برنامج إثرائي قائم على متطلبات "البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)"؛ لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة له لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

إعداد:

د/ هبة طه محمود إبراهيم

مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

في كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من متطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)، وإعداد برنامج إثرائي مقترح لتنمية عمليات فهم المقروء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

واستُخدِم – في بحث المشكلة – المنهج الوصفي التحليلي في فحص الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد كل من: ماهية (PISA)، وأهدافها، وأغراض القراءة المستهدفة من نصوصها، وعمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختباراتها، وتحليل إجابات الطلاب في الاختبار، وتفسير نتائجها، وتقديم توصيات الدراسة ومقترحاتها.

وتمثلت أداة الدراسة في: اختبار عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA).

وقد طُبِّقت الدراسة على عينة قِوامها **(236)** طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمختلف إدارات محافظة الإسكندرية.

وأثبتت النتائج ما يأتي:

١) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في اختبار (PISA)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل.

٢) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (تحديد موقع المعلومات)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

٣) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (الفهم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

٤) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (التأمل والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

٥) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (التأمل والتقييم).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج اقترحت برنامجًا إثرائيًا قائم على متطلبات "البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)"؛ لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة له لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

الكلمات المفتاحية:

متطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب / برنامج إثرائي / عمليات فهم المقروء/ الصف الثاني الإعدادي.

ABSTRACT

An Enrichment Program Based on the Requirements of the Program for International Student Assessment to Develop the Required Reading Comprehension Processes of Second Year Preparatory School Students

The study aimed to determine the level of mastery of second-year preparatory school students in meeting the requirements of the Program for International Student Assessment (PISA), and to prepare a proposed enrichment program to develop reading comprehension processes among second year preparatory school students.

In researching the problem, the analytical descriptive method was used in examining various educational writings to determine: what PISA is, its objectives, the purposes of targeted reading of its texts, the required reading comprehension processes to pass its tests, the analysis of students' answers in the test, the interpretation of its results, and providing study recommendations and suggestions.

The study instrument was: testing the reading comprehension processes required to pass the PISA tests.

The research was applied to a sample of (236) male and female students in the second year of preparatory school in various administrations of Alexandria Governorate.

The results proved the following:

1) There is no statistically significant difference at the level ($a \leq 0.05$) between the average scores of the sample in the PISA test and the reference average for the test as a whole.

2) There is no statistically significant difference at the level ($a \leq 0.05$) between the average scores of the sample in the process (locating information) and the reference average for the same process.

3) There is no statistically significant difference at the level ($a \leq 0.05$) between the average scores of the sample in the (understanding) process and the reference average for the same process.

4) There is no statistically significant difference at the level ($a \leq 0.05$) between the average scores of the sample in the process (reflection and assessment) and the reference average for the same process.

5) There is no statistically significant difference at the level ($a \leq 0.05$) between the average scores of boys and girls in the process (reflection and assessment).

In light of the results of the study, a program based on the requirements of the "Program for International Student Assessment (PISA)" was proposed to develop the required reading comprehension processes of second year preparatory school students.

Keywords: requirements of the Program for International Student Assessment, PISA, enrichment program, reading comprehension processes, second year of preparatory school.

المقدمة:

القراءة مصدر أساسي لعمليتي: التعليم والتعلم، وإحدى النوافذ الرئيسة التي يطل منها الإنسان على العالم، وعن طريقها يطلع على المعلومات، ويفهمها، ويحللها، ويتأمل فيها، وينقدها.

وتزداد أهمية القراءة بالنسبة للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة؛ كونها وسيلة التعليم والتعلم الأساسية؛ وبها يتم انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فضلاً عن قدرتها على توسيع مداركهم المعرفية وتنميتها **(حسن سيد شحاتة، ٢٠٠٢م، ص. ١٠٣)**[١].

وأشار **خلف حسن محمد (٢٠٠٤م، ص. ١٦)** إلى تطور مفهوم القراءة؛ ليشمل فهم معانى النصوص المقروءة، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني؛ ومن هنا صارت عملية القراءة ذات معنى يؤدي القارئ فيها دورًا إيجابيًّا؛ من خلال استخلاصه معاني جديدة، يضيفها إلى بنائه المعرفي.

وأكد **إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤م، ص.١٥١)** أن القراءة ليست غاية في ذاتها؛ بل وسيلة لغيرها من الغايات؛ حيث تدرب الطلاب على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معان وأفكار؛ ولذا كانت مهارة الفهم عن طريق الإفادة من المقروء من أبرز ما يتصف به القارئ الجيد، إذ عندما يفهم القارئ اللغة في شكل من أشكالها إنما يفهم المعاني، والفِكَر ،

---

[١] يُجرى توثيق مراجع الدراسة؛ وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع، مع كتابة (اسم الباحث، والوالد، والعائلة) في المراجع العربية عند توثيق المتن، وقائمة المراجع، أما بالنسبة للمراجع غير العربية؛ فاعتُمد فيها – عند توثيق المتن – على كتابة (اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة).

والتراكيب، والحقائق، والاستفهامات، والاعتراضات، والمناقشات، والاستنتاجات، والانفعالات بما يحقق في النهاية عمليات الإدراك الواعي، وزيادة المعرفة نتيجة لفهم المادة المقروءة.

ويعد فهم المقروء أساس عملية القراءة؛ فقد ذكر **علي أحمد مدكور (٢٠٠٤م، ص. ١٧٢)** أن عملية القراءة لا تعد قراءة إلا بفهم المعنى؛ فحتى تحقق القراءة هدفها المرجو منها؛ يجب أن يوجه التلاميذ إلى فهم المحتوى المقروء، وتفسيره، وتحليله، ونقده.

ونظرًا لأهمية فهم المقروء؛ أكد **المؤتمر العلمي التاسع (٢٠٠٩م)** للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ضرورة تدريب المتعلمين على أساليب القراءة المتنوعة؛ التي تنمي مهارات فهم المقروء لديهم، وتجعلهم قادرين على القراءة والتفكير في آن واحد.

وقد بيَّن **إبراهيم فريج محمد (٢٠١٧م، ص. ٢٧٤)** أن الفهم هو الأصل في عملية القراءة، وهو الغاية الرئيسة منها، وبه يتمكن القارئ من التفاعل مع النص، والتأثر به، كما أنه يعد الهدف الأسمى من عملية القراءة؛ الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه مع طلابه، وتهدف العملية التعليمية إليه بشكل مستمر؛ فالقراءة التي تحدث بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها المتعارف عليه.

ويسعى النظام التعليمي في مصر إلى تحقيق أحد أهداف التنمية المستدامة؛ من خلال رؤية مصر ٢٠٣٠م؛ والممثل في إعداد متعلمين واعين، ومتفاعلين، قادرين على الإبداع والابتكار والتميز. وتعد الدراسات الدولية إحدى المصادر العالمية التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم النظام التعليمي، ومدى تحقيقه أهداف التنمية المستدامة.

ومن تلك الدراسات التي تهدف إلى تقييم النظم التعليمية في عديد من دول العالم: **البرنامج الدولي لتقييم الطلاب**، أو المعروف بـ **Program for International Student Assessment** ويُعرف اختصارًا بـ **(PISA)**؛ وهي – كما ذكرت **(Safari, p.1, 2020)** – إحدى الدراسات الدولية العالمية التي تهدف إلى تقييم أداء الطلاب في مجالات (القراءة، والعلوم، والرياضيات)، وتُشرف على هذه الدراسات **منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)**.

وتُعد **(OECD)** – **كما أشارت عفاف يوسف هجرس (٢٠٢١م، ص.٢٠٢٠)** – المعيار الدولي الرئيس لقياس جودة النظم التعليمية في مختلف دول العالم، وتهدف إلى تطوير الدراسات التي من شأنها تحسين الأوضاع الاقتصادية، والاجتماعية للسكان حول العالم.

وذكر **Santos & Centeno (2021, p .1 - 2)** أن دراسة **(PISA)** تُجري مسحًا دوليًا منذ عام ٢٠٠٠م، لمهارات القراءة، والرياضيات، والعلوم، للطلاب في سن **(١٥)** عامًا، وقدرتهم على استخدام هذه المعرفة في حل المشكلات اليومية، مع الاعتماد على معايير موحدة؛ مثل: تساوي أعمار الطلاب دون اعتبار لصفوفهم الدراسية (١٥ عامًا)، وتماثل الأسئلة التطبيقية، وتحييد عوامل التاريخ والثقافة المحلية، وتدعو منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية – من خلال تلك البرامج الدولية – إلى تحسين جودة التعليم وفاعليته؛ لتحسين أداء الطلاب العام في النهاية.

وأشار **أيمن عيد بكري (٢٠٢١م، ص.١١٩)** إلى أنه في كل دورة تُنفذ **(PISA)** مجال تقييم رئيس واحد، ومجالين ثانويين من بين القراءة، والرياضيات، والعلوم؛ وكانت القراءة مجالًا رئيسًا في الأعوام: (٢٠٠٠م، ٢٠٠٩م، ٢٠١٢م، ٢٠١٨م)، ومجالًا ثانويًا في عامي: (٢٠٠٣م، ٢٠٠٦م، ٢٠٢١م).

مصادر الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بالمشكلة من عدة مصادر؛ هي:

١. التوجهات العالمية المعاصرة:

حيث تعد دراسة (PISA)[٢] من الدراسات المهمة عالميًا؛ لما تكشف عنه من مدى امتلاك الطلاب في عمر (١٥) عامًا مهارات ومعارف في مجالات القراءة، والرياضيات، والعلوم، وأوضحت **رشا هاشم محمد (٢٠١٩م، ص. ٢١)** ظهور عديد من التقييمات الدولية في السنوات الأخيرة؛ والتي تجريها منظمات دولية معترف بها عالميًا؛ لتعرف جودة أداء نظم التعليم بالدول المشاركة بها، ومدى نجاحها في إعداد طلاب قادرين على المنافسة والابتكار محليًا ودوليًا؛ ومن أشهرها برنامج التقييم الدولي **(PISA)** وهو برنامج تتبناه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ لتقييم أداء الطلاب وفقًا للمعايير العالمية، وتحديد مدى قدرتهم على التنافس عالميًا، وتعرُّف نقاط القوة والضعف في نظم التعليم للدول المشاركة، وأهم المعوقات التي تواجهها؛ مما يوفر مرجعية مناسبة يُبنى عليها الإصلاح التربوي؛ استنادًا إلى المعلومات التي يقدمها التقييم.

فالهدف الأساس من **(PISA)** – كما حددت **OECD (2019, p. 3)** – توجيه صانعي السياسات التربوية إلى النظر إلى داخل النظم التعليمية (الطالب، المعلم، مدير المدرسة)، وتقديم معلومات أكثر استنارة، تساعدهم في اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.

وأوضح **Yang,& Fan(2019,p.298)** أن لبرامج تقييم الطلاب الدولية تأثير عميق وواسع على الدول في جميع أنحاء العالم، وصارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المُحكم في إدارة التعليم العالمي.

(٢) سيتم الاعتماد على هذه التسمية عبر الدراسة كلها؛ اختصارًا.

وتتسابق دول العالم للمشاركة في دراسة **(PISA)**؛ للكشف عن مدى صحة أنظمتها التربوية، وتطوير سياساتها؛ بناءً على نتائج تلك الدراسات. وقد شاركت عدة دول عربية في **(PISA)** وقد بدأت مشاركة الدول العربية عام **(٢٠٠٦م)** بمشاركة **(٣)** دول عربية؛ هي: الأردن، وتونس، وقطر، كما شاركت تلك الدول أيضًا عام **(٢٠٠٩م)**، وفي عام **(٢٠١٢م)** شاركت دولة الإمارات العربية المتحدة؛ ليصير عدد الدول المشاركة **(٤)** دول عربية، بينما شارك عام **(٢٠١٥م)** دول: الأردن، وقطر، وتونس، والإمارات، ولبنان، والجزائر. ولا تتوافر بيانات حول أداء الطلاب عمر **(١٥) عامًا** في القراءة، الرياضيات والعلوم في مصر؛ ويرجع ذلك لعدم مشاركة مصر في الاختبارات الدولية **(PISA)**؛ والتي تتيح بيانات معبرة عن أداء الطلاب في هذه المرحلة العمرية **(حسنية حسين عويس ،٢٠٢١م، ص.١١٥)**.

وقد أشارت **رئاسة مجلس الوزراء (د.ت، ص. ١٤٦)** إلى أن الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعي في مصر (٢٠١٤-٢٠٣٠م) بها بعض أوجه القصور؛ منها ضعف المشاركة في الاختبارات الدولية؛ حيث لا يتم التزام الاشتراك في تلك الاختبارات الدولية بشكل مستمر؛ مما يعوق تقييم مستوى مصر؛ مقارنةً بالدول الأخرى.

وقد أوضح التقرير الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (**2016, OECD (p.,385** أنه برغم اشتراك بعض الدول العربية في عدة دورات؛ فلم تكن النتائج مُرضية؛ حيث كان متوسط جميع الدول العربية المشارِكة دون المتوسط الدولي.

وفي مصر أشار تقرير التنافسية العالمي **(٢٠١٩م)** أنها حصلت على ترتيب متدنٍّ؛ حيث سجلت **(٥٤,٥٤)** نقطة من أصل **(١٠٠)** في تقرير التنافسية العالمية لعام **(٢٠١٨م)** الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (Tradingeconomics,2020)؛ علاوة على تراجع ترتيب مصر؛ والتي احتلت المرتبة **(١٣٨/٨٦)** في قائمة الدول الأكثر تنافسية في العالم التي تم تصنيفها عام ٢٠٢٠م؛ بعدما كانت في المرتبة **(١٣٨/٨٤)** في عام **(٢٠١٩م)**؛ وفقًا

لمؤشر المعرفة العالمي (**٢٠١٩م/٢٠٢٠م**)؛ وتدل نتائج مصر في تقرير التنافسية العالمية على انهيار جودة التعليم قبل الجامعي، في الوقت الذي تضع فيه مصر خططًا استراتيجية، وتعلن عن إصلاحات تعليمية (**برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠٢٠م**).

ووفقًا لتقرير **البنك الدولي** (**٢٠٢٠م، ص.١٣-٢٤**) حول إصلاح التعليم في دول الشرق الأوسط؛ فإن (**٥٥%**) فقط من طلاب جمهورية مصر العربية يستطيعون فهم مخطوط مصور بسيط، وتفسيره، وإنه يجب على منطقة الشرق الأوسط إنشاء نظام تعليمي يهيئ جميع الطلاب لمستقبل مثمر وناجح، ولن يتحقق إصلاح التعليم في الشرق الأوسط، وشمال إفريقيا؛ إلا عن طريق الدفع نحو التعلم، والاسترشاد بنماذج متعددة نحو تحول التعليم في عدد من الدول؛ مثل: فنلندا وكوريا؛ اللتان سجلتا درجات مرتفعة في نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)، ويحتل طلابهما موقعًا متقدمًا على الدوام في التقييمات الدولية للتعليم، في حين جاء ترتيب طلاب منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في أدنى المراتب على نحو مستمر في مثل هذه التقييمات.

وأشار **مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار**(**٢٠٢١م**) بأنه يمكن قياس مؤشر فجوة المناهج ومتطلبات التنمية من واقع تقدير حجم الإنجازات التي تمت مقابل الإنجازات المستهدف تحقيقها بما يخدم التنمية؛ ومن ثم يلاحظ أن الجهد المبذول في تطوير المناهج حتى الآن خلال السنوات الستة من التطوير (**٢٠١٨-٢٠٢٤**) يتركز في مرحلتي: رياض الأطفال والتعليم الابتدائي حتى الصف السادس فقط بواقع (٨) سنوات دراسية فقط من (١٤) سنة دراسية مستهدفة – لم يتم التطرق للمرحلة الإعدادية (مجال عمل دراسة PISA)- وجاري استكمال عمليات التطوير للمناهج المتبقية لنحو (٦) سنوات دراسية.

ولفتح المجال أمام إصدار أحكام على جودة برنامج إصلاح التعليم الذي بدأ منذ ٢٠١٨م؛ فقد دعى وزير التربية والتعليم والتعليم الفني إلى إصدار قرار وزاري بتشكيل لجنة لتهيئة وإعداد الطلاب للمشاركة في اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) لعام ٢٠٢١م، والتي ستجري دراسة علمية؛ لقياس قدرات الطلاب وفقًا لمفردات ومهارات (PISA)، وإجراء تحليل محتوى للمناهج المصرية في ضوء متطلبات المشاركة في (PISA) (**حسنية حسين عبد الرحمن عويس ،٢٠٢١م، ص.٢١-٢٢**).

٢. توصيات الدراسات السابقة:

أوصت عدة دراسات بضرورة العناية بالاشتراك في اختبارات (PISA) الدولية؛ ومنها: دراسة **حسنية حسين عويس (٢٠٢١م، ص. ١٣٣-١٣٧)** التي أوصت بعمل مراجعة شاملة للمناهج الدراسية وتطويرها؛ في ضوء المعايير العالمية والخبرات الدولية المتميزة في الاختبارات الدولية، مع مراعاة طبيعة المجتمع المصري عند التطوير، واستخدام نتائج التقييمات الدولية كمعلومات مهمة لتطوير المناهج الدراسية.

