مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن
اسم الكاتب: حمود محمد العليمات
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/library/8876
تاريخ الاسترداد: 2026/06/07 13:36 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
ملتقى الحضارات

مجلة جامعة الشارقة

دورية علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

المجلد 12 ، العدد 2

ربيع الأول 1437 هـ / ديسمبر 2015 م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

□□□□□□□ □□□□.indd 1 3/6/16 11:45 AM

أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن

حمود محمد العليمات

كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت

المفرق - الأردن

تاريخ الاستلام 2014-03-23 **تاريخ القبول 2014-06-04**

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر القراءة الثلاثية في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. وقد تكون أفراد الدراسة من (61) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، ممن يدرسن في مدرسة المزة الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، قُسم أفراد الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، درست باستخدام القراءة الثلاثية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المتبعة.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً للفهم القرائي، وآخر لقياس سعة الذاكرة العاملة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات، وللكشف عن الفروق بين هذه المتوسطات، استخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم القرائي، وسعة الذاكرة العاملة، لصالح أفراد الدراسة الذين درسوا باستخدام القراءة الثلاثية.

الكلمات الدالة: الفهم القرائي، الذاكرة العاملة، القراءة الثلاثية.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 1 3/6/16 11:44 AM

المقدمة:

يندفع عالم الغد نحونا بوتيرة متسارعة، وسيعمل على تغيير حياتنا تغييراً يفوق مجال الخيال المعاصر؛ لذلك علينا أن نُعد جيل اليوم لمواجهة تغيرات الغد، وهذا الإعداد يجب أن ينطلق من جوهر عملية التعليم والتعلم، وهو القراءة وخصوصاً الفهم القرائي؛ لأنه الأداة التي ستروض المستقبل لأبنائنا، بخلق جيل قادر على التعامل مع معلومات النص، ويعرف كيف يوظفها في التطوير الذاتي بأسرع الطرق وأيسرها، من خلال التنشئة الذهنية القائمة على تطوير القدرات العقلية وخصوصاً الذاكرة العاملة، التي تتفاعل مع الفهم القرائي بشكل قوي ومباشر.

إن الفهم القرائي عملية نشطة تتطلب التفاعل المقصود بين القارئ والنص القرائي، والقارئ الجيد هو الذي يعمل على سد الفجوة مابين المعلومات الواردة من النص الحالي، والمعلومات التي يمتلكها حوله، والمخزنة لديه في الذاكرة العاملة، حتى يتمكن من الوصول إلى ما هو أبعد من المعلومات السطحية للنص، وكلما استطاع القارئ أن يدمج المعلومات القادمة من النص مع المعلومات المخزنة لديه في الذاكرة العاملة استطاع أن يصل إلى مستوى أفضل في فهم النص المقروء (Lerner & Johns, 2009).

ويرى فلاتينو (Vellutino, 2003)، وينـدرو (Andrew, 2002) أن القارئ الجيد يقوم بعملية استحضار للمفاهيم الذهنية والصور المخزنة في الذاكرة العاملة، التي ترتبط بموضوع النص القرائي، ويفاعلها مع المعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء؛ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب، وبقدر ما يمتلك القارئ من معلومات حول الموضوع القرائي، بقدر ما ينجح في التوصل للمعنى المقصود، وبذلك يمكن النظر إلى الفهم القرائي على أنه القدرة على التوصل للمعنى المقصود بإعادة تنظيم المعرفة السابقة لتتلاءم مع المعلومات والأفكار الموجودة في النص الحالي.

والفهم القرائي هو غاية عملية القراءة، وبغيره تصبح هذه العملية بلا معنى، بل يصبح القاري كآلة تردد رموزاً لا يعي منها شيئاً؛ لذلك يجب العمل على إكساب المتعلم القدرات والمهارات اللازمة لفهم النصوص القرائية، بالاعتماد على قدراته الذاتية؛ ليتمكن من التعامل مع سيل المعلومات والمعارف المتدفقة إليه من شتى مصادر المعرفة (Cooper & Kiger, 2003; Stricland, 2005).

يتضح مما تقدم أن النجاح في عملية الفهم القرائي يعتمد إلى حد بعيد على خبرة القارئ السابقة، وما يمكن أن تسعفه بها الذاكرة العاملة عند التعامل مع النص القرائي، فالقراء الذين لا يمتلكون معارف ومعلومات سابقة حول النص المقروء، ومهارات خاصة بالفهم القرائي، ولديهم مشكلة في القدرة التخزينية في الذاكرة العاملة، أو في استدعاء هذه

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 2 3/6/16 11:44 AM

المعلومات المخزنة عند الحاجة؛ سيفشلون في إتمام فهم النص، وبالتالي تُفرّغ عملياتهم القرائية من مضمونها، وتصبح عملية آلية تقوم على فك الرموز.

ويعد الفهم القرائي من أكثر المشكلات شيوعاً أثناء التعامل مع النص المقروء، وتزداد هذه المشكلة تعقيداً مع تقدم المتعلم في المراحل القرائية، وخصوصاً عند التعامل مع المناهج التعلمية الحديثة التي تتطلب توظيف استراتيجيات خاصة لمراقبة الفهم بشكل دائم أثناء السير بعملية القراءة، ومن العوامل التي تسهم في تدني فهم المقروء، الصعوبة في توظيف المعرفة السابقة في فهم المعرفة الجديدة، وكذلك الافتقار إلى استراتيجيات ماوراء المعرفة التي تسهم وبشكل حقيقي في تغذية الذاكرة العاملة بالمعلومات اللازمة التي يمكن أن توظف لاحقاً في فهم النصوص القرائية، (Wong, Graham, Hoskyn & Berman, 2008).

بما أن الفهم القرائي يعتمد على عمليات ذهنية كثيرة ومعقدة، وأن عمليات بناء المعنى تشاركيه بين القارئ والنص المقروء؛ فإن العوامل التي يمكن أن تسهم في فشل عملية الفهم القرائي ستكون كثيرة ومتنوعة أيضا، حيث يرى كل من لاكشما وراو (Lakshmi, Rao, 2006) وبست، وراو، مكنمارى (Best, Rowe & Mc Namara, 2005) أن من أبرز هذه الأسباب: الهدف من عملية القراءة، واهتمامات القارئ، وخبراته السابقة، ونظامه القيمي، واتجاهاته، ومقدار ما يعطي للنص من أهمية، ودرجة صعوبة المفاهيم داخل النص، وسرعة الذاكرة العاملة وسعتها، ونوع الإستراتيجية المستخدمة في مراقبة الفهم القرائي.

ومما يؤكد صعوبة الفهم القرائي بوصفه عملية عقلية، أن القارئ يقوم بالكثير من النشاطات العقلية:

كفك الرموز، وإيجاد العلاقة بين الكلمات المتجاورة، والوصول إلى علاقة كل جملة بالتي تليها، واستدعاء الخبرة السابقة من الذاكرة، ومفاعلتها مع المعلومات الحالية؛ للوصول إلى المعنى، وأحياناً أخرى يكون هناك معنى أعمق من المعنى الظاهر؛ مما يتطلب مهارات تفكير عليا، وهذا ما يؤكده بني خالد (2012)، ومما يزيد من صعوبة النص أنه قد توجد فجوات بين الكلمات يعوض عنها بضمائر ظاهرة أو مستترة، وعلى القارئ أن يحدد على أي جزء يعود الضمير، وأن يحدد علاقات السبب والنتيجة، وأحياناً تدخل بعض الجمل المعترضة لتوضح مفهوماً معيناً، كل ذلك وغيره يجعل من الفهم القرائي عملية صعبة تتطلب استراتيجيات حديثة تسهم في تبسيط عملية الفهم وتقربها إلى عقل المتعلم.

