اثر استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

م.د فرات علوان عويز

الجامعة المستنصرية – كلية التربية

furatalwan@uomustansiriyah.edu.iq

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٦/١/٢٢

تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٦/٣/١٠

ملخص البحث

يرمي البحث التعرف على فاعلية إستراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، ولتحقيق مرمى البحث ، اختارت الباحثة عينة مكونة من (٩٠) طالبةً موزعة على ثلاث مجموعات بواقع مجموعتين تجريبيتين ، ومجموعة ضابطة وأجرت الباحثة بينهن تكافؤاً في عدد من المتغيرات ، وحللت الباحثة النتائج إحصائيا ، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية : تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين اللائي درسن على وفق إستراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي للفهم القرائي ، وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث ، استنتجت الباحثة أن الفهم أساس عملية القراءة وبالتالي يحتاج إلى طرائق تدريس متنوعة وحديثة تساعد على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق الصحيح لها ومعرفة معانيها، والكثير من التدريب والمران عليها.

الكلمات المفتاحية: المعاني المتعددة، المراقبة الذاتية، الفهم القرائي.

The Impact of Multiple Meanings and Self-Monitoring Strategies on Reading Comprehension among Second-Intermediate Grade Female Students

Dr. Furat Alwan Owaiz

Mustansiriyah University – College of Education

furatalwan@uomustansiriyah.edu.iq

Date received: 22/1/2026
Acceptance date: 10/3/2026

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of the "Multiple Meanings" and "Self-Monitoring" strategies on the reading comprehension of female students in the second-intermediate grade.

To achieve the research objective, a sample of 90 female students was selected and distributed into three groups: two experimental groups and one control group. The researcher ensured statistical equivalence among the groups across several variables.

Following the statistical analysis of the data, the results indicated that students in the two experimental groups—who were taught using the Multiple Meanings and Self-Monitoring strategies—outperformed students in the control group, who were taught using the traditional method, in the reading comprehension post-test.

In light of these findings, the researcher concluded that comprehension is the foundation of the reading process. Consequently, it requires diverse and modern teaching methods that facilitate the recognition of written symbols, their correct pronunciation, and the understanding of their meanings, alongside extensive practice and training.

Keywords: Multiple Meanings, Self-Monitoring Strategies, Reading Comprehension

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

أولاً– مشكلة البحث: يواجه عدد غير قليل من الطلبة صعوبات كبيرة تواجههم في الفهم القرائي ، تتجلى في ضعف قدرتهم على فهم وتحليل النص المقروء ، فضلاً عن مقاصد الخطاب القرآني إذ أشارت أغلب الدراسات الأدبية إلى وجود ضعف ملحوظ في المهارات القرائية لدى أغلب المتعلمين، في مقدمتها عدم التفاعل مع النص المقروء وصعوبة تحليل الأفكار واستنتاج المعاني والتمييز بينها، إضافة إلى ضعف القدرة على الفهم القرائي واستيعاب المفردات.(زاير، وسماء ، ٢٠١٦ :٥٦).

ويتجلى أثر هذا الضعف على التحصيل الدراسيّ لدى أغلب الطلبة بشكل واضح وهو ما أكدته الدراسات السابقة، منها: دراسة (السامرائي، ٢٠٠٤) ، ودراسة (سلمان، ٢٠٠٥)، ودراسة (حلمي، ٢٠٠٥) وغيرها من الدراسات الأخرى التي تؤكد على التدنيّ الواضّح لدى أغلب المتعلمين في القراءة وفهم المقروء، وبشكل خاص على مستوى الذكاء العام دون المتوسط ، والعجز في الجانبين السمعيّ، والنطقي، وترى الباحثة أنه من الضروري تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى المتعلمين كون مدارسنا بحاجة إلى دراسات علمية تنطلق من واقعها وإمكاناتها لمعالجة موضوعات القراءة وإكساب المتعلمين هذه المهارات من طريق تبنّي استراتيجيات تدريسية حديثة لها أثر كبير في تنمية مهارات الفهم القرائيّ لديهم، وما جاء به من توصيات المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية أبن رشد للعلوم الإنسانية للمدة (١٢– ١٣ نيسان، ٢٠١٥) والذي أشار في هذا الإطار إلى أن طرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين واسلوب التقويم الشخصي قد لا يستند إلى أسس علمية تعود بالنفع للمتعلمين (جامعة بغداد، وقائع المؤتمر، ٢٠١٥: ٧–٨) واستناداً إلى ما تقدم تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:(ما الأثر الذي تتركه استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية في تسهيل وتبسيط عملية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟)

ثانياً– أهمية البحث: توصف التربية بأنها جزء من النظام الاجتماعي، فهي تهتم بإعداد الفرد الذي يساهم في بناء مجتمعه بإيجابية ليتمكن من الحياة بصورة كريمة يقدم فيها لمجتمعه بقدر ما يأخذ، ولما كانت الأمة عبارة عن مجموعات من الأفراد؛ فإنه بحق وراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة، إذن التربية ضرورة واجبة، لأنها تنقل الوليد البشري من مجرد كائن عضوي إلى إنسان ذي شخصية متمايزة (الطحان، ٢٠٠٩: ١٧).

وترى الباحثة أن كل بناء حضاري في العصر الحديث لا بد أن يستند إلى تربية سليمة وواعية، كونها المسؤولة عن إعداد الأجيال وتثقيفهم ورعايتهم من كل النواحي الاجتماعية والثقافية والأسرية.

وبما أن اللغة هي الأداة الاجتماعية التي تمكن الفرد من الإتصال بغيره والتفاهم معهم، فهي وعاء الفكر وأداة للتفكير، بها يتم التفاهم والتخاطب، وقد وصف اللغة بأنها أسلوب يستعمله الإنسان للتعبير عن أغراضه، وما يدور في خلده من معانٍ وأفكار، وكذلك فأن جل ما في العقل من خواطر وأفكار تنتقل باللغة إلى الآخرين (أبو مغلي، ١٩٩٩: ٩) ومن أهم اللغات في العالم هي اللغة العربية ، والتي تعد القلب لكيان أمتنا العربية، والأداة للتعبير عن الأفكار الدائرة في أذهان المنتمين إليها والمعبرة عما يجيش في صدورهم من مشاعر وأحاسيس، وهي الوعاء الذي تنسكب فيه عادات الأمة وتقاليدها وأعرافها وقيمها ومثلها وسائر سماتها المميزة لها (عبد القادر، ١٩٦١: ١٢٦).

وترى الباحثة أن اللغة ولاسيما اللغة العربية هي وسيلة التواصل والتخاطب و ترجمة للحديث والأصوات والكلمات التي تعبر عن الحاجات المختلفة للإنسان ولولا وجودها لأصبحت مسألة التفاهم والتخاطب بين البشر عسيرة عليه، وللغة العربية فروع عدة منها القراءة ، وربما هي أهم فروعها، إذ باتت حاجة القراءة في مراحل التعليم المختلفة إلى تظافر الجهود بين الأسرة والمدرسة والمكتبة, من أجل تكريس حبّ القراءة في نفوس المتعلمين كونها تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالمتعلم يقرأ في كلٌ وقت، وفي كلٌ مقرراته الدراسية بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين (مصطفى، ١٩٩٤: ١١٣)، ولو تفحصنا الجانب المعرفي لمصطلح الفهم القرائي ، بوصفه أساساً عمليات دروس المطالعة، لتبين لنا أن المتعلمين يقرؤون ليفهموا الجمل، ولا بد أن تكون عملية الفهم ترتكز على الجانب الدلالي أو المعنى للكلمة، لذا لابد من فهم المعنى الحقيقي لها من خلال السياق ليمكن فهم مدلولها (الخطيب، ٢٠٠٩: ٨٤).

وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أنّ التنويع في استراتيجيات التدريس الحديثة له دوره الفاعل في تعزيز دافعية المتعلمين نحو تعلم أفضل لاسيما في فهم المقروء , كونها تسهم بشكل فاعل في خلق التفاعل بين المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية المختلفة, ومن هذه الاستراتيجيات ،(إستراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية) وهي من إستراتيجيات التعلم النشط المؤثرة والفاعلة في تنمية عمليات التعلم فهي تجبر المتعلمين على

التفكير بما يتعلمونه باتباعهم مختلف الإجراءات والأنشطة المتنوعة بتوجيه وإرشاد من المعلم. (أمبو سعيد والحوسنة ، ٢٠١٦: ٥٤) ، وترى الباحثة أنّ المدرس في المرحلة المتوسطة لا بد أن يمتلك أساليب وطرائق تدريسية حديثة وملائمة تمكنه من ايصال المادة إلى أذهان الطلبة، وتعينهم على الفهم والاستيعاب المقروء كونها مرحلة أساسية ومهمة من مراحل التحصيل المعرفي لدى الطلاب، لاسيما الصف الثاني المتوسط والذي يعد من المراحل المهمة كونها مرحلة انتقال الطالب إذ فيها يدرك مكونات الشخصية ومقومات ذاته وإنسانيته، وتنمو ثقته بنفسه، وهي مرحلة ملائمة لتدريس الاستراتيجيات الحديثة للتعلم النشط، وكما يصفها جان بياجيه مرحلة العمليات المجردة من السنة الحادية عشر صعودا، وفيها يستطيع المتعلم أن يمارس التفكير المجرد، واستعمال التفكير المنطقي، ويعلل الفرضيات ويضعها ويتوصل الى الاستنتاجات والتعميمات والاستدلالات (ملحم، ٢٠٠٦: ٢٥٠) ، وممّا تقدم يمكن للباحثة أن تلخص أهمية البحث بما يأتي:

١-للتربية اهميتها الخاصة ودورها الفاعل في توجيه المجتمعات، كونها أداة أساسية للتعلم والنمو وتساهم في المحافظة على التراث الثقافي، وكذلك تعتبر وسيلة لتحقيق التقدم والتطور الحضاري.

٢-إن أداة التربية الرئيسة هي اللغة، فضلاً عن كون اللغة العربية لغة للتفاهم والتخاطب بين الشعوب العربية.

٣-تأتي أهمية القراءة باعتبارها المهارة الأساسية التي تبنى عليها باقي فروع النشاط اللغوي، كالتفكير والاستماع، والكتابة، والمحادثة، فالمطالعة وسيلة لتغذية العقل، وتنمية الخيال، وتوسيع الآفاق المعرفية.

٤-يُعد الفهم القرائي جوهر عملية القراءة، فهو يساعد المتعلم على معرفة ما يقرأ والتعرف على المعاني والدلالات التي تتضمنها النصوص التي يطالعها.

٥-اعتماد استراتيجيات التدريس الحديثة في التعليم كاستراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية، فهي أنجع طريقة لإيصال المعلومة من جهة، وأكثرها اختصار للوقت والجهد للمعلم والمتعلم من جهة أخرى.

٦-إيلاء المرحلة المتوسطة أهمية كبرى، كونها مرحلة حيوية في إعداد المتعلم، فهي تساعده في إكتساب مهارات المتابعة والبحث، وتمهده لمواصلة الدراسة في المراحل اللاحقة.

ثالثاً- مرمى البحث وفرضيته: يرمي البحث إلى التعرف على :" اثر استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط "، ولتحقيق مرمى البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن مادة المطالعة وفق إستراتيجية المعاني المتعددة و متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن المادة نفسها وفق إستراتيجية المراقبة الذاتية ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها وفق الطريقة التقليدية في الإختبار البعدي للفهم القرائي.

رابعاً- حدود البحث : يتحدد البحث بـ :

١-عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية للبنات التابعة لمديرية تربية الرصافة الثالثة.

٢-الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤).

٣-موضوعات مادة المطالعة من كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط.

تحديد المصطلحات

أولاً: الأثر لغةً: " العلامة، أو بقية الشيء والجمع آثار وأثور: إبقاء الأثر في الشيء وأثر في الشيء ترك به أثراً" (ابن منظور، ١٩٩٩: ٦٩).

أما معناه الاصطلاحي، فقد عرّفه إبراهيم بأنه: " قدرة العامل موضوع الدرس على تحقيق نتيجة إيجابية، لكن إذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية".(إبراهيم، ٢٠٠٩: ٣٠).

التعريف الإجرائي: هو مقدار التغير الذي تحدثة الاستراتيجيتين في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط عينة البحث المجموعتين التجريبيتين بعد إتمام التجربة مقاساً بدرجات الاختبار البعدي.

ثانياً: الاستراتيجية لغةً: " هي لفظة يونانية مشتقة من كلمة (stratgia)، وتعني قائد الجيش، أو فن القيادة" (الحيلة، ٢٠٠٢: ١٨٤).

اصطلاحاً: عرفها داخل وآخرون بإنها: "خط السير لتحقيق أهداف المنهاج من خلال خطط المدرس الأساسية داخل الصف، وتختلف حسب المادة، وتشمل خطوات وأنشطة وتقويم تستهدف تطوير التعليم، وقد توضع لأطر عامة أو برامج محددة لفترات طويلة" (داخل وآخرون، ٢٠٢١: ١٤٥).

التعريف الإجرائي: وهي مجموعة من الخطوات أو الإجراءات متمثلة بخطوات الاستراتيجيتين المستخدمتين داخل الصف الدراسي لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات مجموعة البحث.

ثالثاً: المعاني المتعددة

عرفها العازمي: " بأنها الإجراءات المصممة التي تركز على تفاعل الطالب مع النص المقروء، وتدربه على التحديد الدقيق لدلالات الألفاظ من خلال السياق اللغوي الواردة فيه، بغرض تنمية مهارات الفهم للمفردات اللغوية لديه بكفاءة وفاعلية" (العازمي، ٢٠٢٤: ٢٣).

رابعاً: المراقبة الذاتية: هي الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم لزيادة الأداء الأكاديمي للمتعلمين في المهام المكلفين بها من خلال تشجيعهم على مراقبة سلوكهم السلبي داخل حجرات الدراسة (Martel,2009,67).

خامسا: الفهم القرائي: للفهم القرآئي تعريفات متعددة تتفق في مضمونها وإن اختلفت في طريقة التعبير، فقد عرّفه كلٌ من:

عبد الباري، بأنه: " عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من طريق امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم" (عبد الباري، ٢٠١٠: ٣٢)

البصيص، بأنه: "اكتساب المتعلّم القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاج معانيه الضّمنية، والقدرة على نقده وتذوقه، واستحداث معرفة جيدة تضاف له" (البصيص، ٢٠١١: ٦٢).

التعريف الاجرائي: هي توافر القدرة لدى طالبات عينة البحث على استنتاج واستخلاص المعنى العام من موضوعات القراءة للنصوص القرائية والربط بينها ويتم تقييمها من خلال الدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث في اختبار الفهم القرائي.

الصف الثاني المتوسط: " هو الصف الثاني من المرحلة المتوسطة، وهي تلي المرحلة الابتدائية، وتسبق المرحلة الإعدادية، يقضي الطالب فيها ثلاث سنوات دراسية، ويتراوح عمر الطالب فيها ما بين (١٣- ١٥) سنة" (وزارة التربية، ٢٠١٠: ١٨).

الفصل الثاني / خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: التعلم النشط ، مفهومه : للتعلم النشط فلسفة تربوية إيجابية للمتعلم يعتمد فيها على الموقف التعليمي ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي (قرني، ٢٠١٣: ٢٧)، وللتعلم النشط إستراتيجيات عدة، منها :

ثانياً : إستراتيجتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية :

أ- **إستراتيجية المعاني المتعددة:** تُعد هذه الاستراتيجية من الوسائل المهمة في العملية التعليمية، حيث تأخذ سياق النص بعين الاعتبار وتساعد على تحديد المعنى المقصود من خلال السياق اعتماداً على التراكيب التي يدخل فيها اللفظ أو المصاحبات اللغوية التي تقع في نطاق السياق الذي يرد فيه اللفظ. كما أن لها دوراً كبيراً في إثراء المادة اللغوية لمعجم الطلبة، وكذلك تساعد على تلافي وجود الأخطاء في الأمثلة، والخلط بين المعاني، والافادة من التراكيب من المتلازمات في تحديد المعنى والتمييز بين المعاني المتعددة للفظ الواحد، وترتيب هذه المعاني وتحديد نوعها من حيث كون المعنى حقيقياً أو مجازياً أو وظيفياً أو مصطلحياً، وكذلك تحديد السمات اللغوية والصرفية والنحوية والدلالية لكل معنى من معاني اللفظ (أبو شوشة، ٢٠١٧: ٣٤٣).

