DOI: http://dx.doi.org/10.33948/sjes-ksu-2-19-7

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة أم القرى

د. محمد عبد الجبار السلمي[1]

(قدم للنشر 1446/03/19هـ -وقبل 18 /05/ 1446هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة أم القرى. واتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي. وأعدّ الباحث قائمة بمهارات القراءة الأكاديمية اللازمة لطلاب الجامعة، واختبارًا لقياس مهارات القراءة الأكاديمية، وتبنى مقياسًا لقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، وصمّم برنامجًا تدريبيًا قائمًا على استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية. وتكونت العينة من 32طالبًا من طلاب الجامعة. وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية في الدرجة الكلية، وفي كل مهارة فرعية على حده، لصالح التطبيق البعدي. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية في الدرجة الكلية، وفي كل مكوّن فرعي على حده، لصالح التطبيق البعدي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية قوية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية، ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية الإلكترونية – القراءة الأكاديمية – الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية.

The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on Electronic Mind Maps on the Development of Academic Reading Skills and Attitude Towards Its Among Umm Al-qura University Students

Muhammad A.Alsalami[1]

(Submitted 23-09-2024 and Accepted on 20-11-2024)

Abstract: The aim of the research was to identify the effectiveness of a proposed training program based on electronic mind maps to developing academic reading skills and attitude toward its among Umm Al-Qura University students. The methodology were experimental (quasi-experimental design). The researcher prepared academic reading skills, a test measuring academic reading skills, and a training program. The research adopted a questionnaire to measure academic reading attitudes. The sample consisted of 32 university students. The results revealed that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.01$) between the mean of students in the pre- and post-test of the academic reading skills in the total, and in each skill, in favor of the post-test. The results showed that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.01$) between the mean of students in the pre- and post-measurement of the academic reading attitude in the total score, and in each sub-component, in favor of the post- measurement. The results showed a strong positive correlation statistically significant at ($\alpha \leq 0.01$) between the students mean in the post- test of the academic reading skills, and academic reading attitudes.

Keywords: electronic mind maps, academic reading skills, attitudes towards academic reading.

(1) Faculty of Education - Umm Alqura University

(1) كلية التربية – جامعة أم القرى

E-mail: masulami@uqu.edu.sa

مقدمة

تُعد القراءة الأكاديمية مهارة أساسية للنجاح في جميع مراحل التعليم، فعن طريقها يكتسب الطلاب المعارف، وتنمو الخبرات، وتتطور المهارات، وتتحقق الغايات. وتزداد أهميتها في التعليم العالي؛ إذ تكثر المتطلبات القرائية، ويزداد أسلوب التعلّم الذاتي، مما يتطلب إتقان الطلاب لها لتنمية المعارف والمهارات.

فالقراءة الأكاديمية وسيلة مهمة للحصول على المعلومات، والتواصل الفعّال، وإنجاز متطلبات الدراسة (Chang et al., 2023)، وبناء الكفاءة الأكاديمية والمهنية، اللازمة للنجاح بعد التخرج (McElvany & Schwabe, 2019)، وهناك علاقة ارتباطية قوية بين إتقان الطلاب للقراءة ونجاحهم؛ حيث ثبت أن الطلاب الذين يقرؤون أكثر يتفوقون في الجوانب الأكاديمية جميعها على الطلاب الذين يقرؤون أقل (Fatiloro et al., 2017). وبالتالي فإن نجاح الطلاب يتأثر بشكل كبير بتمكنهم من مهارات القراءة الأكاديمية (Eriksson, 2023)، لذا فإن تطويرها هدف أساس لأي نظام تعليمي (Alrasheed, 2019)، وصُنّفت على أنها من أهم المهارات الأساسية للتعلّم في القرن الحادي والعشرين (Wijaya, 2022).

والقراءة الأكاديمية عملية نشطة يتفاعل فيها القارئ مع النص، ويربط بين الأفكار الواردة فيه، وينقدها (Safitri & Mardiah, 2023)، فهي قراءة هادفة ونقدية؛ تُسهم في تشكيل إطار معرفي للقارئ (Chang et al., 2023). فيقوم القارئ بفحص المعلومات، وتلخيصها بسرعة مناسبة (Ji et al., 2022)، من خلال الربط بين المعاني، ومقارنتها، وتفسيرها (Buterbaugh, 2021). وقد عرّفها Nie and Li (2018) بأنها نوع من القراءة محددة الهدف؛ يقوم القارئ بقراءة نصوص علمية من أجل توسيع المعرفة المهنية والتخصصية، وتختلف النصوص القرائية فيها من حيث طولها ومستوى اللغة عن النصوص القرائية لأغراض أخرى. فالقراءة الأكاديمية عملية استخراج وبناء المعاني من خلال التفاعل مع النصوص القرائية.

والنجاح في القراءة الأكاديمية يتطلب إتقان اللغة، وإتقان لمهارات القراءة الأكاديمية، ووجود اتجاه إيجابي نحوها (Esmaeil et al., 2023). وتنطوي مهارات القراءة الأكاديمية على مهارات القراءة العُليا، ومهارات القراءة الأساسية، ومن أمثلة مهارة القراءة العُليا الاستنتاج، والتلخيص، والفهم العميق للنص، وإدراك العلاقة بين الأفكار، وغيرها، ومن أمثلة مهارات القراءة الأساسية التعرف على الرموز، وتركيب الجمل، وغيرها، وعلى الرغم أن القراءة الأكاديمية تعتمد بشكل رئيس على مهارات القراءة العُليا فإن إتقان مهارات القراءة الأساسية شرط للنجاح فيها (Wolf & Lopez, 2022). فهي تتطلب قراءة فاحصة للنصوص، وفهمها، وتحليلها، ونقدها، وتقويمها، ومقارنتها (Bharuthram 2012)، ومن ثم إعادة تقديمها بطريقة مختصرة واضحة (Yapp et al., 2023)، ويشمل ذلك فهم الأفكار العامة، والرئيسة، والتفاصيل الداعمة، والمعاني المباشرة، والسياقية (Mohamad et al., 2023).

وباستقراء الأدب التربوي ذي الصلة بالقراءة الأكاديمية يُلاحظ استخدام مصطلح القراءة الأكاديمية تبادليًا مع مصطلح القراءة للدراسة، ويمكن التفريق بينهما أن القراءة للدراسة يُستخدم بشكل عام في مراحل التعليم العام، في حين أن القراءة الأكاديمية يُستخدم في التعليم العالي.

ويُلاحظ أيضًا تنوع مهارات القراءة الأكاديمية، وطريقة عرضها؛ حيث إنها عُرضت بطريقتين: الطريقة الأولى: تصنيف المهارات إلى مهارات رئيسة، وإدراج مهارات فرعية تابعة لها. والطريقة الثانية: سرد المهارات دون تصنيف. ومن أمثلة الطريقة الأولى، قام Liu and Read (2020) بتصنيف مهارات القراءة الأكاديمية إلى أربع مهارات رئيسة، وهي: المعرفة اللغوية، والفهم القرائي، واستراتيجيات القراءة، والقراءة النقدية. وصنّف Liu and Brown (2019) مهارات القراءة الأكاديمية إلى خمس

مهارات رئيسة، وهي: فهم النص، وفهم الوظائف البلاغية والتواصلية في النص، وإعادة بناء المعلومات، والقراءة السريعة، وتفسير النص. ومن أمثلة الطريقة الثانية، حددت Diab (2021) خمس مهارات للقراءة الأكاديمية، وهي: الكشف عن العلاقة بين الأفكار، واستخلاص معلومات محددة من الجداول والرسوم البيانية، والتعرف على معنى الكلمة من خلال السياق، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتمييز موثوقية مصدر المعلومات. وقدم Cabrera-Pommiez et al. (2021) ست مهارات وهي: استخراج المعلومات الحرفية، واستخراج الفكرة الرئيسة، وربط الأفكار الواردة في النص، واستخلاص استنتاجات صحيحة من النص، وتفسير أغراض النص، وتقييم وتفسير الجوانب الثقافية والنصيّة.

