

PIRLS 2016

إطار مفاهيم التنوّ القرائيّ في PIRLS 2016 وأدوات التقييم التي طُوّرت بحسبه، يعكسان التزام منظمة IEA التفكير المتقدّم وتطبيق أكثر المقاربات حداثةً في مجال قياس تحصيلات القراءة، لدى تلاميذ الصفّ الرابع. يرتكز بحث PIRLS على رؤية واسعة لمفهوم القدرة على القراءة- تشتمل هذه الرؤية القدرة على إجراء عملية تأملية في نصوص مكتوبة، واستعمال هذه النصوص كأدوات لتحقيق أهداف شخصية واجتماعية، ما يُعرف بـ "القراءة من أجل العمل" (Stiggins, 1982). في أيامنا هذه، أصبح لهذه الرؤية أهمية أكبر في المجتمع؛ إذ تشدّد أكثر على قدرة التلاميذ على استعمال المعلومات التي يحصلون عليها من القراءة (Organization for Economic Cooperation and Development, 1995; 1997; 2000;) (2001; 2005; 2010). في الآونة الأخيرة، تحوّل التركيز من التشديد على إظهار طلاقة القراءة والفهم الأساسي، إلى التشديد على إظهار القدرة على تطبيق ما نقرأ على حالات أو مشاريع جديدة (Coulombe, Tremblay, & Marchand, 2004; Smith, Mikulecky, Kibby, & Dreher, 2000; see (also PIRLS 2011 Encyclopedia).

منذ البداية، طُوّر إطار مفاهيم PIRLS لتقييم التحصيلات في القراءة، خصيصاً للبحث الأول سنة 2001، بالاعتماد على بحث في التنوّ القرائيّ (Reading Literacy Study) (أجريته منظمة IEA سنة 1991 (Elley, 1992, 1994; Wolf, 1995) والذي شكّل أساساً لتعريف التنوّ القرائيّ في PIRLS ولتحديد أبعاد فهم المقروء التي تُقيّم في إطار البحث. منذ ذلك الوقت، تمّ حثلة/تحديث إطار مفاهيم PIRLS في كلّ دورة بحث (Campbell, Kelly, Mullis, Martin, & Sainsbury, 2001; Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury, 2006; Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009).

المصطلح "التنوّ القرائيّ"

يعتمد تعريف التنوّ القرائيّ في PIRLS على بحث منظمة IEA منذ 1991؛ حيث عرّف عندها التنوّ القرائيّ بـ "القدرة على فهم واستعمال أشكال اللغة المكتوبة المطلوبة من قبل المجتمع، و/أو ذات القيمة لدى الفرد". في الأبحاث التالية، توسّع التعريف ليشمل القراء في جميع الأعمار، وأنواعاً كثيرة من أشكال اللغة

المكتوبة، ويشير أيضًا بوضوح إلى جوانب تجربة القراءة لدى التلاميذ الصغار الموجودين في سيرة الانتقال إلى قراء ماهرين، ويبرز أهمية القراءة في المدرسة وفي الحياة اليومية، وكذلك يعترف بوجود أنواع كثيرة من النصوص في عالم التكنولوجيا، في أيامنا هذه.

وفي الوقت الحاضر، هذا هو تعريف التنوّ القرائيّ في PIRLS :

التنوّ القرائيّ هو القدرة على فهم واستعمال أشكال اللغة المكتوبة المطلوبة من قبل المجتمع و/أو ذات قيمة في نظر الفرد. يستطيع القراء بناء معانٍ من نصوص من أنواع مختلفة. هم يقرأون كي يتعلّموا، وينخرطوا في جمهور القراء في المدرسة وفي الحياة اليومية، وكذلك يقرأون ليتمتعوا.

تعكس هذه الرؤية لمفهوم القراءة نظريّات كثيرة حول التنوّ القرائيّ بصفته عملية بناءية وتفاعلية (Anderson & Pearson, 1984; Chall, constructive and interactive process). (1983; Kintsch, 98; 2012; 2013; Ruddell & Unrau, 2004; Rumelhart, 1985). بحسب هذه النظريّات، يتكوّن المعنى نتيجة التفاعل بين القارئ والنصّ في سياق تجربة قرائية معيّنة (Britt, 2002; Goldman, & Rouet, 2012; Snow, 2002). يُنظر إلى القراء كمّن يبنون معنى بشكل فعّال، يعرفون استراتيجيات قراءة فعّالة، ويستطيعون أن يجرّوا قراءة تأملية (Afflerbach & Cho, 2009; Langer, 2011).

قبل، أثناء وبعد القراءة، يستخدم القراء تشكيلة من المهارات اللغوية، استراتيجيات إدراكية وميتا-إدراكية، وكذلك يستخدمون المعرفة السابقة، لكي يبنوا المعنى (Baker & Beall, 2009; Kintsch, 2012; Pressley & Gaskins, 2006; Rapp & van den Broek, 2005). بالإضافة إلى ذلك، فإنّ سياق القراءة قد يُسهم في بناء المعنى، من خلال زيادة الاهتمام والدافعية للقراءة؛ لكن من الممكن أن لا يسهم السياق في بناء المعنى، لأنّه قد يكون له متطلبات خاصّة (Christianson & Luke, 2011; Lorch, 2009; Taboada, Tonks, Wigfield, & Lemarie, & Grant, 2011; Miller & Faircloth, 2009; Guthrie, 2009).

يستطيع القراء أن يتعلّموا من الكمّ الهائل من النصوص المتنوّعة، لكي يكتسبوا المعرفة عن العالم وعن أنفسهم. يمكن أن يكون لكلّ نوع من أنواع النصوص أشكال متنوّعة تشمل هذه الأشكال النصوص المكتوبة

التقليدية، مثل: الكتب، المجلات، المستندات والصحف، كما تشمل نصوصاً رقمية (ديجيتالية)، مثل: البريد الإلكتروني، الرسائل القصيرة ومواقع إنترنت تحتوي أحياناً على نصوص مدمجة بوسائط متعددة (مولتيميديا)

من أنواع مختلفة (Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004; Leu, Kinzer, Coiro, 2004).

(Castek, & Henry 2013; Rosell & Pahl, 2010; Reuda, 2013).

إن مناقشة ما تمّ قراءته مع مجموعات مختلفة من الناس، تتيح للتلاميذ الصغار بناء معنى للنص في سياقات متنوعة (Almasi & Garas-York, 2009; Murphy, Wilkinson, Soter, 2009; Hennessey, & Alexander, 2009). التفاعلات الاجتماعية حول القراءة التي تتم بين مجموعة قراء واحدة أو أكثر، قد تكون أداة مساعدة للتلاميذ في فهم النصوص وتقييمها (Galda & Beach, 2001; Kucer, 2005). البيانات الاجتماعية المركبة في الصف، أو في المكتبة المدرسية، من شأنها أن توفر للتلاميذ فرصاً رسمية، وغير رسمية لتوسيع وجهات نظرهم حول النصوص، وللنظر إلى القراءة كتجربة مشتركة لهم ولزملائهم في الصف، ولمعلميهم (Alvermann & Moje, 2013; Guthrie, 1996). وهذا الأمر أيضاً ينطبق على المجموعات خارج المدرسة؛ إذ يتحدث التلاميذ مع أفراد عائلاتهم وأصدقائهم عن أفكار ومعلومات اكتسبوها خلال القراءة.

