الميل للقراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطه بالكويت
دراسة لبعض المتغيرات

د. عبد الفتاح القرشي
كلية الآداب ـ جامعة الكويت

ملخص

تهدف هذه الدراسة للتعرف على تأثير بعض المتغيرات على تنمية الميل للقراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت ، وتشمل هذه المتغيرات ذكاء الطالبة وما تلقاه من تشجيع سواء في الأسرة أو المدرسة .

وقد أجريت الدراسة على عينة من ٥٨٥ طالبة بالمرحلة المتوسطة بالكويت موزعين على جميع صفوف المرحلة من الصف الأول الى الصف الرابع .

وقد استخدمت في الدراسة ثلاث أدوات من اعداد الباحث هي :

ـ استفتاء للطالبات للتعرف على ميلهن للقراءة وآرائهن في مدى ما تلقاه الطالبة من تشجيع على القراءة سواء في الأسرة أو المدرسة
ـ مقياس تستخدمه المدرسة لتقدير ميل الطالبة للقراءة .
ـ مقياس تستخدمه المدرسة لتقدير ذكاء الطالبة .

وقد تم التحقق من ثبات وصدق المقاييس الثلاث المستخدمة في الدراسة بالطرق الملائمة .

وقد اعتمد منهج الدراسة على الطريقة الارتباطية ، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة احصائيا بين الميل للقراءة والمتغيرات موضوع البحث . وكانت أعلى الارتباطات التي تم الحصول عليها بين الميل للقراءة وتشجيع الأسرة ، يليها في الترتيب الارتباط بين الميل للقراءة وتشجيع المدرسة ، بينما كانت أقل الارتباطات هي التي تم الحصول عليها بين الميل للقراءة وتقدير ذكاء الطالبة .

وتؤكد هذه الدراسة اهمية الجهود التي تبذلها كل من الأسرة والمدرسة في تنمية ميول الطالبة للقراءة .

وقد انتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي يرجى ان تكون ذات فائدة للآباء والمعلمين والقائمين على تخطيط المناهج واعداد الكتب الدراسية .

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقرأ بأسم ربك الذي خلق ، خلق الانسان من علق ، اقرأ وربك الاكرم ، الذي علم بالقلم ، علم الانسان ما لم يعلم ﴾

صدق الله العظيم

(الآيات من ١ ـ ٥ من سورة العلق)

مقدمـــة :

إذا كانت القراءة هي مفتاح المعرفة وأداتها الأساسية ، فإن تنمية الميل للقراءة يعتبر هدفا له أهميته سواء من حيث القيمة أو من حيث الترتيب ضمن الأهداف الوجدانية للتربية . وقد ظهر اهتمام واضح ومتزايد في السنوات الأخيرة بدور الأهداف الوجدانية في العمل التربوي ، وقد تبلور هذا الاهتمام وتحدد بظهور تصنيف الأهداف الوجدانية الذي أعده كروثـويل وزمـلاؤه (Krathwohl, et al., 1964) كما يعتبر الميل للقراءة أداة اساسية لتحقيق التعلم الذاتي والتربية المستمرة . إذ لم يعد كافيا أن يصل المتعلمون الى مستويات من الكفاية في معـارف ومهارات معينة ، وإنما المهم أن تتكون لديهم ميول واتجاهات موجبة نحوها ، تدفعهم للاستزادة والإفادة منها في مستقبل أيامهم .

مفهوم الميل للقراءة :

يمكن أن نعرف الميل للقراءة بأنه عبارة عن تنظيم وجداني ثابت نسبيا يجعل الفرد يعطي انتباها واهتماما لموضوع معين ، ويشترك في أنشطة إدراكيه أو عملية ترتبط به ، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لهذه الأنشطة . (Wilson, 1971, P.43)

ويفرق ديشان وسميث (Dechant and Smith, 1977) بين مفهوم الميل للقراءة (Interest in Reading) ويقصد به أن يتوافر لدى الفرد اهتمام ورغبة في ممارسة القراءة كنشاط عـام ، بصرف النظر عن محتوى هذه القراءة ، وبين الميول القرائية (Reading Interests) ويقصد بها ميول الفرد للقراءة في مجالات معينة كالموضوعات الدينية أو الأدبية أو التاريخية أو العلمية .

والميـل للقراءة مفهـوم مركب يتكـون من عدة مستـويات تشمـل حب الاستـطلاع ،

والاهتمام ، والارتباط الوجداني بموضوع القراءة ، وتتكامل هذه المستويات الثلاث لتكوين الميل للقراءة . (Brunner & Campbell, 1977)

أهمية الميول نحو القراءة :

أكدت دراسات كثيرة أهمية الميول نحو القراءة ودورها في مساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم في القراءة وزيادة فهمهم لما يقرأون (e.g.Bernstein, 1955; Heilman, 1972; Estes & Vanghan, 73)

وقد توصلت دراسات جروف (Groff, 1962) وراى (Rye, 1983) إلى وجود ارتباطات موجبة بين القدرة على القراءة ، وبين الميل للقراءة تتراوح من ٠,٣٤ إلى ٠,٥٤ .

كما أكدت عدة دراسات أهمية الميل للقراءة في إمكانية قراءة مواد أكثر صعوبة ، وأن الدافعية للقراءة تتفاعل مع قابلية المادة للقراءة (Readability) لكي تؤثر على فهم المادة المقروءة ، وأنه يمكن أن يتضاءل الفرق في الفهم بين مادة سهلة ومادة صعبة إذا أضيف متغير الميل (Klare, 1982) .

