**جامعة**، العدد 23- عدد خاص (2020/1441)، 150-128

# تعزيز القراءة كأداة لإحداث تغيير مجتمعيّ:
# مبادرات مجتمعيّة في التنوّر القرائيّ وتأثيرها على المعلّمين والطّلاب

**هيفاء مجادلة**[1]

## ملخّص

للقراءة الحُرّة دور حيويّ وحاسم في تكوين شخصيّة الفرد، وصقل هُويّته الفكريّة والثّقافيّة، إذ تُسهم في تطوّره النّفسيّ، العاطفيّ، التفكيريّ، القِيميّ، المعرفيّ، الاجتماعيّ واللّغويّ. فضلًا عن أنّها تُسهم في تحقيق عمليّة تعلّم ناجعة. ومع كلّ تلك الأهميّة للقراءة يشهد المجتمع الفلسطينيّ-العربيّ في إسرائيل تدنّيًا في نِسب الإقبال عليها (أبو عصبة وآخرون، 2013؛ مجادلة، 2019؛ محمّد وآخرون، 2018؛ محمّد وسوسن، 2015).

تتغيّا الورقة الحاليّة استعراض مبادرات ميدانيّة قامت بها الباحثة، بالتّعاون مع مؤسّسات تربويّة ومجتمعيّة مختلفة، هدفت إلى تشجيع القراءة وتعزيز التنوّر القرائيّ. أثّرت تلك المبادرات، بشكل إيجابيّ، في نِسب الإقبال على القراءة، وكذلك في الاتّجاهات نحوها. ترصد الورقة أهمّ تأثيرات تلك المبادرات، ثمّ تعرض أهمّ التّبصّرات التي يمكن الخروج بها من هذه المبادرات، والإفادة منها.

ترى الباحثة في تشجيع القراءة وتعزيز التنوّر القرائيّ أداة لتغيير مجتمعيّ حقيقيّ يُفضي إلى تطوير المجتمع العربيّ. انطلاقًا من أنّ القراءة مفتاح تطوّر الشعوب، وتنمية ثقافة الأفراد والمجتمعات. وتنظر الباحثة إلى هذه المبادرات، التي أكّدت فاعليّتها ونجاعتها في تعزيز القراءة وتحسين التنوّر القرائيّ، كمقترحات لخطّة استراتيجيّة تتبنّاها المدارس من أجل تحسين اتّجاهات الطلبة نحو القراءة، وجعلها نهجًا ثابتًا ضمن برامج المدرسة اليوميّة.

[1] أكاديميّة القاسمي.

**مقدّمة:**

تُشكّل القراءة الحُرّة وسيلة للمتعة والتّسلية، وأداة لتعزيز الخيال، واكتساب المعرفة وتنميتها وإنتاجها. وتؤدّي القراءة دورًا مهمًّا في تكوين شخصيّة الفرد، وصقل هُويّته الفكريّة والثّقافيّة؛ وتُسهم في تطوّره على عدّة أبعاد ومستويات: النّفسيّ، العاطفيّ، اللّغويّ، التفكيريّ، القِيميّ، المعرفيّ، والاجتماعيّ.

فضلًا عن أنّ القراءة تُسهم في تحقيق عمليّة تعلّم ناجعة؛ فقد أكّدت دراسات كثيرة دور القراءة في تحسين المستوى التّحصيليّ للفرد في مختلف الموادّ الدّراسيّة (الشّهري وآخرون، 2008؛ יוסוב-שלום, 2013; Chapman and Tunmer, 2003; Clark and Rumbold, 2006; Foster and Miller, 2007; Krashen and Von, 2002; McQuillan & Krashen, 2008).

من هذه الدّراسات دراسة (مجادلة وأبو حريري، 2019) التي أكّدت وجود علاقة قويّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين الاتّجاه الإيجابيّ نحو القراءة الحُرّة ونتائج امتحانات النّجاعة والنّماء الوزاريّة في اللّغة العربيّة لدى الطلاب العرب في إسرائيل.

رغم الأهميّة البالغة للقراءة؛ إلا أنّ الواقع يشير إلى تراجع كبير في نِسبها، وعزوف عنها لدى الكبار والصّغار، لا سيّما مع هيمنة التّكنولوجيا التي أضحت منافِسًا مُغريًا حلّ محلّ الكتاب. وفي المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل ثمّة تدنٍ لافتٍ في نِسب القراءة الحرّة وفقًا لمسوحات عدّة (محمّد وآخرون، 2018؛ محمّد وسوسن، 2015). ففي المسح الذي أجرته جمعيّة الجليل من خلال مركز البحوث الاجتماعيّة التّطبيقيّة "ركاز" (محمّد وآخرون، 2018)؛ اتّضح أنّ 76.1% من أفراد المجتمع الفلسطينيّ من سنّ 15 سنة فما فوق، أفادوا بأنّهم لم يقرأوا أيّ كتاب خلال شهر من إجراء المسح.

في ظلّ هذا العزوف اللّافت عن القراءة، بادرت مؤسّسات مختلفة، وزاريّة ومحليّة، إلى تفعيل مشاريع ومبادرات ميدانيّة عديدة، هدفت إلى تشجيع القراءة، بغية النّهوض بالقراءة وتشجيعها؛ كمشروع "مكتبة الفانوس" ومشروع "مسيرة الكتاب" (ראמ״ה, 2018).

انطلاقًا من أنّ القراءة مفتاح تطوّر الشّعوب، وتنمية ثقافة الأفراد والمجتمعات، وأهمّ الأنشطة التي تُسهم في بناء المعرفة (آندرسون وآخرون، 1998)؛ فإنّ العمل على تشجيع القراءة وتعزيز التنوّر القرائيّ أداة لتغيير مجتمعيّ حقيقيّ يُفضي إلى تطوير المجتمع العربيّ. على ضوء ذلك تهدف الورقة الحاليّة استعراض ورصد مبادرات ميدانيّة قامت بها الباحثة- بالتّعاون مع مؤسّسات تربويّة ومجتمعيّة مختلفة- هدفت إلى تشجيع القراءة وتعزيز التنوّر القرائيّ. أثّرت تلك المبادرات، بشكل إيجابيّ، في نِسب الإقبال على القراءة، وكذلك في الاتّجاهات والدافعيّة نحوها. ترصد الورقة أهمّ تأثيرات تلك المبادرات من خلال التنفيذ الذاتيّ للمبادرات والتغذية الراجعة للمشاركين في أعقابها. ثمّ تعرض أهمّ التّبصّرات التي يمكن الخروج بها من هذه المبادرات، والإفادة منها.

