

تعزيز ثقافة القراءة: أدلة من 'قطر تقرأ'

لوجان كوشران^{1*}، أوزجان أوزتورك¹، هانيه ختائي²، ريم الأحبابي³،
فاطمة المالكي²، هشام نورين²

¹ كلية السياسات العامة، جامعة حمد بن خليفة،
قطر
² مؤسسة قطر، قطر
³ مركز دراسات الخليج، جامعة قطر، قطر
*Email: logan.cochrane@gmail.com

This article is an Arabic translation of the original article published in English on May 27, 2022:
<https://doi.org/10.1080/21665095.2022.2050774>

الملخص

شهدت قطر نمواً اقتصادياً سريعاً في العقود الأخيرة، ووجهت استثمارات هائلة نحو قطاع التعليم بهدف تحسين النتائج التعليمية. وتطمح رؤية قطر الوطنية 2030 لتشجيع التعلم مدى الحياة، ومن العوامل المساعدة على ذلك تعزيز ثقافة القراءة. وتهدف الدراسة التي بين أيدينا إلى تقييم أحد البرامج التي سعت نحو تمكين هذا التغيير والوسائل المستخدمة في هذا الصدد، لتقدم بهذا شاهداً ودليلاً من دولة لم تحظ بالدراسة الكافية في ظل ما تشهده من تحول سريع. ويظهر من هذا الدليل وجود تحسن كبير لدى غالبية الأطفال المشاركين في البرنامج في موقفهم من القراءة وسلوكياتهم في هذا الشأن دون ملاحظة أي فوارق على أساس الجنس. كما تُظهر النتائج بالنظر إلى ما كان عليه الحال قبل المشاركة في البرنامج أن غالبية الأطفال المشاركين يقضون وقتاً أطول في القراءة، وأن غالبية الآباء يقضون كذلك وقتاً أكبر في القراءة لأطفالهم. ومع ذلك فإن هذه التغييرات الإيجابية لا نجدها بالضرورة لدى كل الأطفال أو الآباء. كذلك وجدنا مجموعة من العقبات الرئيسية التي تقف حائلاً دون التغيير، منها ما يتعلق بقيود زمنية أو تحديات تتصل بالتكنولوجيا، فضلاً عن بعض الصعوبات الفردية. وبناءً على تقييم دراسة الحالة هذه، نقدم عدداً من التوصيات لتحسين أنشطة البرنامج، خاصة فيما يتعلق بالعقبات ويهدف التوسع في نطاق البرنامج ومستوى شموله.

الكلمات المفتاحية: القراءة، الثقافة، قطر، الشرق الأوسط، مؤسسة قطر

1- المقدمة

شهدت قطر تطوراً هائلاً ونمواً اقتصادياً سريعاً في العقدين الماضيين. وفي سنة 2008، كشفت الحكومة عن رؤية قطر الوطنية 2030 التي تسعى إلى توجيه مستقبل البلاد. وتقوم هذه الرؤية على أربع ركائز: التنمية البشرية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية البيئية (General Secretariat for Development Planning 2008). وفضلاً عن السعي إلى تحقيق نظام تعليمي من طراز عالمي، تطمح هذه الرؤية إلى توفير فرص داعمة تتيح لكل فرد تحقيق أقصى قدراته، ومن ذلك توفير برامج تعلم مدى الحياة تكون في متناول الجميع. ورغم التطورات السريعة التي تحققت في مجال التعليم، إلا أن وتيرة التقدم في التعلم مدى الحياة لا تزال بطيئة (United Nations Development Programme, & Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Foundation. 2016). ومن بين المبادرات الرامية لإشاعة ثقافة التعلم مدى الحياة تعزيز ثقافة القراءة، وتختلف هذه المبادرة عن النتائج التعليمية والتحصيل الدراسي في أنها تركز على الاهتمامات والأولوية التي يوليها الجمهور للقراءة بوصفها أحد الأنشطة الترفيهية. وتعدّ مبادرة 'قطر تقرأ' إحدى المبادرات المجتمعية التي تهدف لتحقيق هذا الأمر. وتسعى الدراسة التي بين أيدينا إلى تحليل برنامج القراءة للعائلة التابع لمبادرة قطر تقرأ والتغييرات السلوكية التي يحققها في إطار المضي قدماً نحو تحقيق هذا الهدف. وفي ظل هذا السياق الفردي على المستوى الاجتماعي الثقافي، وكذلك الاجتماعي الاقتصادي، الذي شهد تحولاً سريعاً، تأتي الدراسة لتقدم لنا دليلاً على سبل تعزيز ثقافة القراءة.

<http://doi.org/10.5339/connect.2022.4>

Submitted: 30 April 2022
Accepted: 11 May 2022
Published: 06 July 2022

© 2022 The Author(s), licensee HBKU Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

كيساينس
QSCIENCE

دار جامعة حمد بن خليفة للنشر
HAMAD BIN KHALIFA UNIVERSITY PRESS

Cite this article as: Cochrane L, Ozturk O, Khataee H, Al-Hababi R, Al-Malki F & Nourin H. (Arabic Translation). تعزيز ثقافة القراءة: أدلة من قطر تقرأ. QScience Connect, 2022(1):4. <http://doi.org/10.5339/connect.2022.4>

توصلت الدراسة الكمية لهذا البرنامج إلى حدوث تحسن كبير في سلوكيات الأطفال المشاركين في برنامج القراءة للعائلة وموقفهم من القراءة دون ملاحظة أي فوارق على أساس الجنس. كذلك كشفت الدراسة عن قضاء الأطفال وقتاً أطول في القراءة مقارنة بالحال الذي كانوا عليه قبل المشاركة في البرنامج، وهو الأمر الذي لوحظ أيضاً لدى الآباء، إذ قضاوا وقتاً أطول في القراءة لأطفالهم. واتضح من ردود مجموعة فرعية من المشاركين في استبيان في هذا الشأن عدم حدوث تغيير في السلوكيات، وهو الأمر الذي نسعى إلى تحليله في ضوء العقبان المذكورة. وفيما يلي بيان لخطة البحث الذي بين أيدينا، حيث يبدأ بتوصيف برنامج القراءة للعائلة، يليه استعراض للدراسات السابقة في قطر بهدف وضع الأدلة في سياقها الصحيح في ضوء ما ثبت لدينا من الأبحاث المتاحة. ثم يأتي الجزء المخصص للنتائج ليستعرض تحليلاً لبعض المعطيات الواردة في الاستبيان، والتي لها صلة بأسئلة البحث التي استند إليها جزء المناقشة في تقديم التوصيات المتعلقة بمبادرة قطر تقرأ. وفي الوقت الذي يسهم فيه هذا البحث في فهم ممارسات القراءة ودور البرامج المجتمعية مثل قطر تقرأ في تعزيز ثقافة القراءة، فإن المشاركين في الاستبيان لا يشكّلون شريحة ممثلة لجميع المواطنين. وهناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لتقييم مدى قابلية هذه النتائج للتعميم، خاصة أن المستوى التعليمي للمشاركين من السكان أعلى من المتوسط، وقد أظهرنا اهتماماً ملحوظاً بالقراءة الترفيهية (من خلال التسجيل في البرنامج).

2- قاعدة الأدلة: قطر والسياق العالمي

في ظل محدودية الدراسات المتاحة، وجد أن معظم عادات القراءة الأسرية في قطر قد نوقشت ضمن موضوع محو الأمية الأسرية ككل. ويمكن تقسيم الدراسات الحالية حول هذا الموضوع في دولة قطر إلى فئتين: (1) دراسات تبحث في فعالية برامج القراءة في دعم تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال (Al-Maadadi et al. 2017، 2020؛ Ihmeideh and Al-Maadadi 2020؛ Nasser, R. 2013)؛ (2) دراسات تبحث في اهتمامات القراءة وممارساتها مثل (Bendriss and Golkowska 2011)؛ (Chiu 2018)؛ (Morsy 2016). ونبدأ بالفئة الأولى، إذ يتناسب برنامج قطر تقرأ مع هذه الفئة العامة من الأنشطة، فضلاً عن أنها تدمج الدراسات الأوسع نطاقاً والتي وجدت أنها أكثر صلة مع أغراض هذه الدراسة (خاصة عند مقارنة الأدلة بين الشمال والجنوب). وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد دراسة سابقة تركز على برنامج القراءة للعائلة، مما يبرز الإسهام المتفرد للدراسة التي بين أيدينا في تناولها لدور منظمة غير حكومية في تعزيز ثقافة القراءة في سياق سريع التطور.

أما دراسة فاطمة المعضادي وآخرين (Al-Maadadi et al. 2017) فقد غيّبت باكتساب مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال ودور الأسرة في هذا الصدد في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة. وركز البحث على تقييم برامج محو الأمية الأسرية المعمول بها في اثنين من دور الروضة، واستكشفت التصورات والممارسات الخاصة بهذه البرامج بين المعلمين والآباء المشاركين. وأوضحت نتائج الدراسة أن مخرجات برامج محو الأمية الأسرية في تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال كانت مفرضة وفق ما ذكره المعلمون والآباء. وجاءت النتائج متسقة مع الدراسات السابقة حول دور الأسرة المؤثر في تعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال (ونناقش التباين في التأثير أدناه، ومع ذلك فإن دراسة المعضادي تستشهد بما جاء في دراسة ليفين (Levine 2002)؛ وهانون (Hannon 1998). وفيما يخص قطر تحديداً وعادات القراءة الأسرية، فقد كشف المعلمون المشاركون في الدراسة أن برامج محو الأمية الأسرية ساعدت في التغلب على عدد من التحديات المتعلقة ببعض الممارسات الأسرية في المنزل، مثل عدم اهتمام الآباء بقراءة الكتب لأطفالهم. وقدمدت البرامج المذكورة مجموعة من الاستراتيجيات المناسبة لدعم الآباء في هذا المجال من خلال توفير قائمة من الدراسات الموصى بقراءتها للأطفال، علاوة على عدد من الأنشطة التعليمية المنزلية (Al-Maadadi et al. 2017). ورغم نشر هذه الدراسة المهمة للمعضادي وزملائها في مجلة تتيح خصية الوصول المجاني إلا أنها غير مفهومة في قاعدة بيانات سكوبوس (Scopus) أو ويب أوف ساينس (Web of Science)، مما يبرز أهمية توسيع نطاق طرق البحث في الدراسات والمطبوعات.

وقد أجرى إحميدة والمعضادي دراسة ميدانية ركزت على رياض الأطفال لتقييم فاعلية برامج محو الأمية الأسرية في تطوير مهارات تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال. وتضمنت الدراسة مجموعتين، مجموعة للتجربة وأخرى للتحكم. وأظهرت النتائج أن أداء مجموعة التجربة التي اشتملت على أطفال شارك أبائهم في برامج محو الأمية الأسرية جاء أفضل بكثير من أداء مجموعة التحكم، ما يشير إلى أن برامج محو الأمية الأسرية التي طبقت كان لها أثر إيجابي على مهارات القراءة والكتابة المبكرة لدى الأطفال. ولم تكن فوارق قائمة على أساس الجنس في هذه التأثيرات الإيجابية. كما أبرزت النتائج أثر هذه البرامج في توعية الآباء بدورهم في تعلم أطفالهم مهارات القراءة والكتابة (Ihmeideh and Al-Maadadi 2020).