كما تشير عدة دراسات إلى أن التلميذ الذي تكون لديه اتجاهات سالبة نحو القراءة تصبح فرصته ضعيفة في أن يصبح قارئا ناضجا (Nielsen, 1978)

ويمكن أن تفسر العلاقة بين الميل للقراءة والمهارة في القراءة على أساس دائري ، فالميل للقراءة يدفع الطلاب إلى قراءة مواد على درجة أعلى من الصعوبة ، ويكثرون من القراءة فتتحسن مهاراتهم القرائية ، كما أن النجاح في القراءة من ناحية اخرى يمثل خبرة سارة تجعلهم يميلون إلى تكرارها بالاقبال على مزيد من القراءة .

وأن التأكيد فقط على تنمية المهارات في القراءة وإغفال الجانب الوجداني المتمثل في تنمية الميول نحو القراءة والتذوق لها ، من شأن هذا الإهمال أن ينشيء أجيالا من (المتعلمين الأميين) على حد تعبير هوك (Huck, 1973) ، الذين يعرفون كيف يقرءون ، ولكنهم لا يقبلون على القراءة .

وبالرغم من الدراسات الكثيرة التي أجريت في الثقافات الأخرى حول الميل للقراءة ، حيث يذكر جولز واندرسون (Joels & Anderson, 1983) أن هناك أكثر من ٣٠٠ دراسة حول هذا الموضوع ، إلا أن الدراسات في هذا المجال رغم أهميته مازالت نادرة في بيئتنا العربية .

العوامل التي تؤثر في الميل للقراءة :

يكتسب الميل للقراءة كبقية الميول الأخرى نتيجة للتفاعل بين الخبرات التي يمر بها الفرد وخصائص شخصيته . وقد اتجهت دراسات كثيرة لمحاولة التعرف على المتغيرات التي تؤثر في الميول نحو القراءة .

ونظرا لأن الدراسة الحالية تقتصر على العلاقة بين الميل للقراءة وبين كل من الذكاء ، وتشجيع المدرسة ، وتشجيع الأسرة ، فسنكتفي بعرض الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات فيما يلي :

الذكاء وعلاقته بالميل للقراءة :

تشير كثير من الدراسات إلى وجود فروق بين الأشخاص من ذوي نسب الذكاء المرتفعة ، والأشخاص من ذوي نسب الذكاء المنخفضة فيما يتعلق بميولهم نحو القراءة ، فقد وجد أن عدد الكتب التي يقرأها المتميزون في الذكاء تبلغ ثلاثة إلى أربعة أضعاف عدد الكتب التي يقرأها متوسطو الذكاء ، ويتسع مدى الموضوعات التي يقرأونها بالمقارنة بما يقرأه الاشخاص الأقل ذكاء ، كما يتميزون أيضا في نوعية الكتب التي يقرأونها حيث يميلون إلى قراءة الموضوعات الجادة والواقعية والعلمية ، بينما يميل من هم أقل ذكاء إلى المواد الخيالية والرومانسية . (e.g. Smith, 1956; Wickens, 1956; Walby, 1956) .

وقد أجرى ستيفنس (Stevens, 1980) دراسة على ثلاث مجموعات متفاوتة في قدرتها العقلية ، وقدم لكل مجموعة موضوعات يميلون إليها ، وموضوعات لا يميلون إليها ، وقد وجد أن تأثير الميل للقراءة لم يظهر أثره سوى لدى مجموعة المتفوقين وحدها ، ويفسر ستيفنس ذلك بأن أفراد مجموعة المتفوقين يكون لديهم احتياط أو فائض من القدرة على القراءة لم يستغل بعد ، أي أن اداءهم في القراءة تحت الظروف العادية لا يصل إلى سقف قدراتهم القرائية ، وأنه يمكن إذا أعطوا مواد للقراءة مثيرة لاهتمامهم ومشبعة لميولهم ، أن يصلوا إلى مستوى أكثر ارتفاعا في القدرة على القراءة ، مما يؤكد أهمية مراعاة الميول عند وضع برامج للموهوبين على وجه الخصوص .

غير أن نتائج الدراسات ليست على اتفاق كامل فيما يتعلق بدور الذكاء كعامل محدد للميل للقراءة ، حيث لم تتوصل بعض الدراسات إلى وجود ارتباط ذي دلالة بين الذكاء والميل (Brown, 1979 and Hawkins, 1983)

لبيئة المدرسية وعلاقتها بالميل للقراءة :

تقوم المدرسة بدور كبير في تنمية ميول القراءة لدى الطلاب بما تقدمه من مناهج وأساليب تدريس وتوفير مواد متنوعة ومشوقة للقراءة في متناول المتعلمين ، ويشير هاريس وسيباي (Harris & Sipay, 75) في معرض مناقشتهما للعوامل المؤسسية التي تؤثر في تنمية الميل للقراءة ، إلى أهمية توافر مواد القراءة وسهولة الحصول عليها ، فلا نتوقع أن يستثار شغف وفضول الطفل للقراءة إذا كان الفصل خاليا من الكتب والمجلات والنشرات التي تثير انتباهه ، ويمثل توافر مواد القراءة المشوقة في متناول الطفل نقطة البداية لتكوين الميل .

كما يذكر فيدر وماكنل (Fader and Mc Neil, 1983) من خبرتهما في بعض مدارس ولاية ميتشجان أن توافر الكتب وسائر مواد القراءة في متناول التلاميذ ، زاد من إقبالهم على القراءة واستمتاعهم بها (Brunner & Campbell, 1978 P.35)

وقد اتضح من الدراسة التي أجراها هولت وونتروب (Howlett and Weintraub, 1979) أن المدرسين يدركون أن تنمية الميل للقراءة أحد أهدافهم الأساسية في برامج القراءة .

وفي دراسة عن أهمية دور المعلم في اختيار الكتب للقراءة في المرحلة الثانوية وجد أن المدرس يأتي في المرتبة الأولى من الأهمية من حيث تأثيره على الطلاب في اختيار كتب معينة للقراءة ، ويليه في الترتيب تأثير الاصدقاء (Brunner & Campbell, 1978) .