وبالرغم من أهمية مهارة القراءة الأكاديمية فإن مستوى طلاب مؤسسات التعليم العالي فيها دون المأمول؛ حيث كشفت نتائج الاختبارات المعيارية أن قرابة 50٪ من طلاب الجامعات لم يحققوا معيار القراءة الأكاديمية لطلبة الجامعات (Chang et al., 2023)، وأشارت نتائج الأبحاث إلى انخفاض كبير في كمية قراءة الطلاب، وهي ليست مرتبطة بتخصص محدد، بل هي سمة عامة لطلاب التعليم العالي (Esmaeil et al., 2023)، وكشفت النتائج أن قرابة نصف طلبة البكالوريوس لا يكملوا قراءتهم الأكاديمية المقررة عليهم (Aagaard et al., 2014)، ولديهم صعوبات في إنجاز المهام القرائية المطلوبة منهم (Ford, 2020)، وهناك شكاوى كثيرة من قبلهم حول القراءة الأكاديمية (Fatiloro et al., 2017).

وقد يكون سبب ذلك عدم إعداد الطلاب إعدادًا جيدًا في القراءة الأكاديمية قبل التحاقهم بالتعليم العالي، حيث وجدت دراسة (Chang et al., 2023) أن قرابة 60٪ من الطلبة المستجدين في الجامعات لم يُعدوا إعدادًا أكاديميًا يؤهلهم للنجاح. وهو ما يُفسّر عدم إتقان أكثر طلاب الجامعات لمهارات القراءة الأكاديمية (Trudell, 2019)، مما أثرّ تأثيرًا سلبيًا في مستواهم الأكاديمي (Perander et al., 2020)، وأدى إلى انخفاض اتجاههم نحو القراءة الأكاديمية St Clair-Thompson et al., (2018)، فهناك علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو القراءة والتمكن منها. والاتجاه له علاقة ارتباطية بكثرة القراءة، والتحصيل الدراسي، واستمرار القراءة مدى الحياة (Logan & Johnston, 2010)، وهو يؤثر في سلوكيات القراءة لدى الطلاب، وفي تصوراتهم عن كفاءتهم الذاتية في القراءة (Isakson et al., 2016)، وهو من المؤشرات التنبؤية التي تحدد مدى نجاح الطالب في العملية التعليمية (Stanfield, 2008).

ويُعرّف الاتجاه نحو القراءة بأنه مكوّن داخلي يتأثر بالأهداف الشخصية للقارئ، وقيمه، ومعتقداته المتعلقة بمواضيع وعمليات ومخرجات القراءة (Guthrie & Wigfield, 2000)، ووفقًا لـ Isakson et al (2016) يتكوّن الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية من ثلاثة مكونات هي: المكوّن السلوكي: ويشير إلى مهارات القراءة الأكاديمية، وسلوكيات إكمال مهام القراءة الأكاديمية في البيئة التعليمية. ومكوّن الكفاءة الذاتية: ويشير إلى مستوى الثقة من مدى القدرة على القراءة الأكاديمية، وإلى أي درجة يمكن النجاح في التعلّم من خلال قراءة نص أكاديمي في البيئة التعليمية. والمكوّن القيمي: ويشير إلى القيمة المُعطاة للقراءة الأكاديمية، وإلى العزيمة على الاستمرار في القراءة الأكاديمية بسبب الإيمان بأنها وسيلة للتعلّم، وإلى أهمية القراءة الأكاديمية وفائدتها، أو متعتها. وهذه المكونات الثلاثة يجب أن تكون في أي أداة لقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية (Safitri & Mardiah, 2023).

ومع إدراك أهمية القراءة الأكاديمية، والاتجاه نحوها إلا أن المُلاحظ قلة عدد الأبحاث التي ركزّت عليها مقارنة بالكتابة الأكاديمية بشكل عام، وكذلك قلة عدد الأبحاث ذات الصلة بالقراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها في التعليم العالي بشكل خاص (Maguire et al., 2020)، على سبيل المثال قام Esmaeil et al (2023) ببحثٍ لاستكشاف تصورات طلاب التعليم الجامعي في ماليزيا عن القراءة

الأكاديمية، واتبع البحث المنهج النوعي، وجُمعت البيانات من خلال الكتابات التأملية. وأوضحت النتائج أن الطلاب يرون أن القراءة الأكاديمية تُسهم في تعزيز معارفهم، وتنمية مهارات التفكير الناقد، وتحقق التنمية المهنية. وهدف بحث Mohamad et al., (2023) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الاستقصاء القرائي في القراءة الأكاديمية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي. ومن أهداف بحث Loo (2023) التعرف على واقع القراءة الأكاديمية بين طلاب الجامعة الماليزية، واتبع البحث المنهج النوعي، وجمعت البيانات من خلال نقاشات كتابية، وأسفرت النتائج عن محدودية خبرات الطلاب في القراءة الأكاديمية، وقلة قراءتهم للنصوص الأكاديمية.

وهدف بحث Safitri and Mardiah (2023) إلى قياس اتجاه طلاب الجامعة نحو القراءة الأكاديمية، واتبع البحث المنهج الوصفي، وجُمعت البيانات باستخدام استبيان، وكشفت النتائج أن مستوى الاتجاه لدى طلاب الجامعة متوسطًا. وقام Eriksson (2023)، ببحثٍ لاكتشاف تصورات واتجاهات طلبة السنة الأولى في الجامعات السويدية تجاه القراءة الأكاديمية. واتبع البحث المنهج المختلط، وجمعت البيانات باستخدام استبيان ومقابلات. وأسفرت النتائج عن شعور سلبي تجاه القراءة الأكاديمية لدى غالبية العينة. وأجرى Li and Li (2023) بحثًا هدف إلى التعرف على أثر استخدام منصة التعلم الاجتماعي (Perusall) في تعزيز القراءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وأسفرت النتائج عن أثر المنصة في تعزيز القراءة الأكاديمية.

وسعى بحث Cabrera-Pommiez et al., (2021) إلى تقييم مهارات القراءة الأكاديمية لدى الطلاب المستجدين في جامعة تشيلي، واتبع البحث المنهج الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام اختبار. وكشفت النتائج أن مجموعة كبيرة من الطلاب لم يحققوا مستوى مرضي. وأجرى محمد (2020) بحثًا للتعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة الجوف. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها.

