فاعلية برنامج تدريسي قائم على الخرائط الذهنية الرقمية لتنمية مهارات القراءة الناقدة وأثره علي قوة السيطرة المعرفية لدي الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكلية التربية بقنا

د/ حسن تهامي عبداللاه سفين
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعد
كلية التربية بقنا–جامعة جنوب الوادي

الملخص :

هدفت الدراسة إلي الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي باستخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وأثره علي قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية بكلية التربية بقنا، وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من ٨٥ طالباً من طلاب قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تضمنت ٤٠ طالباً وطالبة ومجموعة ضابطة ضمت ٤٥ طالباً وطالبة، وتم استخدام اختبار لمهارات القراءة الناقدة من إعداد الباحث، ومقياس لقوة السيطرة المعرفية من إعداد (Stevenson & Evans) في عام ١٩٩٤ ترجمة وتقنين (عادل خضر، ٢٠٠٣)، وأكدت النتائج فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وفي تنمية قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات القراءة الناقدة وتنمية رتب قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة، وتم تقديم بعض التوصيات والمقترحات وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: القراءة الناقدة، قوة السيطرة المعرفية، الخرائط الذهنية الرقمية، الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية. الضبط المعرفي.

Abstract:
The aim of the current research is to reveal the effectiveness of teaching using digital mind maps in developing critical reading skills and the strength of cognitive control *Cognitive Holding Power*:among students of the Arabic Language Department at the Faculty of Education in Qena. For male and female students, a test of critical reading skills prepared by the researcher, and a measure of the cognitive Holding Power prepared by (Stevenson & Evans) in 1994, translated (Adel Khader, 2003), after the end of the teaching program based on digital mind maps in teaching the Methods course Teaching to students of the research sample The results confirmed the effectiveness of using digital mind maps in developing critical reading skills and in developing the second-order of cognitive holding power, some recommendations and suggestions were presented according to the results.
Keywords: Digital mind maps, critical reading skills, *Cognitive Holding Power*, Arabic teaching methods.

مقدمة:

تعد القراءة إحدى المهارات اللغوية المهمة التي تسهم بشكل رئيس في تحصيل المعارف والمعلومات لدى القارئ، كما تزوده بالأفكار والألفاظ والتراكيب اللغوية التي تساعده على إنتاج اللغة وممارستها، فضلًا عن كونها أ رئيسة لتنمية التفكير، فالقراءة مجال وبيئة محفزة، تسهم في تنمية مهارات تفكيرية عديدة من استنتاج واستنباط وتحليل ونقد وتأمل، بغية معايشة النص اللغوية فهماً وتفسيرًا وتحليلًا وتذوقًا ونقدًا، وتوظيفها بشكل عام في مواقف تواصلية حقيقية.

والقراءة الناقدة نوعا من أنواع القراءة التي تتطلب من المتعلم ممارسة التفكير الناقد وامتلاك مهارات عقلية عليا تساعده على الفهم الواعي لما يقرأ وهي بذلك تتجاوز إحاطته بالنص المقروء لتشمل تحليله ونقده وإبداء الرأي فيه وإدراك المعنى القريب والبعيد ومعرفة هدف الكاتب والمغزى الذي يرمي إليه، ومن ثم تبرز مهارة أخرى هي القدرة على نقد المقروء وإصدار الحكم عليه وفق معايير وأسس

تتصدرها الدقة والموضوعية ويتضح من ذلك أن القراءة الناقدة تتطلب مستوى عال من النضج والمهارة (إيمان محمد مصطفى،ونيفين محمد الجباس، ٢٠٢٠، ٣٠٩-٣١٠).

وتزداد أهمية القراءة الناقدة في مرحلة الجامعة، حيث أشارت دراسة فاطمة حسنى (٢٠٢١) إلى أهمية تنمية مهارات القراءة الناقدة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية؛ حيث إنها تساعد على تنمية التحصيل لدى الطلاب، كما أنها تساعد على تنمية قدرة الطلاب على استنتاج الأفكار والنتائج والدوافع وتميز الأفكار الرئيسية من الثانوية والحقائق من الآراء والأفكار المعقولة من اللامعقولة والحجج القوية من الضعيفة، وإصدار الأحكام على العناوين والعبارات والأدلة والشواهد، كما أن تنمية مهارات القراءة الناقدة يساعد على تنمية الكفاءة المهنية للطلاب بما ينتقل أثره على طلابهم فيما بعد.

كما أشارت دراسة محمد بن عبد الجبار السلمي (٢٠٢٠) إلى أهمية القراءة الناقدة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القري حيث أنها تساعد طلاب الجامعة على الانتقال من التعلم الكمي إلى التعلم النوعي الذي يهدف إلى تأهيل الطلاب بوصفه محورًا للعملية التعليمية وتطوير أفكارهم وتزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على التفاعل مع المعلومات الجديدة وتوظيفها بطريقة مناسبة لحل المشكلات التي تواجههم، كما أن القراءة الناقدة تسهم في بناء شخصية الطالب المعلم وصقل ذوقه وإحساسه بجمال المقروء.

كما أشارت دراسة Cintron (٢٠٢٢) إلى أهمية تنمية مهارات القراءة الناقدة في أسس إعداد المعلم في مرحلة الجامعة، فمن خلال القراءة الناقدة يتشكل وعى الطالب المعلم وتنمو قدرته على التعليل والموازنة وإصدار الحكم على المقروء والقدرة على تنظيم أفكاره، واختيار ألفاظه وعبارته لتوصيل آراءه للتلاميذ، وتعديل اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم.

وقد صنف سيد رجب (٢٠١٦، ٢٩-٣٠) مهارات القراءة الناقدة إلى ثلاث مهارات، أولًا: مهارة التمييز بين معلومات النص المقروء وأفكاره وتشمل: التمييز بين الحجج القوية والضعيفة، والتفسير المنطقي وغير المنطقي للأحداث، والتفريق بين الرأي والحقيقة، ثانيًا: مهارات استنتاج المعاني والأعراض الضمنية وتشمل: استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية، واستنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص، ثالثاً: مهارات تقييم النص والحكم عليه وتشمل: تحديد منطقية الأفكار وتسلسلها، وملاءمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص، وشمولية الفكرة وابتكارها، واصالة النص ومعاصرته، كما صنف Chelaha and Hashimb (٢٠٢٠، ٢٠-٢٢) مهارات القراءة الناقدة لطلاب الجامعة إلى: التميز بين عالم الواقع وعالم الخيال، التمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي، والحكم على الكفاية والصدق، والحكم على مناسبة الأفكار، والحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

والقراءة الناقدة نوع من أنواع القراءة التي تتطلب من الطلاب ممارسة التفكير الناقد وامتلاك مهارات عقلية علياً تساعده على الفهم الواعي لما يقرأ، وهي بذلك تتجاوز إحاطته بالنص المقروء لتشمل مهارات وقدرات معرفية أخري (إيمان محمد عباس، ونيفين محمد الجباس، ٢٠٢٠،٣٠٩)، لذلك فالقراءة الناقدة مرتبطة بأنشطة معرفية أخري مثل قوة السيطرة المعرفية، وقوة السيطرة المعرفية هي دفع موضع التعلم للطلاب لاستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية سواء أكانت من الرتبة الأولى مثل فهم ما يقرأه الطالب من نصوص أو الرتبة الثانية من تحليل الأفكار الموجودة في النص المقروء والحكم على جودة النص المقروء واختبار المعلومات داخل النص المقروء، وتجريب الأفكار الجديدة المستنتجة من النص المقروء (Stevenson,2021,34) .

وقوة السيطرة المعرفية كمتغير معرفي يتسم بالحداثة له دور كبير في تحقيق الاندماج في التعلم ودفع الطلاب لاستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة

المعرفية، حيث تصنف قوة السيطرة المعرفية إلى رتبتين، الرتبة الأولى وهي المسؤولة عن تنشيط العمليات الروتينية في التعلم وتشير إلى اتباع الطالب للتعليمات والإجراءات التي يقدمها المعلم أو موقف التعلم، أما قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية فتشير إلى دفع مواقف التعلم للطلاب لتنفيذ الأفكار والمعلومات التي درسوها بأنفسهم، والاندماج في أنشطة تتطلب استخدام مضامين معرفية وحل المشكلات ومواجهة واستيعاب مواقف التعلم (عادل سعد يوسف خضر، ٢٠٠٩، ١٠٤-١٠٥).

ويتميز الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية بأنهم يقضون معظم أوقاتهم في سماع المعلم واتباع ما يقوم به أو يؤكد عليه من معلومات، بينما الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية لديهم الاستعداد لمستوى مرتفع من الاستجابة والاندماج في مهام التعلم ويشاركون في أنواع جديدة من المهام وحل المشكلات، ويعتمد تبني أحد مستويات قوة السيطرة المعرفية على الأهداف المحددة من عملية التعلم، فإذا كان الهدف من التعلم تنمية مهارات خاصة وإمكانية تنفيذها بفاعلية وكفاية في المواقف الروتينية فهذا يكشف عن المستويات المرتفعة من الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية، وفي هذه المواقف يكون للقائم بالتدريس الجانب الاكبر في المسؤولية عن حدوث التعلم، وتأكيد اجراءاته والتدريب عليها، بينما إذا كان الهدف هو تنمية قدرات ضرورية للنشاط المستقل لحل المشكلة في المواقف غير المألوفة فهذا يكشف عن الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية (بشرى أحمد العكايشي، ٢٠١٩، ٣٠٥).

ولقد أشارت دراسة محمد عبد العزيز نور الدرين (٢٠١٧) إلى أهمية تنمية قوة السيطرة لمعرفية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ودورها في تحقيق التوافق الدراسي لهم، حيث إن قوة السيطرة المعرفية تساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم،

وتساعد على تنمية مهارات اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات وكل هذه المهارات مرتبطة بمهارات القراءة الناقدة، كما أشارت دراسة Stevenson and Evans (٢٠٢٠) إلى أن تنمية مهارات قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب، يدفع الطلاب إلى أنواع مختلفة من النشاط المعرفي، كما أن قوة السيطرة المعرفية تكمن أهميتها في تنمية قدرة الطلاب على استخدام الرتب العليا من التفكير، واستخدام أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية، وكلها مهارات مرتبطة بمهارات القراءة الناقدة .

كما أشارت دراسة Hunt (٢٠٢١) إلى العلاقة بين تنمية رتب قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة وبين جودة الحياة وتنمية مهارات التفكير وتنمية مهارات القراءة الناقدة، حيث أن تنمية رتب قوة السيطرة المعرفية تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وتنمية القدرة على الاستنتاج والإسباط، كما انها تزيد من قدرة الطلاب على مواجهة المشكلات والتكيف مع البيئة المحيطة، وتجعل الطالب يشعر بنوعية حياة جيدة، فمقومات نوعية حياة الفرد تتعلق بقدرته العقلية، وتقديره لذاته وثقته بنفسه ،وهذه المقومات تتمثل في قوة السيطرة المعرفية، كما أن تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالب تساعد على تنمية قدرته على الحكم على جودة النص وقدرته على التفريق بين الحكم والرأي بما يساعد على تنمية رتب قوة السيطرة المعرفية .

وترتبط مهارات القراءة الناقدة وتنمية رتب قوة السيطرة المعرفية بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب فالتعليم الناجح هو الذي يوسع ويطلق ويقوي استعدادات الطالب للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف والاستقصاء وحب الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو القراءة والنقد والتفسير والتحليل والبحث والتحقيق وتشجيع الطالب على التفكير والإنتاجية أكثر من تشجيعه على الحفظ والاستظهار، ومن جانب أخر وانطلاقاً من التأكيدات المستمرة على ضرورة تطوير وتحسين العملية التعليمية من أجل تكوين شخصية مفكرة ناقدة ومبتكرة في مواقف

التعلم بصفة خاصة ومواقف الحياة بصفة عامة، وضرورة أن يكون الطالب نشط وفعال وله دور إيجابي داخل القاعات الدراسية وخارجها، تتضح أهمية تنمية السلوكيات العقلية الذكية لدى الطالب والتي منها الذكاء اللغوي والقراءة الناقدة وقدرات المتعلم ومعتقداته على السيطرة على عملية تعلمه والتحكم فيها بصفة عامة (سيد رجب محمد ،٤٩٦،٢٠٢١-٤٩٩) .

وبظهور ثورة المعلومات والتكنولوجيا التي خلقت طفرة كبيرة في الأبحاث الخاصة بعلاقة الدماغ بالتفكير وأنماطه ، وتطورت معها نظريات الدماغ التي أظهرت الحاجة إلى أهمية الاعتماد على الربط بين شقى الدماغ في التعلم، وطور التربويون عددا من الإستراتيجيات والطرق التدريسية لدعم تأثير جانبي الدماغ في نشاطات الطلاب، وهذه الفكرة هي التي انطلق منها العالم " Tony Brawn " في وصف ما يسمي بالخريطة الذهنية، وهي أن العقل لا يفكر مثل الحاسب الآلي، على شكل خطوط مستقيمة طويلة ومتتالية، بل يفكر بطريقة متوهجة ومشعبة، فكل كلمة أو صورة، هي في نفس الوقت فكرة ومركز لأفكار أخري، وبذلك ترفع من كفاءة التعليم والاستيعاب، ومن ثم يتم تخزين المعلومات في الدماغ لأطول فترة ممكنة لأنها جمعت بين الصور والكلمات وربطت المعاني المقروءة ببعضها البعض عبر الفروع المستخدمة، ولهذا نجد تشابهًا كبير بين الخلية العصبية والخريطة الذهنية (بوزان ،وبوزان،٢٠١٠، ٦٤).

والخرائط الذهنية الرقمية هي إستراتيجية تدريسية تساعد الطلاب على استيعاب وحفظ المعلومات المقروءة، وتساعدهم على التخطيط الجيد والتفكير بمرونة عن طريق ربط الأفكار ببعضها، وفهم دلالات الألفاظ والرموز الكتابية، وإدراك العلاقات المترابطة بين الجمل والكلمات (أمل محمد مختار ،١٥٥،٢٠١٨)، لذا تعد الخرائط الذهنية الرقمية استراتيجية تدريسية تساعد على تنظيم التفكير، عن طريق استخدام الأشكال والرسومات الرقمية المختلفة وما تحويه

هذه الأشكال من كلمات وجمل ونصوص وصور تعطي للطالب مساحة واسعة من التفكير بما يساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية لديهم، عن طريق توليد الأفكار وترسيخ المعارف والمعلومات المقروءة عن طريق فهمها وتحليلها وتفسيرها وتطبيقها في مواقف حياتيه مختلفة.

ومن هنا تظهر أهمية تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتبني مستويات عليا من السيطرة المعرفية، وهو ما يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، من خلال تنمية قدرة الطلاب علي اكتشاف الأفكار داخل النص ونقدها واستنتاج الصحيح والمنطقي منها والبعد عن الشائعات هذا من جانب، ومن جانب أخر دفع الطلاب للاعتماد على أنفسهم في تحصيل المعلومة والوصول إليها وهو ما يسهم في تحقيق الاندماج في التعلم هذا من جهة ومن جهة أخرى ينعكس على ادائهم المهني في المستقبل في نقل هذه الخبرات لطلابهم.

وتأتى هذه الدراسة في محاولة الكشف عن فاعلية الاعتماد على الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وأثره علي قوة السيطرة المعرفية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا.

مشكلة الدراسة.

تطور مفهوم القراءة من كونها مجرد تعرف على الرموز المطبوعة وفهمها إلى كونها عملية نظر واستيعاب تشكل مجموعة من المهارات مثل الرؤية بالعين مع الفكر والتدبر والفهم، إدراك العلاقات بين أجزاء المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير والقدرة على التنبؤ بالنتائج والنقد والتقويم في ضوء معايير علمية وموضوعية، وتعد القراءة الناقدة أحد المداخل المهمة لتشكيل السلوك الناقد وتطويره لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، إلا أن هذه الأهمية تزداد مع مرحلة التعليم الجامعي لأنها وسيلة التعلم الأساسية كونها تعمل على توسيع دائرة خبرة الطالب وتنميتها وتنشيط قوامه الفكري، وتهذيب ذوقه، كما أنها تمد الطالب بأفضل

صور التجارب الإنسانية والمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات، فضلًا عن تمكينه من امتلاك أدوات النقد المناسبة في أثناء تناوله النصوص الشعرية التي يدرسها.

إلا أن المتتبع لواقع إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية يدرك أن هناك قصورًا واضحًا في تدريس مهارات القراءة الناقدة للطلاب، مما يترتب عليه ضعف الطلاب فيها، وهذا القصور تباينت وجهات النظر في توضيح الأسباب المسئولة عنه، ويتضح ذلك من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة، حيث اشارت نتائج دراسة فاطمة حسنى عطا(٢٠٢١) إلى أن طلاب كليات التربية يعانون من تدنى مهارات القراءة الناقدة ويتمثل هذا القصور في ضعف القدرة على التقييم الشامل لأفكار النص المقروء، وعدم القدرة على تقديم استنتاجات منطقية لما يقرأه الطالب، أو تحديد المغزى أو الهدف من النص المقروء، وأرجعت ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريس مهارات القراءة في معظم كليات التربية حيث يقتصر تدريس مهارات القراءة في مادة فقط، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية .

كما أشارت دراسة *Yu* (٢٠٢٠) إلى قصور في مهارات طلاب الجامعة في القراءة الناقدة وأرجعت ذلك إلى أن تعليم القراءة الناقدة في الجامعة يسير في إتجاه خطى يقتصر على فهم الطلاب لمعلومات النص على مستوى الكلمة والجملة والفقرة، دون محاولة تنمية مهارات التفكير والقيام بأنشطة التحليل والنقد لما هو مقروء، وهذا مرجعه إلى ضعف اهتمام أساتذة الجامعة بتدريب الطلاب على القراءة المنهجية التفاعلية التي تنمي لديهم القدرة الناقدة لمحتوى النص الأدبي.

وأشارت دراسة محمد بن عبد الجبار السلمي (٢٠٢٠) إلى ضعف مهارات طلاب الجامعة في القراءة الناقدة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية

مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الجامعة، كما اشارت دراسة نعمان عبد الحميد بوقرة(٢٠١٦) أن هناك قصور في تدريس مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الدراسات العليا من التعليم الجامعي ، كما أشارت دراسة *Karabay*(٢٠١٥) إلى أن ضعف مهارات القراءة الناقدة عند التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي راجع إلى ان الجامعة لا تهتم بتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين في مرحلة الإعداد مما يؤثر على طلابهم فيما بعد.

ومن خلال خبرة الباحث من خلال عمله بالتدريس للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية لاحظ الباحث ضعف مهارات الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية في القراءة الناقدة، ويظهر ذلك من خلال: .

- ضعف مهارات الطلاب في التميز بين معلومات النص وأفكاره.
- ضعف مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية داخل النص المقروء.
- عدم القدرة على تقيم النص والحكم على المادة المقروءة.
- ضعف قدرة الطلاب على تقسيم النص إلى اجزاء لفهم التفاصيل.
- عدم قدرة الطلاب شرح مكومات النص كالمفاهيم والحقائق والأحداث والبيانات.
- ضعف مهارات الطلاب في فحص جميع العلاقات بين أجزاء النص وبين النص ككل وتفسيرها بموضوعية.
- عدم قدرة الطلاب على الحكم على جودة النص والأفكار المتضمنة داخل النص مستنداً في احكامه على معايير واضحة، صحيحة وواقعية.

