IUGJEPS
Vol 29, No 2, 2021, pp 334 - 365

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (26-07-2020)، تاريخ قبول النشر (24-08-2020)

أثر استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات فهم المقروء، لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ ، واتجاهاتهنّ نحو القراءة

اسم الباحث الأول: سامية محمد الشواورة

اسم الباحث الثاني : أ.د. نصر محمد مقابلة

اسم الجامعة والبلد: قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة اليرموك -الأردن

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: salshwashrt@gmail.com

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.2/2021/13

الملخص:

هدفت هذه الدِّراسة إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، في تنمية مهارات فهم المقروء، لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ، واتجاهاتهنّ نحو القراءة، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحثان قائمة بمهارات فهم المقروء، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ودليلاً للمعلم يتضمن الأهداف، والوسائل، والتقويم، وأعدّا كذلك اختباراً موضوعياً، من نوع الاختيار من متعدد؛ وذلك لقياس أداء أفراد الدِّراسة في مهارات فهم المقروء، تكوّن هذا الاختبار من(30) فقرة؛ موزعة على ثلاثة مستويات، هي: المستوى الحرفيّ، وله(15) فقرة، والمستوى التفسيريّ، وله(9) فقرات، والمستوى الناقد، وله(6) فقرات، وكذلك أعدّ مقياسُ آخر لقياس اتجاهات الطالبات نحو القراءة، وقد تكوّن من(30) فقرة، واشتملت عينة الدِّراسة على(65) طالبةً من طالبات الصّف التاسع الأساسيّ، للفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2019/2020م؛ تمّ اختيارهنّ بالطريقة المتيسّرة، ووزّعنَ عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، بلغ عدد أفرادها(33) طالبةً، دُرّست باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، والأخرى ضابطة، بلغ عدد أفرادها(32) طالبةً، دُرّست باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دالّ إحصائيًا في مهارات فهم المقروء: (الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد)؛ مُنفردةً، ومجتمعةً، وفي الاتجاهات نحو القراءة، بين أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدِّراسة باعتماد هذه الاستراتيجية في تدريس مناهج اللغة العربية لطلبة المدارس.

كلمات مفتاحية: الخريطة الذهنية الإلكترونية، مهارات فهم المقروء، الاتجاه نحو القراءة، الصّف التاسع الأساسيّ.

The effect of using e-mind mapping strategy on developing female ninth basic grade students' reading comprehension skills, and their attitudes towards reading. To achieve this aim

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of using e-mind mapping strategy on developing female ninth basic grade students' reading comprehension skills, and their attitudes towards reading. To achieve this aim, the researchers prepared a list of reading comprehension skills, behavioral indicators indicating them, and teacher's guide that includes; goals, methods, and evaluation, also they prepared an objective test of multiple choice type; to measure the performance of study sample in reading comprehension skills, this test consisted of (30) items. It is divided into three levels: Literal level has (15) items, interpretative level has (9) items, and the critical level has (6) items, and also a scale to measure female students' attitudes towards reading, consisting of (30) items. The study sample included (65) female students from the ninth grade, for the first semester of the academic year 2020/2019; They were chosen by the available method, and they were randomly divided into two groups: experimental group consisted(33) students, studied by using e-mind mapping strategy, while the control consisted (32) students, studied by using the traditional strategy, The results showed that there is a statistically significant differences in reading comprehension skills: (literal, interpretive, and critical); Individually, collectively, and in attitudes toward reading, between the performance of the members of the two study groups; in favor of experimental group. The study recommended the adoption of this strategy in teaching Arabic language curricula for school students.

Keywords: E-mind mapping strategy, Reading comprehension skills, Attitudes Toward Reading, Ninth grade.

مقدمة:

خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، وكرّمه أيّما تكريم؛ إذ وهبه نعمة العقل، والفهم والتفهيم؛ لتتمّ بهما عمليتا التعلم والتعليم، قال الله تعالى:"(وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ على كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا)" [الإسراء:70]، وإنه لمن دواعي التأمّل أن يكون النداء الربانيّ الأول في القرآن الكريم بصيغة الأمر بالقراءة، قال تعالى:"(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)) [العلق:1-5]، وقد كرّر فعل الأمر (اقرأ) مرّتين؛ تأكيداً على أن يكون الإنسان قارئاً، ومالكاً مهارات القراءة؛ لأن القراءة ضرورة بشرية، وواجب شرعيّ.

فالقراءة أمرٌ ربانيّ، وعبادة عظيمة؛ إذ يرتبط التطوّر البشريّ بمدى امتلاك الناس مهارات القراءة، فهي أداة للتواصل الاجتماعيّ بين الأفراد، والمجتمعات، والأمم، والأجيال عبرَ التاريخ، وكثيراً ما نسمعُ شعارات تطلقها وزاراتُ الثقافة في معظم دول العالم: كشعار (القراءة للجميع)، كذلك تقام معارض الكتب سنويا؛ لتسهيل نشر المعارف، والعلوم، وتقام المسابقات الوطنية والدولية لأوائل المطالعين؛ تأكيداً على أهمية القراءة في حياة الإنسان.

وتأتي أهمية القراءة من دورها في تنمية شخصية الفرد؛ معرفياً، وانفعالياً، وسلوكياً، وفكرياً، فهي أداة لتثقيف عقله، واكتساب معارفه، وهي كذلك أداة مؤثرة في عملية التعلم، والتطوّر في الحياة الأكاديمية، فالطالب لا يمكنه التقدّم علمياً ومهنياً إلا بامتلاكه مهارات القراءة الأربع: القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع؛ فالقراءة بذلك مفتاحُ التعلم، وسببُ النجاح في الحياة الأكاديمية.(الخليفة، 2003).

ويمكن القول: إنّ مهارة القراءة هي إحدى الوسائل الحاسمة في اكتساب المعرفة، والثقافة، وتغذية العقل، وتهذيب الانفعالات، فمن خلالها يُشبع الإنسانُ حاجاتِه، وينمّي فكرَه، ويُثري خبراته، ومعارفه، وتساعد القراءة كذلك على التكيف الاجتماعي، والتوازن النفسيّ، ومواجهة مشاكل الحياة بحكمة، وشجاعة، ومع تطور البحوث والدراسات التربوية الحديثة فقد أصبح فهم النصّ المقروء هدفاً رئيساً من أهداف القراءة.

وقد أشار عبد الوهاب والكرديّ وسليمان(2004) إلى أن مهارات القراءة ومكوّناتها عمّلية تراكمية، تتضمن: فكّ الرموز، وضبط الكلمات، وحسن الوقف والابتداء، وفهم المقروء، واستيعاب المفردات، فالجمل، فالفقرات، فالنصوص، لذا فإن إكساب القارئ فهمَ ما يقرأ يعدّ هدفاً أساسيّاً لعملية القراءة، بل هو محورُها.

وقد ركّزت الاتجاهات الحديثة للتدريس على تطوير استراتيجيات فهم المقروء كما يرى المخزوميّ والبطاينة(2012)، بل رأى بعضهم أن من لم يفهم كأنه لم يقرأ (العلوان والتلّ، 2010)، وأن مقدار فهم المقروء مؤشرٌ حقيقيّ يحدّد قيمة القراءة، وأهميتها(العليمات،2011)، وأشار بتلر ويوريتا وهنت(Buttler, Urita, Hunt, 2010) إلى أن فهم المقروء أساسٌ لنجاح التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة، وأن التقدّم العلميّ في الحياة الأكاديميّة مرهون بقدرة القارئ على فهم المقروء.

ولقد حاز فهم المقروء – كهدف نهائيّ – في عملية القراءة على رعاية الباحثين والتربويين المعاصرين؛ لأنه هدف منشود لعملية القراءة، وغرض أساس لاستراتيجيات التدريس الحديثة؛ إذ يعدّ فهمُ المقروء عملية عقلية عليا من عمليات التفكير، فالقارئ يحاول عند تفاعله مع النصّ المقروء فهمه أولاً، وذلك من خلال تمثله البناء الداخليّ للمعنى، وبالتفاعل الإيجابيّ مع النصّ المقروء؛ وذلك للوصول إلى فهم المعنى(Farris, 1997).

وقد عرّف سميث(Smith,1997) فهمَ المقروء بأنه: "عملية عقلية نشطة، تشمل تفسير النصّ، وتعديله بما يتلاءم مع خلفية القارئ المعرفية، وخبراته العلمية."

وعرّفه أندرسون وسويت(Anderson& Sweet, 1998: 11) بأنه:" نشاط عقليّ، يحاول ربط المعلومات والمعارف المكتوبة في النصّ بالمعلومات والمعارف المختزنة في عقل القارئ؛ أي خبراته السابقة حول الموضوع، وبالتالي إحداث مواءمة بين هذه

المعلومات وتلك الخبرات السابقة، ويشتمل ذلك النشاط: معرفة الغرض من القراءة، وموقف القارئ من النصّ، وتحليله، وتنظيم المعاني المتضمنة فيه، ثم تذويته".

وقد عرّفت ثومبسون(Thompson,2000:3-4) فهم المقروء بأنه:" عملية عقلية، بنائية، تفاعلية، وتشتمل على ثلاثة عناصر، هي: القارئ، والنصّ القرائيّ، والسياق"، ويرى الحدّاد(2013) أن فهم المقروء:" عملية عقلية، يتمّ من خلالها بناء المعنى العامّ، بالتفاعل مع النصّ المقروء".

ويرى أبو سرحان(2014) كذلك أن فهم المقروء:" عملية عقلية، تتطلب القيام بعمليات عديدة: كالفهم، والتفسير، والتحليل، وإعادة البناء، والنقد، وذلك للحصول على المعنى الذي يسعى إليه الكاتب؛ تصريحا، أو تلميحا، وتوظيف خبراته السابقة، واتخاذ القرارات حول النصّ".

ويعتمد مفهوم المقروء على الربط السليم بين الرموز اللغوية والمغزى العامّ من النصّ، واختيار المعنى الملائم، وترتيب الأفكار، وتنظيمها بشكل سليم، وربط الأفكار الحالية بالخبرات السابقة، ما يؤدّي إلى تطوّر فكريّ مستمر، وتفاعل خبرات القارئ بشكل دائم(عصر، 2000).

ومن هنا فإنّ فهم المقروء أساس لعملية القراءة، فالقارئ يتعامل مع الألفاظ وفهم المعنى من النصّ معاً، فالكلمة هي بداية الفهم، لذلك على القارئ أن يدرك معاني الكلمات، ويحلل الجديدة منها؛ ليتمكن من فهم النصّ المقروء، فعندما تتكوّن لدى الطالب ثروة لفظية فإنه بالتالي يستطيع فهم النصّ المقروء، ويتطور بشكل أفضل. (شحاته، 1993)

وأظهرت نتائج دراسة الزعبيّ((Al-Zu,bi,M.(2007 أنّ كثيراً من الطلبة يمارسون عملية القراءة دون أن يستخدموا استراتيجيات محددة لتذكر الكلمات الجديدة، أو تعرّف تلك الكلمات من خلال سياق الجملة، ما يجعلهم يفشلون في فهم محتوى النصّ، وبالتالي يحصلون على معلومات قليلة.

ويستنتج الباحثان من التعريفات السابقة أن التربويين المعاصرين لا يرون في القراءة مجرّدَ فكّ الرموز، أو ضبط الحركات، أو إتقان الوقف والابتداء، وإنما فهم المقروء هو هدفها الأول، والمؤشر الحقيقيّ على قيمتها لدى القارئ، والأساس للنموّ المعرفيّ، والتطور الأكاديميّ، وهو عملية عقلية تتطلب تفاعلاً مع النصّ، وتفسيره؛ للوصول إلى المعنى، وتمثله، وتذويته، وتكييفه بما يتلاءم مع الخلفية المعرفية السابقة للقارئ، ويتطلب كذلك إصدار الأحكام، والنقد؛ قبولاً، أو معارضة، ومعرفة المعاني الظاهرة، والضمنية، وله ثلاثة عناصر: القارئ، والنصّ، والسياق.

ويتضح مما سبق أهمية عملية القراءة، وما تتطلبه من أهمية التأكيد على فهم المقروء، لذا يقع على عاتق المعلمين مسئولية تدريب الطلبة باستمرار على مهارات القراءة اللازمة: كسلامة النطق، وتوضيح معاني المفردات الجديدة، وتفسير النصوص، وتحليلها، وتنظيمها، وإعادة بنائها بما يتلاءم مع قدراتهم المعرفية، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، تساعدهم على إتقان تلك المهارة بشكل سليم، ومؤطّر؛ إذ إن القراءة لم تعُدْ مجردَ فكّ الرموز، بل أصبحت عملية بنائية، تفاعلية، قائمة على فهم المعنى، ومعرفة مغزى النصّ، وفهم الأفكار الضمنية، كذلك تتطلب من المعلمين استخدام استراتيجيات حديثة، تساعد الطلبة على فهم المادة المقروءة(العبد لله، 2006).

ومن المؤكّد أن العملية التعليمية التعلمية لا تقوم على المحتوى التعليميّ وحده، وإنما على المحتوى والاستراتيجية معا، فهي عملية ينبغي أن يكون المتعلم محورها، ويجب على المعلم أن يحسنَ اختيار الاستراتيجية التدريسية الحديثة المناسبة، والأنشطة الإبداعية الجديدة، والوسائل المتطورة الملائمة، التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة(عمار،2002).

ومما لا شك فيه أن امتلاك مهارات القراءة الأربع، والتأكيد على جعلها نشاطاً ماتعاً، وشائقاً، ومفيداً هو جزء من الخبرة اللغوية، فالتدريس الفعّال وسيلة مهمة في تنمية فهم المقروء، يعمل على التقليل من المعيقات التي تعترض نجاح الطالب؛ لأنه يتيح فرصة كافية للطلبة لتطوير قدراتهم اللغوية من خلال النصّ المقروء (Hismanglu,2000)

وقد حدّد التربويون المعاصرون مستويات عدّة لمهارة فهم المقروء؛ إذ تعدّدت آراؤهم في تحديد هذه المستويات، ومسمّياتها، لكنهم اتفقوا على أنه لا توجد حدودٌ فاصلة بين تلك المستويات، فالهدف من هذا التحديد هو مساعدة القارئ على وضع أهداف لقراءته، واستخدامها في تطوير مهارات فهم المقروء، وتقويم القدرات اللغوية لديهم، والتحقق من جودة المعلومات المناسبة في كل مرحلة من المراحل الدراسية، ومدى تناسبها مع مستوى فهم المقروء، وبالتالي الوصول إلى تنمية قدرات الطلبة في فهم المقروء.

