اثر نمطي الملخصات والأسلوب المعرفي وتفاعلهما في التحصيل

د. أميرة إبراهيم عباس
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

أهمية البحث ومشكلته

تشكل الملخصات جانبا مهما من جوانب التدريس الفعال، لقد اهتم الباحثون والمدرسون بالملخصات نتيجة شعورهم بصعوبة التمييز بين الافكار الرئيسة والثانوية اثناء قراءة المادة المكتوبة ولهذا حاول مؤلفي الكتب والباحثين حل هذه المشكلة بتوفير ملخصات باشكال مختلفة مثل الحروف الطباعيه السوداء والمائلة (Hart ley , ١٩٧٦, P٢٥١)وفي عصر يتميز بالسرعة والانفجار المعرفي والتقني اصبح التلخيص مهارة يجب ان يتمكن منها أي انسان لفهم الافكار الرئيسة في الفقرة المقروءة والفكرة العامة التي تتمحور حولها الافكار ومعرفة الجمل والكلمات الاساسية في كل فقرة (شحاته، ١٩٩٣، ص٢٥٨) وتدل بحوث سيكولوجية التعلم على ان التعليم يزداد كفاءة وفاعلية عندما يبذل المعلمون جهدا مقصودا لمساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات التي تعرض عليهم وادراك العلاقات بينها (جابر،١٩٨٥، ص١٤٥) والملخص العام يمثل المعنى الكلي للدرس وهو يساعد على تنظيم المعرفة على نحو فعال وفي تحديد العلاقات القائمة بين الافكار وتحديد النقاط البارزة وتمييزها عن النقاط والموضوعات الثانوية ويتعلم المتعلم من خلال التلخيص اسلوب الاختزال واستعمال الرموز والمختصرات وفي استخدام الملخصات تنشيط للتعلم وتحقيق للتعزيز الذاتي في ادراك المعنى الكلي من خلال ربط الاجزاء بالكليات ودمجها في تصور المتعلم وتخزينها في الذاكرة (الاحمد ، ٢٠٠١، ص١٦٤) ان تشجيع المتعلمين على تدوين خلاصات لما يسمعونه في أي مناسبة سواء في قاعات الدرس او في اماكن ومؤسسات عامة يكسب المتعلم مهارات خاصة في حسن التلقي لما يسمع مع اجادة تلخيص وسرعة تدوين بسهولة ويسر ودقة ونظام (سمك، ١٩٧٥، ص٤٢٤) ومن المعروف ان المتعلمين يختلفون في قدراتهم على التعلم وفي اساليبهم ودوافعهم نحوه ويختلفون ايضا في منحاهم واسلوبهم في معالجة مشكلات الحياتية اليومية لذا هناك اهتمام كبير ومتزايد بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بشكل عام وفي تناولهم المعلومات ومعالجتها بشكل خاص الامر الذي ادى الى مجال اخر للفروق الفردية هو الاساليب المعرفية ويذكر witkin ان معرفة الاسلوب المعرفي للفرد لاتقل اهمية عن معرفة نسبة ذكائه في التوصل الى فهمة والتعامل معه (الشبكة التربوية ، ٢٠٠٩، ص١٠) والاساليب المعرفية هي بعد تتداخل فيه عدة مجالات للشخصية سواء في المجال المعرفي بما يتضمنه من عمليات الانتباه والادراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات او ما يتصل بالمجال الوجداني بما يتضمن من جوانب شخصية اجتماعية (العريمي، ٢٠٠٩، ص١-٢).ان لكل عملية معرفية اسلوبا معرفيا خاصا بها يقع على خط متصل يمثل اسلوب استجابة الفرد في تناوله المعلومات (داود ، ١٩٨٤، ص١٢) والاسلوب المعرفي الشمولي- التحليلي واحد منها، ولهذه الاساليب اهميتها في حياة الافراد فهي تقوم بدور المنظم لبيئة الفرد بما فيها من مثيرات ومدركات اذ انها ترتبط بتناول المعلومات وتجهيزها وتصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية وتشكل طريقة الفرد في تعامله مع غيره لذا فهي تلعب دورا مهما في الاختيار والتوجيه المهني كما وجد ان التشابه المعرفي بين الافراد يقود الى تفاعل ايجابي بينهم ويذكر ايضا ان تشابه الاسلوب المعرفي للمتعلمين مع اساليب معلميهم يتيح فرصة اكبر للتعلم الايجابي (ابو مجاهد، ٢٠٠٩، ص١٢) (Encyclopedia,٢٠٠٩) .

ان الاطلاع على الادب التربوي والدراسات والبحوث السابقة وخبرات التربويين الذين يعملون في الميدان اتضح الاتي:-

١. ندوة البحوث والدراسات التي تناولت الملخصات ذلك الجزء الحيوي من الدرس وكذلك الاساليب المعرفية.
٢. ان كثيرا من المعلمين على مستويات تعليمية مختلفة ينهمكون في الشرح والتوضيح وفي تقديم ما لديهم من معلومات واراء وخبرات حتى نهاية الحصة الدراسية ليعلنوا نهايته دون اكتراث بتقديم ملخص يلم شتات الموضوع ويربط اجزاءه وكذلك لايأبه اغلب التدريسيين بالاساليب المعرفية لدى المتعلمين في حين ان معرفتهم بخصائص الاساليب المعرفية يقود الى الكشف عنها وتدريب المتعلمين على اساليب معرفية مرغوب فيها.
٣. مع ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الملخصات والاساليب المعرفية الا انها اتفقت على ان للملخصات وللاساليب مزايا واهمية لاتنكر في التعلم ولها الاثر الايجابي في متغيرات عدة.
٤. ان الملخصات سواء قدمت في بداية الدرس او في نهايته فهي ذات جدوى تربوية واثر ايجابي . ويمكن تفعيل هذا الجزء من الدرس وابراز دوره الهادف من خلال اساليب تهتم بمضمونها بالفرد المتعلم وبذلك نضيف بعدا جديدا لاستيعاب المادة خاصة عندما تستند الى اسس علمية رصينة.

وتاسيا على ذلك واستكمالا للدراسات التي اهتمت بالملخصات والاساليب المعرفية جاء البحث الحالي للتعرف على اثر نمطين من الملخصات البعدية هما:

١. التعريفات: تركت الحضارة المعاصرة ووسائلها والثورة العلمية والانفجار المعرفي الكثير من المفردات، وشيوعها يعبر عن المستوى الحضاري ومستوى التعقيد التقني والاجتماعي للمجتمع ان مثل هذه المصطلحات تساعد على فهم العالم المعاصر وهي في الوقت نفسه مهمة لتلبية الاحتياجات المتعددة التي تتطلبها الحياة المعاصرة (عطا الله، ٢٠٠١، ص٣٣٣) كما ان الاتصال بين المعلم والمتعلمين او بين المتعلمين بعضهم البعض يعتمد اساسا على الاستعمال الدقيق لهذه المفردات والمصطلحات (النجدي واخرون، ١٩٩٩، ص٩٣) ان وضع التعريفات وصياغتها ذات اهمية للوصول الى استعمال محدد ودقيق للمصطلحات وفي الوقت ذاته تاكيد وابراز للنقاط الاساسية في الموضوع المدروس وربط شتاته وهذا ما تؤكد عليه الملخصات بمفهومها العام.
٢. خرائط المفاهيم: اشار نوفاك ١٩٩٠ وبوير ١٩٩٧ الى ان خرائط المفاهيم تزود المتعلمين بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه ويمكن ان يكون المتعلم مستمعا او منظما ومرتبا للمفاهيم باستخدامها (شبر واخرون، ٢٠٠٦، ص٢٤٨) وهي اداة مهمة لمراجعة وتلخيص مكونات وعناصر وحدة ما أو درس ما وتعمل على انجاحهما (عطا الله ، ٢٠٠١ ، ص٤٣٠) وتبرز خرائط المفاهيم بوضوح الفكرة الرئيسة للموضوع وتسمح برؤية كل المعلومات الاساسية وتتوضح فيها الارتباطات وتساعد في الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية(شبر واخرون، ٢٠٠٦ ، ص٢٤٨) لذا تم اختيار هذين النمطين كملخصات بعدية.