وقد أجريت عدة تجارب لتطبيق برامج تتضمن أساليب معينة لتنمية ميول الطلاب نحو القراءة (Gray, 1981 & Ray, 1983) ورغم ظهور بعض المؤشرات على التحسن في ميول الطلاب نحو القراءة ، إلا أن هذا التحسن لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، ولعل ذلك يرجع إلى قصر فترة التجربة ، وأن التحسن في الاتجاهات أو الميول يحتاج إلى فترات أطول لظهوره .

البيئة الأسرية وعلاقتها بالميل للقراءة :

توجد كثير من المتغيرات داخل الأسرة يمكن أن تؤثر في تنمية ميول الطفل نحو القراءة ، كمستوى تعليم الوالدين ، ومدى اهتمام الأسرة بالتحصيل ، ومدى توافر الكتب والمجلات ونوعيتها في المنزل ، وطرق قضاء أوقات الفراغ ، وما يتعرض له الطفل في المنزل من وسائل الاتصال كالتلفزيون ، والراديو ، والكمبيوتر الذي بدأ ينتشر في البيوت في السنوات الأخيرة ، كما أن هناك على وجه الخصوص الخبرات المبكرة عن القراءة التي يتلقاها الطفل عن أبوية ، حيث

تشير إحدى الدراسات التي أوردتها أليس ويكنز (Wickens, A. 1956.) الى أن ٩١٪ من الأطفال قد ذكروا أنهم استمتعوا في طفولتهم المبكرة بقراءة والديهم لهم القصص والمجلات .

ومن الدراسات المبكرة التي اهتمت بالتعرف على دور الآباء في تنمية ميول القراءة لدى أبنائهم ، تلك التي قام بها شورز وردمان (Shores & Rudman, 1956) والتي اوردتها نانسي لاريك (Larick, 1956) بهدف التعرف على رغبات الطلاب في القراءة ، وللمقارنة بين تقدير الكبار من آباء ، ومعلمين ، وأمناء مكتبات لحاجات الطلاب ، ورغباتهم في القراءة . وقد أسفرت الدراسة عن أن الاباء هم الأقرب تعبيرا عن الحاجات الحقيقية للطلاب كما يشعرون بها بالمقارنة بالمدرسين وأمناء المكتبات ، كما أن الآباء أيضا هم الأكثر استعدادا للاستجابة لمتطلبات الطلاب في القراءة .

ويفسر جتزلز (Getzels, 1956) أهمية دور الوالدين في تنمية الميول نحو القراءة على أساس ميل الطفل للتوحد (Identification) مع الرموز الهامة في حياته . فالميول نحو القراءة يتم اكتسابها عن طريق المحاكاة سواء شعوريا أو لا شعوريا ، فإذا كانت القراءة مهمة في حياة الوالدين فإن الطفل سيكتسب أيضا ميلا نحو القراءة .

وقد أقيمت مشروعات تعتمد على التكامل بين جهود الأسرة وجهود المدرسة لتنمية دافعية الطلاب نحو القراءة (Demos, 1984) وقد أعطت مؤشرات إيجابية على زيادة حماس الطلاب وإقبالهم على القراءة ، وزيادة اهتمام أولياء الأمور بالتعرف على كيفية مساعدة أبنائهم في تنمية ميولهم للقراءة .

ورغم كثرة الدراسات التي أكدت من الوجهة النظرية أهمية دور كل من المدرسة والأسرة في تنمية الميل نحو القراءة ، إلا أن الباحث لم يعثر على دراسات تناولت الارتباط بين ميول الطلاب نحو القراءة من جهة ومؤشرات البيئة المدرسية أو الأسرية من جهة أخرى .

وعموما فإن الدراسات العربية التي تناولت الميول للقراءة مازالت محدودة ، وباستثناء بعض الجهود الرائدة (مجاور وجابر ١٩٦٦ وبرادة والعزاوي ١٩٧٤ والقطب ، ١٩٨٢) فإن هذا المجال مازال بكرا وبحاجة إلى مزيد من الدراسة .

مشكلة الدراسة الحالية :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقات بين ميل طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت بكل

من متغيرات ذكاء الطالبة ، وتشجيع المعلمة للقراءة ، وتشجيع الأسرة للقراءة .

الفروض :

يمكن في ضوء استعراض الدراسات السابقة ، صياغة فروض الدراسة الحالية كالاتي :

(١) يوجد ارتباط موجب بين ميل الطالبات للقراءة وذكاء الطالبات .
(٢) يوجد ارتباط موجب بين ميل الطالبات للقراءة وتشجيع المعلمة للقراءة .
(٣) يوجد ارتباط موجب بين ميل الطالبات للقراءة وتشجيع الأسرة للقراءة .

الطريقة والإجراءات

أولا : عينة الدراسة :

تشمل العينة مجموعة من الطالبات تم اختيارهن من خمس مدارس متوسطة من مناطق متفرقة بالكويت ، واختير من كل مدرسة فصل واحد من كل صف دراسي بطريقة عشوائية . وقد بلغ حجم العينة ٥٨٥ طالبة منهن ١٤٩ طالبة من الصف الأول ، ١٤٧ طالبة من الصف الثاني ، و ١٤٩ طالبة من الصف الثالث ، و ١٤٠ طالبة من الصف الرابع .

ثانيا : الأدوات المستخدمة :

لقد واجه الباحث صعوبة عدم توافر أدوات ملائمة للبحث في بيئتنا العربية ، فقام بإعداد الأدوات اللازمة للدراسة ، وهي محاولات أولى بحاجة إلى مزيد من المتابعة والتطوير . وفيما يلي الأدوات التي استخدمت في الدراسة :

(١) استفتاء الطالبات :

أعد الباحث قائمة تتكون من ٢٠ بندا تتضمن ثلاثة مقاييس فرعية ، يختص الأول بتقدير الطلبة لتشجيع المعلمة للقراءة، وتتكون من ستة بنود ومن أمثلتها البند (٤)«تطلب المدرسة منا جمع معلومات من كتب خارجية » ويختص الثاني بقياس ميل الطالبة للقراءة ويتكون من ثمانية

---

* يمكن الحصول على نسخ من الادوات المستخدمة عن طريق الاتصال بالباحث .