وتركز الأدلة التي قدمتها دراسة المعضادي وآخرين (2017)، ودراسة إحميدة والمعضادي (2020)، على المراحل العمرية التي تسبق سن الالتحاق بالمدرسة. أما دراسة ناصر فكانت هي الوحيدة التي تُعنى بتحليل الإجراءات التدخلية خارج هذه الفئة العمرية والتي سعت إلى تقييم فاعلية برنامج قراءة إضافي لمدة شهرين جرى العمل به في عدد من المدارس الابتدائية في قطر. وتركزت الأنشطة حول أحد الكتب لكنها اشتملت على عدد من وسائل الجذب والمشاركة مثل التربية الفنية، والمسرح، والاقتصاد المنزلي، والقراءة، والمناقشة. ومن بين الجوانب التي تناولتها الدراسة ممارسات محو الأمية المنزلية للطلاب وتأثير الآباء في تشكل عادات القراءة لدى أبنائهم، وقد استخدمت لتحديد أثر الآباء على الطلاب المشاركين في البرنامج (Nasser 2013, p. 65). وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المسجلين في برنامج القراءة أظهروا مستويات أعلى في الاهتمام بالقراءة من زملائهم غير المسجلين. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج القراءة قد ساعد في تحسين عادات القراءة لدى الطلاب (Nasser 2013). وتماثل مثل حالة دراسة المعضادي وآخرين (2017)، فإن دراسة ناصر الفريدة من نوعها (2013) منشورة في مجلة تتيح الوصول المجاني لكنها غير مفهومة في قاعدة بيانات سكوبوس أو ويب أوف ساينس.

أما مجموعة الدراسات التي نستعرضها فيما يلي فهي مختصة بدولة قطر، وتتعلق باهتمامات القراءة

الأسرية وممارساتها. وتناولها وفق ترتيبها الزمني، إذ شهدت قطر تغييرات مهمة خلال العقد الأخير، وكان لقطاع التعليم حتماً منها (انظر: Alkhater 2016; Zweiri and Al Qawasmi 2021). وفي عام 2011، بحث بندريس وجولكوسكا دور المشاركة الأسرية وتأثير المدارس في تشكيل عادات القراءة بين الطلاب القطريين في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي. وأوضحت النتائج أن نسبة الطلاب الذين اعتاد أبائهم حكاية قصة لهم قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية كانت منخفضة، وكذلك نسبة الطلاب الذين حرص أبائهم على القراءة لهم. وعلاوة على ذلك، أظهرت النتائج أن نسبة الطلاب الذين ذكروا أنهم رأوا الآباء يقرأون بصورة متكررة كانت منخفضة كذلك. كما أبرزت النتائج وجود ارتباط بين القراءة للآباء وتشكيل عادة القراءة. ورأت الدراسة أن هذه العادات الأسرية أثرت بصورة سلبية في عادات القراءة لدى الطلاب (Bendriss and Golkowska 2011). وتقدم هذه الدراسة نظرة متعمقة على ما يمكن اعتباره خط الأساس لعام 2011 ويتضح منها (رغم أن هذه العينة لا تمثل جميع السكان، وإنما اقتصرَت المشاركة على 72 طالباً في المرحلة الجامعية) أنه حتى بين الطلاب المتفوقين أكاديمياً، فإن عادة قراءة الآباء للأطفال في المنزل تكررت لدى نحو نصف العائلات تقريباً.

وفي عام 2014، استعرض تشيما انتشار أنشطة القراءة عبر الإنترنت بين الطلاب في قطر ممن يبلغون من العمر خمسة عشر عاماً، وراعى التحليل العوامل الديموغرافية، والحالة الاجتماعية الاقتصادية، واستخدام أجهزة الحاسوب في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة وفي الأغراض الترفيهية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق صغيرة لكنها مهمة في المتوسطات فيما يخص انتشار القراءة عبر الإنترنت بين الذكور والإناث. فقد أظهر الطلاب من الذكور حرصاً أكبر من الإناث على المشاركة في أنشطة القراءة الإلكترونية ومنها البحث عن بعض المعلومات عبر الإنترنت وقراءة رسائل البريد الإلكتروني. وأشارت أيضاً دراسة تشيما إلى أن التفسير المحتمل لهذه النتيجة متفاوتة بحسب الجنس أن الطالبات يقضين وقتاً أقل في أنشطة القراءة عبر الإنترنت ووقتاً أطول في نواحي التعليم الأخرى والأنشطة المتعلقة بالإنجاز الأكاديمي، ومردُّ هذا إلى حقيقة حرص الطالبات على التفوق على الذكور في النواحي الأكاديمية. كذلك أظهرت النتائج أن معظم أنشطة القراءة عبر الإنترنت تتم في المنزل وليس في المدرسة نظراً لأن الوقت المتاح للطلاب في استخدام أجهزة الحاسوب في المدارس كان محدوداً (Cheema 2014). وفي ظل المتغيرات التي حدثت منذ عام 2014 يبرز التساؤل حول مدى ملاءمة هذه الدراسة لوقتنا الحالي، خاصة في ضوء التوسع في استخدام التكنولوجيا على مستوى المجتمع والمدارس واضطرار الطلاب إلى التحول للدراسة الإلكترونية إبان جائحة كورونا (كوفيد-19). ومع ذلك فإن تفاوت النتيجة بحسب الجنس هو أمرٌ جدير بالملاحظة وهو ما نتعرض له بالتحليل في موضع لاحق (للنظر في نتائج البرنامج التي تفاوتت على أساس الجنس).

ومن بين أحدث الدراسات التي أجريت، هناك دراستان تبحثان في قطاعات سكانية معينة: الدراسة الأولى في نطاق مدرسة بعينها (Morsy, 2016) والثانية تتناول فئة عمرية محددة هم طلاب الصف الرابع (Chiu, 2018). واهتمت دراسة مرسى ببحث اهتمامات القراءة باللغة الإنجليزية بين طلاب المدارس الثانوية في قطر. ورغم أن العينة المدروسة محدودة، حيث تقتصر على 30 طالبة من مدرسة ثانوية في جنوب قطر، إلا أنها قدمت عدداً من التصورات والرؤى حيال عادات القراءة بين المراهقين يمكن بحثها بشكل موسَّع بحيث تضم فئات عمرية أخرى. وأظهرت الدراسة أن غالبية الطلاب (بنسبة تقارب 70٪) لم يهتموا كثيراً بالقراءة باللغة الإنجليزية أو التردد على المكتبة أو القراءة في المنزل (يشير المؤلف إلى أن انخفاض الاهتمام لدى الأسرة بالقراءة في المنزل من شأنه تثبيط الطلاب عن القراءة). كذلك أشار مرسى في نفس الدراسة إلى أن قلة اهتمام الطلاب بالقراءة بالإنجليزية يمكن أن تكون بسبب كثرة الفروض المدرسية المنزلية علاوة على الجدول الحافل بأنشطة إضافية لاصفية. توصلت الدراسة كذلك إلى أن عادة القراءة ليست حاضرة في ذهن الطلاب كواحدة من القيم الراسخة في نفوسهم، فضلاً عن عدم وجود مكتبات منزلية وهو الأمر الذي يمكن أن يكون سبباً في قلة اهتمام الطلاب بالقراءة باللغة الإنجليزية (Morsy 2016, 12-13). كما أن تبعات عدم وجود مكتبات منزلية وإفتقاد الرغبة أو الاهتمام بالاستعارة من المكتبات العامة كانت ضمن العقبات التي حددتها مبادرة قطر تقرأ في تقييم لها مبدئي استرشد به في تصميم البرنامج.

أما الدراسة التي ركزت على فئة عمرية واحدة، وشملت عينة من طلاب الصف الرابع فقد أجراها تشيو في 2018 وبحثت العلاقة بين الأسرة والسمات المدرسية وبين سلوكيات القراءة لدى الطلاب والنتائج في هذا الصدد. كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تتوفر لهم كتب أكثر في المنزل يقرأون بشكل متكرر، وتحلوا بسلوكيات أفضل تجاه القراءة وحصلوا على درجات أعلى فيها. وفي الوقت الذي تبين فيه دراسات أخرى هذا الأمر في سياق عالمي (مثل دراسة Hansen 1969; Faltisco 1952; Evans et al. 2010)، فإن وجود هذا الدليل المحلي يؤكد على أهمية تصميم برنامج القراءة للعائلة في تأسيس المكتبات المنزلية. وبناءً على هذا الارتباط الإيجابي، تجدر الإشارة إلى أن تشيو توصل في دراسته إلى أن 16٪ من الطلاب المشاركين كان لديهم عدد قليل من الكتب في المنزل (بواقع عشرة كتب أو أقل) بغض النظر عن ارتفاع دخل الآباء. كما توصل تشيو (2018) إلى أن تعليم الآباء والوضع الوظيفي (الحالة الاجتماعية والاقتصادية) كان له أثر إيجابي في عادات القراءة لدى الأطفال ومستوى أدائهم. ولوحظ أن الأطفال الذين ينتمون لعائلات تتمتع بحالة اجتماعية واقتصادية مرموقة يقرأون بشكل أكبر ويتحلون بسلوكيات أفضل تجاه القراءة وينعكس ذلك على نتائج الاختبارات. وإلى جانب ذلك، توصلت الدراسة إلى أن سلوك الآباء تجاه القراءة ينعكس على سلوك الأطفال وأدائهم. فتصوّر الطلاب الإيجابي عن القراءة ينبثق من تصوّر الآباء. كما أبرزت الدراسة دور أنشطة القراءة المنزلية التي يقوم بها الآباء مع أطفالهم في تعزيز قدرة الطفل على القراءة ونظرتة لنفسه كقارئ (بمعنى تصوّر الأطفال عن قدرات القراءة والصعوبات التي تقابلهم في هذا الشأن) (Chiu 2018).

