مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية فهم المقروء بمستوييه الناقد والابداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة سوهاج

د. خالد أحمد عبد العال إبراهيم

مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية – جامعة سوهاج

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية فهم المقروء بمستوييه الناقد والابداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة سوهاج، وتحديد ما إذا كانت فعالية البرنامج تختلف باختلاف النوع والتفاعل بين طريقة التعليم والنوع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار يقيس قدرة الطلاب على فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي، وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته. كما تم بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ماوراء الذاكرة، شمل أبعاد لتدريب ما وراء الذاكرة هي: بعد التدريب الصريح لما وراء الذاكرة وبعد التدريب الضمني لما وراء الذاكرة، وبعد عدم التدخل، وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته. وقد تم تقديم البرنامج التدريبي خلال (٣٠) جلسة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة سوهاج، تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٦) سنة، حيث تم اختيار مدرسة ذكور وأخرى للإناث بالطريقة العشوائية البسيطة. أشارت نتائج التحليل أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في فهم المقروء بالمستوى النّاقد أعلى من المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في المستوى نفسه، و أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية في فهم المقروء بالمستوى الابداعي أعلى من المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في المستوى نفسه. وكشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدّد أن متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في فهم المقروء بالمستوى النّاقد والابداعي أعلى منه في المجموعة الضابطة في المستوى نفسه. ويظهر من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع وإلى التفاعل بين طريقة التعليم والنوع، لا في مستوى فهم المقروء

بالمستوى الناقد، ولا في فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ. ويوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث تهدف إلى تصميم برامج تعليمية معتمدة على برامج عالمية؛ من أجل تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعيّ.

The Effectiveness of Meta-Memory Strategies based training Program on the Development of Critical and Creative Reading Comprehension for First Year Secondary School Students at Sohag Governorate

Khaled Ahmed Abdel Aal Ibrahim

Abstract

The present study aimed at (1) investigating the effectiveness of meta-memory strategies based training program on developing critical and creative reading comprehension of first year secondary school students at Sohag governorate, and (2) determining whether the effectiveness of the training program is affected by gender and the type of interaction between teaching method and gender. To achieve the objectives of the study, a test to measure the students' critical and creative reading comprehension and a training program based on the meta-memory strategies were designed and validated. The training program includes three aspects: direct instruction of meta-memory strategies, implicit practice and non-intervention. The training program was presented throughout thirty sessions. One hundred male and female tenth grade students from Sohag governorate participated in the study. They were randomly chosen from two schools and their age ranged from 15 to 16 years. Results of the study indicated that the mean scores of the experimental group was higher than that of the control group in both critical and creative reading comprehension. In addition, results of binary variance analysis revealed that the mean scores of males in the experimental group was higher compared to the males in the control group. No statistical differences, due to gender or

the type of interaction between the teaching method and gender, were found in students' critical and creative reading comprehension. Based on the results, further studies are recommended to design educational programs based on recent innovations to support the development of critical and creative reading comprehension.

مقدمة الدراسة :

الذاكرة هي المكان الذي يحتفظ فيه الأفراد بخبراتهم السابقة ليتم استرجاعها عند الحاجة ؛ لذلك انصب اهتمام علماء النفس على دراسة الذاكرة، التي تمثل انعكاساً لما يتعلّمه الفرد خلال مراحل حياته. وفي ضوء التطور الذي يشهده العالم، وتعقد متطلبات الحياة واختلاف المهمات التي يتعلمها الطلبة، تبدو الحاجة ملحة لتنمية استراتيجيات مختلفة لدى الطلبة لاكتساب المهارات المختلفة التي تساعدهم على فهم النصوص بشكل أفضل. ولا يقصد هنا الفهم السطحي أو القراءة التي لا تتعدّى فكّ الرّموز، وتحويلها إلى أصوات منطوقة، إنّما المقصود القراءة بمستوياتها العليا ؛ أي القراءة النّاقدة والإبداعيّة ، اللتان يحتاجهما كلّ قارئ يريد أن يجتاز قراءة السطور إلى قراءة ما بين السطور؛ ليميّز الغثّ من السّمين فيما يقرأ، ويتعرّف على ميول الكاتب واتّجاهاته وأهدافه غير المصرّح بها، ويستفيد من المقروء في الحياة العمليّة وفي حلّ المشكلات، ويصل في نهاية المطاف إلى فهم خاصّ به نتيجة لتفاعل حقيقيّ بين المادّة المقروءة وخبراته.

مشكلة الدراسة :

وبما أن ما وراء الذاكرة يعد من العمليات الرئيسة التي يجب أن يركز عليها المدرس ويسعى إلى تنميتها ودعمها، لتمكن الطالب من مواجهة التحديات والمشكلات المحيطة به وتنمية قدرته على التكيف مع التغيرات المتلاحقة، وعلى الرغم من وجود العديد من البرامج التي تقدم للطلاب في البيئات الأجنبية والعربية، إلا أنه لا توجد دراسات علمية كافية – في حدود إطلاع الباحث– تتناول برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية فهم المقروء بالمستوين الناقد والابداعي بشكل متكامل وشمولي. وعليه، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسّطيّ أداء طلبة الصف الأول الثانوي في اختبار فهم المقروء بمستوييه (الناقد، والإبداعي) يعزى إلى (البرنامج التدريبي/ الطريقة العاديّة)؟

٢- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسّطي أداء طلبة الصف الأول الثانوي في اختبار فهم المقروء بمستوييه (الناقد، والإبداعي) يعزى إلى النوع (طلاب/ طالبات)؟

٣- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسّطات أداء طلبة الصف الأول الثانوي في اختبار فهم المقروء بمستوييه (الناقد، والإبداعي) يعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والنوع ؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية فهم المقروء بمستوييه الناقد والابداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة سوهاج

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في مجال التعلّم، حيث يمكن تنمية الوعي لدى المعلمين بالاستراتيجيات التي من شأنها أن تساعد الطلبة في تنمية فهم المقروء، تتمثّل في حثّهم على استخدام استراتيجيات معينة، تسهل عليهم تنظيم المعلومات اللازمة للتعلّم. وعندما يستخدم المتعلم إحدى استراتيجيات ماوراء الذاكرة، فإنه يعمل على مساعدة الفرد على سهولة اكتشاف البنود ذات الارتباطات الضعيفة وتجميعها. وبناءً على ما سبق، فإنه من الضروري أن يكون المتعلّم واعياً بأهمية استراتيجيات ما وراء الذاكرة المستخدمة، وإن المتعلّم الذي يعرف الكثير عن آلية حفظ المعلومات وكيف يستذكرها ومتى يستذكرها يمكن أن يكون أكثر استخداماً لها. وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها العملية من خلال اعتمادها على برنامج لتطوير مهارات فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعيّ. وانسجامها مع توجهات التربويين التي تنادي بأن تكون المحتويات التعليميّة مناسبة لتنمية مهارات القراءة بمستوياتها العليا. كما أنها تلقي الضوء على أهمية فهم المقروء بالمستويين النّاقد والإبداعيّ في تنمية القراءة. وتشجيعها للباحثين الآخرين على تصميم برامج تعليميّة معتمّدة على برامج عالميّة؛ لتنمية مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة. والتعرف على أهمية استراتيجيات ما وراء الذاكرة وأبعاده المختلفة التي جعلت منه عملية تفاعلية ممتعة لكل من المعلم والمتعلم. إضافة إلى أنها تقدم دليل تطبيقي إجرائي يوضح كيفية توظيف بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة. كما تبرز أهمية الدراسة للمجتمع من خلال أهمية المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة- وهم طلبة الصف الأول الثانوى- وحساسية المرحلة، وقد يساعد التدريب

على مهارات ما وراء الذاكرة في تنمية فهم النصوص المقروءة بالمستوى الناقد والابداعي والقائمين على رعاية وتدريس هؤلاء الطلبة، لوضع الآليات والبرامج المناسبة لرفع مستوى فهم المقروء.

حدود الدراسة :

إن أي تعميم يمكن استخلاصه من نتائج هذه الدراسة لابد أن يكون في نطاق متغيراتها وطبيعة أدواتها المستخدمة وعينتها والمجتمع الذي اشتقت منه ومنهجها، والمعالجة الإحصائية وإجراءاتها، لذا تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :

١- مصطلحات الدراسة :

أ- <u>البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة</u>: عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي قام الباحث بتصميمها، من أجل فحص فعاليتها في تنمية مهارة فهم المقروء بمستوييه الناقد والابداعي. ويشمل التدريب ثلاثة أبعاد : بعد تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة، وبعد تدريب ما وراء الذاكرة الضمنية، وبعد عدم التدخل.