على الجانب الاخر من الضروري ان يكون المعلم على وعي بالفروق الفردية بين المتعلمين فالفرد المتعلم هو وحدة التعليم

الاساسية والفائدة المبدئية للاساليب المعرفية هي النظر اليها كاداة لاعتبار الفروق الفردية فهي في الغالب سلوك ملاحظ ومميز والاسلوب المعرفي المحدد في هذا البحث هو الاسلوب الشمولي- التحليلي الذي وصفه كاكان بانه اتساق معرفي ثابت نسبيا لدى الافراد في التصنيف المفاهيمي للمثيرات المختلفة، ويتمثل البعد التحليلي بنزعة الفرد الى تحليل المثيرات الى عناصر اساسية محددة ثم انتقاء العناصر المشتركة بينها لكي تكون تركيبا واحدا اما البعد الشمولي فعلى العكس من ذلك (الشبكة التربوية، ٢٠٠٩، ص١) والبعد التحليلي يشير الى تمييز الافراد الذين يمتلكون امكانية تحليل العناصر الدقيقة او التفصيلية للمهمة او الموقف بينما يشير البعد الشمولي الى تمييز الافراد الذين يميلون الى ادراك الموقف بصورة كلية ويركزون على المجموع ويتركون العناصر الجزئية (Becta , ٢٠٠٩, p٣) ان هذه الامور تلقي الضوء على نمط نمو المفاهيم هل تكون بطريقة تراكمية ام بطريقة كلية شاملة واحراز الفهم ايضا هل يتم بخطوات تبعا للمنطق العلمي ام يتم بصورة عشوائية وبوثبات كبيرة، صنع الاحكام هل يتم اعتمادا على الاستدلال والتركيز على التفاصيل النوعية ام استنادا الى المشاعر ان فهم المعلم هذه الامور مهم لاختبار استراتيجيات التعليم فضلا عن ان الحاجة الى فهمها يتزايد في ظل التعلم الجماعي داخل صفوف غير متجانسة كما ان مساعدة المتعلمين على اكتشاف اساليبهم المعرفية تمنحهم فرصة التوصل الى الادوات التي يمكن ان تساعدهم في التعلم من مواقف حياتية كثيرة (جابر وقريان، ٢٠٠٩، ص١٣) لذا جاء البحث الحالي للتعرف على اثر نمطين للملخصات البعدية هما التعريفات وخرائط المفاهيم والاسلوب المعرفي: الشمولي في مقابل التحليلي في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الاساسية معلمي الغد انطلاقا من الدور الفاعل للمعلم في تحسين العملية التعليمية الامر الذي يجعل الاهتمام باعداده وتاهيله وتدريبه الكافي لازما ليكون اداة فعالة من اجل تحقيق التنمية الشاملة للمتعلمين مستقبلا واذا علمنا ان التدريس علم وفن فبلا شك له اصوله وقواعده التي تكتسب بالدراسة والتمرين والممارسة واخيرا نامل ان تستفيد جميع الاطراف ذات العلاقة من هذا البحث ونتائجه وتوصياته من اجل تطوير التدريس والحصول على تعلم افضل .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر نمطين للمخلصات البعدية والاسلوب المعرفي وتفاعلهما في التحصيل .

فرضيات البحث

المجموعة الاولى

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في تحصيل الطلبة يعزى الى نمط الملخصات (المتغير المستقل الاول)
٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل يعزى الى الاسلوب المعرفي (المتغير المستقل الثاني)
٣. لايوجد تفاعل بين المتغرين المستقلين الاول (نمط الملخصات) والمتغير المستقل الثاني (الاسلوب المعرفي)

المجموعة الثانية

١. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مع استخدام التعريفات كملخصات بعدية ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مع استخدام خرائط المفاهيم كملخصات بعدية.
٢. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (التحليلي) ومتوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (الشمولي) الذين يدرسون مع استخدام التعريفات كملخصات بعدية.
٣. ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (التحليلي) ومتوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (الشمولي) الذين يدرسون مع استخدام خرائط المفاهيم كملخصات بعدية.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١. طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل.
٢. موضوعات من مادة التقنيات التربوية المقرر تدريسها للمرحلة الرابعة- الفصل الدراسي الاول.

تحديد المصطلحات

١- الملخصات البعدية

* تعريف كود Good ١٩٧٣

الخطوط والمحتويات التي ترد في الدرس ويمكن ان تتضمن ابراز المعطيات المطلوبة تعلمها خلال الدرس منطوقة او مكتوبة او على شكل صورة او رسوم (Good , ١٩٧٣, P.٧٩)

* تعريف زيتون ٢٠٠١

عرض موجز لاهم الافكار التي تضمنتها المهمة التعليمية عن طريق اعطاء تعريفات عامة لهذه الافكار من دون اعطاء امثلة او فقرات للممارسة او التدريب (زيتون ، ٢٠٠١، ص٩٤).

التعريف الاجرائي

عرض منتظم لابراز العناصر الاساسية والفرعية التي تضمنها كل موضوع من الموضوعات المقرر تدريسها خلال مدة التجربة يقدم في نهاية الحصة الدراسية بشكل تعريفات وخرائط مفاهيم .

٢. الاسلوب المعرفي

* تعريف Encyclopedia ٢٠٠٩

عبارة تستخدم في علم النفس المعرفي لوصف طريقة الفرد في التفكير والادراك وتذكر المعلومات او المنحنى المفضل لاستخدام مثل هذه المعلومات في حل المشكلات (Encyclopedia, ٢٠٠٩.P١).

* تعريف ريدنغ وشيما ١٩٩١

خاصية الفرد اراسخة في الاستقرار النسبي لتشكيل بناءه المعرفي (Riding & Cheema, ١٩٩١,P٢٦٨)

التعريف الاجرائي

طريقة مميزة للفرد في الادراك والتفكير والتعلم ومعالجة المعلومات وتمثل بالاسلوب الشمولي- التحليلي.

٣. التحصيل
* تعريف كود ١٩٧٣ Good ١٩٧٣
انجاز او براعة الاداء في مهارة او في مجموعة من المعارف (Good, ١٩٧٣,P٥)
*تعريف علام ٢٠٠٠
درجة الاكتساب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريبي معين (علام ، ٢٠٠٠، ص٣٠٥)

التعريف الاجرائي
الدرجات التي يحصل عليها الطلبة عينة البحث نتيجة اجابتهم على الاختبار التحصيلي المعد لاغراض البحث الحالي.

الفصل الثاني

خلفية نظرية

الملخصات

تكون الملخصات على شكل مقطوعة مكتوبة او مقروءة يمكن ان يقوم بها كل من المعلم والمتعلم وقد تكون جزء من مقدمة الدرس او تمرين للتعلم وقد تقدم في نهاية الموقف التعليمي .

مميزات الملخص

يقوم التلخيص على كتابة الدرس بالفاظ قليلة موجزة مع المحافظة على الافكار الرئيسة فيه من دون اخلال بالمعنى العام للموضوع وعليه يجب ان يتميز الملخص بالاتي:-

١. يكون صورة مصغرة لاصل مطول فيه ضرب من الايجاز مع مراعاة الحجم المطلوب.
٢. يدل دلالة واضحة على الموضوع والافكار الرئيسة فيه.
٣. يكون نسق من الجمل والعبارات المرتبطة بصورة سلسة وبسيطة (البجة، ١٩٩٩، ص٤١٦).
٤. يؤكد ببساطة على النقاط الرئيسة في المادة ويحذف المعلومات الاقل اهمية.
٥. يكون الملخص عاما شاملا للعناصر البارزة والافكار الرئيسة بعيدا عن التفاصيل.

وعلى هذا فالملخصات تختلف عن المنظمات التي قدمها اوزبل اذ انها تكون على المستوى نفسه من التجريد والعمومية وكالمادة المتعلمة ذاتها وتحقق اثرها بالتكرار والتبسيط (الازيرجاوي، ١٩٩١، ص٣٥٩).

قواعد ومراحل التلخيص

١. تكوين خلفية نظرية تتضمن العناوين الرئيسة او الثانوية.
٢. تركيز الانتباه على المعلومات المهمة او اخذ الملاحظات.
٣. تدوين الملاحظات وكتابة النقاط الرئيسة الاساسية لكل جزء بالفاظ وكلمات الملخص نفسها مع تجاهل الاراء الشخصية والالتزام بالراي المحدد في المادة.
٤. كتابة النقاط المدعمة للموضوع الرئيسي وعدم تضمين الملخص تفاصيل ثانوية غير مهمة.
٥. مراجعة الخطوات السابقة مع اجراء ما يلزم من تغييرات وبما هو مناسب (Swales & Feak,١٩٩٤,P.١٠).

اما مراحل استخراج الملخص فهي:-

١. مرحلة الفهم والاستيعاب للمادة المراد تلخيصها والتعرف على اهدافها والوقوف على افكارها.
٢. التمييز : ويتم من خلال تمحيص المادة المراد تلخيصها والموازنة بين الافكار الرئيسة الاصلية فيها عن سواها.
٣. الانتقاء: أي اختيار ما يتعلق بالمعنى وبما يؤدي الى معنى الفكرة الرئيسة في المادة وترك ما يستغنى عنه من العبارات.
٤. البناء: ويعني به صياغة المادة من جديد باستخدام الاجزاء وتكوين نص مترابط متسلسل العبارات (البجة، ١٩٩٩، ص٢٤٥).

استراتيجيات تعلم وتعليم التلخيص

يشير الادب التربوي الى ثلاثة مداخل لتعليم وتعلم التلخيص هي:-

١. المدخل المستند الى القواعد: وهو الاكثر شيوعاً ويتم حسب القواعد الاتية:
أ- حذف المادة غير المهمة للفهم
ب- حذف المعلومات التي لايؤدي حذفها الى الاخلال بالمعنى الاساس
ج- استبدال بعض الكلمات بكلمات اخرى موجودة في الحصيلة المعرفية للفرد
د- صوغ عبارة تظهر الموضوع الذي تم تلخيصه
٢. المدخل المستند الى المنظم الشكلي والتخليص باطار فكري Graphic Organizers and Outlines with Frame حيث تعمل على اختيار المعلومات المهمة التي تمثل العناصر التركيبية واستخدام الاسهم للصلة بين الاجزاء.
٣. المدخل المستند الى التلخيص الشفوي الذي لايتقيد بقواعد او مخططات ويمكن استخدامه قبل واثناء وبعده قراءة اجزاء من النص المراد تلخيصه بالوقوف على بعض الفقرات ومن ثم ربطها بالمعرفة السابقة للفرد وبعد الانتهاء من القراءة تحدد الروابط الصلات بين ملخصات الفقرات وهذا المدخل اكثر ملاءمة للصغار (ابو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧، ص١٠٤).

ان التلخيص عملية يتم فيها اختصار نص او اعادة انتاجه في صورة اخرى من خلال مجموعة اجراءات تبقي على اساسياته وجوهره لذا يجب ان يكون المعلم على وعي تام بان العمل ليس بالعمل السهل انما يحتاج الى تدريب واعادة نمذجة مرة تلو

اخرى حتى يتمكن المتعلم منها (اورلينج واخرون، ٢٠٠٣، ص٣٠٥).

