نوقشت رسالة الطالب ثائر عيسى

بعنوان :

مهارة التلخيص وعلاقتها بالنمو المعرفي عند تلامذة الحلقة الثانية في التعليم الأساسي

ـ دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠١٥/١٢/٨ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. أمينة رزق	عضواً	
د. سناء مسعود	عضواً	
د. سليمان كاسوحة	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في علم النفس العام ـ قسم علم النفس .

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

مهارة التلخيص وعلاقتها بالنمو المعرفي عند تلامذة الحلقة الثانية في التعليم الأساسي

(دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية)

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس العام

إعداد الطالب

ثائر سامي عيسى

إشراف الدكتور

سليمان كاسوحة

المدرس في قسم علم النفس

دمشق : 2016-2015 م / 1437-1436 هـ

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي أعانني على إتمام هذه الدراسة، وإنجازها حتى أبصرت النور، وبعد:

يطيب للباحث في نهاية مطاف هذه المرحلة العلمية أن يتوجه بالشكر والتقدير والامتنان إلى من أفاض عليه من وافر علمه، وسديد رأيه، وخبرته إلى الأستاذ الفاضل الدكتور **سليمان كاسوحة المحترم** الذي كان خير مرشد . له مني كل الأماني والدعاء الصادق بأن يمد الله في عمره وصحته.

كل الشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة الأفاضل **الأستاذة الدكتورة أمينة رزق، والدكتورة سناء مسعود** على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وعلى الجهد والوقت الثمين الذي بذلوه في تقييم وتصويب هذه الرسالة... لهم مني كل الاحترام.

بطاقة شكر خاصة إلى مديرية التربية في محافظة اللاذقية المتمثلة بكادرها الإداري وكافة العاملين والطلبة فيها على حسن تعاونهم.

فهرس المحتويات

عنوان المحتوى	رقم الصفحة
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	1-8
. مقدمة.	1
أولاً: مشكلة البحث.	2
ثانياً: أهمية البحث.	4
ثالثاً: أهداف البحث	4
رابعاً: أسئلة البحث.	5
خامساً: فرضيات البحث.	5
سادساً: متغيرات البحث التصنيفية.	5
سابعاً: منهج البحث.	6
ثامناً: حدود البحث.	6
تاسعاً: المجتمع الأصلي للبحث.	7
عاشراً: عينة البحث.	7
الحادي عشر: أدوات البحث.	7
الثاني عشر: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.	8
الفصل الثاني: دراسات سابقة	11- 34
المحور الأول: دراسات سابقة عن مهارة التلخيص.	10
أولاً . دراسات عربية.	10

فهـــــــــــــــرس المحتويـــــــــــــــات

ثانياً . دراسات أجنبية.	15
المحور الثاني . دراسات سابقة عن النمو المعرفي.	21
أولاً . دراسات عربية.	21
ثانياً . دراسات أجنبية.	28
ثالثاً . تعقيب على الدراسات السابقة.	30
الفصل الثالث | الإطار النظري	32- 65
المحور الأول | مهارة التلخيص	33-50
أولاً . تعليم مهارات التفكير.	34
ثانياً . الفرق بين عمليات التفكير ومهاراته.	35
ثالثاً . تعريف مهارة التلخيص (Summarizing).	40
رابعاً . أهمية مهارة التلخيص.	41
خامساً . خطوات مساعدة الطالب على تنمية مهارة التلخيص.	43
سادساً . خصائص مهارة التلخيص ومميزاتها.	44
سابعاً . دور المعلم في إجراء مهارة التلخيص.	45
ثامناً . محاذير التلخيص.	46
تاسعاً . معوقات تعلم التلخيص.	47
المحور الثاني | النمو المعرفي لدى الطالب من عمر (11- 15) سنة	51-65
أولاً . مفهوم النمو.	51
ثانياً . مبادئ النمو.	52
ثالثاً . مفهوم النمو المعرفي.	53

فهـــــــــــــرس المحتويـــــــــــــات

رابعاً . النمو المعرفي عند بياجيه.	55
خامساً . مراحل النمو المعرفي عند بياجيه.	60
سادساً . القدرات المعرفية التعلّمية لدى المتعلمين في مرحلة التفكير المجرد.	63
سابعاً . علاقة النمو المعرفي بمهارات التفكير (مهارة التلخيص).	64
الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته أدواته	**90-66**
أولاً . منهج البحث.	67
ثانياً . مجتمع البحث.	68
ثالثاً . عينة البحث.	68
رابعاً . أدوات البحث.	71
خامساً . الصعوبات التي واجهت الباحث.	90
سادساً . القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.	90
الفصل الخامس: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها	**122-91**
أولاً: نتائج أسئلة البحث.	92
ثانياً: نتائج فرضيات البحث.	98
ثالثاً: ملخص نتائج البحث الميدانية.	120
رابعاً: مقترحات البحث.	122
ملخص البحث باللغة العربية	**123**
مراجع البحث	**133-127**
. المراجع العربية.	**127**
. المراجع الأجنبية.	**131**
ملاحق البحث	**150-134**
خلاصة البحث باللغة الأجنبية	**I**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	أعداد المجتمع الأصلي للطلبة في كل صف من الصفوف الدراسية.	68
2	نسبة سحب أفراد عينة البحث من أفراد المجتمع الأصلي في مدارس التعليم الأساسي.	69
3	توزع أفراد عينة البحث من الطلبة وفق متغير الجنس.	70
4	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التحصيل الدراسي.	70
5	مستويات /امتلاك مهارات التلخيص/ لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية).	75
6	معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والمهارات الفرعية في اختبار مهارات التلخيص الكتابي.	76
7	اختبار كولموكرون – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات في اختبار مهارات التلخيص الكتابي.	78
8	اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاختبار مهارات التلخيص الكتابي.	79
9	معاملات الثبات بالإعادة لاختبار مهارات التلخيص الكتابي.	80
10	توزع فقرات اختبار النمو المعرفي في صورته الأولية.	81
11	معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية في اختبار النمو المعرفي.	83
12	اختبار كولموكرون – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات في اختبار النمو المعرفي.	84
13	اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاختبار النمو المعرفي.	85

14	معاملات الثبات بالإعادة لاختبار النمو المعرفي.	86
15	معامل التمييز لبنود أسئلة اختبار النمو المعرفي.	88
16	توزع فقرات اختبار النمو المعرفي في صورته النهائية.	89
17	مستويات /امتلاك مهارات التلخيص/ لدى الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية).	92
18	المتوسط الحسابي والوزن النسبي لمهارات التلخيص.	93
19	مستويات /النمو المعرفي/ لدى أفراد عينة البحث من طلبة مرحلة التعليم الأساسي (ح2).	95
20	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس النمو المعرفي.	96
21	معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص.	98
22	معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي.	101
23	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي.	102
24	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغير الصف الدراسي.	106
25	معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الجنس.	110
26	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الذكور والإناث على مقياس مهارات التلخيص.	111
27	المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات الذكور والإناث على مقياس النمو المعرفي.	112
28	معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.	114
29	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	115
30	الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.	117

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

رقم الشكل	عنوان الشكل أو الرسم البياني	رقم الصفحة
1	نموذج توضيحي لإجراء التلخيص.	46
2	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.	70
3	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التحصيل الدراسي.	71
4	الوزن النسبي لمهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث.	94
5	المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس النمو المعرفي.	97
6	المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي للطالب على مقياس مهارات التلخيص.	106
7	المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي على مقياس مهارات التلخيص.	109
8	المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي للطالب على مقياس النمو المعرفي.	117
9	المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي على مقياس النمو المعرفي	119

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	135
2	الموافقة الرسمية لتطبيق الدراسة الميدانية.	136
3	اختبار مهارات التلخيص.	137
4	اختبار النمو المعرفي.	138

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

. مقدمة.

أولاً . مشكلة البحث.

ثانياً . أهمية البحث.

ثالثاً . أهداف البحث.

رابعاً . أسئلة البحث.

خامساً . فرضيات البحث.

سادساً . متغيرات البحث التصنيفية.

سابعاً . منهج البحث.

ثامناً . حدود البحث.

تاسعاً . المجتمع الأصلي للبحث.

عاشراً . عينة البحث.

الحادي عشر . مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

. مقدمة:

لم يعد هدف العملية التربوية مقتصراً على تقديم المعارف والحقائق للتلامذة، إنما تعداها إلى تنمية قدراتهم على التفكير، وإكسابهم القدرة على التعامل بمهارة مع تلك المعارف والحقائق، نظراً لتزايد كمية المعلومات التي تقدمها مصادر المعرفة المتنوعة بدرجة كبيرة بحيث أصبح من الصعب السيطرة إلا على جزء يسير منها.

وقد أصبح تعليم التفكير أحد الأهداف التربوية، ولاسيما في منهاج اللغة؛ اللغة التي هي مكمن الإبداع. ووفقاً لنظرية تشومسكي في اللغة، فإن الإنتاج اللغوي، والمهارة في تلخيصه من أكبر الدلائل على إبداع العقل البشري (السلك، 2012، 3). ويستمد التلخيص أهميته من أهمية اللغة في حياة الإنسان، كما أنه يُسهم في تشكيل شخصية المتعلم اللغوية وتكوينها، فالتلخيص هو القالب الذي تصب فيه فروع اللغة جمعاً.

ويرى بياجيه أن النمو المعرفي هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها الطفل إذ إنه لا يتعلم من خلال هذه الخبرات المباشرة فحسب إنما يتعلم كيفية التفاعل مع هذه البيئة أيضا، وفي عملية التفاعل هذه يلعب عامل العمر دوراً هاماً من خلال تأثره بعاملين آخرين هما النضج والخبرة، أي أنه تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد. والسمات العامة لهذا النمو تتخذ صورة المتوالية الثابتة من المراحل (أبو حطب وصادق، 1996، 196).

ويمتاز التلخيص بأن أداته الكلمة المكتوبة، أو المحررة وسيلة لصون ما أنتجه العقل البشري، وطورّه وعدّله، ويستطيع الطالب من خلال التلخيص أن يعبّر عما يجول في خاطره، وعقله من فكر، وآراء، وأحاسيس، واتجاهات، وتعبّر هذه المهارة في مجملها عن شخصية الطالب، بوصفها خير دليل على أشياء عديدة من أهمها القوة البلاغية، والقوة اللغوية، والتمكّن العلمي، وتسلسل الأفكار، وصحة المعلومات (أبو صبحة، 2010، 2-3).

وقد عرف الاتحاد الأمريكي للمكتبات التلخيص: بأنه تحويل نص معين إلى شكل مختصر يتم من خلاله التكثيف، والحذف مع الحفاظ على المعنى التام، وعلى طريقة العرض المستخدمة في الأصل (Pierce & Cheney, 2013, 456).

أما الموسى فيعرفه بقوله: هو تبليغ الحد الأقصى من المعنى في الحد الأدنى من اللفظ (الموسى، 1993، 307).

وفي ظل الثورة المعلوماتية، والكم الهائل من المعلومات التي يتعرض لها الفرد أصبح التلخيص ضرورة من ضرورات الحياة التي يحتاج إليها الإنسان في سعيه إلى الاقتصاد في الوقت، والجهد، وغدا من الضرورة استخلاص، وانتقاء الأفكار الرئيسية، والفرعية، وتطبيقها، ودمجها، وإبراز النقاط الهامة بأقل قدر من الكلمات، وبصياغة خاصة، الأمر الذي يمكنك من فهم، وتذكر المادة مستقبلاً.

أولاً . مشكلة البحث:

اكتشف بياجيه أن الأطفال في نموهم العقلي يمرون بمراحل محددة بحيث يتصف سلوك الطفل وتفكيره في كل منها بخصائص معينة، ومراحل النمو العقلي تتصف بالثبات في تتابعها لدى كل طفل وفي كل ثقافة، وقد تختلف الحدود الزمنية من طفل لآخر في الثقافة الواحدة.

ويعد حجم المادة من أهم العوامل المؤثرة في الاحتفاظ، والانتقال. أي كلما كانت المادة أكبر حجماً، وأكثر انتشاراً كانت عرضة للنسيان (منصور، 2009، 39).

هذا ما أوضحته الدراسة التي قام بها فونج وتشو(fong& chuo 2010) التي رأت أن تعليم الطلاب مهارة التلخيص كان فعالاً في زيادة فهم قراءة اللغة الإنكليزية بوصفها لغة ثانية. وإن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على استيعاب الأفكار الرئيسية، ووضع الاستدلالات التي باتت موجودة بشكل كبير لديهم.

ويفترض "بياجيه" في نظريته أن أي فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع بشرط أن يناسب مرحلة النمو العقلي للفرد، وأكد دور اللغة في نقل أفكار الفرد إلى الآخرين (القيسي، 2008، 64). ويرى بعض العلماء أن اللغة أداة التفكير، وأن الصلة بين اللغة والتفكير صلة وثيقة محكمة فالتلخيص عملية فكرية لغوية تقتضي القدرة على المحاكمة العقلية، وبذل الجهد وتتطلب معرفة استراتيجيات معينة كما تتطلب نوعين من التفكير هما الانتقاء، والاختزال (تميم، 1996).

والتلخيص مهارة من مهارات التفكير تنمو، وتتطور مع الفرد نتيجة العلاقة بين الخبرة، والنضج، لذا لا بد من العودة إلى نظرية بياجيه في النمو المعرفي فعندما يدخل المراهق مرحلة العمليات المجردة (12 – 15) وهي المرحلة الرابعة من مراحل النمو المعرفي عند بياجيه يُظهر الفرد تقدماً في تفكيره المجرد. فالأشياء ليست موجودة في العالم الخارجي فقط إنما هي موجودة في عقله أيضاً، وبهذا تعد قدرة الطالب على ممارسة العمليات المجردة أهم خصائص هذه المرحلة.

وعلى هذا فإن مراعاة مبدأ الخصائص العمرية بوضعه موضع التنفيذ بغية الاستفادة القصوى من إمكانات كل مرحلة عمرية سيساعد أولاً على إيجاد حلول ناجعة لإحدى الأزمات الحادة في التعليم المعاصر التي تتمثل في تقصير الطلاب عن استيعاب القدر الهائل من المعارف، والمهارات المتراكمة ومستمرة التراكم التي تزخر بها المدرسة خصوصاً، والحياة عموماً (منصور، 2009، 21).

وتعد مهارة التلخيص من أهم الاستراتيجيات التي تساعد على الفهم، والتذكر، والتحصيل، وهذا يتطلب فهم المعلومات، وتمثلها، وإعادة معالجتها في ضوء ما لدى المتعلم من قدرات، وإمكانات عقلية أي مراعاة المدخل المتعلق بالخصائص العمرية، ومستوى النمو بغية الوصول إلى تعلم أفضل. فالتعلم يتصل بالنضج اتصالاً وثيقاً إذ أكدت دراسة براون (Brown,1978) التي وجدت أن الطلاب أصبحوا تدريجياً أكثر قدرة على اختيار الأفكار الرئيسية بالمقارنة مع مستوى النضج والفروق النمائية فيما بينهم، أي أن القدرة على استخدام قواعد التلخيص نمت مع النمو المعرفي لديهم.

وقد تحسس الباحث أهمية التلخيص، وازداد إحساسه بأهميتها من خلال ممارسته العمل في الإرشاد النفسي وملاحظته للعديد من المشكلات، والتحديات التي تعترض مسيرة التلميذ التحصيلية، مثل: ضعف امتلاك بعض الطلبة لمهارات التلخيص المتنوعة أي الإبقاء على ما هو ضروري، ونافع، واستبعاد ما هو شكلي ظاهري، ومع اقتناعه بأثرها الكبير في الفهم، والتذكر، والتحصيل الدراسي، والنجاح، والاحتفاظ بالمعلومات، واعتبار الطلاب أن المدرس الذي لايقوم بعملية تلخيص الدرس هو مدرس غير جيد. لاحظ الباحث أن التلخيص لا يحظى بالاهتمام الكافي في الدراسات العربية، بعد أن أصبحت الاختبارات في المدارس ترتكز- بالدرجة الأولى- على مدة اختزان التلميذ للمعلومات الهائلة التي تعرض عليه، وتعتمد في تقويم مستوى التلميذ التعليمي اعتماداً على مدى نجاحه في استرجاع تلك المعلومات بغض النظر عن تمثلها في بنيته المعرفية.

ولما كان هذا التركيز وهذا الاعتماد مسؤولان عن ضعف تدريب التلاميذ على مهارة التلخيص وبسبب غياب تدريب التلامذة بحسب التقارير التي صدرت عن وزارة التربية والتي ترى أن (المدرسين لا يدربون الطلبة على مهارة التلخيص ونتيجة لهذا فالتلاميذ يعانون من ضعفاً في اكتساب هذه المهارة، مما يؤدي الى استمرار التدني في مستوى تحصيلهم للمهارات الكتابية في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي).

ومع أن المراهق يدخل مرحلة العمليات المجردة التي تمتد من (12 -15) عاماً حسب نظرية بياجيه المرجع الأساسي للنمو المعرفي فإنه يظهر تقدما في تفكيره المجرد يستطيع من خلاله أن يفكر بصورة منطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الملموسة (العلوان، 2009، 187). وتشير المراجع العربية والأجنبية إلى مهارة التلخيص على أنها هدف من الأهداف الرئيسية لرفع مستوى استيعاب

المادة المقروءة بنية ومضمونا. وأيا كان مضمون النص، والتلخيص بهذا المفهوم يعد جزءاً ملازما للفهم وهو تقنية في الدراسة، كما أنه طريقة في الاختبار.

فالتلخيص يؤدي الى رفع مستوى تذكر المادة المقروءة من خلال تنظيمها، وتقليص عدد الأفكار فيها والإبقاء على تلك التي تستحق الذكر.

لكل هذا ازداد اهتمام الباحث بتناول هذه المشكلة المتعلقة بمهارة التلخيص، وعلاقتها بالنمو المعرفي، وعزم على البحث في جوانبها بعد أن حددها بالسؤال الآتي:

- ما طبيعة العلاقة بين النمو المعرفي ومهارة التلخيص لدى عينة من تلامذة مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في محافظة اللاذقية وفق بعض المتغيرات؟

ثانياً . أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال من النقاط الآتية:

1- يأمل الباحث أن تقدم الدراسة الحالية إسهاماً علمياً لفهم مهارة التلخيص، ومعرفة مكوناتها، والاستفادة منها.
2- معرفة التغيرات النوعية التي تطرأ على مهارة التلخيص وفق مستويات النمو.
3- قد تشكل الدراسة قاعدة هامة للعاملين في الحقل التربوي لتطوير برامج تساعد على تنمية مهارة التلخيص بغية الاستفادة القصوى من طاقات التلامذة في ضوء المرحلة العمرية التي يمرون بها.

ثالثاً . أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرُّف:

1. مدى امتلاك أفراد عينة البحث من تلامذة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) لمهارات التلخيص.
2. مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من تلامذة التعليم الأساسي (حلقة ثانية).
3. تعرف العلاقة بين إجابات الطلاب على مقياس مهارة التلخيص وإجاباتهم على مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغيرات البحث: (الصف الدراسي، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي).
4. التعرف على كيفية تطور مهارة التلخيص وفق مستويات النمو المعرفي.

رابعاً . أسئلة البحث:

1) ما مستويات مهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث؟

2) ما مستويات النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث؟

خامساً . فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التلخيص وإجاباتهم على مقياس النمو المعرفي.

ويتفرع عنها الفرضيات الآتية:

1-1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التلخيص وإجاباتهم على مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

1-2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التلخيص وإجاباتهم على مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغير الجنس.

1-3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التلخيص وإجاباتهم على مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

سادساً . متغيرات البحث التصنيفية:

اعتمد البحث على المتغيرات التصنيفية الآتية:

- الجنس: (ذكور، إناث).
- الصف الدراسي: (الصف الخامس، الصف السادس، الصف السابع، الصف الثامن، الصف التاسع).
- مستوى التحصيل الدراسي: (ضعيف، وسط، جيد) /وفق المعيار المدرسي/.

سابعاً . منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن فرضيات الدراسة لملائمته لطبيعة الدراسة ولأنه يعتمد على دراسة العلاقات والفروق، والكشف، والتشخيص الوصفي للظاهرة موضوع الدراسة، وتحليلها إلى مكوناتها. (عبيدات، عدس، عبد الحق، 1996 :225).

الطريقة العرضية:

- لجأ الباحث إلى استخدام هذه الطريقة توفيراً للوقت، والجهد بحيث يقسم الفترة الزمنية المراد تتبع الظاهرة في أثنائها إلى فترات عمرية يحددها الباحث ثم يأخذ عينات كبيرة من كل عينة تمثل فئة عمرية فرعية، ثم يحسب المتوسط الحسابي لكمية وجود لظاهرة ليصل في النهاية إلى استخراج متوسطات حسابية لكل فئة من الفئات التي كان حددها لتمثل المرحلة الزمنية الكلية المراد تتبع نمو الظاهرة عبرها.

ثامناً . حدود البحث:

أجري البحث ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** جرى التطبيق على عينة من تلامذة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)، وهي الصفوف الدراسية الآتية: (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع).
- **الحدود المكانية:** جرى التطبيق في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) التابعة لمديرية التربية في مدينة اللاذقية.
- **الحدود الزمانية:** جرى تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2014-2015).
- **الحدود الموضوعية:** دراسة العلاقة بين مهارات التلخيص وهي: (مهارة تحديد مضمون النص، مهارة تحديد الأفكار الرئيسة، مهارة اسقاط التفصيلات، مهارة التقيد بحجم النص، مهارة التركيب اللغوي، مهارة التنوع التعبيري، الطول المتوسط للإنتاج اللفظي، مهارة إعادة الصياغة)، وبين مستوى النمو المعرفي لدى تلامذة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) الذي ضم المهارات المعرفية الآتية: (الاستقراء، الاستنتاج، القياس، التعبير بالرموز، الرسم البياني، عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي، عمليات تصنيف، عمليات احتفاظ، عمليات الاحتمالات).

تاسعاً . المجتمع الأصلي للبحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من تلامذة التعليم الأساسي كلهم في الحلقة الثانية بالمدارس العامة في محافظة اللاذقية الذين تراوحت صفوفهم الدراسية بين الصف (الخامس- والتاسع) في المدارس العامة في محافظة اللاذقية وفق آخر إحصاء رسمي للعام 2015م، وقد بلغ عددهم (91410) من التلاميذ والتلميذات.

عاشراً . عينة البحث:

اختار الباحث العينة بعد الرجوع إلى دائرة الإحصاء في وزارة التربية التي سُحبت العينات العشوائية (الطبقية) من الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في المدارس العامة بمحافظة اللاذقية، واختار عدداً من التلاميذ على نحو عشوائي من كل صف دراسي، بحيث يكون كل تلميذ أو تلميذة في المدارس التي جرى اختيارها في كل من الصفوف الدراسية: (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع) مرشحاً لاختياره ولتطبيق الاختبارين عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة طبقية (الصف الدراسي)، وبطريقة عشوائية (التلميذ أو التلميذة)، وسحبت عينة من المجتمع الأصلي بواقع (500) تلميذٍ وتلميذة.

الحادي عشر . أدوات البحث:

أ . اختبار مهارات التلخيص: ويتألف الاختبار من نص واحد بعنوان: (التردُّدُ)، خصصت له أربعون درجة، وزِّعت بالتساوي على المهارات الأساسية للتلخيص الكتابي الآتية:

1- تحديد عنوان النص.

2- تحديد الأفكار الرئيسة.

3- تحديد الأفكار الثانوية.

4- مهارة إعادة الصياغة.

5- عدد الكلمات.

6- مهارة التركيب اللغوي.

7- الكلمات المفتاحية (التنوع التعبيري).

8- الطول المتوسط للإنتاج اللفظي.

ب. **اختبار النمو المعرفي (المبني وفقاً لنظرية جان بياجيه):**

أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوَّناً من (37) فقرة موزعة على مهارات النمو المعرفي: (الاستقراء، الاستنتاج، القياس، التعبير بالرموز، الرسم البياني، عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي، عمليات تصنيف، عمليات احتفاظ، عمليات الاحتمالات).

الثاني عشر ـ مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

المهارة: "هي ذلك السلوك الذي يقوم به الفرد عن فهم، وبسهولة، ويسر، ودقة بعد تعلمه، ويؤدي ذلك السلوك عقلياً، أو اجتماعياً، أو انفعالياً، أو عضلياً" (جاد، 2007، 127).

التلخيص: " تحديد النقاط الهامة التي يمكن التعامل معها، وغالباً ما تستخدم من أجل تسجيل المعلومات الهامة بشكل مختصر لصعوبة التعامل مع الكم الهائل من البيانات والمعلومات، لحل قضية معينة" (سعادة، 2003، 146).

الطول المتوسط للإنتاج اللفظي: هو ذلك الكم الذي يسمح بأن تقيم اللغة من وجهة النظر الشكلية النحوية، والطول المتوسط للإنتاج اللفظي مرتبط بالعمر الزمني، ويحسب من خلال عدد الكلمات شكلياً على العدد الكامل للجملة.

الكلمات المفتاحية أو التنوّع التعبيري: الكلمات القوية المعنى المحملة بمعنى قوي على العدد الكامل للكلمات.

التركيب اللغوي: عدد أفعال الجر الرابطة والجمل التابعة على عدد الجمل الكلي، ويسمح بتقييم المستوى اللغوي للمحاور وتحديد قدرته على تكيفه مع المحاور الأخرى (kassouha, 2008, 33).

مهارة التلخيص إجرائياً: هي قدرة الفرد على اختيار مجموعة من الأفكار الهامة بديلاً عن الموضوع ككل، وتقاس بالدرجة الفرعية التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على الاختبار المحكم من قبل لجنة مختصة لتحكيم الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

النمو المعرفي: عرف بياجيه النمو المعرفي بأنه "تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد، والسمات العامة لهذا النمو تتخذ صورة المتوالية التائية من المراحل، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثل، والمواءمة، بحيث يصبح الطفل أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان، والمكان، وعلى استخدام الطرائق غير المباشرة في حل المشكلات" (أبو حطب وصادق، 1996، 196).

النمو المعرفي إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس النمو المعرفي وهو المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

. توطئة.

المحور الأول . دراسات سابقة عن مهارة التلخيص.

أولاً . دراسات عربية.

ثانياً . دراسات أجنبية.

المحور الثاني . دراسات سابقة عن النمو المعرفي.

أولاً . دراسات عربية.

ثانياً . دراسات أجنبية.

ثالثاً . تعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتكون فصل الدراسات السابقة من محورين: المحور الأول، ويتناول الدراسات المتعلقة بمهارة التلخيص، أما المحور الثاني فيتكون من الدراسات المتعلقة بالنمو المعرفي.

والمنهج المتبع في عرض هذه الدراسات هو عرض الدراسات العربية أولاً، ثم الدراسات الأجنبية لكل محور، وفق إجرائها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

المحور الأول ـ دراسات سابقة عن مهارة التلخيص.

أولاً ـ دراسات عربية.

ـ دراسة خطايبة (1995)، الأردن:

عنوان الدراسة: (أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة في التلخيص الكتابي، وتعرف أثر برنامج تعليمي مقترح في تعليم التلخيص قائم على التكامل بين عمليتي؛ القراءة والكتابة على تحسين مستوى أداء الطلبة في مستويات التلخيص الثلاثة، وهي: (تلخيص الجملة البسيطة، وتلخيص الجملة المركبة، وتلخيص الفقرة). ودراسة الفروق بين متوسط أداء الطلبة في كل مستوى من مستويات التلخيص الكتابي الثلاثة تعزى إلى متغير البرنامج ومتغير الجنس، والتفاعل بينهما.

عينة الدراسة: تألفت من (147) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين هما: تجريبية وعددها (80) طالباً وطالبة، تدرس قواعد التلخيص، ومهاراته؛ وتمارس تطبيقات كتابية وفق ما جاء في البرنامج التعليمي المقترح، وضابطة وعددها (67) طالباً وطالبة تدرس محتوى كتاب "التعبير والتلخيص" المقرر لطلبة الصف العاشر الأساسي.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة أداتين من إعدادها، هما:

1- اختبار التلخيص الكتابي: تكوَّن الاختبار من (40) فقرة استهدفت قياس مستلزمات التلخيص الكتابي، وعملياته الأساسية والثانوية. وغطَّت في مجملها مستويات التلخيص الثلاثة موضع الدراسة وهي: (تلخيص الجملة البسيطة، وتلخيص الجملة المركبة، وتلخيص الفقرة)، وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف في العملية اللغوية الكتابية، كما استخدمت الباحثة في الدراسة التجريبية القياسين القبلي والبعدي.

2- برنامج التلخيص الكتابي: هدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارة التلخيص الكتابي ومستلزماتها لدى الطلبة أفراد الدراسة، ومعالجة جوانب الضعف لديهم في التلخيص عبر المستويات الثلاثة: (تلخيص الجملة البسيطة، وتلخيص الجملة المركبة، وتلخيص الفقرة)؛ وتكوَّن البرنامج من أربع وحدات تدريبية قائمة على التكامل بين عمليتي القراءة والكتابة اللازمتين لإنتاج الملخص الكتابي، وتتيح لطلبة المجموعة التجريبية اكتساب الأطر المعرفية النظرية المرتبطة بقواعد التلخيص ومهاراته، والمفاهيم المتعلقة بذلك، بالإضافة إلى ممارسة تطبيقات عملية حول عمليات التلخيص، وترجمة الأفكار والمعاني اللازمة لذلك، وقد تم التأكد من صدق هذه الأداة بعرضها على خبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، واللغة العربية.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- وجود ضعف شديد وانخفاض حاد في مستوى أداء الطلبة على اختبار التلخيص الكتابي في مستويات التلخيص المعتمدة في الدراسة قبل تطبيق التجربة.
- وجود أثر فاعل لبرنامج التلخيص الكتابي المقترح، إذ وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسط أداء أفراد المجموعتين؛ التجريبية، والضابطة، على مستويات التلخيص الثلاثة، وعلى مستوى اختبار التلخيص ككل لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أداء طلبة المجموعتين؛ التجريبية، والضابطة على مستوى تلخيص الجملة البسيطة فقط يعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتفاعل بين متغير الجنس، ومتغير طريقة التدريس (البرنامج) على مستويات التلخيص الثلاثة ككل وكأجزاء.
- كما أظهرت نتائج الدراسة عند تحليل التباين ذي القياسات المتكررة واختبار نيومان- كولز وجود فروق دالة إحصائياً في أداء أفراد الدراسة على مستويات التلخيص الثلاثة عند مقارنتها بتلخيص الجملة المركبة، وبتلخيص الفقرة لصالح تلخيص الجملة المركبة عند مقارنتها بتلخيص الفقرة.

. دراسة تميم (1996)، سورية:

عنوان الدراسة: (فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الطلبة في التلخيص الكتابي في مدارس مدينة دمشق "دراسة ميدانية تجريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي").

أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى تقييم مستوى عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني الإعدادي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق وبيان الصعوبات التي يعانون منها في التلخيص الكتابي.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية تألفت من 250 طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق.

أدوات الدراسة: تم اختيار عدد من النصوص بلغ عددها ستة نصوص محكمة وتتألف من نصين قصصين، ونصين تاريخيين، ونصيين علميين.

تصميم برنامج لتدريب الطلبة على التلخيص الكتابي

وقد حددت الباحثة عدد من مهارات التلخيص الكتابي وهي:

(تحديد الفكرة العامة، تحديد الأفكار الرئيسة، إسقاط التفصيلات، الكتابة بالأسلوب الشخصي، التقيد بحجم الملخص).

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن النسبة المئوية لتحصيل الطلبة في اختبار التلخيص الكتابي بلغت (33,6%) وهذا يوضح أن أفراد عينة الطلبة في الصف الثاني الإعدادي إنما يعانون ضعفاً في مستوى تحصيلهم في التلخيص الكتابي.

- إنَّ النسبة المئوية لمستوى تحصيل الطلبة في المهارة الأولى من مهارات التلخيص وهي تحديد الفكرة العامة بلغ (99,4%) وهذا يدل على أن الطلبة لا يعانون ضعفاً في مهارة إدراك الفكرة العامة.

- إنَّ النسبة المئوية لمستوى تحصيل الطلبة في مهارة تحديد الأفكار الرئيسية بلغت (55,4%) وهذا يدل على أن الطلبة لا يعانون ضعفاً في اكتساب هذه المهارة، وأن الطالبات أفضل تحصيلاً من الطلاب، وهذا يرجع إلى أن الإناث أكثر حباً للتحديد وأكثر قدرة على التركيز.

- إنَّ النسبة المئوية لمستوى تحصيل الطلبة في المهارة الثالثة إسقاط التفصيلات بلغت النسبة المئوية (13,75%) يلاحظ أن الطلبة يعانون من ضعف كبير في اكتساب هذه المهارة والإناث أكثر حباً لذكر التفصيلات من الذكور.

- بيَّنت نتائج اختبار التلخيص الكتابي إن أياً من الطلبة الذكور أو الإناث لم يحصل على أية درجة من مهارة الكتابة بالأسلوب الشخصي، ويرجع الضعف في هذه المهارة إلى عدم قيام المدرسين بتدريب طلبتهم على اكتساب هذه المهارة، وعدم اهتمامهم بتدريب طلبتهم على التعبير الشفوي من جهة أخرى.

- مستوى تحصيل الطلبة في المهارة الخامسة التقيد بحجم الملخص: تدل نتائج الاختبار على أن مجموع الدرجات قد بلغ (0,034)، ويعود السبب في ذلك إلى عدم تدريب الطلبة على التلخيص الكتابي.

دراسة الحسن (2004)، العراق:

عنوان الدراسة: (أثر تدريس مهارات التلخيص على تحصيل الطلبة العراقيين الدارسين للغة الإنكليزية كلغة أجنبية لتعزيز قدراتهم الكتابية).

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تدريس استراتيجيات التلخيص في تحصيل الطلبة العراقيين الدارسين للغة الانكليزية كلغة أجنبية لتعزيز قدراتهم الكتابية.

عينة الدراسة: اختيرت عينة عشوائية تتألف من (68) طالبة من طالبات صف الخامس الإعدادي في ثانوية النهضة للبنات.

أدوات الدراسة: صممت الباحثة تجربة لتطبق على مجموعتين، تتضمن كل واحدة منهما (34) طالبة من طالبات الصف الخامس الإعدادي في ثانوية النهضة للبنات بصورة عشوائية علما أن إحدى المجموعتين اختيرت لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس استراتيجيات التلخيص اعتماداً على ما اقترحه بالمر (Palmer , 1996)، والثانية مجموعة ضابطة التي لم تدرس استراتيجيات التلخيص. وقد كوفئت المجموعتان في تحصيل اللغة الانكليزية للعام الدراسي السابق 2002 – 2003 باختبار الذكاء، والاختبار القبلي، والمستوى التحصيلي للوالدين.

قامت الباحثة بتدريس المجموعتين في المادة الدراسية نفسها وهي الوحدات 4، 5، 6، 7، 8 من الكتاب 7 متسلسلة منهاج اللغة الانكليزية الجديد للعراق. والفصول 4، 5، 6، 7، 8 من القصة الأدبية "اولفرتوست" للكاتبCharles Dicknes.

صمم اختباران تحريريان قبلي وبعدي وعرضا على مجموعة من الأساتذة ذوي الاختصاص كلجنة تحكيمية لغرض أثبات الصدق الظاهري. واستخدمت طريقة التصحيح – وإعادة التصحيح لتحقيق ثبات الاختبار.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تحصيلهما في كتابة الملخصات لصالح المجموعة التجريبية، وعليه رفضت الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي تدرس استراتيجيات

التلخيص والضابطة التي لا تدرس استراتيجيات التلخيص، وبذلك فإن الباحثة توصي باستخدام الطريقة المقترحة في تدريس القصة الأدبية لفعاليتها في رفع تحصيل الطالبات.

ثانياً . دراسات أجنبية.

. دراسة ستوتسبوري (1990) stotesbury ، فنلندا:

عنوان الدراسة:

Finnish History Students as 'Liminal' Summarizers on the Threshold of Academia.

(طلبة التاريخ الفنلنديين كملخصين محدودي القدرات في بداية مرحلة الدراسة الأكاديمية).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تعلم كتابة ملخص على تعلم اللغة الثانية لدى عينة من الطلاب الفلنديين تبعاً لمتغير الكفاءة في اللغة الانكليزية.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين مختلفتين من الطلاب الفنلنديين المجموعة الأولى المجموعة التجريبية وتكونت من خمسة عشر طالباً جامعياً في السنة الأولى في تخصص التربية والتعليم. تراوحت أعمارهن 18 و21 عاما. قد درسوا اللغة الإنجليزية لمدة متوسطها 7 سنوات، وذلك من خلال التعليم الرسمي في فنلندا، وكان مستوى إتقان اللغة الإنجليزية لدى أفرادها متوسطاً.

المجموعة الثانية: المجموعة الضابطة B تتألف من المعلمين الإسبان للغة الإنجليزية، وجميعهم من العاملين في المدارس الابتدائية، الذين كانوا يحضرون دورة متقدمة في اللغة الإنجليزية. تراوحت أعمارهم 25–40 عاماً. جميعهم درسوا اللغة الإنجليزية لمدة 7 سنوات المعتادة في المدرسة الثانوية، بالإضافة إلى ثلاث سنوات إضافية في الجامعة. كانت تملك مستوى متقدم من إتقان اللغة الإنجليزية.

أدوات الدراسة: اختير النص عن موضوع الإعلان من كتاب عن استراتيجيات المفردات (كين، 1985) (vocabulary strategе Keen, 1985)) . تم تقسيم النص إلى (570) كلمة في سبع فقرات ستتم قراءة النص بشكل فردي، وكان لديهم ساعة واحدة لإكمال المهمة.

نتائج الدراسة: تم اختيار أربعة معايير لمعرفة أثر تعلم كتابة التلخيص:

1-جودة الملخص: في المجموعة (أ) متوسط الأفكار الرئيسة في الموجز الذي هو 5.6 من أصل 7، بينما في المجموعة (ب) ، ومتوسط من الأفكار الرئيسة في الموجز هو 6.6 من أصل 7.

2- استراتيجيات التلخيص المستخدمة من الطلاب: كان الفارق الأهم اكتشف في هذا التحليل نسبة عالية من المعلومات المنسوخة حرفيا بين طلاب المجموعة (ب) ، في حين أن مجموعته (أ) استخدمت التعميم بنسبة عالية.

3- إضافة معلومات للنص: تشير البيانات إلى أن اثنين فقط من الطلاب المسجلين في المجموعة (أ) استخدما معلومات من خارج النص بينما لم يستخدم أحد من طلاب المجموعة (ب) معلومات من خارج النص.

4- البنية الخطابية: اتباع الطلاب تنظيم النص في ملخصاتها وتظهر هذه النتائج أن المجموعة التجريبية كانت قادرة على تلخيص النص المصدر والحفاظ على الأفكار الرئيسة وتغيير هيكلها الأصلي.

. دراسة نيلسون وآخرون (1990) Nelson, et. Al ، الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة:

The effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text.

(آثار تعليم استراتيجية مهارات التلخيص لطلاب محددين كتعلم المعوقين على فهم أو استيعاب النص العلمي).

أهداف الدراسة: أجريت هذه الدراسة لمن لديهم صعوبات التعلم، وتعلم استراتيجيات التلخيص يجب أن يكون مفيداً لمثل هؤلاء الطلاب في مجالات محددة مثل: الكتابة، ومجال القراءة.

عينة الدراسة: عينة متنوعة ثقافياً تألفت من خمسة طلاب في سن الابتدائية، أربعة ذكور، وأنثى تعاني من صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة: جرى تطبيق اختبار مهارات التلخيص.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الطلاب كانوا قادرين على القراءة بشكل مستقل على الأقل (85%) من الكلمات بشكل صحيح. إنَّ التلخيص يساعد الطلاب على الحفاظ بالمعلومات الهامة، وتحسين القدرة على فهم المادة المقروءة.