ب- <u>فهم المقروء بالمستوى الناقد</u> : أحد مستويات فهم المقروء الذي يتضمّن المهارات التي تتطلب التفكير بمستوياته العليا، مثل : التفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والتعليل المنطقي، وتقويم المقروء. وتُقاس تنمية مهارات هذا المستوى بالنتيجة التي يحصل عليها الطلبة في الجزء الأول من "اختبار فهم المقروء"، وهو خاص بالقراءة الناقدة.

ج- <u>فهم المقروء بالمستوى الإبداعي</u> : أحد مستويات فهم المقروء الذي يتضمن مجموعة من المهارات التي تتطلب التفكير بمستوياته العليا، مثل : أصالة الأفكار، وطلاقة توليدها، ومرونة التعامل معها، والقدرة على توسيعها وتسمينها. وتُقاس تنمية مهارات هذا المستوى بالنتيجة التي يحصل عليها الطلبة في الجزء الثاني من "اختبار فهم المقروء"، وهو خاص بالقراءة الإبداعيّة.

٢- عينة الدراسة :

تم اختيار العشوائية البسيطة عينة عنقودية تتكون من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة سوهاج في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٧- ٢٠١٨، تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٦) سنة، حيث تم اختيار مدرسة ذكور وأخرى إناث بالطريقة ، وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة

مختارة بالطريقة العشوائية أيضاً، بعدها تم اختيار إحدى الشعبتين في كل مدرسة عشوائياً، لتكون مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد المجموعات التجريبية والضابطة حسب متغيري النوع الاجتماعي والمجموعة.

جدول رقم (١)
توزيع أفراد المجموعات التجريبية والضابطة حسب متغيري النوع والمجموعة

المجموعة	النوع		
	ذكور	إناث	الكلي
	العدد	العدد	العدد
تجريبية	٢٥	٢٥	٥٠
ضابطة	٢٥	٢٥	٥٠
الكلي	٥٠	٥٠	١٠٠

٣- أدوات الدراسة:

قام الباحث في الدراسة الحالية ببناء اختبار فهم المقروء بمستوييه الناقد والابداعي، وإعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة.

٤- منهج الدراسة وتصميمها:

اعتمد الباحث في تنفيذ هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي؛ بحسب التصميم التالي للدراسة:

المجموعة / النوع	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكور	O1×O2	O1– O2
إناث	O1×O2	O1 – O2

(×): البرنامج التدريبي، (O1): الاختبار القبلي، (O2) الاختبار البعدي. يشمل هذا التصميم مجموعتين تجريبية وضابطة لكل من الذكور والإناث، تخضعان لاختبار قبلي، ثم تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وتخضع المجموعتان لاختبار بعدي.

٥- المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث ما يلي:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

٣- تحليل التباين الثنائي المتعدد.

أدبيات الدراسة:

في هذا الجزء يتم إلقاء الضوء على الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة التي تهدف الدراسة الحالية إلى دراستها:

أولاً- ما وراء الذاكرة:

يعد موضوع ما وراء الذاكرة من أكثر موضوعات علم النفس حداثة. ويرجع الفضل في تطور هذا المفهوم إلى (Flavell)، الذي تركزت دراساته الأولى في هذا المجال على تحسين التذكر لدى الأفراد، من خلال توظيف استراتيجيات التذكر التي من شأنها تطوير عمليات التذكر لديهم، ونظراً لأهمية هذا الموضوع؛ فقد كان موضع اهتمام العديد من الباحثين في علم النفس، ومنذ ذلك الحين ظهرت العديد من المحاولات للكشف عن طبيعة مفهوم ما وراء الذاكرة، ومكوناته المختلفة، وكيفية قياسه. وأورد مختار الكيال (٢٠٠٦) أن ما وراء الذاكرة تعرف بأنها وعي الفرد بسعة ذاكرته وتشخيص سهولة وصعوبة المهمات ومتطلبات معالجتها، وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر، وتوظيفها بما يحقق دقة أحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة.

ويمكن القول أن هناك ثلاث عمليات متضمنة في ما وراء الذاكرة هي: الوعي (Awareness) فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج أن يتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها. فعندما تكون هذه المعلومات واضحة في ذاكرته، فإنه سيعرف نواحي قوته وضعفه، ويقصد بالوعي المعلومات التي تقدم للشخص حول مطالب المهمة المقدمة. وأي نوع من الاستراتيجيات يناسب المهمة، وكيفية تحقيقها بنجاح. كما أن معرفة المهام المرتبطة بالذاكرة ومتطلباتها ينمي المعرفة بالاستراتيجية وكيفية استخدامها (Dunlosky & Bjork, 2008). والتشخيص(Diagnosis)، ويتضمن التشخيص قدرة الفرد على إدراك أن المهمات المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل، ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة، واختيار الاستراتيجية المناسبة للحل وتنفيذها. وتناولت عدة دراسات متغير التشخيص في تدريب ما وراء الذاكرة، حيث كان يتم بعد تقديم مجموعة من مهام الذاكرة، مثل قوائم الكلمات المترادفة والمتضادة، والكلمات المألوفة وغير المألوفة. ويتم سؤال المتعلم عن أي أنواع القوائم كان أسهل وأيها كان أصعب من حيث الحفظ والتذكر، ولماذا؟. أما المراقبة (Monitoring)، وتعني مراقبة الذاكرة قدرة الفرد على التنبؤ أثناء الدراسة بالعناصر التي سيتمكن من تذكرها أثناء الاختبار، ويقصد بها أيضاً استمرارية الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات إلى الذاكرة، عن طريق طرح الأسئلة والإجابة عنها أي"إلى أي حد أعرف المادة؟".

وبناء على ما سبق تتضح العلاقة بين عمليات ما وراء الذاكرة: الوعي، والتشخيص، والمراقبة، حيث أن وعي الفرد لما يُطلب منه من مهام، يساعده على تقدير صعوبة المهمة، وتحديد متطلبات تذكرها، واختيار الأنشطة اللازمة لتعلمها، والاستراتيجية المناسبة، فيقوم بتنفيذها، ومراقبة فعاليتها فيقرر الاستمرار بها أو الانتقال إلى استراتيجية أخرى أكثر فعالية. وعلى الرغم من الاتفاق على عمليات ما وراء الذاكرة بين الباحثين إلا أن الأمر لم يقف عنده فطرح العديد منهم نماذج توضح تلك العمليات بطرق مختلفة منها نموذج (Flavell & Wellman,1977) والذي ميز بين مكونين لما وراء الذاكرة التي يجب أن يكتسبها الفرد خلال النمو أولهما الحساسية: وترتبط بما وراء الذاكرة الإجرائية، وثانيهما المتغيرات: وترتبط بالذاكرة الصريحة الواعية، فيما حدد (Flavell,1981) في نموذجه المطور (Flavell,1981) مكونات رئيسة لما وراء الذاكرة معرفة ما وراء الذاكرة وتتضمن هذه المعرفة:

معرفة صريحة ومعرفة ضمنية، ومعرفة صريحة وضمنية معاً. بالإضافة إلى خبرات ما وراء الذاكرة ، وهذه الخبرة تجعل الفرد يفاضل بين عدة استراتيجيات للحل، ومن ثم يتوصل إلى الاستراتيجيات المناسبة. وتعديل سلوك ما وراء الذاكرة: وتتمثل في تعديل سلوك التنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية الواعية والمستمرة لمدى التقدم نحو إنجاز مهام التذكر. أما نموذج (Pressley, Borkowski & Osullivan,1985) فيقترح هذا النموذج مكونات لما وراء الذاكرة: ما وراء الذاكرة الصريحة ويشير إلى المعرفة حول استراتيجية التذكر، ويتضمن التعرف على فوائدها وكيف ومتى يجب أن يستخدمها الفرد؟، وما وراء الذاكرة الضمنية ويشير إلى مراقبة وتقييم استراتيجيات عدة، والحصول على المعرفة حول تلك الاستراتيجيات، إذ إن وعي الفرد بأن استراتيجية ما تُعدّ أكثر فعالية من غيرها يجب أن يؤدي إلى استمرار استخدامها (أي الاستراتيجية الاكثر فعالية) والاحتفاظ بها، وعدم التدخل ويشير إلى أن الفرد قد يكتشف فائدة استراتيجية ما بشكل تلقائي، من خلال استخدام الاستراتيجيات المختلفة. وبالتالي يتم اكتساب معلومات ما وراء الذاكرة المتعلقة بمعرفة الاستراتيجية الفاعلة، من خلال الخبرة في تلك المهمة. وقدَّم نيلسون ونارينز (Nelson & Narens, 1990) نموذجاً لما وراء الذاكرة، يقوم على تحليل المكونات المختلفة لنظام الذاكرة. وصنفا عمليتي المراقبة والتحكم على شكل مراحل لنظام الذاكرة، وهي الاكتساب والاحتفاظ والاستدعاء. وأشارا إلى الآليات الأساسية لوصف التفاعل بين مكوني ما وراء الذاكرة .

