المهارات المركبة إلى وحدات تعليمية أصغر، لتجنب المتعلّم الشحن المعرفي الزائد، أو الشعور بنقص في متطلبات معالجة المعلومات، أو تعطيل قدرات ذاكرته العاملة. وعندما يتقن المتعلّمون الوحدات التعليمية الصغيرة، يمكن تجميعها بوصفها كلاً مركباً.

4- **تصميم دروس منظمة ومركزة:** التأكد من تنظيم الدروس بالشكل الذي يجعلها مُركّزةً، من أجل الاستغلال الأمثل لزمان التدريس، والتأكد من تسلسلها الجيد ومن أنها لا تحتوي أي استطراد غير متصل بالموضوع المدّرس.

5- **بدء الدروس بإعلان واضح عن أهداف الدرس:** يخبر المدرس المتعلّمين بوضوح بما يجب تعلمه وسبب أهميته. حيث يحقق المتعلّمون نتائج أفضل إذا فهموا الأهداف التعليمية والنتائج المتوقعة، وأدركوا كيف ستساعدهم المعلومات أو المهارات المُقدّمة.

6- **مراجعة المهارات والمعارف السابقة قبل بدء التدريس:** مراجعة المعلومات والمكتسبات السابقة المرتبطة بالدرس الجديد، والتحقّق من أنّ المتعلّمين يمتلكون المهارات والمعرفة اللازمة والتي تؤهلهم

- لتعلم المهارة الجديدة. ويشكل هذا العنصر مناسبة مهمة لربط المهارة (أو التعلّات) الجديدة بالمهارات الأخرى ذات الصلة وإعطائها معنى.
- 7- تقديم التوضيحات تدريجياً: يُنمذج المدرّس المهارة ويوضح العمليات اللازمة لإنجاز المهمة التي تفضي بالمتعلمين إلى اكتسابها، من خلال التفكير بصوت عالٍ أثناء عرض نموذج مُتميّز لتطبيق المهارة أو الاستراتيجية، ويكشفها بشكل واضح وصريح.
- 8- توظيف لغة واضحة وموجزة: يوظف المدرّس كلمات ومصطلحات متّسقة وغير ملتبسة، ويستحضر في خطابه (طبيعة المفردات، وبنية الجملة،...) مستوى المتعلّمين اللّغوي، تفادياً لأي ارتباك محتمل.
- 9- تقديم مجموعة كافية من الأمثلة والأمثلة المضادة (contre-exemple): يقدّم المدرس مجموعة واسعة من الأمثلة والأمثلة المضادة من أجل معرفة حدود تطبيق مهارة، أو استراتيجية أو مفهوم أو قاعدة، ومعرفة متى تطبق ولا تطبق. ذلك أنّ الأمثلة الكثيرة توضح المواقف أو الوضعيات التي تطبق فيها المهارة، حتى لا يقلّ المتعلّمون من توظيفها. كما أنّ العدد الكبير من الأمثلة غير المناسبة يقلّل من احتمال تطبيق المهارة أو الاستراتيجية بشكل غير الملائم.
- 10- اعتماد الممارسة الموجهة والمدعومة: تقوم على تعزيز النجاح الأولي وبناء الثقة، وتنظيم صعوبة الممارسة الصفية، واستغلال الفرص أثناء الدرس وتوفيرها للمتعلّمين، وتوجيههم أثناء توظيف المهارات. إذ يتم الاشتغال في مجموعات، ويتدخل المدرس للتوجيه والتيسير والتصريح. وعندما ينجحون في ذلك، يمكن زيادة درجة صعوبة المهمة وخفض مستوى التوجيه (التفويض التدريجي لمسؤولية التعلّم).
- 11- زيادة التفاعلات الصفية: التخطيط لمستوى عالٍ من التفاعل بين المتعلّمين والمدرّس بتوظيف الأسئلة المناسبة. ذلك أنّ جعل المتعلّمين يستجيبون بشكل متكرّر (على سبيل المثال، الإجابات الشفهية، أو الإجابات الكتابية، أو الإجابات الإجرائية) يجعلهم يركزون على محتوى الدرس، ويوفر لهم فرصاً للتعبير، ويبقيهم نشيطين ومنتبهين. كما أنّ التفاعلات الصفية تساعد المدرّس على التحقّق من فهمهم.
- 12- مراقبة أداء المتعلّمين عن كثب: يتابع المدرّس بالعناية اللازمة أجوبة المتعلّمين وردودهم، وهو ما يمكنه من التحقّق من إتقانهم المهارة، ويتدخّل في الوقت المناسب لإجراء تعديلات في التدريس لتصحيح الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون. وتقدّم هذه المراقبة الدقيقة، أيضاً، للمتعلّمين ملاحظات حول كيفية تطبيق المهارة أو الاستراتيجية.
- 13- تقديم تغذية راجعة وتصحيحات فورية: يتابع المدرّس استجابات المتعلّمين، ويتفاعل معها في حينها. حيث تساعد التغذية الراجعة الفورية (حول دقة أجوبة المتعلّمين وفهمهم) على رفع معدلات النجاح وتقلّل من إمكانية ارتكاب الأخطاء.

