

# 1 استعراض شامل لدراسة PIRLS للتقييم أعدتها مؤسسة IEA

## مؤسسة IEA والتطور القرائي

إن التطور القرائي هو إحدى أهم القدرات التي يكتسبها التلاميذ خلال تقدمهم في أولى سنواتهم الدراسية، فهو الأساس لتعلم باقي المواضيع ويُستفاد منه كوسيلة للترويج عن النفس، كما يؤثر على النمو والتقدم الشخصي ويزود صغار التلاميذ بالقدرات التي تؤهلهم للاندماج بشكل كامل في مجتمعاتهم القريبة والصغيرة وكذلك في المجتمع الأوسع.

ونظراً لحيوية التطور القرائي لتطور الطفل، تقوم المؤسسة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) بإجراء دورة منتظمة من

الأبحاث موضوعها التطور القرائي لدى الأطفال والعوامل المؤثرة على اكتساب هذا التطور في بلدان متعددة حول العالم. تركز دراسة مؤسسة IEA الدولية حول التقدم في التطور القرائي (PIRLS) على تحصيل الأطفال في السنة المدرسية الرابعة والخبرات التي يكتسبونها في بيوتهم وفي المدرسة خلال تعلمهم القراءة. وبما أنه تم تصميم دراسة PIRLS لقياس الاتجاهات والمويل السائدة للتحصيل في مجال التطور القرائي، فيتم إجراؤها كل خمس سنوات. تم إجراء دراسات PIRLS السابقة سنة

يشار في هذا الاستعراض إلى المصادر المتنوعة التي وفرت الأسس التي يرتكز عليها الإطار للدراسة. هذه الإشارات ليست سوى جزء من الكميات الكبيرة من الأبحاث التي ساهمت في الإطار لدراسة PIRLS، ومن جملتها الأبحاث والدراسات الكثيرة التي أجرتها الدول المشاركة في PIRLS.

2001 وسنة 2006، ومن المفترض أن يتم التقييم التالي بعد تقييم سنة 2011 في سنة 2016.

أجرت مؤسسة IEA دراسة حول التطور القرائي سنة 1991 (Elly, 1992 1994; Wolf, 1995)، وهي الدراسة التي مهدت الطريق لدراسة PIRLS، حيث وفرت الأسس لتعريف PIRLS للتطور القرائي ولتأسيس إطار لتقييم ولتطوير أدوات التقييم. ومع أن الدراسة التي أجريت سنة 1991 كانت قد شكلت القاعدة لـ PIRLS، إلا أن الإطار لدراسة PIRLS ومواصفاته قد تم تطويرها مجدداً لاستخدامها في أول تقييم سنة 2001 (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001) وتم تحديثها

خلال الدورات التالية من التقييم. إن الإطار لدراسة PIRLS ومواصفاته لسنة 2011 والأدوات التي تم تطويرها لتقييم هذا الإطار تعكس التزام مؤسسة IEA بالتفكير المستقبلي ودمج أحدث الطرق لقياس التنوع القرائي.

العديد من الدول التي ستشارك في PIRLS عام 2011 قد شاركت كذلك في الدورات البحثية السابقة. ستحظى هذه الدول بفرصة لقياس التقدم في التحصيل القرائي على امتداد ثلاث محطات زمنية: 2001، 2006، 2011.

## تعريف التنور القرائي

قررت مؤسسة IEA أن تسمي دراستها لسنة 1991 باسم يدمج مصطلحي "القراءة" و"التنور اللغوي" لكي يعبر عن مفهوم واسع للقدرة على القراءة - هذا المفهوم الذي يشمل القدرة على تأمل المادة المقروءة واستعمالها كأداة لتحقيق غايات شخصية واجتماعية. وتمسكت PIRLS بمصطلح "التنور القرائي" لأنه ما زال المصطلح الأكثر ملائمة لما نقصده بقولنا "قراءة" ولما تقوم الدراسة بتقييمه.

وفي مسعاها لتطوير تعريف التنور القرائي لكي يتم استعماله كأساس لـ PIRLS أعادت مؤسسة IEA النظر في بحثها الذي تم في العام 1991، حين تم تعريف التنور القرائي بصفته "القدرة على فهم واستعمال المباني اللغوية المكتوبة التي يتطلبها المجتمع و/أو تلك التي تحظى بتقدير الأفراد". عمل فريق تطوير القراءة في العام 2001 على تطوير هذا التعريف بالنسبة لـ PIRLS بحيث أصبح ينطبق على جميع الأعمار مع إشارة واضحة إلى جوانب من التجربة القرائية التي يمتاز بها صغار الأطفال. أما بالنسبة لـ PIRLS 2006، فقد تم تحسين التعريف للتشديد على الأهمية السائدة للقراءة في المدرسة وفي الحياة اليومية. التعريف يتبع كما يلي:

تم تعريف التنور القرائي بالنسبة لـ PIRLS كالقدرة على فهم واستعمال المباني اللغوية المكتوبة التي يتطلبها المجتمع و/أو تلك التي تحظى بتقدير الأفراد. بوسع صغار القراء إنشاء المعاني من نصوص متنوعة. إنهم يقرؤون ليتعلموا ولكي ينخرطوا في مجتمع القراء في المدرسة وفي الحياة اليومية، وكذلك يقرؤون من أجل المتعة.

تعكس هذه الفكرة لمفهوم القراءة العديد من النظريات حول التنور القرائي بصفتها عملية بناء متبادلة وتفاعلية (Anderson & Pearson, 1984; Chall, 1983; Ruddell & Unrau, 2004; Walter, 1999). يتم النظر إلى القراء كمن يقومون فعلاً بإنشاء المعاني وكمن يعرفون طرق قراءة فعالة ويعرفون كيف يقومون بتأمل هذه القراءة. (Clay, 1991; Langer, 1995; Thorndike, 1973). لديهم توجه إيجابي نحو القراءة و يقرؤون للترويح عن النفس. يمكن للقراء أن يتعلموا من هذا الكم الهائل من النصوص المتنوعة ويكتسبون معارف عن العالم وعن أنفسهم. يمكنهم الاستمتاع والحصول على المعلومات من النصوص المتعددة الأشكال المتوفرة في المجتمع الحديث (Greaney & Neuman, 1990; Organization for Economic Corporation and Development, 1999; Wagner, 1991). وتشمل تلك الأشكال النصوص التقليدية كالكتب والمجلات والمستندات والصحف. كما وتحمل هذه النصوص بين طياتها معلومات وتقنيات الاتصال كالإنترنت

والبريد الإلكتروني والرسائل القصيرة وكذلك النصوص المُدمجة مع وسائل إعلامية أخرى كالفيديو والتلفزيون (Leu, Kinzer, ) (Coiro & Cammack, 2004).

ينشأ المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص في سياق تجربة قرائية خاصة (Rosenblatt, 1978). يقوم القارئ قبل القراءة وأثناءها وبعدها باستخدام مجموعة من المهارات اللغوية والطرق العقلية والذهنية والمعلومات العامة (Pressley, & Gaskins, 2006). يشمل النص عناصر لغوية وإنشائية معينة ويركز على موضوع محدد. إنّ السياق الذي تتم فيه القراءة يشجع على الاهتمام بالقراءة ويزيد من الدافعية (التحفيز) إليها، وغالبا ما تترتب عن هذا السياق متطلبات معينة من القارئ.

إن مناقشة ما تم قراءته مع مجموعات مختلفة من الأفراد تسمح للطلاب بإنشاء مغزى النص في عدة سياقات (Guice, 1995). التفاعلات الاجتماعية حول القراءة في مجموعة قراء واحدة أو أكثر قد تصلح للاستخدام كأداة تساعد الطلاب على فهم وتقدير النص (Galda & Beach, 2001; Kucer, 2001). الاختلافات الاجتماعية في الصف أو في مكتبة المدرسة يمكن أن توفر للطلاب فرصاً رسمية وغير رسمية لتوسيع حدود نظرتهم إلى النصوص ورؤية القراءة كتجربة مشتركة لهم ولزملائهم في الصف (Guthrie, 1996). ويمكن أن ينتشر هذا الأمر بين المجموعات خارج المدرسة حين يتكلم الطلاب مع أفراد عائلاتهم وأصدقائهم عن الأفكار والمعلومات التي اكتسبوها من القراءة.

## استعراض شامل لجوانب التنوير القرائي لدى الطلاب

تركز دراسة PIRLS على ثلاثة جوانب للتنوير القرائي لدى الطلاب:

- عمليات الفهم
- أهداف القراءة
- سلوكيات القراءة والتوجهات إليها

عمليات الفهم وأهداف القراءة هي الأسس المعتمدة في تقييم PIRLS التحريري لفهم المقروء.

يبين الشكل رقم 1 عمليات القراءة وأهدافها كما تم تقييمها من قبل PIRLS والنسب المئوية المخصصة لكل منها في الامتحان. تجدر الإشارة إلى أنه يتم تقييم أربع عمليات لكل من أهداف القراءة. سنتطرق إلى أهداف القراءة وعمليات الفهم في الفصل الثاني.

سيتم تقييم أهداف القراءة وعمليات الفهم بواسطة كراسات الامتحان التي تشمل خمس قطع أدبية وخمس قطع معلوماتية. تلي كل قطعة حوالي 12 سؤالاً، نصفها تقريباً متعددة الإجابات ونصفها الآخر يحتاج إلى إجابات إنشائية. نتعرض بالتفصيل لكيفية تصميم التقييم التحريري في الفصل الرابع وتجدون عينات من القطع القرائية وأسئلة من تقييمات PIRLS 2006، في الملحق B.

### الشكل 1: نسب تقييم القراءة المخصص لأهداف وعمليات القراءة

أهداف القراءة	
50%	الخبرة الأدبية
50%	اكتساب واستعمال المعلومات
عمليات الفهم	
20%	التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها
30%	استخلاص الاستنتاجات الصريحة
30%	تفسير ودمج الأفكار والمعلومات
20%	فحص وتقييم المضمون واللغة وعناصر النص

## سلوكيات التنوير القرائي والتوجهات إليها

لا يقتصر التنوير القرائي على إنشاء معانٍ من نصوص متنوعة فقط، بل يشمل أيضاً سلوكيات وتوجهات تدعم القراءة المستمرة مدى الحياة. هذه السلوكيات والتوجهات تساهم في تحقيق كامل طاقة الفرد المحتملة داخل المجتمع المُنْتَوِر.

استمارة الأسئلة للطالب تعنى بتوجهات الطلاب تجاه القراءة وكذلك بعاداتهم في القراءة. بالإضافة إلى ذلك، ستوزع استمارات أسئلة على أهالي الطلاب ومعلميهم ومدراء المدارس لجمع معلومات عن خبرات الطلاب البيئية والمدرسية في تنمية تنويرهم القرائي. ولتوفير معلومات عن السياق القومي، تقوم الدول بتعبئة استمارات أسئلة عن أهداف القراءة والمناهج الدراسية ولمحة عن التنقيف للقراءة في كل دولة ودولة. يتناول الفصل الثالث سياقات القراءة التي تعنى بها استمارات الأسئلة التي تشملها دراسة

.PIRLS

## 2 أهداف القراءة وعمليات فهم المقروء في دراسة PIRLS

تفحص دراسة PIRLS عمليات فهم المقروء وأهداف القراءة. وهاتان العمليتان لا تعلمان بمعزل الواحدة عن الأخرى أو بمعزل عن السياق الذي يعيش ويتعلم فيه الطلاب. أول جانبيين من التنور القرائي تتناولهما دراسة PIRLS، وهما عمليات أهداف القراءة وفهم المقروء، يشكلان القاعدة للامتحان الكتابي لفحص فهم المقروء. أما الجانب الأخير وهو السلوكيات والتوجهات، فسيتم تناوله من خلال استمارات الأسئلة التي توزع على الطلاب (انظر إلى الفصل الثالث).