والقراءة الأكاديمية مهمة ليست سهلة، حتى على أولئك الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية في القراءة (Ford, 2020)، وذلك لأن النصوص الأكاديمية تُكتب بطريقة مركّزة، ويُطلب من المتعلمين قراءة وفهم كمية كبيرة من النصوص في إطار زمني محدد (Yapp et al., 2023)، فالسرعة وحدها ليست كافة، بل لابد أن تكون القراءة فعّالة (Trudell, 2019)، مما يتطلب استخدام طرقٍ فعّالة (Mokhtari et al., 2008). ونظرًا لأن التقنية دُمجت في العملية التعليمية، وأصبحت ممارسة معتادة سيما في التعليم العالي، فإنه أصبح لازمًا استخدام أدوات معتمدة عليها تُسهل عملية التعلم، وتُسهم في اندماج المتعلمين مع النصوص القرائية، واستيعابها، وتقويمها (Gibbons, 2023)، وتُعد الخرائط الذهنية (ومنها الإلكترونية) أداة تعلّم نشطة تُحسّن الذاكرة، وتولد الأفكار الإبداعية، وتنظم المعلومات، وتحتفظ بها بنفس طريقة عمل العقل البشري مما يسّهل استرجاعها (Aljaser, 2017)، وقد اخترعها العالم البريطاني Tony Buzan في سبعينات القرن العشرين، وعلّل سبب اختراعه بأن الأنظمة التعليمية تُركز على تفعيل الجانب الأيسر من الدماغ، وهو المسؤول عن المنطق واللغة، والتفاصيل، وغيرها، مع إهمال الجانب الأيمن من الدماغ وهو المسؤول عن استخدام الصور والخيال، والمشاعر، والصورة الكلية، وغيرها، والخرائط الذهنية لديها القدرة على استخدام جانبي الدماغ (Buzan & Buzan, 2002). واستخدامهما يُسهم في زيادة التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلّم (الزهراني & بيك، 2024)، وتنمية مهارات التفكير

الناقد (De Jesus, 2024)، والفهم العميق، والاندماج الأكاديمي (محمد & حسن، 2022)، ودعم وتعزيز عملية التعلّم، وزيادة وقت التركيز، والتعلّم بسرعة وسهولة، والمتعة والتحفيز، وحفظ الوقت، وتشجيع الإبداع، وتقوية الذاكرة (Çerkez et al., 2024).

وتُعرّف الخرائط الذهنية بأنها رسم تخطيطي، يتفرع من مركزه (الموضوع الرئيس)، أفكار فرعية مترابطة (Buzan & Buzan, 2002)، وعرّفها Al-Zyoud et al. (2017) بأنها تمثيل بصري لربط الأفكار، وتنظيم المعلومات، وتوليد المفاهيم. وبأسلوب آخر: الخرائط الذهنية تصوير بصري لمفاهيم مرتبطة بالمفهوم الرئيس (Muştu, 2024). وهناك نوعان من الخرائط الذهنية: الخرائط الذهنية اليدوية التي تُعد باستخدام الورقة والقلم، والخرائط الذهنية الإلكترونية التي تُعد باستخدام البرامج التقنية، وهي أكثر فاعلية وجاذبية من الخرائط الذهنية اليدوية (Aljaser, 2017)، وأصبحت أكثر استخدامًا لما تتميز به من سهولة، وسرعة في التنفيذ، وتوفر عناصر الجذب، وسهولة إدراج الصور، والألوان، والتعديل، ومشاركتها مع الآخرين بطرق متنوعة، وإعدادها لا يتطلب مهارات تقنية عالية، وذلك لاحتواء البرامج على أشكال ورسومات وصور معدة مسبقًا يمكن إدراجها بسهولة (Mohaidat, 2018).

وقد لاقت الخرائط الذهنية الإلكترونية اهتمامًا من الباحثين في مجال تعليم اللغة، فعلى سبيل المثال أجرى Shi and Tsai (2024) بحثًا هدف إلى التعرف على فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في اكتساب المفردات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، واتجاهات المتعلمين نحوها، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في اكتساب المفردات اللغوية، وتنمية الاتجاه نحوها. وهدف بحث Zhou et al.(2023) إلى التعرف على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية القدرة القرائية، وجودة التفكير. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وأوضحت النتائج أن الخرائط الذهنية الإلكترونية أداة فعالة في تنمية القراءة، وجودة التفكير. وسعى بحث الزهراني (2023) إلى التعرف على أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير الابتكاري. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتفكير الابتكاري.

وهدف بحث .Al-Inbari et al (2023) إلى التعرف على فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تنمية عمليات الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية. واتبع البحث المنهج المختلط، وجُمعت البيانات من خلال اختبار ومقابلات. وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية عمليات الكتابة. وأجرى Mohaidat (2018) بحثًا هدف إلى التعرف على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وأسفرت النتائج عن فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي. وهدف بحث Aljaser (2017) إلى التعرف على فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو دراسة اللغة. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي. وكشفت النتائج عن فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو دراسة اللغة.

مشكلة البحث

تُعد القراءة الأكاديمية الركن الأساس لنجاح الطلاب، وبالرغم من تلك الأهمية فأن مستوى الطلاب فيها دون المأمول، ظهر ذلك جليًا من خلال نتائج الأبحاث، منها (Cabrera-Pommiez et al., 2021; Eriksson, 2023; Loo, 2023)، وعزّز ذلك ما لاحظه الباحث أثناء تدريسه لطلاب البكالوريوس؛ حيث لاحظ عزوف كثير منهم عن المشاركة في النقاشات بسبب عدم إكمالهم للمتطلبات القرائية المقررة عليهم. وهو ما دفع الباحث إلى تغيير طريقة تحفيزهم للمشاركة في النقاشات، حيث قام بوضع

المتطلب القرائي للمحاضرة في منصة بلاك بورد قبل وقت المحاضرة بخمسة أيام على الأقل، ووضع خمسة أسئلة من اختيار متعدد لقياس مدى فهمهم للمحتوى العلمي، وكشفت النتائج أن قرابة 70٪ من الطلاب لم يجيبوا إجابة صحيحة عن معظم الأسئلة. قاد ذلك الباحث إلى إجراء مقابلة شبه مقننة مع عينة من طلاب البكالوريوس بلغ عددهم سبعة طلاب، بهدف التعرف على مدى استخدامهم لأدوات وطرق تُسهل عليهم القراءة الأكاديمية. وقد أجمعوا بعدم معرفتهم واستخدامهم لأي أداة أو طريقة أثناء القراءة الأكاديمية، وكشفت نتيجة المقابلة عن وجود اتجاهات سلبية لديهم تجاه القراءة الأكاديمية، ولم يطلع الباحث -على حد علمه- على أي بحث سابق لمعالجة ذلك.

ونظرًا لأن الخرائط الذهنية الإلكترونية تُسهم في تعزيز التعلّم النشط، وتنمية وتحفيز التفكير الإبداعي والتأملي، وتقديم أنماط تعلّم مختلفة (Betancur & King 2014)، وإحداث أثر إيجابي في التحصيل الدراسي (الزهراني & بيك، 2024) فإن استخدامها قد يُساعد في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية لدى الطلاب، ومن ثم تحسين الاتجاه نحوها. ومن هنا أتى هذا البحث، في محاولة للكشف عن فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها.

وقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة أم القرى؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات القراءة الأكاديمية اللازمة لطلاب جامعة أم القرى؟
2. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى؟
3. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى؟
4. هل هناك علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة أم القرى؟

فروض البحث

في ضوء نتائج الأبحاث السابقة صيغت الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية ككل، وفي كل مهارة فرعية على حده، لصالح التطبيق البعدي.

وُجّه الفرض هنا بناء على ما كشفه الأدب التربوي من أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية ككل وفي كل مكوّن فرعي على حده، لصالح التطبيق البعدي.