وقد تناول علماء اللغة منذ وقت مبكر علاقة اللفظ بالمعنى وذلك لاكتشاف المعاني من خلال الألفاظ الموضوعة لها، وقد شكلت الالفاظ العربية متعددة المعنى جزءاً مهماً من دراسات اللغويين، إذ تميزت العربية بكثرة الألفاظ متعددة المعاني حتى أضحت من خصائصها، ولقد اصطلحوا على هذه الظاهرة بـ (الاشتراك اللفظي)، وما كان منه ذا معنيين متضادين جعلوه تحت مصطلح (التضاد) وعكس الاشتراك اللفظي ما اسموه (الترادف)، ومنها التقديم والتأخير في الجذر الثلاثي للفعل في العربية وهو ما اسموه بـ (تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني) كالدلالة التي تجمع بين (ك ل م) و (ك م ل) و (م ل ك) وغيرها (ابن جني،١٩١٣: ٤٩٩)، التي عني به اللغويون أيضاً، ولم يعن اللغويون وحدهم بتلكم الظواهر، بل شاركهم الأصوليون، وليس بمستغرب أن يولوها ما تستحق من عناية، فالقران مصدر التشريع الأول يعتمد تفسيره وتأويله على فهم معاني الفاظه، مما يعين على فهم دلالات النص، وعلى هذا الفهم يكون بيان الأحكام، والتشريعات، والعقائد، ومفاهيم القرآن المتعددة. والمعلوم أن اللغة العربية لغة مرنة، وذات قابلية للاختزال والمطاوعة ولها القدرة على توليد معانٍ جديدة متطورة عبر الزمن، تضاف إلى المعاني الموثقة في المعاجم العربية، فالمعاني غير متناهية، ولكن الألفاظ متناهية والاستعمال اللغوي في السياقات المختلفة ولد معاني شتى للمفردة الواحدة فتطور دلالتها وتعدها خصيصة من خصائص اللغة الحية، ويمكن تقسيم المعاني للمفردات اللغوية إلى قسمين رئيسين هما:

١-المعاني المعجمية (الاجتماعية): لا شك أن اللغة بوصفها كائناً اجتماعياً تتفاعل مع الواقع فتتأثر به وتؤثر عليه فالمعنى المعجمي أو الاجتماعي مصطلحان مترادفان، يدلان على معنى الوحدة المعجمية المدون بالمعجم الذي اصطلح عليه افراد الجماعة اللغوية الواحدة، ويعرف بالمعنى المركزي والمعنى الاساسي، وهو الذي تدل عليه الكلمات حال انفرادها وهذا المعنى لا يخضع للضبط ولا للتقعيد كما يخضع المعنى الوظيفي، وإنما هو معنى يحدده العرف العام (الذيباني، ٢٠١٧: ٧٣)، أن المعنى المعجمي لا يتأثر بالمعنى الوظيفي النحوي وإنما ذلك السياق، بل يتأثر بالمعنى الصوتي، فأبدال مكان صوت آخر يؤثر في المعنى المعجمي، مثل إبدال صوت (ق) في قام بصوت (ن) فتصبح (نام)، كما يتأثر بالمعنى الوظيفي الصرفي، فصيغة الفاعل والمفعول من فعل ما، تؤثر في المعنى المعجمي، مثل: كتب، كاتب، مكتوب، فلكل صيغة معنى مختلف يضاف إلى معنى الجذر، بل إن تدوين المعنى المعجمي وشرحه هو الهدف الأول لعلم المعاجم، بوصفه هدفاً

كبيراً من أهداف علم الدلالة، يحدد الدلالات الأصلية لمفردات اللغة، والمعاني الحقيقية والمجازية وغيرها من القضايا اللغوية كالترادف والتضاد، وهو مستودع الدلالات ومنبع السياقات (الكفوى، ١٩٩٨: ٨٤٤).

٢-المعنى السياقي: لقد أولى علماء العربية السياق أهمية كبيرة، فقد ذهب الرازي مثلاً إلى أن "السين والواو والقاف أصل واحد، هو حدود الشيء، يقال: ساقه يسقه سوقاً: ما استبق من الدواب، ويقال: سقت إلى امرأتي صداقها واسقته (الرازي، ١٩٧٩: ١١٧). ويمكن القول إن لكل كلمة معنى معجمياً، يُمثل معناها الحقيقي ومعنى سياقات خاصة وظروف محددة يعيشها المتكلم، فالمعجم قنن المعنى للفهم التقريبي المشترك بين الناس، (وتقنع كل لغة بذلك الفهم التقريبي، ويقنع معها اللغوي عادة بما يشيع بين الناس من دلالات قاصرة، فبضع معجمه ويفسر الفاظاً على قدر فهم جمهور الناس لها)، فللكلمة أكثر من معنى تصريحي وآخر إيمائي نظراً للتداعيات التي يمكن أن تحدثها اثناء الاستعمال، فأي كلمة قد تستدعي قيماً اجتماعية أو ثقافية أو حتى قيم انفعالية تكعس صورة قائلها، فتحدد بعض ملامح الجانب النفسي)، فالنص في كلام المتكلم لا يوجد منفرداً عن بقية أجزاء الكلام ونصوصه، بل هو مساق معها سوقاً، ليؤدي المجموع المعاني التي يريدها المتكلم ، وتتمثل العلاقة بين المدخل المعجمي (المفردة) ومعناها في أشكال ثلاثة:

الأول: دلالة المدخل على معنى واحد وهو المتباين، وهو أكثر اللغة.

الثاني: دلالة أكثر من مدخل على معنى واحد وهو المترادف.

الثالث: دلالة المدخل على أكثر من معنى وهو تعدد المعنى، وهو ما يهمنا هنا، كالاتي:

١-المشترك اللفظي: هو اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة، وليس كل تعدد للمعنى يمكننا أن نحكم عليه بأنه من المشترك اللفظي، بل يشترط فيه أن يدل على كل معنى دلالة حقيقية، وليست مجازية أو منقولة من معنى إلى آخر، مثل الصلاة: تدل دلالة عامة على الدعاء، وبعد الاسلام انتقل معناها من العام إلى الخاص فأصبحت تختص بالعبادة المحددة التي جاء بها الاسلام، ويعرف هذا النوع بالمرتجل.

٢-المجاز

٣-تعدد المعنى من خلال تطور الدلالة

والتطور في هذا المساق مرادف للتغيير، وقد تعددت مظاهر تطور الدلالة، ومن أبرز تلك المظاهر:

أ-انتقال الدلالة....

ب-تخصيص الدلالة أو تعميمها...

ج-رقي الدلالة أو انحطاطها...

في ضوء ما سبق حددت الباحثة الاجراءات والخطوات التي تسير فيها استراتيجية المعاني المتعددة، وهي كالآتي:

أولاً: ما قبل الدرس: وتشمل هذه الخطوة تحديد المعلم كما يلي:-

١-موضوع الدرس

٢-الأهداف الإجرائية للدرس

٣-الزمن اللازم لعرض الدرس

٤-الوسائل التعليمية المستخدمة

٥-مصادر التعلم

٦-استراتيجية التدريس المستخدمة

ثانياً: في أثناء الدرس: وتشمل هذه الخطوة الاجراءات التالية:

١-التمهيد: يبدأ المدرس درسه بتحفيز الطلبة وحثهم على استدعاء واستحضار المعلومات السابقة، ويوجه انتباههم نحو فهم الدرس وما يتضمنه من كلمات ومتلازمات لفظية جديدة، وقد يتخذ التمهيد أحد الاشكال التالية:

-طرح الأسئلة لإثارة الطلبة وتهيئتهم للدخول في موضوع جديد.