### الأهداف من القراءة

يرتبط التنور القرائي مباشرة بالأسباب التي تدعو الناس للقراءة. إجمالاً، تشمل هذه الأسباب القراءة لغايات الاهتمام والمتعة والقراءة لأجل الانخراط في المجتمع والقراءة للتعلم. أما بالنسبة لصغار القراء، فإن التشديد يتم على القراءة لأجل الاهتمام والمتعة والقراءة لأجل التعلم.

تلقي دراسة PIRLS لتقييم التنور القرائي الضوء على هدفين يصلحان لمعظم أنشطة القراءة التي يمارسها صغار الطلاب داخل المدرسة وخارجها:

- القراءة لخبرة أدبية
  - القراءة لاكتساب واستعمال المعلومات
- ونظراً لأهمية هذين النوعين من القراءة في هذه المرحلة من العمر، فإن دراسة PIRLS للتقييم تشمل كميات متساوية من المواد لتقييم كل هدف. وبرغم أن التقييم يفرق ما بين الأهداف القرائية، غير أن العمليات والطرق التي يستعملها القراء لكلا الهدفين تبدو متشابهة أكثر مما هي مختلفة.

عادة ما يرتبط كل واحد من أهداف القراءة تلك بنوع معين من النصوص. مثلاً، غالباً ما ترتبط القراءة لأجل الخبرة الأدبية بقراءة القصص الخيالية، بينما ترتبط القراءة من أجل اكتساب المعلومات واستعمالها بقراءة المقالات المعلوماتية والنصوص التعليمية. على أي حال، فإن أهداف القراءة لا ترتبط فقط بأنواع النصوص المقروءة نفسها. مثلاً، يمكن أن تكون السير الذاتية

معلوماتية أو أدبية، لكنها تشمل خصائص لهدفي القراءة. ونظراً لاختلاف أذواق الناس واهتماماتهم، فمن الوارد أن يحقق أي نص الهدفين المطلوبين من القراءة.

المضمون والترتيب والأسلوب التي تميز نوعاً معيناً من النصوص تؤثر على توجه القارئ لفهم النص (Graesser, Golding, & Long, 2000; Kirsch & Mosenthal, 1989; Weaver & Kintsch, 1996). تنتج المعاني وتحقق أهداف القراءة من خلال التفاعل الذي ينشأ بين القارئ وبين النص. ولأغراض التقييم، يتم تصنيف القطع بحسب أهدافها الرئيسية وبالنظر إلى الأسئلة التي تطرح بعدها، بمعنى أن القطع المصنفة كقطع معلوماتية سترافقها أسئلة عن المعلومات التي تحويها تلك القطع، والقطع التي يتم تصنيفها كقطع أدبية ترافقها أسئلة تعنى بالموضوع العام وبأحداث الحبكة والشخصيات والمكان والزمان. تتمركز القراءة المبكرة لدى معظم الأطفال على أنواع من النصوص الأدبية والسردية. بالإضافة إلى ذلك، يستمتع الكثير من القراء الصغار من اكتساب المعلومات من الكتب ومن باقي أنواع المواد المقروءة. تزداد أهمية هذا النوع من القراءة كلما طور الأطفال قدراتهم القرائية والكتابية وكلما زادت حاجتهم للقراءة لأجل التعلم على امتداد المنهاج التدريسي (Langer, 1990; Palincsar & Duke, 2004).

في إطار هذين الهدفين للقراءة يمكن تشخيص أشكال عديدة من النصوص. تختلف النصوص من حيث ترتيب الأفكار وعرضها وتستتبط طرقاً مختلفة في إنشاء المعنى (Goldman & Rakestraw, 2000). قد يختلف ترتيب النص وشكل النص إلى أبعد الحدود، حيث تتراوح تلك الأشكال ما بين المادة المكتوبة المرتبة بطريقة متسلسلة وتنظيمية وما بين تقديم نتف من الكلمات والعبارات ترافقها الرسومات والجداول والمعطيات. عند اختيار النصوص لامتحان PIRLS يكون الهدف تقديم تنوع واسع من النصوص ضمن كل هدف للقراءة. يتم اختيار النصوص فقط من مصادر ذات طابع متشابه للمصادر التي تقع في متناول يد الأطفال في المدرسة وخارجها. الغاية من ذلك هي خلق تجربة قرائية لدى التلاميذ المشاركين في التقييم تكون مشابهة قدر الإمكان للتجربة القرائية التي قد مروا بها في سياقات أخرى.

هدفاً للقراءة وأنواع النصوص المختلفة المشمولة ضمن كل واحدة منهما موصوفة في الفصول التالية.

## القراءة لخبرة أدبية

في القراءة الأدبية يتعاطف القارئ مع النص لكي يغمس في الأحداث المتخيلة والمكان، الزمان، الإثارة، العواقب، الشخصيات، الجو العام، المشاعر والأفكار، وكذلك للتمتع باللغة بحد ذاتها. ولكي يفهم ويقدر الأدب، يتعين على القارئ أن يجلب معه إلى النص تجربته الخاصة، مشاعره، تقديره للغة ومعرفته للأشكال الأدبية. يقدم الأدب للقراء الصغار فرصة لاكتشاف حالات ومشاعر لم يواجهوها بعد. الشكل الرئيسي للنصوص الأدبية في امتحان PIRLS هو القصص الخيالية. نظراً لاختلاف مناهج وثقافات البلدان المشاركة، يصبح من الصعب على PIRLS استعمال أنواع معينة من النصوص الأدبية. مثلاً، من الصعب ترجمة الشعر وكذلك ليس من المُتبع تدريس الروايات المسرحية للصفوف الابتدائية.

الأحداث والتصرفات والعواقب المصورة في الرواية الخيالية تتيح للقارئ الخوض في تجربة بطريقة غير مباشرة وتستدعيه للتأمل في حالات ربما قد تكون من نسج الخيال، لكنها تلقي الضوء على تلك التي تدور على أرض الواقع. قد يعكس النص وجهة نظر المؤلف أو وجهة نظر الشخصية الرئيسية، ومن الوارد أن يشمل النص الأكثر تعقيداً عدة وجهات نظر من هذا القبيل. وقد يتم تقديم المعلومات والأفكار في النص بطريقة مباشرة أو من خلال الحوارات والوقائع الموصوفة في النص. أحياناً نجد في القصص القصيرة والروايات أن الوقائع تظهر بالتسلسل وأحياناً يتم عرضها من خلال استخدام الزمان بطريقة معقدة كالعودة إلى الوراء أو التحول في الزمن.

## القراءة لاكتساب واستعمال المعلومات

عندما تتم القراءة بهدف اكتساب المعلومات، فإن القارئ لا يغمس في عوالم خيالية، إنما يتعرض لجوانب من العالم الحقيقي. بوسع القارئ أن يفهم من خلال النصوص المعلوماتية كيف كان العالم وكيف هو عليه الآن ولماذا تسير الأمور كما هي حالياً. يستطيع القارئ أن يذهب إلى أبعد من مجرد اكتساب المعلومات واستعمالها للشرح والتبرير والعمل. النصوص المعلوماتية الإخبارية لا يجب أن تُقرأ من بدايتها حتى نهايتها؛ قد يختار القارئ الأجزاء التي يحتاجها. النصوص المعلوماتية المرتبة بطرق مختلفة تضع متطلبات مختلفة أمام القارئ ولكن الاختلافات في هذا المجال ليست حادة. وبغض النظر عن طريقة ترتيب النصوص المعلوماتية، فإنها قد تشمل أو لا تشمل عناوين ثانوية أو غيرها من العلامات التي تساعد على ترتيب النص.

تعرض النصوص المعلوماتية المرتبة بطريقة تسلسلية أفكارها بتسلسل متعاقب على مسار الزمن. قد تسرد مثل هذه النصوص سير الأحداث مثل الحقائق التاريخية أو دفاتر اليوميات أو بيانات شخصية أو رسائل، والسير الذاتية (سواء أكتبها الشخص نفسه عن حياته أم كاتب آخر) التي تصف الوقائع من الحياة الحقيقية هي واحدة من المجموعات الرئيسية لهذا النوع من النصوص. هناك نصوص أخرى تنتظم بحسب تسلسل معين وتكون نصوصاً إجرائية مثل الوصفات والتعليمات. وهنا، غالباً ما يتم استعمال الصيغة الأمر والمطلوب من القارئ ليس فقط أن يفهم، إنما أن يعمل كذلك وفق ما يقرأه.

أحياناً يتم تنظيم المعلومات والأفكار بطريقة منطقية أكثر منها بطريقة تسلسلية. مثلاً، يمكن أن تصف ورقة البحث السبب والنتيجة ويمكن أن يقوم المقال بمقارنة أمور من نفس القبيل وإظهار التباين بينهما كالمجتمعات أو حالات الطقس، ومن الوارد أن تقدم الافتتاحيات أفكاراً وأفكاراً مضادة أو تقترح وجهة نظر وتدعمها ببراهين. تستهدف النصوص الإقناعية بشكل جليّ التأثير على وجهة نظر القارئ كما هو الأمر في حال عرض مشكلة وحلها المقترح. عند قراءة نصوص تشمل النقاش والإقناع، يتعين على القارئ أن يتتبع تطور الأفكار وأن ينظر إلى النص نظرة نقدية أثناء بلورة وجهة نظره هو.

أحياناً تكون النصوص المعلوماتية نصوصاً إيضاحية يتم من خلالها تقديم شروح أو وصف الناس أو الوقائع أو الأمور. عندما يكون تنظيم النص بحسب المواضيع، فإنّ جوانب موضوع معين تجتمع ويتمّ وصفها معاً. وأخيراً، يجب أن نلاحظ أن تقديم المعلومات لا يجب أن يتم من خلال صيغة نص متواصل. هذا النوع من الصيغ النصية يشمل النشرات الدعائية والقوائم والرسومات البيانية والخرائط والمخططات وكل تلك النصوص التي تدعو القارئ إلى التصرف والعمل كالدعايات والإعلانات. لا بد من التشديد على أن نصاً معلوماتياً واحداً يستخدم مرات عديدة طريقة أو أكثر من طريقة لتقديم المعلومات. حتى القطع المعلوماتية التي تتألف أساساً من نص مكتوب، قد ترافقها في كثير من الأحيان الجداول أو الصور أو الرسوم التخطيطية.

## عمليات الفهم

ينشئ القراء المعاني بطرق مختلفة. إنهم يركزون على أفكار معينة، ويسترجعونها، يستنتجون، يفسرون ويدمجون المعلومات والأفكار ويقومون بتفحص النص وتقييم معالمه. تُوجّه هذه العمليات استراتيجيات وعمليات ما وراء الإدراك التي تسمح للقراء بمراجعة فهمهم وضبط مقاربتهم. (Jacobs, 1997; Paris, Wasik, & Turner, 1996; VanDijk & Kintsch, 1983). بالإضافة

إلى ذلك، تعمل المعرفة والخبرة التي اكتسبها القراء سابقاً على تزويدهم بفهم معين للغة والنصوص والعالم، وبواسطة هذا الفهم يقومون بتصفيّة تفهمهم للمادة (Alexander & Jetton, 2000; Beach & Hynds, 1996; Clay, 1991; Hall, 1998).