تنظر الباحثة إلى هذ المبادرات التي أكّدت فاعليّتها ونجاعتها في تعزيز القراءة وتحسين التنوّر القرائيّ كمقترحات لخطّة استراتيجيّة تتبنّاها المدارس من أجل تحسين اتّجاهات الطلاب نحو القراءة، وجعلها نهجًا ثابتًا ضمن برامج المدرسة اليوميّة. إنّ هذا كفيل بإحداث تغيير جوهريّ في عدّة مناحٍ تتعلّق بالطلاب في المدرسة التي تتبع هذا النّهج، فمن جهة سيحدث تحسّن على تحصيل الطلاب، نظرًا للارتباط الوثيق بين القراءة وتحسين المستوى التّحصيليّ للتّلاميذ. من جهة أخرى يُلاحظ أنّ المدارس مؤخّرًا باتت أكثر اهتمامًا بتنمية الجوانب الشخصيّة والمهارات الحياتيّة لدى الطلاب، ويظهر ذلك من خلال تكثيف البرامج اللا منهجيّة والمهام البيتيّة التي تعتمد على مهارات الطالب المختلفة. أكّد البحث أنّ تعزيز ممارسة القراءة لدى الطلاب يُسهم في تطوير وصقل جوانب شخصيّة الطالب المختلفة، منها: الذّوقيّة، العقليّة، العاطفيّة، الاجتماعيّة، المفاهيم والقيم، التّجربة الحياتيّة، والمقدرة على فهم الأمور بطرق مختلفة، وتعمل على تطوير خياله وسدّ حاجاته النّفسيّة (دعيم، 2006). لذا، تصلح تلك البرامج والمبادرات أن تكون خططًا منهجيّة تتبنّاها المدارس بشكل ثابت كباقي برامجها اليوميّة. ما قد يُحدث تغييرًا حقيقيًا منشودًا في المجتمعات العربيّة في كلّ ما يتعلّق بالثّقافة والفكر والمهارات الشخصيّة.

## الإطار النّظريّ

القراءة الحُرّة (Free reading) أو القراءة الخارجيّة (Independent Reading) هي القراءة الّتي ينتقيها الطّالب بمبادرة ذاتيّة، وتكشف عن نوع الكتب، ووقت ومكان القراءة التي يفضّلها. وهي قراءة متعدّدة الأهداف كالحصول على المعلومات والتّسلية والمتعة، دون أيّة مهام أو فروض أو مراجعات (Cullinan, 2000). وهذا النّوع من القراءة أكثر متعة، وقد يكون أكثرها فائدة؛ لأنّ ما ينتقيه المرء تلقائيًّا ووفق ميوله وحاجاته ويستمتع بقراءته يُستبقى في ذهنه لمدّة أطول (مؤسّسة محمّد بن راشد آل مكتوم، 2016).

تشجيع القراءة من شأنه أن يُسهم في تعزيز التّنوّر القرائيّ (Reading Literacy) الذي يعني "القدرة على فهم واستعمال أشكال اللّغة المكتوبة التي يتطلّبها المجتمع و/أو التي يقدّرها الفرد وتكون ذات قيمة بنظره. يستطيع القُرّاء بناء معانٍ مِن نصوص متنوّعة. هم يقرأون كي يتعلّموا، وينخرطوا في جمهور القرّاء في المدرسة وفي الحياة اليوميّة، وكذلك يقرأون ليتمتّعوا" (Ina, et al., editors, 2016, 12). وللإجمال، تتنوّع أهداف القراءة؛ فقد تكون للمتعة، أو لكسب العيش، أو لفهم ما يدور في الكون، أو للاستفادة من المعارف والحضارات المتراكمة، أو لتنظيم الذّات، أو لتحقيق الديموقراطيّة (Cullinan, 2000).

## أهميّة القراءة الحُرّة

تعدّ القراءة من أهمّ الآليّات التي تساعد الطّفل على الحصول على المتعة. ولكن لا تتوقّف أهميّتها عند الجانب الإمتاعيّ فقط، بل هي بمثابة سيرورة تعلّم طبيعيّة وفعّالة، وهي نشاط مهمّ لتطوير التّنوّر لدى الطلاب (יוסוב-שלום, 2013). والمواظبة على القراءة كفيلة بتنمية العمليّات التّفكيريّة والعقليّة لدى الفرد، فتنمّي قدرته على الاستنتاج والتّحليل والرّبط والنّقد واتّخاذ موقف ممّا يقرأ في ضوء الخبرات التي اكتسبها من قراءاته السّابقة (فضل الله، 2003). كما تنمّي القراءة القدرة لدى الطّالب في تطوير المهارات الشّخصيّة وتسهيل اندماجه في المجتمع وتكيّفه مع الآخرين، حتى إنّها باتت تعبّر عن التقدّم والرفاه الاجتماعيّ والاقتصاديّ للفرد والدّولة (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

للقراءة الحرّة أهميّة كبيرة وبالغة الأثر في المجالات والمهارات اللّغويّة المختلفة: الثّروة اللّغويّة؛ الفهم القرائيّ؛ التّعبير بنوعيه: الشّفويّ والكتابيّ (Anderson, et al., 1988; Greaney 1980; Taylor, et al., 1990). تُساعد القراءة في تحسين المهارات اللّغويّة النموّ اللّغويّ السّليم للطّلاب. فمن خلال ممارسة القراءة يتمّ تنمية مخزونهم اللّغويّ (المعتوق، 1996؛ McQuillan, Krashan, 2008)، إذ ينكشف الطّالب على مفردات جديدة تضمّها القصّة، فتترسّخ لديه، كما تتيح له القصّة تقويم الخاطئ من المعجم لديه لا سيّما إن شارك الطّالب المفردات رؤية، سماعًا ونُطقًا (العمري، 2016). كما تساعد القراءة في تمكين الطّلاب من الكتابة المتماسكة (krashen, 2006).

أكّدت دراسات عديدة دور القراءة الحرّة في تحسين المستوى التّحصيليّ للتّلاميذ في مختلف المواضيع التعليميّة، إضافة إلى إسهامها في توسيع مداركهم بالمعلومات، فالطلاب الذين يقرأون يكتسبون مضامين معرفيّة أكثر من أقرانهم الذين الذين لا يقرأون (Krashen 1993; Stanovich & Cunningham 1993). وفي دراسة إحصائيّة لـ29 بحثًا وجد باس ورفاقه (Bus, et al., 1995) أنّ قراءة الكتب ترتبط بالتّحصيل المدرسيّ لا سيّما في مجال التنوّر القرائيّ، وكذلك بالتّطوّر اللّغويّ. كما أكّدت دراسة (Krashen & Von, 2002) أنّ الطّلاب الذين يمارسون القراءة الحرّة أفضل في الفهم القرائيّ من الطّلاب الذين يتلقّون تعليمًا تقليديًّا. وفي المجتمع العربيّ في إسرائيل أشارت دراسة (مجادلة وأبو حريري، 2019) إلى وجود علاقة قويّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين الاتّجاه الإيجابيّ نحو القراءة الحُرّة ونتائج امتحانات النّجاعة والنّماء في اللّغة العربيّة (امتحانات وزاريّة) لدى تلاميذ الصّف السّادس الابتدائيّ في المدارس العربيّة في لواء الشّمال في المجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل.

تُعدّ قراءة القصص من الوسائل التّعليميّة المهمّة لدى الطلاب منذ مرحلة الطّفولة المبكرة؛ لتأثيرها في تنمية الخيال العلميّ لديهم. فضلًا عن دورها في تطوير الذّاكرة وتنظيمها (Briody & Garry, 2005). يمكن توظيف القراءة والقصّة كأسلوب علاجيّ لسلوكيّات غير مرغوب فيها لدى الأطفال، وذلك بالاهتمام بالعنصر النفسيّ لبناء شخصيّة الطّفل من خلال التّقليل من مشاعر القلق، الخوف وغيرها (صاندلاند، 2005).

