جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات "التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي" (PIRLS).

إعداد

د/ الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

تاريخ الاستلام : ٢ يوليو ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٢٢ يوليو ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص:

هدفت الدراسة الحاضرة إلى تقويم مستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات "التقدم في الدراسة الدولية للتنوُّر القرائي" (PIRLS).

واعتُمد في بحث المشكلة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتا الدراسة في اختباري: (PIRLS)، وعمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS). وحُدد مستوى تمكن (٨٠%) لكل اختبار، ولكل عملية من العمليات الأربع المستهدفة في الاختبار الثاني.

وقد أثبتت النتائج عدم تمكن العينة من اجتياز الاختبارين؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا– بنين، وبنات– عن المتوسط المرجعي المحدد لكل منهما؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب. كما أثبتت عدم تمكن العينة من العمليات الأربع المستهدفة في الاختبار الثاني (كل على حدة)؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا– بنين، وبنات – عن المتوسط المرجعي المحدد لكل عملية.

وفي ضوء النتائج السابقة اقترحت الدراسة برنامجًا إثرائيًّا؛ لتمكين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من اجتياز اختبارات (PIRLS)، وقد حددت محتوى البرنامج، وأهدافه، واستراتيجيات التدريس، وألوان النشاط المستخدَمة، وأساليب التقويم المتبعة، وأخيرًا الخطة الزمنية لتنفيذه.

الكلمات المفتاحية: تقويم – مستويات التمكن – التقدم في الدراسة الدولية للتنوُّر القرائي – عمليات الفهم – برنامج إثرائي مقترح– تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

Evaluating the Levels of Fourth Grade Primary Students in Mastering the Comprehension Processes Necessary to Pass "the Progress in International Reading Literacy Study" (PIRLS) Tests

Presented by:

Dr. Elshaymaa Elsayed Mohammed Mohammed Abdulgawad

Assistant Professor of Curricula & Methods of teaching Arabic Language

Faculty of Education - Alexandria University

Abstract:

The present study aimed at evaluating the levels of fourth grade primary students in mastering the comprehension processes necessary to pass the "Progress in the International Reading Literacy Study" (PIRLS) tests.

In the research of the problem, the descriptive analytical method was relied on, and the study tools were: (PIRLS) tests and the comprehension processes necessary to pass the (PIRLS) tests. A mastery level of (80%) was determined for each test, and for each of the four processes targeted in the second test.

Results proved that the sample was unable to pass the two tests; as the average of all their scores – boys and girls – fell below the reference average specified for each of them; Hence, none of them achieved the required level of mastery. Results also proved that the sample was unable to perform the four targeted processes in the second test (each separately); as the average score for all of them - boys and girls - fell below the reference average set for each process.

In light of the previous results, the study suggested an enrichment program to enable fourth grade primary students to pass the PIRLS tests, determining the program's content, its objectives, teaching strategies, the variety of the activities used, the assessment methods, and finally the time plan for its implementation.

Key Words: Evaluation - Mastery Levels - Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) - Comprehension Processes - A Proposed Enrichment Program - Fourth Grade Primary Students.

مقدمة:

القراءة نافذة التلميذ للتعامل مع كل ما يدور حوله من أحداث، فضلاً عن كونها أداة رئيسة في فهم ما يدرسه من مواد دراسية في مختلف مراحل التعليم؛ وبخاصة الابتدائية؛ حيث يُتوقع من التلميذ في هذه المرحلة أن يُكوِّن حصيلة لغوية، تعينه على التعبير بنوعيه: الشفهي، والمكتوب، كما تتجلى أهمية القراءة في إمداد التلميذ بعمليات الفهم التي تعينه على الاستجابة النشطة الفاعلة للنص، وفهم ما يقرأه من نصوص مختلفة؛ سواء أكان ذلك في كتب القراءة ذات الموضوعات المتعددة، أم في كتب المواد الدراسية الأخرى.

وللقراءة – كما ذكر كل من: ميوليس، ومارتن، وفوي، ودروكر[١] (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012, p.25) – دور مهم في تحقيق الذات، ومساعدة الأطفال في تعرُّف ذواتهم، وإمكاناتهم؛ فالقراءة لا تجعل التلميذ أكثر دراية بالمواد الدراسية فحسب؛ بل بعديد من الموضوعات ذات الصلة بالحياة اليومية والمجتمع بشكل عام، ومن خلالها سوف يتعرف التلميذ كلمات، وتعبيرات جديدة، تثري حصيلته اللفظية، ومهاراته اللغوية المختلفة؛ ومن ثم تنمو لديه مهارات التفكير، والإبداع.

ولكون التمكن من القراءة أمرًا حيويًّا لنمو كل طفل؛ تُجري الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) تقييمات دولية منتظمة للتنور القرائي، والعوامل المؤثرة فيه حول العالم لما يقرب من ٦٠ عامًا؛ ومن ثم تركز دراسة "التقدم في الدراسة الدولية للتنوُّر القرائي" (PIRLS)[٢] على إنجازات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي – في التعليم، والخبرات المتوافرة لديهم من المنزل، والمدرسة في تعلم القراءة، كما تهدف إلى مساعدة الدول في اتخاذ قرارات مستنيرة؛ لتحسين تعليم القراءة، وتعلمها

(Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2004, p.2, Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009, p.7, Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012, p.25, Mullis & Martin, 2015, p.3, Mullis, 2019, p.1).

وتكمن أهمية (PIRLS) – كما ذكر محمد سعيد الصمدي (٢٠١٤م، ص. ٧١ – ٧٢) – في عنايتها بالقراءة؛ درسًا، وقياسًا، وتقويمًا؛ بوصفها الرافد الأساس، والفاعلية

---

[١] يجرى توثيق مراجع الدراسة؛ وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) في إصداره السادس.

[٢] سوف تُستخدَم الأحرف الدالة على اختبارات "التقدم في الدراسة الدولية للتنوُّر القرائي" - (PIRLS) – بعد ذلك في المواضع التالية من متن البحث؛ اختصارًا.

اللغوية المركزية في دعم المهارات المختلفة واكتسابها؛ والتي – بواسطتها – يكون التلميذ، ومواطن الغد قادرًا على أداء حاجاته، ومتطلباته الشخصية، وأدواره المجتمعية، والانفتاح على محيطه، وفهم ما يجري حوله؛ فهي تنتقل بالمتعلم من القراءة المدرسية الرتيبة إلى استثمار النصوص المقروءة في حل مشكلات متعلقة بعدة مهارات، وقدرات متعلقة باكتساب المعلومات، وعمليات فهم المعنى الخفي، والاستنتاج، وتفسير الفِكر والمعلومات ودمجها، وفحص مضمون النص المقروء.

وتؤدي الاختبارات الدولية – بما فيها: اختبارات (PIRLS) كما ذكر كل من: أمل بنت خميس بن عبد الله الزعابي، وراشد بن سيف المحرزي، وعبد الحميد حسن (٢٠٢٠م، ص. ٧٦) – دورًا كبيرًا في الحكم على جودة النظام التعليمي التي تتبناها دول العالم؛ حيث تقدم مقارنة دولية بين مستوى مخرجات الأنظمة التعليمية؛ كانعكاس لجودة مدخلات النظام التعليمي، وعملياته.

وتمثل (PIRLS) – كما ذكر إدريس بن علي إدريس مطري (٢٠٢٠م، ص. ١٧٠) – معيارًا عالميًّا للقراءة، والفهم؛ حيث تُعنى بقياس مهارات القراءة باللغة الأم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لمعرفة مستوى هذه الشريحة في مهارات القراءة المختلفة، وتحديد جوانب القوة، والضعف لديهم؛ ومن ثم العمل على تطوير تلك المهارات، والارتقاء بها؛ بما يحقق الوصول إلى أهداف التعليم؛ وعلى رأسها: إعداد جيل قادر على الإسهام الفاعل في بناء وطنه، ورُقيِّه في مختلف المجالات.

وأوضحت قنسطنطين (Constantin, 2014, p. 457) ضرورة فهم احتياجات التلاميذ من القراءة؛ عن طريق المهمات، وأساليب التقييم المتمركزة حولهم؛ والتي تتناسب مع شخصياتهم، وخصائصهم العمرية، وما يفرضه مجتمع اليوم من متطلبات.

وينتمي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمرحلة "النضج، والتقدم القرائيين"؛ تلك المرحلة التي تنماز– كما ذكر حسني عبد الباري عصر (١٩٩٧م، ص. ٢١٢) – بتركيزها كلها على القراءة الصامتة؛ لتحقيق الشمول في مفهوم القراءة؛ من حيث كونها "عملية نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء"؛ وهذا معناه امتلاك القدرة على الغوص في النص، والحرص على استخلاص الفكرة؛ من خلال الوعي بالتفاصيل وتتبعها،

وتحكيم ميوله في المقروء. وفي هذه المرحلة – كذلك – تكون القراءة على نوعين: القراءة المركزة؛ لأغراض التحصيل، والاكتساب، والمناقشة، والاختبارات؛ والقراءة الموسعة؛ لتطوير مهارات القراءة، وتوسيع مجالها، وتحقيق الاستمتاع.

وقد اختير الصف الرابع الابتدائي في (PIRLS)؛ لأنه يمثل النقطة التي ينتقل فيها التلاميذ – عادةً– من تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم، وبقطع النظر عن المادة الدراسية؛ فالقراءة ضرورية للنجاح في المدرسة، وفهم المواد الدراسية المختلفة، وتعلمها (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012, p.25, Deasy, 2012, p.13).

مصادر الإحساس بالمشكلة:

تمثلت في مصدرين رئيسين:

أولاً: تقرير (PIRLS) لدورة (٢٠١٦م)؛ وهي الدورة الوحيدة التي شاركت فيها جمهورية مصر العربية:

فباستقراء إنجاز الطلاب الدولي في القراءة – وفقًا لما أورده كل من: موليس، ومارتن، وفوي، وهووبر (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017, p.17) في تقرير (PIRLS) لدورة ٢٠١٦م – يلاحَظ تراوُح مستويات الدول العربية المشارِكة في هذه الاختبارات؛ ما بين: المتوسط، والمنخفض؛ حيث بلغ أعلاها (٤٥٠) درجة لصالح الإمارات العربية المتحدة، وأدناها (٣٣٠) درجة لصالح جمهورية مصر العربية، أما باقي الدول العربية الأخرى – وهي: قطر، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، والكويت، والمغرب – فقد تراوحت درجاتها بين هاتين الدرجتين.

وباستقراء نتائج مشاركة جمهورية مصر العربية في دورة (٢٠١٦م) – وهي الدورة الوحيدة التي شاركت فيها – يلاحَظ انخفاض مستوى أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في هذه الاختبارات؛ مقارنةً بالمستوى الدولي المعتد به في هذه الاختبارات؛ حيث يمثل المستوى المتقدم (٦٢٥)، والمرتفع (٥٥٠)، والمتوسط (٤٧٥)، والمنخفض (٤٠٠).

ولم يقتصر هذا الانخفاض على الأداء العام في الاختبار فحسب؛ بل شمل البنين، والبنات، ونوع النص (أدبي، ومعلوماتي)، وعمليات الفهم المستهدفة؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١):
نتائج مشاركة جمهورية مصر العربية في اختبارات (PIRLS) (دورة ٢٠١٦م)[٣]:

الأداء / النوع	الاختبار ككل	نوع النص		عمليات الفهم	
		أدبي	معلوماتي	الاسترجاع + بناء استدلالات مباشرة	التفسير + التقييم
بنات.	٣٤٩ منخفض	٣٤٨ منخفض	٣٥٠ منخفض	٣٤٧ منخفض	٣٥٩ منخفض
المتوسط الدولي للبنات.	٥٢٠ مرتفع	٥٢٢ مرتفع	٥١٩ مرتفع	٥٢٠ مرتفع	٥٢٠ مرتفع
بنون.	٣١٢ منخفض	٣٠٨ منخفض	٣١٤ منخفض	٣١١ منخفض	٣٢١ منخفض
المتوسط الدولي للبنين.	٥٠١ مرتفع	٤٩٩ مرتفع	٥٠٣ مرتفع	٥٠٣ مرتفع	٥٠٠ مرتفع
الأداء العام لمشاركة جمهورية مصر العربية.	٣٣٠ منخفض	٣٢٨ منخفض	٣٣٢ منخفض	٣٢٩ منخفض	٣٤٠ منخفض

ويلاحَظ من الجدول رقم (١) انخفاض أداء جمهورية مصر العربية في الاختبار ككل، وفي تفاصيله السابق ذكرها؛ مقارنةً بالمتوسط الدولي للاختبار للبنين، والبنات على السواء. وبرغم ارتفاع درجات البنات عن البنين – سواء أكان ذلك في الاختبار ككل، أم في نوع النص، أم في عمليات الفهم المستهدفة – فالنتائج بوجه عام تشير إلى انخفاض درجاتهن؛ حيث مثلت مستوى دوليًّا منخفضًا.

ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة:

فقد هدفت دراسة محمد سعيد الصمدي (٢٠١٤م، ص. ٦٩) إلى دراسة النتائج، والعوامل المتسببة في حصول المغرب على المرتبة قبل الأخيرة في اختبارات (PIRLS) في دورتي: (٢٠٠٦م)، و(٢٠١١م)؛ ومن أوصت بإعادة النظر في أهمية مادة القراءة؛ بوصفها مفتاحًا أساسًا، وسندًا تربويًّا في بناء استراتيجية الفهم عند المتعلم، وإثراء الرصيد المعرفي.

وذكر بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٦م، ص. ٢٧) أن اختبارات الدراسة الدولية (PIRLS) تتضمن نصوصًا أدبية، وأخرى معلوماتية، وهذه النصوص لم تكن تدرس ضمن مقررات اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ ومن ثم فهي ليست اختبارات تحصيل

[٣] اعتمدت الباحثة في إعداد هذا الجدول على البيانات الواردة في الصفحات: (٢٠ ، ٣٦ ، ١١٣ ، ١١٦ ، ١٤١) من تقرير (PIRLS) لعام ٢٠١٦م الذي أعده كل من: **موليس، ومارتن، وفوي، وهووبر (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017).**

مرتبطة بمقرر معين، ولا نصوصًا مألوفة لدى التلاميذ؛ وإنما هي اختبارات تقيس فهم المقروء؛ من خلال نصوص عامة، وقد تكون مترجمة من روايات غير عربية؛ لذلك استهدفت دراسته تنمية مهارات صوغ المفردات الاختبارية، وإعداد الاختبارات التحصيلية لدى معلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي في فهم المقروء، وقياس أثره في تلاميذهم.

ومن ثم قدَّمت دراسته – (ص. ٧٠) – بعض التوصيات المتعلقة بفهم المقروء، تمثلت في:

- تطوير مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء نتائج الدراسة الدولية (PIRLS) التي ستُطبق على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية فهم المقروء في ضوء نتائج الدراسة الدولية (PIRLS).
- تطوير منظومة التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية في ضوء نتائج الدراسة الدولية (PIRLS).
- تنويع القصص المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ما بين: قصص أدبية، وأخرى معلوماتية.
- تدريب التلاميذ على أسئلة، تقيس مستويات فهم المقروء؛ على غرار أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS).
- تضمين الاختبارات الشهرية، واختبارات نهاية الفصل الدراسي بعض نماذج من أسئلة الدراسة الدولية (PIRLS).
- تكاتف الدول العربية في النهوض بمستويات فهم المقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ من خلال تطبيق اختبارات قومية؛ على غرار الدراسة الدولية (PIRLS)، نصوصها مستمدة من التراث الأدبي، والمعلوماتي العربي.