14- تقديم الدرس بوتيرة سريعة: تقديم التعليمات بوتيرة مناسبة، لتحسين الغلاف الزمني المخصص للتدريس وكمية المحتوى الذي يمكن تقديمه والأفعال المنجزة أثناء المهمة. إذ يمكن تقديم الدرس بإيقاع سريع، لكنه يمنح قدرًا معقولًا من الوقت للمتعلّمين للتفكير في المعلومات ومعالجتها، خاصة عندما تقدم لهم محتويات جديدة. فالوتيرة المرغوبة ليست بطيئة جدًا، كي لا تشعر المتعلّمين بالملل، كما أنّها ليست سريعة جدًا، حتى لا تكون سببًا في عدم مواكبتهم للدرس.

15- مساعدة المتعلّمين على تنظيم المعرفة: يجد العديد من المتعلّمين صعوبة في إدراك كيف تتلاءم بعض المهارات والمفاهيم وتتسجم معًا. ومن المهم توظيف تقنيات التدريس المساعدة على تحقيق ترابطات أكثر وضوحًا وانسجامًا. ذلك أنّ المعلومات المنظمة جيدًا يسهل على المتعلّمين دمجها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

16- اعتماد الممارسة الموزعة والتراكمية: تتيح الممارسة الموزعة (distributed practice) - في مقابل الممارسة الجماعية (massed practice) - فرصًا متعدّدة للمتعلّمين من أجل تطبيق المهارة مع مرور الوقت. أما الممارسة التراكمية (cumulative practice) فهي طريقة لتوفير الممارسة الموزعة، من خلال تضمين فرص لتطبيق المهارات المكتسبة سابقًا والمهارات الحديثة، وتوفير محاولات متعدّدة لتمهير المتعلّمين على معالجة مشكلات الاحتفاظ والتلقائية.

يقوم التعليم الصريح للقراءة على كشف عملياتها الذهنية، وإعطاء مبررات مقنعة لحفز المتعلّمين على إنتاجها، بغاية نمذجة الاستراتيجيات القرائية. إذ يمكن للمتعلّم الذي يواجه مشاكل في بناء تعلّمه في درس القراءة أن يستعين بقارئ نموذجي (المدرس، أو زميل، أو تسجيل صوتي...)، يعرض أمامه بشكل صريح كيفية القراءة النموذجية (ما يقوم به؟ ولم؟ وكيف؟ ومتى؟)، على أن تتاح له الفرصة بعد ذلك لتطبيق الاستراتيجية بنفسه تحت إشراف المدرّس وبتوجيه منه، مع دفعه إلى التقويم الذاتي لمنجزه وتعديله عند الحاجة.

لا يهتم التعليم الصريح للاستراتيجيات بالمضمون فقط، والإجابة عن سؤال "ماذا؟"، بل يشمل، أيضًا، اختيارات المتعلّم وتصرفاته الاستراتيجية، وكيفية توظيفه لها في النشاط القرائي، أي الإجابة عن أسئلة "متى؟ وكيف؟ ولماذا؟". ويقدم الجدول أسفله ما ينبغي استحضاره، عامةً، في التعليم الصريح للاستراتيجيات¹:

التدريس الصريح للاستراتيجيات	
ماذا؟	تحديد الاستراتيجية.

¹<https://www.pedagonet.com/other/lecture3.html> (consulté le: 30-11-2023).

نفعية الاستراتيجية.	لم؟
تدريس الاستراتيجية: ← جعل السيورة شفافة؛ ← التفاعل مع المتعلمين؛ ← تثبيت المكتسبات.	كيف؟
شروط توظيف الاستراتيجية.	متى؟

تتمثل أهمية التعليم الصريح للقراءة في رغبة المدرس الدائمة في جعل المتعلم في وضعية القراءة الدالة والشاملة. ولتحقيق ذلك، لا يُجزئ المدرس المهارات المراد اكتسابها، بل يقدم الدعم الأقصى للمتعمّل في نقطة البداية، ويتيح له إنجاز مهمة كاملة من خلال قيمة المشيرات وجودتها وحجم المساعدة المقدّمة. ومع تقدّم المتعمّل في منجزه، يمكن للمدرس تخفيض مستوى الدعم والمساعدة المقدّمين.