فقد رأى حبيب الله(2010) أن مستويات فهم المقروء تنحصر في ثلاثة، وحدّد لكل مستوى مجموعة من المؤشرات السلوكية، وهي كالآتي:

1- المستوى الحرفيّ: وفيه تكون الإجابة مباشرة من خلال النصّ، وتعتمد أساساً على ثروة القارئ اللغوية، ولا يلجأ في هذا المستوى إلى التحليل، أو التفسير، بل يتعامل القارئ مع المعنى المعجميّ للمفردات، ويحدد الفكرة الرئيسة كما وردت في النصّ، وبالتالي فإن إتقان القارئ هذا المستوى سيساعده على الانتقال إلى مستوى أكثر عمقا.

2- المستوى التفسيريّ: وفيه يحتاج القارئ إلى الغوص كثيرا في فهم المعاني، والأفكار الواردة؛ تلميحاً، أو ضمنياً، وأن يستنتج منها الخَلاصات، ويتنبأ بالأحداث، ويحدّد رأي الكاتب، وغرضه، ويصوغ قواعدَ، وتعميماتٍ.

3- المستوى التطبيقيّ: وفيه يمكن نقدُ المقروء، وتمييز الحقائق من الآراء، والكشف عن مدى موضوعية الكاتب، أو تحيزه، ويستفيد القارئ من المقروء في حلّ المشاكل، فالقارئ في هذا المستوى نشط، إيجابيّ، متفاعل مع النصّ، ويمكن للقارئ أيضا أن يوافق الكاتب أو يعارضه، أو يعرض حلولاً ممكنة أخرى؛ ليصل بالتالي إلى حدّ الإبداع.

وقد اقترح كلّ من: ديشانت، وآخرون (Ditchant, et al,1977) أربعة مستويات لفهم المقروء، كما يأتي:

1- المستوى الحرفيّ: ويقصد به المعنى الظاهر من الكلمة، أو التركيب، أو السياق، والمصرّح بها مباشرة، وتتأكّد أهمية هذا المستوى عند انتقال الطلبة من محتوى بسيط إلى محتوى أكثر تعقيدا؛ إذ تحولُ صعوبةُ المفردات أو التراكيب، وتحديد الغرض دون فهم المقروء، وبالتالي دون تمثلهم للمعنى الحرفيّ، لذا يجب على المعلم أن يخاطب الطلبة على قدْر عقولهم بمهارة عالية.

2- المستوى الاستنتاجيّ: وفيه يستطيع القارئ دمج المحتوى الحرفيّ للمقروء مع خبراته السابقة، ومعلوماته المختزنة، وذلك لعمل تنبؤات ممكنة، وافتراضات محتملة، وبالتالي يستطيع الاستجابة للمعاني الدلالية العميقة غير المباشرة في النصّ.(Barrett,1979)

3- المستوى الناقد: وفيه يستطيع القارئ إصدار الأحكام على مدى صحة المعلومات، ودقتها، وواقعيتها، من خلال معايير علمية.(Dechant& Smith,1977)

4- المستوى التذوقيّ: وفيه يتعامل القارئ مع النصّ بمقدار ما يمتلك من أنظمة اللغة المختلفة، وإتقانها، وبالتالي يتعرف مدى قدرة الكاتب على إبراز المعاني، والأفكار، والأساليب اللغوية بطريقة سليمة، ومؤثرة، وبليغة (Barrett,1979).

ويقترح الباحثان في هذا المجال أن يُخَصّصَ لكل مستوى من مستويات فهم المقروء عددٌ من مرّات قراءة النصّ، ففي المستوى الحرفيّ يحتاج إلى قراءة النصّ مرة واحدة، والمستوى الثاني مرتين، والثالث ثلاث مرات، وهكذا..؛ نظراً لما يحتاجه كل مستوىً من التعمّق في التحليل، والتفسير، والنقد، وغيرها من المهارات.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن معالجة ضعف الطلبة في فهم المقروء ليس عملية سهلة، وأن معالجة هذا الضعف لا تزال متدنية، وبالتالي فقد ازدادت الحاجة إلى ابتكار استراتيجيات حديثة فاعلة، تساعد على امتلاك المهارات اللازمة لفهم المقروء، ومن هذه الدراسات دراسة غباشنة(1994) التي أشارت إلى أن معظم معلمي اللغة العربية يطبّقون الاستراتيجيات الاعتيادية في تدريس فهم المقروء؛ إذ يكون المعلم ملقناً للمعلومات، بينما يكون الطالب مستمعاً؛ أي أن المعلم يكون إيجابياً نشطا، بينما يكون الطالب سلبياً، غيرَ متفاعل، مقيّد الحرية، صامتاً؛ ما يزيد الوضع التعليميّ تعقيدا، ففي الطريقة الاعتيادية يُمضي المعلم معظم الوقت مركّزا على صحة نطق الحروف، وضبط الحركات، وشكل بناء الكلمات، ويركّز على تكرار القراءة الجهرية، وضبطها؛ متجاهلاً

فهم المقروء، لذا يجب على المعلم معرفةُ قدرات الطلبة القرائية، وتحديد الاستراتيجية المناسبة لتدريس النصّ القرائيّ، وكيفية تفعيل خبرات النصّ، ومعلوماته.(الناصر، 2001)

وكذلك يجب على التربويين المعاصرين ابتكار استراتيجيات حديثة، تساعد المعلمين على إدارة الموقف التعليميّ بنجاح، وتنمية مهارات فهم المقروء لدى الطلبة، واتجاهاتهم نحوها، وتفعيل دور المعلم من مصدّر وحيد للمعلومات، وملقن لها، وتطوير دوره؛ ليكون مشرفاً، وموفّراً لفرص المشاركة، ومتعاوناً، ومتفاعلاً مع المتعلمين؛ وفق قدراتهم، وخبراتهم، واستعداداتهم(الدليميّ والوائليّ، 2005)، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية موضوع هذه الدراسة.

والخرائط الذهنية أسلوبٌ جديد، أو طريقة مبتكرة، يعبّر من خلالها عن الأفكار، وذلك برسم مخطط تنظيميّ يقوم الفرد برسمه ورقياً، أو إلكترونياً بوساطة الحاسوب؛ مستخدماً الكتابة، والصور، والرموز، والألوان، فهي بذلك تمكّن المتعلم من قراءة المعلومة بشقي دماغه: الأيمن، والأيسر، وبالتالي ترفع من كفاءة الفهم، والتعلم، ثم تخزين المعلومات في الدماغ لمدة طويلة، وتسهيل استرجاعها؛ إذ إنها تجمع بين الصور والكلمات، وتربط المعاني المختلفة بعضها ببعض، وذلك عن طريق الأفرع المستخدمة في الرسم، وقد انبثقت فكرتها من تشابه شكلها مع شكل الخلية العصبية.

لقد ابتدع(توني بوزان) الخرائط الذهنية؛ لاستخدامها كمخططات ذهنية في ترتيب الأفكار، والأنشطة، وتصنيفها؛ وذلك للمساعدة على فهم المقروء، واتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات(Christodoulu,2010)، فقد أدرك(بوزان) أن الأنظمة التعليمية تركّز بشكل أكبر على توظيف شقّ واحد من جانبي الدماغ، وهو الجانب الأيسر المسؤول عن: استخدام اللغة، والمنطق، والحساب، ودراسة التفاصيل، والتسلسل المنطقيّ، ووجد كذلك أن هناك إهمالاً واضحاً للجانب الأيمن، وبالتالي عدم الاستفادة من قدراته المتمثلة في استخدام: الصور، والألوان، والنظرة الكلية للمثيرات، والخيال(Murley,2007)، وفي المقابل رأى أن الخرائط الذهنية يمكنها توظيف الدماغ بشقيه: الأيمن، والأيسر، وذلك عن طريق استخدام الكلمات، والصور، والألوان في إعدادها، وتنفيذها؛ إذ يوضع العنوان الأساسيّ في المنتصف، وتبدأ الأفكار الفرعية تتوزّع في الاتجاهات كافة، وذلك عن طريق التفكير المشعّ؛ إذ يصف التفكير المشع كيفية تعامل الدماغ البشريّ مع المعلومات والأفكار المختلفة، ويربط بينهما على شكل علاقات(Buzan& Buzan,1996)، وذلك باستخدام الألوان البهيجة، والصور المعبّرة عن الأفكار؛ مع استخدام الكلمات المفتاحية للمفاهيم والأفكار كافة، والتي يتمّ الربط بينها باستخدام خطوط منحنية، وظيفتها إبعاد المتعلم عن الرتابة، والملل، وتتفاوت في قوّتها؛ إذ تقلّ قوّتها كلما ابتعدنا عن المنتصف؛ وكلما انتقلنا من الفكرة العامة إلى الفكرة الجزئية (بوزان، 2005).

ويرى آخرون: أن الخريطة الذهنية مخطط ، يؤدّى بشكل هندسيّ، ينتج عنه مجموعة من المنظمات الرسومية، فهي بالتالي عبارة عن رسم مرئيّ، يطابق لما يتكوّن عند تخزين المعلومات في الدماغ، وهي كذلك استراتيجية فاعلة في عملية التعلم، وقد اقترح هذه التقنية التعليمية الحديثة، وطوّرها بشكلها المؤثر العالمُ السيكولوجيّ البريطانيّ توني بوزان(Tony Buzan) عام 1970، وأبرزها كإستراتيجية تعليميّة عملية، يمكن استخدامها في تسجيل الملاحظات، والمعلومات، وتنظيم تلك المعلومات بشكل أكثر فاعلية، وجاذبية؛ وذلك لتسهيل حفظها، وتخزينها، وبالتالي تسهيل استرجاعها، فهي تستخدم بشكل فاعل في تدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير؛ إضافة إلى أنها أداة أثبتت بعضُ الدراسات أثرَها الإيجابيّ في مساعدة الطلبة ذوي التحصيل المتدني على تحسين مستوى التحصيل لديهم، وهكذا، فإنه يمكن القول بأن استخدام الخرائط الذهنية يساعد على تحسين وزيادة تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، وبالتالي تنمية العمليات المعرفية، والتشجيع على استخدام مستويات عميقة في معالجة الحقائق، وفهمها، وترتيب الذاكرة بشكل سليم(الخليليّ وحيدر ويونس، 1996).

وتؤكّد خصاونة(2010) على أنّ قدرة الطالب على التعلم مرتبطة بشكل كبير بالذاكرة؛ إذ إنّ قدرة الطالب على معالجة المعلومات واستدعائها تتطلب معرفة، وتذكراً لمعلومات معينة، والتي تتأثر بتلك القدرة، ما يؤدّي إلى تأثيرها مباشرة في العملية التعليمية التعلمية للطلبة.

وتعدّ استراتيجية الخرائط الذهنية كذلك من أقوى الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحسين وتنمية فهم المقروء؛ إذ إنها تمكّن من ملاحظة العلاقات والروابط بين الأفكار الرئيسة، والأشكال، والأمثلة، والتفاصيل المتضمنة التي من الممكن أن يفقدها القارئ عند استخدام استراتيجيات تسجيل الملحوظات الاعتيادية؛ ناهيك عن كون استراتيجية الخرائط الذهنية استراتيجية مهمة، وفاعلة في تحسين وتنمية التعلم، فهي تساعد المتعلمين على تطوير تعلمهم، وتستخدم بفاعلية لتنمية وتدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير(Yang, Wong, & Yeh. 2008).

وتلعب الاتجاهات التي يتمثّلها الفرد دوراً حاسماً في حياته الشخصية بعامّة، والعلمية بخاصّة؛ إذ إنها تحدّد استعداداته النفسية، وميوله المختلفة التي تؤثر في توجيه سلوكه، ومدى استجاباته لمواقف معينة, فهي تدفعه إلى السلوك بطريقة خاصة، وتجعل الفرد يحكم على تصرفاته بأنها مرغوب فيها، أو غير مرغوب فيها، وبالتالي يعود عليه وعلى المجتمع إمَا خيراً، أو شراً(الرشيديّ, 2013).

وقد اهتم علماء النفس بتحديد مفهوم الإتجاه ودراسته بشكل واضح، فقد عرّفه الرشيديّ(2013) بأنه:" استعداد، أو تأهب عصبيّ ونفسيّ، يتكوّن من خلال خبرات الفرد الشخصية, ويكون له تأثير توجيهيّ في استجاباته نحو الموضوعات كافة، وكذلك المواقف التي تستثيرها الاستجابة المفضلة لديه, وبذلك فهو تنظيم مكتسب، له صفة الاستمرارية النسبيّة للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع محدد، أو موقف معين".

وعرّفه العسّاف(2013) بأنه:" ما يسهّل على الفرد عملية التعلم، ويساعده على تنظيم عملية إدراك المعلومات، وتفسير السلوك، والتعبير عن القيم والمثل التي يؤمن بها"، بينما يرى نصر(1981) أن التحصيل العلميّ يتأثر بعوامل عدّة، فالجانب الانفعاليّ لدى الطالب يلعب دوراً حاسماً في دافعيته نحو اللغة بعامة، والقراءة بخاصّة، وكذلك اللغة والاتجاهات يؤثّران في تحديد مستوى إدراك الطالب، وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى تحصيله الأكاديميّ، فالاتّجاهات لا تساعد في تصميم ماذا يستوعب الطالب، ولكن كيف يفهم، وكيف يستوعب؛ تبعا لاتجاهاته التي تدفعه بقوة، أو فتور نحو القراءة.

وهكذا، فإن الاتجاهات: هي مواقف، أو استجابات لمثيرات خارجية؛ رفضاً، أو قبولاً، أو حياداً، تتّسمُ بالشدّة أحيانا، أو الضعف أحياناً أخرى، وتؤدّي دوراً حاسماً في قبول الشيء، أو رفضه، ومن هنا، فإن الكشف عن اتّجاهات الطلبة نحو المقروء يعدّ أمراً رئيسا، وذلك للتعرف إلى العوامل الكامنة في تشكيل تلك الاتجاهات، والعمل على تنميتها، وإيجاد البيئة المناسبة للإقبال على القراءة، ويتمّ ذلك من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية حديثة، تساعد على تنمية الكفاءة اللغوية بعامّة، وفهم المقروء بخاصّة، ومنها استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية.

وللتفصيل في ذلك فقد قام الباحثان بتقسيم الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة إلى محورين اثنين، هما:

1- المحور الأول: دراسات بحثت أثر استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في فهم المقروء، والقراءة، ومنها:

- دراسة العازميّ (2002)، التي هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التعلم التعاونيّ في فهم المقروء، لدى طلبة الصف السادس في السعودية، وحاولت الإجابة عن السؤال الآتي: هل يختلف فهم المقروء بمستوياته الأربعة لدى طلبة عينة الدراسة باختلاف طريقة التدريس(التعلم التعاونيّ)؟، وللوصول إلى هدف الدراسة فقد درّست المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاونيّ، والثانية بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في المستوى الحرفيّ، والتقويميّ، والإبداعيّ لصالح المجموعة التجريبية.

