
بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خوانندگی

پرلز (PIRLS) ۲۰۰۱

دکتر عبدالعظیم کریمی

چکیده

مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خوانندگی^۱ (PIRLS) مطالعه‌ای تطبیقی در زمینه‌ی "مهارت خوانندگی" کودکان است که توسط انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) انجام شده است. در این مطالعه، سی و پنج کشور شرکت کننده میزان سواد خوانندگی را در دانش‌آموزان دو پایه‌ی بالاتر که بیشترین تعداد ۹ ساله را در میان خود دارند، مورد ارزیابی قرار دادند. این سن در بیشتر کشورها دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم را در بر می‌گیرد (در ایران نیز پایه‌ی چهارم مورد ارزیابی قرار گرفت). مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۱ اطلاعاتی تطبیقی را درباره‌ی سواد خوانندگی در میان دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ارائه می‌دهد. همچنین به مطالعه‌ی عوامل مختلفی که با یادگیری سواد خوانندگی در دانش‌آموزان مرتبط است، می‌پردازد. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که:

1- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

● عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در مقایسه با سایر کشورهای شرکت کننده به طور معناداری پایین‌تر از میانگین بین‌المللی (۵۰۰) است.

● عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در متون ادبی بهتر از متون اطلاعاتی است.

● متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در نمره‌ی کل و متون اطلاعاتی شبیه به هم و بهتر از سه کشور کویت، مراکش و بلژیک است؛ در متون ادبی وضعیت بهتری را نشان می‌دهد؛ یعنی، نتایج آن از چهار کشور (آرژانتین، کویت، مراکش، بلژیک) بالاتر است.

● بالاترین عملکرد (به ترتیب) متعلق به کشورهای سوئد، هلند و انگلستان است.

در این گزارش، خلاصه‌ای از یافته‌های ملی و بین‌المللی مطالعه‌ی پرلنز (۲۰۰۱) ارائه می‌شود و سپس، متغیرهای مؤثر و عوامل مرتبط با سواد خواندن مورد تحلیل و تفسیر قرار می‌گیرند.

واژگان کلیدی: سواد خواندن، یادگیری مهارت‌های خواندن، آزمون سواد خواندن، مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

پزلز چیست؟

مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن، برنامه‌ای ابتکاری برای ارزیابی توانایی خواندن کودکان در پایه‌ی چهارم ابتدایی است که سی و پنج کشور از سراسر جهان در آن شرکت دارند. این مطالعه، هر پنج سال یک بار طی سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ روندخواندن را مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌دهد.

پزلز از جمله مطالعات گسترده‌ای است که انجمن بین‌المللی تحصیلی^۱ انجام داده است. این انجمن از آغاز تأسیس خود در سال ۱۹۵۹ حدود نیم قرن است که مطالعات تطبیقی وسیعی را در سطح بین‌المللی در زمینه‌ی علوم، ریاضیات، زبان، ادبیات، تربیت اجتماعی، نگارش، کامپیوتر، آموزش پیش‌دبستانی، درک مطلب، **سواد خواندن** و غیره به انجام رسانده است. یکی از این مطالعات، مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن است. هدف نهایی این انجمن، ارتقای سطح یادگیری در درون نظام‌های آموزشی جهان و بهبود سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی مربوط به فرایند تدریس و یادگیری در آن است.

در سال ۱۹۷۰، موضوع **«خواندن»**، که یکی از شش موضوع مطالعاتی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بود، در پانزده کشور به اجرا درآمد. در سال ۱۹۹۱ نیز مطالعه‌ی **«سواد خواندن»** میان سی و دو نظام تحصیلی اجرا شد. در سال‌های اخیر، مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن به عنوان جدیدترین بررسی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به رسمیت شناخته شده است تا بر پیشرفت سواد خواندن کودکان در آینده نظارت کند (مولیس، مارتین، گونزالس، کندي، ۲۰۰۳).

1- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۱ با هدف فراهم ساختن گرایش‌های خواندن در دانش‌آموزان طی یک چرخه‌ی پنج ساله با شرکت ۳۵ کشور انجام گرفت و توسعه‌ی پرلز ۲۰۰۶ نیز به خوبی در حال اجراست. همان طور که در چارچوب پرلز ۲۰۰۱ توصیف شده است (کمپل، کلی، مولیس، مارتین و سینزبری، ۲۰۰۱) اهداف خواندن و فرایند درک مطلب، پایه و اساس پرلز در ارزیابی کتبی توانایی دانش‌آموزان است و عادت‌های خواندن آن‌ها نیز به کمک پرسش‌نامه ارزیابی می‌شود. بیش از نیمی از پرسش‌ها پاسخ‌های تشریحی (سؤالات پاسخ-ساز)^۱ نیاز دارند و دانش‌آموزان باید آن‌ها پاسخ تشریحی دهند.

گزارش بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱، با توجه به طرح، که نیمی براساس مواد خواندنی ادبی و نیمی دیگر براساس مواد اطلاعاتی است، معیارهای اجرایی سواد خواندن به طور عام و دو هدف اصلی خواندن را در بر می‌گیرد. با وجود این، در طرح پرلز ۲۰۰۶، اصلاح و بهبود مطالعه از طریق فراهم سازی فرایندهای درک مطلب نیز ایده‌ال به نظر می‌رسد. مرکز مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز در کالج بوستون در آغاز جهت جست و جوی این امکان، مسؤلیت پروژه‌ی درجه بندی نتایج پرلز ۲۰۰۱ را از نظر فرایندهای درک مطلب بر عهده گرفت. این مطلب شرح و توصیفی از تجربه‌ی انجمن بین‌المللی ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی است و نتایج درجه بندی فرایندهای درک مطلب خواندن پرلز ۲۰۰۱ را برای ۳۵ کشور نشان می‌دهد. چهار فرایند تعیین شده در چارچوب پرلز عبارت‌اند از:

- تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به صراحت تبیین شده‌اند.

- دستیابی به استنباطات روشن
- تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات
- بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن.

از آنجا که یکی از اهداف مهم پرلز ۲۰۰۶، بهبود و توسعه‌ی ارزیابی از طریق تأمین اطلاعات در مورد فرایندهای درک مطلب و نیز اهداف خواندن است، مرکز مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز کار خود را با بررسی امکان درجه‌بندی داده‌های ۲۰۰۱ از رهگذر هر چهار فرایند تعیین شده در دستور کار خود آغاز کرد. با وجود این، برای تکمیل درجه‌بندی، لازم بود فرایندها دقیقاً در دو معیار-یکی برای دو فرایند اولی و دیگری برای دو فرایند دوم- ادغام گردند.

باری، تحقیقات آموزشی به ویژه در سطح بین‌المللی و براساس چارچوب‌های علمی و استانداردهای جهانی منبعی مهم برای تولید دانش، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مؤثر است. مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱، یکی از مطالعات مهمی است که نتایج آن می‌تواند در شناخت مشکلات و کاستی‌ها و بهبود کیفیت نظام آموزش کشورها و کشف راهکارهای ارتقای سواد خواندن در دانش‌آموزان تعیین‌کننده باشد؛ زیرا تحقیقات آموزشی زمینه‌هایی را فراهم می‌آورند تا برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان در درک بهتر مشکلات و اتخاذ راهبردهای مناسب، بتوانند در روند بهبود بخشیدن به کیفیت یادگیری مشارکت کنند. در واقع، این نوع مطالعات، مشخص می‌کند که چه فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان باید فراهم شود تا آن‌ها بهتر بتوانند در فرایند درک، استنباط و قضاوت در "خواندن" متون مهارت یابند.

در سال ۱۹۹۸، مجمع عمومی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با گنجانیدن پروژه‌ی پرلز به عنوان بخشی از چرخه‌ی ثابت ارزیابی‌هایی که ریاضیات و علوم را نیز شامل می‌شود، رسماً موافقت کرد و برخی از اصول بنیادین آن به شرح زیر در همان مرحله پی‌ریزی شد.

-
- در سال ۲۰۰۱، مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن با ارزیابی دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم آغاز شود.
 - پرلز تمرکز خود را بر دستاورد سواد خواندن و نیز متون یادگیری خواندن در خانه و مدرسه قرار دهد.
 - تعیین و برآورد سواد خواندن از طریق ارزیابی جامع مبتنی بر "متون خواندنی" معتبری که دانش‌آموزان در یکی از مراحل خواندن با آن‌ها سر و کار دارند، انجام پذیرد.
 - آزمون خواندن به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که ارزیابی‌های آتی بتواند جهت‌گیری‌ها را در تحقق اهداف خواندن برآورد کند.
 - به دانش‌آموزان تحت آزمون، معلمانی که در حال حاضر مسئولیت تدریس به آن‌ها را بر عهده دارند و مدیران این مدارس تا آن‌ها بتوانند بگردآوری داده‌های مربوط به متون، به شرح و تفسیر این دستاوردها بپردازند.
- در سال ۱۹۹۹، با تشکیل جلسه‌ای مرکب از نمایندگان دبیرخانه انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، (شامل مرکز بین‌المللی ارزشیابی مطالعه^۱ در کالج بوستون، مرکز آمار کانادا و بنیاد ملی پژوهش‌های آموزشی در انگلستان و ویلز) برنامه‌ریزی برای این پژوهش آغاز شد. در این جلسه مقرر شد که علاوه بر الحاق اصول اساسی مجمع عمومی-پرلز داده‌هایی را از والدین کودکان در مورد فعالیت‌های خواندن آنان گردآوری کنند. از سوی دیگر نیز داده‌هایی درباره‌ی آموزش خواندن در مرحله اولیه در مدارس جمع‌آوری شود تا اطلاعات بیشتری در زمینه‌ی آموزش خواندن (فراتر از آنچه معلمان در طول سال تحصیلی انجام می‌دهند) تهیه کنند. این اهداف اولیه از سوی گروه تدوین متون خواندن^۲ و

