Dirasat, Human and Social Sciences, Volume 49, No. 3, 2022

Deanship of Scientific Research

The Role of Home-School-Community Partnership in Promoting Reading

Sami Z. Aidalkilani *

Department of Sociology and Social Work, An-Najah National University, Palestine.

https://doi.org/10.35516/hum.v49i3.1359

Received: 13/11/2021
Revised: 26/12/2021
Accepted: 5/4/2022
Published: 15/5/2022

* ***Corresponding author:***
mnajim@iugaza.edu.ps

Abstract

This research discusses the importance of encouraging children to read and to root reading habit them, and the essentiality of that for the formation of knowledge society. To do that the research tackle reading as a concept and process and its cultural, educational and social dimensions; the start of the relation with book and reading and its motivation as well as its sustainability; and the importance of children literature in all of that. The research sheds light on the effective parties in this aspect; the child, the school, the family and the community and the role of each individual party. Then it discusses the home-school-community partnership (HSCP) in general and the role of such partnership in promoting reading habit towards the targeted outcome: a reader individual in the framework of lifelong learning. The research concludes by presenting examples of reading promoting activities through HSCP.

Keywords: Reading; Reading habit; Lifelong learning; Home-School-Community Partnership (HSCP); Children literature.

دور شراكة البيت-المدرسة-المجتمع المحلي في تشجيع القراءة

*سامي زيد الكيلاني**

قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ملخّص

يربط تقرير التنمية البشرية العربي الثاني بين التنمية الإنسانية وتأسيس مجتمع المعرفة، وتأتي مسألة القراءة بمفهومها العام)مرتبطة بتوفير مصادر المعرفة(، كحلقة مركزية ينبغي العناية بها، في المركز من مناقشة التقرير لآفاق بناء وتطوير مثل هذا المجتمع .ويقدم هذا البحث، من هذا المنطلق، مساهمة في إضاءة جوانب مهمة تتعلق بموضوع تشجيع ونشر عادة القراءة، مع التركيز على البعد الاجتماعي لهذا الموضوع، دون إغفال العلاقة الجدلية بين الفردي والاجتماعي .يتم النظر إلى تنمية عادة القراءة من خلال إلقاء الضوء على العناصر المكونة لها، والعوامل المؤثرة في تشكيلها، والاستراتيجيات والآليات التي تؤدي إليها، والأطراف الموكل إليها وضع ذلك موضع التنفيذ والأدوار المتضمنة في هذا التنفيذ .ويحظى البعدان النفسي والاجتماعي بأهمية خاصة في هذا المجال، إذ تعدّ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة الخطوة الأولى في تنمية عادة القراءة، تتبعها بشكل مكمل لها عملية توفير البيئة الاجتماعية الداعمة لتحولها إلى واقع عبر الخطط والبرامج اللازمة .كما تعدّ القراءة بوابة رئيسية للثقافة والتي بدورها تشكّل العقل مما ينعكس على التفاعل الاجتماعي للفرد بكل أبعاده، إذ يعدّ الشكل الأساسي للنشاط العقلي اجتماعياً في طبيعته وينتج عن التعاون مع الآخرين الأكثر خبرة، وهذا ما تطرحه العديد من المدارس النفسية-التربوية مثل المدرسة الثقافية-الاجتماعية لفيغوتسكي، وعلماء النفس الثقافيين مثل برونر .(Aram, 2008)تعدّ علاقة الشراكة الثلاثية بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي أساسية في تصميم وتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج تأخذ بعين الاعتبار الواقع المحلي من حيث اختيار الأساليب المناسبة لتنفيذ هذه البرامج بالاستفادة من الموارد البشرية والمادية المتوفرة .ويختتم البحث باقتراح مجموعة من البرامج التي تلائم المجتمع المحلي، تأخذ بعين الاعتبار تفعيل دور كل من الأطراف المكونة لهذه العلاقة.

الكلمات الدالة :القراءة، عادة القراءة، التعلّم مدى الحياة، شراكة البيت-المدرسة -المجتمع المحلي، أدب الأطفال.

© 2022 DSR Publishers/ The University of Jordan. All Rights Reserved.

المقدمة:

يربط تقرير التنمية البشرية العربي الثاني بين التنمية الإنسانية وتأسيس مجتمع المعرفة، وتأتي مسألة القراءة بمفهومها العام (مرتبطة بتوفير مصادر المعرفة)، كحلقة مركزية ينبغي العناية بها، في المركز من مناقشة التقرير لآفاق بناء وتطوير مثل هذا المجتمع. ويقدم هذا البحث، من هذا المنطلق، مساهمة في إضاءة جوانب مهمة تتعلق بموضوع تشجيع ونشر عادة القراءة، مع التركيز على البعد الاجتماعي لهذا الموضوع، دون إغفال العلاقة الجدلية بين الفردي والاجتماعي.

يتم النظر إلى تنمية عادة القراءة من خلال إلقاء الضوء على العناصر المكونة لها، والعوامل المؤثرة في تشكيلها، والاستراتيجيات والآليات التي تؤدي إليها، والأطراف الموكل إليها وضع ذلك موضع التنفيذ والأدوار المتضمنة في هذا التنفيذ. ويحظى البعدان النفسي والاجتماعي بأهمية خاصة في هذا المجال، إذ تعدّ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة الخطوة الأولى في تنمية عادة القراءة، تتبعها بشكل مكمل لها عملية توفير البيئة الاجتماعية الداعمة لتحولها إلى واقع عبر الخطط والبرامج اللازمة. كما تعدّ القراءة بوابة رئيسية للثقافة والتي بدورها تشكّل العقل مما ينعكس على التفاعل الاجتماعي للفرد بكل أبعاده، إذ يعدّ الشكل الأساسي للنشاط العقلي اجتماعياً في طبيعته وينتج عن التعاون مع الآخرين الأكثر خبرة، وهذا ما تطرحه العديد من المدارس النفسية-التربوية مثل المدرسة الثقافية-الاجتماعية لفيغوتسكي، وعلماء النفس الثقافيين مثل برونر (Aram, 2008).

تعدّ علاقة الشراكة الثلاثية بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي أساسية في تصميم وتنفيذ ومتابعة وتقويم برامج تأخذ بعين الاعتبار الواقع المحلي من حيث اختيار الأساليب المناسبة لتنفيذ هذه البرامج بالاستفادة من الموارد البشرية والمادية المتوفرة. ويختتم البحث باقتراح مجموعة من البرامج التي تلائم المجتمع المحلي، تأخذ بعين الاعتبار تفعيل دور كل من الأطراف المكونة لهذه العلاقة.

القراءة بو ابة للتنمية

يشير تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 والذي محوره "بناء مجتمع المعرفة"، إلى أن بناء مجتمع المعرفة يعني "اعتماد المعرفة ناظماً للحياة البشرية، بهدف تطوير نهضة إنسانية في عموم الوطن العربي عبر إنتاج المعرفة والتوظيف الكفء لها. يقوم بناء المعرفة على الأركان الخمسة التالية:

1- إطلاق حريات الرأي والتعبير والتنظيم وضمانها بالحكم الصالح،
2- النشر الكامل للتعليم راقي النوعية، مع إيلاء عناية خاصة لطرفي المتصل التعليمي، وللتعلم المستمر مدى الحياة،
3- توطين العلم وبناء قدرة ذاتية في البحث والتطوير التقاني في جميع النشاطات المجتمعية،
4- التحول الحثيث نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية العربية،
5- تأسيس نموذج معرفي عربي عام أصيل، ومنفتح، ومستنير".

(برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003: 163)

ليس من الصعوبة بمكان القول، وبدرجة عالية من اليقين، بأن وجود الفرد القارئ/ الشعب القارئ يعدّ ضرورة لا غنى عنها لتحقق هذه الأركان. فهذه الأركان لا تتعلق بمُنتِج المعرفة فحسب كالمعلم والباحث والكاتب، بل بالمتلقي أيضاً، أي بالقارئ أساساً. فكيف ستكون هناك حرية تعبير دون وجود القادر على التعبير، ومن أين ستأتي هذه القدرة إن لم تكن من القراءة، ومن أين سيأتي التعلم المستمر مدى الحياة إن غابت عادة القراءة، ومن أين سيأتي الشعور بالأصالة ومعه الانفتاح ومن ثم التنوير إن لم يكن ذلك عبر الاطلاع عبر القراءة والمتابعة لكل ما هو جديد؟

ومن هنا فإن تشجيع عادة القراءة يعدّ هدفاً قريباً لشد الفرد المستهدف نحو مرحلة أعلى من العلاقة مع القراءة، مرحلة القارئ مدى الحياة (Lifelong reader)، أو القارئ من أجل الاستمتاع، أو القارئ من أجل القراءة، أي أن تصبح القراءة حاجة من حاجاته التي لا يستغنى عنها. يصف فيكتور نيل (Nell, 1994)، في حديثه عن علم نفس القراءة من أجل الاستمتاع، القراءة من أجل الاستمتاع أو القراءة من أجل القراءة بوصف شاعري، وكأنه يكتب شعراً رومانسياً، بأنها الشهية التي لا تشبع. وضمن هذه العلاقة بين القارئ والقراءة تستوعب القراءة القارئ، وتصبح القراءة نوعاً من المرح، ويستعمل لوصف هؤلاء القراء تعبير القراءة اللاعبة (Ludic reading) المأخوذ من (ludo) اللاتينية. ومن المتعارف عليه أن تعطى صفة القارئ اللاعبي (Ludic reader) لمن يقرأ كتاباً على الأقل في الأسبوع. هذا الهدف البعيد المدى يمكن تحقيقه، ككل الأهداف البعيدة المدى عبر أهداف مباشرة وأخرى وسيطة، ممكن التحقق. إن ما نراه في بعض المجتمعات من مشاهد القراءة في الحياة العامة ناجم عن تكريس عادة القراءة منذ المدرسة، وما قبلها، مما يتجلى في العلاقة الوثيقة بين الأفراد والكتاب والمكتبة العامة ومكتبة بيع الكتب، وفي المشهد المألوف لمن يحملون الكتاب مفتوحاً في وسيلة المواصلات وعلى مقعد الحديقة العامة. مشهد ربما يعاني من الانحسار نتيجة المنافسة مع الوسيلة الالكترونية، وبعضها مصدر للقراءة، ولكن هناك إقرار في هذه المجتمعات بأنه لا يمكن التفوق على علاقة الفرد بالكتاب، إذ ما زالت دور النشر تضخ الكتب، ولا يبالغ المتفائلون، وأنا منهم، عندما يقولون بأن الزمن الذهبي للكتاب المطبوع لا بد سيعود لتفرده في صفات معروفة لا يمكن تنحيته، لسنا هنا بصدد تعدادها.