وأشارت دراسة **مصطفى أحمد شحاتة (٢٠٢٢م، ص. ١٦)** إلى وجود حالة من عدم الرضا عن النتائج التي أسفر عنها تطبيق السياسات التعليمية في مصر منذ فترة طويلة، ولعل ما يدعم ذلك نتائج التقارير المحلية والدولية؛ حيث أوضح البنك الدولي أن جهود الإصلاح التي نفذتها (١٤) دولة من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا – ومنها مصر– لم تحقق النواتج التعليمية المرغوبة، وأن ثمة فجوات بين ما حققته الدول في أنظمتها التعليمية وبين ما تحتاجه المنطقة لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية، وأن معظم محاولات الإصلاح لا تستند إلى أطر مرجعية سليمة.

ويلاحَظ ندرة الدراسات السابقة التي تناولت البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)؛ في مجال القراءة؛ مقارنة بمجالي: الرياضيات والعلوم؛ وهذه الدراسات – في حدود علم الباحثة– هي دراسات كل من:

- ❖ **وائل صلاح السويفي (٢٠٢٠م)** التي هدفت إلى تطوير كتب القراءة بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتنمية مهارات التنور القرائي، وميول التلاميذ القرائية، وقد أوصت بتصميم مقرر بكلية التربية شعبة اللغة العربية؛ لتدريس التنور القرائي (PISA) للطلاب المعلمين قبل الخدمة.
- ❖ **أيمن عيد بكري محمد (٢٠٢١م)** التي هدفت إلى قياس أثر وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على التميز؛ في تنمية مهارات التنور القرائي في اختبار المسابقة الدولية (PISA)، ومهارات التميز لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأوصت الدراسة بما يأتي:

١. تحليل المسابقات الدولية في اللغة، واستخلاص مهاراتها، وترجمتها إلى اللغة العربية، ودمجها في مناهج اللغة العربية (محتوى– أهداف– ألوان نشاط– أساليب تقويم).
٢. إعداد قاعدة بيانات بالمسابقات الدولية في اللغة العربية بمحتواها الورقي والإلكتروني؛ حتى يستعين بها موجهو اللغة العربية ومعلموها، والطلاب، وإتاحتها في المدارس.
٣. الاطلاع على المسابقات الدولية في العلوم والرياضيات (Timss-Pisa)، وربط المهارات والأسئلة فيهما باللغة العربية.
٤. إعداد أدلة لموجهي اللغة العربية ومعلميها؛ لدمج مهارات التنور القرائي في المسابقة الدولية (PISA)؛ من خلال الممارسات التدريسية.

- ❖ **عفاف يوسف هجرس (٢٠٢١م)** التي هدفت إلى الكشف عن أثر التدريب على نماذج اختبارات (PISA) في تحسين أداء طلاب الصف العاشر في اختبارات فهم المقروء في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، وقد أوصت الدراسة باستخدام نماذج اختبارات (PISA)؛ كوسيلة لتدريب الطلاب على مهارات الفهم اللازمة لاجتياز تلك الاختبارات

بمستوياتها المختلفة (التذكر والاسترجاع، التكامل والتفسير، التأمل والتقييم) لطلاب الصف نفسه.

وباستعراض التوجهات العالمية المعاصرة، والدراسات السابقة يتبين أنه برغم أهمية المشاركة في المسابقات الدولية، ودورها في تقييم جودة الأنظمة التعليمية؛ ؛ فإن مصر لم تشارك فيها؛ لأسباب غير معلومة، ومع جهودها القوية؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠م؛ والتي من بينها: السعي إلى تحسين جودة التعليم؛ من خلال الاشتراك في المسابقات الدولية المختلفة التي تهدف إلى تقييم النظم التعليمية في دول العالم، وتحديد المشكلات التي تواجهها تلك الدول، واقتراح حلول لها.

وللنجاح في اختبارات (PISA) لابد من أن يتمكن الطلاب عمر (١٥) عامًا من فهم محتوى النصوص المقروءة، والتفاعل معها، وتحليلها، ونقدها؛ مما يدعو إلى العناية بعمليات فهم المقروء، ومهاراته، وقد أكدت دراسات عدة أهمية فهم المقروء والعناية به؛ ومنها دراسات كل من: **ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩م)، سناء محمد أحمد (٢٠١١م)، أميمة بكري حسين (٢٠١٢)، محمود هلال عبد الباسط عبد القادر (٢٠١٥م)، الشيماء السيد عبد الجواد (٢٠١٨م)، علي كريم محجوب (٢٠٢٠م)، نجلاء فتحي عوض(٢٠٢٢م)**؛ التي أكدت جميعًا ضعف طلاب المرحلة الإعدادية؛ وبخاصة طلاب الصف الثاني الإعدادي في عمليات فهم النصوص المقروءة؛ برغم كونه الغاية العامة من القراءة ومن دونه لا يتحقق هدفها الأساس.

تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق عرضه؛ يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة الحاضرة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

١. ما عمليات فهم المقروء المتضمنة في اختبارات (PISA)؛ في مجال القراءة؟

٢. ما مستويات تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ في مجال القراءة؟

٣. ما البرنامج الإثرائي المقترح؛ لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ في مجال القراءة؛ لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

حدود الدراسة:

١. عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ لأنها تمثل المرحلة التي تقدم لها هذه الاختبارات، وقد تكونت العينة من **(٩٣)** طالبًا، **(١٤٣)** طالبة؛ من طلاب الصف الثاني الإعدادي بإدارات: **(شرق– غرب– المنتزه– وسط)** بمحافظة الإسكندرية.

٢. طُبقت الدراسة الحاضرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٢م–٢٠٢٣م).

٣. استهدف الاختبار قياس مدى تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من عمليات فهم المقروء؛ اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ وهي: (تحديد موقع المعلومات، الفهم، التأمل والتقييم).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحاضرة إلى:

١. تحديد عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA) لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

٢. تقويم مستويات تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ في مجال القراءة.

٣. إعداد برنامج إثرائي مقترح؛ لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحاضرة أهميتها؛ كونها:

١. تأتي كاستجابة لأحد التوجهات العالمية المعاصرة للتقييم الدولي لأداء الطلاب في مجال القراءة.

٢. توجِّه أنظار المعلمين، والموجهين إلى عمليات فهم المقروء اللازمة للطلاب لاجتياز الاختبارات الدولية.

٣. تسهم في تحقيق أحد أهداف التنمية المستدامة، ورؤية مصر ٢٠٣٠م؛ من خلال الاشتراك في الاختبارات الدولية؛ لتقييم الطلاب، وزيادة قدرتهم على التنافس.

٤. تواكب الدعوة إلى التحسين؛ التي تتبناها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بجمهورية مصر العربية.

٥. تعد دعوة لمخططي مناهج اللغة العربية للاستفادة من نتائج اختبارات التقييم الدولية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحاضرة على المنهج الوصفي التحليلي في:

١. فحص الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد كل من: ماهية (PISA)، وأهدافها، وأغراض القراءة المستهدفة من نصوصها، وعمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختباراتها.

٢. تحليل إجابات الطلاب في الاختبار، وتفسير نتائجها، وتقديم توصيات الدراسة ومقترحاتها.

أداة الدراسة، ومادتاها التعليميتان:

(أ) أداة الدراسة:

١. اختبار (PISA) لطلاب الصف الثاني الإعدادي؛ في مجال القراءة.

(ب)المادتان التعليميتان:

١. كتاب الطالب لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA).

٢. دليل المعلم إلى تنمية عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA) لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

مصطلحات الدراسة:[٣]

برنامج تقييم الطلاب الدولي : Program for International Student Assessment (PISA)

هو برنامج دولي، تتبناه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)؛ الواقع مقرها في مدينة باريس بفرنسا؛ بهدف تقييم أداء الطلاب في عمر (١٥) عامًا في ثلاثة مجالات رئيسة؛ هي: القراءة، والرياضيات، والعلوم، وتعقد تلك الاختبارات كل ثلاث سنوات، ويتم التركيز في كل دورة على واحد من المجالات الثلاثة، من دون إهمال تقييم الطلاب في المجالين الآخرين.

---

[٣]توصلت الباحثة إلى التعريفين الإجرائيين لمصطلحي الدراسة؛ من خلال مراجعة الكتابات التربوية، وسوف يرد تعريف كل مصطلح – تفصيلًا – في موضعه من الدراسة.

فهم المقروء:

عملية تفاعل بين القارئ والنص؛ حيث يبدأ القارئ بتمثل البنية السطحية للنص المقروء، ويتفاعل معها، ويحللها وصولًا إلى المعاني الكامنة خلفها أو ما يسمى ببنية النص العميقة، ثم يحاول الدمج بين بنية معرفة النص، وبنيته المعرفية؛ منتجًا نصًا جديدًا موازيًا النص الأصل.

إطار الدراسة النظري:

تكون هذا الجزء من محورين؛ الأول يتناول تحليلًا للكتابات، والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير الدراسة المستقل؛ وهو اختبارات (PISA)؛ من حيث نشأتها، وأهدافها، والأدوات المستخدمة في جمع بياناتها، وأنماط النصوص المستخدمة فيها، أما المحور الثاني: فقد تناول عمليات فهم المقروء؛ والمهارات الفرعية المتضمنة في كل عملية.

أولًا: نشأة اختبارات (PISA):

ذكر **Orkodashvili (2018, p.228)** أن المنظمات الدولية تُجري تقييمات عالمية واسعة النطاق قائمة على الأداء؛ ومن تلك التقييمات: برنامج تقييم الطلاب الدولي : **(PISA)** الذي يعقد مرة واحدة كل ثلاثة أعوام منذ عام (٢٠٠٠م)؛ وهو اختبار دولي برعاية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، والتي مقرها بمدينة باريس بفرنسا؛ بهدف تقييم كفاءة الطلاب البالغين من العمر (١٥) عامًا–لأن الطلاب في هذا العمر يقتربون من نهاية التعليم الإلزامي في معظم دول منظمة التعاون والتنمية– في ثلاثة مجالات: القراءة، والرياضيات، والعلوم، مع التركيز على مجال واحد في كل مرة، وتخصص له ما يقرب من ثلثي وقت الاختبار من دون إهمال المجالين الآخرين، وقد شارك في اختبارات (PISA) أكثر من (٧٠) دولة منذ عام بدايتها وحتى الآن.

وأشار **Lewis (2020,p.17)** إلى أنه في الآونة الأخيرة، تضمنت **(PISA)** أيضًا تقييمات اختيارية لبعض المهارات التطبيقية؛ منها: حل المشكلات الإبداعية **(٢٠١٢م)**، ومحو

الأمية المالية (**٢٠١٢م، ٢٠١٥م، ٢٠١٨م**)، وحل المشكلات التعاونية (**٢٠١٥م**)؛ مما يدل على التطور المستمر لـ (PISA).

وأوضحت **عفاف يوسف هجرس (٢٠٢١م، ص. ٢٠١)** أن دراسة (PISA) تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف في الأنظمة التربوية المختلفة في عديد من دول العالم المشارِكة بها؛ لتحسين مخرجات التعليم، كما يركز على تحفيز الطلاب على التطبيق العملي للمعارف والمهارات التي تعلموها في مواقف جديدة غير مألوفة داخل المدرسة وخارجها؛ فالمجتمعات الحديثة لا تكافئ الأفراد على ما تعلموه؛ بل على ما يمكنهم أن يفعلوه بما تعلموه.

أهداف برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) :

حدد عديد من الدراسات أهداف (PISA)؛ مثل: **(2018,p.13) Skedsmo، (2019,p.306-307) Yang,& Fan ، عبد الله يوسف (٢٠٢٠م، ص. ١٥)، هيئة المعرفة والتنمية البشرية (٢٠٢٠م، ص.١٩)، (2020,p.3) Govorova,et al. ، Lewis (2020,p.19)، Alharbi, et al (2020,p.1-2) ، حسنية حسين عويس (٢٠٢١م، ص.٤٢)**؛ وتفصيلها كالآتي:

١. **تقييم أداء الطلاب:** حيث تهدف (PISA) إلى تقييم المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الإلزامي في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ بحيث يقيِّم الاختبار- بشكل منهجي - ثلاثة مجالات للمعرفة؛ هي: القراءة والعلوم والرياضيات، ويجرى التقييم مرة كل ثلاث سنوات في أحد المجالات بشكل معمق.

٢. **توفير قاعدة بيانات ومعلومات واسعة عن أداء المدارس في الدول المشارِكة بشكل يدعم إصلاح التعليم، وتقييم جودته:** فتعد دراسات التقييم الدولي واسعة النطاق من

أهم الأدوات التي تتبناها بعض الدول المتقدمة؛ لأنها توفر بيانات عالية الجودة تدعم إصلاح التعليم، كما أنها توفر البيانات التي تحدد مستويات أداء الطلاب التي يمكن مقارنتها مع نظرائهم في الدول ذات مستويات التنمية المتشابهة أو المختلفة. وتهدف دراسات التقييم هذه إلى تقييم جودة نظام تعليمي، يهدف إلى إعداد الطلاب للمستقبل من خلال ربط البحث والسياسة والممارسة، وهي تستند إلى فكرة (فرصة التعلم) واستكشاف الروابط بين المنهج المقصود، والمنهج المنفذ، والمنهج الدراسي المحقق.

٣. **توجيه السياسات التعليمية، واتخاذ القرارات:** حيث صارت تقييمات برنامج (PISA) على مدار خمسة عشر عامًا ماضية جهة فاعلة في مناقشات سياسات التعليم الدولية؛ والتي تصدر في كتيب خاص بالنتائج عقب كل دورة.

أغراض القراءة في (PISA) :

حددت أطر **PISA (2018, p,.37)** ، **OECD (2019, p,.33-36)** أغراض القراءة في هذا البرنامج فيما يأتي:

١. **تحديد موقع المعلومات:** وهي مهارة تقيس قدرة الطالب علي: الوصول للمعلومات الموجودة في النص واستخلاصها؛ حيث يقاس مدى تمكن الطالب من جمع المعلومات في نص محدد؛ سواء أكانت هذه المعلومات تفهم مباشرة من النص، أم تفهم ضمنيًا؛ من خلال استيعاب النص.

٢. **الفهم:** وفي هذا المجال تقاس قدرة الطالب على:

- تحليل العلاقات والروابط بين أجزاء النص الواحد وتفسيرها؛ كتفسير الروابط المختلفة بين جمل النص، وفقراته.

- فهم الروابط والصلات بين النصوص المختلفة؛ كالمقارنة بين نصين يحملان الفكرة ذاتها، أو فكرتين متناقضتين.
- استنتاج الفِكَر الرئيسة، والجزئية في النصوص.

٣. **التأمل، والتقييم:** ويقيس قدرة الطالب على:

- تأمل النص المقروء، واستنتاج مغزاه.
- إصدار حكم على جودة النص؛ من خلال خبراته – أي: الطالب – التراكمية.
- تقييم النص، وربط المعلومات التي يحويها النص بمعارفه – أي: الطالب – وخبراته، وتصوراته.

الأدوات المستخدمة في جمع البيانات في برنامج (PISA) :

ذكر **Lewis (2020. P. 19)** أنه فضلاً عن تركيز برنامج PISA على تقييم أداء الطلاب فإنه يشمل – أيضًا – استبانات خاصة بالطلاب، ومديري المدارس؛ للحصول على معلومات سياقية بشأن عوامل معينة داخل المدرسة وخارجها؛ التي تؤثر في تعلم الطلاب؛ مثل: خلفية الطلاب الاجتماعية والاقتصادية، ومهن الوالدين، واتجاهات الطلاب نحو تعلم القراءة والرياضيات والعلوم، والبيئة المدرسية؛ بما في ذلك: التمويل، والموارد المدرسية، وتسجيل الطلاب، ونوع المدرسة، وهيكل المدرسة التنظيمي.

أنماط النصوص في اختبارات (PISA):

للنصوص أنماط منوعة ومختلفة؛ وقد عرَّفها **محمد حسن المرسي، وآخرون (٢٠١٩م، ص. ٨٣)** بأنها: نصوص متنوعة، تعبر عن سياقات متعددة؛ بما يتناسب مع هدف الخطاب، ونوعية المخاطب، وخصائصه.

وعرَّفها **Aouladomar,f& Saint-Dizier,p (2006. P.15-2)** بأنها: الطريقة التي ينتهجها الكاتب في إعداد نصه؛ ويتحدد من خلال وجود مجموعة من المؤشرات التي بموجبها يساعد الكاتب القارئ على معرفة النص.

تتكون اختبارات (PISA) الدولية من أنماط متعددة من النصوص؛ ومنها:

أولًا: النص السردي:

هو النمط الذي يتضمن ذكر سلسلة من الأحداث؛ سواء أكانت وهمية أم خيالية؛ فالحكاية هي المادة الأولية التي تبنى منها السردية؛ وتقدم بواسطة اللغة **(صالح إبراهيم، ٢٠٠٢م، ص. ١٢٤)**.

وعرَّفه **أنطوان طعمة، وآخرون (٢٠٠٦م، ص. ٦٩)** بأنه: النص الذي يختص بذكر حدث، أو سلسلة من الأحداث، في إطار زماني ومكاني، تحكمها علاقات متداخلة، وتحققها شخصيات تتعرض عادة إلى مشكلة، أو تحاول تحقيق هدف ما، ويُعد النمط الغالب على كتب القراءة المدرسية.

