القراءة الحرة داخل المدرسة وخارجها

(دراسة موسوعية شاملة لمفهوم القراءة الحرة، وأثرها في التعلّم والتحصيل الدراسي والإعداد للحياة)

بيرنس كولينان (Bernice E. Cullinan)

قام بالترجمة والمراجعة

أ.د. صالح بن عبدالعزيز النصار

كلية التربية/ جامعة الملك سعود

(مقبول للنشر في مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٢٠٤، أكتوبر ٢٠١٨)

تقديم المترجم:

هذا البحث هو جزء من الدراسة الوطنية "تقييم دور المدرسة والمكتبات العامة في دعم إصلاح التعليم"، وقد طُبع بتصريح من وزارة التعليم الأمريكية (عام ٢٠٠٠). ويعد من أفضل البحوث التي تناولت موضوع القراءة الحرة في التعليم العام، ودورها في بناء الشخصية الثقافية والعلمية للطلاب، وأثرها في التعلم والتحصيل الدراسي على وجه الخصوص. ويتضمن البحث مراجعة شاملة ودقيقة لبحوث ودراسات علمية أُجريت حول آثار القراءة الحرة في التحصيل الدراسي، وتحديد العوامل المشتركة بين البرامج الموضوعة للتشجيع على القراءة الحرة، كما وفّر معلومات مفيدة لصنّاع السياسة التربوية ومطوري المناهج والآباء والمعلمين وأمناء المكتبات، عن أهمية القراءة الحرة والبرامج التي تدعمها في مدارس التعليم العام.

يتناول الجزء الأول من هذا البحث تعريف القراءة الحرة، وبيان دورها في التعلّم. أما الجزء الثاني، فيشتمل على دراسات بحثية مسحية، وتقارير تقويمية عن آثار القراءة الحرة في المدارس والبيوت والمكتبات. وقد نُظم الجزءان الثاني والثالث، وفقا لسن المتعلم وصفّه الدراسي: ما قبل المدرسة والحضانة، وصفوف التعليم الأساسي والابتدائي، وصفوف التعليم المتوسط، والبالغين الصغار.

أرجو أن تكون نتائج هذا البحث محفزة للمسؤولين وصناع القرار في وزارة التعليم لإعادة الوهج لدور القراءة الحرة في التعليم، وتطوير المكتبات المدرسية التي فقدت جاذبيتها وتلاشت مكانتها لعدة أسباب ليس هذا مكان حصرها. كما أرجو أن يفيد هذا البحث في منهجيته وشموليته الباحثين والمهتمين بتعليم القراءة وتعلمها وطلاب الدراسات العليا في الوطن العربي، وليكون منطلقا لبحوث ودراسات جديدة تسبر أغوار برامج القراءة في مدارس التعليم العام، وتسلط الضوء على جوانب القوة والضعف فيها، وتقدم الاقتراحات العملية لتطويرها، وصولا إلى مجتمع المعرفة الذي تصبوا إليه جميع أوطاننا، وتمثل القراءة فيه حجر الزاوية لمزيد من الفهم والاستيعاب والنقد والتحليل والابتكار والتطوير.

أولا: ما هي القراءة الحرة؟ ولماذا تُعدّ مهمة؟

القراءة الحرة، هي القراءة التي يختارها الطلاب، من تلقاء أنفسهم. وهي تعكس اختيار القارئ الشخصي للمواد المقروءة، وكذلك وقت القراءة ومكانها. وتكون القراءة الحرة بغرض الحصول على معلومات، أو من أجل التسلية والمتعة، فلا أحد يفرضها، ولا أحد يطلب تقريراً عنها، ولا أحد يراجع ما فُهِم منها. وكذلك، يُطلق على القراءة الحرة، القراءة التطوعية voluntary reading (كراشين Krashen، ١٩٩٣، وشورت Short، ١٩٩٥؛ ومورو Morrow، ١٩٩١)؛ أو قراءة أوقات الفراغ recreational reading (جرينجي Greaney، ١٩٨٠)؛ أو القراءة الترفيهية leisure reading, ((مانزو، ١٩٩٥)؛ أو القراءة خارج المدرسة reading outside of school (أندرسون Anderson، وويلسون Wilson، وفيلدينج Fielding، ١٩٨٨).

وتُبنى القراءة التطوعية على الاختيار الشخصي والقراءة الواسعة من مصادر متنوعة، واختيار ما يُقرأ. ولا تقل خسارة الذين لديهم القدرة على القراءة، ولكنهم يختارون ألا يقرؤوا (Aliterates)، عن خسارة الذين لا يستطيعون القراءة مطلقاً. ويقرأ الأشخاص، من أجل الاستمتاع بحياة كاملة، وكسْب العيش، وفهْم ما يجري في العالم، والاستفادة من معارف الحضارات المتراكمة. بل إن فوائد الديمقراطية، والقدرة على النجاح في تنظيم أنفسنا، رهن بالقراءة. ويعتقد توماس جيفرسون[١] Thomas Jefferson، أن تعليم المواطنين أفضل وسيلة لحمايتهم ضد الطغيان؛ كما يعتقد أن كلّ مواطن لا بدّ أن يتعلم كيف يقرأ، وأنَّ من مسؤولية الشعب أن يساعد على تعليم القراءة، وأن الأطفال ينبغي أن يتعلموا القراءة خلال سنوات الدراسة. وفي رسالةٍ إلى الكولونيل ادوارد كارنجتون Edward Carrington، كتب جيفرسون (١٧٨٧): "إنّ أساس حكمنا هو رأي الشعب، وأن هدفنا الأول ينبغي أن يتمثل في المحافظة على ذلك الحق، ولو تُرك لي الاختيار بين وجود حكومة من دون صحف، أو صحف من دون حكومة، لما ترددت لحظة في الخيار الثاني."

[١] **(توماس جفرسون)** Thomas Jefferson(١٧٤٣- ١٨٢٦م)هو أحد الآباء المؤسسين للولايات المتحدة، والكاتب الرئيسي لإعلان الاستقلال (1776) وثالث رئيس للولايات المتحدة.(1801–1809)

غير أن البحوث تشير إلى أن كثيراً من الطلاب، لا يقبلون على القراءة الحرة المتكررة، ولا يكثرون منها. وقد تعرّض علماء من مختلف التخصصات، في السنوات الأخيرة، إلى دراسة المدة التي يقضيها الطلاب في القراءة، وأثر معرفة القراءة والكتابة في الوظائف الإدراكية. ففي سلسلة من الدراسات، التي شملت مئاتٍ من الطلاب، وجد مورو Morrow ووينشتاين Weinstein (١٩٨٦)، أن عدداً قليلاً جداً من أطفال الحضانة والصفوف الابتدائية، يختارون مطالعة الكتب أثناء الوقت الحر في المدرسة؛ فيما وجد جريني Greaney (١٩٨٠)، أن طلاب الصف الخامس، يقضون ٥,٤ ٪ من وقتهم خارج المدرسة في القراءة، وأن ٢٣٪ منهم يختارون عدم القراءة مطلقاً. أمّا أندرسون Anderson ووفيلدينج Fielding وويلسون Wilson (١٩٨٨)، فوجدوا أن الطلاب يقضون أقلّ من اثنين في المائة من وقت فراغهم في القراءة. فضلاً عن ذلك، فإن حجم القراءة يقلّ بتقدم الطلاب في العمر.

وثمة افتراض مُؤداه، أن معرفة القراءة والكتابة ترتبط بالتحصيل المدرسي والمشاركة في الديمقراطية وتحقيق الذات؛ فلماذا لا يقبل الطلاب على القراءة؟ يرى البعض أن طريقة تعليم القراءة لا تخرج طلاباً يحبون القراءة. ففي دراسة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة UNESCO، وجد إرفينج Irving (١٩٨٠)، أن معظم المجيبين، لم يربطوا، بأي رابط بين القراءة والمتعة.

يغمُر كثير من معلمي الفنون اللغوية، الطلاب في الأدب الحقيقي مع أول مواجهات لهم مع الكتب، إدراكاً منهم لأهمية القراءة الحرة، ويحددون لهم وقتاً ثابتاً للقراءة الصامتة في الفصول الدراسية. ويرى أندرسون وفيلدينج وويلسون (١٩٩٨)، أن احتمال مواصلة الطالب، الذي يبدأ قراءة كتاب في المدرسة، للقراءة خارج المدرسة، أكبر من الذي لا يبدأ. ولكن البحوث تشير، كذلك، إلى أن بعض المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الكافية بأدب الأطفال، والقدرة على تعريف الطلاب بثروات الكتب المتاحة، وعدم إدراك آثار طرق التعليم، التي ينتهجونها، في اتجاه الطلاب نحو القراءة (شورت Short وبيرسي Pierce، ١٩٩٠).

والبدهي، أن الطلاب الذين يمارسون قدراً كبيراً من القراءة الطوعية، يثبتون اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة، كما تثبت ذلك البحوث الكمية والنوعية (لونج Long وهندرسون Henderson، ١٩٧٣؛ وجريني، ١٩٨٠؛ وهلبر Hepler وهيكمان Hickman، ١٩٨٢؛ وجريني وهيجارتي Hegarty، ١٩٨٧؛ وروتزل Reutzel وهولينجزورث Hollingsworth ١٩٩١؛ وشابيرو Shapiro ووايت White، ١٩٩١؛ وماثيوسون Mathewson، ١٩٩٤؛ وباربييري Barbieri، ١٩٩٥؛ وشورت Short، ١٩٩٥). وهذا يؤكد إمكانية التنبؤ بدورة النجاح، المتمثلة في أن الممارسة تزيد الكفاءة (كولينان Cullinan، ١٩٩٢).

غير أن الدراسات المطولة، التي توضح الآثار بعيدة المدى، أو الدراسات التي تعزل ممارسة القراءة والكتابة، مفقودة في البحوث المعنية بالقراءة التطوعية والتحصيل الدراسي. وتلك الدراسات من شأنها أن تبين العوامل التي تحدثاً فرقاً في ترسيخ عادات للقراءة تستمر مدى الحياة، والعوامل التي تؤثر في اختيار الطلاب لمادة القراءة؛ ما قد يساعدنا على التخطيط لبرامج فاعلة. ولكن دراسات الحالة، التي تغطي فترات زمنية طويلة، عددها قليل جداً، للأسف، وهي تقبع في المنازل أو المكتبات أو الفصول (مورو، ١٩٩٥)؛ فضلاً عن أنها لا تحدد العوامل المرتبطة بآثار القراءة تحديداً جيداً.

ثانيا: آثار القراءة الحرة على المتعلمين:

لقد وُجد، دوماً، أنّ ثمة علاقة بين مقدار القراءة الحرة خارج المدرسة، وبين كم المفردات اللغوية، والقدرة على فهم القراءة، والطلاقة الشفوية، والمعلومات العامة لدى الطلاب (أندرسون، وويلسون، وفيلدينج، ١٩٨٨؛ جريني، ١٩٨٠؛ وجوثري Guthrie وجريني، ١٩٩١؛ وتايلور Taylor وفري Frye وماروياما Maruyama ، ١٩٩٠). كما وُجد أن الطلاب، الذين يمارسون القراءة الحرة، يصبحون قراءً ذَوي مستوى أفضل، ويحققون درجات أعلى في اختبارات التحصيل في سائر المواد، ويحققون محتوى معرفياً أكثر، مقارنة بأولئك الذين لا يمارسونها (كراشين Krashen ، ١٩٩٣؛ وكننجهام Cunningham ستانوفيتش

Stanovich ١٩٩١؛ وستانوفيتش وكننجهام، ١٩٩٣). وعلى الرغم من ثبات تلك العلاقات، إلا أن من الصعب تحديد تفسير سليم لها.

يستعرض هذا الجزء بحوثاً عن وضع القراءة الحرة، وكيف تتطور لدى مختلف المستويات، وكيف يمكن التشجيع عليها.