ودعت دراسة إبراهيم فريج حسين محمد (٢٠١٧م، ص. ٢٨٤) إلى ضرورة تقويم برنامج (القرائية) في ضوء الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم التنور القرائي في العالم (PIRLS)؛ لمعرفة مدى ما حققته من نتائج، تسمح بالمنافسة الدولية، فضلاً عن الحد من أهم الأسباب التي أدت إلى تدني النتائج التي حققتها الدول العربية المشارِكة في هذه الدراسة عام (٢٠١١م)؛ والتي كان من أهم أسبابها: ضعف القراءة، والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع

الابتدائي، بجانب قياس فاعلية البرامج التدريبية المقدَّمة للمعلمين؛ لتنمية قدراتهم على تدريس فهم المسموع، والمقروء، وطلاقة القراءة، وتقويم مناشط أدلتها، وأثبتت نتائج هذه الدراسة – (ص. ٣٠٥، ٣٠٩) –:

- أن الأدلة المستخدمة في برنامج القرائية تفتقر– بشكل واضح – إلى مهارات التنور القرائي الواردة في الدراسة الدولية (PIRLS)؛ برغم وجودها بنسب ضعيفة جدًا؛ والتي تعد محكًّا دوليًّا لتقييم مستوى القراءة بين الدول.
- الضعف الواضح لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المهارات الأربع التي يقيسها اختبار (PIRLS).

ومن ثم أوصت – (ص. ٣١٢) – بضرورة:

- إعادة النظر في صوغ مناشط القراءة المقدَّمة في الأدلة الاسترشادية للصفوف الأولى؛ بما يخدم مهارات الدراسة الدولية (PIRLS).
- تصميم كراسة مناشط لغوية منفصلة عن كتاب اللغة العربية، توزَّع على المتعلمين؛ بدايةً من الصف الأول الابتدائي، حتى الصف الثالث الابتدائي؛ بحيث تتضمن مجموعة من التدريبات عن كل درس من الدروس المقررة؛ على أن تصاغ هذه التدريبات بطريقة تحاكي نماذج تدريبات الدراسة الدولية (PIRLS)، واختباراتها.
- تصميم دورات تدريبية للمعلمين خاصة بكيفية تصميم مناشط لغوية، واختبارات شهرية، أو نهائية مُحاكية لنماذج اختبارات الدراسة الدولية (PIRLS).
- مد مؤلفي الأدلة الاسترشادية ببرنامج القرائية بقائمة مهارات الدراسة الدولية (PIRLS)؛ لتدعيم مناشط الأدلة؛ بما يحقق التوازن النسبي بين تلك المهارات.

وقدم كل من: إيمان عبد الفتاح محمد إبراهيم، وأسماء عبد الفتاح نصر عبد الحميد (٢٠١٨م، ص. ٦٥١ – ٦٥٢) تصورًا مقترحًا لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية؛ كمدخل لإصلاح التعليم في مصر؛ في ضوء خبرة كل من: البرازيل، وألمانيا؛ ومن محاوره:

- تنمية وعي المربين بأهمية الاختبارات الدولية؛ من خلال تنظيم ندوات ثقافية للمعلمين، وأولياء الأمور على مستوى مديريات التربية والتعليم، والإدارات التعليمية، والمدارس؛ عن أنواع الاختبارات الدولية، وأهمية مشاركة مصر فيها.

- **تنظيم مسابقات بين المدارس في الإدارات التعليمية المختلفة، وتطبيق الاختبارات الدولية بشكل مصغر داخل المدارس في مصر؛ لتشجيع المنافسة بين المدارس، وتشجيعها على تطوير ذاتها.**
- **عقد دورات تدريبية للمعلمين، توضح المهارات التي تتضمنها هذه الاختبارات، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المناسبة؛ لتحسين مستوى الطلاب في هذه المهارات.**
- **تنظيم برامج تدريبية للطلاب؛ لإكسابهم المهارات المتضمنة في الاختبارات الدولية.**
- **العناية بإعداد المعلم في ضوء المهارات التي تتضمنها هذه الاختبارات الدولية.**

وأوصت دراسة أمل بنت خميس بن عبد الله الزعابي، وعبد الحميد حسن، وراشد بن سيف المحرزي (٢٠١٩م، ص. ٥١٢) بتبنِّي استراتيجيات للتعامل مع النص المقروء، توفر مناخًا ملائمًا للتلميذ؛ للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم، يساعده في كيفية التعامل مع مفردات الاختبار.

وانطلقت دراسة أمامة محمد الشنقيطي (٢٠٢٠م، ص. ٩٤٤) من نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبارات القراءة الدولية (PIRLS)؛ تلك النتائج التي أظهرت ضعف مستوى التلاميذ، والتلميذات؛ مقارنةً بأقرانهم في العالم، وما أكدته نتائج البحوث، والدراسات؛ من أهمية التدريب المهني؛ لدعم الجهود الرامية إلى الارتقاء بممارسات المعلمين في هذا المضمار؛ ومن ثم هدفت دراستها إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع مقدرة التلاميذ القرائية؛ وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة (PIRLS)، واتجاهاتهن نحوه.

وأوصت الدراسة – (ص. ٩٦٩) – بضرورة:

- **تبنِّي وزارة التعليم مجموعة من المبادرات الهادفة إلى معالجة العوامل المؤثرة في القراءة، ومهارات فهم المقروء؛ بما يشخص الواقع، ثم يعالجه.**
- **عقد سلسلة من الدورات التدريبية الهادفة إلى تنمية مهارات المعلمين في الارتقاء بالمقدرة القرائية لدى تلاميذهم، مع قياس أثر التدريب.**
- **عناية برامج إعداد المعلم بمهارات فهم المقروء.**

وأوصى كل من: محمد حسن سعيد آل سفران، وإدريس بن علي إدريس مطري (٢٠٢٠م، ص. ٥٥١– ٥٥٢) بضرورة:

- التركيز على مناهج اللغة / القراءة في الصفوف الأولية، وتخصيص ما يقارب (٤٠%) من الوقت لتنمية مهاراتها.
- تعديل اتجاهات الطلاب نحو القراءة، وجعلها ممتعة لهم؛ مما يجعلهم يعيشون تجربة أدبية.
- جعل القراءة وسيلة لتعلم الطالب في بقية الصفوف التالية.

وأوصى إدريس بن علي إدريس مطري (٢٠٢٠م، ص. ١٨٥) بضرورة:

- إجراء دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في أثناء الخدمة؛ لتنمية مهارات تدريس القراءة لديهم في ضوء دراسة (PIRLS).
- تطوير برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة؛ بما يتلاءم مع التطورات العالمية، والمشاركات الدولية، والأدوار التي سيؤديها المعلم بعد التحاقه بميدان العمل.
- مشاركة خبراء المناهج وطرائق التدريس في تخطيط البرامج التدريبية التي تعقدها وزارة التعليم لمعلمي اللغة العربية؛ وتنفيذها، وتقويمها.
- نشر الوعي بأهمية تدريس القراءة؛ بما يواكب تقدم الأمم؛ فهي بوابة المستقبل.
- تنويع المعلمين استراتيجيات التدريس التي تعمل على تعميق فهم المقروء لدى الطلاب.
- تضمين أسئلة المعلمين نماذج من اختبارات (PIRLS)؛ لتدريبهم على هذا الشكل من الأسئلة.
- زيادة الوقت المخصص لتدريس القراءة؛ لتنمية سلوكيات القراءة، ومواقفها لدى التلاميذ.

وأوصت نجلاء يوسف يوسف حواس (٢٠٢٠م، ص. ١٠١٤) بضرورة:

- العناية بالمناشط، والتدريبات لمهارات فهم المقروء؛ وبخاصة مهاراته العليا؛ من تذوق، ونقد، وعدم التركيز على مهارات دون الأخرى.
- الاطلاع على اختبار (PIRLS) المطبَّق في الدول المشارِكة، والاستفادة من طريقة عرض الأسئلة، والمادة المقروءة.
- إعادة النظر في صوغ المناشط، والتدريبات، والنصوص المكتوبة؛ بما يخدم الدراسة الدولية (PIRLS).

- تصميم كراسة للمناشط، والتدريبات منفصلة عن محتويات كتاب اللغة العربية، ومرتبطة بموضوعاته، تحاكي نماذج تدريبات الدراسة الدولية (PIRLS)، واختباراتها.

ويلاحَظ مما سبق أن الدراسات المصرية قد أجريت في الفترة من (٢٠١٦م) إلى (٢٠٢٠م)؛ أي: عقب مشاركة جمهورية مصر العربية في دورة (٢٠١٦م)، وحصولها على مرتبة متدنية فيها؛ مما يدل على ضرورة الاستجابة لمتطلبات الواقع، وإيجاد حلول مثمرة، تسهم في الارتقاء بمستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لإقدارهم على اجتياز هذه الاختبارات.

فتلاميذ هذا الصف في حاجة إلى التدريب على النصوص المتضمنة في اختبارات (PIRLS)، وما يعقبها من تدريبات؛ بحيث تصير مألوفة بالنسبة إليهم؛ متجاوزين – بذلك – النصوص اليسيرة النمطية التي يتعرضون إليها في الكتب المقررة عليهم؛ وربما يكون هذا أحد العوامل المتسببة في تدني مستوياتهم في هذه الاختبارات؛ فالتلميذ لا يتعرض لهذا النوع من النصوص، ولا لعمق تدريباتها.

ولكن قبل تقديم برنامج إثرائي؛ لتمكين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مما يفتقدونه؛ لا بد من استقصاء الواقع، ومعرفة مستوى هؤلاء التلاميذ، وما طرأ من تغيير في أدائهم منذ مشاركة جمهورية مصر العربية في دورة (٢٠١٦م) لاختبارات (PIRLS)، وحتى الآن؛ أي: طوال خمس سنوات، وهل مستوى هؤلاء التلاميذ الآن يؤهلهم للمشاركة في هذه الاختبارات مرة أخرى؟ أم أنهم في حاجة إلى إعداد، وتأهيل؟

تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق عرضه من مصادر الإحساس بالمشكلة؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

١) ما عمليات الفهم اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لاجتياز اختبارات (PIRLS)؟
٢) ما مستويات تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؟
٣) ما البرنامج الإثرائي المقترح؛ لتنمية عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

حدود الدراسة:

١) تمثلت عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ في:
- التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.
- بناء استدلالات مباشرة من النص.
- تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.
- تقييم محتوى النص، وبنيته.

٢) اعتُمِد على النصوص بنوعيها: الأدبي، والمعلوماتي (الإخباري)؛ حيث اعتُمد عليها في دورات: (٢٠٠١م)، و(٢٠٠٦م)، و(٢٠١١م)، و(٢٠١٦م)، أما الدورة الحاضرة التي ستُعقد في الفترة (مارس – يونيو ٢٠٢١م)؛ فمن المفترض أن يكون اعتمادها الأساس على (ePIRLS)؛ استجابة للأوضاع الراهنة؛ من تفشي جائحة كورونا (Covid - 19)؛ ولكن سيكون اعتماد (ePIRLS) على النصوص المعلوماتية فقط؛ بغرض اكتساب المعلومات، واستخدامها؛ ولكن هدفت الدراسة الحاضرة إلى قياس مدى تمكن التلاميذ من الغرضين معًا: اكتساب الخبرة الأدبية، واكتساب المعلومات واستخدامها.

٣) عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لأنها تمثل المرحلة التي تقدم لها هذه الاختبارات، وقد تضمنت العينة أربعة فصول؛ اثنين للبنين، واثنين للبنات من مدرسة الشهيد عبد ربه خالد الابتدائية بإدارة برج العرب التعليمية.

٤) طُبِّقت الدراسة الحاضرة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠م – ٢٠٢١م).

هدف الدراسة:

تمثَّل هدف الدراسة الحاضرة في تقويم مستويات تمكن تلاميذ الصف الرابع من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحاضرة أهميتها؛ من كونها:

١) استقصاءً لمستويات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في التمكن من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS).

٢) استجابةً لما نادى به عدد من الدراسات السابقة؛ بشأن العناية بالقراءة، وتنمية مهاراتها لدى تلاميذ المراحل المختلفة؛ وبخاصة الابتدائية.

٣) نواة لدراسات أخرى متمِّمة، يمكنها الإفادة من البرنامج الإثرائي المقترح، وتطبيقه؛ لتنمية مهارات التلاميذ اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)، وغيره من الاختبارات الدولية.

٤) قد توجِّه عناية المعلمين نحو تنويع النصوص المتحررة المقدَّمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في حصص القراءة.

٥) قد تفيد واضعي المناهج، ومؤلفي كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – وبخاصة الصف الرابع الابتدائي – في العناية بتنويع النصوص المقدَّمة في هذه الكتب، وتعميق التدريبات، والمناشط المصاحبة إياها.

٦) قد تفيد أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في تضمين مقرري: التدريس المصغر، وطرائق التدريس موضوعات عن كيفية تصميم الاختبارات؛ بما يمكِّن الطلاب – في مختلف المراحل – من اجتياز الاختبارات الدولية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحاضرة – في بحث مشكلتها – على المنهج الوصفي التحليلي؛ في:

- فحص الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد كل من: نشأة (PIRLS)، وأهدافها، والأدوات المستخدَمة في جمع بياناتها، ثم تعريف التنور القرائي فيها، وأغراض القراءة المستهدفة من نصوصها، وأخيرًا عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختباراتها.
- تحليل إجابات التلاميذ في الاختبار، ومقارنتها؛ تمهيدًا لتفسير النتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات اللازمة.

أداتا الدراسة:

تمثلت أداتا الدراسة الحاضرة في كل من:

١) اختبار (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

٢) اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

مستويات التمكن:

النسبة المقبولة التي يجب أن يصل إليها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الاختبار؛ وهي (٨٠%)؛ أي: (٢٦.٥) درجة من مجموع درجات الاختبار الأول؛ وهي (٣٣)، و(٥٧) درجة من مجموع درجات الاختبار الثاني؛ وهي (٧١) أي: أن الذي يحصل على هذه النسبة يقال عنه: إنه قد تمكن من العمليات اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) بقدر كافٍ.

التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي (PIRLS):

دراسة دولية، تجرى كل خمس سنوات، وتهدف إلى تقييم أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في القراءة؛ في ضوء معايير دولية محددة سلفًا، وتتمثل أدواتها في: اختبار يتضمن نوعين من النصوص: الأدبية، والمعلوماتية (الإخبارية)؛ لتحقيق غرضين رئيسين؛ هما: اكتساب الخبرة الأدبية، واكتساب المعلومات واستخدامها؛ واستبانات موجَّهة لكل من: مديري المدارس، والمعلمين، وخبراء المناهج في البلدان المشارِكة، والتلاميذ، وأولياء الأمور.

التنور القرائي Reading Literacy:

قدرة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على فهم مختلف أنواع النصوص المكتوبة؛ الأدبية، والمعلوماتية، واستخدام هذه النصوص في تعلم المواد الدراسية المختلفة وفهمها، والتواصل مع الآخرين، والمشاركة في المجتمع بفاعلية، فضلاً عن القراءة للاستمتاع بالمقروء؛ لتحقيق غرضين رئيسين؛ هما: اكتساب الخبرة الأدبية، واكتساب المعلومات واستخدامها؛ وفقًا لنوع النص المقروء.

عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

قدرة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على تلقي النصوص المقروءة – بنوعيها: الأدبية، والمعلوماتية (الإخبارية) – والاستجابة النشطة لها؛ لتحقيق غرضين رئيسين؛ هما: اكتساب الخبرة الأدبية، واكتساب المعلومات واستخدامها؛ من خلال أربع عمليات رئيسة، تقيس قدرتهم على الاستجابة لهذه النصوص استجابات مختلفة العمق؛ من خلال التركيز على ما يرد في النص صراحةً (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، وربط فكرتين، أو أكثر معًا، وإدراك العلاقات بين أجزاء النص (بناء استدلالات مباشرة من النص)، ودمج معارف التلاميذ وخبراتهم الشخصية مع المعنى الكامن في النص (تفسير الفِكَر والمعلومات،

ودمجها)، والحكم على النص المقروء؛ من منطلق تفسيراتهم، وعمق فهمهم إياه، فيقيِّمون النص؛ من حيث محتواه؛ كوضوح المعلومات، وكفايتها، ووفرة الأمثلة، والأدلة، وغيرها؛ ومن حيث بنيته؛ كوضوح اللغة، وسهولة الكلمات، والأسلوب (تقييم محتوى النص، وبنيته). ويقاس التمكن من هذه العمليات بحصول التلميذ على نسبة (٨٠%) من إجمالي درجة كل اختبار من اختباري الدراسة الحاضرة، فضلاً عن حصوله على النسبة ذاتها في كل عملية على حدة.

