الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات على ضوء النظرية المعرفية لباريت

(دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)

رسالة الماجستير

إعداد:

هاني ويننجروم

الرقم الجامعي: ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٩

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٦م

الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات على ضوء النظرية المعرفية لباريت
(دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)

رسالة الماجستير

مقدمة إلى جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

لاستيفاء شرط من الشروط للحصول على درجة الماجستير

في تعليم اللغة العربية

إعداد:

هاني وينينجروم

الرقم الجامعي: ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٩

تحت الإشرف

الدكتور سوتامان الماجستير	**الدكتورة مملؤة صالحة الماجستير**
١٩٧٢٠٧١٨٢٠٠٣١٢١٠٠٢	٢٠٠٨٠٩٠١٢٣٣٧

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

٢٠٢٥/٢٠٢٦م

استهلال

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ۖ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ ﴾

[سورة إبراهيم: ٧]

إهداء

قد تمَّت كتابة هذه رسالة الماجستير بفضل الله تعالى، وأُتشرَّف بإهدائها إلى:

والديَّ الكريمَين المحبوبَين المحترمَين

أبي المحبوب " سالم " وأمي الحنون " ماسري فيني "

عسى الله أن يبارك لهما في الدنيا والآخرة، اللذَين ربَّياني بأحسن التربية منذ صِغَري، وسقياني من ينابيع الحب والحنان، ودفعاني دائمًا بالتشجيع والدعاء حتى أتمكَّن من إتمام هذه الدراسة. جزاهما الله خير الجزاء وأطال في عمرهما.

وإلى أختي العزيزة "إيجي رابوتري" التي كانت دائمًا مصدرَ الدعم والتشجيع والمساندة، فجزاها الله خيرًا وبارك فيها.

موافقة المشرف

بعد الاطلاع على رسالة الماجستير التى أعدها الطالبة:

الاسم : هاني وينينجروم

رقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٩

العنوان : الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات على ضوء النظرية المعرفية لباريت (دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)

وافق المشرفان على تقديمها إلى لجنة المناقشة.

باتو، ١ أبريل ٢٠٢٦ م

المشرف الأول،

الدكتور سوتامان الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٢٠٧١٨٢٠٠٣١٢١٠٠٢

المشرفة الثانية،

الدكتورة مملؤة صالحة الماجستيرة

رقم التوظيف: ٢٠٠٨٠٩٠١٢٣٣٧

اعتماد

رئيس قسم تعليم اللغة العربية

أ.د. توفيق الرحمن الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٧٠١١٨٢٠٠٣١٢١٠٠٢

اعتماد لجنة المناقشة

إن الرسالة الماجستير بعنوان: الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات على ضوء النظرية المعرفية لباريت (دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)، التي أعدتها الطالبة:

الاسم : هاني وينينجروم

الرقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٩

قد قدّمتها الطالبة أمام لجنة المناقشة وقررت قبولها شرطا للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، وذلك في يوم الأربعاء، ٢٩ أبريل ٢٠٢٦م

تتكون لجنة المناقشة من السادة:

الأستاذ الدكتور ولدانا واركاديناتا، الماجستير مناقشا أساسيا

رقم التوظيف: ١٩٧٠٠٣١٩١٩٩٨٠٣١٠٠١

الدكتور نور حسن، الماجستير رئيسا ومناقشا

رقم التوظيف: ٢١٥٠٧٠٧١٩٧٨٣٢١٠٠٢

الدكتور سوتامان، الماجستير مشرفا ومناقشا

رقم التوظيف: ١٩٧٢٠٧١٨٢٠٠٣١٢١٠٠٢

الدكتورة مملؤة صالحة، الماجستير مشرفة ومناقشة

رقم التوظيف: ٢٠٠٨٠٩٠١٢٣٣٧

باتو، ٥ مايو ٢٠٢٦ م

اعتماد

عميدة الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور أغوس ميمون، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٥٠٨١٧١٩٩٨٠٣١٠٠١

إقرار أصالة البحث

أنا الموقعة أدناه، وبياناتي كالآتي:

الاسم : هاني وينينجروم

رقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٩

العنوان : الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات على ضوء النظرية المعرفية لباريت (دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)

أقر بأن هذه خطة البحث التي أعددتها لتوفير شرط لنيل درجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية في كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. فقد احضرتها وكتبتها بنفسي وما زورتها من إبداع غيري أو تأليف الآخر. وإذا أدعى أحد استقبالا أنها من تأليفه وتبيين أنها فعلا ليس من بحثي فأنا أتحمل المسؤولية على ذلك.

كتبت هذا الإقرار بناء على رغبتي الخاصة ولا يجبرني أحد على ذلك.

باتو، ١ أبريل ٢٠٢٦ م

الطالبة المقررة،

هاني وينينجروم

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الذي أنزل القرآن عربيًّا هدىً للناس وبيّناتٍ من الهدى والفرقان، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين. الحمد لله بنعمته وقدرته قد تمَّت هذه رسالة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا، تحت عنوان: " **الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات على ضوء النظرية المعرفية لباريت (دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)**"

وتسرُّ الباحثة أن تُقدِّم أفضل الشكر من عميق الفؤاد إلى كل من أسهم مساهمةً كبيرةً في إتمام هذه الرسالة، وخاصةً إلى:

١. فضيلة الأستاذة الدكتورة إلفي نورداياني الماجستير، مديرة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، التي أتاحت للباحثة الفرصة لإجراء الدراسة في هذه الجامعة المباركة.
٢. فضيلة الأستاذ الدكتور أغوس ميمون الماجستير، عميد كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
٣. فضيلة الأستاذ الدكتور توفيق الرحمن الماجستير، رئيس قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
٤. صاحب الفضيلة المشرف الأول الدكتور سوتامان الماجستير، والمشرفة الثانية الدكتورة مملؤة صالحة الماجستير، اللذَين أرشداني في كتابة هذه الرسالة بإخلاص ودأب من بداية كتابتها إلى نهايتها. فأسأل الله تعالى أن يُكرِمَهما دنيًا وأخرى ويجزيَهما أحسن الجزاء.
٥. فضيلة المحاضرين الكرام في قسم تعليم اللغة العربية بكلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، الذين قدَّموا الكثيرَ من المعرفة المفيدة طوال مسيرة الدراسة.

٦. فضيلة الأستاذة ألفيتا والأستاذة إنداه، بوصفهما مدرِّستَي اللغة العربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو، اللتَين قدَّمتا الفرصة والتسهيلات اللازمة طوال عملية البحث. جزاهما الله خير الجزاء.

٧. جميع تلاميذ الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو، الذين تفضَّلوا بالمشاركة في هذا البحث بوصفهم مجتمعًا للدراسة. جزاهم الله خير الجزاء وأعانهم في مسيرتهم التعليمية.

٨. جميع الأصدقاء المحبوبين في فصل اليف قسم تعليم اللغة العربية مرحلة الماجستير، على تآزرهم وتشجيعهم الهادف طوال مسيرة إعداد هذه الرسالة.

ومن هذا أسأل الله أن تكون أعمالهم مقبولةً وأن يكون هذا البحث نافعًا للجميع. آمين يا رب العالمين.

باتو، ١ أبريل ٢٠٢٦ م

الباحثة،

هاني وينينجروم

مستخلص البحث

وينينجروم، هاني. ٢٠٢٦. الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات على ضوء النظرية المعرفية لباريت (دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو). قسم تعليم اللغة العربية،كلية الدراسات العليا، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، المشرف الأول د. سوتامان الماجستير، المشرفة الثانية د. مملؤة صالحة الماجستير.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، الفروق بين الجنسين، النظرية المعرفية، تصنيف باريت

يُعدّ الفهم القرائي من أبرز المهارات اللغوية التي تتأثر بعوامل معرفية وبيولوجية متعددة، ومن بينها الفروق بين الجنسين. غير أن الدراسات التي تتناول هذه الفروق في تعليم اللغة العربية لا تزال شحيحة، ولا سيما في السياق الإندونيسي. لذا، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الفهم القرائي باللغة العربية بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو، وفق تصنيف باريت المعدَّل إلى ثلاثة مستويات: الحرفي والاستنتاجي والتقويمي، على ضوء النظرية المعرفية.

اعتمدت الدراسة المنهج الكمي المقارن، وتكوّنت العينة من ٨٠ تلميذًا وتلميذة في الصف الحادي عشر (٤٠ تلميذًا و٤٠ تلميذةً)، اختيروا بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. طُبِّق اختبار فهم قرائي مؤلَّف من (٢٥) سؤالًا وفق مؤشرات تصنيف باريت، وخضع للتحكيم العلمي. وحُلِّلت البيانات باختبار مان–ويتني U عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في المستويات الثلاثة. ففي مستوى الفهم الحرفي، تفوّقت التلميذات بمتوسط ١٦,٠٠ مقارنةً بالتلاميذ ١٣,٣٥ ؛ ($p = 0.0005$). وبلغت الفروق بين الجنسين أقصاها في مستوى الفهم الاستنتاجي بفارق متوسط ١٢,٢٠ نقطة (التلميذات ٢٥,٠٥؛ التلاميذ ١٢,٨٥؛ $p < 0.001$). وفي مستوى الفهم التقويمي، تفوّقت التلميذات بفارق ١٤,٠٥ نقطة (التلميذات ٣٣,١٠؛ التلاميذ ١٩,٠٥؛ $p < 0.001$). وقد صُنِّفت جميع أحجام التأثير ضمن الفئة الكبيرة إلى الكبيرة جدًّا. فُسِّر تفوّق التلميذات في ضوء نموذج الذاكرة العاملة لبادلي، ونموذج ستانوفيتش التفاعلي التعويضي، ونظرية العبء المعرفي لسويلر، فضلًا عن الفروق العصبية البيولوجية في التنشيط الدماغي بين الجنسين. وتُقدِّم هذه الدراسة إسهامًا نظريًّا وعمليًّا في تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية المراعية للفروق المعرفية بين الجنسين.

Abstract

Winingrum, Hani. 2026. Gender Differences in Arabic Reading Comprehension of Barrett's Taxonomy Among Eleventh-Grade Students (A Comparative Study from the Perspective of Cognitivism at Madrasah Aliyah Negeri Batu City). Department of Arabic Language Education, Postgraduate Program, State Islamic University of Maulana Malik Ibrahim Malang. Supervisor I: Dr. Sutaman, M.Pd. Supervisor II: Dr. Mamluatu Sholihah, M.Pd.

Keywords: Reading Comprehension, Gender Differences, Cognitivism, Barrett's Taxonomy

Reading comprehension is a fundamental language skill influenced by multiple cognitive and biological factors, including gender differences. However, research examining such differences in Arabic language learning, particularly within the Indonesian context, remains limited. This study aims to investigate gender-based differences in Arabic reading comprehension among eleventh-grade students at Madrasah Aliyah Negeri Batu City using Barrett's Taxonomy, adapted into three levels, namely literal, inferential, and evaluative, within the framework of cognitivism.

A quantitative comparative approach was employed with a sample of 80 students (40 male and 40 female) selected through stratified random sampling. The instrument consisted of a 25-item reading comprehension test constructed based on Barrett's Taxonomy indicators and validated by subject-matter experts. The data were analyzed using the Mann-Whitney U test ($\alpha = .05$).

Results revealed significant differences across all three comprehension levels. At the literal level, female students outperformed male students ($M = 16.00$ vs. 13.35; $p = .0005$). The largest gap was found at the inferential level, with a mean difference of 12.20 points (female $M = 25.05$; male $M = 12.85$; $p < .001$). At the evaluative level, female students also scored higher by 14.05 points on average (female $M = 33.10$; male $M = 19.05$; $p < .001$). All effect sizes ranged from large to very large. The female advantage is interpreted through Baddeley's working memory model, Stanovich's interactive-compensatory model, and Sweller's cognitive load theory, further supported by neurobiological differences in gender-based brain activation. This study offers theoretical and practical contributions to the development of gender-responsive Arabic language teaching strategies.

Abstrak

Winingrum, Hani. 2026. Perbedaan Gender dalam Pemahaman Membaca Berdasarkan Taksonomi Barrett pada Siswa dan Siswi kelas XI (Studi Komparatif dari Perspektif Kognitivisme di Madrasah Aliyah Negeri Kota Batu). Jurusan Pendidikan Bahasa Arab, Program Pascasarjana, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang. Pembimbing I: Dr. Sutaman, M.Pd. Pembimbing II: Dr. Mamluatu Sholihah, M.Pd.

Kata Kunci: Pemahaman Membaca, Perbedaan Gender, Kognitivisme, Taksonomi Barrett

---

Pemahaman membaca merupakan salah satu keterampilan bahasa yang dipengaruhi oleh berbagai faktor kognitif dan biologis, termasuk perbedaan gender. Namun, kajian tentang perbedaan tersebut dalam pembelajaran bahasa Arab, khususnya di konteks Indonesia, masih sangat terbatas. Penelitian ini bertujuan mengkaji perbedaan pemahaman membaca teks bahasa Arab antara siswa dan siswi kelas XI di Madrasah Aliyah Negeri Kota Batu, menggunakan Taksonomi Barrett yang diadaptasi menjadi tiga level: Literal, Inferensial, dan Evaluatif, dalam kerangka perspektif Kognitivisme.

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif komparatif dengan sampel 80 peserta didik (40 siswa dan 40 siswi) yang dipilih melalui stratified random sampling. Instrumen berupa tes pemahaman membaca sebanyak 25 soal yang disusun berdasarkan indikator Taksonomi Barrett dan telah divalidasi ahli. Analisis data menggunakan uji Mann-Whitney U ($\alpha = 0,05$).

Hasil penelitian menunjukkan perbedaan yang signifikan pada ketiga level. Pada level literal, siswi unggul dengan rata-rata 16,00 dibanding siswa 13,35 ($p = 0,0005$). Perbedaan terbesar ditemukan pada level inferensial dengan selisih rata-rata 12,20 poin (siswi 25,05; siswa 12,85; $p < 0,001$). Pada level evaluatif, siswi juga lebih unggul dengan selisih 14,05 poin (siswi 33,10; siswa 19,05; $p < 0,001$). Seluruh effect size termasuk kategori besar hingga sangat besar. Keunggulan siswi diinterpretasikan melalui model memori kerja Baddeley, model interactive-compensatory Stanovich, dan teori beban kognitif Sweller, serta didukung oleh perbedaan neurobiologis aktivasi otak berbasis gender. Penelitian ini memberikan kontribusi teoretis dan praktis bagi pengembangan strategi pembelajaran bahasa Arab yang responsif terhadap perbedaan kognitif gender.

محتويات البحث

استهلال ..... أ

إهداء ..... ب

موافقة المشرف ..... ج

اعتماد لجنة المناقشة ..... د

إقرار أصالة البحث ..... هـ

شكر وتقدير ..... و

مستخلص البحث ..... ح

محتويات البحث ..... ك

قائمة الجداول ..... ن

الفصل الأول ١

الإطار العام والدراسات السابقة ١

أ. خلفية البحث ١

ب. أسئلة البحث ٤

ج. اهداف البحث ٤

د. أهمية البحث ٥

هـ. حدود البحث ٥

و. تحديد المصطالحات ٥

ز. الدراسات السابقة ٦
الفصل الثاني ١٢
الإطار النظري ١٢
المبحث الأول: النظرية المعرفية في تعلم اللغة ١٢
المبحث الثاني : الاختلافات بين الجنسين في القدرات المعرفية وتعلم اللغة
واكتسابها ١٧
المبحث الثالث: الفهم القرائي في تعلم اللغة العربية ٢٤
الفصل الثالث ٣٦
منهج البحث ٣٦
أ. مدخل البحث ومنهجيته ٣٦
ب. مجتمع البحث وعينته ٣٦
ج. البيانات ومصادرها ٣٧
د. أدوات جمع البيانات ٣٨
هـ. أسلوب جمع البيانات ٣٩
و. تحليل البيانات ٤٠
الفصل الرابع ٤١
عرض البيانات وتحليلها ٤١
المبحث الاول: الفروق في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات ٤١
المبحث الثاني: الفروق في الفهم القرائي الاستنتاجي بين التلاميذ والتلميذات. ٤٥

المبحث الثالث: الفروق في الفهم القرائي التقويمي بين التلاميذ والتلميذات. ٤٨
الفصل الخامس ٥٤
مناقشة نتائج البحث..... ٥٤
الفروق في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات ٥٤
الفروق في الفهم القرائي الاستنتاجي بين التلاميذ والتلميذات ٥٧
الفروق في الفهم القرائي التقويمي بين التلاميذ والتلميذات ٦١
أنماط الفروق بين الجنسين في الفهم القرائي للغة العربية ٦٤
المقارنة مع الدراسات السابقة..... ٦٦
الفصل السادس ٦٨
الاستنتاجات والتوصيات..... ٦٨
أ.الاستنتاجات ٦٨
ب. الآثار المترتبة..... ٧٠
ج.التوصيات ٧١
المراجع..... ٧٣
أ. المراجع العربية ٧٣
ب. المراجع الأجنبية..... ٧٤
قائمة الملاحق ٧٩
السيرة الذاتية..... ١٠٥

قائمة الجداول

الجدول ١, ١ أصالة البحث ٩

الجدول ٢, ١ تصنيف باريت ٢٨

الجدول ٣, ١ مؤشرات الأسئلة ٣٨

الجدول ٤, ١ الإحصاءات الوصفية للفهم القرائي الحرفي ٤١

الجدول ٤, ٢ نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (شابيرو–ويلك) – الحرفي..... ٤٢

الجدول ٤, ٣ نتائج اختبار تجانس التباين (ليفين)– الحرفي ٤٣

الجدول ٤, ٤ نتائج اختبار مان–ويتني U – الفهم القرائي الحرفي..... ٤٤

الجدول ٤, ٥ الإحصاءات الوصفية للفهم القرائي الاستنتاجي ٤٥

الجدول ٤, ٦ نتائج اختبار الطبيعية (شابيرو–ويلك) الاستنتاجي..... ٤٦

الجدول ٤, ٧ نتائج اختبار تجانس التباين (ليفين) الاستنتاجي ٤٦

الجدول ٤, ٨ نتائج اختبار مان–ويتني U – الفهم القرائي الاستنتاجي..... ٤٧

الجدول ٤, ٩ الإحصاءات الوصفية للفهم القرائي التقويمي..... ٤٨

الجدول ٤, ١٠ نتائج اختبار الطبيعية (شابيرو–ويلك) التقويمي ٤٩

الجدول ٤, ١١ نتائج اختبار تجانس التباين (ليفين) التقويمي ٥٠

الجدول ٤, ١٢ نتائج اختبار مان–ويتني U – الفهم القرائي التقويمي ٥١

الجدول ٤, ١٣ ملخص نتائج مقارنة الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات ٥٢

الفصل الأول

الإطار العام والدراسات السابقة

أ. خلفية البحث

تُعرَّف القراءة بأنها عملية فك رموز اللغة المكتوبة وفهم معناها المقصود. إنها عملية ذهنية تتضمن عمليات معرفية متعددة.[١] تساعد القراءة التلاميذ على اكتساب المعرفة وتعزز رغبتهم في الكتابة. كما تُعزز معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في التحدث والكتابة.[٢] تُعد القراءة مهارة أساسية في النظام التعليمي، ولها دور حاسم في تطوير المهارات الأكاديمية للتلاميذ . يؤكد جرابي وستولر (٢٠١٩) أن الفهم القرائي عملية معقدة تنطوي على تفاعل نشط بين النص والعمليات المعرفية للقارئ.[٣] لذلك، يتأثر الفهم القرائي بشدة بالقدرة المعرفية واستراتيجيات معالجة المعلومات المستخدمة.

في سياق تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، يزداد تعقيد عملية القراءة بسبب الخصائص غير الشفافة للإملاء العربي، وتغيرات شكل الحروف، والنظام الصرفي القائم على الجذر والنمط. وجد أبو ربيعة وحجازي أن قراء اللغة العربية يحتاجون إلى مهارات صرفية وصوتية قوية لفك رموز وحدات المعنى بدقة.[٤] أكد تيبي وزملاؤه أيضًا على أن الصرف غير الخطي في اللغة العربية يلعب دورًا حاسمًا في تطوير المعجم الذهني وتفسير النصوص.[٥]

---

[1] Muhamad Nurkolis Majid and Siti Sanah, "تحليل الأخطاء النحوية في قراءة نص مادة القراءة," *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education* 3, no. 2 (2024): 212–23.

[2] Ihwan Mahmudi and Riska Hanan Nurahmah, " اختبار مهارات القراءة باللغة العربية وتطبيقه على طلاب المدرسة الابتدائية," *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah* 7, no. 4 (2023): 1606, https://doi.org/10.35931/am.v7i4.2672.

[3] William Grabe and Fredricka L Stoller, *Teaching and Researching Reading* (Routledge, 2019).

[4] Salim Abu Rabia and Ekhlas Hijjazi, "The Role of Vowelization in Reading Comprehension of Different Arabic Genres," *Journal of Psycholinguistic Research*, no. 0123456789 (2020), https://doi.org/10.1007/s10936-020-09696-6.

[5] Sana Tibi et al., "Predicting Arabic Word Reading: A Cross-Classified Generalized Random-Effects Analysis Showing the Critical Role of Morphology," *Annals of Dyslexia* 70, no. 2 (2020): 200–219, https://doi.org/10.1007/s11881-020-00193-y.

من منظور نظري، ينظر النهج المعرفي إلى تعلم اللغة على أنه يتضمن الذاكرة العاملة، والانتباه، ومعالجة المعلومات، ودمج الخبرات السابقة. يوضح أندرسون أن تعلم اللغة عملية ذهنية نشطة تتطلب من المتعلمين بناء وتحديث التمثيلات الذهنية باستمرار.[٦] كما أظهر آيزنك وكين أن قيود الذاكرة العاملة يمكن أن تؤثر على جودة فهم النصوص، وخاصة في اللغات الثانية ذات الأحمال المعرفية العالية مثل العربية.[٧] يشكل هذا الإطار المعرفي أساسًا للبحوث التي تدرس العوامل الفردية، بما في ذلك الاختلافات بين الجنسين، في الفهم القرائي.

أظهرت العديد من الدراسات ميلًا نحو الاختلافات بين الجنسين في مهارات القراءة. وجد لوغان وجونستون أن الفتيات لديهن دافع أعلى للقراءة ومواقف أكثر إيجابية تجاه القراءة من الأولاد.[٨] كما أكدت نتائج برنامج التقييم الدولي للتلاميذ (PISA) لعام ٢٠١٨ أن الفتيات يتفوقن باستمرار في مهارات الفهم القرائي في العديد من البلدان.[٩] علاوة على ذلك، أفاد جبار وواريتش، في مراجعتهما المنهجية، بأن الفتيات أكثر نشاطًا في القراءة الترفيهية، مما يؤثر على تطوير مهارات الفهم القرائي.[١٠] وقد أكدت الأبحاث الحديثة التي أجراها سميث وآخرون (٢٠٢٤) هذا الاتجاه من خلال إظهار أن الفتيات يقرأن بشكل متكرر خارج ساعات الدراسة أكثر من الأولاد، بناءً على تحليل بيانات السلوك الرقمي لآلاف التلاميذ في الدنمارك.[١١]

---

[6] John Robert Anderson, *Cognitive Psychology and Its Implications*, 8th ed. (New York: Worth Publishers, 2020), https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1987.41.1.146.

[7] Michael W. Eysenck and Mark T. Keane, *Cognitive Psychology*, Eight (New York: Routledge, 2020).

[8] Sarah Logan and Rhona Johnston, "Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie," *Journal of Research in Reading* 32, no. 2 (2009): 199–214.

[9] OECD Pisa, "Results (Volume I): What Students Know and Can Do," *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD): Paris, France*, 2019.

[10] Abdul Jabbar and Nosheen Fatima Warraich, "Gender Differences in Leisure Reading Habits: A Systematic Review of Literature," *Global Knowledge, Memory and Communication* 72, no. 6/7 (2023): 572–92, https://doi.org/10.1108/GKMC-12-2020-0200.

[11] Emil Smith and David Reimer, "Understanding Gender Inequality in Children's Reading Behavior: New Insights from Digital Behavioral Data," *Child Development* 95, no. 2 (2024): 625–35, https://doi.org/10.1111/cdev.14001.

وتتوافق الدراسات في إندونيسيا أيضًا مع هذه النتائج العالمية. فقد وجد أريفين أن التلميذات تفوقن في تحديد المعلومات المهمة من نصوص القراءة العربية.[١٢] كما أفاد سياريف أن نتائج التعلم في اللغات الإندونيسية والإنجليزية والعربية أظهرت اختلافات كبيرة بناءً على الجنس.[١٣] وبينما تشير هذه النتائج إلى نمط عام، إلا أن الأسباب لا تزال تتطلب مزيدًا من التحليل باستخدام إطار نظري متين، بما في ذلك النهج المعرفي.

ومع ذلك، وعلى الرغم من الأبحاث الكثيرة حول الجنس والفهم القرائي، إلا أن هناك نقصًا في الدراسات التي تدمج النظرية المعرفية وتصنيف باريت لتحليل الاختلافات في الفهم القرائي العربية بين طلاب المدارس الدينية العليا. يُوفر تصنيف باريت، الذي يُقسّم الفهم القرائي إلى مستويات حرفية، وإعادة تنظيمية، واستدلالية، وتقييمية وتقديرية، هيكلًا مناسبًا لتقييم القدرات المعرفية للقراء في كل مستوى.[١٤] وقد عدّلت هذه الدراسة تصنيف باريت من خمسة مستويات إلى ثلاثة مستويات بناءً على اعتبارات نظرية وعملية.

في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية في مدينة باتو، يُعدّ تعلم اللغة العربية مادةً إلزامية ذات مستوى عالٍ نسبيًا من التركيز. كشفت المقابلات التي أُجريت مع معلمي اللغة العربية في الصف الحادي عشر في سبتمبر ٢٠٢٥ أن أداء التلاميذ والتلميذات بدا متساويًا نسبيًا في الأنشطة الصفية. ومع ذلك، لم تتمكن الملاحظات غير الرسمية من تفسير الاختلافات المعرفية على المستويات الحرفية والاستنتاجية والتقويمية، مما استلزم إجراء تحليل أكثر تعمقًا يعتمد على أدوات موحدة مثل تصنيف باريت.

---

[12] Muh. Luqman Arifin, Lulu Husnul Khotimah, and Mahmudin Mahmudin, "Analisis Pemahaman Literal Siswa Perspektif Gender," *Jurnal Papeda: Jurnal Publikasi Pendidikan Dasar* 5, no. 1 (2023): 45–53, https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikandasar.v5i1.3305.

[13] Syarief Fajaruddin et al., "Mungkinkah Gender Mempengaruhi Hasil Belajar Barbahasa Anak?," *Wiyata Dharma: Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan* 9, no. 2 (December 10, 2021): 127–34, https://doi.org/10.30738/wd.v9i2.12273.

[14] Theodore Clymer, "What Is 'Reading'?: Some Current Concepts," in *Innovation and Change in Reading Instruction* (The National Society for The Study of Education, 1968), 19–23.

لهذا البحث أهمية أكاديمية وعملية. فمن الناحية الأكاديمية، يُسهم في توسيع نطاق دراسة الفروق بين الجنسين في الفهم القرائي النصوص العربية من منظور معرفي. ومن الناحية العملية، من المتوقع أن تساعد النتائج معلمي اللغة العربية في تصميم استراتيجيات التعلم الحالية.

ب. أسئلة البحث

بناءً على السياق المذكور أعلاه, تم صياغة أسئلة البحث على النحو التالي:

١. ما الفرق في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو؟
٢. ما الفرق في مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو؟
٣. ما الفرق في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو؟

ج. اهداف البحث

بعض اهداف هذا البحث وفقًا لأسئلة البحث المحددة:

١. لمعرفة الفرق في مستوى الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو.
٢. لمعرفة الفرق في مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو.
٣. لمعرفة الفرق في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو.

د. أهمية البحث

١. أهمية النظرية: يُتوقع أن تُسهم هذه الدراسة في فهم أدوار الجنسين في تعلم اللغة العربية، وذلك باستخدام إطار نظري معرفي كأساس للتحليل. كما ستوضح هذه الدراسة مدى إمكانية تفسير الفروق بين الجنسين الملحوظة بالعوامل المعرفية.

٢. أهمية العملية: من المأمول أن تكون نتائج هذه الدراسة مرجعاً للمعلمين في تنفيذ عملية تعليمية أكثر فاعلية للتلاميذ والتلميذات في مهارة القراءة باللغة العربية. أمّا بالنسبة للمعلمين، فتُعدّ هذه النتائج أساساً للتفكير في تصميم استراتيجيات تعليمية تعتمد على التعليم المتمايز (Differentiated Instruction) بحسب الجنس. وبالنسبة للمدرسة، فهي تمثل أداة لتقييم السياسات التعليمية المتبعة.

هـ. حدود البحث

تحدد البحث في هذا البحث هي:

١. الحدود الموضوعية، حددت الباحثة عنوان البحث: " الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر على ضوء النظرية المعرفية لبارت". ويقتصر هذا البحث على دراسة الفهم القرائي للنصوص العربية بين التلاميذ والتلميذات، والاختلافات في أنماط الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، التقويمي) من منظور معرفي.