ومن مهارات الفهم القرائي التي تحتاج إلى اتقان، مهارة الاستنتاج؛ لأن الغالبية العظمى من المتعلمين، وإن كانوا يعانون من ضعف في الفهم القرائي إلا أنهم لديهم القدرة على فهم المعاني الحرفية الواضحة في النص، لكنهم يجدون صعوبة في

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 3 3/6/16 11:44 AM

القيام بالاستنتاجات التي تتطلب التفسير والدمج للنص المقروء، وهذه الصعوبات تكون أكثر وضوحاً عندما تكون الذاكرة العاملة ضعيفة أو لا تؤدي المطلوب منها بشكل سليم، فالعلاقة بين استنتاج المعنى الضمني في النص والذاكرة العاملة علاقة تكاملية، فزيادة سعة الذاكرة العاملة يعني زيادة القدرة التخزينية للمعرفة، وكلما زادت المعلومات المخزنة زادت القدرة على استدعاء هذه المعلومات، وتوظيفها في استنتاج المعنى الضمني للنص؛ لذلك فإن تزويد الطلبة ضعيفي الفهم القرائي باستراتيجيات حديثة تعمل على زيادة القدرة التخزينية للذاكرة، وفي ذات الوقت تنمي مهارات الفهم القرائي لديهم، يسهم في الحد من مشكلة الضعف في الفهم القرائي إلى أبعد حد ممكن (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007; Zwaan & Singer, 2003).

يؤكد لنرر وجانز (Lerner & Jons, 2009) على ضرورة معالجة مفردات النص، وهذه معالجة لا تتطلب معرفة معاني المفردات فقط، وإنما توظيفها بشكل مناسب في فهم بناء النص، وهذا يسهم في إعادة ترتيب النص على شكل قصصي، فالمعلومات القادمة من المظاهر الشائعة للنص قد تكون من المعينات المفيدة التي تساعد في دمج المعلومات السابقة لتسهيل بناء المعنى المرتكز على شكل النص وبنيته، وضعيفو الفهم القرائي غالباً ما يجدون صعوبة في إعادة بناء النص على شكل قصصي (Cain, 2006).

وفي ذات السياق يقول: لرنر (Lerner, 2003) أن الجمعية الأمريكية للقراءة قد حددت عدداً من الاستراتيجيات الأساسية لتطوير الفهم القرائي لدى الطلبة، منطلقة من إكساب المتعلم القدرة على مراقبة الفهم والتعاون أثناء التعلم، وبناء القصة، والتلخيص، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية اعتمدت على القراءة الثلاثية، وهي تقوم أساسا على التعلم التعاوني، وإعادة بناء النص على شكل ملخص قصصي، والتكرار الذي هو أساس زيادة سعة الذاكرة، وبذلك فإن القراءة الثلاثية استراتيجية تقوم على تحسين الفهم القرائي من جهة، وتوسع سعة الذاكرة من جهة أخرى من خلال خطواتها التي تتلخص في الخطوات الآتية: أولاً: يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية: كل مجموعة تتألف من ثلاثة طلاب، ثانياً: يحدد الدور لكل فرد في المجموعة التعاونية- وكما سيتم توضيحه في إجراءات الدراسة- ، ثالثاً: يوضح للطلبة التوقعات لكل دور، رابعاً بعد قيام كل فرد بالدور المطلوب منه يتبادل الطلبة الأدوار فيما بينهم حتى يقوم كل طالب بالأدوار المحددة جميعها (Mowey & Conahan, 1995).

وعلى الرغم من الأهمية الواضحة لعملية الفهم القرائي، إلا أن المتتبع لواقع الفهم القرائي في المدارس يلمس ضعفاً واضحاً لدى المتعلمين، إذ مازال الفهم القرائي يراوح في مستوياته الدنيا، وهذا من أهم العوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى المخرجات التعليمية، التي تدخل إلى مؤسسات التعليم العالي وهي مثقلة بهذا الضعف، مما يربك برامج الإعداد

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 4 3/6/16 11:44 AM

التي تبنى على معارف المتعلم السابقة (العليمات،2007).

وفي دارسة نوعية قام كيفاليير، وديلسانتو، وشاينر، وسكوك، وتوشي (Chevalier, Delsanto, Scheiner, Skok & Tucci, 2002) في مقاطعة إلينوي، بمقابلة عدد من الطلبة في المرحلة المتوسطة خرجوا بعدها بنتيجة مفادها أن الطلبة وبنسب عالية يعانون من تدني مستوى الفهم القرائي، وأن قدراتهم لا تتجاوز المراحل الدنيا للفهم القرائي، وأكد ذلك سجلات الطلبة التي كانت منسجمة إلى حد بعيد مع استنتاج البحث.

ومن الدراسات التي أكدت تدني مستوى الفهم القرائي على المستوى المحلي، الدراسة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية عام (2002)، على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي مثلت (150) مدرسة من مدارس المملكة؛ لضبط نوعية التعليم، حيث أشارت نتائج الدراسة أن نسبة النجاح في اختبار الفهم من مجموع عينة الدراسة، قد وصلت إلى (37,5%) فقط.

من جانب آخر، هنالك العديد من الدراسات أكدت نتائجها إمكانية نمو مستويات الفهم القرائي إذا تمكن المعلم من توظيف استراتيجيات معرفية مناسبة لقدرة الطلبة، وتنسجم مع رغباتهم، ومن هذه الدراسات: الدراسة التي قام بها بلركم، وبلركم وبورج (Blerkom, Blerkom & Bertsch, 2006) التي أكدت نتائجها نمو الفهم القرائي وبنسب متفاوتة حسب الاستراتيجية المستخدمة.

بالنظر لأهمية الفهم القرائي في المسيرة التعليمية للطالب، وبالنظر إلى كثرة العوامل التي تعيق اكتسابه، سعى الباحثون إلى ارتياد كل ما من شانه أن ييسر اكتساب مهارات الفهم القرائي، وخصوصاً الاستراتيجيات التعليمية، التي تعمل على زيادة السعة التخزينية للذاكرة العاملة، لما لها من دور حاسم في تحقيق الفهم القرائي المطلوب، فالعلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والفهم القرائي هي علاقة مباشرة تعتمد على طبيعة المهمة، والسعة التخزينية للذاكرة العاملة التي بدورها تميز القارئ جيد الفهم من القارئ متدني الفهم القرائي (Garrison, Long & Dowaliby, 1997; Lipson & Wixson, 2009).

يقصد بالذاكرة العاملة قدرة الفرد على تذكر معلومات معينة في الوقت الذي يقوم به بعملية معرفية أخرى، فعندما يتذكر الفرد عنواناً ما في الوقت الذي يستمع فيه إلى إرشادات مرتبطة بأحداث، أو أرقام، أو قصة، فهو يقوم باستخدام مهارات الذاكرة العاملة، وعندما يوظف الفرد مهارات الذاكرة العاملة، فهو يقوم بعملية التذكر أثناء القراءة لاستحضار المعلومات التي ترتبط بالنص المقروء، ويقوم بعمليات التكرار، والتصنيف، واستخدام معينات الذاكرة أثناء التخزين؛ حتى تسهل عملية استعادة هذه المعلومات لاحقاً لحل مشكلة مرتبطة بالمعلومات المخزنة (Gargiulo, 2006).

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 5 3/6/16 11:44 AM

ويرى فالدمن (Feldman, 2007) أن الذاكرة العاملة هي عبارة عن وحدة تخزين مؤقتة تعمل على معالجة المعلومات واسترجاعها بشكل عملي سريع، وهي في ذات الوقت تعمل على تنسيق ثلاثة أنواع من المعلومات: اللفظية، والبصرية، والأحداث. ويضيف الحموري والخصاونة (2011) أن الذاكرة العاملة تعمل على تنظيم المعلومات القادمة من البيئة المحيطة بالفرد من خلال الحواس في اللحظة القرائية، والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد من أجل عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات.

ويعد نموذج بادلي (Baddely's model) من أفضل النماذج التي فسرت نظام الذاكرة العاملة، ويتألف النموذج من ثلاثة مكونات: نظام التحكم التنفيذي: وهو قلب نظام الذاكرة العاملة كما يقول اشكرافت (Ashcraft, 2006) وهو أشبه بالمدير التنفيذي الذي يقوم بالإشراف واتخاذ القرارات، وهو المسؤول عن اتخاذ المبادرة لاسترجاع المعلومات ودمجها مع المعلومات القادمة للنظام، وبذلك يكون هو المسؤول عن الفهم القرائي، والاستدلال، والتخزين، والاسترجاع. أما المكون الثاني للذاكرة العاملة فهو الدائرة الصوتية، وهو المسؤول عن الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية والمعالجة الصوتية، وهي التي تقوم بتدوير المعلومات التي تم سماعها للاسترجاع الفوري، وتدعم الدائرة الصوتية نمو بعض الأنشطة المعرفية التي تسهم في بناء المهارات الأساسية لعملية الفهم القرائي والاستماعي؛ كتعلم كلمات جديدة، وزيادة معدل الناتج اللغوي (Swanson& O'Connor, 2009). أما المكون الثالث للذاكرة العاملة حسب نموذج بادلي فهو: المسودة البصرية المكانية: التي تقوم بدور الذاكرة قصيرة المدى، إذ يتطلب ذلك الحفاظ على المعلومات البصرية أثناء قيام المكونات الأخرى بأدوارها (Ashcraft, 2006).