1- International Study Center (ISC)

2- Reading Development Group (RDG)

نمایندگان از کشورهای شرکت‌کننده (همه‌هنگ
کنندگان ملی پژوهش)^۱ مورد حمایت قرار گرفت.
تدوین برنامه‌ی پرلز دو سال به درازا کشید،
یعنی، از سال ۱۹۹۸ آغاز شد و تا اوایل سال
۲۰۰۱ و تا از آن زمان که آزمون نهایی خواندن و
پرسشنامه‌ها مورد تصویب کشورهای شرکت‌کننده
قرارگرفت، ادامه یافت. سی کشور به عنوان بخشی
از کار، آزمون مقدماتی و تکمیل پرسشنامه‌ها را
انجام دادند. سرانجام نیز سی و پنج کشور در
گردآوری داده‌های اصلی شرکت کردند.
کشور ایران از سال ۱۳۷۰ برابر با ۱۹۹۱
میلاادی رسماً به عضویت انجمن بین‌المللی ارزشیابی
پیشرفت تحصیلی در آمده و تا کنون در سه
مطالعه‌ی تیمز (سومین مطالعه‌ی بین‌المللی ریاضی و
علوم^۲) در فاصله‌ی سال‌های ۱۹۹۵، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۳ و
نیز در دو مطالعه‌ی پرلز (۲۰۰۱ و ۲۰۰۶) شرکت
کرده است.

در مقاله حاضر مهم‌ترین یافته‌ها و نتایج این
مطالعه با تأکید بر عملکرد دانش‌آموزان ایرانی
در سواد خواندن مطرح شده که امید است مورد
توجه کارشناسان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی،
ویژه معلمان دوره‌ی ابتدایی، قرار گیرد و بتوان
از نتایج آن در شناخت نارسایی‌ها و کشف
راهبردهای مؤثر برای بهبود نظام آموزشی بهره
جست.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1- NRC

2- Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)

بیان مسأله

مهارت در "خواندن" یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان در زندگی امروز است. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیر درسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌سازد و آنان را یاری می‌دهد تا "بهرتر اندیشیدن" و "بهرتر زیستن" را بیاموزند؛ به عبارت دیگر، "سواد خواندن" به معنای علمی و جامع آن، وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای تجربه‌ی بشری دست یافت. آن گونه که از مبانی و چارچوب نظری "سواد خواندن" بر می‌آید، "خواندن" معطوف به درک مطلب نوشته شده و شناخت ارزش‌ها، معانی و مفاهیم کلمه‌ها، عبارت‌ها، جمله‌ها و دریافت دانستنی‌ها و معنا و مقصود پیامی است که نویسنده با به کار گیری نشانه‌ها و رمزه‌های کلامی آن را نوشته است. به نظر نلسون، (۱۹۸۴) و سیلیمان (۱۹۸۴، ۱۹۸۶)، "زبان اساسی‌ترین رسانه‌ای است که اغلب یادگیری‌های اجتماعی و تحصیلی از طریق آن در مدرسه تحقق می‌یابد". از این رو مشکلات مربوط به خواندن و یادگیری زبان می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات شدید در سایر یادگیری‌ها باشد (هالاهان و کافمن، ترجمه ماهر، ۱۳۷۱).

در حقیقت یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری همه‌ی یادگیری‌هاست؛ زیرا اغلب یادگیری‌های درسی از این طریق صورت می‌گیرد. برای یادگیری دروس دیگر نظیر ریاضی، تاریخ و جغرافیا نیز باید به مهارت درک مطلب و توانایی خواندن مسلط بود. اهمیت بنیادی سواد خواندن زمانی آشکارتر می‌شود که بدانیم در جهان امروز، گستره‌ی موضوع "خواندن" و ابعاد پیچیده و متنوع آن تنها به درک نشانه‌های نوشتاری و رمزه‌های کلامی محدود نمی‌شود بلکه فراتر از آن‌ها، خواندن علائم بصری،

”نشانه‌های الکترونیکی” و ”متن‌های دیجیتالی” از جمله تحولاتی است که در قلمرو ”سواد خواندن” به شکل بسیار جدی و فراگیر مطرح شده است. زیرسازي اصلي ”سواد خواندن” با ”یادگیری خواندن” ارتباطی بنیادین دارند اما مسأله این است که چگونه می‌توان توانایی ادراک در خواندن را به بهترین وجه در کودکان تقویت کرد؟ روش‌های نوین و اثربخش در پرورش مهارت‌های خواندن کدام‌اند؟ عوامل زیستی، روانی و آموزشی ”خواندن” چیست؟ متغیرهای مداخله‌گر در کاهش یا افزایش مهارت خواندن در خانه و مدرسه کدام‌اند؟ خواندن، به منزله‌ی یک فرایند آموزشی، از چه زمانی و چگونه آغاز می‌شود؟ کشورهای که دانش‌آموزان آن‌ها از نظر عملکرد سواد خواندن در مقایسه با سایر کشورها در سطح بالاتری هستند، از نظر پیشینه‌ی فرهنگی-تربیتی، برنامه‌ریزی‌های آموزشی، روش‌های تدریس، امکانات و منابع آموزشی با دیگر کشورها چه تفاوت‌هایی دارند؟ پاسخ‌گویی به هر یک از این پرسش‌ها نیازمند پژوهش‌های جداگانه‌ای برای پی‌گیری عوامل مؤثر در ”مهارت خواندن” است. در این زمینه تحقیقات مختلفی انجام شده است اما چالش‌های جدید در حوزه‌ی یاددهی-یادگیری مسائل تازه‌ای را پیش روی پژوهشگران قرار می‌دهد که برای هرکدام باید پاسخی علمی یافت. مطالعه‌ی پرلز به بخشی از این پرسش‌ها پاسخ داده است؛ به گونه‌ای که از طریق مقایسه و تحلیل داده‌های آن می‌توان به راهکارهای مؤثری برای پیشبرد اهداف سواد خواندن دست یافت.

اهداف مطالعه‌ی پرلز

- ۱- بررسی عملکرد دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی در زمینه‌ی میزان توانایی خواندن؛
- ۲- مطالعه‌ی عوامل زمینه‌ساز و مؤثر بر چگونگی کسب موفقیت دانش‌آموزان در خواندن، شامل تجارب یادگیری، خواندن در خانه و چگونگی آموزش در مدرسه؛

- ۳- مقایسه‌ی رونید پیشرفت خواندن در دانش‌آموزان با طراحی مطالعه در سه دوره‌ی پنج ساله (سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱)؛
- ۴- آشکار شدن تفاوت‌های عملکردی نظام‌های آموزشی کشورها؛
- ۵- ارائه‌ی راهبردها و تفسیرهایی برای بهبود نظام‌های آموزشی و یادگیری توانایی خواندن.

پرسش‌های اصلی مطالعه

- ✓ دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم تا چه میزان بر خواندن تسلط دارند؟
- ✓ عملکرد دانش‌آموزان یک کشور با کشورهای دیگر چگونه مقایسه می‌شود؟
- ✓ آیا دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم از خواندن لذت می‌برند و برای آن ارزش قائل‌اند؟
- ✓ برنامه‌ی آموزش خواندن برای دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی کشورها چگونه سازماندهی می‌شود؟
- ✓ عوامل درون آموزشی و برون آموزشی تا چه اندازه در کیفیت توانایی خواندن دانش‌آموزان مؤثرند؟

تعریف مفاهیم اصلی

تعریف سواد خواندن

پرلز ۲۰۰۱ سواد خواندن را این گونه تعریف می‌کند:

“توانایی درک و استفاده از فرم‌های نوشتاری زبان که جامعه آن‌ها را درخواست می‌کند یا فرد به آن‌ها ارزش می‌گذارد. نوآموزان با این توانایی می‌توانند معنای متون متفاوت را دریابند. آن‌ها برای یادگیری، برای شرکت در جامعه با سوادان و برای سرگرمی و لذت می‌خوانند” (کمبل، ۲۰۰۱).

ابعاد سواد خواندن

اهداف خواندن

فرایند درک مطلب
رفتار خواندن و نگرش به خواندن
ابعاد اول و دوم از سواد خواندن، از طریق
آزمون‌های نوشتاری درک مطلب سنجیده می‌شود.
پرسشنامه‌های زمینه‌یابی دانش‌آموزان بعد سوم را
مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

پیشینه‌ی مطالعه‌ی پرلز

بیش از چهل سال است که انجمن بین‌المللی
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مطالعات تطبیقی را
در زمینه‌ی دستاوردهای آموزشی به اجرا در
می‌آورد. این مطالعات، ارزیابی ادواری
سواد خواندن دانش‌آموزان را نیز در بر
می‌گیرد. در سال ۱۹۷۳، خواندن که یکی از شش
موضوع مطالعاتی انجمن بین‌المللی ارزشیابی
پیشرفت تحصیلی بود، در پانزده کشور به
اجرا گذاشته شد (ترانیدیک، ۱۹۷۳؛ واکر،
۱۹۷۶) در سال ۱۹۹۱ نیز مطالعه‌ی سواد
خواندن در میان سی و دو نظام تحصیلی به
اجرا درآمد. به تازگی، پرلز (مطالعه‌ی
بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن) به عنوان
جدیدترین بررسی انجمن بین‌المللی ارزشیابی
پیشرفت تحصیلی به رسمیت شناخته شد تا بر
پیشرفت سواد خواندن کودکان در آینده
نظارت کند (مولیس، مارتین، گونزالس، کندي،
۲۰۰۳).