٢. الحدود المكانية، اختارت الباحثة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو كموقع للبحث الذي يتمتع بمستوى أكثر شمولاً لالفهم القرائي.

٣. الحدود الزمنية، تحتاج الباحثة إلى جشهر واحد لإجراء البحث

و. تحديد المصطالحات

بعض المصطالحات الهامة في هذا البحث كما يلي:

١. دراسة مقارنة: هي منهجية بحثية تقوم على المقارنة بين كائنين أو أكثر، أو ظواهر، أو مفاهيم، بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف، وفهم العلاقات فيما بينها. وفي سياق التعليم، يمكن استخدام الدراسة المقارنة لمقارنة الأنظمة التعليمية، أو المناهج الدراسية، أو الممارسات التعليمية في دول أو مناطق مختلفة. وفي هذا البحث، تركز المقارنة على الكشف عن الفروق في نتائج اختبار الفهم القرائي للنصوص العربية بين التلاميذ والتلميذات.

٢. الفهم القرائي: هو قدرة التلاميذ على معالجة المعلومات المستخلصة من النصوص العربية، وتحليلها، وتأويلها. ويشمل ثلاثة مستويات: الفهم الحرفي (إدراك المعلومات الصريحة)، الفهم الاستنتاجي (تأويل المعلومات الضمنية)، والفهم التقويمي (تقدير محتوى النص ونقده).

٣. النظرية المعرفية: إطار نظري يشرح العمليات العقلية في التعلم، بما في ذلك كيفية معالجة الأفراد للمعلومات وتخزينها واستخدامها من خلال وظائف معرفية كالإدراك والذاكرة والانتباه وحل المشكلات. في هذه الدراسة، تُستخدم النظرية المعرفية كإطار لتفسير نتائج الفهم القرائي، وليس لقياس العمليات المعرفية مباشرةً. سيركز التحليل على مخرجات التعلم (درجات الاختبارات) كما تُفهم من منظور النظرية المعرفية .تُجمع مؤشرات الفهم القرائي باستخدام تصنيف باريت.

ز. الدراسات السابقة

لقد أُجريت دراسات عديدة تناولت أثر الجنس في القدرة على القراءة والتحصيل اللغوي. وقد أظهرت معظم هذه الدراسات وجود فروقٍ بين الذكور والإناث في نتائج التعلم، غير أن القليل منها تناول هذه الفروق من منظورٍ معرفيٍّ، ولا سيما في سياق تعلّم اللغة العربية. وفيما يأتي عرضٌ موجزٌ لسبع دراساتٍ سابقةٍ ذات صلةٍ بموضوع البحث الحالي.

١. فجر الدين (٢٠٢١). تتناول هذه الدراسة أثر الجنس في نتائج تعلم اللغات الإندونيسية والإنجليزية والعربية في مرحلة المدرسة المتوسطة الإسلامية. ومن خلال تحليل MANOVA لعينةٍ مكوّنةٍ من ١١٨ طالباً وطالبة، تبيّن أنّ الجنس لا يؤثّر في نتائج اللغة الإندونيسية، لكنه يؤثّر تأثيراً معنوياً في نتائج اللغة الإنجليزية والعربية.[١٥] وتدلّ النتائج على أن عامل الجنس يسهم في اختلاف تحصيل اللغات الأجنبية، بما في ذلك اللغة العربية، إلا أن الدراسة لم تتطرّق بعمقٍ إلى الفروق المعرفية التي تكمن وراء هذه النتائج.

٢. أنانتاسا (٢٠١٦) أجريت هذه الدراسة في جامعة الشيخ نور جاتي بمدينة شِربون، وتهدف إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في فهم النصوص الواقعية باللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج أن ٣٣٪ من التلميذات حصلن على درجاتٍ مرتفعةٍ في اختبار القراءة مقارنةً بـ٢٥٪ من التلاميذ . ويُعزى هذا الفرق إلى عوامل اجتماعيةٍ وعائليةٍ وعادات القراءة.[١٦] ومع ذلك، لم تتناول الدراسة الآليات المعرفية أو استراتيجيات التفكير التي يستخدمها التلاميذ في عملية الفهم القرائي.

٣. غابرييلا (٢٠٢٠) استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي واختبار - (t-test) لتحليل أثر الجنس في فهم النصوص المحايدة باللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج أن الإناث تفوقن تفوقاً معنوياً على الذكور في مستوى الفهم القرائي.[١٧] وتؤكّد الدراسة أن الإناث يمتزن بمهاراتٍ لغويةٍ ولفظيةٍ أعلى، غير أنها لم تربط النتائج بنظريةٍ معرفيةٍ محددةٍ، كما لم تُطبَّق في سياق اللغة العربية

---

[15] Fajaruddin et al., "Mungkinkah Gender Mempengaruhi Hasil Belajar Barbahasa Anak?"

[16] Fauzan Jefi Anantasa, "Gender Differences in Reading Comprehension Achievement (a Case Study At Iain Syekh Nurjati Cirebon)," *ELT-Echo* 1, no. 1 (2016): 27–41.

[17] Gabriela Ngongare, Nurmin Samalo, and Aloysius Rettob, "The Influence of Gender on Reading Comprehension," *Journal of English Language and Literature Teaching* 5, no. 2 (2021): 63–69, https://doi.org/10.36412/jellt.v5i2.2415.

٤. حصّة سعيد العتيبي (٢٠٢٤)، هدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وتوصّلت النتائج إلى وجود علاقةٍ طرديةٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين مستوى الفهم القرائي والتحصيل الدراسي، أي كلما ارتفع مستوى الفهم القرائي ارتفعت نتائج التحصيل.[١٨] غير أن الدراسة اقتصرت على التلميذات دون مقارنةٍ بالتلاميذ الذكور.

٥. زكية بنت صالح المالكي (٢٠٢٤) أُجريت هذه الدراسة في جامعة أم القرى وتركّزت على قياس مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وكشفت النتائج أن التلاميذ يعانون ضعفاً في الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، وأن المنهج الدراسي في اللغة العربية لم يكن فعّالاً بما يكفي لتنمية مهارات القراءة العليا.[١٩] وتبرز أهمية هذه الدراسة في مجال تقويم التعليم، لكنها لم تتناول الفروق بين الجنسين في هذا الجانب.

٦. أريفين (٢٠٢٣) تتناول هذه الدراسة تحليل مستوى الفهم الحرفي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من منظور النوع الاجتماعي. وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات التلميذات بلغ ٧٠ (مستوى ‘‘مقبول’’)، في حين بلغ متوسط التلاميذ ٤٦,٢٥ (مستوى ‘‘ضعيف جداً’’). ويُعزى هذا التفاوت إلى درجة التركيز والمشاركة والجدية في التعلم.[٢٠] وأكّدت الدراسة أن العوامل غير المعرفية تسهم في الاختلاف بين الذكور والإناث في فهم النصوص المقروءة.

٧. لاغر (٢٠٢٤)، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في القدرات التشغيلية والمعرفية بين الذكور والإناث في السياق العام. وتبيّن من النتائج

---

[١٨] حصة سعيد العتيبي, "الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة," المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة المنوفية622–581 :(2024) 40 .no ,.

[١٩] زكية بنت صالح المالكي, "مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية," مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية – جامعة دمنهور302–278 ,2024 ,.

[20] Arifin, Khotimah, and Mahmudin, "Analisis Pemahaman Literal Siswa Perspektif Gender."

أن الذكور يتفوّقون في المهارات المكانية والمهام المتعدّدة، بينما تتفوّق الإناث في سرعة الإدراك والقدرة اللفظية.[٢١] وتشير هذه النتائج إلى وجود عوامل بيولوجيةٍ وعصبيةٍ تؤثّر في أسلوب التفكير، مما يفسّر تفوّق الإناث في المهارات اللغوية والفهم القرائي.

الجدول ١, ١ أصالة البحث

الرقم	الباحث (السنة) والموضوع	التشابه	الاختلاف	نتائج البحث
١.	فاجارودين (٢٠٢١) – *هل يمكن أن يؤثر الجنس في نتائج تعلم اللغة لدى التلاميذ؟*	يتفق مع البحث الحالي في دراسة أثر الجنس في تعلم اللغات.	ركّز على نتائج التعلم لا على الفهم القرائي.	تبيّن أن للجنس أثراً معنوياً في نتائج تعلم اللغتين الإنجليزية والعربية، بينما لم يظهر أثره في اللغة الإندونيسية.
٢.	أنانتاسا (٢٠١٦) – *الفروق بين الجنسين في إنجاز الفهم القرائي*	يتفق في بحث أثر الجنس في الفهم القرائي	ركّز على النصوص الواقعية والعوامل الاجتماعية.	أحرزت التلميذات نسبة ٣٣٪ من الدرجات العالية مقابل ٢٥٪ للطلاب الذكور في اختبار الفهم القرائي للنصوص الواقعية.

[21] Emil Lager, Kimmo Sorjonen, and Marika Melin, "Gender Differences in Operational and Cognitive Abilities," *Frontiers in Psychology* 15, no. October (2024): 1–8, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1402645.

٣.	غابرييلا (٢٠٢٠) – تأثير الجنس على الفهم القرائي	يتفق في دراسة أثر الجنس في الفهم القرائي.	أجريت الدراسة في اللغة الإنجليزية دون ربطها بالنظرية المعرفية.	تفوّقت الإناث على الذكور تفوّقاً معنوياً في فهم النصوص المحايدة باللغة الإنجليزية.
٤.	حصة سعيد العتيبي (٢٠٢٤) – *الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة*	يتفق في دراسة العلاقة بين الفهم القرائي والتحصيل الأكاديمي.	ركّزت الدراسة على الإناث فقط دون مقارنةٍ بالذكور.	توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في اللغة العربية.
٥.	زكية بنت صالح المالكي (٢٠٢٤) – *مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية*	يتفق في دراسة مهارة الفهم القرائي في اللغة العربية.	لم تتناول الدراسة الفروق بين الجنسين.	أظهرت النتائج ضعفاً في الفهم النقدي والإبداعي نتيجة عدم فعالية المنهج الدراسي.
٦.	عريفين (٢٠٢٣) – *تحليل فهم تلاميذ الحرفي من منظور النوع الاجتماعي*	يتفق في تناول العلاقة بين الجنس والفهم القرائي.	ركّز على طلاب المرحلة الابتدائية ومستوى الفهم الحرفي فقط.	أظهرت النتائج أن التلميذات تفوّقن في الفهم الحرفي مقارنةً بالتلاميذ الذكور.

٧.	لاجر (٢٠٢٤) – *الفروق بين الجنسين في القدرات التشغيلية والمعرفية*	يتفق في بحث الفروق المعرفية بين الجنسين.	لا يركّز على سياق التعليم اللغوي.	تفوّقت الإناث في القدرات اللفظية والفهم القرائي، في حين تفوّق الذكور في القدرات المكانية وتعدّد المهام.

من خلال عرض الدراسات السابقة الواردة أعلاه، يتبيّن أن معظم الأبحاث تناولت أثر الجنس في التحصيل اللغوي وفي مهارة الفهم القرائي من جوانب اجتماعيةٍ أو نفسيةٍ أو لغويةٍ عامة، إلا أنّ القليل منها تناول الموضوع من منظورٍ معرفيٍّ صِرف، ولا سيما في سياق تعلّم اللغة العربية. كما أن أغلب الدراسات السابقة لم تتناول المقارنة المباشرة بين التلاميذ والتلميذات في مستوى الفهم القرائي للنصوص العربية في المرحلة الثانوية. ومن ثَمَّ، يتميّز هذا البحث بأصالته من جانبين رئيسين: أولاً، ربطه بين عامل الجنس ومستوى الفهم القرائي في اللغة العربية من خلال منظور النظرية المعرفية) *النظرية الكوجنيتيفية* (التي تُعنى بآليات المعالجة الذهنية للنصوص. وثانياً، اعتماده المنهج المقارن في تحليل الفروق بين التلاميذ والتلميذات في المرحلة الثانوية (الصف الحادي عشر) بالمدارس الدينية، وهو مجالٌ لم تُجرَ فيه دراساتٌ كافية في البيئة التعليمية العربية والإندونيسية على حدٍّ سواء.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: النظرية المعرفية في تعلم اللغة

أ. النموذج المعرفي في تعلم اللغة

يرتكز هذا البحث على النموذج المعرفي، الذي ينظر إلى التعلم كعملية ذهنية نشطة يقوم فيها المتعلمون بمعالجة المعلومات الجديدة وتخزينها ودمجها مع المعرفة الموجودة.[٢٢] بخلاف السلوكية التي تركز على التفاعل بين المثيرات والاستجابة، تُركز المعرفية على العمليات الداخلية كالإدراك والذاكرة والانتباه وحل المشكلات كمفتاح للتعلم. تطور هذا النموذج عقب الثورة المعرفية في خمسينيات القرن الماضي، التي رفضت النظرة السلوكية القائلة بأن العقل "صندوق أسود" لا يمكن دراسته، وأكدت بدلاً من ذلك أن العمليات العقلية يمكن، بل ينبغي، أن تكون موضوع البحث العلمي.

في سياق تعلم اللغة الثانية، يشرح النهج المعرفي كيفية معالجة المتعلمين للمدخلات اللغوية من خلال سلسلة من العمليات الذهنية التي تشمل الذاكرة العاملة، وتنشيط مخططات المعرفة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.[٢٣] أكد تشياو (٢٠٢٤)، في بحثه المنشور في مجلة Frontiers in Psychology، أن تعلم اللغة الثانية ينطوي على تفاعل معقد بين الخصائص المعرفية الفردية (مثل الاستعداد والذاكرة العاملة) والعوامل النفسية (مثل الدافع والشخصية).[٢٤] استنادًا إلى إطار عمل لايتباون وسبادا، يُعزز هذا البحث مكانة النظرية المعرفية كأساس أساسي لفهم عملية تعلم اللغات الأجنبية، لا سيما في تفسير الفروق الفردية الثابتة في التحصيل الدراسي.

---

[22] Anderson, *Cognitive Psychology and Its Implications*.

[23] William Grabe, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice* (Cambridge university press, 2009).

[24] Chuandai Qiao, "Factors Influencing Second Language Learning Based on the Research of Lightbown and Spada," *Frontiers in Psychology* 15, no. February (2024), https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347691.

اختير هذا النموذج أساسًا للبحث لأنه يسمح بتحليل نتائج التعلم (درجات الاختبارات) وتفسير أنماط هذه النتائج باعتبارها انعكاسًا للاختلافات في العمليات المعرفية الأساسية. وبالتالي، تُعدّ الإدراكية بمثابة عدسة نظرية لفهم كيفية تأثير الاختلافات بين الجنسين على الفهم القرائي العربية من خلال التباينات في قدرات واستراتيجيات المعالجة المعرفية.

ب. نموذج الذاكرة العاملة في قراءة اللغة الثانية

تستخدم هذه الدراسة نموذج الذاكرة العاملة لبادلي (٢٠١٢) كإطار نظري أساسي لفهم المعالجة المعرفية في القراءة العربية.[٢٥] يشرح هذا النموذج، وهو امتداد لنماذج الذاكرة العاملة السابقة، كيفية معالجة المعلومات مؤقتًا من خلال أربعة مكونات متفاعلة: (١) الجهاز التنفيذي المركزي، الذي يعمل كنظام تحكم انتباهي وينظم تخصيص الموارد المعرفية؛ (٢) الحلقة الصوتية، التي تعالج وتخزن المعلومات الصوتية واللفظية؛ (٣) لوحة الرسم البصرية المكانية، التي تتعامل مع المعلومات البصرية والمكانية؛ و(٤) المخزن المؤقت العرضي، الذي يدمج المعلومات من مصادر مختلفة ويربطها بالذاكرة طويلة المدى.

في سياق قراءة اللغة العربية كلغة ثانية، يواجه كل مكون من مكونات الذاكرة العاملة متطلبات محددة تختلف عن قراءة اللغة الإندونيسية. يجب أن تعالج الحلقة الصوتية النظام الصوتي العربي، والذي يتضمن الحروف الساكنة المؤكدة (ص، ض، ط، ظ)، والحروف الساكنة البلعومية (ع، ح)، وتمييزات حروف العلة الغائبة في اللغة الإندونيسية. يتناول المخطط البصري المكاني الخصائص البصرية المعقدة للخط العربي، بما في ذلك نظام القراءة من اليمين إلى اليسار، وأشكال الحروف التي تتغير وفقًا لموضعها داخل الكلمة (الأول،

[25] Alan Baddeley, "Working Memory: Theories, Models, and Controversies," *Annual Review of Psychology* 63, no. 1 (2012): 1–29.

والوسط، والنهاية، والمعزول)، ونظام الكتابة المتصلة الذي يتطلب التجزئة البصرية.

ينسق الجهاز التنفيذي المركزي هذين النظامين الفرعيين مع دمج المعلومات مع المعرفة الصرفية والنحوية والدلالية من الذاكرة طويلة المدى، وفي الوقت نفسه يراقب الفهم ويوزع الانتباه عند ظهور الصعوبات. يتيح المخزن المؤقت العرضي دمج المعلومات الصوتية والبصرية والدلالية لتشكيل تمثيل ذهني متماسك للنص المقروء.

ترتبط سعة الذاكرة العاملة الفردية ارتباطًا وثيقًا بقدرة الفهم القرائي في اللغة الثانية. وجد هارينغتون وسوير (١٩٩٢) أن المتعلمين ذوي سعة الذاكرة العاملة الأعلى أظهروا فهمًا أفضل للقراءة في اللغة اليابانية كلغة ثانية، لأنهم تمكنوا من الاحتفاظ بمزيد من المعلومات السياقية أثناء معالجة معنى النص.[٢٦]

ت. نظرية الحمل المعرفي في تعلم اللغة العربية

تُكمل نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory)، التي قدّمها John Sweller لأول مرة عام ١٩٨٨، نموذجَ الذاكرة العاملة من خلال تفسير كيفية تأثير تعقيد المادة التعليمية وطريقة عرضها في كفاءة العمليات المعرفية. وقد أكّد John Sweller في بحثه التأسيسي أن الذاكرة العاملة لدى الإنسان ذات سعة محدودة، وأن التصميم التعليمي الذي لا يراعي هذه المحدودية سيؤدي إلى فشل عملية التعلّم. وقد طوّر John Sweller و Jeroen van Merriënboer و Fred Paas (١٩٩٨) مزيدًا من التفصيل لهذه النظرية، ولا سيّما تقسيم العبء المعرفي إلى ثلاثة أنواع تعمل بصورة متزامنة، وهي: (١) العبء المعرفي الجوهري (Intrinsic Cognitive Load)، وهو المرتبط بالتعقيد الكامن في المادة التعليمية، ويعتمد على مستوى التفاعل بين عناصر المعلومات؛ (٢) العبء المعرفي الخارجي (Extraneous Cognitive Load)، وهو المرتبط بطريقة عرض المادة التعليمية، والتي قد تزيد العبء

[26] Michael Harrington and Mark Sawyer, "L2 Working Memory Capacity and L2 Reading Skill," *Studies in Second Language Acquisition* 14, no. 1 (1992): 25–38.

المعرفي أو تخففه دون أن تسهم مباشرةً في عملية التعلّم؛ (٣) العبء المعرفي البنّاء (Germane Cognitive Load)، وهو المرتبط بالعمليات الذهنية المنتجة التي تسهم في بناء مخططات الفهم وأتمتتها.[٢٧]

يتمتع متعلمو اللغة العربية بعبء معرفي جوهري مرتفع جدًا لدى متعلمي اللغة الإندونيسية نظرًا للاختلافات الجوهرية في هذه الجوانب الرئيسية الثلاثة. أولاً، نظام الإملاء العربي غير أبجدي وله خصائص فريدة: اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار، وأشكال الحروف التي تتغير تبعًا للموضع (ب، بـ، بـ، ـب)، والكتابة المتصلة دون مسافات واضحة بين الكلمات، والأهم من ذلك، نظام كتابة خالٍ من الحركات في النصوص الأصلية، مما يتطلب من القارئ استنتاج النطق من السياق الصرفي والنحوي.[٢٨]

ثانيًا، يستخدم علم الصرف العربي نظام اشتقاق ثلاثي الحروف الساكنة، حيث يمكن لجذر واحد (مثلاً: ك–ت–ب) أن يُنتج عشرات الكلمات ذات المعاني المترابطة من خلال أنماط حروف العلة المختلفة (كَتَبَ، كِتَابٌ، مَكْتُوبٌ، مَكْتَبَةٌ)، مما يتطلب من المتعلمين إتقان ليس فقط المفردات الفردية، ولكن أيضًا نظام أنماط إنتاجية.[٢٩] ثالثًا، يتميز بناء الجملة العربية بنظام علامات الحالة (إعراب)، وتصريفات معقدة للأفعال تعتمد على الجنس والعدد والشخص، وهياكل جمل تختلف اختلافًا كبيرًا عن اللغة الإندونيسية.

يوضح تشاندلر وسويلر (١٩٩١) أن تأثير تشتت الانتباه يحدث عندما يضطر التلاميذ إلى معالجة مصادر معلومات متعددة في آنٍ واحد، وهو أمر ذو

---

[27] John Sweller, Jeroen J G Van Merrienboer, and Fred G W C Paas, "Cognitive Architecture and Instructional Design" 10, no. 3 (1998): 251–96.

[28] Elinor Saiegh-Haddad and Esther Geva, "Morphological Awareness, Phonological Awareness, and Reading in English–Arabic Bilingual Children," *Reading and Writing* 21, no. 5 (2008): 481–504.

[29] Sami Boudelaa and William D Marslen-Wilson, "Structure, Form, and Meaning in the Mental Lexicon: Evidence from Arabic," *Language, Cognition and Neuroscience* 30, no. 8 (2015): 955–92.

صلة وثيقة بتعلم اللغة العربية.[٣٠] غالبًا ما يعاني التلاميذ من تشتت الانتباه عند معالجة النصوص العربية مع الرجوع إلى الترجمات أو القواميس أو شروحات القواعد بشكل منفصل، مما يزيد من الحمل الخارجي ويقلل من القدرة المعرفية على إنتاجية اللغة الألمانية.

ث. الفهم القرائي كعملية معرفية

يُعد الفهم القرائي من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا، إذ يتطلب تفكيرًا عميقًا. ومن منظور معرفي، لا تقتصر القراءة على مجرد التعرف على الرموز والكلمات، بل هي عملية ذهنية نشطة تربط المعلومات الجديدة بالمعرفة المخزنة في البنية المعرفية للقارئ. وبالتالي، فإن القراءة هي عملية فهم المعنى من خلال عمالية المعلومات، والتي تتضمن الانتباه والإدراك والذاكرة والاستنتاج.

يوضح بوحملة (٢٠٢١) أن للقراءة بُعدًا معرفيًا قويًا. فالفهم القرائي ليس مجرد نطق الكلمات أو تمييز الرموز، بل هو عملية ذهنية معقدة تعتمد على فهم المعنى، وتحليل النص، واستخلاص النتائج من الأفكار الواردة فيه.[٣١] وهذا يتوافق مع رأي الوكيل وآخرين (٢٠٢٣)، الذين يعتقدون أن الفهم القرائي هو أكثر مهارة قراءة تعقيدًا لارتباطه المباشر بالعمليات الذهنية كالتحليل والاستنتاج والتقويم.[٣٢]

من منظور معرفي، يتحقق الفهم القرائي من خلال تفاعل ديناميكي بين القارئ والنص. وتنشأ الاختلافات في مستويات الفهم من اختلاف القدرات المعرفية واستراتيجيات التفكير التي يستخدمها الأفراد. وقد أشار بيتيش وبورجاداد (٢٠٢٥) إلى أن مستويات الفهم القرائي تختلف باختلاف القدرات المعرفية

---

[30] Paul Chandler and John Sweller, "Cognitive Load Theory and the Format of Instruction," *Cognition and Instruction* 8, no. 4 (1991): 293–332.

[٣١] عمر بوحملة, "مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية" (جامعة باتنة, ٢٠٢١).

[٣٢] الشيماء محمد عبد الله الوكيل, عبد الرحمن سيد سليمان, and هناء شحاتة أحمد عبد الحافظ, "مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال," مجلة الإرشاد النفسي63–134 :(2023) 3 ,73, no. .

واللغوية للتلاميذ .[٣٣] وهذا يؤكد أهمية استراتيجيات المعالجة العقلية في تحقيق الفهم القرائي.

تماشيًا مع النظرية المعرفية التي تُركز على التفاعل بين القارئ والنص، أضاف سليمان عبد الواحد أن الفهم القرائي يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية، هي: القارئ، النص موضوع القراءة، والسياق.[٣٤] تعمل هذه المكونات الثلاثة معًا في تشكيل المعنى وتحديد مستوى فهم الشخص للنص. توضح هذه المكونات الثلاثة النظرة المعرفية القائلة بأن الفهم لا يتحدد بمحتوى النص فحسب، بل أيضًا بقدرات القارئ الداخلية والسياق الخارجي الذي تتم فيه القراءة.

بالإضافة إلى العوامل المعرفية، تلعب ممارسة القراءة وعاداتها دورًا حاسمًا في تقوية العمليات العقلية للقارئ. فالنشاط المتكرر والتفاعل المستمر مع النص يُحسّن القدرة التحليلية والذاكرة. وقد وجدت عائشة (٢٠٢٥) أن عادات القراءة ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بتحسين مهارات الفهم. فالتلاميذ الذين يقرؤون يوميًا يتمتعون بمهارات فهم وتحليل أعلى من أقرانهم.[٣٥] وهذا يُظهر دور الممارسة العقلية في تطوير مهارات الفهم القرائي.

المبحث الثاني : الاختلافات بين الجنسين في القدرات المعرفية وتعلم اللغة واكتسابها

أ. الأساس العصبي والمعرفي للاختلافات بين الجنسين في معالجة اللغة

كشفت دراسات التصوير العصبي باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي والتصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني عن اختلافات هيكلية ووظيفية في الدماغ بين الذكور والإناث في معالجة اللغة، مما له آثار مهمة على تعلم اللغة الثانية. وجد شايويتز وآخرون أن الإناث أظهرن نشاطًا ثنائيًا أوسع انتشارًا في

---

[٣٣] فريدة بعيطيش and مجدة بورغداد, "مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية" (جامعة محمد البشير الإبراهيمي, ٢٠٢٥).

[٣٤] سليمان عبد الواحد إبراهيم ,صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات لتعليمية) عمان: الورق, ٢٠١٣.(

[٣٥] سارية عبد الرحمن عائشة, "العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى ",المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.9, no. 47 (2025): 219–34, https://doi.org/10.21608/jasep.2025.418594

منطقتي بروكا وفيرنيك أثناء المهام الصوتية، بينما أظهر الذكور نشاطًا موضعيًا أكثر في النصف الأيسر من الدماغ.[٣٦] تشير هذه الاختلافات في أنماط النشاط إلى استراتيجيات معالجة لغوية مختلفة، حيث تتمتع الإناث بمزايا في المرونة الإدراكية والقدرة على التعافي عند مواجهة صعوبات لغوية.

يوضح كيمورا أن الإناث لديهن توزيع جانبي أقل في الدماغ لوظائف اللغة، مما يسمح بتوزيع أكثر كفاءة للمعالجة بين نصفي الدماغ.[٣٧] كما أن الجسم الثفني لدى الإناث أكبر حجمًا بشكل عام ويحتوي على ألياف عصبية أكثر، مما يسهل التواصل الأمثل بين نصفي الدماغ.[٣٨] توفر هذه الاختلافات التشريحية أساسًا بيولوجيًا لفهم سبب تفوق الإناث في القدرات اللفظية والفهم القرائي. تتمثل الآلية المعرفية في أن التواصل بين نصفي الكرة المخية العلويين يسمح للإناث بدمج المعلومات من مصادر متعددة بفعالية أكبر، وهو أمر بالغ الأهمية لفهم النصوص العربية المعقدة.

أوضح هايد، في مراجعة شاملة، أن الاختلافات بين الجنسين في القدرة المعرفية لها أساس متعدد العوامل يشمل عوامل هرمونية، وعصبية تشريحية، وكيميائية عصبية.[٣٩] يساهم تأثير هرمونات مثل الإستروجين والتستوستيرون على نمو الدماغ خلال فترة ما قبل الولادة والبلوغ في اختلافات في حجم مناطق معينة من الدماغ وكثافة مستقبلات النواقل العصبية. وقد ثبت أن الإستروجين يزيد من اللدونة العصبية ويدعم نمو المناطق المرتبطة بالمعالجة اللفظية، بينما يؤثر التستوستيرون بشكل أكبر على نمو مناطق المعالجة المكانية. اقترح جيشويند وغالابوردا فرضية التستوستيرون، التي تفسر أن التعرض للتستوستيرون قبل الولادة يؤثر على التمايز

---

[36] Bennett A Shaywitz et al., "Sex Differences in the Functional Organization of the Brain for Language," *Nature* 373, no. 6515 (1995): 607–9.

[37] Doreen Kimura, "Sex and Cognition" (London: The MIT Press, 1999).

[38] Melissa Hines, *Brain Gender* (New York: Oxford University, 2004).

