

# 1 סקירה על מבחן פירלס מטעם ארגון IEA

## ארגון IEA ואוריינות קריאה

אוריינות קריאה היא אחת היכולות החשובות ביותר שתלמידים רוכשים במהלך שנותיהם הראשונות בבית-הספר. היא הבסיס ללימוד כל המקצועות, היא יכולה לשמש את הילדים כאמצעי לבילוי בשעות הפנאי ולצמיחה אישית, ומאפשרת להם להשתתף באופן מלא בקהילה ובחברה.

בשל החיוניות של אוריינות הקריאה להתפתחותו של כל ילד וילד, הארגון הבינלאומי להערכת הישגים לימודיים (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) עורך מחקרים על אוריינות קריאה בקרב ילדים ועל הגורמים הקשורים לרכישתה, במחזורים קבועים, במדינות שונות ברחבי העולם. מחקר פירלס של IEA על ההתקדמות באוריינות הקריאה ברחבי העולם (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) מתמקד בהישגים של ילדים בשנתם הרביעית בבית-הספר ובחוויות לימוד הקריאה שלהם בבית ובבית-הספר. פירלס, שנועד למדוד מגמות בהישגי התלמידים באוריינות קריאה, נערך כל חמש שנים. מחקרי פירלס הקודמים נערכו בשנים 2001 ו-2006. המחקרים הבאים אמורים להיערך בשנים 2011 ו-2016.

במסמך זה נזכרים מקורות שונים שסיפקו בסיס מחקרי ואקדמי למסגרת המחקר. אזכורים אלה הם רק חלק מן הכמות העצומה של המחקרים שתרמו למסגרת המחקר של פירלס, וביניהם מחקרים רבים שערכו המדינות המשתתפות בפירלס.

מחקר אוריינות הקריאה (Reading Literacy Study) של ארגון IEA משנת 1991 (Elley, 1992, 1994; Wolf, 1995) שימש כבסיס לפיתוח מחקר פירלס: הוא סיפק לו את היסודות להגדרה של אוריינות קריאה, להכנת מסגרת המחקר ולפיתוח כלי ההערכה. אף-

על-פי שהמחקר משנת 1991 היווה את הבסיס לפירלס, מסגרת המחקר וההנחיות פותחו מחדש עבור מבחן פירלס הראשון שנערך בשנת 2001 (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001), והן עודכנו במחזורי המבחנים הבאים. מסגרת המחקר וההנחיות של פירלס לשנת 2011, והכלים שפותחו כדי להעריך את מסגרת המחקר, משקפים את המחויבות של IEA לחשיבה מתקדמת ולשילוב הגישות החדשניות ביותר למדידת אוריינות קריאה.

רבות מן המדינות המשתתפות בפירלס 2011 השתתפו גם במחזורי המחקר הקודמים. למדינות אלו תהיה אפשרות למדוד התקדמות בהישגי הקריאה על-פני שלוש נקודות בזמן – 2001, 2006 ו-2011.

## הגדרה של המונח 'אוריינות קריאה'

ארגון IEA החליט לשלב את המונחים 'קריאה' ו'אוריינות' בשם המחקר משנת 1991, וזאת כדי לבטא תפיסה רחבה של 'היכולת לקרוא' – תפיסה הכוללת את היכולת לעשות רפלקסיה על החומר הנקרא ולהשתמש בו ככלי להשגת יעדים אישיים וחברתיים. פירלס שימר את המונח 'אוריינות קריאה' משום שזהו עודנו המונח המתאים ביותר עבור מה שמתכוונים כשאומרים 'קריאה' ועבור מה שנבדק במחקר.

כשארגון IEA פיתח את ההגדרה של אוריינות קריאה כבסיס לפירלס, פנה הארגון למחקר משנת 1991, שבו הוגדרה 'אוריינות קריאה' "בתור היכולת להבין את הצורות הלשוניות הכתובות שנדרשות על-ידי החברה או שיש להן ערך בעיני הפרט ובתור היכולת להשתמש בהן". 'קבוצת פיתוח הקריאה' בפירלס 2001 שקללה את ההגדרה כך שתחול על כל הגילים ועם זאת תתייחס מפורשות להיבטים של חוויית הקריאה בקרב ילדים. החל מפירלס 2006, עוֹדְנָה ההגדרה כך שתדגיש את חשיבות הקריאה בבית-הספר ובחיי היום-יום. להלן ההגדרה:

**במחקר פירלס, אוריינות קריאה מוגדרת בתור היכולת להבין את הצורות הלשוניות הכתובות שנדרשות על-ידי החברה או שיש להן ערך בעיני הפרט ובתור היכולת להשתמש בהן. קוראים צעירים יכולים להפיק משמעות ממגוון טקסטים. הם קוראים כדי ללמוד, כדי להיות חלק מקהילות קוראים בבית-הספר ובחיי היום-יום, ולשם הנאה.**

תפיסה זו של קריאה משקפת תאוריות רבות של אוריינות קריאה כהליך קונסטרוקטיבי ואינטראקטיבי (Chall, 1983; Anderson & Pearson, 1984; Walter, 1999; Ruddell & Unrau, 2004). הקוראים נתפסים כמי שבונים משמעות באופן פעיל, כמי שמכירים אסטרטגיות קריאה אפקטיביות וכמי שיודעים לעשות רפלקסיה על הקריאה (Thorndike, 1973; Clay, 1991; Langer, 1995). יש להם עמדות חיוביות כלפי קריאה והם קוראים להנאתם. הקוראים יכולים ללמוד משלל סוגי טקסטים ולרכוש ידע על העולם ועל עצמם. הם יכולים ליהנות מהצורות הרבות שבהן טקסט מופיע בימינו ולהפיק מהן מידע (Greaney & Neuman, 1990; Wagner, 1991; Organization for Economic Cooperation and Development, 1999). צורות אלה כוללות את התבניות הכתובות המסורתיות כגון ספרים, כתבי-עת, מסמכים ועיתונים. הן כוללות גם את טכנולוגיות המידע והתקשורת כגון אינטרנט, דואר אלקטרוני ומסרונים טקסט, וכן טקסטים המשולבים במדיית טלוויזיה ווידאו (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004).

משמעות נבנית באמצעות האינטראקציה בין הקוראים ובין הטקסט בתוך הקשר של חוויית קריאה מסוימת (Rosenblatt, 1978). לפני הקריאה, במהלכה ואחריה, הקוראים משתמשים באוסף מיומנויות לשוניות, באסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, ובידע מוקדם (Pressley & Gaskins, 2006). הטקסט מכיל אלמנטים לשוניים ומבניים מסוימים ומתמקד בנושא ספציפי. ההקשר של סיטואציית הקריאה מעודד את העניין בקריאה ואת המוטיבציה לקרוא, ולעתים מטיל על הקוראים דרישות ספציפיות.

דיון של תלמידים עם קבוצות שונות של אנשים על מה שקראו מאפשר להם לבנות משמעות של טקסט במגוון של הקשרים (Guice, 1995). אינטראקציות חברתיות סביב קריאה, המתקיימות בקהילה אחת או יותר של קוראים, יכולות להיות לתלמידים לעזר רב בהבנה ובהערכה של טקסטים (Galda & Beach, 2001; Kucer, 2001). סביבות חברתיות מובנות, בכיתה או בספריית בית-הספר, יכולות לספק לתלמידים הזדמנויות פורמליות ולא-פורמליות להרחיב את הפרספקטיבה שלהם על טקסטים ולתפוס את הקריאה כחוויה משותפת להם ולבני כיתתם (Guthrie, 1996). הדבר אמור גם לגבי קהילות מחוץ לבית-הספר: תלמידים משוחחים עם בני משפחותיהם ועם חבריהם על רעיונות ועל מידע שרכשו באמצעות הקריאה.

## סקירה על היבטים של אוריינות הקריאה של התלמיד

מחקר פירלס מתמקד בשלושה היבטים של אוריינות הקריאה של התלמיד:

- תהליכי הבנת הנקרא
  - מטרות הקריאה
  - התנהגויות קריאה ועמדות כלפי קריאה
- תהליכי הבנת הנקרא ומטרות הקריאה הם הבסיס למבחנים הכתובים של פירלס בהבנת הנקרא. באיור 1 מוצגים תהליכי הקריאה ומטרות הקריאה שנבחנו בפירלס, ומצוין החלק היחסי במבחן (באחוזים) שמוקדש לכל אחד מהם. יש לציין כי ארבעת התהליכים של הבנת הנקרא נבדקים במסגרת כל אחת ממטרות הקריאה. מטרות הקריאה ותהליכי הבנת הנקרא מתוארים בפרק 2.
- מטרות הקריאה ותהליכי הבנת הנקרא ייבדקו באמצעות חוברות מבחן הכוללות חמישה קטעים ספרותיים וחמישה קטעים מידעיים. כל קטע ילווה בכ-12 שאלות, שכחצי מהן שאלות רב-בררה וכחצי מהן שאלות פתוחות. מבנה המבחן נידון בהרחבה בפרק 4, וקטעי קריאה ושאלות לדוגמה ממבחן פירלס 2006 מוצגים בנספח ב'.

**איור 1: התפלגות מבחן הקריאה על-פי מטרות הקריאה ועל-פי תהליכי הבנת הנקרא**

<b>מטרות הקריאה</b>	
50%	הנאה
50%	השגת מידע ושימוש בו
<b>תהליכי הבנת הנקרא</b>	
20%	התמקדות במידע מפורש ואחזורו
30%	הסקה ישירה
30%	פירוש ושילוב של רעיונות ושל מידע
20%	בחינה והערכה של אלמנטים תוכניים, לשוניים וטקסטואליים

**התנהגויות קריאה ועמדות כלפי קריאה**

אוריינות קריאה כוללת לא רק את היכולת להפיק משמעות ממגוון טקסטים, אלא גם את ההתנהגויות ואת העמדות שמעודדות קריאה כחלק מאורח חיים. התנהגויות ועמדות כאלה תורמות למימוש הפוטנציאל של הפרט בחברה אוריינית.

השאלון לתלמיד יעסוק בעמדות התלמידים כלפי קריאה ובהרגלי הקריאה שלהם. כמו-כן, יחולקו שאלונים להורי התלמידים, למוריהם ולמנהלי בתי-הספר, כדי לאסוף מידע על פיתוח אוריינות הקריאה של התלמידים בבית ובבית-הספר. כדי לספק מידע על ההקשר הארצי, ימלאו גם המדינות המשתתפות שאלונים על יעדי הקריאה ועל תכנית הלימודים, ויורכב פרופיל של החינוך לקריאה בכל מדינה ומדינה. בפרק 3 מתוארים הקשרי הקריאה שבהם עוסקים שאלוני פירלס.

## 2 מטרות הקריאה ותהליכי הבנת הנקרא בפירלס

מחקר פירלס בוחן את תהליכי הבנת הנקרא ואת מטרות הקריאה. עם זאת, שני ההיבטים האלה אינם מנותקים זה מזה ומן ההקשרים שבהם תלמידים חיים ולומדים. שני ההיבטים הראשונים של אוריינות הקריאה שבהם עוסק פירלס – מטרות הקריאה ותהליכי הבנת הנקרא – הם הבסיס למבחן בהבנת הנקרא. ההיבט האחרון – התנהגויות קריאה ועמדות כלפי קריאה – נבדק באמצעות השאלון לתלמיד (ראו פרק 3).

### מטרות הקריאה

אוריינות קריאה קשורה ישירות לסיבות שבגללן אנשים קוראים. באופן כללי, סיבות אלה כוללות קריאה לשם עניין והנאה, קריאה כדי להיות חלק מהחברה וקריאה למטרת למידה. בקרב קוראים צעירים הדגש הוא על קריאה לשם עניין והנאה ועל קריאה למטרת למידה.