إطار الدراسة النظري:

يتناول هذا الجزء (PIRLS)؛ من حيث نشأتها، وأهدافها، والأدوات المستخدَمة في جمع بياناتها، وتعريف التنوُّر القرائي في ضوئها، ثم أغراض القراءة، وانتهاءً بعمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختباراتها.

المحور الأول: التقدم في الدراسة الدولية للتنور القرائي (Progress in International Reading Literacy Study) (PIRLS):

نشأة (PIRLS):

التقدم في الدراسة الدولية للتنوُّر القرائي (Progress in International Reading Literacy Study) ؛ واختصارها: (PIRLS) تقييم دولي، يشرف عليه مركز الدراسة الدولي (TIMSS & PIRLS) في كلية بوسطن؛ بالتعاون الوثيق مع سكرتارية الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) في أمستردام، ومركز الأبحاث، ومعالجة البيانات التابع لها في هامبورج. وقد أجريت هذه الدراسة للمرة الأولى في عام (٢٠٠١م)؛ كمتابعة للدراسة التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي في عام (١٩٩١م)؛ بشأن "التنور القرائي". وتجرى (PIRLS) كل خمس سنوات، وتستهدف تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

(Mullis & Martin, 2015, p.3, Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017, p.3, Alghamdi, 2019, p.16).

أهداف (PIRLS):

تهدف (PIRLS) – كما ذكر كل من: بيرنز، ووانج، وهيننج (Burns, Wang & Henning, 2011, p. 331) – إلى:

- تطوير أدوات مناسبة، وصالحة؛ لقياس التنور القرائي؛ لتحديد المستويات القابلة للمقارنة بين الدول المشارِكة.
- وضع مقياس دولي موحَّد؛ لوصف ملامح التنور لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الدول المشارِكة.
- وصف عادات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الدول المشارِكة.
- تحديد علاقة كل من: المنزل، والمدرسة، والمجتمع؛ بمستويات التنور، وعادات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

الأدوات المستخدَمة في جمع بيانات (PIRLS):

تسعى (PIRLS) – كما ذكرت صالحة الغامدي (Alghamdi, 2019, p.16) – إلى جمع بيانات ثرية من مصادر عدة؛ مثل: اختبار "التنور القرائي" لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واستبانة "تعلم القراءة" الموجَّهة إلى أولياء أمورهم، ومقدمي الرعاية، واستبانات أخرى موجَّهة إلى التلاميذ أنفسهم، ومعلميهم، ومديري المدارس، وخبراء المناهج الدراسية في الدول المشارِكة، وتوفر هذه البيانات جميعًا إطارًا للسياسات، والممارسات التعليمية التي تخلق فرصًا للإصلاح التعليمي.

المحور الثاني: التنور القرائي Reading Literacy:

يعد التنور القرائي – كما ذكر كل من: كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.1)، وميوليس، وكينيدي، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2004, p.1) – من أهم القدرات التي يكتسبها التلاميذ في أثناء تقدمهم؛ عبر السنوات الأولى في دراستهم، وهو أساس التعلم عبر المواد الدراسية، فضلاً عن أهميته في الاستمتاع، والنمو الشخصي، كما أنه يمد الصغار بالقدرة على المشاركة الكاملة في مجتمعاتهم الصغيرة، وفي المجتمع الأكبر.

وفي دراستها الأولى عام (١٩٩١م) – كما ذكر كل من: كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.3) – قررت الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي ضم مصطلحي: القراءة، والتنور؛ لتقديم فكرة أكثر شمولاً لما تعنيه القدرة على القراءة؛ حيث تعني: القدرة على التأمل

في المقروء، واستخدامه؛ كأداة لتحقيق الأهداف المجتمعية، والفردية. ثم استُخدِم "التنور القرائي" مرة أخرى في (PIRLS)؛ لأنه يمثل المصطلح المناسب لما تعنيه "القراءة"، وما تقيِّمه الدراسة.

وقدمت الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي تعريفًا للتنور القرائي؛ ليمثل – كما ذكر كل من: كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.3) – أساسًا لـ (PIRLS)؛ فعرفته بأنه: "القدرة على فهم مختلف أنواع النصوص المكتوبة التي يتطلبها المجتمع، ويُعنى بها الفرد؛ واستخدام هذه النصوص".

ومع التقييمات المتعددة طُوِّر هذا التعريف – كما ذكر كل من: ميوليس، ومارتن (Mullis & Martin, 2019, p.6)– بحيث يحتفظ بقابليته للتطبيق على القراء من جميع الأعمار، ومدى واسع من النصوص المكتوبة، ويشير– بوضوح– إلى جوانب خبرة القراءة لدى الصغار عندما يصيرون قراء أكْفاء، ويسلط الضوء على العناية الكبيرة بالقراءة في المدرسة، والحياة اليومية، فضلاً عن الاعتراف بالتنوع المتزايد للنصوص في عالم التكنولوجيا اليوم؛ ومن ثم عُرِّف التنور القرائي بأنه: "القدرة على فهم مختلف أنواع النصوص المكتوبة التي يتطلبها المجتمع، ويُعنى بها الفرد؛ واستخدام هذه النصوص، وفي أثناء ذلك يمكن للقراء بناء المعنى من النصوص في أنماط متنوعة؛ إنهم يقرأون؛ للتعلم، وللمشاركة في مجتمعات القُراء في المدرسة، والحياة اليومية، كما يقرأون؛ للاستمتاع".

وينظر هذا التعريف إلى القراءة – كما ذكر كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.3) – بوصفها عملية بنائية تفاعلية؛ فالقراء يبنون المعنى بنشاط، ويمارسون استراتيجيات القراءة الفعالة، ويتأملون في عملية القراءة، ويُكوِّنون اتجاهات إيجابية نحوها، ويقرأون؛ لاكتساب المعلومات، وإعادة بنائها.

ويؤكد هذا التعريف – أيضًا كما ذكر كل من: أيفرز، وجيليس، وديلاني (Eivers, Gilleece, & Delaney, 2017, p.6) – فهم المقروء؛ بديلاً عن طلاقة القراءة، ويدرك أن ثمة أنماطًا متعددة من النصوص (بما فيها النصوص الرقمية)، وأن التفاعل الاجتماعي يسمح للتلاميذ بفهم ما قرأوه، أو ما سوف يقرأونه، وتقديره، ومشاركته مع الآخرين.

ولا يختلف تعريف (PIRLS) للتنور القرائي كثيرًا عن تعريف القراءة الذي قدمه التقييم الوطني للتقدم التربوي (NAEP)؛ حيث عُدَّت عملية معرفية ديناميكية؛ ومن ثم عُرِّفت – كما ورد في الإصدارات الثلاثة للمعاهد الأمريكية للبحث (American Institutes for Research, 2009, p.10, 2017, p.iv, 2019, p.IX) – بأنها: عملية معقدة، ونشطة، تتضمن:

- فهم النص المكتوب.
- تفسير المعنى، وتطويره.
- استخدام المعنى؛ بما يتناسب مع نوع النص، والغرض، والموقف.

المحور الثالث: أغراض القراءة في (PIRLS):

من المهم تنويع النصوص المقدَّمة للتلاميذ– وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية – لتحقيق أغراض مختلفة من القراءة، ولن يتأتى ذلك إلا؛ من خلال تنمية الوعي لدى التلاميذ ببنى هذه النصوص، وخصائصها، ومعرفة ما يواجههم من صعوبات في أثناء تعلمها، وتذليل هذه الصعوبات ما أمكن.

وقد ذكر كل من: أخوندي، ومالاييري، وعبد صمد (Akhondi, Malayeri & Abd Samad, 2011, p.368 - 369) أن أكثر الاستراتيجيات فاعلية؛ هي تدريب التلاميذ على معرفة بنية النص؛ لتيسير فهمهم النصوص المعلوماتية؛ فمعرفة بنية النص تساعد القارىء في تحديد المعلومات، وتنظيمها في النص؛ مما ييسر الاحتفاظ بها في ذاكرتهم قصيرة المدى؛ ومن ثم معالجتها، أو ربطها بخبراتهم السابقة، ثم تخزينها في ذاكرتهم طويلة المدى.

ودعت المعايير الحكومية للأساس المشترك (CCSS) – كما ذكرت ستراشان (Strachan, 2014, p.304) – معلمي المرحلة الابتدائية إلى الموازنة بين استخدامهم النصوص الأدبية، والمعلوماتية (الإخبارية) طوال اليوم الدراسي ليس هذا فحسب؛ بل – أيضًا – استخدام أنماط متعددة من كل منها.

واتفق مع ذلك سترونج (Strong, 2018, p.42 - 43)؛ حيث ذكر أن عديدًا من التلاميذ يواجهون صعوبات في القراءة عندما يبدأونها؛ لتعلم معلومات جديدة – والتي تبدأ تقريبًا في الصف الرابع الابتدائي – ومن ثم ففهم النصوص المعلوماتية يعد أكثر صعوبة

بالنسبة إليهم من النصوص السردية؛ لذلك فالطريقة الفعالة لتحسين فهم المقروء لديهم؛ هي تعريفهم بنية النصوص المعلوماتية.

ويرتبط التنور القرائي – كما ذكر كل من: ميوليس، وكينيدي، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2004, p.17)، وميوليس، ومارتن، وكينيدي، وترونج، وسينسبيوري (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009, p.19) – ارتباطًا مباشرًا بأسباب القراءة، وبصفة عامة تشمل هذه الأسباب: القراءة للعناية الشخصية والاستمتاع، والقراءة للمشاركة في المجتمع، والقراءة للتعلم، أما صغار القراء؛ فيكون التركيز لديهم على القراءة للعناية الشخصية أو الاستمتاع، والقراءة للتعلم.

وتسعى (PIRLS) إلى تحقيق غرضين رئيسين من القراءة؛ هما:

أ) اكتساب الخبرة الأدبية.

ب) اكتساب المعلومات، واستخدامها.

ويرتبط هذان الغرضان بنوعين من النصوص، تتألف منهما اختبارات (PIRLS)؛ هما: النصوص الأدبية، والنصوص المعلوماتية. وفيما يأتي بيان ذلك بشيء من التفصيل:

أ) **اكتساب الخبرة الأدبية Reading for Literary Experience:**

يرتبط هذا الغرض بقراءة النصوص الأدبية؛ حيث ينخرط القارىء – كما ذكر كل من: كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.17) ، وميوليس، وكينيدي، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2004, p.18)، وميوليس، ومارتن، وكينيدي، وترونج، وسينسبيوري (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009, p.21) – في الأحداث، والسياقات، والأفعال، والنتائج، والشخصيات، والمشاعر، والفِكَر الخيالية؛ مما يؤدي إلى استمتاعه باللغة، وتقديرها. ولفهم الأدب وتقديره؛ على القارىء أن يتلقى النص؛ وهو مسلح بخبراته، ومشاعره الشخصية، وتقديره اللغة، ومعرفته أنماط الأدب المختلفة. وأما صغار القراء؛ فيمنحهم الأدب فرصًا لاستكشاف المواقف، والمشاعر التي لم يواجهوها بعد، وخبرة لاستقلال ليس متاحًا لهم بعد.

ويغلب على النصوص الأدبية المستخدَمة في اختبارات (PIRLS) – كما ذكر كل من: ميوليس، ومارتن، وكينيدي، وترونج، وسينسبيوري (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009, p.21)، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, p.16)، وميوليس، ومارتن (Mullis & Martin, 2019, p.10) – الخيال السردي؛ فالنصوص عبارة عن قصص، أو حكايات خيالية، ونظرًا للفوارق بين المناهج الدراسية، وثقافات الدول المشارِكة؛ كان من الصعب تضمين الاختبارات بعض أنماط النصوص الأدبية؛ فكان من الصعب– مثلاً– ترجمة النصوص الشعرية، كما أن النصوص المسرحية لا تُدرّس على نطاق واسع في المرحلة الابتدائية؛ ومن ثم يُتجنَّب استخدامها.

ب) اكتساب المعلومات، واستخدامها Reading to Acquire and Use Information:

يرتبط هذا الغرض بقراءة النصوص المعلوماتية (الإخبارية)، ولهذه النصوص أنماط متعددة؛ فمنها: المرتب زمنيًّا، ومنها المرتب منطقيًّا، وكلاهما يحتاج من القارىء مطالب مختلفة.

وقد ذكر كل من: كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.18)، وميوليس، وكينيدي، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2004, p.19 - 20)، وميوليس، ومارتن، وكينيدي، وترونج، وسينسبيوري (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009, p.22 - 23)، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, p.17)، وميوليس، ومارتن (Mullis & Martin, 2019, p.10)؛ هذه الأنماط المختلفة للنصوص المعلوماتية؛ وهي:

- **النصوص المعلوماتية المرتبة زمنيا:**

تقدم هذه النصوص فِكَرها – في تسلسل زمني مرتب؛ فقد تعيد سرد الأحداث؛ كالحقائق التاريخية أو اليوميات، أو الرسائل، كما تعد السير الذاتية التي توضح تفاصيل أحداث الحياة الواقعية؛ نمطًا من هذه النصوص، فضلاً عن النصوص الإجرائية؛ كتلك التي

تتضمن الوصفات والتعليمات، وفي هذه النصوص غالبًا ما تُستخدَم صيغة الأمر، كما لا يُتوقع من القارئ مجرد الفهم فحسب؛ بل السلوك – أيضًا – وفقًا لما يقرأ.

- **النصوص المعلوماتية غير المرتبة زمنيا:**

قد تنظَّم المعلومات والفِكَر منطقيًّا؛ من خلال وصف علاقات السبب والنتيجة، أو المقارنات، أو تقديم الحجج الداعمة والمضادة.

وقد تكون هذه النصوص إقناعية؛ فتهدف – بشكل مباشر– إلى التأثير في وجهة نظر القاريء؛ كما هو الحال في عرض المشكلة، والحل المناسب لها. وفي المناقشة والإقناع يجب على القارئ متابعة تطور الفِكَر، وتلقي النص بعقلية ناقدة؛ ليُكوِّن رأيه الخاص فيها.

وقد تكون هذه النصوص تفسيرية؛ فتقدم شرحًا، أو تفسيراتٍ، أو وصفًا لأشخاص، أو أحداث، أو أشياء. وليس شرطًا أن يكون عرض المعلومات في شكل نص متصل؛ بل يمكن أن تتضمن هذه الأنماط من النصوص كتيبات، وقوائم، ومخططات، ورسومًا بيانية، وأشكالاً، وتلك التي تتطلب إجراءات من قِبل القاريء؛ مثل: الإعلانات. وقد يستخدم النص المعلوماتي الواحد طريقة، أو أكثر في تقديم المعلومات؛ فقد يوثَّق النص المكتوب بجداول، أو يوضَّح بالصور، والمخططات.

وفي ضوء ما سبق، ولكون الصف الرابع الابتدائي يمثل مرحلة انتقالية من "تعلم القراءة" إلى "القراءة للتعلم"؛ يجب تشجيع تلاميذ هذا الصف على القراءة الموسعة في أنظمة المعرفة المختلفة، وتعويدهم تنويع مقروءاتهم؛ بحيث تتضمن النصوص الأدبية، والمعلوماتية بأنواعها: (العلمية، والتاريخية، والجغرافية، وغيرها)، فضلاً عن تنويع ما يقدَّم لهم من نصوص إثرائية، وأخرى متحررة؛ بحيث تتوافق مع أغراض القراءة في (PIRLS)، فضلاً عن تحقيق فكرة المكاملة بين المواد الدراسية المختلفة، وانتقال أثر التعلم من حصة اللغة العربية إلى غيرها من الحصص.

المحور الرابع: عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

لا يقف القاريء موقفًا سلبيًّا من النص؛ بل يتفاعل معه تفاعلاً إيجابيًّا نشطًا؛ فيتجاوز مجرد تعرف كلمات النص إلى بناء المعنى؛ من خلال الدمج بين بنية معرفة النص، وبنيته هو – أي: القاريء – المعرفية.

