الفروق في عمليات الفهم القرائي بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية.

The Differences in reading comprehension processes the sexes with learning disabilities in reading at between the primary stage.

اعداد

م.د الشيماء خالد أحمد راغب

مدرس دكتور بكلية التربية

قسم علم النفس التربوي

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفرق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم القرائي وما يتعلق به من عمليات فرعية. وتكونت عينة البحث من(47) ذكرا،(30)أنثي ذوي صعوبات القراءة، قامت الباحثة ببناء بطارية للفهم القرائي، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات للبطارية. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الجملة. وأيضا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,01) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم الفقرة لصالح الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,01) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة في اختبار فهم النص لصالح الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,01)بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة في بطارية الفهم القرائي ككل لصالح الذكور ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

الكلمات المفتاحية: عمليات الفهم القرائي، الذكور، الإناث، صعوبة القراءة.

Abstract:

This study aims to reveal the difference between males and females with reading disabilities at the primary stage in reading comprehension and related sub-processes. The research sample consisted of (40) male and female students, (20) female with reading disabilities. The researcher built a reading comprehension battery, and the validity and reliability significance of the battery were extracted. The results also showed that there are statistically significant differences at the level (0,01) between the average performance ranks of males and females with learning disabilities in reading in the sentence comprehension test. Also, there are statistically significant differences at the level (0,01) between the average performance ranks of males and females with learning disabilities in reading in the paragraph comprehension test in favor of students with learning disabilities in reading. And that there are statistically significant differences at the level (.01) between the average ranks of performance of males and females with learning disabilities in reading in the text comprehension test in favor of students with learning disabilities in reading. There are also statistically significant differences at the level (0,01) between the average ranks of performance of males and females with learning disabilities in reading in the reading comprehension battery as a whole in favor of students with learning disabilities in reading.

Key words: Reading Comprehension Processes, Males, Females, Learning Disabilities in Reading.

أولا: مقدمة الدراسة:

استمر الجدل في مجال صعوبات التعلم المحددة specific Learning Disabilities (SLD)لأكثر من خمسين عامًا، حيث يحيط الجدل بأسباب أو مسببات SLD ، والتعريفات الدقيقة للحالة والمصطلحات المناسبة لاستخدامها، وأساليب التشخيص أو التحديد الأكثر فعالية.

وفي السياق نفسه تعددت تعريفات صعوبات التعلم بدءا من تعريف كل من صموئيل كيرك(1962)Kirk و مايكلبست (1963)Myklebust وباتمان(1965)Bateman، وحتى تعريف سليمان(2021) مرورا بتعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين (1968) الذي يعد الأكثر نفوذاً بالتأكيد سواء بالقانون العام 91–230 والتعديلات الأولية والثانوية لعام (1969) و تغييره بشكل طفيف فقط لإدراجه في 142-94 (قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين لعام (1975) والذي صدر في صياغته الأولية عام(1977) والذي ينص على" هم أولئك الأفراد الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وأن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية"(Cottrell,2017).

وتأكيدًا لأهمية القراءة باعتبارها إحدى أهم مجالات صعوبات التعلم وأيضا المهارة الثالثة الرئيسة باللغة، فهي عملية تفكير متمثلة في كونها نشاط لجمع وبناء المعنى من الكلمات أو مجموعة الكلمات. فالقراءة عبارة عن مجموعة من المهارات تشمل فهم معنى اشتقاق المعنى من الكلمة المطبوعة(Lovett,2010). وهذا يعني أن نشاط القراءة ليس فقط عملية تسجيل الكلمة المطبوعة، ولكن أيضًا عندما يقرأ شخص ما النص، فإنه يحصل على رسالة من النص(Roswati&Prawira,2018).

ولقد أكدت العديد من التعريفات ومنها Dyslexia snowling(2000);Orton Society(1994)؛ السيد سليمان(2006)التي تناولت صعوبات القراءة بأنهم يظهرون قصورا في العمليات/ العمليات الداخلية(الفرعية– تحت الفرعية)في الفهم القرائي فهو الغاية الرئيسة من عملية القراءة، وبدونه تصبح هذه العملية بلا معنى، بل يصبح القارئ كآلة تردد رموزا لا يعي منها شيئا؛ ومن ثم يجب العمل على إكساب المتعلم المهارات التي تمكنه من فهم النصوص القرائية بالاعتماد على قدراته الذاتية؛ وذلك ليتمكن من التعامل مع المعلومات والمعارف المتدفقة إليه من شتى مصادر المعرفة.

وفي ضوء ذلك أكد Duffy (2009)أن "الفهم هو جوهر القراءة لأن الهدف من اللغة المكتوبة هو توصيل الرسائل. إذا لم يفهم الفرد الرسالة المقصودة من النص، فهو لم يقرأ بعد" ومن ثم يعد فهم القراءة نشاطا لفهم النص المكتوب. أي استخراج المعلومات

المطلوبة منه بأكبر قدر ممكن من الكفاءة للقيام بذلك. بالإضافة إلى ضرورة عدم فصل النص عن القراء، والتفاعل بين القارئ والمادة مهم جدًا؛ ومن ثم يعتبر القصور في الفهم القرائي عاملا ينتج عنه قصور في عملية التعلم، ويظهر ذلك بوضوح لدى الذكور ذوي صعوبات القراءة؛ فهي تؤثر في البنية المعرفية لدى الذكور، ولا يتوقف دورها على كونها عملية معرفية تعتمد على ما يستحضره القارئ معرفيا خلال موقف القراءة؛ بل تعد عملية لغوية قائمة على الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، وأيضا عملية تفكير؛ وذلك لاعتمادها على التفكير والاستنتاج بهدف الوصول إلى المعاني المتضمنة بالنص، وأيضا تعد عملية قائمة على التفاعل وذلك من خلال اندماج القارئ مع المادة المقروءة(سعاد فرج، 2017؛ عمرو يوسف، 2017).

ومن ثم يعد الفهم القرائي هو البنية الرئيسة التي من خلالها ينطلق المتعلم إلى تعلم واستيعاب وفهم وإدراك المواد التعليمية الأخرى، فالقراءة بدون فهم واستيعاب، لا تعد قراءة، فعندما يتجاوز المتعلم الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يتمكن بالتالي من التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى المقدم له(Fletcher,2006؛ مسعد أبو الديار، 2015). وفي ضوء ذلك يرى كل من حاتم الغلبان(2014)؛Gilakjani(2016) أن أهمية الفهم القرائي تتمثل في كونها محورا لعملية القراءة، فهي تعد أساسا للارتقاء باللغة لدى المتعلمين وزيادة خبراتهم؛ ومن ثم زيادة قدرتهم على التنبؤ والنقد البناء وإبداء الرأي.

ثانيا: **مشكلة الدراسة**:

تعد اللغة العربية هي وسيلة إعلامية تهدف إلى بناء قدرة الذكور على التواصل، والغرض من ذلك هو القدرة على الفهم وإنتاج نص شفهي أو مكتوب يمكن إدراكه لأربع مهارات لغوية متمثلة في: الاستماع. التحدث والقراءة والكتابة(Roswati,Prawira&2018). تعد القراءة هي إحدى المهارات اللغوية الرئيسة التي يجب أن يتقنها الذكور بشكل جيد؛ لأن القراءة عامل أساسي يؤثر على نشاط الفرد في الاتصال، فهي السبيل لفتح العالم. بالإضافة إلى أنها تعد نشاطًا مثيرًا للاهتمام؛ لأن الناس يمكنهم الحصول على بعض المعلومات على نطاق واسع دون الذهاب إلى أي مكان. لذا فإن عملية القراءة لا تتضمن فقط المعالجة الفيزيائية (باستخدام العيون) ولكن أيضًا المعالجة العقلية (باستخدام المعرفة السابقة). حيث يتم تقييد عمليات المعالجة هذه لإنتاج مفهوم جديد من النص المكتوب وذلك عندما يحاول القراء فهم نص مقروء، فإنهم سيحددون المعنى الفردي للكلمات ثم يعملون على خلق العلاقات بين الكلمات لاستخلاص المعنى من المادة المقروءة(Lovett,2010) .

وفي ضوء ذلك حدد المركز الوطني لإحصاءات التعليم(2015)نسبة انتشار صعوبات القراءة بقوله أن 41 % من تلاميذ الصف الرابع في كاليفورنيا يقرؤون أقل من مستويات الإنجاز الأساسي مقارنة بنسبة 32% على المستوى الوطني وذلك وفقًا للتقييم الوطني للتقدم التعليمي بالمركز الوطني لإحصاءات التعليم (2015). إلا أن قانون 2020-2021 لطلاب ماساتشوستس في أمريكا الذين يعانون من صعوبات تعليمية محددة (SLD)والذي يتضمن نموذجا لصعوبات القراءة، حيث يوضح أن عدد الذكور الذين يعانون من صعوبات القراءة SLD تقريبًا ثلاثة أضعاف بين الصفين الثاني والثالث(Johnston,2020). وتجدر الإشارة أن دراسة Aaron, Joshi, Gooden (2008) and Bentumأوضحت أن 38%من الذكور بالصف الرابع الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية لديهم صعوبة في القراءة، ويحتاجون إلى تلقي تعليمات خاصة في غرف المصادر.

ونتاجا لأهمية صعوبة التعلم في القراءة ومدى تأثيرها وارتباطها بعملية التعلم والتحصيل، فقد تعددت نسبة انتشار ذوي صعوبات القراءة من دولة إلى دولة، حيث يذكر مسعد أبو الديار(2015)أنه في دولة الإمارات تراوحت نسبة ذوي صعوبات القراءة في بحث تم إجراؤه على عينة مكونة من (500) تلميذ وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وبلغت نسبة صعوبة القراءة لدى الذكور(15,64%) وفي الإناث(11,28). وكذلك دراسة Fluss,Ziegler, Ecalle and Maga(2008) أوضحت أن نسبة انتشار ذوي صعوبة التعلم في القراءة تمثلت في 12.7% من الذكور بالمرحلة الابتدائية. وأيضا دراسة Dirks, Spyer, Lishout and Soevillla (2008) التي طبقت على الذكور بالصفين الرابع والخامس بالمدارس الهولندية أوضحت أن نسبة انتشار ذوي صعوبة القراءة والحساب مجتمعة تمثل 7.6%.

