المرونة المعرفية وعلاقتها بالقراءة ما وراء المعرفية الواعية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها

إعداد

د. محمود علي موسى

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية، جامعة قناة السويس

Mahmoud_muhanna@edu.suez.edu.eg

Cognitive Flexibility and its Relationship to Metacognitive Reading awareness in Arabic among Non-Native Speakers

Mahmoud Ali Moussa

Associate Professor of Educational Psychology

Faculty of Education, Suez Canal University

Email: Mahmoud_muhanna@edu.suez.edu.eg

Abstract:

The aim of this study was to assess the relationship between cognitive flexibility and Metacognitive Reading awareness in Arabic among non-native speakers. The study included a purposive sample of 79 Arabic language learners from various nationalities. The sample was obtained using a Google Form platform. The study instruments were administered during the months of October and November 2023. The study relied on the Cognitive Flexibility Scale, which is a combination of two scales: Dennis & Vander- Wal (2010) and Martin & Rubin (1995), and the Metacognitive Reading Scale by Mokhtari & Reichard (2002). A hierarchical multiple regression analysis was used to examine the effect of gender, nationality, years of language learning, and age on cognitive flexibility and metacognitive reading. Gender was found to have a significant effect, possibly due to the association between second language learning and linguistic readiness among females. Partial correlation coefficients were used to isolate the effect of gender. Deep cognitive flexibility was positively associated with metacognitive reading, while surface cognitive flexibility was negatively associated with general reading strategy and supportive reading.

Keywords: Metacognitive Reading, Cognitive Flexibility, Non-Native Arabic Speakers.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تقدير العلاقة بين القراءة ما وراء المعرفية وعلاقتها بالمرونة المعرفية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. وتكونت الدراسة من عينة عمدية بلغت ٧٩ من دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من جنسيات متعددة، وقد تم الحصول على العينة عن طريق ارسال منصة جوجل فورم. وطبقت أدوات الدراسة خلال شهر أكتوبر ونوفمبر ٢٠٢٣. واعتمدت الدراسة على مقياس المرونة المعرفية الذي اعتبر مزيج بين مقياسين هما لكل من Dennis & Vander- Wal (2010); Martin & Rubin (1995)، ومقياس القراءة ما وراء المعرفية لـ Mokhtari & Reichard (2002). وقد استخدم تحليل التغاير المتعدد المتدرج لدراسة تأثير النوع الاجتماعي والجنسية وعدد سنوات تعلم اللغة والعمر على المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية وقد كان النوع الاجتماعي مؤثراً وهذا قد يرجع إلى ارتباط تعلم اللغة الثانية بالاستعداد اللغوي لدى الاناث. وقد استخدم معاملات الارتباط الجزئي بعزل متغير النوع الاجتماعي، وقد كانت المرونة المعرفية العميقة مرتبطة إيجابيا بالقراءة ما وراء المعرفية، بينما كانت المرونة السطحية مرتبطة سلبيا باستراتيجيتي القراءة العامة والقراءة الداعمة.

الكلمات المفتاحية: القراءة ما وراء المعرفية؛ المرونة المعرفية؛ الناطقين بغير اللغة العربية.

مقدمة:

تتطلب عمليات الفهم القرائي معالجة متزامنة لجوانب متعددة من التعامل مع النص مثل السمات الدلالية والنحوية والصوتية، ولاتي تحتاج إلى فك التشفير الصوتي، وهذا يختلف باختلاف الوظائف التنفيذيية. وتساهم المرونة المعرفية باعتبارها أحد الوظائف التنفيذية التي تضمن التبديل النشط بين المهام اللغوية المعقدة لتحقيق القراءة الناجحة (Cartwright et al., 2017). تتمثل المرونة في القدرة على النظر ي مجموعة متنوعة من الأساليب لحل المشكلة لغوية ما في وقت واحد، وهذا يتطلب الطلاقة في كمية الأفكار أو الحلول المنتجة لفهم التفاصيل المدركة من خلال سياق النص (Liu et al., 2016). وتسهل الذاكرة العاملة لدى ثنائي اللغة التفكير التأملي خلال عمليات القراءة ما وراء المعرفية الواعية، إذ تقوم وظيفة المعالجة المعرفية بمعالجة القدرة على انتاج كمية كبيرة من الأفكار أو الحلول للمشكلات اللغوية أو المعضلات التي لم يفهمها المتعلم خلال سياقات اللغة، وقد تنشط التمثيلات المفاهيمية خلال تخمين معان السياق أو تركيبات الجمل (Kharkhurin, 2017). وأكد Idawati et al. (2020) أن المتعلم ذوو المرونة المعرفية العالية يتسم بقدرة على التكيف مع الظروف المختلفة والتفكير بسلاسة دون أي عوائق أو ضغوط، وتتحسن لديه عمليات نقل المعرفة ومعالجة الموارد المعرفية. ويرى (Liu et al., 2016) أن المرونة المعرفية تقلل من الجهد العقلي المبذول في تبديل المهام أثناء إعمال مهارات ما وراء المعرفة خلال عمليات الفهم القرائي. ومن منظور نفسي لغوي فإن اكتساب القراءة يتطلب قدر من الوعي الصوتي، وهذا ما يجعل القراءة مهمة معرفية معقدة تتطلب المعالجة المتزامنة، فتلعب المرونة دوراً كقدرة تكيفية على انتقاء النطق الصوتي المناسب لطبيعة المعنى المناسب للتمثيلات، وهذا يتطلب إعمال مهارات ما وراء المعرفة خلال عمليات القراءة الواعية (Cartwright, 2002; Colé et al., 2014; Preiss, 2022).

وترتبط ما وراء المعرفة والمعرفة السياقية بالمراحل التوليدية والاستكشافية للإبداع اللغوي فالتجول العقلي أثناء القراءة لتخمين معاني وأصوات الكلمات، أو استنتاج المعنى واكتشاف الأخطاء خلال عمليات القراءة يتطلب قدر مما وراء المعرفة والمرونة المعرفية لتعديل أو

التحول بين الأصوات الصحيحة (Preiss, 2022). ويرتبط مفهوم ما وراء المعرفة خلال القراءة الواعية بأنه يركز على البنية والعمليات والأحداث والمعرفة النفسية للتحكم في الأفكار وتغييرها وتفسيرها، ويكون ارتباطه بالمرونة المعرفية للبحث عن الخطأ بالصدفة خلال عمليات القراءة أو فهم المقصود أو المعنى الضمني للكلمات (Aydin & Kaynak, 2021). ويكون الربط بين الأفكار بوعي خلال عمليات القراءة ويكون الدمج بيم كلا المتغيرين بمثابة التجول العقلي اليقظ الواعي لما ترمي إليه الأفكار وتوفير معلومات مناسبة حول ما وراء المعرفة للأفراد وهذا يتطلب قدر من الكفاءة اللغوية لتوليد أفكارا ومعان وتحويلها من شكل لأخر خلال تمثيلات عقلية (Aydın et al., 2022; Aydin & Kaynak, 2021). بشرط تناقص العبء المعرفي وقلق التحدث أو قلق اللغة لدى متعلم اللغة الثانية إذ تضفي نوع من المرونة السطحية أثناء القراءة مما يعيق مهارات القراءة ما وراء المعرفية، وعندها يميل الوعي إلى التركيز على الوعي الصوتي الحرفي بمخارج الحروف ويزداد التذبذب أثناء القراءة وعمليات القلق مما يؤثر على طبيعة العلاقة بين المتغيرين المرونة المعرفية وما وراء المعرفة

.(Hirsch & Mathews, 2012; Wells, 2009, 2010)