وأرجع الباحث هذا الضعف إلى قلة الاهتمام من جانب أعضاء هيئة التدريس بتنمية هذا النوع من القراءة وإتباع طرق تدريس تقليدية تعتمد على الإلقاء لتدريس المقررات الجامعية للطلاب، كما أنه لا توجد داخل اللائحة الداخلية ببرنامج إعداد

معلم اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي مقرر دراسي يهتم بتنمية مهارات القراءة لدى الطلاب المعلمين.

ولقد أوصت العديد من المؤتمرات التي عنيت بتعلم اللغة العربية ومهاراتها بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الناقدة بجميع المراحل التعليمية وتزداد هذه الأهمية مع الطلاب المعلمين لشعبة اللغة العربية حيث أنهم الموكل إليه نقل هذه المهارات إلى تلاميذهم في المرحلة القادمة، ومن هذه المؤتمرات توصيات المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠١١) التي أكدت على أهمية تدريب الطلاب على مهارات القراءة الناقدة لتخلصهم من أنماط التفكير السائدة في المجتمع، وتنمية قدراتهم على إبداء الرأي، وحرية التفكير.

إضافة إلى توصيات المؤتمر الخامس عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠١٥) من ضرورة تضمين مناهج القراءة وأنشطة إثرائية تنمي مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المتقدمة، كما أوصى مؤتمر التعليم في مصر في دورته الثانية (٢٠١٩) بضرورة إعداد خريج عصري مسلح بالمهارات والمعارف، وضرورة إعلاء قدرات التفكير الناقد عن طريق تنمية مهارات القراءة الناقدة، هذا فضلًا عن توصيات مؤتمر اللغة العربية الرابع بالشارقة (٢٠٢٠) بضرورة العناية بتنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب الجامعة، ومن أهمها مهارات القراءة الناقدة وإكسابها للطلاب المعلمين لنقلها لتلاميذهم في المستقبل لمساعدتهم على مواجهة التحديات والمتغيرات المجتمعية التي تواجههم .

ومن خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث على عدد ٥٥ طالب وطالبه من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية تعليم أساسي بكلية التربية بقنا خلال العام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١ (كعينة استطلاعية بخلاف العينة الأساسية للدراسة) للتعرف على مهارات القراءة الناقدة لديهم (تم استخدام اختبار القراءة الناقدة ل فاطمة حسنى عطا ،٢٠٢١) أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية :.

- عدم قدرة ٨٠٪ من الطلاب على التحديد الدقيق لمعنى ودلالات الكلمات في السياق داخل النص المقروء.
- ضعف لدى ٧٦٪ من الطلاب في استنتاج عرض الكاتب بشكل دقيق ومحدد.
- قصور لدى ٨٤٪ من الطلاب في مهارات تقييم النص والحكم على من تحديد منطقية الأفكار وتسلسلها، وملائمة الألفاظ والتراكيب اللغوية لفكرة النص.
- ضعف لدى ٧٢٪ من الطلاب في الحكم على شمولية أفكار النص وأصالته وعاصرته.

وفي ظل التطورات المعرفية الكبيرة في هذا العصر والذي بات يعرف بعصر الانفجار المعرفي والعولمة نجد أن المؤسسات التعليمية أصبحت منوطة بالعديد من الوظائف بجانب التعلم الأكاديمي، والتي منها تنشئة جيل قادر على القيام بالعديد من الأنشطة المعرفية ولديه القدرة على ممارسة نوع من السيطرة على ما يقوم به أو يقدم له من أنشطة وهو ما يتيح له فرصة توظيف هذه المعرفة فيما بعد في حل ما يواجهه من مشكلات أو التعامل مع مواقف الحياة اليومية، إلا أن هناك قصور كبير في دور المؤسسات التعليمية في الاهتمام بتنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب وخاصة في المرحلة الجامعية (أنهار على الإمام ، ٢٠٢١، ١٤١-١٤٣)

ولعلاج قصور المؤسسات التعليمية في تنمية قوة السيطرة المعرفية وتنمية عادت العقل السليمة لدى الطلاب ظهر اتجاه في العديد من الدول بتبني مشاريع تدمج فيها العادات العقلية وقوة السيطرة المعرفية والتفكير الناقد وغير ذلك من المهارات العقلية في النظام التعليمي مثل مشروع ٢٠٦١ الذى وضعته الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم، مشروع مؤسسة هارفارد لتنمية العادات العقلية في الرياضيات والعلوم لجميع المراحل الدراسية، مشروع جامعة نبراسكا في ٢٠٠٦، مشروع المنهج الوطني باستراليا، وغيرها من المشاريع التي تتباها المؤسسات

التعليمية المختلفة بهدف تكوين جيلاً قادراً على التفكير والنقد والتقويم مسيطراً على جوانب تعلمه في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية التي نعيشها الآن (سامية هلال، ٢٠١٣، ١٢٧؛ محمد نوفل، ٢٠٠٨، ٧٠-٧١).

ويصنف الطالب إما صاحب قوة سيطرة معرفية من الرتبة الأولى والتي يميل فيها لتقليد المعلم وإتباع الإجراءات والتعليمات التي يحددها، أو صاحب قوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية والتي فيها يقوم بالاكتشاف والتجريب واختبار الفرضيات واستخدام مهارات التفكير عالية الرتبة (أبو المجد الشوربجي، ٢٠٠٨، ٥٠٨-٥٠٩)؛ وفي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى نجد الطالب يهتم بالمواقف التقليدية ولا يتبنى أهداف تطويريه ولا يحاول بذل الجهد المعرفي المطلوب أو المتوقع؛ وهو ما لاحظه الباحث لدى الكثير من الطلاب في الفترة الحالية، حيث يلاحظ أثناء التدريس أن الطلاب يحاولون اجتياز المقررات الدراسية بأقل جهد ممكن وحتى عند تكليفهم بأعمال وأنشطة مصاحبة نلاحظ على أداءهم التقليدية والتكرار وهؤلاء يمكن وصفهم بأصحاب قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى.

وأكدت العديد من الدراسات على ارتباط قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية بالمخرجات الإيجابية لعملية التعلم مثل القدرة على حل وتمثيل المشكلات (هشام النرش، ٢٠٠٤؛ *Xin, 2008*) ومهارات ما وراء التعلم (محمد عبدالسميع رزق، ٢٠٠٩) والتعلم بالاكتشاف (أبو المجد الشوربجي، ٢٠٠٨) والقدرة على حل المشكلات والاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً (شيرين دسوقي، ٢٠١١).

وتظهر أهمية الخرائط الذهنية الرقمية في ضوء نتائج دراسة *Hunt and Stevenson* (١٩٩٧) والتي أكدت على أن تشكيل الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب يرتبط مع الأساليب التي تتسم بنظام مقيد ومحدد وبتقديم المعلومات في صورة جاهزة بينما يرتبط تشكيل الرتبة الثانية من قوة السيطرة

المعرفية بالأساليب الأكثر مرونة والتي تتيح للفرد حرية تحديد ما يتعلمه ومتى وأين يتعلمه باستخدام أسلوب التعلم الذي يتناسب معه؛ وهو ما يمثل ضرورة للكشف عن الإجراءات التدريسية التي يمكن تحقيق هذا الهدف من خلالها (تبني الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية)، والتي منها الخرائط الذهنية الرقمية.

كما أشارت دراسة أنهار على الإمام (٢٠٢١) إلى إسهام المرونة في تقديم المعلومات وإتاحة الحرية للطالب والتوافق مع أسلوب التعلم في تشكيل الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية يتشابه كثيراً مع خصائص التعلم الاليكتروني ودور التكنولوجيا في التعليم، حيث تتيح تلك التوجهات الحديثة الفرصة للطالب لممارسة مستويات مرتفعة من الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية، وهذا الافتراض يحتاج للتحقق من مدى صحته بصفة عامة وفي حالة الخرائط الذهنية الرقمية وقوة السيطرة المعرفية ومهارات القراءة الناقدة لدى طلاب قسم اللغة العربية بصفة خاصة، وهو ما يعد هدف الدراسة، حيث تعد الخرائط الذهنية الرقمية أحد أهم وأحدث صور تقنيات التعليم في الوقت الحالي.

والخرائط الذهنية الإلكترونية تعد إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفة (السعيد عبد الرازق، ٢٠١٢)؛ حيث تعمل بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشرى بما يساعد على تنشيط واستخدام شقي المخ وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلاً من التفكير الخطي التقليدي لدراسة المشاكل (محمد هلال، ٢٠٠٧).

وقد أكدت العديد الدراسات (منذور فتح الله، ٢٠٠٩؛ محمد هلال، ٢٠٠٧؛ هديل وقاد، ٢٠٠٩؛ وفاء عوجان، ٢٠١٣؛ *Buzan, 2003*) على فاعلية الخرائط الذهنية الرقمية كاستراتيجية تعليمية وأن لها العديد من المميزات من توسيع الفهم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ورسم صوره كلية للموضوع،

وتنمية مهارات الإبداع، ورفع القيد عن تفكير الطالب، وتحرك ذهنه وتقوية الذاكرة والتركيز، وتنشط الطاقة الذهنية، وتسهم في إتاحة التعليم عن طريق اللعب والمرح، وتشجع حل المشكلات بطرق إبداعية جديدة، وتشجع على التأمل ورؤية التفاصيل بصورة كاملة وتساعد على تطوير مهارات التفكير، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارات البحث العلمي.

ويمكن تتحدد مشكلة الدراسة في وجود قصور لدى طلبة كلية التربية بقسم اللغة العربية بتربية قنا فى مهارات القراءة الناقدة تلك المهارات اللازمة لهم وكذلك عدم تمكنهم من رتب قوة السيطرة المعرفية اللازمة للتحكم فى ممارستهم القرائية النقدية مما يلزم بناء برنامج تدريسي قائم على الخرائط الذهنية الرقمية لتنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بقنا.

أسئلة الدارسة .

١- ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي ؟

٢- ما فعالية برنامج تدريسي قائم على الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي؟

٣- ما أثر برنامج تدريسي قائم على الخرائط الذهنية الرقمية علي تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي؟

أهداف الدارسة:

تسعى الدارسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مهارات القراءة الناقدة المناسبة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.
٢. التعرف على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.
٣. التعرف على أثر البرنامج التدريسي القائم على الخرائط الذهنية الرقمية علي تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.

أهمية الدارسة:

قد تفيد الدارسة في تحقيق الجوانب التالية:

١- تعريف الطلاب المعلمين بجوانب القوة والضعف في سلوكياتهم اليومية والتعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم بصفة عامة وفي حياتهم الأكاديمية بصفة خاصة، من خلال تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم وتنمية القدرة على إصدار الأحكام، من خلال تنمية مهارات القراءة الناقدة والاعتماد على قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

٢- توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالجامعة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية القراءة الناقدة ورتب السيطرة المعرفية لما لذلك من مردود إيجابي على

إنجازات الطالب الأكاديمية، وبصفة خاصة الطالب المعلم والذي ينقل هذه الخبرات لطلابه بعد التخرج.

٣- توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس والمسئولين عن الخطط الدراسية لضرورة اعتبار مهارات القراءة الناقدة ورتب السيطرة المعرفية وخاصة قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية بمثابة إطار مرجعي لبناء الخطط الدراسية وتدريس المقررات وخاصة المقررات اللغوية.

٤- تقديم برنامج تدريسي متكامل لتنمية مهارات القراءة الناقدة ورتب السيطرة المعرفية قائم على إستراتيجية الخرائط الذهنية الرقمية يمكن أن توظف في تدريس المقررات المختلفة.

٥- بناء اختبار لمهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية تتوافر فيه الشروط الإحصائية المناسبة والذي يمكن استخدامه في دراسات أخرى.

محددات الدراسة .

الحد الموضوعي : مهارات القراءة الناقدة ورتب السيطرة المعرفية .

الحد البشري : طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي .

الحد الزماني : الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١ .

الحد المكاني : كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي .

فروض الدراسة .

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (α≤ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (α≤ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (α≤ 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة ومقياس قوة السيطرة المعرفية أثناء ممارسة الطلاب لأنشطة القراءة الناقدة .

مصطلحات الدراسة:

القراءة الناقدة*Critical Reading* :

تعرف القراءة الناقدة بأنها " عملية عقلية تستهدف تحليل النص المقروء بغية فهمه واستيعابه، والوقوف على مضامينه وأفكاره، واكتشاف حججه، ومدى منطقيتها، والحكم عليها في ضوء تفاصيله، ومقارنة هذه الحجج في نصوص أخرى ذات صلة، وإصدار حكم على الآراء والأفكار التي يتضمنها هذا النص مع ذكر تبريرات منطقية لهذا الحكم (عبدالرحيم عباس، ٢٠١٤، ١٢٥) .

كما عرفتها كلثوم قاجة، ومحمد الشايب (٢٠١٦،٣٥٩) بأنهاعملية تفاعلية تقوم على تحليل النص القرائي وبيان ما به من نقاط قوة وضعف لإصدار حكم عليه في ضوء معايير موضوعية بعيدة عن النظرة الشخصية أو الرؤية الذاتية .

ويعرفها خالد هديبان الحربي (٢٠٢٠) بأنها عملية عقلية تمكن القارئ من فهم النص المقروء وتفسيره ومقارنته وتحليله وتقويمه بالاعتماد على معايير محددة يستطيع من خلالها اصدار الحكم عليه.

وتعرف القراءة الناقدة إجرائيًا في هذه الدارسة بانها " بأنها عملية ذهنية تأملية يتفاعل فيها الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية مع النص المقروء حتى يصل إلى الدلالة التي تعبر عن المعنى الكامن في بنية النص، فيفسر النص، ويحلله، ويستنتج ما به من أفكار ورؤي، ويحكم عليه، وينقده ويقومه، ويبني معانيه ويضفي عليه دلالات أخرى ليملأ فجواته اعتماداً على المعرفة والخبرة السابقة المختزنة لديه.

قوة السيطرة المعرفية *Cognitive Holding Power*:

تشير إلى إدراكات المتعلم لدفع المعلم وبيئة التعلم له عند قيامه بالنشاط المعرفي، وإدراكه بأن لديه رغبة في القيام بالنشاط وقيامه بالفعل بهذا النشاط *(Stevenson, 1998, 399, 402)*، وتعرفها بشرى العكايشي (٢٠١٩) بأنها تعنى إدراك الطالب بما يتوافر في بيئة التعلم من مؤثرات تدفعه إلى استعمال أنشطة مختلفة من المعرفة الإجرائية والمهارات ويمارسها خلال أدائه لأنشطة التعلم.

وتؤكد جميع الدراسات والبحوث في هذا الصدد مثل (فتحي عبدالقادر وعادل خضر، ٢٠٠٢، ١٠٧؛ شيرين دسوقي، ٢٠١١، ١٦-١٧ *Xin, 2008, 586;*) بأنه يمكن تصنف المتعلمين في ضوء قوة السيطرة المعرفية إلى فئتين هما:

- قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى: استخدام المتعلم لإجراءات خاصة حيث تهيئ فيها بيئة التعلم أهدافاً معينة للمتعلم والتي يمكن إنجازها من خلال التنفيذ المباشر للإجراءات الخاصة والموجودة بالفعل في موقف التعلم.

- قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية: استخدام أنشطة وإجراءات من التربة الثانية وهي تفسير المواقف والتعامل مع المشكلات المتعلقة بها وإيجاد الروابط والبحث عن المعلومات وفحص النتائج وتجريب الأفكار الجديدة.

وتتبني الدراسة التعريف السابق لقوة السيطرة المعرفية والذي تتحدد رتبته في ضوء درجات الفرد على عبارات كل رتبة من رتب قوة السيطرة المعرفية في المقياس الذي سيتم استخدامه في الدراسة الحالية؛ حيث إن المقياس المستخدم هو المقياس الذي صممه *Stevenson* في ١٩٩٤، ١٩٩٨ وتم تعريبه وتقنينه في العديد من الدراسات العربية.

الخرائط الذهنية الرقمية: Electronic Mind Maps

تعرف الخرائط الذهنية بأنها وسيلة حديثة تساعد على توسيع التعلم والاكتشاف للمعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسة والفرعية ويقوم بهذا النشاط المتعلم ذاتياً (السعيد عبد الرازق ،٢٠١٦،٢٦) .

كما عرفتها زينب محمود أحمد (٢٠١٧،٢٤٨) بأنها خرائط بصرية يمكن إنتاجها عن طريق برامج حاسوبية باستخدام الألوان والصور والرموز والصوت والروابط بهدف تلخيص المعلومات وتقديمها بصورة شيقة ومترابطة وسهلة الفهم .

وتعرفها أمل محمد الحفنى (٢٠١٨، ١٧٥) بأنها تقنية إلكترونية تساعد الطلاب على الإنخراط في التعلم وزيادة التحصيل من خلال إعادة تنظيم المعلومات بصورة يسهل تذكرها والتفاعل معها بطريقة سهلة ومرنة وذلك من خلال برامج رسم الخرائط الذهنية

وتعرف الخرائط الذهنية الرقمية إجرائيًا بأنها "مجموعة من الخرائط يمكن إنتاجها عن طريق برنامج رسم الخرائط الذهنية باستخدام الألوان والصور والرموز

والصوت والروابط بهدف تنمية قدرة الطلاب على الاستدلالي والاستنباط وفهم المعاني والحكم على النص

البرنامج التدريسي القائم على الخرائط الذهنية الرقمية:

يعرف الباحث البرنامج التدريسي القائم على الخرائط الذهنية الرقمية إجرائياً بأنه "مجموعة من الخبرات والأنشطة المعرفية والمهارية المرتبطة بمقرر طرق التدريس لطلاب الفرقة الرابعة تعليم أساسي والتي يتم تقديمها بالاعتماد على سلسلة من الخرائط الذهنية الرقمية بهدف تنمية مهارات الطلاب في تحليل النص المقروء بغية فهمه واستيعابه، والوقوف على مضامينه وأفكاره، واكتشاف حججه، ومدى منطقيتها، والحكم عليها في ضوء تفاصيله، ومقارنة هذه الحجج في نصوص أخرى ذات صلة، وإصدار حكم على الآراء والأفكار التي يتضمنها هذا النص ".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

القراءة الناقدة:

تعد اللغة الوسيلة الرئيسة لتواصل الفرد مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه فمن خلالها يتم نقل الأفكار وتبادلها ومناقشتها وبيان الصحيح من الخطأ منها الامر الذي يزيد من ضرورة وعي الإنسان باستخدام اللغة على نحو تواصلي وتفاعلي، وهذا التواصل اللغوي يتم من خلال استخدام أربع مهارات أساسية هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة إلا أن القراءة تعد المهارة الأكثر استخداماً في نقل الافكار ودعمها ودراسة المواد الدراسية المختلفة والاطلاع على ثقافة الآخرين، فمن اهم سمات العصر أنه يموج بالعديد من التوجهات الفكرية والاجتماعية وغير ذلك مما يحدث لبساً في الفهم لدى أفراد المجتمع، وهو ما يفرض علينا التصدي لهذه التوجهات ومناقشتها والذي لا يتم إلا من خلال القراءة وبخاصة القراءة الناقدة، التي يقوم الفرد من خلالها بالتعمق في فهم المواد المطروحة وتحليلها

وبيان ما بها من سلبيات وإيجابيات، وهو ما يفيد في بيان الغث والثمين من الأفكار ومعرفة ما يرمي إليه الكاتب ويحاول اقناع القارئ به من افكار وأراء مكتوبة (ابراهيم عوض الله العوفي، ٢٠٢٠، ٢٦٣).