نظرة شاملة لإطار مفاهيم PIRLS لتقييم تحصيلات القراءة

إطار مفاهيم PIRLS الذي يركز على أهداف القراءة وعمليات فهم المقروء، يضع الأساس لثلاثة أبحاث فرعية: PIRLS الذي يقيّم تحصيلات تلاميذ الصف الرابع في القراءة؛ PIRLS Literacy الذي يُعتبر نسخة أسهل من PIRLS ويقيّم التنوّع القرائي؛ ePIRLS ويقيّم القراءة في بيئة رقمية. بحسب الخطاطة رقم 1 يتركز إطار مفاهيم PIRLS على هدفين رئيسيين للقراءة، يُعتبران أساساً لمعظم قراءات التلاميذ الصغار في المدرسة وخارجها، وهما: القراءة من أجل التجربة الأدبية/المتعة، والقراءة من أجل اكتساب المعلومات واستعمالها. بالإضافة إلى ذلك، يفحص PIRLS في إطار كلّ واحد من هدفَي القراءة أربع عمليات واسعة وأساسية لفهم المقروء، هي: التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها، الاستنتاج، تفسير ودمج أفكار ومعلومات، وتقييم ونقد عناصر نصية ومضامين.

خطاظة 1: هءفا القراءة وعمليات فهم المقروء في PIRLS

هءفا القراءة
التجربة الأءبئة/المتعة
اكءساب المءلومات واستعمالها

عمليات فهم المقروء
التركيز على المءلومات الصريحة واسترجاعها
الاستنتاج
تفسير وءمج أفكار ومءلومات
تقييم ونقد عناصر نصية ومضامين

جءبر بالذكر أنَّ هءفَي القراءة وعمليات فهم المقروء لا يعملان بمعزل عن بعضهما البعض، ولا بمعزل عن السياق الءي يعيش ويتعلم فيه التلاميذ.

التشءءءاء في إطار المفاهيم في كلٍ من PIRLS, PIRLS Literacy و ePIRLS

رغم أنَّ هءفَي القراءة، وعمليات فهم المقروء الأربع هي الأساس للتقييم في PIRLS PIRLS Literacy، و ePIRLS، إلاَّ أنَّه هناك بعض الاءءلاف في التشءءءاء في كلِّ باء. تعرض خطاظة 2 هءفَي القراءة، العمليات الءي تُقيم والنسب المئوية المءصصة لكلِّ منها في: PIRLS, PIRLS Literacy و ePIRLS.

خطاطة 2: النسب المئوية المخصصة لهدفي القراءة ولفهم المقروء في كل من: PIRLS, PIRLS و ePIRLS و Literacy

ePIRLS	PIRLS Literacy	PIRLS	هدف القراءة
0%	50%	50%	التجربة الأدبية/المتعة
100%	50%	50%	اكتساب المعلومات واستعمالها
عمليات فهم المقروء			
20%	50%	20%	التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها
30%	25%	30%	الاستنتاج
30%	25%	30%	تفسير ودمج أفكار ومعلومات
20%		20%	تقييم ونقد عناصر نصية ومضامين

في كل من PIRLS و PIRLS Literacy تتوزع النصوص بالتساوي بين هدفي القراءة، بينما يركز بحث ePIRLS فقط على القراءة من أجل اكتساب المعلومات واستعمالها. ePIRLS يقدم تقليداً لمواقع الإنترنت التي يستطيع التلميذ أن يبحر فيها، ليقوم بتنفيذ مهام أو مشاريع بحث تعلمي. بما أن PIRLS Literacy أعد من أجل التلاميذ الذين ما زالوا في بداية عملية تعلم القراءة، لذلك فإن نسبة عالية من الأسئلة (50%) مخصصة لتقييم عمليات أساسية في فهم المقروء؛ أي التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها، كذلك فإن نصوص القراءة في هذا البحث أقصر، والثروة اللغوية والمباني النحوية أبسط.

أهداف القراءة

في كل العالم، يتعلّق التنوّع القرائي مباشرة في الأسباب التي لأجلها يقرأ الناس. بشكل عام، تشمل هذه الأسباب: القراءة للمتعة والاهتمام، القراءة للتعلم، والقراءة للانخراط في المجتمع. معظم التلاميذ في بداية طريقهم،

يقرأون، بالأساس للمتعة والاهتمام والتعلم. لذا، ففي معظم الأحيان تشمل قراءاتهم نصوصاً سردية تحكي قصة (مثلاً: كتب قصص، أو كتب صور) أو نصوصاً إخبارية، تقدّم للتلاميذ معلومات عن العالم المحيط بهم، وتعطي إجابات لأسئلتهم. كلما طوّر التلاميذ قدراتهم المتعلقة بالتنوّع القرائي، وأصبحوا يُطالبون أكثر في القراءة من أجل التعلم في جميع المواضيع، ازدادت أهمية القراءة من أجل اكتساب المعلومات من الكتب والمواد المكتوبة الأخرى (Duke, 2004; Duke & Carlisle, 2011; Palincsar & Duke, 2004; Wharton-McDonald & Swiger, 2009).

تماشياً مع أهداف القراءة PIRLS و PIRLS Literacy يركّزان على القراءة للمتعة والاهتمام، والقراءة للتعلم؛ أي القراءة للتجربة الأدبية والقراءة لاكتساب المعلومات واستعمالها. بما أنّ هذين النوعين من القراءة مهمّان للتلاميذ الصغار، لذا فإنّ PIRLS و PIRLS Literacy يشملان موادّ تفحص بشكل متساوٍ هذين الهدفين. أمّا القراءة في الإنترنت، فبما أنّ معظمها يتمّ من أجل اكتساب المعلومات، لذا فإنّ ePIRLS يركّز بشكل خاصّ على القراءة من أجل اكتساب المعلومات واستعمالها.

في PIRLS و PIRLS Literacy تُصنّف نصوص القراءة بحسب أهدافها الأساسية، كذلك الأسئلة المرافقة تلائم أهداف القراءة؛ فالنصوص المصنّفة نصوصاً أدبية، ترافقها أسئلة تعالج الموضوعات الرئيسية وأحداث الحكمة والشخصيات والمكان والزمان. أمّا النصوص المصنّفة كنصوص إخبارية، فترافقها أسئلة تعالج المعلومات الواردة فيها. تميّز الأبحاث بين أهداف القراءة، أمّا بالنسبة لعمليات فهم المقروء فإنّ التشابه يزيد على الاختلاف في كلا الهدفين. بناءً على ذلك، فإنّ عمليات فهم المقروء تُفحص في كلّ النصوص بما في ذلك في نصوص الإنترنت في ePIRLS .