وتسعى الدراسة الراهنة للتحقق من المرونة المعرفية باعتبارها أحد الوظائف التنفيذية لعمليات الوعي اليقظ خلال القراءة وتقدير العلاقة بينها وبين القراءة ما وراء المعرفية الواعية وذلك حيث أن متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية يعاني من صعوبات الانتباه المتزامن للمعنى مع الأصوات أو استنتاج الأفكار أو الوقوف المحتم لفهم المعنى أو المغزى من السياق، وعليه فالدراسة تسعى لتقدير العلاقة بين لا المتغيرين لرصد الصعوبات التي يعاني منها الطلبة الدوليين أثناء تعلم اللغة العربية بغض النظر عن دوافع تعلم هذه اللغة كلغة أجنبية.

مفهوم وأنواع المرونة المعرفية:

تعرف المرونة المعرفية بأنها قدرة المرء على الانتقال من فكرة إلى أخرى، وكذلك القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة والصعبة وتوليد العديد من الأفكار والخيارات، أو هي القدرة على التصرف عند تغيير البيئات المألوفة وإنتاج حلول فعاله، مما يجعل المهارات والخبرات المكتسبة

سابقاً غير فعالة في مواجهة التغيرات الحديثة في البيئة المحيطة (Arman et al., 2023). وترتبط قدرة الفرد على انتاج الحلول فعالة للتغييرات المتعلقة بروتين حياتهم ونمو مهارات مرضية يرتبط بمستوى العملية المعرفية لديهم، وتعتبر العملية المعرفية مهمة للفرد لتحقيق قدرته على الفهم والتكيف مع بيئته والمشاركة في الأنشطة العقلية المختلفة، كما أن التكيف مع البيئة المتغيرة والقدرة على إدارة الموقف أمر فعال للتعامل مع المواقف الصعبة، وتشير الأدلة الجوهرية إلى أن المرونة كمفهوم تعد مؤشرا لإظهار قدرة الفرد على التكيف مع المواقف والظواهر والاحداث الجديدة (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023). أو هو القدرة على إعادة هيكلة معرفة فرد تلقائيا بعدة طرق في استجابة تكيفية للمتطلبات الظرفية المتغيرة جذريا، أو هي وعي الفرد بالطرق والخيارات البديلة والمرونة في التكيف مع الظروف الجديدة، والشعور بالكفاءة في حالة يصبح فيها مرناً (Orakçı, 2021).

وتشير المرونة المعرفية إلى القدرة على التكيف مع السياقات اللغوية والظواهر والأحداث الجديدة، وإيجاد حلول فريدة للتأثير اللغوي لدى متحدث اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية، والتحلي بالمرونة لمواجهة سياق الموقف الاجتماعي الراهن (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023). وهي قدرة معرفية للمواجهة، والمرونة المعرفية هي أحد المهارات التنفيذية الخاصة بالذاكرة العاملة، وذلك لإنتاج حلول معرفية لغوية للتعامل مع سياقات تتطلب حلولاً بديلة لإنتاج سياقاً لغوياً يتناسب مع طبيعة السياق ويتماشى مع سياقات تحمل في طياتها معان ضمنية (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023)، والمرونة المعرفية باعتبارها أحد المهارات التنفيذية تمثل مؤشرات مهمة للقراءة وعمليات الضبط المعرفي اللازم للانخراط في سياق لغوي موجه نحو الهدف (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023; Cartwright et al., 2017). وتنقسم المرونة المعرفية إلى (Arman et al., 2023)، وبالتالي فالمرونة المعرفية لها عدة أنواع حسب السياق اللغوي وطبيعة مستوى المعرفة الذي وردت فيه، ويمكن سردها فيما يلي:

١) المرونة التكيفية Adaptive Flexibility: هي قدرة المرء على تغيير أساليب تفكيره عند مواجهة موقف أو مشكلة معينة، ويتطلب منه الحل أو اتخاذ القرار المناسب ويحدث ذلك من خلال انفتاح الفرد دون التقيد بإطار أو فكر محدد ، ولذلك يمكننا