ويمكن النظر للقراءة على أنها نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة معينة للقارئ؛ وعلى القارئ ألا يتوقف عند فك الرموز وفهم دلالتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز ؛ والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.

ووضعت الرابطة القومية لدراسة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً إجرائياً للقراءة يوضح طبيعتها، مفاده "إن القراءة ليست مهارة آليه بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة؛ فهي أساساً عملية ذهنية تأملية، ينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا؛ وإنها نشاط ينبغي أن يحتوى على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتعليل وحل المشكلات" (رشدي أحمد طعيمه، ٢٠٠٤، ١٨٧).

كما تحظى القراءة بمكانة كبيرة لكونها أداة التعرف على منتجات العقل بمختلف الأنشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية وغيرها، فهي النافذة التي يطل بها الفرد على ثمرات العقل البشري وأفضل الوسائل التي تنتج العلم والمعرفة، بالإضافة إلى ذلك فهي تساعد الفرد على توسيع دائرة خبراته وتفتح أمامه أبواب الثقافة المتعددة، وتحقق له التسلية والمتعة في الوقت الذي تمارس فيه (صالح أحمد دخيخ، ٢٠١٦، ١٠٦٤)، وتلخص علا عبدالمقصود على (٢٠١٦، ٤٣٥) القراءة الناقدة في أنها:

- القراءة الناقدة عملية عقلية، تستوجب نشاط القارئ وإيجابيته في كل مراحل القراءة، ومن ثم فإنها لا تنمو عن طريق التلقي السلبي والاستظهار.

- القراءة الناقدة لا تتطلب فقط تمتع القارئ بمهارات التفكير العليا، بل إنها تنمي هذه المهارات لديه، حيث يتضح فيها تفكيره الناقد باستمرار.
- القراءة الناقدة تتطلب إلمام القارئ بمعارف ومعلومات وخبرات سابقة يستخدمها كمعايير للحكم على المقروء من حيث الصحة والخطأ أو الجودة والرداءة والواقعية والخيال.
- القراءة الناقدة تتكامل مع مستويات الفهم الأخرى كالتفسير والتذوق والإبداع.

ورغم الاختلاف في تناول مهارات القراءة الناقدة بالبحث والدراسة من قبل العديد من الباحثين وعدم الاتفاق في آراءهم حولها، إلا أنه يمكن استنتاج أن مهارات القراءة الناقدة تتجلى في إدراك الأفكار الاساسية المكونة للنص، وكذلك الأفكار الفرعية، والتعرف على ما بين السطور من معان مستترة وتفسيرها، واستنتاج المعلومات وتصنيفها وإدراك العلاقات بينها، واستنتاج الهدف العام للقارئ، والتمييز بين الرأي والحقيقة، ومعرفة مدى قابلية الأفكار للتطبيق، يلخص خالد هديبان الحربي (٢٠٢٠، ٢٠٠) أهمية مهارات القراءة الناقدة في أنها تساعد على:

- بناء شخصيات المتعلمين وصقل مواهبهم.
- تنظيم أفكاهم، والتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم.
- تحصينهم من الأفكار المغلوطة.
- تنمية القدرة لديهم على الاستنتاج والتحليل والتفسير والتقويم.
- فهم النص المقروء وتوظيفه في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.
- اكسابهم اتجاهات ايجابية نحو القراءة.
- اكسابهم مهارة قراءة ما بين السطور فيميزون بين الحقائق والآراء والمعقول واللامعقول وإصدار حكم منطقي على النص المقروء.

- تنمية قدراتهم على بناء الحجج والبراهين.

ويلخص *Pardede (2012, 4)* أهمية القراءة الناقدة في كونها تساعد في تحقيق التالي:

- فهم الرسالة المراد إيصالها بالمادة المقروءة فهما عميقاً.
- استثارة الخبرات السابقة للطالب لربطها بما يقرأ.
- التفتح العقلي وتقبل الرؤى المختلفة والأفكار الجديدة.
- تجنب التحيز الفكر، وإصدار الأحكام الموضوعية.
- الكشف عن الأسباب الخاطئة، والافتراضات غير المدعمة، والعلاقات المصطنعة، والنتائج غير المنطقية.
- طرح الأسئلة والتحليل والاستنتاج.
- جعل المتعلم في حالة يقظة دائمة وتفاعل مع الكاتب.
- تحصين الطالب ضد التأثيرات الإقناعية المغلوطة.

يذكر حسن شحاته (٢٠١٦، ٢١٠-٢١١) مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تنمية مهارات القراءة الناقدة وتتمثل في التالي:

- إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع النص المقروء، وتنشيط المعارف والخبرات السابقة حوله، حيث تتأثر القراءة الناقدة بدرجة التداخل بين خبرات القارئ ومعارفه السابقة ومحتوى النص.
- التأكد من حصول كل المتعلمين على فرصة لنمو مهاراتهم المختلفة.
- إشراك المتعلمين في طرح أسئلة حول محتوى النص القرائي واختبار توقعاتهم حوله.
- إعطاء المتعلمين وقتا كافياً لفهم النص من خلال التعرف علي مفرداته الجديدة وتحديد أفكاره الرئيسية قبل البدء في أنشطة القراءة الناقدة.

- تشـجيع المتعلمـين علـى المشـاركة الفاعلـة والعمـل بطريقـة فرديـة وتعاونيـة وتدوين الملاحظات حول مهام القراءة الناقدة.
- تدريب المتعلمين على القراءة وربطها بمستواهم اللغوي، والبدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

ويمكـن ان تسـهم طرائـق التـدريس المعاصـرة القائمـة فـي تحقيـق معظـم الأسس السابقة وخاصـة مـا يتعلـق بفاعليـة المتعلم ومشـاركته فـي عمليـة تعلمه.

من خـلال الإطـلاع علـي الدراسات والبحـوث السابقة (مختـار عبدالخالق عطية، ٢٠١٤، ٦١؛ أسماء سلام الجبوري، ٢٠١٨، ٧٣، خالد الحربي، ٢٠٢٠، ٢٠٢) اتضح أن من أهم مهارات القراءة الناقدة لدى طـلاب الجامعة متخصصـي اللغة العربية ما يلي:

١-مهارة الاستنتاج: وتظهر هذه المهارة في القدرة على تحديد هدف الكاتب واتجاهاتـه وتحديـد مـواطن الجمـال فـي التعبيـر واسـتخلاص النتـائج مـن المقدمات.

٢-مهـارات التمييـز: وتظهـر هـذه المهـارات فـي القـدرة التمييـز بـين الأفكـار الرئيسـة والثانويـة والتمييـز بـين الحقيقـة والـرأي والخيـال، والتمييـز بـين مـا يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

٣-مهـارات المقارنـة: وتتمثـل فـي القـدرة علـى التمييـز بـين تعبيـرين مختلفين يؤديان نفس المعني.

٤-مهارات التقويم: وتظهر في تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها والقدرة على الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص المقروء.

قوة السيطرة المعرفية:

كان للبحث في طبيعة البنية المعرفية ودور بيئة التعلم في دفع المتعلمين إلى استخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية دور في ظهور مفهوم قوة السيطرة المعرفية (عادل خضر، ٢٠٠٩، ١٠٤)، من أجل دراسة تأثير بيئة التعلم على مستوى ونوعية المهارات التي يكتسبها الطالب خلال عملية التعلم كما يدركها الطلاب والمعلمين جاءت جهود *Stevenson* في أعوام ١٩٨٤، ١٩٩٠، ١٩٩٧، ١٩٩٨ لاشتقاق مصطلح قوة السيطرة المعرفية *Cognitive Holding Power* والذي يشير إلى خصائص بيئة التعلم التي تدفع الطلاب لممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية، والتي تؤثر في البناء المعرفي للفرد من حيث الكم والنوع.

كما تشير السيطرة المعرفية إلى طبيعة إدراك المتعلم لبيئة التعلم من حيث إمكانية السيطرة على عملية التعلم، واشتق هذا المفهوم من نظريات التعلم المعرفية التي اهتمت بالإدراك، وعمليات اكتساب المعرفة، وتطور البنية المعرفية واستخدام المعرفة في مواقف جديدة، وكذلك تأثر اشتقاق المصطلح بنظرية المناخ الاجتماعي والتي تهتم بدراسة البيئة التعليمية ومدى إسهامها في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم (*Stevenson,1998, 393*).

ويمثل مفهوم قوة السيطرة المعرفية أحد المفاهيم الحديثة نسبياً في المجال التربوي، فمنذ وقت قريب اتجه العلماء نحو بيئة التعلم لدراسة العوامل التي تساعد المتعلمين علي تحقيق أهدافهم أو إعتقاداتهم وهذا ما يسمى بالدفع، واتجه علماء علم النفس المدرسي إلى توضيح هذا المفهوم ليشمل إدراك المتعلم لبيئة التعلم، وأرجعوا السلوك الناتج من إجراءات التعلم إلى فاعلية البنى المعرفية لدى المتعلمين وجهودهم للتكيف مع مواقف التعلم وهو ما يسمى بقوة السيطرة المعرفية، والذي لم

ينل حظه من الدراسة والبحث منذ ظهوره في عام ١٩٨٦م (هبة الناغي وفتحي عبدالقادر، ٢٠٠٨، ١٦٧).

فالمتعلم يستخدم العديد من الأنشطة المعرفية المختلفة داخل بيئة الدراسة وخارجها، والتي تعتمد على أهدافه التي يتبنها أو الأهداف التي تحدد مسبقاً من قبل المؤسسة التعليمية وفي ظل عصر العولمة أصبح على المتعلم أن يتمكن من العديد من الأنشطة المعرفية، كما يجب أن تكون لديه درجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية على هذه الأنشطة حتى يمكن توظيفها جيداً في حل المشكلات والتعامل مع المواقف التي تواجهه في النواحي الأكاديمية والحياة اليومية (فتحي عبدالقادر وعادل خضر، ٢٠٠٢، ١٠٢)، وهو ما يتطلب تغير وتطوير دور البيئات الدراسية في تهيئة المتعلمين وتطوير قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية لكي يتمكن المتعلمين من نقل المعرفة التي يدرسونها إلى المجال الأوسع وهو الحياة الواقعية (*Stevenson,1998, 395*).

وتصنف نظرية قوة السيطرة المعرفية للمتعلمين في فئتين مختلفتين لكل منهم ما يميزه من الخصائص والسمات وهما قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى وتشير إلى ميل المتعلمين للانشغال بأداء أنشطة مباشرة دون أن يكون لدى المتعلم أي نشاط في تحويل المعرفة لتؤدي إلى تكون إجراءات جديدة، وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية وتشير إلى أنشطة المعلم أو حجرة الدراسة والتي تضع بعض المسئوليات الخاصة على عاتق المتعلم عن عملية التعلم (عادل خضر، ٢٠٠٩، ١٠٥).

وأكد *Clarke & Dart* في ١٩٩١ أن قوة السيطرة من الرتبة الثانية ترتبط بمعالجة المعلومات في المستوى العميق واستخدام استراتيجيات التعلم الذي تهدف إلى الفهم، حيث يدرك المتعلم في هذه الحالة أن بيئة التعلم تشجع على إنتاج الأفكار واستخدام مهارات ما وراء المعرفة وربط المعلومات الحالية بالسابقة

ليكون التعلم ذي معنى، بينما ارتبطت قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بالتعلم السطحي وان الطالب يميل إلى إدراك بيئة التعلم على أنها تشجع على الاستماع وتقليد أقوال وأفعال المعلم، وهو ما يتماشى مع افتراضات *Stevenson* بأن قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى تمثل استراتيجيات سطحية في التعلم بينما قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية تمثل استراتيجية عميقة في المعالجة (آمنة صالح أبا الخيل، ٢٠١٠، ٣٠٢-٣٠٣).

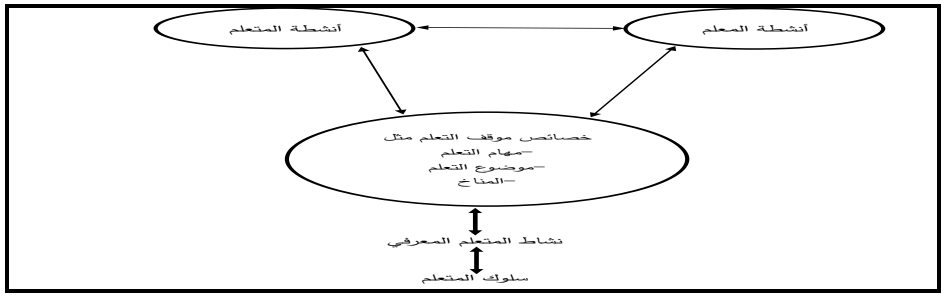
فقد أثبتت نتائج دراسة هبة الناغي وفتحي عبدالقادر(٢٠٠٨) علاقة قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية و حل المشكلات والأداء في المهام العددية بينما ترتبط قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بالأداء اللفظي في المهام اللغوية؛ وأكدت نتائج دراسة *Xin and Zhang*(٢٠٠٩)على علاقة قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية على الأداء في مهام المشكلات الرياضية.

أكد *Stevenson and Evans (1994)*أن المتغيرات الأساسية في التأثير على قوة السيطرة المعرفية والتي تسهم بفاعلية في تشكيلها لدى المتعلمين هي: محتوى المنهج (الموضوعات الدراسية) والصف الدراسي والتخصص والأهداف وقدرات المتعلمين، ولطريقة التدريس دور كبير في تشكيل قوة السيطرة المعرفية لدى المتعلمين، فالتدريس عبر الأمثلة العاملة يدفع المتعلمين إلى تبني قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى ويساعد على الاحتفاظ المؤقت للمعلومات بينما التدريس من خلال الاكتشاف واتاحة الفرصة للمتعلمين لبذل مجهود في التعلم يدفعهم إلى تبني قوة السيطرة المعرفية من المستوى الثاني والذي يساعد على الاحتفاظ طويل المدى بما تم تعلمه والانتقال بعيد المدى للمعلومات، ولذا فالمتعلمين أصحاب قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى يفضلون بيئة التعلم التقليدية ويقضون معظم أوقاتهم في الاستماع واتباع ما يقوم به أو يقوله القائم بالتدريس، بينما أصحاب قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية يفضلون بيئات

التعلم المفتوحة التي تتيح لهم فرص للمشاركة والتفاعل وابداء آرائهم ويشاركون في حل المشكلات وطرح الجديد منها.

ويتضح مما سبق أن مواقف التعلم القائمة على المعلم يشيع فيها تبنى الطلاب لقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى حيث يكون فيها دور المتعلمين عند أدنى مستوياته، بينما مواقف التعلم القائمة على المتعلمين وتدعم مسؤوليتهم عن تعلمهم ويبذل فيها المتعلمين جهود كبيرة لتحقيق التعلم يشيع فيها تبنى الطلاب لقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، ويتمثل فيها دور المعلمين في التوجيه وطرح المشكلات وقيادة موقف التعلم.

وقد توصل *Mckavanagh and Stevenson* (*2004*) إلى نموذج على قدر كبير من الأهمية يوضح العلاقة بين أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم وخصائص بيئة التعلم والتي تدفع المتعلمين إلى أنشطة معرفية مختلفة والتي تفسر تبني الطلا لقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى أو الثانية كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل ١ (*Mckavanagh and Stevenson,2004,23*) العلاقة بين أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم وخصائص بيئة التعلم ودورها في دفع نشاط المتعلم

الخرائط الذهنية الرقمية:

أدت التغيرات في مجال تكنولوجيا التعليم إلى ظهور أنماط وطرق عديدة متطورة تساعد في تحقيق رسالة المؤسسات التعليمية بدرجة عالية من الجودة، فهذه الطرق غنية بمصادر البحث والتطوير الذاتي وتعتمد على التقنيات الحديثة والشبكة

العالمية للمعلومات، والذي يولد من خلاله التشويق للمعرفة ويجعل الدراسة أكثر متعة وحيوية بالنسبة للمتعلمين، وقد جاء ابتكار توني بوزان للخرائط الذهنية عندما أدرك أن نظام التعليم يركز في المقام الاول على نقاط القوة المتمركزة في الجانب الأيسر للدماغ والتي تشمل استخدام المنطق واللغة والأرقام والتسلسل والبحث في التفاصيل والتحليل الخطي للموضوعات مما يترتب عليه حرمان المتعلمين من نقاط القوة المتمركزة في الجانب الأيمن للدماغ والتي تتميز باستخدام الصور والرسوم والخيال والنظرة المتكاملة للموضوعات لذا صمم بوزان استراتيجية متكاملة للإفادة من المعالجات المتمركزة في كلا الجانبين من الدماغ، مما يسهم في تحسين التذكر وتعزيز الذاكرة باستخدام برامج وبرمجيات تصميم الخرائط الذهنية (دعاء سلمان، إيمان صلاح الدين، عبدالرؤوف إسماعيل، ٢٠٢٠).

والخريطة الذهنية بصفة عامة يعرفها مخترعها توني بوازان بأنها "تقنية رسومية قوية تزود الفرد بمفاتيح تساعد على استخدام طاقة العقل بتسخير أغلب مهاراته عن طريق (كلمة، صورة، عدد، منطق، ألوان، إيقاع) في كل مرة، فهي أسلوب يعطي الحرية المطلقة في استخدام الطاقة العقلية" (حسين العبري، ٢٠٠٨، ١٢).

وهي تستخدم كاستراتيجية تعليمية لربط المفاهيم ببعضها البعض من خلال خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر على هيئة بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة ويتم ذلك في صورة تفريعه تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم *(Mahmud, Islam and Rawshon, 2013, 28-29)* ، أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو

عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم.

فهي أداة من أدوات التفكير البصري، وهي تمثل لغة بصرية مشتركة لكل من المتعلمين والمعلمين في كافة المستويات والمقررات الدراسية، وتعتبر أدوات نموذجية لإدماج الدروس السابقة واللاحقة ضمن التقييمات الصفية، وتعتبر أسلوب جديد لتنظيم المعلومات تعتمد على استخدام جداول وخرائط معرفية تنتظم من خلالها الأفكار المهمة والرئيسية لأي موضوع يتم دراسته بحيث تيسر على المتعلمين استرجاع وتفسير المعلومات وتحليلها، والغرض الرئيسي منها هو تبسيط المعلومات ومساعدة المتعلمين على تنظيمها ومعالجتها (سنية الشافعي، ٢٠٠٦، ٣٦).

وتفرق ليلي حسن (٢٠١٢، ١٧٢) بين الخرائط الذهنية التقليدية والخرائط الذهنية الرقمية في التالي:

- الخرائط الذهنية التقليدية: وهي التي يستخدم فيها الورقة والقلم وتبدأ برسم دائرة تمثل الفكرة أو الموضوع الرئيسي ثم ترسم منها فروعاً للأفكار الرئيسية المتعلقة بهذا الموضوع وتكتب على كل فرع كلمة واحدة فقط للتعبير عنه ويمكن وضع صورة رمزية على كل فرع تمثل معناه، وكذلك تستخدم الأولان المختلفة للفروع المختلفة وكل فرع من الفروع الرئيسية يمكن تفريعة إلى فروع ثانوية تمثل الأفكار الرئيسية أيضاً لهذا الفرع، وبالمثل تكتب كلمة واحدة على كل فرع ثاني و تمثل معناه، كما يمكن استخدام الألوان والصور ويستمر التشعب في هذه الخريطة مع كتابة كلمة وصفية واستخدام الألوان والصور حتى تكون النهاية شكلاً أشبه بالشجرة أو خريطة تعبر عن الفكرة بكل جوانبها.
- الخرائط الذهنية الرقمية: والتي تعتمد في تصميمها على برامج الحاسوب ولا تعتمد تلك البرامج ان يكون لدى المستخدم مهارات رسومية لأنها تقوم بشكل

تلقائي بتكوين خرائط مع منحنيات انسيابيه للفروع، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم.