- وأما دراسة المانع (2008) فقد هدفت إلى قياس فاعلية الخرائط الذهنية في الاستيعاب القرائيّ في مادة اللغة الإنجليزية، فقد اختارت المانع طالبات سعوديات في السنة الأولى الجامعية، وقسّمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وطبقت استراتيجية الخرائط الذهنية على المجموعة التجريبية، بينما طبقت الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة؛ لصالح المجموعة التجريبية، ما يدلّ على فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في التعليم.

– وأجرى الخوالدة(2009) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية دوائر الأدب في تنمية فهم المقروء، لدى طلاب الصف التاسع في الأردنّ، واتجاهاتهم نحو القراءة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الخوالدة ببناء اختبار تحصيليّ في فهم المقروء، تكوّن من(30) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، وكذلك مقياس آخر للاتجاهات نحو المقروء، على غرار مقياس ليكرت؛ لقياس الاتجاهات، وتكونت عينة الدراسة من (64)طالبا من طلبة الصف التاسع الأساسيّ، اختيرت بالطريقة القصدية، وقسمت بالتساوي،(32) طالبا للمجموعة التجريبية، ومثلها للمجموعة الضابطة، ودلّت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة في مهارات المقروء، تعزى إلى استخدام استراتيجية دوائر الأدب، ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة في الاتجاهات نحو القراءة، ولصالح المجموعة التجريبية كذلك.

– وفي دراسة أجراها كل من: بينافدس، وريفيرا، وروبيو(Benavides, Rivera & Rubio, 2010)هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية فهم المقروء لدى طلبة المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابيّ لتلك الاستراتيجية في تنمية مستوى الفهم، لدى طلبة العينة التجريبية، ما انعكس على تحسين مستوى التحصيل الدراسيّ؛ إذ إنها تساعد على توفير المرونة في ترتيب المعلومات، والأفكار، وتكييف الاستراتيجية لتلائم المحتوى التعليميّ لدى الطلبة.

– وأجرى كلّ من: ستانكوفيتش، وبستش، وبابتش، واليكستش (Stankovic, Besic,Papic&Aleksic,2011)؛ دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن استخدام الخرائط الذهنية في المواقف الصفية لها أثر إيجابيّ واضح وكبير في تنمية وتحسين فهم المقروء؛ إذ إن لها دوراً فاعلاً في إيجاد الروابط والعلاقات بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وكذلك وجود التفصيلات المتضمنة في ذلك.

– وفي دراسة أجراها بنج(Peng, 2011) هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في فهم المقروء دون الإشارة إلى المادة العلمية التي طبّقت عليها هذه الاستراتيجية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابيّ عند استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في فهم المقروء؛ إذ إنها تجمع بين شقي الدماغ في عملية الفهم، والتنظيم، وحسن التخزين، وسهولة الاسترجاع، وذلك من خلال الصور، والألوان، والتحليل، والتركيب.

– وقام عبد المنعم(2015) بإجراء دراسة حاولت الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانويّ؛ إذ اختار عبدالمنعم ثلاث مجموعات، مكوّنة من(192) طالبة: منها اثنتان تجريبيتان، درّست إحداها باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، والأخرى باستخدام الخرائط اليدوية، والثالثة ضابطة درّست بالطريقة الاعتيادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبية الأولى، يليها التجريبية الثانية، وجاءت الضابطة في المرتبة الثالثة، ما يعني إيجابية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية.

– وقام العباديّ وجرادات(2015) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائيّ في مادة اللغة الإنجليزية، لدى طلاب الصف التاسع، تكونت عينة الدراسة من(60) طالباً، تمّ اختيارها بالطريقة المتيسرة، وقسّمت بالتساوي إلى شعبتين: واحدة تجريبية، والأخرى ضابطة، درّست الأولى باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وأما الثانية فدرّست بالطريقة الاعتيادية، وطبّق اختبار تحصيليّ بعديّ للاستيعاب القرائيّ للمجموعتين، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم الأثر الناتج عن استخدام الخرائط الذهنية في فهم المقروء كان متوسطا.

– وأجرى كومبو (Chaichompoo.2017) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر تعزيز فهم القراءة، ومهارات تلخيص طلاب اللغة الإنجليزية؛ كلغة أجنبية من خلال رسم الخرائط الذهنية الإلكترونية؛ وذلك لتحليل مقاطع القراءة، وتلخيصها، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مهارات الفهم، وللمهارات الموجزة؛ لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت كذلك إلى أن هذا النهج ساعد الطلاب على تحليل وتلخيص محتويات مقاطع القراءة؛ بشكل أسرع، وأفضل، وأكثر دقة.

– وفي دراسة أجراها كوبري(2018) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام الخرائط؛ كلعبة في تعليم فهم المقروء، وتحصيل الطلبة، واتجاهاتهم نحوها في فلسطين، قسّمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الخرائط الذهنية كلعبة في تعليم فهم المقروء له أثر ايجابيّ في تنمية التحصيل، وتطوير القدرات القرائية، وأظهرت النتائج أيضا أثرا إيجابيا في اتجاهات الطلبة نحو تلك الاستراتيجية المستخدمة.

2– دراسات بحثت أثر استراتيجية الخرائط الذهنية في الاتجاهات نحو القراءة:

– وفي دراسة أجراها نونج ورفاقه (Nong, et al,2013) هدفت إلى الكشف عن فاعلية الخرائط الذهنية الرقمية؛ واستراتيجية رسم الخرائط العقلية الورقية(اليدوية) في التحصيل، والاتجاهات نحو المقروء بمادة علم النفس، شملت العينة(90) طالبا في السنة الأولى بمعهد تدريب المعلمين في تايلاند، وزّعت العينة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: واحدة تجريبية باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، والثانية تجريبية باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية اليدوية، والثالثة ضابطة باستخدام الطريقة الإعتيادية، وأظهرت النتائج فروقا في التحصيل، والاتجاهات باستخدام الخرائط الإلكترونية؛ لصالح المجموعتين التجريبيتين المذكورتين سابقا.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن ربط المفاهيم العلمية والعلاقات بين موضوعاتها قد تمّ بوساطة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية بشكل أفضل، وأنه قد ترك أثراً إيجابياً في مستوى التحصيل، وتنمية الاتجاهات نحو فهم المقروء، وزيادة الدافعية نحوها، وأن الخرائط الذهنية تساعد على التخطيط، وتنظيم الأفكار، وتسلسل المعلومات، وبالتالي سهولة تخزينها، واستدعائها، كما أشارت إليه نتائج دراسات: (المانع، 2008، ونونج ورفاقه(Nong, et al,2013)، وقد كشفت بعض تلك الدراسات السابقة عن فاعلية استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في فهم المقروء في موادّ غير اللغة العربية: كدراسة كوبري(2018)، وبرينان(Brennan, 2006)، وكومبو(Chaichompoo,2017)، وأن الدراسات جميعها قد أوصت باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية؛ لأنها أسلوب فعّال، ومؤثر، وإيجابيّ في تنمية التحصيل الدراسيّ، وفهم المقروء لدى المتعلمين كافة.

ونظراً لمعاناة الطلبة من الضعف العامّ في مهارات القراءة بشكل جليّ، وفهم المقروء بشكل خاصّ، فقد حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات فهم المقروء، لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ، واتجاهاتهنّ نحو القراءة.

مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وفرضياتها:

أصبح فهم المقروء من أهمّ الأهداف الرئيسة التي يسعى التربويون بعامّة، ومعلمو اللغة العربية بخاصّة إلى تحقيقها، وذلك من خلال تدريس مهارات القراءة؛ فضلاً عن كونه مطلباً لغويا، وتعليميا؛ إذ إنه يحقق هدفا أسمى من أهداف القراءة؛ عادة، وتدريسا، موجهة كانت أم حرة (البصيص، 2011).

وبالرجوع إلى الأدب التربويّ في مجال تدريس القراءة يلاحظ أن كثيراً من الدراسات قد أشارت إلى الضعف العامّ الذي يعانيه الطلبة في فهم المقروء(الخوالدة،2009، والعليمات،2011)، ويتفق الباحثان مع هذه النظرة من خلال عملهما معلمين للّغة العربية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، فقد لاحظا أثناء تدريسهما قصوراً وضعفاً واضحين لدى الطلبة في فهم المقروء، ويمكن أن يعزى السبب إلى استراتيجيات التدريس الاعتيادية المستخدمة في المدارس الأردنية، ذلك أن استخدام استراتيجيات التدريس الاعتيادية لمهارات القراءة يؤدي إلى صعوبة في فهم المقروء؛ لأن الطالب يكون سلبياً، وغير متفاعل في الموقف الصفيّ.

ومن هنا يرى الباحثان ضرورة التنويع والتجديد في الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، والتي يكون فيها الطلبة أساساً ومحوراً للعملية التعليمية التعلمية؛ إذ يجب التركيز على استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تثير الدافعية نحو التعلم، وامتلاك مهارات فهم المقروء، وذلك من خلال تحديد مستويات هذا الفهم، وما يتطلبه كلّ مستوى من المهارات، والمؤشرات السلوكية الدالّة على تحقيقه، لذا جاءت هذه الدراسة لتحاول الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في مهارات فهم المقروء، لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردن، واتجاهاتهنّ نحو القراءة، وبالتحديد الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- **سؤال الدِّراسة الأول ينصّ على:**" هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة في كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ منفردة، ومجتمعةً، يُعزى إلى استراتيجية التدريس:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية)؟".

وقد انبثق عن السؤال الأول الفرضية الصّفرية الآتية: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة في كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ منفردة، ومجتمعةً يُعزى إلى استراتيجية التدريس:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية) ".

- **سؤال الدِّراسة الثاني ينصّ على:**" هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدِّراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً، يُعزى إلى استراتيجية التدريس:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية)؟".

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصّفرية الآتية: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدِّراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً يُعزى إلى استراتيجية التدريس: (الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية) ".

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في مهارات فهم المقروء، لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ، واتجاهاتهنّ نحو القراءة، وبالتالي يمكن تحديد أهداف الدراسة في الآتي:

1- التعرف إلى فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى أفراد عينة الدراسة؛ مقارنة بالاستراتيجية الاعتيادية.

2- الكشف عن اتجاهات طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ نحو أثر استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية على مهارات فهم المقروء؛ مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

أهمية الدراسة:

من خلال استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ، واتجاهاتهنّ نحو القراءة، يمكن إجمال أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- الأهمية النظرية: تستمدّ هذه الدراسة أهمّيتها من أهمّية الموضوع الذي تتناوله، وهو فهم المقروء، والاتجاه نحو القراءة؛ إذ يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إضافة نتائج إيجابية جديدة في مجال تطوير استراتيجيات التدريس المتبعة في تعليم مهارات القراءة، وفهم مقروء، وذلك باستخدام استراتيجية حديثة: كاستراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية موضوع هذه الدراسة، كذلك يتوقع أن تساعد هذه الدراسة في توفير قاعدة بيانات حول مهارات مفهوم القراءة، ما يساعد المعلمين والباحثين في هذا المجال في التعرف إلى خصائص هذه الاستراتيجية، وفوائدها، وطريقة تنفيذها، والعمل على تنميتها، وتعدّ هذه الدراسة كذلك إضافة جديدة للأدب التربويّ في مجال تدريس القراءة، وفهم المقروء، والذي يعاني من ندرة البحوث والدراسات العربية في هذا المجال، وآثارها المختلفة على نوعية التعليم، في حدود اطلاع الباحثين.

2- الأهمية العملية: من المؤمّل أن تساعد هذه الدراسة الباحثين، والتربويين، والمتخصصين في تدريس اللغة العربية، وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، على التوصّل إلى استراتيجيات جديدة تنمّي فهم القراءة؛ إذ تتوافر فيها دلالات الصدق والثبات في البيئة الأردنية، بحيث يمكن تطبيقها على البيئة الأردنية، وتوجيه معلمي اللغة العربية إلى استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية؛ لمواكبة التقدم العلميّ المتسارع في العملية التربوية بعامّة، وفي تدريس القراءة وفهم المقروء بخاصّة، كذلك فإن إجراء

هذه الدراسة قد يساهم في إبراز أهمية استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية، والاستعانة بها في تحقيق أهداف القراءة، وتحقيق الأهداف اللغوية المرجوة الأخرى، التي يسعون نحو بلوغها، والوصول إليها.

مصطلحات البحث:

تناولت هذه الدراسة المفاهيم والمصطلحات الآتية:

– **استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية:** هي تصميم هندسيّ، أو رسم تخطيطيّ، يجمع بين الرسم وكتابة المعلومات؛ إذ يقوم المعلم والطالب بتنظيم ما هو مكتوب على شكل خرائط؛ ليسهل على العقل تذكره، وفهمه(Buzan,1996).

وتعرّف استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية إجرائياً بأنها: برنامج حاسوبيّ، مخطط له، ومنظم، ومبتكر، استخدمه الباحثان مع طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ، وبخاصّة مع عينة المجموعة التجريبية؛ وذلك لمساعدتهن على تحليل الأفكار والمفاهيم، وتنظيمها، وتحليلها، وحسن تخزينها؛ بهدف استيعاب نصوص القراءة باللغة العربية، باستخدام الصور، والألوان، والمنحنيات المتدرجة، ويتميز هذا البرنامج بسهولة التحكم، وسهولة إدراج الصور والألوان، التي تتناسب مع الأفكار الرئيسة والفرعية للنصّ القرائيّ.

– **فهم المقروء:** هو عملية عقلية معقدة من عمليات التفكير، فالقارئ يحاول فهم النصّ عبر البناء الداخليّ للمعنى، وذلك بالتفاعل مع النصّ المقروء، وللوصول إلى فهم المعنى(Farris,1997). وإجرائيا: هو فهم ما تنطوي عليه نصوص القراءة المقرّرة على أفراد الدراسة من طالبات الصف التاسع من معانٍ، ومضامين، ويقاس بدرجات الطالبات على اختبار فهم المقروء الذي أعدّ لهذه الغاية، بعد التأكد من صدقه، وثباته.