من خلال العرض السابق لنماذج ما وراء الذاكرة، يلاحظ تعدد النماذج التي حاولت تفسير ما وراء الذاكرة. وعلى الرغم من توصّل الباحثين في هذا المجال إلى سلسلة من التصورات المختلفة حول المعرفة بالذاكرة، إلا أن هناك اتفاقاً حول تقسيم ما وراء الذاكرة إلى مجالين أساسيين؛ يختص الأوّل بالمعرفة الخاصة بما وراء الذاكرة الصريحة، والتي تتعلق بالمعرفة اللفظية الراهنة بالعوامل المؤثرة في التذكر، بينما يتعلق الثاني بالمعرفة الخاصة بما وراء الذاكرة الإجرائية، وتتعلق بالقدرة على المراقبة وتنظيم الأنشطة الخاصة بالذاكرة.

ويرى الباحث أن نموذج (Nelson & Narens,1990) ركز على المكوّن التحكمي لما وراء الذاكرة،

فيما قسم (Flavell & Wellman,1977) ما وراء الذاكرة إلى مكونين أساسين هما: الحساسية وترتبط بما وراء الذاكرة الإجرائية، والمتغيرات ترتبط بما وراء الذاكرة الصريحة، فإنهما قد ركّزا في بحوثهما التجريبية على ما وراء الذاكرة الصريحة، وبذلك يتفقان مع نموذج (Wellman, 1981).

ويرى (Schneider & Locki ,2002) أهمية التدريب في تنمية ما وراء الذاكرة وأن النجاح في أي برنامج تدريبي يجب أن يتم الحكم عليه من خلال معيارين هما: الاحتفاظ والتعميم، فالتدريب الناجح يتم تعميمه على مواقف جديدة. وبدون ملاحظة عملية إنتقال الأثر، وعادة لا يتم انتقال أثر الاستراتيجيات التي تم تعلمها، وفي حالة حدوث انتقال بعض الأثر فإن الأداء لا يمكن أن يكون مرتفعاً مثلما هو الحال لدى من تم تدريبهم على استخدام الاستراتيجية في المواقف الجديدة. ويؤكد (Flavell & Wellman,1977) أن ما وراء الذاكرة هي شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية، يتم اكتسابها وتطورها نتيجة للتعلم والتدريب، حيث أن كمية ونوعية الخبرات والتفاعلات الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد، ومدى استفادته من هذه الخبرات وملاحظة سلوكه الخاص بالتذكر في المواقف المختلفة، ومن هنا تتضح أهمية معلومات ما وراء الذاكرة المرتبطة بالاستراتيجية المقدمة أثناء التدريب، ويرى الباحث ضرورة اشتمال إجراءات التدريب الصريحة والضمنية لما وراء الذاكرة على تلك المعلومات، الأمر الذي يدعو المفحوصين إلى اكتساب استراتيجية التنظيم الفئوي ونقل أثر تعلمهم لتلك الاستراتيجية إلى موقف جديد يختلف عن التدريب الخاص بهذه الاستراتيجية، أو إلى اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية عن الاستراتيجية الأقل فاعلية وذلك في مرحلة انتقال أثر التدريب.

وبهدف الكشف عن أثر ما وراء الذاكرة في القدرة على تذكر النصوص باستخدام نموذج (Flavell) لما وراء الذاكرة قام (Schneider, Schlagmuller & Vise, 1998) بدراسة تكونت عينتها من (١٤٥) طالباً من الصف الرابع. أشارت نتائج الدراسة إلى أن ما وراء الذاكرة التقريرية والضمنية لديها تأثير ثابت وقوي على تذكر النصوص. وأجرت منال عفيفي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة والدافعية. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من الصف الأول الثانوي في محافظة الإسماعيلية في مصر. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة

إحصائيا بين مكونات ما وراء الذاكرة والدافعية. وبهدف الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر أجرى سلامة المحسن وأحمد الغرايبة (٢٠١٢) دراسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي تراوحت أعمارهم بين (١٣- ١٤) سنة . أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بدرجات الطلبة على الاختبار البعدي للقدرة على التذكر ولصالح طلبة المجموعة التجريبية المتلقين للبرنامج التدريبي. وهدف بحث وليد أبو المعاطي (٢٠١٢) الكشف عن علاقة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبا وطالبة وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة والتواصل، للذكاء كما أسهم متغير النوع الاجتماعي والتخصص وسعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة في تباين درجات اختبار التواصل الشفهي.

وبهدف معرفة مستوى مهارات ماوراء الذكرة لدى طلبة جامعة تشرين أجرت صفاء صبح وعبير زيرفون (٢٠١٦) دراسة تكونت عينتها من (١١٠٢) طالباً وطالبة من جامعة تشرين، فقد كشفت النتائج فروق في مستويات ماوراء الذكرة وبشكل خاص في بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة يعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استراتيجيات ماوراء الذاكرة تعزى لمتغيري السنة الدراسية والتخصص. وبهدف التعرف على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلاب جامعة القصيم أجرى فتحي مصطفى (٢٠١٦) دراسة تكونت عينتها من (٢٢٥) طالباً وطالبة من جامعة القصيم . أشارت نتائجها إلى أن مستوى ما وراء الذاكرة كان متوسطا، وأشارت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في ماوراء الذاكرة تعزى للجنس والتخصص الأكاديمي على أبعاد مقياس ماوراء الذاكرة والمقياس ككل.

ثانياً- استراتيجيات ما وراء الذاكرة:

انصب اهتمام الباحثين في مجال الذاكرة على دور استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر، وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أن استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة يزداد مع نمو الفرد. ومن أكثر استراتيجيات ما وراء الذاكرة تناولاً في الدراسات التطورية: التجميع، والحروف الأولى، والتنظيم، والتوليف القصصي، والتصور العقلي (عدنان العتوم،٢٠٠٤؛Douglas,1998):

١- التنظيم: يعني مفهوم التنظيم عملية تجميع أو تصنيف العناصر المتشابهة من حيث المعنى،

ومحاولة ايجاد تنظيم للمادة المتعلمة. وأن استخدامها يساعد في تنظيم وربط المعلومات، مما يسهم في نجاح الفرد أكاديمياً. فالمادة المنظمة بصورة جيدة يمكن تخزينها وتذكرها بمستويات عالية من الدقة.

٢- التصور العقلي: يقصد بالتصور العقلي إنتاج صورة عقلية مبتكرة ترتبط بالمادة المطلوبة، وتشير إلى تكوين صورة عقلية للمعلومات موضوع المعالجة حتى وإن لم يكن لهذه المعلومات وجود فيزيائي، وتكون أكثر تأثيراً على الأداء في حال المعلومات التي لها قابلية أكبر إلى عمل صورة عقلية لها. وأن استقبال المعلومات الشفوية بصرياً يجعل المادة سهلة التذكر عنها عند التكرار، وإذا تم الجمع بين التصور العقلي والتكرار فهذا يعطي نتائج أفضل. فاستخدام الوسيلتين معاً يجعل الفرد يعتمد على نوعين من مخازن الذاكرة.

٣- التوليف القصصي: يعتمد التوليف القصصي على الربط بين مجموعة من الكلمات المراد حفظها وتذكرها بحيث تؤلف مع بعضها قصة ذات معنى. ويعتمد ذلك في الغالب على دمج المعلومات المتشابهة معاً في صورة جملة ذات معنى، بحيث تربط المفردات المطلوب تذكرها معاً في قصة واحدة، ويقوم الفرد بتقديم بعض المفردات على الأخرى مما يسهل عليه بناء القصة.