يؤكد سترولند (Stirland, 2005) أنه مهما كان النموذج الذي نتبناه في الحديث عن الذاكرة العاملة فإن هناك ثلاث عمليات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها: عملية إدخال المعلومات إلى الذاكرة العاملة من خلال الحواس(مدخلات)، حفظ المعلومات في الذاكرة العاملة (تخزين)، تذكر المعلومات عند الحاجة(استدعاء)، ويشير إزقيت وقروم (Esgate & Groom, 2005) في هذا الصدد أنه عندما يعجز الفرد عن تذكر معلومات معينة فإن الخلل يكمن في مرحلة المدخلات- تعلم خاطئ، أو ناقص- أو يكون الخلل في مرحلة التخزين- تخزيناً خطئاً، معينات غير واضحة- أو في مرحلة الاستدعاء- استدعاءً ناقصاً، أو خطاءً-

تعد سعة الذاكرة العاملة إحدى أهم عناصر التباين بين الأفراد خصوصاً في المهارات المعرفية، ويظهر هذا التباين في سعة الذاكرة واضحاً من خلال تأدية المهمات المختلفة؛ كالفهم القرائي، والاستماعي، وتعلم المفردات، وأخذ الملاحظات، والاستدلال المعقد، والنجاح في تأدية هذه المهمات يعد دليلاً على سعة الذاكرة العاملة، وليس معنى هذا

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 6 3/6/16 11:44 AM

الـكلام أن الـذي ينجـح فـي أداء مهمـة مـن هـذه المهمـات أنـه سـينجح فـي جميـع المهمـات الأخـرى، فقـد أثبتـت الدراسـات كدراسـة إزقيـت وقـروم (Esgate & Groom, 2005) أنـه مـن الممكـن أن يُظهـر الفـرد أداءً عاليـاً فـي جوانـب معينـة مـن الذاكـرة العاملـة، وبالمقابـل يظهـر تدنيـاً فـي جوانـب أخـرى، والجوانـب المتدنيـة يمكـن أن نرفـع مـن مسـتواها بالتدريـب والممارسـة.

ويجهـل العديـد مـن العامليـن فـي التعليـم العلاقـة مـا بيـن الذاكـرة العاملـة والفهـم القرائـي، وإذا توافـرت تلـك المعرفـة، فـإن المشـكلة تبقـى بعـدم توافـر مقاييـس لقيـاس سـعة الذاكـرة العاملـة، ومـدى تطورهـا، وإن توافـرت فإنهـا لا تقيـس إلا أوجـه قصـور محـددة، وتفتقـر للشـمولية، كمـا أن بنـاء مثـل هـذه المقاييـس يتطلـب مـن المعلـم وقتـاً وجهـداً، سـواءً فـي البنـاء أو فـي التطبيـق، إضافـة إلـى اعتقـاد البعـض أن مشـكلة سـعة الذاكـرة العاملـة مقتصـرة علـى الطلبـة الذيـن يعانـون صعوبـات تعلـم فقـط (Dhen, 2008).

إن العلاقـة بيـن الفهـم القرائـي والذاكـرة العاملـة هـي علاقـة تكامليـة مترابطـة، تأثيـر وتأثـر، ولفهـم نـص مـا فالقـارئ يخـزن النـص الـذي قـام بفـك ترميـزه للتـو بالقيـام بعمليـات معقـدة لبنـاء المعنـى، ويشـتمل فهـم النـص علـى عـدد مـن المهـارات والقـدرات؛ كفـك الترميـز الفـردي للكلمـات، والدخـول إلـى المعنـى، وتُمثـل الكلمـات معـان لوحـدات أكبـر، وتحديـد عـدم التوافـق بيـن أجـزاء النـص، وتركيـز الانتبـاه علـى الأفـكار الرئيسـة، ومـع التقـدم فـي القـراءة تقـوم الذاكـرة العاملـة بتخزيـن التلميحـات القادمـة مـن معلومـات النـص حتـى تصـل إلـى المعنـى المطلـوب، والمرتكـز علـى تمثيـلات محتـوى النـص، وهـو مـا يعـرف بالنمـوذج العقلـي: وهـو بنـاء صـورة عقليـة للمعـارف الجديـدة بالاعتمـاد علـى المعـارف السـابقة، والاسـتمرار فـي مراقبـة فهـم النـص أثنـاء التقـدم بالقـراءة، فالعناصـر السـابقة ضروريـة للفهـم القرائـي، وهـي تعتمـد فـي ذات الوقـت اعتمـاداً رئيسـاً علـى مهـارات الذاكـرة العاملـة، فالفهـم القرائـي يتطلـب ذاكـرة ذات مـدا واسـعاً لحفـظ معلومـات النـص، وتقديـم المعلومـات اللازمـة لفهـم الجمـل المتلاحقـة، ونقـل هـذه المعلومـات مـن جملـة إلـى أخـرى (Dhen, 2008).

عنـد مراجعـة الأدب التربـوي السـابق وجـد الباحـث أن معظـم الدراسـات التـي بحثـت العلاقـة مـا بيـن الذاكـرة العاملـة والفهـم القرائـي قـد ركـزت علـى دور سـعة الذاكـرة العاملـة فـي تنميـة الفهـم القرائـي، ولـم تركـز علـى أثـر الفهـم القرائـي فـي تنميـة سـعة الذاكـرة العاملـة، علـى الرغـم مـن إشـارة العديـد مـن الدراسـات إلـى التأثيـر المتبـادل بيـن الذاكـرة العاملـة والفهـم القرائـي، وفـي ضـوء ذلـك أجـرى سـينيورك، وإيرليـك، وأكهـل، ويوويـل (Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill, 2000) دراسـة هدفـت إلـى الكشـف عـن العلاقـة مـا بيـن الذاكـرة العاملـة والفهـم القرائـي مـن جهـة ومعرفـة طبيعـة مصـادر الذاكـرة العاملـة فـي الفهـم القرائـي مـن حيـث كونهـا عامـة أو خاصـة، تبيـن مـن

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 7 3/6/16 11:44 AM

خلال نتائج الدراسة أن سعة الذاكرة العاملة عندما تقاس من خلال مهمات لغوية وحسابية كانت تعطي مؤشراً على الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مصادر الذاكرة العاملة المسؤولة عن الفهم القرائي هي نفسها المسؤولة عن معالجة اللغة بشكل عام.

أما سوانسون وسيجل (Swanson & Siegel, 2001) فقد فسرا دور الذاكرة العاملة في الفهم القرائي، بتحديد أهم العوامل التي من شأنها أن تؤثر في الفهم القرائي، ومنها: المعالجة الصوتية، والذاكرة العاملة، حيث تبين أن دور المعالجة الصوتية في المستويات الدنيا لعملية القراءة أهم من الدور الذي تقوم به الذاكرة العاملة، فالطالب الذي يعجز في البناء الصوتي يجد صعوبة في الانتقال إلى المستويات العليا، لكن إذا نجح الطالب في الخطوة السابقة فإن دور الذاكرة العاملة ومن خلال أهم مكوناتها وهو الضبط التنفيذي المسؤول عن المراقبة والتخزين؛ يصبح أكثر تأثيراً في عملية الفهم القرائي؛ وذلك من خلال الاحتفاظ بالنص الذي تمت معالجته مؤخراً، وربطه مع المدخلات الحديثة، والمحافظة على أهم المعلومات بهدف بناء انموذج كلي للنص القرائي.

أجرى كارتي، وكورنودي، ودي بني، وفلانديو (Carretti, Cornodi, De Beni & Pallandino, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الأفراد حول كيفية التعامل مع المعلومات غير ذات العلاقة بالمَهمة، في الذاكرة العاملة لدى الطلبة جيدي الفهم القرائي وضعيفي الفهم القرائي، ظهر من خلال النتائج إن الطلبة الذين يعانون من ضعف الفهم القرائي لديهم مشكلات في مهمات الذاكرة العاملة، وأن العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة ليست علاقة سببية.

