جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية فى تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض القلق اللغوى لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالأزهر الشريف

إعداد

أ م د/ سحر السيد الأحمدى

أستاذ علم النفس التعليمى المساعد

بكلية التربية بنات القاهرة

أ م د/ فايزة أحمد عبد السلام

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية التربية بنات القاهرة

تاريخ استلام البحث: ١٩ مايو ٢٠٢٥م – تاريخ قبول النشر: ٢٦ مايو ٢٠٢٥م

المستخلص:

استهدف البحث تعرف فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية فى تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض القلق اللغوى لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها بالأزهر الشريف؛ ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثتان بإعداد أدوات البحث والتى تمثلت فى (اختبار مستويات عمق المعرفة – مقياس القلق اللغوى)، كما تم إعداد مواد البحث والتى تمثلت فى (كتاب الدارسة فى برنامج قائم على المرونة المعرفية لتنمية مستويات عمق المعرفة فى المستوى المتقدم) و(دليل المعلم لتدريس هذا البرنامج)، وتمثلت عينة البحث فى (٢٨) دارسة من دارسات مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبتطبيق أداتي البحث على عينته تبينت النتائج التالية:

فعالية البرنامج القائم على المرونة المعرفية فى تنمية مستويات عمق المعرفة **(الاسترجاع وإعادة الإنتاج – تطبيق المفاهيم – التفكير الاستراتيجى – التفكير الممتد).**

فعالية البرنامج القائم على المرونة المعرفية فى خفض القلق اللغوى بأبعاده **(القلق اللغوى فى المواقف الاجتماعية – القلق اللغوى فى التعلم – القلق اللغوى فى الاتصال – العزلة اللغوية).**

الكلمات المفتاحية: **المرونة المعرفية – عمق المعرفة – القلق اللغوى – دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها.**

Title:

The Effectiveness of a Program Based on Cognitive Flexibility in Developing Levels of Depth of Knowledge and Reducing Language Anxiety Among Non-Native Arabic Learners at Al-Azhar University

Authors:

- **Sahar El-Sayed El-Ahmady Attia**
  - **Academic Degree**: Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Education for Girls, Cairo.
  - **Email**: saharalahmady.5919@azhar.edu.eg
- **Faiza Ahmed Abdel Salam Abdel Rahman**
  - **Academic Degree**: Assistant Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Education for Girls, Cairo.
  - **Email**: fayzaabdelsalam.5919@azhar.edu.eg

Abstract:

The research aimed to identify the effectiveness of a program based on cognitive flexibility in enhancing levels of depth of knowledge and reducing language anxiety among non-native Arabic-speaking students at Al-Azhar University. To achieve the research objective, the researchers prepared the research tools, which included (Depth of Knowledge Levels Test – Language Anxiety Scale). Additionally, the research materials were prepared, which included (Study Book in a Program Based on Cognitive Flexibility to Enhance Depth of Knowledge Levels at the Advanced Level) and (Teacher's Guide for Teaching this Program).

The research sample consisted of 28 students from the Sheikh Zayed Center for Teaching Arabic to Non-Native Speakers. By applying the research tools to the sample, the following results were obtained:

1. The effectiveness of the program based on cognitive flexibility in enhancing levels of depth of knowledge (**retrieval and reproduction** – **application of concepts – strategic thinking – extended thinking).**
2. The effectiveness of the program based on cognitive flexibility in reducing language anxiety in its dimensions (**language anxiety in social situations – language anxiety in learning – language anxiety in communication – language isolation).**

Keywords: **cognitive flexibility – depth of knowledge** – **language anxiety** – **non-native Arabic-speaking students.**

مقدمـــــة

تعد اللغة العربية إحدى أهم اللغات فى العالم، ويحرص الكثير فى مختلف أنحاء العالم على تعلمها واكتساب مهاراتها المختلفة، إلى جانب دراسة العلوم اللغوية المتنوعة المرتبطة بها؛ وذلك تحقيقاً لعدة غايات وأهداف، يأتى فهم النصوص اللغوية ومعرفة مضامينها ومقاصدها، وتطبيق القيم والأخلاق واقعاً وتنظيراً غاية سامية ومقصداً نبيلاً.

ولا شك أن تحقيق مثل هذه الغايات لا يتطلب تعلماً تقليدياً، وتعليماً نمطياً، وقراءة حرفية؛ بل يتطلب قراءة واعية، وفهماً عميقاً، ونقداً بناء، وتفكيراً مبدعاً واعياً، ورؤية استراتيجية شاملة، واستدعاء للخبرات والمهارات التى تعين المتعلم على أداء مهامه التعليمية بكل دقة وإتقان.

وقد اتجهت التربية الحديثة فى تعليم الطلاب ليس فقط إلى تحقيق الفهم لما يقرأونه أو يتعلمونه بل تحقيق درجات عالية من مستويات عمق المعرفة المختلفة (Depth of Knowledge Levels).

ويعرف (حلمي الفيل،٢٠١٨،١١) [١] عمق المعرفة بأنه" تنظيم معرفي محكم للمعارف والمهارات التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي وفقاً لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقاً وقوة وهو مستوي التذكر ثم مستوي التطبيق ثم مستوي التفكير الاستراتيجي وأخيراً التفكير الممتد وهو الأكثر قوة وعمقاً "

ويرى (Norman Web,2002) أن عمق المعرفة عبارة عن: عملية تعليمية يتطلب من المعلمين فيها أن يكونوا على دراية بمستوى العمق الذي يتم فيه التعليم. كما ينبغي عليهم أن يعكسوا هذا العمق ويحددوا الأهداف التعليمية بوضوح للطلاب، وأن يقيموا الطلاب بناءً على المعلومات التي ينبغي الاحتفاظ بها مدى الحياة.

و يرى كل من (Hess,2013) (Norman Web,2002) (Hess, 2007))أنها تتمثل فى:

---

(١) استخدمت الباحثة توثيق APA، وذلك على النحو التالي:

في متن الدراسة يكون التوثيق بكتابة (الاسم الأول والثانى والأخير للمؤلف العربى – اللقب للمؤلف الأجنبي، سنة النشر، ورقم الصفحة / الصفحات).

وفي المراجع يكون التوثيق بكتابة الاسم كاملاً للمؤلف العربي / اللقب ثم الحرف الأول للمؤلف الأجنبي ثم بيانات المرجع كاملاً

المستوى الأول: الاسترجاع و إعادة الإنتاج Recall / Reproduction

المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم و المهارات Basic Application of Concepts/Skill

المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي Thinking Strategic

المستوى الرابع: التفكير الممتد Thinking Exten

وتعد دراسة ومعرفة مستويات العمق المعرفي رؤية جديدة تهدف إلى تطوير التعليم وتحسين جودة التعلم. ويشير كل من (مروة محمد الباز ، ٢٠١٨) و (سعودى صالح عبد العليم ، ووفاء صلاح الدين إبراهيم ، ٢٠٢٢) و (لبنى عادل منصور ، ٢٠٢٤) إلى هذه الأهمية فيما يلى :

تحسين الفهم العميق : حيث يساعد فهم مستويات العمق المعرفي في تطوير قدرة الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي، مما يمكنهم من فهم المواد الدراسية بشكل أعمق وأكثر شمولية

تطوير استراتيجيات التدريس :حيث يتمكن المعلمون من تطوير استراتيجيات تدريس فعالة ؛ تساعد في تعزيز الفهم العميق لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي .

تقييم التعلم :وذلك من خلال تصميم أدوات تقييم دقيقة تقيس مدى فهم الطلاب للمواد الدراسية، مما يمكن من تحديد نقاط القوة والضعف لديهم والعمل على تحسينها .

تنمية المهارات العملية :من خلال التركيز على مستويات العمق المعرفي، يتمكن الطلاب من تطوير مهارات عملية تساعدهم في تطبيق المعرفة في حياتهم اليومية والمهنية .

ونظراً لأهمية مستويات عمق المعرفة فقد اهتمت بعض الدراسات بتحديد مفهومه، ومدى توافره فى المقررات الدراسية كما فى دراسة (مروة محمد الباز، ٢٠١٨) و (عبد الرحمن يوسف شاهين، ٢٠٢٠) أو اقتراح برامج واستراتيجيات جديدة لتنميته لدى الطلاب فى مختلف المراحل التعليمية، كما فى دراسة (كريمة عبد اللاه محمود، ٢٠٢٠، و عصام محمد، ٢٠٢٢)، و(سماح أحمد حسن، ٢٠٢٢) و (عمرو جابر قرنى، ٢٠٢٢) و (إيمان سعيد، وفاء صلاح سعود، ٢٠٢٢) .

ويولى الأزهر الشريف عناية فائقة باللغة العربية والعلوم الشرعية تعليماً وتعلماً ، ويشجع الدارسين من العرب وغيرهم على دراستها وتعلمها كلغة ثانية تارة أو لغة أجنبية تارة

أخرى ؛ حفظاً لها ، وفهماً عميقاً لمضامينها ومقاصدها ، وتنمية للقدرة على آداء العبادات الشرعية بوعى ويقين ، ويفد للأزهر الشريف العديد من الطلاب والدارسين من مختلف دول العالم، يطلبون العلم ويدرسون الشريعة، ويتعلمون اللغة العربية لاكتساب مهاراتها استماعاً وقراءة وكتابة وتحدثاً، إلى جانب علومها وأنظمتها المتنوعة من قواعد وتراكيب ومفردات ودلالات معجمية فريدة وغنية بمعانيها وغاياتها ومقاصدها ولطائفها المنثورة بين حروفها وكلماتها.

ويرى جابر زاهر جابر العسيرى (٢٠٢٣ ، ٢٠-٢١) أن تعليم اللغات واكتسابها يحقق العديد من الفوائد الثقافية والدينية والعملية ،؛ لذلك اهتم الكثير من المتخصصين فى تعليم اللغات الأجنبية باقتراح البرامج والاستراتيجيات الحديثة لتطوير تعليم اللغات الثانية بهدف تدريب المتعلمين بشكل دائم على تكرار ما يسمعونه ، والعمل على ممارسة التدريبات حتى إنتاج الهياكل اللغوية الصحيحة ؛ مما جعل الاهتمام ينسحب وبشكل كبير على تعليم اللغات الثانية من وجهة نظر النظرية الاجتماعية الثقافية ، والتى تؤكد على أن التعلم ليس عملية فردية فحسب ؛ بل هو عملية تفاعل اجتماعى تحت إشراف وتوجيه المعلم .

هذا إلى جانب ما يقتضيه التطور المعرفى لعملية التعلم حيث يركز تعليم اللغات الثانية على المدخل التفاعلى بين المتعلم ومتحدثى اللغة بشكل إيجابى يعزز التدخل اللغوى الذى يتعرض له متعلم اللغة الثانية .

وفى ضوء الأهمية التطبيقية والثقافية لتعليم اللغات الثانية أكد كل من محمود كامل الناقة و رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٣ ، ١٩ –٢٠) على ضرورة مراعاة العديد من الأسس اللغوية عند تدريس اللغات الأجنبية والتى منها : أن يألف الدارس الاستخدام الصحيح للغة فى سياقها الثقافى ، أى أنه يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية فى ثقافتها ، وأن يستخدمها استخداماً واعياً بالشكل الذى يستخدمها الناطق بها .

إن تعليم العربية كلغة ثانية أو أجنبية لا يعنى مجرد حفظ المفردات فى شكل قاموس أواستظهار مجموعة من قواعد اللغة ومتونها ؛ بل لابد أن يكون لدى الدارس القدرة على استخدام اللغة استخداماً إيجابياً فى مواقف الحياة التى يتعرض لها الدارس فى لقائه بمتحدثى العربية .

واستناداً لما سبق من أهمية لتعليم اللغات الثانية أو الأجنبية أشار هداية الشيخ على (٢٠٢٣ ، ٢١) إلى أن عدة أهداف يرجى تحقيقها من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها منها :

١- تنمية قدرة الدارس على فهم اللغة عند الاستماع إليها .
٢- تنمية قدرة الدارس على النطق الصحيح للغة .
٣- تنمية قدرة الدارس على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة .
٤- معرفة الثقافة العربية والإلمام بخصائصها .
٥- تيسير اتصال الدارس بأبناء العربية .

هذا إلى جانب فهم النصوص اللغوية عند قراءتها فهما واعياً متعمقاً يصل به إلى نوعين من أنواع الاستخدام اللغوى وهو ما يشير إليه رشدى أحمد طعيمة و، ومحمود كامل الناقة (٢٠٠٣ ، ٥٠ – ٥١) ب " الكفاءة اللغوية أو كفاءة الاتصال " والتى تتحقق غالباً من التدريس عبر توجيه وعى الدارسين بالأهداف ، ثم تقديم المعلومات فى سياقات لغوية ، مع مراعاة التعزيز ، والأنشطة الثقافية ، والمشاركة الإيجابية للدارسين ، وتوفير جو من الترويح والمرونة ، وإزالة التوتر والقلق ، والبعد عن شبح الملل ، والاهتمام بزيادة الدافعية عند الدارسين.

ولتحقيق هذه الأهداف ينتقل الطلاب الى بيئات مختلفة ويعيشون فى ثقافات متنوعة، ويستلزم ذلك قيامهم بالعديد من مظاهر التواصل والاندماج مع مختلف أفراد المجتمع الذى يعيشون فيه ، والذى يستلزم معه التمكن من استخدام اللغة فى مواقف مختلفة، والفهم الواعى المستنير لما يقرأونه أو يسمعونه من نصوص وعبارات، وتحصيل المعارف والمعلومات الأكاديمية المختلفة، وقد يؤدى القصور فى تحقيق المستوى المطلوب من الفهم أو التحصيل إلى شعور الدارس بالقلق من الإخفاق وضعف القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة.

ويعد القلق اللغوى الذى يصيب المتعلم أثناء استخدام اللغة كما يشير كل من(Spielberger, ١٩٨٣,١٥) و (Horwitz, et all 1986 ,١٢٥) عبارة عن: الشعور بالتوتر والخوف من الفشل والخوف من التقييم السلبى؛ والذى قد يؤثر بدوره على قدرة المتعلم على الفهم والتحدث فى مواقف التعلم المختلفة.

ويرى Horwitz et al. (1986,128) أن للقلق اللغوى عدة أبعاد تتمثل فى (القلق التواصلى – قلق الامتحان – الخوف من التقييم السلبى).

فى حين يرى (,1991) .Young, D. J 430 أن هناك أنواعاً أخرى للقلق اللغوى منها (القلق من الفشل فى الاختبارات – أو التعرض للسخرية).

ويشير هداية الشيخ على (٢٠٢٣ ، ٦٠) أن لكل لغة نظام تتميز به عن غيرها من اللغات الأخرى ، وأن الدارس فى دراسته للغة الأم بأنظمتها المختلفة لا يجد صعوبة فيها ؛ بينما يجد الكثير من الصعوبات على المستوى : الصوتى والصرف والنحوى والدلالى والمعجمى عند دراسته للغة الثانية ؛ حيث يواجه بالكثير من هذه الصعوبات والتى تعد الصعوبات الدلالية الناتجة عن سوء فهم أو ضعف القدرة على التوصل للمعانى الحقيقية من سياقاتها المختلفة سواء على مستوى الكلمة أو الجملة ؛ حيث لا تتحدد هذا المعانى إلا من خلال سياق لغوى متكامل .

ولابد معه من وعى متعمق لغرض الكاتب أو المتحدث سواء على مستوى المعنى المعجمى أو على مستوى المعنى الأسلوبى والنفسى والإيحائى ؛ والذى يؤدى ضعف هذا الفهم والإدراك إلى قلق يصيب الدارس من عدم القدرة على التحصيل الجيد ، والتوصل إلى عمق المعرفة للمعلومات والحقائق ، والذى يكون شرطاً فى الأغلب للنجاح والتقدم فى عمليتى التعليم والتعلم .

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتحديد مفهوم القلق اللغوى، وتحديد أبعاده وأسبابه، مثل دراسة كل من (فيصل بكر أحمد، ٢٠١٣) و (صالح محجوب، ٢٠١٧) و (لؤلؤة المسرورة، ٢٠١٩) و (Mohamed H. & Mohamed E.,2020) و (على آل مضواح، ٢٠٢١) و (مروة دياب أبو زيد، ٢٠٢١) و (أفراح العازمى، ٢٠٢٢) و (سارة عبد الولى عبود، ٢٠٢٢).

بينما اهتمت دراسات أخرى باقتراح برامج واستراتيجيات تهدف إلى تخفيض القلق اللغوى الذى يمكن أن يواجهه الطلاب أثناء المواقف اللغوية المختلفة مثل دراسة كل من (Rashid Jehan,2020) و (Bolukbas , 2022) .

وكما سبقت الإشارة إلى أن الطلاب – لا سيما دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها – يعانون من كثير من الصعوبات التى يقابلونها فى حياتهم التعليمية، والتى قد تصيبهم بالقلق نتيجة الخوف من عدم تحقيق الأهداف المرجوة والنجاح المطلوب فى العملية التعليمية؛ خاصة عند قراءة نصوص لغوية تتطلب التحليل والتفكير والتعمق لمعرفة المعانى الضمنية التى تشتمل عليها، والتى تستلزم بدورها الوصول إلى درجات عالية من الفهم والدقة ، وتطبيق ما

يتم تعلمه من معلومات ومفاهيم فى مواقف جديدة ، مع الحفاظ على هذا المستوى من المعرفة الواعية بشكل ممتد ووفعال يساعد فى حل المشكلات وترتيب مواقف التعلم بشكل استراتيجى محدد ومخطط بدقة ووعى ، وهو ماسبقت الإشارة إليه من مستويات عمق المعرفة .

هذا إلى جانب ما يطلب منهن من ضرورة امتلاك مهارات التفكير النقدي والتحليلي بحيث يكن قادرات على تحليل المعلومات وتقييمها بطرق مختلفة، مع فهم عميق للموضوعات اللغوية وأهدافها ؛ فيساعدهن على التكيف مع المواقف الجديدة والتفكير بطرق مختلفة فى مثل هذه المواقف، ومعالجة ما قد يعتريهن من مشكلات تعرقل عمليتى التعليم والتعلم لديهن ؛ مما يؤدى ضعف هذه المهارات فى الأغلب إلى الشعور بالقلق اللغوى ، ومن ثم الخوف من تعلم اللغات الأجنبية .

وتأسيساً على ما سبق فإن استخدام استراتيجيات التعلم التي تعزز مستويات العمق المعرفي والتى تساعد الدارسات على التفاعل مع المادة الدراسية بطرق أكثر تفاعلية ونشاطًا ، وبدرجة عالية من المرونة والراحة والكفاءة قد تسهم بشكل كبير فى تحقيق هذه الأهداف .

وتتعدد النظريات التى تفسر حدوث عملية التعلم عبر قيام المتعلمين بربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة والأطر المعرفية لديهم ، كما أن المتعلمين هم من يعكسون تجاربهم ويضمنون المعرفة الجديدة فى مخططاتهم المعرفية ؛ مما يعزز التعلم والفهم العميق ، ويشير Spiro & Jehng (1990, p. 165). إلى أن ذلك عندما يتحقق مع القدرة على إعادة هيكلة معرفتهم بطرق مختلفة ومن زوايا متعددة ؛ فإن هذا يكون معبراً عن توفر قدر من المرونة المعرفية لدى هؤلاء المتعلمين .

و تعد نظرية المرونة المعرفية (Flexible Cognitive Processing Theory) إحدى النظريات التى تعنى القدرة على تكييف المعالجة المعرفية بما يتناسب مع المتطلبات المتغيرة للموقف أو المهمة، ويشير (Spiro, R. J , 1992) إلى أن المرونة المعرفية تتضمن القدرة على تمثيل المعرفة من وجهات النظر المفاهيمية المختلفة، ومن ثم استخدام هذه المعرفة في وقت لاحق، مع القدرة على البناء من هذه التمثيلات المفاهيمية معرفة مصممة حسب حاجات و فهم المواقف الجديدة و كذلك مواقف حل المشكلات المتنوعة؛ مما يعزز مهارات التفكير العليا مثل التفكير الناقد والإبداعى.

ويرى رمضان سيد (٢٠١٥، ٣٧٣) أن المرونة المعرفية تعنى:" التوازن المعرفي وحب الاستطلاع وتحمل المسؤولية مع كافة المواقف التي تواجه الطلاب ، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين أساسها الود والاحترام المتبادل وتقبل الآخرين " .

كما يشير عاطف محمد (٢٠٢٠) إلى أن توافر المرونة المعرفية لدى الطلاب عن طريق تنميتها أو اقتراح برامج متنوعة تقوم عليها واستخدام استراتيجياتها ؛ يحقق العديد من الفوائد مثل تحسين القدرة على حل المشكلات، و تعزيز التفكير النقدي والإبداعي، و التكيف مع المواقف الجديدة، و زيادة التحصيل الأكاديمي، تطوير مهارات التعلم مدى الحياة.

وقد عنيت العديد من الدراسات والبحوث باقتراح برامج واستراتيجيات توظف المرونة المعرفية واستراتيجياتها لتنمية العديد من المتغيرات وذلك كما فى دراسة كل من (ريم عبد العظيم، ٢٠١٨) و (أحمد عبد الهادى كيشار، ٢٠١٨) و (تريزا إميل شكرى، ٢٠١٩) و (وسام نجم التميمى، ٢٠١٩) و (أشرف صلاح عثمان،٢٠٢٢) و (نوفل عباس كريم، ٢٠٢٢) (آمال محمد شعبان، ٢٠٢٣) و (عمرو جابر قرنى، ٢٠٢٣) و (ابتسام عز الدين محمد، ٢٠٢٤) و (سارة عبد الستار الصاوى، ٢٠٢٤) و (نورا محسن خضور، ٢٠٢٤).