وتعتمد الخرائط الذهنية الالكترونية في تصميمها على برامج حاسب مثل *MindMap*: *MindView3* ، *FreeMind9* ، *MindManager8* ، ولا تتطلب تلك البرامج أن يكون المستخدم لديه مهارات رسومية لأنه تقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع، كما تتيح سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم كما تضيف إمكانيات وقدرات قوية وجديدة للخريطة الذهنية (آسية العوفي، ٢٠١١، السعيد عبد الرازق، ٢٠١٢)منها ما يلي:

- ترتيب المعلومات في الموضوع مع إمكانية التوسع أو الطي في فروعه، وهذا يجعل تخزين المعلومات بصورة أكثر بكثير من الخرائط الذهنية التقليدية وهو ما يسهم في إنتاج نماذج متطورة للمعرفة.
- تضمين الوثائق بالخريطة وعمل الوصلات *Link* والمذكرات وغيرها من البيانات داخل الخريطة وإمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قوية.
- إعادة ترتيب المواضيع والأفكار من خلال تحريك بعض الأيقونات وهذا من الصعب في الخريطة التقليدية مما يساعد على توليد أفكار جديدة ورؤية الوصلات بين الأفكار الموجودة.
- تحديث محتويات الخريطة حسب الحاجة مما يجعلها أداة قوية للتتبع والتقدم لاستمرار وبالتالي يمكن تطوير الخريطة الحالية بحيث تصبح خريطة أخرى جديدة وهكذا.
- إتاحة الفرصة للعمل التعاوني وهذا لا تتيحه الخرائط الذهنية التقليدية حيث من الممكن عمل خريطة ذهنية الكترونية وإرسالها بالبريد إلى الآخرين في فريق العمل التعاوني لعمل مساحة عمل مشتركة بها وتكميل باقي

الخريطة حيث يمكن التعديل فيها والإضافة إليها كذلك من الممكن عمل عدة أشخاص على الخريطة في الوقت نفسه.

- وتقوم الخريطة الذهنية الإلكترونية على فكرة تقسم الموضوع إلى أفكار رئيسية قد تكون من ٥ إلى ١٠ أفكار، ومن الأفكار الرئيسية يمكن استخراج أفكار فرعية للأفكار الرئيسية، وقد تكون كذلك من ٥ إلى ١٠ أفكار، ولا يتوقف التقسيم عند الأفكار الرئيسية والفرعية فقط قد يمتد إلى أفكار جزئية للأفكار الفرعية والأفكار الجزئية يخرج منها أفكار أقل حجما وهكذا. ولكي يكون المخطط بالشكل الواضح الذي يساعد المتعلم على التعلم بسرعة، يمكن توضيح المعلومات في شكل مخطط يبدأ من أعلى إلى أسفل حيث تكون الفكرة الرئيسية في أعلى الخريطة ثم تتدرج المعلومات من أعلى إلى أسفل لأفكار فرعية وجزئية وهكذا، أو قد تكون تنطلق الفكرة الرئيسية من الوسط ثم تتفرع إلى أفكار فرعية وجزيئه على الجانبين.

وتذكر أمينة حريرة (٢٠١٠، ٢٨٧) أن النظريات التعليمية التي قامت عليها فكرة الخرائط الذهنية وتعتمد عليها في التعلم تتمثل في:

- نظرية الجشتالت: والأفكار التي قدمتها عن الكليات ومبادئ الغلق واستخدام نصفي المخ بشكل غير متوقع.
- النظرية البنائية: وأفكارها عن الخبرات السابقة وتطوير البناء المعرفي للفرد وتنظيم المعلومات في بنيات معينة.
- نظرية الترميز الثنائي: وتتلخص مفاهيم نظرية ثنائية الشفرة أو الترميز الثنائي والتي تفترض أن الفرض عندما يعتمد على تكوين تصورات بصرية ومعالجة المعلومات فإنه يستخدم نوعين من الشفرات الذهنية وهما الشفرات اللفظية وغير اللفظية، ولذلك تأثير كبير في تقوية أداء الذاكرة.

خصائص الخرائط الذهنية الرقمية.

هناك شبه إجماع على تميز الخرائط الذهنية الرقمية بالعديد من الخصائص (سيد عبدالعليم، ٢٠١١، ٤٦؛ دعاء سلمان وأخرون، ٢٠٢٠، ١٤) ومن هذه الخصائص أنها:

- تتيح الفرصة للاستكشاف: حيث أنها تتيح للمتعلم حرية البحث عن المعلومات داخلها والتجول داخل الخريطة بحرية وبما يتوافق معلا لطالب وذلك لما تتضمنه من روابط بين عناصر المحتوى وهو ما يسهم في تحقيق الاهداف المرجوة بفاعلية عالية.
- التنوع: حيث تعتمد الخريطة الذهنية الرقمية على التنوع في عرض المثيرات ما بين المثيرات البصرية والنصوص وهو ما يخاطب قدرات التعلم المتنوعة وكذلك أساليب تعلمه المفضلة.
- التكامل: حيث يتوافر فيها نوع من التكامل بين مكوناتها من خلال العناصر المتشعبة والتفاعلية والتي تتميز بالتجانس فيما بينها.
- الإبحار: لما تتيحه للمتعلم من حرية التجول بين عناصر المحتوى بسلاسة والتنقل من شاشة إلى شاشة أخرى، وهو ما يدعم التعلم التفاعلي وتوفير الوصول الكامل للمعلومات بسهولة ويسر.
- التفاعلية: حيث تتيح الخريطة الذهنية الرقمية للمتعلم حرية الاطلاع على كم كبير من المعلومات والاطلاع عليه بكل سهولة ويسر كما توفر للمتعلم عنصر التحكم في معدل العرض.
- الوصول الحر للمعلومات: وذلك لما توافره الخريطة من كثرة الروابط والتفريعات بين عناصرها وهو ما يجعل المتعلم يسير في مسارات متعددة بحرية تامة.

- جذب الانتباه: حيث أنها توفر عناصر تشويق وجذب للمتعلم من خلال الألوان الجذابة والصور والأشكال والعرض التفاعلي.

فللخرائط الذهنية الرقمية العديد من المميزات التي تجعلها ذات جدوى كبيرة في العملية التعليمية، فهي تعد من الأساليب الحديثة في التدريس وتساعد علي ترتيب الأفكار وتسريع التعلم وتزيد من فرص اكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسية والفرعية وتزيد من فرص المشاركة العادلة للمتعلم، وتتمثل أهمية الخرائط الذهنية الرقمية كما حددها *Marvin and Bill (2013, 73)* في:

- تخطي حدود التفكير التقليدي وتحدي تفكير المتعلم.
- تيسير طريقة عرض المعلومات ودمج الجديد منها بالمعلومات السابقة، ولها دور كبير في تثبيت المعلومات في ذهن المتعلم.
- تعرض المعلومات بصورة شاملة تكاملية.
- تربط بين الأفكار والمعلومات بصورة متناسقة من خلال الخرائط المتسلسلة.
- زيادة الفرص أمام المتعلمين للإبداع وزيادة التركيز.
- تسهل الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة.
- جعل التعلم أكثر متعة وفاعلية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

١- منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي عند بناء دوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية، وبناء البرنامج التدريسي المقترح القائم على الخرائط الذهنية الرقمية، وكذلك تم استخدام المنهج التجريبي التربوي عند التعرف على فاعلية البرنامج المقترح على تنمية مهارات القراءة الناقدة والتعرف علي أثره على قوة السيطرة المعرفية، بإستخدام التصميم التجريبي

ذو المجموعات المكتافئة والذي يتضمن مجموعتين تجريبية وضابطة وتطبيق أدوات الدراسة قبليا (قبل تطبيق البرنامج التدريسي) وبعدياً (بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج).

٢- مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي(تعليم عام . تعليم أساسي) في العام الجامعي ٢٠٢٠م ، وعددهم ٨٤٦ طالب وطالبة.

٣- عينة الدراسة:

(أ) عينة الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية والتأكد من الكفاءة السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة (اختبار مهارات القراءة الناقدة، مقياس قوة السيطرة المعرفية) بتطبيقها على عينة استطلاعية من طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بقنا بالفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي بلغ قوامها ٥٥ طالباً وطالبة، منهم ٤٠ طالبة و١٥ طالباً، وتم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠م.

(ب) عينة الدراسة الأساسية:تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٨٥ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة تعليم أساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠م، تكونت من ٦٠ طالبة و ٢٥ طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما مجموعة تجريبية وتضمنت ٤٠ طالباً وطالبة والأخرى ضابطة وتكونت من ٤٥ طالباً وطالبة، وتم اختيار الفرقة الرابعة تعليم أساسي حيث يقوم الباحث بتدريس مقرر طرق تدريس اللغة العربية، مما يسهل على الباحث تقسيم المجموعات والاتفاق على جدول الجلسات التدريسية للبرنامج، وإجراءات التطبيق القبلي والبعدي، وتم التأكد من تكافؤ

المجمـوعتين فـي درجـات التطبيـق القبلـي لمهـارات القـراءة الناقـدة وقـوة السيطرة المعرفية.

أدوات والمواد الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية من خلال الاعتماد على الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس مقرر طرق التدريس لطلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الأساسي، وذلك بالاعتماد على الأدوات والمواد التالية:

١- قائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة للطالب المعلم تخصص اللغة العربية بكلية التربية:

وفق ما تم الاطلاع عليه من البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة والتي تناولت مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الجامعة بصفة عامة ولدى طلاب تخصص اللغة العربية بصفة خاصة والذي تم عرضه في الإطار النظري للدراسة، تم تحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية من خلال الخطوات التالي:

- تحديد الهدف من القائمة: والذي تمثل في تحديد مهارات القراءة الناقدة لطلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية.
- مصادر إعداد القائمة: تم إعداد القائمة بالرجوع للدراسات والبحوث والاطر النظرية السابقة التي تناولت مهارات القراءة الناقدة (حسن شحاته، ١٩٩٧؛ خالد الحربي، ٢٠٢٠، كلثوم قاجة ومحمد الشايب، ٢٠١٦؛ مختار عطية، ٢٠١٤؛ أسماء الجبوري، ٢٠١٨؛ إيمان حسين عصفور، ٢٠١٢).
- تحديد أهمية المهارات: لتحديد الوزن النسبي لهذه المهارات من حيث الأهمية حتى يتمكن الباحث من تحديد أكثر المهارات أهمية للتركيز عليها في الاختبار التحصيلي وكذلك في البرنامج المعد لتنميتها، وفي ضوء ذلك أمكن تحديد مهارات التفكير الناقد، والتي تتمثل في:

أ- مهارات الاستنتاج:

- المهارة في تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.
- المهارة في تحديد دوافع الكاتب من كتابة الموضوع.
- تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
- المهارة في تحديد مواطن الجمال في التعبير.
- المهارة في استخلاص النتائج من المقدمات.

ب- مهارات التمييز:

- مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال.
- مهارة التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

ج- مهارات المقارنة:

- مهارة المقارنة بين تعبيرين مختلفين يؤديان نفس المعني.

د- مهارات التقويم:

- الحكم على مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- الحكم على مواطن تحيز الكاتب وموضوعيته.
- الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص المقروء.
- الحكم على الأدلة التي تقوم عليها المشكلة.
- الحكم على صحة عنوان النص المقروء.
- ضبط القائمة: فى ضوء ذلك تم إعداد قائمة مبدئية بمهارات القراءة الناقدة ولضبط القائمة تم عرضها على مجموعة من من السادة أساتذة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والسادة معلمي اللغة العربية وعددهم (٢٥) وذلك لإبداء آرائهم في القائمة من حيث:
  - مدى مناسبة المهارات لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

- تحديد مدى كفاية هذه المهارات وما إذا كان هناك نقص في هذه المهارات.
- إعادة صياغة المهارات صياغة لغوية مناسبة .
- إضافة \ حذف ما ترونه سيادتكم من مهارات في ضوء أهداف الدراسة.

- الصورة النهائية للقائمة: في ضوء آراء السادة المحكمين تم تحديد الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الناقدة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.

جدول (١) قائمة بمهارات القراءة الناقدة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية

م	المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
١	مهارات الاستنتاج	تحديد هدف الكاتب واتجاهاته. تحديد دوافع الكاتب من كتابة الموضوع. تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة. تحديد مواطن الجمال في التعبير. استخلاص النتائج من المقدمات.
٢	مهارات التمييز	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية. التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
٣	مهارات المقارنة	المقارنة بين تعبيرين مختلفين يؤديان نفس المعني
٤	مهارات التقويم	التعرف على مدى منطقية الأفكار وتسلسلها. التعرف على مواطن تحيز الكاتب وموضوعيته. التعرف على كفاية المعلومات الواردة في النص المقروء. التعرف على الأدلة التي تقوم عليها المشكلة. التعرف على صحة عنوان النص المقروء.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة والذى نصه " ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية تعليم أساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادى؟

٢- اختبار مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية (إعداد الباحث).

- تحديد الهدف من الإختبار: تمثل الهدف من الإختبار في قياس مهارات القراءة الناقدة لدي طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية.
- مصادر إعداد الإختبار: تم إعداد القائمة بالرجوع للدراسات والبحوث والاطر النظرية السابقة التي تناولت القراءة الناقدة (حسن شحاته، ١٩٩٧؛ خالد الحربي، ٢٠٢٠، كلثوم قاجة ومحمد الشايب، ٢٠١٦؛ مختار عطية، ٢٠١٤؛ أسماء الجبوري، ٢٠١٨؛ إيمان حسين عصفور، ٢٠١٢).
- وصف الإختبار: تم تصميم الإختبار عبارة عن ١٠ قطع قراءة كل قطعة تتناول أحد الموضوعات التي تم تدريسها داخل البرنامج، وتندرج تحت كل قطعة مجموعة من الأسئلة من الإختيار من متعدد، هناك بعض الأسئلة المفردة وبعض الأسئلة المركبة، حسب المهارة التي يهدف السؤال إلي قياسها لدى الطالب.
- الصورة المبدئية للإختبار : قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية لاختبار مهارات القراءة الناقدة والذي تكون من ٦٥ سؤال موضوعي اختيار من متعدد، موزعة حسب الأهمية النسبية لكل مهارة، حيث قام الباحث باختيار اثنين من النصوص العامة التي لم يسبق للطلاب الاطلاع عليها، وتم صياغة اسئلة الاختبار وفق هذه النصوص، ويسبق أسئلة الاختبار صفحة التعليمات والمعلومات الشخصية للطلاب.
- الكفاءة السيكومترية للاختبار: تم التأكد من كفاءة الاختبار ومدى مناسبته للطلاب عينة الدارسة، عن طريق التالي:

أولاً: صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار الحالي عن طريق صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في

اللغة العربية وطرائق تدريسها وعددهم (٢٥)، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، حيث طلب منهم ابداء رأيهم بالإضافة أو التعديل على الاختبار من حيث مدى ارتباط الأسئلة بالهدف منه ومدى ارتباط الأسئلة بالمهارة التي تقيسها، ومدى تحقيقها لما وضعت من أجله، وقد تم حذف الأسئلة التي لم تحصل علي نسب اتفاق بين المحكمين أعلى من (٨٠٪) ، وكان عددها (٣) أسئلة، وقد أثني المحكمين علي وضوح الأسئلة ومناسبتها للموضوع وسلامة صياغتها اللغوية، مع بعض الملاحظات التي تم إجراؤها على النسخة النهائية من الاختبار.

كذلك تم التأكد من التجانس الداخلي Internal Consistency لأسئلة الاختبار ومدى تماسك أسئلة كل مهارة من مهارات التفكير الناقد مع بعضها البعض وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها السؤال، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها السؤال

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
مهارات الاستنتاج		مهارات التميز		مهارات المقارنة		مهارات التقويم	
١	**٠.٨٦	١٧.	**٠.٦٥	٣٣	**٠.٨٥	٤٩	**٠.٥٧
٢	**٠.٥٨	١٨.	**٠.٧٥	٣٤	**٠.٨٦	٥٠	**٠.٧٦
٣	**٠.٥٩	١٩.	**٠.٧٤	٣٥	**٠.٨٥	٥١	**٠.٨٨
٤	**٠.٨٤	٢٠.	**٠.٦٣	٣٦	**٠.٧٣	٥٢	**٠.٧٢
٥	**٠.٥٨	٢١.	**٠.٨٤	٣٧	**٠.٧٨	٥٣	**٠.٥٩
٦	**٠.٦٥	٢٢.	**٠.٦٩	٣٨	**٠.٨٩	٥٤	**٠.٧٨
٧	**٠.٦٦	٢٣.	**٠.٧٨	٣٩	**٠.٨٠	٥٥	**٠.٧٥
٨	**٠.٧٠	٢٤.	**٠.٨٠	٤٠	**٠.٨٣	٥٦	**٠.٧٤

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
٩	**٠.٥٩	.٢٥	**٠.٦٣	٤١	**٠.٨٢	٥٧	**٠.٧٠
١٠	**٠.٧٨	.٢٦	**٠.٨٧	٤٢	**٠.٧٣	٥٨	**٠.٨٤
١١	**٠.٧٧	.٢٧	**٠.٦٨	٤٣	**٠.٧٩	٥٩	**٠.٧١
١٢	**٠.٧١	.٢٨	**٠.٧٣	٤٤	**٠.٥٩	٦٠	**٠.٨٧
١٣	**٠.٧٤	.٢٩	**٠.٧٠	٤٥	**٠.٨٠	٦١	**٠.٧٦
١٤	**٠.٧٠	.٣٠	**٠.٧٤	٤٦	**٠.٧٢	٦٢	**٠.٦٩
١٥	**٠.٧٨	.٣١	**٠.٨٥	٤٧	**٠.٨٤		
١٦	**٠.٦٩	.٣٢	**٠.٨٠	٤٨	**٠.٦٩		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

من جدول (٢) يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة التي يقيسها السؤال معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار وصدق التمييز:

تم كذلك التأكد من صدق الاختبار باستخدام معاملات التمييز *Discrimination Coefficient* وقدرة كل سؤال من أسئلة الاختبار على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات التفكير الناقد، حيث تتراوح معاملات التمييز ما بين (−١، +١) ويعتبر تمييز السؤال منخفضاً إذا قل عن ٠.٤ وعندما يساوي معامل التمييز صفراً دل ذلك على انعدام قدرة السؤال على التمييز وعندما يساوي معامل التمييز الواحد الصحيح يكون السؤال مميز تماماً وإذا كان معامل التمييز بالسالب فهذا يدل على خلل في السؤال حيث أن تمييزه معكوس (صلاح علام، ٢٠١٢، ١١٣).