وأجرت اللقطة (2005) دراسة هدفت إلى تقصي علاقة سعة الذاكرة العاملة بالنمط المعرفي، وسرعة الإدراك بالعمليات العقلية المستخدمة في حل المشكلات، ظهر أن هناك علاقة موجبة بين سعة الذاكرة والنمط المعرفي وسرعة الإدراك وحل المشكلات.

وقام بيرتون ودينمان (Burton & Daneman, 2007) بدراسة هدفت إلى تعرف دور المعرفة الإبستيمولوجية في الفهم القرائي لدى الطلبة محدودي سعة الذاكرة العاملة، من خلال تسجيل حركة العين، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين لديهم مستوى عال من المعرفة حول المعرفة، ومستوى متدني من سعة الذاكرة أفضل من الطلبة الذين لديهم معرفة أقل حول المعرفة ومستوى متدني من سعة الذاكرة، وبرهنت الدراسة أن الطلبة الذين لديهم مستوى عال في المعرفة حول المعرفة كانوا أكثر استيعاباً للنصوص، وخلصت الدراسة إلى أن سعة الذاكرة ليست العامل الحاسم في عملية الفهم القرائي.

وأجرى سوانسون، وأوكنر (Swanson & Oconner, 2009) دراسة هدفت إلى قياس

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 8 3/6/16 11:44 AM

دور الذاكرة العاملة في الطلاقة، ومستوى الفهم القرائي لدى الطلبة في الصف الثاني والرابع، خلصت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة تعد مؤشراً واضحاً على تدني الفهم القرائي.

وأجرى سيسما، وماهون، لفين، وإيسون، وكتنج (Sesma, Mahone, Levine, Eason & Cutting, 2009) دراسة هدفت تعرف الأسباب التي من الممكن أن تكون مسؤولة عن تدني مستوى الفهم القرائي أثبتت الدراسة أن من أسباب تدني الفهم القرائي، وجود قصور في أداء الذاكرة العاملة، وأكدت الدراسة على ضرورة تدريب الطلبة على استراتيجيات تساعد على رفع قدرة الذاكرة العاملة.

بالنظر لما تقدم يجد الباحث أنه لم يكن هناك اتفاقاً حول دور سعة الذاكرة العاملة في الفهم القرائي، حيث رأت بعض الدراسات أن الذاكرة العاملة هي صاحبة الدور المهم في الفهم القرائي، في حين رأت بعض الدراسات الأخرى أن هنالك عوامل أخرى مسؤولة عن الفهم القرائي، كالمعرفة الإبستيمولوجية، والمعرفة اللغوية، والقدرة على توظيف المصادر المعرفية، كما أن معظم الدراسات لم تبحث علاقة الفهم القرائي بسعة الذاكرة، وهل بالإمكان زيادة سعة الذاكرة من خلال زيادة القدرة على الفهم القرائي، وربما هذا أهم ما يميز الدراسة الحالية، التي تحاول أن تبحث أثر تطور مستوى الفهم القرائي على زيادة سعة الذاكرة العاملة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة على الإطلاق؛ لأنه جوهر العملية القرائية، والغاية المرجوة منها، ومن غيره تصبح القراءة عبارة عن عملية آلية لا فائدة ترجى منها، ويعد الفهم القرائي مفتاح النجاح في العملية التعليمية، والاتصالية، وهو أساس البناء المعرفي للمتعلم بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يمر بها، وتزداد الحاجة إليه كلما زاد المستوى القرائي للمتعلم،وفي ضوء هذه الحاجة الملحة للفهم القرائي، تؤكد الدراسات أن هناك تدنياً واضحاً في مستواه لدى الطلبة في مراحل التعليم العام، ومنها الدراسة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية (2002)، وهذا الضعف يترتب عليه فشل المتعلم في إتمام عملية القراءة، وبالتالي تدني دافعيته نحو العملية التعليمية، علماً أنه يمتلك القدرة العقلية والذكاء للنجاح في عملية فهم المقروء، لكن إذا توافرت له استراتيجية تعليمية مناسبة، وعلى الرغم من أهمية استراتيجيات الفهم القرائي إلا أن المتتبع لواقع تدريس الفهم القرائي في مدارسنا يلمس ضعفاً واضحاً في درجة توظيف استراتيجيات التعلم، بل أن بعض المعلمين يَعدها نوعاً من أنواع الترف التعليمي الذي يهدر وقت المتعلم؛ لذلك أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة العليمات (2007) على ضرورة ابتكار

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 9 3/6/16 11:44 AM

استراتيجيات للفهم القرائي، وتوظيفها في العملية التعليمية.

ويرتبط الفهم بالذاكرة العاملة، التي كلما كانت أكثر اتساعاً، كان القارئ أكثر قدرة على دمج المعرفة القادمة من تلميحات النص مع المعلومات ذات العلاقة المخزنة في الذاكرة العاملة لديه؛ مما يسهل سرعة الوصول إلى البناء المعرفي للنص، والنجاح في هذه الخطوة يحفز الطاقات القرائية، ويجعل المتعلم أكثر ايجابية نحو العمل القرائي، وقد تنبه الباحثون لهذه الأهمية، إلا أن جُل تركيزهم كان منصباً على دور الذاكرة العاملة في تنمية الفهم القرائي، كدراسة (Swanson, Oconner, 2009) وأغفلوا الجانب الآخر وهو أثر الفهم في زيادة سعة الذاكرة، على الرغم من أن بعض الدراسات أثبتت قابلية الذاكرة العاملة للتطور والنمو إذا تم استخدام التدريب المناسب، ومن هذه الدراسات دراسة (Sesma, et al, 2009).

حملاً على ما تقدم من أهمية الفهم القرائي، وأثره الواضح في النمو المعرفي وتطوره، ونظراً للضعف الواضح لدى الطلبة في هذا المجال، ونظراً لقلة الاستراتيجيات الفعالة المستخدمة في تنمية الفهم القرائي، والتي تُحسن من سعة الذاكرة العاملة، والتي ترتبط بالفهم القرائي بعلاقة تبادلية-تأثير وتأثر- ونظراً لقلة الدراسات التي بحثت هذين البعدين معاً، ظهرت فكرة الدراسة الحالية، وهي محاولة متواضعة للكشف عن أثر القراءة الثلاثية في تنمية الفهم القرائي والذاكرة العاملة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) تعزى إلى طريقة القراءة (القراءة الثلاثية / الاعتيادية)؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق في مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) تعزى إلى طريقة القراءة (القراءة الثلاثية / الاعتيادية)؟

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 10 3/6/16 11:44 AM

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الاهتمام المتزايد في البحث عن آليات جديدة تُعنى في إكساب الطالب مهارات الفهم القرائي، وتحد من تدني مستواه، وتستمد الدراسة أهميتها كذلك من خلال تسليطها الضوء على الذاكرة العاملة، وما تنطوي علية من أهمية في حياة الطالب التعليمية، وانعكاس ذلك على تحصيله الأكاديمي، وإنتاجيته القرائية وتكيفه مع المناهج المختلفة، وهذا له أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، فمن الناحية النظرية يُلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت أثر نمو الفهم القرائي في تطور سعة الذاكرة العاملة، خصوصاً العربية منها-على حد علم الباحث- ومن الناحية التطبيقية تحاول الدراسة الحالية تقديم إطار يستند على فنيات مهارات الفهم القرائي التي يمكن استخدامها في تحسين مستوى الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة، ويأمل الباحث أن تفتح الدراسة الحالية الباب للباحثين الآخرين لإجراء مزيد من الدراسات خصوصاً في مجال الذاكرة العاملة.

مصطلحات الدراسة:

- القراءة الثلاثية: نوع من أنواع النشاط القرائي تقوم به طالبات الصف الثامن الأساسي؛ لفهم النص المقروء، بإتباع ثلاث خطوات محددة ومخططة بدقة، تنفذ بوساطة مجموعات تعاونية متنافسة، يحدد لكل طالبة الدور الذي ستقوم به في كل خطوة من الخطوات، بالاعتماد على وحدتين دراسيتين من كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي.