تُستعمل في تقييم PIRLS أربعة أنواع من عمليات الفهم عند تطوير أسئلة الفهم المتعلقة بالقطعة التي يتم تقديمها للطلاب. وعلى مدى عملية التقييم هناك مجموعة من الأسئلة التي يتناول كل واحد منها واحدة من العمليات، والتي تسمح للطلاب بممارسة مدى متنوع من القدرات والمهارات في إنشاء المعنى من خلال النص المكتوب. إلى جانب مناقشة كل عملية ومركباتها، تتم مناقشة أمثلة من الأسئلة التي يمكن استعمالها لتقييم تلك العملية. فيما يلي وصف لعمليات الفهم بأنواعها.

عند التفكير في أسئلة التقييم، هناك بالطبع تفاعل وعلاقة جوهرية وأساسية بين طول النص ودرجة تعقيده ومدى الممارسة اللازمة لعملية الفهم. على سبيل المثال، قد يبدو في النظرة الأولى أن العثور على المعلومات الصريحة في النص واستخراجها قد يكون أقل صعوبة من تفسير النص من أوله لآخره ودمج هذا التفسير مع أفكار وخبرات خارجية. ولكن ليست جميع النصوص متساوية، بل هي تختلف إلى أبعد الحدود من عدة نواحٍ مثل الطول والتعقيد النحوي ومستوى التجريد في عرض الأفكار والمبنى.

### التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها

يختلف القراء عن بعضهم البعض من حيث الأهمية التي يولونها للمعلومات الواردة في النص بشكل واضح وصريح. قد تستدعي بعض المعلومات التركيز بشكل خاص بينما لا تستدعي معلومات غيرها مثل هذا التركيز. على سبيل المثال، قد يركز القراء على فكرة تؤكد أو تنفي التوقعات التي نشأت لديهم بالنسبة لمعنى النص أو تلك المتعلقة بمراهم العام من القراءة. وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج القراء أحياناً إلى استرجاع المعلومات المذكورة في النص بشكل صريح للإجابة عن السؤال الذي يطرحونه بالنسبة لمهمة القراءة، أو لكي يفحصوا فهمهم المتنامي لبعض الجوانب من معنى النص.

من خلال التركيز على المعلومات الواردة في النص بشكل صريح، يستعمل القراء طرقاً متنوعة للعثور على المضمون المناسب للسؤال المطروح وفهم هذا المضمون. من أجل استرجاع المعلومات المناسبة من النص لا يكفي للقارئ أن يفهم ما ورد في النص بشكل صريح، بل ينبغي عليه أيضاً أن يفهم كيف ترتبط تلك المعلومات بالمعلومات التي يبحث عنها.

الاسترجاع الموفق يحتاج إلى فهم النص بطريقة فورية لائقة أو فهمه تلقائياً. وهذه العملية قد تحتاج إلى القليل من الاستنتاج والتفسير أو لا تحتاج إليهما بتاتاً. ليست هناك "تواقص" في المعنى يحتاج القارئ إلى ملئها- فالمعنى واضح وموجود في النص. ويتعين على القارئ في كل الأحوال أن يشخص تناسب المعلومات أو الأفكار للمعلومات المنشودة.

في هذا النوع من النصوص يتم التركيز عادة على النص بمستوى الجملة أو العبارة عند معالجته. وقد تستدعي هذه العملية من القارئ التركيز على عدة مقاطع من المعلومات واسترجاعها؛ لكن في كل حالة غالباً ما تكون المعلومات مشمولة في جملة أو عبارة.

تشمل المهام القرائية التي من شأنها تشكيل أمثلة لهذا النوع من معالجة النص ما يلي:

- تشخيص معلومات مناسبة للغاية للمنشودة من القراءة
- البحث عن أفكار معينة
- البحث عن تعريفات لكلمات أو عبارات
- التعرف على ترتيب القصة (أي الزمان والمكان)
- العثور على الجملة الرئيسية أو الفكرة الأساسية (حين ترد في النص بوضوح)

### استخلاص الاستنتاجات الصريحة

حين يقوم القارئ بإنشاء المعنى من النص، فإنه يقوم باستنتاجات حول الأفكار أو المعلومات التي لا ترد في النص بشكل صريح. الاستنتاج يسمح للقارئ بالذهاب إلى ما وراء سطح النص وتعبئة "تواقص" المعاني التي تحدث أحياناً كثيرة في النص. بعض هذه الاستنتاجات هي استنتاجات صريحة من حيث كونها معتمدة بمعظمها على المعلومات المشمولة في النص: قد لا يحتاج القارئ سوى للربط بين فكرتين أو أكثر، أو الربط بين مقاطع من المعلومات. وعلى الرغم من إمكانية ورود الأفكار في النص بشكل واضح، إلا أن الربط بينها ليس واضحاً في النص، وعليه فلا بد من استنتاج هذا الربط. الاستنتاجات الصريحة تعتمد بشكل كبير للغاية على النص ذاته. وعلى الرغم من أن المعنى غير مكتوب في النص بشكل واضح، إلا أنه يظل واضحاً نسبياً.

غالباً ما يصل القراء الماهرون إلى هذه الاستنتاجات بطريقة تلقائية. قد يقومون بالربط بين معلومتين أو أكثر ويتعرفون على العلاقة بينها حتى وإن لم يرد ذكر تلك العلاقة في النص. وفي حالات عديدة يكون كاتب النص قد أنشأ النص بطريقة تقود القارئ إلى الاستنتاجات الصريحة أو المباشرة. لنأخذ على سبيل المثال تصرفات شخصية معينة على مدار القصة، والتي من

شأنها أن تشير بوضوح إلى سمة معينة تميز هذه الشخصية، ويصل معظم القراء إلى نفس الاستنتاج بالنسبة لطبيعة تلك الشخصية أو وجهة نظرها.

من خلال هذه الطريقة في التعامل مع النصوص، يقوم القارئ بالتركيز على أكثر من جملة أو عبارة واحدة للوصول إلى المعنى المطلوب. قد يكون التركيز على معنى موضعي يقع في جزء من أجزاء النص، أو التركيز على المعنى الشامل المتمثل في النص بأكمله. بالإضافة إلى ذلك، قد تستدعي بعض الاستنتاجات الصريحة القارئ إلى الربط بين المعاني الموضوعية وبين المعاني الشمولية.

تشمل مهمات القراءة التي قد تمثل هذه الطريقة في التعامل مع النص ومعالجته ما يلي:

- الاستنتاج بأن حدثاً واحداً أدى إلى وقوع حدث آخر
- الاستنتاج ما هي النقطة الأساسية النابعة عن سلسلة ادعاءات
- تحديد مرجعية الضمائر
- التعرف على التعميمات التي يشملها النص
- وصف العلاقة بين شخصيتين

### تفسير ودمج الأفكار والمعلومات

كما هو الأمر بالنسبة للاستنتاجات الصريحة والاستدلالات المباشرة، قد يركز القارئ المنهمك في هذه العملية على المعنى الموضوعي أو المعنى الشامل، أو ربما يربط تفاصيل مع الأفكار والمواضيع الرئيسية. وعلى أي حال، فإن القارئ يقوم بمعالجة النص على مستوى أبعد من مستوى الجملة الواحدة أو العبارة الواحدة.

وحيث يقوم القراء بتفسير ودمج الأفكار والمعلومات المشمولة في النص والدمج فيما بينها، فإنهم غالباً ما يحتاجون إلى الاعتماد على فهمهم للعالم. إنهم يبنون علاقات ليست فقط مفهومة ضمناً، لكنها قد تكون مفتوحة لبعض التفسيرات بالاعتماد على وجهة نظرهم الخاصة. لكي يقوم القراء بتفسير ودمج المعلومات والأفكار من النص، فإنهم قد يحتاجون إلى معلومات مسبقة وإلى تجارب شخصية بدرجة أكبر من ما يحتاجون إليه عندما يقومون باستنتاجات مباشرة. ولهذا السبب يختلف المعنى الذي يتم التعبير عنه من خلال تفسير ودمج الأفكار والمعاني من قارئ إلى آخر، ويعتمد مثل هذا الاختلاف على الخبرة والمعرفة التي يحملها القارئ عند قراءته للنص.

ومن خلال انخراطهم في هذه الممارسة التفسيرية يحاول القراء تكوين فهم أكثر دقة وأكثر كمالاً للنص من خلال دمج معرفتهم الشخصية وخبرتهم مع المعنى الموجود داخل النص. مثلاً، قد يلجأ القارئ إلى خبرة ما لكي يستدل على الدوافع التي تميز شخصية معينة أو لرسم ملامحها النفسية من خلال المعلومات المنقولة عن هذه الشخصية.

مهمات القراءة التي قد تمثل هذه الطريقة في التعامل مع النص ومعالجته تشمل ما يلي:

- إدراك العبرة الإجمالية أو الموضوع الرئيسي في النص
- الأخذ بعين الاعتبار تصرفاً بديلاً لتصرفات الشخصيات في النص
- المقارنة والمقابلة بين معلومات النص
- الاستدلال على النبذة والجو في النص
- تفسير التطبيق الحقيقي والواقعي لمعلومات ترد في النص

## فحص وتقييم المضمون واللغة وعناصر النص

حين يقوم القراء بفحص وتقييم المضمون، اللغة وعناصر النص، يتحول التركيز من إنشاء المعاني إلى التفكير في النص ذاته. وفيما يخص المضمون، يقوم القراء برسم تفسيراتهم ومراجعة فهمهم للنص مقابل فهمهم للعالم- يعارضون ويوافقون أو يظلون على الحياد بالنسبة لما يقدمه النص. مثلاً، قد يعارض القارئ أو يؤكد الادعاءات الموجودة في النص أو يقوم بمقارنتها مع أفكار موجودة في مصادر أخرى.

من خلال التأمل في عناصر النص كالمبنى واللغة، يقوم القارئ بفحص كيف يتم تقديم المعاني في النص. ومن خلال قيامه بذلك، فإنه يعتمد على معرفته عن أسلوب النص ومبناه وكذلك عن فهمه لاصطلاحات اللغة. كما ومن شأنه أن يتأمل في الوسائل التي استخدمها المؤلف لنقل المعنى والحكم على كفاءته وطرح أسئلة عن هدف المؤلف ووجهة نظره ومهارته.

القارئ المنخرط في مثل هذه العملية يقف منعزلاً عن النص ويقوم بالفحص أو التقييم. قد يخضع مضمون النص أو معناه للفحص من منظور شخصي للغاية أو من خلال وجهة نظر نقدية أو موضوعية. وهنا يعتمد القارئ على معرفته للعالم أو على ما قرأه في الماضي.

عند فحص وتقييم عناصر مبنى النص ولغته، يستخدم القارئ إلمامه في استعمالات اللغة ومعرفته لخصائص النص العامة أو خصائصه الأسلوبية. يعتبر النص وسيلة لنقل الأفكار والمشاعر والمعلومات. قد يجد القارئ مواقع ضعف في طريقة كتابة النص أو يلاحظ أن الكاتب قد استعمل براعته بطريقة موفقة. حجم الخبرات القرائية السابقة والإلمام باللغة حيويان للقيام بهذه العملية.