٤- الحرف الأول: وتتمثل في أخذ الحرف الأول من كل كلمة في قائمة المفردات المراد تذكرها ومحاولة بناء كلمة أو جملة لها معنى لدى الفرد من الحروف الأولى بهدف حفظها واستدعائها.

٥- التجميع: ويقصد به وضع المعلومات في نظام ذي معنى، ويكون التجميع عن طريق حروف تسهل عملية التذكر. ويقوم الفرد بناء على التجميع بوضع المعلومات في نظام ذي معنى ويميل إلى تذكر الأشياء المنظمة المتناغمة، وبدون هذه التنظيمات يفقد كثيراً من أجزاء المعلومات التي تعتبر ضرورية لديه في حياته اليومية.

ثالثاً- فهم المقروء بمستوييه الناقد والابداعي:

عندما يقرأ الإنسان في موضوع ما قد يشعر بعدم الارتياح أو الانسجام مع ما يقرأ ؛ مما يستدعي ما يسمى القراءة النّاقدة التي تتطلب عمليات التفكير الناقد، والتي تتضمّن تفاعلات بين أفكار القارئ وأفكار المؤلف ؛ للخروج بتفسيرات إضافية حول الموضوع.وقد أورد الباحثون تعريفات كثيرة للقراءة الناقدة، فعرّفها (Dewi & Ewi 2013) على أنها عمليّة تقويم للمادة المقروءة. واتفق معظم الباحثين على مهارات القراءة النّاقدة وهم (Chang, Anna, ,&Millett,2013 ؛ خالد السيد، ٢٠١٣). إن معرفة المعلّم بمهارات القراءة الناقدة تسهّل عمليّة تعليمها، فإذا منح المعلّم الطالب وقتاً للتفكير ؛ فإن ذلك سيجعل القارئ يتفاعل مع النّصّ، ويشارك في عمليات التوقّع والتوكيد والحكم وتوسيع التفكير حول النصّ المقروء، وبذلك يكون قارئاً ناقداً. فضلا عن أن المعلّم يقوم بدور بارز في تعليم القراءة الناقدة، فهو يهيئ الفرصة للقراءة النّاقدة من خلال تفعيل المعرفة السّابقة للطلبة، في حين احتلت القراءة الإبداعيّة المرتبة الأعلى ضمن مستويات فهم المقروء، فهي مهارة من شأنها أن توصّل القارئ إلى التفكير الإبداعيّ، (Chang, Anna , &Millett,,2013). وينظر إلى القراءة الإبداعيّة على أنّها ممارسة مهارة القراءة مع إدراك المثيرات المحفّزة للتفكير ؛ وتشتمل القراءة الإبداعيّة على ممارسة التفكير الانتقائي ؛ أي التفاعل مع النصوص القرائية واستخلاص المفيد منها وإهمال غيره، وهي تتشابه مع القراءة النّاقدة من حيث المستوى العالي للفهم والتفكير، وتفاعل القارئ مع النّصّ، والبحث عن المعاني الموجودة فيه، ومدى الإفادة منها. (Naseri, Maghsoudi,& Madani, 2014)

واتفق معظم الباحثون على تقسيمات متعددة لمستويات فهم المقروء، تختلف في مسمياتها، إلا أنّها جميعها احتوت المستويين الناقد والإبداعي. هي: فهم المقروء بالمستوى الحرفي، ويُعنى هذا المستوى بمعرفة ما في المقروء من معلومات صريحة، وربط بعضها ببعض مع القدرة على تذكرها واسترجاعها .وفهم المقروء بالمستوى التفسيري، ويشمل هذا المستوى إدراك المعاني الضمنية وفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، والقدرة على الاستنتاج والاستدلال والتوصل إلى تعميمات. و فهم المقروء بالمستوى الناقد، ويتضمن هذا المستوى إطلاقه أحكامًا في المقروء من حيث نصّه ومضمونه ومؤلفه. و فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ، ويُعنى هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميز بالأصالة والجدة ؛ وفي هذه الدراسة

تبنى الباحث التقسيم الرباعي لسميث وروبن (Smith & Rubin)؛ وذلك لأنّ هذا التقسيم يفصل بين القراءة النّاقدة والقراءة الإبداعيّة من حيث المهارات الخاصة بكل مستوى.

وقد أورد المتخصّصون تعريفات كثيرة للقراءة الناقدة، بأنها عملية تفاعلية تستخدم مستويات متعددة من التفكير المستمرّ، وذلك يتطلب عمل مشاهدات وتقديم استنتاجات وتكوين فرضيات. فالقراءة النّاقدة هي مهارة تصنيف تتضمّن مقارنة الحقيقيّ بغير الحقيقيّ، ومن ثمّ إصدار الأحكام. ويعدُّ المعلم من أهم العوامل التي تؤثر في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ففاعلية التعلّم تتأثر بدرجة كفاءة المعلّم وذكائه وميوله؛ فالمعلّم يستطيع أن يُكسب طلبته مهارات التفكير الناقد، وذلك بهدف محاكمة النصوص التي يقرؤونها وإجراء محاورات معها، سعيًا وراء بناء معنى جديد أساسه التفاعل بين معرفة المتعلم والمعارف الموجودة في النص القرائي، والتفكير الاستدلالي الذي يقوم على الاستنتاج، للوصول إلى صحة حكم معيّن من أحكام عدّة (ممدوح الحربي، ٢٠٠٤).

ولقد تناول العديد من الباحثين لدراسة فهم المقروء بالمستوى الناقد، محاولين إيجاد الحلول التي تمكّن القرّاء بشكل عام، والطلبة بشكل خاص من امتلاك مهارات هذا المستوى، وسعيًا وراء تحقيق هذا الهدف، استقصت بعض الدراسات أثر بعض البرامج التعليمية التي أعدّها أصحابها، وذلك مثل دراسة محمد العبد الله (٢٠٠٧) التي حاولت تقصّي أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وهدف خالد السيد (٢٠١٣) تحديد فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء. واستقصت لطيفة السنانية (٢٠١٦) فاعلية التعلم التبادلي في تنمية فهم المقروء. وحاولت رزان العياصرة وراتب عاشور (٢٠١٦) الكشف عن أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين فهم المقروء. بالمقابل اهتمت مجموعة من الدراسات بتحديد مستوى القراءة الناقدة، ودراسة العلاقة بين القراءة النّاقدة ومجموعة من المتغيرات، وفيما يتعلق بالنتائج التي توصّلت إليها الدراسات الشبه التجريبية، (محمد العبد الله، ٢٠٠٧؛ Dewi, & Ewi, 2013.؛ خالد السيد، ٢٠١٣؛ رزان العياصرة وراتب عاشور، ٢٠١٦؛ Al-mehsin,2017؛ لطيفة السنانية، ٢٠١٦) فقد كشفت هذه الدراسات وجود فرق دال إحصائيًا في أداء مجموعاتها التجريبية مقارنة بالضابطة، أو وجود فرق دال إحصائيًا في أداء الطّلبة

في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، وأشارت النتائج إلى عدم تزايد فهم طلبة المجموعة التجريبية للأحداث بقراءة النصوص المتماثلة، ولكن تطوّر استيعاب أفراد المجموعة التجريبية بشكل عام مقارنة بالضابطة. أمّا فيما يتعلق بمتغيّر النوع الاجتماعي، فقد أشارت دراسة محمد العبد الله (٢٠٠٧) إلى وجود أثر للجنس في مهارات القراءة الناقدة، وذلك لصالح الإناث على حساب الذكور.