مراحل توسعه و تدوین ارزیابی خواندن پرلز در
یک دوره‌ی دو ساله از ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۱ تحقق یافت.
مسئولیت این کار بر عهده‌ی تیمی متشکل از بنیاد
ملی پژوهش تحصیلی در انگلستان و ولز بود که در
همه‌ی مراحل از سوی هماهنگ‌کنندگان خواندن پرلز.
گروه توسعه‌ی خواندن، هماهنگ‌کنندگان ملی پژوهش،
تیم مدیریت پروژه‌ی پرلز و کارمندان مرکز
مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز در کالج بوستون مورد حمایت
و مشاوره قرار گرفتند. آزمون توسعه به طور جدی
بر اساس چارچوب و جزئیات ارزیابی پرلز ۲۰۰۱ بود
(کمپل، کلی، مولیس، مارتین و سینزبری، ۲۰۰۱).
چشم‌اندازی که این چارچوب از سواد خواندن به
دست می‌دهد، مبتنی بر فرایند تعاملي پیچیده‌ی

است. این چارچوب، دو هدف اصلی را برای خواندن - که مناسب گروه سنی برگزیده شده برای ارزیابی است - تعیین می‌کند: خواندن برای کسب تجربه‌ی ادبی و خواندن برای به دست آوردن اطلاعات و به کارگیری آن. چارچوب پرلز تصریح می‌کند که چهار فرایند اساسی درک مطلب را که خوانندگان برای معناسازی به کار می‌برند، همان فرایندهایی هستند که در جهت دستیابی به هر دو هدف خواندن به کار گرفته می‌شوند. ارزیابی پرلز به قطعاتی نیاز دارد که دانش‌آموزان را به درستی با متن درگیر سازد و ویژگی‌های این درگیری را به نمایش گذارد.

یکی دیگر از مطالعات مشابه پرلز، مطالعه پیزا^۱ است که در سال ۲۰۰۰ میلادی توسط IEA انجام گرفت. این مطالعه، سواد خواندن دانش‌آموزان ۱۵ ساله را در مقیاسی بین‌المللی ارزیابی کرد و سپس، بلافاصله بعد از آن - یعنی در سال ۲۰۰۶ - مطالعه‌ی پرلز را به اجرا در آورد.

نکته‌ی حائز اهمیت در این دو نوع مطالعه^۲، پی بردن به نقاط افتراق و اشتراك نهفته در اهداف، فرایندها و نتایج آن‌هاست.

مطالعه‌ی پرلز به این منظور طراحی شد که اطلاعات معتبری درباره‌ی کیفیت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی (بچه‌های ۹ تا ۱۰ ساله) با تمرکز بر عوامل خانه و مدرسه ارائه دهد.

همان گونه که می‌دانیم، هدف اصلی آموزش کودکان در دوره‌ی ابتدایی، یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن است. مطالعه‌ی پرلز به عنوان تکمیل‌کننده و تسهیل‌کننده‌ی اهداف و انتظارات مربوط به فعالیت‌های خواندن دانش‌آموزان، در مطالعه‌ی پیزا^۳ طرح‌ریزی شد.

1- Programme for International Student Assessment (PISA)

2- PIRLS& PISA

3- PISA

ویژگی مطالعه‌ی پیزا در این بود که در این پروژه، "سواد خواندن" براساس نیاز دانش‌آموزان به عنوان کسانی که از دنیای مدرسه وارد دنیای کار می‌شوند، محدود شد اما در مطالعه‌ی پرلز، "سواد خواندن" دانش‌آموزان، به عنوان کسانی که از مرحله‌ی یادگیری برای خواندن^۱ به مرحله‌ی خواندن برای یادگیری^۲ گذر می‌کنند، مورد ارزیابی قرار گرفت.

به همین سبب است که پرلز، مهارت‌های بنیادی سواد خواندن دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی را برای سایر یادگیری‌ها تعیین‌کننده می‌داند. به طوری که دامنه و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با کیفیت یادگیری خواندن و کسب مهارت‌های لازم در درک مطالب درسی آن‌ها ارتباط مستقیمی دارد^۳.

جامعه‌ی مورد مطالعه

پرلز سواد خواندن کودکان را در پایه‌ی بالاتر از دو پایه‌ی هم جوار که بیشترین تعداد ۹ ساله‌ها را در بر می‌گیرد، ارزیابی می‌کند (این دو پایه‌ی هم جوار در کشور ما پایه‌های سوم و چهارم تحصیلی است). این معیار در بیشتر کشورها با پایه‌ی چهارم ابتدایی مطابقت دارد. دلیل انتخاب این جمعیت آن است که این مرحله، نقطه‌ی گذار مهمی از نظر رشد کودکان در مهارت خواندن تلقی می‌شود. در بیشتر کشورها انتظار می‌رود که کودکان تا پایان پایه‌ی چهارم ابتدایی، چگونه خواندن را یاد گرفته باشند.

در هر کشور، برای به کارگیری طراحی نمونه‌گیری دو مرحله‌ای، ابتدا نمونه‌های معرف دانش‌آموزان

1- Learning to Read

2- Reading to Learn

۳- برای مطالعه‌ی بیشتر در زمینه‌ی تفاوت‌ها و شباهت‌های مطالعه‌ی پرلز و پیزا، بنگرید به مقاله‌ی

کتاب چارچوب نظری پرلز- نوامبر ۱۹۹۹، ص ۳۳ و ۳۷، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، مرکز ملی

انتخاب شدند. در مرحله‌ی اول، برای کاربرد احتمال متناسب با اندازه‌ی نمونه‌گیری، حداقل ۱۵۰ مدرسه گزینش شد. در مرحله‌ی دوم، یک یا دو کلاس چهارم ابتدایی به طور تصادفی در هر مدرسه نمونه‌گیری شدند که نتیجه‌ی آن، انتخاب حداقل ۳۷۵۰ دانش‌آموز در هر کشور بود. برخی از کشورها تصمیم گرفتند مدارس و کلاس‌های بیشتری را در این طرح بگنجانند تا امکان تجزیه و تحلیل‌های بیشتر و در نتیجه، به دست دادن نمونه‌های اندازه‌گیری بزرگتر را فراهم آورند.

انتخاب نمونه‌ی مورد مطالعه

پرلز ۲۰۰۱ از یک طرح سه مرحله‌ای طبقاتی خوشه‌ای برای نمونه‌گیری استفاده کرد:

- ۱- تعریف و مشخص کردن نمونه‌ی آماری موردنیاز که شامل دانش‌آموزان پایه‌ای است که بیشترین تعداد نه ساله‌ها را در خود دارد. در بیشتر کشورها- از جمله ایران- پایه‌ی چهارم عنوان نمونه انتخاب شد.
- ۲- در مرحله‌ی دوم، همه‌ی مدارس براساس خصوصیات جغرافیایی (ایالتی یا استانی)، نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی) طبقه‌بندی شدند. سپس، از میان آن‌ها حداقل تعداد ۱۵۰ مدرسه با استفاده از روش منظم "احتمال متناسب با حجم" انتخاب شد. به این معنا که سهم هر یک از خوشه‌ها در نمونه، متناسب با حجم آن در جامعه می‌باشد. همان‌طور که قبلاً گفته شد، در ایران با این روش ۱۸۴ مدرسه انتخاب گردید.
- ۳- در مرحله‌ی سوم، در هر مدرسه یک یا دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. در ایران، با توجه به تعداد کم دانش‌آموز در مدارس کوچک، دو کلاس به طور تصادفی در مدارس بزرگ انتخاب شدند.

جامعه و نمونه‌ی مورد مطالعه در ایران

طبق آمار سال ۱۳۷۹، تعداد ۶۱۱۱۰ دبستان با ۱۷۴۱۶۷۳ دانش‌آموز وجود داشت که از میان آن‌ها بر اساس روش استاندارد شده توسط موسسه‌ی آمار کانادا، تعداد ۱۸۴ مدرسه با حجم ۷۷۰۳ نفر دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۰/۴ برای شرکت در مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۱ انتخاب شدند.

نمونه‌ی مورد مطالعه در ایران

| وضعیت شرکت مدارس | | | تعداد کل مدارس | طبقه‌بندی مدارس |
|------------------|---------------|-------|----------------|-----------------------|
| دومین جایگزین | اولین جایگزین | نمونه | | |
| ۰ | ۱ | ۳۸ | ۳۹ | مدارس دولتی کوچک |
| ۰ | ۱ | ۱۵ | ۱۶ | مدارس غیرانتفاعی کوچک |
| ۰ | ۲ | ۱۰۳ | ۱۰۵ | مدارس دولتی بزرگ |
| ۰ | ۰ | ۲۴ | ۲۴ | مدارس غیرانتفاعی بزرگ |
| ۰ | ۴ | ۱۸۰ | ۱۸۴ | مجموع |

ابزارهای مطالعه

متون خواندن: در ۱۰ کتابچه شامل متون اطلاعاتی^۱ و متون ادبی^۲ همراه با سؤال‌های چند گزینه‌ای، پاسخ کوتاه و پاسخ ساز.

پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموز: بررسی عوامل و زمینه‌های آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مؤثر بر عملکرد دانش‌آموزان در حیطه‌ی خواندن با تأکید بر فعالیت‌های درون و بیرون مدرسه‌ای آنان.

پرسش‌نامه‌ی مدرسه: بررسی متغیرهای نظیر شیوه‌های مدیریتی اعمال شده، وظایف مدیران، کمبودها و موانع آموزشی و شرایط فیزیکی مدارس.