. دراسة شون (2006)، Chun تايلاند:

عنوان الدراسة:

The Effects of the Summarization Strategy on Reading Comprehension of Non-Proficient Taiwanese University Efl Learners (China).

(آثار إستراتيجية التلخيص على الفهم القرائي للمتعلمين غير المحترفين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية من جامعة غيربيرغ التايوانية).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث فعالية "استراتيجية التلخيص "على تعلم اللغة الإنجليزية من أجل تحسين القراءة والفهم. وتناولت الأسئلة البحثية التالية: " هل يساعد التدريب على استراتيجية التلخيص في تحسين القراءة، والفهم لدى طلاب الجامعة في تايوان؟

عينة الدراسة: تألفت العينة في هذه الدراسة من (124) طالباً في السنة الأولى في جامعة غيربيرغ التايوانية.

أدوات الدراسة: تم استخدام تحليل التباين (ANCOVA) لتقدير تغير في الاختبار القبلي البعدي – الدرجات على قياس نتائجTOEFL. وأجرى تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لتقييم آثار الفروق بين ثلاثة أنواع من القراءة أسئلة الفهم على قياسات نتائجTOEFL.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن إعطاء إرشادات واضحة كان فعالاً في زيادة فهم قراءة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وكشفت الدراسة أن قدرة الطلاب على استيعاب الأفكار الرئيسة وصنع الاستدلالات تعززت بشكل كبير باستثناء الرد على البنود التفصيلية.

. دراسة: كارفاي وكاثيوت Khathayut & Karavi (2010) ، تايلاند:

عنوان الدراسة:

Techniques Summary Effective Indicators of Reading Comprehension.

(المؤشرات الفعالة لتقنيات التلخيص على لفهم القرائي).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة آثار تعلم تقنيات التلخيص على القراءة والفهم القرائي. والتحقق في مدى تأثير تعلم تقنيات التلخيص على (تغيير المعنى الأصلي) و(النسخ) في المادة المقروءة.

عينة الدراسة: تألفت من عينة عشوائية قوامها (78) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية يدرسون في الفصل الدراسي الأول من العام (2010) في محافظة ساتون تايلاند.

أدوات الدراسة: تكونت من:

- الاختبار القبلي.
- التدريب على تقنيات التلخيص.
- الاختبار البعدي لقياس مدى التأثر بتعلم تقنيات التلخيص على القراءة والفهم القرائي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن تقنيات التلخيص لها أثار إيجابية واضحة على القراءة، وعلى فهم المواضيع، وبخاصة في حالات العثور على الأفكار الرئيسية.

وكانت نتائج الطلاب بعد تعلم تقنيات التلخيص كان الاختبار البعدي لصالح المجموعة الضابطة إذ قام الطلاب بالتلخيص بأقل قدر من تغيير المعنى الأصلي، وبأقل قدر من النسخ من المجموعة الضابطة.

. دراسة الكربلائي(2010) Karbalaei ، تايلاند:

عنوان الدراسة:

The Impact of Summarization Strategy Training on University ESL Learners' Reading Comprehension.

(أثر تدريب استراتيجية التلخيص على الفهم القرائي لدى طلبة جامعة الأمير سونغكلا تايلاند).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث فعالية تدريس التلخيص على القراءة والفهم في المستوى الجامعي.

عينة الدراسة: اختيرت عينة عشوائية مؤلفة من (63) طالباً في تخصص اللغة الإنجليزية تراوحت أعمارهم بين (17 و 25) من ثلاثة كليات مختلفة.

أدوات الدراسة: تكوَّنت من:

- اختبار إتقان اللغة الإنجليزية TOFEL.
- اختبار القراءة والفهم في اللغة الإنكليزية.
- إعطاء الطلاب إرشادات واضحة ومباشرة في استخدام استراتيجية التلخيص.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن تعليم استراتيجية التلخيص كان فعالاً في تعزيز القراءة والفهم لدى الطلاب، إذ حصل طلاب المجموعة التجريبية على درجة أعلى في الاختبار البعدي من المجموعة الضابطة، كما تبين أنه لا فروق تذكر بين الذكور والإناث في تعلم استراتيجية التلخيص.

. دراسة اوركورم وكيتشاكارام (2012)، Orachorn & Kitchakarn تايلاند:

عنوان الدراسة:

Using blogs to improve students summary writing abilities.

(استخدام المدونات لتحسين قدرات الطلاب على كتابة ملخص)

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى مقارنة قدرة الطلاب على التلخيص قبل تعليمهم على المدونة وبعد التعليم، وهي وسيلة جديدة أو أداة للتواصل الاجتماعي، والتفاعل من خلال الكتابة بالعديد من اللغات المختلفة في جميع أنحاء العالم.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (31) طالباً من طلاب السنة الأولى الذين درسوا011 EN دورة اللغة الانكليزية في العمل في الفصل الدراسي الأول من العام 2012 في جامعة بانكوك تم تقسيمهم الى ست مجموعات في كل منها خمسة أو ستة طلاب عملوا معاً لمدة أربعة أسابيع لإنتاج ست قطع من عمل ملخص مكتوب كل عضو في المجموعة عمل من خلال تقديم التعليقات، وتحريرها، وتنسيقها على مدونة حتى حصلت المجموعة على ورقة ملخص نهائي، وقدمته للمعلم.

أدوات الدراسة: طبق اثنان من اختبارات كتابة ملخص. واستبانة المسح لمسح موقف الطلاب من خلال التعلم عن طريق المدونة.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج أنه بعد عمل الطلاب على المدونات كانت لديهم قدرة أكبر على التلخيص. وأن التعلم بطريقة المدونة يمكن أن يعزز مهارات الكتابة لدى الطلاب. وكان التحسن الملحوظ على درجة المشاركين. وأظهرت الردود في الاستبانات أن معظم الطلاب ينظرون إلى استخدام المدونة نظرة إيجابية بعد استخدام المدونة لمدة أربعة أسابيع.

المحور الثاني ـ دراسات سابقة عن النمو المعرفي:

أولاً ـ دراسات عربية.

ـ دراسة صالح (1990)، الإمارات العربية المتحدة:

عنوان الدراسة: (مراحل بياجيه في النمو العقلي المعرفي وعلاقتها بالأصالة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بأبو ظبي).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد المستويات المعرفية لطلاب الصف الثالث الثانوي (العلمي والأدبي)، كما يحددها اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي. وتعرُّف الفروق بين طلاب القسمين؛ العلمي، والأدبي في مستوى نموهم العقلي. وتحديد مدى اختلاف القدرة على الأصالة بين طلاب القسمين؛ العلمي، والأدبي.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة من مدرستين من مدارس أبو ظبي، وقد تكونت العينة النهائية من (120) طالباً موزعين على (62) طالب علمي، و(58) طالب أدبي، ويمثل هذا العدد من أكملوا الإجابة على أدوات الدراسة.

أدوات الدراسة: جرى تطبيق الأدوات الآتية:

- اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي وهو من إعداد "أنطون لوسين" وترجمة وتقنين "حسن حسين زيتون" (1984).
- اختبار المترتبات وهو من مجموعة اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري التي أعدَّها "عبد السلام عبد الغفار" عام (1970) لقياس القدرة على الأصالة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: إنَّ (22.5%) من طلبة الصف الثالث الثانوي في مرحلة العمليات المحسوسة، و(50.83%) في المرحلة الانتقالية، (26.67%) في مرحلة العمليات المجردة. وأثبتت الدراسة أنه ليس هناك فروق إحصائية بين طلبة القسمين؛ العلمي، والأدبي في مستوى نموهم العقلي وفقاً لتقسيم بياجيه، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التجريد والقدرة على

الأصالة، فالطالب الأكثر تجريداً يستطيع أن يستدعي أفكاراً أكثر أصالة من الطالب الذي لا يزال في المرحلة الانتقالية، أو مرحلة العمليات المحسوسة.

- دراسة المقوشي (1992)، السعودية:

عنوان الدراسة: (قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية في جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1991- 1992 وعلاقته ببعض المتغيرات).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مرحلة النمو العقلي المعرفي التي وصل إليها الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات: العمر الزمني، التخصص العلمي، مجموع العلامات في الثانوية العامة، نوع التعليم الثانوي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الذين سجلوا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1991- 1992) والبالغ عددهم (153) طالباً.

أدوات الدراسة: طبق اختبار الاستدلالات المنطقية الذي أعدُّه جلبرت بيرني" (1974)، وتكون الاختبار من (21) مسألة جمعها جلبرت بيرني من الأبحاث التي أجراها بياجيه ورفاقه، ويدل كل منها على قدرة فكرية معينة.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: إنَّ (73%) من الطلبة ما يزالون في مرحلة العمليات المحسوسة، وما يقارب (27%) فقط وصلوا إلى مرحلة العمليات المجردة، وتبين أنه ليست هناك علاقة ارتباطية بين نسبة النجاح في الثانوية ومرحلة التفكير التي وصل إليها الطالب.

- دراسة موسى (1992)، البحرين:

عنوان الدراسة: (النمو المعرفي في ضوء نظرية جان بياجيه لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمو المعرفي في المراحل الدراسية الثلاث: (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، بالإضافة إلى المرحلة الجامعية في البحرين، كما هدفت إلى تعرُّف الفروق في

النمو المعرفي بين الذكور والإناث، وهدفت أيضاً إلى تعرُّف الفروق في العمليات العقلية المعرفية بين الطلبة في البيئة البحرينية، والمصرية، والأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة من البحرين يمثلون المراحل الدراسية المختلفة الثلاثة: الابتدائية والإعدادية والثانوية بالإضافة إلى (58) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة المصرية من (131) طالباً وطالبة، أمَّا العينة الأمريكية فقد تكونت من (110) من الطلاب والطالبات.

أدوات الدراسة: جرى تطبيق مقياس النمو المعرفي وفقاً لنظرية بياجيه الذي أعدَّه "باترسون وميلكوفسكي" عام (1978). يتكون هذا المقياس من خمسة مقاييس فرعية تقيس المفاهيم التالية: (الثبات، التصور، التصنيف، العلاقات، القوانين).

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: إنَّ المراحل الدراسية تؤثر في النمو العقلي المعرفي المتمثل في (الثبات، التصور، التصنيف، العلاقات، القوانين)، وبيَّنت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في النمو العقلي المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الطالبات الإناث، ووجود تفاعل بين الجنس والمراحل الدراسية في فهم التصور والعلاقات والقوانين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو العقلي المعرفي بين طلبة العينة المصرية والبحرينية من جهة والعينة الأمريكية من جهة ثانية لصالح العينة الأمريكية، وتبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو العقلي المعرفي بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي وهي لصالح طلبة الفرع الأدبي.

. دراسة شصاوي (1997)، الأردن:

عنوان الدراسة: (أثر بعض المتغيرات المعرفية والاجتماعية في نمو التفكير المنطقي لدى أطفال المرحلة الإجرائية في الأردن).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرُّف أثر بعض المتغيرات المعرفية والاجتماعية في نمو التفكير المنطقي لدى أطفال المرحلة الإجرائية في ضوء نظرية جان بياجيه المعرفية، وكذلك تعرُّف أثر كل من القدرة العقلية العامة (الذكاء) والمستوى الاقتصادي الاجتماعي في نمو التفكير المنطقي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (300) طفل وطفلة موزعين بالتساوي بين الذكور، والإناث تراوحت أعمارهم بين (3– 8) سنوات، وقد اختيروا من دور الحضانة، ورياض الأطفال، ومدارس ابتدائية، ومن وسطين اجتماعيين.

أدوات الدراسة: طبقت الأدوات الآتية:

- مقياس التفكير المنطقي الذي أعدَّته "فوزية النجاحي" بعد تعديله ليناسب البيئة الأردنية.
- اختبار رسم الرجل من تأليف " جود إنف – هارس للذكاء".
- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمو التفكير المنطقي لدى الأطفال، والقدرة العقلية العامة، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمو التفكير المنطقي لدى أطفال المرحلة قبل الإجرائية، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة، ونمو التفكير المنطقي لصالح أطفال المرحلة الأعلى.

. دراسة عمر (1997)، السعودية:

عنوان الدراسة: (العلاقة بين النمو المعرفي والنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب التعليم العام بمدينة جدة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين النمو المعرفي والعمر، والكشف عن العلاقة بين النمو المعرفي والمرحلة الدراسية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)، والكشف عن نسبة الطلبة في كل مرحلة من مراحل النمو العقلي المعرفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في مدارس مدينة جدة اختيروا بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة: طبقت الأدوات الآتية:

- اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلي المعرفي الذي ترجمه وقننه حسن حسين زيتون (1984).
- اختبار النمو الأخلاقي للمراهقين، والراشدين الذي ترجمه وقننه محمد السيد عبد الرحمن وعادل عبد الله محمد (1991).

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين مراحل النمو العقلي المعرفي للطلاب، وفئاتهم العمرية، إذ أشارت النتائج إلى أنَّ النمو المعرفي لأفراد العينة يزداد بزيادة الأعمار، وأنه يحدث في تتابع عبر المراحل التي حددها بياجيه، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة، وتطور العمليات العقلية المعرفية. كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في النمو المعرفي، ومراحلهم الدراسية إذ تبين أن النمو العقلي المعرفي للأفراد يزداد كلما انتقل الطالب من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى. وأظهرت النتائج أن جميع طلبة المرحلة الابتدائية لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس، و(97.5%) من طلبة المرحلة المتوسطة في مرحلة التفكير المحسوس، و(2.5%) في المرحلة الانتقالية، و(80%) من طلبة المرحلة الثانوية في مرحلة التفكير المحسوس، و(18%) في المرحلة الانتقالية، و(2%) في مرحلة التفكير المجرد.

. دراسة خطايبة والنعواشي (2000)، الأردن:

عنوان الدراسة: (مستوى النمو المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالمستوى التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى النمو المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، والكشف عن علاقته بالمستوى التعليمي والجنس والتحصيل في العلوم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من مدارس لواء بني كفافة في محافظة إربد، وتوزعت عينة الدراسة إلى (120) طالباً، و(120) طالبة، وحسب الصف الدراسي من الصف الثاني إلى الصف التاسع الأساسي بمعدل (30) طالباً وطالبة من كل صف دراسي.

أدوات الدراسة: طبق اختبار "قائمة مهمات بياجيه التطورية" الذي أعدَّه فورث Furth عام (1973)، وتكون هذا الاختبار من (72) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد، لكل فقرة أربعة بدائل، بحيث تغطي هذه الفقرات مجالات النمو المعرفية التالية: (عمليات الاحتفاظ، وعمليات التصنيف، وعمليات الاستدلال التناسبي، والاستدلال الترابطي)، وقد ترجم الباحثان الاختبار إلى اللغة العربية، وتأكدا من صدقه، وثباته.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو المعرفي بين أداء أفراد العينة الذين هم في مرحلة العمليات المحسوسة على قائمة مهمات جان بياجيه التطورية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة لصالح أفراد عينة الدراسة الذين هم في مرحلة العمليات المجردة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو المعرفي تعزى إلى المستوى التعليمي، ولم تظهر فروق تعزى إلى الجنس، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمو المعرفي، والتحصيل الدراسي.

. دراسة التميمي (2000)، السعودية:

عنوان الدراسة: (مرحلة التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية المعلمين بحائل).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مرحلة التفكير وعلاقتها بالمتغيرات التالية: سن الطالب، ونسبة الدرجات في الشهادة الثانوية، ودرجة الطالب في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً من طلاب تخصص الرياضيات في كلية المعلمين بحائل.

أدوات الدراسة: طبق الاختباران الآتيان:

- اختبار الاستدلالات المنطقية لقياس التفكير التجريدي، وهو عبارة عن مهمات مستقاة من دراسات بياجيه، وزملائه جمعها "جلبرت بيرني" عام (1970)، وقام عبد الله عبد الرحمن المقوشي عام (1982) بترجمة الاختبار، وتقنينه.

- اختبار الاتجاه نحو مادة الرياضيات المدرسية بطريقتي ليكرت، وتباين المعاني، وهو من إعداد عبد الله عبد الرحمن المقوشي.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: إنَّ نسبة (39.2%) من أفراد عينة الدراسة تقع في مرحلة العمليات المحسوسة، ونسبة (56%) تقع في المرحلة الانتقالية، و(4.8%) في مرحلة العمليات المجردة. وأشارت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين سن الطالب، ومرحلة التفكير، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية في اختبار الاستدلالات المنطقية، ونسبة الدرجات في الثانوية العامة وإلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مرحلة التفكير ونسبة العلامات في الثانوية العامة. ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية في اختبار الاستدلالات المنطقية ودرجة الرياضيات في الثانوية العامة، وبين مرحلة التفكير، ودرجة الرياضيات في الثانوية العامة، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين مرحلة التفكير والمستوى الدراسي، وإلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مرحلة التفكير والاتجاه نحو مادة الرياضيات.

. دراسة خطايبة والصارمي (2001)، سلطنة عمان:

عنوان الدراسة: (علاقة النمو المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالمفاهيم الكيميائية بحل المسائل الكيميائية بسلطنة عمان).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى النمو المعرفي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وإلى تعرف مدى قدرة الطلبة على حل المسائل الكيميائية باختلاف النمو المعرفي لديهم، وباختلاف جنسهم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (171) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي اختيروا عشوائياً من مدارس مدينة عمان الثانوية منهم (55) طالباً و(116) طالبة.

أدوات الدراسة: طبق الاختباران الآتيان:

- اختبار لونجيه للنمو المعرفي، وهو اختبار كتابي صمم لقياس أوجه مختلفة من النمو المعرفي المحسوس والمجرد، وتكون من أربعة أجزاء تقيس المجالات التالية: (مفهوم الاحتواء، والمنطق الفرضي، والاستدلال التناسبي، والاستدلال التجميعي).

- اختبار تحصيلي في موضوع المسائل الكيميائية من إعداد أبو حمدة (1999).

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: أنَّه لم يصل أي طالب إلى مرحلة العمليات المجردة، وجاء توزيع الطلبة وفقاً لمراحل النمو المعرفي كما يلي: (10.1%) في المرحلة المحسوسة المبكرة، و(77.4%) في المرحلة المحسوسة المتأخرة، و(12.5%) في مرحلة العمليات المجردة المبكرة وجميعهم من الإناث. وتبين أن متوسطات درجات الإناث أعلى من متوسطات درجات الذكور، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين علامات الطلبة في اختبار "لونجيه"، وعلاماتهم في اختبار حل المسائل الكيميائية، أي أنَّ زيادة مرحلة النمو المعرفي لا تعني زيادة في القدرة على حل المسائل الكيميائية.

ثانياً . دراسات أجنبية:

. دراسة كارتر(1985) Carter الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة: (الموهبة العقلية وعلاقتها بمراحل بياجيه التطورية في ولاية كولورادو الأمريكية).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الموهبة العقلية، والأداء حسب مراحل بياجيه للنمو العقلي المعرفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (673) طالباً وطالبة تقع أعمارهم بين (8– 16) سنة، كانوا من ضمن البرنامج الصيفي للموهوبين عقلياً في ولاية كولورادو الأمريكية. وجرى توزيع أفراد عينة الدراسة على ثلاث مجموعات بناءً على علاماتهم في اختبار "أوتيس لينون" للذكاء ضمت المجموعة الأولى (180) فرداً من الذين كانت علاماتهم في اختبار أوتيس لينون للذكاء أعلى من (130) وهم الموهوبين عقلياً، واشتملت المجموعة الثانية على (325) فرداً من الذين كانت تراوحت علاماتهم في اختبار أوتيس لينون للذكاء بين (115– 129)، وهم اللامعون عقلياً، أمَّا المجموعة الثالثة فقد تألفت من (168) فرداً من الذين كانت علاماتهم في اختبار أوتيس لينون للذكاء بين (90– 114) وهم العاديون، بعد ذلك جرى إخضاع عينة الدراسة لاختبار مكتوب يقيس النمو العقلي المعرفي من وجهة نظر جان بياجيه.

أدوات الدراسة: جرى تطبيق اختبارين هما: اختبار "أوتيس لينون" للذكاء، واختبار كتابي يقيس النمو العقلي المعرفي وفقاً لنظرية جان بياجيه.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: إنَّ أداء الأفراد الذكور كان أفضل من أداء الإناث في اختبارات بياجيه، وعند كل مستوى تطوري بدءاً من السنة العاشرة وحتى الخامسة عشرة، كما أظهرت النتائج تفوق أداء الموهوبين، واللامعين عقلياً على أداء الأفراد العاديين عند جميع المستويات العمرية، وعند المقارنة بين الموهوبين عقلياً، واللامعين عقلياً كان أداء الموهوبين أفضل من أداء اللامعين عقلياً عند المستوى العمري المنخفض في حين لم تكن هناك فروق بينهم في المستوى العمري العالي (المراهقة المتأخرة).

. دراسة تكسيرى (1994)، Teixeira البرازيل:

عنوان الدراسة: (أداء طلبة المدارس العليا في ثلاث مهمات من مهمات بياجيه الأدائية).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى النمو المعرفي لدى طلبة المدارس العليا في البرازيل، وكذلك تعرف العلاقة بين النمو المعرفي، والتحصيل في مادة الرياضيات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة المدارس العليا في البرازيل تتراوح أعمارهم بين (15– 20) سنة.

أدوات الدراسة: طبقت اختبارات بياجيه المكونة من ثلاث مسائل (مهمات) هي: مهمة برج هالوي، والاحتمالات، والثبات.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأداء المرتفع على مهمات بياجيه والأداء على اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على مهمات بياجيه الثلاث بين الذكور، والإناث.

. دراسة باكن (2001) Bakken الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة: (الاحتفاظ والتصنيف لدى تلاميذ الصفوف الخمسة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى النمو المعرفي لدى التلامذة، ومن ثم تعليم مبادئ الاحتفاظ والتصنيف للتلامذة الذين لا يزالون في مرحلة ما قبل العمليات وفقاً لتصنيف بياجيه.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (103) من الطلاب والطالبات الذين اختيروا من أربعة صفوف.

أدوات الدراسة: جرى تطبيق اختبارات بياجيه المكونة من خمس مسائل (مهمات) تقيس الوصول إلى مرحلة العمليات المجردة.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: إنَّ (50%) من الطلبة ما يزالون في مرحلة ما قبل العمليات، وتوصلت إلى أنه يمكن تنمية عمليات الاحتفاظ، والتصنيف، والعمليات العقلية المعرفية الأخرى من خلال تقديم دروس ونشاطات مخصصة لزيادة التفكير التجريدي، والعقلي.

ثالثاً . تعقيب على الدراسات السابقة:

أهم ما استخلصه الباحث من الدراسات السابقة يمكن توضيحه على النحو الآتي:

1- أغلب الدراسات العربية السابقة التي تخص مهارة التلخيص ركزت بشكل اساسي على تحديد مستوى مهارة التلخيص ومن ثم الإنتقال إلى بناء برنامج تدريبي لتحسين مستوى مهارة التلخيص خطايبة (1995)؛ تميم (1996).

2- أغلب الدراسات الأجنبية السابقة فيما يخص مهارة التلخيص كان هدفها الرئيسي معرفة أثر تعلم مهارة التلخيص على تحسين مستوى الفهم القرائي كدراسة (2006)، Chun Karbalaei(2010)، Khathayut & Karavi (2010)

3- كما تناولت الدراسات الأجنبية السابقة أثر مهارة التلخيص على تعلم لغة ثانية كلغة أجنبية غير اللغة الأم كدراسة Stotesbury (1990),Orchorn&Kitchakaran (2012)

. مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

لما كان الباحث لم يعثر – في حدود إمكاناته – على أية دراسة تناولت النمو المعرفي وعلاقته بمهارة التلخيص فإن هذه الدراسة التي يقوم بها تتميز بأنها:

- الدراسة الأولى عربياً في حدود علم الباحث التي تتناول التطور النمائي لمهارة التلخيص بحسب نظرية بياجيه في النمو المعرفي.
- تحديد السنة الدراسية المترافقة مع مستوى معين من النمو المعرفي والتي يحدث فيها تغييرات نوعية دالة على نمو مهارة التلخيص لدى عينة البحث.
- حاول الباحث إجراء دراسة شاملة لمهارة التلخيص وعدم الإقتصار على المهارات الأساسية كوضع الأفكار الرئيسية والثانوية، ودراسة مهارات أكثر عمقاً كمهارة التنوع التعبيري أو الكلمات المفتاحية والتركيب اللغوي والطول المتوسط للإنتاج اللفظي.
- حاول الباحث دراسة مرحلة كاملة من مراحل النمو وهي مرحلة التفكير التجريدي عند بياجيه وعدم الإقتصار على سنة دراسية واحدة.

. ما أفاد منه الباحث من الدراسات السابقة:

- تزويد الباحث بالإطار النظري لمتغيرات البحث.
- تنوير الباحث فيما يتعلق بمنهج البحث، ومراحله، وأدواته، وإجراءات التطبيق الميداني.
- تعرف اتجاه الدراسات حول المتغيرات المدروسة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات عند مناقشة نتائج البحث الحالي.
- بناء مقياس النمو المعرفي.

الفصل الثالث : الإطار النظري

أولاً: مهارة التلخيص

- تعليم مهارات التفكير.
- الفرق بين عمليات التفكير ومهاراته.
- تعريف مهارة التلخيص (Summarizing).
- أهمية مهارة التلخيص.
- خطوات مساعدة الطالب في تنمية مهارة التلخيص.
- خصائص مهارة التلخيص ومميزاتها.
- دور المعلم في إجراء مهارة التلخيص.
- معوقات تعلُّم مهارات التلخيص.

ثانياً: النمو المعرفي لدى الطالب من عمر (11- 15) سنة

- مفهوم النمو.
- مبادئ النمو.
- مفهوم النمو المعرفي.
- النمو المعرفي عند بياجيه.
- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه.
- القدرات المعرفية التعلّمية لدى المتعلمين في مرحلة التفكير المجرد (12-15).
- سابعاً . علاقة النمو المعرفي بمهارات التفكير (مهارة التلخيص):

الفصل الثالث

مهارة التلخيص

ينطوي مفهوم العمليات العقلية المعرفية على مختلف الخطوات، والاستراتيجيات، والمهارات التي يتبعها الفرد في معرفة العالم من حوله، وهذا أمر يرتبط بالعملية التعليمية – التعلمية بشكل كبير. وحتى يفهم المعلم سلوك طلابه، وأساليب تغيره، وتعديله عليه أن يعرف كيف يتعلمون، وماذا يتعلمون، وكيف يوظفون ما تعلموه، ولماذا يختلفون في آلية تعلمهم. إنَّ هذا النوع من المعرفة بالنسبة للمعلم هو ما يسمى بالنمو العقلي المعرفي.

فالنمو العقلي المعرفي يعتمد على تفاعل عناصر عديدة، منها ما يرتبط بالمتعلم وخصائصه، ومنها ما يرتبط بأنشطة العملية التعليمية، ومنها ما يرتبط بطبيعة المادة، ومنها ما يرتبط بالعمليات والمهارات العقلية (منصور ورزق، 2005، 227).

ويعد التفكير كعملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي – المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي، وبعمله المنظومي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، والتصور، والذاكرة ... إلخ. ويؤثر، ويتأثر بجوانب الشخصية العاطفية، والانفعالية، والاجتماعية. ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً، وأشدها تعقيداً، وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء، والظواهر، والمواقف، والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات، ومن إنتاج وإعادة إنتاج معارف، ومعلومات جديدة، موضوعية دقيقة، وشاملة، مختصرة، ومرمزة (منصور، 2010، 328).

يؤكد روبرت مارزانو وزملاؤه (Marzano, et. Al, 1988) في كتابهم أبعاد التفكير (Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction) أنَّ تعليم مهارات التفكير المحورية (Core Thinking Skills) يمكن أن يتم في أية مرحلة من مراحل التعليم المدرسي، كما أنهم يؤكدون أنَّ تعليم كل مهارة يجب ألا ينعزل عن تعليم المهارات الأخرى باستثناء بعض الحالات التي توجب على المعلم تعليم مهارة منفصلة عن أخرى لوجود بعض الطلبة الذين يواجهون صعوبة في تعلّم مهارة معينة، ومع ذلك فالاتجاه السائد بين الباحثين المهتمين بتعليم مهارات التفكير ينادي بتعليم مهارات التفكير منفصلة عن بعضها.

ومهارات التفكير المحورية لازمة وأساسية لتوظيف أبعاد أخرى في التفكير، إذ إنها يمكن أن تستخدم في خدمة عمليات التفكير ما وراء المعرفي، أو التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي.

أولاً ـ تعلم مهارات التفكير:

يحاول بير (Beyer, 2003, 24) أن يجيب عن هذا السؤال من خلال التمييز بين التفكير ومهارات التفكير، إذ يرى أنَّ التفكير هو استثمار المعلومات الحسية، والمدركات كالمعلومات، والأفكار المخزنة في الذاكرة من أجل الحصول على معنى، إنها عملية تكوين الأفكار، وتقديم الأحكام إننا نفكر لأسباب عديدة منها: حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليومية، والحكم على قيمة شيء ما، والكفاءة، والدقة، وإصدار الأحكام، والفهم. إنَّ هذه القضايا هي أنشطة عقلية معقَّدة مكوّنة من عمليات متعددة، ومن الاستثمار المثير للمعرفة، والمعلومات الواسعة.

أما مهارات التفكير فهي عمليات عقلية دقيقة، وحساسة تتداخل مع بعضها بعضاً عندما نبدأ بالتفكير؛ إذ تمَّ تحديد العديد من هذه المهارات، مثل: مهارات التذكر، والتمييز، والتنبؤ، والتلخيص وغيرها. إنَّ هذه المهارات هي الأساس التي يقوم عليها التفكير الفعَّال والمؤثر، فمهارات التفكير تستعمل مراراً وتكراراً لتنفيذ مهمات أو عمليات تفكيرية هدفها الوصول إلى معنى، أو رؤية، أو معرفة.

إنَّ تعليم مهارات التفكير، وتهيئة الفرص أمران في غاية الأهمية بالنسبة لتحقيق أهداف المؤسسات التربوية، وأنَّ مهارات التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب، والمران.

والتفكير مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب، والمراس، والتعلّم إذ يرى أنَّ مهارة التفكير لا تختلف عن أية مهارة أخرى فالتفكير يشبه مهارة قيادة السيارة، وعن طريقه يعمل الذكاء، ويؤثر في خبرات الإنسان كما تعمل قوة محرك السيارة عن طريق المهارة في قيادتها. (جراون ،1999، 183، De Bono, (2003, 15

ويفترض أوزبل أنَّ عقل المتعلم بخزن المعلومات بطريقة هرمية متسلسلة من العام إلى الخاص وحتى يسهل تعلمها بفاعلية، واسترجاعها بسهولة ويسر لا بدَّ من تقديمها بطريقة مناسبة على هيئة ملخص في البداية؛ ملخص يكون مجرداً، ومعمماً، وشاملاً، يشتمل على ركائز فكرية تثبت المعلومات الجديدة في البنى العقلية المعرفية للمتعلم، ويسمى هذا الملخص بالمنظم المتقدم، والذي يربط بين ما يعرفه المتعلم من قبل وما يحتاج إلى معرفته لاحقاً.

ويجب أن تكون الملخصات واضحة في مفاهيمها وتظهر على شكل شجرة أو ما يسمى بمنظومات العرض أو على شكل مقدمات للمبادئ. ويرى أوزبل أنَّ التعلم بالاستقبال أهم من التعلُّم بالاكتشاف، ويتم التعلم بالاستقبال من خلال الربط الذي يجب أن يتم بين المعلومات اللاحقة والمعلومات السابقة، ومن خلال استقبال المنظمات المتقدمة (الملخصات)، وهذا ما يذكرنا بخطوات

التدريس عند هاربرت وهي: (المقدمة، العرض، الربط، التعميم، التلخيص، ثم التطبيق) (منصور ورزق، 2005، 165- 166).

وهناك بعض العوامل التي تساعد على نجاح تعليم مهارات التفكير، وهي:

أ- **المعلّم:** للمعلم دور فعال في تنمية التفكير، ومهاراته، وتربيته لدى الطلبة، ومن الممارسات التي يتبعها المعلم: الاستماع للطلبة، واحترام التنوع، والانفتاح، وتشجيع المناقشة، والتعبير، وتشجيع التعلم النشط، وتقبُّل أفكار الطلبة، وإعطاء وقت كاف للتفكير وتنمية ثقة الطلاب بأنفسهم، وإعطاء تغذية راجعة إيجابية وتثمين أفكار الطلبة.

ب-**البيئة المدرسية والصفية:** وتتمثل بتوفير المناخ المدرسي العام، والعلاقات المدرسية المختلفة، والمجالس المدرسية، والمناخ الصفي الدافئ، واستخدام أساليب التقييم المتنوعة، وتوفير مصادر التعلُّم وفرص اكتشاف المواهب.

ت- **ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير:** وتتمثل بملاءمة النشاط لمستوى قدرات الطلاب واستعداداتهم، وخبراتهم كما يجب ربط النشاط بالمنهاج، كما يجب على المعلم توضيح أهداف النشاط للطلاب.

ث- **استراتيجيات تعلُّم مهارات التفكير:** هناك استراتيجيات لتعلُّم مهارات التفكير وهذه الاستراتيجيات هي: عرض المهارة، شرح المهارة، توضيح المهارة بمثال، مراجعة خطوات التطبيق، تطبيق المهارة من قبل الطلبة، المراجعة والتأمل (غباري وأبو شعيرة، 2008، 363- 364).

ومما سبق نجد أنه يجب تجنيب النظام التعليمي التركيز على العمليات المعرفية التي تقوم على أسس التلقي السلبي من جانب المتعلمين على حساب الجوانب العقلية، والقدرات الإبداعية التي تتعامل مع المضامين المعرفية للمناهج الدراسية، وبذلك تكون المناهج الدراسية، والعملية التعليمية قد حققت نقلة نوعية بالانتقال من مرحلة التلقين إلى مرحلة بناء مقومات الفكر، وملكات الإبداع، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلّم، وفي إطار هذا المفهوم يكون المعلّم مخططاً، ومديراً للتفاعلات التي تشهدها مواقف التدريس ومكتشفاً للمواهب؛ وبالتالي تنمية مهارات التفكير المتنوّعة لدى الطلبة.

ثانياً . الفرق بين عمليات التفكير ومهاراته:

هناك فرق بين العملية والمهارة وبخاصة إذا ما كانت أهدافاً، أو وسائل للوصول إلى هدف محدد، فالعملية المستخدمة في الغرفة الصفية هي مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تحقق أهدافاً مرصودة من المعلم، وعندئذ يشترك الطلبة في هذه الأنشطة إذ يقومون بمجموعة من المهارات المتعددة بغية إدراك مفهوم معين، أو استيعابه، أو حل مشكلة فالطلبة لا يلخصون من أجل مهارة التلخيص

بقدر مايكون الهدف من القيام بهذه المهارة بلوغ نتاجات تعليمية معينة ومن هنا نرى أنَّ العملية تتضمن مجموعة، أو سلسلة من المهارات المترابطة التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوخاة، وعلى هذا الاستنتاج فالمهارة مكوّن من مكوّنات العملية.

ويعرف دي بونو مهارة التفكير بأنها: "القدرة على الأداء بشكل فعّال في ظروف معينة" (De Bono, 2003, 158).

بينما يعرفها ويلسون (Wilson) نقلاً عن سعادة (2003) بأنها: "تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات، وحفظها، أو تخزينها من خلال إجراءات التحليل، والتخطيط، والتقييم، والوصول إلى استنتاجات، وصنع القرارات".

كما يفرق جراون بين تعليم التفكير، ومهارات التفكير؛ فتعليم التفكير يعني تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة التفكير، وإثارة دافعيتهم لممارسة عمليات التفكير، أما تعليم مهارات التفكير فيركز على تعليم الطلبة كيف ولماذا ينفذون مهارات، واستراتيجيات عمليات التفكير واضحة المعالم كالتطبيق، والتحليل، والتلخيص، والاستدلال. ويؤكد ستيرنبيرغ (Sternberg) المشار إليه في جراون (1999، 187) أنَّ مهارات التفكير قابلة للتعلّم إذ إنَّ الذكاء عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير والتعلّم التي تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية، وتستخدم في المجال الدراسي، وهناك العديد من البرامج التربوية التي طوّرها عدد من الباحثين بهدف تعليم مهارات التفكير لمستويات عدة من الطلبة خاصة المتفوقين والموهوبين.

وفي إطار البحث والاستقصاء من قبل مجموعة من علماء النفس عن المهارات الأساسية للتفكير قام مارزانو وزملاؤه بدعم من جمعية المناهج والإشراف التربوي الأمريكية بتحديد مهارات التفكير المحورية من ثم العمل على تحديد كل مهارة من هذه المهارات، والاستراتيجيات الواجب إتباعها لتعليم هذه المهارات، وقد استخدم هؤلاء العلماء معايير متعددة لاختيار المهارات باعتمادهم على مجموعة من المعايير الآتية:

- المعيار الأول: أن تكون المهارة قد وثّقت من خلال العديد من البحوث النفسية التي أُجريت بهدف التحقق من مصداقيتها.
- المعيار الثاني: أن تكون المهارة قابلة للتعلّم، كما تشير إلى ذلك الدراسات التي تمَّ اعتمادها في تحديد هذه المهارات.
- المعيار الثالث: قابلية هذه المهارة للتطبيق العملي في غرفة الصف بالإضافة إلى إمكانية تجريبها ميدانياً (أبو جادو ونوفل، 2007، 78).

واستناداً على هذه المعايير تمَّ تحديد إحدى وعشرين مهارة من مهارات التفكير (المحورية)، جُمعت في ثماني فئات، وهذه المهارات هي:

1) **القدرة على التركيز (Focusing)**: تشير القدرة على التركيز إلى توجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة في البيئة دون غيرها، وتبدو القدرة على التركيز لدى المتعلم عندما يشعر أنَّ ثمة مشكلة تواجهه، أو وجود مسألة تحيره، أو وجود نقص في بعض المعاني لديه إذ إن مهارات التركيز تعمل على مساعدته على الاهتمام بجمع الجزئيات الصغيرة من المعلومات المتوافرة لديه، ومن ثم العمل على إهمال بعضها نتيجة عدم الحاجة إليها في الوقت الراهن. ويمكن أيضاً أن تستخدم قدرة التركيز في نهاية حل المشكلات، أو في أثناء الاستيعاب، أو حتى في العمليات التي تتطلب الانتقال إلى الخطوات التالية للحل. وثمة مهارتان أساسيتان – لقدرة التركيز – تستعملان مبكراً في عمليات التفكير، هما: مهارة تعريف المشكلات (Defining Problems)، ومهارة وضع الأهداف (Setting Goals).

2) **مهارة جمع المعلومات (Information Gathering)**: هي المهارات المستخدمة في جمع المادة، أو المحتوى المعرفي، إذ يمكن أن تكون على شكل بيانات مخزنة، أو يتم جمعها. وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين، هما: مهارة الملاحظة (Observing)، مهارة صوغ الأسئلة (Formulating Questions).

3) **مهارات التذكر (Remembering Skills)**: هي مجموعة من الأنشطة، أو الاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلمون بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، والاحتفاظ بها. وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين هما: مهارة الترميز (Encoding)، مهارة الاستدعاء/الاسترجاع (Recalling) (مارزانو وآخرون، 2002، 180-183).