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول أن تدعيم مظاهر المرونة المعرفية والعمل على استخدامها يمكن أن يسهم فى تعزيز مستويات عمق المعرفة من خلال مساعدة الطلاب على الانتقال من المعرفة السطحية القائمة على تذكر المعلومات والحقائق فقط إلى المعرفة القائمة على تحليل المعلومات وتطبيقها فى سياقات جديدة وتوليد أفكار مبتكرة ، كما يمكن أن تسهم فى زيادة القدرة على التكيف و التعامل مع المواقف الصعبة أثناء عمليتى التعليم والتعلم، من مواقف التواصل الفعال، والتحصيل الأكاديمى من خلال التعامل مع المعلومات المعقدة، والتكيف مع هذه التعقيدات من خلال تبنى طرق واستراتيجيات مبتكرة، والتى لا شك قد تؤدى إلى شعور الدارسين ببعض المخاوف والقلق من الفشل وعدم النجاح فى إحراز الفهم المطلوب أو تحقيق النجاح الأكاديمى فى المواد الدراسية المختلفة ، أو القلق اللغوى فى المواقف المختلفة التى قد تؤدى بالدارسين , خاصة غير الناطقين بلغة المجتمع الذى يعيشون فيه؛ مما يستلزم معه اقتراح البرامج والاستراتيجيات التى تقوم على المرونة المعرفية والتى يمكن أن تساعد فى إتاحة الفرصة لهم للتكيف مع المواقف الجديدة وحل مشكلاتهم، وتحقيق مستويات عمق المعرفة لما يدرسونه ويتعلمونه لتطبيق ذلك فى مواقف التواصل المختلفة بدون قلق أو خوف.

وعلى حد علم الباحثتين لم تقم دراسة باقتراح برامج قائمة على المرونة المعرفية تهدف إلى تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض القلق اللغوى لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها فى المستوى المتقدم، والذين وفدوا للدراسة بالأزهر الشريف؛ مما حدا بهما لبناء برنامج وتعرف فاعليته فى تحقيق هذه الأهداف.

الإحساس بالمشكلة:

ظهر الإحساس بهذه المشكلة من خلال عمل الباحثتين كأعضاء هيئة تدريس فى كلية التربية بنات جامعة الأزهر وذلك من خلال ما يلى:

الخبرة الذاتية:

١- وذلك من خلال ملاحظة بعض جوانب ضعف التواصل اللغوى بين الدارسات بالجامعة وزملائهن المصريات، خوفاً من الخطأ فى الحديث، أو سوء فهم الحوار والنقاش معهم.

٢- ضعف الأداء الأكاديمى لدى بعض الدارسات، وتعثر البعض منهن فى النجاح فى الفرق الدراسية المختلفة، نتيجة عدم القدرة على تحقيق الفهم الواعى لكثير من الأفكار والمعلومات والمفاهيم المقررة عليهن.

٣- احتياج الطالبات للتدريب على أشكال مختلفة من التكيف والمرونة المعرفية لمجابهة العقبات المختلفة، وتجنب حدوث العزلة الاجتماعية التى قد يتعرض لها الدارسات نتيجة ضعف القدرة على التكيف بفاعلية.

الدراسات السابقة:

حيث أكدت دراسة كل من (كريمة عبد اللاه محمود، ٢٠٢٠، و عصام محمد، ٢٠٢٢)، و(سماح أحمد حسن، ٢٠٢٢) و (عمرو جابر قرنى، ٢٠٢٢) و (إيمان سعيد، وفاء صلاح سعود، ٢٠٢٢) على ضعف مستويات عمق المعرفة لدى الطلاب، وضرورة اقتراح برامج واستراتيجيات تعليمية تعمل على تنمية هذه المستويات لدى الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن ضعف مستوى الفهم للمواد التعليمية والمفاهيم المقررة وضعف القدرة على التواصل الاجتماعى مع البلد الذى يقوم الوافد بالدراسة فيه يؤدى إل شعوره بالقلق اللغوى فى العديد من المواقف وبمختلف الأبعاد وذلك كما فى دراسة كل من (فيصل بكر أحمد، ٢٠١٣) و (صالح محجوب، ٢٠١٧) و (لؤلؤة المسرورة، ٢٠١٩) و

(Mohamed H. & Mohamed E.,2020) و (على آل مضواح، ٢٠٢١) و (مروة دياب أبو زيد، ٢٠٢١) و (أفراح العازمى، ٢٠٢٢) و (سارة عبد الولى عبود، ٢٠٢٢).

بينما اهتمت دراسات أخرى باقتراح برامج واستراتيجيات تهدف إلى تخفيض القلق اللغوى الذى يمكن أن يواجهه الطلاب أثناء المواقف اللغوية المختلفة مثل دراسة كل من (Rashid Jehan,2020) و (Bolukbas , 2022) .

هذا إلى جانب ما أشارت إليه العديد من الدراسات من فاعلية توظيف نظرية المرونة المعرفية فى تنمية العديد من المتغيرات التعليمية، وتحقيق العديد من مظاهر النجاح التعليمى فى مختلف السياقات والأبعاد، والتكيف مع المواقف التعليمية المتنوعة التى تواجه الدارسين أثناء ممارسة الأنشطة اللغوية المتنوعة، و منها دراسة كل من (ريم عبد العظيم، ٢٠١٨) و (أحمد عبد الهادى كيشار، ٢٠١٨) و (تريزا إميل شكرى، ٢٠١٩) و (وسام نجم التميمى، ٢٠١٩) و (أشرف صلاح عثمان،٢٠٢٢) و (نوفل عباس كريم، ٢٠٢٢) (آمال محمد شعبان، ٢٠٢٣) و (عمرو جابر قرنى، ٢٠٢٣) و (ابتسام عز الدين محمد، ٢٠٢٤) و (سارة عبد الستار الصاوى، ٢٠٢٤) و (نورا محسن خضور، ٢٠٢٤).

مما حدا بالباحثتين إلى بناء برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية يهدف إلى تنمية مستويات العمق المعرفى لدى دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها ، و خفض القلق اللغوى لديهن .

مشكلة البحث

فى ضوء ما سبق من ضرورة الاهتمام بدارسات اللغة العربية غير الناطقات بها، وضرورة مساعدتهن على التكيف والتفاعل فى المواقف اللغوية المختلفة، وضرورة علاج مشكلة القلق اللغوى لديهن ، وتحقيق مستويات العمق المعرفى بمختلف مستوياته ، وتطبيق المفاهيم المتعلمة فى مواقف جديدة ، وذلك باستخدام برامج تقوم على تحقيق التوازن والتكيف مع المشكلات التى تقابل الدارسات، وتؤثر فى مستوى فهمهن وتعوق فعاليتهن فى جوانب التعلم المختلفة ؛ استهدف البحث الحالى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

" ما فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية فى تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض القلق اللغوى لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها فى المستوى المتقدم ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستويات عمق المعرفة المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم؟
٢. ما فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى الاسترجاع و إعادة الإنتاج لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟
٣. ما فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى تطبيق المفاهيم لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟
٤. ما فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟
٥. ما فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى التفكير الممتد لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟
٦. ما فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في خفض القلق اللغوي لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١- تعرف مستويات عمق المعرفة المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم.
٢- تحديد فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى الاسترجاع و إعادة الإنتاج لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها.
٣- تحديد فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى تطبيق المفاهيم لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها.
٤- تحديد فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها.
٥- تحديد فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستوى التفكير الممتد لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها.
٦- تحديد فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في خفض القلق اللغوي لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها.

حدود البحث:

تتحدد حدود البحث الحالى فيما يلى

الحدود الموضوعية:

_ النصوص القرائية المقررة على دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها فى كتاب المستوى المتقدم ، من خلال البرنامج القائم على المرونة المعرفية.

- مستويات عمق المعرفة لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها .
- القلق اللغوى كأحد المتغيرات التى قد تتعرض لها دارسات اللغات الثانية .

الحدود البشرية وتتمثل فى:"

دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها فى المستوى المتقدم.

الحدود المكانية وتتمثل فى:

مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التابع للأزهر الشريف؛ نظراً لكونه أحد المؤسسات التى تؤهل الطلاب الوافدين للالتحاق بالجامعة . واعتماده من الأزهر الشريف لهذا الهدف .

الحدود الزمانية:

الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢٤ – ٢٠٢٥.

أهمية البحث :

أولاً: الأهمية النظرية.

تتمثل الأهمية النظرية للبحث فى كونه يقدم إطاراً نظريا لكل من:

مستويات عمق المعرفة من حيث مهاراتها ومستوياته ، القلق اللغوى وأثره فى درجة تقدم الدارسات للغة العربية غير الناطقات بها ، المرونة المعرفية وطبيعتها ، وأسس بناء البرنامج فى ضوئها .

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فى كونه يفيد كل من:

١- دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها

من حيث تقديم برنامج يقوم على المرونة المعرفية لتنمية مستويات عمق المعرفة لديهن، وخفض القلق اللغوى أثناء التواصل فى المواقف المختلفة.

٢- واضعى المناهج والمقررات الدراسية:

حيث يقدم قائمة بمستويات عمق المعرفة التى من اللازم تنميتها لدى طلاب المستوى المتقدم من الطلاب الوافدين دارسى اللغة العربية غير الناطقين بها.

٣- أعضاء هيئة التدريس.

حيث يقدم برنامجاً قائماً على نظرية المرونة المعرفية فى تدريس النصوص القرائية المقررة على طالبات المستوى المتقدم دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها؛ بهدف تنمية مستويات عمق المعرفة ، وخفض القلق اللغوى لديهن، والذى يمكن توظيفه واستخدامه فى مستويات لغوية أخرى.

٤- الباحثين والدارسين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى.

حيث يقدم قائمة بمستويات عمق المعرفة ومقياساً للقلق اللغوى، وبرنامجا قائماً على نظرية المرونة المعرفية.

مصطلحات البحث:

مستويات عمق المعرفة : Depth of Knowledge (DOK)

ويقصد بها إجرائياً فى هذا البحث:

" تنظيم الفرد لمهاراته معرفياً، وتوظيفها لتحقيق تعلم أكثر عمقاً، يعمل على استمرارية التعلم، وانتقال أثره ، وتتدرج هذه المستويات فى عمقها لتأتى على أربع مستويات تبدأ بالمستوى الأقل عمقاً وهو الاسترجاع وإعادة الإنتاج، والمعالجة البسيطة للمعلومات وصولاً إلى أكثرها عمقاً والأكثر تعقيداً وهو مستوى التفكير الممتد.

وتتدرج هذه المستويات تبعاً لتعقد نوعية العمليات المعرفية التى يقوم بها الطالب على النحو التالى: المستوى الأول وهو (مستوى الاسترجاع و إعادة الإنتاج) وهو الذى يشمل قدرة الطلاب ومهاراتهم على القيام بمهام تتطلب استرجاع المعلومات وإعادة إنتاج المعرفة .

ثم المستوى الثانى وهو (تطبيق المهارات والمفاهيم) وهو الذى تتطلب مهامه القيام باستخدام هذه المفاهيم والمعارف والمهارات في سياقات بسيطة، وتطبيقها فى مواقف جديدة، مع القدرة على إعادة صياغتها وشرحها وتفسيرها، ثم يأتى المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجى) والذى يتطلب مستوى أكثر تعقيداً للعمليات المعرفية كالربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة، واستنتاج أفكار جديدة مع تقديم الأدلة والبراهين وشرح وجهات النظر، وتقديم المقترحات والحلول المبتكرة، حتى نصل إلى المستوى الرابع وهو (التفكير الممتد) وهو المستوى الأكثر عمقاً، والذى تمتد الفترة الزمنية للتفكير فى إنجاز المهام والأعمال المطلوبة؛

حيث تتطلب هذه المهام الاستغراق فى التفكير، وتوظيف هذه المعرفة فى المواقف الحياتية المختلفة.

ويحدد مستوى عمق المعرفة لدى الدارسات بالدرجة التى يحصلن عليها فى اختبار مستويات عمق المعرفة المعد فى البحث الحالى.

القلق اللغوى: Language Anxiety

ويقصد به إجرائياً فى هذا البحث:"

شعور بالتوتر أو الخوف الذي يمكن أن يحدث لدارسات اللغة العربية غير الناطقات بها عندما يتعين عليهن استخدام لغة جديدة يجب عليهن التواصل بها ، واستخدامها فى المواقف المختلفة مثل (المواقف الاجتماعية – ومواقف التعلم – والاتصال اللغوى – والخوف من العزلة اللغوية) ويقاس مستوى القلق لديهن من خلال درجة الطالبة فى مقياس القلق اللغوى المعد فى البحث الحالى .

المرونة المعرفية: Cognitive Flexibility

ويقصد بها إجرائياً فى هذا البحث:"

"قدرة دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها على التكيف مع الأفكار والمواقف الجديدة، وإمكانية تغيير طريقة التفكير أو الاستجابة بناءً على الظروف المتغيرة؛ مما يساعدهم على التفكير بطرق مختلفة، وحل المشكلات الاجتماعية والتعليمية التى يمكن أن تقابلهن بفعالية، مع القدرة على التكيف مع التحديات الجديدة.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالى المنهج شبه التجريبى باستخدام (التصميم التجريبى ذى المجموعة الواحدة) ، من خلال التطبيق القبلى والبعدى على عينة البحث ، إلى جانب استخدلم المنهج الوصفى التحليلى فى عرض الدراسة النظرية والميدانية للبحث.

أدوات البحث ومواده:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثتان بإعداد الأدوات والمواد التالية :

- أدوات البحث : تتمثل أدوات البحث فى :

١ – استبانة لتحديد قائمة بمستويات العمق المعرفى المناسبة لدارسات اللغة العربية غير الناطقات بها فى المستوى المتقدم . (إعداد الباحثتين) .

٢ – اختبار مستويات العمق المعرفى (إعداد الباحثتين).

٣- مقياس القلق اللغوى (إعداد الباحثتين) .

- مواد البحث : تمثلت مواد البحث فى :

١- كتاب الدارسة لبرنامج قائم على المرونة المعرفية فى النصوص القرائية للمستوى المتقدم.

٢- دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على المرونة المعرفية فى النصوص القرائية للمستوى المتقدم.

الإطار النظرى للبحث

أولاً: مستويات عمق المعرفة

تعد مستويات عمق المعرفة من العوامل المحورية التي تحدد كيفية استيعاب الأفراد للمعلومات وتطبيقها في سياقات مختلفة؛ حيث تعكس قدرة المتعلمين على الربط بين الأفكار والمفاهيم، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير النقدي لديهم، وفي ظل التحديات المعقدة التي يواجهها المجتمع اليوم، دعت الحاجة إلى تعزيز عمق المعرفة، والذي يمكن الأفراد من التعامل مع المعلومات بطرق مبتكرة وفعالة. كما أنها تؤدي دورًا هامًا في تحسين الأداء الأكاديمي، حيث يرتبط عمق المعرفة بتحقيق نتائج أفضل في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، تسهم مستويات عمق المعرفة في تعزيز القدرة على حل المشكلات، حيث يعد الوصول لهذه المستويات جزءًا أساسيًا من تطوير التعليم واستراتيجيات التعلم.

وقد ظهر عمق المعرفة باعتباره اتجاهاً فكرياً معاصراً يهدف إلى تعديل بناء وتقييم المناهج الدراسية وتطويرها لتبتعد عن سطحية المعرفة، وتفككها وضعف ترابطها، إلى جانب ما يجب تنميته لدى الطلاب من الإبداع، وتوليد الأفكار الجديدة، وتقديم حلول ذكية للمشكلات، وتنمية التفكير التحليلى، والقدرة على التواصل الاجتماعى (وفاء صلاح، سعودى صالح، ٢٠٢٢، ٤).

كما أنه يعد انتقالاً لثقافة التقويم القائم على المعايير، والانتقال من التقييم السداسى لبلوم إلى نموذج يعتمد على المواءمة بين معايير محتوى المقرر وعملية التقييم، وذلك بتحليل التوقعات المعرفية التى تتطلبها المعايير والأنشطة ومهام التقييم، أى أن عناصر المنهج يمكن تصنيفها على أسس المطالب المعرفية اللازمة لإنتاج استجابات مقبولة من الطلاب.

لذلك أشار (حلمى الفيل، ٢٠١٩،) إلى أن webb قد صنف المعرفة فى ضوء مستوى تعقد التفكير المطلوب لإنجاز المهام إلى أربعة مستويات هى (الاسترجاع و إعادة الإنتاج – تطبيق المفاهيم والمهارات – التفكير الاستراتيجى – التفكير الممتد).

مفهوم مستويات عمق المعرفة Depth of Knowledge Levels

عرف (Norman Web,2002) مستوى عمق المعرفة بأنه " عملية تعليمية يتطلب من المعلمين فيها أن يكونوا على دراية بمستوى العمق الذي يتم فيه التعليم. كما ينبغي عليهم أن يعكسوا هذا العمق ويحددوا الأهداف التعليمية بوضوح للطلاب، وأن يقيموا الطلاب بناءاً على المعلومات التي ينبغي الاحتفاظ بها مدى الحياة".

و أوضح (حلمي الفيل،٢٠١٨، ١١) أنه" تنظيم معرفي محكم للمعارف و المهارات التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي وفقاً لدرجة عمقها و قوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقاً و قوة و هو مستوى التذكر، ثم مستوى التطبيق، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي ، و أخيراً التفكير الممتد ، وهو الأكثر قوة و عمقاً، وأشار(Al-Rawi, & Aljibour, 2022) إلي أنه: " القدرة علي تطبيق ما يتعلمه الطلاب من معلومات و معارف و مهارات، وتجارب ناتجة عن العملية التعليمية، بهدف تحقيق أهداف التعلم وتطوير هيكلهم المعرفي وقدراتهم العقلية لمساعدتهم في حل المشكلات العلمية المعقدة التي يواجهونها.

و توضح التعريفات السابقة أهمية عمق المعرفة في تعزيز فعالية التعليم، حيث تؤكد على وعي المعلمين بمستوى التعلم المستهدف، كما تعكس ضرورة تنظيم المعرفة والمهارات في مستويات مختلفة، مما يدعو لتطوير استراتيجيات تعليمية متنوعة. والتركيز على قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف عملية يسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مما يعدهم لمواجهة تحديات الحياة الأكاديمية بشكل متكامل.

ونظراً لما تشهده العملية التعليمية من تغير وتطور، واقتراح عمليات واستراتيجيات تعزز من مستوى تفكير ومعرفة الطلاب، وتنمى قدراتهم المحتلف، ابتكر (webb , 2002) شكلاً للتقييم القائم على المعايير، والذى يعتمد وبشكل كبير على المواءمة بين المعايير والمحتوى والتقييم؛ حيث يتم المواءمة بينها فى ضوء درجة مستوى تعقد التفكير المطلوب لإنجاز المهمات، ويتضمن الأربعة مستويات السابق الإشارة إليها، وهو ما أكد عليه (عمرو جابر قرنى ،٢٠٢١، ٤٦٨).

أما مروة محمد الباز (٢٠١٨، ٤٦١) فترى أنه عندما دعت الحاجة إلى زيادة مستوى الدقة لتحليل جوانب المعرفة التى تتطلبها كل من المعايير والأنشطة المنهجية ومهام التقييم أدى ذلك إلى قيام 2002 (, webb) بتطوير نموذج عمق المعرفة للمواءمة بين المعايير وعناصر الاختبار فى التقييم، ويصنف هذا النموذج مهام التقييم بمستويات مختلفة من الإدراك، أو عمق المعرفة لإكمال المهمة بنجاح (3 , 2013 , Hess).

مستويات عمق المعرفة:Depth of Knowledge

تتمثل مستويات عمق المعرفة عند ويب بالمستويات الأربعة الآتية: (Hess, 2007) و (Norman Web,2002) و (Hass , 2013)، و (إيمان سعيد عبد الباقى، ٢٠٢٤، ١١٣).

المستوى الأول: الاسترجاع و إعادة الانتاج Recall / Reproduction

يتطلب هذا المستوى من الطلاب استرجاع الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والاتجاهات والتعميمات والنظريات، أو التعرف على معلومات محددة موجودة في الرسوم البيانية. وعادةً ما تسأل العناصر في هذا المستوى الطلاب عن من، وماذا، ومتى، وأين.

و العناصر التي تتطلب من الطلاب "وصف" أو "شرح" يمكن تصنيفها في المستوى ١ أو ٢ اعتمادًا على ما يجب وصفه أو شرحه. و"الوصف أو الشرح" في المستوى الأول عبارة عن استرجاع أو تلاوة أو إعادة إنتاج المعلومات.

كما أن العناصر التي تتطلب من الطلاب التعرف أو تحديد معلومات محددة موجودة في الخرائط أو المخططات أو الجداول أو الرسوم البيانية أو الرسومات غالبًا ما تكون من المستوى الأول.

المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم و المهارات: Basic Application of Concepts/Skill

و يتضمن هذا المستوى الانخراط في بعض المعالجات العقلية التي تتجاوز استرجاع أو إنتاج استجابة، كما يتطلب هذا المستوى من الطلاب مقارنة أو تباين الأشخاص، أو الأماكن، أو الأحداث أو المفاهيم، و تحويل المعلومات من شكل إلى آخر؛ إعطاء مثال، تصنيف أو فرز العناصر إلى فئات ذات معنى، وصف أو تفسير أو شرح القضايا والمشكلات، الأنماط، الأسباب والنتائج، الأهمية أو الأثر، ومن ثم العلاقات، وجهات النظر أو العمليات، وبذلك يكون "الوصف

أو الشرح" في المستوى الثاني يتطلب من الطلاب تجاوز الوصف أو الشرح للمعلومات المسترجعة لشرح نتيجة أو "كيف" أو "لماذا.."

المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي:Thinking Strategic

و يتطلب هذا المستوى من التفكير من الطلاب استخدام الأدلة ومستوى أعلى من التفكير مقارنة بالمستويين السابقين، و يجب على الطلاب تجاوز شرح أو وصف "كيف ولماذا" إلى تبرير "كيف ولماذا" من خلال التطبيق والأدلة، وكذلك تعد المتطلبات المعرفية في هذا المستوى أكثر تعقيدًا وأكثر تجريدًا من المستويات الأول و الثاني، وتشمل العناصر في هذا المستوى استنتاج النتائج، الاستشهاد بالأدلة، تطبيق المفاهيم على حالات جديدة، واستخدام المفاهيم لحل المشكلات، وكذلك تحليل أوجه الشبه والاختلاف في القضايا والمشكلات، إلى جانب اقتراح وتقييم الحلول للمشكلات؛ التعرف على المفاهيم الخطأ أو شرح الروابط عبر الزمن والمكان لتوضيح مفهوم أو فكرة صعبة.

