أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي ونمـــط عـــرض الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

إعـــداد

دكتور

هاني زينهم شبانة متولي شتا

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر

دكتور

أحمد محمد عبد الله الصادق

مدرس المناهج وطرق التدريس كلية التربية بالدقهلية- جامعة الأزهر

المستخلص

استهدف البحث تعرف أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) ونمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي/ الجزئي) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وطبق البحث على عينة قوامها (٨٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية واستخدم البحث اختبار الأساليب المعرفية؛ لتصنيف الطلاب، كما تم إعداد اختبار لقياس تحصيل الطلاب للمفاهيم البلاغية، كما تم إعادة صياغة المحتوى العلمي باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الكلي) وطلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الجزئي) للخرائط الذهنية الإلكترونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية لصالح طلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الكلي)، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة المُصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز) وطلاب المجموعة المُصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (السطحية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية لصالح طلاب المجموعة المصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز) ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي/ الجزئي) والأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) لصالح الطلاب الذين درسوا بنمط عرض الخرائط الذهنية (الكلي) المصنفين وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز)، وأوصى البحث بضرورة الاستعانة بالخرائط الذهنية الإلكترونية في شرح محتوى البلاغة للطلاب بما يتناسب مع أساليبهم المعرفية، وتدريب المعلمين على إنتاج تلك الخرائط والتنويع في استراتيجيات التدريس بما يلائم أنواع الخرائط الذهنية الإلكترونية والأساليب المعرفية للطلاب.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم البلاغية- الخرائط الذهنية الإلكترونية- الأسلوب المعرفي.

Abstract

The current research aimed at investigating the effect of the interaction between the cognitive style (focusing / scanning) and the presentation pattern of electronic mind maps (holistic / partial) on developing rhetorical concepts among Al-Azhar secondary school students. The study was a quasi-experimental one in which the 2x2 factorial design was utilized. Participants were (80) third-grade students of Al-Azhar secondary stage. They were divided into four experimental groups. The research used a cognitive style scale to classify the participants and a rhetorical concepts achievement test. Moreover, and the content was redesigned using electronic mind maps. Results showed that a statistically significant difference was found between the mean scores of students who studied using the holistic presentation pattern of electronic mind maps and those who studied via the partial presentation pattern in the post administration of the rhetorical concepts achievement test in favor of the holistic presentation pattern students. Also, a statistically significant difference existed between the mean scores of the focusing cognitive style students and the scanning cognitive style ones in the post administration of the rhetorical concepts achievement test in favor of students with the focusing cognitive style. Findings further indicated that there were statistically significant differences between the means scores of the four experimental groups students in the post administration of the rhetorical concepts achievement test due to the effect of the interaction between the presentation pattern of electronic mind maps (holistic / partial) and the cognitive style (focusing / scanning) in favor of the focusing cognitive style students who studied via the holistic presentation pattern of electronic mind maps. The research, hence, recommended the necessity of using electronic mind maps whenever introducing the rhetoric content to students in such a way that suits their cognitive styles, training teachers to produce mind maps, and diversifying teaching strategies according to mind maps types and students' cognitive styles.

Key Words: *Rhetorical Concepts, Electronic Mind Maps, The Cognitive Style.*

مقدمة:

تعد البلاغة عنصرًا أصيلًا في الدراسات اللغوية؛ لالتقائها مع الأدب في الأهداف والغايات، كما أنها تحقق بعضًا من خصائص اللغة العربية للطلاب؛ حيث إن لتعلمها أهدافًا تتمثل في تذوق الأدب وفهمه فهمًا دقيقًا لا يقف عند تصور المعنى العام للنص بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص الفنية للنص ومزاياه، وفهم ما يدل عليه من ضروب المهارة الفنية للأديب وما يصوره من نفسيته، ولون عاطفته، وتمكينهم من تحصيل المتعة والسرور بما يقرؤون من الآثار الأدبية الرائعة، وإنشاء الكلام الجيد، والمفاضلة بين الأدباء، وتقويم إنتاجهم الأدبي.

إن إكساب المفاهيم البلاغية للطلاب يسهم بدرجة كبيرة في إعمال عقولهم، وتنمية قدراتهم على القياس والاستقراء، والاستدلال، والموازنة، وقوة الملاحظة، بالإضافة إلى تمكينهم من التحليل الصحيح للأساليب العربية في مواقف الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ونقد التراكيب اللغوية وفقًا لقواعد اللغة ومفاهيمها.

وتكمن أهمية تعليم المفاهيم للطلاب في أنها تقوم على إحداث نوع من التكامل والربط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية في كلٍّ متكامل، وعليه فتعلم المفاهيم البلاغية له مبررات كثيرة أهمها: تعميق فهم المتعلمين لبنية البلاغة العربية، وانتقال أثر التعلم للمفاهيم البلاغية التالية لأنها تزود الفرد ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جديدة، وتفسير مواقف عديدة مرتبطة بها، كما أن تعلم المفاهيم البلاغية يعين بدرجة كبيرة في تبسيط المعرفة من خلال تجميع الفِكر والأحداث عن طريق خصائصها المشتركة، وتصنيف المعارف، وتسهيل تفسيرها عند التطبيق على مواقف جديدة مشابهة للمواقف التي سبق تعلمها، وتعد خطوة ضرورية لتعلم التعميمات والنظريات والمبادئ والقوانين (ماهر شعبان، ٢٠١٦، ٣٢٦).

ويهدف تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية إلى توجيه المتعلمين لتعرف ما في النصوص من جمال، وكشف أسرار هذا الجمال، وقوة تأثيره في النفس؛ لتعرف قدرة المتكلم على صياغة أفكاره بعبارات موحية، ومن ثم فإن علوم البلاغة ما هي إلا خوادم للأدب، كما أن الأدب عماد البلاغة بكل علومها من بيان وبديع ومعان، ولا يجوز الفصل بينها لذا ينبغي أن تدرس البلاغة من خلال النص الأدبي (محمود الناقة، ٢٠١٧، ٢٦٨).

وتمثل المفاهيم البلاغية محورًا رئيسًا لفهم البلاغة واستيعاب قواعدها، كما تعد مصدرًا مهمًا لتصورات الطلاب العقلية عن مصطلحاتها، وذلك من خلال تقديم بعض المعايير والقوانين

المتصلة بفهم المعني، ودقة الأسلوب، وإدراك خصائصه وصفاته؛ للوقوف على أسرار الجمال المكنون فيه، فضلا عن أن تلك المفاهيم تساعد في الحصول على المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية (إبراهيم عطا، ٢٠٠٦: ٣١٢؛ Hawk, 2018).

ومن ثم فإن الطلاب بحاجة إلى وعي بهذه المفاهيم البلاغية للاحتراز عن الوقوع في خطأ تأدية المعني المراد، وفهم دلالته داخل النص الذي تنصهر فيه كل المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلوم البلاغة، والتي تعبر عن براعة المتكلم في صياغة أفكاره وعواطفه وتكشف عمق معناه.

ونظرا لأهمية تعلم المفاهيم البلاغية بمختلف مراحل التعليم بصفة عامة والمرحلة الثانوية بصفة خاصة، فقد حظيت باهتمام الباحثين؛ حيث اهتمت بدراستها عديد من الدراسات ومن هذه الدراسات: دراسة أماني حلمي (٢٠٠٧)؛ وفاطمة عسيري (٢٠٠٨)؛ وأحمد رضوان (٢٠١١)؛ وعلي الحديني (٢٠١٢)؛ وماهر شعبان (٢٠١٤)؛ Fisher& Brown (2015) Robertson (2016)؛ ورجاء جبر وآخرون (٢٠١٨)، Al-yaseri (2018) ؛ وحسين الشكري، أحمد الشكري (٢٠١٩)؛ Sowards (2019)؛ وعماد هاشم (٢٠١٩)؛ Garza (2019)؛ Rashid (2019)؛ وسمى الشكري (٢٠٢٠)؛ وحيدر الحميداوي، Devitt (2020)؛ ونبيل الشمري (٢٠٢٠)؛ وليد حسين (٢٠٢١)؛ Farhan (2021) وغيرها من الدراسات التي تناولت تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برامج تعليمية وطرائق تدريس متنوعة.

وترتبط الخرائط الذهنية بمعدل بقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم، حيث تمثل الذاكرة موضوعًا من أهم الموضوعات التي اهتم بها العاملون في مجال التربية وعلم النفس، وما زالت دراسة الذاكرة محورًا لجهودٍ كثيفة من جانب الباحثين؛ لأن فهم الذاكرة يعد أساسًا لفهم التعلم كما أن فهم الأسلوب الذي يتعلم به الإنسان يتوقف على فهم الأسلوب الذي يتم به تخزين المعلومات ومعالجتها في الذاكرة.

وتقوم فكرة الخرائط الذهنية على أن العقل حينما تعرض عليه فكرة فإنه يتجه إلى تحليلها بتوليد عدد كبير من التساؤلات المرتبطة بها، ومن خلال فحص علاقة الفِكر الفرعية تتكشف الحلول حول موضوع هذه الفكرة وكيفية تطويرها وإثرائها

(مصطفى زيادة، إسماعيل الفقي، أحمد سالم، ٢٠٠٨، ٢٠٤).

وتعد الخرائط الذهنية إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تساعد على التخطيط والتفكير، وتنظيم البناء المعرفي بطريقة مرتبة داخل عقل المتعلم؛ حيث تجمع بين النصوص المكتوبة، والرسوم، والصور، مما يساعد المتعلم على ربط المعلومات المراد تذكرها برسوم وأيقونات بصرية تسهل عملية تنظيمها واسترجاعها (بوزان وباري، ٢٠١٠، ٨٣).

ونظرًا لأهمية الخرائط الذهنية فقد أجريت عديد من الدراسات التي وظفتها، منها: دراسة سلوى بصل. (٢٠١٥)؛ ورحاب محمود (٢٠١٥)؛ وفاطمة سليمان (٢٠١٦)؛ وأسماء الإبشيهي، وأحمد عوض، وعفت درويش (٢٠١٧)؛ وعبد الشافي رحاب، وشفاء حسين، عبد الرحيم أمين (٢٠١٨)؛ ومريم الكندية (٢٠١٨)؛ وسوزان شاهين (٢٠١٨)؛ وآمال الناجي (٢٠١٩)؛ وسامية الشواورة، ونصر مقابلة (٢٠٢٠)؛ وناني البقلي، وسمير عبد الوهاب (٢٠٢١)؛ وجميعها أكدت فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل المعرفي في اللغة العربية للمفاهيم المختلفة، وأوصت باستخدامها لتنمية المهارات المختلفة.

ومما سبق يتضح دور الخرائط الذهنية في تحسين العملية التعليمية، لما لها من أثر إيجابي في تنظيم البناء المعرفي للمتعلمين، حيث تسهل الدمج بين النص والصورة لتدعيم عملية الفهم، والتذكر، وبناء المعلومات وتكاملها في إطار تعلم ذي معنى، ولذا يبنى استخدامها على ذكائهم، ونموهم العقلي ومستوى سعتهم العقلية، حيث يعتمد بقاء المعلومات في الذاكرة على استخدام الوسائط البصرية.

ويعتمد استخدام الخرائط الذهنية على ذكاء المتعلم، ونموه العقلي، وأسلوبه المعرفي ويشير إلى ذلك Chen, S. Y., & Ford, N. J. (1998) في الدراسة التي أجريت لتعرف العلاقة بين الفروق الفردية، والأسلوب المعرفي للمتعلم، حيث أكدت ضرورة معاملة الطلاب ذوي المستويات المعرفية المتنوعة بمداخل تعليمية مختلفة، فقد يتأثر معدل التحصيل بالمعالجة المستخدمة.

ولكي تتحقق الإفادة من الخرائط الذهنية، ينبغي أن يتم تصميمها وإنتاجها وفق أسس علمية وتربوية، ووضع ضوابط أساسية تساعد في تحديد أنسب الطرائق لتصميمها وإنتاجها ومن ثم التوصل إلى متغيرات التصميم المختلفة سواء التربوية أو الفنية، حيث إن الحكم على فاعلية الخرائط الذهنية في إكساب المفاهيم بصفة خاصة، يكون مقترنًا باختلاف أنماط عرضها وطريقة تصميمها وإنتاجها، ولعل من أهم المتغيرات التصميمية داخل الخرائط الذهنية متغير

(نمط العرض) الذي يمكن أن يساعد على زيادة فاعلية استخدام تلك الخرائط في مواقف التعلم المختلفة.

وقد تناولت عديد من الدراسات المتغير الخاص بنمط العرض (كلي- جزئي) إلا أنه لا يزال محلَّ خلافٍ ولم يحسم الأمر بعد حول أفضلية نمط العرض الكلي في مقابل الجزئي ولعل من أهم هذه الدراسات: دراسة السيد المراغي (١٩٩٤)، التي أكدت فاعلية المنظمات المتقدمة في تدريس وحدة مقترحة بأسلوب العرض الكلي مقابل أسلوب العرض الجزئي على تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب كلية التربية، ودراسة رجب الميهي (١٩٩٧) التي استهدفت تعرف فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة وتنمية مهارات الرسم العلمي لدى الطلاب المعلمين حيث تناولت أحد متغيراتها أسلوب عرض الرسم العلمي (كلي جزئي مقابل جزئي ثم كلي مقابل العرض المتزامن) وتوصلت إلى تساوى فاعلية أسلوب عرض الرسم العلمي كليًا ثم جزئيًا والعرض الجزئي ثم الكلي، في حين أكدت أن العرض المتزامن لم يساعد على تنمية مهارات الرسم العلمي باستخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة. ودراسة رجب الميهي (٢٠٠٠) التي استهدفت تعرف أثر اختلاف نوع خرائط المفاهيم وأسلوب تقديمها على تحصيل طلاب الجامعة وتوصلت إلى أن أسلوب تقديم الخرائط الكلية كمنظم متقدم أفضل من تقديمها بشكل جزئي ودراسة أسامة هنداوي (٢٠١٣) التي استهدفت تعرف الأثر الناتج عن اختلاف أسلوب العرض (الكلي- الجزئي)، ونمط العرض (التفاعلي- الساكن) كبعض متغيرات عرض الخرائط الذهنية بالمحتوى المقدم عبر بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل المعرفي والتمثيل البصري للمعلومات اللفظية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التي درست وفق أسلوب العرض الكلي والمجموعة التي درست وفق أسلوب العرض الجزئي للخرائط الذهنية الإلكترونية وذلك في جانب التحصيل المعرفي، في حين وجد فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين بالنسبة لمتغير التمثيل البصري للمعلومات اللفظية، وذلك لصالح المجموعة التي درست وفق أسلوب العرض الكلي للخرائط الذهنية الإلكترونية.

ويمكن أن يكون استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ذا فاعلية في التعليم إذا ارتبط بالأسلوب المعرفي الخاص بالمتعلم، حيث تعد الأساليب المعرفية أحد الموضوعات المهمة في مجال علم النفس المعرفي؛ وذلك لأنها تعكس الفروق الفردية بين الأفراد في تعاملهم مع

المعلومات من حيث: استقبالها، وتحليلها، وتصنيفها، وتركيبها، وتخزينها، واسترجاعها، من هذا المنطلق فالأسلوب المعرفي يؤدي دورًا مهمًا في تعلم الفرد.