[39] Janet S Hyde, "Sex and Cognition: Gender and Cognitive Functions," *Current Opinion in Neurobiology* 38 (2016): 53–56.

الجانبي لنصفي الكرة المخية، وقد يفسر الاختلافات بين الجنسين في القدرات اللفظية والمكانية.[٤٠]

أظهرت الدراسات الطولية أن هذه الفروق تظلّ متسقة منذ مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد، رغم إمكانية تأثرها بالعوامل البيئية والخبراتية. فقد وجد بورنشتاين وآخرون (٢٠٠٤) في دراسة طولية أُجريت على أطفال من أسر ناطقة باللغة الإنجليزية الأحادية، أن الفروق الجندرية في القدرة اللفظية تبدأ بالظهور منذ سن مبكرة، وتُظهر نمطًا ثابتًا، حيث حققت البنات درجات أعلى في إنتاج المفردات مقارنةً بالأولاد. وتتوافق هذه النتائج مع المراجعات الأوسع التي تشير إلى أن الإناث يمِلن إلى التفوق على الذكور في جوانب متعددة من القدرات اللفظية منذ مرحلة الطفولة المبكرة، بما في ذلك المفردات التعبيرية والاستقبالية، والطلاقة اللغوية (Verbal Fluency).[٤١]

في تحليل تلوي شامل، وجد هالبرن (٢٠١٢) أن الفتيات يتفوقن باستمرار على الأولاد في جوانب مختلفة من القدرة اللفظية، بما في ذلك الفهم القرائي والطلاقة اللفظية ومهارات الكتابة.[٤٢] تراوحت أحجام تأثير هذه الاختلافات من صغيرة إلى متوسطة ($d = 0.2 - 0.5$)، مع وجود الاختلاف الأكثر ثباتًا في الفهم القرائي. لا يقتصر تفوق الفتيات في القدرة اللفظية على جانب واحد، بل يشمل طيفًا واسعًا، من المعالجة الصوتية إلى فهم الخطاب.

حلل لوغان وجونستون (٢٠٠٩) بيانات برنامج تقييم التلاميذ الدولي (PISA) من مختلف البلدان ووجدوا أن الفجوة بين الجنسين في تحصيل القراءة عالمية، حيث تتفوق الفتيات على الأولاد في جميع البلدان التي شملتها الدراسة.[٤٣]

---

[40] Albert M Galaburda and Norman Geschwind, *Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Associations, and Pathology* (London: The MIT Press, 1987).

[41] Marc H Bornstein, Chun-shin Hahn, and O Maurice Haynes, "Specific and General Language Performance across Early Childhood: Stability and Gender Considerations" 24, no. 3 (2004): 267–304.

[42] Diane F Halpern, *Sex Differences in Cognitive Abilities*, 4th ed. (New York: Psychology Press, 2012).

[43] Logan and Johnston, "Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie."

هذه الفجوة ليست ذات دلالة إحصائية فحسب، بل ذات دلالة تعليمية أيضًا، إذ يبلغ حجمها حدًا كافيًا للتأثير على النتائج التعليمية. وتشير هذه النتائج إلى أن الفروق بين الجنسين في القدرة على القراءة ظاهرة متسقة عبر الثقافات والأنظمة التعليمية.

وجد سميث ورايمر (٢٠٢٤) في دراسة حديثة استخدمت بيانات السلوك الرقمي أن الفتيات يقرأن أكثر ولفترات أطول خارج أوقات الدراسة مقارنةً بالفتيان. وأظهر تحليل لآلاف التلاميذ في الدنمارك أن الاختلافات في الوقت المستغرق في القراءة التطوعية ساهمت بشكل كبير في اختلافات تحصيل القراءة.[٤٤]

ب. أنماط اكتساب اللغة الأولى والثانية بناءً على الجنس

أظهرت دراسة طولية أجراها إريكسون وآخرون (٢٠١٢) شملت ١٠ مجتمعات لغوية مختلفة أن الفتيات يتفوقن باستمرار على الأولاد في المراحل المبكرة من اكتساب اللغة الأولى.[٤٥] وأظهرت النتائج أن الفتيات يتفوقن بشكل طفيف على الأولاد في الإيماءات التواصلية المبكرة، والمفردات الإنتاجية، وتركيبات الكلمات، مع تزايد الاختلافات مع التقدم في السن.

درس بوديلا ومارسلين-ويلسون (٢٠١٥) تحديدًا المعالجة الصرفية للغة العربية، ووجدا نمطًا يتوافق مع الأبحاث السابقة حول الاختلافات في استراتيجيات المعالجة اللغوية.[٤٦] أظهرت الدراسة أن الفتيات يكتسبن اللغة أسرع من الأولاد، مع وجود أكبر اختلافات بين الجنسين في اكتساب المفردات خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

---

[44] Smith and Reimer, "Understanding Gender Inequality in Children's Reading Behavior: New Insights from Digital Behavioral Data."

[45] Mårten Eriksson et al., "Differences between Girls and Boys in Emerging Language Skills: Evidence from 10 Language Communities," *British Journal of Developmental Psychology* 30, no. 2 (2012): 326–43.

[46] Boudelaa and Marslen-Wilson, "Structure, Form, and Meaning in the Mental Lexicon: Evidence from Arabic."

في سياق اكتساب اللغة الثانية، وجد إيديلينبوس وفينجي (٢٠٠٠)، في دراسة واسعة النطاق شملت مهاجرين من ٨٨ دولة ذات ٤٩ لغة أم مختلفة، أن المتعلمات الإناث يتفوقن باستمرار على المتعلمين الذكور في التحدث والكتابة باللغة الهولندية كلغة ثانية.[٤٧] يدعم بحث آيزنشتاين (١٩٨٢) حول الاختلافات بين الجنسين في تعلم اللغة الثانية هذه النتائج، مما يدل على وجود ميزة ثابتة للإناث في تعلم اللغة الثانية عبر سياقات لغوية مختلفة.[٤٨]

تلعب العوامل الاجتماعية والاقتصادية أيضًا دورًا في تعديل الاختلافات بين الجنسين. وجد هوتنلوشر وآخرون (٢٠١٠) أدلة على وجود اختلافات بين الجنسين خلال سنوات ما قبل المدرسة بين الأطفال ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، ولكن ليس بين الأولاد والبنات ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، حيث كان أداؤهم متشابهًا للغاية.[٤٩] تشير هذه النتائج إلى أن السياقات الاجتماعية والاقتصادية يمكن أن تعدل الاختلافات بين الجنسين في اكتساب اللغة.

ت. استراتيجيات تعلم اللغة وانعكاساتها على تعلم اللغة العربية

وجد يونغ وأكسفورد (١٩٩٧)، في دراستهما لاستراتيجيات تعلم اللغة، أن النساء يستخدمن استراتيجيات تعلم لغة أكثر تنوعًا وفعالية من الرجال.[٥٠] تستخدم النساء بشكل متكرر استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التعويض، وكلها ذات صلة بتعلم اللغة العربية. وجد ريانتو (٢٠٢٠)، في دراسته لاستخدام استراتيجيات تعلم اللغة بين طلاب الجامعات

---

[47] Peter Edelenbos and Marja P Vinjé, "The Assessment of a Foreign Language at the End of Primary (Elementary) Education," *Language Testing* 17, no. 2 (2000): 144–62.

[48] Miriam Eisenstein, "A Study of Social Variation in Adult Second Language Aquisition," *Language Learning* 32, no. 2 (1982): 367–91.

[49] Janellen Huttenlocher et al., "Sources of Variability in Children's Language Growth," *Cognitive Psychology* 61, no. 4 (2010): 343–65.

[50] Dolly Jesusita Young and Rebecca Oxford, "A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language.," *Applied Language Learning* 8, no. 1 (1997): 43–73.

الإندونيسية، أن التلميذات يستخدمن استراتيجيات تعلم اللغة بكثافة أكبر من التلاميذ .[٥١] تتوافق هذه النتيجة مع سايز أجا (٢٠٢١)، الذي وجدت دراسته للاختلافات بين الجنسين في استراتيجيات تعلم اللغة والمفردات الإنتاجية أن المتعلمات أظهرن ميزة في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والمفردات الإنتاجية.[٥٢] يؤكد هذا البحث النمط الثابت الذي يميل النساء إلى استخدام استراتيجيات أكثر تنوعًا وفعالية في تعلم اللغة الأجنبية.

درس بيكون (١٩٩٢) على وجه التحديد الاختلافات بين الجنسين في فهم الاستماع ووجد أن النساء أفضل في استخدام المعالجة التنازلية، بينما يعتمد الرجال أكثر على المعالجة التنازلية.[٥٣] هذا النمط ذو صلة أيضًا بالفهم القرائي، حيث قد توفر قدرات المعالجة التنازلية المتفوقة لدى النساء ميزة في فهم النصوص العربية المعقدة. طور أكسفورد ونيكوس (١٩٨٩) قائمة استراتيجيات تعلم اللغة (SILL)، ووجدوا أن الإناث يستخدمن بشكل أكثر تكرارًا استراتيجيات الممارسة الرسمية المتعلقة بالقواعد واستراتيجيات استنباط المدخلات التحادثية.[٥٤] في سياق تعلم اللغة العربية، تُعد الاستراتيجيات الرسمية المتعلقة بالقواعد بالغة الأهمية نظرًا لتعقيد الصرف والنحو العربي.

وفي سياق تعلم اللغة الثانية، حدد لارسن-فريمان ولونج (١٩٩١) أن الإناث كان أداؤهن أفضل بشكل عام في الدقة والطلاقة والتعقيد.[٥٥] تُعزى هذه الميزة إلى الاختلافات في استراتيجيات تعلم اللغة، حيث تميل الإناث إلى استخدام

---

[51] Agus Rianto, "A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students," *Register Journal* 13, no. 2 (2020): 231–56, https://doi.org/10.18326/rgt.v13i2.231-256.

[52] Alejandra Montero-SaizAja, "Gender-Based Differences in EFL Learners' Language Learning Strategies and Productive Vocabulary," *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 7, no. 2 (2021): 83–107, https://doi.org/10.31261/tapsla.8594.

[53] Susan M Bacon, "The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening," *The Modern Language Journal* 76, no. 2 (1992): 160–78.

[54] Rebecca Oxford and Martha Nyikos, "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students," *The Modern Language Journal* 73, no. 3 (1989): 291–300.

[55] Diane Larsen-Freeman and Michael H Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (Routledge, 2014).

استراتيجيات أكثر معرفية واجتماعية. وجد بويل (١٩٨٧) أن الإناث كن أكثر فعالية في استخدام القرائن السياقية والمعرفة الأساسية للتعويض عن صعوبات الفهم القرائي في لغة ثانية.[٥٦]

وأضاف إيرمان وأكسفورد (١٩٩٥) أن الاختلافات بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التعلم تتفاعل مع عوامل الشخصية وأسلوب التعلم، حيث تميل الإناث إلى الاعتماد بشكل أكبر على المجال واستخدام استراتيجيات أكثر شمولية.[٥٧] تشير هذه النتائج إلى أن مناهج تعلم اللغة العربية تحتاج إلى مراعاة ليس فقط الاختلافات بين الجنسين ولكن أيضًا آثار التفاعل مع المتغيرات الفردية الأخرى. في دراستهم حول الاختلافات بين الجنسين في تعلم اللغة، أكد خضر وروابيهياي (٢٠٢٣) أنه في حين أن هناك اتجاهات عامة في الاختلافات بين الجنسين، فإن العوامل الخارجية مثل الكفاءة والدافع تلعب أيضًا دورًا مهمًا في تحديد فعالية استراتيجيات تعلم اللغة.[٥٨]

لذلك، تركز هذه الدراسة على قياس ومقارنة الناتج النهائي لهذه العملية المعرفية، أي درجات الفهم القرائي في اللغة العربية. توفر نظريات إيرمان وأكسفورد، إلى جانب نتائج خضر وروابيهياي، سياقًا قيمًا لتفسير نتائج هذه المقارنة. إذا وُجدت اختلافات كبيرة بين التلاميذ والتلميذات، فإن هذه النظريات توفر إطارًا تفسيريًا محتملاً، على سبيل المثال، من خلال الإشارة إلى اتجاهات استراتيجيات التعلم المختلفة. ومع ذلك، إذا لم يتم العثور على أي اختلافات، فإن هذا يعزز وجهة نظر خضر وروابيهياي بأن العوامل الخارجية، مثل بيئة التعلم في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو، ربما تكون قد قللت من الاختلافات القائمة على الجنس.

---

[56] Joseph P Boyle, "Sex Differences in Listening Vocabulary," *Language Learning* 37, no. 2 (1987): 273–84.

[57] Madeline E Ehrman and Rebecca L Oxford, "Cognition plus: Correlates of Language Learning Success," *The Modern Language Journal* 79, no. 1 (1995): 67–89.

[58] Khalefa Kheder and Ridha Rouabhia, "Gender Differences in Learning Languages," *European Journal of Applied Linguistics Studies* 6, no. 2 (2023): 97–111, https://doi.org/10.46827/ejals.v6i2.456.

المبحث الثالث: الفهم القرائي في تعلم اللغة العربية

أ. النموذج النظري لفهم القرائي باللغة الثانية

تتبنى هذه الدراسة نموذج التفاعل التعويضي الذي طوره ستانوفيتش (١٩٨٠) كإطار لفهم الفهم القرائي في اللغة العربية كلغة ثانية.[٥٩] يوضح هذا النموذج أن العمليات التصاعدية (من أصغر وحدة لغوية إلى المعنى: الحرف ← الصرف ← الكلمة ← العبارة ← الجملة ← الخطاب) والعمليات التنازلية (من المعرفة العامة والتوقعات إلى التأكيد التفصيلي: المخطط ← التنبؤ ← التحقق) تعمل بشكل تفاعلي ومتزامن، بدلاً من أن تكون متسلسلة أو هرمية. يؤكد الجانب "التعويضي" لهذا النموذج على أنه عندما تكون إحدى العمليات ضعيفة، يمكن تقوية الأخرى لتعويض الضعف مع تحقيق فهم كافٍ.

على الرغم من أن نموذج ستانوفيتش نشأ عام ١٩٨٠، إلا أنه لا يزال ذا صلة ويُستشهد به على نطاق واسع في أدبيات تعلم اللغة الثانية لأن مبادئه التعويضية قابلة للتطبيق بشكل كبير في سياقات اللغة الثانية حيث غالبًا ما يعاني المتعلمون من نقاط ضعف في المعالجة اللغوية. يؤكد برنهارد (٢٠١٠) في كتابه "الفهم القرائي المتقدمة للغة الثانية" أن مبادئ التعويض التفاعلي لا تزال صالحة في تفسير كيفية تغلب قراء اللغة الثانية على قيودهم اللغوية.[٦٠] ويضيف كودا (٢٠٠٥) منظورًا لغويًا متقاطعًا، مشيرًا إلى أن تأثيرات نقل اللغة الأولى تعمل أيضًا من خلال الآلية التعويضية التي وصفها ستانوفيتش، حيث يستخدم المتعلمون معرفتهم باللغة الأولى للتعويض عن القيود في معرفتهم باللغة الثانية.[٦١]

غالبًا ما يواجه متعلمو اللغة العربية للغة الثانية نقاط ضعف كبيرة في المعالجة التصاعدية بسبب صعوبات فك رموز نظام إملائي يختلف اختلافًا جوهريًا عن

---

[59] Keith E Stanovich, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency," *Reading Research Quarterly*, 1980, 32–71.

[60] Elizabeth Bernhardt, *Understanding Advanced Second-Language Reading* (Routledge, 2010).

[61] Keiko Koda, *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach* (Cambridge University Press, 2005).

لغتهم الأم. تشمل هذه الصعوبات: (١) التعرف على أشكال الحروف العربية التي تتغير بتغير الموضع، (٢) تقسيم الكلمات في الكتابة اليدوية دون مسافات واضحة، (٣) استنتاج حروف العلة القصيرة في النصوص التي لا تحتوي على حروف علة، و(٤) تحليل مورفولوجيا أنظمة أنماط الجذر المعقدة. مع ذلك، يتوقع نموذج ستانوفيتش أن يتمكن المتعلمون من تعويض نقاط الضعف هذه من خلال تعزيز المعالجة التنازلية، أي من خلال الاستخدام المكثف للمعارف الأساسية (وخاصة المعارف الدينية القوية لدى طلاب المدارس)، ومخططات المحتوى، والوعي ببنية النص، والسياق الظرفي لفهم النص رغم عدم اكتمال فك رموزه.

تشير الأبحاث المتعلقة باستراتيجيات القراءة إلى أن النساء يملن إلى أن يكنّ أكثر فعالية في استخدام الاستراتيجيات التنازلية، بما في ذلك التنبؤات بناءً على السياق، وتفعيل المعارف الأساسية، واستخدام الأدلة غير اللغوية للمساعدة على الفهم.[٦٢] يمكن أن توفر هذه الميزة في المعالجة التنازلية مزايا تعويضية مهمة عند قراءة اللغة العربية، التي يكثر فيها الغموض الإملائي. على سبيل المثال، عند مواجهة كلمة بدون حروف علة يمكن قراءتها بطرق مختلفة، قد تستخدم النساء سياق الجملة ومعرفة الموضوع بشكل أسرع لتحديد القراءة الصحيحة، بينما قد يعتمد الرجال بشكل أكبر على التحليل الصرفي الواضح، والذي يتطلب موارد معرفية أكبر.

يضيف جرابي (٢٠٠٩) أنه في قراءة اللغة الثانية، يتغير التوازن بين المعالجة التصاعدية والتنازلية مع تطور الكفاءة.[٦٣] يعتمد القراء المبتدئون بشكل كبير على المعالجة التصاعدية ويواجهون عبئًا معرفيًا زائدًا، بينما يمكن للقراء المتقدمين أتمتة المعالجة التصاعدية ولديهم قدرة معرفية أكبر على المعالجة التنازلية المتطورة. في سياق طلاب المدارس الدينية في الصف الحادي عشر الذين ما زالوا في المرحلة المتوسطة، قد تكون الفروق بين الجنسين في القدرات التعويضية من خلال المعالجة التنازلية

[62] Bacon, "The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening."

[63] Grabe, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*.

واضحة بشكل خاص لأنهم لم يحققوا بعد الأتمتة الكاملة في المعالجة التصاعدية للغة العربية.

ب. الخصائص الخاصة للغة العربية التي تؤثر على الحمل المعرفي

تتميز اللغة العربية بثلاث خصائص لغوية تزيد بشكل كبير من العبء المعرفي للمتعلمين الإندونيسيين، والتي يجب فهمها في سياق نموذج المعالجة المعرفية الموصوف سابقًا.

أولًا، تعقيد النظام الإملائي. يختلف نظام الكتابة العربية اختلافًا جوهريًا عن النظام الأبجدي اللاتيني في عدة جوانب حاسمة. يتطلب اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار تكيفات بصرية حركية ومعالجة مكانية مختلفة. أشكال الحروف التي تتغير وفقًا لموقعها في الكلمة (مفردة، أولية، وسطية، نهائية) تزيد من عدد الأشكال البصرية التي يجب التعرف عليها وتخزينها في الذاكرة – ينتج عن الحروف العربية الـ ٢٨ أكثر من ١٠٠ شكل مختلف يجب إتقانها.[٦٤]

يتطلب نظام الكتابة المتصلة دون مسافات واضحة بين الكلمات مهارات تجزئة بصرية قائمة على المعرفة الصرفية. والأهم من ذلك، أن النصوص العربية الأصيلة (مثل القرآن الكريم والأخبار والأدب) لا تستخدم عمومًا الحركات (علامات العلة القصيرة)، مما يتطلب من القراء استنتاج النطق من التحليل الصرفي والسياق النحوي – وهي عملية تُثقل كاهل الذاكرة العاملة بشكل كبير.[٦٥]

ثانيًا، تعقيد الصرف الاشتقاقي. تستخدم اللغة العربية نظامًا صرفيًا غير متسلسل، حيث تُشكَّل الكلمات من خلال تداخل جذور الحروف الساكنة مع أنماط حروف العلة (صرف الجذر والنمط). يمكن لجذر واحد ثلاثي الحروف الساكنة أن يُنتج عشرات الكلمات ذات المعاني المترابطة من خلال أنماط مختلفة. على سبيل المثال، من الجذر "ك–ت–ب" (المتعلق بـ "الكتابة")، يُمكننا تكوين:

---

[64] Saiegh-Haddad and Geva, "Morphological Awareness, Phonological Awareness, and Reading in English–Arabic Bilingual Children."

[65] Salim Abu-Rabia, "The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew," *Reading and Writing* 14, no. 1 (2001): 39–59.

كَتَبَ (فعل الكتابة)، كَاتِبٌ (كاتب)، مَكْتُوبٌ (مكتوب)، كِتَابٌ (كتاب)، مَكْتَبَةٌ (مكتبة)، مَكْتَبٌ (مكتب)، وعشرات الأشكال الأخرى.[٦٦] يتطلب هذا النظام من المتعلمين إتقان ليس فقط المفردات الفردية، ولكن أيضًا نظام أنماط فعال والقدرة على تحليل التراكيب الصرفية لاستنتاج معنى الكلمات الجديدة. وجد أبو ربيعة (٢٠٠١) أن الوعي الصرفي هو أقوى مؤشر على نجاح قراءة اللغة العربية، حتى أنه أقوى من الوعي الصوتي.[٦٧]

ثالثًا، التعقيد النحوي. تتميز اللغة العربية بنظام إعراب يُحدد الوظيفة النحوية للأسماء في الجمل من خلال تغييرات في نهايات الكلمات (الرفع ـٌ/ـُ، النصب ـأ/ـَ، الجر ـٍ/ـِ). يتميز نظام الأفعال بتصريفات غنية جدًا تعتمد على الجنس (مذكر/مؤنث)، والعدد (مفرد/مثنى/جمع)، والشخص (١/٢/٣)، والزمن، والحالة المزاجية، والصوت، مما ينتج عنه مئات من أشكال الأفعال المختلفة. كما تختلف بنية الجملة العربية عن الإندونيسية، لا سيما في ترتيب الكلمات (الفعل–الفاعل–المفعول به كترتيب أساسي، على عكس الفاعل–الفعل–المفعول به في الإندونيسية) ونظام التوافق المعقد. تتطلب هذه المعالجة النحوية المعقدة سعة ذاكرة عاملة كبيرة للاحتفاظ بالمعلومات حول بنية الجملة أثناء معالجة المعنى.[٦٨]

ت. مستويات الفهم القرائي: تصنيف الفهم القرائي لباريت

تستخدم هذه الدراسة تصنيف باريت (Barrett's Taxonomy) لفهم القرائي (كليمر، ١٩٦٨) كإطار عملي لقياس مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية. وقد اختير تصنيف باريت لأنه مصمم خصيصًا لتقييم الفهم القرائي، ويوفر تصنيفًا واضحًا ومنهجيًا ومُثبتًا تجريبيًا لقياس العمليات المعرفية في القراءة. يحدد

[66] Boudelaa and Marslen-Wilson, "Structure, Form, and Meaning in the Mental Lexicon: Evidence from Arabic."

[67] Abu-Rabia, "The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew."

[68] Haitham Taha and Elinor Saiegh-Haddad, "The Role of Phonological versus Morphological Skills in the Development of Arabic Spelling: An Intervention Study," *Journal of Psycholinguistic Research* 45, no. 3 (2016): 507–35.

هذا التصنيف خمسة مستويات رئيسية: (١) الفهم الحرفي، (٢) إعادة التنظيم، (٣) الفهم الاستنتاجي، (٤) التقويم، و(٥) التقدير.[٦٩]

الجدول ٢, ١ تصنيف باريت

Level	Category	Sub-categories
1	**Literal**	Recognition/Recall of Details
		Recognition/Recall of Main Ideas
		Recognition/Recall of Sequence
		Recognition/Recall of Comparison
		Recognition/Recall of Cause and Effect Relationships
		Recognition/Recall of Character Traits
2	**Reorganization**	Classifying
		Outlining
		Summarizing
		Synthesizing
3	**Inferential**	Inferring Supporting Details
		Inferring Main Ideas
		Inferring Sequence
		Inferring Comparisons
		Inferring Cause and Effect Relationships
		Inferring Character Traits
		Predicting Outcomes
		Interpreting Figurative Language
4	**Evaluation**	Judgments of Reality or Fantasy
		Judgments of Fact or Opinion
		Judgments of Adequacy and Validity
		Judgments of Appropriateness
		Judgments of Worth, Desirability, and Acceptability
5	**Appreciation**	Emotional Response to the Content
		Identification with Characters or Incidents
		Reactions to the Author's Use of Language
		Imagery

[69] Clymer, "What Is 'Reading'?: Some Current Concepts."

كما يظهر في الجدول السابق، فإن تصنيف باريت (Barrett Taxonomy) في صورته الأصلية يتكوّن من خمسة مستويات هرمية للفهم القرائي، وهي: (١) الفهم الحرفي، (٢) إعادة التنظيم، (٣) الفهم الاستنتاجي، (٤) التقويم، و(٥) التقدير. وقد اعتمدت هذه الدراسة تكييفًا لهذا الإطار إلى ثلاثة مستويات إجرائية، وهي: (١) الفهم الحرفي، و(٢) الفهم الاستنتاجي الذي دُمج فيه مستوى إعادة التنظيم، استنادًا إلى أن كليهما يتطلب معالجة معرفية تتجاوز المعلومات الصريحة الواردة في النص، و(٣) التقويم. أمّا مستوى التقدير، فلم يُدرج في هذه الدراسة؛ نظرًا لتركيزه على الأبعاد الوجدانية والجمالية ذات الطابع الذاتي المرتفع، والتي يصعب تحويلها إلى مؤشرات إجرائية في سياق تقويم الفهم القرائي الأكاديمي.[٧٠] ويجد هذا التوجه القائم على تكييف المستويات الثلاثة سابقةً له في أدبيات تقويم الفهم القرائي، حيث يعمد الباحثون في كثير من الأحيان إلى دمج مستويات باريت أو تعديلها بما يتناسب مع أهدافهم البحثية الخاصة، مع الحفاظ في الوقت نفسه على التمييز الجوهري بين الفهم الحرفي والاستنتاجي والتقويمي.

على الرغم من أن هذه الدراسة تستخدم باريت كإطار عمل، إلا أن المنظور المعرفي يظل العدسة النظرية الأساسية من خلال تحليل كل مستوى من مستويات باريت باستخدام النظريات المعرفية الموصوفة سابقًا: نموذج ذاكرة العمل لبادلي لفهم آليات المعالجة، ونموذج ستانوفيتش التفاعلي التعويضي لتحليل استراتيجيات المعالجة، ونظرية الحمل المعرفي لسويلر لفهم المتطلبات المعرفية. يسمح هذا النهج للدراسة ليس فقط بتحديد فروق الأداء ولكن أيضًا بتفسير هذه الاختلافات من خلال العمليات المعرفية الأساسية.

[70] Richard R Day and Jeong-suk Park, "Developing Reading Comprehension Questions.," *Reading in a Foreign Language* 17, no. 1 (2005): 60–73.

١. الفهم الحرفي

يُعرّف باريت الفهم الحرفي بأنه فهم "الأفكار والمعلومات المعلنة صراحةً في النص".[٧١] يُركز هذا المستوى على إدراك أو استدعاء المعلومات الصريحة، بما في ذلك:

أ) إدراك/استدعاء التفاصيل – حقائق مُحددة كالأسماء والأزمنة والأماكن
ب) إدراك/استدعاء الأفكار الرئيسية – أفكار رئيسية صريحة
ج) إدراك/استدعاء التسلسل – التسلسل المعلن للأحداث
د) إدراك/استدعاء المقارنات – مُقارنات صريحة
هـ) إدراك/استدعاء السبب والنتيجة – علاقات السبب والنتيجة الصريحة
و) إدراك/استدعاء سمات الشخصية – سمات الشخصية الصريحة

في إطار النظرية المعرفية، يتضمن الفهم الحرفي في المقام الأول معالجةً تصاعدية (ستانوفيتش، ١٩٨٠)، حيث يبني القراء فهمهم من أصغر الوحدات اللغوية وصولاً إلى المعنى.[٧٢] تعتمد هذه العملية بشكل كبير على الحلقة الصوتية ولوحة الرسم البصري المكاني في نموذج بادلي للذاكرة العاملة لفك التشفير والتعرف على الكلمات.[٧٣]

في سياق اللغة العربية كلغة ثانية، يواجه الفهم الحرفي حملاً إدراكياً داخلياً عالياً (سويلر، ١٩٨٨) بسبب: نظام إملائي معقد (أشكال الحروف السياقية، الكتابة اليدوية، النص بدون حروف العلة)، وصرف غير متسلسل (نظام نمط الجذر)، وبنية نحوية تختلف عن اللغة الأولى.[٧٤] ومع ذلك، فإن المتطلبات المعرفية في هذا المستوى واضحة نسبياً لأنها لا تتطلب الاستنتاج –

---

[71] Thomas C Barrett, "Taxonomy of Reading Comprehension. Reading 360 Monograph," *Lexington, MA: Ginn and Co*, 1972.

[72] Stanovich, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency."

[73] Baddeley, "Working Memory: Theories, Models, and Controversies."

[74] John Sweller, "Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning," *Cognitive Science* 12, no. 2 (1988): 257–85.