العلاقة بالكتاب: البداية، والدافعية، والاستمرار

قبل البدء بالحديث عن هذه العلاقة ينبغي التوضيح أن العلاقة بين القدرة على القراءة وتكوين عادة القراءة هي علاقة أساسية، وبالتالي فإن الجهد التعليمي/ المدرسي لإتقان القراءة وفهم المقروء عقلياً/ إدراكياً هو شرط لا بد منه للانتقال إلى المستويات الأعلى من القراءة المتعلقة بالتذوق والتخيل والتفاعل.

تبدأ العلاقة مع الكتاب، أي بذرة القراءة، منذ عمر مبكر حتى قبل أن يتعرف الطفل على الرموز التي تشكل مفتاح القراءة، ويبدأ تأثير هذه العلاقة مع تطور الطفل. فقد أشارت دراسة أدريان وكليمنت وفلانوفا (Adrián, Clemente & Villanueva, 2007) حول أثر قراءة الكتب المصورة للطفل ونقاشها إلى أن هذا الفعل وهذه العلاقة يؤثران إيجابياً على التطور الاجتماعي للطفل، إضافة إلى غرس بذرة الانجذاب إلى الكتاب وحب القراءة في شخصيته، خاصة عندما يرافقها نقاش مبسط لما تتم قراءته، بمستوى يلائم العمر، مما ينتج بواسطة هذا المثلث، المتمثل في الأم- الطفل – كتب القصص المصورة، إدراكاً مبكراً لدى الطفل بأن العقول تتواصل وتختلف في المعرفة ووجهات النظر حول العالم القادم من هذه القراءة.

فما الذي يحث الأطفال على أن يقرؤوا في وقت الفراغ أو يجعلهم يتجنبون هذا النشاط؟ لماذا تحتل القراءة درجة عالية في أنشطة وقت الفراغ بالنسبة لبعض الأطفال، بينما يقرأ آخرون فقط عندما يجب عليهم ذلك؟ هذا سؤال مهم لعدة أسباب: القراءة تدعم تطوير القدرة على القراءة، وتفتح أبواباً لشكل متفرد من الخبرة الجمالية، ولكونها جزءاً لا يتجزأ من المشاركة الثقافية (Schuller & Birnbaum, 2017). ترتبط الخبرة الجمالية الناجمة عن القراءة بجوانب مثل التعايش مع اللغة، ليس من زاوية الوسيلة فقط، بل من زاوية فريدة متميزة، إذ ترتبط بالتخيل أو بالإحساس بخبرات "غيرية" مثل التعاطف مع شخصيات الرواية. إضافة إلى توفيرها لفرصة امتلاك منظور مختلف، فإن القراءة تعطي القارئ أحياناً الفرصة لتأمل تصرفاته وشخصيته الخاصة. وفي أحيان أخرى فإنها تحرر القراء من الواقع وتضعهم في عالم الخيال (الفنتازيا). وبالتالي فإن القراءة تقدم فرصة لتجارب جمالية وتلبي الحاجة للاستمتاع، وفي الوقت ذاته فإنها تلبي البحث عن معنى وتطوير الشخصية، وتساهم كذلك في تطوير الإبداع، والتفكير التباعدي، والشخصية، وقد تشجع المشاركةَ النشطة والمسؤولة والتداولية في الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية (Schuller & Birnbaum, 2017).

تبدأ بريدي (Preddy, 2010) عملها "القراء الاجتماعيون: تشجيع القراءة في القرن الحادي والعشرين" بالتساؤل "لماذا لا تكون القراءة نشاطاً اجتماعياً؟"، وتدعم جوابها على ذلك بالإيجاب بالقول بأن الناس يحبون الحديث عن تجاربهم وتبادلها مع الآخرين وإيجاد أشياء مشتركة فيما بينهم. ولذلك فإن على التربويين والمنادين بتشجيع القراءة أن يستفيدوا من هذه الصفات، مما سيؤدي في نهاية المطاف إلى جعل عادات القراءة مدى الحياة أكثر طبيعية وانسيابية (p. ix). وتبين بريدي كذلك، من خلال استعراض نتائج عدد من الدراسات حول القراءة وأثرها على نوعية الحياة للأطفال والشباب والكبار، أن القراءة بشكل عام، والاستمتاع بها في وقت الفراغ بشكل خاص، يرتبطان بالنجاح في التعليم، وبالإنجاز في العمل، وبالدخل المتحقق خلال العمر، كما تبين أن القراءة من أجل الاستمتاع والحصول على المعلومات تحسّن فرص الشخص للوصول إلى نمط حياة مستقل. وبناء على ذلك فإن تطوير جيل من القراء مدى الحياة يعدّ عاملاً مهماً في خلق أشخاص مكتفين ذاتياً، أي دائمي التعلم.

توضح بيكر (Baker, 2003) اعتماداً على أن الدافعية للقراءة، وفق الإطار المتعدد الأبعاد للدافعية، تتكون من 11 بعداً يمكن وضعها في ثلاث فئات عريضة. تتمثل الفئة الأولى **القدرة** وتشمل الكفاية الذاتية أي اعتقاد الطفل بأنه يمكن أن ينجح في القراءة، وقبوله لتحدي الصعوبة، وتجنب العمل أي الرغبة في تجنب أنشطة القراءة. وتشمل الفئة الثانية **الأغراض والأهداف** من القراءة وتشمل هذه الفئة نوعين من الأغراض داخلية كحب الاستطلاع من خلال الرغبة بقراءة موضوع يحظى بالاهتمام، والاندماج من خلال تجربة الاستمتاع بقراءة موضوع معين، وخارجية مثل التقدير من الآخرين، وتحصيل الدرجات في تقويم المعلمين، والمنافسة. أما الفئة الثالثة فتتعلق **بالأبعاد الاجتماعية** للقراءة وتشمل النشاط الاجتماعي من خلال المشاركة مع الآخرين بالمعاني المكتسبة من القراءة، والمطاوعة/ الالتزام من خلال تلبية تطلعات الآخرين.

ويتصل بهذا الجانب جانب تربوي آخر مهم ينبغي مراعاته، ذلك المتعلق بمبدأي الفروق الفردية والتفريد، مما يتطلب مراعاة الاهتمام والتنوع والمرحلة التطورية للطفل. فعلى سبيل المثال تتنوع القراء في العمر 10-14 عاماً كما يشير هول ومارتن (Hall & Martin, 1999: 9) على النحو التالي: 50.5% قصص أطفال، 10.2% قصص بالغين، 2.8%، قراءات متنوعة 15.8%، 20.7% غير ذلك (بما فيها لا يقرأون)، وتختلف هذه النسب مع العمر، فمع التقدم العمري تقل نسبة الفئة الأولى، أي قراء قصص الأطفال، فيما تزيد الفئتان الثانية والثالثة، وتقل الفئة الرابعة.

يحتاج خلق جيل جديد من القراء مدى الحياة من وجهة نظر اجتماعية إلى تلبية الاحتياجات الانفعالية/العاطفية للنشء، ويتحقق ذلك من خلال تفاعل ثلاثة عوامل (3Rs)، هي: القراءة Reading، وبناء العلاقاتRelationships ، وتوفر النماذج المحتذاة Role Models. لا تتوفر هذه العوامل في مكان واحد أو مجال واحد، كالمدرسة مثلاً، أو في تخصص علمي واحد، فالوقت اللازم للقراءة يتوزع بين المدرسة والبيت والمؤسسات الاجتماعية التي يرتادها الطفل أو الشاب أو البالغ، والنماذج التي يمكن أن يحتذي بها النشء تحديداً تتوزع بين البيت والمدرسة والمجتمع، والتفاعل الاجتماعي الذي يغذي العلاقات الاجتماعية التي تنتج عن القراءة والمناقشات الجماعية حولها يتم في جميع دوائر حياة الفرد (Praddy, 2010: x). ويتوافق هذا مع ما يذهب إليه ديورون وأسيلن (Doiron & Asselin, 2011) بالقول بأن خلق ثقافة القراءة، وتطوير النظرة إلى القراءة في مجتمع ما يتطلبان بالضرورة

تحسين بيئة القراءة في البيت، وفي المدرسة وفي المجتمع المحلي في الوقت نفسه، بحيث لا تبقى هذه المهمة مقتصرة على المدرسة.