-عرض صورة ترتبط بموضوع الدرس، ويطلب من الطلبة ذكر ما تثيره من مفردات لغوية تقع في حصيلتهم اللغوية.

-عرض نصاً قرآنياً أو بيتاً شعرياً يرتبط بمضمون الدرس.

٢-العرض والمعالجة اللغوية

- يشرح المدرس الفكرة العامة للدرس.
- يحدد الكلمات والمفردات اللغوية الجديدة الواردة في الدرس وتقديمها في بطاقات توزع على الطلبة، ثم يقوم المدرس بتناول تلك المفردات اللغوية كما يلي:
- محاولة استنباط مدلول المفردة اللغوية من خلال السياق.
- تحديد نوع المفردة اللغوية من حيث التذكير والتأنيث.
- بيان نوع المفردة اللغوية من حيث الافراد والتثنية والجمع.
- تحديد مرادف الكلمة ومضادها في النص الواردة فيه.
- استعمال المفردة اللغوية في معنيين مختلفين أو أكثر.
- تصنيف المفردات اللغوية الواردة بالنص في مجموعات متشابهة.
- التمييز بين الدلالة الحقيقية والمجازية للمفردات اللغوية الواردة بالنص القرائي.
- توظيف المفردة اللغوية في جملة جديدة يحدد معناها.

ثالثاً: ما بعد الدرس، وشملت هذه الخطوة الاجراءات التالية:

١-التقويم: وهو ما يخص الأهداف الإجرائية المحددة، حيث تترجم الأهداف الإجرائية إلى أسئلة تقويمية تقيس خلالها مدى تحقيق الأهداف.

٢-الأنشطة الإضافية (اللاصفية): وهي النشاطات اللاصفية التي يكلف بها الطلبة لمعرفة مستوى مهاراتهم.

٣-انهاء الدرس: من خلال رسم خريطة فارغة على السبورة تتضمن في أحد فروعها المفردات اللغوية الرئيسة المتضمنة في الدرس ثم يكلف الطلبة بذكر ما يرتبط بها وفق علاقات محددة سواء كانت علاقات (تعريف – تنكير افراد – تثنية – جمع – مدلول – تذكير – تأنيث – أم غير ذلك من العلاقات) ويدون المدرس استجابات الطلبة في الخريطة حتى تكتمل الفراغات، ليتم بعدها تكليف الطلبة باستحضار المعاني المتعددة للمفردات اللغوية التي تعلموها سواء كانت واردة في الدرس أم تم تزويدهم بها.(العازمي، ٢٠٢٤: ٩٩٣-٩٩٦).

ب-إستراتيجية المراقبة الذاتية : إذا كان فهم المفردات اللغوية هدفاً من أهداف التعلم فإن الكفاءة الذاتية للتعلم يجب أن تعطي الاهتمام اللازم لانها تكمن في اعتقاد المتعلم في قدراته على التخطيط، والتنظيم، ومراقبة مستوى تعلمه باستمرار من خلال التقويم الذاتي لأدائه ويجعله منظماً ذاتياً، ومن ثم رفع مستوى الكفاءة الذاتية لديه، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع الفهم القرائي للمتعلم، والانشطة التي يمارسها (الجراح، ٢٠١٠: ٣٣٥).

وذلك لان المراقبة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، وإنما هي تقويم الفرد لذاته، واعتقاده عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ومدى مقدار مقاومته للفشل، والقدرة على ضبط سلوكه غير المرغوب (اليوسف، ٢٠١٣ :٣٢٩).

لذا بات من الضروري البحث عن استراتيجيات حديثة تحاول صياغة المعرفة وإعادة هيكلتها وتنظيمها في ذهن المتعلم ليكون قادراً على استدعائها بشكل اسهل واسرع مع جذب انتباهه والاحتفاظ به اثناء إنجاز المهام والانشطة التعليمية، وكل ذلك يمكن أن يتحقق من خلال تدريبه على التخطيط والتنظيم والمثابرة والتقويم ومراقبة السلوك والاداء والعمل على تعديلهم، ومن ضمن هذه الاستراتيجيات استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية (Loe,2007,643) ، والمراقبة الذاتية هي الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم لزيادة الاداء الاكاديمي للمتعلمين في المهام المكلفين بها من خلال تشجيعهم على مراقبة سلوكهم السلبي داخل حجرات الدراسة (Martel,2009,67).

ويرى مينز وآخرون أن استراتيجية المراقبة الذاتية إحدى استراتيجيات التنظيم الذاتي، والتي تعد أداة فعالة في التقليل من السلوكيات الاكاديمية والسلوكية والاجتماعية غير المرغوبة والتي تصدر من المتعلمين داخل

حجرات الدراسة، كما أنها من الاستراتيجيات الفعالة في دمج التحصيل والفهم والمعرفة أي الانتاج المعرفي مع العاطفي في آن واحد.(Menzies et al, 2009,28).

كما يؤكد شانغ أن استراتيجية المراقبة الذاتية هي إحدى استراتيجيات التنظيم الذاتي، والتي تندرج تحت ما وراء المعرفة، وتسهم بدور كبير وفعال في زيادة التركيز والانتباه لدى المتعلمين وذلك إذا تم تطبيقها على الوجه الأمثل(Shang,2010 :٢٠)، وتلعب المراقبة الذاتية دوراً كبيراً في نجاح المتعلمين على مختلف مستوياتهم التعليمية، فهي تساعد الطلبة على وضع أهداف واقعية الانجاز تساعدهم على التنبؤ بالكيفية التي تؤدي بها المهام التعليمية لتحقيق الاهداف التعليمية المرجوة، ومن ثم تمكنهم من التفوق الدراسي، كما تساعد المتعلمين العاديين في تحسين مستوياتهم التحصيلية، وتصلح أيضاً مع فئة المتعلمين الذين يعانون من مشاكل في الفهم والتحصيل الدراسي والانتباه ولديهم صعوبات التعلم، ومن ثم تعمل على تعديل سلوكياتهم الاجتماعية، وتنمية مستوياتهم التحصيلية المنخفضة (Williamson @ Schell, 2013).

ويرى (Anique) أن المراقبة الذاتية تركز على الجانب التأملي في التعلم وتساعد على التخطيط المنظم واصدار استجابات منظمة، كما تساعد على الانجاز بما يتقارب مع الطاقات التعليمية الكامنة للمتعلمين وخصوصاً من لديهم مشكلات اكاديمية أو سلوكية، كما تساعد أيضاً المتعلمين على زيادة الانتباه وضبط النفس والتحكم في الذات، والتنظيم والتحفيز الذاتي (Anique,Gog,2012:246).

أما مشروع وزارة التربية والتعليم لولاية تينسي في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية سنة ٢٠١٧ الخاص باعداد الطلبة لإدارة سلوكهم في الفصل الدراسي، فقد أكد على ضرورة تدريب الطلبة على كيفية استخدام وتطبيق استراتيجية المراقبة الذاتية داخل الفصول الدراسية لتحقيق العديد من الأهداف التعليمية والاكاديمية والاجتماعية من قبل المتعلمين . (Bell, Magill, Carter,Lane, 2013).