ويمكن القول إن صعوبات القراءة بشكل عام وصعوبة الفهم القرائي بشكل خاص من أعقد المشكلات التي تؤثر على المستقبل التعليمي للتلميذ إذا لم تكتشف في وقت مبكر من المرحلة الابتدائية؛ ومن ثم تتعدد العوامل المؤثرة على نجاح الذكور في القراءة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص، على سبيل المثال عند فهم النص، يجب أن يكون القراء قادرين على إدارة كل جزء من النص؛ لأنه من السهل اكتساب الفهم في القراءة عندما يكون القراء قادرين عل تنظيم النص. فقد يجدون شكلاً من أشكال الأسئلة المسبقة ومن المهم بالنسبة لهم أن يفهموا نصًا مقروءًا مع وجود معرفة في العرض العام للنص، بالإضافة إلى تأثر قراءة الذكور وفهمهم للمقروء أيضًا بجنسهم أنفسهم الذكور والإناث في هذه الحالة(Lovett,2010).

وبالتالي لا يمكن تجاهل عامل الهوية الجنسية في تعلم اللغة؛ لأنه يمكن أن يؤثر على تحصيل الذكور وكفاءتهم في التعلم. حيث يؤدي الجنس دورًا مهمًا في تحديد أسلوب

الشخص في القراءة وقدرته على إتقانها؛ ومن ثم يجب معرفة اختلاف نتيجة التعلم بين الإناث والذكور، فلكل منهما خصائص مختلفة في اهتماماتهما وقدرتهما اللغوية. فمن الناحية النظرية يمكن أن تتطور القدرة اللغوية للإناث بشكل عام في وقت مبكر وأفضل من الذكور (Roswati,Prawira&2018).

ويعد ضعف القراءة أكثر شيوعًا عند الذكور، ولكن حجم و أصل هذا الاختلاف بين الجنسين موضع نقاش. حيث تبرهن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2016) أن أداء الإناث أفضل بكثير من الذكور في القراءة. إذ توفر الخصائص المتنوعة بكونك ذكرًا أو أنثى مؤشرًا أفضل لعملية القراءة لدى المتعلم أو الدافع للقراءة. ووفقًا لـ(Arellano 2013) ينص على أن "جميع الدراسات الدولية الأخيرة تتفق على أن الإناث يتمتعن بإنجاز قراءة أعلى من شركائهن. وتظهر هذه الفجوة بين الجنسين عندما يكون الذكور في السنة الرابعة من المدرسة(Roswati,Prawira&2018).

بينما يرى كل من Callaghan (2015); Hawke,Olson,Willcut,Wadsworth and Defries (2009) ; Mullis, Martin, Gonzalez and Kennedy (2007) Maubach and (2001) Maubach and Morgan; أن القدرة اللغوية للأنثى أفضل وأنه يتم تطويرها قبل الذكر. إلى جانب ذلك تفضل الإناث تعلم اللغة بأساليب مختلفة. حتى إن اهتمام الإناث أعلى من اهتمام الذكور في اللغة وتعلمها. مؤكدا (2001) Maubach and Morgan أن الذكور حصلوا على درجات عالية في العلوم الدقيقة كالرياضيات والمواد العلمية الأخرى، بينما حصلت الإناث على درجات عالية في علم اللغة. وفي ضوء ذلك يوضح كلا من (2006) Carr and Pawels أن الإناث قويات في مهارات القراءة ويمكنهن تغطية ضعفهن في المفهوم المجرد والقواعد والأنماط باهتمامهن بالقراءة ومحو الأمية.

بينما اكتشف الشميمري (2007) أن أداء الذكور أفضل بكثير من الإناث في أداء استيعابهم للنصوص المحايدة بين الجنسين. وأيضا يرى(2002) Jufriantoأن الإناث والذكور يختلفان في عناصر الكتابة البلاغية. فالذكور أكثر إبداعًا، أكثر دقة، أكثر تحديدًا، أكثر واقعية، أكثر وضوحًا، أكثر صلابة، وأكثر تنوعًا من الإناث.

وتؤكد العديد من الدراسات على ارتباط الجنس باللغة بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص منها: دراسة (2021)Putri and Melani هدفت نحو تعرف الفرق بين الذكور والإناث في خمسة مستويات من الفهم القرائي من طلاب وطالبات السنة الدراسية الرابعة في معهد IAIN Bukittinggi؛ وأسفرت النتائج على أن أداء الإناث كان أفضل في القراءة من الذكور، حيث بلغ متوسط الإناث 66.1 بينما يبلغ الذكور 53.5. ومن ثم يبدو أن الإناث كانت أفضل من الذكور في فهم القراءة. بينما سعت

دراسة(2019)Anatasaإلى تقصي الفروق بين الجنسين بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالصف السادس في IAIN Syekh Nurjati Cirebon في تحقيق فهم القراءة؛ تظهر النتيجة أن الفروق بين الجنسين تؤثر في تحصيل الفهم القرائي. حيث وجد أن 25٪ من المشاركين الذكور يحصلون على درجات عالية في اختبار الفهم القرائي و 33٪ من الإناث المشاركات يحصلن على درجات عالية في اختبار الفهم القرائي، وتسبب هذه الاختلافات بسبب اختلاف سمات الأسرة والمجتمع تجاه القراءة.

كما هدفت دراسة(2017)Purnama and Getris إلى إجراء مقارنة بين طلاب الفهم القرائي للذكور والإناث في الصف الثاني في Bulukumba. تكونت العينة من 30 طالبًا منهم 15 طالبًا و 15 طالبة من 4 فصول دراسية؛ وأشارت نتيجة تحليل البيانات إلى وجود فرق معنوي بين الذكور والإناث في الفهم القرائي حيث كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور. إذ كان متوسط درجة الإناث (8,1) أكبر من متوسط درجات الذكور (7,4) وذلك على اختبارات الفهم القرائي. ومن ثم خلصت إلى أن هناك فرقًا كبيرًا في فهم القراءة بين تلاميذ وتلميذات الصف الثاني بولوكومبا، وكانت قدرة الاستيعاب القرائي للإناث أفضل من الذكور. بالإضافة إلى دراسة(2015) Quinn,Richard and Wagnerسعت نحو تعرف الفروق بين الجنسين في القراءة لدى طلاب الصف الثاني؛ وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين مع زيادة شدة ضعف القراءة، وبلغت ذروتها بنسبة 2.4: 1 لمقياس واسع للطلاقة ونسبة 1.6: 1 لمقياس فك الشفرة، حيث تشير النتائج من ثلاثة اختبارات إلى أن الفروق بين الجنسين في ضعف القراءة تُعزى في المقام الأول إلى ضعف الذكور بدلاً من التحيز المؤكد. وقد تمثلت نسبة الضعف للفتيات: 1 فقط من كل 4 فتيان و 1 من كل 7 فتيات.

وأيضا دراسة(2015) Wei,Liu,Brak and Lucyسعت نحو تعرف الفروق بين الجنسين في الرياضيات ومسارات القراءة بين الأطفال من رياض الأطفال إلى الصف الثامن. شكلت عينة الدراسة ما مجموعة مكونة من 8503 مشاركًا من الدراسة الطولية للطفولة المبكرة؛ وأظهرت النتائج المتعلقة بمسارات القراءة حيث تتفوق الإناث على الذكور. بينما دراسة (2013) Erninger, Nielsen, Abbott,Wijsman and Raskindسعت نحو فحص الفروق بين الجنسين في متوسط مستوى مهارات القراءة والكتابة في 122 طفلاً (80 ولدا و 42 بنتًا) و 200 بالغ (115 أبًا و 85 أمًا) ذوي صعوبات القراءة؛ وأظهرت النتائج عن أنه تم العثور على الفروق بين الجنسين في الكتابة، حيث كان الذكور أكثر ضعفًا في الكتابة اليدوية والتأليف من الإناث، لكن الذكور كانوا أكثر ضعفًا في مهارات الكتابة ، وكانوا أيضًا أكثر ضعفًا في التهجئة من النساء. كان الذكور أكثر ضعفًا من الإناث في الدقة ومعدل قراءة المقاطع شفهياً، لكن الذكور لم يكونوا أكثر ضعفاً من الإناث في أي من مقاييس القراءة. كان الذكور دائمًا

أكثر ضعفًا من الإناث في المهارات الإملائية، والتي قد تكون مصدر الاختلافات بين الجنسين في الكتابة، ولكن ليس المهارات الحركية. وأيضا وجود اختلافات بين الجنسين في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وكذلك دراسة(2016) Borgnovi سعت نحو تعرف الفروق بين الجنسين في التحصيل القرائي وألعاب الفيديو وما إذا كانت ألعاب الفيديو تشرح الفروق بين الجنسين في التحصيل القراءة والاختلافات في الأداء بين القراءة القائمة على الورق والقراءة القائمة على الكمبيوتر. تم استخدام البيانات من عينة تمثيلية من 145،953 تلميذا من 25 دولة شاركوا في اختبار PISA 2012 كجلسات وقدموا تقارير ذاتية عن استخدام ألعاب الفيديو؛ وكشفت النتائج عن أن الذكور يميلون إلى الحصول على نتائج أقل في كل من تقييمات القراءة المعتمدة على الكمبيوتر والورق، فإن الذكور تحت الإنجاز يكونون أصغر عندما يتم تقديم التقييم على الكمبيوتر عنه عندما يتم تسليمه على الورق. حيث يظهر ضعف أداء الذكور مقارنةً بالإناث في القراءة الثانية كجلسات بشكل خاص بين الذكور ذوي التحصيل المنخفض.

بالإضافة إلى دراسة Mclntosh,Reinke,Wendy,Kelm,Carol andSadler(2013)هدفت نحو استكشاف التفاعلات بين مهارات القراءة والسلوك المشكل والجنس عبر المدرسة الابتدائية. تكونت العينة من 473 تلميذا وتلميذة من رياض الأطفال إلى الصف الخامس؛ أشارت تحليلات النماذج المختلطة للتباين إلى عدم وجود فروق في مهارة القراءة حسب الجنس، ولكن تفاعلًا كبيرًا بين الجنسين للسلوك المشكل. وقد أظهرت النتيجة حسب الصف الدراسي ارتباطات سلبية ضعيفة بين القراءة والسلوك لدى الإناث. وارتباطات سلبية ذات دلالة إحصائية عند الذكور. كما لم تدعم النتائج الحاجة إلى التفريق بين تعليم القراءة حسب الجنس.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1- ما الفرق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في اختبار فهم الجملة؟

2- ما الفرق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في اختبار فهم الفقرة؟

3- ما الفرق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في اختبار فهم النص؟

4- ما الفرق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في بطارية الفهم القرائي ككل؟

ثالثا: **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

1-الكشف عن الفرق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في فهم الجملة؟

2- الكشف عن الفرق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في فهم الفقرة ؟

3- الكشف عن الفرق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في فهم النص ؟

4- الكشف عن الفرق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في عمليات الفهم القرائي ككل؟

رابعا: **أهمية البحث**:

الأهمية النظرية:

1- تظهر أهمية البحث الحالي في محاولة إلقاء الضوء على الفروق بين الجنسين من ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في أدائهم على الاختبارات الخاصة بالفهم القرائي، ولفت نظر المسئولين التربويين والمعلمين إلى العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتعلقة بالفهم القرائي؛ ومن ثم اختيار الوسائل وطريقة التدريس المناسبة لكل منهما.