4) **مهارات التنظيم (Organizing Skills)**: هي مجموعة من الإجراءات التي تستخدم في ترتيب المعلومات؛ بهدف فهمها، وفي الوقت نفسه تصبح هذه المعلومات أكثر فاعلية في عملية التنظيم، ويؤمل من خلال هذه المهارة أن تمكن الفرد من صوغ مجموعة من الفروض بناءً على المعلومات، والخبرات المتوافرة لديه من خلال مقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات والأشياء، ومن ثم ملاحظة الفروق بينها. ولهذه المهارة أربع مهارات فرعية، وهي: مهارة المقارنة (Comparing Skill)، التصنيف (Classifying)، الترتيب (Ordering)، التمثيل (Representing).

5) **مهارات التحليل (Analyzing Skills)**: هي مهارات تتجلى في عملية فحص الأجزاء المتوافرة في المعلومات، والعلاقات فيما بينها، وتوضّح مهارة التحليل المعلومات المتوافرة بالتعريف والتمييز بين المفردات، والصفات ونحو ذلك. فمن خلال مهارة التحليل يتمكن المتعلم من تحديد وتمييز المكونات، والسمات، والادعاءات، والافتراضات، والأسباب. إنَّ وظيفة مهارة التحليل هي البحث

في الخصائص الداخلية للأفكار لأنها موطن التفكير الناقد كما عرّفه الفلاسفة، ولمهارة التحليل أربع مهارات فرعية، وهي: تحديد السمات والمكونات (Identifying Attributes and Components)، تحديد الأنماط والعلاقات (Identifying Relationships and Patterns)، تحديد الأفكار الرئيسة (Identifying Main Ideas)، تحديد الأخطاء (Identifying Errors).

6) **مهارات التوليد (Generation Skills)**: تتضمن هذه المهارة استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية؛ إذ يقوم المتعلم وفق هذه المهارة بالعمل على إقامة الصلات بين الأفكار الجديدة المولدة، والأفكار السابقة من خلال إيجاد بناء متماسك من الأفكار يربط بين المعلومات المولدة، والأبنية المعرفية السابقة لدى المتعلم. ومن المتوقع وفق هذه المهارة أن تولّد المعلومات بقالب جديد عمَّا ألفه الفرد. وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية هما: الاستدلال (Inferring)، التنبؤ (Predicting)، التوسع (Elaborating) (لبد، 2009، 64).

7) **مهارات التكامل (Integrating Skills)**: تشير مهارة التكامل كإحدى المهارات الرئيسة أو المحورية في تعليم التفكير إلى ترتيب الأجزاء التي تتوافر فيما بينها علاقات مشتركة مع بعضها بعضاً بحيث تؤدي إلى فهم أعمق لتلك العلاقات. ويكمن دور المعلم في هذه المهارة في البحث، والاستقصاء عن المعلومات السابقة التي تتواجد في حصيلة المتعلم ولها علاقة بالتعلّم الجديد الذي يرغب المعلم بتعليمه للطلبة، ثم العمل على دمج التعلّم الجديد بالتعلّم اللاحق، ليصار إلى بناء تعلّم جديد لدى المتعلم. ولهذه المهارة مهارتان فرعيتان هما: التلخيص (Summarizing)، إعادة البناء (Reconstructing).

8) **مهارات التقويم (Evaluating Skills)**: تشير مهارة التقويم إلى تقدير معقولية النتائج، أو الأفكار التي تم التوصل إليها، ويمكن النظر إليها على أنها عملية منظمة لجمع، وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات؛ بغرض معالجة جوانب القصور وبالتالي توفير متطلبات النمو السليم المتكامل للمتعلم. ولهذه المهارة مهارتان فرعيتان هما: بناء المعايير (Establishing Criteria)، التحقق (Verifying) (أبو جادو ونوفل، 2007، 95-109).

ويتضمن تعليم مهارات التفكير افتراضاً مفاده أنَّ التفكير مثله مثل أي مهارة قابلة للتعلُّم، والنقل، والتوظيف في مواقف حياتية، أو أكاديمية مختلفة، وكذلك يعني تعليم التفكير تزويد الطلاب بالفرص الملائمة لممارسة التفكير، وحفزهم، وإثارتهم على التفكير؛ بينما يتضمن تعلُّم مهارة التفكير تعلُّم استراتيجيات، وعمليات ذهنية مناسبة يمكن استخدامها في حل المشكلات (Moseley, 2005, 47).

إنَّ أهم مدخل لتدريس التفكير ومهاراته أن يكون التفكير نفسه مادة التعلُّم الرئيسة وخصوصاً في السنوات المبكرة من التعليم (الصفوف الأولية) لذا فعلى المعلمين أن يضطلعوا بثلاثة أمور وهي:

1. أن يجعلوا التفكير نفسه هو المادة الدراسية التي يقدمونها للطلبة.
2. أن يركزوا انتباههم وانتباه الطلبة على السمات الرئيسة التي تميز الإجراءات المعرفية.
3. أن يزودوا طلبتهم دائماً بتدريس مباشر وأن يمارسوا قيادة نشاط الطلبة الذي يبذلونه للتمكن من الإجراءات في سياقات متنوعة وفيرة للتفكير، ومجرياته، ومهاراته لأغراض متعددة (غباري وأبو شعيرة، 2008، 366).

وعليه فإن نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يعد نموذجاً عصرياً حديثاً في التعليم والتعلم، لما يتضمنه من مهارات عقلية يحتاج إليها المتعلم في أثناء حياته التعليمية، كما تلزمه لتوظيفها في حياته العامة، ليتمكن من إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، وتذليل العقبات التي يتعرض لها، إذ إن الدراسات، والأبحاث العلمية أثبتت أهمية، وفاعلية النموذج في التأثير على التحصيل والتفكير والاتجاهات.

ويتناول الباحث في هذا الفصل مهارة التلخيص التي تعد من المهارات اللغوية الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها، في هذا العصر الذي يتسم بالسرعة والإيجاز والدقة، التي تنعكس على طالب المدرسة وحاجته الماسة إلى من يقدم إليه الموضوعات التي تركز على المضامين الجوهرية في الموضوع، وتبعده عن الإسهاب.

وعلى هذا فالتلخيص نوع من التعبير الراقي يعتمد الدقة، والأمانة، والحياد في نقل أفكار، وآراء ومشاعر الكاتب، أو المتحدث الذي يُلخص له مع صياغة صحيحة واضحة للعبارات بلغة المُلخص؛ فالتلخيص تعبير لأنه يكتب بعبارات الملخص، ومخزونه اللغوي، ومهاراته في صياغة الجمل، وتنظيم الفقرات التي تحمل معاني كثيرة بألفاظ قليلة. فيه يوظف الملخص مكتسباته اللغوية بأسلوب مختصر جديد يغاير ما ورد في النص المراد تلخيصه، فهو يحتاج إلى مهارات التعبير المنظمة للفكر والمميزة لأهمها والصائغة لها بصياغة جديدة مبنية على صحة ودقة اختيار الألفاظ، وانشاء العبارات، ودقتها.

والتلخيص في حد ذاته نمو ثقافي ولغوي يقوي قدرة التعبير لأنه يدرب من يقوم به على كيفية تحصيل المعلومات، وكيفية التعبير عنها، وكيفية الاستشهاد بها في المواقف المناسبة مما يقوي عرض الفكرة ويدعم لديه حجج الإقناع، والإفهام الذي هو التعبير بعينه.

ويقصد بالتلخيص إعادة إنتاج النص (شفهياً أو كتابياً) من صورة موسَّعة إلى صورة مختصرة مع المحافظة على أفكار الموضوع الأساسي مجردة عن التفصيلات التي لا ضرورة لها.

ثالثاً . تعريف مهارة التلخيص (Summarizing):

هناك تعريفات عديدة لمهارة التلخيص منها: "القدرة على تحديد المعلومات المهمة في الموضوع، وارتباطاتها في صورة محكمة، ويتطلب هذا أن يقوم الطالب باستدعاء، وفهم ما قرأه، وتنشيط خلفيته المعرفية حتى يحدث تكاملاً للمعلومات بالموضوع، وهذا ما يتيح الفرصة أمامه؛ لتنظيم إدراك العلاقات بين أجزاء الموضوع" (محمد، 2009، 3).

كما عرف التلخيص بأنه: "محاولة إبراز النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب النص المكتوب، فحين نلخص عبارةً فإننا نستخلص منها الفكر الأساسية التي تتضمنها" (الصيفي، 2006، 229).

وهو استبعاد المعلومات غير الأساسيَة والثانويَة، وإعادة صياغة بقيَة النصَ بأسلوب موجز. (Swanson & Delapaz, 1998, 211)

إن التلخيص هو مهارة تيسير فهم النصوص، وتوضيح كيفية ارتباط المفاهيم الهامة ببعضها كما إنها تيسر الاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات التي تم تلخيصها، ولذلك تعد مهارة التلخيص مهارة إنتاجية لتعّلم المواد، إنه يتضمن تقييم المعلومات الهامة لكل جزء من المعلومات التي يجب إهمالها، والمعلومات التي يجب الانتباه إليها (chapm, 1993, 79).

وهناك من عرَّف مهارة التلخيص بأنها: "التعبير عن الأفكار الأساسية للموضوع في كلمات قليلة دون إخلال بالمضمون أو إبهام في المعنى، وذلك بأسلوب الكاتب الخاص. وليس له نسبة معينة، بل يكون ذلك بحسب حاجة الملخص، غير أن معيار الجودة هو التخلص مما لا فائدة منه، والإبقاء على المهم سواء كان ذلك المهم فكرة أساسية، أو فرعية، والتلخيص قائم على الإيجاز مع وضوح الفكرة" (الدليمي والوائلي، 2005، 452).

وعرفه سميث بأنه: "عبارة عن نقل مضمون النص بما لا يزيد على ثلثه عادة، مع المحافظة على المبنى الأساسي له، والمحافظة على روحه أسلوبه وهدفه ومقصده" (Smith, 2008, 535).

وقد ذكر دول وآخرون بأننا غالباً ما نقع في حيرة عندما نقوم بتجديد الأفكار الأكثر أهمية في النص الذي قرأناه. إن القدرة على تلخيص المعلومات تتطلب من الطلاب أن يقوموا بعملية غربلة hالنصوص وتدقيقها، وأن يميزوا بين الأفكار الهامة، وغير الهامة ثم يقومون يقوموا بتركيب هذه الأفكار، وخلق نص جديد متماسك يؤيد المعايير الجوهرية للنص الأصلي. إن ذلك يبدو صعباً وقد أثبتت الأبحاث أن هذه العملية ليست من الأمور السهلة. وبالفعل يّتفق معظم الناس الذين لديهم الخبرة في هذا المجال أن التلخيص هو مهمة معقدة، وصعبة بالنسبة لكثير من الطلاب، ويتطلب وقتاً طويلاً

لتعلّمها والتدرب عليها (Dool, Young, Hicks, Triplett, Nichols, Reciprocal, 2006, 106-118).

كما يعني التلخيص أنه تمثيل مجرد للمادة الدراسية أو عناوين تعرف الوحدات المهمة لها، وتقليص الأفكار واختزالها والتقليل من حجمها مع المحافظة على سلامتها من الحذف والتشويه، أي المحافظة على الشكل العام للمادة (حسين وفخرو، 2002، 18).

وعرَّف السرور مهارة التلخيص بأنها: "القدرة على صياغة الأفكار في عبارات مفيدة، والقدرة على التفكير السريع في الكلمات المتسلسلة، والدائمة، والملائمة للموقف في موضوع معين" (السرور، 2002، 118).

ومن الواضح أن هناك فرقاً بين الطلاقة الفكرية، والطلاقة التعبيرية (Expressional Flunecy) "مهارة التلخيص"، فبينما تتناول الطلاقة الفكرية القدرة على توكيد الأفكار فإن الطلاقة التعبيرية تتناول القدرة على صياغة هذه الأفكار والتعبير عنها في صياغة لفظية. وهما على هذا النحو قدرتان متمايزتان (الزيات، 1995، 510).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف مهارة التلخيص بأنها: التعبير عن النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات، مع المحافظة على فكرة النص المكتوب الرئيسة، والتعبير عن أفكاره في صورة أفكار لفظية.

رابعاً ـ أهمية مهارة التلخيص:

فالتلخيص يتطلب مجموعة من المهارات تساعد على توظيف ما اكتسبه الطالب "الملخص" من مهارات أولية زودته فيها المجموعة، للتمييز بين المعلومات من حيث الأهمية.

من جهة أخرى تسهم عملية التلخيص داخل المجموعة في تنمية الشخصية، وتكسب الفرد القدرة على التحليل والتمييز والنقد، وهذه من القدرات العقلية العليا التي ينبغي أن تتوافر في الشخصيات العصرية (إبراهيم، 1998، 115).

ويعدّ التلخيص أحد أبرز المقدمات للفهم وتركيز المعنى، وهو على ارتباط كبير بالتساؤل والاستيضاح، والتنبؤ، إذ يمكن من خلاله تعميق جوانب الفهم؛ بإيجاد أكثر الإجابات إيجازاً لما ورد من تساؤلات، وعمق التوضيحات، وأكثرها اختصاراً لما سبق من استيضاحات، كما يمكن من خلال التلخيص اكتشاف نقاط جديدة تساعد على تكامل المعلومات، ودمجها من خلال التنبؤ بأحداث جديدة تغني التلخيصات وتجعلها أكثر دقة.

وانطلاقاً من دور التلخيص في التركيز على المعلومات المهمة، وتمييزها عن غير المهمة، تبرز أهميته في تعميق فهم الطلبة، وإرشادهم إلى المبادئ الأساسية في تعلمهم، ويرشدهم إلى الطريق الأسرع بعيداً عن المعلومات المكررة غير الضرورية في تعلمهم، أو التفصيلات المملّة الأمر الذي يوفر لهم أكبر قدر ممكن من الوقت، ويزيد من تحصيلهم.

وفي التلخيص يقوم المتعلم بإعادة صياغة ما درسه موجزاً مااستوعبه بلغته الخاصّة، وهذا يدرّبه على تمثّل المادة وتكثيفها، وقد يبدأ المتعلمون بتلخيص جملة طويلة في كلمة مثلاً، أو كلمتين ثمّ تلخيص فقرة تتدرّج في الطول ثمّ تلخيص الفقرة السابقة وتذكّرها تمهيداً لاستقبال أفكار أخرى جديدة في فقرات أو نصوص قادمة (طعيمة والشعيبي، 2006، 136).

وإنّ القدرة على تلخيص المعلومات يتطلّب من المتعلمين أن يقوموا بغربلة، وتدقيق الوحدات الكبيرة من النص، وأن يميّزوا بين الأفكار الهامّة وغير الهامّة، وبعد ذلك يقومون بتركيب هذه الأفكار، ويخلقون نصّاً جديداً متماسكاً يؤيّد المعايير الجوهريّة للنصّ الأصلي، إنّ ذلك يبدو صعباً، وقد أثبتت الأبحاث أنّ هذه العمليّة ليست من الأمور السهلة (Duke & Pearson, 2002, 221).

فالتلخيص مهمّة معقّدة صعبة بالنسبة إلى الكثير من الطلبة وتتضمّن مهارات متعددة، وتحتاج إلى وقت لتعلّمه، وتطبيقها بشكل جيّد.

وقد أثبتت الأبحاث بأنّ التدريب، والتمرين على التلخيص لا يحسّن قدرة المتعلمين على تلخيص النص فقط، وإنّما يحسّن فهمهم النهائي لمحتوى النص، وبالتالي فإنّ يمكن اعتبار التدريب على التلخيص بأنّه يؤدّي هدفاً مزدوجاً وهو تحسين قدرة المتعلمين على تلخيص النص وتحسين قدرتهم على فهم النص واسترجاعه. (Duke & Pearson, 2002, 220)

وأكثر من ذلك فإنّ التلخيص مقياس لمراقبة الفهم، فعندما يفشل الطالب في إنشاء ملخّص فذلك دليل على عدم اكتمال الفهم لديه.

كما تتمثل الأهمية في أنه لا يتأتى التلخيص إلا بعد القراءة الجيدة المستوعبة، وبغير هذا الأمر لا يتم التلخيص بالصورة المثلى المرجوة، والتلخيص وسيلة هامة لتعويد الإنسان القراءة المتأنية المركزة التي تؤهله للقيام بكتابة تلخيص جيد.

والتلخيص يحفز القدرة الذهنية للإنسان ويساعد على اكتشاف النقاط الهامة، والحيوية في أي موضوع مقروء، كما ينمي في الطلاب مهارة المتابعة الدقيقة عند استماعهم للمحاضرات. والتلخيص يعين على استثمار الوقت، ويوفر الطاقة، كما أنه وسيلة مهمة في مجالات التحرير المختلفة سواء في الكتابة الرسمية التي تتطلب مهارة على الإيجاز والوصول إلى لُبِّ الموضوع بأقصر الطرق وأجودها،

أو في مجال التحرير الإبداعي الذي يتطلب قدراً من العمق، والتروي (محجوب وعلي، 2006، 109). والتلخيص يعطي تدريباً ممتازاً على الصياغة وبخاصة الأفكار المتنافرة. وفي ضوء ما سبق نجد أنَّ لمهارات التلخيص أهمية كبيرة في إكساب الطلبة مهارات التفكير، ومهارة الانتباه، والتركيز على النقاط الهامة في النص موضوع الدرس، من أجل الاستيعاب الجيد له، فضلاً عن تعويد الطلبة على القراءة المتأنية للدرس، في أثناء استخراجهم لأفكار النص الرئيسة، ثم وضع عنوان آخر مناسب غير عنوانه الرئيس.

إذ إن مهارة التلخيص تساعد على إبراز عناصر الموضوع بصورة واضحة، وفي كثير من الأحوال تتاح الفرص للجمع بين التلخيص والمقارنة (جراون، 1999، 219). وهذا مما يعزز الفهم وسرعة الحفظ والتذكر. كما تعد وسيلة من وسائل تحفيز الطلبة على القراءة الواعية، وتعميق المنافسة البناءة بين الطلاب وتنمية ميولهم القرائية في هذه المرحلة العمرية، ويكمن تدريب الطلبة على التلخيص لكي تصبح مهارة تستمر معهم في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي. بحيث يساعدهم ذلك على:

- تنمية المفردات والحصيلة اللغوية.
- اتساع مدارك الطلاب وتدريبهم على كيفية التفكير السليم.
- تعريف الطلاب بالكتب والمقالات التي تمت قراءتها من قبل الآخرين.
- خطوة لتدريبهم على إعداد المقال والأبحاث.
- وسيلة من وسائل التذكر والاسترجاع تعتمد تقليص حجم، وكم المعلومات المحفوظة (سعادة، 2003، 208).

وللتلخيص أنواع منها التلخيص الموجز الذي يتسم بإبراز الأفكار، أو النقاط الواردة في الموضوع ويمكن عده شرحاً موجزاً لمعرفة الموضوع المراد تلخيصه. والتلخيص الوافي الذي يشتمل على أهم عناصر الموضوع، وإبراز النقاط الهامة بالتسلسل الفكري السليم لكي يكون الملخص صورة موجزة عن مادة الكتاب.

خامساً. خطوات مساعدة الطالب على تنمية مهارة التلخيص:

ولمساعدة الطالب في التلخيص يمكن اتباع ما يلي:

1. قراءة عابرة للنص لتكوين نظرة عامة عنه، ثم الانتقال إلى الأمور الأساسية فيه.
2. تسجيل رؤوس أقلام (لا مانع أن يكون ذلك في أثناء القراءة).

3. إعادة صياغة الجمل بالجمع بين كل جملتين، أو أكثر في جملة واحدة جديدة، أو بتغيير المضمون بتتبع العناصر الرئيسة في الجمل: المبتدأ، الخبر، الفاعل والمفعول، وغيرها.
4. وضع خطوط تحت ما يدل على العلاقات في النص .والمقصود كلمات الربط التي تبرز العلاقات المنطقية بين الجمل، والفقرات.
5. تلخيص منهجي لكل فقرة في جملة واحدة.
6. وضع خطوط تحت الكلمات المهمة في النص.
7. صياغة جمل بسيطة، وقصيرة من حيث التركيب النحوي.
8. الاطلاع على الملخصات في الصحف، وتحليلها (السرور، 2002، 124).

وهكذا نجد أنَّ امتلاك الطالب لمهارة التلخيص تتطلب منه خطوات عديدة كقراءة النص قراءة عامة، وقيامه بتسجيل رؤوس أقلام على ورقة جانبية، ثم قيامه بجمع رؤوس الأقلام التي جمعها الطالب، ومن ثم قيام الطالب بصياغة جمل بسيطة وقصيرة، فهذه الخطوات تساعد الطالب على امتلاك مهارة التلخيص التي يمكن توظيفها من أجل تسهيل دراسة العديد من المواد الدراسية في المدرسة.

فالتلخيص يعتمد على ركنين أساسين هما القدرة العقلية، والمهارة الكتابية وبهما يستطيع المُلخِص أن يفرق بين العلاقات المنطقية بالطرائق الاستدلالية القائمة على الربط بين السبب والمسبب، أو الطريقة التعليلية للظواهر، أو الطريقة التباينية التوضيحية الرابطة بين الظواهر، والتفسيرات المقدمة لها.

وهذان الركنان يمكنان من النظر إلى العلاقات الإسهابية، والثانوية في النص الأصليّ، ودرجة توسيعها للأفكار الرئيسية، وزيادة الإيضاح لها، ودرجة الرفض والتأييد لها. كل ذلك يمكن المُلخِص من اخراج ملخصه وهو مكتمل في جوانبه التأليفية والدلالية.

سادساً . خصائص مهارة التلخيص ومميزاتها:

يتميز التلخيص بأنه يقوم على التأليف بالاختصار اعتماداً على نص مؤلف قام على التفكير، والصياغة التأليفية، ويفيد التلخيص من هذا التفكير التأليفي في فهم الأفكار والعمل على اختصارها في صياغة جديدة دون اعمال الفكر لخلق أفكار جديدة. واحتلت مهارة التلخيص مكاناً علياً في تقنيات تدريس التأليف "إذ يجب البدء بها، والانطلاق منها إلى التقنيات الأخرى الأكثر تجريداً والتي تتطلب جهداً فكرياً وتأليفياً شخصياً أكبر" (صياح، 1995، 230).

والملاحظ أن لكل نص هدفاً اتصالياً يجعله كما هو معلوم يرسل رسالة تشكل وسيلة تواصل بين المرسل والمرسل إليه، فالنص الأصليّ يحمل معنى يريد ايصاله، والنص المختصر بما أنه أخذ الأفكار الرئيسية من النص الأصليّ فهو يحمل المعنى الموجود في النص الأصليّ، ولهذا يمكن القول

إن النص المصدر والنص الناتج متساويان ومتميزان في الوقت نفسه، فهما متساويان في نقل وتداول المعنى نفسه، ومتميزان في مدى الاهتمام بالتفاصيل أو العناصر الثانوية في النص، وفي الصياغة التي تحمل الأفكار الرئيسية (محجوب وعلي، 2006، 110).

ومن أهم ما يميز التلخيص اتباعه الأسلوب العلمي في الكتابة الذي يعطي النص الملخصّ الدقة، والاحاطة، والشمول. ومن خصائص الأسلوب العلمي قطعية دلالات الألفاظ؛ حتى لا يتم تأويل المعاني، ويخرجها من مقصدها التلخيصي للفكرة المستفادة من النص الأصليّ.

سابعاً. دور المعلم في إجراء مهارة التلخيص:

لكي يتم التلخيص لا بدّ من أن تسبقه قراءة للموضوع الأصلي المراد تلخيصه، وتوضيح لكل ما فيه من صعوبات وغموض حتى ولو كان ذلك في إسهاب، ثم فهم المحتوى، والتمييز بين أفكاره المحورية، والهامشية ليتم التلخيص بعدها كما لو أنه إعادة إنتاج للنص بصيغة جديدة قوامها، وأساسها تعبيرات، ولغة الملخص الخاصة.

وتجدر الإشارة إلى أن ممارستنا لعملية تعليم وتعلم التلخيص لا تتم بطريقة علمية، ولعل ذلك يرجع إلى أن مهارات التلخيص لا تعلم بطريقة تفصيلية مقصودة إنما يكتفى فيها بالإشارة إليها إجمالياً دون توضيح نظراً لما تشتمل عليه من مهارات فرعية ولا يتم تدريب الطلبة عليها.

ويلجأ الطلبة في تلخيصاتهم إلى الأساليب التالية:

- نقل الموضوع بكل تعبيراته وجمله من المرجع الأصلي للموضوع.
- نقل بعض أجزاء الموضوع نصاً من مرجع ما، ونقل بعض أجزائه الأخرى من مرجع آخر.
- الاقتصار على نقل بعض أفكار الموضوع، وإهمال بعضها الآخر بصورة تشوه الفكرة الأساسية.

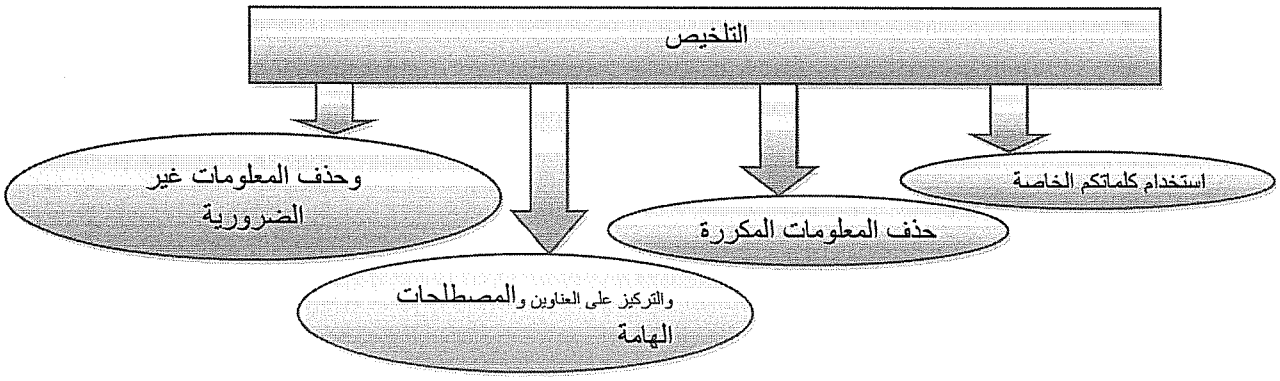
وما زالت المشاهدات اليومية تؤكد الاتجاه السلبي لدى معظم الطلاب الذي تبدى في عدم قدرتهم على ممارسة التلخيص الجيد. (إبراهيم، 1998، 116).

ومن هنا يتوجب على المعلم أن يوجه الطلبة إلى التلخيص بكلماتهم الخاصة في جملة، أو فقرة تعبر عن لب الموضوع، وجوهره، وما فيه من أفكار رئيسية بشكل مفهوم، وذي معنى. فتعليم التلخيص يتطلب مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم أولاً مثل:

- تأكيد ضرورة استخدام كلمات الطلبة الخاصة، وليس الاقتباس من أجل تعزيز فهم المقروء.
- حذف المعلومات المكررة.

- التركيز على العناوين أو المصطلحات الهامة.
- حذف المعلومات غير الضرورية.
- تحديد فترة زمنية للتلخيص للتأكد من أن الطلاب قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار (محمد، 2009، 2).

الشكل (1) نموذج توضيحي لإجراء التلخيص



ثامناً. محاذير التلخيص:

1) البعد عن التعديل والتحريف في المادة الملخصة بما يشوه النص الأصليّ، أو يغير في معناه.
2) التخلص من الاستطراد والهوامش والأمثلة.
3) الإيجاز والاختصار وهي السمة التي تميز التلخيص وذلك باستخدام الضمائر، والتخلص من المترادفات، ومحاولة تقليص الألفاظ.
4) عدم تضمين الملخِص شيئاً من آرائه وأفكاره، أو تعليقاته على الأفكار الواردة في النص الأصليّ.
5) عدم الاستعانة بأي استشهاد من خارج النص (مصطفى، 2007، 195).

مما سبق نلحظ أنَّ التلخيص ابراز للنّص الأصليّ في كلمات قليلة، وهناك قواعد وأصول يجب اتباعها عند التلخيص بالنسبة للنَّص المراد تلخيصه كما أن هناك بعض الصفات التي يجب أن يتحلى بها المُلخِص.

تاسعاً ـ معوقات تعلُّم التلخيص:

يقول مارزانو: "إن النظرة التقليدية التي ما تزال لدى العديد من التربويين تعد عائقاً كبيراً أمام تطوير وتنمية مهارات التلخيص لدى الطلبة، وذلك ما قاد إلى التركيز على هذا الموضوع إذ إن الطرائق التقليدية في التدريس تعمل على الحد من القدرات الإبداعية للطلبة، بإحباط كل فكرة مبتكرة من المتعلم، والاهتمام بما يحفظه فقط من معلومات، تم تقديمها له بشكل مباشر".

ويؤكد مارزانو أن هناك عدداً من أنماط السلوك تسهم في إعاقة عملية تعليم مهارات التلخيص وهي:

1-الاعتقاد بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل الصف.

2-الإيمان بأن الكتاب المقرر هو المرجع الوحيد لكل من الطالب والمعلم.

3-اعتماد السبورة وسيلة تقليدية في التدريس.

4-تركيز التفاعل على فئة محدودة من الطلبة وهي الفئة النشطة منهم.

5-عدم تقبل أفكار الطلبة وتمسك المعلمين بوجهات نظرهم.

6-تركيز المعلمين على الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا كالحفظ والاستظهار، وتجنب الأسئلة العميقة التي تثير التفكير، وتنمي مهارات التلخيص، مثل: ما رأيك بما يحدث؟ ما الحلول التي تقترحها لمشكلة معينة؟ (قطامي، 2007، 45).

ومع إدراك مارزانو لحقيقة المعوقات، والصعوبات السابقة والتي تقف حاجزاً دون إتباع طريقة تعليم مهارات التلخيص للطلبة فإنه – مع غيره من الباحثين – أكد على ضرورة السعي لأساليب جديدة تفيد المعلمين في التخلي عن نظرتهم القديمة لدورهم، والعمل على البدء في تعليم تلامذتهم مهارات التلخيص التي تساعدهم ليس فقط على فهم واستيعاب الدروس المقررة ، إنما تمتد لتساعدهم على تخطي مصاعب الحياة، والتدريب على إيجاد الحلول لما يصادفونه من عقبات. لذا حدد مارزانو "مهارات للتفكير" وأكد أنه يمكن تعلمها داخل الصف الدراسي، ووضع الكثير من الأمثلة التي يمكن أن يستفيد منها المعلمون من أجل إكساب تلامذتهم كل مهارة من مهارات التفكير التي حددها عامةً، فضلاً عن إكسابهم مهارات التفكير خاصةً.

ويلاحظ أنَّ هناك عيوباً جليّة في التلخيص لدى الطلبة، منها على سبيل المثال لا الحصر:

أ .ضحالة الثروة الفكرية.

ب .عدم الربط بين الأفكار.

ج .عدم تقسيم الموضوع إلى فقرات.

د .اضطراب الأسلوب والتواء عباراته.

كما أضحى من المعتاد أن يجد معلمو اللغة العربية أخطاء كثيرة في دفاتر التعبير، فمن أخطاء نحوية إلى أخطاء إملائية إلى أفكار ضحلة، وأساليب ركيكة ضعيفة وإلى ابتعاد عن الموضوع أحياناً أخرى (عيد، 2011، 135).

كما يلاحظ إن لكل ظاهرة أسبابها وظاهرة ضعف الطلبة في مهارات التلخيص تستدعي الوقوف على معرفة أسبابها التي يمكن إرجاعها إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

أ . **المعلم نفسه** وله نصيب وافر من تحمل العبء في ظاهرة ضعف الطلبة في مهارات التلخيص بما يقع فيه من أخطاء، وقد لخصها عيد (2011، 135- 136) فيما يلي:

1) **اختيار الموضوع:** فقد يفرض المعلم على طلابه الكتابة في موضوع محدد بعيد عن خبراتهم، واهتماماتهم مما يُلجئ الطالب إلى من هو أعلى منه في المستوى ليساعده في إنجاز المطلوب منه.

2) **اللهجة العامية:** إن عدم استخدم المعلم اللغة العربية الفصيحة والتحدث بلغة عامية هو من أهم أسباب ضعف الطلبة في مهارة التلخيص، لأن قدوة الطالب هو معلمه.

3) **استغلال فرص التعبير:** إذ يجب على المعلم الإفادة من شتى المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية والقومية والإنسانية لمشاركة التلاميذ في فعالياتها.

4) **التشجيع والتحفيز:** إهمال المعلمين لأهمية الدافع والإثارة والتشجيع على القراءة الحرة من خلال الكتب المتوفرة في البيوت، المدرسة، المكتبات.

5) **افتقار التدريب:** من خلال إهمال المعلم تدريب طلابه على كيفية التلخيص وكتابة المذكرات، والاستدعاءات وما يتعلق بأمور حياتهم.

6) **المتابعة:** عدم متابعة كتابات الطلبة وعدم عرض الموضوعات الجيدة على الطلبة.

7) **النمو المهني للمعلم:** إذ يفتقر المعلمون إلى الدورات التدريبية التي تزودهم بالأساليب والموضوعات الحديثة في طرائق التدريس.

ويرى الباحث أن ضعف الطلبة في مهارات التلخيص -إضافة إلى ما تم ذكره – يعود إلى عدم اهتمام المعلمين بتدريب الطلبة على مهارات التلخيص بتخصيص حصص لها.

ب . التلميذ:

لاشك أن المعلمين يتحملون العبء الأكبر من المسؤولية في ضعف مهارة التلخيص لدى الطلبة، لكن الطلبة أنفسهم يتحملون نصيباً من المسؤولية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. عزوف الطلبة عن زيارة المكتبة المدرسية، أو المكتبات العامة.
2. عزوف الطلبة عن المشاركة في الأنشطة اللغوية المدرسية: كالإذاعة المدرسية، مجلات الحائط، والندوات الاجتماعية.
3. ضعف الحصيلة اللغوية والفكرية: إذ إنهم يعزفون عن المطالعة الذاتية أو القراءة الحرة، واذا ما كتبوا جاءت موضوعاتهم ركيكة الأساليب، فقيرة المعاني.

ج . أسباب عامة:

ذكرت بعض الدراسات الخاصة باللغة (أبو صبحة، 2010، 46) (شامية، 2012، 61) الأسباب الآتية:

1) **ازدواجية اللغة:** التي ترجع إلى الأسباب الآتية:

أ .وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة.

ب . وجود لغة للحياة العادية وأخرى للمعلم والأدب والفكر والثقافة.

ت . وجود لغتين مختلفتين (قومية، أجنبية) لدى فرد، أو مجموعة في وقت واحد.

2) **مزاحمة العامية للغة الفصحى:** يتكلم الناس اللهجات العامية في الأماكن الخاصة والعامة، وحتى في البيوت وذلك؛ خشية الخطأ وسخرية الناس.

3) **ضحالة الزاد اللغوي والفكري:**

يعاني مخزون طلابنا من الضحالة وذلك؛ لعدم تمكّن التعليم اللغوي من غرس حب القراءة الذاتية في نفوسهم، ولعدم استخدامهم المعاجم والبحث فيها.

4) **المنهاج:** عدم وجود محتوى واضح ومتدرج حسب المرحلة لتدريس مهارات التلخيص يهتدي إليه المعلم أثناء تدريس التعبير بنوعيه (الشفهي، والكتابي).

5) **وسائل الإعلام:** تعد وسائل الإعلام بشتى أنواعها وسائل تثقيف وتعليم فضلاً عن كونها وسائل تسلية وتربية فاستخدام وسائل الإعلام للغة العامية يؤثر في المستمع أو القارئ أو الطلبة وهم شريحة مهمة من بين المستمعين والمشاهدين والقراء.

ويرى الباحث أن عزوف الطلبة عن المطالعة الحرة، والقراءات الخارجية والتي تمده بالمعاني، والأفكار، وتوسع أفقه، وخياله تؤدي إلى افتقار مخزونهم اللغوي، والفكري الذي ينعكس بدوره على كتاباتهم التي تتسم بركاكة الأسلوب والضعف في الكتابة ويمكن إجمال القول بالعبارة الآتية: لا تلخيص من غير قراءة.

ثانياً: النمو المعرفي لدى الطالب من عمر (11– 15) سنة

ظهر الاتجاه المعرفي في علم النفس كرد فعل على الاتجاه السلوكي إذ يعترض أصحاب الاتجاه المعرفي على السلوكيين، فيقولون: إنَّ الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها، لأنه يعمل بنشاط على تحرير المعلومات التي يتلقاها، وعلى تحليلها، وتفسيرها، وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة، وكل مثير يتلقاه يتعرض إلى جملة عمليات تحويلية ذهنية نتيجة تفاعل هذا المثير الجديد مع خبراتنا المادية، ومع مخزون الذاكرة لديه قبل صدور الاستجابة المناسبة له.

إنَّ فهم أساليب تفكير التلاميذ، وطرائق معرفتهم بالعالم المحيط بهم أمر ذو علاقة وثيقة بالعملية التعليمية – التعلّمية، فلكي يفهم المعلم كيف يسلك طلابه وكيف يتغير سلوكه، عليه أن يعرف كيف يتعلمون، وماذا يتعلمون، وكيف يستخدمون ما تعلّموه، وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تشكل محور التقاء مهم بين علم نفس النمو، وعلم النفس التربوي.

ويتطلب فهم النمو المعرفي الرجوع إلى بعض النظريات أو المبادئ الموجهة التي يمكن أن تزود المعلم بطريقة أو اتجاه كلي يساعده على هذا الفهم، ويتوافر في علم النفس العديد من النظريات المختلفة ذات الصلة المباشرة بهذا الجانب. وسوف نذكر بعض نظريات الهامة في النمو المعرفي، وبشيء من التفصيل نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتطبيقاتها التربوية نظراً للشمولية التي تتمتع بها هذه النظرية.

أولاً ـ مفهوم النمو:

يُنظر إلى النمو على أنه ليس تعلماً ولا نضجاً وإنما مزيج من الاثنين معاً. ويمكن بناءً على ذلك تعريف النمو بأنه: "التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان نتيجة الخبرة والنضج معاً، والنمو عندما يعرف بهذا الشكل يُصبح قريباً من مفهوم الاستعداد" (Elliott, Kratoch will, Cook, Travers, 2000, 9).

ويعرف بأنه: "عملية التغير عبر الزمان، ومجالات هذا النمو تتضمن المجال البيولوجي، والمعرفي، والانفعالي، والاجتماعي، واللغوي، والأخلاقي" (الريماوي، 2003، 19).

ويعرف النمو بأنه: "مجمل التغيرات، الكمية والكيفية، الخارجية والداخلية، البنيوية والوظيفية، الجسمية والعقلية، الانفعالية والاجتماعية ... الخ، التي تطرأ على حياة الكائن الإنساني من لحظة تكونه ونشوئه حتى اكتمال نضجه واستمراره، ومن ثم انحداره فمماته بالنسبة لأي عضو من أعضائه

أو أي جهاز من أجهزته وعلى الجسد بكامله. أو فيما يخص كل صفة أو سمة، وكل نشاط أو قدرة في أي مجال من مجالات النمو أو نمو الشخصية كاملة" (منصور ورزق، 2005، 85).

ويعرف النمو بأنه: "سلسلة متتابعة منتظمة من التغيرات المستمرة في أبنية الإنسان المختلفة، ووظائفه الأدائية (المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، والجسمية)" (قطامي، 2008، 13).

ويذكر أبو جادو تعريفاً للنمو بأنه: "تغير إيجابي أو تطور نوعي في السلوك والعمليات العقلية ما دام النمو مستمراً، فالطفل ينتقل من حركة الذراع الكلية إلى حركة الأصابع وحدها، ومن الأصوات إلى الحروف فالكلمات، ومن الزحف إلى الحبو ثم المشي، إنَّ هذا التغير النوعي غرضي، بمعنى أنَّ له هدفاً يتمثل في إيصال الفرد إلى القدرة على التكيف" (أبو جادو، 2000، 59).