المستوى الرابع: التفكير الممتد: Thinking Extend

و يتطلب هذا المستوى التفكير الاستراتيجي في المستوى الثالث مع إضافة التخطيط أو التحقيق أو التطوير، والتي من المحتمل أن تتطلب فترة زمنية ممتدة. لا يُعتبر طول الفترة الزمنية عامل تمييز إذا كان العمل المطلوب مجرد تكرار، ولا يتطلب تطبيق مفهوم ولا تفكيراً عالي المستوى. وفي هذا المستوى، يجب أن تكون المتطلبات المعرفية عالية ، وأن يكون العمل معقدًا جدًا، كما يجب أن يُطلب من الطلاب ربط الأفكار والمفاهيم ضمن مجال المحتوى ، أو بين مجالات المحتوى ليكونوا في هذا المستوى الأعلى، و سيكون العامل المميز للمستوى الرابع هو الأدلة من خلال مهمة أو منتج تثبت أن المتطلبات المعرفية قد تم تلبيتها، كما يطلب في هذا المستوى من الطلاب تحليل وتوليف المعلومات من مصادر متعددة، وفحص وشرح وجهات النظر البديلة عبر مجموعة متنوعة من المصادر أو وصف وتوضيح كيف توجد مواضيع ومفاهيم شائعة عبر الزمن والمكان، و كذلك سيقوم الطلاب بعمل توقعات مدعومة بالأدلة، وتطوير حجج منطقية، أو التخطيط وتطوير حلول للمشكلات.

أهمية تطوير مستويات عمق المعرفة في العملية التعليمية

من خلال العرض السابق لما يجب أن يمارسه الطلاب من مهارات أو قدرات بهدف امتلاك مستويات عمق المعرفة المختلفة، يرى(Aljibour & Al-Rawi, 2024 , 27,) أن هناك أهمية كبيرة لتطوير مستويات عمق المعرفة تبرز فيما يلى:

- ربط التجارب والمعلومات والأفكار الجديدة بالتجارب والأفكار والمعلومات السابقة.
- استخدام طرق تنظيمية وعمليات أثناء التعلم.
- تنظيم المواقف التعليمية لتحفيز تفكير الطالب، مما يسمح له بتكوين هيكله المعرفي.
- التأثير طويل الأمد للتعلم وتعزيز مبدأ الاستقلالية في التعلم.
- تطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات للتكيف مع البيئة المحيطة.
- اكتساب مهارة ربط الأفكار معًا في ضوء رؤية شاملة ومتكاملة.
- تطوير مهارات البحث عن المعلومات ونقدها وتقييمها.
- دمج المعرفة وتوظيفها وربطها بمواقف الحياة.
- تطوير مستوى التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد لدى الطالب، مما ينعكس على تفكيره المستقبلي.
- تشجيع العمل الذاتي من خلال تشكيل المفاهيم بشكل صحيح وتقليل المفاهيم الخطأ.

ثم عقد(Aljibour & Al-Rawi, 2022 , 4027,). مقارنة بين تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وتصنيف ويب لمستويات عمق المعرفة على النحو التالى:

جدول (١)

يوضح الفرق بين تصنيف بلوم وتصنيف ويب

ويب	بلوم
نطاق محدد وغير مرن للأهداف المعرفية	نطاق واسع ومرن للأهداف المعرفية
لم يبين بوضوح الأنشطة التي يجب على المعلم القيام بها لتحقيق الأهداف	يتضمن بوضوح الأنشطة التي يجب على المعلم القيام بها لتحقيق الأهداف
يشمل مهارات التفكير الأساسية والعليا.	يشمل فقط مهارات التفكير الأساسية.
يركز على المعرفة النشطة، وهي المعرفة التي يمكن للمتعلمين نقلها إلى مواقف جديدة	يركز على المعرفة السلبية، وهي المعرفة التي لا يمكن للمتعلمين نقلها إلى مواقف جديدة نتيجة لحفظ هذه المعرفة دون فهمها.
مناسب بشكل خاص للطلاب المبتدئين	مناسب لكل من الطلاب المبتدئين والخبراء
يركز علي المعرفة السطحية والضحلة والمعرفة العميقة بشكل مباشر (صريح)	يركز على المعرفة السطحية والضحلة، وأحيانًا على المعرفة العميقة بشكل غير مباشر (ليس صريح)
يتناسب مع المواد والتخصصات النظرية والعلمية والعملية	متوافق بشكل خاص مع المواد النظرية (الأدبية) والتخصصات
يتضمن بوضوح الأنشطة التي يجب على المعلم القيام بها لتحقيق الأهداف	يتضمن بوضوح الأنشطة التي يجب على المعلم القيام بها لتحقيق الأهداف
لم يُظهر بوضوح أهمية تمكين المتعلمين من تطبيق المعرفة.	أشار بوضوح إلى أهمية تمكين المتعلمين من تطبيق المعرفة في مواقف حياتهم.

استراتيجيات تنمية مستويات عمق المعرفة.

تأسيساً على ما سبق من أهمية تحديد مستويات عمق المعرفة ، دعت الحاجة أيضاً لاقتراح برامج واستراتيجيات تهدف إلى تنمية مستويات عمق المعرفة وغيرها من المتغيرات لدى الطلاب؛ تعمل على تشجيع الطلاب على تنظيم تعلمهم بأنفسهم بما يحسن من أدائهم الأكاديمي، ويعزز من عمق معرفتهم. وما يتضمنه ذلك من وضع أهداف تعليمية، وتخطيط الأنشطة التعليمية، ومراقبة التقدم، وتقييم النتائج ؛ لذا اقترحت دراسات كل من (تريزا إميل شكرى، ٢٠١٩) و (عمرو جابر قرنى، ٢٠٢٣) و(سارة عبد الستار الصاوى، ٢٠٢٤) و (ابتسام عز الدين محمد، و رشا نبيل سعد، ٢٠٢٤) بعض الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها لتنمية هذه المستويات مثل:

١- نموذج (نيد هام)

٢- التعليم الاستراتيجى .

٣- نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي:(TASC) .

٤- التعلم المنظم ذاتياً.

٥- نموذج التلمذة المعرفية.

٦- نموذج ويتلى.

وهدفت هذه البرامج والاستراتيجيات إلى تنمية مستويات عمق المعرفة لدى الطلاب لما لها من أهمية كبيرة فى تحسين تعلم الطلاب وفهمهم وتحصيلهم الأكاديمى .

بحوث و دراسات تناولت تنمية مستويات عمق المعرفة:

هذا وتناولت كثير من الدراسات والبحوث مستويات عمق المعرفة بالبحث والدراسة كما فى:

دراسة كريمة عبداللاه محمود (٢٠٢٠) حيث استهدف البحث تعرف أثر استخدام نموذج نيد هام البنائي في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة، والكشف عن العلاقة بينهما لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتم تطبيق أدوات البحث، وهي: اختبار عمق المعرفة العلمية، واختبار التفكير عالي الرتبة، وتكونت عينة البحث من (٢٠) طالبًا في المجموعة التجريبية و(٧٢) طالبًا في المجموعة الضابطة، من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة سفاجا الإعدادية بنات. وتم إعداد كتيب للطلاب ودليل للمعلمين للإرشاد في التدريس في ضوء نموذج نيد هام البنائي خلال الفصل الدراسي الأول

للعام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٥، و تم تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا على المجموعتين، وبعد تحليل البيانات، توصلت نتائج البحث إلى أن استخدام استراتيجية نموذج نيد هام البنائي في تدريس العلوم كان له أثر كبير في تنمية عمق المعرفة العلمية والتفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين مستويات عمق المعرفة العلمية والتفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

و دراسة سماح أحمد حسين (٢٠٢٢) والتى هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم القائم على الظواهر في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية والممارسات العلمية والهندسية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢ باستخدام التعلم القائم على الظواهر، ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام التصميم شبه التجريبي ذى المجموعتين الضابطة والتجريبية. و تكونت مجموعة البحث من (٦٠) طالبًا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة درست بالطريقة التقليدية (٣٠ طالبًا)، والأخرى تجريبية (٣٠ طالبًا) درست باستخدام التعلم القائم على الظواهر، تم تطبيق أدوات البحث، وهي اختبار عمق المعرفة العلمية ، وبطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية، على أفراد مجموعتي البحث قبليًا وبعديًا. وأظهرت نتائج البحث فاعلية التعلم القائم على الظواهر في تنمية كل من: عمق المعرفة العلمية والممارسات العلمية والهندسية، حيث أكدت قيم "ت" جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما أظهرت قيم مربع إيتا ارتفاع حجم الأثر الكبير للتعلم القائم على الظواهر على متغيرات البحث.

و دراسة عصام محمد سيد أحمد (٢٠٢٢) والتى هدفت إلى تنمية عمق المعرفة الكيميائية والمهارات المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة عين شمس، ولتحقيق ذلك، قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية الكيميائية، وتم بناء أدوات البحث المتمثلة في اختبار عمق المعرفة الكيميائية، واختبار المهارات المعلوماتية، ثم تم اختيار عدد (٤٨) طالباً من الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية جامعة عين شمس. و تم تطبيق أدوات البحث عليهم.

وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة الكيميائية ككل، وكذلك لكل بعد من أبعاده، لصالح التطبيق البعدي. بالإضافة إلى ذلك، وُجد فرق دال

إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات المعلوماتية ككل، وكذلك لكل بعد من أبعاده، لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على فاعلية تطبيق البرنامج وفق المعلوماتية الكيميائية في تنمية عمق المعرفة الكيميائية والمهارات المعلوماتية.

و دراسة عمرو جابر قرني (٢٠٢٢) والتى استهدفت تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج قائم على التعلم الاستراتيجي. لتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية، ومقياس الدافعية للمتعلمين على مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية التي تضم (٤٣) طالبًا، والمجموعة الضابطة التي تضم (٤٣) طالبًا. بعد تطبيق أدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، تم تحليل البيانات. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الفلسفية ، ومقياس الدافعية للمتعلمين لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة الفلسفية ومقياس الدافعية لصالح التطبيق البعدي. وأكدت النتائج فعالية البرنامج القائم على التعلم الاستراتيجي في تنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية وأبعاد الدافعية للمتعلمين لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ودراسة ايمان سعيد عبد الباقي (٢٠٢٤) والتى هدفت إلي استخدام دورة الاستقصاء الثنائية في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة و الاندماج الاكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، و قد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية (٤٢) تلميذاً، والضابطة (٤٢) تلميذاً بالصف الثاني الإعدادي بمحافظة الغربية، و أعدت الباحثة كراسة نشاط التلميذ و دليل للمعلم ، واستخدمت أداتي (اختبار عمق المعرفة، و مقياس الاندماج الأكاديمي)، و أظهرت نتائج البحث أن تدريس الوحدة باستخدام خطوات دورة الاستقصاء الثنائية كان له تأثيراً إيجابياً في تنمية عمق المعرفة، و مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة البحث.

تعليق علي الأبحاث و الدراسات:

سعت الأبحاث إلى تحسين جودة التعليم من خلال تطبيق نماذج تدريسية متقدمة، مثل نموذج (نيد هام) البنائي، والتعلم القائم على الظواهر، ودورات الاستقصاء الثنائية. هذه الأهداف تعكس التوجه نحو تعليم تفاعلي يركز على تعزيز التفكير النقدي والتحليلي، وهو ما يتماشى مع المتطلبات الحديثة للتعليم. و طبقت الأبحاث على عينات متنوعة وأدوات قياس دقيقة، مثل اختبارات عمق المعرفة وبطاقات الملاحظة؛ مما يعزز من موثوقية النتائج.

وأكدت النتائج التي توصلت إليها الأبحاث على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة في تنمية عمق المعرفة ومهارات التفكير. فقد أظهرت جميع الدراسات تحسنًا ملحوظًا في مستويات المعرفة والمهارات.

وبوجه عام، تعكس هذه الأبحاث أهمية تطوير المناهج التربوية وأساليب التدريس بما يتماشى مع احتياجات الطلاب ، و ذلك يمثل خطوة إيجابية نحو تحسين التعليم وتطوير مهارات الطلاب بما يتناسب مع متطلبات العصر.

وبينما تركز الأبحاث السابقة بشكل رئيس على تنمية و تطوير المهارات المعرفية والتفكير العالي، فإن البحث الحالي يسعى إلى تنمية مستويات عمق المعرفة لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها فى المستوى المتقدم باستخدام برنامج قائم على نظرية المرونة المعرفية، مما يعد تلبية لاحتياجات الدارسات للتكيف والعمل بكفاءة وقدرة تواكب وتتكيف مع احتياجاتهن التعليمية المختلفة، وتتفق مع مبادئ التعلم الحديث، خاصة في البيئات المتنوعة ثقافيًا؛ حيث إن استكشاف هذا الجانب يمكن أن يسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية تتناسب مع احتياجات هذه الفئة، حيث تواجه الدارسات تحديات تتعلق بتطبيق معرفتهن في سياقات جديدة وتعزز من تكيفهن في بيئاتهن التعليمية الجديدة.

ومما لا شك فيه أن تعلم اللغات المختلفة أمراً بالغ الأهمية لكثير من الأفراد الذين يتعلمون اللغات الأجنبية لأغراض مختلفة، والذين يهدفون فى معظم الأحيان إلى تحقيق التواصل الفعال بها مع الناطقين بها أو تعلمها لأغراض دينية عقائدية لا سيما اللغة العربية، وتشير أفراح العازمى (٢٠٢٢، ٩٧) إلى أن هؤلاء الطلاب يواجهون العديد من الصعوبات والعقبات والتى تؤدى إلى إثارة القلق والتوتر لديهم، وفى السياق ذاته تشير مروة دياب (٢٠٢١، ٤٨٢) إلى أن الأفراد الذين يعانون من القلق اللغوى يتجنبون المشاركة فى أنشطة التفاعل الاجتماعى.

ولا شك أن هذه المشاعر السلبية تؤدى إلى عرقلة النشاط اللغوى لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها فى مختلف الأنشطة اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً؛ مما دعت معه الحاجة إلى تعرف هذا الشعور وتحديد مفهومه واقتراح الإجراءات المناسبة لعلاجه وخفض الشعور به لدى الدارسات.

ثانياً: القلق اللغوى : Language Anxiety

يعد القلق اللغوي موضوعًا مهمًا في مجال اللغويات التطبيقية وعلم النفس اللغوي، وهو حالة نفسية يعاني منها العديد من المتعلمين عند محاولتهم تعلم أو استخدام لغة جديدة. يُعَد هذا النوع من القلق من أكبر التحديات التي يمكن أن تواجه المتعلمين؛ حيث يمكن أن يؤدي إلى شعور بالخوف والتوتر، مما يؤثر سلبًا في الأداء اللغوي والتحصيل الأكاديمي. وتتجلى مظاهر القلق اللغوي في مواقف متعددة مثل التحدث أمام الجمهور، أو الكتابة، أو حتى في مهارات الاستماع والفهم، وتأثير القلق اللغوي لا يقتصر فقط على الأداء الأكاديمي، بل يمتد ليؤثر في الثقة بالنفس والتحفيز لتحقيق التقدم في تعلم اللغة.

مفهوم القلق اللغوي:

ذكر (١٩٨٣,١٥) **Spielberger** أن القلق اللغوي يمكن أن يفهم على أنه جزء من القلق العام الذي يؤثر في أداء الفرد في مواقف تعلم اللغة،و يشمل هذا القلق الخوف من الفشل والخوف من التقييم السلبي.

وعرف(125 , 1986 ,Horwitz et al) القلق اللغوي بأنه: نوع خاص من القلق المتعلق بالأداء في مواقف تعلم اللغة الأجنبية، يمكن أن يؤثر على قدرة المتعلم على الفهم والتحدث؛ مما يؤدي إلى تأثير سلبي على تحصيلهم اللغوي، وأشار (١٩٩١,٤٢٨) **Young** إلي أنه القلق الذي يصيب المتعلمين في مواقف تعلم اللغة، يؤثر في أدائهم وتحصيلهم اللغوي، كما يمكن أن يؤدي هذا القلق إلى تجنب استخدام اللغة في المواقف التفاعلية.

كما يرى(١٩٩٩,٢٧) **MacIntyre** أن القلق اللغوي هو الشعور بالتوتر الذي يعاني منه المتعلمون عند محاولة التحدث أو استخدام لغة ثانية، و يشمل هذا القلق الخوف من الأخطاء والتقييم السلبي من الآخرين.

وجاء فى تعريف أوكسفورد (١٩٩٩,٦٠) بأنه رد فعل عاطفي يتضمن الشعور بالخوف أو التوتر عند تعلم أو استخدام لغة ثانية ، وأنه يمكن أن يكون نتيجة لتجارب سلبية سابقة أو توقعات غير واقعية.

وعرفه محمود سليمان(٢٠٠٧، ٣١) بأنه: شعور المتعلم بالتوتر والارتباك، وعدم الثقة في المواقف التي يحدث فيها اختبار أو تواصل أو تقييم لمستواه التحصيلي أثناء استخدام اللغة.

وكما ذكر (Abdull,2016,85) أن القلق اللغوي حالة انفعالية ترتبط بالتوتر والارتباك بشكل خاص بسياقات اللغة، بما في ذلك الاستماع، فقد يصبح القلق المزمن سمة شخصية تؤثر سلبًا على اكتساب اللغة وعلى التعامل في الحياة الواقعية.

ويلاحظ من التعريفات السابقة اتفاقها على أن القلق اللغوي حالة انفعالية تتضمن مشاعر التوتر والخوف من الفشل والتقييم السلبي؛ مما يؤثر سلبًا في أداء المتعلم في مواقف تعلم اللغة، وفي قدرته على الفهم والتحدث، ويؤدي أحيانًا إلى تجنب استخدام اللغة في المواقف التفاعلية؛ مما يقلل من ممارسة اللغة وتحسين مهاراتها، كما يرتبط القلق اللغوي بالتجارب السلبية السابقة والتوقعات غير الواقعية، وذلك ينعكس سلبًا على الثقة بالنفس والأداء الأكاديمي، و قد يصبح القلق اللغوي سمة شخصية تؤثر في حياة الفرد.

وتعرف الباحثتان القلق اللغوي عند دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها " بأنه حالة نفسية تعاني منها دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها اللاتى ينتقلن إلى بيئة جديدة عند استخدام لغة مختلفة عن لغتهن الأم. أثناء عملية التواصل باللغة الجديدة مع متحدثيها سواء كان التواصل فى المواقف التعليمية ، أوالمواقف الاجتماعية أوعبر مواقع التواصل الاجتماعى ، ويتكون من عدة أبعاد تؤثر في التفاعل الاجتماعي، والتعلم، والاتصال، والشعور بالعزلة ".

أبعاد القلق اللغوي:

تشير الدراسات إلى أن القلق اللغوى كشعور يصاب به الطلاب فى المواقف التواصلية المختلفة يتكون من عدة أبعاد، فيشير كل من(Horwitz et al. (1986,128 و (فيصل بكر أحمد ، ٢٠١٣، ٢٩٤) و (أفراح العازمى، ٢٠٢٢) إلى أن القلق اللغوي الذى قد يشعر به بعض الطلاب يتكون من عدة أبعاد منها: (القلق التواصلي، وقلق الامتحان، والقلق من التقييم السلبي.) .

ويقصد بالقلق التواصلي " الخوف المرتبط بمواقف تواصلية حقيقية أو متوقعة. أما قلق الامتحان " فيراد به خوف الطالب من التقويم بناء على نتيجته السابقة في الامتحان، فقد يعتريه الخوف من الحصول على نتيجة غير مرضية؛ مما يؤدي إلى خلق تصورات ومعتقدات معادية للامتحان، وكذلك يحدث الشعور بالخوف والتوتر عند محاولة التحدث باللغة الثانية أمام

جمهور، سواء كان ذلك في الفصل الدراسي أو فى مواقف اجتماعية أخرى، أما القلق من التقييم: فيشير هذا البعد إلى الخوف من التقييم السلبي من قبل المعلمين أو الأقران، حيث يشعر المتعلمون بالقلق من أن يتم انتقاد أدائهم اللغوي بشكل سلبي. (Spielberger, 1983,18)

ويشير مفهوم القلق عند (Oxford, R. L. , 1999, 62) إلى أنه القلق الناتج عن التجارب السابقة ويتعلق هذا البعد بالشعور بالتوتر والخوف الناتج عن تجارب سلبية سابقة في تعلم اللغة، مثل الفشل في الاختبارات أو التعرض للسخرية

و يحدث القلق اللغوى للطلاب فى مختلف الأنشطة اللغوية، وتكشف الدراسات عن وجود قلق فى الكتابة، وهو يعنى:الخوف من الوقوع في الأخطاء أثناء كتابة النصوص باللغة الثانية ؛ مما يؤدي إلى التوتر والقلق عن أداء مهام كتابية متنوعة (MacIntyre, P. D. 1999, 30) .

كما يحدث القلق من عدم حدوث الفهم أثناء الاستماع؛ حيث يشعر الطالب بالتوتر والخوف من عدم القدرة على فهم اللغة الثانية عند استماعها من المتحدثين بها (Young, D. J. 1991,430) و (مروة دياب أبو زيد، ٢٠٢١)؛ مما يؤثر في قدرة المتعلم على التفاعل بشكل فعال في المواقف المختلفة.

كما يحدث أيضا فى مواقف التحدث حين يجب على الدارسين التحدث باللغة المتعلمة مع الناطقين الأصليين بها، ويطلب منهم التواصل الشفهى معهم فى مختلف المواقف الاجتماعية؛ حيث أكدت دراسة (Mohamed , Hatim , Elshibli , Mohmed, 2020) أن دارسات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يعانين قلقاً لغوياً أثناء التحدث بشكل واضح، وأنه يجب على المعلمين العمل على إيجاد بيئة تعليمية مريحة وحرة ومشجعة ومواتية تسهم بشكل متفائل فى تحسين مهارات التحدث لدى الدارسات .

أما القلق الناتج عن سوء الفهم أثناء قراءة النصوص المختلفة فهو النوع الأكثر شيوعاً؛ حيث تشير دراسة سارة عبد الولى عبود (٢٠٢٢) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين القلق والفهم القرائى حيث أشارت إلى أنه كلما ارتفع مستوى القلق اللغوى عند الدارسين كلما انخفض مستوى الفهم القرائى لديهم والعكس صحيح، وأكدت دراسة (على أحمد مضواح، ٢٠٢١) على هذه العلاقة إلا أنها أشارت إلى أن ذلك القلق يحدث غالباً نتيجة النظام الكتابى غير المألوف ، والمواد الثقافية الجديدة التى يقوم الطالب بدراستها، والتى يطلب منه فيها

التفاعل بين النص المقروء من حيث التعرف على الكلمات، ومعالجة التراكيب، وصولاً إلى الدلالات والمعانى، وما يتخللها من استدعاء للخبرات السابقة بمختلف أشكالها اللغوية والاجتماعية والنفسية والسياقية؛ حيث يتم التفاعل بين القارئ والنص المقروء، واستخراج معناه من خلال عملية الفهم، والتى تعد الأكثر شمولية من بقية المراحل فى عملية القراءة.