2- التأكيد على أهمية النظر إلى فئات التربية الخاصة بشكل عام، وفئة صعوبات التعلم في القراءة بشكل خاص.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في أنها:

1- الاستفادة من نتائج هذا البحث في إعداد برامج علاجية لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة لتخفيف القصور في الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية.

2- إعداد اختبارات خاصة بعمليات الفهم القرائي.

خامسا: **مصطلحات البحث**:

1-صعوبة التعلم في القراءةLearning Disabilities in Reading : تعرف صعوبة القراءة في البحث الحالي بأنها: هؤلاء الأفراد الذين يمتلكون ذكاء متوسطا أو فوق متوسط، ولديهم اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالقراءة، ولديهم تباعد دال إحصائي بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من عمليات القراءة فيما لا يقل عن سنة دراسية لصالح التحصيل المتوقع، ولا يعانون من أية إعاقات حسية أوبدنية أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو فقر شديد، أو مشكلات أسرية حادة، أو حرمان بيئي سواء ثقافي أو اقتصادي(الشيماء خالد، 2022).

ويعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنهم:" أولئك الذكور الذين تم انتقاؤهم من خلال مجموعة من المحكات المتمثلة في: محك الذكاء، محك الاستبعاد، محك التباعد الخارجي في القراءة، محك التباعد الداخلي".

2-الفهم القرائيReading Comprehension : يعرف الفهم القرائي في البحث الحالي بأنها: عملية عقلية معقدة قائمة على مجموعة من المستويات التي تبدأ بأبسطها وهو فهم الكلمة ثم إلى أعقدها وهو فهم النص مرورا بفهم الجملة والفقرة، وتعتمد على الامتزاج بين ما يمتلكه القارئ من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مخزنة بالذاكرة مع ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف جديدة(الشيماء خالد، 2022).

ويعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في بطارية الفهم القرائي".

سادسا: **الإطار النظري**:

الفهم القرائي:Reading Comprehension

أولا: ماهية الفهم القرائي: Reading Comprehension Concept

لقد تناوب الباحثون دراسة مفهوم الفهم القرائي كل بطريقته الخاصة، مرتكزين في تناولهم إما على مكوناته، أو مستوياته، أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية الخاصة به، أو خصائصه، أو علاقة المخزون بالذاكرة بالمعلومات الجديدة الناتجة عنه. فقد وجدت الباحثة أن كل من إيمان العمايرة(2020)؛ مريم الموسه(2020)؛ أسماء غضيب و عفراء غضيب(2021)؛ نجمة العبدلي(2021)ركزوا في تعريفهم على الهدف الرئيس من الفهم القرائي وهو تأكيد العلاقة بين الخبرات السابقة للقارئ والدلالات السياقية والمعلومات الجديدة بالمادة المقروءة، واصفين عملية الفهم القرائي بالعملية العقلية. ولكن يزيد عبد الحميد عبد الحميد(2008) في تعريفه عمليات الفهم القرائي ومستوياته بدءا من فهم الكلمات إلى فهم الفقرة مرورا بفهم الجملة. وكذلك يضيف حسن شحاتة وزينب النجار(2011)في تعريفه للفهم القرائي بأنه عملية إستراتيجية واصفا إياها بالتعقيد، ويتفق

معه أشرف عبد العاطي(2010)بأن الفهم القرائي عملية معقدة. وأيضا اتفق كل من عبدالحميد عبد الحميد(2008) ؛ مريم الموسه(2020) ؛ نجمة العبدلي(2021)في تعريفهم للفهم القرائي على توضيح مستويات الفهم القرائي متمثلة في (المستوى الحرفي، الاستنتاجي، التذوقي، النقدي، الإبداعي).

ونتاجا لما تم عرضه من مفاهيم وتوجهات مختلفة حول ماهية الفهم القرائي، واختلاف الباحثين حول الوقوف على تعريف موحد لها، فإنما يدل على أن عملية الفهم القرائي عملية معقدة متعددة جوانبها ومتشعبة عملياتها ومكوناتها وعظيمة أهدافها، وتعرف في هذا البحث بأنها" عملية عقلية معقدة قائمة على مجموعة من المستويات التي تبدأ بأبسطها وهو فهم الكلمة ثم إلى أعقدها وهو فهم النص مرورا بفهم الجملة والفقرة، وتعتمد على الامتزاج بين ما يمتلكه القارئ من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مخزنة بالذاكرة مع ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف جديدة". ويعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنها: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات الفهم القرائي.

ثالثا: عمليات الفهم القرائي: Reading Comprehension Skills

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المختلفة التي تناولت الفهم القرائي بشكل عام وعملياته بشكل خاص، ومنها: عبدالناصر عبدالوهاب(2008)؛ إسماعيل الصاوي(2009)؛ ماهر عبدالباري (2010)لاحظت الباحثة تنوع عمليات الفهم القرائي واختلافها من باحث لآخر، ولكنه اختلافا ظاهريا وليس جوهريا. حيث يرى عبدالناصر عبدالوهاب(2008)عمليات الفهم القرائي متمثلة في: فهم العناصر الصريحة والواضحة في المادة المقروءة، فهم ما وراء المادة المطبوعة، إصدار حكم معين مرتكزا على اتجاهاته وخبراته، التقييم. بينما يوضح إسماعيل الصاوي(2009) أن عمليات الفهم القرائي تتمثل في التالي بدءا من فهم معاني الكلمات وما يتعلق بها من الترادف والتضاد وحتى تنظيم المادة المقروءة مرورا بفهم معنى الجملة وتكوين جمل ذات معنى وفهم معنى الفقرة متمثلة بها مستويي الفهم الحرفي والاستدلالي، وذلك من خلال الإجابة عن ثلاثة أنواع من الأسئلة: تتمثل الأولى: في تحديد إجابة موجودة بالفقرة بشكل صريح، والثانية: أيضا في تحديد إجابة بالفقرة ولكن توجد بشكل ضمني، والثالثة: هو استنباط الإجابة، نتاجا لما ما يمتلكه من خبرات وما اكتسبه من معلومات من الفقرة المقروءة.

وقد استفاد البحث الحالي مما تم ذكره من عمليات للفهم القرائي الموضحة في الإطار النظري؛ ومن ثم تمثلت عمليات الفهم القرائي في الدراسة الحالية على النحو التالي: العمليات المتعلقة بكل من فهم الجملة والفقرة والنص مقسمة كل منهم لثلاث مستويات: الفهم البسيط والعميق والأعمق، وتندرج تحتهم مجموعة من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتمثلة في: تعرف وتحديد الترتيب الزماني، تعرف وتحديد الترتيب

المكاني، تعرف وتحديد الترتيب حسب الأهمية، تعرف الكلمات المترادفة وتحديدها، تعرف الكلمات المتضادة وتحديدها، تعرف الفكرة الرئيسة والفرعية وتعرف الفرق بينهما، تحديد السبب والنتيجة، تحديد النتائج المستخلصة من المحتوى المقروء، تحديد التعبيرات الحقيقية والمجازية، التنبؤ بالأحداث القادمة، ابتكار عناوين وأحداث جديدة، النقد البناء وإبداء الرأي.

بينما تتمثل مستويات الفهم القرائي التي تم الاعتماد عليها في البحث الحالي مقسمة إلى ثلاثة مستويات: المستوى الأول" المستوى البسيط" وذلك إذا نظرنا بشكل أفقي فهو يتضمن الكلمة. وإذا نظرنا بشكل رأسي فهو يتضمن مستوى الفهم الحرفي. أما المستوى الثاني" المستوى العميق" فإذا نظرنا بشكل أفقي فهو يتضمن الجملة والفقرة، وإذا نظرنا بشكل رأسي فإنه يتضمن المستوى الاستنتاجي والنقدي. وأخيرا المستوى الثالث" المستوى المركب" فإذا نظرنا بشكل أفقي فهو يتضمن النص، وإذا نظرنا بشكل رأسي فإنه يتضمن المستوى الإبداعي والتذوقي. وقصدت تسميته بالمركب؛ وذلك لأنه يقوم على كل ما سبقه من مستويات وما يتضمنها من عمليات فرعية وتحت فرعية.

ثالثا: صعوبات التعلم في القراءة:

تعريف صعوبات القراءة:

لقد تناوب الباحثون والهيئات الدولية دراسة صعوبات التعلم بشكل عام و صعوبات القراءة بشكل خاص، ولكن تناول كل منهم ماهية تلك الفئة كل بطريقته الخاصة، حيث أوضحت جمعية صعوبات التعلم الكندية (2015) Learning Disabilities Association of Canada(lDAC) أن صعوبات التعلم تشير إلى عدد من الاضطرابات التي قد تؤثر على اكتساب أو تنظيم أو احتفاظ أو فهم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية بما في ذلك: اللغة(على سبيل المثال: الاستماع، التحدث، والفهم) القراءة(على سبيل المثال: فك الشفرة، تعرف الكلمات، والفهم) اللغة المكتوبة(مثل: التهجئة، والتعبير الكتابي) الرياضيات(مثل: الحساب، وحل المشكلات)المهارات الاجتماعية(على سبيل المثال: الإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي) ولديهم تباعد دال بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلي وذلك في ضوء العمر والمستوى التعليمي ومستوى الذكاء، بالرغم من امتلاكهم لقدرة ذهنية متوسطة أو أعلى من المتوسط، ولا يمكن تفسير صعوبة التعلم على أساس أية إعاقة أخرى أو تأثيرات بيئية.

وهناك العديد من التعريفات المتعلقة بتحديد ماهية صعوبة القراءة سواء كانت لهيئات دولية ولأفراد المقسمة لفترة ما قبل (1994) وما بعد (1994)، تختلف فيما بينها من حيث توجيه السبب المؤدي للصعوبة، فتعريفات ما قبل 1994 توجه سبب صعوبة القراءة إلى أسباب تكوينية وهي أسباب ليست وراثية ولا بيئية بالمعنى العام والتركيز على

مشكلات التجهيز الفونيمي كأحد أهم الصعوبات النوعية في صعوبة القراءة. بينما تمثلت تعريفات ما بعد (1994) في توجيه سبب صعوبة القراءة لأسباب عصبية، بالإضافة إلى توسيع دائرة القصور حيث تناولت صعوبات دقة وطلاقة تعرف الكلمة، وضعف التهجي، وما يرتبط عليه من نتائج ثانوية كالقصور في الفهم القرائي ونقص الخبرة القرائية وانخفاض الحصيلة اللغوية(السيد سليمان، 2006).