ويهدف التعليم الصريح للقراءة إلى تمكين المتعلمين من استراتيجيات لتوقع المقروء وفهمه وتحليله وتركيبه وتقويمه. فهي استراتيجيات تختلف باختلاف أهداف القراءة ومراحلها وأنشطتها. وفي هذا الاتجاه، استقرت جوسلين جياسون (GIASSON, 1990, 29/30) مراحل التعليم الصريح لاستراتيجيات القراءة لدى العديد من الباحثين المهتمين، فرصدت خمس مراحل أساسية، نقدمها كالآتي:

1. **تعريف الاستراتيجية وتحديد وظيفتها:** من المهم جدًّا تعريف الاستراتيجية باستعمال لغة وأسلوب مناسبين لمستوى المتعلمين. ومن المفيد، أيضًا، الإشارة إلى وظيفة الاستراتيجية في فهم المقروء وتسميتها لتسهيل تذكرها؛

2. **جعل السيورة شفافة:** يتعين على المدرس (أو المتعمّل) أثناء تدريس استراتيجية من استراتيجيات القراءة أن يصرح بما يحصل في ذهن القارئ من عمليات خلال النشاط القرائي، ويجسد (يُنمِّذ) عملية القراءة ويكشف سيورتها ويجعلها واضحةً وشفافةً للمتعمّلين؛

3. **قيادة المتعلمين للتحكم في الاستراتيجية:** يتعلق الأمر هنا بتوجيه المتعلمين للتحكم في الاستراتيجية المدرّسة بتمكينهم من مؤشرات مساعدة، على أن يخفض المدرس مستوى المساعدة مع تقدّمهم في امتلاك الاستراتيجية؛

4. **تشجيع الاستقلالية في توظيف الاستراتيجية:** لا يتعلّق الأمر هنا بمحطة للتقويم، بل بمرحلة لتثبيت التعلّات، يتحمل المتعمّل فيها مسؤولية تطبيق الاستراتيجية. ويمكن للمدرس بعد توظيف المتعلمين للاستراتيجية بشكل مستقل (الممارسة المستقلة) أن يناقش معهم صعوبات تطبيقها؛

5. **تأمين تطبيق الاستراتيجية:** يُحفّز المدرس المتعلمين على تطبيق الاستراتيجية المدرّسة في قراءاتهم.

إنّ التحكم في استراتيجيات القراءة؛ بالمعنى السابق؛ يمكن أن يجعل المتعمّل قارئًا استراتيجيًا، أي أن يستطيع بطريقته الخاصة اختيار الاستراتيجيات التي سيوظفها في فهم المقروء. فالقراءة الاستراتيجية مسار دينامي يقود

المتعلم إلى اتخاذ قرارات مستمرة ومتواصلة حول استراتيجياته الموظفة في علاقتها بطبيعة النشاط القرائي وبمستلزمات بلوغ الهدف المسطر لعملية القراءة، والمتمثل في فهم المقروء. وهو ما يجعل القراءة الاستراتيجية توظيفاً خاصاً للاستراتيجيات المكتسبة في تفاعل مع معنى النص المقروء.

ولا شك أنّ التعليم الصريح سيمنح القراءة المنهجية² (La lecture méthodique) نفساً جديداً، يمكن المتعلم من القراءة باستراتيجيات عوض القراءة الخطية والنمطية. وكما هو معلوم، فالقراءة المنهجية تتم عبر ثلاث مراحل كبرى، وهي: مرحلة ما قبل القراءة (Prélecture)، ومرحلة أثناء القراءة (Pendant la lecture)، ومرحلة ما بعد القراءة (Postlecture) (DESCOTES, 1999). وتستدعي كلّ مرحلة من هاته المراحل الثلاث استراتيجيات ملائمة، وهو ما سنوضحه في الفقرات الآتية.

تخصّص مرحلة ما قبل القراءة لتفعيل استراتيجيات المتعلم في التخطيط لقراءته، وفيها يحتاج ما يأتي:

- ← تنشيط معارفه السابقة؛
- ← وضع توقعات؛
- ← امتلاك الرغبة في القراءة؛
- ← الوعي بسياق القراءة والمهمة المراد إنجازها؛
- ← قراءة أولية استكشافية وفاحصة للنصّ.