فالمعلومات المطلوبة واضحة في النص. تعمل الوحدة التنفيذية المركزية في الذاكرة العاملة بشكل أساسي على الصيانة والاسترجاع، وليس على التكامل المعقد.

قد تكون الفروق بين الجنسين على المستوى الحرفي طفيفة نسبيًا، لأن المعالجة تصبح أكثر آلية وتلقائية بمجرد إتقان مهارات فك التشفير. ومع ذلك، تُظهر الأبحاث أن النساء يتميزن بسرعة فك التشفير ودقة التعرف على الكلمات،[٧٥] مما قد يُحسّن الفهم الحرفي، خاصةً للنصوص العربية ذات المفردات العالية أو البنى الصرفية المعقدة.

٢. الفهم الاستنتاجي

يُعرّف باريت الفهم الاستنتاجي بأنه العملية التي يستخدم بها القارئ "الأفكار والمعلومات المذكورة صراحةً في النص، وحدسه، وخبرته الشخصية كأساس للتخمينات والفرضيات".[٧٦] يتضمن هذا المستوى:

أ) استنتاج التفاصيل الداعمة – تفاصيل إضافية غير مُعلنة صراحةً.

ب) استنتاج الأفكار الرئيسية – أفكار رئيسية غير مُعلنة صراحةً.

ج) استنتاج التسلسل – تسلسل الأحداث غير المعلن صراحةً.

د) استنتاج المقارنات – المقارنات التي يجب استنتاجها.

هـ) استنتاج السبب والنتيجة – علاقات السبب والنتيجة الضمنية.

و) استنتاج سمات الشخصية – سمات الشخصية بناءً على القرائن.

ز) التنبؤ بالنتائج – التنبؤ بالنتائج/الاستمرارية.

ح) تفسير اللغة المجازية – المعنى الحرفي للغة المجازية.

حدد باريت أيضًا الفئة الفرعية لإعادة التنظيم (التصنيف، والتخطيط، والتلخيص، والتركيب)، والتي تُدمجها هذه الدراسة في المستوى الاستنتاجي لأن كليهما يتطلب "تجاوز النص الحرفي" وينطوي على عمليات

---

[75] Arifin, Khotimah, and Mahmudin, "Analisis Pemahaman Literal Siswa Perspektif Gender."

[76] Barrett, "Taxonomy of Reading Comprehension. Reading 360 Monograph."

معرفية متشابهة.[٧٧] يُعد الفهم الاستنتاجي أكثر العمليات المعرفية تعقيدًا في القراءة. في نموذج ستانوفيتش، يتطلب هذا المستوى تفاعلًا مثاليًا بين المعالجة التصاعدية والتنازلية، حيث يجب على القراء دمج المعلومات النصية مع المعرفة السابقة والمخططات والقرائن السياقية.[٧٨]

يوضح نموذج بادلي للذاكرة العاملة أن الاستنتاج يُثقل كاهل الجهاز التنفيذي المركزي، الذي يجب أن يُنسق المعلومات من الحلقة الصوتية (المدخلات اللغوية)، ولوحة التخطيط البصري المكاني (بنية النص)، والذاكرة المؤقتة العرضية (التكامل مع مخططات الذاكرة طويلة المدى).[٧٩] الحمل المعرفي مرتفع للغاية لأن القراء يجب أن يحتفظوا بمعلومات متعددة مع تنشيط المخططات ذات الصلة في نفس الوقت، وإقامة الروابط، وتوليد الاستنتاجات.

في السياق العربي، يُمثل الفهم الاستنتاجي تحديًا خاصًا للأسباب التالية: (١) الكثير من المعلومات في النصوص العربية (وخاصة الكلاسيكية/الدينية) غير واضحة بسبب افتراض وجود معرفة ثقافية/دينية مشتركة، (٢) تختلف اللغة المجازية والأساليب البلاغية عن الإندونيسية، (٣) تختلف أنماط الخطاب. من المتوقع أن تكون الفروق بين الجنسين أكثر وضوحًا على المستوى الاستنتاجي نظرًا لتقارب العديد من العوامل المعرفية:

ا). كفاءة الذاكرة العاملة – قد تتمتع النساء بميزة من خلال التنشيط الثنائي، مما يُسهّل التوزيع الفعال للحمل المعرفي،[٨٠] مما يسمح بصيانة أفضل لخيوط المعلومات المتعددة اللازمة للاستدلال.

---

[77] Barrett.

[78] Stanovich, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency."

[79] Baddeley, "Working Memory: Theories, Models, and Controversies."

[80] Ruben C Gur et al., "Sex Differences in Brain Gray and White Matter in Healthy Young Adults: Correlations with Cognitive Performance," *Journal of Neuroscience* 19, no. 10 (1999): 4065–72.

ب). تفوق المعالجة التنازلية – تُظهر الأبحاث أن النساء أكثر فعالية في استخدام السياق والمعرفة السابقة والاستراتيجيات التنبؤية،[٨١] وهي أمور بالغة الأهمية للفهم الاستنتاجي، خاصةً عندما يكون فك التشفير اللغوي صعبًا.

ت). استراتيجيات التعويض – في نموذج ستانوفيتش التفاعلي التعويضي، قد تكون النساء أكثر مهارة في تعويض نقاط الضعف في المعالجة التصاعدية (الشائعة في اللغة الثانية) من خلال تعزيز المعالجة التنازلية.[٨٢]

ث). استراتيجيات ما وراء المعرفية – يتطلب الاستنتاج مراقبةً ما وراء معرفية متطورة لتقييم معقولية التفسيرات، وهو مجال تميل فيه النساء إلى إظهار ميزة.[٨٣]

٣. الفهم التقويمي (القراءة النقدية):

يُعرّف باريت التقويم بأنه العملية التي يُصدر من خلالها القراء أحكامًا بمقارنة الأفكار المعروضة في النص بمعايير خارجية يوفرها المعلم، أو جهات رسمية أخرى، أو مصادر مكتوبة أخرى، أو بمعايير داخلية مستمدة من خبرة القارئ أو معرفته أو قيمه.[٨٤] يشمل هذا المستوى:

أ) أحكام الواقع أو الخيال – تقييم احتمالية وقوع الأحداث.

ب) أحكام الواقع أو الرأي – التمييز بين الحقيقة والرأي.

ج) أحكام الكفاية والصلاحية – تقييم كفاية المعلومات وصلاحيتها.

د) أحكام الملاءمة – تقييم الملاءمة.

هـ) أحكام القيمة والرغبة والقبول – تقييم القيمة والملاءمة.

---

[81] Bacon, "The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening."

[82] Stanovich, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency."

[83] Young and Oxford, "A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language."

[84] Barrett, "Taxonomy of Reading Comprehension. Reading 360 Monograph."

يُمثل التقويم أعلى مستويات المعالجة المعرفية في الفهم القرائي، ولا يتطلب فهم ما يقوله النص (حرفيًا) وما يُشير إليه (استدلاليًا) فحسب، بل يتطلب أيضًا تقييمًا نقديًا لجودة المحتوى، والاتساق المنطقي، وتحيز المؤلف، وصلاحية الأدلة. في الإطار المعرفي، تتطلب القراءة التقويمية مهارات معرفية متطورة، كالوعي بعمليات التفكير والتحكم فيها.[٨٥]

يوضح باريس وآخرون (١٩٩١) أن القراء الاستراتيجيين ينخرطون في مراقبة وتقييم مستمرين، متسائلين عما إذا كان النص منطقيًا، وما إذا كانت الاستنتاجات مدعومة، وما إذا كانت الحجج صحيحة.[٨٦] تتطلب هذه العملية من القراء تبني وجهات نظر متعددة في آن واحد، ومقارنة النص بمعايير خارجية، ودمج المعلومات من مصادر مختلفة، والتعرف على المغالطات والتحيزات المنطقية.

قد تُظهر النساء ميزة على المستوى التقويمي بفضل تفوقهن في المراقبة المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وقدرتهنّ الأكبر على مراعاة وجهات نظر متعددة في آن واحد،[٨٧] ومهارات تفكير نقدي أكثر تطورًا في المجال اللفظي.[٨٨] ومع ذلك، تعتمد القدرة التقويمية بشكل كبير على معرفة المجال وتجربة القراءة، لذا قد يتم تخفيف الفروق بين الجنسين إذا تم التحكم في هذه العوامل.

على الرغم من أن تصنيف باريت قد تم تطويره لتقييم القراءة العملي، إلا أنه متجذر بقوة في علم النفس المعرفي في حقبة الستينيات ويوفر إطارًا يتماشى بشكل طبيعي مع العمليات المعرفية في القراءة. أكد داي وبارك (٢٠٠٥) أن باريت لا يزال ذا أهمية كبيرة لتقييم قراءة اللغة الثانية، حيث يعكس كل مستوى

---

[85] Scott G Paris, Barbara Wasik, and Julianne C Turner, "The Development of Strategic Readers.," 1991.

[86] Paris, Wasik, and Turner.

[87] Halpern, *Sex Differences in Cognitive Abilities*.

[88] Logan and Johnston, "Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie."

تعقيدًا معرفيًا مميزًا.[٨٩] وأضاف جانينج (٢٠١٥) أن باريت يوفر إرشادات ممتازة لتطوير أسئلة الفهم مع الحفاظ على أساس النظرية المعرفية.[٩٠]

من خلال تحليل كل مستوى من مستويات باريت من خلال عدسة النظرية المعرفية (بادلي للآليات، ستانوفيتش للاستراتيجيات، سويلر للحمل)، تحافظ هذه الدراسة على منظور معرفي قوي مع استخدام إطار مصمم خصيصًا لالفهم القرائي – وهو نهج أكثر طبيعية وقابلية للدفاع عنه من فرض تصنيف معرفي عام على سياق القراءة.

[89] Day and Park, "Developing Reading Comprehension Questions."

[90] Thomas G. Gunning, *Creating Literacy Instruction for All Students*, Tenth (New Jersey: Pearson, 2020).

الفصل الثالث

منهج البحث

أ. مدخل البحث ومنهجيته

استخدمت هذه الدراسة المنهج الكمي بالتصميم المقارن الوصفي. أمّا التصميم المقارن الوصفي فيُستخدم لوصف متغيّر معيّن وفي الوقت نفسه مقارنة بين مجموعات مختلفة، بهدف الكشف عن الفروق بالاعتماد على البيانات الكمية. ومثال ذلك: مقارنة نتائج التعلّم بين التلاميذ والتلميذات الصف الحادي عشر، وشرح هذه الفروق بناءً على إطار معرفي باستخدام تصنيف باريت.

اختير هذا التصميم لقياس الفروق إحصائيًا باستخدام أداة اختبار دون اللجوء إلى أساليب البحث النوعي كالمقابلات. ركز التحليل على البيانات العددية الناتجة عن الاختبارات. كان المتغير المستقل هو الجنس، ويتكون من التلاميذ (X1) والتلميذات (X2). أما المتغيرات التابعة في هذه الدراسة، فكانت فهم النصوص العربية والإطار النظري من منظور معرفي.

ب. مجتمع البحث وعينته

تُعرَّف المجتمع الإحصائي بأنّه مجال التعميم الذي يضمّ جميع الأفراد أو الأشياء التي تمتلك خصائص ومعايير معينة يحددها الباحث لدراستها. أمّا العينة فهي جزء من هذا المجتمع، تتميّز بالخصائص نفسها، ويُختار استخدامها لأن المجتمع بأكمله كبير جداً ويصعب دراسته بشكل شامل. يشمل مجتمع البحث جميع تلاميذ الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو. وتم اختيار هذا الموقع بناءً على أنّه يتميز بتعليم جيد في مادة اللغة العربية، إضافة إلى توافر عدد متوازن من التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر.

أُستخدمت تقنية العينة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sampling) لضمان التمثيل المتوازن بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات). وتشمل معايير العينة: أن يكون تلميذاً أو تلميذة مسجَّلاً نشطاً في السنة الدراسية ٢٠٢٥/٢٠٢٦، وألّا يكون لديه اضطرابات تعلم مُشخَّصة. وبالاعتماد على معادلة سلوفين (Slovin) بنسبة خطأ (١٠٪)، بلغ عدد العينة المختارة ٨٠ مشاركاً (٤٠ تلميذاً و٤٠ تلميذة). وقد تم اختيار العينة بشكل عشوائي بعد التحقق من معايير الاشتمال (Inclusion Criteria). أُجري البحث في يناير ٢٠٢٦.

ج. البيانات ومصادرها

البيانات هي ملاحظات تجريبية وصحيحة، استخدمت للإجابة على مشكلات البحث. مصادر البيانات هي الموضوعات التي يتم الحصول على البيانات منها، والتي يمكن أن تكون أشخاصًا أو وثائق أو أماكن محددة. يعتمد اختيار مصادر البيانات على نوع البيانات المطلوبة في الدراسة.[٩١] في هذه الدراسة، كانت البيانات في شكل نتائج اختبار الفهم القرائي بين التلاميذ في الصف الحادى عشر ونتائج الاستبيان التي استكشفت العوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية التي يمكن أن تؤثر عليها، مثل الدافع والخلفية اللغوية وبيئة الفصل الدراسي وطرق التدريس. كانت مصادر البيانات في هذه الدراسة طلاب الصف الثامن في مدرسة ولاية باتو المتوسطة، والذين تم اختيارهم باستخدام تقنيات أخذ العينات العشوائية الطبقية لضمان التمثيل المتوازن بين الذكور والإناث. تتكون العينة النهائية من ٨٠ مشاركًا (٤٠ تلميذاً و٤٠ تلميذةً) استوفوا المعايير، وهم التلاميذ النشطون في العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦ ولم يتم تشخيصهم بصعوبات التعلم.

[91] Sugiyono, *Metodologi Penelitian Kuantitatif, Kualitatif Dan R & D* (Bandung: Alfabeta, 2020).

د. أدوات جمع البيانات

استخدم البحث الهادف إلى قياس ظاهرة ما أداة بحث. طوّرت الباحثة اختبارًا من نوع الاختيار من متعدد واختبارًا مقاليًا، يتكون من ٢٥ سؤالًا، لقياس القدرة على فهم النصوص العربية المعروضة في نطاق معرفي مُنظّم (الحرفي، والاستنتاجي، التقويمي). وقد تم التحقق من صحة هذا الاختبار من قِبل لغوي أو مُحاضر، مع مؤشرات تقييم تغطي القدرات الحرفية والاستنتاجية والتقويمية. يوضح الجدول التالي مؤشرات التقييم باستخدام تصنيف باريت.

الجدول ٣, ١ مؤشرات الأسئلة

مستوى باريت	المؤشر الخاص	الجانب المقاس	رقم السؤال
الفهم الحرفي	التعرف على التفاصيل	التعرف على معنى المصطلحات أو المفردات الرئيسة	١، ١١
	استدعاء التفاصيل	تذكر المعلومات المحددة (الأرقام، المواقع، الشخصيات)	٣، ١٤، ١٢، ١٣
	التعرف على الأفكار الرئيسة	تحديد المكونات الأساسية المذكورة صراحة	٢، ١٦
	التعرف على علاقة السبب والنتيجة	التعرف على العلاقات السببية المصرح بها مباشرة	٤
الفهم الاستنتاجي	استنتاج التفاصيل المساندة	استنتاج الدلالات من النصائح أو الأفعال	٥، ٢١
	استنتاج الأفكار الرئيسة	استنتاج الفهم للمفاهيم الأساسية	٦، ١٧

	استنتاج السبب والنتيجة	استنتاج الهدف أو سبب فعل معين	٧، ٨
	استنتاج صفات الشخصيات	استنتاج صفات أو شخصية الأفراد في النص	١٥، ٢٣
الفهم التقويمي	الحكم على الواقع أو الخيال	تقييم سلوك ما بناء على واقعيته	٩، ١٨
	تقييم القيمة أو المرغوبية	تقييم القيم أو المعايير أو الفوائد الواردة في النص	١٠، ١٩، ٢٤
	الحكم على الملاءمة	تقييم مدى ملاءمة الحلول أو الأفعال في السياق	٢٠، ٢٢، ٢٥

هـ. أسلوب جمع البيانات

استخدمت هذه الدراسة طريقتين لجمع البيانات: الاختبارا والتوثيق.

١. التوثيق

استُخدم التوثيق للحصول على بيانات ثانوية لدعم تحليل البحث، مثل قوائم أسماء التلاميذ ، وأعدادهم حسب الجنس، والكتب المدرسية، وأرشيفات مدرسية أخرى. كما استُخدم التوثيق لضمان ملاءمة الأداة للمنهج الدراسي، وللتحقق من هوية المشاركين في البحث.

٢. الاختبار

استُخدم الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الحادي عشر في اللغة العربية. يعتمد اختبار الفهم القرائي على نصوص سردية وتفسيرية، وهو متوافق مع منهج الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية في مدينة باتو. يتكون الاختبار من ٢٠ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد و٥ أسئلة مقالية.

و. تحليل البيانات

لتحليل البيانات الكمية، استخدمت الباحثة نهجًا متعدد المستويات يدمج التحليل الإحصائي مع المنظور المعرفي.

١. تحليل وصفي لوصف خصائص العينة وتوزيع الدرجات باستخدام المتوسط الحسابي (M) والانحراف المعياري (SD) والتباين (s^2). أُجري اختبار التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار شابيرو–ويلك. تُعتبر البيانات موزعة توزيعًا طبيعيًا إذا كانت قيمة $p > 0.05$. استُخدم اختبار تجانس التباين اختبار ليفين.

٢. بعد ذلك، يُستخدم اختبار t لعينات مستقلة لاختبار الفرق في إجمالي درجات الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات بالصيغة التالية:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

حيث M_1 وM_2 هما متوسط المجموعتين، وs_1^2 وs_2^2 هما التباينان، وn_1 وn_2 هما حجما العينة لكل مجموعة. في حال عدم استيفاء الافتراضات البارامترية، استُخدم اختبار مان–ويتني U بالصيغة التالية:

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1$$

المرحلة الثانية هي تحليل قائم على الإدراك المعرفي، وتضمّن تحليل أنماط الاستجابة لتحديد استراتيجيات المعالجة السائدة (بمقارنة دقة الأسئلة الحرفية بالاستنتاجية)، وتحليل صعوبة الأسئلة بناءً على نسبة الإجابات الصحيحة لتحديد الحمل المعرفي النسبي، وتحليل الارتباط بين درجات الاختبارات الفرعية (الحرفية والاستنتاجية التقويمية) لفهم بنية القدرات المعرفية حسب الجنس. تم إجراء جميع التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS الإصدار ٢٥ بمستوى دلالة $\alpha = 0.05$، ويشير تفسير النتائج إلى الإطار النظري للإدراك.

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها

يعرض هذا الفصل نتائج البحث التي تم الحصول عليها من اختبار الفهم القرائي للنصوص العربية على ٨٠ متعلمًا من تلاميذ وتلميذات الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الحكومية بمدينة باتو، يتوزعون على ٤٠ تلميذًا و٤٠ تلميذةً .وتُقدَّم النتائج في ثلاثة أقسام رئيسة، يجيب كلٌّ منها عن سؤال بحثي واحد. يتناول القسم الأول الفروق في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات، ويبحث القسم الثاني الفروق في المستوى الاستنتاجي، فيما يستعرض القسم الثالث الفروق في المستوى التقويمي. ويشمل كل قسم الإحصاءات الوصفية، ونتائج اختبارات الشروط المسبقة للتحليل، ونتائج اختبار المقارنة.

المبحث الاول: الفروق في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات

يقيس الفهم القرائي الحرفي قدرة المتعلمين على التعرف على المعلومات المصرَّح بها صراحةً في النص وتذكُّرها، وتشمل: الحقائق المحددة، والأفكار الرئيسية، وعلاقات السبب والنتيجة المعلَنة مباشرةً. وقد قِيس هذا المستوى في هذا البحث من خلال ٩ بنود من الأسئلة ذات الاختيار من متعدد. وفيما يلي عرضٌ للإحصاءات الوصفية، ونتائج اختبارات الشروط المسبقة، واختبار المقارنة لهذا المتغير.

الجدول ٤, ١ الإحصاءات الوصفية للفهم القرائي الحرفي

المجموعة	ن	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الأدنى	الأقصى
التلاميذ	٤٠	١٣.٣٥	١٤.٠	٣.٧٥	١٤.٠٣	٤	١٨
التلميذات	٤٠	١٦.٠٠	١٦.٠	٢.٢١	٤.٩٢	١٠	١٨

أظهرت نتائج الإحصاء الوصفي أن متوسط درجات التلميذات في الفهم الحرفي بلغ ١٦,٠٠ بانحراف معياري قدره ٢,٢٢، في حين بلغ متوسط درجات التلاميذ ١٣,٣٥ بانحراف معياري قدره ٣,٧٥. ويُعدّ هذا الفارق في المتوسط، البالغ ٢,٦٥ درجة، مؤشرًا أوليًا على أن التلميذات يمتلكن قدرةً أعلى في الفهم الحرفي. غير أن الأكثر دلالةً من مجرد الفارق في المتوسط هو الاختلاف في الانحراف المعياري؛ إذ إن الانحراف المعياري لدى التلاميذ، الذي يكاد يبلغ ضعف نظيره لدى التلميذات (٣,٧٥ مقابل ٢,٢٢)، يعكس أن قدرات التلاميذ في الفهم الحرفي تتوزع على نطاق أوسع بكثير، فهناك من استطاع تحقيق الدرجة العليا (١٨)، في حين لم يحصل بعضهم إلا على ٤ درجات فقط.

وتشير هذه الحالة إلى وجود تباين ملحوظ في القدرات داخل مجموعة الذكور، وهي ظاهرة يمكن تفسيرها من منظور النظرية المعرفية بوصفها اختلافًا في سعة الذاكرة العاملة الفردية التي لم تخضع بعدُ للتوحيد من خلال استراتيجيات معالجة متسقة. وعلى العكس من ذلك، فإن نطاق درجات التلميذات الأكثر ضيقًا (١٠—١٨) يدلّ على أن غالبية التلميذات قد بلغن مستوى متقاربًا ومستقرًا نسبيًا في إتقان الفهم الحرفي، مما يشير إلى وجود اتساق في استراتيجيات فكّ ترميز النصوص العربية التي يستخدمنها.

الجدول ٤, ٢ نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (شابيرو–ويلك) – الحرفي

المجموعة	W	القيمة الاحتمالية (p)	النتيجة
التلاميذ	0.8952	0.0014	غير طبيعي
التلميذات	0.8115	0.0000	غير طبيعي

أظهر اختبار شابيرو—ويلك (Shapiro–Wilk) أن بيانات الفهم الحرفي لدى التلاميذ (W = 0.8952، p = 0.0014) ولدى التلميذات (W = 0.8115، p = 0.0000) كلتيهما لا تستوفيان افتراض التوزيع الطبيعي ($p < 0.05$). ولا يُعدّ هذا اللاتطابق مع التوزيع الطبيعي مجردَ عائقٍ تقني إحصائي، بل يحمل دلالةً موضوعية بحدّ ذاته. فالقيمة الأقل لـ W لدى

التلميذات مقارنةً بالتلاميذ (٠,٨١١٥ مقابل ٠,٨٩٥٢) تشير إلى أن توزيع درجات التلميذات ينحرف بدرجة أكبر عن المنحنى الطبيعي، وهو ما يعكس وجود تركز للدرجات في النطاق المرتفع، حيث تتجمع غالبية درجات التلميذات عند المستويات العليا، مما يجعل التوزيع منحرفًا نحو اليسار (Negatively Skewed). وعلى العكس من ذلك، فإن توزيع درجات التلاميذ، رغم كونه غير طبيعي أيضًا، إلا أن قيمة W الأعلى تعكس انتشارًا أكثر توازنًا لكنه غير متمركز، وهو ما يتسق مع التباين الكبير في القدرات الذي أظهره الانحراف المعياري الأعلى.

الجدول ٤, ٣ نتائج اختبار تجانس التباين (ليفين)– الحرفي

المتغير	إحصاء ليفين	القيمة الاحتمالية (p)	النتيجة
الحرفي	8.3390	0.0050	غير متجانس

أظهر اختبار ليفين لتجانس التباين أن تباين المجموعتين غير متجانس (F = 8.3390، p = 0.0050). وتؤكد هذه النتيجة أن الفروق بين التلاميذ والتلميذات لا تقتصر على اختلاف المتوسطات فحسب، بل تمتد أيضًا إلى بنية تشتت القدرات داخل كل مجموعة. فالتباين لدى التلاميذ، الذي بلغ ١٤,٠٣، كان أكبر بكثير مقارنةً بالتلميذات اللاتي بلغ تباين درجاتهن ٤,٩٢، مما يعكس أن قدرات التلاميذ في الفهم الحرفي تتوزع على نطاق واسع جدًا؛ إذ يوجد بينهم من يمتلك مستوى مرتفعًا جدًا، ومن يقع في مستوى منخفض جدًا، في حين أن قدرات التلميذات أكثر تركزًا وتجانسًا حول المتوسط. وقد شكّلت حالة عدم تجانس التباين هذه، إلى جانب انتهاك افتراض التوزيع الطبيعي في كلتا المجموعتين، أساسًا لاختيار اختبار مان ويتني U بوصفه إجراءً مقارنًا أكثر متانةً وملاءمةً لخصائص البيانات.

الجدول ٤, *4* نتائج اختبار مان–ويتني *U* – الفهم القرائي الحرفي

متوسط التلاميذ	متوسط التلميذات	U	القيمة الاحتمالية (p)	حجم الأثر (d)	النتيجة
13.35	16.00	449.5	0.0005	0.8609	دال إحصائيًا

أظهرت نتائج اختبار مان ويتني U قيمةً بلغت ٤٤٩٫٥ مع مستوى دلالة p = 0.0005 (p < 0.05)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات. كما بلغ حجم الأثر (Cohen's d) قيمة ٠٫٨٦٠٩، وهو ما يضع هذا الفرق ضمن فئة الأثر الكبير، وهي قيمة تتجاوز الحدّ المتعارف عليه للدلالة التربوية المهمة (d > 0.8). وفي السياق التطبيقي، فإن حجم الأثر بهذا المقدار يعني أن متوسط أداء التلميذات يقع عند المئين الثمانين من توزيع درجات التلاميذ؛ أي إن التلميذة النموذجية تتفوّق على نحو ٨٠٪ من التلاميذ في القدرة على التعرف إلى المعلومات الصريحة في النصوص العربية وتذكّرها. وتؤكد هذه النتائج أن الفروق المكتشفة لا تمثل مجرد تذبذب عشوائي، بل تعكس نمطًا معرفيًا منهجيًا ومتسقًا بين المجموعتين حتى في أبسط مستويات الفهم القرائي.

خلاصةً لما سبق، يتضح أن تفوّق التلميذات في مستوى الفهم الحرفي ليس أمرًا عَرَضيًّا، بل يعكس نمطًا معرفيًّا ثابتًا قابلًا للتفسير النظري الموثَّق. فالكفاءة الأعلى للتلميذات في إدارة عبء الذاكرة العاملة، المدعومة بالتنشيط الدماغي الثنائي الأوسع وسرعة الفكّ الصوتي الأدق، أسهمت مباشرةً في تمكينهن من استرجاع المعلومات الصريحة وتمييزها في النصوص العربية بصورة أكثر دقةً واتساقًا مقارنةً بالتلاميذ. ويؤكد هذا الاستنتاج أن الفروق بين الجنسين في مستوى الفهم الحرفي ذات دلالة تربوية حقيقية، وتستوجب مراعاتها الجادة عند تصميم استراتيجيات تعليم اللغة العربية الشاملة والمراعية للفروق المعرفية بين الجنسين

المبحث الثاني: الفروق في الفهم القرائي الاستنتاجي بين التلاميذ والتلميذات

يقيس الفهم القرائي الاستنتاجي قدرة المتعلمين على تفسير المعلومات غير المصرَّح بها صراحةً في النص، وتشمل: استنتاج التفاصيل الداعمة، والأفكار الرئيسية الضمنية، والنتائج، وسمات الشخصيات بناءً على قرائن السياق. ويشمل هذا المستوى أيضًا القدرة على إعادة تنظيم المعلومات. وقد قِيس المستوى الاستنتاجي في هذا البحث من خلال ٨ بنود من الأسئلة. وفيما يلي نتائج التحليل.

الجدول ٤, ٥ الإحصاءات الوصفية للفهم القرائي الاستنتاجي

المجموعة	ن	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الأدنى	الأقصى
التلاميذ	40	12.85	11.0	7.60	57.82	2	26
التلميذات	40	25.05	26.0	6.99	48.82	2	36

بلغ متوسط درجات التلميذات في الفهم الاستنتاجي ٢٥,٠٥ بانحراف معياري قدره ٦,٩٩، في حين حصل التلاميذ على متوسط بلغ ١٢,٨٥ بانحراف معياري قدره ٧,٦٠. وقد وصل الفارق في المتوسط بين المجموعتين إلى ١٢,٢٠ درجة، وهو أكبر فارق بين المستويات الثلاثة المقاسة، ويكاد يبلغ خمسة أضعاف الفارق الذي ظهر في مستوى الفهم الحرفي. وتكشف هذه البيانات عن دلالة فلسفية مهمة، مفادها أن التعقيد المعرفي للمهمة لا يزيد من مستوى الصعوبة بصورة تناسبية فحسب، بل يوسّع فجوة القدرات بين المجموعات بصورة شبه أسية.

