

دور الدعم بالقراءة في تعديل اتجاهات المتعلمين نحو القراءة وتحسين نتائجهم الدراسية الباحث. إلهام بهافي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابنمسيك البيضاء/ لجامعة الحسن الثاني المحمدية

Support the role of reading in the modification of learners' attitudes towards
reading and do better at school

Researcher. Inspiration Bhaqa

Faculty of Arts and Humanities Bnmsak White/ University of Hassan II
Mohammedia

ملخص الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى تطوير نظرية الدعم النفسي بالقراءة من خلال تطبيقها على أرض الواقع وتكييفها مع المجتمع المغربي، والتوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد العاملين في مجال التربية وتساهم في الرفع من جودة التعليم.

وبهدف تحقيق هذا الغرض تم اللجوء إلى تجربة الدعم بالقراءة عبر اختيار عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي بمؤسسة واحدة للتعليم الابتدائي، وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة، ثم بعد ذلك إخضاع المجموعة الأولى للتجربة لمدة سنة دراسية كاملة، وإعادة تطبيق المقياس من جديد على المجموعتين معا بغرض المقارنة بين نتائج الاتجاهات نحو القراءة وكذا النتائج الدراسية عند المجموعة التجريبية قبل وبعد نهاية التجربة، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة عند انتهاء تطبيق البرنامج. وقد تم التوصل من خلال تقييم تجربة الدعم بالقراءة إلى نجاح هذه الأخيرة في تعديل مواقف المتعلمين واتجاهاتهم نحو القراءة سواء منها الترفيهية أو الأكاديمية وتحسين نتائجهم الدراسية وتمكينهم من تجاوز والتخلص من صعوباتهم القرائية.

Abstract.

This study aims to develop and implement psychological support reading on the ground, adapt him to the Moroccan society and come up with some recommendations and suggestions that can contribute to raising the quality of education. In order to achieve this purpose, the researcher implement the support reading experience by selecting a sample of learners of the second the third and the fourth level in one primary school and putting them into an experimental and a control group. A measure attitudes toward reading has been implemented before the start of the support reading program. Then, the first group was subject to the experience for a full academic year. After that, the measure attitudes toward reading has been implemented again on the two groups together in order to compare between the results of the attitudes toward reading and the school results at the experimental group before and after the end of the experiment, and between the experimental and control groups at the end of the implement of the program.

The evaluation of support reading experience has led to the success of this experiment by modifying the attitudes of learners towards recreational or academic reading, improving their school performance, overcoming their difficulties and reducing the number of students who drop out.

مقدمة الدراسة.

عرفت العديد من المجتمعات في السنوات الأخيرة انتشارا لمجموعة من الأمراض النفسية بسبب التغيرات الاجتماعية التي طرأت على الأسرة، علاوة على التقدم العلمي والتكنولوجي والاتصال السريع الذي سهل التزاوج بين الثقافات إضافة إلى حدوث الثورات والحروب وانتشار ما يصطلح عليه بعصر القلق وزيادة الضغوط النفسية والاجتماعية نتيجة ارتفاع مستوى الطموح وتنامي الخوف والقلق من المشكلات الآنية والمستقبلية، والتفجر السكاني والمعرفي والتغيرات السياسية

والهجرة وخروج المرأة إلى ميدان العمل وانشغالها عن مسؤولياتها القديمة في رعاية أبنائها سلوكيا ودراسيا، ووضوح الصراع بين الأجيال وزيادة الفروق في القيم بين الكبار والصغار وتغير بعض مظاهر السلوك الإنساني حيث أصبح مقبولا ما كان مرفوضا من قبل وأصبح مرفوضا ما كان مقبولا من قبل، وانتشر العنف بكل أشكاله نتيجة الفوضى العارمة التي خلفتها العولمة كما تذهب إلى ذلك فاطمة عبد الرحيم النوايسه (2013: 26-28) ومحمد الشيخ حمود (2011: 17) وكل من بنعيسى زغبوش وإسماعيل علوي (2011: 3-5) وسعيد حسني العزة (2009: 37).

ووعيا من هذه المجتمعات بأهمية الصحة النفسية للفرد وأهمية المدرسة كأول مؤسسة مسئولة بعد البيت عن رعاية وتنمية السلوك، فقد عمدت إلى تطوير خدمات الإرشاد النفسي داخل المؤسسات التعليمية. وقد اتخذت هذه الأخيرة مجموعة من الأشكال من قبيل السيكودراما والسوسيودراما والإرشاد بواسطة اللعب والإرشاد بواسطة القراءة والإرشاد عن طريق مراكز الاستماع والوساطة المدرسية وغيرها. أما في المغرب، فقد اقتصرت خدمات الإرشاد النفسي المقدمة في المدارس على مراكز الاستماع والوساطة التربوية، ولكن من الملاحظ أنه مع وجود هذه الخدمات المقدمة فما زالت الأمراض النفسية ونسبة العنف داخل المدارس المغربية في ارتفاع مما شجع على محاولة تقويم وتجاوز هذا الخلل باقتراح برنامج إرشادي مكمل لعمل مراكز الاستماع والوساطة التربوية على غرار العديد من الدول الأجنبية وهو الإرشاد النفسي بواسطة القراءة.

أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نظرية الدعم النفسي بالقراءة من خلال تطبيقها على أرض الواقع وتكييفها مع المجتمع المغربي، والتوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد العاملين في مجال التربية وتساهم في الرفع من جودة التعليم.

أهمية الدراسة.

تتبع أهمية هذه الدراسة من خلال الحاجة الماسة للقيام به سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، والحاجة لمثل هذا النوع من البحوث لتطوير العملية التربوية والدعم المدرسي على مستوى المجتمع المغربي وللمساهمة في تحسين الشركاء، وإثراء المكتبة العلمية بمثل هذه الدراسات المستوفية للشروط العلمية والأكاديمية، والمرتكزة على أدبيات متوفرة لا على المستوى النظري ولا على المستوى المنهجي، والمبنية على منهجية محكمة تعتمد إشكالية وفرضيات واضحة واستعمال لآليات والتقنيات بطريقة علمية معقنة، إضافة إلى التجربة والمعاناة والموضوعية وتحديد الهوية والتصنيف والوصف والاقتصاد وعدم التكرار والشمولية بعدم إغفال جانب من الجوانب المطروحة، إضافة إلى كونها تأتي من نتائج دراسات وبحوث سابقة كما أنها قد تفتح آفاقا لدراسات جديدة في هذا المجال.