غالباً ما يرتبط كلّ هدف من أهداف القراءة بنوع معيّن من النصوص. فمثلاً، القراءة من أجل التجربة الأدبية، كثيراً ما ترتبط بقراءة القصص الخيالية؛ بينما ترتبط القراءة من أجل اكتساب معلومات واستعمالها بقراءة المقالات الإخبارية والنصوص التعليمية. ومع ذلك فإنّ أهداف القراءة لا ترتبط فقط بأنواع النصوص نفسها. فمثلاً، يمكن أن تكون السيرة الذاتية، في الأساس إخبارية، أو أدبية؛ ولكنها تشتمل على مميزات هدفية القراءة معاً.

كثيراً ما تختلف النصوص عن بعضها البعض في طريقة تنظيمها وعرضها للأفكار. لذا، فهناك حاجة لاستعمال طرائق متنوعة لبناء المعنى (Goldman & Rakestraw, 2000; Kobayashi, 2002). قد يختلف تنظيم النصّ وشكله من نصّ إلى آخر لدرجة كبيرة، بدءاً بمادّة مكتوبة بطريقة منظمّة، وانتهاءً بقطع قصيرة من الكلمات والعبارات ترافقها معطياتٌ معروضة برسومات أو بجداول. المضمون والنظام والأسلوب الذي يميّز نوعاً معيّناً من النصوص (جانر) يؤثر في طريقة توجّه القراء لفهم النصّ (Alexander & Jetton, 2000; Graesser, Golding, & Long, 1996; Lorch, Lemarie, & Grant, 2011; Weaver & Kintsch, 1996).

كما ذكر، فإنّه من خلال التفاعل بين القارئ والنصّ تُبنى المعاني وتُحقّق أهداف القراءة. عند اختيار النصوص للبحث يُراعى التنوّع الكبير في أنواع النصوص، بهدف تمثيل كلّ واحدٍ من أهداف القراءة. الغاية من ذلك، خلق تجربة قرائيّة للتلاميذ المشاركين في البحث، تكون مشابهة قدر الإمكان للتجربة القرائيّة الحقيقيّة التي قد يعيشونها في المدرسة وخارجها.

القراءة من أجل التجربة الأدبيّة/المتعة

يقرأ الناس الأدب ليصبحوا مشاركين في الأحداث، الزمان والمكان، الأعمال، النتائج، الجوّ، الشعور والأفكار، وأيضاً ليتمتّعوا باللغة نفسها. لكي يفهم القارئ الأدب ويقدره، عليه استحضار تجربته الخاصّة ومشاعره وتقديره للغة ومعرفته للأنواع الأدبيّة. يتيح الأدب للقراء الصغار الفرصة لاكتشاف حالات ومشاعر جديدة لم يواجهوها من قبل.

الأحداث والأعمال والنتائج المصوّرة في القصّة الخياليّة، تتيح للقارئ الخوض في تجربة شعوريّة بطريقة غير مباشرة، وتستدعيه للتأمّل في حالات، ربّما تكون من نسج الخيال، لكنّها تسلّط الضوء على تلك التي تحدث في أرض الواقع. قد يعكس النصّ وجهة نظر الراوي أو الشخصية الرئيسيّة، أمّا النصوص الأكثر تعقيداً فقد تشمل عدّة وجهات نظر. قد تُعرض المعلومات والأفكار في القصّة، بشكل مباشر، أو من خلال الحوار والأحداث. في القصص القصيرة والروايات، تُروى الأحداث أحياناً بحسب تسلسلها الزمني، وأحياناً أخرى من خلال استعمال الزمان بطريقة معقّدة كالاسترجاع، أو التنقّل بين الأزمان.

النوع الرئيسي للنصوص الأدبية المستعملة في PIRLS و PIRLS Literacy هو القصص الخيالية. نظرًا لاختلاف المناهج والثقافات في البلدان المشاركة، من الصعب استعمال أنواع معينة من النصوص في PIRLS. مثلاً، من الصعب ترجمة الشعر، وفي دول كثيرة، وكذلك لا تدرّس المسرحيات في المرحلة الابتدائية.

القراءة من أجل اكتساب المعلومات واستعمالها

كتابة وقراءة النصوص الإخبارية معدّة لملء وظائف كثيرة ومتنوعة. على الرغم من أنّ الوظيفة الأساسية للنصّ الإخباري هي تقديم معلومات، إلا أنّه، كثيرًا ما يكتب المؤلفون مواضيع لأغراض مختلفة. غالبًا ما تُعدّ النصوص الإخبارية لتقديم حقائق بطريقة مباشرة، مثل السيرة الذاتية، أو تفصيل الخطوات المطلوبة للقيام بمهمة ما. مع هذا، هناك نصوص إخبارية شخصية (غير موضوعية). مثلاً، قد يختار الكاتب نقل الحقائق وتفسيرات من خلال كتابة تلخيص إيضاحي، أو مقال إقناعي، أو نقاش متّزن. لكي يبيلور القارئ لنفسه فكرة خاصة به، عليه قراءة النصّ قراءة ناقدة.

من أجل معالجة أفضل لمختلف وظائف النصوص، يُمكن عرض المعلومات بأشكال متنوعة، مثلاً من خلال تغيير المضمون، النظام والشكل. قد يقرأ التلاميذ الصغار نصوصًا معلوماتية تغطّي مضامين كثيرة، بما في ذلك مضامين علمية، تاريخية، جغرافية أو اجتماعية. وقد تختلف هذه النصوص في نظام تقديم المضمون، مثلاً يمكن تقديم الحقائق التاريخية بترتيب زمني، والإرشادات بترتيب متسلسل خطوة خطوة، والنصّ الإقناعي بترتيب منطقيّ (مثلاً: سبب ونتيجة، مقارنة، تضاد).

يمكن تقديم المعلومات بأشكال كثيرة ومختلفة. حتّى النصوص العلمية المكوّنة، في الأساس من نص، تشتمل أحيانًا على جداول لتوثيق الحقائق، أو رسومات توضيحية. كما في المواد المطبوعة (كالمجلات والجرائد)، كذلك في مواقع الإنترنت، يُعرض قسم كبير من المعلومات الهامة بواسطة قوائم، خرائط، خطاطات، ورسومات بيانية، كذلك الكلمات لا تكتب، بالضرورة كنصّ متّصل، مثلاً في الدعايات والإعلانات، أو في النصوص الجانبية الموضوعية في إطار لتقدّم معلومات إضافية، مثل التعريفات، السجلات، أو الجداول الزمنية. كما ذكر، طرائق عرض المضامين المختلفة، تتطلّب من القارئ تطبيق عمليات مختلفة لفهم المقروء. أخيرًا، من المهمّ التأكيد على أنّه في القطع الإخبارية، هناك إمكانية لعرض المعلومات بأكثر من طريقة.

النصوص الإخبارية التي تُستعمل في PIRLS، تعكس تجربة القراءة الحقيقية في المدرسة وخارجها. نصوص القراءة هذه، وكذلك قسم من مواقع الإنترنت في ePIRLS، غالبًا ما كُتبت بأيدي كتاب ماهرين يعرفون كيف يُكتب لجمهور الصغار، واقتُرحت من قبل الدول المشاركة، كنصوص تمثل المواد التي يقرأها تلاميذهم.