وُجّه الفرض هنا بناء على ما ورد في الأدب التربوي من أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع.

3. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية، ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية.

وُجّه الفرض هنا بناء على ما ورد في الأدب التربوي من وجود علاقة بين تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها.

أهداف البحث

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد مهارات القراءة الأكاديمية اللازمة لطلاب جامعة أم القرى.
2. التعرف على فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة أم القرى.
3. الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات القراءة الأكاديمية، وتنمية الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوعه ألا وهو تنمية مهارات القراءة الأكاديمية باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، والعلاقة بينها وبين الاتجاه نحوها. كذلك يمكن أن تفيد نتائج البحث كلًا من:

1. المهتمين بالتعليم العالي: وذلك بتعريفهم بالخرائط الذهنية الإلكترونية، والاستفادة منها في تدريب الطلاب عليها، والاستفادة من المقياس في تشخيص اتجاهات الطلاب.
2. الطلاب: وذلك بتعريفهم بمهارات القراءة الأكاديمية، والخرائط الذهنية الإلكترونية، ومقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، ومن ثم الاستفادة من كل ذلك في تنمية مهاراتهم.
3. الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك بفتح المجال أمام مزيدٍ من الدراسات.

حدود البحث

1. قياس مهارات القراءة الأكاديمية، والاتجاه نحوها، بعد تدريب الطلاب على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية باستخدام برنامج (Xmind).
2. عينة من طلاب مرحلة البكالوريوس (سنة أولى) في التخصصات النظرية في جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة المقيدين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ في مقرر الثقافة الإسلامية (متطلب جامعة)، وقد اختير المقرر لتنوع التخصصات النظرية للطلاب، وسهولة الوصول إليهم.

مصطلحات البحث

الخرائط الذهنية الإلكترونية: أداة إلكترونية لتنظيم المعلومات والأفكار الواردة، وربطها ببعض، وعرضها بطريقة تخطيط بصري مترابط.

القراءة الأكاديمية: عملية قرائية نشطة للنصوص الأكاديمية لاستخلاص المعاني المباشرة، والضمنية، وربط الأفكار والمعاني، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها لتحقيق أهداف محددة.

الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية: شعور الطالب نحو طبيعة القراءة الأكاديمية، وأهميتها، وقيمتها، وكفاءته الذاتية فيها، ويُحدد ذلك من خلال الدرجة المتحصل عليها في مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات السابقة، والاستفادة منها في بناء مواد وأدوات البحث، ثم استخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب البكالوريوس (سنة أولى) في التخصصات النظرية في جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة المقيدين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ في مقرر الثقافة الإسلامية (متطلب جامعة)، والبالغ عددهم قرابة 321 طالبًا في جميع الشعب، وأما عينة البحث فقد أرسل الباحث -عن طريق أستاذ المقرر- رسالة إلى جميع الطلاب لمن لديه الرغبة في التسجيل في البرنامج التدريبي، وقد وافق (32) طالبًا على المشاركة في البرنامج.

أدوات ومواد البحث:

لتحقيق أهداف البحث طبق الباحث عددًا من الأدوات والمواد، وفيما يأتي توضيح لذلك:

مهارات القراءة الأكاديمية:

بعد الاطلاع على مهارات القراءة الأكاديمية الواردة في الأدب التربوي السابق، أعدّ الباحث قائمة بمهارة القراءة الأكاديمية اللازمة لطلاب الجامعة في صورتها الأولية مكونة من 12 مهارة. وللتحقق من صدقها عرضها الباحث على تسعة خبراء مختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطُلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة المهارة لطلاب الجامعة، ومدى وضوحها، وصحة صياغتها، وأي مقترحات أخرى يرونها. وبعد تحليل آراء الخبراء أخذ الباحث بما اتفق عليه 80٪ من الخبراء. وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من 10 مهارات، وهي:

1. استخلاص الفكرة الرئيسة في النص المقروء.
2. استخلاص الأفكار الفرعية في النص المقروء.
3. استخراج المعنى المباشر في النص المقروء.
4. استنتاج المعنى الضمني في النص المقروء
5. فهم التفاصيل في النص المقروء.
6. تلخيص الأفكار الرئيسة في النص المقروء.
7. استنتاج معنى الكلمة من خلال السياق في النص المقروء
8. إدراك العلاقة بين الأفكار في النص المقروء.
9. التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء
10. تقويم النص المقروء في ضوء الخبرات السابقة.

اختبار قياس مهارات القراءة الأكاديمية:

أعدّ الباحث الاختبار وفقًا لعدد من الخطوات تمثلت في:

تحديد هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الأكاديمية.

صياغة مفردات الاختبار: تكوّن الاختبار من ثلاثة نصوص قرائية (مقتبسة من الكتاب المقرر في مقرر الثقافة الإسلامية)، يتبع كل نص عشرة أسئلة، وكل سؤالًا يقيس مهارة من مهارات القراءة الأكاديمية بنظام الاختيار من متعدد (4 خيارات)، وبالتالي فإن مجموع الأسئلة ثلاثين سؤلًا لقياس عشر مهارات؛ أي كل مهارة قيست من خلال ثلاثة أسئلة.

إعداد تعليمات الاختبار: رُوعِي في كتابتها الدقة، والوضوح وتضمينها ما يجب على الطالب اتباعه قبل البدء في الإجابة عن الاختبار.

التجريب الاستطلاعي للاختبار:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة البحث تكونت من (30) طالبًا من طلاب جامعة أم القرى، وذلك للتأكد من مدى وضوح التعليمات، وتحديد الزمن المناسب، والصدق والثبات، وفيما يلي بيان ذلك:

وضوح التعليمات: اتضح من نتائج التطبيق وضوح تعليمات الاختبار، حيث لم تحمل الأسئلة التي أبداها الطلاب صفة التكرار.

تحديد الزمن المناسب للإجابة: حُسِبَ الزمن المناسب باعتبار المدة الزمنية استغرقها أول طالب أنجز الاختبار، وآخر طالب، ومن ثم جمعها وقسمتها على اثنين، وقد استغرق الطالب الأول (42) دقيقة، بينما استغرق الطالب الأخير (52) دقيقة، وتَحَدَّدَ الزمن المناسب للاختبار بـ (47) دقيقة.

صدق الاختبار: اتبع الباحث عددًا من الطرق للتحقق من صدق الاختبار تمثلت في:

الصدق الظاهري: عرض الباحث الاختبار على ثمانية خبراء مختصين في مناهج وطرق اللغة العربية، وفي القياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء الرأي في مدى مناسبة وكفاية ووضوح تعليمات الاختبار، ومدى مناسبة النصوص القرائية لطلاب الجامعة، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى الطلاب، ومدى مناسبة الأسئلة لقياس المهارات، ومدى وضوح الأسئلة وصحة صياغتها، وأي تعديلات أخرى يرونها. وبعد تحليل آراء المحكمين أخذ الباحث بما اتفق عليه 80٪ منهم.

صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

لاستخراج دلالات صدق البناء للاختبار (صدق المفردات)، تم حساب صدق مفردات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تلك المفردة، كما تم حساب صدق المهارات للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، ويوضح الجدول رقم 1 و 2 ذلك:

جدول 1

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي تنتمي إليها تلك المفردة

المهارة	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
استخلاص الفكرة الرئيسة في النص المقروء	1	0.741**	2	0.746**	3	0.774**
استخلاص الأفكار الفرعية في النص المقروء	1	0.756**	2	0.837**	3	0.581**
استخراج المعنى المباشر في النص المقروء	1	0.640**	2	0.769**	3	0.756**
استنتاج المعنى الضمني في النص المقروء	1	0.751**	2	0.751**	3	0.804**
فهم التفاصيل في النص المقروء	1	0.703**	2	0.704**	3	0.807**
تلخيص الأفكار الرئيسة في النص المقروء	1	0.588**	2	0.746**	3	0.830**
استنتاج معنى الكلمة من خلال السياق في النص المقروء	1	0.770**	2	0.913**	3	0.880**
إدراك العلاقة بين الأفكار في النص المقروء	1	0.751**	2	0.751**	3	0.769**
التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء	1	0.908**	2	0.830**	3	0.833**
تقويم النص المقروء في ضوء الخبرات السابقة	1	0.924**	2	0.840**	3	0.924**

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى 0.01)

يتضح من الجدول رقم 1 أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تلك المفردة دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يؤكد ارتباط المفردات بالمهارات، وهو يدل على وجود اتساق داخلي.

جدول 2

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار

المهارة	استخلاص الفكرة الرئيسة في النص المقروء	استخلاص الأفكار الفرعية في النص المقروء	استخراج المعنى المباشر في النص المقروء	استنتاج المعنى الضمني في النص المقروء	فهم التفاصيل في النص المقروء
معامل الارتباط	0.792**	0.766**	0.669**	0.790**	0.729**
المهارة	تلخيص الأفكار الرئيسة في النص المقروء	استنتاج معنى الكلمة من خلال السياق في النص المقروء	إدراك العلاقة بين الأفكار في النص المقروء	التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء	تقويم النص المقروء في ضوء الخبرات السابقة
معامل الارتباط	0.809**	0.764**	0.794**	0.750**	0.695**

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى 0.01)

يتضح من الجدول رقم 2أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يؤكد ارتباط المهارات بالاختبار، وهو يدل على وجود اتساق داخلي.

يتضح من الجدول رقم 1 أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها تلك المفردة دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يؤكد ارتباط المفردات بالمهارات، وهو يدل على وجود اتساق داخلي.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية والتي ينتج عنها معامل سبير مان وبراون وكذلك معامل جتمان، وجدول رقم 3 يوضح ذلك:

جدول 3

معامل الثبات للاختبار

الطريقة	ألفا كرونباخ	سبيرمان وبراون	جتمان
معامل الثبات	0.895	0.903	0.902

يتضح من الجدول رقم 3 أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وبناء عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج الاختبار.

حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة. كما تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار باستخدام تقسيم ترومان كيلى Truman Kelley وذلك بترتيب درجات الطلاب تنازليًا حسب درجاتهم في الاختبار ككل، وفصل 27% من درجات طلاب العينة التي تقع في الجزء الأعلى (الإرباعي الأعلى)، وفصل 27% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء الأسفل (الإرباعي الأدنى) ثم استخدام معادلة جونسون لحساب معامل التمييز، وجدول رقم 4 يوضح ذلك:

جدول 4

معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز للاختبار

المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز	المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز
1	0.57	0.43	0.88	16	0.83	0.17	0.50
2	0.63	0.37	0.50	17	0.73	0.27	0.50
3	0.43	0.57	0.63	18	0.50	0.50	0.88
4	0.53	0.47	0.63	19	0.37	0.63	0.50
5	0.37	0.63	0.75	20	0.47	0.53	0.88
6	0.67	0.33	0.38	21	0.43	0.57	0.88
7	0.83	0.17	0.50	22	0.60	0.40	0.63
8	0.30	0.70	0.63	23	0.60	0.40	0.63
9	0.63	0.37	0.50	24	0.30	0.70	0.75
10	0.43	0.57	0.75	25	0.47	0.53	0.88

0.75	0.57	0.43	26	0.75	0.63	0.37	11
0.88	0.50	0.50	27	0.88	0.47	0.53	12
0.75	0.60	0.40	28	0.63	0.40	0.60	13
0.88	0.47	0.53	29	0.50	0.30	0.70	14
0.88	0.60	0.40	30	0.38	0.10	0.83	15

يتضح من الجدول تراوح معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار بين (0.30 – 0.83)، وتراوح معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (0.38 – 0.88)، وهي قيم تشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين أفراد العينة.

مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي السابق بقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية تبنى الباحث مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية (Isakson - ISARA Academic Reading Attitude)، وهو من إعداد .Isakson et al (2016)، وذلك لتحقيقه هدف البحث، ولتميز المقياس بعدد من المزايا، من أهمها تركيزه لقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لطلاب التعليم العالي، واشتمال المقياس على الثلاثة مكونات للاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، وتمتع المقياس بقيم معاملات عالية للصدق والثبات (Isakson et al., 2016)، وهو ما دعا الباحثين إلى تبني المقياس، ومن أمثلة ذلك (Ford, 2020; Safitri & Mardiah, 2023).

يتكون المقياس من تمهيد، وتعليمات الاستخدام، وعشرين عبارة، وأمام كل عبارة ستة خيارات: لا أوافق بشدة (1)، لا أوافق بشكل عام (2)، لا أوافق إلى حد ما (3)، أوافق إلى حد ما (4)، أوافق بشكل عام (5)، أوافق بشدة (6). وتتوزع العشرون عبارة على ثلاثة مكوّنات فرعية، وهي: القيمي، والكفاءة الذاتية، والسلوكي. وقد حصل الباحث على موافقة من قبل المؤلفين على استخدام المقياس، ومن ثم قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرضه مع النسخة الأصلية على ثلاثة مختصين في الترجمة من اللغة الإنجليزية الى العربية والعكس للتأكد من صحة الترجمة، وقد أجمعوا على صحتها.

التجريب الاستطلاعي للمقياس:

طبق المقياس على عينة استطلاعية خارج عينة البحث تكونت من (30) طالبًا من طلاب جامعة أم القرى، وذلك للتأكد من مدى وضوح التعليمات، وتحديد الزمن المناسب، والصدق والثبات، وفيما يلي بيان ذلك:

وضوح التعليمات: اتضح من نتائج التطبيق وضوح التعليمات، حيث لم تحمل الأسئلة التي أبداها الطلاب صفة التكرار.

تحديد الزمن المناسب للإجابة: حُسِبَ الزمن المناسب باعتبار المدة الزمنية استغرقها أول طالب أكمل المقياس، وآخر طالب أكمله، ومن ثم جمعها وقسمتها على اثنين، وقد استغرق الطالب الأول (21) دقيقة، بينما استغرق الطالب الأخير (29) دقيقة، وتَحَدَّدَ الزمن المناسب للاختبار بـ (25) دقيقة.