بنود ، ومن أمثلتها البند (١٢) « أفضل أن أقضي وقت فراغي في قراءة الكتب » ، وتتناول الستة بنود الباقية تقدير الطالبة لتشجيع الأسرة ، ومن أمثلتها البند (٢٠) « يوجد لدينا مكتبة في المنزل » والاستجابة على البنود من النوع المغلق الطرف ، وتعتمد على استجابتين فقط هما نعم أو لا .

وقد تم إعداد الاستفتاء في ضوء استعراض مقاييس الاتجاهات نحو القراءة (Estes, 1971;) (Kennedy & Halinski, 1975; Brown, 1979) والمتغيرات المدرسية أو الأسرية التي تشجع على تنمية الميل نحو القراءة .

وقد عرضت الفقرات على ثلاثة من المتخصصين في علم النفس لاستفتائهم في مدى ملاءمة كل عبارة لقياس الجانب المراد قياسه .

وتم تعديل بعض الفقرات على ضوء ملاحظاتهم . وقد تم الحصول على مؤشر آخر لصدق المقياس الفرعي الخاص بميل الطالبة للقراءة على أساس الارتباط بمحك خارجي هو عبارة عن مقياس تقدير تستخدمه المعلمه للحكم على ميل الطالبة للقراءة ، وسنتناوله بالتوضيح في الفقرة (٢) .

وقد كانت معاملات الارتباط بين تقدير الطالبة لميلها للقراءة ، وتقدير المعلمة لميل الطالبة للقراءة ٢٢ , ٠ في الصف الأول ، ٢١ , ٠ في الصف الثاني ، ٢٧ , ٠ في الصف الثالث ، ٣٥ , ٠ في الصف الرابع وبالرغم من أن هذه الارتباطات ليست مرتفعة ، إلا أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٢٥ د٠ في الصفين الأول والثاني وعند مستوى ٠١ , ٠ في الصفين الثالث والرابع . وقد يرجع انخفاض معامل الارتباط إلى أن كلا منهما لا يقيس بالضرورة نفس الأبعاد لمفهوم الميل للقراءة .

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وتصحيح سبيرمان بروان لكل مقياس فرعي على عينة مقدارها ٧٠ من طالبات الصفين الأول والرابع المتوسط . وكانت النتائج ٧٦ , ٠ لتقدير ميل الطالبة للقراءة ، ٨٢ , ٠ لتقدير تشجيع المعلمة ، ٧٣ , ٠ لتقدير تشجيع الأسرة مما يشير إلى أن كلا من المقاييس الثلاث الفرعية يتمتع بقدر ملائم من الاتساق الداخلي .

(٢) مقياس تقدير المعلمة لميل الطالبة للقراءة :

والمقياس أساسا من إعداد رويل (Rowell, 1972) وقد تم تعريبه وتعديله ليلائم بيئتنا العربية ، وعرض على ثلاثة من المتخصصين في علم النفس لإبداء رأيهم في مدى صلاحية كل عبارة لقياس الميل للقراءة ، وتم تعديله في ضوء ملاحظاتهم ، ومن أمثلة بنود هذا المقياس البند رقم (١٥) « تشير تعليقاتها إلى سعة اطلاعها » .

وقد حسب الثبات في المقياس في صورته الأصلية على أساس الثبات بين المقدرين (Interrater reliability) حيث طبق المقياس بواسطة أربعة طلاب من كليات إعداد المعلمين في دروس التربية العملية على نفس مجموعات الطلاب ، وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٧٦ و ٠,٩٥ بمتوسط ٠,٨٨ ، كما تم حساب صدق المقياس بواسطة مؤلفه الأصلي بمقارنة نتائج المقياس بمحك آخر لتقدير تفضيل الطلاب لحصص القراءة ، واستجاباتهم للكتب والمجلات والمطبوعات الاخرى المتوافرة ، وقد تراوحت معاملات الصدق بين ٠,٥٢ و ٠,٨٤ بمتوسط ٠,٧ ، وقد قام الباحث الحالي بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على أساس معادلة بيرسون ، وتصحيح سبيرمان براون على ٧٠ من طالبات الصفين الاول والرابع وكان معامل الارتباط ٠,٩٨ .

(٣) تقدير المعلمة لذكاء الطالبة :

يعتبر تقدير المعلمة من الأساليب المستخدمة في حساب صدق اختبارات الذكاء ، وتشير نتائج الدراسات إلى أن تقديرات المعلمين وإن كانت نتائجها ليست ذات ارتباطات مرتفعة مع نتائج اختبارات الذكاء ، إلا أنها ذات أهمية بوجه خاص في تقدير القدرات العقلية التي ترتبط بالنجاح في التحصيل الدراسي (Tannenbaum, 1983) والمقياس عبارة عن قائمة للملاحظة تتكون من عشرة بنود تتناول أهم المظاهر السلوكية التي يمكن اعتبارها مؤشرات للذكاء ، والتي تقع في دائرة ملاحظة المعلمة ، ولكل بند خمس فئات للاستجابة (ممتازة ـ فوق المتوسط ـ متوسط ـ أقل من المتوسط ـ ضعيفة) .

ومن أمثلة هذا المقياس البند رقم (٨) « قدرتها على إدراك العلاقات » .

وقد تم عرض القائمة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الكويت للحصول على تقديراتهم على مقياس من عشر نقاط لمدى صلاحية كل عبارة

لتقدير ذكاء الطالبة ، وقد تم اختيار الفقرات التي حصلت على وسيط ثماني نقاط فأكثر ، كما تـ تعديل بعض الفقرات على ضوء ملاحظاتهم .