هذا فضلاً عن الوصول إلى مستويات أعمق من المعرفة والفهم العميق؛ فالقراءة عملية مرنة تتطلب التفاعل بين كلمات الكاتب وأهداف القارئ وتصوراته وخبراته، ولتحقق القراءة الغرض الذى يرجوه منها فيتجنب الدارس أو القارئ سوء الفهم الذى قد يصيبه والذى يعد فى معظم الأحيان سبباً رئيساً فى حدوث القلق اللغوى للدارس.

مصادر القلق اللغوي:

لا شك أن القلق اللغوى كما تمت الإشارة إليه لا يحدث بدون سبب مباشر؛ لذلك حدد عبد المطلب القريطي (٢٠٠٧، ٥٧٨–٥٧٩) بعض مصادر القلق اللغوي على النحو الآتي:

الأذى أو الضرر الجسدي: فالعديد من الأفراد يشعرون بالقلق عندما يتعرضون لمواقف تنذر بالأذى الجسدي، فالطالب يخشى عقاب المعلم إذا أخفق في تنفيذ الأنشطة المطلوبة.

الرفض أو النبذ: فالخوف من رفض الآخرين لنا، وعدم مبادلتهم لنا المشاعر كالحب، يجعلنا غير مطمئنين في المواقف الاجتماعية؛ فالطالب الذي لديه القدرة على ممارسة المهارات اللغوية في المواقف التفاعلية الصفية أو الاجتماعية، ينتابه القلق خشية الانعزال عن الآخرين وتجنبهم له.

عدم الثقة: إن نقص الثقة أو فقدانها عند خوض التجارب الجديدة يعد مصدراً للقلق؛ فالطالب الذي يعاني ضعفًا في مهارات اللغة يشعر بالقلق من المشاركة في المواقف التفاعلية اللغوية.

التنافر المعرفي: حيث يؤدي تناقض الجوانب المعرفية كالإدراك، والأفكار، والمعلومات فيما بينها أو عدم اتساقها مع المعايير الاجتماعية إلى القلق والإحساس بعدم الارتياح؛ فالطالب عندما يشعر بنقص في معارفه اللغوية، كضعف في قواعد اللغة، ينتابه القلق أثناء ممارسة مهارات اللغة.

الإحباط والصراع: إن التوتر كالقلق يعد نتيجة طبيعية لفشلنا في إرضاء رغباتنا ودوافعنا وطموحاتنا أو في حل المواقف الصراعية؛ فالطالب يكمن لديه رغبة داخلية لممارسة مهارات

اللغة، وفي الوقت نفسه ينتابه القلق من التعرض لعقاب أو فقدان المكانة الاجتماعية؛ مما يؤثر على تفاعله اللغوي مع الآخرين.

أما صالح محجوب المنقارى، وحسين محمد جميل (٢٠١٧) فقد أشارا إلى أن العديد من متعلمى اللغة الثانية يعانون من ارتفاع القلق اللغوى لديهم؛ مما يحول دون تعلم اللغة بصورة جيدة، وأنه قد تتعدد مصادر القلق اللغوى ومنها " العوامل الشخصية " مثل احترام الذات، والاتجاهات والدوافع، كما أن التنافس بين الطلاب قد يعود إلى القلق، أو عدم الكفاية اللغوية، أو ضعف همة الطلاب والتى قد تفقدهم الثقة فى قدراتهم؛ ولذلك يهربون من المشاركة فى النشاطات المختلفة.

أسباب القلق اللغوي عند دارسات اللغات الثانية:

يعاني الوافدون دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها أحيانًا من قلق لغوي ينشأ عندما يجدون صعوبة في استخدام اللغة الهدف في بلد الانتقال، كما تتفاوت أسباب القلق اللغوي وتأثيراته عليهم

ولكن هناك بعض النقاط المشتركة التي يمكن تحديدها فيما يلى:

- تعتبر بيئة التعلم من العوامل المهمة التي تؤثر في مستويات القلق اللغوي لدى الوافدين. في بيئات التعلم غير الداعمة، قد يشعر الطلاب الوافدون بعدم الارتياح وبأنهم غير مرحب بهم، مما يزيد من حدة القلق والتوتر. البيئة الصفية التي تفتقر إلى التشجيع والدعم النفسي يمكن أن تحول دون انخراط الطلاب في الأنشطة اللغوية وتجعلهم يتجنبون المشاركة
- الإحساس بالاختلاف الثقافي يمكن أن يكون سببًا رئيسا للقلق اللغوي، فالوافدون غالبًا ما يواجهون صعوبة في التكيف مع العادات والتقاليد المختلفة في البلد الجديد؛ مما يزيد من شعورهم بالعزلة والقلق، و هذا الاختلاف الثقافي يمكن أن يؤثر على قدرتهم على التواصل بفعالية ويزيد من حدة التوتر في المواقف الاجتماعية.
- من العوامل الأخرى المؤثرة على القلق اللغوي هي التحديات الأكاديمية، فالوافدون غالبًا ما يواجهون مناهج دراسية جديدة وأساليب تدريس تختلف عما اعتادوا عليه في بلدانهم الأصلية. هذه التحديات الأكاديمية الجديدة يمكن أن تزيد من شعورهم بالضغوط الأكاديمية وتؤثر سلبًا على أدائهم الدراسي، مما يؤدي إلى زيادة مستويات القلق.

- الاختلافات في التوقعات بين الطلاب والمعلمين؛ قد يكون الطلاب الوافدون لديهم توقعات معينة حول أساليب التدريس والتفاعل اللغوي في الصف، والتي قد لا تتماشى مع أساليب المعلمين في البلد الجديد. هذا التباين في التوقعات يمكن أن يسبب إحباطًا وشعورًا بالفشل لدى الطلاب، مما يزيد من مستويات القلق لديهم.
- كما أن الضغط الاجتماعي من قبل الزملاء يمكن أن يكون له تأثير كبير على القلق اللغوي. الطلاب الوافدون قد يشعرون بأنهم معرضون للتقييم المستمر من قبل زملائهم، مما يجعلهم يترددون في التحدث أو المشاركة في الأنشطة الصفية. هذا الضغط الاجتماعي يمكن أن يؤدي إلى تجنبهم للأنشطة التي تتطلب استخدام اللغة، مما يعوق تقدمهم في تعلم اللغة الجديدة.

القدرة على التكيف مع البيئة الجديدة يعتبر عاملاً هامًا في تحديد مستويات القلق اللغوي. بعض الوافدين قد يجدون صعوبة في التكيف مع البيئة الجديدة، سواء كانت بيئة أكاديمية أو اجتماعية. هذه الصعوبة في التكيف يمكن أن تؤدي إلى شعورهم بالعزلة والقلق، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على تعلم اللغة الجديدة بفعالية.. (MacIntyre & Gardner, 1994, 284-286). و (Sadiq, J. M., 2011) (Zhang & Zhong, 2012, 72 – 73) و (أفراح العازمى،٢٠٢٢، ٩٧) و (مروة دياب أبو زيد، ٢٠٢١، ٤٨٢) و (Mohamed, H. M. A., & Elshibli, M. A. M. (2020 , 339)

وفى ضوء أهداف البحث الحالى من الكشف عن مستوى القلق اللغوى لدى الدارسات ودرجة شعورهن به، واقتراح برنامج تدريبى من شأنه أن يخفض هذا الشعور لديهن، تبنت الباحثتان الأبعاد الاتية فى مقياس القلق اللغوى وهى:

١- القلق في المواقف الاجتماعية ويتمثل في الشعور بالقلق والتوتر أثناء التفاعل مع المتحدثين الأصليين للغة الجديدة في مواقف اجتماعية؛ مما يؤدي إلى تجنب المشاركة الاجتماعية.
٢- القلق في مواقف التعلم: ويتمثل هذا البعد عندما يشعر الدارسات بالتوتر أثناء سياقات التعلم الأكاديمية، بسبب صعوبة فهم المحتوى التعليمي أو التعبير عن الأفكار بشكل صحيح أمام الآخرين، مما يقلل من فعالية التعلم.

٣- القلق في الاتصال: ويتجلى في المواقف التي تتطلب التواصل الفعّال، حيث تشعر الدارسات بالتوتر بسبب الحاجة إلى التحدث بلغة غير مألوفة، مما قد يؤدي إلى ارتباك أو صعوبة في التعبير عن الأفكار بوضوح ودقة.

٤- العزلة اللغوية: وينتج عن الشعور بالانفصال بسبب عدم القدرة على التواصل بفعالية مع المجتمع المحيط. يمكن أن يؤدي عدم الكفاءة اللغوية إلى شعور بالعزلة الاجتماعية والعاطفية.

ويرجع السبب فى ذلك إلى مجموعة من المبررات الهامة التي تعكس تجاربهن وتحدياتهن في البيئة الجديدة. فالقلق في المواقف الاجتماعية يمكن أن يوضح مدى تأثير الفروقات اللغوية والثقافية على قدرة الطالبات على التكيف الاجتماعي وبناء العلاقات، وهو أمر حاسم لنجاحهن الأكاديمي والشخصي. أما القلق في مواقف التعلم، فإنه يساعد في تقييم مدى تأثير القلق اللغوي على الأداء الأكاديمي، حيث يمكن أن يؤثر على المشاركة الصفية، الفهم، والتحصيل الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، القلق في الاتصال يتيح فهم تأثير القلق اللغوي على قدرة الطالبات على التواصل بوضوح ودقة في مواقف التواصل المختلفة مثل المحادثات الهاتفية، الاجتماعات، والعروض التقديمية، والعزلة اللغوية تبرز مدى تأثير القيود اللغوية على شعور الطالبات بالانتماء والاندماج في المجتمع الجديد، مما يؤثر سلباً في تجربتهن التعليمية والحياتية بشكل عام.

و باختيار هذه الأبعاد الأربعة، تسعى الباحثتان إلى تقديم صورة شاملة للقلق اللغوي لدى الطلاب الوافدين دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها؛ مما يتيح فهمًا أعمق للتحديات التي يواجهونها وتطوير استراتيجيات دعم فعّالة تساعدهم على التكيف والنجاح في البيئة الجديدة.

وفى ضوء ما سبق يمكن اقتراح عدة وسائل وأساليب يمكن أن تسهم فى خفض القلق اللغوى لدى الدارسات؛ مما يساعدهن على تحسين مهاراتهن اللغوية وزيادة ثقتهن بأنفسهن، وذلك من خلال إيجاد بيئة تعليمية داعمة تعمل على توفير بيئة تعليمية مشجعة؛ حيث تشعر الدارسات بالراحة في ارتكاب الأخطاء والتعلم منها دون خوف من النقد، إلى جانب المشاركة في برامج التبادل اللغوي؛ حيث تتيح المشاركة في برامج التبادل اللغوي فرصة التفاعل مع متحدثين أصليين للغة المستهدفة، مما يعزز ثقتهن بأنفسهن ، كما أن التدريب على المحادثة

عبر تنظيم جلسات تدريبية تركز على المحادثة باللغة المستهدفة؛ مما يساعد الدارسات على تحسين مهاراتهن اللغوية وتقليل القلق المرتبط بالتحدث.

كما تعمل التغذية الراجعة الإيجابية البناءة للطلاب– خاصة الطلاب الوافدين – على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم على الاستمرار في تحسين مهاراتهم اللغوية، هذا إلى جانب ما يقدمه التعلم التعاونى عبر العمل فى مجموعات صغيرة من تقليل للضغوط الفردية والشعور بالدعم الجماعى، والتقليل من الشعور الدائم بالقلق من التواصل مع الآخرين.

ولا شك أن استخدام برامج واستراتيجيات تهدف إلى مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم ومساعدتهم على تحليل المعلومات من زوايا متعددة وتكييف استراتيجياتهم بناءً على المواقف التى يقابلونها، و التعامل معها بكل مرونة واقتدار يعد أمرا مهماً، وهدفاً تعليمياً يجب السعى إليه والعمل على تحقيقه.

بحوث ودراسات تناولت القلق اللغوي:

دراسة Sadiq, J. M. (2011)

هدفت الدراسة إلى تحليل مستوى القلق اللغوي بين متعلمي اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت تصميم بحث كمي باستخدام منهجية الاستبيان لجمع البيانات حول القلق اللغوي لدى المشاركين. ، شملت عينة الدراسة ١٠٠ طالب جامعي من كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية ، كما استخدمت مقياس قلق الفصل الدراسي للغة الأجنبية الذي طوره Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) لجمع البيانات.

وبتطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة ظهرت النتائج التالية: هناك مستوى مرتفع من القلق اللغوي بين متعلمي اللغة الإنجليزية، القلق اللغوي له تأثير سلبي على تعلم اللغة الإنجليزية وأداء الطلاب.

دراسة شيرين مجدى الحسينى (٢٠١٥) وهدفت الدراسة إلى تبين فاعلية برنامج إثرائى قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات التحدث وخفض القلق اللغوى لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية : استبانة لتحديد مهارات التعبير الشفهى ، ومقياس القلق اللغوى ، واختبار تحدث (تعبير شفهى) ، كما تم إعداد البرنامج المقترح القائم على البرمجة اللغوية العصبية وبتطبيق أدوات الدراسة على عينة من الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية ، وتوصلت

الدراسة إلى : فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات التحدث وبلغت نسبة الأثر (١.٧) كما انخفضت نسبة القلق اللغوى لديهم نسبة كبيرة بلغت (١.٥) .كما توصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية عكسية سببية بين التحدث والقلق اللغوى عند ٠.٠٠٠١ .

دراسة شريف مختار أبو زيد (٢٠١٥) وهدفت الدراسة إلى كشف فاعلية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق تعلم اللغة الإنجليزية وأثره على الذكاء الشخصى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، واشتملت العينة على (٩) من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة خاتم المرسلين الثانوية المشتركة بمحافظة بني سويف. ، وتمثلت أدوات الدراسة في : مقياس القلق اللغوي. (إعداد الباحث) و مقياس الذكاء الشخصي. (إعداد/ فوقية السيد عبد الفتاح، ٢٠٠٧) و اختبار الأنظمة التمثيلية (إعداد/ ابراهيم الفقي، ٢٠٠٨) وتمثلت مواد الدراسة في البرنامج القائم على البرمجة اللغوية العصبية. (إعداد الباحث) واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي" ، وأثبت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في خفض قلق تعلم اللغة الإنجليزية ونمو الذكاء الشخصى لدى أفراد العينة .

دراسة Rashid Jehan & (2020) وهدفت إلى استكشاف التأثيرات المحتملة لأنشطة جيغسو الثانية المتنقلة علي العمل الجماعي، الأداء اللغوي، والقلق اللغوي بين الطلاب. واشتملت عينة البحث على مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تدريبًا على استخدام الأنشطة المتنقلة عبر الأجهزة الإلكترونية، ومجموعة ضابطة تلقت تعليمًا تقليديًا. استخدم الباحثان منهجًا تجريبيًا، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وتدريبهم على استخدام التطبيقات المتنقلة للتفاعل مع المحتوى التعليمي والعمل الجماعي. تم جمع البيانات باستخدام استبيانات لقياس الأداء اللغوي، مستويات القلق، ومهارات العمل الجماعي. تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مثل اختبار قلق التعلم لتحليل الفروق بين المجموعتين. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسنًا ملحوظًا في مهارات العمل الجماعي والأداء اللغوي، وانخفاض مستوى القلق اللغوي، مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بدمج الأنشطة المتنقلة في مناهج تعليم اللغة لتحسين النتائج التعليمية، والحد من القلق فى تعلم اللغة، كما أظهرت تحسينات إيجابية في مهارات العمل الجماعي، المهارات اللغوية، ودرجة القلق اللغوي، وأكدت النتائج على أهمية التصميم الجيد لأنشطة التعلم المتنقلة

واستراتيجيات التدخل الموجهة لتحسين مهارات العمل الجماعي، والأداء اللغوي، و خفض القلق اللغوي.:

دراسة علي ابن أحمد آل مضواح (٢٠٢١) وهدفت إلى التعرف علي العلاقة بين القلق اللغوي القرائي وفهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، وأثر مستوى القلق اللغوي القرائي في الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين وتكونت عينة البحث من ١١٩ متعلم ومتعلمة، ويمثلون مستويات الكفاءة اللغوية الرئيسة (المبتدئ –المتوسط – المتقدم) و استخدم مقياس القلق اللغوي واختبار الاستيعاب القرائي، وقد أظهرت نتائج البحث وجود قلقاً لغوياُ بدرجة متوسطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات القلق اللغوي القرائى تبعاً للجنس لصالح الإناث، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم المقروء تبعا للمستوى القلق اللغوي القرائي، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين مستوى القلق اللغوي القرائي و مستوى فهم المقروء ترجع لمجموعة من مصادر القلق المدرجة تحت عاملين: النظام الكتابي غير المألوف والمواد الثقافية الجديدة.

دراسة محمد هادى الشهرى (٢٠٢٠) والتى هدفت دراسته إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخلي التعلم المدمج والإنساني في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها بجامعة أم القرى. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات التصميم القبلي والبعدي، وتم إعداد أدوات الدراسة المكونة من مقياس قلق الكلام، واختبار التحدث الذي تم بناؤه في ضوء قائمة مهارات التحدث المستهدفة بالتنمية، كما تم استخدام منهج البحث النوعي من خلال المقابلة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً معلماً، وهي تمثل كل مجتمع الدراسة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العام الدراسي ١٤٤١هـ. وطبقت أدوات الدراسة قبلياً، ثم تمَّ التدريب على البرنامج المقترح لمدة شهرين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ، ثم تطبيق الأدوات بعدياً فور الانتهاء من البرنامج. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي على مقياس قلق الكلام، واختبار مهارات التحدث؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث، كما أنَّ تطبيق المنهج النوعي المتمثل في المقابلة أظهر اتفاق الطلاب المعلمين الذين تمت مقابلتهم على دور البرنامج المقترح في خفض قلق الكلام، وتنمية مهارات التحدث عند مرورهم بمواقف التحدث بعد البرنامج مقارنة بما يماثلها من

المواقف قبله، وقدم الطلاب المعلمون مجموعة من الاقتراحات التي تسهم في تطوير البرنامج، من أبرزها أهمية تقديم البرنامج في مستويات سابقة، أو تكراره في أكثر من مستوى، وتكثيف البرنامج، وزيادة فترات التدريب فيه، وتحديثه باستمرار

دراسة سارة عبد الولى عبود (٢٠٢٢) وهدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقلق اللغوي عند طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم اللغة العربية في جامعة بابل، أما عينة البحث اختيرت بالطريقة العشوائية ولغرض، تحقيق أهداف البحث طبقت الباحثة مقياس القلق اللغوي في اللغة الإنكليزية (FLCAS) الذي طوره هورويتز وأخرون (1999) وإعداد اختبار لقياس الفهم القرائي مبنيا وفق مهارات الفهم القرائي المتدرجة، وتمت معالجة البيانات باستخدام الحقيبة الإحصائية SPSS 18 والتي تضمنت الوسائل الإحصائية (اختبار كاي، تي تسيت لعينة واحدة، تي تيست لعينين مستقلتين، بوينت بايسيريال) وقد أظهرت النتائج وجود ضعف في الفهم القرائي عند عينة البحث وارتفاع مستوى القلق اللغوي لديهم كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين متغيري البحث عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

دراسة Çetin, Ç., & Bölükbaşı Macit, Z. (2022) وهدفت إلي الكشف عن الدور الوسيط للمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة التحضيرية الجامعية بين دافعيتهم لتعلم اللغة الأجنبية و القلق اللغوى الناشئ من هذه اللغة. وتكونت عينة الدراسة من(٣١٤) طالبًا متطوعًا تزيد أعمارهم عن ١٨ عامًا، ومن مستويات لغوية مختلفة يدرسون في البرنامج التحضيري للغة الإنجليزية في قسم اللغات الأجنبية بجامعة إسكيشهر عثمان غازي في الفصل الدراسي الربيعي للعام الدراسي ٢٠١٨–٢٠١٩. تم جمع بيانات الدراسة باستخدام "مقياس قلق الفصل الدراسي للغة الأجنبية"(FLCAS) ، و"استبيان المرونة المعرفية"(CFI) ، و"مقياس دافعية تعلم اللغة الأجنبية ."(FLLMS) وفقًا لنتائج اختبار الوساطة؛ فقد تبين أن المرونة المعرفية تلعب دورًا وسيطًا كاملاً من الناحية الإحصائية في العلاقة بين دافعية تعلم اللغة الأجنبية وقلق اللغة الأجنبية. وبناءً على ذلك، فإن دافعية تعلم اللغة الأجنبية تتنبأ بشكل سلبي بقلق اللغة الأجنبية من خلال المرونة المعرفية. الطلاب التحضيريين الذين لديهم دافع عالي لتعلم اللغات الأجنبية يمتلكون أيضًا مرونة معرفية عالية ونتيجة لذلك يكون قلقهم من اللغة الأجنبية أقل.

دراسة أفراح العازمى (٢٠٢٢) و هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ومصادر القلق اللغوي بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق اللغوي ومصادره بين متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة، وجاء مجتمع الدراسة من جميع المتعلمين من الذكور والإناث الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مدينتي مانشستر ونيوكاسل في إنجلترا، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٩) متعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس قلق الفصول الدراسية الأجنبية (FLCAS) الذي طوره (هورويتز وآخرون، ١٩٨٦م) كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة لما يلى: جاء مستوى ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بدرجة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستويات ومصادر القلق اللغوي لدى متعلمي دول مجلس التعاون الخليجي الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، الحصول على دورات لغة إنجليزية سابقة).

تعليق علي هذه البحوث و الدراسات:

استهدفت البحوث استكشاف وتحليل العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة وتحسين الأداء الأكاديمي، مع التركيز على القلق اللغوي، و تأثير الأنشطة التعليمية المتنقلة على الأداء اللغوي، والقلق اللغوي بين الطلاب، كما تناولت بحث الدور الوسيط للمرونة المعرفية بين دافعية تعلم اللغة الأجنبية وقلق اللغة الأجنبية، محاولةً الكشف عن العلاقة بين هذه العوامل النفسية والتعليمية. و التركيز على العلاقة بين القلق اللغوي القرائي وفهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية، و تفاوتت عينات البحوث من حيث النوع والحجم؛ حيث اشتملت علي طلبة جامعيين، و متعلمين مسننين، ودارسات اللغات الثانية مما ساعد على فحص تأثير القلق اللغوي من خلال مستويات تعليمية متنوعة..