صدق المقياس: اتبع الباحث عددًا من الطرق للتحقق من صدق المقياس فيما يلي بيانها:

صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس (صدق المفردات)، تم حساب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكوّن الفرعي الذي تنتمي إليه تلك العبارة، كما تم حساب صدق المكوّنات الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مكوّن فرعي والدرجة الكلية للمقياس، وجدول رقم 5 يوضح ذلك:

جدول 5

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكوّن الفرعي الذي تنتمي إليه تلك العبارة

العبارة	معامل الارتباط	المكوّن	العبارة	معامل الارتباط	المكوّن
1	0.770**	السلوكي	11	0.612**	الكفاءة الذاتية
2	0.731**	الكفاءة الذاتية	12	0.736**	السلوكي
3	0.778**	القيمي	13	0.528**	القيمي
4	0.703**	القيمي	14	0.463*	القيمي
5	0.689**	الكفاءة الذاتية	15	0.534**	السلوكي
6	0.638**	السلوكي	16	0.850**	الكفاءة الذاتية
7	0.634**	القيمي	17	0.486**	القيمي
8	0.659**	السلوكي	18	0.665**	الكفاءة الذاتية
9	0.668**	السلوكي	19	0.540**	الكفاءة الذاتية
10	0.725**	القيمي	20	0.608**	السلوكي

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى 0.01)

يتضح من الجدول رقم 5 أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكوّن الفرعي الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.05)، أو (0.01) مما يؤكد ارتباط العبارات بالمكوّنات الفرعية للمقياس، وهو يدل على وجود اتساق داخلي. ويوضح جدول رقم 6 معامل الارتباط بين درجة كل مكوّن، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول 6

معامل الارتباط بين درجة كل مكوّن والدرجة الكلية للمقياس

المكوّن	القيمي	الكفاءة الذاتية	السلوكي
معامل الارتباط	0.929**	0.923**	0.882**

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى 0.01)

يتضح من الجدول رقم 6 أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مكوّن فرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يؤكد ارتباط المكوّنات الفرعية بالمقياس، وهو يدل على وجود اتساق داخلي.

ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ، كما تم حساب طريقة التجزئة النصفية والتي ينتج عنها معامل سبير مان وبراون وكذلك معامل جتمان، كما هو موضح في جدول 7:

جدول 7

معامل الثبات للمقياس

الطريقة	ألفا كرونباخ	سبيرمان وبراون	جتمان
معامل الثبات	**0.910**	**0.934**	**0.929**

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وبناءً عليه يمكن الوثوق إلى نتائج المقياس.

البرنامج التدريبي المقترح القائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية:

الهدف من البرنامج: تعريف الطلاب بالخرائط الذهنية الإلكترونية، وتدريبهم على استخدامها أثناء القراءة الأكاديمية.

مصادر بناء البرنامج: بُني البرنامج في ضوء مراجعة الأدبيات والأبحاث ذات الصلة بالخرائط الذهنية الإلكترونية، والقراءة الأكاديمية، ومنهجيات إعداد البرامج التدريبية.

محتوى البرنامج وآلية اختياره وطرق تنفيذه: اشتمل البرنامج في شقه النظري على مفهوم الخرائط الذهنية الإلكترونية، وأهميتها، وأنواعها، وكيفية إعدادها، بالإضافة إلى مفهوم القراءة الأكاديمية، وأهميتها، ومهاراتها. وركز الشق العملي على إعداد خرائط ذهنية إلكترونية باستخدام برنامج (Xmind) لنصوص قرائية مختارة من الكتاب المقرر في مادة الثقافة الإسلامية. وقد تنوعت طرق تقديم البرنامج بين تعلّم ذاتي، وتعليم موجه، مع التركيز على التدريب العملي.

استراتيجية التقويم في البرنامج: اتبع البرنامج استراتيجية التقويم البنائي المستمر، واستخدمت عدد من الأساليب التقويمية كالملاحظة، والمناقشة، والاختبارات، وغيرها.

مكوّنات البرنامج وعناصره: تكوّن البرنامج من الأهداف العامة، والإجرائية، واستراتيجيات التعلّم والتعليم، والمحتوى العلمي، وأساليب التقويم، ومصادر التعلم. بالإضافة إلى إعداد الباحث لكتاب للطالب، ودليل إرشادي لكيفية تطبيق البرنامج.

ضبط البرنامج: عُرض البرنامج -في صورته المبدئية- على خمسة مختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتقنيات التعليم، وطُلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة البرنامج بمختلف مكوناته، ومدى وضوح الصياغات اللغوية، وأي مقترحات أخرى يرونها. وقد أبدى المحكمون ملحوظات مرتبطة بتغيير عدد من الصياغات اللغوية، وقد أخذ الباحث بها.

إجراءات التطبيق:

قام الباحث بعدد من الإجراءات اللازمة للتطبيق، تمثلت في:

1. اختيار العينة.
2. توضيح أهداف البرنامج التدريبي.
3. إجراء القياس القبلي للاختبار والمقياس.
4. تطبيق البرنامج التدريبي المقترح لمدة ستة أسابيع بواقع 3 ساعات في الأسبوع، ابتداء من 04 جمادى الآخرة 1445هـ.
5. إجراء القياس البعدي للاختبار والمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

معامل الارتباط، ومعامل كرونباخ ألفا، ومعاملات سبيرمان وبراون ولجتمان، اختبار (ت)، حجم التأثير (مربع إيتا).

نتائج البحث: عرضها ومناقشتها وتفسيرها:

أولًا: عرض النتائج: اقتصرت نتائج البحث على فروض البحث، وفيما يلي بيان ذلك:

نتيجة اختبار الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية ككل، وفي كل مهارة فرعية على حده، لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار

مهارات القراءة الأكاديمية، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في مهارات القراءة الأكاديمية، تم حساب حجم التأثير ($\eta 2$)، وجدول رقم 8 يوضح ذلك:

جدول 8

قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية، وكذلك حجم التأثير

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
استخلاص الفكرة الرئيسة في النص المقروء	القبلي	32	1.53	1.41	3.016	0.01	31	0.227
	البعدي	32	2.00	1.16				
استخلاص الأفكار الفرعية في النص المقروء	القبلي	32	1.03	1.23	5.342	0.01	31	0.479
	البعدي	32	2.06	0.94				
استخراج المعنى المباشر في النص المقروء	القبلي	32	1.16	1.17	6.215	0.01	31	0.555
	البعدي	32	2.25	0.80				
استنتاج المعنى الضمني في النص المقروء	القبلي	32	1.25	1.16	6.338	0.01	31	0.564
	البعدي	32	2.31	0.74				
فهم التفاصيل في النص المقروء	القبلي	32	1.56	1.05	5.073	0.01	31	0.454
	البعدي	32	2.50	0.62				
تلخيص الأفكار الرئيسة في النص المقروء	القبلي	32	1.13	1.21	5.299	0.01	31	0.475
	البعدي	32	2.19	0.93				
استنتاج معنى الكلمة من خلال السياق في النص المقروء	القبلي	32	1.00	0.95	7.440	0.01	31	0.641
	البعدي	32	2.25	0.84				
إدراك العلاقة بين الأفكار في النص المقروء	القبلي	32	1.03	1.09	7.188	0.01	31	0.625
	البعدي	32	2.28	0.73				
التمييز بين الحقائق والآراء في النص المقروء	القبلي	32	1.13	1.10	7.440	0.01	31	0.641
	البعدي	32	2.44	0.88				
تقويم النص المقروء في ضوء الخبرات السابقة	القبلي	32	1.38	1.10	4.888	0.01	31	0.435
	البعدي	32	2.34	0.79				
الدرجة الكلية	القبلي	32	12.19	3.59	17.234	0.01	31	0.905
	البعدي	32	22.63	2.66				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية في الدرجة الكلية، وفي كل مهارة فرعية على حده، لصالح التطبيق البعدي؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للمهارات الفرعية في القياس البعدي بين (2.00 – 2.50) في مقابل (1.00 – 1.56) في القياس القبلي. وبلغ المتوسط الحسابي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية في الدرجة الكلية 22.63 في مقابل 12.9 في القياس القبلي. وبالتالي يُقبل الفرض الأول من فروض البحث.