وقد قام الباحث بتقدير ثبات مقياس تقدير المعلمة لذكاء الطالبة بطريقة التجزئة النصفية لعدد ٧٠ طالبة من الصفين الأول والرابع المتوسط ، وكان معامل ارتباط بيرسون بعد تصحيح سبيرمان براون هو ٠,٩٨ .

وقد تم حساب الصدق التلازمي للمقياس على عينة من ١٤٠ طالبه من الصف الرابع الابتدائي ، وكانت معاملات الارتباط بين تقدير المدرسة لذكاء الطالبة وكل من مصفوفات رافن الملونة والذكاء غير اللغوي والمجموع الكلي للتحصيل الدراسي هي على التوالي ٠,٣٤ ، ٠,٣٤ ، ٠,٧٢ .

ثالثا : إجراءات التطبيق ومعالجة البيانات :

طبق مقياس الميل نحو القراءة ، وتقدير تشجيع المعلمة ، وتشجيع الأسرة للقراءة على الطالبات بطريقة جماعية في حصة دراسية ، ثم قدم لكل معلمة مقياس ذكاء الطالبة ومقياس تقدير ميل الطالبة للقراءة بشكل منفصل ، وذلك خلال العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤ .

وبعد تصحيح المقاييس الثلاث تم تحويل تقدير المدرسات لذكاء الطالبات ، وتقدير المدرسات لميول الطالبات ، إلى درجات تائية ، ثم قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات التي تضمنتها الدراسة .

عرض النتائج وتفسيرها

يوضح الجدول التالي معاملات ارتباط بيرسون بين تقدير الطالبة لميلها ، وبين كل من تقديرها لتشجيع المعلمة ، وتقديرها لتشجيع الأسرة ، وتقدير المدرسة لذكاء الطالبة .

جدول رقم (١)

معاملات الارتباط بين ميل الطالبات للقراءة حسب تعبيرهن
وبين كل من تقديرهن لتشجيع المعلمة وتقديرهن لتشجيع
الأسرة وتقدير المعلمة لذكائهن

	ميل الطالبة / تشجيع المعلمة	ميل الطالبة / تشجيع الاسرة	ميل الطالبة / تقدير ذكاء الطالبة
الصف الأول (ن = ١٤٩)	٠,١٩*	٠,٣٩**	٠,١٨*
الصف الثاني (ن = ١٤٧)	٠,٤٤**	٠,٥٥**	٠,١٦
الصف الثالث (ن = ١٤٩)	٠,٥١**	٠,٦٤**	٠,٢٧**
الصف الرابع (ن = ١٤٠)	٠,٣٢**	٠,٤٠**	٠,٣٥**

* دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

** دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

وتشير النتائج بوجه عام إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا فيما عدا الارتباط بين ميل الطالبات للقراءة ، وتقدير المدرسة لذكائهن في الصف الثاني المتوسط .

وسنتناول هذه النتائج بالمناقشة بشيء من التفصيل فيما يلي :

(١) **العلاقة بين ميل الطالبات للقراءة كما عبرن عنه وبين تقدير المعلمات لذكاء الطالبات :**

بالرجوع إلى الجدول السابق الذي يوضح معاملات الارتباط بين ميل الطالبات للقراءة ، وبين تقدير ذكاء الطالبات نجد أن ثلاثة معاملات ارتباط من أربع كانت لها دلالة إحصائية ويلاحظ بوجه عام أن معاملات الارتباط كانت منخفضة ، حيث تراوحت بين ٠,١٦ في الصف

الثاني ، و ٠,٣٥ في الصف الرابع ، ويعتبر الارتباط في الصف الثاني غير دال إحصائيا بينما تراوحت دلالة بقية الارتباطات بين ٠,٠٥ ، و ٠,٠١ وبذلك يكون الفرض الأول الذي ينص على وجود ارتباط موجب بين ميل الطالبة للقراءة وبين ذكاء الطالبة قد تأيد فقط بالنسبة للصف الأول والثالث والرابع المتوسط للبنات ، بينما لم يتأيد الفرض بالنسبة للصف الأول .

واذا حاولنا تقدير حجم تأثير متغير الذكاء على الميل للقراءة فسنجد أنه يتراوح بين ٠,٠٣ ، و ٠,١٢ وهو تأثير يمكن اعتباره محدودا للغاية ، وتتفق هذه النتيجة مع ما سبق الإشارة إليه من أن نتائج الدراسات ليست على اتفاق فيما يتعلق بدور الذكاء كعامل محدد للميل للقراءة ، فبينما أشارت دراسات وكينز (Weckins, 1956) وسمث (Smith, 1956) ووالبي (Walby, 1956) إلى وجود تأثير للذكاء على الميل نجد دراسات براون (Brown, 1979) وهوكنز & (Hawkins, 1983) لم تتوصل إلى ارتباط ذي دلالة بين الذكاء والميل للقراءة .

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن الارتباط بين الميل للقراءة والذكاء ان وجد ، فإنه يكون ارتباطا محدودا ، مما يفتح الطريق أمام جميع الأشخاص ـ مهما تفاوتت قدراتهم العقلية ـ لتنمية ميولهم للقراءة ، وان الاختلاف بين الشخص الموهوب والشخص العادي يمكن أن يكون في كمية ما يقرأ أو نوعية ما يقرأ .

(٢) العلاقة بين ميل الطالبات للقراءة كما عبرن عنه وبين تقديرهن لتشجيع المعلمة :

لوحظ من الجدول السابق وجود ارتباطات موجبة بين تقدير الطالبات لميلهن للقراءة ، وبين تقديرهن لتشجيع المعلمة وتراوحت هذه الارتباطات بين ٠,١٩ في الصف الاول و ٠,٥١ في الصف الثالث وجميعها ارتباطات دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ . وتؤيد هذه النتائج صحة الفرض الثاني الذي ينص على وجود ارتباط موجب بين ميل الطالبات للقراءة وتشجيع المعلمة ، وذلك في الصفوف الأربعة للمرحلة المتوسطة للبنات . وتعزز هذه النتائج بوجه عام ما أشارت إليه الدراسات السابقة عن أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تنمية الميل للقراءة . لدى المتعلمين (Getzels, 1956; Gray, 1981 Rye, 1983; and Perez, 1984) .