وقد وضعت مجموعة اجراءات للتدرب عليها منها الاتي:-

١. الاكثار من التدريب على الاشكال والمخططات التي تنظم المفاهيم المختلفة .
٢. تمكين المتعلمين من رسم الاشكال والمخططات الذهنية.
٣. نمذجة التلخيص امام المتعلمين .
٤. تقديم التغذية الراجعة للوصول الى تحقيق الفهم باعتباره احد الاهداف المرجوة من التلخيص.
٥. التسلسل في عملية التعليم من السهل الى الصعب وهذا يقود الى تلخيص يحقق الفهم (ابو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧، ص١٠٦).

انماط الملخصات

١. بحسب القائم بها، تصنف الى:-

أ. ملخصات يعدها المعلم: ينبغي على المعلم اعداد صورة تقريبية للملخص اثناء اعداده المادة التعليمية للحصة الدراسية ويتطلب منه ذلك قراءة الفقرات التي يعد لها ملخصا قراءة دقيقة وان يعد ملخصه قبل حضوره الدرس.

ب. المتعلم: ان تكليف المتعلم باعداد الملخص يسهم في تنمية مهارات تلخيص الموضوعات لديه بعد قراءته او سماعه لها من خلال الاستبقاء الدقيق والفهم الجيد للموضوع وباستعمال المنهج العلمي في التفكير ويسهم على نحو فعال في تحديد العلاقات القائمة بين الافكار وتحديد النقاط البارزة والتمييز بين الرئيس منها والثانوي ويتعلم الاختزال واستعمال الرموز.

٢. انماط الملخصات بحسب وسيلة تقديمها: تقدم الملخصات شفويا او مكتوبة او بكليهما وهذا يتوقف على نوع الدرس وما اذا كان يتضمن مادة تعليمية جديدة ام لاومن وسائل تقديمها الاتي:

أ- ان يكتب على السبورة او ان يعرض مكتوبا بالاجهزة التقنية الخاصة

ب- املاء الملخص على المتعلمين

ج- يعبر المتعلم ويسهم في وضعه شفويا او كتابة او بكليهما (النجدي واخرون، ١٩٩٩،ص١٩٢).

٣. انماط الملخصات بحسب موقعها من الدرس: سيقتصر التوضيح على نمطين هما: الملخصات القبلية والملخصات البعدية.

أ. الملخصات القبلية: تستخدم الملخصات كاستراتيجية من استراتيجيات ما قبل التدريس ومثلها في ذلك الاختبارات القبلية والاهداف السلوكية والمنظمات المتقدمة واسئلة التحضير القبلية (زكري، ١٩٨٧، ص١٣٥) وتسهل استراتيجيات ما قبل التدريس عموما التعلم من خلال وظيفتها التوقعية اذ يطلع المتعلم مقدما على ما ينبغي تحقيقه من الدرس والملخصات العامة تزود المتعلم بفكرة او منظور شامل لما سوف يقدمه المعلم لذلك تسهم في نمو روح الجد والمثابرة والاجتهاد لدى المتعلمين وتجعل المادة التعليمية مألوفة لدى المتعلمين كما تساعد المعلم في وضع خطة تدريسية جيدة وتسهل عليه التسلسل في عرضه للمادة التعليمية وتعطيه قدرة اكبر في ادارة الدرس وتعزز ثقته بنفسه.

ب. الملخصات البعدية: يختم بها المعلم الدرس وينهيه فهي المرحلة الاخيرة من خطة الدرس الذي اعدت عناصره بعناية وهي تجذب انتباه المتعلمين وتوجههم الى ما تم انجازه وتساعده في ربط وتنظيم مكونات الدرس في اطار شامل متكامل وهي تلم شتات الموضوع وتربط اجزاءه (ال ياسين، ١٩٧٤، ص٨١) ان الملخصات البعدية تجذب انتباه المتعلمين الى نقطة نهاية منطقية للدرس وتضع امام المتعلمين النقاط الرئيسة في الموضوع والتتابع المستخدم خلال العرض وتربط الدرس بمفهوم عام او مبدأ يسهل تعلمه (جابر، ١٩٨٥، ص١٤٦).

ويأخذ مضمون الملخصات البعدية صورا متعددة منها الاتي:

١. ابرز اهم فقرات الدرس وبيان اهم النتائج التي تم التوصل اليها
٢. الاسئلة التلخيصية وتمتاز هذه الاسئلة بالاتي:-
أ. تركز على بعض من محاور الدرس
ب. تحيط بالمادة التعليمية التي عرضت اثناء الدرس
ج- تراعي تسلسل الافكار (عزيز، ١٩٨٥، ص١١٨)
٣. المفاهيم والمصطلحات الفنية والخبرات والقواعد المتضمنة في الدرس.
٤. خرائط المفاهيم التي تعد أده ناجحة في هذا المجال (عطا الله ، ٢٠٠١، ص٤٣٠).
٥. التعريفات : تتعدد الصور التي تظهر فيها التعريفات فقد يكون التعريف:
١. بدلالة الاجراءات التي تؤدي الى ظهور سلوك معين
٢. بدلالة الخصائص الظاهرية
٣. بدلالة الخصائص الكامنة

(عودة وفتحي ،١٩٨٧، ص١٩٠)

الأساليب المعرفية

طبيعتها وماهيتها

تباينت وجهات النظر في طبيعة وماهية الاساليب المعرفية ويتضح هذا التباين من التعريفات والتفسيرات التي اوردها الادب التربوي عن الاساليب المعرفية ويمكن ايجاز بعض منها بما ياتي:

١. انها تكوينات فرضية تتوسط بين المثيرات والاستجابة يستدل عليها باثارها ونتائجها اذ يذكر كولدشتاين وبلاكمان ١٩٧٨ ان الاسلوب المعرفي تكوينا فرضيا يتوسط بين المثير والاستجابة ويميز بين الافراد في استقبال وتناول المثيرات البيئية ويحدد نوع الاستجابة وشكلها (Goldstein & Blackman, ١٩٧٨,P.٥).

٢. راى البعض انها الكيفية التي يكون عليها سلوك الفرد او انها العمليات التي يستخدمها الفرد لتصنيف ادراكاته او انها الطرق التي يرشح بها الفرد معلوماته او انها الخطة التي يستخدمها الفرد لمعالجة المعلومات فعلى سبيل المثال يذكر كيفي , Keefe ١٩٧٩ ان الاسلوب المعرفي هو صفات وسلوكيات ادراكية ووجدانية وفسيولوجية تشكل مؤثرات ثابته نسبيا لكيفية الادراك

والمعالجة والتفاعل مع البيئة. ويذكر كريكور وبوتلين ١٩٨٤ Gregore & Butlen بان الاسلوب المعرفي هو مجموعة من الاداءات التي تميز الفرد والتي تمثل الدليل على طريقة تعلمه واستقباله المعلومات الواردة من البيئة المحيطة به بهدف التكيف (جابر وقريان، ٢٠٠٩، ص١٤).

٣. نظر البعض اليها على انها مظهر للفروق الفردية في الابنية المعرفية او الوظائف المعرفية التنظيمية او انها طرائق فردية في حل المشكلات فمثلا يذكر يولينج ودين ان الاسلوب المعرفي هو بنى الافراد واستعداداتهم المميزة في الادراك والتذكر والتنظيم والعمليات والتفكير وحل المشكلات (Yullang & Dean, ٢٠٠٤,P٣)

وذكر مسك انها الفروق بين الافراد في طرائق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتحليل المعلومات (Messick, ١٩٨٤,P.٢١١)

وذكر ديوفرنس ١٩٩٧ انها عادة الفرد او تفضيله المزاجي للادراك والتذكر والتعلم والحكم واتخاذ القرار وحل المشكلات (Dufrense,١٩٩٧,P٢٨٨)

٤. يرى البعض انها قاصرة على الابعاد المعرفية بينما اشتملت على البعد الوجداني والاجتماعي وجوانب الشخصية الاخرى عند البعض الاخر وامتدت عند اخرين ليشمل تاثيرها كل النشاطات الانسانية التي تتضمن المعرفة . ونجد ذلك في تاكيد وتكن ١٩٧٨ على ان الاسلوب المعرفي هو طريقة مميزة لاداء الفرد في نماذج سلوكية وادراكية وعقلية تعكس فروقا في نظام الشخصية (Engcyclopedia, ٢٠٠٩,P٢)

٥. هناك من راى ان الاساليب المعرفية هي عمليات معرفية ونظر قسم اخر اليها على انها ضوابط معرفية او عدها قدرات عقلية ولكن هناك فرق واضح وجلي بين هذه المصطلحات فعلى الرغم من الترابط والتداخل بين الاساليب المعرفية والعمليات المعرفية الا ان العملية المعرفية تشير الى الفعل العقلي الذي يتم تنفيذه على المدخلات ويقاس عادة بالاداء العقلي (الزغلول، ٢٠٠٣،ص٨٧) في حين ان الاسلوب المعرفي هو الاسلوب المفضل في تمثل المعلومات ومعالجتها ويقاس بالاستراتيجية المفضلة في انجاز العملية العقلية ويختلف الاسلوب المعرفي عن القدرات والضوابط المعرفية في ان القدرات تتناول محتوى النشاط العقلي ومستواه وتدل الضوابط على صورة هذا النشاط او طريقة ادائه وكلاهما وحيدة القطب (الفرماوي، ١٩٩٤،ص٦٢) اما الاساليب المعرفية فهي ثنائية القطب .