القول أن المرونة التكيفية هي الجانب الإيجابي للتكيف العقلي والمعرفي، وهي أيضاً التغيير في الحلول الممكنة للمشكلات التي يتعرض لها الفرد في البيئة التي يعيش فيها وكذلك التغيير في طريقة تفكيره في اتجاهات متعددة، والقدرة على التحليل والصياغة عند ممارسة السلوك للتعامل مع المواقف اليومية بمرونة وابتكار. إن تغيير أفكاره وتوجهه العقلي من أجل حل المشكلة دليل على عدم الركود الفكري عند التعامل مع المشكلات، وعندما يغير الفرد توجهه العقلي للتعامل مع موقف ما فإنه يسعى بذلك إلى صياغة تصورات حول الموقف تساهم في حل المشكلة. وحلها، وهذا يدل على قدرة الفرد على إظهار سلوك ناجح في مواجهة المشكلة، وهذا ما يجعله يتأقلم مع المشكلة الجديدة في مواقفها المختلفة، ويتجلى ذلك عندما يواجه الفرد مواقف حياتية عملية ويطرأ عليها. بالحلول غير التقليدية لحل المشاكل (Arman et al., 2023). ويعتبر السلوك التكيفي بمثابة استراتيجيات معرفية وسلوكية لإدارة الصعوبة الملحوظة في موقف ما من خلال طرح أسئلة حول كيفية إدارة وتنظيم المعلومات في العقل البشري في سياقات أو مخططات معرفية مرنة عند الحاجة لها والتصرف بانسجام في المواقف الجديدة (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023).

٢) المرونة العفوية Spontaneous Flexibility: هي قدرة الفرد على إنتاج أفكار متنوعة ومختلفة ومتعددة حول موقف أو مشكلة معينة، وهي المرونة والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى عند مواجهة موقف أو مشكلة معينة، كما أنها هو تنوع الأفكار والحلول دون التقيد بأسلوب معين في التفكير، وهو سرعة الفرد في إنتاج أفكار مختلفة ومتنوعة لمواجهة الموقف أو المشكلة، وأيضاً هي العفوية في طرح الحلول والأفكار (Arman et al., 2023).

٣) وأضاف Krumm (2020) **المرونة التفاعلية** Interactive Flexibility والتي تعرف بأنها القدرة على تعديل السلوكيات في مواجهة المتطلبات البيئية المتغيرة، فالمرونة المعرفية في الدراسات السيكومترية تم دراستها على أنها جزء من بنية الذاكرة العاملة كلاهما ممثلاً في عامل عام وهذا يعبر سيكولوجيا عن التغير والتبديل المعرفي

لتكوين المخطط المعرفي الأعمق بصورة تشجع على الابداع، وبالتالي فالإبداع هو سمة تفاعلية تبرز العديد من العمليات المعرفية. فالمرونة التفاعلية تتضمن القدرة على الابتكار للتحول بين إجراءات جديدة وإنتاج بنيات معرفية أكثر عمق في ضوء أراء الزملاء ومخططاتهم المعرفية المنتجة في النقاش (Ionescu, 2012).

كما ان المرونة المعرفية عي القدرة على انتاج حلول بديلة وتبديل الأفكار (Orakçı, 2021) وتعتبر أليات التبديل وموليا التنسيق المعرفي غير واضحة إلا أن المعالجة المعرفية تتم بالتنسيق بين الأصوات والدلالات اللازمة لقراءة الكلمات واستيعابها (Hund et al., 2023)، فترتبط المرونة المعرفية بتلقائية وسرعة معالجة المهام إدراكياً إذ ترتبط المرونة بالذاكرة العاملة من خلال عمليات التنظيم والتشكيل في صور علاقات دلالية، وهذا يتطلب معرفة كافية للتعامل بفعالية مع لمواقف الصعبة لإنتاج أفكار وطرح أفكار بديلة للتكيف بأليات متعددة الاستجابة لمطالب متعددة (Orakçı, 2021; Søndergaard Knudsen et al., 2018). وتتطلب عملية انتاج الأفكار فهما للمواقف واتخاذ القرارات عن طريق استرجاع المعرفة السليمة الموجود مسبقا من الذاكرة، وتعديل المعرفة المكتسبة في صور مختلفة بصورة دينامية لتوفير خيارات ناضجة لإنتاج حلول المشكلات، وبالتالي تكون المعرفة الناتجة للحل هي مخططات معرفية تكيفية أو ألية (Orakçı, 2021). ووضع Ionescu (2012) أربع تصورات للمرونة المعرفية هي: ١) قدرة محددة للنظام المعرفي، و٢) قدرة عالية المستوى كالضب المعرفي، و٣) خاصية الادراك أو الحالات العقلية، و٤) مؤشر للتفكير التأملي.