عمليات فهم المقروء

يبنى القراء المعاني بطرائق مختلفة. بناءً على ذلك، يفحص PIRLS أربع عمليات واسعة لفهم المقروء، يستعملها تلاميذ الصف الرابع، هي: التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها، الاستنتاج، تفسير ودمج أفكار ومعلومات، تقييم ونقد عناصر نصية ومضامين. فوق هذه العمليات، تعمل استراتيجيات وعمليات ميتا-إدراكية تتيح للقراء العودة إلى النص وفحص ما فهموا منه ومن ثم تعديل توجّهم إليه (Baker & Beall, 2009; Kintsch & Kintsch, 2005; Paris, Wasik, & Turner, 1996; Perfetti, 1983; vanDijk & Kintsch, 2002; Pressley, 2005; Landi, & Oakhill, 2005). بالإضافة إلى ذلك، فإن معرفة القراء وتجربتهم السابقة تزودانهم بفهم اللغة والنصوص والعالم، وبواسطة فهمهم هذا يُدركون مادة القراءة (Alexander & Jetton, 2000; Beach & Hynds, 1996; Galda & Beach, 2001; Wolfe & Goldman, 2005; Kintsch, 2012; 2013).

تشكّل عمليات فهم المقروء الأربع في PIRLS، الأساس لتطوير أسئلة فهم المقروء لكل قطعة قراءة (أو مجموعة قطع). في كلّ الأبحاث الفرعية، الأسئلة المتنوعة التي تفحص فهم المقروء، تمكّن التلاميذ من إظهار مدى واسع من القدرات والمهارات لبناء معنى من النصوص المكتوبة. يرافق النقاش في كلّ عملية ومركباتها نماذج لأسئلة، بواسطة يمكن تقييم هذه العملية.

عند التفكير في تطوير أسئلة البحث، تُؤخذ في الحسبان العلاقة التفاعلية المتينة بين طول النص ودرجة تعقيده، ومدى إتقان عمليات فهم المقروء المطلوبة. على سبيل المثال، قد يبدو من النظرة الأولى أنّ تحديد معلومات صريحة في النص واستخراجها، أسهل من تفسير نصّ بأكمله ودمج هذا التفسير مع أفكار وتجارب خارجة عن النص. لكن، ليس كلّ النصوص مُتشابهة. فقد تختلف النصوص في الطول وفي مدى التعقيد النحوي ومدى

التجريد في عرض الأفكار وفي المبنى والأسلوب. لذا، قد تؤثر مميزات النصّ على درجة صعوبة الأسئلة، في إطار كلّ واحدة من عمليات الفهم وبينها.

التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها

يختلف القراء بعضهم عن بعض من حيث الأهمية التي يولونها للمعلومات الصريحة الواردة في النصّ (Flavell & Wellman, 1977; Schneider & Pressley, 1997). قد تستدعي بعض الأفكار في النصّ تركيزًا خاصًا، وبعضها الآخر لا يستدعي مثل هذا التركيز. على سبيل المثال، قد يركّز القراء على فكرة تؤكد، أو تنفي التوقعات التي تكوّنت لديهم بالنسبة لمعنى النصّ، أو تلك المتعلقة بهدفهم العامّ من القراءة. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج القراء أحيانًا إلى استرجاع معلومات صريحة في النصّ، للإجابة عن سؤال في مهمة القراءة، أو لكي يفحصوا فهمهم المتطوّر بالنسبة لبعض الجوانب في معنى النصّ.

عندما يتركّز القراء في المعلومات الصريحة واسترجاعها، فإنهم يستخدمون طرائق متنوّعة لتحديد وفهم المضمون المتعلّق في السؤال المطروح. غالبًا ما يتطلّب هذا النوع من معالجة النصّ من القارئ التركيز في النصّ بعدّة مستويات، لكي يبني المعنى: بمستوى الكلمة، بمستوى التعبير، وبمستوى الجملة، (Perfetti, 2003; Perfetti & Adolf, 2007). هذه العملية، قد تتطلّب من القارئ أيضًا أن يتركّز في قطع من المعلومات ويسترجعها من عدّة أماكن في النصّ.

استرجاع المعلومات الناجح، يتطلّب فهم النصّ بطريقة فورية، أو فهمه تلقائيًا إلى حدّ ما (West & Stanovich, 2000). هذه العملية، قد تحتاج إلى القليل من الاستنتاج والتفسير، أو لا تحتاج إليهما بتاتًا؛ فالمعنى موجود في النصّ بشكل صريح. مع ذلك، على القارئ تحديد المعلومات، أو الفكرة ذات العلاقة بالمعلومات التي يبحث عنها.

مهامّ القراءة التي تشكّل أمثلة لهذا النوع من معالجة النصّ، تشمل ما يلي:

- تحديد معلومات لها علاقة بهدف القراءة؛

- البحث عن أفكار معيّنة؛
- تحديد تعريفات لكلمات وتعابير؛
- تحديد خلفية القصة (كالزمان والمكان)؛
- إيجاد الفكرة المركزية (حين ترد بوضوح).

الاستنتاج

عندما يستخرج القراء المعاني من النص، فإنهم يستنتجون استنتاجات لها علاقة بالأفكار أو المعلومات غير الصريحة في النص (Zwaan & Singer, 2003). يتيح الاستنتاج للقراء التعمق في النص والذهاب إلى ما وراء السطور، وملء الفجوات التي غالباً ما تحدث في النص. بعض الاستنتاجات مباشرة؛ فهي تعتمد في الأساس على معلومات واردة في النص. قد يحتاج القراء أن يربطوا بين فكرتين أو أكثر فقط، أو أن يربطوا بين قطع من المعلومات. على الرغم من أن الأفكار المذكورة بشكل صريح في النص، إلا أن الربط بينها غير واضح ويجب استنتاجه. علاوة على ذلك، وبغض النظر على كون الاستنتاج غير واضح في النص، يبقى النص نسبياً واضحاً.

غالباً ما يستنتج القراء الماهرون هذه الاستنتاجات بشكل تلقائي (West & Stanovich, 2000) يستطيعون الربط بين قطعين من المعلومات أو أكثر، ويدركون العلاقة بينها، حتى لو أنها غير صريحة في النص.

غالباً ما يبني المؤلف النص بطريقة تقود القارئ إلى الاستنتاجات الصريحة، أو المباشرة. فمثلاً، الأعمال التي تقوم بها شخصية معيّنة على مدار قصة ما، من شأنها أن تشير إلى صفة/ميزة معيّنة لدى هذه الشخصية، يصل معظم القراء إلى نفس الاستنتاج بالنسبة لصفة هذه الشخصية، أو وجهة نظرها. في هذا النوع من معالجة النص، غالباً ما يتركز القراء في أكثر من مستوى معنى الكلمة، التعبير أو الجملة. بالرغم من ذلك، من الممكن أن يتركزوا في المعنى الموضوعي الموجود في قسم من النص، أو في المعنى الشمولي للنص بأكمله. كذلك، من خلال الاستنتاج الصريح، على القارئ أحياناً أن يربط بين معاني موضوعية، ومعاني شمولية في النص.