وفي هذا الصدد طور ماككينا (McKenna, 1994) نموذجاً لامتلاك وتنمية الاتجاه نحو القراءة بعد مراجعة عدد من النماذج السابقة في هذا المجال، على اعتبار أن التنمية الناجحة لهذه الاتجاهات تشكل الضمانة للاستمرار في القراءة باتجاه "القارئ مدى الحياة" كهدف أعلى. وعند تفحص المراحل والخطوات الرئيسية في هذا النموذج والعلاقات المتبادلة بينها نستطيع أن نحدد أدواراً رئيسية لأدوار الجهات التي يمكن أن تلعب الدور الأساسي في تنمية هذه الاتجاهات، وذلك بالاستفادة من النصائح التي يقدمها صاحب النموذج للمعلم كطرف رئيسي في هذه العلاقة، والتي تتضمن الاستفادة من البيئة الثقافية والاجتماعية للطلبة، ويتضمن النموذج 12 خطوة/ إجراء يمكننا توزيعها في 4 مجموعات: **الاعتقاد** ويتضمن الوقوف على (تقييم) معتقدات الطلبة حول القراءة، والعمل على زرع معتقدات إيجابية، و**البيئة** وتتضمن خلق بيئة تشجع القراءة، وبناء برنامج متنوع، وضمان نجاح مبكر، والعمل على أن يرى المتعلمون الصلة بين القراءة وحياتهم الحقيقية، و**توفير النموذج** ويتضمن ذلك تقديم نماذج إيجابية من البالغين، وتقديم نماذج من الطلبة أنفسهم، والسعي لمشاركة الوالدين، و**الأسلوب** ويتضمن القيام بقراءة جهرية للطلبة، وتيسير التعلّم من خلال النص، والتوصية بكتب معينة اعتماداً على آراء الطلبة بدلاً من رأي المعلم لوحده.

ويقدم جونز وفان ليرسبيرغ (Johns & VanLeirsburg, 1994) إطاراً لترويج القراءة وتشجيعها بعد أن يطرحا بأن خلق حب القراءة مدى الحياة مطلوب بشكل عالٍ كمخرج للتدريس، وذلك في مواجهة العزوف عن القراءة، حيث يعتقدان بأن جزءاً كبيراً من المشكلة يتعلق بـ**كيف** تم توجيه المتعلمين نحو القراءة. وهما بهذا يتفقان مع ما ذهب إليه كلاين (Kline, 1994) بأن **ماذا ولماذا وكيف** يقرأ الشخص أهم بكثير من **هل** يقرأ و**متى** يقرأ، وهذا هو المعنى لكيف التي يطرحانها في مواجهة التعميم الدارج بأن القراءة جيدة وعدمها سيء، والمقصود بذلك برأيي هو عدم الدعوة المجردة للقراءة لأنها جيدة بل إيجاد ما يقنع الشخص بأنها جيدة، ووجود معنى لما يقرأ. وتشكل عناصر الإطار المذكور محددات لعناصر ماذا ولماذا وكيف، وبالتالي تصبح **هل ومتى** تلقائيتين أو تحصيل حاصل إذا توفرت شروط/ عناصر الإطار. تتكون عناصر الإطار (Johns & VanLeirsburg, 1994) وشروط تحققه من:

الغمر/ الانغماس: غمر الطلبة أو انغماسهم بمعنى وضعهم في جو تحيط بهم الكتاب والمواد المطبوعة الواسعة التنوع في أماكن تواجدهم، وتخصيص أوقات للقراءة الصامتة في غرفة الصف يندمج فيها الصف كاملاً.

إظهار نموذج توضيحي: توفر النماذج المقصودة هنا عروضاً توضيحية جاذبة تقدم للأطفال حول العلاقة مع الكتاب وحول الاستمتاع بالقراءة. ففي غرفة الصف لا يوجد نموذج أكثر تأثيراً من معلم يحب الكتب والقراءة بشكل حقيقي، "عندئذ سيلتقط التلاميذ المحظوظون بهذا النموذج شرارةَ الاستمتاع بالقراءة من مثل هذا النموذج" (Johns & VanLeirsburg, 1994: 96). وينطبق الأمر ذاته على الوالدين وأفراد الأسرة الآخرين. ويمكن لهذا الإظهار/ العرض أن يتجلى بصور مختلفة في مقدمتها القراءة الجهرية ونقاش ما تتم قراءته.

التوقعات: تشكل توقعات المعلمين والأهل وأعضاء المجتمع الآخرين من الأصدقاء وكيفية التعبير عنها أمام الأطفال بواقعية حافزة ومتابعة أين وصل الأطفال في تحقيق هذه التوقعات عنصراً أساسياً في تحديد الاتجاه الذي ستتطور فيه نظرتهم للقراءة واتجاهاتهم التي ستتشكل نحو القراءة.

المسؤولية: ترتبط المسؤولية بإعطاء الأطفال فرصة المشاركة واتخاذ القرار فيما يتعلق بماذا يقرؤون وكيف يناقشون ويديرون الحوار حول ما قرأوا، والقيام بالأنشطة المتعلقة بالقراءة مثل تأسيس مكتبة الصف واختيار الكتب المناسبة وتنظيم الأنشطة وتوزيع الأدوار.

الاستعمال والتقريب: من المهم معرفة كيف يستعمل الأطفال المعارف والمهارات التي يكتسبونها، خاصة تلك التي يكتسبونها كخبرة أولية مباشرة، وتطوير هذه المهارات لدعم اتجاهاتهم نحو القراءة كعادة حتى يصبحوا قراء دائمين. وفي الوقت نفسه مراعاة مبدأ التقريب النسبي الذي يعني أن الوقت والفرصة اللازمين لتوظيف مهارات القراءة المكتسبة يتفاوتان من فرد إلى آخر، وكذلك مستوى الإنجاز.

الاستجابة: تتعدد الاستجابات المتعلقة بخبرة الأطفال القرائية، فهناك استجابات الآخرين نحو هذه الخبرات وما ينتج عنها من مخرجات، وهناك استجاباتهم أنفسهم لما يقرؤون. وتشكل مجمل هذه الاستجابات عنصراً مهماً في تشجيع الأطفال نحو القراءة والاستزادة والاستمرار نحو الهدف: قراء مدى الحياة يمارسون القراءة من أجل المعرفة والتذوق والاستمتاع.

الدور المتميز لأدب الأطفال في تشجيع عادة القراءة

لا بد من الإشارة هنا إلى أهمية أدب الأطفال في تشجيع وغرس عادة القراءة لدى الأطفال واليافعين، إذ إنه يعدّ مدخلاً ليس فقط لقراءة من أجل المتعة والتذوق، بل مصدراً لاكتساب المعارف والمهارات وبناء القيم وتنمية الاتجاهات، وبناء الثقافة بشكل عام. ولهذا دوره في التطور الذهني للطفل كما تشير دراسة أرام (Aram)، إذ إن "الثقافة تشكّل العقل، ويعدّالشكل الأساسي للنشاط العقلي اجتماعياً في طبيعته وينتج عن التعاون مع الآخرين الأكثر خبرة، وهذا ما تطرحه العديد من المدارس النفسية-التربوية مثل المدرسة الثقافية-الاجتماعية لفيغوتسكي، وعلماء النفس الثقافيين مثل برونر والنماذج البيئية في التطور مثل برونفنبرنر" (Aram, 2008:1). وعند الحديث عن القراءة وأدب الأطفال والدور التربوي الذي تلعبه قراءة هذا الأدب وتطبيق الفنون المرتبطة به عندما يصبح إطاراً للتعلم، أتذكر دائماً ما قالته الدكتورة لونكفست (Lunqvist, 1997) بأن الفضل في المستوى الذي

وصلته السويد في احترام قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان يعود إلى حركة المعلمين في بدايات القرن العشرين في هذا البلد واستثمار أدب الأطفال الإنساني الإبداعي كوسيط أساسي للتعليم والتعلم. حيث كانت الدكتورة أولا لونكفست المدربة الأساسية في دورة أدب الأطفال التي نظمها برنامج تطوير أدب الطفل الفلسطيني (وزارة الثقافة، 1996-1998)، حيث كنت عضواً في لجنة البرنامج ومتدرباً لتأهيل المجموعة الأولى التي عملت في هذا المجال ودربت الجيل الأول من المعلمين والتربويين والمكتبيين الذين دربوا دفعات متتالية في هذا المجال. ومن خلال متابعتي لعدد من التربويين والعاملين في مجال ثقافة الطفل الذين تابعوا هذا المشروع لعدة سنوات تلت، أفادوا جميعاً أن المدارس التي طبقت فيها الأنشطة قد أعطت مردوداً واضحاً في رغبة الأطفال للقراءة الخارجية الطوعية واكتساب عادة القراءة وطلب المزيد من القصص ليقرؤوها.

الأطراف الفاعلة والأدوار

هناك اتفاق واسع بين التربويين على أهمية تشجيع الطلبة على تطوير عادات قراءة طوعية لمدى الحياة، ولكن يبدو أن عدداً كبيراً من الأطفال يختارون عدم القراءة، فلا يقرؤون للمتعة ولا من أجل المعلومات. وقد حاول العديد من الأبحاث دراسة ظاهرة الهجر المتزايد للقراءة، خاصة مع منافسة المصادر الإلكترونية حيث الانجذاب المتصاعد نحو هذه المصادر، ويمكن تصور هذا الوضع بمقارنته بالانخفاض الذي أظهرته دراسة سابقة قامت بها صناعة الكتب أوردها مورو ووينشتاين حيث تبين أن عدد القراء تحت سن 21 عاماً في انخفاض مستمر: 75% في العام 1975، و63% في العام 1983 (Morrow & Weinstein, 1986:332)، فكيف هو الأمر الآن بعد هذه العقود؟ بالطبع هناك من لا يتفق مع هذه الإحصائية كونها اعتمدت على قراءة الكتب الورقية، معتبراً أن المصادر الالكترونية هي أيضاً مصادر معرفة وتذوق، ولكن ظاهرة هجر القراءة تبقى موجودة وتشكل همّاً للمهتمين بهذا الشأن حتى لو اختلفت هذه الأرقام قليلاً أو كثيراً.