1- Informational

2- Literary

پرسشنامه‌ی اولیا: بررسی نگرش، روش‌ها و امکانات اولیای دانش‌آموزان در زمینه‌ی خواندن.

انواع سؤالات کتابچه‌های آزمون

در آزمون خواندن، از دو نوع سؤال برای سنجش توانایی خواندن کودکان استفاده شد:

۱- سؤالات چند گزینه‌ای و ۲- سؤالات پاسخ‌ساز. هر دو نوع سؤال برای ارزشیابی اهداف و فرایند خواندن مورد استفاده قرار گرفت.

۲- همراه با هر یک سؤال از سؤالات چند گزینه‌ای، چهار پاسخ به دانش‌آموز ارائه می‌شد که از میان آن‌ها فقط یک گزینه صحیح بود.

۳- در سؤالات پاسخ‌ساز، دانش‌آموزان به جای یافتن پاسخ صحیح از میان پاسخ‌های ممکن، می‌بایست جواب موردنظر را می‌ساختند. این مواد با توجه به دشواری سؤال، دارای گستره‌ی امتیازات ۱، ۲ و ۳ نمره‌ای بودند.

درصد اختصاص یافته مطالب آزمون برای اهداف خواندن و فرایندها

| اهداف خواندن (درصد) | | | فرایند درک مطلب |
|---------------------|---------------|-----------|--|
| جمع | مواد اطلاعاتی | مواد ادبی | |
| ۱۴% | ۸% | ۶% | بررسی و ارزیابی متن، زبان و عناصر متنی |
| ۲۲% | ۱۳% | ۹% | تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات تعیین شده |
| ۲۳% | ۹% | ۱۴% | استنتاج‌های مستقیم |
| ۴۰% | ۲۰% | ۲۰% | تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات |
| ۱۰۰% | ۵۰% | ۴۹% | جمع |

برخی اعداد، به نزدیکترین عدد گرد شده‌اند.

مؤلفه‌های ارزشیابی

مؤلفه‌ی اول: سواد خواندن در چهار سطح عملکردی، تمرکز و بازیابی اطلاعات، استنتاج‌های ساده، تلفیق و تفسیر اطلاعات و اندیشه‌ها و بررسی و ارزشیابی ویژگی‌های متن (فرایند درک مطلب، هدف‌های خواندن) مورد ارزیابی قرار گرفت.

مؤلفه‌ي دوم: محیط یادگیری (جنبه‌ي رفتارها و نگرش‌هاي خواندن) با استفاده از پرسش‌نامه‌هاي چهارگانه‌ي معلم، دانش‌آموز، اولیا و مدرسه بررسی شد.

روش‌شناسي درجه‌بندي پاسخ‌ها

مرکز مطالعه‌ي بین‌المللي پرلز، اساساً براي درجه‌بندي درك مطلب خواندن و درك متون اطلاعاتي روش‌هاي يكساني به كار مي‌گيرد. اين روش‌ها در فصل يازدهم گزارش فني پرلز (گونزالس، ۲۰۰۳) آمده است. رويکرد درجه‌بندي را در اصل، مؤسسه‌ي سنجش آموزش در سازمان ارزيابي ملي پيشرفت آموزشي آمريكا طراحي كرد و هم اكنون، تيمز نيز از آن استفاده مي‌كند.

داده‌ها و نتايج پرلز ۲۰۰۱

الف) نتايج بين‌المللي

در اين جا نتايج عملکرد كشورهاي شركت كننده در پرلز ۲۰۰۱ به ترتيب جاگاه و رتبه‌اي كه از نظر عملکرد سواد خواندن كسب كرده‌اند، به اختصار ارائه مي‌شود. اين نتايج در قالب نمايه‌ها يا جداول‌هاي آماري به تفكيك كشورها، جنسيت دانش‌آموزان، نوع متون آزمون و ساير متغيرها آمده است در اين مقاله فقط به توزيع رده‌بندي كشورها و تفاوت‌هاي عملي هر يك از كشورها در اهداف ادبي و اطلاعاتي و نيز تفاوت عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر اکتفا مي‌شود.

جدول شماره ي (: در اين جدول، نتايج پيشرفت "سواد خواندن" ۱۵۰۰۰۰ دانش‌آموز از ۳۵ كشور شركت كننده در مطالعه‌ي پرلز (۲۰۰۱) مورد مقايسه قرار گرفته است. كشورهاي فهرست شده در اين جدول به ترتيب نمره‌اي كه كسب كرده‌اند، از بالاترين تا پايين‌ترين، رتبه‌بندي شده‌اند. نقطه‌ي

میانگین بین‌المللی که مرکز ثقل نمره‌ها را نشان می‌دهد، با **نمره‌ی ۵۰۰** مشخص شده است.^۱

کشور سوئد در میان ۳۵ کشور، **رتبه‌ی اول** را کسب کرده است. ۲۳ کشور در بالای میانگین بین‌المللی (با تفاوت معنادار) و ۱۰ کشور نیز با تفاوت معنادار در پایین میانگین و دو کشور اسلوونی و نروژ در حدود نقطه‌ی میانگین قرار دارند (بدون تفاوت معنادار).

همان‌گونه که در این جدول نشان داده شده است، کشورهای **ترتیب عبارت‌اند از: نروژ، قبرس، مولداوی، ترکیه، مقدونیه، کلمبیا، آرژانتین، جمهوری اسلامی ایران، کویت، مراکش و بلیز (ر.ک، به جداول پیوست در آخر مقاله).**

از طرف دیگر، داده‌ها و نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که در همه‌ی کشورهای شرکت‌کننده، توانایی سواد خواندن "دختران" بیش از "پسران" است. این تفاوت در همه‌ی سطوح معنی‌دار است.

از نظر تفاوت عملکرد در نوع مواد آزمون، نتایج نشان می‌دهد که کشورهای سوئد و انگلستان در بخش "**اهداف ادبی**" و کشورهای سوئد، هلند و بلغارستان در بخش "**اهداف اطلاعاتی**" به ترتیب در رتبه‌های بالاتری قرار دارند (جدول مقایسه‌ی عملکرد).

از دیگر یافته‌های بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱ این است که در همه‌ی کشورهای شرکت‌کننده، بین "**پیشرفت سواد خواندن**" دانش‌آموزان و "فعالیت‌های آموزشی" سواد خواندن در **قبل از مدرسه** رابطه‌ی بالایی وجود دارد. براساس اطلاعات دریافت شده از پرسش‌نامه‌ی مدیران مدارس، درس "خواندن" از پایه‌ی اول تا چهارم بیش از سایر مواد درسی در مدرسه مورد تأکید قرار گرفته است.

۱- بنگرید به گزارش تفصیلی نتایج بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، مرکز ملی مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز، تابستان ۸۳

براساس گزارش معلمان مدارس، تدریس روزانه مبتنی بر متن کتاب یا فعالیت‌های مربوط به خواندن همراه با تکالیف و تمرین‌های هفته‌ای بوده است (میانگین بین‌المللی ۵۳٪ درصد است). این فعالیت‌ها با پیشرفت دانش‌آموزان در سواد خواندن ارتباط مثبت داشته است. در همه‌ی کشورهای شرکت‌کننده، **“نگرش مثبت”** دانش‌آموزان نسبت به **“خواندن”** و **“توانایی خواندن”** آن‌ها رابطه‌ی مستقیمی وجود دارد. در ضمن، نگرش مثبت دختران در مقایسه با پسران بالاتر است^۱.

پیشرفت دانش‌آموزانی که والدین آن‌ها زمان بیشتری را برای مطالعه صرف می‌کرده‌اند، از سایر دانش‌آموزان بالاتر است.

بین **“تعداد کتاب‌های موجود در خانه”** (بیش از ۱۰۰ جلد) و **پیشرفت سواد خواندن** دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت وجود دارد.

دانش‌آموزانی که از نظر **“سواد خواندن”** در سطح بالاتری هستند، والدینی دارند که نسبت به **“مطالعه”**، **نگرش مثبت** داشته‌اند (متوسط میزان مطالعه‌ی آنان بیش از ۶ ساعت در هر هفته بوده است).

برخلاف نتایج مطالعه‌ی **“تیمز”** (۱۹۹۵) و **“تیمز آر”** (۱۹۹۹)، که در آن‌ها کشورهای آسیای دور، از جمله سنگاپور، کره، ژاپن، چین تایپه، هنگ کنگ و... در رتبه‌های بالا قرار داشتند، نتایج مطالعه‌ی پرلز نشان‌دهنده‌ی برتری کشورهای **اروپایی** (سوئد، هلند، انگلستان،...) و قرار گرفتن آن‌ها در صدر جدول رده‌بندی کشورهای شرکت‌کننده است.