مهام القراءة التي تشكل أمثلة لهذا النوع من معالجة النص، تشمل ما يلي:

- استنتاج أنّ حدثًا واحدًا يمكن أن يؤدي إلى وقوع حدث آخر؛
- استنتاج الغاية الرئيسيّة الناتجة عن سلسلة ادّعاءات؛
- تحديد التعميمات في النصّ؛
- وصف العلاقة بين شخصيّتين.

تفسير ودمج أفكار ومعلومات

كما في الاستنتاجات، القراء الذين يفسّرون ويدمجون أفكارًا ومعلومات، قد يتركّزون في المعاني الموضوعيّة، أو في المعاني الشمولية، أو قد يربطون بين تفاصيل معيّنة والموضوعات الرئيسيّة والأفكار العامّة. على كلّ حال، يفهم القراء قصد المؤلف، ويتطوّر لديهم فهم تامّ للنصّ بأكمله.

عندما يقوم القراء بتفسير ودمج الأفكار والمعلومات الواردة في النصّ، فإنّهم يحاولون الوصول إلى فهم النصّ فهمًا محدّدًا أو تامًا بواسطة دمج معرفتهم الشخصيّة وتجاربهم مع المعنى الكامن في النصّ نفسه. مثلاً، قد يستخدم القراء تجاربهم الشخصيّة لكي يستنتجوا الدافع الخفيّ لشخصيّة ما، أو لبناء تصوّر ذهنيّ من خلال المعلومات الواردة في النصّ. غالبًا ما يحتاجون إلى استخدام فهمهم للعالم، وكذلك استخدام معرفتهم السابقة، وتجاربهم الشخصيّة؛ أكثر مما يستخدمونها عندما يقومون باستنتاج مباشر.

من خلال عملية التفسير هذه، يبني القراء علاقات، ليس فقط غير واضحة؛ بل قد تكون منفتحة إلى درجة كبيرة وقابلة لتفسيرات مختلفة، بالاعتماد على وجهات نظرهم الخاصّة. لذا، فإنّ المعنى الذي يُبنى بواسطة تفسير ودمج أفكار ومعلومات، قد يختلف من قارئ إلى آخر، بحسب التجارب والمعرفة التي يستحضرها كلّ واحد لمهمّة القراءة.

مهامّ القراءة التي تشكّل أمثلة لهذا النوع من معالجة النصّ، تشمل ما يلي:

- إدراك المغزى العامّ، أو الموضوع الرئيسيّة للنصّ؛
- التفكير في بدائل لأعمال الشخصيّات؛
- مقارنة ومقابلة معلومات وردت في النصّ؛
- استنتاج الجوّ السائد في القصة أو نبذة القصة؛
- تفسير امكانيّة تطبيق المعلومات الواردة في النصّ على أرض الواقع.

تقييم ونقد عناصر نصية ومضامين

عندما يقوم القراء بعملية تقييم مضمون النصّ وعناصر مختلفة فيه، ينتقل تركيزهم من استخراج معنى، إلى فحص النصّ نفسه ونقده. في هذه العملية، يرجع القراء خطوة إلى الخلف، لكي يفحصوا النصّ ويقيّموه.

يمكن تقييم مضمون النصّ ومعناه من وجهة نظر شخصية أو موضوعية. قد تتطلب هذه العملية من القراء إصدار حكم معلّل. لذا، عليهم إجراء مقابلة بين فهمهم وتفسيرهم للنصّ وفهمهم للعالم، والاستجابة لما يقدّمه النصّ بطرائق مختلفة: يعارضون، أو يوافقون، أو يبقون على الحياد. مثلاً، قد يعارض القارئ أو يؤكّد الادّعاءات الموجودة في النصّ، أو يقارنها بأفكار ومعلومات موجودة لديه، من مصادر أخرى.

لتقييم ونقد عناصر تتعلّق بالمبنى واللغة، يستخدم القراء معرفتهم عن استعمال اللغة، وعن أسلوب عرض المعلومات والمميّزات العامّة أو المميّزات الخاصّة بالنوع الأدبيّ (الجانر). يُنظر إلى النصّ كوسيلة لنقل الأفكار والمعلومات والمشاعر.

يمكن أن يقيّم القراء اللغة التي اختارها المؤلف، والوسائل التي استخدمها لنقل المعنى، ويحكم على مدى ملاءمتها. اعتماداً على فهمهم للاستعمالات اللغوية التقليدية، قد يجد القراء ضعفاً في الطريقة التي كُتبت بها النصّ، أو قد يدركون براعة الكاتب. علاوة على ذلك، يستطيع القراء تقييم الأسلوب المستخدم لنقل المعلومات، والمميّزات البصرية والنصية، وشرح وظائفها (كالنصوص الجانبية، الصور والجدول). لتقييم مبنى النصّ، يستحضر القراء معرفتهم عن الأنواع الأدبية للنصوص ومبانيها. لحجم التجربة السابقة في القراءة، ومدى المعرفة اللغوية، أهمية كبيرة في كل قسم من هذه العملية.

مهامّ القراءة التي تشكّل أمثلة لهذا النوع من معالجة النصّ، تشمل ما يلي:

- تقييم مدى تكامل ووضوح المعلومات الواردة في النصّ ؛
- تقييم احتمال وقوع الأحداث الواردة في النصّ على أرض الواقع؛
- تقييم كيف من المحتمل أن يغيّر الادّعاء الذي أورده الكاتب تفكير الناس وأعمالهم؛
- تقييم مدى ملاءمة عنوان النصّ للموضوع الرئيسيّ؛
- وصف تأثير مميّزات اللغة المختلفة، كالتشبيهات والنبوة؛
- تحديد وجهة نظر الكاتب بالنسبة للموضوع الرئيسيّ.

ePIRLS بحث عن القراءة المعلوماتية/اخبارية في بيئة رقمية

سوف يُقدّم ePIRLS لأول مرّة في 2016، وهو عبارة عن بحث جديد حول القراءة في بيئة رقمية. طُوّر هذا البحث، استجابة للزيادة الكبيرة في حجم المعلومات المتاحة في الإنترنت. كما دُكر سابقاً، ePIRLS يتركّز في هدف القراءة من أجل اكتساب المعلومات، وهو معدّ لتقييم قدرة تلاميذ الصفّ الرابع على استعمال الإنترنت في السياق المدرسيّ في بيئة محوسبة.

أصبحت القراءة في الإنترنت مركباً أساسياً في المنهج التعليمي، وكذلك إحدى الطرائق الأساسية التي بواسطتها يكتسب التلاميذ المعلومات، من هنا جاءت علاقتها الخاصة ببحث PIRLS (Leu, Kinzer, Coiro, Castek, & Henry, 2013; Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry, & Everett-Cacopardo, 2009; Murnane, Sawhill, & Snow 2012; Pew Research Center, 2012; 2013a; 2013b; Rowsell, Kress, Pahl, & Street, 2013; Tondeur, van Braak, & Valcke, 2007). لكي تكون لدينا قدرات قرائية جيّدة في الإنترنت؛ أي لتحقيق أهداف القراءة الشخصية، بواسطة استخراج المعلومات المطلوبة بشكل فعال وفهمها، هناك حاجة لأنواع جديدة من التّنوّر القرائيّ الرقميّ (Afflerbach & Cho, 2009; Bawden, 2008; Coiro & Kennedy, 2011; Leu, Kinzer, Coiro, Castek, & Henry, 2013; Leu, Kulikowich, Sedansk, & Coiro, 2008).