وترتبط الأساليب المعرفية بشكل المعرفة وأسلوب عرضها، وليس محتوى المعرفة أو مستوى المهارة في الأداء المعرفي، وتمثل الأساليب المعرفية تفضيلات الفرد المعرفية، أو أشكال الأداء المفضلة لديه في تصور المثيرات المحيطة به وتنظيمها (عدنان العتوم، ٢٠١٠).

ويعرفها Messick (1984, 61) بأنها: فروق ثابتة نسبيًا بين الأفراد في طرائق تنظيم المدركات، والخبرات، وتكوين المعلومات وتتناولها.

وتتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي مع مرور الزمن، ولا يعني ذلك أنها لا تنمو وتتطور مع التقدم في العمر، وهو ما يجعلها أكثر مقاومة للتغير وأكثر ميلًا للثبات والاستقرار وهو ما يعني القدرة على التنبؤ بردود أفعال الأفراد المعرفية في ضوء فهم أساليبهم المعرفية خلال عمليات التعلم (أنور الشرقاوي، ١٩٨٥).

ويعد أسلوب (التركيز– السطحية) أحد الأساليب المعرفية التي ترتبط بالفروق الموجودة لدى المتعلمين في سعة الانتباه وشدته، الأمر الذي يجعلهم يتباينون في مدى وضوح الخبرات التي يمرون بها، فالأفراد الذين يمكن وصفهم بأنهم متفحصون، ويمعنون النظر يتميزون بشدة التدقيق، وتركيز الانتباه واتساع مداه، حيث تنال التفاصيل اهتمامًا كبيرًا منهم، في حين يتصف نظراؤهم بقلة التدقيق، ولا يهتمون بالتفاصيل، وقلة التركيز

(أنور الشرقاوي، ١٩٨٩، ١٣؛ وأمل الأحمد، ٢٠٠١، ٨).

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري للمفاهيم البلاغية، وهو ما استلزم البحث عن حل لهذه المشكلة باستخدام أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم المتمثلة في الخرائط الذهنية الإلكترونية، وحيث إن الدراسات اختلفت في نتائجها حول أسلوب العرض الأنسب لها فقد استدعى ذلك تحديد الأسلوب الأفضل لعرضها في البحث الحالي (جزئي– كلي) وبما يتناسب مع الأساليب المعرفية للطلاب، والتي توضح الفروق بين المتعلمين في معالجة مثيرات الموقف التعليمي؛ لذا اختار الباحثان الأسلوب المعرفي (التركيز– السطحية)؛ لأنه يمكن التعامل معه على أنه المسئول عن الفروق في طريقة

انتباه المتعلمين للمثيرات التي توجد في موضوع التعلم، والتي قد تؤثر على تحصيل الطلاب للمفاهيم البلاغية، وقد أمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية) ونمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الجزئي- الكلي) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما أثر اختلاف نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الجزئي- الكلي) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟
- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟
- ما أثر التفاعل بين نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الجزئي- الكلي) والأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟

أهداف البحث: سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف أثر نمط العرض (الكلي) في مقابل نمط العرض (الجزئي) للخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.
- تعرف أثر الأسلوب المعرفي (التركيز) في مقابل الأسلوب المعرفي (السطحية) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.
- تعرف أثر التفاعل بين نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي- الجزئي) والأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

- يأتي هذا البحث تطبيقًا لأبحاث التفاعل بين (المعالجة- الاستعداد) التي تضع تصورات خاصة بأساليب التعلم المناسبة للخصائص الفردية لكل متعلم، وعليه يتم تقديم تعلم يتفق مع الاستعدادات والقدرات والسمات الشخصية التي تميز المتعلمين عن بعضهم البعض.

- توجيه المتعلمين إلى المعالجات المناسبة وفقًا لأساليبهم المعرفية مما يمكنهم من تحسين تحصيلهم للمفاهيم البلاغية بشكل جيد.
- توجيه نظر المعلمين إلى نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية الملائم للأسلوب المعرفي لطلابهم مما يسهم في تحسين تحصيلهم بشكل عام.
- تحديد الأسلوب الأنسب لعرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي- الجزئي) وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية) ليكون أنموذجًا يمكن اتباعه في تدريس مقررات أخرى للمتعلمين.

أدوات البحث ومواده:

- مقياس تحديد الأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) إعداد نشأت قاعود (٢٠١٦).
- اختبار تحصيل المفاهيم البلاغية.
- وحدات البلاغة المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري العلمي في الفصل الدراسي الأول بعد إعادة صياغتها وفقًا لنمطي عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي/ الجزئي).

حدود البحث: اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

- **حدود موضوعية:** المفاهيم البلاغية المقررة على عينة البحث في الفصل الدراسي الأول.
- **حدود بشرية:** طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

فروض البحث: سعى هذا البحث إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الكلي) وطلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الجزئي) للخرائط الذهنية الإلكترونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية.

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة المُصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز) وطلاب المجموعة المُصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (السطحية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي- الجزئي) والأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية).

متغيرات البحث:

أولاً: المتغيرات المستقلة: اشتمل هذا البحث على متغيرين مستقلين هما:

١- الأسلوب المعرفي (متغير تصنيفي)، وله نمطان:

- الاسلوب المعرفي (التركيز).
- الأسلوب المعرفي (السطحية).

٢- عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية، وله نمطان:

- نمط العرض (الكلي).
- نمط العرض (الجزئي).

ثانيًا: المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على متغير تابع واحد، هو:

- المفاهيم البلاغية.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عمدية من طلاب معاهد منطقة الشرقية الأزهرية قوامها (٨٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، حيث ضمت كل مجموعة (٢٠) طالبًا.

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء متغيرات البحث تم استخدام التصميم التجريبي The 2x2 Factorial Design وهو نوع من التصميمات التجريبية التي تسمح بدراسة أثر متغيرين مستقلين (كل منهما بمستويين) على متغير تابع واحد، وعليه يتيح هذا التصميم الإجابة عن أسئلة البحث التي تتعلق بفاعلية العامل المستقل (اختلاف نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية الكلى-

الجزئي) والتأثير الأساسي للمتغير التصنيفي المتمثل في الأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية)، والأثر الناتج عن التفاعل بينهما، ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي للبحث: (Johnson & Christensen(2017, 341)

الأسلوب المعرفي / نمط عرض الخرائط الذهنية	الكلي	الجزئي
التركيز	مجموعة (١)	مجموعة (٢)
السطحية	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)

يتضح من الجدول السابق أن البحث اشتمل على أربع مجموعات تجريبية، هى:

- **المجموعة الأولى:** طلابٌ ذوو أسلوبٍ معرفي (التركيز) يدرسون بنمط العرض (الكلى) للخرائط الذهنية الإلكترونية.
- **المجموعة الثانية:** طلابٌ ذوو أسلوبٍ معرفي (التركيز) يدرسون بنمط العرض (الجزئي) للخرائط الذهنية الإلكترونية.
- **المجموعة الثالثة:** طلابٌ ذوو أسلوبٍ معرفي (السطحية) يدرسون بنمط العرض (الكلى) للخرائط الذهنية الإلكترونية.
- **المجموعة الرابعة:** طلابٌ ذوو أسلوبٍ معرفي (السطحية) يدرسون بنمط العرض (الجزئي) للخرائط الذهنية الإلكترونية.

إجراءات البحث:

أولًا: الجانب النظري، وتضمن الآتي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث المستقلة والتابعة وهي: أنماط عرض الخرائط الذهنية- الأسلوب المعرفي- المفاهيم البلاغية، وإعداد الأطر النظرية المتعلقة بها.

ثانيًا: الجانب الميداني، وتضمن ما يأتي:

- بناء مادة المعالجة التجريبية؛ وتمثلت في إعادة صياغة الوحدات المختارة بما يتناسب مع نمطي عرض الخرائط الذهنية (الكلي- الجزئي)، وعرضها على مجموعة من المتخصصين لإبداء الرأي فيها، ثم إقرارها في ضوء توجيهاتهم.

ثالثًا: بناء أدوات البحث: وتضمنت:

- إعداد اختبار تحصيلي للمفاهيم البلاغية المتضمنة في الوحدات المختارة وعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حوله، وتعديله في ضوء توجيهاتهم، ومن ثم إقراره واستخدامه.

رابعًا: إجراء التجربة الاستطلاعية: وذلك من أجل:

- التحقق من صدق أدوات البحث وثباتها.
- تعرف نواحي القوة لتدعيمها، ونواحي الضعف لمعالجتها.
- تعرف المشكلات التي قد تواجه الطلاب أثناء عملية التطبيق لتفاديها.

خامسًا: إجراء التجربة النهائية: وتم فيها ما يأتي:

- اختيار العينة الأساسية للبحث وتقسيمها إلى أربع مجموعات تجريبية.
- تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا على المجموعات التجريبية.
- التدريس لطلاب المجموعات التجريبية وفقًا لنمط عرض الخرائط الذهنية (الكلي– الجزئي)، والأسلوب المعرفي (التركيز– السطحية).
- تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا على المجموعات التجريبية.
- رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا.
- استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

مصطلحات البحث:

- **الخرائط الذهنية الإلكترونية:**

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: وسيلة بصرية يتم إنتاجها باستخدام أحد برامج إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية من أجل تنظيم الفِكر والمعارف والمعلومات المرتبطة بموضوعات البلاغة، وتحويلها إلى مثير بصري باستخدام الخطوط، والأشكال، والصور، والرسومات الثابتة لإظهار المفهوم البلاغي العام ومكوناته الفرعية بشكل مترابط، يسهل إدراك العلاقة بينها بيسر وسهولة.

- **أسلوب عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الجزئي):**

تمثيل بصري للمفاهيم، حيث يتم تقسيم المفهوم إلى أجزاء، كل جزء يتم تمثيله في خريطة ذهنية إلكترونية فرعية مستقلة؛ لعرض هذا الجزء بتفريعاته بطريقة متدرجة إلى أن نصل إلى أقل نقطة في التفريع.

- **أسلوب عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي):**

تمثيل بصري لعرض المفهوم الرئيسي وجميع تفريعاته بشكل كلي في الخريطة الذهنية الإلكترونية، وصولا إلى أقل نقطة في التفريع بطريقة متدرجة.

- **الأسلوب المعرفي التركيز مقابل السطحية:**

الدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

- **المفاهيم البلاغية:**

تُعرف المفاهيم البلاغية وفقًا لإجراءات هذا البحث بأنها: تصورات عقلية مجردة تتضمن مجموعة من الخصائص المشتركة المتعلقة بفن القول بحيث تحدد معناه، وتبين خصائصه، وتراعي مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، ويقاس بالاختبار المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: الخرائط الذهنية الإلكترونية:

تعد الخرائط الذهنية من المنظمات الرسومية التي تساعد في تقوية الذاكرة، واسترجاع المعلومات؛ إذ تعمل بنفس عمل آلية العقل البشري؛ فمخ الإنسان له فصان يتقاسمان فيما بينهما الوظائف الفكرية؛ فالشق الأيمن يهيمن على الجوانب الفكرية كالإيقاع، والصور، والتخيل وغيرها، في حين يهيمن الشق الأيسر على المهارات العقلية، مثل: الكلمات، والتنظيم، والتحليل والأعداد.

ويعد البريطاني "Buzan" مبتكر الخرائط الذهنية أو خرائط العقل، والتي تعد تقنية رسومية تزود الفرد بمفاتيح تساعده على استخدام طاقته العقلية عن طريق الاستفادة بمهارات العقل باستخدام الكلمات، والصور، والألوان، والأعداد، والمنطق، ويمكن عن طريقها أن يقف المتعلم أثناء عملية التفكير وبعدها؛ ليشاهد كيف يعمل عقله على تنظيم المعلومات، ثم يأتي التدخل؛ لتحقيق أفضل النتائج؛ إذ يري أن الخرائط الذهنية تعد طريقة سهلة لتخزين المعلومات واسترجاعها من المخ، وهي وسيلة إبداعية فعَّالة تتميز بالبساطة (Buzan, 2006).

وقام "Buzan" باختراعها حينما أدرك أن نظام التعليم يركز على نقاط قوة الجانب الأيسر من الدماغ التي تتضمن استخدام الأرقام، واللغة، والمنطق، ما أدى إلى حرمان المتعلمين من نقاط قوة الجانب الأيمن التي تركز على استخدام الخيال، والألوان، والصور والنظرة العامة الكلية للموضوعات (صفاء محمد، ٢٠١٤، ٤٢١).

وتعمل الخريطة الذهنية على تنظيم الحقائق، والفِكر بطريقة تتشابه مع الطريقة التي يعمل بها الدماغ، وهذا يعني أن تذكر الأمور واستدعاءها من الذاكرة فيما بعد سيكون أسهل بكثير، فعند إدخال أية معلومة إلى الذهن باستخدام الخرائط الذهنية، فإنها تدخل في علاقات ترابطية مع المعلومات الموجودة مسبقًا، ومع وجود المزيد من تلك الترابطات تزيد سهولة إخراج أية معلومة عند الحاجة إليها (توني بوزان، ٢٠٠٩، ٢٨).

وقد عرفت صفاء محمد (٢٠١٤، ٣٨٨) الخرائط الذهنية الإلكترونية بأنها: استراتيجية تعليمية تهدف خطواتها إلى تحويل فكرة النصوص المقروءة أو المسموعة إلى خريطة ذهنية إلكترونية، من أجل تنظيم أجزائها، وتوضيح العلاقات فيما بينها، كما تحتوي على مجموعة من الأشكال، والألوان التي ترتبط فيما بينها بأسهم وخطوط توضع العلاقة بين تلك الأشكال.

كما عرفها عبد الشافي أحمد، وعبد الرحيم عباس، وشفاء محمد (٢٠١٨، ٨٩) بأنها: استراتيجية تعلم قوية ومنظمة، تمثل المعارف والمعلومات بشكل مرئي منظم، يعرض الموضوعات بصريا، وهي مفيدة في توضيح الهيكل العام لمحتوى موضوع التعلم.

وتشير هذه التعريفات إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية استراتيجية تعليمية لها أثر كبير في العملية التعليمية؛ إذ تعمل على سرعة الفهم، وسهولة التذكر، واسترجاع المعلومات وتحويل فكرة النص المكتوب أو المقروء إلى خريطة ذات ألوان وأشكال ممتعة للعين ومحفزة للذهن، وتعطي الدماغ حرية الإبداع والابتكار.

وفي ضوء ما تقدم أمكن تعريف الخرائط الذهنية الإلكترونية إجرائيًا بأنها: وسيلة بصرية يتم إنتاجها باستخدام برنامج أحد برامج إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية؛ من أجل تنظيم الفِكر والمعارف، والمعلومات المرتبطة بموضوعات البلاغة المقررة على عينة البحث في الفصل الدراسي الأول، وتحويلها إلى مثير بصري باستخدام الخطوط، والأشكال، والصور، والرسومات الثابتة لإظهار المفهوم البلاغي العام ومكوناته الفرعية بشكل مترابط، يسهل إدراك العلاقة بينها بيسر وسهولة.