מבחן אוריינות הקריאה של פירלס יתמקד בשתי המטרות שעומדות ביסוד רוב הקריאה של תלמידים צעירים בבית-הספר ומחוצה לו:

- קריאה לשם הנאה
- קריאה לשם השגת מידע ושימוש בו

היות ושני סוגי הקריאה חשובים בגיל זה, מבחן פירלס מכיל חומרים הבוחנים את שתי המטרות ביחס שווה. אף-על-פי שבמבחן יש הבחנה בין שתי המטרות שלשמן קוראים, ייתכן שמבחינת התהליכים והאסטרטגיות שבהם משתמשים קוראים להשגת שתי המטרות, הדומה עולה על השונה.

מטרות הקריאה נקשרות פעמים רבות לסוגי טקסטים מסוימים. למשל, לעתים קרובות קריאה לשם הנאה נקשרת לקריאת סיפורת, ואילו קריאה לשם השגת מידע ושימוש בו נקשרת למאמרים מידעיים ולטקסטים לימודיים. עם זאת, מטרות הקריאה אינן נקשרות אך ורק לאותם סוגי טקסטים. למשל, ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות עשויות להיות בעיקרן מידעיות או ספרותיות, אבל יש בהן מאפיינים של שתי המטרות גם יחד. מאחר שטעמים של אנשים שונים ותחומי העניין שלהם מגוונים כל-כך, כמעט כל טקסט יכול לענות על שתי המטרות.

התוכן, הארגון והסגנון המאפיינים ז'אנר מסוים משפיעים על האופן שבו הקוראים ניגשים להבין טקסט (Kirsch & Mosenthal, 1989; Weaver & Kintsch, 1996; Graesser, Golding & Long, 2000).

באינטראקציה שבין הקורא לטקסט נוצרות המשמעויות ומושגות המטרות. במבחן יסווגו הקטעים על-פי המטרה העיקרית שלהם ועל-פי סוגי השאלות שמלוות אותם. כלומר, קטעים שיסווגו כמידעיים ילוו בשאלות על המידע שבקטעים, ואלו שיסווגו כספרותיים ילוו בשאלות העוסקות בתמות, באירועי העלילה, בדמויות וברקע.

ילדים קוראים בתחילת דרכם בעיקר טקסטים ספרותיים ועלילתיים. כמו-כן, קוראים צעירים רבים נהנים גם מרכישת ידע מספרים ומסוגים אחרים של חומרי קריאה. סוג קריאה זה הופך חשוב יותר ככל שהתלמידים מפתחים את יכולותיהם הספרותיות ונדרשים לקרוא יותר ויותר חומרי לימוד בכל המקצועות (Langer, 1990; Palincsar & Duke, 2004).

ניתן לזהות במסגרת שתי מטרות הקריאה שלל צורות טקסטים. טקסטים נבדלים אלה מאלה באופן הארגון וההצגה של רעיונות, והם גורמים לקוראים להשתמש בדרכים שונות כדי לבנות משמעות (Goldman & Rakestraw, 2000). הארגון והפורמט יכולים להשתנות מטקסט לטקסט, החל בחומר כתוב המאורגן באופן שיטתי וכלה בקטעים קצרים של מילים וביטויים המלווים בנתונים, בתמונות ובטבלאות. הטקסטים הכלולים במבחן פירלס נבחרים כך שיכללו מגוון גדול של סוגי טקסטים עבור כל אחת ממטרות הקריאה. הטקסטים יילקחו רק ממקורות האופייניים למקורות הזמינים לתלמידים בבית-הספר ומחוצה לו. המטרה היא ליצור עבור התלמידים המשתתפים במבחן חוויית קריאה הדומה ככל האפשר לחוויית קריאה אותנטיות שהם עשויים לחוות בהקשרים אחרים.

שתי מטרות הקריאה וסוגי הטקסטים המתאימים לכל אחת מהן מתוארים בסעיפים הבאים.

### קריאה לשם הנאה

אנשים קוראים ספרות יפה כדי לחוות אירועים, רקע, מעשים, השלכות, דמויות, רגשות ורעיונות – שכולם פרי הדמיון – וכדי ליהנות מהשפה עצמה. כדי להבין ולהעריך ספרות, הקוראים חייבים להביא אל הטקסט מטען אישי של חוויית, רגשות, הערכה לשפה והיכרות עם צורות ספרותיות. עבור קוראים צעירים, הספרות היא הזדמנות לחקור מצבים ורגשות שטרם חוו בעצמם. הצורה הספרותית העיקרית המשמשת במבחן פירלס היא סיפורת. בשל ההבדלים בתכניות הלימודים ובשל ההבדלים התרבותיים בין המדינות המשתתפות, ישנם סוגי טקסטים שקשה לכלול בפירלס. למשל, קשה לתרגם שירה, ובמדינות רבות לא מלמדים מחזות בבית-הספר היסודי.

אירועים, מעשים והשלכות המתוארים בסיפורת מאפשרים לקוראים להרהר במצבים – שעל-אף היותם דמיוניים – שופכים אור על מצבים מן החיים ומאפשרים לקוראים לחוות אותם בעקיפין. טקסטים עשויים להציג את נקודת המבט של המספר או של דמות ראשית, וטקסטים מורכבים יותר עשויים להציג כמה נקודות מבט. מידע ורעיונות יכולים להיות מוצגים במפורש או דרך דיאלוגים ואירועים. לעתים האירועים המתוארים בסיפורים קצרים ובנובלות מסופרים בסדר כרונולוגי ולעתים נעשה שימוש מורכב יותר בזמן באמצעות שילוב של פלשבקים ומעבר בין זמנים.

## קריאה לשם השגת מידע ושימוש בו

בקריאה לשם השגת מידע, הקוראים אינם עוסקים בעולמות מדומיינים אלא בהיבטים של העולם האמיתי. באמצעות טקסטים מידעיים ניתן ללמוד על העולם כיום ובעבר ומדוע דברים מתנהלים כפי שהם מתנהלים. הקוראים עשויים לא רק להשיג מידע אלא גם להשתמש בו לשם הנמקה ולשם עשייה. טקסטים מידעיים לא נועדו דווקא לקריאה מאל"ף עד ת"ו, והקוראים יכולים לבחור את החלקים שברצונם לקרוא. דרכי ארגון שונות של טקסטים מציבות דרישות שונות מן הקוראים, על-אף שההבחנות בין דרכי הארגון האלה אינן חד-משמעיות. כמו-כן, יש לציין שטקסט מידעי מאורגן עשוי להכיל כותרות או סוגים שונים של מארגנים טקסטואליים, ועשוי לא להכילם.

בטקסטים מידעיים המאורגנים על-פי סדר כרונולוגי, הרעיונות מוצגים ברצף על ציר הזמן. טקסטים כאלה עשויים לגולל אירועים בדרכים שונות, למשל כעובדות היסטוריות או כרישומים ביומן, כסיפורים אישיים או כמכתבים. ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות המתארות אירועים בחייהם של אנשים אמיתיים מהוות קבוצה מרכזית בטקסטים מסוג זה. טקסטים אחרים המאורגנים על-פי סדר כרונולוגי הם טקסטים המכילים הנחיות, כגון מתכונים והוראות. בטקסטים כאלה לעתים קרובות נעשה שימוש בצורת הציווי, והקוראים נדרשים לא רק להבין את הכתוב אלא גם להתנהג בהתאם לדברים שקראו.

לעתים, מידע ורעיונות מסודרים מבחינה לוגית ולא מבחינה כרונולוגית. למשל, עבודת מחקר עשויה לתאר סיבה ותוצאה, מאמרים עשויים להשוות בין דברים כמו חִבְרוֹת או מזג האוויר, ומאמרי דעה מעלים טיעונים בעד ונגד או שוטחים השקפה כלשהי בלויית תימוכין. טקסטים שכנועיים מבקשים במפורש להשפיע על דעתם של הקוראים, למשל על-ידי הצגה של בעיה ושל פתרון מומלץ. בטקסטים המכילים דיון ושכנוע, על הקוראים לעקוב אחר פיתוח הרעיונות בטקסט ולבחון את הטקסט בחשיבה ביקורתית כדי לגבש דעה משלהם.

טקסטים מידעיים הם לעתים לימודיים, ומציגים הסברים או מתארים אנשים, אירועים או דברים. כאשר הארגון הוא נושאי, היבטים של נושא מסוים מקובצים ומתוארים יחדיו בטקסט. לבסוף, ראוי לציין כי הצגת המידע אינה חייבת להיות בצורת טקסט רציף. צורות אחרות אפשריות כוללות עלונים, רשימות, תרשימים, טבלאות, גרפים וצורות טקסטים כגון פרסומות או כרוזים המעודדות את הקוראים לפעול. חשוב להדגיש כי פעמים רבות, בטקסט מידעי בודד נעשה שימוש ביותר מדרך אחת כדי להציג מידע. אפילו קטעים מידעיים המורכבים בעיקר מטקסט כוללים לעתים קרובות טבלאות, תמונות ותרשימים.

## תהליכי הבנת הנקרא

קוראים בונים משמעות בדרכים שונות. הם מתמקדים ברעיונות ספציפיים ומאחזרים אותם, מסיקים מסקנות, מפרשים ומשלבים מידע ורעיונות, בוחנים מאפייני טקסט שונים ומעריכים אותם. תהליכים אלו מוכוונים על-ידי אסטרטגיות ותהליכים מטה-קוגניטיביים, אשר מאפשרים לקוראים לחזור ולבחון את ההבנה שלהם ולשנות בהתאם את הגישה שבאמצעותה הם קוראים (VanDijk & Kintsch, 1983; Paris, Wasik & )

שפה, של טקסטים ושל העולם, שדרכה הם תופסים את חומר הקריאה (Clay, 1991; Beach & Hynds, 1997; Turner, 1996; Jacobs, 1997). כמו-כן, הידע והניסיון שיש לקוראים מציידים אותם בהבנה מסוימת של שפה, של טקסטים ושל העולם, שדרכה הם תופסים את חומר הקריאה (Clay, 1991; Beach & Hynds, 1997; Turner, 1996; Jacobs, 1997; Alexander & Jetton, 2000; Hall, 1998).

ארבעה סוגים של תהליכי הבנת הנקרא משמשים במחקר פירלס כדי לפתח שאלות בהבנת הנקרא עבור קטעי הקריאה המוצגים לתלמידים. לאורך כל המבחן נעשה שימוש בקומביניציה של שאלות, שכל אחת מהן מתמקדת באחד התהליכים, וזו מאפשרת לתלמידים להפגין טווח רחב של יכולות ושל מיומנויות בהפקת משמעות מטקסטים כתובים. לצד דיון בכל תהליך ובמרכיבים שלו, יידונו גם דוגמאות לשאלות שיכולות לשמש כדי לבחון את אותו תהליך. הסוגים השונים של תהליכי הבנת הנקרא יתוארו להלן.

בפיתוח שאלות המבחן ניתנת כמובן הדעת לאינטראקציה החשובה שבין האורך והמורכבות של הטקסט ובין מידת התחכום של תהליכי ההבנה הדרושים. בתחילה אולי נראה פשוט יותר לזהות ולשלוף מידע מפורש מאשר, למשל, לפרש טקסט שלם ולשלב בין הפרשנות שהתקבלה ובין רעיונות וחוויות החיצוניים לטקסט, ואולם, הטקסטים אינם כולם שווים והם שונים מאוד זה מזה במאפיינים רבים כגון אורך, מורכבות תחבירית, מידת ההפשטה של רעיונות ומבנה ארגוני.

### **מיקוד ואחזור מידע מפורש**

קוראים מעניקים תשומת-לב משתנה למידע המופיע מפורשות בטקסט. הם עשויים להתמקד במיוחד ברעיונות מסוימים בטקסט, ואילו ברעיונות אחרים – לא. קוראים עשויים, למשל, להתמקד ברעיונות שמאשרים או שסותרים את הציפיות שלהם לגבי משמעות הטקסט, או ברעיונות שקשורים למטרת הקריאה שלהם. כמו-כן, לעתים קרובות קוראים צריכים לאחזר מידע מפורש כדי לענות על שאלה שנלווית למטלת הקריאה או כדי לבדוק את ההבנה שמתפתחת אצלם ביחס להיבט כלשהו במשמעות הטקסט.