في الأساس، تتطلّب القراءة من أجل اكتساب المعلومات في الإنترنت، استخدام جميع مهارات واستراتيجيّات فهم المقروء التي تقيّم في PIRLS، لكنّها تتمّ في بيئة مختلفة تشتمل على كمّيّة معلومات أكثر بكثير. بسبب تعقيدات الإنترنت، فإنّ القراءة في الشبكة تستوجب قدرّة على استعمال هذه المهارات والاستراتيجيّات في سياقات، تختلف كثيراً عن السياقات أثناء قراءة المادّة المطبوعة بالطريقة التقليديّة، والتي تقيّم بانتظام في

(PIRLS (Britt & Rouet, 2012; Leu, Kinzer Britt & Rouet, 2012; Leu, Kinzer

يتركز ePIRLS في مهارات القراءة والاستراتيجيات الضرورية لاستخراج المعنى من النصّ المعروض بأشكال مختلفة في الشبكة. مثلاً، غالباً ما تظهر صفحات الإنترنت بصورة مختلفة عن الصفحات المطبوعة. مع أنّ قسماً كبيراً من مادة الإنترنت معدّ لتقديم معلومات، إلا أنّ استخدام النصّ، غالباً ما يكون قليلاً. كما في النصوص المطبوعة، يمكن أن تعرض صفحات الإنترنت معلومات بأشكال مختلفة، مثل: صور، رسومات، رسوم بيانية، خُطاطات، جداول، خرائط وجدول زمنيّة. مع ذلك، فإنّ صفحات الإنترنت تميل لعرض المعلومات بطرائق عديدة، وضمّ مميّزات تفاعليّة وتجريبيّة، غير متاحة في النصّ المطبوع. مثلاً، في أشكال عرض النصّ في الشبكة، تُدمج عادة عوامل متحرّكة متنوّعة، للتوضيح، أو لزيادة الاهتمام البصريّ: مقطوعات فيديو، شريط سمع، رسوم متحرّكة، شبايك قافزة تشتمل على معلومات تظهر عندما نضغط أو نشير عليها بواسطة المؤشّر، وتشكيلة متنوّعة من المميّزات التي تعتمد على رمز(كود) مثل معلومة تظهر وتختفي، تدور أو تغيّر لونها.

الإنترنت هو أيضاً شبكة من النصوص الموزّعة في مواقع وصفحات كثيرة ليس بمسار طوليّ. وللبحث عن معلومات في الإنترنت، والتعلّم منها، علينا أن نفهم معلومات منظّمة في بيئة قرائيّة معقّدة كهذه. تتمّ عادةً قراءة نصّ مطبوع بالطريقة التقليديّة، بمسار طوليّ، بينما القراءة في الشبكة تتكوّن من البحث في الشبكة التي تشتمل على نصوص كثيرة، والقراء هم المسؤولون عن إنشاء مسارات لقراءتهم. أولاً عليهم الوصول إلى الموقع الملائم، ثمّ استخدام استراتيجيّات الإبحار (بقوائم إبحار متعدّدة، وبقوائم تؤدّي لقوائم ثانويّة، بتبويبات وبروابط) للانتقال بنجاعة في الصفحة أو في الموقع، أو بينه وبين صفحات أو مواقع أخرى.

بناءً على ذلك، إحدى المركّبات الأساسيّة في البحث عن النصوص في الإنترنت وفهمها، هي القدرة على تحديد المعلومات التي يحتاجها القارئ. على القارئ إيجاد واختيار المواقع التي من شأنها تزويده بالمعلومات التي يحتاجها، الإبحار في صفحات الإنترنت ذات العلاقة، والوصول بواسطة الروابط إلى مواقع جديدة. لذا، من الممكن أن يحتاج القارئ إلى عمليّات ضبط النفس حتى يستمرّ في التركيز في المهمة، دون أن يصرف انتباهه لموضوعات ممتعة أخرى أو لدعايات.

من ناحية أخرى، يتطلّب البحث في الإنترنت قدرات فهم أخرى، لاستنتاج الفائدة الكامنة التي من الممكن أن تنتج من نصوص لم تُقرأ بعد (مثلاً، تقييم نتائج ظهرت باستعمال محرّك بحث أو روابط). للبدء في البحث عن

المعلومات، على القارئ أن يختار الموقع الذي من المحتمل أن يشتمل على المعلومات التي هو بحاجة إليها، من بين عدّة مواقع، وعندما يصل موقعًا أو صفحة معطاة، عليه الاستمرار واستنتاج أنواع المعلومات والنصوص المختلفة المعروضة الملائمة، مع تجاهل الكمّ الكبير من الدعايات.

ePIRLS – تقييم فهم المقروء في PIRLS في سياق القراءة في الإنترنت لاكتساب

المعلومات

تتطلب مهام فهم المقروء في بيئة الإنترنت، الدمج بين أنواع جديدة من التّنوّر القرائي الرقمي، وعمليات فهم المقروء المتعلقة بالقراءة التقليدية (أي النصوص المطبوعة) كما تعرّف هذه العمليات في PIRLS اليوم. بشكل عامّ، مهارات واستراتيجيات فهم المقروء التي سوف تُقيّم في ePIRLS مماثلة للمهارات التي تُقيّم في PIRLS، ما عدا كون المهارات في ePIRLS تُعرض في بيئة مشابهة للإنترنت.

هدف ePIRLS هو تقييم تحصيلات القراءة لدى التلاميذ. توسّعت أنواع قطع القراءة في البحث كثيرًا لتشمل ليس فقط القطع التي استعملت في PIRLS، بل وأيضًا سلسلة صفحات مترابطة في الإنترنت، تحتوي على أنواع كثيرة مختلفة من المعلومات البصريّة، كمقطوعات الفيديو، صور، رسوم متحركة، رسوم بيانيّة، جداول، وشبابيك قافزة. تختلف مواقع الإنترنت في شكلها عن قطع القراءة التقليدية المستعملة، ويُطلب من القارئ الإبحار بين الصفحات والمواقع.

بحسب المقاربة المعتمدة في هذا البحث، تُشكّل مواقع الإنترنت أساسًا لإنشاء بيئة إنترنت مغلقة، من خلالها يستطيع تلاميذ الصفّ الرابع تنفيذ مهمّة بحث في الإنترنت في مجال العلوم، أو العلوم الاجتماعيّة، مشابهة لأنواع المهامّ أو التقارير التي يُطلب منهم تنفيذها في المدرسة. في كلّ مهمّة، يعمل التلاميذ تقريبًا في ثلاثة مواقع إنترنت مختلفة، تشتمل بمجموعها على 5-10 صفحات تقريبًا، تحتوي كلّ صفحة منها على طرائق عرض نصيّة وبصريّة متنوّعة، وطرائق للإبحار في الشبكة.