إشكالية الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى حل الإشكالية التالية:

هل يمكن تقويم الخلل والضعف الذي يعرفه الدعم النفسي في المنظومة التربوية المغربية اعتمادا على برنامج إرشادي يعتمد على فن القصة؟ وهل يمكن للدعم بواسطة القراءة أن يساهم في تعديل اتجاهات المتعلمين نحو القراءة وفي تحسين نتائجهم الدراسية؟

أسئلة الدراسة.

يتفرع عن إشكالية الدراسة عدد من التساؤلات يمكن إجمالها فيما يلي:

هل تمكن برنامج الدعم النفسي بالقراءة من إحداث فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى توجهات المتعلمين نحو القراءة؟ وهل تمكن هذا الأخير من إحداث فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى نتائج المتعلمين الدراسية؟

فرضيات الدراسة.

تتبنى عن أطروحة الدراسة الفرضية التالية:

أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى توجهات المتعلمين نحو القراءة ونتائجهم الدراسية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الدعم النفسي بالقراءة على عينة الدراسة.

حدود الدراسة.

وتتمثل في اقتصار الدراسة على تطبيق تجربة الدعم بالقراءة داخل مدرسة ابتدائية واحدة ببنياية واحدة وعلى عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي فقط، واقتصار البحث الميداني على سنة دراسية واحدة وهي 2012/2011، علاوة على اعتماده على عينة محدودة من الأساتذة المتطوعين لإجراء تجربة الدعم بالقراءة، وأخيرا عدم كفاية التجهيزات المادية للقيام بالدراسة.

مصطلحات الدراسة.**مفهوم الدعم النفسي بواسطة القراءة.**

اختلف العلماء في تعريفهم لمصطلح الدعم النفسي بواسطة القراءة أو ما يعرف بالبيبلوثيرابيا، حيث أن هناك من يعتبره علما يمارس داخل المستشفيات مع مرضى ويحتاج إلى هيئة طبية متخصصة وروشته من الكتب المنتقاة حسب الحالات وتقارير دورية دقيقة عن استجابة هؤلاء المرضى وردود أفعالهم، مثل تعريف أرماندو فافازا Armando Favazza (1966: 138) الذي يذهب فيه إلى أن الدعم النفسي بالقراءة: "هو برنامج لنشاطات مختارة يتضمن فيما يتضمن مواد قرائية تخطط وتدار ويتم التحكم فيها تحت إشراف طبيب بشري، كعلاج للمرضى النفسيين، ويتطلب إذا اقتضى الأمر المساعدة من جانب أمين المكتبة المتمرس".

وهناك من ينظر إليه على أنه فن يمارس داخل المؤسسات العلاجية أو خارجها، ويتطلب قارنا يعاني ولو من بعض الاضطرابات والخصائص النفسية السلبية، وشخصا متعاطفا معه يكون على دراية بطبيعة النفس البشرية من جهة، والكتب التي تتلاءم مع احتياجات كل حالة وتساعد بما يكفي في حل المشاكل والتغلب عليها من جهة أخرى، كما أوضح شعبان عبد العزيز خليفة (2000: 34-35)، مثل تعريف لينكوسكي Lenkowsky (1987: 123) الذي يرى بأن الدعم النفسي بالقراءة هو "استخدام للقراءة لإحداث تغيير على مستوى الشخصية وتعزيز نموها وتطورها، ومساعدة الشباب على فهم والتعامل مع المشكلات عن طريق تزويدهم في الأوقات المناسبة بأدبيات تتلاءم واحتياجاتهم والمواقف الشخصية التي يمرون منها".

وتعريف كل من ريوردن وويلسن Riordan & Wilson (1989: 506) بأنه "استخدام القراءة الموجهة لمجموعة من المواد المكتوبة في فهم وحل المشكلات ذات الصلة باحتياجات شخصية المسترشد".

وتعريف كل من سيشتمان وأور Shechtman & Or (1996: 139) بأن الدعم بالقراءة هو "تدخل غير مباشر يستخدم الأدب لتنمية الشخصية".

وكذا تعريف كل من بارديك وبارديك Pardeck & Pardeck (1998: 25) على أنه "العلاج باستخدام الكتب". وتعريف كل من ماكووي وماكاي McCoy & McKay (2006: 681) اللذان يعتبران فيه أن الدعم النفسي بالقراءة هو "استخدام الأدب والشعر في علاج الأشخاص الذين يعانون من مشاكل عاطفية أو أمراض عقلية".

وتعريف كل من كافانوت وفيريني Kavanaugh & Fiorini (2009: 5) اللذان يشيران فيه إلى أن الدعم النفسي بالقراءة هو "أداة يمكن أن توفر صوتا للأطفال العاجزين عن التعبير عما يفكرون ويشعرون به".

وتعريف روزالسكي وستيوارت وميللر (Rozalski, Stewart & Miller: 2010: 37) بأن الدعم بواسطة القراءة هو "طريقة غير مباشرة تشجع المتعلم على التفكير، وتمكنه من التواصل مع الآخرين بشأن ما قام بقراءته، وإسقاط ذلك على تجارب حياته الشخصية".

في حين، تذهب إليانور فرانسس براون (1975) إلى أن البيبليوثريابيا فن وعلم في الوقت ذاته، ذلك أنها حينما تمارس مع المرضى داخل المستشفيات تكون علما، وحينما تمارس في الحياة الاجتماعية العادية بعيدا عن المؤسسات العلاجية فهي آنذاك فن.

ويمكن القول أنه سواء أكان الدعم النفسي بالقراءة علما أو فنا، فهو عبارة عن قراءة موجهة تختلف عن القراءة العشوائية في كونها تحتاج، كما انتفتت على ذلك جميع التعريفات السابقة وغيرها، إلى عناصر ثلاث وهي الأشخاص المحتاجين للقراءة، والأشخاص الذين يتكفون بعملية القراءة لهم والذين ينسجون علاقات ثقة ومحبة معهم ويكونون على دراية تامة باحتياجاتهم، وأخيرا مجموعة من المواد المقروءة التي تكفي كما ونوعا وتدرجا في الاستجابة لهذه الاحتياجات وحل المشكلات والاضطرابات.