- الذاكرة العاملة: قدرة عقلية تُمكن الطالبة في الصف الثامن الأساسي من معالجة المعلومات القادمة من النص القرائي عبر الحواس، ودمجها مع المعلومات المخزنة في الذاكرة؛ للوصول إلى المعنى السطحي والعميق للنص المقروء، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الذاكرة العاملة، والمُعد لأغراض هذه الدراسة.

- الفهم القرائي: عملية عقلية نشطة تتطلب استحضار المعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة العاملة، والتي تتعلق بالنص القرائي، لسد الفجوات بين المعلومات الواردة من النص؛ لإتمام عملية الوصول إلى المعنى القريب والبعيد الذي قصده الكاتب، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الصف الثامن الأساسي، على اختبار الفهم القرائي، والمُعد لأغراض هذه الدراسة.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 11 3/6/16 11:44 AM

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية، بالآتي:

- اقتصرت الدراسة الحالية على وحدتين من كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي، والمعتمد من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي(2012/2013)، وبذلك يصعب تعميم نتائجها على وحدات دراسية أخرى.
- اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثامن الأساسي، والمنتظمات في مدرسة المزه الأساسية، والتي تتبع لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، في العام الدراسي(2012/2013)، مما يصعب تعميم نتائجها خارج أفراد الدراسة.
- تتحدد نتائج الدراسة بمدى دقة المعلمة بتنفيذ خطوات الاستراتيجية كما تضمنها دليل التدريب، كذلك بمدة التدريب التي امتدت إلى أربعة أسابيع، خلال الفصل الثاني(2012/2013).
- الأدوات المستخدمة في الدراسة من إعداد الباحث، وتعتمد دقة النتائج على ما تتضمنه هذه الأدوات من خصائص سيكومترية.

الطريقة والإجراءات: عينة الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (61) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، موزعات على شعبتين دراسيتين، ممن يدرسن في مدرسة المزة الأساسية للعام الدراسي (2012/2013)، تم اختيارهن بالطريقة القصدية؛ لتوافر إمكانية التطبيق، اختيرت إحدى الشعب عشوائيا لتدرس باستخدام القراءة الثلاثية، وعدد أفرادها (31) طالبة، والشعبة الثانية تدرس حسب الطريقة التي تتبعها المعلمة في تدريس نصوص القراءة، وعددها (30) طالبة

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار الفهم القرائي: أعد الباحث اختبار الفهم القرائي، الذي تكون في صورته النهائية من (26) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، موزعة على مستويات الفهم القرائي، التي تم اعتمادها لأغراض الدراسة وهي: (الحرفي، التفسيري، التطبيقي، الناقد) بالاعتماد على دراسة: سوانسن وأكنر (Swanson & Oconner, 2009) وقد تم توزيع فقرات الاختبار على مستويات الفهم القرائي: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، والناقد.

صدق اختبار الفهم القرائي: للتحقق من صدق الاختبار، عُرض في صورته الأولية-

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 12 3/6/16 11:44 AM

والمكون من (30) فقرة- على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية، والقياس والتقويم، وعلى مشرفي اللغة العربية، وبعض معلميها ممن يدرسون الصف الثامن الأساسي، وفي ضوء الملاحظات الواردة، تم حذف (3) فقرات، أجمع أكثر من (80%) على عدم مناسبتها، والقيام بتعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وتعديل بعض البدائل، وبذلك استقر الاختبار على (27) فقرة قبل إجراء الثبات له.

ثبات اختبار الفهم القرائي: للتحقق من ثبات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه، تم تطبيقه على عينه استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من(33) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي، حيث حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار، وقد تم حذف فقرة زاد معامل صعوبتها عن (80%)، وبذلك يتكون الاختبار في صورته النهائية من (26) فقرة، وحُسب الوقت اللازم للتطبيق ووجد أنه يساوي(35) دقيقة، أُعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد حُسب معامل الثبات، وفقا لمعادلة (K.R-20)، حيث بلغ (0,78)، وهو معامل ثبات مقبول حسب عودة (2004).

ثانياً: اختبار سعة الذاكرة: تم قياس سعة الذاكرة من خلال فترة الاستماع، بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق، الذي اهتم ببناء مقاييس لسعة الذاكرة العاملة، كدراسة الحموري، والخصاونة (2011)، فقد تم بناء اختبار سعة الذاكرة العاملة الحالي، والذي تكون من سبعة مستويات، تبدأ بالمستوى الثاني وفيه جملتان، فالمستوى الثالث وفيه ثلاث جمل، وهكذا حتى المستوى الثامن وفيه ثمان جمل، وكل جملة تعبر عن حقيقة إما أن تكون صحيحة، أو خاطئة، ويراعى سهولة الجملة من حيث المحتوى المعرفي، ولا يدخل حكم الطالبة على الجملة من حيث أنها صحيحة أو خاطئة في المعالجة الإحصائية لسعة الذاكرة، وإنما الهدف من ذلك هو جعل الطالبة تستمع إلى الجملة كاملة، وحتى لا يكون تركيزها منصباً على تذكر الكلمة الأخيرة فقط في الجملة، وللقيام بتذكر المثيرات أثناء القيام بعمليات معرفية أخرى، وهذا الإجراء هدفه خلق بيئة تشبه إلى حد بعيد ما يتم في عملية الفهم القرائي تماماً.

صدق اختبار سعة الذاكرة العاملة: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على عدد من المحكمين من المتخصصين في القياس والتقويم والقياس النفسي، في الجامعات الأردنية والسعودية، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم في المقياس من حيث الصياغة، ومناسبة الجمل لمستوى الطالبات، وهل يقيس ما وضع لقياسه، وجاءت آراء المحكمين حول تعديل بعض الصياغات اللغوية، واقتراح بعض الجمل التي يمكن أن تكون أسهل في الحكم على صحتها؛ حتى لا يتشتت انتباه الطالبة في البحث عن الإجابة الصحيحة للعبارة، وبذلك يتأثر التركيز على تذكر الكلمة الأخيرة في الجملة.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 13 3/6/16 11:44 AM

ثبات اختبار سعة الذاكرة العاملة: تم التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينه استطلاعية تكونت من (33) طالبة، من خارج أفراد الدراسة، بطريقة إعادة الاختبار، بفاصل زمني مقداره (14) يوماً، وتم حساب معاملات الثبات لاختبار سعة الذاكرة العاملة باستخدام معادلة(بيرسون)، حيث بلغ معامل الاستقرار للاختبار (0,83) وعدت هذه النتيجة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثالثاً: المادة التعليمية: لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث دليلاً لاستخدام استراتيجية القراءة الثلاثية، بالاعتماد على وحدتين دراسيتين من كتاب مهارات الاتصال للصف الثامن الأساسي، وقد تم عرض الدليل على مشرفي اللغة العربية في تربية قصبة المفرق، وعلى معلم ومعلمة؛ لتحديد مدى مناسبته، وانسجامه مع منهاج اللغة العربية، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل الدليل.

خطوات التنفيذ: تحديد الوحدات الدراسية التي ستدرس باستخدام الاستراتيجية، تحليل محتوى النصوص القرائية وتحديد نتاجات التعلم التي يتوقع اتقانها، إعداد خطة مفصلة للسير بتدريس النصوص المقترحة، وفقاً لخطوات الاستراتيجية (الخطوة الأولى تقسيم الطالبات إلى مجموعات تعاونية كل مجموعة تتكون من ثلاث طالبات، خطوة الثانية، تقسيم الأدوار، طالبة قارئة: حيث تقوم بقراءة النص المعد للقراءة، قراءة صحيحة ومعبرة. طالبة معيدة: تقوم بتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية التي تضمنها النص، القيام بإعادة تلخيص النص على شكل قصصي مترابط. طالبة مدققة: تقوم بملاحظة القراءة وكتابة أي كلمة تمت قراءتها بطريقة خاطئة، أي أفكار لم تتطرق إليها الطالبة المعيدة، في الخطوة الثالثة: تقوم الطالبات بتبادل الأدوار بينهن، ويطبقن نفس الإجراءات التي تمت في الخطوة الأولى، وهكذا في الخطوة الرابعة حتى تمر كل طالبة بجميع الأدوار المقترحة. الخطوة الخامسة: تقود المعلمة نقاشاً على مستوى الصف؛ لتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وهدف الكاتب السطحي والضمني إن وجد، وتحدد أي من المجموعات تميزت باستنتاجاتها)، إعداد نموذج تطبيقي يوضح للمعلمة خطوات تنفيذ الاستراتيجية، عرض الدليل على عدد من المختصين، والأخذ بملاحظاتهم، خصوصاً مدة التدريب التي حددت بأربعة أسابيع، بناء اختباري الدراسة كما ذكر سابقاً، عقد لقاء مع المعلمة تم خلاله توضيح خطوات تنفيذ الاستراتيجية، والاستماع إلى ملاحظاتها على الدليل، الاتفاق معها على بدء التجربة من (14/3 إلى 14/4/2013)، التطبيق القبلي الاختبارات الدراسة، قبل انطلاق التجربة بأسبوع، وبعد انتهاء التجريب بأسبوعين تم التطبيق البعدي الاختبارات الدراسة، ثم جمع البيانات وتحليلها إحصائيا.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 14 3/6/16 11:44 AM