وحاولت دراسة كلارك وفوستر، حول أفضليات الأطفال والشباب وسلوكهم في القراءة، البحث عن الأسباب الكامنة خلف الانخفاض في اتجاهات الأطفال نحو القراءة، وذلك من أجل دعم الوالدين والمعلمين وغيرهم من المهنيين المعنيين بموضوع القراءة في جهودهم لتشجيع المزيد من القراءة. وقد خلصت تلك الدراسة إلى أن السبب خلف هذا الانخفاض غير واضح تماماً، فبعض النقاد يرجعونه إلى طبيعة الاستراتيجيات التعليمية وخاصة الامتحانات، بينما يعتقد آخرون أنه بسبب منافسة وسائل الإعلام كألعاب الكمبيوتر والتلفزيون (Clark & Foster, 2005).

مهما كانت أسباب العزوف عن القراءة، فإن العمل على تشجيع وغرس عادة القراءة يتعلق بأربعة أطراف أساسية فاعلة في هذا المجال. الطرف الأول في هذه العلاقة هو الطفل الذي ستنصب الجهود على تطوير اتجاهاته الإيجابية نحو القراءة وتوفير الشروط اللازمة لتحويل هذه الاتجاهات إلى ممارسة تترسخ مع الوقت لتصبح عادة تلازم شخصيته. أما الأطراف الثلاثة الأخرى فهي المدرسة بعناصرها المختلفة وفي المركز منها المعلم، والبيت، والمجتمع المحلي الذي يعيش فيه الطفل. لا ينبغي النظر إلى هذه الأطراف على أنها تتكون من فئتين منفصلتين: الطفل من جهة كمفعول عليه، والبقية كجهة فاعلة. بل ينبغي النظر إلى الأطراف الأربعة كأطراف متفاعلة، وبشكل خاص الطفل بإعطائه مستوى المشاركة في التفاعل والنمو وعدم الافتراض بأنه مجرد متلقٍ لجهود الأطراف الأخرى. وفي إطار هذه العلاقة التفاعلية يتم النظر إلى شراكة البيت – المدرسة – المجتمع المحلي كعامل أساسي ومبادر في هذه العلاقة، وهذه الشراكة جزء أو امتداد لعلاقة الشراكة الأوسع بين الأطراف الثلاثة في العملية التعليمية. ينبغي النظر إلى هذه الشراكة ووظيفتها نظرة مزدوجة: وحدة واحدة وفي الوقت نفسه ثلاثة أطراف لكل منها خصوصيته ودوره في تشكيل هذه الوحدة.

<u>الطرف الأول - الطفل</u>

يفرق كريمر وكاسل (Cramer & Castle, 1994) بين ثلاثة مفاهيم متعلقة بالقراءة: الأمية (illeteracy)، معرفة القراءة (literacy)، وعدم القراءة لمن يعرفون القراءة (aliteracy)، ويوردان اقتباساً مفاده بأن الطالب الذي يستطيع القراءة، ولكنه يختار ألاّ يقرأ، ربما يعدّ أكثر الأمور المقلقة التي تواجه المؤسسات التربوية هذه الأيام، وأن المشكلة التي تحتاج للتصدي ليست الأمية بل عدم القراءة لمن يعرفون القراءة.

تبين دراسة كلارك وفوستر (Clark & Foster, 2005) أثر كل من عوامل النوع الاجتماعي (الجندر)، والعمر، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى الحماس للقراءة على الاتجاهات نحو القراءة ونوع ممارستها وكيفية ممارستها. وعند تفحص هذه الأثار من زاوية اهتمام هذه الورقة يتبين جلياً دور المدرسة والبيت والمجتمع متداخلاً مع الظواهر المدروسة والفروق التي ظهرت بين التوزيعات الثنائية لهذه العوامل. ونورد هنا، على سبيل المثال، العامل الذي يعدّ أكثر تأثراً بعوامل المدرسة والبيت والمجتمع، أي عامل الحماس للقراءة. تكشف الفروق بين المتحمسين للقراءة (الذين قالوا بأنهم يستمتعون بالقراءة كثيراً جداً أو إلى حد كبير) وأولئك الممانعين لها (الذين قالوا بأنهم يستمتعون بالقراءة قليلاً أو أنهم لا يستمتعون بها مطلقاً) أهمية الاستمتاع بالقراءة وانعكاس ذلك على ممارسة القراءة وعناصرها، وكذلك تبين العوامل التي ساهمت في تشكيل هاتين الفئتين. ويمكن تلخيص هذه الفروق على النحو التالي:

- اعتبر المتحمسون أنفسهم أكثر كفاءة كقراء وأنهم يقرأون خارج المدرسة بمعدل أكبر من الممانعين،
- يحمل المتحمسون اتجاهات أكثر إيجابية نحو القراءة،

- عدد المتحمسين الذين عزوا قراءتهم للأسباب التالية كان أكبر من عدد نظرائهم الممانعين: من أجل مهارات حياتية، تعلمهم كيف يعيش الناس الآخرون وكيف يشعرون، وتساعدهم على فهم العالم بشكل أفضل، ولأنها تسلية، ولأنها تساعدهم على العثور على ما يحتاجون معرفته، وتوفر لهم متنفساً، وتساعدهم على فهم أنفسهم بشكل أفضل،
- تأثرت نظرتهم للمواد المفضلة للقراءة وخياراتهم للقراءات القصصية،
- أشار المتحمسون إلى أنهم يقرؤون في أماكن أكثر تنوعاً بما فيها غرفة المعيشة، وغرفة النوم، وغرفة الصف، والمعلب، والمقهى،
- نسبة أكبر من الطلبة المتحمسين اعتقدوا أن تحسناً في ضغوط الوقت وأسعار الكتب ومرافق المكتبات سيجعلهم يقرؤون أكثر،
- القراء المتحمسون يتحدثون بنسبة أعلى مع عائلاتهم حول القراءة كل يوم أو مرة إلى مرتين في الأسبوع، وتحديداً كانوا أكثر قراءة مع الأم، والأب، والجد/ة، والأخوة/الأخوات، والأصدقاء، والمعلم، والمعلم المساعد، وكذلك أكثر حديثاً مع هؤلاء،
- القراء المتحمسون قالوا بأنه يتم تشجيعهم كثيراً للقراءة من قبل الأم والأب. وأفادت نسبة أكبر من المتحمسين، مقارنة بالممانعين، أن أمهاتهم وآبائهم يقضون الكثير من الوقت في القراءة.

(Clark & Foster, 2005: 76)

وعن فوائد القراءة من أجل الاستمتاع أشارت الدراسات التي تمت مراجعتها في دراسة كلارك ورمبفولد (Clark & Rumbfold, 2006) إلى الفوائد التالية المتعلقة بالمعرفة وبتطور السمات الشخصية للفرد القارئ:

- قدرات أفضل في القراءة والكتابة
- نتائج أفضل في استيعاب النص والقواعد
- اتجاهات إيجابية نحو القراءة
- ثقة أعلى بالنفس
- استمرار القراءة من أجل الاستمتاع في المراحل اللاحقة من العمر
- زيادة في المعارف العامة
- فهم أفضل للثقافات الأخرى
- زيادة في المشاركة المجتمعية
- بصيرة أعلى في الطبيعة البشرية وفي اتخاذ القرار

<u>الطرف الثاني- المدرسة/ المعلم</u>

من الدارج، ولأسباب متعددة، أن دور المدرسة يتوقف عند تعلم القراءة، ولا يمتد إلى خلق القدرة على القراءة بالمعنى الذي تتم مناقشته هنا. يجب ألا يتوقف دور المدرسة عند تعليم مهارات القراءة، بل لا بد من العمل على تنمية شخصية المتعلم ليكون متعلماً مدى الحياة، أي قارئاً مستمراً. وتعدّ مساهمة المدرسة، وفي الصدارة منها المعلم، أساسية في الربط بين المستويات المختلفة لمفهوم "القراءة": تعلّم القراءة كجزء من محو الأمية، القراءة ودرجة فهم المقروء، القراءة للتحصيل المعرفي المدرسي، والقراءة للمعرفة الأوسع من المعرفة المدرسية، والقراءة للاستمتاع والتذوق، والقراءة لتوسيع آفاق المعرفة والبقاء على صلة مع ما يستجد، والقراءة لتحقيق الذات، والقراءة كمغذٍّ للإبداع أو الكتابة الإبداعية.

يحمل المعلم أدواراً متعددة، من أهمها في هذا المجال كونه نموذجاً يحتذي به المتعلمون، ومزوداً بالمعرفة، ومطوراً للمهارات، وميسراً للتعلم، وقائداً للنقاش والحوار، ومشاركاً في النشاط، وعنصر اتصال مع الأسرة. ويطرح كريمر (Cramer, 1994) قائمة طويلة من المهمات التي يمكن للمعلم أن يقوم بها لتحقيق كل من هذه الأدوار، يمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

- تطوير بيئة الصف لتصبح بيئة جذابة وصديقة للقارئ، وذلك من خلال إحاطة الأطفال بالكتب وتأسيس مكتبة للصف بطريقة إعارة سهلة، والاعتناء بالبيئة المادية كالإضاءة والتهوية، ووجود لوحة ليعلق عليها الأطفال ملاحظاتهم حول ما يقرؤون وصور لأنشطة القراءة،... على سبيل المثال.
- العمل على تشكيل شخصية "قارئ" بخطوات تدريجية وتثمين التقدم خلال ذلك وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وذلك من خلال أنشطة مثل قراءة المعلم للصف قصص وأشعار وكتب تناسب أعمارهم وأذواقهم ومناقشتها معهم، ومن ثم دعوة طفل ليقوم بدور "المعلم" في ذلك، وإتاحة الفرصة للأطفال لأخذ أدوارهم في اقتراح "قصة اليوم"، وترسيخ وقت مخصص للقراءة لا غير (DEAR- Drop Everything And Read).
- مراعاة البعد الشخصي والاعتناء بالاقتراحات المقدمة من الأطفال، وذلك من خلال التركيز على القراءة من أجل الاستمتاع والمرح، وتقديم مواد تلائم الاهتمامات المتنوعة، والبحث عن كتاب يهم طفل بعينه من بين الناشطين بالقراءة وتقديمه له أمام المجموع بشكل مقصود كحافز للآخرين.
- عدم الاقتصار على الكتب والاعتناء بمصادر القراءة الأخرى واستعمال أساليب حافزة كتقديم موضوع يستحث القراءة فيه، أو تقديم صور للحديث عن مضمونها، وقصاصات من الجرائد والمجلات...إلخ.