المرونة المعرفية كمؤشر للفهم القرائي:

تعتمد عمليات الفهم القرائي على ثلاث من الوظائف التنفيذية مترابطة منها الذاكرة العاملة، تثبيط، والمرونة المعرفية والتي تكمن ورائها عمليات أخرى أكثر تعقيداً، ويتطلب الفهم القرائي إدارة عمليات فرعية معقدة ومتزامنة متعددة، وتساهم الوظائف التنفيذية مهما في الفهم القرائي الناجح بما يتجاوز المتغيرات المنبئة الأخرى التي تؤدي للفهم القرائي مثل القدرة على فك التشفير والفهم اللفظي (Cartwright, 2002, 2009). وترتبط المرونة المعرفية بإنشاء روابط متعددة بين اللغة المكتوبة والمنطوقة واكتساب وتنسيق الوعي بمهارات للغة (الأصوات،

الصرف، بناء الجملة، والدلالات)، وتدعم المرونة فهم القراءة الذي يعتقد أنه نتاج التعرف على الكلمات وفهم اللغة الشفهية، وتلعب المرونة المعرفية دور مباشر في فهم القراءة بسبب الحاجة إلى معالجة الرموز الصوتية للتعرف على الكلمات المكتوبة في وقت واحد مع المعلومات الدلالية للفهم (Cartwright, 2002; Colé et al., 2014). وتتم عمليات المرونة المعرفية في مستويات كالتالي:

أ. المستوى الأعلى من المرونة والمتمثلة في دمج عناصر النص، وحل الغموض النحوي والدلالي والاعتماد على المعرفة الخلفية، واستخدام الاستراتيجيات الداعمة للفهم القرائي وتوظيف ما وراء المعرفة لمراقبة نجاح الاستيعاب (Hund et al., 2023).

ب. المستوى الأدنى من المرونة المعرفية والمتمثلة في ملاحظة الخصائص الصوتية والدلالية لتحقيق الاستيعاب القرائي المباشر (Gnaedinger et al., 2016).

وتتطلب القراءة فهم النصوص المكتوبة، والفهم يتطلب فك التشفير للكلمات والمفردات في وقت واحد وبناء المعنى من خلال التنسيق المرن والتحول بكفاءة بين استراتيجيات الفهم المختلفة وتعتمد المرونة المعرفية على عمليات الانتباه عند اكتشاف صعوبة تؤدي إلى الاستجابة على المشكلات بصورة غير روتينية (Søndergaard Knudsen et al., 2018)، وبالتالي يكون الحاجة إلى ضبط الانتباه ضروريا لتقييم الوضع الجديد والتخطيط للإجراء اللازم للحل، ويعتبر إدراك الظروف البيئية التي تتداخل مع حل المهمة التي ينجزها الفرد ضروريا لكي يكون انتاج الحلول ديناميا ومرناً، وهناك حاجة لاستثمار الموارد لإلغاء الاستجابة التلقائية لتخطيط سلسلة جديدة من الإجراءات المقابلة التي تعالج متطلبات المهمة الجديدة بشكل فعال (Canas et al., 2006). وتتطلب المرونة المعرفية الدمج بين مهارات التشفير للكلمات والفهم اللغوي والتفاعل بينهما، ويكتسب الفرد الفهم القرائي في ظل تكوين مخططات معرفية مرنة تنضم إلى البنية الهرمية عند قراءة الكلمات والفهم الاستماعي كمهارات للمعالجة العميقة للغة (Søndergaard Knudsen et al., 2018). ويرتبط مفهوم المعرفية بأربع مفاهيم هي:

١) **الحصار المعرفي Cognitive blockade**، وهو الميل إلى الاستمرار في مسار العمل الأولى، حتى في المواقف التي يكون فيها التغيير إلى مسار عمل بديل عقلاني.

ويركز الشخص انتباهه على جزء من النشاط الذي يؤديه ويظهر قيودا على توزيع وقته بين الأنشطة المتزامنة الأخرى. وعندما تكون العملية المعرفية سيئة نتائج متعددة، يجب على الشخص أن يقوم باختيار متعمد حتى يتمكن من التحكم في أوجه القصور بطريقة تسلسلية (Canas et al., 2006).

٢) **التباطؤ المعرفي Cognitive hysteresis**، وهي ظاهرة تتعلق بعدم المرونة المعرفية، يُعرّف بأنه الميل إلى الالتزام بقرار ما بعد ثبوت الخطأ. ويُطلق عليه في بعض الأدبيات بمصطلح التضييق المعرفي، وعادةً ما يتم تفسيره على أنه فشل في عملية إعادة تقييم الموقف بعد اتخاذ قرار بشأن كيفية التعامل معه. وهذه الظاهرة، وإن كانت مرتبطة بعدم المرونة المعرفية، إلا أنها تسلط الضوء على وجود تشخيص خاطئ للحالة القرائية (Søndergaard Knudsen et al., 2018)، أما في ظاهرة عدم المرونة المعرفية، يتم التركيز على النشاط الخاطئ الذي يقوم به الشخص من أجل حل المشكلة وغالباً ما يتبين خلال سياقات النطق الخاطئ نتيجة فقد الوعي الصوتي فيميل العقل إلى التجول العقلي نتيجة شرود الذهن عن مهارات ما وراء المعرفة المرتبطة بعمليات استنتاج وتحليل المعنى وحدث الاضطراب الناتج عن خلل القراءة (Hirsch & Mathews, 2012; Wells, 2009, 2010). وعلى الرغم من أننا عند ملاحظة ميل المتعلم إلى المرونة المعرفية السطحية في سياقات القراءة فهذا يرجع إلى سوء تشخيص نتيجة خلل التبديل بين الأصوات والعلامات المميزة للأصوات ومخارج الحروف مما يضفي على النص معان أخرى تؤثر على المعنى العام وبالتالي انشغال الذاكرة العاملة بمعالجة عميقة لإعادة بناء معنى السياق مرة أخرى بحثاً عن المعنى أو النطق الدقيق للكلمات. وهذا التمييز مهم لأنه من الممكن أن نلاحظ عدم المرونة المعرفية التي ليس لها أصل في التشخيص الخاطئ (Canas et al., 2006).

٣) **التثبيت الوظيفي Functional fixation**، ويميل المرء للنظر فقط إلى الأشياء المتاحة في مهمة ما كما هي معروفة من حيث وظيفتها الأكثر شيوعًا. ويواجه المرء صعوبات في استخدام العناصر التي اتخذت شكلاً جديدًا. ويحدث هذا لأننا نميل إلى

تصنيف العناصر إلى فئات تم تخصيصها لها مسبقًا، وبالتالي يقودنا هذا إلى الاعتقاد بأن العناصر تمتلك فقط الخصائص التي تم تخصيصها لتلك الفئة المعينة. التثبيت الوظيفي يعني أننا ثابتون أو جامدون في تصوراتنا، بما في ذلك في استخدام الأشياء اليومية (Canas et al., 2006).