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بمجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدام الأدوات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعلامات الطالبات على اختبار الفهم القرائي، واختبار سعة الذاكرة العاملة، وقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي عرضاً لنتائج الدراسة بناءً على أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نصه" هل هناك فروق في مستوى الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) تعزى إلى طريقة القراءة (القراءة الثلاثية / الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات على اختبار الفهم القرائي القبلي والبعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة على اختبار الفهم القرائي القبلي والبعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	31	4,45	1,48	31	21,48	2,98
الضابطة	30	4,87	1,99	30	15,23	3,44

العلامة القصوى(26)

يلاحظ من الجدول (1) الاختلاف الظاهري في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة، على اختبار الفهم القرائي البعدي، الذين درسوا باستخدام القراءة الثلاثية وأقرانهم الذين درسوا بالطريقة المتبعة. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، والجدول (2) يوضح ذلك.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 15 3/6/16 11:44 AM

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب(ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم القرائي البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	3,49	1	3,49	5,335	0,565
طريقة التدريس	598,01	1	598,01	57,27	0,000
الخطأ	605,61	58	10,44		
الكلي	1204,75	60			

*دالة عند مستوى الدلالة (a = 0.05).

يتضح من الجدول (2) إن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في الفهم القرائي يعزى لأثر طريقة التدريس، فقد بلغت قيمة (ف) (57,27) وهذه القيمة دالة عند (a = 0.00). ولمعرفة لصالح أي من مجموعتي الدراسة تتجه هذه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة على اختبار الفهم القرائي البعدي، والجدول(3) يبين هذه المتوسطات.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة على اختبار الفهم القرائي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
التجريبية	31	21,512	0,582
الضابطة	30	15,204	0,592

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي البعدي قد بلغ (21,512)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة الضابطة على اختبار الفهم القرائي البعدي (15,204)، وهذا يعني أن التدريس باستخدام القراءة الثلاثية له أثر فاعل في تنمية الفهم القرائي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نصه: «هل هناك فروق في مستوى سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي عند مستوى الدلالة (a = 0.05) تعزى إلى (القراءة الثلاثية / الاعتيادية)؟»

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 16 3/6/16 11:44 AM

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات على اختبار سعة الذاكرة القبلي والبعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة على اختبار سعة الذاكرة العاملة القبلي والبعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	31	10,19	2,41	31	21,39	3,07
الضابطة	30	10,23	2,11	30	15,93	3,32

العلامة القصوى (35)

يلاحظ من الجدول (4) الاختلاف الظاهري في المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة، على اختبار سعة الذاكرة العاملة البعدي ، الذين درسوا باستخدام القراءة الثلاثية وأقرانهم الذين درسوا بالطريقة المتبعة. وللكشف عن دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA)، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب(ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار سعة الذاكرة العاملة البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	100,84	1	100,84	11,64	0,001
طريقة التدريس	457,25	1	457,25	52,79	0,000
الخطأ	502,38	58	8,66		
الكلي	1056,69	60			

*دالة عند مستوى الدلالة (a = 0.05).

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 17 3/6/16 11:44 AM

يتضح من الجدول (5) إن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في سعة الذاكرة يعزى لأثر طريقة التدريس، فقد بلغت قيمة (ف) (52,79) وبدلالة إحصائية (0,000)، ولمعرفة لصالح أي من مجموعتي الدراسة تتجه هذه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة على اختبار سعة الذاكرة العاملة البعدي، والجدول (6) يبين هذه المتوسطات.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات أفراد الدراسة على اختبار سعة الذاكرة العاملة البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
التجريبية	31	21,39	0,529
الضابطة	30	15,39	0,53

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة التجريبية على اختبار سعة الذاكر البعدي قد بلغ (21,39)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل لعلامات المجموعة الضابطة على اختبار سعة الذاكر البعدي (15,39)، وهذا يعني أن التدريس باستخدام القراءة الثلاثية له أثر فاعل في زيادة سعة الذاكرة العاملة.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) على اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط علامات أفراد الدراسة في هذه المجموعة(21,512)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة (15,204)، مما يعني أن التدريس باستخدام القراءة الثلاثية كان له أثر فاعل في زيادة مستوى الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

إن هذه النتيجة كانت منسجمة إلى حد بعيد مع الدراسات التي أكدت نتائجها أهمية التعليم الاستراتيجي في تحسين مستوى الفهم القرائي؛ لما لهذا اللون من التعليم من آثار ايجابية فاعله على المتعلم، وتحفيزه للمبادرة إلى فهم النصوص القرائية بقدراته الذاتية، وفي ذات الوقت يجعل التعلم مسؤولية المتعلم، كدراسة العليمات (2007)، ودراسة بيلركام وآخرون (Blerkom, et al, 2006).

أما نتيجة هذه الدراسة فيمكن أن تعزى إلى الدور الفاعل والنشط للمتعلم من خلال القراءة

.indd 18 3/6/16 11:44 AM

الثلاثية، التي جعلت من المتعلم – بشكل حقيقي- محوراً للعملية التعليمية، من خلال التأكيد على الدور الحقيقي للمعلم، كموجه ومرشد للعملية التعليمية، وليس ملقناً للمعرفة، فمن خلال القراءة الثلاثية لا ينتظر الطالب من المعلم معلومات جاهزة يحفظها ويستظهرها كما هي، وإنما جعلت منه صاحب مبادرة نشطة في بناء المعرفة، ومما ساعد على ذلك أن القراءة الثلاثية قللت تشتت انتباه الطالبات إلى الحد الأدنى، من خلال انهماكهن بالدور المطلوب منهن، حتى في خطوة القراءة الجاهرة، التي من عيوبها تشتت الانتباه؛ بسبب التركيز على حُسن الأداء القرائي، وتمثل المعنى، يُلاحظ أن القراءة الثلاثية قد عالجت ذلك، بقيام الطالبة بتعويض ما فاتها بتبادل الأدوار مع زميلاتها في الخطوتين اللاحقتين للقراءة الثلاثية، ومن خلال التلخيص واستخراج للأفكار التي يتضمنها النص، ومن العوامل التي تقلل تشتت الانتباه في القراءة الثلاثية- والذي يعد ميزة لها- اعتمادها على مجموعات تعاونية مؤلفة من ثلاثة أفراد، مما قلل الفوضى والاضطراب داخل المجموعة الواحدة، ومنع أي طالبة من الاختباء خلف أي فرد من أفراد المجموعة، فكل فرد مطلوب منه أن ينجز مهمته بدقة وإتقان، بعكس الطرق الأخرى التي اعتمدت على مجموعات تعاونية كبيرة، شكا أصحابها من مشكلة تشتت الانتباه بسبب حجم هذه المجموعة؛ كدراسة العليمات (2007).