ثالثاً:الفهم القرائي: يُعد الفهم القرائي نشاطاً تفاعلياً يتم من خلاله استدعاء المعلومات المرئية والمعلومات المخزونة في العقل مع إحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات، ويشمل هذا النشاط عمليات تفكير معقدة تجعل العلاقة بين القارئ والكاتب علاقة دائرية، غالباً ما تسفر عن توليد نص جديد، فالقارئ لا يكتفي بالحصول على المعنى بل يضيف إليه معنى لأخر جديد (عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٢٩٢)، وللفهم القرائي أهمية

كبيرة في السيطرة على مهارات اللغة جميعها المتمثلة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وفي إيجاد قارئ لما يدور حوله من مستجدات في الميادين العامة، ومتسلح بمعرفة تحتفظ بها ذاكرته لمدة طويلة (مهدي، ٢٠١٩: ٩٠)، ويعد الغرض الاساس من القراءة، فإذا قرأ الطلاب الكلمات والنصوص ولم يتمكنوا من فهمها فإنهم في الأصل لم يقرؤوا، فهو توظيف لعمليات الفهم والتفكير أثناء القراءة وإزالة اللبس عن المعنى في المفردات الصعبة من خلال السياق (السويفي، ٢٠٢٢: ١٢٣)، وتصر الدكتورة منتسوري على عنصر الفهم في القراءة، بل إنها ترفض أن تعطي اسم القراءة لأي شئ خلاف هذا. وكما أن الكتابة ليست مجرد نقل الحروف والأسطر التي أمام الطفل، كذلك القراءة عبارة عن تفهم الفكرة من الرموز المكتوبة، وتقول منتسوري: إن عنصر الفهم هام في القراءة لأنه بدونه لن يستطيع الطفل أن يضع التشديد في مواطنه المناسبة (عبد العزيز، ١٩٩٩: ٦٧).ويعد فهم النص القرائي أساس عملية القراءة والغاية الرئيسة منها.

رابعاً: علاقة الفهم القرائي بإستراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية: تعد هاتين الاستراتيجيتين بوصفهما نشاطاً تعليمياً ذواتي أهمية كبرى في عملية التعليم ،إذ تساعد المتعلمين في تقويم مجموعة من مهارات الفهم القرائيّ، فمن المهم للمعلم استعمالها لمعرفة احتياجات المتعلمين وقدراتهم، ويفيد منها المتعلمون جميعهم بغض النظر عن مستوى القراءة لديهم من طريق التعاون والمشاركة ومناقشة الخيارات لإكمال النص، بما يجلب لهم الكثير من الفائدة والمتعة والمعرفة، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم.

ثانياً : دراسات سابقة : لم تتوافر دراسة سابقة على حد علم الباحثة لإستراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية بالفهم القرائي.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

تستعرض الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي قامت بها لتحقيق أهدأف البحث من حيث مجتمع البحث وعينته، واختيار التصميم التجريبي المناسب مع ذكر الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات .

أولاً: منهج البحث: استعملت الباحثة منهج (البحث التجريبي) في دراستها الحالية ،المتمثل بالتعرف على (اثر استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط) كونها من

أدق البحوث علمية إذ يمكن ان تستعمل الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ويكون هذا النوع من أكثر الأساليب صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية.

ثانياً: التصميم التجريبي: اختارت فيه الباحثة المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، ذات الاختبار القبلي والبعدي ويعتمد على ثلاث مجموعات متكافئة لملاءمته هدف البحث، ولهذا اختارت الباحثة ثلاث مجموعات، اذ تدرس المجموعة التجريبية الاولى على وفق استراتيجية المعاني المتعددة والمجموعة التجريبية الثانية تدرس على وفق المراقبة الذاتية والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. ويضم هذا التصميم اختباراً تحصيلياً يطبق عند انتهاء التجربة للفهم القرائي وجدول(١) يوضح ذلك.

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار		المتغير التابع
التجريبية الاولى	استراتيجية المعاني المتعددة	قبلي	بعدي	الفهم القرائي
التجريبية الثانية	المراقبة الذاتية	قبلي	بعدي	
الضابطة	التقليدية	قبلي	بعدي	

ثالثاً: مجتمع البحث: تم تحديد مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الثاني المتوسط من المدارس الثانوية والمتوسطة النهارية للبنات في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة.

عينة البحث: اختارت الباحثة بنحو قصدي (متوسطة أم موسى للبنات) التي تضم ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط، وتم اختيار ثلاث مجموعات من الطالبات عددهن (٩٠) طالبة توزعت على مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة لكل منها (٣٠) طالبة وقد خضعت المجموعة التجريبية الاولى (لاستراتيجية المعاني المتعددة) والمجموعة التجريبية الثانية خضعت (لاستراتيجية المراقبة الذاتية) أما المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية خلال الفصل الدراسي الثاني والمجموعات الثلاث في نفس العمر ومستوى الذكاء حيث استعملت الباحثة اختبار رافن للذكاء والجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الذكاء

لطالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٣٠	٤٠،٩١	٧،٥٥
التجريبية الثانية	٣٠	٤٠,٤٤	٧،٢٨
الضابطة	٣٠	٤١,٨١	٨،٦٢

وباستعمال تحليل التباين لمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات، يتبين ان الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢، ٨٧). مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير وكما موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) نتائج تحليل التباين لمتغير (اختبار الذكاء) لطالبات المجموعات الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠،٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٨،٦٩٠	٢	١٤،٣٤٤	٠،٢٣٤	٣،٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	٥٣٤٢،٠٣٠	٨٧	١٦،٤٠٣			
الكلي	٥٣٧٠,٧٢٠	٨٩	–			

– تكافؤ العمر الزمني

تراوحت أعمار أفراد العينة بين (١٤-١٦) سنة وكان الوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة يساوي (١٤) ولمعرفة دلالة الفرق بين أعمار ألعينه استخدم تحليل التباين الأحادي وتبين إن القيمة المحسوبة تساوي(١,١٤) درجة وهي اقل من القيمة الجدولية والتي تساوي (٣,٣٥) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على إن الفرق غير دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث في متغير العمر والجدول(٤) يوضح ذلك .

الجدول(٤)

القيم الإحصائية لتحليل تباين الأحادي لمتغير العمر لمجموعات البحث الثلاثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقرير التباين	الفائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية		
بين المجموعات	٠.١٦	٢	٠,٠٨	١,١٤	٣,٣٥	٠,٠٥	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	٦	٨٧	٠,٠٧				
المجموع	٦.١٦	٨٩					

- المستوى التعليمي للأب :-

للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير المستوى التعليمي لآباء أفراد المجموعات قامت الباحثة بترتيب مستوى التحصيل من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى وكما يلي:-

(ابتدائية ، ثانوية ، بكالوريوس) وبعد استخدام مربع كأي لمعرفة دلالة الفرق تبين إن قيمة مربع كآي المحسوبة تساوي(٧.٨١) وهي اقل من الجدولية (٢٠,٠٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على إن الفرق غير دال إحصائيا في هذا المتغير بين المجموعات الثلاث الجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥) **مربع كآي لمتغير المستوى التعليمي للأب لمجموعات البحث الثلاث**

المجموعة	ابتدائية	ثانوية	بكلوريوس	المجموع	قيمة K المحسوبة	قيمة K االجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
التجريبية الأولى	٩	١٠	١١	٣٠	٧,٨١	٢٠.٠٩	غير دالة
التجريبية الثانية	٨	١٢	١٠	٣٠			
الضابطة	٩	١٠	١١	٣٠			
المجموع	٢٦	٣٢	٣٢	٩٠			

– المستوى التعليمي للأم :–

للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث في متغير المستوى التعليمي للأم قامت الباحثة بترتيب المستوى التعليمي إلى مستويات وكما يأتي :– (ابتدائية ، ثانوية ، بكالوريوس)

وبعد استخدام مربع كأي لمعرفة الفرق تبين إن قيمة مربع كأي المحسوبة تساوي(٨,٠١) وهي اقل من القمة الجدولية التي تساوي(٢٠,٠٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على إن الفرق غير دال إحصائياً في هذا المتغير بين المجموعات الثلاث الجدول(٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦) مربع كآي لمتغير المستوى التعليمي للأم لمجموعات البحث الثلاث

المجموعة	ابتدائية	ثانوية	بكلوريوس	المجموع	قيمة K المحسوبة	قيمة K االجدولية	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
التجريبية الأولى	٧	١١	١٢	٣٠	٨,٠١	٢٠.٠٩	غير دالة
التجريبية الثانية	٩	١٠	١١	٣٠			
الضابطة	١٠	٩	١١	٣٠			
المجموع	٢٦	٣٠	٣٤	٩٠			

– تكافؤ الاختبار القبلي للفهم القرائي:

تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بعد ان تم أعداده على عينة الدراسة والتي حددت بطالبات المتوسطة (مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبية)، وتبين ان الفروق لم تكن ذات دلالة عند مستوى(٠,٠٥)، لان القيمة التائية

المحسوبة(١,٨٨) وهي اقل من الجدولية(٣,٣٥) وبدرجة حرية (٨٧)، وهذا يدل على ان المجموعات الثلاث متكافئة في الاختبار القبلي للفهم القرائي كما موضح في جدول (٧).