تزداد أهمّيّة القراءة في أيّامنا مع المدّ المعرفيّ المتسارع، ومع التّعقيد الحاصل في المجتمعات، فكلّما تعقّدت جوانب الثّقافة، وازدادت المبتكرات والاختراعات والإبداعات البشريّة زادت أهميّة القراءة. ورغم انتشار الوسائل التّثقيفيّة التّكنولوجيّة وتنوّعها من إذاعة وتلفاز وشبكة إنترنت، تبقى القراءة الأداة الرّئيسة للنّمو الشّخصيّ والاجتماعيّ فكريًّا ووجدانيًّا وعلميّا (الشّهري وآخرون، 2008).

وبذا، فإنّ القراءة لا تزال أهمّ الوسائل التي يتعلّم بواسطتها الطلاب، ويكتسبون المعرفة، ويتعرّفون على موروثهم الثّقافيّ، وعلى الموروث الثّقافيّ لشعوب أخرى ويتمتّعون. والقراءة تُسهم في توسيع دائرة خبرة الطلاب وتطوّرهم وإثراء تفكيرهم، وإشباع حبّ الاستطلاع والمتعة لديهم (وزارة التّربية والتّعليم، 2009). تُفيد القراءة في تنمية ثقافة الأفراد والمجتمعات، كما أنّها تُسهم في تحقيق عمليّة تعلّم ناجعة.

**واقع القراءة الحُرّة في العالم العربيّ عامّة وفي المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل خاصّة**

على الرّغم من الأهمّيّة البالغة للقراءة؛ إلّا أنّ الواقع يشير إلى تراجع كبير في نِسبها، وعزوف عنها لدى الكبار والصّغار، لا سيّما مع هيمنة التّكنولوجيا التي أضحت منافِسًا مُغريًا حلّ محلّ الكتاب. وتشير الإحصاءات ونتائج الاستطلاعات إلى تدنٍّ في الإقبال على القراءة في العالم العربيّ عامّة. من أبرز تلك الاستطلاعات نتائج تقرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة للعام 2003 الذي يُفيد أنّ الأوروبيّ يطالع سنويًّا ما معدّله 8 كتب في العام، أي ما يوازي 12000 دقيقة؛ بينما لا يطالع العربيّ خلال نفس الفترة إلّا 22 سطرًا أو صفحة واحدة من كتاب على أقصى تقدير، أي ما يوازي 6 دقائق (برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، 2003).

في فلسطين، أشارت ورقة بحثيّة مسحيّة عرضها (كايد، 2009) حول معدّلات القراءة في المجتمع الفلسطينيّ، إلى أنّ 54.14% من الفلسطينيّين يمارسون عادة القراءة؛ رغم منع سلطات الاحتلال استيراد الكتب من دول عديدة لا سيّما العربيّة منها، وبيّن المسح أيضًا أنّ 25.1% من الأُسَر لديها مكتبة في البيت في مقابل 18.8 في القرى.

وفي استطلاع للرّأي حول عادات القراءة في الشّرق الأوسط أجراه ياهو مكتوب للأبحاث (2011) وشمل 3503 أشخاص في منطقة الشّرق الأوسط، كشف أنّ واحدًا من كلّ 5 أشخاص يقرأ بشكل دائم. وأنّ ربع سكان العالم العربيّ نادرًا ما يقرؤون كتبًا بهدف المتعة الشّخصيّة أو إنّهم لا يقرؤون أبداً. وأوضح التّقرير أنّ الشّباب هم الأقلّ قراءة، فما يقرب من 30% من الأشخاص الذين تقلّ أعمارهم عن 25 سنة نادرًا ما يقرؤون أو لا يقرؤون أبدًا. ووجد الاستطلاع أنّ 19 بالمئة من الناس يقرؤون بانتظام. أمّا أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 46 و 50 فهُم الأكثر اعتيادًا على القراءة (بنسبة 27%)، يليهم الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و 45 (بنسبة 25%). وقد شملت الدّراسة 3503 شخصًا من عدّة دول عربيّة من بينها فلسطين.

ومن التّقارير التي فحصت نسب القراءة في العالم العربيّ تقرير مؤشّر القراءة العربيّ الذي هدف إلى وضع آليّة قياس عربيّة لرصد واقع القراءة في الدّول العربيّة؛ فقد اعتمد على البيانات التي تمّ جمعها عبر استبيان إلكترونيّ واسع شارك فيه أكثر من 145 ألف مواطن عربيّ من جميع الدّول العربيّة. وضمّ المؤشّر ثلاثة محاور رئيسيّة هي: منسوب القراءة (عدد الكتب وساعات القراءة)، والإتاحة (على مستوى العائلة والمؤسّسات التّعليميّة والمجتمع)، والسّمات الشّخصيّة (القدرات والمهارات، والدّافعيّة، والاتّجاهات). وأشارت نتائجه إلى أنّ العربيّ يقرأ بحساب عدد ساعات القراءة سنويًّا ما معدّله 35.24 ساعة للفرد. تتراوح الأرقام بين 7.78 ساعة في الصّومال و63.85 في مصر. وبحساب الكتب المقروءة سنويًّا، لكن باحتساب الكتب ضمن نطاق العمل أو الدّراسة فإنّ النّسب تتراوح بين 1.74 و28.67 كتابًا بمتوسّط عربيّ يفوق 16 كتابًا (مؤسّسة محمّد بن راشد آل مكتوم، 2016).

في السّعوديّة، أجرى المركز الوطنيّ لاستطلاعات الرّأي العامّ (2017) التّابع لمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطنيّ استطلاعًا للرّأي العامّ حول اتّجاهات السّعوديّين نحو قراءة الكتاب. شارك في الاستطلاع (1008) مواطن سعوديّ من عيّنة عشوائيّة من مختلف مناطق المملكة مثّلت نسبة الذّكور منهم (70%) في حين بلغت نسبة الإناث (30%). وقد كشفت نتائج الاستطلاع أنّ 55% من السّعوديّين ليس لديهم اهتمام بقراءة الكتب. وأنّ الأشخاص

الذين لديهم اهتمام بقراءة الكتب، يقرأون على فترات زمنيّة متباعدة بنسبة بلغت 53%، بينما 11% منهم فقط يقرأون الكتب بشكل يوميّ، و 21% يقرأون بشكل أسبوعيّ و 14% بشكل شهريّ.

