

## اردوهای کتابخوانی تابستانی در شمال غنا: اثرات اردوها و فعالیتهای اردویی<sup>۱</sup>

مایکل کوین<sup>۲</sup>، فرانسیسکا لبارون<sup>۳</sup>، نیکولاس رویز<sup>۴</sup>

مترجم:

اکبر مجیدی

کاشناس ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی  
majidiakbar@gmail.com

### چکیده

بچه‌های مدارس پایان دوره ابتدایی در شمال غنا در اردوهای دو هفته‌ای کتابخوانی تابستانی در سال ۲۰۱۰، پاسخ‌های متفاوتی در برابر انواع انگیزش‌ها نشان دادند. شیوه‌های انگیزشی درونی که در آن دانش‌آموزان تشویق می‌شوند انواع تکالیف دقیق (مانند نوشتن گزارش برای دوستان، یا مطالعه با والدین) را انجام دهند، اثرات مثبت ناچیزی ایجاد کرد. دانش‌آموزان در حالی که کتاب‌هایی از نویسندگان آفریقایی و در مضامینی مرتبط با آفریقا در دسترس داشتند، برخلاف فرضیه رایج، کتاب‌های بیشتری مطالعه نکردند. «درخت مطالعه» به‌عنوان یک وسیله انگیزشی ساده که در آن دانش‌آموزان بلافاصله بعد از اتمام خواندن کتاب، عنوان آن و نام خودشان را روی «برگ‌هایی» نوشته و به آن الصاق می‌کردند، تأثیر آماري قابل توجهی نداشت. اردوهای مطالعه در خدمت تقریباً ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه پنجم مدارس (حدود دوازده ساله) از سه دهکده بودند. شیوه‌های انگیزشی در هر روز و در هر اردو متفاوت بود. اردوها نشان داد که تأثیرات زیادی در بهبود و ارتقاء توانایی‌ها و عادات مطالعه داشته‌اند. در محیط‌های کم‌سواد، برای تشویق مطالعه دانش‌آموزان در اوقات فراغت اثرات بزرگ ناچیزی از مداخلات انگیزشی و بافتی وجود داشت.

1. Summer reading camps in northern Ghana: Effects of camps and camp activities  
2. Michael Kevane 3. Francesca Lebaron 4. Nicolas Ruiz

## مقدمه

تعداد زیادی از دهکده‌های مناطق روستایی آفریقا در حال گذار از سطوح پایین آموزش به ثبت‌نام کامل در مقطع آموزش ابتدایی هستند. مدارس جدیدی با سرعت زیاد ساخته می‌شوند. برخی دولت‌ها آموزش ابتدایی رایگان و همگانی را محور اصلی راهبرد توسعه اقتصادی خود قرار داده‌اند. نهادهای کمک‌دهنده از تلاش برای ثبت‌نام همگانی پشتیبانی کرده‌اند. بسیاری از کشورها در حال دستیابی به ثبت‌نام کامل هستند. در کشورهای دیگر، نرخ کند ثبت‌نام دختران مانع اصلی ثبت‌نام تمام عیار می‌باشد. حمایت یاری‌رسانان برنامه‌های دولت بیشتر شده است تا برای والدین در ازای ثبت‌نام دختران مشوق‌هایی فراهم کنند. پژوهش حاضر همچنین بر چگونگی افزایش حضور، کاهش غیبت معلم، و بهبود یادگیری کلاس درس متمرکز است. از آن موقع، پیشرفت‌های مهمی در تحصیل مناطق روستایی آفریقا به وقوع پیوسته است.

البته، مدرسه تنها یکی از مؤلفه‌های انتقال جامعه عمدتاً شفاهی به جامعه‌ای با مشخصه سواد عمیق است. توسعه فرهنگ مطالعه یکی از مؤلفه‌های اصلی است. فرهنگ مطالعه به مفهوم عادت‌ها و تعهدات به مطالعه منظم، به‌ویژه داستان در سنین اولیه تعریف می‌شود (آرویا)<sup>۱</sup>. دومین مؤلفه مهم، کمک‌های فوق برنامه در توسعه مهارت‌های کتابخوانی است که شناسایی واج‌ها و راهبردهای درک آگاهانه (پیش‌بینی، واکنش، اقدام)<sup>۲</sup> را شامل می‌شود. مؤلفه سوم، به‌طور مسلم، دسترس‌پذیری کتاب‌ها و دیگر مواد مطالعه است. پژوهش نسبتاً اندکی در مورد نحوه تسریع این سه مؤلفه ضروری برای ایجاد سواد عمیق به عمل آمده است. گریس ولد<sup>۳</sup> به‌طور عمیقی مشکلات فرهنگ مطالعه در حال تکوین نیجریه را بررسی می‌کند. گزارش‌های پراکنده‌ای درباره برنامه‌هایی که در مناطق روستایی آفریقا دانش‌آموزان مدرسه را تشویق می‌کنند که علاقه یا لذت مطالعه را توسعه

1. Arua

2. Engaging

3. Griswold

دهند، وجود دارد. در مناطق روستایی آفریقا برنامه‌های فوق برنامه اندکی در زمینه مطالعه وجود دارد، زیرا اساساً تعداد کتابخانه‌ها و کتابداران خیلی اندک است. کتابخانه‌ها از سوی بسیاری از دولت‌های آفریقایی مورد غفلت واقع شده‌اند و جنبش‌های مهم بشردوستانه‌ای برای ایجاد کتابخانه‌های عمومی با بودجه شخصی ظهور نکرده‌اند. در مناطق روستایی آفریقا بازار خصوصی امانت کتاب خیلی کم رشد کرده است.

بنابراین، توافق جمعی اندکی نیز روی برنامه‌ها و فعالیت‌های مطالعه مؤثر وجود دارد. در حقیقت، فهرست کوتاهی از برنامه‌های مطالعه مناسب وجود دارد که کل برنامه‌های ممکن برای ارزیابی را تشکیل می‌دهد. این برنامه‌های مطالعه باید از تجربه برنامه‌های مطالعه محلی به وجود بیایند. به احتمال زیاد، برنامه‌های مطالعه در مناطق روستایی آفریقا از برنامه‌های مطالعه موجود در کشورهای توسعه‌یافته متفاوت خواهند بود. دلایل متعددی برای این موضوع وجود دارد. اولاً، بسیاری از این برنامه‌ها اختصاصی هستند و نظام‌های کتابخانه‌ای و مدارس آفریقا قدرت خرید مالکیت حقوقی و مواد برنامه را ندارند. دوماً، این برنامه‌ها خدماتی متناسب با بازارهای کشور توسعه‌یافته ارائه می‌کنند و از این رو، احتمالاً، بر روی خوانندگان مناطق روستایی آفریقا تأثیر اندکی خواهند داشت. قلب هر برنامه کتابخوانی، مجموعه‌ای از کتاب‌ها یا متون برای خواندن است. این مجموعه با دقت تمام برای ارائه خدمت به خوانندگان مستعد انتخاب می‌شوند. به احتمال زیاد متون خیلی از برنامه‌های مطالعه کشورهای توسعه‌یافته برای بسیاری از خوانندگان خردسال مناطق روستایی آفریقا دارای مشکلات زیاد بوده و جالب نخواهد بود. موضوعات و واژگان موجود در این متون برای کودک عادی که در دهکده بزرگ شده، دور از واقعیت و تصور وی خواهد بود، درست همان‌طور که زندگی دهکده‌ای متفاوت از تجربیات و تصورات بچه‌های عادی شهری کشورهای توسعه‌یافته است. سوماً، برنامه‌های مطالعه کشورهای توسعه‌یافته بر این

فرض استوار است که معجزیان برنامه (کتابداران، معلمان منابع<sup>۱</sup>، معلمان کلاس درس) آموزش گسترده‌ای در فن آموزش مطالعه دیده‌اند و خودشان مطالعه‌کنندگان خوبی هستند. در کتابخانه و مدرسه معمولی مناطق روستایی آفریقا، معلمان نسبت به هم‌تایان خود در کشورهای توسعه‌یافته از آموزش خیلی کمتری برخوردارند و کمتر احتمال دارد که کتابداران دهکده در فن تعلیم مطالعه آموزش دیده باشند، و از آنجا که معلمان و کتابداران در محیط‌هایی با کمبود کتاب بزرگ شده‌اند، سرمایه مطالعه آنها بسیار کمتر از دیگر هم‌تایانشان است. برنامه‌های کتابخوانی کشورهای توسعه‌یافته ممکن است آن قدر ساده و قابل فهم نباشد که بتوان در محیط‌های آموزشی مناطق روستایی آفریقا با مشکلات فراوانی که دارند، پیاده کرد.

مقاله حاضر به گزارش تأثیرات کوتاه‌مدت اردوهای کتابخوانی تابستانی می‌پردازد که در سه دهکده شمال غنا برای ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه پنجم (تقریباً ۱۲ ساله) در طول ماه‌های آگوست-سپتامبر ۲۰۱۰ برگزار شد. اردوها فرصتی را فراهم کردند تا دانش‌آموزان دو هفته در کتابخانه دهکده برای انجام فعالیت‌های خلاق و سرگرم‌کننده سپری کنند، دانش‌آموزان در تمام مدت تشویق و کمک می‌شدند که داستان‌های ساده و مناسب مطالعه کنند. در این اردوها بخش عمده‌ای از زمان برای فعالیت‌های مطالعه سپری شد. اندیشه اصلی این بود که از طریق آشنا کردن بچه‌های مدرسه با کتابخانه دهکده به‌عنوان یک مکان دوست‌داشتنی و سرگرم‌کننده و در معرض دید قرار دادن انواع بسیاری از کتاب‌های موجود، آنها از کتابخانه به‌طور منظم و مداوم برای مطالعه شخصی استفاده خواهند کرد. تعدادی از راهبردهای مطالعه در این اردوها معرفی شد.

برنامه کتابخوانی در اردوها طوری طراحی شده بود که در سراسر روز فعالیت‌های مختلفی وجود داشته باشد، به‌طوری که برنامه‌ها از اردویی به اردوی دیگر و از جلسه‌ای به جلسه دیگر متفاوت بود. تنوع در برنامه‌های

---

1. resource teachers

روزانه اردوها این امکان را می‌داد که اثرات برنامه‌های مطالعه در ارتباط با تعداد کتاب‌های مطالعه شده سنجیده شود، و این برون‌داد اصلی اردوها بود. نمره‌های معلم در سال تحصیلی ۲۰۰۹-۲۰۱۰، قبل از شروع اردوها جمع‌آوری شد. کتاب‌های خوانده شده در اردوها از سوی دستیاران اردوها ثبت می‌شد. در ماه اکتبر - دو ماه بعد از اتمام اردوها - از دانش‌آموزان آزمون مطالعه به عمل آمد. در ماه اکتبر، پرسشنامه ارزشیابی کوتاهی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت.

تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده پیش از اردو، در طول و بعد از اردوها موارد زیر را نمایان کرد. توانایی‌های مطالعه دانش‌آموزان حاضر در اردوها در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس همان دهکده‌ها که در اردوها ثبت‌نام نکرده بودند، بهبود چشمگیری را نشان می‌داد. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان غیراردویی از سطح عملکرد مشابه در مطالعه و ریاضیات در پایان سال تحصیلی برخوردار بودند، اما نتایج آزمون مطالعه ماه اکتبر برای شرکت‌کنندگان اردو خیلی بهتر بود. در طول اردوها انواع عملکردهای انگیزشی تأثیرات اندکی در تغییر الگوی مطالعه داشت. شیوه‌های انگیزشی درونی در زمینه تشویق دانشجویان به انجام انواع تکالیف دقیق (نوشتن گزارش برای دوستان، یا مطالعه با والدین) تأثیرات مثبت ناچیزی ایجاد کرد. دانش‌آموزان در حالی که کتاب‌هایی از نویسندگان آفریقایی و در مضامینی مرتبط با آفریقا در دسترس داشتند، برخلاف فرضیه رایج، کتاب‌های بیشتری مطالعه نکردند. «درخت مطالعه» به عنوان یک وسیله انگیزشی ساده که دانش‌آموزان بلافاصله بعد از اتمام کتاب باید عنوان آن و نام خودشان را روی «برگ‌هایی» به آن الصاق می‌کردند، تأثیر آماری قابل توجهی نداشت. از این رو، به نظر می‌رسد که اردوهای مطالعه در بهبود نگرش‌ها و توانایی‌های مطالعه خیلی مؤثر باشند، اما شناسایی اینکه در اردوها چه فعالیت‌های خاصی بیشترین تأثیر را داشت، به صورت یک مسئله باقی ماند و بایستی موضوع تحقیقات بیشتر قرار گیرد.