أهداف الدعم بالقراءة.

على غرار الإرشاد النفسي المدرسي، وباعتباره طريقة من طرقه، يهدف الدعم بواسطة القراءة إلى تحقيق أهداف متنوعة، منها التتموية والعلاجية والوقائية. فبالنسبة لأهداف الدعم بالقراءة النمائية، فتتجلى حسب محمد منير أبو شعر (مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) وعبد الرحيم كمال جوزال (1997: 68) وجان نعوم طنوس (2005: 219) في تحقيق الراحة والسعادة والنضج والتكيف والصحة النفسية والإسهام في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للمتعم عبر تذليل الصعوبات الداخلية والخارجية التي يواجهها. كما تتجلى أيضا حسب شعبان عبد العزيز خليفة (2000: 374-381) في تهذيب النفس والذوق والسلوك والمساعدة على تحقيق المتعلم لذاته وتكيفه في مراحل نموه المختلفة وتطوير شخصيته وتنميتها واعتباره لنفسه، وحسب لبنى الجادري (2007: مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) وإبراهيم رمزي (2002: 33) في إكساب المتعلم مجموعة من المبادئ والخصال الحميدة والقيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية في حياته اليومية كالمحبة والتعاون وغيرها وذلك في قوالب من التشويق والسرد الممتع، وحسب محمد أيوب شحيمي (1997: 177) وحسام الغزالي (2009: 187-193) في فتح مدارك المتعلم وتنمية خياله وذكائه وذاكرته وانتباهه وأفكاره وتفكيره العلمي وقدراته الإبداعية والابتكارية باستمرار واتجاهاته الإيجابية إضافة إلى تحقيق المتعة والتسلية وتحبيب الحياة إليه والتقليل من مشاعر الوحدة والملل لديه وفتح الأبواب أمامه نحو الفضول والاستطلاع والمساعدة في إعادة بنيته العاطفية والعقلية وتكملة احتياجاته التتموية والاستفادة من قدرات وخبرات الآخرين، أي شخصيات القصص، فيما يتعلق بكيفية التصرف ومعالجة المواقف والمشكلات، وهو نفس ما تذهب إليه أنيتا لاكينتا

وشيلي هيسكي (Anita Laquinta and Shellie Hipsky: 2006: مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) اللتان تعتبران أن من أهداف الدعم بالقراءة النمائية المساعدة على تنمية شخصية الإنسان من خلال جعله يتفاعل مع شخصية أو رمز أو فكرة موجودة في ما يقرأه. كما تذهبان إلى أن من الأهداف النمائية التي يسعى الدعم بالقراءة إلى تحقيقها العمل على تخلص التلميذ من الأفكار السوداوية ومشاعر الغضب وعقدة الذنب لديه، إذ تقوم القراءة مقام المرشد أو المعالج النفسي، وكذا التأثير في سلوك المتعلم وتشكيل ثقافته، وتعليمه اللغة وإثراء حصيلته اللغوية لأن لغة المتعلم تنمو بالتقليد، وتمكينه من القراءة والكتابة، وتعويدده على النطق السليم، وغرس عادة حب القراءة لديه، ومساعدته على فهم العالم من حوله من خلال إمداده بأفكار وتوجيهات معينة، وتعزيز ثقته بنفسه وقدراته، وإشعاره بحب الآخرين وبالدفء والحنان والأمان، ولفت انتباهه إلى أن الآخرين لديهم أيضا نفس المشاكل. ويرى محمد عباس نور الدين (2004: 158-159) أن الدعم بالقراءة يهدف من الناحية التتموية إلى تبصير المتعلم بنقاط الضعف لديه وبالمخاطر الكامنة في الوسط الذي ينتمي إليه، وتسهيل انخراط المتعلم في مجتمعه، ومساعدته على الظفر بالحكمة والفطنة والتخلي

عن الأوهام، وعلى تقبل الآخرين واحترامهم رغم اختلافهم والتعامل معهم تعاملًا عقلانيًا. بينما يعتبر روزالسكي وستوارد وميلر Rosalski, Steward and Miller (2010: 37) أن من أهداف الدعم بالقراءة تشجيع المتعلم على التفكير والتعبير الحر والتواصل مع الآخرين بخصوص محتوى القصة المقروءة وكيفية توظيفها والاستفادة منها في حياته الشخصية. ويؤيد كل من محمد حمزة بن محمد السليمانى وعبد الرحيم بن حسين جفري (2003: 41-42) نفس الفكرة، حيث يعتبران أن الدعم بالقراءة يخلق القدرة لدى المتعلم على النقاش واتخاذ القرار بصورة واضحة ومجاراة التطورات الحياتية. ويذهب ستامبس Stamps (2003: 29) إلى كون الدعم بواسطة القراءة يوفر وسيلة آمنة تمكن المتعلمين، سواء الأطفال منهم أو المراهقين، من مواجهة التحديات والمشاكل.

ويذهب كور Corr (2003: 338) وسعيد عبد المعز علي (2006: 22) إلى أن الدعم بالقراءة يحمل المتعلم على مواجهة بعض القضايا الحساسة التي يصعب عليه التطرق إليها والخوض فيها مباشرة، والتنفيس عن رغباته المكبوتة، وتجاوز حاضره ليضع لنفسه آمالًا يميل إلى تحقيقها في الواقع.

أما فيما يتعلق بأهداف الدعم بواسطة القراءة باعتماد الاستراتيجية العلاجية، فتتمثل حسب رجب البنا (مقتطف من موقع الكتروني على الشبكة العنكبوتية) وبشير معمري (2007: 89) في تصحيح مسار سلوك المتعلم في المدارس والمساهمة في علاج الكثير من الاختلالات النفسية كحالات القلق والاكتئاب والإحباط وغيرها، والمخاوف المرضية التي يعاني منها مثل الخوف من الفشل والأماكن المظلمة أو المرتفعة أو المغلقة أو غيرها، وذلك من خلال مساعدته على التنفيس عن مشاعره وانفعالاته ومخاوفه الكامنة في اللاشعور لديه، ومساعدته على حل العديد من المشكلات التي تواجه المتعلم في حياته اليومية عبر حمله على مواجهة الموقف الواقعية وإكسابه سلوكًا معينًا من خلال تقليد فحوى القصة.