– **الاتّجاه اصطلاحاً:** يعرّفه الرشيديّ(2013) بأنه:" استعداد أو تأهب عصبيّ ونفسيّ، يتكوّن من خلال خبرات الفرد الشخصية, ويكون له تأثير توجيهيّ في استجاباته نحو الموضوعات كافّة، وكذلك المواقف التي تستثيرها الاستجابة المفضلة لديه, وبذلك فهو تنظيم مكتسب، له صفة الاستمرارية النسبيّة للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع محدد أو موقف معين".

وعرّفه العسّاف(2013) بأنه:" ما يسهّل على الفرد عملية التعلم، ويساعده على تنظيم عملية إدراك المعلومات، وتفسير السلوك، والتعبير عن القيم والمثل التي يؤمن بها،. وتعرّف اتجاهات الطالبات الصف التاسع الأساسيّ نحو القراءة(عينة الدراسة) إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: استجابات عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات المعدّ من قبل الباحثين، ويتكون هذا المقياس من(30) فقرة، أمام كل واحدة خمس استجابات متدرجة، بنيت على غرار مقياس(ليكرت) للاتجاهات، وهي: موافقة بشدة وتعطى(5)درجات، وموافقة وتعطى(4) درجات، ومحايدة وتعطى(3) درجات، وغير موافقة وتعطى درجتين، وغير موافقة بشدة وتعطى درجة واحدة، وقد قيست في هذه الدراسة بدرجات الطالبات اللاتي حصلن عليها على مقياس الاتجاهات المعدّ من قبل الباحثين، وذلك بعد التأكد من صدقه من قبل الأساتذة المحكّمين.

حدود الدراسة:

تتحدّد نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

أ– الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسيّ الأوّل 2019/2020

ب– الحدود المكانية: تمّ تنفيذ هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عمان العاصمة.

ج– الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ؛ وذلك لأن هذه الفئة العمرية قد نضجت فكريا، وعلميا، وذهنيا، وانفعاليا، وبالتالي فهي قادرة على تعلّم هذه المهارات، وتمثّلها، وكذلك استخدام الحاسوب في تطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية.

د– الحدود الأدائية: الاختبار المعدّ من قبل الباحثين لقياس مهارات فهم المقروء، ومقياس اتجاهات الطالبات نحو القراءة في ضوء استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وذلك بعد التأكد من صدق الأداتين، وثباتهما.

هـ- الحدود العلمية: المحتوى التعليميّ الذي اعتمد لتدريس القراءة، وبناء الأنشطة الخاصة به، ويتضمن ثلاثة نصوص قرائية من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسيّ، الجزء الثاني؛ حسب قرار وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية لتدريس هذا الكتاب في مدارسها؛ بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم(2015/8) تاريخ 2015/3/26؛ بدءاً من العام الدراسيّ 2016/2015م)، وهي بعنوان: أصلح نفسك قبل إصلاح غيرك(نصّ نثريّ)، وقصيدة: الزمان والناس للشاعر أبي الطيب المتنبي، وقصيدة: تفاؤل وأمل للشاعر الفلسطينيّ إبراهيم طوقان.

الطريقة والإجراءات:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، في تنمية مهارات فهم المقروء، لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ في الأردن، واتجاهاتهنّ نحو القراءة، ولتحقيق هذا الهدف فقد تمّ وصف أفراد هذه الدراسة من الطالبات، وطريقة اختيارهن، وكذلك منهجية الدراسة، وأدوات الدراسة، وطرائق التحقق من صدقها، وثباتها، والإجراءات التي اتبعت في تنفيذها، ومتغيرات الدراسة، وأساليب المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة:

اتّبع الباحثان المنهج شبه التجريبيّ في تنفيذ هذه الدراسة، وهو منهج يقوم على تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، درّست مهارات فهم المقروء؛ وَفق استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، والأخرى ضابطة، درّست بالطريقة الاعتيادية، وإجراء اختبار قبليّ، واختبار بعديّ لمجموعتي الدراسة.

أفراد الدراسة:

تكوّنت أفراد الدراسة من(65) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسيّ، بمدرستي: الجويدة الثانوية للبنات، واليادودة الثانوية للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء القويسمة/محافظة العاصمة، وذلك في الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2019/2020، وقد تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من مدرسة الجويدة الثانوية للبنات؛ نظراً لوجود التسهيلات، والإمكانات التقنية اللازمة لإجراءات هذه الدراسة، وتمّ كذلك تقسيم أفراد الدراسة عشوائيا إلى شعبتين: إحداهما تجريبية مكوّنة من(33) طالبة، درّست باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، والأخرى ضابطة مكوّنة من(32) طالبة، درّست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأما مدرسة اليادودة الثانوية للبنات فتمّ اختيار العينة الاستطلاعية من طالباتها.

أداتا الدراسة:

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد قام الباحثان بإعداد أداتين لهذه الغاية، هما:

أولا: اختبار فهم المقروء:

فقد قام الباحثان بإعداد اختبار خاصّ بفهم المقروء؛ وذلك للكشف عن أداء طالبات الصف التاسع الأساسيّ(أفراد الدراسة) في مهارات فهم المقروء، بمستوياته الثلاثة: الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد، وهو مكوّن من(30) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد.

إجراءات بناء الاختبار:

قام الباحثان ببناء الاختبار وَفقَ الخطوات الإجرائية الآتية:

1- الاطّلاع على كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسيّ في الأردنّ، ودليل المعلم المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم؛ للوقوف على نتاجات منهاج اللغة العربية في مجال القراءة، وبخاصة فهم المقروء.

2- الاطّلاع على الأدب النظريّ، والدراسات ذات الصلة؛ للوقوف على نتاجات تدريس مادة القراءة، ومهارات فهم المقروء، والمؤشرات السلوكية الدّالّة عليها، كما وردت في الأدب التربويّ والدراسات السابقة لدى كلّ من: (Ditchant&Smith,1977)، (Barrette,1996)، (حبيب الله،2000، وعاشور، 2003، والخوالدة، 2009).

3- حصر مهارات فهم المقروء المتصلة بعملية القراءة، ثم تصنيفها في(ثلاثة) مستويات رئيسة، هي: المستوى الحرفيّ، والمستوى التفسيريّ، والمستوى الناقد.

4- تحديد المؤشرات السلوكية الدّالّة على كل مهارة من مهارات فهم المقروء بصورة أولية.

5- اختيار المحتوى التعليميّ الذي تمّ بناء فقرات الاختبار عليه، وذلك من مجموعة من النصوص القرائية؛ مأخوذة من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسيّ، المقرّر من وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسيّ 2019/2020م؛ وذلك لضمان مناسبة محتوى هذه النصوص القرائية لأفراد الدراسة.

3- بناء فقرات الاختبار بدلالة مستويات فهم المقروء، ومؤشراتها السلوكية، وتوزيع هذه الفقرات عليها، بحيث جاءت الفقرات متساويةً مع كلّ مستوىً من المستويات الثلاثة، ولكلّ فقرة أربعة بدائل، واحد منها فقط صحيح.

صدق الاختبار:

1- صدق المحتوى: وللتأكد من أن الاختبار يتوافر فيه معيار الصدق، والقدرة على قياس قدرات الطالبات، في مهارات فهم المقروء، بمستوياتها الثلاثة آنفة الذكر، فقد عُرض الاختبارُ بصورته الأولية؛ مرفقاً بقائمة المهارات الرئيسة، والمؤشرات السلوكية الدّالّة عليها، على مجموعة من المحكّمين، من الأساتذة المختصّين في مجال: مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، واللغة العربية وآدابها، وعلم النفس، والقياس والتقويم بالجامعات الأردنية، ومشرفي اللغة العربية، ومعلميها في وزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم حول الاختبار، من حيث: وضوح تعليماته، ومناسبة الموضوعات المقترحة لمستوى الصف التاسع الأساسيّ، ومدى ملاءمة تنوّع تلك الموضوعات، وسلامة الصياغة اللغوية، وارتباط المؤشرات السلوكية بمستويات فهم المقروء، ومناسبة معايير التصحيح، ودقتها، ودقة نموذج الإجابات، وفي ضوء آراء السادة المحكمين فقد تمّ تعديل الاختبار من حيث: تصحيح بعض الصياغات اللغوية، وحذف المفردات غير المناسبة، وإضافة بعض الأسئلة، وتعديل بعض المؤشرات السلوكية؛ ليخرج الاختبار ونموذج الإجابة بصورته النهائية، أما عن توزيع الدرجات فقد كانت العلامة الكلية(30)؛ موزعةً على المهارات الرئيسة لفهم المقروء، بواقع علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وتعدّ هذه الطريقة مناسبة للحكم على الصدق الظاهريّ لاختبار مهارات فهم المقروء.

2- صدق البناء: وللتحقق من صدق البناء، فقد تمّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة، وذلك في مدرسة اليادودة الثانوية للبنات، ثم أعيد الاختبار نفسه بعد أسبوعين، وتمّ حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، ومعامل ارتباط الفقرة مع الاختبار، ومع المستوى الذي ينتمي له.

ثبات اختبار مهارات فهم المقروء:

وللتحقق من ثبات الاختبار فقد قام الباحثان بتطبيقه في صورته النهائية المعدّلة على عينة استطلاعية، مكونة من(40) طالبة من طالبات مدرسة اليادودة الثانوية للبنات، التابعة لمديرية تربية القويسمة بمحافظة العاصمة، وقد تمّ اختيارها عشوائياً خارج أفراد الدراسة، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على العينة نفسها، والجدول(1) يوضّح ذلك:

الجدول (1): معاملات ثبات الاتساق الداخليّ، ومعامل ثبات الإعادة لفقرات كل مستوى من مستويات فهم المقروء، وللاختبار ككلّ.

المستوى	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخليّ	معامل ثبات الإعادة
الحرفيّ	15	0.92	0.88
التفسيريّ	9	0.83	0.79
الناقد	6	0.79	0.74
اختبار مهارات فهم المقروء ككلّ	30	0.93	0.82

يُلاحظ من الجدول(1) أن معاملات ثبات الاتساق الداخليّ لاختبار مهارات فهم المقروء تراوحت بين(0.79–0.92)، وللاختبار ككلّ(0.93)، وجميعها مقبولة لأغراض الدِّراسة الحالية، وأن معاملات ثبات الإعادة لاختبار مهارات فهم المقروء تراوحت بين(0.74–0.88)، وللاختبار ككلّ(0.82)، وجميعها مقبولة لأغراض الدِّراسة.

كذلك تمّ حساب معاملات الصعوبة لهذه الفقرات، وتراوحت بين(0.78–0.22)، فقد نالت الفقرة(14) أعلى معامل الصعوبة(0,78)، بينما نالت الفقرات(24،29) أدنى صعوبة(0,22)، وتراوحت معاملات التمييز بين(0,78–0,22)، فقد نالت الفقرة(21) أعلى معامل تمييز بلغ(0,78) بينما نالت الفقرات(29،23،6) أدنى معامل تمييز بلغ(0.22)، وعدّت هذه النتيجة مقبولة لأغراض الدراسة، والجدول(2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات فهم المقروء (عينة استطلاعية:40 طالبة)

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.67	0.44	16	0.67	0.67
2	0.50	0.*33*	17	0.44	0.44
3	0.33	0.67	18	0.39	*0.33*
4	0.39	0.56	19	0.28	*0.33*
5	0.50	*0.33*	20	0.44	0.67
6	0.33	*0.22*	21	0.50	0.78
7	0.56	0.67	22	0.39	*0.33*
8	0.33	0.44	23	0.44	*0.22*
9	0.33	0.44	24	0.22	0.44
10	0.56	0.44	25	0.56	0.67
11	0.39	*0.33*	26	0.39	*0.33*
12	0.50	0.56	27	0.39	*0.33*
13	0.28	0.56	28	0.39	*0.33*
14	0.78	0.44	29	0.22	*0.22*
15	0.44	0.67	30	0.44	0.44

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين(0,22) و(0,78)، وجميعها واقعة ضمن المدى (0,20–0.80)، فيما تراوحت قيم معاملات التمييز بين(0,22) و(0,78)، وجاء معظمها ضمن المدى (0.40– 1.00)، وكل فقرة معامل تمييزها ضمن المدى (أكبر من، أو يساوي0,20، وأقل من0,40)، تمّ تنميتها/ تعديلها(عودة، 2010).

تطبيق الاختبار:

تمّ تطبيق الاختبار القبليّ والبعديّ على أفراد الدراسة، وذلك بعد تنبيه الطالبات إلى ضرورة الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، حسب التعليمات المرفقة مع الاختبار.

تصحيح الاختبار:

تمّ تصحيح الإجابات وفق نموذج الإجابة المعدّ مسبقا، وعددها ثلاثون، وحدّدت علامة واحدة للإجابة الصحيحة، بينما أعطيت العلامة صفر للإجابة الخطأ، وبهذا تراوحت العلامات بين(0.0–30).

تكافؤ مجموعتي الدِّراسة في اختبار مهارات فهم المقروء القبليّ:

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدِّراسة في الاختبار القبليّ لمهارات فهم المقروء ككلّ، فقد حُسب المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد الدِّراسة، على فقرات اختبار مهارات فهم المقروء؛ مُجتمعةً، وفقًا لاستراتيجية التدريس:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية)، والجدول (3) يبيّن ذلك.

الجدول (3): المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد الدِّراسة القبلي في اختبار مهارات فهم المقروء مُجتمعةً، وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتيادية	12.97	4.25
الخريطة الذهنية الإلكترونية	13.88	3.42

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهريّ، بين المتوسطيْن الحسابيين، لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ في اختبار مهارات فهم المقروء مُجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس؛ ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق الظاهريّ؛ استخدم اختبار(ت) لمجموعتيْن مستقلتيْن(t-test for Two Independent Samples Test)، كما هو مبين في الجدول(4).

الجدول (4): نتائج اختبار(ت) لمجموعتيْن مستقلتيْن؛ لمقارنة المتوسطيْن الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ، في اختبار مهارات فهم المقروء مُجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	12.97	4.25	-0.944	63	0.349
الخريطة الذهنية الإلكترونية	13.88	3.42			

بالنظر إلى النتائج في الجدول (4) يُلاحظ أن قيمة(ت) لاستراتيجية التدريس بلغت (-0.944) بدلالة إحصائية (0.349) وهي أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، ما يدلّ على عدم وجود فرق دالّ إحصائيًا، في أداء مجموعتي الدِّراسة، في اختبار مهارات فهم المقروء مُجتمعةً؛ بمعنى تكافؤ(ضبط تجريبيّ) مجموعتي الدِّراسة في اختبار مهارات فهم المقروء القبليّ، ولمزيد من الضبط الإحصائيّ تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA).

