
2. PISA 2018 oxu sahəsi üzrə çərçivə sənədi

PISA-da (Beynəlxalq Şagird Qiymətləndirmə Proqramı) 2018-ci il üçün əsas tədqiqat sahəsi oxudur. Buna görə də bu fəsildə oxu bacarıqları geniş təhlilə cəlb olunur. Burada oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün istifadə olunan proseslər və ssenarilər təsvir olunur. Əlavə olaraq, bu fəsildə son iki onillikdə oxu bacarıqlarının mahiyyətinin, xüsusi ilə, rəqəmsal mətnlərin geniş vüsət alması fonunda necə dəyişməsi haqqında da məlumat əks olunub. Əlinizdəki materialda PISA-da şagirdlərin oxu qabiliyyətlərinin necə qiymətləndirilməsi və şagirdlərin oxu təcrübələrində müxtəlif metakognitiv aspektlərin necə nəzərə alınması haqqında da məlumata rast gələ bilərsiniz. Sonrakı hissələrdə şagirdlərin oxu fəaliyyətlərinin ölçülməsi və hesabatların hazırlanması müzakirə olunur. Fəslin sonunda oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi ilə bağlı nümunələr verilib.

Giriş

Əsas tədqiqat sahəsi olaraq oxu

PISA 2018 ilə oxu, artıq üçüncü dəfə əsas tədqiqat sahəsi kimi müəyyən olunur və oxu bacarıqları çərçivə sənədinə ikinci dəfədir ki, əsaslı dəyişikliklər edilir. Bu qəbildən olan düzəlişlər oxu bacarıqlarının mahiyyətində nəzərəçarpan dəyişiklikləri və insanların oxumağa üstünlük verdikləri fərqli kontekstləri əks etdirməlidir. Belə ki, mövcud çərçivə sənədi oxu bacarıqları ilə bağlı müasir və təfəssilatlı nəzəriyyələrə əsaslanır və şagirdlərin fərqli situasiyalarda məlumatları necə əldə etməsini və istifadəsini diqqət mərkəzində saxlayır.

Biz yazılı materialların həm kəmiyyət, həm də növ baxımından artdığı, insanların bu materialları yeni və kompleks vasitələrlə oxuduğu sürətlə dəyişən dünyada yaşayırıq. Artıq qəbul etməliyik ki, cəmiyyətlərin və mədəniyyətlərin dəyişməsi fonunda oxu bacarıqları ilə bağlı yanaşmalarımız və anlayışlarımız da dəyişməlidir. 20 il əvvəl insanların inkişafı, təhsil sahəsində uğur qazanmaları, iqtisadi fəaliyyətlərə cəlb olunmaları və vətəndaş cəmiyyətlərində aktiv iştirakları üçün zəruri olan oxu bacarıqları bu günün tələblərindən çox fərqlənirdi və böyük ehtimalla, 20 il sonra daha fərqli nüanslar özünü büruzə verəcək.

Təhsillə bağlı hədəflər dəyişməkdə davam edir və məlumatların toplanılmasına və əzbərləməsinə yanaşma daha geniş mənada elm konsepti ilə əvəz olunub: "Hər hansı şəxsin texniki və ya başqa sahədə peşəkar olmasından asılı olmayaraq, uğur qazanmağın yolu kompleks problemlərin həlli üçün kommunikasiya qurmaq, məlumatları istifadə etmək və başqaları ilə paylaşmaq, dəyişən vəziyyətlərə, yeni çağırışlara cavab vermək, yeni situasiyalara uyğunlaşmaq, yeni biliklərin əldə edilməsi, eləcə də insan potensialının artırılması məqsədilə texnologiyanın imkanlarından istifadə etmək bacarığına malik olmaqdır". (Binkley və həmkarları., 2011[1]) İnsanlar elm əsaslı cəmiyyətdə aktiv iştirak etmək üçün bütün növ məlumatları əldə etmək, qavramaq və bunları məqsəduyğun şəkildə istifadə etmək bacarıq və qabiliyyətlərinə malik olmalıdırlar. Oxu bacarıqları sadəcə təhsil sistemindəki digər fənlərdə uğur qazanmaq üçün təməl rolunu oynamır. Bu bacarıqlar həmçinin həyatın bir çox sahələrindəki uğurların prerekvizitidir. (Cunningham və Stanovich, 1997[2]; İƏİT, 2013[3]; Smith və həmkarları., 2000[4]) Buna görə də icbari təhsilin sonlarına yaxın şagirdlərin oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün PISA çərçivə sənədində məktəblərdə tədris olunan biliklərlə yanaşı, real vəziyyətlər ilə əlaqəli mətnlərdəki informasiyaların tapılması, seçilməsi, şərh və inteqrasiya edilməsi bacarıqlarına da xüsusi əhəmiyyət verilməlidir.

Oxu bacarıqlarının mahiyyətində dəyişikliklər

Texnologiyanın sürətli inkişafı insanların evlərdə və iş yerlərində oxu, məlumatları ötürmə metodlarını və yollarını da dəyişdirib. Yeknəsəq işlərin avtomatlaşdırılması fonunda dəyişən kontekstlərə qısa zamanda adaptasiya ola bilən və məlumatları müxtəlif mənbələrdən əldə etməyi bacaran insanlara tələbat artmaqdadır. 1997-ci ildə

oxu sahəsində PISA çərçivə sənədi müzakirə olunduqda, dünyadakı insanların sadəcə 1.7%-i internetdən istifadə edirdi. 2014-ci ilə kimi bu rəqəm 40.4%-ə çatdı ki, bu da təxminən üç milyard insan demək idi. (Beynəlxalq Telekomunikasiyalar İttifaqı, 2014[5]) 2007-2013-cü illər arasında mobil telefon istifadəçilərinin sayı iki dəfə artıb: 2013-cü ildə hər 100 nəfərin 95.5-i mobil telefon istifadəçisi idi və dünyadakı geniş zolaqlı internetdən istifadə edənlərin sayı təxminən iki milyard idi. (Beynəlxalq Telekomunikasiyalar İttifaqı, 2014[6]) İnternet məktəblərdəki təhsil prosesləri, real və virtual iş yerlərində əmək fəaliyyətləri, vergi, sağlamlıq və səyahətlərin planlaşdırılması kimi şəxsi işlər də daxil olmaqla həyatın bütün sahələrinə nüfuz edib. Şəxsi və peşəkar inkişaf ömür boyu davam edən prosesdir və sabahın şagirdləri mövcud məlumatların kəmiyyəti və mürəkkəbliyi nöqtəyi-nəzərindən rəqəmsal vasitələrdən istifadəyə ehtiyac hiss edəcəklər.

Keçmişdə şagirdlərin oxu bacarıqlarını qiymətləndirərkən əsas diqqət onların tək bir mətni oxumaq, başa düşmək, şərh etmək və mətnlə bağlı fikir bildirmək bacarıqlarına yönəldilirdi. Bu bacarıqların əhəmiyyətli olmasına heç bir şübhə olmasa da, informasiya texnologiyalarının insanların sosial və iş həyatlarına inteqrasiyası oxu bacarıqlarının başqa aspektdən yenidən izah edilməsi zərurətini ortaya çıxarır. 21-ci əsrdə oxu bacarıqları ilə əlaqəli yeni məqamlar nəzərə alınmalıdır və geniş müstəvidə izah olunmalıdır. (Ananiadou və Claro, 2009[7]; Kirsch və həmkarları., 2002[8]; Rouet, 2006[9]; Spiro və həmkarları., 2015[10]) Qeyd edilən məsələlər oxu bacarıqlarına verilən tərifin daha da genişləndirilməsinə olan ehtiyacı şərtləndirir. Yeni tərifdə həm əsas oxu prosesləri, həm də təkmilləşdirilmiş rəqəmsal oxu bacarıqları əks olunmalı, eyni zamanda yeni texnologiyaların və dəyişən sosial mühitlərin təsiri nəticəsində bacarıqları şərtləndirən anlayışların gələcəkdə dəyişmə ehtimalı diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır. (Leu və həmkarları, 2013[11]; 2015[12])

Son dövrlərdə mətnlərdəki informasiyanın başa düşülüb-düşülməməsinin qiymətləndirilməsi üçün çap materiallarından yox, kompüter və ağıllı telefonlardan istifadə olunur ki, bu da öz növbəsində mətnlərin formatının və strukturunun dəyişməsinə səbəb olur. Belə vəziyyətdə, oxuculardan oxuduqlarını başa düşmələri üçün yeni koqnitiv strategiyalara və konkret məqsədlərə malik olmaları tələb olunur. Ona görə də oxu bacarıqlarının inkişafını sadəcə mətnləri oxumaq və başa düşmək qabiliyyəti çərçivəsində qiymətləndirmək düzgün yanaşma deyil. Bədii mətnlər də daxil olmaqla müxtəlif mətnlərin başa düşülərək şərh edilməsi əhəmiyyətli hesab edilsə də, oxu bacarıqlarının inkişafına nail olmaq üçün birdən artıq mətndəki və ya informasiya qaynağındakı müvafiq məlumatların təhlili, sintezi, inteqrasiyası və şərh edilməsi də daxil olmaqla kompleks informasiya emal strategiyalarına malik olmaq vacibdir. Əlavə olaraq, uğur qazanmış və çalışqan vətəndaşların təbiət elmləri və riyaziyyat kimi sahələrdən əldə edilən informasiyaya ehtiyacları olacaq və onlar bu kimi məlumatların axtarılması, sistemləşdirilməsi və təsnifatlandırılması üçün müxtəlif strategiyalardan istifadə edəcəklər. Bunlar 21-ci əsrdə əmək bazarında, sosial və vətəndaş cəmiyyətindəki proseslərdə fəal iştirak etmək, habelə təhsili davam etdirmək üçün əsas bacarıqlar hesab olunur (İƏİT, 2013[13]).

2000-2015-ci illərdə istifadə olunan çərçivə sənədində müəyyən dəyişikliklər

Oxu bacarıqlarının mahiyyətində dəyişikliklər fonunda çərçivə sənədində də müəyyən düzəlişlər həyata keçirilib. İlk PISA tədqiqatında (PISA 2000) oxu bacarıqları əsas qiymətləndirilən sahə idi. Dördüncü PISA tədqiqatında (PISA 2009), çərçivə sənədinin tam nəzərdən keçirilməsi və yeni alətlərin təkmilləşməsi diqqət mərkəzində saxlanılmaqla oxu bacarıqları bir daha əsas sahə olaraq nəzərə alınmışdı. Yeddinci PISA tədqiqatında (2018) çərçivə sənədi növbəti dəfə dəyişikliyə məruz qalır.

İlk PISA oxu bacarıqları çərçivə sənədi olan PISA 2000 oxu sahəsində ekspert qrupunun yaradılması üçün iştirakçı ölkələrdən dəvət olunmuş mütəxəssislər tərəfindən ümumi razılığın əldə edilməsi müstəvisində 1998-ci ildən 2001-ci ilə kimi PISA 2000 tədqiqatı üçün hazırlanmışdı. Oxu bacarıqlarının tərfi Təhsil Nailiyyətlərinin Qiymətləndirilməsi üzrə Beynəlxalq Assosiasiyasının (IEA) oxu bacarıqları ilə bağlı tədqiqatına (1992) və Böyüklərin Savadlılığı üzrə Beynəlxalq Tədqiqata (IALS, 1994, 1997 və 1998) əsaslanırdı. Çərçivə sənədində cəmiyyətlərdə baş verən proseslərdə aktiv iştirak etmək üçün oxu bacarıqlarının əhəmiyyətinin vurğulandığı Böyüklərin Savadlılığı üzrə Beynəlxalq Tədqiqata xüsusi olaraq istinad edilirdi. Bu sənədin hazırlanmasında, eyni zamanda müasir və hələ də aktual olan və özündə bir neçə linqvistik-koqnitiv prosesləri ehtiva edən oxu bacarıqları ilə bağlı nəzəriyyələr (Britt, Goldman və Rouet, 2013[14]; Kamil və həmkarları., 2000[15]; Perfetti, 1985[16]; 2007[17]; Snow və the RAND Corporation, 2002[18]; Rayner və Reichle, 2010[19]), diskurs modelləri (Kintsch, 1998[20]; Zwaan və Singer, 2003[21]) və informasiya ilə əlaqəli problemlərin həll edilməsi üçün fəaliyyət nəzəriyyələri (Kirsch, 2001[22]; Kirsch və Mosenthal, 1990[23]; Rouet, 2006[9]) diqqətə alınır.

PISA 2000 çərçivə sənədində əks olunan müddəaların böyük qismi PISA 2009 çərçivə sənədində də əks olunmuşdu və bu, PISA-nın əsas məqsədinə xidmət edirdi: oxu, riyaziyyat və təbiət elmləri sahələrində şagirdlərin fəaliyyətləri ilə bağlı məlumatları toplamaq və bunların hesabatlarını hazırlamaq. Bununla belə, dünyada baş verən dəyişikliklərin və oxumanın mahiyyəti haqqında anlayışlarımızın daha aydın olması və həm nəzəriyyə, həm də praktika müstəvisindəki yeniliklərin inteqrasiya edilməsi məqsədilə PISA-da qiymətləndirilən əsas sahələrin çərçivə sənədləri sonradan mümkün dəyişikliklərin edilməsi nəzərə alınmaqla hazırlanır. Oxu bacarıqları haqqında çərçivə sənədində 2000-ci ildən 2015-ci ilə kimi edilmiş dəyişikliklər təfəsilatlı şəkildə Əlavə A-da verilib.

2000-ci ildən etibarən oxu ilə bağlı təsəvvürlərimizin dəyişməsi koqnitiv xüsusiyyətlərlə yanaşı motivasiya və davranış xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması ilə oxu bacarıqlarına verilmiş tərifin də genişləndirilməsinə səbəb oldu. İlk PISA çərçivə sənədinin sonunda oxu fəaliyyətlərinə cəlb olunma və meta-idrak – mətni başa düşmə bacarıqlarının inkişafından agah olmaq və oxu strategiyalarını istifadə etmək – haqqında “Digər məsələlər” başlığı altında qısa məlumat verilir. (İƏİT, 2000[24]) Sonrakı dövrlərdə aparılan araşdırmalar çərçivəsində oxu fəaliyyətlərinə cəlb olunma və meta-idrak PISA 2009 və 2015 çərçivə sənədlərində oxu bacarıqlarının əsas komponenti kimi qeyd

olunub.

PISA 2009 çərçivə sənədində diqqəti cəlb edən ikinci əsas dəyişiklik rəqəmsal mətnlərin şəxsi inkişaf və fərdlərin cəmiyyətlərdəki aktiv iştiraklarına olan təsirlərinin nəzərə alınaraq adı çəkilən sənədə daxil edilməsi idi. (İƏİT, 2011[25]) Bu dəyişiklik qiymətləndirmənin yeni kompüter əsaslı formatda keçirilməsi ilə eyni vaxta təsadüf etdi və mətnlər kompüter ekranlarında təqdim olunmağa başladı. İlk dəfə PISA 2009 tədqiqatında rəqəmsal mətnlərin oxunulması beynəlxalq səviyyədə qiymətləndirildi.

Oxu PISA 2015 tədqiqatında əsas sahə deyildi və PISA 2009-da oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün müəyyən edilən meyarlar həmin il üçün də qüvvədə qalmışdı. Lakin PISA 2015-də imtahan prosedurlarında əhəmiyyətli dəyişikliklər həyata keçirildi ki, bunlar da oxu sahəsinin çərçivə sənədində müəyyən dəyişiklikləri zəruri edirdi. Məsələn, 2015 tədqiqatında oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi, əsasən, kompüterlərdə həyata keçirildi. Nəticədə, “mətnlərin yazılma şəkli” və “forma” anlayışları yenidən diqqət mərkəzində saxlanıldı və “dinamik” və “sabit” terminləri daxil edilməklə təkmilləşdirildi.

PISA 2018 çərçivə sənədində dəyişikliklərin edilməsi

PISA 2018 oxu bacarıqları çərçivə sənədi özündə 2009/2015 çərçivə sənədlərinin müddəalarını əks etdirir və bunlar hələ də PISA 2018 üçün aktualdır. Bunun fəvqündə yeni sənədə aşağıdakı əlavə və dəyişikliklər edilmişdir:

- Çərçivə sənədində son onilliklərdə ortaya çıxan və rəqəmsal xidmətlərin və mətnlərin geniş istifadəsi fonunda hələ də davam edən yeni mətn formatları, oxucular üçün təqdim olunma şəkilləri ənənəvi yanaşmalar ilə inteqrasiya olunmuşdur.
- Çərçivə sənədində təməl oxu prosesləri üçün əhəmiyyət kəsb edən bacarıqlar qarşılıqlı şəkildə əlaqələndirilmişdir. Bu bacarıqlar, yəni: düzgün və sərbəst oxumaq, mətnləri şərh etmək, cümlələr arasındakı əlaqələri dərk etmək, məzmunu qavramaq kompleks və birdən artıq mətnin başa düşülməsi üçün vacibdir. Əgər şagirdlərin daha mürəkkəb proseslərdə uğursuzluğa düşər olmaları halları yaşansa, bunun səbəbini ciddi və hərtərəfli araşdırmaq lazımdır. Şagirdlərin üzləşdikləri çətinliklər yuxarıda qeyd edilən əsas bacarıqlarla əlaqəli olduqda isə həmin şagirdlərə müvafiq dəstək təmin edilməlidir.
- Çərçivə sənədində mətnlərin düzgünlüyünün qiymətləndirilməsi, məlumatların əldə edilməsi, bir çox mənbələrdən informasiyanın qəbulu və müxtəlif mənbələrdəki məlumatların inteqrasiyası/sintezi kimi oxu prosesi ilə bağlı yanaşmaların qənaətbəxşliyi bir daha nəzərdən keçirilmişdir. Müxtəlif struktur və formatların qlobal əhəmiyyətinin göstərilməsi üçün fərqli oxu prosesləri arasında tarazlıq təmin edilmiş və mövcud yanaşmalardakı müsbət məqamlar da nəzərə alınmaqla əvvəlki çərçivə sənədləri ilə əlaqələndirilmə aparılmışdır.
- Son düzəlişlərdə yeni texnoloji meyillərin, çap edilmiş və rəqəmsal materiallar ilə bağlı ssenarilərin hal-hazırda mətnlərin istifadə olunma forması ilə zidd olmamaq şərti ilə oxu bacarıqlarının düzgün qiymətləndirilməsi üçün nəzərə

alınması da diqqət mərkəzində saxlanılır.

Rəqəmsal oxu bacarıqlarının əhəmiyyəti

İyirmi il əvvəl ilə müqayisədə müasir dünyada oxu meyilləri çox fərqlidir. 90-cı illərin ortasına kimi insanlar daha çox kağız formatında olan materialları oxuyurdular. Uşaqlar üçün hazırlanmış kitablar, qalın romanlar, təksəhifəlik materiallar, ensiklopediyalar, qəzetlər, elmi jurnallar, inzibati sənədlər və elanlar müxtəlif formatlarda, formalarda və tərtibatlarda çap olunaraq hələ də istifadə edilir.

90-cı illərin əvvəllərində insanların az qisminin kompüterləri var idi və bunlar, əsasən, masaüstü kompüterlər və elektron hesablama maşınları idi. Çox az sayda insan dizüstü kompüterə sahib idi, rəqəmsal tabletlər və ağıllı telefonlar, deməkdir ki, istifadə olunmurdu. Texniki və ya elmi məlumatları oxuyan spesifik oxucular və ya situasiyalar istisna olmaqla kompüter əsaslı oxuma geniş vüsət almamışdı. Bundan əlavə, həmin dövrlərdə ekran keyfiyyəti yüksək olmadığı üçün kompüterlərdə oxuma prosesi yavaş və yorucu olmaqla yanaşı, çoxlu səhvlərlə nəticələnirdi. (Dillon, 1994[26]) İnformasiya bolluğu şəraitində oxuculara rəqəmsal informasiya səhifələrini əlaqələndirərək dinamik məlumat bazası formalaşdırmaq imkanı vermək və insanları çap formatında olan materialların "məngənəsindən" xilas etmək məqsədilə ortaya çıxarılan hipermətnlər (Conklin, 1987[27]) veb-saytların məhdud sayda olmasına baxmayaraq, koqnitiv yüklənməyə də səbəb oldu. (Foltz, 1996[28]; Rouet və Levonen, 1996[29]) Onu da qeyd etmək ki, həmin dövrlərdə çox az sayda insanın Ümumdünya Hörümçək Toruna (World Wide Web) daxil olma imkanı var idi.

20 ildən daha az zamanda istifadə olunan kompüterlərin sayında kəskin artım müşahidə olundu və artıq 2015-ci ildə bu rəqəm təxminən 2 milyarda çatdı. (Beynəlxalq Telekommunikasiya Birliyi, 2014[6]) 2013-cü ildə dünya əhalisinin 40%-nin evində internetə çıxışı var idi. Bu rəqəm inkişaf etmiş ölkələrdə 80%, az inkişaf etmiş ölkələrdə isə 20%-dən az idi. (Beynəlxalq Telekommunikasiya Birliyi, 2014[6]) 2009-cu ildə geniş zolaqlı internet ilə müqayisədə simsiz şəbəkənin daha geniş istifadə imkanları fonunda son onillikdə daşına bilən rəqəmsal alətlərin sayında kəskin artım müşahidə olundu. (İƏİT, 2012[30]) 2015-ci ilə kimi kompüter satışları azalmağa, rəqəmsal cihazlar, elektron kitab oxucuları və mobil telefonların satışları isə yüksəlməyə başladı. (Gartner, 2014[31])

İnformasiya və kommunikasiya texnologiyalarının (İKT) geniş yayılması nəticəsində cəmiyyətlərdə rəqəmsal oxu bacarıqları da formalaşmağa başladı. Məsələn Amerikada vətəndaşların xəbərləri əldə etmək üçün televizordan sonra ən çox istifadə etdikləri ikinci mənbə (radiodan, çap olunmuş qəzet və jurnallardan daha çox) kompüterdir. (Amerika Nəşriyyat İnstitutu, 2014[32]) Britaniyada uşaqlar və yeniyetmələr çap olunmuş mətnlərlə müqayisədə rəqəmsal mətnlərə üstünlük verirlər. (Clark, 2014[33]) UNESCO-nun ən son hesabatlarının birində qeyd olunur ki, beş inkişaf etməkdə olan ölkədə aparılan sorğunun nəticəsinə görə mobil oxuma cihazlarından istifadə edən insanların üçdə ikisi bu kimi cihazlarda və telefonlarda oxuma imkanlarının təmin edilməsindən sonra oxumağa olan maraqlarının artdığını və oxumağa daha çox vaxt

ayırdıqlarını qeyd ediblər. (UNESCO, 2014[34]) Bu dəyişikliklər oxuma bacarıqlarının izahının verilməsi üçün nəzərə alınmalı məqamlardır. Birincisi, insanların elektron və ya onlayn oxuduqları mətnlər ənənəvi çap olunmuş versiyalardan fərqlidir. Onlayn oxucular rəqəmsal cihazlar vasitəsilə təqdim olunan informasiyadan, kommunikasiyadan və xidmətlərdən zövq almaq üçün kiçik ekranlara, ekranların tərtibatına və elektron səhifələrə də alışmalıdırlar. İkincisi, elektron poçt, qısa mesajlar, forumlar kimi yeni rəqəmsal kommunikasiya vasitələri də həyatımızın tərkib hissəsinə çevrilmişdir.

Xüsusi olaraq vurğulanmalıdır ki, rəqəmsal texnologiyanın geniş istifadə olunması insanların oxumaq üçün material seçimində daha diqqətli olmalarını tələb edir. Təbii ki, bu onların müxtəlif məqsədlər üçün oxumağa daha çox zaman ayırmasına mane olmamalıdır. Oxuma və yazma gündəlik ünsiyyətdə artıq şifahi nitqi də əvəz edir, belə ki, insanlar telefonla danışmaq əvəzinə onlayn mesajlaşma sistemlərinə üstünlük verirlər. Bunun da nəticəsi olaraq, insanlar yeni mətn əsaslı janrları və sosial-mədəni praktikaları başa düşmək bacarıqlarına yiyələnməlidirlər.