خصائصها

يتفق عدد من الباحثين على وجود خصائص عامة للاساليب المعرفية تميزها منها الاتي:-

١. تتعلق الاساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد اكثر من محتوى النشاط.
٢. انها من الابعاد المستعرضة في الشخصية التي لها صفة العمومية وهي تتخطى الحدود الفاصلة بين الجانب المعرفي والوجداني في الشخصية.
٣. تتصف بالثبات النسبي عند الفرد ولا يعني ذلك انها غير قابلة للتعديل والتغيير ولكن ليس بسهولة وبسرعة لذا يمكن استخدامها في التنبؤ بسلوك الافراد .
٤. تعد ابعادا ثنائية القطب ويوجد بين القطبين خط متصل يقع عليه الافراد قريبا او بعيدا من احد القطبين.
٥. الاساليب المعرفية ابعادا مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع بيئتة الخارجية اكثر منها خصائص موروثة .
٦. تمر بمراحل نمو كمراحل النمو المعرفي.
٧. تتداخل الاساليب المعرفية وتتفاعل مع بعضها في تاثيرها على السلوك.

(ابو مجاهد، ٢٠٠٩، ص٢)

الأسلوب المعرفي الشمولي- التحليلي

جرت محاولات عدة من قبل علماء علم النفس لتصنيف الاساليب المعرفية فعلى سبيل المثال ميز بيري ١٩٦١ نمطين هما التبسط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي ويرتبط هذا التقسيم بالفروق بين الافراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم وفي منحاهم لحل المشكلات واهتم وتكن وزملاؤه ١٩٧١ بالنمط المستقل مقابل النمط المعتمد على المجال في الادراك (Encyclopedia , ٢٠٠٩, P٢).

وفي عام ١٩٧٦ صنف باسك الاستراتيجيات التعلمية الى النمط الشمولي ويتميز الفرد الشمولي بجمعه المعلومات عشوائيا ولاتلتزم هذه المعلومات أي نظام او ترتيب في مقابل التسلسلي الذي يجمع المعلومات على شكل وترتيب تسلسلي من المعلوم الى المجهول (Pask,١٩٧٦, P.١٢٨)

وحدد هدسون اثنين من الاساليب المعرفية هما الاسلوب التباعدي في مقابل الاسلوب التقاربي اما اورنشتاين فقد ادخل مفهوم نصفي كرة الدماغ الايمن ومستخدم النصف الايمن يتناول المواضيع بصورة كلية وينتج الافكار بطريقة حدسية وهو شمولي كلي في مقابل النصف الايسر ومستخدمه تحليلي يتناول الاجزاء والتفاصيل وينتج الافكار بطريقة منطقية (Encyclopedia , ٢٠٠٩,P٣). وتناول باحثون اخرون العديد من الاساليب المعرفية ولم يكن هناك اتفاق على تسمياتها او على عددها

وفي عام ١٩٨٠ اشار جيلفورد الى مفهوم التحليلي مقابل الاسلوب الشمولي وذكر انهما اساس التنظير لمعظم ان لم يكن جميع الاساليب المعرفية (Guilford, ١٩٨٠,P.٢٢٧)

وحدد كريكور خصائص الفرد من ذوي البعد التحليلي بانه يفضل التعامل مع التفاصيل بصورة متسلسلة ويعتمد قوانين المنطق ويناقش الموضوعات بموضوعية اما الفرد ذو البعد الشمولي فيتعامل مع المواقف بطريقة كلية ويتناول الموضوعات على شكل مهام متصلة ولايهتم بالتفاصيل. (قطامي واخرون، ٢٠٠٢، ص٥١١) (Becta,٢٠٠٥,P٣) ويميل الفرد التحليلي الى تفحص الموقف على انه اجزاء مجمعه والى اتباع خطوات علمية في الحلول ويفضلون الطرائق المنظمة في توليد الحلول ويرغبون في معالجة المشكلات التي تتطلب التوصل لحلول خطوة بخطوة ويستعملون طرائق منهجية في البحث بينما يميل لفرد الشمولي الى تفحص الموقف ككل وتكون طريقته في توليد الحلول مفتوحة النهاية وحدسية ويعتمد العشوائية في الاستكشاف ويتعامل مع المشكلة بطريقة شمولية (Encyclopedia, ٢٠٠٩,P٢)

قياس الاسلوب المعرفي (الشمولي – التحليلي)

يشير الادب التربوي في هذا المجال الى وجود ادوات يمكن استخدامها للتعرف على الاسلوب المعرفي الشمولي – التحليلي وهي اما لفظية او صورية وقسم اخر منها لفظية صورية، اختص بعضها بقياس الاسلوب المعرفي الشمولي- التحليلي فقط بينما قاست ادوات اخرى اساليب معرفية مختلفة ومنا الاتي:-

١. طور ريدنك وشيما ١٩٩١ Riding & Cheema اداة اطلق عليها تحليل الاساليب المعرفية Cognitive Style Analysis C.S.A. التي ركزت على الاسلوب اللفظي- التخيلي ويصف تمثل المعلومات في الذاكرة خلال التفكير والاسلوب الشمولي – التحليلي ويتضمن ثلاثة اختبارات فرعية ويمكن لهذه الاداة ان تقدم تسعة نماذج للاساليب المعرفية ناتجة من تداخل اسلوبي – التخيلي واسلوبي الشمولي – التحليلي والاخيران يقاسان بمجموعة من الاشكال الهندسية (Riding & Smith , ١٩٩٧ , P.٢٠٢)
٢. اختبار كولب ١٩٧٦ المكون من تسع مجموعات لكل مجموعة اربع فقرات تمثل كل واحدة منها بعدا معرفيا من الابعاد الاتية : المنطقي التحليلي – التخيلي الكلي- البعد التنفيذي- البعد العملي (Kolb, ١٩٨٤, p.٤٧).
٣. اختبار الينسون وهايس Allinson – Hayes الذي يتالف من ٣٨ فقرة يستجيب الفرد لها على مقياس ثلاثي (صح- غير متاكد- خطا) وهو يقيس الاسلوب المعرفي الحدسي – التحليلي(Eneyclopedia , ٢٠٠٩ , P٤)
٤. اختبارات مؤشر الدماغ التي تعتمد في تحديد أي جانب من جانبي الدماغ يسيطر على اداء الفرد اذ اشارت نتائج البحوث العلمية الى ان مستخدم الجانب الايسر يميل الى الاداءات التحليلية بينما يميل مستخدم الجانب الايمن الى الشمولية في ادراكاتهم واستجاباتهم . ومن هذه الاختبارات اختبار جاكولين وبريسيليا ١٩٨٤ المكون من خمس وثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد يستجيب لها الفرد على مقياس متدرج يمتد بين ١ للجانب الايسر و ٨- للجانب الايمن – من – الدماغ (قطامي واخرون، ٢٠٠٢، ص٥٣٤)
٥. اختبار ابياتور ٢٠٠٣ لقياس الاسلوب المعرفي (الشمولي- التحليلي) ويتالف من ثلاثين فقرة يؤشر المستجيب على واحدة من البدائل نادرا- احيانا – غالبا (Abiator , ٢٠٠٣,P٢)

دراسات سابقة

اولا: دراسات تناولت الملخصات

١. دراسة كارتر ١٩٨٩

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التغذية الراجعة والملخصات في استيعاب المعلومات ، تكونت عينة البحث من ١٠٦ طالبا في جامعة ميرلاند توزعوا على ثلاث مجموعات مجموعة تجريبية اولى عدد افرادها ٣٥ طالبا قدمت لهم تغذية راجعة ومجموعة تجريبية ثانية وعدد افرادها ٣٥ طالبا ايضا قدمت لهم ملخصات اشتملت على الافكار الرئيسة للموضوع ومجموعة ضابطة من ٣٦ طالبا درسوا بالطريقة التقليدية ولم تقدم لهم تغذية راجعة او ملخصات طبق اختبار في استيعاب المعلومات بعد انتهاء التجربة على مجموعات البحث الثلاثة واظهر التحليل الاحصائي للبيانات وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين واظهرت النتائج ايضا تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست مع استخدام الملخصات على المجموعة التجريبية الاولى واوصت الدراسة بضرورة تلخيص الموضوعات الدراسية التي تقدم للطلبة لانها تزيد من تعلم واستبقاء المعلومات لديهم (Carter , ١٩٨٩, P٢٠٩٧)

٢- دراسة صالح ١٩٩٩

هدفت الى التعرف على اثر تلخيص المشاهدات التلفازية في الاداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الادبي اختار الباحث عينة من ١١٦ فردا قصديا وزعوا عشوائيا على اربع مجموعات تم اجراء التكافؤ الاحصائي بينها في عدد من المتغيرات كان منها مجموعتين تجريبيتين تم تكليف افرادها بتلخيص مشاهداتهم التلفازية ومجموعتين ضابطتين لم يكلف افرادها بتلخيص المشاهدات التلفازية طبقت الاختبارات المتسلسلة لمادة التعبير خلال مدة التجربة البالغة سبعة شهور واعتمد الباحث محكات جاهزة للتصحيح واظهر تحليل النتائج الاحصائي باستخدام الاختبار التائي تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين الذين لخصوا المشاهدات التلفازية على طلبة المجموعتين الضابطتين الذين لم يلخصوا تلك المشاهدات ولم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها (صالح، ١٩٩٩، ص٩)