ويرى زهران أن النمو بمعناه النفسي هو: "التغيرات الجسمية والفسيولوجية من حيث الطول والوزن، والحجم، والتغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة والتغيرات العقلية المعرفية، والتغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر فيها الفرد في مراحل نموه المختلفة" (زهران، 2005 ، 16).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن النمو سلسلة من العمليات المترابطة التي يتقدم من خلالها الإنسان بشكل منتظم ومتماسك نحو تكامل البناء، والوظيفية. وتختلف سرعة النمو باختلاف العوامل المؤثرة فيه.

ثانياً ـ مبادئ النمو:

إنَّ التغيرات التي تمثّل النمو الإنساني ليست عشوائية، أو موضوعية إنما هي تغيرات منتظمة أي أنها تحدث وفق قوانين، ومبادئ عامة تنطبق على الغالبية العظمى من الأطفال.

ومن أهم مبادئ النمو التي يُمكن ذكرها على النحو الآتي:

1. **النمو عملية مستمرة وتدريجية:** بمعنى أنَّ التغيرات النمائية تراكمية؛ وهذا يعني أنَّ الأطفال لا يكبرون ويتغيرون بين عشية وضحاها إنما يحتاجون إلى وقت حتى تحدث التغيرات وتظهر بشكل جلي.
2. **هناك فروق فردية بين الأطفال في سرعة النمو وفي جوانبه:** وهذا مبدأ مهم جداً فليس من المتوقع أن يكون الأطفال جميعهم متساوين من حيث سرعتهم، ونضجهم، واكتسابهم للمعارف والمهارات. ولذلك يتوجب على المعلم أن ينتبه إلى هذا الأمر وينوّع في طريقة عرضه للمادة التعليمية، وفي طريقة تعامله مع الطلاب.
3. **يتجه النمو من الرأس إلى الأطراف (من الأعلى إلى الأسفل):** فالطفل مثلاً يستخدم رأسه وما فيه من حواس أبكر بكثير من استخدامه لقدميه في المشي أو الزحف.

4. **يتجه النمو الإنساني من العام إلى الخاص:** وهو ما يُسمى أحياناً النمو من الكل إلى الجزء: وهذا مبدأ مهم للأهل، والمعلمين عموماً في مراحل النمو المبكرة وفي المراحل المتأخرة.
5. **بالرغم من أنَّ النمو عملية مستمرة إلا أنها تظهر على شكل مراحل متعاقبة:** فالناظر حوله يُدرك ببساطة أنَّ هناك أطفالا، ومراهقين، وراشدين، وشيوخاً. فالحياة الإنسانية على ما يبدو حياة مرحلية. ووجود المتعلم في مرحلة معينة يفرض على المعلم نوعاً معيناً من التعامل مع هذا المتعلم (العتوم وآخرون، 2005، 51- 52).
6. **النمو محصّلة للتفاعل بين النضج والتعلّم:** النضج يشير إلى تتالي ظهور الخصائص البيولوجية والتطورية. فالتغيرات البيولوجية تحدث في تتال، وترتيب تعطي للأطفال قدرات جديدة. مثال ذلك: إنَّ التغيرات في الدماغ، والجهاز العصبي ذات أهمية كبيرة للنضج وهذه التغيرات تُساعد الأطفال على تطوير وتحسين مهارات التفكير (معرفياً)، والحركة (جسمياً)، ثم إنَّ على الطفل أن ينضج لدرجة معينة قبل أن يكون مستعداً لاكتساب مهارات جديدة. إنَّ أنماط النضج مبرمجة وراثياً، وإنَّ تطور الطفل وما يحصل له من تعلُّم نتيجة لما يتعرض له من خبرات تحدد ما إذا كان هذا الطفل سيحقق أقصى إمكانات نموه أم لا. إنَّ البيئة الغنية بالمثيرات، وتنوع الخبرات تسمح للطفل بتحقيق تلك الإمكانات.
7. **النمو يسير من البسيط إلى المعقّد:** يستخدم الأطفال مهاراتهم المعرفية، واللغوية لتفسير الأشياء وحل المشكلات. مثال ذلك: إنَّ العلاقات بين الأشياء (التشابه والاختلاف)، والتصنيف قدرتان هامتان في النمو المعرفي. فالعملية المعرفية في تعلم التشابه بين حبة التفاح وحبة البرتقال تبدأ بأبسط أشكال هذه العملية وأكثرها مادية، من خلال وصف هاتين الحبتين كأن يقول الطفل التفاح أحمر، والبرتقال أصفر. وعليه فإنَّ أول مستوى للتفكير حول تشابه الأشياء هو تقديم أوصاف هذه الأشياء المحسوسة. ومن ثم علاقتها الوظيفية (وكلاهما تفكير محسوس) ببعضها. وكلما تتطور المهارات المعرفية للطفل يُصبح أقدر على فهم علاقات أرقى وأكثر تعقيداً بين الأشياء (الريماوي، 2003، 22).

ثالثاً . مفهوم النمو المعرفي:

يُقصد بالنمو المعرفي أساساً تطور القدرة على التفكير، والتعلُّم، وحل المشكلات، وتحسُّن الأساليب التي يستخدمها الطفل في ذلك كله. ولا يكون أي حديث عن النمو المعرفي مكتملاً دون التعرض لنظرية العالم السويسري الشهير جان بياجيه (Jean Piaget)، وينص الافتراض الرئيس في هذه النظرية على أنَّ النمو المعرفي ينتج مما يقوم به الطفل من أفعال صريحة تتحول إلى صور ذاتية داخلية تسمى (التفكير). ويحدث ذلك كما يرى بياجيه من خلال عمليتين متكاملتين ومتلازمتين هما: عملية التمثل، وعملية الملاءمة. ويقصد بالتمثل تطبيق نمط معين من السلوك على موقف جديد أو

حادثة جديدة. إنها محاولة فهم المثيرات الجديدة بما يمتلك الطفل من مفاهيم، وطرائق تفكير؛ أي من خلال البنية المعرفية المتوفرة للطفل.

أمَّا التلاؤم فيتضمن تغير المفاهيم والاستراتيجيات نتيجة المعلومات الجديدة التي حصل عليها الطفل (أي نتيجة لعملية التمثّل). إنها .عملية إعادة تنظيم الأفكار، وتحسين المهارات، وتعديل الاستراتيجيات بشكل مستمر. ويرى بياجيه أنَّ هاتين العمليتين مستمرتان ما دامت الحياة، وأنهما تقودان إلى مزيد من التكيف مع الظروف، والمحيط مما يقود بالضرورة إلى تحقيق حالة من الاتزان المعرفي (العتوم وآخرين، 2005، 55- 56).

وفي مرحلة المراهقة المبكّرة يتميز النمو المعرفي بالمظاهر الآتية:

تتميز مرحلة المراهقة المبكرة بأنها فترة تميز ونضج في القدرات والنمو العقلي عموماً، ومن ثمَّ فإنَّ تعليم المراهق يشمل تزويده بقوة عقلية عظيمة تساعده على نموه المتكامل.

ويطرد نمو الذكاء، ويكون الذكاء العام أكثر وضوحاً من تمايز القدرات الخاصة، وتصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية، والقدرة العددية، والقدرة على التلخيص، وتشير بعض الدراسات إلى أنه يُمكن التنبؤ بهذه القدرات في الطفولة المتأخرة. وتزداد سرعة التحيل وإمكاناته، ويُلاحظ ذلك مثلاً في القراءة وتحصيل مواد مثل الهندسة والجبر، والقدرة على تلخيص القصص؛ وخاصة ما يتفق منها مع الميول الخاصة، والكتب التي تتناول الشباب ومشكلاتهم.

وتنمو القدرة على التعلُّم والقدرة على اكتساب المهارات، والمعلومات، ويُلاحظ أنَّ التعلُّم يُصبح منطقياً لا آلياً، ويبتعد المتعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسعى المراهق بحثاً عن المعلومات تحركه دافعية الإنجاز، والرغبة في الإتقان، والتميز، والتفوق.

وينمو الانتباه في مدته ومداه ومستواه، فيستطيع المراهق استيعاب مشكلات طويلة معقَّدة في سهولة ويسر.

وينمو التذكر معتمداً على الفهم، واستنتاج العلاقات، والمتعلقات، وتنمو معه القدرة على الاستدعاء، والتعرف، ويصل نمو التذكر إلى ذروته في نهاية هذه المرحلة.

وينمو التفكير المجرد، وتزداد القدرة على الاستدلال، والاستنتاج، والحكم على الأشياء وحل المشكلات، وتنمو القدرة على التحليل والتركيب، والقدرة على تكوين التصميمات الدقيقة. وتزداد القدرة على التعميم، وفهم التعميمات، والأفكار العامة (زهران، 2005، 362).

وقد أكدت دراسة (بدوين كيتس) على تزايد المرونة والضبط في العمليات العقلية في سن (12- 14) سنة؛ كما تشير الدراسات إلى أنَّ خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة تتحرر من أسر

الخبرات المحسوسة، وتتميز بقدرة المراهق على التفكير التجريدي، واستخدام التعميمات، والرموز المجردة بما يوفر لتفكيرهم الاستيعاب للموضوعات المختلفة وإمكانية التحكم فيها (سليم، 2002، 406).

ويعتقد بياجيه أنَّ المراهق ينشغل بالتفكير المنطقي، والتفكير في المجردات، ليصير قادراً على حل المعادلات الرياضية مثلاً، والتفكير في المثالية لذاتها من منظوره هو، أو من منظور الآخرين ليقارن بين مثاليته، ومثالية الآخرين، ومعايير هذه المثالية، وينقل للمستقبل خيالاته وفي نفس الوقت يفكر تفكيراً منطقياً يحل المشكلة، ويختبر هذا الحل، ويتقن المنطق الصوري به، ويصل إلى نتائج في مقدمتها (التفكير الاستنباطي) (الريماوي، 2003، 215).

وهكذا يجد الباحث أنَّ كثيراً من مظاهر النمو المعرفي ومكوّناته تكون قد اكتملت قبل أن تبدأ مرحلة المراهقة إذ إنَّ بعض المهارات الإدراكية والحركية لا يطرأ عليها إلا قليل من التطوّر بعد الطفولة المتأخرة. إنَّ هذا يعني أنَّ الأساس الذي يرتكز عليه التطوّر العقلي يكاد يكون قد تمَّ في مرحلة المراهقة المبكرة.

لذلك يجب على الوالدين والمربين العمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حسب قدراتهم، والإحاطة بمصادر المعرفة خارج المدرسة، وتقييمها، واختيار المناسب منها واستخدامها استخداماً بنَّاءً لصالح النمو المعرفي للمراهقين. وتشجيع الرغبة في التحصيل، ومساعدة المراهق على التعلُّم من كافة مصادر المعلومات. وتيسير الخبرات التربوية الواسعة العريضة التي تسمح بنمو التفكير.

رابعاً ـ النمو المعرفي عند بياجيه:

يعد بياجيه من أهم علماء النفس والنمو المعرفي وبشكل خاص يُعد بياجيه أحد الأعمدة الأساسية التي أسهمت في تطور النمو المعرفي في نظريته التي طورها وهدف منها إلى فهم نمو العمليات الذهنية للطفل وتطورها.

ينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من زاويتين هما البنية العقلية، والوظائف العقلية، ويرى أنَّ النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما، ويشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، أما الوظائف العقلية فتشير إلى العمليات التي يلجأ الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها. وينصب اهتمام بياجيه على تطور التراكيب أو الأبنية المعرفية. ويعتقد بياجيه أنَّ الوظائف العقلية عند الإنسان موروثة وبالتالي فهي ثابتة لا تتغير. أمّا الأبنية العقلية فهي التي تغير مع مرور الزمن نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة.

ويرى بياجيه أنَّ هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتين لا تغيران مع تقدّم العمر، هما التنظيم، (Organization) والتكيف (Adaptation)، وتمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة. أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم، والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها (Cathee, 1990, 223).

والتكيف عبارة عن تغيرات في العضوية تحدث استجابة لمطالب بيئية. وتعد عملية التكيف على درجة كبير من الأهمية، وقد ولدت جميع العضويات مزودة بالاستعداد للتكيف مع بيئتها، وتختلف الطرائق التي تكيف بها الكائنات الحية من عضوية إلى أخرى. ويحدث التكيف من خلال عمليتين تتمم كل منهما الأخرى (Markovits, 1993, 234). وهاتان العمليتان هما التمثّل والموائمة، أما التمثل من وجهة نظر بياجيه فهو عبارة عن عملية تعديل المعلومات الجديدة، بما يتناسب مع ما لدى الفرد من أبنية معرفية، أمَّا المواءمة تعني تغييراً أو تعديلاً لما لدى الفرد من أبنية معرفية تتناسب مع المعلومات والخبرات الجديدة التي يواجها الفرد. إنَّ توضيح هذين العاملين يمكن أن يُسهم في فهم النمو المعرفي من وجهة نظر بياجيه كما يلي:

أ . البنية المعرفية (Cognitive Structure):

وهي حالة التفكير التي تسود ذهن المتعلم في مرحلة من مراحل النمو المعرفي، ويفترض بياجيه أنَّ هذه البنية تنمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع الخبرات، والمواقف لأنَّ الخبرة تتضمن التفاعل، ويترتب على ذلك أنَّ الطفل كلما نما وتطور وتفاعل مع المواقف والخبرات تغيرت بنيته الذهنية المعرفية؛ إذ إنَّ كل جزء يُسهم في تطور حالة البناء المعرفي الذي يملكه المتعلم.

وتمثل البنى المعرفية للمتعلم استعدادات توجد لدى كل طفل، وهي بمثابة قوالب فارغة لدى الطفل الوليد، ويقوم الطفل بملئها بموجودات هي عبارة عن تفاعلات وخبرات ومعارف، لذلك تشكل البنية المعرفية للطفل، فالأطفال الذين يمتلكون بنى خبراتية أكثر غنى، وثراءً يطورون، ويولدون معرفة وخبرات أكثر غنى، ويولدون من المواقف التي يواجهونها حلولاً، ومعالجات أكثر تقدمية من أولئك الذين يعيشون ظروف معرفية بيئية فقيرة، لذلك فإنَّ الأطفال الذين تحرمهم البيئة من المواقف التي تسمح لهم بالتفاعل لتطوير خبرات مخططة يعانون التخلف.

ويفترض بياجيه أنَّ البنية المعرفية هي مخططات خام تكاد تكون فطرية، إذ يولد الطفل ولديه خصوصية مميزة لمخططاته، وبناه المعرفية، وإمكانات تطوره، والاستعداد لتنميتها وإغنائها.

كما يفترض بياجيه أنَّ الصورة الحسية للشيء الموجود في الواقع لا تمثل بنية ذهنية في خبرات الطفل، ويصبح بنية ذهنية حينما يتفاعل الطفل مع هذا الشيء الحسي المادي، ويكون قد طوَّر له مفردة أو رمزاً أو صورة كلية، إذ من دون عملية الترميز اللغوي، وغياب الشيء المحسوس يُصبح

غير موجود في خبرات الطفل (العلوان، 2009، 118). وعليه فإنَّ المخططات المتطورة الخبرات المباشرة تسهم في تحسين عمليات استيعابها واستخدامها.

وبمعنى آخر المخططات هي البنى المعرفية التي يتكيف بها الفرد أو الأفراد فكرياً، وينظمون بها بيئاتهم، وهي بنى النمو المعرفي المتغيرة، لذا يجب أن يتاح لها النمو والارتقاء، فيمتلك الكبار مفاهيم مختلفة عن الأطفال، أما العمليتان المسؤولتان عن هذا التغير هما التمثل والمواءمة.

وهكذا نجد أن الأبنية العقلية بما تتضمنه من خطط أو صور إجمالية تتغير ويزداد تعقيدها مع نمو الطفل وتختلف هذه الأبنية العقلية اختلافاً كيفياً من مرحلة لأخرى. ومن هنا يميز بياجيه بين مراحل عدة يمر بها النمو العقلي للطفل ويطلق عليها مراحل النمو المعرفي. وسوف يأتي الحديث عنها لاحقاً.

ب . الوظائف الذهنية (Mental Functions):

ويتضمن هذا العامل العمليات التي يستخدمها الطفل في تفاعله مع متغيرات البيئة، وعناصرها، ويعدها بياجيه حالة عامة للنشاط الذهني، ويركز بياجيه على الجانب الفطري في هذا العامل مفترضاً أنَّ هذا العامل يكاد يكون مستقراً نسبياً فلا يتمحور لكنه يتطور وتزداد كفايته ووظيفته (العلوان، 2009، 119).

ويرى أن الوظائف الذهنية موجودة لدى كل طفل طبيعي سواء استخدمها الطفل في معالجة المتغيرات البيئية، أو عناصرها، أو مواقفها، أو لم يستخدمها، وتُسهم الظروف التربوية في صقلها وتنوعها وتعميقها وتعريفها في مجالات مختلفة بأنواع معالجات مختلفة (Huffman, et. Al, 1997, 13).

إنَّ الفارق بين الأبنية المعرفية والوظائف الذهنية يتمثل في أنَّ الأبنية المعرفية هي الخصائص المميزة للذكاء، وأنها هي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة. وتمر هذه الأبنية المعرفية في أربع مراحل عمرية مختلفة تمثل كل واحدة منها شكلاً من أشكال التفكير أو الذكاء.

ويرى بياجيه أنَّ الوظائف الذهنية هي امتدادات بيولوجية فطرية ضرورية للنمو والتطور المعرفي إذ تعمل هذه القدرة على جعل الأبنية قابلة للتطور، والتعدُّد، والتغير لكي تصبح أكثر إسهاماً في فهم العالم المحيط به (العلوان، 2009، 120).

ويعد النمو المعرفي في نظرية بياجيه عبارة عن سلسلة من عمليات اختلال التوازن، واستعادة التوازن في أثناء التفاعل مع البيئة باستخدام عمليتي؛ التمثل، والمواءمة بصورة متكاملة. ويحدث

الانتقال من مرحلة نمائية عقلية إلى المرحلة التي تليها بصورة تدريجية نامية منظومة في نسق هرمي تشكّل المرحلة الهرمية قاعدته ومرحلة العمليات المجرّدة قمته.

وهكذا فإنَّ البنى العقلية للطفل تتغير وتتطور بفعل عامل الخبرة، ونتيجة له، ويقترب الطفل من النضج من خلال مروره بالمراحل النمائية العقلية الأربع التي حدَّدها بياجيه، ومن هنا نجد أنَّ بياجيه يعرف الذكاء بأنه: نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية أي تحقيق التوازن بين العمليات العقلية والظروف البيئية المحيطة بالإنسان. فالذكاء بناءً على ذلك كله يشتمل على التكيف البيولوجي، وعلى التوازن بين الفرد ومحيطه، وعلى النشاط العقلي الذي يقوم به الشخص. وينمو الذكاء تدريجياً بمراحل أربع يُمكن تمييزها.

وفي كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي، تحدث حالة من التوازن، بمعنى أنَّ الخبرات التي يتم تمثّلها تتناسب مع المخططات المعرفية ويتم دمجها بالبناء المعرفي بحيث ترتبط بشبكة من العلاقات، والمفاهيم الجديدة التي لا يُمكن للمخططات الحالية التعامل معها الأمر الذي يخلق حالة من عدم التوازن للمعلومات والخبرات التي يتم تمثّلها من البيئة، وعندما يحدث ذلك تكون إعادة التنظيم المعرفي ضرورية، ويتحتم حدوث مرونة ذهنية تقود إلى مرحلة جديدة من التطور.

فالنمو المعرفي عند بياجيه هو: "تحسّن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من حصيلة خبرات الفرد يهدف إلى تحسين التوازن بين عمليتي؛ التمثّل والمواءمة بحيث يصبح الفرد أكثر قدرة على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان، واستخدام الطرائق غير المباشرة في حل المشكلات" (أبو جادو، 2006، 103).

ولقد كان بياجيه مهتماً بكل من التمثيلات والعمليات العقلية، واستخدم مصطلح سكيما (Scheme) ليشير إلى بنية عقلية تمثّل معرفة، وقد تكون هذه السكيما بسيطة جداً كما هو الحال في منعكس الرضاعة عند الطفل. أو تكون معقدة كما هو الحال في استخدام اللغة، ومهارة التلخيص، وبشكل عام تصبح هذه العمليات أكثر تعقيداً، وأكثر تكيفاً، وأكثر استقلالية عن المثيرات المباشرة. وبعبارة أخرى إنَّ النمو المعرفي يتقدّم نحو التفكير الأكثر تجريداً، ولا شك أنَّ العمليات العقلية التي يكتسبها الطفل مبكراً، تعد الأساس الذي ستبنى عليه العمليات المعرفية الأكثر تعقيداً فيما بعد (Ricco, 1993, 132).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن التكيف كأحد الثوابت الوظيفية يقصد به طريقة للتفاعل مع العالم الخارجي التي تظل تحدث بنفس الصورة طوال مراحل النمو العقلي والمعرفي للفرد، فالتكيف الذي يتم في السنة الأولى من حياة الفرد يحدث بالطريقة نفسها التي يتم بها التكيف مع العام الخامس عشر مثلاً، إنه يحدث بوساطة عمليتين متلازمتين هما: التمثيل – والمواءمة. وهذا لا يعني بطبيعة

الحال أن الأبنية العقلية والتراكيب العقلية لدى الطفل والمراهق واحدة فهي مختلفة ولكنها تؤدي وظائفها في التفاعل مع العالم وتحقيق التوازن بطريقة واحدة. وبمعنى آخر الأبنية والتراكيب العقلية والمعرفية مختلفة لكن الوظائف العقلية،أو المعرفية ثابتة.

وفيما يلي الأسباب التي تؤدي بالفرد إلى الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وقد حدَّد بياجيه (1964) أربعة عوامل تؤدي إلى النمو المعرفي هي:

1) النضج (Maturation):

إنَّ نمو الجهاز العصبي المركزي والدماغ، والتناسق الحركي وغيرها من جوانب النمو الجسمي تؤثر في النمو المعرفي فما لم تتطور قدرة الفرد على التنسيق الحركي إلى حد معين فلن يتمكن الطفل من المشي، وإذا كانت قدرات الطفل في اكتشاف بيئة محدودة فإنه لن يتعلم الكثير عنها. ومع أنَّ النضج يعد عاملاً مهماً في النمو العقلي، غير أنه لا يفسّر بشكل كاف، ولو كان النضج كافياً لتفسير ذلك، فإنَّ الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلمون في هذا النمو سيكون دوراً هامشياً محدوداً (الشيباني، 2000، 74).

2) التفاعل مع الخبرة المادية (Physical experience):

يمكن أن يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته المادية إلى زيادة نسبة النمو لأنَّ ملاحظة الأشياء، والتحكم فيها يُساعد في عمليات تفكير أكثر تعقيداً.

3) التفاعل مع البيئة الاجتماعية (Social Interaction):

يشير ذلك إلى أثر اللغة، والتدريس، والقراءة بالإضافة إلى عملية التفاعل الاجتماعي مع مجموعة الرفاق والأقران وهذه الخبرات تؤثر أيضاً في النمو المعرفي.

4) التوازن (Equilibration):

هو عملية تنظيم ذاتي تتضمن استعادة حالات الاتزان في فترات عدم الاتزان التي تمر بها العضوية، إنها عملية يكتسب من خلالها الفرد وظائف عمليات معرفية عليا من خلال سلسلة لا نهائية من عمليات التمثّل والموائمة (سليم، 2002، 334).

وهكذا نجد أنَّ عوامل النمو المعرفي عند الفرد وفق وجهة نظر بياجيه أمر مثير للدهشة، ولعل الجانب الأكثر إثارة في هذا السياق هو مدى التقدم في القدرات المعرفية والذهنية التي تحدث مع اقتراب الطفل من الدخول إلى مرحلة المراهقة فإنه يكون قد امتلك ثروة هائلة من المعرفة فضلاً عن تعلُّم الحقائق والمفاهيم، فإنَّ الفرد يصبح قادراً على تعلُّم استراتيجيات تساعده على البقاء والتكيف مع محيطه الاجتماعي.

مما سبق انطلق منها بياجيه عند وضع نظريته من افتراضات أساسية هي:

1. يرى بياجيه أنَّ كل طفل يولد مزوداً بإمكانات أكيدة ومحدّدة للتفاعل مع البيئة واكتشافها، فالطفل منذ الولادة يستطيع أن يمص ويرى ويسمع ويقبض على الأشياء.
2. تعد هذه الإمكانات البسيطة نقطة بداية لنمو تفكير الأطفال، فالطفل يتفاعل مع البيئة من خلال هذه الإمكانات الأساسية والبسيطة كما أنَّ هذه الإمكانات تنمو وتتعدّل وتتغير نتيجة الخبرة مع البيئة.
3. تكون هذه الإمكانات والاستراتيجيات التي يمارسها الطفل أفعالاً انعكاسية في بداية حياة الطفل، ثم لا تلبث أن تصبح موضوعاً للضبط المقصود من الطفل، فالطفل يكتشف الأشياء عن عمد وقصد، كما يجرب دائماً استخدام وممارسة طرائق جديدة للاكتشاف.
4. تحدث عملية الاستكشاف في تسلسل منطقي، فالطفل مثلاً لا يستطيع اكتشاف مبادئ الجمع والطرح حتى يُدرك أنَّ الموضوعات ثابتة، كما أنَّ التقدّم خلال هذه السلسلة من الاكتشافات يحدث ببطء وشكل تدريجي (أبو جادو، 2006، 95- 96).
5. يتعلم الأطفال من خلال عمليتي التمثّل والمواءمة: يرى بياجيه أنَّ المخططات العقلية تتغير باستمرار وتتطور نتيجة عمليتي التمثّل والمواءمة أي إدخال الخبرة الجديدة للبناء المعرفي لدى المتعلم وهذه العملية يطلق عليها بالتمثّل (Assimilation)، وإذا لم تتحقق هذه العملية فإنه يعمل على تغيير البناء المعرفي ليتناسب مع الخبرات الجديدة التي يواجهها، ويطلق على هذه العملية بالمواءمة (Accommodation).
6. تلعب التفاعلات مع البيئة المادية الاجتماعية دوراً كبيراً في تطور النمو المعرفي لدى الأطفال: تعد الخبرات الجديدة شيئاً أساسياً لحدوث التعلُّم والنمو المعرفي، ولهذا السبب يؤكد بياجيه على أهمية تفاعل الأطفال مع بيئتهم المادية عن طريق المعالجة الحسية. كما تلعب التفاعلات الاجتماعية دوراً مهماً في النمو المعرفي لدى الأطفال، فمن خلال تفاعل الأطفال مع الناس الآخرين يدرك الطفل بأنَّ الأفراد المختلفين يرون الأشياء بطرائق مختلفة، وبالتالي يرى الأطفال العالم بطريقة مختلفة (العلوان، 2009، 123).

خامساً . مراحل النمو المعرفي عند بياجيه:

ويميز بياجيه في النمو المعرفي بين أربع مراحل رئيسة تختلف فيما بينها اختلافاً نوعياً أو كيفياً:

- المرحلة الحس حركية: وفيها يكتسب الطفل المهارات والتوافقات الحسية البسيطة، وتمتد من الميلاد حتى سن السنتين تقريباً.

- مرحلة ما قبل العمليات: وفيها يتعلم الطفل اللغة، وتبدأ تتكون الأفكار البسيطة والصور الذهنية ويتميز تفكير الطفل فيها بالتمركز حول الذات واللامقلوبية. وتمتد من نهاية السنة الثانية إلى سبع سنوات.
- مرحلة العمليات المادية (المحسوسة): يبدأ يفكر الطفل تفكيراً شبيهاً بتفكير الراشد إلا إنه يظل تفكيراً عيانياً، ويقل التمركز حول الذات ويبدأ الطفل يميز بين ذاته والعالم الخارجي. تمتد هذه الفترة التي تزيد على سن سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة.
- مرحلة العمليات المجردة: وفيها تنمو قدرة المراهق على التفكير المجرد، ويصل إلى مستوى تفكير الراشدين. وتمتد من نهاية سن 12 إلى سن (15) سنة.

مرحلة التفكير المجرد (Formal Operational Stage):

تشمل هذه المرحلة الفترة العمرية التي تزيد عن (11 أو 12 سنة)، ويظهر في بداية هذه المرحلة الاستدلال المجرد والرمزي، وفي هذه المرحلة يستطيع معظم الأطفال وضع الفرضيات واختبارها، ويستطيع كذلك أن يتعامل مع المشكلات ويطور استراتيجيات لحلها (Gerow, 2002). يفكر المراهق في هذه المرحلة على نحو مجرد، ويصل إلى النتائج المنطقية دون الرجوع إلى الأشياء المادية أو الخبرات المباشرة، فطالما اكتسب مفهوم المقلوبية سيفكّر بطريقة مجرّدة وسيحل المشكلات. وتعد قدرة المراهقين على ممارسة العمليات المجرَّدة، والتفكير في الإمكانات المستقبلية والتنبؤ بها، من أبرز خصائص هذه المرحلة (أبو جادو، 2006، 101).

ويمكن إيجاز أهم خصائص مرحلة التفكير المجرد بالنقاط الآتية:

1. يسيطر عليه التفكير العملياتي المنطقي والتحويلات (Transformation) المختلفة من صورة إلى أخرى مختلفة، وهو قادر على العمل الذهني بتثبيت عامل من العوامل ودراسة العوامل الأخرى المرتبطة به.
2. يتقدم صوب التفكير الاجتماعي والموضوعي ويرى أنَّ لكل فرد عالمه الخاص، وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة، وبفضل تقدم فكره الاجتماعي تتطور لديه القدرة على التفكير في نفسه ضمن وجود الآخرين، وتنظيماتهم في المؤسسات المختلفة.
3. يستطيع أن يمارس التفكير كما يمارسه العالم، ويتمكن من التفكير العلمي في حل مشكلة ما باتباع خطوات التفكير العلمي كتحديد المشكلة، وجمع المعلومات وتحليلها، وصياغة الفرضيات، واختبارها وإصدار الأحكام.

4. يطوّر فكرة التوازن المعرفي (Cognitive Equlilberium)، وتصبح عمليتا؛ التمثّل والمواءمة عمليتان موازنتان بطبيعتها؛ نظراً لثراء الخبرات وتزايد المواد المعرفية الداخلة وتفاعلها معاً في مخزونه الخبراتي.
5. القدرة على إجراء التفكير الافتراضي (Hypothetically Thinking)، ويمارس عمليات ذهنية فرضية استدلالية (Reasoning) (العلوان، 2009، 137).

ويرى بياجيه أن النمو المعرفي العقلي ليس بالضرورة سلبياً وتدريجياً، فهو يشعر بوجود فروق في تفكير الطفل بالمراحل المختلفة من النمو المعرفي العقلي، ويعالج طفل الرابعة حدسياً ولا يطبق القواعد المنطقية على جميع المواقف، والتفكير الأكثر منطقية عند طفل الثالثة عشر عادة ما يتخذ شكل التفكير عند الراشد. وهذا التغير لا يظهر كزيادة يومية في الميل إلى استخدام منطق الكبار إنما يغلب أن ينتقل الطفل فجأة من شكل معين في التفكير إلى آخر مع نفس الفجائية التي تمثل نطق الطفل بأول كلام له معنى (مجيد، 2009، 185).

ومما سبق يجد الباحث أنه من أهم خصائص هذه المرحلة هو إدراك المراهق أنَّ الطرائق والوسائل في المرحلة السابقة غير كافية لحل مشكلاته فيقل اعتماده عليها بمعالجة الأشياء المادية، وتتوازن عمليتا التمثل والموائمة ويصل الفرد إلى درجة عالية من التوازن، وتطور القدرة على تخيل الاحتمالات قبل تقديم الحلول العلمية لهذا الموقف، والقدرة على وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج ووضعها بأشكال منطقية.

كما أنَّ نظرية بياجيه ومراحل النمو المعرفي يمكن تلخيصها فيما يلي: الذكاء من وجهة نظره عملية تكيف، فالعقل يؤدي وظائفه مستخدماً هذه العملية، وينتج عن ذلك زيادة في تعقيد الأبنية والتراكيب العقلية عند الطفل. ويتضمن التكيف عمليتين متلازمتين هما التمثل والموائمة، وعن طريقهما يحدث التوازن بين الإنسان والبيئة ويحدث كذلك النمو المعرفي. ويرى بياجيه أن الأبنية والتراكيب العقلية مع أنها تتغير مع النمو، فإنها تظل دائماً ذات تنظيم معين، فالتنظيم والتكيف من الثوابت الوظيفية التي تلازم النشاط العقلي في جميع مستوياته، أما الأبنية العقلية والصور الإجمالية فمتغيرة. فالأبنية العقلية عبارة عن تنظيمات تظهر خلال أداء العقل لوظائفه والصور الإجمالية والخطط تدخل في تركيب الأبنية العقلية، وهي عبارة عن استجابات ثابتة لمثيرات معينة، وترجع في أصولها إلى الأفعال المنعكسة التي يولد بها الطفل.

وتأتي أهمية نظرية بياجيه في مجال النمو المعرفي خاصةً وعلم النفس عامةً، لأنَّ بياجيه أعطى أهمية لتفكير الطفل، وعد الطفل نشطاً، وحيوياً في إدارة تعلّمه، وتنظيمه، وحدَّد أنَّ هدف الطفل من التعلُّم أو التفكير هو الوصول إلى حالة التوازن المعرفي، وقد تمَّ تحديد هذا المفهوم بأن يكون الطفل

متوازياً معرفياً حيث تقدّم له المواقف والخبرات التي تلائم مرحلته النمائية فيتعلمها، وإنَّ تعرّض الطفل إلى خبرات تتجاوز المرحلة النمائية التي يمر بها يعمل على الإخلال بتوازنه المعرفي، ومهما بذل المعلم من جهد فإنَّ الطفل يصعب عليه استيعابها، لأنَّ مرحلته النمائية لا تسمح له بذلك.

إن النمو المعرفي هو من أهم عناصر السلوك المدخلي للمتعلم الذي يجب أن يحيط به المعلم؛ لما له من علاقة مباشرة بالممارسات التعليمية.

وأكد بياجيه أن كل طفل يمر في المراحل الأربع بتتابع منظم لكن أعمار كل مرحلة وهي أعمار تقريبية وتتأثر سرعة تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بالعوامل الوراثية، والثقافية، والبيئية في مجتمعه.

سادساً ـ القدرات المعرفية التعلّمية لدى المتعلمين في مرحلة التفكير المجرد (12-15):

وتتضمن القدرة مستوى الأداء الراهن في مهمة ما، أو وظيفة ويطلق على اختبار القدرة بأنه اختبار يتطلب أقصى أداء ليبين مستوى القدرة الحالية في المهمة، أو الوظيفة. ويمكن ذكر أمثلة عن هذه القدرات التي تعبَّر عن النمو المعرفي عند المتعلمين وهي:

1) **القدرة على فهم معاني الألفاظ:** وتظهر في القدرة على إدراك الأفكار، والوعي بها، والتعبير عنها بالكلمات، وامتلاك المتعلم لمهارة تلخيص النصوص والقصص، وتستخدم هذه القدرة للتحصيل، وتظهر هذه القدرة في صورة القراءة والتعبير والقصص.
2) **القدرة على التصوّر البصري المكاني:** القدرة على التفكير في الأشياء ذات البعدين أو الثلاثية الأبعاد، وهي ممثلة في القدرة على انتقاء الأشكال وتحديد المسافات، وتصوّر الأشكال.
3) **القدرة على التفكير الاستدلالي:** تتضمن القدرة على حل المسائل الرياضية بطريقة منطقية وتظهر في القدرة على التخطيط، والقدرة على التفكير في النتائج، والاستفادة من نتائج الخبرات السابقة في النظرة للمواقف.
4) **القدرة العددية:** تتضمن استعمال الأرقام، وحل التمارين الحسابية والكمية بسرعة ودقة.
5) القدرة على الطلاقة اللفظية: تتضمن سهولة الكلام والكتابة، وذكر الكلمات والمفردات في لحظة قصيرة جداً، وقد يكون الطفل لديه قدرة وطلاقة لفظية، ومع ذلك يكون أقل من العادة في القدرة على فهم المعاني والألفاظ.
6) **قدرة الذاكرة:** تتضمن القدرة على استدعاء الخبرات الماضية، والأطفال أقدر على التذكر من الكبار.

7) **القدرة على سرعة الإدراك:** تتضمن القدرة على إدراك التفاصيل وهي ضرورية لتعلُّم القراءة والكتابة، وهي ضرورية للمهمة التي تتطلب السرعة في تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف (قطامي، 2008، 203- 204).

فالكشف عن القدرات التعليمية السابقة ذو أهمية بالنسبة للأطفال إنه يساعدهم على تحديد قدراتهم التعليمية، وتحديد الأداء الراهن، والكشف عن مستوى النمو بجوانبه المختلفة والتحصيل، والكشف أيضاً عن القدرات والمهارات الخفية التي يُمكن أن تتطور وتظهر على صورة أداء لفظي، أو حركي، أو حل مشكلات، أو إبداع، أو مهارة في التلخيص والتعبير.

سابعاً ـ علاقة النمو المعرفي بمهارات التفكير (مهارة التلخيص):

في مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ القدرات والمهارات الخاصة في التمايز عن الذكاء، والقدرات، والمهارات العقلية العامة، وتنمو مهارات القراءة كمهارة التلخيص، والقراءة الصامتة، ويستطيع أن يقرأ لنفسه ما يجذب اهتمامه للقراءة، ويستثيره، وتتضح تدريجياً القدرة على الابتكار والعمل المبدع الجديد غير العادي.

وفي مرحلة الطفولة المتأخرة يطرد نمو الذكاء حتى سن الثانية عشرة، وفي هذه المرحلة يصل الطفل إلى نحو نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل، وتبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرة العقلية العامة، وتنمو مهارة القراءة ومهاراتها الفرعية كمهارة التلخيص ومهارة طرح الأسئلة، ويدرك التماثل والتشابه اللغوي، والتباين والاختلاف بين الكلمات، ويزداد اهتمامه بأوجه النشاط الخارجة عن المنهاج الدراسي، ويُلاحظ طلاقة التعبير والجدل المنطقي والفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يُقرأ، ولرعاية هذا الجانب ينبغي الاهتمام بالقصص وفهمها وتلخيصها، والقراءة الابتكارية التي تتضمن التعمق في النص المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وإضافة فكر جديدة، وكتابة عناوين مختلفة لما يُقرأ، وتلخيص ما يُقرأ، كما ينمو في هذه المرحلة الذكاء الذي يتضمن مجموعة من المهارات، ومنها: مهارة التلخيص، والتصنيف، وطرح الأسئلة، مما يساعد الطالب على امتلاك العديد من القدرات والمهارات العقلية من أجل إشباع حاجات الفرد المعرفية، واللغوية، والنفسية، والاجتماعية، وحب الاستطلاع لدى الفرد (بدير، 2007، 160- 161).

لذلك يجب على المعلم في مرحلة الطفولة المتأخرة أن يستخدم قصصاً صغيرة، وموضوعات مفيدة ومنطقية، وأن يقدّم موضوعات طويلة ومفصّلة عندما يكون الطلبة مستعدين لذلك، ثم يقدم الموضوعات خطوة خطوة وأن يتأكد من إتقان الطلبة للخطوة الأولى قبل الانتقال للخطوة التالية في أثناء عملية التلخيص، وأن تكون عملية التلخيص مختصرة ومنظمة جداً، وأن يستخدم أمثلة مألوفة للطالب بشرح الأفكار المعقّدة.