وتتطلب المرحلة الثانية، أي مرحلة أثناء القراءة، استراتيجيات يمكن تصنيفها إلى: استراتيجيات على مستوى الجملة، وأخرى للربط بين الجمل، واستراتيجيات الربط بين الفقرات، واستراتيجيات على مستوى النص. ويمكن على مستوى الجملة تمهير المتعلم على توظيف استراتيجيات قراءة الكلمات المتداولة: الاستعانة بكيفية كتابتها، ونطقها. ثم إن فهم معنى النص المقروء يحتاج تمهير المتعلم على استراتيجيات فهم معاني التعبيرات والكلمات الأقل استعمالاً؛ وذلك باللجوء إلى كيفية كتابتها ونطقها، أو تحليل المشيرات التركيبية، أو استثمار السياق لإسناد معنى لكلمات جديدة، أو يُمكن العودة إلى المعجم.

وفضلاً عن ذلك، يحتاج المتعلم تملك استراتيجيات الربط بين الجمل، وهو ما يستلزم تمهيره على حسن استعمال علامات الترقيم، واللجوء إلى المشيرات النحوية، أو تصنيف كلمة في مجموعة أو عائلة كلمات، أو تقطيع الجمل الطويلة إلى وحدات ذات معنى، أو تفسير الإحالة والعلاقة بين الكلمة وما تحيل إليه. حيث تدفع استراتيجيات الربط بين الجمل المتعلم إلى تأويل معنى مشيرات العلاقات الصريحة وغير الصريحة، وإقامة استدلال، وتوظيف السياق لإسناد معنى لكلمة جديدة، واستنباط الروابط الموجودة بين جملتين عندما تكون المعلومة مضمرة، وغيرها من استراتيجيات إقامة الروابط بين الجمل. ويظهر تملك المتعلم لاستراتيجيات الربط بين

² تتلاءم مكونات الميتمعرفة (المعارف الميتمعرفية، والأحكام والقيادة، والتعديل الذاتي والتحكم) مع طبيعة القراءة المنهجية، المعتمدة في تدريس النصوص بالتعليم الثانوي التأهيلي، القائمة بدورها على التوقع (صياغة فرضية القراءة)، والتحكم (تمحيص الفرضية)، والتخزين. للمزيد من التفاصيل، انظر: حسن كون (2019): "تدريس الكفاية الاستراتيجية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي: مكون النصوص في اللغة العربية بالسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية نموذجاً"، الدار العالمية للكتاب ومغرب الكتاب، ط1.

الفقرات في قدرة المتعلم على تحديد موضوع الفقرة، وإيجاد فكرتها الرئيسية الصريحة، وفكرتها الرئيسية المضمرة، وكذا أفكارها الثانوية.

ويحتاج فهم النص من المتعلم استراتيجيات تدبير القراءة؛ حيث يكون قادرًا على إدراك أن ثمة هدراً في الفهم، وأن عليه تحديد مصدره وإيجاد حلّ يَحقق به فهم النصّ، أو أنه يحتاج التسطير تحت بعض المعاني في النصّ، أو إيجاد روابط بين المعارف والمعلومة المقروءة، أو أخذ رؤوس أقلام، أو طلب المساعدة. وتتطلب استراتيجيات فهم النصّ من المتعلم تحديد موضوع النصّ، وفكرته الرئيسية الصريحة، والفكرة الرئيسية المضمرة، [...].، وإيجاد روابط بين مؤشرات النص ومعارفه السابقة، وتنظيم المعلومات الملائمة في شبكات علاقات؛ كاعتماد خريطة دلالية (مفهومية) لتجميع كلمات حول مفهوم، تساعد المتعلم على تنظيم معجمه، أو إقامة استدلالات بين المفاهيم والأفكار.

وتأتي مرحلة "ما بعد القراءة"، بعد المرحلتين الأولى والثانية، وتستدعي بدورها توظيف استراتيجيات خاصة. ويمكن في هذا الصدد توظيف الاستراتيجيات الآتية:

استراتيجيات استخلاص المعلومات: يحتاج المتعلم في مرحلة ما بعد القراءة، أي بعد إنهاء قراءة النصّ وتحليله، إظهار أهم عناصر خطاطته النصية، وفحص فرضياته، وإقامة روابط بين المعلومة المقروءة والمعارف السابقة. كما يحتاج في استخلاص المعلومات عقد مقارنات بوصفها استراتيجية لتشخيص مفهوم جديد وربطه بمفهوم آخر يعرفه. ونذكر في هذا السياق بثلاثة أنماط للمقارنة:

• المقارنة المباشرة (comparaison Directe): تكون بين عنصرين محددين، وترصد أوجه الائتلاف والاختلاف بينهما؛

• المقارنة الشخصية (comparaison Personnelle): تتحقق بدخول متعلمين (اثنين) في حوار يقدمان فيه تصورهما حول عنصر معين؛

• المقارنة الرمزية (comparaison Symbolique): تحصل عند عرض فكرتين متناقضتين، ويكون الغرض من ذلك إدخال المتعلمين في صراع معرفي، يراد به تشخيص المفاهيم المجردة، أو الانتقال من المشخص إلى المجرد، أو الربط بين الجديد والمعروف (المتعلم والمكتسب).

استراتيجيات تنظيم المعلومات: لا تتوقف القراءة الاستراتيجية عند استخلاص المعلومات فقط، بل إنّ تنظيم هاته الأخيرة من أهداف القراءة. فعندما تكون المعلومة منظمة بشكل جيد، يسهل على المتعلم تمثّلها وتخزينها في ذاكرته، واسترجاعها ببسر عند الحاجة. ومن الاختيارات التي يمكن اعتمادها في تنظيم المعلومات المتوصل إليها في القراءة، نشير إلى ما يأتي:

- **تلخيص النصّ:** يكون التلخيص بإعادة كتابة النصّ، مع حرص المتعلم في الملخص على احترام الأهداف الثلاثة الآتية:

1. أن يحافظ الملخص على التعادل المعلوماتي ويمثل فكر المؤلف؛

2. أن يكون الملخص بأقل عدد ممكن من الكلمات، وأن يقدم المعلومة المتضمنة في النص الأصلي ويقصي المعلومات الثانوية؛

3. أن يلائم الملخص وضعية تواصلية جديدة تأخذ في اعتبارها المتلقي المستهدف.

- تنظيم المعلومات في خطاطة أو خريطة دلالية: يمكن وضع خطاطة للنص المقروء، تُحدّد فيها الأسباب والنتائج (السبب + سهم + النتيجة، بالنسبة للنص التفسيري)، أو خريطة دلالية لكلمات تُحيط بمفهوم أو تُحدّد العلاقات بين الأفكار. وإذا تعلق الأمر بنصّ سرديّ، فيمكن أن تتضمن الخطاطة العناصر الآتية: 1- وضعية البداية؛ 2- العنصر المخل؛ 3- الحدث؛ 3- الأفعال المنجزة للبحث عن الحل؛ 4- وضعية النهاية.

يبدأ تفاعل المتعلّم مع النصوص الأدبية والحكم على ما تقدّمه، ومَوْضعة التعلّات، بوصفها مسارًا للتفكير المؤسس، في مجموعة الفصل الدراسي ليصير فريدًا. ذلك أنّ وظيفة البعد الاستراتيجي في النشاط القرائي تتمثّل أساسًا في قيادة المتعلّم للتساؤل عن تعلّماته بوعي وتقويمه الذاتي لفهمه. وتحقيقًا لذلك، يمكن للمدرّس حفز المتعلّمين على اللجوء لاستراتيجيات ملائمة، كاستراتيجيات المشار إليها في الجدول الآتي³:

استراتيجيات ممكنة	مراحل القراءة
<p>← أتذكّر ما أعرفه: التجارب المشابهة، وقراءات أخرى، وكل ما له علاقة بالنصّ؛</p> <p>← أوسع معارفي: ما الذي أحتاج معرفته قبل قراءة النص (معلومات عن الكاتب، وعن النصّ، وعن الثقافة التي يمثلها)؛</p> <p>← أكتب قبل القراءة: أسجل على بطاقة خاصة المعلومات التي أعرفها عن الموضوع، وتلك التي أحتاج معرفتها، وأضع خطاطة تصورية يمكن تعبئتها بعد القراءة،...</p> <p>← ألقى نظرة خاطفة على النصّ لمعرفة بنائه المعماري...</p> <p>← أتوقع: أستقرئ عتبات (مشيرات) النصّ، وأتوقع موضوعه ونمطه (صوغ فرضية القراءة).</p>	<p>ما قبل القراءة:</p> <p>أتذكر معارفي ذات الصلة بالموضوع وأستثمرها في قراءة النصّ.</p>
<p>← أتساءل عن: كلمات، أو جمل، أو أفعال، أو انتقالات غير واضحة بين العناصر والمكونات،...</p> <p>← أقيم روابط بين الأشخاص، أو الأمكنة،...</p> <p>← أتوقع ما سيحصل لاحقًا؛</p>	<p>أثناء القراءة:</p> <p>أبني معنى النصّ في ذهني أو أدونه في الهامش أو على ورقة.</p>

³https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/domi5.html(visité le: 09-12-2023).