يجدر بالذكر أنه بالرغم من أنّ مشاركة الأسرة في تعزيز قدرات القراءة والكتابة لدى الأطفال لها جانبٌ معروف في الدراسات المعنية بهذا المجال (كما ورد في دراسة إجميدة والمعضدي والتي استشهدت بدورها بدراساتي

1998 و Hannon و Timmons and Pelletier)، وبالرغم من أن الدراسات حول مشاركة الوالدين في تعليم الأبناء في قطر سلطت الضوء على القصور الناجم عن ضيق الوقت وغياب الاهتمام، إلا أن العديد من المشاريع والبرامج الحالية الرامية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال وتعزيز التعليم بشكل عام في قطر ليست مصممة لتستهدف عن قصد المشاركة الأبوية أو الأسرية (Lhmeideh and Al-Maadadi 2020). وتضم مبادرة قطر تقرأ مجموعة فرعية من المشاريع، من بينها المشروع الذي اختارته الدراسة التي بين أيدينا، وهو برنامج القراءة للعائلة، الذي صُمم لأطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات وثلاث عشرة سنة. والتقييم الوارد في الدراسة الحالية لا يتناول جميع أنشطة قطر تقرأ، وخاصة الطرق الأخرى التي يمكن من خلالها إشراك الآباء في أنشطة المبادرة مثل برنامج أنا وطفلي (Mommy to Be Program).

3- قطر تقرأ

قطر تقرأ هي مبادرة أطلقتها مؤسسة قطر، وهي مؤسسة غير ربحية تسعى لتطوير التعليم والبحث العلمي وتحقيق تطورات اجتماعية وإنسانية هائلة منذ عام 1996. وتباشر مؤسسة قطر عملها من المدينة التعليمية، التي تمثل أيقونة التعليم والبناء المجتمعي، وتضم تسع مؤسسات تعليمية في مجال التعليم العالي. ومن خلال عدد هائل من الخدمات والبرامج الاجتماعية والثقافية التي تسعى لضمان السلامة والعافية، تهدف مؤسسة قطر لإطلاق قدرات الإنسان وضمان تأهيل المواطنين بجميع مقومات النجاح. وفي عام 2016 أطلقت مؤسسة قطر الحملة الوطنية للقراءة، التي باتت تُعرف باسم قطر تقرأ، بهدف تعزيز ثقافة القراءة وتنشئة مجتمع متميز من الباحثين عن المعرفة والراغبين في التعلم مدى الحياة.

جاءت مبادرة قطر تقرأ استجابة مباشرة لحاجة مجتمعية ناشئة: فرغم ارتفاع معدل التعليم في البلاد ليلبلغ نسبة 98% (وفق برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، 2016)، إلا أن ممارسة القراءة كجزء من الحياة اليومية ولغرض تحسين التطور الشخصي، خاصة باللغة العربية، كانت أقل من المتوقع في ظل مشكلات تتعلق بالوصول الاجتماعي والممارسة الأسرية والتحفيز الشخصي وما تمثله من عقبات بارزة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، 2016). وقد نجم عن هذا الأمر فرصة فريدة للتدخل المجتمعي، خاصة إذا راعينا سياقاً ديموغرافياً مهماً يتمثل في أن غالبية السكان في قطر ليسوا من المواطنين. وقد أخذ برنامج القراءة للعائلة على عاتقه مهمة الوصول إلى العائلات القطرية – وإن لم يكن مقصوداً عليها. والهدف الأنبي هو إحداث تحوّل في الأعراف والسلوكيات والقيم والتصورات التي تقف حائلاً دون تحسين النتائج التعليمية المرجوة. وعلى المدى البعيد، سوف تتيح هذه التحولات إحداث نقلة اجتماعية وثقافية عامة. وبحلول عام 2021 بلغ عدد العائلات المشاركة في البرنامج 370 عائلة، أي 800 طفل تقريباً. وتبلغ نسبة المشاركين من القطريين أكثر من 85%.

صُمم برنامج القراءة للعائلة للعائلات والأطفال من سن ثلاث سنوات إلى ثلاث عشرة سنة، حيث يتم وضع كل طفل ضمن مجموعة من سبع مجموعات (بحسب الفئة العمرية أو مستوى القراءة، أو كليهما) لضمان توفير المواد المقروءة بشكل مناسب. وتحصل كل عائلة من العائلات المشاركة على صندوق بريدي خاص بمبادرة قطر تقرأ (وهي ميزة خاصة، إذ لا توجد في قطر صناديق بريد منزلية) ويتم إرسال مجموعة من الكتب وأوراق الأنشطة المصاحبة إليها بشكل شهري. وتتاح المواد باللغتين العربية والإنجليزية (وبحلول عام 2021 اختارت غالبية الأسر المشاركة (64%) المجموعات المكتوبة باللغتين، في حين اختار 14% المجموعة الإنجليزية فقط، واختار 22% المجموعة العربية). وقد رُوّعي في تصميم طريقة عمل برنامج القراءة للعائلة تعزيز أنشطة مكتبة قطر الوطنية (الموجودة كذلك بالمدينة التعليمية) من خلال الوصول إلى شرائح جديدة من الجمهور المستهدف، وجذب المواطنين القطريين تحديداً في هذه الحالة. كذلك استرشد برنامج قطر تقرأ بالأدلة الحالية التي تؤكد على دور المكتبات المنزلية في تعزيز ممارسات القراءة للأطفال (Evans et al. 2010; Faltisco 1952; Hansen 1969) وقيادة التغيير الاجتماعي الإيجابي (Nurdin and Saufa 2020; Sikora, Evans, and Kelley 2019). وتمثل طريقة عمل البرنامج وسيلة لدعم الأسر في امتلاك مكتبات منزلية والتوسع فيها وتزويدها بمواد تناسب الفئة العمرية والمستوى التعليمي. كما أن وجود مكتبات منزلية مناسبة لمستويات القراءة من شأنه أن يدعم الآباء الذين يقرأون بلغة مختلفة عن لغة أطفالهم في محيط الأسرة. وعلاوة على الكتب والأنشطة الشهرية، ينظم برنامج القراءة للعائلة فعاليات مختارة على أساس الموضوعات الشهرية، ما يوفر وسيلة إضافية للمشاركة وبناء العلاقات المجتمعية والتعلم التطبيقي.

وتتضمن مبادرة قطر تقرأ مجموعة فرعية من المشاريع، يستهدف كلٌّ منها قطاعات مختلفة من السكان ويسعى إلى تحقيق نتائج مختلفة. ومن بين هذه المشاريع **برنامج القراءة للعائلة**، وهو محور حديثنا في هذا البحث، ويركز على بيئة القراءة المنزلية والعلاقة بين الأبوين والأطفال إلى جانب إنشاء مجتمع من صغار القراء والعائلات عبر فعاليات تعليمية جذابة. كذلك من بين مشاريع قطر تقرأ **برنامج أنا وطفلي** الذي تستفيد منه الأمهات الجديديات ويوفر التعليم المبكر للمواليد الجدد. كذلك هناك مشروعان آخران هما: **اقرأ وارتق** الذي يشجع على القراءة بين المهنيين، و**برنامج عضوية المدارس** الذي يستهدف الطلاب والمعلمين والبيئات التربوية. ويركز البحث الذي بين أيدينا على المشاركين في برنامج القراءة للعائلة، وهناك حاجة لمزيد من البحوث لدراسة النتائج والتغييرات السلوكية الناجمة عن المشاريع الأخرى لمبادرة قطر تقرأ.

4- منهج الدراسة

في صيف 2021 عقدت مبادرة قطر تقرأ شراكة مع كلية السياسات العامة بجامعة حمد بن خليفة (وهي جامعة وطنية في قطر تتخذ من المدينة التعليمية مقراً لها) لإجراء تقييم بحثي لبرنامج القراءة للعائلة. وكان لهذه الشراكة هدف من شقين: الأول تقييم التغييرات السلوكية التي نجمت عن البرنامج حتى هذا الوقت لدى

العائلات المشاركة؛ والثاني: تقديم التعليم المؤسسي لدعم جهود تطوير البرنامج وحشد التأييد لهذا البرنامج على نطاق واسع. وسعيًا لإنشاء قاعدة أدلة قوية لهذه الدراسة، جرى استعراض الدراسات السابقة أولاً على مستويات مختلفة. وكانت هناك دراسات بحثية متعمقة واسعة النطاق حول عادات القراءة بين الأطفال والشباب، ولا يتسع المجال هنا لسردها. ولأغراض تتعلق بالدراسة التي بين أيدينا، نركز على جانبين من الدراسات السابقة: البحوث الأكاديمية ذات الصلة التي أجريت في قطر والمنطقة، وهو موضوع الحديث في المبحث التالي، وقاعدة الأدلة العالمية. وتم الحصول على هذه البيانات من خلال عمليات بحث متوازية في الدراسات السابقة على موقع سكوبس Scopus وجوجل سكلور Google Scholar. وأتاح لنا الموقع الأخير الوصول إلى مواد إضافية غير مفهومة لكنها تزودنا بسياق مهم عن دولة لم تكن موضوعاً للدراسات البحثية بصورة كافية. وثانياً عند تحليل نتائج هذه الدراسة، نقارن النتائج بمجموعة من الأدلة ذات الصلة والتي حصلنا عليها من الدراسات الأكاديمية العامة (مضمنة في المبحث الخاص بالنتائج أدناه). وفيما يخص الأبحاث التي أجريت داخل قطر، وجدنا عدداً محدوداً من الدراسات (باستخدام كلمات بحث عامة ومعايير شاملة وجدنا تسعة أبحاث). ولتوسعة نطاق استعراض الدراسات السابقة حصلنا على دراسات إضافية من الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي (فأتاح لنا هذا إضافة 23 بحثاً). وللإفادة من أفضل الممارسات العالمية، حددنا 72 عملاً منشوراً، حيث روجعت هذه الأعمال وأدرجنا ما يتناسب منها مع هذه الدراسة.

وقد ساعد إطار القياس البحثي في إجراء التقييم وتحديد النواحي التي يتم التركيز عليها في استعراض الدراسات السابقة وفي النظر في استبيانات البرنامج التي تقيس نتائج مماثلة ومؤشرات يمكن استخدامها في وضع استبيان أولي للآباء. وتم إعداد قائمة شاملة بأسئلة الاستبيان والمقاييس المقابلة، ومنها حددنا مجموعة فرعية (في ضوء علاقتها بأهداف البرنامج وأهداف التقييم البحثي). وقد تم تطوير أداة جمع البيانات هذه بالتعاون مع قسم الفعالية المؤسسية بإدارة تنمية المجتمع، وبرنامج قطر تقرأ، وفريق عمل جامعة حمد بن خليفة. وترجم الاستبيان من الإنجليزية إلى العربية ثم روجع من جانب لجنة الأخلاقيات ومجلس المراجعة المؤسسية بجامعة حمد بن خليفة. وفي أعقاب اعتماده، تمت تجربة هذا الاستبيان بشكل أولي. واستخدمنا ملاحظات المشاركين في هذه العملية لتوضيح الأسئلة والمقاييس. ولتحسين تصميم الاستبيان (من خلال برنامج نماذج مايكروسوفت). ثم وزعنا الاستبيان عبر الإنترنت على العائلات المشاركة في برنامج القراءة للعائلة حتى يتولى أولياء الأمور تعيّن نيابة عن أطفالهم المشاركين في البرنامج.