وعرفته **OECD (2018, p., 36)** بأنه: ذلك النوع من النصوص الذي يُعنى بذكر الأحداث؛ حيث يجيب – عادة – عن الأسئلة بمتى؟ وبأي تسلسل؟ ولماذا؟ مثل: تصرف الشخصيات في القصص، ويمكن للنص السردي أن يكون رواية، أو قصة قصيرة، أو مسرحية، أو سيرة ذاتية.

بنية النص السردي:

حدد **حميد لحمداني (٢٠٠٠م، ص. ٥٣٠)** بنية النص السردي فيما يأتي:

١. المقدمة: وتشمل عرضًا تمهيديًّا؛ لإثارة انتباه القارئ، وتحديد الموضوع.
٢. العرض: ويتم فيه عرض الحركة الزمانية للأحداث من بدايتها، وحتى النهاية.

٣. الخاتمة: وتشمل النتيجة، أو الحل للأحداث والصراعات؛ التي حدثت في مرحلة العرض.

خصائص النص السردي:

بالرجوع إلى الدراسات، والكتابات التربوية السابقة عن النصوص السردية – مثل: **حميد لحمداني (٢٠٠٠، ص. ٥٣٠)، عبد الرحيم الكردي (٢٠٠٥م، ص١٥)، محمد الأخضر صبيحي (٢٠٠٨م، ص. ١١٠)، محمد حسن المرسي (٢٠١٩م، ص.٩١)** – يمكن تحديد خصائص النص السردي فيما يأتي:

١. تقديم الموضوع بشكل فردي تمامًا، وقد يشارك فيها القاص على نحو ما.
٢. يستمد النص السردي مادته من المجتمع، ويعبر عنه.
٣. عرض الأحداث في تسلسل زمني منطقي.
٤. تتكون بنية النص السردي من مقدمة، وحبكة أو مشكلة، ثم الخاتمة؛ التي تتضمن حل المشكلة.
٥. يعتمد – بشكل كبير– على استخدام الروابط الدالة على تسلسل الأحداث؛ مثل: (فجأة، بعد ذلك، ثم، ...).
٦. يمكن أن يتضمن النص وصفًا لأحداث، وأشخاص، وحوار.
٧. يغلب على النص السردي كثرة استخدام الأفعال الماضية، والجمل الخبرية.

ثانيًا: النص الإقناعي:

عرَّفه **محمد الأخضر صبيحي (٢٠٠٨م، ص. ١٠٨)** بأنه: النص الذي يطرح فيه الكاتب أو المتكلم قضيته مؤيدةً بالحجج، يكون القصد منها إما تغيير اعتقاد، أو رأي يفترض وجوده عند المتلقي؛ لمعارضته، أو استمالته، أو تدعيمه.

وعرفته **OECD (2018, p. 36)** بأنه: نوع من النصوص يعرض العلاقة بين المفهومات، ويعرض الآراء المختلفة، ووجهات النظر؛ مدعمة بالحجج، والبراهين، وغالبًا ما يجيب عن أسئلة لماذا؟ ومن أمثلته: النصوص المعلقة على فيلم ما، أو موقع إلكتروني، أو قضية عامة.

وعرَّفه **محمد حسن المرسي (٢٠١٩م، ص. ٨٧)** بأنه: النص الذي يهدف الكاتب منه إقناع القارئ بوجهة نظره، ويعتمد على القياس، والمنطق، والتتابع في الفِكَر، وإثارة العواطف؛ لاستمالته، ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين.

بنية النص الإقناعي:

ذكرت **الشيماء السيد عبد الجواد (٢٠١٨م، ص.١٠٠)** أن للنص الإقناعي بنية، تعبر عن رأي محدد تبناه الكاتب، وحاول بثه إلى المتلقي؛ رغبة منه في إقناعه به، وإشراكه معه في هذا الرأي؛ داعمًا ذلك بالأدلة، والأمثلة، والأسانيد المنطقية.

وأشار **عمر بوحملة (٢٠٢١م، ص.١٣)** إلى أن النص الإقناعي يعتمد على أساليب النفي، والإثبات، والتوكيد، وضمائر المتكلم، المفرد وأحيانًا الجمع؛ ليضم الكاتب إليه من يؤيده في الرأي، ويستخدم ضمير الغائب؛ للإيحاء بأن غالبية الناس تؤيد رأيه، وأدوات الربط المنطقية المتعلقة بالسبب والنتيجة، أو تلك التي تفيد التعارض والتوكيد.

خصائص النص الإقناعي:

بالرجوع إلى الدراسات، والكتابات التربوية السابقة عن النصوص السردية؛ مثل: **عبد الباسط عيد محمد (٢٠١٣م، ص. ٤٣)، حمدي منصور جودي (٢٠١٧م، ص. ٢٦-٢٧)، محمد حسن المرسي (٢٠١٩م، ص.٩١)**، يمكن تحديد خصائص النص السردي؛ حيث تتمثل في الآتي:

١. استخدام الروابط المنطقية، والمعنوية؛ فقد يلجأ الكاتب إلى استخدام الدين؛ لإقناع القارئ بآرائه.
٢. الاعتماد في عرض النص على الأسباب والنتائج، مع كثرة استخدام الأدلة، والحجج، والبراهين.
٣. كثرة استخدام الجمل الاسمية، والأفعال التي تدعم عمليات التفكير للتعبير عن الرأي مباشرة، وتقديم الرأي الشخصي بشكل غير مباشر.
٤. اعتماد الربط بين الجمل الرئيسة والفرعية على الربط الجملي السببي، والشرطي، والتعاقبي، والاستدراكي.

ثالثًا: النص الإخباري:

هو النمط المستخدَم في النصوص ذات الطابع الاجتماعي، أو السياسي، أو العلمي؛ حيث يعرض فيه الكاتب المعلومات، والأخبار، وتكثر فيه الشروحات، والتفسيرات، واستخدام أساليب الإجابة عن أسئلة: ماذا؟ كيف؟ متى؟ أين؟ لماذا؟ ويهدف هذا النوع من النصوص إلى إيصال معلومات عن حادثة، أو مسألة ما وشرحها، وتوضيحها بحيادية من دون إبداء الرأي الشخصي فيها.

وأشار **جميل حمداوي (٢٠١٥م، ص.١٦٩)** إلى أن النمط الإخباري لابد من أن يكون موضوعيًّا في رصد الأخبار وتحليلها، وبيان مصادر الخبر، والابتعاد عن الأيديولوجيا، أو مناصرة فئة أو نقابة أو حزب أو طائفة سياسية أو عرقية أو دينية ما؛ بل ينبغي أن تكون الحقيقة من أجل الحقيقة، فيكون الخبر صادقًا لا يراد منه غير الإخبار؛ لا مصلحة أخرى ذاتية، ولا موضوعية.

وتتحدد بنية النص الإخباري- كما **ذكر عبد الحميد بوترعة (٢٠٢١م، ص. ٥٧٧-٥٧٨)**- في إجابته عن أسئلة ستة؛ وهي: من؟ أين؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ متى؟

خصائص النص الإخباري:

أشار **قارة مصطفى نور الدين (٢٠١٠م، ص.٥٨)** إلى بعض خصائص النص الإخباري؛ منها:

١. مقصده الأساس: الإعلام أو الإخبار بالوقائع ، والأحداث.
٢. استخدام لغة موضوعية من دون إبداء رأي، ولا تحيز الكاتب.
٣. التركيز على ذكر الوقائع، والأخبار من دون تفسيرات كثيرة؛ فإن كثرت التفسيرات تحول النص إلى النمط التفسيري.
٤. الاعتماد على أفعال الاستنتاج، والوصف، والملاحظة.
٥. استخدام ضمائر الغائب.

وأشارت دراستا كل من: **عبد الله الصارمي، وعلي إبراهيم (٢٠٠٤م)، ومحمد حسن المرسي، وآخرون (٢٠١٩م، ص. ٨٣)** إلى وجود علاقة قوية بين نمط النص، والقدرة على فهم المقروء؛ حيث يؤثر نوع النص في فهم المقروء، واستيعابه؛ لأن القراءة ليست عملية استقبال فحسب؛ بل عملية إنتاج أيضًا؛ فالمعني ليس كامنًا في النص؛ وإنما يُستخلَص من خلال تفاعل القارئ مع النص؛ لذا أوصت الدراستان بضرورة تنويع النصوص للطلاب.

وأشارت دراسة **Perkins, R. (2011, p.4)** إلى تفضيل الطلاب الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالنصوص السردية المتضمنة في اختبارات **PISA** عن النصوص الإخبارية، والإقناعية؛ وهذا يؤكد تأثير نمط النص في فهم المقروء.

وتتضمن اختبارات **(PISA)** مجموعة متنوعة من النصوص حددتها **وزارة التربية والتعليم بالإمارات (٢٠١٥، ص.٧-١٠)** فيما يأتي:

جدول رقم (١): أنواع النصوص المتضمنة في اختبارات (PISA)

شكل النص.	• مطبوع. • إلكتروني.
تدخل القارئ في بناء النص، وتركيبه.	• نصوص قابلة للتعديل، والإضافة. • نصوص غير قابلة للتعديل، والإضافة.
طريقة عرض النص.	• نصوص ممتدة؛ كالمقالات، والقصص. • نصوص غير ممتدة؛ كالجداول، والرسوم البيانية. • نصوص مركبة؛ نص مرفق به جدول، أو رسم بياني.
أنواع النصوص.	• إخباري. • سردي. • إقناعي.

أنماط الأسئلة في اختبارات (PISA):

تتنوع أنماط الأسئلة في اختبارات (PISA) – كما ورد في إطار **PISA 2018 (OECD, 2019, p. 48-53)** – بين:

جدول رقم (٢): أنماط الأسئلة في اختبارات (PISA)

الاختيار من متعدد.	• تتطلب الإجابة عنها من بين أربعة إلى خمسة خيارات للإجابة.
المقال القصير.	• الإجابة عنها محددة، وقصيرة.
المقال ذو الإجابات المقيدة (المغلقة).	• في هذه النوعية من الأسئلة توضع قيود على الإجابة المطلوبة.
المقال ذو الإجابات الحرة	• تتطلب الإجابة عنها: القدرة على الانطلاق في الكتابة والابتكار

(المفتوحة).	والتنظيم، وبناء نص متكامل في بعض الأحيان، وتعتمد هذه الأسئلة على العمليات الذهنية التي وظفها الطالب؛ للإجابة عن السؤال.

مستويات إتقان القراءة في (PISA):

تُعِد (PISA) تقارير عن مستويات أداء الطلاب في الاختبارات؛ باستخدام البيانات والإحصاءات المدققة – كما ذكرت **OECD (2018,p.,39-40)، ووزارة التربية والتعليم بالإمارات (٢٠١٥م، ص.١٥-١٧)** – وبما أن البيانات والإحصاءات التي تقدمها (PISA) لا تعطي معلومات ولا تفاصيل عن المهمات التي ينجزها الطلاب ضمن اختبارات (PISA)؛ لأنها عبارة عن أرقام ونسب مئوية؛ لذلك وصفت (PISA) مستويات أداء الطلاب في هذه الاختبارات ونتائجهم؛ عن طريق عبارات وصفية مدققة، يتم فيها الربط بين نتائج تحصيل الطلاب بالاختبار بكفاءتهم ومستوى إتقانهم المهارات؛ وفق المجالات الثلاثة للقراءة (تحديد موقع المعلومات، الفهم، والتأمل والتقييم).

حيث تصنَّف مستويات إتقان القراءة إلى ستة مستويات أساسية، مع قياس الأداء في كل مستوى، وقد عمدت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) – من خلال اختبارات (PISA) – إلى وضع وصف محدد للأداء، وللمهمات التي يجب أن ينجزها الطالب في كل مستوى.

جدول رقم (٣): مستويات إتقان القراءة في (PISA):

المجال الفرعي للقراءة	تحديد موقع المعلومات	الفهم	والتأمل والتقييم
مستوى الإتقان	توصيف المهام		
المستوى السادس (6)	• تقديم فهم شامل عن النص المقروء. • القدرة على استرجاع المعلومات من النص. • استنتاج المعلومات ذات الصلة بمحتوى ومضمون النص المقروء. • التمكن من تنظيم المعلومات وفق تتابعها في النص. • الوصول إلى المعلومات التي تمثل سياق نصي غير مألوف.	• دمج المعلومات في أكثر من نص. • إجراء عديد من الاستنتاجات والمقارنة التفصيلية بين أفكار متعددة. • التمكن من التعامل مع الفِكَر غير المألوفة في النص المختلف في المحتوى والشكل. • إدراك العلاقات بين مفردات النص وعباراته وفقراته. • القدرة على تقسيم النص المقروء إلى عناصره الرئيسة وإدراك مضمون النص وتفاصيله.	• تأمل وتقييم الفِكَر المطروحة في النص المقروء. • تحديد مدى جودتها واستنتاج التحديات الموجودة في المادة المقروءة؛ والتي تفتح المجال أما القارئ لاكتشاف ما وراء النص من معان متضمنة في السياق. • استنتاج العلاقات بين الفِكَر في نص واحد، أو في عدة نصوص. • القدرة على تقييم الآراء ووجهات النظر المطروحة ضمن النص، مع القدرة على تحليل ملامح النص الرئيسة.

المجال الفرعي للقراءة	تحديد موقع المعلومات	الفهم	والتأمل والتقييم
مستوى الإتقان	توصيف المهام		
المستوى الخامس (5)	• استرجاع المعلومات من النص المقروء. • استنتاج المعلومات ذات الصلة بمحتوى النص ومضمونه. • القدرة على تنظيم المعلومات وفق تتابعها في النص. • الوصوص إلى المعلومات التي تمثل تحديًا واضحًا أما الطلاب.	• الاستدلال على المعلومات ذات الصلة بالنص المقروء. • التمكن من التعامل مع الفِكَر غير المألوفة في النص والمختلفة من حيث المحتوى والشكل. • إدراك العلاقة بين مفردات النص وعباراته وفقراته. • إدراك مضمون النص وتفاصيله.	• تأمل وتفسير رموز النص التي تعكس فهمًا حقيقيًا له يمثل الربط بين معاني الجمل في السياق الواحد. • توقع ما يمكن أن يترتب على أفكاره من نتائج. • إظهار فهم عميق لملامح النصوص البسيطة والمعقدة. • يكون قادر على نقد النص نقدًا مبنيًا على المقارنة والموازنة بين أفكار النص ذاته، أو بين أفكار النص ونصوص أخرى مختلفة.
المستوى الرابع (4)	•استرجاع المعلومات من النص المقروء. • استنتاج المعلومات ذات الصلة بمحتوى النص	• الاستدلال على المعلومات ذات الصلة بالنص المقروء. • التمكن من التعامل مع	• إظهار فهم متعمق للنصوص الطويلة أو المعقدة. • القدرة على تحليل

المجال الفرعي للقراءة	تحديد موقع المعلومات	الفهم	والتأمل والتقييم
مستوى الإتقان	توصيف المهام		
	ومضمونه. • جمع معلومات لفظية وبيانية، والتعامل مع المعلومات التي تمثل تحدي واضح أمام الطلاب.	الفِكَر غير المألوفة في النص، والمختلفة من حيث المحتوى والشكل. • تفسير المعنى الضمني لفقرة ما ضمن نص محدد مع تفسير المعنى العام للنص ذاته. • التعامل مع الفِكَر الغامضة وغير المباشرة في النص.	النصوص تحليلًا نقديًا مبنيًا على المقارنة والموازنة بين أفكار النص.
المستوى الثالث (3)	• استرجاع المعلومات من النص المقروء. • استنتاج المعلومات ذات الصلة بمحتوى النص ومضمونه. • التعامل مع المعلومات التي تمثل تحدي واضح أمام الطلاب.	• القيام بمهام تفسيرية كفك بعض رموز النص؛ لتحديد الفكرة الرئيسة فيه، وتفسير العلاقات القائمة بين بعض عبارات النص. • إجراء بعض المقارنات بين النصوص، ويمكن أن يواجه صعوبة في الاستدلال على	• القيام بمهام قرائية تأملية تتضمن الربط والمقارنة بين بعض ملامح النصوص ذات المحتوى المألوف.

المجال الفرعي للقراءة	تحديد موقع المعلومات	الفهم	والتأمل والتقييم
مستوى الإتقان	توصيف المهام		
		المعلومات ذات الصلة بالنص فتكون غير ظاهرة له.	
المستوى الثاني (2)	• استرجاع معلومة أو معلومتين من النص المقروء. • التعامل مع المعلومات التي تمثل تحدي واضح أمام الطلاب.	• تعرف الفكرة الرئيسة في النص، وفهم بعض علاقات النص سواء على صعيد الشكل أو المحتوى (السياق أو المضمون). • تفسير معنى السياق ضمن جزء محدد من النص، ويكون استدلاله على المعلومات ذات الصلة بالنص منخفض جدًا.	• القيام بمهام قرائية تأملية تتضمن الربط والمقارنة بين بعض ملمح واحد في النصوص ذات المحتوى المألوف معتمدًا على خبراته الشخصية.
المستوى الأول (أ)	• تحديد معلومة واحدة مستقلة أو أكثر من معلومة صريحة في النص المقروء. • التعامل مع المعلومات الواضحة أو التي تمثل تحديًا بسيطًا.	• معرفة الموضوع الرئيس للنص، والغرض العام منه. • القدرة على الربط البسيط بين المعلومات البسيطة في النص المقروء.	• يتمكن من القيام بالمهام القرائية التي لها علاقة وثيقة بالنص ولا تحتاج إلى الكثير من المقارنات والاستنتاجات،

المجال الفرعي للقراءة	تحديد موقع المعلومات	الفهم	والتأمل والتقييم
مستوى الإتقان	توصيف المهام		
		• يستطيع التعامل مع المعلومات الواضحة أو التي تحوي تحديًا بسيطًا.	وتعتمد على الربط البسيط بين المعلومات في النص.
المستوى الأول (ب)	• تحديد معلومة صريحة في نص بسيط . • الربط بين معلومتين واضحتين في النص. • ليس لديه القدرة على الوصول إلى معلومات فيها تحدٍ.	• يمكنه التعامل مع نص قرائي بسيط فيه تكرار للمعلومات، وفيه صور ورموز مألوفة له. • المعلومات المطروحة في النص لا تحمل أي تحدي معرفي أو مهاري للطالب؛ لذلك يمكنه هذا المستوى أن يقوم بالربط بين المعلومات الواضحة والصريحة في النص المقروء.	• البيانات غير كافية لتحديد مستوى الأداء القرائي في هذا المجال.