### کتابخوانی در شمال غنا

وضعیت باسوادی شمال غنا در سال ۲۰۱۰ کاملاً ضعیف بود. خواندن نزد اکثر دانش‌آموزان پایه پنجم ضعیف بود و خیلی‌ها خواندن را کار مشکلی می‌دانستند که به تلاش قابل توجهی نیاز داشت. دانش‌آموزان واژگان انگلیسی محدودی داشتند و در بسیاری از منازل، زبان‌های محلی مختلفی صحبت می‌شد. آموزش مدرسه‌ای در شرایط پرآزدحام و فاقد امکانات مالی و کافی انجام می‌گرفت. دانش‌آموزان در مدارس مناطق روستایی شمال غنا معمولاً از آموزش لازم برای تجزیه و آژه‌ها و شناسایی واج‌ها برخوردار نبودند. «زیست بوم»<sup>۱</sup> سواد بسیاری از دهکده‌های مناطق روستایی بی‌نهایت ضعیف بود، با کتاب، پوستر، علایم، یا بسته‌هایی اندک و با دسترسی ناچیز به رسانه‌های الکترونیک. بسیاری از والدین بی‌سواد بودند و از این رو تشویق، کمک و حمایت کمی ارائه می‌کردند. معلمان برنامه درسی مدرسه را به اجزای مختلفی تبدیل می‌کردند و اغلب دروس را به دانش‌آموزان دیکته می‌گفتند تا آنها یادداشت‌برداری کنند. نهایتاً، نابرابری جنسی در تجربیات دوران کودکی شایع بود. از دختران انتظار می‌رفت بیشتر کارهای خانگی و زراعت انجام دهند و آنها را بیشتر از پسران نسبت به ادامه تحصیل در دوره متوسطه دلسرد می‌کردند.

### انگیزه مطالعه

انگیزه، عامل مؤثر و کلیدی در توسعه توانایی مطالعه است. گاتری<sup>۲</sup> و ویگفیلد<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) اظهار می‌کنند که خوانندگان با انگیزه کم، زمان کمتری را صرف مطالعه می‌کنند، تلاش شناختی کمتری انجام می‌دهند، و نسبت به خوانندگان با انگیزه زیاد، کمتر انگیزه پیدا می‌کنند که به درک کامل دست یابند. خوانندگان با انگیزه تا آن حد به توانایی‌های مطالعاتی خود اعتقاد دارند که خود را با مطالعات مشکل به چالش می‌کشند.

1. ecosystem

2. Guthrie

3. Wigfield

با وجود این، بحث درباره اینکه کدام یک از انواع انگیزه‌ها به بهترین شکل عادات و توانایی‌های مطالعه را توسعه می‌دهد، ادامه دارد. ادبیات در این زمینه بین انگیزه درونی و بیرونی تمایز قائل شده‌اند. انگیزه درونی به‌عنوان تمایل به اتمام وظیفه به خاطر خودش (اولدفاذر<sup>۱</sup> و دال<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴؛ ترنر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵) توصیف می‌شود و در اوقات فراغت ادامه می‌یابد (مورو<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶). خوانندگانی که دارای انگیزه درونی زیادی هستند به مطالعه مواد انتخابی‌شان بدون مداخله یا راهنمایی بیرونی ادامه می‌دهند. دسی<sup>۵</sup>، کوستر<sup>۶</sup> و ریان<sup>۷</sup> (۲۰۰۱؛ ۳) انگیزه درونی را به‌عنوان نیاز روانی درونی برای برتری و استقلال فردی تعریف می‌کنند. انگیزه درونی برای پیشرفت مطالعه ممکن است حیاتی باشد زیرا تعهد به کار خلاق، انعطاف‌پذیری شناختی و درک مفهومی فعالیت‌های یادگیری را افزایش می‌دهد. این رفتارهای ذهنی و عملکردها ممکن است برای توسعه مهارت‌های مطالعه در کودکان و نوجوانان حیاتی باشند.

انگیزه بیرونی به‌عنوان تمایل برای کسب وجهه بیرونی، پاداش یا محرک‌هایی برای مطالعه توصیف می‌شود. دسی، والراند<sup>۸</sup>، پلتیر<sup>۹</sup>، و ریان (۱۹۹۱؛ ۴۰۷) به شواهدی اساسی دست یافته‌اند که تأیید می‌کند که دادن پاداش و محرک‌های مثبت برای مطالعه، تلاش و زمان فعالیت‌های مطالعه را افزایش می‌دهد. سانسون و هاراکویوکیز<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۰) بر نقش پاداش‌های بیرونی برای پیشرفت مطالعه تأکید کرده‌اند. آنها دریافتند که محرک‌ها در شرایط خاصی مفید عمل کرده‌اند، مانند زمانی که بچه‌ها از ابتدا برای انجام دادن تکالیف علاقه‌ای نداشتند و موقعی که منبع مورد مطالعه مشکل و پیچیده بود.

ادبیات مربوط به انگیزه مطالعه گاهی فرضیه‌ای را نمایان می‌سازد مبنی بر اینکه راهبردهای افزایش انگیزه بیرونی می‌تواند به‌طور تناقض‌آمیزی

1. Oldfather  
5. Deci  
9. Pelletier

2. Dahl  
6. Koestner  
10. Sansone and Harackiewicz

3. Turner  
7. Ryan  
8. Vallerand

انگیزه درونی را تضعیف کند. مطالعات فراتحلیلی کامرون و پیرس<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) و دسی، کوستنر، و ریان (۱۹۹۹) موارد محکمی ارائه کرده‌اند که از وجوه متفاوت این مسئله حمایت می‌کند. پژوهش دیگری اهمیت این دو نوع انگیزه و تعاملات آنها را به‌عنوان مکمل هم بیان می‌کند. میلر و میس<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) و ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۷) ادعا می‌کنند که انگیزه بیرونی، نقطه مقابل انگیزه درونی نیست. آنها بحث می‌کنند که هر دو تقریباً و به‌شدت با یکدیگر همبسته‌اند و هم در پیش‌بینی مقدار مطالعه بچه‌ها و هم فراوانی آن نقش اساسی بازی می‌کنند (گاتری و ویگفیلد، ۲۰۰۰؛ ۴۰۷).

آموزش در زمینه درس خواندن به‌سرعت افزایش یافته اما خدمات کتابخانه و دسترسی به کتاب محدود باقی مانده است. بولگاتانگا<sup>۳</sup> پایتخت ناحیه علیای شرقی<sup>۴</sup>، در سال ۲۰۱۰، تنها دارای یک کتاب‌فروشی بود که در مخزن خود کمتر از صد رمان آفریقایی و خارجی داشت. در این کتاب‌فروشی کتاب‌های کودکان اندکی برای فروش موجود بود. کتابخانه منطقه‌ای بولگاتانگا برنامه‌های محدودی برای کودکان و کمک کمی برای دهکده‌های مناطق روستایی داشت. به نظر می‌رسد که از سوی نظام آموزشی یا هیأت امنای کتابخانه ملی، برنامه‌های مطالعه فوق برنامه سازماندهی شده‌ای وجود ندارد. تعداد اندکی از دهکده‌ها، از بین چندین صد دهکده بولگاتانگا، دارای کتابخانه‌های منطقه‌ای بودند.

### اردوهای کتابخوانی در شمال غنا

از آگوست تا سپتامبر سال ۲۰۱۰، دستداران کتابخانه‌های دهکده‌ای آفریقا<sup>۵</sup> و مرکز توسعه پایدار روستا<sup>۶</sup> اردوهای کتابخوانی دوهفته‌ای برای دانش‌آموزان پایه پنجم (تقریباً ۱۲ ساله) در شمال غنا در سه دهکده برگزار

1. Cameron and Pierce

2. Miller and Meece

3. Bolgatanga

4. Upper East

5. Friends of African Village Libraries (FAVL)

6. Center for Sustainable Rural Development (CESRUD)



کردند. این سه دهکده - سامبرانگو<sup>۱</sup>، شریگو<sup>۲</sup> و گوایر-کونکوا<sup>۳</sup> - توسط کتابخانه‌های محلی کوچک تحت حمایت CESRUD و FAVL و خدمت‌رسانی می‌شدند. دستداران کتابخانه‌های دهکده‌ای آفریقا، یک سازمان غیرانتفاعی است که به‌طور تنگاتنگ با جوامع روستایی برای ایجاد و پشتیبانی از کتابخانه‌های دهکده‌ای بلندمدت فعالیت می‌کند. دستداران کتابخانه‌های دهکده‌ای آفریقا متعهد به افزایش دسترسی به مواد یادگیری و اشکال بیرونی اطلاعات است. مرکز توسعه پایدار روستا یک سازمان محلی غیردولتی در غنا است که مأموریت دارد رفاه مردم دهکده‌ها را در منطقه سامبرانگو بهبود بخشد. اردوها به‌طوری سخاوتمندانه با کمک بلاعوض بنیاد خانوادگی چن-یت-سن<sup>۴</sup> واقع در هنگ کنگ<sup>۵</sup> تأمین مالی شده‌اند.

اردوها با همکاری معلمان مدرسه محلی در محوطه کتابخانه هر دهکده راه‌اندازی و مستقر شدند. هر دهکده سه اردو از کل نه اردو را در خود داشت. اردوها در ساعت هشت صبح با صبحانه شروع می‌شد و ضمن اختصاص زمانی برای صرف ناهار، تا ساعت سه ادامه داشتند. هر اردو شامل ۲۰ تا ۲۷ دانش‌آموز پایه پنجم بود. سه مشاور (یک معلم، کتابدار، و یک فارغ‌التحصیل دوره متوسطه) برای سازماندهی فعالیت‌های اردو حضور داشتند که روی مطالعه و فعالیت‌های مرتبط با مطالعه متمرکز بودند.

از همه دانش‌آموزان پایه پنجم یک تا دو مدرسه ابتدایی دهکده‌ها دعوت شده بود که در اردوها شرکت کنند. سپس دانش‌آموزان به‌صورت تصادفی داخل یکی از سه اردو تقسیم می‌شدند.

فعالیت‌های اردوها، سه دوره مطالعه در روز بود و هر دوره چهل و پنج دقیقه طول می‌کشید. یکی از سه نوع مطالعه زیر در طول این سه دوره اجرا می‌شد: فردی، مشارکتی یا گروهی. مطالعه فردی مستلزم این بود که هر دانش‌آموز کتاب خود را مستقل و به‌تنهایی مطالعه کند. در طول مطالعه

1. Sumbrungu

2. Sherigu

3. Gowrie-Kunkua

4. Chen Yet-Sen Family Foundation

5. Hong Kong

مشارکتی، خوانندگان ضعیف با خوانندگان قوی همراه می‌شدند تا خواننده بسیار قوی به خواننده ضعیف هم‌سن خود کمک کند. فنون مطالعه اندکی تغییر می‌کرد، اما معمولاً به این شکل بود که هر یک از مشارکت‌کنندگان یک پاراگراف یا یک صفحه را با صدای بلند مطالعه و سپس استراحت می‌نمود. با توجه به سطوح مطالعه، برخی از هر زوج مطالعه‌کننده فقط دارای خواننده قوی بود که برای خواننده ضعیف قرائت می‌کرد یا خواننده ضعیفی که کل کتاب را با کمک خواننده قوی می‌خواند. در شروع اردو، کتابدار محلی هر دهکده، دانش‌آموزان را بر حسب سطح خواندن آنها جفت می‌کرد. کتابداران عموماً از توانایی مطالعه دانش‌آموزان جامعه مطلع هستند. زوج‌های مطالعه در شروع اردو انتخاب می‌گردید و در طول اردو به همین شکل حفظ می‌شد. این مسئله موجب می‌شد که دانش‌آموزان دوستان جدیدی در اردو پیدا کنند و این اطمینان را می‌داد که دچار وسوسه انتخاب دوستانشان برای گپ زدن نشوند و در طول دوره مطالعه کنند نه صحبت. در طول مطالعه گروهی، دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک چهار یا پنج نفره تقسیم می‌شدند و با صدای بلند به صورت گروهی مطالعه می‌کردند. مشابه با مطالعه مشارکتی، فنون مطالعه اندکی تغییر می‌کرد، اما معمولاً به این صورت بود که هر عضو گروه پاراگراف یا صفحه‌ای را با صدای بلند قرائت می‌کرد و سپس به عضو دیگر گروه انتقال می‌داد. دانش‌آموزان فرصت داشتند که کتاب‌های منتخب خود را، علاوه بر کتاب‌هایی که برای مطالعه شبانه در خانه می‌گرفتند، در طول هر یک از دوره‌های سه‌گانه مورد نظر، مطالعه کنند.