مهمات القراءة التي قد تمثل هذه الطريقة في التعامل مع النص ومعالجته تشمل ما يلي:

- تقييم احتمال حصول الأحداث الموصوفة في النص على أرض الواقع
- وصف كيف ابتكر المؤلف نهاية مفاجئة
- الحكم على كمالية أو وضوح المعلومات في النص
- تحديد وجهة نظر المؤلف بالنسبة للموضوع الرئيسي

# 3 سياقات تعلم القراءة

يكتسب الطلاب الصغار التنور القرائي من خلال فعاليات وخبرات متنوعة في سياقات مختلفة. يطور الأطفال في الصف الرابع مهارات وسلوكيات ومواقف تتعلق بالتنور القرائي، خاصة في البيت والمدرسة. المصادر التي يستقون منها والفعاليات المختلفة التي يمارسونها هناك تقوي التنور القرائي. بعض هذه الخبرات منتظمة ومنهجية جداً، وخاصة تلك التي تُكتسب في الصفوف كجزء من تعليم القراءة. وبعضها الآخر أقل انتظاماً وتُكتسب كجزء طبيعي وغير منهجي من فعاليات الطفل اليومية. كلا النوعين من الخبرات هي خبرات ضرورية لمساعدة صغار الأطفال على تطوير تنورهم القرائي. علاوة على ذلك، كل بيئة تدعم البيئة الأخرى والعلاقة بين البيت والمدرسة هي عنصر أساسي وهام في التعليم.

عدا عن التأثيرات المباشرة كالبيت أو المدرسة على قراءة الأطفال، هناك المحيط الأوسع الذي يعيش ويتعلم فيه الأطفال. تقع مدارس الأطفال وبيوتهم داخل مجتمعات لها مصادر مختلفة وأهداف مختلفة وأشكال تنظيمية مختلفة. هذه الجوانب في المجتمع ستؤثر على الأرجح على بيوت الطلاب ومدارسهم، وبالتالي على تنورهم القرائي. وذلك صحيح بالنسبة للسياق القومي الأوسع الذي فيه يعيش الطلاب ويذهبون إلى المدرسة، ولا تقل أهميته عن السياقات الأخرى. الموارد المتوفرة في دولة ما والقرارات التي تتخذها الحكومة بشأن التعليم والأهداف المنشودة من المنهاج التدريسي والبرامج والسياسات المتعلقة بالتنقيف للقراءة، ستؤثر جميعها على السياقات التي يتم فيها تعلم القراءة في المدرسة وفي البيت.

يبين الشكل رقم 2 العلاقة بين تأثيرات البيت والمدرسة والصف على تطور القراءة لدى الأطفال وكيف يتم قيام هذا التفاعل وتصميمه من قبل المجتمع وداخل المجتمع والدولة. ويبين الشكل رقم 2 كذلك كيف أن حصيلة الطالب، بما فيها التحصيل والتوجهات، هي نتاج التعليم والخبرات المكتسبة من سياقات متنوعة. كما أنه يلاحظ أن التحصيل والتوجهات من شأنها أن تكون عوامل مقوية. من الجائز أن يستمتع القارئ القوي بالقراءة ويقدرها أكثر من القارئ الضعيف، ولهذا فهو يقرأ المزيد ويحسن مهاراته. في الواقع، يمكن النظر إلى هذا النموذج بكامله كمنظومة من التأثيرات التبادلية، حيث تغذي حصيلة الطالب البيئات المنزلية والمدرسية والصفية إلى حد ما.



## السياقات القومية والمجتمعية

تساهم العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية جميعاً في تطوير معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال داخل الدولة والمجتمع. النجاح الذي تحرزته الدولة في تربيتها لأطفالها وإنتاج سكان يعرفون القراءة والكتابة يتوقف إلى حد كبير على تشديد تلك الدولة على هدف تعليم القراءة والكتابة للجميع وعلى الموارد المتوفرة لها وعلى الآليات التي بوسعها إنشاؤها من أجل تقديم برامج نافعة ومحفزات تقوي القراءة وتحسن التحصيل.

### التشديد على التنوّع اللغوي:

القيمة التي تمنحها الدولة للتنوع اللغوي ولنشاطاته تؤثر على الالتزام بتكريس الزمان والموارد اللازمة لخلق بيئة غنية أدبياً. إن قرار الدولة بجعل التنوع اللغوي هدفاً أعلى يتأثر جزئياً بالخلفيات التي يتمتع بها الناس وبمعتقداتهم حول أهمية التنوع اللغوي من أجل النجاح داخل المدرسة وخارجها (Bourdieu, 1980; Street, 2001). حتى في غياب الموارد الاقتصادية الغنية تستطيع الدول رفع شأن التنوع اللغوي من خلال انتهاج سياسات محلية وقطرية في مجال التربية للقراءة. وخارج المدرسة يستطيع الأهالي وغيرهم داخل المجتمع تشجيع بيئة تقرأ القراءة من خلال مبادراتهم إلى اكتساب خبرات مع النصوص المكتوبة وتبادل هذه الخبرات فيما بينهم.

### المعطيات الديمغرافية والموارد:

إن خصائص سكان دولة معينة واقتصادها القومي من شأنها أن تؤثر تأثيراً هائلاً على السهولة أو الصعوبة النسبية في تحقيق درجات عالية من التنوع اللغوي في أوساط شعوبها وعلى توفر ومدى الموارد المطلوبة. توفر الموارد الاقتصادية يسمح بقيام مؤسسات تربوية أفضل وتوفر عدد أكبر من المعلمين والمدراء الأكفاء والمؤهلين. كما ويتيح توفر هذه الموارد الفرصة للاستثمار في التنوير اللغوي من خلال برامج مجتمعية واسعة الانتشار ومن خلال جعل المواد المطبوعة والتكنولوجيا متاحة ومتوفرة في المكتبات العمومية أو المدرسية والصفوف والبيوت (Neuman, 1999).

فالبلدان الكثيرة السكان والمتنوعة السكان والقليلة الموارد الطبيعية والبشرية تواجه تحديات أكبر من تلك التي تواجهها الدول ذات الظروف الأفضل (Greaney, 1996). تنوع اللغات المستعملة قطعياً ومحلياً ومستويات التنوع اللغوي في أوساط الكبار وغيرها من المعطيات الديمغرافية الصحية والاجتماعية من شأنها أن تؤثر على مدى صعوبة العملية التربوية. التبدل السكاني الذي يتم

بسبب الهجرة داخل الدولة وعبر حدودها من شأنه أن يؤثر هو كذلك على أولويات القضايا المتعلقة بالتطور اللغوي في السياسة التربوية ويحتاج إلى موارد إضافية.

### إدارة وتنظيم الجهاز التربوي:

طريقة تقرير السياسة التربوية وتطبيقها لربما لها عظيم الأثر على كيفية أداء المدارس. نجد في بعض البلدان أجهزة تربوية مرمزة، حيث يتم اتخاذ معظم القرارات المتعلقة بالسياسة التربوية على المستوى القومي أو الإقليمي وهناك قدر كبير من التماثل في التربية في كل ما يتعلق بالمنهاج التدريسي والكتب الدراسية والسياسات العامة. وفي بلدان أخرى نجد أجهزة غير مرمزة حيث تُتخذ العديد من القرارات الهامة على المستوى المحلي وعلى مستوى المدرسة، ما يسمح بقيام تغيير أكبر في كل ما يتعلق بطريقة انتظام المدارس وطريقة تعليم الطلاب.

الطريقة التي يواصل من خلالها الطلاب تقدمهم في المدرسة (والمسماة أيضاً "نشأة الطلاب") هي واحدة من خصائص الأجهزة التربوية التي تختلف من بلد إلى آخر. سن الدخول إلى التعليم المنهجي والسن الذي يبدأ فيه التعليم المنهجي للقراءة هما من العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار خاصة عند دراسة التحصيل القرائي لدى طلاب الصف الرابع. في الدول التي يبدأ الطلاب التعليم المدرسي في أعمار أصغر لا يبدوون بالضرورة بتعلم القراءة بشكل رسمي خلال سنة الدراسة الأولى بسبب المتطلبات العقلية التي تحتاجها القراءة. بالإضافة إلى ذلك، من أجل إجراء دراسة عن أطفال في مرحلة الصف الرابع، يجب الاهتمام كذلك بنوع المدرسة التي يلتحق بها الطلاب خلال سنوات التعليم المبكرة وفيما إذا سينخرط الطلاب في نهاية الأمر في برنامج دراسي مخصص أو برنامج شامل.

### خصائص وسياسات المنهاج التدريسي:

تتم صياغة السياسات المنهجية بطرق مختلفة ومتعددة. على المستوى الأعلى يتم إنشاؤها بالتفصيل بواسطة الحكومة والمتطلبات القضائية. وقد يتراوح الأمر ما بين سياسات تتحكم بالسن أو الصف الذي يبدأ فيه تعليم القراءة بشكل رسمي وسياسات تقرر أنواع المواد وأساليب التدريس التي يجب استعمالها في تعليم القراءة. حتى في الأماكن التي يتزايد فيها التحكم الخارجي بمنهاج التدريس، فإن الطريقة التي يتم فيها تطبيق المنهاج قد تتأثر بالخصائص والممارسات المحلية للمدارس. الجوانب المتعلقة بالمنهاج والسياسات الإدارية الخاصة بكل ما يتعلق باكتساب التتور القرائي تشمل معايير ومقاييس تم وضعها لتنمية القراءة

ولممارسة عمليات فحص وتحسين، وسياسات لتصنيف الصفوف أو تجميعها ومدة التعليم وأساليب التعليم ومواده وطرقاً  
لتشخيص الطلاب الذين يحتاجون إلى العناية والمساعدة.

## السياقات البيئية

تناولت العديد من الدراسات أهمية البيئة البيئية بالنسبة لتطور الأطفال القرائي. قبل أن ينمي الأطفال مهاراتهم العقلية واللغوية اللازمة للقراءة، تعمل تجربتهم المبكرة مع اللغة المكتوبة والمحكية على وضع الأسس للتعلم ( Adams, 1990; Ehri, 1995; Holdaway, 1979; Verhoeven, 2002). من شأن المميزات الخاصة بالبيت أن تخلق جوًا يشجع الأطفال على الاكتشاف وخوض تجارب مع اللغة ومع أنواع متعددة من النصوص. يضيف الأهل وباقي أفراد الأسرة معتقداتهم الشخصية عن القراءة والتي تعمل بدورها على تصميم الطريقة التي ينكشف بها الأطفال للنصوص المكتوبة ويخوضون معها تجاربهم ( Baker, 1994; Cramer & Castle, 1994; Afflerbach, & Reinking, 1996). يسلط النقاش التالي الضوء على بعض الجوانب الرئيسية للبيت، والتي من شأنها المساهمة في تنمية التتور القرائي كذلك.

### موارد اقتصادية، اجتماعية وتربوية :

تشير الأبحاث بشكل ثابت إلى قيام علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي وبين الحالة الاقتصادية الاجتماعية، أو بين مؤشرات تخص المكانة الاجتماعية-الاقتصادية لأهل الطفل أو راعيه، أو مهنتهم أو مستواهم الثقافي. ( Bradley & Corwyn, 2002; Haveman & Wolfe, 1995; Willms, 2006). أحد الجوانب الهامة في بيئة البيت هو توفر المواد القرائية والموارد التثقيفية. وتشير الأبحاث إلى أن توفر إمكانية الحصول على المواد المطبوعة بمختلف أنواعها لها علاقة قوية بالتحصيل اللغوي ( Purves & Elley, 1994). البيوت التي تجعل مثل هذه المواد متوفرة وفي متناول اليد تنتقل لأطفالها توقعات مفادها أن تعلم القراءة هو أمر مرغوب وهدف يستحق العناء.