وفي ضوء ما سبق، ولكون طلاب عمر (١٥) عام – المستهدفين من دراسة **PISA**– يمثلون أغلب طلاب المرحلة الإعدادية، والتي تمثل مرحلة نهاية التعليم الإلزامي؛ يجب العناية بتشجيعهم على القراءة، وتعويدهم تنويع أنماط مقروءاتهم؛ بحيث تتضمن النصوص السردية، والإقناعية، والإخبارية؛ بحيث تتوافق مع أنماط النصوص المقدمة في **(PISA)**.

المحور الثاني: فهم المقروء: تعريفه، مستوياته، وعملياته اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA):

يعد الفهم الغرض الرئيس من القراءة؛ فالقراءة من دون فهم قد لا تعني شيئًا. ونظرًا لأهمية فهم المقروء؛ فقد حظى بالعناية من وزارة التربية والتعليم؛ فجعلته هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ حيث نصت أهداف تعليم القراءة على ضرورة فهم الطالب المعنى العام، والمعنى التفصيلي والضمني من السياق، وأن يضع عنوانًا مناسبًا لفقرة قرأها، وأن يلخص ما يقرأ محددًا الفِكَر الأساسية بها، وأن يتعود إبداء رأيه فيما يقرأ، وأن يعي المقروء والسياق الوارد فيه. **(وزاة التربية والتعليم، ٢٠٠٨م، ص. ٦٨-٦٩).**

وقد عرَّفه **ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠م، ص. ٣١)** بأنه: عملية ذهنية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ؛ من خلال امتلاك محتوى مقروء؛ لاستخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

وعرَّفه **حسن سيد شحاتة، ومروان أحمد السمان (٢٠١٢م، ص. ٨٤)** بأنه: عملية ذهنية معرفية، يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني الضمنية التي يتضمنها النص المقروء – نثرًا، أو شعرًا –اعتمادًا على خبراته السابقة؛ من خلال ربطه بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطًا يعتمد على عمليات: التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بفهمه الإبداعي؛ حتى يتمكن من بناء المعنى من النص؛ من خلال تفاعله معه.

وعرَّفه **فتحي علي يونس (٢٠١٤م، ص. ٢٦٥)** بأنه: الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، وتنظيم الفِكَر المقروءة، وتذكر هذه الفِكَر ، واستخدامها في ألوان نشاط مستقبلية.

وعرَّفته **هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠١٨م، ص. ١٢)** بأنه: تفاعل القارئ مع النص المقروء؛ بما يمكنه من بعض المهارات؛ كاستنتاج معاني الكلمات من السياق، والتمييز بين الفِكَر التي يتضمنها النص، وتحديد فكرته العامة، واستنتاج الفِكَر الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، وتحديد الهدف الذي يرمي إليه الكاتب؛ من خلال النص.

وبتحليل تلك التعريفات نجد أن فهم المقروء لا يحدث للمتعلمين دفعة واحدة؛ بل يمر في مراحل وخطوات متدرجة ومتنوعة؛ حيث يبدأ المتعلم بقراءة البنية السطحية للنصوص؛ محاولًا فهمها واستيعابها بشكل مدقق، ثم يدرك ما وراء هذه البنية السطحية من معان ودلالات سواء كانت ضمنية أو صريحة، تساعده على استخلاص النتائج والفِكَر ، ثم يصل إلى البنية العميقة للنصوص أو المعنى؛ ليكون هو رأيًا، أو يحل مشكلة، أو يبدع جديدًا.

أهمية فهم المقروء، وعناصره:

أكد **إياد إبراهيم عبد الجواد (٢٠١٧م، ص. ٣٥٠)** أن أهمية فهم المقروء تنبع من أهمية القراءة ذاتها؛ فهو يساعد الطالب في الإفادة من المقروء بأفضل صورة ممكنة، كما يساعده في التمكن من مهارات اللغة، ويزيد من إدراك العلاقة بين الأسباب والنتائج، واستنتاج الأدلة، واستخدام المقروء في السياق أو في الحوار مع الآخرين؛ بما يحقق التفوق، كما يسهم في تعزيز الشخصية القادرة على طرح الأدلة والبراهين الواقعية في الموقف التعليمي والحواري والحيوي.

ونظرًا لأهمية فهم المقروء وضرورة تنمية مهاراته فقد ناله عناية كبيرة من الباحثين؛ حيث أجري عديد من الدراسات التي تناولت فهم المقروء من زوايا مختلفة:

- حيث أكدت دراسة **بثينة عبد الله سعيد (٢٠٠٩م)** على أن الهدف الأساس من كل قراءة هو الفهم، فقراءة بلا فهم لا معنى لها، بل لا تعد قراءة بمضمونها الصحيح، وينتج عن هذا الفهم تشكيل منظومة معرفية يستدعيها القارئ وقت الحاجة إليها سواء أكان ذلك

من خلال المواقف التعليمية التي تصادفه أو غيرها من المواقف الحياتية، الأمر الذي يتطلب من القارئ القيام بعديد من العمليات؛ منها: الشرح، والتفسير، والتحليل، والتعليل، واستنتاج المعاني الضمنية والصريحة، وترتيب الجمل، وفهم معاني الكلمات، واستنتاج الفكرة العامة.

- وكذلك أشارت دراسة **وفاء محمد مبارك (٢٠١٤)**. إلى أن فهم المقروء يضم ثلاثة عناصر: القارئ، والنص، والتفاعل بين القارئ والنص، وتبعًا لهذا التفاعل يتحدد نوع فهم المقروء، فإذا قصد القارئ الوقوف على أفكار النص وتفصيلاته، فإنه سيفهمها فهمًا حرفيًا، أما إذا أعمل فكره في النص ليفسره ويشرحه ويقرأ ما بين سطوره، فإنه سينتقل إلى مستوى أعلى من الاستيعاب يسمى الفهم التفسيري، ويمكن أن يتفاعل مع النص بشكل أعمق يؤهله لمقارنة ما يقرأ مع غيره من النصوص، وإصدار أحكام على دقة الفِكَر وملاءمتها ليصل إلى مستوى فهم المقروء الناقد، أما إذا تفاعل مع النص بشكل يتطلب منه الاستجابة للنص بمشاعره فقد انتقل إلى مستوى الفهم الإبداعي.
- وعدَّه **بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٦م، ص. ٢٤)** المهارة الثانية من مهارات القراءة؛ فالهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وربط الخبرة بالرمز أمر ضروري؛ لأن هذا أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، ويستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع؛ ومن ثم لم يعد الأفراد في حاجة إلى القراءة وحدها؛ بل ازدادت حاجاتهم إلى فهم ما يقرأون، وصولًا إلى تعزيز مهارات التواصل: الشفهية، والتحريرية الممثلة في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف، والمجلات، والكتيبات التعليمية، وكذلك القدرة على التواصل بشكل فاعل مع ما يتم تعلمه من القراءة.

- وعدَّته **الشيماء السيد عبد الجواد (٢٠١٨م، ص. ٩٢-٩٣)** عملية تفاعل بين القارئ والنص؛ حيث يبدأ القارئ بالنص، وتمثل بنيته السطحية؛ محاولًا اختراقها، والنفاذ إلى البنية العميقة الكامنة وراءها، وهو- في ذلك- يكون شبكة من العلاقات بينه وبين النص، وبينه وبين ذاته؛ حيث يجري حوارًا مع ذاته في ضوء ما تمثله من النص، فيدمج نتاج هذا التمثل مع بنيته المعرفية؛ وهنا يحدث الفهم الذي -كما ذكر سلفًا- يختلف؛ وفقًا لاختلاف المعارف السابقة لدى القراء، والسياقات، والمناخ الذي تجرى فيه عملية القراءة؛ فضلًا عن اختلاف بنيه النص ذاته.

وذكر **(سليمان عبد الواحد يوسف، ٢٠١٠م، ص. ٣١٤-٣١٥)** أن النظريات البنائية للقراءة تقترح أن فهم المقروء يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية:

١. القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدراته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء، والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنئطة العقلية الأخرى.

٢. النص موضع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

٣. **السياق:**

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختيارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على فهم المقروء لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.

مستويات فهم المقروء:

يتضمن فهم المقروء مجموعة من المستويات المتدرجة في صعوبتها، وفي المهارات المتضمنة في كل مستوى، وقد قسم كل من: **محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٢م، ص.٢١٥-٢١٨)، إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٤م، ص.١٥٥-١٥٨)، ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠م، ص.٨١-٨٣)، حاتم حسين بصيص (٢٠١١م، ص.٦٢-٦٦)، إيمان محمد صبري (٢٠٢٠م، ص.٢١)** فهم المقروء إلى مستويات عدة؛ وبيان ذلك فيما يأتي:

١. **الفهم الحرفي:** وهو أدنى المستويات، ويطلق: عليه قراءة السطور، ويُعنى بقدرة القارئ على فهم الفِكَر المصرح بها بشكل مباشر داخل النص، وهذا المستوى يركز فيه القارئ على فهم المعنى السطحي الظاهر للرسالة اللغوية؛ فالقارئ يجيب – من خلال النص– عن السؤال الآتي: ماذا يقول المؤلف؟

ويتضمن الفهم الحرفي مجموعة من المهارات الفرعية؛ مثل:

- تحليل الكلمة إلى جذرها اللغوي.
- التمييز بين السوابق واللواحق في الكلمة.
- تحديد المعنى المعجمي للكلمات.
- فهم المعنى السياقي للكلمات والجمل الواردة في النص.

- معرفة الفِكَر الرئيسة، والفِكَر الفرعية الواردة في النص.
- تحديد المعلومات والحقائق الواردة في النص.
- تحديد الترتيب الزماني والمكاني للمعلومات الواردة في النص.

٢. **الفهم التفسيري (الاستنتاجي):** ويطلق عليه: قراءة ما بين السطور، ويُعنى بالمعاني العميقة الكامنة خلف كلمات النص، وينبغي للقارئ فيه فهم قصد المؤلف، والغوص في أعماق النص؛ لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، والوصول إلى المعاني العميقة للنص، وما يتطلبه ذلك من فهم ما بين السطور؛ من خلال ربط القارئ بين بنية النص، وبنيته – هو– المعرفية والدمج بينهما، ويتضمن الفهم التفسيري مجموعة من المهارات الفرعية؛ مثل:

- تعرُّف فِكَر الكاتب، ورأيه.
- تحديد المعاني المجازية في النص.
- تفسير المشاعر والأحاسيس الواردة في النص.
- تحليل الشخصيات الواردة في النص.
- تمييز الفكرة المحورية للنص.
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج العلاقات في النص؛ كالسبب والنتيجة.
- وضع عنوان معبر عن موضوع النص.
- استنتاج الهدف العام النص.

٣. **الفهم الناقد:** ويطلق عليه: قراءة ما وراء السطور، ويُعنى بقدرة القارئ على إصدار أحكام على المقروء، وقيمته، وصحته، والاستجابة لها سواء بالقبول أو الرفض، ويعتمد على القراءة الجيدة للمستويين: الحرفي، والتفسيري. ويجب على القارئ امتلاك القدرة على معرفة هدف المؤلف، ووجهة نظره، وتمييز الحقيقة من الرأي، ويمكن طرح أسئلة؛ مثل:

ما رأيك؟ ما موقفك؟ ما حكمك؟ ويتضمن الفهم الناقد مجموعة من المهارات الفرعية؛ مثل:

- التمييز بين الفِكَر الرئيسة والفرعية.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية.
- تكوين رأي خاص بشأن القضايا الواردة في النص.
- التمييز بين الفِكَر الشائعة والمبتكرة.
- تحديد مدى منطقية الفِكَر وتسلسلها.
- الحكم على مدى مصداقية الكاتب.
- الحكم على الصياغة اللغوية للنص.
- تحديد التناقضات الموجودة بالنص.
- المقارنة بين النص، ونص آخر للمؤلف نفسه.

٤. **الفهم التذوقي:** ويعنى بقدرة القارئ على تحديد الحالة الشعورية النفسية بالنص، والاحساس بمشاعر المؤلف وانفعالاته؛ ويتضمن الفهم التذوقي مجموعة من المهارات الفرعية؛ مثل:

- التمييز بين الصور البيانية الواردة في النص.
- المفاضلة بين التعبيرات الأدبية المستخدمة في النص، وغيرها المتناولة لنفس موضوع النص.
- تحليل الصور البيانية إلى عناصرها.
- التمييز بين الأسلوب الخبر والإنشائي.
- التمييز بين الأسلوب العلمي والأدبي.
- شرح الحالة النفسية الشعورية لمؤلف النص.

- تحديد دلالة الألفاظ المكررة الواردة في النص.
- تحديد القيم الواردة في النص.

٥. **الفهم الإبداعي:** وهو أعلى مستويات الفهم، ويُعنى بقدرة القارئ على إنتاج نص موازٍ النص الأصل؛ متضمنًا فكره، وخبراته الشعورية، وقيمه؛ ولكن بأسلوب القارئ؛ فهو مستوى متقدم من الفهم يتطلب من القارئ الابتكار؛ ويتضمن الفهم الإبداعي مجموعة من المهارات الفرعية؛ مثل:

- ذكر أكبر عدد ممكن من المرادفات للكلمات الواردة في النص.
- تصنيف المعلومات الواردة في النص.
- ابتكار حلول للمشكلات الواردة في النص.
- إعادة ترتيب النص ترتيبًا جديدًا.
- وضع عنوانًا أصيلًا للنص.
- التعبير عن النص في صورة جداول، ورسومات.
- توليد فِكَر جديدة من النص.
- توقع نهايات مختلفة للنص.

عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA):

لفهم مختلف أنواع النصوص الواردة في إختبارات (PISA) الدولية على القارئ إجراء ثلاث عمليات رئيسة؛ متدرجة في صعوبتها، وعمقها – **كما أوضحت (OECD,2019,p.33-37)** – منها ما يركز على المعلومات الصريحة الظاهرة الورادة في النص، ومنها ما يدفع القارئ إلى الدمج بين خبراته المعرفية، وبنية معرفة النص، واستنتاج المعنى العميق الكامن خلف بنية النص السطحية؛ والذي لم يصرح به المؤلف، ومنها ما يستدعي التأمل في النص، وإصدار أحكامً عليه؛ وتفصيل هذه العمليات فيما يلي:

١. تحديد موقع المعلومات:

أولى العمليات المعرفية في مجال القراءة (ومعروفة في الأطر السابقة بالوصول للمعلومات، واسترجاعها)، وهي عملية تقيس قدرة القارئ على تحديد المعلومات الواردة في النص بتدقيق واسترجاعها.

٢. الفهم:

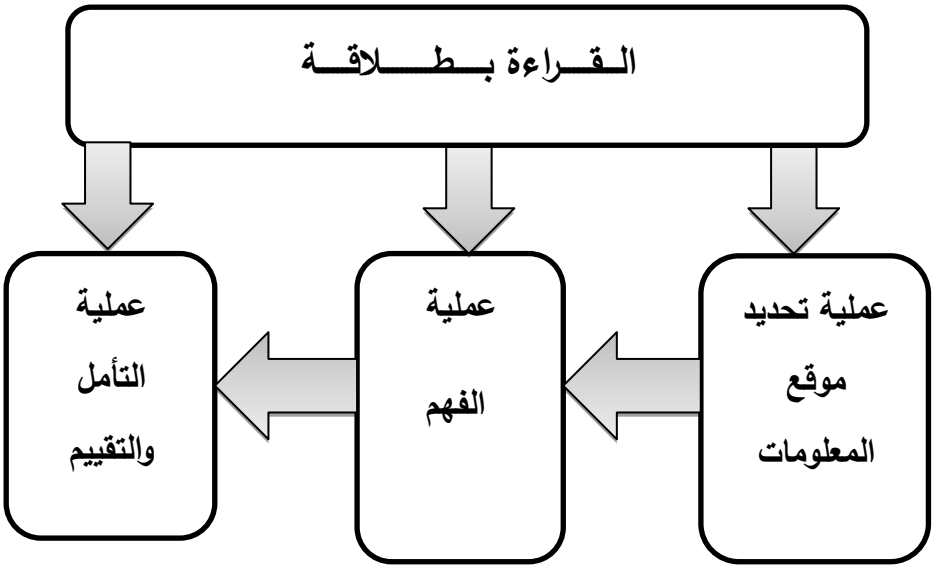
ثاني العمليات المعرفية في مجال القراءة (ومعروفة في الأطر السابقة بدمج المعلومات، وتفسيرها)؛ حيث يربط القارئ بين المعلومات الواردة في النص، ويحللها، ويكوِّن استدلالاته الخاصة عن النص، أو عدة نصوص؛ للوصول إلى المعنى العام.