أظهرت النتائج تحسنًا في مهارات العمل الجماعي والأداء اللغوي وانخفاض القلق اللغوي، كما أكدت على دور المرونة المعرفية كوسيط بين الدافعية والقلق، حيث أن الطلاب ذوي الدافعية العالية يمتلكون مرونة معرفية أكبر وقلقًا أقل. و وجود علاقة سلبية بين القلق اللغوي القرائي وفهم المقروء، مع فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس ومستوى الكفاءة اللغوية.

و أفاد البحث الحالي من البحوث السابقة التي تناولت تأثير العوامل النفسية والتعليمية في تعلم اللغة الثانية. فعالية الأنشطة التعليمية في تحسين الأداء اللغوي وتقليل القلق، وأهمية دمج الأنشطة التفاعلية في البرنامج التدريبي. وأهمية الأنشطة التي تعزز المرونة المعرفية. كما يساعد في تصميم أدوات تقييم فعالة لقياس التحسن في مستويات عمق المعرفة وخفض القلق اللغوي.

ثالثاً: المرونة المعرفية : Cognitive Flexibility

تُعد المرونة المعرفية إحدى السمات المرغوبة في العديد من المجالات، حيث تتيح للفرد القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة والتعامل مع المشكلات المعقدة. وقد لاقت هذه القدرة اهتمامًا متزايدًا من الباحثين في مجالات علم النفس المعرفي والتعليم والذكاء الاصطناعي، نظرًا لدورها الحيوي في تطوير مهارات التعلم المستمر والابتكار مما يساعدهم على التعامل بنجاح مع التحديات المعقدة والغامضة. وتشير الأبحاث إلى أن هذه المرونة يمكن تنميتها من خلال ممارسات تعليمية وتدريبية.

مفهوم المرونة المعرفية

أوضح (Spiro, 1988 , 375) أن المرونة المعرفية هي القدرة على التكيف الذهني وتغيير وجهات النظر بسرعة وفعالية.كما يذكر كل من (Spiro & Jehng (1990 , 165 أنها القدرة على تكييف الأفكار والاستجابات بشكل مرن حسب متطلبات الموقف أو المهمة الجديدة.

أما Cañas et al. (2003 , 6) فيرى أنها القدرة على التحول بين استراتيجيات التفكير المختلفة بطريقة مناسبة للموقف.

ويشير Ionescu (2012, 189) إلى أنها القدرة على التحول بين آليات التفكير المختلفة بطريقة سريعة وفعالة لمواجهة متطلبات المهام المتغيرة.

فى حين أوضح Greiff et al., (2015, p. 76). إلى أنها القدرة على إعادة هيكلة المعرفة بطرق جديدة في استجابة للمتطلبات المتغيرة للموقف.

وعرف رمضان سيد (٢٠١٥، ٣٧٣) المرونة المعرفية: بأنها القدرة على التوازن المعرفي وحب الاستطلاع وتحمل المسؤولية مع كافة المواقف التي تواجه الطلاب و أقامت علاقات طيبة مع الآخرين أساسها الود والاحترام المتبادل وتقبل الآخرين.

بينما عرفها ميمي أحمد (١٨٠، ٢٠١٨) بأنها قدرات الأفراد ومهارات التغيير في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمونها في مواجهة الظروف والمواقف الجديدة في البيئة.

و ذكر موفق بشارة (٢٠٢٠) أن المرونة المعرفية قدرة الطالب على تقديم بدائل متعددة للتغيرات في أحداث الحياة والسلوك الإنساني، بالإضافة إلى إنتاج حلول متنوعة للمواقف الصعبة، وإدراك تلك المواقف والتحكم فيها.:

مما سبق يلاحظ اتفاق هذه التعريفات على أن المرونة المعرفية هي قدرة الفرد على التكيف والتحول المرن بين طرق التفكير والمعارف المختلفة لمواجهة متطلبات المواقف والمهام المتنوعة والمتغيرة ، وأن المرونة المعرفية تؤدي دورًا محوريًا في تعزيز قدرة الأفراد على التعلم والتكيف في بيئات معقدة ومتغيرة، مما يجعلها من المهارات الأساسية في عصرنا الحالي.

أهمية المرونة المعرفية:

أوضح Spiro (1988 , 379- 381) أن للمرونة المعرفية فوائد منها:

- أنها تساعد على التكيف الذهني وتغيير وجهات النظر بسرعة وفعالية في المجالات الغامضة و المعقدة و التي لا يكفي فيها التفكير التقليدي أو التفكير الخطى.
- كما تسمح المرونة المعرفية للأفراد بالتعامل مع المواقف الجديدة والمتغيرة بشكل أفضل، وتجنب الانغلاق على إطار واحد للتفكير. وبالتالي، فهي مهارة أساسية للتعلم والتكيف في البيئات المعقدة والديناميكية.
- كما أنها تُعد ضرورية للإبداع والابتكار، حيث تسمح للأفراد بالنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة وإيجاد حلول جديدة، كما أنها تعزز القدرة على التفكير النقدي والتحليل متعدد الجوانب .
- بالإضافة إلى ذلك، المرونة المعرفية هامة في المجالات التي تتطلب اتخاذ قرارات في ظل عدم اليقين من المعلومات أو نقصها، مثل الطب والقانون والإدارة.
- تُعد المرونة المعرفية قدرة حاسمة في عالم يتسم بالتغيير والتعقيد المتزايد. وهي تعزز قدرة الأفراد على التعلم المستمر و لذلك، فإن تنمية هذه المهارة أمر بالغ الأهمية في التعليم والتدريب والتطوير الشخصي.

وأشار Derry (1990, 548) إلي أن المرونة المعرفية هامة لتطوير التحليل النقدي والتفكير متعدد الجوانب؛ فهي تساعد الأفراد على التخلي عن الافتراضات والأطر المرجعية

المألوفة، والنظر إلى المشكلات من زوايا جديدة الأفراد ، فإن تعزيز المرونة المعرفية يُعد أمرًا حاسمًا في التعليم والتعلم الفعال

نظريات المرونة المعرفية:

نظرية المعالجة المعرفية المرنة:(Flexible Cognitive Processing Theory)

طور هذه النظرية كل من (Spiro & Jehng, 1990, 165) ووفقاً لهذه النظرية، تنشأ المرونة المعرفية من القدرة على تكييف المعالجة المعرفية بما يتناسب مع المتطلبات المتغيرة للموقف أو المهمة ، وهذه المرونة ترتبط بالقدرة علي التبديل بين استراتيجيات معالجة مختلفة وتعديل التركيز المعرفي بناءً على التغييرات في المتطلبات.

بحوث و دراسات تناولت برامج قائمة علي المرونة المعرفية

دراسة Johnco, Wuthrich & Rapee (2014) وفيها سعي البحث إلي التعرف علي تأثير المرونة المعرفية في اكتساب مهارات إعادة الهيكلة المعرفية بعد العلاج السلوكي المعرفي الجماعي، وكشف التغييرات التي تحدث في المرونة المعرفية على مدى العلاج. و تكونت العينة من ٤٤ مشاركًا مسنًا يعانون من القلق والاكتئاب، و استخدمت استبيانات ذاتية التقرير واختبارات نفسية عصبية للمرونة المعرفية. تم إكمال مقاييس نوعية وكمية لإعادة الهيكلة المعرفية بعد العلاج. لم تكن المرونة المعرفية قبل العلاج مرتبطة بجودة إعادة الهيكلة المعرفية بعد العلاج. ومع ذلك، توقعت المرونة المعرفية الأساسية تقليل الوحدات الذاتية للضيق عند استخدام إعادة الهيكلة المعرفية وتقييمات المعالجين لقدرة إعادة الهيكلة المعرفية بعد العلاج. وأظهر عدد قليل من المشاركين تغييرات في المرونة المعرفية على مدى العلاج. قد لا يجد الأشخاص الذين لديهم مرونة معرفية أقل أن إعادة الهيكلة المعرفية مفيدة لتخفيف الضيق العاطفي بقدر ما يفعل الأشخاص الذين لديهم مرونة معرفية أفضل. ومع ذلك، يمكن لأولئك الذين لديهم مرونة معرفية أقل أن يستفيدوا من العلاج السلوكي المعرفي المعياري، حتى لو كان استخدامهم لإعادة الهيكلة المعرفية أقل فعالية.

دراسة سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم (٢٠١٥) هدف البحث إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات المرونة المعرفية قائم على نظرية المرونة المعرفية وقياس فاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدفاعية العقلية المنخفضة بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة البحث من (٥٣) طالباً تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من طالبات التربية الميدانية في

كلية التربية في المجمعة و هن الطالبات اللاتي يمثلن الربيع الأدنى وفقا لدرجاتهن علي مقياس الدافعية العقلية.

مقياس المرونة المعرفية بعد تقنينه على البيئة السعودية وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس الإبداعي إعداد الباحثتان وبرنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية إعداد الباحثتان وأظهرت نتائج تحليل التباين و اختبار (ت)و حساب حجم الأثر مربع ايتا، أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية المرونة المعرفية كان له أثر فعال في تنمية مهارة المرونة المعرفية ومهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة

دراسة وسام نجم التميمي وندى محمد السايري(٢٠١٩) يهدف البحث إلى معرفة فاعلية استعمال برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الاساسية حيث استخدمه الباحثين التصميم شبه تجريبي فى الاختبار البعدي المجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتكونت عينة البحث من ٨٠ طالبا وطالبة من قسم معلمي الصفوف الأولى كلية التربية الاساسية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيا كل مجموعة تكونت من ٤٠ طالباً وطالبة ، أحداهما كانت المجموعة التجريبية والتي تم التدريس لها من خلال البرنامج القائم على نظرية المرونة المعرفية، والثانية كانت مجموعة ضابطة تم تقسيمها بالطريقة التقليدية وتم إعداد البرنامج التعليمي وأعداد أداة البحث وهي الاختبار الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية في تحصيلهم الدراسي ، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بعدة توصيات منها التأكيد على أهمية استخدام البرامج التعليمية ، لأنها تسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لمساعدتهم على إعمال العقل، و إعادة النظر في برامج إعداد المعلم.

دراسة عبد الخالق فتحي أحمد (٢٠٢١) وهدف البحث إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة البحث من ٢٦ تلميذاً في الصف الثالث الإعدادي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك في تحديد القضايا المعاصرة و المنهج التجريبي لبيان فعالية المتغير المستقل (نظرية المرونة المعرفية) فى

المتغير التابع الوعي ببعض القضايا المعاصرة و الدافعية للتعلم، و تمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي للمفاهيم والحقائق والتعميمات المتضمنة في القضايا المعاصرة، و مقياس الوعي بالقضايا المعاصرة و مقياس الدافعية للتعلم، وقد توصل البحث إلى فعالية التدريس باستخدام البرنامج المقترح في التاريخ و القائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في القياسين القبلي البعدي لأدوات البحث لصالح القياس البعدي

Rybinska, Sarnovska, Antonivska, Ponochovna–Rysak, & Nikolaieva, (2021). هدف هذا البحث إلي فحص تأثير وسائل الارتباط على المرونة المعرفية للدماغ في الوقت الراهن، تُعدّ المرونة المعرفية إحدى المهارات الحاسمة اللازمة للنجاح في مكان العمل. وتُصلح المرونة المعرفية سلوك الإنسان بطريقة معينة وفقًا للبيئة المتغيرة. فهي تتيح للشخص المعاصر العمل بفعالية من خلال التحول عن المهمة السابقة وإعادة تكوين مجموعة جديدة من الإجابات لإنجاز المهمة الحالية. يهدف هذا المقال إلى تحديد أهمية وسائل الارتباط في تحسين المرونة المعرفية في فصول اللغات الأجنبية. شملت الدراسة ٧٠ طالبًا من جامعة كييف الوطنية للثقافة والفنون. إن تعلم اللغة الأجنبية والثنائية اللغوية في حد ذاتهما لهما تأثير فى الوظائف المعرفية للدماغ. في هذا البحث، ننظر إلى وسائل الارتباط ليس فقط كأداة لدراسة اللغات الأجنبية، بل كوسيلة لتحسين المرونة المعرفية. وفقًا للبحث، يمكن الاستنتاج أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد بالطريقة الارتباطية، فإن العديد من الدراسات في هذا المجال البحثي تظهر نتائج مختلفة وأحيانًا متضاربة. من المهم ملاحظة أن الطرق الارتباطية لها تأثير إيجابي على تحسين المرونة المعرفية عندما تُستخدم بالتوافق مع التفكير الإبداعي.

دراسة طه محمد جبر (٢٠٢٢) وهدف البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تحسين السلوك الاستكشافي البيئي لدى أطفال الروضة وتكونت العينة من ٢٦ طفل تراوحت أعمارهم ما بين (أربعة إلى ست سنوات) بمتوسط حسابي (٥.٠٧)، وانحراف معياري (٠.٧٤٤)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابط بواقع (١٣) طفل بكل مجموعة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم ذى المجموعتين المتكافئتين، و تمثلت أدوات البحث في مقياس السلوك الاستكشافي البيئة لأطفال الروضة

صورة المعلمة، و برنامج قائم على المرونة المعرفية، وأظهرت النتائج تأثير البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تحسين السلوك الاستكشافي البيئي لدى أطفال الروضة.

تعليق علي بحوث و دراسات هذا المحور:

أظهرت البحوث التي تم تناولها أهمية نظرية المرونة المعرفية في تعزيز الأداء التعليمي والسلوكي للمتعلمين. ومهارات التدريس الإبداعي، ومستوى الدافعية العقلية كما في بحث سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم (٢٠١٥)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما في وسام نجم التميمي وندى محمد باقر السايري (٢٠١٩) في حين الوعي ببعض القضايا المعاصرة و الدافعية للتعلم في بحث عبد الخالق فتحي أحمد (٢٠٢١) في حين تناولت دراسة طه محمد جبر (٢٠٢٢) تحسين السلوك الاستكشافي لدى أطفال الروضة، مما يعكس أهمية المرونة المعرفية في التعليم المبكر.

كما تنوعت العينات المستخدمة في هذه البحوث، في بحث سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم (٢٠١٥)، تم اختيار عينة من الطالبات المعلمات ذوات الدافعية العقلية المنخفضة، أما وسام نجم التميمي وندى محمد باقر السايري (٢٠١٩)، فقد استخدمت عينة من طلاب قسم معلمي الصفوف الأولى، و اعتمد بحث عبد الخالق فتحي أحمد (٢٠٢١) على طلاب الصف الثالث الإعدادى ، بينما كانت عينة من طلاب جامعة كييف محل اهتمام دراسة Rybinska et al. (2021).

و طبق بحث طه محمد جبر (٢٠٢٢) علي عينة من أطفال الروضة، مما يسلط الضوء على أهمية المرونة المعرفية في السنوات الأولى. إن تنوع هذه الأنواع من العينات يعكس تركيزات مختلفة، ويسهم في تحديد فعالية البرامج التعليمية وتأثيرها في سياقات متنوعة.

و توصلت النتائج أن البرامج التدريبية المستندة إلى نظرية المرونة المعرفية تسهم بشكل ملحوظ في تحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي ، كما أكدت النتائج تؤكد على ضرورة دمج استراتيجيات المرونة المعرفية في المناهج التعليمية لتحقيق نتائج تعليمية أفضل. و قد أفاد البحث الحالي من البحوث السابقة فيما يتعلق بتصميم البرنامج، والأدوات المستخدمة، والاستراتيجيات التعليمية، مما ساهم في تحقيق أهدافه في تعزيز عمق المعرفة و خفض القلق اللغوي لدى الطالبات دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها .

إجراءات بناء أدوات البحث وتطبيقها

–منهج البحث: استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث الذي يهدف إلى دراسة الظواهر التربوية والعلاقات السببية بين المتغيرات، دون التحكم الكامل في جميع العوامل المؤثرة، مما يتيح للباحثتين فحص تأثير متغير مستقل في متغير تابع في ظروف واقعية.

–عينة البحث: تكونت العينة من عدد من الدارسات من الطالبات الوافدات بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها في المستوى المتقدم. الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤–٢٠٢٥.

١– عينة الخصائص السيكومترية (التحقق من كفاءة الأدوات): للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، تم تطبيق المقاييس على عينة سيكومترية تكونت من(٣٠) طالبة من الطالبات دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها من خارج العينة الأساسية.

٢– العينة الأساسية للبحث: بلغ حجم العينة الأساسية (٢٨) طالبة من الطالبات الوافدات بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها.

<u>أولا: استبانة لتحديد مستويات عمق المعرفة:</u>

لتحقيق هدف البحث من تعرف فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية فى تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض القلق اللغوى لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بعيرها ، تم إعداد استبانة لتحديد قائمة بمستويات العمق المعرفى الأربعة (الاسترجاع وإعادة الإنتاج ، تطبيق المفاهيم والمهارات ، التفكير الاستراتيجى ، التفكير الممتد) .

وبعرض القائمة فى صورتها المبدئية فى استبانة على السادة المحكمين ، تم التوصل إلى القائمة النهائية والتى جاءت فى (٢٥) مهارة فرعية تحت المستويات الرئيسة الأربع السابقة ، وجاءت على النحو التالى (مهارات الاسترجاع وإعادة الإنتاج (٧ مهارات) ، مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات (٦ مهارات) ، مستوى التفكير الاستراتيجى (٦ مهارات) ، مستوى التفكير الممتد (٦ مهارات) . وتم بناء الاختبار فى ضوئها .

<u>ثانيا : اختبار مستويات عمق المعرفة:</u>

هدف الاختبار إلى قياس مستوى عمق المعرفة لدى دارسات اللغة العربية غير الناطقات، للتعرف على فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تنمية هذه المستويات وفق تصنيف نورمان ويب (٢٠٠٢) الرباعى

وصف الاختبار:

تكون الاختبار من (٥٠) مفردة اختبارية، تنوعت مابين (أسئلة الاختيار من متعدد – وأسئلة الصواب والخطأ – وأسئلة إكمال مكان النقاط – وأسئلة المقال القصير)، وتم عمل نموذج لتصحيح الاختبار، ومقياس متدرج للمهارات التى تتطلب مستويات متنوعة من الآداء.

جدول مواصفات الاختبار:

تم عمل جدول مواصفات للاختبار بين مستويات عمق المعرفة ، وبين مفردات الاختبار، والجدول التالى يوضح ذلك

جدول (٢)
يوضح جدول مواصفات مستويات عمق المعرفة

م	المهارات		ارقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبى	عدد الأسئلة فى المستوى
١	يعرف المفاهيم التى عرضت عليه تعريفاً صحيحاً.	المستوى الأول: الاسترجاع واعادة الانتاج	١-٢	٢	٤٪	١٥ سؤالاً
٢	يعدد عناصر وردت فى النص.		٣-٢٠	٢	٤٪	
٣	يشرح معانى وردت فى النص.		٤-٥	٢	٤٪	
٤	يفسر سمات / خصائص مفاهيم وردت فى النص.		٦-٧	٢	٤٪	
٥	يعدد أهم النتائج / الفوائد التى وردت فى النص المعروض.		٨-٢١	٢	٤٪	
٦	يحدد الأسباب الرئيسة لحدوث أشياء وردت فى النص.		٩-١٠-٢٢	٣	٦٪	
٧	يحدد سمات شخصيات وردت فى النص		١١ -١٢	٢	٤٪	
٨	يفرق بين مفاهيم وردت فى النص.	المستوى الثانى: تطبيق المفاهيم والمهارات	٢٣-٢٤	٢	٤٪	١٠ أسئلة
٩	يستدل من النص على أفكار تعرض عليه.		١٣-١٤	٢	٤٪	
١٠	يحدد صواب وخطأ معانٍ / أفكار تعرض عليه.		٢٧	١	٢٪	
١١	يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين أحداث وردت فى النص.		٢٥-٢٦	٢	٤٪	
١٢	يضع عنوانًا جديداً معبراً عن فكرة النص وأهدافه.		١٥-١٦	٢	٤٪	
١٣	يميز بين الأفكار الموجودة فى النص من حيث الحقيقة والخيال.		٥٠	١	٢٪	
١٤	يبرر الأحداث / الأسباب التى وردت فى النص تبريراً منطقياً.	المستوى الثالث: التفكير	١٧- ١٨ - ٢٨-٢٩	٤	٨٪	١٥ سؤالاً
١٥	يتخذ قراراً منطقياً فى قضايا / مواقف وردت فى النص.		١٩-٣٢-٣٣	٣	٦٪	
١٦	يعلل لأحداث وردت فى النص فى ضوء		٣٤-٣٥	٢	٤٪	

		أسبابها.			
١٧		يحدد خطوات حل مشكلات وردت فى النص.	٣٦-٣٧	٢	٤٪
١٨		يناقش قضية وردت في النص من حيث تحديدها ومعرفة أسبابها.	٣٨-٣٩	٢	٤٪
١٩		يبرز النتائج المترتبة على أحداث وردت فى النص.	٤٠-٤١	٢	٤٪
٢٠	المستوى الرابع: التفكير الممتد	يستنبط قيماً وأخلاقيات وردت فى النص.	٤٤-٤٥	٢	٤٪
٢١		يربط بين الأفكار المعروضة فى النص ربطاً منطقياً مبتكراً.	٣٠-٣١-٤٦	٣	٦٪
٢٢		يقدم حلولاً جديدة لمشكلات وردت فى النص.	٤٢-٤٣	٢	٤٪
٢٣		يقترح نتائج مبتكرة لمقدمات وردت فى النص.	٤٧	١	٢٪
٢٤		يقدم أفكاراً جديدة تخدم قضية وردت فى النص.	٤٨	١	٢٪
٢٥		يبدى رأيه فى قضايا / أفكار جديدة تعرض عليه.	٤٩	١	٢٪

حساب صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام الأساليب الآتية:

- صدق المحكمين:

تم توزيع الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (١٠)؛ وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية الاختبار للهدف المُعد من أجله، انتماء بنود الاختبار إلى المستوى الذي تقيسه، دقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى وطبيعة عينة البحث، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين آراء المحكمين ما بين (٧٠٪ – ٨٠ %) وهي نسب اتفاق عالية؛ مما يشير إلى الصدق الظاهري للاختبار.

- الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب الصدق التلازمي للاختبار من خلال الاعتماد على محكين

المحك الأول: حساب معامل الارتباط بين الاختبار المُعد في البحث الحالي واختبار مستويات عمق المعرفة (لبنى عادل وآخرون، ٢٠٢٤)، وذلك بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على الاختبارين.