رابعاً- القراءة الإبداعية :

احتلّت القراءة الإبداعيّة المرتبة الأعلى ضمن مستويات فهم المقروء ومثال من تطبيقاتها وضع المتعلّم أمام مشكلة يُطلب منه قراءتها، وإعطاء حلّ لها، أو الإجابة عن أسئلة تتعلّق بها (محمد الذيابات، ٢٠٠١). ويمكن القول أن القراءة الإبداعيّة مهارة عقلية عليا تتفاعل فيها خبرات القارئ مع النصّ المقروء؛ لإضفاء معان جديدة ، بحيث يكون القارئ من خلالها قادراً على الإتيان بأفكار جديدة غير مألوفة، وتقديم حلول مبتكرة، والإتيان بعدد من الأفكار الإبداعيّة غير المتوقّعة، والقدرة على إثراء المضمون بتفاصيل جديدة. وللقارئ المبدع صفات تميزه عن غيره وتؤهله لأن يكون قارئًا مبدعاً، منها: ميله إلى تحمل مسؤولية فهمه لما يقرأ، واستقباله للمعلومات دون تحيز، ومرونة في تفكيره، ولا يستخدم أساليب حلّ المشكلات المألوفة، و ثقة عالية بنفسه، وفضوليّ، ومحب للاستطلاع، ولا يقبل ما يقرأ كما هو (Priest, 2002). وتشترك القراءة الإبداعيّة مع القراءة النّاقدة في كونهما من العمليات العقلية الراقية، التي تتفاعل فيهما الخبرات السّابقة للقارئ مع النصّ المقروء، ومن ثمّ تكوّن آراءً وأفكارًا جديدة غير مألوفة، فإذا امتلك القارئ هذه المهارات، وتمكّن بناءً عليها من الإتيان بأفكار جديدة والإبداع فيها؛ يكون قارئًا مبدعًا.

وجاءت الدراسات المتعلّقة بفهم المقروء بالمستوى الإبداعي وتنمية مهاراته قليلة نسبيًا إذا ما قورنت بتلك المتعلّقة بفهم المقروء بالمستوى الناقد. فحاولت بعضها استخدام البرامج التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإبداعيّة، كدراسة (Al- mehsin,2017) التي استهدفت بناء برنامج تعليمي قائم على التعلم النشط وقياس أثره في تنمية مهارات فهم المقروء، ودراسة(Chang & Anna ,2012) التي تقصّت أثر فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعدّدة في تنمية مهارات فهم المقروء، وحاول (Naseri, Maghsoudi, &Madani, 2014) معرفة أثر استراتيجية مقترحة في تنمية

بعض مهارات القراءة الابتكارية. و تقصّى (Barrett, 2001) فاعلية استخدام التكنولوجيا ونشاطات قراءة إبداعية في زيادة القراءة الترفيهية، وقد استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي القائم على اختبار قبلي- بعدي لمجموعتين (Naseri, Maghsoudi, & Madani, 2014 ، Al- mehsin,2017). وأمّا دراسة (Chang & Anna ,2012) فكانت ارتباطية لكشف العلاقة بين مهارات القراءة الإبداعيّة ومهارات التفكير الإبداعيّ.. وقد طبّقت هذه الدراسات على عينات متنوعة من حيث العمر، شملت طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (Chang & Anna ,2012)؛ وطلبة المرحلة الأساسية العليا (Naseri, Maghsoudi, & Madani, 2014)؛ ومحمد الذيابات، ٢٠٠١)، وطلبة المرحلة الثانوية (Barrett, 2001). ولم تقف الدراسات عند حد المرحلة الثانوية، بل تعدّتها إلى مرحلة التعليم الجامعي (سمير صلاح وشافي المحبوب، ٢٠٠٣).وقد أظهرت هذه الدراسات ضعف الطّلبة في مهارات القراءة الإبداعيّة، وكشفت فاعلية البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في تنميتها (Al- mehsin,2017؛ Chang & Anna ,2012؛ Naseri, Maghsoudi, & Madani, 2014؛ Barrett, 2001;). وخلصت دراسة سمير صلاح وشافي المحبوب (٢٠٠٣) إلى أن العلاقة موجبة بين مهارات القراءة الإبداعيّة والتفكير الإبداعيّ.

إجراءات الدراسة :

يتضمن هذا الجزء الدراسة الاستطلاعية، ووصفاً لأدوات الدراسة المستخدمة وكيفية إعدادها وأساليب الضبط الإحصائي المستخدمة في تحليل البيانات، ويمكن عرضه فيما يلي:

أولاً- عينة الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (٦٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة سوهاج، وقد تم اختيارهم عشوائياً بحيث تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة، وذلك للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين حيث تم تطبيق اختبار فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعي على المجموعتين قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، ويوضح جدول رقم(٢) نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعي.

جدول رقم (٢)
نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعي.

	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
اختبار فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعي	الضابطة	١٠.٠٦	٢.٧٩	٦٢	٠.٢٦
	التجريبية	٩.٨٨	٣.٠٧		

يتضح من جدول رقم(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعي، مما يُشير ذلك إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج المقترح.

ثانياً- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أستخدم الباحث اختبار فهم المقروء بمستويه الناقد والابداعي، وتم بناء اختبار فهم المقروء بجزئيه الناقد والإبداعيّ، على سبعة نصوص حول التطرف، وذلك بعد تحديد مهارات فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعيّ، ثم عرض قائمة مهارات فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعيّ، على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات لتحديد المهارات المناسبة. وتكون الاختبار من قسمين:

١- **يهدف إلى قياس قدرة الطلبة في مهارات فهم المقروء بالمستوى النّاقد، ويتناول الاختبار مهارات هذا المستوى الأربع التفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد وجوه الشبه والاختلاف، والتعليل المنطقي. ويتكوّن الاختبار في صورته النهائيّة من خمسة عشر سؤالاً موزع على ثلاثة نصوص على النحو من نوع الاختيار من متعدّد، وكلّ سؤال له أربعة بدائل، وتوجد إجابة صحيحة واحدة لكّل سؤال، وأُعطي الاختبار مدّة (٤٠) دقيقة للإجابة عنه.**

٢- **يهدف إلى قياس قدرة الطلبة في مهارات فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ، ويتناول الاختبار مهارات هذا المستوى الأربع (الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والاسهاب). ويتكوّن الاختبار في صورته النهائيّة من أربعة عشر سؤالاً من النوع الإنشائي القصير موزع على أربعة نصوص، وأُعطي الاختبار مدة (٤٠) دقيقة للإجابة عنه.**

أ- صدق الاختبار:

تم التحقق عن طريق صدق المحتوى حيث عُرض الاختبار في صورته الأوليّة على عدد من المحكّمين من ذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات، وقد طُلب من المحكّمين التفضل بإبداء الرأي في مدى مقروئيّة نصّوص الاختبار ومناسبته للفئة العمرية المستهدفة، ومدى مناسبة الأسئلة للمهارات المستهدفة، ومدى صحّة الصّياغة اللغويّة، ووضوح التعليمات. وإضافة أو تعديل أو حذف أي من النصوص للتحقق من صدق الاختبار.

ب- ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار تمّ تطبيقه على عينة استطلاعيّة بلغ عددها (٦٤) طالباً وطالبة، ثمّ أُعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون للاختبار؛ فبلغ (٠.٨٦) لاختبار فهم المقروء بالمستوى الناقد، وبلغ (٠.٨٨) لاختبار فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ. وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألف لكرونباخ وجاءت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة للاختبار ككل مساوية (٠.٨٧) مما يدل على ثبات الاختبار.

ج- معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار:

تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار بين (٠.٢٥ – ٠.٧٧)، في حين تراوحت معاملات التمييز بين (٠.٣٢ – ٠.٥٨) مما يدل ذلك على القدرة التمييزية للاختبار.

د- تصحيح اختبار فهم المقروء:

تم إعداد مفتاح للإجابة الصحيحة من أجل تصحيح اختبار فهم المقروء بالمستوى الناقد، وقد أُعطيت درجة واحدة للإجابة الصّحيحة، ودرجة صفر للإجابة الخطأ. وكانت الدرجة القصوى على هذا الاختبار (١٥) درجة. أما اختبار فهم المقروء بالمستوى الإبداعي يعدّ تصحيح اختبار فهم المقروء بالمستوى الإبداعي مشكلة تستدعي معايير للتصحيح، وعليه، فقد قام الباحث بتصحيح الاختبار من المصحّحين بمسح الإجابات الصحيحة وتفريغها، ففي مهارة الطلاقة كان المعيار عدد الاستجابات الصّحيحة للسؤال الواحد، فالطالب الذي قدّم أكبر عدد من الإجابات الصّحيحة أُعطي درجة السؤال كاملة، ومن ثمّ قُسّمت درجة السؤال على عدد الاستجابات؛ ليصل إلى اعتماد حاصل القسمة درجة لكّل استجابة أو فكرة. أمّا بالنسبة إلى أسئلة الأصالة، فكان المعيار عدد الاستجابات الغريبة للسؤال الواحد، بحيث تمّ إعطاء

الدرجة الكاملة للإجابة التي قدّمت أكبر عدد من الاستجابات الغريبة. ومن ثمّ قُسّمت درجة السؤال على عدد الاستجابات؛ ليصل إلى اعتماد حاصل القسمة درجة لكّل استجابة أو فكرة غريبة. وأمّا بالنسبة إلى مهارة المرونة، فبعد مسح استجابات الطالبات، تمّ اعتماد الإجابة التي قدّمت أكبر عدد من الاستجابات المنتمية للفكرة، وأُعطيت درجة السؤال كاملة، ومن ثمّ قُسّمت درجة السؤال على عدد الاستجابات؛ ليصل إلى اعتماد حاصل القسمة درجة لكّل استجابة أو فكرة منتمية. وأمّا بالنسبة إلى مهارة التوسّع، فقد اعتمد مقدار التوسّع والتفاصيل التي يقدّمها الطّلبة معياراً للتصحيح. وقد كانت الدرجة القصوى للاختبار (١٠٠) علامة، وحُسب معامل الاتفاق ما بين المصححين لاختبار فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ الذي طبّق على العينة الاستطلاعيّة، فبلغ (٠.٨٧)، وهو معامل اتفاق مقبول لأغراض هذه الدراسة.