ومن الناحية الوقائية، يسعى الدعم بواسطة القراءة حسب محمد عباس نور الدين (2004: 158-159) إلى التقليل من احتمالات انحراف المتعلم، وتجنبيه العديد من الآفات النفسية التي تعوق وتكبل انطلاقته وتفسد عليه متع السعادة.

دراسة حالات تطبيق تجربة الدعم بالقراءة:

ركزت دراسة نيلسون أنطونيو بورتيلو بينا (Nelson Antonio Portillo Pena) (2008) على الكشف عن التأثيرات الطويلة الأمد لبرنامج القراءة بصوت مرتفع على تلاميذ مرحلة ابتدائية مهددين بالخطر من خلال ثلاث نقاط أساسية (المواقف تجاه القراءة، والدافعية للقراءة، ونتائج وإنجازات القراءة). وقد شملت هذه الدراسة عينة مجتمعية كبيرة عبر أربع أفواج من التلاميذ الذين يرتادون 12 مدرسة عمومية في شيكاغو (866 تلميذًا مشاركًا تم تقسيمها إلى 4 مجموعات: 140 منهم خلال الموسم الدراسي 2002-2003، و236 خلال الموسم الدراسي 2003-2004، و295 خلال الموسم الدراسي 2004-2005، و195 تلميذًا خلال الموسم الدراسي 2005-2006). وقد قسم التلاميذ خلال كل موسم دراسي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تجرى عليهم اختبارات قبلية في بداية السنة الدراسية واختبارات بعدية عند نهاية الموسم الدراسي. وقد كان كل متطوع يختار فصل دراسي يضم مجموعة من التلاميذ الذين يقرأ لهم طوال السنة الدراسية قصصًا من اختيارهم وتناسب مستوياتهم وأعمارهم. كما اعتمد برنامج القراءة الجهرية هذا على مجموعة من التدابير السليمة والمستخدمة على نطاق واسع، وفترة زمنية لاختبار مدى دوام النتائج المحصل عليها تصل إلى أربع سنوات بعد التدخل، وعلى عدد من المقاربات الإحصائية المعقدة لتفسير النتائج. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التجربة كان لها أثر إيجابي على التلاميذ الذين كانوا يعانون من مواقف سلبية تجاه القراءة، ولم تكن لديهم دافعية نحوها.

وسعت دراسة نونري وروس وماكدونالد (J. A, Nunnery. S. M, Ross and A. McDonald) (2006) إلى إثبات فعالية تطبيق برنامج قرائي مكثف على التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية في الرفع من مستواهم القرائي. وقد استخدم لهذا الغرض 44 أستاذًا و978 تلميذًا ضمن واحدة من أكبر تسع مدارس موجودة في المنطقة الحضرية جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت تدوم مدة كل حصة قرائية 90 دقيقة لكل فصل، ليصل عدد القصص والكتب المقروءة

للتلاميذ في نهاية البرنامج 25. وتمت مقارنة النتائج على ثلاث مستويات مختلفة، حيث يتعلق المستوى الأول بمقارنة النتائج القبلية والبعديّة لكل تلميذ على مر الوقت، ويتعلق المستوى الثاني بمقارنة نتائج تلميذ مع تلميذ آخر داخل القسم، بينما يخص المستوى الأخير مقارنة نتائج تلميذ مع تلميذ من قسم آخر. وقد كشفت نتائج هذه المقارنات في نهاية البرنامج عن ارتفاع في معدلات النمو القرائي لدى التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج القراءة المكثفة، مقارنة مع أولئك الذين اقتصر على البرنامج الدراسي لوحده خاصة فيما يتعلق بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

وكان الهدف من دراسة داوون بورتر وتود لاوري وماري جونسون وأنجلا فالب وتوم ليفزي Dawn Porter, Todd Lowry, Mary Johnson, Angela Falbe and Tom Livezey (2006) تقييم مدى قدرة برنامج قرائي على تسريع وتطوير مهارة القراءة عند المتعلمين الذين هم في حاجة ماسة إلى ذلك. وقد أشرك في العملية 21 تلميذاً، 8 منهم من الصف الرابع، و7 من الصف الخامس، و6 من الصف السادس، من مدرسة ابتدائية. وتم اختيار المتعلمين المشاركين بناء على نتائج تقييم القراءة، وعلى توصيات الأساتذة، وقسموا إلى فصلين دراسيين، بحيث يعمل كل فصل على 6 أجهزة كمبيوتر. وقد كان يتم تدريس هؤلاء التلاميذ الفهم، والصوتيات، والفونيمات، وكيفية ربط القراءة بالكتابة من خلال مجموعة من الإرشادات والتعليمات الواضحة والأنشطة المحفزة على شبكة الإنترنت والتطبيقات الموجهة. وقد خصص للبرنامج القرائي ثلاث حصص أسبوعية، مدة كل واحدة منها 45 دقيقة، تطبق بعد انتهاء اليوم الدراسي أي خارج أوقات العمل الرسمية. وبعد مقارنة نتائج الاختبارات القبلية والبعديّة، أظهر البرنامج بعد أربعة أشهر من دخوله حيز التنفيذ من التلاميذ تحسناً لا بأس به في مستوى التلاميذ، حيث عزز وطور مهارة القراءة لدى 76% من المتعلمين. ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل وصل تأثير البرنامج إلى المدرسة ككل، حيث أخبر المتعلمون المستهدفون بالبرنامج زملائهم عنه، فأظهر هؤلاء بدورهم رغبة بالانخراط فيه. كما عبر الآباء وأولياء الأمور عن رغبتهم في استمرار هذا الأخير، وتدخله كلما أظهر المتعلمون صعوبات قرائية.

منهجية الدراسة.

منهج الدراسة.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي.