وتم حساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار وفق الخطوات التي تم ذكرها في (الشيخ، أخرس، عبد المجيد، ٢٠٠٩، ٢٤٤) حيث تم ترتيب الدرجات الكلية للطلاب عينة الدراسة الاستطلاعية في اختبار مهارات التفكير الناقد ترتيباً تصاعدياً، ثم تم تحديد أعلى ٢٧٪ وأدني ٢٧٪ من الدرجات الكلية على الاختبار، فبلغ عدد الطلاب في كل مجموعة ١١ طالباً؛ ثم تم حساب الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة بين مجموعتي أدنى وأعلى في كل سؤال من أسئلة الاختبار ثم تم حساب معامل التمييز من خلال المعادلة التالية:

ويشير صلاح علام (٢٠١٢، ١١٣) إلى أن صعوبة السؤال ترتبط بعدد الإجابات الصحيحة على السؤال وأنه كلما زاد هذا العدد زادت سهولة المفردة، ونسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة إلى العدد الكلي للطلاب هو ما يعبر عن معامل أو مؤشر الصعوبة *Difficulty Index*، وبالتالي الزيادة في معامل الصعوبة يعبر عن زيادة سهولة المفردة؛ وأفضل الأسئلة هي التي تتراوح معاملات صعوبتها بين ٠.٢ و٠.٨ (زيد الهويدي، ٢٠٠٤، ١٨٧)، وفي ضوء ذلك تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٣) معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة الاختبار

السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١.	٠.٣٥	٠.٤٥	٣٢.	٠.٥٨	١.٠٠
٢.	٠.٤٣	٠.٦٤	٣٣.	٠.٦٠	٠.٨٢
٣.	٠.٣٨	٠.٧٣	٣٤.	٠.٦٣	٠.٧٣
٤.	٠.٤٣	٠.٨٢	٣٥.	٠.٦٥	٠.٦٤
٥.	٠.٤٥	٠.٦٤	٣٦.	٠.٥٨	٠.٥٥
٦.	٠.٥٣	٠.٧٣	٣٧.	٠.٦٨	٠.٩١
٧.	٠.٤٨	٠.٨٢	٣٨.	٠.٥٨	١.٠٠

السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
.٨	٠.٥٣	٠.٧٣	.٣٩	٠.٦٥	١.٠٠
.٩	٠.٤٨	٠.٩١	.٤٠	٠.٦٠	٠.٥٥
.١٠	٠.٥٥	٠.٩١	.٤١	٠.٥٥	٠.٨٢
.١١	٠.٤٣	٠.٦٤	.٤٢	٠.٤٨	٠.٩١
.١٢	٠.٣٨	٠.٧٣	.٤٣	٠.٥٣	٠.٧٣
.١٣	٠.٤٣	٠.٦٤	.٤٤	٠.٤٣	٠.٨٢
.١٤	٠.٥٥	٠.٨٢	.٤٥	٠.٥٤	٠.٩١
.١٥	٠.٥٨	١.٠٠	.٤٦	٠.٤٣	٠.٦٤
.١٦	٠.٦٠	٠.٨٢	.٤٧	٠.٣٨	٠.٧٣
.١٧	٠.٥٢	٠.٨٢	.٤٨	٠.٥٥	٠.٨٢
.١٨	٠.٣٥	٠.٤٥	.٤٩	٠.٤٣	٠.٦٤
.١٩	٠.٤٣	٠.٦٤	.٥٠	٠.٤٥	٠.٨٥
.٢٠	٠.٥٥	٠.٨٢	.٥١	٠.٦٨	٠.٨٧
.٢١	٠.٤١	٠.٧٣	.٥٢	٠.٤٣	٠.٦٤
.٢٢	٠.٤٧	٠.٩٠	.٥٣	٠.٣٨	٠.٧٣
.٢٣	٠.٦٠	٠.٥٥	.٥٤	٠.٥٥	٠.٨٢
.٢٤	٠.٤٢	٠.٧٦	.٥٥	٠.٤٨	٠.٩١
.٢٥	٠.٥٠	٠.٧٥	.٥٦	٠.٥٣	٠.٧٨
.٢٦	٠.٥٥	٠.٨٢	.٥٧	٠.٤٨	٠.٩١
.٢٧	٠.٤٥	٠.٧٦	.٥٨	٠.٤٣	٠.٨٢
.٢٨	٠.٥١	٠.٧٠	.٥٩	٠.٤٥	٠.٦٤
.٢٩	٠.٤٩	٠.٧٨	.٦٠	٠.٥٧	٠.٩٠
.٣٠	٠.٦٨	٠.٩٠	.٦١	٠.٥٥	٠.٨٢
.٣١	٠.٦٤	٠.٨٠	.٦٢	٠.٣٨	٠.٧٣

ومن جدول (٣) يتضح أن لأسئلة اختبار مهارات القراءة الناقدة المستخدم في الدارسة معاملات صعوبة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة ما بين ٠.٣٥ و٠.٦٨، كذلك يتأكد أن أسئلة الاختبار تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين في مهارات القراءة الناقدة حيث تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين ٠.٤٥ و١.٠٠، وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في القراءة الناقدة من طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية.

ثانياً: ثبات درجات الاختبار: تم التأكد من ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman–Brown Coefficient وكذلك بطريقة كيودر ورتشاردسون (KR–20) والتي تتساب مثل هذا النوع من الاختبارات وجاءت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ثبات اختبار مهارات القراءة الناقدة

مهارات القراءة الناقدة	معاملات الثبات	
	التجزئة النصفية	كيودر–ريتشاردسون
مهارات الاستنتاج	٠,٧٧	٠,٧٩
مهارات التمييز	٠,٧٩	٠,٨٢
مهارات المقارنة	٠,٨٣	٠,٨٧
مهارات التقويم	٠,٧٣	٠,٧٥
الاختبار ككل	٠,٨٥	٠,٨٩

يتضح من جدول (٤) أن لاختبار مهارات القراءة الناقدة المستخدم في الدارسة معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتأكد أن للاختبار مؤشرات إحصائية موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدارسة.

- الصورة النهائية للإختبار: بعد أن تم التأكد من صدق وثبات مفراد الإختبار أصبح الإختبار في صورته النهائية يتكون من ٦٢ سؤال موضوعي اختيار من متعدد، مقسمة إلي ٣١ سؤال مفرد وفيه يحصل الطالب علي درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة ويحصل الطالب على صفر في حالة الإجابة الخطأ، و٣١ سؤال مركب فيه يحصل الطالب علي درجتين في حالة الإختيار الصحيح في الفقريتين المكونتين للسؤال، ويحصل على درجة واحدة في حالة الإختيار الصحيح لفقرة واحدة، ويحصل علي صفر في حالة الإختيار الخطا للفقريتين المكونتين للسؤال، موزعة حسب الأهمية النسبية لكل مهارة.

٣- مقياس قوة السيطرة المعرفية (ترجمة وتقنين: عادل خضر ٢٠٠٣).

أعد هذا المقياس في الأصل من قبل ستيفنسون وإيفانس (Stevenson and Evans) في عام ١٩٩٤ وقام بتعريبه وتقنينه عادل خضر في عام ٢٠٠٣، ويقيس نوعين أساسين من قوة السيطرة المعرفية هما قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى وخصص لها ١٣ عبارة من عبارات المقياس وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية وخصص لها ١٧ عبارة، وتتم الاستجابة لعبارات المقياس بالاختيار من بين خمسة خيارات تتمثل في [تنطبق علي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، لا تنطبق علي إطلاقاً لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

وتم التأكد من صدق المقياس وثباته في العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس وطبقته على عينات من طلاب الجامعة كدراسة هشام النرش (٢٠٠٤) وفيها تم التأكد من صدق المقياس وثباته على طلاب كلية التربية ببورسعيد، ودراسة هبة الناغي وفتحى عبدالقادر (٢٠٠٨) والتي تم فيها التأكد من صدق وثبات المقياس بالنسبة لطلاب جامعة قناة السويس، ودراسة زينب الخفاجي وعبير عباس (٢٠١٨) والتي تأكدت من صدق وثبات المقياس على طلاب جامعة البصرة.

الشروط السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم التأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدارسة كما هو موضح في التالي:

(١)صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس في الدارسة عن طريق التأكد من الاتساق الداخلي لعبارة كل رتبة من رتب السيطرة المعرفية وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة العبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
الرتبة الأولى				الرتبة الثانية			
١	٠.٥٧**	٨	٠.٥٩**	١	٠.٦٩**	١٠	٠.٦٤**
٢	٠.٨١**	٩	٠.٨٦**	٢	٠.٧٧**	١١	٠.٧١**
٣	٠.٧٢**	١٠	٠.٥٧**	٣	٠.٧٥**	١٢	٠.٦٣**
٤	٠.٧٦**	١١	٠.٦٨**	٤	٠.٧٦**	١٣	٠.٦٦**
٥	٠.٦٣**		٠.٨٠**	٥	٠.٦٩**	١٤	٠.٧٠**
٦	٠.٦٥**	١٢	٠.٧٣**	٦	٠.٦٧**	١٥	٠.٦٥**
				٧	٠.٦١**	١٦	٠.٦١**
٧	٠.٦٧**	١٣	٠.٦٩**	٨	٠.٥٩**	١٧	٠.٦٢**
				٩	٠.٦٠**		

ومن جدول (٥) يتضح أن معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ وهو ما يؤكد تماسك وتجانس عبارات كل بعد من بعدي المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التأكد من صدق عبارات المقياس بالاعتماد على صدق التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في كل رتبة من رتب السيطرة المعرفية، وذلك باتخاذ الدرجة الكلية للبعد كمحك داخل للحكم على قدرة عباراته على التمييز، حيث تم ترتيب الدرجات الكلية على كل بعد من بعدي المقياس ترتيباً تصاعدياً، ثم تم تحديد أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجة الكلية لكل بعد، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ % الطلاب مرتفعي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بالنسبة للبعد الأول ومرتفعي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية بالنسبة للبعد الثاني، بينما تمثل مجموعة أدنى ٢٧ % الطلاب منخفضي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بالنسبة للبعد الأول ومنخفضي قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية في حالة البعد الثاني، وتم حساب متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية لمجموعتي المرتفعين والمخفضين في كل عبارة عبارات رتب قوة السيطرة المعرفية، وتمت المقارنة بين هذه المتوسطات باستخدام النسبة الحرجة كما هو موضح في جدول (٦):

جدول (٦): معاملات التمييز لعبارات مقياس قوة السيطرة المعرفية

العبارة	النسبة الحرجة	العبارة	النسبة الحرجة	العبارة	النسبة الحرجة	العبارة	النسبة الحرجة
الرتبة الأولى				الرتبة الثانية			
١	**٧.٤٢	٨	**٦.٩١	١	**٨.٣٣	١٠	**٥.٠٩
٢	**٦.٣٤	٩	**٥.٧٥	٢	**٩.٧٢	١١	**٧.٢٢
٣	**٧.٦٦	١٠	**٥.٢٢	٣	**٨.٩١	١٢	**٥.٤٦
٤	**٧.٥٦	١١	**٩.٧٠	٤	**٣.٤٥	١٣	**٥.٨٣
٥	**٦.٥٢			٥	**٥.٢٣	١٤	**٤.٨١
٦	**٥.١٣	١٢	**٦.٥٤	٦	**١١.٤٥	١٥	**٥.٦٦
				٧	**٥.٣٦	١٦	**١٠.١٧
٧	**٦.٩٠	١٣	**٦.٨١	٨	**٣.٤٩	١٧	**٩.٨٨

العبارة	النسبة الحرجة	العبارة	النسبة الحرجة	العبارة	النسبة الحرجة	العبارة	النسبة الحرجة
الرتبة الأولى				الرتبة الثانية			
				٩	**٧.٦٧		

** دالة عند مستوى ٠.٠١ (قيمة Z الحرجة عند مستوى ثقة ٠.٠١ تساوي ٢.٥٨ على الترتيب)

يتضح من جدول (٧) أن عبارات المقياس تمييز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين في كل رتبة من رتب قوة السيطرة المعرفية حيث كانت النسبة الحرجة لجميع العبارات أكبر من ٢.٥٨ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد صدق التمييز لعبارات المقياس الحالي.

ب–الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات بعدي المقياس الحالي بحساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات مساوياً (٠.٧١١) في حالة قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى، ومساوياً (٠.٧٢٣) في حالة قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية في الكشف عن قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بقنا.

٤– البرنامج التدريسي المقترح (إعداد الباحث).

- الهدف من البرنامج : يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة الناقدة ورتب قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، وذلك عن طريق تصميم برنامج قائم على الخرائط الذهنية الرقمية باستخدام برامج رسم الخرائط الذهنية سواء على الكمبيوتر أو التابلت أو الموبيل.

- أسس بناء البرنامج: روعي في البرنامج ما أشار إليه فتحي عبدالقادر وعادل خضر (٢٠٠٢) من خصائص الأنشطة التي تنمي مهارات القراءة الناقدة والرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية حيث تتسم أنشطة التعلم هنا بالضغط على المتعلمين للعمل بأنفسهم ومواجهة المشكلات وتفسيرها وإيجاد روابط بين المعلومات المقدمة والمعلومات السابقة واختبار النتائج وتجريب الأفكار الجديدة، كذلك روعي فيها تضمين المهام والمشكلات الجديدة، وتشجيع الطلاب لتوضيح ومواجهة المواقف الغامضة واختبار نتائجها في ضوء المعرفة المتاحة، وروعي فيها كذلك أن تدفع الطلاب للتخطيط للتعلم وتجريب أفكار وإجراءات جديدة، ويمكن تلخيص أسس البرنامج في الدارسة في النقاط التالية:.

- مرونة استخدام أحد برامج الخرائط الذهنية الرقمية المتوفرة على الساحة لتسهيل تعامل الطلاب مع البرنامج بم يتلاءم مع طبيعة مادة طرق تدريس اللغة العربية وطبيعة الطلاب.
- الخرائط الذهنية الرقمية وسيلة جيدة تساعد الطلاب على دراسة كافة الموضوعات خاصة الموضوعات المتعلقة بالتحليل والنقد والتفسير، بسبب طبيعة هذه الوسيلة التي تساعد على تنمية التفكير الناقد على الطلاب بما يساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة وتنمية رتب قوة السيطرة المعرفية لديهم.
- يجب على الطالب أنشاء خريطة ذهنية يدويا متعلقة بنقد أو تفسير أو تحليل نص يقوم بتحديده من قبل الباحث ثم تحويل هذه الخريطة إلى خريطة ذهنية رقمية يسهل التعديل عليها بعد ذلك.
- إنشاء خريطة ذهنية يتطلب من الطالب فهم النص المقروء فهمًا تحليليًا، وتفسير محتوى النص المقروء بما يساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة وتنمية رتب قوة السيطرة المعرفية لديهم.

- الخرائط الذهنية إستراتيجية تدريسية تنمي لدى الطالب مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم بما يساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية لديهم.
- الخرائط الذهنية الرقمية يمكن أن تضيف جو من المتعة والإثارة والجذب أثناء تدريس مادة طرق تدريس اللغة العربية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية التي تتصف بكثرة المعلومات والموضوعات المتداخلة والمتشابكة التي قد يصعب على الطلاب الإلمام بها .

خطوت إعداد البرنامج : لإعداد البرنامج تم المرور بالخطوات التالية :.

- تحليل الدراسات السابقة التي تناولت الخرائط الذهنية لمعرفة مفهومها وخصائصها ومميزاتها وكيف يمكن تصميم خريطة ذهنية، وكيف يمكن إستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة .
- تحليل الدراسات السابقة التي تناولت القراءة الناقدة من حيث المهارات الرئيسة والفرعية للقراءة الناقدة، وطرق تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الجامعة، وأهمية القراءة الناقدة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ، وعلاقة تنمية مهارات القراءة الناقدة بمهارات فكرية وتعليمية أخري مهمة وأساسية للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكليات التربية.
- تحليل الدراسات السابقة التي تناولت قوة السيطرة المعرفية من حيث أهميتها وأنواعها وكيفية تنميتها لدى طلاب الجامعة، والعلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والقراءة الناقدة.
- دراسة برامج رسم الخرائط الذهنية ومعرفة إيجابيات وسلبيات كل منها، وبناء على هذه الخطوة تبين أن أهم برامج رسم الخرائط الذهنية برنامج l mind map, Xmind, windmeter وهى برامج متاحة على برنامج l

mind map ، وقد تم تحميل هذه البرامج وتثبيتها على أجهز الكمبيوتر الخاصة بمعمل الكمبيوتر بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي (مكان تطبيق البرنامج) وأجهز المحمول والتابلت لطلاب المجموعة التجريبية، وجميع تلك البرامج تتيح تحويل الخريطة الذهنية بعد تصميمها إلى إمتدادات عدة مثل png, pdf ,doc ,ppt ,html .

محتوى البرنامج التدريسي وأهدافه: تمثل محتوى البرنامج في عدد ٢٨ نص من النصوص المتنوعة التي تتناول موضوعات مادة طرق تدريس اللغة العربية، وهذه المواضيع هي

جدول (٧) مواضيع الدروس التي تناولها البرنامج المقترح من منهج طرق تدريس اللغة العربية للفرقة الرابعة تعليم أساسي شعبة اللغة العربية

م	موضوع الدرس	م	موضوع الدرس	م	موضوع الدرس
١	الخط العربي وأهميتة	٢	أهداف تدريس الخط العربي	٣	طرق تدريس الخط العربي لتلاميذ المرحلة الابتدائية
٤	أخلاقيات المعلم	٥	التعبير وأهداف تدريسه للمرحلة الابتدائية	٦	طرق تدريس التعبير للمرحلة الابتدائية
٧	معلم اللغة العربية وخدمة المجتمع	٨	معلم اللغة العربية ودوره في المساهمة في حل القضايا المجتمعية	٩	أسس تصحيح أخطاء التعبير لتلاميذ المرحلة الابتدائية
١٠	الأدب ومفهومه	١١	أدب الأطفال	١٢	طرق تدريس ادب الأطفال
١٣	مداخل تدريس أدب الأطفال	١٤	النحو وأهميته	١٥	أهداف تدريس النحو للمرحلة الابتدائية
١٦	طرق تدريس النحو	١٧	مشكلات تدريس النحو للمرحلة الابتدائية	١٨	الأنشطة اللغوية غير الصفية

م	موضوع الدرس	م	موضوع الدرس	م	موضوع الدرس
١٩	مفهوم النشاط اللغوي	٢٠	أهمية النشاط اللغوي لطلاب المرحلة الابتدائية	٢١	أهداف النشاط اللغوي للمرحلة الابتدائية
٢٢	أنواع النشاط اللغوي	٢٣	مداخل تدريس اللغة القائم على البيئة المحيطة	٢٤	مهارات تدريس اللغة
٢٥	أهمية تنمية القراءة	٢٦	طرق تدريس القراءة لتلاميذ المرحلة الابتداية	٢٧	أنواع التفكير
٢٨	نظريات التقويم الحديثة.				