ثانياً: مقياس اتجاهات طالبات الصف التاسع الأساسيّ (أفراد الدراسة) نحو القراءة:

ولتحقيق الهدف الثاني من الدراسة، فقد أعدّ الباحثان مقياساً لاتجاهات الطالبات نحو القراءة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب التربويّ السابق ذي العلاقة، وبخاصة ما أشار إليه(الخوالدة، 2009، حورانيّ، 2011، العبادي وجرادات، 2015، ونشواتي،2003)، وقد تكوّن المقياس بصورته النهائية من(30) بنداً، أمام كلِّ بندٍ خمسُ استجابات متدرجة، بنيت على غرار مقياس(ليكرت) للاتجاهات، وهي: موافقة بشدة، وتعطى(5) درجات، وموافقة، وتعطى(4) درجات، ومحايدة، وتعطى(3) درجات، وغير موافقة، وتعطى درجتين، وغير موافقة بشدة، وتعطى درجة واحدة.

صدق مقياس الاتجاهات نحو القراءة:

للتأكد من صدق المقياس المذكور قام الباحثان بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الاختصاص، والخبرة العالية في مجال: مناهج التدريس، وأساليبه، واللغة العربية، وآدابها، وعلم النفس التربويّ، والقياس والتقويم، وقد طلب منهم إبداء الملاحظات حول مدى شمولية الفقرات، ومناسبتها لغرض الدراسة، وسلامتها اللغوية، وتعديل ما يمكن تعديله، أو حذفه، أو إضافته، وقد استفيد من تلك الملاحظات، وتمّ تنفيذها، وعدّ هذا الإجراء صدقاً منطقيا للمقياس.

ثبات مقياس الاتجاهات نحو القراءة:

قام الباحثان بعد تعديل المقياس، بصورته النهائية المعدلّة، بتطبيقه على عينة استطلاعية من مدرسة بنات اليادودة، التابعة لمديرية تربية القويسمة بمحافظة العاصمة، وعددها (40) طالبة، اختيرت عشوائياً من خارج أفراد الدراسة، وأعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة ذاتها، وتمّ حساب ثبات الإعادة، وقد بلغ(0.88)، وهي قيمة مناسبة لأغراض تطبيق الدراسة، كما تمّ حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات المقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط المصحّح لكل فقرة من الفقرات، وعدّت هذه النتيجة مناسبة لغايات الدراسة. وكذلك تمّ تقدير معامل ثبات الاتساق الداخليّ لفقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة، وقد بلغت قيمته(0.94)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة(0.88)، وهما قيمتان مقبولتان لأغراض الدراسة الحالية، والجدول(5) يبيّن ذلك.

الجدول (5): معاملات الارتباط المصحّح، لارتباط كلّ فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات، نحو القراءة بالمقياس ككلّ(عينة استطلاعية، حجمها40 طالبةً)

رقم الفقرة	معامل الارتباط المُصحح	رقم الفقرة	معامل الارتباط المُصحح
1	0.32	16	0.23
2	0.51	17	0.27
3	0.63	18	0.21
4	0.44	19	0.20
5	0.39	20	0.52
6	0.52	21	0.43
7	0.28	22	0.41
8	0.23	23	0.28
9	0.29	24	0.36
10	0.42	25	0.33
11	0.36	26	0.36
12	0.25	27	0.28
13	0.30	28	0.61
14	0.27	29	0.32
15	0.21	30	0.29

تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحّح، لارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة ككل، بين(0,21) و(0,63) وجميعها أكبر من(0,20).

تكافؤ مجموعتي الدِّراسة في مقياس الاتجاهات نحو القراءة القبليّ:

وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدِّراسة على مقياس الاتجاهات نحو القراءة القبليّ، حُسب المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد الدِّراسة، على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مُجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية)، والجدول(6) يبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لتقديرات أفراد الدِّراسة القبليّ على مقياس الاتجاهات نحو القراءة؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتيادية	3.35	0.36
الخريطة الذهنية الإلكترونية	3.37	0.42

يتبيّن من الجدول (6) وجود فرق ظاهريّ بين المتوسطيْن الحسابيين، لتقديرات أفراد الدِّراسة القبليّ، على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مُجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق الظاهريّ استخدم اختبار(ت) لمجموعتيْن مستقلتيْن(t-test for Two Independent Samples Test)، كما هو مبيّن في الجدول(7).

الجدول (7): نتائج اختبار(ت)لمجموعتيْن مستقلتيْن، لمقارنة المتوسطيْن الحسابيين لتقديرات أفراد الدِّراسة القبليّ، على مقياس الاتجاهات نحو القراءة مُجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاعتيادية	3.35	0.36	-0.232	63	0.817
الخريطة الذهنية الإلكترونية	3.37	0.42			

بالنظر إلى النتائج في الجدول (7) يُلاحظ أن قيمة (ت) لاستراتيجية التدريس بلغت (-0,232) بدلالة احصائية (0,817) وهي أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، ما يدلّ على عدم وجود فرق دالّ إحصائيًا، في أداء مجموعتي الدِّراسة، على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مُجتمعةً، بمعنى تكافؤ(ضبط تجريبيّ) مجموعتي الدِّراسة، على مقياس الاتجاهات القبليّ نحو القراءة، ولمزيد من الضبط الإحصائيّ تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

تطبيق مقياس الاتجاهات نحو القراءة:

تمّ تطبيق المقياس القبليّ والبعديّ على أفراد الدراسة، وذلك بعد التأكيد على ضرورة التقيد بتعليمات المقياس، وبخاصة الإجابة عن فقرات المقياس جميعها.

تنفيذ إجراءات الدّراسة:

قامت بتنفيذ إجراءات الدّراسة معلمةُ اللغة العربية، التي تدرّس طالبات الصف التاسع في مدرسة الجويدة الثانوية للبنات التابعة للواء القويسمة/محافظة العاصمة، والمعلمةُ المذكورة تحمل درجة الماجستير في اللغة العربية، وذاتُ خبرة لا تقلّ عن خمس عشرة سنة، وقد أبدت استعدادها التامّ، ورغبتها الأكيدة في التعاون مع الباحثين؛ لتطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في فهم المقروء، من نصوص كتاب اللغة العربية، كما هو مخطط ومعدّ له من قبل الباحثين.

وتمّ كذلك اجتماعُ الباحثين بالمعلمة المعنية، وتمّ عقد عشر ورشات تدريبية لها قبل البدء بتدريس الاستراتيجية التعليمية المقترحة؛ وذلك لتوضيح منهجية العمل، وخطوات التدريس؛ وفقاً لدليل المعلم المعدّ من قبل الباحثين لهذه الغاية، وقد قدّمت لها الإرشادات، والتعليمات المناسبة للتطبيق، وحدّدت أدوار المعلمة والطالبات قبل التنفيذ، وأثناءه، وبعده، وجرى تنفيذ الدراسة تحت إشراف الباحثين، وبمساعدة مشرف اللغة العربية المختص للإشراف على تلك المدرسة، وقامت المعلمة ذاتها بتدريس المجموعة الضابطة، وذلك كما ورد في دليل المعلم للصف التاسع الأساسيّ، الصادر من وزارة التربية والتعليم للعام 2019/2020م.

تطبيق الدراسة:

جرى تطبيق الدراسة الحالية على طالبات المجموعة التجريبية في الفصل الأول من العام الدراسيّ 2019/2020م، وبواقع(18) حصة صفية؛ موزعةً على (6) أسابيع، وبواقع (3) حصص أسبوعيا، وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

1- إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء بمستوياته الثلاثة: الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد، واختبار فهم المقروء، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة، وذلك بعد الاطّلاع على الأدب التربويّ السابق، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين.

2- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك موجّه إلى وزارة التربية والتعليم.

3- الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم؛ لتسهيل مهمّة الباحثين في تطبيق الدراسة لدى مدارس الجويدة الثانوية للبنات، ومدرسة اليادودة الثانوية للبنات، التابعتين لمديرية التربية للواء القويسمة بمحافظة العاصمة، واختيار أفراد الدراسة.

4- تطبيق اختبار فهم المقروء، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة، على عينة استطلاعية من طالبات مدرسة اليادودة الثانوية للبنات، وهي مكوّنة من(40) طالبة، ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين على العينة ذاتها، وذلك للتحقق من ثبات الأداتين.

5- تمّ اختيار معلمة اللغة العربية التي أوكل إليها تنفيذ استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وهي من ذوات الخبرة، والمؤهل العلميّ، فهي تحمل درجة الماجستير، تخصّص اللغة العربية، ولها خبرة خمس عشرة سنة، وقد اجتمع الباحثان بالمعلمة المذكورة، وذلك بعد أن أبدت كامل الرغبة في التعاون لتطبيق التجربة، وتكرّر الاجتماع(10) مرات، وذلك لتزويدها بخصائص الاستراتيجية، وطريقة استخدامها، وتزويدها بما يلزم لتسهيل المهمّة، ونجاحها.

6- تحديد المدة الزمنية اللازمة للتدريس.

7- تطبيق الاختبار القبليّ لفهم المقروء، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة على أفراد الدراسة، وتمّ رصد النتائج في جدول خاصّ، والاحتفاظ بها؛ وذلك لمقارنتها بنتائج الأداتين لاحقا.

8- تزويد معلمة اللغة العربية المذكورة بدليل المعلم، الذي أعدّه الباحثان مسبقاً، وذلك بعد التحقق من صدقه، وثباته بالطرائق الإحصائية المتبعة.

9- تمّ لقاء المعلمة المسؤولة عن تطبيق التجربة، والمختصة بتدريس مجموعتي الدراسة، ومناقشتها في إجراءات وخطوات الدراسة، ومستلزماتها، ودور المعلمة والطالبات في هذه الاستراتيجية، وتزويدها بما يلزم لنجاح التطبيق، والتأكيد على التقيد بعملية التطبيق؛ وَفق الإجراءات والخطوات المعدّة مسبقاً من الباحثين.

10- البدء بتطبيق التجربة؛ وَفق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية للمجموعة التجريبية، والاستراتيجية الاعتيادية للمجموعة الضابطة.

11- قام الباحثان بحضور حصص صفية لمتابعة تنفيذ المعلمة لإجراءات الاستراتيجية الجديدة، وتعزيز المواقف والأنشطة الإيجابية، وتقديم التغذية الراجعة أحيانا.

12- بعد انتهاء تنفيذ التدريس، قام الباحثان بالتعاون مع معلمة اللغة العربية بتطبيق الاختبار البعديّ لفهم المقروء، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة، ومقارنة النتائج بعلامات الاختبار القبليّ، ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية في تدريس النصوص القرائية لطالبات الصف التاسع الأساسيّ؛ وفق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية:

1- التخطيط للتدريس: أعدّت المعلمة وبمساعدة الباحثين مذكرة تحضير للتدريس؛ وفق استراتيجية الخرائط الذهنية، تتضمن تحديد الأهداف، والاستراتيجيات، وأساليب التقويم، والأنشطة التعليمية.

2- تنفيذ التدريس: تمّ تنفيذ استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وبخطوات متتابعة وموضّحة في دليل المعلم، مع مراعاة ما يأتي:

- تهيئة الجوّ المناسب قبل تنفيذ الدرس؛ لتعريف الطالبات خصائص هذه الاستراتيجية التعليمية الجديدة، وفوائدها، وأهدافها، وطريقة تنفيذها، والمبادئ السبعة المتبعة في تطبيقها، وما يجب الابتعاد عنه عند التطبيق، والإرشادات المهمة ذات العلاقة.

– استخدام أوراق بيضاء، وأقلام رصاص، وألوان، والكتاب المدرسيّ، وأجهزة حاسوب؛ وذلك لتشكيل صور ذهنية، وبصرية، وجذب انتباه الطالبات عند تنفيذ الاستراتيجية.

– إتاحة الفرصة للطالبات بالتعبير عن أفكارهن، وتبادل الآراء.

– تكليف الطالبات في نهاية كل درس بأنشطة تعليمية متنوعة: كالرسم، والتلخيص، والإجابة عن بعض الأنشطة؛ تمهيداً لإتقان نصوص القراءة، في ضوء مهارات فهم المقروء، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

– تكليف الطالبات بتطبيق مبادئ هذه الاستراتيجية على نصوص قرائية أخرى، وذلك باستخدام الأدوات اللازمة لتنفيذ هذه الاستراتيجية؛ بدءاً باليد، ثم باستخدام الحاسوب، وفي أية مادة دراسية أخرى، وذلك في ضوء مهارات فهم المقروء، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ثم القيام بعمليات المراجعة والتفسير، والنقد، وتقويم الأخطاء، وتقديم التغذية الراجعة.

3– تقويم التدريس: جرى تقويم أداء الطالبات في مهارات فهم المقروء، وذلك باستخدام أساليب متعددة: كالتقويم الذاتيّ، وتقويم الزميلات، وتقويم المعلمة، واستخدام أدوات متنوعة مثل: ملف الطالبة، وقائمة الرصد، وسلم التقدير؛ إذ يسجّل اسم الطالبة، والتاريخ على كل عمل كتابيّ خلال التجربة، وترصد النتائج في سجلات خاصة؛ وذلك لقياس مدى التحسن في الأداء والتنفيذ، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

متغيرات الدِّراسة:

تناولت هذه الدِّراسة المتغيّرات الآتية:

1– المتغيّر التابع، واشتمل على:

أ– مهارات فهم المقروء مجتمعةً، ويُعبّر عنها بأداء طالبات الصف التاسع على فقرات الاختبار مجتمعةً، وعلى فقرات كلّ مستوى من مستويات فهم المقروء:(الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد)؛ منفردةً.

ب– الاتجاه نحو القراءة، ويُعبّر عنه بإجاباتهنّ على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة؛ مجتمعةً.

2– المتغيّر المستقلّ: وهو استراتيجية التدريس المستخدمة، ولها فئتان:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية).

المعالجة الإحصائية:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات فهم المقروء لثلاثة نصوص قرائية مختارة من كتاب اللغة العربية، لدى طالبات الصّف التاسع الاساسيّ، واتجاهاتهنّ نحو القراءة، وللتحقق من الإجابة عن السؤالين: الأول والثاني في الدِّراسة فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدِّراسة: الضابطة، والتجريبية على اختبار مهارات فهم المقروء البعديّ مجتمعةً، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس، وتمّ كذلك استخدام تحليل التباين الأحاديّ المصاحب(ANCOVA)، وحُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدِّراسة: الضابطة، والتجريبية على كلّ مهارة من مهارات فهم المقروء مُنفردةً.

ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس فقد تمّ استخدام تحليل التباين الأحاديّ المتعدد المصاحب(MANCOVA)، ومؤشر مربع إيتا(Eta–Square)؛ لمعرفة حجم الأثر(الفاعلية)(Effect Size) لاستراتيجية الخرائط الذهنية.