مجتمع الدراسة.

وقد اختير كمجتمع للدراسة تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة أساسي من مدرسة عبد الرحمان لمخنت بناية مولاي رشيد سيدي عثمان.

عينة الدراسة.

تم الاعتماد في اختيار عينة الدراسة على الاختبارات من خلال تطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة، حيث اختير للتجربة المتعلمون الحاصلون على مجموع نقاط يتراوح بين 20 و60 على مقياس الميول القرائية، أي الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة أو الذين لديهم ميول متوسط إلى القراءة. وحيث أن عدد هؤلاء المتعلمين كان 30 تلميذاً من السنة الثانية و30 تلميذاً من السنة الثالثة و30 تلميذاً من السنة الرابعة أساسي، فقد اختير 20 تلميذاً من كل مستوى للحصول على 60 تلميذاً قسموا بالتساوي وبطريقة عشوائية إلى مجموعتين واحدة تجريبية تضم 30 تلميذاً (10 منهم من المستوى الثاني و10 من المستوى الثالث و10 من المستوى الرابع)، وأخرى ضابطة تحتوي على 30 تلميذاً (10 منهم من المستوى الثاني و10 من المستوى الثالث و10 من المستوى الرابع).

أدوات الدراسة.

وقد تم اللجوء في هذه الدراسة إلى الاختبارات بتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة على المتعلمين (ERAS; McKenna & Kear, 1990, 1999، وهو مقياس صمم خصيصاً للتلاميذ من الصف الأول إلى الصف السادس ابتدائي، ويضم 20 بنداً يتناول نوعين محددين من المواقف تجاه القراءة، وهي المواقف تجاه القراءة الترفيهية خارج المدارس والمواقف تجاه القراءة الأكاديمية داخل المدارس، وقد تمت إدارة الاختبار بطريقة فردية لكل متعلم على حدة. وقد تم إرفاق كل بند أو سؤال بصورة لشخصية الرسوم المتحركة غارفيلد Garfield، حيث تختلف تعابير الوجه والجسم الخاصة بالشخصية في كل صورة بين مستاء ومستاء جداً ومسرور ومسرور جداً، بدلاً من عبارات مكتوبة، وذلك كون هذا النوع من الاستمارات مفيد أكثر في التعامل مع جمهور الأطفال والمتعلمين كما تؤكد على ذلك رجاء وحيد دويدري (2000:334).

وقد تم التدرج في منح نقط المقياس على التوالي من نقطة واحدة على الإجابات السلبية (مستاء جداً) إلى أربع نقاط على الإجابات الإيجابية (مسرور جداً)، وهكذا فقد تراوحت مجموع نقط المقياس بين 20 و80 حسب إجابة كل متعلم، على أساس أن المتعلمين الحاصلين على مجموع نقاط يتراوح بين 20 و40 لديهم مواقف سلبية تجاه القراءة، والمتعلمين الحاصلين على مجموع نقاط يتراوح بين 41 و60 لديهم بعض الميول إلى القراءة، والمتعلمين الحاصلين على مجموع نقاط يتراوح بين 61 و80 لديهم اتجاهات إيجابية وميول كبير إلى القراءة.

وقد قام صاحب المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي للأداة بتطبيق معامل ألفا، فوجده يتراوح بين 0,74 و0,89. وعامة يمكن القول بأن هذا المقياس هو الأكثر شعبية واستعمالاً في قياس ميول واتجاهات المتعلمين نحو القراءة، ولاسيما في الولايات المتحدة، حيث تم تطبيقه في العديد من الدراسات التي تناولت برامج القراءة مثل بولاند- ويلمز Boland-Willms (1991) وريزنز Rains (1993) وريفرز وتامز Reeves & Thames (1994) وبورتر Porter (1995) وأنجليتي وآخرون Angeletti et al. (1996) وفيتزجيبون Fitzgibbons (1997) وأوفريت ودونالد Overett & Donald (1998) وأوزن Usen (1999) وسميت وآخرون Smith et al. (2000) وموستوا وآخرون Mostow et al. (2002) وبييك Beck (2004) وكازيلسكي وآخرون Kazelskis et al. (2005) وووريل وآخرون Worrell et al. (2007) وبورتيلو Portillo (2008) وغيرهم، وكثرة استخدام هذا المقياس من قبل العديد من الباحثين إنما يدل على صدق هذه الأداة في قياس ما أعدت لقياسه.

إدارة الدراسة.

بعد اختيار عينة المتعلمين الذين سيتم إخضاعهم لتجربة الدعم بالقراءة وتقسيمهم في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة عليهم، واختيار المشرفين الذين سيتطوعون بالقراءة لهم وانتقاء القصص التي سيتم قراءتها والتي تتلاءم مع احتياجات المتعلمين النفسية والمرحلة العمرية التي ينتمون إليها، أخضعوا لبرنامج الدعم بواسطة القراءة الذي دام زهاء سنة دراسية كاملة. ثم بعد ذلك أعيد تطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة عليهم من جديد للمقارنة بين النتائج القلبية والبعدية للاختبار عند المجموعة التجريبية وبين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة اعتماداً على اختبارات T-Test لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها والتعقيب عليها.مقارنة الاتجاهات نحو القراءة للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وسيتم في هذه الفقرة مقارنة الاتجاهات نحو القراءة لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة من أجل معرفة مدى تأثير البرنامج على مواقف هذه المجموعة تجاه القراءة.