وقد تم إجراء بعد التعديلات في هذه النصوص بهدف ربط هذه النصوص بواقع وحياة الطلاب، وتناول مجموعة من الأحداث الجارية، كما تم إضافة بعض الفقرة التي تساعد على مرونة النص وتم السماح للطلاب بإجراء بعض التعديلات التي يرونها مناسبة، وذلك لتحقيق الهدف الأساسي للدراسة وهو تنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية، وقد تم توزيع دروس البرنامج بواقع ٣ دروس كل أسبوع زمن كل درس ٣ ساعات، وقد تكون البرنامج من ١٠ جلسات كل جلسة تحتوى على عدد من الدروس بواقع ٣٠ درس زمن كل درس ٣ ساعات ، وموزعة على ١٠ أسابيع بواقع ٣ دروس كل أسبوع ، كما يوضح الجدول التالي.:

جدول (٨): جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الإجراءات	عدد الدروس	عناوين نصوص الموضوعات القرائية	زمن التنفيذ ساعة– يوم
١	الترحيب بالطلاب	الترحيب بالطلاب وتعريفهم أهداف البرنامج	• جلسة تعارف بين الطلاب والباحث والاتفاق على الضوابط والإجراءات أثناء السير بالبرنامج • التعريف بأهداف البرنامج. • اختيار عدد ٢٨ نص يتم دراستهم خلال دروس البرنامج المقترح بواقع نص لكل درس ما عدا جلستي الترحيب والختام لا يوجد بهما دروس.	١	• كلمة ترحيب من الباحث	٣ ساعات
٢	قراءة تصفحيه تفسيرية	اكتشاف النص ومعايشته	• توجيه الطلاب نحو تصفح النص المحدد من مذكرة مادة طرق التدريس وقراءته قراءة صامتة بهدف تحديد المعنى العام وانتقاء بعض الأفكار والمعلومات والمعاني، مع تحديد الأفكار والمعاني التي تشد انتباههم، مثل العنوان أو تراكيب أو رأي للكاتب، وتحديد الأفكار التي تشكل صعوبة لديهم في الفهم أو تعرف موضوع النص. • يطلب منهم تدوين ما يخرجون به من أفكار أو معاني خلال تصفحهم للنص ثم يناقشهم الباحث فيما دونوه، ويصحح استجاباتهم ويوضح الأمور الصعبة بالنسبة لهم، تمهيد لدراسة النص والتعمق فيه بحيث يصل الباحث معهم في نهاية المناقشة لتحديد أعمدة النص الرئيسة من فكرة عامة أو رئيسة أو قضية النص وموضوعه. • يوجه الباحث الطلاب إلى استدعاء الخبرات السابقة لديهم حول موضوع النص، وهنا يطلب الباحث من الطلاب رسم خريطة ذهنية تعبر عن موقف أو حدث أو معلومة مرتبطة بفكرة النص. • يتم تحويل الخريطة اليدوية التي رسمها كل طالب إلى خريطة ذهنية إلكترونية باستخدام أحد البرامج الإلكترونية.	٤	• الخط العربي وأهميته • أهداف تدريس الخط العربي • طرق تدريس الخط العربي لتلاميذ المرحلة الابتدائية • أخلاقيات المعلم	١٢ساعة–٤ أيام

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الإجراءات	عدد الدروس	عناوين نصوص الموضوعات القرائية	زمن التنفيذ ساعة– يوم
٣	دراسة مستويات المعاني والدلالات في النص	دراسة عتبات النص وتعريفها من المفردات، وتفسير معانيها ودلالاتها، واستخلاص معانيها من السياق	• توجيه الطلاب نحو قراءة النص، وتحديد معاني الألفاظ والكلمات والتراكيب، وذلك من خلال تحديدها والمناقشة حول معناها في السياق، وهنا ينظم للباحث عمليات دراسة المفردات لدى الطلاب عن طريق خريطة ذهنية إلكترونية يقوم الباحث بتصميمها بنفسه. • يغطى الباحث مثالاً لكل مستوى من مستويات المعنى، بغية مساعدة الطلاب على تحديد المفردات والألفاظ وتصنيف معانيها. • يناقش الباحث الطلاب في تحديد المعاني التي اختاروها ويطلب منهم أن يتأملوها جيداً ويراجعها ويصحح بعضها إن تطلب الأمر ليستقر معهم على المعاني الصحيحة الظاهرة والضمنية للكلمات. • يطلب الباحث من الطلاب رسم خريطة ذهنية رقمية تعبر عن الاستفادة الحياتية التي يمكنهم الاستفادة منها من المعنى المستخلص من النص بهدف تنمية رتبة السيطرة المعرفية الثانية لدى الطلاب.	٤	• التعبير وأهداف تدريسه للمرحلة الابتدائية • طرق تدريس التعبير للمرحلة الابتدائية • معلم اللغة العربية وخدمة المجتمع • معلم اللغة العربية ودوره في المساهمة في حل القضايا المجتمعية	١٢ ساعة– ٤ أيام
٤	دراسة أبنية النص اللغوية وتحديدها	• تحديد الأفكار داخل النص وتصنيفها وإيجاد العلاقة بينهما • تحديد غرض الكاتب والقيمة المستهدفة من النص. • تحديد الصور الجمالية	• توجيه الطلاب نحو قراءة النص، وتحديد أهم الأفكار التي تعبر عنه سواء أكانت أفكار رئيسة أو أفكار فرعية، ثم يقوم الباحث بإحالة الطلاب إلى المواضيع التي تعبر عن الأفكار الفرعية داخل النص، وتوضيح عدد من التفاصيل داخل النص. • يناقش الباحث الطلاب فيما توصلوا إليه من أفكار، ويطلب من كل مجموعة تعرض خريطة ذهنية رقمية للأفكار التي توصلوا إليها. • يطلب الباحث من الطلاب إيجاد علاقة بين الأفكار المتضمنة داخل	٣	• أسس تصحيح أخطاء التعبير لتلاميذ المرحلة الابتدائية • الأدب ومفهومه • أدب الأطفال	٩ساعات – ٣ايام

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الإجراءات	عدد الدروس	عناوين نصوص الموضوعات القرائية	زمن التنفيذ ساعة– يوم
		داخل النص وكيف يمكن الاستفادة منها في مواقف حياتيه.	النص وكيف يمكن الاستفادة منها في تطوير قدراته العلمية والعقلية كمعلم في المستقبل. • يوجه الباحث طلابه نحو نقد الآراء المتضمنة داخل النص. • يطلب الباحث من الطلاب تأمل النص ورسم خريطة ذهنية رقمية عن مدى الاستفادة من الآراء المتضمنة داخل النص. • يوجه الباحث الطلاب برسم خريطة ذهنية رقمية تعبر تلخيص لمحتوى النص. • يوجه الباحث الطلاب لاستخلاص جماليات النص. • يوجه الباحث الطلاب لاختيار أفضل التراكيب اللغوية المتضمنة داخل النص. • يطلب الباحث من الطلاب رسم خريطة ذهنية رقمية تعبر عن كيف يمكن للمجتمع الاستفادة من الأفكار المتضمنة داخل النص.			
٥	تقييم النص والحكم عليه وفق فكرته ومضمونه	• تقييم النص في ضوء وحدته اللغوية أو فكرته ومضمونه أو حدوده وأفقه بشكل منطقي ومبرر. • تحديد جوانب القوة والضعف للتراكيب اللغوية والأفكار داخل النص. • تقييم استخدم الألفاظ	• يقوم الباحث بتوجيه الطلاب نحو قراءة النص في ضوء بعض الأسئلة مثل ما المواضيع التي وفق فيها الكاتب داخل النص من حيث المعلومات؟ أي المعلومات تراها كافية؟ وأيها أجاد فيها الكاتب تفصيلًا؟ أي الأفكار عرضها الكاتب بشكل واضح ومتكامل؟ ما نقاط الضعف و القوة داخل النص؟ كيف يمكن الاستفادة من آراء الكاتب في تطوير المجتمع؟ على أن يدونوا بعض الإجابات في شكل خريطة ذهنية رقمية. • يناقش الباحث طلابه في الخرائط الذهنية الرقمية التي رسموها في ضوء إجاباتهم عن الأسئلة والاتفاق على نقاط القوة الضعف لكل خريطة	٥	• طرق تدريس ادب الأطفال • مداخل تدريس أدب الأطفال • النحو وأهميته • أهداف تدريس النحو للمرحلة الابتدائية	١٥ساعة–٥ايام

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الإجراءات	عدد الدروس	عناوين نصوص الموضوعات القرائية	زمن التنفيذ ساعة– يوم
		داخل النص. • تقييم توظيف الأساليب اللغوية.	ذهنية. • يقوم الباحث بتدوين ملاحظات الطلاب وإنتاج خريطة ذهنية رقمية تمثل ما تم الاتفاق عليه من نقاط تعبر عن آراء الطلاب في كيفية الاستفادة من آراء الكاتب في تطوير المجتمع. • يطرح الباحث على الطلاب عدد من الأسئلة مثل هل كانت الألفاظ مناسبة لفكرة النص ومضمونه؟ كل كان الكاتب موفقًا لاستخدام التراكيب اللغوية؟ هل تري أن الكاتب نجح في توظيف الكلمات والألفاظ المعبرة؟ حدد بعض من هذه الألفاظ وفسر سبب توظيفها بأسلوبك، ارسم خريطة ذهنية تعبر عن رأيك في فكرة النص المقروء. • يناقش الباحث الطلاب في إجابات الأسئلة السابقة ويصحح بعضها، بحيث يمكنهم من الحكم على وعاء النص اللغوي من كلمات وتراكيب، ليتعرف الطلاب على الهدف المرجو من الأسئلة التقويمية، ثم يقوم الباحث باختيار أفضل خريطة ذهنية قام الطلاب بإنتاجها في ضوء فكرة النص. • يوجه الباحث الطلاب نحو قراءة النص وتحديد الأساليب اللغوية التي وظفها الكاتب، وتحديد نوعها ومدى تأثيرها في المعنى، وذلك من خلال تنظيم إجابات الطلاب، ثم يقوم برسم خريطة ذهنية رقمية تعبر عن ما تم التوصل إلى من إجابات. • يناقش الباحث الطلاب في محتوى الخريطة الذهنية وكيف يمكن الاستفادة منها في حياته المهنية.		• طرق تدريس النحو	
٦	قراءة الدرس قراءة تصفحيه	• تنمية قدرة الطلاب على قراءة النص قراءة	• توجيه الطلاب نحو طرح عدد من الأسئلة المتعددة حول معلومات النص، بحث تختلف عن الأسئلة التي طرحا الباحث سابقاً، فتكون أسئلة	٣	• مشكلات تدريس النحو للمرحلة	٩ساعات – ٣ايام

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الإجراءات	عدد الدروس	عناوين نصوص الموضوعات القرائية	زمن التنفيذ ساعة– يوم
	تأملية	استكشافية ثانية.	مفتوحة، تربط النص بالمجتمع أو قضايا اجتماعية. • يناقش الباحث الطلاب في ما توصلوا إليه من إجابات للأسئلة، ويطلب منهم تحديد طرق الاستفادة من هذه الآراء في تطوير المجتمع. • يكلف الباحث الطلاب بإبداء الرأي حول الأسئلة التي تم طرحها عليهم ، فبعد تدريبهم على طرح الأسئلة المتعددة حول النص، يطلب منهم أن يعددوا الإجابات للسؤال الواحد، ومن ثم يساعدهم على تعدد التأملات والآراء حول إجابة سؤال واحد، فيزيد من قدرتهم على الإضافة للنص والاستقلالية في افتراض الإجابات فيوجههم نحو قراءة الأسئلة المدونة أو المكتوبة جيدا، ثم قراءة النص والإجابة عنها بأكثر من طريقة أو عن طريق رسم خريطة ذهنية. • يوجه الباحث الطلاب نحو تحديد بعض المعلومات المهمة من وجهة نظرهم وكيفية الاستفادة منها في حياتهم الشخصية. • يوجه الباحث الطلاب برسم خريطة ذهنية تعبر عن القيم الخلقية المتضمنة داخل النص.		الابتدائية • الأنشطة اللغوية غير الصفية • مفهوم النشاط اللغوي	
٧	دراسة العلاقات الترابطية بين أبنية النص	• شد انتباه الطلاب نحو عنوان النص وعلاقته بأفكاره ومعلوماته. • تدريب الطلاب على تأمل تسلسل المعلومات والحقائق والأفكار.	• يقوم الباحث بطرح عدد من الأسئلة على الطلاب مثل: هل عنوان النص مناسب لمحتواه؟ هل يوجد ارتباط بين عنوان النص وفكرته العامة؟ هل تري عنوان النص بحاجة لتعديل أو تغيير؟ إبد رأيك عن طريق رسم خريطة ذهنية تعبر عن موقفك من النص. • مناقشة الطلاب في هذه العلاقة وتأملها ووضع أكثر من افتراض لمناسبة عنوان النص لمحتواه مع التفسير والتعليل.	٤	• أهمية النشاط اللغوي لطلاب المرحلة الابتدائية • أهداف النشاط اللغوي للمرحلة الابتدائية	١٢ساعة – ٤يام

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الإجراءات	عدد الدروس	عناوين نصوص الموضوعات القرائية	زمن التنفيذ ساعة– يوم
			• يكلف الباحث الطلاب بالرجوع إلى النص ومراجعة الأبنية التي حددها من أفكار عامة وتفصيلية ومعلومات في دراسة النص دراسة تفسيرية، وتحديد كيف يمكن الاستفادة من ذلك في تطوير قدرات معلم اللغة العربية. • يساعد الباحث الطلاب على استدعاء الخبرة المتعلق بالنص، أي استدعاء الخبرة هنا تنظيمية وليست عشوائية مثل بداية دراسته للنص، فقد امتلك معارف النص ومعلوماته وأبنيته اللغوية. • يترك الباحث للطلاب فرصة كي يستدعوا الخبرات السابقة المتعلقة بمضمون النص وتفاصيله وإضافة أية تجارب شخصية أو أحداث تسهم في إثراء معلومات النص، ثم يجعل كل طالب يعرض خريطة ذهنية ويناقشه فيها مع زملائه، مقيما مدى قدرة كل طالب على استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الحديثة، ومدى قدرته على تحديد أفضلها ومواطن التشابه والاختلاف بينها.		• أنواع النشاط اللغوي • مداخل تدريس اللغة القائم على البيئة المحيطة	
٨	تقييم النص والحكم عليه وفق معايير ذاتية شخصية	• مساعدة الطلاب على إبداء الرأي في النص مع التعليل والمناقشة حول معلومات النص. • تشجيع الطلاب على تعدد التفسيرات والمبررات لموقف واحد أو تأمل أكثر	• يطرح الباحث على الطلاب مجموعة من الأسئلة مثل: هل معلومات النص جاءت مرتبة ومنطقية؟ هل توافق الكاتب على عرضه لمعلومات النص وتسليها بهذا الشكل؟ هل لديك ترتيب للمعلومات تراه أفضل مما جاء في النص ولماذا؟ • يطلب الباحث من كل طالب رسم خريطة ذهنية تعبر عن الأفكار الرئيسية داخل النص. • يناقش الباحث الطلاب في الخريطة الذهنية ويحاول ربطها بواقع وحياة	٣	• مهارات تدريس اللغة • أهمية تنمية القراءة • طرق تدريس القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية	٩ساعات – ٣ايام

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام	الإجراءات	عدد الدروس	عناوين نصوص الموضوعات القرائية	زمن التنفيذ ساعة– يوم
		من تفسير وتبرير للموقف وربط النص بحياة الطالب الشخصية. • تنمية مهارة الابتكار والإضافة للنص لدى الطلاب.	الطلاب. • يقوم الباحث بطرح رأيه في النص أو موقف شخصي أو تصرف ما، ويكلف الطلاب باقتراح أكبر قدر ممكن من المبررات التي تبرر هذا التصرف أو الموقف، ثم يجعلهم يتخيرون أفضل هذه المبررات من وجهة نظرهم وتعليلها. • يكلف الباحث الطلاب بتحديد المواقف والتصرفات التي في النص، ويحددون من وجهة نظرهم أكثر مبرر لها مع تخير أفضلها وتبريره. • يطرح الباحث على الطلاب بعض الأسئلة مثل: من منكم يضيف فكرة لم تذكر في النص؟ ما الأفكار الجديدة التي يحتاجها النص ليكون أكثر فهمًا ووضوحًا؟ • يناقش الباحث مع الطلاب الأسئلة، ثم يقسمهم إلى مجموعات تعاونية كل مجموعة تعرض خريطة ذهنية تعبر عن كيفية الاستفادة من الأفكار المتضمنة داخل النص في تطوير طرق تدريس مادة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.			
٩	الموازنة بين آليات التفسير وتحديد مدى الاستفادة	• تحديد مدى الاستفادة الحقيقية من دراسة النص فهميًا وتفسيرًا وتأملًا.	• يطلب الباحث من الطلاب رسم خريطة ذهنية إلكترونية تقييمية لتسجيل استجاباته التفسيرية والتأملية عن النص، وكيف يمكن الاستفادة من آراء الكاتب في تطوير الحياة المهنية للطالب في المستقبل وكيف وتطوير مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة قنا. • ثم يقوم الباحث بتقييم إنتاج كل طالب وبيان نواحي القوة والضعف في كل خريطة ذهنية.	٢	• أنواع التفكير • التقويم في نظريات التعليم الحديثة	٦ساعت– ٢يوم
١٠	الختام	• تلخيص البرنامج	• يقوم الباحث بتلخيص محتوى البرنامج. • يقوم الباحث بعمل حفلة لختام البرنامج	١	• كلمة الختام من الباحث	٣ساعات– يوم واحد

- إعداد دليل الطالب: تم إعداد دليل الطالب بهدف مساعدة الطالب عند دراسة دروس البرنامج، وقد تضمن الدليل ما يلي:

١. الهدف العام من البرنامج: تنمية مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي.

٢. الأهداف الفرعية للبرنامج:

- تنمية قدرة الطالب على قراءة النص قراءة تصفحيه تفسيرية لاستكشاف النص ومعايشته والتعرف علي معلوماته ومعانيه وأفكاره.
- تنمية قدرة الطالب على التعامل مع النص المقروء ومعالجته فهمًا وتفسيرًا فيما يتعلق بمستويات المعاني والدلالات داخل النص.
- تنمية قدرة الطالب على استخلاص المعاني من النص المقروء وربطها بواقعه وحياته الشخصية والاستفادة منها في كافة مناحي حياته.
- تنمية قدرة الطالب على الحكم على النص في ضوء خبراته السابقة.
- تنمية قدرة الطالب على القراءة التصفحية للنص بهدف التأمل لمحاولة الكشف عن معلومات جديدة تساعد على تنمية وتطوير المجتمع والمساهمة في تقديم حلول لمشكلات بيئة مجاورة.
- تنمية قدرة الطالب على الكشف عن العلاقات الترابطية بين أبنية النص بشكل واسع وتأملي مع التبرير.
- تنمية قدرة الطالب على تقييم النص والحكم عليه وفقا لرأيه وخبراته السابقة.
- الموازنة بين آليات التفسير والملء في النص.

- تحديد مدى الاستفادة من معالجة النص بشكل تفسيري في تطور حياة الطالب المهنية في المستقبل وتطوير المجتمع.

٣. جلسات البرنامج: وتم فيها عرض جلسات البرنامج وأهداف كل جلسة وعدد الروس كما هو موضح في الجدول (٨).

٤. مكان تنفيذ كل جلسة: وفيها تم عرض تفصيلي لمكان تنفيذ كل درس ومن دروس البرنامج (ملحق ٤ البرنامج التدريسي المقترح).

٥. مواعيد الجلسات: وفيها تم تحديد مواعد تنفيذ البرنامج وموعد كل درس وقد تم تنفيذ البرنامج في خلال عشرة أسابيع خلال الفترة من يوم الاحد ٢٨فيراير ٢٠٢١ حتي يوم الثلاثاء ٢٣ مارس ٢٠٢١ بواقع ثلاثة دروس كل أسبوع أيام الأحد والاثنين والثلاثاء بواقع ثلاث ساعات كل يوم من الساعة ٦-٩ مساءاً.