כשקוראים מתמקדים במידע מפורש ומאחזרים אותו, הם משתמשים במגוון דרכים לזיהוי תכנים הרלוונטיים לשאלה הנדונה ולהבנתם. כדי לאחזר מידע מתאים מן הטקסט, הקוראים צריכים להבין לא רק מה נכתב מפורשות בטקסט, אלא גם כיצד הכתוב קשור למידע שהם מחפשים.

אחזור מוצלח מצריך הבנה מיידיית או אוטומטית למדי של הטקסט. תהליך זה אינו דורש כמעט הסקת מסקנות או פרשנות. אין פערים במשמעות שיש להשלים – המשמעות ברורה ומצוינת בטקסט. עם זאת, על הקוראים לזהות כי המידע או הרעיון הרלוונטיים למידע שהם מחפשים.

בסוג זה של מטלת עיבוד טקסט, המיקוד בטקסט נשאר בדרך-כלל ברמת המשפט או ברמת הפסוקית. התהליך עשוי לחייב את הקוראים להתמקד בטקסט ולאחזר ממנו כמה פיסות מידע, אולם כל אחת מהן מופיעה בדרך-כלל במשפט אחד או בפסוקית אחת.



מטלות קריאה הדורשות עיבוד טקסט מסוג זה כוללות:

- זיהוי מידע הרלוונטי למטרת הקריאה הספציפית
- חיפוש רעיונות ספציפיים
- איתור הגדרות של מילים ושל ביטויים
- זיהוי הרקע של הסיפור (למשל זמן ומקום)
- מציאת משפט הנושא או הרעיון המרכזי (כאשר הרעיון מצוין מפורשות)

### הסקה ישירה

כשקוראים מפיקים משמעות מטקסט, הם מסיקים מסקנות הנוגעות לרעיונות ולנתונים שאינם מצוינים במפורש. הסקת מסקנות מאפשרת לקוראים להעמיק בטקסט מעבר למובן הראשוני שלו ולהשלים את פערי המשמעות שלעיתים קרובות קיימים בו. חלק מן המסקנות הן ישירות ומבוססות בעיקר על מידע הכלול בטקסט, והקוראים צריכים רק לקשר בין שניים או יותר מן הרעיונות או פיסות המידע המופיעים בטקסט. אף שהרעיונות מצוינים במפורש, הקישור ביניהם אינו מצוין במפורש ולכן יש להסיקו. הסקה ישירה היא מבוססת-טקסט מאוד, ואף-על-פי שהמשמעות אינה מצוינת במפורש בטקסט, אפשר להבינה בקלות יחסית.

קוראים מיומנים מסיקים מסקנות מסוג זה לעתים קרובות באופן אוטומטי. הם יכולים לקשר מיידית בין שתי פיסות מידע או יותר ולזהות את הקשר ביניהן אף שהוא אינו מצוין בטקסט. במקרים רבים, הכותב בונה את הטקסט כך שיוביל את הקוראים למסקנה ברורה או ישירה. למשל, מעשיה של דמות לאורך סיפור כלשהו יכולים להצביע בבירור על תכונת אופי מסוימת, ורוב הקוראים יגיעו לאותה מסקנה על אישיותה או על השקפתה של אותה דמות. בסוג כזה של עיבוד טקסט, הקוראים לרוב מתמקדים במשמעות שמעבר לרמת המשפט או הפסוקית. הם עשויים להתמקד במשמעות מקומית, שנמצאת בחלק מן הטקסט, או במשמעות גלובלית יותר העולה מן הטקסט כולו. כמו-כן, הסקה ישירה עשויה לפעמים לדרוש מן הקוראים לקשר בין משמעות מקומית ובין משמעות גלובלית.

מטלות קריאה הדורשות עיבוד טקסט מסוג זה כוללות:

- הסקה כי אירוע אחד גרם לאירוע אחר
- מציאת הרעיון העיקרי שעולה מסדרת טיעונים
- מציאת האובייקט שאליו מתייחס כינוי גוף
- זיהוי הכללות הקיימות בטקסט
- תיאור הקשר בין שתי דמויות

## פירוש ושילוב של רעיונות ומידע

כמו בהסקה ישירה, קוראים המבצעים תהליך זה עשויים להתמקד במשמעויות מקומיות או גלובליות, או לקשור בין פרטים ובין תמות ורעיונות כלליים. בשני המקרים, הקוראים מעבדים את הטקסט מעבר לרמת הפסוקית או המשפט.

כשקוראים מפרשים ומשלבים רעיונות ומידע מן הטקסט, הם פעמים רבות מסתמכים על תפיסת העולם שלהם. הם יוצרים קשרים שאינם מפורשים בטקסט, ופרשנותם מבוססת במידה מסוימת על הפרספקטיבה שלהם. כדי לפרש ולשלב מידע ורעיונות מן הטקסט, הקוראים עשויים להזקק לידע מוקדם ולחוויות אישיות במידה רבה יותר מאשר בהסקה ישירה. משום כך, המשמעות הנבנית באמצעות פירוש ושילוב של רעיונות ומידע עשויה להשתנות מקורא לקורא, בהתאם לחוויות ולידע שכל אחד מהם מביא עמו למטלת הקריאה.

באמצעות תהליך פרשנות זה, הקוראים מנסים להגיע להבנה מלאה יותר של הטקסט על-ידי שילוב של ידע אישי וחוויות אישיות עם המשמעות הגלומה בטקסט עצמו. למשל, הקוראים עשויים להשתמש בניסיון האישי שלהם כדי להסיק מהו המניע הסמוי של דמות מסוימת או כדי לבנות דימוי מנטלי של המידע המועבר בטקסט.

מטלות קריאה הדורשות עיבוד טקסט מסוג זה כוללות:

- גילוי המסר הכללי או התמה הכללית של הטקסט
- חשיבה על מעשים חלופיים למעשי הדמויות
- השוואת מידע מן הטקסט
- הסקה מהו הלך הרוח בסיפור או מהי נימת הסיפור
- בדיקת האופן שבו מידע מן הטקסט בא לידי ביטוי במציאות

## בחינה והערכה של אלמנטים תוכניים, לשוניים וטקסטואליים

כאשר קוראים בוחנים ומעריכים אלמנטים תוכניים, לשוניים וטקסטואליים בטקסט, ההתמקדות שלהם עוברת מהפקת משמעות לבחינה ביקורתית של הטקסט עצמו. מבחינת התוכן, הקוראים מעמתים את האופן שבו הם הבינו ופירשו את הטקסט עם תפיסת העולם שלהם, והם מגיבים לייצוג שמציע הטקסט בדרכים שונות – דוחים אותו, מקבלים אותו או נותרים ניטרליים כלפיו. למשל, הקוראים עשויים לשלול או לאשר טענות המופיעות בטקסט, או להשוותן לרעיונות ולמידע שיש להם ממקורות אחרים.

כאשר קוראים בוחנים אלמנטים טקסטואליים כמו מבנה ושפה, הם בודקים כיצד המשמעות מוצגת בטקסט. לשם כך הם משתמשים בידע שלהם ביחס לז'אנרים וביחס למבנים של טקסט, וכן בהבנה של מוסכמות לשוניות. הקוראים עשויים גם לבחון את האמצעים המשמשים את הכותב להעברת משמעות ולשפוט אם הם מתאימים, וכן לבקר את המטרה, את נקודת המבט ואת מידת הכישרון של הכותב.

קוראים המבצעים תהליך זה בוחנים את הטקסט או מעריכים אותו מעמדה מרוחקת. הם יכולים לבחון את תוכן הטקסט או את משמעותו מפרספקטיבה אישית מאוד או במבט ביקורתי ואובייקטיבי. במקרה זה, הקוראים מסתמכים על ידע שיש להם על העולם או על דברים שקראו בעבר.

כדי לבחון ולהעריך אלמנטים מבניים ולשוניים בטקסט, הקוראים משתמשים בידע שלהם ביחס לשימוש בשפה וביחס למאפיינים כלליים או תלויי-ז'אנר של טקסטים. הטקסט נתפס כאמצעי להעברת רעיונות, רגשות ומידע, והקוראים עשויים למצוא פגמים באופן כתיבתו או לזהות אם הוא כתוב היטב. היקף הניסיון הקודם בקריאה והיקף ההיכרות עם השפה משמעותיים ביותר לתהליך זה.

מטלות קריאה הדורשות עיבוד טקסט מסוג זה כוללות:

- הערכת הסבירות שהאירועים המתוארים יכלו לקרות במציאות
- הסבר כיצד הכותב המציא סיום מפתיע לסיפור
- הערכת השלמות או הבהירות של המידע המופיע בטקסט
- זיהוי נקודת המבט של הכותב על הנושא העיקרי

# 3 הקשרים של לימוד הקריאה

ילדים רוכשים אוריינות קריאה דרך מגוון פעילויות וחוויות במסגרת הקשרים שונים. בכיתה ד', ילדים מפתחים את המיומנויות, את ההתנהגויות ואת העמדות הקשורות לאוריינות קריאה בעיקר בבית ובבית-הספר. מגוון משאבים ופעילויות מקדמים אוריינות קריאה בסביבות אלה. חלק מן החוויות הן מובנות מאוד, בפרט אלו שקורות בכיתה כחלק מהוראת הקריאה. אחרות, מובנות פחות, קורות כחלק טבעי ולא-פורמלי מפעילויות היום-יום של הילדים. שני הסוגים הכרחיים לפיתוח אוריינות קריאה בקרב ילדים. יתרה מזאת, כל סביבה תומכת באחרת, והקשר בין הבית ובין בית-הספר הוא גורם חשוב בלימוד.

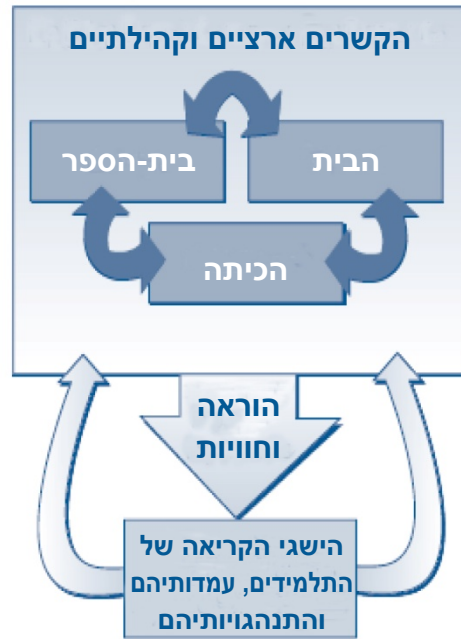
מעבר להשפעות הישירות של הבית ושל בית-הספר על הקריאה, גם הסביבות הרחבות יותר שבהן ילדים חיים ולומדים משפיעות על לימוד הקריאה. בתי-הספר והבתים הם חלק מקהילות בעלות משאבים, יעדים ומאפיינים ארגוניים שונים. היבטים אלו של הקהילות משפיעים על הבתים ועל בתי-הספר שבהם הילדים נמצאים, ובכך גם על אוריינות הקריאה שלהם. הקשר רחב עוד יותר, אולם חשוב לא פחות, הוא ההקשר הארצי של חיי הילדים ושל הליכתם לבתי-הספר. המשאבים הזמינים במדינה, החלטות ממשלתיות בנוגע לחינוך, והיעדים, התכניות והמדיניות הקשורים לחינוך לקריאה – כל אלו משפיעים על ההקשרים הבית-ספריים והביתיים ללימוד הקריאה.