ثالثاً- البرنامج التدريبي:

تكون البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة من (٣٠) جلسة تدريبية، وتم تحديد مدة الجلسة التدريبية بمدة (٤٠) دقيقة لكل جلسة. و استند البرنامج في أساسه النظري إلى نموذج ما وراء الذاكرة الذي قدمه برسلي وبرسكلي وسوليفان (Pressley, Borkowski & O'sullivan,1985)؛ (Schneider & Locki, 2002). وأشار نموذج برسلي وبرسكلي وسوليفان إلى ثلاثة أبعاد لتدريب ما وراء الذاكرة هي:

١- تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة: يشير إلى تنمية المعرفة حول استراتيجيات الذاكرة نتيجة للتعليم المقصود. ويتضمن التدريب على استراتيجية التنظيم الفئوي، والتدريب على استراتيجية التصور العقلي، وكذلك التدريب على استراتيجية التوليف القصصي مع تقديم معلومات ما وراء الذاكرة (معرفة كيف ولماذا ومتى نستخدم الاستراتيجية).

٢- تدريب ما وراء الذاكرة الضمنية: يشير إلى الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الطالب لمراقبة وتقييم فعالية استراتيجيات عديدة، والحصول على المعرفة حول تلك الاستراتيجيات. ويتم تدريب الطلبة في هذا الجزء على مهارة المراقبة العامة ويتضمن تقييم الأداء والعزو والاختيار والتدريب على استراتيجيات الذاكرة.

٣- عدم التدخل: يشير إلى أن الطالب قد يكتشف فائدة استراتيجية ما بشكل تلقائي، من خلال

استخدام الاستراتيجيات المختلفة، وبالتالي يتم اكتساب معلومات ما وراء الذاكرة المتعلقة بمعرفة الاستراتيجية الفعّالة، من خلال الخبرة في تلك المهمة.

محتوى البرنامج التدريبي:

يتضمن البرنامج التدريبي التعريف بما وراء الذاكرة، والتعريف بتدريب ما وراء الذاكرة الصريحة والضمنية وعدم التدخل. ثم التعريف بأبعاد التدريب الثلاثة الآتية:

١- تدريب ما وراء الذاكرة الصريحة، وتتضمن التدريب على استراتيجيات ثلاث هي: استراتيجية التنظيم: تعتمد استراتيجية التنظيم الفئوي على تجميع الأشياء المشتركة بصفة واحدة في مجموعة واحدة حتى يصبح لها معنى ويسهل تذكرها، مع تقديم معلومات ما وراء ذاكرة حول: كيف نستخدم هذه الاستراتيجية ومتى ولماذا؟، واستراتيجية التصور العقلي: تعتمد هذه الاستراتيجية على التمثيلات العقلية للكلمات حتى يسهل تذكرها، بما في ذلك عمل صورة عقلية للكلمات، مع تقديم معلومات حول :كيف نستخدم هذه الاستراتيجية ومتى ولماذا؟، والتوليف القصصي: تعتمد هذه الاستراتيجية على توليف قصصي يربط بين الكلمات المراد تذكرها، حتى يسهل استدعاؤها، مع تقديم معلومات حول كيف نستخدم هذه الاستراتيجية ومتى ولماذا؟.

٢- تدريب ما وراء الذاكرة الضمنية، ويتضمن التدريب على استراتيجيتي أولها استراتيجية التصور العقلي: تعتمد هذه الاستراتيجية على التمثيلات العقلية للأشياء حتى يسهل استدعاؤها، بما في ذلك عمل صورة عقلية للكلمات، أو الأحداث التي ليس لها وجود مادي، دون تقديم معلومات ما وراء ذاكرة. والثانية استراتيجية التوليف القصصي: تعتمد هذه الاستراتيجية على توليف قصصي يربط بين الكلمات المراد حفظها، حتى يسهل استدعاؤها. دون تقديم معلومات ما وراء ذاكرة.

٣- عدم التدخل، ويتضمن التدريب على مهارة فرعية وهي ألعاب الذاكرة دون تدخل من الباحث في الاستراتيجية المتبعة في ألعاب الذاكرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً- نتائج الدراسة:

أجريت التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن كل سؤال على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"هل يوجد فرق دال إحصائيًا، بين متوسّطيّ أداء طلبة الصف الأول الثانوي في اختبار فهم المقروء بمستوييه (الناقد، والإبداعي) يعزى إلى (البرنامج التدريبي/ الطريقة العاديّة)؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدّد؛ لفحص أثر طريقة التعليم (البرنامج التدريبي/ الطريقة العاديّة)، والنوع (ذكور/ إناث)، والتفاعل بين الطريقة والنوع (برنامج تعليميّ/ ذكور، برنامج تعليميّ/ إناث، عادية/ ذكور، عادية/ إناث). ويظهر في الجدول رقم(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لدرجات الطلاب في فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعيّ على الاختبار البعدي.

جدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار البعدي لكّل من مستويي فهم المقروء (الناقد، والإبداعي) حسب المجموعة والنوع الاجتماعي

المجموعة	فهم المقروء	النوع الاجتماعي				الكلي	
		ذكور		إناث			
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
التجريبية	الناقد	١٤.٣٩	١.٧٥	١٤.٤٤	١.٣٤	١٤.٤٢	١.٥٨
	الإبداعي	١٣.٧٩	١.٩٧	١٤.٠٠	٢.٣٢	١٣.٩٨	٢.١٣
الضابطة	الناقد	٩.٤٠	٣.٥٩	٨.٩٣	١.٦٣	٩.١٧	٢.٨٠
	الإبداعي	٦.٨٠	١.٦٣	٦.٨٩	١.٥٠	٦.٨٤	١.٥٥
الكلي	الناقد	١١.٨١	٣.٧٩	١١.٦٤	٣.١٥	١١.٧٣	٣.٤٨
	الإبداعي	١٠.١٧	٣.٩٥	١٠.٣٨	٤.٠٧	١٠.٢٧	٣.٩٩

تشير النتائج في الجدول رقم(٣) إلى أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية في فهم المقروء بالمستوى النّاقد (١٤.٤٢) بانحراف معياري مقداره (١.٥٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة في المستوى نفسه (٩.١٧) بانحراف معياري قدره (٢.٨٠). وتظهر أيضًا أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية في فهم المقروء بالمستوى الإبداعي بلغ (١٣.٩٨) بانحراف معياري قدره (٢.١٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة في المستوى نفسه (٦.٨٤)

بـانحراف معيـاري قـدره (١.٥٥). ويتبيّن من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعروضة في الجدول رقم(٢) حسب المجموعة والنوع وجود فروق ظاهرية، وللتأكّد من دلالة هذه الفروق، تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدّد، كما هو مبيّن في الجدول رقم(٤).

جدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدّد (Two-Way MANOA)
لأداء عينة الدراسة على الاختبار البعدي حسب المجموعة والنوع والتفاعل بينهما

مصدر التباين	قيمة ولكس	قيمة ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	٠.٢٠	٢١٥.١٠٨	١	٠.٠٠٠	الناقد	٧٧٨.٨٠٣	١	٧٧٨.٨٠٣	١٤٧.٧٨	٠.٠٠٠*
					الإبداعي	١٤٠٠.٦٣٥	١	١٤٠٠.٦٣٥	٣٩٩.٤٥	٠.٠٠٠*
النوع الاجتماعي	٠.٩٩	٠.٣١٤	١	٠.٧٣١	الناقد	١.٢٤٣	١	١.٢٤٣	٠.٢٣٦	٠.٦٢٨
					الإبداعي	٠.٦٦٥	١	٠.٦٦٥	٠.١٩٠	٠.٦٦٤
التفاعل	٠.٩٩	٠.١٨٢	٩٧	٠.٨٣٤	الناقد	١.٩٢٩	١	١.٩٢٩	٠.٣٦٦	٠.٥٤٦
					الإبداعي	٠.١٠٤	١	٠.١٠٤	٠.٠٣٠	٠.٨٤

ويشير الجدول رقم(٤) إلى وجود فرق دالٍ إحصائيًا بين متوسّطي المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، يعزى إلى طريقة التعليم لصالح المجموعة التجريبية، وقد كان هذا الفرق دالاً إحصائيًا في كلّ من: فهم المقروء بالمستوى الناقد، وفهم المقروء بالمستوى الإبداعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

" هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسّطي أداء طلبة الصف الأول الثانوي في اختبار فهم المقروء بمستوييه (الناقد، والإبداعي) يعزى إلى النوع (طلاب/ طالبات)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدّد، ويظهر من الجدول رقم(٣) أن متوسط درجات الطلاب في فهم المقروء بالمستوى النّاقد بلغ (١١.٨١) بانحراف معياري قدره (٣.٧٩)، في حين بلغ متوسط درجات الطالبات في المستوى نفسه (١١.٦٤) بانحراف معياري قدره (٣.١٥). بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في فهم المقروء بالمستوى الإبداعي (١٠.١٧) بانحراف معياري قدره (٣.٩٥)، وبلغ متوسط درجات الطالبات في مستوى القراءة الإبداعيّة (١٠.٣٨) بانحراف معياري قدره

(٤.٠٧).ويظهر من النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى إلى متغير النوع، لا في فهم المقروء بالمستوى الناقد، ولا في فهم المقروء بالمستوى الإبداعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسّطات أداء طلبة الصف الأول المتوسط في اختبار فهم المقروء بمستوييه (الناقد، والإبداعي) يعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والنوع؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدّد، ويظهر من النتائج المعروضة في الجدول رقم(٣) أن متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في فهم المقروء بالمستوى النّاقد بلغ (١٤.٣٩) بانحراف معياري قدره (١.٧٥)، في حين بلغ متوسط درجات ذكور المجموعة الضابطة في المستوى نفسه (٩.٤٠) بانحراف معياري قدره (٣.٥٩). كما بلغ متوسط درجات إناث المجموعة التجريبيّة في مستوى فهم المقروء بالمستوى الناقد (١٤.٤٤) بانحراف معياري قدره (١.٣٤)، في حين بلغ متوسط علامات درجات المجموعة الضابطة في المستوى نفسه (٨.٩٣) بانحراف معياره قدره (١.٦٣). ويظهر أيضًا أن متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ (١٣.٧٩) بانحراف معياري قدره (١.٩٧)، في حين كان متوسط درجات ذكور المجموعة الضابطة المستوى نفسه (٦.٨٠) بانحراف معياري قدره (١.٦٣). كما بلغ متوسط درجات إناث المجموعة التجريبيّة في فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ (١٤.٠٠) بانحراف معياري قدره (٢.٣٢)، في حين بلغ متوسط درجات إناث المجموعة الضابطة في المستوى نفسه (٦.٨٩) بانحراف معياري قدره (١.٥٠). ويظهر من نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدّد عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعليم والنوع الاجتماعي، لا في مستوى فهم المقروء بالمستوى الناقد، ولا في فهم المقروء بالمستوى الإبداعيّ.

ثانياً- مناقشة النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالة إحصائيًا بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، في اختبار فهم المقروء البعدي بجزئيه الناقد والإبداعي؛ يعزى إلى البرنامج التدريبي، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التدريبي. وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على فعالية البرنامج في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعيّ، لدى طلبة المجموعة

التجريبية، ولعلّ تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، المعزو إلى تعلّمهم عن طريق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ماوراء الذاكرة بهدف تنمية مهارات فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعيّ؛ يعود إلى طبيعة عرض المحتوى التعليميّ في البرنامج. وقد أسهم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعيّ، ما تضمّنه من تغذية راجعة، وما اعتمده في تحديد الواجبات المنزلية من نصوص خارجية مرتبطة بموضوع النّصّ؛ مما عزّز التعلّم وجعله مثمراً، يضاف إلى ذلك، تزويد الطّلبة ببطاقات عمل خاصة واضحة الإجراءات، وتحفيزهم على إنجازها بطريقة جادة، كما يعزو الباحث التحسن في أداء المجموعة التجريبية، إلى إدراكهم للعلاقة بين وعيهم بذاكرتهم وبين قدرتهم على فهم المقروء، إذ إن وعيهم بما وراء الذاكرة يؤدي إلى أداء أفضل في فهم النصوص، وفي ضبط تعلمهم مما يؤدي إلى تنظيم انسياب واتساق المعلومات خلال نظام الذاكرة لديهم.

ويمكن القول إن الوعي باستراتيجيات ما وراء الذاكرة قدم تغذية راجعة للطلبة على تعلمهم، وساعدهم على التعرف على أي استراتيجيات ما وراء الذاكرة أكثر ملاءمة وأكثر فاعلية، مما ساعدهم على تحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى تذكر أفضل. وأسهم التقويم التكويني الذي اتبع في البرنامج التدريبي، المتمثّل باختبارات تكوينية قصيرة تتبع النصوص، مما أشعر الطّلبة بأهمية البرنامج، وأعطاهم الفرصة للوقوف على مدى تقدّمهم. ويعزو الباحث النتيجة الحالية إلى إن استراتيجيات ما وراء الذاكرة قدمت لأفراد المجموعة التجريبية سياقاً واضحاً مكّنهم من تنظيم المفردات، وتعزيز تذكر المادة المتعلمة التي تفتقر إلى وضوح المعنى، وذلك من خلال ربطها مع معلومات ذات معنى، والتي تم تشفيرها مع المادة المتعلمة، وبالتالي تفرض على المتعلم أن يكون نشطاً في عملية التعلم. وتتضح فعالية البرنامج التدريبي من خلال التحسن الملحوظ الذي طرأ على مستوى أداء الطلبة وتفاعلهم أثناء مهمات التدريب في الغرفة الصفية، ما كشف تأثرهم بالبرنامج التدريبي حيث جاءت المهمات التدريبية التي قدمت لهم من خلال جلسات البرنامج ملبية لحاجاتهم لما يَوَدّونَ تعلمه خلال تعرضهم للمواقف التعليمية المختلفة، مما حسّن لديهم القدرة على التذكر وفقاً للإجراءات التي تعلموا بواساطتها.

ولقد اتّفقت النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، مع ما جاء في الأدب النظري من ضرورة الاهتمام

بمهارات فهم المقروء بمستوييه الناقد والإبداعي، وتوفير المحتويات التعليمية والاستراتيجيات والبرامج المناسبة لتنميها (Al-mehsin,2017) كما اتّفقت النتائج مع نتائج مجموعة من الدراسات (محمد العبد الله، ٢٠٠٧ ؛ ممدوح الحربي، ٢٠٠٤ ؛ Al-mehsin,2017)، التي أشارت في نتائجها إلى فاعلية استراتيجيات التدريس والبرامج التعليمية ونماذج التعليم في تحسين مستوى القراءة النّاقدة لدى الطّلبة- موضوع التجريب- واتفقت النتائج أيضًا مع نتائج دراسات أخرى (Chang & Anna ,2012 ؛ و Naseri, Maghsoudi, & Madani, 2014 ؛ وسمير صلاح وشافي المحبوب، ٢٠٠٣ ؛ ومحمد الذيابات، ٢٠٠١ ؛ Barrett, 2001)، التي أشارت إلى فاعلية الاستراتيجيات والبرامج التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ، وتحسين مستوى الطّلبة المنخفض في مهارات القراءة الإبداعية. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في فهم المقروء بمستوييه النّاقد والإبداعيّ يعزى للنوع. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى تساوي ظروف المدارس المتشابهة التي ولّدت تشابهًا في البيئة التعليمية التعلّمية ؛ مما ساعد في إيجاد فرص متساوية للتفاعل مع معطيات المنهاج. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء في الدراسات والبحوث من فعالية الاستراتيجيات والبرامج والنماذج في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي، بعيداً عن أي تفاعل مع متغيرات أخرى (Al-mehsin,2017) في حين اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة (Chang & Anna ,2012) التي أظهرت تفاعلاً بين طريقة التعليم والنوع، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Schlagmuller & Schneider, 2002) التي تدرب فيها المفحوصون على استخدام ما وراء الذكرة الضمنية مما حسّن القدرة على التذكر لديهم. كما جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة (Schneider, Schlagmuller & Vise, 1998) ؛ صفاء صبح وعبير زيزفون، ٢٠١٦) التي أشارت إلى أن استراتيجيات ما وراء الذاكرة الصريحة جاءت بدرجة متوسطة الامر الذي يتطلب تدريباً على تلك الاستراتيجيات. ويمكن القول أن التحسن في القدرة على التذكر يرجع إلى عامل المعنى الذي يلعب دوراً هاماً في تذكر النصوص، فعندما كان اهتمام المفحوصين في المجموعة الضابطة منصباً حول الخصائص الشكلية للنصوص ممثلة في عددها كان معدل الاستدعاء أقل مما هو عليه لدى المجموعة التجريبية التي ركزت اهتمامها على توليف قصة من الكلمات. وما نتذكره يتوقف على أسلوب اكتسابه. فالخبرات التي تم تخزينها دون تنظيم أو تعديل أو