وتتميز الدراسة الحالية بأنها توصلت إلى ارتباطات بين ميول الطالبات للقراءة ، وبين تقديرهن للجهود التي تبذلها المعلمة لتنمية الميل للقراءة .

واذا حاولنا التعرف على حجم تأثير متغير تشجيع المعلمة على تنمية الميل للقراءة في حدود معطيات الدراسة الحالية فيمكن القول أن تشجيع المعلمة يمكن أن يفسر حوالي ٠,٢٦ إلى

٠,٣٠ من تباين درجات الميل للقراءة ، وإن كانت هذه النسبة لها وزنها إلا أنها تعتبر ضئيلة ، قد يرجع ذلك إلى أن الجهود التي تبذلها المدرسة لتنمية الميل للقراءة لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة مازالت دون المستوى المنشود ، كما يمكن أن يفسر أيضا في ضوء أن الميل للقراءة كبقية الميول الأخرى يعتبر محصلة لمختلف مؤثرات البيئة الثقافية ، والاجتماعية والاقتصادية التي تعرض لها الفرد .

(٣) **العلاقة بين ميل الطالبات للقراءة كما عبرن عنه وبين تقديرهن لتشجيع الأسرة :**

بالرجوع إلى الجدول السابق يتضح أن الارتباطات بين الميل للقراءة كما عبرت عنه الطالبات ، وبين تقديرهن للممارسات الأسرية التي تشجع على القراءة ، قد تراوحت بين ٠,٣٩ و ٠,٦٤ وجميعها ارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١ وبذلك يتأيد الفرض الثالث الذي ينص على وجود ارتباط موجب بين ميل الطالبات للقراءة ، وتشجيع الأسرة وذلك في الصفوف الأربعة للمرحلة المتوسطة للبنات .

وتتفق هذه النتائج بوجه عام مع ما أكدته عدة دراسات سابقة عن أهمية دور الأسرة في تنمية الميل للقراءة لدى الأبناء (Wickins, 1956; Dwyer & joy, 1980 & Demos, 1984) وتنفرد الدراسة الحالية في أنها توصلت إلى ارتباطات محددة بين الميل للقراءة وبين بعض مؤشرات البيئة الأسرية .

وإذا حاولنا تقدير حجم هذا التأثير في ضوء الارتباطات التي توصلت إليها الدراسة ، فيمكن القول بأن تشجيع الأسرة يمكن أن يفسر حوالي ٠,١٥ إلى ٠,٤٠ من التباين في درجات الميل للقراءة .

وهي نسبة أكثر ارتفاعا بشكل ملحوظ من النتائج التي توصلنا إليها عن المؤشرات المتعلقة بتشجيع المعلمة . مما يؤكد أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في تنمية الميل للقراءة لدى الأبناء .

ومما يفسر أهمية دور الأسرة في تكوين الميل للقراءة ، أن القراءة الحرة تمارس في أوقات الفراغ وخارج نطاق المنهج المدرسي ، وهي بذلك تدخل ضمن الأنشطة الترويحية التي يمارسها الفرد في منزله ، والتي يكون للأسرة دور كبير فيها ، سواء بما تيسره من فرص وخبرات ثقافية متنوعة ، أو بما يلقاه الطفل من تشجيع وتوجيه في هذا المجال . هذا فضلا عن أن ميول الوالدين للقراءة يمكن أن تنتقل للأبناء عن طريق عمليتي المحاكاة والاستدخال (Imitation & Internalization) .

بعض الإجراءات التي يمكن استخدامها لتنمية الميل للقراءة :

لقد أكدت هذه الدراسة أهمية دور كل من المدرسة والأسرة في تنمية الميل للقراءة ، وفيما يلي بعض المقترحات التي يمكن أن تساعد هاتين المؤسستين على القيام بدورهما في هذا المجال .

دور المدرسة :

تزخر الدراسات باقتراحات عملية لتهيئة البيئة المدرسية وإغنائها بالخبرات التي تساعد على تنمية الميل للقراءة .

(e.g. Jacobs, 1956; Bliesmer, 1956; Hunt, 1956; Rye, 1983; Penez , 1984)

ويمكن ان نوجزها فيما يلي :

(١) أن يكون المدرس نفسه لديه ميل حقيقي نحو القراءة ، وأن يظهر ذلك من سلوكه الطبيعي وتعليقاته التلقائية على بعض ما يقرأ ، وبخاصة إذا عرفنا أن الأطفال في مراحل نموهم المبكرة يميلون إلى التوحد مع المعلم باعتباره من الرموز المهمة في حياتهم .

(٣) توفير مجموعات مشوقة ومتوازنة من مواد القراءة المتنوعة في متناول المتعلمين ، بحيث تكون مناسبة من حيث الشكل والمحتوى لمستويات قدرات الطلاب وميولهم .

(٣) التعرف على ميول الطلاب سواء باستخدام مقاييس الميول المعدة لذلك ، أو عن طريق ملاحظة السلوك التلقائي للطلاب في المواقف المتعلقة بالقراءة ، وجمع معلومات عن هواياتهم المتنوعة ، وميولهم خارج المدرسة ، والبرامج الإذاعية والتلفزيونية التي يفضلونها لكي يتخذ منها مؤشرات يعتمد عليها في توجيه الطلاب نحو القراءة ، وللربط بين خبرات القراءة في المدرسة وبين فنون الاتصال الأخرى التي يتعرض لها الطلاب خارج المدرسة .