ولتحليل بيانات الاستبيان، تم استخدام المنهج الوصفي والاستدلالي. أما المنهج الوصفي فتضمن وصفاً عددياً، وأشكالاً بيانية (الأعمدة البيانية، والمخطط الدائري) علاوة على الجداول المتقاطعة. وفيما يخص المنهج الاستدلالي، فإلى جانب اختبار مسبق للفرضيات النموذجية مثل اختبار التوزيع الطبيعي، استخدمنا عدة مناهج منها اختبار كاي التربيعي لدراسة العلاقة بين المتغيرات، واختبار إشارات الرتب ويلكوكسون للتحقق من هذه الدراسة العديد من القيود الجديدة بالملاحظة عند التعاطي مع النتائج والمناقشة. أول هذه الحدود أن القطاعات السكنية التي تتناولها الدراسة ليست عينة ممثلة لجميع السكان وإنما الفئات الخاصة بدراسة الحالة، من المشاركين في برنامج القراءة للعائلة الذي يجري تقييمه. وبسبب طبيعة البيانات، ليس لدينا مجموعة تحكم لمقارنة التغييرات لدى الفئات المشاركة بغيرهم ممن لم يشاركوا (بمعنى احتمالية وجود عدد من العوامل أو المتغيرات الأخرى خارج برنامج القراءة للعائلة تؤثر في هذه التغييرات على مستوى السكان). والبيانات التي تتولى هذه الدراسة تحليلها هي عبارة عن تحليل دراسة حالة لوضع الأشخاص قبل انضمامهم للبرنامج وبعده، مما يسمح بتقييم التغيير السلوكي الداخلي قبل الالتحاق بالبرنامج وبعده. ومع ذلك، حتى تتم مراعاة التحولات العامة المحتملة لدى القطاعات السكنية من غير المشاركين، يمكن للبحوث المستقبلية أن تستخدم مجموعة تحكم. ولأغراض تقييم برنامج القراءة للعائلة، انصب تركيزنا على التغييرات التي حدثت للمشاركين مع الإقرار بأن حدود الدراسة المذكورة لا تسمح بتعميم النتائج على مستوى السكان ككل (وقطعاً نتجنب هذا التعميم). ومن بين حدود الدراسة كذلك الاعتماد على معطيات ذاتية تم جمعها من المشاركين تحدثوا فيها عن وضعهم بطريقة استحضار البيانات. ورغم أن هذا الأمر يمثل واحداً من حدود الدراسة، نظراً لعدم وجود استبيان أساسي عند بداية الالتحاق بالبرنامج، اضطررنا إلى استخدام طريقة استحضار البيانات لإجراء التقييم المقارن قبل وبعد الالتحاق بالبرنامج. كذلك من حدود الدراسة التي تتعلق بالفئة السكنية التي شملتها الدراسة أن الاستبيان أجري بالعربية والإنجليزية دون غيرها من اللغات (خاصة تلك التي يتحدث بها الوافدون إلى قطر على اختلاف جنسياتهم). ومن الممكن أن تعالج البحوث المستقبلية هذه الفجوة من خلال دراسات تركز على فئات سكنية محددة، ولتكن مثلاً جنسيات لها تواجد كبير في قطر.

5- نتائج الدراسة

للإجابة على الأسئلة البحثية، تم تصميم استبيان وإرساله للعائلات المشاركة في برنامج القراءة للعائلة ضمن مبادرة قطر تقرأ. وتلقينا 65 رداً من العائلات التي تولت إكمال الاستبيان نيابة عن أطفالهم الذين بلغ عددهم 106 طفلاً. وقد بلغ عدد الذكور 50 طفلاً في حين بلغ عدد الإناث 56. وتراوحت أعمارهم ما بين عامين وثلاثة عشر عاماً. وبلغت نسبة الأطفال البالغين من العمر أربع سنوات فأكثر 94٪ من إجمالي العينة المشاركة. ومن المعلوم أن التعليم في المرحلة الابتدائية في دولة قطر يستمر حتى الصف السادس ثم تبدأ المرحلة الإعدادية (في الصفوف من السابع حتى التاسع) وتليها المرحلة الثانوية (في الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر). ولذلك تركز العينة المختارة على مراحل ما قبل المدرسة ورياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. وهناك مجموعة هائلة من الدراسات السابقة التي تتناول التأثيرات المختلفة على الأطفال في هذه الفئة العمرية، وتحديد ما يؤثر في العادات والأعراف (مثل دور الآباء وتأثيرهم، وكذلك المعلمين، والزملاء، والإعلام، والدعاية والإعلان، والبيئة التي يعيش فيها الطفل، وغير ذلك). ولا يتسع المقام هنا لاستعراض كل هذه المواد، ولكن ستركز الدراسة على النواحي المرتبطة بنشاط قطر تقرأ وكيفية ارتباطها بالنتائج المعروضة.

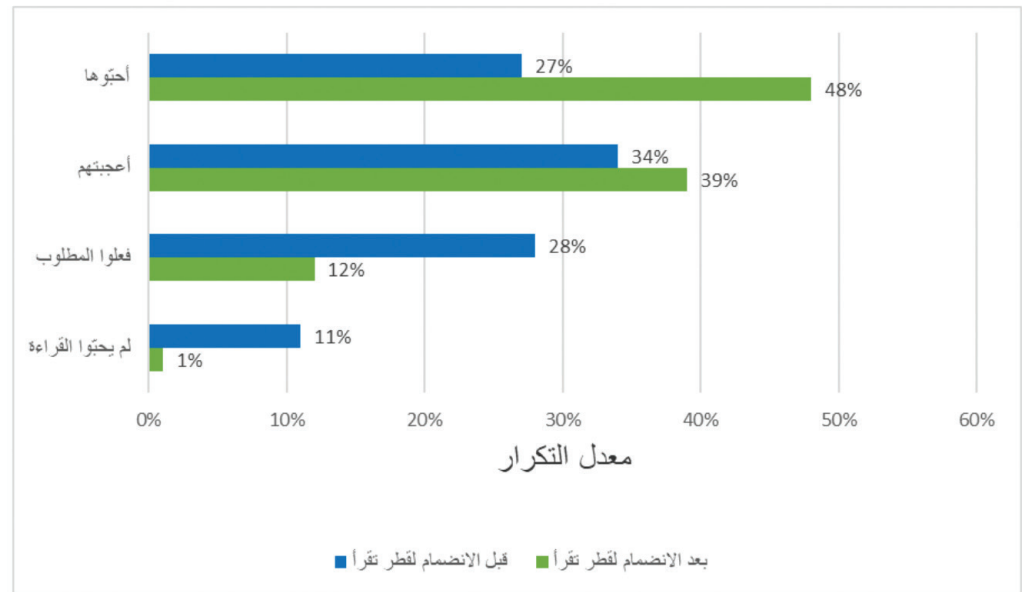
من بين العائلات المشاركة في الاستبيان التي بلغ عددها 65 أسرة، كانت نسبة القطريين 58٪ في حين بلغ عدد العائلات غير القطرية من المقيمين 42٪. وتتميز دولة قطر بتوزيع سكاني فريد، حيث يمثل الوافدون غالبية السكان (نحو 88٪) في حين يمثل المواطنون الأقلية (12٪). ومن السمات المميزة للسكان في قطر غلبة نسبة الذكور، إذ يبلغ إجمالي عدد المقيمين على أرض قطر 2,5 مليون شخص، عدد الذكور منهم 1,85 مليون (أي 72٪). أما نسبة من تقل أعمارهم عن 15 عاماً فبلغت 15٪ فقط (وفق تقديرات جهاز التخطيط والإحصاء لسنة 2021). ويعود السبب في ذلك إلى وجود عدد هائل من العمال المؤقتين ذوي المهارات المنخفضة عموماً والعاملين في مشروعات معمارية ضخمة (يتعلق معظمها بمشروعات بطولة كأس العالم لكرة القدم 2022)، مما أسفر عن وجود شريحة من السكان لها خصائص وخبرات خاصة (Khalifa, 2020 – Diop et al., 2019) وهو أمر بعيد عن موضوع الدراسة التي بين أيدينا (ومع ذلك، هناك أنشطة تعليمية أخرى تخدم هذه الشريحة السكانية مثل الأنشطة التي تقدمها جامعة جورجتاون في قطر، ومؤسسة أيادي الخير نحو آسيا (روتا) غير الحكومية، وغيرها). وفي ضوء هذه المعطيات، فإن الفئات السكانية التي قد تُعنى برنامج القراءة للعائلة هي فئة معينة من السكان في قطر.

سعى برنامج القراءة للعائلة من خلال طريقة تصميمه إلى تمكين المشاركة الفاعلة من المواطنين (عبر إيجاد حل للتغلب على العقبات الماثلة في وسيلة تقديم الخدمات) إلى جانب نشر اللغة العربية والمحافظ عليها (عبر تقديم كتب ومواد مكتوبة بالعربية). وفي وقت الاستبيان، كان عدد العائلات المشاركة في برنامج القراءة للعائلة قد بلغ 354 أسرة، بمشاركة 823 طفلاً (لكل منهم اشتراك فردي). ومن بين هؤلاء بلغ عدد العائلات القطرية 312 عائلة (بنسبة 88٪)، مما يمثل نجاحاً ملحوظاً في تطوير خدمة تكون قادرة على جذب الجمهور الأساسي المستهدف. ويتجلى هذا بوضوح عند المقارنة بالخدمات الأخرى في قطر التي تسعى لإحداث تغيير اجتماعي إيجابي تجاه القراءة وعاداتها. وتعدّ مكتبة قطر الوطنية واحدة من هذه النماذج، وتتخذ من المدينة التعليمية مقراً لها، وقد افتتحت أبوابها في سنة 2017. وفي الوقت الذي يقدم فيه برنامج القراءة للعائلة الكتب والأنشطة في المنازل بصورة منتظمة، فإن مكتبة قطر الوطنية هي وجهة الراغبين في القراءة واستعارة الكتب ويمكن القول إن هناك إقبالاً على الاستفادة من المكتبة الوطنية خاصة إذا راعينا أنها مؤسسة حديثة نسبياً (فقد اشترك في عضويتها أكثر من ثلاثين ألف طفل على سبيل المثال). وبالنسبة لكثير من الوافدين، فإن المكتبة العامة كمؤسسة ومقدمة للخدمات ليست بالأمر الجديد، وعملية استعارة الكتب وإعادتها أمر مألوف. ويفسر هذا بشكل جزئي ارتفاع نسبة المستخدمين بين الوافدين، فمن بين الأطفال الحاصلين على عضوية المكتبة بلغت نسبة الوافدين 92٪. في حين بلغت نسبة عضوية الأطفال القطريين فيها 8٪ فقط. ويقدم برنامج القراءة للعائلة مجموعة من الخدمات التكميلية التي تتميز بتصميم فريد ووسائل تطبيقية تستهدف الوصول إلى قطاعات سكانية مختلفة، ممن قد لا يتاح لهم الاستفادة من مكتبة قطر الوطنية. وكما اتضح من بيانات المشاركة في برنامج القراءة للعائلة، حظي هذا البرنامج بفاعلية كبيرة في تكييف تصميمه بشكل يلبي احتياجات الفئات السكانية المستهدفة. وهو انعكاس لطرق التصميم المميزة لهذا البرنامج وجهود التواصل والانتشار الفاعلة.

