التلخيص مسهل ومؤشر تعلم

إعداد : د. أحمد بن دانية

أستاذ مساعد بمعهد علم النفس وعلوم التربية

جامعة الجزائر

1. مُقَدِّمَة :

الملخص نص نثري يحتوي على أهم أفكار موضوع ما يتم أو تم تقديمه، وهو تقديم أو تلخيص لمحتويات موضوع ما. وتنظر البحوث في مجالات التعلم والذاكرة والتربية بصفة عامة إلى التلخيص على أنه وسيلة بحث مهمة كطريقة تعكس التعلم (أنتويسل،1979، براون وداي، 1983، براون وزملاؤها،1981، طايلور، 1982،قارنر، 1982،1984).ونستعمل الملخصات بأشكال مختلفة لتخدم أغراضا تربوية أو علمية، ويمكن تصنيف استعمال الملخصات إلى أنواع تتمثل في استعمالها كمقدمات(أو مسهلات). وتستعمل كتقنيات دراسة أو استراتيجية. وللتلخيص علاقة واضحة بنظرية دمج المعلومات في نظريات الفهم، تشير بعض النظريات إلى استعمال التلخيص كعملية ونتيجة للفهم. هذا ما تتم الإشارة إليه من أنواع الملخصات وستختم هذه المقالة بالأدلة التجريبية لاستعمال الملخصات كاستراتيجيات وإمكانية التدريب عليها.

2. الملخصات كمنظمات مسبقة (مسهلات التعلم) :Summuries as advance organizer

استعملت دراسات كثيرة الملخصات كمقدمات تعليمية مسهلة للتعلم من النصوص (هارتلى وزملاؤه،1979،قلين ودايفستا،1977، ماكلوقلين كوك، 1981،قيزين وزملاؤه 1973، وفي هذا الإطار يعتقد أن الملخصات تقوم بثلاث مهمات أساسية، كما يقول هارتلي وزملاؤه(1979، ص 60):

1) توضح محتوى النص (المقالة) وبالتالي تساعد القارئ على اتخاذ القرار في قراءة النص أو عدمه.
2) تساعد القارئ على تنظيم أفكاره لما سيتناوله.
3) تساعد على تذكر أهم عناصر المقالة.

إن البحث في مجال المسهلات المسبقة يبين بأن هذه الأخيرة تعتبر وسائل تساعد على تكوين ترابطات بين المسهل والمحتوى (المادة) المراد قراءته. فيلعب المسهل دور العامل المثبت إذ أنه يعمل على تحريك (أو تنشيط) البنية المعرفية المناسبة (أوزبل، 1963).كما يعمل على توجيه الاهتمام والتوجيه نحو العوامل المهمة في النص (روتكويف 1971، أندرسون وبيل،1975) وهذا هو الأفق الذي ينظر من خلاله للتلخيص كمسهل لفهم النص.

قام هارتلي ومساعدوه (1979) ببحث حول دور ووضعية الملخصات، وقاموا بوضع ثلاث مجموعات في معالجات تجريبية مختلفة. فالمجموعة الأولى قرأت النص دون وجود ملخص وقرأت المجموعتان الثانية والثالثة نصا بوجود ملخص إما في بداية أو نهاية النص. وبينت النتائج أن المجموعة التي قرأت النص بوجود ملخص في نهايته أجريت بشكل أفضل عن أسئلة حول النص، ويبدو أن هذه النتائج تتماشى مع نتائج بحوث أخرى (مثل فيزين وزملاؤه، 1973).

ويمكن تفسير هذا بأن الملخص في نهاية النص كان له دور في التذكر بناء على مبدأ "أثر الجدة" recency effect " إذ يقوم بدور مراجعة الأفكار الأساسية للنص. فيمكن تأويل ذاك أن المتعلم قد استعمل الملخص لاسترجاع أو إعادة تركيب التفاصيل. و يتمثل تقرير هارتلي وزملائه : "يبدو أن الملخص في بداية النص ..... زائدا حيث أن آثاره لم تكن مختلفة عن آثار عدم وجود ملخص " (ص: 63). ولكن يمكن أن يكون هذا التفسير مناقضا لتقريرات البحوث في المسهلات المسبقة (أوزبل ص63). فحسب هذا الرأي، فإن الملخص كان من المفروض أن يسهل فهم مقاطع (أجزاء) النص .

قام هارتلي وترومن (1982) بسلسة من خمس تجارب لمعرفة آثار الملخصات في تذكر المعلومات في إطار يشبه الإطار الذي استعمله هارتلي وزملاؤه في 1979 (المشار إليه أعلاه).وبينت النتائج أن الملخصات قد سهلت تذكر المعلومات بغض النظر عن موضع النص فلم يكن هناك أثر ذو معنى لوضع الملخصات في النص (مثلا في البداية أو النهاية).

يبدو أن عدم وجود أثر للملخص على التذكر إذا وضع في بداية النص راجع إلى أن هذا الملخص قد أعاق الاستراتيجيات العادية للمتعلم. فبعد قراءة

الملخص عمل القارئ على التركيز على ما احتواه الملخص. وهذا ما قلل من تركيزه على المحتويات التفصيلية للنص.

إضافة إلى ذلك اقترح ماكلوقلين كوك (1981) بأنه من الممكن وجود سبب لعدم فعالية الملخص عندما يوضع في البداية. فالملخص في مثل هذا الوضع يكون أصعب للقراءة مقارنة بالنص الكامل. وهذا ما يجعل القارئ ينظر بسرعة للملخص، وينطلق في قراءة النص بتركيز حيث أن الأفكار الأساسية تشرح وتدعم بالتفاصيل . ولكن إذا كان الملخص في النهاية فإن فهمه يكون سهلا. حيث يكون القارئ قد تعرض للنص الكامل.

ويبدو جليا من تجارب هارتلي وزملاؤه، 1979،وفيزين وغيره 1973، وقلين ودايفيستا 1977، بأنه لم يكن هناك أي خطوات أو تعليمات تنبه القارئ لأهمية الملخص . واستعمل ماكلوقلين كوك نفس الدراسة (1981) وأدخل عليها بعض التعديلات. فقد قدم الملخصات قبل وبعد النصوص في أوراق منفصلة، وفي حالات أخرى كان الملخص مع بداية النص في ورقة واحدة كما كان هناك وجود لنصوص بدون ملخصات، وكانت التوقعات كما يلي :

- ★ إن الملخص في النهاية سيؤدي إلى تذكر أفضل من حالة عدم وجوده.
- ★ إن الملخص الموجود في بداية النص في ورقة منفصلة يؤدي إلى تذكر أفضل من حالة عدم وجود ملخص.
- ★ يكون التذكر أقوى في النقاط التي يشير إليها الملخص.

وكان التوقع صحيحا ــ كما بينت النتائج ــ فيما يرتبط بالنقاط المحتواة في الملخص. ولم يكن هناك أثر للملخص الموجود في نفس الصفحة التي يبدأ فيها النص.أي أعطي نفس النتائج عندما لا يتوفر ملخص. وهذا يبين بأنه من الضروري إشعار القارئ بفائدة الملخص حتى يمكن التأكد من استعماله له، وذلك بإظهاره وتمييزه عن النص (مثلا، في ورقة منفصلة).

إن هذا التناقض في نتائج البحوث يمكن أن يكون راجعا إلى النقاط المنهجية التالية:

أ. هناك محاولة ضئيلة لربط محتوى الملخص بالاختيار سواء كان في التذكر أو الفهم. ولم يقم أحد إلا ماكلوقلين كوك(1981) بإظهار هذه العلاقة عندما

أشار إلى أن النتائج كانت ذات دلالة فقط عندما ترتبط الأسئلة بالمعلومات المحتواة في الملخص.

ب. ليس من الواضح دائما للمتعلمين أي نوع من الاختيار يطلب منهم توقعه، وبينت دراسات ماكلوقلين كوك(1981) وقلين ودايفستا (1977) بأنه عندما ينبه المتعلم لأهمية الملخص فإن التذكر يتحسن مقارنة بحالة عدم وجود ملخص. وهذا التنبيه يعطي بعض الإشارة لنوع الاختبار المتوقع، ونتائج دراسة ماكلوقلين كوك مرتبطة بهذه النقطة.

ج. من المهم معرفة ما إذا كان الملخص يمثل كل الأفكار الرئيسية للنص أو بعضها. والنقطة الأخرى هي طبيعة الملخصات في البداية أو النهاية، فيتوقع كما تبين التجربة والممارسة بأن الملخصات في البداية تعطي مقدمة عامة وشعورا بما يمكن توقعه. أما ملخص النهاية فيقوم بجمع النقاط والتفاصيل والأفكار للوصول إلى خلاصة ما تمت مناقشته وإن أخذ بعين الاعتبار فسيوضح أمورا كثيرة.

د. فشلت هذه الدراسات (المشار إليها أعلاه) في إجراء المقارنة على أساس متغيرات خلفية المتعلمين وأعمارهم ومستواهم التعليمي، وتجاربهم وكيف يمكن أن تؤثر هذه العوامل في استعمال الملخصات. فمثلا هل كان ممكنا لدراسة ماكلوفلين كوك أو دراسة هارتلي وزملاؤه أو دراسة دايفستا، أن تعطي نفس النتائج لو أخذت هذه العوامل بعين الاعتبار؟وهذا خط من البحث يجب القيام به للإجابة على مثل هذا السؤال.

وتلخيصا، فإن هذه الدراسات المرتبطة بالمسهلات المسبقةAdvance organizers رغم إبرازها لفائدة الملخص إلا أنها بدت متناقضة في نتائجها. ويبدو واضحا أن هناك غموضا في جوانب كثيرة من منهجيتها حيث أنها لم تربط بشكل واضح بنماذج نظرية تربوية أو سيكولوجية والنقطة الثانية التي يمكن الإشارة إليها تتمثل في أن هذه الدراسات تفترض، ضمنا ارتباطها بالاعتقاد التقليدي إن المتعلم متلق فقط، وليس له دور إيجابي في عملية التعلم ومن المفيد معرفة ما يحدث إذا استعمل المتعلمون الملخص كتقنية تعلم، وطلب منهم وضع ملخص.

وهناك فائدة من النتائج السابقة في إطار اعتبار الملخص تقنية تعلم خاصة إذا ما أريد تدريب المتعلمين عليها لتحسين عملية التعلم عندهم. وهذا ما يتم توضيحه لاحقا. حيث ستتم محاولة إثبات أن التلخيص جزء من استراتيجية عامة لجعل المتعلمين أكثر نشاطا في محاولتهم لفهم معاني ما يقرؤون.

3) الملخصات كتقنيات دراسة : (Summary as Study Technique)

ركزت الدراسات الأولى في هذا المجال على آثار الملخصات كطريقة للدراسات أو الأداء . وهذا ما يعتبر في العادة كمهارة (أو أحيانا تقنية) (skillor technique) مثل المسهلات المسبقة ، أو وضع الخطوط (التسطير) أو أخذ رؤوس أقلام الخ.. فقد قارن داينز(1932) التلخيص بإعادة القراءة كطرق للدراسة، وذلك بجعله المتعلمين يقرؤون النص ثم يعيدون قراءته. وفي طريقة ثانية قام المتعلمون بقراءة النص، ثم أعادوا قراءته مع التركيز على أهم النقاط ووضع خطوط تحتها إضافة إلى تسجيل بعض النقاط، ثم يطلب من المتعلمين مراجعة النقاط المسجلة ثم القيام بالتسطير. ثم طلب في النهاية من المتعلمين أن يكتبوا ملخصا لما قرءوه وبينت النتائج بأن المجموعة التي طلب منها التلخيص كان أداؤها أعلى من أداء المجموعة التي قرأت النص وأعادت قراءته دون القيام بكتابة ملخص. لا بد من الإشارة إلى أن الطريقة الثانية كانت متعددة الأبعاد، فقد احتوت إضافة إلى كتابة الملخص وضع خطوط تحت الأفكار المهمة وكذلك تسجيل (كتابة) نقاط ولذلك ليس من السهل التقرير أي طريقة أدت حقيقة إلى إنتاج أعلى نسبة من التعلم.

وقام داير (Dyer) وزملاؤه بدراسة أخرى (1979) للمقارنة بين ثلاث من تقنيات الدراسة (أخذ نقاط، والتلخيص، وإعادة القراءة) وكان التوقع يتمثل في أن التلخيص يكون أكثر فعالية . ولكن النتائج أظهرت بأن إعادة القراءة كانت أكثر فعالية. حيث أدت إلى أحسن مستوى من التذكر. وكان أخذ النقاط فعالا أيضا حيث يبدو أنه أعطى حظا أفضل لقضاء الوقت في التعامل مع المعلومات. ومن المفيد الإشارة إلى أن الملخص يفيد أكثر في التحكم في الفكرة العامة للنص مقارنة بالتفاصيل المحتواة في النص.

واعتمادا على الدراستين السابقتين ودراسات أخرى يمكن القول بأن استعمال الملخص كتقنية دراسية لم تكن فعالة بالطريقة التي استعملت بها، كما لم تنجح هذه الدراسات في مقارنة هذه التقنية بمقاييس أخرى كإدراك المفاهيم المحتواة

في النص.ويعتقد ــ مثلا ــ أن الملخص يؤدي إلى الفهم العميق للنص (داي 1980 براون وداي ، 1981). إذن من السهل الفهم بأن إغادة القراءة وتسجيل الأفكار يؤدي إلى تذكر أحسن للتفاصيل إذ أن نشاط المتعلم يرتبط مباشرة بمحتوى النص في الوقت الذي نجد فيه أن التلخيص نشاط ذهني يحتوي عدة نشاطات تذهب أبعد من النص نفسه، وهذا قد يؤدي إلى التقليل من الاتصال المستمر بالمحتويات المعلوماتية للنص. وهذا هو السبب الذي يجعل تناول هذه التقنيات بالدراسة في إطار محدد أمرا ضروريا.

4) العلاقة بين النظرة التركيبية للفهم والتلخيص :Relationship between integrative view of comprehension and summary

لنظريات الفهم منطلقات وتوجيهات مختلفة. والذي يناقش هنا هو ما يتعلق بالنظريات التي تعالج الملخصات على أنها عمليات (Processes). وتتم الإشارة بصفة مختصرة للنظرة التركيبية (Constructive View) (1932) المحرك الأساسي لإيجاد توجيه جديد في معالجة النص وفهمه. ويتمثل ذلك في فرضية كبرى مفادها أن الفهم "عملية تركيب" تشمل تفاعلات بين النص ومعرفة المتعلم، وتعرف عادة بنظرية الإطار الذهني. ومن إيجابيات عمل بار تليت هو إدخال مفهوم الاستنتاج كعنصر ضروري في استعمال المتعلم لخلفيته المعرفية والتوجه النابع من نظرية بارتليت يفترض بأنه عندما يقرأ الأفراد نصا فإنهم يقومون بتركيب المعني من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. ويقوم القارئ في العادة باستخراج استنتاجات غير موجودة صراحة في النص ويكون معناها في الغالب غير متناقض مع محتوى النص (بارنسفورد ومكاريلن 1975، وكنتش،1977).

وهذا التركيز على التناول النشط للنص لا يعني ان بنية النص غير ذات أهمية في تحديد الفهم. والباحثون يدركون مساهمة نظرية بنية النص (وهذا نابع من توجيهات مختلفة مثل اللسانيات وعلم النفس). والبحث في البنى المبينة للفروق تبين توجها معروفا بالبنيوية "Structuralism" وتنضوي تخصصات عديدة تحت هذا التوجه. مثال ذلك في النقد الأدبي نجد البنيويين الفرنسيين بريمند وتود وروف قد قاما بإنتاج بنى (مخططات) للقصص المستوحاة من عمل بروب (Propp) حول بنى الأساطير الشعبية(1968).(Morphology of folk–tales) .وفي مجال الأنثروبولوجيا يمكن الإشارة إلى عمل ليفي ستروس في بنى الأساطير وفي اللسانيات نجد المنظرين مثل كولبر،1972، ولاكوف 1972،

وفان دايك ،1977، يستعملون هذا التوجه من البحث على البنى المحددة للنصوص.

وفي مجال علم النفس فإن عمل كل من روملهارت (1977) وثورندايك (1976) قد أسهما في الفهم الأفضل للبنى النصية. فقد اقترح جونسون (1970،1975) ما أسماه بمنهجية وحدات النص حيث لاحظ في بحوثه أن التلاميذ والطلبة من مستويات مختلفة استطاعوا أن يصنفوا الوحدات اللفظية على أساس ما يمكن اعتباره بالبنى الأساسية أي البنى المهمة في النص، ووصلى إلى نتيجة هي وجود علاقة بين أهمية البنية والتذكر.

والموقف المتبني في هذه المقالة هو أن عملية القراءة تفاعل حيوي (دينامي) بين قطبين هما القارئ والنص. وتستوحي هذه الفكرة من نظرية فعل القراءة (آيزر،1978،1980. Theory of readong act) ونظرا لأهميتها نشير إليها هنا في نصيتها:

"إن الطبيعة الدينامية لهذا التفاعل تظهر في تطورها الزمني المستمر ليس فقط في النص ولكن في نظم المعايير والقيم والمعاني التي توفر أسس الفهم للقارئ.ولذلك فإن القضية الأساسية في نظرية للقراءة تتمثل فيما يلي : إلى أي حد يفرض النص ذاته مما يجعل مراقبة القارئ واستجاباته متماشية معه وبأي طريقة ؟ ونقترح بأن الاستجابات لا يمكن أن تكون عشوائية أو اعتباطية لأن استراتيجيات القارئ لابد أن تكون متناسبة مع المهام التي يفرضها النص مثل إثبات رأي، أو تكوين أفكار أو تركيب أو تشكيل الذات ، كموضوع أو التعامل مع فراغات (في المعنى) أو النفي أو التنسيق بين ما هو في النص و ما هو في الخلفية (المعنى السطحي والمعنى الضمني) والتنسيق بين المعنى العام للنص وأبعاده وأبعاد معاني النص مع المعاني الموجودة في المقاطع الأخرى (آيزر،1980 ص 341 (Iser).
هذه المقاييس المقترحة مهمة جدا لفهم المتعلم للنصوص.

5) التلخيص كعملية ونتيجة للفهم : (نموذج كينتش وفان دايك) :

Summarisinga as a processand product of comprehrnsion.

يتناول نموذج كينتش وفان دايك العمليات التي تدخل في فهم النصوص وإنتاجها (تذكرها) يتناول النموذج ثلاثة أمور أساسية هي:

1) تنظيم أساس (قاعدة) النص إلى رسالة منسجمة.
2) تقليص المعنى الكلي.
3) إنتاج نص جديد (ملخص).

ولذلك ينظر إلى المقالة (النص) على أنها مجموعة مقترحات (أفكار) ترتبط ببعضها بعلاقات معنوية بشكل جلي (وذلك بأدوات الربط اللغوية وتعمل هذه العلاقات المعنوية على مستويين مما يسمى البنى الصغرى والبنى الكبرى.(macrostructures microstructeures) فالبنية الصغرى توجد في المستوى المحلي للنص. وهي بنية المقترحات الفردية والعلاقات بينها. وهذه ليست قائمة من المقترحات غير مرتبطة، بل هي وحدات ذات بنية منسجمة على المستوى الأصغر (الجمل ومقاطع الجمل). والبنية الكبرى من جهة أخرى لها طابع أكثر شمولية، فهي ترتبط بالنص ككل. وهي تفيد في بناء المعنى الذي يتحدد في إطار النص. إن معنى أو موضوع النص يصبح واضحا في إطار المقترحات وتتابعها، ويمكن أن تكون هناك عدة مستويات للبنى الكبرى (العامة) الممثلة لقواعد تخطيطية تعرف بالقواعد العامة. (Macrorules).

وهذه القواعد التي لها طبيعة الفعالية العامة تنتج من أكثر من بنية عامة. والعائق العام يتمثل في أن أي مقترح يعتبر افتراضا مسبقا للفكرة العامة الموالية في النص ولذلك قد يصعب الاستغناء عنها. وتتمثل وظيفة هذه القواعد في تقليص معلومات النص. فالقارئ يقلص (يختصر) البنى الصغرى باستعمال القواعد (القوانين) العامة(Macrorules)

وقد جدد كينتش وفان دايك هذه القواعد كما يلي:
1) <u>الشطب</u>: (Deletion)
وذلك بشطب أفكار ليس لها أهمية في المعنى العام للنص، كأن لا يكون لها فائدة في تأويل أو فهم الأفكار الموالية.
2) <u>التعميم</u>: (Generalisation).
في سلسلة من الأفكار أو الأوصاف أو الأصناف ..الخ.... والتعميم هو وضع مفهوم أعلى (أعم) يمكن أن يعوض سلسلة من الأفكار الصغرى.

3) **الانتقاء** : (Selection)
ويستعمل هذا في إطار سلسلة من الأفكار حيث نجد أن هذه الأفكار كلها يمكن أن تمثلها فكرة واحدة من تلك السلسة، فتختار تلك.

4) **البناء** : (Construction)
وهي استخلاص الفكرة ووضع صياغتها من الأفكار الموجودة في النص. وهي الفكرة المبنية التي تتكون تقليصا للأفكار التي تمثل أو تشير إلى الأفكار العامة وتجعلها أكثر وضوحا. إذن فحسب هذا النموذج، فالفرد الذي يحاول أن يحاول أن يفهم نصا أو مقالة يعمل على بناء بنية النص ويعمل، هذه القارئ ــ تزامنا مع محاولة الفهم ــ على تصنيف المقترحات الجزئية إلى أجزاء كالتي في القصة مثل الخلفية والعقدة، والحل والتقويم والعبرة (كينتش 1974). وعندما يستخرج الصنف يكون القارئ بنية عامة حوله، بتطبيق القاعدة العامة (Macrorule) وبهذه الطريقة تمثل القاعدة المعنوية العامة بنية ومعنى القصة ويكون (نشء القارئ هذه القاعدة خلال التحليل، وليس أثناء التذكر أو التلخيص كينتش وفان دايك 1978).

6) **الأدلة التجريبية المتعلقة بالتلخيص**: Experimental evidence related to summarisation

1.6. التلخيص كاستراتيجية : Summarisation as strategy

1.1.6. المظهر النهائي : Developmental aspect

في محاولة منهم لمناقشة موضوع ارتباط التلخيص بالتذكر والفهم، عمل براون وداي وجونز(Brown Day ojones,1983) بتجربة حول التلخيص من وجهة النمو والذي أدى إلى هذه الدراسة هو أن:

"النظريات الحديثة في فهم النص تفترض، على الأقل بشكل ضمني أن التمثيل ذا المستوى العالي للجملة ذات البنية العليا للنص يتم استخراجه آليا (أوتوماتيكيا) خلال الفهم وهذه البنية كبرى توجه الإنتاج، أي التذكر والتلخيص (كينتش وفان دايك 1978، روملهارت، 1977)"(براون وغيرها ،1983 ص 968)

إذا كان تلخيص المعلومات مهما لفهم النصوص وتذكر محتواها فإن نمو هذه القدرة عند الأطفال ذو أهمية بيداغوجية أي أن هناك أساسا لفحص قدرة

الأطفال على التلخيص إن فعلية التذكر أثبتتها دراسات عديدة بنى القصص (ماندلروجونسون، 1977ستاين وقلين 1978، ستاين وقلين 1978، ستاين وترباسو،1982). عندما تتطبق النصوص مع بنى القصص (Story grammars) فإن الأطفال يميلون إلى التذكر الجيد لها.ولكن ما الذي يحدث إذا لم تتطابق النصوص مع مخطط القصص؟

هناك أدلة تبين بأن تذكر الأطفال ومعالجتهم لمادة النصوص غير الجيدة البنية (كنقص الانسجام أو عدم ارتباطها بما عند المتعلم من معلومات) لا يكون جيدا. ولذلك فمن المنطقي الاقتراح بأن تذكر القصص غير المتطابقة مع شروط القصص يحتاج إلى جهد واتخاذ قرا ر. ومن الناحية المنهجية، يضع هذا عائقا على البحث في المجال. فالدراسات المرتبطة بالتلخيص تميز بين التذكر وكتابة الملخص. فالتلخيص يتطلب اتخاذ القرار والجهد إذ أن الملخص مؤشر للفهم والتذكر، ولذلك لا بد أن يكون واضحا بأن التلخيص هو القدرة على التقليص الذكي لما يحتوي المعنى العام للنص (براون وزملاؤها، 1983).

لدراسة تلخيص الأطفال، عن تذكرهم لا بد من التأكد من أنهم قادرون على تذكر أغلب المعلومات التي يطلب منهم تلخيصها، وتتمثل إحدى هذه الطرق في استعمال قصص طويلة ومعقدة يطلب منهم فيها حفظ النص على أساس معيار محدد قبل تحضير ملخص. وتحت.هذه الشروط يصبح ممكنا البحث في أحكام الأطفال المرتبطة بالعناصر التي يجب إدماجها في الملخص دون أن يؤدي ذلك إلى خلط في الذاكرة و الاختيار (براون وزملاؤها، 1983).

وحددت أربع مجموعات (من سن 10 إلى 16 سنة) في دراسة قامت بها براون وزميلاتها وتم اختيار ست قصص تتكون من حوالي 500 كلمة، و60 وحدة فكرية. أعطي كل طالب قصتان للحفظ(يتم الحفظ في البيت)، وبعد أسبوع يطلب من التلاميذ أن يكتبوا ما يتذكرونه من النصين. وبعد فترة راحة تم اختيار أحد القصتين لتلخص . وبعد فترة أخرى من الراحة طلب من التلاميذ اختصار الملخص إلى 40 كلمة (هذا العدد مبني على متوسط عدد كلمات ملخصات مختصين). وفي مرحلة موالية تم اختصار الملخصات إلى 20 كلمة. وبعد إنجاز الملخصات طلب من التلاميذ تقسيم القصة الثانية إلى وحدات فكرية، وأن يصنفوا الأفكار على أساس أهميتها.

بينت نتائج التذكر أن 65 % من التلاميذ تذكروا 70 % من القصة. وبتطبيق تحليل التباين، تبين بأن هناك تذكرا أكبر للأفكار المهمة مقارنة بالأقل أهمية. وبينت نتائج التلخيص أثرا وضحا للسن، ومستوى أهمية الأفكار، إلى التفاعل بين العاملين. ظهرت الأفكار المهمة في التلخيص في الوقت الذي تركت فيه غير المهمة (أي حذفت)، وكانت هذه النتائج واحدة سواء في التلخيصات الحرة أو المحدودة.

إذن فالأطفال في عمر 10 سنوات كانوا قادرين على كتابة ملخصات لنصوص طويلة وظهر أثر واضح للسن، فطلبة الثانوي وتلاميذ المتوسطات كانوا أفضل في أدائهم من الأطفال الأقل سنا في قدرتهم على التلخيص المركز، وعلى كشف الأفكار المهمة في النص. ففائدة دراسة براون وزميلاتها إذن تفيد في إمكانية تدريب التلاميذ على استعمال التلخيص.

2.1.6 تحسين التعلم:Improninglearning

طور طايلور(1982) طريقة تسلسلية للتلخيص توجه انتباه التلاميذ لتنظيم الأفكار في نصوص مختارة وذلك كله بهدف تحسين الفهم وكتابة مواضيع إنشاء جيدة. وأعتقد أن هذه التقنية تحسن تذكر محتوى الكتب وتعمل بشكل غير مباشر على تحسين تنظيم كتاباتهم الإنشائية. وتشمل الطريقة على خمس خطوات هي النظرة المسبقة السريعة (Previewing)، والقراءة (Reading) والتلخيص (Sumimarising) ووضع مخططات (Drawing diagrams) وأخيرا الاسترجاع الشفوي للمحتوى (Retelling) وتبين أن لهذه الطريقة أثرا إيجابيا لتذكر المحتوى كما حسن كتابات الأطفال.

نشرت قارنر (1982) دراسة لاكتشاف فعالية التلخيص الناجح وهل له أثر على الفهم الناجح. اشترك في التجربة 24 طالبا جامعيا، قرأوا نصا علميا يتكون من 167كلمة وطلب منهم تقييم كل جملة على أساس أهميتها (تكون مهمة جد إذا كان ظهورها في الملخص لازما ،وذات أهمية متوسطة في حالة تساوي ظهورها مع عدمه في الملخص، وتكون غير مهمة إذا كان من الضروري عدم ظهورها في الملخص). ثم طلب منهم قراءة النص (بعدد المرات التي يودون) ثم طلب منهم كتابة ملخص للنص المقروء. وبعد 5 أيام أعطيت لهم جمل تركيبية ليقرروا فيما إذا كانت موجودة في النص، وليقولوا بأنها قديمة. وليقولوا بأنها جديدة إذا رأوا بأنها لم تكن موجودة فيه. وتم ذلك في إطار نموذج الذاكرة التركيبية (برانسفورد، 1979،

برانسفورد وزملاؤه، 1972 برانسفورد وفرانكس ،1971)، فكان على الطلبة أن يجيبوا " نعم" أو "لا" ويعبروا عن درجة تأكدهم من إجاباتهم، وتمثلت المهمة الثانية في ذكرهم للطرق التي استعملوها في تلخيصهم للنصوص.

بما أن النصوص احتوت ثلاث أفكار رئيسية فقد تم تقويم الملخصات على أساس فعاليتها. قام 11 طالبا من الـ 24 على إدماج كل الأفكار في ملخصهم، وقلم 9 منهم على إدخال فكرتين ولم يذكر الـ4 الباقون إلا فكرة واحدة في الملخص. ومن خلال هذا تم التوصل إلى تصنيف الملخصات إلى: ملخصات جيدة (فعالية) وملخصات أقل جودة (فعالية). فالطلبة الذين أنجزوا ملخصات بشكل فعال تعرفوا على الجمل التركيبية بأنها قديمة أي أنها كانت محتواة في النص. وتعرفوا كذلك على جمل تركيبية كانت موجودة في النص بأنها كذلك وتم تحليل قواعد تلخيص الطلبة للنصوص على أساس قواعد التلخيص التي طورها براون، كابيوني وبراون (1981)، ولم توجد فروق بين المجموعتين في شطب (إلغاء) ما هو غير مهم. لكنهما اختلفتا في قواعد إلغاء الشروحات أو التعويضات واختيار جملة ممثلة.ولم يشر أي فرد لقاعدة الاختراع رغم أن بعضهم استعملها. إذ استعملها ستة(6) طلبة من 11 الذين أدخلوا في تلخيصهم كل الأفكار الموجودة في النص.

وتبين هذه الدراسة بأن هناك اختلافا في استعمال استراتيجية التلخيص بين طلبة الجامعة. فقد أدخل الممتازون في التلخيص كل الأفكار بينما لم يفعل ذلك الأقل فعالية وظهر ذلك في ذكرهم لاستعمال قواعد التلخيص، وكذلك التعرف، ويظهر من هذا كله بأن جيدي التلخيص يعالجون المعلومات بشكل أكثر فعالية (قارنر، 1982).

2.6. التدريب على التلخيص:

إذا كانت القدرة على إنتاج ملخص جيد وسيلة مفيدة لفهم ودراسة النصوص (كنتش وفان دايك، 1978، براون وداي،1983، داي، 1980). إذن فتدريب المتعلمين على التلخيص سيفيد في فهمهم للنص، وهذا مرتبط بالاستراتيجية وتدريبها، وهناك ثلاث طرق ممكنة للتدريب على الاستراتيجية (براون، كامبيوني، وداي،1981) وهي كما يلي:

❁ **الاستراتيجية "العمياء" Blind Strategy "**

وفيها يقال للمتعلم ما يجب فعله دون المشاركة الفعالة، ولا يذكر لهم لماذا يفعلون ذلك.

❁ **التدريب المخبر عنه:**

يذكر للطلبة ما الواجب عمله، وأهمية ما يفعل ليحدث التعلم للأفضل.

❁ **التدريب المراقب ذاتيا:**

فالمتعلم يستعمل الاستراتيجية ، ويشجع على الفهم ، واستعمال الاستراتيجية والقيام بالمراقبة والتأكد منها.

أجريت بحوث عديدة في الأنواع الثلاثة. في الذاكرة والفهم والتعلم. ففي الصنف الأول نجد دراسات المسهلات المسبقة وأخذ، أو تسجيل، النقاط. أما بالنسبة للصنف الثاني فيمكن ذكر نفس هذه الدراسات لكن يضاف إليها أن المتعلمين يعرفون بأهميتها في مساعدتهم على تحسين تعلمهم. أما بالنسبة للنوع الثالث فنجد تلك الدراسات التي تعرف بالبحث في الوعي المعرفي (Metagnotion).

ونلخص فيما يلي دراسة استعملت استراتيجية التلخيص مبنية على نموذج نظري للتعلم من النصوص (كنتش وفان دايك،1978). واستعملت هذه الدراسة الأنواع الثلاثة للاستراتيجيات المشار إليها أعلاه. وتم القيام بهذا لأنه يعتقد بأن القدرة على التلخيص مهارة مهمة تعتمد على الكشف عن الأفكار الأساسية والربط بينها اعتمادا على قواعد محددة وقامت داي(1980) بدراسة لتحسين مهارة التلخيص لدى تلاميذ الثانوي إذ لاحظت أنهم لا يستعملون القواعد الأهم في التلخيص. وقامت بذلك على أساس تجربتين، قامت في التجربة الأولى بتحديد مستويين من القدرة في تلاميذ الثانويات على أساس أربع معالجات إجرائية لتلخيص نصين:

• **التسيير الذاتي :**

أعطي للتلاميذ تشجيعات عامة لكتابة ملخص، واستخراج أهم الأفكار، ولم يذكر لهم أي طريقة لفعل ذلك.

• **إعطاء القواعد فقط :**

طلب من التلاميذ تلخيص النص وتم تزويدهم بورقة تحتوي على القواعد الخمسة الأساسية للتلخيص لتساعدهم على ذلك.

• **القواعد إضافة إلى التسيير الذاتي :**
أعطيت تعليمات للتلاميذ بأن يقوموا بالتلخيص وأعطيت لهم القواعد لتساعدهم على القيام بالملخص، ولم يوضح لهم كيف يتم الجمع بين القواعد والقيام الفعلي بالتلخيص.

• **إدماج التسيير الذاتي مع التلخيص:**
أخبرت هذه المجموعة بأنه من الممكن الاستفادة من القواعد إذا أدمجوها مع تسييرهم الذاتي للتعامل مع النص.

وفي تجربة ثانية تم إعطاء نفس الترتيبات لأطفال ضعفاء في القراءة، ولكن تم تدريبهم بشكل واضح. وتمثلت الفرضية في أن التدريب سيؤدي إلى تحسين أفضل في الفهم.

وكانت النتائج كالتالي: كانت قواعد الإلغاء (التشطيب) سهلة التطبيق وكان الأداء ممتازا بعد التدريب. واستطاع جميع التلاميذ حتى الضعفاء منهم تطبيق هذه القاعدة رغم أن قاعدة الاختيار تحسنت في كل حالات التدريب، إلا أنه اتضح أنه كلما كانت التعليمات أكثر صراحة كلما تحسن استعمال القاعدة. إضافة إلى ذلك احتاج التلاميذ إلى تدريب يومين للحصول على تحسينات جيدة، ورغم ذلك لم يصل التحسن في قاعدة الاختيار. لكن كل التلاميذ حاولوا استعمالها. وكانت قاعدة الاختراع أو الابتكار صعبة على جميع التلاميذ. وكان التدريب فيها مفيدا وتطلب وقتا وجهدا للتمكن منها.

بينت هذه الدراسة (داي، 1980) بأنه من الممكن تحسين قدرات التلخيص عند تلاميذ الثانوي، وإن التدريب المباشر لاستراتيجيات محددة لحل المشكلات يمكن أن تؤدي إلى تحسين الأداء. إذن يظهر أنه إذا أردنا فهم كيفية تلخيص الأفراد للنصوص، فلا بد من التركيز على قاعدتي الاختيار والاختراع، لأن هاتين القاعدتين الصعبتين تحتويان على التعرف وإعادة صياغة الأفكار الأساسية. ولذلك فهما قلب التلخيص والدراسة والتحكم في الفهم.

5) الخلاصة :

إن التلخيص الذي يستعمل في مجال القـــراءة والدراســـة، مظـــهر للفـــهم والتذكر، وتبين أنه يمكن أن يبرز قدرة الفهم وعدمها وضعـــف وقـــوة الكتابـــة. وبينت الدراسات أن الملخص يمكن أن يستعمل كمداخل تسهل القراءة والتذكـــر، حيث ينبه القارئ لما يمكن توقعه، وما هو مهم فيما يليه. ويســـتعمل الملخـــص كتقنية دراسة، للفهم والتعلم، إذ يطلب من الفرد القيام به وهو يتعلم. وهناك أبعـــاد مهمة للدراسات التجريبية في مجال التلخيص يمكن اختصارها فيما يلي:

أولا:

لابد من إبراز تقنيات الكشف عن الأفكار الأساسية بشكل واضح وبالتالي تعليمها للتلاميذ (فارنر،1984).

ثانيا:

لابد من تدريب التلاميذ على طرق اختيار المؤشرات الملائمة التي تســـاهم فـــي اكتشاف الأفكار الرئيسية للنص.

ثالثا:

لا بد من تشجيعهم على استعمال تقنيات الابتكار والهدف من ذلك هـــو تطويـــر أخذ المبادرة. والاعتماد على الذات والتفكير المستقل وهذه تـــؤدي إلـــى التعلـــم الفعال.

■

المراجع :

1. **Anderson, Pc and Biddle, W.B (1975)**
   On asking people questions about what ehey ane reading. In Bowerm G.B (ed) Psychology of learning and motivation vol.9 New-York, acdemic press.

2. **ANSUBEL, D.P (1963)**
   The psychology of meaning ful verbal learning.New-York : Gruence and Stratton

3. **BRTLETT, F.C (1932)**
   Remembering. London : Cambridge University press.

4. **BRANSFORD, J.D (1979)**
   Learning un ders tanding and remembering. Wads worth Publishing Company.

5. **BRANSFORD, J.D Barklaay and Franks (1972)**
   Sentence memory : A constuctive versus interpretive approach.Cognitive psychology, 3,193-209.

6. **BRANSFORD, J.D and Franks J.J (1971)**
   The abstraction of luinguistic ideas. Cognitive Psychology, 2,331-350

7. **BRANSFORD, J.D and Mc CARRELL ? N.S (1975)**
   A sketch of a cognitive approach to comprehension in W. Weimer X D Palermo (eds) cognitive and the Symbolic Processes. Hillsdale N.J Erlbaum.

8. **BROWN, A.L , Compione, J.C and Day, J.D (1981)**
   Learning to learn : on training students on learning from texts : Educational Resea rcher, 10,14,20.

9. **BROWN, A.L and Day J.D (1983)**

19.HARTLEY.J. Goldie ; M And STEEN .I.(1979)
The role and Position of summaries : some issues and data. Education Review ; 31.59 –65.

20.HARTLY.J and Trueman ; M.(1982)
The effects of scunmaries ou the recall of information from prose : five experimental studies.Human Learning ; 1.63 – 82.

21.ISR .W.(1978)
The act of Reading. Baltimone ; Mal. : JohnsHopleins University Press.

22.ISER.W.(1980)
Texts and Readers ; Discourse Processes ; 3 ,327 –343

23.JOHNSON. R – E (1970)
Recall of prose as function of structural Inportance of the Luignis tic units .Journal of Verbal Learring and Verbal behaviour ; 9..12 –20.

24. JOHNSON. R.E (1975)
Mearing in complex Learning. Review of educational Research ; 45. 425 – 59

25.KINTSCH. W .(1977)
on comprehending stories ;in Just ; M.A. and carpenter ; P.A. cognitive precesses in comprehension .HILL stale ; LEA

26.KINTSCH,W :Van Dijk :T .A.(1978)
Toward a model of text comprehensoin and production Psychological Review , 85.363 –394.

27.LAKOFF. G.(1972)
structural complexity in faivy tales.
The study of Man. 1. 128 – 150.

28. MANDLER. J .and JOHNSON. N (1977)
Remembrance;of things parsed :story structure and recall. Cognitive P SYCHOLOGY. 9. 111 – 151.

29.MCLANGLILIN – COOK,N.(1981).

Summaries; Further issues and data. Educational Review, 33.215 – 222.

30.PROPP.V.(1968)
Morfology of the folktale. Anstin University of texas Press.

31 ROTHKOPF. E.Z.(1971)
Experments on mathemagenic behavior and technology of written instruction .In rothkopf, Ezand Johnson, P.E.(ed) Psychlogy of Writteninstruction.New –York; teachers college Press.

32.RUMELHART.D.E.(1977)
Unders tanding and summarising brief stories In .D. La berge & samurels (eds.) Basic Processes in :Perception and comprehension Hills;N.J.LEA.

33.STEIN.N.L.and Trabasso; T.(1978)
The role of temporal organization in story comprehension (Tech; Rep. N°71). Urbana : University of LLLinos; center for the study of reading.

34. STEIN.N.L. and Trabasso; T.(1982)
What's in a story: critical issues in comprehension and instruxtion (in R.Glases(ed.) Advances in the Psychology of intruction (Vol 2) Hillsdah; N.J.LEA.

35.Thal TAYLOR. B.M.1982.
summavizing strategy to improve middle grade students ' reading and writing skills. The Preading teacher ; 36.202 -205.

36.THORNDYKE. P. W.(1976)
The role of inference in discourse comprehension J. V erbal Learning and Verbal behaviour ; 15.437 –446.

37.VAN DIJK. T.A.(1977)
Semantic macro – structuresand knowledge fromes in discourse comprehension. In. Just and carpenter (eds.) cognitive Processes in comprehension. Hetlsdale. N.J.LEA.

38.VESIN.J.F. Berge ;O & Marveillis ; P.(1973 – 74)
Rôle du Résumé et de la répétition en fonction de leur place par rapport an texte Bulletin de Psychologie ; 27.163 –167.