جدول (٣)
يوضح معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على اختباري مستويات عمق المعرفة

م	المستوى	معامل الارتباط بين الاختبارين	مستوى الدلالة
١	التذكر وإنتاج المعرفة	٠,٧٩٥	٠,٠١
٢	تطبيق المفاهيم والمهارات	٠,٨٠٣	٠,٠١
٣	التفكير الاستراتيجي	٠,٧٣٩	٠,٠١
٤	التفكير الممتد	٠,٧٨٣	٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	٠,٨٨٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على اختبار مستوى عمق المعرفة والمحك دالة إحصائيا عند مستوى(٠.٠١)؛ مما يشير إلى الصدق التلازمي للاختبار.

المحك الثاني: تقديرات المعلمين؛ حيث قامت الباحثتان باستطلاع رأي المعلمين حول مستوى عمق المعرفة لطلابهم من خلال استمارة تقييم، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات تقييم المعلمين للطلاب وبين درجاتهم على اختبار مستويات عمق المعرفة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) يوضح
معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على اختبار مستويات عمق المعرفة وتقييم المعلمين لهم

م	المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التذكر وإنتاج المعرفة	٠,٧٦٦	٠,٠١
٢	تطبيق المفاهيم والمهارات	٠,٧٤٢	٠,٠١
٣	التفكير الاستراتيجي	٠,٧٥٠	٠,٠١
٤	التفكير الممتد	٠,٧٨٠	٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	٠,٧٩٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على اختبار مستوى عمق المعرفة والمحك المرتبط بتقييم المعلمين للطلاب دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى الصدق التلازمي للاختبار.

حساب ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار بالأساليب الإحصائية التالية:

- إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق؛ حيث تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة

الاستطلاعية في التطبيقين، والجدول التالي يوضح معامل الثبات للاختبار ومستوياته المدروسة.

جدول (٥)
يوضح معاملات الثبات لاختبار عمق المعرفة

م	المستوى	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
١	التذكر وإنتاج المعرفة	٠,٨١٢	٠,٠١
٢	تطبيق المفاهيم والمهارات	٠,٧٩٩	٠,٠١
٣	التفكير الاستراتيجي	٠,٨٣٢	٠,٠١
٤	التفكير الممتد	٠,٧٢٥	٠,٠١
٥	الدرجة الكلية	٠,٩١٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على التطبيقين الأول والثاني لاختبار عمق المعرفة وأبعاده المدروسة بلغت على الترتيب (٠.٨١٢ – ٠.٧٩٩ – ٠.٨٣٢ – ٠.٧٢٥ – ٠.٩١٢) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات الاختبار وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

ثالثاً: مقياس القلق اللغوي:

هدف المقياس لقياس مستوى القلق اللغوي لدى الطالبات دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها في المستوى المتقدم، و الاعتماد على الإطار النظري للعديد من مقاييس القلق اللغوي التي تمت دراستها، مثل مقايس: , (MacIntyre & Gardner, 1991) , (Öztürk & Gürbüz, 2014) , (Woodrow, 2006)،، (أفراح العازمي،٢٠٢٢)، (مروة دياب،٢٠٢١)، (صالح محجوب،٢٠١٧) (مها السيد شحاته،٢٠٢٢)

وقد اشتمل المقياس في نسخته الأولية على (٤٠) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد: القلق اللغوي في المواقف الاجتماعية (١١ عبارات من ١ إلى ١١)، والقلق اللغوي في مواقف التعلم (١٤عبارات من ١٢ إلى ٢٥)، والقلق اللغوي في الاتصال (٧ عبارات من ٢٦ إلى٣٢)، العزلة اللغوية (٨ عبارات من٣٣ إلى ٤٠)، ويتم الإجابة على العبارات بتحديد استجابة واحدة من الاستجابات: "دائما – أحياناً – أبداً "، وتتراوح الدرجات من ١ إلى ٣ للعبارات الإيجابية والعكس في العبارات السلبية وهي عبارات (٣–١٩–٣٩).

أولاً: حساب صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم اتباع الأساليب الآتية:

- صدق المحكمين:

تم توزيع المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (١٠)؛ وذلك لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس للهدف المُعد من أجله، انتماء عبارات المقياس للبُعد الذي تنتمي إليه، دقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى وطبيعة عينة البحث، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين آراء المحكمين ما بين (٧٠ % – ٨٠ %) وهي نسب اتفاق عالية؛ مما يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

- الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين المقياس المُعد في البحث الحالي ومقياس القلق اللغوي (إعداد : مها السيد شحاتة ، ٢٠٢٢) وذلك بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياسين (٠.٨٥٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس القلق اللغوي

القلق اللغوي في المواقف الاجتماعية		القلق اللغوي في مواقف التعلم		القلق اللغوي في مواقف الاتصال		العزلة اللغوية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٣**	١٢	٠,٧٠٠**	٢٦	٠,٥٠٩**	٣٢	٠,٥٦٨**
٢	٠,٧٠٥**	١٣	٠,٦٦٢**	٢٧	٠,٦٢١**	٣٣	٠,٦٧٢**
٣	٠,٦٣٤**	١٤	٠,٥٥٥**	٢٨	٠,٧١٥**	٣٤	٠,٧٢٧**
٤	٠,٥٨٦**	١٥	٠,٦٠٣**	٢٩	٠,٦١٣**	٣٥	٠,٧١٠**
٥	٠,٦١٢**	١٦	٠,٧٠١**	٣٠	٠,٦٧٩**	٣٦	٠,٧٩١**
٦	٠,٦٤٥**	١٧	٠,٧٥٦**	٣١	٠,٦٧٧**	٣٧	٠,٧٠٢**
٧	٠,٥٢٥**	١٨	٠,٧٤٤**			٣٨	٠,٨٠٤**
٨	٠,٧٠٠**	١٩	٠,٦٧٠**			٣٩	٠,٦٥٥**
٩	٠,٧١٧**	٢٠	٠,٥١٣**			٤٠	٠,٧٠٩**
١٠	٠,٦٥١**	٢١	٠,٦١٨**				
١١	٠,٥٩٠**	٢٢	٠,٥٣٥**				
		٢٣	٠,٧٣٣**				
		٢٤	٠,٧١٠**	** دال عند مستوى ٠,٠١			
		٢٥	٠,٦٤١**				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وذلك لجميع عبارات المقياس؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض، ومعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس القلق اللغوي

البُعد	القلق اللغوي في المواقف الاجتماعية	القلق اللغوي في مواقف التعلم	القلق اللغوي في مواقف الاتصال	العزلة اللغوية
القلق اللغوي في المواقف الاجتماعية	ـــــ			
القلق اللغوي في مواقف التعلم	٠,٧٩٠**	ـــــ		
القلق اللغوي في مواقف الاتصال	٠,٦٩٩**	٠,٧١٢**	ـــــ	
العزلة اللغوية	٠,٦١٢**	٠,٧٥٤**	٠,٨٤٢**	ـــــ
الدرجة الكلية	٠,٧٣٢**	٠,٨٠١**	٠,٧٨٥**	٠,٧٢٢**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس القلق اللغوي باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميجا، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٨)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس القلق اللغوي والدرجة الكلية

البُعد	معامل الفا كرونباخ للثبات	معامل أوميجا للثبات
القلق اللغوي في المواقف الاجتماعية	٠,٧٥٠	٠,٧٨٣
القلق اللغوي في مواقف التعلم	٠,٨١١	٠,٨٣٠
القلق اللغوي في مواقف الاتصال	٠,٧١٤	٠,٧٢٤
العزلة اللغوية	٠,٧٨٨	٠,٧٤٥
الدرجة الكلية	٠,٨٩٥	٠,٩٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ بلغت على الترتيب (٠.٧٥٠ – ٠.٨١١ – ٠.٧١٤ – ٠.٧٨٨ – ٠.٨٩٥)، وبلغت معاملات الثبات باستخدام معامل أوميجا (٠.٧٨٣ – ٠.٨٣٠ – ٠.٧٢٤ – ٠.٧٤٥ – ٠.٩٠١) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

أسس بناء البرنامج القائم على المرونة المعرفية:

لتحقيق هدف البحث وهو تعرف فاعلية برنامج تدريبى قائم على المرونة المعرفية في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض القلق اللغوى لدى دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها في المستوى المتقدم، تم بناء البرنامج التدريبى من خلال تعرف سمات مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذ أن هدفه الأساسي هو تزويد المتعلمين الأجانب بما يساعدهم على إجادة اللغة العربية بشكل متكامل في كل جوانبها، وبكل مهاراتها؛ بما يعني أنّ منهج تعليم اللغة العربية يجب أن يحتوي على كل جوانب هذه اللغة من مهاراتها وفروعها وفنونها.وكذلك في ضوء الأسس التالية:

الأسس اللغوية:

إن عملية تصميم المحتوى اللغوي للمنهج ليست عملية عشوائية يوجهها ذوق فردي، إنّما هي عملية هادفة دقيقة تستند إلى أسس لغوية واضحة. وهي مجموعة من المفاهيم، والمبادئ، والحقائق، والمهارات التي ينبغي أن ينطلق منها ويستند إليها منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقوم الأسس اللغوية للمنهج على مراعاة عدة أمور: منها (مفهوم اللغة، وظيفة اللغة، خصائص اللغة العربية، والتقابل اللغوي.)

وذلك من خلال تعرف الرموز الصوتية التى يحكمها نظام معين ويتعارف بها وبدلالاتها أفراد تتحقق من خلالها مهارات التواصل بينهم، ويتم من خلالها مراعاة وظيفية اللغة، ووظيفتها وخصائصها ومكوناتها، مع دراسة الفروق بين اللغة الأم للمتعلمين واللغة المستهدفة، مما يساعد في تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجاتهم.

كما يجب أن يشتمل البرنامج على العديد من الأنشطة اللغوية التى تضمن ممارسة المتعلمين للغة من خلال أنشطة عملية كالقراءة والمحادثات والكتابة والاستماع.

الأسس النفسية:

اهتم البحث ببناء البرنامج التدريبى على أسس بناء المنهج المدرسي، التى تركز على الأساس النفسي للطلاب من حيث أهدافه ومضامينه ونشاطاته التعليمية، ومبرزة في ذلك أهمية النظر إلى نفسية المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة، وطبيعته وخصائص نموه كمنطلق جوهري لبناء المنهج المدرسي؛ لذلك كان لزامًا مراعاة المتعلم من حيث(حاجاته، ميوله، اهتماماته، دوافعه) للوصول إلى الهدف الأسمى للتربية والمتمثل في أهمية الأساس النفسي في بناء المنهج المدرسي، خاصة لدى دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها، واللاتى تتمثل احتياجاتهن النفسية في عدة أمور تتمثل في: التكيف الثقافي :من حيث توفير بيئة تعليمية داعمة تساعدهن على فهم وتقدير الثقافة الجديدة بما يمكن معه أن يقلل من التوتر والشعور بالقلق لديهن.

كما يجب أن تراعى الدافعية لدى الدارسات من خلال استخدام أساليب تعليمية مشوقة وتفاعلية، وتقديم تغذية راجعة إيجابية بشكل مستمر، إلى جانب تشجيع التفاعل الاجتماعي بين الدارسات من خلال الأنشطة الجماعية والمناقشات، مما يساعد في بناء علاقات إيجابية ودعم نفسي متبادل، ولا يخفى ما يمكن أن يقدمه التقدير والاحترام والمراعاة للفروق الفردية والثقافية بين الدارسات من دعم نفسي مناسب لكل دارسة بناءً على احتياجاتها الخاصة، كما

تساعد عملية التوجيه على توفير خدمات نفسية لهن تساعدهن في التعامل مع الضغوط النفسية والتحديات التى تواجههن أثناء تعلم هذه اللغة الجديدة.

الأسس الفلسفية :

هناك عدة فلسفات و نظريات تؤثر على بناء المناهج التعليمية منها (الفلسفة المثالية : والتى تركز على تطوير العقل والروح من خلال التعليم، وتشجع على دراسة الأدب والفنون والفلسفة. تهدف إلى تحقيق الكمال الفكري والأخلاقي للمتعلمين، والفلسفة الإسلامية: التى تركز على القيم الروحية والأخلاقية، وتشجع على التعليم الذي يجمع بين المعرفة الدينية والدنيوية، كما تهدف إلى تحقيق التوازن بين الجوانب الروحية والمادية في حياة المتعلمين، إلى جانب أن هؤلاء الدارسات تغلب عليهن أغراض التعلم للغة العربية لأغراض دينية، من حيث تعلم مبادئ الشريعة وقراءة القرآن الكريم؛ ولذا راعى البرنامج الحالى هذه الأسس عند بناء دروسه وأنشطته وتدريباته .

الأسس النظرية:

تهتم نظرية المرونة المعرفية بنقل المعرفة والمهارات إلى ما بعد حالة التعلم الأولية، لذلك تهتم بتقديم المعلومات بأكثر من شكل وأكثر من مصدر، كما ترى هذه النظرية أن التعلم الفعال يحدث من خلال السياق، كما تهتم بالمعرفة البنائية وما يقوم بعه المتعلم من بناء المعرفة بطريقة ذاتية ؛ ذلك لأنها تعنى القدرة على إعادة هيكلة المعرفة من أجل التكيف معها، والاستفادة منها فى بيئات ومواقف مختلفة ؛ لذلك تم الاهتمام بعدة أمور عند بناء البرنامج منها : تقديم أنشطة التعلم فى صورة تطبيقات مختلفة للموضوع وبأشكال متنوعة، تجنب تبسيط المعرفة والاهتمام بالعمق وتقديمها فى سياق تعتمد عليه هذه المعرفة، الاهتمام ببناء المعرفة وتكوينها من الطلاب وليس فقط نقلها لهم، إلى جانب ربط المعلومات والمعارف ذات العلاقة بعضها ببعض.

هذا إلى جانب التأكيد على بعض مبادئ نظرية المرونة المعرفية من خلال التأكيد على مبدأ الترابط والتكامل؛ حيث يتم توصيل المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لتعزيز فهم المتعلم وتحسين التطبيق الأكاديمي لديهم ، وأن التعلم عملية بنائية ومستمرة: حيث يتم تنظيم المعرفة وتعديلها بحيث تساهم الخبرات الجديدة في التطبيق المرن للمعرفة في مواجهة القضايا المعاصرة في المجتمع.

كما أن التعلم يتم في سياق طبيعي عبر تقديم المعرفة للمتعلمين من خلال حياتهم اليومية وخبراتهم السابقة، مع ربطها بين مصادر المعرفة المختلفة ، إلى جانب التأكيد على دور المعلم الفعال عبر تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة المعقدة ، وربطها بمنظومة معرفية يقوم فيها المعلم بتوجيهه وإرشاده .

هذا فضلاً عن الاعتماد على تجارب المتعلم لاكتساب معرفة جديدة في سياق معرفتهم السابقة، والتي تعد ضرورية لحدوث التعلم الجديد ؛ حيث يتم بناء المعرفة بواسطة المتعلم من خلال العمل على مخططات معرفية مبنية على الخبرات الواقعية والتجارب السابقة.

مكونات البرنامج التدريبى القائم على المرونة المعرفية :

اشتمل البرنامج التعليمي على عدة عناصر أساسية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وهى:

١. مستويات عمق المعرفة: حيث تم تضمين مستويات عمق المعرفة التى اشتملت عليها القائمة النهائية لجميع دروس البرنامج التى يطلب من الدارسات دراستها لتنمية هذه المستويات من خلالها ، وتم اختيار المستويات التى تتناسب مع طبيعة الدرس ومحتواه.
٢. المحتوى التعليمي :حيث تم إعادة بناء دروس القراءة المقررة على الدارسات في ضوء نظرية المرونة المعرفية، وفى ضوء الفلسفة البنائية التى تقوم عليها النظرية، مع مراعاة السياق الثقافى واللغوى للمواقف الحياتية للدارسة بحيث تساعدها في خفض القلق اللغوى تجاه بعض المواقف من خلال تعرضها لنماذج منها أثناء الصف وبين قريناتها ومع المعلم، في محاكاة لها وتصور نموذجى لكيفية التعامل معها بدون قلق أو خوف.
٣. الأنشطة التعليمية: حيث تم استخدام الأنشطة التي تساعد في تنمية مستويات عمق المعرفة ، وخفض القلق اللغوى لدى الدارسات، مثل المشاريع، التجارب العملية، والمناقشات، والتكليفات، والمعايشات اللغوية للمواقف اللغوية المختلفة.
٤. طرق وأساليب التدريس: تم استخدام أكثر من طريقة لتدريس المحتوى في البرنامج، ومنها (المحاضرة – العصف الذهنى – المناقشة والحوار – المخططات العقلية – التعليم الإلكترونى – التعلم التعاونى – العروض التقديمية) وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين الدارسات؛ وتحقيقاً للمرونة المعرفية في التعامل مع المحتوى التعليمى.

٥. الوسائل التعليمية: تم الاستعانة بالعديد من الوسائل التعليمية التى تساعد في توصيل المعارف والمفاهيم للدارسات من (البروجكتور – السبورة – الأقلام الملونة – الإنترنت – القواميس والمعاجم اللغوية).

٦. أساليب التقويم :تم استخدام أساليب وأدوات متعددة لقياس مدى تحقيق نمو مستويات عمق المعرفة المرجوة، من خلال _ الاختبارات – الأنشطة الإثرائية – المشروعات التعاونية – جلسات العصف الذهنى – استمارات التقييم الذاتى للدارسات عقب كل درس وجلسة؛ للتأكد من تحقيق أهداف الجلسات، وخفض مستوى القلق اللغوى لديهن.

٧. الأدلة التعليمية : تم إعداد الأدلة والمواد التي تدعم عملية التعلم، مثل (كتيب الدارس، ودليل المعلم) لتدريس البرنامج.

وصف البرنامج:

جدول (٩)
يوضح وصف محتوى البرنامج القائم على المرونة المعرفية

اليوم	الدرس	عدد الساعات
الأول	صفات عباد الرحمن (القرآن الكريم)	١
الثانى	تابع صفات عباد الرحمن (القرآن الكريم)	١
الثالث	الخالدون مائة أعظمهم محمد " صلى الله عليه وسلم " من ٤٣ – ٤٥.	١
الرابع	تابع الخالدون مائة من ٤٥ – ٤٧.	٢
الخامس	تابع الخالدون مائة من ٤٨ إلى نهاية الدرس.	٢
السادس	أيها الولد المحب من ٨٨ – ٨٩.	٢
السابع	تابع الولد المحب من ص ٩٠.	٢
الثامن	وفاء زوجة	١
التاسع	تابع وفاء زوجة	١
الإجمالى	٧ دروس	١٣ ساعة

إجراءات السير فى تدريس البرنامج التعليمي:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التعليمى القائم على المرونة المعرفية تم اتباع الإجراءات التالية فى تنفيذه ، وتدريسه لعينة البحث من دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها فى المستوى المتقدم :

تم تحديد ما يلى من خطوات فى كل جلسة تدريبية أو حصة دراسية:

- عنوان الجلسة (الحصة).
- زمن الجلسة (الحصة).
- طبيعة الجلسة (الحصة).

- أهداف الجلسة (الحصة) .
- محتوى الجلسة (من دروس النصوص القرائية فى الكتاب المقرر على الدارسات)
- الاستراتيجيات و الأساليب التدريسية المستخدمة في كل جلسة (حصة) وفق استراتيجيات المرونة المعرفية مثل (العرض البصري –المناقشة والحوار – التعلم التعاوني – العصف الذهني) .
- الوسائل والمواد المستخدمة لكل جلسة ، مثل عرض عناصر الجلسة (الحصة) باستخدام Data Show، البطاقات – الصور – النماذج – أفلام الفيديو – الكتب والمصادر المتاحة .
- إجراءات الجلسة: من خلال (التهيئة – الشرح – الأنشطة والتدريبات)
- التقويم لكل جلسة : عبر استمارات التقييم الذاتى (التقويم التكوينى) ، والتقويم الختامى لكل درس .

تقويم جلسات البرنامج التعليمي:

يعتبر التقويم خطوة ذات أهمية كبيرة في بناء البرامج التعليمية؛ حيث يقدم لمنفذ التعليم تغذية راجعة مستمرة عن مدى دقة وسلامة الإجراءات التنفيذية للبرنامج التعليمي، واشتمل التقويم في البرنامج التعليمي الحالي على ما يلي:

أولًا: التقويم المبدئي وتمثل في:

- القياس القبلي: طبقت الباحثتان اختبار مستويات عمق المعرفة ومقياس القلق اللغوي على عينة البحث وذلك بهدف الوقوف على مستوى عمق المعرفة والقلق اللغوي لدى أفرادها.
- طرح بعض الأسئلة في بداية كل جلسة لمراجعة موضوعات الجلسة السابقة.

ثانيًا: التقويم التكويني:

هو عملية تقويم مستمرة لعملية التعليم تتضمن جمع البيانات وتحليلها بشكل منهجي لتقييم كفاءة وفعالية البرنامج التعليمي بهدف التحسين المستمر في التعليم؛ حيث يساعد المعلمة على تكوين فكرة عن مستوى المتعلمات، والوقوف على مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي. حيث تم تقديم في نهاية كل جلسة استمارة التقييم الذاتي، وهدفت إلى التأكد من تحقق أهداف الجلسة ومعرفة مدى ممارسة المتعلمات للأنشطة والمهام المقدمة إليهن أثنائها، حيث تعبر عن الدرجة الفعلية لأداء المتعلمة في الجلسة التعليمية، وتكونت من (٦) عبارات

أمام كل عبارة ثلاثة بدائل متدرجة "بدرجة كبيرة" وتقدر بـ(٣) درجات، "بدرجة متوسطة" وتقدر بـ(٢) درجة، "بدرجة ضعيفة" وتقدر بـ(١) درجة، هذا للمفردات الموجبة، أما المفردات السالبة فيتم عكس الدرجات لتصبح "بدرجة كبيرة" وتقدر بـ(١) درجة، "بدرجة متوسطة" وتقدر بـ(٢) درجة، "بدرجة ضعيفة" وتقدر بـ(٣) درجات وقد راعت الباحثتان أهداف ومحتوى كل جلسة أثناء إعداد استمارات التقييم الذاتي.