٢-١- مرحلة ما قبل المدرسة والحضانة:

كان المربون يعتقدون، خلال الثلاثينيات والأربعينيات من المقرن الماضي بأنه ينبغي عدم تعليم الطفل القراءة، حتى يبلغ السادسة والنصف من عمره، ويؤدى أداءً جيداً في اختبارات الاستعداد للقراءة. كان ذلك الاعتقاد يستند إلى دراسة ترى أن معظم الأطفال الذين يتعلمون القراءة تعليماً رسمياً، وهم في تلك السن، ينجحون، عادة، في تعلم القراءة (مورفيت Morphett وواشبورني Washburne، ١٩٣١). وقد أرست الاستنتاجات التي تمخضت عنها الدراسة، ممارسات تعليمية، طبُقت لسنوات عديدة. وقد تجاوز الباحثون، بعد ذلك، الاستناد إلى العمر الزمني وحده، إلى النظر في تجارب الأطفال في تعلّم القراءة والكتابة في السنوات الأول من أعمارهم (ويلز Wells، ١٩٨٦). ودرس باحثون آخرون حالات الأطفال، الذين تعلموا القراءة، من دون تعليم مباشر، قبل دخول المدرسة (دركين Durkin، ١٩٦٦؛ وفيريرو Ferreiro وتيبيروسكي Teberosky ١٩٨٢؛ هيث ١٩٨٢ و ١٩٨٣؛ هولداواي Holdaway ١٩٧٩؛ ماسون Mason، ١٩٨٤؛ ومورو ١٩٩٥؛ ونينيو Ninio، ١٩٨٠؛ وتايلور Taylor، ١٩٨٣؛ وتيالي Teale، ١٩٨٤؛ وتيالي وسولزبي Sulzby، ١٩٨٦). وتوصل بعضهم إلى أن الأطفال يتعلمون القراءة فطرياً؛ على الرغم من تركيزهم الواضح في السلوكيات الداعمة والتفاعلية، التي تساعد على التعلم. وتثبت غالبية الدراسات، أن الأطفال القادمين من خلفيات اقتصادية واجتماعية مختلفة، يتعلمون القراءة مبكراً.

ويعد الأطفال، الذين يتعلمون القراءة قبل دخول المدرسة (نحو ١٪ من السكان)، هم الأطفال الذين يُقرأ عليهم، ولديهم شخص يجيب عن أسئلتهم، ويحبون وضع علامات على الورق. ويطلق عليهم أطفال "الورقة والقلم" (دوركين، ١٩٩٦). وتبين الدراسات أنه لا ينبغي

أن يكون الأطفال من بيوت مميزة، حتى يتعلموا القراءة مبكراً، وإنما ينبغي أن يصلوا إلى الكتب، وأن يكون معهم شخص يقرأ لهم (تايلور ودورسي . جينز Dorsey-Gaines، ١٩٨٨). وتوصل هيث (١٩٨٢) إلى أن طريقة تعامل الأطفال مع الكتب في بيوت كثيرة، تختلف عنها في المدرسة. ولا شك أن الأطفال الذين يأتون إلى المدرسة، وهم يتمتعون بمهارات متطورة في "استخراج المعنى من الكتب"، هم أطفال مميزون.

ونظر باحثون آخرون إلى اكتساب القراءة من زاوية النمو. فأدخل كلاي Clay (١٩٩٦) –وهو من الرواد في هذا الحقل– مفهوم "معرفة القراءة والكتابة الناشئة" emergent literacy – وهي فكرة، تستند إلى أن القراءة والكتابة تبدآن في مرحلة مبكرة جداً من العمر، وأنهما عمليتان مستمرتان، لا تنشآن في مراحل معينة. وتثبت البحوث التي أجريت على "معرفة القراءة والكتابة الناشئة"، أن الأطفال يكتسبون كما كبيرا من المعرفة عن اللغة والقراءة والكتاب قبل دخولهم المدرسة. ويستطيع كثير من الأطفال، عند بلوغهم سن الثالثة، تعرّف العلامات والشعارات التي يرونها في بيوتهم ومجتمعاتهم (جودمان Goodman، ١٩٨٦؛ وكاسلر Kastler ، وروزر Roser وهوفمان Hoffman، ١٩٨٧؛ وستريكلاند Strickland ومورو ١٩٨٩). ووجد باحثو تعلّم القراءة والكتابة الناشئة أن القراءة والكتابة تتطوران تطوراً متزامناً ومترابطاً (كلاي، ١٩٦٦؛ و١٩٩١؛ وسولزبي ١٩٨٥). فالأطفال يتعلمون القراءة من خلال المشاركة الفاعلة، وتفسير فهمهم الخاص لكيفية عمل اللغة المكتوبة. ويساعد الكبارُ الأطفالَ على القراءة والكتابة، من خلال النماذج السلوكية، مثل: كتابة قائمةٍ للتسوق. والأهم من ذلك أن التجارب العملية للقراءة والكتابة تمثل المناسبات التي يتفاعل فيها الكبار مع الصغار، حول موضوع الكتابة، حين يطالعون النص والصورة معاً.

وحين تعرضت دوركين Durkin (١٩٦٦) لدراسة بيوت الأطفال، الذين تعلموا القراءة مبكراً، وجدت أن شخصاً ما في البيت كان يقرأ لهم، ويجيب عن أسئلتهم، ويشجعهم على الكتابة. وحصر ويلز Wells (١٩٨٦) حالات تعلم القراءة والكتابة literacy (التي عرفها بأنها، أي مواجهة، يشارك فيها الطفل، في قراءة مادة مطبوعة أو كتابتها)، ووجد أن بعض الأطفال قد تعرضوا للمئات من تلك الحالات قبل دخولهم المدرسة، فيما تعرض آخرون لحالات قليلة جداً ومنهم من لم يتعرض لها مطلقاً. لقد وجد أن لحجم التجارب، التي تعرض

لها الأطفال ذوو السنوات الخمس، مع الكتب، علاقة مباشرة بفهمهم للقراءة في السنة السابعة والحادية عشرة. فالأطفال الذين شاركوا في المئات من حالات القراءة والكتابة، دخلوا المدرسة وفهمهم للعالم فهم أوسع من فهم أصحاب التجارب القليلة، فضلاً عن أنهم يتفوقون في نهاية المرحلة الابتدائية من الدراسة. فستُّ سنوات من الدراسة لا يمكن أن تعوّض الخسارة التي يُمْنى بها الأطفال الذين لا يشتركون في حالات تعلم القراءة والكتابة في حياتهم المبكرة. ويقرر ويلز أن من بين سائر الأنشطة، التي تُعدّ مساعدة على اكتساب تعلم القراءة والكتابة، نشاط واحد فقط، يرتبط ارتباطا وثيقا بدرجات الاختبارات اللاحقة، وهو استماع القصص. وقد وثّق دوركين (١٩٦٦) وتيالي وسولزبي (١٩٨٦، و١٩٩٢)، في بحوثهم، الحاجة إلى تكثيف تجارب تعلّم القراءة والكتابة لدى الأطفال مبكراً.

وقد تكرّر التأكيدُ على أهمية القراءة، بالنسبة إلى الأطفال؛ فأوضح كلّ من كلارك Clark (١٩٨٤)، وكلاي (١٩٧٩) ودوركين (١٩٨٢) وهولدواي Holdway (١٩٧٩) وسميث Smith (١٩٧٨)، أن القراءة على الأطفال، تساعدهم على إدراك الاختلاف بين اللغة المكتوبة والشفوية، وأن الكلمات المكتوبة لها أصوات، وأن الكلمات المكتوبة لها معنى. فالأطفال الذين يتعلمون القراءة، قبل المجيء إلى المدرسة، والذين ينجحون في تعلم القراءة في المدرسة، يأتون من بيوت، قرأوا فيها كثيراً (باغبان Baghban، ١٩٨٤؛ ودواكي Doake، ١٩٨١؛ ودوركين ١٩٦٦؛ وهوفمان، ١٩٨٢).

بيد أن القراءة على الأطفال لا تعني، في حد ذاتها، تعلّم القراءة والكتابة تلقائياً؛ فالرابط الحقيقي يكمن، على ما يبدو، في التفاعل اللفظي، الذي يحدث بين الكبار والأطفال، أثناء قراءة القصة (سنو Snow، ١٩٦٦). ونظراً إلى أن الأطفال يتعلمون اللغة عن طريق فاعليتهم في تفسير المعنى، فإن أصول تعلّم القراءة والكتابة، تكمن في التفسير الاجتماعي للمعنى؛ أيْ الحديث بين القارئ والطفل المستمع، عند النظر إلى الأشياء أو الإشارة إليها، ومناقشة الكلمات ومعانيها. ومن ثم، فإن القراءة الناجحة للقصص، التي تؤدي إلى تعلم القراءة، تنطوي على تفاعلٍ، يبني فيه المشاركون المعنى، على النص (فوكس Fox، ١٩٩٣؛ وهيث، ١٩٨٣؛ ونينيو ١٩٨٠؛ وتيالي وسولزبي، ١٩٩٢).

وتؤثر تجارب الطفولة المبكرة، تأثيراً شديداً، في اكتساب معرفة القراءة والكتابة؛ إذ توضح دراسات تجارب الرعاية النهارية، أن معرفة الأطفال بالقراءة والمكتبة، يعتمد اعتماداً شديداً على ما يفعله مقدّم الرعاية. لقد درست مورو Morrow (١٩٩١ ب، و١٩٩٣) العلاقة بين أنشطة تعلم القراءة والكتابة، التي يناقشها مقدمو الرعاية أو يوجهون بها أو يضعون النماذج لها، وكذلك سلوك الطفل الطوعي، في تعلم القراءة والكتابة؛ فوجدت أن فصول الرعاية النهارية، التي وُضعت للتشجيع على القراءة والكتابة، من خلال مراكز الكتابة، وكثرة الكتب، والملصقات التعريفية، والمواد المطبوعة، قليلة جداً. ففي المراكز، التي لوحظ فيها سلوك عالٍ نحو تعلم القراءة والكتابة، كان الكبار يشاركون الأطفال، في أنشطة متكررة للقراءة والكتابة. وأنهم لم يوفروا الكتب فحسب، وإنما جعلوها أمراً لا مفرّ منه؛ كما كان حماسهم نحو الكتب والقصص، مؤثراً في غيرهم. أما في المراكز التي لوحظ فيها انخفاض سلوك تعلم القراءة والكتابة، فقد فهم مقدمو الرعاية أن اللعب هو وقت للنمو الاجتماعي والحركي؛ ولم يضعوا نماذج لأنشطة تعلم القراءة والكتابة ولم يسهلوها، ومن ثم لم تكن هناك سوى أنشطة قليلة.

إن محو الأميّة يحتاج إلى رعاية. فقد درست هورلي Hurley (١٩٩٢) تفاعلات معرفة القراءة والكتابة، بين البالغين ومقدمي الرعاية في مراكز الرعاية النهارية، فترة ستة أشهر؛ فوجدت أنه على الرغم من أن مقدمي الرعاية النهارية كانوا يقرأون على الأطفال، يومياً؛ وأنهم كانوا يقدمون لهم مفاهيم عن الكتب، من وقت إلى آخر؛ إلا إن تركيزهم كان منصباً على الانضباط والسيطرة السلوكية، وليس في تعليم القراءة والكتابة. إن على مقدمي الرعاية صوغ نماذج للتفاعل مع الأطفال حين يقرأون عليهم.

ووجد سنو Snow (١٩٩٦) أن الحديث مع الأطفال، كان له أثر أقوى على تعلم القراءة والكتابة من القراءة عليهم بصوت مرتفع؛ فيتعين على الآباء، أثناء حديث المائدة، الإجابة عن أسئلة أبنائهم، ومنحهم مزيداً من الاهتمام والاستماع إليهم. فيتعلم الأطفال مفردات جديدة، وتتضح لديهم مفاهيم مغلوطة، ويتسع مستوى المفاهيم لديهم. وأشار سنو إلى أنه على الرغم من أن حديث المائدة يعد حديثاً مثالياً؛ إلا أن الحديث، الذي يمكن أن يجري في السيارة أو أثناء الحمام أو في السرير، لا يقلّ عنه أهمية.