Rəqəmsal dövrdə insanlar həmçinin yeni bacarıqlara da yiyələnməlidirlər. Yeni cihazların və tətbiqlərin istifadəsində çətinlik çəkməsinlər deyər onlar minimal səviyyədə olsa belə, İKT savadlılığına yiyələnməlidirlər. Onlar eyni zamanda axtarış motorları, menyular, linklər, və ya digər funksiyalar vasitəsilə ehtiyac duyduqları mətnləri tapmaq qabiliyyətinə malik olmalıdırlar. İnternetdə informasiyanın yayılmasına nəzarət etmək tam mənası ilə mümkün deyil və bu səbəbdən də insanlar məlumatları diqqətlə nəzərdən keçirməli, istinad mənbələrinin etibarlı olmasından əmin olmalıdırlar. Nəhayət, məlumatların dəqiqliyini müəyyənləşdirmək üçün onlar bir sıra mətnləri oxumalı, uyğunsuzluqları və ziddiyət təşkil edən məqamları aşkar etməlidirlər. Bu bacarıqların əhəmiyyəti İÖİT-nin PISA 2009 rəqəmsal oxu bacarıqları ilə bağlı araşdırmasında əks olunub. Hesabatdan bir hissəyə diqqət yetirək: *“Rəqəmsal oxu prosesində axtarış əsas komponentdir, çünki oxucular bunun vasitəsilə müvafiq mətnləri tapırlar. Buna görə də hansı mətnin müvafiq hesab edilməsi axtarış seçimlərindən asılıdır. Təcrübəli oxucular fərdi ehtiyaclara uyğun strategiyalar seçməyə meyilli olurlar. Vaxtlarının israf olunmasını istəməyən oxucular əhəmiyyətsiz səhifələrə daxil olmurlar və ancaq vacib səhifələrdəki materialları təhlilə cəlb edirlər. (İÖİT, 2011, s. 20[25])*

Onu da bildirək ki, 2015-ci ildə məktəblərdə kompüterlərin istifadəsi ilə bağlı aparılan araşdırma (İÖİT, 2015, s. 119[35]) onu göstərir ki, şagirdlərin onlayn materialları axtarmaq qabiliyyətləri də ölkələr arasında rəqəmsal oxu bacarıqlarının fərqli olmasını izah etmək baxımından mühüm faktordur. Bu fərq sadəcə rəqəmsal oxu bacarıqları ilə əlaqəli olub ənənəvi oxu fəaliyyətlərinin qiymətləndirilməsində nəzərə alınma bilməz. (Həmçinin bax: Naumann (2015[36])

Dünyanın bir çox ölkələrində insanların hədəflərinə çatmaları və cəmiyyətlərdə aktiv iştirak üçün rəqəmsal oxu bacarıqlarının formalaşması əsas tələblərdən biridir. 2018 PISA oxu çərçivə sənədi rəqəmsal mətnlər də daxil olmaqla oxu bacarıqları üçün mühüm olan bütün məqamların nəzərə alınması üçün təkmilləşdirilmişdir.

Oxumaq üçün motivasiya, oxu praktikaları və meta-idrak

Oxu prosesində fərdlərin praktikaları, onları motivasiya edən məfhumlar və oxumağa qarşı münasibətləri, eləcə də oxu strategiyalarının necə effektiv olmasının başa düşülməsi çox mühümdür. Mətnlərin çap formasında və ya rəqəmsal formatda olmasından asılı olmayaraq daha çox oxuyan, oxumağa həvəsi olan, öz oxu bacarıqlarına inanan və mətnlərin xülasəsinin çıxarılması və ya internetdə informasiyanın axtarılması kimi tapşırıqların öhdəsindən gəlmək üçün lazımi startegiyaların prioritetləşdirilməsini bilən şagirdlər bu sahədə daha çox uğur qazanırlar.

Əlavə olaraq onu da vurğulayaq ki, praktikalar, motivasiya və meta-idrak sadəcə oxu sahəsində inkişafın və nailiyyətlərin qiymətləndirilməsi üçün mümkün göstəricilər olduğu üçün yox, həm də təlim nəticələri, hədəfləri və həyat boyu təhsil üçün vacib amillər olduğundan ciddi təhlil tələb edir. (Snow və the RAND Korporasiyası, 2002[18]) Bunlar həm də dəyişilməsi mümkün anlayışlardır. Məsələn, konkret dəlillər əsasında sübut olunmuşdur ki, oxu prosesinə cəlb olunma və meta-idrak (strategiyaların dərk edilməsi) öyrətmə və dəstəkləyici mühitin yaradılması ilə inkişaf etdirilə bilər. (Brozo və Simpson, 2007[37]; Guthrie, Wigfield və You, 2012[38]; Guthrie, Klauda və Ho, 2013[39]; Reeve, 2012[40]) Oxu bacarıqlarının inkişafı nöqtəyi-nəzərindən vacib olduğu üçün çərçivə sənədində motivasiya, praktikalar və meta-idrak qısaca izah olunur.

Oxu bacarıqları üzrə çərçivə sənədin strukturu

PISA-da "oxu bacarıqları" termini haqqında məlumatın təmin edilməsindən və müasir dövrdə oxu bacarıqlarının əhəmiyyəti vurğulandıqdan sonra çərçivə sənədinin strukturu aşağıdakı kimidir: ikinci hissədə oxu bacarıqlarının tərfi verilir və mövzu ilə əlaqəli istifadə olunan söz və ifadələr təhlilə cəlb olunur; üçünü hissədə oxu bacarıqları sahəsi və PISA 2018 qiymətləndirilməsində əsas xüsusiyyətlər haqqında danışılır; dördüncü hissə qiymətləndirmənin aspektlərindən və oxu bacarıqlarının necə qiymətləndirilməsindən bəhs edir və nümunələr təmin olunur; nəhayət, axırncı hissədə oxu bacarıqları ilə bağlı məlumatların necə ümumiləşdirilməsi və nəticələrin hesabatının verilməsi üçün planlar diqqət mərkəzində saxlanılır.

Oxu bacarıqlarının tərfinin müəyyənəşdirilməsi

Cəmiyyətlərdə, iqtisadiyyatlarda, mədəniyyətlərdə və texnologiyada müşahidə olunan dəyişikliklərin əks etdirilməsi üçün oxu və oxu bacarıqlarının tərfi də mütəmadi olaraq dəyişdirilib. Oxu artıq şagirdlərin sadəcə məktəbə başladığı ilk illərdə əldə etdikləri bacarıq kimi nəzərə alınmır. Əksinə, bu məsələ fərdlərin müxtəlif kontekstlərdə, öz yaşları və cəmiyyətin müxtəlif üzvləri ilə münasibətlər çərçivəsində əldə etdikləri biliklərin artırılması, bacarıqların formalaşdırılması və yeni strategiyaların öyrənilməsi kimi qələmə verilir. Buna görə də oxu, mətn əsaslı strukturlar müstəvisində diqqət mərkəzində saxlanılmalıdır və bunun təhsilə daim davam edən müsbət təsiri nəzərə alınmalıdır.

Koqnitiv əsaslı oxu nəzəriyyələrində qavrama, oxu zamanı istifadə olunan müxtəlif

koqnitiv proseslər və bunların interaktiv mahiyyəti aydınlaşdırılır. (Binkley, Rust və Williams, 1997[41]; Kintsch, 1998[20]; McNamara və Magliano, 2009[42]; Oakhill, Cain və Bryant, 2003[43]; Snow və the RAND Korporasiyası, 2002[18]; Zwaan and Singer, 2003[21]) Oxucu əvvəlki biliklərini istifadə etməklə, habelə cəmiyyət və mədəniyyətlə əlaqəli situasiyaları nəzərə almaqla oxuduğu mətndəki mənanı dərk edir. Mənanın dərk edilməsi üçün səriştəli oxucu müxtəlif proseslərdən, bacarıq və strategiyalardan istifadə edir və bunların sayəsində məlumatı başa düşür, əsas mənanı qavrayır (van den Broek, Ridsen və Husbye-Hartmann, 1995[44]) və məlumatın düzgünlüyünə və müvafiqliyinə tənqidi yanaşma nümayiş etdirir. (Richter və Rapp, 2014[45]) Təbii ki, bu proseslər və strategiyalar məqsədlər və kontekstlərdən asılı olaraq fərqli ola bilər, çünki oxucular həm çap formasında olan materialları oxuyurlar, həm də rəqəmsal texnologiyaları istifadə edərək bu prosesi icra edirlər. (Britt və Rouet, 2012[46]; Coiro və həmkarları, 2008[47])

Cədvəl 2.1. Əvvəlki PISA tədqiqatlarında oxu bacarıqlarının tərfi

PISA 2000 tədqiqatında oxu bacarıqlarının tərfi belə müəyyən edilmişdi:

“Oxu bacarıqları hədəflərə nail olmaq, bilik və potensialı artırmaq və cəmiyyətdə aktiv iştirak üçün yazılı mətni başa düşmək, istifadə etmək və mühakimə yürütməkdir”.

PISA 2009 tədqiqatında müəyyən olunan, habelə 2012 və 2015 tədqiqatları üçün də istifadə olunan tərifdə “oxuma üçün motivasiyanın formalaşdırılması” hissəsi əlavə olunub:

“Oxu bacarıqları hədəflərə nail olmaq, bilik və potensialı artırmaq və cəmiyyətdə aktiv iştirak üçün yazılı mətni başa düşmək, istifadə etmək, mühakimə yürütmək və oxumaq üçün motivasiya formalaşdırmaqdır”.

2018- ci il tədqiqatında oxu bacarıqlarının izahında oxu bacarıqlarının tərkib hissəsi olaraq mətnin dəyərləndirilməsi də nəzərə alınır və “yazılı” sözü istifadə olunmur.

Cədvəl 2.2. 2018 tədqiqatında oxu bacarıqlarının tərfi

“Oxu bacarıqları hədəflərə nail olmaq, bilik və potensialı artırmaq və cəmiyyətdə aktiv iştirak üçün mətni başa düşmək, istifadə etmək, dəyərləndirmək, mühakimə yürütmək və oxumaq üçün motivasiya formalaşdırmaqdır”.

PISA tədqiqatlarından və başqa araşdırmalardan qaynaqlanan dəlillərin, həmçinin dünyanın dəyişən mahiyyətinin və nəzəri yanaşmaların nəzərə alınması ilə dəyişiklər də diqqət mərkəzində saxlanılmaqla aşağıda hər bir hissənin izahı verilib.

Oxu bacarıqları...

Qeyri-peşəkar auditoriyanın tədqiqatda nəyin qiymətləndirilməsi haqqında məlumatlı olması məqsədi ilə çərçivə sənəddə “oxu” termininin əvəzinə “oxu bacarıqları” istifadə olunur. “Oxu” sözü, adətən, sadəcə kodlaşdırma, yəni yazılı mətnin səslər ilə ifadə edilməsi və ya ucadan oxuma kimi başa düşülür. Halbuki qiymətləndirmədə məsələyə daha geniş aspektlərdən yanaşılır. Oxu bacarıqları özündə sözlərin mənasını, qrammatika, müxtəlif linqvistik və mətn strukturları da daxil olmaqla geniş koqnitiv və linqvistik kompetensiyaları, dünya haqqında təsəvvürlərin daha aydın olması üçün mənanın düzgün inteqrasiya edilməsini ehtiva edir. Bura eyni zamanda meta-idrak kompetensiyaları – mətnin dərk edilməsi üçün müxtəlif strategiyaların əhəmiyyətinin başa düşülməsi və bunlardan istifadə etmək qabiliyyəti də daxildir. İnsanlar oxuduqları mətnlər haqqında düşündükdə, məqsədlərini müəyyənləşdirdikdə və oxu fəaliyyətlərini tənzimlədikdə meta-idrak kompetensiyaları aktualıq qazanır.

İnsanların öyrənmə qabiliyyətləri yazılı və çap olunmuş informasiyadan istifadə etmələri və bunların əsasında kommunikasiya qurmaları ilə sıx əlaqəli olsa da, “bacarıqlar” sözü müzakirə mövzusu və ya müvafiq sahə haqqında insanların biliklərini özündə əks etdirir. Bu tərif cari çərçivə sənədində “oxu bacarıqları” termini vasitəsilə izah edilmək istənən anlayış – fərqli situasiyalarda və müxtəlif vəziyyətlər üçün oxu bacarıqlarının məqsədyönlü və funksional tətbiqi – üçün müvafiq hesab edilib. PISA vasitəsilə fərqli şagirdlərin qiymətləndirilməsi həyata keçirilir. Bu şagirdlərin bir qismi təhsilini universitetlərdə davam edəcək, bəlkə də, akademik və ya peşəkar karyera quracaqlar; bəzi şagirdlər müəyyən peşə hazırlığına cəlb olunduqdan sonra əmək bazarında fəaliyyətlərini davam edəcəklər; qiymətləndirməyə cəlb olunan şagirdlərin müəyyən qismi isə ümumi orta təhsil səviyyəsini başa vurduqdan sonra birbaşa əmək fəaliyyətlərinə başlayacaq. Onların təhsil almaq və ya işləmək ilə bağlı planlarından asılı olmayaraq, oxu bacarıqları şagirdlərin peşəkar və şəxsi həyatlarında, eləcə də cəmiyyətdə aktiv olmaları üçün mühüm amillərdəndir.

... başa düşmək, istifadə etmək, dəyərləndirmək, mühakimə yürütmək ...

“Başa düşmək” sözü daha geniş müstəvidə istifadə olunan “mənanın başa düşülməsi” ilə əlaqəlidir. Bu, oxu prosesində oxucunun əvvəlki bilikləri ilə mətndən öyrəndiyi informasiyanın bu və ya digər dərəcədə inteqrasiya olunması deməkdir. Oxumağa başladıkları ilk vaxtlarda belə şagirdlər öyrəndikləri simvollarla, məsələn hərflərlə bağlı biliklərindən istifadə etməklə mətnlərdəki “kodları” açmalı və mənanın aşkar edilməsi üçün müvafiq sözləri səsləndirməlidirlər. Təbii ki, bu inteqrasiya prosesi daha geniş mənada, məsələn mətnlərin dünya ilə necə əlaqələndirilməsi üçün mental modellər müstəvisində izah edilə bilər. “İstifadə etmək” sözü tətbiq və funksiya, yəni oxuduqlarımız ilə nə isə etmə, həyata keçirmə çərçivəsində nəzərə alınmalıdır.

“Dəyərləndirmək” sözü oxu proseslərinin bir çox hallarda nəticəyönümlü olmasını vurğulamaqla oxucuların mətnlərdəki arqumentlərin düzgünlüyündən, müəlliflərin yanaşma tərzindən və mətnlərin qarşıya qoyulmuş hədəflərlə müvafiq olub-olmamasından əmin olmaq üçün araşdırma apardıqlarını göstərmək üçün PISA 2018 çərçivə sənədinə daxil edilib. “Mühakimə yürütmək”, oxu prosesinin interaktiv mahiyyətinin nümayiş etdirilməsi üçün “başa düşmək” və “dəyərləndirmək” sözlərindən sonra istifadə olunur. Oxucular mətnləri oxuyarkən öz düşüncə və təcrübələrini də formalaşdırmalıdırlar. Hər bir oxu prosesi əlaqələndirmə tələb edir: oxucular mətnləri oxuyurlar, ordakı məlumatları mətnxarici informasiya kontekstlərində yenidən nəzərdən keçirirlər və müvafiq əlaqələndirmələri icra edirlər. Oxucular daha çox informasiyaya malik olduqca və öz təcrübələrini formalaşdırdıqca mütəmadi olaraq oxuduqlarını düşüncə süzgecindən keçirməli və buna görə də mətnlərin mahiyyətini başa düşdükələrindən əmin olmalıdırlar. Mühakimə yürütməyə müəlliflərin iddialarının, onların müxtəlif diskurs və bəlağət vasitələrindən istifadə bacarıqlarının qiymətləndirilməsi və yazarların mövqelərinin qavranılması daxildir. Bunlardan başqa, mətnlər haqqında dərinlən düşünmək, müvafiq əlaqələndirmələri aparmaq nəticəsində insanlar özləri də hiss etmədən dünya haqqında təsəvvürlərini dəyişə bilirlər. Mühakimə yürüdərkən oxucular mətnlərin məzmununu nəzərə almalı, mətnlərin strukturu və ya forması haqqında düşünərkən əvvəlki bilikləri və ya anlayışları xatırlamalıdırlar. Bu hissədə qeyd edilən amillər: başa düşmək, istifadə etmək, dəyərləndirmək, mühakimə yürütmək çox vacibdir, amma bunlar oxu bacarıqlarının inkişafı üçün ayrı-ayrılıqda yox, tək vahid kimi nəzərə alınmalıdır.

... oxumaq üçün motivasiya formalaşdırmaq...

Oxu bacarıqlarını formalaşdıran insanlar düzgün oxumağı bacarmaqla yanaşı, oxu prosesinin əhəmiyyətini başa düşürlər və müxtəlif məqsədlər üçün oxuyurlar. Buna görə də tədris prosesində şagirdlərin oxu bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi ilə yanaşı, onların motivasiyalarının formalaşdırılması da hədəf olaraq müəyyənləşdirilməlidir. Bu kontekstdə, “oxumaq üçün motivasiya formalaşdırmaq” birləşməsi özündə oxumaq üçün motivasiya, oxu prosesinə aludə olmağı şərtləndirən bütün amillər, nələrin oxunulması haqqında anlayışlara malik olmaq, müxtəlif və mütəmadi oxu praktikaları kimi elementləri əks etdirir.

...mətnlər...

“Mətn” sözü dilin qrafik formasında təzahürünü (əl yazısı, çap formasında və ya ekranda əks olunan) ifadə edir. Bu tərifdə səs yazısı, filmlər, TV, animasiya və sözlərsiz şəkillər nəzərə alınmır. Mətnlərə diaqramlar, şəkillər, xəritələr, qrafiklər, yazılı karikaturalar daxil ola bilər. Bu vizual mətnlər müstəqil və ya böyükhəcmli mətnlərin tərkib hissəsi kimi istifadə oluna bilər.

Oxuculara mətnlərin necə oxunulması barədə qərar vermə imkanı təmin edən dinamik mətnlər bir sıra məziyyətlərinə görə sabit mətnlərdən fərqlənir. Sabit mətnlər həcmi proqnozlaşdırılması üçün vacib fiziki xüsusiyyətlərin olmaması (məsələn kağız

formatında olan sənədlərin ölçüləri virtual məkanda gizli olur), bir mətnin ayrı-ayrı hissələrinin və ya mətnlərin hipermətn vasitəsilə əlaqələndirilməsi, çox sayda mətnin araşdırma nəticəsi olaraq təqdim olunması kimi nüanslarla səciyyələnir. Bu fərqliliklərə uyğun olaraq oxucular da dinamik mətnlər üçün fərqli vərdişlər formalaşdırırlar. Oxucular çap formatında olan mətnlərlə müqayisədə dinamik mətnlər üçün fərqli yanaşmaları diqqət mərkəzində saxlamalıdırlar.

“İnformasiya” sözünü əvəzinə “mətn” termininin istifadə olunmasına səbəb ikincinin yazılı dil ilə əlaqəsi və ədəbi və informasiya əsaslı materialları əhatə etməsidir.

... hədəflərə nail olmaq, bilik və potensialı artırmaq və cəmiyyətdə aktiv iştirak üçün.....

Verilmiş tərifin bu hissəsi ilə oxu bacarıqlarının əhəmiyyət kəsb etdiyi situasiyaların (fərdi və ictimai fəaliyyətlər, təhsil və iş həyatı, rəsmi və ömür boyu təhsil prosesi və aktiv vətəndaş mövqeyinin nümayiş etdirilməsi) əhatə dairəsi tam mənası ilə təqdim edilir. “Hədəflərə nail olmaq” və “bilik və potensialı artırmaq” birləşmələri vasitəsilə oxu bacarıqlarının fərdlərin arzularının reallaşmasına kömək etməsi ilə bağlı uzun müddətdir ki, qəbul edilən ideya başqa aspektdən nəzərə çatdırılır. (Gray and Rogers, 1956[48]) PISA çərçivə sənədində oxu bacarıqları ilə bağlı verilmiş tərif 21-ci əsrdə yeni oxu növlərini izah edir. Sənəddə müasir cəmiyyətdə baş verən iqtisadi, siyasi, ictimai və mədəni proseslərdə sözün əsl mənasında fəal iştirakın ancaq oxu bacarıqlarının inkişafı sayəsində mümkün olması diqqətə çatdırılır. “İştirak” sözünün istifadəsi isə insanların həm öz maraqlarına uyğun hərəkət etmələri, həm də ictimai proseslərə töhfə vermələri üçün oxu bacarıqlarının necə vacib olmasının diqqət mərkəzində saxlanılması üçündür. “İştirak etmək” ifadəsi ictimai, siyasi və mədəni proseslərə cəlb olunmaq kimi yozulmalıdır. (Hofstetter, Sticht və Hofstetter, 1999[49]) Məsələn, ziyalı insanlar üçün iş imkanları daha çoxdur və onlar müəssisələrə qarşı müsbət mövqe nümayiş etdirirlər. (İƏİT, 2013[3]) Oxu bacarıqlarının yüksək səviyyədə olmasının sağlam həyat tərzini və cəmiyyətdə baş verən hadisələrdən təcrid olmamaq tənqidi yanaşmaya, şəxsi azadlığın təmin edilməsinə və müstəqil yaşamağa səbəb olur. (Lundberg, 1991[51])

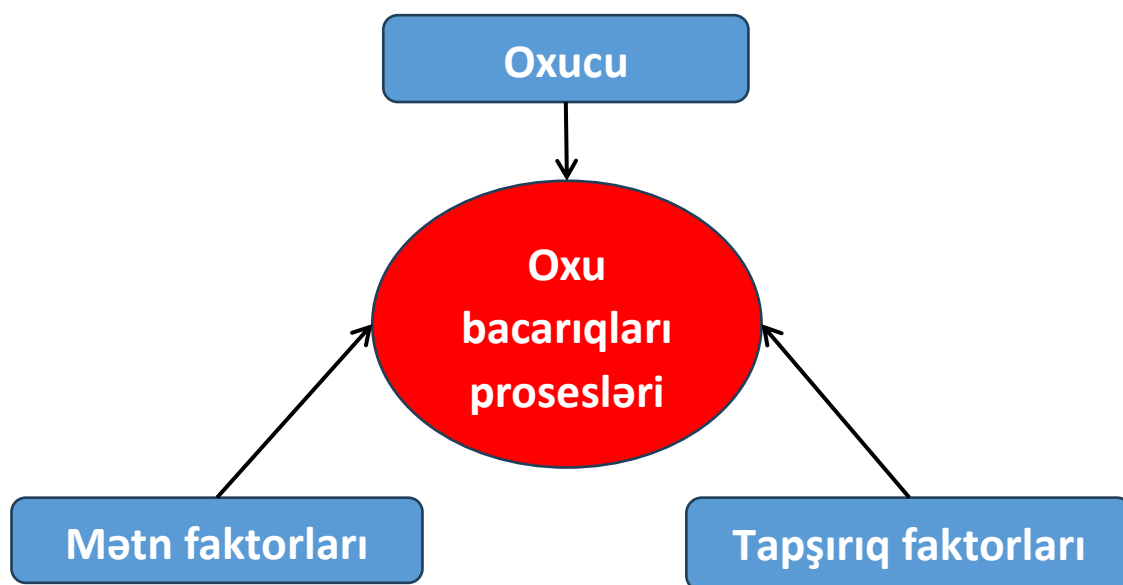
Oxu bacarıqları sahəsi

Gündəlik həyatımızın tərkib hissəsi olan oxu prosesi genişmiqyaslı və fərqliliklərin əks olunduğu fəaliyyətdir. Oxu bacarıqlarının hərtərəfli qiymətləndirilməsinə nail olmaq üçün bir sıra faktorlar əsasında məzmun xətti müəyyən olunub. Həmin faktorlar da öz növbəsində qiymətləndirmənin tərtibatının müəyyən olunmasına, ən vacibi isə şagirdlərin oxu bacarıqları haqqında hesabatların hazırlanması üçün dəlillərin əldə edilməsinə töhfə verəcək.

Snow və RAND Oxu Qrupunun (2002[18]) çox vacib çərçivə sənədində oxu prosesi üç komponentin vəhdəti müstəvisində təqdim olunur: *oxucu, mətn* və fəaliyyət, *tapşırıq* və ya oxumanın məqsədi. Bu üç komponent oxumanın baş verdiyi müxtəlif situasiyalar

olaraq nəzərə alınan geniş sosial-mədəni kontekstlərdə qarşılıqlı əlaqədədir. PISA-da oxuma bacarıqları bu üç komponent müstəvisində diaqram 2.1-də təqdim olunur. Motivasiya, əvvəlki biliklər və digər koqnitiv qabiliyyətlər kimi faktorlar oxucularla əlaqəlidir. Oxu fəaliyyəti mətn faktorlarının funksiyasıdır (müəyyən zaman zərfində və məkanda oxucular üçün mətn və ya mətnlərin təmin edilməsi). Bu faktorlara mətnin formatı, istifadə olunan dilin mürəkkəbliyi və mətnin hissələri daxildir. Oxu fəaliyyəti həm də tapşırıq faktorlarının funksiyasıdır (oxucunun mətnə aludə olmasını şərtləndirən səbəblər və ya onu mətni oxumağa sövq edən tələblər). Bu faktorlara mümkün vaxt və praktiki məhdudiyətlər, hədəflər (əyləncə üçün və ya məlumatın dərinədən mənimsənilməsi üçün oxuma) və yerinə yetirilməsi tələb olunan fəaliyyətlərin mürəkkəbliyi daxildir. Mətnlə bağlı şəxsi düşüncələri və fəaliyyət faktorları əsasında oxucular müxtəlif oxu bacarıqları prosesləri tətbiq edərək mətnlərdəki mənanı qavraya, hədəflərinə çata bilirlər.