ثانيا: دراسات تناولت الاسلوب المعرفي

١. دراسة عوض ٢٠٠٩

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر التفاعل بين اسلوب التحكم التعليمي (تحكم المتعلم / تحكم البرنامج) في برنامج تعليم الكتروني وبعض الاساليب المعرفية (الاستقلال/ الاعتماد) على المجال الادراكي (الاندفاع / التروي) على تنمية مهارات انتاج المواد التعليمية لدى طلاب كلية التربية. استخدم منهج البحث التطويري في تطوير برنامج التعليم الالكتروني في معالجتين هما اسلوب تحكم المتعلم واسلوب تحكم البرنامج واستخدم التصميم العاملي ٤ × ٢ للاجابة عن فروض البحث وعددها ثمانية. تكونت عينة البحث من ١٦٠ طالبا وطالبة في المرحلة الثالثة بكلية التربية بدمياط وتم توزيعها على مجموعات البحث طبقت ادوات البحث الاربعة وجمعت البيانات وتم معالجتها بالاساليب الاحصائية القائمة على الكمبيوتر وتوصل البحث الى فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية كل من تحصيل واداء مهارات انتاج المولد التعليمية وعلى زمن التعلم وان للاسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) اثر دال على التحصيل وزمن النعلم وكذلك الاسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) وكان للتفاعل بين الاسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال واسلوب التحكم التعليمي اثر على التحصيل والاداء وزمن التعلم في حين كان للتفاعل بين التروي/ الاندفاع واسلوب التحكم التعليمي اثر دال على تحصيل واداء الطلبة في حين لم يكن له اثر في زمن التعلم (عوض، ٢٠٠٩،ص١-٢)

٢. دراسة الوزير ٢٠٠٩

هدفت الدراسة الى معرفة أي من الاساليب الادراكية (المستقل / المعتمد) افضل واكثر فاعلية في تعلم اللغة الانكليزية وهدفت ايضا الى التحقق من دور الجنس في تعلم اللغة بتفعيل هذين الاسلوبين ، تم تبني اختبار وتكن لمعرفة الاساليب الادراكية وتم تطوير اختبار للكفاءة في اللغة الانكليزية . تكونت عينة الدراسة من طلبة المستوى الثالث قسم اللغة الانكليزية في كلية التربية/ جامعة صنعاء. استخدمت الباحثة الاختبار التائي ومعامل الارتباط لتحليل النتائج واسفرت عن وجود علاقة طردية وايجابية بين

الاسلوبين والكفاءة في اللغة الانكليزية في حين لم يؤثر جنس الطلبة المستقلين ادراكيا على تعلم اللغة بينما اثر جنس الطلبة المعتمدين ادراكيا ولصالح الذكور (الوزير ، ٢٠٠٩، ص١)

مؤشرات من الدراسات السابقة

١. الهدف: تباينت الدراسات السابقة في اهدافها وذلك لاختلاف متغيراتها، وقد هدفت الدراستنا في المجموعة الاولى الى التعرف على اثر الملخصات في تحصيل المعلومات واستبقائها في الدراسة الاولى وفي الاداء التعبيري في الثانية بينما هدفت الدراسة الاولى في المجموعة الثانية الى التعرف على اثر اسلوب التحكم التعليمي ونمطين من الاساليب المعرفية هما الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال والاندفاع مقابل التروي في تنمية مهارات انتاج المواد التعليمية وهدفت الدراسة الثانية الى التعرف على اثر الاسلوب المعرفي المستقل مقابل المعتمد في تعلم اللغة الانكليزية وتلتقي الدراسة الحالية مع المجموعة الاولى في تبنيها الملخصات ومع المجموعة الثانية في تبنيها لاسلوب معرفي لكنه النمط الشمولي مقابل التحليلي اما المتغير التابع فكان التحصيل .

٢. التصميم التجريبي: اعتمدت الدراستان في المجموعة الاولى تصميمات تقليدية مكونة من ثلاث مجموعات في الدراسة الاولى واربع في الدراسة الثانية وكذلك الدراسة الثانية في المجموعة الثانية اما الدراسة الاولى في المجموعة الثانية فقد اعتمدت تصميما عامليا ٢×٤ وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسة هذه باعتمادها التصميم العاملي الا انه من نوع ٢×٢ .

٣. الوسائل الاحصائية: استخدمت الدراسة الثانية في المجموعة الاولى والثانية في المجموعة الثانية الاختبار التائي واستخدمت الدراسة الاولى في كل من المجموعة الاولى والثانية المعالجة الاحصائية الحاسوبية اما الدراسة الحالية فقد استخدمت تحليل التباين الخاص بالتصميم ٢×٢ والاختبار التائي .

٤. تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة والمادة الدراسية والادوات المستخدمة فيها واتفقت ثلاث منها على المرحلة الجامعية وتتفق الدراسة الحالية معها في ذلك.

٥. النتائج: اتفقت الدراسات السابقة في نتائجها اذ الاثر الايجابي للمتغير المستقل او المتغيرات المستقلة في المتغير او المتغيرات التابعة.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

١. اختيار التصميم التجريبي

يقصد بالتصميم التجريبي: " وضع الهيكل الاساس لتجربة ما" واختيار التصميم العاملي المناسب يضمن الوصول الى نتائج تجيب عن مشكلة البحث والتحقق من فرضياته تم اعتماد التصميم ٢×٢ لان البحث يدرس عاملين (متغيرين مستقلين) يتنوع كل منهما الى حالتين والتصميمات العاملية تتيح للباحث استخدام متغيرين مستقلين او اكثر في وقت واحد بدلا من استخدام كل متغير على انفراد في تجربة مستقلة (الزوبعي والغنام ، ١٩٧٤، ص١١٨) المتغير المستقل الاول في هذا البحث هو نمط الملخصات (التعريفات – خرائط المفاهيم) اما التغير المستقل الثاني فهو الاسلوب المعرفي (الشمولي- التحليلي) اما المتغير التابع فهو التحصيل والشكل (١) يظهر التصميم المعتمد .

شكل (١) يبين تصميم البحث

المتغير المستقل		**المتغير التابع**
الاول: نمط الملخصات	**الثاني: الاسلوب المعرفي**	التحصيل
التعريفات	الشمولي	
خرائط المفاهيم	التحليلي	

٢. مجتمع البحث وعينته

ان معظم الظاهرات التربوية تتكون من عدد كبير من المفردات ومن المستحيل ان تختبر كل مفردة منها تحت شروط مضبوطة وتحل العينة هذه المشكلة (فان دالين، ١٩٨٥، ص٤٢٤) شريطة ان تكون محققة للاهداف المتوخاة (عدس ، ١٩٨٩، ص٢٥٢) تحدد مجتمع البحث بطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل وتكونت عينة البحث من ٥٠ طالبا وطالبة توزعوا على مجموعات البحث كما يظهر الجدول (١).

جدول (١) يبين توزيع العينة على مجاميع البحث

الأسلوب المعرفي / نمط الملخصات	الشمولي	التحليلي	المجموع
التعريفات	١٢	١٣	٢٥
خرائط المفاهيم	١١	١٤	٢٥
المجموع	٢٣	٢٧	٥٠

المجموعة الاولى من الشمولين درسوا مع استخدام التعريفات وعدد افرادها (١٢) فردا، المجموعة الثانية من التحليلين

وعدد افرادها (١٣) درسوا ايضا مع استخدام التعريفات والمجموعة الثالثة من الشموليين وعدد افرادها (١١) فردا درسوا مع استخدام خرائط المفاهيم والمجموعة الرابعة من التحليلين وعدد افرادها (١٤) درسوا مع استخدام خرائط المفاهيم ايضا . علما ان كل من جاي ١٩٨٠ ونانلي ١٩٧٨ يذكران بان عدد افراد العينة في التصميمات العاملية يمكن ان يكون من ٥-١٠ فردا لكل فئة (عودة وفتحي١٩٨٧، ص١٣٥)

٣. التكافؤ

تم الحرص على اجراء التكافؤ الاحصائي بين مجموعات البحث قبل بدء التجربة في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع وبالتالي في نتائج البحث وعلى النحو الاتي:

أ. العمر الزمني

تم حساب عمر الطلبة بالشهور واستخدم تحليل التباين الاحادي للتعرف على دلالة الفروق بينها وجدول (٢) يوضح النتائج.

جدول (٢) يبين نتائج تحليل التباين للعمر الزمني لطلبة مجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	٣٢,٩	٣	١٠,٩٧	٠,٠٣٨	٢,٨٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٣١٨١,٦	٤٦	٢٨٦,٥٥٦			
المجموع	١٣٢١٤,٥	٤٩				

من ملاحظة جدول (٢) نجد ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,٠٣٨) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (٤٦,٣) ومستوى دلالة ٠,٠٥ البالغة (٢,٨٢) مما يشير الى تكافؤ مجموعات البحث في هذا المتغير .

ب. درجات اختبار المعلومات السابقة

من ملاحظة جدول (٣) نجد ان مجموعات البحث متكافئة في هذا المتغير

جدول (٣) يبين نتائج تحليل التباين لدرجات طلبة مجموعات البحث في اختبار المعلومات السابقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	الدلالة
بين المجموعات	٠,٩٤	٣	٠,٣١	٠,١١٢٥	٢,٨٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٢٦,٧٢	٤٦	٢,٧٥٥			
المجموع	١٢٧,٦٦	٤٩				

من جدول (٣) يتضح ان القيمة الفائية المحسوبة بلغت (٠,١١٢٥) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية عند درجتي حرية (٤٦,٣) ومستوى دلالة ٠,٠٥ البالغة (٢,٨٢) . فضلا عن متغيرات اخرى تم تحييدها يجعلها متشابهه في مجموعات البحث.