איור 2 מציג את הקשר שבין השפעות הבית, בית-הספר והכיתה על התפתחות הקריאה בקרב ילדים, את מקומה של האינטראקציה הזאת בקהילה ובמדינה, וכיצד אלו משפיעות עליה. התרשים מראה כיצד התוצאות שהתקבלו – הן בהישגי התלמידים והן בעמדותיהם – הן פועל יוצא של הוראה ושל חוויות המתקיימות במגוון של הקשרים. כמו-כן, ניתן לראות כי ההישגים והעמדות יכולים לחזור ולחזק מגמות קיימות. קוראים טובים עשויים ליהנות מקריאה ולייחס לה חשיבות רבה יותר מאשר קוראים חלשים, ולכן הם יכולים לקרוא טקסטים רבים יותר ולהוסיף לשפר את מיומנותיהם. אכן, ניתן לראות את המודל כולו כמערכת של השפעות הדדיות, שבה תוצאות התלמידים מוזנות במידת-מה בחזרה לתוך הסביבות הביתיות, הכיתתיות והבית-ספריות.

כדי לספק מידע על ההקשרים הארציים של רכישת אוריינות קריאה, התפרסמה במסגרת מחקר פירלס 2001 אנציקלופדיית פירלס 2001 (Mullis, Martin, Kennedy & Flaherty, 2002), שהיא אסופת מאמרים על החינוך לקריאה במדינות המשתתפות במחקר. פירלס 2011 יתבסס על המבנה של אנציקלופדיית פירלס 2001, ובמסגרתו תפותח אנציקלופדיית פירלס 2011. בכרך האנציקלופדיה של 2011 יופיעו תשובות מתוך

שאלון חדש על תכנית הלימודים שיתמקד בהקשר הארצי – בכל מדינה – הנוגע לתמיכה וליישום של תכנית הלימודים ושל המדיניות הנוגעת לקריאה. כדי לאסוף מידע על הגורמים בבית, בבית-הספר ובכיתה הקשורים להתפתחותה של אוריינות קריאה, ישתמש פירלס 2011 בשאלונים שימלאו התלמידים הנבחרים, הוריהם, מוריהם ומנהלי בתי-הספר שלהם.

## איור 2: הקשרים של פיתוח אוריינות קריאה



## הקשרים ארציים וקהילתיים

גורמים תרבותיים, חברתיים, פוליטיים וכלכליים תורמים כולם לפיתוח אוריינות בקרב ילדים במסגרת המדינה והקהילה. ההצלחה שיש למדינה בחינוך ילדיה ובהצמחת אוכלוסייה אוריינית תלויה במידה רבה בדגש של המדינה על היעד של אוריינות לכול, במשאבים העומדים לרשותה ובמנגנונים שהיא יכולה להקים כדי לספק תכניות ותמריצים אפקטיביים המעודדים קריאה ומשפרים הישגים.

## דגש על אוריינות

החשיבות שמדינה מייחסת לאוריינות ולפעילויות אורייניות משפיעה על המחויבות שלה להשקעת הזמן והמשאבים הנחוצים ליצירת סביבה עשירה מבחינה ספרותית. ההחלטה של מדינה לתת עדיפות גבוהה לאוריינות מושפעת בחלקה מן הרקע ומן האמונות שיש לאנשים על מידת החשיבות שיש לאוריינות בהצלחה הן בבית-הספר והן מחוצה לו (Bourdieu, 1986; Street, 2001). אפילו ללא משאבים כלכליים נרחבים, מדינות יכולות לקדם אוריינות באמצעות מדיניות ארצית ומקומית הנוגעת לחינוך לקריאה. מחוץ לבית-הספר,

הורים\* ודמויות אחרות בקהילה יכולים לטפח סביבה המייחסת ערך לקריאה בכך שייזמו התנסויות משותפות בטקסטים.

### דמוגרפיה ומשבים

למאפייני האוכלוסייה במדינה ולכלכלה שלה יכולים להיות השפעה עצומה על מידת הקושי ביצירת שיעורי אוריינות גבוהים בקרב האוכלוסייה ועל זמינות המשאבים הנחוצים והיקפם. משאבים כלכליים מאפשרים לטפח מוסדות לימוד טובים יותר ומורים ומנהלים בעלי הכשרה טובה. הם גם מאפשרים להשקיע בטיפוח אוריינות באמצעות הנהגת תכניות קהילתיות ברחבי המדינה ועל-ידי הגדלת הנגישות לחומרים מודפסים ולטכנולוגיות הדפסה בספריות קהילתיות ובית-ספריות, בכיתות ובבתים (Neuman, 1999).

מדינות בעלות אוכלוסייה גדולה ומגוונת ומשאבים חומריים ואנושיים מעטים עומדות לרוב בפני אתגרים גדולים יותר מאשר מדינות שבהן התנאים נוחים יותר (Greaney, 1996). מגוון השפות המדוברות, רמות האוריינות בקרב המבוגרים, ונתונים דמוגרפיים, חברתיים ובריאותיים אחרים יכולים להשפיע על הקושי בחינוך הן ברמה הארצית והן ברמה המקומית. התחלפות של אוכלוסייה עקב הגירה בתוך גבולות המדינות ובין מדינות יכולה גם היא להשפיע על סדרי העדיפויות של סוגיות הקשורות לאוריינות במדינות החינוכית ולהצריך משאבים נוספים.

### המינהל והארגון של מערכת החינוך

האופן שבו מדינות חינוכית נקבעת ומיושמת יכול להשפיע רבות על צורת העבודה של בתי-הספר. בחלק מן המדינות יש מערכות חינוך ריכוזיות שבהן רוב החלטות הקשורות למדיניות מתקבלות ברמה הארצית או ברמה האזורית, ויש דרגה גבוהה של אחידות בחינוך מבחינת תכנית הלימודים, ספרי הלימוד והנהלים הכלליים. במדינות אחרות ישנן מערכות מבוזרות בהרבה, החלטות חשובות רבות מתקבלות בהן ברמה המקומית או ברמה הבית-ספרית, ולפיכך יש שונות גבוהה בהרבה באופני הניהול וההוראה בבתי-הספר שבהן.

המסלול הבית-ספרי שהתלמידים עוברים (הנקרא גם 'זרימת התלמידים') משתנה ממדינה למדינה. גיל הכניסה ללימודים פורמליים והגיל שבו מתחילה הוראה פורמלית של קריאה רלוונטיים במיוחד למחקר על הישגי קריאה בקרב תלמידי כיתות ד'. במדינות שבהן הלימודים הפורמליים מתחילים בגיל צעיר יותר, התלמידים אינם נחשפים בהכרח להוראה פורמלית של קריאה בשנת הלימודים הראשונה שלהם, עקב היכולות הקוגניטיביות שהקריאה מצריכה. במחקר העוסק בילדים הלומדים בכיתות ד' מעניין גם מהו סוג בית-הספר שהתלמידים בדרך-כלל הולכים אליו בשנות לימודיהם הראשונות, ואם הילדים עוברים אחר-כך לתיכון מקיף או לבית-ספר בעל מסלול לימודים אחר.

\* כאשר נכתב "הורים", הכוונה היא להורים או למטפלים העיקריים בילד.

### מאפייני תכנית הלימודים ועקרונות המדיניות

המדיניות הנוגעת לתכנית הלימודים יכולה להתגבש בדרכים שונות. ברמה הגבוהה ביותר, היא נקבעת בהתאם לדרישות הממשלה והחוק. מדיניות כזאת מכתיבה למשל מהו הגיל או מהי הכיתה שבהם מתחילה הוראה פורמלית של קריאה, ואילו סוגים של חומרי לימוד ושל שיטות לימוד ישמשו בהוראת הקריאה. אפילו כשתכנית הלימודים מוכתבת במידה רבה מלמעלה, האופן שבו היא מיושמת יכול להיות מושפע מן המאפיינים ומן הנהגים המקומיים בבית-הספר. היבטים ומדיניות ממשלתית שנוגעים לתכנית הלימודים ושרלוונטיים במיוחד לרכישת אוריינות קריאה כוללים את הסטנדרטים ואת אבני הדרך המקובלים בהתפתחות הקריאה, את הדרכים לבחון תלמידים ולהעלותם כיתה, את המדיניות בנוגע לשיבוץ בכיתה או בהקבצה, את הזמן המוקדש להוראה, את שיטות ההוראה ואת חומרי ההוראה ודרכים לזיהוי תלמידים הזקוקים להוראה מתקנת.

### הקשרים ביתיים

מחקרים רבים מעידים על החשיבות של הסביבה הביתית לאוריינות הקריאה של הילד. זמן רב לפני שילדים מפתחים את המיומנויות הקוגניטיביות והלשוניות הדרושות לקריאה, ההתנסויות המוקדמות שלהם בשפה – בדפוס ובעל-פה – יוצרות את הבסיס ללמידה (Holdaway, 1979; Adams, 1990; Ehri, 1995; Verhoeven, 2002). מאפיינים מסוימים בבית יכולים ליצור אקלים שמעודד ילדים לחקור ולהתנסות בשפה ובצורות טקסטיות שונות. הורים ובני משפחה אחרים מעבירים את התפיסות שלהם בנוגע לקריאה, ואלו מעצבות את האופן שבו ילדים נחשפים לטקסטים וחווים אותם (Cramer & Castle, 1994; Baker, 1996; Afflerbach & Reinking, 1996). הדיון שלהלן עוסק בכמה מן ההיבטים העיקריים של הבית שתורמים להתפתחותה של אוריינות קריאה.

### משאבים כלכליים, חברתיים וחינוכיים

מחקרים מצביעים שוב ושוב על קשר חיובי חזק בין הישגים ובין מעמד סוציו-אקונומי או גורמים המעידים על מעמד סוציו-אקונומי כגון תחום העיסוק של ההורים ורמת ההשכלה שלהם (Bradley & Corwyn, 2002; Haveman & Wolfe, 1995; Willms, 2006). היבט מרכזי אחד של הסביבה הביתית הוא הזמינות של חומרי הקריאה ושל המשאבים החינוכיים. מחקרים מראים שנגישות לסוגים שונים של חומר מודפס קשורה קשר הדוק להישגים באוריינות (Purves & Elley, 1994). בבתים שבהם חומר מודפס נגיש לילדים, הילדים מקבלים מסר שלימוד הקריאה הוא יעד רצוי וכדאי.

כיוון שלימוד הקריאה תלוי מאוד בחוויות השפה המוקדמות של הילדים, הרי שהשפה או השפות המדוברות בבית, והאופן שבו משתמשים בשפה, הם גורמים חשובים בהתפתחותה של אוריינות קריאה. לילדים שהשליטה שלהם בשפה המשמשת בהוראה פורמלית של קריאה נמוכה משמעותית מהשליטה שילדים בגילם מצופים לה, יש סיכוי גדול להיות בעמדת פתיחה נחותה (Scarborough, 2001). כמו-כן, שימוש

בשפות או בדיאלקטים שונים בבית ובבית-הספר עשוי לגרום לבעיות בקרב תלמידים צעירים הלומדים לקרוא (Bialystok, 2006; Hoff & Ellidge, 2005).

### **דגש הורים על התפתחות אוריינות**

הפעילויות הקשורות לאוריינות שההורים מקיימים עם הילד, מעודדים אותן או תומכים בהן, הן בעלות חשיבות רבה בסביבה הביתית (Snow & Tabors, 1996; Weinberger, 1996; Gadsden, 2000; Leseman & de Jong, 2000). כשילדים מפתחים את יכולות השפה הדבורה, הם לומדים את כללי השימוש בשפה. ידע זה יתורגם אחר-כך לציפיות גם מן השפה הכתובה.

פעילות האוריינות המוקדמת החשובה והנפוצה ביותר היא, ככל הנראה, הקראת טקסטים על-ידי מבוגרים או על-ידי ילדים מבוגרים באוזני ילדים צעירים (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2008; Hart & Risley, 2003; Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine, Tarullo, Raikes, & Rodriguez, 2006). כשמקריאים לילדים טקסטים ומעודדים אותם לעסוק בטקסטים ובתמונות שבספרים, הילדים לומדים שלטקסט מודפס יש משמעות ושהיכולת לקרוא היא כדאית ובעלת ערך רב.