**واقع القراءة الحُرّة في المجتمع الفلسطينيّ-العربيّ في إسرائيل**

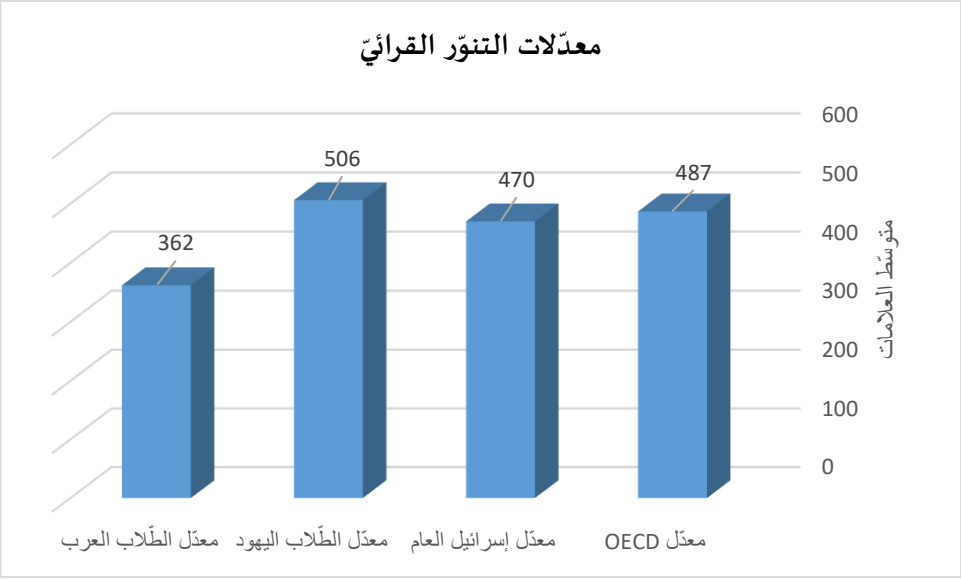
في المجتمع الفلسطينيّ الواقع ضمن حدود أراضي 48 في إسرائيل ثمّة تدنٍّ لافتٍ في نِسب القراءة الحُرّة، وعند المقارنة مع وضع القراءة في المجتمع اليهودي؛ فإنّ الوعي لأهمّيّة القراءة في صفوف المجتمع الفلسطينيّ-العربيّ في إسرائيل أدنى ممّا هو عليه في المجتمع اليهوديّ، وإمكانيّة الوصول إلى كتبٍ ذات جودة عالية محدودة للغاية، وثمّة نقص في الموادّ الإرشاديّة اللّائقة من النّاحية اللّغويّة والثّقافيّة للمهنيّين والأهل. القراءة للأطفال منذ عمر مبكر تُعدّ ظاهرة شائعة في صفوف غالبيّة العائلات اليهوديّة في إسرائيل، لكنّها أقلّ تطوّرًا في المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل. هذا الفرق بين المجتمعين يُسهم في خلق الفجوات الكبيرة في التّحصيل التعليميّ بين الأطفال اليهود وأترابهم العرب (الصبّاغ وآخرون، 2011).

وفي دراسة ألقت الضّوء على واقع القراءة الحُرّة عند النّساء المتزوّجات في المجتمع الفلسطينيّ في الدّاخل، أشارت نتائجها إلى أنّ النّساء العربيّات يقرأن بنسب منخفضة (أبو عصبة وآخرون، 2013). اعتمدت الدراسة طريقة البحث الكمّيّ من خلال توزيع استبيان على 90 امرأة عربيّة متزوّجة من منطقة المركز في إسرائيل. تشير نتائج البحث أنّ النّساء العربيّات في إسرائيل يقرأن في الشّؤون الأسريّة مثل تربية الأطفال، الشّؤون الزّوجيّة، المطبخ والطّهي بشكل أكبر من قراءتهنّ في الشّؤون الدّينيّة، حيث تقرأ النّساء المتعلّمات الصّغيرات في السّن في المجالات العلميّة والاجتماعيّة ويستخدمن الإنترنت كوسيلة قراءة أساسيّة، في حين أن النّساء المتقدّمات في السّن والأقلّ تعليمًا يقرأن أكثر في مجال الفنّ، الصّحّة، الجمال، الشّؤون الدّينيّة والأسريّة وتعتبر الصّحف والمجلات وسائل القراءة الأساسيّة لهنّ.

وفي المسح الذي أجرته جمعيّة الجليل من خلال مركز البحوث الاجتماعيّة التّطبيقيّة "ركاز" (محمّد وآخرون، 2018)؛ اتّضح أنّ76.1% من أفراد المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل

من سنّ 15 سنة فما فوق، أفادوا بأنهم لم يقرأوا أيّ كتاب خلال شهر من إجراء المسح، بالمقابل 23.9 % أفادوا بأنّهم قرأوا كتابًا واحدًا فأكثر، في حين تبلغ الفئة التي قرأت كتابًا واحدًا نحو11.7 % فقط. وتتشابه نتائج ذلك المسح مع نتائج مسح سابق أُجري على نفس الفئة (محمّد وآخرون، 2015). فضلًا عن أنّ نتائج امتحان البيزا (PISA) للعام (2018) تؤكّد ظاهرة الضّعف في التّنوّر القرائيّ، إذ تُشير إلى انخفاض في معدّلات التّنوّر القرائيّ (انظر جدول 1).

**جدول (1): نتائج امتحان البيزا للعام (2018)- معدّلات التنوّر القرائيّ**




تُشير النّتائج في الجدول أعلاه إلى أنّ أداء الطّالب العربيّ متدنٍّ في مهارات التنوّر القرائيّ (في لغة الأم)، حيث وقفت عند المرتبة (40) في التّنوّر القرائي، لتؤكّد تراجع نتائجها منذ عام (2015)، وتبُرز الفجوة بين الطّلاب العرب والطّلاب اليهود لصالح اليهود بفارق (144) درجة في التّنوّر القرائيّ ومهارات القراءة (OECD, 2019).

**معيقات القراءة والعوامل المؤثّرة فيها**

تُعزى معدّلات القراءة المتدنّية في المجتمعات عامّة إلى هيمنة التقنيّات والتّكنولوجيا، وشيوع الكتب والمقالات الرقميّة، والاهتمام المتزايد باستخدام الإنترنت ومواقع التّواصل الاجتماعيّ المختلفة، وكثرة البدائل المتاحة للتّسلية (عبد الرّحمن، 2016). من أكثر العوامل المعيقة للقراءة عدم اصطحاب المعلّمين لطلّابهم إلى لمكتبات لاستعارة الكتب، وعدم توفّر برامج مدرسيّة لتشجيع القراءة الحرّة، وقبل كلّ شيء التجارب القرائيّة في فترة الطفولة مع الأهل-الوسيط لنقل اللّغة-تعدّ عاملا تكوينيّا فاعلًا في بلورة مهارات الطّفل اللغويّة، فإذا ما اعترى هذا الوسيط خلل انعكس ذلك على النّماء اللّغويّ لدى الطفل؛ وبالتّالي على إقباله وقدرته على القراءة الحرّة (Cullinan, 2000).

أمّا في المجتمع الفلسطينيّ-العربيّ في إسرائيل فتُضاف إلى العوامل السّابقة عوامل أخرى من أهمّها ضعف لغة الأمّ العربيّة لدى أبناء المجتمع، بسبب الثّنائيّة اللّغويّة ومزاحمة العبريّة للعربيّة، وإحلال كلمات ومصطلحات من اللّغة العبريّة المحكيّة ما نتج عنه لغة ثالثة محكيّة غطّت على اللّغة العربيّة الأمّ (أمارة ومرعي، 2004؛ أمارة، 2020). وقد تُعزى إلى كون الفلسطينيّين داخل إسرائيل أقلّيّة قوميّة، لا تحظى بالمساواة مع المجتمع اليهودي، لا سيّما على مستوى التّربية والتّعليم والموارد الثقافيّة والخدمات التّربويّة (ذياب ودعّاس، 2013؛ Arar and Abu-Asbah, 2013; Abu-Saad, 2008; Arar, 2012). بحسب (Kaestle, 1991) فإنّ عدم المساواة في مكانة المجموعات العرقيّة المختلفة مقارنة بالمجموعة المهيمنة في المجتمع يفسّر الفروق في القراءة.