بما أن تعلم القراءة يعتمد لدرجة كبيرة على التجربة المبكرة التي يخوضها الأطفال مع اللغة، فإن اللغة أو اللغات المحكية في البيت وطريقة استعمال اللغة في البيت هي عوامل مهمة لتطور التتور القرائي. فالأطفال الذين تكون معرفتهم للغة المستعملة في التعليم المنهجي للقراءة على مستوى أقل بكثير من المتوقع من أطفال بهذه السن - هناك احتمال كبير لأن يكونوا في نقطة انطلاق متدنية (Scarborough, 2001). بالإضافة إلى ذلك، فإن استعمال لغات مختلفة في البيت أو استعمال لهجات مختلفة في البيت والمدرسة قد يسبب مشاكل لصغار الطلاب الذين يتعلمون القراءة. (Bialystok, 2006; Hoff & Ellidge, 2005).

## تشديد الأهل على تطور التنور :

تحتل الأنشطة المتعلقة بالتنور اللغوي مكانة مركزية ينخرط فيها الأهل أو الراعين مع الأطفال أو يشجعونها ويدعمونها (Gadsden, 2000; Leseman & de Jong, 2000; Snow & Tabors, 1996; Weinberger, 1996). حين يطور الأطفال قدرتهم للغة المحكية فإنهم يتعلمون قواعد استعمال اللغة. وسيتم ترجمة هذه المعرفة إلى توقعات من اللغة المكتوبة كذلك. ربما تكون أول أنشطة التنور اللغوي الشائعة والأهم هي حين يقوم الكبار وكبار الأطفال بالقراءة بصوت عالٍ لصغار الأطفال. (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2008; Hart & Risley, 2003; Raikes, Pan, Luze, ) Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine, Tarullo, Raikes, & Rodriguez, 2006). حين تتم القراءة بصوت عالٍ للأطفال ويتم تشجيعهم على الانخراط في النص والصور في الكتب، فإنهم يتعلمون أن النصوص المكتوبة تحمل معانٍ وأن القدرة على القراءة لها قيمتها وتستحق المجهود.

على امتداد كافة العوامل المرتبطة باكتساب التنور القرائي، فإن تدخل الأبوين أو الراعين في دراسة الأطفال من شأنه أن يشكل عاملاً رئيسياً في تطور التنور اللغوي (Christenson, 1992). تشير الأبحاث إلى أن الطلاب الذين يناقشون واجباتهم المدرسية البيتية مع آبائهم أو مع راعيهم يكون تحصيلهم أعلى من الطلاب الذين لا يفعلون ذلك (Mullis, Martin, González & Kennedy, 2003). فالآباء الذين يتدخلون يمكنهم تعزيز قيمة تعلم القراءة ويراقبون إتمام الأطفال للمهام المدرسية القرائية ويشجعون الأطفال من خلال الثناء على مجهودهم ودعمهم.

## ممارسة الأهل للقراءة ومواقفهم اتجاه القراءة :

بالنسبة لمعظم الأطفال يوفر البيت نماذج وإرشاد مباشر في الممارسة اللغوية النافعة. الأبوين وغيرهم من أفراد العائلة ينقلون معتقداتهم ومواقفهم من خلال الطريقة التي يعملون فيها على تعليم أطفالهم قراءة النص المكتوب وتقديره (Baker & Scher, 2002). الأبوين وراعي الأطفال الذين ينخرطون في العديد من الأنشطة اللغوية يعززون مواقف الأطفال الإيجابية من القراءة (Sonnenschein & Munsterman, 2002). الأطفال الصغار الذين يشاهدون الوالدين أو يشاهدون رعاتهم يقرؤون أو يستعملون النص بطرق مختلفة يتعلمون تقدير المطبوعات واستعمالها. وعلاوة على النماذج، فإن الوالدين وغيرهم من مانحي الرعاية يستطيعون دعم تطور القراءة من خلال التعبير عن آرائهم الإيجابية بشأن القراءة والتنور اللغوي.

## السياق المدرسي

على الرغم من كون البيت بيئة ثرية لتنمية التور القرائي، غير أن المدرسة بالنسبة لمعظم الأطفال تظل الموقع الرئيسي للتعلم ولممارسة الفعاليات التربوية. في السنة الرابعة من التعليم الرسمي يكون معظم الطلاب قد اكتسبوا مهارات القراءة الأولية وبدؤوا يقرؤون مواد أكثر تعقيداً بطريقة مستقلة أكثر. ويتم ذلك جزئياً بفضل تغيير المتطلبات المنهجية المفروضة على الطلاب في هذه المرحلة. وفي هذه النقطة يتحول الطلاب من طلاب "يتعلمون القراءة" إلى طلاب "يقرؤون ليتعلموا" (Chall, 1983). خبرة الطلاب التربوية يمكن أن تحظى على أهمية خاصة في هذه المرحلة من نمو تنورهم القرائي.

هناك العديد من العوامل المدرسية التي تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على اكتساب التور القرائي. نتناول فيما يلي بعض العوامل المدرسية الرئيسية التي تساهم في اكتساب التور القرائي.

### السياسة المدرسية والمنهاج:

السياسة المتعلقة بالتور اللغوي والمنهاج على مستوى المدرسة تؤسس معاً السياق الذي يتم فيه تعليم القراءة بشكل رسمي للأطفال منذ بداية التحاقهم بالتعليم المدرسي الرسمي. قد تشمل مثل هذه السياسات قرارات عن التشديد على تعليم القراءة بالمقارنة مع مواضيع أخرى (Kennedy, Mullis, Martin, & Trong, 2007). كما ومن شأن هذه السياسات أن تشمل تفضيل أساليب تعليم معينة ليتم تطبيقها على مختلف أصعدة تطور اللغة. وبالمقابل، تساعد مثل هذه القرارات على تصميم البيئة داخل المدرسة وتخصيص الموارد المطلوبة.

### البيئة المدرسية:

تشمل البيئة المدرسية عوامل كثيرة قد تؤثر على تعلم الطالب (Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006). يتم إثراء البيئة المدرسية حين يقوم أعضاء الهيئة التدريسية بإبداء مواقف إيجابية تجاه الطلاب ويتعاونون معهم في النشاطات المنهجية وغير المنهجية التي تعزز وتدعم التعليم. الشعور بالأمان الذي ينتج عن قلة المشاكل السلوكية والقليل أو غياب الإجرام يساعد على إنشاء بيئة تعليمية مستقرة.

### الموارد المدرسية:

سعة ونوعية الموارد المدرسية هي أيضاً عوامل حيوية (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996; Lee & Barro, 2001). وقد تشمل موارد أساسية مثل المعلمين الأكفاء والمؤهلين أو الصفوف المريحة، وكذلك موارد مفيدة مع أنها ربما تكون أقل أهمية مثل الأثاث المريح والمحيط المريح. إن وجود مكتبة أو مركز متعدد الوسائط (مولتيميديا) من شأنه أن يكون مناسباً لتنمية التتور القرائي على وجه الخصوص. بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود خبير في القراءة أو مرشد لمنهاج تدريس فنون اللغة لهما أهميتهما في تعزيز منهاج القراءة.

## السياق الصفّي

حتى وإن عملت السياسات المنهجية وموارد المدرسة على تحديد نوعية الإنجاز في الصف، فإن لفعاليات الطلاب الصفية التي تتم بصفة يومية على الأرجح تأثير أكبر على تطور قراءتهم من تأثير البيئة المدرسية. الأساليب التدريسية والمواد المستعملة لها أهمية واضحة في كل ما يتعلق بأنماط التدريس والتعلم في الصف، بما في ذلك المنهاج التدريسي والطرق المتبعة في التعليم وتوفر الكتب والتكنولوجيا وغيرها من الموارد. المعلم بالطبع هو عامل حاسم هام للغاية بالنسبة لبيئة الصف (Lundberg & Linnakyla, 1993; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). وقد يشمل ذلك تأهيله وتدريبه واستعماله لأساليب تدريس معينة وخبرته في تدريس القراءة. وأخيراً، فإن السلوكيات والأساليب ومستوى الطلاب في التتور اللغوي قد تؤثر على الخيارات التدريسية التي يلجأ إليها المعلم، وبهذا يؤثر على تطور القراءة لدى الطلاب (Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Nichols, Zellner, Rupley, Wilson, Kim, Murgan, & Young, 2005).

## تدريب المعلم وإعداده:

قد تكون مؤهلات المعلم وكفاءته عوامل حاسمة وحيوية. لقد كتبت مواد كثيرة عما يجعل المعلم معلماً نافعاً. إحدى القضايا هي طبيعة وكمية ومحتوى التدريب الذي يتلقاه المعلم والثقافة التي يتمتع بها. مثلاً، إن كان المعلم قد تدرّب بشكل مكثف أو لم يتدرّب بشكل مكثف على تعليم القراءة لهذا الأمر علاقة هامة باكتساب الطلاب للتتور القرائي.

حدود ثقافة المعلم المتواصلة وإطلاعه على آخر المستجدات والتطورات في مجال تعليم القراءة هي كذلك عوامل مهمة. التطور المهني من خلال المشاركة في الحلقات الدراسية وورش العمل والمؤتمرات والمجالات المهنية من شأنه مساعدة المعلمين على زيادة نفعهم وتوسيع آفاق معرفتهم في كل ما يخص اكتساب التتور القرائي. في بعض الدول ووفق بعض التشريعات يتعين على

المعلمين المشاركة في مثل هذه الفعاليات. علاوة على ذلك، لقد قيل من قبل إن مهنة التعليم هي مهنة تحتاج إلى التعلم المتواصل، وأن أنفع المعلمين يواصلون اكتساب المعرفة والمهارات طيلة عملهم.

### مبنى الصف وبيئته:

يمضي الطلاب ساعات كثيرة كل يوم في صف واحد أو أكثر. لبيئة الصفوف ومبناها تأثير هام على تطور التتور القرائي. قد تختلف الصفوف عن بعضها البعض إلى أبعد الحدود: من صفوف عالية البنية والمعلم في المركز إلى صفوف أكثر انفتاحاً والطلاب في المركز. إحدى الخصائص الأساسية التي من شأنها أن تقرر كيف يتجه المعلمون إلى التدريس هي حجم الصف أو تناسب عدد الطلاب للمعلم. أشارت بعض الأبحاث إلى أن الصفوف الأصغر حجماً خلال السنوات المدرسية الأولى يمكن أن تفيد تطور القراءة لدى الطلاب (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005).

كما ويتصل كذلك التفاعل بين الطلاب بتطور القراءة، إن كان هذا التواصل يتم بطريقة غير رسمية خارج الصف أو من خلال مناقشة الفعاليات المتعلقة بالقراءة والتتور اللغوي داخل الصف ( Baker, 1991; Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Gambrell & Almasi, 1997; Guthrie & Alvermann, 1999). ربما تكون الصفوف التي تشجع التطور اللغوي وتؤسس بيئة داعمة للحديث عن القراءة هي الصفوف الأكثر نفعاً وإفادة.