- تشجيع القراءة الجهرية أمام الصف أو مجموعة النشاط من اختيارات الأطفال المتنوعة وبأساليب جاذبة وممتعة ويجد كل طفل مكاناً في إطارها يلائم اهتمامه وقراءاته.
- ربط القراءة بأنشطة دراما وتمثيل فردية و/أو جماعية تعاونية باستعمال أسماء تلفت النظر مثل "مسرح القراء" و"حوار القراء" وعمل دمى استناداً إلى المواد التي تمت قراءتها.

وككل نشاط تربوي لا بد من قيام المعلم بالتخطيط جيداً لمراحل ما قبل القراءة، وخلالها، وبعدها. كما ينبغي تقويم هذا الجانب والاستفادة من المخرجات والتجارب لتطوير خططه اللاحقة.

الطرف الثالث- البيت/ الأسرة

يعدّ دور الأسرة أساسياً في تنشئة الطفل بشكل عام. ويعدّ هذا الدور مهماً لتحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها وذلك من خلال التعاون مع المدرسة لتحقيق هذه الأهداف. وتعدّ تنمية الاتجاهات المرغوبة مجالاً خصباً للتعاون لأن هذا الجانب الوجداني تراكمي ولا يقتصر تمثله على الوقت الذي يقضيه الطفل في غرفة الصف أو في المدرسة، وهذا الأمر ينطبق على الاتجاه نحو القراءة وترسيخه كعادة. بناء على اعتبارات متعددة يعرّف القارئ الناجح بأنه الطفل الذي يحقق نتائج جيدة على مقاييس القراءة، أو الذي يتعلم أن يقرأ مبكراً، أو الذي يظهر اهتماماً عالياً في القراءة كنشاط في وقت الفراغ، يدرج شبيغل (Spiegel, 1994: 76-82) الخصائص التالية كخصائص لأهل القراء الناجحين:

- الذين يغرسون في أطفالهم حساً بأهمية التعليم،
- ينقلون إلى أطفالهم حب القراءة وحساً بقيمة القراءة،
- يحبون أطفالهم ويستمتعون معهم ويحترمونهم ومستعدون لصرف الوقت والمال والجهد ليغذون المعرفة لديهم،
- يعتقدون بأنهم المعلم الأول لأطفالهم،
- يعرفون ما يجري في الحياة المعرفية والحياة المدرسية لأطفالهم،
- يعتقدون بأن بإمكانهم إحداث أثر في تطور المعرفة لدى أطفالهم وعلى وعي بالأثر الذي يتحقق فعلاً،
- يقرؤون لأطفالهم: بكونهم قراء يقدمون لأطفالهم نماذج تحتذى في القراءة.

في مراجعة عامة للدراسات والأبحاث حول القراءة من أجل الاستمتاع قام بها كلارك ورمبفولد (Clark & Rumbfold, 2006) أظهرت هذه الدراسات عدة أمور تتعلق بتأثير البيئة البيتية منها:

- أن الأطفال الذين يعرفون أشخاصاً بالغين يقرؤون من أجل الاستمتاع يعتقدون بشكل مفروغ منه أن القراءة قيّمة وأنها نشاط يستحق الجهد،
- أن الأطفال الذين لديهم خبرات بيتية تشجع على رؤية القراءة كمصدر للمتعة يطورون دوافع داخلية للقراءة،
- أن الأطفال الذين يعتقد والدوهم بأن القراءة مصدر للمتعة أظهروا دوافع أعلى للقراءة في المدرسة الابتدائية،
- أن الأطفال الذين يعيشون في بيوت توجد فيها الكتب وتثمّن فيها القراءة يستمرون كقراء في حياتهم.

أما العوامل البيئية التي تساعد الأطفال ليصبحوا قراء جيدين، فقد أشارت الدراسات التي تمت مراجعتها (Clark & Rumbfold, 2006) إلى أهمية العوامل التالية:

- وجود بيئة غنية بالمطبوعات، حيث تتم القراءة لهم وتوفر الفرص ليقرأوا،
- وجود بيئة غنية لغوياً، حيث يتم تشجيعهم على المناقشات مع الأهل،
- وجود بيئة غنية بالمعرفة، حيث يتعلمون عن العالم من خلال مصادر إلكترونية ومن خلال التفاعل مع العالم الخارجي من خلال الرحلات ومن خلال الحديث مع أناس من خلفيات متنوعة،
- وجود بيئة بيتية تتواصل مع المدرسة التي يتعلمون فيها.

وتبرز دراسة بيكر وشير وماكلر (Baker, Scher & Mackler, 1997)، حول أثر البيت والأسرة على الدافعية للقراءة، أهمية سلوك الأهل وممارساتهم المتعلقة بالكتاب والقراءة في التأثير على دافعية الأطفال للقراءة، مقارنة بمجرد حثهم على القراءة من خلال الحديث عن محاسنها، ومن الأمثلة على هذا السلوك القراءة المشتركة للقصص، وتوفير الكتب المناسبة لأعمارهم في البيت، وأخذهم في زيارة للمكتبة العامة.

تركز دراسة بيكر (Baker, 2003) على دور الأهل في إيجاد الدافعية للقراءة لدى الأطفال، مشيرة إلى أهمية العوامل الداخلية في البيت وإلى أهمية التعاون مع المدرسة في ذلك، وتقدم التوصيات التالية المتعلقة بأنشطة القراءة البيتية التي تحفز الدافعية للقراءة:

1. جعل القراءة المشتركة نشاطاً ممتعاً دون غضب، أو إحباط، أو تركيز مبالغ على التفسير،
2. تشجيع القراءة المتنوعة الأجناس الأدبية والمصادر بقراءة كتب تسلية، وجرائد، ومقالات مجلات مع الطفل،
3. الحديث مع الطفل عن الأشياء التي يقرأها في المدرسة وخارجها، مع التوسع في النقاش بشكل يتعدى المحتوى الحرفي،
4. الاستفادة من التكنولوجيا لاستثارة تحفيز الطفل،
5. حث الأطفال على القيام بالعديد من الأنشطة إلى جانب القراءة، فهذه الأنشطة لا تطرد القراءة كما يتخوف البعض، بل تغذي اهتمامات الطفل،
6. القيام بألعاب (إلكترونية أو مكتبية) تتضمن قراءة، مع جذب أخوة أو أصدقاء للمشاركة إذا كان ممكناً.

تدرج لورا ريغان (Reagan, 2019) نقلاً عن منظمة القراءة أساسية (Reading Is Fundamental- RIS)أربع عشرة طريقة لتشجيع التعلّم مدى الحياة تتعلق بخلق بيئة بيتية تعلّم ثريّة تدور جميعها حول القراءة وتشجيعها إما مباشرة أو بشكل غير مباشر، من مثل: دع طفلك يراك تقرأ وحدثه عمّا تقرأ، وتخصيص وقت مكرس تماماً للقراءة بطريقة DEAR (Drop Everything And Read) المذكورة آنفاً، وتشجيعهم على قراءة سير حياة أشخاص ناجحين، واجعلهم يسمعون مديحك لهم أمام الآخرين بسبب جهودهم في القراءة.

الطرف الرابع- المجتمع المحلي

يلعب المجتمع المحلي دوراً أساسياً في توفير وترسيخ بيئة مساندة للجهود في نشر ثقافة القراءة، وذلك من خلال مؤسساته الاجتماعية والثقافية، الحكومية والأهلية، ومن خلال الموارد البشرية التطوعية التي يمكن توظيفها من أصحاب الخبرة المهنية والكتاب والفنانين الذي يندمجون في أنشطة تتكامل فيها جهود هذه المؤسسات مع جهود المدرسة والبيت. وتحتل المكتبات العامة والمراكز الثقافية والشبابية والنسوية موقعاً خاصاً في هذه العلاقة. وقد أدركت العديد من الدول النامية أهمية هذا الجانب فأولت جهوداً لتأسيس مثل هذه المركز، واتجهت نحو هذا الهدف، وإن اختلفت أسماء برامجها ومراكزها والجهات التي تقوم على مثل هذه المبادرات، فالمهم في الأمر هو وجود مبادرة تنبع من المجتمع المحلي وتجد جهة قادرة على رعايتها ودفعها في الاتجاه السليم. وتزداد أهمية المبادرات المجتمعية المحلية بدرجة عالية حين تندرج في إطار خطط وطنية منظمة تسعى لتشجيع القراءة وتكريسها كعادة لدى النشء وربطها بالتعلم مدى العمر. وفي هذا الإطار تمكن الإشارة إلى تجربتين: تجربة فلسطينية وأخرى عالمية كمثال على هذا التوجه.