٣. التأمل، والتقييم:

ثالث العمليات المعرفية في مجال القراءة (ومعروفة في الأطر السابقة بتأمل النص، وتقييمه) وهو أعلى مستويات العمليات المعرفية المحددة في إطار اختبارات (PISA) لعام ٢٠١٨م، ويتطلب هذا المستوى قدرات ذهنية عالية تتجاوز الفهم الحرفي، أو الاستدلالي لجزء من النص، أو مجموعة من النصوص؛ لتقييم جودة محتوى النص، ومصداقيته، وشكله.

وقد حدد إطار اختبارات (PISA) لعام (٢٠١٨م) عملية رابعة يجريها القارئ عند احتكاكه بالنص، ومعالجته؛ وهي **القراءة بطلاقة**؛ حيث عُرِّفت بأنها: الكفاءة واليسر اللذان يمكِّنان القارئ من قراءة جزء من النص وفهمه؛ وتتضمن: القدرة على قراءة الكلمات بوضوح، وتدقيق؛ ثم تحليلها، ومعالجتها؛ للوصول إلى المعنى العام للنص، وقد أشار كل من: **(2016, Frankel, K.K, & Pearson, D p.11)** إلى أن الطلاقة تُعد الجسر بين تحديد موقع الكلمات، وفهمها؛ فقدرة القارئ على فهم الكلمات بسهولة ويسر؛ تمكنه من التعبير عنها بسلاسة، ووضوح؛ مستخدمًا نبرات صوته في تفسير معنى النص المقروء والتفاعل معه؛ ومن

ثم فعملية القراءة بطلاقة تدعم العمليات الثلاثة الأخرى؛ غير أن تقديمها بشكل مستقل في إطار (PISA) لعام ٢٠١٨م هو الجديد؛ فتم تقديمها على أنها عملية رابعة؛ ولنتمكن من تحقيقها لابد من تحقيق العمليات الثلاثة الأخرى كما موضح بالشكل التالي:



شكل رقم(١) عمليات القراءة في إطار(PISA) لعام ٢٠١٨م

ومن الشكل رقم (١) السابق يتضح أن عملية القراءة عملية كبرى مكونة من عمليات فرعية، تهدف إلى استخلاص المعنى، وبنائه، ودمجه، ونقده؛ من خلال تفاعل القارئ مع النص؛ بما يحقق الطلاقة في القراءة وهذا يتفق مع دراسة(**Frankel, K.K, & Pearson, D (2016, p.7)** ؛ التي أكدت ضرورة العناية بعملية القراءة بطلاقة، ولا تكون – في الأساس– القراءة من دون فهم المقروء، وتحليله، ونقده.

وبتحليل عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ يُلاحظ أنها توازي مستويات فهم المقروء المعروفة؛ فعملية تحديد المعلومات الواردة في النص توازي مستوى الفهم الحرفي

(المباشر)، وعملية الفهم فتوازي كلًا من: الفهم التفسيري (الاستنتاجي)، والتذوقي، والإبداعي، وأخيرًا عملية التأمل والتقييم توازى مستوى الفهم الناقد.

جدول رقم (٤): عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)، وما يناظرها من عمليات فهم المقروء المعروفة:

عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)	مستويات فهم المقروء
تحديد المعلومات.	الحرفي (المباشر).
الفهم.	التفسيري، التذوقي، الإبداعي.
التأمل والتقييم.	الناقد.
القراءة بطلاقة.	جميع مستويات فهم المقروء.

وبعد عرض الإطار النظري، يعرض الجزء الآتي إطار الدراسة الميداني.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة، وتطبيقها، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج، ثم إعداد البرنامج الإثرائي المقترح.

أولاً: اختيار عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ بمختلف إدارات محافظة الإسكندرية؛ وهم ممَن رحَّبوا بالمشاركة في الاختبار؛ واُختير طلاب الصف الثاني الإعدادي لتطبيق أداة الدراسة؛ لأن اختبارات (PISA) تطبق على الطلاب في سن (١٥) عامًا، وكذلك كونهم اقتربوا من نهاية مرحلة التعليم الإلزامي في أغلب الدول المشارِكة في منظمة التعاون الاقتصادي.

ثانيًا: إعداد قائمة عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA) [٤]:

بعد الاطلاع على الإصدارات المختلفة لأطر التقييم الخاصة بدراسة (PISA)؛ بدءًا من دورة (٢٠٠٠م)، وانتهاءًا بدورة (٢٠٢٢م)؛ توصلت الباحثة إلى قائمة بعمليات الفهم اللازمة لاجتياز هذه الاختبارات، والمهارات الفرعية المتضمنة فيها؛ وهي[٥]:

- تحديد موقع المعلومات.
- الفهم.
- التأمل والتقييم.

ثالثًا: إعداد أداة الدراسة (اختبار (PISA) لطلاب الصف الثاني الإعدادي[٦]:

تمثلت أداة الدراسة في اختبار لقياس عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ واعتمدت فيه الباحثة على (٤) نصوص متنوعة من نصوص اختبارات (PISA) المحاكية

---

[٤] ملحق رقم (١): قائمة بمهارات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA).

[٥]. اعتمدت الباحثة في إعداد هذه القائمة على ما ورد في أطر (PISA) المختلفة للأعوام؛ (2009)، (2012)،(2018)، ودراسة كل من Perkins, R. (2011)، Tiarina, Y., Wahyuni, S., Fitri, Sakinah, & Afif (2022) وقد سبق عرض هذه العمليات، ومهاراتها الفرعية تفصيلًا في المحور الثاني من إطار الدراسة النظري.

[٦] ملحق رقم (٢): اختبار عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات "البرنامج الدولي لتقييم الطلاب(PISA)" لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد تم الاعتماد على نصوص محاكية لاختبارات (PISA) في مجال القراءة، مع استبدال أسئلة من إعداد الباحثة تقيس العمليات نفسها؛ بأسئلة الاختبار الأصلية.

للنصوص الأصلية، مع وضع أسئلة محاكية لأسئلة الاختبارات الأصلية من إعداد الباحثة؛ وتفصيل ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (٥): مواصفات اختبار متطلبات البرنامج الدولي(PISA) :

م	العملية / النص	تحديد موقع المعلومات	الفهم	التأمل والتقييم	مجموع الأسئلة
١.	عندما تعصف الرياح (سردي)	١٠ + ٥	٧ + ٢ + ١	٨+ ٦+ ٤ + ٣ +٩	١٠
٢.	بحيرة تشاد (إخباري رسوم بيانية)	٨ + ٤ + ٢	٦ + ٣ + ١	٧ + ٥	٨
٣.	الانفلوانزا (إقناعي)	٦ + ١	٧ + ٣	+ ٥ + ٤ + ٢ ٨	٨
٤.	الزراعة العضوية (إخباري)	٦ + ٣ + ٢	٥ + ٤ + ١ ٨+	٧	٨
	الإجمالي	١٠	١٢	١٢	٣٤
	الوزن النسبي	%٢٩.٤١	%٣٥.٢٩	%٣٥.٢٩	%١٠٠

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على تسعين (٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- **مناسبة تعليمات الاختبار مجموعة الدراسة.**
- **زمن الاختبار:** حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٤٥ دقيقة).
- **صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على:**
  - **صدق المحتوى؛** عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية، والأسئلة المحاكية لاختبارات متطلبات البرنامج الدولي (PISA)؛ ومن ثم جاءت الأسئلة ممثلة ما ورد في هذه الكتابات.
  - **صدق المحكمين:** عُرض الاختبار على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس؛ لإبداء الرأي فيه، وقد أجمعوا على مناسبته لما وُضع لقياسه.
- **ثبات الاختبار:** جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (٠.٥)، و(٠.٨)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس جوانب مهمة متعلقة بأنواع النصوص؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- **تمييز الأسئلة:** بلغ متوسط معاملات التمييز المقبولة للدراسة الحاضرة: (٠.٢)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

- **التطبيق الميداني لاختبار الدراسة:**

طُبق الاختبار في الفترة من **(السبت ٢٥ مارس ٢٠٢٣م وحتي الأحد ٩ أبريل ٢٠٢٣م)**؛ على **مائتين وست وثلاثين (٢٣٦)** طالبًا وطالبة؛ من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمختلف إدارات محافظة الإسكندرية؛ وبيان التطبيق بالمدارس كالتالي:

جدول رقم (٦): بيان بالمدارس التي تم تطبيق أداة الدراسة بها:

الإدارة	المدارس الإعدادية بنين	المدارس الإعدادية بنات
شرق	• إسماعيل القباني الإعدادية بنين. • أرض العوايد الإعدادية بنين.	• أم القرى الإعدادية بنات. • فاطمة عنان الإعدادية بنات.
غرب	• كوم الشقافة الإعدادية بنين. • رأس التين الإعدادية بنين.	• كرموز الإعدادية بنات. • القباري الإعدادية بنات.
المنتزه	• علي بن أبي طالب الإعدادية بنين. • الشهيد محمود صدقي الإعدادية بنين.	• ابن خلدون الإعدادية بنات. • الشهيد أحمد بدوي الإعدادية بنات.
وسط	• الحضرة الإعدادية بنين. • الشاطبي الإعدادية بنين.	• الزهراء الإعدادية بنات. • الشهيدة أم صابر الإعدادية بنات.

ثم رُصدت درجات الطلاب في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما عمليات الفهم اللازمة لطلاب الصف الثاني الإعدادي لاجتياز اختبارات (PISA)؟

بعد الاطلاع على تقارير دراسة (PISA)، واختباراتها في الدورات المختلفة؛ بدءًا من عام (٢٠٠٠م)، وحتى عام (٢٠٢٢م)؛ حددت الباحثة العمليات الرئيسة المتضمنة في هذه الاختبارات؛ وهي:

- تحديد موقع المعلومات.
- الفهم.
- التأمل والتقييم.

كما تم إعداد قائمة بالمهارات الفرعية لكل عملية من عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA).[٧]

**** للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما مستويات تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؟

أولًا: حُدِّد مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (٨٠%) من إجمالي درجة اختبار (PISA)؛ حيث بلغ (٥٦) درجة من إجمالي (٧٠) درجة.

ثانيًا: طُبق الاختبار في الفترة من **(السبت ٢٥ مارس ٢٠٢٣م وحتي الأحد ٩ أبريل ٢٠٢٣م)**؛ على **(٢٣٦)** طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ **(٩٣)** من البنين، و**(١٤٣)** من البنات، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

[٧] ملحق رقم (١): قائمة بمهارات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA).

ثالثًا: أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار (PISA)؛ من خلال:

أ) مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في اختبار (PISA)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (٥٦) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧): الفرق بين متوسط درجات العينة في اختبار (PISA)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
236	**18.8051**	**5.75124**	**56**	**235**	**99.352**	0.05	**دال**
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).							

ويلاحظ من الجدول رقم (٧) أن متوسط درجات العينة في اختبار (PISA) الذي بلغ **(18.8051)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ **(56)**، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(99.352)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(235)**؛ ومن ثم

يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًّا عند مستوى (**0.05 ≥ a**)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

ب) مقارنة متوسط درجات البنين بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسط درجات البنين في اختبار (PISA)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في الاختبار، والمتوسط المرجعي؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨): الفرق بين متوسط درجات البنين في اختبار (PISA)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون	**93**	**17.6774**	**5.74676**	**56**	**92**	**64.309**	0.05	**دال**
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.982).								

ويلاحظ من الجدول رقم (٨) أن متوسط درجات البنين في اختبار (PISA) الذي بلغ **(17.6774)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ **(56)**، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت

(64.309) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.982)** عند درجة حرية **(92)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًّا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح درجات البنين؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري**.

ج) مقارنة متوسط درجات البنات بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسط درجات البنات في اختبار (PISA)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في الاختبار، والمتوسط المرجعي؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩): الفرق بين متوسط درجات البنات في اختبار (PISA)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنات	143	19.5385	5.65408	56	142	77.115	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).								

ويلاحظ من الجدول رقم (٩) أن متوسط درجات البنات في اختبار (PISA) الذي بلغ **(19.5385)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ **(56)**، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(77.115)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(142)**؛ ومن ثم

يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًّا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح درجات البنات؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

د) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في الاختبار:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٤. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسط درجات البنين، والبنات في اختبار (PISA).

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في الاختبار؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠): الفرق بين متوسطي درجات البنين والبنات في اختبار (PISA):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	93	17.6774	5.74676	234	.137	2.455	0.05	دال
بنات.	143	19.5385	5.65408					
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).								

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود تجانس بين كل من: البنين، والبنات؛ حيث إن قيمة (ف) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في الاختبار؛ برغم ارتفاع متوسط درجات البنات؛ ولكن الفرق بينهما **غير دال**، كما يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(2.455)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند

درجة حرية **(234)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات **غير دال إحصائيًّا** عند مستوى **($a \leq 0.05$)**؛ مما يعني **قبول الفرض الصفري.**

ويمكن التعبير عن نتائج اختبار الفروض (١: ٤)؛ من خلال الشكل رقم (٢):

شكل رقم (٢): متوسط درجات العينة في اختبار (PISA) مقارنة بالمتوسط المرجعي.

ويلاحظ من الشكل رقم (٢) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في اختبار(PISA)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (٥٦)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنات قليلًا عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنين؛ **فالمتوسطات الثلاثة أقل بكثير من المتوسط المرجعي.**

هـ) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من اجتياز الاختبار:

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة ككل، وكذلك البنين، والبنات من اجتياز الاختبار؛ حيث حُسب عدد الطلاب الذين حققوا نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلًا الجدول (١١):

جدول (١١): مستويات تمكن عينة الدراسة من اجتياز اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA):

درجة الاختبار (الكلية= ٧٠)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
٣٤	٧	٢	٥	%٢.٩٦٦	%٢.١٥	%٣.٤٩٦	%٤٨.٥٧
٣٣	٤	٢	٢	%١.٦٩	%٢.١٥	%١.٣٩	%٤٧.١٤
٣٢	٥	٣	٢	%٢.١٢	%٣.٢٣	%١.٣٩	%٤٥.٧١
٣١	٢	٠	٢	%٠.٨٥	%٠	%١.٣٩	%٤٤.٢٨
٣٠	٤	٣	١	%١.٦٩	%٣.٢٣	%٠.٦٩	%٤٢.٨٥
٢٩	٣	١	٢	%١.٢٧	%١.٠٧٥	%١.٣٩	%٤١.٤٢
٢٨	٤	٢	٢	%١.٦٩	%٢.١٥	%١.٣٩	%٤٠
٢٧	٢	١	١	%٠.٨٥	%١.٠٧٥	%٠.٦٩	%٣٨.٥٧

درجة الاختبار (الكلية= ٧٠)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
٢٦	٢	٠	٢	%٠.٨٥	%٠	%١.٣٩	%٣٧.١٤
٢٥	١٥	٤	١١	%٦.٣٦	%٤.٣٠	%٧.٦٩	%٣٥.٧١
٢٤	١١	٣	٨	%٤.٦٦	%٣.٢٣	%٥.٥٩	%٣٤.٢٨
٢٣	١٨	٧	١١	%٧.٦٣	%٧.٥٣	%٧.٦٩	%٣٢.٨٥
٢٢	١٦	٢	١٤	%٦.٧٨	%٢.١٥	%٩.٧٩	%٣١.٤٢
٢١	٢٠	٩	١١	%٨.٧٤	%٩.٦٨	%٧.٦٩	%٣٠
٢٠	٨	٤	٤	%٣.٣٩	%٤.٣٠	%٢.٧٩	%٢٨.٥٧
١٩	١٢	٦	٦	%٥.٠٨	%٦.٤٥	%٤.١٩	%٢٧.١٤
١٨	١٢	٤	٨	%٥.٠٨	%٤.٣٠	%٥.٥٩	%٢٥.٧١
١٧	١٣	٤	٩	%٥.٥١	%٤.٣٠	%٦.٢٩	%٢٤.٢٨
١٦	٦	٢	٤	%٢.٥٤	%٢.١٥	%٢.٧٩	%٢٢.٨٥
١٥	١٢	٧	٥	%٥.٠٨	%٧.٥٣	%٣.٤٩	%٢١.٤٢
١٤	١١	٥	٦	%٤.٦٦	%٥.٣٨	%٤.١٩	%٢٠
١٣	١٣	٥	٨	%٥.٥١	%٥.٣٨	%٥.٥٩	%١٨.٥٧

درجة الاختبار (الكلية= ٧٠)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
١٢	١٠	٧	٣	%٤.٢٤	%٧.٥٣	%٢.٠٩	%١٧.١٤
١١	١٤	٣	١١	%٥.٩٣	%٣.٢٣	%٧.٦٩	%١٥.٧١
١٠	٦	٣	٣	%٢.٥٤	%٣.٢٣	%٢.٠٩	%١٤.٢٨
٩	٤	٤	٠	%١.٦٩	%٤.٣٠	%٠	%١٢.٨٥
٨	٢	٢	٠	%٠.٨٥	%٢.١٥	%٠	%١١.٤٣

ويلاحظ من الجدول (١١) **عدم تحقيق أي من الطلاب – بنين، وبنات– مستوى التمكن المطلوب في اختبار (PISA)**؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (٧: ١٠)، والشكل رقم (٢).