جدول(٧) القيم الإحصائية لتحليل تباين الأحادي في الاختبار القبلي للفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ج	تقرير التباين	الفائية المحسوبة	الفائية الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
بين المجموعات	٠,٣١	٢	٠,١٥	١,٨٨	٣,٣٥	٠,٠٥	غير دال إحصائياً
داخل المجموعات	٧	٨٧	٠,٠٨				
المجموع	٧,٣١	٨٩					

رابعا – اختبار الفهم القرائي(القبلي):

بعد أن حددت الباحثة الموضوعات للمادة العلمية التي سيتم تدريسها أثناء فترة التجربة واعدت الخطط التدريسية لها وبعد الاطلاع على الأدب النظري والاعتماد على عدد من الدراسات السابقة أجرت الباحثة اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من ١٦ فقرة اختيار من متعدد وتم وضع الاختبار وفق تطبيق بلوم ومراعاة جوانب (تذكر ، الفهم ، تطبيق) كما تم تخصيص درجة لكل إجابة أنموذجية عن جميع فقرات الاختبار وبالتالي كانت الدرجة العليا للاختبار هي ١٦ والدرجة الدنيا صفر وتم استبعاد الطالبات الراسبات الذي حصلن على أقل من (٨) درجة في الاختبار.

– الصدق الظاهري للاختبار:

وهو المظهر العام للاختبار من حيث نوع الفقرات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها فضلاً عن تعليمات الاختبار ودقتها ودرجة وضوحها. (الامام واخرون،١٩٩٠ : ١٣٠) . وقد توصلت الباحثة إلى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من اعضاء الهيئة التدريسية ذوي الخبرة للتأكد

من صياغته اللغوية ومدى وضوح عبارته وعدم غموضها ومدى سلامتها وقد أخذت الباحثة بملاحظات السادة المحكمين .

- تحديد زمن الاختبار

تم تطبيقه على عينة استطلاعية من (١٠) طالبات من الصف الثاني متوسط من خارج عينة الدراسة وتم حساب الزمن المناسب للاختبار من خلال قسمة مجموع زمن الاجابة للسؤال لكل طالبة على العدد الكلي وبالتالي كان متوسط زمن الاجابة على الاختبار هو ٢٠ دقيقة .

خامسا : الخصائص السايكومترية للاختبار

- صعوبة فقرات الاختبار : تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وقد اظهرت النتائج بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال تطبيق المعادلة الخاصة بها وجدت الباحثة أنها كانت تنحصر بين (٠,٣١_٠,٦٠) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة إذ يرى (Bloom) أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا انحسرت معاملات صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠). (Bloom,1971:168).

١- القوة التميزية

وهدف هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة، فتم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وتراوحت بين (٠,٢٩ -٠,٤٧) واظهرت جميعها مميزة كون أن الدرجة التي يزيد تمييزها عن(٠,٢٠) تكون مميزة (Eble,1972,392).

٢- صدق الاتساق

وقد لجأت الباحثة للتحقق من صدق فقرات المقياس الى قياس علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، اذ يعد مؤشراً لصدق الفقرة واتساقها مع المقياس ككل . واظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعا موجبة دالة احصائيا. والجدول (٨) يوضح ذلك

الجدول (٨) يبين قيم معامل بيرسون لعلاقه درجه الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
الاول	٠،٤٦	الخامس	٠،٥٨	التاسع	٠،٥٦	الثالث عشر	٠،٤٨
الثاني	٠،٤٢	السادس	٠،٧٦	العاشر	٠،٧٣	الرابع عشر	٠،٧٤
الثالث	٠،٤٤	السابع	٠،٦٩	الحادي عشر	٠،٥٢	الخامس عشر	٠،٣٩
الرابع	٠،٣٦	الثامن	٠،٧٢	الثاني عشر	٠،٦٤	السادس عشر	٠،٥١

٣ – الثبات لاختبار التحصيلي للفهم القرائي أستعملت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ :

طبقت معادلة الفا كرونباك على درجات الطلبة، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٧٧)

ب– تحديد المادة الدراسية:

وحدت الباحثة المادة الدراسية للتجربة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة وكان عدد موضوعات المنهج الدراسي وفق منهج الصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي(٢٠٢٣/٢٠٢٤) ، وقد حددت الباحثة الموضوعات بعد أن استشارت عدداً من مدرسي مادة اللغة العربية والاطلاع على خططهم اليومية والسنوية وملاحظاتهم في عدد الموضوعات التي يمكن أن تدرس خلال مدة التجربة والجدول(٩) يبين ذلك.

الجدول(٩) الموضوعات التي شملتها التجربة وأرقام الصفحات بحسب تسلسلها في الكتاب

الموضوعات	أرقام الصفحات
عذوبة الامل	٨١-٨٢
جمال بلادي	٩٤-٩٥
نور محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)	١٠٧-١٠٨
المنطق السليم	١٢٢-١٢٣

ز – مدة التجربة: ويقصد بها الفترة الزمنية التي تحدث فيها التجربة، وكانت مدة التجربة واحدة لطالبات مجموعات البحث إذ بدأت التجربة يوم الأحد بتأريخ ٢٠٢٤/٢/٢٥ وانتهت الأثنين بتاريخ ٢٠٢٤/٤/١٥.

سادساً: إعداد الخطط التدريسية:

لابدّ لكل عملية تدريسية من تخطيط مسبق للدرس ولا يمكن أن تسير بنجاح إلا بذلك، فقد اعدت الباحثة الخطط التدريسية الملائمة لموضوعات التجربة المقرر تدريسها في ضوء المتغيرات المستقلة ومحتوى كتاب المطالعة فكانت الخطة الأولى متضمنة (استراتيجية المعاني المتعددة) على المجموعة التجريبية الاولى، والخطة الثانية متضمنة (أستراتيجية المراقبة الذاتية) على المجموعة التجريبية الثانية والخطة الثالثة متضمنة الأسلوب التقليدي في تدريس المطالعة لطالبات المجموعة الضابطة.

سابعاً– تطبيق التجربة: أجرت الباحثة تطبيقاً للتجربة على طالبات مجموعات البحث التجريبيتين والضابطة وبتدريس حصة واحدة أسبوعياً لكل مجموعة واستمر التدريس من ٢٠٢٤/٢/٢٥ وانتهت بتاريخ ٢٠٢٤/٤/١٥ . وبعد الانتهاء من تطبيق التجربة قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث (أختبار الفهم القرائي–البعدي) على أفراد مجموعات البحث التجريبيتين والضابطة في وقت واحد لغرض قياس الفهم القرائي.

ثامناً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة برنامج SPSS

الفصل الرابع : – عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة ، وتفسيرها .

أولاً: عرض نتائج التحصيل

كانت نتائج الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعات الثلاث وحساب متوسط درجات عينة البحث والانحراف المعياري لكل مجموعة، وكما موضح في الجدول الآتي: (١)

جدول (١) المتوسط الحسابي لكل مجموعة وانحرافها المعياري في الاختبار التحصيلي البعدي لمادة الفهم القرائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	١٢,١٣	٤,٧١
التجريبية الثانية	٣٠	١٥,١٠	٤,٩٩
الضابطة	٣٠	٧,٥٧	٥,٥٩

وباستعمال تحليل التباين الأحادي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢, ٨٧)، ظهرت النتائج وكما موضحة في الجدول (٢) أدناه.

جدول(٢) نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٦٤,٠٧٠	٢	٤٣٢,٠٣٠	١٦,٥٦٠	٣,٠٧	دالة
داخل المجموعات	٢٢٦٩,٥٣٠	٨٧	٢٦,٠٩٠			
الكلي	٣١٣٣,٦٠٠	٨٩				

يتضح من الجدول(٢) أن القيمة الفائية المحسوبة البالغة (١٦,٥٦٠) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٧,٢) وفيه دلالة واضحة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي، وهي فروق حقيقية وليست عشوائية، ولاختبار معنوية هذه الفروق وتحديد اتجاهها وبيان الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث، استعملت الباحثة طريقة شيفيه، يوضحها الجدول الآتي: (٣).