دیگر فعالیت‌های تقویت کتابخوانی مشتمل بود بر کارگاه‌ها، تمرینات آوایی، مسابقات خواندن، و تمرینات و مسابقات نامرتب با مطالعه.

در طول اردوها برخی شیوه‌های عمل<sup>۱</sup> برای دانش‌آموزان به اجرا درآمد. در اغلب روزها، این شیوه‌ها به صورت تصادفی و برحسب روز،

ترتیب اردو، و دهکده انتخاب می‌شد. با وجود این، روزهای اول و آخر همه اردوها مشابه هم بود. اولین شیوه عمل به انتخاب انواع کتاب‌های آفریقایی محور و آمریکایی محور مربوط می‌شد که دانش‌آموزان برای مطالعه در دسترس داشتند. دومین شیوه شامل انواع فعالیت‌های مطالعه بود که آشکال متفاوت انگیزه درونی و بیرونی مانند وجهه عمومی، رقابت جمعی، پاداش مادی انفرادی و محرک درونی شخصی را ایجاد کرد. در کل، شش شیوه عمل خاص وجود داشت: کتاب‌های آفریقایی در مقابل کتاب‌های آمریکایی؛ درخت‌های مطالعه؛ رقابت بین اردوها؛ جایزه «بهترین گزارش کتاب»؛ فعالیت «سهیم بودن با خانواده»؛ و فعالیت «نوشتن گزارش برای یک دوست». نمونه‌ای از زمانبندی شیوه‌های عمل در جدول A1 در ضمیمه نشان داده شده است.

هدف از شیوه عمل اول این بود که معلوم شود چه نوع کتاب‌هایی برای مطالعه دانش‌آموزان انگیزه‌بخش هستند. به‌ویژه ما می‌خواستیم تأثیر کتاب‌های آفریقایی محور را در مقایسه با کتاب‌های آمریکایی یا غربی بر روی نتیجه مطالعه بررسی کنیم. هر اردو دو مجموعه معین از «سبدهای کتاب» در اختیار داشت که حدود پنجاه کتاب در طیفی از کتاب‌های تصویری ساده تا کتاب‌های داستانی درجه‌بندی شده (فصل‌هایی از کتاب‌ها و رمان‌های کوتاه) را شامل می‌شد. این کتاب‌ها برای مطالعه دانش‌آموزان در طول جلسات اردو و هم برای مطالعه عصرانه خانگی در دسترس بودند. یک مجموعه از این کتاب‌ها، کتاب‌های آفریقایی محور بودند که معمولاً توسط نویسندگان آفریقایی نگاشته شده یا در آفریقا طرح‌ریزی شده بودند. این کتاب‌ها داستان‌ها و تصاویری داشتند که دانش‌آموزان پایه پنجم مناطق روستایی آفریقا با آنها آشنا بودند. این مجموعه از کتابفروشی‌های مختلفی در آکرای غنا خریداری شده بود و عمدتاً داستان‌ها و موقعیت‌هایی منطبق با موضوعات و مضامین خاص غرب آفریقا و غنا را در بر می‌گرفتند.

مجموعه دیگر، کتاب‌های آمریکایی یا غربی و مناسب با کودکان و نوجوانان آمریکایی بود، اگرچه اساساً می‌خواستند موضوعات چندفرهنگی (تجربه آمریکایی-آفریقایی، به‌عنوان مثال کتاب‌های هاریت روبینت<sup>۱</sup>) و دوران پیش از صنعتی (خانه کوچک دشت<sup>۲</sup>) را نشان دهند که به احتمال زیاد با ذائقه دانش‌آموزان مناطق روستایی سازگار بود. واژگان کتب آمریکایی محور عموماً بسیار مشکل بود و خواننده آفریقایی (هم خردسال و هم بزرگسال) کمتر با آنها آشنایی داشت. برای هر روز از اردوی ده روزه، کتاب‌های آفریقایی یا آمریکایی برای دوره‌های مطالعه روزانه تعیین می‌شدند؛ این انتخاب به‌صورت تصادفی بود و از اردویی به اردوی دیگر فرق می‌کرد.

شیوه عمل دوم، محرک‌های انگیزشی متفاوتی را به کار می‌برد تا معلوم شود چه فعالیت‌هایی در واقع بیش از بقیه، محیط مطالعه دلگرم‌کننده‌ای ایجاد می‌کنند. اولین نوع محرک بیرونی برای آفرینش انگیزه و جهت عمومی از «درخت مطالعه» استفاده کرد. در محل هر اردو، روی یکی از دیوارهای کتابخانه یک درخت بدون برگ نقاشی شده بود. هر درخت شامل تنه و شاخه‌های خالی متعددی بود که تمام طول دیوار را در یک چشم‌انداز عمومی در بر می‌گرفت. هر دانش‌آموزی که با موفقیت مطالعه کتاب را به اتمام می‌رساند، یک برگ خالی دریافت می‌کرد. وی آموزش دیده بود که عنوان کتاب، نویسنده، و نام خود را روی برگ بنویسد. دانش‌آموزان یاد گرفته بودند که برگ‌هایشان را در پایان روز تنظیم و رنگ‌آمیزی کنند. آنها سپس می‌توانستند در مراسم رسمی قدردانی از موفقیت دانش‌آموزان، برگ‌هایشان را بر روی درخت بچسبانند. همه دانش‌آموزان با برگ‌هایشان در اطراف درخت جمع می‌شدند. مشاور سپس نام هر دانش‌آموز را یک به یک فرا می‌خواند و او برگ‌هایش را روی درخت قرار می‌داد و در این موقع دانش‌آموزان دیگر دانش‌آموز منتخب را تشویق می‌کردند.

1. Harriette Robinet

2. Little House on Prairie

مشاوران اردو معتقد بودند که درخت مطالعه در میان دانش‌آموزان از محبوبیت زیادی برخوردار بود. مشاهده اولیه آنها این بود که دانش‌آموزان اولین اردوها (در دور اول) که خوانندگان خوبی بودند، در روز درخت مطالعه کتاب‌های آسان و مبتدی را خواهند خواند تا اینکه بتوانند شمار برگ‌هایشان را به حداکثر برسانند. مشاوران در دور دوم و سوم اردوها، از اندازه‌های مختلف برگ‌ها متناسب با سطح کتاب‌های خوانده شده استفاده کردند. این موضوع به خوانندگان خوب انگیزه می‌بخشید که در سطح چالش‌برانگیزی مطالعه کنند.

نوع دوم انگیزه بیرونی از رقابت کتابخوانی درون- اردویی بهره برد که محرکی برای کار گروهی محسوب می‌شد. هر اردو دارای دو رقابت بود که در مدت دو تا سه روز انجام می‌گرفت. در دو یا سه روز معین‌شده، اردوهای کتابخوانی در سه کتابخانه مختلف با یکدیگر رقابت می‌کردند تا معلوم شود کدام اردو کتاب‌های بیشتری می‌تواند بخواند. تعداد کل کتاب‌های خوانده‌شده با سطح کتاب‌های خوانده‌شده و نیز تعداد دانش‌آموزان هر اردو تنظیم شد (به این علت که اردوها در تعداد دانش‌آموزان تفاوت اندکی داشتند). همه دانش‌آموزان می‌دانستند که نمره هر اردو بر اساس سطح تنظیم خواهد شد تا اطمینان حاصل شود که همه آنها متناسب با توانایی‌شان مطالعه کرده‌اند. آنها در مدت رقابت به خاطر داشتند که کتاب‌های خوانده‌شده در روز، در کل نمره کتب مطالعه‌شده اردوها به حساب خواهد آمد. برای هر روز رقابت، تعداد کل کتاب‌های خوانده‌شده برای آن روز مشتمل بود بر همه کتاب‌هایی که هر دانش‌آموز در طول سه دوره مطالعه، به همراه کتاب‌های خانه مطالعه کرده بود. اردوی برنده، بعد از آخرین روز رقابت اعلام شد و همه دانش‌آموزان در اردوی پیروز هدیه خاصی به‌عنوان بخشی از ضیافت نهارشان دریافت کردند.

سومین نوع انگیزه بیرونی، از جوایز مادی فردی تحت عنوان جایزه «بهترین گزارش کتاب روز» به‌منظور انگیزه دادن به دانش‌آموزان برای

مطالعه بیشتر استفاده می‌برد. مشاوران اردو اعلام کردند که در یکی از روزهایی که به صورت تصادفی انتخاب می‌شود، سه تن از شرکت‌کنندگانی که بتوانند در طول دوره ارزشیابی معین بهترین گزارش کتابخوانی را به صورتی مختصر بنویسند، جوایز کوچکی از قبیل مداد و شیرینی دریافت خواهند کرد. بهترین گزارش‌های کتاب ضرورتاً بهترین نوشته‌ها نبودند، بلکه آنهایی بودند که به بهترین شکل مفهوم کتاب منتخب دانش‌آموز را انتقال می‌دادند. پیش از پایان دوره مطالعه در روز، دانش‌آموزان مطلع می‌شدند که همه آنها بایستی گزارش کتابی را که خواندن آن را در طول این دوره به اتمام خواهند رساند، بنویسند. این مسئله به دانش‌آموزان انگیزه می‌داد که نه تنها مطالعه کنند، بلکه همچنین در تمام مدت مطالعه تحلیل کنند که چه چیزی را می‌توانند در گزارش خود بنویسند. بعد از اتمام دوره مطالعه و با آغاز نوشتن گزارش کتاب، دانش‌آموزان مجاز نبودند از کتاب‌هایشان در نوشتن گزارش استفاده کنند. این خط‌مشی به این دلیل اعمال شده بود که اگر آنها اجازه داشتند به کتاب‌هایشان مراجعه کنند، تمایل می‌یافتند به جای اینکه از ایده‌های اصلی خودشان استفاده کنند صرفاً متن‌ها را مستقیماً از روی کتاب رونویسی نمایند. در نتیجه، اجازه ندادن به آنها برای کمک گرفتن از کتاب‌هایشان به درک درست از مطالعه آنها کمک می‌کرد. این انگیزه اولین بار بود که در اردوها به کار می‌رفت. مشاوران به صورت گام به گام برای دانش‌آموزان آنچه را که در گزارش کتاب مورد انتظار بود، توضیح می‌دادند و آنها یاد گرفته بودند که چگونه در دفترچه‌هایشان گزارش‌ها را بنویسند. انتظاراتی که از بهترین گزارش کتاب می‌رفت، عبارت بود از نوشته هشتاد واژه‌ای (طول گزارشی که در حال حاضر با آن آشنا بودند، چون که معلمان محلی اغلب گزارش‌های هشتاد واژه‌ای در طول سال تحصیلی عادی تعیین می‌کردند) و عناصری از قبیل خلاصه کتاب و اینکه آیا کتاب را دوست داشتند یا از آن لذت بردند یا نه.

اگر دانش‌آموزان کتابی را در طول دوره مطالعه تمام نمی‌کردند، یاد گرفته بودند که گزارش آخرین کتابی را که در اردو تمام کرده بودند، بنویسند (معمولاً اشاره دارد به کتابی که در روز قبل یا در شب قبل برای خانه امانت گرفته بودند).