ثمّة عوامل ومتغيّرات عديدة تؤثّر في القراءة وعاداتها ووتيرتها ونوعيّتها، وكذلك في تكوين الدّافعيّة تجاهها وهي: (1) المستوى التّعليمي للقارئ وقدراته العقليّة (عبد الباري، 2010)، و (2) سنّ القارئ، فالأشخاص الأصغر سنًّا يميلون الى القراءة أكثر من الكبار في السّنّ (כ״ץ וגורביץ, 1973).، و (3) الجندر، فهو عامل إضافيّ يؤثر في القراءة ونوعيّتها إذ ثمّة فروق بين قراءة الذّكور والنّساء من حيث الكمّ ونوع القراءة (Adoni, 1995). فضلًا عن

عوامل أخرى لا تقلّ أهميّة مثل: مهن الوالِدَيْن، وميولهم العمليّة والأدبيّة، ومستواهم الاقتصاديّ، والبيئة البيتيّة والأسريّة، والتّربية الوالديّة؛ وعوامل تتعلّق بالبيئة المدرسيّة والمعلّمين ووسائل الإعلام المسموعة، المرئيّة والمقروءة (عبد الباري، 2010).

**مبادرات ومشاريع تربويّة لتشجيع القراءة**

لتشجيع القراءة وتعزيز التنوّر القرائيّ عمدت الدول إلى تبنّي مشاريع ومبادرات مختلفة، من هذه المشاريع على الصّعيد العالميّ: مشروع "قطار في مكتبة نيويورك العامة"، وفي رومانيا مشروع "اِقرأ كتابًا واركب الحافلة مجّانًا" (Readers Ride the Bus for Free). على صعيد العالم العربيّ؛ انطلق مشروع "تحدّي القراءة" في دولة الإمارات العربيّة بهدف تحفيز المنافسة الدوليّة للقراءة باللّغة العربيّة واستقطب الآلاف من القرّاء من شتّى الدّول، وهو من أكبر وأبرز المشاريع الهادفة إلى تشجيع القراءة. يشارك في المشروع الطلاب من الصفّ الأول الابتدائيّ حتى الصفّ الثاني عشر من المدارس المشاركة في العالم العربيّ. تبدأ المسابقة من شهر أيلول كلّ عام حتى شهر أبريل من العام التّالي، يتدرّج خلالها الطّالب المشارك عبر خمس مراحل، تتضمّن كلّ مرحلة قراءة عشرة كتب وتلخيصها في كرّاسات خاصّة باسم "جوازات التحدّي". بعد الانتهاء من القراءة والتّلخيص، تبدأ مراحل التصفيات وفق معايير معتمدة، وتتمّ على مستوى المدارس والمناطق التعليميّة، ثم مستوى القطر، وصولًا إلى التّصفيات النهائيّة التي تُعقد في الإمارات العربيّة المتّحدة سنويًّا (تحدّي القراءة، 2019).

أمّا على الصّعيد المحلّيّ فقد برزت عدّة مبادرات ومشاريع قطريّة في السّنوات الأخيرة مثل مشروع "مكتبة بيجامة" (ספריית פיגמה) المخصّص لأبناء المجتمع اليهودي. بُدئ العمل به في المدارس في سنة 2010 وهو مستمرّ حتى اليوم. وقد هدف المشروع إلى غرس حبّ القراءة لدى الطلاب، وتشجيعهم لتبنّي قيم التراث الإسرائيليّ اليهوديّ بين أقرانهم الشّباب وعائلاتهم (ספריית פיגמה, 2019). ومشروع "مسيرة الكتاب" المخصّص للطلاب العرب واليهود، يطرح المشروع سنويًّا قائمة كتب التي يوصي بقراءتها مع إعطاء الفرصة للإضافة أو حذف بعض الكتب، وبعد سيرورة عمل في المدارس يتمّ الشّروع بفعاليات إبداعيّة مختلفة حول الكتب

(ראמ״ה, 2018). ومشروع "مكتبة الفانوس" لأبناء المجتمع العربيّ في اسرائيل (مكتبة الفانوس، 2019).

**تشجيع القراءة مدرسيًّا:**

يورد (Cullinan, 2000) في دراسته حول القراءة الحرّة مقترحات لمبادرات ومشاريع مدرسيّة لتشجيع القراءة الحرّة من أهمّها؛ 1) مشروع أكاديميّ مدرسيّ قائم على قراءة طلّاب جامعيين لطلّاب الطفولة المبكرة خلال عشرة أسابيع قراءة حرّة أسفرت عن تحسّن درجات الأطفال في تقييمات محو الأميّة وازدياد نسبة مشاركة الآباء في قراءة أبنائهم؛ 2) إنشاء مكتبات صفيّة داخل الصفوف؛ 3) تأليف كتب من قبل الطلاب وإثراء المكتبة المدرسيّة بها؛ 4) القيام بحملات مكثّفة لتفعيل القراءة الحرّة بمشاركة الأهل؛ 5) تفعيل برامج القراءة الصيفيّة في المكتبات بتنسيق مع المدرسة؛ 6) إدارة أولياء الأمور لحلقات نقاشيّة جماعيّة حول الكتب الّتي يقرأها أطفالهم في قراءاتهم الحرّة؛ 7) تحصيل ميزانيّات لتوفير الكتب والمجلّات والموارد القرائيّة، وتزويد المكتبة المدرسيّة بإصدارات الكتب الحديثة لجذب الطلّاب للقراءة الحرّة؛ 8) توفير أمناء مكتبات أكفاء يخدمون الطلّاب بحماس .

يقترح Davenport (2017) استراتيجيّات عدّة لتشجيع القراءة الحرّة: 1) "استراتيجيّة الاقتداء" ولتحقيق ذلك ينبغي على المعلّم إشراك طلّابه بما يقرأ ليظهر لهم أنّ القراءة الحرّة ممارسة تتّسم بالديمومة، 2) كشف الطلاب على نصوص بديلة متنوّعة وإتاحة المجال لهم لينتقوا من بينها ما يجذبهم، 3) استراتيجيّة "الصفّ المعكوس" لممارسة القراءة الحرّة، 4) استراتيجيّة "شجّع على الكتابة" من منطلق أنّ التّشجيع على الكتابة يُلزم الطلّاب القراءة الحرّة لإثراء كتاباتهم، وتوسيع أفكارهم؛ 5) استراتيجيّة "ميّز بين البنات والأولاد" وهي تهدف إلى سدّ الفجوة بين الذكور والإناث، إذ تُظهر الدّراسات تفوّق الإناث على الذّكور في الإقبال على القراءة الحرّة، ويتمّ تنفيذ الاستراتيجيّة من قبل قدوات من الذّكور من آبائهم وأجدادهم ومعلّميهم وطلّاب أكبر منهم؛ حتّى لا يقرن الأولاد القراءة بالإناث.

**مبادرات مجتمعيّة في سبيل تعزيز القراءة في المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل**

إيمانًا بأهميّة القراءة وضرورة العمل على تعزيزها ونشر ثقافة حبّ الكتاب في المجتمع الفلسطينيّ، شاركت الباحثة في مبادرات مجتمعيّة ميدانيّة. منها مبادرات فردانيّة من خلال تقديم محاضرات وورشات عمل ولقاءات للتّلاميذ في مختلف المراحل العمريّة، ومحاضرات توعويّة للأهالي، واستكمالات ودورات للمعلّمين، وللحاضنات في رياض الأطفال والبساتين. بالإضافة إلى تقديم "ساعة قصّة" للأطفال في رياض الأطفال والصّفوف الأولى من المرحلة الابتدائيّة الأساسيّة. تدور المحاضرات حول: أهميّة القراءة وفوائدها؛ وضع القراءة العامّ في مجتمعنا الفلسطينيّ؛ طرائق تشجيع القراءة؛ ربط القراءة باللّغة العربيّة وتعزيزهما. بدأت هذه السّيرورة منذ سنة 2011 وحتى اليوم تمّ تمرير مئات المحاضرات والورشات وساعات القصّة في رياض الأطفال والبساتين، المدارس، المراكز الجماهيريّة، المكتبات العامّة، والمؤسّسات المختلفة في مناطق مختلفة في فلسطين الدّاخل، وكذلك مدن الضّفة الغربيّة والقدس الشرقيّة.