اهتمت العديد من الدراسات البحثية بمسألة دور الآباء في تمكين ودعم عادات القراءة الإيجابية لدى الأطفال (من ذلك دراسة 2000; De Graaf et. al. 1986; Greaney 2013; Wollscheid 2013). وجاء في كثير من الدراسات السابقة على سبيل المثال أن قراءة الآباء للبناء ترتبط بشكل إيجابي بالحصول على نتائج تعليمية أفضل (Ahmad et al. 2020)، وأن تقديم الآباء القدوة العملية في القراءة يرتبط كذلك بتحسين عادات القراءة لدى الطفل (مثل دراسة McKool, 1998). ومع ذلك، فليس هذا هو الوضع في جميع الأحوال، خاصة في السياقات غير الغربية. فإذا أخذنا دولة مثل نيجيريا على سبيل المثال، نجد دراسة حول عادات القراءة تبين لنا أن مهنة الآباء ارتبطت بعادات القراءة الإيجابية أكثر من مستوى التعليم لدى الآباء (Aramide, 2015). وفي مثال آخر من فيتنام، ارتبط التحصيل الدراسي بتحسين عادات القراءة وبالمستوى التعليمي للآباء (Le et al., 2019). ومع ذلك، فإن تلك الدراسة تختص بوجود حد أدنى من التعليم الثانوي أو الجامعي، وهو مستوى حصل عليه جميع المشاركين في الدراسة ضمن برنامج القراءة للعائلة. وكما يرد في مبحث السياق، فإن الأدلة الوطنية المتاحة تشير إلى ارتباط ارتفاع مستوى التعليم لدى الآباء (والحالة الاجتماعية والاقتصادية) بتحسين عادات القراءة لدى الأطفال في قطر.

وفيما يخص برنامج القراءة للعائلة، يبدو أن مستوى التعليم لا يمثل عامل تمايز كبير بين المشاركين، بل هو عامل متعلق بالانضمام إلى البرنامج. ومن بين المشاركين في الاستبيان، بلغت نسبة العائلات التي حصل أحد الأبوين فيها على درجة جامعية 90,6٪ في حين كانت نسبة الحاصلين على تعليم ثانوي 9,4٪ فقط (جميعهم من المواطنين). ولم يكن من بين المشاركين من لم يحصل على الشهادة الثانوية. ووفق بيانات البنك الدولي (البنك الدولي، 2021) فإن إجمالي عدد السكان الذين حصلوا على درجة علمية بعد الثانوية (ممن يتجاوز عمرهم 25 عاماً) في قطر بلغ 41٪ في عام 2017 (أحدث البيانات المتاحة). وقد يمثل هذا الأمر مفاجأة في ظل ارتفاع مستوى دخل الفرد في قطر، ولكن قد يتضح الأمر إذا علمنا أن هذا الرقم لا يمثل المواطنين، وإنما جميع السكان. وعلى حد علمنا لا توجد بيانات حول المستوى التعليمي للمواطنين. ومع ذلك يمكن القول بأن المستوى التعليمي للمواطنين متفاوت، وأن عدد الحاصلين على مستوى تعليمي منخفض أقل تمثيلاً في هذه العينة الدراسية. ومن بين أسباب عزوف الحاصلين على مستوى تعليمي منخفض عن المشاركة في هذا البرنامج هو تكلفة المشاركة التي تبلغ خمسين ريالاً في الشهر بما يعادل 14 دولاراً أمريكياً. ومع ذلك، هناك حاجة لمزيد من البحوث التي تتناول غير المشاركين بهدف تقييم دور تكلفة الاشتراك في البرنامج وإذا ما كانت عائقاً يحول دون مشاركتهم. ومن بين الأسباب الأخرى التي تجعل المشاركة في البرنامج مقصورة على الحاصلين على مستوى تعليمي مرتفع هو أن المشاركة انعكاس للفئة التي تسعى للحصول على هذه الخدمات ولا تمثل الجمهور ككل.

لتقييم التغييرات السلوكية الناجمة عن هذا البرنامج فيما يتعلق بعادات القراءة لدى الأطفال، طرح الاستبيان على الآباء سؤالاً حول سلوكيات الأطفال تجاه القراءة قبل المشاركة في برنامج القراءة للعائلة وبعدها. وجاءت النتائج الموضحة في الشكل (1) مشجعة، إذ لوحظ وجود تحسن كبير في كل فئة. وتجدر الإشارة إلى وجود انخفاض كبير في عدد من «لم يحنوا القراءة»، فبعد أن كانت النسبة 11% عند الانضمام إلى البرنامج، انخفض العدد إلى 1% بعد المشاركة فيه. وإذا ما انتقلنا للفئة التالية على المقياس، التي تتعلق بهؤلاء الذين أجابوا بأن أطفالهم «فعلوا المطلوب» نجد أن النسبة قبل الانضمام إلى البرنامج بلغت 26% في حين أنها انخفضت إلى 12% بعد الانضمام إلى البرنامج. وعلى الجانب الإيجابي فإن نسبة الأطفال الذين «أحبوا» القراءة بعد الانضمام إلى البرنامج قد ارتفعت من 27% إلى 48%. ويمكن أن يعود هذا الأمر إلى أن مجموعات القراءة موجّهة للأطفال بحسب أسمائهم، مما يجعل اختيارات الشهر تجربة خاصة أو مناسبة يحتفى بها. كذلك هناك فعاليات ميدانية تشجع الأطفال على التفاعل مع القراء الآخرين (مثل الحفلات، والدخول الحصري إلى القبة الفلكية، ورواية القصص الحية، وتلوين الوجه). ومن بين العائلات المشاركة في هذا الاستبيان ممن تسنى لهم حضور الفعاليات، ذكر 62% منهم أن هذه الفعاليات أدت إلى زيادة اهتمام الأطفال بالقراءة «كثيراً» (على مقياس تضمن عدة مستويات منها «ليس تماماً»، «إلى حد ما»). وعلاوة على الفعاليات، حصل الأطفال على مواد إضافية مثل القصص المصورة القصيرة، والملصقات، وغير ذلك. وعادة ما تكون القصص المصورة القصيرة من عمل مبدعين محليين (من الفنانين والمؤلفين) الذين يتناولون المواقع المحلية والتراث الوطني. كما يتم تشجيع الأطفال للمشاركة في مسابقات الكتابة لنشر أعمالهم ضمن المجموعة الشهرية التالية، وكذلك المشاركة في كتب التلوين. وتوفّر هذه الأنشطة شكلاً جديداً من أشكال الجذب والتحفيز لزيادة المشاركة، فضلاً عن الاهتمام بكتب الشهر. ومن بين أشكال الارتباط الذي ينشأ بين الأطفال والكتب، حرص بعض الأطفال على إحضار مجموعة الكتب الشهرية معهم إلى الفعاليات الشهرية أو ارتداء أزياء تناسب موضوع الشهر، في حين يرسم البعض الآخر صوراً جاءت في القصص المصورة لتجسيد الأحداث في الواقع.



الشكل 1. موقف الأطفال من القراءة قبل وبعد الانضمام لبرنامج قفتر قفراً.

ورغم أن التحليلات المذكورة أعلاه تظهر تغييرات إيجابية مهمة لهذا البرنامج في عادات القراءة لدى الأطفال، فقد أجرينا اختباراً إحصائياً لقياس أهمية هذه النتائج ودقتها. ولتحديد المنهج المناسب لاختبارنا التوزيع الطبيعي لهذه البيانات، وكانت الفرضية الصفرية لاختبار التوزيع الطبيعي أن نفترض وجود توزيع طبيعي. وقد أجرينا اختبارين من اختبارات التوزيع الطبيعي هما كولموغوروف - سميرونوف (KS)، واختبار شايبرو ويلك (SW). وتم رفض الفرضية الصفرية من جانب هذين الاختبارين مما يدل على أن هذه البيانات غير موزعة توزيعاً طبيعياً (وهذه النتائج غير معروفة هنا لكنها موجودة لمن يحتاجها). وعلاوة على ذلك، فإن الأساليب غير المعيارية هي الأنسب للتقييم لأنها دقيقة في حالة التوزيع غير الطبيعي للمعطيات. ومن بين الاختبارات غير المعيارية، اختبار إشارات الرتب (ويلكوكسن) للعينات المرتبطة ويعدّ طريقة مناسبة نظراً لوجود ارتباط بين المتغيرات التي يتم قياسها (بمعنى أنه يتم تسجيل نفس المقاييس من نفس الشخص موضوع التجربة قبل برنامج القراءة للعائلة وبعده. ولهذا يتم استخدام طريقة ويلكوكسن لقياس التغييرات، ويمكن صياغتها في صورة الفرضيات التالية: **الفرضية الصفرية (0):** متوسط الاختلاف بين الحالة قبل الانضمام إلى برنامج القراءة للعائلة وبعدها يساوي صفراً. **الفرضية البديلة (1):** متوسط الاختلاف بين الحالة قبل الانضمام إلى برنامج القراءة للعائلة وبعدها لا يساوي صفراً.

تشير النتائج الواردة في الجدول (1) إلى أن الفرضيات الصفرية مرفوضة بشدة لصالح الفرضية البديلة بمستوى دلالة 1٪، إذ إن قيمة الاحتمال أقل من 0,01. بعبارة أخرى، متوسط الاختلاف في موقف الطفل من القراءة قبل وبعد الانضمام لبرنامج القراءة للعائلة لا يساوي الصفر. فقد تحسن موقف الأطفال بشكل كبير بعد الانضمام للبرنامج. وهذه النتائج من شأنها أن تعزز النتيجة التي أسفر عنها التحليل الوصفي المذكور أعلاه في أن برنامج القراءة للعائلة حقق تغييرات إيجابية مهمة في سلوكيات الأطفال تجاه القراءة. كذلك أقر أولياء الأمور هذه التغييرات؛ فعند سؤال المشاركين في الاستبيان عما إذا ما كانوا قد رشحوا برنامج القراءة للعائلة لأصدقائهم أو أقربائهم جاءت إجابة 94٪ منهم بأنهم قد فعلوا ذلك.