جدول مقایسه‌ی عملکرد کشورها به تفکیک نوع مواد آزمون ادبی و اطلاعاتی

| نام کشور | میانگین | نام کشور | میانگین | نام کشور | میانگین |
|----------|---------|----------|---------|----------|---------|
|----------|---------|----------|---------|----------|---------|

۱- نکته‌ی جالب توجه در جدول مقایسه کشورها از نظر نگرش به خواندن این است که در این بخش، کشور ایران در صدر جدول قرار گرفته است. این امر نشان‌دهنده‌ی آن است که دانش‌آموزان ایرانی بالاترین نگرش مثبت را نسبت به خواندن دارند.

| نمره ي متون اطلاعاتي | | نمره ي متون ادبي | | نمره ي كل | |
|----------------------------|------------------|------------------------|------------------|--------------|------------------|
| ۵۵۹ | سوئد | ۵۵۹ | سوئد | ۵۶۱ | سوئد |
| ۵۵۳ | هولند | ۵۵۹ | انگلستان | ۵۵۴ | هولند |
| ۵۵۱ | بلغارستان | ۵۵۲ | هولند | ۵۵۳ | انگلستان |
| ۵۴۷ | لتوني | ۵۵۰ | آمريكا | ۵۵۰ | بلغارستان |
| ۵۴۶ | انگلستان | ۵۵۰ | بلغارستان | ۵۴۵ | لتوني |
| ۵۴۱ | كانادا | ۵۴۸ | مجارستان | ۵۴۴ | كانادا |
| ۵۴۰ | ليتواني | ۵۴۶ | ليتواني | ۵۴۳ | ليتواني |
| ۵۳۸ | المان | ۵۴۵ | كانادا | ۵۴۳ | مجارستان |
| ۵۳۷ | مجارستان | ۵۴۳ | ايطاليا | ۵۴۲ | آمريكا |
| ۵۳۷ | هنگ كنگ | ۵۳۷ | لتوني | ۵۴۱ | ايطاليا |
| ۵۳۶ | جمهوري چك | ۵۳۷ | المان | ۵۳۹ | المان |
| ۵۳۶ | ايطاليا | ۵۳۵ | جمهوري چك | ۵۳۳ | جمهوري چك |
| ۵۳۳ | آمريكا | ۵۳۱ | نيوزيلند | ۵۲۹ | نيوزيلند |
| ۵۳۳ | فرانس | ۵۲۹ | اسكاتلند | ۵۲۸ | اسكاتلند |
| ۵۳۱ | روسيه ي فدرال | ۵۲۸ | سنگاپور | ۵۲۸ | سنگاپور |
| ۵۲۷ | سنگاپور | ۵۲۸ | يونان | ۵۲۸ | روسيه ي فدرال |
| ۵۲۷ | اسكاتلند | ۵۲۳ | روسيه ي فدرال | ۵۲۸ | هنگ كنگ |
| ۵۲۵ | نيوزيلند | ۵۲۰ | ايسلند | ۵۲۵ | فرانس |
| ۵۲۲ | يونان | ۵۱۸ | فرانس | ۵۲۴ | يونان |
| ۵۲۱ | يونان | ۵۱۸ | هنگ كنگ | ۵۱۸ | جمهوري اسلواك |
| ۵۱۲ | روماني | ۵۱۲ | جمهوري اسلواك | ۵۱۲ | ايسلند |
| ۵۰۷ | فلسطين اشغالي | ۵۱۲ | روماني | ۵۱۲ | روماني |
| ۵۰۵ | مولداوي | ۵۱۰ | فلسطين اشغالي | ۵۰۹ | فلسطين اشغالي |
| ۵۰۴ | ايسلند | ۵۰۶ | نروژ | ۵۰۲ | اسلواني |
| ۵۰۳ | اسلواني | ۴۹۹ | اسلواني | ۴۹۹ | نروژ |
| ۴۹۲ | نروژ | ۴۹۸ | قيرس | ۴۹۴ | قيرس |
| ۴۹۰ | قيرس | ۴۸۰ | مولداوي | ۴۹۲ | مولداوي |
| ۴۵۲ | تركيه | ۴۴۸ | تركيه | ۴۴۹ | تركيه |
| ۴۴۵ | مقدونيه | ۴۴۱ | مقدونيه | ۴۴۲ | مقدونيه |
| ۴۲۴ | كلمبيا | ۴۲۵ | كلمبيا | ۴۲۲ | كلمبيا |
| ۴۲۲ | آرژانتين | ۴۲۱ | ايران | ۴۲۰ | آرژانتين |
| ۴۰۸ | ايران | ۴۱۹ | آرژانتين | ۴۱۴ | ايران |
| ۴۰۳ | كويت | ۳۹۴ | كويت | ۳۹۶ | كويت |
| ۳۵۸ | مراكش | ۳۴۷ | مراكش | ۳۵۰ | مراكش |
| ۳۳۲ | بليز | ۳۳۰ | بليز | ۳۲۷ | بليز |

ب) نتایج ملی پرلز

عملکرد دانش‌آموزان ایرانی

همان‌گونه که داده‌های توزیع رتبه‌بندی جدول ۱ نشان می‌دهد، ایران در مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۱ در میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده رتبه‌ی ۳۲ را دارد.

متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایرانی به طور معناداری در هر سه حالت (میانگین کل، میانگین متون ادبی و اطلاعاتی) پایین‌تر از میانگین بین‌المللی (۵۰۰) است.

متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در متون ادبی بهتر از متون اطلاعاتی است. متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در نمره‌ی کل و متون اطلاعاتی، از ۳ کشور آخر جدول- یعنی کویت، مراکش و بلیز- و در متون ادبی از ۴ کشور آخر جدول- یعنی آرژانتین، کویت، مراکش و بلیز- بالاتر است.

وضعیت دانش‌آموزان ایران در پاسخ به سؤال‌هایی که جنبه‌ی استخراج صریح اطلاعات (حفظی) از متن داستان داشته‌اند، بهتر از مواردی بوده که به استنباط، استنتاج و ارزیابی نیاز داشته است. میانگین عملکرد دانش‌آموزان ایران در بخش متون ادبی بهتر از متون اطلاعاتی بوده است (جدول مقایسه‌ی عملکرد و نمایه‌های ۸ و ۲).

ارزیابی سواد خواندن با نقاط معیار بین‌المللی

پرلز ۲۰۰۱ برای نمایش بهتر نتایج، چهار نقطه‌ی برش را در نمره‌های ترکیبی سواد خواندن با عنوان نقاط معیار بین‌المللی انتخاب کرده است. این معیارها برای نشان دادن نمره‌های مشابه در چارک پایین، میانی، چارک بالا و ۱۰ درصد افراد ممتاز از نظر عملکرد نمونه‌ی پایه‌ی چهارم ارائه شده است.

نتایج عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در نقاط معیار ۱ مطابق شکل ۲ مورد مقایسه قرار گرفته است. در مقایسه با نمره‌ی کل سواد خواندن، فقط یک درصد از دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ایران موفق به رسیدن به نقطه‌ی معیار ۱۰ درصد ممتاز شده‌اند؛ ۴ درصد در نقطه‌ی معیار چارک بالاتر، ۱۶ درصد در نقطه‌ی معیار میانی و ۴۲ درصد در نقطه‌ی معیار چارک پایین‌تر قرار دارند. درصدهای به دست آمده توسط دانش‌آموزان ایرانی در هر چهار مرجع، پایین‌تر از میانگین بین‌المللی است.

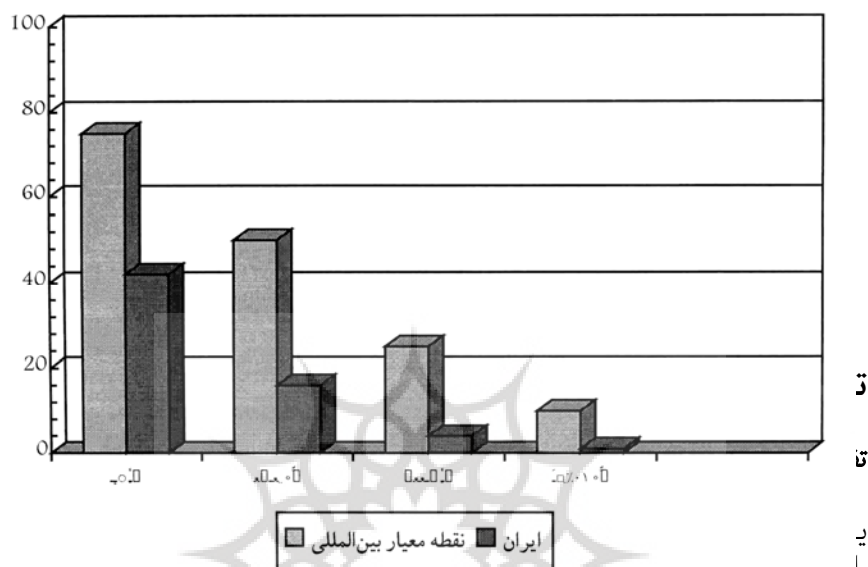
شکل ۲- راهبردها و مهارت‌های خواندن در پایه‌ی چهارم و نقاط برش نمره‌ها توسط

معیارها برای نمره‌های ترکیبی سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱

| راهبردها و مهارت‌های خواندن | نقطه‌ی برش | نقطه‌ی معیار |
|--|------------------------------|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ● توانایی یکپارچه کردن ایده‌ها و اطلاعات را نشان می‌دهد. ● به کمک متن، احساسات و رفتارهای شخصیت‌های داستان را تفسیر می‌کند. ● ایده‌ها را درون متن یکپارچه می‌سازد تا بتواند بافت داستان را به طور وسیع و معنی‌دار توضیح دهد. ● با یکپارچه کردن اطلاعات به دست آمده از مواد متفاوت و به کار بردن موفقیت‌آمیز این اطلاعات را در موقعیت‌های واقعی، دریافت مواد اطلاعاتی را نمایش می‌دهد. ● توانایی استنتاج و شناخت بعضی خصیصه‌ها را در متن ادبی نشان می‌دهد. ● با استنتاج، اعمال شخصیت‌های داستان را توضیح و تقابل می‌دهد. | نمره‌های ۶۱۵ به بالا | ۱۰ درصد ممتاز |
| <ul style="list-style-type: none"> ● توانایی استنتاج و شناخت بعضی خصیصه‌ها را در متن ادبی نشان می‌دهد. ● با استنتاج، اعمال شخصیت‌های داستان را توضیح و تقابل می‌دهد. | ۵۷۰ و بالاتر | چارک بالا |
| <ul style="list-style-type: none"> ● تفسیرهای اولیه را انجام می‌دهد. ● قسمت‌های مشخص متن را برای بازیافت اطلاعات در جای خود قرار می‌دهد. ● جزئیات آشکار داده شده در متن | ۵۱۰ و بالاتر ۴۳۵ و بالاتر | میانی چارک پایین |

۱- Benchmark در لغت به معنای وسیله‌ای است که کمیت، کیفیت و قابلیت‌هایش شناخته شده است و از آن می‌توان به عنوان خط پایه و معیاری برای مقایسه‌ی دیگر عناصر استفاده کرد.