(٤) أن يكون المدرس على دراية وألفة بمواد القراءة المتوفرة والملائمة لطلابه ومصادر الحصول عليها ، حتى يستطيع أن يوجه طلابه ويشوقهم إلى الجوانب الممتعة في هذه القراءات .

(٥) توفير أوقات للقراءة الحرة في الفصل ، وفي المكتبة ، وفي المنزل وتسهيل إجراءات الاستعارة الخارجية أمام الطلاب .

(٦) أن يشرك المعلم طلابه في بعض خبراته الممتعه في القراءة ، كأن يقرأ لهم بعض ما يعجبه حتى يتذوقوا حلاوة المعنى والأسلوب ، أو يستعرض معهم بعض الكتب الجديدة ويعلق عليها ، وقد يقرأ جزءا من قصة أو موضوع ثم يتوقف عند نقطة مثيرة لحفز فضولهم ودفعهم إلى مواصلة قراءتها بمفردهم .

(٧) اتاحة الفرص أمام الطلاب لكي يعبروا عما قرأوه سواء بالمناقشة في مجموعات صغيرة ، أو تشجيعهم على التعبير عن قراءاتهم في صورة رمزية أو درامية أو تشكيلية .

(٨) تشجيع الأنشطة المتعلقة بالمكتبة بإنشاء جماعات أصدقاء الكتاب أو أصدقاء المكتبة ، وتكوين مكتبات الفصول أو المكتبات المتنقلة ومعارض بيع الكتب ، وإقامة الندوات أو عقد اللقاءات مع المؤلفين لمناقشتهم حول كتبهم ، وإجراء المسابقات ، وعمل الملصقات عن عناوين الكتب أو اغلفتها أو مقتطفات منها .

(٩) تنمية مهارات استخدام المكتبة مما ييسر على الطلاب الحصول على الكتب التي يريدونها .

(١٠) تشجيع الطلاب على الاحتفاظ بسجلات لقراءاتهم يمكن الإفادة منها في معرفة ميولهم القرائية على المدى الطويل ، ومساعدتهم في تقدير ما يقرأون ، وتوجيههم في ضوء ذلك لقراءات جديدة .

دور الاسرة :

تناولت عدة دراسات مقترحات لمساعدة الوالدين في تنمية ميول القراءة لدى أبنائهم (Larick, 1956; Freshour, 1972) ويمكن أن نوجزها فيما يلي :

(١) إتاحة الفرص أمام الطفل وتشجيعه للتعبير عن ميوله ورغباته والخبرات اليومية التي يواجهها في الحياة من حوله .

(٢) توسيع آفاق خبرات الطفل عن طريق مقابلة أشخاص جدد والتعرف على أماكن وأدوات ولعب جديدة ، ومواجهة مواقف متنوعة ومن المفيد أن يتم التخطيط للخبرات الجديدة ، والتعليق عليها ومناقشتها مع الطفل لإعطاء هذه الخبرات معنى وخصوبة إذ من المعروف أن الطفل يفسر الرمز المكتوب ويعطيه معنى في ضوء حصيلة خبراته .

(٣) الاستعانة بما يقدمه التلفزيون من برامج لتنمية ميول متنوعه لدى الطفل ، وتوسيع مداركه ، ودفعه إلى مزيد من القراءة .

(٤) تنمية الألفة بين الطفل والكتاب ، ويمكن أن يبدأ ذلك في وقت مبكر من نمو الطفل ، فيمكن أن يقرأ الوالدين لأطفالهم بعض القصص المسلية ، أو يقدمون لهم بعض القصص المشوقة الملائمة لنضجهم وميولهم ، أو يطلعونهم على بعض الصور أو الأشكال أو الرموز التي تمثل إجابات لتساؤلاتهم الكثيرة حيث يجد الأطفال لذة في الحصول على المعارف الجديدة وبذلك يصبح الكتاب جزءا ممتعا في حياتهم اليومية .

(٥) تشجيع الأطفال على شراء المجلات والقصص ، وزيارة المكتبات العامة ومعارض الكتب . وتكوين مكتبة صغيرة للطفل بالمنزل تشبع حاجاته وميوله .

(٦) أن تكون البيئة اللغوية والثقافية بوجه عام في المنزل تساعد على إثراء خبرات الطفل وتنمية مهاراته اللغوية وميوله .

ولا شك أن سلوك الآباء في هذا المجال ومكانة القراءة في حياتهم يعتبر نموذجا يحرص الأبناء على الاقتداء به .

وكثير من الآباء تتوفر لديهم الرغبة الصادقة في تنمية ميول القراءة لدى أبنائهم ، إلا أنهم بحاجة الى التعرف على الكتب الملائمة للأطفال في مختلف الأعمار ، ومقترحات بكيفية توجيه أبنائهم في عملية القراءة ، وذلك حتى يقوموا بمسئولياتهم في هذا المجال .

ومن المهم أن تتضافر جهود كل من الأسرة والمدرسة في تناسق وتكامل لتنمية ميول الطلاب نحو القراءة .

إن هذه الدراسة مجرد خطوة أولى على الطريق ، وهي بحاجة إلى مزيد من المتابعة والتطوير ، حتى تتعزز نتائجها بدراسات أخرى لا تقتصر على أسلوب التقرير الذاتي ، وإنما تستند أيضا إلى أساليب أخرى في جمع البيانات عن دور كل من المدرسة والأسرة ، كالمقابلة والملاحظة وبعض المؤشرات المادية الأخرى ، حتى يمكن أن تتضافر الجهود على أسس علمية لتنشئة جيل قارىء .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

(١) برادة ، هدى والعزاوي ، السيد (اعداد) **الاطفال يقرأون** . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٤ .

(٢) القطب ، اسحق . **اتجاهات الشباب نحو المطالعة في المجتمع الكويتي المعاصر** ، الكويت : وزارة الاعلام ، ١٩٨٢ .