Diaqram 2.1. Oxu bacarıqlarına töhfə verən faktorlar



PISA koqnitiv qiymətləndirilməsində oxu bacarıqları tapşırıq və mətn faktorlarının istifadəsi çərçivəsində ölçülür. Əlavə sorğu vasitəsilə motivasiya, təcrübə, yanaşma kimi əlavə faktorlar nəzərə alınır.

PISA oxu bacarıqları çərçivə sənədinin hazırlanması zamanı iki əsas məsələ xüsusi əhəmiyyət kəsb edib: şagirdlərin məktəb daxilində və xaricində nələri oxuduqlarını və bu zaman hansı məqsədlər güdmələrini *təfəssatlı şəkildə aşkar etmək və mətnlərin və tapşırıqların çətinlik dərəcəsini göstərmək*. PISA oxu bacarıqları çərçivə sənədi üç əsas təməl üzərində tərtib olunur: *mətn* – oxunan material, *proseslər* – oxucuların mətnləri necə oxuduqlarını müəyyənləşdirən koqnitiv yanaşma və *ssenari* – oxu prosesinin baş verdiyi geniş kontekstlər və işin icrasına təkan verən əsas məqsəd. Ssenarilər də öz növbəsində *tapşırıqları* – oxucuların müəyyən etdikləri və nail olmaq üçün cəhd göstərdikləri hədəfləri ehtiva edir. Qeyd edilən hər üç element oxu sahəsinin daha geniş müstəvidə izah olunmasını təmin edir. PISA tədqiqatlarında tapşırıqların *çətinlik dərəcələri*

mətnlərin xüsusiyyətlərindən və qarşıya qoyulan məqsədlərdən asılı olaraq müxtəlif ola bilər və bunlar da fərqli koqnitiv proseslər ilə müşayət olunur. Belə ki, PISA oxu bacarıqları çərçivə sənədinin əsas məqsədi *mətn* ölçülərinin (oxunulan mətnlərin həcmi) və *ssenarilərin* (oxu prosesinin baş verdiyi geniş kontekstlər və işin icrasına təkan verən əsas məqsəd) dəyişdirilməsi ilə *şagirdlərin oxu proseslərinə* (mətnləri oxuyarkən oxucuların nümayiş etdirdikləri koqnitiv yanaşmalar) yiyələnmə dərəcələrini ölçməkdir. Hər bir oxucunun qabiliyyəti, təhsil aldığı mühit nəzərə alındıqda yuxarıda qeyd edilənlərin *oxucu* faktorlarında fərqliliklərə yol açma ehtimalı olsa da, hər bir element qiymətləndirmə nəticəsində müəyyən olunur.

Bu üç elementin qiymətləndirmədə istifadə olunması üçün onlar funksional olmalıdır. Buna görə də hər bir elementin xüsusiyyətləri müfəssəl şəkildə müəyyən olunmalıdır. Bu, imtahanları hazırlayan şəxslərə imkan verəcək ki, onlar işlədikləri materialları kateqoriyalara bölsünlər və nəticələrin şərh olunması və müvafiq hesabatların hazırlanması üçün tapşırıqları aydın formada hazırlasınlar.

Proseslər

Oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün PISA tipologiyasında *koqnitiv aspektlərin* nəzərə alınması 21-ci əsrin əvvəllərinə təsadüf edir. (İƏİT, 2000[24]) Aşağıda qeyd edilən üç səbəbə görə PISA 2018 oxu bacarıqları çərçivə sənədində bu aspektlər redaktə edilməlidir:

a) Oxu bacarıqlarının tərifində məktəb və cəmiyyətlərdəki ən son dəyişikliklər və mövcud çağırışlar, daha dəqiq desək, mətnlərin çap və rəqəmsal formatlarda daha geniş vüsət alması, mətnlər və oxu prosesi ilə əlaqəli situasiyaların mürəkkəbliyi və fərqli mahiyyəti əks olunmalıdır. Bu dəyişikliklərin bir qismi rəqəmsal informasiya texnologiyalarının geniş istifadə olunması, xüsusilə dünyanın hər tərəfində insanların internetə çıxış imkanlarının genişlənməsi ilə bağlıdır.

b) PISA 2018 oxu bacarıqları çərçivə sənədi oxu sahəsinin elmi konseptuallaşdırılması məsələsində ən son yenilikləri də əks etdirməlidir və sənəddə istifadə olunan terminologiya müasir nəzəriyyələrlə müvafiq olmalıdır. Araşdırma qaynaqları nəzərə alınmaqla oxu bacarıqları prosesində istifadə olunan koqnitiv proseslərin mahiyyətini göstərmək üçün istifadə olunan terminlərin yeni redaktədə verilməsinə ehtiyac var.

c) Nəhayət, çərçivə sənədində izah olunan konkret təriflərə sadıq qalmaq və genişhəcmli beynəlxalq qiymətləndirmədə bu aspektlərin dar çərçivədə nəzərə alınma imkanlarının yenidən nəzərdən keçirilməsi üçün təshihə ehtiyac var. Bu, xüsusilə oxu bacarıqlarının əsas tədqiqat sahəsi olduğu PISA 2018 konteksti üçün müvafiqdir.

Əvvəlki çərçivə sənədlərində istifadə olunan “koqnitiv aspektlər” əvəzinə 2018 sənədində “koqnitiv proseslər” frazasına üstünlük verilmişdir (yuxarıda izah olunan oxu bacarıqları prosesindən fərqli məfhumdur). “Koqnitiv proseslər” birləşməsi oxu psixologiyası sahəsindəki tədqiqatlarda istifadə olunan terminologiya ilə müvafiqlik təşkil edir və oxucu bacarıqlarının və səriştələrinin təsvir olunması üçün uyğundur. “Aspektlər” sözü isə oxucuların faktiki koqnitiv prosesləri və müxtəlif tapşırıqlar üçün

qoyulan tələblər arasında fərqi ayırd edilməsinə mane olurdu. Oxu proseslərinin izah edilməsi fonunda 2018 çərçivə sənədində tapşırıqların tipoloji aspektdən təsvir olunması mümkündür.

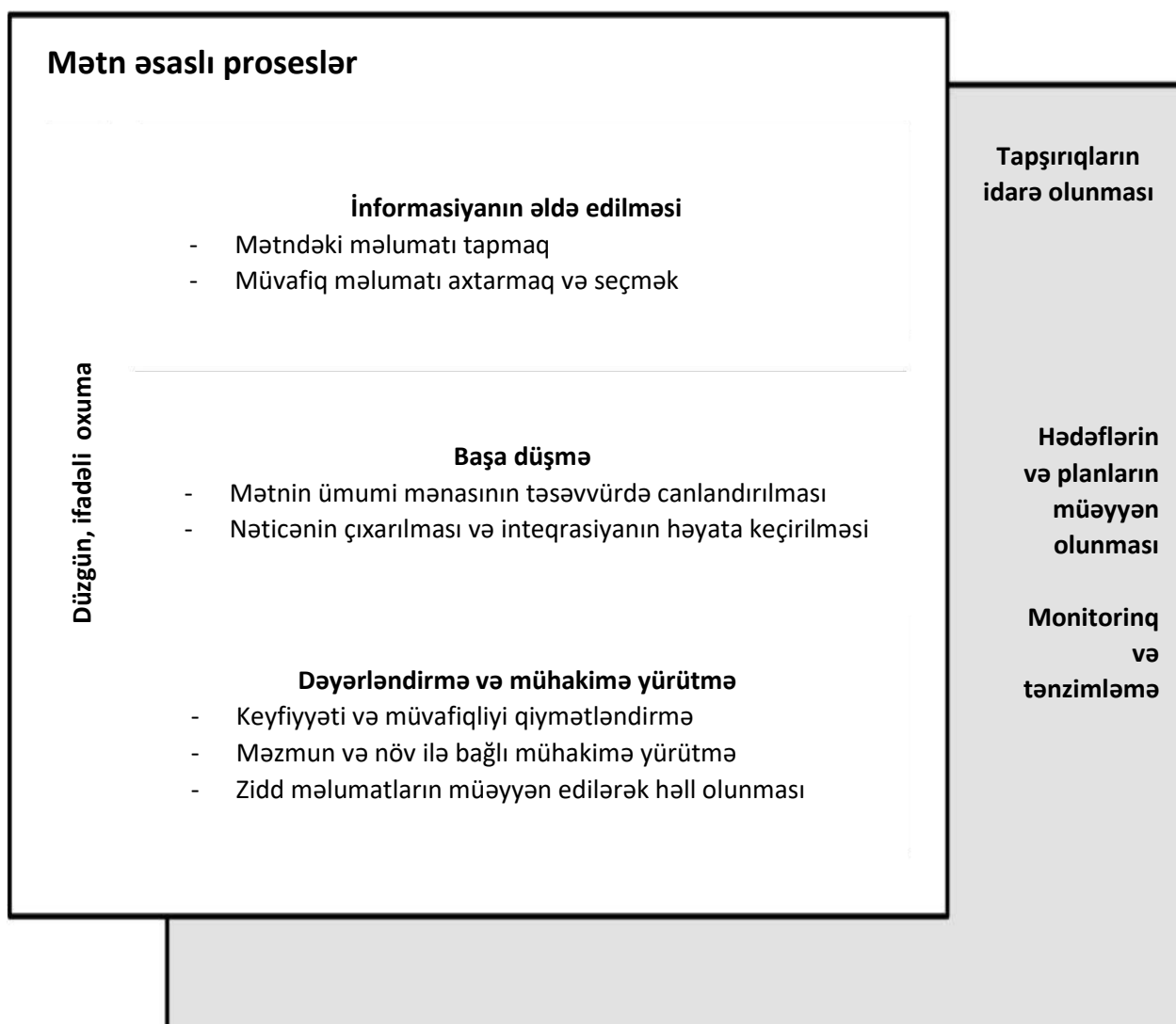
Son oxu bacarıqları nəzəriyyələrində “oxu prosesinin vakuumba (boşluqda) baş verməməsi” faktı xüsusi vurğulanır. (Snow və RAND Korporasiyası, 2002[18]; McCrudden və Schraw, 2007[52]; Rouet və Britt, 2011[53]) Bir çox hallarda insanların gündəlik həyatlarında baş verən hadisələr, qarşıya qoyduqları məqsədlər onları oxu fəaliyyətlərinə cəlb olunmağa sövq edir. (White, Chen və Forsyth, 2010[54]) Koqnitiv bacarıq olaraq oxu spesifik oxu proseslərini ehtiva edir və təcrübəli oxucular öz hədəflərinə çatmaq üçün bunları istifadə etməlidirlər. Hədəfləri müəyyən etmək və bunlara nail olmaq insanları oxumağa sövq etməklə yanaşı, onların mətn seçiminə, müxtəlif mətnlərə üstünlük vermələrinə, fərqli qaynaqlardakı məlumatları müqayisə və inteqrasiya etmələrinə də kömək olur. (Britt və Rouet, 2012[46]; Goldman, 2004[55]; Perfetti, Rouet və Britt, 1999[56])

Bu çərçivə sənədində təsvir olunan oxu bacarıqlarına nail olmaq üçün insanlar müxtəlif prosesləri icra etmək iqtidarında olmalıdırlar. Bu proseslərin uğurlu şəkildə yerinə yetirilməsi isə öz növbəsində insanlardan koqnitiv qabiliyyətlər, bu prosesləri dəstəkləyən strategiyalar və motivasiya tələb edir.

PISA 2018 oxu bacarıqları çərçivə sənədində oxu bacarıqları hədəfyönümlülük, tənqidi yanaşma və mətnlərarası əlaqə müstəvisində izah olunur. (McCrudden və Schraw, 2007[52]; Vidal-Abarca, Mañá və Gil, 2010[57]) Bu səbəbdən də oxu aspektlərinin əvvəlki tipologiyası (İƏİT, 2000[24]) təshih edilib və genişləndirilib. Yeni formatda bütün proseslər qeyd olunub.

Oxu proseslərinin iki geniş kateqoriyası PISA 2018-də izah olunur: mətn əsaslı proseslər və tapşırıqların idarə edilməsi (Diaqram 2.2). Bu, oxu prosesinin məqsədlərə və situasiyalara uyğun olaraq izah edilməsi ilə ziddiyyət təşkil etmir. (Snow və RAND Korporasiyası, 2002[18]) Koqnitiv qiymətləndirməyə diqqətin yönəldilməsi aşağıda əks olunmuşdur.

Diaqram 2.2. PISA 2018 oxu bacarıqları çərçivə sənədində proseslər



Mətn əsaslı proseslər

Oxu proseslərinin 2018-ci il tipologiyasında düzgün, ifadəli oxuma mətnlə əlaqəli digər proseslərdən müstəqil şəkildə spesifik olaraq təqdim olunur.

Düzgün, ifadəli oxuma

Düzgün, ifadəli oxuma şagirdlərin sözləri və mətnləri rəvan və avtomatik şəkildə oxumaları və mətnin ümumi mənasının qavranılması üçün bu sözləri və mətnləri başa düşmələridir. (Kuhn və Stahl, 2003[58]) Başqa sözlə desək, düzgün, ifadəli oxuma *mətnlərin qavranılması üçün asan və qaydalara uyğun şəkildə oxunulmasıdır*. Düzgün, ifadəli/aydın/rəvan oxuma və mətnin qavranılması arasında əlaqəni sübut edən kifayət qədər dəlil mövcuddur. (Chard, Pikulski və McDonagh, 2006[59]; Kuhn və Stahl, 2003[58]; Wagner və həmkarları, 2010[60]; Wayman və həmkarları, 2007[61]; Woodcock, McGrew və Mather, 2001[62]; Jenkins və həmkarları, 2003[63]) Bu əlaqənin izah edilməsi üçün əsas mexanizm budur ki, düzgün, ifadəli oxuma sözlərin məna xüsusiyyətlərinin,

sintaktik quruluşun başa düşülməsi və mətndaxili mənalara aşkara çıxarılması üçün təməl bacarıqların əyani göstəricisidir.

Düzgün, ifadəli oxuma diqqətin cəmlənməsinə və yaddaşın güclənməsinə səbəb olur ki, bunlar da mənanın tam başa düşülməsi üçün mühüm amillərdir. Bunun əksinə, oxu zamanı çətinlik çəkən şagirdlər mətni tam başa düşə bilmirlər və zəif nəticə göstərirlər. (Cain və Oakhill, 2008[64]; Perfetti, Marron və Foltz, 1996[65]) ABŞ-nin Milli Oxuma Paneli (National Reading Panel-2000) düzgün, ifadəli oxuma və məlumatların qavranılması arasında güclü əlaqəni xatırladaraq şagirdlərin mətnləri qavrama qabiliyyətlərinin inkişafı üçün səlis oxuma bacarıqlarının formalaşdırılmasının əhəmiyyətini vurğulayır və bunu ciddi şəkildə tövsiyə edir.

İnformasiyanın əldə edilməsi

Səriştəli oxucular əsas ideyaları qavramaq və mətnlə bağlı mülahizələr yürütmək üçün mətnin bütün hissələrini diqqətlə oxuya bilirlər. Gündəlik fəaliyyətlərdə isə oxucular, əsasən, ancaq müəyyən hissələrdəki spesifik informasiyaların əldə edilməsi üçün mətnləri oxuyurlar. (White, Chen və Forsyth, 2010[54]) Onu da qeyd edək ki, veb-saytlar və axtarış motorları kimi kompleks rəqəmsal metodlardan istifadə olunmaqla informasiyanın əldə edilməsi oxu prosesinin vacib komponentidir. (Brand-Gruwel, Wopereis və Vermetten, 2005[66]; Leu və həmkarları., 2013[11]) 2018 çərçivə sənədində mətndaxili və xarici informasiyanın əldə edilməsi müstəvisində iki proses qeyd olunur:

Mətndəki məlumatı tapmaq. Cədvəllərdə, fəsillərdə və ya kitablarda əks olunan informasiyanın tapılması ayrı bir bacarıqdır. (Dreher və Guthrie, 1990[67]; Moore, 1995[68]; Rouet və Coutelet, 2008[69]) İnformasiyanın tapılması üçün oxuculardan mətnlərin mahiyyətini başa düşmək, abzas və başlıqlar kimi mətnin müxtəlif hissələri haqqında anlayışlara malik olmaq və mətnlərin müəyyən hissələrinin müvafiqliyini qiymətləndirmək bacarığı tələb olunur. Oxucular həmçinin ehtiyac duyduqları mətnləri müəyyən etmək və onlara lazım olmayan səhifələrə vaxt ayırmamaq strategiyasını da dərk etməlidirlər. (McCrudden və Schraw, 2007[52]) Bəzi hallarda oxucular müvafiq informasiyanı əldə etmək üçün bir neçə abzası gözdən keçirməli olurlar. Bunun üçün oxuma sürətinin tənzimlənməsi və hansı məlumatın vacib, hansı məlumatın isə lazımsız olmasını müəyyən etmək bacarığı tələb olunur. (Duggan və Payne, 2009[70]) Məlumatların tapılması üçün PISA 2018-də iştirakçılardan bir neçə sözdən, birləşmədən və ya rəqəmlərdən ibarət mətnləri nəzərdən keçirmələri və lazım olan informasiyanı əldə etmələri tələb olunur. Lazımı informasiyanın müəyyən olunması suallardakı və mətnlərdəki elementlərin uyğunlaşdırılması ilə mümkün olur. Bəzi tapşırıqlarda isə söz və söz birləşmələri səviyyəsində məna xüsusiyyətlərinin aşkar edilməsi tələb olunur.

Müvafiq məlumatı axtarmaq və seçmək. Səriştəli oxucular bir və birdən artıq mətni oxuduqda müvafiq informasiyanı seçə bilirlər. Elektron materiallarda informasiyanın həcmi kifayət qədər böyük olur və bu da məlumatın seçilməsində oxuculara çətinlik yaradır. Çoxmətnli situasiyalarda oxucular hansı hissələrin daha əhəmiyyətli, müvafiq, dəqiq və düzgün olmasına qərar verməlidirlər. (Rouet və Britt, 2011[53]) Bu qərarlar “informasiya hər

hansı bir veb-linkində mövcuddur” kimi bəzən dəqiq olmayan və şərti indikatorlardan formalaşan mətnin hissələrinin qiymətləndirilməsinə əsaslanır. (Gerjets, Kammerer və Werner, 2011[71]; Mason, Boldrin və Ariasi, 2010[72]; Naumann, 2015[36]; Rieh, 2002[73]) Bu nöqtəyi-nəzərdən, oxucuların mətnlər arasından müvafiq hissəni axtarmaq və seçmək bacarığı oxu bacarıqlarının tərkib hissəsidir. PISA 2018 tədqiqatında mətnləri axtarmaq və seçmək tapşırıqlarında başlıqlar, məxəz informasiya (məsələn müəllif, vasitə, tarix) kimi deskriptorlar və ya axtarış motorlarının nəticələri kimi linklər əks olunur.

Başa düşmə

Oxu fəaliyyətlərinin böyük bir qisminə mətnlərdə ifadə edilən mənanın mənimsənilməsi üçün müxtəlif hissələr təhlilə cəlb olunur və bu hissələr arasında inteqrasiya həyata keçirilir. Mətnin başa düşülməsini (qavranılması) oxucunun mətndəki məlumatın nə haqqında olması haqqında mental təsəvvür formalaşdırması kimi başa düşmək olar. Kintsch (1998[20]) bunu “situasiya modeli” adlandırır. Situasiya modeli iki əsas prosesə əsaslanır: **mətnin ümumi mənasının təsəvvürdə canlandırılması** və əvvəlki biliklər və **nəticələrin çıxarılması** vasitəsilə mətnlərin məzmununun insanların əvvəlki bilikləri **ilə inteqrasiya edilməsi** (McNamara və Magliano, 2009[42]; Zwaan və Singer, 2003[21]).

Mətnin ümumi mənasının təsəvvürdə canlandırılması üçün oxucular qısa mətnləri və ya cümlələri qavramalıdırlar. Ümumi mənanın qavranılması tapşırıqlarında sual və mətndəki hissə arasında birbaşa və ya dolaylı əlaqə mövcud olur. Oxucu ancaq müəyyən hissədəki informasiyaları qiymətləndirməli və onları prioritetləşdirməlidir (Yadda saxlayın ki, əsas ideyanın, mətnin nəticəsinin müəyyən olunması və ya mətn üçün başlığın tapılması kimi inteqrasiya tələb edən tapşırıqlar başqa tapşırıq növüdür. Baxın: inteqrasiya tapşırıqları).

Mətnlərdə inteqrasiyanın həyata keçirilməsi zamanı oxucular cümlə səviyyəsindən başlamaqla bütün mətni oxumalıdırlar. Oxucular anafora kimi təkrirlərdən tutmuş əks arqumentlərin, sətiraltı mənaların verildiyi mürəkkəb strukturlara kimi bütün nüansları nəzərə almalı və **nəticələr çıxarmalıdırlar**. (van den Broek, Risen və Husbye-Hartmann, 1995[44]) Nəticələrdə mətnin müxtəlif hissələri və ya sual ilə mətn əlaqələndirilməlidir. Bunlardan əlavə, verilmiş mətnin əsas ideyasını tapmaq və ya başlıq vermək tələb olunduqda da nəticənin çıxarılması tələb olunur.

Oxuculara birdən artıq mətn təqdim olunduqda mətnlərin müxtəlif hissələrində yer alan informasiyalar arasında əlaqələndirmənin aparılmasına və nəticələrin çıxarılmasına ehtiyac hiss olunur. (Perfetti, Rouet və Britt, 1999[56]) Mətnin müxtəlif hissələri arasındakı informasiyanı inteqrasiya edərkən oxucular qeyri-müvafiq və ya zidd məlumatları təqdim edilməsinə şahid ola bilərlər. Belə vəziyyətlərdə onlar prosesləri dəyərləndirməli və zidd məlumatları müəyyən etməlidirlər. (Bråten, Strømsø və Britt, 2009[74]; Stadtler və Bromme, 2014[75]) (Bax: növbəti hissə)

Dəyərləndirmə və mühakimə yürütmə

Səriştəli oxucular mətnlərin ümumi mənası və çıxarılan nəticələr ilə kifayətlənməyib əlavə dəyərləndirmə apara bilirlər. Onlar mətnin məzmunu və forması ilə bağlı mühakimə yürüdə və məlumatların keyfiyyətinə və etibarlılığına tənqidi yanaşma nümayiş etdirə bilirlər.

Keyfiyyətin və etibarlılığın qiymətləndirilməsi. Səriştəli oxucular mətnlərdəki informasiyanın keyfiyyətini, etibarlılığını, dəqiqliyini və qərəzsiz olmasını dəyərləndirə bilirlər. Dəyərləndirmə üçün informasiyanın mənbəyinin qiymətləndirilməsi və müəyyən edilməsi, eləcə də müəllifin mövzu ilə bağlı kifayət qədər məlumata malik olmasının, peşəkarlıq səviyyəsinin və xoş niyyətinin aşkar edilməsi vacib amillərdəndir.

Məzmun və növ ilə bağlı mühakimə yürütmək. Səriştəli oxucular, həmçinin yazının keyfiyyəti və üslubi xüsusiyyətləri ilə bağlı mühakimə yürütməyi bilməlidirlər. Mühakimə yürüdərkən oxucular yazı formasını, mətnin məzmununun və formasının müəllifin məqsədi ilə nə dərəcədə əlaqəli olmasını dəyərləndirməlidirlər. Oxucular mühakimə yürüdərkən mətnlərdəki məlumatları öz konseptual yanaşmaları və təcrübələri ilə əlaqələndirmək üçün biliklərindən, fikirlərindən istifadə edə bilirlər. Oxucuların bilikləri, təcrübələri əsasında müqayisə aparmaq və ya hipoteza irəli sürmək imkanı verən məsələlər ilə əlaqəli mühakimə yürüdüür. Heç şübhə yoxdur ki, dəyərləndirmə və mühakimə həmişə oxu bacarıqlarının formalaşmasına töhfə verib, amma müasir dövrdə informasiyanın mahiyyəti dəyişdiyi üçün bunların da əhəmiyyəti daha aydın şəkildə özünü büruzə verir.

Zidd məlumatların müəyyən edilərək həll olunması. Mətnlərdə bir-biri ilə ziddiyət təşkil edən hissələr ilə qarşılaşdıqda oxucular bu fərqləri başa düşməli və bu çərçivədə müvafiq addımlar atmalıdırlar. (Britt və Rouet, 2012[46]; Stadler və Bromme, 2013[76]; 2014[75]) Ziddiyyətlərin müəyyən olunması üçün oxucular fərqli iddiaları öz mənbələri ilə qarşılaşdırmalı və iddiaların müvafiqliyini və ya mənbələrin etibarlılığını qiymətləndirməlidirlər. Bu bacarıqlar son zamanlarda daha çox aktual olduğu üçün 15 yaşlı şagirdlərin mətnin müxtəlif hissələri arasında müqayisə aparması və ya bunlar arasında inteqrasiyanı həyata keçirməsi zamanı qarşılaşa biləcəkləri çətinlikləri nəzərə almaq mühüm əhəmiyyət kəsb edir. (Bråten və həmkarları., 2011[77]; Coiro və həmkarları., 2008[47]; Goldman, 2004[55]; Leu və həmkarları., 2015[12]; Mason, Boldrin və Ariasi, 2010[72]; Rouet və Britt, 2014[78]).