وتتجلى أهمية الخرائط الذهنية الإلكترونية في توفير الوقت، وجعل الدراسة أكثر متعة وسهولة، وزيادة كفاءتها، وتنظيم الفِكر وتنقيحها، وتذكر الأشياء بصورة أفضل، وزيادة التركيز والتخطيط الجيد، والتواصل مع الآخرين، وزيادة الإبداع، ورؤية الصورة كاملة من كل جوانبها والمساعدة في حل المشكلات (Aljaser, 2017, 84)

وتشير نتائج عديد من الدراسات إلى أهمية الخرائط الذهنية الإلكترونية في مختلف المواد الدراسية، مثل: دراسة Evrekli& etal (2011) ؛ شيماء محمد (٢٠١٣)؛ Radix& Abdool (2013)؛ صفاء محمد (٢٠١٤)؛ Buran& Filyukov (2015) Mamontova & etal (2016) Aljaser (2017) ؛ أيمن مصطفى (٢٠١٨)؛ Morsy (2018)؛ علي أحمد (٢٠١٨)؛ Nasr-Esfahani & etal (2021)؛ Mohsen& Al-Moussawi (2022) التي أوضحت جميعها أن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية يساعد الطلاب بصورة كبيرة على استيعاب المحتوى المقدم، إلى جانب مساعدتهم على إيجاد طرائق متنوعة تقودهم إلى فهم المحتوى بكل عناصره، كما أنها تعين الطالب على ربط المعلومات الجديد بالمعلومات المخزنة لديه في ذاكرته، كما أنها تعمل على تطوير ذاكرته، وزيادة تركيزه، حيث تجمع أكبر قدر من المعلومات في شكل واحد بطريقة مركزة مختصرة.

ومن خصائص الخرائط الذهنية الإلكترونية أنها تبلور الموضوع الرئيس في صورة مركزية، كما أن الموضوعات الرئيسة للفكرة تتفرع عن الصورة المركزية إلى الفروع، كما تتضمن الفروع صورة أو كلمة مفتاحية للموضوع، كما أن الفروع تكون عبارة عن تشكيل هيكلي متصل بالموضوع.

ويستخدم في تصميم هذا النوع من الخرائط العديد من البرامج الحاسوبية، مثل برنامج MindMeister، وبرنامج Mindomo، وبرنامج Text 2 Mind Map، واستخدام هذه البرامج لا يحتاج إلى مهارات رسومية، لأن هذه البرامج تقوم بشكل تلقائي بتخليق خرائط مع منحنيات انسيابية للفروع، وكذلك تتيح إمكانية سحب الصور وإلقائها من مكتبة الرسوم.

ويشير Ahmed Shaker (2021, 47) إلى أن هذه البرامج تضيف إمكانيات قوية وقدرات جديدة للخريطة الذهنية؛ منها ما يأتي:

- ترتيب المعلومات في الموضوع مع إمكانية التوسع أو الطي في فروعه، ومن ثم يمكن استخدامها لتكوين النماذج المعرفية المتطورة التي لم يكن من الممكن تكوينها من خلال الورقة والقلم.

- تضمين الوثائق بالخريطة وعمل الروابط والمذكرات وغيرها من البيانات داخل الخريطة وإمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قوية، أي أن الخريطة تحتوي على ثروة من المعلومات الوفيرة المخزنة في كلمة، أو وثيقة، أو جدول بيانات، أو صفحة ويب حتى رسائل البريد الالكتروني، وكل هذا يمكن الانتقال إليه بمجرد الضغط عليه مما يوفر الوقت، بالإضافة إلى تجنب الفوضى البصرية من خلال عمل خرائط فرعية، ثم ربطها في خريطة واحدة يمكن التحكم بها.

- إعادة ترتيب المواضيع والفِكر من خلال تحريك بعض الأيقونات، وهذا من الصعب في الخرائط التقليدية، مما يساعد على توليد أفكار جديدة، ورؤية الروابط بين الفِكر الجديدة.

- تحديث محتويات الخريطة حسب الحاجة مما يجعلها أداة قوية للتتبع والتقدم باستمرار، ويمكن تطوير الخريطة الحالية لتصبح فرعية في خريطة أخرى جديدة.

- تصدير الفِكر الموجودة بالخريطة إلى أنواع أخرى من البرامج، مثل: برنامج معالج النصوص، وبرامج إدارة المشاريع وغيرها، مما يتيح استخدام الخريطة الذهنية بشكل مبتكر وخلاق.

- إتاحة الفرصة للعمل التعاوني، وهذا ما لا تتيحه الخرائط الذهنية التقليدية؛ إذ من الممكن عمل خريطة ذهنية إلكترونية وإرسالها بالبريد الإلكتروني إلى الآخرين في فريق العمل التعاوني لعمل مساحة عمل مشتركة بها، وإكمال باقي الخريطة إذ يمكن التعديل فيها، أو الإضافة إليها، كما يمكن عمل عدة أشخاص على الخريطة في الوقت نفسه.

- المرونة؛ إذ يمكن من خلال برامج الخرائط الذهنية عمل قاعدة بيانات من الفِكر، وإنشاء قوائم المهام، وتتبع التقدم المحرز الخاص عليها، وكذلك التخطيط للأعمال.

ويرى: Jong, T (2010, 108) أن الخرائط الذهنية الإلكترونية في بيئة التعلم الإلكترونية تعتمد على مجموعة من مبادئ نظريات التعلم، مثل: نظرية التعلم ذي المعني وتجميع المثيرات، والمخططات المعرفية، والنظرية المعرفية لبرونر، ونظرية معالجة المعلومات.

حيث يرى أنصار نظرية التعلم ذي المعنى أن تعلم المعارف الجديدة يعتمد على المعارف السابقة، أي يحدث عند حدوث المعني، وذلك من خلال الترابط والتكامل بينها، ولذا فإن بنية المعلومات تحتاج إلي تتابع منظم للعلاقات بين الذاكرة العاملة (معلومات جديدة) والذاكرة طويلة الأمد (معلومات قديمة)، ومن هنا تتضح أهمية الخرائط الذهنية الإلكترونية في عرض المعلومات وتنظيمها بطريقة تشبه عمل نصفي المخ، مما يساعد على تحسين التعلم.

في حين تعتمد نظرية تجميع المثيرات على مبدأ، أن زيادة عدد المثيرات، المستخدمة في الموقف التعليمي تؤدي إلى حدوث التعلم وبقاء أثره، ولا يحدث الانتباه دون مثيرات، وعند تغير شدة المثير أو تكراره يحدث جذب لانتباه المتعلم، فالتعلم يزداد بزيادة عدد المثيرات المستخدمة، إذا كانت متكاملة ومترابطة، ولذا فالجمع بين النصوص والعروض البصرية يدعم عملية التعلم، ولذا يمكن القول إن تنوع المثيرات البصرية المستخدمة في بناء الخرائط الذهنية الإلكترونية (الرسوم، والصور، النصوص، الألوان) لعرض الفِكر والمفاهيم بشكل يسهل التواصل بين ذاكرة الطالب والمادة التعليمية المعروضة، وجعله يركز في أدق التفاصيل، ليصبح تعلمه أفضل، كما تنمي المستويات المعرفية العليا لديه، ولذا تعد عمليتا الإدراك والذاكرة البصرية من أهم العمليات التي تتم على مستوى المخ بنصفيه.

أما نظرية المخططات المعرفية فيرى أنصارها أن التعلم يحدث عندما يتمكن المتعلم من رسم خريطة ذهنية لمعارفه وخبراته، واستخدامها في فهم المحتوي وتفسيره، ويتطلب بناء هذه المخططات إطارًا للعمل يساعده على تفصيل الحقائق والفِكر الجديدة، وتوضيح أهميتها ومناسبتها. أما النظرية المعرفية فتركز على البنية المعرفية للمتعلم وكيفية بنائها وإدخال المعارف الجديدة إليها، عن طريق عدة استراتيجيات معرفية، وأن تنظيم المحتوى التعليمي يجب أن يبدأ بتقديم الفِكر الأساسية (مفاهيم- ومبادئ- نماذج- رموز مجردة) ويشير إلى أهمية الذاكرة في استعادة الخبرات ذات العلاقة.

بينما يرى أنصار نظرية معالجة المعلومات أن التعلم عملية تحدث داخل الفرد، وتركز على العمليات العقلية التي يجريها لمعالجة المعلومات، ولذا يوجد تشابه بين ذاكرة الكمبيوتر والذاكرة البشرية في معالجة المعلومات، حيث يتم نقل المعلومات من أجهزة التسجيل الحسية إلى الذاكرة العاملة، ثم بناء وصلات بين المعلومات الموجودة داخل الذاكرتين، ثم تعالج من خلال الترميز، والتخزين، والاسترجاع، ويتم التعلم من خلال المدخلات، التي تتمثل في المثيرات

البيئية الجديدة (معلومات)، ويتم إدراكها من خلال الحواس ثم معالجتها، وبذلك يتم عمل شبكة من التمثيلات، ودمج المثيرات البيئية الجديدة في بيئة تعلم الفرد السابقة؛ لتكوين بنية معرفية جديدة، ثم يتم إصدار استجابات جديدة، ولذا فإن تنظيم المعلومات في الخريطة الذهنية الإلكترونية (ثنائية، ثلاثية الأبعاد) ييسر على المتعلم استيعابها وتوظيفها في بيئة التعلم الذكية لما تتميز به من التعامل مع دلالات المعاني، التي تناسب أسلوب تعلم كل طالب، وتنوع المثيرات البصرية في عملية التعلم، وبذلك تشغل المعلومات حيزًا أقل في ذاكرته، وتناسب أسلوبه المعرفي.

وبذلك يتضح أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تقوم على عدد من نظريات التعلم، ولإحداث تعلم فعَّال تحاول نظريات الإدراك تفعيل عملية التعلم، ولذا نجد أن هناك علاقةً بين المثيرات البصرية التي تعرض بواسطة الخرائط الذهنية والأسلوب المعرفي، ومعرفة الفرد لطريقة عمل عقله، وفهم كيفية معالجته للمعلومات تمكنه من استخدامه بفاعلية، واستيعاب الأخطاء التي يقع فيها أثناء التفكير، ومن ثم توظيفه من خلال فهم طبيعة عمله؛ كي يحقق تعلمًا أسهل وأكثر فائدة، ولذا يجب توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية لتحسين عملية التعلم والتفكير.

وعند النظر إلى الخرائط الذهنية الإلكترونية نجد أنها تتكون من ستة مكونات، هي: **الخطوط**؛ لربط الفِكر ببعضها، **والأسهم**؛ لتوصيل الفِكر المتناثرة بالأجزاء ذات العلاقة وتوضيح اتجاه سير الفِكر وتدفقها، **والأشكال الهندسية**؛ مثل: المربع، والدائرة، والمستطيل، **والصور**؛ لما لها من قدرة على اختصار العديد من الكلمات، **والألوان**؛ التي تستخدم كمنشط للذاكرة، وعامل مساعد على الإبداع، **والرموز**؛ ولها قوة الصور نفسها في تقريب الصورة الذهنية عن الأشياء أو الظاهرات وتكوينها.

ويرى كل من: Buzan (2006)؛ Gillespie (2010)؛ مصطفى سلامة، محمد شوقي (٢٠١٧) أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تتميز بعدد من المميزات التي دعمت توظيفها بشكل كبير في العملية التعليمية بمراحلها المختلفة، ومن هذه المميزات ما يأتي:

- تشجع على توليد الفِكر، وتنمي القدرة على تنظيم المعلومات وترتيبها وتصنيفها من خلال إسهامها في تنظيم البنية المعرفية للمتعلم.
- تنمية مهارات التفكير بأشكاله المختلفة، مثل: التفكير الناقد، والإبداعي والتأملي.

- مساعدة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول مع القدرة على استرجاعها بسهولة.
- مساعدة المتعلم على التفسير، وعمل الاستنتاجات، وتلخيص المعلومات.
- استثارة الدماغ، وإيضاح الفكرة الرئيسية للموضوع، وتشجيع المتعلم على توضيح أفكاره بطريقة ملموسة باعتبارها شكلًا من أشكال التفكير البصري مع التنويع في إبراز المفاهيم والفِكر.
- تقدم لغة مشتركة لكل من المعلم والمتعلم مع تشجيع التعلم ذي المعني والفردي، والتعاوني.
- تتميز بالمرونة؛ مما يسهل تطوير الفِكر وتعديلها بالإضافة، أو الحذف، أو روابط جديدة حسبما يتطلب الموقف؛ إذ تتميز بالنهايات المفتوحة.
- سهولة تصديرها وإعدادها سواء كان ذلك من قبل المعلم أو المتعلم.
- تسليط الضوء على الكلمات المفتاحية لموضوع الدراسة يساعد على التركيز وإعطاء صورة شاملة عن الموضوع الذي تم دراسته، حيث يتم عرض الموضوع بصورة أكثر شمولية تعمل على توصيل الفِكر المعقدة، وتساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة.
- وضع أكبر قدر من المعلومات في ورقة واحدة بشكل مركز ومختصر؛ حيث تستطيع وضع كل ما يدور في ذهن المتعلم، وأفكار الموضوع جميعها في تلك الورقة.
- تعمل على تطوير ذاكرة المتعلم، وزيادة تركيزه، حيث تساعده على استخدام طاقته العقلية كاملة.

وقد أوضح عبد الشافي أحمد، وعبد الرحيم عباس، وشفاء محمد (٢٠١٨، ٩٩) أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تؤدي دورًا بارزًا في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، حيث:

- تعمل على تحويل مناهج اللغة العربية إلى لوحات فنية تخفف من حدة المناهج التي كان المتعلمون يبتعدون عنها وخاصة القواعد.
- إن استخدامها في تدريس البلاغة، يجعل عملية إدراك المفاهيم البلاغية وتطبيقها أكثر سهولة منها عن الطريقة التقليدية.

- تنمي المرونة اللغوية؛ وذلك لأنها تساعد في إنتاج أفكار مختلفة تتعلق بموضوع التعلم.
- يمكن استخدامها في تدريس مهارات القراءة؛ حيث تقوم فكرتها على تحويل النص المقروء لمجموعة من الفِكر المركزية والفرعية والثانوية، وتفسير العلاقات التي تربط هذه الفِكر، ومن ثم إخراجها في صورة خريطة ذهنية إلكترونية.
- تنمي الأصالة اللغوية، وذلك من خلال إعادة صياغة الفكرة الموجودة بشكل جديد، وتحويلها إلى مجموعة من الفِكر البسيطة مع توضيح العلاقات بينها.
- تعمل على زيادة الثروة اللغوية من خلال الكلمات المفتاحية التي تكتب على الخريطة.