دو شیوه عمل دیگر انگیزه درونی، با فعالیت‌های دقیق انجام تکلیف مطالعه ارتباط پیدا می‌کرد: «سهیم شدن با خانواده» و «گزارش برای یک دوست». دانش‌آموزان می‌توانستند برای مطالعه در خانه کتاب بگیرند و سپس آن را در روز بعد به اردو برگردانند. آنها در ارتباط با تکلیف «سهیم شدن با خانواده» آموزش دیده بودند که کتاب‌های برده شده به خانه را با اعضای خانواده مطالعه کنند. دانش‌آموزان می‌توانستند کتاب را برای اعضای خانواده قرائت کنند یا اینکه اعضای خانواده آن را برای بچه‌ها بخوانند. بخش نوشتاری تکلیف مستلزم این بود که در دفترچه خود نام عضو خانواده و علاقه‌مندی او را به کتابی که با هم خوانده بودند، یادداشت کنند. در شروع روز بعد اردو، دانش‌آموزان می‌توانستند در گروه‌های کوچک بازخورد خانواده‌شان را به اشتراک بگذارند. این یک تکلیف بسیار دلپذیر برای دانش‌آموزان بود زیرا آنها در فرصتی که می‌توانستند کتاب‌های داستان را در خانه، به‌خصوص با خواهران و برادران کوچک‌ترشان بخوانند، لذت می‌بردند. این تکلیف برای ایجاد محیط مطالعه سالم در خانه با اطلاع کل خانواده از روند آموزش و پیشرفت مطالعه بچه‌هایشان مفید و سازنده بود. دانش‌آموزان فرصتی یافته بودند که مهارت‌های مطالعه توسعه یافته خود را به والدینشان نشان دهند و برادران و خواهران کوچک خود را ترغیب کنند که نقش فعالی در آموزش مطالعه خود داشته باشند. آنها هیچ جایزه مادی برای این تکلیف دریافت نمی‌کردند، ولی در پایان دوره تعداد کمی از آنها انتخاب می‌شدند که گزارش‌های بازخوردشان را برای کل کلاس قرائت کنند.

در مورد تکلیف «گزارش برای یک دوست» از دانش‌آموزان خواسته می‌شد که گزارشی برای یک دوست بنویسند و کتابی را که دقیقاً در دوره مطالعه قبلی به اتمام رسانده بودند، توصیف کنند. از آنها خواسته می‌شد که حداقل در هشتاد واژه کتاب را توصیف کنند و توضیح دهند که آیا از آن لذت برده‌اند یا نه و دوستشان را برای مطالعه آن تشویق کنند. دانش‌آموزان همانند تکلیف «سهیم شدن با خانواده» برای این فعالیت هیچ جایزه مادی دریافت نمی‌کردند، ولی در پایان دوره تعداد کمی از آنها انتخاب می‌شدند که گزارش خود را برای کل کلاس قرائت نمایند.

هر یک از این شیوه‌های عمل، ترکیب متفاوتی از انواع انگیزش درونی و بیرونی را به کار بردند. هدف ما اجرای فعالیت‌هایی نبود که فقط از یک نوع انگیزه بهره برده باشد، یا انگیزه‌های خاصی را پیدا کنیم که ببینیم کدام یک بسیار مؤثر بوده است، بلکه هدف ما این بود که بررسی کنیم چه فعالیت‌هایی در کل، بدون توجه به نوع انگیزه‌ای که به کار رفته، دانش‌آموزان را برای مطالعه تشویق کرده است.

### سنجش توانایی خواندن و عادات مطالعه

تیم تحقیق از انواع فنون ارزشیابی و تشخیصی استفاده کرد تا نقش کلی انگیزه و موفقیت‌های مطالعه هر دانش‌آموز را شکل دهد، و کارآیی و تأثیر اردوی مطالعه را ارزیابی نماید.

- مجموع نمره‌های اختصاص داده شده از سوی معلم برای دروس انگلیسی و ریاضیات در پیش از اردو. با مدیران مدرسه توافق به عمل آمد و مجوز دریافت شد تا نمره‌های پایان سال تحصیلی ۲۰۰۹-۲۰۱۰ دانش‌آموزان ثبت شود، تا ارزیابی بهتری از کارآیی اردوهای مطالعه صورت گیرد.
- آزمون توانایی مطالعه پیش از اردو. آزمون مطالعه مختصری در روز اول اردو به عمل آمد، شامل خواندن شفاهی و سؤالات چندگزینه‌ای درک متون کوتاه.



- بررسی مختصر پیشینه. هر دانش‌آموز پرسشنامه کوتاهی را درباره عادات مطالعه خانگی، سطح آموزش برادران و خواهران و امتیازات اصلی خانواده تکمیل کرد.
  - شرکت و مشاهده. از اعضای تیم تحقیق خواسته شده بود فعالانه به‌عنوان مشاوران اردو و به‌صورتی چشمگیر در طول دوره‌های مطالعه شرکت و نظارت نموده و با دانش‌آموزان تعامل داشته باشند. در طول هر دوره مطالعه، مشاهدات رفتارهای مربوط به مطالعه هر کودک در سراسر روز یادداشت‌برداری شده بود.
  - دفترچه گزارش مطالعه. هر کودک دارای یک کتاب کار بود که در آن کتاب‌های خوانده شده روز قبل را درج می‌کرد.
  - آزمون توانایی مطالعه در پایان اردو و پرسشنامه. آزمون مطالعه مختصری در ماه اکتبر اجرا شد، شامل خواندن شفاهی و سؤالات چندگزینه‌ای درباره درک متون کوتاه. دانش‌آموزان همچنین پرسشنامه کوتاهی را درباره نگرش خود نسبت به مواد مطالعه در اردو و خودارزیابی مطالعه تکمیل کردند. دانش‌آموزان سه مدرسه دیگر از همان دهکده‌ها که در اردوها شرکت نداشتند، آزمون‌های مطالعه و پرسشنامه مشابهی را درباره عادات مطالعه تکمیل کردند.
- ابزار اولیه سنجش در روزهای اردو سیاهه کتاب‌های خوانده شده دانش‌آموزان بود. ما برای نگهداری سابقه روزانه تعداد کتاب‌های خوانده شده برنامه‌ریزی کردیم، با این همه، هر دانش‌آموز در بخش مشخصی از کتاب کار خود، عنوان کتاب خوانده‌شده و روز اتمام موفقیت‌آمیز آن را یادداشت می‌کرد. این بخش همچنین دارای آموزش‌های نوشتاری زمان و نحوه ثبت کتاب بود. مشاوران، این آموزش‌ها را در روز اول اردو تشریح کردند. اندیشه اصلی این بود که هر دانش‌آموز سابقه تعداد کتاب خود را نگهداری کند تا با داشتن سیاهه کتاب‌هایی که خوانده، از آن لذت ببرد. سپس، در پایان دو هفته، کتاب‌های کار جمع‌آوری و داده‌ها در برگه اصلی

هر اردو ثبت می‌شد. با وجود این، در طول هفته اول اردو، روشن بود که دانش‌آموزان در ثبت انفرادی کتاب‌هایشان با مشکل روبرو شده بودند. مشاوران ملاحظه کردند که کتب ثبت شده در کتاب کار دانش‌آموزان با آنچه که آنها در مطالعه مشاهده کرده بودند، مطابقت ندارد. مشکلات رایج شامل فراموش کردن ثبت کتب از سوی دانش‌آموزان، نوشتن نام نویسنده به جای عنوان، نوشتن اشتباه عنوان کتاب‌ها، و برخی اوقات اشتباه آشکار در ثبت کتاب‌هایی بود که مطالعه نشده بود. ما برای اصلاح این مشکلات برای هر اردو برگه پیگیری هفتگی ایجاد کردیم. در هر برگه، سطری برای هر دانش‌آموز و فضای معین برای معلم پیش‌بینی شده بود تا آنچه هر دانش‌آموز در روزهای هفته مطالعه می‌کرد، ثبت گردد. در هر اردو یک معلم وظیفه مدیریت برگه پیگیری را برعهده داشت. ساده‌سازی این فرایند، با داشتن تنها یک برگه مدیریت شده از سوی معلم، به جای اینکه هر دانش‌آموز شخصاً یکی از آن را داشته باشد، دقت شمارش کتب خوانده شده روزانه را به شدت بهبود بخشید. با این همه دانش‌آموزان آموزش دیده بودند که کتاب‌هایشان را در کتاب‌های کار شخصی خود ثبت کنند، بنابراین آنها برای نگهداری سابقه پیشرفت خود سیاهه خودشان را داشتند، اما تنها از داده‌های سیاهه اصلی برای این تحقیق استفاده شد. ما برای تشویق دانش‌آموزان به ثبت کامل کتاب در برگه پیگیری در صورت اتمام موفقیت‌آمیز آن، اطلاع دادیم که هر کتابی که در اردو مطالعه می‌کنند در هیچ فعالیت رقابتی/انگیزشی شمارش نخواهد شد، مگر اینکه آن را در برگه پیگیری درج کرده باشند. از برگه پیگیری در آغاز دور دوم اردوها استفاده شد. در اولین دوره اردوها در ثبت کتاب‌های خوانده شده، به‌خصوص در شریگو و گوایر-کانکوا خطای سنجش اساسی وجود داشت. تیم تحقیق برای افزایش دقت در سیاهه کتاب‌های خوانده شده تصمیم گرفت از هر دانش‌آموزی که ادعا می‌کرد خواندن کتاب را به اتمام

رسانده، آزمون کوچکی به عمل آورد. این روش اعمال شد تا اطمینان حاصل شود که هر دانش‌آموز، هم خواندن کتاب را به اتمام رسانده و هم به سطح درستی از درک مفهوم آن دست یافته است. نظام آزمون کوتاه قبلی که به ثبت کتابی که دانش‌آموز خوانده بود می‌پرداخت، بخشی از طرح اردوی اصلی به حساب نمی‌آمد. با وجود این، مشخص شد که چون در چند روز اول از محرک‌های متعددی برای مطالعه دانش‌آموزان استفاده شده بود، بسیاری از آنها برای اینکه جایزه بگیرند، و این جایزه خواه برگ درخت مطالعه باشد یا برنده شدن در رقابت بین اردویی، مجبور شدند ادعا کنند که کتاب را به اتمام رسانده‌اند، در حالی که این کار را نکرده بودند. همچنین، یکی از مهارت‌های مطالعه که در طول اردو مورد تأکید قرار گرفت، توانایی خواندن نه تنها واژه‌های صفحه، بلکه بازتاب مفهوم، معنی و شناسایی عناصر مهم داستان از قبیل شخصیت‌های مهم، زمینه و طرح داستان بود. گفت‌وگوی مختصر با دانش‌آموز نه تنها اطمینان می‌داد که وی کتاب را خوانده، بلکه این روش به درک مطالعه دانش‌آموزان از طریق تکرار و استفاده از راهبردهای مطالعه کمک می‌کرد.

«آزمون‌های تایید»<sup>۱</sup> بعد از سه روز اول اردو اجرا شد. این آزمون‌ها توسط کارکنان اردو که دارای آموزش‌های خاصی در ارتباط با حفظ حداقل یکدستی آزمون بودند، انجام می‌گرفت. هر آزمون مطالعه شامل سؤالاتی بود که به دانش‌آموزان اجازه می‌داد عناصر اصلی داستان از قبیل عنوان، شخصیت اصلی، طرح داستان، موضوع اصلی، بخش‌های مورد علاقه داستان را شناسایی کنند. همچنین از آنها خواسته شد پاراگرافی را که به‌طور تصادفی انتخاب شده بود، قرائت کنند. هر دانش‌آموز قبل از اینکه عنوان کتاب در کتاب کار او و برگه پیگیری ثبت شود، بایستی این آزمون را می‌گذراند.