### المواد التدريسية والتكنولوجيا:

هناك جانب آخر من جوانب الصف له علاقة بالتتور القرائي ويشمل مدى توفر مواد القراءة للطلاب. تشكل مواد القراءة والتكنولوجيا التي يستخدمها المعلمون في تعليم القراءة جوهر تجربة الطلاب القرائية في المدرسة. قد تمتد هذه المواد من كتاب دراسي واحد أو "سلسلة قراءة" تشمل متنوعاً من النصوص إلى عدة كتب وغيرها من المطبوعات جمعها وأعدّها المعلم. وجود مكتبة في الصف أو مكان خاص للقراءة المستقلة من شأنه أن يعزز عادات القراءة والتوجهات للتعامل مع القراءة، وذلك إضافة إلى توفير متنوع من النصوص على اختلاف أنواعها في متناول يد الطلاب. يبرز استعمال النصوص الإلكترونية وغيرها من التكنولوجيات كجزء هام من تعلم الطلاب للتتور اللغوي ( Kamil, Intrator, & Kim, 2000; Labbo & Kuhn, 1998; McKenna, 1998). باتت القراءة الإلكترونية (أون-لاين) مهارة لغوية ضرورية على ضوء توفر العديد من النصوص المتنوعة

لمطالعة الطلاب عبر شبكة الإنترنت وعبر غيرها من وسائل الاتصال الإلكترونية. وبغض النظر عن شكلها، أشارت الأبحاث إلى أن تعرض الطلاب إلى متنوع من هذه النصوص يرتبط بالتحصيل القرائي (Moats, 1999).

### الفعاليات التدريسية وطرق التدريس:

هناك طرق وفعاليات لا تعد ولا تحصى يمكن أن يستخدمها المعلمون لتعليم القراءة ( Creighton, 1997; Langer, 1995; Stieror & Maybin, 1994). كُرسَت العديد من الأبحاث لاكتشاف أي الطرق والفعاليات هي الأنجع. يوافق معظم المربين والباحثين على أن استعمال عناصر من عدة أساليب قد يكون الأفضل، وخاصة عندما يقوم المعلمون بملاءمتها لاحتياجات طلابهم (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991).

أنسب الفعاليات لتنمية التتور القرائي تتناول تشخيص الكلمات، والفهم، واستراتيجيات القراءة الإدراكية وما وراء الإدراكية، وأنشطة الكتابة مثل إنشاء قصة، والدمج بين كافة الممارسات اللغوية - القراءة والكتابة والكلام والاستماع (Shanahan & Neuman, 1997).

الوظيفة المدرسية البيئية هي عبارة عن طريقة لتمديد التعليم وتقييم تقدم الطالب. عادة ما تشمل الوظائف المدرسية البيئية لصفوف تعليم القراءة مهام كالقراءة وأسئلة فهم حول ما قرأه الطلاب أو الدمج بين الاثنين. تتنوع كمية الوظائف البيئية المعطاة في مجال القراءة من بلد إلى بلد وداخل البلد الواحد. جرت العادة في بعض البلاد على تكليف الطلاب الأكثر حاجة إلى التمرين بإنجاز وظائف بيئية- أي، الطلاب الذين يواجهون صعوبة كبيرة في القراءة أو في فهم ما يقرؤونه. وفي بلدان أخرى يتم تكليف الطلاب بإنجاز وظائف بيئية كنوع من التمارين الإثرائية. الوقت المكرس لإنجاز الوظائف البيئية له علاقة عكسية بالتحصيل (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007). فالطلاب الذين يستصعبون القراءة يستغرقهم وقت أكثر لإنجاز الوظائف البيئية التي تم تكليفهم بها.

### التقييم :

بالإضافة إلى الوظائف البيئية، يستطيع المعلمون متابعة تقدم الطالب وتحصيله من خلال عدد من الطرق. التقييم غير الرسمي أثناء التعليم يساعد المعلم على تشخيص احتياجات طلاب معينين أو تقدير الوتيرة الملائمة لعرض المفاهيم والمواد (Lipson & Wixon, 1997). تُستخدم الامتحانات الرسمية، تلك التي يعدها المعلم أو الامتحانات التقييمية العامة، لاتخاذ قرارات

تخص الطلاب مثل منحهم علامات أو تصنيفهم في مستويات أو ترفيتهم إلى صفوف أعلى أو متابعة تقدمهم ( Kennedy, Mullis, 2007). أنواع الأسئلة التي تشملها الامتحانات والاختبارات الموجزة يمكن أن تنتج عنها إشارات للطلاب حول ما هو مهم. مثلاً، بوسع المعلم أن يسأل عن متنوع من المعلومات النصية كالحقائق والأفكار ودوافع الشخصيات ومقارنتها مع مواد أخرى أو مقارنتها بالتجارب الشخصية. كما وبوسع المعلم أن يستخدم صيغاً متنوعة من الامتحانات بدءاً بامتحانات مع أسئلة متعددة الإجابات ووصولاً بامتحانات ذات إجابات إنشائية.

## صفات الطالب

### سلوكيات القراءة لدى الطالب

في حين يواصل الطلاب تطوير التنور القرائي، فإن الوقت الذي يكرسونه للقراءة ولغيرها من الفعاليات الإبداعية يكتسب أهمية أكبر، إذ لا يستمتع الطفل بالقراءة للترويح عن النفس وحسب، إنما يمارس مهارات كان قد تعلمها. القراءة لأجل المتعة أو لبحث مواضيع تستحوذ على الاهتمام هي العلامة المميزة للقراءة على مدى الحياة. وعليه، فقد يختار الطلاب تفضية أوقاتهم خارج المدرسة في قراءة الكتب أو المجلات أو في البحث عن معلومات في الإنترنت أو زيارة مكتبة محلية لقراءة كتب أو استعارتها (Shapiro & Whitney, 1997).

قد تشكل القراءة المستقلة ومناقشة القراءة جزءاً لا يتجزأ من الأنشطة الاعتيادية في البيت. بوسع والدي الطفل أو رعايته تشجيعه على موازنة الوقت المكرس للفعاليات المرتبطة بالتنور اللغوي مع الوقت المكرس ربما لأنشطة أقل إثراءً كممارسة ألعاب الفيديو أو مشاهدة التلفزيون (National Reading Panel, 2000). تشير بعض الأبحاث إلى قيام علاقة سلبية بين الوقت المستهلك في مشاهدة التلفزيون وبين التحصيل القرائي، بينما تقوم علاقة إيجابية بين الوقت المستهلك في القراءة الترفيهية وبين التحصيل القرائي (VanderVoort, 2001).

إن مناقشة الأطفال لما يقرؤونه مع عائلاتهم وأصدقائهم وأفراد من مجتمعهم القريب تتيح للأطفال فرصة المشاركة في مجموعة أو أكثر من القراء. هذه التفاعلات الاجتماعية تقوي قدرات القراء الصغار على تعلم المعاني من النص ومعرفة كيف يقوم قراء مختلفون بتفسير النص بطرق مختلفة.

كما ويستطيع القراء الصغار وأصدقائهم أن يتلقوا التشجيع للاستفادة من نشاطات غير منهجية تحسن من مهاراتهم اللغوية، والتي تتوفر من خلال المدرسة أو المكتبة المحلية أو من خلال غيرها من المواقع. تأثير الأصدقاء في مثل هذه الحالات من

شأنه أن يساعد على قبول الطلاب المشاركة في مثل هذه الفعاليات. مثلاً، بوسع الطلاب تبادل الخبرات وتفسيرات النصوص من خلال الذهاب لمشاهدة عرض مسرحي والانضمام لمنتديات الكتب أو أداء مقاطع مسرحية بأنفسهم.

### توجه إيجابي للقراءة

قد يكون التوجه الإيجابي في التعامل مع القراءة واحداً من أهم الصفات التي تميز القارئ مدى الحياة. غالباً ما يُظهر الطلاب الذين اعتادوا على القراءة توجُّهاً أكثر إيجابياً من التوجهات القرائية التي يمارسها غيرهم من الأطفال الذين لم يحققوا نجاحاً كبيراً في القراءة (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007). الطلاب الذين ينمون توجهات إيجابية ومفاهيم ذاتية تجاه القراءة يميلون أكثر لممارسة القراءة من أجل الترويح عن النفس. هذه الممارسات القرائية من شأنها أن تعمل على تكوين اهتمامات وثقة عند الطلاب في القراءة (Wigfield & Guthrie, 1997). حين يقرأ الطلاب في أوقات فراغهم فإنهم لا يبدون فقط توجهات إيجابية تجاه القراءة، إنما يكتسبون أيضاً خبرات قيمة في قراءة أنواع مختلفة من النصوص التي تعمل على تطويرهم كقراء محترفين (Leppänen, Aunola & Nurmi, 2005).

# 4 تصميم عملية التقييم ومواصفاتها

يشمل تقييم PIRLS 2011 كما في دورات PIRLS السابقة امتحاناً كتابياً في فهم المقروء لقياس التحصيل لدى طلاب الصف الرابع في التنور القرائي وسلسلة من استمارات الأسئلة التي تسلط الضوء على سياقات تطور التنور القرائي، وذلك بهدف تجميع معلومات عن السياقات التي ينمو داخلها التنور القرائي.

## الفئة العمرية للطلاب التي يتم تقييمهم

تقوم دراسة PIRLS بتقييم التنور القرائي للأطفال في السنة الرابعة للتعليم المنهجي. الشريحة المستهدفة هي كما يلي:

**يجب أن يكون صف الهدف صفاً يمثل أربع سنوات من التعليم المدرسي ابتداءً من السنة الأولى بمستوى 1 بحسب معايير التصنيف العالمية للتربية (ISCED).**

تم تطوير معايير التصنيف المعتمدة للتصنيف العالمي للتربية في مؤسسة اليونسكو للإحصائيات. المستوى 1 يعني التعليم الابتدائي أو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. السنة الأولى من المستوى 1 يجب أن تشير إلى بداية "التدرب المنهجي على القراءة والكتابة والرياضيات" (UNESCO, 1999). بعد ذلك بأربع سنوات يتكون صف الهدف، وهو الصف الرابع الابتدائي في معظم بلدان العالم. ومع ذلك وبالنظر إلى المتطلبات اللغوية والعقلية للقراءة، لن تكون دراسة PIRLS معنية بتقييم الأطفال الصغار. وعليه، تحاول دراسة PIRLS كذلك ضمان أن لا يكون الطلاب تحت السن الأدنى المتوسط عند امتحان PIRLS للعام 2001، والذي كان 9.5 سنوات من العمر.