٦. تعليمات البرنامج: وهي عبارة عن مجموعة من التعليمات الشفوية التي يقوم الباحث بالاتفاق مع الطلاب علي تنفيذها بهدف تحقيق الانضباط أثناء الجلسات، وعدم الغياب عن حضور الجلسات، وتنفيذ تعليمات الباحث، وعدم الخروج عن الهدف العام لكل جلسة، وإحترام الآراء، وذلك لضمان تحقيق أقصى استفادة من الطلاب خلال دراسة البرنامج.

٧. طرق التدريس: طريقة الالقاء . طريقة الحوار والمناقشة . طريقة العصف الذهني . طريقة التعلم التعاوني . طريقة (فكر . زاوج . شارك) . طريقة التعلم بالاكتشاف . طريقة حل المشكلات.

٨. دروس البرنامج: وهي عبارة عن عرض قطعة تتناول درس من ٢٨ درس تم تناولها من خلال البرنامج متضمن موعد تنفذ الدرس، وأهداف

الدرس، وعنوان النص المقرر للقراءة، والأنشطة التعليمية، وخطوات السير في الدرس، ووسائل التقويم.

٩. خاتمة الدليل.

- تحكيم البرنامج: بعد الانتهاء من الصورة الأولية من البرنامج تم عرض البرنامج على ٢٥ محكم من أساتذة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات المصرية، والسادة معلمي اللغة العربية لإبداء آرائهم في البرنامج، وقد تم تعديل بعض الدروس والجلسات التي لم تحصل علي نسبة اتفاق تزيد عن ٨٠٪ بين آراء السادة المحكمين، وقد تم تعديل بعض الأفكار داخل النصوص كما تم تعديل بعض الأنشطة داخل البرنامج، وتعديل خطة تطبيق بعض الدروس وإجراء بعد التعديلات على ترتيب الدروس.
- التجربة الاستطلاعية: بعد أن تم تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية من طلاب شعبة اللغة العربية من الفرقة الثالثة تعليم أساسي شعبة اللغة العربية (غير العينة الأساسية) وذلك للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء السير في البرنامج، وفى ضوء التجربة الاستطلاعية تم تعديل بعض الأنشطة لصعوبة تنفيذها وتم إضافة بعض الطرق التدريس مثل طريقة التعلم بالاكتشاف، وطريق عظمة السمكة، كما تم إضافة برنامج Mindmeister لسهولة استخدامه في رسم خريطة ذهنية باستخدام التلفون المحمول.
- الصورة النهائية من البرنامج: بعد أن تم إجراء التعديلات أصبح البرنامج في صورته النهائية وجاهز للتطبيق (ملحق ٤).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية في الدارسة من خلال الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V.21 كما هو موضح في التالي:

- معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients في التحقق من الاتساق الداخلي لأدوات الدارسة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات بعدي مقياس قوة السيطرة المعرفية.
- معاملات التمييز Discrimination Coefficient ومؤشر الصعوبة Difficulty Indicators في الكشف عن القدرة التمييزية وصعوبة مفردات اختبار مهارات القراءة الناقدة.
- الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-Half باستخدام معادلة سبيرمان وبراون Spearman-Brown وكذلك الثبات بطريقة كيودر-ريتشاردسون KR-20 للتأكد من ثبات اختبار مهارات القراءة الناقدة، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach في التأكد من ثبات بعدي مقياس رتبة السيطرة المعرفية.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test وللمجموعات المترابطة Paired Samples T-Test في المقارنة بين متوسطات درجات القياسات القبلية والبعدية لمتغيرات الدراسة، وحجم التأثير في حالة اختبار "ت" للكشف عن دلالة البرنامج التدريسي.

ضبط متغيرات الدارسة

ضبط تكافؤ مجموعات الدراسة (التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الإختبار القبلي) وقد قام الباحث بالتأكد من تكافؤ مجموعتي الدارسة التجريبية والضابطة من حيث إختبار القراءة الناقدة ، ومقياس قوة السيطرة المعرفية .

أولاً تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في إختبار القراءة الناقدة .

قام الباحث بحساب متوسطات درجات الطلاب في اختبار القراءة الناقدة، وكذلك الانحرافات المعيارية وقيمة اختبار ت لدلالة الفروق، وذلك بهدف التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، كما يوضح الجدول التالي .

جدول (٩) نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار القراءة الناقدة

المتغيرات		المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات القراءة الناقدة	مهارة الاستنتاج	ضابطة	١٣.٩٢	٣.٢٠	٠.٧٥	٠.٤٥ غير دالة
		تجريبية	١٣.٤٤	٢.٦٧		
	مهارة التمييز	ضابطة	١٢.٢٢	٢.٩١	٠.٩٤	٠.٣٥ غير دالة
		تجريبية	١١.٦٨	٢.٣٣		
	مهارة المقارنة	ضابطة	١٢.٧١	٤.٤٣	٠.٧٥	٠.٤٦ غير دالة
		تجريبية	١٣.٤٣	٤.٣٦		
	مهارة التقويم	ضابطة	١٣.٠١	٢.٥٥	٠.٧٣	٠.٤٧ غير دالة
		تجريبية	١٢.٦٥	١.٩٩		
	مهارات القراءة الناقدة ككل	ضابطة	٥١.٨٦	١١.٨٧	٠.٢٨	٠.٧٨ غير دالة
		تجريبية	٥١.١٨	٩.٨٠		
		تجريبية	٤٠.٨٨	١٢.٤٢		

يتضح من جدول (٩) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمهارات القراءة الناقدة (الدرجة الكلية والمهارات الفرعية) ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات القراءة الناقدة .

ثانياً : تكافؤ مجموعتي الدارسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس قوة السيطرة المعرفية .

جدول (١٠) نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس قوة السيطرة المعرفية

المتغيرات		المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قوة السيطرة المعرفية	الرتبة الأولى	ضابطة	٤٢.٧١	١٠.٠٤	٠.٥٥	٠.٥٨ غير دالة
		تجريبية	٤١.٥٠	١٠.٢٣		
	الرتبة الثانية	ضابطة	٤٠.٧٣	١٤.٤٠	٠.٠٥	٠.٩٦ غير دالة
		تجريبية	٤٠.٨٨	١٢.٤٢		

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل رتبة من رتب السيطرة المعرفية ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في رتب قوة السيطرة المعرفية .

ويتأكد مما سبق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات القراءة الناقدة ورتب السيطرة المعرفية وبالتالي إذا كانت هناك فروق دالة بين

المجموعتين في القياس القبلي فيمكن أن ترجع لتأثير البرنامج التدريسي المقترح والقائم على الخرائط الذهنية الرقمية.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

للإجابة عن السؤال الثانى من الدراسة والذى نصه " ما فعالية برنامج تدريسي قائم على الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي؟"؛ تم الإجابة عن السؤال من خلال التحقق من صحة الفرضين الأول والثاني على النحو التالي:

تم التحقق من الفرض الأول والذى نصه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (0.05 ≥α) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة" من خلال استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة، فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١١)

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة (درجات الحرية = ٣٨)

مهارات القراءة الناقدة	القياس	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة الاستنتاج	قبلي	١٣.٤٤	٢.٦٧	١٨.٥٥	٠.٠١
	بعدي	٢١.٨٥	١.٤٦		
مهارة التمييز	قبلي	١١.٦٨	٢.٣٣	٢١.٤٩	٠.٠١

مهارات القراءة الناقدة	القياس	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	بعدي	٢٠.٣٥	١.٣٩		
مهارة المقارنة	قبلي	١٣.٤٣	٤.٣٦٥	١١.٥٦٢	٠.٠١
	بعدي	٢٢.٠٨	١.٨٩		
مهارة التقويم	قبلي	١٢.٦٥	١.٩٩	٢٦.٥٧٤	٠.٠١
	بعدي	٢٠.٨١	١.١٤		
مهارات القراءة الناقدة ككل	قبلي	٥١.١٩	٩.٨٠	٢١.١٩٢	٠.٠١
	بعدي	٨٥.٠٨	٣.٢٤		

يتضح من جدول (١١) أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة (الدرجة الكلية والمهارات الفرعية)، لصالح القياس البعدي ، ويرجع ذلك لإستخدام برنامج قائم على الخرائط الذهنية الرقمية، ويمكن تفسير ذلك من خلال :.

- ساعد برنامج الخرائط الذهنية الرقمية على تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الإستنباط والإستدلال لدى الطلاب مما ساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة فاطمة حسنى عطا (٢٠٢١) التي أشارت إلي أن تنمية مهارات الإستنباط والإستدلال لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية يساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة لديهم .
- ساعد برنامج الخرائط الذهنية الرقمية على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب من مهارات التحليل والتركيب والتقويم بما ساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة أمل محمد الحفنى (٢٠١٨)

التي أشارت إلى أن استراتيجية الخرائط الذهنية الرقمية تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب بما يساعد على زيادة التحصيل والإنخراط في التعلم، الأمر الذى يؤدى إلى تنمية مهارات القرءة الناقدة.

- ساهم إضفاء جو من الحرية لدى الطلاب في إختيار النصوص التي تم دراستها أثناء السير في البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، كما أن عمل الطلاب في مجموعات تعاونية ساهم في بقاء أثر البرنامج لفترة أطول، كما حرص البرنامج على ربط النصوص بواقع وحياة الطلاب بما ساهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Cintron (٢٠٢٢) التي اشارت إلى أن إرتباط النصوص القراءة بواقع وحياة الطلاب يساعد تنمية المهارات المرتبطة بالقراءة الناقدة لدى الطلاب.

ولتتحقق من الفرض الثانى والذى نصه " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (0.05 ≥α) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة". وقد تم التأكد من صحة الفرض من خلال استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة، فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١٢):

جدول (١٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة (درجات الحرية = ٨٣)

مهارات القراءة الناقدة	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارة الاستنتاج	ضابطة	١٤.٨٠	٢.٥٣	١٥.٤٧	٠.٠١	٠.٧٤
	تجريبية	٢١.٨٥	١.٤٦			
مهارة التمييز	ضابطة	١٣.٦٣	٢.٩٩	١٣.٠١	٠.٠١	٠.٦٧
	تجريبية	٢٠.٣٥	١.٣٩			
مهارة المقارنة	ضابطة	١٣.٧٦	٣.٥٦	١٣.٢٣	٠.٠١	٠.٦٨
	تجريبية	٢٢.٠٨	١.٨٩			
مهارة التقويم	ضابطة	١٣.٠١	٢.٥٥	١٧.٨٠	٠.٠١	٠.٧٩
	تجريبية	٢٠.٨٠	١.١٤			
مهارات القراءة الناقدة ككل	ضابطة	٥٥.٦٣	٨.٨٨	١٩.٧٩	٠.٠١	٠.٨٣
	تجريبية	٨٥.٠٨	٣.٢٩			

يتضح من جدول (١٢) أنه:توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة (الدرجة الكلية والمهارات الفرعية)، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً ، ويمكن تفسير ذلك من خلال :.

- أن المجموعة التجريبية تم تدريس مهارات القراءة الناقدة لهم من خلال برنامج الخرائط الذهنية الرقمية وهو برنامج يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، كما أن البرنامج يعتمد على التكنولوجيا والمهارات الرقمية وهو نوع من

أنواع التعليم المحبب لدى الطلاب ويساعد على زيادة إقبالهم على المادة التعليمية المقدمة، كما أن البرنامج حرص على إثارة دوافع الطلاب نحو دراسة المادة العلمية واستخدام إستراتيجيات تدريسية تعتمد على التعلم الذاتي، وذلك بعكس المجموعة الضابطة التي اعتمدت على طريقة التدريس التقليدية التي تعتمد على الإلقاء.

- وهذا يتفق مع نتائج دراسة زينب محمود أحمد (٢٠١٧) التي أشارت أن استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في التعليم يساعد على تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم بعكس الطرق التقليدية، مما ساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التجريبية بعكس المجموعة الضابطة التي درست النصوص بالطريقة التقليدية بما أضفى جو من الروتين على التعلم.
- مهارات القراءة الناقدة من المهارات التي يعتمد إكسابها للطلاب على إثارة دوافعهم نحو المادة التعليمية المقدمة، وتشجيعهم على الانخراط في التعلم وهو ما قام به برنامج الخرائط الذهنية الرقمية للمجموعة التجريبية بعكس المجموعة الضابطة التي.
- ويتفق ذلك مع نتائج دراسة خالد هديبان الحربي (٢٠٢٠) التي أشارت أن إكتساب مهارات القراءة الناقدة يعتمد على إثارة دوافع الطلاب نحو النصوص المقروءة وتشجيع الطلاب على الإنخراط في التعلم.

للإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة : والذى نصه " ما أثر برنامج تدريسي قائم على الخرائط الذهنية الرقمية علي تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي؟" تمت الإجابة عن السؤال من خلال التحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع كما يلي :.

الفرض الثالث: والذى ينص على "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة **(α≤ 0.05)** بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية". وللتأكد من صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية، فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١٣):

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية (درجات الحرية = ٣٨)

قوة السيطرة المعرفية	القياس	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرتبة الأولى	قبلي	٤١.٥٠	١٠.٢٢	٤.٢١	٠.٠١
	بعدي	٤٥.٢٣	٦.٨٥		
الرتبة الثانية	قبلي	٤٠.٨٨	١٢.٤٢	٤٥.٢٧	٠.٠١
	بعدي	٦٨.٠٣	٩.٨٠		

يتضح من جدول (١٣):توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية (الرتبة الأولى، الرتبة الثانية)، لصالح القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك من خلال:

- ساعد برنامج الخرائط الذهنية الرقمية على خلق الدوافع لدى الطلاب لتحقيق أهدافهم وذلك من خلال اختيار نصوص مرتبطة بواقعهم وحياتهم الشخصية، كما أن تنمية شعور الطلاب بأنهم مشاركين في إدارة العملية التعليمية مما ساعد في

تنمية مهارات قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والثانية لدى الطلاب، كما أن تعدد الأنشطة المعرفية والمهارية والوجدانية داخل البرنامج ساعد على تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب.

- وهذا يتفق مع نتائج دراسة محمد عبد العزيز نور الدين (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن بيئة التعلم التي تخلق نوع من الدفع لدى المتعلمين للمشاركة في أنواع معينة من الأنشطة المعرفية فضلاً عن غيره من الأنشطة تساعد على تنمية مهارات قوة السيطرة المعرفية لدي الطلاب.
- ساعد برنامج الخرائط الذهنية الرقمية على تنمية قدرة الطلاب على الانتقال البعيد أو ما يعرف بالتكيف المعرفي، وذلك لاستخدام البرنامج أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية، ومساعدة الطلاب على مراقبة جهودهم وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب بما ساعد على تنمية مهارات قوة السيطرة المعرفية لديهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Hunt (٢٠٢١) التي أشارت إلى تنمية قدرة الطلاب على الانتقال البعيد أو ما يعرف بالتكيف المعرفي يساعد على تنمية قوة السيطرة المعرفية لدهم.
- حرص البرنامج على تنمية قدرة الطلاب على الاعتماد على الذات وتنمية قدرتهم على مواجهة المشكلات والتكيف معها وذلك من خلال إضفاء جو من الحرية في إختيار النصوص المقروءة، ورط النصوص بواقع وحياة الطلاب، وإضفاء جو من التعلم الذاتي أثناء السير في البرنامج، بما ساعد على تنمية رتب قوة السيطرة المعرفية لديهم، وهذا يتفق مع دراسة منال عبد العال مبارز (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن تنمية قدرة الطلاب على الاعتماد على الذات وتنمية قدرتهم على حل المشكلات وربط التعليم بحياة الطلاب الشخصية يساعد على تنمية رتب السيطرة المعرفية لدى الطلاب .

وللتحقق من الفرض الرابع والذى نصه: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة **(0.05 ≥α)** بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية" تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية، فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (١٤):

جدول (١٤): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية (درجات الحرية = ٨٣)

قوة السيطرة المعرفية	المجموعة	متوسط	انحراف معياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الرتبة الأولى	ضابطة	٤٤.١٦	٨.٣٢	٠.٦٤	٠.٥٢٣ غير دالة	لا يوجد
	تجريبية	٤٥.٢٣	٦.٨٥			
الرتبة الثانية	ضابطة	٤١.١٦	١٣.٩٩	١٠.١٣	٠.٠١	٠.٥٥
	تجريبية	٦٨.٠٣	٩.٨٠			

يتضح من جدول (١٤) أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية فيما يتعلق بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى ، وبينما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قوة السيطرة المعرفية فيما يتعلق بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً.

- ويمكن تفسير ذلك لأن التدريس بالطريقة التقليدية يدعم قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى كما هو الحال بالنسبة للتدريس باستخدام الخرائط الذهنية الرقمية، حيث أن الفروق بين المجموعتين في قوة السيطرة المعرفية لم تكن دالة إحصائياً مما يعنى أن قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية لا يوجد بينهما فروق، ويرجع ذلك لارتبط قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى بالتعلم السطحي وان الطالب يميل إلى إدراك بيئة التعلم على أنها تشجع على الاستماع وتقليد أقوال وأفعال المعلم وهو ما يوفره الطريقة التقليدية واستراتيجية الخرائط الذهنية الرقمية.
- بعكس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية التى لم تتغير لدى طلاب المجموعة الضابطة ولكنها تحسنت كثيراً لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بحجم تأثير (٠.٥٥) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، وذلك لأن قوة السيطرة من الرتبة الثانية ترتبط بمعالجة المعلومات في المستوى العميق واستخدام استراتيجيات التعلم الذي تهدف إلى الفهم، حيث يدرك الطالب في هذه الحالة أن بيئة التعلم تشجع على إنتاج الأفكار واستخدام مهارات ما وراء المعرفة وربط المعلومات الحالية بالسابقة ليكون التعلم ذي معنى، وهذا ما يوفره برنامج الخرائط الذهنية الرقمية التي تم إستخدامها للتدريس لطلاب المجموعة التجريبية،بعكس الطريقة التقليدية التي إستخدمتها طلاب المجموعة الضابطة.
- ساهم برنامج الخرائط الذهنية الرقمية في أن يكون دور طلاب المجموعة التجريبية نشط في العملية التعليمية، من خلال إختيار النصوص وحرية إختيار الوسيلة التعليمية لدراسة النصوص، بعكس طلاب المجموعة الضابطة الذى كان

دورهم سلبي حيث يقصر دورهم على تلقي المعلومات فقط دون المشاركة في إعداد بيئة التعلم وإختيار النصوص، وهذا يتفق مع نتائج دراسة السعيد عبد الرازق (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تعد إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفة التي تساعد على تنمية قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لدى الطلاب.

- ساهم إستخدام الخرائط الذهنية الرقمية في إسهام المرونة في تقديم المعلومات وإتاحة الحرية للطالب والتوافق مع أسلوب التعلم مما ساهم في تنمية قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لطلاب المجموعة التجريبية، بعكس طلاب المجموعة الضابطة، وهذا يتفق مع دراسة أنهار على الإمام (٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى تشكيل الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية يتشابه كثيراً مع خصائص التعلم الاليكتروني ودور التكنولوجيا في التعليم حيث تتيح تلك التوجهات الحديثة الفرصة للطالب لممارسة مستويات مرتفعة من الرتبة الثانية لقوة السيطرة المعرفية.