٤. ضبط المتغيرات الدخيلة

الظواهر السلوكية غير مادية معقدة تتداخل فيها عوامل مختلفة وهناك مجموعة من العوامل والمتغيرات التي اذا لم تضبط فانها يمكن ان تؤدي الى نتائج يتعذر التمييز فيها بين تاثير هذه العوامل والمتغيرات وبين تاثير المتغير او المتغيرات المستقلة (الزوبعي ، ١٩٧٤، ص٩١) وقد تكون العوامل هذه ظروف قد تؤثر في نتائج التجربة ليست لها علاقة وثيقة بالتجربة ، تم ضبط هذه العوامل والمتغيرات على النحو الاتي:

أ. الحوادث المصاحبة : لم يتعرض البحث لمثل هذه الحوادث في اثناء التجربة

ب. النضج: العامل الذي قد يؤثر في كيفية ونوعية استجابة افراد العينة ولم يكن لهذا العامل اثر فما يحدث من نمو ونضج يعود الى افراد المجموعات زيادة على اجراء التجربة في فترة زمنية واحدة مع قصر مدة التجربة.

ج- عامل الاختيار تم السيطرة عليه من خلال الاختيار العشوائي واجراء التكافؤ الاحصائي .

د- اداة القياس: كانت موحدة واتصفت بالصدق والثبات.

هـ - اثر الاجراءات التجريبية: تم الحد من تاثيرها من خلال الاتي:

١- الحرص على سرية البحث.

٢- المادة الدراسية كانت موحدة لمجاميع البحث وكانت من ضمن المفردات المنهجية المقرر تدريسها .

٣- قامت المسؤولة عن تدريس المادة بالتدريس خلال مدة التجربة.

٤- مدة التجربة كانت واحدة مع تساوي عدد الحصص التدريسية وقد بدات التجربة في الاسبوع الاخير من شهر تشرين الاول وانتهت في الاسبوع الاول من شهر كانون الاول اذ تم تطبيق الاختبار البعدي.

٥- طبقت التجربة في بناية واحدة وتحت ظروف متشابهة.

وقد تضمنت اجرات تطبيق التجربة الاتي:

١- قبل المباشرة بتطبيق التجربة تم الاتي:-

أ. تطبيق مقياس الاسلوب المعرفي (الشمولي- التحليلي)
(العبودي، ٢٠٠٦ ، ص٢٠٩)

ب. تطبيق اختبار المعلومات السابقة المعد لاغراض البحث الحالي.

ج. تقديم فكرة عن التعريفات للافراد الذين يدرسون مع استخدامها وفكرة عن خرائط المفاهيم للافراد الذين يدرسون مع استخدامها مع بيان بكيفية اعدادهما.

٢- تقديم المادة التعليمية المحددة والتي سبق الاشارة اليها في عدد من الحصص متساوٍ وبالطريقة الاعتيادية المتبعة في تدريس المادة باستثناء تخصيص (١٥ دقيقة) الاخيرة من كل حصة دراسية لاعداد الملخصات (التعريفات – خرائط المفاهيم) وبحسب الشروط والمواصفات المذكورة انفاً وتبعاً لمتطلبات كل مجموعة المحددة في هذا البحث.

٣- تطبيق الاختبار التحصيلي المعد لاغراض البحث بعدياً.

مستلزمات البحث

١- تحديد المادة التعليمية: تمثلت بمفردات من مادة التقنيات التربوية المقرر تدريسها في الفصل الدراسي الاول للمرحلة الرابعة الاتية: التقنيات السمعية، التقنيات والوسائل البصرية، التقنيات البصرية الالية أ- غير الناطقة ب- الناطقة (الافلام المتحركة)وتم تحليل المادة بغرض تحديد الاهمية النسبية للاجزاء المختلفة فيها.

٢- صياغة الاهداف السلوكية

الهدف السلوكي عبارة تصف الاداء الذي يراد ان يكون المتعلم قادرا على اظهاره بعد مروره بخبرة تعليمية تم الحرص على ان تتوافر الخصائص الاتية فيها:أ- تصف سلوك المتعلم ب- تبدا عبارة الهدف بفعل يصف السلوك المرغوب فيه ج- يمثل نواتج مباشرة قابلة للملاحظة والقياس د-واقعية يمكن تحقيقها هـ- الدقة والوضوح في صياغتها (ثورندايك وهيجن ١٩٨٦، ص٨٦) وفي ضوء ذلك تم صياغة (٥٦) هدفا للمادة التعليمية المقرر تدريسها ولمستويات بلوم المعرفية (التذكر- الاستيعاب- التطبيق- التحليل) تم عرضها على لجنة من المحكمين (*) وفي ضوء ارائهم تم الابقاء على (٥٠) هدفا.

٣- اعداد الاختبار التحصيلي

تعد اختبارات التحصيل من اهم ادوات جمع البيانات تم اعداد اختبارا تحصيليا موضوعيا مكون من (٣٠) فقره من نوع الاختيار من متعدد تتميز فقرات هذا النوع من الاختبارات بامكانية استخدامها في تقويم قدرات متعددة كتذكر المعلومات واستيعابها والقدرة على تطبيق المبادئ والتعميمات والتحليل كما ان تفسير بياناتها يتم بموضوعية تامة ولاتتاثر بتحيزات المصحح مع سهولة تصحيحها وهي اقل تاثرا بعامل التخمين (الامام ،١٩٩٠ ،ص٨٦) .وتم اعداد الاختبار حسب الخطوات الاتية:-

أ- اعداد جدول المواصفات: يضمن اعداد جدول المواصفات صدق الاختبار لانه يضمن توزيع فقرات الاختبار على مختلف اجزاء المادة وبحسب اهميتها وعلى جميع الاهداف المحددة وبحسب نسبها وقد تطلب اعداد الجدول هذا حساب الاتي:

١- الاهمية النسبية لكل جزء في المحتوى وتساوي زمن تدريس الجزء/الزمن الكلي × ١٠٠

٢- الاهمية النسبية لكل مستوى من الاهداف= عدد الاهداف في المستوى/ العدد الكلي للاهداف× ١٠٠

٣- عدد الاسئلة لكل جزء من المحتوى = عدد الفقرات الكلي × الاهمية النسبية للمحتوى/١٠٠

٤- عدد الاسئلة في كل خلية = مجموع الاسئلة للجزء الواحد في المحتوى × نسبة مستوى الهدف/١٠٠

(العجيلي واخرون، ٢٠٠١، ص٢٤) وجدول (٤) يبين جدول المواصفات .

جدول (٤) يبين جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)

الاهمية النسبية لمستويات الاهداف السلوكية			الاهمية النسبية لموضوعات المحتوى		تسلسل الموضوع	عدد الفقرات الاختبارية بعد تقريب الكسور				المجموع
المستوى	العدد	%	تسلسل الموضوع	%		تذكر	استيعاب	تطبيق	تحليل	
التذكر	٨	١٦	الاول	٢٥	الاول	١	٣	٢	١	٧
الاستيعاب	١٧	٣٤	الثاني	٣٣,٣	الثاني	٢	٣	٣	٢	١٠
التطبيق	١٧	٣٤	الثالث	٢٥	الثالث	١	٢	٣	١	٧
التحليل	٨	١٦	الرابع	١٦,٧	الرابع	١	٢	٢	١	٦
المجموع	٥٠	١٠٠	المجموع	١٠٠	المجموع	٥	١٠	١٠	٥	٣٠

ب- تعليمات الاجابة

تم اعداد تعليمات توضح كيفية الاجابة عن فقرات الاختبار روعي فيها الوضوح وسهولة الفهم واشتملت على مثال يوضح كيفية الاجابة

ج- تصحيح الاختبار

خصصت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفر لكل اجابة خاطئة وعوملت الفقرات المتروكة والتي تحمل اكثر من اجابة واحدة معاملة الاجابة الخاطئة وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار ٣٠ درجة .

صدق الاختبار

يعرف الصدق بانه " قدرة الاختبار على قياس ما وضع من اجل قياسه" (الامام واخرون، ١٩٩٠ ،ص١٣٣) وللتاكد من المظهر العام للاختبار تم عرضه على مجموعة من الخبراء وفي ضوء ارائهم تم اعادة صياغة بعض الفقرات ، اما صدق المحتوى فالمؤشر هنا مدى ارتباط الاختبار بمحتوى المادة الدراسية وبالاهداف المحددة وقد تم التوصل اليه عن طريق اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات).

التطبيق الاستطلاعي للاختبار

(*) ١- أ.عزيز كاظم/ جامعة كربلاء ٢- أ.د. فلاح الصافي/ جامعة كربلاء ٣- أ.م.د. اوراس هاشم /جامعة كربلاء

٤- أ.م.د.عماد حسين / جامعة بابل

للتثبت من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته ولتحديد زمن الاجابة عن فقرات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من (٣٠) فردا واظهر التطبيق الاستطلاعي وضوح الفقرات والتعليمات وحسب متوسط زمن الاجابة فكان (٢٥) دقيقة .

تحليل فقرات الاختبار

وهي عملية تتضمن فحص استجابت الافراد عن كل فقرة والغاية منها تحسين الاختبار من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة والعمل على اعادة صياغتها او استبعاد غير الصالح من الفقرات وتضمنت هذه العملية معرفة صعوبة الفقرات وقوتها التمييزية اضافة الى الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة للفقرات.

١- معامل صعوبة الفقرة

ويمثل بنسبة الافراد الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة الى المجموع الكلي للافراد وهذه النسبة اذا ظهرت منخفضة فهي دلالة على صعوبة الفقرة وبالعكس وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة وجد انه تراوح بين (٠,٤٣ – ٠,٦٧) وهذا يعني ان جميع الفقرات مقبولة اذ يرى بلوم ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا كان معامل صعوبتها يقع بين ٠,٢٠-٠,٨٠ (عودة ،١٩٩٣ ،ص٢٨٩).