وبعد عرض العديد من التعريفات لهيئات دولية وأفراد عرف البحث الحالي ذوي صعوبة القراءة بأنهم: هم هؤلاء الأفراد الذين يمتلكون ذكاء متوسطا أو فوق متوسط، ولديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالقراءة، ولديهم تباعد دال إحصائي بين تحصيلهم الفعلي وتحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من عمليات القراءة مثل:(الترميز– تعرف الكلمة– الدمج– التحليل– التوليف– الفهم القرائي– الطلاقة– سرعة التسمية) فيما لا يقل عن سنة دراسية لصالح التحصيل المتوقع؛ وبالتالي يحتاجون إلى فنيات خاصة للتعليم والعلاج. ولا يعانون من أية إعاقات حسية أوبدنية أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو فقر شديد، أو مشكلات أسرية حادة، أو حرمان بيئي سواء ثقافي أو اقتصادي.

وكذلك يمكن توضيح التعريف الإجرائي لهم ويتمثل في: ذوو صعوبات القراءة هم أولئك الذكور الذين تم انتقاؤهم من خلال مجموعة من المحكات المتمثلة في: محك الذكاء، محك الاستبعاد، محك التباعد الخارجي، محك التباعد الداخلي.

مظاهر ومؤشرات صعوبة التعلم في القراءة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت القراءة بشكل عام وما يتعلق بها من مشكلات وصعوبات ومنها(السيد سليمان، 2013 ؛مسعد أبو الديار، 2015 ؛Roitsch &Watson,2019 ؛ Aaron,2018؛Chisom,2016 ;Carroll,2014؛ الشيماء خالد، 2019؛Johnston,2020;Gibbes& Elliott,2020; Hum, 2020) تتمثل مظاهر صعوبة القراءة في التالي:

1. ضعف القدرة على فهم المادة المقروءة والوصول إلى خلاصات واستنتاجات.
2. ضعف قدرة المتعلم على التمييز بين الأحرف المتشابهة.
3. مشاكل لغوية تتعلق بالحذف والإبدال والتشويه والتكرار والإضافة.
4. البطء أثناء القراءة، وتقسيم الكلمات لعدة أجزاء أثناء القراءة.

5. تدني القدرة على تعلم عمليات لغوية ومنها عدم قدرة المتعلم على التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية والتنوين بالفتح والكسر والضم وألف الوصل وهمزة القطع.
6. ترك بعض الأحرف أو الكلمات قد تصل إلى ترك سطر كامل أثناء القراءة وضعف القدرة على الحكم وتكوين رأي عما قرأه. بالإضافة إلى ضعف القدرة على التمييز بين الأحرف والكلمات المتشابهة.
7. تباين بين مستوى الذكاء ومستوي القراءة.

سابعا: **فروض البحث**:

1. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في اختبار فهم الجملة.
2. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في اختبار فهم الفقرة.
3. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في اختبار فهم النص.
4. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في اختبار الفهم القرائي ككل.

ثامنا: **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** تم استخدام كل من عمليات الفهم القرائي، عامل النوع(الذكور – الإناث).
2. **الحدود البشرية:** عينة البحث: شملت عينة البحث(47) ذكرا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة، (30) أنثي من ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
3. **الحدود المكانية:** –مدرسة الحوامدية الابتدائية الحديثة بمحافظة الجيزة – مدرسة الحوامدية الابتدائية بنات.
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في عام 2023.

تاسعا: **إجراءات البحث ومنهجه**:

أ- منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن؛ وذلك للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم في عمليات الفهم القرائي.

ب- إجراءات تعرف عينة ذوي صعوبات التعلم، وكيفية انتقائهم:

لقد تم انتقاء عينة ذوي صعوبات القراءة وفقا للإجراءات التالية:

تحددت عينة البحث بواقع(586)تلميذ وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي من مدرستي الابتدائية الحديثة، الحوامدية الابتدائية بنات.

أولا: مدرسة الابتدائية الحديثة: تحددت في عينة قوامها (504)تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي.

ثانيا: مدرسة الحوامدية الابتدائية بنات: تحددت في عينة قوامها(82)تلميذ وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي.

1-محك الاستبعادExclusion Criterion : تم تطبيق استمارة المسح السريع إعداد/ السيد سليمان ومحمد أبو راسين(2008) و قائمة الخصائص السلوكية لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية. إعداد/ الباحثة؛ لاستبعاد ذوي الحرمان البيئي(ثقافي- اقتصادي)، وحالات الفقر الشديد وذوي المشكلات الأسرية الحادة وذوي الإعاقة الحسية والبدنية بالاستناد أيضا بالمقابلات مع الأخصائي الاجتماعي والنفسي ورائد الفصل، وفحص ملفات الذكور في المدرسة وتاريخ الحالة الصحية، وكتأكيد إجرائي تم تطبيق استمارة الإعاقة البصرية واستمارة الإعاقة السمعية إعداد/ الباحثة(2019)؛ وفي ضوء هذا المحك تم استبعاد (139)تلميذا وتلميذة مقسمين إلى (12)تلميذا وتلميذة لوفاة الأب أو الأم، وعدد(20)لانفصال الوالدين أو غياب أحدهم بالسفر أو العمل، وعدد(6)ذوي الإعاقة الحسية أو البدنية وذوي الأمراض المزمنة، وعدد(17)ذوي الفقر الشديد والمشكلات الأسرية الحادة وعدد(9)ذوي الحرمان البيئي؛(56)غياب متكرر (19) رفض آباؤهم التطبيق عليهم؛ ليصل حجم العينة بعد تطبيق هذا المحك إلى(447)تلميذ وتلميذة. وبذلك تحقق محك الاستبعاد للفرز.

2- محك الذكاءIQ average or up average criterion : تم تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ صالح(1978)؛ لانتقاء ذوي الذكاء المتوسط وفوق المتوسط؛ وذلك على عينة(447)؛ ومن ثم تم اختيار الذين تتراوح درجاتهم الخام من (17) إلى (48) متمثلا نسبة ذكائهم من(90) إلى (فما فوق)؛ ونتاجا لذلك تم استبعاد (45) تلميذا وتلميذة ممن يقل ذكاؤهم عن المتوسط، حيث تتراوح درجاتهم من(15) إلى (1)؛ ليصل حجم

العينة إلى (402)، ونتاجا لذلك تحقق محك الذكاء. وقد تمثلت المؤشرات الإحصائية للعينة بعد تطبيق محك الذكاء في الجدول(1) الذي يلخص المؤشرات الإحصائية للعينة عند تطبيق محك الذكاء.

جدول(1)المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك الذكاء

العينة بعد تطبيق المحك الثاني	حجم العينة	متوسط الأداء على اختبار الذكاء	الانحراف المعياري لاختبار الذكاء
الصف الخامس	225	27,8	7,4
الصف السادس	222	31,7	7,2

3- محك التباعد الخارجيExternal Discrepancy Criterion : بعد ذلك تم تطبيق بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة على عينة(353)؛ وذلك لغياب (44)تلميذا وتلميذة، (5)رفضوا التطبيق؛ بهدف انتقاء الذكور الذين يعانون من تباعد خارجي بين تحصيلهم الفعلي في القراءة والتحصيل المتوقع "القدرة العقلية العامة"؛ وذلك باستخدام معادلة إريكسون للدرجات المعيارية؛ وذلك من خلال التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي؛ بحيث لا يقل عن درجة معيارية واحدة أو أكثر لصالح التحصيل المتوقع؛ ومن ثم يصل حجم العينة بعد تطبيق محك التباعد الخارجي إلى(77)تلميذا وتلميذة مقسمة إلى (39)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس و(38)تلميذا وتلميذة بالصف السادس. وقد تمثلت المؤشرات الإحصائية بعد تطبيق محك التباعد الخارجي في الجدول(2) الذي يلخص المؤشرات الإحصائية للعينة عند تطبيق محك التباعد الخارجي.

جدول(2)المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك التباعد الخارجي

العينة عند تطبيق المحك الثالث	حجم العينة	متوسط العمر الزمني بالشهور.	الانحراف المعياري للعمر الزمني	متوسط الأداء على اختبار الذكاء	الانحراف المعياري لاختبار الذكاء	متوسط الأداء على اختبار القراءة	الانحراف المعياري لاختبار القراءة
الصف الخامس	177	130,67	3,19	27,8	7,4	82,22	27,2
الصف السادس	176	142,007	3,54	31,7	7,2	84,85	29,5

والجدول(3)يلخص المؤشرات الإحصائية للعينة عند تطبيق محك التباعد الخارجي.

جدول(3)المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة بعد تطبيق محك التباعد الخارجي

العينة بعد تطبيق المحك الثالث	حجم العينة	متوسط الأداء على اختبار القراءة	الانحراف المعياري لاختبار القراءة
الصف الخامس	39	57,3	27,6
الصف السادس	38	59,4	23,1

بينما يوضح الجدول(3)ملخصا للمؤشرات الإحصائية للعينة النهائية المبدئية بعد تطبيق المحكات الثلاثة.

جدول(4) المؤشرات الإحصائية للعينة النهائية

المؤشرات الإحصائية البيان	العدد	العمر الزمني		الذكاء	
		م	ع	م	ع
الذكور	47	138,40	3,6	31,55	8,18
الإناث	30	135,60	2,1	31,23	7,38

يتضح من الجدول(4) المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة النهائية بعد تطبيق المحك الثالث والأخير المتمثل في محك التباعد الخارجي وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية spss.v.20، ليصل عدد عينة البحث الأساسية إلى(77)تلميذا وتلميذة.

التحقق من شرط الاعتدالية لمجموعتي الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة::

تم التحقق من اعتدالية التوزيع للمتغيرات، باستخدام كولمجروف سميرنوف، وتتمثل في التالي:

جدول(5) مدى اعتدالية أداء مجموعتي الذكور والإناث ذوي صعوبات الفهم القرائي في بطارية الفهم القرائي

المهمة الرئيسة	المهام الفرعية	الفئة	العدد	قيمة "كولمجروف سيمرنوف"	درجات الحرية	الدلالة	مستوي الدلالة
الفهم القرائي	فهم الجملة	ذكور	47	.,١٢٠	47	.,٠٩٠	غير دالة
		إناث	30	.,133	30	.,٢٠٠	غير دالة
	فهم الفقرة	ذكور	47	.,١٠٢	47	.,200	غير دالة
		إناث	30	.,071	30	.,200	غير دالة
	فهم النص	ذكور	47	.,١٢١	47	.,٠٨٠	غير دالة
		إناث	30	.,117	30	.,200	غير دالة
	ككل	ذكور	47	.,٠٨١	47	.,٢٠٠	غير دالة
		إناث	30	.,107	30	.,200	غير دالة

يتضح من نتائج الجدول(5)أن جميع قيم معادلة كولمجروف سمرنوف لتوزيعات المتغيرات غير دالة؛ مما يؤدي إلى اعتدالية جميع متغيرات البحث بشكل كامل.