نتائج التحقق من فاعلية المعالجة التجريبية

استمارة التقييم الذاتي:

تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين الأفراد	20.968	27	.777	468.578	0.01
بين القياسات	2950.857	8	368.857		
الخطأ	170.032	216	.787		
المجموع	3141.857	251	12.517		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي بلغت (٤٦٨.٥٧٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي خلال جلسات البرنامج، ولمعرفة اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين بين الجلسات (١ – ٣ – ٦ – ٩) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياسات المتكررة للمجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي

الجلسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأولى	8.7500	1.00462	.67857	1.72248	2.085	0.05
الثالثة	9.4286	1.28894				
الأولى	8.7500	1.00462	3.89286	1.28638	16.013	0.01
السادسة	12.6429	.78004				
الأولى	8.7500	1.00462	8.78571	1.13389	41.000	0.01
التاسعة	17.5357	.57620				
الثالثة	9.4286	1.28894	3.21429	1.61835	10.510	0.01
السادسة	12.6429	.78004				
الثالثة	9.4286	1.28894	8.10714	1.25725	34.121	0.01
التاسعة	17.5357	.57620				
السادسة	12.6429	.78004	4.89286	.99403	26.046	0.01
التاسعة	17.5357	.57620				

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياسات المتكررة (١ – ٣ – ٦ – ٩) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥، ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتكررة، وتُعزى هذه الفروق لصالح القياسات المتأخرة؛ مما يشير إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية خلال جلسات البرنامج

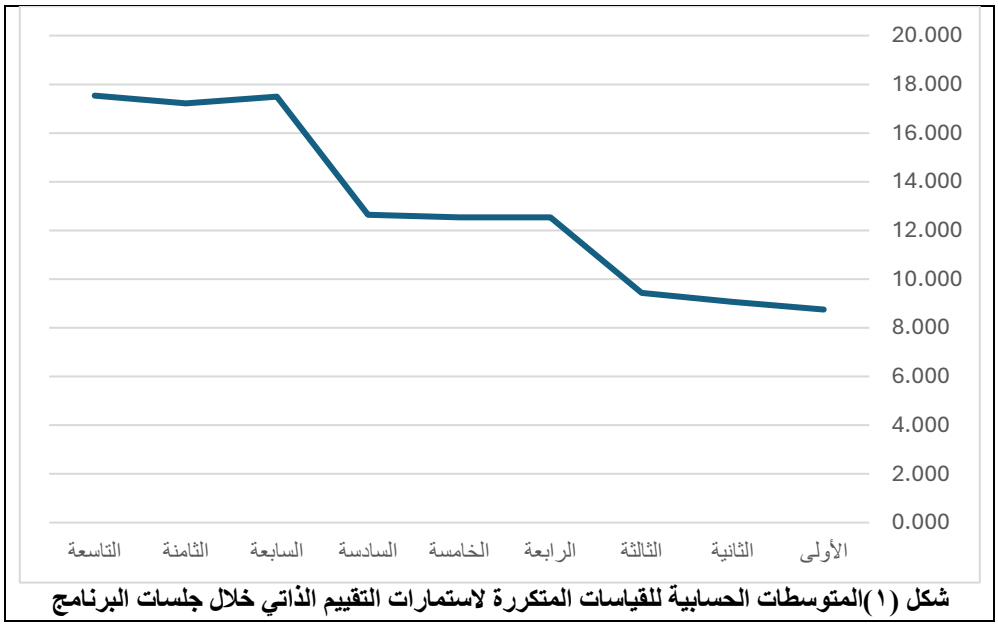
ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي خلال جلسات البرنامج.

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي خلال جلسات البرنامج

الجلسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	8.750	1.005
الثانية	9.071	1.120
الثالثة	9.429	1.289
الرابعة	12.536	0.744
الخامسة	12.536	0.637
السادسة	12.643	0.780
السابعة	17.500	0.577
الثامنة	17.214	0.957
التاسعة	17.536	0.576

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على استمارات التقييم الذاتي خلال جلسات البرنامج؛ مما يشير إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية أثناء جلسات البرنامج التدريبي.



شكل (١)المتوسطات الحسابية للقياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي خلال جلسات البرنامج

يتضح من الشكل السابق ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية خلال جلسات البرنامج؛ مما يشير إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية خلال جلسات البرنامج.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثتان بالإجراءات التالية :

_ مراجعة الأدبيات و البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث .

- بناء استبانة لتحديد قائمة بمستويات العمق المعرفى المناسبة لدارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها فى المستوى المتقدم .
- إعداد جدول مواصفات لاختبار العمق المعرفى .
- إعداد اختبار مستويات العمق المعرفى فى ضوء القائمة السابقة .
- إعداد نموذج إجابة للاختبار ومقياس متدرج لتصحيح بعض المهارات .
- إعداد مقياس القلق اللغوى .
- إعداد البرنامج القائم على المرونة المعرفية والدليل الخاص به .

- عرض أدوات البحث ومواده على السادة المحكمين لإبداء الرأى فى مدى مناسبتها لتحقيق أهداف البحث .
- تعديل أدوات البحث ومواده فى ضوء المقترحات الآراء المعروضة .
- اختيار عينة البحث من دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها فى المستوى المتقدم بمركز الشيخ زايد التابع للأزهر الشريف .
- القيام بالتجربة الاستطلاعية وحساب الخصائص السيكومترية للأدوات .
- تطبيق أدوات البحث على العينة قبلياً .
- التدريس باستخدام البرنامج القائم على المرونة المعرفية فى الفترة المحددة لدراسة المستوى المتقدم بالمركز .
- تطبيق أدوات البحث على العينة بعدياً .
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار"ت" لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لكل من عمق المعرفة والقلق اللغوي.
- معادلة كوهن لمعرفة حجم الأثر $D=\frac{t}{\sqrt{n}}$

ويفسر حجم الأثر وفقا للمستويات (من ٠.٢ إلى أقل من ٠.٥ متوسط)، (أكبر من ٠.٥ إلى أقل من ٠.٨ متوسط)، (٠.٨ فأكثر كبير).

- تفسير النتائج و التحقق من صحة الفروض .
- تقديم توصيات البحث ومقترحاته .

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في في مستوى " الاسترجاع وإعادة الإنتاج "

٢- – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في مستوى " تطبيق المفاهيم ".

٣- – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في مستوى " التفكير الاستراتيجي".

٤- – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في مستوى " التفكير الممتد ".

٥- – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في " القلق اللغوي ".

نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في مستوى ". الاسترجاع وإعادة الإنتاج

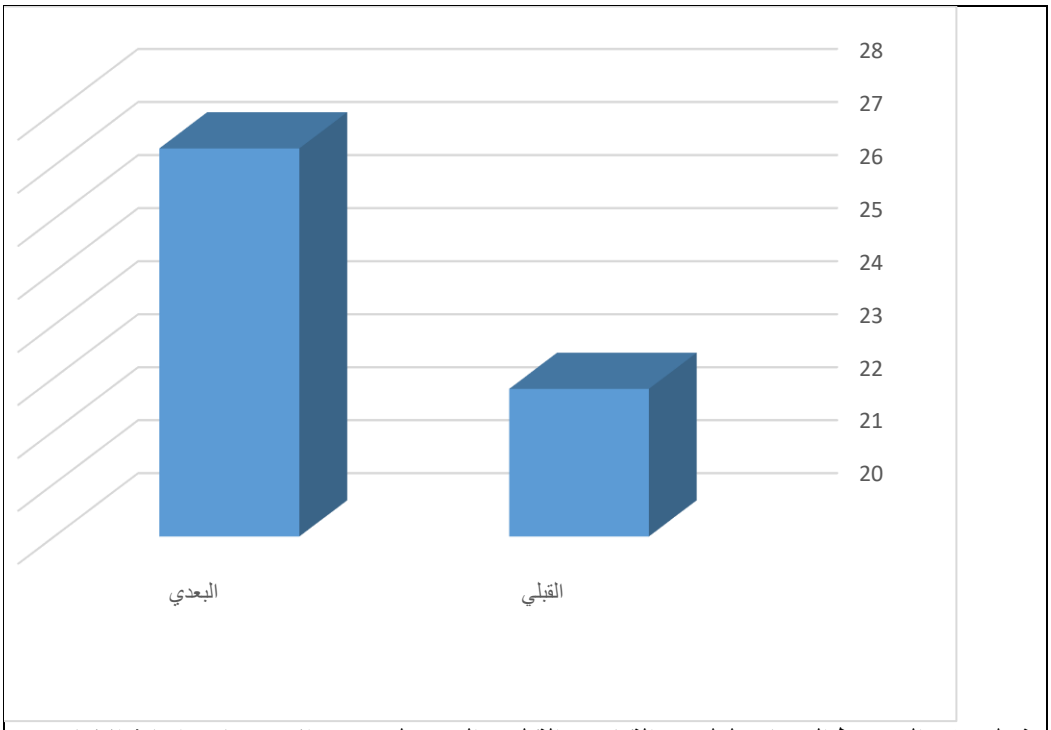
للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مرتبطتين لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمستوى ، الاسترجاع وإعادة الإنتاج والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) يوضح
قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمستوى الاسترجاع وإعادة الإنتاج (ن = ٢٨)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة"d" حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
القبلي	٢٢,٧٨٦	٢,٧١٣	٤,٥٣٦	٤,١٤١	٥,٧٩٦	٠,٠١	١,٠٩٥	كبير
البعدي	٢٧,٣٢١	٣,٥٩١						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمستوى إنتاج المعرفة بلغت(٥.٧٩٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن، وقد بلغت قيمة "d" (١.٠٩٥) وهي تشير إلى حجم أثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى الاسترجاع وإعادة الإنتاج لدى عينة البحث.

والشكل البياني التالي(٢) يوضح المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى الاسترجاع وإعادة الإنتاج



شكل (٢)المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى الاسترجاع وإعادة الإنتاج

يتضح من الشكل السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي على القياس القبلي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى الاسترجاع وإعادة الإنتاج لدى عينة البحث.

الفرض الثاني:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في مستوى تطبيق المفاهيم ".

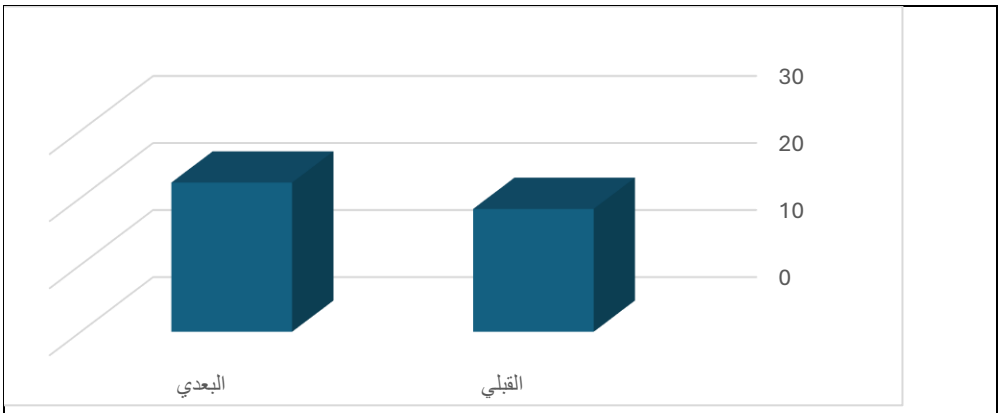
جدول (١٤) يوضح

قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمستوى تطبيق المفاهيم (ن = ٢٨)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة"d" حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
القبلي	١٨,٣٢١	٣,٤٧٥	٣,٩٢٩	٤,٧٢٩	٤,٣٩٦	٠,٠١	٠,٨٣	كبير
البعدي	٢٢,٢٥٠	٢,٣٨٢						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمستوى تطبيق المفاهيم بلغت(٤.٣٩٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن، وقد بلغت قيمة "d" (٠.٨٣) وهي تشير إلى حجم أثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى تطبيق المفاهيم لدى عينة البحث.

والشكل البياني التالي (٣) يوضح المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى تطبيق المفاهيم.



شكل (٣) المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى تطبيق المفاهيم.

يتضح من الشكل السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي على القياس القبلي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى تطبيق المفاهيم لدى عينة البحث.

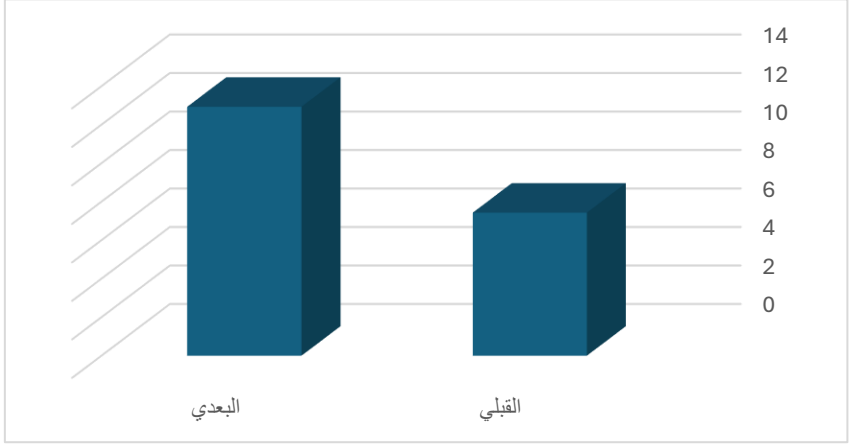
الفرض الثالث: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في مستوى التفكير الاستراتيجي".

جدول (١٥)
يوضحقيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الاستراتيجي (ن = ٢٨)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة"d" حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
القبلي	٧,٤٢٩	٣,٥٩٥	٥,٥٠٠	٥,٦٤٠	٥,١٦٠	٠,٠١	٠,٩٨	كبير
البعدي	١٢,٩٢٩	٣,٤٩٥						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الاستراتيجي بلغت(٥.١٦٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن، وقد بلغت قيمة "d" (٠.٩٨) وهي تشير إلى حجم أثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث.

والشكل البياني التالي(٤) يوضح المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الاستراتيجي.



شكل (٤) المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الاستراتيجي.

يتضح من الشكل السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي على القياس القبلي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي لدى عينة البحث.

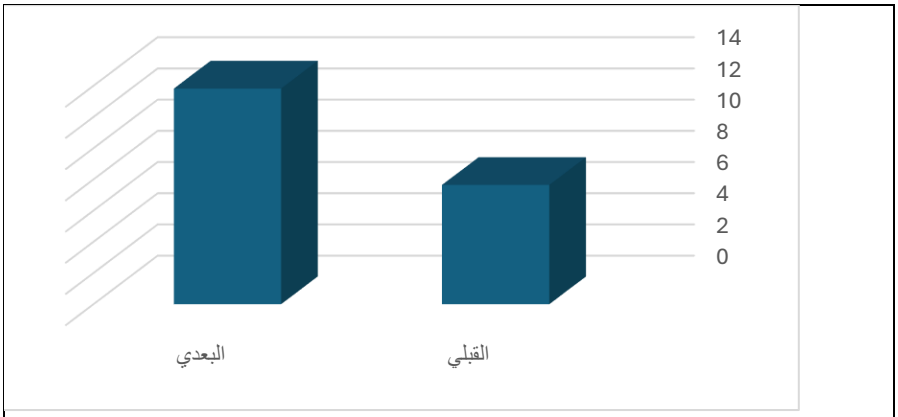
الفرض الرابع: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في مستوى التفكير الممتد ".

جدول (١٦) يوضح
قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الممتد (ن = ٢٨)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة"d" حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
القبلي	٧,٦٤٣	٤,٥٨٠	٦,١٧٩	٥,٤٣٠	٦,٠٢١	٠,٠١	١,١٣٨	كبير
البعدي	١٣,٨٢١	٣,٢٧٨						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الممتد بلغت(٦.٠٢١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كان المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن، وقد بلغت قيمة "d" (١.٠٩٥) وهي تشير إلى حجم أثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى التفكير الممتد لدى عينة البحث.

والشكل البياني التالي(٥) يوضح المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الممتد.



شكل (٥) المتوسط الحسابي لكل من القياسين القبلي والبعدي لمستوى التفكير الممتد.

يتضح من الشكل السابق ارتفاع المتوسط الحسابي للقياس البعدي على القياس القبلي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مستوى التفكير الممتد لدى عينة البحث.

تفسير نتائج البحث الخاصة باختبار عمق المعرفة :

من خلال العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائى لدرجات الدارسات في اختبار عمق المعرفة ، وإجراء الأساليب الإحصائية المناسبة عليها، تبين فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى الدارسات عينة الدراسة، وأرجعت الباحثتان هذه النتائج لما يلى:

١- ساعد البرنامج في تنمية مستوى الاسترجاع وإعادة الإنتاج لدى الدارسات من خلال تنمية قدرتهن على تعرف المفاهيم والمعارف التى عرضت عليهن من خلال النصوص القرائية التى احتوى عليها البرنامج ؛ حيث طلب منهن شرح معانى الكلمات ، وتحديد سمات الخصائص والمفاهيم المتضمنة.

٢- كما ساعد البرنامج من خلال استراتيجياته المتعددة التى تلائم المستويات المعرفية للدارسات على تنمية مهاراتهن في تحديد النتائج والأسباب لأحداث وردت في النص ، وتحديد العلاقات الارتباطية بين الشخصيات التى اشتملت عليها دروس البرنامج.

٣- هذا إلى جانب ما تبين من كفاءة استراتيجيات البرنامج المستخدمة من العصف الذهنى والحوار القائم على التفكير والاستنباط ، وتشجيع الدارسات على تطبيق المفاهيم والمهارات المعرفية التى تم اكتسابها في مواقف جديدة؛ حيث تم تدريبهن على تحديد الصواب والخطا فيما يعرض عليهن من معان، مع التمييز بين الحقيقة والخيال ، وأوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم؛ مما يجعلهن قادرات على تحديد المفاهيم بدقة وتوظيفها في مواقف جديدة، والإفادة منها في المواقف التعليمية المختلفة.

٤- أما ما اشتمل عليه البرنامج من أنشطة وتدريبات وجلسات تساعد الدارسات في تفسير الأحداث والتبرير لها، والقدرة على اتخاذ قرارات في مواقف وقضايا قد يتعرضن لها في وقت ما؛ حيث ساعدتهن تلك الأنشطة على تنمية مهارات التفكير الاستراتيجى الذى يتيح للدارسة الفرصة لتعليل الأحداث ومناقشة القضايا وتحديدها ومعرفة أسبابها، وإبداء رأيها الشخصى فيها بدون خوف أو قلق؛ مما يهيئ لهن الفرصة لحل المشكلات التى تواجههن في ضوء ما تعلمن من مهارات التفكير المبنى على التخطيط والتنظيم واتخاذ الإجراءات برويـة وفكر متعمق.

٥- كما أسهمت أنشطة البرنامج واستراتيجياته المستخدمة التى اهتمت بتحسين القدرة على حل المشكلات، وتعزيز التفكير الناقد والتفكير الإبداعى، و والانتقال من مجرد المعرفة

السطحية إلى المعرفة العميقة الممتدة التى تتطلب استنباط القيم والأخلاقيات، وربط الأفكار ببعضها ربطاً إبداعياً، واقتراح نتائج مبتكرة وأفكار جديدة تخدم القضايا والأفكار التى وردت في النصوص القرائية التى عرضت عليه؛ مما يشير إلى عمق المعرفة لديه وامتدادها إلى ما بعد معالجة النصوص وقراءتها، وتطبيق وممارسة هذه المهارات في مواقف الحياة المختلفة.

٦- وعبر استمارة التقييم الذاتى لمتابعة أنشطة التعلم المختلفة وضعت الدارسة خطواتها الأولى فى تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتى ، والقدرة على حل المشكلات التى قد تواجهها أثنتء عملية التعلم ، والبعد عن مظاهر القلق اللغوى المختلفة أثناء التحدث باستخدام اللغة العربية ، أو أثناء ممارسة الأنشطة اللغوية الأخرى ، وحل التدريبات والأنشطة التعاونية المختلفة .

٧- أن التوازن المعرفى الذى ساعد البرنامج على تنميته لدى الدارسات جعل من القراءة تجربة حياتية واقعية، تلفت نظر الدارسة إلى أن ما تتعلمه قد يكون واقعاً في الحياة ، وأنها ثقافة وفكر وسلوك لابد من ممارسته والالتزام بما يحتويه من قيم وأخلاقيات تهدف إلى تحسين الحياة ، حيث إن تنمية القدرة على تطبيق كل ما تعلمته بشكل واقعى مدروس يمكنها من حل مشكلاتها، وتجعلها تبتعد عن النظرة المعرفية السطحية للأمور؛ بل تهتم بدراستها وتطبيقها والتعمق في فهمها وفهم مضامينها؛ لتتمكن من توظيفها وإعادة إنتاجها مرة أخرى، كما تتيح لها التفكير بشكل استراتيجى مخطط وهادف، وبأسلوب ممتد ومتتابع لتوقع ما يمكن أن تقابله في السياقات اللغوية والحياتية القادمة.

وتتفق هذه النتائج مع ماتوصلت إليه دراسة كل من (حلمى الفيل ، ٢٠١٨) و (تريزا إميل شكرى ، ٢٠١٩) و (كريمة عبد اللاه محمود ، ٢٠٢٠) و (سعودى صالح حسن ، و وفاء صلاح الدين الدسوقى ، ٢٠٢٢) و (سماح أحمد حسين ، ٢٠٢٢) و(عصام محمد سيد ، ٢٠٢٢) و (عمرو جابر قرنى ، ٢٠٢٢) و (إيمان سعيد عبد الباقى ، ٢٠٢٤) ، و (سارة عبد الستار الصاوى ، ٢٠٢٤) و (ابتسام عز الدين محمد ، و رشا نبيل سعد ، ٢٠٢٤) من فاعلية البرامج والاستراتيجيات المقترحة من هذه البحوث في تنمية مستويات عمق المعرفة ؛ إلا أنها تختلف في تركيز بعض الدراسات على عمق المعرفة بحسب التخصص سواى عمق المعرفة (العلمية – أو الكيميائية – أو التاريخية – أو الفلسفية) ؛ بينما اهتم البحث الحالى بعمق المعرفة في القراءة للنصوص اللغوية .