وفهم المقروء – كما ذكر كل من: حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣م، ص. ٢٣٢) – عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارىء، والنص، والسياق، وهو عملية استراتيجية، تمكِّن القارىء من استخلاص المعنى من النص المكتوب، كما أنه عملية معقدة، تتطلب التنسيق بين عدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة.

والقراءة – كما ذكر حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥م، ص. ١٢٨) – عملية من عمليات التفكير، لا تقل عن تلك التي استخدمها كاتب النص الذي يقرأه القارىء؛ ففي كلا الأمرين هناك التنظيم، والتحليل، والتأمل، والتركيب، والحكم، وحل المشكلات، والانتقاء، والاستدلال، ومقارنة البيانات، والنقد، والربط، والاستنتاج، والتعميم، والفهم؛ ومن ثم فالقراءة عملية تجرى داخل فرد على نص مكتوب؛ لفض غموضه، والكشف عن مستويات معناه، وتطورات داخله؛ فهي – إذن – عملية تواصل، وتشارك بين كاتب، وقارىء؛ وليست مجرد استجابة شرطية لحروف، وكلمات مكتوبة.

وتتمثل الخطوة الأولى في الفهم – كما ذكر بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٦م، ص. ٢٤) – في ربط خبرة القارىء بالرمز المكتوب، وهذا أمر ضروري؛ لأنه أول أشكال الفهم، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، ويستطيع القارىء الجيد تفسير الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات؛ كأجزاء للجمل، والجمل؛ كأجزاء للفقرات، والفقرات؛ كأجزاء للموضوع؛ ومن ثم لم يعد الأفراد في حاجة إلى القراءة فحسب؛ بل ازدادت حاجاتهم إلى فهم ما يقرأون؛ وصولاً إلى تعزيز مهارات التواصل الشفهية، والتحريرية الممثلة في القدرة على قراءة الكتب، والروايات، والصحف، والمجلات، والكتيبات التعليمية، وكذلك القدرة على فهم ما يقرأ وتذكره، فضلاً عن القدرة على التواصل بشكل فعال مع ما يُتعلَّم من القراءة.

ويساعد امتلاك القارىء مهارات الفهم – كما ذكر إبراهيم فريج حسين محمد (٢٠١٧م، ص. ٢٨١)– في التفاعل مع النص، والتأثر به، كما أن الفهم هو الهدف الأسمى من عملية القراءة الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه مع متعلميه، وتهدف هذه العملية التعليمية إليه بشكل مستمر؛ فالقراءة التي تحدث من دون فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح المتعارف عليه.

ولا يختلف تصور (PIRLS) للقراءة كثيرًا – كما ذكر كل من: أحمد أتزكي، ورشيد كناني (٢٠١٧م، ص. ٢١١)– عن التصور المعرفي لمهارات فهم المقروء؛ بوصفه – أي:

فهم المقروء – أساس عمليات القراءة، والغاية الرئيسة منها، ويتطلب من القاريء إضفاء معنى على النص المقروء؛ بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة فيه من جهة، وخلفية القاريء المعرفية، وخبرته بخصائص النص اللغوية، والأسلوبية من جهة أخرى.

وفي كل غرض من أغراض القراءة يجري القاريء أربع عمليات لازمة للفهم عن مختلف أنواع النصوص؛ ومن ثم اجتياز اختبارات (PIRLS)؛ وتتدرج هذه العمليات في عمقها؛ فمنها ما يركز على المعلومات الواردة صراحة في النص، ومنها ما يستدعي من القاريء الاستدلال على معلومات غير واردة صراحةً في النص، ومنها ما يتطلب منه تفسير الفِكَر، والمعلومات الواردة في النص، ودمجها مع معرفته، وخبرته الشخصية، ومنها ما يتطلب منه التفكير الناقد، والتأمل في النص، والحكم عليه؛ من حيث محتواه، وبنيته، وأسلوب الكاتب في التعبير عن فِكَره. وتتمثل هذه العمليات في:

- **التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.**
- **بناء استدلالات مباشرة من النص.**
- **تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.**
- **تقييم محتوى النص، وبنيته.**

وفيما يأتي بيان ذلك بشيء من التفصيل؛ كما ذكره كل من: كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.10 - 15)، وميوليس، وكينيدي، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Martin & Sainsbury, 2004, p.13 - 16)، وميوليس، ومارتن، وكينيدي، وترونج، وسينسبيوري (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009, p.24 - 29)، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, p.18 - 22)، وميوليس، ومارتن (Mullis & Martin, 2019, p.12 - 16):

١) التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها:
Focus on and Retrieve Explicitly Stated Information

يستخدم القاريء – في هذه العملية – أساليب مختلفة؛ لفهم المحتوى، وتحديد ما يتصل بالسؤال المطروح. ويتطلب ذلك منه التركيز في النص على مستويات: الكلمة، والجملة، والعبارة.

ويتطلب الاسترجاع الناجح للمعلومات فهمًا فوريًّا، أو تلقائيًّا للنص، وتحتاج هذه العملية – أو لا تحتاج– قليلاً من الاستنتاج، أو التفسير؛ فليس ثمة ثغرات في المعنى تحتاج سدًّا؛ لوضوح المعنى.

وقد تثير بعض الفِكَر في النص تركيزًا خاصًّا من القاريء، وبعضها لا يثير ذلك؛ فقد يركز القاريء على الفِكَر التي تؤكد توقعاته بشأن النص، أو الغرض العام للقراءة؛ أو تدحض هذه التوقعات، وفضلًا عن ذلك فقد يحتاج القاريء – غالبًا– استرجاع المعلومات الواردة في النص صراحةً؛ للإجابة عن سؤال يطرحه بشأن مهمة من مهمات القراءة، أو للتحقق من فهمه بعض أجزاء النص، وقد تتطلب هذه العملية – أيضًا – منه التركيز على أجزاء من المعلومات، واسترجاعها.

وتتضمن هذه العملية المهارات الآتية:

- تحديد المعلومات ذات الصلة بهدف محدد للقراءة، واسترجاع هذه المعلومات.
- تحديد فِكَر معينة.
- تحديد معاني الكلمات، أو تعريفات المصطلحات.
- تحديد عناصر القصة (مثل: الزمان، والمكان).
- البحث عن الجملة الرئيسة، أو الفكرة الرئيسة (عند ذكرها صراحةً في النص).
- استخراج معلومات محددة من رسم توضيحي (مثل: الرسوم البيانية، والجداول، والخرائط).

٢) بناء استدلالات مباشرة من النص: Make Straightforward Inferences

يتيح إجراء الاستدلالات للقاريء النفاذ إلى ما وراء سطح النص، وسد الثغرات التي قد تظهر – غالبًا– في بعض النصوص. وقد يكون بعض هذه الاستدلالات مباشرًا؛ لاستناده – بشكل رئيس – إلى المعلومات الواردة في مكان واحد في النص؛ فقد يحتاج القاريء الربط بين فكرتين، أو أكثر، أو أجزاء من المعلومات، وقد تكون الفِكَر نفسها مذكورة صراحةً في

النص؛ لكن العلاقة بينها ليست واضحة؛ ومن ثم يجب على القارىء استنتاجها، وفي هذه الحال – وبرغم عدم ذكر الاستدلال صراحةً في النص – يظل المعنى واضحًا إلى حد ما.

ويمكن لبعض القراء الماهرين بناء الاستدلالات تلقائيًّا؛ بالربط بين المعلومات، وإدراك العلاقات بينها؛ حتى لو لم تُذكر صراحة في النص؛ ومن ثم فهذه العملية تتجاوز مجرد التركيز على معنى الكلمة، أو الجملة، أو العبارة؛ ليكون تركيزها على المعنى الكامن في جزء من النص، وقد تتجاوزه للتركيز على النص كاملاً.

وتتضمن هذه العملية المهارات الآتية:

- تحديد مرجع الضمير.
- تحديد التعميمات الواردة في النص.
- تحديد جزء من النص، يحقق غرضًا معينًا من أغراض القراءة.
- وصف العلاقة بين شخصيتين / فكرتين في النص.
- تعليل تصرفات الشخصيات.
- استنتاج أن حدثًا ما قد تسبَّب في حدث آخر.
- استنتاج الفكرة الرئيسة التي أثارتها مجموعة من الحجج.

٣) تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها: Interpret and Integrate Ideas and Information

يحاول القارىء – في هذه العملية – بناء فهم أكثر تحديدًا، أو أكثر اكتمالاً للنص؛ من خلال الدمج بين المعرفة والخبرة الشخصية، ومعنى النص؛ فقد يعتمد القارىء – مثلاً– على خبرته في الاستدلال على الدافع الخفي لتصرفات الشخصية الواردة في النص، أو في رسم صورة ذهنية للمعلومات الواردة فيه؛ لذلك فهو يحتاج – دائمًا – الاعتماد على فهمه العالم، فضلاً عن معرفته، وخبرته الشخصية؛ أكثر من الاعتماد على الاستدلالات المباشرة.

ومن ثم فهذه العملية لا تتطلب إنشاء روابط، وعلاقات ليست ضمنية فحسب؛ بل مفتوحة لبعض التفسيرات القائمة على المنظور الخاص بالقارىء؛ لذلك يختلف المعنى هنا بين القراء؛ لاختلاف خبراتهم، ومعارفهم السابقة التي يعتمدون عليها في أثناء القراءة.

وتتضمن هذه العملية المهارات الآتية:

- تحديد رسالة النص، أو فكرته العامة.
- المقارنة بين المعلومات الواردة في النص.

- المقارنة بين المعلومات داخل النص، وعبر النصوص المختلفة.
- الاستدلال على الجو الغالب، والمزاج العام في القصة.
- تطبيق المعلومات الواردة في النص في العالم الحقيقي.
- اقتراح تصرفات بديلة للشخصيات.

٤) تقييم محتوى النص، وبنيته: Evaluate and Critique Content and Textual Elements

يتحول تركيز القارىء – في هذه العملية – من مجرد بناء المعنى إلى قراءة النص بعين ناقدة، وتجرى هذه العملية على مستويَيّ: محتوى النص، وبنيته.

- **تقييم محتوى النص:**

يتطلب ذلك من القارىء إصدار حكم مبرَّر؛ من منطلق تفسيره، والموازنة بين فهمه النص في مقابل فهمه العالم الخارجي؛ فقد يرفض ما يقدمه النص، أو يقبله، أو يتخذ منه موقفًا محايدًا، وقد يقارن المعلومات الواردة في النص بمثيلتها في مصادر أخرى.

- **تقييم بنية النص:**

يعتمد القارىء – هنا – على معرفته باستخدام اللغة، والسمات العامة لكل نوع من أنواع النصوص؛ فيتأمل في اختيارات المؤلف اللغوية، وأسلوبه في عرض الفكرة، ومدى ملاءمته؛ اعتمادًا على فهمه أعراف اللغة، وفي أثناء ذلك قد يجد مواطن ضعف في كيفية كتابة النص، ويمكنه – كذلك – تقييم طريقة عرض المعلومات؛ عبر الوسائط المختلفة (الصور، والجداول، وغيرها)، وشرح وظائفها. كما يعتمد تقييم تنظيم النص على معرفة القارىء بنوع النص، وبنيته.

لذلك فمقدار تجربة القراءة السابقة، والألفة باللغة أمران ضروريان في هذه العملية بشقيها – تقييم المحتوى، والبنية – معًا.

وتتضمن هذه العملية المهارات الآتية:

- تحديد وجهة نظر المؤلف؛ سواء أكانت موضوعية، أم متحيزة.
- تحديد رؤية المؤلف في الموضوع المحوري للنص.
- وصف تأثير الصور، والأشكال، وغيرها في النص.
- وصف تأثير الصفات، والاستعارات، وغيرها في النص.
- وصف كيف ابتكر المؤلف نهاية مفاجئة للقصة.

- **الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص، واكتمالها، ووضوحها.**
- **الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص.**
- **تقييم مدى احتمالية وقوع الأحداث في الواقع.**
- **تقييم مدى احتمالية أن تغير حجة المؤلف ما يفكر فيه الناس، ويفعلونه.**

وفي ضوء العرض السابق لعمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ يلاحَظ أنها توازي مستويات فهم المقروء؛ فعملية التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها توازي الفهم الحرفي (المباشر)، وأما عملية بناء الاستدلالات المباشرة من النص؛ فتوازي الفهم التفسيري (الاستنتاجي)، وأما عملية تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها؛ فتوازي كلاً من: الفهم التفسيري (الاستنتاجي)، والتذوقي، والإبداعي، وأخيرًا توازي عملية تقييم محتوى النص، وبنيته؛ الفهم الناقد.

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

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار العينة، وإعداد أداتي الدراسة، وتطبيقهما، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج، ثم إعداد البرنامج الإثرائي المقترح.

أولاً: اختيار عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الشهيد عبد ربه خالد الابتدائية بإدارة برج العرب التعليمية، وتضمنت العينة أربعة فصول؛ اثنين للبنين، واثنين للبنات.

ثانيًا: إعداد قائمة عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

بعد الاطلاع على الإصدارات المختلفة لأطر التقييم الخاصة بدراسة (PIRLS)؛ بدءًا من دورة (٢٠٠١م)، وانتهاءً بدورة (٢٠٢١م)؛ توصلت الباحثة إلى قائمة بعمليات الفهم اللازمة لاجتياز هذه الاختبارات، والمهارات الفرعية المتضمنة فيها؛ وهي[٤]:

---

[٤] اعتمدت الباحثة في إعداد هذه القائمة على ما ذكره كل من: **كامبل، وكيلي، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001, p.10 - 15)، وميوليس، وكينيدي، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury,**

- **التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.**
- **بناء استدلالات مباشرة من النص.**
- **تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.**
- **تقييم محتوى النص، وبنيته.**

ثالثًا: إعداد أداتي الدراسة:

(١) اختبار (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي[٥]:

اعتمدت الباحثة على نصين من نصوص اختبارات (PIRLS)؛ أحدهما: أدبي؛ بعنوان: "كتلة الصلصال الصغيرة" الذي ورد في اختبار دورة (٢٠٠٦م)؛ وقد تضمن (ثلاثة عشر سؤالاً)، والآخر: معلوماتي (إخباري)؛ بعنوان: "من برقة إلى فراشة" الذي ورد في اختبار دورة (٢٠١٦م)؛ وقد تضمن (ستة عشر سؤالاً)؛ وبذلك صار إجمالي عدد أسئلة الاختبار (تسعة وعشرين سؤالاً).

وراعت الباحثة في اختيار النصين الموازنة بينهما؛ بحيث لا يكون كلاهما طويلاً، ولا صعبًا؛ مما يؤثر في أداء التلميذ.

زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة، وزمن انتهاء آخر تلميذ، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٤٦ دقيقة).

(٢) اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة)[٦]:

استهدف هذا الاختبار قياس عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد تضمن نصين؛ أحدهما: أدبي؛ بعنوان: "الأسد، والأرنب"، وقد تضمن (عشرين سؤالاً)، والآخر: معلوماتي (إخباري)؛ بعنوان: "كيف تستخدم الحيوانات

(Mullis, Martin, 2004, p.13 - 16)، وميوليس، ومارتن، وكينيدي، وترونج، وسينسبيوري (Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009, p.24 - 29)، وميوليس، ومارتن، وسينسبيوري (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, p.18 - 22)، وميوليس، ومارتن (Mullis & Martin, 2019, p.12 - 16)، وقد سبق عرض هذه العمليات، ومهاراتها الفرعية تفصيلاً في المحور الرابع من إطار الدراسة النظري.

[٥] ملحق رقم (١): اختبار (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

[٦] ملحق رقم (٢): اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثة).

حواسها؟"، وقد تضمن (عشرين سؤالاً) أيضًا؛ وبذلك صار إجمالي عدد أسئلة الاختبار (أربعين سؤالاً).