ج- أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية لانتقاء فئة البحث، وأيضا التحقق من الخصائص السيكومترية لبعض الأدوات:

1. اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(1978) تعديل وتقنين/ الباحثة.
2. اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. إعداد/ جون رافن(1938) تعريب/ مصطفي فهمي، زهران أبو حطب، محمود خضر(1976).
3. استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية والثقافية إعداد/ السيد سليمان، محمد أبو راسين، (2008).
4. السجلات الدراسية الخاصة بالذكور.
5. قائمة الخصائص السلوكية لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية. إعداد/ الباحثة.

6. اختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد/ لوريا بندر (1938)، تعريب/ مصطفي فهمي، غنيم(ب.د)، تقنين/ سامي عبد القوي(1995).
7. اختبار القراءة الصامتة، إعداد/ السيد سليمان(2008).
8. بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة. متمثل في: اختبار فهم الجملة إعداد/ الباحثة. اختبار فهم الفقرة إعداد/ الباحثة. اختبار فهم النص إعداد/ الباحثة.

وفيما يلي عرض موجز لهذه الأدوات من حيث الوصف والخصائص السيكومترية، والإجراءات التي تم اتباعها لتصميم أدوات البحث.

أولا: اختبار الذكاء المصور، إعداد/ أحمد زكي صالح(1978) تعديل وتقنين/ الباحثة.

أ- **وصف الاختبار**: اختبار غير لفظي يهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة، للفئة العمرية من(8-17)سنة، يضم الاختبار(60)مفردة، وكل مفردة تحوي خمس صور، يطلب من المفحوصين اختيار الصور المختلفة عن بقية الصور الأربعة، تحسب الدرجة الخام، ومن خلالها يتم الكشف عن نسبة الذكاء؛ وذلك من خلال الدرجات الخام مرتبطة مع عمره الزمني.

ب- وقد قامت الباحثة بتجديد الاختبار، واستبدال كل الصور القديمة التي لا تتناسب مع البيئة الحالية، والتي كانت سببا في ابتعاد العديد من الباحثين عن استخدامه؛ وذلك لعدم علم الذكور بالصورة المتضمنة بالاختبار؛ لذا قامت بتعديل الاختبار لكي يتناسب مع ثقافة الذكور وما يمتلكونه من معارف وخبرات حياتية، ومن خلال الجدول(6) بالملحق1سيتم توضيح مفردات الاختبار التي تم تعديلها؛ لتناسب البيئة الحالية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ- **صدق الاختبار**: قام معد الاختبار(1978) بحساب صدق الاختبار، وذلك باستخدام أسلوبي صدق المحك والتحليل العاملي، وكانت معاملات ارتباط الاختبار دالة إحصائيا تتراوح ما بين(0.02- 0.47).

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بأكثر من طريقة ومنها:

1-الصدق التمييزي" صدق المقارنة الطرفية": قامت بحساب الصدق التمييزي من خلال حساب "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات(38)تلميذا وتلميذة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء؛ وذلك من خلال ترتيب الدرجات الكلية التي

حصلت عليها عينة الخصائص السيكومترية على اختبار المحك ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أقل درجة، ثم تقسيم العينة بنسبة"50%" أي تم تقسيمها إلى(19) تلميذا وتلميذة مرتفعي الذكاء، (19) تلميذا وتلميذة منخفضي الذكاء وذلك على اختبار المحك " اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد/ چون رافن(1938)"، وتمثلت النتائج على النحو التالي:

جدول(7)الصدق التمييزي"صدق المقارنة الطرفية" لاختبار الذكاء المصور.

متوسط درجات مرتفعي الذكاء	متوسط درجات منخفضي الذكاء	الانحراف المعياري لمرتفعي الذكاء	الانحراف المعياري لمنخفضي الذكاء	قيمة"ت"	درجات الحرية	الدلالة
44.9	**29.3**	**2.06**	**10.01**	**6.66**	**36**	**.01**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(.01) بين متوسطي درجات مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء في الأداء على اختبار المصفوفات المتتابعة؛ مما يدلل على الصدق التمييزي المرتفع للاختبار.

ب – **ثبات الاختبار**: قام معد الاختبار بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وتراوح معامل الثبات ما بين (,75. – ,85.). بينما قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (50) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي، حيث يتضح من الجدول(8)– في قائمة الملاحق– أنه تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وتمثل معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ(**,798.**)؛ مما يدلل على معامل ثبات مرتفع.

ج–الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار مؤكدة على تجانس المفردات، متضحا في الجدول(9) بالملحق1 أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية، وهي تتراوح من(,837. إلى ,273.)مؤكدة على تجانسها، وجميعها دالة عند مستوى(.01).

ثانيًا: استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية، إعداد/ السيد سليمان و محمد أبو راسين(2008)

أ– وصف الاستمارة: تحوي هذه الاستبانة أربع عشرة مفردة؛ لقياس المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية والثقافية، وتتضمن بديلين للاستجابة(نعم– لا).

ب– ثبات الاستمارة: قامت الباحثة بحساب ثبات الاستمارة بطريقة إعادة الاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين تقديرات الأخصائي

النفسي في المرتين الأولى والثانية بفاصل شهر بين كل منهما. وبلغت (.,908) وهي قيمة عالية؛ تؤكد على تمتع الاستمارة بثبات عال.

ثالثًا: اختبار بندر جشطلت البصري الحركي إعداد / بندر (1938) تعريب/ فهمي، غنيم (ب.د) تقنين/ عبد القوي(1995).

أ- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من تسعة أشكال بسيطة رسمت على بطاقات مقواة مقاس 8×11سم، وبعد تعديل الاختبار ليستخدم في صورة كمية، تم استخدام ست بطاقات فقط، وهي(1-3-4-5-7-9)، وتم تقدير مدى جودة وإتقان رسم الأشكال في النسخ والتذكر وفقا لتقدير يتراوح بين (1-5)درجات، ثم استبعاد كل من تقل درجاتهم(14±0.5).

ب- **صدق الاختبار:** قام السيد سليمان وآخرون(2008)بحساب صدق المقدرين على عينة تكونت من(138-210)تلميذ وتلميذة بالصفوف الدراسية(الرابع، الخامس، السادس)بمكة المكرمة؛ وكانت معاملات النسخ(.,82) (.,49)(.,70)، ومعاملات التذكر(.,96)(.,48)(.,74)(السيد سليمان،2010).

ج- **ثبات الاختبار:** أجري السيد سليمان وآخرون (2008) بحثا تم فيها حساب معامل الارتباط بين ثلاثة مقدرين لأداء عينة قوامها(210) تلميذا يقعون في الصفوف الدراسي من الرابع حتى السادس الابتدائي، بواقع(40)تلميذا لكل صف دراسي، وقد تراوحت معاملات الارتباط من(.63) إلى (.76). وكانت معاملات ثبات الاختبار في حالة النسخ(.,82)(.,56)(.,70)، وفي حالة التذكر(.,96)(.,49)(.,74)للصفوف الرابع والخامس والسادس في كل حالة على الترتيب(السيد سليمان،2010).

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (30)تلميذا وتلميذة باستخدام طريقة إعادة الاختبار"معامل الاستقرار" وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار في المرة الأولى لتطبيقه ودرجاتهم عند إعادة الاختبار بعد شهر في حالة النسخ، وتمثلت قيمته".86,."

ردا على القول بأن اختبار بندر جشطلت قديم وأنه أصبح غير صالح للاستخدام: هو أنه تم استخدامه في العديد من الدراسات النفسية الحديثة التي قامت بحساب صدقه وثباته ومنها:(الشيماء خالد، 2019؛ الشيماء خالد، 2019؛ السيد سليمان، 2010؛ السيد سليمان، 2007؛ السيد سليمان،1996 ؛ السيد سليمان، 1992) ومن ثم يؤكد صلاحية الاختبار.

رابعًا: اختبار القراءة الصامتة إعداد/ السيد سليمان(2008).

أ–وصف الاختبار: يتكون الاختبار من أربعة مستويات(تعرف الكلمة– فهم الجملة– فهم الفقرة– فهم النص)، عدد المفردات لكل منهم(20 مفردة– 20 مفردة– 10 مفردات– 10 مفردات)؛ هادفا نحو قياس القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية.

ب– **صدق الاختبار:** قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بطريقة الصدق المرتبط بالمحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات(30) تلميذا على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار المفردات– أحد الاختبارات الفرعية التي تقيس الذكاء اللفظي في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال– فتمثلت قيمة معامل الارتباط بينهما(89,.) وهي قيمة دالة عند مستوى (01.).

ج– ثبات الاختبار: قام السيد سليمان وآخرون(2008)بحساب ثبات الاختبار الفرعي الرابع– فهم النص– على الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وكانت معاملات ثبات ألفا للصفوف الثلاثة(72,.– 72,.–50,.). كما قامت الشيماء خالد (2018) بحساب الثبات بطريقة معامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها(60) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي، وتمثل معامل الثبات باستخدام معامل ألفا– كرونباخ(89,.).

كما قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة قوامها (50)تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي؛ وتمثلت معاملات الثبات في الجدول(10)– في قائمة الملاحق– بكل من طريقة ألفاكرونباخ، طريقة جوتمان، وتراوحت معاملات الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ(**906,.**)، معادلة جوتمان(918,.).

خامسًا: اختبار الحساب إعداد/ السيد سليمان (2008) تقنين/ الشيماء خالد (2019)

أ–وصف الاختبار: تكون الاختبار من أربعة أبعاد: الإدراك البصري، المطابقة، التسلسل والتعاقب، و العمليات الحسابية الأولية(الجمع– الطرح– الضرب– القسمة)، عدد مفردات الاختبار(78)مفردة؛ هادفا نحو قياس المهارات الفرعية المرتبطة بالحساب للمرحلة الابتدائية.

ب– صدق الاختبار: قامت الشيماء خالد(2019) بحساب صدق الاختبار بعدة طرق من بينها:

1–**الصدق التلازمي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30) تلميذا على اختبار المحك–اختبار وكسلر لذكاء الأطفال– ودرجاتهم على اختبار الحساب (السيد سليمان، 2008)؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (70,.) وهي قيمة دالة عند مستوى(01.).

2-ثبات الاختبار: قامت الشيماء خالد(2019)بحساب ثبات الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذا وتلميذة، بالصف الرابع والخامس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(11)بالملحق(1) التالي: حيث يتضح تمتع اختبار الحساب بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(40) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(,78)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(,76)، وهي معاملات ثبات جيدة جدا.