شکل ۳- درصد دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم در چهار نقطه‌ی معیار بین‌المللی



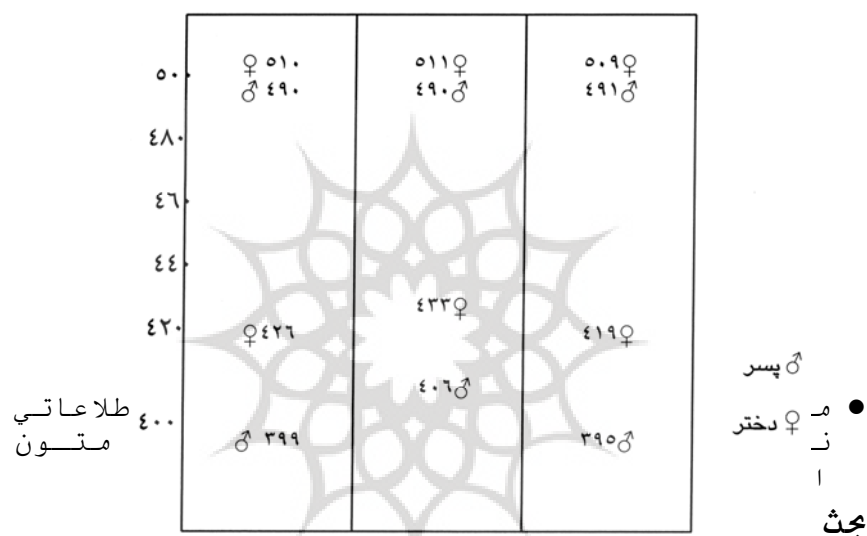
تفاوت‌های جنسی در فرایند یادگیری است. تفاوت عملکرد بین گروه‌های مختلف دانش‌آموزان دختر و پسر در این مطالعه بسیار چشم‌گیر و قابل ملاحظه است.

- عملکرد سواد خواندن دختران پایه‌ی چهارم در مقایسه با پسران این پایه در همه‌ی کشورهای شرکت‌کننده بالاتر است (نماینده‌های ۱-۳ و ۱-۴ و نمایه‌ی ۳). در ایران، متوسط عملکرد دختران در نمره‌ی کل، ۲۷ امتیاز بالاتر از نمره‌ی پسران است. نکته‌ی قابل توجه این که کویت دارای بالاترین اختلاف متوسط عملکرد بین دختران و پسران در کشورهای شرکت‌کننده است و کمترین حد اختلاف بین میانگین عملکرد پسران و دختران، متعلق به کشور ایتالیا با ۸ امتیاز است. باید اضافه کرد که کشورهای بلژیک و نیوزیلند نیز دارای اختلاف میانگین مشابه با ایران‌اند.
- میانگین نمره‌های دختران در متون ادبی و متون آموزشی در کلیه‌ی کشورهای شرکت‌کننده در

مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۱ به طور معناداری از میانگین نمرات پسران بالاتر است. نتایج دانش‌آموزان ایرانی نشان می‌دهد که اختلاف میانگین دختران با پسران در متون ادبی برابر با ۲۸ امتیاز و اختلاف میانگین متون اطلاعاتی برابر با ۲۴ امتیاز است.

شکل ۴- مقایسه‌ی نتایج دختران و پسران ایرانی با میانگین بین‌المللی به تفکیک نوع

متن



به میانگین نمرات متون اطلاعاتی میانگین نمرات متون ادبی میانگین نمرات کل دن به طور کلی، نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد که ۳۵ کشور شرکت‌کننده در پرلز ۲۰۰۱، به ترتیب نسبت به میانگین بین‌المللی در سطح بالاتر یا پایین‌تری قرار دارند (میانگین بین‌المللی ۵۰۰، نمره‌ی معیار کشورهای شرکت‌کننده است). همان‌گونه که در نمودار شماره ۱ می‌توان دید، کشور سوئد نسبت به همه‌ی کشورهای شرکت‌کننده در

۱- برای مطالعه‌ی بیشتر بنگرید به گزارش ملی نتایج پرلز ۲۰۰۱، مقایسه‌ی داده‌های ملی و بین‌المللی، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، مرکز ملی مطالعه‌ی بین‌المللی پرلز، تابستان ۸۳

پرلز ۲۰۰۱ بالاترین عملکرد سواد خواندن را داشته است. تجزیه و تحلیل‌ها نشان می‌دهند که اختلاف در عملکرد کشورها از لحاظ آماری معنی‌دار بوده و حاکی از آن است که کشورهای هلند، انگلستان و بلغارستان بعد از سوئد قرار دارند. در ضمن، لتونی، کانادا، لیتوانی، مجارستان، ایالات متحده، آلمان و ایتالیا نیز نسبت به کشورهای دیگر عملکرد بهتری دارند.

پرلز تلاش قابل توجهی را به استفاده‌ی مطلوب سنجش‌پذیری میان پایه‌های درسی و سن دانش‌آموزان تحت آزمون اختصاص داد اما دشواری کار در این بود که دانش‌آموزان تحصیلات رسمی خود را از سنین مختلفی آغاز کرده‌اند. اطلاعات بیشتر را می‌توان در دانشنامه‌ی پرلز ۲۰۰۱ (مولیس، مارتین، کندي، ۲۰۰۲) یافت که نظام‌های آموزشی و برنامه‌ی درسی سواد خواندن را در کشورهای شرکت‌کننده توصیف و تشریح می‌کند. این گزارش نشان می‌دهد که پایه‌ی مورد آزمون در بیشتر کشورها، سال چهارم آموزش تحصیلی است؛ بنابراین، تنها برای سهولت کار، پایه‌ی مورد آزمون را پایه‌ی چهارم نامیدند. دانش‌آموزان به طور متوسط در بیشتر کشورها ده ساله (از سن ۱۰ تا ۱۰ سال و نه ماه) بودند. (میانگین متوسط سن دانش‌آموزان در بیشتر کشورها ده سال - از ۱۰ سال تا ۱۰ سال و نه ماه - بود). در هشت کشور، دانش‌آموزان کوچک‌تر (از ۹ سال و ۷ ماه تا ۹ سال و ۹ ماه) و در سه کشور لتونی، رومانی و مراکش دانش‌آموزان بزرگ‌تر (از ۱۱ سال تا ۱۱ سال و ۲ ماه) بودند. نتایج دستاورد را براساس جنسیت نشان می‌دهد. همان طور که می‌توان دید، دستاورد خواندن دختران در پایه‌ی چهارم در همه‌ی کشورها به طور قابل ملاحظه‌ای بالاتر از پسران است.

همچنین گزارش بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱، نتایج دو هدف عمده‌ی ارزیابی خواندن در مطالعه‌ی پرلز را نشان می‌دهد:

● خواندن براي كسب تجربه ي ادبي^۱
● خواندن جهت كسب اطلاعات و به كارگيري آن^۲

ارزيابي پرلز ضرورتاً به گونه اي برنامه ريزي شد كه نيمي از متون، زمان و پرسشها، خواندن براي اهداف ادبي و نيمي ديگر خواندن براي اهداف اطلاعاتي را مورد آزمون قرار دهد. خواننده هنگام خواندن متون ادبي درگير حوادث تخيلي، موقعيتها، فعاليتها، پيامدها، شخصيتها، فضاها، احساسات و ايده ها مي شود و تجربه ي شخصي، احساسات، ارزيابي زباني و دانش خود را در اشكال متخلف ادبي وارد متن مي كند اما هنگام خواندن براي كسب اطلاعات، با دنياي تخيل سروكار ندارد بلكه با جنبه هايي از جهان واقعي در ارتباط است. فرد از طريق متون اطلاعاتي مي تواند بفهمد كه جهان چگونه است و چگونه بوده و عملکرد هر چيز چرا به اين يا آن صورت است. متون اطلاعاتي اشكال مختلف دارند اما در آنها تمايز اصلي بين تسلسل زماني و عدم تسلسل زماني است.

نودار شماره ي ۴ تمايز ميان ميانگين در اهداف ادبي و اطلاعاتي هر يك از كشورها را نشان مي دهد. نکته ي جالب اين است كه نتايج نشان مي دهند بسياري از كشورها به طور نسبي در مورد يك هدف در قياس با كشور ديگر بهتر يا ضعيفتر عمل کرده اند (خط سپاه نشان دهنده ي اختلاف قابل توجه است). ممكن است اختلاف در اجرا به يك يا چند عامل مربوط باشد؛ عوامل نظير تأكيد بر برنامه ي درسي طراحي شده يا متوني كه در سطحي گسترده به كار رفته اند، قوت يا ضعف اجراي برنامه ي درسي و سطح پايه اي كه در آن، راهكارهاي مشخص درك مطلب خواندن، ارائه شده اند.