جدول رقم (1)

مقارنة المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو القراءة عند متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي المنتمين للمجموعة التجريبية والخاضعين لتجربة الدعم بالقراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

الاتجاهات نحو القراءة	المستوى الثاني			المستوى الثالث			المستوى الرابع		
	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	اختبار ت	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	اختبار ت	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	اختبار ت
الاتجاهات نحو القراءة الترفيهية	1.27 م.ح: 1.27	3.91 م.ح: 3.91	56.17 م.ح: 56.17	1.12 م.ح: 1.12	3.93 م.ح: 3.93	59.79 م.ح: 59.79	1.19 م.ح: 1.19	3.97 م.ح: 3.97	63.18 م.ح: 63.18
الاتجاهات نحو القراءة الأكاديمية	0.34 م.ح: 0.34	0.19 م.ح: 0.19	0.23 م.ح: 0.23	0.27 م.ح: 0.27	0.13 م.ح: 0.13	63.18 م.ح: 63.18	1.20 م.ح: 1.20	3.81 م.ح: 3.81	63.66 م.ح: 63.66

يستخلص من خلال هذا الجدول أن اتجاهات متعلمي المجموعة التجريبية سواء في المستوى الثاني أو الثالث أو الرابع أساسي نحو القراءة قد تغير، ذلك أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات المتعلمين نحو كل من القراءة الترفيهية والقراءة الأكاديمية قد ارتفعت بشكل ملموس بعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وبما أنه عند مستوى المعنوية 0.05 قيمة t الاختبارية أكبر من قيمة t الجدولية المحددة في 1.83، فإننا نرفض فرض العدم بأن برنامج الدعم بالقراءة لا يؤثر في اتجاهات المتعلمين نحو القراءة ونقبل الفرض البديل بأن هذا البرنامج يؤثر في اتجاهات المتعلمين نحو القراءة سواء منها الترفيهية أو الأكاديمية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية القراءة أو القصة والفنيات المستخدمة في البرنامج في إعادة تشكيل مواقف المتعلمين تجاه القراءة بصفة عامة، وهذا يتفق وأهداف برنامج الدعم بالقراءة التي تم التطرق إليها سابقاً في الأدبيات ودور هذا الأخير في غرس عادة وحب القراءة في نفس المتعلم وتكوين دافعية القراءة لديه، وهو نفس ما أسفرت عنه نتائج دراسة نيلسون أنطونيو بورتيلو بينا (2008).

مقارنة الاتجاهات نحو القراءة للمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وسيتم في هذه الفقرة مقارنة الاتجاهات نحو القراءة عند المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة.

جدول رقم (2)

مقارنة المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو القراءة عند متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي المنتمين للمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

الاتجاهات نحو القراءة	المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع	
	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة	قبل تجربة الدعم بالقراءة	بعد تجربة الدعم بالقراءة
الاتجاهات نحو القراءة الترفيهية	1.29 م.ح: 1.29	1.27 م.ح: 1.27	1.11 م.ح: 1.11	1.14 م.ح: 1.14	1.22 م.ح: 1.22	1.22 م.ح: 1.22
الاتجاهات نحو القراءة الأكاديمية	0.32 م.ح: 0.32	0.31 م.ح: 0.31	0.26 م.ح: 0.26	0.32 م.ح: 0.32	0.28 م.ح: 0.28	0.28 م.ح: 0.28

على خلاف نتائج الجدول السابق، يتضح من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية لاتجاهات المتعلمين، المنتمين للمجموعة الضابطة التي لم يتم إشراكها في برنامج الدعم بالقراءة، نحو القراءة الترفيهية والقراءة الأكاديمية أن هذه الأخيرة قد عرفت إما ارتفاعاً طفيفاً في بعض الحالات، أو بقيت ثابتة في بعض الأحيان كما هو الشأن بالنسبة لتلاميذ المستوى

الرابع أساسي، مما يؤكد أهمية القصة أو الدعم بالقراءة في تغيير اتجاهات ومواقف المتعلمين نحو القراءة سواء منها الترفيهية أو الأكاديمية وتحبيبها إلى نفوسهم.

مقارنة النتائج الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

وسيمت في هذه الفقرة مقارنة النتائج الدراسية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة بمدرسة عبد الرحمان لمخنت بناية مولاي رشيد سيدي عثمان.

جدول رقم (3)

مقارنة المتوسطات الحسابية للنتائج الدراسية عند متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسيين المنتميين للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج الدعم بالقراءة.

المستويات الدراسية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	النتائج الدراسية قبل تجربة الدعم بالقراءة	النتائج الدراسية بعد تجربة الدعم بالقراءة	النتائج الدراسية قبل تجربة الدعم بالقراءة	النتائج الدراسية بعد تجربة الدعم بالقراءة
الثاني أساسي	م.ح: 5.17 ا.م: 1.07	م.ح: 6.23 ا.م: 0.68	م.ح: 6.49 ا.م: 0.83	م.ح: 5.62 ا.م: 1.45
الثالث أساسي	م.ح: 7.15 ا.م: 0.97	م.ح: 7.18 ا.م: 1	م.ح: 5.98 ا.م: 0.94	م.ح: 4.84 ا.م: 1.61
الرابع أساسي	م.ح: 5.93 ا.م: 1.13	م.ح: 6.73 ا.م: 0.92	م.ح: 6.33 ا.م: 1.26	م.ح: 6.39 ا.م: 0.96

يوضح الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية للنتائج الدراسية الخاصة بمتعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي المشاركين في المجموعة التجريبية قد ارتفعت بعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة عما كانت عليه قبل إخضاع المجموعة للبرنامج.

وبما أنه عند مستوى المعنوية 0.05 قيمة t الاختبارية أكبر من قيمة t الجدولية المحددة في 1.83، فإننا نرفض فرض العدم بأن برنامج الدعم بالقراءة لا يؤثر في نتائج المتعلمين الدراسية ونقبل الفرض البديل بأن هذا البرنامج يؤثر فيها، وهذا يتفق وأهداف الدعم بالقراءة الواردة في الأدبيات، الشيء الذي يؤكد أهمية الدعم بالقصة في التحسين من نتائج التلاميذ الدراسية خاصة فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والفهم وإغناء الرصيد اللغوي، وهذا نفس ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من ونوري وروس وماكدونالد (2006) وداون بورتر وتود لاوري وماري جونسون وأنجلا فالب وتوم ليفزي (2006).

في حين يلاحظ من خلال نفس الجدول أن المتوسطات الحسابية للنتائج الدراسية لتلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يتم إخضاعهم لبرنامج الدعم بالقراءة قد انخفضت بالنسبة للمستويين الثاني والثالث أساسي، في الوقت الذي عرفت ارتفاعاً نسبياً بالنسبة لتلاميذ المستوى الرابع أساسي، وهذا إنما يدل على أهمية الدعم بالقراءة في الرفع من التحصيل الدراسي عامة.