سادسًا: قائمة الخصائص السلوكية لاستبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية. إعداد/ الباحثة.

أ- **وصف الاختبار:** تتكون قائمة الخصائص السلوكية من 30 مفردة؛ وذلك بهدف استبعاد ذوي المشكلات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والجسدية والثقافية، وتتمثل البدائل في بديلين للاستجابة بـ(نعم- لا).

ب- **صدق الاختبار: قامت الباحثة** بحساب صدق الاختبار بعدة طرق منها: **الصدق التلازمي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات(50) تلميذا على استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية، الأسرية، الصحية، التعليمية، والثقافية- ودرجاتهم على قائمة الخصائص السلوكية(السيد سليمان و محمد أبو راسين، 2008)؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما(,74.) وهي قيمة دالة عند مستوي(.01).

ج- **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات قائمة الخصائص السلوكية على عينة قوامها (50) تلميذا وتلميذة، بالصف الخامس والسادس الابتدائي وذلك بطريقة إعادة الاختبار"معامل الاستقرار"، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الذكور على قائمة الخصائص السلوكية في المرة الأولى، ودرجاتهم عند إعادة تطبيقها عليهم بفاصل زمني شهر، حيث بلغت قيمة معامل الثبات(,93.).

سابعا: بطارية الفهم القرائي إعداد/ الباحثة

1/7- اختبار فهم النص:

أ- **الهدف من الاختبار:** قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم النص لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من نصين، كل منهما يتكون من ستة عشر سؤالا موزعا على ثلاثة مستويات. على التلميذ/ التلميذة قراءة النص القرائي المعروض عليه جيدا والذي يحتوي على مجموعة من الكلمات المبهمة ذات اللون الأسود القاتم؛ ثم الإجابة على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالنص الذي تم قراءته.

جـ-التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار: تم حساب الصدق بأكثر من طريقة ومنها: 1/ الصدق التلازمي: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك-اختبار فهم النص إعداد/السيد سليمان(2011)- ودرجاتهم على اختبار فهم النص؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (85,.)وهي قيمة دالة عند(01.)؛ مؤكدا على تمتع الاختبار بصدق مرتفع.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(12)-الملحق1- التالي: حيث يتضح تمتع اختبار فهم النص بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(915,)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(926,)، وهي معاملات ثبات جيدة جدا.

2/6- اختبار فهم الفقرة:

أ-الهدف من الاختبار: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم الفقرة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من مجموعة من الفقرات تحوي على كلمة غامضة بلون أسود قاتم، يرجي منك قراءتها جيدا، وتحديد المعني المناسب لها من بين مجموعة من الاختيارات المختلفة، بالإضافة إلى وجود سؤال أو أكثر يتعلق بكل مفردة من مفردات الاختبار، على التلميذ قراءتها جيدا، والإجابة عليها. علما بأن هذه الأسئلة وهم خمس ثلاثون سؤالا قائمة على ثلاثة مستويات للفهم القرائي.

جـ-التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار بأكثر من طريقة ومنها: 1/ الصدق التلازمي: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك-اختبار فهم الفقرة إعداد/السيد سليمان(2011)- ودرجاتهم على اختبار فهم الفقرة؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (88.)وهي قيمة دالة عند(01.)؛ مؤكدا على صلاحية الاختبار للاستخدام.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها(56) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(13) بالملحق(1)التالي: حيث يتضح من الجدول (١٣)تمتع اختبار فهم الفقرة

بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(56) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(,929)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(,900)، وهي معاملات ثبات جيدة جدا.

3/6- اختبار فهم الجملة:

أ- الهدف من الاختبار: قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف تقدير وقياس فهم الجملة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب- وصف الاختبار: يتكون الاختبار من مجموعة من الجمل تحوي على كلمة غامضة بلون أسود قاتم، يرجي منك قراءتها جيدا، وتحديد المعني المناسب لها من بين مجموعة من الاختيارات المختلفة، بالإضافة إلى وجود سؤال أو أكثر يتعلق بكل مفردة من مفردات الاختبار، على التلميذ قراءتها جيدا، والإجابة عليها. علما بأن هذه الأسئلة وهم ستون سؤالا قائمة على ثلاثة مستويات للفهم القرائي.

جـ-التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار.

صدق الاختبار: يتم حساب الصدق بأكثر من طريقة، ومنها: 1/ الصدق التلازمي: تم حساب معامل الارتباط بين درجات(30)تلميذا على اختبار المحك-اختبار فهم الجملة إعداد/السيد سليمان(2011)- ودرجاتهم على اختبار فهم الجملة؛ فبلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (.74)وهي قيمة دالة عند(.01)؛ مؤكدا على صلاحية الاختبار للاستخدام.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا-كرونباخ على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي، كما هي موضحة بالجدول(14)بالملحق(1) التالي: حيث يتضح تمتع اختبار فهم الجملة بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تم حساب معامل الثبات بكلا من معامل ألفا كرونباخ، ومعامل جوتمان، وذلك على عينة قوامها(50) تلميذا وتلميذة؛ فبلغت قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا كرونباخ(,959.)، بينما بلغت قيمة معامل الثبات بمعامل جوتمان(,962.)، وهي معاملات ثبات جيدة جدا.

نتائج البحث وتفسيره:

أولا: الأساليب الإحصائية: تم استخدام اختبار(ت) البارامتري لاختبار صحة الفروض الأربعة.

ثانيا: **نتائج البحث**:

1-نتائج الفرض الأول: ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبة القراءة بالمرحلة الابتدائية في فهم الجملة.

جدول(15) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبة التعلم في القراءة في فهم الجملة

المهمة	الفئة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة"ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
الفهم البسيط	الذكور	47	14,14	5,97	75	.,347	0,730	غير دالة
	الإناث	30	13,63	6,93				
الفهم العميق	الذكور	47	4,170	2,58	75	2,568	0,012	دالة عند مستوى(0,05)
	الإناث	30	5,900	3,30				
الفهم الأعمق	الذكور	47	2,872	2,48	75	2,452	0,017	دالة عند مستوى(0,05)
	الإناث	30	4,466	3,20				
فهم الجملة ككل	الذكور	47	21,191	9,90	75	1,123	0,265	غير دالة
	الإناث	30	24,000	11,85				

يتضح من جدول(15)أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الدرجة الكلية لاختبار فهم الجملة.

وأيضا يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم البسيط في الفهم البسيط في فهم الجملة.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم العميق في فهم الجملة.

بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية الذكور في الفهم الأعمق في فهم الجملة.

2-نتائج الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(0,01) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في فهم الفقرة.

جدول(16) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة في فهم الفقرة

المهمة	الفئة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	الدلالة	مستوي الدلالة
الفهم البسيط	الذكور	47	5,595	2,24	75	.,961	.340	غير دالة
	الإناث	30	6,100	2,24				
الفهم العميق	الذكور	47	3,148	2,24	75	3,223	.01	دالة
	الإناث	30	4,733	1,85				
الفهم الأعمق	الذكور	47	3,106	1,72	75	3,949	.01	دالة
	الإناث	30	4,833	2,08				
فهم الفقرة ككل	الذكور	47	11,851	4,63	75	.,6 81	.01	دالة
	الإناث	30	15,666	4,65				

يتضح من جدول(16)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(.01) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الدرجة الكلية لاختبار فهم الفقرة لصالح الإناث ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

وأيضا يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم البسيط في فهم الفقرة.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(01,.) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم العميق في فهم الفقرة.

بالإضافة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(01,.) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم الأعمق في فهم الفقرة.

3-نتائج الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في فهم النص.

جدول(17) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة في فهم النص

المهمة		الفئة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	الدلالة	مستوي الدلالة
الفهم البسيط		الذكور	47	4,021	1,52	75	1,236	.,220	غير دالة
		الإناث	30	4,466	1,56				
الفهم العميق		الذكور	47	3,638	2,00	75	2,556	.,01	دالة
		الإناث	30	4,800	1,84				
الفهم الأعمق		الذكور	47	4,936	2,69	75	2,610	.,01	دالة
		الإناث	30	6,700	3,17				
فهم النص ككل		الذكور	47	12,595	4,73	75	2,964	.,01	دالة
		لإناث	30	15,966	5,07				

يتضح من جدول(17) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(01,.)بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الدرجة الكلية لاختبار فهم النص لصالح الإناث ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

وأيضا يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم البسيط في فهم النص.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(01,.) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم العميق في فهم النص.

بالإضافة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(01,.) بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم الأعمق في فهم النص.

4- نتائج الفرض الرابع: ينص هذا الفرض على: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم القرائي ككل.

جدول(18) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات القراءة في الفهم القرائي ككل

المهمة	الفئة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	الدلالة	مستوي الدلالة
فهم الجملة	الذكور	47	21,191	9,90	75	1,123	,265.	غير دالة
	الإناث	30	24,000	11,85				
فهم الفقرة	الذكور	47	11,851	4,63	75	,816.	,01.	دالة
	الإناث	30	15,666	4,65				
فهم النص	الذكور	47	12,595	4,73	75	2,964	,01.	دالة
	الإناث	30	15,966	5,07				
الفهم القرائي ككل	الذكور	47	45,638	15,450	75	2,604	,01.	دالة
	الإناث	30	55,633	17,862				

يتضح من جدول(18)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(01,.)بين متوسطي درجات أداء الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الدرجة الكلية للفهم القرائي ككل لصالح الإناث ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

ثالثا: **تفسير النتائج**:

وتشير نتائج الفروض التي أوضحت الفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية في الفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية (فهم الجملة بمستوياته الثلاثة البسيط– العميق– الأعمق) (فهم الفقرة بمستوياته الثلاثة البسيط– العميق– الأعمق) (فهم النص بمستوياته البسيط– العميق– الأعمق).

ويمكن تفسير النتائج في ضوء التوجه البيولوجي من خلال ما أكده (2008) Bormanأن مناطق الدماغ المرتبطة باللغة تعمل بجدية أكبر في الإناث أكثر من الذكور أثناء المهام اللغوية وأن الإناث يعتمدن على أجزاء مختلفة من الدماغ عند أداء هذه الحكايات. فالأنثى لديها القدرة على استخدام نصفي دماغها الأيسر والأيمن في القراءة والقيام بالتمثيل والنشاط اللفظي. بينما يستخدم الذكر فقط نصف دماغه الذي يكون عادةً على اليسار. حيث يختلف الذكور والنساء لأن أدمغتهم تعمل بطرق مختلفة ولديهم نقاط قوة وضعف مختلفة. كما قال(2004)Connel and Gunzelmann في الصفحة السابقة أن الذكور أفضل في علم الرياضيات والجغرافيا؛ لأنهم يميلون إلى استخدام قوة نصف المخ الأيمن. بينما تكون الإناث أفضل في التحدث والقراءة والكتابة؛ لأنها تميل إلى استخدام قوتها في النصف المخي الأيسر. لذلك لديهم ميزة خاصة بهم في قدرتهم.