وقد حلّل جينتي Ginneti تجارب مرحلة ما قبل المدرسة لدى (١٣٨) طفلاً موهوباً و(٩٢) غير موهوب، فضلاً عن خلفيات آبائهم؛ فوجد أن التجارب اليومية مع الكتب تساعد التلاميذ جميعاً على النجاح في المدرسة؛ وأن التلاميذ الموهوبين، ربما كان لديهم من يقرأ عليهم يومياً، وتوفرت لهم كتب، ومجالات للقراءة في بيوتهم، وأنهم ربما ذهبوا إلى المكتبة أكثر من مرة في الشهر. وتوصل إلى أن مقدمي الرعاية الأساسية، يؤثرون في نمو الطفل وتعلمه (جينيتي، ١٩٨٩).

وتُعد سنوات ما قبل الدراسة سنوات حاسمة فيما يتعلق بلغة الطفل ومحو أميته؛ فما يحدث خلال هذه السنوات يؤثر تأثيراً دائماً في التعليم بمراحله المختلفة. وفي جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية، يتعلم بعض الأطفال، الذين يحصلون على الكلمات ويفسرون معانيها، القراءة قبل الالتحاق بالمدرسة. كما تُعدّ التجارب المبكرة، التي تنطوي على اللغة والقصص والمواد المطبوعة، من العوامل التكوينية للطفل. وكما يحتاج الطفل إلى كلمات مكتوبة، فإنه يحتاج، كذلك، إلى وسيط، بين لغته ولغة النص. وهذا الشخص، هو الذي يصوغ نماذج القراءة، ويساعد الطفل على تفسير المعنى من الكلمات المكتوبة.

٢-٢- المرحلة الأساسية والصفوف الابتدائية (١-٥)

لا شك أن مقدار القراءة الحرة الذي يمارسه الطالب يؤثر تأثيراً كبيراً في مستوى أداء الطالب في القراءة. ففي سلسلة من الدراسات، التي تُعد مؤشرات معيارية على تعرض الطفل للمواد المطبوعة، طلب كل من أندرسون ووبلسون وفيلدينج (١٩٨٨)؛ وفيلدينج ووبلسون وأندرسون (١٩٨٦)، من طلاب في الصف الخامس، تسجيل الأنشطة التي يمارسونها خارج المدرسة. أوضحت الدراسة الأولى، أن (٥٣) طالباً احتفظوا بسجلات لأنشطة وقت الفراغ، لمدة ثمانية أسابيع؛ فيما أشارت الدراسة الثانية، إلى أن عدد الطلاب الذين احتفظوا بسجلاتٍ للأنشطة لمدة ٢٦ أسبوعاً، بلغ (١٠٥) طلاب. وفي كلتا الدراستين، راوح متوسط مدة قراءة الكتب، عشر دقائق يومياً – تقل أو تزداد اثنين في المائة؛ ولكنها كانت كافية لإحداث فرق مهم، في درجات تحصيل القراءة. وكشفت الدراستان، أن خمسين في المائة من الطلاب كانوا يقرؤون من الكتب لمدة أربع دقائق أو أقل في اليوم؛ وأن ثلاثين في المائة كانوا يقرؤون لمدة دقيقتين أو أقل في اليوم؛ وأن نحو عشرة في المائة لم يقرؤوا كتاباً قط، في أي يوم؛ وأن قراءة الكتب شغلت، لدى معظم الطلاب، واحداً في المائة أو أقل، من وقت فراغهم.

وقارن اندرسون وفيلدينج ووبلسون (١٩٨٨)، مقدار ما يقرأه الطلاب مع درجاتهم في اختبارات التحصيل؛ فوجدوا أن عدد الدقائق التي يقضيها الطالب في القراءة خارج المدرسة، حتى ولو كانت قليلة، يرتبط ارتباطاً ايجابياً مع الإنجاز في القراءة؛ فكلما ازدادت المدة التي يقضيها الطالب في القراءة خارج المدرسة، ارتفعت درجاته في اختبارات تحصيل القراءة؛ إذ بلغ عدد الدقائق التي كان يقضيها، يومياً، الطالب الذي حصل على ٩٠%، خمسة أضعاف ما قضاه الذي حصل على ٥٠%، وأكثر من ٢٠٠ ضعف ما قرأه الذي حصل على ١٠%. وانتهى الباحثون إلى أن "من بين الطرق كلها التي قضى بها الأطفال وقتهم، كانت قراءة الكتب هي المقياس الأفضل لتحصيل القراءة، والفهم، وتحصيل المفردات وسرعة القراءة، بما في ذلك المكاسب في فهم القراءة بين الصفين الثالث والخامس" (٢٨٥).

وطلب جريني وهيجارتي Greaney, and Hegarty (١٩٨٧)، وهما من الباحثين الرائدين في مجال القراءة الحرة، من (١٣٨) طالباً في الصف الخامس، استخدام مذكرات يومية، لتسجيل الأنشطة التي يمارسونها في أوقات فراغهم، على مدار أربعة أيام في الأسبوع. فكشفت النتائج أن ١٨% منهم أشاروا إلى إنهم لم يقرؤوا مطلقاً، وأن ٣١,٥% قرؤوا ثلاث ساعات أو أكثر، خلال فترة التقرير الأسبوعية. وإجمالا، فقد خصص الطلاب ٧,٢٥% من وقت فراغهم للقراءة.

وتوضح مقاييس العلاقة، وجود علاقة واضحة بين المدة المخصصة للقراءة الحرة، وبين تحصيل القراءة، والقدرة اللفظية، والاتجاه نحو القراءة، وعوامل التأثير المنزلية؛ فكلما ازدادت مدة قراءة الطالب ازداد تحصيله في الاختبارات. وقد لخص تانيل Tunnell وجاكوبز Jacobs (١٩٨٩)، دراسات عديدة، أُعدت خلال السنوات الستين الماضية، ووجدا أن ثمة علاقة إحصائية مهمة، بين التحصيل الدراسي والقراءة الحرة.

ووجد واتكينز Watkins وإدواردز Edwards (١٩٩٢)، أن الطلاب الأكفاء في القراءة، في المرحلة المتوسطة، ينزعون إلى قضاء وقت في القراءة الترفيهية وتحقيق مكاسب أكبر في تحصيل القراءة، أكثر من أولئك الأقلّ كفاءة. فالطلاب الأقل كفاءة، دائماً، أقل كفاءة من الطلاب الأكفاء في القراءة، وتقل مراتبهم عن المستوى المتوسط، في مهارة القراءة؛ كما أن الأداء الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأداء القراءة. ووجد واتكينز وإدواردز، كذلك، أن اتجاهات المعلم نحو القراءة، تؤثر تأثيراً شديداً، في مقدار قراءة الطلاب خارج المنهج.

وطلب ألن Allen وسيبيليفسكي Cipielewski وستانوفيتش Stanovich (١٩٩٢) من ثلاثة وستين تلميذاً في الصف الخامس، تعبئة نماذج بالأنشطة اليومية، التي يمارسونها خارج وقت المدرسة، لمدة خمسة عشر يوماً. واستخدموا لوائح مطابقة، تحتوي على عناوين الكتب، والمؤلفين، والنشاط المفضل لدى التلميذ، لتقدير تعرض التلميذ للقراءة. فوجدوا أن سائر مقاييس عادات القراءة وسلوكياتها (باستثناء ذلك الذي يتعلق بمسح اتجاه القراءة) ترتبط ارتباطا دائما بمقاييس القدرة اللفظية (اختبار بيابودي Peabody للمفردات المصورة، واختبارات التحصيل في مناطق الحضرية، واختبارات جيتس– ماك جينيتي للقراءة، واختبار

مكتب السجلات التعليمية لتحصيل الذكاء) التي أكدت النتائج السابقة (ستانوفيتش ١٩٨٦)؛ وأن العلاقة بين التعرض للقراءة وبين الأداء في المجال اللفظي، أقوى منها في مجال الرياضيات والحساب. وظلت إجراءات لائحة المطابقة، العنوان والمؤلف والنشاط المفضل، مؤشرات صالحة على تقييم تعرض الطلاب للقراءة.

وجد برتلاند Bertland (١٩٨٨)، أن أنماط الطلاب في استعارة الكتب من المكتبة، من أجل القراءة الترفيهية، تعتمد على اتجاهات معلميهم. فالمعلمون، الذين يدأبون على زيارة المكتبة مع التلاميذ، لتعلم دروس المهارات، وإجراء بحوث حسب المحتوى، في المجالات المختلفة، يلجأ طلابهم، كثيراً، إلى المكتبة في وقت القراءة الحرة؛ على العكس من المعلمين الذين لا يأتون بصفوفهم إلى المكتبة.

وأجرى كراشين Krashen (١٩٨٩، و١٩٩٣، و١٩٩٥أ، و١٩٩٥ب) تحليلاً شاملاً، شمل (٤١) دراسة عن برامج القراءة الحرة داخل المدرسة، والقراءة الصامتة المستديمة، والقراءة ذاتية الاختيار؛ فوجد، في (٣٨) منها، أن أداء الطلاب، الذين اشتركوا في قراءة حرة، في الاختبارات القياسية لفهم القراءة، كان جيداً أو أفضل من أداء الذين تلقوا تعليماً مباشراً على القراءة. وأظهر تحليل كراشين أن برامج القراءة الحرة في المدرسة ترتبط بنمو المفردات اللغوية، ومعرفة قواعد النحو، والكتابة، واللغة الشفوية. ولا تعد العلاقة بين قراءة المفردات الحرة ودرجات اختبارات الكفاءة في القراءة والكتابة مهمة جداً، دائماً، من الناحية الإحصائية؛ غير أنها ثابتة، وتثبت أن القراءة الحرة للمفردات تحدث فرقاً.

كذلك، درس كراشان (١٩٩٣، و١٩٩٥أ)، نتائج دراسات أُجريت على القراءة خارج المدرسة، قدم فيها المشاركون تقارير ذاتية عن قراءتهم الحرة للمفردات اللغوية. وتؤكد نتائج هذه الدراسات، نتائج الدراسات التي أجريت على القراءة خارج المدرسة: كلما ازدادت القراءة، ازداد فهْم القراءة ونمت مهارات تعلم القراءة والكتابة.

وتتأثر قدرة الطلاب على القراءة ورغبتهم فيها، ببنية النصوص التي يقرؤونها؛ فإذا كانت النصوص جيدة التنظيم، وتسير منطقياً، وتشتمل على معلومات مترابطة، فإنها تلائم الطلاب وتشجعهم. ولكن نوع الكتابة المستخدمة في بعض الكتب، الموجودة في الصفوف

الدراسية الأمريكية، تعد –للأسف– معيبة في بعض الجوانب (اندرسون وأرمبروستر Armbruster١٩٨٤؛ وارمبروستر وجودبراندسن Gudbrandsen، ١٩٨٤؛ وفلدز Floods وآخرون، ١٩٩١). فلا يعدو بعض الكتب كونه "سلالاً للوقائع"، أو مقترحات غير مترابطة حول موضوع ما. وقد يكون تنظيم الفصول، وبنية النص التفسيري، واللغة، غامضة؛ وقلّما توجد هياكل تفسيرية تقليدية، مثل: السبب والنتيجة أو التسلسل الزمني أو المقارنة. وغالباً، ما يجد الطالب نصوص الكتب التجارية الإعلامية الجيدة أوضح من نصوص الكتب المدرسية (فريمان Freeman وبيرسون Person، ١٩٩٢).

إن القراءة الحرة تبني معرفة تاريخية؛ فهي تسهم في المعرفة بمحتوى النص، وفي تعرف بِنى النصوص القياسية. كما تسهم القراءة الحرة في نمو المفردات اللغوية. فالقارئ، الذي يمتلك ثروة من المفردات، يفهم المحتوى ويدرك اللغة المستخدمة في النصوص المكتوبة بأسلوب جيد. ويشير عدد من التقارير الحالية إلى أن الطلاب في الصفوف ٣–١٢، يتعلمون نحو ثلاثة آلاف كلمة جديدة سنوياً (ناجي Nagy واندرسون Anderson وهيرمان Herman، ١٩٨٧). ويكتسب الطلاب المعرفة ببعض المفردات نتيجة للتعليم المباشر، ولكن ذلك قد لا يمثل سوى نسبة ضئيلة جدا من مجموع المفردات. فتعلم ثلاثة آلاف كلمة سنويا يحتاج إلى تعلم نحو خمسة عشر كلمة كل يوم دراسي – أي أكثر مما يحاول أشدّ المعلمين حماسة تعليمه للتلاميذ. وتُكتسب المفردات من القراءة (اندرسون وآخرون، ١٩٨٤، ناجي واندرسون وهيرمان، ١٩٨٧؛ وريد ReadK١٩٨٦؛ وريد زهودجس Hodges، ١٩٨٢؛ ورايس Rice وماير Meyer وميلر Miller، ١٩٨٨).