وللتحقق من صحة الفرض الخامس والذى نصه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة ومقياس قوة السيطرة المعرفية أثناء ممارسة الطلاب لأنشطة القراءة الناقدة " للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام برنامج SPSS لحساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة ومقياس قوة السيطرة المعرفية ، ويمكن توضح ذلك من خلال الجدول التالي .

جدول (١٥) معامل الارتباط بين أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الناقدة ومقياس قوة السيطرة المعرفية

المجموعة	العدد	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٠	٠.٨٧	دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة معامل الارتباط تساوى ٠.٨٧ ، وهذا يدل على وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أداء طلاب المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة الناقدة ومقياس قوة السيطرة المعرفية عند مستوى ٠,٠١ ، وبذلك يتم قبول الفرض ، ويمكن تفسير ذلك من خلال الآتي :.

- القراءة الناقدة نوع من أنواع القراءة التي تتطلب من الطلاب ممارسة التفكير الناقد وامتلاك مهارات عقلية علياً تساعده على الفهم الواعي لما يقرأ، وهي بذلك مرتبطة بأنشطة معرفية أخري مثل قوة السيطرة المعرفية، كما أن كليهما يساعد على دفع الطلاب إلى الاندماج في أنشطة تتطلب استخدام المضامين المعرفية المختلفة وحل المشكلات ومواجهة واستيعاب مواقف التعلم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Stevenson (٢٠٢١) التي أشارت أن تنمية مهارات القراءة الناقدة مرتبطة بتنمية بعض الأنشطة المعرفية مثل مهارات قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية .
- قوة السيطرة المعرفية هي دفع موضع التعلم للطلاب لاستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية سواء أكانت من الرتبة الأولى مثل فهم ما يقرأه الطالب من نصوص أو الرتبة الثانية من تحليل الأفكار الموجودة في النص المقروء والحكم على جودة النص المقروء واختبار المعلومات داخل النص المقروء، وتجريب الأفكار الجديدة المستنتجة من النص المقروء.

- تتفق مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية في هدف واحد وهو تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، حيث يتطلب إكساب الطلاب مهارات القراءة الناقدة وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية تنمية مهارات الاستنباط والاستقراء وتنمية مهارات التحليل والتركيب والتقويم لدى الطلاب .
- وهذا يتفق مع دراسة سيد محمد رجب (٢٠٢١) التي أشارت إلى ارتباط مهارات القراءة الناقدة وتنمية رتب قوة السيطرة المعرفية بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب فالتعليم الناجح هو الذي يوسع ويطلق ويقوي استعدادات الطالب للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف والاستقصاء وحب الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو القراءة والنقد والتفسير والتحليل والبحث والتحقيق وتشجيع الطالب على التفكير والإنتاجية أكثر من تشجيعه على الحفظ والاستظهار.
- ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Stevenson and Evans (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن تنمية مهارات قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب، يدفع الطلاب إلى أنواع مختلفة من النشاط المعرفي، كما أن قوة السيطرة المعرفية تكمن أهميتها في تنمية قدرة الطلاب على استخدام الرتب العليا من التفكير، واستخدام أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية، وكلها مهارات مرتبطة بمهارات القراءة الناقدة .

مناقشة النتائج وتفسيراتها:

اتضح من نتائج البحث:

١- فاعلية البرنامج التدريسي المقترح القائم على استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا.

٢- أثر البرنامج التدريسي المقترح القائم على استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا.

٣- وجود علاقة طردية موجبة بين تنمية مهارات القراءة الناقدة وتنمية رتب قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين قسم اللغة العربية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بقنا.

- ويمكن تفسير هذه النتائج بسبب تأثير البرنامج التدريسي القائم علي الخرائط الذهنية الرقمية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب قسم اللغة العربية عينة الدارسة إلى أن خصائص الخرائط الذهنية الرقمية وما تتيحه من فرص التفاعل والاستكشاف وحرية الوصول للمعلومات ونقدها وتقويمها وتحديد النافع منها، وهو ما ينعكس إيجابياً على نمو مهارات القراءة الناقدة.
- كذلك يمكن تفسير فاعلية التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية وتنمية مهارات القراءة الناقدة في أن الخرائط الذهنية الرقمية تتيح للطلاب الفرصة للنقاش وإبداء الرأي والخروج عن المألوف وهو ما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم والوصول للمعرفة ويوفر جو من المتعة أثناء التعلم وهو ما ينعكس إيجابياً على تركيز

الطالب وتفكيره واستيعابه، هذا من جهة ومن جهة أخرى الاعتماد على التعلم بالاكتشاف يوفر فرص كبيرة لتطوير قدرة الطلاب على النقد والتمييز والتفسير والاستنتاج وهو يزيد من شعور الطلاب بسيطرته على موقف التعلم ويزيد من مهارات التفكير الناقد لديه وهو ما يساعد على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب.

- ويمكن إرجاع ذلك إلي تأثير التدريس بالبرنامج القائم على الخرائط الذهنية الرقمية، وذلك بسبب أثره في تشجيع الطلاب علي المشاركة في عملية تعلمهم وتنظيم المعرفة، ودفع الطلاب لاستخدام استراتيجيات تعلم عميقة وليست سطحية وكل هذا يقوى توجه الطلاب نحو الاعتماد على قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية بعكس التدريس بالطريقة التقليدية والذي يعتمد فيه المعلم في غالبية الاحيان في نقل المعرفة للطلاب ويقتصر دور الطالب فيه علي الاستماع ومحاولة فهم ما يعرض عليه.
- كذلك يمكن ان يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريسي الحالي في رفع وعي الطلاب بإمكانياتهم وقدراتهم هذا من جهة ومن جهة أخرى رفع وعي الطلاب بضرورة المشاركة في التعلم وبذل الجهد في التعلم، فقد تأكد من نتائج دراسة بشرى العكايشي (٢٠١٩) العلاقة الموجبة القوية بين الوعي الذاتي وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.
- كذلك يمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريسي الحالي في تنمية قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية دون الرتبة الأولى من مقدار المرونة المعرفية التي تتيحها الخرائط الذهنية الرقمية في التعلم، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة Hunt and Stevenson (1997) من أن المقررات الدراسة التي يتسم تقديمها بقدر عالي من المرونة تسهم في تنمية قوة

السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية؛ فالاعتماد على وضع مهام متنوعة ومتجددة في موقف التعلم وتشجيع الطلاب على حل هذه المهام، كذلك تضمين موقف التعلم لمعلومات بها نوع من الغموض وتشجيع الطلاب على الاكتشاف وايجاد العلاقات بين المعلومات المقدمة وربطها بمعلوماتهم السابقة واختبار النتائج وفقاً للمعرفة المتاحة كل هذا يسهم في تنمية نوع من الشعور بالسيطرة على عملية التعلم ويزيد من فاعلية المتعلم في عملية تعلمه وهو ما ينمى قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالي:

- ضرورة تضمين مهارات القراءة الناقدة ومعايرها بشكل صريح في مقررات برامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بالجامعات.
- ضرورة الاهتمام بتنمية قوة السيطرة المعرفية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية مع التركيز علي الرتبة الثانية من رتب قوة السيطرة المعرفية.
- وضع مناهج تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات التطبيق والتحليل والتقويم لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، وضرورة إعادة النظر في محتوى مقرر مادة طرق التدريس وتدريس طرق التدريس الحديثة.
- ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية بصفة خاصة لكيفية استغلال الخرائط الذهنية الرقمية وتفعيلها في تنمية مهارات الطلاب بصفة عامة ومهارات القراءة الناقدة بصفة خاصة.
- تطوير برامج إعداد المعلم وخاصة مناهج قسم اللغة العربية بكلية التربية في ضوء مهارات القراءة الناقدة والاستراتيجيات والنماذج المناسبة لتنميتها والتي منها الخرائط الذهنية الرقمية.

- لفت نظر القائمين على التدريس في المرحلة الجامعية لضرورة اتباع استراتيجيات وطرق تدريس تمكن من تطوير قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن القيام بالدراسات التالية:

- الكشف عن فاعلية التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الرقمية لتنمية إمكانيات الطلاب المختلفة كالعادات العقلية ومهارات القراءة والكتابة.
- الكشف عن تأثير قوة السيطرة المعرفية في تحصيل الطلاب وأدائهم الأكاديمي.
- تناول نفس متغيرات الدراسة الحالية باختلاف العينات المستهدفة كطلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الاعدادية.

المراجع:

إبراهيم عوض الله العوفي (٢٠٢٠). برنامج قائم على نموذج شوارتز لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. دراسات–العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، ٤٧(٣)، ٢٦٣–٢٨٠.

أبوالمجد إبراهيم الشوربجي (٢٠٠٨). التعلم بالاستقبال والتعلم بالاكتشاف وعلاقتهما بقوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية: دراسة تنبؤية. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ١٤، ٢، ٥٠٥–٥٥٣.

أسماء سلام الجبوري (٢٠١٨). التحليل البلاغي ودوره في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة قسم اللغة العربية المرحلة الثانية، مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، دار الأطروحة للنشر العلمي، العراق، ٣(١١)، ٥٩–٨٠.

آسية صالح العوفي (٢٠١١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثاني ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

أمنه عبدالعزيز صالح أبا الخيل (٢٠١٠). قوة السيطرة المعرفية في ضوء مستويات متباينة من بعض القدرات العقلية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠(٣)، ٢٨٦-٣٣٠.

أمين البدور وهاني وشاح (٢٠١٧). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدة طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث-العلوم الإنسانية، ٣١(٧) ١٢٠٥-١٢٢٨.

أمينة راغب حسين حريرة (٢٠١٠). دليل المعلم في الخريطة الذهنية لتنمية بعض مهارات التفكير. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ١١، ٢، ٣٨٥-٤٠٦.

إيمان القدوسي (٢٠٠٧). كيف تسهمين في تطوير الخريطة الذهنية لطفلك؟. الوعي الإسلامي، مصر، ٤٨٩، جمادى الأولى، ٧٢-٧٣.

إيمان حسنين عصفور (٢٠١٢). استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ٤٦، ١٤-٥٣.

إيمان محمد عباس ، و نيفين محمد الجباس (٢٠٢٠) : أثر التفاعل بين نمط عرض محتوى الإنفوجرافيك التفاعلي والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ٤٤(١) ،٣٠٥-٤١٢.

إيمان محمد عباس ونيفين محمد الجباس (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط عرض محتوى الإنفوجرافيك التفاعلي والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٤٤(١)، ٣٠٥-٤١٢.

بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩). علاقة الوعي الذاتي بقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة الشارقة. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٢٩، ٢٩٥-٣٣٠.

تاج السر عبدالله الشيخ، نائل محمد عبدالرحمن أخرس وبثينة أحمد محمد عبدالمجيد (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي. ط ٥، الرياض: مكتبة الرشد.

حسن شحاته (١٩٩٧). أساسيات التعلم الفعال في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن شحاته (٢٠١٦). المرجع العربي في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد. القاهرة: دار العالم العربي.

حسين بن علي بن سالم العبري (٢٠٠٨). الخريطة الذهنية. التطوير التربوي، عمان، السنة السابعة، ٤٤، ١١-١٥.

خالد هديبان الحربي (٢٠٢٠). فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٨(١)، ١٩٣-٢٢١.

دعاء النوبي سلمان، إيمان صلاح الدين، عبدالرؤوف محمد إسماعيل (٢٠٢٠). معايير استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، ٥، ١-٢٦.

رشا حسن صالح جمال (٢٠٠٩) ٠ فاعلية الخرائط الذهنية على التحصيل الدراسي في الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

رشدى احمد طعيمة (٢٠٠٤). المهارات اللغوية مستويات تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

زياد عبدألآله عبدالرازق (٢٠٠٩). أثر استخدام خرائط المفاهيم في إكساب طلبة قسم القرآن الكريم بكلية التربية لمفاهيم علم الحديث واستبقائهم لها. مجلة التربية والعلم، ١٦(٣)، ٢٤٥-٢٨١.

زيد الهويدي (٢٠٠٤). أساسيات القياس والتقويم التربوي. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

سامية حسنين بيومي هلال (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات و تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية, ٤٤، ١، ١٦-١٢٣.

السعيد السعيد عبد الرازق (٢٠١٢). الخرائط الذهنية الالكترونية الرقمية. مجلة التعلم الالكتروني، العدد التاسع، جامعة المنصورة ٤٩-٥٣ متاح من خلال الرابط: *http:/emag.mans.edu.eg/index.php*

سنية محمد عبدالرحمن الشافعي (٢٠٠٦). خرائط التفكير وأثرها على تحصيل المفاهيم العلمية وتعزيز استخدام استراتيجيات تنظيم الذات لتعلم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، مصر، ١، ٣٥-٧٢.

السيد حسين محمد حسين (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط.

سيد رجب محمد (٢٠٢١) . نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية ،الملجة التربوية ، جامعة سوهاج ، كلية لتربية ، ٨٤(١) ، ٤٩٥-٥٨٠.

سيد شعبان عبدالعليم (٢٠١١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية التفاعلية في مواقع الانترنت التعليمية لتنمية مهارات تصميم المحتوى الالكتروني لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

السيد عبدالحميد سليمان السيد (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوع التعليم لدى عينة من طلاب

المدارس الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ١٢(٣)، ١١٩-١٤٥.

شيرين محمد أحمد دسوقي (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات و استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. دراسات تربويه ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، ٧٢، ١١-٧٥.

صالح أحمد دخيخ (٢٠١٦). أثر استراتيجية القراءة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢(٣)، ١٠٦١-١٠٩٧.

صلاح الدين محمود علام (٢٠١٢). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.

عادل سعد يوسف خضر (٢٠٠٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة التربية، قطر، السنة ٣٨، ١٧، ٩٤-١٤٠.

عبدالرحيم عباس أمين (٢٠١٤). برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٥٥، ١١٦-١٩٠.

علا عبدالمقصود على (٢٠١٦). استخدام استراتيجية تنال القمر POSSE في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٠، ٤٢٥-٤٧٤.

فاطمة حسنى عطا . (٢٠٢١) . فاعلية إستراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ٤٥(١) ،١١٥-١٧٠.

فتحي عبدالحميد عبدالقادر وعادل سعد يوسف خضر (٢٠٠٢). قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة والتخصص والنوع والصف الدراسي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، مصر، ٤٢، ١٠٢-١٥٣.

كلثوم قاجة ومحمد الساسي الشايب (٢٠١٦). مستوى تمكن التلاميذ من مهارات القراءة الناقدة دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٤، ٣٥٥-٣٧٠.

ليلى شرف الدين إمام حسن (٢٠١٢). فاعلية استخدام الخريطة الذهنية الالكترونية على التحصيل المعرفي وعلاقته بمستوى الأداء المهاري في التعبير الحركي. الرياضة (علوم وفنون)، مصر , ٤٢، ١٧١-١٨٧.

محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد بن عبد الجبار السلمي (٢٠٢٠) . فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب السنة الأولي المشتركة في جامعة أم القري ، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، ٣١(١) ،١٢٠-١٤٣.

محمد عبد العزيز نور الدين (٢٠١٧) . أساليب اتخاذ القرار وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، ٨٩(١) ، ٣١٤-٣٦٨.

محمد عبد الغني هلال (٢٠٠٧). مهارات التعلم السريع ، القراءة السريعة والخريطة الذهنية. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩). تقييم مهارات ما وراء التعلم وعلاقتها بقوة السيطرة المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، ٧١، ٢، ٥٨-١١٦.

محمد نايف عياصره (٢٠١٢). عادات العقل الشائعة لدى طالبات كلية أربد الجامعية. العلوم التربوية، مصر، ٢٠، ٣، ٢٩٣-٣١٢.

منال عبد العال مبارز (٢٠١٢) اختلاف نوع التقويم القائم على الأداء بإستراتيجية التعلم القائم على المشروعات على الويب وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ١(١) ، ٢٣٩-٢٧٩.

مندور عبدالسلام فتح الله (٢٠٠٩). أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي السعودية، ٣٠(١١١)، ٥٣-١٠١.

ناصر السيد عبدالحميد عبيدة (٢٠١١). استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر , ١٧٣، ١٠٣-١٤٧.

نجيب الرفاعي (٢٠٠٦) ٠ الخريطة الذهنية خطوة خطوة. الكويت: مطابع الخط:

هبة إبراهيم محمد علي الناغي وفتحي عبدالحميد عبدالقادر (٢٠٠٨) قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وإجراءاتها لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر , ٢، ٣، ١٦٦-٢١١.

هديل أحمد إبراهيم وقاد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول ثانوي الكبيرات بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

هشام إبراهيم النرش (٢٠٠٧). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد -جامعة قناة السويس. مجلة كلية التربية (القسم الأدبي)، جامعة عين شمس، ١٠، ٣، ١٦٥-٢٢٨.

وفاء سليمان عوجان (٢٠١٣)، تصميم ودراسة فاعلية برنامج تعلمي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداء المعرفي في مساق تربية الطفل في الإسلام لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٢(٦)، ٥٤٤-٥٦٠.

يوسف قطامي وأميمة عمور (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

Buzan, T (2003). *How to mind map, London*: BBC Worldwide, LLB150 BUZ

Cintron, M. (2022). The development and use of an instrument for assessing adult attitudes toward reading, Journal of Research and Development in Education, 45(2),34-87.

Hunt, W. and Stevenson, J. (1997). Apilot study of cognitive holding power associated with different degrees of flexibility in delivery. *Australian vocational education* review, 4, 1, 8-15.

Hunt,S.(2021). Student Learning Motivation and Psychological Hardiness: Interactive Effects Students' Reactions to a Management Class.Academy of Management Learning and Education, 34 (1), 64-85.

Issam, A. and Fouad, A. (2008). The Influence of Mind Mapping on Eighth Graders' Science Achievement. School Science and Mathematics, 108(7), 298-312.

Mahmud, I, Y. and Rawshon, S. (2013). Engineering creativity by using computer aided Mindmap. American Journal of Engineering Research, 2, 7, 28-32.

Marvin, K.and Bill, G. (2013). New Maps for Technology in Teacher Education: After Standards, Then What? *National educational technology standards for students*, 13(5), 72-86.

McKavanagh, C. and Stevenson, J. (2004). Problem-solving Cognitive Activity in Technical Education Classrooms. Australian Vocational Education Review, 11(1), 51-61.

Pardede, P. (2012). *Mental Imagery and Idiom Understanding in Adults, Examining Dual Coding Theory*. PH.D thesis, University of Oregon.

Stevenson, J. (2021). Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools. *Learning and Instruction,* 78(2),23-67.

Stevenson, J. and Evans, G. (1994). Conceptualization and measurement of cognitive holding power. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), 161-181.

Stevenson, J. and Evans, G.(2020): Conceptualization and measurement of cognitive holding power. Journal of Educational Measurement, 78(2), 340−387.

Tessmer, M. and Richey, R. (1997). The role of Content in Learning and instruction design. *Educational technology development*, 45, 2, 85-115.

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

Xin, z and Zhang, L. (2009). Cognitive holding power, fluid intelligence, and mathematical achievement as predictors of children's realistic problem solving. *Learning and Individual Differences*, 19, 124–129.

Xin, Z. (2008). Fourth- Through Sixth-Grade Students' Representations of Area-of-Rectangle Problems: Influences of Relational Complexity and Cognitive Holding Power. The Journal of Psychology, 142, 6, 581–600.

Yu,C. (2020). The development and use of an instrument for assessing adult attitudes toward reading, Journal of Research and Development in Education, 67(1),309-348 .