فعندما ترتفع المتطلبات المعرفية من مجرد التعرف إلى المعلومات إلى استنتاج المعاني غير المصرح بها، تصبح الفروق في سعة المعالجة المعرفية واستراتيجياتها أكثر وضوحًا بكثير. كما أن الانحراف المعياري الأعلى لدى التلاميذ (٧,٦٠ مقابل ٦,٩٩) يعكس مجددًا درجةً أكبر من التباين داخل مجموعة الذكور، حيث امتد نطاق الدرجات من ٢ إلى ٢٦، وهو

مدى واسع جدًا يعكس شدة التفاوت في القدرات الفردية لدى التلاميذ عند مواجهة متطلبات الاستنتاج في النصوص العربية.

الجدول ٤, ٦ نتائج اختبار الطبيعية (شابيرو–ويلك) الاستنتاجي

المجموعة	W	(p) القيمة الاحتمالية	النتيجة
التلاميذ	0.9230	0.0096	غير طبيعي
التلميذات	0.9384	0.0306	غير طبيعي

أظهر اختبار شابيرو ويلك أن بيانات الفهم الاستنتاجي لدى التلاميذ (= W 0.9230، p = 0.0096) ولدى التلميذات (W = 0.9384، p = 0.0306) كلتيهما لا تتبعان التوزيع الطبيعي (p < 0.05). ومع ذلك، فإن قيم W في مستوى الفهم الاستنتاجي كانت أقرب إلى ١,٠ مقارنةً بمستوى الفهم الحرفي لدى كلتا المجموعتين، مما يشير إلى أن توزيع درجات الفهم الاستنتاجي أكثر اقترابًا نسبيًا من التوزيع الطبيعي، رغم أنه لا يزال غير مستوفٍ لافتراضاته. ويمكن فهم ذلك بوصفه انعكاسًا لارتفاع المتطلبات المعرفية في هذا المستوى؛ فكلما ازدادت المهمة تعقيدًا، أصبحت الفروق الفردية أكثر انتشارًا واقترابًا من نمط المنحنى الجَرَسي، نتيجةً لتداخل عوامل معرفية متعددة تعمل في الوقت نفسه على تحديد أداء كل متعلم.

الجدول ٤, ٧ نتائج اختبار تجانس التباين (ليفين) الاستنتاجي

المتغير	إحصاء ليفين	القيمة الاحتمالية (p)	النتيجة
الاستنتاجي	0.4687	0.4956	متجانس

وعلى خلاف مستوى الفهم الحرفي، أظهر اختبار ليفين في مستوى الفهم الاستنتاجي أن تباين المجموعتين متجانس (F = 0.4687، p = 0.4956). وتحمل هذه النتيجة

دلالة تحليلية مهمة؛ فعلى الرغم من وجود فارق كبير جدًا بين متوسطي المجموعتين بلغ ١٢,٢٠ درجة، فإن درجة تشتت الدرجات داخل كل مجموعة كانت متقاربة ومتكافئة. وهذا يعني أن الفروق بين التلاميذ والتلميذات لا ترجع إلى كون إحدى المجموعتين أكثر تجانسًا من الأخرى، بل تعود أساسًا إلى انتقال كامل توزيع درجات التلميذات نحو مستويات أعلى بصورة منهجية ومتسقة. وعلى الرغم من تجانس التباين، فإن عدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي في كلتا المجموعتين ظلّ أساسًا لاعتماد اختبار مان ويتني U بوصفه الإجراء الإحصائي الأكثر ملاءمة.

الجدول ٤, ٨ نتائج اختبار مان–ويتني *U* – الفهم القرائي الاستنتاجي

متوسط التلاميذ	متوسط التلميذات	U	القيمة الاحتمالية (p)	حجم الأثر (d)	النتيجة
12.85	25.05	207.5	0.0000	1.6708	دال إحصائيًا

أظهرت نتائج اختبار مان ويتني U قيمةً بلغت ٢٠٧,٥ مع مستوى دلالة p = 0.0000 (p < 0.05)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين التلاميذ والتلميذات في مستوى الفهم الاستنتاجي. كما بلغ حجم الأثر (Cohen's d) قيمة ١,٦٧٠٨، وهو ما يضع هذا الفرق ضمن فئة الأثر الكبير جدًا، متجاوزًا بكثير الحدّ التقليدي المتعارف عليه (d > 1.2). ولإضفاء معنى أكثر واقعية على هذه القيمة، فإن حجم أثر مقداره ١,٦٧ يعني أن التلميذة النموذجية تقع عند المئين الخامس والتسعين من توزيع درجات التلاميذ في مستوى الفهم الاستنتاجي؛ أي إن ٥٪ فقط من التلاميذ قادرون على معادلة أو تجاوز متوسط القدرة الاستنتاجية لدى التلميذات.

ولا تمثل هذه النتيجة مجرد فرق ذي دلالة إحصائية فحسب، بل تعكس فجوة جوهرية تعبّر عن اختلاف أساسي في الطريقة التي تبني بها كل مجموعة المعنى من النصوص التي لا تصرّح بكل شيء بصورة مباشرة. ويبدو أن مستوى الفهم الاستنتاجي، الذي

يتطلب من القارئ تجاوز الكلمات الظاهرة إلى المعاني الكامنة خلفها، يمثل أشدّ نقاط التمايز المعرفي بين التلاميذ والتلميذات في هذه الدراسة.

وخلاصةً، تُعزِّز نتائج مستوى الفهم الاستنتاجي الحجةَ القائلة بأن التفوّق المعرفي للتلميذات ليس سطحيًّا، بل يضرب بجذوره في آليات معالجة لغوية أكثر تعقيدًا وتكاملًا. فقدرتهن على توظيف استراتيجيات المعالجة من القمة إلى القاعدة، وتخصيص العبء المعرفي الإنتاجي بكفاءة أعلى، وتنسيق المعلومات متعددة المصادر عبر الوظيفة التنفيذية المركزية الأوسع طاقةً، تتضافر معًا في تفسير سبب بلوغ الفروق بين الجنسين أقصاها في المستوى الذي يستلزم القدرة على استنباط المعاني الضمنية وتأويلها. ومن الناحية التطبيقية، يستوجب ذلك أن يولي تعليم اللغة العربية اهتمامًا صريحًا لتنمية مهارة الفهم الاستنتاجي من خلال مناهج وأساليب تُراعي الفوارق في الاستراتيجيات المعرفية بين التلاميذ والتلميذات.

المبحث الثالث: الفروق في الفهم القرائي التقويمي بين التلاميذ والتلميذات

يقيس الفهم القرائي التقويمي قدرة المتعلمين على إصدار أحكام نقدية على محتوى النص، وتشمل: التمييز بين الحقائق والآراء، وتقييم مدى ملاءمة الحلول، وتقييم القيم والمعايير الواردة في النص، والحكم على مدى مناسبة السلوكيات في ضوء الواقع. ويُعدّ المستوى التقويمي أعلى مستوى معرفي في تصنيف باريت المعدَّل. في هذه الدراسة، تم قياس المستوى التقويمي باستخدام ثمانية أسئلة. فيما يلي نتائج التحليل.

الجدول ٤, ٩ الإحصاءات الوصفية للفهم القرائي التقويمي

المجموعة	ن	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الأدنى	الأقصى
التلاميذ	40	19.05	17.0	14.16	200.61	2	44
التلميذات	40	33.10	36.0	9.29	86.35	8	46

بلغ متوسط درجات التلميذات في الفهم التقويمي ٣٣,١٠ بانحراف معياري قدره ٩,٢٩، في حين حصل التلاميذ على متوسط بلغ ١٩,٠٥ بانحراف معياري قدره ١٤,١٦. ويُعدّ الانحراف المعياري لدى التلاميذ، الذي بلغ ١٤,١٦، أي ما يقارب مرةً ونصف من الانحراف المعياري لدى التلميذات، من أكثر الأرقام لفتًا للانتباه في جميع بيانات هذه الدراسة. ويكشف هذا النمط عن واقع أكثر تعقيدًا من مجرد القول بأن ''التلميذات أفضل من التلاميذ''، إذ توجد داخل مجموعة التلاميذ حالة من الاستقطاب الحاد في القدرات. فبينما استطاع عدد قليل من التلاميذ تحقيق درجات تقويمية قاربت الحد الأقصى (٤٤)، تركزت غالبية درجاتهم عند مستويات منخفضة نسبيًا.

ومن منظور النظرية المعرفية، يشير هذا النوع من الاستقطاب إلى أن القدرة التقويمية لدى التلاميذ تعتمد بدرجة كبيرة على عوامل فردية متنوعة، مثل اعتياد التفكير النقدي، والخبرة في قراءة النصوص الحجاجية، والقدرة على الحفاظ على الانتباه المستمر، في حين تبدو القدرة التقويمية لدى التلميذات أكثر تجانسًا وأقل ارتباطًا بالفروق الفردية. ولذلك، فإن مستوى الفهم التقويمي لا يمثل مجرد مقياس لأعلى مستويات الفهم فحسب، بل يشكل أيضًا أوضح مرآة لعدم التوازن في توزيع القدرات داخل مجموعة التلاميذ.

الجدول ٤, ١٠ نتائج اختبار الطبيعية (شابيرو–ويلك) التقويمي

المجموعة	W	القيمة الاحتمالية (p)	النتيجة
التلاميذ	0.9090	0.0035	غير طبيعي
التلميذات	0.9400	0.0345	طبيعي

أظهر اختبار شابيرو ويلك أن بيانات الفهم التقويمي لدى التلاميذ لا تتبع التوزيع الطبيعي (W = 0.9090، p = 0.0035)، في حين كانت بيانات التلميذات قريبة من الحدّ الفاصل لافتراض التوزيع الطبيعي (W = 0.9400، p = 0.0345). ويستحق هذا الاختلاف في نمط التوزيع مزيدًا من التأمل؛ إذ إن قيمة W لدى التلميذات، وهي الأقرب إلى ١,٠

بين جميع المجموعات عبر المستويات الثلاثة (٠,٩٤٠٠)، تشير إلى أن توزيع درجاتهن كان الأقرب إلى التوزيع الطبيعي طوال هذه الدراسة، مما يعكس أن القدرات التقويمية لدى التلميذات تتوزع بصورة متقاربة نسبيًا حول المتوسط. وعلى العكس من ذلك، فإن توزيع درجات التلاميذ، الذي كان أبعد عن التوزيع الطبيعي (W = 0.9090)، يعكس حالة الاستقطاب في القدرات التي أُشير إليها سابقًا، حيث تتركز الدرجات عند أطراف التوزيع، مما ينتج عنه شكل توزيعي شديد الانحراف، وهو ما يتسق مع وجود "مجموعتين خفيتين" داخل مجتمع التلاميذ: فئة تمتلك القدرة على التفكير التقويمي، وأخرى لم تصل بعد إلى هذا المستوى.

الجدول ٤, ١١ نتائج اختبار تجانس التباين (ليفين) التقويمي

المتغير	إحصاء ليفين	القيمة الاحتمالية (p)	النتيجة
التقويمي	9.6204	0.0027	متجانس

أظهر اختبار ليفين في مستوى الفهم التقويمي أن تباين المجموعتين غير متجانس (F = 9.6204، p = 0.0027). وتؤكد قيمة F هذه، التي جاءت أكبر حتى من مستواها في الفهم الحرفي (٨,٣٣٩٠)، أن عدم التوازن في تشتت القدرات بين التلاميذ والتلميذات يبلغ ذروته عند أعلى المستويات المعرفية. وبصورة أكثر تحديدًا، بلغ تباين درجات التلاميذ في المستوى التقويمي ٢٠٠,٦١، أي أكثر من ضعف تباين درجات التلميذات الذي بلغ ٨٦,٣٥. وتشير هذه الأرقام إلى أن المهام التقويمية، التي تتطلب دمج المعرفة والقيم ومهارات التفكير النقدي في الوقت نفسه، لا تؤدي إلى تقليص الفجوات داخل مجموعة التلاميذ، بل تسهم في توسيعها بصورة أكبر. واستنادًا إلى عدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي وعدم تجانس التباين، تم اختيار اختبار مان ويتني U بوصفه الإجراء المقارن الأكثر ملاءمةً وموثوقيةً لخصائص البيانات في المستوى التقويمي.

الجدول ٤, ١٢ نتائج اختبار مان–ويتني U – الفهم القرائي التقويمي

متوسط التلاميذ	متوسط التلميذات	U	القيمة (p) الاحتمالية	حجم الأثر (d)	النتيجة
19.05	33.10	353.5	0.0000	1.1729	دال إحصائيًا

أظهرت نتائج اختبار مان ويتني U قيمةً بلغت ٣٥٣,٥ مع مستوى دلالة p = 0.0000 (p < 0.05)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين التلاميذ والتلميذات في مستوى الفهم التقويمي. كما بلغ حجم الأثر (Cohen's d) قيمة ١,١٧٢٩، وهو ما يؤكد وجود فرق كبير وذي دلالة تربوية مهمة، متجاوزًا عتبة الأثر "الكبير جدًا" (d > 1.0). ومن الجوانب اللافتة في هذه النتائج نمطُ أحجام الأثر عبر المستويات الثلاثة بصورة عامة؛ إذ بلغ d = 0.86 في الفهم الحرفي، وd = 1.67 في الفهم الاستنتاجي، وd = 1.17 في الفهم التقويمي.

ويُظهر هذا النمط منحنى غير خطّي؛ فالفروق الجندرية لا تزداد ببساطة كلما ارتفع المستوى المعرفي، بل تبلغ ذروتها في مستوى الفهم الاستنتاجي ثم تنخفض قليلًا في المستوى التقويمي. وتمثل هذه النتيجة جانبًا نظريًا مهمًا؛ إذ يُحتمل أنه في المستوى التقويمي تبدأ بعض العوامل الفردية، مثل المعرفة الدينية والخبرة في التفكير النقدي، بأداء دور أكبر بوصفها عوامل موازنة، مما يؤدي إلى تخفيف الفروق القائمة على النوع الاجتماعي مقارنةً بالمستوى الاستنتاجي الذي يعتمد بدرجة أكبر على القدرات المعرفية الجوهرية. ويضع هذا النمط أساسًا لمناقشة أكثر عمقًا في الفصل الخامس.

تُكمِل نتائج مستوى الفهم التقويمي الصورةَ الشاملة التي تُثبت أن تفوّق التلميذات في الفهم القرائي للغة العربية يتسم بالاتساق والامتداد عبر كامل التسلسل المعرفي لتصنيف باريت، ابتداءً من الاستيعاب الأساسي للمعلومات الحرفية، وانتهاءً بالتقييم النقدي الأرقى للمحتوى النصي. إذ تتضافر الكفاءة الاستوعابية الأعلى للتلميذات، وإدارتهن الأكثر

فاعليةً للعبء المعرفي، وتوظيفهن الأكثر تكاملًا للمعرفة الخلفية، في تفسير تميّزهن في إصدار أحكام نقدية موضوعية على النصوص العربية. وعليه، لا تكتفي هذه النتيجة الثالثة بتعزيز النتيجتين السابقتين وتأكيدهما، بل تُقرِّر في آنٍ واحد أن الفروق بين الجنسين في الفهم القرائي للغة العربية ظاهرةٌ معرفية منهجية متعددة الأبعاد، تستلزم استجابةً تربوية شاملة ومدروسة في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الإسلامية.

ملخص نتائج البحث

يعرض الجدول التالي ملخصًا لنتائج البحث الإجمالية من المستويات الثلاثة للفهم القرائي.

الجدول ٤, ١٣ ملخص نتائج مقارنة الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات

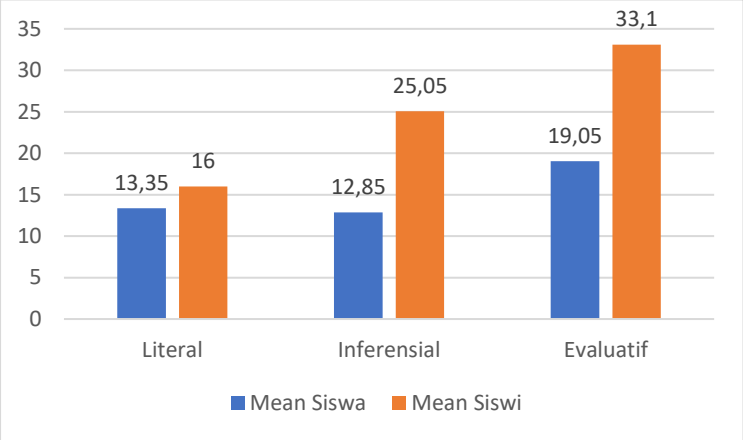
مستوى باريت	متوسط التلاميذ	متوسط التلميذات	الاختبار المستخدم	U	القيمة الاحتمالية (p)	حجم الأثر (d)	النتيجة
الحرفي	13.35	16.00	مان–ويتني U	449.5	0.0005	0.8609	دال إحصائيًا
الاستنتاجي	12.85	25.05	مان–ويتني U	207.5	0.0	1.6708	دال إحصائيًا
التقويمي	19.05	33.10	مان–ويتني U	353.5	0.0	1.1729	دال إحصائيًا

بصورة عامة، أظهرت مستويات الفهم القرائي الثلاثة نمطًا متسقًا، حيث تفوقت التلميذات على التلاميذ بصورة دالة إحصائيًا في كل مستوى، مع أحجام أثر تراوحت جميعها بين الكبيرة والكبيرة جدًا. غير أن الأهم من هذا الاتساق نفسه هو التفاوت في حجم هذه الفروق؛ إذ بلغ حجم الأثر $d = 0.86$ في مستوى الفهم الحرفي، ثم ارتفع إلى

ذروته عند d = 1.67 في مستوى الفهم الاستنتاجي، قبل أن ينخفض قليلًا إلى d = 1.17 في مستوى الفهم التقويمي. ويشير هذا النمط المنحني إلى أن النوع الاجتماعي ليس مجرد متغير يزيد الدرجات أو ينقصها بصورة متساوية عبر جميع المستويات، بل يتفاعل بصورة مختلفة مع المتطلبات المعرفية الخاصة بكل مستوى من مستويات الفهم القرائي. وتضع هذه النتائج أساسًا لمناقشة أكثر عمقًا في الفصل الخامس حول الآليات المعرفية والعصبية الحيوية والتربوية التي يمكن أن تفسر ظهور هذا النمط من التمايز بصورة متسقة في سياق تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية الإسلامية.

الشكل ٤,١

مقارنة متوسطات درجات الفهم القرائي في المستويات الثلاثة لتصنيف باريت



يعرض الشكل السابق مقارنةً بصرية لمتوسط درجات الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات في مستويات باريت الثلاثة. ويؤكد هذا الرسم البياني بصريًا النمط الذي تم شرحه في جدول الملخص السابق؛ إذ جاءت الأعمدة البرتقالية، التي تمثل التلميذات، أعلى باستمرار من الأعمدة الزرقاء، التي تمثل التلاميذ، في جميع المستويات، مع اتساع الفجوة بين العمودين بصورة أكبر في مستوى الفهم الاستنتاجي، ثم تضاؤلها قليلًا في مستوى الفهم التقويمي. ويعكس هذا النمط البصري بصورة مباشرة التفاوت في أحجام الأثر التي تمت مناقشتها سابقًا، حيث ظهرت أكبر فجوة بين المجموعتين في المستوى المعرفي الذي يتطلب من القارئ تجاوز المعلومات الصريحة الواردة في النص.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

يناقش هذا الفصل نتائج البحث التي عُرضت في الفصل الرابع، ويربطها بالإطار النظري للمعرفية الذي يُمثّل الركيزة النظرية لهذا البحث. وتجري المناقشة بصورة منهجية وفق أسئلة البحث الثلاثة. أولًا: تُحلَّل الفروق في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات من خلال نظرية العبء المعرفي لسويلر ونموذج الذاكرة العاملة لبادلي. ثانيًا: تُناقَش الفروق في المستوى الاستنتاجي في إطار النموذج التفاعلي التعويضي لستانوفيتش واستراتيجيات المعالجة من القمة إلى القاعدة .ثالثًا: تُفسَّر الفروق في المستوى التقويمي في ضوء الكفاءة الميتامعرفية والتفكير النقدي. وفي كل محور من محاور المناقشة، تُربط نتائج هذا البحث بنظريات الفروق بين الجنسين ذات الصلة لتفسير السبب وراء تفوق التلميذات باستمرار على التلاميذ. كما تُوصَل نتائجه بنتائج الدراسات السابقة لتعزيز صحة النتائج وتأطيرها.

الفروق في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات

أظهرت النتائج أن التلميذات حصلن على متوسط درجات أعلى بكثير في فهم النصوص العربية (١٦,٠٠) مقارنةً بالتلاميذ (١٣,٣٥)، بفارق قدره ٢,٦٥ نقطة، وبحجم تأثير كوهين (d) بلغ ٠,٨٦٠٩، وهو حجم كبير. وكان هذا الفارق ذا دلالة إحصائية (U = 449.5؛ p = 0.0005)، مما يشير عمليًا إلى تفوق التلميذات في التعرف على المعلومات الواردة في النصوص العربية وتذكرها.

ذكر سويلر (١٩٨٨) أن لكل مادة تعليمية عبئًا معرفيًا جوهريًا مختلفًا، يعتمد على مدى تعقيدها وعدد العناصر التي يجب معالجتها في آنٍ واحد؛ لذا، فإن قدرة التلاميذ على إدارة هذا العبء المعرفي بكفاءة تُحدد إلى حد كبير جودة الفهم الناتج.[٩٢] تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التلميذات قادرات على إدارة العبء المعرفي الجوهري على مستوى فك رموز النصوص العربية بكفاءة أكبر من التلاميذ، مما يُعزز ويؤكد نظرية سويلر حول

[92] Sweller, “Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning.”

العبء المعرفي، والتي تنص على أن كفاءة إدارة العبء المعرفي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بجودة الفهم المحقق. ويتماشى هذا أيضًا مع الفرق الكبير نسبيًا في الانحرافات المعيارية بين المجموعتين حيث يبلغ الانحراف المعياري للتلاميذ ٣,٧٥، بينما يبلغ للتلميذات ٢,٢٢ فقط مما يدل على أن القدرات اللغوية للتلميذات أكثر تجانسًا واتساقًا. وعندما تتم إدارة العبء المعرفي الجوهري بكفاءة، تصبح القدرة المعرفية المتاحة للتعرف على المعلومات الصريحة واسترجاعها أكثر فعالية.

يُقرر بادلي (٢٠١٢) أن الفهم القرائي يستلزم تفاعل أربعة مكونات للذاكرة العاملة مع بعضها، هي: المنفذ المركزي، والحلقة الصوتية، واللوحة البصرية المكانية، والمخزن الإيبيزودي؛ ومن ثَمّ فإن كفاءة كل مكوّن من هذه المكونات تؤثر في قدرة القارئ على معالجة المعلومات الواردة في النص وخزنها.[٩٣] وتُظهر نتائج هذا البحث أن التلميذات يتمتعن بطاقة معالجة أكثر فاعليةً في الحلقة الصوتية واللوحة البصرية المكانية حين يتعاملن مع النصوص العربية، مما يدعم نموذج الذاكرة العاملة لبادلي ويؤكد أن الكفاءة في المعالجة على مستوى المكونات الأساسية للذاكرة العاملة شرطٌ أساسي لبلوغ فهم حرفي أرقى.

ولتفسير تفوق التلميذات في هذا المستوى الحرفي، تُقدّم نظريات الفروق بين الجنسين سندًا نظريًا متينًا. فقد توصل شايويتز وآخرون (١٩٩٥) إلى أن الإناث يُظهرن تنشيطًا ثنائي الجانب أوسع نطاقًا في منطقتي بروكا وفيرنيكه أثناء المهام الصوتية، خلافًا للذكور الذين يتمركز تنشيطهم في النصف الكروي الأيسر.[٩٤] ويُتيح نمط التنشيط الثنائي هذا للإناث التميز في سرعة فك التشفير ودقة التعرف على الكلمات، إذ يمكن توزيع المعالجة الصوتية والبصرية بكفاءة أكبر بين نصفي الكرة المخية .يُضاف إلى ذلك أن كيمورا (١٩٩٩) بيّن أن الإناث يتسمن بأدون تخصصًا وظيفيًا في نصفَي الكرة المخية، مما يجعل التواصل بين الفصين المخيين عبر الجسم الثفني الأكبر حجمًا أكثر مثالية، فيُيسّر التكامل بين المعلومات الصوتية والبصرية بوتيرة أسرع.[٩٥] وهذه الآلية العصبية البيولوجية هي التي

[93] Baddeley, "Working Memory: Theories, Models, and Controversies."

[94] Shaywitz et al., "Sex Differences in the Functional Organization of the Brain for Language."

[95] Kimura, "Sex and Cognition."

تُسند مباشرةً قدرة التلميذات على التعرف على المعلومات الصريحة في النص العربي وتذكُّرها بفاعلية أكبر مقارنةً بالتلاميذ.

يكشف التحليل المعمَّق للبيانات أن هذه الفروق لا تقتصر على دلالتها الكمية، بل تعكس تباينًا نوعيًّا حقيقيًّا في أسلوب معالجة كل من المجموعتين للنصوص العربية . فالمدى الواسع لدرجات التلاميذ من أدنى (٤) إلى أقصى (١٨) يدل على تفاوت واضح في القدرة داخل المجموعة الذكورية ذاتها، في حين يُشير المدى الأضيق لدرجات التلميذات (10–18) إلى أن غالبيتهن بلغن مستوى إتقان حرفي متجانس نسبيًّا. ومن المنظور التربوي، يستلزم هذا الواقع اعتماد تدخلات تعليمية أكثر استهدافًا وتمايزًا مع التلاميذ، ولا سيما في جانبي التعرف على المفردات واستيعاب البنى النحوية الأساسية للغة العربية، بغية تضييق الهوة في القدرات داخل هذه المجموعة.

وفي سياق تعليم اللغة العربية بوصفها لغةً أجنبية (L2)، تكتسب الفروق في مستوى الفهم الحرفي دلالةً أعمق وأبعد أثرًا. فقد أكد العتيبي (٢٠٢٤) في دراسته حول الفهم القرائي لدى طلاب المدارس الثانوية أن القدرة على التعرف إلى المعلومات الصريحة واسترجاعها تتوقف توقفًا وثيقًا على مدى رسوخ مخططات النص العربي في الذاكرة طويلة الأمد؛ إذ حين تكون هذه المخططات لم تترسخ بعد، يستلزم عملية الفك الصوتي قدرًا أكبر من طاقة الذاكرة العاملة، مما يُقلص الطاقة المتاحة للفهم الفعلي.[٩٦] وهذا الاستنتاج يُسهم مباشرةً في تفسير سبب تحمُّل التلاميذ الذين يميلون إلى قراءة النصوص العربية بصورة أقل انتظامًا عبئًا معرفيًّا أثقل في أداء مهام الفهم الحرفي مقارنةً بالتلميذات.

وفي السياق ذاته، أكد بعيطيش وبورغداد (٢٠٢٥) أن مناهج تعليم اللغة العربية التي لا تُدمج تدريب الفهم الحرفي بصورة منهجية ومتدرجة تُفضي إلى ضعف الأساس المعرفي اللازم للوصول إلى مستويات فهم أرقى؛ بمعنى أن الفهم الحرفي ليس مجرد مهارة آلية، بل هو الركيزة المعرفية التي تحدد جودة الفهم القرائي في مجمله.[٩٧] ومن هذا المنظور، فإن

[٩٦] العتيبي, "الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة".
[٩٧] بعيطيش and مجدة بورغداد, "مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية".

الفجوة التي كشفت عنها هذه الدراسة في مستوى الفهم الحرفي لا تعكس اختلاف الجنسين وحده، بل تُجسِّد أيضًا إشكاليةً منهجيةً في تعليم اللغة العربية تستحق اهتمامًا تربويًّا أعمق وأكثر جدية.

ويتوافق هذا البحث مع ما توصل إليه عارفين (٢٠٢٣) من أن التلميذات يحصلن على درجات فهم حرفي أعلى مقارنةً بالتلاميذ في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.[٩٨] بيد أن البحث الحالي يُضيف إسهامًا جديدًا يتمثل في إثبات أن هذا الفارق يظل ثابتًا في مرحلة المدرسة الثانوية وأن حجم أثره كبير، بعيدًا عن أن يكون مجرد فرق ضئيل لا قيمة تربوية له. ويُؤكد ذلك أن تفوق الإناث في الفهم الحرفي ليس ظاهرة مقتصرة على الصغار، بل هو نمط يمتد حتى مرحلة المراهقة المتأخرة.

الفروق في الفهم القرائي الاستنتاجي بين التلاميذ والتلميذات

لوحظ أكبر فرق على مستوى الاستنتاج، حيث تجاوز متوسط درجات التلميذات (٢٥,٠٥) متوسط درجات التلاميذ (١٢,٨٥) بشكل ملحوظ. ويشير الفرق البالغ ١٢,٢٠ نقطة وحجم تأثير كوهين (d) البالغ ١,٦٧٠٨ إلى أن هذا الفرق كبير جدًا. كما كانت نتيجة اختبار مان–ويتني U دالة إحصائيًا بدرجة عالية ($U = 207.5$؛ $p < 0.001$). تشير هذه النتائج إلى أن مستوى الاستنتاج هو المستوى المعرفي الذي يميز بوضوح قدرات التلاميذ والتلميذات.