מבין כל הגורמים הביתיים הקשורים לרכישת אוריינות קריאה, המעורבות של ההורים בלימודים של ילדיהם היא החיונית ביותר להתפתחות האוריינית שלהם (Christenson, 1992). מחקרים מראים שתלמידים המשוחחים עם הוריהם על לימודיהם ועל מה שהם קוראים, משיגים הישגים גבוהים יותר מאשר אלו שאינם עושים זאת (Mullis, Martin, González & Kennedy, 2003). הורים מעורבים יכולים להדגיש את הערך שבלימוד הקריאה, לעקוב אחר ילדיהם ולוודא שהם ממלאים את מטלות הקריאה שקיבלו בבית-הספר, ולעודד אותם באמצעות שבחים ותמיכה.

### **התנהגויות ועמדות של ההורים כלפי קריאה**

עבור רוב הילדים הבית מספק מודל לחיקוי ולהכוונה ישירה ביחס להתנהגויות אורייניות אפקטיביות. הורים ובני משפחה אחרים משדרים את האמונות ואת העמדות שלהם בדרך שבה הם מלמדים את ילדיהם לקרוא ולהעריך טקסטים (Baker & Scher, 2002). עיסוק של הורים בפעילויות אורייניות רבות מעודד עמדות חיוביות כלפי קריאה בקרב ילדיהם (Sonnenschein & Munsterman, 2002). ילדים שרואים מבוגרים וילדים בוגרים יותר קוראים טקסטים ומשתמשים בהם בדרכים שונות, לומדים להעריך חומר מודפס ולהשתמש בו. מעבר להיותם דמויות לחיקוי, הורים יכולים לתמוך ישירות בהתפתחות הקריאה על-ידי הבעת דעות חיוביות ביחס לקריאה ולאוריינות.



## הקשרים בית-ספריים

אף שהבית יכול להיות סביבה מעשירה המעודדת פיתוח אוריינות קריאה, עבור רוב הילדים בית-הספר הוא עדיין המקום העיקרי המשמש ללימוד פורמלי ולפעילויות חינוכיות. בשנה הרביעית של הלימודים הפורמליים, רוב התלמידים כבר רכשו מיומנויות קריאה בסיסיות והם מתחילים לקרוא חומר מורכב יותר ביתר עצמאות. הדבר נובע במידת-מה מן הדרישות הלימודיות השונות שניצבות בפני התלמידים בשלב זה. זוהי הנקודה שבה התלמידים עוברים מ"ללמוד לקרוא" ל"לקרוא כדי ללמוד" (Chall, 1983). החוויות החינוכיות של התלמידים יכולות להיות משמעותיות במיוחד בשלב זה בהתפתחות אוריינות הקריאה שלהם.

גורמים רבים בבית-הספר משפיעים במישרין או בעקיפין על רכישת אוריינות קריאה. חלק מן הגורמים בבית-הספר התורמים לרכישה של אוריינות קריאה נידונים להלן.

### המדיניות ותכנית הלימודים של בית-הספר

המדיניות ותכנית הלימודים העוסקות באוריינות ברמת בית-הספר יוצרות את ההקשר להוראה פורמלית של קריאה לילדים מראשית הלימודים הפורמליים שלהם. המדיניות יכולה לכלול החלטות בנוגע לדגש שתקבל הוראת הקריאה ביחס לתחומי תוכן אחרים (Kennedy, Mullis, Martin, & Trong, 2007). היא יכולה גם לכלול העדפות ביחס לשיטות ההוראה בשלבים השונים של התפתחות השפה. החלטות כאלה עוזרות לעצב את סביבת בית-הספר ואת המשאבים הדרושים.

### סביבת בית-הספר

בסביבת בית-הספר ישנם גורמים רבים המשפיעים על הלמידה (Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006). סביבת בית-הספר הופכת טובה יותר כשאנשי צוות בית-הספר מפגינים עמדות חיוביות כלפי התלמידים ומשתפים פעולה ביניהם בפעילויות המעודדות לימוד הן במסגרת תכנית הלימודים והן מעבר לה. תחושת ביטחון שמקורה במיעוט בעיות משמעת ובהיעדר פשיעה מאפשרת סביבת למידה יציבה.

### משאבי בית הספר

ההיקף של משאבי בית-הספר ואיכותם חשובים גם הם (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996; Lee & Barro, 2001). משאבים אלו עשויים לכלול משאבים בסיסיים כמו מורים בעלי הכשרה מתאימה או מרחב כיתתי מתאים, וכן משאבים הכרחיים פחות אך מועילים, כמו ריהוט נוח וסביבה נעימה. ספרייה או מרכז מולטימדיה בבית-הספר יכולים להיות רלוונטיים במיוחד לפיתוח אוריינות קריאה. כמו-כן, למומחה בהוראת הקריאה או למרכז תכניות לימודים בלשון ובספרות יכול להיות תפקיד חשוב בשיפור תכניות הלימודים בקריאה.

## הקשרים כיתתיים

מדיניות בית-הספר ומשאביו משפיעים רבות על הישגים לימודיים, ובכל זאת, הפעילויות היום-יומיות של התלמידים בכיתה משפיעות באופן ישיר יותר על התפתחות הקריאה מאשר סביבת בית-הספר. דרכי ההוראה וחומרי הלימוד חשובים בקביעת דפוסי ההוראה והלימוד בכיתה, וביניהם תכנית הלימודים, האסטרטגיות שמשמשות כדי ללמד אותה, והזמינות של ספרים, טכנולוגיה ומשאבים אחרים. גם המורה, כמובן, הוא גורם מכריע בסביבה הכיתתית (Lundberg & Linnakyla, 1993; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005), ויש חשיבות להכנה ולהכשרה שלו, לשימוש שלו בגישות הוראה מסוימות ולניסיונו בהוראת הקריאה. לבסוף, ההתנהגויות, העמדות ורמת האוריינות של התלמידים בכיתה עשויות להשפיע על בחירתו של המורה מה ללמד וכיצד, ובכך להשפיע על התפתחות הקריאה של התלמיד (Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Nichols, Zellner, Rupley, Wilson, Kim, Murgan, & Young, 2005).

## הכשרה והכנה של מורים

ההכשרה והיכולת של המורים יכולות להיות בעלות חשיבות מכרעת. רבות נכתב על מה הופך מורה לאפקטיבי. סוגיה אחת היא סוג ההשכלה וסוג ההכשרה שקיבל המורה, היקפה ותכניה. למשל, הכשרה מקיפה של המורה בהוראת הקריאה יכולה להיות רלוונטית במיוחד לרכישת אוריינות קריאה על-ידי תלמידיו. כמו-כן, חשובים היקף לימודי ההמשך של מורים וחשיפתם להתפתחויות חדשות בתחום הוראת הקריאה. התפתחות מקצועית באמצעות סמינרים, סדנאות, כנסים וכתבי-עת מקצועיים יכולה לסייע למורים להגביר את האפקטיביות שלהם ולהרחיב את הידע שלהם ביחס לרכישת אוריינות קריאה. במדינות מסוימות, המורים מחויבים להשתתף בפעילויות כאלה. יתרה מזאת, יש הטוענים כי מקצוע ההוראה דורש לימוד לאורך כל החיים, וכי המורים האפקטיביים ביותר ממשיכים לרכוש ידע ומיומנויות חדשים במשך כל הקריירה שלהם.

## סביבת הכיתה ומבנה הכיתה

תלמידים צעירים מבליים שעות רבות ביום בכיתה אחת או יותר. יש לסביבת הכיתה ולמבנה הכיתה השפעה משמעותית על התפתחותה של אוריינות קריאה. ישנה שונות רבה בסוגי הכיתות, החל בכיתה שמתכונת הלימודים בה מובנית ושהמורה נמצא בה במרכז, וכלה בכיתה שמתכונת הלימודים בה פתוחה יותר ושהתלמיד נמצא בה במרכז. מאפיין מהותי שעשוי להכתיב את האופן שבו מורים מלמדים הוא מספר התלמידים בכיתה, או יחס מורה-תלמידים. מחקרים מצביעים על כך שכיתות קטנות מסייעות להתפתחות הקריאה של התלמידים בשנות לימודיהם הראשונות (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005).

עוד גורם הקשור להתפתחות הקריאה הוא האינטראקציה בין התלמידים – הן אינטראקציה חופשית והן דיונים בכיתה על קריאה או על פעילויות הקשורות לאוריינות (Baker, 1991; Gambrell & Almasi, 1997;).

לשונית ומקיימים סביבה התומכת בדיבור על קריאה יכולות להיות אפקטיביות במיוחד. (Guthrie & Alvermann, 1999; Baker, Dreher & Guthrie, 2000). כיתות שבהן מעודדים התפתחות

### חומרי לימוד וטכנולוגיות לימודיות

היבט נוסף של הכיתה, הרלוונטי לאוריינות קריאה, הוא ההיקף של חומרי הקריאה הנגישים לתלמידים. חומרי הקריאה והטכנולוגיה שמשמשים מורים בהוראת הקריאה הם לב-לבה של חוויית הקריאה של תלמידים בבית-הספר. החומרים יכולים להיות מסוגים שונים, החל בספר לימוד אחד או במקרה אחד הכוללים מגוון של סוגי טקסטים, וכלה בכמה ספרים וחומרים מודפסים אחרים שהמורה אוסף.

ספרייה כיתתית או מקום ייעודי לקריאה עצמאית יכולים לעודד הרגלי קריאה חיוביים ועמדות חיוביות כלפי קריאה, מעבר לכך שהם מעניקים לתלמידים גישה נוחה למגוון רחב של טקסטים ושל סוגי טקסטים. השימוש בטקסטים אלקטרוניים ובטכנולוגיות אחרות הופך להיות חלק חשוב בלימוד האוריינות בקרב תלמידים (Labbo & Kuhn, 1998; McKenna, 1998; Kamil, Intrator & Kim, 2000). קריאה מקוונת הופכת למיומנות קריאה הכרחית ככל שיותר ויותר סוגי טקסטים ומידע זמינים לתלמידים באינטרנט ובאמצעי תקשורת אחרים. יהיה אשר יהיה פורמט הטקסט, מחקרים מצביעים על קשר בין החשיפה של תלמידים למגוון של טקסטים ושל סוגי טקסטים ובין הישגים בקריאה (Moats, 1999).

### אסטרטגיות הוראה ופעילויות לימודיות

ישנן אסטרטגיות ופעילויות רבות מספור שמורים יכולים להשתמש בהן לצורך הוראת הקריאה (Stieror & Maybin, 1994; Langer, 1995; Creighton, 1997). מחקר רב הוקדש לשאלה מהן האסטרטגיות והפעילויות האפקטיביות ביותר. רוב אנשי החינוך והחוקרים מסכימים שכנראה מוטב לשלב אלמנטים מגישות שונות, בפרט אם המורים מתאימים אותם לצרכים הספציפיים של התלמידים (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991).

הפעילויות הרלוונטיות ביותר להתפתחות של אוריינות קריאה עוסקות בזיהוי מילים, בהבנה, באסטרטגיות קריאה קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, בפעילויות כתיבה כמו חיבור סיפורים, ובשילוב של כל התהליכים הלשוניים – קריאה, כתיבה, דיבור והאזנה (Shanahan & Neuman, 1997).

שיעורי בית הם דרך להמשיך את ההוראה מחוץ לכותלי בית-הספר ואמצעי להעריך את התקדמות התלמידים. המטלות הניתנות כשיעורי בית בשיעורי קריאה כוללות קריאה עצמאית, שאלות הבנת הנקרא על מה שהתלמידים קראו, או שילוב כלשהו של השניים. כמות שיעורי הבית שניתנת משתנה הן בתוך מדינות והן בין מדינות. בחלק מן המדינות שיעורי בית ניתנים בעיקר לתלמידים הזקוקים לתרגול הרב ביותר – אלה המתקשים בקריאה או בהבנה של מה שקראו. במדינות אחרות, תלמידים מקבלים שיעורי בית כתרגילי העשרה. משך הכנת שיעורי הבית על-ידי התלמידים נמצא לרוב ביחס הפוך להישגיהם (Mullis, Martin,

(Kennedy, & Foy, 2007). תלמידים המתקשים בקריאה זקוקים לזמן רב יותר כדי להכין את שיעורי הבית שקיבלו.