<p>← أوضح وأؤكد: أجب عن الأسئلة التي طرحتها، أعيد النظر في الأجوبة المقدمة بعد إيجاد معلومة جديدة في النص،...</p> <p>← أقوم ما أقرؤه: أدون ما أتذكر من معلومات أو وضعيات مشابهة أو مخالفة،...</p>	
<p>← أعطي رأيي الأولي وأعبر عما فهمته من خلال قراءتي؛</p> <p>← أطور فهمي للنصّ وتأويله؛</p> <p>← أشكل روابط موسعة، وأفكر في ردود أفعالي الشخصية؛</p> <p>← أبحث عما يجعل النصّ، أو لا يجعله، نموذجاً للاتجاه الأدبي أو النمط النصّي الذي يمثله؛</p> <p>← أتعرف على كلمات أو تعابير جديدة لأوظفها مستقبلاً.</p>	<p>ما بعد القراءة:</p> <p>أفكر في النص وفي قراءتي له.</p>
<p>← كيف قرأت النص؟ (ببطء، بسرعة، بعناية، بالبحث عن مختلف أجزائه،...) وهل غيرت إيقاع القراءة؟ وإن غيرته، فلم؟ وكيف؟</p> <p>← ما الذي ساعدني أكثر على فهم النصّ؟</p> <p>← هل أحتاج إعادة قراءة بعض المقاطع في النصّ؟ ما هي؟ ولم؟</p>	<p>مَوْضَعَةُ التعلّامات</p>

يربط القارئ الاستراتيجي عند الحاجة بين مجموعة من الاستراتيجيات بالمرونة اللازمة، ويعدّل تطبيقها عند الضرورة. وعلى عكس ذلك، لا يدرك القارئ غير الاستراتيجي أنه فقد خيوط النصّ. وإن أدرك ذلك، فإنّه لا يعرف بالضرورة الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعده على تجاوز المشكل⁴.

وتفرض القراءة باستراتيجيات على المتعلم أن يؤدي دوراً نشيطاً في بناء معنى المقروء، وأن يخطّط لقراءته ويتساءل عنها ويفحص سيرها. فالقارئ الاستراتيجي يعرف متى واجه عائقاً في الفهم، وما عليه فعله لتجاوزه. ويمتلك، أيضاً، احتياطاً من الاستراتيجيات، يختار منها ما يساعده في الوصول لفهم النصّ، كأن يتساءل عن دلالة كلمة أو يبحث عن مفهوم في مرجع.

2- تنشيط البعد الميتامعرفي لتجويد الأداء القرائي

⁴<http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>(visitéconsulté le: 30-11-2023).

إذا كانت الميتامعرفة (Metacognition) قدرةً على التفكير في سيرورة التفكير، فإنّ حضورها في القراءة تترجمه تصرفات المتعلّم الواعية تجاه المقروء، ومعرفته لما يفعله لمجابهة تحديات بناء التعلّات أو توظيفها، واختياره الاستراتيجيات المناسبة لبلوغ الأهداف المسطرة. إذ على المتعلم القارئ أن يتساءل عن الاستراتيجيات التي سيوظفها في التخطيط لقراءته وكيف ستساعده. والمدرس، من جهته، مطالب بدفع المتعلّمين إلى التساؤل عن استراتيجيات القراءة التي عليهم تطبيقها، وإلى تقويم فعاليتها. وعلى المتعلمين الوعي بالمسارات المؤدية إلى مختلف السياقات وتعديلها أو إقصائها في حال عدم فعاليتها، واستعمال تلك التي تبدو لهم فعالة⁵.