تمثل تجربة مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي في فلسطين تجربة رائدة تبين دور منظمات المجتمع المدني في هذا المجال. تحمل التجربة التي مر عليها 25 عاماً عنواناً عاماً "حملة تشجيع القراءة في المجتمع الفلسطيني" يلحقه عنوان فرعي في الإعلان السنوي يحدد هدف الحملة في السنة المعنية، إذ كان عنوان الحملة للعام 2017 "ما تقوله الأرض" بينما كان الشعار الفرعي في العام 2014 "القراءة طبع وطابع". وما يميز هذه الحملات وضوح الرؤية فيها وشراكاتها المجتمعية. كما ظهر من التغطية الإعلامية لفعاليات الحملة 2017، والتي تعكس رؤية المؤسسة، كما هو واضح منة السياق، فإن الحملة قد انطلقت "في أعقاب حوارات تفاعلية واسعة مع جميع شركاء تامر، ولتستند برؤيتها في بناء برنامجها إلى قيم تستنهض الفعل الإيجابي والاجتهاد والمثابرة تجاه النفس والأرض، كأسس لفعاليات أسبوع القراءة الوطني، الذي ينطلق بالشراكة مع مئات من المؤسسات الثقافية والمراكز الشبابية والمكتبات المجتمعية والمدرسية" وتشارك في الحملة "وزارة التربية والتعليم العالي، إلى جانب نحو 400 مؤسسة مجتمعية، ومكتبات، ونوادٍ ثقافية... و"تستمر الفعاليات والأنشطة طول العام مع الشركاء الدائمين، كالمكتبات المجتمعية والمدرسية، ومجموعات الشباب "فرق النخيل"، بالإضافة إلى اجتماعات تعقد على هامش الفعاليات على صعيد مستوى شبكة المكتبات، وبين الشركاء ضمن نقاشات الكتب، والصالونات الثقافية في المحافظات، في حراك ثقافي يتواصل على مدار العام". وفي مناسبة أخرى كانت أنشطة مؤسسة تامر في هذا المجال تحت عنوان "اقرأ لي يا أبي" تأكيداً على دور الأسرة في تشجيع القراءة وترسيخها كعادة لدى الأطفال. ويعدّ مستوى المشاركة مؤشراً على نجاح الحملة، إذ شارك في الحملة للعام 2017 وزارة التربية والتعليم العالي، إلى جانب نحو 400 مؤسسة مجتمعية، ومكتبات، ونوادٍ ثقافية، وتوقعت المؤسسة أن يشارك في فعاليات الأسبوع الوطني للقراءة، التي تقدر ب 800 نشاط، أكثر من 25 ألف مشارك ومشاركة في مختلف المحافظات الفلسطينية. ولكن يبقى السؤال الأهم ما الضمانات لاستمرار الجهد والزخم بعد انتهاء مثل هذا الأسبوع، وتلك مسؤولية أكبر من مسؤولية المؤسسة لوحدها. (hhttp://tamerinst.org/& https://www.maannews.net/Content.aspx?id=900936).

وتعدّ التجربة الفيتنامية نموذجاً رائداً آخر في هذا المجال، والتي تضع القراءة وترسيخها كعادة محوراً أساسياً في برنامجها المعنون "مجتمع التعلم مدى الحياة" (Lifelong Learning Society) والذي تعهدت حكومة فيتنام بالوصول إليه مع العام 2020. وترتكز هذه المبادرة إلى مواجهة امتناع الأطفال عن القراءة والذي يعود جزئياً إلى فشل الوالدين والمعلمين في غرس عادات قراءة جيدة لدى الأطفال في عمر مبكر، وإلى اكتظاظ الصفوف والدوام المسائي. هذا رغم أن الدراسات تشير إلى أن 20% من العائلات الفيتنامية تمتلك مكتباتها البيتية الخاصة، وأن 25% من هذه العائلات تقضي ساعة واحدة على الأقل يومياً في القراءة، الأمر الذي يشكل أساساً قوياً لنجاح المبادرة. (Hossain, 2016)

وفي سبيل الوصول إلى هذا الهدف أسست الحكومة في الفترة 2005- 2015 وشغّلت 11900 مركز تعلّم مجتمعي محلي وهي في سبيلها لتطوير

وتأسيس المزيد من المكتبات العامة والمتاحف موزعة في أرجاء البلاد. ومن أجل تعميق فهم الشعب للتعلم مدى الحياة، قامت بعض المقاطعات بتنظيم أسابيع خاصة بها لفعاليات التعلم مدى الحياة بالتنسيق مع السلطات المحلية وسلطات المقاطعة والهيئات ذات الصلة والمنظمات الاجتماعية والمدارس، حيث نظمت الندوات والمؤتمرات ومهرجانات القراءة في المدارس والمكتبات. (Hossain, 2016).

من الواضح أن الدور المجتمعي في الجهود المنظمة لتشجيع القراءة وغرسها كعادة لا تقتصر على مستوى دون غيره، ويمكن القول بأن الإسهامات في هذا الدور تختلف من مستوى إلى آخر. تنطلق المبادرات الملموسة بتفاصيلها وشراكاتها التنفيذية من المجتمع المحلي، بينما يقوم المستوى الإقليمي (المحافظات أو المقاطعات) بدور التنسيق وتبادل الخبرات والإسناد بالموارد المادية والبشرية التي تجعل من المبادرات المحلية منسجمة ومتضافرة، أما المستوى الوطني فيرهن به وضع السياسات وتوفير الموازنات لهذه الجهود. غني عن القول أن هذا التقسيم لا يعني حركة باتجاه واحد، بل هو تفاعلي، إذ يعطي الاتجاه من أعلى إلى أدنى خطوطاً عامة وتوجهات، بينما يثري الاتجاه من أدنى إلى أعلى هذه التوجهات بمخرجات عملية تساهم في مراجعة وتطوير التوجهات ومن ثم على المدى الأبعد السياسات.

شراكة البيت-المدرسة-المجتمع المحلي

عند طرح سؤال "من يصنع القارئ؟"، قياساً على المثل المعروف القائل "بحاجة إلى قرية لتربي طفلاً"، يقرر دويرون وأسيلين في دراستهما حول تشجيع ثقافة القراءة في مجتمع متنوع أنك "بحاجة إلى قرية لتربي قارئاً"، مما يعني برأيهما أن المربين والوالدين وقادة المجتمع المحلي والمكتبيين جميعاً يلعبون دوراً حيوياً في تنشئة أطفال لا يعرفون القراءة فحسب بل ويقرؤون. وحسب رأيهما فإن ثقافة القراءة هي تلك الثقافة التي يثمّن فيها المجتمع القراءة عالياً وحيث لا يعدّ تطوير القراءة أمراً يتعلق بأغراض المدرسة فحسب بل شيء يمارس في كل مناحي الحياة (Doiron & Asselin, 2011). ثم يتساءلان "ما الذي يمكن عمله لتنشئة وتغذية ثقافة القراءة وتنمية عادات قراءة إيجابية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تستعرض دراستهما عدداً من التجارب في عدة مجتمعات مثل إيران ومالطا وأثيوبيا وكندا وأوغندا والصين لتخلص إلى صفات البرامج الناجحة في ترويج وتشجيع ثقافة القراءة. مع أن التركيز كان في الدراسة على دور المكتبيين، إلاّ أن الصفات المستخلصة تنطبق، في رأيي، على أية برامج ذات طبيعة اجتماعية- تربوية، وتشمل هذه الشروط والصفات ما يلي: أن تكون البرامج مبنية حول شراكات مجتمعية مفيدة وقادرة على الاستجابة للثقافة المحلية، وأن تستجيب لاهتمامات القراء وخياراتهم الشخصية، وأن تستعمل مصادر متنوعة، وأن تكون مستدامة وليست من نوع الحدث لمرة واحدة أو مرات محدودة متباعدة، وأن تكون جزءاً من استراتيجية شاملة تعاونية (Doiron & Asselin, 2011).

وقبل المضي في الحديث عن شراكة البيت-المدرسة-المجتمع المحلي (Home-School-Community Partnership-HSCP) في موضوع تشجيع القراءة، لا بد من الإشارة إلى أن خصائص الشراكة بشكل عام تنطبق على الشراكة في حالة HSCP، ولكن لها خصوصيتها طبعاً. يمكن عقد الشراكات لأسباب ودواعٍ متعددة، لكن يجمع بينها أنها: تقاسم في السلطة، واستثمار مشترك للموارد، ومصدر لفوائد مشتركة، وتقاسم للمخاطر، والمسؤوليات، والمساءلة. وحتى تكون الشراكات ناجحة، ينبغي أن يتفق الشركاء على: موضوع الشراكة: على ماذا نتشارك؟، وتوزيع المسؤوليات: من يعمل ماذا ومتى يعمل؟، والمخرجات/ النتائج المتوقعة: ما الذي نتوقعه؟ (Frank & Smith, 2000)

تؤكد كومبتون-ليلي (Compton-Lilly, 2003) على أهمية التواصل والتفاعل بين المعلم والبيت من منطلق تكامل الأفكار والافتراضات الموجودة في المؤسسة التعليمية مع تلك الموجودة في المجتمع المحلي، وتحديداً فإنها تطرح بأن على المعلمين أن يهتموا بالكيفية التي يشكل فيها الأطفال وأهاليهم مفاهيمهم عن القراءة وأهدافها وكيف يتعلم الأطفال القراءة، وهذا يتضمن التقاط وجهات نظرهم حول: الصعوبات التي تواجه أطفالهم في القراءة، والأدوار التي يرونها لأنفسهم في مساعدة أطفالهم.