ذكر ستانوفيتش (١٩٨٠) أن الفهم العميق للقراءة يتحقق من خلال التفاعل الأمثل بين العمليات التصاعدية التي تنتقل من أصغر الوحدات اللغوية إلى المعنى، والعمليات التنازلية التي تستخدم المعرفة السابقة، ومخططات المحتوى، والتوقعات السياقية؛ ولذلك، فإن القراء القادرين على دمج هاتين العمليتين بفعالية يتمتعون بقدرات استدلالية أعلى.[٩٩] تشير نتائج

[98] Arifin, Khotimah, and Mahmudin, "Analisis Pemahaman Literal Siswa Perspektif Gender."

[99] Stanovich, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency."

هذه الدراسة إلى أن التلميذات يتمتعن بقدرة فائقة على دمج العمليات التنازلية للتعويض عن صعوبات فك رموز النصوص العربية، مما يدعم ويعزز نموذج ستانوفيتش التفاعلي التعويضي الذي يؤكد أن التميز في استراتيجيات المعالجة التنازلية عامل أساسي في الفهم الاستنتاجي الناجح للغة الثانية.

ذكر سويلر (١٩٨٨) أن العملية الذهنية الإنتاجية لبناء ودمج مخططات الفهم والتي تُسمى الحمل المعرفي ذي الصلة هي المكون الأساسي للحمل المعرفي اللازم للتعلم العميق؛ لذا، فإن التلاميذ القادرين على تخصيص قدر أكبر من طاقتهم المعرفية للحمل ذي الصلة سيُنتجون فهمًا أكثر تعقيدًا وعمقًا.[١٠٠] تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التلميذات أكثر قدرة على تخصيص طاقتهن المعرفية للحمل المعرفي ذي الصلة في المهام الاستنتاجية، بينما يميل التلاميذ إلى تجربة الحمل المعرفي الزائد كما يتضح من التباين الأكبر في الدرجات (الانحراف المعياري للتلاميذ = ٧,٦٠ مقابل الانحراف المعياري للتلميذات = ٦,٩٩)، مما يؤكد نظرية سويلر للحمل المعرفي التي تنص على أن كفاءة تخصيص الموارد المعرفية تُحدد جودة المعالجة الاستنتاجية.

ذكر بادلي (٢٠١٢) أن عملية الاستنتاج تتطلب بشدة من الجهاز التنفيذي المركزي تنسيق المعلومات من مصادر متعددة في آن واحد، وتحديدًا من الحلقة الصوتية، والذاكرة البصرية المكانية، والذاكرة العرضية المرتبطة بالذاكرة طويلة المدى؛ لذا، فإن قدرة وكفاءة الجهاز التنفيذي المركزي تحدد إلى حد كبير قدرة الشخص على إجراء استدلالات دقيقة.[١٠١] تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التلميذات يتمتعن بقدرة تنفيذية مركزية أكثر كفاءة في تنسيق معالجة المعلومات من مصادر متعددة اللازمة لاستدلال النصوص العربية، مما يدعم ويعزز نموذج بادلي للذاكرة العاملة الذي ينص على أن التميز في وظيفة الجهاز التنفيذي المركزي مؤشر قوي على القدرة الاستنتاجية في قراءة لغة ثانية.

[100] Sweller, “Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning.”
[101] Baddeley, “Working Memory: Theories, Models, and Controversies.”

من منظور نظرية الفروق بين الجنسين، يمكن تفسير هذه الميزة الكبيرة للتلميذات على مستوى الاستنتاج من خلال عدة آليات متكاملة. أولًا، وجد غور وآخرون (١٩٩٩) أن الإناث يمتلكن كمية أكبر من المادة الرمادية في المناطق المرتبطة بمعالجة اللغة، وكمية أكبر من المادة البيضاء التي تُسهّل التواصل بين مناطق الدماغ.[١٠٢] يسمح هذا الاختلاف التشريحي للإناث بدمج المعلومات من مصادر متعددة بكفاءة أكبر، وهي مهارة أساسية لاستنتاج النصوص العربية المعقدة. ثانيًا، وجد بيكون (١٩٩٢) أن الإناث أكثر فعالية في استخدام المعالجة من أعلى إلى أسفل، بما في ذلك وضع التنبؤات بناءً على السياق وتفعيل المعرفة السابقة، بينما يعتمد الذكور بشكل أكبر على المعالجة من أسفل إلى أعلى.[١٠٣]

في سياق اللغة العربية كلغة ثانية ذات عبء معرفي عالٍ، فإن تفوق استراتيجيات التعلم من أعلى إلى أسفل لدى التلميذات يمكّنهن من تعويض صعوبات فك رموز الكلمات من خلال تكثيف استخدام المعرفة السياقية. ثالثًا، وجد يونغ وأكسفورد (١٩٩٧) أيضًا أن الإناث يستخدمن استراتيجيات تعلم لغوية أكثر تنوعًا وفعالية، بما في ذلك استراتيجيات الذاكرة، والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وكلها تُسهم بشكل مباشر في القدرة على الاستنتاج.[١٠٤] تُفسر هذه الآليات الثلاث مجتمعةً سبب وجود أكبر الفروق بين الجنسين على مستوى الاستنتاج، الذي يتطلب قدرات معرفية بالغة التعقيد.

تتفق هذه النتائج مع بحث يونغ وأكسفورد (١٩٩٧)، الذي أظهر أن الإناث يستخدمن استراتيجيات تعلم لغوية أكثر تنوعًا وفعالية، بما في ذلك استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية. وفي سياق الفهم الاستنتاجي، يُمكّن استخدام التلميذات المكثف للاستراتيجيات ما وراء المعرفية من مراقبة فهمهن بشكل أفضل وتحديد الثغرات المعلوماتية

[102] Gur et al., "Sex Differences in Brain Gray and White Matter in Healthy Young Adults: Correlations with Cognitive Performance."

[103] Bacon, "The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening."

[104] Young and Oxford, "A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language."

التي تحتاج إلى سدّها من خلال الاستنتاج. كما تتوافق هذه النتائج مع نتائج لارسون-فريمان ولونغ (١٩٩١)، اللذين أشارا إلى تفوق الإناث في دقة وتعقيد معالجة اللغة الثانية.

ومما يستوجب التأمل في نتائج مستوى الفهم الاستنتاجي حجمُ التأثير البالغ (1.6708)، الذي يتجاوز بمراحل عتبة الفئة" الكبيرة جدًّا (d > 1.2) "، وهو رقم نادر الورود في أبحاث تعليم اللغة العربية. فهذه الفروق لا تحمل أهمية إحصائية فحسب، بل تنطوي على دلالة تربوية عملية بالغة الأثر في الواقع التعليمي. وللتدليل على وزن هذا الرقم في سياقه الصحيح: يتراوح حجم التأثير المتوسط للتدخلات التعليمية المنظَّمة في تعليم اللغة الثانية عمومًا بين (٠,٤) و(٠,٦) وفق ما رصده هاتي (٢٠٠٩). ومن ثَمَّ، فإن بلوغ الفروق بين الجنسين على مستوى الفهم الاستنتاجي حجمَ تأثير (١,٦٧٠٨) يكشف أن عامل الجنس يمارس تأثيرًا أكبر بكثير من كثير من التدخلات التعليمية التي طالما اعتُبرت فاعلة.

ومن منظور الدراسات العربية تحديدًا، خلص العليمات (٢٠١١) إلى أن الكفاءة الاستنتاجية في قراءة النصوص العربية تتوقف إلى حد بعيد على مدى توظيف القارئ لمعرفته الصرفية ولا سيما نظام الجذر والوزن في استنباط دلالات المفردات غير المألوفة من السياق؛ إذ يتمكن القارئ الذي يمتلك ثروة صرفية أرسخ من إجراء استنتاجات معجمية دقيقة دون أن يتوقف مسار الفهم.[١٠٥] وهذا الاستنتاج يُلقي ضوءًا غير مباشر على أسباب تفوّق التلميذات في مستوى الاستنتاج: فالفك الصوتي الأكفأ الذي أثبتته هذه الدراسة لديهن يُحرِّر قدرًا أكبر من الطاقة المعرفية لأداء مهام الاستنتاج الأعلى درجةً.

وأكد بعيطيش وبورغداد (٢٠٢٥) أن استراتيجيات الفهم الاستنتاجي في اللغة العربية تستلزم التمكن من نوعين من المخططات في آنٍ واحد: المخطط اللغوي (الإلمام بالبنى النحوية والصرفية العربية)، والمخطط المعرفي (امتلاك خلفية معرفية ملائمة حول موضوع النص)؛ وحين يضعف أيٌّ منهما، يعجز القارئ عن إنتاج استنتاجات سليمة.[١٠٦] وترتبط هذه الحالة ارتباطًا مباشرًا بنتائج هذه الدراسة؛ إذ يُحتمل أن التلاميذ الذين أظهروا

---

[١٠٥] حمود محمد مرشد العليمات, "أثر القراءة الاستراتجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس في الأردن ",مجلة الدراسات الاجتماعية ٣٣ :(2011) ٧١-١٢٤.

[١٠٦] بعيطيش and مجدة بورغداد, "مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية".

محدوديةً في إدارة العبء المعرفي كما يتضح من الانحراف المعياري الأكبر يعانون أيضًا من قصور في أحد هذين النوعين من المخططات المعرفية أو كليهما، مما أثّر في قدرتهم الاستنتاجية التي جاءت أقلّ بكثير مقارنةً بالتلميذات.

الفروق في الفهم القرائي التقويمي بين التلاميذ والتلميذات

على مستوى التقويمي، أظهرت التلميذات أداءً متفوقًا بشكل ملحوظ، حيث بلغ متوسط درجاتهن ٣٣,١٠، مقارنةً بالتلاميذ الذين حققوا ١٩,٠٥ فقط. ويؤكد الفرق البالغ ١٤,٠٥ نقطة، وحجم تأثير كوهين (d) البالغ ١,١٧٢٩، أن هذا الفرق كبير وذو دلالة تعليمية ($U = 353.5$؛ $p < 0.001$). يُعد مستوى التقييم أعلى مستوى من القدرات المعرفية التي تم قياسها في هذه الدراسة، ويستمر في إظهار تفوق ثابت للتلميذات.

ذكر باريس وآخرون (١٩٩١) أن القراء الاستراتيجيين يراقبون ويقيّمون النص الذي يقرؤونه باستمرار، بما في ذلك تقييم مدى منطقية النص، ومدى دعم الاستنتاجات بالأدلة، ومدى صحة الحجج المقدمة؛ ولذلك، تُعدّ القدرات ما وراء المعرفية شرطًا أساسيًا لتحقيق فهم تقييمي جيد.[١٠٧] تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التلميذات يتمتعن بقدرات ما وراء معرفية أكثر تطورًا في التقييم النقدي لمحتوى النصوص العربية، مما يدعم ويؤكد نظرية باريس وآخرون القائلة بأن القراءة الاستراتيجية المدعومة بقدرات ما وراء معرفية قوية تُعدّ عاملًا حاسمًا في تحقيق فهم تقييمي.

ذكر سويلر (١٩٨٨) أن المهام المعرفية عالية المستوى التي تتطلب دمج وتقويم مصادر معلومات متعددة تُنتج عبئًا معرفيًا كبيرًا، بحيث لا يستطيع الحفاظ على أداء ثابت إلا المتعلمون ذوو القدرات المعرفية الفعالة والأنماط المعرفية التلقائية؛ لذا، يُعدّ التباين في الأداء في المهام التقويمية مؤشرًا مباشرًا على الاختلافات في القدرة على إدارة العبء المعرفي.[١٠٨] تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الانحراف المعياري للتلاميذ في المستوى التقويمي

[107] Paris, Wasik, and Turner, "The Development of Strategic Readers."
[108] Sweller, "Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning."

العالي جدًا (SD = 14.16) يتجاوز بكثير الانحراف المعياري للتلميذات (SD = 9.29)، مما يدعم ويعزز نظرية سويلر حول العبء المعرفي، والتي تنص على أن بعض التلاميذ يعانون من إرهاق معرفي شديد في المهام التقويمية، بينما تتمكن التلميذات باستمرار من إدارة هذا العبء بكفاءة أكبر.

ذكر ستانوفيتش (١٩٨٠) أن القدرة على التعويض من خلال المعالجة من أعلى إلى أسفل بما في ذلك تفعيل المعرفة السابقة، وأنظمة القيم، والمعايير ذات الصلة تُعد آلية أساسية تُمكّن القراء من إصدار أحكام تقييمية دقيقة حول محتوى النص؛ ولذلك، فإن فعالية استخدام المعرفة السابقة في عملية التقييم تعتمد بشكل كبير على القدرة المعرفية على دمجها مع التحليل النقدي للنص.[١٠٩] تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التلميذات أكثر فعالية في استخدام معرفتهن الدينية السابقة كتلميذات في المدارس الدينية لغرض تقويم النصوص العربية، مما يدعم نموذج ستانوفيتش التفاعلي التعويضي الذي ينص على أن المعرفة السابقة وحدها غير كافية دون قدرة معرفية كافية على دمجها بشكل نقدي.

تقدم نظرية الفروق بين الجنسين تفسيراً شاملاً لتفوق التلميذات على هذا المستوى التقويمي. فقد وجد هالبرن (٢٠١٢) في تحليله التلوي الشامل أن الإناث يتفوقن باستمرار على الذكور في جوانب مختلفة من القدرات اللفظية العليا، بما في ذلك الفهم القرائي، والطلاقة اللفظية، ومهارات الكتابة، مع أحجام تأثير تتراوح من صغيرة إلى متوسطة (d = 0.2 - 0.5) على الفروق العامة.[١١٠] ويدعم تفوق الإناث في هذه الأبعاد اللفظية العليا بشكل مباشر القدرات التقويمية التي تتطلب التفكير النقدي، والتقييم متعدد الأبعاد، والاستنتاج القائم على النصوص.

علاوة على ذلك، وجد إيرمان وأكسفورد (١٩٩٥) أن الإناث يملن إلى الاعتماد بشكل أكبر على مجال تخصصهن واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر شمولية، مما يُمكّنهن من النظر بسهولة أكبر في وجهات نظر متعددة في آن واحد، وهي مهارة أساسية في تقويم

[109] Stanovich, "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency."

[110] Halpern, *Sex Differences in Cognitive Abilities*.

النصوص.[١١١] كما يؤكد هايد (٢٠١٦) أن الاختلافات بين الجنسين في القدرات المعرفية لها أساس متعدد العوامل يشمل عوامل هرمونية وعصبية تشريحية وكيميائية عصبية؛ فقد ثبت أن هرمون الإستروجين يدعم المرونة العصبية وتطور مناطق الدماغ المرتبطة بالمعالجة اللفظية المعقدة، مما يوفر ميزة بيولوجية للإناث في مهام التفكير النقدي اللغوي.[١١٢] إن هذا المزيج من العوامل العصبية البيولوجية، والاستراتيجيات المعرفية الأكثر تنوعًا، والقدرات المعرفية الأكثر تطورًا، هو ما يفسر مجتمعًا تفوق التلميذات المستمر على المستوى التقويمي.

تؤكد هذه النتيجة دراسة بويل (١٩٨٧)، التي وجدت أن الفتيات أكثر فعالية في استخدام القرائن السياقية والمعرفة السابقة للتعويض عن صعوبات فهم النصوص الثانوية.[١١٣] علاوة على ذلك، أظهر لوغان وجونسون (٢٠٠٩)، في تحليلهما لبيانات برنامج التقويم الدولي للتلاميذ (PISA)، أن تفوق الفتيات في القراءة ظاهرة عالمية وثابتة عبر مختلف الثقافات.[١١٤] ويعزز هذا البحث هذه النتيجة بتوضيحه أن هذا التفوق ينطبق أيضًا على المستوى التقويمي، وهو أعلى مستوى من القدرات المعرفية، وليس فقط على المستوى الآلي والحرفي.

تُقدِّم نتائج مستوى الفهم التقويمي أغنى أبعاد التحليل وأكثرها تشعبًا من الناحية التأويلية. فالانحراف المعياري للتلاميذ البالغ (١٤,١٦) الذي يكاد يضاعف انحراف التلميذات (٩,٢٩) ليس مجرد رقم إحصائي عابر، بل يعكس استقطابًا حادًّا في القدرات داخل المجموعة الذكورية: فبينما تمكّن قلة منهم من بلوغ درجات تقويمية مرتفعة (قريبة من الحد الأقصى ٤٤)، تمركزت الغالبية العظمى في الدرجات المنخفضة. ويدل هذا الاستقطاب على أن الكفاءة التقويمية لدى التلاميذ رهينة بمتغيرات فردية متباينة كالدافعية وخبرة التفكير النقدي والخلفية القرائية في حين تبدو هذه الكفاءة عند التلميذات أكثر تجانسًا واستقلالًا عن التفاوتات الفردية.

---

[111] Ehrman and Oxford, “Cognition plus: Correlates of Language Learning Success.”

[112] Hyde, “Sex and Cognition: Gender and Cognitive Functions.”

[113] Boyle, “Sex Differences in Listening Vocabulary.”

[114] Logan and Johnston, “Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie.”

ويُسهم إبراهيم (٢٠١٣) في توسيع أفق التفسير من خلال دراسته حول صعوبات الفهم القرائي؛ إذ يُبيّن أن العجز التقويمي في النصوص العربية لا يعود في الغالب إلى قصور في الفكر النقدي في حد ذاته، بل إلى العجز عن الحفاظ على التركيز المعرفي المستدام الكافي لاستيعاب النص واستجلاء عناصره المتشابكة بصورة شاملة وهو ما يُعرف في الأدبيات بـ"الانتباه المستدام" و"المثابرة المعرفية".[١١٥] ويُعزّز هذا التفسيرَ ما لوحظ في البيانات: فتفاوت الدرجات التقويمية للتلاميذ يبدو انعكاسًا للفوارق في الانتباه المستدام والمثابرة المعرفية، أكثر من كونه مؤشرًا على التفاوت في الملَكة النقدية الصرفة.

أما الوكيل وآخرون (٢٠٢٣)، فيُشيرون في دراستهم حول قياس مهارات الفهم القرائي إلى أن التقييم النقدي للنصوص العربية لا يستوجب إتقان اللغة وحده، بل يستدعي كذلك نضجًا في منظومة القيم والأعراف الثقافية والدينية التي تُشكّل سياق النص؛ فالقارئ الأكثر اندماجًا اجتماعيًّا وثقافيًّا في مجتمع اللغة الهدف يمتلك إطارًا تقويميًّا أثرى وأرسخ.[١١٦] وفي سياق هذه الدراسة، ثمة احتمال موضوعي بأن التلميذات في المدرسة الثانوية الإسلامية اللواتي يُشاركن عادةً بصورة أكثر فاعليةً في الأنشطة القرائية والدينية والاجتماعية كالحلقات الدراسية والأنشطة النسائية قد رسَّخن إطارًا تقويميًّا قائمًا على القيم الإسلامية أكثر نضجًا وتنظيمًا، يُيسِّر لهن مباشرةً الحكمَ النقدي على مضامين النصوص العربية بدقة أعلى واتساق أكبر

أنماط الفروق بين الجنسين في الفهم القرائي للغة العربية

خلص هذا البحث في مجمله إلى نمط ثابت مفاده أن التلميذات يتفوقن تفوقًا دالًا على التلاميذ في المستويات الثلاثة للفهم القرائي المقيسة. وهذا النمط ليس مجرد صدفة أو أثر إحصائي، بل يعكس فروقًا جوهرية في الطاقة المعرفية والاستراتيجيات التي تُوظّفها المجموعتان في معالجة النصوص العربية. وتنطوي هذه النتائج على جملة من الآثار النظرية التي تستوجب مناقشةً أعمق.

---

[١١٥] إبراهيم ,صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات لتعليمية.

[١١٦] الوكيل, سليمان and ,الحافظ, "مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال".

أولًا: يتصاعد نمط الفروق من الحرفي إلى الاستنتاجي وفق منطق التعقيد المعرفي الذي يُحدده تصنيف باريت. فالمستوى الحرفي يشترط عمليات معرفية بسيطة نسبيًا قوامها التعرف أو التذكر، بينما يشترط الاستنتاجي دمجَ المعلومات واستنتاجَها والتنبؤَ بها بصورة أشد تعقيدًا. والحقيقة أن أحدّ الفروق بين الجنسين يقع في المستوى الاستنتاجي بحجم أثر ١,٦٧٠٨ يُصنَّف كبيرًا جدًا يدل على أن تفوق التلميذات لا يقتصر على القدرة الأساسية في القراءة، بل يتجلى بخاصة في القدرة المعرفية الرفيعة اللازمة لفهم المعنى الضمني وراء الكلمات المصرَّح بها.

ثانيًا، يشير تفوق التلميذات المستمر في جميع مستويات الفهم إلى أن هذه الاختلافات ليست ظرفية أو مقتصرة على أنواع محددة من المهام، بل تعكس اختلافات جوهرية في قدرات معالجة اللغة. ويتوافق هذا مع رأي هايد (٢٠١٦) بأن الاختلافات بين الجنسين في القدرة المعرفية لها أساس متعدد العوامل يشمل عوامل عصبية بيولوجية وهرمونية واستراتيجية. في الوقت نفسه، يؤكد لوغان وجونسون (٢٠٠٩) أن الفجوة بين الجنسين في القدرة على القراءة عالمية، وتوجد في جميع البلدان التي شملتها الدراسة باستخدام بيانات برنامج التقييم الدولي للتلاميذ (PISA)، مما يشير إلى أن العوامل البيولوجية والمعرفية تلعب دورًا أكثر جوهرية من العوامل الثقافية وحدها.

ثالثًا، كشفت هذه الدراسة أيضًا عن اختلافات في اتساق الأداء بين المجموعتين. كان الانحراف المعياري للتلاميذ الذكور أكبر من نظيره لدى التلميذات في جميع المستويات، لا سيما في المستوى التقويمي. يشير هذا النمط إلى أن قدرات التلاميذ على الفهم القرائي أكثر تنوعًا وتفاوتًا، بينما أظهرت التلميذات اتساقًا أعلى. من منظور التعلم، يُشير هذا إلى أن التدخلات التعليمية التي تركز على زيادة الاتساق وتقليل التباين بين مجموعات التلاميذ قد تكون استراتيجية فعالة لتضييق الفجوة بين الجنسين.

رابعًا، تُعد نتائج هذه الدراسة وثيقة الصلة بسياق التعلم في المدارس الثانوية الإسلامية تحديدًا. يمتلك طلاب هذه المدارس خلفية تعليمية دينية تُتيح لهم الوصول إلى النصوص العربية منذ الصغر. مع ذلك، فإن التعرض للنصوص لا يُؤدي تلقائيًا إلى فهم

عميق. تُبين هذه الدراسة أن القدرات المعرفية الكامنة وراء الفهم القرائي بما في ذلك الاستراتيجيات التعويضية، والقدرات ما وراء المعرفية، وكفاءة المعالجة تظل عوامل تُحدد جودة الفهم، بالإضافة إلى التعرض للنصوص وخبرة القراءة نفسها.

المقارنة مع الدراسات السابقة

تتسق نتائج هذا البحث مع معظم نتائج الدراسات السابقة حول الفروق بين تتفق نتائج هذه الدراسة مع معظم نتائج الأبحاث السابقة حول الفروق بين الجنسين في القدرة على القراءة. فقد وجدت غابرييلا (٢٠٢٠) أن التلميذات تفوقن بشكل ملحوظ في قراءة النصوص المحايدة باللغة الإنجليزية.[١١٧] وتُوسّع هذه الدراسة نطاق هذه النتائج بتوضيحها أن النمط نفسه ينطبق على اللغة العربية كلغة أجنبية، حيث يكون التعقيد اللغوي أعلى بكثير. كما تؤكد نتائج برنامج التقييم الدولي للتلاميذ (PISA) لعام ٢٠١٨، التي استشهد بها لوغان وجونسون (٢٠٠٩)، أن تفوق الإناث في الفهم القرائي ظاهرة عالمية في مختلف البلدان والأنظمة التعليمية.

ووجدت دراسة فجار الدين (٢٠٢١) أن الجنس يؤثر بشكل كبير على نتائج التعلم في اللغتين الإنجليزية والعربية، ولكن ليس في اللغة الإندونيسية.[١١٨] ويتماشى هذا مع الرأي القائل بأن تأثيرات الجنس أكثر وضوحًا في تعلم اللغات الأجنبية، الذي ينطوي على عبء معرفي أكبر. وتُعزز هذه الدراسة هذه النتائج من خلال إثباتها تحديدًا أن الفروق بين الجنسين في الفهم القرائي باللغة العربية ثابتة وجوهرية عبر جميع المستويات المعرفية المقاسة، مع تقديمها في الوقت نفسه إطارًا تفسيريًا معرفيًا أكثر تفصيلًا لأسباب حدوث هذه الفروق.

من جهة أخرى، أكدت دراسة خضر وروابياي (٢٠٢٣) أنه على الرغم من وجود اتجاه عام في الفروق بين الجنسين، إلا أن عوامل خارجية كالحافز والكفاءة تلعب دورًا هامًا

[117] Ngongare, Samalo, and Rettob, "The Influence of Gender on Reading Comprehension."

[118] Fajaruddin et al., "Mungkinkah Gender Mempengaruhi Hasil Belajar Barbahasa Anak?"

أيضًا.[١١٩] ويشير هذا إلى أن الفروق التي وُجدت في هذه الدراسة، على الرغم من أهميتها وجوهرها، لا يمكن عزوها كليًا إلى الجنس وحده. مع ذلك، فإن النمط الثابت لتفوق التلميذات عبر مستويات الفهم الثلاثة مع أحجام تأثير تتراوح من كبيرة إلى كبيرة جدًا يوحي بأن الفروق المعرفية القائمة على الجنس جوهرية ولا يمكن تجاهلها. لذا، يلزم إجراء المزيد من البحوث التي تتحكم في متغيرات الحافز والكفاءة للحصول على صورة أشمل.

[119] Kheder and Rouabhia, “Gender Differences in Learning Languages.”

الفصل السادس

الاستنتاجات والتوصيات

أ. الاستنتاجات

تهدف هذه الدراسة إلى فحص الفروق في مستويات الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو، وذلك من منظور نظرية المعرفة، باستخدام تصنيف باريت المعدّل إلى ثلاثة مستويات: الحرفي والاستنتاجي والتقويمي. وبناءً على تحليل البيانات، تُقدّم الاستنتاجات التالية التي تُجيب بشكل منهجي على صياغات مشكلة البحث الثلاث.

أولًا، ثمة فرقٌ ملحوظٌ في الفهم القرائي الحرفي بين التلاميذ والتلميذات الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الحكومية بمدينة باتو. فقد أظهرت التلميذات قدرةً أعلى على الفهم الحرفي مقارنةً بالتلاميذ ، بمتوسط ١٦,٠٠ للتلميذات مقابل ١٣,٣٥ للتلاميذ (U = 449.5؛ p = 0.0005؛ d = 0.8609). ويشير حجم التأثير الكبير إلى أن هذا الفرق ليس ذا دلالة إحصائية فحسب، بل ذو دلالة تربوية أيضًا. من منظور النظرية المعرفية، يُعزى تفوق التلميذات على المستوى الحرفي إلى قدراتهن الأكثر كفاءةً في فك رموز الكلمات والتعرف عليها، وإلى فعالية معالجة نصفي الدماغ التي تسمح بتوزيعٍ أمثل للعبء المعرفي. كما كانت التلميذات أكثر اتساقًا في التعرف على المعلومات الصريحة من النصوص العربية وتذكرها، كما يتضح من انخفاض الانحراف المعياري (الانحراف المعياري للتلميذات = ٢,٢٢ مقابل الانحراف المعياري للتلاميذ = ٣,٧٥).

ثانيًا، ثمة فرقٌ كبيرٌ جدًا في الفهم القرائي الاستنتاجية بين التلاميذ والتلميذات الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الحكومية بمدينة باتو. وقد لوحظ أكبر فرقٍ في هذا المستوى، حيث بلغ المتوسط ٢٥,٠٥ للتلميذات و١٢,٨٥ للتلاميذ (U = 207.5؛ p < 0.001؛ d = 1.6708). يُصنَّف حجم التأثير البالغ ١,٦٧٠٨ بأنه كبيرٌ جدًا، وهو أعلى حجم تأثير بين المستويات الثلاثة المقاسة. من منظورٍ معرفي، يُمكن تفسير هذا الفرق الكبير

بتفوق التلميذات في قدرات المعالجة من أعلى إلى أسفل، واستخدامهن الأكثر فعالية للاستراتيجيات التعويضية، وقدرتهن على دمج مصادر معلومات متعددة في آنٍ واحد. ويشير نموذج ستانوفيتش التفاعلي التعويضي إلى أن التلميذات أكثر قدرةً على تعويض نقاط الضعف في المعالجة من أسفل إلى أعلى الشائعة في تعلم اللغة العربية كلغةٍ ثانية من خلال تعزيزٍ أكبر للمعالجة من أعلى إلى أسفل، بما في ذلك تنشيط المعرفة السابقة واستخدام القرائن السياقية.