رابعًا: أجريت المعالجات الإحصائية؛ لقياس مستويات تمكن العينة من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ من خلال:

(أ) مقارنة متوسط درجات العينة في عملية (تحديد موقع المعلومات) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٥. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (تحديد موقع المعلومات)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (تحديد موقع المعلومات)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (٢٠) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٢):

جدول (١٢):الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (تحديد موقع المعلومات)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
236	8.1059	2.44806	20	235	74.639	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).							

ويلاحظ من الجدول (١٢) أن متوسط درجات العينة في عملية (تحديد موقع المعلومات) الذي بلغ (**8.1059**)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (**20**) ، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (**74.639**) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (**1.9600**) عند درجة حرية (**235**)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى (**$0.05 \geq a$**)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

(ب) مقارنة متوسط درجات البنين في عملية (تحديد موقع المعلومات) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٦. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في عملية (تحديد موقع المعلومات)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (تحديد موقع المعلومات)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (٢٠) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٣):

جدول (١٣): الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (تحديد موقع المعلومات) ، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
93	7.9140	2.52662	20	92	46.130	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.982).							

ويلاحظ من الجدول (١٣) أن متوسط درجات البنين في عملية (تحديد موقع المعلومات) الذي بلغ (**7.9140**)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (**20**) ، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (**46.130**) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (**1.982**) عند درجة حرية (**92**)؛ ومن

ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

ج) مقارنة متوسط درجات البنات في عملية (تحديد موقع المعلومات) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٧. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسط درجات البنات في عملية (تحديد موقع المعلومات)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (تحديد موقع المعلومات)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (٢٠) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٤):

جدول (١٤): الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (تحديد موقع المعلومات)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
143	8.2308	2.39628	20	142	58.733	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).							

ويلاحظ من الجدول (١٤) أن متوسط درجات البنات في عملية (تحديد موقع المعلومات) الذي بلغ (8.2308)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ **(20)**، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت

(58.733) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(142)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري**.

د) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في عملية (تحديد موقع المعلومات).

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٨. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (تحديد موقع المعلومات).

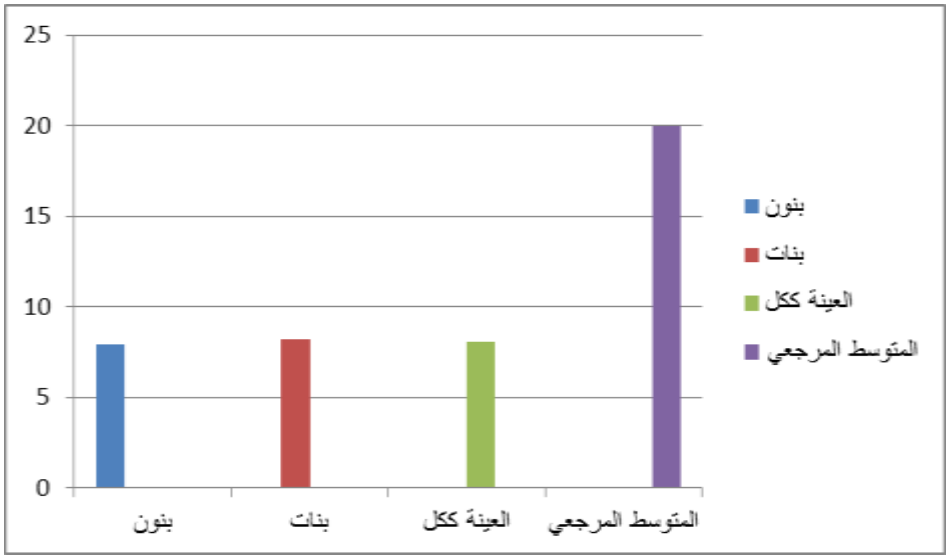
وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (تحديد موقع المعلومات)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (تحديد موقع المعلومات)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاته؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٥):

جدول (١٥):الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (تحديد موقع المعلومات):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى ونوعها الدلالة،	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	93	7.9140	2.52662	234	.143	.971	0.05	غير دال
بنات.	143	8.2308	2.39628					
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).								

ويلاحظ من الجدول (١٥) وجود تجانس بين كل من: البنين، والبنات؛ في عملية (تحديد موقع المعلومات)؛ حيث إن قيمة (ف) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فرق دال بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في العملية، كما يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (**.971**) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (**1.9600**) عند درجة حرية (**234**)؛ ومن ثم يعد الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات **غير دال إحصائيًا** عند مستوى (**$a \leq 0.05$**)؛ مما يعني **قبول الفرض الصفري**.

ويمكن التعبير عن نتائج اختبار الفروض (١٢: ١٥)؛ من خلال الشكل رقم (٣):



شكل رقم (٣): متوسط درجات العينة في عملية (تحديد موقع المعلومات)؛ مقارنة بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

ويلاحظ من الشكل رقم (٣) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (تحديد موقع المعلومات)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (٢٠)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنات قليلًا عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنين؛ **فالمتوسطات الثلاثة أقل من المتوسط المرجعي.**

هـ) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (تحديد موقع المعلومات):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة ككل، وكذلك البنين، والبنات من عملية (تحديد موقع المعلومات)؛ حيث حُسب عدد الطلاب الذين حققوا نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلًا الجدول (١٦):

جدول (١٦): مستويات تمكن عينة الدراسة من عملية (تحديد موقع المعلومات):

درجة الاختبار (الكلية= ٢٥)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
١٥	١	٠	١	%٠.٤٢٣	%٠	%٠.٦٩٩	%٦٠
١٤	٣	٢	١	%١.٢٧	%٢.١٥	%٠.٦٩٩	%٥٦
١٣	٣	٢	١	%١.٢٧	%٢.١٥	%٠.٦٩٩	%٥٢
١٢	١٤	٤	١٠	%٥.٩٣	%٤.٣٠	%٦.٩٩	%٤٨
١١	١٤	٤	١٠	%٥.٩٣	%٤.٣٠	%٦.٩٩	%٤٤
١٠	٣٦	١٣	٢٣	%١٥.٢٥	%١٣.٩٨	%١٦.٠٨	%٤٠
٩	٣٦	١٤	٢٢	%١٥.٢٥	%١٥.٠٥	%١٥.٣٨	%٣٦
٨	٣٢	١٤	١٨	%١٣.٥٥	%١٥.٠٥	%١٢.٥٩	%٣٢
٧	٣٤	١٠	٢٤	%١٤.٤١	%١٠.٧٥	%١٦.٧٨	%٢٨

درجة الاختبار (الكلية= ٢٥)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
٦	٢٦	١٤	١٢	%١١.٠٢	%١٥.٠٥	%٨.٣٩	%٢٤
٥	١٨	٧	١١	%٧.٦٣	%٧.٥٣	%٧.٦٩	%٢٠
٤	١٤	٦	٨	%٥.٩٣	%٦.٤٥	%٥.٥٩	%١٦
٣	٥	٣	٢	%٢.١٢	%٣.٢٣	%١.٣٩	%١٢

ويلاحظ من الجدول (١٦) أن الطلاب الذين تجاوزوا مستوى التمكن المطلوب في عملية (تحديد موقع المعلومات)؛ بلغ عددهم (٣) – وكلهم من البنات– بنسبة (١.٢٧ %) من إجمالي العينة، و (٢.٠٩٧%) من إجمالي البنات؛ وهذه النسب جميعًا قليلة جدًا من العينة؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (١٢: ١٥)، والشكل رقم (٣).

أ) مقارنة متوسط درجات العينة في عملية (الفهم) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

٩. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (الفهم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (الفهم) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ

(١٨) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٧):

جدول (١٧):الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (الفهم) ، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى ونوعها الدلالة،	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
236	6.1822	2.59719	١٨	235	69.902	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).							

ويلاحظ من الجدول (١٧) أن متوسط درجات العينة في عملية (تفسير الفكر والمعلومات، ودمجها) الذي بلغ (**6.1822**)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٨)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (**69.902**) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (**1.9600**) عند درجة حرية (**235**)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى (**$a \leq 0.05$**)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

ب) مقارنة متوسط درجات البنين في عملية (الفهم) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١٠. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في عملية (الفهم) ، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (الفهم)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (١٨) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٨):

جدول (١٨):الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (الفهم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
93	5.9892	2.77604	١٨	92	41.724	0.05	دال

- قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.982).

ويلاحظ من الجدول (١٨) أن متوسط درجات البنين في عملية (الفهم) الذي بلغ **(5.9892)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٨)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(41.724)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.982)** عند درجة حرية **(92)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى **($0.05 \geq a$)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

ج) مقارنة متوسط درجات البنات في عملية (الفهم) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنات في عملية (الفهم) ، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (الفهم)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (١٨) درجة من إجمالي درجات الاختبار) ؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٩):

جدول (١٩):الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (الفهم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى ونوعها الدلالة،	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
143	6.3077	2.47589	١٨	142	56.473	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).							

ويلاحظ من الجدول (١٩) أن متوسط درجات البنات في عملية (الفهم) الذي بلغ **(6.3077)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٨)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(56.473)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(142)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين

المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى (**0.05 ≥ a**)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري**.

د) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في عملية (الفهم):

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (الفهم).

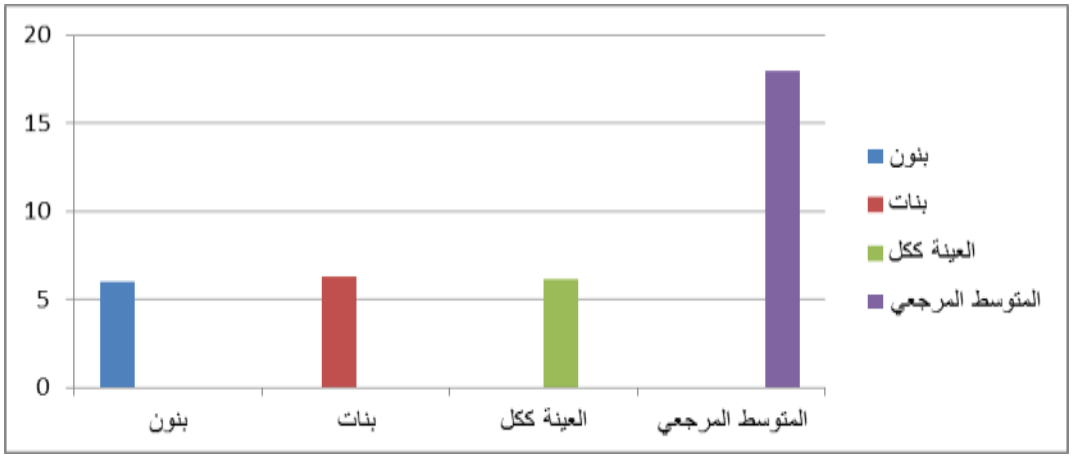
وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (الفهم)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية(الفهم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاته؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٠):

جدول (٢٠):الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (الفهم):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى ونوعها الدلالة،	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	93	5.9892	2.77604	234	1.866	.920	0.05	غير دال
بنات.	143	6.3077	2.47589					
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).								

ويلاحظ من الجدول (٢٠) وجود تجانس بين كل من: البنين، والبنات؛ في عملية (الفهم) ؛ حيث إن قيمة (ف) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فرق دال بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في العملية، كما يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(920.)** أقل من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(234)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات **غير دال إحصائيًا** عند مستوى **($a \leq 0.05$)**؛ مما يعني **قبول الفرض الصفري.**

ويمكن التعبير عن نتائج اختبار الفروض (٩: ١٢)؛ من خلال الشكل رقم (٤):



شكل رقم (٤): متوسط درجات العينة في عملية (الفهم)؛ مقارنة بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

ويلاحظ من الشكل رقم (٤) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (الفهم)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (١٨)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنات قليلًا عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنين؛ **فالمتوسطات الثلاثة أقل من المتوسط المرجعي.**

هـ) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (الفهم):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة ككل، وكذلك البنين، والبنات من من عملية (الفهم)؛ حيث حُسب عدد الطلاب الذين حققوا نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلًا الجدول (٢١):

جدول (٢١): مستويات تمكن عينة الدراسة من عملية (الفهم):

درجة الاختبار (الكلية= ٢٥)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
١٤	١	٠	١	%٠.٤٢	%٠	%٠.٦٩٩	%٥٦
١٢	٢	٢	٣	%٠.٨٥	%٢.١٥	%٢.٠٩	%٤٨
١١	٦	٥	١	%٢.٥٤	%٥.٣٨	%٠.٦٩٩	%٤٤
١٠	١٥	٧	٨	%٦.٣٦	%٧.٥٣	%٥.٥٩	%٤٠
٩	٢٤	٨	١٦	%١٠.١٧	%٨.٦٠	%١١.١٩	%٣٦
٨	٢٢	٥	١٧	%٩.٣٢	%٥.٣٨	%١١.٨٨	%٣٢
٧	٢٣	٦	١٧	%٩.٧٥	%٦.٤٥	%١١.٨٨	%٢٨
٦	٣٧	١٤	٢٣	%١٥.٦٨	%١٥.٠٥	%١٦.٠٨	%٢٤
٥	٤٢	١٤	٢٨	%١٧.٧٩	%١٥.٠٥	%١٩.٥٨	%٢٠

درجة الاختبار (الكلية= ٢٥)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
٤	٢٢	١٣	٩	%٩.٣٢	%١٣.٩٨	%٦.٢٩	%١٦
٣	٢٠	١١	٩	%٨.٤٧	%١١.٨٣	%٦.٢٩	%١٢
٢	١٧	٧	١٠	%٧.٢٠	%٧.٥٣	%٦.٩٩	%٨
١	٢	١	١	%٠.٨٥	%١.٠٨	%٠.٦٩٩	%٤

ويلاحظ من الجدول (٢١) أن الطلاب الذين تجاوزوا مستوى التمكن المطلوب في عملية (الفهم)؛ بلغ عددهم (٢) – وهما من البنات– بنسبة (٠.٨٥ %) من إجمالي العينة، و(١.٤٠%) من إجمالي البنات؛ وهذه النسب جميعًا قليلة جدًا من العينة؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (١٧: ٢٠)، والشكل رقم (٤).

أ) مقارنة متوسط درجات العينة في عملية (التأمل، والتقييم) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (التأمل والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (التأمل والتقييم)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في

الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (١٩) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٢):

جدول (٢٢):الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (التأمل والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
236	4.5424	2.42906	١٩	235	91.436	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).							

ويلاحظ من الجدول (٢٢) أن متوسط درجات العينة في عملية (التأمل والتقييم) الذي بلغ **(4.5424)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٩)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(91.436)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(235)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى **($a \leq 0.05$)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

ب) مقارنة متوسط درجات البنين في عملية (التأمل، والتقييم) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١٤. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في عملية (التأمل، والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (التأمل، والتقييم)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (١٩) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٣):

جدول (٢٣): الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (التأمل والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى ونوعها الدلالة،	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
93	3.8172	2.11077	١٩	92	69.367	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.982).							

ويلاحظ من الجدول (٢٣) أن متوسط درجات البنين في عملية (التأمل والتقييم) الذي بلغ **(3.8172)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٩)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(69.367)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.982)** عند درجة حرية **(92)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى **($a \leq 0.05$)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري.**

ج) مقارنة متوسط درجات البنات في عملية (التأمل، والتقييم) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١٥. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنات في عملية (التأمل، والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (التأمل، والتقييم)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في الاختبار، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها، (مستوى التمكن المحدد بقيمة ٨٠%، والبالغ (١٩) درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٤):

جدول (٢٤): الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (التأمل والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
143	5.0140	2.51190	١٩	142	66.582	0.05	دال
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).							

ويلاحظ من الجدول (٢٤) أن متوسط درجات البنات في عملية (التأمل، والتقييم) الذي بلغ **(5.0140)**؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ **(19)**، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(66.582)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(142)**؛ ومن ثم

يعد الفرق بين المتوسطين دالًا إحصائيًا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما **لصالح المتوسط المرجعي**؛ وبذلك **يرفض الفرض الصفري**.

د) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في عملية (التأمل، والتقييم).

ولذلك كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

١٦. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (التأمل، والتقييم).

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PISA)؛ على العينة، وتم فصل الأسئلة الدالة على عملية (التأمل، والتقييم)، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (التأمل، والتقييم)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاته؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٥):

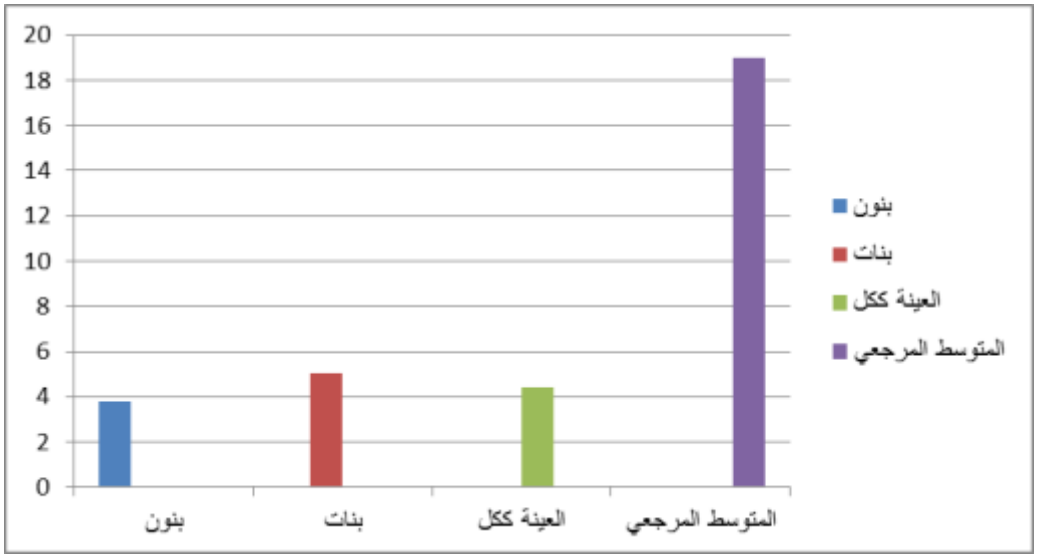
جدول (٢٥):الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (التأمل، والتقييم):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى ونوعها الدلالة		الدلالة،
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة	
بنون.	93	3.8172	2.11077	234	2.917	3.803	0.05	دال	
بنات.	143	5.0140	2.51190						
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (1.9600).									