بما أن الفهم القرائي يعد عملية تفاعل بين معلومات النص القرائي، والمعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة لدى القارئ، واللتان تلتقيان معاً لتشكيل المخططات العقلية للقارئ في فهم النص المقروء، كما يؤكد وينغ وآخرون (Wong, et al, 2008)، يجد الباحث أن نتائج الدراسة الحالية تؤكد هذا الكلام، خصوصاً في الخطوة الثانية من خطواتها، عندما تقوم الطالبة الملاحظة بتحديد الأفكار والاستنتاجات التي يتضمنها النص، باستحضارها للمعلومات المتعلقة بالموضوع المقروء والمخزنة في الذاكرة العاملة، والذي حفز الطالبات على استحضار المعلومات المخزنة، هو النقاش البناء الذي يدور داخل المجموعة حول استنتاجات النص، والذي شكل عملية عصف ذهني تدفع بالطالبات لتقديم كل ما لديهن من معلومات حول النص، الأمر الذي يدفع الذاكرة العاملة للعمل بأقصى قدرتها، ومن العوامل التي ساعدت على التركيز على فهم النص واستخراج أفكاره ومقاصد كاتبه، عملية تبادل الأدوار، فالطالبة الملاحظة حريصة كل الحرص على تقديم أبعد ما لديها من أفكار؛ لأن زميلتها عندما تحل محلها، ستحرص كل الحرص على تأكيد ذاتها بإيجاد أفكار جديدة لم تتوصل إليها زميلتها في الخطوة السابقة، مما حفز الجهد العقلي إلى أقصى طاقاته، وهذا التنافس يشكل حافزاً معرفياً في جو تسوده روح التعاون، سواء داخل المجموعة، أو مع بقية المجموعات، عندما تعلن المعلمة أن إحدى المجموعات التعاونية قد توصلت إلى استنتاج معين لم تتوصل إليه بقية المجموعات، وهذا يدفع بالطالبات إلى الحرص الشديد على فهم النص المقروء، وتأكيد الذات.

.indd 19 3/6/16 11:44 AM

ومن الأمور التي جعلت المجموعة التجريبية تتفوق على المجموعة الضابطة، أن القراءة الثلاثية قد مكنت الطالبة من إعادة بناء النص عل شكل قصصي، فالطالبة المعيدة تقوم بإعادة سرد النص على شكل ملخص قصصي بعد الانتهاء من النقاش في الخطوة الثانية من خطوات القراءة الثلاثية، ومن المعروف أن البناء القصصي للنص يعمل كمعين للذاكرة، فيعمل على تسهيل عملية تخزين المعلومات بترتيب منطقي داخل الذاكرة، وفي ذات الوقت يسهل عملية الوصول إلى إليها واسترجاعها عند الحاجة، وتكرار مثل هذه العملية، في الخطوات اللاحقة جعل الطالبة تعمم هذا الفهم على نصوص قادمة، مما جعل أهمية القراءة الثلاثية لا تقف عند حدود النص القرائي الحالي، بل تتعداه إلى نصوص جديدة قادمة، ولقد أكد هذا الكلام ليرنر وجونز (Lerner, Jons, 2009) عندما قالا أن إعادة بناء النص على شكل قصصي يسهل فهم النص، ويسهل الاحتفاظ به وتوظيفه في مواقف تواصلية أخرى.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الجو التعليمي النشط الذي أشاعته القراءة الثلاثية، من خلال جو المرح والتعاون الذي أضفته على البيئة التعليمية، وذلك بإخراج الطالبات من النمطية المعتادة في قراءة النصوص وفهمها، فالمناخ الاجتماعي التفاعلي والانسجام بين الطالبات خلق بيئة تعليمية داعمة، وفي ذات الوقت زاد من دافعية المتعلم، الأمر الذي زاد من قدرة الطالبات على التركيز، والذي ترجم من خلال القدرة على استخلاص أفكار النص بالقدرات الذاتية، وبعيداً عن تدخل المعلمة المباشر.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي (ANCOVA) فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($a = 0.05$) على اختبار سعة الذاكرة العاملة، لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط علامات أفراد الدراسة في هذه المجموعة (21,39)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة المتبعة (15,39)، مما يعني أن التدريس باستخدام القراءة الثلاثية كان له أثر فاعل في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.

إن نتائج هذا السؤال أكدت العلاقة التبادلية بين الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة، وأنه بإمكاننا أن نزيد من سعة الذاكرة العاملة، إذا اعتمد تدريسنا للنصوص القرائية على استراتيجيات تحفز القوى العقلية على التخزين باستخدام معينات مناسبة تسهل عملية الاسترجاع لاحقاً، لا أحد يستطيع أن ينكر أن الفهم القرائي يعتمد على قوة الذاكرة العاملة من خلال القدرة على استحضار المعلومات المخزنة في الوقت المناسب، وتعتمد القدرة على استعادة المعلومات المخزنة على حجم البناء المعرفي المخزن في الذاكرة العاملة، وكيفية التخزين، من خلال الممارسة والتكرار، والتشفير القائم على المعينات المناسبة للموضوع؛ وإذا تتبعنا خطوات

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 20 3/6/16 11:44 AM

القراءة الثلاثية المستخدمة في هذه الدراسة نجد أنها تقوم على مبدأ التكرار والممارسة، فكل خطوة من خطواتها تتكرر ثلاث مرات، وهذا التكرار من شأنه تسهيل عملية تخزين المعلومات في الذاكرة، واعتماد القراءة الثلاثية على الجانب القصصي عند تلخيص المعلومات كان بمنزلة شفرة سهلة الترميز، عملت على تخزين المعلومات بطريقة منظمة مما سهل الرجوع إليها عند الحاجة، وهذا الكلام تُأكده العلامات المرتفعة التي حصلت عليها الطالبات في اختباري الفهم وسعة الذاكرة، وهذا الاستنتاج يتفق مع ما ذهب إليه دان (Dehn, 2008) عندما أكد أن العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي هي علاقة تأثير وتأثر، وفي ذات الوقت يجد الباحث أن الاستنتاج السابق يختلف مع ما توصل إليه كارتي وآخرون (Carretti, et al, 2004) والذين رأوا أن العلاقة بين الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة ليست علاقة سببية، وأن الفهم يتأثر بسعة الذاكرة، لكن سعة الذاكرة لا تتأثر بالفهم القرائي.

يؤكد الحموري والخصاونة (2011) أن الأفراد من ذوي الفهم الجيد، والأفراد من ذوي الفهم المتدني لا يختلفون في سعة الذاكرة العاملة لديهم بل يختلفون في فاعلية معالجتهم للمعلومات، خصوصاً من حيث ضبط الانتباه، ومقاومة التشتت، والحرص على تصميم مهمات تعليمه بطرق تمنع زيادة العبء المعرفي على الذاكرة العاملة، باستخدام ما يسمى بمعينات الذاكرة الخارجية، والدراسة الحالية استطاعت الحد من ظاهرة التشتت، سواء من خلال الأعداد في المجموعات التعاونية، أو من خلال التزام كل طالبة بما هو مطلوب منها لذلك لم يكن هنالك متسعاً من الوقت لتشتت الانتباه، ولقد قلل البناء القصصي لملخص النص من العبء المعرفي على الذاكرة العاملة، وفي ذات الوقت كان بمنزلة معين ذاكرة كما أسلف ذكره.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة اللقطة (2005) التي أكدت نتائجها أن هناك علاقة موجبة بين سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي وسرعة الإدراك وحل المشكلات. والقراءة الثلاثية تساعد الطالبة على فهم النصوص القرائية فهماً يقوم على عمليات عقلية حقيقية، فمبادرة الطالبة للوصول إلى أفكار النص بمبادرة ذاتية، جعل الطالبة تقف أمام مشكلة تتحدى تفكيرها، ودفعت بها إلى ممارسة مهارات تفكير عليا؛ لحل هذه المشكلة، من خلال إيجاد العلاقة بين أصوات الحروف ومعرفة الكلمات، والقواعد التي تربط أجزاء الكلام بعضها ببعض، والعمل على استدعاء المعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة العاملة، كل ذلك يتم في تزامن لحظي، والقيام بدمج المعلومات الحالية مع الخبرة السابقة، وتعديل الفهم بما يتناسب مع المعلومات الجديدة وتحقيق الاتزان المعرفي، أو رفضها وتأكيد المعنى السابق إذا كان المعنى الناتج غير منطقي، ولا يحقق الاتزان المعرفي.