٢- معامل قوة تمييز الفقرة

ويقصد به قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الذين يعرفون الاجابة الصحيحة والذين لايعرفونها وبعد حساب القوة التمييزية للفقرات باستخدام معادلة تمييز الفقرات وجد انها تراوحت بين ٠,٣٣-٠,٥٣ وبهذا يكون الاختبار جيدا اذ يرى ايبل ان الفقرات جيدة اذا كانت قوتها التمييزية ٠,٣٠ فاكثر (العجيلي واخرون، ٢٠٠١ ،ص ٧١)

٣- فاعلية البدائل الخاطئة

للتاكد من قدرة البدائل الخاطئة على تشتيت انتباه الافراد غير العارفين للاجابة الصحيحة ويتوصلون لها عن طريق الصدفة وللتاكد من جذب البديل الخاطئ للافراد من الفئة الدنيا بصورة اكبر من جذبه افراد الفئة العليا تم حساب فاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة ووجد انها تراوحت بين (- ٠,٦٠ – ٠,٢٠) ويذكر الزوبعي ان مصم الاختبار يسعى للحصول على قيم سالبة عند حسابه لفاعليه البدائل الخاطئة لكي تكون فقرات اختباره جيدة (الزوبعي، ١٩٨١ ،ص ٨١)

ثبات الاختبار

وهو مؤشر لمدى الاتساق والدقة التي يقيس بها الاختبار ما هو مصمم من اجل قياسه تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة (كودر- ريتشارد سون ٢٠) المصممة لاستخراج الاتساق الداخلي للاختبار وقد بلغ ٠,٨٨ وهو ثبات جيد اذ ان الاختبار يتصف بالثبات اذا بلغ ثباته ٠,٨٠ فاكثر.

الوسائل الاحصائية

١- تحليل التباين الاحادي

$$\text{النسبة الفانية} = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

٢- تحليل التباين الخاص لتجارب التصنيف المزدوج (تجربة ٢×٢) factor design ٢×٢ (جابر واحمد، ١٩٨٩ ،ص٣٢٣) (البياتي واثناسيوس ،١٩٧٧ ،ص ٣٢١)

٣- الاختبار التائي:

$$\text{ت}_{(\text{ن}_1+\text{ن}_2-2)} = \frac{\text{س}_1^2 - \text{س}_2^2}{\sqrt{\left[\text{ع}_1^2(\text{ن}_1-1)+\text{ع}_2^2(\text{ن}_2-1)\right]\times\left(\frac{1}{\text{ن}_1}+\frac{1}{\text{ن}_2}\right)}}$$

(البياتي ١٩٧٧ ص٢٦٠)

٤- معادلة كودر ريتشارد سون ٢٠ (دوران، ١٩٨٥، ص ١٦٥)

$$\text{ل}_{\text{ك ك}} = \frac{\text{ك}}{\text{ك}-1}\left(1-\frac{\text{ص ف}\times\text{خ ف}}{\text{ع}^2\text{س}}\right)$$

(دوران، ١٩٨٥،ص١٦٥)

٥- أ- معامل الصعوبة ص = $\frac{\text{م}}{\text{ك}}$ ب- معامل تميز الفقرة ت= $\frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص و}}{\sqrt{\text{ك}(\text{ع}+\text{د})}}$

(الزوبعي وآخرون، ١٩٨١،ص٧٥-٧٩)

ج- فعالية البدائل الخاطئة = $\frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$ (الظاهر ١٩٩٠ ص ٩١)

الفصل الرابع

نتائج البحث

اولاً : للتحقق من فرضيات المجموعة الاولى تم حساب مجموع درجات كل مجموعة ومربعاتها ثم استخدام تحليل التباين الخاص بتجارب ٢×٢ وكانت النتائج كما يظهرها جدول (٦)

جدول (٦) يبين نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطة المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	المجدولة	
نمط الملخصات	١٦,٨٢	١	١٦,٨٢	٥,٠٨	٤,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الاسلوب المعرفي	٥٠,٠٨	١	٥٠,٠٨	١٥,١١٦	٤,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
التفاعل (نمط الملخصات الاسلوب المعرفي)	٠,٧٤٧	١	٠,٧٤٧	٠,٢٢٥	٤,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٥٢,٤٢٦	٤٦	٣,٣١٣			
المجموع	٢٢٠,٠٧٣	٤٩				

من ملاحظة الجدول (٦) نجد الاتي:

١. وجود فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل يعزى للمتغير المستقل الاول (نمط الملخصات) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٥,٠٨) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٦,١) البالغة (٤,٠٦) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى.
٢. وجود فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل يعزى للمتغير المستقل الثاني (الاسلوب المعرفي) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٥,١١٦) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٦,١) البالغة (٤,٠٦) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.
٣. اما التفاعل (الاثر الناتج من فعل المتغيرين المستقلين معا) فليس له دلالة معنوية اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٢٥) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٤,٠٦) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة .

ثانياً: للتحقق من صحة فرضيات المجموعة الثانية وبغرض تحديد اتجاه الفروق تم عمل مقارنات ثنائية باستخدام الاختبار التائي وكانت النتائج كما تظهر في جدول (٧)

جدول (٧) يبين نتائج المقارنات الثنائية باستخدام الاختبار التائي

المجموعات	الاسلوب التحليلي			الاسلوب الكلي		د.ح	القيمة التائية		الدلالة
	المتوسط	التباين	عددها	المتوسط	التباين	عددها		المحسوبة	الجدولية
التعريفات	٢٢,٣٠٧٧	٢,٧٣	١٣	٢٠	٣,٢٧	١٢	٢٣	٣,٣٣٨	٢,٠٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
خرائط المفاهيم	٢٣,٠٧	٤,٢٢٥	١٤	٢١,٤٥٤	٢,٨٧	١١	٢٣	٢,١٠٣٥	٢,٠٠٩	
	التعريفات			خرائط المفاهيم		د.ح	القيمة التائية		الدلالة
	المتوسط	التباين	عددها	المتوسط	التباين	عددها		المحسوبة	الجدولية	
	٢١,٢	٤,٢٥	٢٥	٢٢,٣٦	٤,١٥٧	٢٥	٤٨	٣,٣٨٢	٢,٠١٢٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥

من ملاحظة الجدول (٧) نجد الاتي:

١. للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (التحليلي) ومتوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (الشمولي) الذين يدرسون مع استخدام التعريفات كملخصات بعدية " اظهرت نتائج الاختبار التائي وجود فرق دال احصائيا في التحصيل لصالح الافراد ذوي الاسلوب التحليلي اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٣٣٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣ البالغة (٢,٠٠٩) وبذلك ترفض هذه الفرضية الصفرية.
٢. للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (التحليلي) ومتوسط تحصيل الطلبة ذوي الاسلوب المعرفي (الشمولي) الذين يدرسون مع استخدام خرائط المفاهيم كملخصات بعدية" اظهرت نتائج الاختبار التائي وجود فرق دال احصائيا في التحصيل لصالح ذوي الاسلوب التحليلي اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٠٣٥) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية ٢٣ البالغة (٢,٠٠٩) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية هذه .

ان النتائج المعروضة في ١، ٢ تتفق مع نتائج بحوث عدة التي اظهرت تفوق الطلبة ذوي البعد التحليلي في التحصيل على غيرهم و ارتباط البعد التحليلي الموجب مع التحصيل.

٣. وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية التي تنص على " ليس هناك فرق ذو دلاله احصائية بين متوسط الطلبة الذين يدرسون مع التعريفات كملخصات بعدية ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مع استخدام خرائط المفاهيم كملخصات بعدية " اظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا في التحصيل لصالح الطلبة الذين درسوا مع استخدام خرائط المفاهيم كملخصات بعدية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة ٣,٣٨٢ وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية ٤٨ البالغة ٢,٠١٢٦ وبذلك ترفض الفرضية الصفرية هذه.

تفسير النتائج

١- أظهرت النتائج تفوق الطلبة التحليليين في التحصيل وربما يعزى ذلك الى ان التحليليين كما اشارت ادبيات الاساليب المعرفية لديهم قدرات تحليلية ويتصفون بانتباه مركز واهتمام بالعمليات ويتعاملون مع الجزيئات ويبحثون عن التفاصيل مما كان له الاثر في زيادة تحصيلهم الدراسي في حين يميل الشموليون الى التفحص الذي يقود الى الانطباع الكلي ويركزون على المجموع. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات عدة اثبتت الارتباط الموجب بين التحصيل والقدرات التحليلية .

٢- اظهرت النتائج ايضا الاثر الايجابي لخرائط المفاهيم (كملخصات بعديه) في التحصيل وقد يعزى ذلك الى واحد او اكثر من الاسباب الاتية:-

أ- ان خرائط المفاهيم تظهر المفاهيم الاكثر عمومية في قمة الخريطة والمفاهيم الاكثر تخصصا في قاعدتها وتعبر الخطوط التي تربط المفاهيم عن العلاقات بينها والكلمات على هذه الخطوط توضح طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم مما اتاح رؤية كل المعلومات الاساسية مع وضوح الفكرة الرئيسة في الموضوع.

ب- تنظيمها المادة التعليمية وابرازها التكامل بينها جعل التعلم تعلما ذا معنى الامر الذي ادى الى زيادة في التحصيل.