فمرحلة المراهقة المبكرة تتميز بأنها فترة تميز ونضج في القدرات والمهارات وفي النمو العقلي عموماً، ومن ثمَّ فإنَّ تعليم المراهق يشمل تزويده بقدرات عقلية عظيمة تساعده على نموه المتكامل. وتصبح القدرات والمهارات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل مهارة التلخيص، ومهارة طرح الأسئلة والقدرة اللغوية والقدرة اللفظية، وتنمو القدرة على التعلُّم والقدرة على اكتساب المهارات، والمعلومات وتشير بعض الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بهذه القدرات، والمهارات في مرحلة الطفولة المتأخرة.

كما ييسر النمو المعرفي الوصول إلى الثقة بالنفس، وامتلاك المهارات المطلوبة لتحقيق النضج العقلي، وتؤثر العوامل البيئية والمواقف التفاعلية والخبرات في الأداء العقلي والمهاري للفرد وفي قياسه (زهران، 2005، 363).

لذلك ينبغي على الوالدين والمعلمين تدريب الطلبة على مهارة التلخيص من خلال قراءة القصص، وفهمها، وتلخيصها، وتنمية القراءة الابتكارية التي تتضمن التعمق في النص المقروء، وتلخيصه، وكتابة عناوين مختلفة لما يقرأ، وزيادة الخبرات والمهارات اللغوية والعقلية لدى الطالب من خلال حرصهم على تنمية الذكاء، وتعليم الطفل كيف يطوّر المهارات، وكيف يوظّف خبراته السابقة.

ومما لا شك فيه أنَّ مرحلة الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة هي أهم فترة في حياة الإنسان ليس من الناحية الصحية والتعليمية فقط بل من ناحية التكوين العقلي، حيث تعد هذه المرحلة مرحلة ترسيخ الأفكار، والعادات، والسلوكات، والمهارات التي يتأثر فيها الطفل في بيئته سواء أكانت المدرسة أم الأسرة أو حتى خارجها، والتي تشكل شخصيته مع تنامي نموه حتى يصل إلى سن البلوغ والمراهقة. ومعرفة خصائص النمو في جميع مراحل الحياة المختلفة هامة، ومعرفة تلك الخصائص في مرحلة الطفولة بالذات تعد أكثر أهمية لأنَّ الطفل يكون في طور التكوين والاكتساب كما أنَّ عقله يتصف بالمرونة وتقبل المهارات والاتجاهات الجديدة وتنطبع فيه الخبرات التي يمر فيها الطفل وتظل ثابتة إلى حد كبير طوال مراحل حياته المقبلة. والأسرة المترابطة التي توفر جواً أمناً من الحب والرعاية والتي تراعي القيم الإيجابية وتبعد الطفل عن العادات والقيم السلبية وتشجعه على استغلال مواهبه وقدراته وتنمي مهاراته في جو من المحبة والألفة. كل هذا يكون النواة الأولى للرعاية العقلية، والمعرفية للطفل الصغير. والمدرسة كذلك تكون استمراراً يكمل مسيرة الأسرة تنمي في الطفل الثقة بالنفس والتعاون والمشاركة، والمهارات العقلية المتنوعة، ويجد فيها الفرصة لتأكيد ذاته في جو تربوي يساعده على اكتمال نضج شخصيته، ونموه المعرفي

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته وأدواته

أولاً ـ منهج البحث.

ثانياً ـ مجتمع البحث.

ثالثاً ـ عينة البحث.

رابعاً ـ أداة البحث.

خامساً ـ الصعوبات التي واجهت الباحث.

سادساً ـ القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل الخامس

منهج البحث وإجراءاته وأدواته

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (ميلاد والشماس، 2012، 86).

واعتمد الباحث إجراءات البحث الآتية:

1. إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات التلخيص واختبار النمو المعرفي في ضوء الأبحاث والدراسات السابقة.
2. عرض الصورة الأولية للاختبارين على بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في قسم علم النفس وقسم القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.
3. التأكد من صدق، وثبات الاختبارين.
4. إعداد الصورة النهائية للاختبارين.
5. تحديد المجتمع الأصلي واختيار عينة البحث في مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية.
6. تطبيق الاختبارين في صورتيهما النهائية على العينة المختارة.
7. تصحيح الاستجابات ورصد البيانات تمهيداً لإدخالها إلى الحاسب الآلي.
8. معالجة البيانات إحصائياً وفقاً للأساليب الإحصائية المحددة.
9. تحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

التوصل إلى النقاط الأساسية التي تفيد في وضع بعض المقترحات التي تفيد في إكساب التلامذة مهارات التلخيص، وزيادة النمو المعرفي لديهم.

ثانياً: مجتمع البحث.

يتألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع تلامذة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في المدارس العامة في محافظة اللاذقية الذين تتراوح صفوفهم الدراسية بين (الخامس- والتاسع) في المدارس العامة بمحافظة اللاذقية وفق آخر إحصاء رسمي للعام 2015م وبلغ عددهم (91410) من التلاميذ والتلميذات وأخذ الباحث عينة من جميع تلامذة الصفوف الدراسية من الصف الخامس حتى الصف التاسع.

الجدول (1)

أعداد المجتمع الأصلي للتلامذة في كل صف من الصفوف الدراسية

م.	الصف الدراسي	عدد التلامذة
.1	الصف الخامس الأساسي	18819
.2	الصف السادس الأساسي	18768
.3	الصف السابع الأساسي	18146
.4	الصف الثامن الأساسي	16969
.5	الصف التاسع الأساسي	18708
	المجموع الكلي	91410

ثالثاً . عينة البحث:

هي جزء من المجتمع الإحصائي المدروس، أي: مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، يتم اختيارها لأغراض جمع البيانات، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وتعميم النتائج على المجتمع الإحصائي التي سحبت منه (عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، 2007، 218).

لقد اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، لأنَّ المجتمع الأصلي غير متجانس، وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثمَّ يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، إذ إن هذه العينة (الطبقية) تعطي نفس النسب الموجودة في مجتمع الدراسة. واختار الباحث العينة بعد الرجوع إلى دائرة الإحصاء في وزارة التربية التي سُحبت العينات العشوائية (الطبقية) من الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في المدارس العامة في محافظة اللاذقية، واختار عدداً من التلامذة عشوائياً من كل صف دراسي، بحيث تتاح الفرصة أمام كل تلميذ أو تلميذة في الصفوف الدراسية: (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع)، ليكون أحد أفراد العينة، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة طبقية (الصف الدراسي)، وبطريقة عشوائية (التلميذ أو التلميذة)، وسحبت عينة من المجتمع الأصلي بواقع (500) من التلاميذ والتلميذات، ويمكن توضيح طريقة، ونسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول الآتية:

الجدول (2)

نسبة سحب أفراد عينة البحث من أفراد المجتمع الأصلي في مدارس التعليم الأساسي

الصف الدراسي	عدد أفراد المجتمع الأصلي	العينة المسحوبة
الصف الخامس الأساسي	18819	100
الصف السادس الأساسي	18768	100
الصف السابع الأساسي	18146	100
الصف الثامن الأساسي	16969	100
الصف التاسع الأساسي	18708	100
المجموع الكلي	91410	500

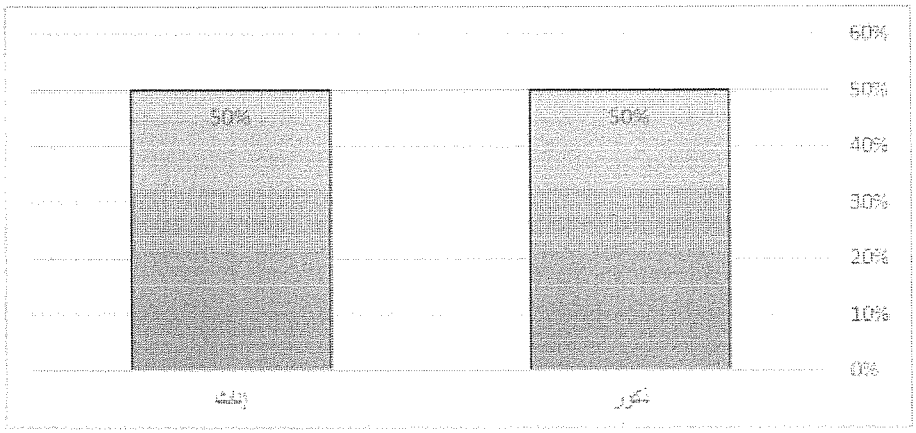
والجداول الآتية تبين توزّع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث:

الجدول (3)

توزع أفراد عينة البحث من التلاميذ وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد التلاميذ	النسبة
الجنس	ذكور	250	% 50
	إناث	250	% 50
	المجموع الكلي	**500**	**% 100**

نلاحظ من خلال الجدول (3) أنَّ عدد الذكور في أفراد عينة البحث بلغ (250) تلميذاً، بينما بلغ عدد الإناث في أفراد عينة البحث (250) تلميذة. والشكل الآتي يوضح توزّع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس:



الشكل (2)

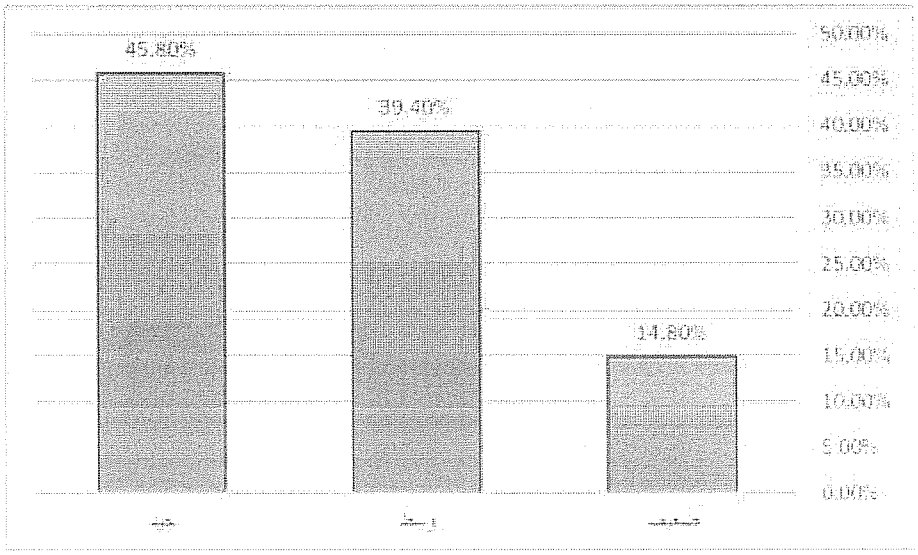
توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الجدول (4)

توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التحصيل الدراسي

المتغير	الفئة	عدد التلاميذ	النسبة
مستوى التحصيل الدراسي	ضعيف	74	% 14.8
	وسط	197	% 39.4
	جيد	229	% 45.8
	المجموع الكلي	**500**	**% 100**

من خلال الجدول (4) نلاحظ أنَّ عدد التلاميذ الذين كانوا مستواهم في التحصيل الدراسي ضعيف بلغ (74) طالباً وطالبة، بينما بلغ عدد الطلبة الذين كانوا مستواهم في التحصيل الدراسي وسط (197) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين كانوا مستواهم في التحصيل الدراسي جيد (229) تلميذاً وتلميذة. والشكل الآتي يوضح توزّع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي:



الشكل (3)

توزع أفراد عينة البحث وفق متغير التحصيل الدراسي

رابعاً: أدوات البحث:

أ ـ اختبار مهارات التلخيص:

ـ **الإجراءات:** وقام الباحث بالإجراءات الآتية:

1) الرجوع إلى الأهداف العامة، والخاصة لتعليم اللغة العربية في المرحلتين: الابتدائية، والإعدادية اللتين كونتا مرحلة التعليم الأساسي.
2) الرجوع إلى مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية).
3) الرجوع إلى كتب القراءة والمطالعة للصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي لسببين هما:

الأول: أخذ عينة من نصوص كتب مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) لمعرفة متوسط عدد كلماتها.

الثاني: تحليل الأسئلة في هذه الكتب لمعرفة مهارة التلخيص فيها.

. هدف اختبار مهارات التلخيص:

إنَّ الهدف الأساسي من اختبار مهارات التلخيص الكتابي هو قياس مستوى تحصيل تلامذة مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في المدارس الرسمية في محافظة اللاذقية، وتحديد درجة امتلاكهم لتلك المهارات، وتحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة في أثناء قيامهم بعملية التلخيص. وتلمس مواطن الضعف في كل مهارة من المهارات الأساسية للتلخيص الكتابي التي يعتمدها البحث.

. تحديد نوع النص:

تم تحديد نوع واحد من النصوص التي ستشكل الاختبار الذي نعده، وهذا النوع هو: القصصي وسبب اختيارنا لهذا النوع تحديداً أننا وجدنا أنَّ الموضوعات الأساسية في كتب القراءة، تشكّل جزءاً رئيساً من هذا النوع.

يُضاف إلى هذا أنَّ أغلب الاختبارات التي اطلع عليها الباحث اعتمدت نصاً قصصياً، أو نصين أحدهما قصصي، والثاني علمي.

. تحديد عدد مفردات النص:

جرى تحديد عدد المفردات في نص الاختبار بأخذ عينة عشوائية من نصوص القراءة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)، وأحصيت المفردات في كل منها، ثم حسب المتوسط، فكان يراوح بين (400– 450) مفردة. يُضاف إلى هذا أننا اطلعنا على عدد من الدراسات، وبخاصة دراسة تايلور (Tylor) الذي اعتمد في اختباره على نصوص تراوح عدد مفردات كل منها من (250– 300) مفردة، لطلبة الصفين: الخامس والسادس، كما أنَّ داي وبراون (Dai & Broun) اعتمدتا في دراستهما نصوصاً مكوَّنة من (350– 450) مفردة لطلبة المرحلة الإعدادية.

لهذه الأسباب رأى الباحث أنَّ نصاً مكوَّناً من (393) مفردة يكون مناسباً للتلامذة في المستوى الذي يقيسه البحث الحالي حسب معيار داي وبراون (Dai & Broun) لطلبة المرحلة الإعدادية.

. تحديد معايير التلخيص الكتابي:

اعتمد الباحث عدداً من معايير التلخيص الكتابي التي استمدها من الدراسات، والأبحاث السابقة، وارتأى أنها المهارات الأهم التي لا بد من توافرها في أي ملخص وهي:

1- مهارة تحديد عنوان النص.
2- مهارة تحديد الأفكار الرئيسة.
3- مهارة تحديد الأفكار الثانوية.
4- مهارة التقيد ب عدد الكلمات.
5- مهارة إعادة الصياغة.

واعتمد الباحث ثلاثة مؤشرات تدل على امتلاك الطالب مهارات التلخيص وهي مؤشرات مرتبطة بالعمر الزمني:

1- مهارة التركيب اللغوي.
2- مهارة الكلمات المفتاحية أو التنوع التعبيري.
3- الطول المتوسط للإنتاج اللفظي.

. حدود الاختبار:

اعتمد البحث في اختيار النص، ووضع الاختبار على الموجهات الآتية:

1. أن يكون ملائماً لمستوى الطلبة المقصودة في هذا البحث.
2. أن يحتوي النص المعايير الأساسية التي يحددها البحث.
3. أن يكون النص قابلاً لقياس المعايير التي حدَّدها الباحث.
4. أن يكون النص مناسباً للزمن المخصص للاختبار.

. وضع اختبار مهارات التلخيص في شكله الأولي:

انطلاقاً من الموجهات في وضع الاختبار، وحدوده، ومن الهدف الرئيس الذي يسعى إلى تحقيقه، تم بناء اختبار التلخيص الكتابي، الذي تألف في شكله الأولي من:

1- التعليمات: وهي موجهة إلى التلامذة، لتعريفهم بالهدف من الاختبار، وبالطريقة التي سيجيبون وفقها.

2- الاختبار: يتألف من نص واحد، مُستقى من موضوع قصصي.

أمَّا أسئلته، فتتطلب من التلميذ قراءة النص قراءة صامتة، ثم يلخصه في المكان المخصص له في الورقة بلا أية إرشادات أو إشارات لما سيتضمنه الملخص، أو تحديد لحجمه.

. تحكيم اختبار مهارات التلخيص:

تم اختيار ثلاثة نصوص مختلفة، ثم عرضت على الدكتور المشرف بعد أن أخضعها الباحث للمعايير التي يعتمدها البحث، وهذه المعايير هي:

1. أن يتضمن النص فكرة رئيسة واضحة.
2. أن يتضمن النص عدداً من الأفكار الرئيسة.
3. أن يتضمن النص شرحاً وتفصيلاً للأفكار الرئيسة.
4. أن يكون هدف الكاتب قريباً من إدراك التلميذ.
5. ألا يحتوي النص مفاهيم كثيرة يصعب إعطاء مرادفات لها.
6. ألا تزيد مفردات النص عن (400) مفردة.

ثمَّ عرض النصوص على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية لإبداء الرأي فيها من حيث ملاءمتها لتلامذة مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)، من حيث مستوى الصعوبة في النص، ونوعه، وعدد مفرداته، واحتواؤه على المعايير التي اعتمد عليها البحث.

وجاءت ملاحظاتهم على النحو الآتي:

- أجمع المحكمون على صلاح نص (التردُّدُ) بوصفه نصاً للاختبار الذي سيعتمده البحث.

- جرى حذف عنوان النص قبل تقديمه للتلاميذ، لأنَّ عنوان النص يحدد مضمون الفكرة الرئيسة فيه، وهذا التحديد يُساعد التلامذة على إدراك مضمون النص في أثناء استخدام الاختبار.

وقد أعيد عرض الاختبار على المحكمين فأقروه بعد التعديل.

. **تجريب اختبار مهارات التلخيص الكتابي:** بعد اعتماد النص لاختبار مهارات التلخيص الكتابي، تم تطبيقه على عينة عشوائية مؤلفة من (40) طالباً وطالبة، وهي من خارج العينة البحثية تم اختيارهم عشوائياً من مدرستي: (مدرسة سليمان العجي المختلطة، ومدرسة عماد الدين ديب المختلطة) من مدارس التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية.

وكان الهدف من التجربة معرفة مدى صلاح النص للاختبار، ومدى تقبُّل التلامذة له، ووضوحه، والزمن الذي يستغرقه التلامذة في تلخيص النص.

وانتهت الدراسة الاستطلاعية إلى أنَّ النص مفهوم، وملائم مع مستويات التلامذة إلا أنَّ الباحث قام بتعديل الزمن اللازم لإجراء الاختبار، من (30) دقيقة إلى (40) دقيقة، لأنَّ التلامذة لم يتمكنوا من تلخيص النص في (30) دقيقة.

. **درجات الاختبار ومعاييره:** يتألف الاختبار من نص واحد، وقد خصص كل مهارة بخمس درجات وزعت بالتساوي على المهارات الأساسية للتلخيص الكتابي، وبناءً على ما سبق تكون الدرجة العظمى للاختبار أربعين درجةً. والجدول الآتي يبين المعايير التي اعتمدها الباحث في درجات الاختبار.

الجدول (5)

مستويات /امتلاك مهارات التلخيص/ لدى تلامذة في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)

المتوسط الحسابي /الدرجة/	التقدير
1.8 – 1	ضعيف جداً
2.60 – 1.81	ضعيف
3.40 – 2.61	متوسط
4.20 – 3.41	مرتفع
5 – 4.21	مرتفع جداً

. الدراسة السيكومترية لاختبار مهارات التلخيص الكتابي:

. صدق الاختبار:

1 . صدق المحتوى (صدق المحكمين):

يُقصد به الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار قادراً على قياس ما أعدَّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2006، 255).

اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاختبار طريقة صدق المحكمين إذ عرض الاختبار بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في قسم علم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق بلغ عددهم (16) محكماً للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه الاختبار، ومدى مناسبة النص للأهداف التي يسعى الاختبار إلى تحقيقها. واعتبر الباحث إجماع آراء المحكمين معيار صدق الاختبار.

2 . الصدق الداخلي:

وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمهارات الفرعية، "فالارتباطات العالية بين مجموع الدرجات الكلي للاختبار، والمحاور الفرعية التي تقيس السمة نفسها، تدعم الصدق، وتؤكده، إذ يتم إثبات صدق الاختبار بطرائق أخرى، ويفترض هذا الصدق أن يكون الاختبار منطقيا، ومتجانساً في قياس السمة المقيسة" (الأنصاري، 2000، 113). إذ قام الباحث بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالمهارات الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (6):

الجدول (6) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والمهارات الفرعية في اختبار مهارات التلخيص الكتابي

اختبار مهارات التلخيص	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة تحديد عنوان النص	0.901**	0.000	دالة عند (0.01)
مهارة تحديد الأفكار الرئيسة	0.909**	0.000	دالة عند (0.01)
مهارة تحديد الأفكار الثانوية	0.863**	0.000	دالة عند (0.01)

عدد الكلمات	0.871**	0.000	دالة عند (0.01)
التركيب اللغوي	0.897**	0.000	دالة عند (0.01)
الكلمات المفتاحية	0.870**	0.000	دالة عند (0.01)
الطول المتوسط للإنتاج اللفظي	0.894**	0.000	دالة عند (0.01)
إعادة الصياغة	0.785**	0.000	دالة عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المهارات الفرعية مرتفع مما يدل على أنَّ اختبار مهارات التلخيص الكتابي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

3 . الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية) لاختبار مهارات التلخيص:

للتأكد من صدق الاختبار تمَّ إجراء الصدق التمييزي الذي يُعرّف بأنّه: "مفهوم كمي وإحصائي، يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية ومدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها ولا شك في أنَّ القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، 86).

ولقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (40) تلميذاً وتلميذة من خارج العينة الأساسية من مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) بمحافظة اللاذقية للتأكد من صدق الاختبار، وتم حساب الصدق التمييزي على المجموع الكلي لاختبار مهارات التلخيص الكتابي كما حسب الصدق التمييزي على المقياس بين الربيع الأعلى، وهم (10) طلبة من أفراد الدراسة الاستطلاعية، والربيع الأدنى، وهم (10) طلبة من أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على اختبار مهارات التلخيص الكتابي، وإهمال درجات (20) تلميذاً وتلميذة الذين كانت درجاتهم في الوسط، حيث رتبت البنود تنازلياً وعولجت النتائج إحصائياً.

وحسب اختبار كولموكرون – سميرنوف (**Kolmogorov- Smirnov Z**) لمعرفة توزع البيانات وتحديد الاختبار المناسب لدراسة الفروق في اختبار مهارات التلخيص الكتابي بحسب الجدول التالي:

الجدول (7)

اختبار كولموكروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات في اختبار مهارات التلخيص الكتابي

اختبار مهارات التلخيص	تحديد عنوان النص	تحديد الأفكار الرئيسة	تحديد الأفكار الثانوية	عدد الكلمات	الدرجة الكلية
المطلق	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
إيجابي	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
سلبي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
اختبار كولموكروف – سميرنوف	2.350	2.350	2.350	2.350	2.350
القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
اختبار مهارات التلخيص	التركيب اللغوي	الكلمات المفتاحية	المتوسط للانتاج اللفظي	مهارة إعادة الصياغة	الدرجة الكلية
المطلق	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
إيجابي	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
سلبي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
اختبار كولموكروف – سميرنوف	2.350	2.350	2.350	2.350	2.350
القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

تظهر النتائج في الجدول رقم (7) أنَّ جميع قيم سميرنوف دالة إحصائياً لأنَّ قيم (Sig) مستوى الدلالة المحسوبة أصغر من (0.05)، وبالتالي فالبيانات ليست موزعة طبيعياً ويجب استخدام اختبار لامعلمي لدلالة الفرق بين الربيعين الأول والرابع.

وقد عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الربيعين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (8):

الجدول (8) اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاختبار مهارات التلخيص الكتابي

الصدق التمييزي		العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مان ويتني	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	1.00	10	112	12	5.10	90.000	0.000	دالة عند (0.01)
	4.00	10	278	28				
	المجموع	20						

يُظهر الجدول رقم (8) أنَّ قيمة Z بلغت (5.10) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التلخيص الكتابي، وهي دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000)، وهي أصغر (0.01)، مما يدل على وجود صدق تمييزي للاختبار أي إن الاختبار له قدرة تمييزية لوجود فروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

. ثبات الاختبار:

الثبات هو قدرة الأداة على التوصل إلى نتيجة القياس نفسها مهما تكرر استخدامها في دراسة الظاهرة نفسها، أو هو خاصية من خواص المقياس الجيد، وهو يعبّر عن الاتساق في الأداة من بند إلى آخر، أي إنَّ الاختبار يعطي تقديرات ثابتة (الأنصاري، 2000، 126–127).

"وهو اتساق درجات الأشخاص أنفسهم عند فحصهم بالاختبار نفسه في ظروف مختلفة، أو باستخدام مجموعات مختلفة من المفردات المتكافئة، أو تحت ظروف فحص أخرى مغايرة" (Anastasi & Urbina, 1997, 84).

1 . ثبات المصححين: اعتمد في تصحيح النص على ثلاثة مدرسين لغة عربية قاموا بتلخيص النص، ومقارنة النتائج والاعتماد على الوسط الحسابي لذلك.

2 . الثبات بالإعادة:

إنَّ إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك تمَّ تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني مدته أسبوعان، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (9):

الجدول (9)

معاملات الثبات بالإعادة لاختبار مهارات التلخيص الكتابي

اختبار مهارات التلخيص	ثبات الإعادة	القيمة الاحتمالية	القرار
تحديد عنوان النص	0.903	0.000	دالة عند (0.01)
تحديد الأفكار الرئيسة	0.903	0.000	دالة عند (0.01)
تحديد الأفكار الثانوية	0.862	0.000	دالة عند (0.01)
عدد الكلمات	0.856	0.000	دالة عند (0.01)
التركيب اللغوي	0.900	0.000	دالة عند (0.01)
الكلمات المفتاحية	0.841	0.000	دالة عند (0.01)
الطول المتوسط للإنتاج اللفظي	0.823	0.000	دالة عند (0.01)
مهارة إعادة الصياغة	0.680	0.000	دالة عند (0.01)
الدرجة الكلية	0.890	0.000	دالة عند (0.01)

يلاحظ من الجدول رقم (9) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الاختبار، وتسمح بإجراء البحث.

ب . اختبار النمو المعرفي (المبني وفقاً لنظرية جان بياجيه):

راجع الباحث أدبيات البحث المتعلقة بالنمو المعرفي، والدراسات والأبحاث المتعلقة بالنمو العقلي والمعرفي، واطلع على العديد من الاستبانات، والدراسات النظرية، والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والاستفادة منها في وضع فقرات الاختبار، ومنها:

- خليفة، عبد اللطيف. (2007). بطارية اختبارات القدرات الإبداعية (كتيب التعليمات).
- بله، فاديا فيصل. (2007). الارتقاء المعرفي والتمركز حول الذات وعلاقتهما بحالات الهوية "دراسة ارتقائية- كلينيكية".
- حاج موسى، أحمد. (2004). مستوى النمو العقلي المعرفي وفقاً لنظرية جان بياجيه وعلاقته بحاصل الذكاء "دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدارس مدينة دمشق".

- اختبار الاستدلالات المنطقية من إعداد (جلبرت بيرني) عام 1973، وهو عبارة عن عدد من المهمات مستمدة من دراسة بياجيه، ويتكوَّن هذا الاختبار من (21) مسألة تغطي مجالات النمو العقلي التالية: (النسبة والتناسب، والاستدلال المنطقي، والاحتمالات، والاستنتاج، والتوافق المنطقي، والتفكير الافتراضي، وضبط المتغيرات).
- قائمة مهمات جان بياجيه التطورية (IPDT): أعدَّ هذه القائمة عالم النفس الأمريكي (فورث) عام 1970 اعتماداً على عدد من مهمات بياجيه في النمو العقلي المعرفي. وتتكون هذه القائمة من (72) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد لكل سؤال أربعة بدائل وتغطي هذه الأسئلة مجالات النمو العقلي المعرفي التالية: (عمليات الاحتفاظ، وعمليات التصنيف، والعمليات التصورية، وعمليات الاستدلال التناسبي، وعمليات الاستدلال الترابطي).

وتكوَّن اختبار النمو المعرفي في صورته الأولية من (58) فقرة تتوزع وفق الآتي:

الجدول (10)

توزع فقرات اختبار النمو المعرفي في صورته الأولية

مهارات التفكير	رقم السؤال
الاستقراء	4، 7، 8، 9، 28، 30، 47
الاستنتاج	5، 6، 10، 11، 12، 13، 14، 15 22، 23، 24
القياس	25، 26، 27، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41
التعبير بالرموز	29، 48، 49، 50
الرسم البياني	16، 17، 18، 19، 20، 21، 42، 43، 44، 45، 46، 53
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	1، 2، 3، 51، 52
عمليات تصنيف	54
عمليات احتفاظ	55
عمليات الاحتمالات	56، 57، 58

طبق الباحث الاختبار على عينة عشوائية استطلاعية مؤلفة من (40) تلميذاً وتلميذة من خارج العينة الأساسية، تم اختيارهم عشوائياً من مدرستي: (مدرسة سليمان العجي، ومدرسة عماد الدين ديب) من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية.

وكان الهدف من التجربة معرفة مدى صلاح الاختبار، ومدى تقبُّل التلامذة له، ووضوحه، والزمن الذي يستغرقه الطلبة في تلخيص النص.

وانتهت الدراسة الاستطلاعية إلى أنَّ الفقرات مفهومة، وملائمة لمستوى التلامذة. إلا أنَّ الباحث قام بتعديل الزمن اللازم لإجراء الاختبار ليصبح (50) دقيقة بدلاً من (40) دقيقة، لأنَّ التلامذة لم يتمكنوا من الإجابة على فقرات الاختبار في (40) دقيقة.

. الدراسة السيكومترية لاختبار النمو المعرفي:

. صدق الاختبار:

1 . صدق المحتوى (صدق المحكمين):

يُقصد به الفحص المنهجي لمحتوى الأداة ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدَّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2006، 255).

اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاختبار طريقة صدق المحكمين إذ عرض الاختبار بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في قسم علم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (16) محكماً للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه الاختبار، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف التي يسعى الاختبار إلى تحقيقها ومن أهم ملاحظات السادة المحكمين على اختبار النمو المعرفي:

- تحديد النظرية التي انطلقت منها لإعداد الاختبار.
- اختصار فقرات الرسم البياني.
- إضافة سؤالين تحدي أو ذكاء.
- تحديد المهارات التي يقيسها اختبار النمو المعرفي.

2 . الصدق الداخلي:

ويبين الارتباط بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية، "فالارتباطات العالية بين مجموع الدرجات الكلي للاختبار، والمحاور الفرعية التي تقيس السمة نفسها تدعم الصدق وتؤكده إذ يتم إثبات صدق الاختبار

بطرائق أخرى، ويفترض هذا الصدق كون الاختبار منطقياً ومتجانساً في قياس السمة المقيسة" (الأنصاري، 2000، 113). وقد قام الباحث بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (11):

الجدول (11) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية في اختبار النمو المعرفي

اختبار النمو المعرفي	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستقراء	0.909**	0.000	دالة عند (0.01)
الاستنتاج	0.900**	0.000	دالة عند (0.01)
القياس	0.863**	0.000	دالة عند (0.01)
التعبير بالرموز	0.871**	0.000	دالة عند (0.01)
الرسم البياني	0.897**	0.000	دالة عند (0.01)
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	0.870**	0.000	دالة عند (0.01)
عمليات تصنيف	0.894**	0.000	دالة عند (0.01)
عمليات احتفاظ	0.775**	0.000	دالة عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع الأبعاد الفرعية مرتفع ما يدل على أنَّ اختبار النمو المعرفي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

3 ـ الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية) لاختبار النمو المعرفي:

للتأكد من صدق الاختبار أُجري الصدق التمييزي الذي يُعرّف بأنّه: "مفهوم كمي وإحصائي يعبر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز، أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يتصدى لقياسها، ولا شك في أنَّ القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، 86).

ولقد طُبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج العينة البحثية بلغ عددها (40) تلميذاً وتلميذة من مدارس التعليم الأساسي (حلقة ثانية) بمحافظة اللاذقية للتأكد من صدق الاختبار، وتم حساب الصدق التمييزي على المجموع الكلي لاختبار النمو المعرفي. وحسب الصدق التمييزي على الاختبار بين الربيع الأعلى، وهم (10) من التلامذة الذين ينتمون الى أفراد الدراسة الاستطلاعية، والربيع الأدنى، وهم (10) من التلامذة الذين ينتمون الى أفراد الدراسة الاستطلاعية لاستجابات أفراد عينة البحث، وفق درجاتهم الكلية على اختبار النمو المعرفي، وإهمال درجات (20) تلميذاً وتلميذة الذين كانت درجاتهم في الوسط، وقد رتبت البنود تنازلياً وعولجت النتائج إحصائياً.

وحسب اختبار كولموكرون – سميرنوف (**Kolmogorov- Smirnov Z**) لمعرفة توزع البيانات وتحديد الاختبار المناسب لدراسة الفروق في اختبار النمو المعرفي بحسب الجدول التالي:

الجدول (12)

اختبار كولموكروف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات في اختبار النمو المعرفي

اختبار مهارات التلخيص	الاستقراء	الاستنتاج	القياس	التعبير بالرموز	الدرجة الكلية
المطلق	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
إيجابي	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
سلبي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
اختبار كولموكروف – سميرنوف	2.700	2.700	2.700	2.700	2.700
القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
اختبار مهارات التلخيص	الرسم البياني	عمليات الاستدلال	عمليات تصنيف	عمليات احتفاظ	الدرجة الكلية
المطلق	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
إيجابي	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
سلبي	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
اختبار كولموكروف – سميرنوف	2.700	2.700	2.700	2.700	2.700
القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

تظهر النتائج في الجدول رقم (12) أنَّ جميع قيم سميرنوف دالة إحصائياً لأنَّ قيم (Sig) مستوى الدلالة المحسوبة أصغر من (0.05)، وبالتالي فالبيانات ليست موزعة طبيعياً ويجب استخدام اختبار لامعلمي لدلالة الفرق بين الربيعين؛ الأول، والرابع.

وقد عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الربيعين الأعلى والأدنى، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (13):

الجدول (13)

اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لاختبار النمو المعرفي

الصدق التمييزي		العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مان ويتني	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	1.00	10	112	12	5.10	90.000	0.000	دالة عند (0.01)
	4.00	10	278	28				
	المجموع	20						

يُظهر الجدول رقم (13) أنَّ قيمة Z بلغت (5.10) في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التلخيص الكتابي، وهي دالة إحصائياً لأن قيمة الاحتمال بلغت (0.000) وهي أصغر (0.01) مما يدل على وجود صدق تمييزي للاختبار. أي إن الاختبار له قدرة تمييزية لوجود فروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى أي أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة.

. ثبات الاختبار:

الثبات هو قدرة الأداة على التوصل إلى نتيجة القياس نفسها مهما تكرر استخدامها في دراسة الظاهرة نفسها، أو هو خاصية من خواص المقياس الجيد، وهو يعبّر عن الاتساق في الأداة من بند إلى آخر، أي إنَّ الاختبار يعطي تقديرات ثابتة (الأنصاري، 2000، 126–127).

"وهو اتساق درجات الأشخاص أنفسهم عند فحصهم بالاختبار نفسه في ظروف مختلفة، أو باستخدام مجموعات مختلفة من المفردات المتكافئة، أو تحت ظروف فحص أخرى مغايرة" (Anastasi & Urbina, 1997, 84).

1 . ثبات المصححين: اعتمد في تصحيح النص على ثلاثة مصححين، ومقارنة النتائج والاعتماد على الوسط الحسابي لذلك.

2 . الثبات بالإعادة:

إنَّ إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن لذلك طُبق الاختبار على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني مدته أسبوعان، وحسب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (14):

الجدول (14)

معاملات الثبات بالإعادة لاختبار النمو المعرفي

اختبار النمو المعرفي	ثبات الإعادة	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستقراء	0.903	0.000	دالة عند (0.01)
الاستنتاج	0.903	0.000	دالة عند (0.01)
القياس	0.862	0.000	دالة عند (0.01)
التعبير بالرموز	0.856	0.000	دالة عند (0.01)
الرسم البياني	0.900	0.000	دالة عند (0.01)
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	0.841	0.000	دالة عند (0.01)
عمليات تصنيف	0.823	0.000	دالة عند (0.01)
عمليات احتفاظ	0.680	0.000	دالة عند (0.01)
الدرجة الكلية	0.890	0.000	دالة عند (0.01)

يلاحظ من الجدول رقم (14) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الاختبار، وتسمح بإجراء البحث.

. معامل السهولة والصعوبة لاختبار النمو المعرفي:

يُعرَّف معامل السهولة بأنه: "نسبة المفحوصين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة إلى العدد الكلي المشارك. أما معامل الصعوبة فيشير إلى نسبة الراسبين في السؤال بالنسبة إلى العدد الكلي للمفحوصين".

معامل الصعوبة = 1 – معامل السهولة

معامل السهولة = مجموع الدرجات التي حصل عليها الأفراد / مجموع النهايات العظمى لدرجات الأفراد

عدد أفراد العينة الاستطلاعية التي طُبّق عليها الاختبار بشكل أولي (40) تلميذاً وتلميذة.

مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الاستطلاعي الأول = (860) درجة.

مجموع النهايات العظمى لدرجات الأفراد = (1600) درجة.

معامل السهولة للاختبار ككل = (0.53) أي حقق الاختبار الحد المرغوب فيه من معامل السهولة، "حيث يتراوح معامل السهولة المرغوب فيه في هذا النوع من الاختبارات بين (0.3 – 0.7)" (مراد وسليمان، 2002، 212).

أما معامل الصعوبة للاختبار المصور فقد بلغ (0.47) وعليه تم قبول جميع بنود الاختبار التي كانت في الحد المعقول من الصعوبة والسهولة.

. معامل التمييز لاختبار النمو المعرفي:

حُسب معامل التمييز بشكل عام لمعرفة قدرة البند على التمييز بين المفحوصين الذين أظهروا أداءً حسناً، والمفحوصين الذين أظهروا أداءً ضعيفاً بما يتيح معرفة مدى تجانس المفردات مع الاختبار ككل، ولحساب معامل التمييز استخدم الباحث معامل جونسون.

وقام الباحث بحساب معامل التمييز وفق المعادلة الآتية:

$$\text{م ت} = \frac{(\text{مج ع} - \text{مج د})}{1/2}$$

حيث أنَّ: م ت= معامل التمييز.

مج ع = عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة (في المجموعة العليا).

مج د= عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة (في المجموعة الدنيا).

1/2 ن= العدد الكلي في المجموعتين.

* أي فقرة ذات تمييز من (صفر – 0.19) يُعد تمييزها ضعيفاً ويُنصح بحذفها، وأي فقرة ذات معامل تمييز من (0.20 – 0.39) ذات تمييز مقبول، أي فقرة ذات تمييز أعلى من (0.39) تعد ذات تمييز جيد (عودة، 1994، 295). وجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (15)

معامل التمييز لبنود أسئلة اختبار النمو المعرفي

رقم البند	معامل التمييز	رقم البند	معامل التمييز
.1	0.63	.20	0.88
.2	0.71	.21	0.82
.3	0.73	.22	1
.4	0.66	.23	0.85
.5	0.58	.24	0.69
.6	0.51	.25	0.57
.7	0.74	.26	0.59
.8	1	.27	0.64
.9	0.83	.28	0.91
.10	0.79	.29	1

.11	0.65	.30	0.83
.12	0.53	.31	0.81
.13	0.50	.32	0.69
.14	0.66	.33	0.57
.15	0.68	.34	0.53
.16	0.58	.35	0.78
.17	0.61	.36	0.72
.18	0.67	.37	0.77
.19	0.71	متوسط المعاملات	0.71

يُلاحظ من خلال الجدول (15) أنَّ معاملات التمييز في اختبار النمو المعرفي تراوحت بين (0.50 و1)، كما بلغ متوسط معامل التمييز في اختبار النمو المعرفي ككل (0.71) وهذا يدل على صلاحي اختبار النمو المعرفي لقياس ما وضع لقياسه.