ومن الأسئلة التي يمكن أن يوجهها المدرّس للمتعلّمين لمساعدتهم على التخطيط لقراءاتهم، نشير إلى الآتي:

← ماذا تفعل قبل البدء في القراءة؟

← هل تساعدك طريقة تخطيطك للقراءة في فهم النص بشكل جيد؟

← هل تجد فرقاً بين توظيف استراتيجية وعدم استعمالها؟

← ما الاستراتيجيات التي تساعدك أكثر؟ وكيف؟

← هل واجهت صعوبات في توظيف استراتيجيات معينة؟ ما هي؟ وهل غيرت الاستراتيجية لمواجهة المشكل؟

إنّ تفكير المتعلّم في تلك التساؤلات يساعده على التخطيط لقراءته؛ باستحضار معارفه وتجاربه السابقة. ولأنّ التخطيط مهارة، فالإجابة عن تلك التساؤلات لن تتم باستظهار المتعلّمين لمعارفهم السابقة، بل إنّ ذلك يقتضي إنجازهم مهمّات تُطور استراتيجياتهم في التخطيط للقراءة. وفي هذا الصدد، يمكن أن يطلب المدرس من المتعلّمين، قبل الشروع في القراءة، الانتباه للاستراتيجيات الموظفة وترك آثار حول كيفية استعمالها (أخذ رؤوس أقلام).

ويمكن أن يدعو المدرس المتعلّمين، أيضاً، إلى تفسير عملية القراءة وسيرورتها بصوت عالٍ، يظهر من خلاله الاستراتيجيات الموظفة. ومن شأن ذلك أن يتيح ملاحظة هفوات في القراءة، تكشف لهم عدم فعالية الاستراتيجية الموظفة، وهو ما سيدفعهم إلى البحث عن استراتيجية أخرى أكثر فعالية.

ويستطيع أيضاً المدرس مساعدة المتعلّمين على التخطيط لقراءاتهم، بتوجيههم إلى جرد الاستراتيجيات الموظفة قبل البدء في القراءة وتنقيطها وفق سلم تقديرات من "1 إلى 5"، مع إمكانية تبرير النقط الممنوحة. ومن الأسئلة المحفزة على التفكير في الاستراتيجيات الموظفة- التي يمكن أن يوجهها المدرس للمتعلّم- نشير إلى الآتي:

← ما الاستراتيجية التي وظفت؟ ولم توظفها؟ وفيما أفادتك؟

← ما الذي فهمته من قراءتك للنص؟ وكيف وصلت إلى ذلك؟

← هل عدّلت استراتيجية أو غيرتها بأخرى أثناء القراءة؟ لم؟ وكيف؟

ويمكن كذلك دعوة المتعلّمين إلى إنجاز مهمّات أثناء القراءة؛ كتسجيل كلمة، أو كتابة ملخص قصير من كلمات، يعبرون في نهاية كلّ فقرة عما فهموه، أو تحديد الاستراتيجيات التي وظفوها ووصفها والتعبير عنها، أو تقديم أمثلة عنها، أو الإحالة عليها. ومن المناسب، أيضاً، أن يدعوهم إلى تحديد الاستراتيجيات التي ينجحون فيها أكثر والتي يواجهون صعوبات في توظيفها على نحو أفضل.

⁵[https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2432\(visitéle: 02-12-2023\).](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2432(visitéle: 02-12-2023).)

خلاصة

يقوم التعليم الصريح على اختيار مضامين التعلّم بشكل منطقي، وتنظيمها بشكل متسلسل ومدرّس، وتقطيعها إلى وحدات تعليمية صغيرة تسهل على المتعلمين التحكم فيها، تبعاً لقدراتهم على تنشيط الذاكرة العاملة والانتباه والتركيز، وتستحضر مكتسباتهم السابقة. ويوفر التعليم الصريح التوجيه والدعم اللازمين. ويتميز بتقديم المعرفة أو المهارة موضوع التعلّم وعرضها بشكل واضح ومباشر، ثم دعوة المتعلمين إلى تطبيقها في الوقت المناسب بدعم منهجيّ من المدرس. ويسعى التعليم الصريح بهذه الاختيارات البيداغوجية إلى التفويض التدريجي لمسؤولية التعلّم عن طريق خفض مستوى الدعم والمساندة المقدمين للمتعلم، بشكل مدرّس ومنهجي، والوصول به إلى اكتساب المهارة والتحكم فيها، سعياً إلى تحقيق استقلالية ذات المتعلم في التفكير والتطبيق.

يحتاج اعتماد القراءة المنهجية في إلقاء النصوص وقراءتها استحضار استراتيجيات القراءة المناسبة لكل مرحلة من مراحلها (استراتيجيات ما قبل القراءة، واستراتيجيات أثناء القراءة، ثم استراتيجيات ما بعد القراءة). ورغم أنّ مهارة القراءة أكبر من أن تختزل في خطوات أو نماذج محدّدة مسبقاً، فقد قدّمتنا توجيهات عملية يمكن اعتمادها في تدريس استراتيجيات القراءة بشكل صريح ومباشر، وفي حفز المتعلمين على القراءة باستراتيجياتهم. فما من شكّ أنّ إنباء المتعلّم لاستراتيجياته القرائية، وامتلاك استراتيجيات التعلّم عامة، يحتاج منه التساؤل عن الاستراتيجيات الموظفة وعن الكيفية التي ساعدته بها في تحسين فهمه للمقروء.