ويدعم ما سبق نتائج الدراسات السابقة التي تناولت استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس اللغة بصفة عامة؛ وبخاصة فروعها، ومنها: دراسة Ahmed (2014) ؛ وصفاء محمد (٢٠١٤)؛ وسلوى بصل (٢٠١٥)؛ ورحاب محمود (٢٠١٥)؛ Dahbi (2015) وافتكار محمد (٢٠١٦)؛ وفاطمة سليمان (٢٠١٦)؛ وأسماء الإبشيهي، وأحمد عوض، وعفت درويش (٢٠١٧)؛ Mohaidat (2018) Aljaser (2017) ؛ وعبد الشافي رحاب، وشفاء حسين وعبد الرحيم أمين (٢٠١٨)؛ ومريم الكندية (٢٠١٨)؛ وسوزان شاهين (٢٠١٨)؛ وآمال الناجي (٢٠١٩)؛ Mohammad Al Kamli (2019) ؛ وسامية الشواورة، ونصر مقابلة (٢٠٢٠) Dushkova& Tsankov (2020) ؛ Ershad& Noreen (2020) ؛ وناني البقلي، وسمير عبد الوهاب (٢٠٢١)؛ حيث أشارت جميعها إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تساعد على إنتاج أفكار جديدة، وزيادة تركيز الطلاب، ومساعدتهم على ربط العلاقات، وتيسير عملية التعلم، إلى جانب تزويدهم بثروة لغوية كبيرة من خلال المصطلحات التي تستخدم على الخريطة.

ثانيًا: الأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية):

تعد الأساليب المعرفية من الموضوعات المهمة التي حظيت باهتمام المختصين في مجال علم النفس المعرفي؛ لأنها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها، وقد دخل مفهوم الأساليب المعرفية إلى مجال علم النفس المعرفي على وجه الخصوص بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة لتراكم البحوث النفسية في مجال الفروق الفردية

والتمايز النفسي، إذ أظهرت نتائج الدراسات وجود فروق بين الأفراد في طريقة تناول المعلومات ومعالجتها، وأن مثل هذه الفروق ترتبط بالجوانب الشخصية إلى حد ما، وعلى هذا تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية بوصفها أبعادًا مهمة داخل المجال المعرفي، وميزة مهمة داخل مجال الشخصية، إذ يؤدي الأسلوب المعرفي للفرد دورًا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله، حيث يعد الطريقة الشخصية التي يستعملها الأفراد أثناء عملية التعلم، ومن ثم يعد نموذجًا ناشئا أو استراتيجية مفضلة لتناول المعلومات ومعالجتها

(رافع الزغلول، عماد الزغلول،٢٠٠٣، ٤؛فاطمة فريد،١٩٨٦؛ مريم سليم، ٢٠٠٨، ٧٠).

وقد ظهر أسلوب التركيز/ السطحية على يد Schlesinger (1954) وعرفه أنور الشرقاوي (١٩٨٥) بأنه: تباين الأفراد في سعة الانتباه وتركيزه، إذ يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد من عناصر المجال، في حين يتميز البعض الآخر بالفحص الواسع لعدد كبير من عناصر المجال.

وعرفته مريم سليم (٢٠٠٨، ٧٣) بأنه: تباين الأفراد من حيث توجيه الانتباه، والتركيز على المواقف والمثيرات التي يواجهونها ويتفاعلون معها؛ فالأفراد ذوو أسلوب التركيز هم أكثر انتباهًا وتركيزًا على المواقف والمثيرات، ولا يتعجلون في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بشأنها ويمتاز هؤلاء بالقدرة على الانتباه، في حين نجد الأفراد ذوي الأسلوب السطحي يتسمون بسرعة تفحص الموقف ووضع الفرضيات حوله، فهم أقل انتباهًا للمواقف، وأقل تركيزًا، حيث إنهم غالبًا ما يقومون بالنظرة السطحية، وقلة الاهتمام بالتفاصيل، إذ تجدهم سرعان ما يعيدون النظر في المواقف عندما تفشل افتراضاتهم.

وعرفه عدنان العتوم (٢٠١٠) بأنه: تباين الأفراد في درجة الانتباه وشدته، حيث يتميز الأفراد أصحاب أسلوب التركيز بوضوح الأهداف، وتركيز الانتباه بدرجة مرتفعة، وعدم التعجل سواءً في الحل، أو المعالجة المعرفية، أو الاستجابة، أو اتخاذ القرارات، في حين يتميز أصحاب الأسلوب السطحي بالسرعة، والنظرة السطحية للأمور، وضيق الانتباه من حيث مدته وعدد المثيرات التي يتم متابعتها، مما يجعل ردود أفعالهم وقراراتهم متسرعة وخاطئة.

وفي ضوء التعريفات السابقة أمكن تعريف الأسلوب المعرفي (التركيز– السطحية) في البحث الحالي بأنه: الطريقة التي تعكس الفروق الفردية بين طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري من حيث الانتباه والتركيز على المفاهيم البلاغية التي يدرسونها، فالطلاب الذين

يمتازون بأسلوب (التركيز) يتسمون بالقدرة على الانتباه للمفاهيم البلاغية التي يدرسونها والاستمرار في الانتباه حتى يتم إدراكها وتعلمها، وعدم السرعة في إصدار الأحكام والقرارات، أما أصحاب الأسلوب السطحي فيتسرعون في فحص المفاهيم البلاغية، ولا يولونها القدر الكافي من الانتباه، كما أن قراراتهم متعجلة.

وقد أمكن تحديد خصائص أسلوب التركيز في: شدة الانتباه، والتركيز على المواقف والمثيرات، وعدم التعجل في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، والارتباط بين التفكير والإدراك. أما خصائص أسلوب السطحية فتتمثل في سرعة تفحص المواقف، وقلة الانتباه للمواقف، وردود الأفعال السريعة والخاطئة غالبًا.

ومن النظريات التي فسرت الأساليب المعرفية، نظرية Guilford (1985) من خلال نموذجه الشهير عن بنية العقل، وعدها متعلقة بالقدرات المعرفية، وذهب إلى الحد الذي جعله يطلق على الأساليب المعرفية، أساليب عقلية (Mental Styles)، أما نظرية (1978) Blakman & Coldstein فقد فسرت الأساليب المعرفية وفق منظورين؛ الأول: بأنها ضوابط معرفية، والثاني، بأنها إطار الشخصية المتسلطة وعدم التسامح مع الغموض Guilford, (1985).

وترى نظرية Wallach& Kogan (1964) أن الأسلوب المعرفي يبين حدود تحمل الفرد، وربطها بقدرة عامة هي القدرة العقلية، وقدرة خاصة هي القدرة على اتخاذ القرار، وذكر أن هناك أفرادًا أكثر مغامرة في دخول المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم، في حين يوجد أفراد يميلون إلى الحصول على ضمانات في تحقيق أهدافهم، وقسم Kogan (1976) الأساليب المعرفية إلى ثلاثة أنماط؛ الأول: يمثل الأساليب المعرفية الأكثر تعلقًا باتجاه القدرة، والثاني: يمثل الأساليب المعرفية التي لا تستدعي استعمال محك صحة الأداء أو عدم صحته ولكن ينظر إليها على أساس أنها تقع على بعد مستمر متصل ثنائي القطب، يحمل أحد قطبيه القيمة الأكبر، في حين يحمل القطب الثاني القيمة الأقل، أما الثالث فتضمن خصائص التصورين الأول والثاني من حيث تأكيد العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات من جهة، وفي تأكيد القيمة الأكبر لقطب معين من القطبين من جهة أخرى.

أما نظرية Messick (1984) فقد تضمنت رسم الخطوط الفاصلة بين الأسلوب المعرفي والقدرات العقلية وأشار إلى الأخيرة بأنها تقاس من خلال أقصى مستوى للأداء يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء) بينما يتم قياس الأساليب المعرفية من خلال شكل الأداء أو

كيفيته في المواقف المختلفة (اختبارات الأشكال المتضمنة)، كما أن القدرات العقلية تتميز بأنها أحادية القطب (من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى) في حين تعد غالبية الأساليب المعرفية ثنائية القطب (طرفين متناقضين)، ويبين Messick أوجه التشابه بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية وفق الأداء، إذ إن الأداء في كليهما لا يتصف من جانب الكم، بل يأخذ صفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف، أما أوجه الاختلاف فإن الأساليب المعرفية ثنائية القطب والضوابط المعرفية والقدرات أحادية القطب، وتشكل الأساليب المعرفية وفق منظوره أنماطًا وظيفية تنظم الضوابط المعرفية والقدرات العقلية، وبعض متغيرات الشخصية وتتحكم فيها ويمكن تعرف القدرات العقلية من خلال دراسة الأساليب المعرفية

(أنور الشرقاوي، ١٩٩٢؛ سامية الفرماوي، ٢٠٠٢).

ومن يمعن النظر يجد أن الأسلوب المعرفي هو الذي يوجه الفعل التعليمي لدى المتعلم كي يكون متلائمًا ومتطابقًا مع خصائص المتعلم، حيث يوفر شروط تعلم تتلاءم وخصوصيات الأفراد في التعامل مع الموقف التعليمي، وعليه يمكننا أن نوفر شروطًا للتعلم يكون بإمكانها تعديل أداء الأفراد، وطريقة تعاملهم مع المعلومات بغية تنميط أساليبهم المعرفية وفق مستلزمات المواقف التعليمية.

ثالثًا: المفاهيم البلاغية:

إن توظيف المفاهيم بصفة عامة لدى الطلاب أمر لا خلاف فيه، لكن السؤال هنا: ما موقعها؟ وكيف تدرس للمتعلم؟ هل نقدمها على شكل قوالب وقواعد مجردة من التطبيق؟ فالمفاهيم تزيل اللبس والوهم، وتذهب الشك عن السامع والقارئ، ومن ثم فإن توظيفها لدى المتعلم عند تدريس البلاغة يعطي نتيجة أكثر فاعلية، خاصة في مهارات الإنتاج اللغوي التي ترمي إلى قدرة المتعلم على إنتاج كلمات وجمل ذات دلالة واضحة ومفهومة.

وعند النظر إلى تعريف المفهوم بصفة عامة نجد أنه جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية أن المفهوم عبارة عن "تكوين عقلي ينشأ عن تجريد خاصية أو أكثر من حالات جزئية (أمثلة) متعددة، يتوافر في كل منها هذه الخاصية حيث تعزل هذه الخاصية مما يحيط بها فأي من هذه الحالات تعطي اسمًا أو مصطلحًا، ومنها المفاهيم المجردة والمفاهيم المحسة (الواقعية) (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٨٦).

وهناك اتفاق بين علماء التربية وعلم النفس على أن المفهوم عبارة عن: فكرة مجردة أو صورة رمزية أو عقلية فهو ليس أمرًا ملموسًا، بل هو أحد العوامل المتوسطة في عملية التعلم وهذه الفكرة المجردة أو الصورة العقلية أو الذهنية تمثل العناصر المشتركة بين مجموعة من الموقف، أو الأشياء، أو الخبرات، أو الظواهر، أو المثيرات، كما يطلق على هذه الموقف والأشياء رمز، أو أسم، أو عنوان، وهو ما يجري عليه العرف في مجال التربية بأنه المفهوم (Andrade, 2020).

وترى المدرسة النفسية أن المفاهيم ما هي إلا تصور ذهني أو فكرة عقلية يكونها المتعلمون، حيث يربطون المفاهيم الفرعية بالمفهوم الرئيس الذي يندرج تحته، وأما المدرسة المنطقية فترى أن المفهوم عبارة عن مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى، ويكون التمييز بتفرد المفهوم بخاصية أو أكثر لا تتوافر في غيره من المفاهيم الأخرى وعليه فالمفهوم يعبر عن فكرة، أو مجموعة من المعارف والفِكر التي يكتسبها الفرد يتم تصنيفها في شكل رموز أو تعميمات مجردة، ومنها المفاهيم البلاغية Khan& Basha& Haqani, (2020).

ومن ثم أمكن تعريف المفاهيم البلاغية بأنها: مجموعة من التصورات العقلية للمعارف البلاغية التي يحتوي عليها كتاب البلاغة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري وتوجد بينها علاقات، وتشترك معًا في بعض الصفات والخصائص، وتختلف في بعض المميزات.

ومن يمعن النظر في التعريفات السابقة يجد أنها تشير إلى أن المفهوم البلاغي يشكل صورة عقلية له دلالة لفظية تحدد منه وتبين خصائصه، كما أنه عملية ومنتج في آن واحد فهو عملية عقلية يتم عن طريقها تحديد مجموعة من الخصائص المشتركة بين مجموعة معينة من المفاهيم ذات الصلة، كما أنه ناتج للعملية العقلية من حيث اسم المفهوم أو صفاته أو الخصائص التي تميزه عن غيره من المفاهيم، كما يلحظ أن المفهوم البلاغي يتكون من ثلاثة مكونات، هى: اسم المفهوم، دلالته اللفظية، وارتباطات هذا المفهوم بغيره من المفاهيم، كما أن لكل مفهوم بلاغي ما يميزه من الخصائص والسمات المميزة له.

ويعد تعلم المفاهيم من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها؛ لأنها تقوم على إحداث نوع من التكامل والربط بين المفاهيم الرئيسية والفرعية في كل متكامل، فتعلم المفاهيم له مبررات كثيرة، أهمها: تعميق فهم الطلاب لبنية اللغة، حيث ترتبط المفاهيم فيما بينها لتكون كلاً

له معناه ومغزاه، كما تسهم في انتقال أثر التعلم، ووسم الأداء اللغوي بسمة الجمال والدقة وحسن التعبير عن المعنى؛ فالمفاهيم تزود المتعلم ببناء معرفي يستخدمه في تمييز أمثلة جيدة وتقدير مواقف عديدة مرتبطة بها، كما تسهم في تبسيط المعرفة من خلال تجميع الأشياء والأحداث والفِكر عن طريق خصائصها المشتركة من جهة، وتحديد السمات الخلافية من جهة أخرى، فضلا عن أن هذه المفاهيم تكسب المتعلم القدرة على تصنيفها في مجالات دلالية مختلفة يسهل عليه تعلمها وتطبيقها في مواقف جديدة مشابهة للمواقف التي سبق تعلمها، وتعد خطوة ضرورية لتعلم التعميمات، والنظريات، والمبادئ، والقوانين

(ماهر شعبان، ٢٠١٦، ٣٣٧).