## הערכה

לצד שיעורי הבית, יש למורים דרכים נוספות לעקוב אחר התקדמות התלמידים והישגיהם. הערכה לא-פורמלית במהלך ההוראה מסייעת למורים לזהות את הצרכים של תלמידים מסוימים, או להעריך מהו הקצב המתאים להצגת המושגים והחומרים (Lipson & Wixon, 1997). מבחנים פורמליים, הן כאלה שחיברו המורים והן מבחני הערכה סטנדרטיים, משמשים בדרך-כלל כדי לקבל החלטות חשובות ביחס לתלמידים, כמו ציונים, מעבר מכיתה לכיתה ושיבוץ במסלול לימודים (Kennedy, Mullis, Martin, & Trong, 2007). סוגי השאלות המופיעות במבחנים ובבחנים יכולים לרמוז לתלמידים מה חשוב בטקסט. למשל, מורים יכולים לשאול על מגוון פריטי מידע טקסטואלי, כגון עובדות, רעיונות, מניעים של דמויות והשוואה לחומרי קריאה אחרים או לחוויות אישיות. מורים יכולים גם להשתמש בפורמטים שונים של בחינה – משאלות רב-בררה ועד חיבורים.

## תכונות התלמיד

### התנהגות הקריאה של התלמיד

כאשר ילדים מפתחים אוריינות קריאה, הזמן שהם מקדישים לקריאה ולפעילויות פנאי אחרות נהיה משמעותי. לא זו בלבד שהילד נהנה מן הקריאה כפעילות פנאי, אלא שהוא גם מתרגל מיומנויות שהוא רוכש. קריאה לשם הנאה או כדי לחקור תחומי עניין היא סימן לקריאה כחלק מאורח חיים. כך עשויים הילדים לבלות את שעות הפנאי שלהם בקריאת ספרים או בקריאת מגזינים, בחיפוש אחר מידע באינטרנט, או בביקור בספרייה המקומית כדי לקרוא או כדי לשאול ספרים (Shapiro & Whitney, 1997).

קריאה עצמאית ודיון על הקריאה יכולים להיות חלק אינטגרלי מפעילויות היום-יום בבית. הורים יכולים לעודד את ילדיהם להקדיש את זמנם הפנוי לפעילויות הקשורות לאוריינות לצד פעילויות פנאי מעשירות פחות כגון משחקי מחשב או צפייה עודפת בטלוויזיה (National Reading Panel, 2000). ישנם מחקרים המצביעים על קורלציה שלילית בין הזמן המוקדש לצפייה בטלוויזיה ובין הישגים בקריאה, ולעומת זאת על קורלציה חיובית בין הזמן המוקדש לקריאה לשם הנאה ובין הישגים בקריאה (VanderVoort, 2001).

שיחה על מה שקראו עם בני משפחה, עם חברים או עם חברים אחרים בקהילה מאפשרת לילדים להשתתף בקהילות של קוראים. אינטראקציות חברתיות כאלה מחזקות את היכולת של קוראים צעירים להפיק משמעות מטקסט ולהבין כיצד קוראים שונים יכולים לפתח פרשנויות שונות. ניתן גם לעודד קוראים צעירים להשתתף עם חבריהם בפעילויות המפתחות מיומנויות קריאה – פעילויות שאינן חלק מתכנית הלימודים – אשר מוצעות על-ידי בית-הספר, על-ידי ספריות מקומיות ועל-ידי גופים אחרים. השתתפותם של ילדים

אחרים בפעילויות אלו יכולה להפוך אותן למושכת בעיני הילדים. תלמידים יכולים למשל לחלוק חוויות ופרשנויות לטקסטים על-ידי צפייה בהצגות, הצטרפות למועדוני קריאה והעלאת מערכונים.

### **עמדה חיובית כלפי קריאה**

עמדה חיובית כלפי קריאה היא אולי אחת התכונות החשובות של מי שקורא כחלק מאורח חיים. ילדים שקוראים היטב מפגינים לרוב עמדה חיובית יותר כלפי קריאה מאשר ילדים שלא חוו הצלחה רבה בקריאה (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007); ילדים שפיתחו עמדות חיוביות ודימויים עצמיים חיוביים ביחס לקריאה עשויים לבחור בקריאה כפעילות פנאי יותר מאשר ילדים שלא פיתחו עמדות ודימויים כאלה. פעילויות קריאה כאלה יכולות לפתח אף יותר את העניין ואת הביטחון העצמי של התלמידים בכל הקשור לקריאה (Wigfield & Guthrie, 1997). כשילדים קוראים בזמנם הפנוי הם לא רק מפגינים עמדה חיובית כלפי קריאה, אלא גם רוכשים ניסיון משמעותי בקריאת סוגים שונים של טקסטים אשר מקדמים את התפתחותם כקוראים מיומנים (Leppänen, Aunola & Nurmi, 2005).

# 4 מבנה המבחן והנחיותיו

כמו במחזורים קודמים של פירלס, מחקר פירלס 2011 כולל מבחן כתוב בנושא הבנת הנקרא, שנועד למדוד את ההישגים באוריינות הקריאה של תלמידים הלומדים בכיתות ד', וסדרת שאלונים העוסקים בהקשרים שבהם מתפתחת אוריינות קריאה, ומטרתם לאסוף מידע על ההקשרים הללו.

## אוכלוסיית התלמידים הנבחרת

מחקר פירלס בודק את אוריינות הקריאה של ילדים הלומדים זו השנה הרביעית בבית-הספר. אוכלוסיית היעד מוגדרת כך:

**כיתת היעד צריכה להיות זו המשלימה ארבע שנות לימוד, שראשיתן בשנה הראשונה של רמה 1 על-פי ISCED (ISCED Level 1).**

ISCED (International Standard Classification of Education) הם ראשי התיבות של 'הסיווג הסטנדרטי הבינלאומי לחינוך' שפותח במכון לסטטיסטיקה של אונסק"ו. רמה 1 מקבילה לחינוך היסודי, או לשלב הראשון של חינוך בסיסי. השנה הראשונה ברמה 1 צריכה להיות נקודת ההתחלה של "למידה שיטתית של קריאה, כתיבה ומתמטיקה" (אונסק"ו, 1999). כיתת היעד היא זו המשלימה ארבע שנות לימוד, וברוב המדינות זוהי כיתה ד'. עם זאת, בהינתן הדרישות הלשוניות והקוגניטיביות שמציבה הקריאה, אין לפירלס עניין לבחון ילדים צעירים מאוד. לפיכך, המחקר מנסה גם להבטיח שהתלמידים המשתתפים בו אינם צעירים מגילם המינימלי הממוצע של התלמידים שנבחנו בבחינת פירלס בשנת 2001, כלומר, 9.5 שנים.

## דיווח על הישגי קריאה

פירלס 2011 ידווח על ההישגים באוריינות הקריאה של תלמידי כיתות ד' בכל מדינה ומדינה, וכן ידווח על ההישגים של כלל התלמידים על-פי מטרת הקריאה ועל-פי תהליכי הבנת הנקרא. כדי לא להטיל על התלמידים עומס רב מדי, כל תלמיד יקבל רק חלק אחד מן המחקר, כמתואר להלן. לאחר איסוף הנתונים, יאורגנו תשובות התלמידים ויוצגו על סולם משותף בעזרת שיטות המעוגנות בתאוריית התגובה לפריט; שיטות אלה ייתנו תמונה כוללת של תוצאות המחקר עבור כל מדינה. בנוסף לסולם עבור אוריינות קריאה כוללת, יסופקו סולמות נפרדים עבור שתי מטרות הקריאה:

- קריאה לשם הנאה
  - קריאה לשם השגת מידע ושימוש בו
- כדי לספק מידע על תהליכי הבנת הנקרא, יספק פירלס 2011 גם סולמות נפרדים עבור שניים מתהליכי הבנת הנקרא (Mullis, Martin & González, 2004):

- אחזור והסקה ישירה
- פירוש, שילוב והערכה\*

## מבנה חוברת המבחן

לאור היקף הכיסוי והדיווח שמחקר פירלס מבקש להשיג ולאור הדגש על שימוש בטקסטים אותנטיים, אי-אפשר להימנע מכך שזמן הבחינה יהיה ממושך. 'קבוצת התפתחות הקריאה' של פירלס מצאה שכדי שיהיה תוקף לבחינת שתי מטרות הקריאה – קריאה לשם הנאה וקריאה לשם השגת מידע ושימוש בו – וכדי שהמדדים של תהליכי הבנת הנקרא יהיו אמינים, הבחינה צריכה להימשך לפחות שש שעות. אף שבמשך שש שעות אלו יהיה ניתן להקיף כראוי את חומר הקריאה שילדים נתקלים בו בחיי היום-יום, הרי שאי-אפשר לתת את כל קטעי הקריאה ופריטי המבחן לאותו ילד. בגלל הקושי בקביעת מועד לבחינות הערכה לתלמידים, ובגלל שאי-אפשר לבחון ילדים במשך פרקי זמן ארוכים, הוגבל זמן הבחינה ל-80 דקות לתלמיד, בתוספת 15 עד 30 דקות למילוי שאלון תלמיד.

מאחר שזמן הבחינה הכולל הוא למעלה משש שעות, וכל תלמיד אמור להיבחן במשך שמונים דקות בלבד, יש לחלק את חומר הבחינה בין התלמידים. במבנה של מבחן פירלס נעשה שימוש בטכניקת דגימה על-פי מטריצה, ובה הקטעים והפריטים הנלווים נחלקים לקבוצות או ליחידות מבחן, וכל חוברת מבחן מורכבת מיחידות אלו לפי תכנית מסוימת. בפירלס 2011, הזמן הכולל – למעלה משש שעות – מחולק בין יחידות שמשך כל אחת מהן הוא 40 דקות, וכל אחת מהן כוללת קטעים ופריטים נלווים. הקטעים הספרותיים מתויגים כ-L1-L5 והקטעים המידעיים מתויגים כ-L1-L5 (ראו איור 3). שתיים מעשר היחידות נלקחו מפירלס 2001 וארבע מהן נלקחו מפירלס 2006 כדי לספק בסיס למדידת מגמות בהישגי הקריאה; ארבע היחידות הנותרות יפותחו במיוחד עבור פירלס 2011.

---

\* ב'אחזור והסקה ישירה' ייכללו פריטים הקשורים לתהליכי הבנת הנקרא 'מיקוד ואחזור מידע מפורש' ו'הסקה ישירה'; 'פירוש, שילוב והערכה' יתבסס על פריטים הקשורים לתהליכים 'פירוש ושילוב רעיונות ומידע' ו'בחינה והערכה של אלמנטים תוכניים, לשוניים וטקסטואליים'.

### איור 3: יחידות הדגימה במטריצה של פירלס 2011

היחידות					מטרות הקריאה
L5	L4	L3	L2	L1	הנאה
I5	I4	I3	I2	I1	השגת מידע ושימוש בו

על-פי המבנה של פירלס 2011, יפוזרו עשר היחידות ב-13 חוברות (ראו איור 4). כל חוברת תכיל שתי יחידות של טקסטים ופריטים, ויש להשיב על כל יחידה במשך 40 דקות. כל תלמיד ישיב על חוברת מבחן וימלא את השאלון לתלמיד. כדי להציג לפחות חלק מן הקטעים בהקשר טבעי ואותנטי יותר, שתי יחידות (אחת ספרותית ואחת מידעית) יופיעו בצבע ובפורמט דמוי-מגזין בחוברת נפרדת בלוויית השאלות. חוברת זו תיקרא 'המקראה' של פירלס.