جدول (٣) اختبار شيفيه البعدي للمقارنات الثنائية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	قيم الفرق بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
التجريبية الأولى	٣٠	١٢,١٣	٢،٩٧	٣،٣١	دالة لصالح التجريبية الثانية
التجريبية الثانية	٣٠	١٥,١٠			
التجريبي الأولى	٣٠	١٢,١٣	٤،٥٧	٣،٣١	دالة لصالح التجريبية الاولى
الضابطة	٣٠	٧,٥٧			
التجريبي الثانية	٣٠	١٥,١٠	٧،٥٣	٣،٣١	دالة لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	٣٠	٧,٥٧			

ويتضح من الجدول (٣) ما يأتي :-

١- المقارنة الأولى :(المجموعة التجريبية الاولى و المجموعة التجريبية الثانية) يظهر ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استعملت معهن الباحثة المعاني المتعددة بلغ (١٢,١٣) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استعملت معهن الباحثة المراقبة الذاتية بلغ (١٥,١٠) وباستعمال اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين ان الفرق دال احصائياً ، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية.

٢- المقارنة الثانية :(المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة)

ظهر ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي استعملت معهن الباحثة المعاني المتعددة بلغ (١٢,١٣) ، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي استعملت الباحثة معهن الطريقة التقليدية بلغ (٧,٥٧) ، وباستعمال اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين ان الفرق دال احصائياً ، لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى .

٣- المقارنة الثالثة :(المجموعة التجريبي الثانية و المجموعة الضابطة)

تبين ان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعملت معهن الباحثة أسلوب المراقبة الذاتية بلغ (١٥,١٠) وان متوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي استعملت معهن الباحثة الطريقة التقليدية بلغ (٧,٥٧) وباستعمال اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين ان الفرق دال احصائياً ، لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

ثانياً : عرض نتائج :

بعد ان وقفت الباحثة على إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات الاختبار الفهم القرائي بعد إعادة تطبيقيه في نهاية التجربة ، أظهرت النتائج ان متوسطات درجات عينة البحث ، كانت المجموعة التجريبية الأولى (٩،٢٧) وللمجموعة الثانية (١١,٦٠) وللمجموعة الضابطة (٥,٣٠) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) المتوسطات الحسابية لكل مجموعة وانحرافها المعياري في اختبار

الفهم القرائي لمادة المطالعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى	٣٠	٩،٢٧	٤,٩٢٠
التجريبية الثانية	٣٠	١١,٦٠	٦،٤٥٢
الضابطة	٣٠	٥,٣٠	٦،١٣٢

ويتبين لنا من الجدول (٤) ان المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لأثر المتغير المستقل المراقبة الذاتية جاءت بالمرتبة الأولى في حين جاءت المجموعة التجريبية الاولى التي تعرضت لأثر المتغير المستقل المعاني المتعددة بالمرتبة الثانية واخيراً جاءت المجموعة الضابطة بالمرتبة الثالثة. ويوضح نتائج متوسط درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي ولاختبار معنوية الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات الطالبات مجموعات البحث الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الاحادي ، والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) نتائج تحليل التباين لدرجات الطالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٦٠٨،٦٩٠	٢	٣٠٤،٣٤٠	٨،٨٣٠	٣،٠٧	دالة
داخل المجموعات	٢٩٩٩،٣٧٠	٨٧	٣٤،٤٨٠			
الكلي	٣٦٠٨،٠٦٠	٨٩				

ولأجل إظهار دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث ، اعتمدت الباحثة اختبار شيفيه (Sheffe) للمقارنة بين درجات استبقاء كل مجموعتين من المجموعات الثلاث ، والجدول (٦).

الجدول (٦)اختبار شيفيه للمقارنة بين درجات الفهم القرائي كل مجموعتين

من مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	قيم الفرق بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة (٠،٠٥)
التجريبية الأولى	٣٠	٩،٢٧	٢،٣٣	٣،٨٠٥	دالة لصالح التجريبية الثانية
التجريبية الثانية	٣٠	١١،٦٠			
التجريبي الأولى	٣٠	٩،٢٧	٣،٩٧	٣،٨٠٥	دالة لصالح التجريبية الاولى
الضابطة	٣٠	٥،٣٠			
التجريبي الثانية	٣٠	١١،٦٠	٦،٣٠	٣،٨٠٥	دالة لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	٣٠	٥،٣٠			

ويتضح من الجدول (٦) ما يأتي :-

١- المقارنة الأولى :(المجموعة التجريبية الاولى و المجموعة التجريبية الثانية) أظهرت الدراسة أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استعملت معهن الباحثة أسلوب المعاني المتعددة بلغ (٩،٢٧) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استعملت معهن الباحثة المراقبة الذاتية بلغ (١١،٦٠) وباعتماد اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين ان الفرق دال احصائياً ، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية .

٢- المقارنة الثانية :(المجموعة التجريبية الاولى و المجموعة الضابطة)

أظهرت الدراسة أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي استعملت معهن الباحثة المعاني المتعددة بلغ (٩،٢٧) ، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي استعملت الباحثة معهن الطريقة التقليدية بلغ (٥،٣٠) ، وباعتماد اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين أن الفرق دال احصائياً ، لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى .

٣- المقارنة الثالثة :(المجموعة التجريبي الثانية و المجموعة الضابطة) أظهرت الدراسة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية اللائي استعملت معهن الباحثة المراقبة الذاتية بلغ (١١،٦٠) وان متوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي استعملت معهن الباحثة الطريقة التقليدية بلغ (٥،٣٠) وباعتماد اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين ان الفرق دال احصائياً ، لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

ثالثاً . تفسير النتائـــج : -

أ-. تفسير النتائج المتعلقة بأداء طالبات مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي في المطالعة :

بعد الوقوف على نتائج الدراسة ظهر للباحثة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست المراقبة الذاتية على المجموعة التجريبية الاولى التي درست المعاني المتعددة على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى على طالبات المجموعة الضابطة وبذلك يظهر تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة، وقد يعود ذلك لأحد الأسباب الآتية :

١ – إن اعتماد استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية جعل الطالبات محور العملية التعليمة ويمكنهن التفاعل والتركيز والانتباه وتساعدهن في تحسين الفهم القرائي من خلال المشاركة الفاعلة في الدرس، أذ أن استرارتيجية المعاني المتعدد مكنت الطالبات من التفاعل مع النصوص المقرؤة وتنمية مهارات الفهم كما اسهمت أستراتيجية المراقبة الذاتية على قدرة الطالبات على التنبؤ التي تؤدي المهام التعليمية والتفوق الدراسي

وتنمية قدرات الطالبات في الفهم القرائي وتحسينها بشكل الافضل وخلق جو مفعم بالحماس والاندفاع نحو التعلم.

٢ – أدى اختيار استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية في تدريس مادة المطالعة إلى زيادة خبرات الطالبات من خلال تدريبهن على التحديد الدقيق لدلالات الالفاظ من خلال السياق اللغوي، مما أدى بدوره إلى زيادة تحصيلهن في المادة العلمية .

٣ – لقد عزز اعتماد استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية المشاركة الفاعلة والمحادثة وتبادل الاراء والافكار والتكيف في غرفة الصف وجعلهم أكثر انتباة وخلق علاقة أجتماعية ايجابية وتفاعلية بينهن ، وقد أظهرت هذه الاستراجيتين المستعلمة في التجربة لها دور وفائدة للطالبات ذوات القدرات المنخفضة والمتوسطة بشكل خاص .

ب – الاستنتاجـــات : –

١ – إن اعتماد (استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية) له فاعلية واضحة وأثر ايجابي في عملية تدريس مادة المطالعة لطالبات الصف الثاني متوسط وقد أسهمت في التفوق ورفع مستوى الفهم القرائي لهن أكثر من الطريقة التقليدية .