ثالثًا، توجد فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا في مستوى الفهم القرائي التقويمي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر بالمدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بمدينة باتو. وعلى المستوى التقويمي، أظهرت التلميذات أداءً أعلى بمتوسط ٣٣,١٠ مقارنةً بالتلاميذ الذين حصلوا على متوسط ١٩,٠٥ (U = 353.5؛ p < 0.001 ؛ d = 1.1729). ويُصنَّف هذا الفرق ضمن فئة حجم الأثر الكبير. ومن منظورٍ معرفي، تتطلب القدرة التقويمية مهاراتٍ ما وراء معرفية متقدمة، تتمثل في الوعي بعمليات التفكير والتحكم فيها، فضلًا عن القدرة على النظر في وجهات نظر متعددة في آنٍ واحد. وقد أظهرت التلميذات قدرةً أفضل في هذه الجوانب، كما يتضح من الانحراف المعياري الكبير جدًا لدى التلاميذ في المستوى التقويمي (SD = 14.16) مقارنةً بالتلميذات (SD = 9.29)، مما يشير إلى أن القدرات النقدية لدى التلاميذ أكثر تباينًا وعدم تجانس، في حين تُظهر التلميذات درجةً أعلى من الاتساق.

وعلى صعيد النتائج الشاملة، يخلص هذا البحث إلى أن التلميذات يتفوقن باستمرار على التلاميذ في المستويات الثلاثة للفهم القرائي للغة العربية، وأن أكبر الفروق يقع في المستوى الاستنتاجي الذي يشترط أعلى القدرات المعرفية .ويمكن تفسير هذا النمط بصورة منهجية من خلال الإطار النظري المعرفي :إذ يُفسّر نموذج الذاكرة العاملة لبادلي كفاءة معالجة المعلومات، ويُفسّر النموذج التفاعلي التعويضي لستانوفيتش دور استراتيجيات التعويض عبر المعالجة من القمة إلى القاعدة، فيما تُفسّر نظرية العبء المعرفي لسويلر كيفية إدارة كلتا المجموعتين للعبء المعرفي تبعًا لمستوى تعقيد الفهم. ويُسهم هذا البحث في سد فجوة معرفية تتعلق بالفروق بين الجنسين في الفهم القرائي للغة العربية في

سياق التعليم بالمدارس الدينية، ويُمد بأساس تجريبي متين لتطوير استراتيجيات تعليمية مستجيبة للفروق المعرفية القائمة بين الجنسين.

ب. الآثار المترتبة

من الناحية النظرية، تعزّز هذه الدراسة أهمية الإطار النظري المعرفي، ولا سيّما نموذج الذاكرة العاملة لـ Alan Baddeley، والنموذج التفاعلي التعويضي لـ Keith Stanovich، ونظرية العبء المعرفي لـ John Sweller، في تفسير الفروق الجندرية في الفهم القرائي للغة العربية. كما أن النتيجة التي أظهرت أن أكبر الفروق بين التلاميذ والتلميذات ظهرت في مستوى الفهم الاستنتاجي تؤكد أن التعقيد المعرفي للمهمة يتفاعل بصورة مختلفة مع متغير النوع الاجتماعي، وأن التفوق المعرفي المرتبط بالنوع لا يتوزع بصورة متساوية عبر جميع مستويات الفهم. وإضافةً إلى ذلك، تؤكد هذه الدراسة استمرار صلاحية تصنيف باريت بوصفه إطارًا إجرائيًا لقياس الفهم القرائي للغة العربية باعتبارها لغةً ثانية في سياق المدارس الإسلامية.

أمّا من الناحية التطبيقية، فإن نتائج هذه الدراسة تشير إلى ضرورة إعادة توجيه تعليم اللغة العربية في المدارس الإسلامية من التركيز السائد على تنمية الفهم الحرفي إلى تطوير مهارات الفهم الاستنتاجي والتقويمي بصورة أكثر وضوحًا وتنظيمًا. كما أن الفجوة الكبيرة بين التلاميذ والتلميذات، ولا سيّما في مستوى الفهم الاستنتاجي، تدل على أن التلاميذ الذكور يحتاجون إلى تدخلات تعليمية أكثر توجيهًا في مجالات تعزيز استراتيجيات المعالجة من الأعلى إلى الأسفل (Top Down Processing)، وتنشيط المعرفة الخلفية، والتدريب على المهارات ما وراء المعرفية. ومن جانب آخر، فإن الارتفاع الملحوظ في الانحراف المعياري لدى التلاميذ في جميع مستويات الفهم يشير إلى الحاجة إلى تقويم

تشخيصي أكثر دقة من أجل تحديد الفجوات في القدرات داخل مجموعة التلاميذ الذكور نفسها ومعالجتها.

ج. التوصيات

١. لمعلمي اللغة العربية

يُوصى معلمو اللغة العربية بتطبيق التعليم المتمايز المصمَّم بوعي لتعزيز القدرتين الاستنتاجية والتقويمي ة لدى التلاميذ الذكور، وذلك من خلال أنشطة ،تُقوّي المعالجة من القمة إلى القاعدة، كتفعيل المعرفة السابقة قبل القراءة وتدريبات التنبؤ السياقي، والنقاش النقدي لمحتوى النص، وتدريب الاستراتيجيات الميتامعرفية التي تُعين التلاميذ على مراقبة فهمهم وتقييمه بأنفسه. كما ينبغي للمعلمين تقديم تغذية راجعة بنّاءة ومتكافئة لجميع المتعلمين دون بناء توقعات مغايرة على أساس الجنس، لكي تتاح لكل تلميذ وتلميذة الفرصة ذاتها لتنمية مهارات التفكير العليا في تعلم اللغة العربية.

٢. للمدرسة

يُوصى القائمون على المدرسة بتطوير برامج منظمة ومستدامة لتعويد التلاميذ على قراءة النصوص العربية خارج أوقات الدراسة، كبرامج محو الأمية اليومية أو ركن القراءة بالعربية، بهدف تكثيف تفاعل التلاميذ المستقل مع النص العربي. فضلًا عن ذلك، ينبغي للمدرسة مراجعة أدوات التقييم المستخدمة لضمان شمولها للقدرتين الاستنتاجية والتقويمية بصورة متوازنة لا تقتصر على الفهم الحرفي، وتنظيم برامج تطوير مهني للمعلمين في استراتيجيات التدريس المرتكز على النظرية المعرفية المستجيبة للفروق الفردية بين المتعلمين.

٣. للباحثين اللاحقين

يُوصى الباحثون اللاحقون بتوظيف أسلوب بروتوكول التفكير بصوت عالٍ أو المقابلات المعمّقة لاستكشاف العمليات المعرفية الكامنة وراء الفروق في الفهم القرائي بصورة مباشرة، نظرًا لأن البحث الحالي اقتصر على قياس المخرجات النهائية المتمثلة في درجات الاختبار. كما تُعدّ الدراسات الطولية التي تشمل عيّنات أكبر وتمتد لعدة مؤسسات دراسية ضرورةً ماسّةً لتعزيز قابلية تعميم النتائج، مع ضبط المتغيرات الضابطة ذات الصلة كالدافعية الدراسية والقلق اللغوي والخبرة القرائية خارج المدرسة ومستوى الكفاءة في اللغة العربية، للوصول إلى صورة أشمل عن العوامل التي تؤثر فعليًا في الفروق القرائية القائمة بين الجنسين في سياق تعليم اللغة العربية بالمدارس الدينية.

المراجع

أ. المراجع العربية

إبراهيم, سليمان عبد الواحد. *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات لتعليمية*. عمان: الورق, ٢٠١٣.

بعيطيش, فريدة and ,مجدة بورغداد. ‘‘مستويات الفهم القرائي واستراتيجياته في تعليمية اللغة العربية.’’ جامعة محمد البشير الإبراهيمي, ٢٠٢٥.

بوحملة, عمر. ‘‘مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التدريس بالمقاربة النصية.’’ جامعة باتنة, ٢٠٢١.

عائشة, سارية عبد الرحمن. ‘‘العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى .’’ *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ٩ .34–219 :(2025) 47 .no , https://doi.org/10.21608/jasep.2025.418594.

العتيبي, حصة سعيد. ‘‘الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.’’ *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة المنوفية* , no. 40 (2024): 581–622.

المالكي, زكية بنت صالح. ‘‘مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.’’ *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية – جامعة دمنهور*, ٢٠٢٤, ٢٧٨–٣٠٢.

الوكيل, الشيماء محمد عبد الله, عبد الرحمن سيد سليمان and ,هناء شحاتة أحمد عبد الحافظ. ‘‘مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال.’’ *مجلة الإرشاد النفسي* ٧٣ .63–134 :(2023) 3 .no ,

Mahmudi, Ihwan, and Riska Hanan Nurahmah. ‘‘ اختبار مهارات القراءة باللغة العربية وتطبيقه على طلاب المدرسة الابتدائية.’’ *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah* 7, no. 4 (2023): 1606. https://doi.org/10.35931/am.v7i4.2672.

Majid, Muhamad Nurkolis, and Siti Sanah. ‘‘ تحليل الأخطاء النحوية في قراءة نص مادة القراءة.’’ *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education* 3, no. 2 (2024): 212–

23.

ب. المراجع الأجنبية

Abu-Rabia, Salim. “The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew.” *Reading and Writing* 14, no. 1 (2001): 39–59.

Abu Rabia, Salim, and Ekhlas Hijjazi. “The Role of Vowelization in Reading Comprehension of Different Arabic Genres.” *Journal of Psycholinguistic Research*, no. 0123456789 (2020). https://doi.org/10.1007/s10936-020-09696-6.

Anantasa, Fauzan Jefi. “Gender Differences in Reading Comprehension Achievement (a Case Study At Iain Syekh Nurjati Cirebon).” *ELT-Echo* 1, no. 1 (2016): 27–41.

Anderson, John Robert. *Cognitive Psychology and Its Implications*. 8th ed. New York: Worth Publishers, 2020. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1987.41.1.146.

Arifin, Muh. Luqman, Lulu Husnul Khotimah, and Mahmudin Mahmudin. “Analisis Pemahaman Literal Siswa Perspektif Gender.” *Jurnal Papeda: Jurnal Publikasi Pendidikan Dasar* 5, no. 1 (2023): 45–53. https://doi.org/10.36232/jurnalpendidikandasar.v5i1.3305.

Bacon, Susan M. “The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening.” *The Modern Language Journal* 76, no. 2 (1992): 160–78.

Baddeley, Alan. “Working Memory: Theories, Models, and Controversies.” *Annual Review of Psychology* 63, no. 1 (2012): 1–29.

Barrett, Thomas C. “Taxonomy of Reading Comprehension. Reading 360 Monograph.” *Lexington, MA: Ginn and Co*, 1972.

Bernhardt, Elizabeth. *Understanding Advanced Second-Language Reading*. Routledge, 2010.

Bornstein, Marc H, Chun-shin Hahn, and O Maurice Haynes. “Specific and General Language Performance across Early Childhood: Stability and Gender Considerations” 24, no. 3 (2004): 267–304.

Boudelaa, Sami, and William D Marslen-Wilson. “Structure, Form, and Meaning in the Mental Lexicon: Evidence from Arabic.” *Language, Cognition and Neuroscience* 30, no. 8 (2015): 955–92.

Boyle, Joseph P. “Sex Differences in Listening Vocabulary.” *Language Learning* 37, no. 2 (1987): 273–84.

Chandler, Paul, and John Sweller. “Cognitive Load Theory and the Format of Instruction.” *Cognition and Instruction* 8, no. 4 (1991): 293–332.

Clymer, Theodore. “What Is ‘Reading’?: Some Current Concepts.” In *Innovation and Change in Reading Instruction*, 19–23. The National Society for The Study of Education, 1968.

Day, Richard R, and Jeong-suk Park. “Developing Reading Comprehension Questions.” *Reading in a Foreign Language* 17, no. 1 (2005): 60–73.

Edelenbos, Peter, and Marja P Vinjé. “The Assessment of a Foreign Language at the End of Primary (Elementary) Education.” *Language Testing* 17, no. 2 (2000): 144–62.

Ehrman, Madeline E, and Rebecca L Oxford. “Cognition plus: Correlates of Language Learning Success.” *The Modern Language Journal* 79, no. 1 (1995): 67–89.

Eisenstein, Miriam. “A Study of Social Variation in Adult Second Language Aquisition.” *Language Learning* 32, no. 2 (1982): 367–91.

Eriksson, Mårten, Peter B Marschik, Tiia Tulviste, Margareta Almgren, Miguel Pérez Pereira, Sonja Wehberg, Ljubica Marjanovič-Umek, Frederique Gayraud, Melita Kovacevic, and Carlos Gallego. “Differences between Girls and Boys in Emerging Language Skills: Evidence from 10 Language Communities.” *British Journal of Developmental Psychology* 30, no. 2 (2012): 326–43.

Eysenck, Michael W., and Mark T. Keane. *Cognitive Psychology*. Eight. New York: Routledge, 2020.

Fajaruddin, Syarief, Heri Retnawati, Eko Wahyunanto Prihono, Eri Yusron, and Yuli Prihatni. “Mungkinkah Gender Mempengaruhi Hasil Belajar Barbahasa Anak?” *Wiyata Dharma: Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan* 9, no. 2 (December 10, 2021): 127–34. https://doi.org/10.30738/wd.v9i2.12273.

Galaburda, Albert M, and Norman Geschwind. *Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Associations, and Pathology*. London: The MIT Press, 1987.

Grabe, William. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge university press, 2009.

Grabe, William, and Fredricka L Stoller. *Teaching and Researching Reading*. Routledge, 2019.

Gunning, Thomas G. *Creating Literacy Instruction for All Students*. Tenth. New Jersey: Pearson, 2020.

Gur, Ruben C, Bruce I Turetsky, Mie Matsui, Michelle Yan, Warren Bilker, Paul Hughett, and Raquel E Gur. “Sex Differences in Brain Gray and White Matter in Healthy Young Adults: Correlations with Cognitive Performance.” *Journal of Neuroscience* 19, no. 10 (1999): 4065–72.

Halpern, Diane F. *Sex Differences in Cognitive Abilities*. 4th ed. New York: Psychology Press, 2012.

Harrington, Michael, and Mark Sawyer. “L2 Working Memory Capacity and L2

Reading Skill." *Studies in Second Language Acquisition* 14, no. 1 (1992): 25–38.

Hines, Melissa. *Brain Gender*. New York: Oxford University, 2004.

Huttenlocher, Janellen, Heidi Waterfall, Marina Vasilyeva, Jack Vevea, and Larry V Hedges. "Sources of Variability in Children's Language Growth." *Cognitive Psychology* 61, no. 4 (2010): 343–65.

Hyde, Janet S. "Sex and Cognition: Gender and Cognitive Functions." *Current Opinion in Neurobiology* 38 (2016): 53–56.

Jabbar, Abdul, and Nosheen Fatima Warraich. "Gender Differences in Leisure Reading Habits: A Systematic Review of Literature." *Global Knowledge, Memory and Communication* 72, no. 6/7 (2023): 572–92. https://doi.org/10.1108/GKMC-12-2020-0200.

Kheder, Khalefa, and Ridha Rouabhia. "Gender Differences in Learning Languages." *European Journal of Applied Linguistics Studies* 6, no. 2 (2023): 97–111. https://doi.org/10.46827/ejals.v6i2.456.

Kimura, Doreen. "Sex and Cognition." London: The MIT Press, 1999.

Koda, Keiko. *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge University Press, 2005.

Lager, Emil, Kimmo Sorjonen, and Marika Melin. "Gender Differences in Operational and Cognitive Abilities." *Frontiers in Psychology* 15, no. October (2024): 1–8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1402645.

Larsen-Freeman, Diane, and Michael H Long. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Routledge, 2014.

Logan, Sarah, and Rhona Johnston. "Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie." *Journal of Research in Reading* 32, no. 2 (2009): 199–214.

Mahmudi, Ihwan, and Riska Hanan Nurahmah. "اختبار مهارات القراءة باللغة العربية وتطبيقه على طلاب المدرسة الابتدائية." *Al-Madrasah: Jurnal Pendidikan Madrasah Ibtidaiyah* 7, no. 4 (2023): 1606. https://doi.org/10.35931/am.v7i4.2672.

Majid, Muhamad Nurkolis, and Siti Sanah. "تحليل الأخطاء النحوية في قراءة نص مادة القراءة." *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education* 3, no. 2 (2024): 212–23.

Montero-SaizAja, Alejandra. "Gender-Based Differences in EFL Learners' Language Learning Strategies and Productive Vocabulary." *Theory and Practice of Second Language Acquisition* 7, no. 2 (2021): 83–107. https://doi.org/10.31261/tapsla.8594.

Ngongare, Gabriela, Nurmin Samalo, and Aloysius Rettob. "The Influence of Gender on Reading Comprehension." *Journal of English Language and Literature Teaching* 5, no. 2 (2021): 63–69. https://doi.org/10.36412/jellt.v5i2.2415.

Oxford, Rebecca, and Martha Nyikos. “Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students.” *The Modern Language Journal* 73, no. 3 (1989): 291–300.

Paris, Scott G, Barbara Wasik, and Julianne C Turner. “The Development of Strategic Readers.,” 1991.

Pisa, OECD. “Results (Volume I): What Students Know and Can Do.” *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD): Paris, France*, 2019.

Qiao, Chuandai. “Factors Influencing Second Language Learning Based on the Research of Lightbown and Spada.” *Frontiers in Psychology* 15, no. February (2024). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347691.

Rianto, Agus. “A Study of Language Learning Strategy Use among Indonesian EFL University Students.” *Register Journal* 13, no. 2 (2020): 231–56. https://doi.org/10.18326/rgt.v13i2.231-256.

Saiegh-Haddad, Elinor, and Esther Geva. “Morphological Awareness, Phonological Awareness, and Reading in English–Arabic Bilingual Children.” *Reading and Writing* 21, no. 5 (2008): 481–504.

Shaywitz, Bennett A, Sally E Shaywltz, Kenneth R Pugh, R Todd Constable, Pawel Skudlarski, Robert K Fulbright, Richard A Bronen, Jack M Fletcher, Donald P Shankweiler, and Leonard Katz. “Sex Differences in the Functional Organization of the Brain for Language.” *Nature* 373, no. 6515 (1995): 607–9.

Smith, Emil, and David Reimer. “Understanding Gender Inequality in Children’s Reading Behavior: New Insights from Digital Behavioral Data.” *Child Development* 95, no. 2 (2024): 625–35. https://doi.org/10.1111/cdev.14001.

Stanovich, Keith E. “Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency.” *Reading Research Quarterly*, 1980, 32–71.

Sugiyono. *Metodologi Penelitian Kuantitatif, Kualitatif Dan R & D*. Bandung: Alfabeta, 2020.

Sweller, John. “Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning.” *Cognitive Science* 12, no. 2 (1988): 257–85.

Sweller, John, Jeroen J G Van Merrienboer, and Fred G W C Paas. “Cognitive Architecture and Instructional Design” 10, no. 3 (1998): 251–96.

Taha, Haitham, and Elinor Saiegh-Haddad. “The Role of Phonological versus Morphological Skills in the Development of Arabic Spelling: An Intervention Study.” *Journal of Psycholinguistic Research* 45, no. 3 (2016): 507–35.

Tibi, Sana, Ashley A. Edwards, Christopher Schatschneider, and John R. Kirby. “Predicting Arabic Word Reading: A Cross-Classified Generalized Random-Effects Analysis Showing the Critical Role of Morphology.” *Annals of Dyslexia* 70, no. 2 (2020): 200–219. https://doi.org/10.1007/s11881-020-

00193-y.

Young, Dolly Jesusita, and Rebecca Oxford. “A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language.” *Applied Language Learning* 8, no. 1 (1997): 43–73.

قائمة الملاحق

نبذة عن توماس سي. باريت Thomas C. Barrett

السيرة الذاتية

توماس سي. باريت (Thomas C. Barrett) باحثٌ وأستاذٌ أكاديمي أمريكي متخصّص في تعليم القراءة و الفهم القرائي، وقد عمل في University of Wisconsin–Madison. اشتهر بتطوير"تصنيف باريت للفهم القرائي" (Barrett's Taxonomy of Reading Comprehension) في أواخر ستينيات القرن العشرين، وهو تصنيف صُمِّم خصيصاً لتحليل مستويات الفهم القرائي وصياغة أسئلة القراءة بصورة منهجية.

أبرز مؤلفاته وإسهاماته العلمية:

- Barrett, T. C. (1968). Taxonomy of Cognitive anAffective Dimensions of Reading Comprehension. Dalam Clymer, T. (Ed.), *Innovation and Change in Reading Instruction* (67th Yearbook of the NSSE, Part II). Chicago: University of Chicago Press.
- Barrett, T. C. (1968). Summary and Review of Investigations Relating to Reading July 1, 1966 to June 30, 1967. *The Journal of Educational Research, 61*(6), 243–264
- Barrett, T. C. (1972). *Taxonomy of Reading: 360 Monograph.* Lexington, MA: Ginn, A Xerox Education Company.
- Smith, R. J., & Barrett, T. C. (1976). *Teaching Reading in the Middle Grades.* Reading, MA: Addison-Wesley.

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG
PASCASARJANA
Jalan Ir. Soekarno No.34 Dadaprejo Kota Batu 65323, Telepon (0341) 531133
Website: https://pasca.uin-malang.ac.id/, Email: pps@uin-malang.ac.id

Nomor : B-3315/Ps/TL.00/09/2025 11 September 2025
Lampiran : -
Perihal : **Permohonan Izin Survey / Penelitian Awal**

Yth. Bapak / Ibu
Kepala MA Negeri Kota Batu
Jl. Patimura No.25, Temas, Kec. Batu, Kota Batu, 65315

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Dalam rangka penyelesaian tugas akhir studi/penulisan tesis, kami mohon dengan hormat kepada Bapak/Ibu berkenan memberikan izin survey/penelitian awal, untuk mengumpulkan data dan informasi terkait dengan kondisi yang akan menjadi objek penelitian tesis, demi mendukung pengembangan penelitian penulisan tesis yang akan dilakukan oleh mahasiswa kami berikut ini:

Nama	:	**HANI WININGRUM**
NIM	:	240104210009
Program Studi	:	Magister Pendidikan Bahasa Arab
Dosen Pembimbing	:	1. Dr. H. Sutaman, MA 2. Dr. Mamluatu Solihah, M.Pd
Judul Penelitian	:	دراسة مقارنة في الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر على ضوء النظرية المعرفية بمدرسة ثانوية إسلامية حكومية باتو

Demikian surat permohonan izin survey/penelitian awal ini, atas perhatian dan izin yang diberikan, kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Direktur,

Agus Maimun

Dokumen ini telah ditanda tangani secara elektronik.
Token : 8QDscv0I

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI MAULANA MALIK IBRAHIM MALANG
PASCASARJANA
Jalan Ir. Soekarno No.34 Dadaprejo Kota Batu 65323, Telepon (0341) 531133
Website: https://pasca.uin-malang.ac.id/, Email: pps@uin-malang.ac.id

Nomor : B-4732/Ps/TL.00/12/2025 12 Desember 2025
Lampiran : -
Perihal : **Permohonan Izin Penelitian**

Yth. Bapak / Ibu
Kepala MA Negeri Kota Batu
Jl. Patimura No. 25, Temas, Kec. Batu, Kota Batu, Jawa Timur, 65315

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Dalam rangka penyelesaian tugas akhir studi/penulisan tesis, kami mohon dengan hormat kepada Bapak/Ibu berkenan memberikan izin penelitian serta pengumpulan data dan informasi terkait objek penelitian tesis yang dilakukan oleh mahasiswa kami berikut ini:

Nama	:	**HANI WININGRUM**
NIM	:	240104210009
Program Studi	:	Magister Pendidikan Bahasa Arab
Dosen Pembimbing	:	1. Dr. H. Sutaman, MA 2. Dr. Mamluatu Solihah, M.Pd
Judul Penelitian	:	الفهم القرائي بين التلاميذ والتلميذات في الصف الحادي عشر على ضوء النظرية المعرفية لبارت (دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)

Demikian surat permohonan izin penelitian ini kami sampaikan, atas perhatian dan izin yang diberikan, kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Direktur,

Agus Maimun

Dokumen ini telah ditandatangani secara elektronik menggunakan sertifikat elektronik yang diterbitkan Balai Besar Sertifikasi Elektronik (BBSrE).
Token : fOH1Ey8M

KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
KANTOR KEMENTERIAN AGAMA KOTA BATU
MADRASAH ALIYAH NEGERI
Jalan Patimura nomor 25 Kota Batu 65315
NPSN : 20580038 NSM : 131135790001
Email: man_kotabatu@yahoo.com Website: www.mankotabatu.sch.id.

SURAT KETERANGAN PENELITIAN
Nomor : B-112/Ma.13.36.01/PP.00.6/04/2026

Yang bertanda tangan di bawah ini:
Nama Lengkap : Drs. Farhadi, M.Si.
NIP 196703231996031001
Pangkat / Golongan : Pembina Tk.I / IVb
Jabatan : Kepala Madrasah
Asal Instansi : MAN Kota Batu

Menerangkan bahwa:
Nama : Hani Winingrum
NIM 240104210009
Program Studi : S2 Pendidikan Bahasa Arab
Asal Instansi : Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim Malang

Yang bersangkutan benar telah melakukan penelitian di MAN Kota Batu guna keperluan untuk penyelesaian tesis dengan judul :
أثر القراءة بين الأقران والتعليمات في الصف الحادي عشر على ضوء النظرية المعرفية لباريت
(دراسة مقارنة في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باتو)
yang dilaksanakan pada Bulan Januari 2026.

Perlu kami tegaskan bahwa seluruh pelayanan di Madrasah Aliyah Negeri Kota Batu TANPA BIAYA dan dalam menjaga serta menguatkan integritas, Madrasah Aliyah Negeri Kota Batu dengan tegas menolak segala jenis GRATIFIKASI, KORUPSI, dan PENYUAPAN.

Demikian surat keterangan ini dibuat dengan sebenarnya dan untuk dapat digunakan sebagaimana mestinya.

Batu, 7 April 2026
Kepala

Farhadi

LEMBAR VALIDITAS SOAL

Petunjuk:

1. Berilah tanda (√) pada kolom penilain yang sesuai dengan penilaian Bapak/ Ibu Terhadap soal test (terlampir).
2. Angka-angka yang terdapat pada kolom berarti:
   1= Tidak Valid
   2= Kurang Valid
   3= Cukup Valid
   4= Valid
   5= Sangat Valid
3. Huruf yang terdapat pada kolom penilaian secara umum yang dimaksud berarti:
   A= Dapat digunakan tanpa revisi
   B= Dapat digunakan dengan sedikit revisi
   C= Dapat digunakan dengan revisi sedang
   D= Dapat digunakan dengan banyak revisi
   E= Tidak dapat digunakan

No	Aspek penilain	Skala Penilaian					Keterangan
		1	2	3	4	5	
1	Aspek Petunjuk a. Petunjuk dinyatakan dengan jelas b. Teks yang diteliti mudah dipahami siswa					√	
2	Aspek Isi a. Kalimat didalam teks dapat diamati dan dibaca oleh siswa b. Soal yang digunakan sesuai Indikator					√	
3	Aspek Bahasa a. Kalimat yang disusun berdasarkan kaidah bahasa arab yang benar. b. Menggunakan kalimat yang mudah dipahami					√	

Penilaian Secara Umum

No	Aspek yang dinilai	Skor penilaian				
		A	B	C	D	E
1	Penilaian secara umum terhadap soal pemahaman membaca		✓			

Saran :

sudah sesuai kriteria

Batu, 24 November 2025
Validator

Dr. penny Respati Y

LEMBAR VALIDITAS SOAL

Petunjuk:

1. Berilah tanda (√) pada kolom penilain yang sesuai dengan penilaian Bapak/ Ibu Terhadap soal test (terlampir).
2. Angka-angka yang terdapat pada kolom berarti:
   1= Tidak Valid
   2= Kurang Valid
   3= Cukup Valid
   4= Valid
   5= Sangat Valid
3. Huruf yang terdapat pada kolom penilaian secara umum yang dimaksud berarti:
   A= Dapat digunakan tanpa revisi
   B= Dapat digunakan dengan sedikit revisi
   C= Dapat digunakan dengan revisi sedang
   D= Dapat digunakan dengan banyak revisi
   E= Tidak dapat digunakan

No	Aspek penilain	Skala Penilaian					Keterangan
		1	2	3	4	5	
1	Aspek Petunjuk a. Petunjuk dinyatakan dengan jelas b. Teks yang diteliti mudah dipahami siswa					√	
2	Aspek Isi a. Kalimat didalam teks dapat diamati dan dibaca oleh siswa b. Soal yang digunakan sesuai Indikator					√	
3	Aspek Bahasa a. Kalimat yang disusun berdasarkan kaidah bahasa arab yang benar. b. Menggunakan kalimat yang mudah dipahami					√	

Penilaian Secara Umum

No	Aspek yang dinilai	Skor penilaian				
		A	B	C	D	E
1	Penilaian secara umum terhadap soal pemahaman membaca	✓				

Saran :

.....
.....
.....
.....
.....