تعدّ المشاركة عنصراً جوهرياً في الشراكة، وهنا يجدر التفريق بين التعاون مع طرف أساسي في النشاط/ البرنامج كالمدرسة وبين المشاركة بين أطراف متساوية، إذ إن المشاركة مصدر إثراء يضاعف جودة المدخلات في أي نشاط اجتماعي تربوي، وتتميز المشاركة الناجمة عن الشراكة، وقبلها الشراكة القائمة على المشاركة الفاعلة، بأنها تفتح آفاقاً أوسع من مجرد المشاركة الفردية أو المشاركة باتجاه واحد، كما يتبين من طيف الشراكة وطيف المشاركة اللذين يقدمهما ديكر وديكر (Decker & Decker, 2033). يتراوح طيف الشراكة بين نمط العلاقة الفردية (واحد لواحد) بوجود مقدم الخدمة والمستفيد منها، ونمط اتفاقات التعاون بين مقدم الخدمة والمستفيد، والنمط التعاوني الجماعي الشامل بين مقدمي الخدمة والجهات المستفيدة منها، ويقدمان في هذا المجال نماذج من الأعمال والأنشطة والبرامج التي تقع في إطار كل من هذه الأنماط للشراكة. وغني عن القول بأن النمط الثالث هو الأنسب لبرامج شاملة تتعلق بتحقيق أهداف بعيدة المدى كالعمل المشترك لخلق وتشجيع عادة القراءة لدى الأطفال، إذ يتضمن هذا النمط، على سبيل المثال، مجالات تتعلق بخلق أدوار وعلاقات جديدة، وتقديم خدمات شمولية تتعلق بالتطور الكلي للطفل. وتتوزع أهداف مشاركة البيت والمجتمع المحلي في الشراكة الثلاثية (البيت-المدرسة-المجتمع المحلي) في عدد من المجالات هي: تلبية الحاجات الأساسية، وتطوير الانفتاح والتواصل، ودعم التعلم في البيت والمجتمع المحلي، والمشاركة في العمل التطوعي والأدوار الاستشارية، وبناء التعاون والشراكات، والمشاركة في الإدارة. ولكل من هذه المجالات برامجه

وأنشطته الملائمة، وكذلك لكل منها البنية التنظيمية الملائمة للشراكة ولطبيعة الأنشطة أو البرامج التي يتم القيام بها في إطار هذه الشراكة. ويقع على عاتق الأخصائي الاجتماعي في المدرسة القيام بدور أساسي في تنظيم هذه العلاقة/ الشراكة بصيغ تنظيمية فعّالة متنوعة تراعي واقع المجتمع وثقافته، وتستفيد من الموارد المجتمعية المتوفرة، كما يعوّل عليه تقديم مبادرات في تطوير هذه الشراكة (Dupper, 2003)، وتعدّ مثل هذه المهمة نموذجية لجانب التنظيم المجتمعي في العمل الاجتماعي في المجال المدرسي.

حسب ديكر وديكر (Decker & Decker, 2003) فإن الهدف لأية خطة للشراكة بين البيت والمدرسة والمجتمع المحلي، يتمثل في خلق نظام داعم قادر على الاستجابة من أجل التحرك التعاوني. ويقترحان الاستراتيجيات التالية للتعاون الثلاثي التي يمكن تطبيقها في مجال تشكيل وتشجيع عادة القراءة لدى الأطفال:

الاستراتيجية الأولى- تشجيع الاستخدام المتزايد لموارد المجتمع المحلي والمتطوعين لإثراء المناهج (بالمعنى التربوي للمنهاج- توضيح من الباحث)،

الاستراتيجية الثانية – تطوير شراكات تربوية بين المدارس ومقدمي الخدمات في القطاعين العام والخاص، والقطاع التجاري والصناعي، ومنظمات المجتمع المدني والخدمة الاجتماعية،

الاستراتيجية الثالثة- استعمال مرافق التعليم العامة كمراكز لخدمة المجتمع المحلي لتلبية الاحتياجات التربوية والاجتماعية والصحية والثقافية والترفيهية لجميع الأعمار والقطاعات في المجتمع المحلي،

الاستراتيجية الرابعة- تطوير بيئة داعمة للتعلم مدى الحياة،

الاستراتيجية الخامسة- وضع عمليات لمشاركة واندماج المجتمع المحلي في التخطيط التربوي وصنع القرار،

الاستراتيجية السادسة- توفير نظام دعم مبني على المجتمع المحلي قادر على الاستجابة من أجل التحرك التعاوني لدى جميع الهيئات التربوية والمجتمعية من أجل التصدي لمواضيع جودة الحياة والاحتياجات الخاصة،

الاستراتيجية السابعة- تطوير نظام لتيسير التواصل بين البيت والمدرسة والمجتمع المحلي.

ولا بد لهذه الشراكة أن تنتج توافقاً بين الشركاء على تحديد الأهداف الملموسة من القراءة، وتحديد الشروط الأساسية اللازمة لكل برنامج، والمتطلبات الزمنية والمادية للتنفيذ، والمعيقات والتحديات المتوقعة، ومصادر القوة التي يمكن استثمارها لمواجهة هذه التحديات، وطريقة/طرق تقويمها.

ومن أجل أن تلتئم الأطراف الثلاثة في مثل هذه العلاقة وتضع خطط التعاون المنشودة، فإن عليها، كما يقتبسان عن دليل عمل معد سابقاً بهذا الخصوص (Decker & Decker, 2033: 7)، بناء شراكة تقوم على الأسس التالية:

- النظر إلى الأطفال كأعضاء في أسرهم وفي المجتمع المحلي، وليس كأفراد معزولين،
- يمكن للمدارس وشركائها، من خلال المشاركة في استراتيجيات وقائية واستراتيجيات بناء القدرات، أن يلعبوا دوراً رئيسياً في بناء القوة والمرونة (القدرة على مواجهة الصعوبات) لكل من الطلبة والعائلات والمجتمعات المحلية،
- أن يتم التركيز على العمل من أجل أهداف تتعلق بالتعليم المستمر مدى الحياة بدلاً من التركيز على أهداف قصيرة المدى فقط مثل اجتياز الامتحانات وتحصيل العلامات.

أمثلة مقترحة على أنشطة حافزة للقراءة ثلاثية الشراكة

يمكن التحدث عن أعداد وأنماط كثيرة من الأنشطة التي تشجع على القراءة، وبالتالي فإن ما يهمنا هنا هو كيف يتم تصميم وتخطيط هذه الأنشطة وتنفذيها وتقويمها بشراكة ثلاثية وليس ماذا يقدم في هذه الأنشطة فحسب. وفيما يلي مقترحات لأنشطة حافزة للقراءة وتشجيعها وغرسها كعادة تستمر مع الفرد طيلة حياته من المنظور الموصوف أعلاه بركنَيْه: الشراكة الثلاثية (HSCP) والقارئ مدى الحياة (Lifelong reader). من المهم في جميع هذه الأنشطة إرسال رسائل إلى أسر التلاميذ توضح النشاط المنوي القيام به، وحث الأسرة على نقاش الطفل حول النشاط وتقديم أي مساعدة أو إرشاد وتحفيز لاندماج الطفل بأكبر درجة ممكنة في النشاط، وذلك حتى لا تقتصر شراكة الأسرة في الشراكة الثلاثية على عدد محدود من أولياء الأمور المشاركين مباشرة في النشاط المعني.

- كاتب/ة من قريتي/ مدينتي/ محافظتي/ وطني:

يتم في هذا النشاط استضافة كاتب/ة من دائرة مألوفة للتلاميذ، وكلما كانت الدائرة أضيق كان النشاط أكثر جذباً تحفيزاً وتأثيراً. ويتم في هذا اللقاء الطلب من الضيف التحدث عن تجربته الإبداعية وجذوره في عمر الفئة المستهدفة من التلاميذ، وفي المركز منها العلاقة مع الكتاب، إضافة إلى قراءة نص من مختار من أعماله. ويفتح الباب بعد ذلك ليتاح لنقاش وحوار تفاعلي بين التلاميذ المشاركين والضيف لاستجلاء جوانب تهمهم في حياة وتجربة الكاتب/ة.

من المهم أن ينظم هذا النشاط من قبل لجنة ثلاثية من المعلمين وأولياء الأمور ومؤسسة مجتمعية ذات اهتمام ثقافي، وأن يتم بحضور ممثلي هذه الجهات ومشاركتهم بالنقاش حيث أمكن.

- قرأت، رسمت، عبّرت

يتم في هذا النشاط اختيار عدد من الكتب وتوزع على من يرغب من التلاميذ في الصف أو مجموعة الصفوف أو على مستوى المدرسة إذا كان الأمر ممكناً عملياً. ويطلب من كل التلاميذ المشاركين قراءة الكتاب الذي اختاره خلال مدة زمنية مناسبة، والتعبير عن تفاعله مع الكتاب الذي قرأه إما برسم من وحي الكتاب أو كتابة موضوع حول تذوقه.

يتم تنظيم نشاط خاص في قاعة المدرسة أو قاعة في مؤسسة مجتمعية. ويشتمل النشاط على جزأين أساسيين: افتتاح يتحدث فيه ممثل عن كل من الجهات المشرفة (أهالي، مدرسة، مؤسسة مجتمعية كالمكتبة العامة أو النادي) ويعرض في الجزء الافتتاحي عدد من الأعمال المختارة في عرض سمعيّ بقراءة أجزاء من الموضوعات التي كتبها التلاميذ، وعرض بصري للرسومات التعبيرية، أما الجزء الثاني فيتم فيه عرض بوسترز لما أنتجه جميع المشاركين.

في نهاية النشاط توزع جوائز على أفضل ثلاثة أعمال حسب تقييم لجنة شكلت من أجل هذا الغرض من ممثلين عن الأطراف الثلاثة، وتوزع رسائل شكر لجميع المشاركين موقعة من ممثلي الأطراف المشرفة على النشاط.