دمج في خبرات الفرد تظهر مفتتة وناقصة ولا تخدم صاحبها عند استدعائها، وبما أن مستويات معالجة المعلومات الأكثر عمقاً ساعدت طلبة المجموعتين التجريبيتين على تذكر أفضل من طلبة المجموعتين الضابطتين، فالمادة التي قام الطلبة بتخزينها بصورة منظمة ودقيقة ومتكاملة استدعوها بصورة دقيقة وواضحة.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بالآتي:

١- توظيف استراتيجيات ما وراء الذاكرة في التعلم الصفي لما لها من دور فاعل في تنمية القدرة على فهم المقروء بأبعادها المختلفة.

٢- توجيه الباحثين إلى إجراء دراسات مشابهة وباستخدام استراتيجيات أخرى لما وراء الذاكرة لتقصي أثرها على معالجة نصوص مختلفة.

٣- استخدام البرنامج التدريبي الذي طوره الباحث في مواجهة مشكلات ضعف القدرة على التذكر التي يعاني منها بعض الطلبة في المدارس.

المراجـــــع

المراجع العربية

- **خالد عبد المنعم السيد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية*. ع٤١. ج٤.**
- **رزان محمد العياصرة وراتب قاسم عاشور (٢٠١٦). أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية –فلسطين*. مج ٤ .ع١٣.**
- **سلامه عقيل المحسن وأحمد عوض الفرايبة (٢٠١٢).** فاعلية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة في تنمية القدرة على التذكر. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية السعودية* .ع٢٥ .
- **سمير يونس صلاح وشافي فهد المحبوب (٢٠٠٣). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعيّ. *مجلة القراءة والمعرفة* . ٢٤، (١). ١٩١- ٢١٧.**
- **صفاء صبح وعبير زيزفون (٢٠١٦). مهارات ما وراء الذاكرة وفقاً لبعض المتغيرات (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة تشرين). *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية (٣٨) ٦. ٤٢١- ٤٤٢.**
- **عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). *علم النفس المعرفي*. عمان : دار المسيرة للنشر.**
- فتحي محمد **مصطفى (٢٠١٦).** ما وراء الذاكرة فى ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية* . **جامعة بنها. مج٧٢. ع٦٠١. ١- ٢٤.**
- **لطيفة علي السنانية (٢٠١٦). فاعلية التعلم** التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الحلقة الاولى من وجهة نظر معلمات المجال الاول بمحافظة البريمي. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*** - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين. **مج ٢٤. ع٢.**
- **محمد حسين الذيابات (٢٠٠١). أثر طريقة التعلّم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند**

طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

- محمد فندي العبد الله (٢٠٠٧). *أسس تعليم القراءة الناقدة إلى الطلبة المتفوقين عقليا ط١* . إربد: عالم الكتب الحديث.
- مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره على تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم*. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- ممدوح سعود الحربي (٢٠٠٤). تقويم مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- منال شمس الدين عفيفي (٢٠٠٦). علاقة مكونات ما وراء الذاكرة والتوجيهات الدافعية بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة قناة السويس.
- وليد محمد أبو المعاطي (٢٠١٢). سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتهما بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة/ *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* . جامعة الإمارات العربية المتحدة. ٣١، ٣٢٤- ٣٦٤.

المراجع الإنجليزية

- ***Al- mehsin, s. (2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Active Learning Strategies and its Relationship to Reading Comprehension in both Critical and Creative Levels.*** *Research on Humanities and Social Sciences.* ***7,(2),96-104.***
- ***Barrett, k. (2001). Using Technology and Creative Reading Activities to Increase Pleasure Reading among High School Student in Resource Classes. (****ERIC Document Reproduction Service No. ED 454507)Reading Matrix: An International Online Journal****, 11(2), 140-149.***
- ***Bjorklund, D & Douglas, R . (1998). Physical Play and Cognitive Development: Integrating Activity, Cognition, and Education.*** *Child Development* ***.69(3),604-606.***
- ***Chang, A & Anna, H. (2012) . Improving reading rate activities for EFL student: timed reading and repeated oral reading.***

Reading in foreign language, ***V. 24, NO. 1, PP. 56- 83.***

- ***Chang, A. Anna, H & Millett, S. (2013) . Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading.*** *Reading in a foreign language*. ***v. 25, no. 2pp. 126- 148.***
- ***Combs, R. (1992).*** *Developing Critical Reading Skills Through Whole Language Strategies Foundation in Reading*. ***(ERIC Document Reproduction Service No. ED 353***
- ***Dewi, P. & Ewi, R. (2013). The implementation of reciprocal technique in narrative text to increase the students reading comprehension.*** *Journal of U-JET*, ***12(7), 1-11.***
- ***Dunlosky, J & Bjork, R .(2008).*** *Handbook of Metamemory and Memory*. ***New York: Psychology Press Taylor & Francis Group, the effects of derived and supplied strategy-utility information on children's strategy.***
- ***Flavell, J. & Wellman, H. (1977).****Metamemory*. ***in ,R. Kail. & J. Hagen (Eds), Perspective on the Development of Memory and Cognition. Hillsdale, Nj : Erlbaum.***
- ***Flavell, J. (1981).*** *Cognitive Monitoring In* ***.W.P Dickson(Ed) Childrens Oral Communication Skills. New York . Academice Press.***
- ***Naseri, S. Maghsoudi, M. & Madani, D. (2014). The Effect of Speed Reading on IELTS EFL Learners' Reading Comprehension ability.*** *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*. ***www. ijllalw. Org***
- ***Nelson, T. & Narens, L. (1990).Metamemory: A theoretical framework and new findings.In G.H.Bower(Ed).the*** *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. ***26 . 126-141.***

- ***Ollmann, H. (1996). Creating Higher Level Thinking with Reading Response.*** *Journal of Adolescent & Adult Literacy***. 39(7). 567-581.**
- ***Padgett, A. (1997). Word Processor VS Paper and Pencil.*** *Journal Writing in the Elementary School***. (ERIC NO 441255)**
- ***Pressley, M. Borkowski, J. & OSullivan, J. (1985). Children's metamemory and the teaching of memory strategies. In D. Forest-Pressley, G. McKinnon, & T. Waller (Eds.),*** *Metacognition, Cognition, and Human performance***. 1. 111–154.**
- ***Priest, T. (2002). Creative Thinking in Instrumental Classes.*** *Journal of Educators***. 88(4). 47-58.**
- ***Schneider, W. & Pressley, M. (1997).*** *Memory development between 2 and 20. Hillsdale***. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.**
- ***schneider, W. Schlagmuller, S & Vise, M.(1998). The impact of metamemory and domain-specific knowledge on memory performance.*** *European Journal of Psychology of Education***. 13.(1). 91-103.**
- ***Schneider, W. & Locki, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents.*** *In T. Perfect & B. Schwartz (Eds.), Applied metacognition (pp.224–257)***. Cambridge, UK: Cambridge University Press.**
- ***Wellman, H. (1998) Cognitive development: foundational theories of core domains.*** *Annual review of psychology***, 43, 337-375.**