نتـــائج الدِّراســـة، ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات فهم المقروء، لدى طالبات الصّف التاسع الاساسيّ، واتجاهاتهنّ نحو القراءة؛ وَفقَ منهجية منظمة، تقوم على عرض السؤال، والفرضية المنبثقة عنه، وبيان نوع الإحصائيّ المستخدم، وجدولة البيانات، والتعليق عليها، وفيما يأتي مناقشة النتـــائج:

1- نتائج سؤال الدِّراسة الأول، وينصّ على:" هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$)، بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة، في كلّ مهارة من مهارات فهم المقروء؛ منفردةً، ومجتمعةً، يُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس:(الاعتيادية، الخريطة الذهنية الإلكترونية)؟"، وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصّفرية الآتية:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$)، بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة، في كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ منفردة، ومجتمعةً، يُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس:(الاعتيادية، الخريطة الذهنية الإلكترونية)"، وللإجابة عن هذا السؤال، والتحقق من فرضيته المصاحبة؛ لا بُدَّ من التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة، في كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ منفردة، ومجتمعةً وفق استراتيجية التدريس المستخدمة.

أ) مهارات فهم المقروء منفردة:

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة: القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل، على كلّ مهارة من مهارات فهم المقروء: (الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد)؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس، وذلك كما هو مبين في الجدول(8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة: القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل، على كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس

المستوى	استراتيجية التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ		الأداء البعديّ المعدّل	
		المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
الحرفي (ع=15)	الاعتيادية	6.36	2.61	8.00	3.14	8.11	0.44
	الخريطة الذهنية الإلكترونية	7.06	2.27	9.97	1.93	9.86	0.44
	الكليّ	6.71	2.45	8.97	2.78		
التفسيريّ (ع=9)	الاعتيادية	3.48	1.42	3.58	1.15	3.59	0.20
	الخريطة الذهنية الإلكترونية	3.38	1.50	4.75	1.05	4.74	0.20
	الكلي	3.43	1.45	4.15	1.24		
الناقد (ع=6)	الاعتيادية	3.12	1.39	3.67	1.27	3.74	0.21
	الخريطة الذهنية الإلكترونية	3.44	0.88	4.63	1.18	4.55	0.21
	الكليّ	3.28	1.17	4.14	1.31		

ع: علامة المستوى

يتبين من الجدول(8) وجود فروق ظاهرية، بين المتوسطات الحسابية: القبلية، والبعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية، اللواتي دُرِّسن باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية، لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة: الضابطة، والتجريبية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس، وذلك بعد

تحييد الفروق القبلية في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة، على كلّ مهارة من مهارات فهم المقروء: (الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد) فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول(9).

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمتوسطات الحسابية، لأداء أفراد الدِّراسة البعديّ، على كلّ مهارة من مهارات فهم المقروء؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الحرفيّ القبليّ)	الحرفيّ	27.746	1	27.746	4.497	0.038	
	التفسيريّ	0.329	1	0.329	0.266	0.608	
	الناقد	0.624	1	0.624	0.443	0.508	
المصاحب (التفسيريّ القبليّ)	الحرفيّ	7.844	1	7.844	1.271	0.264	
	التفسيريّ	0.060	1	0.060	0.048	0.827	
	الناقد	5.252	1	5.252	3.730	0.058	
المصاحب (الناقد القبليّ)	الحرفيّ	0.812	1	0.812	0.132	0.718	
	التفسيريّ	1.628	1	1.628	1.313	0.256	
	الناقد	6.275	1	6.275	4.456	0.039	
استراتيجية التدريس Hotelling's Trace=0.355 الدلالة الإحصائية = 0.001*	الحرفيّ	48.020	1	48.020	*7.783	*0.007*	*0.115*
	التفسيريّ	20.438	1	20.438	*16.485	*0.000*	*0.216*
	الناقد	10.150	1	10.150	*7.208	*0.009*	*0.107*
الخطأ	الحرفيّ	370.210	60	6.170			
	التفسيريّ	74.386	60	1.240			
	الناقد	84.483	60	1.408			
المجموع المعدّل	الحرفيّ	493.938	64				
	التفسيريّ	98.462	64				
	الناقد	109.754	64				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول(9)، يُلاحظ أن قيم الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس، ولجميع المستويات: (الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد) أقل من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك فقد رفضت الفرضية الصّفرية الأولى، وقبلت البديلة التي تنصّ على:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين، لأداء أفراد الدِّراسة في مهارات كل مستوى من مستويات فهم المقروء؛ منفردة، يُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس: (الاعتيادية، الخريطة الذهنية الإلكترونية)"، وبالنظر إلى جدول المتوسطات الحسابية، يتبيّن أن الفرق الدالّ إحصائيًا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، اللواتي دُرِّسن باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، وذلك بمتوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة، لأداء أفراد المجموعة الضابطة اللواتي دُرِّسن باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، وقد حُسب حجم

الأثر(Effect Size)، باستخدام مربع إيتا(Eta Square)، والذي بلغت قيمته لمستويات فهم المقروء:(الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد) (0,115، 0,216، 0,107) على الترتيب؛ وهذا يعني أن(11,5%، 21,6%، 10,7%) من التباين(التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعديّ، على مهارات كل مستوى من مستويات فهم المقروء:(الحرفيّ، والتفسيريّ، والناقد) عائدٌ إلى استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية.

ب) مهارات فهم المقروء مجتمعةً:

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل في اختبار مهارات فهم المقروء مجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية)، كما هو مبيّن في الجدول(10).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل في اختبار مهارات فهم المقروء مجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	الأداء القبليّ (ع=30)		الأداء البعديّ(ع=30)			
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
الاعتيادية	12.97	4.25	15.24	3.91	15.37	0.59
الخريطة الذهنية الإلكترونية	13.88	3.42	19.34	3.15	19.21	0.60

ع: علامة الاختبار

يتبين من الجدول(10) وجود فرق ظاهريّ بين المتوسطيْن الحسابيين: القبليّ، والبعديّ، لأداء أفراد المجموعة التجريبية اللواتي دُرِّسن باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، ووجود فرق ظاهريّ بين المتوسطيْن الحسابيين البعديين، لأداء أفراد مجموعتي الدِّراسة: الضابطة، والتجريبية. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس، وذلك بعد تحييد الفروق القبلية في أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة، على مهارات مستويات فهم المقروء مجتمعةً، فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب(One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول(11).

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المصاحب للمتوسطات الحسابية، لأداء أفراد الدِّراسة البعديّ، على مهارات فهم المقروء مجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبليّ (المصاحب)	79.025	1	79.025	6.821	0.011	
استراتيجية التدريس	236.080	1	236.080	*20.379	*0.000*	*0.247*
الخطأ	718.255	62	11.585			
المجموع المعدّل	1070.554	64				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (11) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس بلغت(0.000)، وهي أقلّ من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك فقد رفضت الفرضية الصّفرية الثانية، وقبلت البديلة التي تنصّ

على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدِّراسة، في مهارات فهم المقروء مجتمعةً، يُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس: (الاعتيادية، الخريطة الذهنية الإلكترونية) ". وبالنظر إلى جدول المتوسطات الحسابية، يتبيّن أن الفرق الدالّ إحصائيًا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، اللواتي دُرِّسن باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، وبمتوسط حسابيّ معدّل أعلى من المتوسط الحسابيّ المعدّل، لأداء أفراد المجموعة الضابطة اللواتي دُرِّسن باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، وقد حُسب حجم الأثر(Effect Size) باستخدام مربع إيتا(Eta Square)، والذي بلغت قيمته(0.247)، وهذا يعني أن(24.7%) من التباين (التحسّن) في أداء أفراد الدِّراسة البعديّ، في اختبار مهارات فهم المقروء مجتمعةً، عائد إلى استخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل مهارة من مهارات فهم المقروء؛ منفردة، ومجتمعة، تُعزى إلى طريقة التدريس: (الاعتيادية، واستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية)، ولصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية، اللواتي خضعن للتدريس باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية؛ مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درّست باستخدام الطريقة الاعتيادية. فقد بلغ متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعديّ(19,21)، في حين بلغ متوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار نفسه(15,37)، ما يشير إلى تفوّق استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وأثرها الإيجابيّ في تنمية فهم المقروء.

2- نتائج سؤال الدِّراسة الثاني، وينصّ على:" هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدِّراسة، على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً، يُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس:(الاعتيادية، الخريطة الذهنية الإلكترونية)؟". وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصّفرية الآتية:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين، لتقديرات أفراد الدِّراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً، يُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس:(الاعتيادية، الخريطة الذهنية الإلكترونية) ".

وللإجابة عن هذا السؤال، والتحقق من فرضيته المصاحبة؛ كان لا بُدَّ من التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين، لتقديرات أفراد الدِّراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً؛ وفق استراتيجية التدريس؛ إذ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس:(الاعتيادية، والخريطة الذهنية الإلكترونية)، وذلك كما هو مبين في الجدول(12).

الجدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدِّراسة القبليّ، والبعديّ، والبعديّ المعدّل على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس.

استراتيجية التدريس	الأداء القبليّ (ع=5)		الأداء البعدي(ع=5)			
	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ المعدّل	الخطأ المعياريّ
الاعتيادية	3.35	0.36	3.67	0.45	3.68	0.05
الخريطة الذهنية الإلكترونية	3.37	0.42	3.91	0.55	3.90	0.05

ع: الدرجة القصوى

يتبيّن من الجدول(12) وجود فرق ظاهريّ بين المتوسطيْن الحسابيين: القبليّ، والبعديّ لتقديرات المجموعة التجريبية اللواتي دُرِّسن باستخدام استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، ووجود فرق ظاهريّ بين المتوسطيْن الحسابيين البعديين لتقديرات مجموعتي الدِّراسة: الضابطة والتجريبية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس، وذلك بعد تحييد الفروق القبلية في تقديرات أفراد مجموعتي الدِّراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً، فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المصاحب(One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول(13).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المصاحب للمتوسطات الحسابية، لتقديرات أفراد الدِّراسة البعديّ، على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً؛ وفقًا لاستراتيجية التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبليّ(المصاحب)	10.145	1	10.145	112.073	0.01	
استراتيجية التدريس	0.733	1	0.733	*88.097*	*0.006*	*0.116*
الخطأ	5.612	62	0.091			
المجموع المعدّل	16.658	64				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول(13) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لاستراتيجية التدريس بلغت(0.01)، وهي أقل من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، وبذلك فقد رفضت الفرضية الصّفرية الثانية، وقبلت البديلة التي تنصّ على:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد الدِّراسة، على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً، يُعزى إلى استخدام استراتيجية التدريس: (الاعتيادية، الخريطة الذهنية الإلكترونية)". ومن جدول المتوسطات الحسابية يتبيّن أن الفرق الدالّ إحصائيًا كان لصالح تقديرات المجموعة أفراد التجريبية، اللواتي دُرِّسن باستراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية، وذلك بمتوسط حسابيّ معدّل أعلى من المتوسط الحسابيّ المعدّل، لتقديرات أفراد المجموعة الضابطة اللواتي دُرِّسن باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية، وقد حُسب حجم الأثر(Effect Size–) باستخدام مربع إيتا(Eta Square)، والذي بلغت قيمته(0,116)، وهذا يعني أن(11,6%) من التباين (التحسّن) في تقديرات أفراد الدِّراسة البعديّ، على فقرات مقياس الاتجاهات نحو القراءة مجتمعةً، عائد إلى استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية.

وأظهرت نتائج اختبار(ت) للبيانات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أداء طالبات المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ على المقياس البعديّ للاتجاهات نحو القراءة، تعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة؛ وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية؛ مقارنة بالمجموعة الضابطة، التي درّست باستخدام الطريقة الاعتيادية، فقد بلغ متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية على المقياس المذكور(3,9)، بينما بلغ متوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة على المقياس نفسه(3,68)، ما يعني تفوّق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية فهم المقروء، وبالتالي الاتجاه إيجابيا نحو القراءة.

وقد تعزى هذه الفروق في أداء المجموعتين إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية بعامّة؛ إذ شجّعت هذه الاستراتيجية الحديثة الطالبات على الرغبة في دراسة تلك النصوص القرائية، وعملت على تنشيط الذاكرة لديهنّ، من خلال التحاور، وتبادل الأفكار حول المفردات، والأفكار، والحقائق، والمعلومات، وبتلي المشاركة الفعّالة في فهم النصوص، عبرَ أنشطة هذه الاستراتيجية الماتعة، ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه أمبو سعيديّ والبلوشيّ(2009) بأن استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية تساعد على ربط المعلومات معا في صورة واحدة، وفكرة واحدة، وبالتالي يصبح التذكر قوياً، ويدوم مدة أطول؛ إضافة إلى تفاعل المتعلمين بعضهم بعضا في فهم النصوص، وتحمّل المسؤولية الفرديّة، وذلك من خلال الأدوار النقاشية التي تقوم بها الطالبات، ويلتقي هذا التفسير كذلك مع الزبيديّ والحدّاد والوائليّ(2012)، الذي أشار إلى أن استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية تساعد على تطوير استراتيجيات الفهم والتواصل، وبالتالي تطوير الاستراتيجيات القرائية لدى الطالبات، والكفاءة في الاستجابة للنصّ بطرائق مختلفة، وإيجاد علاقات وروابط بين النصّ القرائيّ والخبرات الشخصية المكنونة السابقة، ما يعمّق فهم

المقروء، وبالتالي يجعل الطالبة متفاعلة بشكل نشط إيجابيا، ويقظ؛ مقارنة بالطريقة الاعتيادية، التي توجد الملل، والروتين، وتكون الطالبة فيها سلبية، تعتمد على حاسّة السمع، ودورها ينحصر في الاستماع، والهدوء، والانضباط، وعدم الحركة؛ إضافة إلى العقوبات المادية والمعنوية لكل من تخالف التعليمات، أو تخفق في الإجابة، وبالتالي تقلل من الدافعية.

وقد تعود هذه الفروق بين أداء المجموعتين إلى الأنشطة الماتعة المختلفة المرافقة عند استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وطريقة تنفيذها، فالطالبة في هذه الاستراتيجية تخطّط، وتنظّم، وترسم، وتلوّن، وتناقش، وتسأل، وتجيب، وتتفاعل بجدّية، وحيويّة، ما ينعكس إيجاباً على إثارة العمليات العقلية العليا، وبالتالي تنمية مستويات فهم المقروء، ويتفق هذا التفسير مع ما تراه العبد المحسن(1436)؛ إذ ترى أن للخرائط الذهنية الإلكترونية عدةَ مزايا، منها: أنها تساعد على سرعة الفهم، والمذاكرة لدى الطلبة، وتجعل التعلم أكثر جاذبية، ومتعة، وتعزّز الدافعية لدى المتعلم.