### اثرات اردوی کتابخوانی بر روی قابلیت‌های مطالعه

سؤال این است که آیا اردوی فشرده دو هفته‌ای در تابستان بر قابلیت‌های مطالعه دانش‌آموزان پایه پنجم تأثیر پایداری خواهد گذاشت یا نه. اگر دانش‌آموز به عادت‌های مطالعه ضعیف قبل از اردو برگردد، اثرات کوتاه‌مدت است. ما در این مقاله اثرات اندازه‌گیری شده یک تا دو ماه بعد از پایان اردوها را گزارش می‌کنیم. از دانش‌آموزان حاضر در این اردوها و دانش‌آموزان سه مدرسه در همان دهکده که در اردوها شرکت نداشتند، آزمون مطالعه مختصری به عمل آمد. آزمون دارای بخش نوشتاری و بخش شفاهی بود. آزمون نوشتاری مستلزم جواب دادن به سؤالات چندگزینه‌ای از چند متن کوتاه بود. آزمون شفاهی مستلزم مطالعه با صدای بلند برای ارزیابی‌کننده بود که خواندن آن رفته‌رفته مشکل‌تر می‌شد: حروف و اعداد، واژه‌ها، جملات، و در نهایت پاراگراف‌های کوتاه. پاراگراف‌های کوتاه دارای تعدادی سؤالات چندگزینه‌ای بود که توسط ارزیابی‌کننده سؤال می‌شد. ارزیابی‌کننده، تمام حروف، اعداد و واژگانی را که دانش‌آموز در خواندن آنها ناتوان یا دچار مشکل بود، ثبت می‌کرد. ارزیابی‌کننده همچنین، برای مطالعه عبارات طولانی‌تر زمان در نظر می‌گرفت. برخی از دانش‌آموزان نمی‌توانستند مطالعه عبارات را تمام کنند و زمانشان به پایان می‌رسید.

همان‌طور که در بالا ذکر شد، نمره‌های دانش‌آموزان توسط معلمان پایه پنجم ثبت شده بود. این نمره‌ها نشان می‌داد که نمره‌های دانش‌آموزان سه مدرسه‌ای که در اردوها شرکت کرده بودند، با دانش‌آموزان سه مدرسه‌ای که شرکت نکرده بودند، مشابه بود. همان‌طور که در جدول ۲، مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های انگلیسی ۱۹۱ دانش‌آموز حاضر در اردو ۵۰، و برای ۱۳۱ دانش‌آموز مدارس غیراردویی ۵۲ بود. میانگین نمره‌های ریاضیات ۱۹۱ دانش‌آموز حاضر در اردو ۵۵، و برای ۱۳۱ دانش‌آموز مدارس غیراردویی ۵۴ بود. روشن است که تفاوت‌های کم میانگین‌ها از

لحاظ آماری معنی‌دار نبود. شکل ۱، برآوردهای چگالی کرنل<sup>۱</sup> نمره‌های انگلیسی و ریاضیات دانش‌آموزان حاضر در اردو و غیراردویی را نشان می‌دهد. توزیع‌ها بسیار مشابه هستند.

چون این دو نمونه در مدرسه دارای عملکرد نسبتاً مشابهی بودند، نتایج آزمون مطالعه ماه اکتبر نشان داد که اردوهای مطالعه ممکن است تأثیرات زیادی در بهبود قابلیت‌های مطالعه داشته باشند. جدول ۲، میانگین نمره‌های آزمون مطالعه اجراشده توسط نویسندگان نشان می‌دهد که مؤلفه‌های مختلفی جمع شده‌اند تا میانگین وزنی ۱۰۰ به‌عنوان نمره عالی شکل بگیرد. دانش‌آموزان غیراردویی دارای نمره میانگین ۵۰ هستند، در حالی که شرکت‌کنندگان در اردو نمره میانگین ۶۷ دارند یعنی بیش از ۳۰ درصد تفاوت. نتایج آزمون مطالعه در ماه اکتبر به‌شدت با نمره‌های معلمان همبسته بود. جدول ۳، نتایج تحلیل رگرسیون ساده متغیر وابسته یعنی نمره‌های آزمون مطالعه ماه اکتبر را نشان می‌دهد. انواع متغیرهای تبیینی<sup>۲</sup> عبارتند از حضور دانش‌آموز در اردو (شیوه عمل)، نمره‌های داده شده به ریاضیات و انگلیسی از سوی معلم، سن، متغیر ساختگی<sup>۳</sup> برای اینکه آیا دانش‌آموز مؤنث بود، متغیر ساختگی برای دو دهکده از سه دهکده، و ترتیب اردو (۱ و ۲ یا ۳) برای دانش‌آموزان آنها. همان‌طور که مشاهده می‌شود، دانش‌آموزان حاضر در اردوها به‌طور معنی‌داری بیشتر از آنهایی که در اردوها نبودند، نمره گرفته‌اند. نمره‌های ریاضیات و انگلیسی معلم نیز به‌شدت نمره‌های آزمون ماه اکتبر را پیش‌بینی کرده است. سن و جنس تأثیری روی نمره‌ها نداشت. (جنس شرکت‌کننده در اردوها نیز معنی‌دار نبود و نشان می‌دهد که جنسیت هیچ تأثیر خاصی در اردوها نداشته است.) چون این نتایج از لحاظ آماری معنی‌دار و نسبتاً بزرگ هستند، چند نکته قابل ذکر وجود دارد که به ترتیب عبارتند از: اولاً، نتایج ممکن است از آزمون مطالعه مشابهی در آغاز اردوها ناشی شده باشد که دانش‌آموزان

1. Kernel density estimates

2. Explanatory variable

3. Dummy variable

غیراردویی این آزمون را نداشته‌اند. دانش‌آموزان اردو (که نتایج آزمون را نمی‌بینند) ممکن است بیشتر با مفهوم آزمون مطالعه‌آشنایی پیدا کرده باشند که کاملاً با آزمون‌های معمولی مدرسه متفاوت بود. همچنین دانش‌آموزان اردو ممکن است به‌عنوان نوعی «مبادله هدیه»<sup>۱</sup> به‌شدت تلاش کنند؛ و زمانی که بدانند حضورشان در اردوها یک مزیت برای آنها محسوب شده است آزمون مطالعه را بسیار جدی بگیرند. اردوها ممکن است خودشان دانش‌آموزان را تشویق کنند که درباره آزمون‌ها بیشتر فکر کنند، و بنابراین نمره‌های بهتر، منعکس‌کننده توانایی‌های آزمون‌دادن بهتر خواهد بود، نه مهارت‌های مطالعه بهتر (اگرچه در اردوها هیچ تلاش عمدی برای آموزش مهارت‌های آزمون‌دادن ارائه نشده بود). در نهایت، نمره‌های معلمان، هرچند مشابه باشند، ممکن است تفاوت‌های واقعی بین دانش‌آموزان مدارس را ثبت نکنند. چون دانش‌آموزان اردو به‌صورت تصادفی از تمام مدارس انتخاب نشده بودند، اثرات معلم می‌تواند به‌طور جداگانه در مدارس معنی‌دار باشد که در نمره‌های معلم منظور نشده است. معلمان شاید هدفشان داشتن توزیع مشابه نمره‌ها بدون توجه به عملکرد دانش‌آموز باشد، در این صورت تفاوت‌های واقعی قابلیت‌های مطالعه به وسیله نمره‌های معلم ثبت نشده‌اند.

### اثرات اردوهای کتابخوانی بر کتاب‌های مطالعه‌شده و عادات مطالعه

اردوهای مطالعه موجب افزایش مطالعه شد. دویست دانش‌آموز شرکت‌کننده در اردوها، در مجموع ۴۱۴۶ کتاب مطالعه‌شده را ثبت کردند، تقریباً معادل ۲۱ کتاب برای هر نفر و حدود ۲ کتاب به ازای هر روز اردوی ده روزه. اگرچه همه دانش‌آموزان دهکده‌ها به کتابخانه‌های منطقه‌ای (که برای عموم رایگان است) دسترسی دارند، بی‌تردید میزان مطالعه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در اردوی دو هفته‌ای بیشتر از مطالعه‌ای است که

1. Gift exchange

تا به حال قبل از این در دوره زمانی مشابه انجام داده‌اند. مدرسه فرصت‌های کمی برای مطالعه فراهم می‌کرد، با این وجود، گاهی اوقات برخی از معلمان، دانش‌آموزان را به کتابخانه‌های منطقه‌ای می‌بردند. آنها معمولاً منتظر بودند که بعد از مدرسه و در طول تابستان فعالیت‌های زراعی و کارهای خانگی انجام دهند. بنابراین اردوهای دو هفته‌ای، دوره زمانی بسیار مهمی فراهم کرد که روی مطالعه متمرکز شوند.

کتاب‌های در دسترس دانش‌آموزان، کتاب‌های خریداری شده در غنا (برای کتاب‌های آفریقایی) و اهدایی از آمریکا (برای کتاب‌های ایالات متحده) بود. برای کتاب‌ها نمره‌ای از ۱ تا ۱۰ بر اساس محاسبه شاخص فلش<sup>۱</sup>، شاخص فلش-کینکاید<sup>۲</sup>، امتیازات ای آر<sup>۳</sup> (از نمره گذاری اکسیلیریتد ریدر)<sup>۴</sup>، تعداد صفحات، و کل تعداد واژه‌ها اختصاص داده شده بود. اکثر کتاب‌های اردوها، کتاب‌های بسیار ساده کودکانه در سطح مطالعه اول امتیاز ای آر و شاخص‌های فلش بالای ۸۰ بود. کتاب *کو/جو و راز براسمن*<sup>۵</sup> توسط میشک آسار<sup>۶</sup>، کتاب مشهور کودکان غنایی، دارای شاخص فلش ۸۷ بود. کتاب تصویری بسیار ساده، *فتی و انسان بزرگ*<sup>۷</sup>، شاخص فلش ۹۵ داشت. کتاب *آیا شما مادر من هستید* اثر پی.دی ایستمن<sup>۸</sup>، شاخص فلش ۹۲ داشت، و یکی از کتاب‌های جونی بی. جونز<sup>۹</sup> که در اردوها در دسترس بود، شاخص فلش ۸۶ را به خود اختصاص داده بود. تغییر پنج درجه‌ای در شاخص فلش از ۹۰ به ۸۵، بدین ترتیب برای خواننده عادی آمریکایی، معادل تغییر از سطح کودکانستان به سطح پایه سوم بود. بسیاری از دانش‌آموزان حتی با این کتاب‌های ساده نیز دچار مشکل بودند و بسیار پایین‌تر از استانداردهای سطح درجه‌بندی شده عمل می‌کردند. جدول ۴، میانگین‌های سنج‌های مختلف هر کدام از سطوح را

1. Flesch index

3. AR points

5. Kwajo and the Brassman's Secret

7. Fati and the Old Man

9. Junie B. Jones

2. Flesch-Kincaid index

4. Accelerated Reader scoring

6. Meshack Asare

8. P.D. Eastman

گزارش می‌کند (همه کتاب‌ها تمام مقیاس‌های موجود را نداشتند، بنابراین برخی اوقات از تصمیم‌گیری شخصی برای اختصاص کتاب‌ها به سطوح خاص استفاده شد).

سپس نمره در تعداد کتاب‌های خوانده شده روزانه هر دانش‌آموز ضرب شد تا شاخص مطالعه روزانه با کیفیت وی به دست آید. به عبارت دیگر، اگر دانش‌آموز دو کتاب، یکی در سطح چهار و دیگری در سطح هفت مطالعه کند، به وی پانزده امتیاز کیفی تعلق می‌گیرد. از این «شاخص کتاب»<sup>۱</sup> به همراه تعداد کتاب‌های خوانده شده (بدون انطباق با کیفیت) برای تشخیص تفاوت در مقدار کل مطالعه هر دانش‌آموز در اردو استفاده می‌شود. چون بسیاری از آنها کتاب‌های نمره شاخص برابر با یک را مطالعه می‌کردند، میانگین شاخص کتاب فقط ۳۲ است. شکل‌های ۲(a) و ۲(b)، توزیع دویست دانش‌آموز را بر حسب اردوها، متغیرهایی که تعداد کتاب‌های خوانده شده را می‌سنجند، و شاخص کتاب را بر حسب سه دهکده نشان می‌دهد. دانش‌آموزان در اردوی سامبرانگو کتاب‌های زیادتری نسبت به دیگر دهکده‌ها مطالعه کرده‌اند. دانش‌آموزان در اردوی گوایر کمترین تعداد کتاب را خوانده‌اند، اما در طول یک مجموعه جلسات مطالعه گروهی، مشاوران کتاب جونی بی. جونز را خواندند که شاخص کتاب بالایی داشت، از این رو توزیع‌های گوایر و شریگو برای سنجش مطالعه کیفی به یکدیگر نزدیک‌تر بودند.