وقد أشارت دراسات كل من هديل الحميري، وآخرون (٢٠٠٢)؛ وأماني حلمي (٢٠٠٧)؛ وسناء دمياطي (٢٠١٢)؛ ورجاء جبر (٢٠١٩)؛ وهدي هلالي (٢٠١٥)؛ وبليغ حمدي (٢٠١٦)؛Al-yaseri (2018) ؛ Rashid (2019) Devitt (2020) ؛ وبليغ حمدي، وعلي حسين (٢٠٢١)؛ Farhan (2021) إلى أهمية تعلم المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية؛ لأنها تجعل المادة الدراسة أكثر سهولة عند تعلمها واستيعابها، كما تساعد على تنظيم جزئيات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار مفاهيمي يؤدي إلى بقاء أثر التعلم، ومن ثم انتقاله، وتشجع التفكير المفتوح، وتضيق الفجوة بين المعرفة السابقة واللاحقة، وتقلل من تعقيد الموقف التعليمي، وتزيد قدرة الطلاب على استخدام المعلومات في مواقف حل المشكلات وتنظيم الملاحظات التي تفسر للطلاب الكثير من الأشياء التي تثير انتباههم، كما تساعدهم على أن يتذوقوا الشعر ويشعروا بقيمته في حياتهم، وتنمي قدرتهم على توظيف المصطلحات البلاغية في الموقف اللغوية المختلفة، وتكوين عادات لغوية صحيحة من خلال استخدام التشبيهات والاستعارات والكتابات وغيرها من الصور البيانية، وتعودهم التفكير المنظم والاستنتاجات الصحيحة والموازنة السليمة، والحصول على المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية، كما تساعدهم على الإنشاء لأن الطالب يظل علي وعي دائم بتلك المفاهيم ودورها في إبراز جماليات اللغة، وتبصيره بأنواع الأساليب المختلفة، بما يساعده على فهم أسرار البلاغة واستيعاب أساسياتها.

كما أشارت أدبيات التربية (مصطفي شلبي، ٢٠٠٠، ٢٦٣؛ ومصطفي موسي، ومحسن عبد رب النبي، ٢٠٠١، ٢٩٩؛ وهدي هلالي، ٢٠١٥، ٢٨٢؛ ومحمد الزهرائي، ٢٠١٥، ٢٧٧

وانتصار جواد وفاتن كريم. (٢٠١٩، ١٤٢)؛ وأحمد عبد الرحمن، وصفاء سلطان، وهدى هلالي ٢٠١٩، ٢١٤؛ وعبير علي، ٢٠١٩، ٤٦؛ وبليغ حمدي، وعلي حسين، ٢٠٢١، ٨٩) إلى أن تدريس المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية يجب أن يستند إلي مجموعة من المبادئ والأسس، منها: تدريب الطلاب على المفاهيم البلاغية ومحاولة اكتشافها وتحديدها، واختيار الشواهد والأمثلة والتراكيب اللغوية التي تقدم المفاهيم من خلالها بشكل جمالي وفني يناسب الجانب النفسي والفكري للطلاب، وأن يجعل المعلم هدفه من تعليم المفاهيم البلاغة واكسابها الثقة في استعمالها وتطبيقها في مواقف مختلفة، أن يجمع في تدريسه لمفاهيم البلاغة بين الوصل والفصل؛ فيدرس البلاغة في كنف الأدب وفي خلال نصوصه، على أن يعالج في النص الواحد أضرب البلاغة وفروعها المختلفة من بيان ومعانٍ وبديع، وبعد هذه الدراسة ينظم المعلم ما عرفه الطلاب من أضرب البلاغة ويرجعه إلى الأبواب والفصول، فيجمع ما هو تحت علم المعاني، وما هو تحت علم البيان، وما هو تحت علم البديع، حتى تستقر هذه المفاهيم في الأذهان وتتضح حدودها وتفصيلاتها، وأن يتيح لطلابه فرصة فهم النصوص قبل التعجل في تحديد الظاهرة البلاغية، والاهتمام بتوثيق الرابطة بين البلاغة وبقية فروع اللغة، من خلال توظيف الصور البلاغية في كتابات الطلاب، والخروج من الدائرة الضيقة التي كانت تحكم مفاهيم البلاغة قديمًا وهي دائرة اللفظ والكلمة والجملة إلى دائرة أرحب وأوسع وهي دائرة مفاهيم البلاغة الحديثة المتمثلة في الصورة، والفقرة، والقصة، والخطبة، والمقالة، والقصيدة، والترجمة والسير والتراجم، وأن يدرك أن تعلم المفاهيم البلاغية ليس هدفا في حد ذاته، بل إن معرفتها واكتسابها وتطبيقها شرطًا أساسيًا لفهم الفِكر والمعاني والأساليب واستيعابها، وأن يتطرق المعلم في تدريسه لمفاهيم البلاغة إلى القصص والكتب الأدبية التي يميل الطلاب إلى قراءتها فيكتبون عنها التقارير الجماعية وتناقش في الصف.

هذا وقد عمل هذا البحث على تطبيق الأسس السابقة في تدريس المفاهيم البلاغية للطلاب، من خلال توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في عرض المحتوى العلمي والأنشطة المتعلقة به، إذ إن الهدف الأساسي من دراسة المفاهيم البلاغية هو استخدامها في أنشطة الطلاب اللغوية شفهيًا وكتابيًا، مع التأكد من صحة المفاهيم البلاغية التي يتداولها الطلاب ويستخدمونها في إنتاجهم اللغوي؛ لتعزيز المفاهيم البلاغية الصحيحة وتصويب الخطأ منها.

ويرى رشدي طعيمة (٢٠٠٤، ٦٩): أن المفهوم باعتباره بناءً عقليًا يتكون من عدة مكونات، هي: المكون **الأول**؛ اسم المفهوم، ويشير إلى النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه، أو هو الكلمة أو المصطلح الذي يتم تقديمه لفئة معينة، مثل: المرفوعات، المنصوبات، الاستعارة الكناية، البديع، التشبيه....، أما المكون **الثاني** فيتمثل في: الأمثلة الممثلة وغير الممثلة للمفهوم: أي تقديم أمثلة للمفهوم؛ فمثلا إذا كان المفهوم هو المجاز تكون الأمثلة الإيجابية له هي: المجاز المرسل المفرد، المجاز المرسل المركب، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية الاستعارة التمثيلية، وإذا كان المفهوم هو الكناية فإن الطباق، والمقابلة، والتورية ليست أمثلة عليه، أو أنها أمثلة سلبية أو غير منتمية. في حين نجد المكون **الثالث** يتمثل في: السمات المميزة وغير المميزة له، وهي المظاهر العامة أو الصفات التي تجعلنا نضع الأمثلة ضمن فئة معينة أو مجموعة محددة، ففي مفهوم الاستعارة التصريحية مثلا يكون المستعار منه

(المشبه به) هو المصرح به في الكلام، وأما المكون **الرابع** فيكمن في القيمة المميزة وتشمل كل ما هو مألوف في المفهوم أما غير المألوف فهو خارج القيمة، أو أنها القيمة التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات، وهناك بعض المفاهيم التي لا يوجد لخصائصها أو صفاتها معدل للقيم، فالقيمة المميزة للاستعارة التصريحية هنا عن غيرها أنه يذكر فيها المستعار منه، مثل قولنا (رأيت بحرًا يخطب) فالمستعار منه هنا (بحرًا) وقد تم ذكره في المثال، وأخيرًا يتمثل المكون **الخامس** في قاعدة المفهوم؛ وهي العبارة التي تحدد المفهوم، مثل: الاستعارة التصريحية؛ هي التي يتم التصريح فيها بالمستعار منه (المشبه به) وحذف المستعار له (المشبه).

وسوف تُراعى هذه المكونات عند تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية للطلاب، وذلك بإبراز هذه المكونات، والربط بين ما يعرفه الطلاب وما يتعلمونه من مفاهيم بلاغية جديدة، وتحديد السمات المميزة لكل مفهوم حتى لا يحدث خلط أو لبس بين المفاهيم البلاغية المختلفة.

ونظرًا لأهمية المفاهيم البلاغية للطلاب بصفة عامة وطلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة فقد أجريت الكثير من الدراسات التي استهدفت تنميتها لدى الطلاب باستخدام معالجات واستراتيجيات تدريسية متنوعة، ومن هذه الدراسات دراسة Al-yaseri (2018) التي استهدفت تعرف أثر تداخل الموجهات في تحصيل المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ودراسة سامية محمود (٢٠١٩) التي بحثت فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في

تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عبير علي (٢٠١٩) التي صممت برنامجًا قائمًا على التعلم البنائي لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة Rashid (2019) التي أثر استخدام نموذجي لاندا وفراير في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس، ودراسة حيدر الحميداوي ونبيل الشمري (٢٠٢٠) التي بحثت أثر استخدام استراتيجية جيكسو في اكساب المفاهيم البلاغية الطلاب الصف الخامس الأدبي، ودراسة بليغ حمدي، وعلي حسين (٢٠٢١) التي استهدفت تعرف فاعلية استراتيجية اقتحم البنائية في تصويب المفاهيم البلاغية الخطأ لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة وليد حسين (٢٠٢١) التي استهدفت تنمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، ودراسة Osman (2021) التي بحثت أثر استراتيجية سداسية الأبعاد (PDEODE) في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة.

وقد تعددت أساليب قياس تعلم المفاهيم وتقويمها؛ نظرًا لما للتقويم من أثر كبير على تعلمها، فإذا استخدم بشكل سليم فإنه يرتقي بمستوى التعلم، ويبني الثقة، ويطور فهم الطلاب لأنفسهم وقدراتهم، ولذا تعددت أساليب تقويم تعلم المفاهيم التي تقيس قدرة المتعلم على الوصول لمعنى المفهوم، وصفاته، وخصائصه من خلال أبعاد يقاس من خلالها المفهوم، منها: نموذج "Clausineier" الذي يقيس درجة تعلم المفهوم من خلال مستويين؛ **الأول:** المستوى الأدنى ويتمثل في قدرة المتعلم على التمييز بين الأمثلة المطابقة وغير المطابقة للمفهوم. **والثاني:** المستويات العليا؛ وتتمثل في قدرة المتعلم على تعريف المفهوم بخصائصه المحددة، والتمييز بين الخصائص المميزة وغير المميزة له، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم العليا والمفاهيم التي تندرج تحتها، وأيضا تحديد المبدأ الذي يربط المفهوم بمفهوم أخر أو أكثر.

وأما نموذج "Wisconsin" فيقيس تعلم المفاهيم من خلال عشرة أبعاد، هى: **الأول:** إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المثال الموجب المطابق للمفهوم، **والثاني:** إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المثال السالب للمفهوم، **والثالث:** إعطاء المثال الموجب للمفهوم ويختار الطالب اسم المفهوم، **والرابع:** إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية المميزة للمفهوم. **والخامس:** إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية غير المميزة للمفهوم، **والسادس:** إعطاء معنى المفهوم ويختار الطالب اسم المفهوم، **والسابع:** إعطاء اسم المفهوم ويختار

الطالب معنى المفهوم، **والثامن:** إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المفهوم الأعلى، **والتاسع:** إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المفهوم الأدنى، **والعاشر:** إعطاء مفهومين ويختار الطالب المبدأ الذي يربط بينهم (عارف المنصوري، عبد السلام الحدابي، ٢٠٢١، ٣٦٣).

وقد استفاد البحث الحالي من النموذجين السابقين في تقويم تعلم المفاهيم من خلال إعداد اختبار المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتاب البلاغة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري الذي يقيس اكتساب الطلاب للمفاهيم البلاغية.

إجراءات البحث:

أولاً: إعداد قائمة المفاهيم البلاغية:

استهدف إعداد قائمة المفاهيم البلاغية تحديد المفاهيم المتضمنة في كتاب البلاغة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الأول؛ ولتحقيق هذا الهدف استعان الباحثان بعديد من المصادر المتمثلة في البحوث والدراسات والأدبيات المرتبطة بالمفاهيم البلاغية، وأهداف تعليم البلاغة للصف الثالث الثانوي الأزهري، وتم حصر المفاهيم البلاغية المتضمنة في الكتاب المقرر، وتم وضعها في قائمة مفاهيم رئيسة، وأخرى فرعية.

ولضبط القائمة تم عرضها في صورة استبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في ميدان تعليم اللغة العربية، وبلغ عددهم سبعة محكمين لإبداء الرأي حولها من حيث مدى اتساق التعريف الإجرائي للمفهوم، والتحقق من مناسبة المفهوم للطلاب، وأهمية المفاهيم المتضمنة في القائمة لهم، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا؛ لتحقيق المزيد من الضبط لهذه القائمة.

وتم حساب الوزن النسبي لقائمة المفاهيم البلاغية، وذلك باختيار المفاهيم التي حظيت بنسب اتفاق تراوحت نسبتها بين المحكمين من (٨٠ – ١٠٠ %)، وقد توصل الباحثان إلى صلاحية جميع المفاهيم البلاغية الرئيسة والفرعية الواردة في القائمة، حيث تراوحت نسب الاتفاق عليها بين المحكمين بين ٨٦.٦٦ إلى ١٠٠%.

ثانيًا: مقياس الأسلوب المعرفي (تركيز/ سطحية):

أعد نشأت قاعود (٢٠١٦) مقياس الأسلوب المعرفي (البؤرة/ الفحص)؛ لقياس الأسلوب الشخصي المفضل لدى المتعلم في تركيز الانتباه على عدد من عناصر المجال (التركيز)، أو

في الفحص الواسع لعدد كبير من عناصر المجال (السطحي)، وتضمن المقياس اختبارين فرعيين، هما:

- **الاختبار الأول: (الدوائر المعيارية):** وهو عبارة عن عشرة أزواج من الأشكال الهندسية (الدوائر)، ويطلب من الطالب أن يحدد بين قوسين علامة (صح) أسفل الشكل المساوي لحجم شكل الدائرة المعيارية (أ) أو (ب)، وهذه الدائرة المعيارية لها نصف قطر معين وتقع في أقصى شمال الصفحة، وأمامها شكلان (أ)، (ب) أحدهما مساوٍ لحجمها والآخر غير مساوٍ لها.
- **الاختبار الثاني: (الأسطوانات المعيارية):** وهو عبارة عن (١٠) أزواج من الأشكال الهندسية (الأسطوانات) يطلب من الفرد وضع علامة (صح) بين القوسين أسفل الشكل المساوي لحجم شكل الأسطوانة المعيارية (أ) أو (ب) وهذه الأسطوانة لها طول معين، ونصف قطر معين، وتقع أقصي شمال الصفحة وأمامها شكلان (أ)، و(ب) أحدهما مساوي لحجمها والأخر غير مساوي له.

وتعطي درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، وبالتالي تكون الدرجة العظمى للمقياس (٢٠) درجة، ويكون الفرد من أصحاب الأسلوب المعرفي (التركيز) إذا كانت درجته أعلى من (١٠) درجات على المقياس، ويكون أسلوبه المعرفي (سطحي) إذا قلت درجته عن (١٠) درجات على المقياس.

وقد تحقق نشأت قاعود (٢٠١٦) من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، فكان معامل الثبات باستخدام كيودر- ريتشارسون هو (٨٣.٠) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو معامل مرتفع، كما قام بحساب الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ، وبلغ (٠.٥٩) وهو معامل ثبات مقبول نسبيًا.

وقد تم حساب ثبات المقياس في هذا البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات (٠.٧١) وهي قيمة مقبولة للدلالة على الثبات، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاستقرار، ومن ثم أمكن الاعتماد عليه كأداة لتحديد الأسلوب المعرفي لدى عينة هذا البحث.