يتبين جلياً من خلال نتائج الدراسة صحة الفرضية الموضوعية، ذلك أن المقارنة بين المتوسطات الحسابية لنتائج توجهات المتعلمين نحو القراءة والنتائج الدراسية عند المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق تجربة الدعم بالقراءة قد أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية، كما أظهرت المقارنة بين المتوسطات الحسابية لنتائج توجهات المتعلمين نحو القراءة والنتائج الدراسية عند المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق تجربة الدعم بالقراءة فروقا ذات دلالة إحصائية كذلك.

خاتمة الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى تطوير نظرية الدعم النفسي بالقراءة من خلال تطبيقها على أرض الواقع وتكييفها مع المجتمع المغربي، والتوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد العاملين في مجال التربية وتساهم في الرفع من جودة التعليم.

وبهدف تحقيق هذا الغرض تم اللجوء إلى تجربة الدعم بالقراءة عبر اختيار عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي بمؤسسة واحدة للتعليم الابتدائي، وتقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة، ثم تم بعد ذلك إخضاع المجموعة الأولى للتجربة مدة سنة دراسية كاملة، وإعادة تطبيق المقياس من جديد على المجموعتين معا بغرض المقارنة بين نتائج الاتجاهات نحو القراءة وكذا النتائج الدراسية عند المجموعة التجريبية قبل وبعد نهاية التجربة، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة عند انتهاء تطبيق البرنامج. وقد تم التوصل من خلال تقييم تجربة الدعم بالقراءة إلى نجاح هذه الأخيرة في تعديل مواقف المتعلمين واتجاهاتهم نحو القراءة سواء منها الترفيحية أو الأكاديمية وتحسين نتائجهم الدراسية وتمكينهم من تجاوز والتخلص من صعوباتهم القرائية.

توصيات الدراسة.

وبما أن نتائج تجربة الدعم بالقراءة التي تم إنجازها قد أسفرت عن النجاح الكبير الذي حققه البرنامج في تغيير السلوك السلبي للمتعلمين وتعديل اتجاهاتهم نحو القراءة وتخليصهم من الخوف الذي كانوا يعانون منه تجاه القراءة، توصي الباحثة بتفعيل برنامج الدعم بالقراءة داخل المؤسسات التعليمية الابتدائية باعتباره برنامجا إرشاديا مدرسيا مكمل لبرنامج مراكز الاستماع والوساطة المدرسية.

مقترحات الدراسة.

مادام البحث قد اقتصر على تطبيق تجربة الدعم بالقراءة داخل مدرسة ابتدائية واحدة ببنياية واحدة وعلى عينة من متعلمي المستوى الثاني والثالث والرابع أساسي فقط، كما اقتصر البحث الميداني على سنة دراسية واحدة وهي 2011/2012، علاوة على اعتماده على عينة محدودة من الأساتذة المتطوعين لإجراء تجربة الدعم بالقراءة، وأخيرا عدم كفاية التجهيزات المادية للقيام بالدراسة، تقترح الباحثة على غيرها من الباحثين ما يلي:

- توسيع تجربة الدعم بالقراءة عن طريق القيام بها داخل العديد من المدارس بنيابات مختلفة وعلى جميع مستويات التعليم الابتدائي وذلك قصد التحقق من نتائج التجربة وتعميمها على بقية المدارس.
- تمديد مدة إنجاز تجربة الدعم بالقراءة لتشمل أكثر من موسم دراسي واحد مثل دراسة نيلسون أنطونيو بورتييلو بينا (2008) للحصول على نتائج أكثر دقة.
- اعتماد طاقم بشري مختص ومتفرغ للعمل ولاسيما من خارج المؤسسات التعليمية قيد التجربة من أجل تحقيق الحميمية أكثر مع المتعلمين وتخصيص أكبر وقت للتجربة.
- توفير كافة التجهيزات الضرورية للقيام بتجربة الدعم بالقراءة حتى لا يكون ذلك من النقائص أو الصعوبات التي تعرقل سير البرنامج.

المراجع.

- إبراهيم، رمزي (2002). مواجهة الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال (الأساليب الكشفية نموذجاً). تونس: المطبعة العصرية.

- أبو شعر، محمد منير (2013). درهم وقاية القراءة أحدثت الوصفات الطبية. مقتطف من الموقع الإلكتروني