وفي تحليل لدراساتٍ متعلقة بتأثير الصحيفة على برامج التعلم في المرحلة اللاحقة وجد ستون Stone (١٩٨٨) نتائج إيجابية، فتوصل الى أن الطلاب الذين يشاركون في البرنامج أقلّ عناء في قراءة الصحف، وأكثر استمتاعا بقراءتها، ومن المرجح أن يكونوا من قراء الصحف الآن. وفي دراستها بين المراهقين في المناطق الريفية، أكدت ميلون Million (١٩٩٠) اهتمامهم بقراءة الصحف في أوقات الفراغ.

وتدعم البحوث، إجمالاً، الفكرة التي مفادها أن القول بأن القدرة على القراءة الحرة، في الصفوف الأساسية والابتدائية، وإن كانت ضئيلة، تعزز قدرة الطلاب على الفهم، ونمو المفردات اللغوية، وتسهيل التهجئة، وفهم القواعد النحوية، والمعرفة بالعالم. كما تبين البحوث إمكان الاستفادة من سلسلة مختلفة من الوسائل، لقياس التعرض للقراءة، مثل استخدام المذكرات اليومية في تسجيل الوقت المقضي في القراءة، ومعرفة المؤلفين، وتعرف العناوين، ولوائح مطابقة الأنشطة المفضلة. وفي الوقت الذي تبدو فيه هذه المقاييس مؤشرات جيدة على النتائج اللفظية عند استخدامها على المستوى الفردي، إلا أنها تكون أقوى عند استخدامها مجتمعة.

٢-٣- المدارس المتوسطة والبالغين الصغار: الصفوف (٦-٩ و٩-١٢)

يعد مستوى السِن عاملاً أساسياً في تحديد سبب الإقبال على القراءة، مادتها وكمها وما يستفاد منها، فضلاً عن ذلك، يؤثر السنّ الذي يبدأ عنده الطلاب القراءة في تجاربهم الدراسية اللاحقة، وفي كفاءتهم في القراءة. فتأثيرات القراءة في النمو قوية وواضحة.

يُجرى التقييم الوطني للتقدم التعليمي NAEP كلّ خمس سنوات على عينة من الطلاب، الذين تتراوح أعمارهم بين تسع سنوات، وثلاث عشرة سنة، وسبع عشرة سنة، في أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية كافّة. وقد حلّل كلّ من سيرلز Searls وميد Mead وورد Ward (١٩٨٥)، بيانات هذا التقييم، ووجدوا أن السن عاملٌ من عوامل تحديد المدة، التي يقضيها الطلاب في مشاهدة التلفاز، والوقت الذي يقضونه في القراءة في وقت الفراغ. ويقلّ الوقت المقضى في مشاهدة التلفاز والقراءة في وقت الفراغ، مع بلوغ الطفل مرحلة المراهقة. وظهرت نتائج مماثلة في دراسات أجراها كلّ من واتكينز Watkins وإدواردز Edwards (١٩٩٢)، وجريني Greaney وهيجارتي Hegarty (١٩٨٧). ولكن موفيت Moffett وورتيلا Wartella (١٩٩٢) وجدا القراءة، تزداد مرة أخرى، خلال الصفين، الحادي عشر والثاني عشر، بعد انخفاضها في منتصف مرحلة المراهقة.

استشهد جرانولد Grunwald (١٩٩٦) بدراسة، تثبت أن استخدام الشباب للكومبيوتر، يتحول من الألعاب الى البحث عن المعلومات، مع تقدمهم في السّن. فالطلاب، الذين

يستخدمون أجهزة الكومبيوتر تعد مشاهدتهم التلفاز أقلّ من مشاهدة الذين لا يستخدمون أجهزة الكومبيوتر. وينفق أصحاب المنازل، التي بها أجهزة كومبيوتر على مواد القراءة أموالاً أقل من تلك التي ينفقها أصحاب المنازل، التي لا يوجد بها أجهزة كومبيوتر (رولينسون Rawlinson، ١٩٩٦). وتعد الاتجاهات المبكرة واعدة، ولكن لا بد من إجراء مزيد من الدراسات، عن أثر استخدام الكومبيوتر في حجم القراءة.

وجد ماكوي McCoy وآخرون (١٩٩١)، انخفاضاً في القراءة الترفيهية، أثناء سنوات المدرسة المتوسطة. في مسحَيْن، يستخدمان التقرير الذاتي حسب المواد، ففي إحدى الدراسات، أفاد مائة طالب، مشترك في برامج للقراءة التطويرية (العلاجية)، عن حدوث انخفاض كبير، في القراءة الإنمائية، خلال سنوات المدرسة المتوسطة. وفي مسح ثانٍ، ذكرت الأغلبية، من بين (١٥٩) طالباً، في الصفين السابع والثامن، أنهم يمارسون القراءة الحرة حتى الصف السابع، ولكنهم يتوقفون، عملياً، عن قراءة أي شيء لا يطلب منهم أو لا يكلفون به بعد ذلك. وجاءت القراءة الترفيهية في المرتبة الدنيا، بين الأنشطة الحرة المفضلة لديهم.

كما وجد فيتلسون Feitelson و جولدشتاين Goldstein (١٩٩٦) أن القراءة الخفيفة، توفر الحافز لممارسة مزيد من القراءة. فالطلاب، الذين يقرؤون كتباً مسلسلة (كتباً عديدة عن الشخصيات نفسها)، تطورت لديهم الطلاقة في القراءة، والكفاءة اللغوية اللازمة لقراءة المواد ذات الجودة العالية. وقد اكتسب هؤلاء الطلاب معرفة بالعالم، وتعلموا بِنيات القصص، وباتوا على معرفة بالنصائح الأدبية، من خلال قراءة تلك الكتب المسلسلة. وأصبحت القراءة الخفيفة حجر عثرة أمام ممارسة المزيد من القراءة. فزيادة الكفاءة والطلاقة في القراءة، تمكنان الطلاب من قراءة مواد أشدّ تعقيداً. وغالباً ما يختار الطلاب القراءة الخفيفة في حالة القراءة الحرة، لأنهم يستمتعون بها، وتعزز طلاقتهم في القراءة. أما الكبار، الذين يشجعون الطلاب على تطوير عادة القراءة، من خلال القراءة الخفيفة، فمن الممكن أن يدفعوهم إلى تعزيز القراءة. فلا بدّ للطلاب من اتخاذ الخطوة الأولى، المتمثلة في تطوير الطلاقة في القراءة، قبل أن يتخذوا الخطوة الثانية، المتمثلة في التحمس للقراءة.

وثمة دلائل، تمخضت عنها دراسات حالة، وبحوث جماعية كبيرة، على أن القراءة الخفيفة، مثل: قراءة الكتب الهزلية، تقود الأطفال، في مرحلة ما قبل المراهقة ومرحلة المراهقة المبكرة، إلى قراءةٍ أعلى جودة. فمثلاً، وضع الباحثان دوريل Dorrell وكارول Carroll، الكتب الهزلية في مكتبة إحدى المدارس العليا، ولكنهما لم يسمحا للمكتبة بتوزيع تلك الكتب، فكان على الطلاب المجيئ إلى المكتبة لقراءتها. قارن الباحثان أرقام توزيع مواد الكتب غير الهزلية، في مقابل مجمل استخدام المكتبة، خلال أربعة وسبعين يوماً. فوجدوا أن الكتب الهزلية كانت في المكتب قبل اليوم الخامس والسبعين. وازداد استخدام المكتبة ٨٢%، بزيادة ٣٠%، في توزيع مواد الكتب غير الهزلية. غير أن دراسات أخرى أوضحت أن قراءة الكتب الهزلية لا ترتبط ارتباطاً إيجابياً بارتفاع مستويات تعلم القراءة والكتابة (آلن Allen، سيبيلوسكي Cipielewski، ستانوفيتش Stanovich، ١٩٩٢)

ولقد رثى المربون، طويلاً، خسائر الطلاب الدراسية، أثناء العطلة الصيفية، ويصابون بخيبة أمل حين يؤدي الطلاب جيداً في مايو او يونيه، ثم يعودون في سبتمبر، ولا يتجاوز مستوى القراءة لديهم مستواهم قبل ستة أشهر أو سنة، أو يقلّ عنه. ودرست هينز Heyns (١٩٧٨) طلاب من الصف السادس من جماعات عرقية واجتماعية واقتصادية مختلفة، بحثا عن الفروق بين الذين انتكسوا والذين استمروا في التعلم والقراءة خلال الصيف. فوجدت أن أقوى الأنشطة الصيفية، المرتبطة بالتعلم في الصيف ارتباطاً قوياً ومتواصلاً، هو القراءة (١٦١). وسواءٌ قِيست القراءة بعدد الكتب المقروءة أو بوقت القراءة أو بانتظام استخدام المكتبة، فقد أدت إلى ارتفاع نتائج تحصيل المفردات لدى الطلاب ارتفاعاً مطرداً.

ووجدت باربييري Barbieri (١٩٩٥) أن فتيات الصف السابع يقرأن لأسباب شخصية مثل: توضيح معتقداتهن، والتعريف بأنفسهن، ومحاولة الاتصال بالآخرين. ومثل أتويل Atwell (١٩٨٧) وجدت أن الوقت والاختيار والاستجابة، تُعدّ عناصر ضرورية، في أي برنامج لتعليم القراءة والكتابة، إذا أراد الطلاب تطوير الحماس للقراءة. ووجد عالما النفس، براون Brown وجيليجان Gilligan (١٩٩٢)، أن شعور الفتيات بالهوية، شعور متأصل في تصوراتهن للعلاقات، التي يرينها وسيلة للمعرفة والانفتاح بين الذات والآخرين، تفتح قناة للاكتشاف ووسيلة للمعرفة (٢٨). وتقرأ الفتيات استكشافاً للعلاقات، فذلك محور من محاور

قراءتهن. ووجدت باربييري (١٩٩٥) أن الفتيات يقرأن بحثاً عن حلول لمشكلات شخصية تهمهن. والطلاب يريدون الحرية في اختيار الكتب التي يقرؤونها، والتحدث مع الزملاء عن هذه الكتب، والاستجابة للقراءة بالطرق التي يختارونها.

ويشعر معظم المعلمين بالقلق بسبب ما يقرأه الطلاب، لأن قراءة المواد الخفيفة فقط لا تؤدي، تلقائياً، إلى قدرة على قراءة المواد المتقدمة. ووجد كل من هافنر Hafner، وبالمر Palmer، وتولوس Tullos (١٩٨٦) أن الطلاب ذوي المستوى الجيد في القراءة يفضلون قراءة القصص الخيالية المعقدة. ففي دراسة موسعة، شملت خمسة عشر بلداً، وجد ثورنديك Thorndike (١٩٧٣)، أن أنواع القراءة، التي ترتبط بفهم القراءة، بالنسبة الى الطلاب ذوي الأربعة عشر عاماً، تتمثل في: (١) الدعابة؛ و (٢) التاريخ والسيره والخيال العلمي، الخرافات والأساطير؛ و (٣) المغامرة والأحداث الجاريه. وبنهاية المرحلة الثانوية، تغير النمط بعض الشيء؛ فالطلاب ذوو المستويات الأعلى في فهم القراءة، يقرؤون التاريخ والسيرة والعلوم التقنية، والفلسفة، والدين. وقد وجد ميلون (١٩٩٠) أذواق قراءة وعادات مماثلة بين المراهقين، في المناطق الريفية.