كما أكد(2020) Partohap and Sihombing أن هناك فرقا في طريقة العمل بين دماغ الذكر والأنثى لديها بسبب وجود اختلاف في كثافة الخلايا العصبية أو الخلايا العصبية بين دماغ الذكر والأنثى. علاوة على ذلك تتحدث الأنثى بذكاء وتقرأ ولديها أحيانًا خبرة تدخل في التعلم أكثر من الذكر. بالإضافة إلى ما أكده ,Neisser, Boodoo Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loeblin, Perloff, Sternberg and Urbina (1996) أن أي اختلافات بيولوجية تتفاعل مع العوامل البيئية التي تظهر قريبًا بعد الولادة. علاوة على ذلك ضرورة التأكيد على أنه ليس كل الإناث يؤدين جميع المهام اللغوية، فقط أن المتوسط أعلى إلى حد ما بالنسبة للإناث عن الذكور.

وفي ضوء ذلك كشفت بعض الدراسات أن الإناث أفضل من الذكور في لغات مثل: اللغة الأولى واللغة الثانية واللغات الأجنبية. ومنها: بحث (2013)Arellano أكد على إن الإناث يحصلن على نتائج أفضل في فهم القراءة باللغة الإنجليزية مقارنة بشريكهن الذكر. إذ تظهر الدرجات العالمية والمحددة أن تحصيل الإناث أعلى في فهم القراءة في اللغة

الإنجليزية كلغة أجنبية. وأيضا يوضح Anantasa(2019) أن النتيجة أظهرت أن الإناث أفضل في القراءة والفهم من الذكور لأن اللغة الإنجليزية هي لغة أجنبية.

فالمهارة اللغوية للإناث تتطور بشكل أفضل من الذكور، كما ذكر Challagan إن التفوق اللغوي للإناث له تأثير ضئيل للغاية في أدائها وقدرتها. رافضا الرأي القائل بأن الاختلاف بين الجنسين يتأثر بالعوامل الوراثية أو الهرمونات أو بنية الدماغ. لذلك فهي تتأثر بالبيئة وعلم النفس الاجتماعي(Partohap, Sihombing&2020).

مؤكدة العديد من الدراسات على ارتباط الجنس بالفهم القرائي وما به من عمليات فرعية وتحت فرعية ومنها: بحث(2018) Purnamaهدف إلى معرفة الفروق بين تلاميذ الفهم القرائي للذكور والإناث في الصف الثاني في SMPN Bulukumba؛ أشارت نتيجة تحليل البيانات إلى وجود فرق معنوي بين الذكور والإناث في الفهم القرائي حيث كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور. كان متوسط درجة الإناث (8,1) أكبر من متوسط درجات الذكور (7,4) على اختبارات الفهم القرائي. وقد خلصت الباحثة إلى أن هناك فرقًا كبيرًا في فهم القراءة بين تلاميذ الصف الثاني من 41 SMPN وتلميذات بولوكومبا، وكانت قدرة الاستيعاب القرائي للإناث أفضل من الذكور.

كما أوضح بحث (2018) Roswati ساعيا نحو اكتشاف الاختلاف الكبير بين فهم القراءة للذكور والإناث في نص العرض التحليلي في الصف الحادي عشر من المدرسة الثانوية العليا 11 بيكانبار، وأظهرت النتائج وجود فرق كبير بين الذكور والإناث في عمليات الفهم القرائي لصالح التلاميذ الذكور في نص العرض التحليلي في الصف الحادي عشر من ثانوية الدولة العليا 11 بيكانبارو. بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحثون أن هناك اختلافًا كبيرًا بين فهم القراءة للذكور والإناث في نص العرض التحليلي.

بالإضافة إلى بحث(2019) Anatasaهدف هذه الدراسة إلى تقصي الفروق بين الجنسين بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في IAIN Syekh Nurjati Cirebon في تحقيق فهم النص الواقعي. إذ تظهر النتيجة أن الفروق بين الجنسين تؤثر في تحصيل الفهم القرائي. ومن ثم تؤثر السمات المختلفة عن الأسرة والمجتمع على تحصيل الذكور في القراءة. كما وجد أن 25٪ من المشاركين الذكور يحصلون على درجات عالية في اختبار استيعاب القراءة و 33٪ من الإناث المشاركات يحصلن على درجات عالية في اختبار استيعاب القراءة وتسبب هذه الاختلافات بسبب اختلاف سمات الأسرة والمجتمع تجاه القراءة.

وأيضا بحث(2021) Putri and Melaniهدف إلى المقارنة بين فهم القراءة لدى الذكور والإناث وفقًا لتصنيف خمسة مستويات. حيث استخدم هذا البحث المنهج الكمي

الوصفي؛ وأسفرت النتائج عن أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في خمسة مستويات التصنيف. إلا أن الباحثة وجدت أن الإناث كانت أفضل في القراءة من الذكور. يمكن ملاحظة أن متوسط الإناث هو 66,16 بينما الذكور هو 53,5. هذا يعني أن ، 66,16> 53,5. يبدو أن الإناث كانت أفضل من الذكور في فهم المقروء.

ويمكن تفسير الاختلاف بين الذكور والإناث في عمليات الفهم القرائي إلي اختلاف اتجاههم نحو القراءة، فالأفراد الذين يملكون موقفا إيجابيا اتجاه القراءة لديهم قدرة أكبر على القراءة؛ فقد أكد بحث كل من(Huang,Linag and Cuhi(2013); Sainsbury and Schagen(2004؛(Logan and johnston(2009 على أن الإناث لديهن موقف إيجابي تجاه القراءة أكثر من الذكور. مؤكدا بحث كل من(2007) Mullis, Martin, Gonzalez and Kennedy أن هناك ارتباطا بين القدرة على القراءة والموقف تجاه القراءة، فالذكور الذين لديهم مواقف إيجابية عالية تجاه القراءة لديهم متوسط تحصيل قراءة أعلى بكثير من أولئك الذين لديهم مواقف أقل تجاه القراءة. وأيضا وجدت جمعية (United Kingskom Laeracy Association) 1995 من خلال دراسة مقطعية للأطفال في الصفوف 1-6 ، أسفرت النتائج أن قوة الارتباط بين القدرة والموقف تجاه القراءة الترفيهية تزداد قوة بمرور الوقت.

ويمكن تفسير الارتباط المعزز بين الموقف من القراءة والقدرة هو أنه إذا تلقى الأطفال ملاحظات ثابتة ومتسقة من تجاربهم في القراءة، فإن هذه التعليقات ستكثف بمرور الوقت؛ مما يؤدي إلى تصورات إيجابية أو سلبية معززة بشكل أكبر للقراءة. فمثلا إذا كان الطفل فقيرًا في القراءة، وكانت تجاربه في القراءة محبطة وسلبية باستمرار؛ فسيؤدي ذلك في النهاية إلى الاعتقاد بأن النتيجة الحتمية للقراءة هي الإحباط. ونتاجا على ذلك أن الأطفال الذين يتمتعون بقراءة أفضل سوف يقرؤون بشكل متكرر.

بينما يمكن تفسير النتائج في ضوء التوجه نحو المدرسة غالبًا ما يتم التكهن بأن الإناث لديهن موقف أكثر إيجابية تجاه المدرسة بسبب طبيعة البيئة المدرسية، وأن القواعد والقيود المفروضة على المدارس غير مواتية للبنين، حيث وجد أن الذكور في سن المدرسة الابتدائية يجدون صعوبة أكبر في أن يكونوا تلاميذ "جيدين". وأن أولئك الذين يستمعون ويشاهدون ويجلسون بهدوء ويقرؤون ويكتبون جيدًا هم أعضاء جيدون في المجموعة ومن غير المرجح أن يتحدوا أفكار المعلمين؛ حيث يكونون أكثر اضطرابًا وعدوانية وأقل انتباهاً في الفصل. بالإضافة إلى ذلك يزيد احتمال عدم قيام الذكور بواجب منزلي أربع مرات أكثر من البنات، و 71٪ من جميع حالات التوقف عن الدراسة و 90٪ من جميع الإجراءات التأديبية هي استجابة لمخالفات من قبل الذكور. ومن ثم تتعارض هذه الخصائص مع ما يعتبره المعلمون صفات جيدة ضرورية للنجاح في المدرسة((Logan&johnston,2009

ويمكن اتساق النتائج مع ما أكده من أن اختبار الأطفال النجاح أو الفشل في القراءة. فمن المحتمل أن يؤدي هذا إلى إثارة معتقدات إيجابية أو سلبية في قدرتهم. فالإناث أكثر عرضة للتعاون مع بعضهن البعض ومع المعلم لكن الذكور يفضلون الاستقلال والعمل بمفردهم وغالبًا ما يكونون أكثر قدرة على المنافسة من الإناث، مما يزيد من الدعم الأكاديمي لدي الإناث عن الذكور؛ ومن ثم يزيد من القدرة على التحصيل بشكل عام والقراءة بشكل خاص. ومما يؤكد ذلك وجود عدد أكبر من المعلمات في المدارس الابتدائية يدرسن القراءة، مما يعطي عن غير قصد مظهرًا أن القراءة أكثر شيوعًا للإناث(Logan&johnston,2009) .

واتساقا بما تم ذكره بحث كل من Huang,Linag and Cuhi (2013) سعى نحو استكشاف مواقف الأطفال وسلوكيات القراءة ونتائجها لمعرفة ما إذا كانت هناك أي فروق بين الجنسين في قراءة الكتب الإلكترونية؛ أظهرت النتائج أن المواقف الجنسانية من حيث بُعد الرضا وتوقع الوظائف القابلة للاستخدام كانت مختلفة. ثم شارك ثلاثة وعشرون طفلاً من الصف السادس في الإجراء الثاني، حيث قرأوا بصمت كتابين إلكترونيين في IELS بتقنية تتبع سلوك القراءة، وأجرى اختبار استرجاع لتقييم نتيجة القراءة لكل كتاب إلكتروني. وأظهرت النتائج أنه في حين أن الإناث تفوقن على الذكور في اختبارات الاسترجاع.

بينما سعى بحث Logan and Johnston(2009) إلى التحقيق في الفروق بين الجنسين في العوامل التي قد تؤثر على القدرة والإنجاز في المدرسة، ودراسة هذه العوامل كمساهمات محتملة في الاختلافات في القدرة على القراءة؛ أسفرت النتائج عن تمتع الإناث بقدرة أفضل على القراءة وموقف أكثر إيجابية تجاه القراءة والمدرسة عن الذكور. ومن المتوقع أيضًا أن يكون لدى الإناث المزيد من المعتقدات الإيجابية في قدرتهن ومستوى أعلى من الدعم الأكاديمي المتصور.