ثالثًا: اختبار المفاهيم البلاغية:

استهدف الاختبار قياس تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري للمفاهيم البلاغية؛ ولتحقيق هذا الهدف تم الاستعانة بقائمة المفاهيم البلاغية التي تم إعدادها، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بها، والأدبيات المتصلة بقياس المفاهيم بصفة عامة، وأهداف تعليم البلاغة لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وقد تكون الاختبار من (٥٠) سؤالًا وضعت لقياس المفاهيم البلاغية المتضمنة بقائمة المفاهيم، وتم عرض الاختبار على سبعة محكمين من المتخصصين في طرائق تعليم اللغة العربية؛ لإبداء آرائهم حول الاختبار من حيث مدى مناسبة الأسئلة لقياس المفاهيم البلاغية، ومدى مناسبة عدد الأسئلة الموضوعة لكل مفهوم فرعي والتحقق من صحة البدائل الموضوعة لكل سؤال، وسلامة الصياغة اللغوية للأسئلة والبدائل ومناسبة تعليمات الاختبار لعينة البحث، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لتحقيق مزيد من الضبط للاختبار.

ولضبط اختبار المفاهيم البلاغية، تم تطبيقه استطلاعيًا على عدد (٢٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي بمنطقة الشرقية الأزهرية، وذلك لحساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الخمسة طلاب الأسرع أداءً في الإجابة عن الاختبار والخمسة طلاب الأبطأ، وقد بلغ متوسط الزمن المستغرق حوالي خمسًا وثلاثين دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي للاختبار، والجدول الآتي يبين معاملات الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار.

جدول (١) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار المفاهيم البلاغية

م	قيمة (ر)	م	قيمة (ر)	م	قيمة (ر)	م	قيمة (ر)	م	قيمة (ر)
١١	٠,٥٤٠	٢١	٠,٥٠٦	٣١	٠,٥٧٩	٤١	٠,٣٥٤		٠,٣٧٦
١٢	٠,٤٠٩	٢٢	٠,٣٦٧	٣٢	٠,٣٧٢	٤٢	٠,٣٥٤		٠,٣٦١
١٣	٠,٣٥٥	٢٣	٠,٣٥٥	٣٣	٠,٣٥٠	٤٣	٠,٣٨٨		٠,٣٧٧
١٤	٠,٣٨٥	٢٤	٠,٣٥٦	٣٤	٠,٣٦٦	٤٤	٠,٤٣٣		٠,٣٧٥
١٥	٠,٤٠٩	٢٥	٠,٣٤٤	٣٥	٠,٥٠٤	٤٥	٠,٣٨٢		٠,٣٧٧
١٦	٠,٣٧٣	٢٦	٠,٣٦٦	٣٦	٠,٣٧٣	٤٦	٠,٣٧٥		٠,٤٧١
١٧	٠,٣٦٦	٢٧	٠,٥٠٦	٣٧	٠,٣٧٣	٤٧	٠,٣٧٧		٠,٣٥٣
١٨	٠,٥٠٧	٢٨	٠,٣٩٣	٣٨	٠,٣٠٧	٤٨	٠,٤٧١		٠,٣٨٢
١٩	٠,٣٧٠	٢٩	٠,٣٥٩	٣٩	٠,٤٠٩	٤٩	٠,٥٠٦		٠,٣٩٤
٢٠	٠,٣٥٥	٣٠	٠,٣٧٣	٤٠	٠,٣٠٧	٥٠	٠,٣٦٧		٠,٥٠٨

*** مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٤٤٨ * مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,٣٤٩**

يتضح من الجدول السابق: أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبذلك أصبح العدد النهائي لمفردات الاختبار (٥٠) مفردة.

وللتحقق من سهولة مفردات اختبار المفاهيم البلاغية وصعوبتها تم حصر الطلاب الذين أجابوا عن كل مفردة إجابة صحيحة أو أجابوا عنها إجابة خطأ، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة في الاختبار بين٠.٦٢سهولة إلى ٠،٣٣ صعوبة. وبذلك فإن أسئلة الاختبار تتوافق مع معيار السهولة والصعوبة المتفق عليه من ٠.٣٠ إلى٠.٨٠، كما بلغ معامل القوة التمييزية لمفردات الاختبار٠.٨٢، وهو معامل تمييز قوي يطمئن على القوة التمييزية للاختبار.

وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد مضي خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول، وتم حساب الثبات من خلال معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني٠.٨٤، وهو معامل ارتباط مرتفع يشير إلى إعطاء اختبار المفاهيم البلاغية النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه مرات عديدة.

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم تقسيم أسئلة الاختبار البالغ عددها (٥٠) سؤالاً إلى جزأين متكافئين: الأول: للأسئلة الفردية، والثاني للأسئلة الزوجية، وتم

حساب معامل ارتباط بيرسون بين الجزأين، وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٨٧) وهو معامل ارتباط مرتفع.

رابعًا: مادة المعالجة التجريبية:

تمثلت مادة المعالجة التجريبية في الخرائط الذهنية الإلكترونية الكلية والجزئية، وقد تطلب تصميمها الاطلاع على بعض نماذج التصميم التعليمي؛ وذلك لأن إتباع نموذج تصميم تعليمي جيِّد يضمن المحافظة على استمرار اهتمام المتعلمين، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، وقد تم تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية بالأسلوبين (كلي/ جزئي) تبعًا للمراحل الآتية:

- **مرحلة التحليل:**

تم فيها تحديد المشكلة المتمثلة في اختبار أثر التفاعل بين أسلوب عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (كلي/ جزئي)، والأسلوب المعرفي (تركيز/ سطحية) على تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؛ لتحديد الأسلوب الأفضل لعرض هذه الخرائط بما يتناسب مع أسلوبهم المعرفي، كما تم تقدير حاجات الطلاب (عينة البحث)؛ في الحاجة إلى رفع مستوى تحصيل المفاهيم في مقرر البلاغة، حيث يجد الطلاب صعوبة في استرجاع المحتوى وتذكره، نظرًا لاحتوائه على كثير من التفاصيل والنقاط الفرعية، كما تم أيضًا تعرف خصائص هذه الفئة من حيث إلمامهم بالنواحي المعرفية المتضمنة، حيث تم تحليل محتوى مادة البلاغة المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، واستخلاص قائمة بالمفاهيم البلاغية المتضمنة فيها.

- **مرحلة التصميم:**

تم في هذه المرحلة تصميم المحتوى التعليمي في شكل بصري باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الجزئية والكلية في ضوء الأهداف التعليمية، وأسفرت هذه المرحلة عن تصميم عدد (٥) خرائط (كلية)، وعدد (١٠) خرائط جزئية، وتم عرضهم على مجموعة من الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم وفي ضوء آرائهم تم التعديل وأصبحت في صورتها النهائية (٥) خرائط ذهنية كلية، (١٠) خريطة جزئية، كما تم تحديد عناصر المحتوى للكائنات التعليمية لكل مجموعة وتجميعها تحت كل موضوع ممثلة في التعليمات والإرشادات، والاختبارات القبلية والأهداف التعليمية، ومحتوى الخرائط الذهنية الإلكترونية (كلية/ جزئية)، والاختبارات، وتصميم أدوات التفاعل بين الباحثين والطلاب.

- **مرحلة التطوير (الإنتاج):**

تضمنت هذه المرحلة الحصول على الصور والرسومات من شبكة الإنترنت المرتبطة بالموضوعات البلاغية المقررة على الطلاب، والتي ستدرج في الخرائط الذهنية لتوضيح المحتوى، وتم إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية التي تحقق الأهداف التعليمية وفقًا لمستويي المتغير التصنيفي أسلوب العرض (كلي/ جزئي) باستخدام برنامج ImindMap، حيث تم إنتاج عدد (١٠) خريطة جزئية، وعدد (٥) خرائط كلية، وتم تصديرها كصور وحفظها.

- **مرحلة التطبيق:**

وهي مرحلة التجريب الميداني وتمت في التجربة الاستطلاعية والأساسية للبحث.

- **مرحلة التقويم:**

تم فيها عرض مادة المعالجة التجريبية– الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلية/ الجزئية) على (٥) من أعضاء هيئة التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم، وتم التعديل في ضوء آرائهم كما تم تجريبها على (٢٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري لم تشملهم التجربة الأساسية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين استطلاعيتين، واستهدفت هذه التجربة الكشف عن أية مشكلات أو صعوبات قد تحدث في التجربة الأساسية، وتم التأكد من صلاحية مادة المعالجة التجريبية للتطبيق.

خامسًا: التجربة الأساسية للبحث:

تم تنفيذ التجربة وفقًا للخطوات الآتية:

- تطبيق مقياس الأسلوب المعرفي على (٨٠) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري بمنطقة الشرقية الأزهرية يوم الاثنين الموافق ١/ ١١/ ٢٠٢١م.
- بناءً على نتائج المقياس تم تصنيفهم وفقًا للأسلوب المعرفي إلى (٤٠) طالبًا ذوي أسلوب معرفي (تركيز)، و(٤٠) طالبًا ذوي أسلوب معرفي (سطحية)، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات متساوية العدد، وتم توزيعهم على المعالجتين التجريبيتين عرض الخرائط الذهنية (كلي/ جزئي).
- تطبيق اختبار المفاهيم البلاغية على مجموعات البحث يوم الأربعاء الموافق ٣/ ١١/ ٢٠٢١م؛ للتأكد من تكافؤ المجموعات قبل تطبيق مادة المعالجة التجريبية، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات في التطبيق القبلي لاختبار

المفاهيم البلاغية، وتم تحليل نتائج تطبيق الاختبار باستخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه Tow- way Analysis of Variance (ANOVA)، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الأربعة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البلاغية علمًا بأن (ن١= ن٢= ن٣= ن٤= ٢٠)

نمط العرض	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
كلي	تركيز	٢٠	١٢.٨٥	١.٦٩٤	٠.٣٧٨
	سطحية	٢٠	١٢.٨٠	١.٦٧٣	٠.٣٧٤
جزئي	تركيز	٢٠	١٢.٦٥	١.٥٣١	٠.٣٤٢
	سطحية	٢٠	١٢.٥٥	١.٤٦٨	٠.٣٢٨
	المجموع	٨٠	١٢.٧١	١.٥٦٨	٠.١٧٥

جدول (٣) تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الاختبار القبلي لاختبار المفاهيم البلاغية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١.١٣٧	٣	٠.٣٧٩	٠.١٤٩	٠.٩٣٠ غير دالة
داخل المجموعات	١٩٣.٢٥٠	٧٦	٢.٥٤٣		
المجموع	١٩٤.٣٨٨	٧٩			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين مجموعات البحث الأربعة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البلاغية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.١٤٩) عند مستوى دلالة (٠.٩٣٠) وهى أكبر من (٠.٠٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على تجانس المجموعات التجريبية عينة البحث قبل تطبيق مادة المعالجة التجريبية.

- تطبيق مادة المعالجة التجريبية؛ حيث تم تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات وفق نمط عرض الخرائط، والأسلوب المعرفي (كلي- تركيز/ جزئي- تركيز/ كلي- سطحي/ جزئي- سطحي) بحيث تقوم كل مجموعة بدراسة المحتوى العلمي بالخرائط المخصصة لها، واشتمل كل نمط على تعليمات دراسة المحتوى، وأهداف كل موضوع، وبدأت الدراسة الفعلية للمحتوى يوم السبت الموافق ٦/ ١١/ ٢٠٢١م بأول خريطة ذهنية الكترونية (كلية) للمجموعتين (كلي- تركيز/ كلي- سطحي) لأنهما يتضمنا موضوعًا رئيسيًا واحدًا، ومجموعة من الخرائط

الذهنية الإلكترونية (الجزئية) للمجموعتين (جزئي- تركيز/ جزئي- سطحي)، وهكذا حتى تم الانتهاء من دراسة المحتوى العلمي في يوم الخميس الموافق ٣٠/ ١٢/ ٢٠٢١م.

- تطبيق اختبار المفاهيم البلاغية تطبيقًا بعديًا على مجموعات البحث، ورصد درجاتهم عليه تمهيدًا للتعامل معها إحصائيًا ومعالجتها وتفسيرها في ضوء متغيرات البحث.

نتائج البحث:

تم حساب قيمة (ف) للفرق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربعة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الأربعة في التطبيق البعدي
لاختبار المفاهيم البلاغية علمًا بأن (ن١= ن٢= ن٣= ن٤= ٢٠)

نمط العرض	الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
كلي	تركيز	٢٠	٤٥.٧٠	٠.٩٧٨
	سطحية	٢٠	٤٢.٤٠	١.٧٨٨
	المجموع	٤٠	٤٤.٠٥	٢.١٩٤
جزئي	تركيز	٢٠	٣٢.٢٥	٢.٠٢٢
	سطحية	٢٠	٢٥.٩٥	١.٩٣٢
المجموع		٤٠	٢٩.١٠	٣.٧٤٠
الأسلوب المعرفي (التركيز)		٤٠	٣٨.٩٧٥	١.٤٩٦
الأسلوب المعرفي (السطحي)		٤٠	٣٤.١٧٥	١.٨٦٠
الإجمالي		٨٠	٣٦.٥٧	٨.١١٥

يتضح من الجدول السابق: تفوق مجموعة نمط عرض الخرائط الذهنية (الكلية) للطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التركيز) بمتوسط قدره (٤٥.٧٠)، يليه نمط عرض الخرائط الذهنية (الكلية) للطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (السطحية) بمتوسط قدره (٤٢.٤٠)، ثم نمط عرض الخرائط الذهنية (الجزئي) للطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التركيز) بمتوسط قدره (٣٢.٢٥) وأخيرًا نمط عرض الخرائط الذهنية (الجزئية) للطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (السطحية) بمتوسط قدره (٢٥.٩٥)، وللتأكد من وجود فروق دالة إحصائيًا تطلب الأمر متابعة إجراء

التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٥): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
نمط عرض الخرائط	٤٤٧٠.٠٥٠	١	٤٤٧٠.٠٥٠	١٤٩١.٩٨٠	٠.٠١
الأسلوب المعرفي	٤٦٠.٨٠٠	١	٤٦٠.٨٠٠	١٥٣.٩٨٠	٠.٠١
النمطx الأسلوب	٤٥.٠٠٠	١	٤٥.٠٠٠	١٥.٠٢٠	٠.٠١
الخطأ المعياري	٢٢٧.٧٠٠	٧٦	٢.٩٩٦	ـــــ	ـــــ
المجموع الكلي	١١٢٢٢٢.٠٠٠	٨٠	ـــــ	ـــــ	ـــــ

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة للمتغير المستقل (نمط عرض الخرائط الذهنية) وأثره على تحصيل المفاهيم البلاغية بلغت (١٤٩١.٩٨٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أفضلية نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية الكلي على الجزئي؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لنمط عرض الخرائط الكلي (٤٤.٠٥)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لنمط عرض الخرائط الذهنية الجزئي الذي بلغ (٢٩.١٠)، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) المحسوبة للمتغير التصنيفي للبحث (الأسلوب المعرفي) بلغت (١٥٣.٩٨٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أفضلية الأسلوب المعرفي (التركيز) على الأسلوب المعرفي (السطحي) حيث بلغ المتوسط الحسابي للأسلوب المعرفي التركيز (٣٨.٩٧٥)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأسلوب المعرفي (السطحي) الذي بلغ (٣٤.١٧٥)، كما يتضح أيضًا أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر التفاعل بين المتغير المستقل (نمط عرض الخرائط) والمتغير التصنيفي (الأسلوب المعرفي) وأثر ذلك على تحصيل المفاهيم البلاغية بلغت (١٥.٠٢٠) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