وتجدر الإشارة إلى أنه حتى يكون السؤال مقبولاً يجب أن يزيد معامل التمييز عن (20%)، إما إذا كان أقل من ذلك يرفض لأنَّ فيه خللاً ما، وعند ذلك لا بد من تعديله (زيتون، 2005، 570).

- اختبار النمو المعرفي في صورته النهائية:

أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوَّناً من (37) فقرة موزعة وفق الآتي:

الجدول (16)

توزع فقرات اختبار النمو المعرفي في صورته النهائية

مهارات النمو المعرفي	رقم السؤال
الاستقراء	4، 5، 6، 17، 19، 26
الاستنتاج	7، 8، 9، 12، 13، 14
القياس	15، 16، 20، 21، 22
التعبير بالرموز	18، 27، 28، 29
الرسم البياني	10، 11، 23، 24، 25
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	1، 2، 3، 30، 31
عمليات تصنيف	32، 33
عمليات احتفاظ	34، 35
عمليات الاحتمالات	36، 37

خامساً: الصعوبات التي واجهت الباحث:

على المستوى النظري واجهت الباحث على المستوى النظري صعوبة في الحصول على مراجع تناولت موضوع البحث وهو مهارات التلخيص الكتابي وعلاقته بالنمو المعرفي. فالدراسات السابقة التي تناولت مهارات التلخيص كانت قليلة جداً – في حدود علم الباحث– كما واجه الباحث صعوبة في الحصول على مراجع نظرية تخص موضوع التلخيص، أما على مستوى التطبيق فكانت هناك صعوبة في التطبيق مع التلامذة بسبب ضعفهم في مهارات التلخيص، وقلة معلوماتهم عن مهارة التلخيص، بسبب ضعف استخدام المدرسين في المدارس لتلك المهارات.

سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث:

للحصول على نتائج استبانة البحث قام الباحث بإدخال البيانات المحصلة من الاستبانة إلى الحاسوب تمهيداً لمعالجتها، والحصول على النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي الـ(SPSS)، وقد استخم الباحث مجموعة من القوانين على النحو الآتي:

. المتوسط الحسابي.

. الانحراف المعياري.

. اختبار كالموغراف – سميرنوف لمعرفة توزع البيانات.

. اختبار ويلككسون لدراسة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا.

. ألفاكرونباخ.

. النسبة المئوية.

. معامل الترابط (بيرسون).

. معادلة (سبيرمان براون).

.اختبار مان ويتني.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولاً . نتائج أسئلة البحث.

ثانياً . نتائج فرضيات البحث.

ثالثاً . ملخص نتائج البحث الميدانية.

رابعاً . مقترحات البحث.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

عرضت في هذا الفصل نتائج أسئلة البحث، ونتائج فرضيات البحث، ومناقشتها إحصائياً، وتفسيرها في ضوء الأدب النظري، والدراسات السابقة، وفي النهاية قُدمت مجموعة من المقترحات في ضوء نتائج البحث الميدانية.

أولاً . نتائج أسئلة البحث:

1. ما هي مستويات مهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث؟

لمعرفة كيف يتوزع أفراد عينة البحث على مستويات مهارات التلخيص في محافظة اللاذقية حُسب المتوسط الحسابي لكل بند ثمَّ لكل بُعد وحُددت المستويات كما يلي:

الجدول (17)

مستويات /امتلاك مهارات التلخيص/ لدى تلامذة في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)

المتوسط الحسابي	التقدير
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5-1 ÷ 5 = 0.8

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

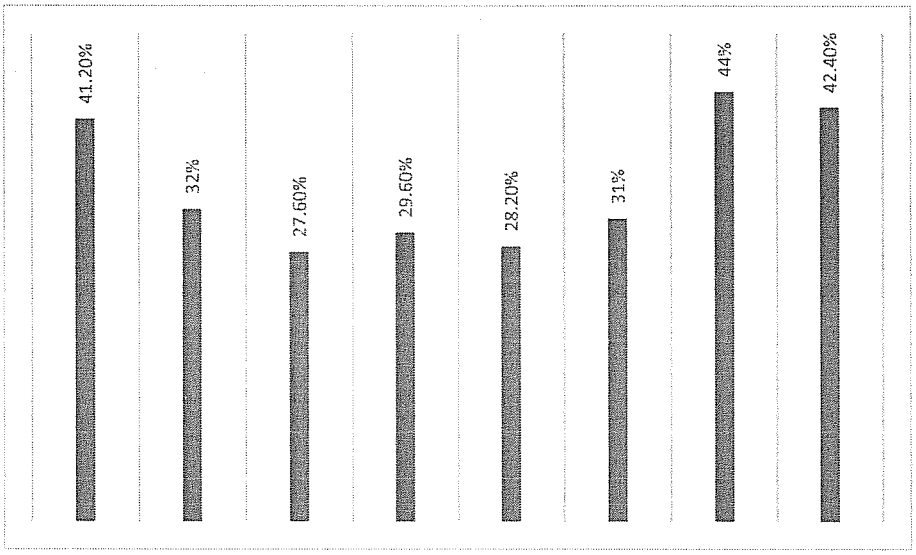
الجدول (18)

المتوسط الحسابي والوزن النسبي لمهارات التلخيص

م	مقياس مهارات التلخيص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن النسبي	مستوى النمو
.1	تحديد عنوان النص	2.12	0.907	2	%42.4	ضعيف
.2	تحديد الأفكار الرئيسة	2.20	0.910	1	%44	ضعيف
.3	تحديد الأفكار الثانوية	1.55	0.767	5	%31	ضعيف جداً
.4	عدد الكلمات	1.41	0.631	7	%28.2	ضعيف جداً
.5	التركيب اللغوي	1.48	0.656	6	%29.6	ضعيف جداً
.6	الكلمات المفتاحية	1.38	0.661	8	%27.6	ضعيف جداً
.7	الطول المتوسط للإنتاج اللفظي	1.60	0.819	4	%32	ضعيف جداً
.8	مهارة إعادة الصياغة	2.06	1.122	3	%41.2	ضعيف
	الدّرجة الكلية	1.72	5.170		%34.4	ضعيف جداً

يلاحظ من الجدول (18) أنَّ المتوسط الحسابي للمهارات جميعها، ومتوسط كل مهارة يشير إلى وجود مستوى ضعيف، وضعيف جداً لمهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث من تلامذة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث (1.72). وكانت أكثر المهارات توافراً لدى أفراد عينة البحث هي مهارة تحديد الأفكار الرئيسة التّي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.20)، وجاءت في المرتبة الثّانية مهارة تحديد عنوان

النص بمتوسط حسابي بلغ (2.12)، تلتها في المرتبة الثّالثة مهارة إعادة الصياغة بمتوسط حسابي بلغ (2.06)، يتبعها في المرتبة الرابعة الطول المتوسط للإنتاج اللفظي بمتوسط حسابي بلغ (1.60)، ثم جاءت في المرتبة الخامسة مهارة تحديد الأفكار الثانوية بمتوسط حسابي بلغ (1.55)، يتبعها في المرتبة السادسة مهارة التركيب اللغوي بمتوسط حسابي بلغ (1.48)، وفي المرتبة السابعة مهارة التقيد بعدد الكلمات بمتوسط حسابي بلغ (1.41)، وجاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة مهارة الكلمات المفتاحية بمتوسط حسابي بلغ (1.38). والشكل الآتي يوضح درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التلخيص تبعاً للمهارات الفرعية:



الشكل (4)

الوزن النسبي لمهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث

أظهرت النتائج السابقة أنَّ مستوى مهارة التلخيص لدى التلامذة كان بدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف الاهتمام بتدريب الطلبة على مهارة التلخيص بعامة، والتلخيص الكتابي منه بخاصة، واقتصار المدرسين في أثناء الدرس على أسئلة المناقشة الموجودة في نهاية الدرس؛ مع أنَّ الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية تركز على ضرورة اكتساب الطلبة لهذه المهارة. وتشير الأهداف إلى ضرورة إتقان هذه المهارة بدءاً من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

وتربط الأهداف بين الفهم، والتلخيص، وتشير صراحةً إلى أنَّ الفهم يأتي أولاً يليه التلخيص، وتدعو إلى أن يتم "استيعاب المناقشة في المعاني الكلية والجزئية للموضوع، والانتقال بعد ذلك إلى التلخيص".

وقد يعزى حصول مهارة تحديد الأفكار الرئيسة على المرتبة الأولى تليها مهارة تحديد عنوان النص إلى تأكيد وتركيز المناهج في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) على اكتساب هاتين المهارتين لدى التلامذة أكثر من بقية المهارات، إذ تركّز غالبية الدروس على فهم المضمون ثم الانتقال إلى تحديد الأفكار الرئيسة للنص، وهذا يساعد الطلبة على اكتساب تلك المهارة. فمهارة تحديد الأفكار الرئيسة هدف مشترك لدروس القراءة، والمطالعة في كتاب اللغة العربية. وهذا ما يتفق مع دراسة خطابية (1995) التي أظهرت نتائجها وجود ضعف شديد وانخفاض حاد في مستوى أداء الطلبة على اختبار التلخيص الكتابي، وذلك في جميع مستويات التلخيص المعتمدة في الدراسة. كما تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة تميم (1996) التي أظهرت وجود ضعف لدى الطلبة في مهارة التلخيص.

2. ما مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من تلامذة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)؟

لحساب مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية حسب المتوسط الحسابي لكل بند ثمَّ لكل بُعد، وحددت المستويات كما يلي:

الجدول (19)

مستويات /النمو المعرفي/ لدى أفراد عينة البحث من تلامذة مرحلة التعليم الأساسي (ح2)

المتوسط الحسابي	مستوى تقدير الانتشار
0.33 – 0	**ضعيف**
0.66 – 0.34	متوسط
1 – 0.67	مرتفع

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستمارة 2–1 ÷ 3 = 0.33

وكانت النتائج في الجدول التالي:

الجدول (20)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس النمو المعرفي

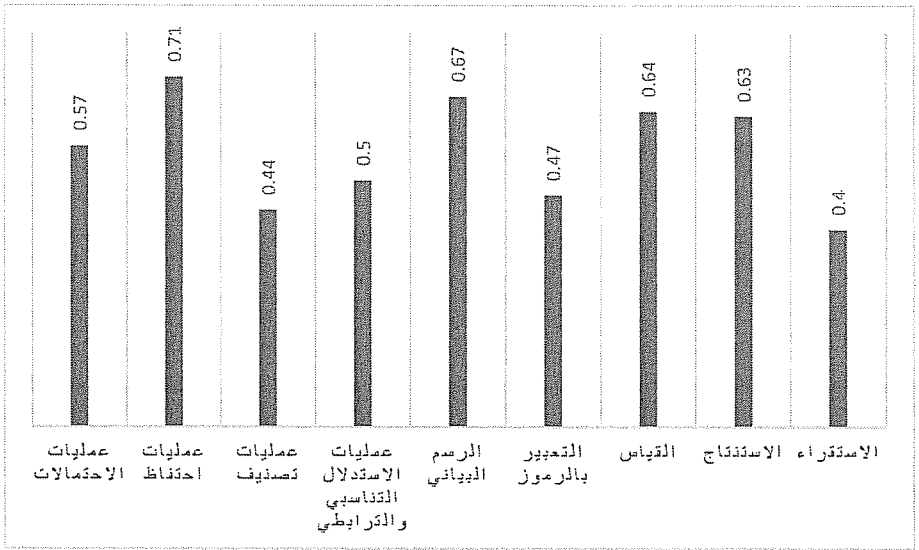
م	مقياس النمو المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى النمو
.1	الاستقراء	0.40	0.491	9	متوسط
.2	الاستنتاج	0.63	1.748	4	متوسط
.3	القياس	0.64	1.133	3	متوسط
.4	التعبير بالرموز	0.47	0.919	7	متوسط
.5	الرسم البياني	0.67	1.657	2	مرتفع
.6	عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	0.50	1.357	6	متوسط
.7	عمليات تصنيف	0.44	0.497	8	متوسط
.8	عمليات احتفاظ	0.71	1.285	1	مرتفع
.9	عمليات الاحتمالات	0.57	1.304	5	متوسط
	الدّرجة الكلية	0.59	7.849		متوسط

يلاحظ من الجدول (20) أنَّ مجموع الأبعاد كلّها، يشير إلى وجود مستوى متوسط للنمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من تلامذة مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث (0.59%). وكان من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر أبعاد النمو المعرفي انتشاراً هو بُعد عمليات الاحتفاظ الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (0.71)، وجاء في المرتبة الثّانية بُعد الرسم البياني بمتوسط حسابي بلغ (0.67)، يليه في المرتبة بُعد القياس بمتوسط حسابي بلغ (0.64)، يتبعه في المرتبة الرابعة بُعد الاستنتاج بمتوسط حسابي بلغ (0.63)، ثم في المرتبة الخامسة بُعد عمليات الاحتمالات بمتوسط حسابي بلغ (0.57)، يتبعه في المرتبة السادسة مشكلة بُعد عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي بمتوسط حسابي بلغ (0.50)، يليه في المرتبة السابعة بُعد التعبير بالرموز بمتوسط حسابي بلغ (0.47)، وجاء في

المرتبة الثامنة بُعد عمليات التصنيف بمتوسط حسابي بلغ (0.44)، ثم جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة بُعد الاستقراء بمتوسط حسابي بلغ (0.40).

وقد يُعزى ذلك المتوسط في مستوى النمو المعرفي لدى تلامذة مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) إلى أنَّ النظام التعليمي المدرسي يركز على العمليات المعرفية التي تقوم على أسس التلقي السلبي من جانب المتعلمين على حساب الجوانب العقلية والقدرات الإبداعية التي ينبغي أن يُتعامل وفق أساليبها مع المضامين المعرفية للمناهج الدراسية. لذا نجد أنَّ المدارس التعليمية لم تحقق –حتى الآن– النقلة النوعية بالانتقال من مرحلة التلقين إلى مرحلة بناء مقومات الفكر، وملكات الإبداع لدى المتعلم، ولم يطوّر المدرس دوره من مُلقٍ للمعلومات ولمضمون المناهج الدراسية، إلى دور المخطط، ومدير التفاعلات التي تشملها مواقف التدريس، ومكتشفاً للمواهب، ومطوّراً لقدرات المبدعين.

فواقع التعليم في الصفوف الدراسية بالمدارس لا يتضمن تهيئة الفرص، والمواقف، وتنظيم الخبرات التي تتيح الفرصة أمام الطلبة للتفكير، ودفعهم، وحثهم، ومبادرتهم على استغلالها، وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة بها (مدكور، 2009، 48). والشكل الآتي يوضح درجات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي تبعاً لأبعاد المقياس:



الشكل (5)

المتوسط الحسابي لأبعاد مقياس النمو المعرفي

ثانياً: نتائج فرضيات البحث ومناقشتها.

سعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي، وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (21)

معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص

النمو المعرفي		تحديد عنوان النص	تحديد الأفكار الرئيسة	تحديد الأفكار الثانوية	عد الكلمات	التركيب النحوي	الكلمات المفتاحية	الطول المتوسط للإنتاج اللغوي	مهارة إعادة الصياغة	الدرجة الكلية لمهارات التلخيص
الاستقراء	Pearson Correlation	**0.283	**0.316	**0.179	**0.189	**0.189	**0.175	**0.208	**0.184	**0.252
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الاستنتاج	Pearson Correlation	**0.323	**0.281	**0.225	**0.202	**0.194	**0.181	**0.204	**0.116	**0.269
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.009	0.000
القياس	Pearson Correlation	**0.371	**0.373	**0.292	**0.293	**0.303	**0.269	**0.289	**0.207	**0.374
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التعبير بالرموز	Pearson Correlation	**0.297	**0.340	**0.295	**0.293	**0.295	**0.546	**0.313	**0.254	**0.365
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الرسم البياني	Pearson Correlation	**0.306	**0.292	**0.195	**0.262	**0.153	**0.242	**0.157	**0.167	**0.232
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	Pearson Correlation	**0.437	**0.427	**0.355	**0.360	**0.416	**0.150	**0.373	**0.306	**0.470
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات تصنيف	Pearson Correlation	**0.480	**0.458	**0.142	**0.292	**0.194	**0.340	**0.246	**0.146	**0.129
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.004
عمليات احتفاظ	Pearson Correlation	**0.461	**0.405	**0.146	**0.163	**0.152	**0.272	**0.143	**0.135	**0.180
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.003	0.000

عمليات الاحتمالات	Pearson Correlation	**0.353	**0.333	**0.308	**0.265	**0.293	**0.244	**0.270	**0.232	**0.360
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	**0.421	**0.409	**0.324	**0.304	**0.316	**0.276	**0.308	**0.208	**0.401
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

تفسير ومناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (21) فإن قيمة (ر= 0.401**) وهو يعني ارتباطاً مرتفعاً وإيجابياً دالاً عند مستوى الدلالة 0,01 أي أننا **نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة** لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص عند مستوى الدلالة (0.01)؛ أي كلما ارتفع مستوى النمو المعرفي ارتفع لدى الطالب أيضاً مستوى امتلاكه لمهارات التلخيص.

وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ اللغة هي أداة التفكير، وأنَّ العلاقة بين الفكر واللغة هي علاقة وثيقة ومحكمة، بل يذهب بعض العلماء كجان بياجيه إلى عد اللغة هي جوهر عملية التفكير والنمو المعرفي، لأنَّ التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا يمكن أن تتم بمعزل اللغة.

ومهارة التلخيص هي عملية فكرية لغوية تقتضي القدرة على المحاكمة العقلية، وبذل الجهد، وتتطلب نوعين من التفكير – كما يقول أندرسون وهيدي– هما: الانتقاء والاختزال (أندرسون وهيدي، 1989، 26).

ومهارة التلخيص تعتمد على القراءة التي يصنفها (ثورندايك) على أنها عملية تفكير ونمو معرفي تنطوي على فاعليات القراءة والكتابة، وهي عملية تفاعلية تكرارية. والتكرار هنا عملية معرفية معقَّدة لأنها ترتبط بالنمو المعرفي (تميم، 1996، 45).

وهذا النموذج من النمو المعرفي عُرِفَ منذ زمن بعيد قبل النظريات (ما وراء المعرفية) الشائعة الآن، وكان يعرفه علماء النفس التربوي من بداية القرن التاسع عشر مثل: ديوي (1910)، ثورندايك (1917)، هوي (1968)، وكانوا يدركون إدراكاً تاماً أنَّ القراءة تتضمن: التخطيط، والتحقق، والتقويم، والتي ندعوها اليوم (المهارات ما وراء المعرفية).

وقد صنَّف (كيركلاند) هذه العمليات على النحو التالي: تحديد الهدف، اختيار الاستراتيجية، صوغ فكري أولي.

وتنطوي هذه الفاعليات ما وراء المعرفية بشكل مستمر في أثناء التلخيص على تقدير المهمة أي تقدير مدى صعوبتها، ومحاولة تصوّر مخطط لتنفيذ المهمة، وتقدير التلخيص في حجم علاقته بالمادة

النصية، ودقة التمثيل المكثف للمعلومات الأساسية في النص، وصحة ما يكتبه الملخص استناداً على ما ورد في النص الأصلي، ثم الترميم (إعادة الكتابة) والذي يحدث عند كل خطوة من خطوات عملية التلخيص، ثم إنتاج التلخيص (كتابة الملخص) في أي مرحلة من مراحل العملية، وداخل كل مرحلة من مراحل الفاعلية (دول، 1978، 249).

وبشكل عام فإنَّ الطلبة الذين يحاولون كتابة ملخص يعملون فيه من خلال ما يملكون من معرفة محددة بقيودهم الفردية الداخلية، والقيود الخارجية التي يفرضها النص.

وتتفاعل هذه القيود فيما بينها ويحاول الطلبة استخدام مهاراتهم واستراتيجياتهم ليذللوا صعوبات الشحنة المعرفية في أثناء قيامهم بالتلخيص.

ويرى (مايرز) أنَّ التلخيص وسيلة عظيمة الفائدة في تعلم الفكر الناقد نظراً لأنه يُساعد الطلبة على تثبيت الأفكار في أذهانهم، ويزيد من قدرتهم على تحديد القضايا والمفاهيم الأساسية، ويتيح الفرصة لوضع أولويات للمعلومات. كما يعد التلخيص نوعاً من المعالجة الشاملة لأنه إجراء يستخدم لبناء المعنى من خلال الفكر مثل: عملية تأليف وتنظيم وحدات الأفكار، في أثناء كتابة التلخيص (كسازا، 1993، 205).

وفي ضوء ما سبق نجد أنَّ هناك علاقة وثيقة بين النمو المعرفي واكتساب الطلبة لمهارات التلخيص، فعجز الطلبة عن كتابة ملخص مناسب لفقرة ما، أو ضعفهم في ذلك يكون إشارة إلى أنَّ فهمهم للنص لا يتم بشكل طبيعي ولذلك فهو يستدعي عملاً علاجياً في العملية التعليمية.

وقد أثبتت الأبحاث بأنّ التدريب، والتمرين على التلخيص لا يحسّن قدرة المتعلمين على تلخيص النص فقط، وإنّما يحسّن فهمهم النهائي لمحتوى النص، وبالتالي فإنّ يمكن اعتبار التدريب على التلخيص بأنّه يؤدّي هدفاً مزدوجاً وهو تحسين قدرة المتعلمين على تلخيص النص وتحسين قدرتهم على فهم النص واسترجاعه. (Duke & Pearson, 2002, 220)

وأكثر من ذلك فإنّ التلخيص مقياس لمراقبة الفهم، فعندما يفشل الطالب في إنشاء ملخّص فذلك دليل على عدم اكتمال الفهم لديه.

كما أنَّ تعليم الطلبة مهارة التلخيص يستحق الجهد المبذول فيه لأنَّ التلخيص يُساعد الطلبة على فهم النص وتوضيح المعاني، ويحسن قدر الطالب على الدراسة المفيدة، ويُحسن من قدرته على إدارة فهمه الذاتي للنص المقروء. فتحديد الطالب للأفكار المهمة في النص، وتحديد الجمل الرئيسة فيه، أو إيداع

هذه الجمل كل ذلك يدل على أنَّ الطالب يفهم النص بشكل صحيح ويملك مستوى جيداً من النمو المعرفي.

ويعد النمو المعرفي والفهم أساسيان في التلخيص، لأنَّ تطبيق مهارات التلخيص يستلزم العناصر الأساسية في الفهم وهي: التصنيف، أو التنظيم الأعلى، والتحويل، وإعادة بناء التصوّر المفهومي.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي، وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (22) معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي

النمو المعرفي		تحديد عنوان النص	تحديد الأفكار الرئيسة	تحديد الأفكار الثانوية	عد الكلمات	مهارة التركيب اللغوي	الكلمات المفتاحية	الطول المتوسط للإنتاج اللفظي	إعادة الصياغة	الدرجة الكلية لمهارات التلخيص
الاستقراء	Pearson Correlation	.436**	.326**	.341**	.278**	.289**	.276**	.280**	.241**	.390**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الاستنتاج	Pearson Correlation	.455**	.235**	.346**	.202**	.312**	.222**	.326**	.265**	.311**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.009	0.000
القياس	Pearson Correlation	.344**	.368**	.327**	.422**	.421**	.366**	.290**	.218**	.427**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التعبير بالرموز	Pearson Correlation	.365**	.325**	.279**	.288**	.267**	.461**	.288**	.316**	.369**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الرسم البياني	Pearson Correlation	.279**	.317**	.288**	.315**	.244**	.316**	.322**	.278**	.355**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	Pearson Correlation	.452**	.369**	.421**	.341**	.421**	.436**	.419**	.412**	.436**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات تصنيف	Pearson Correlation	.344**	.411**	.356**	.257**	.288**	.289**	.276**	.267**	.311**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.004
عمليات	Pearson Correlation	.356**	.324**	.311**	.356**	.329**	.390**	.354**	.266**	.275**

احتفاظ	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.001	0.001	0.000	0.000
عمليات الاحتمالات	Pearson Correlation	**0.427	**0.237	**0.217	**0.328	**0.344	**0.319	**0.257	**0.235	**0.360
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	**0.474	**0.462	**0.489	**0.351	**0.386	**0.256	**0.333	**0.416	**0.474
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

تفسير ومناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (22) فإن قيمة (ر= 0.474**) وهو يعني ارتباطاً مرتفعاً وإيجابياً دالاً عند مستوى الدلالة 0,01 أي أننا **نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة** لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص عند مستوى الدلالة (0.01) تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

الجدول (23) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي

مقياس مهارات التلخيص	متغير الصف الدراسي للطالب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارة تحديد عنوان النص	الصف الخامس	100	1.73	0.489
	الصف السادس	100	1.71	0.478
	الصف السابع	100	2.08	0.774
	الصف الثامن	100	2.08	0.800
	الصف التاسع	100	3.00	1.155
تحديد الأفكار الرئيسة	الصف الخامس	100	1.74	0.525
	الصف السادس	100	1.73	0.529
	الصف السابع	100	2.13	0.872
	الصف الثامن	100	2.31	0.873
	الصف التاسع	100	3.07	0.935
تحديد الأفكار الثانوية	الصف الخامس	100	1.17	0.378
	الصف السادس	100	1.27	0.446
	الصف السابع	100	1.34	0.476
	الصف الثامن	100	1.50	0.503
	الصف التاسع	100	2.48	1.000
عدد الكلمات	الصف الخامس	100	1.06	0.239
	الصف السادس	100	1.04	0.197
	الصف السابع	100	1.24	0.429

	الصف الثامن	100	1.48	0.502
	الصف التاسع	100	2.23	0.709
التركيب اللغوي	الصف الخامس	100	1.04	0.197
	الصف السادس	100	1.04	0.197
	الصف السابع	100	1.37	0.485
	الصف الثامن	100	1.70	0.461
	الصف التاسع	100	2.24	0.780
الكلمات المفتاحية	الصف الخامس	100	1.04	0.197
	الصف السادس	100	1.04	0.197
	الصف السابع	100	1.24	0.429
	الصف الثامن	100	1.48	0.502
	الصف التاسع	100	2.10	0.948
الطول المتوسط للإنتاج اللفظي	الصف الخامس	100	1.06	0.239
	الصف السادس	100	1.05	0.219
	الصف السابع	100	1.50	0.704
	الصف الثامن	100	1.86	0.667
	الصف التاسع	100	2.51	0.904
إعادة الصياغة	الصف الخامس	100	1.14	0.349
	الصف السادس	100	1.11	0.314
	الصف السابع	100	2.16	1.098
	الصف الثامن	100	2.77	0.874
	الصف التاسع	100	3.14	0.829
الدرجة الكلية لمهارات التلخيص	الصف الخامس	100	9.98	1.414
	الصف السادس	100	9.99	1.283
	الصف السابع	100	13.06	3.840
	الصف الثامن	100	15.18	3.532
	الصف التاسع	100	20.77	4.788

أظهرت النتائج السابقة اكتساب الطلبة لمهارة **تحديد عنوان النص** عند انتقال الطلبة من الصف السادس إلى الصف السابع الأساسي، وفي الصف التاسع يصبح الطالب أكثر اكتساباً لمهارة تحديد مضمون النص وقد يعود السبب في ذلك إلى أنَّ الطلبة في الصف السابع ينتقلون إلى مستوى من التعليم يُصبح فيها الطالب أكثر قدرة على المحاكمة العقلية، وأكثر بذلاً للجهد، وفي الصف التاسع من

نهاية مرحلة التعليم الأساسي يصبح الطالب أكثر معرفةً باستراتيجيات التفاعل مع النص، وأكثر قدرةً على تنظيم المعلومات في سياق ذي معنى، ويصبح التلخيص لديه ملازماً للفهم، وهي المهارة الأهم في كل تعلُّم، لذا يصبح أكثر قدرةً على تحديد مضمون النص الذي يقرأه.

وأظهرت النتائج في الجدول (23) اكتساب الطلبة لمهارة **تحديد الأفكار الرئيسة** عند انتقال الطلبة من الصف السادس إلى الصف السابع الأساسي بدرجة أعلى، وفي الصف التاسع يصبح الطالب أكثر اكتساباً لمهارة تحديد الأفكار الرئيسة بدرجة أعلى من جميع الصفوف السابقة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنَّ الطلبة في الصف السابع يصبحون قادرين على تحديد الأفكار الرئيسة بشكل مستقل عن المعلم، كونهم تدرّبوا عليها في الصفوف السابقة للصف السابع الأساسي، وعند وصول الطالب إلى الصف السابع الأساسي يتعلّمون استخدام الاستراتيجيات والإجراءات التي تيسر عملية التعلُّم في النص، ومن ثمَّ في الصف التاسع الأساسي يصبح الطالب أكثر معرفةً بالقواعد، ومهارات الكتابة، مع ثروة في المفردات والمترادفات، التي تساعد الطالب على استخلاص الأفكار الرئيسة في أي نص يقرأه، وبناءً على ما سبق فالتلخيص ليس مهارة بسيطة، فهي تحتاج إلى كثيراً من القراءة والاطلاع والتدريب والممارسة ليتمكن الطلبة من اكتسابها.

أمَّا **مهارة تحديد الأفكار الثانوية** فهي تتطور وتنمو لدى الطالب بشكل ضعيف من صف دراسي إلى آخر في صفوف مرحلة التعليم الأساسي ولا تتبلور إلا بدرجة متوسطة في الصف التاسع الأساسي لدى الطلبة. كما أنَّ **مهارتي التركيب اللغوي والتقيد بعدد الكلمات** يكتسبهما الطالب بدرجة ضعيفة عند انتقاله من الصف السادس إلى الصف السابع، ومن ثم تتطورا بدرجة متوسطة عند وصول الطالب إلى الصف التاسع، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنَّ المناهج الدراسية تهمل هاتين المهارتين، ولا تركز عليهما، ولا توليها الاهتمام الكافي، من حيث التدريب على مهارة تحديد الأفكار الثانوية، ومهارة التركيب اللغوي بشكل متدرج، وبما يتناسب والمرحلة التعليمية، فضلاً عن ضعف اهتمام المعلم بهاتين المهارتين، وضعف تدريب التلاميذ على التلخيص.

كما أنَّ **مهارة الكلمات الفتاحية، مهارة الطول المتوسط للإنتاج اللفظي**، يكتسبها الطلبة في الصفين الخامس والسادس بدرجة ضعيفة، وتتطور بشكل ضعيف خلال المستويات الدراسية السابع والثامن، ومن ثمَّ يتم اكتسابها بدرجة متوسطة في الصف التاسع. **وقد يعود السبب** في ذلك إلى أنّ

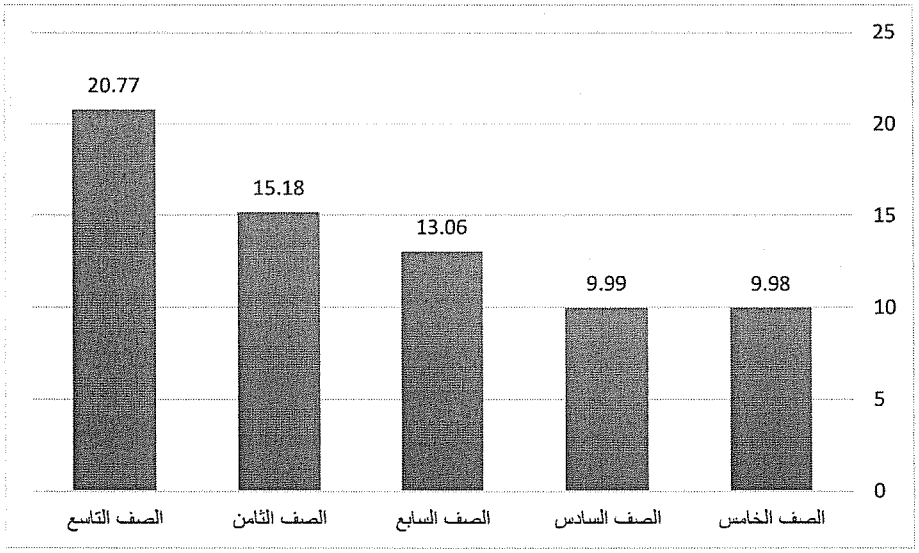
المعلم يفرض على طلابه الكتابة في موضوع معين، وليس له خبرة فيه، وليس للتلميذ فيه حرية الاختيار، فلا يكتسب الطالب مهارة الطول المتوسط للإنتاج اللفظي، فضلاً عن ضعف تدريب الطلبة على كيفية التلخيص، وإنتاج الجمل اللفظية المناسبة للموضوع.

أمَّا **مهارة إعادة الصياغة** فإنها تتوافر لدى الطلبة بدرجة ضعيفة في الصفين الخامس والسادس، ومن ثم يزداد اكتساب الطلبة لها في الصفين السابع والثامن لترتفع درجة اكتساب الطالب لها في الصف التاسع. **وقد يعود السبب في ذلك** إلى زيادة المخزون اللغوي لدى الطالب وتحسّن مستوى النمو المعرفي والفكري لديه، ويُصبح أسلوبه في الكتابة أقوى، وأكثر إدراكاً للعلاقات والتعميمات، كما أن الطالب في الصف التاسع يُصبح لديه القدرة على التعامل مع مضمون أكثر تجريداً، وأكثر امتلاكاً للمهارات المعرفية، وما وراء المعرفية من مثل: اتخاذ القرار، والتقويم، والانتقاء، والتغيير، والتصنيف، ومعالجة النص بالاتجاهين من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.

ويمكن تفسير الدرجة الكلية لمهارات التلخيص بأنَّ الطالب الذي وصل إلى الصف التاسع من التعليم الأساسي أصبح أكثر مهارة وخبرة في تحديد الأفكار الرئيسة، وأكثر نضجاً في فهم مضمون النص واستيعابه، وأصبحت مهاراته العقلية على مستوى أعلى من بقية الطلبة في الصفوف الدراسية الأخرى. ومعالجة النص وتلخيصه يحتاج إلى بناء تصوّر، وعمل مخطط لمضمون النص؛ وكذلك أصبحوا أكثر قدرة على فهم هدف النص، فضلاً عن قدرة بعض الطلبة على الكتابة بأسلوبهم الشخصي.

كما أنَّ الطلبة في هذا الصف الدراسي أصبحوا أكثر قدرة على قراءة النص الأصلي بعناية وتركيز وفهم، وتزداد قدرتهم على تحديد العلاقات بين الأفكار الرئيسة، وبينها وبين الأفكار الأخرى المساندة، ويبدؤون شيئاً فشيئاً يطبقون معايير إعادة كتابة النص وتلخيصه، بما فيها استخدام المترادفات بسبب غنى الحصيلة اللغوية لديهم، ويصبحون أكثر وعياً وحرصاً على تجنب إعطاء تعليقات أو إقحام آراء جديدة في النص، وبالتالي قادرون على جعل التلخيص يكون في شكله النهائي ربع حجم النص الأصلي، والطالب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي يقضي في فهم الموضوع وقتاً أطول، مما يقضيه في عملية تدوين وكتابة خلاصته، فيفرقون بين الجمل الأساسية والعبارات الشارحة،

والتعليقات، ويتعوَّد الطالب على صوغ الشخصيات في عبارات من إنشائهم. والشكل الآتي يوضح تلك الفروق:



الشكل (6) المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي للطالب على مقياس مهارات التلخيص

الجدول (24) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغير الصف الدراسي

مقياس النمو المعرفي	متغير الصف الدراسي للطالب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستقراء	الصف الخامس	100	4.12	1.274
	الصف السادس	100	4.15	1.306
	الصف السابع	100	4.19	1.253
	الصف الثامن	100	4.40	1.295
	الصف التاسع	100	4.66	1.241
الاستنتاج	الصف الخامس	100	3.49	1.845
	الصف السادس	100	3.61	1.814
	الصف السابع	100	3.60	1.787
	الصف الثامن	100	3.98	1.589
	الصف التاسع	100	4.44	1.540
القياس	الصف الخامس	100	3.57	1.037
	الصف السادس	100	3.63	0.991

	الصف السابع	100	3.76	1.046
	الصف الثامن	100	3.92	1.134
	الصف التاسع	100	4.42	1.249
التعبير بالرموز	الصف الخامس	100	1.58	0.831
	الصف السادس	100	1.66	0.794
	الصف السابع	100	1.78	0.836
	الصف الثامن	100	1.99	0.937
	الصف التاسع	100	2.43	0.946
الرسم البياني	الصف الخامس	100	3.80	1.664
	الصف السادس	100	3.87	1.698
	الصف السابع	100	3.88	1.742
	الصف الثامن	100	4.11	1.588
	الصف التاسع	100	4.45	1.533
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	الصف الخامس	100	1.37	1.107
	الصف السادس	100	1.54	1.158
	الصف السابع	100	1.78	1.168
	الصف الثامن	100	2.43	1.289
	الصف التاسع	100	2.93	1.402
عمليات تصنيف	الصف الخامس	100	0.37	0.485
	الصف السادس	100	0.39	0.490
	الصف السابع	100	0.44	0.499
	الصف الثامن	100	0.46	0.501
	الصف التاسع	100	0.55	0.500
عمليات احتفاظ	الصف الخامس	100	0.34	0.476
	الصف السادس	100	0.33	0.473
	الصف السابع	100	0.35	0.479
	الصف الثامن	100	0.40	0.492
	الصف التاسع	100	0.60	0.492
عمليات الاحتمالات	الصف الخامس	100	1.75	1.140
	الصف السادس	100	1.86	1.146
	الصف السابع	100	1.91	1.147

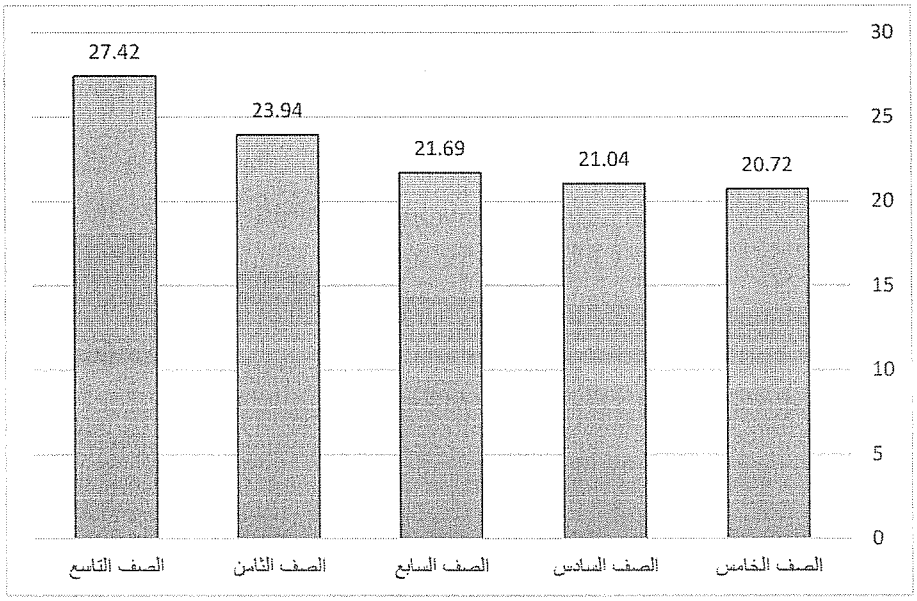
	الصف الثامن	100	2.25	1.438
	الصف التاسع	100	2.94	1.278
الدرجة الكلية للنمو المعرفي	الصف الخامس	100	20.72	7.691
	الصف السادس	100	21.04	7.703
	الصف السابع	100	21.69	7.373
	الصف الثامن	100	23.94	7.283
	الصف التاسع	100	27.42	7.296

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطالب في الصف التاسع الأساسي يصل إلى مستوى من النمو المعرفي بحيث يُصبح فيه قادراً على استخدام العمليات العقلية للوصول إلى استنتاجات منطقية تعتمد على الخبرات المادية المحسوسة، وباستخدام التفكير المجرد أيضاً أكثر من بقية الطلبة في الصفوف الدراسية الأدنى. كما يستطيع الطالب البدء بدراسة المشكلات عن طريق التفكير في جميع العلاقات الممكنة التي تكون صحيحة من خلال المعلومات، بعد ذلك يحاول من خلال التجريب والتحليل المنطقي التوصل إلى العلاقات التي تكون صادقة وحقيقية. وتتكون لديه القدرة على التعامل مع العلاقات الفرضية– الاستنتاجية، مستخدماً الفرضيات التي يُمكن قبولها أو رفضها. فضلاً.

ونتيجة لنضج الطالب وللخبرة التي مرَّ فيها في الصفوف الدراسية السابقة، يُصبح الطالب أكثر قدرةً على تنظيم المادة الدراسية في الكتاب المدرسي تنظيماً منطقياً، وذلك حرصاً على أن تكون المادة التعليمية متراكمة ومتدرجة بطريقة هرمية، وتزداد قدرتهم على التفكير في أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد، وتجنب الحفظ الآلي غير الواعي. وقد أثبتت الدراسات النفسية أنه كلما تقدَّم الطالب في العمر وازداد تقدمه في المستوى الدراسي كلما ازدادت طاقته على سرعة اختصار الأحكام على العمليات، ويطوّر الخطوات المنطقية المجرَّدة حول العمليات متى كان ذلك ضرورياً، كما أنَّ المفاهيم تستمر في التوسع والنمو عند الفرد باتساع معلوماته وخبراته مع استمرار نموه العقلي والمعرفي (مجيد، 2009، 201).

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة موسى (1992) التي أكَّدت أنَّ المراحل الدراسية تؤثر في النمو العقلي المعرفي لدى الطالب. كما تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة شصاوي (1997) التي أكَّدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة ونمو التفكير المنطقي لصالح أطفال المرحلة الأعلى، وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة عمر (1997) التي أكَّدت وجود علاقة

ارتباطية بين مراحل النمو العقلي المعرفي للطلاب وفئاتهم العمرية، حيث أشارت النتائج إلى أنَّ النمو المعرفي لأفراد العينة يزداد بزيادة الأعمار، وأنه يحدث في تتابع، وعبر المراحل التي حددها بياجيه، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة وتطور العمليات العقلية المعرفية. كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في النمو المعرفي ومراحلهم الدراسية حيث تبين أن النمو العقلي المعرفي للأفراد يزداد كلما انتقل الطالب من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى أو من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى. والشكل الآتي يوضح تلك الفروق:



الشكل (7) المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي للطالب على مقياس النمو المعرفي

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي، وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (25) معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الجنس

النمو المعرفي		تحديد عنوان النص	تحديد الأفكار الرئيسة	تحديد الأفكار الثانوية	عد الكلمات	التركيب اللغوي	الكلمات الفاتحة	الطول المتوسط للإنتاج النطقي	إعادة الصياغة	الدرجة الكلية لمهارات التلخيص
الاستقراء	Pearson Correlation	0.353**	0.317**	0.279**	0.381**	0.381**	0.234**	0.356**	0.234**	0.377**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الاستنتاج	Pearson Correlation	0.367**	0.267**	0.290**	0.235**	0.234**	0.239**	0.210**	0.278**	0.319**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.009	0.000
القياس	Pearson Correlation	0.269**	0.274**	0.418**	0.406**	0.353**	0.229**	0.249**	0.297**	0.394**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التعبير بالرموز	Pearson Correlation	0.397**	0.368**	0.395**	0.333**	0.395**	0.346**	0.243**	0.234**	0.415**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الرسم البياني	Pearson Correlation	0.406**	0.492**	0.311**	0.347**	0.349**	0.338**	0.415**	0.277**	0.431**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	Pearson Correlation	0.466**	0.429**	0.477**	0.310**	0.426**	0.156**	0.379**	0.309**	0.478**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات تصنيف	Pearson Correlation	0.455**	0.457**	0.442**	0.492**	0.444**	0.440**	0.346**	0.346**	0.429**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.004
عمليات احتفاظ	Pearson Correlation	0.511**	0.445**	0.346**	0.363**	0.352**	0.332**	0.373**	0.335**	0.480**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.003	0.000
عمليات الاحتمالات	Pearson Correlation	0.453**	0.343**	0.341**	0.245**	0.296**	0.227**	0.460**	0.412**	0.420**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	0.521**	0.519**	0.479**	0.390**	0.428**	0.451**	0.507**	0.455**	0.522**
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

تفسير ومناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (25) فإن قيمة (ر= 0.522**) وهو يعني ارتباطاً مرتفعاً وإيجابياً دالاً عند مستوى الدلالة 0,01 أي أننا **نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة** لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة على مقياس

النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص عند مستوى الدلالة (0.01)؛ أي كلما ارتفع مستوى النمو المعرفي ارتفع لدى الطالب أيضاً مستوى امتلاكه لمهارات التلخيص.

الجدول (26)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الذكور والإناث على مقياس مهارات التلخيص

مقياس مهارات التلخيص	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تحديد عنوان النص	ذكور	250	2.00	0.925
	إناث	250	2.24	0.876
تحديد الأفكار الرئيسة	ذكور	250	2.07	0.929
	إناث	250	2.32	0.874
تحديد الأفكار الثانوية	ذكور	250	1.52	0.762
	إناث	250	1.59	0.772
عدد الكلمات	ذكور	250	1.37	0.622
	إناث	250	1.45	0.639
التركيب اللغوي	ذكور	250	1.43	0.675
	إناث	250	1.52	0.635
الكلمات المفتاحية	ذكور	250	1.35	0.637
	إناث	250	1.41	0.684
الطول المتوسط للإنتاج اللفظي	ذكور	250	1.54	0.841
	إناث	250	1.66	0.793
إعادة الصياغة	ذكور	250	2.03	1.128
	إناث	250	2.10	1.117
الدرجة الكلية	ذكور	250	13.31	5.256
	إناث	250	14.28	5.047

ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ الطالبات الإناث أكثر حباً وامتلاكاً لمهارتي تحديد عنوان النص، وتحديد الأفكار الرئيسة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقية مهارات التلخيص، وهذا يشير إلى أنَّ الطلبة عامةً ذكوراً وإناثاً يعانون من ضعف بالغ في اكتساب هذه المهارات من مهارات التلخيص الكتابي. **وقد يُعزى ذلك** إلى عدم قيام المدرسين بتدريب طلبتهم على اكتساب هذه المهارات من جهة، وعدم تشجيعهم على ذلك من جهة أخرى، فضلاً عن عدم اهتمامهم

بتدريب طلبتهم على التعبير الشفوي، يضاف إلى ذلك تقصير الطلبة الذي يتجلى في عدم اهتمامهم بالتعبير الكتابي، واعتمادهم فيه على الموضوعات الجاهزة.

وقد يعود السبب في تلك الفروق إلى أنَّ الإناث أكثر اطلاعاً وقراءةً من الذكور، وأكثر حفظاً للمترادفات، لذا تتسع الدائرة الثقافية لدى الطالبة، ويتزودن بالألفاظ والأفكار التي تعينهم على التلخيص والكتابة. كما أنهنَّ أكثر مراناً وتدريباً على التحدث والكتابة والتلخيص، كما أنهنَّ أكثر متابعةً للبرامج التلفزيونية التربوية والتعليمية باللغة الفصحى، وأكثر ارتياداً للمكتبات العامة والخاصة.

وفي ضوء هذه النتيجة نرى أنه من الأهمية بمكان أن يتم معالجة أسباب ضعف الطلبة في اكتساب مهارات التلخيص، التي تدل على المرونة في استعمال اللغة، وعدم الخضوع لحرفية المفردات؛ ذلك أنَّ الإنسان هو الأسلوب الشخصي، والأسلوب الشخصي هو الإنسان.

وهذا ما يتفق مع دراسة خطايبة (1995)، ونتيجة دراسة تميم (1996) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطالبات الإناث في اختبار مهارة التلخيص.

في حين تختلف نتيجة الفرضية الحالية مع نتيجة دراسة الكربلائي Karbalaei (2010) التي أكَّدت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مهارة التلخيص.

الجدول (27) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإجابات الذكور والإناث على مقياس النمو المعرفي

مقياس النمو المعرفي	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستقراء	ذكور	250	4.26	1.332
	إناث	250	4.35	1.237
الاستنتاج	ذكور	250	3.81	1.729
	إناث	250	3.84	1.769
القياس	ذكور	250	3.78	1.155
	إناث	250	3.94	1.107
التعبير بالرموز	ذكور	250	1.83	0.938
	إناث	250	1.94	0.899
الرسم البياني	ذكور	250	3.95	1.672
	إناث	250	4.10	1.642

عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	ذكور	250	1.98	1.418
	إناث	250	2.04	1.295
عمليات تصنيف	ذكور	250	0.44	0.497
	إناث	250	0.44	0.498
عمليات احتفاظ	ذكور	250	0.39	0.489
	إناث	250	0.42	0.494
عمليات الاحتمالات	ذكور	250	2.08	1.286
	إناث	250	2.21	1.322
الدرجة الكلية	ذكور	250	26.52	7.944
	إناث	250	22.73	7.753

ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ الطالب من كلا الجنسين في هذه المرحلة من النمو المعرفي وفق نظرية جان بياجيه (مرحلة العمليات الشكلية المجردة) يتبعون سيراً ذهنياً محدداً في صياغة الفروض، ويركز الطالب في هذه المرحلة على شكل المحاور من دون التركيز على محتوى المحاور.

ويستطيع الطالب أن يختبر الفروض ويقبلها وفق ما يتوفر من أدلة، ليعرف ما هو الصحيح وما هو غير الصحيح، كما تزداد قدرته على ضبط عملياته الذهنية والتحكم فيها، وتصبح لديه القدرة على ممارسة المرونة والانتقال من موضوع إلى آخر دون إعاقة أو تشويش في عملية التنظيم الذهني، كما يصبح أكثر قدرة في تفحص أفكاره والتحدّث عما يفكر به، وتزداد قدرة ضبطه لعملياته الذهنية، وصياغة تفكيره الصامت بلغة منطوقة.

كما أنَّ طلبة هذه المرحلة ذكوراً وإناثاً يخضعون لنفس الظروف في البيئة التعليمية داخل المدارس، ويستخدمون نفس المواد، ويخضعون لنفس طرائق واستراتيجيات التعليم التي يتبعها المدرسون في المدارس، فضلاً عن خضوعهم لنفس الاختبارات والأساليب التقويمية.

وهذا ما يختلف مع نتيجة دراسة موسى (1992)، ونتيجة دراسة خطايبة والصارمي (2001) التي بيَّنت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في النمو العقلي المعرفي بين الذكور والإناث لصالح الطالبات الإناث. في حين يتفق مع دراسة خطايبة والنعواشي (2000)، ونتيجة دراسة دراسة تكسيرى Teixeira (1994) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في النمو المعرفي.

الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي، وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (28) معامل الارتباط بيرسون بين إجابات الطلبة في مقياس النمو المعرفي ومقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

النمو المعرفي		تحديد أفكار خوان النص	تحديد الأفكار الرئيسة	تحديد الأفكار الثانوية	الفقد بعد الكلمات	التركيب النحوي	الكلمات المفتاحية	الطول المتوسط للإنتاج النقطي	إعادة الصياغة	الدرجة الكلية لمهارات التلخيص
الاستقراء	Pearson Correlation	**0.413	**0.428	**0.316	**0.336	**0.358	**0.349	**0.326	**0.315	**0.378
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الاستنتاج	Pearson Correlation	**0.223	**0.481	**0.425	**0.412	**0.494	**0.471	**0.414	**0.456	**0.489
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.009	0.000
القياس	Pearson Correlation	**0.471	**0.413	**0.492	**0.493	**0.403	**0.469	**0.489	**0.407	**0.464
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التعبير بالرموز	Pearson Correlation	**0.497	**0.440	**0.445	**0.403	**0.415	**0.446	**0.523	**0.474	**0.495
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الرسم البياني	Pearson Correlation	**0.436	**0.392	**0.395	**0.462	**0.353	**0.342	**0.337	**0.397	**0.482
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	Pearson Correlation	**0.517	**0.477	**0.465	**0.420	**0.466	**0.450	**0.473	**0.436	**0.510
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
عمليات تصنيف	Pearson Correlation	**0.580	**0.558	**0.532	**0.572	**0.594	**0.540	**0.546	**0.546	**0.538
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.004
عمليات احتفاظ	Pearson Correlation	**0.441	**0.469	**0.389	**0.377	**0.499	**0.502	**0.537	**0.549	**0.528
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.003	0.000
عمليات الاحتمالات	Pearson Correlation	**0.428	**0.411	**0.428	**0.465	**0.493	**0.444	**0.450	**0.472	**0.490
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	**0.521	**0.529	**0.494	**0.564	**0.586	**0.566	**0.538	**0.578	**0.558
	Sig (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

تفسير ومناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول (28) فإن قيمة (ر= 0.558**) وهو يعني ارتباطاً مرتفعاً وإيجابياً دالاً عند مستوى الدلالة 0,01 أي أننا **نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة** لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص عند مستوى الدلالة (0.01)؛ أي كلما ارتفع مستوى النمو المعرفي ارتفع لدى الطالب أيضاً مستوى امتلاكه لمهارات التلخيص.

الجدول (29) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

مقياس مهارات التلخيص	متغير مستوى التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تحديد عنوان النص	ضعيف	74	1.57	0.812
	وسط	197	1.81	0.827
	جيد	229	2.56	0.790
تحديد الأفكار الرئيسة	ضعيف	74	1.51	0.726
	وسط	197	1.91	0.816
	جيد	229	2.66	0.792
تحديد الأفكار الثانوية	ضعيف	74	1.32	0.742
	وسط	197	1.47	0.746
	جيد	229	1.69	0.768
عدد الكلمات	ضعيف	74	1.23	0.538
	وسط	197	1.36	0.578
	جيد	229	1.51	0.686
التركيب اللغوي	ضعيف	74	1.20	0.405
	وسط	197	1.36	0.501
	جيد	229	1.67	0.774
الكلمات المفتاحية	ضعيف	74	1.16	0.469
	وسط	197	1.34	0.614
	جيد	229	1.49	0.729
الطول المتوسط للإنتاج اللفظي	ضعيف	74	1.24	0.518
	وسط	197	1.32	0.647
	جيد	229	1.86	0.940

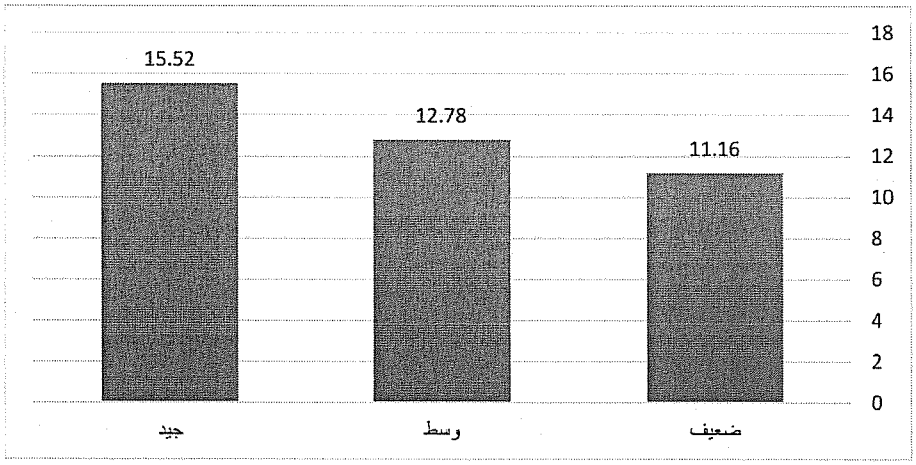
إعادة الصياغة	ضعيف	74	1.92	1.120
	وسط	197	2.11	1.177
	جيد	229	2.17	1.074
الدرجة الكلية لمهارات التلخيص	ضعيف	74	11.16	4.112
	وسط	197	12.78	4.535
	جيد	229	15.52	5.410

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطلبة الذين مستواهم الجيد في التحصيل لديهم قدرة أكبر على فهم النصوص، والتعلم منها، لأنَّ المهارات التحليلية والنقدية في القراءة تشكل أساساً في تعلُّم الموضوعات الأخرى في المدرسة ومنها مهارة التلخيص.

وتعد مهارات التلخيص مهمة جداً في العملية التعليمية نظراً لوظائف التلخيص المتعدّدة، ولأنه يُستخدم كاستراتيجية تُساعد على الفهم والتذكر والتحصيل المرتفع في المقررات الدراسية. ولهذا السبب تعد مهارات التلخيص جوهرية في النجاح التعليمي الذي يتطلب أنماط معينة من الطرائق في إدخال المادة التعليمية الجوهرية، وحذف ما لا ضرورة له.

ويؤكد (سمك) على أنَّ التلخيص يزيد من وضوح الدرس، وتثبيت عناصره في الذهن كوحدة متماسكة الأجزاء. ويرى أنَّ حمل الطلبة على تلخيص الدروس يلزمهم أن يقفوا منها مواقف إيجابية فلا يكون انتباههم سلبياً مقصوراً على الاستماع والفهم فقط، بل يتعدى ذلك إلى الموقف الإيجابي الإنتاجي، إذ يتجه فهمهم وإدراكهم إلى التلخيص والتركيز (سمك، 1979، 508).

والقدرة على تذكر النص والحصول على درجات مرتفعة في الاختبار التحصيلي يعتمد بشكل أساسي على التلخيص، وهذا يعني أن التلخيص والتحصيل الدراسي المرتفع يكونا متصلين ومرتبطين بشكل مباشر. وأنَّ الجهد المبذول من الطلبة في أثناء التلخيص لتحديد الأفكار الرئيسة يساعدهم على تذكرها أثناء الامتحان، وبالتالي الحصول على درجات مرتفعة. والشكل الآتي يوضح تلك الفروق:



الشكل (8) المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي على مقياس مهارات التلخيص

الجدول (30) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث في مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

مقياس النمو المعرفي	متغير مستوى التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستقراء	ضعيف	74	3.55	1.195
	وسط	197	4.00	1.309
	جيد	229	4.81	1.079
الاستنتاج	ضعيف	74	2.96	1.861
	وسط	197	3.36	1.854
	جيد	229	4.50	1.317
القياس	ضعيف	74	3.27	1.089
	وسط	197	3.61	1.149
	جيد	229	4.27	0.980
التعبير بالرموز	ضعيف	74	1.59	0.775
	وسط	197	1.78	0.891
	جيد	229	2.07	0.950
الرسم البياني	ضعيف	74	3.20	1.759
	وسط	197	3.60	1.719

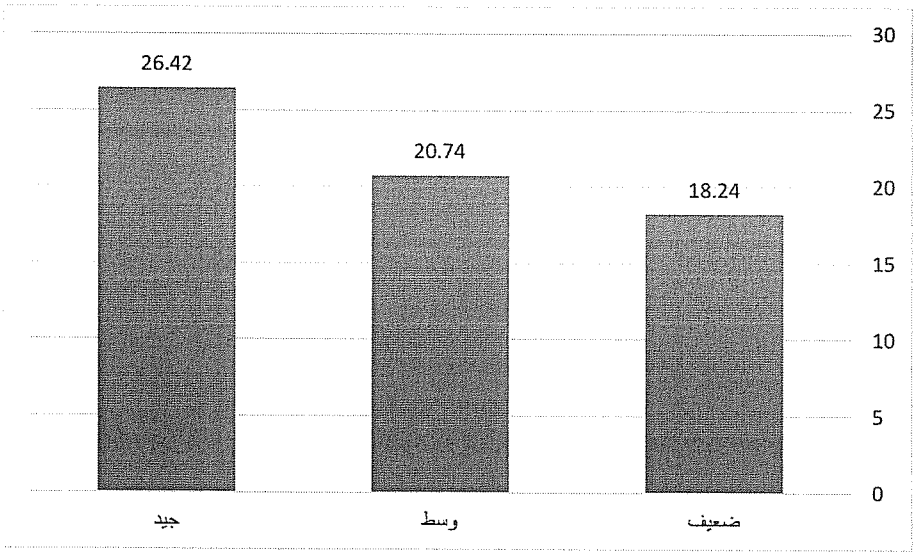
	جيد	229	4.65	1.308
عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي	ضعيف	74	1.39	1.259
	وسط	197	1.69	1.375
	جيد	229	2.49	1.205
عمليات تصنيف	ضعيف	74	0.34	0.476
	وسط	197	0.36	0.481
	جيد	229	0.55	0.499
عمليات احتفاظ	ضعيف	74	0.42	0.497
	وسط	197	0.41	0.492
	جيد	229	0.40	0.490
عمليات الاحتمالات	ضعيف	74	1.51	1.101
	وسط	197	1.85	1.320
	جيد	229	2.60	1.194
الدرجة الكلية للنمو المعرفي	ضعيف	74	18.24	7.795
	وسط	197	20.74	7.978
	جيد	229	26.42	6.095

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ النمو المعرفي الجيد والمناسب يزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب، لأن المهارات التحليلية والنقدية، ومهارات التفكير تشكل أساساً في تعلُّم الموضوعات المدرسية، وزيادة التحصيل في اختباراتها. وتعد مهارات النمو المعرفي مهمة جداً في الإطار التعليمي نظراً لوظائفها المتعدّدة، ولأنها تساعد على الفهم والتذكر والتحصيل والنقد، والبناء المعرفي للمعلومات، ولهذه الأسباب تعد مهارات النمو المعرفي جوهرية في النجاح الدراسي الذي يتطلب معرفة أنماط معينة من الطرائق في إدخال المادة الجوهرية، وحذف ما لا ضرورة له، وهذه المهارات لا تتوافر إلى لدى الطلبة الذين يكون مستواهم التحصيلي جيد.

وفي ضوء امتلاك الطالب للمهارات الأساسية من النمو المعرفي، وامتلاكه لاستراتيجيات التفكير، مما يزيد من قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب، وبالتالي زيادة مستوى التحصيل الدراسي، ونتيجة لذلك تصبح القدرة على التفكير بمثابة مهارة أساسية وضرورية للدراسة والإنجاز الدراسي (Joyce, 1988)، وهذا يدعمه الرأي القائل بأنَّ إنجاز الطالب الدراسي يزداد كلما قضى الطالب وقتاً

في تعلُّم التفكير، وكلما اهتمت المناهج الدراسية بالأساليب التي تقتضي اكتشاف المعاني والتعابير الجديدة، والمجردات ذات التراكيب العميقة، وكلما أتيح للطالب إنتاج هذه المعاني وإعادة إنتاجها ضمن مقتضيات الموقف التعليمي ومكوناته، وهذه العملية تعد مظهر من مظاهر النمو المعرفي للطالب (Young, 2003). وهذه النتيجة تؤكد الارتباط الجوهري والقوي بين النمو العقلي والمعرفي وبين مستوى الطالب في التحصيل الدراسي، وكما هو معروف أيضاً من أدبيات علم النفس التربوي أن هناك علاقة ارتباطية تنبؤية بين النمو المعرفي والتحصيل الدراسي (Whimby, 1985).

وتتفق النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة خطايبة والنعواشي (2000)، ودراسة التميمي (2000) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمو المعرفي والتحصيل الدراسي. والشكل الآتي يوضح تلك الفروق:



الشكل (9) المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي على مقياس النمو المعرفي

ثالثاً: ملخص نتائج البحث الميدانية:

توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

أولاً . نتائج أسئلة البحث:

1. ما هي مستويات مهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث؟

أظهرت النتائج أنَّ المتوسط الحسابي للمهارات جميعها، ومتوسط كل مهارة يشير إلى وجود مستوى ضعيف وضعيف جداً لمهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث (1.72). وكانت أكثر المهارات توافراً لدى أفراد عينة البحث هي مهارة تحديد الأفكار الرئيسة التّي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.20)، وجاء في المرتبة الثّانية مهارة تحديد مضمون النص بمتوسط حسابي بلغ (2.12)، تليها في المرتبة الثّالثة مهارة إعادة الصياغة بمتوسط حسابي بلغ (2.06)، يتبعها في المرتبة الرابعة الطول المتوسط للإنتاج اللفظي بمتوسط حسابي بلغ (1.60)، ثم جاء في المرتبة الخامسة مهارة اسقاط التفصيلات بمتوسط حسابي بلغ (1.55)، يتبعها في المرتبة السادسة مهارة التركيب اللغوي بمتوسط حسابي بلغ (1.48)، يليها في المرتبة السابعة مهارة التقيد بحجم النص بمتوسط حسابي بلغ (1.41)، وجاء في المرتبة الثامنة والأخيرة مهارة التنوع التعبيري بمتوسط حسابي بلغ (1.38).

2. ما مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)؟

أظهرت النتائج أنَّ مجموع الأبعاد كلّها، يشير إلى وجود مستوى متوسط للنمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث (0.59%). وكان من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر أبعاد النمو المعرفي انتشاراً هو بُعد عمليات الاحتفاظ الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (0.71)، وجاء في المرتبة الثّانية بُعد الرسم البياني بمتوسط حسابي بلغ (0.67)، يليه في المرتبة بُعد القياس بمتوسط حسابي بلغ (0.64)، يتبعه في المرتبة الرابعة بُعد الاستنتاج بمتوسط حسابي بلغ (0.63)، ثم جاء في المرتبة الخامسة بُعد عمليات الاحتمالات بمتوسط حسابي بلغ (0.57)، يتبعه في المرتبة

السادسة مشكلة بُعد عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي بمتوسط حسابي بلغ (0.50)، يليها في المرتبة السابعة بُعد التعبير بالرموز بمتوسط حسابي بلغ (0.47)، وجاء في المرتبة الثامنة بُعد عمليات التصنيف بمتوسط حسابي بلغ (0.44)، ثم جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة بُعد الاستقراء بمتوسط حسابي بلغ (0.40).

ثالثاً: ملخص نتائج البحث الميدانية.

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص.

أظهرت النتائج أنَّ قيمة (ر= 0.401**) وهو يعني ارتباط مرتفع إيجابي أي أننا **نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة** لأنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص عند مستوى الدلالة (0.05)؛ أي كلما ارتفع مستوى النمو المعرفي ارتفع لدى الطالب أيضاً مستوى امتلاكه لمهارات التلخيص.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الجنس.

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي.

رابعاً: مقترحات البحث. في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يقترح الباحث ما يلي:

- تشجيع الطلبة في أثناء الدروس على الكتابة بالأسلوب الشخصي في موضوعات التعبير، وعدم الاعتماد على الموضوعات الجاهزة، وتدريبهم على التعبير الشفهي.
- تدريب الطلبة على اختصار وتكثيف النص المراد تلخيصه إلى ربع حجمه الأصلي.
- قيام المدرسين بشرح معنى ومغزى وأهمية مهارات التلخيص الكتابي، والخطوات التي ينبغي على الطلبة اتباعها في أثناء تلخيصهم لأي نص مقروء تلخيصاً كتابياً.
- إجراء دراسات ميدانية على عدد أكبر من الطلبة، وفي مراحل دراسية مختلفة من أجل تحديد مستويات النمو العقلي المعرفي لديهم، وتوجيههم إلى الفروع الدراسية التي تتناسب مع مستوى ذكائهم، ومع ما يتميزون به من قدرات خاصة.

الملخص باللغة العربية

مهارة التلخيص وعلاقتها بمستوى النمو المعرفي عند تلامذة الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية(دراسة ميدانية)

هدف البحث الحالي إلى تعرُّف:

1. درجة امتلاك أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) لمهارات التلخيص.
2. مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية).
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التلخيص وإجاباتهم على مقياس النمو المعرفي.
4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التلخيص وإجاباتهم على مقياس النمو المعرفي تبعاً لمتغيرات البحث:(الجنس، الصف الدراسي، مستوى التحصيل الدراسي).

المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في المدارس العامة في محافظة اللاذقية الذين تتراوح صفوفهم الدراسية ما بين الصف (الخامس- والتاسع) في المدارس العامة في محافظة اللاذقية وفق آخر إحصاء رسمي للعام 2015م والبالغ عددهم (91410) طالباً وطالبة، وهو ما يمثل مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكّرة،

عينة البحث: اختار الباحث العينة بعد الرجوع إلى دائرة الإحصاء في وزارة التربية التي سُحبت العينات العشوائية (الطبقية) من الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في المدارس العامة في محافظة اللاذقية، واختار عدداً من الطلبة عشوائياً من كل صف دراسي، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل الصفوف الدراسية: (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع) مرشحاً لتطبيق الاختبارين عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة طبقية (الصف الدراسي)، وبطريقة عشوائية (الطالب أو الطالبة)، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (0.54%) من المجتمع الأصلي بواقع (500) طالباً وطالبة.

. أدوات البحث:

أ . اختبار مهارات التلخيص: ويتألف الاختبار من نص واحد بعنوان: (التردُّدُ)، وقد خصص للاختبار أربعين درجة، وزعت بالتساوي على المهارات الأساسية للتلخيص الكتابي وهي: (مهارة تحديد عنوان النص، مهارة تحديد الأفكار الرئيسة، مهارة تحديد الأفكار الثانوية، مهارة التقيد بعد الكلمات، مهارة التركيب اللغوي، مهارة الكلمات المفتاحية أو التنوع التعبيري، الطول المتوسط للإنتاج اللفظي، مهارة إعادة الصياغة).

ب . اختبار النمو المعرفي (المبني وفقاً لنظرية جان بياجيه):أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوَّناً من (37) فقرة موزعة على مهارات النمو المعرفي: (الاستقراء، الاستنتاج، القياس، التعبير بالرموز، الرسم البياني، عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي، عمليات تصنيف، عمليات احتفاظ، عمليات الاحتمالات).

. منهج البحث: اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن فرضيات الدراسة.

ملخص نتائج البحث الميدانية: توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

أولاً نتائج أسئلة البحث:

1. ما مستوى النمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية)؟

أظهرت النتائج أنَّ مجموع الأبعاد كلّها، يشير إلى وجود مستوى متوسط للنمو المعرفي لدى أفراد عينة البحث من طلبة مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث (0.59%). وكان من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر أبعاد النمو المعرفي انتشاراً هو بُعد عمليات الاحتفاظ الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (0.71)، وجاء في المرتبة الثّانية بُعد الرسم البياني بمتوسط حسابي بلغ (0.67)، يليه في المرتبة بُعد القياس بمتوسط حسابي بلغ (0.64)، يتبعه في المرتبة الرابعة بُعد الاستنتاج بمتوسط حسابي بلغ (0.63)، ثم جاء في المرتبة الخامسة بُعد عمليات الاحتمالات بمتوسط حسابي بلغ (0.57)، يتبعه في المرتبة السادسة مشكلة بُعد عمليات الاستدلال التناسبي والترابطي بمتوسط حسابي بلغ (0.50)، يليها في المرتبة السابعة بُعد التعبير بالرموز بمتوسط حسابي بلغ (0.47)، وجاء في المرتبة الثامنة بُعد

عمليات التصنيف بمتوسط حسابي بلغ (0.44)، ثم جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة بُعد الاستقراء بمتوسط حسابي بلغ (0.40).

2. ما درجة امتلاك أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) لمهارات التلخيص؟

أظهرت النتائج أنَّ المتوسط الحسابي للمهارات جميعها، ومتوسط كل مهارة يشير إلى وجود مستوى ضعيف وضعيف جداً لمهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في محافظة اللاذقية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث (1.72). وكانت أكثر المهارات توافراً لدى أفراد عينة البحث هي مهارة تحديد الأفكار الرئيسة التّي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.20)، وجاء في المرتبة الثّانية مهارة تحديد عنوان النص بمتوسط حسابي بلغ (2.12)، تليها في المرتبة الثّالثة مهارة إعادة الصياغة بمتوسط حسابي بلغ (2.06)، يتبعها في المرتبة الرابعة الطول المتوسط للإنتاج اللفظي بمتوسط حسابي بلغ (1.60)، ثم جاء في المرتبة الخامسة مهارة تحديد الأفكار الثانوية بمتوسط حسابي بلغ (1.55)، يتبعها في المرتبة السادسة مهارة التركيب اللغوي بمتوسط حسابي بلغ (1.48)، يليها في المرتبة السابعة مهارة التقيد بعدد الكلمات بمتوسط حسابي بلغ (1.41)، وجاء في المرتبة الثامنة والأخيرة مهارة التنوع التعبيري أو الكلمات المفتاحية بمتوسط حسابي بلغ (1.38).

ثانياً: نتائج فرضيات البحث.

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص؛ أي كلما ارتفع مستوى النمو المعرفي ارتفع لدى الطالب أيضاً مستوى امتلاكه لمهارات التلخيص.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطلبة على مقياس النمو المعرفي وإجاباتهم على مقياس مهارات التلخيص تبعاً لمتغيرات البحث: الجنس،

مقترحات البحث. في ضوء النتائج التِي توصل إليها البحث يقترح الباحث ما يلي:

- تدريب الطلبة على معالجة النصوص خطوة فخطوة (من الأعلى إلى الأسفل)، أي: على بناء تصوّر للموضوع في الذهن، وعمل مخطط له، ثم العودة لمعالجته (من الأسفل إلى الأعلى)، أي: المفردات والجمل والتراكيب.
- العمل على زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطلبة عن طريق تشجيعهم على المطالعة المستمرة وحفظ المترادفات.
- تشجيع الطلبة في أثناء الدروس على الكتابة بالأسلوب الشخصي في موضوعات التعبير، وعدم الاعتماد على الموضوعات الجاهزة، وتدريبهم على التعبير الشفهي.
- تدريب الطلبة على اختصار وتكثيف النص المراد تلخيصه إلى ربع حجمه الأصلي.

قائمة المراجع

أولاً . مراجع البحث باللغة العربية:

إبراهيم، صفاء محمود. (1998). *أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الاستراتيجيات المعرفيَة في استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القراءة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كليَة التربية، جامعة الإسكندرية، القاهرة.

- أبو جادو، صالح محمد. (2000). *علم النفس التربوي*. ط2، عمان: دار المسيرة.
- أبو جادو، صالح محمد. (2006). *علم النفس التربوي*. ط5، عمان: دار المسيرة.
- أبو جادو، صالح.، نوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد.، وصادق، آمال. (2002). *علم النفس التربوي*. ط6، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو صبحة، نضال حسين. (2010). *أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- بدير، كريمان محمد. (2007). *الأسس النفسية لنمو الطفل*. عمان: دار المسيرة.
- تميم، يسرى حسين. (1996). *التلخيص الكتابي وصعوباته "دراسة ميدانية تجريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الطلبة في التلخيص الكتابي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق"*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- جراون، فتحي. (1999). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- حسين، ثائر.، فخرو، عبد الناصر. (2002). *دليل مهارات التفكير 131-144*. عمان: دار الدرر.
- خطايبة، ألمازة راجح. (1995). *أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قائمة المراجع

- الدليمي، طه.، الوائلي، سعاد. (2005). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- الرافعي، يحي بن عبد الله. (2001). *أثر بعض المقررات للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الريماوي، محمد عوده. (2003). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. عمان: دار المسيرة.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005 أ). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005 ب). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. ط6، القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1995). *الأسس المعرفية لتكوين وتجهيز المعلومات*. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- السرور، ناديا هايل. (2002). *مقدمة في الإبداع*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- سعادة، جودت. (2003). *تدريس مهارات التفكير*. عمان: دار الشروق.
- السلك، أماني. (2012). *أثر توظيف القبعات الست في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سليم، مريم. (2002). *علم نفس النمو*. بيروت: دار النهضة العربية.
- سمك، محمد صالح. (1979). *فن التدريس للتربية اللغوية، والتربية الدينية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شامية، نسرين رمضان. (2012). *أثر استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشيباني، بدر إبراهيم. (2000). *سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)*. قسم الدراسات والبحوث (10)، الكويت: منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق.
- صياح، إنطوان. (1995). *دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها*. بيروت: دار الفكر اللبناني للطباعة والنشر.
- طعيمة، رشدي أحمد.، الشعيبي، محمد علاء الدين. (2006). *تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عباس، محمد.، نوفل، محمد.، العبسي، محمد.، أبو عواد،**فريال**. (2007). *مدخل إلى منهاج*

قائمة المراجع

- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (1996). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط5، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر..
- العتوم، عدنان.، علاونة، شفيق.، الجراح، عبد الناصر.، أبو غزال، معاوية. (2005). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.
- العلوان، أحمد فلاح. (2009). *علم النفي التربوي تطوير المعلمين*. عمان: دار الحامد.
- علي الحسن فاروق، هند. (2004). *أثر تدريس مهارات التلخيص على تحصيل الطلبة العراقيين الدارسين للغة الإنجليزية لغة أجنبية لتعزيز قدراتهم الكتابية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- علي، جاد.، منى، محمد. (2007). *مناهج رياض الأطفال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عيد، زهدي محمد. (2011). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر.، أبو شعيرة، خالد. (2008). *علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- قطامي، نايفة محمد. (2008). *تقويم نمو الطفل*. عمان: دار المسيرة.
- قطامي، يوسف. (2007). *نموذج مارزانو لتعليم التفكير*. عمان: دار دي بونو.
- لبد، علي سعيد. (2009). *المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مارزانو، روبرت؛ براون؛ كمبيون؛ داي. (2002). *أبعاد التفكير*. ترجمة: يعقوب، نشوان. محمد، خطاب. العين: دار الكتاب الجامعي.
- مجيد، سوسن شاكر. (2009). *علم نفس النمو للطفل*. عمان: دار صفاء.
- محجوب، عباس؛ علي، عبد النبي محمد. (2006). *المهارات اللغوية*. منشورات جامعة السودان المفتوحة، ط4، الخرطوم، السودان.
- مدكور، علي أحمد. (2009). تدريس فنون اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، عبد الله علي. (2007). *مهارات اللغة العربية*. ط2، عمان: دار المسيرة.
- ميلاد؛ محمود والشماس؛ عيسى. (2012) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

قائمة المراجع

- المقوشي، عبد الله عبد الرحمن. (1992). قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم النفسية والتربية*، مجلد4، الجزء 1، الرياض، السعودية.
- منصور، علي. (2009). *علم النفس التربوي*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- منصور، علي. (2010). *علم النفس التربوي*. الجزء الأول، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- منصور، علي؛ رزق، أمينة. (2005). *علم النفس التربوي*. كلية التربية، مركز التعليم المفتوح قسم رياض الأطفال، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الموسى، نهاد وآخرون. (1993). *برنامج المقررات التأسيسية والعلوم الطبيعية*. جامعة القدس المفتوحة، المطبعة الوطنية، عمان، الأردن.

ثانياً . مراجع البحث باللغة الأجنبية:

- Beyer, K. (2003). **Improving Thinking Skills Practical Approach**. Retrieved May, 11L2005 from: (www.ed.gov/Pubs/eptw10/eptw10htmi).
- Brown, A.L. (1988). **Motivation to learn and understand**: On to king charge of one's own learning .*Cognition and Instruction*, 5(4), p. p: 311-321.
- Cathee, Christensen. (1990).**Thinking about Thinking: A Discussion of the Development of Cognition and Language in Deaf Children**. San. *The American Annals of the Deaf Studies*. Vol. 135. No. 3: 222 – 226.
- Chapman, A. (1993). *Making Sense: **Teaching Critical Reading across the curriculum***. The college Entrance Examination Board.
- Chun, Ou Fang. (2006). **The Effects of the Summarization Strategy on Reading Comprehension** of Non-Proficient Taiwanese University Efl Learners (China). The University of KansasOu, Fang-Chun http://www.lw20.com.
- Cottrel, A. (1999). **The study skills handbook**. London: Macmillan press Ltd.
- De Bono. (2003). ***Creative Thinking.*** **Retrieved**, January 25, 2003.
- Dool, Little., Young, G. P., Hicks, D, Triplett, C. Nichols, W‹ Reciprocal. (2006). Higher Education: A strategy for festering the deeper understanding of texts, *International journal of teaching and learning in higher education.* 17(2), pp. 106-118.
- Duke, N. k., Pearson, P.D. (2002). **Effective practices for developing reading Comprehension** .In A .E .Farstup & S .J. Samuels (Eds),what research has to say about reading instruction, (p. p: 205-242). New wark, DE :International Reading instruction.(pp.205-242). New wark, DE: International Reading Association.
- Elliott, S., Kratoch will, T., Cook, J., Travers, J. (2000). **Educational Psychology Effective Teaching**, Effective Learning. Boston: McGraw Hill.
- Gerow, J. R. (2002). **Psychology; An Introduction** (3rd ed). New York: Harper & Row.
- Huffman, K., Vernoy, M., Vernoy, J. (1997). **Psychology in Action**. John willey and sons, Inc.

- Karbalaei, A. (2010). **The Impact of Summarization Strategy Training on University ESL Learners' Reading Comprehension.** *The International Journal of Language Society and Culture* URL: ISSN 1327-774X © LSC-2010ssue 30 Page 41.
- Kassouha, Soulieman. (2008). **Etude comparative du fonctionnement de la communication chez les élèves dans les écoles élémentaires** (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat. Université de Caen Basse Normandie).
- Khathayut, P; Karavi, P. (2010). **The Effective Indicators of Reading Comprehension The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences** April 2, 2011 Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University Proceedings- Teaching Techniques 1 Summarizing Techniques:? 2 1. M.Astudent. (sam & issa, 2001).
- Kitchakan- Orachorn. (2012). **USING BLOGS TO IMPROVE** STUDENTSU MMARY WRITING ABILITIES Turkish Online Journal of **Distance Education-TOJDE** October 2012 ISSN 1302-6488 Volume: 13 Number: 4 Article.
- Markovits, Henry. (1993). **Piaget and Platicine: Who`s Right about Conservation**?. *Journal of Canadian Psychological Studies,* Vol. 34. No. 3: 233 – 238.
- Moseley, D., et. Al. (2005). **Framework for Thinking: A handbook for teaching and Learning**. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, J. Ron, Smith, Deborah J (1990) **the effects of teaching a summary skills strategy to students identified as learning disabled on...** Education & Treatment of Children (ETC) , 07488491, Aug92, Vol. 15.
- Ormrod, J. (1995). **"Educational psychology: principles and applications"**. Merrill and Imprint of prentice Hall: Ohio.
- Pierce, W. David; Cheney, Carl D. (2013). Behavior Analysis and Learning. Third Edition, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, Mahwah, New Jersey, p. p: 2- 509.
- Ricco, Robert, B. (1993). **Revising the Logic of Operations as Relevance Logic**: From Hypthesis Testing to Explanation. *Development Journal*, Vol. 36. No. 3: 125 – 146.
- Santrock, John W. (1998). **Life-span Development**. WCB, Dubuque, Iowa.
- Schumaker, Jean B., Knight, Jim., Deshler, Donald D. (2007). *The* **Fundamentals of Paraphrasing & Summarizing. Edge Enterprises**, Inc. Lawrence, Kansas.

- Smith, Joshua. (2008). **E-Science in the Classroom-Toward Viability.** ***Computers & Education,*** V. (50). N. (2), p: 535.Source: Dissertation Abstracts International, Volume: 67-01, Section: A, page: 0082.;Adviser: Manuela Gonzal.
- stotesbury. H. (1990). **Finnish History Students as 'Liminal' Summarisers on the Threshold of Academia**. Jyvaskyla
- Swanson, P. N., DelaPaz, S. (1998). **Teaching effective comprehension strategies to students with learning disabilities.** ***Intervention in school and clinic.*** 33(4), 209-218. The Internet TESL Journal, Vol. IV, No. 1, January 1998.

قائمة الملاحق

الملحق الأول . قائمة بأسماء السادة المحكمين.

الملحق الثاني . موافقة الجهة الرسمية على التطبيق.

الملحق الثالث . اختبار مهارات التلخيص.

الملحق الرابع . اختبار النمو المعرفي

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين وقد تمَّ ترتيبها أبجدياً

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	اختبار النمو المعرفي	اختبار مهارات التلخيص
1	د. اسكندر لوقا	دكتور في اللغة العربية		X
2	د. اعتدال عبد الله	المدرسة في قسم التقويم والقياس	X	X
3	د. أحمد علاء الدين	أصول تدريس في اللغة العربية		X
4	أ. د. أمينة رزق	الأستاذة في قسم علم النفس	X	X
5	د. بسماء أدم	المدرسة في قسم علم النفس	X	
6	د. رولا الحافظ	المدرسة في قسم علم النفس	X	
7	د. سام صقور	دكتور في علم النفس المعرفي	X	X
8	د. سناء مسعود	المدرسة في قسم علم النفس	X	
9	د. ضحى عبود	الأستاذة المساعدة في قسم الإرشاد النفسي	X	
10	د. عارف الحو	دكتور في النحو والصرف		X
11	أ. د. عيسى الشماس	الأستاذ في قسم أصول التربية		X
12	د. عزيزة رحمة	الأستاذة المساعدة في قسم التقويم والقياس	X	X
13	د. غسان منصور	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	X	
14	د. كارولين المحسن	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي	X	
15	د. مروان الأحمد	المدرس في قسم علم النفس	X	
16	د. منذر خوري	المدرس في قسم أصول التربية		X

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ: / /١٤٣٦هـ

الموافق لـ: ٢٠١٥/٤/٧م

الرقم: ١٢٧٦/٤٣(٣/٤)/٦

مديرية التربية في محافظة اللاذقية

إشارة إلى الطلب المقدم من السيد ثائر عيسى الذي يرجو فيه الموافقة على تسهيل مهمته في تطبيق بحثه بعنوان "مهارة التخليص وعلاقتها بالنمو المعرفي عند تلامذة الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية".

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٣١٩٧/ع تاريخ ٢٠١٥/٣/٣٠م على تسهيل مهمة السيد المذكور أعلاه في مدارس الحلقة الثانية في محافظتكم من أجل تطبيق بحثه على أن يلتزم الطالب بالتطبيق العملي على قصص من المنهاج التربوي للجمهورية العربية السورية، أو قصص يتم أخذ الموافقة المسبقة عليها من قبل الوزارة.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير.
- مديرية التوجيه.
- دائرة التوجيه.
- دائرة المناهج والتوجيه ع/ط مديرية التربية في محافظة اللاذقية.
- صاحبة العلاقة.

١٢ ـ التَّرَدُّدُ

ميخائيل نعيمة*

ميخائيل نعيمة

أعرِفُ في مَنْ أعرِفُ مِنَ النّاسِ رَجُلًا قَلَّما يَنْهَضُ في الصَّباحِ في فِراشِه إلّا مِنْ بَعْد أنْ يَسْأَلَ مَرّات: أَ الآنَ أَنْهَضُ أمْ بَعْدَ قَليل؟ أ أَحْلُقُ ذَقْني اليَوْم، أمْ لا أَحْلُقُها؟ أَ ماءً بارِدًا أَسْتَعْمِلُ أَمْ ماءً فاتِرًا أَمْ ساخِنًا؟ أَ بَذْلَتي البُنِيَّةَ أَلْبَسُ أَمْ الرَّمادِيَّة؟ وقَميصي الأَبْيَض أَمِ الأَزْرَق؟ أَ شايًا أَتَناوَلُ أَمْ قَهْوَة؟ أَمْ أَسْتَغْني عَنِ الاثْنَيْن؟ فَقَدْ سَمِعْتُ مَنْ يَقولُ أنّ كِلَيْهما مُضِرٌّ بالصِّحَّة. وهَكَذا دَواليك.

وعِنْدَما يَبْلُغُ البابَ ويَفْتَحُه لِيَنْطَلِقَ إلى عَمَلِه، يَقِفُ دقائِقَ يَتَأَمَّلُ السَّماء، حتّى إذا أَبْصَرَ فيها غَيْمَةً أو شِبْهَ غَيْمَةٍ قَرَّ رَأْيُهُ على أَنْ لا يَخْرُجَ مِنْ دونِ مِظَلَّة، مَخافَةَ أَنْ يَذْمَمَه المَطَر، قَبْلَ أَنْ يُدْرِكَ بَيْتَه في المَساء، فَيَأْخُذُ المِظَلَّةَ ويَمْشي بِضْعَ خُطُوات، ثُمَّ يَعودُ بِها إلى البَيْتِ قائِلًا: «أَظُنُّها لا تُمْطِرُ اليَوْم».... وهَكَذا يَأْخُذُ المِظَلَّةَ ويَرُدُّها غَيْرَ مَرَّةٍ قَبْلَ أَنْ يَنْصَرِفَ في النِّهايَةِ إلى عَمَلِه.

مِنَ الطَّبيعِيِّ أَنْ يُفَكِّرَ المَرْءُ طَويلًا قَبْلَ أَنْ يُقْدِمَ على عَمَلٍ يَتَوَهَّمُه ذا خُطورَةٍ بالِغَةٍ في حَياتِه. ولَيْسَ مِنَ الطَّبيعِيِّ أَنْ يَتَرَدَّدَ طَويلًا في أَيِّ المَسالِكِ يَخْتارُ إلى غايَتِه. فالتَّرَدُّدُ، إذا طالَ كانَ مَضْيَعَةً للوَقْت، ومَتاهَةً للفِكْرِ، وسَقْمًا للجَسَدِ والرُّوحِ في آنٍ واحِد.

ومِنْ أَيْنَ يَنْبُعُ التَّرَدُّد؟

إنّه يَنْبُعُ مِنَ الخَوْفِ. وأيُّ خَوْف؟ الخَوْفُ مِنَ أَنَّ الطَّريقَ الَّذي نَخْتارُهُ مِنْ بَيْنِ طُرُقٍ عِدَّة، قَدْ يُؤَدّي بِنا إلى غَيْرِ ما نَرْغَبُ، وإلى عَكْسِ ما نَرْغَبُ. إنَّه الخَوْفُ مِنْ أَنْ لا نَحْصُلَ على

* ميخائيل نعيمة: أديب لبناني، ولد في بسكنتا عام ١٨٨٩م هاجر إلى أمريكا حيث أسّس مع جبران وسواه، عام ١٩٢٠م الرّابطة القلميّة. ثمّ عاد إلى لبنان وانصرف إلى التّأليف. من آثاره: جبران خليل جبران، المراجل، البيادر، كرم على درب، سبعون، كان يا ما كان، الغربال.

ما نَبْتَغي، أو على أَقَلِّ مِمّا نَبْتَغي. أو على نَقيضِه بالتَّمام. والخَوْفُ هُوَ عَدوُّ الإنْسانِ الأَلَدّ، ومِحْنَتُه الكُبْرى وهُوَ لا يَكونُ إلّا حَيْثُ يَكونُ الجَهْل.

إنّ التَّرَدُّدَ في أَيِّ أَمْرٍ مِنَ الأمورِ إنّما يَعودُ إلى جَهْلِنا عاقِبَةَ الأمْرِ الّذي فيه نَتَرَدَّد. فَلَوْ عَرَفْنا ماذا سَيَجْلُبُه لنا عَمَلٌ بِعَيْنِه، أو كَلِمَةٌ بِعَيْنِها، لما تَرَدَّدْنا لَحْظَةً في الإقْدامِ عَلَيْها أو الإحْجامِ عَنْها.

إنّ التَّرَدُّدَ يَبْدو ضَرْبًا مِنَ الخَبَلِ. فما عَلَيْنا وتِلْكَ حالُنا، ألّا نَعْمَلَ دونَما تَرَدُّدٍ، بِوَحْيِ ضَمائِرِنا، وأَنْ نَتْرُكَ النَّتائِجَ تَسيرُ حَيْثُ شاءَتْ لها القُدْرَةُ الإلَهِيَّةُ أَنْ تَسير.

وكُلُّ ما نُطالِبُ بِه هُوَ ألّا نُضْمِرَ إلّا الخَيْرَ في كُلِّ ما نُفَكِّرُ ونَشْتَهي ونَعْمَل. على الزّارِعِ أَنْ يَزْرَعَ، ولَيْسَ عَلَيْه أَنْ يَعْرِفَ أَيْنَ تَمْضي كُلُّ حَبَّةٍ مِنْ زَرْعِه، ومَنْ سَيأْكُلُها. وأَقْصى ما يَجِبُ عَلَيْه هُوَ أَنْ يَزْرَعَ زَرْعًا صالِحًا، وبِضَميرٍ صالِح، فَلا يَبْذُرُ بِذارًا إلّا مِنْ بَعْدِ أَنْ يُنَقّيه مِنْ كُلِّ حَبَّةٍ دَخيلَةٍ، أو دَخيلَةٍ، وإلّا مِنْ بَعْدِ أَنْ يُعِدَّ لَهُ التُّرْبَةَ، وبِيَدٍ ما تَلَوَّثَتْ بالسُّموم، وقَلْبٍ يَسْتَدِرُّ الخَيْرَ والبَرَكَةَ لِنَفْسِه وللنّاس، وضَميرٍ لا يَنْطوي على الأَذِيَّةِ لِأَيِّ مَخْلوق.

ومَنْ كانَ ذَلِكَ شَأْنُه مَعَ نَفْسِه والنّاسِ، كانَ حَرِيًّا بِه أَنْ لا يَتَرَدَّدَ في ما يَقولُ ويَفْعَل.

الملحق رقم (4)

اختبار النمو المعرفي

تعليمات الاختبار:

من فضلك اقرأ بعناية قبل أن تبدأ.

سوف تعرض عليك فيما يلي بعض المشكلات والمطلوب منك:

1- قراءة كل مشكلة بعناية ودقة.

2- التفكير في المشكلة بشكل جيد.

3- اختيار الإجابة التي تعتقد في صحتها من بين عدد من الإجابات المتكررة تحت كل مشكلة وذلك بالنسبة للمشكلات.

4-إذا أردت أن تغير إحدى إجاباتك، فما عليك إلا أن تمحوها بالكامل وتضع علامة الإجابة التي اخترتها ضمن دائرة.

5 -إنَّ الإجابات التي سوف تختارها لن يطلع عليها إلا الباحث الذي يقوم بإجراء هذا المقياس، ولن تستخدم هذه الإجابات إلا لأغراض البحث العلمي.

6-وشكراً جزيلاً على تعاونكم واهتمامكم.

الباحث: ثائر عيسى

قائمة الملاحق

:

القسم الأول: معلومات عامة: يهدف هذا الجزء إلى التعرّف على بعض المعلومات العامة وتحليلها إحصائياً فقط. الرجاء وضع (X) داخل المربع الذي يمثلك.

الاسم :

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي للأب: إعدادي فما دون ☐ ثانوية ☐

معهد ☐ إجازة جامعية ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

المستوى التعليمي للأم: إعدادي فما دون ☐ ثانوية ☐

معهد ☐ إجازة جامعية ☐

ماجستير ☐ دكتوراه ☐

الصف الدراسي:

مستوى التحصيل الدراسي:

مكان الإقامة: مدينة ☐ ريف ☐

الترتيب الولادي بين أخوتك: الأكبر ☐ الأوسط ☐

الأصغر ☐ وحيد ☐

القسم الثاني: مقياس النمو المعرفي:

1) امرأة ريفية تحتاج إلى 4 أكياس من الطحين حتى تصنع 12 كيلو من الخبز. المطلوب منك معرفة كم كيلو من الخبز يمكن أن تصنع هذه المرأة من 6 أكياس طحين؟

اختر إجابتك التي تعتقد أنها صحيحة من بين الأرقام التالية، وضعها في دائرة.

(12، 14، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 24).

2) طلب من هذه المرأة الريفية أن تصنع 27 كيلو من الخبز. المطلوب منك معرفة كم عدد أكياس الطحين التي سوف تحتاجها لصنع هذه الكمية من الخبز؟

اختر إجابتك التي تعتقد أنها صحيحة من بين الأرقام التالية، وضعها في دائرة.

(7، 9، 10، 11، 12، 15، 16، 17، 18).

3) تقدم 18 عاملاً و9 عاملات للعمل في مصنع نسيج، فإذا علمت أنَّ مدير الشركة يحتاج فقط إلى عامل واحد وسوف يختاره عن طريق الاقتراع (كتابة كل اسم من أسماء العمال والعاملات على ورقة منفصلة ووضعهم في علبة، ثم سحب أحد هذه الأوراق، بحيث يتم اختيار العامل الذي يكون اسمه على هذه الورقة التي تم سحبها).

المطلوب ما هو احتمال أن يكون العامل المختار من الإناث؟

اختر إجابتك التي تعتقد أنها صحيحة من بين الأرقام التالية، وضعها في دائرة.

(1 من 1)، (1 من 2)، (1 من 3)، (1 من 4)، (1 من 5)، (1 من 7)، (1 من 27).

درجات الحرارة في بعض أشهر السنة في سورية

. لاحظ الشكل البياني الآتي ثم أجب عن الأسئلة التالية:

	الشهر	الحرارة
الأشهر الشتوية	كانون الأول	
	كانون الثاني	
	شباط	
الأشهر الصيفية	حزيران	
	تموز	
	آب	
= عشر درجات		

4. تكون درجات الحرارة في فصل الصيف في سورية:

أ . مرتفعة. ب . معتدلة. ج . منخفضة

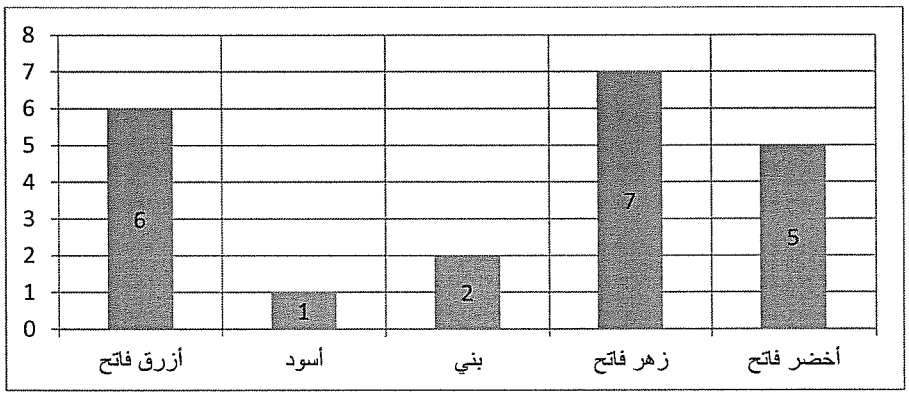
5 . تكون درجة الحرارة في شهر تشرين الثاني في سورية تقريباً:

أ. منخفضة ب . معتدلة. ج . مرتفعة

6 . أنصح صديقي بعدم التعرض لأشعة الشمس لفترة طويلة في شهر:

أ. كانون الأول ب . شباط ج . آب

انظر إلى الشكل البياني الآتي ثم أجب عن الأسئلة التالية:



7 . أكثر الألوان تفضيلاً في فصل الصيف هي:

أ. الألوان الفاتحة. ب . الألوان الغامقة ج . لا يوجد فرق

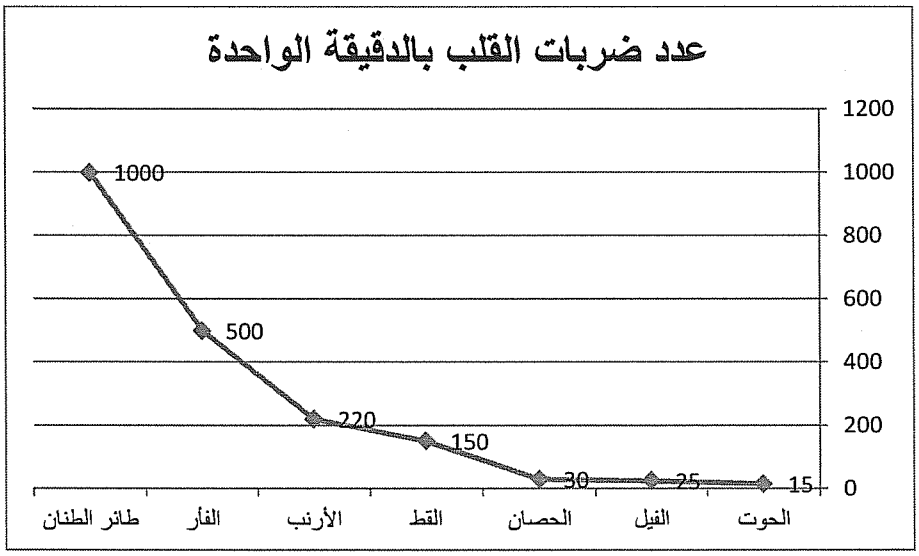
8 . من الألوان التي أتوقع أن يفضلها الناس في فصل الصيف هي:

أ. الأبيض. ب- الرمادي ج . الأسود

9 . أقل الألوان تفضيلاً في فصل الصيف هو:

أ. الأبيض ب . السماوي ج- الأسود

عدد ضربات القلب بالدقيقة الواحدة لدى الحيوانات



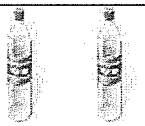
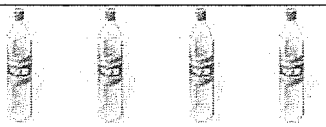
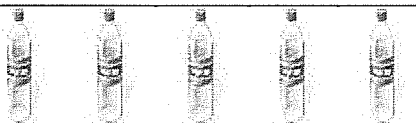
10. كلما زاد حجم الحيوان:

أ . زاد عدد ضربات القلب ب . نقص عدد ضربات القلب ج . لا يتغير عدد ضربات القلب بتغير حجم الحيوان

11 . عدد ضربات القلب عند سمك القرش:

أ . تقريباً 15 ضربة بالدقيقة ب . تقريباً 500 ضربة بالدقيقة ج . تقريباً 100 ضربة الدقيقة

انظر إلى الجدول التالي ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

كمية المياه المهدورة من صنبور الماء في الساعة	
الساعة	كمية المياه
الأولى	
الثانية	
الثالثة	
الرابعة	
الخامسة	
السادسة	
= لترين	

12 . كمية المياه المهدورة في الساعة السادسة:

أ . 6 لتر ب . 12 لتر ج . 24 لتر.

13 . كمية المياه المهدورة في يوم كامل (24 ساعة):

أ . 12 لتر ب . 24 لتر ج . 48 لتر.

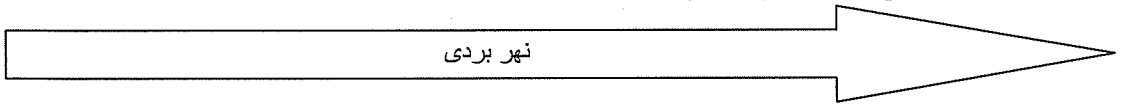
14 . يجب على الإنسان أن يشرب لترين من الماء يومياً على الأقل فكم لتر يحتاج في خمسة أيام:

أ. 2 لتر ب . 5 لتر ج .10 لتر

15 . إذا كان محيط المربع (الضلع x 4) فكم يساوي محيط مربع طول ضلع 2 سم:

أ . 2سم ب . 4 سم ج . 8سم

16 . انظر الشكل الاتي ثم قس كم يساوي طول نهر بردى:



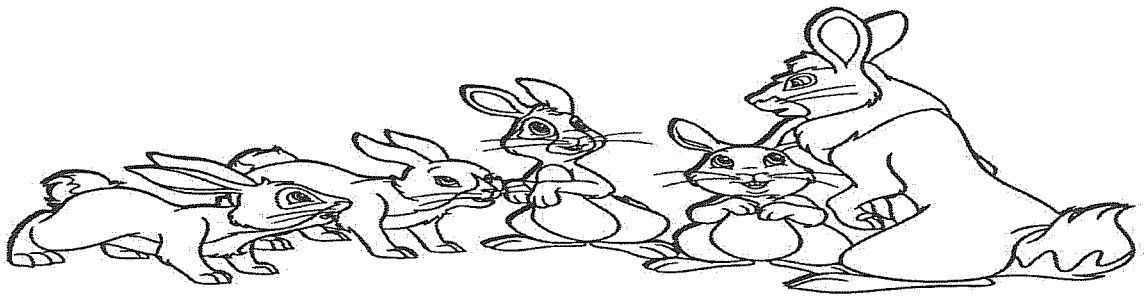
10 كم						

أ . 7 كم ب . 10 كم ج . 70 كم

17 . يفقد الإنسان تقريباً (120 سعرة حرارية) إذا مارس رياضة المشي لفترة نصف ساعة يومياً، كم سعرة حرارية يخسر إذا مشى لمدة ساعة:

أ . 20 سعرة حرارية ب . 60 سعرة حرارية ج .240 سعرة حرارية

18 . تلد أنثى الأرنب تقريباً 4 أرانب في كل مرة، فإذا كانت تلد في السنة 5 مرات تقريباً، كم يكون عدد الأرانب التي تلدها انثى الأرنب في سنة واحدة:



أ . 4 أرانب ب . 5 أرانب ج . 20 أرنب

19 . يلزمني لخياطة بدلة مدرسية 2 متر من القماش و5 أزرار فكم يلزم من القماش لخياطة 7 بدلات:

أ . 2 متر ب . 5 متر ج . 14 متر

20 . كل مربع يمكن أن نصنع منه مثلثين، فكم مثلث يصنع من أربعة مربعات:

أ . 3 ب . 4 ج . 8

21 . إذا كان عدد أيام الأسبوع س، وعدد الأسابيع في الشهر 4، فيكون عدد الأيام في الشهر:

أ . س + 4 ب . س X 4 ج . س + س + س + س

22 . إذا كان عمر الحصان س، وعمر القطة أصغر من عمر الحصان ب 15 سنة، فيكون عمر الحصان:

أ . س+ 15 ب . س - 15 ج . س X 15

23 . مثل بيانياً بالأعمدة عدد ضربات القلب عند بعض الحيوانات:

عدد ضربات القلب عند بعض الحيوانات	
الحيوان	عدد ضربات القلب بالدقيقة
الحوت	15
الحصان	30
الفيل	25

24 . مثل بيانياً بالأعمدة السرعة عند بعض الحيوانات:

السرعة عند بعض الطيور	
الطائر	السرعة
الحسون	30 ميل بالساعة
الغراب	45 ميل بالساعة
حمام الزاجل	60 ميل بالساعة
السنونو	100 ميل بالساعة

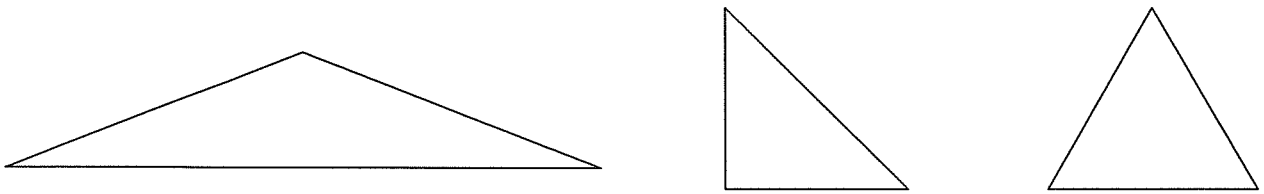
25 . مثل الجدول الآتي بيانياً بالأعمدة:

عدد أضلاع بعض الأشكال الهندسية	
الشكل	عدد الأضلاع
مثلث	3
مربع	4
مخمس	5
مسدس	6

26 . تأمل الجدول السابق عند السؤال 25، ماذا تستنتج:

أ . نسمي الأشكال الهندسية حسب عدد أضلاعها ب . نسمي الأشكال الهندسية حسب لونها ج . نسمي الأشكال الهندسية حسب حجمها

- انظر إلى المثلثات الآتية ثم أجب:



27 . تتميز المثلثات بأنها:

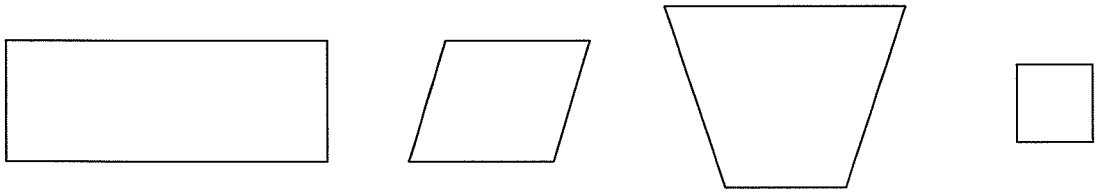
أ . مجموع زوايا المثلث 180 درجة ب . مجموع زوايا المثلث الصغير أقل من مجموع زوايا المثلث الكبير ج . مجموع زوايا المثلث الكبير أصغر من مجموع زوايا المثلث الصغير.

28 . تأمل الجدول الآتي ثم أجب:

درجة الحرارة عند بعض الحيوانات	
الحيوان	درجة الحرارة
حصان	38
كلب	38
أرنب	38
قط	38
ديك رومي	40
وزة	42
بجعة	43
نسر	43

أ . درجة حرارة الثديات أعلى من درجة حرارة الطيور ب ت درجة حرارة الطيور أعلى من درجة حرارة الثديات ج . درجة حرارة الطيور تتغير بتغير الطقس

29 . تأمل الأشكال الرباعية الاتية ثم أجب:



أ . مجموع زوايا اي شكل رباعي يساوي 360 درجة ب . مجموع زوايا الشكل الرباعي الصغير أصغر من مجموع زوايا الشكل الرباعي الكبير ج . مجموع زوايا الشكل الرباعي الكبير أكبر من مجموع زوايا الشكل الرباعي الصغير

30 . إذا كان البرتقال أكبر من البطيخ

وكان البرتقال أصغر من التفاح

إذن البطيخ أكبر من التفاح.

نعم لا لا توجد دلائل كافية.

31- إذا كان هذا النبات لونه أخضر، فهو إذن خيار.

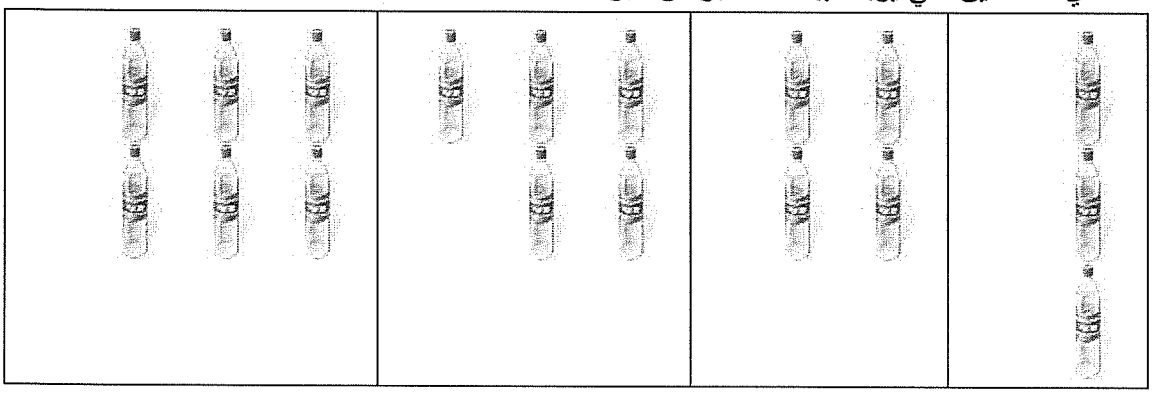
هذا النبات ليس لونه أخضر، فهل هو خيار؟

اختر إجابتك التي تعتقد أنها صحيحة مما يلي، وضعها في دائرة.

نعم لا لا توجد دلائل كافية.

32- لدينا عبوات من ماء الشرب.

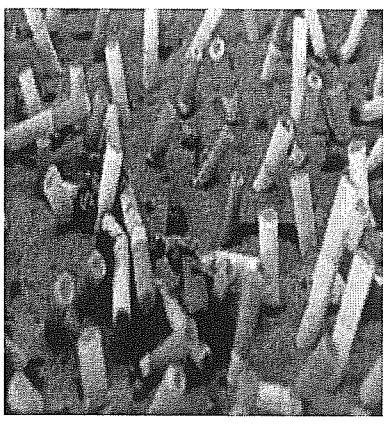
أي الصناديق التي يوجد فيها عدد أكبر من عبوات الماء؟



أ ب ج د

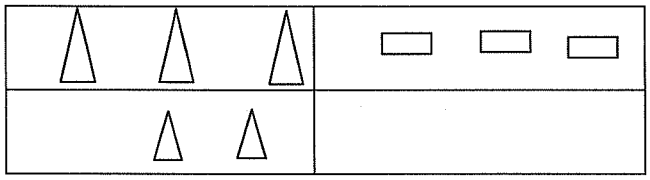
33- تمثل الصور الآتية ملوّثات الطبيعة، المطلوب منك تصنيفها وفق نوع التلوّث الذي تمثله مع ذكر اسم المجموعة:

صورة (1) **صورة (2)** **صورة (3)**



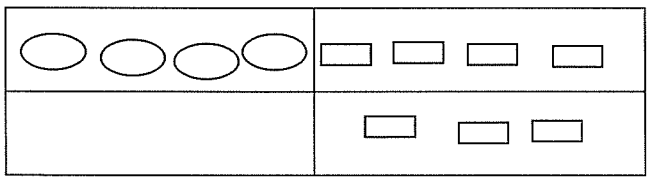
المجموعة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
اسم المجموعة			
رقم صورة المجموعة			

34 . لدينا أربعة مربعات أحدها فارغة:



أي شكل من الأشكال التالية يجب أن يوضع في المربع الفارغ؟

35 – لدينا أربعة مربعات أحدها فارغة:



أي شكل من الأشكال التالية يجب أن يوضع في المربع الفارغ؟

36. اكتب أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصة التالية:

((كان لرجل زوجة لا تستطيع الكلام، فوجد طبيباً استطاع أن يعيد إليها قدرتها على النطق، عندئذ قضت زوجته على راحة باله بكلامها الذي لا ينقطع، فطلب من الطبيب أن يجري له عملية، بحيث لا يسمع ما تقوله رغم كلامها المتواصل)).

1- ..... 2-.....

3-..... 4- .....

37- اوجد قيمة س: اختر الاجابة الصحيحة: (25، 30، 36، 40,42)

كمية الزيتون	6	12	20	س
كمية الزيت	3	4	5	6

Summary in Arabic

Summarizing skill and its relationship to cognitive Growth among the students of the second circle of basic education: (A field Study in Province of Latakia)

The goal of current research to know:

1. degree possession of a sample search of basic education students, members of the (second episode) skills summary.
2. cognitive development level among a sample search of basic education students, members of the (second episode).
3. Are there significant differences between the responses of the research sample Alymkies summarizing skills and their answers members correlation on the cognitive development scale.
4. Are there significant differences between the responses of the research sample Alymkies summarizing skills and their answers members correlation to growth Almarafatavalmngarat Find Scale: (sex, grade, academic achievement level).

The original research community: Tkonalmojtma Alosalillbges of all basic education students (second episode) in public schools in the province of Latakia who range from their classrooms between grade (V and IX) in public schools in Latakia province, according to the latest official census of 2015, totaling (91 410) students, which represents a late childhood and early adolescence.

The research sample: chose researcher sample after returning to the Statistics Department of the Ministry of Education, which pulled a random sample (stratified) from classrooms in basic education (second episode) in public schools in the province of Latakia, and chose a number of students at

random from each grade level, so Each student or student in every classroom is: (V, VI, VII, VIII, IX) candidates for the application of the two tests it, and it can be said: The choice was a stratified manner (classroom), and randomly (the student or the student), pulled a sample by representation of (0.54%) of the original community of (500) students.

Search Tools:

A test summarizing skills: comprises the test of a single text entitled: (frequency), has been allocated for the test forty degrees, evenly distributed on the basic skills written to summarize, namely: (a skill to determine the content of the text, the skill of identifying main ideas, skill dropping preferences, skill adherence to the size of the text , linguistic skill composition, diversity expressive skill, the average length of the production of verbal skill paraphrasing).

B cognitive development test (based, according to the theory of Jean Piaget): Test became finalized consisted of 37 items distributed on the cognitive development skills: (induction, conclusion, measurement, expression symbols, chart, inferred proportional and Buzz operations, operations classification , maintain operations, the possibilities) operations.

Research Methodology: Find Alhalamenhj adopted the descriptive analytical to answer the hypotheses of the study.

Summary results of the field research: The researcher found the **following results:**

First results of the research questions:

.1What level of cognitive development research sample of basic education students, members of the (second episode?).

The results showed that the sum of all dimensions, indicates a level of knowledge Mtostallnmo the research sample of students from basic

education members (second episode) in the province of Latakia, reaching the arithmetic average of the response of the research sample (0.59%). It was from the standpoint of the research sample more prevalent Hobad cognitive development dimensions of operations to maintain, which came in first place with a mean reached (0.71), and came in second only to chart a mean reached (0.67), followed in rank after measuring a mean reached (0.64), followed in fourth place after the conclusion a mean reached (0.63), and then came in fifth place after the possibilities operations with a mean reached (0.57), followed in sixth place problem after inference proportional and buzz average arithmetic operations amounted to (0.50), followed by the ranked seventh after a mean of expression symbols was (0.47), and came in eighth place after a mean rating operations amounted to (0.44), and then came in ranked ninth after the last induction reached a mean (0.40).

.2What degree possession of a sample search of basic education students, members of the (second episode) skills summary؟

Results showed that the average Alhassabellmharratbaha, Mtostkl skill and indicates the presence of a weak and feeble Jaddalmharrat summary level in a sample search of basic education students, members of the (second episode) in the province of Latakia, reaching the arithmetic average of the response of the research sample (1.72). The more skills readily available to the research sample is the skill of identifying main ideas that came first with a mean reached (2.20), and came in second place skill to determine the content of the text with a mean reached (2.12), followed in third place paraphrasing a mean skill reached (2.06), followed in fourth with an average length of the production of verbal an arithmetic mean was (1.60), and then came in fifth place skill dropping preferences with a mean reached (1.55), followed in sixth place Syntax skill of a mean reached (1.48), followed by the ranked seventh skill adherence to the size of the text

amounted to a mean (1.41), and came in eighth and last place diversity expressive skill reached a mean (1.38).

Second, the results of the research hypotheses.

-The presence of a statistically significant relationship between Artbatihaijaah answers on the cognitive development of students and gauge their responses on a scale summarizing skills; any higher level of cognitive development also increased the level of the student's possession of skills summary.

-The presence of a statistically significant relationship between Artbatihaijaah answers on the cognitive development of students and gauge their responses on a scale summarizing skills depending on the research variables: sex.

Find proposals. In light of the findings of the research researcher proposes the following:

-Training students to word processing step by step (from top to bottom), ie: to build a perception in the mind of the subject, and the work planned, then return to treat (from bottom to top), ie: vocabulary, sentences and compositions.

-Work to increase the vocabulary of the students by encouraging them to continuous reading and save synonyms.

-To encourage the students during the lessons on writing personal style of expression on topics, and not rely on ready-made themes, and training on oral expression.

-Training students to shorten and intensify the text to be summed up to a quarter of its original size.

Damascus university
Faculty Of Education
Department of Psychology

Summarizing Skill and its Relationship to Cognitive Growth among the Students of the Second Circle of Basic Education A field Study in Province of Latakia

A Dissertation Submitted for a Master Degree in of Comparative Education

Prepared By

Thaer issa

Supervised By

Dr. souleiman kassouha

Teacher at Psychology Department

Damascus: $\frac{\text{2015–2016 } AD}{\text{1436–1437 } AH}$