الجدول 1: اختبار ولكوكسن لإشارات الرتب

الرتب		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب
بعد الانضمام	- قبل لانضمام	8 ^(أ)	30,69	245,50
للبرنامج	الرتب الموجبة	59 ^(ب)	34,45	2032,50
	التداخلات	47 ^(ج)		
	الإجمالي	114		

إحصائيات الاختبار^(د)

بعد الانضمام للبرنامج - قبل الانضمام

قيمة Z

قيمة مستوى الدلالة الإحصائية

أقل من 0,001

5,940-^(هـ)

^(أ) بعد الانضمام للبرنامج أقل من قبل الانضمام

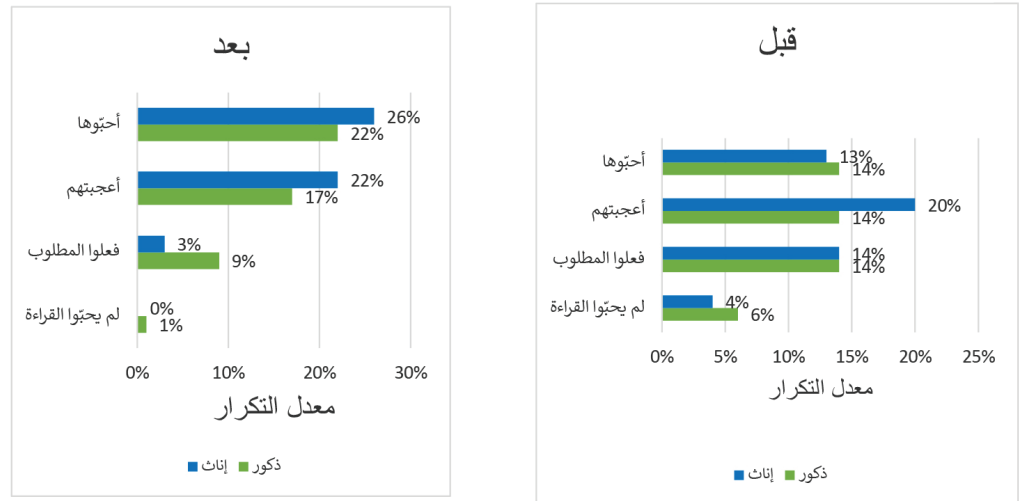
^(ب) بعد الانضمام للبرنامج أكبر من قبل الانضمام

^(ج) بعد الانضمام للبرنامج = قبل الانضمام

^(د) اختبار ولكوكسن لإشارات الرتب

^(هـ) استناداً إلى الرتب السالبة

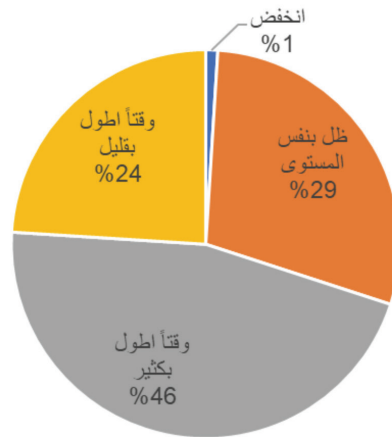
وكما لاحظنا في الدراسات التي أجريت في بلدان بعينها، كشفت دراسة واحدة على الأقل عن وجود اختلافات في النتائج والتأثيرات بحسب نوع الجنس. وحتى يمكن قياس البعد الخاص بنوع الجنس في التغييرات، أجرينا تحليلاً للجنس في الشكل (1). وتشير النتائج الموضحة في الشكل (2) إلى أن الفتيات أظهرن تقدماً أكبر بصورة طفيفة في كل الفئات مقارنة بالذكور. وأجرينا اختبار كاي التربيعي لتحديد مدى وجود اختلاف كافٍ في الفروق الملحوظة تجعل الارتباط بين الجنس وعادات القراءة لدى الأطفال لها دلالة إحصائية. تظهر نتائج التحليل (انظر الجدول (أ-1) في الملحق) عدم وجود ارتباط مهم من الناحية الإحصائية نظراً لأن قيمة الاحتمال المقارنة أكبر من 5٪. ولذا، يمكن القول إن برنامج القراءة للعائلة قد حقق تغييراً إيجابياً مهماً في عادات القراءة لدى الأطفال وإن هذه الاختلافات لا تختلف كثيراً باختلاف الجنس. وهي نتيجة مهمة، إذ تشير إلى عدم وجود مشاكل في الوصول أو عقبات في المحتوى تتعلق بالجنس كما جاء في تقييمات أخرى لبرامج سابقة. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة إحميدة (2014). ويتضح من هذه النتائج أن الآباء يدعمون مهارات القراءة لدى أطفالهم بقطع النظر عن الجنس. كما أن برنامج القراءة للعائلة لا يفترق بين المشاركين على أساس الجنس عند اختيار مواد القراءة، ويتم مراعاة أبطال القصص الذكور والإناث قدر الإمكان في مواد القراءة. وكذلك يراعى في اختيار القصص المصورة أن تكون جذابة وممتعة للجنسين (بعبارة أخرى، يراعى البرنامج اعتبارات الجنس في اختيار المحتوى ويسعى إلى الحد من الانحياز على أساس الجنس). وينعكس هذا أيضاً في عدد الفتيات والذكور المسجلين في البرنامج، فالنسبة بين الذكور والإناث متساوية تقريباً حيث بلغت نسبة الذكور 45,6٪ وبلغت نسبة الإناث 54,4٪.



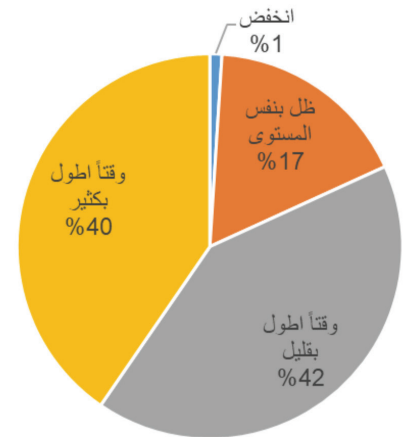
الشكل 2. موقف الأطفال من القراءة قبل الانضمام لبرنامج قطر تقرأ، بحسب الجنس

يتضح من الشكل (1) والبيانات الإحصائية الواردة في الجدول (1) أن تقييم الآباء لبرنامج القراءة للعائلة إيجابي دون وجود اتجاهات مبنية على تحديد نوع الجنس. ومن بين العوامل الأخرى التي تسهم في هذه التغييرات السلوكية الإيجابية، أن برنامج القراءة للعائلة أتاح وجود ارتباطات أخرى تتصل بهدفه في غرس ثقافة القراءة أو عاداتها. ويمكن قياس هذا الأمر من خلال النظر في الفرق في حجم الوقت الذي خصه الأطفال للقراءة بعد المشاركة في البرنامج. ويوضح الشكل (3) أن الغالبية العظمى من الأطفال المشاركين (81%) قد زادوا من مقدار الوقت المخصص للقراءة، حيث ذكر الآباء أن 41% منهم زادوا وقت القراءة قليلاً و40% منهم زادوا وقت القراءة بشكل كبير مقارنة بما كان عليه الحال قبل المشاركة في البرنامج. وإلى جانب الوقت المخصص للقراءة، سئل المشاركون عن زيادة تفاعل أطفالهم مع البرنامج، فأجاب 84% منهم بأن الأطفال يقرأون جميع الكتب المرسلة من قطر تقرأ كل شهر في معظم الوقت أو دائماً، في حين أجاب 47% بأن أطفالهم يكملون أوراق الأنشطة المرسلة من البرنامج شهرياً في معظم الوقت أو دائماً، وأجاب 49% بأن الأطفال يطرحون أسئلة أو يشاركون أفكارهم حول الكتب المرسلة في معظم الوقت أو دائماً. ولذا فإن هذه النتائج تبين أن زيادة وقت القراءة جاءت مواكبة للتفاعل (أوراق الأنشطة) فضلاً عن الاهتمام بالمحتوى (الذي تجلّى في صورة طرح الأسئلة ومشاركة الأفكار).

وإلى جانب زيادة إقبال الأطفال على القراءة بأنفسهم، فمن خلال التركيز على الأسرة ككل، يطمح برنامج القراءة للعائلة لتمكين التغيير في محيط الأسرة. ويوضح الشكل (4) زيادة معدل الوقت الذي قضاه غالبية الآباء في القراءة لأطفالهم بنسبة 70% (ذكر 46% منهم أنهم زادوا وقت القراءة قليلاً في حين ذكر 24% منهم أنهم زادوا وقت القراءة بشكل كبير). مما يبرز التحول الجذري الذي حققه برنامج القراءة للعائلة بين العائلات وفي عادات القراءة لديهم. وهناك آليتان رئيسيتان تتيح زيادة التفاعل بين الآباء والأطفال وتعزيز الترابط بينهم عبر القراءة. الآلية الأولى مرّت معنا من قبل وهي الأنشطة المجتمعية التي تجتذب الآباء للمشاركة مع العائلات الأخرى، أما الآلية الثانية فتتمثل في مجموعة كبيرة من الأنشطة الموجهة التي يقدمها برنامج القراءة للعائلة لمد جسور التواصل بين الآباء والأطفال. على سبيل المثال فإن أوراق الأنشطة الشهرية المرسلة إلى المنازل تشتمل على نصائح للآباء، في حين صُممت هذه الأوراق في حالات أخرى ليتم تعيئتها مع الآباء. ومن بين النماذج الأخرى اشتغال القصص المصورة على مربع بداية حوار يشارك الأطفال والآباء من خلاله في نقاشات حول الموضوعات التي تناولتها المواد الشهرية. كذلك فإن وجود المزيد من الكتب في المنزل يمنح الأطفال فرصة أكبر في أن يقرأ لهم الآباء.