כדי לקשור בין החוברות, לפחות חלק מהיחידות יופיעו עם יחידות אחרות. כיוון שמספר החוברות יהיה גדול מאוד אם כל יחידה תופיע עם כל שאר היחידות, היה צריך להחליט על שילובים אפשריים של יחידות. מבין 13 החוברות שבפירלס 2006, 12 חוברות הורכבו משילובים שונים של ארבע יחידות ספרותיות (L1, L2, L3 ו-L4) ושל ארבע יחידות מידעיות (I1, I2, I3 ו-I4). בחוברת ה-13 – שהיא המקראה – הופיעו היחידה הספרותית החמישית (L5) והיחידה המידעית החמישית (I5).

על-פי מבנה זה, כל אחת מן היחידות L1 עד L4 ו-I1 עד I4 מופיעה בשלוש מבין 12 החוברות, בכל פעם עם יחידה אחרת. למשל, היחידה הספרותית L1 מופיעה עם היחידה הספרותית L2 בחוברת 1, ועם היחידות המידעיות I4 ו-I1 בחוברות 8 ו-9. כך גם היחידה הספרותית L2 מופיעה לא רק עם L1 בחוברת 1 אלא גם עם היחידה הספרותית L3 בחוברת 2 ועם היחידה המידעית I2 בחוברת 10.

השילוב בין זוגות של יחידות בחוברות 1 עד 12 מבטיח קישורים מוצלחים הן בין הקטעים הספרותיים והן בין הקטעים המידעיים, וגם בין שתי מטרות הקריאה. היחידות שבמקראה, L5 ו-I5, אינן מקושרות ישירות לאף יחידה אחרת. עם זאת, מאחר שהחוברות מחולקות לתלמידים באופן אקראי, קבוצת התלמידים שמשיבה על המקראה שקולה לכל אחת מקבוצות התלמידים המשיבות על החוברות האחרות, בגבולות טווח הטעות של תהליך הדגימה. המקראה תחולק לתלמידים כך שקבוצת התלמידים שתשיב על יחידות L5 ו-I5 תהיה פרופורציונלית בגודלה לכל אחת מן הקבוצות ששיבו על היחידות האחרות.



## איור 4: מבנה חוברות המבחן בפירלס 2011

חלק 2	חלק 1	החוברת
L2	L1	1
L3	L2	2
L4	L3	3
I1	L4	4
I2	I1	5
I3	I2	6
I4	I3	7
L1	I4	8
I1	L1	9
L2	I2	10
I3	L3	11
L4	I4	12
I5	L5	מקראה

### בחירת קטעי קריאה למבחן

כדי שהקריאה במבחן תהיה דומה לחוויית קריאה אותנטית, קטעי הקריאה המוצגים בפני התלמידים צריכים להיות דומים לאלו שהתלמידים קוראים בחיי היום-יום. טקסטים המיועדים לתלמידים בבית-הספר ומחוצה לו נכתבים על-פי-רוב בידי סופרים מצליחים שמבינים כיצד לכתוב לקהל צעיר. לקטעי קריאה כאלה יש סיכוי רב יותר להפעיל את כל תהליכי ההבנה מאשר לקטעים שנכתבו במיוחד למבחן. יתרה מזאת, יש להם סיכוי רב יותר לעניין את התלמידים ולהניב שאלות מבחן שיעוררו טווח רחב של תגובות הדומות לתגובות שמתעוררות במהלך חוויות קריאה אותנטיות. במחקר בינלאומי, היכולת להגיע לאותנטיות בחוויית הקריאה במבחן עשויה להיות מוגבלת מעט בשל הצורך לתרגם טקסט לשפות רבות. על כן מוקדשת תשומת-לב רבה לבחירת טקסטים, שניתן לתרגם בלי לפגוע במשמעותם ובעניין שהם עשויים לעורר בקרב התלמידים.

בבחירת טקסטים שישמשו במחקר בינלאומי על אוריינות קריאה יש להביא בחשבון את הפוטנציאל להטיה תרבותית. מבחר הטקסטים שבהם משתמשים צריך להישאב מטווח רחב ככל האפשר של עמים ותרבויות. אסור שאף מדינה או תרבות תזכה לייצוג-יתר בטקסטים, ולפיכך אוספים טקסטים פוטנציאליים ממדינות רבות ככל האפשר. הבחירה הסופית היא בין היתר על בסיס ייצוג העמים והתרבויות במקבץ הטקסטים כולו. טקסטים המצריכים ידע תלוי-תרבות רב – נפסלים.

ההתאמה של טקסטים לבחינה של תלמידי כיתות ד' ורמת הקריאות של טקסטים אלו נקבעות על-ידי בחינה מעמיקה של אנשי חינוך ומומחים לתכניות לימודים מן המדינות המשתתפות במחקר. הקריטריונים לבחירת טקסטים כוללים בין השאר התאמה נושאת ותמטית לשכבת הגיל; הגינות ורגישות לשיקולים מגדריים, גזעיים, אתניים ודתיים; סוג המאפיינים הלשוניים ורמתם; ודחיסות המידע. כמו-כן, אילוצי הזמן מחייבים להגביל את אורך הטקסטים. בדרך-כלל הטקסטים שנבחרים לא יהיו ארוכים מ-800 מילים, כדי שלתלמידים יהיה די זמן לקרוא את כל הקטע ולענות על שאלות ההבנה המתייחסות אליו. עם זאת, האורך יכול להשתנות במידת-מה כיוון שמאפייני טקסט אחרים משפיעים גם הם על קצב הקריאה.

כדי למדוד מגמות משנת 2001 ומשנת 2006, ייכללו במחקר שיתקיים בשנת 2011 שש יחידות שנכללו גם ב-2001 וגם ב-2006 – שלוש יחידות ספרותיות ושלוש יחידות מידעיות. להשלמת מבנה המבחן, ייבחרו ארבעה קטעים חדשים – שני קטעים ספרותיים ושני קטעים מידעיים – וילווו בפריטים מתאימים.

## סוגי שאלות ותהליכי צייון

היכולת של תלמידים להבין טקסטים בעזרת ארבעת תהליכי ההבנה נבחנת באמצעות שאלות ההבנה שמלוות כל טקסט. במחקר פירלס נעשה שימוש בשני סוגי שאלות – שאלות רב-בררה ושאלות פתוחות. כל שאלת רב-בררה שווה נקודה אחת, ואילו שאלות פתוחות שוות בין נקודה אחת לשלוש נקודות (1, 2 או 3), בהתאם לעומק ההבנה הנדרש. עד חצי מסך כל הנקודות במבחן יוענק על תשובות לשאלות רב-בררה. בפיתוח שאלות הבנה, ההחלטה אם להשתמש בשאלת רב-בררה או בשאלה פתוחה, תלויה בתהליך שאותו בוחנים ובסוג השאלה שיאפשר לנבחנים להפגין את יכולת הבנת הנקרא שלהם בצורה הטובה ביותר.

### שאלות רב-בררה

בשאלות רב-בררה מוצגות בפני התלמידים ארבע תשובות אפשריות, שרק אחת מביניהן נכונה. ניתן להשתמש בשאלות רב-בררה כדי לבחון את כל אחד מתהליכי ההבנה. עם זאת, מאחר שהשאלות לא מאפשרות לתלמידים להסביר או לנמק את תשובותיהם, הן עשויות להתאים פחות לבחינת היכולת של תלמידים ליצור הערכות או פירושים מורכבים יותר.

בבחינה של תלמידי כיתות ד', חשוב שהמאפיינים הלשוניים של השאלות יתאימו לתלמידים מבחינה התפתחותית. על כן השאלות כתובות באופן בהיר ומתומצת. גם התשובות האפשריות מנוסחות בקצרה כדי להקל ככל האפשר את קריאתן. התשובות הלא-נכונות כתובות כך שיתקבלו על הדעת אך לא יטעו את

התלמידים. לטובת תלמידים שאינם יודעים כיצד עונים על שאלות רב-בררה, יופיע במסגרת ההוראות הניתנות בפתח המבחן פריט רב-בררה לדוגמה המראה כיצד לבחור ולסמן את התשובה הנכונה.

### שאלות פתוחות

בפריטים מסוג זה התלמידים נדרשים לנסח בעצמם תשובה ולא לבחור בתשובה מבין כמה תשובות אפשריות. הדגש במחקר פירלס על שאלות פתוחות תואם את ההגדרה של אוריינות הניצבת בבסיס מסגרת המחקר. דגש זה משקף את התפיסה של קריאה כחוויה אינטראקטיבית וקונסטרוקטיבית – שבה משמעות נבנית דרך האינטראקציה בין הקורא, הטקסט וההקשר של מטלת הקריאה. סוג זה של שאלות משמש כדי לבחון את כל ארבעת תהליכי ההבנה. עם זאת, הוא מתאים במיוחד לבחינת היבטים בהבנה המחייבים את התלמידים לנמק את תשובותיהם או היוצרים פירושים התלויים בידע מוקדם ובחוויות אישיות.

במחקר פירלס, שאלות פתוחות מזכות את המשיב בנקודה אחת עד שלוש, בהתאם לעומק ההבנה ולהיקף התימוכין מן הטקסט הנדרשים בשאלה. בשאלות אלה חשוב לספק לתלמידים מספיק מידע כדי שיבינו בבירור מהי התשובה הנדרשת.

המחוונים לשאלות הפתוחות מתארים את המאפיינים ההכרחיים של תשובות נכונות ומלאות. המחוונים מפרטים מהם הסימנים המעידים על סוג ההבנה הנבדק בשאלה, מהי תשובה המעידה על הבנה חלקית ומהי תשובה המעידה על הבנה מלאה או נרחבת. בנוסף לכך מופיעות במחוונים תשובות תלמידים לדוגמה עבור כל רמת הבנה, אשר מספקות הכוונה חשובה לבודקים.

בציון תשובות התלמידים לשאלות הפתוחות הדגש הוא אך ורק על הבנה של הטקסט, ולא על יכולת הכתיבה של התלמידים. כמו-כן מביאים בחשבון את האפשרות שיהיו כמה פירושים קבילים, אם יש להם תימוכין בטקסט. על כן יכול להופיע במענה לכל שאלה מבחר רחב של תשובות ושל יכולות כתיבה שיזכו בציון מלא.

### נקודות

בפיתוח המבחן יש ליצור יחידות שכל אחת מהן מקנה בממוצע 15 נקודות לפחות, ושמורכבות מכשבעה פריטי רב-בררה (נקודה אחת לפריט), משניים או שלושה פריטים המצריכים תשובה קצרה (נקודה אחת או שתיים לפריט) ומפריט אחד המצריך תשובה ארוכה (שלוש נקודות לפריט). מספר הנקודות המדויק וסוגי השאלות בכל יחידה משתנים מעט בין היחידות, שכן טקסטים שונים מניבים סוגים שונים של שאלות.

### פרסום חומרי המבחן

פירלס 2011 הוא המחזור השלישי של מחקרים הנערכים כל 5 שנים ואשר מספקים נתונים על מגמות באוריינות קריאה. פירלס נערך לראשונה ב-2001, ייערך שוב ב-2016, וכך הלאה בעתיד. המבחן בנוי כך שניתן לחשוף רבים מן הפריטים עם פרסומם של הדוחות הבינלאומיים, ועם זאת להבטיח את אמינות

הנתונים על מגמות באוריינות על-ידי כך שחלק משמעותי מן הפריטים אינו מתפרסם ומשמש במבחנים הבאים. את מקומם של הקטעים והפריטים שמפורסמים תופסים חומרי בחינה חדשים שמפותחים לשם כך. בהתאם למבנה של מחקר פירלס, לאחר איסוף הנתונים ב-2006 פורסמו ארבע יחידות – שתיים מן המבחן הראשון משנת 2001 (L2 ו-I2) ושתיים מן המבחן משנת 2006 (L5 ו-I5). לאחר איסוף הנתונים ב-2011 יפורסמו עוד ארבע יחידות – שתיים מן המבחן משנת 2006 ועוד שתיים מן היחידות המפותחות למבחן שייערך בשנת 2011.