وقد اعتمدت الباحثة – في إعداده – على الأغراض، والمهارات، والنسب المئوية المستهدفة في اختبارات (PIRLS). ويوضح الجدول رقم (٢) مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٢):

مواصفات اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي:

م	الأغراض، والمهارات	الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
النص الأول: (الأدبي)				
أغراض القراءة:				
اكتساب الخبرة الأدبية.				**%٥٠**
عمليات الفهم:				
١.	**التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.**	**١ + ٢ + ٣ + ٨**	**٤**	**%٢٠**
٢.	**بناء استدلالات مباشرة من النص.**	**٤ + ٧ + ٩ + ١٢ + ١٦ + ٢٠**	**٦**	**%٣٠**
٣.	**تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.**	**٦ + ١٣ + ١٤ + ١٥ + ١٧ + ١٨**	**٦**	**%٣٠**
٤.	**تقييم محتوى النص، وبنيته.**	**٥ + ١٠ + ١١ + ١٩**	**٤**	**%٢٠**
	الإجمالي:		**٢٠ سؤالاً**	**%١٠٠**
النص الثاني: (المعلوماتي / الإخباري)				
أغراض القراءة:				
اكتساب المعلومات، واستخدامها.				**%٥٠**
عمليات الفهم:				
١.	**التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.**	**١ + ٩ + ١١ + ١٢**	**٤**	**%٢٠**
٢.	**بناء استدلالات مباشرة من النص.**	**٢ + ٣ + ٤ + ٥ + ٨ + ١٦**	**٦**	**%٣٠**
٣.	**تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.**	**٦ + ٧ + ١٠ + ١٣ + ١٤ + ١٥**	**٦**	**%٣٠**
٤.	**تقييم محتوى النص، وبنيته.**	**١٧ + ١٨ + ١٩ + ٢٠**	**٤**	**%٢٠**
	الإجمالي:		**٢٠ سؤالاً**	**%١٠٠**

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على (٣٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- **مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.**
- **زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول تلميذ من الإجابة، وزمن انتهاء آخر تلميذ، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٤٥ دقيقة).**
- **صدق الاختبار: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على (صدق المحتوى)؛ من حيث الاطلاع على نماذج متعددة لاختبار (PIRLS) في دوراتها المختلفة، والاستناد إلى المهارات المستهدفة فيها، ثم تصميم اختبار الدراسة في ضوئها.**
- **صعوبة الأسئلة: تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (٠.٢)، و(٠.٧٣٣)؛ بمتوسط قدره (٠.٢٣٥)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس مهارات مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ حفاظًا على التوازن بين المهارات بالنسب المعتمدة في اختبارات (PIRLS)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.**
- **تمييز الأسئلة: تراوحت معاملات التمييز ما بين: (٠.٢٠١)، و(٠.٧)؛ بمتوسط قدره (٠.٤٩٣)؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.**
- **ثبات الاختبار: وحُسب؛ عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمته (٠.٩١٢)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.**

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 لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لاجتياز اختبارات (PIRLS)؟

بعد الاطلاع على تقارير دراسة (PIRLS)، واختباراتها في الدورات المختلفة؛ بدءًا من عام (٢٠٠١م)، وحتى عام (٢٠١٦م)؛ حددت الباحثة العمليات الرئيسة المتضمنة في هذه الاختبارات؛ وهي:

- **التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.**
- **بناء استدلالات مباشرة من النص.**
- **تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.**
- **تقييم محتوى النص، وبنيته.**

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

ما مستويات تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؟

أولاً: حُدِّد مستوى التمكن المقبول في الدراسة الحاضرة (٨٠%)[٧] من إجمالي درجة اختبار (PIRLS)؛ حيث بلغ (٢٦.٥) درجة من إجمالي (٣٣) درجة.

ثانيًا: طُبق الاختبار في يوم الأحد الموافق الرابع عشر من مارس ٢٠٢١م؛ على (٥٩) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (عينة الدراسة)؛ (٣٦) من البنين، و(٢٣) من البنات، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًّا.

ثالثًا: حُدِّد مستوى التمكن ذاته لاختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ حيث بلغ (٥٧) درجة من إجمالي (٧١) درجة.

رابعًا: حُدِّد مستوى التمكن ذاته لكل عملية على حدة في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٣):

[٧] ثمة دراسات أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية اعتمدت على هذه النسبة؛ لقياس تمكن التلاميذ من مهارات القراءة؛ منها على سبيل المثال: مهدي بن مانع مهدي عسيري (٢٠١٨م)، وسيد رجب إبراهيم، والسيد الشبراوي أحمد حسانين، ويوسف محمد الشبول (٢٠٢٠م).

جدول رقم (٣):
مستوى التمكن للعمليات المستهدفة في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

عمليات الفهم المستهدفة	الدرجة الكلية لأسئلة العملية	مستوى التمكن (٨٠%) من الدرجة الكلية
التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.	١٣	١٠
بناء استدلالات مباشرة من النص.	١٥	١٢
تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.	٢٩	٢٣
تقييم محتوى النص، وبنيته.	١٤	١١

خامسًا: طُبق الاختبار في يوم الأحد الموافق الرابع عشر من مارس ٢٠٢١م؛ على (٨٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (عينة الدراسة)؛ (٣٦) من البنين، و(٤٤) من البنات، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًّا.

سادسًا: أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار (PIRLS)؛ من خلال:

أ) مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

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

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ٢٦.٥ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤):
الفرق بين متوسط درجات العينة في اختبار (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
٥٩	7.7797	5.25904	٢٦.٥	٥٨	27.342	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢).							

ويلاحَظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط درجات العينة في اختبار (PIRLS) الذي بلغ (7.7797)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٢٦.٥)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (27.342) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٥٨)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ب) مقارنة متوسط درجات البنين بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

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

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PIRLS)؛ 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 (٥):

جدول رقم (٥): الفرق بين متوسط درجات البنين في اختبار (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	7.1389	5.52476	٢٦.٥	٣٥	21.027	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠٣٠).								

ويلاحَظ من الجدول رقم (٥) أن متوسط درجات البنين في اختبار (PIRLS) الذي بلغ (7.1389)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٢٦.٥)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (21.027) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠٣٠) عند درجة حرية (٣٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ج) مقارنة متوسط درجات البنات بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

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

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PIRLS)؛ 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 (٦):

جدول رقم (٦):

الفرق بين متوسط درجات البنات في اختبار (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنات.	٢٣	8.7826	4.75735	٢٦.٥	٢٢	17.861	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠٧٤).								

ويلاحَظ من الجدول رقم (٦) أن متوسط درجات البنات في اختبار (PIRLS) الذي بلغ (8.7826)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٢٦.٥)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (17.861) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠٧٤) عند درجة حرية (٢٢)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

د) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في الاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٤) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في اختبار (PIRLS).

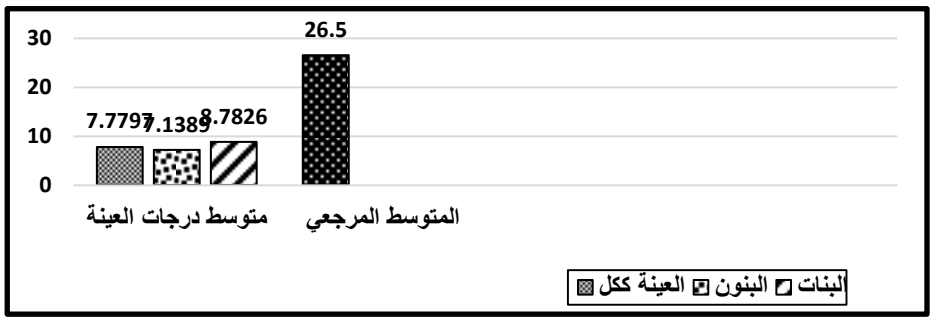
وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في الاختبار؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧):
الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في اختبار (PIRLS):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	7.1389	5.52476	٥٧	.208	1.175	٠.٠٥	غير دال.
بنات.	٢٣	8.7826	4.75735					
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢).								

ويلاحَظ من الجدول رقم (٧) 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 يلاحَظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (1.175) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٥٧)؛ 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 (١):



شكل رقم (١): متوسط درجات العينة في اختبار (PIRLS)؛ مقارنةً بالمتوسط المرجعي.

ويلاحَظ من الشكل رقم (١) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في اختبار (PIRLS)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (٢٦.٥)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنات قليلاً عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنين؛ فالمتوسطات الثلاثة أقل بكثير من المتوسط المرجعي.

ه) 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 التلاميذ الذين حققوا نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨):

مستويات تمكن العينة من اجتياز اختبار (PIRLS):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = ٣٣)	عدد التلاميذ			النسبة المئوية لعدد التلاميذ			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن = ٥٩)	البنون (ن = ٣٦)	البنات (ن = ٢٣)	العينة ككل	البنون	البنات	
٢٢	١	١	٠	%١.٦٩	%٢.٧٧	%٠	%٧٣.٣٣
٢٠	١	١	٠	%١.٦٩	%٢.٧٧	%٠	%٦٠.٦٠
١٥	٣	٠	٣	%٥.٠٨	%٠	%١٣.٠٤	%٤٥.٤٥
١٤	٤	٢	٢	%٦.٧٧	%٥.٥٥	%٨.٦٩	%٤٢.٤٢
١٣	١	٠	١	%١.٦٩	%٠	%٤.٣٤	%٣٩.٣٩
١٢	٧	٣	٤	%١١.٨٦	%٨.٣٣	%١٧.٣٩	%٣٦.٣٦
١١	١	١	٠	%١.٦٩	%٢.٧٧	%٠	%٣٣.٣٣
١٠	٢	٢	٠	%٣.٣٨	%٥.٥٥	%٠	%٣٠.٣٠
٩	٨	٦	٢	%١٣.٥٥	%١٦.٦٦	%٨.٦٩	%٢٧.٢٧
٨	٤	٣	١	%٦.٧٧	%٨.٣٣	%٤.٣٤	%٢٤.٢٤
٧	٦	٢	٤	%١٠.١٦	%٥.٥٥	%١٧.٣٩	%٢١.٢١
٦	١	١	٠	%١.٦٩	%٢.٧٧	%٠	%١٨.١٨
٤	٣	٢	١	%٥.٠٨	%٥.٥٥	%٤.٣٤	%١٢.١٢
٣	٢	١	١	%٣.٣٨	%٢.٧٧	%٤.٣٤	%٩.٠٩
٢	٨	٥	٣	%١٣.٥٥	%١٣.٨٨	%١٣.٠٤	%٦.٠٦
١	٢	١	١	%٣.٣٨	%٢.٧٧	%٤.٣٤	%٣.٠٣
٠	٥	٥	٠	%٨.٤٧	%١٣.٨٨	%٠	%٠

ويلاحَظ من الجدول رقم (٨) عدم تحقيق أي من التلاميذ – بنين، وبنات – مستوى التمكن المطلوب في اختبار (PIRLS)؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (٤ : ٧)، والشكل رقم (١).

سابعًا: أجريت المعالجات الإحصائية لاختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ من خلال:

أ) مقارنة متوسط درجات العينة بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٥) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في الاختبار، والمتوسط المرجعي (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ٥٧ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩):
الفرق بين متوسط درجات العينة في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
٨٠	8.2375	5.48241	٥٧	٧٩	79.554	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).							

ويلاحَظ من الجدول رقم (٩) أن متوسط درجات العينة في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) الذي بلغ (8.2375)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٥٧)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (79.554) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (٧٩)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ب) مقارنة متوسط درجات البنين بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٦) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في الاختبار، والمتوسط المرجعي؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٠):

جدول (١٠):
الفرق بين متوسط درجات البنين في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	8.2222	6.72781	٥٧	٣٥	43.501	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠٣٠).								

ويلاحَظ من الجدول (١٠) أن متوسط درجات البنين في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) الذي بلغ (8.2222)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٥٧)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (43.501) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠٣٠) عند درجة حرية (٣٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ج) مقارنة متوسط درجات البنات بالمتوسط المرجعي للاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٧) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنات في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في الاختبار، والمتوسط المرجعي؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١١):

جدول (١١):
الفرق بين متوسط درجات البنات في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)، والمتوسط المرجعي للاختبار ككل:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنات.	٤٤	8.2500	4.28695	٥٧	٤٣	75.432	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠١٤).								

ويلاحَظ من الجدول (١١) أن متوسط درجات البنات في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) الذي بلغ (8.2500)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٥٧)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (75.432) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠١٤) عند درجة حرية (٤٣)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

د) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في الاختبار:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٨) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS).

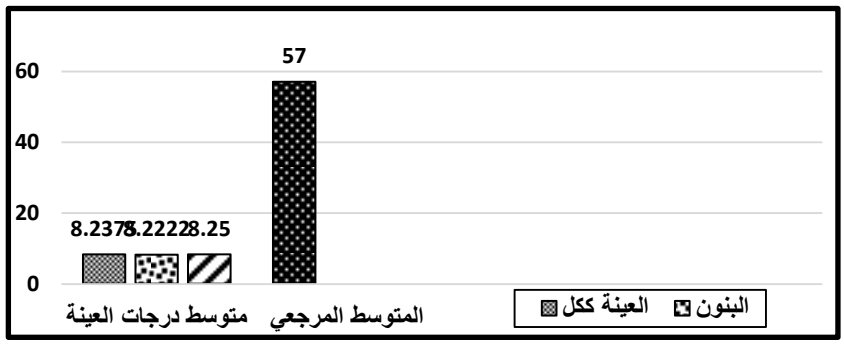
وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في الاختبار؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٢):

جدول (١٢):
الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	8.2222	6.72781	78	2.536	.022	٠.٠٥	غير دال.
بنات.	٤٤	8.2500	4.28695					
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).								

ويلاحَظ من الجدول (١٢) وجود تجانس بين كل من: البنين، والبنات؛ حيث إن قيمة (ف) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فرق دال بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في الاختبار، كما يلاحَظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (.022) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (78)؛ 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 (٥ : ٨)؛ من خلال الشكل رقم (٢):



شكل رقم (٢): متوسط درجات العينة في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ مقارنةً بالمتوسط المرجعي.

ويلاحَظ من الشكل رقم (٢) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (٥٧)، فالمتوسطات الثلاثة تكاد تقترب في قيمها؛ وبذلك فهي أقل بكثير من المتوسط المرجعي.

٥) 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 التلاميذ الذين حققوا نسبة (٨٠%) في الاختبار؛ أي: حصلوا على (٥٧) درجة. وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (١٣):

جدول (١٣)

مستويات تمكن العينة من اجتياز اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

درجة الاختبار (الدرجة الكلية = ٧١)	عدد التلاميذ			النسبة المئوية لعدد التلاميذ			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن = ٨٠)	البنون (ن = ٣٦)	البنات (ن = ٤٤)	العينة ككل	البنون	البنات	
٣٣	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٤٦.٤٧
٢١	١	٠	١	%١.٢٥	%٠	%٢.٢٧	%٢٩.٥٧
١٩	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٢٦.٧٦
١٨	٢	٢	٠	%٢.٥	%٥.٥٥	%٠	%٢٥.٣٥
١٦	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٢٢.٥٣
١٥	١	٠	١	%١.٢٥	%٠	%٢.٢٧	%٢١.١٢
١٣	٢	١	١	%٢.٥	%٢.٧٧	%٢.٢٧	%١٨.٣٠
١٢	١	٠	١	%١.٢٥	%٠	%٢.٢٧	%١٦.٩٠
١١	١٣	٠	١٣	%١٦.٢٥	%٠	%٢٩.٥٤	%١٥.٤٩
١٠	١٣	٨	٥	%١٦.٢٥	%٢٢.٢٢	%١١.٣٦	%١٤.٠٨
٩	١٠	٥	٥	%١٢.٥	%١٣.٨٨	%١١.٣٦	%١٢.٦٧
٨	٢	١	١	%٢.٥	%٢.٧٧	%٢.٢٧	%١١.٢٦
٧	٤	١	٣	%٥	%٢.٧٧	%٦.٨١	%٩.٨٥
٦	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٨.٤٥
٥	٤	٣	١	%٥	%٨.٣٣	%٢.٢٧	%٧.٠٤
٤	٧	٤	٣	%٨.٧٥	%١١.١١	%٦.٨١	%٥.٦٣
٣	٣	٠	٣	%٣.٧٥	%٠	%٦.٨١	%٤.٢٢
٢	٤	٠	٤	%٥	%٠	%٩.٠٩	%٢.٨١
١	٣	٢	١	%٣.٧٥	%٥.٥٥	%٢.٢٧	%١.٤٠
٠	٦	٥	١	%٧.٥	%١٣.٨٨	%٢.٢٧	%٠

ويلاحَظ من الجدول (١٣) عدم تحقيق أي من التلاميذ – بنين، وبنات – مستوى التمكن المطلوب في اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (٩ : ١٢)، والشكل رقم (٢).