وقيَّم كلٌّ من كننجهام Cunningham وستانوفيتش Stanovich (١٩٩١) مدى صلاحية تفسير مقياس جديد للتعرض للقراءة، يتمثل في استخدام اختبار تعرف على عنوان الكتاب TRT، لدى طلاب المدارس المتوسطة؛ فوجد أن هذا الاختبار يرتبط ارتباطاً وثيقا بالتهجئة، والمفردات، والطلاقة اللفظية، والمعرفة بالكلمات، والمعلومات العامة. كذلك، وجدا أن هذا الاختبار يحدث فروقاً في المعايير، عند السيطرة على اختلافات القدرة العامة، والقدرة على فك الشفرات الصوتية. وعلى الرغم من هذا الترابط، إلا أن البيانات تشير الى أن التعرض للقراءة والكتابة، يعد عاملاً مستقلاً، يسهم في نمو القدرات اللفظية. وبناء على البيانات التراكمية، المستقاة من دراسات عديدية، توصل ستانوفيتش وكننغهام (١٩٩١)، إلى أن التعرض للقراءة والكتابة، يُعدّ محدِّداً مهماً وفريداً، من محددات التهجئة والمعرفة بالمفردات، والمعرفة العامة بالعالم.

واستمر ستانوفيتش وكننغهام (١٩٩٣)، في التساؤل حول مصدر المعرفة؛ ويتحديان منظرّي "الكفاءة المعرفية"، الذين يقولون إن المتغير الحاسم في التعلم، ليس التعرّض في حد ذاته، وإنما الحاجة التصورية، واستنتاج المعاني من السياق. ويتحديان، كذلك، الذين يقولون إن المعلومات متاحة للأفراد في البيئات كلها، ولاسيما في البيئات الأشد حرماناً؛ ويخلصان إلى أن التعرض للقراءة والكتابة، لا يمثل فروقاً. وفي الدراسة، التي أجرياها على (٢٦٨) من طلاب الكليه، حول مقاييس التعرض للقراءة والكتابة، تنبأ ستانوفيتش وكننغهام بفروق في المعرفة، في سلسلة مختلفة من المجالات موضوع الدراسة، بعد التحكم في الفروق الفردية، وفقاً لأربعة مؤشرات للقدرة العامة، تحكماً إحصائياً. وعلى الرغم من العلاقة الترابطية بينها، إلا إن النتائج تشير الى أن التعرض لمصادر المعلومات المكتوبة، يمثل مساهمة مستقلة في اكتساب معرفة المحتوى.

وطرح صُنّاع السياسة التعليمية أسئلة حول الوقت الذي يبدأ فيه تعليم الأطفال القراءة. فأجرى هانسن Hanson وفاريل Farrell (١٩٩٥)، دراسة متابعة على (٣,٩٥٩) من كبار المسؤولين في المدارس العليا high school seniors، من أربع وعشرين منطقة مدرسية، في عشر ولايات. وباستخدام أدلة المناهج الدراسية والسجلات المدرسية، قيّم هانس وفاريل متغيرات: إدراج القراءة في منهج تعليم القراءة في الحضانة والخلفية الأُسرية والتاريخ التعليمي. وبعد التقييم المباشر لاهتمامات مسؤولي المدارس العليا وكفاءتهم في القراءة، قارنا العلاقة بين تعليم القراءة في رياض الأطفال، وتجارب الطلاب الدراسية بعد تلك المرحلة، وبين كفاءاتهم في القراءة، بوصفهم مسؤولين في مدارس عليا. وتوضح البيانات وجود فروق واضحة وثابتة وإيجابية، ترتبط بتلقي تعليم القراءة في رياض الأطفال. يحافظ الطلاب على فائدة التعليم المبكر طوال سنوات الدراسة، وتظل واضحة على مستوى المدرسة العليا.

٢-٤- ملخص

حاول علماء من مختلف التخصصات، تحديد آثار القراءة، على الوظائف الإدراكية؛ ولكنهم وجدوا أن من الصعب، توثيق نتائج سلوكية محددة ترتبط بالقراءة. وقد تنشأ علاقات غير حقيقية، لأن مستويات معرفة القراءة والكتابة ترتبط بسلوكيات عديدة أخرى مرغوبة.

ومن المعلوم أن التعرض للكتابة، يعدّ عاملاً مهماً من عوامل التبنؤ بالتهجئة والمعرفة بالمفردات اللغوية والمعرفة العامة بالعالم. ولكن مقاييس التعرض للقراءة والكتابة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتهجئة والمفردات اللغوية والطلاقة اللفظية والمعلومات العامة حتى حين يخضع الاختلاف الذي يُعزى الى القدرة العامة وفك الشفرات الصوتية للتحكم. وتثبت البحوث أن مقدار الوقت المقضي في القراءة يختلف باختلاف مستوى السن.

ثالثا: برامج لتعزيز القراءة الحرة

تضع المدارس والمكتبات العامة برامج، الغرض منها زيادة كمّ القراءة لدى الأطفال ونوعها. وتوجد هذه البرامج في البيوت، وفي المدارس، وفي المكتبة العامة، كذلك. وبعض هذه البرامج أشد فاعلية من الآخر.

٣-١- مرحلة رياض الأطفال وما قبل المدرسة

تشتمل برامج أطفال المدارس، التي تؤدي إلى قراءة مستقلة، عادة، على ساعات للقصة، وبرامج للآباء والأطفال، وأنشطة تتعلق بالكتاب، مثل: الأطفال المشردين وعائلاتهم، والمعاقين بدنياً، والأطفال القادمين من بيوت ليست الانجليزية لغة أساسية فيها، وغيرهم من الفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

ووصف بريدج Bridge و كارني Carney (١٩٩٤)، برنامجاً للقراءة، يقرأ بموجبه طلاب الجامعة على أطفال الحضانات، قوامه عشرة أسابيع. يرى بريدج وكارني أن البرنامج قد شجع الآباء على القراءة على أطفالهم في البيت. وتشير بيانات تقييم البرنامج، إلى تحسن درجات الأطفال في اختبارات الأمية، وارتفاع مستوى مشاركة الآباء في قراءة أبنائهم.

وقدمت المكتبة العامة، في مقاطعة ناسو Nassau، في نيويورك، برنامجاً، وُضع لتعزيز المعرفة بالقراءة والكتاب، وزيادة استخدام المكتبة بين العائلات الفقيرة (تاوي Towey ١٩٩٠). بدأ البرنامج، الذي أُطلق عليه "نحو الأطفال babywise"، وموّل بموجب العنوان الأول من "قانون خدمة المكتبات والإنشاءات"، بوصفه محاولة للوصول إلى العائلات ذات

الدخل المنخفض وآباء المراهقين، الذين لديهم أطفال تحت سن الثانية. التقي أمناء المكتبة مع العائلات، التي لم تعتد استخدام المكتبات، شرحوا لهم أهمية القراءة بصوت مرتفع أمام الأطفال دون سن المدرسة، وقدموا لهم كُتُباً مصورة، تلائم مراحل نمو الطفل؛ ووضعوا لهم نموذجاً للقراءة على الأطفال.

شرح أمناء المكتب العلاقة بين القراءة بصوت عالٍ وتطور اللغة لدى الأطفال وزيادة المفردات اللغوية وألفة الكلمات المكتوبة؛ وبينوا أن القراءة على الأطفال والحديث عن الكتب، يثير الخيال وحب لاستطلاع والقدرة على التفكير لدى الأطفال؛ ويحسن قدرتهم على التركيز واستمراره. وتلقى الآباء نسخة من قصة "تصبح على خير يا قمر Goodnight Moon " لبراون Brown (١٩٤٧)، وعلى معلومات، وعلى قسيمة يحصلون بموجبها على كتاب مجاني من المكتبة العامة في منطقتهم.

استخدم مقيِّمو البرنامج عدداً من القسائم، التي يحصل الآباء بموجبها على كتب من المكتبات العامة، مؤشراً على مدى فاعلية البرنامج. كما قِيس نجاح البرنامج، بمدى الزيادة في الأطفال وأعضاء الأسرة الجدد، الذين انتظموا في التردد على المكتبات، الذين عرّفوا أنفسهم بأنهم "مشاركين في البرنامج". وقد حُكم على البرنامج بالنجاح، وقد توسع البرنامج بإرسال أمناء المكتبة، إلى مراكز Head Start ومراكز الرعاية النهارية، لقراءة القصص على الأطفال دون سن المدرسة.

وتدير جمعية خدمة مكتبات الأطفال ALSC (١٩٩٦) . قسم من جمعية المكتبات الأمريكية ALA (١٩٦٦) . خمس مواقع وطنية، تصل إلى آباء الأطفال المراهقين المعرضين للمخاطر، لمساعدتهم على تربية أبنائهم، الذين "وُلدوا ليقرأوا". وتشارك أمناء المكاتبات ومسؤولو الرعاية الصحية في تعليم الآباء المرشحين والجدد أهمية القراءة.

وتُوضع تشكيلة من الكتب المصورة لدى إدارة الصحة، وتُعقد دروس عن الأبوة، وتُخصَّص أوقات للقصص، في المشروعات السكنية المحلية، في هندرسون Henderson، في نورث كارولينا. ويشتمل البرنامج، في بروفو Provo، يوتا Utah، على جلسات "وقت الأب" ومواد عن الأبوة، وزيارات متابعة، ولِعَب مجانية للأطفال، وتوزيع كتب على الأسر

المعرضة للخطر. وفي الموقع الثالث، مكتبة كارنيجي Carnegie، في بيتسبورج، بنسلفانيا، يشمل البرنامج أندية للقراءة بصوت عالٍ، وعروض مقدمة عن التغذية ونمو الطفل واللقاحات.

عُرِف برنامج بيتسبورج "البداية بالكتب"، بأنه برنامج لمنع الأمية (سيجيل Sigel و فريدبيرج Friedberg ١٩٩١). فالموظفون يوزعون عبوات، تحتوي كل منها على كتب عالية الجودة، ذات أغلفة ورقية أو من الورق المقوى (كتب، متينة، سميكة، مصممة لسهولة تعامل الأيدي الصغيرة معها) على الأسر ذات الدخل المنخفض، التي لديها أطفال صغار. كذلك، يقدم الموظفون إلى الآباء كتيب إرشادات للأطفال على القراءة، وقسيمة تُستبدل بكتاب مجاني، في أقرب مكتبة. ويشير تقييمان للبرنامج، إلى أن التدخل المبكر يشجع على القراءة في البيت؛ والى أن عدد الأسر، التي ذكرت أنها تقرأ على الطفل، مرة واحدة في اليوم أو أكثر، ازداد من ٤٧٪ إلى ٦٩٪، بعد حصول تلك الأسر على الكتب، وتقديم النصح لها.

وقيَّم لوكي Locke (١٩٨٨) التغييرات التي اعترت الممارسات الأسرية من حيث القراءة بصوتٍ عال على الأطفال، في مشروع "البداية مع الكتاب"؛ فأشار إلى أن العاملين في هذا البرنامج وزعوا على الأسر، عبوات من الكتب، تحتوي على اقتراحات، تشجعهم على القراءة بصوت مرتفع، في قاعات الانتظار في عيادات الأطفال، وأن (٦٩) من الآباء، أفادوا – بعد الحصول على الكتب – أن شخصاً قرأ على الطفل أو بحث معه، في تلك الكتب، على الأقل مرة في اليوم أو أكثر. وقبل البرنامج، كانت نسبة الآباء، الذين يقرأون على أطفالهم، أقلّ من ذلك كثيراً.

وعمل كلّ من إدواردز Edwards و بانوفسكي Panofsky (١٩٨٩)، أربعة عشر عاماً، مع أمهاتٍ، أوضاعهن الاجتماعية والاقتصادية متدنية، لمعرفة ما إذا كان هناك برنامج ركّز في أهمية القراءة للأطفال، أو أي برنامج آخر، عالج مشاركة الأطفال في دراسة قصيرة المدى. رفعت الأمهات، في المجموعتَين، مستوى الكلام، اللاتي بدأنه (أسئلة، ملاحظات، تعليقات للطفل)؛ ولكن الأمهات اللاتي سبق لهن الاطلاع على كيفية المشاركة في الكتب، أظهرن أثراً أشد بروزاً.