(٣) مجاور ، محمد صلاح الدين وجابر ، جابر عبد الحميد . **سيكلوجية القراءة** . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ .

ثانيا المراجع الاجنبية :

4. Bernstein, M.R. Relationship betwen interest and reading comprehension, **Journal of Educational Research,** 1955, 49, 383-388.
5. Bliesmer, E.P. Classroom methods for developing reading interests: In grades

four through six. In H.M. Robinson (Ed.) **Developing Permanent Interest i Reading,** Chicago: The University of Chicago Press, 1956, 124-127.

6. Brown, M. Measuring attitudes to reading, **Reading,** 1979, 13 (1) 13-2C
7. Brunner, J.F. and Campbell, J.J. **Participating In Secondary Schoc Reading,** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.
8. Dechant, E.V. & Smith, H.P. **Psychology in Teaching Reading,** Englewoo Cliffs: Prentice-Hall, 1977.
9. Demos, E.S. Reading is fun: A school reading motivation project, **Readin Horizons,** 1984, 25(1), 50-53.
10. Dwyer, E.J. & Joy, F. Reading attitudes across a broad age spectrur **Reading Horizons,** 1980, 21(1), 39-43.
11. Ests, T.H. A scale to measure attitudes toward reading, **Journal of Readinç** 1971, 15, 135-138.
12. Estes, T. & Vaughun, J.L. Reading interest and comprehension: implications **The Reading Teacher,** 1973, 27(2), 149-153.
13. Fader, D. & McNeil, E.B. **Hooked on Books: Program and Proof.** New York Berkley, 1968.
14. Freshour, F.W. Beginning reading: parents can help. **The Reading Teacher** March, 1972, 25, 513-516.
15. Friend, P. Reading and the parents: after the Haringey Reading Project **Reading,** 1983, 17(1), 7-12.
16. Getzels, J.W. The nature of reading interests: Psychological aspects. In H.M Robinson (Ed.) **Developing Permanent Interest in Reading,** Chicago: The University of Chicago Press, 1956, 5-9.
17. Gray, M.J. Does the teacher's attitude toward reading affect the attitude toward reading held by the students? **Reading Horizons,** 1981, 21(4) 239-243.
18. Groff, P.J. Children's attitudes toward reading and their critical reading abilities in four content type materials. **Journal of Educational Research,** 1962 55(7), 313-317.
19. Harris, A.J. & Sipay, E.R. **How to Increase Reading Ability,** 6th ed. New York: David McKay, 1975.
20. Hawkins, S. Reading interests of gifted children, **Reading Horizons,** 1983, 24(1), 18-22.
21. Heilman, A.W. **Principles and Practices of Teaching Reading.** Columbus, OH: Merrill, 1972.
22. Howlell, N. & Weintraub, S. Instrctional procedures, In R.C. Calfee; P.A. Drum, and D.E. Newark (Eds.), **Teaching Reading in Compensatory Classes.** New York: International Reading Association, 1979.
23. Huck, C.S. Strategies for improving interest and appreciation in literature. In P.C. Burns and L.M. Schell (eds.), **Elementary School Language Arts,** Chicago: Rand McNally, 1973, 203-210.

4. Hunt, J.T. Classroom methods for developing reading interests: In grades seven through nine, In H.M. Robinson (Ed.), **Developing Permanent Interest in Reading,** Chicago: The University of Chicago Press, 1956, 128-130.

5. Jacobs, L.B. Goals in promoting permanent reading interests: In H.M. Robinson (Ed.), **Developing Permanent Interest in Reading,** Chicago: The University of Chicago Press, 1956, 20-25.

6. Joels, R.W. & Anderson, B. Reliability of reading interest assessment: An applied study, **Reading Horizons,** 1983, 23(4), 231-234.

7. Kennedy, L.D. & Halinski, R.S. Measuring Attitudes: An extra Dimension, **Journal of Reading,** April, 1975, 18(7), 518-522.

8. Klare, G.R. Readability in H.E. Mitzel (Ed.), **Encyclopedia of Educational Research,** 5th ed. New York: The Free Press, 1982, 1520-1531.

9. Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S.; & Masia, B.B. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II; Affective Domain.** New York: David McKay, 1964.

10. Larrick, N. Opportunities in the home for stimulating reading interests, In H.M. Robinson (Ed.), **Developing Permanent Interest in Reading,** Chicago Press, 1956, 158-162.

11. Neilsen, P.J. Attitude toward reading and reading- related concepts among elementary students. **Reading Horizons,** 1978, 18(2), 110-113.

12. Perez, S.A. Promote identifying with characters for motivation in reading stories. **Reading Horizons,** 1984, 24(2), 141-144.

13. Rowell, C.G. An attitude scale for reading, **The Reading Teacher,** February, 1972, 442-447.

14. Rye, J. The importance of attitude: some implications, **Reading,** 1983, 17(1) 13-22.

35. Smith, H. A survey of current reading interests: In grades ten through fourteen. In H.M. Robinson (Ed., **Developing Permanent Interest in Reading,** Chicato: The University of Chicago Press, 1956, 60-64.

36. Stevens, K.C. The effect of interest of the reading comprehension of gifted readers. **Reading Horizons,** 1980, 21(1) 12-15.

37. Tannenbaum, A.J. **Gifted Children,** New York: McMillan, 1983.

38. Walby, G.S. A survey of current reading interests: In grades four through six. IN H.M. Robinson (Ed.) **Developing Permanent Interest in Reading.** Chicago The University of Chicago Press, 1956, 56-59.

39. Wickens, A. A survey of current reading interests: In grades seven through nine. In H.M. Robinson (Ed.) **Developing Permanent Interest in Reading.** Chicago The University of Chicago Press, 1956, 60-64.

40. Wilson, P.S. **Interest and Discipline in Education,** London: Routledge & Kegan Paul, 1971.