يقيّم ePIRLS مجموعة من مهارات الإبحار، واستراتيجيّات خاصّة لتحديد المعلومات من الإنترنت واستعمالها. وهذه تشمل:

- اختيار مواقع تشتمل على معلومات معيّنة مطلوبة؛

- استخدام مميّزات شبكة الإنترنت لتحديد معلومات في المواقع (مثل: تبويبات، قوائم إبحار، رموز بصرية، روابط، شرائط الف).

مع ذلك، في حين أُعدّ ePIRLS ليكون تجربة مشابهة وحقيقية للقراءة في الإنترنت، إلا أنّه يُجرى في بيئة تعتمد على الحاسوب تلائم مستويات القراءة في الصفّ الرابع، وفي زمن محدّد. كذلك، على الرغم من أنّ هذه البيئة أُعدّت لتمثّل أنواع القراءة في الشبكة، المطلوبة من التلاميذ كجزء من المشاريع والتقارير ومهامّ البحث المدرسيّة، إلا أنّها محدودة كثيراً، مقارنةً مع عالم الإنترنت بكامله.

في حين تقف القدرة على تحديد المعلومات في الإنترنت في أساس عمليات القراءة، إلا أنّ التشديد في ePIRLS هو على تقييم فهم المقروء، وليس على مهارات الإبحار. بسبب وجود فوارق كبيرة بين التلاميذ بالنسبة لحجم تجاربهم في الإنترنت؛ لذلك يبدأ ePIRLS بمجموعة من الإرشادات القصيرة التي تشرح كيفية الضغط على التبويبات، على الروابط وعلى شرائط الف للتصفح. كذلك أثناء الامتحان تتواجد صورة تمثّل شخصيّة معلّمة محوسبة، تقوم بتوجيه التلاميذ إلى مواقع، وتزوّدهم أيضاً بمساعدة إضافية عندما يجدون صعوبة لتحديد صفحات معيّنة في الإنترنت. التلاميذ الذين يستصعبون إيجاد صفحات الإنترنت الصحيحة، تحوّل إليهم صفحة الانترنت عن طريق شخصيّة المعلّمة، بشكل مباشر، وبمرور فترة زمنيّة محدّدة. توثّق هذه المعلومات كجزء من البحث. بواسطة شخصيّة المعلّمة المحوسبة، يُمكن نقل التلاميذ من صفحة إلى صفحة كي تُعطى لهم الفرصة لتنفيذ مهمّة القراءة في الوقت المحدّد.

يوضّح الجزء التالي كيفيّة تقييم عمليات فهم المقروء في الإنترنت. يجب التذكّر، أنّه من الممكن أن تكون عمليات فهم المقروء أصعب، عندما تُطبّق في بيئة إنترنت أكثر تعقيداً.

التركيز على المعلومات الصريحة واسترجاعها

عند قراءة نصّ مطبوع وطوليّ، لاسترجاع معلومات، من الأرجح أن يُقرأ ويُعالج، في البداية في مستوى الميكرو/الصغير، من خلال التركيز على التعبيرات والجمل المفردة. وفي المقابل، عندما تُستعمل مصادر في الشبكة واستراتيجيات البحث الخاصّة بها، يمكن أن تكون المعالجة الأولى بمستوى الماكرو/الكبير. يحتاج القراء لاستعمال استراتيجيات لكي يميّزوا القسم الذي يشتمل على المعلومات الهامّة، قبل أن يتركّزوا في الجملة، في التعبير أو في العناصر البصريّة التي تعرض المعلومات نفسها.

مهام القراءة في الإنترنت التي تشكّل أمثلة لهذا النوع من معالجة النصّ، تشمل ما يلي:

- تمييز الجزء من صفحة الإنترنت الذي يشمل المعلومات؛
- تمييز المعلومات الصريحة المتعلقة بهدف القراءة الخاص؛
- تمييز معلومات خاصّة، من العنصر البصريّ (كالرسم البياني، الجدول أو الخريطة)

الاستنتاج

كما ذكر سابقاً، عندما يبني القراء معنًى من النصّ، فإنّهم يستخلصون النتائج حول الأفكار أو المعلومات غير الصريحة في النصّ. تتطلّب القراءة في الشبكة، كميّة كبيرة من الاستنتاج؛ بدءاً بتحديد المواقع التي من المحتمل أنها تشتمل على المعلومات الهامة. ثمّ معالجة المعلومات من صفحة الإنترنت، من خلال بناء علاقات، واستنتاج الأفكار أو المعلومات غير الصريحة في النصّ. قد يستنتج القراء أيضاً ما إذا كان هناك ضرورة، أو فائدة للانتقال بواسطة رابط إلى صفحة أخرى.

مهام القراءة في الإنترنت التي تشكّل أمثلة لهذا النوع من معالجة النصّ، تشمل ما يلي:

- تمييز الموقع الملائم، أو الأكثر فائدة، من بين مواقع ممكنة؛
- تصفية مضمون صفحة من الشبكة، بحسب مدى صلتها بالموضوع؛
- تلخيص الهدف الرئيسيّ لصفحة الإنترنت؛
- وصف العلاقة بين النصّ، والعنصر البصريّ؛
- استنتاج الفائدة الكامنة من الروابط.

تفسير ودمج أفكار ومعلومات

يتطلّب استعمال الإنترنت القدرة على قراءة ومعالجة معلومات من عدّة مصادر في الشبكة. إنّ دمج وتركيب المعلومات من عدّة نصوص هي عمليّات تثير كثيراً من التحدّي، وكذلك قراءة النصوص المطبوعة (ليس من الإنترنت)؛ لأنّ القراء يحتاجون، ليس فقط لفهم نصّ واحد، بل لدمج المعلومات من نصّين أو أكثر. في بيئة الإنترنت، هناك معلومات معروضة بواسطة عناصر متحرّكة، ومقطوعات فيديو، إضافةً إلى شبابتك قافزة، وعناصر بصريّة/جغرافيك، أو نصيّة تظهر عندما نمرّر عليها المؤشّر.

مهام القراءة في الإنترنت التي تشكّل أمثلة لهذا النوع من معالجة النصّ، تشمل ما يلي:

- مقارنة ومقابلة معلومات معروضة في موقع إنترنت واحد، أو في أكثر من موقع؛
- الربط بين معلومات معروضة في صفحة إنترنت، أو في موقع إنترنت واحد، ومعلومات معروضة في صفحة أخرى أو موقع آخر؛
- التعميم بناءً على المعلومات المعروضة في موقع إنترنت، واحد أو أكثر؛
- الربط بين التفاصيل الواردة في صفحات الإنترنت المختلفة، والموضوعات العامّة؛
- استخلاص النتائج بحسب المعلومات المعروضة في عدّة مواقع إنترنت.