ولقد ترسخ مفهوم الشراكات في مجال تطوير محو الأمية. فبدأت الشراكة، التي عُقدت بين كلٍّ من المكتبة والمتحف وبرنامج Head Start، باتفاقٍ مشترك مع مركز الكتاب في مكتبة الكونجرس، بالتعاون مع جمعية خدمة مكتبات الأطفال ALSC ومكتب Head Start، التابع لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان الهدف من تلك الشراكة، تعزيز دور المكتبات العامة، وأُمناء المكتبات، في تعزيز مناهج برنامج Head Start، من خلال معلمي البرنامج، وتوسيع نطاق البرنامج ليصل إلى البيوت. وتوسعت الشراكة – بدءاً من العام ١٩٩٤– لتضم جمعية متاحف الشباب، فضلاً عن معلمي برنامج Head Start، والعاملين في مركز الكتاب، وغيرهم. وتمخضت هذه الشراكة عن إنتاج أشرطة مرئية، وعَقد حلقات عمل، وتنظيم اجتماعات إقليمية، وتطوير الموظفين (جمعية خدمة مكتبات الأطفال ، ١٩٩٦).

وتوجد برامج أخرى فاعلة، أساسها البحوث، في المكتبات العامة، في أنحاء البلاد كافّة (جرين Greene، ١٩٩١؛ نيسبيكا Nespeca، ١٩٩٠ و ١٩٩٥؛ مورو Morrow وتريسي Tracey وماكسويل ١٩٩٥. توماس Maxwell، ١٩٩٥؛ توماس Thomas و كوبر Cooper، ١٩٩٥؛ وفان أوردن Van Orden، ١٩٩٢؛ وفير Weir ١٩٨٩). فمثلاً، يعمل برنامج "وي كير WE CARE"، في مقاطعة برينس جورج، في ولاية ميريلاند؛ فيما يوفر برنامج "الحافلة السحرية Magic Bus"، الكتب إلى مراكز الحضانة في دنفر، في ولاية كولورادو. أما مركز موارد ومعلومات الطفولة المبكرة ECRIC، في نيويورك؛ فله منهج يتألف من ثلاثة عناصر: عقد سلسلة من الحلقات الدراسية، لرفع مستوى مقدمي الرعاية؛ وتبني نموذج محدد لجمع الموارد؛ وتوفير قاعة للأسرة، تحتوي على كُتُب، وبُسط، وكراسي للأطفال ومقدمي الرعاية (نوبا Nuba ، سيرسون Searson، وشيمان Sheiman، ١٩٩٤). إنَّ في مقدور الناس والمؤسسات، العمل معاً، في مجتمعات كثيرة، لإنجاح التشجيع على القراءة.

وتوضع برامج المكتبات، الخاصة بالأطفال دون سن المدرسة، على أساس أن تجارب القراءة والكتابة المبكرة تؤثر تأثيراً إيجابياً في تنمية اللغة وتطوير القراءة والتحصيل الدراسي (بيليجريني Pellegrini، وجالدا Galda ، ١٩٩١). فالبرامج الفاعلة، تشجع الآباء على

الاضطلاع بدور نشط، في إعداد أطفالهم للنجاح في المدرسة؛ كما أن عمل الحضانة على منح الأطفال الخبرات اللازمة لمحو الأمية، يمكِّن هؤلاء الأطفال من دخول المدرسة، مستعدين لتعلم القراءة والكتابة. ومن العوامل المشتركة، لنجاح برامج رعاية الأطفال، قبل سن المدرسة: مشاركة الآباء الفاعلة؛ والوصول إلى الكتب والمكتبات؛ ووضع نماذج لاستخدام الكتب؛ فضلاً عن الجهود المبذولة لراحة الناس في المكتبات.

٣-٢- الصفوف الأساسية والابتدائية (١-٥)

تُعدّ أعمار التعليم الأساسي والابتدائي، فترات حرجة، في تنمية مهارات القراءة، وتكوين عادات القراءة التي تستمر مدى الحياة. فدراسات التلاميذ في هذه الأعمار، تركز في قاعات الدراسة وبيئات المكتبة المدرسية، والممارسات. فمثلاً، أجرى كلٌّ من مورو (١٩٩١أ، ١٩٩١ب)، ومورو ووينشتاين Weinstein (١٩٨٦)، دراسات ملاحظة ودراسات تجريبية، تعتمد على الصفّ الدراسي. وفي واحدة من تلك الدراسات التجريبية، أُنشئت مكتبات، داخل الصفوف الدراسية، لتوفير الأنشطة الأدبية، وأنشطة محو الأمية، التي تعتمد على الكتاب والمؤلف. فأُضيفت عناوين جديدة على الرفوف؛ ووضعت الكتب مطروحة وليست واقفة؛ لإظهار مقدماتها، وتشجيع الطلاب على تصفحها. ضمت الكتُب، كتباً مصورة وأخرى ذات فصول قصيرة، وقصصاً مرحة، وكتب معلومات عامة، ومجلاتٍ. واستخدم الطلاب لوحات من النسيج الصوفي الناعم لحكاية القصص، وقصصا مسجلة على شرائط، مصاحبة للكتب. وألّف الطلاب كتباً من عند أنفسهم، أصبحت جزءاً من تشكيلة المكتبة، واستطاع الطلاب أن يأخذوا، إلى بيوتهم، كُتُبا تُنشر تجارياً، وأخرى من تأليف زملائهم، لقراءتها. واحتفظ الطلاب بسجلات لما قرؤوه في البيت والمدرسة؛ فتبين أن الزيادة الكبيرة في أعداد الأطفال الذين اختاروا القراءة الحرة، استمرت فترة طويلة، بعد الانتهاء من تلك الدراسة. ويعد اختيار القراءة الحرة، حالياً، سِمة متكاملة من سمات برنامج القراءة الحالي (مورو ١٩٩١ب).

درَس هرب Her (١٩٨٧) آثار ساعة القصة، واستراتيجيات استعارة الكتب، في سلوكيات القراءة لدى أطفال المرحلة الأولى Grade-1؛ فوجد أن ساعات القصة، التي

يُختار لها بعناية الكتب التي يأخذها الأطفال معهم إلى بيوتهم، لقراءتها مع آبائهم، قد أثّرت تأثيراً إيجابياً في قدرة الأطفال على قراءة تلك النصوص.

ووصف راسينسكي Rasinski(١٩٩٤) محاولة ناجحة، لتعليم أطفال الصف الأول القراءة، من خلال حملة مكثفة ومنتظمة لمشاركة الآباء. قرأ الآباء والأطفال، سوياً، كل يوم، من نصوص موجزة، يمكن التنبؤ بها إلى حدّ كبير؛ وشاركوهم أنشطة لتنمية اللغة، مثل: أنشطة بناء الجُمل. حقق البرنامج آثاراً إيجابية على طلاب الصف الأول، وبدا ذلك في تحسّن تعرّف الأطفال الكلمات، وطلاقتهم في الكلام، وكفاءتهم العامة في القراءة.

وقد تناول عدد من المقالات برامج القراءة الصيفية الناجحة في المكتبات؛ إذ إن برامج القراءة الصيفية تركت أثراً جيداً، كذلك؛ فهي تساعد المشاركين فيها على المحافظة على كفاءتهم. فقد تعرض والتر Walter وآخرون (١٩٩٤) لبرنامج قراءة الأسرة في مونتانا Montana؛ وتناول فيلدمان Feldman وبارك Park (١٩٩٤) في برنامج القراءة الصيفي في نيويورك؛ ووصف كوهين Cohen و سبرينس Sprince (١٩٩٤) برنامج شباب مكتبة فلوريدا، الذي يُعد امتداداً لبرنامج المكتبة الصيفية –برنامج مطبق منذ مدة طويلة– وحقق نجاحاً فائقاً، دفعه إلى تقديم خدماته على مدار السنة إلى الطلاب، الذين تتراوح أعمارهم بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة. وكان موضوع البرنامج، هو اللون COLOR، الذي يمثل اختصارا لعبارة "فلنحتفل بحبنا للقراءة" باللغة الانجليزية. وقد وضع الكلمة في مقاطع تميزها الألوان. فمثلاً، رُمز للدعابة باللون الأحمر، وللأغذية باللون الأصفر، وللمحافظة على البيئة باللون الأخضر، وللتعددية بألوان قوس قزح، وهكذا.

وتناول كريسكوولا Criscuola (١٩٩٤) دراسة تجريبية، عن برنامج "الكتب العظيمة للصغار"، في الصفوف الثالثة، في مدارس شيكاغو العامة، خلال الفترة من ١٩٨٩ إلى ١٩٩١. وقد نجح البرنامج في مساعدة الطلاب، على اختلاف مستويات القدرات لديهم، على فهم الأدب والقراءة من حيث المعنى. واستطاع الطلاب تفسير معاني استنتاجية وموضعية، من خلال استراتيجية، ركزت في البحث المشترك أثناء قراءة النص وإعادة قراءته ثم إعادة تفحصه.

إن برامج التعليم لا تساعد الطلاب وحدهم على التعلم، وإنما قد تساعد غيرهم من الناس على التعليم (فوكس Fox، ١٩٩٤). فقد وصف روس Ross وسميث Smith (١٩٩٤) برنامج "النجاح للجميع"، الذي كان يعتمد على التعليم التعاوني، وإعادة التصنيف، والتعليم، وتعليم القراءة مبكراً، والكتابة، والتعلُّم الفاعل، ودعم الأسرة، في المدارس داخل المدن. وقد حقق البرنامج نجاحاً، حمل سلافن وآخرين Slavin (١٩٩٣)، على تكراره في ثمانية مواقع.

ووُضِع برنامج قوة المكتبة الوطنية National Library Power Program، من المبادرات المهمة لصندوق Reader's Digest Fund، التابع لمدينة ديويت والاس DeWitt Wallace، من أجل بناء برامج مكتبية في المدارس العامة الابتدائية والمتوسطة، لتحسين جودة تعليم الأطفال. وتوسع البرنامج، الذي بدأ في نيويورك، في العام ١٩٨٨، ليشمل تسعة عشر مجتمعاً، تمثل أربعاً وثلاثين منطقة مدرسية، تضم أكثر من ٤٥٠ ألف طفل. وقد تُستخدم أموال البرنامج لمقارنة أموال الولايات والأموال المحلية، الخاصة بالمواد المطبوعة وغير المطبوعة، لتوفير تطوير مهني خاص للمعلمين وأمناء المكتبات والإداريين، وتجديد أماكن المكتبات، وتطوير برامج توعية للآباء وغيرهم من مقدمي الرعايه في المجتمع. ويدرك العاملون في البرنامج أن أمناء المكتبات، قادرين على تقديم إسهامات مهمة في تعليم الطلاب؛ غير أن الشراكات بين القادة في المناطق المدرسية والمكتبات العامة ومؤسسات المجتمع وجماعات الآباء ومجتمعات الأعمال والمؤسسات الأكاديمية، تعد حاسمة، إذا أردنا برامج مكتبات مدرسية فاعلة، في التشجيع على القراءة وفي تلبية حاجات الطلاب.

وفي عدد من البحوث، توصل كلّ من فلاورز Flowers وروس Roos (١٩٩٤) إلى أن برامج القراءة التي تعتمد على الآداب هي الأشد أثراً: (١) إذا أدخل البرنامج في الصفوف الدراسية الأولى؛ و(٢) إذا تعاون أمناء المكتبات والمعلمون والآباء؛ و(٣) إذا شجعت البيئة الطلاب على عدّ أنفسهم قراءً جيدين.

وتنجح برامج المدارس والمكتبات مع طلاب الصفوف الأساسية والمتوسطة التي تجمع بينها عناصر مشتركة:

- تفيد برامج التعليم، غالباً، كلا المعلم والطفل المتعلم.
- ثمة مواد يهتم بها الطلاب، الذين تختلف اهتماماتهم وقدراتهم على القراءة.
- تعاون البالغين المهمين في حياة الأطفال، مثل: المعلمين وأمناء المكتبات والآباء وقادة المجتمع، يؤكد نجاح تطبيق البرامج، والاستفادة من الموارد.
- حصول القراء المبتدئين أو المكافحين على المساندة والطرق اللازمة لتعلم القراءة.
- استمرار الطلاب، الذين يعرفون القراءة، في الحصول على النماذج اللازمة، التي تقرأ لهم.
- توفير الوقت الكافي للطلاب جميعاً، لمواصلة القراءة الصامتة، واختيار ما يقرأون.