وقد يعزى هذا الأثر الإيجابيّ في تنمية فهم المقروء لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى أن النصوص القرائية ذات العلاقة قد استخدم فيها التحليل السليم، وتنظيم الأفكار الرئيسة والفرعية، وبالتالي تسهيل فهمها، وتخزينها، واسترجاعها، وذلك من خلال اتباع استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، التي تساعد على ربط المعلومات الجديدة مع السابقة بطريقة منظمة، ومخطط لها، ما أدّى إلى سهولة تذكرها، واستدعائها، وهذا ما أكده توني بوزان(2005)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستانكوفيتش، وبستش، وبابتش، واليكستش (Stankovic, Besic,Papic & Aleksic,2011)، و بينافدس، وريفيرا، وروبيو (Benavides, Rivera,&Rubio, 2010) التي أشارت إلى الأثر الإيجابيّ لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية فهم المقروء، وبالتالي الزيادة في التحصيل الدراسيّ، وذلك لأنها توفر مرونة وحيوية في ترتيب المعلومات، وتنظيم المعاني، والأفكار، وتكييف الاستراتيجية لتلائم المحتوى التعليميّ.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى إجراءات التنظيم، والتخطيط، التي تتبعها المعلمة والطالبات في استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية؛ إذ عملت هذه الاستراتيجية على تنشيط دور الطالبات، وأفسحت لهنّ مجالاً واسعا للإبداع، والابتكار؛ مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة التي يكون المعلم فيها مسيطراً على فعاليات الدرس، متقيداً بأنشطة دليل المعلم، ويكون همّه إنهاء مادة منهاج اللغة العربية في الزمن المحدد من قبل وزارة التربية والتعليم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بنج(Peng,2011)، التي أظهرت نتائجها تفوّق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية على الطريقة التقليدية في تنمية التحصيل بعامة، وفي تنمية مهارات فهم المقروء بخاصة.

ويمكن أن يكون السبب يعود إلى بساطة العرض، وسهولة التنفيذ، من خلال الصور، والرسم، والألوان، والأشكال، ومتعة التقديم، ما يجعلها تجذب أبصار الطالبات، وتنشط أذهانهنّ، وبالتالي يصبحن أكثر تركيزا واستمتاعا في فهم المعلومات بطريقة المخططات التنظيمية، والمنظمات الرسومية، وبخاصّة أن المادة تمّ عرضها على شكل أجزاء، وليس دفعة واحدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وقّاد(2009) التي أظهرت نتائجها أن استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية يعمل على تنمية مستوى التحصيل لدى الطالبات، وذلك في مستويات: الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب.

ويمكن أن يعزى تفوّق المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية إلى مجموعة الخصائص، التي تمتاز بها تلك الاستراتيجية، والتي أشار إليها أمبوسعيديّ والبلوشيّ(2009)، وأهمها: استخدامها الصور المعبرة، والرموز الموحية عن المفاهيم المختلفة، التي تشكّل في مجموعها صورة واحدة، وفكرة واحدة، فيصبح التذكر بذلك قوياً، ويدوم لمدة أطول، وأن الدماغ يتعامل بصورة أكثر سهولة مع الصور، والألوان؛ مقارنة مع المادة المكتوبة، سواء في المعالجة الذهنية، أو عند التخزين، أو الاستدعاء، إذ إن الصور أكثر اقتصادية بطبيعتها، وتكون أكثر مقاومة للتغيير، أو التبديل، ويقوم المتعلم نفسه بتصميم الخريطة الذهنية، وبنائها، فهو بالتالي يشجع على التعلم الذاتيّ، وهو من أفضل أنواع التعلم، ما يرسخ الأفكار في الذاكرة، ويسهّل استدعاءها.

كذلك يمكن القول: إنّ بناء الخرائط الذهنية فرصة للإبداع، وتوليد الأفكار، وذلك عن طريق ابتكار الشكل العامّ للخريطة الذهنية، وتنظيم معلوماتها، وابتداع رسومات، ورموز لفظية للمعلومات، وكلمات مفتاحية، ما يضفي على الموقف الصفيّ قوة التركيز، والوصول إلى أعلى درجات الانتباه، فهي تعمل على تحويل المادة اللفظية إلى رسومات، وألوان، وصور جذابة، وهنا يتفاعل المتعلم ذهنياً بصورة أفضل مع المادة التعليمية؛ إذ إن الخريطة الذهنية عبارة عن منظم تخطيطيّ للمادة التعليمية اللفظية، أو المكتوبة، بصورة فنية، وبصرية شائقة، وبذلك تشدّ الانتباه للتفاعل مع المعروض من: أفكار، ومعلومات، وصور، ورسومات، ورموز، وتربط شقي الدماغ في مخطط تنظيميّ واحد، فقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن الجانب الأيمن للدماغ مسؤول عن الإبداع، والخيال، والصور، بينما يقوم الجانب الأيسر بالتعامل مع اللغة، والألفاظ، والكلمات، والمنطق، والأرقام، والتحليل، وبالنظر إلى الخارطة الذهنية نجد أنها تجمع بين اللغة والكلمات، والعمليات المنطقية والتحليل، فهي بذلك استراتيجية فاعلة في توظيف جانبي الدماغ في التعلم والتعليم، وكذلك تراعي هذه الاستراتيجية الفروق الفردية، وبخاصة الطلبة بطيئو التعلم، والطلبة الذين يعتمدون كثيرا على أيديهم في التعلم(الحركيون)، والطلبة الذين يعتمدون على استخدام الألفاظ والكلمات(اللغويون)، والطلبة الذين يتعلمون عن طريق الصور، والألوان، والرموز والأشكال(البصريون)، وأخيراً فإن استراتيجية الخرائط الذهنية تعمل على تنمية الذكاءات المتعددة: كالذكاء اللغويّ، والبصريّ، والحركيّ، والمنطقيّ.

وربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن دور الطالبات في استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية كان إيجابيا؛ مقارنة بالطريقة الاعتيادية، التي تعطي للمعلم دوراً أكبر في إدارة الحصة الصفية، فالطالبات يربطن المعلومات السابقة باللاحقة، وبالتالي يتكوّن لديهنّ معنىً خاصّ، وهذا يتفق مع نظرية أوزوبل(1978) في التعلم ذي المعنى، والتي تنصّ على أن كلّ متعلم يمتلك سلسلة فريدة من المعارف والخبرات، وكلما امتلك معرفة جديدة ربطها بالمعرفة السابقة؛ ليتكوّن لاحقاً تعلمٌ ذو معنى؛ أي ذو دلالة خاصّة لديه.

وقد يعود السبب كذلك في تفوّق المجموعة التجريبية إلى أن استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية أتاحت للطالبات بيئة مناسبة للتفاعل بِحريّة، ويسرٍ، ما أدّى إلى تنمية بعض الميول الإيجابية لديهنّ: كتقدير الذات، وتنمية الثقة بالنفس، والشعور بالطمأنينة، والراحة النفسية، والتعزيز المصاحب، واحترام وجهات النظر، ما نمّى لديهنّ مبدأ الحرية، والصراحة، والموضوعية، وبثّ فيهنّ روح التعاون المرن مع الزميلات، والاعتماد على الذات في التعلم(التعلم الذاتيّ)، وبالتالي تنمية اتجاهاتهنّ نحو القراءة؛ مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي تحدّ من نشاط الطالبات، وبخاصّة في جوّ من الصمت، والسكون، والانضباط، الخالي من التعزيز بعامّة، ويلتقي هذا التفسير مع توصل إليه (المانع،2008، والخوالدة، 2009).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن خصائص هذه الاستراتيجية الجديدة شجّعت الطالبات على الإقبال على القراءة بعامّة، وفهم المقروء بخاصّة، وتنشيط ذاكرتهنّ، وإتاحة الفرصة للتعاون، والتخطيط، والتنظيم، والإبداع، والابتكار، والتفاعل مع النصوص القرائية بجديّة، ومرونة، ويتفق هذا التفسير مع ما أشارت إليه دراسة جودنف وودز (Goodnouh& Woods, 2002)، وأكينوجلو ويسار (Akinglu& Yasar,2007)؛ إذ إنّ استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية تساعد على تطوير مهارات التفكير العليا، وتنعكس إيجابا على اتجاهات الطالبات المجموعة التجريبية.

وقد يرجع سبب تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، التي تساعد على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات والمعلومات السابقة، وذلك من خلال الرسومات، والأشكال، والخطوط الفرعية الانسيابية الجذابة للبصر، ما ساعد على تركيز أذهان الطالبات، والإسهام في التعلم النشط، والفهم السريع باستخدام شقي الدماغ، وهذا ما أكّدته النظرية البنائية المعرفية، والتي ترى أن المعرفة نشاط عقليّ يتمّ بناؤه، وتكوينه من خلال المعالجات الذهنية الخاصة لكل فرد، وبالتالي تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وهذا ما أشار إليه الجرف (Al-Jarf,2009)، والتي أشارت إلى أن برنامج

إعداد الخرائط الذهنية الإلكترونية قدّم طريقة ناجحة في تنمية قدرات الطلبة على توليد الأفكار، وإيجاد تصورات، وتنظيم الأفكار المستخدمة في كتاباتهم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البرنامج الحاسوبيّ الإلكترونيّ.

ويرى الباحثان أن تفوّق المجموعة التجريبية قد يعزى إلى استخدام التقويم بأنواعه، وتقديم التغذية الراجعة: كالتقويم الذاتيّ، والتكوينيّ، والبنائيّ، والختاميّ، على المستوى الفرديّ والجماعيّ، مع شيوع بيئة المرح، والمتعة، ما أدى الى رفع مستوى تقدير الذات لدى الطالبات، وبالتالي تنمية اتجاهات الطالبات نحو المقروء.

ويمكن أن تعزى نتيجة تفوّق المجموعة التجريبية إلى أن استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية ساعد على تسريع التعلم، واكتشاف المعرفة، وذلك من خلال: الرسم، والألوان، والمخطط التنظيميّ للمعلومات، والأفكار، والمعارف، وتلخيصها، واعتماد الطالبات على أنفسهنّ؛ مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي تعتمد على التلقين من قبل المعلمة، والاستماع من قبل الطالبات، هذا يتفق مع ما أكّده أكينوجلو وزينب(Akinglu & zeynip, 2007).

وقد تعزى نتيجة تفوّق المجموعة التجريبية إلى أن الطالبات أبدين اتجاهات إيجابية نحو التقنية الحاسوبية، واستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية الجديدة نسبياً، والتي قضت على الروتين، والملل الذي يصاحب الحصص الاعتيادية، وهذا يتفق مع ما أكّده أمبو سعيديّ والبلوشيّ(2009)؛ وما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات: كدراسة (حورانيّ،2015)، والجرف(AL-Jarf,2009) اللتين هدفتا إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مادة العلوم، ومهارات الكتابة في مادة اللغة الإنجليزية، ودلّت نتائج تلك الدراستين على الأثر الإيجابيّ لهذه الاستراتيجية الجذابة؛ إذ أشاعت نوعاً من: السرور، والمتعة، والنشاط، والتفاعل، والتشويق، والتنافس بين الطالبات في الإعداد، والتخطيط ، والتنظيم، وتصميم الخرائط، ما أدّى إلى تنمية فهم المقروء، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة، وبالتالي زيادة التحصيل العلميّ.

وقد يعزى السبب في تفوّق المجموعة التجريبية على الضابطة إلى أن استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية يستثير دافعية الطالبات، وينشطهنّ للتفاعل الإيجابيّ مع النصوص القرائية، في جوّ من المرح، والحرية، والتعزيز، والنشاط الفرديّ، والجماعيّ التعاونيّ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بنج(Peng, 2011) التي أشارت إلى استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية زاد في استثارة الدافعية لدى المجموعة التجريبية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة المتعلمة.

ويمكن عزو تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، في أداء طالبات الصف التاسع على مقياس الاتجاهات نحو القراءة إلى أن المعلومات والأفكار كانت مُشاهدة بصرياً، ولم تكنْ مجرّدة كما هي الحال في الطريقة الاعتيادية؛ إذ ارتبطت المعلومة بالصورة، أو اللون، أو الشكل، ما جعلها أكثر إثارةً، وجاذبية، ومتعة، الأمر الذي أدّى إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى طالبات الصف التاسع نحو النصوص القرائية، واتفقت نتيجة هذه الدراسة في سؤالها الثاني، مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ترفينو(Trevino, 2005)؛ إذ أظهرت نتائجها تفوّق طلبة المجموعة التجريبية التي طبّقت استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وكذلك على مقياس الاتجاهات نحو مادة علم الأحياء، ومنها دراسة أكينوجلو وزينب(Akinglu & zeynip, 2007)، التي أظهرت نتائجها تفوّق المجموعة التجريبية، التي درّست باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، وكذلك في مقياس الاتجاهات نحو عملية أخذ الملاحظات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، في دروس اللغة العربية بعامّة، من قبل المعلمين.
- توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس مهارات فهم المقروء (الحرفيّ، التفسيريّ، الناقد).
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتعريفهم بتلك الاستراتيجية، وتدريبهم عليها.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات؛ لتطبيق هذه الاستراتيجية في أجناس أدبية أخرى.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو سرحان، عايد.(2014). أثر استراتيجية التعلم التبادليّ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائيّ الناقد والإبداعيّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسيّ، ***مجلة المنار،20(2)، 179- 200.***

أمبو سعيديّ، عبد الله والبلوشيّ، سليمان.(2009). ***طرائق تدريس العلوم: مفاهيم، وتطبيقات عملية.*** *عمان: دار المسيرة.*

البصيص، حاتم.(2011). ***تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم***، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

بوزان، توني.(2005). ***كيف ترسم خريطة العقل***، (ترجمة خالد الجاسم)، الرياض: مكتبة جرير.

حبيب الله، محمد.(2010). ***أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم، والتفكير، والتعلم***. ط2، عمان: دار عمار.

الحدّاد، عبد الكريم.(2013). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكليّ في تدريس مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف التاسع، ***مجلة دراسات، العلوم التربوية، 40، ملحق(1)، 480-489.***

حورانيّ، حنين،(2011)، ***أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم***، في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

خصاونة، آمنة.(2010). ***دور سعة الذاكرة العاملة في الاستيعاب القرائيّ، لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية***، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخليفة، حسن.(2003). ***فصول في تدريس اللغة العربية***، الرياض: مكتبة الرشد.