تقييم ونقد عناصر نصيّة ومضامين

المهارات المطلوبة لتقييم ونقد نصوص في الشبكة في ePIRLS تشبه إلى حدّ كبير المهارات المطلوبة في قطع القراءة المطبوعة في PIRLS. مع ذلك، ولأنّ كلّ واحد يستطيع أن ينشر في الإنترنت أيّ شيء، يجب على القراء أن يحكموا على مدى مصداقيّة مصدر المعلومات، إضافةً إلى ذلك، عليهم تمييز وجهة النظر في النصّ، والانحياز الذي من الممكن أن يكون في النصّ. كذلك، فإنّ المميّزات البصريّة والنصيّة في الإنترنت تميل أن تكون أكثر تنوّعًا.

مهام القراءة في الإنترنت التي تشكّل أمثلة لهذا النوع من معالجة النصّ، تشمل ما يلي:

- تقييم مدى سهولة إيجاد معلومات في موقع ما في الإنترنت؛
- تقييم كيف من المحتمل أن تغيّر المعلومات تفكير الناس؛
- وصف تأثير العناصر البصريّة الموجودة في الموقع؛
- تحديد وجهة نظر الموقع، أو الانحياز الذي من الممكن أن يكون فيه؛
- الحكم على مدى مصداقيّة المعلومات في الموقع.

اختيار قطع القراءة لـ PIRLS و PIRLS Literacy , ونصوص الإنترنت لـ ePIRLS

قُطِعَ القراءة لـ PIRLS و PIRLS Literacy ، وكذلك نصوص الإنترنت لـ ePIRLS، تمرّ فحصاً متعمّقاً من قبل مجموعة أخصائيّين في القراءة، ومنسّقي البحث في كلّ دولة. يُبذل جهد كبير للتأكد من أنّ النصوص تتميز بما يلي:

- الموضوع والتماسك؛
 - المضمون ملائم لدول متنوّعة ولثقافات مختلفة؛
 - المضمون ممتع ويثير اهتمام جمهور واسع من التلاميذ،
 - أساس ملائم لتقييم مجال عمليات فهم المقروء كاملة.
- لكي تكون القراءة في هذا البحث مشابهة لتجربة القراءة الحقيقيّة، يجب أن تكون قُطِعَ القراءة والموادّ المعروضة في الإنترنت مشابهة لما يقرأ التلاميذ يوميّاً، كذلك يجب أن تعكس قراءة التلاميذ الحقيقيّة في المدرسة وخارجها. لذا، فإنّ كلّ النصوص المقترحة من الدول المشاركة تمثّل الموادّ الأدبيّة والمعلوماتيّة التي يقرأها تلاميذهم. قد تعكس النصوص الموجودة والمعدّة لقراءة التلاميذ في المدرسة وخارجها، فعاليّات القراءة العاديّة والتحدّيات، أكثر من النصوص التي تُعدّ خصيصاً للبحث.
- قيود الوقت في الامتحان، تُلزم تحديد طول النصوص، لأنّ التلاميذ بحاجة لوقت كافٍ لقراءة القطعة والإجابة عن أسئلة الفهم حولها. تنعكس الفوارق في مستوى الصعوبة بين PIRLS و PIRLS Literacy في طول النصوص: معدّل الطول في PIRLS بشكل عامّ حوالي: 800 كلمة، بينما في PIRLS Literacy حوالي 400 كلمة. مع هذا، من الممكن أن يتغيّر الطول قليلاً، لأنّه ثمة مميّزات نصيّة أخرى تؤثر على وتيرة القراءة.
- ميزة أخرى من ميزات PIRLS Literacy والتي أُعدّت لمساعدة التلاميذ على تحديد معلومات في النصّ، هي توزيع الأسئلة على طول النصّ. إذا أمكن، توضع الأسئلة التي تُلزم التلاميذ التركيز في صفحة معيّنة من النصّ، في الصفحة المقابلة للنصّ، هكذا يتمكّن التلاميذ من رؤية السؤال والنصّ الملائم في الوقت نفسه. توزيع الأسئلة بهذا الشكل يساعد على التأكد من أنّ التلاميذ يستطيعون الإجابة عن قسم من الأسئلة، حتّى وإن لم ينهاوا قراءة القطعة بأكملها.

تمتّ ملائمة مهامّ القراءة المعلوماتيّة في الشبكة في ePIRLS في العلوم، أو في العلوم الاجتماعيّة من مواقع في الإنترنت. كما ذكر سابقاً، فإنّ كلّ مهمّة تُلزم القراءة في ثلاثة مواقع مختلفة تقريباً، وتشتمل على حوالي 5-10 صفحات في الإنترنت. كي تعكس الواقع أنّه في كثير من الأحيان، تُلزم القراءة في الإنترنت تصنيف معلومات أكثر ممّا يلزم بالفعل لتحقيق الهدف المطلوب. معدّل طول النصوص لكلّ مهمّة في ePIRLS، حوالي 1000 كلمة.

الوضوح والتماسك هما معياران أساسيان لنصوص PIRLS. عادةً، تُكتب القطع في المواقع بأيدي كتّاب ماهرين، يعرفون كيف يكتبون لجمهور الصغار. لذا، فالنصوص مكتوبة بمستوى ملائم لهم من حيث اللغة وكثافة المعلومات. في سياق بحث عالمي، القدرة على الوصول لتجربة القراءة الحقيقيّة في الامتحان قد تكون محدودة قليلاً، بسبب الحاجة لترجمة النصّ للغات كثيرة. لذلك، يُبذل اهتمام خاصّ في اختيار نصوص يُمكن ترجمتها دون المساس بوضوح المعنى، وبكونها تثير رغبة التلاميذ في القراءة.

لدى اختيار نصوص البحث العالمي، من المهمّ جدّاً الانتباه إلى عدم إمكانيّة وجود ميل لثقافة معيّنة. النصوص التي تعتمد كثيراً على معرفة ثقافة معيّنة، تُستثنى وترفض في الحال. لذا، فإنّ اختيار النصوص يعتمد على جمع نصوص واختيارها من أكثر عدد ممكن من الدول المشاركة. الهدف من هذا هو أن تكون النصوص متنوّعة وذات علاقة بثقافات مختلفة، بحيث لا يكون لدولة ما، أو لثقافة ما تمثيلٌ زائد عن غيرها. يتمّ الاختيار النهائي، على أساس تمثيل الشعوب والدول في مجمل نصوص الامتحان.

مدى ملائمة النصوص لبحث PIRLS ومستوى مقروئيتها، يُقرّران، في الأساس بواسطة فحص متكرّر على أيدي رجال تربية وأخصائيين في المناهج التعليميّة من الدول المشاركة. عند اختيار النصوص، يُؤخذ في الحسبان العدل والحساسيّة للاعتبارات الجندرية (الجنسويّة)، العرقية، القوميّة والدينيّة، ويُبذل جهد لاختيار نصوص ملائمة للفئة العمريّة من حيث المواضيع التي تتناولها والتي تتيح التعامل مع جميع عمليات فهم المقروء.

وفي النهاية، من المهمّ أن تكون النصوص ممتعة ومثيرة لإعجاب أكبر عدد ممكن من التلاميذ. في الامتحان التجريبيّ يُسأل التلاميذ، إلى أيّ مدى أعجبهم كلّ واحد من النصوص. ولكي يتمّ اختيار نصّ معيّن لبحث PIRLS يجب أن يحظى بنسبة عالية من الإجابات الإيجابية.