٢ – إن اعتماد هاتين الاستراتيجيتين بوصفه اسلوباً في التدريس يحفز الطالبات ويجعلهن أكثر انتباه ونشاط وتفاعل طوال وقت الدرس كما جعلهن أكثر تركيزاً ومتابعة وتذكر مما دفعهن الى المثابرة والتكيف الدراسي .

٣ – هذه الطريقة في التدريس تكسب الطالبات القدرة على التعاون ويشعرهن بالالفة ويعزز روح الجماعة والتوافق في العلاقات الاجتماعية بين افراد المجموعات وساعد على إبقاء المعلومات في ذهن الطالبات لفترة اطول وشجع الطالبات على تجاوز الملل والرتابة في الطريقة التقليدية ووسع قدراتهن العقلية .

ج – التوصيـــات : –في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى الآتي :

١ . توصي الباحثة باستعمال المدرسين والمدرسات الاستراتيجيات الحديثة في التدريس من أجل تطوير الطلبة وتنمية شخصياتهم وتنمية قدراتهم وتحقيق التفوق الدراسي وخلق جو مفعم بالحماس والاندفاع نحو التعلم.

٢ . إيلاء وزارة التربية أهمية خاصة لإقامة دورات تدريبية لتطوير مدرسي اللغة العربية، بهدف اطلاعهم على الطرائق الحديثة في التدريس والتاكيد على تطبيقها ومنها (استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية) للافادة منها في تحسين مستوى الطلبة في الفهم القرائي .

٣ . ضرورة قيام المؤسسة التربوي باعداد كراس يحتوي على استراتيجيات للتدريس الحديثة وتوزيعها على المعلمين والمدرسين للافادة منها في تطوير مهاراتهم وتطبيقها في المجال التعليمي، فضلا عن ضرورة اطلاعهم ومواكبتهم للاستراتيجيات والنماذج الحديثة في التدريس .

المقتـرحـــات : –في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١ – دراسة مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية أخرى مثل الاعدادية.

٢ – دراسة تتناول استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية في التحصيل لموضوعات أخرى كمادة الأدب أوالتعبير وغيرها في اللغة العربية .

٣ – دراسة مقارنة لأثر (استراتيجيتي المعاني المتعددة والمراقبة الذاتية) واستراتيجية اخرى كالتدريس التبادلي اوغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر العربية

إبراهيم، مجدي .(2009) .*معجم المصطلحات والمفاهيم* .عالم الكتب.

ابن جني، عثمان .(1913) .*الخصائص* (م. ع. النجار، محقق؛ الطبعة الثانية). دار الهدى.

ابن منظور، محمد .(1999) .*لسان العرب* .دار إحياء التراث العربي.

أبو شوشة، عبد الحليم محمود. (٢٠١٧). المشترك اللفظي وتعدد المعنى: قراءة جديدة في التراث اللغوي في ضوء اللسانيات المعاصرة. في *أبحاث المؤتمر الدولي الأول: قراءة التراث العربي والإسلامي بين الماضي والحاضر* (المجلد ١).

أبو مغلي، سميح .(1999) .*الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية* .دار مجدلاوي.

الإمام، مصطفى محمود، عبد الرحمن، أنوار حسين، والعجيلي، صباح حسين .(1990) .*التقويم والقياس* .دار الحكمة.

امبوسعيدي، عبدالله بن خميس، والحوسنية، هدى بنت علي .(2016) .*استراتيجيات التعلم النشط* (الطبعة الثانية). دار المسيرة.

البصيص، حاتم حسين .(2011) .*تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم* .الهيئة العامة السورية للكتاب.

الجراح، عبد الناصر. (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ .(4)

حلمي، أحلام عباس إبراهيم .(2005) .*مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات*.

الحيلة، محمد محمود .(2002) .*تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير* .دار المسيرة.

الخطيب، محمد إبراهيم .(2009) .*مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساس* (الطبعة الأولى). دار الوراق.

داخل، سماء تركي، محسن، مرتضى، وخليل، خالد .(2021) .*القراءة بوصفها مشروعاً إبداعياً: رؤية تربوية تطبيقية* .مؤسسة دار الصادق الثقافية.

الخطيب، محمد إبراهيم .(2009) .*مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساس* (الطبعة الأولى). دار الوراق.

داخل، سماء تركي، محسن، مرتضى، وخليل، خالد .(2021) .*القراءة بوصفها مشروعاً إبداعياً: رؤية تربوية تطبيقية* .مؤسسة دار الصادق الثقافية.

الذيباني، عبدة بنت سعدى. (٢٠١٧). تفسير المعجم بين التجريد والسياق .*حولية كلية اللغة العربية بالزقازيق*، (٣٧).

الرازي، ابن فارس بن زكريا القزويني .(1979) .*معجم مقاييس اللغة* (المجلد ٤). دار الفكر.

زاير، سعد علي، وداخل، سماء تركي .(2016) .*المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق* .الدار المنهجية.

السامرائي، هيفاء حميد حسين .(2004) .*قياس مقروئية كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق*. كلية التربية، جامعة بغداد.

السبومي، حسين محمد علي. (٢٠١٥). السياق ودوره في شرح المداخل المعجمية: المعاجم الطلابية نموذجاً .*مجلة جامعة المدينة العالمية*، (٣).

سلمان، ساجدة داود .(2005) .*تقويم مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في محافظة بغداد*. كلية التربية، جامعة بغداد.

السّويفي، وائل صلاح .(2022) .*مهارات القراءة والكتابة للطفولة المبكرة: إطار تنظيري وتطبيق عملي* .دار الكتب المصرية.

الطحان، مصطفى محمد .(2009) .*التربية ودورها في تشكيل السلوك* .دار المعرفة.

العازمي، غدير ارشيد سيف. (٢٠٢٤). استخدام استراتيجية المعاني المتعددة لتحسين مهارات الفهم للمفردات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالكويت. *مجلة كلية التربية (جامعة المنصورة)*، (١٢٥).

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). استراتيجية فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. دار المسيرة.

عبد الحميد، هبة محمد. (2006). *أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية*. دار صفاء.

عبد القادر، حامد. (1961). *المنهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس* (الطبعة الثانية، الجزء ٢). مطبعة النهضة المصرية.

قرني، زبيدة محمد. (2013). *استراتيجيات التعلم النشط*. دار المسيرة.

الكفوي، أبو البقاء أيوب. (1998). *الكليات*. مؤسسة الرسالة.

كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية. (٢٠١٥، ١٢–١٣ نيسان). *التربية والتعليم بناء الإنسان المعاصر* [وقائع مؤتمر]. المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العراق.

مصطفى، فهيم. (1994). *الطفل والقراءة* (الطبعة الأولى). الدار المصرية اللبنانية.

ملحم، سامي محمد. (2006). *سيكولوجيا التعليم*. دار الشروق.

مهدي، علي فاضل. (2019). *الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق* (الطبعة الأولى). مكتب اليمامة.

وزارة التربية. (2010). *نظام المدارس الثانوية* (رقم ٢). مطبعة وزارة التربية.

اليوسف، رامي محمود. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ١ (1).

ثانياً: المصادر الأجنبية

Anique, B., & Gog, T. (2012). Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the classroom. *Learning and Instruction, 22*, 245-252.

Bell, L., Magill, L., & Carter, E. K. (2013). *Self-monitoring: Equipping students to manage their own behavior in the classroom*. The Technical Assistance Project. http://vko.Mc.vanderbilt.edu.

Bloom, B. S., et al. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

Loe, I., & Feldman, H. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(6), 643-654. http://jpepsy.oxfordjournals.org

Martel, H. (2009). *Effective strategies for general and special education teachers*. http://commons.emich.edu

Menzis, H., Lane, K., & Lee, J. (2009). Self-monitoring strategies for use in the classroom: A promising practice to support productive behavior for students with emotional or behavioral disorders. *Beyond Behavior, 31*(4), 27-35.