٣-٣- المدرسة المتوسطة والبالغون الصغار: الصفوف (٦-٩ و ٩-١٢)

طوّر كل من موريس Morris و كابلان Kaplan (١٩٩٤) برنامجاً لزيادة القراءة الحرة بين طلاب المدارس المتوسطة، الذين يُعدّون في سِن، تميل فيها مستويات القراءة الحرة الى الانخفاض. وفي إطار هذا البرنامج، يأتي الآباء إلى المدرسة، للمشاركة في جماعات منظّمة لمناقشة الكتب، التي يختار أطفالهم قراءتها. وقد دفع البرنامج الآباء إلى الاستمرار في قراءة الكتب ومناقشتها مع أطفالهم، خارج تلك الجماعات المنظمة.

لا شكّ أن ممارسات التعليم تترك تأثيراً دائماً في قدرة الطلاب على القراءة ورغبتهم في ممارستها. وقد تناول أوزبرن Ozburn (١٩٩٥) برنامجاً للقراءة الصامتة المستديمة، في حصة القراءة لأحد الصفوف التاسعة، ضمت ستين طالباً، كان من بينهم طلاب معرضون للخطر. ووجد أن الطلاب اكتسبوا ٣,٩ درجة من متوسط مستويات القراءة في السنة، في

اختبارات تحصيل القراءة، في البرنامج الذي استمر مدة سنة. أما كيلي Kelley (١٩٩٢) فقد أجرى مسحاً على أمناء مكتبات المدراس وأمناء المكتبات العامة في ولاية ماساشوسيتس، ووجد أن المئات منهم، قد طالبوا بتحديد العوامل اللازمة للتشجيع على القراءة، والاستفادة التعليمية من المكتبات بين الطلاب (كيلي Kelley ، ١٩٩٢؛ و جمعية المكتبات الأمريكية ALA، ١٩٨٨؛ وكراشين Krashen ، ١٩٩٣). وكان من بين العوامل، التي حُددت: تخصيص الميزانيات الكافية لتوفير الموارد الإعلامية، وتوفير التشكيلات الحديثة من الكتب؛ ووجود أمناء مكتبات معتمدين، يتمتعون بالحماسة، لخدمة الطلاب.

ويتزايد تعاون المؤسسات التجارية والمدراس والمكتبات على التشجيع على القراءة. فمثلاً، ترعى جميعة إدارة المكتبات LAMA –قسم من جمعية المكتبات الأمريكية ALA– وُرَش عمل عن تأسيس تحالفات وعقد شراكات بين قطاع الأعمال والمجتمع والمكتبات (معهد LAMA، ١٩٩٥). وتركز هذه الندوات على تأسيس تحالفات بين منظمات المجتمع والمؤسسات التجارية والحكومة لدعم تعليم القراءة والكتابة على المستويات كافة. ويشجع التحالف الناجح بين المكتبة والمدرسة والمؤسسات التجارية الطلاب على طلب بطاقات مكتبية في إطار مسابقة جمعية المكتبات الأمريكية التي تحمل الشعار "سجلني". ويزور أمناء المكتبات العامة المدارس المحلية، ويصطحب المعلمون طلابهم الى المكتبات، وتُقدم مؤسسة الكتاب العالمي World Book الجوائز.

وتنطبق بعض السِّمات المشتركة لبرامج طلاب المدراس الابتدائية والمتوسطة الفاعلة، التي استُشهد بها، على برامج طلاب المدارس المتوسطة والبالغين الصغار، مثل: مشاركة الآباء في تعلُّم الطلاب، والشراكة بين مؤسسات المجتمع، والتعاون بين أمناء مكتبات المدارس والمكتبات العامة وبين المعلمين. وتجعل الحرية الممنوحة طلاب المدارس المتوسطة والبالغين الصغار من المحتوم منح الطلاب الوقت الكافي للقراءة الحرة الذاتية الاختيار لاثبات قيمة القراءة والكتابة والاستمتاع بهما، وتوفير وسائل التقنية اللازمة للبحث عن المعلومات.

الخاتمة:

تمثل القراءة الحرة النوع، الذي يختاره الطلاب من عند أنفسهم؛ فهي لا تُفرض عليهم ولا تُقيَّم. وهي تؤثر تأثيراً إيجابياً في التعليم والتحصيل الدراسي. وتثبت البحوث المعنية بآثار القراءة الحرة في التحصيل المدرسي، والبرامج المقررة للتشجيع على القراءة، هذه العوامل المشتركة:

- وُجد أن لحجم القراءة الحرة، خارج المدرسة، علاقة بالقدرة على تحصيل المفردات اللغوية، وفهم القراءة، والطلاقة في الكلام، والمعلومات العامة. كما يرتبط تحصيل الطلاب من القراءة بالنجاح في المدرسة وبحجم القراءة الحرة التي يجريها الطلاب (أندرسون Anderson، ويلسون Wilson، فيلدينج Fielding، ١٩٨٨؛ وجوثري Guthrie وجريني Greaney، ١٩٩١؛ وكراشين Krashen، ١٩٩٣؛ وكانينجهام Cunningham وستانوفيتش Stanovich، ١٩٩١؛ وستانوفيتش وكانينجهام، ١٩٩٣).

- تبين مسوح عديدة، أن كثيراً من الطلاب لا يختارون قراءة كميات كبيرة، ولا يختارون القراءة كثيراً (مورو وينشتاين، ١٩٨٦؛ وجريني ١٩٨٠؛ وأندرسون وفيلدينج وويلسون، ١٩٨٨).

- تعد سنوات ما قبل الدراسة سنوات مهمة بالنسبة الى لغة الطفل وتطور تعلّم القراءة والكتابة لديه (باغبان Baghban، ١٩٨٤؛ وكلاي Clay، ١٩٩١؛ ودوركين Durkin، ١٩٦٦؛ وهيث Heath، ١٩٨٣، ونينيو Ninio وبرنر Bruner، ١٩٧٨؛ وسنو Snow، ١٩٩٦).

- توضع البرامج على أساس أن خبرات تعلّم القراءة والكتابة تؤثر تأثيراً دائماً في نمو اللغة وتطور القراءة والتحصيل الدراسي (جمعية خدمة مكتبات الأطفال ALSC، ١٩٩٦؛ و جمعية المكتبات الأمريكية ALA، ١٩٩٦؛ وبريدج Bridge وكارني Carney، ١٩٩٤؛ وتاوي Towey، ١٩٩٠).

- وُضعت السمات المشتركة للبرامج الفاعلة، للتشجيع على القراءة في المدارس والمنازل والمكتبات، تشمل الوصول إلى مواد متنوعة، وتلائم سائر الأعمار والأذواق، ومشاركة الآباء النشطة، والشراكة بين مؤسسات المجتمع، والتعاون بين الكبار، المهمين في حياة الطلاب.

توثيق البحث المترجم:

Cullinan, Bernice E. (2000). Independent Reading and School Achievement. School Library Media Research, (Research journal of the American Association of School Librarians) Volume 3 (2000). ISSN: 1523-4320.

Works Cited:

Allen, L., J. Cipielewski, and K. E. Stanovich. 1992. Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology* 84(a4): 489–503.

American Library Association. 1988. *Information power.* Chicago: ALA.

———. 1996. Fact sheet: Born to read. Chicago: ALA.

Anderson, R. C., L. G. Fielding, and P. T. Wilson. 1988. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly* 23: 285–304.

Anderson, R. C., E. H. Hiebert, J. A. Scott, and I. A. G. Wilkinson. 1985. *Becoming a nation of readers: Report of the Commission on Reading.* Washington, D.C.: National Institute of Education.

Anderson, R. C., P. Wilson, and L. Fielding. 1988. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly* 23: 285–303.

Anderson, T. H., and B. B Armbruster. 1984. Content area textbooks. In *Learning to read in American schools*, edited by R. C. Anderson, J. Osborn, and R. J. Tierney, 193–226. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Armbruster, B. B., and B. H. Gudbrandsen. 1984. Reading comprehension instruction in social studies programs, or on making mobiles out of soapsuds. Tech. Report No. 309. Urbana, Ill.: Univ. of Illinois, Center for the Study of Reading.

Association for Library Service to Children. 1996. *The library-museum-Head Start partnership: A national project with local impact. 1992–1996.* Chicago: ALA.

Atwell, N. 1987. *In the middle: Writing, reading, and learning with adolescents.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Baghban, M. J. M. 1984. *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three.* Newark, Del.: International Reading Association.

Barbieri, M. 1995. *Sounds from the heart: Learning to listen to girls.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Bertland, L. 1988. Usage patterns in a middle school library: A circulation analysis. *School Library Media Quarterly* 16: 200–203.

Bridge, C. A., and J. P. Carney. 1994. *LAP reading program: Every child a reader.* Univ. of Kentucky Educational Reform Association. Occasional papers # 0006.

Brown, L. M. and C. Gilligan. 1992. *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development.* Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Pr..

Clark, M. M. 1984. Literacy at home and at school: Insights from a study of young fluent readers. In *Awakening to literacy.* Edited by H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. Exeter, N.H.: Heinemann Educational Pub.

Clay, M. M. 1966. Emergent reading behaviour. Ph.D. diss., University of Auckland.

Clay, M. M. 1979. *Reading: The patterning of complex behavior.* 3d ed. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Bks.

Clay, M. M. 1991. *Becoming literate: The construction of inner control.* Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Bks.

Cohen, M. J., and L. J. Sprince. 1994. *C.O.L.O.R: Celebrate our love of reading. 1994 Florida Library Youth Program.* Tallahassee, Fla.: Division of Library and Information Services. ERIC, ED 376819.

Criscuola, M. M. 1994. Read, discuss, reread: Insights from the Junior Great Books program. *Educational Leadership* 51(5): 58–61.

Cullinan, B. E. 1992. *Read to me: Raising kids who love to read.* New York: Scholastic,Inc.

Cunningham, A. E., and K. E. Stanovich. 1991. Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology* 83(2): 264–274.

Doake, D. 1981. Book experiences and emergent reading behavior in preschool children. Ph.D. diss., University of Alberta, Canada.

Dorrell, L., and E. Carroll. 1981. Spider-Man at the lbrary. *School Library Journal* 27: 17–19.

Durkin, D. 1966. *Children who read early.* New York: Teachers College Pr.

———. 1982. *A study of poor black children who are successful readers.* Reader Education Report No. 33. Champaign, Ill.: Univ. of Illinois, Center for the Study of Reading.

Edwards, C. L. 1996. *Gateway to knowledge: Children, libraries, and the age of information. Conference report.* Westchester, N.Y.: Reader's Digest Foundation Tall Tree Initiative for Library Services for Children in Westchester County.

Edwards, P. A., and C. P. Panofsky. 1989. The effect of two training procedures on the book reading of lower-SES mothers and children. In *Cognitive and social perspectives for literacy*

research and instruction. Edited by Sandra McCormick and Jerry Zutell, 135–143. Thirty-eighth Yearbook of the National Reading Conference.

Feitelson, D., and Goldstein. 1986. Patterns of book ownership and reading to young children. The *Reading Teacher* 39(4): 924–930.

Feldman, S., and J. Park. 1994. *Read around the clock: New York State summer reading program.* Albany, N.Y.: New York State Library. ERIC, ED368369.

Ferreiro, E., and A. Teberosky. 1982. *Literacy before schooling.* London: Heinemann.

Fielding, L. G., P. T. Wilson, and R. C. Anderson. 1986. A new focus on free reading: The role of trade books in reading instruction. In *Contexts of school-based literacy*. Edited by Taffy E. Raphael. New York: Random House.

Flood, J., J. Jensen, D. Lapp, and J. Squire. 1991. *Handbook of research on teaching the English language arts.* New York: Macmillan.

Flowers, P., and M. C. Roos. 1994. *Literature-based reading programs: Elements for success.* ERIC, ED 373319.

Fox, B. J. 1994. Storymates: A cross-age reading program. In *Pathways for literacy: Learners teach and teachers learn.* Edited by E. G. Sturtevant and W. M. Linek, 259–267. Pittsburg, Kans.: College Reading Association.

Fox, C. 1993. *At the very edge of the forest: The influence on storytelling by children.* New York: Cassell.

Freeman, E. V., and D. G. Person, eds. 1992. *Using nonfiction trade books in the elementary classroom.* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Getz, J., producer. 1986. *Drop everything and read.* Portland, Ore.: KPTV, videotape.