## التقرير عن التحصيل القرائي

سيصدر PIRLS 2006 بالتقرير عن تحصيل طلاب الصف الرابع في موضوع التنور القرائي في كل دولة وكذلك عن التحصيل بحسب هدف القراءة وعملية الفهم. وللتقليل قدر الإمكان من عبء امتحان التقييم الذي يتحمله أي طالب، يتعين على كل طالب إتمام جزء فقط من امتحان التقييم كما سيرد بيانه لاحقاً. بعد جمع المعطيات يتم وضع إجابات الطلاب على سُلّم مشترك باستخدام

الأساليب النظرية الخاصة بالإجابة عن الأسئلة، والتي من شأنها أن تقدم صورة شاملة عن نتائج التقييم لكل دولة. كذلك هو الأمر بالنسبة للتطور القرائي ككل، حيث سيتم استخدام سُلَمَّين منفصلين لهدفي القراءة التاليين:

- القراءة لخبرة أدبية
  - القراءة لاكتساب واستعمال المعلومات
- بغية تقديم معلومات عن عملية فهم المقروء، سيقوم PIRLS 2006 كذلك بتقديم سُلَمَّين منفصلين لعمليتي الفهم (Mullis, Martin, & Gonzalez, 2004):

- الاسترجاع والاستنتاجات الصريحة
- التفسير والدمج والتقييم<sup>1</sup>

### تصميم كراسة الامتحان

بالنظر إلى التغطية الواسعة وأهداف التقرير التي يعتمدها الإطار لدراسة PIRLS وتشديده على استعمال نصوص أصلية، فلم يكن بد من أن تخصص للامتحان مدة زمنية طويلة. وجد فريق PIRLS لتطوير القراءة أن التقييم ذا المصدقية لهدفي القراءة، القراءة لخبرة أدبية والقراءة لاكتساب واستعمال المعلومات، والمقياس الموثوق لعمليتين من عمليات الفهم يحتاجان إلى ست ساعات من الاختبار على الأقل. وفي حين أن مواد التقييم التي يمكن تقديمها خلال هذا الوقت يجب أن تغطي بشكل جيد المواد التي يصادفها الأطفال في حياتهم اليومية، فليس من المنطق أن نتوقع من طفل واحد السيطرة على كل قطع القراءة وكل أسئلة الامتحان. وبسبب صعوبات جدولة تقييم الطلاب ولأن الطلاب الصغار ليس بوسعهم تحمل فترات طويلة من الاختبار، فقد تم تحديد وقت الامتحان لـ 80 دقيقة لكل طالب مع 15-30 دقيقة إضافية لاستمارة الأسئلة التي يعيها الطالب.

وبما أن الوقت الكلي المخصص للامتحان هو 6 ساعات، لكن لكل طالب ساعة وعشرون دقيقة، فينبغي تقسيم مواد الامتحان على الطلاب بطريقة ما. يستعمل تصميم PIRLS تقنية مصفوفة (ماتريكس) لأخذ العينات، حيث يتم تقسيم القطعة والأسئلة المرفقة بها إلى مجموعات أو قوالب، والكراسة التي يستلمها كل طالب مكونة من هذه القوالب بحسب برنامج معين. وفي PIRLS 2001 تم تقسيم مدة الامتحان التي تفوق 6 ساعات إلى عشرة قوالب من القطع تُخصص لكل منها 40 دقيقة، وتمت

<sup>1</sup> يتضمن "الاسترجاع والاستنتاجات الصريحة" أسئلة من "التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها" و"استخلاص الاستنتاجات الصريحة"، ويعتمد "التفسير والدمج والتقييم" على أسئلة من "تفسير ودمج الأفكار والمعلومات" و"فحص وتقييم المضمون واللغة وعناصر النص".

الإشارة إلى قطع القراءة والكتابة بـ L5 - L1، أما النصوص المعلوماتية فقد تمت الإشارة إليها بـ I5 - I1 (راجع الشكل رقم 3). تم استعارة قالبين من القوالب العشرة من امتحان PIRLS 2001 وأربعة من PIRLS 2006 لتوفير قاعدة لقياس اتجاهات وميول التحصيل القرائي؛ أما الأربعة المتبقية فسيتم تصميمها خصيصاً لتقييم 2011.

### الشكل 3: مصفوفة قوالب PIRLS 2011 لأخذ العينات

القالب					هدف القراءة
L5	L4	L3	L2	L1	خبرة أدبية
I5	I4	I3	I2	I1	اكتساب واستعمال المعلومات

في تصميم PIRLS 2011 سيتم توزيع القوالب العشرة على 13 كراسة (راجع الشكل رقم 4). ستتألف كل كراسة للطالب من قالبين من القطع والأسئلة تخصص لكل منهما 40 دقيقة. سيجيب كل طالب على كراسة تقييم واحدة واستمارة أسئلة واحدة. وهكذا، ولكي يتم تقديم بعض القطع على الأقل بطريقة طبيعية وبشكل طبيعي، سيتم تقديم قالبين (واحدة أدبية والأخرى معلوماتية) مع الأسئلة المرافقة لها على شكل مجلة في كراسة منفصلة ملونة. يتم الإشارة إلى هذه الكراسة كـ PIRLS "reader".

ولكي يتم الربط بين الكراسات، يجب أن تكون على الأقل بعض القوالب مزدوجة مع الأخرى. وبما أن عدد الكراسات قد يكون كبيراً جداً لو تمت مزاججة كل قالب مع باقي القوالب، فقد كان من الضروري اختيارها بترواً من بين مجموعات القوالب المحتملة. في تصميم الـ 13 كراسة التي استعملت في PIRLS 2006، تم استخراج 12 كراسة امتحان من خلال الجمع بين أربعة قوالب أدبية (L1 L2 L3 L4) وأربعة قوالب معلوماتية (I1 I2 I3 I4). الكراسة رقم 13 (كراسة "reader") كانت تتألف من القالب الأدبي المتبقي L5 والقالب المعلوماتي المتبقي رقم 15.

في التصميم الحالي، كل القوالب من L1 حتى L4 ومن I1 حتى I4 تظهر في ثلاث من الكراسات الاثنتي عشر، وفي كل مرة تتزوج مع قالب آخر ومختلف. على سبيل المثال: يظهر القالب الأدبي L1 مع القالب الأدبي L2 في الكراسة رقم 1 ومع القالبين المعلوماتيين I4 و I1 في الكراستين رقم 8 و 9. وبالمثل يظهر القالب الأدبي L2 ليس فقط مع القالب L1 في الكراسة رقم 1، بل يظهر أيضاً مع القالب الأدبي L3 في الكراسة رقم 2 ومع القالب المعلوماتي I2 في الكراسة رقم 10.

تتزوج القوالب في الكراسات من رقم 1 حتى 12 يضمن قيام ترابط جيد بين القطع الأدبية والقطع المعلوماتية وكذلك بين هدفي القراءة. القالبان في كراسة "reader"، L5 و I5، غير مرتبطين مباشرة بأي من القوالب الأخرى. على أي حال، ولأن الكراسات تُسلم للطلاب بطريقة عشوائية، فإن مجموعة الطلاب التي تجيب على كراسة "reader" متساوية مع كل من مجموعات الطلاب التي تجيب على باقي الكراسات، مع الأخذ بعين الاعتبار هوامش الخطأ التي تنتج عن عملية أخذ العينات. سيتم توزيع كراسة "reader" بحيث تقوم نفس نسبة الطلاب بالإجابة على القالبين L5 و I5 كما تجيب على غيرها من القوالب الأدبية والمعلوماتية.

#### الشكل 4: تصميم كراسة الطالب في PIRLS 2011

القسم الثاني	القسم الأول	الكراسة
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	L2	10
I3	L3	11

<b>L4</b>	<b>I4</b>	<b>12</b>
<b>I5</b>	<b>L5</b>	<b>Reader</b>

## اختيار قطع القراءة بهدف التقييم

بغية تحقيق الغاية في التقرب قدر الإمكان إلى خبرة الطلاب القرائية في الامتحان، ينبغي أن تكون قطع القراءة المعطاة للطلاب من نوع تلك القطع التي يقرؤونها في حياتهم اليومية. النصوص التي يقرأها الطلاب في المدرسة وخارجها تتم بالطبع كتابتها على أيدي مؤلفين ناجحين يعرفون كيفية الكتابة لجمهور الصغار. ويبدو أن تؤدي هذه النصوص إلى تشغيل عمليات الفهم بشكل أكمل مقارنة مع نصوص كتبت خصيصاً لامتحان. علاوة على ذلك، هذه النصوص ملائمة أكثر لإثارة اهتمام الطلاب ولأن تُستخرج منها أسئلة تقييم تثير طيفاً واسعاً من الردود، كما هو الحال في التجربة القرائية الطبيعية. وفي سياق دراسة دولية، فإن إمكانية بلوغ درجة الأصاله في تقييم التجربة القرائية قد تكون محدودة بسبب الحاجة إلى ترجمة النص إلى عدد هائل من اللغات. ولهذا فقد تمت العناية باختيار نصوص يمكن ترجمتها دون إضاعة ما تعني أو دون إضاعة ما يحمله النص من طاقة تستدعي اهتمام الطالب.

عندما نختار نصوصاً لاستعمالها في استبيان دولي حول التنوع القرائي، يجب أن نأخذ بالحسبان احتمال حدوث انحياز حضاري. يجب أن تكون مجموعة النصوص واسعة كاتساع الأمم والحضارات. لا يجب أن تحظى دولة ما أو حضارة ما بتمثيل زائد في النصوص المستعملة للتقييم. وعليه، فإن اختيار النصوص يترتب عنه جمع نصوص محفزة محتملة من أكبر عدد ممكن من الدول. يعتمد الاختيار النهائي للنصوص جزئياً على التمثيل الحضاري والقومي المشمول في كامل نصوص التقييم. ولهذا يتم استثناء النصوص التي تعتمد إلى حد كبير على حضارة معينة.

تم تحديد ملائمة النصوص ودرجة قابليتها للقراءة لتقييم طلاب الصف الرابع من خلال مراجعة قام بها مربون وخبراء في وضع المناهج التدريسية من البلدان المشاركة في التقييم. ومن جملة المعايير المستعملة في اختيار النصوص، تناسب موضوع النص وفكرته الأساسية لمستوى الصف الرابع؛ ونزاهة النص وعدم تحيزه لجنس معين، واعتبارات عنصرية وعرقية ودينية؛ وطبيعة ومستوى المميزات اللغوية؛ وكثافة المعلومات. بالإضافة إلى ذلك، فإن التحديد الزمني في الامتحان يفرض قيوداً على طول النصوص. بشكل عام، طول النصوص التي يقع عليها الاختيار لا يتجاوز 800 كلمة، بحيث يظل للطلاب متسعاً كافياً من الوقت لقراءة القطعة بأكملها والإجابة عن أسئلة الفهم. على أي حال، يتغير طول القطع نوعاً ما لأن باقي خصائص النص تؤثر هي أيضاً على سرعة القراءة.

وكقاعدة لقياس الاتجاهات والميول القرائية من العام 2001 حتى العام 2006، حافظ PIRLS ست قطع مع الأسئلة المرافقة لها من تقييم عام 2001 وتقييم عام 2006 - ثلاث منها أدبية وثلاث معلوماتية - لكي يتم شملها في تقييم PIRLS 2011. ولأجل إتمام التصميم، سيتم اختيار أربع قطع جديدة مع الأسئلة المرافقة لها - قطعتان أدبيتان وقطعتان معلوماتيتان.

### أنواع الأسئلة وإجراءات تقدير العلامات

يتم تقييم قدرة الطلاب على فهم النص بواسطة عمليات الفهم الأربع من خلال أسئلة مرفقة بكل نص. تُستعمل في PIRLS صيغتان من الأسئلة للتقييم - أسئلة متعددة الإجابات وإجابات إنشائية. على كل سؤال من الأسئلة متعددة الإجابات تُمنح علامة واحدة. أما الإجابات الإنشائية فتستحق علامة واحدة أو علامتين أو ثلاث علامات، ويتوقف ذلك على عمق الفهم المطلوب. نصف مجموع العلامات التي يجمعها الطالب تأتي من إجابته على الأسئلة متعددة الإجابات. وفي تطوير أسئلة الفهم، يعتمد القرار فيما إذا ستتم الإجابة عليها بالطريقة الاختيارية أو بالطريقة الإنشائية على العملية التي يتم تقييمها من خلال تلك الأسئلة، وكذلك بالنظر إلى أي من الصيغتين المحتملتين تمكن الطلاب الممتحنين من عرض فهمهم للقراءة.