http://thawra.alwehda.gov.sy/_archive.asp?FileName=54836100820130127170658

- البنا، رجب. نظرية جديدة: العلاج بالقراءة. مقتطف من الموقع الإلكتروني

<http://www.ragabelbanna.com/octM0291.htm>

- الجادري، لبنى (2007). القصة فراشة تحلق بين عقل الطفل وحواسه. مقتطف من الموقع الإلكتروني <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=98405>
- السليمانى، محمد حمزة بن محمد وجفري، عبد الرحيم بن حسين (2003). أسباب انخفاض الميول القرائية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة: دراسة استكشافية. سلسلة البحوث التربوية والنفسية. المملكة العربية السعودية: طبع جامعة أم القرى. الطبعة الأولى.
- العزة، سعيد حسني (2009). دليل المرشد التربوي في المدرسة. عمان- المملكة الأردنية الهاشمية: دار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى. الإصدار الثاني.
- الغزالي، حسام (2009). التأثير والتأثير عند الأطفال: دراسة سيكولوجية- نفسية- اجتماعية. سلسلة التربية الأسرية 2. سوريا: دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.
- النوايسه، فاطمة عبد الرحيم (2013). الإرشاد النفسي والتربوي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- حمود، محمد الشيخ (2011). الإرشاد المدرسي: طبيعته، مجالاته، آلياته، وطرائقه. العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.
- خليفة، شعبان عبد العزيز (2000). العلاج بالقراءة أو البيبليوثيرابيا: وهو الحلقة الثالثة من البيبليوجرافيا أو علم الكتاب. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. الطبعة الأولى.
- دويدري، رجاء وحيد (2000). البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارسته العملية. بيروت: دار الفكر المعاصر ودمشق: دار الفكر. الطبعة الأولى.
- زغبوش، بنعيسى وعلوي، إسماعيل (2011). الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية: تقنيات المقابلة والإنصات وتدبير الحوار. سلسلة علم النفس المعرفي 2. إردن- الأردن: عالم الكتب الحديث. الطبعة الأولى.
- شحيمي، محمد أيوب (1997). الإرشاد النفسي، التربوي، الاجتماعي لدى الأطفال. مكتبة الطفل النفسية والتربوية. بيروت: دار الفكر اللبناني. الطبعة الأولى.
- طنوس، جان نعوم (2005). التحليل النفسي لحكايات الأطفال الشعبية. بيروت: دار المنهل اللبناني. الطبعة الأولى.
- علي، سعيد عبد المعز (2006). القصة وأثرها في تربية الطفل. القاهرة: عالم الكتب. الطبعة الأولى.
- معمريه، بشير (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس: الجزء الرابع. الجزائر: منشورات الحبر.
- نور الدين، محمد عباس (2004). انحراف الأطفال والشباب: رؤية نقدية نفسية اجتماعية لواقع ظاهرة الجنوح وكيفية التصدي لها. الدار البيضاء: شركة النشر والتوزيع المدارس. الطبعة الأولى.
- Angeletti, N.; Hall, C. & Warmac, E. (1996). Improving elementary attitudes toward recreational reading. Unpublished Master's Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 553).
- Beck, J. (2004). Using response times to model student disengagement. Proceedings of the ITS2004 Workshop on Social and Emotional Intelligence in Learning Environments.
- Boland-Willims, A. (1991). Improving the reading attitude of early primary students through peer-tutoring. Unpublished Master's Thesis, Nova University, British Columbia, Canada (ERIC Document Reproduction Service No. ED 341 961).
- Brown, Eleanor Frances (1975). Bibliotherapy and its Widening Applications. Metuchen, New Jersey: Scarecrow Press.

- Corr, C.A. (2003). Bereavement, grief, and mourning in death-related literature for children. *Omega-Journal of death and Dying*, 48(4).
- Favazza, R. Armando (1966). *Bibliotherapy : A Critique of the Literature*. Bull Med Libr Association, 54(2). Article from:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC198402/pdf/mlab00175-0058.pdf>
- Fitzgibbons, S. (1997, July). Attitudes of youth toward reading before and after a motivational project. Paper presented at the Annual Conference of the International Association of School Librarianship, Vancouver, BC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 943).
- Kavanaugh, C. A. & Fiorini, J. J. (2009). Uses of bibliotherapy for adoptive children and their families. Paper based on a program presented at the American Counseling Association Annual Conference and Exposition. Charlotte, NC.
- Kazelskis, Richard; Thames, Dana; Reeves, Carolyn; Flynn, Rachael; Taylor, Lorie; Beard, Leigh Ann & Turnbo, Dixie (2005). Reliability and stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level. *The Professional Educator*.
- Laquinta, Anita & Hipsky, Shellie(2006). *Bibliotherapy for the Inclusive Classroom*. From:
http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Exceptional%20Learners/Inclusion/Teaching%20and%20Learning/hipsky_iaquinta.htm
- Lenkowsky, R.S. (1987). *Bibliotherapy: a review and analysis of the literature*. *The journal of special education*, Vol.21.
- Livezey, Tom; Falbe, Angela; Johnson, Mary; Lowry, Todd & Porter, Dawn (2006). *Struggling Readers at Michigan Upper Elementary School Achieve Striking Gains with Read Now Power up!* From:
http://steckvaughn.hmhc.com/HA/Correlations/pdf/r/RNPU_researchMichigan.pdf
- McCoy, H. & McKay, C. (2006). Preparing social workers to identify and integrate culturally affirming bibliotherapy into treatment. *Social Work Education*, 25(7).
- Mostow, J.; AIST, G.; Burkhead, P.; Corbett, A.; Cuneo, A.; Rossbach, S. & Tobin, B. (2002, November). Independent versus computer-assisted reading: Equal-time comparison of sustained silent reading to an automated reading tutor that listens. Project LISTEN, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA.
- Nunnery, J. A.; Ross, S. M & McDonald, A. (2006). *Students At Risk and with Learning Disabilities Benefit From Accelerated Reader Use*. From:
<http://doc.renlearn.com/KMNet/R003711227GFA818.pdf>

- Overett, J. & Donald, D. (1998). Paired reading: effects of parental involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*.
- Pardeck, J.T. & Pardeck, J.A. (1998). An exploration of the uses of children's books as an approach for enhancing cultural diversity. *Early Child Development & Care*.
- Porter, S.M. (1995). Effects of a read-aloud program on reading attitudes of elementary children. Unpublished Master's Thesis, Fort Hays State University, Hays, KS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 766).
- Portillo Pena, Nelson Antonio (2008). The power of reading: A multilevel Study of The Longitudinal Effect of A Paired Intergenerational Reading Aloud Program on Academically At-Risk Elementary Student's Reading Attitudes, Reading Motivation and Academic Achievement. From: http://Portillo_final.pdf
- Rains, N.N. (1993). A study of attitudes toward reading of western Kansas students in grades one through six in a selected school. Unpublished Master's Thesis, Fort Hays State University, Hays, KS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 973).
- Reeves, C.K. & Thames, D.G. (1994). Poor reader's attitudes. Effects of using interest and trade books in an intergrated language arts approach. *Reading Research and Instruction*.
- Riordan, R.J., & Wilson, L.S. (1989). Bibliotherapy: Does it work? *Journal of Counseling and Development*, 67(9).
- Rosalski, M.; Stewart, A. and Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*.
- Shechtman, Z. & Or., A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education* 12(2).
- Smith, M.; Elvove, A. & Nesbitt, D. (2000, March). Evaluation of Everybody Wins! D.C. Power Lunch program. Washington, D.C.: Everybody Wins!
- Stamps, L.S. (2003). Bibliotherapy: How books can help students cope with concerns and conflicts. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*.
- Usen, M.I. (1999). The effect of knowing students perceptions and feelings about reading in combination with teacher views in order to increase reading motivation. Unpublished Master's Thesis, Kean University, Newark, NJ. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427 306).
- Worrell, F.C.; Roth, D.A. & Gabelko, N.H. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*.