ويلاحظ من الجدول (٢٥) وجود تجانس بين كل من: البنين، والبنات؛ في عملية ((التأمل والتقييم)؛ حيث إن قيمة (ف) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فرق دال بين متوسطي

درجات: البنين، والبنات في العملية، كما يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(3.803)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(1.9600)** عند درجة حرية **(234)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات دالاً إحصائيًا عند مستوى **($a \leq 0.05$) لصالح البنات**؛ مما يعني **عدم قبول الفرض الصفري.**

ويمكن التعبير عن نتائج اختبار الفروض (٢٢: ٢٥)؛ من خلال الشكل رقم (٥):



شكل رقم (٥): متوسط درجات العينة في عملية (التأمل والتقييم)؛ مقارنة بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

ويلاحظ من الشكل رقم (٥) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (التأمل والتقييم)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (١٩)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنات قليلًا عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنين؛ **فالمتوسطات الثلاثة أقل من المتوسط المرجعي.**

هـ) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (التأمل، والتقييم):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة ككل، وكذلك البنين، والبنات من من عملية (التأمل، والتقييم)؛ حيث حُسب عدد الطلاب الذين حققوا نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلًا الجدول (٢٦):

جدول (٢٦): مستويات تمكن عينة الدراسة من عملية (التأمل، والتقييم):

درجة الاختبار (الكلية= ٢٥)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
١٢	١	٠	١	%٠.٤٢	%٠	%٠.٦٩	%٤٨
١١	١	٠	١	%٠.٤٢	%٠	%٠.٦٩	%٤٤
١٠	٦	٠	٦	%٢.٥٤	%٠	%٤.١٩	%٤٠
٩	١٢	٣	٩	%٥.٠٨	%٣.٢٣	%٦.٢٩	%٣٦
٨	١١	٣	٨	%٤.٦٦	%٣.٢٣	%٥.٥٩	%٣٢
٧	١٩	٧	١٢	%٨.٠٥	%٧.٥٣	%٨.٣٩	%٢٨
٦	٢٥	٧	١٨	%١٠.٥٩	%٧.٥٣	%١٢.٥٩	%٢٤
٥	٢٩	٩	٢٠	%١٢.٢٩	%٩.٦٨	%١٣.٩٨	%٢٠
٤	٤٢	١٥	٢٧	%١٧.٧٩	%١٦.١٢	%١٨.٨٨	%١٦

درجة الاختبار (الكلية= ٢٥)	عدد الطلاب			النسبة المئوية لعدد الطلاب			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن=٢٣٦)	البنون (ن=٩٣)	البنات (ن= ١٤٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
٣	٣٦	٢٠	١٦	%١٥.٢٥	%٢١.٥١	%١١.١٨	%١٢
٢	٣٧	٢١	١٦	%١٥.٦٨	%٢٢.٥٨	%١١.١٩	%٨
١	١٧	٨	٩	%٧.٢٠	%٨.٦٠	%٦.٢٩	%٤

ويلاحظ من الجدول (٢٦) أن الطلاب الذين تجاوزوا مستوى التمكن المطلوب في عملية (التأمل والتقييم)؛ بلغ عددهم (٤) – (٢) من البنين، (٢) من البنات– بنسبة (**١.٦٥ %**) من إجمالي العينة، و (**٢.١٥%**) من إجمالي البنين، و (**١.٣٩%**) من إجمالي البنات؛ وهذه النسب جميعًا قليلة جدًا من العينة؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (٢٢: ٢٥)، والشكل رقم (٥).

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أولًا: مستويات تمكن طلاب الصف الثاني الإعدادي من عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA) في مجال القراءة:

١) عملية تحديد موقع المعلومات:

أوضحت النتائج الإحصائية عدم تمكن عينة الدراسة من اجتياز أسئلة الاختبار الخاصة بعملية تحديد موقع المعلومات؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنون، وبنات – عن المتوسط المرجعي المحدد للعملية؛ وهو (٢٠) درجة؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى

التمكن المطلوب (٨٠%) من الدرجة الكلية الخاصة بعملية تحديد موقع المعلومات في النص في الاختبار؛ وهذا ما أظهرته الجداول (١٢ : ١٥)، والشكل رقم (٣).

٢) عملية الفهم:

أثبتت النتائج الإحصائية عدم تمكن عينة الدراسة من اجتياز أسئلة الاختبار الخاصة بعملية الفهم؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنين، وبنات – عن المتوسط المرجعي المحدد للعملية؛ وهو (١٨) درجة؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب (٨٠%) من الدرجة الكلية الخاصة بعملية الفهم الواردة في الاختبار؛ وهذا ما أظهرته الجداول (١٧ : ٢٠)، والشكل رقم (٤).

٣) عملية التأمل، والتقييم:

أثبتت النتائج الإحصائية عدم تمكن عينة الدراسة من اجتياز أسئلة الاختبار الخاصة بعملية التأمل والتقييم؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنات، وبنات – عن المتوسط المرجعي المحدد للعملية؛ وهو (١٩) درجة؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب (٨٠%) من الدرجة الكلية الخاصة بعملية التأمل والتقييم الواردة في الاختبار؛ وهذا ما أظهرته الجداول (٢٢ : ٢٥)، والشكل رقم (٥).

ويمكن أن تعزى النتائج السابقة– الخاصة بعمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)– إلى:

١. ضعف قدرة الطلاب (بنين – بنات) على تحديد موقع المعلومات الواردة في النص المقروء؛ برغم كثرة الأسئلة الواردة في تدريبات الكتاب المدرسي، وتنوعها بشأن هذه العملية؛ وربما يرجع ذلك إلى: ضعف عناية المعلمين والطلاب – على السواء – بأسئلة الكتاب المدرسي، واللجوء إلى الملخصات والمذكرات، والاعتماد على الأسئلة الموضوعية، واستبعاد أسئلة المقال، وضعف الحصيلة اللفظية لدى الطلاب؛ مما يؤثر في فهمهم النصوص بشكل سليم.

٢. ضعف قدرة الطلاب (بنين – بنات) على فهم المعاني الضمنية الموجودة في النصوص، واستنتاجها بشكل يتسم بالمرونة؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى ضعف عناية المعلمين بدور الطلاب الإيجابي في أثناء عملية التعلم، وبحثهم عن المعلومات بأنفسهم، مع ضعف الربط بين معارف الطلاب السابقة بمعارفهم الحاضرة – مما يُضعف مستوى فهم المقروء لديهم – فضلاً عن التركيز بشكل كبير على تدريب الطلاب على أسئلة قياس مهارة الحفظ والاسترجاع، وكذلك اعتماد الاختبارات الدورية والنهائية على مهارة الحفظ والاسترجاع، وضعف تعويد الطلاب الأسئلة التي تقيس عمليات التفكير العليا؛ كالاستنتاج، والتعليل، والاستدلال– والمتضمنة في اختبارات (PISA) والعناية بأدنى مستوى؛ وهو الحفظ.

٣. ضعف الطلاب (بنون – بنات) بشكل كبير في عملية التأمل، والتقييم؛ لإهمال أغلب المعلمين آراء الطلاب، وتقييماتهم – إن وجدت – الموضوعات المقروءة، فضلاً عن ضعف تعويدهم مراقبة أنفسهم، وتعلمهم، ومدى فهمهم في أثناء عملية التعلم، وضعف مشاركة الطلاب من خلال تفاعلهم، وإبداء آرائهم بشأن النصوص المقروءة.

٤. عدم وجود فروق جوهرية بين البنين، والبنات في التمكن من عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)، ومع ذلك كانت درجات البنات في الاختبار– برغم عدم وصولها إلى مستوى التمكن المطلوب – أفضل من درجات البنين؛ وهذا يدل على تفوق البنات على البنين في التمكن من اختبار العمليات اللازمة لفهم المقروء، ويتفق ذلك مع دراستي كل من: **Perkins, R. (2011)**، **Tiarina, Y., Wahyuni, S., (2022) & Afif Fitri, Sakinah.,**

٥. ضعف عناية المعلمين باستراتيجيات التدريس الحديثة؛ كالتساؤل الذاتي، ومراقبة الفهم، والمسارات المتعددة، وخرائط المفهومات، والخرائط الذهنية، وغيرها من استراتيجيات

التدريس الحديثة الهادفة إلى تنمية عمليات التفكير العليا؛ ويتفق ذلك مع دراسة كل من: **سامح محمد شحاته (٢٠١٧م)، سليمان سليمان تويج (٢٠١٧م)، ميمي نشأت عبد اللاه (٢٠٢٢م)، أحمد جابر السيد (٢٠٢٣م).**

٦. ضعف تدريب المعلمين طلابهم على عمليات فهم المقروء؛ وبخاصة المتضمنة في اختبارات (PISA).

٧. عدم مشاركة مصر في الاختبارات الدولية (PISA)، وضعف معرفة المعلمين بها.

٨. برغم عملية التطوير المستمر للمناهج الدراسية؛ فلا تزال تدعم مهارات الحفظ والاسترجاع دون التركيز على عمليات التفكير العليا.

وتتفق تلك النتائج مع دراسات كل من: ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩م)، كريستين زاهر حنا (٢٠١٠م)، ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٢م)، هند أحمد الميعان (٢٠١٣م)، محمود هلال عبد الباسط (٢٠١٥م)، Andreas & Schliecher (2016) ، محمد أحمد حسين ناصف (٢٠١٨م)، أحمد عيسى المطيري، وآخرين (٢٠٢٠م)، وائل صلاح السويفي (٢٠٢٠م)، (Ilhan,Koyuncu& Tahsin Firat (2020)، Safari, (2020)، عفاف يوسف هجرس (٢٠٢١م)، حسنية حسين عبد الرحمن (٢٠٢٢م)، سوزان جلال أبوسيف (٢٠٢٢م)، نجلاء فتحي عوض، وآخرين (٢٠٢٢م)، نيفين أحمد عبد الحكيم (٢٠٢٣م).

**** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

ما البرنامج الإثرائي المقترح؛ لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ في مجال القراءة؛ لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

في ضوء النتائج السابقة اقترحت الدراسة برنامجًا إثرائيًّا؛ لتمكين طلاب الصف الثاني الإعدادي من اجتياز اختبارات (PISA)، وقد حددت أهداف البرنامج، ومحتواه،

واستراتيجيات التدريس، وألوان النشاط المستخدمة، وأساليب التقويم المتبعة، وأخيرًا الخطة الزمنية لتنفيذه. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلًا:

إعداد برنامج الدراسة الإثرائي المقترح:

- **نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج:**

هدف البرنامج الإثرائي المقترح إلى تنمية قدرة الطالب على:

- تحليل النصوص المقروء في ضوء ثلاث عمليات لازمة لفهم اختبارات (PISA).
- تحديد موقع المعلومات الواردة في النص.
- فهم المعلومات الواردة في النص.
- تأمل النص المقروء، وتقييمه.

- **محتوى البرنامج:**

تمثَّل محتوى البرنامج في:

(٢) كتاب الطالب[٨]:

وقد تضمَّن مقدمة تمهيدية، والهدف العام من البرنامج الإثرائي المقترح، والجدول الزمني للبرنامج الإثرائي، وتضمَّن البرنامج عددًا من النصوص اللغوية المتضمَّنة في اختبارات (PISA)؛ والتي إما تم ترجمتها، أو اقتباسها من بعض الأدلة الاسترشادية لبعض الدول العربية؛ كالإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، فضلاً عن نصوص من كتاب الصف الثاني الإعدادي المقرر على الطلاب؛ وتحليلها وفقًا لمستويات التفكير التي توضح مهمات القراءة التي ينبغي للطالب أداؤها؛ لتدريبه على فهم العمليات المستهدفة في نصوص (PISA)؛ وبخاصة: النص السردي، والإقناعي، والإخباري؛ وبيان ذلك في الجدول الآتي:

---

[٨] ملحق رقم (٣): كتاب الطالب؛ لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات "البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)".

جدول (٢٧): النصوص المتضمنة في محتوى البرنامج الإثرائي المقترح:

م	النص	نوعه	مصدر النص
١	الكتابة على الجدران	إخباري	من النماذج المحاكية لاختبارات (PISA)
٢	الشرطة	إخباري	من النماذج المحاكية لاختبارات (PISA)
٣	اختراعات عربية	إخباري	من كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي.
٤	عالِم من ذهب	إخباري	من كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي.
٥	جزيرة الفصح	إقناعي	من النماذج المحاكية لاختبارات (PISA)
٦	العداؤون	إقناعي	من النماذج المحاكية لاختبارات (PISA)
٧	لغة خالدة	إقناعي	من كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي.
٨	الكنز قبل أن يضيع	إقناعي	من كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي.
٩	القاضي العادل	سردي	من النماذج المحاكية لاختبارات (PISA)
١٠	الترهيب	سردي	من النماذج المحاكية لاختبارات (PISA)

م	النص	نوعه	مصدر النص
١١	منتصر، ومجاهد	سردي	من كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي.
١٢	كبرياء طفل	سردي	من كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الثاني الإعدادي.

(٢) دليل المعلم[٩]:

تضمن مقدمة نظرية عن اختبارات (PISA)، وعمليات الفهم المستهدفة؛ من خلال تعريفها، والمهارات الفرعية المتضمنة فيها، والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس، وبعض الإرشادات اللازمة لتنفيذ البرنامج الإثرائي المقترح.

- **استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: المناقشة، وقدح الذهن، وخرائط المفهومات، والخرائط الذهنية.

- **ألوان النشاط المستخدَمة في البرنامج:**

تنوعت ألوان النشاط المستخدمة؛ بما يتناسب مع محتوى البرنامج، وتنوعت بين ألوان النشاط الصفية؛ كأوراق العمل الخاصة بتحليل النصوص في الحصة، وألوان النشاط اللاصفية؛

[٩] ملحق رقم (٤): دليل المعلم؛ لتنمية عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات "البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)".

مثل: تطبيق طلاب الصف الثاني الإعدادي عمليات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ على بعض النصوص المقررة عليهم.

- **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

١. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لأداة الدراسة؛ لتحديد مستوى الطلاب قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح عليهم.
٢. **التقويم المرحلي:** الذي تَمثَّل في التدريبات المتنوعة التي تلحق كل نص من النصوص؛ للتمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات(PISA).
٣. **التقويم الختامي:** الذي تَمثَّل في كل من: التقويم الختامي الشامل عقب كل لقاء من اللقاءات، كما تمثل في التطبيق البعدي لأداة الدراسة؛ لتحديد أثر البرنامج الإثرائي المقترح في تنمية متغير الدراسة التابع.

- **الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:**

تضمَّن البرنامج الإثرائي (١٦) حصة، يوضحها الجدول (٢٨) الآتي:

جدول (٢٨): الجدول الزمني للبرنامج الإثرائي:

اليوم	المحتوى الإثرائي	الزمن
الأول	• التعارف. • التوقعات. • قواعد الحصص الإثرائية.	ساعة.
	• التطبيق القبلي لاختبار الدراسة.	ساعة.
الثاني	• مقدمة نظرية عن مستويات فهم المقروء.	ساعتان.

الثالث	• النص الأول: الكتابة على الجدران.	ساعتان.
الرابع	• النص الثاني: الشرطة.	ساعتان.
الخامس	• النص الثالث: اختراعات عربية.	ساعتان.
السادس	• النص الرابع: عالم من ذهب.	ساعتان.
السابع	• النص الخامس: جزيرة الفصح.	ساعتان
الثامن	• النص السادس: العداؤون.	ساعتان
التاسع	• النص السابع: لغة خالدة.	ساعتان
العاشر	• النص الثامن: الكنز قبل أن يضيع.	ساعتان
الحادي عشر	• النص التاسع: القاضي العادل.	ساعتان
الثاني عشر	• النص العاشر: الترهيب.	ساعتان
الثالث عشر	• النص الحادي عشر: منتصر ومجاهد.	ساعتان
الرابع عشر	• النص الثاني عشر: كبرياء طفل.	ساعتان
الخامس عشر	• التطبيق البعدي لاختبار الدراسة.	ساعة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحاضرة؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- العناية بالمشاركة في الاختبارات الدولية؛ وبخاصة اختبارات القراءة في مختلف المراحل الدراسية.
- تطبيق اختبارات مبدئية للطلاب في سن (١٥) عامًا في مجال القراءة محاكية للاختبارات الدولية؛ لتحديد مستواهم، وقدراتهم على فهم المقروء.
- ترجمة الأطر السابقة للاختبارات الدولية في مجال القراءة- وبخاصة اختبارات (PISA)- وفهمها؛ وتحديد عمليات الفهم اللازمة لاجتيازها.
- تدريب المعلمين على تحليل النصوص الواردة في اختبارات القراءة الدولية، وتحديد عمليات الفهم المتضمنة فيها.
- إعداد أطر تعريفية بالاختبارات الدولية في مجال القراءة – وبخاصة اختبارات (PISA)- تشمل تعريفها، وتحديد عمليات الفهم اللازمة لاجتيازها، ونصوص محاكية لاختبارات (PISA)، وتدريباتها.
- إعداد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على الاختبارات الدولية في مجال القراءة – وبخاصة اختبارات (PISA)- وتحديد متطلباتها، وطرائق اجتيازها.
- إعداد برامج إثرائية للموجهين؛ لتعريفهم بالاختبارات الدولية في مجال القراءة، ومتطلباتها، وعمليات الفهم اللازمة لاجتيازها.
- توجيه عناية مطوري المناهج إلى أهمية الاختبارات الدولية في مجال القراءة، ووضع تدريبات محاكية لها، للعمليات اللازمة فهمها.
- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على الاختبارات الدولية في مجال القراءة – وبخاصة اختبارات (PISA)- وتحديد عمليات الفهم اللازمة لاجتيازها.