فالمتعلم الاستراتيجي في قراءته يُقيّم مدى فعالية استراتيجياته في تحقيق الفهم، ويعدّلها ويطورها، أو يتخلّى عنها، إن احتاج الأمر ذلك. وكلّ ذلك في أفق إقداره على التخطيط الاستراتيجي لبناء تعلّماته ومشروعه الشخصي، بالمرونة الذهنية المطلوبة، والنجاح في حياته الدراسية والمهنية. وهذا هو ما يبرر توجه الأنظمة التعليمية نحو الاهتمام بتدريس السيرورات والاستراتيجيات في استحضار لأنماط المعرفة الثلاثة (الصريحة، والإجرائية، والشرطية)⁶: المعارف الصريحة (Déclaratives) معارف نظرية ثابتة وتقريرية، كمعرفة المتعلّم بالقواعد والقوانين والمبادئ (معرفة عواصم الدول، مثلاً، أو الأشكال الهندسية، أو دور الفعل في الجملة،...). وخلافاً لذلك، فالمعارف الإجرائية (procédures) معارف إجرائية ودينامية، وقائمة على التخطيط والتنظيم المتسلسل لأفعال أو وقائع أو قوانين أو ظواهر مجيبة عن خطوات ذهنية مؤدية نحو هدف معين (حلّ مسألة رياضية، أو كتابة نصّ حجاجي، أو توقع تكلمة نصّ انطلاقاً من بدايته،...). أما المعارف الشرطية (conditionnelles)، فتعني قدرة المتعلّم على نقل معارفه وتحويل مهاراته من سياق إلى آخر كلّما وفر له هذا الأخير الشروط نفسها التي اكتسب، أو وُظف، فيها تلك المعارف والمهارات، أي شروط السياق الأول (المنقول منه).

يفرض التعليم الصريح نفسه بوصفه مدخلاً لتحديث المقاربات البيداغوجية؛ لأنه يولي العناية لأنشطة المتعلّم الذهنية واستراتيجيات تعلمه. وهو بذلك يُقوم على تغطية مطالب المشاريع التي فتحتها وزارة التربية والتعليم الأولي

⁶ للمزيد من التفاصيل، راجع: حسن كون (2019): "تدريس الكفاية الاستراتيجية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي: مكون النصوص في اللغة العربية بالسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية نموذجاً"، الدار العالمية للكتاب ومغرب الكتاب، ط1.

والرياضة ببلادنا، وتحديدًا "التعليم الشامل" والتربية الدامجة ما دام التعليم الصريح يسعى إلى جعل المتعلمين يتعلمون وفق استراتيجياتهم الخاصة مهما كانت إيقاعات تعلمهم. ويغطي التعليم الصريح، أيضًا، "التدريس وفق المستوى المناسب" (TARL) على اعتبار أنه يُصرح للمتعلّم بأهداف التعلم وبما سيتعلمه ويكتسبه من مهارات واستراتيجيات، ويواكبه المدرس بالدعم المطلوب أثناء تفويض (أو نقل) مسؤولية التعلّم الفردي بشكل تدريجي، سعيًا إلى جعله متعلمًا مستقلًا بذاته المتعلّم وقادرًا على التحليق بجناحيه في سماء العلم والمعرفة.

لائحة المراجع:

- كون حسن (2019): "تدريس الكفاية الاستراتيجية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي: مكون النصوص في اللغة العربية بالسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية نموذجًا"، الدار العالمية للكتاب ومغرب الكتاب، ط1.
- ARCHER, A., L., & HUGHES, C., A. (2011), *Explicit instruction: Effective and Efficient Teaching*, THE GUILFORD PRESS, New York, London.
- CARTIER, SYLVIE, C. (2006), « Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportée par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation », pp 439-460, *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2).
- DESCOTES, M. (1999), *La lecture méthodique, savoir et faire en français*, Delagrave éd., CRDP Midi-pyrénées.
- GIASSON, J. (1990), *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, CANADA.
- ROSENSHINE, B. (1987), "Explicit Teaching and Teacher Training", pp. 34-36, *Journal of Teacher Education: The Journal of Policy, Practice, and Research in Teacher Education*, Vol. 38 (3),
- <https://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>.
- https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2432.
- https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/doml5.html.