ج- تشد خرائط المفاهيم الانتباه، وتركز على الافكار الرئيسه للموضوع وتتطلب من المتعلم القدرة على توليد العلاقات المنطقية بين عناصر المادة المراد تعلمها وتطبيق ذلك بخطوات اجرائية كان له الايجابي في التعلم وبالتالي في التحصيل.

الاستنتاجات :

١- ان النشاطات الدراسية التي يمارسها المتعلمين المنسجمة مع اساليبهم المعرفية لها دور في تحسين التحصيل الدراسي.
٢- الاسلوب المعرفي سلوك مميز ملاحظ يعكس جانب من الفروق الفردية بين المتعلمين.
٣- الاهتمام بالاساليب المعرفية يعنى نأكيد لجعل المتعلم نشطا وحيويا في العملية التعليمية .
٤- خرائط المفاهيم احدى الاستراتيجيات المهمة في تفعيل التعلم المثمر وجعل التعلم تعلماً ذا معنى.
٥- تعمل خرائط المفاهيم على تنظيم المادة المعرفية وتكامل اجزائها وتحقق المشاركة الايجابية للمتعلمين ويعد ذلك مؤشرا ايجابياً لحصول التعلم.
٦- تساعد خرائط المفاهيم على المراجعه الفعالة لما سبق تعلمه من معارف علمية.
٧- الملخصات من الاليات التي تساعد في تعلم المعلومات وخاصة اذا كانت بشكل خرائط مفاهيميه.

التوصيات :

١- التأكيد على استخدام التدريسيين في كلية التربية الاساسية الملخصات في التدريس وبشكل خاص خرائط المفاهيم لما لها من دور في تعلم المفاهيم ورفع مستوى التحصيل.
٢- تضمين برامج الدورات التدريبية في اثناء الخدمة للتدريسيين موضوعات تطبيقية تتناول استراتيجيات ما بعد التدريس لاسيما الملخصات بانماطها المتنوعة ومنها خرائط المفاهيم.
٣- ضرورة معرفة التدريسيين بخصائص الاساليب المعرفية ومنها الشمولي- التحليلي، واعتمادها كمنطلق في اختيار استراتيجيات التدريس .
٤- العمل على تعزيز اساليب معرفية مرغوب فيها لدى الطلبة .
٥- اطلاع التدريسيين على انماط الاساليب المعرفية سواء من خلال الدورات التدريبية التربوية أو من خلال برامج الاعداد.

واستكمال للبحث الحالي نقترح اجراء دراسات لأثر انماط الملخصات المدروسة مع انماط اخرى للاساليب المعرفية في المتغير التابع نفسه او متغيرات تابعة أخر.

المصادر

١- ابو جادو صالح ونوفل محمد بكر، ٢٠٠٧، تعليم التفكير- النظرية والتطبيق، دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الاردن.
٢- ابو جادو، صالح محمد علي، ٢٠٠٣، علم النفس التربوي، دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
٣- ابو مجاهد ،ايهم، ٢٠٠٩، الاساليب المعرفية ، اساليب التعلم http:/www.moqatel.com/opensharel/openshare/ http://www.gulfkids.com/vb/
٤- الاحمد، ردينة وحذام عثمان ،٢٠٠١، طرائق التدريس، منهج، اسلوب وسيله، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
٥- الازيرجاوي، فاضل محسن، ١٩٩٠، اسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة ، الموصل.
٦- آل ياسين، محمد حسين، ١٩٧٤، المبادئ الاساسية في طرائق التدريس العامة، مكتبة النهضة، بيروت.
٧- الامام، مصطفى وآخرون، ١٩٩٠، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
٨- اورلينج، دونالد وآخرون، ٢٠٠٣، استراتيجيات التعليم، ترجمة عبد الله ابو نبعه. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.
٩- البجه، عبد الفتاح حسن، ١٩٩٩، اصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
١٠- البياتي، عبد الجبار وزكريا انناسيوس، ١٩٧٧، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
١١- نورندايك، روبرت واليزابيث هيجن، ١٩٨٩، القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب الاردني، عمان.
١٢- جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيري كاظم، ١٩٨٩، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.
١٣- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون، ١٩٨٥، مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
١٤- جابر، ليانا ومها قربان، ٢٠٠٩، انماط التعليم بين النظرية والتطبيق http://www.scribd.com/doc/
١٥- داود ، عزيز حنا، ١٩٨٤، دراسات وقراءات نفسية وتربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٦- دوران، رودني، ١٩٨٥، اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون، دار الامل، الاردن.
١٧- الزغلول، رافع وعماد الزغلول، ٢٠٠٣، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن .
١٨- زكري، عمر محمد مدني، ١٩٨٧، استراتيجيات ما قبل التدريس، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (٢٢) السنة السابعة، مكتب التربية لدول الخليج ، المملكة العربية السعودية.
١٩- الزوبعي، عبد الجليل ومحمد الغنام ، ١٩٧٤، مناهج البحث في التربية ، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
٢٠- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، ١٩٨١، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب، الموصل.
٢١- زيتون، احمد حسن، ٢٠٠١، تصميم التدريس، عالم الكتب، القاهرة
٢٢- سمك ، محمد صالح ، ١٩٧٥، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكيه وانماطها العملية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٢٣- شبر، خليل ابراهيم وآخرون، ٢٠٠٦، اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن.

٢٤- الشبكة التربوية ، ٢٠٠٩، علم النفس المعرفي- تصنيفات الاساليب المعرفية ، http://www.psy.cognitive.net/vb/u٤١٣.html
٢٥- شحاته، حسن، ١٩٩٣، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية، مصر.
٢٦- صالح ، رحيم علي، ١٩٩٩، اثر تلخيص المشاهدات التلفازية في الاداء التعبيري لطلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
٢٧- الظاهر، زكريا محمود وآخرون ، ١٩٩٠،مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الثقافة للنشر، عمان.
٢٨- فان دالين، ديوبولد ، ١٩٨٥، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة.
٢٩- الفرماوي، حمدي علي، ١٩٩٤، الاساليب المعرفية بين النظرية والبحث ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٣٠- فيركسون، جورج أي، ١٩٩١، التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
٣١- قطامي، يوسف وآخرون، تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.
٣٢- العبودي، طارق محمد ، ٢٠٠٦، الاسلوب المعرفي الشمولي- التحليلي وعلاقته بتوليد الحلول لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.
٣٣- العجيلي، صباح حسن وآحرون ، ٢٠٠١، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتبة احمد الدباغ، بغداد.
٣٤- عدس، عبد الرحمن، ١٩٨٠، مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس، مكتبة النهضة الاسلامية، عمان.
٣٥- العريمي، زينب، اساليب التفكير وانماط الشخصية ، http://forum.moe.gov.om/moeoman/
٣٦- عزيز، صبحي خليل، ١٩٨٥، اصول وتقنيات التدريس والتدريب، مركز التعريب للنشر ، بغداد.
٣٧- عطا الله، ميشيل كامل ، ٢٠٠١، طرق واساليب تدريس العلوم، دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الاردن.
٣٨- علام، صلاح الدين، ٢٠٠٠،القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي ، القاهرة.
٣٩- عودة، احمد سليمان، ١٩٩٣، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الامل، عمان ، الاردن.
٤٠- عودة، احمد سليمان وفتحي حسن ملكاوي، ١٩٨٧، اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية، مكتبة المنار للنشر والطباعة، الاردن.
٤١- عوض، اماني محمد، ٢٠٠٩، التفاعل بين اساليب التحكم التعليمي في برامج التعليم الالكتروني والاساليب المعرفية http://www.forum.sa-m.org/
٤٢- النجدي، احمد وآخرون ، ١٩٩٩، المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
٤٣- الوزير، نوال يحيى، ٢٠٠٩، اساليب التعلم وعلاقتها بالكفاءة في اللغة الانجليزية لدى طلبة اللغة الانجليزية المستوى الجامعي في اليمن، رسالة ماجستير-http://www.Vemen-nic.info/

٤٤- Abiatar, ٢٠٠٣, http://tolya.stiotsov.com
٤٥- Becta,٢٠٠٥, Learning style http://www.becta.org.uk.
٤٦- Carter, Linda, ١٩٨٩, The Effects of feedback and the method of summaries in comprehending subjects, Diss. Abs. Inter. A vol٤٧ No. ٦.
٤٧- Dufrense, A. & Turcotte, S. ١٩٩٧, Cognitive style and its implications for navigation strategies, knowledge and media in learning system, ١٠s press, AL- Eo٩٧. Amsterdam.
٤٨- Encylopedia, ٢٠٠٩, cognitive style, http://wikipedia,org/wiki/
٤٩- Goldstein, K & Blackman, S. ١٩٧٨, cognitive style five Approach and Relevant Research, John wiley & sons , New York.
٥٠- Good, Carter , ١٩٧٣, Dictionary of Education McGraw Hill Book company, New York.
٥١- Guilford, J. ١٩٨٠, Cognitive style, McGraw Hill, New York.
٥٢- Kolb David, ١٩٨٤, Experiention Learning Experience as source of learning and development, http://www. Learning style-wikipedia the free encyclopedia
٥٣- Hartely, J. and Davie., S. ١٩٧٦, Pre-instructional strategies, Review of educational research , vol ٤٦, No. ٢.
٥٤- Messick, S. ١٩٨٤, The nature of cognitive styles ,problem and promise in educational psychology vol/٩.Na.١.
٥٥- Pask, G. ١٩٧٦, style and strategies of learning British Journal of Educational Psychology vol. ٤٦.N.١١.
٥٦- Ridding, R. L. and Cheeona, L. ١٩٩١, Cognitive style , An overview and Integration , Psychology Vol١١, No