- العناية بمستويات فهم المقروء اللازمة لاجتياز اختبارات (PISA)؛ وتنميتها لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.
- توجيه المعلمين في الميدان إلى العناية بتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة المعتمدة على تفاعل الطلاب، ودورهم الإيجابي النشط في عملية التعلم.

مقترحات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة يمكن أن تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات؛ منها:

- تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية؛ في ضوء متطلبات (PISA).
- تطوير كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية؛ في ضوء متطلبات (PISA).
- تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية ببرنامج التعليم العام؛ في ضوء متطلبات (PISA).
- وعي معلمي اللغة العربية بالبرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)، واتجاهاتهم نحوه.
- برنامج قائم على متطلبات (PISA)؛ لتنمية كفايات التدريس اللازمة لها لدى معلمي اللغة العربية.
- دليل استرشادي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ لتنمية وعيهم بمتطلبات (PISA)، وممارسات التدريس اللازمة لها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم أحمد بهلول. (٢٠٠٤م). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يناير، العدد ٣٠، (١٤٨- ٢٨٠)

٢. إبراهيم فريج حسين محمد. (٢٠١٧م). تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية لقياس تقدم التنور القرائي (Pirls). **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، العدد الرابع، الجزء الثالث، ٢٧١-٣٠٨)

٣. أحمد جابر أحمد السيد. (٢٠٢٣م). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس القراءة على تنمية الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (١٦)، يونيه، (٣٧٣-٤٠٨).

٤. أحمد عيسى المطيري،وآخرون. (٢٠٢٠م). فعالية التلمذة المعرفية في تنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، المجلد (٣)، العدد (٣)، أغسطس، (٣٥-٨١).

٥. أميمة بكري حسين عبد الغني. (٢٠١٢م). مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٣٠)، أغسطس، (٥٨-٦٤).

٦. أنطوان طعمة، وآخرون. (٢٠٠٦م). **تعليمية اللغة العربية**. الطبعة الأولى. دار النهضة العربية، بيروت: لبنان.

٧. إياد إبراهيم عبد الجواد. (٢٠١٧م). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، العدد (١٩)، (٢٤٧-٣٦١).

٨. إيمان محمد صبري مصطفى عباس. (٢٠٢٠م). أثر بنية النص اللغوي ونوع التعليم على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، كلية التربية، المجلد (٢٦)، العدد (٢)، فبراير، (١١-٩٢).

٩. أيمن عيد بكري محمد عيد. (٢٠٢١م). فاعلية وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على التميز لتنمية مهارات التنور القرائي في اختبار المسابقة الدولية PISA ومهارات التميز لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. **دراسات في التعليم الجامعي**، ع (٥١)، (١١٥-٢١٤).

١٠. بثينة عبد الله سعيد الغامدي. (٢٠٠٩م). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٤)، (٢٠٤-٢٥٢).

١١. بدوي أحمد محمد الطيب. (٢٠١٦م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة وتأثيره على تلاميذهم في إطار الاستعداد للدراسة الدولية (PIRLS). **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٧٣)، (٢١-٧٥).

١٢. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. (٢٠٢٠م). مؤشر المعرفة العالمي ٢٠٢٠م. تاريخ الدخول ٢٠٢٣/٣/٢٥ من الرابط: https://www.knowledge4all.com/scorecard2020.aspx?language=ar

١٣. البنك الدولي. (٢٠٢٠م). توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. متاح على الرابط التالي: https://openknowledge.worldbank.org

١٤. جميل حمداوي. (٢٠١٥م). **محاضرات في لسانيات النص**. مطبوعات شبكة الألوكة.

١٥. حاتم حسين بصيص. (٢٠١١م). **تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتقويم والتدريس)**. الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، وزارة الثقافة.

١٦. حسن سيد شحاتة. (٢٠٠٢م). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

١٧. حسن سيد شحاتة، ومروان أحمد السمان. (٢٠١٢م). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. ط١. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٨. حسنية حسين عبد الرحمن عويس. (٢٠٢١م). دراسة مقارنة لاختبارات التقييم الدولية وتحقيق الميزة التنافسية لمدارس التعليم الأساسي في الصين والنرويج واليابان وإمكان الإفادة منها في مصر. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد (٤٥)، الجزء (٤)، (١٥-١٤٨).

١٩. حمدي منصور جودي. (٢٠١٧م). الآليات الإجرائية لتعليمية النص الحجاجي "طلائع الشيب" للإمام الشافعي نموذجًا. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (٤٦)، مارس، (٢٥-٣٠).

٢٠. حميد لحميداني. (٢٠٠٠م). **بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي**. المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب.

٢١.خلف حسن محمد. (٢٠٠٤م). فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٣٣)، أبريل، (١٥-٤٤).

٢٢.رشا هاشم عبد الحميد محمد. (٢٠١٩م). مقرر دراسي في الرياضيات وفق برنامج التقييم الدولي "PISA" لتنمية التنور الرياضي والفاعلية الذاتية الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مارس، ع (٢٤٣)، (١٦- ٥٧).

٢٣. رئاسة مجلس الوزراء. (د. ت). استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠. تاريخ الدخول من ٢٠٢٣/٣/٢٤
https://www.arabdevelopmentportal.com/sites/default/files/publication/89.strtyiy/ltnmy/lmstdm/rwy/msr/2030.pdf

٢٤. ريم أحمد عبد العظيم. (٢٠١٢م). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٨٤). (١٤٦-١٩٤).

٢٥. سامح محمد شحاته. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس "SQ3R" في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٩٠)، أغسطس، (٤٥-٦٥).

٢٦. سليمان سليمان حسن تويج. (٢٠١٧م). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، المجلد (١)، العدد (١)، (٣٨- ٥١). متاح عبر الإنترنت على الرابط الآتي:

https://ajsrp.com/

٢٧. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (٢٠١٠م). **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٢٨. سناء محمد حسن أحمد. (٢٠١١م). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، الجزء (٢٩)، (٢٠٥-٢٦١).

٢٩. سوزان جلال فتحي أبوسيف. (٢٠٢٢م). فاعلية استراتيجية وايت وجونستون (White and Gunstone) لتدريس القراءة في تنمية بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، يناير، الجزء الثالث، (٢٥٦-٢٨٤).

٣٠. الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد. (٢٠١٨). استخدام نشاط التفكير الموجه بالقراءة DR-TA في تنمية مهارات فهم المقروء العامة والنوعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٠٤)، (٨١-١٤٦).

٣١. صالح إبراهيم. (٢٠٠٢م). **الفضاء ولغة السرد في روايات عبد الرحمن منيف**. الطبعة الأولى.المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، المغرب.

٣٢. عبد الباسط عيد محمد. (٢٠١٣م). **في حجاج النص الشعري**. أفريقيا الشرق للنشر والتوزيع، المغرب.

٣٣. عبد الحميد بوترعه. (٢٠٢١م). توظيف الأنماط النصية وتداخلها في النثر العربي الحديث (مقالات الشيخ محمد البشير الإبراهيمي أنموذجًا). **مجلة علوم اللغة العربية وآدابها**، المجلد (١٣)، العدد (١)، مارس، (٥٧٠-٥٩٠).

٣٤. عبد الرحيم الكردي. (٢٠٠٥م). **البنية السردية للقصة القصيرة**. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الآداب.

٣٥. عبد الله الصارمي، علي إبراهيم. (٢٠٠٤م). القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص ونوع النص لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد (٥)، العدد (٤)، ٢٣٢- ٢٤٩.

٣٦. عبد الله يوسف عبابنة، وآخرون. (٢٠٢٠م). **التقرير الوطني الأردني لدراسة بيزا "البرنامج الدولي لتقييم الطلبة"**. الأردن: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

٣٧. عفاف يوسف هجرس. (٢٠٢١م). أثر التدريب على نماذج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في تحسين أداء طلبة الصف العاشر في اختبارات فهم المقروء في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، العلوم الإنسانية، مج (٣٥)، ع(٢)، (١٩٩-٢٢٠).

٣٨. علي أحمد مدكور. (٢٠٠٤م). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة. دار الفكر العربي.

٣٩. علي كريم محمد محجوب. (٢٠٢٠م). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري. **مجلة شباب الباحثين في العلوم والتربية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٣)، (٦٨٩-٧٤١).

٤٠. عمر بوحملة (٢٠٢١م). أنماط نصوص القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي بين التنظير والإجراء. **مجلة المزهر أبحاث في اللغة والأدب**، العدد (٥)، ديسمبر، (٨-١٧).

٤١. فتحي علي إبراهيم يونس. (٢٠١٠م). توصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج ومسائل أخرى عن القراءة". **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٩٩)، يناير، (١٨-١٩).

٤٢. ـــــــــــــــ. (٢٠١٤م). **اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج**. القاهرة: مكتبة وهبة.

٤٣. قارة مصطفى نور الدين. (٢٠١٠م). النص الأدبي من النسق المغلق إلى النسق المفتوح. **رسالة دكتوراه**. كلية الآداب واللغات والفنون. جامعة وهران. الجزائر.

٤٤. كريستين زاهر حنا. (٢٠١٠م). فاعلية استخدام استراتيجيتيالمسارات المتعددة زمراقبة الفهم في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه**. غير منشورة، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

٤٥. ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠٠٩م). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الاعدادية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٤٥)، أبريل، (٧٤-١١٤).

٤٦. ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠١٠م). **استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط١. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤٧. محمد أحمد حسين ناصف. (٢٠١٨م). برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) وإمكانية الإفادة منه في مصر (دراسة تحليلية)، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، المجلد (٦٩)، العدد (الأول)، يناير، (١٨٤-٢٦٢).

٤٨. محمد الأخضر صبيحي. (٢٠٠٨م). **مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه**. منشورات الاختلاف. الجزائر.

٤٩. محمد حسن المرسي، وآخرون. (٢٠١٩م). أنماط النصوص وعلاقتها بمهارات الاستيعاب القرائي في المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي التاسع عشر: مختارات أدبية وعلمية (خيالية وواقعية) لبناء كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي. **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القاهرة، أغسطس، (٦٩-١٠٠).

٥٠. محمود كامل الناقة، ووحيد السيد حافظ. (٢٠٠٢م). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته)**. بنها: مطبعة الإخلاص.

٥١. محمود هلال عبد الباسط عبد القادر. (٢٠١٥م). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، الجزء (٣٩)، (٣٣٣-٤٠٠).

٥٢. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار. (ب. ت). تقييم سياسات تطوير مناهج التعليم في مصر. تاريخ الدخول ٢٠٢٣/٣/٢٨ من خلال الرابط: https://www.idsc.gov.eg/IDSC/Event/View.aspx?id=664&tab=2

٥٣. مصطفى أحمد شحاتة. (٢٠٢٢م). الاتجاهات الحديثة في سياسات التعليم قبل الجامعي وإمكانية الإفادة منها في مصر. **مجلة إبداعات تربوية**، العدد (٢٠)، رابطة التربويين العرب، (١٤ -٦٥).

٥٤. ميمي نشأت عبد الرازق عبد اللاه. (٢٠٢٢م). فاعلية تطوير وحدة في اللغة العربية باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المتشعب واستراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، العدد (٨)، يونيه، (٥٦٩-٦٢٣).

٥٥.نجلاء فتحي عوض صبح، وآخرون. (٢٠٢٢م). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين بها. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، المجلد (٥)، العدد (١)، يناير، (١١٤-١٤٧).

٥٦. نيفين أحمد ممدوح عبد الحكيم. (٢٠٢٣م). فاعلية استراتيجية الاستجابة للتدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد (١٩٨)، الجزء (٢)، أبريل، (٥٧٣-٦١٧).

٥٧. هدى مصطفى عبد الرحمن. (٢٠١٨م). **طرائق حديثة في تعليم اللغة العربية**. ط١، دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٥٨. هند أحمد الميعان. (٢٠١٣م). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، المجلد (٧)، العدد (٣)، (٣٤٤-٣٥٤).

٥٩. هيئة المعرفة والتنمية البشرية. (٢٠١٣م). **تقرير دبي PISA 2012**. دبي، الإمارات العربية المتحدة.

٦٠. وائل صلاح السويفي. (٢٠٢٠م). تطوير كتب القراءة للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين لتنمية التنور القرائي وميول التلاميذ القرائية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (١٤)، الجزء (٣)، يوليو، (٥٨٥-٦٢٦).

٦١. وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٨م). **مناهج المرحلة الاعدادية**. القاهرة: قطاع الكتب.

٦٢. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥م). **دليل المعلم الإرشادي للاختبارات الدولية PISA 2015 مادة اللغة العربية**. الإمارات العربية المتحدة، إدارة التقويم والامتحانات.

٦٣. وفاء محمد مبارك جواح. (٢٠١٤م). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي الأبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة الطائف.

ثانيًا: المراجع غير العربية:

64. .Alharbi, M. S., , Almatham, K. A., , Alsalouli, M. S.,,& Hussein, H. B. (2020). "Mathematics Teachers' Professional Traits that Affect Mathematical Achievement for Fourth-grade Students according to the TIMSS 2015 Results: Acomparative Study among Singapore, Hong Kong, Japan, and Saudi Arabia". *International Journal of Educational Research.* 104.

65. Aouladomar,f.& Amgoud,l& Saint-Dizier,p. (2006). On Argumentation in procedural Texts.*Schedae*, 2(1). 13-22.

66. Frankel, K.K, & Pearson, D. (2016). What is Reading? To what is Literacy. *Journal of Education*, Volum 196 (3), 1-87.
67. Govorova,E., Benitez, J. (2020)."How schools affect student well-being: a cross-cultural approach in 35 OECD countries*". Frontiers in psychology* (11).
68. Koyuncu, I., Firat, T. (2020). Investigating Reading Literacy in PISA 2018 Assessment. *International Electronic Journal of Elementary Education.* December, Volume 13, Issue 2, 263-275
69. Lewis,S. (2020)."The Evolving State of the OECD and PISA*". In PISA. Policy and the OECD*. (pp. 13-28).Singapore: Springer.
70. OECD, (2018), PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading , Mathematics and Science, *OECD Publishing*, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en
71. OECD, (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. PISA, *OECD Publishing*, Paris, https://doi.org/101787/b25efab8.en
72. OECD. (2016), Education at a Glance 2016: OECD Indicators, *OECD publishing*, Paris. http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en
73. Orkodashvili, M. (2018), Learning from Successful Examples: From Local Testing to International Assessment In Cross-nationally Comparative, Evidence- based Educational Policymaking and Reform. *Emerald publishing Limited*, (35)
74. Perkins, R. (2011) Reading Literacy in PISA 2009: A guide for Teachers. *Educational Research Centre*, 1-87.
75. Safari. (2020). Students' Perception of Teacher Guide on Reading Learning Based on Results of PISA 2018. *Indonesian Journal of Educational Assessment*, 3 (1), 32- 41
76. Santos,i.,& Centeno.V.G.(2021)."Inspirations from aboard:the impact of PISA on countries' choice of reference societies in education compare". *A Journal of Comparative and International Education*, AHEAD.OF.PRINT,1-18.

77. Schleicher, A. (2016). Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons From Around The World. International Summit on The Teaching Profession, *OECD Publishing*, Paris.
78. Schleicher, A. (2018). PISA 2018: Insights and Interpretations , *OECD Publishing*, Paris.
79. Shiel, G. . (2006). The Pisa Assessment of Reading Literacy. *The Irish Journal of Education*, 79-100
80. Skedsmo,G.(2018). "Comparison and benchmaking as key elements in governing processes in Norwegian schools". *In Education policies and the restructuring of the educational profession*. (pp.137-158). Singapore: Springer
81. Tiarina, Y., Wahyuni, S., Fitri, D., Sakinah. N., & Afif, A.(2022). PISA Reading Litracy: Encountering Female and Male' Reading Literacy Ability. *Journal of English Education.* Volume 10, Issue 2, June . https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/index
82. Yang,W.,& Fan,G., (2019)."Post- PISA education reforms in China: policy response beyond the digital governance of PISA". *ECNU Review of Education.* 2 (3).pp. 297-310.