ويتضح من الجدول أن حجم تأثير المعالجة التجريبية $\eta 2$ على مهارات القراءة الأكاديمية ككل وفى كل مهارة فرعية على حده تراوح بين (0.227 – 0.905)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من التحسن تراوحت بين (27.7% - 90.5%) يمكن تفسيرها إلى استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية.

نتيجة اختبار الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية ككل وفى كل مكوّن فرعي على حده، لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية ككل وفى كل مكوّن فرعي على حده، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، تم حساب حجم التأثير ($\eta 2$)، وجدول رقم 9 يوضح ذلك:

جدول 9

قيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، وكذلك حجم التأثير

المكوّن الفرعي	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
القيمي	القبلي	32	27.44	6.53	6.844	0.01	31	0.602
	البعدي	32	35.88	3.63				
الكفاءة الذاتية	القبلي	32	21.28	6.54	5.702	0.01	31	0.512
	البعدي	32	29.91	4.64				
السلوكي	القبلي	32	24.81	5.26	11.442	0.01	31	0.809
	البعدي	32	37.31	3.49				
الدرجة الكلية	القبلي	32	73.53	12.86	10.174	0.01	31	0.770
	البعدي	32	103.09	9.08				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية في الدرجة الكلية، وفي كل مكوّن فرعي على حده، لصالح التطبيق البعدي، حيث تراوح المتوسط الحسابي للمكوّنات الفرعية للمقياس في القياس البعدي بين (29.91 – 37.31) في مقابل (21.28-27.44) في القياس القبلي. وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس في الدرجة الكلية للقياس البعدي 103.09 في مقابل 73.53 في القياس القبلي. وبالتالي يُقبل الفرض الثاني من فروض البحث.

ويتضح من الجدول أن حجم تأثير المعالجة التجريبية $\eta 2$ على الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية ككل وفى كل مكوّن فرعي على حده تراوح بين (0.512 – 0.809)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من التحسن تراوحت بين (51.2 % - 80.9 %) يمكن تفسيرها إلى توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية.

نتيجة اختبار الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية، ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية"، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية، ومقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، وجدول رقم 10 يوضح ذلك:

جدول 10

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية، ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية

	المتغير	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	مهارات القراءة الأكاديمية	0.861	0.01
2.	الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية		

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية طردية قوية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأكاديمية، ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية، وبلغت قيمة معامل الارتباط 0.861، وهو مؤشر على أنه كلّما ارتفعت درجات الطلاب في اختبار القراءة الأكاديمية؛ تحسن اتجاههم نحو القراءة الأكاديمية. وبالتالي يُقبل الفرض الثالث من فروض البحث.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يمكن تفسير النتائج في تفسير العلاقة بين طبيعة القراءة الأكاديمية، والخرائط الذهنية الإلكترونية؛ حيث أن القراءة الأكاديمية تتطلب من القارئ أن يتفاعل مع النص القرائي، ويربط بين أفكاره، ويستخلص المعاني المباشرة والضمنية، ويُقوّمها، وهي قراءة هادفة ناقدة بطبيعتها، وتُعد الخرائط الذهنية الإلكترونية أداة فعّالة في تحقيق ذلك، فقد أثبتت الأبحاث السابقة أنها تُسهم في تعزيز التعلّم النشط (Betancur & King 2014)، وتنظيم المعلومات، والاحتفاظ بها (Aljaser, 2017)، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتأملي (Betancur & King 2014)، وتنمية مهارات التفكير الناقد (De Jesus, 2024)، ومهارات الفهم العميق (محمد & حسن، 2022)، وبقاء أثر التعلّم (الزهراني & بيك، 2024). فعندما يقوم الطالب بإعداد خريطة ذهنية لنص قرائي؛ فهو يقرأ النص قراءة فاحصة، ومن ثم يقوم بإعداد تصور بصري للنص بعد تحليله؛ فُيحدد المفهوم الرئيس، والمفاهيم المرتبطة به، ويربط بين الأفكار الرئيسة والفرعية، ويستنتج المعاني المباشرة والضمنية، ويربطها بخبراته، ومن ثم يُقومها.

ونظرًا لأن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية أسهم في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية؛ فهي أسهمت في تنمية الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية؛ فقد أثبتت الأبحاث السابقة أن هناك علاقة بين التمكن من مهارات القراءة الأكاديمية، والاتجاه نحوها (Esmaeil et al., 2023; Perander et al., 2020)، وهو ما يُفسّر نتيجة البحث في وجود علاقة بين تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها.

وتتسق نتائج البحث مع نتائج الأبحاث السابقة في إطارها العام، حيث أثبتت فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية، منها على سبيل المثال (Al-Inbari et al., 2023; Aljaser, 2017; Shi & Tsai, 2024; Mohaidat, 2018; Zhou et al., 2023; الزهراني، 2023)، وتنمية الاتجاه نحو تعلم اللغة (Aljaser, 2017).

محدوديّة البحث:

قد تتأثر النتائج بسبب العينة؛ حيث طُبق البحث على مجموعة تجريبية واحدة مكونة من 32 طالبًا.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. الإفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تدريب طلاب الجامعة على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية.
2. إعداد أدلة مرئية لتدريب الطلاب على كيفية استخدام برامج إلكترونية متنوعة لإعداد الخرائط الذهنية الإلكترونية مما يؤمل منه استخدامهم لها أثناء القراءة الأكاديمية.
3. الإفادة من اختبار قياس مهارات القراءة الأكاديمية، ومقياس الاتجاه نحوها في تطبيقه على طلاب الجامعة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يقترح إجراء الأبحاث الآتية:

1. تقويم مهارات القراءة الأكاديمية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة.
2. قياس اتجاه طلاب الجامعة نحو القراءة الأكاديمية الإلكترونية وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنس، التحصيل الدراسي، مجال التخصص).
3. برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية، والاتجاه نحوها لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

الزهراني، سعيد. (2023). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية بجامعة الباحة. *مجلة البحث العلمي في التربية في جامعة عين شمس، 24*(8)، 166-188.

الزهراني، ماجد، وبيك، خلود .(2024) . تصميم الخرائط الذِّهنية الإلكترونية بنمطين (ساكنة-تفاعلية) وقياس أثرها في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مقرر العلوم لتلميذات الصف الخامس الابتدائي .*العلوم التربوية، (34)1*، 137-174.

محمد، أسامة. وحسن، مها. (2022). استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاندماج الأكاديمي والفهم العميق لدى طلاب كلية التربية بالغردقة. *المجلة التربوية في جامعة سوهاج، 99*(2)، 629-683.

محمد، محمود. (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة الجوف. *مجلة كلية التربية في بنها، (2)*123، 535 – 586.

Al-Inbari, F. A., Al-Wasy, B. Q., Mahdi, H. S., & Al-Nofaie, H. (2023). Electronic and manual mind mapping as mediating tools in the EFL writing process. *Journal of Pedagogical Research*, *7*(5), 208-222.

Al-Zahrani, M. & Bayk, K. (2024). Design electronic mind maps in two modes (static - interactive) and measuring their impact on developing achievement and maintaining the impact of learning in the science course for fifth-grade female students, (in Arabic). *Educational science, 1*(34), 137-174.