دانش‌آموزان در میان کتاب‌های آفریقایی، به‌طور خاص پودا پودای آقای پوبی<sup>۲</sup>، لوبا بازیکن کوچک فوتبال<sup>۳</sup>، آتش‌سوزی در نُمتمبا<sup>۴</sup>، فقط من و برادرم<sup>۵</sup>، آرزوی ماریا<sup>۶</sup>، داستان‌هایی از آفریقا<sup>۷</sup>، آرزوی پیترز<sup>۸</sup> و چرا سگ بهترین دوست انسان است<sup>۹</sup> را مطالعه کردند.

1. Bookindex  
3. Louba the Little Soccer Player  
5. Just Me and My Brother  
7. Stories Form Africa  
9. Why Dog Is Man's Best Friend

2. Pobee's Poda Poda  
4. Nomathemba's Fire  
6. Maria's Wish  
8. Peter's Wish



تحلیل رگرسیون گزارش شده در جداول ۵ و ۶، نشان می‌دهد که نمره‌های انگلیسی داده شده توسط معلمان با برخی جزئیات، به‌طور معنی‌داری مطالعه کیفی دانش‌آموزان را در طول اردو پیش‌بینی کرده‌اند. یک امتیاز اضافی در نمره معلم تقریباً نیمی از مطالعه اضافی کیفی کتاب را به وجود آورد. در بین دهکده‌ها، در تعداد و مقدار مطالعه شده کیفی کتاب‌ها تفاوت‌های اساسی وجود دارد. چون فقط سه دهکده وجود داشت و هر دهکده دارای سه اردو بود، تنها ۹ «شیوه عمل» اجرا شده در اردوها وجود داشت (بر حسب مجموعه‌ای از محرک‌های انگیزشی مطالعه که در اردوی خاصی ارائه شده بود). بنابراین، ترتیب دهکده‌ها و اردوها دقیقاً با ترکیب شیوه‌های عمل مرتبط هستند. ستون‌های ۴ و ۵ و ۶، اثر کلی کتاب‌های مطالعه شده توسط هر دانش‌آموز را با ترکیب شیوه‌های عمل انگیزشی که در چند جلسه محاسبه شده، نشان می‌دهد. متغیرهای ساختگی ترتیب اردو و دهکده حذف شد، زیرا دقیقاً با ترکیب شیوه‌های عمل همبسته بودند. برنامه‌های گوناگونی که به‌صورت تصادفی در طی دوره اردوها انجام شد، به نظر نمی‌رسد که اثرات بزرگی در نتایج مطالعه داشته باشد. احتمال دارد به این خاطر است که در اردوی ده روزه، دانش‌آموزان مجبور بودند دست‌کم در برخی زمان‌ها در معرض بسیاری از شیوه‌های عمل قرار گیرند (به‌طور مثال، تمام رقابت‌ها در همه اردوها بایستی در روز مشابهی اتفاق می‌افتاد) بنابراین، برای قرار گرفتن در معرض کلی سنجش به‌منظور ایجاد نتایج متفاوت، تنوع به اندازه کافی وجود نداشت. با این همه، همان‌طور که انتظار می‌رفت، جلسات مطالعه که شامل مطالعه گروهی و مشارکتی بود، باعث شد که دانش‌آموزان کتاب‌های بیشتری را مطالعه کنند. بدیهی است مطالعه گروهی، آمار زیادی از کتاب‌های خوانده شده تولید می‌کرد.

### اثرات شیوه‌های عمل با استفاده از فنون رگرسیون پانل<sup>۱</sup>

با توجه به اینکه کتاب‌های خوانده شده توسط هر دانش‌آموز در پایان

روز ثبت می‌شد (و شامل کتاب‌های خوانده‌شده در طول شب بود)، و از آنجا که هر دانش‌آموز به مدت ده روز تحت مشاهده قرار داشت و هر روز شیوه‌ها تفاوت می‌کرد، اثرات شیوه‌های فعالیت‌های انگیزش خواندن را می‌توان با فنون رگرسیون پانل مورد ارزیابی قرار داد. با تعیین اثرات ثابت، هرگونه تفاوت میان دانش‌آموزان کنترل شد و رگرسیون پانل اثرات شیوه‌های عمل را تنها بر اساس تفاوت درون‌فردی در اردوی کتابخوانی ارزیابی نمود. لازم بود متغیرهای اضافی متعددی لحاظ می‌شد، زیرا اردوها روزهایی متفاوت از روزهای دیگر داشتند. برای مثال، روز اول اردوها برای آشنایی با نحوه کار و قوانین اردو بود و اغلب شامل جلسه کتابخوانی گروهی (پودا پودای آقای پوبی) بود که تمام شرکت‌کنندگان به صورت یک گروه انجام می‌دادند. روز آخر اردو نیز با مراسم‌های پایانی اردو پُر می‌شد و مطالعه خیلی کمتر انجام می‌گرفت. در دو تا از اردوها، روزهایی وجود داشت که آشکارا غیرعادی بودند و لازم بود که کنترل می‌شدند. در یکی از اردوهای شریگو، مشاوران اساساً تمام روز را به فعالیت‌های سرگرم‌کننده می‌پرداختند و هیچ کتابی در آن روز خوانده نمی‌شد. در گوایر، همان‌طور که در بالا ذکر شد، مشاوران یک روز تصمیم گرفتند جونی بی. جونز را به عنوان یک فعالیت مطالعه گروهی بخوانند و بنابراین، مطالعه کیفی برای آن یک روز منتفی شد. در نهایت، روند رو به رشد مدت مطالعه روزانه دانش‌آموزان در اردوها حکایت از افزایش مستمر آن داشت، به طوری که در روز هشتم و نهم اندکی افت کرد تا اینکه در روز دهم به شدت کاهش یافت.

نتایج رگرسیون اثرات ثابت در جدول ۷ درج شده است. همان‌طور که انتظار می‌رفت، تأثیرات در روز از نظر آماری بزرگ بوده و به شدت معنی‌دار است. اثرات شیوه عمل بسیار متفاوت است. رگرسیون‌ها تنها ۶ تا از ۱۰۲۷ ترکیب ممکن شیوه‌های عمل را ارائه می‌کنند که به عنوان متغیرهای تبیینی می‌توانند به حساب آیند. روشن است که ضریب برآوردها قوی نیست تا

متغیرهای تبیینی متفاوت را در بر گیرد. با وجود این، ضریب کتاب‌های آفریقایی همواره منفی است. تحقیقات بیشتر، توزیع ضرایب برآورد شده و خطاهای استاندارد همه ترکیبات ممکن متغیرهای تبیینی را بررسی خواهد کرد. ضریب منفی کتاب‌های آفریقامحور یافته مهمی است، برای اینکه نشان می‌دهد خوانندگان پایه پنجم در مناطق روستایی غنا ممکن است به آن حد موشکاف (وسواسی) نباشند که بسیاری گمان می‌کنند. به عبارت دیگر، حامیان مطالعه و توزیع کتاب در مناطق روستایی آفریقا اغلب چنین استدلال می‌کنند که توسعه مجموعه بایستی شدیداً یا حتی منحصراً بر کتاب‌های نویسندگان آفریقایی، یا منتشر شده در آفریقا، یا با ارائه مضامینی از زندگی روستایی آفریقایی متمرکز باشد (چیزی که در این جا کتاب آفریقامحور خوانده می‌شود). اما چه بسا دانش‌آموزان پایه پنجم بیشتر متمایل هستند که با میزان گسترده‌ای از کتاب‌های موجود کودکان و نوجوانان غیرآفریقایی سروکار داشته باشند، البته اگر به این کار به‌طور منطقی تشویق شوند (از قبیل اردوی کتابخوانی تابستانی، یا کلاس درس).

در ماه اکتبر مصاحبه‌ای از شرکت‌کنندگان در موقع آزمون مطالعه به عمل آمد و سؤالاتی به‌منظور دریافت اولویت‌بندی آنها درباره کتاب‌های آفریقامحور پرسیده شد. درباره عنوان کتابی که در اردو خوانده بودند و مورد علاقه‌شان بود، پرسش شد. از آنها خواسته شد چهار عنوان کتاب دیگری را که در اردو خوانده بودند، نام ببرند. از آنها صراحتاً در زمینه اولویت‌بندی درباره کتاب‌های آفریقامحور سؤال شد. نتایج در جدول ۸ آمده است. اکثر شرکت‌کنندگان، کتاب‌های آفریقامحور را جزو کتاب‌های مورد علاقه خود درج نکردند. بسیاری از آنها عناوین کتاب‌های آمریکایی را به‌جای کتاب‌های آفریقایی فهرست کرده بودند. آنها پس از اینکه فهرست کردند، می‌توانستند به‌خاطر بیاورند. اما دانش‌آموزان اولویت روشنی برای کتاب‌های آفریقامحور بیان نکردند. بنابراین این موضوع به‌نظر می‌رسد بسیار پیچیده‌تر از آن باشد که تصور می‌شد.

## نتیجه

اردوهای کتابخوانی تابستانی در شمال غنا فرصتی برای بررسی مقدماتی برخی از جنبه‌های انگیزشی برنامه‌های اردو را فراهم کرد. نتایج تحلیل داده‌های گردآوری شده پیش از اردو، در طول و بعد از اردو، هم امیدوارکننده و هم ناامیدکننده است. از جنبه مثبت، در طول اردوها دانش‌آموزان پایه پنجم کتاب‌های زیادی مطالعه کرده‌اند: تقریباً ۲۱ کتاب در مدت دو هفته، در مجموع بیش از چهار هزار کتاب برای دویست شرکت‌کننده. اردوها به نظر می‌رسد در کوتاه‌مدت اثرات مهمی در افزایش قابلیت‌های مطالعه داشته‌اند (یک تا دو ماه بعد از اردوها) اگرچه گروه کنترل ما (دانش‌آموزان مدارس از همان دهکده‌ها که در اردوها شرکت نکرده بودند) ایده‌آل نیست. اما فضای کافی برای تنوع بخشیدن در برنامه‌ریزی شیوه‌های عمل وجود نداشت و لذا تعداد کمی از نتایج قوی است. به عبارت دیگر، از ۱۰ شیوه عمل (در محدوده آیا کتاب‌های مطالعه‌شده آفریقایی بودند یا آمریکامحور، آیا رقابت بین اردویی وجود داشت یا نه، یا آیا دانش‌آموزان در درخت مطالعه شرکت می‌کردند یا نه، یا نگارش یک گزارش دقیق با خانواده و دوستان)، به نظر می‌رسد تعداد کمی از آنها با مقدار کتابخوانی کم یا زیاد همبستگی شدیدی داشته باشد. روزهای کتاب آفریقا ممکن است تا اندازه‌ای به صورت تناقض‌آمیز با مطالعه کمتر ارتباط داشته باشد. هر چند اطلاعات اولویت‌بندی نشان می‌دهد که گرایش دانش‌آموزان پایه پنجم به ترجیح فزاینده کتاب‌های آفریقامحور ممکن است اغراق‌آمیز باشد.

### تشکر و قدردانی: [بدین وسیله از مؤسسات و افراد ذیل تشکر و

قدردانی می‌نمایم]: بنیاد خانواده چن-یت-سن<sup>۱</sup> واقع در هنگ‌کنگ به‌طور سخاوتمندانه‌ای هزینه اردوهای کتابخوانی تابستانی را تأمین کرد. هزینه‌های پژوهش به‌وسیله کمک‌های آموزشگاه مدیریت داد و ستد لوی در دانشگاه

1. Chen Yet-Sen Family Foundation

سانتا کلارا<sup>۱</sup> و برنامه دوستان جهانی آموزشگاه مدیریت داد و ستد لوی<sup>۲</sup> تأمین شد که از این پشتیبانی، قدردانی می‌کنیم. افراد مختلفی در راه‌اندازی اردوها و گردآوری داده‌ها مشارکت داشتند که از آن جمله می‌توان به لوکاس آلیگایر<sup>۳</sup>، نماینده دوستان کتابخانه‌های مناطق روستایی آفریقا و مرکز توسعه پایدار روستا در سامبرانگو، برنارد آکولگا<sup>۴</sup>، کتابدار کتابخانه منطقه‌ای شریگو، جنیفر آیامدور<sup>۵</sup>، کتابدار گورای-کانکوا<sup>۶</sup>، و داریوس آسانگا<sup>۷</sup> اشاره کرد. امیلی کرافتون<sup>۸</sup>، چارلی کسلر<sup>۹</sup>، لورا بیسی<sup>۱۰</sup> و لورن بیزاری<sup>۱۱</sup> از دوستان کتابخانه‌های مناطق روستایی آفریقا به‌طور داوطلبانه در گردآوری داده‌ها کمک کردند، و اولیویا هو<sup>۱۲</sup> که به‌صورت دستیار پژوهشگر در دانشگاه سانتا کلارا یاری رسانید.