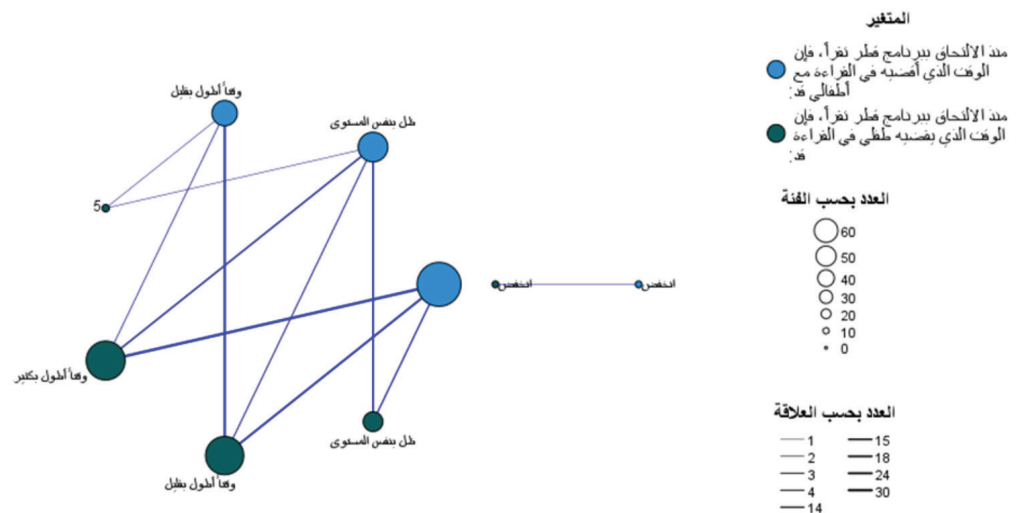


الشكل 4. مستوى التغيير في الوقت الذي يقضيه الآباء في القراءة لأطفالهم منذ التسجيل في برنامج قطر تقرأ



الشكل 3. مستوى التغيير في الوقت الذي يقضيه الطفل في القراءة منذ التسجيل في برنامج قطر تقرأ

يوضح الشكل (5) تحليلاً فرعياً للبيانات الواردة في الشكلين (3) و(4) في محاولة للوصول لفهم أفضل لنسبة الانخفاض التي بلغت 1% (وكانت نفس الأسرة التي انقطعت عن البرنامج) وكذلك من ذكروا أن معدل قراءة الطفل وقراءة الآباء لأطفالهم بقيت عند نفس المستوى (وهي 17%، 29% على الترتيب). يفيد هذا التحليل الفرعي للعلاقات بين الردود المختلفة في تزويدنا بمعلومات مهمة في مسألة الترابط أو التداخل بين أسئلة الاستبيانين. وتمثل الدوائر الزرقاء في الشكل (5) فئات أربعة للوقت المخصص للقراءة مع الأطفال، في حين تمثل الدوائر الخضراء الفئات الأربعة للوقت الذي قضاه الأطفال في القراءة بعد الاشتراك في البرنامج. كما أن الخطوط الفاصلة بين الدوائر تحدد العلاقة بين الفئات المتقابلة للمتغيرين. ويعبر سمك الخط عن قوة العلاقة. وبذلك، فإن من ذكروا أن الأطفال قرأوا «وقتاً أطول بكثير» بعد الاشتراك في البرنامج هم في الأغلب (الخطوط الأكثر سمكاً) ممن قرأوا «وقتاً أطول بكثير» أو «أطول قليلاً» لأطفالهم منذ الاشتراك في البرنامج. وفي المقابل، فإن الآباء الذين ذكروا عدم وجود تغيير في الوقت الذي يقضيه الأطفال في القراءة وأنه ظل بنفس المستوى هم أنفسهم في الأغلب من ظل معدل قراءتهم لأطفالهم بنفس المستوى بعد الاشتراك في البرنامج. ومع ذلك، نرى كذلك أن التداخل ليس تاماً، بمعنى أن التقدم الذي تحقق قد تفاوت بالنظر إلى مسار قراءة الطفل لنفسه وقراءة الآباء لهم، وحتى يمكن الوقوف على الأسباب الكاملة وراء هذا الأمر سوف نحتاج إلى مزيد من المعلومات الكيفية للتحقق من ذلك.



الشكل 5. تحديد العلاقات للعائلات التي لم تشهد تغييراً

من بين الأسباب التي تساعد في توضيح المسارين المذكورين للتغيير الإيجابي (أو عدم حدوث هذا التغيير) إجراء تحليل للعقبات المذكورة التي تمنع الأطفال من القراءة. فحين طرح الاستبيان سؤالاً حول العقبات، كان السؤال مفتوحاً يقبل إجابات متعددة، بمعنى أن عدد الإجابات تجاوز عدد المشاركين (نظراً لإتاحة إمكانية إدخال

عدة إجابات). وقد طلبنا من الآباء إبراز العقبات الأساسية التي تمنع أطفالهم من القراءة أو الأسباب التي تجعل هذا الأمر صعباً بالنسبة لهم، أو ذكر العقبات والأسباب معاً. وفيما يتعلق بمعدل التكرار، فقد صنفنا الإجابات إلى ثلاث مجموعات: (1) قيود تتعلق بالوقت - كما في حالة الفروض المدرسية، والأنشطة اللاصفية، والأنشطة الأسرية الأخرى، وقد بلغ عدد الإجابات التي تلقيناها 60 إجابة؛ (2) وجود منافسة مع أدوات التكنولوجيا مثل التلفاز، والحاسوب، والهاتف، وبلغ عدد الإجابات هنا 29؛ (3) صعوبات شخصية - مثل غياب الرغبة في القراءة أو مواجهة صعوبة فيها، وبلغت الإجابات 28. وفي حين أنه من الصعب على برنامج مثل برنامج القراءة للعائلة أن يعالج مشكلة قيود الوقت، فقد لوحظ زيادة في حالات إدمان التكنولوجيا عند الأطفال والشباب في قطر (معهد الدوحة الدولي للأسرة، 2021). وهذا هو ما حدث تحديداً عند الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا إبان الجائحة، حيث تحولت غالبية المدارس في قطر إلى التعليم عن بُعد بشكل كلي في معظم فترات العام الدراسي 2020-2021. ومثل المنظومة التعليمية، كانت الأدوات الإلكترونية واحدة من الوسائل التي لجأ إليها برنامج القراءة للعائلة للاستمرار في ظل الجائحة، ومع ذلك يمكن الخروج بدراس مستفاد من هذا الاستبيان وكذلك التوجهات العامة، وهو أن الآباء والأطفال قد يحتاجون إلى التركيز بصورة أكبر على الأدوات غير المتصلة بالإنترنت، إلى جانب دعم الآباء والأطفال في المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا بطرق صحية، في الواقع، وبعد تفشي الجائحة العالمية، عُقد أول لقاءين عبر الإنترنت وأعرب الآباء عن اهتمامهم بإيجاد خيارات أخرى لعقد الفعاليات بشكل مباشر وجهاً لوجه بدلاً من عقدها افتراضياً. وبخلاف الحال في اللقاءات المباشرة، التي لاقت رواجاً آنذاك، فإن معدل الحضور أخذ في التراجع في ذلك الوقت، مما يكشف عن وجود إجهاد رقمي، على سبيل المثال، في واحدة من الفعاليات المباشرة التي لاقت إقبالاً كبيراً، بلغ عدد العائلات المشاركة 320 أسرة (بواقع 86% من إجمالي عدد المشتركين)، لكن أقصى عدد وصلنا إليه في الفعاليات الإلكترونية بلغ 30 عائلة (بمعدل أقل من 10%).

6- المناقشة

خلال فترة عمل قصيرة نسبياً، تخللها انقطاع بسبب تفشي جائحة كوفيد-19، استطاع برنامج القراءة للعائلة تحسين سلوكيات الأطفال تجاه القراءة، وزيادة الوقت المخصص لها، وزيادة الوقت الذي يقضيه الآباء في القراءة لأطفالهم. ولم يقتصر التحسن على الأطفال أو الآباء، أو كليهما، وإنما شمل مكونات البرنامج (الفعاليات، وأوراق الأنشطة، والموارد) التي توفر طرقاً متنوعة للمشاركة والتفاعل واختيار محتوى مناسب وجذاب. وتظهر النتائج أن التغييرات لا تقف عند حدود الأطفال فرادى، وأن ثمة تقدم يتم إحرازه في غرس أعراف جديدة وسلوكيات ومواقف في محيط العائلات؛ بعبارة أخرى يحقق برنامج القراءة للعائلة نجاحاً حقيقياً في التحول نحو ثقافة القراءة بين العائلات. وعلاوة على هذه النتائج الإيجابية، لم تكن هناك فوارق في النتائج على أساس الجنس، مما يوحي بأن المنهج الذي يراعي الفروق بين الجنسين في اختيار المحتوى وتطوير الموارد وضع في اعتباره الذكور والإناث بشكل متكافئ وبطريقة إيجابية. كما أن تحسن مستوى التفاعل والمشاركة بين الآباء والأطفال يشير إلى أن تطوير الموارد الذي راعى هذه المسألة بوضوح في عملية التصميم، ينجح في تغيير عادات الآباء وليس الأطفال فحسب. ورغم أن غالبية المشاركين ذكروا حدوث التغيير الإيجابي، فلا يلزم من ذلك أن يكون جميع الأطفال والآباء قد مرّوا بهذا التغيير. فقد ذكر عدد قليل من الأطفال وربع عدد الآباء تقريباً أن ممارسات القراءة بعد الاشتراك في البرنامج على حالها دون تغيير مقارنة بفترة ما قبل الاشتراك فيه.

إن وجود 370 أسرة بواقع 800 طفل في برنامج من هذا النوع هو بداية ممتازة. وحتى يتسنى نقل هذه المزايا إلى عائلات وأطفال آخرين لا بد من التوسع في البرنامج، وهو الأمر الذي يمكن تحقيقه بطريقة تصمم خصيصاً. ونظراً لأن البرنامج استهدف في الأساس الوصول إلى المواطنين، فإن الخطوة التالية تكمن في التركيز على هذا البُعد السكاني (الديموغرافي). وتبيّن نتائج هذه الدراسة تحديداً أن المواطنين الذين حصلوا على تعليم جامعي قد تفاعلوا بشكل ملحوظ مع برنامج القراءة للعائلة وانجذبوا إليه، ومن الممكن أن تكون المهمة الأساسية لهذه الفئة المستهدفة من الجمهور تعزيز الوعي بشكل عام (مثلما يحدث في الحملات الدعائية الموجهة). أما المواطنون الذين لم يحصلوا على تعليم جامعي فهم أقل تمثيلاً في جمهور المشاركين في البرنامج في الوقت الحالي، وقد تكون هناك حاجة لمنهج معلوماتي خاص يبين لهم أهمية هذا البرنامج كاستثمار، وثمة وسيلة تمكن هذا البرنامج من الوصول إلى جماهير جديدة تتمثل في الحملات التي تستهدف أماكن العمل (بأن تكون في مواعيد مناسبة مثل اليوم العالمي للتعليم أو عند بداية العطلة الصيفية، ففي هذا الوقت يبحث الآباء عن أنشطة لأطفالهم). وبالتوازي مع جذب الأفراد يمكن للحملات التي تستهدف أماكن العمل التواصل مع جهات العمل (مثل شركاء القطاع العام كوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي أو وزارة الثقافة أو شركاء القطاع الخاص مثل شركة اتصالات قطر (أوريدو) أو بنك قطر الوطني) لإطلاق برامج مناسبة لتغطية تكلفة انضمام موظفيهم إلى برنامج القراءة للعائلة.