## שאלוני רקע

אחת המטרות החשובות במחקר פירלס היא לבחון את הגורמים בבית ובבית-הספר הקשורים לאוריינות הקריאה של ילדים הלומדים בכיתות ד'. לשם כך, יחולקו במסגרת המחקר שאלונים לתלמידים, להוריהם, למוריהם, ולמנהלי בתי-הספר שלהם. מטרת השאלונים היא למדוד היבטים עקרוניים בסביבת הבית ובסביבת בית-הספר של התלמידים.

## שאלון לתלמיד

את השאלון ימלא כל תלמיד שנבחן במבחן הקריאה של פירלס. השאלון עוסק בהיבטים שונים בחיי התלמידים בבית ובבית-הספר, וביניהם – חוויות הקריאה בכיתה ומטלות קריאה הניתנות כשיעורי בית, תפיסה עצמית ועמדות ביחס לקריאה, הרגלי קריאה מחוץ לבית-הספר, השימוש במחשב, משאבי הקריאה בבית, ומידע דמוגרפי בסיסי. מילוי השאלון אורך 15 עד 30 דקות.

## סקר לימוד קריאה

שאלון קצר זה פונה להורי התלמידים המשתתפים במחקר פירלס. השאלון בודק את אינטראקציות האוריינות בין ההורים לילדיהם, את המשאבים האורייניים בבית, את הרגלי הקריאה של ההורים, את עמדות ההורים כלפי קריאה ואת הקשר בין ההורים ובין בית-הספר. כמו-כן, השאלון אוסף מידע דמוגרפי וסוציו-אקונומי בסיסי. תגובות ההורים, המתווספות למידע שנאסף מן התלמידים, יציירו תמונה שלמה יותר של הקשר חשוב ללימוד הקריאה. מילוי השאלון אורך 10 עד 15 דקות.

## שאלון למורה

המורה הממונה על הוראת הקריאה בכל כיתה ד' יתבקש למלא את השאלון. שאלון זה נועד לאסוף מידע על ההקשר הכיתתי של פיתוח אוריינות קריאה. בשאלון נשאלים המורים על המאפיינים של הכיתה הנבחרת, כמו גודל, רמת קריאה והיכולת הלשונית של התלמידים; הזמן, הפעילויות וחומרי הלימוד המוקצים להוראת הקריאה ולקידום ההתפתחות של אוריינות קריאה בקרב התלמידים; חלוקת התלמידים לקבוצות בהוראת הקריאה; המשאבים בכיתה; דרכי ההערכה; והקשר בין הבית ובין בית-הספר. המורים גם נשאלים על

ההשקפות שלהם בנוגע להזדמנויות לשיתוף פעולה עם מורים אחרים ובנוגע להתפתחות מקצועית, ומתבקשים למסור מידע על עצמם, על ההשכלה שלהם ועל הכשרתם. מילוי שאלון זה אורך כ-30 דקות.

### שאלון בית-ספר

כל אחד ממנהלי בתי-הספר המשתתפים במחקר פירלס יתבקש לענות על שאלון זה. השאלון עוסק בגודל בית-הספר ובמאפייניו, כמו המיקום, המשאבים הזמינים בסביבתו והרקע הסוציו-אקונומי של התלמידים; הזמן המוקצה להוראה; החומרים וההדגשים בהוראת הקריאה לתלמידים בכיתות היסוד; משאבי בית-הספר כגון חומרי ההוראה וצוות המורים; הקשר בין הבית ובין בית-הספר ואקלים בית-הספר. מילוי השאלון אורך כ-30 דקות.

### שאלון תכנית לימודים

כדי לספק מידע על יעדי הוראת הקריאה, ימלא מתאם המחקר בכל מדינה שאלון על תכנית הלימודים במדינה – על המדיניות הארצית בנוגע לקריאה, על יעדים וסטנדרטים בהוראת הקריאה, על הזמן המוקצב לקריאה ועל אספקת ספרים ומשאבים ספרותיים נוספים.

## אנציקלופדיית פירלס 2011

אנציקלופדיית פירלס 2011 תציג פרופיל של מערכת החינוך בכל מדינה, ותשים דגש מיוחד על החינוך לקריאה בקרב ילדים בבית-הספר היסודי. האנציקלופדיה תספק נתונים כלליים על מדדים כלכליים וחינוכיים ותתאר כיצד בנויה מערכת החינוך באותה מדינה וכיצד מתקבלות בה החלטות בנוגע לחינוך. יידונו בה תכנית הלימודים העוסקת בקריאה, כולל היעדים, החומרים וההוראה, וכן מידע על הערכת הישגי הקריאה.

## רשימה ביבליוגרפית

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, NY: Longman.
- Baker, C. D. (1991). Literacy practices and social relations in classroom reading events. In C. Baker & A. Luke (Eds.), *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins.
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). *Developing engaged readers in school and home communities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baker, L., Dreher, J. J., & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Beach, R., & Hynds, S. (1996). Research on response to literature. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belanger, P., Winter, C., & Sutton, A. (Eds.). (1992). *Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bialystok, E. (2006). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. D. Peters (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved November 17, 2008, from [http://child-encyclopedia.com/pages/PDF/BialystokANGxp\\_rev.pdf](http://child-encyclopedia.com/pages/PDF/BialystokANGxp_rev.pdf)
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Campbell, R. (1995) The importance of the teacher. In P. Owen & P. Pumfrey (Eds.), *Children learning to read: International concerns* (Vol. 1) (pp. 126-136). London: Falmer Press.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

- Christenson, S. L. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Cramer, E., & Castle, M. (Eds.). (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark, DE: International Reading Association.
- Creighton, D. C. (1997). Critical literacy in the elementary classroom. *Language Arts*, 74, 438-448.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension and instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
- Ehri, L. (1995). The emergence of word reading in beginning reading. In P. Owen & P. Pumfrey (Eds.), *Children learning to read: International concerns* (Vol. 1) (pp. 9-31). London: Falmer Press.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, Netherlands: IEA.
- Elley, W. B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics. (2008). *America's children in brief: Key national indicators of well-being, 2008*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Gadsden, V. L. (2000). Intergenerational literacy within families. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 871-888). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64-73.
- Gambrell, L. B., & Almasi, J. F. (Eds.). (1997). *Peer talk in the classroom: Learning from research*. Newark, DE: International Reading Association.
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A. Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 311-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 171-205). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greaney, V., & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25, 172-195.
- Greaney, V. (1996). *Promoting reading in developing countries*. Newark, DE: International Reading Association.
- Greenwald, R., Hedges, L.V., & Laine, R.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

- Guice, S. L. (1995). Creating communities of readers: A study of children's information networks as multiple contexts for responding to texts. *Journal of Reading Behavior*, 27, 379-397.
- Guthrie, J.T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49 (6), 432-445.
- Guthrie, J. T., & Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading: Processes, practice, and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Hall, K. (1998). Critical literacy and the case for it in the early years of school. *Language, Culture and Curriculum*, 11, 183-194.
- Hart, B., & Risley, T.R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4), 1829-1878.
- Hiebert, E. H., & Martin, L. A. (2001). The texts of beginning reading instruction. In S. B. Neuman & D. K. Dickenson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 361-376). New York: Guilford Publications.
- Hoff, E., & Elledge, C. (2005). Bilingualism as one of many environmental variables that affect language development. In J.C. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1034-1040). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.
- Jacobs, G. (1997). *Successful strategies for extensive reading*. Singapore: RELC.
- Johnson, D., & Kress, G. (2003). Globalisation, literacy and society: redesigning pedagogy and assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 10, 5-14.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., & Kim, H. S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 771-788). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Trong, K.L. (Eds.) (2007). *PIRLS 2006 encyclopedia*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1989). *Understanding documents. A monthly column appearing in the Journal of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1991). *Understanding documents. A monthly column appearing in the Journal of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kucer, S. B. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.



- Labbo, L. D., & Kuhn, M. (1998). Electronic symbol making: Young children's computer-related emerging concepts about literacy. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 79-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. A. (1990). The processes of understanding: Reading for literary and informative purposes. *Research in the Teaching of English*, 24, 229-259.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature*. Newark, DE: International Reading Association.
- Lee, J., & Barro, R.J. (2001). Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica, New Series*, 68(272), 465-488.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leu, D. J. , Kinzer, C. J., Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In Robert B. Ruddell and Norman J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.) (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2002). *Assessment & instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach* (3rd ed.). Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburg, Germany: IEA.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & González, E. J.(2004, May). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- McKenna, M. C. (1998). Electronic texts and the transformation of beginning reading. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: transformations in a posttypographic world* (pp. 79-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKenna, M. C. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 135-158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moats, L.C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do* (Item No. 372). Washington, DC: American Federation of Teachers
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Flaherty, C. L. (Eds.). (2002). *PIRLS 2001 encyclopedia: A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., González, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & González, E. J. (2004). *International achievement in the processes of reading education: Results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Munn, P. (1995). What do children know about reading before they go to school? In P. Owen & P. Pumfrey (Eds.), *Children learning to read: International concerns* (Vol. 1) (pp. 104-114). London: Falmer Press.
- National Reading Panel. (2000, April). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read* (pp. 3.21- 3.22). Washington, DC: Author.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Nichols, W.D., Zellner, L.J., Rupley, W.H., Willson, V.L., Kim, Y., Mergen, S., & Young, C.A. (2005). What affects instructional choice? Profiles of K-2 teachers' use of reading instructional strategies and methods. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 437-458.
- Oakhill, J., Beard, R., & Vincent, D. (Eds.). (1995). The contribution of psychological research [Special Issue]. *Journal of Research in Reading*, 18(2).
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: Author.
- Palincsar, A., & Duke, N. (2004). The role of text and text-reader interactions in young children's reading development and achievement. *The Elementary School Journal*, 105 (2), 183-197.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 453-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students. *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Purves, A. C., & Elley, W. B. (1994). The role of the home and student differences. In W. B. Elley (Ed.), *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.

- Raikes, H., Pan, B.A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L.B., Raikes, H.A., & Rodriguez, E.T. (2006). Mother– child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924-953.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (Eds.). (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Shanahan, T., & Neuman, S. B. (1997). Conversations: Literacy research that makes a difference. *Reading Research Quarterly*, 32(2).
- Shapiro, J., & Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology*, 18, 343-70.
- Sherblom, S.A., Marshall, J.C., & Sherblom, J.C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1&2), 19-31.
- Snow, C. E., & Tabors, P. (1996). Intergenerational transfer of literacy. In L. A. Benjamin, & J. E. Lord (Eds.), *Family literacy: Directions in research and implications for practice* (pp. 73-79). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Stierer, B., & Maybin J. (Eds.). (1994). *Language, literacy and learning in educational practice*. Buckingham, England: Open University Press.
- Street, B. V. (2001). Literacy empowerment in developing societies. In L. Verhoeven, & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taube, K., & Mejding, J. (1996). A nine-country study: What were the differences between the low- and high performing students in the IEA Reading Literacy Study? In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 67-68). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- UNESCO Institute for Statistics (1999). *Operation manual for ISCED-1997 international standard classification* (1st ed.). Montreal, Canada: UNESCO.

- van der Voort, T. H. A. (2001). Television's impact on children's leisure time reading and reading skills. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 95-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Verhoeven, L. (2002). Sociocultural and cognitive constraints on literacy development. *Journal of Child Language, 29*, 484-88.
- Wagner, D. A. (1991). Literacy in a global perspective. In I. Lundberg and T. Høien (Eds.), *Literacy in a world of change: Perspectives on reading and reading disability*. Stavanger, Norway: Centre for Reading Research.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education, 18*, 31-48.
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1996). Expository text. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 230-245). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading, 19*, 14-24.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 420-432.
- Willms, J.D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.
- Wolf, R. M. (Ed.). (1995). *The IEA Reading Literacy Study: Technical report*. The Hague, Netherlands: IEA.