بالإضافة إلى تلك المبادرات؛ شاركت الباحثة في مبادرات ومشاريع مجتمعيّة قدّمتها بالتّنظيم والتّنسيق مع مؤسّسات مختلفة. هدفت بالأساس إلى تشجيع القراءة الحرّة ووضعها على أجندة العمل المدرسيّ، بغية تعزيزها في أوساط الطّلاب، وتعزيز دافعيّتهم للقراءة (Interests in Reading). تتناول الدّراسة الحاليّة اثنتين من تلك المبادرات والمشاريع.

**مبادرة بعنوان: "تعزيز ثقافة القراءة لدى الأهالي"**

تمّ تفعيل المبادرة بدعم ومتابعة معهد موفيت في تل أبيب (מכון מופ״ת)، وهو مركز أبحاث وتطوير مناهج تدريسيّة مُرافق لكليّات تأهيل المعلّمين، يُشكّل إطارًا لدعم التطوّر المهنيّ لجمهور المعلّمين، مدرّبي المعلّمين، ومُتّخذي القرار في المجال (מופ״ת، 2020). وبالتّنسيق مع قسم الوالديّة في أكاديميّة القاسمي، وبلديّة كفر قرع الواقعة في المثلّث في الدّاخل

الفلسطينيّ. جمهور الهدف مجموعة من أمّهات أطفال البساتين ورياض الأطفال. تمّت المبادرة على مدار أربعة شهور، تكوّنت من عدّة لقاءات مُركّزة ومكثّفة. هدفت المبادرة إلى:

1. إثراء الأمّهات المشاركات بأدوات لتعزيز حبّ القراءة ونشر ثقافة القراءة بينهم وبين أطفالهم.
2. تمكين الأمّهات من توظيف كتب الأطفال أداةً للتّفاعل مع أطفالهم، وتحسين جودة الوساطة عند قراءة الكتب للأطفال.
3. تعريف الأمّهات بمعايير اختيار كتب الأطفال ومواصفات القصص النوعيّة ذات الجودة العالية لغةً ومضمونًا وأسلوبًا.
4. تحسين مهارات الوالديّة لقراءة قصّة لأطفالهم في عمرهم المبكر (ما قبل المدرسة)، وعرض نماذج في قراءة القصّة.
5. تفعيل حوارات حول القصص لتطوير عادات القراءة المكثّفة.
6. تقديم أنشطة متنوّعة للأمّهات فيما يتعلّق بالكتب، ومرافقة المشاركات في تنفيذها في المنزل وفي رياض الأطفال.

تمّ طرح عدّة موضوعات رئيسة خلال لقاءات المبادرة من أهمّها: أهميّة القراءة الحُرّة وفوائدها؛ مسؤوليّة الأهل في تحبيب أبنائهم بالقراءة؛ طرائق تشجيع القراءة في إطار البيت: فعاليّات متنوّعة مقترحة؛ قراءة قصّة باعتبارها حضنًا عاطفيًّا ونفسيًّا للأطفال؛ طرائق قراءة القصّة بصوت عالٍ؛ القراءة المتكرّرة والقراءة المشتركة التّفاعليّة؛ كيفيّة إدارة حوار في أعقاب القصّة التي نقرأها لأبنائنا؛ كيفيّة اختيار القصّة وفق معايير القصّة الجيّدة.

تمّ تقييم المبادرة من خلال تغذية راجعة شفويّة ومكتوبة رافقت المبادرة في مختلف لقاءاتها، كما تمّت من خلال الأنشطة التّطبيقيّة التي نفّذتها المشاركات في البرنامج.

المبادرة مع الأهالي أشارت إلى نتائج إيجابيّة فيما يتعلّق بتعزيز القراءة، فقد قامت الأمّهات المشاركات في المبادرة بتنفيذ أنشطة عديدة وفعاليّات بيتيّة مع أبنائهنّ في جيل الطفولة المبكرة ساهمت في تقريبهم للكتاب. إحدى المشاركات تحدّثت عن تجربتها في صنع

منصّة خشبيّة عالية ليقف عليها ابنها ويمسك بمكبّر الصوت ويقرأ القصّة وكأنه يقف أمام جمهور، تكرار هذه التّجربة ساهمت في تقوية شخصيّة ابنها فغدا أكثر ثقة بنفسه وأكثر جرأة على التحدّث والتعبير أمام زملائه في الصفّ. كما سردت مشاركة أخرى تجربتها مع ابنها في تحسين مهاراته اللغويّة من خلال المداومة على قراءة القصّة له على مدار فترة المبادرة، ممّا حسّن من ثروته اللّغويّة.

نتائج الدراسة والمقابلات وجلسات التغذية الرّاجعة أكّدت أنّ المشاركات في المبادرات اكتسبن أدوات في التّعامل مع القصّة، من حيث طريقة القراءة السّليمة والمعبّرة، وكيفيّة اختيار القصّة وفق معايير عالميّة وبما يتناسب مع السّياق الاجتماعيّ والثقافيّ والتربويّ للمجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل. تمّ ذلك من خلال اللّقاءات الأولى التي ارتكزت على التّعليم بالنّمذجة. المبادرات أتاحت مجالًا للتعلّم الذاتيّ من خلال تطبيق الأنشطة المقترحة، وكذلك أتاحت تعلّم الزّملاء وانكشاف المشاركات على الأنشطة التي نفّذها الزملاء ما وسّع حيّز الأفكار التي يُمكن لها أن تسهم في تشجيع القراءة.

**مشروع "أم الفحم تقرأ"**

جاء مشروع "أم الفحم تقرأ" بغية خلق تغيير عميق في عادات القراءة لدى الأفراد في المجتمع العربيّ، وتقليص الفجوات بين الأولاد اليهود والعرب في مرحلة ما قبل التّعليم الإلزاميّ. بدأ تنفيذ المشروع عام 2012 واستمرّ حتّى عام 2016. وهو نتيجة تعاون بين عدّة مؤسّسات وأجسام: معهد فان لير وبلديّة أم الفحم، ومركز الطّفولة المبكرة في كليّة القاسمي "بدايات". وقد جرى تطويره بالتّعاون مع صندوق برنارد فان لير وصندوق رابرت بوش (الصبّاغ وآخرون، 2011). طُبّقت المبادرة في مدينة أم الفحم هي مدينة عربيّة تقع شمال فلسطين في منطقة المثلّث وتحديدًا الشّماليّ منه، ضمن منطقة حيفا في إسرائيل. تُعدّ ثالث كبرى المدن العربيّة داخل الخطّ الأخضر.

يسعى المشروع إلى خلق نموذج مجتمعيّ- بلديّ للنّهوض بثقافة قراءة الكتب. ويتغيّا خلق قيادة تنظيميّة ذات معرفة والتزام من أجل النّهوض بالقراءة للأطفال؛ وتعميق الوعي

في صفوف المهنيّين والأهل لأهميّة قراءة الكتب للأطفال، وتوسيع مناليّة الأهل للكتب النّوعيّة ذات الجودة؛ والمساهمة في جعل القراءة للأطفال ثقافة ونهجًا في الرّوضات والبيوت (ن.م.، 2011).