كشورهائي كه به مقدار زياد، عملکرد نسبي بالاتري در خواندن براي اهداف ادبي داشته اند، عبارتاند از : ايالات متحده، ايسلند، نروژ،

1- Reading for Literary Experience
2- Reading Acquire and Use Information

انگلستان، ایران، مجارستان، قبرس، ایتالیا، یونان، زلاندنو، لیتوانی، فلسطین اشغالی و کانادا. کشورهایی که به طور نسبی عملکرد بالاتری در خواندن برای اهداف اطلاعاتی داشته‌اند، عبارت‌اند: از مولداوی، هنگ‌کنگ، فرانسه، مراکش، جمهوری اسلواکی، لتونی، کویت، فدراسیون روسیه، مقدونیه، اسلوانی و ترکیه.

دست‌آورد فرایندهای خواندن پرلز

در داده‌های جداول پیوست، نتایج فرایندهای بررسی و استنباط‌های مستقیم در مورد هر یک از کشورهای شرکت‌کننده در پرلز نشان داده شده است. این نمودارها، به ترتیب، توزیع عملکرد خواندن دانش‌آموزان را برای فرایندهای تشخیص و یافتن اطلاعات و استنباط‌های روشن و نیز مقایسه‌ی متوسط عملکرد یکایک کشورها ارائه می‌کنند.

ضعفها و قوت‌های نسبی در فرایندهای خواندن

در نمایه‌های ۲ و ۸ تفاوت کشورها فرایندهای تشخیص و بازیابی اطلاعات و استنباط‌های مستقیم با فرایندهای تفسیر، تکمیل و ارزیابی مقایسه شده است. مقایسه‌ی مستقیم درجه‌بندی کمی با معیارهای دو فرایند ضروری نیست اما می‌توان نقاط نسبی کشورها را بر حسب محل قرار گرفتن آنها در دو فرایند متفاوت تعیین کرد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهند که بسیاری از کشورها به طور نسبی در یک فرایند، نسبت به فرایند دیگر، بهتر یا ضعیف‌تر عمل کرده‌اند (خطوط تیره بیانگر آن است که اختلاف از لحاظ آماری قابل توجه است).

ایران، کلمبیا، آرژانتین، نروژ، کویت، آلمان، جمهوری اسلواک، جمهوری چک، سوئد، بلژیک، هلند، سنگاپور، و فدراسیون روسیه جزو کشورهای بودند که در فرایندهای تشخیص و یافتن اطلاعات و

استنباط‌های مستقیم به طور قابل توجهی، عملکرد نسبی بالاتری داشته‌اند. کشورهای که به طور قابل ملاحظه در فرایندهای تفسیر، تکمیل و ارزیابی، عملکرد نسبی بالاتری داشته‌اند، عبارت‌اند از: زلاندنو، کانادا، ایالات متحده، انگلستان، اسرائیل، هنگ کنگ، یونان، رومانی، مقدونیه، مجارستان، لیتوانی، مولداوی، ایتالیا و ترکیه (ایران دارای بالاترین تفاوت بین پاسخ‌های حفظی و پاسخ‌های استنباطی بوده است).^۱

در رابطه با توصیف عملکرد شاخص‌های بین‌المللی در نمودار معیار پرلز (چارک پایین، میانه، چارک بالا و ۱۰ درصد بالا) برای گزارش بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱، روشن شد که در متن‌های آزمون، بیشترین موفقیت دانش‌آموزان در پرسش‌هایی است که متضمن بازیابی صریح جزئیات از متون متنوع ادبی و اطلاعاتی بوده است. با این حال، دانش‌آموزان در پاسخ به برخی پرسش‌هایی نیز که به استنباط‌های مستقیم نیازمند بوده‌اند، موفقیت‌هایی داشته‌اند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که عملکرد آن‌ها ضعیف‌تر بوده است، در پرسش‌های مستقیم مبتنی بر متن، عملکرد بهتری داشتند. با وجود این کشورهایایی با اجرای نسبتاً بهتر در فرایندهای تشخیص و یافتن اطلاعات و استنباط‌های مستقیم، هم کشورهای با عملکرد بالاتر و هم عملکرد پایین‌تر را در بر می‌گیرند. از میان ۱۰ کشوری که نسبت به میانگین بین‌المللی عملکرد ضعیف‌تری دارند، پنج کشور شامل ایران، کلمبیا، آرژانتین، کویت و بلیز به طور نسبی در متن‌های مبتنی بر فرایندهای درک مطلب، قوی‌تر بوده‌اند. سوئد و هلند نیز نسبت به کشورهای دیگر، بالاترین عملکرد داشته‌اند.

جالب این است که کشورهایایی با عملکرد نسبتاً بالاتر در فرایندهای تفسیر، تکمیل و ارزیابی دو گروه از کشورهای مشابه را در بر می‌گرفت؛ یک گروه، بیشتر کشورهای انگلیسی زبان نظیر زلاندنو،

کانادا، ایالات متحده و انگلستان و گروه دیگر، تعدادی از کشورهای اروپای شرقی مانند رومانی، مقدونیه، مجارستان و مولداوی را شامل می‌شد. این نتیجه نشان می‌دهد که رویکردهای برنامه‌های درسی یا آموزشی ممکن است بر اجرای نسبی دانش‌آموزان در این فرایندها اثر بگذارد.

رتبه و جایگاه ایران در پرلز ۲۰۰۱

همان گونه که ملاحظه شد، وضعیت عملکرد ایران در این مطالعه تطبیقی از ضعف نسبی نظام آموزشی و توانایی پایین دانش‌آموزان در مهارت خواندن، به‌ویژه از نظر درک و استنباط مواد آزمون پرلز حکایت دارد اما برای قضاوت بهتر عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در پرلز ۲۰۰۱ می‌توان به چند نکته اشاره کرد:

۱- نخست اغلب کشورهای شرکت کننده در پرلز ۲۰۰۱ جزو کشورهای پیشرفته و توسعه یافته‌اند که کشورهایی چون ایران را از نظر عواملی چون فرصت‌های آموزشی، امکانات و کیفیت نظام آموزشی نمی‌توان با آنها مقایسه کرد. در عین حال، با در نظر گرفتن این تفاوت‌ها و فاصله‌ها، رتبه‌ی ایران با کشورهای مشابه - یعنی کویت، مراکش، بلیز و آرژانتین - مقایسه می‌شود که در این صورت، می‌توان به برتری عملکرد دانش‌آموزان ایران امیدوار بود.

۲- دومین نکته‌ی مهم در تفسیر عملکرد دانش‌آموزان ایرانی، شرایط اجرای آزمون و میزان آمادگی، انگیزش و رغبت دانش‌آموزان در پاسخ دادن به سؤال‌های آن است؛ چرا که با توجه به گزارش‌های رسیده از استان‌ها در برخی از مدارس، شرایط برای برانگیختن جدی دانش‌آموزان، به توجه عمیق و همه‌جانبه به مواد آزمون و به ویژه تولید و ارائه‌ی پاسخ‌های تشریحی به سؤال‌های پاسخ - ساز فراهم نبوده است. در پاره‌ای از موارد نیز، جریان آزمون به علت نبود امکانات یا احتمالاً عدم دقت و انگیزه‌ی کافی در اجرای آزمون، نتوانسته‌اند شرایطی را فراهم آورند که دانش‌آموزان در هنگام خواندن

متن‌ها و پاسخ دادن به سؤال‌ها دقت، تمرکز و انگیزش بالایی داشته باشند.

۳- سومین نکته‌ای که باید به آن اشاره کرد، بیگانگی و نامأنوس بودن اغلب دانش‌آموزان ایرانی با بخشی از متن‌های آزمون پرلز ویژه بخش اطلاعاتی است که متأسفانه این گونه متن‌ها را در کتاب‌های درسی خود، بسیار کم تجربه کرده‌اند.

۴- چهارمین نکته و شاید مهم‌ترین آن‌ها، مربوط به نارسایی و ضعف برنامه‌ریزی آموزشی و شیوه‌های تدریس در مدارس ایران است که اغلب دانش‌آموزان را به پاسخ‌های از پیش تعیین شده و اندوختن معلومات کتابی به جای تجزیه و تحلیل و تفسیر مطالب درسی عادت داده‌اند. در واقع، دانش‌آموزان ایرانی با توجه به روش‌های رایج یاددهی-یادگیری و نظام ارزشیابی، در هنگام مطالعه‌ی یک متن و پاسخ دادن به سؤال‌های مطرح شده، صرفاً در پی حفظ مطالب و یا استخراج مستقیم اطلاعات خواسته شده از متن‌اند و اغلب آن‌ها یاد نگرفته‌اند که برای یک متن و استنباط آن براساس خلاقیت شخصی و باز تولید فکری خویش، عناصر آن را تلفیق، ارزیابی و سازماندهی کنند. بهترین شاخص قضاوت در این مورد، توجه به یکی از نتایج پرلز ۲۰۰۱ است که نشان می‌دهد کشور ایران از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده بالاترین تفاوت میان پاسخ‌های حفظی (درک مطلب در حد استخراج صریح و مستقیم اطلاعات از متن) و پاسخ‌های استنباطی (درک مطلب در حد تفسیر و استنتاج و تلفیق و بازیابی عناصر متن) را داشته است. این نتیجه نشان‌دهنده‌ی فاصله‌ی قابل ملاحظه‌ی کشور ایران از نظر یادگیری‌های عمقی و خلاق در مقایسه با کشورهای شرکت‌کننده است (نمایه‌های ۲ و ۸).

۱- ر. ک: با گزارش مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموزان در مواد آزمون پرلز ۲۰۰۱ که به تفکیک موضوعات و داستان‌ها در تک نگاشت شماره‌ی ۳۵ پژوهشکده آمده است.