Tapşırıqların idarə edilməsi prosesləri

Hər hansı qiymətləndirmə kontekstində, eləcə də gündəlik situasiyalarda (White, Chen və Forsyth, 2010[54]) oxucular ya onlara tapşırıldığı üçün, ya da əlavə bir stimul olduğu üçün oxu prosesinə cəlb olunurlar. Oxu bacarıqları özündə müxtəlif situasiyalarda oxumaq səbəbinin düzgün müəyyən edilməsi, tapşırıqla əlaqəli hədəflərin qoyulması, bu hədəflərə çatmaq üçün inkişaf tempinin monitorinqinin aparılması və fəaliyyətlər əsnasında bu hədəflərin və strategiyaların tənzimlənməsi qabiliyyətini ehtiva edir. (bax: Hacker (1998[79]) və Winne və

Hadwin, (1998[80]),)

Tapşırıqyönümlü hədəflər oxucuları mətn daxilində tapşırıq əsaslı hissələri axtarmağa sövq edir. (McCrudden və Schraw, 2007[52]; Rouet və Britt, 2011[53]; Vidal-Abarca, Mañá və Gil, 2010[57]) Bundan əlavə, monitorinq (meta-idrak) prosesləri oxu fəaliyyəti əsnasında hədəflərin dinamik olaraq yenilənməsinə imkan yaradır. Tapşırıqların idarə edilməsi mətn əsaslı proseslərin arxa fonunda baş verir və proseslərin müxtəlif və meta-idrak səviyələrini şərtləndirir.

Tapşırıqların idarə olunması proseslərində oxucuların tapşırıqların tələblərini özlərinəməxsus şəkildə şərh etmələri bu prosesin vacib komponenti olsa da, oxu hədəflərinin müəyyən olunması sadəcə tapşırıq təlimatları ilə məhdudlaşmır, çünki hədəflər fərqli maraq və təşəbbüslərə də əsaslanı bilər. Bununla belə, PISA oxu bacarıqları çərçivə sənədində oxucuların verilmiş tapşırığı icra etmələri üçün əlavə stimullar əsasında formalaşdırdıqları hədəflər nəzərə alınır. Bundan əlavə, müəyyən məhdudiyyətlərə görə, tapşırıqların idarə edilməsi prosesi PISA 2018-in müstəqil tərkib hissəsi olan ayrıca komponent olaraq qiymətləndirilmir, amma əlavə sorğular vasitəsilə oxucuların oxu strategiyaları haqqında nə dərəcədə məlumatlı olmaları araşdırılacaq. Gələcək tədqiqatlarda tapşırıqların idarə edilməsi bacarıqlarının qiymətləndirilməsinin tərkib hissəsi olaraq kompüter vasitəsilə təqdim olunan proses indikatorlarının (məsələn, şagirdlər mətnin müəyyən səhifəsinə hansı intervalda nəzər yetirirlər və ya neçə dəfə yenidən sualın şərtini oxuyurlar) istifadəsi nəzərə alınmalıdır.

Oxu prosesləri haqqında məlumatın ümumiləşdirilməsi

Yekun olaraq onu demək olar ki, 2018 çərçivə sənədində oxu fəaliyyətləri üçün zəruri olan koqnitiv proseslərin təfəssilatlı tipologiyasına geniş yer ayrılmışdır. Bu proseslər bir və ya daha çox mətnin təqdim olunduğu situasiyalarda özünü büruzə verir. Müəyyən məhdudiyyətlərə görə, bu proseslərin hər birinin ayrı şkalada təqdim olunması mümkün deyil. Çərçivə sənədində ölçmə və hesabatların hazırlanması üçün kiçik miqyaslı siyahılar müəyyən olunub.

Xüsusi olaraq vurğulanmalıdır ki, proseslərin 2018-ci il tipologiyası geniş oxu prosesləri səviyyəsində şagirdlərin bacarıqlarının müəyyən zaman zərflərində dəyişməsinin təhlilini aparmaq imkanı təmin edir, çünki əvvəlki çərçivə sənədində qeyd edilən “koqnitiv aspektlər” yeni tipologiyada spesifik proseslər üçün istifadə oluna bilər. Cədvəl 2.1 2018 və 2009 tipologiyalarının (2012 və 2015-ci illərdə də istifadə olunub) müqayisəsini göstərir. Bir və çox mətn prosesləri arasında fərq aşağıda daha geniş təhlilə cəlb olunur.

Cədvəl 2.1. 2018 proseslər tipologiyasının 2018 hesabat şkalası və 2009-2015 –ci il koqnitiv aspektlər kontekstində əks olunması

2018 Koqnitiv proseslər	2018 şkalası üçün istifadə olunan yüksək kateqoriya	2009-2015 aspektləri
Düzgün, ifadəli oxuma	PISA şkala ¹ hesabatında əks olunub	Qiymətləndirilməyib
Mətndəki məlumatı qavramaq	İnformasiyanın əldə edilməsi	Məlumatın qavranılması
Müvafiq məlumatı axtarmaq və seçmək		
Mətnin ümumi mənasının təsəvvürdə canlandırılması	Başa düşmə	İntegrasiya və şərh etmə
Nəticənin çıxarılması və inteqrasiyanın həyata keçirilməsi		
Keyfiyyəti və müvafiqliyi qiymətləndirmə	Dəyərləndirmə və mühakimə yürütmə	Dəyərləndirmə və mühakimə yürütmə
Məzmun və növ ilə bağlı mühakimə yürütmə		
Zidd məlumatların müəyyən edilərək həll olunması		Kompleks

Qeyd 1. Düzgün, ifadəli oxu üç mərhələdə nəzərə alınır. Birincisi, ancaq (başqa) eyni formatlı oxu sualları ölçülür. İkincisi, bu oxu sualları yekunlaşdırılır və bunların uyğunluğu düzgün oxu suallarının təsiri olmadan qiymətləndirilir. Üçüncüsü, düzgün oxu sualları da şkalanın müəyyənləşdirilməsi proseduruna əlavə olunur və bunların uyğunluğu dəyərləndirilir. Düzgün və ifadəli oxu mətnin yazılışına əsaslandığı üçün bu cur sualların digərləri ilə müqayisədə ölkə/dil assosiasiyası müstəvisində nəzərə alınması məqbul hesab edilmişdir.

Mətnlər

Oxu üçün təbii olaraq mətnlərə ehtiyac var. Bu materiallarda – müəyyən tapşırıqla əlaqəli mətnin bir hissəsi və mətnlər çoxluğu – səriştəli oxucuların mənanı qavramaları və tapşırıqları yerinə yetirmələri üçün kifayət qədər informasiya olmalıdır. Müxtəlif mətn növləri fonunda bunların oxucular üçün vahid kateqoriyada təqdim olunması haqqında fikir birliyinə nail olunmayıb. Rəqəmsal imkanların təqdim olunmasından, yeni mətn janrlarının və mətn əsaslı kommunikasiya xifmətlərinin geniş vüsət almasından sonra bu məsələnin mahiyyəti daha da mürəkkəb oldu. Ola bilsin ki, bu janr və xidmətlər növbəti onillik üçün aktual olmayacaq və ya yeni anlayışlar təqdim olunacaq. Cədvəl 2.3 PISA 2009 və PISA 2105-də istifadə olunan kateqoriyaları əks etdirir.

Cədvəl 2.3. PISA 2009, 2012 və 2015 çərçivə sənədlərində mətnlərin təsnifatlandırılması üçün istifadə olun xarakteristika

Əvvəlki çərçivə sənədində (2009) dörd əsas meyar nəzərə alınır:

- 1) forma: çap və ya elektron
- 2) yazılma şəkli: müəllif var və ya mesaj əsaslı
- 3) Mətn formatı: davamlı, davamlı olmayan və qarışıq
- 4) Mətn növü: təsviri, nəqli, informativ, mühakimə, təlimatlar və rəsmi-işgüzar

2009 və 2012 tədqiqatlarında rəqəmsal oxunun qiymətləndirilməsi əlavə komponent olaraq təklif edilmişdi.

2015 oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi zamanı sadəcə çap formasında olan mətnlər istifadə olunub. Bu mətnlər kompüterlərdə təqdim olunsa da, mənşə etibarilə elektron materiallar deyildi. Məsələnin daha aydın başa düşülməsi üçün deyək ki, bu mətnlərin ilk dəfə çap formasında nəşr olunmasına baxmayaraq, şagirdlərin bunları kompüter ekranlarında, yəni elektron formada oxuma imkanı olub. Bunlara “mətnlərin nümayiş olunması” başlığı altında qarışıq və ya dinamik mətnlər olaraq istinad edilib. 2015 tədqiqatında oxu bacarıqları əsas sahə olmadığı üçün yeni tapşırıqlar və əlavələr nəzərə alınmayıb. Ona görə də veb-saytlarında olan mətnlər kimi dinamik mətnlər PISA 2015¹ tədqiqatında əks olunmayıb.

2018 tədqiqatında əsas sahə oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsidir və buna görə də burada mətnlər daha geniş aspektlərdən nəzərə alın bilər. Bura ənənəvi çap formasında olan mətnlərlə yanaşı, getdikcə geniş istifadə olunan rəqəmsal mətnlər daxildir. Çap formasında olan mətnlər kimi, bəzi rəqəmsal mətnlər də “sabit” olur, belə ki, bunların istifadəsi üçün funksiyalar minimaldır (fırlatma zolağı vasitəsilə materialın istənilən yerinə baxılması, müvafiq səhifələrə keçid və aidiyyatı sözün

tapılması). Bu, məsələn: word və ya PDF formatında hazırlanan, amma ekranda nümayiş olunan sənədləri təsvir edir. Lakin bir çox rəqəmsal mətnlər innovativ xüsusiyyətlərə malik olur ki, bunlar da oxucuların bir çox məqamları nəzərə almalarına şərait yaradır. Bu kimi mətnlər "dinamik mətnlər" olaraq səciyyələnir. Dinamik mətnlərdə hipermətnlərin əks olunması oxucuların asan şəkildə başqa hissələrə, səhifələrə və ya veb-saytlara keçidinə imkan yaradır. Təkmilləşmiş axtarış funksiyaları sayəsində mətnlərdə istifadə olunan açar sözlərin indeksi təmin olunur və bu sözlər mətnlərdə fərqləndirilmiş şəkildə əks olunur. Dinamik mətnlər həmçinin elektron poçt, elektron forumlar və onlayn mesajlaşma sistemləri kimi interaktiv mətn əsaslı kommunikasiyanı təmin edir.

2018 çərçivə sənədində mətnlər dörd ayrı kateqoriyada xarakterizə olunur: mənbə (təkmənbəli mətnlər, çoxmənbəli mətnlər); struktur (mətnin əks olunma və idarə olunması nöqteyi-nəzərdən) (sabit, dinamik); format (davamlı mətnlər, davamlı olmayan mətnlər, qarışıq formatda olan mətnlər) və növ (təsviri, nəqli, informativ, mühakimə, təlimatlar və rəsmi-işgüzar). Bu dörd kateqoriya çərçivəsində mətnlərin fərqləndirilməsi oxu bacarıqları sahəsinin daha geniş aspektdən nəzərə alınmasına, ənənəvi yanaşmalarla birlikdə yeni praktikaların da diqqət mərkəzində saxlanılmasına imkan verəcək.

Mənbə

PISA 2018 çərçivə sənədində mənbə, mətn vahidi olaraq nəzərə alınır. Konkret müəllifi (və ya müəlliflər qrupu) olan, yazılma və ya dərc olunma tarixi bilinən və istinad başlığı və ya nömrəsi mövcud olan mətnlər *təkmənbəli mətnlər* hesab olunur. Bir çox ənənəvi çap formasında olan kitablarda olduğu kimi, müəlliflərin adları dəqiq yazıla bilər və ya bloqlarda və ya veb-saytlarda olduğu kimi, təxəllüs və ya başqa adlardan istifadə oluna bilər. Təkmənbəli mətnlər konkret mənbə indikatoru olmadan da oxuculara təqdim oluna bilər. *Çoxmənbəli mətnlər* fərqli müəlliflərin olması, ayrı-ayrı vaxtlarda dərc olunması və ya istinad başlıqlarının və ya nömrələrinin müxtəlif olması ilə səciyyələnən mətnlərdir. Yadda saxlayın ki, PISA çərçivə sənədində "başlıq" ədəbiyyat siyahısında istifadə olunan söz kontekstində nəzərə alınmalıdır. Başlıq və alt başlıqları olan və müxtəlif hissələrdən ibarət uzun mətnlərdə təkmənbəli mətnlər hesab olunur, çünki bunlar müəyyən zamanda bir müəllif və ya müəlliflər qrupu tərəfindən qələmə alınıb. Bunun kimi, müxtəlif müəlliflər və ya tarixlər aydın şəkildə qeyd olunmasa, çoxsəhifəli veb-saytları da təkmənbəli mətnlər hesab olunur. Çoxmənbəli mətnlər tək bir səhifədə əks oluna bilər. Bunlara çap formasında olan qəzetlər, kitablar, dərs vəsaitləri, eləcə də forumlar, müştəri rəyləri və sual və cavab məqsədilə hazırlanan veb-səhifələrdə rast gəlmək olar. Nəhayət, təkmənbəli mətnlərdə digər müəlliflərə və ya mətnlərə istinadların edildiyi əlaqələndirmə mənbələri də əks oluna bilər. (Rouet və Britt, 2014[78]; Strømsø və həmkarları, 2013[81])

Xülasə olaraq deyə bilərik ki, bir neçə mənbə istifadə olunduqda əvvəlki PISA çərçivə sənədlərində "birdən artıq mətn" anlayışı PISA 2018 çərçivə sənədində çoxmənbəli mətnlərə ekvivalentdir. Digər mətnlər isə təkmənbəli mətnlər olaraq nəzərə

alınmalıdır.

Struktur (mətnin əks olunma və idarə olunması nöqtəyi-nəzərdən)

Rəqəmsal mətnlərin oxunması üçün istifadə olunan vasitələrin ekran ölçüləri bir-birindən kəskin fərqlənir: mobil telefonların ekranı çox kiçik olduğu halda, bəzi kompüterlərin ekranları eyni vaxtda birdən çox informasiya pəncərəsini nümayiş etdirə biləcək qədər genişdir. Bu çərçivə sənədin hazırlandığı zaman tipik kompüter ekranı (15" və ya 17" ölçülü masaüstü və dizüstü kompüterlər) 1024x768 piksel idi. Tipik şrift ölçüsünü nəzərə aldıqda bu, A4 və ya 8.5x11 inç formatında olan materialın yarısının nümayiş etdirilməsi üçün kifayət idi. Bu isə çox qısa mətn hesab edilir. Mətnlərin nümayiş olunması üçün ekran imkanlarını nəzərdən keçirdikdə görürük ki, rəqəmsal mətnlərin oxunması zamanı istifadəçilərin spesifik hissələri oxuması üçün istifadə etdikləri bir sıra funksiyalar mövcuddur. Bu funksiyalara fırlatma zolağı (scroll bar), tablalar (spreadsheets və word processorlar kimi digər proqram təminatı tətbiqlərində rast gəlinir) və mətnin ekrandakı yerini və ölçüsünü dəyişdirmək kimi vasitələr, spesifik olaraq menyular, cədvəllər və mətn seqmentləri arasında keçid üçün hipermətnlər daxildir. Araşdırmalar göstərir ki, rəqəmsal mətnlərdə bu kimi funksiyaların istifadəsi xüsusi bacarıqlar tələb edir (İƏİT, 2011[25]; Rouet, Vörös və Pléh, 2012[82]). Ona görə də oxucuların müxtəlif naviqasiya vasitələri olan mətnlərlə iş zamanı nümayiş etdirdikləri bacarıqlar qiymətləndirilməlidir. PISA 2018 çərçivə sənədində sadə olması nöqtəyi-nəzərindən bir və ya bir neçə səhifədən ibarət, şaquli dizaynda olan və naviqasiya vasitələrinin məhdud olduğu "sabit" mətnlər ilə daha kompleks, şaquli dizaynda olmayan və daha çox funksiyaların istifadəsini şərtləndirən "dinamik" mətnlər fərqləndirilir. Xüsusi olaraq qeyd edilməlidir ki, "say" sözünün yox, "çox" termininin istifadəsi onu göstərir ki, dinamik mətnlər sabit mətnlərdən uzun olmağa bilər.

Oxu sahəsində nəzərə alınan məsələlərin çoxşaxəliliyi və əvvəlki çərçivə sənədləri ilə müvafiq olması mühüm əhəmiyyət kəsb etdiyi üçün 2018 çərçivə sənədində mətnlərin "format"ı və "növlər"ü də ayrı kateqoriyalarda təhlilə cəlb olunur. Bu anlayışlar, böyük miqyasda əvvəlki çərçivə sənədlərində qeyd edilənlərlə eynilik təşkil edir.

Mətn formatı

PISA 2000 çərçivə sənədinin və qiymətləndirməsinin ən vacib elementlərindən və mətnlərin təsnif olunmasında istifadə olunan yollardan biri davamlı və davamlı olmayan mətnlərin fərqləndirilməsi idi. Davamlı mətnlər cümlələrin istifadə olunması və həmin cümlələrin paraqraflar formasında sistemləşdirilməsi ilə səciyyələnir. Bu mətnlər daha uzun olub hissələrə, fəsilələrə bölünə və ya kitab şəklində oxuculara təqdim oluna bilər. Davamlı olmayan mətnlər isə matriks formatında olub siyahıların kombinasiyasına əsaslanır.

Davamlı və davamlı olmayan mətnlər həm sabit, həm də dinamik mahiyyətdə ola bilər. Qarışıq və çoxmənbəli mətnlər də sabit və ya dinamik ola bilər, amma onlar, əsasən, dinamik mətnlər olaraq təqdim olunurlar. Bunlar haqqında müvafiq izahlar aşağıda təmin olunacaq.

Digər mətn formatında olmayan strukturların sabit, xüsusilə də dinamik mətnlərlə əlaqəli şəkildə istifadəsinə tez-tez rast gəlinir. Şəkil və qrafiklər mütəmadi olaraq mətnlərə inteqrasiya olunur və bir yerdə oxuculara təqdim olunur. Səkillərin, habelə videoların, animasiyaların və səsli materialların dinamik mətnlərdə istifadə miqyası genişdir və bunları mətnlərin tərkib hissəsi kimi də qələmə vermək olar. Oxu mətnlərinin qiymətləndirilməsi zamanı PISA-da mətn formatında olmayan strukturlar müstəqil olaraq nəzərə alınmır. Bu kimi vahidlərə davamlı mətnlərin tərkibində rast gəlinir. Onu da qeyd etmək ki, cari qiymətləndirmədə praktik olaraq video və animasiyaların istifadəsi üçün imkanlar məhduddur. Audio mətnlərdən, ümumiyyətlə, istifadə olunmur, çünki şagirdlər üçün qulaqlıq və audio tərcümə kimi praktik imkanlar təmin olunmur.

Davamlı mətnlər

Davamlı mətnlər paraqraflar şəklində sistemləşdirilən cümlələrdən ibarətdir. Davamlı mətn nümunələrinə qəzetlərdə dərc olunan xəbərlər, esselər, romanlar, qısa hekayələr, rəylər və məktublar daxildir.

Vizual olaraq mətnlər paraqraflar şəklində olur və bunlar bir-birindən boşluqların buraxılması ilə fərqlənir və cümlələrin yazılmasında dil və punktuasiya qaydalarına əməl olunur. Mətn başlığı və müxtəlif hissələri olan dil vahididir və bu, oxuculara mətnin məzmununu mənimsəməyə və mətn daxili sərhədləri (məsələn, paraqrafların son hissələrinin) müəyyən etməyə imkan verir. Müxtəlif ölçüdə, kursiv və qalın şriftlərin istifadəsi, səhifənin sərhədlərinin müəyyən edilməsi informasiyanın təqdimatına müsbət töhfə verir. Tipoqrafiya və müxtəlif formatlardan istifadə effektiv oxunu şərtləndirən qabiliyyətlərin tərkib hissəsidir.

Dsikurs vahidləri də informasiyanın ötürülməsi üçün vacib elementlərdəndir. Məsələn, “birinci”, “ikinci”, “üçüncü” kimi sözlər fikrin axıcılığını təmin edir, hər bir hissənin ümumi mətnin tərkib hissəsi olmasını ifadə edir. “Ona görə də”, “bu məqsədlə”, “belə ki” bağlayıcıları mətndəki hissələr arasında səbəb-nəticə əlaqəsini təmin edir.

Davamlı olmayan mətnlər

Davamlı mətnlər ilə müqayisədə davamlı olmayan mətnlər fərqli məziyyətləri ilə diqqət çəkir və buna görə də başqa oxu yanaşması tələb edir. Davamlı olmayan mətnlərin böyük qismi rəqəmlər siyahısından ibarət olur. (Kirsch və Mosenthal, 1990[23]) Bunların bəziləri sadə siyahılar olsa da, digər hissəsi bir-biri ilə əlaqəli şəkildə təqdim olunmuş bir sıra siyahılardan ibarət olur.

Siyahılar, cədvəllər, qrafiklər, diaqramlar, elanlar, sxemlər, kataloqlar, indekslər davamlı olmayan mətn nümunələridir. Bu cür mətnlər sabit və ya dinamik ola bilər.

Qarışıq mətnlər

Bir çox sabit və dinamik mətnlər davamlı və qeyri-formal formatda əlaqəli elementlərin istifadəsi ilə vahid kimi təqdim olunur və buna görə də *qarışıq* mətnlər adlanır. Məsələn, mətnin bir hissəsində (paraqrafda) şəklən olması və ya qrafikin verilməsi və bunun izahının təqdim olunması. Bu kimi mətnlər düzgün tərtib olunduqda, qrafik və ya

cədvəllər çərçivəsində müvafiq izahlar verildikdə, linqvistik qaydalar nəzərə alındıqda mətnin komponentləri arasında əlaqə və axıcılıq təmin olunur.

Qarışıq mətnlər müəlliflərin informasiyanı çatdırmaq üçün müxtəlif vasitələri nəzərə aldıkları jurnal, kitab və hesabatlarda geniş miqyasda istifadə olunan formatdır. Dinamik mətnlər kateqoriyasına daxil olan müəllifli veb-səhifələr qrafiklərin də istifadə olunmasına görə, adətən, qarışıq mətnlər hesab edilir. Onlayn forumlar, elektron poçt mesajları kimi mesaj əsaslı mətnlər hər iki formatda olan mətnlərin vəhdətidir.

Oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi

Əvvəlki hissədə oxu bacarıqları konseptual aspektdən izah olundu. Şagirdlərin oxu bacarıqlarının ölçülməsi məqsədilə izah edilən məfhumlar çərçivə sənədində tapşırıqlar və suallar müstəvisində aydınlaşdırılmalıdır.

Bu hissədə ssenarilər, sualların çətinliyini şərtləndirən amillər, oxu sahəsi ilə əlaqəli nüanslar və oxu bacarıqlarının həyata keçirilməsi üçün zəruri olan digər məqamlar nəzərə alınmışdır.

Ssenarilər

Oxu müəyyən hədəflər kontekstində məqsədyönlü fəaliyyətdir. Oxu bacarıqlarının qiymətləndirildiyi bir çox ənənəvi imtahanlarda şagirdlərə müxtəlif, ümumi mövzularda bir-biri ilə əlaqəsi olmayan mətnlər təqdim olunur. Şagirdlər hər bir mətnlə əlaqəli konkret suallara cavab verdikdən sonra tamamilə fərqli mövzuda olan mətnə keçirlər. Bu kimi ənənəvi formatlarda şagirdlər sonrakı hissələrdə mövcud olan mətnlərin suallarını oxuduqda əvvəlki cavabları unudurlar. Nəticə etibarilə, konkret suallara cavab verməkdən başqa oxu üçün heç bir stimül olmur. (Rupp, Ferne və Choi, 2006[83]) Ssenari əsaslı qiymətləndirmə yanaşmasında isə bütün diqqət mətnlərə cəmlənir və şagirdlərin qiymətləndirilməsi daha müvafiq şəkildə həyata keçirilir. (Sabatini və həmkarları., 2014[84]; 2015[85])

PISA 2018 qiymətləndirilməsində ənənəvi şəkildə təqdim olunan oxu vahidləri ilə yanaşı, daha çətin tapşırıqların icra edilməsi üçün (məsələn, inteqrasiya əsaslı suallara cavab vermək və ya mətnlər əsasında tövsiyələr yazmaq) tematik aspektdən əlaqəli mətnlərin oxunmasına zəmin yaradan ssenarilər də nəzərə alınıb. Oxu prosesi şagirdlərin məlumatları axtarmalarına, mənbələri dəyərləndirmələrinə, öyrənmək üçün oxumalarına və mətnlər arasında əlaqələndirməni həyata keçirmələrinə təkan verən hədəflərin və ya meyarların məcmusudur. Oxu mətnləri müəyyən mənbələrdən: bədii əsərlərdən, dərsliklərdən, elektron məktublardan, veb-saytlardan, rəsmi sənədlərdən, tarixi mənbələrdən və sair götürülə bilər. Bu çərçivə sənədində şagirdlərə istədikləri mətni seçmək azadlığı verilməsə də, qiymətləndirmədəki əsas məqsəd şagirdlərə mətn mənbələrinin seçimində müstəqillik təmin etməkdir. Beləcə, geniş miqyaslı qiymətləndirmədə hədəfyönlü oxu qiymətləndirilə bilər.