في السّنتين الأولى والثّانية من تنفيذ البرنامج أقيمت دورات وورشات عمل لمهنيّين، ولمربّيات رياض الاطفال، ولمساعدات المربّيات، وللمعالجات والأهل. تمحورت تلك الدّورات في تعميق وعي المشاركين لأهميّة قراءة الكتب للأطفال، وعرض مبادئ وأساليب القراءة المشتركة (ن.م.، 2011).

ضمن البرنامج، مرّرت الباحثة، على مدار سنتين، دورات تتكوّن من عدّة لقاءات مكثّفة لمعلّمات ومعلّمي المرحلة الابتدائيّة الأساسيّة في عدّة مدارس في مدينة أم الفحم في موضوع تشجيع القراءة. تخلّلت الدّورات عدّة محاور رئيسة من أهمّها: دور المعلّمين في تشجيع طلاّبهم على القراءة؛ خلق بيئة حاضنة للكتاب في الصفّ والمدرسة؛ نماذج تطبيقيّة لفعاليّات وأنشطة كفيلة بتعزيز حبّ الكتاب؛ معايير اختيار قصص الأطفال؛ طرائق سرد القصّة والفرق بين روايتها وقراءتها؛ تعزيز دور الأهل في سيرورة تشجيع القراءة؛ فعاليّات وأنشطة مشتركة مع الأهل، فعاليّات يمكن القيام بها في أعقاب قراءة القصّة في الصفّ، أنشطة حول القصّة تُعزّز الثّروة اللّغويّة وتنمّي المهارات اللغويّة المتنوّعة.

الدّورات كانت تطبيقيّة إذ تضمّنت عروضًا قصصيّة قدّمتها الباحثة لطلاّب الصّفوف الثّانية والثّالثة من المرحلة الابتدائيّة في كلّ مدرسة مشاركة في المشروع. كما تطلّبت الدّورة من كلّ معلّم/ة مشارك/ة أن يقدّم نشاطًا صفّيًّا خاصًّا في تشجيع القراءة.

ضمن سيرورة تقييم المشروع؛ قام طاقم معهد فان لير بإجراءات مقابلات ولقاءات مع المشاركين في البرنامج. أوضحت النتائج الأوليّة التي عُرضت في مؤتمر خاصّ حول القراءة عُقد في معهد فان لير أنّ المشروع ساهم إسهامًا كبيرًا في نشر ثقافة القراءة. ومن خلال اللّقاءات الإجماليّة التي قامت بها الباحثة في أعقاب لقاءاتها مع المعلّمين؛ أبدى المشاركون رضا من طبيعة اللقاءات وما مُرّر بها من أنشطة وفعاليّات.

**تبصّرات:**

وفقًا للإحصاءات والاستطلاعات التي تمّ استعراضها في المقدّمة؛ فإنّ نِسب القراءة في المجتمع الفلسطينيّ ضعيفة؛ ما يتطلّب القيام بخطوات تطبيقيّة عمليّة بغية تغيير هذا الواقع وتحسين وضع القراءة الحُرّة. هدفت الدّراسة الحاليّة إلى استعراض عامّ مبادرات مجتمعيّة ميدانيّة سعت إلى تشجيع القراءة الحُرّة. اعتمدت المبادرات بالأساس على أنشطة تطبيقيّة قام بها المشاركون وجاءت في أعقاب اللّقاءات الأوليّة النظريّة، التي فيها طرحت الباحثة مجموعة من المقترحات الكفيلة بتعزيز القراءة في أوساط الطلاب، تمّ نقاش المقترحات ومن ثمّ تنفيذها في صفوف مختلفة.

واجهت تلك المبادرات تحدّيات عديدة، من أهمّها: عدم الوعي الكافي لدى شرائح المجتمع المتعدّدة بأهميّة القراءة، ومدى ضرورتها لتقدّم الفرد ونهضة المجتمع؛ وقلّة الدّافعيّة لدى شريحة المعلّمين بشكل خاصّ، للالتحاق بدورات واستكمالات في موضوع القراءة، إذ أعرب كثيرون عن ميلهم إلى تعلّم مواضيع أخرى لعدم إيمانهم بأنّ أيّ نشاط قد يفيد في تغيير وضعيّة القراءة. فضلًا عن عدم توفّر مكتبات صفيّة أو حتى مدرسيّة في الكثير من المدارس في المجتمع العربيّ، ممّا يقلّل من فرص كشف الطّلاب على الكتب الخارجيّة وتمرير أنشطة قرائيّة من خلال المكتبات. اتّضحت تلك التحديّات في اللّقاءات الأولى من المبادرات، حيث أعرب قسم من المعلّمين عن شكوكهم بمدى نجاح تلك المبادرات نظرًا إلى صعوبة إقناع الطّلاب بالقراءة الحرّة في زمن الهيمنة التكنولوجيّة، كما أوضح الاستفتاء المحوسب الذي أجرته الباحثة لقسم من المشاركين أنّ المعلّمين أنفسهم لا يُقبلون على القراءة بوتيرة عالية، ما قد يشير إلى اتّجاهات منخفضة نحو القراءة ومن البدهيّ أن ينعكس ذلك على الطلاب. من التحدّيات أيضًا قلّة إقبال الآباء على المشاركة بمثل هذه الفعاليّات، فالمبادرة التي خُصّصت للأهالي انتهت بمشاركات أمّهات دون انضمام مشاركين آباء.

رغم تلك التّحدّيات وغيرها؛ إلا أنّ اللقاءات والتغذية الراجعة الدوريّة خلال اللّقاءات وبعدها أكّدت مدى فاعليّة تلك المبادرات في تحسين وضعيّة القراءة والإقبال عليها، وتنفيذ

فعاليّات وأنشطة معزّزة لها. تلك النّتائج تؤكّد بوضوح مدى نجاعة مثل تلك المبادرات في تشجيع القراءة. لذا؛ توصي الدّراسة بتطبيق برامج ومبادرات مشابهة للاستفادة من نتائجها الإيجابيّة. مع تبصّرات نخرج بها من تلك التّجارب، منها مثلا ضرورة تطبيق المبادرات على الآباء والأمّهات معًا بدلًا من حصرها في الأمّهات، انطلاقًا من دور الأب المركزيّ في العمليّة التربويّة. لذا من المهمّ تنفيذ مبادرات تشمل أولياء الأمور باعتبارهم منظومة متكاملة شريكة في تعزيز القراءة لدى أبنائهم. كما من المهمّ تطبيق المبادرات مع بدء السّنة الدراسيّة وليس في أواخرها، فالتّوقيت المبكر يتيح مجالًا أوسع للمعلّمين والطلاب بتنفيذ الأنشطة بشكل أنجع وأفضل.

## المراجع


أبو عصبة، خ.، غرّة، ن.، أبو نصرة، م. (2013). القراءة عند النّساء العربيّات في إسرائيل، *جامعة، 1*، م17: 1-28.

أمارة، م. (2020). *لغتي هويّتي، نحو سياسة لغويّة شموليّة لمواجهة تحدّيات اللّغة العربيّة في إسرائيل*. كفر قرع: دار الهدى، الأردن، دار الفكر.

أمارة، م.، مرعي، ع. (2004). *سياسة التّربية اللّغويّة تجاه المواطنين العرب في إسرائيل*. بيت بيرل: مركز دراسات الأدب العربيّ.