#### الأسئلة متعددة الإجابات:

توفر الأسئلة متعددة الإجابات للطلاب أربع خيارات للإجابة، منها إجابة واحدة صحيحة. يمكن استعمال الأسئلة متعددة الإجابات لتقييم أي واحدة من عمليات الفهم. على أي حال، وبما أن تلك الأسئلة لا تتيح للطلاب إمكانية الشرح أو كتابة جمل تدعم إجابته، فمن الوارد أن لا تكون مناسبة تماماً لتقييم قدرة الطالب على تقديم شروح أو تقديرات مفصلة.

عند تقييم طلاب الصف الرابع من المهم صياغة الأسئلة بطريقة لغوية لائقة. ولهذا فقد تمت كتابة الأسئلة بطريقة واضحة وموجزة. وإمكانيات الإجابة كذلك تمت كتابتها بطريقة وجيزة ووافية بهدف التقليل من عبء قراءة السؤال. الخيارات غير الصحيحة تمت كتابتها لكي تبدو معقولة ظاهرياً لكنها ليست مضللة. وبالنسبة للطلاب الذين ليست لهم معرفة سابقة بمثل هذا النوع من الأسئلة، فقد تم تقديم إرشادات في بداية الامتحان مع مثال لسؤال متعدد الإجابات لتشرح لهم كيف يختارون الإجابة ويشيرون إليها.

### الأسئلة ذات الإجابات الإنشائية:

يتعين على الطلاب عند تعاملهم مع هذا النوع من أسئلة الامتحان إنشاء إجابات مكتوبة بدلا من اختيار إجابة واحدة من بين عدة إجابات محتملة. تشديد تقييم PIRLS على الإجابات الإنشائية يتناسب مع تعريف التنوّ اللغوي المقصود في الإطار. يعكس هذا التأكيد الرؤية التفاعلية والإنشائية للقراءة - ويتم إنشاء المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص والسياق الذي تتم فيه مهمة القراءة. يُستعمل هذا النوع من الأسئلة لتقييم أي واحدة من عمليات الفهم الأربع. مع ذلك فهو أكثر ملاءمةً لتقييم جوانب من الفهم الذي يستدعي الطلاب تقديم دعم لإجاباتهم أو يستدعي القيام بتقديم شرح بالاعتماد على معلوماتهم العامة وعلى تجاربهم.

الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات إنشائية في تقييم PIRLS تستحق علامة واحدة أو علامتين أو ثلاث علامات، ويتوقف الأمر على عمق الفهم أو على مدى الاعتماد على النص الذي يحتاجه السؤال. من المهم في هذا النوع من الأسئلة تزويد الطلاب بما يكفي من المعلومات لمساعدتهم على فهم طبيعة الإجابة المتوقعة منهم بشكل واضح.

تقوم إرشادات منح العلامات على الأسئلة الإنشائية بتوصيف المميزات الضرورية التي تميز الإجابات الوافية والملائمة. وتركز على البراهين التي تدل على نوع الفهم الذي يقصد السؤال تقييمه. ويشمل ذلك توصيف براهين على قيام فهم جزئي وفهم كامل وفهم واسع. وبالإضافة إلى ذلك، توفر عينات من إجابات الطلاب في كل مستوى من الفهم إرشادًا هامًا لمن يفحص الإجابات وقيمتها.

عند تقييم إجابات الطلاب عن الأسئلة الإنشائية، يتم تسليط الضوء فقط على فهم الطلاب للنص، وليس على مهارتهم في الكتابة. كما ويأخذ التقييم بعين الاعتبار إمكانية قيام تفسيرات مختلفة قد تكون مقبولة إذا تم دعمها بجمل مناسبة. لذلك من الوارد أن تشمل الإجابة عن أي سؤال متنوعًا واسعًا من الإجابات والقدرات الكتابية التي تمنح المجيب علامة كاملة.

### العلامات:

أثناء العمل على تطوير امتحان التقييم تم التركيز على تكوين قوالب يوفر كل منها ما معدله 15 علامة - تتألف من سبعة أسئلة متعددة الإجابات (علامة لكل منها) وسؤالين أو ثلاثة أسئلة مع إجابات قصيرة (علامة أو علامتين لكل منها) وسؤال مع إجابة موسعة واحدة (3 علامات). عدد العلامات الدقيق وتوزيع أنواع الأسئلة لكل قالب يختلف إلى حد ما، حيث تنشأ عن النصوص المختلفة أسئلة مختلفة.

## نشر مادة التقييم على الملأ

PIRLS 2011 هي الدورة الثالثة من دراسات التقييم الدورية التي تتم كل خمس سنوات، والتي توفر معطيات عن اتجاهات وميول التتور القرائي. أجريت دراسة PIRLS لتقييم التتور القرائي لأول مرة في العام 2001 وسيتم إجراؤها المرة القادمة في عام 2016 وسيواصل إجراؤها على هذا المنوال في المستقبل. يسمح التصميم بنشر العديد من القطع والأسئلة للعامة حين يتم نشر التقارير الدولية، غير أنه يتم ضمان مصداقية المعطيات المتعلقة باتجاهات وميول التتور القرائي من خلال عدم نشر جزء ملحوظ من أسئلة التقييم. وبعد نشر بعض القطع والأسئلة، يتم تصميم مواد تقييم جديدة لتحل محلها في المستقبل.

وفقاً لتصميم PIRLS نُشرت بعد جمع المعطيات في العام 2006 أربعة قوالب، اثنان من تقييم العام 2001 (L2 و I2) واثنان من تقييم العام 2006 (L5 و I5). بعد جمع المعلومات في العام 2011 سيتم نشر أربعة قوالب تقييم، اثنان من تقييم العام 2006 واثنان من بين تلك التي تم تطويرها لتقييم العام 2011.

## استمارات الأسئلة التي تتعلق بالخلفية

أحد أهم غايات PIRLS هي دراسة العوامل المدرسية والبيئية المتعلقة بالتتور القرائي لدى الأطفال في الصف الرابع. ولهذا الغرض سيقوم تقييم PIRLS بتوزيع استمارات أسئلة على الطلاب وعلى أهاليهم ومعلميهم وكذلك على مدراء المدارس التي يتعلمون فيها. لقد تم تصميم الأسئلة في الاستمارات لقياس الجوانب الرئيسية الخاصة بالبيئة التي يعيش فيها الطلاب في المدرسة والبيت.

### الاستمارة للطالب:

يقوم كل طالب يشترك في امتحان PIRLS للقراءة بتعبئة هذه الاستمارة. تتناول الأسئلة في هذه الاستمارة الجوانب المتعلقة بحياة الطلاب في البيت والمدرسة، بما فيها تجربة التواجد في الصف والقراءة لإنجاز الوظائف المدرسية في البيت والمفهوم الذاتي والمواقف من القراءة وعادات القراءة خارج المدرسة واستعمال الحاسوب والموارد الأدبية المتوفرة في البيت ومعلومات ديموغرافية أولية. تستغرق تعبئة الاستمارة ما بين 15-30 دقيقة.

*استطلاع بخصوص تعلم القراءة:*

هذه الاستمارة القصيرة مخصصة لوالدي أو راعي كل طفل يشارك في عملية جمع معلومات PIRLS. تبحث هذه الاستمارة في التفاعلات القرائية والكتابية (التنور القرائي) التي تتم بين الطالب ووالديه وفي الموارد الأدبية المتوفرة في البيت وعادات الوالدين في القراءة وتوجهاتهم للقراءة، والعلاقة القائمة بين البيت والمدرسة. كما ويتم من خلال هذه الاستمارة جمع معلومات ديموغرافية ومعلومات اجتماعية-اقتصادية. ومع المعلومات المأخوذة من ردود الطلاب، تزودنا ردود الوالدين بصورة أكمل لسياق هام من سياقات تعلم القراءة. لقد تم تصميم هذه الاستمارة بحيث تستغرق تعبئتها 10-15 دقيقة.

*استمارة للمعلم:*

سيُطلب من كل معلم للقراءة لصفوف الرابع المشاركة في PIRLS تعبئة هذه الاستمارة التي تم تصميمها لجمع معلومات عن سياقات الصف التي يتم فيها تنمية التنور القرائي. تشمل الاستمارة أسئلة للمعلم عن ميزات الصف الذي يخضع للامتحان مثل حجم الصف ومستوى القراءة والقدرات اللغوية التي يتمتع بها الطلاب؛ وكذلك عن مدة التعليم والمواد والفعاليات التي تتم في سبيل تعليم القراءة وتنمية التنور القرائي لدى الطلاب؛ وكذلك عن تقسيم الطلاب إلى مجموعات بهدف تعليمهم القراءة وعن الموارد المتوفرة للصف وطرق التقييم والعلاقة بين البيت والمدرسة. كما تشمل الاستمارة أسئلة للمعلمين حول وجهة نظرهم بالنسبة للفرص المتاحة لهم للتعاون مع معلمين آخرين بهدف التطور المهني وأسئلة للحصول على معلومات عنهم أنفسهم وعن ثقافتهم وتأهيلهم. تستغرق تعبئة هذه الاستمارة حوالي 30 دقيقة.

*استمارة للمدرسة:*

سيستلم كل مدير مدرسة مشاركة في PIRLS استمارة تشمل أسئلة عن سير العمل في المدرسة وعن ميزات المدرسة مثل موقع المدرسة والموارد المتوفرة في محيطها ومؤشرات بخصوص الخلفية الاجتماعية والاقتصادية التي يأتي منها الطلاب وفترة التدريس والمواد المستعملة في تدريس القراءة للصفوف الابتدائية والموارد المتاحة للمدرسة مثل توفر المواد التدريسية وطواقم المدرسين والعلاقة بين المدرسة والبيت والمناخ العام في المدرسة. تستغرق تعبئة هذه الاستمارة حوالي 30 دقيقة.

### استمارة للمنهاج التدريسي:

للحصول على معلومات حول أهداف تدريس القراءة، سيقوم منسق الدراسة في كل بلاد بتعبئة استمارة أسئلة عن منهاج تدريس القراءة في بلده، بما في ذلك كل ما يتعلق بالسياسة القومية المنتهجة تجاه القراءة والأهداف والمعايير المعتمدة في تعليم القراءة والمدة الزمنية المخصصة للقراءة وتوفير الكتب وغيرها من المصادر الأدبية.

### موسوعة PIRLS 2011

تقدم موسوعة PIRLS 2011 نبذة عن الجهاز التربوي في كل بلاد من خلال تسليط الضوء على التربية للقراءة لطلاب الصفوف الابتدائية. تشمل الموسوعة معلومات عامة عن المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية وتصف كيف ينتظم الجهاز التربوي وكيف تتخذ القرارات بشأن التربية. سيتم أيضاً مناقشة المنهاج التدريسي، بما فيه الأهداف والمواد والتعليم، وذلك إلى جانب معلومات عن تقييم التحصيل القرائي.

## قائمة المصادر

- 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., & Mejdning, 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.