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

أ) مقارنة متوسط درجات العينة في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٩) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١٠ درجات من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٤):

جدول (١٤):

الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
٨٠	6.5875	3.52457	١٠	79	8.660	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).							

ويلاحَظ من الجدول (١٤) أن متوسط درجات العينة في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها) الذي بلغ (6.5875)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٠)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (8.660) أعلى من قيمتها الجدولية

البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (79)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ب) مقارنة متوسط درجات البنين في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٠) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١٠ درجات من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٥):

جدول (١٥):

الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى ونوعها الدلالة،	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	36	6.1944	3.67866	١٠	35	6.207	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠٣٠).								

ويلاحَظ من الجدول (١٥) أن متوسط درجات البنين في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها) الذي بلغ (6.1944)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٠)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (6.207) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠٣٠) عند درجة حرية (35)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا

عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ج) مقارنة متوسط درجات البنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١١)لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١٠ درجات من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٦):

جدول (١٦):

الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنات.	٤٤	6.9091	3.40190	١٠	43	6.027	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠١٤).								

ويلاحَظ من الجدول (١٦) أن متوسط درجات البنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها) الذي بلغ (6.9091)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٠)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (6.027) أعلى من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠١٤) عند درجة حرية (43)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

د) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها):

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٢) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها).

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٧):

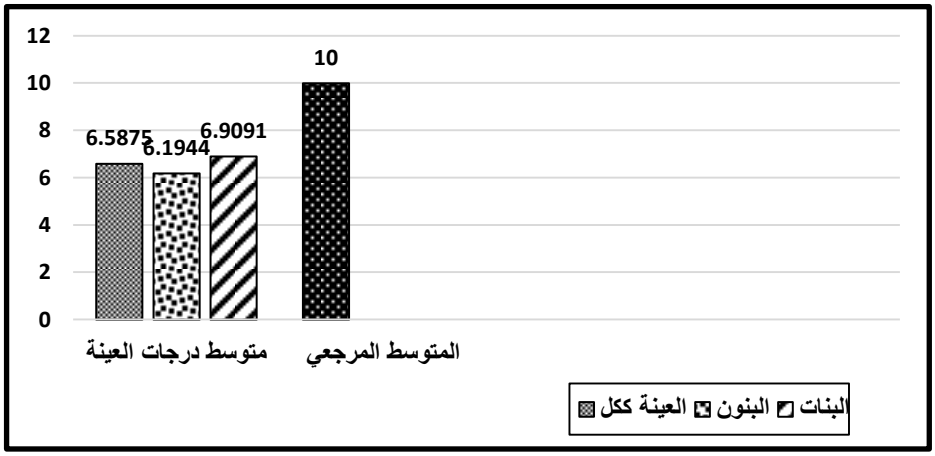
جدول (١٧):

الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	6.1944	3.67866	78	.552	.901	٠.٠٥	غير دال.
بنات.	٤٤	6.9091	3.40190					
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).								

ويلاحَظ من الجدول (١٧) وجود تجانس بين كل من: البنين، والبنات؛ حيث إن قيمة (ف) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يعني عدم وجود فرق دال بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في العملية، كما يلاحَظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (.901) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (78)؛ 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 (٣):



شكل رقم (٣): متوسط درجات العينة في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)؛ مقارنةً بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

ويلاحَظ من الشكل رقم (٣) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (١٠)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنات قليلاً عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنين؛ فالمتوسطات الثلاثة أقل من المتوسط المرجعي.

ه) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة ككل، وكذلك البنين، والبنات من عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)؛ حيث حُسب عدد التلاميذ الذين حققوا نسبة (٨٠%) في العملية؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (١٨):

جدول (١٨):
مستويات تمكن العينة من عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها):

درجة العملية (الدرجة الكلية = ١٣)	عدد التلاميذ			النسبة المئوية لعدد التلاميذ			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن = ٨٠)	البنون (ن = ٣٦)	البنات (ن = ٤٤)	العينة ككل	البنون	البنات	
١١	٢	٢	٠	%٢.٥	%٥.٥٥	%٠	%٨٤.٦١
١٠	١٧	٢	١٥	%٢١.٢٥	%٥.٥٥	%٣٤.٠٩	%٧٦.٩٢
٩	١٩	١٢	٧	%٢٣.٧٥	%٣٣.٣٣	%١٥.٩٠	%٦٩.٢٣
٨	٦	٣	٣	%٧.٥	%٨.٣٣	%٦.٨١	%٦١.٥٣
٧	٦	٢	٤	%٧.٥	%٥.٥٥	%٩.٠٩	%٥٣.٨٤
٦	٣	١	٢	%٣.٧٥	%٢.٧٧	%٤.٥٤	%٤٦.١٥
٥	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٣٨.٤٦
٤	٦	٥	١	%٧.٥	%١٣.٨٨	%٢.٢٧	%٣٠.٧٦
٣	٥	١	٤	%٦.٢٥	%٢.٧٧	%٩.٠٩	%٢٣.٠٧
٢	٤	٠	٤	%٥	%٠	%٩.٠٩	%١٥.٣٨
١	٤	١	٣	%٥	%٢.٧٧	%٦.٨١	%٧.٦٩
٠	٧	٦	١	%٨.٧٥	%١٦.٦٦	%٢.٢٧	%٠

ويلاحَظ من الجدول (١٨) أن التلاميذ الذين تجاوزوا مستوى التمكن المطلوب في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)؛ بلغ عددهم (٢) – وكلهم من البنين – بنسبة (٢.٥%) من إجمالي العينة، و(٥.٥٥%) من إجمالي البنين. أما الذين حققوا مستوى التمكن المطلوب؛ فبلغ عددهم (١٧) تلميذًا؛ بنسبة (٢١.٢٥%)؛ منهم (٢) من البنين؛ بنسبة (٥.٥٥%)، و(١٥) من البنات؛ بنسبة (٣٤.٠٩%)؛ وهذه النسب جميعًا قليلة جدًا من العينة؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (١٤ : ١٧)، والشكل رقم (٣).

و) مقارنة متوسط درجات العينة في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٣) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١٢ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (١٩):

جدول (١٩):

الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
٨٠	.9500	1.20021	١٢	79	82.347	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).							

ويلاحَظ من الجدول (١٩) أن متوسط درجات العينة في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص) الذي بلغ (.9500)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٢)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (82.347) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (79)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ز) مقارنة متوسط درجات البنين في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٤) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن

المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١٢ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٠):

جدول (٢٠):

الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	36	.8333	1.34164	١٢	35	49.939	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠٣٠).								

ويلاحَظ من الجدول (٢٠) أن متوسط درجات البنين في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص) الذي بلغ (.8333)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٢)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (49.939) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠٣٠) عند درجة حرية (35)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ح) مقارنة متوسط درجات البنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٥) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١٢ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢١):

جدول (٢١):
الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنات.	٤٤	1.0455	1.07735	١٢	43	67.447	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠١٤).								

ويلاحَظ من الجدول (٢١) أن متوسط درجات البنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص) الذي بلغ (1.0455)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١٢)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (67.447) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠١٤) عند درجة حرية (43)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ط) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص):

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٦) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص).

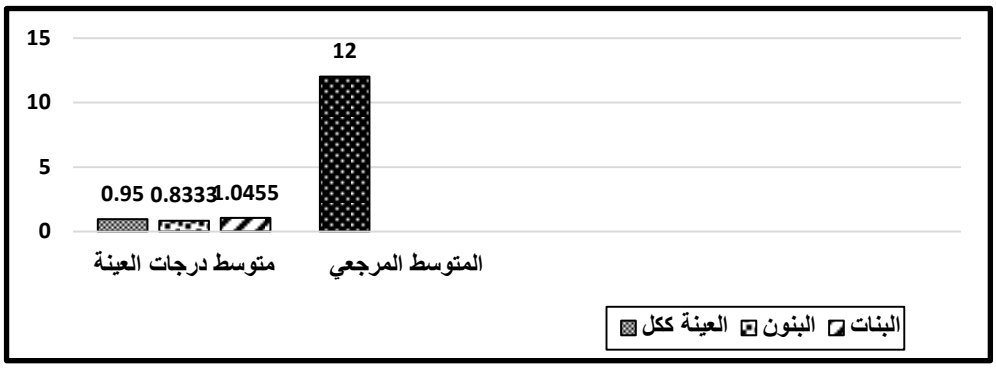
وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٢):

جدول (٢٢):
الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	.8333	1.34164	78	.717	.785	٠.٠٥	غير دال.
بنات.	٤٤	1.0455	1.07735					
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).								

ويلاحَظ من الجدول (٢٢) 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 العملية؛ برغم ارتفاع متوسط درجات البنات؛ ولكن الفرق بينهما غير دال، كما يلاحَظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (.785) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (78)؛ 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 (١٣ : ١٦)؛ من خلال الشكل رقم (٤):



شكل رقم (٤): متوسط درجات العينة في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)؛ مقارنةً بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

ويلاحَظ من الشكل رقم (٤) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)؛ عن المتوسط المرجعي البالغ (١٢)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنات قليلاً عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنين؛ فالمتوسطات الثلاثة أقل بكثير من المتوسط المرجعي.

ي) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)؛ حيث حُسب عدد التلاميذ الذين حققوا نسبة (٨٠%) في العملية؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (٢٣):

جدول (٢٣):

مستويات تمكن العينة من عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص):

درجة العملية (الدرجة الكلية = ١٥)	عدد التلاميذ			النسبة المئوية لعدد التلاميذ			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن = ٨٠)	البنون (ن = ٣٦)	البنات (ن = ٤٤)	العينة ككل	البنون	البنات	
٥	٣	٢	١	%٣.٧٥	%٥.٥٥	%٢.٢٧	%٣٣.٣٣
٤	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٢٦.٦٦
٣	٥	١	٤	%٦.٢٥	%٢.٧٧	%٩.٠٩	%٢٠
٢	٤	٠	٤	%٥	%٠	%٩.٠٩	%١٣.٣٣
١	٣٤	١٣	٢١	%٤٢.٥	%٣٦.١١	%٤٧.٧٢	%٦.٦٦
٠	٣٣	١٩	١٤	%٤١.٢٥	%٥٢.٧٧	%٣١.٨١	%٠

ويلاحَظ من الجدول (٢٣) عدم تحقيق أي من التلاميذ – بنين، وبنات – مستوى التمكن المطلوب في عملية (بناء استدلالات مباشرة من النص)؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (١٩ : ٢٢)، والشكل رقم (٤).

ك)مقارنة متوسط درجات العينة في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٧) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها

(مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ٢٣ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٤):

جدول (٢٤):

الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
٨٠	.5500	1.71294	٢٣	79	117.224	٠.٠٥	دال.
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).							

ويلاحَظ من الجدول (٢٤) أن متوسط درجات العينة في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها) الذي بلغ (5500.)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٢٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (117.224) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (79)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ل) مقارنة متوسط درجات البنين في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٨) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ٢٣ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٥):

جدول (٢٥):
الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	36	.9167	2.22165	٢٣	35	59.640	٠.٠٥	دال.
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠٣٠).								

ويلاحَظ من الجدول (٢٥) أن متوسط درجات البنين في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها) الذي بلغ (9167.)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٢٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (59.640) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠٣٠) عند درجة حرية (35)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

م) مقارنة متوسط درجات البنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

١٩) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ٢٣ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٦):

جدول (٢٦):
الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنات.	٤٤	.2500	1.08102	٢٣	43	139.596	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠١٤).								

ويلاحَظ من الجدول (٢٦) أن متوسط درجات البنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها) الذي بلغ (2500.)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (٢٣)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (139.596) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠١٤) عند درجة حرية (43)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ن) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها):

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٢٠) لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها).

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٧):

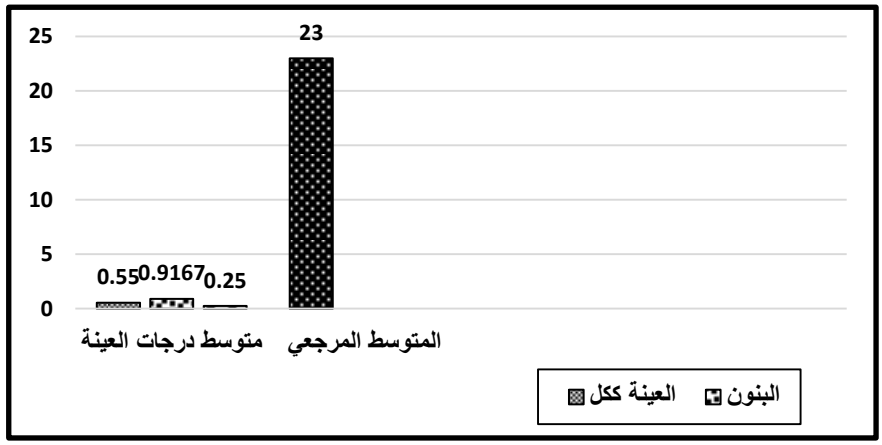
جدول (٢٧):

الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	.9167	2.22165	78	13.455	1.754	٠.٠٥	غير دال.
بنات.	٤٤	.2500	1.08102					
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).								

ويلاحَظ من الجدول (٢٧) 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 العملية؛ برغم ارتفاع متوسط درجات البنين؛ ولكن الفرق بينهما غير دال، كما يلاحَظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (1.754) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (78)؛ 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 (١٧ : ٢٠)؛ من خلال الشكل رقم (٥):



شكل رقم (٥): متوسط درجات العينة في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)؛ مقارنةً بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

ويلاحَظ من الشكل رقم (٥) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)؛ عن المتوسط

المرجعي البالغ (٢٣)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنين قليلاً عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنات؛ فالمتوسطات الثلاثة أقل بكثير من المتوسط المرجعي.

س) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها):

لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)؛ حيث حُسب عدد التلاميذ الذين حققوا نسبة (٨٠%) في العملية؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (٢٨):

جدول (٢٨):

مستويات تمكن العينة من عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها):

درجة العملية (الدرجة الكلية = ٢٩)	عدد التلاميذ			النسبة المئوية لعدد التلاميذ			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن = ٨٠)	البنون (ن = ٣٦)	البنات (ن = ٤٤)	العينة ككل	البنون	البنات	
٩	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٣١.٠٣
٦	٣	٢	١	%٣.٧٥	%٥.٥٥	%٢.٢٧	%٢٠.٦٨
٥	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%١٧.٢٤
٤	٢	١	١	%٢.٥	%٢.٧٧	%٢.٢٧	%١٣.٧٩
٣	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%١٠.٣٤
١	١	٠	١	%١.٢٥	%٠	%٢.٢٧	%٣.٤٤
٠	٧١	٣٠	٤١	%٨٨.٧٥	%٨٣.٣٣	%٩٣.١٨	%٠

ويلاحَظ من الجدول (٢٨) عدم تحقيق أي من التلاميذ – بنين، وبنات – مستوى التمكن المطلوب في عملية (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (٢٤: ٢٧)، والشكل رقم (٥).

ع) مقارنة متوسط درجات العينة في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٢١) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات العينة في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١١ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٢٩):

جدول (٢٩):

الفرق بين متوسط درجات العينة في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
						مستوى الدلالة	نوع الدلالة
٨٠	.1500	.94266	١١	79	102.948	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).							