Tapşırıqlar

Hər ssenari bir və ya daha çox tapşırıqdan ibarətdir. Hər tapşırıqda ümumi mənanın başa düşülməsini, verilmiş informasiyanın mənimsənilməsini şərtləndirən ənənəvi suallarla yanaşı, birdən çox mətnin sintezi və inteqrasiyası, mətnlər arasındakı əlaqənin uyğunluğunun təsdiq edilməsi kimi daha mürəkkəb suallara da rast gəlinir. Hər tapşırıq çərçivə sənədində müəyyən olunan bir və ya da daha çox prosesin qiymətləndirilməsinə töhfə verir. Şagirdlərin bacarıqlarının yoxlanılması üçün tapşırıqlar asan, orta və çətin olmaqla müxtəlif kateqoriyalara bölünür və bu ardıcılığa əməl olunur. Məsələn, ilk tapşırıqda şagirddən axtarış nəticələrinə müvafiq olaraq hər hansı sənədi tapmaq tələb oluna bilər. İkinci tapşırıqda şagird mətnə spesifik olaraq əks olunan məna ilə əlaqəli suallara cavab verə bilər. Üçüncü tapşırıqda isə şagirddən birinci və ikinci mətndəki müəllif mövqelərinin eyni olub-olmamasına qərar vermək soruşula bilər. Bütün hallarda tapşırıqlar elə tənzimlənir ki, şagird birinci tapşırıqda lazımi sənədi tapmasa belə, ikinci tapşırıqın yerinə yetirilməsi üçün müvafiq materialla təmin olunur. Beləcə, çoxmərhələli tapşırıqlar “ya tam yerinə yetirilə bilər, ya da heç yerinə yetirilmir” məntiqinə əsaslanmayıb real suallar çərçivəsində fərqli bacarıqların qarşılıqlı şəkildə qiymətləndirilməsinə xidmət edir. PISA 2018 oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində nəzərə alınan ssenarilər əvvəlki qiymətləndirmələrdəki suallar ilə müvafiqlik təşkil edir.

Ssenari əsaslı qiymətləndirmə ənənəvi və müvafiq kontekstlərin təmin edilmədiyi qiymətləndirmə formatlarından fərqli olaraq şagirdlərin oxu mənbələrindən necə istifadə etmələrini daha dolğun şəkildə nəzərə alır. Şagirdlərə soruşulan suallar real məsələlərə əsaslanır və bunun üçün yüksək oxu və mühakimə bacarıqları tələb olunur. (O'Reilly və Sabatini, 2013[86])

Ssenarilər PISA-dakı ənənəvi yanaşmanın təkmilləşdirilmiş formasıdır. Ssenari əsaslı yanaşma PISA 2012 və 2015 qiymətləndirilmələrində istifadə olunub. Əlavə B-də 2-4-cü tapşırıqlarla ssenari nümunəsi təqdim olunub.

Tapşırıqların faiz nisbəti

Hər bir tapşırıqla, əsasən, müəyyən olunan üç əsas koqnitiv prosesdən biri qiymətləndirilir. Belə olduqda onlar fərqli qiymətləndirmə vahidləri kimi nəzərə alın bilər. 2018 oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində tapşırıqların təxmini faiz nisbəti 2015-ci ilin qiymətləndirilməsi ilə müqayisəli şəkildə cədvəl 2.2-də əks olunmuşdur.

Cədvəl 2.2. Proseslər və mətn qaynaqları üzrə tapşırıqların təxmini faiz nisbəti

2015 Çərçivə sənədi	2018 Çərçivə sənədi	
Qiymətləndirmə və qavrama 25%	Tək mətn Mətnin gözdən keçirilməsi və mənimsənilməsi 15%	Birdən artıq mətn Müvafiq mətnin axtarılması və seçilməsi 10%
Əlaqələndirmə və şərh etmə 50%	Ümumi mənanın çıxarılması 15%	Birdən artıq mətnlə bağlı nəticələrin çıxarılması və mənanın dərk edilməsi 15%
Mühakimə yürütmə və dəyərləndirmə 25%	Nəticənin çıxarılması ilə mənanın qavranılması 15%	Zidd məlumatların müəyyən edilməsi 10%
	keyfiyyət və etibarlılığın qiymətləndirilməsi Məzmun və forma 20% ilə bağlı mühakimə yürütmə	

Əvvəlki meyillərin ölçülməsinə nail olmaq üçün keçmiş PISA oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsindən istifadə olunacaq. Əvvəlki PISA qiymətləndirilmələrində sadəcə tək mətnlə əlaqəli tapşırıqlar istifadə olunmuşdur. Buna görə də mətnin birdən artıq hissələri ilə bağlı sual növlərində birdən artıq mətnlə əlaqəli suallar (məsələn, müvafiq mətnin axtarılması və seçilməsi, birdən artıq mətnlə bağlı nəticələrin çıxarılması və mənanın dərk edilməsi, zidd məlumatların müəyyən edilməsi) əks olunacaq. Paralel olaraq çərçivə sənədində ümumi ahəngə nail olmaq üçün kifayət qədər tək mətn əsaslı suallar da nəzərə alınacaq.

Sualların çətinliyinə təsir edən faktorlar

PISA oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində əsas məqsəd 15 yaşlı şagirdlərin oxu bacarıqlarını qiymətləndirmək və bununla bağlı hesabat hazırlamaqdır. Şagirdlərin bu yaş dövrü, əsasən, müəyyən olunan icbari təhsil müddətinin sonlarına təsadüf edir. Qiymətləndirmədə şagirdlərin məktəbdaxili və məktəb xaricindəki fəaliyyətlərində icra etdikləri oxu fəaliyyətlərinə oxşar tapşırıqlara rast gəlinir ki, bu da onların bacarıqları ilə bağlı spesifik məlumatın əldə edilməsinə zəmin yaradır.

PISA oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində birbaşa mənanın qavranılmasının tələb olunduğu tapşırıqlarla yanaşı, mətnin müxtəlif hissələri arasında inteqrasiyanın tələb

olunduğu daha mürəkkəb çalışmalar da mövcuddur. Kirsch və Mosenthalın çalışmalarına əsaslanan (Kirsch, 2001[22]; Kirsch və Mosenthal, 1990[23]) tapşırıqların mürəkkəbliik dərəcəsi proses və mətn formatını şərtləndirən amillərlə müəyyən olunur. Cədvəl 2.3-də sualların çətinlik dərəcəsinə şərtləndirən faktorların izahı verilmişdir. Cədvəl 2.4-də mətnin mövcudluğunun sualları mənimsəməyə olan təsiri izah olunur.

Cədvəl 2.3. Mətn sayı və tapşırıqların funksiyası olaraq sualların çətinlik dərəcələri

Bir mətn	Birdən artıq mətn
<p>Mətnin gözdən keçirilməsi və mənimsənilməsi tapşırıqlarında çətinlik, oxucunun mənimsəməli olduğu informasiyanın əks olduğu və istinad edilən hissələrin sayından, mətnin uzunluğundan, mürəkkəbliyindən və əlaqəli informasiyanın nisbətindən asılıdır.</p>	<p>Mətnin müxtəlif hissələri arasında axtarış etməyin çətinliyi mətndəki hissələrin sayından, mətnin həcmindən, mürəkkəbliik səviyyəsindən, oxucunun mətn strukturuna bələd olub-olmamasından, əlaqələndirici strukturların sayından, əsas ideyanın nəzərə aydın şəkildə çarpmasından, başlıqların müvafiqliyindən, fərqli mətnlərin oxşarlıq dərəcəsindən asılıdır.</p>
<p>Ümumi mənanın çıxarılması və nəticələr əsasında mənanın qavranılması tapşırıqlarında çətinlik dərəcəsi tələb olunan şərhədən (məsələn, müqayisənin aparılması zidd məqamların tapılmasından asandır), nəzərə alınmalı hissələrin sayından, həmin hissələrin arxa-arıya olub-olmamasından, bir-birinə zidd məlumatların nisbətindən və mətnin mahiyyətindən (qismən uzun, tanış olmayan mövzu, məzmunun mücərrəd olması, ideyaların təqdim olunma şəkli) asılıdır.</p>	<p>Birdən çox mətnin əks olduğu tapşırıqlarda nəticələrin çıxarılmasının çətinlik dərəcəsi mətnin hissələrinin sayından, başlıqların müvafiqliyindən, mətnin hissələri (məsələn, arqumentlər və ifadə edilən fikir) arasında oxşarlığından və mənbələrin eyni strukturlardan istifadə olunmaqla təqdim olunmasından asılıdır.</p>
<p>Məzmun və forma ilə bağlı mühakimə yürütmə tapşırıqlarında çətinlik dərəcəsi oxucunun əvvəlki biliklərindən (əgər oxucu ümumi yox, spesifik məlumata ehtiyac duyursa, həmin mətn çətin hesab edilir), mətnin həcmindən və mücərrəd mahiyyətindən, tapşırıqın yerinə</p>	<p>Zidd məlumatların müəyyən edilməsi tapşırıqlarında çətinlik dərəcəsi mətnin hissələrinin sayından, mətn boyunca fərqli arqumentlərin və fikirlərin mövcudluğundan, mənbələrlə bağlı təqdim edilən məlumatların fərqli olmasından, mətn quruluşlarının və</p>

<p>yetirilməsi üçün ciddi anlayışların tələb olunmasından asılıdır.</p> <p>Keyfiyyət və etibarlılığın qiymətləndirilməsi tapşırıqlarında çətinlik dərəcəsi müəllifin mövqeyinin aydın şəkildə ifadə olunmasından və ya sətiraltı məna ilə verilməsindən və mətnin üslubunun (məsələn, iqtisadi məlumatın təqdim olunması üçün yazılan mətn və ya səhiyyə qurumunun bəyanatı) aydın şəkildə vurğulanmasından asılıdır.</p>	<p>təqdim olunma şəkillərinin müxtəlif olmasından asılıdır</p>
--	--

Cədvəl 2.4. Mətnlərin mövcud olması və qavrama prosesinə təsiri

Son onillikdə mətnin mənimsənilib-mənimsənilməməsinin yaddaşa əsaslanan metodlarla ölçülməsinin (məsələn, şagirdin mətni oxumasından sonra mətnin istifadəsinin mümkün olmaması və suallara ancaq yadda qalan məlumatlar əsasında cavabların verilməsi) müvafiq olması müstəvisində müzakirələr aparıldı. Bəzi mütəxəssislərin fikrinə görə şagirdlərin mətnlərə baxaraq suallara cavab vermələri ilə müqayisədə bu metodla oxu bacarıqları qiymətləndirilməsi daha düzgün olar və onların mətnləri qavramaları haqqında daha dolğun təəssürat yarana bilər. Sualların mətnlərə istinad edilərək cavablandırılması (qiymətləndirmə boyunca mətnlərin əlçatan olması) texniki cəhətdən mümkündür, çünki oxu situasiyalarında, xüsusilə, rəqəmsal dövrdə oxucuların mətnə istədikləri qədər baxmaq imkanları olur. Bundan əlavə, müəyyən bir vaxtdan sonra mətnlərə yenidən baxmaq imkanı təmin olunmazsa, onda şagirdlərin ancaq dar çərçivədə əzbərləmə bacarıqları ölçülə bilər. Amma onu da deyək ki, mətnə baxmadan suallara cavab vermək geniş yayılmış metoddur (məsələn, şagirdlərin bir gün əvvəl oxuduqları fəsilə bağlı kitaba baxmadan suallara cavab vermələri). Aparılan araşdırmalara görə (Ozuru və həmkarları., 2007[87]; Schroeder, 2011[88]) mətnin mövcud olmadığı situasiyalarda mətnin qavranılıb-qavranılmaması ilə bağlı sualların soruşulması prosesin keyfiyyətinə təsir edən həssas məqamlardandır. Eyni zamanda, hər iki qiymətləndirmə metodu bir-biri ilə əlaqəlidir və bunları tam təcrid olunmuş şəkildə nəzərə almaq çox çətindir. Ona görə də PISA oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində hər hansı ciddi dəyişikliyin əsaslandırılması üçün kifayət qədər elmi sübut yoxdur. Amma bu məsələnin daha geniş müstəvidə nəzərə alınması üçün gələcək PISA tədqiqatlarında mətnin ilk dəfə oxunmasına sərf edilən vaxt, suallara cavab verilirənkən mətnin yenidən oxunmasına ayrılan vaxt və ümumi vaxt hesablanacaq.

Oxu sahəsinin təkmilləşməsinə töhfə verən faktorlar

Situasiyalar

Müxtəlif oxu situasiyalarının təmin olunması üçün ssenarilər daha da təkmilləşdirilə bilər. "Situasiya" sözü, əsasən, oxucuların mətnləri oxuduqları və istifadə etdikləri kontekstləri ifadə edir. Bir çox hallarda istifadə kontekstləri spesifik mətn növləri və ya müəlliflərin məqsədləri ilə müvafiqlik təşkil edir. Məsələn, dərsliklər şagirdlər (tələbələr) üçün yazılır və bu kitablardan təhsil müəssisələrində istifadə olunur. Ona görə də situasiya ilə həm istifadə konteksti, həm də oxucu auditoriyası və mətnin məqsədi nəzərə alınır. Bəzi situasiyalarda isə mətnlərin növü (janrı) müxtəlif olur, məsələn tarixi məlumatları öyrənmək istəyən şagird bunları birbaşa qaynağından (gündəlik, məhkəmə qərarı (hökümü) və ya bir hadisədən sonrakı dövrlərdə qələmə alınan uzun essedən əldə edə bilər. (Wineburg, 1991[89])

Çərçivə sənədində Avropa Şurası tərəfindən hazırlanan Ümumi Avropa İstinad Çərçivəsində (Common European Framework of Reference (CEFR) istifadə olunan tipologiyalar əsasında situasiyalar təsnif olunur. Situasiyalar fərd, cəmiyyət, peşə və təhsillə əlaqəli olur və cədvəl 2.5-də bunlar haqqında məlumat təmin olunub.

Cədvəl 2.5. Situasiyaların təsnifatı

Fərdlərlə əlaqəli situasiyalarda fərdlərin həm praktiki, həm də intellektual ehtiyacları qarşılır. Bu kateqoriyaya həmçinin məktublar, bədii əsərlər, bioqrafiya və informativ mətnlər (məsələn, bağçılıq haqqında təlimat) kimi müxtəlif vasitələrlə digər insanlarla əlaqələrin yaradılmasına və ya davam etməsinə zəmin yaradan sosial fəaliyyətlər də daxildir. Elektron vasitələr kontekstində bura şəxsi elektron poçt məktublarının, mesajların və gündəlik formatında bloqların oxunulması daxildir.

Cəmiyyətlə əlaqəli situasiyalarda isə cəmiyyətdə müşahidə olunan fəaliyyətlər, tendensiyalar nəzərə alınır. Bu kateqoriya ictimai hadisələr haqqında məlumatların və rəsmi sənədlərin istifadəsini şərtləndirir. Ümumi olaraq, bu kateqoriya ilə əlaqəli mətnlərdə başqaları ilə bağlı anonimlik bu və ya digər dərəcədə qorunur. Bura həm çap formatında, həm də onlayn təqdim olunan elan lövhələri, xəbər səhifələri və ictimai elanlar daxildir.

Təhsillə əlaqəli situasiyalar dərs vəsaiti olaraq tərtib olunan materialların istifadə olunması ilə səciyyələnir. Çap və elektron formatda olan dərsliklər və interaktiv təhsil proqram təminatları bu məqsədlər üçün hazırlanmış materiallar üçün ən yaxşı nümunələrdir. Təhsil məqsədi ilə oxumada məlumatların qavranılması, adətən, daha böyük tapşırıqların tərkib hissəsi olaraq baş verir. Materiallar bir çox hallarda oxucular tərəfindən yox, müəllimlər tərəfindən seçilir.

Peşə ilə əlaqəli oxu situasiyaları bəzi tapşırıqların qısa zamanda yerinə yetirilməsi ilə

xarakterizə olunur. Tapşırıq qəzetin (çap olunmuş və ya onlayn) elan hissəsində müvafiq işin tapılması və ya iş təlimatlarına əməl etmək ola bilər. Bu məqsədlə yazılmış mətnlər və bu mətnlər əsasında hazırlanmış tapşırıqlar PISA tədqiqatında peşə mətnləri olaraq nəzərə alınır. Qiymətləndirilməyə cəlb olunan 15 yaşlı şagirdlərin çox az bir qismi əmək fəaliyyətinə cəlb olunsada, işlə əlaqəli tapşırıqların bura daxil edilməsi çox vacibdir, çünki şagirdlərin icbari təhsil müddətindən sonrakı fəaliyyətlər üçün hazırlıqlarının yoxlanılması PISA-nın əsas hədəfləri arasındadır.

Dərs əsnasında istifadə olunan mətnlərin böyük qismi dərslərdə istifadə üçün yazılmışdır. Məsələn, 15 yaşlı şagird hər hansı bir bədii əsərin bir hissəsini ana dili və ədəbiyyat dərslərində oxuya bilər, amma əsər, böyük ehtimal ki, asudə vaxtın səmərəli təşkili üçün yazılmışdır. Əsərin yazılması zamanı müəllifin niyyətini nəzərə alıqda bu cür mətnlər PISA-da fərdlərlə əlaqəli situasiyalarda təqdim olunur. Hubbardın (1989[90]) da qeyd etdiyi kimi, bəzi məktəb xaricindəki mühitlə əlaqəli oxu materialları, məsələn oyun qaydaları qeyri-formal olaraq məktəblərdə də istifadə olunur. Bunlar PISA-da cəmiyyətlə əlaqəli situasiyalar kateqoriyasında təqdim olunur. Dərslilər həm evlərdə, həm də məktəblərdə oxunur və bu proses fərqli məkanlarda eyni məqsədə xidmət edir. Buna görə də bunlar PISA-da təhsil lə əlaqəli situasiyalar olaraq təqdim olunur.

Bunu da qeyd edək ki, bəzi mətnlər fərqli situasiyalara aid ola bilər. Praktikiada bir mətnin həm fərd, həm də təhsillə əlaqəli situasiyalar üçün məqbul hesab edilməsinə rast gəlmək olar. Fərqli situasiyalar üçün müvafiq hesab edilən nümunə mətnlərin istifadəsindəki əsas səbəb PISA oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün məzmunun zənginləşdirilməsidir.

Mətn növləri

Mətnlərin növlərə görə təsnifatlandırılması həm üslub, həm də yazı tipləri çərçivəsində həyata keçirilir. Əsas mətn növləri bunlardır: təsviri, nəqli, informativ, mühakimə, təlimatlar və rəsmi-işgüzar (Meyer və Rice, 1984[91]).² Real vəziyyətlərlə əlaqəli mətnlərdə bir neçə növün xüsusiyyətləri əks olunur və bunların təsnifatlandırılması çox çətin olur. Məsələn, dərslidəki bir fəsildə bəzi təriflərə (informativ), müəyyən problemlərin həlli üçün atılması zəruri olan addımlara (təlimatlar), hər hansı bir həll yolunun tarixi haqqında qısa məlumat (nəqli) və həll olunma prosesində istifadə olunan əşyaların təsvirinə (təsviri) rast gəlmək olar. PISA kimi qiymətləndirmələrdə mətnlərin xüsusiyyətlərinin nəzərə alınaraq əsas növlərinə görə təsnifatlandırılması çox vacibdir.

PISA 2018 tədqiqatında mətn növlərinin təsnifatlandırılması Werlichin (1976[92]) araşdırmasına əsaslanır və cədvəl 2.6-da əks olunub. Təkrar edək ki, bir mətn müxtəlif növlərə aid ola bilər.

Box 2.6. Mətnlərin növlərə görə təsnifatlandırılması

Təsviri mətnlərdə əşyaların xassələri və xüsusiyyətləri haqqında məlumatlar təmin olunur. Bu növə aid olan mətnlər, əsasən, “nə?” sualına cavab verir. Təsvirlər müxtəlif formalarda ola bilər. *Subyektiv təsvirlərdə* əlaqələr, keyfiyyət və istiqamətlərlə bağlı subyektiv təəssüratlar bölüşülür. *Texniki təsvirlər* isə obyektiv müşahidələrdir. Texniki təsvirlərdə diaqramlar və formullar kimi davamlı olmayan mətn formatlarından istifadə olunur. Səyahət zamanı yazılan gündəliklərdə və ya jurnallarda hər hansı bir məkanın təsvir olunması, katoloqlar, coğrafi xəritələr, uçuş cədvəli haqqında onlayn məlumat və texniki məlumat kitabçasında hər hansı funksiyanın və ya prosesin təsvir olunması bu qəbildən olan mətnlərə nümunə olaraq verilə bilər.

Nəqli mətnlərdəki məlumatlarla əşyaların xüsusiyyətlərinə istinad edilir. Nəqli mətnlər, əsasən, “nə vaxt?”, “hansı ardıcılıqda?” və “niyə” kimi sualların cavabları əsasında formalaşır. Nəql etmə də vahid formada olmur. *Təhkiyələrdə* hadisələr və fəaliyyətlər subyektiv nöqtəyi-nəzərdən izah olunur. *Hesabatlarda* hadisələrə və fəaliyyətlərə obyektivlik prizmasından yanaşılır və bunlar başqa insanlar və ya mənbələr tərəfindən təsdiqlənir. *Xəbərlər* jurnalistlərin fikirləri nəzərə alınmadan insanların faktlar və hadisələrlə bağlı düşüncələrini formalaşdırmağa kömək edən mətnlərdir. *Nəqli mətnlərə* romanlar, qısa hekayələr, dram əsərləri, bioqrafiyalar, qəzet məqalələri daxildir.

İnformativ mətnlərdə informasiya mürəkkəb konsept və ya ideyalar olaraq təqdim olunur. Bu kimi mətnlərdə məfhum və ideyaların təhlil olunması üçün vasitələr də əks olunur. İnformativ mətnlərdə fərqli elementlərin əlaqələndirilərək mənanın necə dərk edilməsi izah olunur və “necə?” sualına cavab tapılır. İnformasiya müxtəlif formalarda ötürülə bilər. *İnformativ esselərdə* məfhumlar, ideyalar və ya təcrübələr subyektiv nöqtəyi-nəzərdən təqdim olunur. *Təriflər* vasitəsilə adlar və ya terminlər ideyalarla əlaqələndirilir. *İzahlar* ideyaların və ya konseptlərin söz və terminlərlə ifadəsini şərtləndirir. Konseptlər mürəkkəb vahiddir və bunun mənimsənilməsi üçün tərkib hissəsi olan elementlər ayrı-ayrılıqda nəzərə alınmalıdır və bunlar arasında əlaqənin mahiyyəti başa düşülməlidir. *Xülasələrdə* mətnlər orijinal mənbə ilə müqayisədə daha qısa formada təqdim olunur. *Protokollar* iclasların və ya təqdimatların nəticələrinin əks olunduğu sənədlərdir. *Mətn şərhləri* vasitəsilə müəyyən mətn və ya mətnlərdə (ədəbi və ya elmi) müzakirə olunan mücərrəd məfhumlar izah olunur. Elmi esselər, bioloji sistem modellərinin (məsələn, ürək) əks olunduğu diaqramlar, əhalinin artım tempini göstərən qrafiklər, məfhum xəritələri, onlayn ensiklopediyalar *informativ* mətnlər hesab olunur.

Mühakimə mətnlərində məfhumlar və ya təklif olunan ideya və ya anlayışlar arasında əlaqə izah olunur. Bu növ kateqoriyasına aid mətnlərdə “niyə” sualına cavab axtarılır. İctimai rəylər və məhsulla bağlı təbliğatlar/broşürlər mühakimə mətnlərinin əsas alt sinfinə daxildir. *Şərhlər* düşüncə, dəyərlər sistemi və inanclar müstəvisində hadisələr, əşyalar və ideyalarla bağlı fikir bildirməkdir. *Elmi mühakimələrdə* hadisələr, əşyalar və ideyalar bilik və düşüncə sistemləri çərçivəsində nəzərə alınır və gəlinən nəticələr elmi aspektdən qiymətləndirilir. Mühakimə mətnlərinə nümunə olaraq redaktora məktublar,

reklamlar, onlayn forumlarda bildirişlər, kitab və ya filmlər haqqında veb-saytlarında rəylər göstərilə bilər.