الخليليّ، خليل وحيدر، عبد اللطيف ويونس، محمد.(1996). ***تدريس العلوم في مراحل التعليم العامّ***، دبيّ: دار القلم.

خوالدة، محمد.(2009). ***استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات فهم المقروء، لدى طلاب الصف التاسع الأساسيّ، واتجاهاتهم نحو القراءة***، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الدليميّ، طه والوائليّ، سعاد (2005). ***اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية***، إربد: عالم الكتاب الحديث.

الرشيديّ, خالد.(2013), ***اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية العرض التقديميّ(Power Point) في ضوء عدد من المتغيرات***. رسالة ماجستير, جامعة الشرق الأوسط, الكويت.

الزبيديّ، نسرين والحدّاد، عبد الكريم والوائليّ، سعاد.(2012). أثر برنامج تعليميّ قائم على المنحى التواصليّ في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية،9(4)، 435447***

شحاته، حسن.(1993). ***أساسيات التدريس الفعال في العالم العربيّ***، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية والنشر.

العازميّ، عائش.(2002). ***أثر طريقة التعلم التعاونيّ في الاستيعاب القرائيّ لدى طلبة الصف السادس في المملكة العربية السعودية***، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

عاشور، راتب.(2003). درجة ممارسة معلمي التأهيل في الجامعة الأردنية تخصص مجال لغة عربية لمهارات الاستيعاب القرائيّ، ***مجلة إربد، جامعة إربد الأهلية، بحث مقبول للنشر.***

العباديّ، حامد وجرادات، يونس.(2015). أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ، في مادة اللغة الإنجليزية، لدى طلاب الصف التاسع الأساسيّ. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(4)،469-480.***

العبد الله، محمود.(2006). ***أسس تعليم القراءة الناقدة إلى الطلبة المتفوقين عقليا***، إربد: عالم الكتب الحديث.

العبد المحسن، بدور(1436هـ)، ***الخرائط الذهنية***، جامعة الملك سعود، عمادة تطوير المهارات، ورقة تدريب لموظفي الجامعة، عليشة، السعودية.

عبد المنعم، حكمت.(2015). ***استعمال الخرائط الذهنية لتنمية بعض عادات العقل وبعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الإعداديّ***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

عبد الوهاب، سمير والكرديّ، أحمد وسليمان، محمود .(2004). ***تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية، ط2، القاهرة، المكتبة العصرية.***

العساف, جمال. (2013). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة. ***مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية, 21(1), 269-292.***

عصر، حسني.(2000). ***الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، الإسكندرية:*** مركز الإسكندرية للكتاب.

العلوان، أحمد والتلّ، شادية.(2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائيّ، ***مجلة دمشق، 26(3)، 367-404***

العليمات، حمود. (2011). أثر القراءة الإستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الفهم القرائي والتفكير الاستدلاليّ لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في الأردن، ***دراسات اجتماعية، العدد (17)، 222-245.***

عمار، سام.(2002). ***اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية***، بيروت: مؤسسة الرسالة.

عودة، أحمد.(2005). ***القياس والتقويم في العملية التدريسية.*** ط3، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

غباشنة، يسرى.(1994). ***أثر طريقة التعلم التعاونيّ والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائيّ***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

كوبري، صدام.(2018). ***أثر استخدام الخرائط كلعبة في تعليم فهم المقروء، وتحصيل طلبة الصف الحادي عشر، واتجاهاتهم نحوها***، رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، فلسطين.

المانع، وفاء.(2008). ***أثر استخدام متعلمات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة لاستراتيجية التخطيط العقليّ على الاستيعاب القرائيّ، وعلاقة ذلك بالسيطرة التصنيفية للدماغ***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الرياض، السعودية.

المخزوميّ، ناصر والبطاينة، زياد.(2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعليم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة بمدينة الطائف(بنين). ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة،1(9)،587-606 .***

الناصر، حسن.(2001). القراءة وآليات التفكير في المرحلة الابتدائية، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية،2(1)، 180-210***

نشواتي، عبد المجيد.(2003). ***علم النفس التربويّ.*** (ط4)، عمان: دار الفرقان.

نصر، حمدان.(1981). ***علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانويّ نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغويّ والنحو***، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

وقّاد، هديل.(2009). ***فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانويّ الكبيرات بمدينة مكة المكرمة***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قائمة المراجع المرومنة:

Abdel Moneim, Hekmat (2015). The use of mind maps to develop some habits of the mind and some creative reading skills among first-grade middle school students, unpublished master's thesis (in Arabic)., Alexandria University, Egypt.

Abdel-Wahab, Samir and Al-Kurdi, Ahmed and Suleiman, Mahmoud. (2004). Teaching, reading and writing at the primary stage: an educational vision (in Arabic). 2nd floor, Cairo, The Modern Library.

Abu Sarhan, Ayed (2014). The effect of the interactive learning strategy on improving the critical and creative reading comprehension skills of tenth grade students(in Arabic). Al-Manar Magazine, 20 (2), 179-200.

Al-Abadi, Hamed and Jaradat, Younis (2015). The effect of using an electronic mind map on developing reading comprehension skills in the English language subject for ninth grade students(in Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (4), 469-480.

Al-Abdullah, Mahmoud. (2006). Foundations of Teaching Critical Reading to Mentally Superior Students (in Arabic)., Irbid: The Modern World of Books.

Al-Abdul-Mohsen, role (1436 AH), Mind Maps, King Saud University(in Arabic). Deanship of Skills Development, Training Paper for University Staff, Alyesha, Saudi Arabia.

Alalimat, Hammoud. (2011). The effect of interactive strategic reading on developing levels of reading comprehension and inferential thinking among sixth-grade students in Jordan (in Arabic). Social Studies, Issue (17), 222-245.

Al-Azmi, Ayesh (2002). The Effect of Cooperative Learning Method on Reading Comprehension of Sixth Grade Students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Al-Busais, Hatem. (2011). Development of reading and writing skills: multiple strategies for teaching and evaluation(in Arabic). Damascus: Syrian General Authority for Books.

Al-Dulaimi, Taha and Al-Waeli, Souad (2005). Modern Trends in Teaching Arabic (in Arabic). Irbid: The World of Modern Book.

Al-Haddad, Abdel-Karim (2013). The Effectiveness of Using a Strategy Based on Total Approach in Teaching Reading Comprehension Skills for Ninth Grade Students(in Arabic). Dirasat Journal, Educational Sciences, 40, Appendix (1), 480-489.

Al-Khalili, Khalil and Haidar, Abd al-Latif and Yunus, Muhammad (1996). Teaching Science in General Education Stages(in Arabic). Dubai: Dar Al-Qalam.

Al-Mana, Wafa. (2008). The effect of using English language learners as a foreign language at the university for the mental planning strategy on reading comprehension, and its relationship to the taxonomic control of the brain(in Arabic). an unpublished master's thesis, University of Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Nasser, Hassan (2001). Reading and the Mechanisms of Thinking at the Elementary Level, Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic). 2 (1), 180-210

Al-Rashidi, Khaled (2013), Attitudes of students of the College of Basic Education in Kuwait towards the use of Power Point technology by faculty members in light of a number of variables(in Arabic). Master Thesis, Middle East University, Kuwait.

Alwan, Ahmad and Al-Tal, Shadia (2010). The effect of the purpose of reading on reading comprehension (in Arabic). Damascus Magazine, 26 (3), 367-404

Al-Zubaidi, Nasreen and Al-Haddad, Abdul-Karim and Al-Waili, Souad (2012). The effect of an educational program based on the communicative approach in improving critical listening skills among ninth grade students (in Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences, 9 (4), 435447 .

Ambo Saeedi, Abdullah and Al Balushi, Suleiman. (2009). Methods of teaching science: concepts and practical applications (in Arabic). Amman: House of the March.

Ammar, Sam (2002). Modern Trends in Teaching Arabic(in Arabic). Beirut: The Message Foundation.

Ashour, Ratib (2003). The degree of practice of rehabilitation teachers at the University of Jordan specializing in the field of Arabic language for reading comprehension skills (in Arabic). Irbid Magazine, Irbid National University, a research accepted for publication.

Asr, Hosni (2000). Modern Trends in Teaching Arabic (in Arabic). Alexandria: Alexandria Book Center.

Assaf, Jamal. (2013). Attitudes of social studies teachers towards developing creative thinking skills among students of the higher basic stage in the Amman Third Education Directorate (in Arabic). The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 21 (1), 269-292.

Buzan, Tony (2005). How to draw a mind map (in Arabic). (translated by Khaled Al-Jasem), Riyadh: Jarir Bookstore.

Caliph, Hasan (2003). Classes in Teaching Arabic (in Arabic). Riyadh: Al-Rashed Library.

Cobry, Saddam (2018). The Effect of Using Maps as a Game on Teaching Reading Comprehension, Eleventh Grade Students' Achievement, and Their Attitudes Toward It (in Arabic). Master Thesis, Birzeit University, Palestine.

Ghobashneh, Yosra. (1994). The Impact of Cooperative Learning and Reading Comprehension Method on Reading Comprehension(in Arabic). Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Habib Allah, Muhammad (2010). Foundations of reading and reading comprehension between theory and practice: Introduction to developing comprehension, thinking, and learning skills (in Arabic). 2nd floor, Amman: Dar Ammar.

Hourani, Hanin, (2011), The Impact of Using Mind Maps Strategy on Ninth Grade Students' Achievement in Science and Their Attitudes Toward Science in Public Schools in Qalqilya City in Palestine(in Arabic). Unpublished Master Thesis, An-Najah University, Nablus, Palestine.

Khasawneh, Amna (2010). The role of working memory capacity in reading comprehension(in Arabic). Among a sample of high school students, a master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Khawalda, Muhammad (2009). The Strategy of Literature Circles in Developing Reading Comprehension Skills of Basic Ninth Grade Students and Their Attitudes Toward Reading(in Arabic). PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Makhzoumi, Nasser and Batayneh, Ziyad (2012). The effectiveness of using the Marzano model of education in developing reading comprehension skills among elementary school students in the public administration in Taif City (boys) (in Arabic). The International Journal of Specialized Education, 1 (9), 587-606.

Nashwati, Abdul Majeed (2003). Educational Psychology. (D4) (in Arabic)., Amman: Dar Al-Furqan.

Nasr, Hamdan (1981). The relationship of attitudes of first-grade secondary students towards the Arabic language with their attainment of linguistic comprehension skills and grammar (in Arabic). unpublished MA thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Odeh, Ahmed (2005). Measurement and evaluation in the teaching process (in Arabic). 3rd Edition, Irbid: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.

Shehata, Hassan (1993). Fundamentals of Effective Teaching in the Arab World (in Arabic). Cairo: The Egyptian Lebanese House and Publishing.

Makkah, Al-Mukarramah (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

المراجع الأجنبية:

Al-Jarf, R.(2009). Enhancing Fresh Student's Writing Skills With A mind Mapping Software. Paper presented at 5th International Scientific Conference, eLearning and Software for Education.(9-10 April 2009). Bucharest

Al-Zu,bi, M.(2007). The effect of Jigsaw strategy on reading comprehension , Presentations& Workshops, 11th Annual ELT Conference Association of teachers of English in Lebanon, Retrieved at 5 April 2020 http: atelebanon.com.

Akinglu, Orhan & Yasar Zeynep.(2007). The effect of note talking in science education through the mind mapping technique on student's attitudes, Achievement and cocept learning. Journal 0f Baltic Science Education, 6(3),34-42

Anderson, Richard. C., & Sweet, Anne. P. (1998). Reading research in to the year 2000. New York: Lawrence Erlbaum associates.

Barrett, T. (1979). Taxonomy of reading comprehension ,Mas. Gin and Company.

Benavides, S., Rivera, F., & Rubio, M.(2010).Improving reading comprehension skills by using mind mapping software with students of bachelor's degree in English attending reading and writing in English II course. (Master Thesis) Universidad de Oriente UNIVO. San Miguel, El Salvador.

Brennan-Horley, C. (2006). Mental mapping the 'creative city'. Journal of Maps, 6(1), 250-259.

Buttler, S. et al.(2010). A review of current research on comprehension instruction. The National Reading Technical Assistant Center. RMS Research Corporation

Buzan, T., & Buzan, B. (1996). How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. New York.

Chaichompoo, C. (2017). Using e-Mapping to Improve Reading Comprehension and Summary Skills of EFL Students. NIDA Journal of Language and Communication, 22(30), 129-138.

Christodoulou, K. (2010). Collaborative On-line Concept Mapping Christodoulu, K.(2010). Collaborative On- Line Concept Mapping. Master's Thesis, University of Manchister,U.K

Dechant, E.& Smith, H .(1977). Psychology in teaching reading prentice – Hal Inc. Enlewood, Cliffs, New Jersy.

Farris, P., J. (1997). Language Arts: Process Product and Assessment. New York: Madison and Benchmark Publishers.

Goodnouh, K. & Woods,R.(2002.Students and teacher Perceptions of mind mapping. The Annual Meeting of American Educational Research Association.(1st- 5th) April 2002. New York.

Hismanglu, M.(2000). Language learning strategies in foreign language , Learning and teaching , The Internet TESL Journal. 6(8).73-82

Waqad, Hadeel (2009). The Effectiveness of Using Mind Maps in the Achievement of Some Biology Course Subjects for First Class Senior Secondary Students in

Murley.(2007). D. Mind Mapping Complex Information. Illinois, Southern Illinois University, School of law library.

Nong, B., Pham, T., & Tran.(2013). Integrate the digital mind mapping into teaching and learning psychology. Teacher Training Component-ICT. Vietnam.

Peng, S.(2011).The effect of combining mind map and electronic picture- books on fourth grade's reading comprehension ability and reading motivation,(Master's Thesis). Taiwan: National Pingtung University of Education

Smith, C. B.(1997). Vocabulary Instruction and Reading Comprehension. ERIC Digest, EDI 412506

Stankovic, N., Besic, C., Papic, M., & Aleksic, V.(2011). The evaluation of using mind maps in teaching. Technics Technologies Education Management ,6(2),337-343

Thompson, S. (2000). Effective content reading comprehension and Retention strategies. (ERIC) ED 440372.

Trevino, C.(2005).Mind mapping and outlining: Comparing two types of graphic organizers for learning seven- grade life science.(unpublished Ph.D Thesis.USA: Texas Tech University

Yang, Y. F., Wong, W. K., & Yeh, H. C. (2008). A computer system of referential resolution to assess students' reading comprehension. Journal of Educational Technology & Society, 11(4), 173-189.