أندرسون، ر.، هيبرت، أ.، سكوت، ج.، ويلكنسون، أ. (1998). *أمّة قارئة*. ترجمة ش. الشريفي. القاهرة: الدار الدوليّة للنّشر والتوزيع.

برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، (2003). *تقرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة للعام 2003، نحو إقامة مجتمع المعرفة*. المكتب الإقليميّ للدّول العربيّة. عمّان: المطبعة الوطنيّة.

ذياب، خ.، دعاس، ر. (2013). جهاز التّربية والتّعليم العربيّ في إسرائيل، فجوات مستمرّة في ظلّ المطالبة بالعدل الاجتماعيّ. *الكرمة، 8+9*، 7-43.

دعيم، ر. (2006). المطالعة في عالم متطوّر، *مجلّة الشّرق، 1*، م34، ص79-86.

الشّهري، ح.، رسلان، م. إبراهيم، س. (2008). القراءة الحُرّة لدى طلبة جامعة طيبة وعلاقتها ببعض المتغيّرات، مجلّة *القراءة والمعرفة، 81*: 206-263.

صاندرلاند، م. (2005). *علاج الأطفال بالقصّة*. القاهرة: دار الفاروق.

الصبّاغ، هـ.، زيف، م.، زهدي، م. (2011). تنمية ثقافة القراءة للأطفال في المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل؛ "أم الفحم تقرأ": منهج شموليّ لتطوير قراءة الكتب للأطفال. في الرّابط: http://www.vanleer.org.il/ar/research-group/

عبد الباري، م. (2010). *سيكولوجيّة القراءة وتطبيقاتها التّربويّة*. عمّان: دار المسيرة.

فضل الله، م. (2003). *الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة*. القاهرة: عالم الكتب.

كايد، س. (2009). *المطالعة مفتاح الثّقافة مفهومها ودورها في تنمية الفرد والمجتمع*. موقع صالون أفنان دروزة الثّقافيّ.

مجادلة، هـ. أبو حريري، ح. (2019). أثر اتّجاهات الطّلاب نحو القراءة الحُرّة على نتائج امتحانات النّجاعة والنّماء في اللّغة العربيّة في المدارس الابتدائيّة العربيّة في إسرائيل. *جامعة، 22*، 1-33.

محمّد، أ.، خطيب، م.، رزق، س. (2018). *الفلسطينيّون في إسرائيل: المسح الاجتماعيّ الاقتصاديّ الخامس 2017، النّتائج الأساسيّة*. شفاعمرو: جمعيّة الجليل، الجمعية العربيّة القطريّة للبحوث والخدمات الصّحيّة.

محمّد، أ.، سوسن، ر. (2015). *الفلسطينيّون في إسرائيل، المسح الاجتماعيّ الاقتصاديّ الرّابع 2014، النّتائج الأساسيّة* شفاعمرو: جمعيّة الجليل، الجمعيّة العربيّة القطريّة للبحوث والخدمات الصّحيّة. مسح "ركاز" بنك المعلومات عن الأقليّة العربيّة في إسرائيل.

المعتوق، أ. (1996). *الحصيلة اللغويّة أهمّيّتها-مصادرها-وسائل تنميتها*. الكويت: عالم المعرفة.

مجتمع ياهو مكتوب للأبحاث. استرجع من: www.arab-eye.com

المركز الوطنيّ لاستطلاعات الرّأي العامّ (2017). استرجع من:
https://www.linkedin.com/company/ncpop/?originalSubdomain=ie

مؤسّسة محمّد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليميّ للدّول العربيّة، (2016). *مؤشّر القراءة العربيّ*. الإمارات العربيّة المتّحدة: شركة دار الغرير للطّباعة والنّشر. استرجع من:
http://knowledge4all.com/admin/uploads/files/ARI2016/ARI2016Ar.pdf

وزارة التّربية والتّعليم، (2009). *منهج التّربية اللّغويّة*. تل أبيب: معالوت.

זוזובסקי, ר ואולשטיין, ע. (2008). אוריינות הקריאה בישראל: ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה. רמות.

יוסוב-שלום, מ. (2013). כשהספר הוא כמו ממתק- שיתופי פעולה חינוכיים בהכשרת מורים וגננות בתחום עידוד הקריאה. *קולות*, 6, 18-17.

כ״ץ, א׳; גורביץ׳, מ׳. (1973). *תרבות הפנאי בישראל*. תל אביב: עם עובד.

ראמ״ה (2018). מיצ״ב תשע״ח –ממצאים עיקריים. 23 בדצמבר 2018
https://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Rama
מופ״ת (2020). בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.
https://mofet.macam.ac.il/#gsc.tab=0

Abu-Saad, I. (2008). Present absent: The Arab school curriculum in Israel as a tool for deeducating indigenous Palestinians. *Holy Land Studies*, *7*(1), 17-43.

Adoni, H. (1995). "Literacy and reading in a multimedia environment". *Journal of Communication*. vol. 45: pp. 152-174.

Arar, K. (2012). Israeli education policy since 1948 and the state of Arab education in Israel. *Italian Journal of Sociology of Education 1*(4): 113–145.

Arar, K., Abu-Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and functioning of Arab local education administrators in Israel. *International Journal of Educational Management 27*(1): 54–73.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.

Chapman. J. & Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading- related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self- beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, *19* (1), 5-24.

Clark, C. & Rumbold, R. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.

Cullinan, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research, 3*(3), 1-24

Foster, W. A. & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*, 173-181.

Gibson, E. J. (1966). Experimental Psychology of Reading to Read. In J. Money (Ed.). *The Disabled Reader*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.

Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, editors. (2016). PIRLS 2016 assessment framework. 2nd edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Kaestle, C. F. (1991). *Literacy in the United States*. New Haven: Yale University Press.

Krashen, S., & Von, D. (2002). Is There a decline in the reading romance Knowledge Quest, 30 (3), 11-17.

McQuillan, J; Krashen, S. D. (2008). "Commentary: Can Free Reading Take You Ail The Way? A Response to Cobb (2007)". *Language Learning & Technology, 12*, 104-108.

OECD. (n.d.). Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm

## Abstract

# Promoting Reading as a Tool for Social Change: Community-Based Initiatives in Literacy and Its Impact on Teachers and Students

**Haifaa Majadly**

Free reading (unguided reading) plays a vital and decisive role in the formation of an individual's personality. It polishes his/her intellectual and intellectual identity. It also contributes to his/her mental emotional, social and critical thinking development, alongside the enrichment of his/her knowledge, language and values. Furthermore, free reading improves efficient learning processes. However, in spite of the importance and value of reading, there has been a decline in the percentage of readers in the Arab-Palestinian communities inside Israel (Abu- 'Asbeh, et al, 2013; Majadley, 2019; Mohammed, et al, 2018; Mohammed and Sawsan, 2015). This research has implemented field initiatives to promote literacy in the Arab-Palestinian communities in Israel and examined their influence. These initiatives have raised the percentages of readers and changed their attitudes towards reading. The research indicates that the promotion of literacy is a mechanism for communal change. Such change may lead to the development of the Arab-Palestinian communities based on the premise that literacy is the key to the progress of nations, societies, cultures and individuals. These initiatives, which were proved to be efficient in the promotion of reading and the improvement of literacy, can be utilized in a strategic plan for schools to adopt in order to change students' attitude towards reading.