ونظرا لوجود أثر دال بالنسبة للمتغيرين المستقل والتصنيفي في البحث على التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية بالنسبة لطلاب المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، وكذلك هناك أثر دال للتفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث في تأثيرهما على التحصيل المعرفي، ولتحديد

أفضل المجموعات من حيث تأثير المتغيرين المستقل والتصنيفي، وكذلك أثر التفاعل بينهما بالنسبة للتحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية، فإن هذا يستلزم إجراء اختبار لتوجيه الفروق بين المجموعات التجريبية الأربعة للبحث، وقد تم إجراء اختبار شيفا Scheffe لتوجيه تلك الفروق وقد وقع الاختيار على هذا الاختبار بالتحديد، نظرًا لأن المجموعات التجريبية الأربعة للبحث متساوية، وتم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة للبحث على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي كما سبق، ثم إجراء اختبار شيفا Scheffe بعد ذلك على النحو الآتي:

جدول (٦) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية

مجموعات الدراسة	المتوسط	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
(عرض كلي/ نمط التركيز)	٤٥.٧٠	ـــــ	ـــــ	ـــــ
(عرض كلي/ نمط السطحية)	٤٢.٤٠	*٢.٤٢٠	ـــــ	ـــــ
(عرض جزئي/ نمط التركيز)	٣٢.٢٥	*٦.٤٨٠	*٣.٩٦٠	ـــــ
(عرض جزئي/ نمط السطحية)	٢٥.٩٥	*٩.٨٨٠	*٧.٣٦٠	*٣.٤٠٠

يتضح من الجدول (٦) النتائج الآتية:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) حيث سجل متوسط الفرق (٢.٤٢٠) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط (كلي/ سطحي) والمجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط (كلي/ تركيز) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البلاغية وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ حيث بلغ متوسط درجاتها (٤٥.٧٠) وهو أعلى من متوسط المجموعة التجريبية الثانية الذي بلغ (٤٢.٤٠).

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) حيث سجل متوسط الفرق (٦.٤٨٠) بين المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بنمط (جزئي/ تركيز) والمجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط (كلي/ تركيز) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البلاغية وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ حيث بلغ متوسط درجاتها (٤٥.٧٠) وهو أعلى من متوسط المجموعة التجريبية الثالثة الذي بلغ (٣٢.٢٥).

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) حيث سجل متوسط الفرق (٩.٨٨٠) بين المجموعة التجريبية الرابعة التي درست بنمط (جزئي/ سطحي) والمجموعة

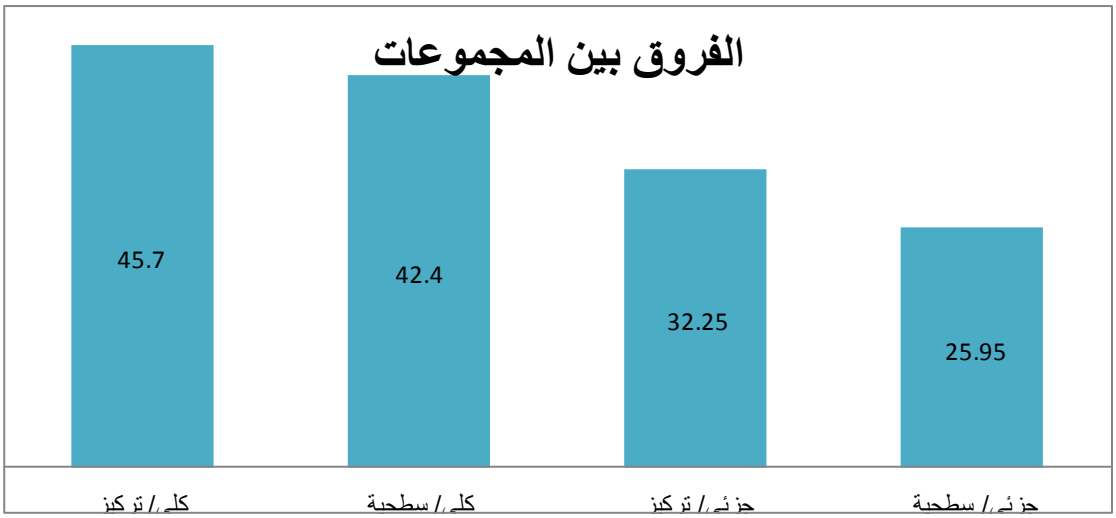
التجريبية الأولى التي درست بنمط (كلي/ تركيز) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البلاغية وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى؛ حيث بلغ متوسط درجاتها (٤٥.٧٠) وهو أعلى من متوسط المجموعة التجريبية الرابعة الذي بلغ (٢٥.٩٥).

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) حيث سجل متوسط الفرق (٣.٩٦٠) بين المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بنمط (جزئي/ تركيز) والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط (كلي/ السطحي) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البلاغية وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث بلغ متوسط درجاتها (٤٢.٤٠) وهو أعلى من متوسط المجموعة التجريبية الثالثة الذي بلغ (٣٢.٢٥).

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) حيث سجل متوسط الفرق (٧.٣٦٠) بين المجموعة التجريبية الرابعة التي درست بنمط (جزئي/ سطحي) والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط (كلي/ سطحي) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البلاغية وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ حيث بلغ متوسط درجاتها (٤٢.٤٠) وهو أعلى من متوسط المجموعة التجريبية الرابعة الذي بلغ (٢٥.٩٥).

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) حيث سجل متوسط الفرق (٣.٤٠٠) بين المجموعة التجريبية الرابعة التي درست بنمط (جزئي/ سطحي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي درست بنمط (جزئي/ تركيز) في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البلاغية وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الثالثة؛ حيث بلغ متوسط درجاتها (٣٢.٢٥) وهو أعلى من متوسط المجموعة التجريبية الرابعة الذي بلغ (٢٥.٩٥).

ومن خلال ما سبق يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعات التجريبية الأربعة في التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية والأسلوب المعرفي مما دل على وجود تفاعل بينهما، والرسم البياني الآتي يوضح تلك الفروق:



(شكل يوضح الفرق بين المجموعات في تحصيل المفاهيم البلاغية)

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت النتائج إلى أن أسلوب العرض الكلي له أثر أكبر من أسلوب العرض الجزئي على تحصيل المفاهيم البلاغية للطلاب، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عرض الفكرة العامة باستخدام إمكانيات برنامج MindMap الذي يتيح خطوطًا وأسهمًا وألوانًا متعددة ومتنوعة حيث تم عرض كل مفهوم في خريطة مستقلة، وهو ما ساعد الطلاب على تنظيم معلوماتهم في بناءهم المعرفي، وإدراك العلاقات، والربط بين المفاهيم والمكونات ذات العلاقة من أجل حدوث التعلم ذي المعنى، ومن ثم تحسن مستوى التحصيل لديهم، حيث ترى نظرية التعلم ذي المعنى أن تعلم المعارف الجديدة يعتمد على المعارف السابقة، أي يحدث عند حدوث المعني، وذلك من خلال الترابط والتكامل بينها، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكد عليه (الجشتالطيون) من حيث أهمية تنظيم محتوى المادة لتتدرج من الكل إلى أجزاء صغيرة مرتبة بشكل معين يمكن تعلمها بشكل تدريجي، والانتقال من جزء إلى جزء حتى يتم التمكن منها جميعًا وصولًا إلى ما يسمى بالتعلم للإتقان، كما يمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى أن عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية بأسلوب متدرج من الكل إلى الجزء جعل الطلاب يتمكنون من تنظيم أفكارهم وتصنيفها وترتيبها وهو ما أدى إلى تمكينهم من إدراك المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها في ذاكرتهم، وهو ما أشارت إليه نظرية المخططات التي ترى أن التعلم يحدث عندما يتمكن المتعلم من رسم خريطة ذهنية لمعارفه وخبراته، واستخدامها في فهم المحتوي وتفسيره، كما أن تنظيم المحتوى التعليمي الذي

بدأ بتقديم الفِكر الأساسية (مفاهيم- ومبادئ- نماذج- رموز مجردة) كان له دور كبير في استعادة الخبرات ذات العلاقة وهو ما أشارت إليه النظرية المعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد المراغي (١٩٩٤)، ودراسة رجب الميهي (٢٠٠٠) اللتان أشارتا إلى تفوق نمط العرض الكلي على نمط العرض الجزئي، ودراسة ولاء غريب (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية يساعد في الربط بين الفِكر الرئيسة والفرعية.

ولا تتفق مع نتائج دراسة أسامة هنداوي (٢٠١٣) التي أشارت إلى تساوي أسلوب العرض الكلي والجزئي في التأثير على التحصيل المعرفي حيث لم تظهر فروقًا بينهما في التأثير على التحصيل في نتائج تلك الدراسة، ودراسة هناء رزق، وفاء صلاح الدين (٢٠١٨) التي أشارت إلى تفوق نمط العرض الجزئي على نمط العرض الكلي.

وفي ضوء ما سبق تم رفض الفرض الأول، وقبول الفرض البديل الذي نص على: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الكلي) وطلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الجزئي) للخرائط الذهنية الإلكترونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية لصالح طلاب المجموعة التي درست بنمط العرض (الكلي)، وعليه تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على: ما أثر اختلاف نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي/ الجزئي) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟.

وفيما يتعلق بمتغير الأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) وأثره على تحصيل المفاهيم البلاغية، فقد توصل البحث إلى تفوق الطلاب المصنفين وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز) على الطلاب المصنفين وفقًا للأسلوب المعرفي (السطحية)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلاب أصحاب أسلوب التركيز يتميزون بشدة الانتباه والتركيز على المواقف من حولهم، وعدم التعجل في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، والقدرة على التفكير وإدراك جميع التفاصيل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد الجبوري (٢٠١٠)، ودراسة نشأت قاعود (٢٠١٦)، ودراسة هناء رزق، وفاء صلاح الدين (٢٠١٨).

وفي ضوء ما سبق تم رفض الفرض الثاني، وقبول الفرض البديل الذي نص على: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة المُصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز) وطلاب المجموعة المُصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (السطحية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية لصالح طلاب المجموعة المصنفة وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز)، وعليه تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نص على: ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين أسلوب عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي/ الجزئي) والأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) وأثره في تحصيل المفاهيم البلاغية فقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعات الأربعة يرجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب عرض الخرائط الذهنية والأسلوب المعرفي، ويمكن عزو ذلك إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية والأسلوب المعرفي للطلاب كان لهما العديد من المميزات، منها: أنهما يعملان بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشري، مما ساعد على استخدام شقي المخ وترتيب المعلومات بطريقة ساعدت الذهن على تذكرها، لذا كانت لهما فاعلية في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات، بالإضافة إلى أنهما ساعدا المتعلم على اكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال المخطط الذي يوضح المفهوم الأساسي، والفِكر الرئيسية والفرعية، وهو ما زاد من فاعلية التعلم حتى أصبح التفاعل بين متغيري البحث له أثر واضح على تحصيل المفاهيم البلاغية لدى الطلاب، وهو ما يتفق مع نظرية معالجة المعلومات.

وفي ضوء ما سبق تم رفض الفرض الثالث، وقبول الفرض البديل الذي نص على: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربعة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (الكلي/ الجزئي) والأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) لصالح الطلاب الذين درسوا بنمط عرض الخرائط الذهنية (الكلي) المصنفين وفقًا للأسلوب المعرفي (التركيز)، وعليه تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نص على: ما أثر التفاعل بين نمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية

(الكلي/ الجزئي) والأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري؟.

توصيات البحث: قدم البحث مجموعة من التوصيات أهمها:

- إعادة صياغة محتوي مقرر البلاغة للمرحلة الإعدادية بحيث يتضمن العديد من الخرائط الذهنية وتدريسها لهم وفق أسلوبهم المعرفي لمساعدة الطلاب على تحقيق تعلم ذو معني.
- إعداد برامج خاصة لمعلمي البلاغة بالمرحلة الثانوية لتدريبهم على اعداد وبناء واستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس البلاغة.
- الاهتمام بالتنويع في استراتيجيات التدريس وطرائقه في مجال اللغة العربية بصفة عامة وفرع البلاغة بصفة خاصة، والابتعاد عن التعليم الصم الشائع في مدارسنا ومعاهدنا.
- تدريب المعلمين على تطبيق الاختبارات التي تحدد الأساليب المعرفية للطلاب لتمكينهم من تصنيف الطلاب من بداية العام الدراسي، وتحديد الأسلوب المعرفي، واكتشاف الفروق بينهم مما يساعد المعلمين في تحديد المعالجات التدريسية والاستراتيجيات التي تلائم هذه الفروق.

مقترحات البحث:

في ضوء أهداف البحث الحالي ونتائجه أمكن اقتراح إجراء البحوث الآتية:

- أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) ونمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية.
- أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي (التركيز/ السطحية) ونمط عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الفهم القرائي.
- برنامج تدريبي للمعلمين قائم على الخرائط الذهنية لتشخيص وعلاج صعوبات تعلم البلاغة.
- وحدة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب.
- الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل المعرفي للمفاهيم البلاغية واتجاهات الطلاب نحو المادة.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم عطا. (٢٠٠٦). *المرجع في تدريس اللغة العربية*. مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

أحمد عبد الرحمن، وصفاء سلطان، وهدى هلالي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلو بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (١٣)، ١٧١- ٢٥١.

أحمد رضوان. (٢٠١١). أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية* ، ٣٠، ٣٨٨- ٣٨٩.

أسامة هنداوي. (٢٠١٣). أثر بعض متغيرات عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية بالمحتوى المقدم عبر بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل المعرفي والتمثيل البصري للمعلومات اللفظية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤ (٣٧)، ١٣- ٦٥.

أسماء الإبشيهي، وأحمد عوض، وعفت درويش. (٢٠١٧). استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارة الإعراب لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية* ١٧ (٤)، ٧٧- ٩٤.

افتكار محمد. (٢٠١٦). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية، *المجلة التربوية، كلية التربية- جامعة سوهاج*، (٤٥)، ٣٤- ٧٢.

آمال الناجى. (٢٠١٩). استراتيجيات التدريس وتنمية الفهم القرائي: الخرائط الذهنية أنموذجا. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٥٨)، ١٣٧- ١٥٣.

أماني حلمي. (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغية على التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٦٤) ١٧٠-٢٠٦.

أمل الأحمد. (٢٠٠١). الاساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية .*مجلة المعلم الطالب*، ٢ (١)، ٥- ١٤.