ويلاحَظ من الجدول (٢٩) أن متوسط درجات العينة في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته) الذي بلغ (.1500)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١١)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (102.948) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (79)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات العينة؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ف) مقارنة متوسط درجات البنين في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٢٢) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنين في عملية (تقييم عناصر النص، ومحتواه)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد

بقيمة ٨٠%، والبالغ ١١ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٣٠):

جدول (٣٠):

الفرق بين متوسط درجات البنين في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	36	.2778	1.36510	١١	35	47.127	٠.٠٥	دال.
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠٣٠).								

ويلاحَظ من الجدول (٣٠) أن متوسط درجات البنين في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته) الذي بلغ (.2778)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١١)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (47.127) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠٣٠) عند درجة حرية (35)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنين؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ص) مقارنة متوسط درجات البنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته) بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٢٣) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات البنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها (مستوى التمكن المحدَّد بقيمة ٨٠%، والبالغ ١١ درجة من إجمالي درجات الاختبار)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينة (واحدة)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٣١):

جدول (٣١):
الفرق بين متوسط درجات البنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)، والمتوسط المرجعي للعملية ذاتها:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المرجعي	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنات.	٤٤	.0455	.30151	١١	43	241.000	٠.٠٥	دال.
• قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (٢.٠١٤).								

ويلاحَظ من الجدول (٣١) أن متوسط درجات البنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته) الذي بلغ (0455.)؛ أقل من المتوسط المرجعي البالغ (١١)، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (241.000) أعلى بكثير من قيمتها الجدولية البالغة (٢.٠١٤) عند درجة حرية (43)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$)؛ ولكن الفرق ليس لصالح متوسط درجات البنات؛ وإنما لصالح المتوسط المرجعي؛ وبذلك يُرفض الفرض الصفري.

ق) مقارنة متوسط درجات البنين بالبنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته):

ولذلك كان لا بد من التحقق من الفرض الآتي:

٢٤) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته).

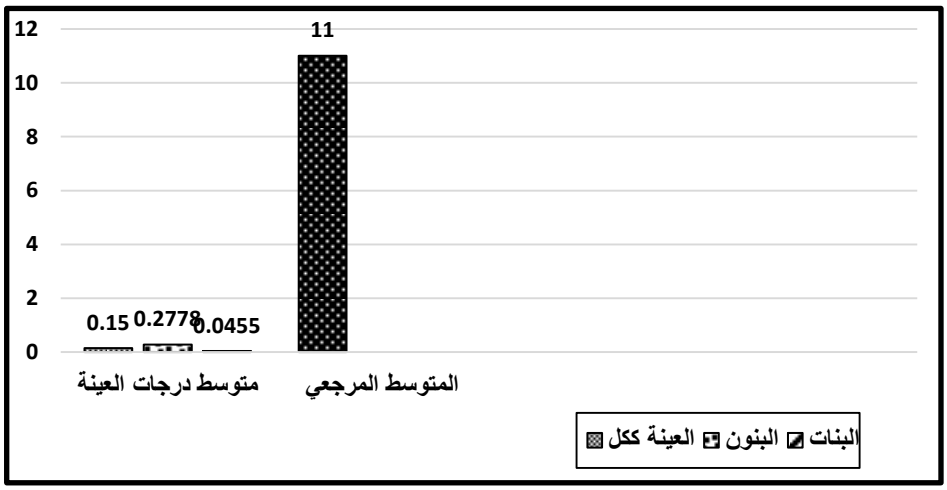
وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ على العينة، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مستقلتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول (٣٢):

جدول (٣٢):
الفرق بين متوسطي درجات البنين، والبنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته):

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	
							مستوى الدلالة	نوع الدلالة
بنون.	٣٦	.2778	1.36510	78	4.983	1.098	٠.٠٥	غير دال.
بنات.	٤٤	.0455	.30151					
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٨٩).								

ويلاحَظ من الجدول (٣٢) 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 العملية؛ برغم ارتفاع متوسط درجات البنين؛ ولكن الفرق بينهما غير دال، كما يلاحَظ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (1.098) أقل من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٨٩) عند درجة حرية (78)؛ 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 (٢١ : ٢٤)؛ من خلال الشكل رقم (٦):



شكل رقم (٦): متوسط درجات العينة في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)؛ مقارنةً بالمتوسط المرجعي للعملية ذاتها.

ويلاحَظ من الشكل رقم (٦) انخفاض متوسط درجات العينة ككل، وكذلك متوسطي درجات: البنين، والبنات في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)؛ عن المتوسط المرجعي

البالغ (١١)، وبرغم ارتفاع متوسط درجات البنين قليلاً عن متوسطي درجات كل من: العينة ككل، والبنات؛ فالمتوسطات الثلاثة أقل بكثير من المتوسط المرجعي.

ر) حساب النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته):

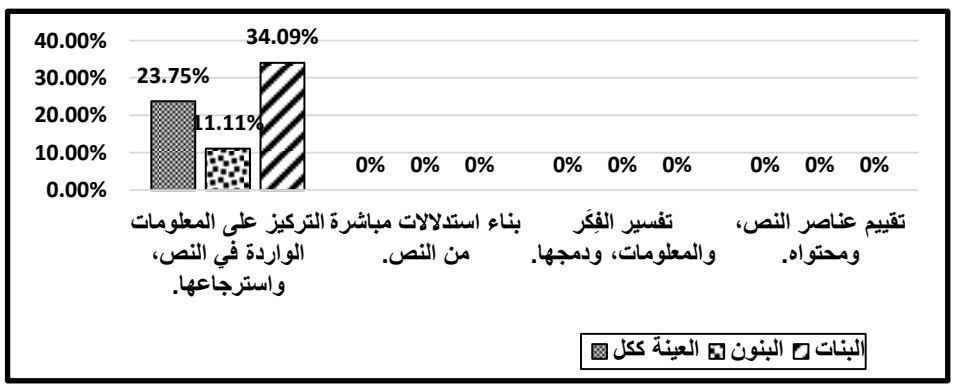
لتأكيد النتائج السابقة؛ حسبت الباحثة النسبة المئوية لتمكن العينة من عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)؛ حيث حُسب عدد التلاميذ الذين حققوا نسبة (٨٠%) في العملية؛ وهذا ما يوضحه تفصيلاً الجدول (٣٣):

جدول (٣٣):
مستويات تمكن العينة من عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته):

درجة العملية (الدرجة الكلية = ١٤)	عدد التلاميذ			النسبة المئوية لعدد التلاميذ			مستوى التمكن
	العينة ككل (ن = ٨٠)	البنون (ن = ٣٦)	البنات (ن = ٤٤)	العينة ككل	البنون	البنات	
٨	١	١	٠	%١.٢٥	%٢.٧٧	%٠	%٥٧.١٤
٢	٢	١	١	%٢.٥	%٢.٧٧	%٢.٢٧	%١٤.٢٨
٠	٧٧	٣٤	٤٣	%٩٦.٢٥	%٩٤.٤٤	%٩٧.٧٢	%٠

ويلاحَظ من الجدول (٣٣) عدم تحقيق أي من التلاميذ – بنين، وبنات – مستوى التمكن المطلوب في عملية (تقييم محتوى النص، وبنيته)؛ مما يدعم النتائج التي سبق توضيحها في الجداول: (٢٩: ٣٢)، والشكل رقم (٦).

ويمكن التعبير عن نتائج الخطوات (أ : ر)؛ من خلال الشكل رقم (٧):



شكل رقم (٧): النسب المئوية لتمكن العينة من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS).

ويلاحَظ من الشكل رقم (٧) انخفاض نسب العينة ككل، والبنين، والبنات في تحقيق مستوى التمكن المطلوب في عملية (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)، وبرغم ارتفاع نسبة البنات اللاتي حققن المستوى المطلوب عن كل من: العينة ككل، والبنين؛ فلا تزال نسبتهن منخفضة.

ويلاحَظ – أيضًا – تساوي كل من: العينة ككل، والبنين، والبنات في عدم تحقيق مستوى التمكن المطلوب في عمليات: (بناء استدلالات مباشرة من النص)، و(تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)، و(تقييم محتوى النص، وبنيته).

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أولاً: مستويات تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من اجتياز اختبار (PIRLS):

أثبتت النتائج عدم تمكن العينة من اجتياز الاختبار؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنين، وبنات – عن المتوسط المرجعي المحدد للاختبار؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب (أي: ٨٠%)؛ وهذا ما أظهرته الجداول (٤ : ٨)، والشكل رقم (١).

ثانيًا: مستويات تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من اجتياز اختبار عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

أثبتت النتائج عدم تمكن العينة من اجتياز الاختبار؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنين، وبنات – عن المتوسط المرجعي المحدد للاختبار؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب (أي: ٨٠%)؛ وهذا ما أظهرته الجداول (٩ : ١٣)، والشكل رقم (٢).

ويمكن أن تعزى النتائج السابقة – الخاصة بالاختبارين معًا – إلى:

١) ندرة – إن لم يكن عدم – تعرُّض التلاميذ إلى اختبارات (PIRLS)؛ بحيث يتدربون على أنماط نصوصها، وأسئلتها، وعمليات الفهم المستهدفة فيها.
٢) عدم تدريب المعلمين على كيفية إعداد اختبارات على غرار اختبارات (PIRLS).
٣) النصوص الواردة في اختبارات (PIRLS) مترجمة، فضلاً عن صعوبة لغتها في بعض الأحيان، وعمق أسئلتها التي تتطلب مهارات عليا من الفهم.

٤) سطحية النصوص الواردة في كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة؛ ونمطيتها؛ فهي – وإن تنوعت؛ ما بين: المعلوماتي (الإخباري)، والأدبي – فلا تزال معلوماتها تفتقد العمق في عرضها.

٥) المعالجات التقليدية للنصوص الواردة في كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة؛ بحيث لا يُدرَّب التلميذ على مستويات متعددة، ومعمقة من الفهم، والمهارات اللازمة له.

٦) قلة العناية بتنويع النصوص المتحررة المقدَّمة للتلاميذ؛ ما بين: الأدبية، والمعلوماتية، فضلاً عن المعالجات التقليدية لها؛ بحيث لا يُدرَّب التلميذ على مستويات متعددة، ولا معمقة من الفهم، والمهارات اللازمة له.

ثالثًا: مستويات تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS):

أ) التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها:

أثبتت النتائج عدم تمكن العينة من العملية؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنين، وبنات– عن المتوسط المرجعي المحدد للعملية، كما أثبتت انخفاض نسبة مَن تجاوزوا مستوى التمكن المطلوب في العملية، فضلاً عن انخفاض نسبة مَن حققوا مستوى التمكن المطلوب؛ (أي: ٨٠%)؛ وهذا ما أظهرته الجداول (١٤ : ١٨)، والشكل رقم (٣).

ب) بناء استدلالات مباشرة من النص:

أثبتت النتائج عدم تمكن العينة من العملية؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنين، وبنات– عن المتوسط المرجعي المحدد للعملية؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب (أي: ٨٠%)؛ وهذا ما أظهرته الجداول (١٩ : ٢٣)، والشكل رقم (٤).

ج) تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها:

أثبتت النتائج عدم تمكن العينة من العملية؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنين، وبنات– عن المتوسط المرجعي المحدد للعملية؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب (أي: ٨٠%)؛ وهذا ما أظهرته الجداول (٢٤ : ٢٨)، والشكل رقم (٥).

د) تقييم محتوى النص، وبنيته:

أثبتت النتائج عدم تمكن العينة من العملية؛ حيث انخفضت متوسطات درجاتهم جميعًا – بنين، وبنات– عن المتوسط المرجعي المحدد للعملية؛ ومن ثم عدم تحقيق أي منهم مستوى التمكن المطلوب (أي: ٨٠%)؛ وهذا ما أظهرته الجداول (٢٩ : ٣٣)، والشكل رقم (٦).

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

١) أن معظم التدريبات المتضمنة في كتب القراءة تقيس قدرة التلاميذ على (التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها)؛ مثل: تحديد معاني الكلمات، أو فكرة معينة، أو عناصر القصة، أو استخراج معلومة محددة من النص؛ ومن ثم يفضلها التلاميذ؛ لأنها لا تتطلب منهم جهدًا في التفكير، ولا إعمالاً للذهن؛ وخاصة إذا كانت من نوع الأسئلة الموضوعية – كالاختيار من متعدد – التي تتطلب اختيار الإجابة؛ لا إنتاجها؛ كأسئلة المقال مثلاً؛ وربما هذا ما يفسر سبب ترك كثير من التلاميذ – عينة الدراسة– أسئلة المقال الواردة في الاختبارين؛ والتي تطلبت منهم الكتابة، وإبداء الرأي في الأحداث والشخصيات، ووصف تطور الأحداث، وتغيُّر شعور الشخصيات عبر القصة، والتفكير الافتراضي، وغيرها.

٢) عدم تعوُّد التلاميذ (بناء استدلالات مباشرة من النص)؛ بحيث يبحثون عن المعلومات التي لم ترد صراحةً في النص، ويدركون العلاقات بينها؛ من خلال: ربط الأسباب بالمسببات، ووصف العلاقة بين شخصيتين/ فكرتين في النص، فضلاً عن تعليل تصرفات الشخصيات.

٣) عدم تعوُّد التلاميذ (تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها)؛ بحيث يدمجون معارفهم السابقة، وخبراتهم الشخصية مع المعنى الكامن في النص؛ من خلال: التفكير في بدائل لأفعال الشخصيات، والمقارنة بين المعلومات الواردة في النص، والاستدلال على الجو الغالب، والمزاج العام في القصة، وتطبيق المعلومات الواردة في النص في العالم الحقيقي.

٤) عدم تعوُّد التلاميذ (تقييم محتوى النص، وبنيته)؛ بحيث يحكمون على النص المقروء؛ من حيث اللغة، ووضوحها، وسهولة الكلمات، والأسلوب؛ ومن حيث محتوى النص؛

كوضوح المعلومات وكفايتها، ووفرة الأمثلة والأدلة، وتقييم مدى احتمالية وقوع الأحداث في الواقع.

وتتفق النتائج السابقة مع ما ورد في تقرير (PIRLS) لعام (٢٠١٦م)؛ والذي أعده كل من: موليس، ومارتن، وفوي، وهووبر (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017)، كما تتفق مع نتائج دراسة إبراهيم فريج حسين محمد (٢٠١٧م).

وتؤكد هذه النتائج – أيضًا – أهمية ما أوصت به دراسات كل من: محمد سعيد الصمدي (٢٠١٤م)، وبدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٦م)، وإبراهيم فريج حسين محمد (٢٠١٧م)، وإيمان عبد الفتاح محمد إبراهيم، وأسماء عبد الفتاح نصر عبد الحميد (٢٠١٨م)، وأمل بنت خميس بن عبد الله الزعابي، وعبد الحميد حسن، وراشد بن سيف المحرزي (٢٠١٩م)، وأمامة محمد الشنقيطي (٢٠٢٠م)، ومحمد حسن سعيد آل سفران، وإدريس بن علي إدريس مطري (٢٠٢٠م)، وإدريس بن علي إدريس مطري (٢٠٢٠م)، ونجلاء يوسف يوسف حواس (٢٠٢٠م).

** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:

ما البرنامج الإثرائي المقترح؛ لتنمية عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

في ضوء النتائج السابقة اقترحت الدراسة برنامجًا إثرائيًا؛ لتمكين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من اجتياز اختبارات (PIRLS)، وقد حددت محتوى البرنامج، وأهدافه، واستراتيجيات التدريس، وألوان النشاط المستخدَمة، وأساليب التقويم المتبعة، وأخيرًا الخطة الزمنية لتنفيذه. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

➢ محتوى البرنامج:

(١) كتاب المناشط، والتدريبات[٨]:

تضمن الكتاب (ستة) نصوص، تنوعت ما بين: المعلوماتي، والأدبي؛ بحيث شملت: (ثلاثة) نصوص معلوماتية، و(ثلاثة) نصوص أدبية، كما روعي تنوع هذه النصوص في

[٨] ملحق رقم (٣): كتاب المناشط، والتدريبات؛ لتنمية عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أطوالها، ومستويات تعقُّدها؛ بحيث تبدأ بالنصوص القصيرة اليسيرة، ثم تنتقل تدريجيًّا إلى النصوص الطويلة الصعبة.