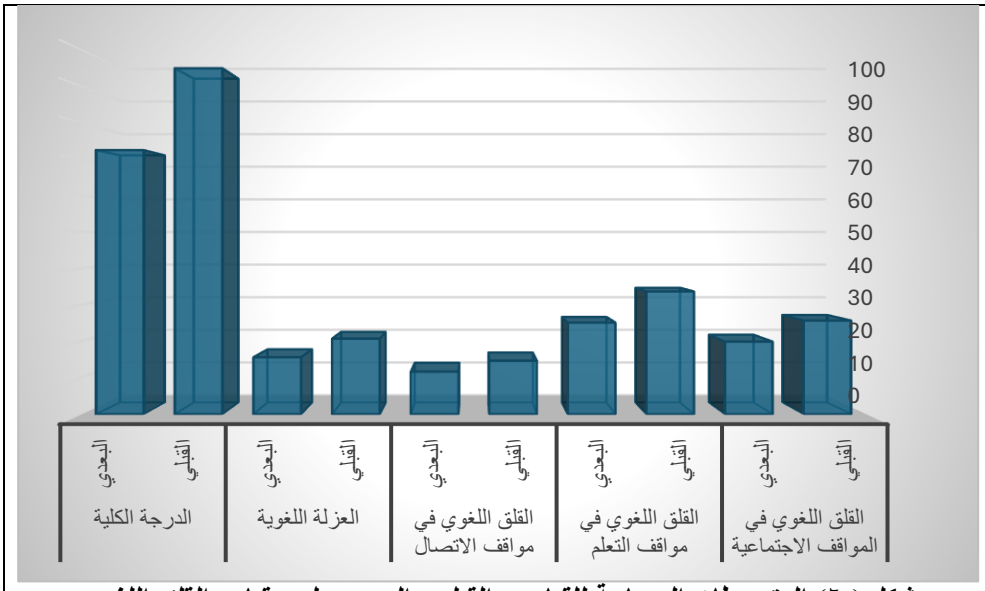
الفرض الخامس: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من القياسين القبلي والبعدي لدى عينة البحث في القلق اللغوي ".

جدول (١٧)

قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في القلق اللغوي (ن = ٢٨)

البُعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة"d" حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
القلق اللغوي في المواقف الاجتماعية	القبلي	٢٥,٧١٤	٢,٦٦٥	٥,٧٨٦	٣,٩١٩	٧,٨١٢	٠,٠١	١,٤٧٦	كبير
	البعدي	١٩,٩٢٩	٢,٩٦٨						
القلق اللغوي في مواقف التعلم	القبلي	٣٣,٦٧٩	٢,٤٥٠	٨,٥٣٦	٣,٩٦٧	١١,٣٨٥	٠,٠١	٢,١٥١	كبير
	البعدي	٢٥,١٤٣	٣,٢٨٥						
القلق اللغوي في مواقف الاتصال	القبلي	١٤,٧١٤	١,٨٠٢	٣,٠٠	٣,١٢٧	٥,٠٧٧	٠,٠١	٠,٩٥٩	كبير
	البعدي	١١,٧١٤	٢,٤١٧						
العزلة اللغوية	القبلي	٢٠,٧٥٠	٢,٦١٩	٥,١٠٧	٤,١٠٤	٦,٥٨٥	٠,٠١	١,٢٤٤	كبير
	البعدي	١٥,٦٤٣	٣,١٤١						
الدرجة الكلية	القبلي	٩٤,٨٥٧	٤,١٩٦	٢٢,٤٢٩	١١,٣٥٨	١٠,٤٤٠	٠,٠١	١,٩٧٥	كبير
	البعدي	٧٢,٤٢٩	٩,١١٤						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمستوى لكل من أبعاد القلق اللغوي والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٧.٨١٢ – ١١.٣٨٥ – ٥.٠٧٧ – ٦.٥٨٥ – ١٠.٤٤٠) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وتعزى هذه الفروق لصالح القياس الأعلى متوسط حسابي، وهو القياس القبلي؛ حيث كانت قيمته أعلى من متوسط القياس البعدي وذلك لكل أبعاد القلق اللغوي والدرجة الكلية، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهن، وقد بلغت قيمة "d" لكل من الأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب (١.٤٧٦ – ٢.١٥١ – ٠.٩٥٩ – ١.٢٤٤ – ١.٩٧٥)، وتشير هذه القيم إلى حجم أثر كبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في خفض القلق اللغوي بأبعاده المدروسة لدى عينة البحث، ويوضح الشكل البياني الآتي(٦) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي على مقياس القلق اللغوي لدى عينة البحث.



شكل (٦) المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي على مقياس القلق اللغوي

يتضح من الشكل السابق انخفاض متوسط القياس البعدي للقلق اللغوي لدى عينة البحث عن القياس القبلي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج في خفض القلق اللغوي لدى عينة البحث.

<u>تفسير نتائج البحث الخاصة بمقياس القلق اللغوى:</u>

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية البرنامج القائم على المرونة المعرفية في خفض مستوى القلق اللغوى بمختلف أبعاده لدى دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها، تعزى الباحثتان هذه النتائج لما يلى:

١ – استطاعت الدارسات من خلال دراسة النصوص القرائية المقررة عليهم بالبرنامج القائم على المرونة المعرفية، واستخدام استراتيجياته من التقليل من الشعور بالقلق عند استخدام اللغة العربية في المواقف اللغوية المختلفة في الحياة اليومية داخل الصف الدراسى ومع الأفراد خارج المجتمع ؛ حيث شعرن بالثقة في النفس، ولم يشعرن بالانزعاج من التواصل مع الآخرين.

٢ – كما استطاع الدارسات من خلال الأنشطة التعاونية أن يمارسن اللغة في ممارسة أنشطة التواصل داخل وخارج الصف الدراسى ، والتحدث مع الرفاق باللغة العربية، واستطعن فهم

التعليمات والإرشادات التى تقدم لهن داخل المركز أو خارجه من خلال قيامهن بعمل لافتات وبرقيات تنمى هذه المهارات لديهن.

٣- ساعدت الدراسة باستخدام البرنامج للنصوص القرائية من خلال استراتيجيات المرونة المعرفية على تنمية المهارات اللغوية المختلفة للدارسات من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ، كما أسهمت في تنمية فهمهن للمفاهيم والمعارف المرتبطة بالمواد الدراسية الأخرى، مما ساعد في نمو مستوى التحصيل الدراسى لديهن.

٤- شعرت الدارسات بالطمأنينة أثناء التواصل باللغة العربية في مختلف المواقف، واستطاعت استخدام اللغة وفهمها، وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة من تحليل النصوص القرائية ، والتواصل الشفهى مع الآخرين، والكتابة بلغة سليمة ، ومناقشة الزملاء بلغة واضحة ومفهومة.

٥- ولا يخفى ما تشعر به الطالبة الدارسة من قلق أثناء التواصل مع الآخرين باللغة العربية ؛ حيث يطلب منها التواصل مع الموظف ، والطبيب ، والسائق، والبائع ، أو التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعى المختلفة ؛ لذا هدف البرنامج الحالى من خلال أنشطته وتدريباته إلى خفض مستوى هذا القلق لدى الدارسات حيث طلب منهن إجراء محادثات افتراضية، وعمل حوارات ونقاشات مع المعلم والزملاء داخل الصف، إلى جانب تمثيل بعض الدروس الحوارية مع الزميلات داخل الصف الدراسى.

٦- كما ساعدت الاستراتيجيات التى استخدمت في البرنامج على توفير قدر من المرونة المعرفية لدى الدارسات ابتعدت بهن عن العوامل المؤدية للعزلة اللغوية بسبب عدم القدرة على التواصل مع الآخرين بشكل جيد، أو إجراء بعض الاستفسارات والطلبات من الآخرين باللغة العربية، أو حتى فهم اللهجة المحلية والعبارات المتداولة في البيئة التى يعشن فيها؛ مما قد يشعرهن بالإحباط والعزلة عن الرفيقات سواء في الصف الدراسى أو الأماكن العامة.

٧- شجعت الاستراتيجيات المستخدمة من العصف الذهنى وحل المشكلات والتنظيم الذاتى على تنمية قدرة الدارسات على التواصل بفاعلية مستخدمة لغة واضحة متفقة مع السياق الثقافى الذى يعشنه في المركز وداخل الأزهر الشريف؛ مما جعلهن يبتعدن عن الشعور بالعزلة أو الإحباط.

٨- كما كان لقيام الدارسات بالتقييم الذاتى لأنشطة التعلم المختلفة عقب كل جلسة ودرس أثراً كبيراً فى تخفيف حدة القلق اللغوى ، وتعديل الممارسات اللغوية الخطأ التى قد تسبب لهن عزلة اجتماعية أو خوفاً من التواصل الاجتماعى ، أو التواصل مع المعلم داخل الصف الدراسى .

وتتفق هذه النتائج ما ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (شيرين مجدى الحسينى ، ٢٠١٥) و (شريف مختار أبو زيد ، ٢٠١٥) و(صالح محجوب التنقارى ، ٢٠١٧) و (لؤلؤة المسرورة ، ٢٠١٩) و (Jehan & Rashid , 2020) و (محمد هادى الشهرى ، ٢٠٢٠) و(على أحمد آل مضواح ، ٢٠٢١) و (مروة دياب أبو زيد ، ٢٠٢١) و (أفراح العازمى ، ٢٠٢٢) ، من حيث الاهتمام بتحديد مظاهر القلق اللغوى وتحديد أسبابه ، مع اقتراح برامج واستراتيجيات تعمل على تخفيف الشعور به لدى دارسى اللغات الثانية ، كما أظهرت بعضها بعض جوانب وأبعاد هذ القلق ، وحددت بعض مؤشراته من خلال إعداد مقاييس تظهر مظاهر الشعور بالقلق اللغوى والمواقف المختلفة التى توضح ذلك .

توصيات البحث ومقترحاته :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- عمل برامج تدريبية لمعلمى الطلاب الناطقين بغير العربية تهدف إلى تعريفهم بأهم الطرق والاستراتيجيات الحديثة في هذا المجال.

٢- العمل على توفير قدر كبير من المرونة المعرفية في البيئات التعليمية التى تضم هؤلاء الطلاب بما يحقق لهم التوازن المعرفى في التعامل مع المشكلات التى تقابلهم ؛ من خلال القيام بتوظيف العديد من الاستراتيجيات التدريسية ، وتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب ، مع توفير مصادر متنوعة للتعليم والتعلم تساعد في تحقيق أهدافهما .

٣- ضرورة أن تراعى البرامج التعليمية التى تقدم لهولاء الدارسين مشاعرهم وميولهم، وما يمكن أن يصيبهم من قلق أو توتر أثناء التواصل مع الأفراد المحيطين بهم ، والذين يحتاجون دوما للتواصل معهم بشكل دائم باستخدام اللغة الجديدة.

٤- ضرورة العمل على تنمية مستويات عمق المعرفة في جميع المواد الدراسية ؛ حتى تساعد الدارسين في التحصيل الأكاديمى لهذه المفاهيم والقواعد .

٥- الاهتمام بشكل دائم بتنمية المستويات العليا للفهم من النقد والتحليل والتفكير الناقد والابتكارى، بما يساعد الطلاب في حل مشكلاتهم، ويساعدهم في التفكير بصورة أكثر دقة وعمقاً.

٦- ضرورة العناية بالمستويات العليا من الفهم وليس الفهم بشكل سطحى بدون النظر إلى تفاصيل النص المقروء أو الوقوف على غاياته وأغراضه.

كما يمكن في ضوء النتائج تقديم المقترحات البحثية التالية:

١- إجراء بحوث في فاعلية برامج قائمة على المرونة المعرفية في تنمية مستويات العمق المعرفى في العلوم الشرعية ، والعلوم الاجتماعية ، والعلوم العلمية لدى الدارسين في مختلف المراحل التعليمية .

٢- عمل بحوث لقياس مستويات عمق المعرفة ومدى توافرها لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

٣- إجراء بحوث لتنمية مستويات عمق المعرفة باستخدام نظرية الذكاء الناجح لدى دارسات اللغة العربية الناطقات بغيرها.

٤- اقتراح بحوث لخفض التوتر والقلق اللغوى بأشكاله لدى الدارسين باستخدام استراتيجيات جديدة.

٥- إجراء بحوث مقارنة بين النظريات المختلفة في تنمية مستويات عمق المعرفة.

٦- إعداد اختبارات كفاءة لغوية تقيس مستويات عمق المعرفة لدى دارسات اللغة العربية غير الناطقات بها في مختلف المواد المقررة عليهم.

٧- توظيف نظريات السياق والتقابل اللغوى والبنائية في بحوث تعمل على تنمية مستويات عمق المعرفة لدى الطلاب.

٨- استخدام نظرية المرونة المعرفية في تنمية متغيرات أخرى لدى الطلاب مثل (التفكير الابتكارى – والناقد – والتفكير الريادى).

٩- اقتراح برامج تدريبية متنوعة تسهم فى خفض القلق اللغوى بأبعاده المختلفة (القلق اللغوى فى المواقف الاجتماعية – القلق اللغوى فى التعلم – القلق اللغوى فى الاتصال – العزلة اللغوية).

المراجع:

- أفراح العازمي (٢٠٢٢). القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية. مجلة كلية الآداب، ٨٢(٣)، ٩٥–١٣٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1288599
- ابتسام عز الدين محمد، ورشا نبيل سعد. (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذجي التلمذة المعرفية وويتلي في تنمية عمق المعرفة الرياضية والفهم العميق في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ص ص ٨٣٠ – ٩٣٣، مسترجع من: DOI:10.12816/EDUSOHAG.2024
- إيمان سعيد عبد الباقي (٢٠٢٤). استخدام دورة الاستقصاء الثنائية في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٤٠)، العدد (٧)، يوليو، ص ص ١١١– ١٦٧.
- تريزا إميل شكري. (٢٠١٩). برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتحسين الأداءات التدريسية للطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي وفقًا لأدوارهن المستقبلية وأثره في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلابهن. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (٢٩)، العدد (٦)، الجزء (١)، ص ص ١١٧– ٢١٨.
- جابر زاهر جابر عسيري. (٢٠٢٣). المدخل التفاعلي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية وتعلم العربية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٧)، الجزء (٤)، ص ص ١٧– ٤٨.
- حلمي محمد الفيل (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم علي السيناريو في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، العدد ١٨.
- رمضان علي حسن سيد (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على عمل الدماغ في تنمية المرونة المعرفية لدى التلميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٦٣، الجزء (٤). ص ص ٤١٨ – ٣٦٧ .

- سارة عبد الستار الصاوي. (٢٠٢٤). فاعلية نموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي (TASC) في تنمية عمق المعرفة التاريخية وحب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٤٠)، العدد (٦)، يونيو، ص ص ٢٧٠ – ٣٠٧.
- سارة عبد الولي عبود . (٢٠٢٢) "مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقلق اللغوي عند طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل." مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد ٢٩، العدد ٢، ٢٠٢٢، الصفحات ١–٩.

- سحر عبد الكريم وسماح إبراهيم (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٤، العدد ١٠.
- سعودي صالح عبد العليم حسن، وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي. (٢٠٢٢). فاعلية موقع ويب قائم على نموذج عمق المعرفة في تنمية مستويات العمق المعرفي المرتبط بمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٢ (٢) ص ص ٣ – ٤٧.
- سماح أحمد حسين (٢٠٢٢). استخدام التعلم القائم على الظواهر في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية والممارسات العلمية والهندسية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٨)، العدد (٩)، الجزء (٢). ص ص ١ – ٥٠
- شريف مختار محمد أبو زيد. (٢٠١٥). *برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في خفض القلق اللغوي وأثره على الذكاء الشخصي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- شيرين مجدي محمد الحسيني. (٢٠١٥). برنامج إثرائي قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات التحدث وخفض القلق اللغوي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.
- مها السيد شحاتة علي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية لتنمية الاستعداد للتواصل وزيادة الثقة بالنفس وخفض القلق اللغوي لدى تلاميذ التعليم

الأساسي (رسالة دكتوراه). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

- صالح محجوب محمد التنقارى (٢٠١٧). القلق اللغوي لدى دارسي اللغة العربية لغة أجنبية: الدارس الماليزي أنموذجًا. التجديد، ٢١(٤١)، ٩–٢٨. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/832627
- طه محمد مبروك جاب (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على المرونة المعرفية في تحسين السلوك الاستكشافي لدى أطفال الروضة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ١١٦، المجلد الثاني والثلاثون
- عبد الخالق فتحي عبد الخالق أحمد (٢٠٢١). برنامج مقترح في التاريخ قائم على نظرية المرونة المعرفية لتنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد الخامس والأربعون، الجزء الثاني.
- عبد الرحمن يوسف شاهين. (٢٠١٩). مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية – نظام المقررات – في المملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٥)، العدد (١٠)، الجزء (٢)، أكتوبر، ص ص ٧٣٣– ٧٧١.
- عبد المطلب أمين القريطي. (٢٠٠٧). *في الصحة النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عصام محمد سيد أحمد (٢٠٢٢). برنامج معد وفق المعلوماتية الكميائية لتنمية عمق المعرفة الكميائية والمهارات المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٨) ص ص ٢٠٦ – ٢٤٧ .
- عمرو جابر قرني (٢٠٢٢). برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية كلية التربية، جامعة سوهاج مجلد (٩٣) عدد (٩٣) ص ص ٤٦٣ – ٥٣٢ .
- كريمة عبداللاه محمود (٢٠٢٠). استخدام نموذج نيد هام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٧٦). ص ص ١٠٤٧ – ١١٢٥ .

- لبنى عادل منصور. (٢٠٢٤). إعداد اختبار مستويات عمق المعرفة وحساب كفاءته السيكومترية لقياس العمق المعرفي للطلاب المعلمين بجامعة أسوان. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، العدد (٤٥)، يوليو، ص ص ١٨٣– ٢١٣.
- لؤلؤ المسرورة. (٢٠١٩). *القلق اللغوي في تكلم اللغة العربية وعلاقته بفاعلية الذات على ضوء الخلفية الشخصية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
- محمد عاطف محمد محمد. (٢٠٢٠). الفروق في المرونة المعرفية في ضوء مستويات مختلفة من الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى الطلاب المتفوقين عقليًا بكلية التربية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، المجلد (٢٦)، العدد (١)، أبريل، ص ص ١٦٥– ٢٠٦.
- محمد هادي علي الشهري. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث لدى الطلاب المعلمين غير الناطقين باللغة العربية. *المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية*، جامعة الجزائر، المجلد (٦)، العدد (١)، يونيو، ص ص ٥٠– ٩٢.
- محمود سليمان محمد. (٢٠٠٧). *بعض المتغيرات الاجتماعية النفسية وعلاقتها بصعوبات تعلم اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٣). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.
- مروة دياب أبو زيد عبدالله (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجيات المخططات العقلية في تنمية مهارات الاستماع وخفض القلق اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٢٥(٣٢)، ٤٧٣–٥٥٤. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/1233112
- مروة محمد محمد الباز. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٣٤)، العدد(١٢)، ديسمبر، ص ص ٤٦٠ – ٥١٠.

- موفق سليم بشارة (٢٠٢٠). العلاقة بين المرونة المعرفية والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، المجلد ٦، العدد ٢، ٣١٣–٣٣.
- ميمي السيد أحمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثرها على كل من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد ٥ أكتوبر.
- وسام نجم محمد التميمي وندى محمد باقر علي السايري (٢٠١٩). فعالية برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الاساسية. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل.

المراجع الأجنبية

Abdeullah, M.A. (2016). Qualitative and Quantitative Study on Listening Anxiety of Jordanian Students Majoring in English Language at Jerash University. International Journal of Humanities and Social Science, 6(1), 82-93.

Aljibour, K. J., & Al-Rawi, S. (2022). The Depth of Knowledge Among Postgraduate Students. Journal of Positive School Psychology, 6(2), 4026–4043. Retrieved from http://journalppw.com

Cañas, J. J., Antolí, A., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. Ergonomics, 46(5), 482-501.

Çetin, Ç., & Bölükbaşı Macit, Z. (2022). The mediating role of cognitive flexibility between foreign language learning motivation and foreign language anxiety of university preparatory school students. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9(3), 1167-1180.

Derry, S. J. (1990). Learning strategies for acquiring useful knowledge. Cognitive Science, 14(4), 533-556.

Greiff, S., Wüstenberg, S., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamäki, J., Graesser, A. C., & Martin, R. (2014). Domain-general problem solving skills and education in the 21st century. Educational Research Review, 13, 74-83.

Hess, K. (2007). Support Materials for CCA Version 4.1 – Mathematics: Introduction to Depth of Knowledge (DOK) - Based on Norman Webb's Model. August 2007. Center for Assessment/NCIEA.

Hess, K. (2013). Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards. Common Core Institute. ISBN: 978-0-9857219-4-7.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70 (2), 125-132. Horwitz et al., 1986

Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. New Ideas in Psychology, 30(2), 190-200.

Jehan, F., & Rashid, H. (2020). Potential Effects of Mobile Jigsaw II Activities on Teamwork, Language Performance and Language Anxiety (A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education). The University of Auckland.

Johnco, C., Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. Behaviour Research and Therapy, 57, 55-64. https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.04.005

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning, 44(2), 283-305.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. Language Learning, 41(1), 85–117. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere, 24-45. MacIntyre, 1999

Mohamed, H. M. A., & Elshibli, M. A. M. (2020). The Impact of Language Anxiety on the Libyan EFL University Students' Speaking Skills. Retrieved from ResearchGate.

piro, R.J. & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non−linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (eds.), Cognition, Education, and Multimedia. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In Affect in Language Learning, 58-67. Oxford,1999

Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. Journal of Language and Linguistic Studies, 10(1), 1–1.

Rybinska, Y., Sarnovska, N., Antonivska, M., Ponochovna-Rysak, T., & Nikolaieva, T. (2021). Improving Cognitive Flexibility by Means of Associations. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(4), 189–205. https://doi.org/10.18662/brain/12.4/244

Sadiq, J. M. (2011). Anxiety in English Language Learning: A Case Study of English Language Learners in Saudi Arabia. English Language Teaching, 10(7), 1-10. doi:10.5539/elt.v10n7p1

Spiro, R. J. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 375-383).

Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology (pp. 163-205). Erlbaum.

Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. Cognition, education, and multimedia, 163-205.

Spielberger, C. D. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *Consulting Psychologists Press*. (https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Manual+for+the+State-Trait+Anxiety+Inventory+Spielberger+1983&btnG=)

Webb, N. L. (2002). Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas. March 28, 2002.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. RELC Journal, 37(3), 308–328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? The Modern Language Journal, 75(4), 426-437. Young, 1991

Zhang, L. J., & Zhong, Q. M. (2012). The hindrance of doubt: Causes of language anxiety. International Journal of English Linguistics, 2(3), 70-77.