لقد تفوقت المجموعة التي درست باستخدام القراءة الثلاثية؛ لأنها ركزت على المعالجة الصوتية للنص في إحدى خطواتها، وهذه المعالجة الصوتية الصحيحة للنص القرائي، فعَّل دور الذاكرة العاملة من خلال أهم مكوناتها وهو الضبط التنفيذي، وهو المسؤول عن

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 21 3/6/16 11:44 AM

المراقبة والتخزين، والذي يصبح أكثر تأثيراً في عملية الفهم القرائي إذا كانت المعالجة الصوتية صحيحة، وذلك من خلال الاحتفاظ بالنص الذي تمت معالجته؛ لأن الجهد العقلي يكون منصباً على الفهم؛ فالمعالجة الصوتية الخطأ تشتت الجهد العقلي من الفهم إلى مراقبة المعالجة الصوتية، وهو ما يعرف بظاهرة العسر القرائي، فتكرار القراءة ثلاث مرات ومراقبة القراءة وتوضيح الخطأ من قبل الملاحظ، خلص الطالبات من مشكلة المعالجة الصوتية، وجعل تركيزهن ينصب على الفهم القرائي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه سوانسون وسيجل (Swanson, Siegel, 2001) عندما أكدا أن المعالجة الصوتية الصحيحة للنص القرائي، تزيد من فاعلية الذاكرة العاملة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سوانسون واوكنر (Swanson & Oconner, 2009) التي رأت أن الذاكرة العاملة الضعيفة مؤشر على تدني الفهم القرائي، فالدراسة الحالية أثبتت إمكانية زيادة سعة الذاكرة من خلال خطوات القراءة الثلاثية، التي حققت عملية معرفية نشطة تتطلب جهداً عقلياً انعكس على تحفيز الذاكرة العاملة، سواء في عملية التخزين والحفظ، أو في استدعاء المعلومات المطلوبة لفهم النص، مما يعني أننا لا نستطيع أن نحكم على الطالب أنه منخفض الفهم من خلال سعة الذاكرة العاملة لديه؛ لأن هذه السعة يمكن زيادتها، وهذا الكلام تؤكده دراسة سيسما وآخرين (Sesma, et al, 2009) من أن سعة الذاكرة العاملة تتأثر بالاستراتيجيه المستخدمة في فهم النص، وأكدت الدراسة على ضرورة اختيار استراتيجيات تساعد على تنمية سعة الذاكرة العاملة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- زيادة الاهتمام بالذاكرة العاملة من خلال تضمين مقررات اللغة العربية أنشطة تحفيز الذاكرة العاملة وتزيد من سعتها.
- لفت أنظار المسؤولين وواضعي مناهج اللغة العربية إلى ضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة، كالقراءة الثلاثية، لما لها من أثر واضح في تنمية الفهم القرائي، الذي يعد أساس عملية التعلم.
- إجراء مزيد من الدراسات حول أثر الفهم القرائي في زيادة سعة الذاكرة خصوصاً وأن الدراسة الحالية هي الوحيدة التي بحثت هذا الجانب.
- الاستفادة من مقياس سعة الذاكرة الذي طوره الباحث لأغراض هذه الدراسة في قياس سعة الذاكرة لدى الطلبة في التعليم العام.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 22 3/6/16 11:44 AM

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

بني خالد، حسن ظاهر(2012). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. عمان: دار أسامة.

الحموري، فراس والخصاونة، آمنة(2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(3)، 221 - 232 .

عودة، أحمد (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية.ط 2، إربد: دار الأمل.

العليمات، حمود (2007). أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

اللفظة، رائدة (2005). سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي وسرعة الإدراك وعلاقتها بالعمليات العقلية المستخدمة في حل المشكلات لدى الطلبة الأردنيين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية(2002). ضبط نوعية التعليم للمرحلة الأساسية. تم الاسترجاع: 26-2012 http://www.mog.gov.jo/ma4/reda1121/5.htm

ثانياً: المراجع الأجنبية

Andrew, J.P. (2002). Teaching comprehension skills (on-linc). Available: http://search. Ebscohost.com/login.aspx? direct= ED471386.

Ashcraft, M. (2006). **Cognition**. New Jersey: Person.

Best, R., Rowe, M.& Mc Namara,D. (2005). Deep level comprehension of science texts. **Topics in Language Disorders**. 25(1), 65-83.

Blerkom, D., Blerkom, M. & Bertsch, S. (2006). Study strategies and generative learning: what works? & **Journal of College Reading and Learning**. 37, 7-18.

Burton, C. & Daneman, M.(2007). Compensating for a limited working memory capacity during reading: Evidence from eye movements. **Reading Psychology**, 28, 163-186.

Cain, K.(2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. **Memory,** 4(5),556 – 569.

Carretti, B, Cornoldi, C., DeBeni, R. & Palladino, P.(2004). What happens to information to be suppressed in working memory tasks. Short and long term effects. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 57(6), 1059-1084.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 23 3/6/16 11:44 AM

Chevalier, K., Delasanto, J., Scheiner, D., Skok, E.& Tucci, L. (2002). Comprehension: The key to reading success. Unpublished master dissertation, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.

Cooper, D. & Kiger, N. (2003). **The literacy.** Boston: Houghton Mifflin Company.

Dehn, M. (2008). **Working memory and academic learning**. New Jersey: Wiley.

Esgate, A. & Groome, D. (2005). **An introduction to applied cognitive psychology**. Hove: Psychology Press.

Feldman, R. (2007). **Essentials of understanding psychology**. New York: McGraw-hill Companies.

Fletcher, J., Lyon, R., Fuchs, l, & Barnes, M. (2007). **Learning disabilities: from identification to intervention**. New York: The Guilford Press.

Gargiulo, R. (2006). **Special education in contemporary society: an introduction**. Birmingham: Thomson.

Garrison, W., Long, G. & Dowliby, F. (1997). Working capacity and comprehension processes in deaf readers. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 2 (2), 78-94.

Lakshmi, L. & Rao, D. (2006). **Reading and comprehension**. New Delhi: Discovery Publishing House.

Learner, J. & Johns, B. (2009). Learning disabilities and related mild disabilities. Boston: Wads Worth.

Learner, J. (2003). Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin Company.

Lipson, M. & Wixson, K. (2009). **Assessment and instruction of reading and writing difficulties: An interactive approach**. Boston: Ellyn and Bacon.

Mowey, S. E. & Conahan, P. E. (1995). **Reading/ Writing Comprehension Strategies**. Instructional Support System of Pennsylvania, East, Petersburg.

Seigneuric, A., Ehrlich, M., Oakhill, J. & Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. Reading and writing: **An Interdisciplinary Journal**, 13, 81-103.

Sesma, W., Mahone, M., Levine, T., Eason, H. & Cutting, J. (2009).The contribution of executive skills to reading comprehension. **Child Neurophysiology**, 15 (3), 232-246.

Strickland, K. (2005). What's after assessment: follow up instruction for phonics, fluency and comprehension. Portsmouth: Heinemann.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 24 3/6/16 11:44 AM

Swanson, L. & O'connor, B. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who fluent readers. **Journal of Learning Disabilities**, 42 (6), 548-575.

Swanson, L. & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. **Issues in Education**, 7 (1), 1-48.

Vellutino, F. (2003) Individual differences as source of variability in reading comprehension in elementary school children. **Rethinking Reading Comprehension**, 12 (2), 51-81.

Wong, G., Hoskyn, M. & Berman, J. (2008). **The ABCs of learning disabilities**. California: Elsevier Academic press.

Zwaan, R. & Singer, M. (2003). Text comprehension. In Grasser, A.C and Gernsbacher, M.A.(eds.) **Handbook of Discourse Processes**. Mahwah, NJ: Erlbaum.

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 25 3/6/16 11:44 AM

The Effect of Triple-Reading on Reading Comprehension and Working Memory Capacity of Eighth Grade Students in Jordan

Hmoud M. Al Aolimat

Faculty of Educational Sciences - Al al-Bayt University

Mafraq - Jordan

Abstract

The current study aimed to explore the effect of triple-reading on the reading comprehension and working memory capacity of eighth grade students in Jordan. The study consisted of 61 eighth grade female students who were studying at Al-Mazzah Basic School for female students, Directorate of Education of the Mafraq Governorate. The subjects of the study were divided randomly into two groups, experimental and control, which were taught using the triple-reading approach and the traditional method, respectively.

To achieve the goals of the study, two tests were prepared by the researcher, one for reading comprehension and the other for measuring the capacity of the working memory. The means and standard deviations of the students' grades were calculated, and to reveal the differences between these means the Analysis of Covariance (ANCOVA) was conducted. The study revealed statistical significant differences in the level of the reading comprehension and the capacity of the working memory in favor of the experimental group, which was taught using the triple- reading.

Key words: reading comprehension, working memory, triple reading

□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□.indd 26 3/6/16 11:44 AM