علاوة على التوسع في أعداد المشاركين في البرنامج، أبرز الاستبيان الطرق التي يمكن من خلالها برنامج القراءة للعائلة تقديم دعم أفضل للمشاركين بالفعل. على سبيل المثال، فإن العقبة التي جاءت في المرتبة الثانية والتي تمنع الأطفال من القراءة كانت التكنولوجيا (مثل الأدوات التقنية والتلفاز وأجهزة الحاسوب، والهواتف). وكما مرّ معنا كانت هناك زيادة في حالات إدمان التكنولوجيا للتأكيد على هذا الأمر. وفي ضوء هذا العائق، قد يطور برنامج القراءة للعائلة موارد لتعزيز الوعي باستخدام التكنولوجيا وطرق الحد منها (باستخدام بعض الخيارات المدججة في التقنيات نفسها إلى جانب وضع حدود للاستخدام). كما أن هذه التجربة مع الفعاليات التي يقيمها البرنامج أبرزت الإشكالات والقيود الماثلة في المشاركة في الفعاليات الإلكترونية، وإذا أمكن ينبغي العودة إلى الوسائل الأساسية في إقامة هذه الفعاليات.

7- الخاتمة

إن تقديم الدعم اللازم للوصول إلى بلد يسعى مواطنوه للتعليم مدى الحياة يستلزم تضافر جهود أطراف عدة. وهنا تحظى مؤسسات التعليم الرسمي بدور مهم وكذلك المؤسسات العامة مثل مكتبة قطر الوطنية. كما أن القطاع الثالث المتمثل في المؤسسات غير الحكومية يمكنه تقديم إسهامات مهمة؛ ويعدّ برنامج القراءة للعائلة واحداً من البرامج التي تسعى إلى إحداث تغيير إيجابي في الأعراف والعادات بهدف غرس ثقافة القراءة. ورغم أن هذه العينة لا تمثل جميع السكان، فإن المشاركين في برنامج القراءة للعائلة قد نجحوا في إحداث تغييرات سلوكية مهمة في وقت قصير ضمن هذا البرنامج (تقريباً في جميع الحالات كانت المدة أقل من 18 شهراً). والتغييرات الإيجابية التي توصل إليها هذا التحليل تشمل تحسناً في سلوكيات الأطفال تجاه القراءة، وزيادة الوقت المخصص للقراءة سواء بأنفسهم أو رفقة الآباء. ولا يتوفر سوى عدد محدود من الأبحاث حول برامج القراءة في قطر، مما يبرز أهمية البحث الذي بين أيدينا في هذا الشأن. وقد أبرز البحث العديد من الجوانب البحثية المحتملة: فقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية السمات الأسرية وهو أمر يحتاج إلى مزيد من التحليل؛ كذلك فإن الترابط بين قراءة الطفل لنفسه وقراءة الآباء لهم تحتاج إلى بحث نوعي للوصول إلى فهم أفضل للعوامل المساعدة والعقبات التي تقف في وجه التغيير؛ وهناك أيضاً مسألة تقييم السوق، فمن الضروري إجراء مثل هذه التقييمات لدعم جهود التوسعة في برنامج القراءة للعائلة للوصول إلى فهم أفضل لعوامل جذب الجمهور، خاصة ممن لا يتحمسون لمثل هذه البرامج؛ ومن الضروري كذلك معرفة أسباب إقبال بعض الناس على هذه البرامج دون غيرها أو كيف تتم عمليات الاختيار.

بيان إخلاء المسؤولية

لم يفصح المؤلفون عن أي تضارب محتمل في المصالح.

منظمة ORCID (الهوية المفتوحة للباحثين والمساهمين)

لوجان كوشران <http://orcid.org/0000-0001-7321-8295>

المراجع

- Ahmad, Z., M. Tariq, M. S. Chaudhry, and M. Ramzan. 2020. "Parent's Role in Promoting Reading Habits among Children: An Empirical Examination." *Library Philosophy and Practice*, 3958: 1–21.
- Al-Maadadi, F., F. Ihmeideh, M. Al-Falasi, C. Coughlin, and T. Al-Thani. 2017. "Family Literacy Programs in Qatar: Teachers' and Parents' Perceptions and Practices." *Journal of Educational and Developmental Psychology* 7 (1): 283–296.
- Alkhatir, L. R. M. 2016. "Qatar's Borrowed K-12 Education Reform in Context." In *Policy-Making in a Transformative State: The Case of Qatar*, edited by M. E. Tok, L. Alkhatir, and L. A. Pal, 97–130. London: Palgrave Macmillan.
- Aramide, K. A. 2015. "Effect of Parental Background Factors on Reading Habits of Secondary School Students in Ogun State." *Nigeria Journal of Applied Information Science and Technology* 8 (1): 70–80.
- Bendriiss, R., and K. Golkowska. 2011. "Early Reading Habits and Their Impact on the Reading Literacy of Qatari Undergraduate Students." *Arab World English Journal* 2 (4): 37–75.
- Cheema, J. 2014. "Prevalence of Online Reading Among High School Students in Qatar: Evidence from the Programme for International Student Assessment 2009." *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology* 10 (1): 41–54.
- Chiu, M. 2018. "Qatar Family, School, and Child Effects on Reading." *International Journal of Comparative Education and Development* 20 (2): 113–127.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., and Kraaykamp, G. 2000. "Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective." *Sociology of Education* 73 (2): 92–111.
- Diop, A., S. Al-Ali Mustafa, M. Ewers, and T. K. Le. 2019. "Welfare Index of Migrant Workers in the Gulf: The Case of Qatar." *International Migration* 58 (4): 140–153.
- Doha International Family Institute. 2021, May 24. Technology and Familial Relationships amid Covid-19. <https://www.difi.org.qa/events/technology-and-familial-relationships-amidcovid-19/>.
- Evans, M. D., J. Kelley, J. Sikora, and D. J. Treiman. 2010. "Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations." *Research in Social Stratification and Mobility* 28 (2): 171–197.
- Faltisco, D. J. 1952. "A Study of the Intelligence, Achievement, Reading Habits, and Parental Occupations of Twenty Children in Orchard Park in Relation to the Home Library." Doctoral diss., Canisius College. General Secretariat for Development Planning. 2008. Qatar National Vision 2030. https://www.psa.gov.qa/en/qnv1/Documents/QNV2030_English_v2.pdf.
- Greaney, V. 1986. "Parental Influences on Reading." *The Reading Teacher* 39 (8): 813–818.
- Hannon, P. 1998. "How Can We Foster Children's Early Literacy Development Through Parent Involvement." In *Children Achieving: Best Practices in Early Literacy*, edited by S. Neuman, and K. Roskos, 121–143. Newark, DE: International Reading Association.
- Hansen, H. S. 1969. "The Impact of the Home Literary Environment on Reading Attitude." *Elementary English* 46 (1): 17–24.
- Ihmeideh, F. 2014. "The Effectiveness of a Training Program for Kindergarten Teachers to Help Families Promote Their Children Early Literacy Development and its Effect on Children Progress." *Jordanian Educational Journal* 111 (28): 247–278.
- Ihmeideh, F., and F. Al-Maadadi. 2020. "The Effect of Family Literacy Programs on the Development of Children's Early Literacy in Kindergarten Settings." *Children and Youth Services Review* 118: 1–7.
- Khalifa, N. K. A. D. 2020. "Assessing the Impacts of Mega Sporting Events on Migrant Workers: A Case of the 2022 FIFA World Cup in Qatar." *Journal of Philosophy, Culture and Religion* 3 (1): 29–53.
- Le, T.-T.-H., T. Tran, T.-P.-T. Trinh, C.-T. Nguyen, T.-P.-T. Nguyen, T.-T. Vuong, T.-H. Vu, et al. 2019. "Reading Habits, Socioeconomic Conditions, Occupational Aspiration and Academic Achievement in Vietnamese Junior High School Students." *Sustainability* 11 (18): 5113.
- Levine, L. 2002. *Teachers' Perceptions of Parental Involvement: How it Effects our Children's Development in Literacy*. Washington, DC: Educational Resources Information Center.
- McKool, S. S. 1998. "Factors that Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out-of-School Reading Habits." Doctoral Diss., The University of Texas at Austin.
- Morsy, W. 2016. *The Reading Interests of EFL High School Students in Qatar*. [Unpublished Manuscript]. College of Education, Qatar University.
- Nasser, R. 2013. "A Literacy Exercise: An Extracurricular Reading Program as an Intervention to Enrich Student Reading Habits in Qatar." *International Journal of Education and Literacy Studies* 1 (1): 61–71.

- Nuridin, L., and A. F. Saufa. 2020. "Home Libraries and Their Roles in Social Changes among Rural Communities in Indonesia." *DESIDOC Journal of Library & Information Technology* 40: 6.
- Planning and Statistics Authority. 2021. Qatar Monthly Statistics of August 2021. Retrieved from <https://www.psa.gov.qa/en/pages/default.aspx>.
- Sikora, J., M. D. R. Evans, and J. Kelley. 2019. "Scholarly Culture: How Books in Adolescence Enhance Adult Literacy, Numeracy and Technology Skills in 31 Societies." *Social Science Research* 77: 1–15.
- Timmons, K., and J. Pelletier. 2015. "Understanding the Importance of Parent Learning in a School-Based Family Literacy Programme." *Journal of Early Childhood Literacy* 15 (4): 510–532.
- United Nations Development Programme, & Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Foundation. 2016. Arab Reading Index 2016. <https://knowledge4all.com/admin/uploads/files/ARI2016/ARI2016En.pdf>.
- Wollscheid, S. 2013. "Parents' Cultural Resources, Gender and Young People's Reading Habits: Findings from a Secondary Analysis with Time-Survey Data in Two-Parent Families." *International Journal About Parents in Education* 7 (1): 69–83.
- World Bank. 2021, September. Data Bank: Educational Attainment – Qatar. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.CUAT.UP.ZS?locations=QA>.
- Zweiri, M., and F. Al Qawasmī. 2021. *Contemporary Qatar: Examining State and Society*. Singapore: Springer.

الملحق: معلومات إضافية حول التحليل الإحصائي

الجدول (أ-1). اختبار كاي التربيعي لدراسة الارتباط بين المتغيرات

		نوع الطفل الذي ضمّم هذا الاستبيان حوله:		الاجمالي	
		ذكور	إناث		
بعد الانضمام لبرنامج قطر تقرأ، ما أفضل وصف لسلوك طفلك تجاه القراءة	لا يحبّ القراءة	العدد	1	0	1
		عدد المتوقع	0,5	0,5	1,0
	فعل المطلوب	العدد	10	4	14
		عدد المتوقع	6,8	7,2	14,0
	أعجبهته	العدد	20	25	45,0
		عدد المتوقع	21,9	23,1	45
	أحبّها	العدد	25	30	55
		عدد المتوقع	26,8	28,2	55,0
		العدد	56	59	115
		عدد المتوقع	56,0	59,0	115,0
اختبارات كاي التربيعية		القيمة			الدلالة الإحصائية للجانبين
اختبار بيرسن-كاي التربيعي		4,506 ^a	3		212..
نسبة الاحتمال		4,976	3		0,174
العلاقة الخطيّة-الخطيّة		2,383	1		0,123
عدد الحالات الصحيحة		115			

(أ) خانتان (بنسبة 25٪) جاء فيهما العدد المتوقع أقل من 0,5. والحد الأدنى للعدد المتوقع هو 0,49.