Ginneti, P. 1989. An analysis of intermediate grade gifted students and their book experiences as preschool children. Ph.D. diss. University of Akron. Abstract in *Dissertation Abstracts International* 50/06A, 1614.

Goodman, Y. M. 1986. Children coming to know literacy. In *Emergent literacy: Reading and writing.* Edited by W. H. Teale and E. Sulzby, 1–14, Norwood, N.J.: Ablex.

Greaney, V. 1980. Factors related to amount and type of leisure reading. *Reading Research Quarterly* 15: 337–57.

Greaney, V., and M. Hegarty. 1987. Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading* 10(February): 3–20.

Greene, E. 1991. *Books, babies, and libraries: Serving infants, toddlers, their parents and caregivers.* Chicago: ALA.

Grunwald, P. 1996. Cited in Nora Rawlinson, Publishing CEOs focus on digital future at AAP meeting. *Publishers Weekly* 243(16): 13, 24.

Guthrie, J. T., and V. Greaney. 1991. Literacy acts. In *Handbook of reading research.* vol. II. Edited by R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson. New York: Longman.

Hafner, L., B. Palmer, and S. Tullos. 1986. The differential reading interests of good and poor readers in the ninth grade. *Reading Improvement* 23: 39–42.

Hanson, R. A., and D. Farrell. 1995. The long-term effects on high school seniors of learning to read in kindergarten. *Reading Research Quarterly* 30(4): 908–933.

Heath, S. B. 1982. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Language in Society 11: 49–76.

———. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms.* New York: Cambridge Univ. Pr.

Hepler, S. I., and J. Hickman. 1982. “The book was okay. I love you.”: Social aspects of response to literature. *Theory into Practice* 21: 278–83.

Herb, S. L. 1987. The effects of a storyhour and book borrowing strategy on emergent reading behavior in first-grade children. Ph.D. diss. Pennsylvania State Univ.. Abstract in *Dissertation Abstracts International* 48/04A, 886.

Heyns, B. 1978. *Summer learning and the effects of schooling.* New York: Academic Pr.

Hoffman, S. J. 1982. Preschool reading related behaviors: A parent diary. Ph.D. diss. Univ. of Penn., Abstract in *Dissertation Abstracts International* 43, 722A.

Holdaway, D. 1979. *The foundations of literacy.* Sydney, Australia: Ashton Scholastic.

Hurley, F. K. 1992. Story reading in daycare: A help or a hindrance? In *Literacy research and practice: Foundations for the year 2000*. Edited by N. D. Padak, T. V. Rasinski, and J. Logan. Provo, Utah: College Reading Assn. ,17–25.

Irving, A. 1980. *Promoting voluntary reading for children and young people.* Paris: UNESCO.

Jefferson, T. 1787. Letter to Colonel Edward Carrington. January 16, 1787. Quoted in J. Bartlett *Familiar Quotations.* 13th ed. Boston: Little Brown and Co., 373.

Kastler, L. A., N. L. Roser, and J. V. Hoffman. 1987. Understanding of the forms and functions of written language: Insights from children and parents. In *Research in literacy: Merging perspectives*. Edited by J. E. Readance and R. S. Baldwin. Rochester, N.Y.: National Reading Conference.

Kelley, I. 1992. Cooperation between public libraries and public school library/media centers in Massachusetts. Ph.D. diss. Boston Univ.

Krashen, S. D. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal* 73: 440–64.

———. 1993. *The power of reading: Insights from the research.* Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.

———. 1995a. The reading hypothesis, the expanded hypothesis, and the greatly expanded reading hypothesis. *School Library Media Quarterly* 23(3): 187–94.

———. 1995b. School libraries, public libraries, and the NAEP reading scores. *School Library Media Quarterly* 23(4): 235–37.

Library Administration and Management Association. 1996. *Creating alliances: Maximizing library, community, and business partnerships.* Conference, May 17, 1996, Columbus, Ohio. Chicago: ALA.

Lindfors, J. W. 1987. *Children's language and learning.* 2d ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Locke, J. L. 1988. Pittsburgh's Beginning with Books project. *School Library Journal*. 34(6): 22–24.

Long, H., and E. H. Henderson. 1973. Children's uses of time: Some personal and social correlates. *Elementary School Journal* 73: 93–199.

Manzo, A. V., and U. C. Manzo. 1995. *Teaching children to be literate.* Fort Worth, Texas: Harcourt Brace College Pub.

Mason, J. 1984. Early reading from a developmental perspective. In *Handbook of reading research*. Edited by P. D. Pearson. New York: Longman.

Mathewson, G. C. 1994. Model of attitude influence upon reading and learning to read. In *Theoretical models and processes of reading*. Edited by Ruddell, Ruddell, and Singer. Newark, Del.: International Reading Assn.

McCoy, D. et al. 1991. Surveys of independent reading: Pinpointing the problems, seeking the solutions. ERIC, ED 238692

Mellon, C. A. 1990. Leisure reading choices of rural teens. *School Library Media Quarterly*. Summer: 223–228.

Moffett, M., and E. Wartella. 1992. Youth and reading: A survey of leisure reading pursuits of female and male adolescents. *Reading Research and Instruction* 31(2): 1–17.

Morphett, M. V., and C. Washburne. 1931. When should children begin to read? *Elementary School Journal* 31: 496–508.

Morris, N., and I. Kaplan. 1994. Middle school parents are good partners for reading. *Journal of Reading* 38(2): 1–17.

Morrow, L. M. 1991a. Promoting voluntary reading. In *Handbook of research on teaching the English language arts.* Edited by J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, and J. Squire. New York: Macmillan.

———. 1991b. Relationships among physical design of play centers, teachers' emphasis on literacy in play, and children's literacy behaviors during play. In *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction*. Edited by J. Zutell and S. McCormick, 127–39. Chicago: National Reading Conference.

———. 1995. *Family literacy: Connections in schools and communities.* Newark, Del.: International Reading Assn.

———. 1993. *Literacy development in the early years.* 2d ed. Boston: Allyn and Bacon.

Morrow, L. M., D. H. Tracey, and C. M. Maxwell, eds. 1995. *A survey of family literacy in the United States.* Newark, Del.: International Reading Assn.

Morrow, L. M., and C. S. Weinstein. 1986. Encouraging voluntary reading: The impact of a literature program on children's use of library centers. *Reading Research Quarterly* 21(3): 330–46.

Nagy, W. E., R. C. Anderson, and P. A. Herman. 1987. Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal* 24: 237–70.

Nespeca, S. 1990. Reaching the unserved: Libraries can attack illiteracy. *School Library Journal* 36(7): 20–22.

———. 1995. *Library programs for families of young children.* New York: Schuman.

Ninio, A. 1980. Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development* 51: 587–90.

Ninio, A., and J. S. Bruner. 1978. The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language* 5: 1–15.

Nuba, H., M. Searson, and D. L. Sheiman. 1994. *Resources for early childhood: A handbook.* New York: Garland Reference Library.

Ozburn, M. S. 1995. A successful high school sustained silent reading program. *English in Texas.* 26(3): 4–5.

Pellegrini, A. D., and L. Galda. 1991. Longitudinal relations among preschoolers' symbolic play, metalinguistic verbs, and emergent literacy. In *Play and early literacy development.* Edited by J.F. Christie. Albany, N.Y.: SUNY Pr., 47–67.

Rasinski, T. V. 1994. Fast start: A parental involvement reading program for primary grade students. Paper presented at the annual meeting of the College Reading Assn., November 3–6 1994. ERIC, ED 378544.

Rawlinson, N. 1996. Publishing CEOs focus on digital future at AAP meeting. *Publishers Weekly* 243(16): 13, 24.

Read, C. 1986. *Children's creative spelling.* London: Routledge and Kegan Paul.

Read, C., and R. E. Hodges. 1982. Spelling. In *Encyclopedia of educational research,* 5th ed. Edited by H. Mitzel, 1758–67. New York: Macmillan.

Reutzel, D. R., and P. M. Hollingsworth. 1991. Investigating topic-related attitude: Effect on reading and remembering text. *Journal of Educational Research* 84: 334–44.

Rice, G. E., B. J. G. Meyer, and D. C. Miller. 1988. Relation of everyday activities of adults to their prose recall performance. *Educational Gerontology* 14(2): 147–58.

Ross, S. M., and L. J. Smith. 1994. Effects of the Success for All model on kindergarten through second-grade reading achievement, teacher adjustment, and classroom-school climate at an inner-city school. *Elementary School Journal* 95(2): 121–38.

Searls, D. T., N. A. Mead, and B. Ward. 1985. The relationship of students' reading skills to TV watching, leisure time reading, and homework. *Journal of Reading* 29 (Nov.): 158–62.

Segel, E., and J. B. Friedberg. 1991. Widening the circle: The Beginning with Books model. *The Horn Book Magazine* 67(2): 186–89.

Shapiro, J., and W. White. 1991. Reading attitudes and perceptions in traditional and nontraditional reading programs. *Reading Research and Instruction* 30: 52–66.

Short, K. G., ed. 1995. *Research and professional resources in children's literature: Piecing a patchwork quilt.* Newark, Del.: International Reading Assn.

Short, K. G., and K. M. Pierce, eds. 1990. *Talking about books: Creating literate communities.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Slavin, R. E., et al. 1993. Whenever and wherever we choose: The replication of Success for All. ERIC, ED 385624

Smith, F. 1978. *Understanding reading.* 2d ed. New York: Holt.

Snow, C. 1996. Quoted in Kate Zernike, Declining art of table talk a key to child's literacy. *The Boston Globe,* Jan. 15, 1996: 1, 30.

Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of reading. *Reading Research Quarterly* 21: 360–407.

Stanovich, K. E., and A. E. Cunningham. 1993. Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology* 85(2): 211–29.

Stone, G. 1988. Measuring adult readership potential of the Newspaper in Education program. *Newspaper Research Journal* 9(2): 77–86.

Strickland, D. S., and L. M. Morrow. 1989. *Emerging literacy: Young children learn to read and write.* Newark, Del.: International Reading Assn.

Sulzby, E. 1985. Children's emergent reading of favorite storybooks. *Reading Research Quarterly* 20: 458–81.

Taylor, B., P. Frye, and G. Maruyama. 1990. Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal* 27: 442–51.

Taylor, D. 1983. *Family literacy: Young children learning to read and write.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Taylor, D., and C. Dorsey-Gaines. 1988. *Growing up literate: Learning from inner-city families.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Teale, W. H. 1984. Reading to young children: Its significance for literacy development. In *Awakening to literacy*. Edited by H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Teale, W. H., and E. Sulzby, eds. 1986. *Emerging literacy: Writing and reading.* Norwood, N.J.: Ablex.

Teale, W. H., and E. Sulzby. 1992. Literacy acquisition in early childhood: The roles of access and mediation in storybook reading. In *The future of literacy in a changing world*. Edited by D.A. Wagner. New York: Pergamon Pr.

Thomas, J., and C. Cooper. 1995. The school library media specialist and the pre-kindergarten child. *School Library Media Quarterly* 23(2): 123–28.

Thorndike, R. L. 1973. *Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical study.* New York: Wiley.

Towey, C. 1990. Babywise: Booking a Head Start for parents. *School Library Journal* 36(9): 123–28.

Tunnell, M., and J. Jacobs. 1989. Using "real" books: Research findings on literature-based reading instruction. *The Reading Teacher* 42(7): 470–77.

Van Orden, P. 1992. *Library service to children: A guide to the research, planning, and policy literature.* Chicago: ALA.

Vgotsky, L.S. 1962. *Thought and language.* Cambridge, Mass.: MIT Pr.

Walter, G. R. et al. 1994. *Reading is a natural: Family reading program manual.* Montana State Department of Public Instruction. ERIC, ED 378974.

Watkins, M., and V. Edwards. 1992. Extracurricular reading and reading achievement: The rich stay rich and the poor don't read. *Reading Improvement.* (Winter): 236–42.

Weir, B. 1989. A research base for prekindergarten literacy programs. *The Reading Teacher* 42(6): 456–60.

Wells, G. 1986. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Referee **Record**
Manuscript submitted: September 2000
Board approved: November 2000