Batu, 24 November 2025
Validator

Prof. Dr. Anastomah, M.Si, M.Pd

INSTRUMEN TES PEMAHAMAN MEMBACA BAHASA ARAB

PETUNJUK PENGERJAAN

1. **Bacalah setiap teks dengan cermat**
2. **Jawablah semua pertanyaan dengan memilih satu jawaban yang paling tepat**
3. **Berilah tanda silang (X) pada pilihan jawaban A, B, C, atau D di Lembar Jawaban untuk pilihan ganda.**
4. **Waktu pengerjaan 60 menit**
5. **Tidak diperbolehkan menggunakan kamus dan alat bantu lainnya**

SOAL PEMAHAMAN MEMBACA

النَّصّ الأوّل: أَهَمِّيَّةُ الرِّعَايَةِ الصِّحِّيَّةِ

(١) اِقْرَأِ النَّصَّ ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الأَسْئِلَةِ!

الرِّعَايَةُ الصِّحِّيَّةُ مُهِمَّةٌ جِدًّا فِي الْحَيَاةِ، وَذَلِكَ بِحِفْظِ أُسْلُوبِ الْأَكْلِ وَالشُّرْبِ وَمُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ الْبَدَنِيَّةِ، لِأَنَّ تَقَدُّمَ الْعُلُومِ الطِّبِّيَّةِ قَدْ أَظْهَرَ لَنَا أَنَّ هُنَاكَ أَمْرَاضًا مُتَنَوِّعَةً تُصِيبُ الْإِنْسَانَ، مِنْهَا أَمْرَاضُ الْقَلْبِ وَالسُّكَّرِيِّ وَضَغْطِ الدَّمِ وَالنِّقْرِسِ وَغَيْرُ ذَلِكَ.

كَانَتْ فَاطِمَةُ سَمِينَةً، وَوَزْنُهَا الْآنَ ٧٥ كِيلُوجِرَامًا. لَا تَحْفَظُ فَاطِمَةُ أُسْلُوبَ الْأَكْلِ، وَكُلَّ وَقْتٍ تَأْكُلُ كَثِيرًا مِنَ الْمَقْلِيَّاتِ وَالدُّهُونِ وَالْمُكَسَّرَاتِ وَاللُّحُومِ وَالْحَلَوِيَّاتِ. وَلَا تُمَارِسُ الرِّيَاضَةَ الْبَدَنِيَّةَ، وَأَخِيرًا شَعَرَتْ بِأَلَمٍ مُفَاجِئٍ وَسُخُونَةٍ شَدِيدَةٍ فِي مِفْصَلٍ مِنْ مَفَاصِلِ جِسْمِهَا، وَشَعَرَتْ أَيْضًا بِالْعَطَشِ الشَّدِيدِ وَكَثْرَةِ التَّبَوُّلِ وَازْدِيَادِ الْجُوعِ وَتَشَوُّشِ الرُّؤْيَةِ.

أَخَذَتْهَا أُمُّهَا إِلَى الْمُسْتَشْفَى، فَفَحَصَهَا الطَّبِيبُ، ثُمَّ أَخْبَرَ أُمَّهَا بِأَنَّ فَاطِمَةَ تُصَابُ بِمَرَضِ النِّقْرِسِ وَالسُّكَّرِ فِي نَفْسِ الْوَقْتِ. أَعْطَى الطَّبِيبُ الْوَصْفَةَ، ثُمَّ نَصَحَهَا أَنْ تَتَنَاوَلَ دَوَاءَ النِّقْرِسِ وَالسُّكَّرِ، وَتُمَارِسَ الرِّيَاضَةَ الْبَدَنِيَّةَ، لِأَنَّ الدَّوَاءَ وَحْدَهُ لَا يَكْفِي فِي الرِّعَايَةِ الصِّحِّيَّةِ. وَذَكَّرَهَا أَنْ تُقَابِلَهُ بَعْدَ أُسْبُوعٍ لِفَحْصِ حَالَتِهَا.

اشْتَرَتِ الْأُمُّ الدَّوَاءَ مِنَ الصَّيْدَلِيَّةِ، ثُمَّ رَجَعَتَا إِلَى الْبَيْتِ، وَفِي الْيَوْمِ التَّالِي بَدَأَتْ فَاطِمَةُ تُمَارِسُ الرِّيَاضَةَ، وَتُقَلِّلُ الطَّعَامَ، خَاصَّةً مِنَ الْمَقْلِيَّاتِ وَالْمُكَسَّرَاتِ وَاللُّحُومِ وَالْحَلَوِيَّاتِ. وَهِيَ

تَتَنَاوَلُ أَيْضًا الدَّوَاءَ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ فِي الْيَوْمِ. وَبَعْدَ الْأُسْبُوعِ قَابَلَتْ فَاطِمَةُ الطَّبِيبَ، فَأَخْبَرَهَا الطَّبِيبُ بِأَنَّ ضَغْطَ الدَّمِ عَادِيٌّ، وَكَذَلِكَ نِسْبَةُ السُّكَّرِ فِي الدَّمِ.

الأَسْئِلَةُ (١ الي ١٠)

١. ''الرِّعَايَةُ الصِّحِّيَّةُ مُهِمَّةٌ جِدًّا فِي الْحَيَاةِ''
مَا مَعْنَى الكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَهَا خَطّ ؟

أ. النَّظَافَةُ الشَّخْصِيَّةُ
ب. العِنَايَةُ بِالصِّحَّةِ
ج. العِلَاجُ فِي الْمُسْتَشْفَى
د. الأَكْلُ وَالشُّرْبُ

٢. مِمَّ تَتَكَوَّنُ الرِّعَايَةُ الصِّحِّيَّةُ حَسَبَ النَّصِّ؟

أ. الأَكْلِ وَالنَّوْمِ
ب. الأَكْلِ وَالشَّرَابِ وَالرِّيَاضَةِ
ج. الأَدْوِيَةِ وَالنَّوْمِ
د. العِلَاجِ وَالطَّعَامِ

٣. كَمْ كِيْلًا كَانَ وَزْنُ فَاطِمَةَ؟

أ. سِتُّونَ كِيْلًا
ب. سَبْعُونَ كِيْلًا
ج. خَمْسَةٌ وَسَبْعُوْنَ كِيْلًا
د. تِسْعُونَ كِيْلًا

٤. لِمَاذَا أَصَابَتْ فَاطِمَةُ بِمَرَضِ السُّكَّرِ وَالنِّقْرِسِ؟

أ. لِأَنَّهَا تَأْكُلُ كَثِيرًا وَتَلْعَبُ كَثِيرًا
ب. لِأَنَّهَا تَأْكُلُ كَثِيرًا وَلَا تُمَارِسُ الرِّيَاضَةَ
ج. لِأَنَّهَا تَشْرَبُ الْمَاءَ كَثِيرًا
د. لِأَنَّهَا تَنَامُ قَلِيلًا

٥. مَاذا تَسْتَفِيدُ فَاطِمَةُ مِنْ نَصِيحَةِ الطَّبِيبِ؟

أ. أَنْ تَزُورَ صَدِيقَاتِهَا
ب. أَنْ تُغَيِّرَ أَسْلُوْبَ حَيَاتِهَا
ج. أَنْ تَأْكُلَ كُلَّ شَيْءٍ
د. أَنْ تَتْرُكَ الدَّوَاءَ

٦. مَاذَا تَفْهَمُ مِنَ النَّصِّ عَنْ الدَّوَاءِ؟

أ. الدَّوَاءُ يَكْفِي لِلشِّفَاءِ
ب. الدَّوَاءُ لَا يَكْفِي دُونَ رِيَاضَةٍ
ج. الدَّوَاءُ أَكْثَرُ أَهَمِّيَّةً مِنَ الرِّيَاضَةِ
د. الدَّوَاءُ وَالرِّيَاضَةُ لَهُمَا نَفْسُ الأَهَمِّيَّةِ

٧. لِمَاذَا طَلَبَ الطَّبِيبُ مِنْ فَاطِمَةَ أَنْ تُقَابِلَهُ بَعْدَ أُسْبُوعٍ؟

أ. لِكَي يُعْطِيَهَا دَوَاءً جَدِيدًا
ب. لِيَرَى نَتِيجَةَ العِلَاجِ
ج. لِيَزُورَهَا فِي الْمَنْزِلِ
د. لِيَتَحَدَّثَ مَعَهَا

٨. مَاذَا تَسْتَنْتِجُ مِنْ عِلَاجِ فَاطِمَةَ بَعْدَ الأُسْبُوعِ؟

أ. تَحَسَّنَتْ حَالَتُهَا الصِّحِّيَّةُ
ب. سَافَرَتْ إِلَى مَدِينَةٍ أُخْرَى
ج. لَمْ تَتَنَاوَلِ الدَّوَاءَ
د. أُصِيبَتْ بِمَرَضٍ آخَرَ

٩. مَا الِاسْتِفَادَةُ الَّتِي يُمْكِنُ أَنْ تَتَعَلَّمَهَا مِنَ النَّصِّ؟

أ. العِلَاجُ خَيْرٌ مِنَ الوِقَايَةِ
ب. الأَكْلُ الْكَثِيرُ مُفِيدٌ
ج. الوِقَايَةُ خَيْرٌ مِنَ العِلَاجِ
د. لَا تَأْكُلْ وَلا تَشْرَبْ

١٠. كَيْفَ يَجِبُ عَلَى الطُّلَّابِ أَنْ يُطَبِّقُوا مَبَادِئَ الرِّعَايَةِ الصِّحِّيَّةِ فِي حَيَاتِهِمْ؟

أ. بِالنَّوْمِ الطَّوِيلِ
ب. بِالطَّعَامِ الْمُدْهِنِ
ج. بِالطَّعَامِ الصَّحِّيِّ وَالرِّيَاضَةِ
د. بِتَرْكِ الدَّوَاءِ

النَّصّ الثَّانِي: أَهَمِّيَّةُ السَّفَرِ

(٢) اِقْرَأِ النَّصَّ ثُمَّ أَجِبْ عَنِ الأَسْئِلَةِ!

السَّفَرُ جُزْءٌ مُهِمٌّ مِنَ الْحَيَاةِ الإِنسَانِيَّةِ، فَهُوَ يُسَاعِدُ الإِنْسَانَ عَلَى التَّعَلُّمِ وَاكْتِسَابِ الْخِبْرَاتِ وَمَعْرِفَةِ عَادَاتِ النَّاسِ وَتَقَالِيدِهِمْ. قَدْ قَالَ اللهُ تَعَالَى" :فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ"، وَهَذَا يَدُلُّ عَلَى أَنَّ السَّفَرَ لَيْسَ لِلتَّرْفِيهِ فَقَطْ، بَلْ لِلتَّفَكُّرِ وَالتَّعَلُّمِ أَيْضًا.

كَانَ زَيْدٌ طَالِبًا فِي الصَّفِّ الْحَادِي عَشَرَ، وَكَانَ يُحِبُّ السَّفَرَ جِدًّا. فِي عُطْلَةِ نِهَايَةِ الْفَصْلِ قَرَّرَ أَنْ يُسَافِرَ إِلَى مَدِينَةِ جَاكَرْتَا لِزِيَارَةِ عَمِّهِ. قَبْلَ السَّفَرِ أَعَدَّ حَقِيبَتَهُ وَكُلَّ أَدَوَاتِهِ الشَّخْصِيَّةِ، وَقَرَأَ جَدْوَلَ الرِّحْلَةِ جَيِّدًا لِيَعْرِفَ وَقْتَ الإِقْلَاعِ وَالوُصُولِ.

فِي الْمَطَارِ، انْتَظَرَ زَيْدٌ دَوْرَهُ لِتَسْجِيلِ الْحَقَائِبِ، ثُمَّ جَلَسَ فِي قَاعَةِ الانْتِظَارِ يَقْرَأُ كِتَابًا عَنْ آدَابِ السَّفَرِ. بَعْدَ سَاعَةٍ، أُعْلِنَ عَنْ إِقْلَاعِ الطَّائِرَةِ، فَرَكِبَ زَيْدٌ مَكَانَهُ وَرَبَطَ حِزَامَ الأَمَانِ، وَسَمِعَ تَعْلِيمَاتِ الْمُضِيفَةِ.

عِنْدَمَا وَصَلَ إِلَى جَاكَرْتَا، وَجَدَ عَمَّهُ فِي انْتِظَارِهِ. أَخَذَهُ إِلَى بَيْتِهِ، وَزَارَا بَعْضَ الأَمَاكِنِ السِّيَاحِيَّةِ كَالْمُتْحَفِ وَالْحَدِيقَةِ الْكَبِيرَةِ. فِي الْمُتْحَفِ رَأَى زَيْدٌ آثَارًا قَدِيمَةً لَمْ يَرَهَا مِنْ قَبْلُ، وَفِي الْحَدِيقَةِ لَاحَظَ أَنْوَاعًا مُخْتَلِفَةً مِنَ النَّبَاتَاتِ وَالْأَزْهَارِ. عِنْدَ نِهَايَةِ الرِّحْلَةِ، جَلَسَ زَيْدٌ يَكْتُبُ مُلَاحَظَاتِهِ عَنْ كُلِّ مَا شَاهَدَهُ وَتَعَلَّمَهُ، وَفَكَّرَ فِي الأَمَاكِنِ الَّتِي يُرِيدُ أَنْ يَزُورَهَا فِي الْمُسْتَقْبَلِ.

الأَسْئِلَةُ (١١الي ٢٠)

١١. ” ..... وَكَانَ يُحِبُّ السَّفَرَ جِدًّا.“

مَا مَعْنَى الكَلِمَةِ الَّتِي تَحْتَهَا خَطّ؟

أ. التَّعْلِيمُ　　ب. التَّرْفِيهُ

ج. الرِّحْلَةُ　　د. النَّوْمُ

١٢. إِلَى أَيِّ مَدِينَةٍ سَافَرَ زَيْدٌ فِي عُطْلَةِ نِهَايَةِ الْفَصْلِ؟

أ. إِلَى بَغْدَادَ
ب. إِلَى جَاكَرْتَا
ج. إِلَى بَنْدُونَغَ
د. إِلَى مَكَّةَ

١٣. لِمَنْ سَافَرَ زَيْدٌ إِلَى جَاكَرْتَا؟

أ. صَدِيقَهُ
ب. أُمَّهُ
ج. عَمَّهُ
د. أُسْتَاذَهُ

١٤. مَاذَا فَعَلَ زَيْدٌ قَبْلَ السَّفَرِ؟

أ. أَعَدَّ حَقِيبَتَهُ
ب. نَامَ طَوِيلًا
ج. ذَهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ
د. زَارَ صَدِيقَهُ

١٥. مَاذَا تَفْهَمُ مِنْ قِرَاءَةِ زَيْدٍ كِتَابًا فِي الْمَطَارِ؟

أ. هُوَ لَا يُحِبُّ الْقِرَاءَةَ
ب. هُوَ مُنْظَمٌ وَيُحِبُّ الْمَعْرِفَةَ
ج. هُوَ يَمَلُّ مِنَ الانْتِظَارِ
د. هُوَ يَخَافُ مِنَ السَّفَرِ

١٦. لِمَاذَا رَبَطَ زَيْدٌ حِزَامَ الأَمَانِ فِي الطَّائِرَةِ؟

أ. لِأَنَّهُ تَعْلِيمٌ مِنَ الْمُضِيفَةِ
ب. لِأَنَّهُ يُرِيدُ النَّوْمَ
ج. لِأَنَّهُ خَائِفٌ
د. لِأَنَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَرْتَاحَ بِشَكْلٍ مُرِيحٍ

١٧. مَاذَا تَسْتَنْتِجُ عَنْ زَيْدٍ فِي سَفَرِهِ؟

أ. فَوْضَوِيًّا
ب. مُنَظَّمًا وَمُهَذَّبًا
ج. غَيْرَ مُهْتَمٍّ
د. مُتَكَبِّرًا

١٨. "وَزَارَا بَعْضَ الأَمَاكِنِ السِّيَاحِيَّةِ كَالْمُتْحَفِ وَالْحَدِيقَةِ الْكَبِيرَةِ"
هٰذِهِ الجُمْلَةُ تَدُلُّ عَلَى أَنَّهُ؟

أ. يُحِبُّ التَّعَلُّمَ وَالِاسْتِكْشَافَ
ب. يُحِبُّ النَّوْمَ
ج. يُفَضِّلُ الْأَكْلَ
د. لَا يُحِبُّ الْخُرُوجَ

١٩. مَا الِاسْتِفَادَةُ الَّتِي تَتَعَلَّمُهَا مِنَ النَّصِّ؟

أ. السَّفَرُ يُضَيِّعُ الْوَقْتَ
ب. السَّفَرُ يُوَسِّعُ الْمَعْرِفَةَ
ج. السَّفَرُ غَيْرُ مُهِمٍّ
د. السَّفَرُ لِلَّعِبِ فَقَطْ

٢٠. مَا رَأْيُ النَّصِّ عَنِ السَّفَرِ؟

أ. هُوَ لِلتَّرْفِيهِ فَقَطْ
ب. هُوَ لِلتَّعَلُّمِ وَالتَّفَكُّرِ
ج. هُوَ لِلْعَمَلِ فَقَطْ
د. لَا فَائِدَةَ مِنْهُ

أَجِبْ عَنِ الأَسْئِلَةِ الآتِيَةِ بِجُمَلٍ وَاضِحَةٍ وَمُرَكَّزَةٍ!

٢١. لِمَاذَا نَصَحَ الطَّبِيبُ فَاطِمَةَ بِمُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ؟ اِشْرَحْ بِكَلِمَاتِكَ!

٢٢. مَا رَأْيُكَ فِي أُسْلُوبِ حَيَاةِ فَاطِمَةَ قَبْلَ العِلَاجِ وَبَعْدَهُ؟ وَلِمَاذَا؟

٢٣. مَا الدَّلِيلُ عَلَى أَنَّ زَيْدًا طَالِبٌ مُنَظَّمٌ؟ اُذْكُرْ دَلِيلًا وَاحِدًا مِنَ النَّصِّ!

٢٤. فِي رَأْيِكَ، هَلِ السَّفَرُ مُهِمٌّ لِلطُّلَّابِ؟ وَلِمَاذَا؟

٢٥. إِذَا كُنْتَ فِي مَحَلِّ زَيْدٍ، مَاذَا تَفْعَلُ قَبْلَ السَّفَرِ؟

No	Nama	Ke	Literal	Inferen	Evaluat
1	Miqdar Abdurrahman	L	10	4	22
2	M. Hilmy el Baihaqi	L	16	22	10
3	Rafif Mujid	L	16	10	18
4	Nasyawal Aliyyu	L	16	14	28
5	Sultan Bagas	L	16	10	2
6	Nurfahmi Rabbani	L	16	4	2
7	Zen Heart Abdul	L	16	10	8
8	Angger Bagus S	L	14	18	42
9	Hafiz Nadhif	L	12	26	36
10	Muhammad Kevin Maulana	C	8	10	18
11	Raihan Rizqullah	C	12	10	14
12	Ayyub	C	14	22	38
13	Ardiraka Radinka	C	16	22	38
14	Zulkarnain Ubaidillah	C	16	16	2
15	Ahmad Hizam	C	18	12	24
16	Sefian Putra	C	12	16	44
17	Moh. Rafi Hafid	B	16	10	2
18	Ahmad Syahid Firdaus	B	12	2	4
19	Nanda Satria	B	16	2	8
20	Misbahul Ya'is Fuadi	B	16	2	2
21	M. Syaifullah	B	8	4	16
22	Bayu Aji Finalul	B	8	12	12
23	Deden Karisma	B	16	24	32
24	Reza Malik Sidin	B	12	12	20
25	Hadyan R. Z	B	6	10	2
26	M. Hasby Asshidiqie	B	18	14	44
27	Abdurrahman Nafis	B	14	22	32
28	M. Akhnaf Meyfan	B	12	8	26
29	Rafif Egan	B	10	8	6
30	M. Fahri Al-Fattah	B	6	2	2
31	Achmad Fayyadh Mandy	D	8	4	4
32	M. Azka Lanahaq	D	18	26	32
33	Jibriil Haidar	D	12	24	28
34	Akhdan Dzikri Hergasatya	D	18	16	10
35	Resi Tuyo Kendi	D	18	26	38
36	Afreyza	D	14	12	14
37	Muhammad Hisyam Ubaidillah	D	14	6	20
38	Fahriko Ferdiansyah	D	4	10	4
39	Muh. Asyraf Baihaqi	D	14	8	16
40	Erlangga Dwi R	D	16	24	42
Total			534	514	762
Mean			13,35	12,85	19,05
Nilai Maks			18	26	44
Nilai Min			4	2	2
STD			3,745425	7,604149	14,16379
Sampel	40				

No	Nama	Kelas	Literal	Inferen	Evaluat
6	Nahla Aeesha	L	16	20	26
7	Habibah N. Fauziah	L	14	2	28
9	Najwa Quinsha	L	16	20	20
10	Zaskia Adhwa	L	16	18	22
11	Amrina Rosyada	L	10	32	40
12	Meysa Noufikha	L	16	36	36
13	Dinara Ayuwandira	L	18	32	28
16	Tsaqila Mawazin	L	12	32	40
17	Firyal Hasna	L	16	22	34
18	Nielza Alkhalifi	L	14	20	46
19	Zahra Abida Ma,ruf	L	18	32	44
24	Aleyna Syifau	C	18	26	40
25	Kheyisa Diva	C	16	26	36
26	Aurellya Egita Putri	C	14	16	36
30	Nur Nailiea Ikrima	C	16	28	42
31	Dina Amalia	C	14	26	30
33	Zahra Khasnia	C	18	30	34
34	Tsania Chilya Indana	C	18	30	36
36	Afifa cantika Isfi	C	14	30	28
37	Isticha Kaiyisah	C	18	26	32
38	Cinta Rachella	C	16	26	30
47	Dera Ayu W	B	14	22	42
50	Anisa Azahra	B	18	22	36
52	Edelweis Bintang	B	16	30	44
55	Diva Firda Aulia	B	16	32	44
58	Bilqisth Reuvaida Salma	B	18	24	34
61	Aufaa Rajwa S	B	14	34	44
63	Rachella Tania	D	18	16	36
64	Ravella Jahra Ar	D	18	32	36
65	Jihan Nabilah	D	18	22	20
66	Renata Laluna	D	18	22	20
72	Najwa Isyanda	D	14	16	14
73	Issa Nabillah	D	10	14	20
75	Raisya Febri	D	16	18	8
76	Chanina Wardah	D	18	26	36
77	Ike Alfi K	D	18	36	46
78	Hafza Zafiza	D	18	30	38
79	Naomi Vilza	D	18	24	30
82	Maritza Athifa Shula	D	18	30	44
85	Mizzajuanita	D	14	22	24
Total			640	1002	1324
Mean			16	25,05	33,1
Nilai Maks			18	36	46
Nilai Min			10	2	8
STD			2,218801	6,986984	9,292401
Sampel	40				

Literal

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
	Kelompok	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Skor	Siswa	40	100.0%	0	0.0%	40	100.0%
	Siswi	40	100.0%	0	0.0%	40	100.0%

Descriptives

	Kelompok			Statistic	Std. Error
Skor	Siswa	Mean		13.3500	.59220
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12.1522	
			Upper Bound	14.5478	
		5% Trimmed Mean		13.5556	
		Median		14.0000	
		Variance		14.028	
		Std. Deviation		3.74542	
		Minimum		4.00	
		Maximum		18.00	
		Range		14.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-.807	.374
		Kurtosis		-.204	.733
	Siswi	Mean		16.0000	.35082
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.2904	
			Upper Bound	16.7096	
		5% Trimmed Mean		16.2222	
		Median		16.0000	
		Variance		4.923	
		Std. Deviation		2.21880	
		Minimum		10.00	
		Maximum		18.00	
		Range		8.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-1.067	.374
		Kurtosis		.782	.733

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Kelompok	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Skor	Siswa	.210	40	.000	.895	40	.001
	Siswi	.241	40	.000	.812	40	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Ranks

	Kelompok	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Skor	Siswa	40	31.74	1269.50
	Siswi	40	49.26	1970.50
	Total	80		

Test Statistics[a]

	Skor
Mann-Whitney U	449.500
Wilcoxon W	1269.500
Z	-3.470
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

a. Grouping Variable: Kelompok

Inferensial

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
	Kelompok	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Skor	Siswa	40	100.0%	0	0.0%	40	100.0%
	Siswi	40	100.0%	0	0.0%	40	100.0%

Descriptives

	Kelompok			Statistic	Std. Error
Skor	Siswa	Mean		12.8500	1.20232
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.4181	
			Upper Bound	15.2819	
		5% Trimmed Mean		12.7222	
		Median		11.0000	
		Variance		57.823	
		Std. Deviation		7.60415	
		Minimum		2.00	
		Maximum		26.00	
		Range		24.00	
		Interquartile Range		13.00	
		Skewness		.340	.374
		Kurtosis		-1.014	.733
	Siswi	Mean		25.0500	1.10474
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	22.8155	
			Upper Bound	27.2845	
		5% Trimmed Mean		25.3889	
		Median		26.0000	
		Variance		48.818	
		Std. Deviation		6.98698	
		Minimum		2.00	
		Maximum		36.00	
		Range		34.00	
		Interquartile Range		9.50	
		Skewness		-.868	.374
		Kurtosis		1.493	.733

Ranks

	Kelompok	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Skor	Siswa	40	25.69	1027.50
	Siswi	40	55.31	2212.50
	Total	80		

Test Statistics[a]

	Skor
Mann-Whitney U	207.500
Wilcoxon W	1027.500
Z	-5.720
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Kelompok

Evaluatif

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
	Kelompok	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Skor	Siswa	40	100.0%	0	0.0%	40	100.0%
	Siswi	40	100.0%	0	0.0%	40	100.0%

Descriptives

	Kelompok			Statistic	Std. Error
Skor	Siswa	Mean		19.0500	2.23949
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14.5202	
			Upper Bound	23.5798	
		5% Trimmed Mean		18.6111	
		Median		17.0000	
		Variance		200.613	
		Std. Deviation		14.16379	
		Minimum		2.00	
		Maximum		44.00	
		Range		42.00	
		Interquartile Range		27.50	
		Skewness		.351	.374
		Kurtosis		-1.223	.733
	Siswi	Mean		33.1000	1.46926
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	30.1281	
			Upper Bound	36.0719	
		5% Trimmed Mean		33.6111	
		Median		36.0000	
		Variance		86.349	
		Std. Deviation		9.29240	
		Minimum		8.00	
		Maximum		46.00	
		Range		38.00	
		Interquartile Range		12.00	
		Skewness		-.715	.374
		Kurtosis		.048	.733

Ranks

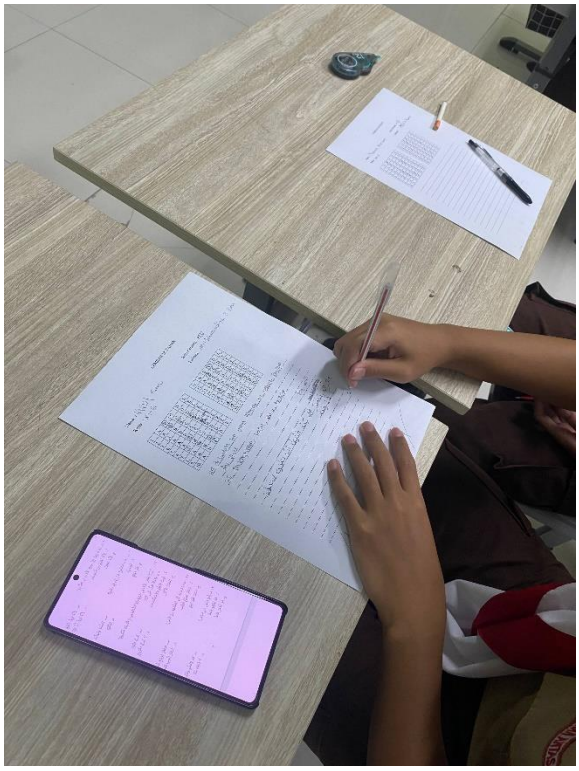
	Kelompok	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Skor	Siswa	40	29.34	1173.50
	Siswi	40	51.66	2066.50
	Total	80		

Test Statistics[a]

	Skor
Mann-Whitney U	353.500
Wilcoxon W	1173.500
Z	-4.305
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Kelompok

توثيق البحث في الفصول L و C و B وD



السيرة الذاتية

أ. المعلومات الشخصية

الإسم : هاني وينينجروم

مكان الميلاد وتاريخه : سابتا جايا، ١١ يونيو ٢٠٠١

اسم الوالد : سالم

اسم الولادة : ماسري فيني

العنوان : سابتا جايا، منطقة بولاو بورونج، رياو

رقم الجامعي : ٢٤٠١٠٤٢١٠٠٠٩

البريد الإلكتروني : haniwiningrum@gmail.com

ب. المراحل الدراسية

الرقم المستوى الدراسية

١. المدرسة الابتدائية الحكومية ٠١٤ بولاو بورونج
٢. المدرسة المتوسطة ٥ بولاو بورونج
٣. المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ١ باكنبارو
٤. جامعة الإسلامية الحكومية السلطان الشريف قاسم الإسلامية الحكومية رياو
٥. جامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم مالانج