نکته‌ی آخر این‌که، در این مطالعه، جایگاه هر يك از کشورها در مقایسه با جامعه‌ی مورد مطالعه‌ی پرلز- یعنی ۳۵ کشور شرکت‌کننده - تعیین می‌شود و به هیچ وجه نمی‌توان از این مطالعه در يك مقیاس جهانی نتیجه‌گیری کرد؛ زیرا این مقایسه در محدوده‌ی کشورهای شرکت‌کننده با همه‌ی تفاوت‌ها و تشابهات آن‌ها قابل تفسیر و تحلیل است.

در قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی، روش‌های تدریس و نظام ارزشیابی تحصیلی دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ایران از این مطالعه نتیجه‌ای به دست می‌آید و آن، توجه به این نکته‌ی مهم در نظام آموزشی ایران است که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی با تکیه بر این مطالعات باید در فرایند یاددهی- یادگیری سواد خواندن در ابعاد مختلف آن (نیروی انسانی، برنامه‌ریزی، ساختار، روش‌ها، اهداف، و...) به طور اساسی تجدید نظر کنند.

البته این تحول و اصلاح بدون سرمایه‌گذاری در منابع نیروی انسانی، به ویژه معلمان دوره‌ی ابتدایی، امکان‌پذیر نیست. از این رو، قبل از هر چیز باید در **کیفیت انتخاب معلم** و سپس در **کیفیت آموزش معلم**، برنامه‌ریزی اصولی براساس یافته‌های پرلز صورت گیرد^۱.

امید است سیاست‌گذاران نظام آموزشی و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی با مطالعه‌ی نتایج پرلز ۲۰۰۱ و آگاهی از تفاوت عملکرد کشورها بتوانند در کشف نقاط ضعف و قوت نظام آموزشی ایران و بهبود کیفیت سواد خواندن در دوره‌ی ابتدایی کشور تلاش شایسته‌ای به عمل آورند.

پیشنهادهای کلی مربوط به تقویت مهارت‌های سواد خواندن در کودکان (خانه، مدرسه، رسانه‌ها)

۱- پیشنهادهای برخاسته از نتایج این تحقیق، برای اصلاح و بهبود کیفیت سواد خواندن به تفکیک عوامل مختلف توسط مرکز ملی پرلز ارائه شده است.

-
- بررسی مجدد برنامه‌ی درسی آموزش زبان فارسی با توجه به یافته‌های پرلز ۲۰۰۱ در ابعاد محتوای کتاب‌ها، روش‌های تدریس، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و روش‌های ارزشیابی خواندن.
 - بازنگری سیستم ارزشیابی یادگیری خواندن با هدف تقویت سنجش لایه‌های عمیق‌تر یادگیری خواندن (درک مطلب، استنباط، استنتاج، قضاوت و ارزشیابی عناصر به کار رفته در متون خواندن).
 - تقویت و تحکیم انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان در فرایند خواندن (لذت بردن از خواندن، کنجکاوی و پرسشگری) به جای انگیزه‌های بیرونی (نمره و جایزه)
 - غنی‌سازی محیط مدرسه و ایجاد فرصت‌های تعامل فکری و اجتماعی بین دانش‌آموزان در زمینه‌ی "خواندن".
 - مرتبط ساختن مطالب کتاب‌های درسی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان به قصد برقراری ارتباط بیشتر با کتاب و کتابخوانی.
 - توسعه‌ی فعالیت‌های یادگیری خواندن از طریق سرگرمی، داستان، قصه‌گویی و قصه‌خوانی.
 - ارتقای دانش معلمان دوره‌ی ابتدایی در زمینه‌ی به‌سازی فرایند یاددهی-یادگیری مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان و سواد آموزی (گفتن، شنیدن، خواندن و نوشتن).
 - تشکیل و راه‌اندازی کتابخانه‌های سیار در مدارس، به‌ویژه در مناطق محروم کشور.
 - آموزش معلمان در زمینه‌ی علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به مطالعه.
 - فراهم کردن امکان دسترسی دانش‌آموزان به کتاب‌های مورد علاقه‌ی آنان (تنوع عناوین و موضوع‌های کتاب در کتابخانه‌های مدارس).
 - تخصیص منابع مالی و امکانات اضافی به مدارس مناطق محروم برای تقویت زبان فارسی و ایجاد عادت به مطالعه.
 - برگزاری مسابقه‌های جذاب در حیطه‌های مختلف یادگیری خواندن به قصد درگیر کردن دانش‌آموزان با کتاب و کتابخوانی.

-
- اهمیت دادن به متون "اطلاعاتی" در کنار متون "ادبی" در کتاب‌های درسی برای افزایش دانش و مهارت‌های کسب اطلاعات از جهان پیرامون.
 - آموزش مدیران، معلمان و معاونان مدرسه‌ها در زمینه‌ی یادگیری مهارت‌های ارتباطی با دانش‌آموزان در ابعاد روابط و مناسبات انسانی جهت تقویت پیوندهای عاطفی و احساس تعلق دانش‌آموزان به مطالعه و فعالیت‌های مربوط به "خواندن".
 - توجه ویژه به مناطق دو زبانه برای تقویت زبان فارسی پیش از دبستان.
 - بهره‌گیری از روش فعال و خلاق در تنظیم محتوای کتاب‌های درسی.
 - آموزش حرفه‌ای معلمان متناسب با تحولات فناوری نوین (IT).
 - آموزش مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی، پرسشگری، ارزیابی و قضاوت در دانش‌آموزان به‌ویژه در خواندن متون و درک مطلب.
 - برگزاری نشست‌های کارشناسی برای بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی "خواندن" به‌طور متوالی و هدفمند، متناسب با اهداف از پیش تعیین شده.
 - تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی در زمینه‌ی "خواندن" برای تقویت یادگیری مشارکتی و تعامل بین فردی دانش‌آموزان.
 - تهیه‌ی برنامه‌های ویژه برای کودکان پیش از دبستان با هدف توسعه‌ی فرهنگ قصه‌گویی برای تقویت مهارت‌های شنیداری، درک مطلب و بازگویی مفاهیم.
 - تهیه‌ی برنامه‌های ویژه برای دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی در صدا و سیما با هدف تقویت فرهنگ مطالعه و افزایش انگیزه و علاقه‌ی دانش‌آموزان نسبت به خواندن قصه‌ها، داستان‌ها و اخبار پیرامون خود.
 - با توجه به تنوع زبان‌های محلی در کشور و دو زبانه بودن حدود نیمی از دانش‌آموزان ابتدایی، باید برنامه‌هایی برای تقویت بیشتر زبان فارسی در کودکان سنین پیش از دبستان از

طریق صدا و سیما تهیه و ارائه گردد و
برنامه های آموزشی ویژه برای آنان پیش‌بینی
شود.

رجوع شود به فایل‌های نمایه



منابع فارسی

فقیهی قزوینی، فاطمه (۱۳۷۸) **کاربست یافته‌های پژوهشی در اصلاحات آموزشی**، (ترجمه)، تک نگاشت پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۲۶.

کیامنش، علیرضا؛ مریم خیریه (۱۳۷۷) **سنجش عملکرد در سومین مطالعه بین‌المللی ریاضی و علوم (TIMSS)**، تک نگاشت شماره ۲۳ پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

_____ (۱۳۷۸). **برنامه‌ی مصوب (قصد شده) و برنامه کسب شده**، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره‌های ۱۱ و ۱۲.

_____ (۱۳۷۷) **یافته‌های سومین مطالعه‌ی بین‌المللی تیمز**، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت

_____ (۱۳۷۹) **گزارش سنجش صلاحیت‌های پایه ABC**، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

_____ (۱۳۷۹) **گزارش تفصیلی مرحله‌ی مقدماتی پرلز**، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، دفتر پرلز.

_____ (۱۳۸۲) **گزارش اجمالی نتایج بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱**، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، دفتر پرلز.

_____ (۱۳۸۲) **کاربست نتایج پرلز ۲۰۰۱**، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت دفتر پرلز.

_____ (۱۳۸۲) **گزارش عملکرد دانش‌آموزان یاران در آزمون‌های ادبی و اطلاعاتی پرلز ۲۰۰۱** (به تفکیک موضوعات آزمون)، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، دفتر پرلز.

_____ (۱۳۸۲) **گزارش نتایج عملکرد دانش‌آموزان ایرانی با عملکرد بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با عملکرد پایین در پرلز ۲۰۰۱**، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، دفتر پرلز.

_____ (۱۳۸۲) **دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه در ایران**، نمود زمینه‌ها و پیامدها در پرلز ۲۰۰۰، کنفرانس قبرس.

_____ (۱۳۸۲) **روانشناسی تربیتی**، ترجمه‌ی علینقی خرازی، مرکز نشر دانشگاهی.

داعی پور، پروین (۱۳۸۲) مقایسه‌ی داده‌های ملی و بین‌المللی، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

_____ (۱۳۸۳) کارنامه‌ی عملکرد مدارس شرکت کننده در پرلز ۲۰۰۱، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

دانش پژوه، زهرا (۱۳۷۸) گزارش سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

منابع انگلیسی

- Campbell, J. R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). **Framework and Specifications for PIRLS assessment 2001 (2nded.)**. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Gonzalez, E.J. (2003). **Scaling the PIRLS Reading Assessment Data**. In M. Martin, I. Mullis, & A. Kennedy (Eds.), **PIRLS 2001 technical report** (pp.151- 168). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Kennedy, A.M. (Eds) (2003). **PIRLS 2001 technical report**. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- 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., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). **PIRLS 2001 international report: IEA S Study of reading Literacy achievement in primary schools in 35 countries**. Chestnut Hill, M.A: Boston College.
- OECD Directorate for Education (2001). **Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000**. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی