دلالة التلخيص في فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د /كريمة صيام–المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة

ملخص

يرتبط فهم النص بنشاط التلخيص الذي يعمل على حصر تطور الفهم لدى القارئ، حيث يعتبره البعض إعادة كتابة نص سابق وذلك بالحفاظ على التطابق المعرفي، واقتصاد متوسط في المعاني والتكيَف مع وضعية تواصلية جديدة. ونظرا لأهمية التلخيص في حياتنا اليومية والدراسية وفي جميع الأنشطة التربوية والتعليمية، رأينا من الضروري الاهتمام بهذا الموضوع، لمعرفة ما إذا كان فهم المكتوب يجعل القارئ يمثلَ النص تمثيلا إجماليا، بهدف الإجابة عن التساؤلات الآتية: هل يمتلك تلاميذ المرحلة الابتدائية القدرة على التلخيص بصفة جيدة والتعرَف على الفكرة الرئيسة في النص؟ وهل يدل التلخيص فعلا على مدى فهم المقروء؟ وهل توجد فروق في مستوى تلخيص النص بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

الكلمات المفتاحية: **فهم، المقروء، تلخيص النص، المرحلة الابتدائية.**

Abstract

The understanding of the text is related to the summary activity, which works to limit the development of the reader's understanding. Some consider it a rewriting of a previous text by maintaining cognitive congruence, an average economy of meanings, and adapting to a new communication mode. In view of the importance of summarizing in our daily and academic life and in all educational and educational activities, we have seen it necessary to pay attention to this topic, to see if the comprehension of the writing makes the reader represent the text in a general manner. This is to answer the following questions: Do elementary students have the ability to summarize well and identify On the main idea in the text? Does the summary really indicate the extent to which reading is understood? Are there any differences in the level of summary of the text between the good reader and the weak reader?

Keywords: Understanding Reading, Summarizing Tex

1- مشكلة الدراسة :

يعتبر فهم المقروء نشاطا عقليا يتطلب من القارئ التعرف على المضمون واستخلاص الأفكار الأساسية من النص والتلخيص واستعمال بنيته، وتعدَ عملية استخلاص الأفكار الأساسية من النص عملية صعبة على تلاميذ المرحلة الابتدائية كما أكد ذلك **(Giassons.J, 2007: 74)**، وتعتبر الفكرة الأساسية مفهوما يتطلب تعريفا خاصا حيث أننا نجده يأخذ القوالب الآتية : رسالة الكاتب والرؤية العامة، والعناصر الأساسية، والنقطة الأساسية، وقلب الفقرة، والأهم في النص، وهي تسميات متعددة للفكرة الأساسية تعكس في مجملها البناء المعرفي الذي كونَه القارئ عن الفكرة الرئيسية، لأن الرؤى مما هو أهم في النص يَختلف من قارئ لآخر ومن وضعية لأخرى حسب الدلالة التي يتوصل إليها من خلال قراءته للمضمون. ويسلَم الباحثون بوجود نوعين من المعرفة الأساسية: المعرفة النصية والمعرفة السياقية، قد تكون المعرفة هامة لأن الكاتب جعلها تظهر في النص بهذه الصفة وقد تكون كذلك لأن القارئ يعتبرها معرفة هامة. وقد أجمعت العديد من نتائج الدراسات على أن القراء المبتدئون يجدون صعوبة في تحديد المعرفة التي يعتبرها الكاتب هامة في النص، واعتبرت القارئ الضعيف أقل تحسسا لأهمية المعرفة، أو لديه بناء معرفيا خاصا عن ما هو هام في النص يجعله يهتم ببعض المعارف ويراها أساسية دون الرجوع إلى أولويات الكاتب وأساسياته في النص، وخلاصة القول أن القراء المبتدئون يعتمدون أكثر على المعرفة السياقية **(Giassons.J, 2007: (75).**

يرتبط فهم النص أيضا بنشاط التلخيص الذي يعمل على حصر تطور الفهم لدى لقارئ، حيث يعتبره البعض إعادة كتابة نص سابق وذلك بالحفاظ على التطابق المعرفي، واقتصاد متوسط في المعاني، والتكيَف مع وضعية تواصلية جديدة. ونظرا لأهمية التلخيص في حياتنا اليومية والدراسية وفي جميع الأنشطة التربوية والتعليمية، رأينا من الضروري الاهتمام بهذا الموضوع، لمعرفة ما إذا كان فهم المكتوب يجعل القارئ يمثلَ النص تمثيلا إجماليا، بهدف الإجابة عن التساؤلات الآتية: هل يمتلك تلاميذ المرحلة الابتدائية القدرة على التلخيص بصفة جيدة والتعرَف على الفكرة الرئيسية في النص؟ وهل يدل التلخيص فعلا على مدى فهم المقروء؟ وهل توجد فروق في مستوى تلخيص النص بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟ وللإجابة عن تساؤلات المشكلة المطروحة قمنا بوضع الفرضيات الآتية:

2- فرضيات الدراسة :

- يقوم تلاميذ المرحلة الابتدائية بتمثيل النص تمثيلا إجماليا عند تلخيصه.
- توجد فروق في مستوى التلخيص بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

3- تحديد المفاهيم :

1.3- مفهوم التلخيص: يرى كل من هدي وأندرسون(HIDI ET ANDERSON, 1986) أنَ التلخيص عملية معقدة بحيث يدل على استخراج العناصر الأساسية في موضوع النصّ، وتنظيمها، وعرضها بصفة موجزة دون تشوّيه المعاني الرئيسة فيه. وقد اعتبر (حسن شحاتة، 2000: 258) أنَ "التلخيص مجال وظيفي كتابي يرتبط بالقراءة ارتباطًا عضويًا، سواء في المواد الدراسية المختلفة أم في القراءة الحرة أو الكتب والمقالات." في حين يعتبر لورنت (**LAURENT, 1985: 73**) التلخيص "إعادة كتابة النصّ المقدم ضمن ثلاثة عناصر منها: الحفاظ على تكافؤ المعلومة وتحقيق اقتصاد في الوسائل التي تحمل معاني والتكيف مع وضعية الاتصال الجديدة".

ويرى (**حسين البصيص، 2011: 85**) أنّ فهم النصّ يلعب دورًا هامًا في عملية التلخيص والإحاطة بفكر النصّ المراد تلخيصه، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع مباشرة ويشكل عنصرًا أساسيًا فيه، وبين ما لا يتصل به أو ما يكون ارتباطه بالنصّ ضعيفًا، ويعتمد التلخيص الجيّد على مهارات أساسية منها:

-حسن تنظيم الملخّص.

-عرض أفكاره بصفة منطقية كما ورد في النصّ الأصلي، لأنّ العشوائية في الترتيب الفكري تضعف التلخيص وتغيّر معناه.

ومما سبق ذكره، يمكننا اعتبار التلخيص نشاطا تربويا معقدا يحث التلميذ على استخراج العناصر الأساسية في موضوع النص وعرضها بصفة موجزة دون الإخلال بالمعنى، وهو نشاطا كتابيا يرتبط بالقراءة بحيث يعد فهم النص عنصرا أساسيا فيه.

2.3-مفهوم فهم النص:

إنّ فهم النصّ في مجمله يعتمد على التعّرف على أفكاره الأساسية مع تلخيصه واستخدام بنيته. إلاّ أنّ مفهوم الأفكار الأساسية يختلف من قارئ لآخر ولذا يجد هذا الأخير صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسة في النصّ. وقد بينت الدراسات الحديثة أنّ هناك نوعين من المعلومات

الأساسية في النصّ: فالأولى هي معلومات نصّية وتعتبر هامة لأنّ الكاتب حددها، والثانية معلومات سياقية وتعتبر هامة لأنّ القارئ اعتبرها كذلك من خلال قصده في القراءة.

وتؤكّد أغلب الدراسات على أنّ القارئ المبتدئ يجد صعوبة في التعّرف على المعلومات التي يعتبرها الكاتب هامة، في حين يتوصل القارئ الجيّد إلى الأفكار الرئيسة بسهولة معتمدًا في ذلك على قصده أثناء القراءة والمؤشرات التي وضعها الكاتب لتعيين أهمية المعلومة في النصّ (**Giasson, 2011: 74-75.**). ويعتبر تلخيص النصّ مؤشرًا حقيقيًا لفهم المكتوب، ونظرا لأهميته تم إدراج اختبار تلخيص النصّ المقروء اعتمادا على أثر التذكَر وذلك لتأكيد فهم التلاميذ له.

4- إجراءات الدراسة الميدانية:

1.4- عينة الدراسة: تمثَّلت عينة الدراسة في ثلاث مجموعات من التلاميذ، بلغ عددهم خمسين (50) تلميذا وتلميذة يمثلون ثلاث مستويات دراسية (الثالثة، الرابعة والخامسة) ابتدائي، وهم يدرسون بمدرسة القنادسة بمقاطعة الجزائر شرق، ويتوزعون كما يوضَحه الجدول الآتي:

جدول رقم (2) بعنوان: توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.

المتغيرات	عدد التكرارات	النسبة المائوية
السنة الثالثة ابتدائي	15	30.00
السنة الرابعة ابتدائي	18	36.00
السنة الخامسة ابتدائي	17	34.00
المجموع	50	%100

من الجدول رقم (2) يتضح أنّ نسبة تكرار المبحوثين في مستوى الرابعة ابتدائي قد بلغت (36%)، في حين بلغت نسبة تكرار المبحوثين في القسم الخامس ابتدائي (34.00%)، بينما بلغت نسبة تكرار المبحوثين في المستوى الثالث ابتدائي (30.00%)، وهذا قد يعود إلى عامل الصدفة لأنّ العينة تمّ اختيارها بصفة عشوائية. أما توزيع أفراد العينة من حيث الجنس فهو غير متجانس كما هو موضح في الجدول رقم(3).

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

المتغيرات:	التكرار:	النسبة المائوية:
إناث	27	54.00
ذكور	23	46.00
المجموع	50	%100

من الجدول رقم(3) يتضح أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور، حيث بلغت نسبتهن (54 %)، بينما بلغت نسبة الذكور(46%)، ويعود السبب لعامل الصدفة لأنّ العينة اختيرت بصفة عشوائية.

2.4- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، لأنه يوافق طبيعة الموضوع الذي يهتم بوصف نشاط التلخيص لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

3.4-أدوات جمع البيانات: تمثلت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات فيما يلي:

- نص القراءة مأخوذ من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي بعنوان **منى مريضة.**
- أوراق وأقلام لتسجيل التلاميذ ملخصاتهم.
- كما تم وضع شبكة تقويمية للملخصات وهي مدرجة في الجدول رقم (4).

الجدول رقم(4) بعنوان: شبكة تقويم ملخص النصّ.

محكات الأداء في اختبار تلخيص النص	سلم التقييم			الوزن	المجموع
	ضعيف	متوسط	جيد		
	1	2	3		
احترام علامات الوقف			+	1	3
التجميع المنطقي للكلمات			+	1	3
احترام الربط بين الجمل			+	1	3
قوة التعبير			+	1	3
سلاسة التعبير			+	1	3
سلامة اللغة من الأخطاء النحوية والإملائية			+	1	3
المؤشر العام القريب من الجيد					3 =6/18

4.4-أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات:

تمثلت أدوات المعالجة الإحصائية للبيانات في النسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدراسة الفروق بين المجموعات.

5.4-نتائج الدراسة ومناقشتها: في هذا العنصر يتم تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها كما هو مبيّن في الجداول الموالية.

جدول رقم(5) بعنوان: درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار تلخيص النصّ لدى الفئات الثلاثة

المستوى الدراسي	عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
السنة الثالثة	15	28	1.87	0.83	0.91	3	1
السنة الرابعة	18	27	1.50	0.61	0.78	3	1
السنة الخامسة	17	37	2.17	1.02	1.01	3	1

من الجدول رقم(5) يتضَح أنّ متوسط درجات الاستجابة في اختبار تلخيص النصّ عند أفراد السنة الثالثة ابتدائي قد بلغ (1.87)، أي أنّ معدل الاستجابات الصحيحة يقترب من الدرجة الثانية بينما بلغت قيمة التباين (0.83) وقيمة الانحراف المعياري (0.91) حيث يظهر الفرق طفيفا، ويدل ذلك على عدم تشتت وانحراف قيم هذه الفئة عن متوسطها، كما يدل على تجمع أغلب الدرجات حول قيمة متوسطها، وهذا يعني أنّ نصف الفئة قد نجحت في هذا الاختبار.

كما نلاحظ أنّ مجموع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ بلغ (27) درجة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وبلغت قيمة المتوسط لدى هذه الفئة (1.5)، بينما بلغت قيمة التباين (0.61) وقيمة الانحراف المعياري (0.78)، حيث كانت الدرجة الدنيا تساوي (1) والدرجة العليا تساوي(3). ويبين الجدول، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار تلخيصّ النصّ لدى أفراد السنة الخامسة ابتدائي تساوي (2.17) بينما بلغت قيمة التباين (1.02) وقيمة الانحراف المعياري (1.01)، وبلغت القيم العليا للدرجات (3) درجات والقيم الدنيا للدرجات(1)، ونجد أنّ مجموع الدرجات في هذه الفئة يساوي (37) درجة. هذه النتائج تفضي في مجملها إلى مدى تشتت الدرجات لدى أفراد عينة الخامسة ابتدائي عن قيمة المتوسط الحسابي وعدم تمركزها عنده.

جدول رقم(6) بعنوان: التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى الفئات الثلاث.

مستوى الأداء:	الدرجات:	عدد التكرارات:	النسبة المئوية:
ضعيف	1	7	46.70
متوسط	2	3	20.00
جيّد	3	5	33.30
المجموع	6	15	%100

من الجدول رقم(6) يتضح أنّ درجات تلخيص النصّ تتوزع بشكل متفاوت عند فئة' (1) درجة حيث بلغ عدد التكرارات (7) بنسبة (46.70%)، أمّا في فئة (3) درجات فقد بلغ التكرار عند هذه الفئة (5) بنسبة (33.30%)، وتقل الدرجات عند فئة (2) حيث بلغ عدد التكرارات (3). وتدل هذه النتائج على أنّ أغلب الأفراد الذين استجابوا استجابة صحيحة

كانت درجاتهم تنحصر بين (2 و3) درجات، أما بقية أفراد العينة فقد جاءت نتائجها ضعيفة حيث انحصرت درجاتها عند درجة واحدة وقد بلغ عدد التكرارات (7).

جدول رقم (7) بعنوان: التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الرابعة ابتدائي.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
1	12	66,7
2	3	16,7
3	3	16,7
المجموع	18	%100

نلاحظ من الجدول رقم(7)، أنّ أغلبية أفراد العينة قد فشلوا في اختبار تلخيص النصّ وكان أداؤهم على سلّم هذا الاختبار ضعيفًا، حيث بلغت نسبة الذين فشلوا (66.7%)، أمّا نسبة الذين نجحوا وكان أداؤهم جيّدًا فقد بلغت (16.7%) ونفس النسبة سجلت عند الذين كان أداؤهم متوسطًا.

جدول رقم(8): توزيع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى عينة السنة الخامسة:

مستوى الأداء:	الدرجات:	عدد التكرارات:	النسبة المئوية:
ضعيف		7	41,2
جيّد		10	58,8
الممتاز			
المجموع		17	100

من الجدول رقم(8) يتضح أنّ أداء مجموعة السنة الخامسة في اختبار تلخيص النصّ والذي يترجم مدى فهم هؤلاء التلاميذ لمحتوى النصّ، يتأرجح بين الأداء الجيّد والأداء الضعيف ونجد أنّ الأغلبية يتميزون بأداءٍ جيّدٍ بنسبة (58.8%)، أما نسبة الذين كان أداؤهم ضعيفًا فقد بلغت (41.2%).

6.4-مناقشة الفرضيات:

- **مناقشة الفرضية الأولى:** نصّت الفرضية الأولى على أن "تلاميذ المرحلة الابتدائية يقومون بتمثيل النص تمثيلا إجماليا عند تلخيصه".

وقد أثبتت نتائج الدراسة الميدانية عدم تحقّق الفرضية الأولى، حيث بينت النتائج أن أغلب الأطفال فئة الثالثة ابتدائي كان مستواهم يتراوح بين الضعيف والجيّد، فقد تمركزت أغلب الاستجابات عند المستوى الضعيف بنسبة (46,70%)التي وردت في الجدول رقم(6)،

وأقلية منهم عند المستوى المتوسط بنسبة (20%) التي يوضّحها الجدول رقم (6)، أما المستوي الجيّد فكان بنسبة (33,30%) الواردة في الجدول (6). وقد يعود ذلك إلى أنّ القارئ في هذه السن لا يتحكّم في آلية التلخيص بالإضافة إلى عدم تحكمه في آلية الكتابة من علامات الوقف والتراكيب النحوية والإملائية واللغوية. نفس الملاحظة سجلت على نتائج فئة الرابعة ابتدائي، حيث أنّ أغلب أفراد العينة تتميز بمستوى ضعيف، وتتماثل تقريبا نتائجها مع نتائج فئة الثالثة ابتدائي حيث نجد أنّ قيمة متوسط درجاتها يساوي (1.87) بينما قيمة متوسط درجات الرابعة ابتدائي يساوي(1.50) مثلما يبين ذلك الجدول رقم (5)، وهذه النتائج قد لا تعود لعدم فهم النصّ من قبل أفراد العينة، وإنّما تعود إلى عدم تحكّمهم في آليات الكتابة من علامات الوقف والأداء اللغوي والنحوي للتراكيب اللغوية. ويمكن القول أنّ نتائج الفئتين لم تتأثر بعامل السن.

بينما كان أداء فئة الخامسة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ جيّدًا بنسبة (58.18%) بمتوسط (2.17%) وهي القيم الواردة في الجدول رقم (8)، وتفضي هذه النتائج في مجملها إلى أنّ أداء فئة الخامسة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ أفضل بكثير من أداء فئة الرابعة والثالثة ابتدائي، وقد تعود هذه النتائج إلى تأثير السن وخبرة التعلّم على أداء هؤلاء التلاميذ والتحكم في آليات الكتابة.

- **مناقشة الفرضية الثانية:**

جدول رقم (9) بعنوان: المقارنة بين المتوسطين بتطبيق اختبار (ت) لتساوي المتوسطات في اختبار تلخيص النص لدى القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

اختار تلخيص النصّ	قيمة (F)	قيمة (T)	درجة الحرية Ddl	الفارق في المتوسط	الفارق في الانحراف المعياري	مستوى الثقة في التباين 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
الفرضية المتساوية في التباين	12,079	1,143	9	,62500	,54698	-,61236	1,86236
الفرضية غير المتساوية في التباين		1,930	7,000	,62500	,32390	-,14090	1,39090

نصّت الفرضية الثانية على "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار تلخيص النصّ بين القارئ الضعيف والقارئ الجيّد**"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، اعتمدنا على اختبار (ت)

لدلالة الفروق بين المتوسطات ويتضح من الجدول أنّ قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (1.93) عند درجة الحرية (07) أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي(1.895) عند مستوى الدلالة (0.05)، إذْ أنّ هذا الاختبار يهدف إلى تحديد مدى تمكّن المتعلّم من فهم النصّ المقروء ومدى قدرة القارئ على استرجاع المكتسبات وتوظيفها عن طريق إدماج معارفه القبلية في تراكيب لغوية سليمة، وإعادة سرد أهم أحداث النصّ للدلالة على فهمه للمحتوى. وعليه فإنّ قيمة (ت) المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند درجة الحرية (7) أكبر من قيمة (ت) المجدولة عند نفس درجة الحرية ونفس مستوى الدلالة أي (0.05) ومنه يمكن القول إنّ مستوى القارئ الجّيد أفضل من مستوى القارئ الضعيف في القدرة على تلخيص النصّ، لما يتميز به من سلاسة التعبير اللغوي وقوة الذاكرة في استرجاع الأحداث والقدرة الإملائية والفونولوجية في استنساخ الأصوات أثناء الكتابة.

من النتائج السابقة يتضح أنّ ملخص النصّ يعبر بصفة عامة على صعوبات القارئ في فهم النصّ وإدراكه اللغوي كما يدلّنا على مستواه اللغوي سواء في اللغة المكتوبة أو اللغة الشفوية، وتؤكّد هذه النتائج على ضعف الذاكرة العاملة في الاسترجاع الصوتي والبصري عند القارئ الضعيف، حيث لوحظت عدة أخطاء في التراكيب اللغوية والمعرفية، نقدم النماذج منها على سبيل المثال لا الحصر:

- **المثال(رقم1) ملخص نص لخديجة 11 سنة من القسم الخامس ابتدائي:**

["فاهِمةً في اَلْنصي عن منَى وهي كَنَةْ مَريَضة جدا وسِئالةً عَىَ أَسْائِلَ ثُمَ أَمها ئِكَ وحُوْف كَثِيْرًا جدًا"].

نلاحظ من الملخص(رقم1)، أنّ القارئة خديجة استعملت ما يسمى بالاقتصاد المعرفي واللغوي بحيث قامت بتشويه إملائي للكلمات، الناتج عن نقص في الوعي الفونولوجي وعدم استخدام الإجراء الإملائي (كَنَةْ، سِئالةً)، وكلمات ناقصة أو حذف صوت (على/ عَىَ)، كلمات عديمة المعنى الناتجة عن عملية الحذف (ئِكَ)، وعدم استخدام التراكيب النحوية الصحيحة، ولم تقدم القارئة إلاّ فكرة واحدة عن النصّ وهي كون منى مريضة. كما يوضح الملخص أنّ هذه القارئة تعاني من صعوبة كبيرة في فهم مدلول النصّ إلى جانب نقائص لغوية كثيرة، مع عدم استعمال علامات الوقف مما أدى إلى انعدام المعنى في النصّ.

-**المثال(رقم2): ملخَّص منوّر (10 سنوات) من القسم الخامس ابتدائي:**

["فهمة من النصة وان منى خرجة من المنزل ولم تلبس معطف الذي نصحتها أمها أن تلبسه لم مرضة وأصبحة مريضة والنشمر ولم هتنا أبت بينما تقول لها أمها ألبسي تلبس ولا تت"].

نلاحظ من الملخص(رقم 2)، أنّ القارئ منوّر استعمل ما يسمى بالاقتصاد المعرفي، بحيث قام بتشويه إملائي للكلمات الناتج عن نقص في الوعي الفونولوجي، وعدم استخدام الإجراء الإملائي (النصة، خرجة، مرضة) وكلمات ناقصة أو حذف صوت (هتنا)، كلمات عديمة المعنى ناتجة عن عملية الحذف (تت، النشمر)، عدم استخدام التراكيب النحوية الصحيحة، ولم يقدم القارئ إلاّ فكرة واحدة عن النصّ وهي كون منى خرجت من المنزل ولم تلبس المعطف الذي نصحتها الأم به، ويدل هذا الملخص أيضا على أنّ القارئ يعاني من صعوبة كبيرة في فهم مدلول النصّ وصعوبات لغوية إملائية ونحوية كثيرة مع استعمال علامات الوقف.

- **المثال رقم(3): ملخص رشيد (11 سنة) من القسم الخامس ابتدائي:**

["منى خرجة بدون المبس أصوفي فلإسبت ب البرد الشيد فدخلة ألا أم ترتعش من البرد الثنج ألم تابس مالبس الصوفيـ عن د م كنت وسح ألم عن مالبس الصوفيى"]

نلاحظ من الملخص (رقم3) أنه خالي من المعنى مع غياب الفهم والتعبير، لأن القارئ حذف أجزاء من الكلمات، وذلك بحذف المقاطع الصوتية من بعضها مما أدى إلى تشويه الكلمة (شديد/ شيد) (تلبس/تابس)، (الصوفية/ الصوفيـ)، (فأحست/ فلأسبت) وبعض التراكيب كتبها على شكل أجزاء صوتية (عندما/عن د م)، بالإضافة إلى غياب علامات الوقف. وهذا ما يؤكّد أنّ رشيد يعاني من صعوبات كبيرة في الفهم وصعوبات لغوية تركيبية نحوية وإملائية، وصعوبات في الوعي الفونولوجي وفي استرجاع أحداث النصّ: لذلك يعتبر التأمل الفونولوجي عاملاً أساسيًا في نشاط القراءة وعاملا ضروريا لعملية الفهم المباشر. فالتعّرف على الكلمات بالاعتماد على التأمل الفونولوجي يسمح بتركيز الاهتمام على عملية الدمج الدلالي وبناء المعنى.

نكتفي بالنماذج السابقة للقارئ الضعيف، مع العلم أنّ هناك نماذج أخرى تقدّم في الملاحق، فيما يلي نقدّم بعض النماذج من ملخصات القارئ الجيّد:

- **المثال رقم (4) القارئ الجيّد: التلميذ وليد (9 سنوات) من قسم السنة الرابعة:**

[" في أيام الشتاء ذهبت منى لتلعب في الثلج ولكنها أصبت بالتهاب الزكام ولم تعد قادرة على مغادرة السرير وفي اليوم الموالي زاد المرض من شدة الألم فعندما جاء أبوها من العمل وجدها مريضة فقال لها ما بك يا ابنتي فقالت له مرضت فذهب بها أبوها إلى الطبيب فقال الطبيب إن ابنتك في حالة سيئة فأعطى له وصفة دواء وعندما جاء الليل ذهبت إلى النوم وعندما نهضت صابت نفسها شفية فحمدت الأم الله فقالوا لها صديقاتها لقد اشتقنا إليك].

نلاحظ من خلال المثال(رقم4)، للقارئ الجّيد غياب علامات الوقف مع سلاسة التعبير، وغياب الأخطاء الإملائية ماعدا في كلمة شفية، لم تفرق بين الاسم والفعل في رسم التاء وكلمة صابت كلمة مستعارة من اللغة العربية الدارجة، تعني هنا وجدت مع العلم أنّ القارئ ألمّ بكلّ الأفكار الأساسية في النصّ بلغة سليمة بالنسبة لعمره ومستواه الدراسي.

- **المثال(رقم5): التلميذ فارس (10 سنوات) السنة الخامسة ابتدائي:**

["فهمت من النص أن منى خرجت لتلعب في الثلج ولم تستمع رأي أمها عندما قالت لها ألبسي ملابسك الصوفية فمرضت بالزكام وارتفعت دراجة حرارتها وبعد غد جاء يناديها صديقتيها للعب فقالت لها لن أتي إني مريضة فنادت أمها الطبيبة فقاست دراجة حرارتها فوجدتها مرتفعة فأعطتها الأدوية فشربت كل الأدوية التي أعطتها لها فتحسنت بعد ذلك وقد عادت تأخذ رأي أمها "].

نلاحظ من الملخص (رقم5) للقارئ الجيّد أنّ فارس قد ألّم بجميع أحداث النصّ، وتعبيره سلس يكاد يخلو من الأخطاء الإملائية والفونولوجية إلاّ أنّه لم يستعمل أدوات الوقف في التعبير مقارنة بنماذج القارئ الضعيف.

ويرى كلَ من **(برون وداي،** Brouwn et Day, 1983) أن اختلاف سلوك التلاميذ في تنفيذ نشاط التلخيص يرتبط بحق التلاميذ في مراجعة النص المراد تلخيصه، ويلجأ التلاميذ عند تلخيص النص إلى جملة من القواعد المعرفية الآتية:

-**القضاء أو الحذف:** تستعمل هذه القاعدة بكثرة خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

-**التعويض:** تستعمل بشكل أقل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد يستعملها تلاميذ السنة الخامسة بكفاءة أقل من تلاميذ المرحلة المتوسطة.

-**الانتقاء:** تظهر هذه الآلية كلما تقدم التلميذ في السن.

-**الإبداع والاختراع:** إن فئة قليلة من التلاميذ تستعمل هذه القاعدة، وغالبا ما نجدها لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

5-الاستنتاج **العام:**

لقد بينت نتائج فئة الثالثة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ، أنّ مستوى أفراد العينة يتراوح بين الضعيف والجيّد حيث تتمركز أغلب الاستجابات عند المستوى الضعيف بنسبة (46,70%) وأقلية منهم عند المستوى المتوسط بنسبة (20 %)، والمستوي الجيّد بنسبة (33,30%)، ويعود ذلك إلى أنّ القارئ في هذه السن لا يتحكّم في آلية التلخيص بالإضافة إلى عدم تحكمه في آلية الكتابة من علامات الوقف والتراكيب النحوية والإملائية واللغوية.

كما دلت نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ على أنّ أغلب أفراد العينة يتميّزون بمستوى ضعيف وتتماثل تقريبا نتائجهم مع نتائج فئة الثالثة ابتدائي، حيث نجد أنّ قيمة متوسط درجاتها يساوي (1.87). بينما قيمة متوسط درجات الرابعة ابتدائي يساوي (1.50)، ولا تعود هذه النتائج لعدم فهم النصّ من قبل أفراد العينة، وإنّما تعود إلى عدم تحكّم أفراد العينة في آليات الكتابة من علامات الوقف والأداء اللغوي والنحوي للتراكيب اللغوية. ويمكن القول أنّ نتائج الفئتين لم تتأثر بعامل السن وخبرة التعلّم، حيث أكد (ألوفسون، **Olofsson, 1992**) أنّ مشكلات فكّ الرموز المكتوبة تؤثّر سلبًا على الفهم وعلى ممارسة القراءة، مما يجعل القارئ يلجأ إلى معالجة المعرفة بوسائل أخرى كالاستعمال الخاطئ للسياق. وبينت كذلك نتائج دراسة (**رينهارت وآخرون Rinehart et al, 1986**) أن التمرّن على التلخيص يؤثر في فهم النص الذي يراد تلخيصه وله أثر في تحويل الفهم إلى نصوص أخرى.
كما دلت نتائج فئة الخامسة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ على أنّ مستوى أدائها كان جيّدًا بنسبة (58.18%)، وبمتوسط (2.17%)، أما مستوى الأداء عند فئة الثالثة ابتدائي فكان ضعيفًا بنسبة (46.66%)، وبمتوسط (1.87%)، وبلغت نسبة الأداء الجيّد عند هذه الفئة (33.33%)، بينما كان أداء فئة الرابعة ابتدائي ضعيفا بنسبة (66.70%)، وبمتوسط (1.50%) وبلغت نسبة الأداء الجيّد في هذه الفئة (16.70%)، وهذه النتائج تفضي في مجملها إلى أنّ أداء فئة الخامسة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ أفضل بكثير من أداء فئة الرابعة والثالثة ابتدائي، وقد تعود هذه النتائج إلى لتأثير السن وخبرة التعلّم على أداء هؤلاء التلاميذ والتحكم في آليات الكتابة. حيث أكد الباحثان السابق ذكرهما أن تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي غالبا ما يدمجون المعرفة النادرة أو الجديدة في ملخصاتهم ويتركون جانبًا المعرفة التي يعتبرها الكاتب هامة في النص وذلك لاعتقادهم أن المعرفة السارية أو المعروفة لا تحتاج إلى تلخيص مما يجعل تلخيصهم ذاتيا.

ودلت نتائج الدراسة أن الفرضية الأولى التي ترى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يقومون بتمثيل النص تمثيلا إجماليا عند تلخيصه لم تحقق، لأن أغلب تلاميذ فئة الثالثة ابتدائي والرابعة ابتدائي كان مستواهم يتراوح بين الضعيف والجيّد، حيث تتمركز أغلب الاستجابات عند المستوى الضعيف بنسبة (46,70%). بينما تحققت الفرضية الثانية التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار تلخيص النصّ بين القارئ الضعيف والقارئ الجيّد، وعليه فإنّ قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي(1.93) عند درجة الحرية (07)، أكبر من قيمة (ت)

المجدولة والتي تساوي (1.895) ذات دلالة إحصائية عند درجة الحرية (7) أكبر من قيمة (ت) المجدولة عند نفس درجة الحرية ونفس مستوى الدلالة أي (0.05). ومنه يمكن القول إنّ مستوى القارئ الجّيد أفضل من مستوى القارئ الضعيف في القدرة على تلخيص النص.

خاتمة:

خلاصة القول إنّ نشاط تلخيص النصّ يشكل اختبارًا جيّدًا للدلالة على فهم النصّوص المكتوبة، لأنّ الفهم يعني إعادة بناء ما قيل في نصّ وتذكر المعلومات الأساسية، وهذا النشاط يتطلب معالجة المحتوى والشكل (علامات الربط والوقف) التي تُنبه القارئ لوسيلة معالجة محتوى النصّ المرتبط بالتمثيل الداخلي الخاص بكلّ متعلِّم.

ويؤكّد (**ألوفسون، 1992 , Olofsson**) أنّ مشكلات فكّ الرموز المكتوبة تؤثّر سلبًا على الفهم وعلى ممارسة القراءة، مما يجعل القارئ يلجأ إلى معالجة المعرفة بوسائل أخرى كالاستعمال الخاطئ للسياق، فإذا كان القارئ ضعيف الفهم فهذا يعني أنّ قدرته ضعيفة في التعّرف على الكلمات، وهذا ما يفسر أخطاء القارئ الضعيف أثناء كتابة الملخص. وعلى العموم نلاحظ عجزا في التلخيص لدى القارئ الضعيف مقارنة بالقارئ الجيد وقد يرجع ذلك للأسباب الآتية:

- عدم قدرة التلاميذ على تطبيق القواعد التلخيصية ونقص الخبرة، لأن القدرة على التلخيص تتحسن مع التقدم في السن وتتطور بفعل التمرن، وقد اعتبر (**رينهارت ، Rinehart et al, 1986**) أن التمرن على التلخيص قد يؤثر في فهم النص الذي يراد تلخيصه وله أثر في تحويل الفهم إلى نصوص أخرى.
- الصعوبة في تطبيق القواعد التلخيصية السابقة الذكر، حيث أكد الباحثون أن تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي غالبا ما يدمجون المعرفة النادرة أو الجديدة في ملخصاتهم ويتركون جانبًا المعرفة التي يعتبرها الكاتب هامة في النص، وذلك لاعتقادهم أن المعرفة السارية أو المعروفة لا تحتاج إلى تلخيص مما يجعل تلخيصهم ذاتيا.

ولجعل التلاميذ ينجزون ملخصات جيدة يجب العناية بتعليم التلخيص للتلاميذ وفق المبادئ التالية:

- توعية التلاميذ بضرورة الفهم الجيد قبل الشروع في التلخيص، لأن الملخص يعتمد على الشكل الذي قرأ به النص، ولهذا يجب على المعلم إخبار التلاميذ بأن النصوص الإخبارية أو السردية والإعلامية لا تقرأ بنفس الصفة عندما يراد تلخيصها، ففي النص السردي ينتظر

القارئ أن يحصل على أفكار جديدة عن خصائص الشخصيات ودافعيتيهم والوضعية التي يتواجد فيها القارئ قبيل الاستخلاص. أما في النص الإعلامي يقوم القارئ من البداية بالبحث عن الكلمات المفتاحية والجمل الملخصة لأفكار الكاتب وهذا يعني أن معنى القصة غالبا ما يتكون عند نهاية النص في النصوص السردية، بينما المعنى في النصوص الإعلامية يتكون من أول القراءة إلى نهايتها. وعلى المعلم أن ينبه التلاميذ أن القراءة الواحدة غير كافية لإنجاز الملخص حيث أكد هنا تيلور(**Taylor, 1984**) أن التلاميذ الأكفاء يستغرقون وقت أطول في القراءة ومدة قصيرة من الزمن في كتابة الملخص، بينما التلاميذ الضعفاء يستغرقون مدة أطول في التلخيص على غرار القراءة، وهذا ما يفسر أن انجاز الفهم أثناء القراءة يجعل الكتابة تنجز في زمن قصير.

- تعليم التلاميذ أخذ رؤوس أقلام ووضع علامات في النص بهدف تلخيصه حيث أكدت نتائج البحوث أن أغلب التلاميذ الممتازين يفعلون ذلك، حيث تساعدهم هذه العلامات في تذكر ما تم قراءته وتمييز المعرفة الهامة من المعرفة الثانوية وتعيين الأفكار المرجعية.
- حث التلاميذ على التعرف الجيد على الأفكار الأساسية في النص لأن نشاط التلخيص يرتبط بقدرة التلميذ على التعرف على الأفكار الأساسية حيث نجد أغلب التلاميذ لا يتحكمون في هذه القدرة في المرحلة الابتدائية، ومن الأحسن تنبيه التلاميذ إلى الاختلاف الموجود بين الفكرة الأساسية والفكرة الثانوية وجعلهم يميزون الفكرة الأساسية وإعادة صياغتها بألفاظهم الخاصة.
- السماح للتلاميذ بإنجاز ملخص طويل، لأنهم يميلون في البدايات الأولى إلى إعادة النص بحذف بعض المعارف فقط وبمرور الزمن وتمرن التلاميذ نطلب منهم انجاز الملخصات القصيرة التي لا تتجاوز عشرة كلمات.
- ننصح المدرس ببعض الاستراتيجيات الناجعة في تعليم التلاميذ كيفية التلخيص وتنمية قدرتهم التلخيصية:

–تعليم التلاميذ قواعد التلخيص.

–تلخيص النص في عشر كلمات.

–التلخيص الهرمي.

–التلخيص التعاوني.

–تقييم مستوى الكفاءة في التلخيص.

المراجع باللغة العربية:

1-حاتم حسين البصيص.(2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متمددة للتدريس والتقويم، مكتبة الأسد، دمشق، سورية.

2-السهام، دحال.(2005). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. مذكرة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي. جامعة الجزائر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. 267 ص غير منشورة.

3-عبد الفتاح حسن، البجة. (2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان الأردن.

4-مروى، سالم. (2012). صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية و**اللامعرفية** دراسة مقارنة. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. BROWN,A.DAY,J.(19830).Macro rules for Summarizing texts: The Development of Expertise. Journal of verbal Learning and verbal Behavior. vol, 22, n° 1, P3-4.

2. GIBERT, F., PASTOR, J.M. (2007). Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire, évaluation2003. Les dossiers, n°185, Paris: MEN, DEP.

3. GIASSON, J. (2007)., La compréhension en lecture Bruxelles: De Boeck.

4. GIASSON, J. (2011).La compréhension en lecture. Pratiques pédagogiques, Bruxelles : Editions De Boeck université, 3ème éd, (255 p).

5. HIDI,S., ANDERSON, V . (1986). Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive, Operations, and Implications for Instruction. Review of Educational Research , vol56, n°4,P473-493.

6. LAURENT, J.P. (1985). L'apprentissage de l'acte à résumer. Pratiques, vol.48,(pp.71-77).

7. OLOFSSON, A. (1992). Synthetic speech and computer aided reading for disabled children. Reading and writing: An interdisciplinary Journal ,4(pp.165-178).

8. RINEHART,S.STAHI, S. et ERICKSON, L(1986). Some Effects of Summarization Training on Reading and studying, Reading Research Quarterly, vol, XXI,n°4,P422-439.

9. TAYLOR.K5(1984). Teaching Summarization Skills, Journal of Reading, vol;26,n°5,P389-394.

المراجع الالكترونية:

10. Tatah. N. (2011). Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. Synergies Algérie n° 12 - 2011 pp. 123-130 https://gerflint.fr/Base/Algerie12/nabila_tatah.pdf consulté le 25 janvier à 16H30.

11. Sylvie Cèbe IUFM de Lyon Roland Goigoux IUFM d'Auvergne Serge Thomazet IUFM d'Auvergne .Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités www.ac-orleans-tours.fr/.../Enseigner_la_**comprehension**_Goigoux_... consulté le 25 janvier à 16H30.
12. Martine WIRTHNER L'ENSEIGNEMENT DU RÉSUMÉ ÉCRIT À L'ÉCOLE SECONDAIRE : QUE DISENT LES DOCUMENTS OFFICIELS ? QUE FONT LES ENSEIGNANTS? https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2_wirthner_spi43v2.pdf consulté le 25 janvier à 16H30.