رابعا: التوصيات:

1. توجيه المدرسة والأسرة لتعرف خصائص وسمات الذكور والإناث لدى فئات التربية الخاصة بهدف تحسينهم وتطوير قدراتهم إلى أقصى ما يمكن أن يصلوا إليه.
2. استخدام التكنولوجيا والإستراتيجيات المناسبة مع ذوي صعوبة التعلم في القراءة.
3. دعم المقررات التدريسية بالإستراتيجيات المتنوعة المرتبطة بالقراءة؛ وبالتالي يسهل عملية تخفيف القصور في القراءة وعملياتها الفرعية وتحت الفرعية وذلك لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم.

4. عقد دورات تدريبية للمعلمين بهدف تدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجيات القراءة ودمجها بالمادة العلمية الموجهة لدى ذوي صعوبات التعلم.
5. عقد دورات إرشادية لأولياء الأمور؛ بهدف مساعدتهم على اكتشاف أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، وتدريبهم لمحاولة تخفيف القصور لديهم.

خامسا: **البحوث المقترحة**:

1. إجراء العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم في القراءة وغيرها من فئات التربية الخاصة الأخرى وما يتعلق بها من عمليات فرعية وتحت فرعية.
2. إجراء العديد من البرامج التي تعمل على تخفيف القصور في القراءة وما بها من عمليات فرعية وتحت فرعية لدي ذوي صعوبة القراءة وغيرها من فئات التربية الخاصة الأخرى.
3. إجراء العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالكشف عن الفروق بين الجنسين ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وفئات التربية الخاصة بشكل عام في الحساب وما يتعلق به من عمليات فرعية وتحت فرعية.

المراجع:

المراجع العربية :

أسماء غضيب، و عفراء غضيب.(2021).أثر استعمال اللوح التفاعلي في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية الأساسية،27(10)،323-350.

إسماعيل الصاوي.(2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية. القاهرة: دار الفكر العربي.

أشرف عبد العاطي.(2010). فاعلية المنظمات المتقدمة في تدريس القراءة على مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس،(2)، 138-173.

إيمان العمايرة.(2020). فاعلية استخدام إستراتيجية الكرسي الساخن لتدريس النصوص القرائية في فهم المقروء وتنمية عمليات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية،44(4)،114-128.

حاتم الغلبان.(2014). أثر توظيف إستراتيجيتي للتعلم النشط في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسن شحاتة، وزينب النجار(2011). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. لبنان: الدار المصرية اللبنانية.

حمد نهابة.(٢٠١٣). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل،(١٤).

سعاد فرج.(2017). برنامج للإدراك البصري لتحسين صعوبات الفهم القرائي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

السيد سليمان.(2006). في صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد سليمان.(2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. القاهرة: عالم الكتاب.

الشيماء خالد.(2019). الفروق في مكونات الذاكرة العاملة بين المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم في الحساب والقراءة، مجلة كلية التربية بجامعة حلوان،(4)،11- 74.

الشيماء خالد(2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية إلماعات السياق لتحسين الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

عبد الحميد عبد الحميد.(٢٠٠٨). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبدالناصر عبدالوهاب.(2008). أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية عمليات الفهم القرائي لدى الذكور ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (81).

عمرو يوسف.(2017). أثر تعقد المادة اللفظية وتعليمات حركة العين على الفهم القرائي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

فتحي الزيات.(2014).صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مريم الموسه.(2020). أثر إستراتيجية تستند للمنحى التواصلي في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية،4(18)،84-101.

مسعد أبو الديار.(2015). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. ط2. الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

مسعد أبو الديار.(2015). صعوبات الفهم القرائي. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

نجمة العبدلي.(2021). فاعلية مدخل قراءة الصور في تنمية الفهم القرائي والعمليات الحياتية في مادة لغتي الجميلة لتلميذات الصف السادس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5(1)،56-85.

المراجع الأجنبية :

Aaron,P.,joshi,M.,Gooden,R.&Betum,K.(2008).Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component

model of reading,Journal of Learning Disabilities,41(1),67-82.

Alshumaimeri,Y.(2007). Gender differences in Reading Comprehension Performance in Relation to Content Familiarity of Gender_ Neutral Texts, Riyadh, Kingsaud University Press.

Anantasa,J.(2019). Gender differences in Reading Comprehension Achievement Acase Study atlain syekh Nurtati Cirebon.

Arellano,M.(2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as foreign language in compulsory Secondary language.Tejuelo,17,67_84.

Berninger,V.,Nielsen,K., Abbott,R.,&Wijsman.(2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities, Journal of School Psychology,46(2)72-151.

Borgnovi,F.(2016). Video Gaming and Gender Difference in Digital and Printed Reading Performance Among 15 Years old students in 26 countries, Journal of Adolescence, 48,45-61.

Borman,G.,&Dowling,M.(2008). Teacher attrition and retention: A meta analytics and narrative review of the research, Review of Educational Research, 78(3),367-409.

Bortolussi,M.,Dixon,p.&sopcak,p.(2010).Gender reading, Available online at www.sciencedirect.com,38,299-318.

Burman,A.,Booth,J.,Bitant,T.(2008).Sex differences in neural processing of language among children, Neurologychologia, Retrieved on December 11,2009 from http://dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia2007.12.021,46(5),1349-1382.

Callaghan,M.(2015).An investigation into the causes of boys " underachievement in French" Language learning Journal,(17).

Carr,J.,Pauwels,A.(2006).Boys and language learning Real Boys Don't Do languages, foreign Milan: Palsgrave.

Catts,H.,Kamhi,A.(2005). Language and reading disabilities, Boston: Allyn8 Bacon.

Chisom,E.(2016). Understanding dyslexia, Department of Social Work, University of Nigeria,Nsukka.

Connel&Gunzelmann(2004). Gender differences in reading achievement, The Claude Worthington Benedum Foundation .

Cottrell,J.(2017). Examining School Psychologists Perspectives about specific learning disabilities: Implementation for Practice, Psychology in the Schools,54(3),294-255.

Dirks,E.,Spyer,G.&Lieshout,E.(2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities, Journal of learning Disabilities, 41(5),460-470.

Duffy,G.(2009).Explaining Reading: A resource for teaching concepts, skills and strategies,New York: The Guildford Press.

Efnawati,Y.(2020). Exploring the reading strategies used by male and female students, Advances in social science, Education and Humanities Research, (539),309-320.

Fletcher,J.(2006).Measuring reading comprehension, Lowrence Erlbaum Associates,10(3).

Fluss,J.,Ziegler,J.&Ecalle,J.(2008). Prevalence of reading disabilities in early elementary school: impact of socieoconomic different educational zones, Archives de Pediatrie,15(6),57-104.

Gardill,M.&Jitedra,A.(1999).Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with

learning disabilities,The journal of Special Education,33(1),2-17.

Gibbes,S.&Elliott,J.(2020).The Dyslexia debate: life without the label, Oxford Review of Education,www.tandfonline.com/loi/corezo.

Gilakjani,A.(2016).How can students improve their reading comprehension Skill, The Journal of Studies In Eduction,6(2),2162-6952.

Hawke,J.,Olson,R.,Willcut,E.,Wadsworth,S.&Defries,J.(2009). Gender ratios for reading difficulties, Published Online in Wiley Interscience,15,239-242.

Huang,Y.,Liang,T.&Chiu,C.(2013). Gender differences in the reading of E_books: Investigating Children Attitudes, Reading Behaviour and Outcomes, Educational Technology & Society,16(4),97_110.

Hum,G.,Effendi,E.(2020). Reading, writing,and learning disorders in dyslexic patients in pematang siantarcity,Universidaddel Zuila, Venezuela.

johnston,P.(2020).An Examination of dyslexia research and instruction with policy implications, The University at Albany, Donna Scanlon.

johnston,R.(2020).Massachusetts dyslexia guidelines, State Director of Special Education and Senior Associate Commissioner, Center for District Support.

Jufrianto(2001).Acomparative study between female and male rhetoric in writing.

Logan,S., Johnston,R.(2009). Gender differences in reading ability and attitude: examining where these difference lie/ Journal of Research in reading, 32(2),199-214.

Lovett,B.(2011).On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: Reply to Assouline at el. Gifted Child Quarterly,55(2),149-151.

Maubach,A.,&Morgan,C.(2001). The relationship between gender and learning styles amongst a level modern languages students, Language Learning Journal, 23(1),41-47.

Mclntosh,K., Reinke,W.,Kelm,J&Sadler,C.(2013). Gender differences in reading skills and problem behavior in elementary school, Journal of Positive of Behavior Interventions, 15(1),51-60.

Mullis,I.,Martin,M.,Gonzalez,E.&Kennedy,A.(2007). PTRLS2006 International report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries, Chestnut Hill, MA: Boston College.

Neisser,U.,Boodoo,G.,Bouchard,J.,Boykin,A.,Brody,N.,Ceci,S.,Hal pern,D.,Loeblin,J.,Perloff,R., Sternberg,R&Urbina,S.(1996). Intelligence : Knowns and Unknowns, American Psychologist,51(2),77-101.

Partohap,S, Sihombing,S,(2020).Male and Female Strategy in reading comprehension of Narrative next at sma kampus FKTP universitas HKBP nommensen pematangsiontar, International Journal of English, Literature and Social Sciences,5(1),103-106.

Purnama,G(2018).The comparison between male and female s reading comprehension at the second grade SMPN 41 Bulukumba, Submitted to the Faculty of teatcher training and education, Makassar Muhammadigah university in Partial fulfillment of requirement for the degree of education in English department.

Putri,D,Melani,M(2022).The comparison between male and female students reading comprehension achievement at IAIN Bukittinggi, Indonesian Journal of learning Studies,2(1),1-9.

Quinn,J.,Richard,M.&Wagner,K.(2015). Gender Differences in Reading Impairment and in the identification of impaired readers: results form a large scale study of at risk readers, Journal of Learning Disabilities, 48(4),433-445.

Roitsch,J.&Watson,S.(2019).An Overview of dyslexia: definition characteristics and intervention, Science Journal of Educationan,7(4),81-86.

Roswati,&Prawira,A.(2018).The Comparison Between Male and Female Students Reading Comprehension, Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching, 4(2),179-198.

Sainsbury,M.,Schagen(). Attitudes to reading at ages nine eleven, Journal of Research in Reading,27(4), 373-386.

Snowling,M.(2000).Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(5), 587_600.

Wei,T.,Liu,X.&Brak,L.(2015).Gender Differences in Mathematics and Reading Trajectories among children from kindergarten to eight grade, Research in Education, Manchester University Press,(93),77-100,http://d.x.doi.org /10.722 7/RIE.0015.