## منابع

- Arua, Arua E., Ed, Reading for All in Africa: Building Communities Where Literacy Thrives.
- Deci, E. & Koestner, R et al. (2001). "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education : Reconsidered Once Again." Review of Educational Research.
- Griswold, Wendy. Bearing Witness: Readers, Writers, and the Novel in Nigeria.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, R. Barr, P. Mosenthal & D. Pearson. Handbook of reading research III. (PP.403-425). New York: Longman.
- Marinak, B & Gambreel, L. (2009). Rewarding Reading?: Perhaps Authenticity is the Answer.
- Quebec, Ministry of Education, Learning to Read: concerted action to support reading research (Government of Quebec, 2005).
- Walker, R & Debus, R. (2002). Advances in learning, cognition and motivation. In Change: Transformations in Education, Volume 5.1. Educational Psychology.

1. Leavey School of Business at Santa Clara University

2. Global Fellows program of the Leavey School of Business

3. Lucas Aligire

4. Bernard Akulga

5. Jennifer Ayamdore

6. Gowrie-Kunkua

7. Darius Asanga

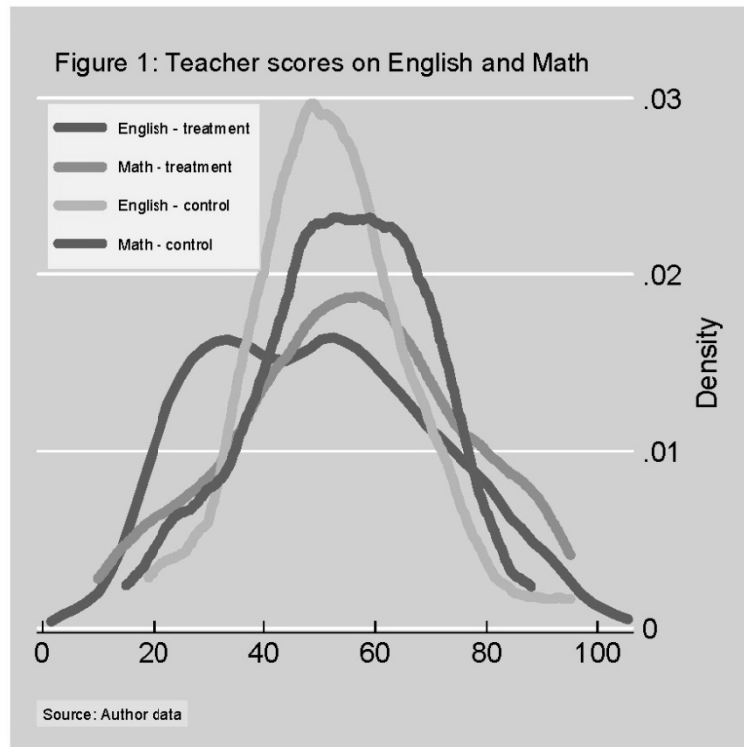
8. Emily Crofton

9. Charley Casler

10. Laura Bisbee

11. Lauren Bizarri

12. Olivia Ho



شکل ۱. نمرات داده شده توسط معلمان در انگلیسی و ریاضیات

جدول ۲. نمرات داده شده توسط معلمان در انگلیسی و نمرات آزمون مطالعه در ماه اکتبر

	دانش‌آموزان اردویی		دانش‌آموزان غیر اردویی		
	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
	۱/۴۶	۴۹/۸۲	۱/۲۵	۵۲/۲۰	نمرات انگلیسی (معلم)
***	۱/۴۶	۵۵/۰۲	۱/۳۵	۵۳/۹۰	نمرات ریاضی (معلم)
	۱/۳۳	۶۷/۱۰	۱/۲۴	۴۹/۹۰	آزمون مطالعه (اکتبر)

\*\*\* آزمون تی دو طرفه برای بررسی تفاوت میانگین‌ها با حدود اطمینان ۹۹ درصد

جدول ۳. نتایج رگرسیون که نمرات آزمون مطالعه در ماه اکتبر را نشان می‌دهد

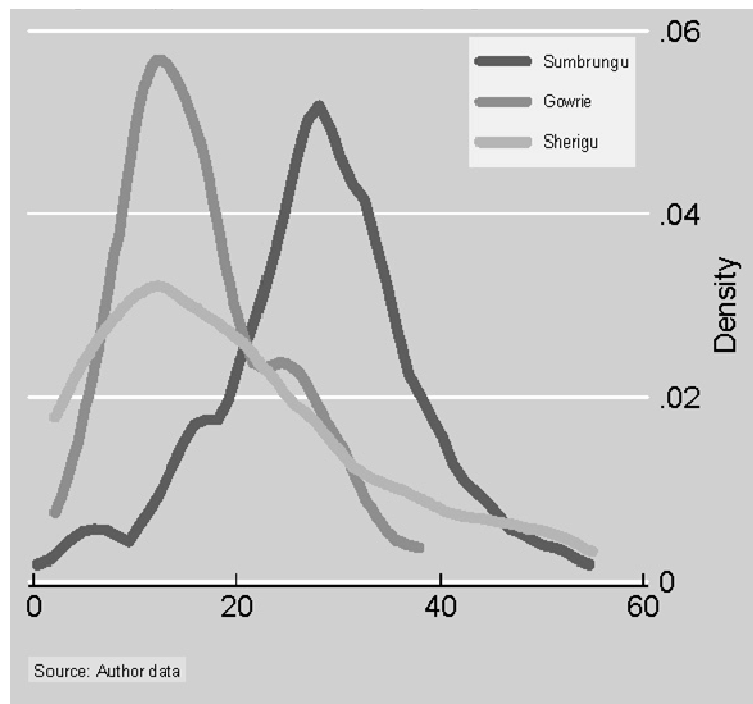
(۳)	(۲)	(۱)		
			میانگین	
۱۸/۰۷۱ <sup>***</sup>	۱۹/۶۴۶ <sup>***</sup>	۱۵/۹۹۸ <sup>***</sup>	۰/۵۰	در اردوی (۱)
-۳/۶۸	-۳/۶۷	-۳/۷۳		
۰/۶۳	۰/۷۱	۰/۸۴	۰/۹۹	ترتیب اردو
-۱/۴۹	-۱/۴۷	-۱/۵۳		
۰/۱۸	۰/۴۲	-۰/۱۵	۱۳/۷۳	سن
-۰/۵۹	-۰/۵۹	-۰/۵۴		
۱/۳۰	۰/۰۴	۱/۰۳	۰/۵۴	مونث
-۱/۹۳	-۱/۹۱	-۱/۸۴		
-۴/۹۸۷ <sup>*</sup>	-۴/۰۸۰ <sup>*</sup>	-۷/۸۸۲ <sup>***</sup>	۰/۳۵	شریگو
-۲/۰۴	-۲/۰۶	-۲/۰۵		
۱/۹۹	۴/۷۲	۱/۴۴	۰/۱۸	کونکوا
-۴/۶۷	-۴/۷۱	-۲/۸۵		
	۰/۳۴۱ <sup>***</sup>		۵۰/۷۸	انگلیسی
	-۰/۰۶			
۰/۳۰۴ <sup>***</sup>			۵۴/۵۷	ریاضی
-۰/۰۵				
۲۹/۸۰۷ <sup>***</sup>	۲۵/۱۸۸ <sup>***</sup>	۵۳/۷۶۷ <sup>***</sup>		مقدار ثابت
-۹/۷۰	-۹/۷۴	-۸/۱۱		
-۰/۲۳۴	۰/۳۴۶	۰/۲۳۲		مربع آر (R <sup>۲</sup> )
۳۰۶	۳۰۴	۳۷۹		

$p < ۰/۰۰۱$  <sup>\*\*\*</sup>؛  $p < ۰/۰۱$  <sup>\*\*</sup>؛  $p < ۰/۰۵$  <sup>\*</sup>

جدول ۴. ویژگی‌های کتاب‌های موجود برای مطالعه در اردوهای مطالعه

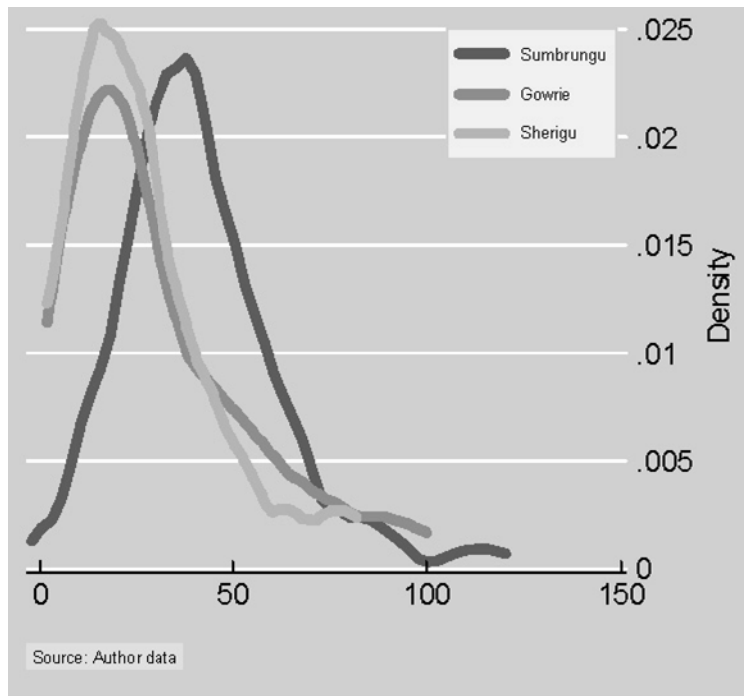
تعداد	امتیازات ای آر	شاخص فلش	از صفحه	از کلمه	نمره = ۱
۱۰۷	۰/۵۹	۸۳	۳۲	۶۳۰	نمره = ۱
۵۹	۰/۶۳	۸۳	۳۹	۱۷۵۱	۱ < نمره < ۳
۵	۰/۵۰	۸۷	۳۹	۱۸۹۷	۳ = < نمره < ۶
۲۱	۱/۱۵	۸۶	۸۳	۸۰۶۷	نمره >= ۶

منبع: محاسبات نویسنده، وبسایت اکسپلریتد ریدر؛ آمازون



شکل ۲ (الف). کتاب‌های خوانده شده توسط دانش‌آموزان در اردو





شکل ۲ (ب). کتاب‌های با کیفیت در اردو

جدول ۵. نتایج رگرسیون که تعداد کتاب‌های خوانده شده را در طول اردوی مطالعه نشان می‌دهد

	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)
سن	-۰/۱۰	-۰/۰۴	-۰/۰۳	-۰/۴۶۱*	۰/۵۳	-۰/۲۷
مونث	-۱/۰۷	-۱/۰۰	-۰/۹۹	-۱/۱۶	-۰/۲۳	-۱/۱۹
شریگو	-۶/۰۴۵*	-۵/۷۹۳*	-۵/۹۰۴**			
کانکوا	-۱۷/۵۲۶*	-۱۷/۴۸۳*	-۱۷/۵۶۸*			
انگلیسی	۲/۱۳	۲/۲۸	۲/۸۵			
	-۰/۲۸	-۰/۲۸	-۰/۲۸	-۰/۳۲	۰/۲۵	۰/۲۸
	-۰/۱۲	-۰/۱۱	-۰/۱۰	-۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۱۰

←



			۸/۳۷	۸/۳۹		اردوی ۲
			۳/۲۵	۳/۱۷		
			۷/۹۹	۷/۹۹		اردوی ۳
			۶/۶۰	۶/۸۱		
۰/۴۱	۲/۹۷	-۰/۰۷	-۰/۱۷			روزهای کتاب آفریقایی
۰/۲۵	۲/۵۰	۱/۴۲	۱/۱۲			
۳/۴۹۳*		۳/۷۴۷*				مطالعه انفرادی
۰/۴۸		-۰/۶۱				
۷/۲۴۲**		۷/۷۸۸*				مطالعه به همراه شریک
۰/۶۳		۱/۱۴				
۱۹/۵۲۲***		۱۳/۳۶۹*				مطالعه گروهی
۰/۰۱		۲/۱۱				
۰/۳۸	-۴/۹۴					روزهای درخت مطالعه
۰/۵۱	۱/۲۶					
-۳/۳۴	-۲/۰۸					بهترین گزارش کتاب
۱/۴۵	۴/۵۲					
۱/۷۱	-۱/۶۹					بهترین کتاب کار
۰/۷۰	۰/۷۹					
-۱۲۳/۵۰۱*	۲۷/۳۷	۱۱۸/۶۷۴*	۱۱/۹۱	۱۱/۰۵	۱۷/۶۱	مقدار ثابت
۲۰/۲۹	۱۱/۶۳	۲۱/۳۹	۸/۷۶	۱۰/۱۹	۹/۹۰	
۰/۵۷۷	۰/۱۸۸	-۰/۵۳	۰/۴۳۲	۰/۴۳۱	۰/۳۱۶	مربع آر (R <sup>۲</sup> )
۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	تعداد

\*  $p < 0/05$ ; \*\*  $p < 0/01$ ; \*\*\*  $p < 0/001$ ; خطاهای استاندارد قوی بر حسب دهکده

خوشه‌بندی شده است.