Al-Zyoud, A. A., Al Jamal, D., & Baniabdelrahman, A. (2017). Mind mapping and students' writing performance. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *8*(4). 280-291.

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.

Alrasheed, H. (2019). *An Investigation of Students' Perceptions of Academic Reading Difficulties and their Association with English Language Proficiency*. (Doctoral dissertation, University of Exeter).

Alzahrani, S. (2023). The Effect of Using Electronic Mental Maps Strategy on Developing Some Reading Comprehension Skills and Innovative Thinking Skills among Students of the College of Education at Al-Baha University, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education at Ain Shams University, 24*(8), 166-188.

Betancur, M. I. G., & King, G. (2014). Using mind mapping as a method to help ESL/EFL students connect vocabulary and concepts in different contexts. *Trilogía: Ciencia Tecnología Sociedad*, *6*(10), 69-85.

Bharuthram, S. (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, *32*(2), 205-214.

Buterbaugh, B. (2021). Does Reading Ability Affect Students' Attitudes Toward Reading?. *Journal of Graduate Education Research*, *2*(6), 14-18.

Buzan, T., & Buzan, B. (2002). *How to mind map*. London: Thorsons.

Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., & Puga-Larraín, J. (2021). Assessing academic reading in students entering higher education. *Journal of Reading Research, 20*(3), 1-17.

Çerkez, Y., Alkim, N. T., & Sorakin, Y. (2024). Beyond Traditional Note-Taking: High School Students' Attitudes toward Mind Maps. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *14*(1), 52-59.

Chang, L., Wang, Y., Liu, J., Feng, Y., & Zhang, X. (2023). Study on factors influencing college students' digital academic reading behavior. *Frontiers in psychology*, *13*, 1-13

De Jesus, C. (2024). The Effectiveness of Mind Maps as An Instructional Approach for Developing Critical-thinking Skills And Dispositions: A

teachers. *Journal of College Reading and Learning*, *50*(2), 70-93.

Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational review*, *62*(2), 175-187.

Loo, D. B. (2023). Malaysian University Students' English Academic Reading and Writing Ecology: A Preliminary Description. *The English Teacher*, *52*(2), 84-96.

Maguire, M., Reynolds, A. E., & Delahunt, B. (2020). Reading to be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *17*(2), 1-12.

McElvany, N., & Schwabe, F. (2019). Gender gap in reading digitally? Examining the role of motivation and self-concept. *Journal for educational research online*, *11*(1), 145-165.

Mohaidat, M. M. T. (2018). The Impact of Electronic Mind Maps on Students' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, *11*(4), 32-42.

Mohamad, M., Azhar, F., & AR, H. F. (2023). The development of the Inquiry Complexity Reading Strategy (ICRS) in online academic reading. *Theory and Practice in Language Studies*, *13*(6), 1349-1359.

Mohammed, M. (2020). The effectiveness of a proposed program based on metacognition in developing academic reading skills and the trend towards them among Jouf University students, (in Arabic). *Journal of Education at Banha University, 123*(2), 535-586.

Mohammed, O. & Hasan, M. (2022). Use of Electronic Mind Maps on Developing of Academic Engagement and Deep Understanding among Students of The Faculty of Education in Hurghada, (in Arabic). *Journal of Education at Sohag University, 99(2), 629-683.*

Mokhtari, K., Reichard, C.A., & Sheorey, R. (2008). *Metacognitive awareness and use of reading strategies among adolescent readers.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Muştu, Ö. E. (2024). Alternative assessment and evaluation in science education: Mind maps and concept maps. *Science Insights Education Frontiers*, *22*(2), 3583-3596.

Nie L. B., Li C. (2018). Analysis on the problems and causes of college students' academic reading in the new media environment. *Libr. J. Henan,* 38, 79–80.

Perander, K., Londen, M., Holm, G., & Tiihonen, S. (2020). Becoming a university student: An emotional rollercoaster. *Högre utbildning*, *10*(1), 1-12.

Meta-analysis. (Doctoral dissertation, The university of San Francisco).

Diab, Abeer Ali. (2021). An ESP Program Based on Cognitive Academic Language Learning Approach for Enhancing Academic Reading and Technical Writing Skills among Microbiology and Biochemistry Students. *Journal of Education Benha University*, *5*(91), 203-247.

Eriksson, L. (2023). "Gruelling to read": Swedish university students' perceptions of and attitudes towards academic reading in English. *Journal of English for Academic Purposes*, *64*, 1-11.

Esmaeil, A. A. A., Kiflee, D. N. A., Maakip, I., Halik, M., Marshall, S., Mustapha, M., & Madlan, L. (2023). Exploring University Students' Perceptions of Academic Reading: A Qualitative Study in Malaysia. *International Journal of Education, Psychology and Counseling, 8* (52), 97-109.

Fatiloro, O. F., Adesola, O. A., Hameed, B. A., & Adewumi, O. M. (2017). A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*, *8*(8), 106-110.

Ford, S. K. (2020). *The Effects of Academic Reading Attitude, Gender, and Class Level on Perceived Competence in Online College Students.* (Doctoral dissertation, Capella University).

Gibbons, J. (2023). *Exploring the Use of Perusall Social Annotating to Support Academic Reading and Writing.* (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Commerce).

Isakson, R. L., Isakson, M. B., Plummer, K. J., & Chapman, S. B. (2016). Development and validation of the Isakson survey of academic reading attitudes (ISARA). *Journal of College Reading and Learning*, *46*(2), 113-138.

Ji, S., Qin, X., & Li, K. (2022). Chinese University English teachers' professional learning through academic reading on social media a mixed-methods approach. *Behavioral Sciences*, *12*(10), 1-18.

Li, M., & Li, J. (2023). Using Perusall to motivate students' curriculum-based academic reading. *Journal of Computers in Education*, *10*(2), 377-401.

Liu, X., & Brown, G. T. (2019). Investigating students' perceived cognitive needs in university academic reading: a latent variable approach. *Journal of Research in Reading*, *42*(2), 411-431.

Liu, X., & Read, J. (2020). General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language

Safitri, N. T., & Mardiah, R. (2023). Academic reading attitudes of undergraduate English language learners. *Proceder: Linguistics, Literature, and Language Education*, *1*(1), 55-61.

Shi, Y. S., & Tsai, C. Y. (2024). Fostering vocabulary learning: mind mapping app enhances performances of EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, *37*(4), 634-686.

St Clair-Thompson, H., Graham, A., & Marsham, S. (2018). Exploring the reading practices of undergraduate students. *Education Inquiry*, *9*(3), 284-298.

Stanfield, G. M. (2008). Incentives: The effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students. *The Corinthian*, *9*(8), 99-116.

Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of "reading culture" in African contexts. *International Review of Education*, *65*(3), 427-442.

Wijaya, K. (2022). English Education Master Students' Perceptions on Metacognitive Strategy in Academic Reading. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, *7*(2), 150-160.

Wolf, M. K., & Lopez, A. A. (2022). Developing a technology-based classroom assessment of academic reading skills for English language learners and teachers: Validity evidence for formative use. *Languages*, *7*(71), 1-22.

Yapp, D., de Graaff, R., & van den Bergh, H. (2023). Effects of reading strategy instruction in English as a second language on students' academic reading comprehension. *Language Teaching Research*, *27*(6), 1456-1479.

Zhou, X., Li, W., & Dai, H. (2023). Application of the 3-Step Mind Map Approach in Senior High School English Reading Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, *14*(6), 1749-1760.