انتصار جواد، وفاتن كريم. (٢٠١٩). فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في اكساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة كلية التربية للبنات*، ٣٠ (٤) ١٣٦- ١٥١.

أنور الشرقاوي. (١٩٨٥). الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من كلا الجنسين. *مجلة العلوم الاجتماعية- الكويت*، ١٣ (٤).

أنور الشرقاوي. (١٩٨٩). الأساليب المعرفية في علم النفس. *علم النفس*، س ٣ (١١) ٦- ١٧.

أنور الشرقاوي. (١٩٩٢). *علم النفس المعرفي المعاصر*. ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أيمن مصطفى. (٢٠١٨). فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٩)، ١٢٣- ١٩١.

أيوب المشاقبة. (٢٠٢٠). درجة استخدام معلمي اللغة العربية للمفاهيم البلاغية في تدريس طلبة الصف الثاني ثانوي أدبي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٣)، ٦٩٣- ٧٠٧.

بليغ حمدي. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية المهام المجزأة JIGSAW في تدريس البلاغة في اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالتعليم الأزهري. *المجلة التربوية*، ٣١، (١٢١)، ١١٧- ١٦٨.

بليغ حمدي، وعلي حسين. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية اقتحم البنائية في تصويب المفاهيم البلاغية الخطأ وتنمية مهارات العمل الجماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ١٨ (١٠٩)، ٦٣- ١٥٥.

بوزان وباري. (٢٠١٠). *خريطة العقل*. ط٦، الرياض: مكتبة جرير.

توني بوزان. (٢٠٠٩). *كيف ترسم خريطة العقل*. ط٧، الرياض: مكتبة جرير.

حسن شحاتة، وزينب النجار. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسين الشكري، وأحمد الشكري. (٢٠١٩). أثر التفكير المرن في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٤٧)، ٣٠٣- ٣١٧.

حيدر الحميداوي ونبيل الشمري. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية جيكسو في اكتساب المفاهيم البلاغية لدي الطلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية ٤٥*، (٣)، ٢٧- ٤٥.

رافع الزغلول، وعماد الزغلول. (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي*. ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

رجاء جبر وآخرون. (٢٠١٩). تنمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في ضوء نظرية التلقي. *مجلة كلية التربية*،٣٠ (١١٩)، ٣٠١- ٣٤٠.

رجب الميهي. (١٩٩٧). فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائل المتعددة في تنمية مهارات الرسم العلمي لدى الطلاب المعلمين. مجلة *دراسات تربوية واجتماعية*، ٣ (١)، ١٥٧- ١٨٤.

رجب الميهي. (٢٠٠٠). أثر اختلاف نوع خريطة المفاهيم وأسلوب تقديمها على تحصيل طلبة الجامعة في العلوم البيولوجية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*،٢ (٢)،٢١٥- ٢٤٦.

رحاب محمود. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاه نحوها لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية بدمياط*، ٦٨ ١- ٩٢.

رشدي طعيمة. (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سامية الفرماوي. (٢٠٠٢). *علاقة بعض الأساليب المعرفية بقدرات التفكير التباعدي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب- جامعة بغداد، العراق.

سامية الشواورة، ونصر مقابلة (٢٠٢٠). *أثر استراتيجية الخريطة الذهنية الإلكترونية في مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحو القراءة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

سامية محمود. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢١٤)، ١٥- ٨٧.

سلوى بصل. (٢٠١٥). فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٧٠) ٢٣٧- ٢٩٩.

سمى الشكري. (٢٠٢٠). أثر التلخيص للنصوص الأدبية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الخامس الأدبي. *آداب الكوفة*، ١٢ (٤٢)، ٦٠١- ٦٤٠.

سناء دمياطي. (٢٠١٢). *فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

سوزان شاهين. (٢٠١٨). *فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طفل الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الاسكندرية. مصر.

السيد المراغي. (١٩٩٤). فاعلية المنظمات المتقدمة في تدريس وحدة مقترحة بأسلوبي التنظيم الجزئي والكلي على تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب كلية التربية تخصص العلوم الطبيعية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٢، (١٠)، ٧٠٢- ٧٤٤.

شيماء محمد. (٢٠١٣). فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التفكير المنظومي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*،١٦ (٢)٣١- ٨٤.

صفاء محمد. (٢٠١٤). التفاعل بين نمط التعلم واسلوب استخدام الخرائط الذهنية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير المحورية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ٣٤ (٣)، ٣٧٥- ٤٨٨.

عارف المنصوري، عبد السلام الحدابي. (٢٠٢١). تقويم محتوى كتب التربية الوطنية بالحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية في ضوء مفاهيم المواطنة الرقمية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٧ (١٦)، ٣٥٦- ٣٨٢.

عبد الحميد الجبوري. (٢٠١٠). *علاقة الأسلوب المعرفي (البأورة/ الفحص) بالتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة بغداد.

عبد الشافي رحاب، وعبد الرحيم أمين، وشفاء حسين. (٢٠١٨). استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس اللغة العربية. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي*، (٣٤)، ٨٧– ١٠٣.

عبير علي. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية المفاهيم البلاغية والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢١٥)، ١٥– ١٠٧.

عدنان العتوم. (٢٠١٠). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصام النقيب. (٢٠٢٠). فاعلية التكامل بين البلاغة والنصوص في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالجمهورية اليمنية. *أبحاث معرفية*، (١٢)، ١٩٨– ٢٢٤.

علي أحمد. (٢٠١٨). أثر نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل في الأداء المهاري في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٠)، ٢٥٥– ٣٥١.

علي الحديبي. (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *العربية للناطقين بغيرها*، (١٤)، ١– ١٠٤.

عماد هاشم. (٢٠١٩). أثر استراتيجية استمع، اقرأ، ناقش في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة العلوم الانسانية*، ٢٦ (١)، ٢٨٠– ٢٩٦.

فاطمة سليمان. (٢٠١٦). *فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

فاطمة عسيري. (٢٠١٣). فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الاول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٣٩)، ١٥١–١٧٦.

فاطمة فريد. (١٩٨٦). *التأمل الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية– جامعة الزقازيق.

ماهر شعبان. (٢٠١٤). برنامج لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية* (٣٥)، ١٣١– ١٧٠.

ماهر شعبان. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببنها، ٥٧* (١٠٥)، ٣٢٥– ٣٨٥.

محمد الزهرائي. (٢٠١٥). التصورات البديلة في المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٧)، ٢٧١– ٢٩٦.

محمود الناقة. (٢٠١٧). *تعليم اللغة العربية لأبنائها المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

مريم الكندية. (٢٠١٨). *فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للنحو*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس مسقط.

مريم سليم. (٢٠٠٨). *علم النفس المعرفي*. ط١، بيروت: دار النهضة العربية.

مصطفى شلبي. (٢٠٠٠). *تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية*. ط٣، القاهرة: دار الشمس للطباعة والنشر.

مصطفى زيادة، وإسماعيل الفقي، وأحمد سالم. (٢٠٠٨). *المعلم وتنمية مهارات التفكير*. ط١، الرياض: مكتبة الراشد.

مصطفى سلامة، محمد شوقي. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين توقيت عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية ومستوى السعة العقلية في تنمية مهارات استخدام السبورة التفاعلية لدى طلاب الدراسات العليا بشعبة تكنولوجيا التعليم. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٧* (١) ٢١٩– ٣٠٠.

مصطفى موسى، ومحسن عبد رب النبي. (٢٠٠١). أساليب واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. المنيا: مطابع الصفا.

ناني البقلي، وسمير عبد الوهاب. (٢٠٢١). استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٣٧)، ٢٩٩- ٣٢٣.

نشأت قاعود. (٢٠١٦). أثر تفاعل الأسلوب المعرفي (البأورة/ الفحص) واستراتيجية التكامل بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، ١ (٤٧)، ١٢٤- ١٦٩.

هدى هلالي. (٢٠١٥). فاعلية تنويع التدريس في اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي المفاهيم البلاغية. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١، (١)، ٢٦٩- ٣١٠.

هناء رزق، وفاء صلاح الدين. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين أسلوب عرض الخرائط الذهنية الإلكترونية (جزئي- كلي) والأسلوب المعرفي (تركيز- سطحية) في تنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *دراسات وبحوث الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٣٥)، ٣٩٣- ٤٢٨.

وليد حسين. (٢٠٢١). المفاهيم البلاغية ومدى توافرها لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (٩)، ١٠٩٢- ١١٢٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmed Shaker Saleh, p.& Saleh. (2021). Electronic mental learning maps and their ability to recall information. *Journal of Digital Education and Learning Technology*،*2* (2)، 43-62.

Ahmed, S. (2014). The Interaction Between the Technique of Using Mind Maps and the Learning Styles In Teaching Arabic Language to Developing Core Thinking Skills for the students of the first stage of the preparatory education. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University*, *24*(3), 375-488.

أحمد، ص. م. م. إ. (2014). The Interaction Between the Technique of Using Mind Maps and the Learning Styles In Teaching Arabic Language to Developing Core Thinking Skills for the students of the first stage of the preparatory education. *مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية*, *24*(3), 375-488.

Aljaser, A. M. (2017). The Effectiveness of Electronic Mind Maps in Developing Academic Achievement and the Attitude towards Learning English among Primary School Students. *International Education Studies*, *10*(12), 80-95.

Al-yaseri, W. J. M. (2018). the effects of overlapping waves in the achievement and acquisition of rhetorical concepts among students of the fifth grade literary. *Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences*, (38).

Andrade, E. N. F. D., & Cunha, M. V. D. (2020). Sophistry in Vygotsky: contributions to the rhetorical and poetic pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, *39*(1), 85-99.

Buran, A., & Filyukov, A. (2015). Mind mapping technique in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *206*, 215-218.

Buzan, T., & Buzan, B. (2010). Mind Map Book, 1/e. Rajpal & Sons.

Chen, S. Y., & Ford, N. J. (1998). Modelling user navigation behaviours in a hypermedia-based learning system: An individual differences approach. *Knowledge organization*, *25*, 67-78.

Dahbi, M. (2015). A Picture is Worth a Thousand Words Approach to Teaching English: Integrating Mind Maps in ELT. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *6*(1), 415-519.

Devitt, A. J. (2020). The Blurred Boundaries of Genres-in-use: Principles and Implications from Rhetorical Genre Studies for English

Historical Linguistics. *InStudies in the History of the English Language VIII: Boundaries and Boundary-Crossings in the History of English, ed. by Peter J. Grund and Megan E. Hartman*, 45-72.
De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: Some food for thought. *Instructional science*, *38*(2), 105-134.

Dushkova, M., & Tsankov, S. (2020, July). PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE USE OF MIND MAPS IN TEACHING LITERATURE. In *Proceedings of EDULEARN20 Conference* (Vol. 6, p. 7th).
Ershad, Q., & Noreen, S. (2020). Enhancing Narrative Writing Ability of A Ci Learner With The Help of Picture Stories and Mind Maps. *Academic Journal of Social Sciences (AJSS)*, *4*(4), 939-958.
Evrekli, E., Inel, D., & Balim, A. G. (2011). A research on the effects of using concept cartoons and mind maps in science education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *5*(2), 58-85.
Farhan, O. (2021). The effect of the six-dimensional strategy (PDEODE) on the acquisition of rhetorical concepts and the development of critical thinking among fifth-grade literary students in the subject of rhetoric and application. *Journal of The Iraqi University*, *52*(2).
. (2021). The effect of the six-dimensional م. عثمان كهلان فرحان strategy (PDEODE) on the acquisition of rhetorical concepts and the development of critical thinking among fifth-grade literary students in the subject of rhetoric and application. *Journal of The Iraqi University*, *52*(2).
Fisher, J. A., & Brown, K. (2015). Reprint of" Ecosystem services concepts and approaches in conservation: Just a rhetorical tool?". *Ecological Economics*, *117*, 261-269.
Flory, V. (2012). The Effect of Interactive Whiteboard Technology on a Math Curriculum Unit. *Online Submission*.
Foss, S. K. (2017). *Rhetorical criticism: Exploration and practice*. Waveland Press.
Garza, A. (2019). HA McKee and JE Porter: Professional Communication and Network Interaction: A Rhetorical and Ethical

Approach [Book Review]. *IEEE Transactions on Professional Communication*, *62*(3), 312-313.
Gillespie, C. A. (2010). How culture constructs our sense of neighborhood: Mental maps and children's perceptions of place. *Journal of Geography*, *109*(1), 18-29.
Guilford, J. P. (1985). A sixty-year perspective on psychological I measurement. *Applied Psychological Measurement*, *9*(4), 341-349.
Hawk, B. (2018). *Resounding the rhetorical: Composition as a quasi-object*. University of Pittsburgh Press.
Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
Khan, Y., Basha, S. A. S., & Haqani, H. F. H. (2020). ARABIC-5 Presidential Phenomenon and Its Significance in Aboul Soud's Qur'an Exaggerations (A Case of Rhetorical Analytical Study). *Al-Aijaz Research Journal of Islamic Studies & Humanities*, *4*(2), 63-77.
Mamontova, M., Starichenko, B., Novoselov, S., & Kusova, M. (2016). Use of electronic mind maps for creation of flexible educational information environments. In *Smart Education and e-Learning 2016* (pp. 605-615). Springer, Cham.
Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational psychologist*, *19*(2), 59-74.
Mohaidat, M. M. T. (2018). The Impact of Electronic Mind Maps on Students' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, *11*(4), 32-42. Mohammad Al Kamli,
Al Kamli, H. M. (2019). The effect of using mind maps to enhance EFL learners' writing achievement and students' attitudes towards writing at Taif University. Mohsen, L. M. J., & Al-
Mohsen, L. M. J., & Al-Moussawi, S. A. S. (2022). Instructional-learning design according to interactive electronic mind maps and its impact on generative thinking skills of fifth scientific grade students in biology. *Specialusis Ugdymas*, *1*(43), 1718-1727.
Morsy, N. S. (2018). The impact of the use of electronic mind maps in increasing the students' achievement in two units of the course of the entrance to information technology: Experimental Study on the students of the first division of the Department of Libraries and Information, Faculty of Arts, Tanta University. *International Journal of Library and Information Sciences*, *5*(2), 66-97.

Nasr-Esfahani, N., Chalak, A., & Heidari Tabrizi, H. (2021). Utilizing electronic mind maps to trigger EFL teachers' creativity. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, *10*(2), 129-151.

Radix, C. A., & Abdool, A. (2013). Using mind maps for the measurement and improvement of learning quality. *The Caribbean Teaching Scholar*, *3*(1).

Rashid, N. (2019). The Effect of Landa and Fryer models in the acquisition of rhetorical concepts among fifth graders and the development of their critical thinking. *Journal of Tikrit university for humanities-مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*, *22*(11), 16-38.

Robertson, T. (2016). On rhetorical tricks and overloaded concepts. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, *25*(4), 313-324.

Sowards, S. K. (2019). # RhetoricSoEnglishOnly: Decolonizing rhetorical studies through multilingualism. *Quarterly Journal of Speech*, *105*(4), 477-483.