Təlimat mətnlərində hər hansı prosesin necə icra olunması izah olunur. Tapşırıqların yerinə yetirilməsi üçün *təlimatlar* mühüm əhəmiyyət kəsb edir. *Qaydalar, əsasnamələr* və *nizamnamələr* müəyyən davranışların tənzimlənməsini üçün hazırlanır. Reseptləri, ilk yardım prosedurlarını izah edən diaqramlar və rəqəmsal proqram təminatının idarə olunması üçün izahlar təlimat mətnləri katqəqoriyasına aiddir.

Rəsmi-işgüzar mətnlərdə əsas məqsəd spesifik məqsədə, məsələn: hər hansı bir problemin həllinə, iclasların və ya görüşlərin təşkilinə nail olmaqdır. Elektron vasitələrin geniş vüsət almasından əvvəl rəsmi-işgüzar proseslər məktublar və ya telefon zəngləri vasitəsilə icra olunurdu. Bu zamana qədər PISA çərçivə sənədində istifadə olunan Werlich təsnifatlandırılmasında (1976[92]) rəsmi-işgüzar mətnlərə yer verilməyib.

PISA-da "rəsmi-işgüzar" termininin istifadəsi sırf bu kimi mətnlərin istifadəsi ilə əlaqəlidir. Rəsmi-işgüzar mətnlərdən mahiyyət etibarilə cəmiyyətlə əlaqəli olmayıb ancaq fərdlərlə əlaqəli kontekstlərdə istifadə olunur. Bu amil rəsmi-işgüzar mətnlərin bir çox təsnifatlandırmalarda nəzərə alınmamasını izah edə bilər. Məsələn, bu cür mətnlərə veb-saytlarda tez-tez rast gəlmək olur. (Santini, 2006[93]) Şəxsi kommunikasiya üçün elektron məktublara, mesajlara, sosial şəbəkələrin daha çox istifadə olunması fonunda rəsmi-işgüzar mətnlər son illərdə daha çox aktualıq qazanıb. Rəsmi-işgüzar mətnlərə elektron poçt məktubları, həmkarlar və ya dostların yazdıqları mesajlar, hər hansı xahiş və ya planlaşdırılan işlərin təsdiq edilməsi nümunə olaraq verilə bilər.

Bir çox milli və beynəlxalq qiymətləndirmələrdə daha çox *nəqli* mətnlərin istifadəsinə üstünlük verilir. Bu cür mətnlərdə dünyada baş verən hadisələr olduğu kimi təqdim olunur və ona görə də bu mətnlər fakt əsaslı olur. Bədii əsərlərdə yazıçıların emosiyaları, təcrübələri daha qabarıq nəzərə çatdırıldığı üçün hadisələr olduğu kimi yox, arzu olunan şəkildə təqdim olunur. Məktəb şagirdlərinin qiymətləndirilməsi üçün həyata keçirilən digər qiymətləndirmələrdə (Təhsil Nailiyyətlərinin Milli Qiymətləndirilməsi (NAEP), Oxu bacarıqlarının tədqiqi (IEARLS) və Oxu bacarığının inkişafı üzrə beynəlxalq tədqiqatında (PIRLS) mətnlər elmi və bədii olaraq təsnifatlandırılır (*NAEP-də bədii təcrübə üçün və informasiya əldə etmək üçün oxuma və ya tapşırıqları icra etmək üçün oxuma; PIRLS-də bədii təcrübə üçün və informasiya əldə etmək üçün oxuma*). Müəlliflər bədii əsərlərdə informativ struktur və formatlardan geniş istifadə etdikcə bu cür təsnifat daha mürəkkəb miqyas alır. PISA oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində elmi, bədii mətnlərlə yanaşı, bu və ya digər xüsusiyyətinə görə heç bir qrupa aid olmayan mətnlərdən istifadə olunur. PISA tədqiqatında fərqli mətn növlərinə görə oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi fərqləndirilmir. PISA-da elmi mətnlər nəqli növ mətnlərə aiddir.

Sual formatları

Şagirdlərin qabiliyyətləri haqqında dəlillərin toplanması – *sual* formatları toplanan dəlillərin mahiyyətinə və böyükmiqyaslı qiymətləndirmədəki praqmatik məhdudiyyətlərə görə dəyişir. Beynəlxalq qiymətləndirmələrdə qənaətbəxş *sual* formatları məhdud olur. Amma kompüter əsaslı qiymətləndirmədə müxtəlif imkanlar sayəsində (mətnin hissələrinin fərqləndirilməsi, cümlələrin yerinin dəyişdirilməsi və s.) əlavə cavab formatları təqdim oluna bilər. Ənənəvi imtahanlarda olduğu kimi, kompüter əsaslı qiymətləndirmələrə qapalı test formasında tapşırıqları və şagirdlərin qısa cavabları yazmaları tələb olunan tapşırıqlar da daxil etmək mümkündür.

Şagirdlərin bacarıqları eyni olmadığı üçün fərqli cavab formatlarının tələb olunduğu suallarda müxtəlif yanaşmalar nümayiş etdirilir. Məsələn, açıq suallarla müqayisədə qapalı və bəzi test formasında olan tapşırıqlar üçün konkret oxu bacarıqları tələb olunur, çünki oxucular birbaşa suallara cavab verməlidirlər. (Cain və Oakhill, 2006[94]) PISA nəticələri əsasında aparılmış bəzi tədqiqatlara görə *sual* formatları fərqli qrupların, məsələn: fərqli bacarıqları olan tələbələrin (Routitsky və Turner, 2003[95]), fərqli ölkələrdə olan tələbələrin (Grisay və Monseur, 2007[96]), oxumaq üçün fərqli motivasiyaya malik tələbələrin (Schwabe, McElvany və Trendtel, 2015[97]) və qızlar və oğlanların (Lafontaine və Monseur, 2006[98]; 2006[99]; Schwabe, McElvany və Trendtel, 2015[97]) fəaliyyətinə birbaşa təsir edir. Bu faktı nəzərə alaraq PISA tədqiqatlarında *sual* formatlarının nisbətini qorumaq lazımdır.

Oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində nəzərə alınmalıdır ki, açıq *sual* növləri mühakimə və dəyərləndirmə prosesinin qiymətləndirilməsi nöqtəyi-nəzərindən daha vacibdir, çünki əsas məqsəd şagirdlərin cavab verməsinə nail olmaq yox, onları düşünməyə sövq etməkdir. Amma nəzərə alsaq ki, qiymətləndirmədə *yazı* yox, oxu bacarıqları qiymətləndirilir, ona görə suallar elə tərtib olunmalıdır ki, dil qaydaları və orfoqrafiya səhvləri əsas amil olaraq nəzərə alınmasın (oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində yazı bacarıqlarının əhəmiyyəti üçün bax: cədvəl 2.7). Son olaraq qeyd edək ki, dünyanın fərqli ölkələrindəki şagirdlər bütün *sual* növləri ilə eyni səviyyədə tanış deyillər. Ona görə də təqdim olunan müxtəlif suallar çərçivəsində milliyyətindən asılı olmayaraq bütün şagirdlər üçün həm bildikləri, həm də qismən az məlumata malik olduqları *sual* formatlarının əks olunması ilə bərabər imkanlar təmin olunmalıdır.

Yekunda vurğulanmalıdır ki, müxtəlif bacarıqların yoxlanılmasına, ədalətli yanaşmanın təmin olunmasına, gender bərabərliyinin diqqət mərkəzində saxlanılmasına və *mühakimə və dəyərləndirmə* prosesinin düzgün qiymətləndirilməsinə nail olmaq üçün PISA oxu bacarıqlarının ənənəvi və ya kompüter formatında qiymətləndirilməsindən asılı olmayaraq, həm test formalı, həm də açıq sualların istifadəsi davam etdiriləcək. Ənənəvi qaydada keçirilən qiymətləndirmədəki *sual* növlərində hər hansı bir əsaslı dəyişikliyin edilməsi qiymətləndirmə meyillərinə də ciddi təsir edəcək.

Cədvəl 2.7. PISA 2018 oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində yazı bacarıqlarının statusu

Suallara cavab vermək üçün oxuculardan bəzən şərhlər, izahlar və ya esselər yazmaq tələb olunur və onlar qiymətləndirmə müddətində qeydlər ala, bəzi hissələrin xülasəsini çıxara və ya sadəcə mətnlərlə bağlı düşüncələrini qələmə ala bilirlər. Şagirdlər həmçinin tədris prosesində (məsələn verilmiş tapşırığın elektron poçt vasitəsilə müəllimlərə göndərilməsi) və sosial münasibətlərdə (məsələn mətnlə və ya başqa məktəb tapşırıqları ilə bağlı məktəb yoldaşları ilə yazışmaq) digər insanlarla (məsələn müəllimlər, məktəb yoldaşları və ya tanışları) mütəmadi yazılı kommunikasiya qururlar. PISA 2018 oxu çərçivə sənədində yazı, oxu bacarıqları kontekstində əhəmiyyətli komponent olaraq nəzərə alınır. Buna baxmayaraq, qiymətləndirmənin formatı və prosesin icra olunmasındakı məhdudiyyətlərə görə yazı bacarıqlarının qiymətləndirilməsi istisna olunur və yazı sadəcə bu prosesin tərkib hissəsi olaraq nəzərə alınır. Bunun fəvqündə deyilməlidir ki, qiymətləndirmədə sualların bir qisminə oxucuların öz fikirlərini daha düzgün ifadə etmələri üçün yazılı cavablar tələb olunur. Ona görə də orfoqrafik səhvlər, yazı keyfiyyəti və yazı materialının strukturu ölçülməsə də, oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində oxucuların öz fikirlərini yazılı şəkildə ifadə etmə bacarıqları da mühüm amildir.

Mətni düzgün, sürətli oxuma və qavrama bacarıqlarının qiymətləndirilməsi

PISA 2018 oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində şagirdlərin düzgün, sürətli oxuma və mətnləri qavrama bacarıqları da qiymətləndiriləcək. Bu, şagirdlər, xüsusilə, oxuma səviyyəsi zəif olanlar arasında fərqin başa düşülməsi və izah edilməsi baxımından əhəmiyyətli göstərici olacaq. Oxu bacarıqları zəif olan şagirdlər mətnin başa düşülməsi, sözlərin mənasının qavranılması və mətnin hissələri arasındakı əlaqənin tapılması ilə bağlı asan və sadə suallara daha çox vaxt və diqqət ayırdıqlarına görə daha çətin suallar üçün kifayət qədər vaxtları qalmır. Bu nəticə müxtəlif yaş qruplarını təmsil edən şagirdlər üçün eynidir. (Rasinski və həmkarları, 2005[100]; Scammacca və həmkarları, 2007[101]).

PISA 2018 tədqiqatında qiymətləndirmənin rəqəmsal formatda həyata keçirilməsi 15 yaşlı şagirdlərin düzgün oxuma və mətnləri mənimsəmə bacarıqlarının ölçülməsi üçün münbit zəmin yaradacaq. Oxuma sürətinin yavaş olması oxu bacarıqlarının zəif olması kimi başa düşülməməlidir, amma aparılan çox sayda tədqiqatlarda sürətli oxuma və mənanı dərk etmə bacarığının zəif olmasının oxunan materialların düzgün qavranılmamasına niyə və necə təsir etməsi öz əksini tapır. (Rayner və həmkarları, 2001[102]) Ona görə də PISA-da mətnlərin qavranılması tapşırıqlarında zəif nəticələrin düzgün şərh edilməsi nöqtəyi-nəzərindən düzgün, sürətli oxuma və mənimsəmə bacarıqları ilə bağlı informasiyanın olması zəruridir. Oxu sürətinin əsas indikatorları başqa məqsədlər üçün də vacibdir. Məsələn, şagirdlər genişləndirilmiş və daha mürəkkəb

mətnlərlə qarşılaşarkən onların oxu sürətlərini necə tənzimləmələrini araşdırmaq da əhəmiyyət kəsb edir.

İnternetdəki mətnlərin sayında kəskin artım fonunda deyilməlidir ki, 21-ci əsrdə şagirdlər sadəcə düzgün oxumağı bacarmaqla kifayətlənməməlidirlər, onlar həm də sürətli oxu bacarıqlarına malik olmalıdırlar. (İƏİT, 2011[103]) Düzgün, ifadəli, sürətli oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün metodların çox olmasına baxmayaraq, səssiz oxumaq tapşırıqları (şagirdlər mətnləri ucadan oxumurlar) üçün müvafiq metod dəqiqlik və sürət indikatorlarıdır. Səsli oxuma tapşırıqlarında da oxucuların düzgün və ifadəli oxu bacarıqları yoxlanıla bilər, amma, təəssüf ki, PISA tədqiqatının aparıldığı bütün dillərdə bunu qiymətləndirmək mümkün deyil. Bundan əlavə, səsli oxuma göstəricilərinin səssiz oxuma indikatorları üçün əlavə dəyər yaratdığı dəqiq müəyyən olunmayıb. (Eason və həmkarları, 2013[104]; Kuhn, Schwanenflugel və Meisinger, 2010[105]) Ona görə də PISA üçün ən məqbul variant səssiz oxuma tapşırıqlardır.

PISA 2018 oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsində zəif nəticə göstərən şagirdlərin üzləşdikləri çətinlikləri daha düzgün başa düşmək üçün qiymətləndirmə ərəfəsində sürətli və düzgün oxu bacarıqlarının ölçülməsi üçün spesifik tapşırıq həyata keçirilə bilər. Bu tapşırıq əsas oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsindən müstəqil şəkildə nəzərə alınaraq hesabat hazırlana bilər. Yuxarıda da qeyd edildiyi kimi, oxuma sürətinin zəif olması təməl bacarıqların istənilən səviyyədə olmaması kimi yozulmamalıdır. Amma bəzi fərdlər, məsələn xarici dil qiymətləndirilməsində iştirak edən şagirdlər mətnləri aşağı sürətlə oxumalarına baxmayaraq, bu və ya digər strateji proseslər nəticəsində yüksək səviyyəli oxucular hesab edilə bilərlər. Onların daha mürəkkəb tapşırıqları yerinə yetirmək üçün kifayət qədər vaxtları olur. Ona görə də əsas oxu bacarıqlarının zəif olduğu şagirdlər ilə oxu sürəti zəif, amma oxuduğunu başa düşən şagirdləri fərqləndirmək üçün indikatorları düzgün müəyyən etmək lazımdır.

Əlavə olaraq, düzgün, sürətli oxuma və mənimsəmə bacarıqlarının yoxlanılması şagirdlərin adaptiv yoxlama səviyyələri (bax: Adaptiv yoxlama ilə bağlı bəzi məqamlar) üzrə sinifləndirilməsi üçün indikatorlardan biri ola bilər. Lakin yuxarıda da qeyd edildiyi kimi, bu, oxu səviyyəsinin qiymətləndirilməsi üçün kifayət etmir.

Düzgün, sürətli oxuma və oxunulan mətnlərin qavranılmasının müəyyən edilməsi üçün başqa tədqiqatlarda istifadə olunan tapşırıq çərçivəsində tələbələrdən bir cümləni oxumaq və ümumi bilik səviyyələri əsasında həmin cümlənin mahiyyəti və ya cümlə hissələri arasında məntiqi əlaqənin olub-olmaması ilə bağlı mühakimə yürütmək tələb olunub. Burada həm şagirdin mətni nə dərəcədə başa düşməsi, həm də oxumaq və cavab vermək üçün keçən zaman mərhələsi nəzərə alınmışdır. Bu tapşırıq Vudcok Conson Oxu Bacarıqları Alt Qiymətləndirilməsində (Woodcock Johnson Subtest of Reading Fluency) (Woodcock, McGrew və Mather, 2001[62]) və Səssiz Oxumada Mətnin Qavranılmasının Yoxlanılmasında (Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension (TOSREC)) (Wagner və həmkarları, 2010[60]) istifadə olunub. Bundan həmçinin PIAAC-da (İƏİT, 2013[13]; Sabatini və Bruce, 2009[106]) istifadə olunub. Buna bənzər tapşırıq Avstriya PISA 2000 qiymətləndirməsində də yer alıb və yekun

imtahan nəticələri ilə əlaqələndirilib ($r = .64$) (Landerl və Reiter, 2002[107]). Əlavə B-də PIAAC -dakı tapşırıqlardan nümunələr verilib.

PISA 2018-da mürəkkəb oxu bacarıqları ilə bağlı məlumatlardan düzgün və ifadəli oxunun ölçülməsi üçün istifadə olunmayacaq. Mətnlər qısa və sadə olacaq və şagirdlərin suallara cavab verməsi üçün spesifik strategiyaya və başqa maneərlərə ehtiyacları qalmayacaq. Bundan başqa, tapşırıqlarda düşünmək üçün ciddi vaxta ehtiyac olmayacaq. Tapşırığın mürəkkəblik dərəcəsi artdıqca sadəcə düzgün oxu bacarığının qiymətləndirilməsi imkanı azalır.

Bu tədqiqat çərçivəsində yeni PISA oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi tapşırıqlarının cümlə səviyyəsində sürətli oxu tapşırıqları ilə əlaqəli indikatorlar olub-olmamasını müəyyən etmək üçün sənədlərin nəzərdən keçirilməsi tövsiyə olunur.

Şagirdlərin oxuma motivasiyasının, oxu praktikalarının və oxu strategiyaları haqqında məlumatlı olmalarının qiymətləndirilməsi

PISA 2000 tədqiqatından başlamaqla oxu bacarıqları çərçivə sənədində oxucuların motivasiyası (onların oxumağa olan münasibətləri) və oxu praktikaları (məsələn, cədvəl 2.1-də oxucu faktorları) diqqət mərkəzində saxlanılıb. Buna görə də şagird anketlərində bunların ölçülməsi üçün suallar və qiymətləndirmə şkalaları tərtib olunmuşdur. Xüsusi olaraq vurğulanmalıdır ki, motivasiya və praktika mətnin növünə və kontekstə görə dəyişə bilər. Bu səbəbdən də motivasiya və praktika strategiyalarının qiymətləndirilməsi üçün hazırlanan suallar şagirdlərin cəlb olunduqları fərqli situasiyaları əks etdirməlidir. Suallar daha spesifik və konkret situasiyalarla əlaqəli olmaqla yanaşı, cavabların qərəzli olma riskini də minimum endirir.

Oxumaq üçün həqiqi motivasiya və maraq

“Motivasiya” dedikdə hədəflər, dəyərlər və inanclar başa düşülsə də, “cəlb olunma” arzu olunan hədəflərə nail olmaq üçün cəhd göstərmə, vaxtı nəzərə alma və qətiyyətin nümayiş olunması anlayışlarını ehtiva edir. (Klauda və Guthrie, 2015, s. 240[108]) Aparılmış bir sıra tədqiqatlar nəticəsində məlum olub ki, oxuma prosesinə cəlb olunma, motivasiya və praktikalar düzgün, sürətli oxuma və anlama ilə birbaşa əlaqəlidir. (Becker, McElvany və Kortentruck, 2010[109]; Guthrie və həmkarları, 1999[110]; Klauda və Guthrie, 2015[108]; Mol və Bus, 2011[111]; Morgan və Fuchs, 2007[112]; Pfost, Dörfler və Artelt, 2013[113]; Schaffner, Philipp və Schiefele, 2016[114]; Schiefele və həmkarları, 2012[115]) PISA 2000-də oxuma prosesinə cəlb olunma (maraq, əsl motivasiya, oxumağa olan marağın azalması, praktikalar) sosial-iqtisadi status ilə müqayisədə düzgün oxu bacarıqları ilə daha çox əlaqələndirilib. (İƏİT, 2002[116]; 2010[117]) Başqa tədqiqatlarda oxuma prosesinə cəlb olunma başqa amillərlə müqayisədə oxu bacarıqlarının izah edilməsi üçün daha əhəmiyyətli faktor olaraq nəzərə alınıb. (Guthrie və Wigfield, 2000[118]) Bunlardan əlavə, qətiyyətlə oxuma prosesini davam etdirmək məktəb xaricində nailiyyətlərlə və öyrənmə ilə əlaqəlidir. (Heckman və Kautz, 2012[119]) Bu deyilənləri nəzərə alaraq vurğulamaq lazımdır ki, qeyd edilənlər şagird qrupları arasında boşluqların aradan qaldırılması və düzgün oxu bacarıqlarının təkmilləşməsi

üçün ciddi amillərdir.

Oxu bacarıqlarının əsas sahə olaraq müəyyən olunduğu əvvəlki PISA tədqiqatlarında (PISA 2000 və PISA 2009) motivasiyanı şərtləndirən əsas anlayışlar olaraq *oxumağa olan maraq və həqiqi motivasiya* diqqət mərkəzində saxlanılıb. Bu çərçivədə oxumağa marağın olmaması da nəzərə alınmışdır və xüsusilə düzgün oxu bacarıqlarına yiyələnməyən şagirdlər arasında bunun mənfi təsirləri araşdırılmışdır. (Klauda və Guthrie, 2015[108]; Legault, Green-Demers və Pelletier, 2006[120]) Riyaziyyat və təbiət elmləri sahəsindəki təcrübələrə müvafiq olaraq PISA 2018 tədqiqatında PISA sorğusunun tərkib hissəsi olaraq iki əlavə məfhum tədqiqata cəlb olunacaq: *özünəinam* (insanların tapşırıqları icra etmək üçün bacarıqlarına etibar etmələri) və *özünüqiymətləndirmə* (insanların sahə ilə əlaqəli öz bacarıqlarını qiymətləndirmələri).

Oxu praktikaları

Oxu praktikaları əvvəlki illərdə *onlayn materiallar da daxil olmaqla müxtəlif mətn növlərinin nə vaxtdan bir oxunmasını müəyyən etmək üçün* sorğuların keçirilməsi ilə müəyyən olunurdu. PISA 2018-də son praktikaların da nəzərə alınması üçün (e-kitab, onlayn axtarış motorları, qısa mesajlar, sosial şəbəkələr) onlayn oxu praktikalarının siyahısı yenilənəcək.

Oxu strategiyaları haqqında məlumatlı olmaq

Meta-idrak fərdlərin oxu və qavrama strategiyaları haqqında fikirləşmək və bunları nəzarətdə saxlamaq bacarığıdır. Düzgün oxu, qavrama bacarıqları və meta-idrak arasında əlaqə aparılmış bir sıra tədqiqatlar ilə sübut olunmuşdur. (Artelt, Schiefele və Schneider, 2001[121]; Brown, Palincsar və Armbruster, 1984[122]) Oxu strategiyalarının rəsmi və ya başqa şəkildə təbliğ olunması mətnlərin mənimsənilməsinə və məlumatların düzgün istifadəsinə səbəb olur. (Cantrell və həmkarları, 2010[123]) Daha aydın desək, bu strategiyaların mahiyyətini öyrəndikdən sonra oxucular müəllimlərdən asılı olmurlar və artıq müstəqil şəkildə bunları tətbiq edirlər. Bu strategiyaların istifadəsi mətnlərdəki ifadə olunan fikirlərin düzgün qavranılması üçün mətnlərin problem əsaslı tapşırıqlar olaraq nəzərə alınmasına səbəb olur ki, bu da oxucuların mətnləri daha düzgün başa düşmələrinə imkan yaradır.

Əvvəlki PISA tədqiqatlarında mətnlərin oxunmasına cəlb olunma və meta-idrak oxu bacarıqlarının formalaşması gender və sosial-iqtisadi statusun əsas göstəricilərindən biri və nailiyyətlər arasındakı fərqi aradan qaldırılması üçün mümkün tənzipləyici olaraq qələmə verilib. (İÖİT, 2010[124]) Oxu praktikalarının dolğun nəzərə alınması, oxu bacarıqlarının inkişafına təkan verən metodologiyaların və sinif mühitlərinin daha düzgün ölçülməsi üçün sorğuda motivasiya, meta-idrak və oxucu praktikaları ilə əlaqəli suallar daha da genişləndirilib.

Şagirdlər oxu bacarıqlarını formalaşdırmaq və hədəfləri və məqsədləri müstəvisində əldə etdikləri bilikləri optimallaşdırmaq üçün strategiyalar və bunların necə istifadə edilməsi haqqında məlumatlı olmalıdırlar. Məsələn, şagirdlər hansı məqamlarda mətnin tam oxunmayaraq müəyyən hissələrinin gözdən keçirilməsinin zəruri olmasını və ya

hansı tapşırıqın tələbinə uyğun olaraq mətni tam oxumağın əhəmiyyətini başa düşməlidirlər. PISA 2009-da iki oxu ssenarisi vasitəsilə oxu strategiyaları haqqında məlumat toplanılıb. İlk ssenaridə şagirdlər *verilmiş informasiyanın xülasəsinin* çıxarılması üçün fərqli oxu və mənimsəmə strategiyalarını dəyərləndirməli və bunların effektivliyi haqqında mülahizə yürütməli idilər; ikinci ssenaridə isə şagirdlər *mətnin başa düşülməsi və xatırlanılması* üçün strategiyaları dəyərləndirməli idilər. Oxu prosesinin yeni xarakteristikasına əsasən (diaqram 2.2) PISA 2018-də də bilik və oxu strategiyaları, xüsusilə, rəqəmsal mətnlər və mətnin birdən artıq hissələrinin oxunması üçün əhəmiyyətli olan *mənbələrin keyfiyyəti və etibarlılığının qiymətləndirilməsi* haqqında məlumat əldə olunacaq.