- شخص كتاب

يتضمن هذا النشاط دعوة شخص (رجل أو امرأة) إلى الصف أو مجموعة الصفوف المستهدفة. ويقدم الشخص على اعتبار أنه كتاب فيه العديد من الأقسام، ويمكن إعطاء عنوان لهذا الكتاب من اختيار الشخص بالتنسيق مع المعلم أو منسق النشاط المكلف من المدرسة (أمين مكتبة، مرشد تربوي، أخصائي اجتماعي،...إلخ)، ويمكن أن يكون هذا العنوان بسيطاً مثل "حياتي" أو "رحلتي مع الطب" أو إبداعياً ومشوقاً أكثر.

يستطيع التلاميذ المشاركون أن يطلبوا من الشخص الكتاب أن يقرأوا صفحة من أحد أقسام الكتاب، مثلاً: اقرأ لنا لو سمحت صفحة من قسم طفولتي، أو صفحة من قسم رحلاتي، أو صفحة من قسم هواياتي...إلخ.

- معرض كتاب نصف سنوي أو سنوي

يمثل هذا النشاط، الذي يمكن أن يستوعب عدداً كبيراً من المبادرات المتعلقة بالقراءة، فرصة ذهبية لشراكة البيت-المدرسة-المجتمع المحلي لتصميم هذه المبادرات والتخطيط لها وتنفيذها. ويمكن اعتباره محطة أساسية لتكريس هذه الشراكة ورؤية ثمارها.

الخاتمة والتوصيات

لا بد من العودة للتأكيد على أن الأنشطة المتعلقة بتشجيع القراءة من أجل أن تصبح عادة يجب أن ترتبط بأمور تجعل منها ذات معنى بالنسبة للطفل، بمعنى أن تشبع حبه للاستطلاع، وأن تبتعد عن التنظير والوعظ الذي يسمعه كل يوم من والديه ومعلميه والمحيطين به، وأن تتناغم مع ذائقته. وفي الخلاصة، يقودنا هذا البحث إلى النتائج التالية:

- يعدّ تشجيع عادة القراءة عنصراً أساسياً في بناء مجتمع المعرفة، وأن وجود الفرد القارئ/ الشعب القارئ يعدّ ضرورة لا غنى عنها لتحقق أركان المعرفة،
- تعدّ العلاقة بين القدرة على القراءة وتكوين عادة القراءة علاقة أساسية، وينبغي أن ينصبّ الجهد التعليمي/ المدرسي على إتقان القراءة وفهم المقروء إدراكياً كشرط لا بد منه للانتقال إلى المستويات الأعلى من القراءة المتعلقة بالتذوق والتخيل والتفاعل،
- يتطلب تطوير عادة القراءة تركيز الاهتمام بدافعية القراءة بأبعادها المتعددة: القدرة، وتنوع الأغراض والأهداف، والأبعاد الاجتماعية، إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية فيما يتعلق بكل من هذه الأبعاد،
- الابتعاد عن الدعوة المجردة للقراءة، وضرورة ارتكاز هذه الدعوة على **ماذا ولماذا وكيف** يقرأ الطفل كمفاتيح لهذه الدعوة،
- يعدّ أدب الأطفال حاضنة مثلى لتطوير الاهتمام بالقراءة وتشجيعها كعادة لدى الأطفال،
- الأطراف الفاعلة في تطوير عادة القراءة وتشجيعها: الطفل، والمعلم/المدرسة، والبيت/الأسرة، والمجتمع المحلي.
- ضرورة رسم أدوار هذه الأطراف بعناية بحيث تكون متكاملة في إطار الشراكة الثلاثية: البيت-المدرسة-المجتمع الحلي.

وانطلاقاً من هذه النتائج يمكن تقديم **التوصيات** التالية:

- إعطاء حيز أكبر للاهتمام بالقراءة في السياسة التربوية لخلق جيل قارئ يتجه للتعلّم مدى الحياة،
- إعادة الاعتبار الفعلي لحصة المكتبة في جميع المراحل المدرسية، والعمل على جعلها أحد المداخل المهمة لتطوير وتشجيع عادة القراءة، وربط ذلك بالمناهج التعليمية المختلفة،
- العمل على تطوير حركة نشر مدعومة لتشجيع الأسر على تكوين المكتبة البيتية حتى يصبح البيت بيئة جاذب للكتاب والقراءة،

- إعطاء اهتمام خاص بنشر كتاب الطفل، خاصة في مجال أدب الأطفال،
- العمل على نشر المكتبات العامة وإيجاد مكتبات في المراكز الشبابية والمجتمعية،
- اعتماد شراكة البيت-المدرسة-المجتمع المحلي للعلاقة بين هذه الأطراف ووضع تشجيع الطفل على القراءة في المركز من هذه الشراكة،
- القيام بأبحاث تطبيقية حول تشجيع القراءة ودور الشراكة الثلاثية (البيت-المدرسة-المجتمع المحلي) في ذلك.

المصادروالمراجع

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (2003). *تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003: نحو إقامة مجتمع المعرفة*. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

References

Adrián, Juan E.; Clemente, Rosa Ana & Villanueva, Lidón (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development, 78 (4)*: 1052-1067.

Aram, Dorit (2008). Parent–Child Interaction and Early Literacy Development. *Early Education and Development,19(1)*:1-6.

Baker, Linda (2003). The Role of Parents in Motivating Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly, 19 (10)*: 87-106.

Baker, Linda; Scher, Deborah & Mackler, Kirsten (1997) Home and family influences on motivations for reading, *Educational Psychologist, 32 (2)*: 69-82.

Baker, Linda; Scher, Deborah & Mackler, Kirsten (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32 (2)*: 69-82.

Castle, Mareieta (1994). Introduction. In Eugene H. Cramer & Marrietta Castle (eds.) *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, pp. 74-87. Newark, DE: International Reading Association.

Clark, Christina & Foster, Amelia (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.

Clark, Christina & Rumbol, Kate (2006). *Reading for pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.

Compton-Lilly, Catherine (2003) Reading Families: The Lives of Urban Children. *N.Y.: Teachers College Press*

Cramer, Eugene H. & Castle, Mareieta (1994). Introduction. In Eugene H. Cramer & Marrietta Castle (eds.) *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, pp. 3-9. Newark, DE: International Reading Association.

Cramer, Eugene H. (1994). Connecting in the classroom: Ideas for teachers. In Eugene H. Cramer & Marrietta Castle (eds.) *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, pp. 125-141. Newark, DE: International Reading Association.

Decker, Larry E. & Decker, Virginia A. (2003). *Home, School, and Community Partnerships*. Lanham, Md.: The Scarecrow

Doiron, Ray & Asselin, Marlene (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations Journal, 37(2)*: 109–117

Dupper, David R. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Finger, Glenn & Lee, Mal (2010). Developing Networked School Communities - and Creating the Home-School Nexus. Australian Council of Computers in Education: *Digital Diversity Conference*, 6-9 Aril, Melbourne, Australia.

Frank, Flo & Smith, Anne (2000). *The Partnership Handbook*. Human Resources Development, Canada.

Hall, Christine & Coles, Martin (1999). *Children Reading Choices*. London: Routledge.

Hossain, Zaker (2016). Towards a lifelong learning society through reading promotion: Opportunities and challenges for libraries and community learning centers in Ceit Nam. *International Review of Education, 62 (2)*: 205-219

Johns, Jerry L. & VanLeirsburg (1994). Promoting the Reading Habit: Considerations and Strategies. In Eugene H. Cramer & Marrietta Castle (Eds.) *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, pp. 18-40. Newark, Del.: International Reading Association.

Kline, Lloyd W. (1994). Reading and society: Lessons from the world out there. In Eugene H. Cramer & Marrietta Castle (Eds.) *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, pp. 13-17. Newark, Del.: International Reading Association.

Lunqvist, Ula (choosing and compiling of texts). (1997) *Learning and Teaching Children's Literature*. Unpublished training manual. Swedish Diakonia & Palestinian Ministry of Culture.

Marrow, Lesly Mandel & Weinstein, Carol Simon (1986). Encouraging voluntary reading: The impact of a literature program on children use of library centers. *Reading Research Quarterly, 21 (3)*: 330-346.

McKenna, Michael C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In Eugene H. Cramer & Marrietta Castle (Eds.) *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, pp. 18-40. Newark, Del.: International Reading Association.

Molloy, Patty; Fleming, Grace; Rodriguez, Cindy Rojas; Saavedra, Norma; Tucker, Beverly & Williams, David L. (1995). *Building Home, School, Community Partnerships: The Planning Phase*. Austin, Tex.: Southwest Educational Development Laboratory.

Mullan, Killian (2010). Families that read: A time-diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading, 33 (4)*: 414–430.

Nell, Victor (1994). The insatiable appetite. In Eugene H. Cramer & Marrietta Castle (eds.) *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*, pp. 41-52. Newark, Del.: International Reading Association.

Preddy, Leslie B. (2010). *Social Readers: Promoting Reading in the 21st Century*. Santa Barbara, Calif.: Libraries Unlimited.

Reagan, Laura (2019). Fourteen Ways to Encourage Lifelong Learning. *City Parent, 26 (11)*: 16.

Schuller, Elisabeth M., Birnbaum, Lisa & Kroner, Stephan (2017). What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly, 52 (2)*: 161- 175.

Spiegel, Dexie Lee (1992). A portrait of parents of successful readers. Paper presented at the annual meeting of the *National Reading Conference*, San Antonio, TX, December 2-5, 1992.

United Nations Development Program & Arab Fund for Economic and Social Development (2003). *The Arab Human Development Report 2003: Building a Knowledge Society*. UNDP.