جدول ۶. نتایج رگرسیون که تعداد کتاب‌های با کیفیت را نشان می‌دهد و در طول اردوی مطالعه خوانده شده‌اند.

(۶)	(۵)	(۴)	(۳)	(۲)	(۱)	
۰/۰۶	۰/۹۶	-۰/۵۹	-۰/۳۵	۰/۴۲	۰/۰۹	سن
۰/۴۹	۰/۸۰	۰/۲۷	۰/۸۱	۰/۸۴	۰/۶۷	
-۰/۱۲	۱/۱۰	-۰/۳۳	-۰/۲۸	۰/۴۳	-۰/۰۳	مونث
۳/۲۲	۲/۳۵	۳/۰۰	۳/۲۷	۳/۴۶	۲/۶۹	
			-۶/۹۶۸*	-۹/۰۹۸**	-۹/۷۷۵*	شریگو





			۱/۳۹	۰/۹۱	۱/۳۰	
			-۱۹/۵۴۶*	۲۱/۱۸۲*	-۲۱/۳۶۱*	کانکوا
			۴/۳۹	۳/۱۶	۲/۸۸	
۰/۵۴۶	۰/۵۳۳*	۰/۶۱۷*	۰/۵۶	۰/۵۴	۰/۵۳	انگلیسی
۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۱۶	
			۱۵/۸۲	۱۵/۳۳		اردوی ۲
			۷/۹۹	۱۱/۴۲		
			۹/۶۷	۹/۵۳		اردوی ۳
			۱۱/۷۲	۸/۴۳		
۶/۷۹۳*	۷/۹۸	۳/۵۹	۳/۲۵			روزهای کتاب آفریقایی
۰/۵۴	۴/۰۸	۳/۷۹	۲/۴۳			
۱/۴۴		۴/۴۲۸*				مطالعه انفرادی
۰/۷۸		۰/۹۱				
۵/۵۹۴*		۱۰/۲۳۱				مطالعه به همراه شریک
۱/۰۲		۱/۵۴				
۳۱/۰۲۱***		۱۶/۹۲				مطالعه گروهی
۰/۳۳		۴/۰۴				
۳/۰۰	-۶/۸۴۳*					روزهای درخت مطالعه
۰/۹۱	۱/۳۴					
-۹/۶۶۷*	-۵/۷۱					بهترین گزارش کتاب
۲/۱۰	۶/۲۱					
۳/۵۵	-۱/۶۱					بهترین کتاب کار
۱/۲۳	۲/۲۴					
-۱۰/۱۵۲	۱۲/۰۵	-۱۶۸/۴۱۳*	-۱۳/۹۱	۲/۵۹	۱۶/۲۳	مقدار ثابت
۲۶/۰۸	۲۵/۵۲	۳۵/۹۷	۱۹/۳۴	۱۷/۷۹	۱۵/۲۹	
۰/۴۶۱	۰/۲۱۵	۰/۳۷۷	۰/۳۳۸	۰/۲۹۹	۰/۲۱۴	مربع آر (R <sup>۲</sup> )
۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	۱۹۱	تعداد

\* ۰/۰۵ < p؛ \*\* ۰/۰۱ < p؛ \*\*\* ۰/۰۰۱ < p؛ خطاهای استاندارد قوی بر حسب دهکده

خوشه‌بندی شده است

جدول ۷. نتایج رگرسیون پانل (اثرات ثابت) که تعداد کتاب‌های با کیفیت را نشان می‌دهد و به ازای هر روز در اردوهای مطالعه خوانده شده‌اند.

(۶)	(۵)	(۴)	(۳)	(۲)	(۱)	
-۰/۲۲	-۰/۴۵۳*	-۰/۸۴۰***	-۰/۲۰	-۰/۵۰۸**	-۰/۴۹۴**	روز اول
۰/۲۰	-۰/۱۷	۰/۲۵	۰/۲۹	-۰/۱۷	۰/۱۷	
-۱/۳۰۶***	-۱/۴۲۵***	-۱/۳۱۵***	-۱/۰۹۷***	-۱/۱۹۱***	-۱/۴۳۸***	روز آخر
۰/۱۹	-۰/۲۰	۰/۲۰	۰/۲۱	-۰/۱۹	۰/۲۰	
-۰/۸۰۲***	-۰/۷۴۶***	-۰/۸۷۷***	-۱/۱۶۶***	-۰/۹۲۳***	-۰/۸۳۴***	روزی که هیچ کتابی در شریکو خوانده نشد
۰/۲۰	-۰/۲۰	۰/۲۲	۰/۱۷	-۰/۱۹	۰/۱۹	
۷/۸۹۲***	۷/۷۰۷***	۸/۴۱۲***	۸/۴۶۴***	۸/۱۷۲***	۷/۶۶۲***	روزی که جونی بی. در کانکوا خوانده شد
۱/۲۰	۱/۱۹	۱/۱۷	۱/۲۰	۱/۱۷	۱/۱۹	
۰/۱۶۰***	۰/۱۴۸***	۰/۱۲۱***	۰/۱۴۵***	۰/۱۶۰***	۰/۱۳۹***	روز
۰/۰۳	-۰/۰۳	۰/۰۳	-۰/۰۳	-۰/۰۳	۰/۰۳	
-۰/۶۶۱***	-۰/۶۳۸***				-۰/۶۶۳***	تنها کتاب‌های آفریقایی
۰/۱۳	-۰/۱۳				۰/۱۲	
-۰/۱۸	-۰/۱۵			-۰/۲۸		درخت مطالعه
۰/۱۵	-۰/۱۵			۰/۱۴		
			۰/۱۰			مطالعه انفرادی
			۰/۱۰			
			۰/۱۸			مطالعه به همراه شریک
			۰/۱۱			
			-۰/۲۳			مطالعه گروهی
			۰/۲۵			
		۰/۶۴۱***				گزارش به یک دوست
		-۰/۱۸				
		۰/۱۰				اشتراک یک کتاب

←

		۰/۱۶				
		-۰/۰۸				بهترین گزارش کتاب
		۰/۱۹				
		۰/۴۴*				بهترین کتاب کار
		۰/۲۲				
۰/۲۷۳*						مسابقه بین اردویی
۰/۱۴						
۲/۶۸۵***	۲/۸۹۱***	۲/۳۶۲***	۲/۱۹۰***	۲/۶۰۰***	۲/۸۵۸***	مقدار ثابت
۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۲۳	۰/۲۹	۰/۱۸	۰/۱۶	

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ; خطاهای استاندارد قوی بر حسب دهکده

خوشه‌بندی شده است

جدول ۸. سنجه‌های اولویت‌بندی کتاب‌های آفریقامحور

تعداد	شما چه نوع کتاب‌هایی را دوست دارید؟	چند مورد آمریکامحور بودند؟	چند مورد آفریقامحور بودند؟	کتاب‌های مورد علاقه در اردوها آفریقامحور بودند	
۷۱	۰/۸۳	۱/۱۷	۲/۸۰	۰/۶۳	گوایر
۶۸	۰/۵۹	۲/۱۲	۱/۶۶	۰/۴۵	شریگو
۵۵	۰/۷۸	۲/۵۳	۱/۴۰	۰/۳۵	سامبرانگو

منبع: محاسبات نویسنده

جدول الف ۱. نمونه‌ای از زمان‌بندی اردوی مطالعه با برنامه‌های تعیین شده

جمعه	پنج‌شنبه	چهارشنبه	سه‌شنبه	دوشنبه	
نتایج مسابقه بین اردویی را اعلام کنید. راهبردها را مرور کنید	راهبردهای هفت، هشت و نه را مرور کنید	راهبردهای پنج و شش را مرور کنید	راهبردهای سه و چهار را مرور کنید	کتاب راهبردها را معرفی کنید و راهبردهای یک و دو را مرور کنید	احوالپرسی در صبح

←

ایالات متحدہ	ایالات متحدہ	آفریقا	ایالات متحدہ	ایالات متحدہ	چه کتاب‌هایی برای مطالعه موجود است؟
بهترین کتاب کار: مشاوران کتاب‌های کار را صبح بعد ارزیابی خواهند کرد	درخت مطالعه	درخت مطالعه	بهترین گزارش کتاب: در آخر روز، مشاوران گزارش کتاب را ارزیابی خواهند کرد	بهترین کتاب کار: مشاوران کتاب‌های کار را صبح بعد ارزیابی خواهند کرد	با کدام انگیزه؟
	بله	بله	بله		مسابقه بین اردوگاهی؟
سهیم شدن با خانواده	سهیم شدن با خانواده			گزارش برای یک دوست	کدام فعالیت «مطالعه اصیل»؟
خواندن انفرادی یا گروهی: در انتخاب اینکه انفرادی یا گروهی/به همراه شریک بخوانید، آزاد هستید. چیزی را که انتخاب می‌کنید ثبت کنید.	برای یک شریک بخوانید: از کتاب‌های تصویری و کتاب‌های ساده افسانه‌ای برای مطالعه با شریک استفاده کنید. به همدیگر کمک کنید.	برای یک شریک بخوانید: از کتاب‌های تصویری و کتاب‌های ساده افسانه‌ای برای مطالعه با شریک استفاده کنید. همدیگر کمک کنید.	برای یک شریک بخوانید: از کتاب‌های تصویری و کتاب‌های ساده افسانه‌ای برای مطالعه با شریک استفاده کنید. به همدیگر کمک کنید.	مطالعه گروهی: یک جفت کتاب تصویری سرگرم‌کننده را برای بهم‌خواندن انتخاب کنید. نشان دهید که چگونه کتاب‌ها را در کتاب کار ثبت کنند	جلسه اول مطالعه



مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	جلسه دوم مطالعه
مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	مطالعه انفرادی	جلسه سوم مطالعه
صفحات در کتاب کار	صفحات در کتاب کار	صفحات در کتاب کار؛ پرسشنامه‌های کوتاه در باره کتاب‌ها و مطالعه در خانه	صفحات در کتاب کار	مطالعه انفرادی	جلسه ارزیابی
				مرور راهبردهای اول و دوم. نشان دهید که کتاب‌های خوانده شده، چگونه در کتاب کار ثبت می‌شوند. با توجه به زمان، دو صفحه در کتاب کار بنویسید	آزمون خواندن شفاهی در طی روز. آزمون کتبی در طول دوره ارزیابی

در خانه و طی همه جلسات مطالعه، دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند تا در کتاب کار خود بنویسند