Oxu bacarıqlarının formalaşması və şagirdlərin oxu prosesinə cəlb olunması üçün tədris praktikaları və sinifdaxili dəstək

Oxu strategiyalarının birbaşa tədris olunması kimi sinifdaxili fəaliyyətlərin oxu bacarıqlarına misilsiz töhfə verməsini sübut edən kifayət qədər araşdırma mövcuddur. (Pressley, 2000[125]; Rosenshine və Meister, 1997[126]; Waters və Schneider, 2010[127]) Əlavə olaraq, müəllimlərin tapşırıqlar arasında inteqrasiyanı və əlaqələndirməni nəzərə almaları, şagirdlərin müstəqil işləməsinə şərait yaratmaları, şagirdlərin kompetensiyalarına dəstək vermələri şagirdlərin strategiyalar haqqında anlayışlara malik olmalarına və onların oxu bacarıqlarının inkişaf etməsinə təkan verir. (Guthrie, Klauda və Ho, 2013[39]; Guthrie, Wigfield və You, 2012[38]). Bir çox təhsil sistemlərində riyaziyyat və təbiət elmlərindən fərqli olaraq 15 yaşlı şagirdlərə oxu fənni tədris olunmasa da, bəzi fənlərin (sosial fənlər, təbiət elmləri, xarici dil və ya İKT) tədrisi zamanı əlaqəli tapşırıqlara rast gəlmək olar. Oxu fənninin tədrisi ilə bağlı qeyri-müəyyənlik şagirdlərin oxu bacarıqlarının formalaşmasına töhfə verən dərş fəaliyyətlərinin və oxu strategiyalarının ölçülməsi məqsədilə sorğu suallarının tərtib olunmasında çətinlik yaradır.

Adaptiv yoxlamanın nəzərə alınması

PISA-da kompüter əsaslı qiymətləndirmənin tətbiq edilməsi adaptiv yoxlama imkanlarını aktuallaşdırır. Adaptiv yoxlama hər şagird üçün daha az sayda sualın nəzərə alınması ilə daha dəqiq qiymətləndirmə şəraiti yaradır. Bu, şagirdlərə onların bacarıq səviyyələrinə uyğun sualların təqdim edilməsi ilə mümkün olur.

Adaptiv yoxlama qiymətləndirmənin daha dəqiq olmasına töhfə verir. Bu özünü daha çox şagird fəaliyyətlərinin ən aşağı səviyyələrinin qiymətləndirilməsində birüzə verir. Məsələn, sərbəst oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün nəzərdə tutulan suallara qeyri-qənaətbəxş cavab verən şagirdlərin daha çətin suallara cavab tapmaqda çətinlik çəkmə ehtimalı böyükdür. Gələcək PISA tədqiqatlarında daha spesifik aspektlərin qiymətləndirilməsi üçün əlavə imkanlar təmin olunacaq.

Oxuyub anlama bacarıqları ilə bağlı hesabatın verilməsi

Qiymətləndirmə şkalası

PISA qiymətləndirilməsində şagirdlərin oxuyub anlama bacarıqları hər bir ölkənin təhlil etməsi üçün şkalalar formasında hazırlanır. Oxunun əsas sahə olduğu PISA 2000-də oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi ədədi ortası 500, standart sapması 100 olan tək bir şkalada ümumiləşdirildi. Bu şkalaya əlavə olaraq şagird fəaliyyətləri beş alt şkalada təqdim olundu: üç proses (aspekt) alt şkalası (məlumatın qavranılması, mətnlərin şərh edilməsi və mühakimə və dəyərləndirmə) və iki mətn formatı alt şkalası (davamlı və davamlı olmayan). (Kirsch və həmkarları, 2002[8]) Bu alt şkalalar sayəsində oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün nəzərdə tutulan komponentlər üzrə alt qruplar və ölkələrin ortalama nəticələrini müqayisə etmək mümkün oldu. Bu alt şkalalar bir-biri ilə əlaqəli olsa da, kifayət qədər fərqliliklər də mövcud idi. Bu fərqlər aidiyyəti ölkələrdəki tədris proqramları, fərqli metodologiyaların istifadəsi ilə əlaqələndirilə bilər. PISA 2009 tədqiqatında da oxu əsas sahə olaraq nəzərə alınmışdı və hesabatda alt şkalalar əks olunmuşdu.

Oxu bacarıqlarının əsas sahə olaraq qiymətləndirilmədiyi və şagirdlər üçün az sayda oxu suallarının təqdim olunduğu 2003, 2006, 2012 və 2015 tədqiqatlarında ümumi şkalaya əsasən oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi tək bir şkalada təqdim olunub. (İƏİT, 2004[128]; İƏİT, 2007[129]; İƏİT, 2014[130]) 2018-də oxu əsas sahədir və hesabatda alt şkalaların yenidən nəzərə alınması mümkündür.

PISA 2018 üçün nəticələrin hazırlanmasında alt şkalalar aşağıdakılar olacaq (bax cədvəl 2.1):

- 1) Məlumatın tapılması – şagirdlərdən axtarış etməklə müvafiq mətnin tapılması, eləcə də mətn daxilində lazımi məlumatın mənimsənilməsi tələb olunan tapşırıqlardan ibarətdir.
- 2) Başa düşmə – bu hissədəki suallar əsasında şagirdlər mətnlərdəki mənanı mənimsəməli, məlumatları əlaqələndirməli və lazımi qənaətə gəlməlidirlər.
- 3) Dəyərləndirmə və mühakimə yürütmə – bu hissədəki suallar əsasında şagirdlər məlumatın keyfiyyətini və etibarlılığını qiymətləndirməli, məzmun ilə bağlı mühakimə yürütməli və ziddi məqamları müəyyənləşdirməlidirlər.

Şkalaların şərh və istifadə edilməsi

Şagirdlərin imtahanlarda əldə etdikləri ballar ardıcılıqla yazıldığı kimi, oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün tərtib olunan tapşırıqlar da çətinlik dərəcəsinə və tapşırıqlara cavab vermək üçün tələb olunan bacarıqlara müvafiq şəkildə sıralanır.

PISA-dakı oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün istifadə olunan suallar situasiyaya, mətn formatına, tələblərə görə dəyişir və həmin sualların çətinlik dərəcələri də fərqli olur. Bu fərqlilik tapşırıq xəritələri ilə müəyyən olunur. Tapşırıq xəritəsi şkalada fərqli balları olan şagirdlərin nümayiş etdirdikləri oxu bacarıqlarının vizual əksidir.

Çətinlik dərəcəsi mətnlərin strukturu, söz sayı və mətnin kompleks mahiyyəti ilə müəyyən olunur. Amma sualın şərtinə əsasən şagirdin icra etməli proses də ümumi

çətinliyə təsir edən məqamlardandır. Tapşırıqların yerinə yetirilməsi üçün zəruri olan mental proseslər (mətnin mənasının mənimsənilməsi, şərh edilməsi və mətnə əsasən mühakimə yürütmək), oxucunun mətni başa düşməsi üçün zəruri olan əvvəlki məlumatlar və oxucunun mətndən əldə etdiyi məlumatların spesifikliyi və ya yeniliyi də daxil olmaqla oxu bacarıqlarının çətinlik dərəcəsinə təsir edən müxtəlif elementlər müəyyən olunub.

Düzgün oxu bacarıqları səviyyələrinin müəyyən olunması

PISA 2000 tədqiqatında mürəkkəbliyə və çətinlik dərəcəsinin göstərilməsi üçün ümumi şkala və alt şkalalar altı səviyyə üzrə qruplaşdırılıb (1-dən aşağı, 1, 2, 3, 4 və 5). Bu tendensiya PISA 2009 və 2015 tədqiqatlarında da müşahidə olundu. Yeni sual növləri mövcud səviyyələrin təkmilləşməsinə imkan verdi və səviyyə 1 isə 1a və 1b olaraq iki hissəyə bölündü. (İƏİT, 2012[30])

Bu səviyyələr oxu bacarıqlarının ümumi şkala və alt şkalalar müstəvisində tədqiq olunması üçün müvafiq hesab edilə bilər. Şkalada şagirdlərin qabiliyyətləri aspektindən düzgün oxu bacarıqları, sualların çətinlik dərəcəsi nöqtəyi-nəzərindən isə mürəkkəbliyə əks olunur. Bir şkalada həm şagirdlərin, həm də sualların əks olunması onu göstərir ki, şagirdlər şkalanın eyni səviyyəsində (və ya daha aşağı şkalada) qeyd olunmuş suallara cavab verməyi bacarmalarına baxmayaraq, şkalanın daha yuxarı səviyyələrini üzrə suallara cavab vermək bacarığı nümayiş etdirmirlər.

PISA 2015 tədqiqatı üçün oxu bacarıqları şkalası nümunə olaraq aşağıda verilib. Soldakı sütunda səviyyələr üzrə minimum bal sərhədi (məsələn, bu və ya daha yüksək bal toplayan şagirdlər qeyd edilən səviyyəyə müvafiqdir) və səviyyə üzrə lazımi bal toplayan şagirdlərin faizi göstərilir (İƏİT üzrə ortalamaya). İƏİT (2013[13])-yə istinadən aşağıdakı sütunda şagirdlərin hər səviyyə üzrə bacarıqları əks olunub.

Cədvəl 2.4. PISA 2015 tədqiqatında oxu üzrə bacarıqların izah olunduğu səviyyələr

6 698 1.1%	Şagird dəqiq və təfsilatlı şəkildə mənanı, müqayisələri və zidd məqamları şərh edə bilər. Şagird bir və daha çox mətni, eləcə də mətnlər arasındakı əlaqəni müfəssəl şəkildə anladığını nümayiş etdirir. Tapşırıqlarda oxucuya tanış olmayan ideyalar və informasiya əks olunur və şagirdlərdən mücərrəd anlayışların şərh olunması tələb olunur. Şagird öz fikirlərini ifadə etmək üçün mücərrəd anlayışlardan istifadə edir, məzmun və forma baxımından tanış olmayan mürəkkəb mətnə tənqidi qiymət verməyi bacarır, oxuduğu mətnə müxtəlif nöqtəyi-nəzərdən yanaşaraq fərziyyələr irəli sürür. Bu səviyyədə tapşırıqların düzgün yerinə yetirilməsi üçün təhlil etmə, mətndə aydın şəkildə diqqəti cəlb etməyən məqamlara diqqət yetirmək bacarığı tələb olunur.
5 626	Şagirdlər mətndəki yer alan, o qədər də gözə çarpmayan məlumatları dərk edir və hansı məlumatların tapşırıqla əlaqəli olmasına qərar verir. Mətnin

8.4%	dərk edilməsi üçün tənqidini yanaşma, fərziyyə irəli sürmə akademik biliklərdən istifadə etmə bacarıqları nümayiş etdirir. Verilən suallar əsasında məzmun və forma baxımından tanış olmayan mətnə ziddiyyətli anlayışları tapır və şərh edir.
4 553 29.5%	Şagirdlər açıq və aydın verilməyən məlumatları müəyyən edərək əlaqələndirir. Bütün mətn kontekstində dil qaydaları ilə bağlı nüansları şərh edir. Bəzi tapşırıqlar şagirddən mətndəki tam məlumatı anlamaq üçün sətiraltı verilmiş mənanı başa düşməyi tələb edir. Digər tapşırıqlar isə şagirddən tanış olmayan mövzu üzrə mətni anlamağı tələb edir. Şagird məzmun və forma baxımından tanış olmayan uzun və mürəkkəb mətnləri müfəssəl və dəqiq şəkildə başa düşdüyünü göstərir.
3 480 58.6%	Şagirdlər mətnin müxtəlif hissələri arasında əlaqə yarada bilir, əsas fikri tutmaq üçün hissələri əlaqələndirir, şərh edir. Əsas fikrin dərk edilməsi və ya söz və ifadələrin məna tamlığına nail olmaq üçün müxtəlif hissələr arasında əlaqələndirmə aparır. Mətnin ayrı-ayrı hissələrini müqayisə edir, qarşılaşdırır və səciyyələndirir. Şagird bəzi hallarda tanış olmayan uzun və mürəkkəb mətnlərlə qarşı-qarşıya qala bilər. Bəzi hallarda isə fikrin aydın ifadə edilməməsi və əks arqumentlərin təqdim olunduğu mətnlərə rast gəlinə bilər. Mətnin dərk edilməsi üçün şagirddən əlaqələndirmə, müqayisə etmə və izah etmə bacarıqları tələb edilir. Bəzi tapşırıqlar şagirdlərə tanış olan gündəlik həyati biliklərə, bəziləri isə o qədər də tanış olmayan biliklərə əsaslanır.
2 407 82.0%	Şagird ümumi mənanın dərk edilməsi üçün vacib olan bir və ya bir neçə məlumatı tapır, əsas fikri anlayır, ayrı-ayrı hissələri arasında əlaqəni müəyyənləşdirir, dar kontekstdə və ya aydın şəkildə ifadə olunmayan hissələrdə mənanı mənimsəyir, məlumatları müqayisə edərək, qarşılaşdıraraq şərh edir. Mətni dərk etmək üçün təsvir edilmiş hadisələri şəxsi təcrübə və münasibətlərlə əlaqələndirir.
1a 335 94.3%	Şagird mətnin bir və ya bir neçə hissəsindəki məlumatı müəyyən edir, tanış mövzu ilə əlaqəli mətnə əsas fikir və ya müəllifin mövqeyini dərk edir, mətndəki informasiyalar arasında sadə əlaqələndirmə icra edir. Adətən, mətndəki məlumatlar tanış olur və hər hansı ziddiyyət doğuran məqam olmur. Şagird tapşırıq və mətndəki konkret hissələrə istiqamətləndirilir.
1b 262 98.7%	Şagird qısa, asan, tanış kontekst haqqında siyahı və ya nəqli formada verilmiş mətnə sadə məlumatları tapır. Bu hissədə mətnlərdə məlumatlar oxuculara kömək üçün tez-tez təkrarlanır, şəkillər və ya tanış simvollarla rast gəlinir. Demək olar ki, ziddiyyətli anlayışlar olmur. Şagird ard-arda verilmiş hissələri əlaqələndirməklə mətni şərh edə bilər.

Ən yüksək səviyyə üzrə konkret sərhəd olmadığı üçün həddən artıq yaxşı nəticə göstərmiş şagirdlərin bacarıqlarının üst sərhədi haqqında qeyri-müəyyənliklər var. Amma belə şagirdlər ən yüksək səviyyə üzrə göstəriciyə malik olan iştirakçılar kimi

nəzərə alınırlar. Oxu bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün müəyyən olunan ən aşağı səviyyə üzrə bal toplayan şagirdlər ilə bağlı görülməli xeyli iş var. Şagirdlərin bacarıqları 1b səviyyəsindən də aşağı səviyyə üzrə qiymətləndirilə bilər, amma bunu izah etmək mümkün olmaz. PISA 2018 üçün hazırlanan material şagirdlərin oxu və anlama bacarıqlarının 1b və ya daha aşağı səviyyə üzrə qiymətləndirilməsinə müvafiq hazırlanır.

Qeydlər

¹ 2015 qiymətləndirilməsinə dinamik naviqasiya xüsusiyyətləri əlavə edilmişdi. Bu, əvvəlki illərdə çap formatında təqdim olunan materillərin kompüterlərdə istifadəsi üçün adaptasiyanın nəticəsi idi. Bu materialların böyük bir qismi əvvəlki tədqiqatlarda istifadə olunub. Çap formatında olan mətnlər oxşar olsa da, həmin materiallar kompüter ekranları ölçüsünə uyğunlaşdırılmışdı. Ona görə də oxucuların bir səhifədən digər səhifəyə keçidini asanlaşdırmaq məqsədi ilə tablalar və digər sadə naviqasiya imkanları təmin olunmuşdu.

² PISA 2000 oxu çərçivə sənədində bu mətn növləri davamlı mətn növlərinin alt kateqoriyası olaraq verilmişdi. PISA 2009 tədqiqatında davamlı olmayan mətnlərin təsviri, nəqli, informativ, mühakimə, təlimatlar və rəsmi-işgüzar kimi növləri qeyd olunub.

Ədəbiyyat siyahısı

- American Press Institute (2014), *How Americans get their news*, http://www.americanpressinstitute.org/wp-content/uploads/2014/03/The_Media_Insight_Project_The_Personal_News_Cycle_Final.pdf.
- Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Artelt, C., U. Schiefele and W. Schneider (2001), "Predictors of reading literacy", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVI/3, pp. 363-383, <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173188>.
- Becker, M., N. McElvany and M. Kortenbruck (2010), "Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/4, pp. 773-785, <http://dx.doi.org/10.1037/a0020084>.
- Binkley, M. et al. (2011), "Defining Twenty-First Century Skills", in *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Netherlands, Dordrecht, http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- Binkley, M., K. Rust and T. Williams (eds.) (1997), *Reading literacy in an international perspective*, U.S. Department of Education, Washington D.C.
- Brand-Gruwel, S., I. Wopereis and Y. Vermetten (2005), "Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill", *Computers in Human Behavior*, Vol. 21, pp. 487-508, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.005>.
- Bråten, I. et al. (2011), "The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model", *Educational Psychologist*, Vol. 46/1, pp. 48-70, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>.
- Bråten, I., H. Strømsø and M. Britt (2009), "Trust Matters: Examining the Role of Source Evaluation in Students' Construction of Meaning within and across Multiple Texts", *Reading Research Quarterly*, Vol. 44/1, pp. 6-28, <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.41.1.1>.
- Britt, M., S. Goldman and J. Rouet (eds.) (2013), *Reading--From words to multiple texts*, Routledge, New York.

- Britt, M. and J. Rouet (2012), "Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition.", in Kirby, J. and M. Lawson (eds.), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes*, Cambridge University Press, New York, <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139048224.017>.
- Brown, A., A. Palincsar and B. Armbruster (1984), "Instructing Comprehension-Fostering Activities in Interactive Learning Situations", in Mandl, H., N. Stein and T. Trabasso (eds.), *Learning and Comprehension of Text*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Brozo, W. and M. Simpson (2007), *Content Literacy for Today's Adolescents: Honoring Diversity and Building Competence*, Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Cain, K. and J. Oakhill (2008), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*, Guilford Press, New York.
- Cain, K. and J. Oakhill (2006), "Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, pp. 697–708, <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X69807>.
- Cantrell, S. et al. (2010), "The impact of a strategy-based intervention on the comprehension and strategy use of struggling adolescent readers", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/2, pp. 257-280, <http://dx.doi.org/10.1037/a0018212>.
- Chard, D., J. Pikulski and S. McDonagh (2006), "Fluency: The Link between Decoding and Comprehension for Struggling Readers", in Rasinski, T., C. Blachowicz and K. Lems (eds.), *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*, Guilford Press, New York.
- Clark, C. (2014), *Children's and Young People's Writing in 2013: Findings from the National Literacy Trust's Annual Literacy Survey*, National Literacy Trust, London, <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Coiro, J. et al. (2008), "Central Issues in New Literacies and New Literacies Research", in Coiro, J. et al. (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Conklin, J. (1987), "Hypertext: An Introduction and Survey", *Computer*, Vol. 20, pp. 17-41, <http://dx.doi.org/10.1109/MC.1987.1663693>.
- Cunningham, A. and K. Stanovich (1997), "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later", *Developmental Psychology*, Vol. 33/6, pp. 934-945.
- Dillon, A. (1994), *Designing Usable Electronic Text Ergonomics Aspects of Human Information Usage*, Taylor & Francis, London.

- Dreher, M. and J. Guthrie (1990), "Cognitive processes in textbook chapter search tasks", *Reading Research Quarterly*, Vol. 25/4, pp. 323-339, <http://dx.doi.org/10.2307/747694>.
- Duggan, G. and S. Payne (2009), "Text skimming: the process and effectiveness of foraging through text under time pressure", *Journal of Experimental Psychology: Applied*, Vol. 15/3, pp. 228-242, <http://dx.doi.org/10.1037/a0016995>.
- Eason, S. et al. (2013), "Examining the Relationship Between Word Reading Efficiency and Oral Reading Rate in Predicting Comprehension Among Different Types of Readers", *Scientific Studies of Reading*, Vol. 17/3, pp. 199-223, <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2011.652722>.
- Foltz, P. (1996), "Comprehension, Coherence and Strategies in Hypertext and Linear Text", in Rouet, J. et al. (eds.), *Hypertext and Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Gartner (2014), *Forecast: PCs, Ultramobiles and Mobile Phones, Worldwide, 2011-2018, 4Q14 Update*, <https://www.gartner.com/doc/2945917/forecast-pcs-ultramobiles-mobile-phones>.
- Gerjets, P., Y. Kammerer and B. Werner (2011), "Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during Web search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data.", *Learning and Instruction*, Vol. 21/2, pp. 220-231, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.005>.
- Goldman, S. (2004), "Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts", in Shuart-Faris, N. and D. Bloome (eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Gray, W. and B. Rogers (1956), *Maturity in Reading: Its nature and appraisal*, The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Grisay, A. and C. Monseur (2007), "Measuring the Equivalence of item difficulty in the various versions of an international test", *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, pp. 69-86, <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.01.006>.
- Guthrie, J., S. Klauda and A. Ho (2013), "Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents", *Reading Research Quarterly*, Vol. 48/1, pp. 9-26, <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.035>.
- Guthrie, J. and A. Wigfield (2000), "Engagement and motivation in reading.", in Kamil, M. et al. (eds.), *Handbook of reading research*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Guthrie, J. et al. (1999), "Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount", *Scientific Studies of Reading*, http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3.

Guthrie, J., A. Wigfield and W. You (2012), "Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading", in Christenson, S., A. Reschly and C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science, New York, <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>.

Hacker, D. (1998), "Self-regulated comprehension during normal reading", in Hacker, D., J. Dunlosky and A. Graesser (eds.), *The Educational Psychology Series. Metacognition in Educational Theory and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Heckman, J. and T. Kautz (2012), "Hard Evidence on Soft Skills", *Discussion Paper Series*, No. 6580, The Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Hofstetter, C., T. Sticht and C. Hofstetter (1999), "Knowledge, Literacy, and Power", *Communication Research*, Vol. 26/1, pp. 58-80, <http://dx.doi.org/10.1177/009365099026001004>.

Hubbard, R. (1989), "Notes from the Underground: Unofficial Literacy in One Sixth Grade", *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 20/4, pp. 291-307, <http://www.jstor.org/stable/3195740>.

International Telecommunications Union (2014), *Key 2005-2014 ICT data for the world, by geographic regions and by level of development [Excel file]*, <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>.

International Telecommunications Union (2014), *Measuring the Information Society Report 2014*, International Telecommunication Union, Geneva.

Jenkins, J. et al. (2003), "Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, pp. 719-729, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.719>.

Kamil, M. et al. (eds.) (2000), *Handbook of Reading Research. Volume III*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.

Kirsch, I. (2001), *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Kirsch, I. et al. (2002), *Reading for Change Performance and Engagement Across Countries: Results From PISA 2000*, OECD, Paris.

- Kirsch, I. and P. Mosenthal (1990), "Exploring Document Literacy: Variables Underlying the Performance of Young Adults", *Reading Research Quarterly*, Vol. 25/1, pp. 5-30, <http://dx.doi.org/10.2307/747985>.
- Klauda, S. and J. Guthrie (2015), "Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers", *Reading and Writing*, Vol. 28, pp. 239–269, <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>.
- Kuhn, M., P. Schwanenflugel and E. Meisinger (2010), "Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency", *Reading Research Quarterly*, Vol. 45/2, pp. 230–251, <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>.
- Kuhn, M. and S. Stahl (2003), "Fluency: A review of developmental and remedial practices", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/1, pp. 3–21, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>.
- Lafontaine, D. and C. Monseur (2006), *Impact of item choice on the measurement of trends in educational achievement*, Paper presented at the 2006 Annual AERA meeting, San Francisco, CA, https://convention2.allacademic.com/one/aera/aera06/index.php?click_key=1&cmd=Multi+Sarch+Search+Load+Publication&publication_id=49435&PHPSESSID=h5edlqu9juanjmlaaa6ece3e74.
- Lafontaine, D. and C. Monseur (2006), *Impact of test characteristics on gender equity indicators in the Assessment of Reading Comprehension*, University of Liège, Liège.
- Landerl, K. and C. Reiter (2002), "Lesegeschwindigkeit als Indikator für basale Lesefertigkeiten", in Wallner-Paschon, C. and G. Haider (eds.), *PISA Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte*, Studien Verlag, Innsbruck.
- Legault, L., I. Green-Demers and L. Pelletier (2006), "Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic a motivation and the role of social support", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98/3, pp. 567-582, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>.
- Leu, D. et al. (2015), "The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap", *Reading Research Quarterly*, Vol. 50/1, pp. 37–59, <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.85>.
- Leu, D. et al. (2013), "New Literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment", in Alvermann, D., Norman J. Unrau and R. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, International Reading Association, Newark.
- Lundberg, I. (1991), "Reading as an individual and social skill", in Lundberg, I. and

- T. Höien (eds.), *Literacy in a world of change: perspective on reading and reading disability; proceedings*, Literacy Conference at Stavanger Forum, Center for Reading Research/UNESCO.
- Mason, L., A. Boldrin and N. Ariasi (2010), "Searching the Web to Learn about a Controversial Topic: Are Students Epistemically Active?", *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, Vol. 38/6, pp. 607-633.
- McCrudden, M. and G. Schraw (2007), "Relevance and goal-focusing in text processing", *Educational Psychology Review*, Vol. 19/2, pp. 113–139, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>.
- McNamara, D. and J. Magliano (2009), "Toward a Comprehensive Model of Comprehension", *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 51, pp. 297-384, [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2).
- Meyer, B. and G. Rice (1984), "The Structure of Text", in Pearson, P. et al. (eds.), *Handbook of Reading Research*, Longman, New York.
- Mol, S. and A. Bus (2011), "To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood", *Psychological Bulletin*, Vol. 137/2, pp. 267-96, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021890>.
- Moore, P. (1995), "Information Problem Solving: A Wider View of Library Skills", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 20/1, pp. 1-31, <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1995.1001>.
- Morgan, P. and D. Fuchs (2007), "Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?", *Exceptional Children*, Vol. 73/2, pp. 165-183, <http://dx.doi.org/10.1177%2F001440290707300203>.
- Morrisroe, J. (2014), *Literacy Changes Lives 2014: A new perspective on health, employment and crime*, National Literacy Trust, London, <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Naumann, J. (2015), "A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading", *Computers in Human Behavior*, Vol. 53, pp. 263–277, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.051>.
- Oakhill, J., K. Cain and P. Bryant (2003), "The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills", *Language and Cognitive Processes*, Vol. 18/4, pp. 443-468, <http://dx.doi.org/10.1080/01690960344000008>.
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19963777>.

- OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013), *PISA 2015 Draft Frameworks*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>.
- OECD (2012), *OECD Internet Economy Outlook 2012*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086463-en>.
- OECD (2011), "Do Students Today Read for Pleasure?", *PISA in Focus*, No. 8, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362lhw32-en>.
- OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (Volume VI)*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>.
- OECD (2010), *PISA 2009 Assessment Framework*, OECD, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19963777>.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- OECD (2007), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264040014-en>.
- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en>.
- OECD (2002), *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264099289-en>.
- OECD (2000), *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, OECD, Paris.
- O'Reilly, T. and J. Sabatini (2013), *Reading for Understanding: How Performance Moderators and Scenarios Impact Assessment Design*, ETS Research Report RR-13-31, <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>.
- Ozuru, Y. et al. (2007), "Influence of question format and text availability on the

- assessment of expository text comprehension", *Cognition and Instruction*, Vol. 25/4, pp. 399-438, <http://dx.doi.org/10.1080/07370000701632371>.
- Perfetti, C. (2007), "Reading ability: Lexical quality to comprehension", *Scientific Studies of Reading*, Vol. 11/4, pp. 357-383, <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Perfetti, C. (1985), *Reading Ability*, Oxford University Press, New York.
- Perfetti, C., M. Marron and P. Foltz (1996), "Sources of Comprehension Failure: Theoretical Perspectives and Case Studies", in Cornoldi, C. and J. Oakhill (eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Perfetti, C., J. Rouet and M. Britt (1999), "Toward Theory of Documents Representation", in van Oostendorp, H. and S. Goldman (eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Pfost, M., T. Dörfler and C. Artelt (2013), "Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension", *Learning and Individual Differences*, Vol. 26, pp. 89-102, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>.
- Pressley, M. (2000), "What Should Comprehension Instruction be the Instruction Of?", in Kamil, M. et al. (eds.), *Handbook of reading research, Volume III*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Rasinski, T. et al. (2005), "Is Reading Fluency a Key for Successful High School Reading?", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 49/1, pp. 22-27, <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>.
- Rayner, K. et al. (2001), "How Psychological Science Informs the Teaching of Reading", *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 2/2, pp. 31-74, <http://dx.doi.org/10.1111/1529-1006.00004>.
- Rayner, K. and E. Reichle (2010), "Models of the Reading Process", *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, Vol. 1/6, pp. 787-799, <http://dx.doi.org/10.1002/wcs.68>.
- Reeve, J. (2012), "A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement", in *Handbook of research on student engagement*, Springer, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7.
- Richter, T. and D. Rapp (2014), "Comprehension and Validation of Text Information: Introduction to the Special Issue", *Discourse Processes*, Vol. 51/1-2,

pp. 1-6, <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2013.855533>.

- Rieh, S. (2002), "Judgment of Information Quality and Cognitive Quthority in the Web", *Journal of the Association for Information Science and Technology*, Vol. 53/2, pp. 145-161, <http://dx.doi.org/10.1002/asi.10017>.
- Rosenshine, B. and C. Meister (1997), "Cognitive strategy instruction in reading", in Stahl, S. and D. Hayes (eds.), *Instructional Models in Reading*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Rouet, J. (2006), *The Skills of Document Use: From Text Comprehension to Web-based Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Rouet, J. and M. Britt (2014), "Multimedia Learning from Multiple Documents", in Mayer, R. (ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Rouet, J. and M. Britt (2011), "Relevance Processes in Multiple Document Comprehension", in McCrudden, M., J. Magliano and G. Schraw (eds.), *Text Relevance and Learning from Text*, Information Age, Greenwich, CT.
- Rouet, J. and B. Coutelet (2008), "The Acquisition of Document Search Strategies in Grade School Students", *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 22, pp. 389–406, <http://dx.doi.org/10.1002/acp.1415>.
- Rouet, J. and J. Levonen (1996), "Studying and Learning with Hypertext: Empirical Studies and Their Implications", in Rouet, J. et al. (eds.), *Hypertext and Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Rouet, J., Z. Vörös and C. Pléh (2012), "Incidental Learning of Links during Navigation: The Role of Visuo-Spatial Capacity", *Behaviour & Information Technology*, Vol. 31/1, pp. 71-81.
- Routitsky, A. and R. Turner (2003), *Item Format Types and Their Influences on Cross-national Comparisons of Student Performance*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 2003.
- Rupp, A., T. Ferne and H. Choi (2006), "How Assessing Reading Comprehension With Multiple-choice Questions Shapes the Construct: A Cognitive Processing Perspective", *Language Testing*, Vol. 23/4, pp. 441–474, <http://dx.doi.org/10.1191/0265532206lt337oa>.
- Sabatini, J. and K. Bruce (2009), "PIAAC Reading Components: A Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 33, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/edu/workingpapers>.

- Sabatini, J. et al. (2014), "Broadening the Scope of Reading Comprehension Using Scenario- Based Assessments: Preliminary findings and challenges", *L'Année Psychologique*, Vol. 114/4, pp. 693-723, <http://dx.doi.org/10.4074/S0003503314004059>.
- Sabatini, J. et al. (2015), "Improving Comprehension Assessment for Middle and High School Students: Challenges and Opportunities", in Santi, K. and D. Reed (eds.), *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students (Literacy Studies)*, Springer, New York.
- Santini, M. (2006), "Web pages, Text types, and Linguistic Features: Some Issues", *International Computer Archive of Modern and Medieval English (CAME)*, Vol. 30, pp. 67-86.
- Scammacca, N. et al. (2007), *Interventions for Adolescent Struggling Readers: A Meta-Analysis With Implications for Practice*, Center on Instruction at RMC Research Corporation, Portsmouth, NH, <http://www.centeroninstruction.org>.
- Schaffner, E., M. Philipp and U. Schiefele (2016), "Reciprocal Effects Between Intrinsic Reading Motivation and Reading Competence? A Cross-lagged Panel Model for Academic Track and Nonacademic Track Students", *Journal of Research in Reading*, Vol. 39/1, pp. 19– 36, <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12027>.
- Schiefele, U. et al. (2012), "Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence", *Reading Research Quarterly*, Vol. 47/4, pp. 427–463, <http://dx.doi.org/10.1002/RRQ.030>.
- Schroeder, S. (2011), "What readers have and do: Effects of students' reading ability and reading time components on comprehension with and without text availability", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 103/4, pp. 877-896, <http://dx.doi.org/10.1037/a0023731>.
- Schwabe, F., N. McElvany and M. Trendtel (2015), "The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation", *Reading Research Quarterly*, Vol. 50/2, pp. 219–232, <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.92>.
- Smith, M. et al. (2000), "What Will Be the Demands of Literacy in the Workplace in the Next Millennium?", *Reading Research Quarterly*, Vol. 35/3, pp. 378-383, <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.35.3.3>.
- Snow, C. and the RAND Corporation (2002), *Reading for Understanding: Toward an R and D Program in Reading Comprehension*, RAND Reading Study Group, Santa Monica, CA, <http://www.rand.org/>.
- Spiro, R. et al. (eds.) (2015), *Reading at a Crossroads? Disjunctures and Continuities in*

Current Conceptions and Practices, Routledge, New York.

- Stadtler, M. and R. Bromme (2014), "The Content–Source Integration Model: A Taxonomic Description of How Readers Comprehend Conflicting Scientific Information", in Rapp, D. and J. Braasch (eds.), *Processing Inaccurate Information: Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*, The MIT Press, Cambridge, MA.
- Stadtler, M. and R. Bromme (2013), "Multiple Document Comprehension: An Approach to Public Understanding of Science", *Cognition and Instruction*, Vol. 31/2, pp. 122-129, <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2013.771106>.
- Strømsø, H. et al. (2013), "Spontaneous Sourcing Among Students Reading Multiple Documents", *Cognition and Instruction*, Vol. 31/2, pp. 176-203, <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2013.769994>.
- UNESCO (2014), *Reading in the Mobile Era: A Study of Mobile Reading in Developing Countries*, UNESCO, Paris, <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>.
- van den Broek, P., K. Risen and E. Husbye-Hartmann (1995), "The Role of Readers' Standards of Coherence in the Generation of Inferences During Reading", in Lorch, Jr., R. and E. O'Brien (eds.), *Sources of Coherence in Text Comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Vidal-Abarca, E., A. Mañá and L. Gil (2010), "Individual Differences for Self-regulating Task-oriented Reading Activities", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/4, pp. 817-826, <http://dx.doi.org/10.1037/a0020062>.
- Wagner, R. et al. (2010), *Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension*, Pro-Ed, Austin, TX.
- Waters, H. and W. Schneider (eds.) (2010), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, Guilford Press, New York.
- Wayman, M. et al. (2007), "Literature Synthesis on Curriculum-Based Measurement in Reading", *The Journal of Special Education*, Vol. 41/2, pp. 85-120.
- Werlich, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg.
- White, S., J. Chen and B. Forsyth (2010), "Reading-Related Literacy Activities of American Adults: Time Spent, Task Types, and Cognitive Skills Used", *Journal of Literacy Research*, Vol. 42, pp. 276–307, <http://dx.doi.org/10.1080/1086296X.2010.503552>.

- Wineburg, S. (1991), "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy", *American Educational Research Journal*, Vol. 28/3, pp. 495-519.
- Winne, P. and A. Hadwin (1998), "Studying as Self-regulated Learning", in Hacker, D., J. Dunlosky and A. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Woodcock, R., K. McGrew and N. Mather (2001), *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*, Riverside Publishing, Itasca, IL.
- Zwaan, R. and M. Singer (2003), "Text comprehension", in Graesser, A., M. Gernsbacher and S. Goldman (eds.), *Handbook of Discourse Processes*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Əlavə 2.A. 2000-2015-ci illər üzrə oxu çərçivə sənədində əsas dəyişikliklər

Əlavə cədvəl 2.A.1. 2000-2015-ci illər üzrə oxu çərçivə sənədində əsas dəyişikliklər

	2000	2009	2015
Mətn			
Format	davamlı, davamlı olmayan və qarışıq	2000-ci il ilə eyni. əlavə olaraq birdən çox mətn	2009-cu il ilə eyni
növ	təsviri, nəqli, informativ, mühakimə, təlimatlar	2000-ci il ilə eyni. Əlavə olaraq, rəsmi-işgüzar	2009-cu il ilə eyni
yazılma şəkli	yox	müəllif var və ya mesaj əsaslı	Yox
Forma	Yox	çap, elektron yox	yox
Yer	Yox		sabit, dinamik
SİTUASIYA	Təhsil, şəxsi, peşə, cəmiyyət	2000-ci ildə olduğu kimi	2000-ci ildə olduğu kimi
ASPEKT	Mətni başa düşmə, əlaqələndirmə, şərh etmə, dəyərləndirmə və mühakimə yürütmə	2000-ci ildə olduğu kimi. Əlavə olaraq "kompleks"	2000-ci ildə olduğu kimi

Əlavə 2.B. Nümunə tapşırıqlar

Cümlələrin başa düşülməsi tapşırıqları müəyyən vaxt çərçivəsində icra edilməlidir və bu tapşırıqlara cavab verərkən şagirdlər cümlələrdəki mənanın real vəziyyətlər, eləcə də öz tərkib hissələri arasındakı əlaqələr çərçivəsində məntiqli olub-olmamasına qərar verməlidirlər. Şagirdlər cümlələri oxumalı, cümlə düzdürsə, BƏLİ, səhvdirsə, XEYR cavabını işarələməlidir. Bu tapşırıq PISA 2012 və PIAAC sualları əsasında tərtib olunub.

Tapşırıq 1: Düzgün oxuma və anlama tapşırıq nümunəsi

Əlavə Diaqram 2.B.1. Tapşırıq 1. Düzgün oxuma və anlama tapşırıq nümunəsi

Tapşırıq: Cümlə düzdürsə, BƏLİ, səhvdirsə, XEYR cavabını işarəleyin.

Qırmızı maşının təkəri boşalıb	BƏLİ	XEYR
Təyyarələr itlərdən düzəlir	BƏLİ	XEYR
Xoşbəxt tələbə bu kitabı dünən oxudu	BƏLİ	XEYR
Əgər pişik bütün gecə bayırda qalsa idi gecə saat 2-də evin içində olmazdı	BƏLİ	XEYR
Kişi qadından hündürdür, uşaq isə hər ikisi ilə müqayisədə qısa boyludur	BƏLİ	XEYR

Tapşırıq 2-4: Üç ayrı tapşırıqda əks olunan eyni ssenari

Bu ssenaridə şagirdlər üç mənbəni oxumalıdırlar: bloq, şərh hissəsi və şərh yazan şəxslərdən birinin istinad etdiyi elmi məqalə. Məqalə və şərhərdə bu gün və gələcəkdə kosmosun tədqiqi müzakirə olunur. Müxtəlif oxu proseslərinin qiymətləndirilməsi üçün şagirdlər müxtəlif suallara cavab verməlidirlər.

Əlavə Diaqram 2.B.2. Tapşırıq 2. Tək mətnin nəzərdən keçirilməsi və məlumatın başa düşülməsi

<p>Mövzu: Kosmik tədqiqatlar Sual: 1/5</p> <p><i>Scot Huffingtonun sağda verilmiş bloqunu oxuyun. Suallara cavab vermək üçün müvafiq variantları seçin.</i></p> <p>“Kosmik tədqiqatlarda qızıl dövr başa çatıb?” adlı məqalədə Scot Huffingtona görə kosmik tədqiqatların aparılmasında özəl şirkətlər necə təsirə malik olublar?</p> <ul style="list-style-type: none">• Özəl şirkətlər göstərdilər ki, onlar kosmik tədqiqatlar sahəsində layihələri daha yaxşı idarə edə bilirlər• İnsanlar hökumətin kosmik tədqiqatlar sahəsində icra etdiyi proqramlara şübhə ilə yanaşırlar• Eyni xidməti göstərən özəl şirkətlər ilə müqayisədə dövlət agentliklərinin büdcəsi daha aşağıdır• Hökumət agentlikləri və özəl şirkətlər arasında sıx əməkdaşlıq müşahidə olunur	<p><i>Kosmik tədqiqatlarda qızıl dövr başa çatıb?</i> Müəllif: Scot Huufington May 16, 2001</p> <p>1957-ci ildə Sputnik fəzaya göndərildikdə əsas məqsəd insanların heç vaxt getmədikləri yerə səyahət etmək idi. 1961-ci ildə Yuri Qaqarinin kosmosa ilk uçuşu rəqabətin başlanmasına təkan verdi, kosmonavtlar və astronavtlar yeni rekordların qırılması, ölkələrinin məşhurlaşması üçün yarışa başladılar. Amma 1969-cu ilin 22 iyulunda Neil Armstrongun insanlıq üçün böyük sıçrayış olan səyahətindən sonra bu sahədə durgunluq müşahidə olunur.</p> <p>Həmin tarixdən etibarən icra edilən proqramlarda əsas məqsəd kosmik gəmilərin, kosmik stansiyaların və peyklərin hazırlanması, istismarı vasitəsilə aşağı Orbitlərdə fəaliyyət göstərmək olub. Rusiyanın və ABŞ-ın “Mir” və “Skylab” kosmik stansiyaları ilk stansiyalar olsa da, bunların istismarı üçün böyük maliyyə vəsaiti tələb olunurdu. Hal-hazırda ABŞ, Rusiya, Kanada və Yaponiya kimi ölkələrin ortaq söyləri nəticəsində Beynəlxalq Kosmik Stansiya mövcuddur. Həmin stansiya Marsa ilk insanın göndərilməsi də daxil olmaqla başqa layihələrin icrası üçün ilkin addım kimi nəzərə alınmışdı. Həmin stansiyanın istismara verilməsindən 30 il keçsə də, Marsa ilk insanın göndərilməsi yaxın gələcəkdə real görünür.</p> <p>Kosmik tədqiqatlarda insanların istifadə olunması on illərdir ki, Rusiya Federal Kosmik Agentliyinin, ABŞ-da NASA-nın və 27 üzvü olan Avropa Kosmik Agentliyinin əsas missiyası olaraq müəyyən olunub. Amma uğurlu kommersion səyahətlərini həyata keçirən özəl şirkətlərin yaradılması nəticəsində insanlarda hökumətlərin bu sahədəki fəaliyyətləri və kosmik tədqiqatlar üçün ayrılan büdcə ilə bağlı şübhələr yaranır. 1986-cı və 2003-cü illərdə ABŞ kosmik gəmilərinin qəzaya uğraması və bunun geniş əks-səda doğurması kimi faktaları da nəzərə alsaq, insanlarda bu sahəyə inamı qalmayıb.</p> <p>Bütün bunlar belə qənaətə gəlməyə imkan verir ki, dünyada bu sahəyə artıq maraq yoxdur və kosmik tədqiqatların qızıl dövrü başa çatıb və biz ancaq Yer kürəsinin tədqiq olunacağı gələcəyə doğru addımlayırıq.</p>
---	---

Əlavə Diaqram 2.B.3. Birdən çox mətn əsasında nəticələrin çıxarılması

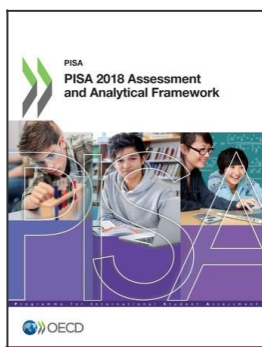
<p>Mövzu: Kosmik tədqiqatlar Sual: 2/5</p> <p><i>Həm Scot Huffingtonun müəllifi olduğu mətnə, həm də mətnlə əlaqəli yazılmış şərhlərə istinad edərək suala cavab verin. Bütün müvafiq cavabları seçin.</i></p> <p><i>Müəllif Scot Huffington və şərhçilər Yoshi Kubota və Claude Messier bəzi məsələlərdə həmfikir olsalar da, müəyyən məqamlarda fikir ayrılığı var.</i></p> <p><i>Əldə etdiyiniz məlumatlar əsasında cavab verin. Onlar aşağıda qeyd edilən hansı fikirlərlə razı olardılar?</i></p>				<p>Mətn 1</p> <p>Mətn 2</p>															
<p>Yoshu Kubota 17/05/2015 09:42</p> <p>Kosmik tədqiqatlara marağın azalması düşüncəsi tamamilə səhvdir. Dünyada iqtisadi problemlər fonunda hökumət agentliklərinin maliyyə çətinlikləri ilə üz-üzə qalmasına baxmayaraq bu sahə hələ də diqqət mərkəzində saxlanılır. 2007-ci ildə dünyanın müxtəlif yerlərindən 14 kosmik agentliyi bir araya gələrək "Qlobal tədqiqat strategiyası: əməkdaşlıq üçün çərçivə sənədi" hazırladılar. Bu çərçivə sənədinin məqsədi insanlardan və robotlardan ibarət missiyaların kosmik tədqiqatlarda istifadə olunması üçün əməkdaşlıq perspektivlərini müzakirə etmək idi. Bizim kosmik tədqiqat sahəsindən cavabdeh agentliklərimizin konkret planları mövcuddur. Çərçivə sənədinin 2014-cü ildə yenidən təshih edilməsi də yaddan çıxarılsın. Strategiya sənədi ilə qoşmada tanış ola bilərsiniz.</p>																			
<p>Randall M.Kay 18/05/2015 08:31</p> <p>Scot, mən elə fikirləşirəm ki, siz də Yoshi Kubota kimi kosmik tədqiqatlar sahəsində cari vəziyyəti düzgün başa düşməmişiniz. Beynəlxalq Kosmik Stansiya bizə kosmik tədqiqatlar üçün zəruri olan bacarıqlarımızın formalaşmasına və texnologiyanın inkişafına kömək edir. Yoshinin haqqında danışdığı strategiya sənədini hazırlayan agentliklərdən biri olan NASA Marsa insan göndərmək üçün lazım olan texnologiya ilə bağlı təfəssilatlı plan dərc edib. Aşağı Yer orbiti ilkin addımdır, son hədəf deyil.</p>																			
<p>Claudie Messier 19/05/2015 12:42</p> <p>Çox maraqlı müzakirədir, amma bəzi məqamlara toxunmaq istərdim. Dünyadakı problemlərin həlli sırf kosmik tədqiqatlar sayəsində mümkün olacaq. Scot qeyd edir ki, qlobal tədqiqat strategiyası çərçivəsində işlər çox yavaş gedir. Təbii ki, bunun bir səbəbi maliyyədir, amma başqa səbəblər də var. Yoshi Ayın növbəti mərhələ olaraq qeyd edildiyi strategiya haqqında danışdı. Vurğulamaq istərdim ki, əsas iki strategiya mövcuddur: birinci Ay və sonra isə</p>																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Fikir</th> <th>Scot Huffington</th> <th>Yoshi Kubota</th> <th>Claude Messier</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kosmik tədqiqatlara marağ azlıb</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kosmik tədqiqatlar nəticəsində son zamanlar irəliləyişlər hiss olunmur</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kosmik tədqiqatlar çərçivəsində yerinə yetirilən missiyalarda insanlar və robotlar istifadə olunmalıdır</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Fikir	Scot Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messier	Kosmik tədqiqatlara marağ azlıb				Kosmik tədqiqatlar nəticəsində son zamanlar irəliləyişlər hiss olunmur				Kosmik tədqiqatlar çərçivəsində yerinə yetirilən missiyalarda insanlar və robotlar istifadə olunmalıdır						
Fikir	Scot Huffington	Yoshi Kubota	Claude Messier																
Kosmik tədqiqatlara marağ azlıb																			
Kosmik tədqiqatlar nəticəsində son zamanlar irəliləyişlər hiss olunmur																			
Kosmik tədqiqatlar çərçivəsində yerinə yetirilən missiyalarda insanlar və robotlar istifadə olunmalıdır																			

Əlavə Diaqram 2.B.4. Tapşırıq 4. Dəyərləndirmə və mühakimə yürütmə

Mövzu: Kosmik tədqiqatlar Sual: 5/5	<i>Mətn 1</i>	<i>Mətn 2</i>	<i>Mətn 3</i>
<p><i>Sağda verilmiş mətni oxuyun. Verilmiş hissədə cavabınızı yazın.</i></p> <p><i>Scot Huffingtonun məqaləni necə yazması və şərhçilərin buna necə reaksiya verməsi haqqında fikirləşin. Məqalə əsasında kosmik tədqiqatların iki əsas müsbət tərəfini qeyd edin. Məqaləyə istinad etməklə cavabınızı əsaslandırın.</i></p>	<p><i>Mətn 1</i></p> <p><i>Kosmik tədqiqatlarda qızıl dövr başa çatıb?</i> <i>Müəllif: Scot Huufington</i> <i>May 16, 2001</i></p>		

Annex Figure 2.B.3. Task 3. Multiple text inference

Annex Figure 2.B.4. Task 4. Evaluating and reflecting



From:
PISA 2018 Assessment and Analytical Framework

Access the complete publication

at:
[https://doi.org/10.1787/b25efab8-
en](https://doi.org/10.1787/b25efab8-en)


Please cite this chapter as:

OECD (2019), "PISA 2018 Reading Framework", in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>

This work is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. The opinions expressed and arguments employed herein do not necessarily reflect the official views of OECD member countries.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgment of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to  rights@oecd.org. Requests for permission to photocopy portions of this material for public or commercial use shall be addressed directly to the Copyright Clearance Center (CCC) at info@copyright.com or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at contact@cfcopies.com.