(٢) دليل المعلم[٩]:

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

- **أهداف البرنامج:**

يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية قدرة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على:

- التركيز على المعلومات الواردة في النص، واسترجاعها.
- بناء استدلالات مباشرة من النص.
- تفسير الفِكَر والمعلومات، ودمجها.
- تقييم محتوى النص، وبنيته.

- **استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

يعتمد تنفيذ البرنامج على المكاملة بين مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط التي تدعم دور التلميذ؛ بوصفه محورًا أساسًا في العملية التعليمية، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في:

- التدريس التبادلي.
- المناقشة.
- اقرأ – شارِك – ناقِش.
- مناقشة المؤلف.
- الأسئلة، والإجابات.
- التفكير المتشعب.
- الأركان الأربعة.
- خريطة القصة.
- جدول التعلم "K.W.L.H"

[٩] ملحق رقم (٤): دليل المعلم إلى تنمية عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS)؛ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

➢ ألوان النشاط المستخدَمة في البرنامج:

تتنوع ألوان النشاط المستخدمة؛ بتنوع موضوعات البرنامج؛ فمنها مناشط قبل القراءة، وأخرى بعدها، وقد يتطلب بعضها مشاركات فردية، وثنائية، وأخرى جماعية من الطلاب في تنفيذها.

جدول (٣٤):
ألوان النشاط المستخدمة في البرنامج:

م	المنشط	نوعه	توقيت تطبيقه
١.	أتوقع.	فردي.	قبل القراءة.
٢.	أتأكد من توقعاتي.	فردي.	بعد القراءة، وقبل التدريبات.
٣.	أنا، والنص.	فردي.	بعد القراءة، وقبل التدريبات.
٤.	أقرأ – أشارك – أناقش.	فردي+ ثنائي + جماعي.	بعد القراءة، وقبل التدريبات.
٥.	أنا، والمؤلف.	فردي+ جماعي.	بعد القراءة، والتدريبات.
٦.	الأركان الأربعة.	فردي+ جماعي.	بعد القراءة، والتدريبات.
٧.	نلخص النص.	جماعي.	بعد القراءة، والتدريبات.
٨.	خريطة القصة[١٠].	فردي.	بعد القراءة، والتدريبات.
٩.	تأمُّلاتي.	فردي.	بعد القراءة، والتدريبات.

➢ أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:

تتنوع أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

١. **التقويم القبلي: الممثل في التطبيق القبلي لأداتي الدراسة؛ لتحديد مستوى التلاميذ المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم.**
٢. **التقويم المرحلي: الممثل في التدريبات التي تلحق كل نص من النصوص؛ حيث تتضمن كل حصة تطبيقات متنوعة؛ للتأكد من فهم التلاميذ طبيعة كل نص من النصوص، وعمليات فهمه اللازمة له.**

[١٠] هذا المنشط خاص بالنصوص الأدبية فقط.

٣. التقويم الختامي: الممثل في كل من: التقويم الختامي الشامل عقب كل حصة، كما يتمثل في القياس البعدي لأداتي الدراسة؛ لتحديد مدى تمكن التلاميذ من عمليات الفهم المستهدفة.

➢ الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

ويوضح الجدول (٣٥) ذلك تفصيلاً؛ من حيث: النص، ونوعه، والفترة الزمنية اللازمة لتطبيقه:

جدول (٣٥):
الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج الإثرائي المقترح:

م	النص	نوعه	الفترة الزمنية اللازمة لتطبيقه
١.	الفراشة.	معلوماتي.	فترة (حصتان).
٢.	الأسد، والسلحفاة.	أدبي.	فترة (حصتان).
٣.	القارة القطبية: أرض الجليد.	معلوماتي.	فترة (حصتان).
٤.	حَلِّقْ، أيُّها النّسرُ، حَلِّقْ.	أدبي.	فترة (حصتان).
٥.	البحث عن الطعام.	معلوماتي.	فترة (حصتان).
٦.	التفاحة الذهبية "تفاحة نيوتن".	أدبي.	فترة (حصتان).
	الإجمالي:		(٦) فترات (١٢ حصة).

التوصيات:

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

١) تعويد التلاميذ التعامل مع النصوص الواردة في اختبارات (PIRLS)؛ بحيث تصير مألوفة بالنسبة إليهم؛ متجاوزين – بذلك – النصوص اليسيرة النمطية التي يتعرضون إليها في الكتب المقررة عليهم.

٢) تعويد التلاميذ التعبير عن فهمهم كتابةً؛ بحيث تُنوَّع مستويات الأسئلة التي تقيس هذا الفهم.

٣) عقد اختبارات قدرات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأخرى في نهاية المرحلة الابتدائية؛ بحيث تقيس قدرتهم على فهم أنواع النصوص المختلفة، والتمكن من عمليات الفهم المتضمنة في اختبارات (PIRLS).

٤) تفعيل المكتبات المدرسية، والحصص المخصصة لها في الجدول الدراسي؛ بحيث يتعود التلاميذ الاطلاع على الكتب المختلفة؛ ومن ثم تنمو لديهم اتجاهات إيجابية نحو قراءة النصوص المتضمنة في مختلف أنظمة المعرفة.

٥) تدريب الطلاب المعلمين – من خلال مقررات: التدريس المصغر، وطرائق التدريس، والتدريب الميداني – على كيفية صوغ أسئلة الاختبارات على غرار اختبارات (PIRLS).

٦) عقد دورات تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة؛ على كيفية صوغ أسئلة الاختبارات على غرار اختبارات (PIRLS).

٧) تعاوُن معلمي المواد الدراسية المختلفة في تدريب تلاميذهم على كيفية التعامل مع النصوص المختلفة؛ كل حسب تخصصه؛ بحيث تُوظَّف القراءة في تعلم نصوص هذه المواد؛ باختلاف بناها، وطبيعتها، والمطلوب إلى التلميذ إجادته في كل منها.

٨) تعميق النصوص الواردة في كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة؛ بحيث تتنوع؛ ما بين: الأدبي، والمعلوماتي (الإخباري).

٩) تعميق المعالجات للنصوص الواردة في كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة؛ بحيث يُدرَّب التلميذ على مستويات متعددة، ومعمقة من الفهم، والمهارات اللازمة له.

١٠)العناية بطبيعة النصوص، وعمليات الفهم عنها، وتنوع هذه العمليات، واختلافها؛ باختلاف النصوص.

١١)العناية بتنويع النصوص المتحررة المقدَّمة للتلاميذ؛ ما بين: الأدبية، والمعلوماتية، فضلاً عن تعميق معالجتها؛ من حيث طريقة العرض، والتدريبات التالية إياها.

١٢)تطوير كتب القراءة ذات الموضوعات المتعددة في المرحلة الابتدائية؛ وبخاصة الصف الرابع الابتدائي؛ بما يمكِّن التلاميذ من اجتياز اختبارات (PIRLS).

١٣)تنويع استراتيجيات التدريس، ومناشط التعلم التي تتيح للتلميذ الفرصة للتفاعل النشط مع النص؛ فرديًّا، وجماعيًّا.

١٤)تنويع أساليب التقويم؛ بحيث تشمل: ملفات الإنجاز، والمشروعات القائمة على المكاملة بين المواد الدراسية المختلفة، والأبحاث القصيرة، فضلاً عن نماذج من اختبارات (PIRLS)، وغيرها؛ مما يتطلب من التلميذ التعامل مع النصوص المختلفة بشكل أكثر شمولاً، والإفادة منها، وربطها بغيرها، وتقييمها.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات؛ ومنها:

١) **دراسة كيفية مقارنة بين الأداء اللغوي لدى كل من: البنين، والبنات في اختبارات (PIRLS).**

٢) **تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في مصر، وبعض الدول العربية؛ في ضوء معايير (PIRLS).**

٣) **تطوير كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير (PIRLS).**

٤) **استخدام استراتيجيات فهم المقروء في تنمية قدرة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي على اجتياز اختبارات (PIRLS).**

٥) **برنامج إثرائي مقترح؛ لتنمية عمليات الفهم اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لاجتياز اختبارات (PIRLS).**

٦) **العلاقة بين تعقُّد بنية النص، وتمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS).**

٧) **أثر تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من فهم بنية النص؛ في اجتيازهم اختبارات (PIRLS).**

٨) **برنامج عبر المنهج؛ لتنمية عمليات الفهم اللازمة لاجتياز اختبارات (PIRLS) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. 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. ٣٢ (٤)، ج٣، ٢٧٨ – ٣١٥.

٢. أحمد أتزكي، ورشيد كناني. (٢٠١٧م). القراءة من منظور الدراسة الدولية بيرلز. **مجلة دراسات بيداغوجية**. (١)، يناير، الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ٢٠٧ – ٢٢١، استرجع من: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=258663

٣. إدريس بن علي إدريس مطري. (٢٠٢٠م). مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدولية لدى معلمي اللغة العربية. **المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها**. مكة المكرمة: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث. فبراير، ١٧٠ – ١٨٨، استرجع من: http://search.mandumah.com/Record/1093079

٤. أمامة محمد الشنقيطي. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (PIRLS) واتجاهاتهن نحوه. **المجلة التربوية**: جامعة سوهاج، (٧٢)، أبريل، ٩٤٠ – ٩٧٥.

٥. أمل بنت خميس بن عبد الله الزعابي، وعبد الحميد حسن، وراشد بن سيف المحرزي. (٢٠١٩م). معايرة اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**: جامعة السلطان قابوس، ١٣ (٣)، يوليو، ٤٩٦ – ٥١٥، DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss3pp496-515

٦. أمل بنت خميس بن عبد الله الزعابي، وراشد بن سيف المحرزي، وعبد الحميد حسن. (٢٠٢٠م). معادلة كتيبات اختبار الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة (PIRLS 2011) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة. **مجلة العلوم التربوية**: كلية التربية – جامعة قطر، (١٥)، ٦٨ – ٩٣، استُرجع من: https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes/article/view/1572

٧. إيمان عبد الفتاح محمد إبراهيم، وأسماء عبد الفتاح نصر عبد الحميد. (٢٠١٨م). تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم في مصر في ضوء خبرة كل من البرازيل وألمانيا. **مجلة كلية التربية** – جامعة الأزهر، (١٧٧)، ج٢، يناير، ٥٨٦ – ٦٦٧.

٨. 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، (١٧٣)، مارس، ٢١ – ٧٥.

٩. حسن شحاتة، وزينب النجار. (٢٠٠٣م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. مراجعة: حامد عمار. ط١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠. حسني عبد الباري عصر. (١٩٩٧م). **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

١١. حسني عبد الباري عصر. (٢٠٠٥م). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

١٢. سيد رجب إبراهيم، والسيد الشبراوي أحمد حسانين، ويوسف محمد الشبول. (٢٠٢٠م). واقع تمكن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة الأساسية في المدارس الحكومية بدولة قطر: (دراسة استكشافية – كيفية). **مجلة القراءة والمعرفة:** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢١٩)، يناير، ٢٢١ – ٢٥١.

١٣. محمد حسن سعيد آل سفران، وإدريس بن علي إدريس مطري. (٢٠٢٠م). تقويم منهج الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مناهج الدول المتقدمة في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة. **مجلة كلية التربية:** جامعة الأزهر، (١٨٦)، ج٣، أبريل، ٥٢١ – ٥٥٧.

١٤. محمد سعيد الصمدي. (٢٠١٤م). مشاركة الأطفال المغاربة في المباراة الدولية لقياس الكفاية القرائية بيرلز PIRLS. **مجلة البيداغوجي:** الأكاديمية الجمهورية للتربية والتكوين – طنجة – تطوان، (١)، أكتوبر، ٦٩ – ٧٤، استُرجع من: https://revues.imist.ma/index.php/lepedagogue/article/view/3962/2910

١٥. مهدي بن مانع مهدي عسيري. (٢٠١٨م). مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء. **مجلة جامعة شقراء:** جامعة شقراء، (١٠)، أكتوبر، ١٩٧ – ٢٣٠، استُرجع من: http://search.mandumah.com/Record/953014

١٦. نجلاء يوسف يوسف حواس. (٢٠٢٠م). تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي PIRLS. **المجلة التربوية:** جامعة سوهاج، (٧٠)، فبراير، ٩٨٣ – ١٠١٨.

ثانيًا: المراجع غير العربية:

17. Akhondi, M., Malayeri, F.A., & Abd Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *Reading Teacher*, 64 (5), February, 368-372. Doi:10.1598/RT.64.5.9
18. Alghamdi, S.S. (2019). *Reading Instructional Strategies and Student Achievement: An Analysis of Saudi PIRLS-2016 Data*. (Unpublished Master thesis). University of Kansas. Retrieved from: https://0811jt15m-1106-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/docview/2382057906/fulltextPDF/3F616DA580024AE1PQ/18?accountid=178282
19. American Institutes for Research. (2009). *Reading Assessment and Item Specifications for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Prepared for the National Assessment Governing Board In support of Contract No. ED-02-R-0007 U.S. Department of Education. Washington. Retrieved From: https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/reading/2009-reading-specification.pdf
20. American Institutes for Research. (2017). *Reading Framework for the 2017 National Assessment of Educational progress*. Developed for the National Assessment Governing Board under contract number ED–02–R–0007, Washington. Retrieved From: https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/reading/2017-reading-framework.pdf
21. American Institutes for Research. (2019). *Reading Framework for the 2019 National Assessment of Educational Progress*. Developed for the National Assessment Governing Board under contract number ED–02–R–0007, Washington. Retrieved From: https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/frameworks/reading/2019-reading-framework.pdf
22. Burns, S., Wang, X., & Henning, A. (Eds). (2011). *NCES Handbook of Survey Methods* (NCES 2011 – 609). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government printing Office. Retrieved from: https://nces.ed.gov/pubs2011/2011609.pdf
23. Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. (2nd Ed). International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Retrieved from: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/PIRLS_frame2.pdf
24. Constantin, I. (2014). Issues in reading practice. A study on how teachers adapt to the processes and topics of PIRLS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128, 453 – 457. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.187

25. Deasy, M.J. (2012). *Developing Basic and Higher Level Reading Processing Skills: Exploring an instructional Framework with the Progress in International Reading Literacy study (PIRLS) 2006 Database*. (Unpublished PhD thesis). Faculty of the Graduate School of Education: University of Massachusetts Lowell. Retrieved from: https://0811jt15m-1106-y-https-www-proquest-com.mplbci.ekb.eg/docview/1319506430/fulltextPDF/3F616DA580024AE1PQ/33?accountid=178282
26. Eivers, E., Gilleece, L., Delaney, E. (2017). *Reading achievement in PIRLS 2016: Initial report for Ireland*. Educational Research Centre. Retrieved from: https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016_inital-report-IRL.pdf
27. Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2004). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Retrieved From: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/PIRLS_2006_Framework_1stEd.pdf
28. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Retrieved From: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework.pdf
29. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved from: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf
30. Mullis, I.V.S., & Martin, M.O., Ed. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. (2nd Ed). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved from: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf
31. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 Reading Framework. In: Mullis, I.V.S., & Martin, M.O., Ed. *PIRLS 2016 Assessment Framework*. (2nd Ed). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International

Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved from: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf

32. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved from: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf
33. Mullis, I.V.S. (2019). PIRLS 2021- 20 Years of Monitoring Trends in International Reading Achievement. In: Mullis, I.V.S., & Martin, M.O., Ed. *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved from: http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
34. Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (2019). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In: Mullis, I.V.S., & Martin, M.O., Ed. *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved from: http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf
35. Strachan, S.L. (2014). Expanding the Range Of Text Types Used In the Primary Grades. *The Reading Teacher*: International Literacy Association and Wiley, 68 (4), (December 2014/January 2015), 303-311. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/24573869
36. Strong, J.Z. (2018). Teaching Informational Text Structures. Using text structures to improve reading comprehension: The what, why, and how. *Literacy Today* (2411-7862), 36 (2), September/October, 42-43. Retrieved from: https://0811lzewq-1105-y-https-web-a-ebscohost-com.mplbci.ekb.eg/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=02a5e0dc-9342-41fa-97bf-efbfae92fe90%40sessionmgr4007