٤) **الاختزال الوظيفي Functional reduction**، وهو ظاهرة رابعة تتعلق بعدم المرونة المعرفية، على أنه الميل إلى مواجهة مشكلة تتعلق لسبب واحد مع إهمال جميع المتغيرات المؤثرة الأخرى المحتملة. ويمكن تقديم عدة طرائق للتخفيض الوظيفي فالحالة الأكثر سيطرة في العملية المعرفية هي تقليل الأسباب المختلفة للمشكلة إلى مشكلة واحدة، وفي هذه الحالة، يؤدي التخفيض الوظيفي إلى تأثيرات مشابهة لعدم المرونة المعرفية، أي عدم القدرة على تكييف السلوك مع الظروف البيئية التي يواجهها الشخص. ومع ذلك، لا يجب أن يكون عدم المرونة المعرفية ناتجًا عن انخفاض في الأسباب المحتملة التي تولد التغييرات (Canas et al., 2006).

ويرتبط تأثير المرونة المعرفية على الفهم القرائي بعمر المتعلم، والخلفية اللغوية باللغة، والتهجئة اللغوية السطحية والمعنى العميق (Søndergaard Knudsen et al., 2018)، والقدرة الأساسية للحفاظ على أهداف المهمة والتحول العقلي نت أجل الاختيار بشكل تكيفي بين التمثيلات المعرفية (Colé et al., 2014).

وجهات النظر التي تناولت دراسة المرونة المعرفية:

أولاً: المرونة المعرفية كقدرات خاصة: ركزت الدراسات (Dodur & Miray, 2021; Melesse & Enyew, 2020; Suggate, 2016; Zugarramurdi et al., 2022) التي تناولت مجال الوظائف التنفيذية على التحول وتحويل الانتباه، والتعامل معه على أنه مرادف للمرونة المعرفية. والوظيفية التنفيذية هي مصطلح شامل يشمل وظائف الضبط الموجهة نحو الهدف والهدف هنا هو الوعي بما وراء الصوت والدلالة والبنية وتراكيب الجملة ومصطلحاتها في القراءة (Suggate, 2016; Zugarramurdi et al., 2022). ويكون التحول أحد الوظائف التنفيذية التي تعكس قدرة المرء على التغيير السريع من معيار أو قاعدة أو مهمة إلى

أخرى عند تقديم الاستجابة. وبالتالي يكون المرونة المعرفية نموذج لتبديل المهام (Ionescu, 2012). وبالتالي يمكن اعتبار التحول والمرونة المعرفية شيء واحد، فالسلوك إذا تم تحليله بشكل مرن، فإن التحول عنصر مهم يعتمد على ثلاث وجهات للوظائف التنفيذية وهي السلوكية البيولوجية والنفسية (Dick, 2006).

ثانياً: المرونة المعرفية كخاصية لمختلف العمليات المعرفية: ويمكن تصنيف الفئات التي يتم صياغتها أثناء التعامل مع المهام وفقا للمتطلبات الحالية للموقف والمهمة. وتجتمع هذه الفئات تلقائيا في كائن واحد بعدة طرق، ويكون عناصر التصنيف تبادلية بصورة تسمح بالتفكير في تلك العناصر كعملية مرنة (Yeh, 2010). وتلعب المحفزات والتعليمات والسياق والتدريب دور في إبراز المرونة أثناء معالجة معاني الكلمات والجمل لدى الأطفال قبل المدرسة (Anthony & Francis, 2005)، وبالتالي فالمرونة المعرفية طبقا لنظرية المخطط Schema theory هي عملية مرنة بقدر ما تسمح به العوامل السياقية تساعد المرء على فهم ما وراء النص والوعي بما وراء اللغة في سياق الكلمات من خلال الاستدعاء وإعادة التنظيم (Chen et al., 2017; Leahy & Sweller, 2016). وفي تعلم الكلمات يمكن للطفل الوصول إلى مصادر المعرفة لاستنتاج المعنى للكلمات الجديدة في ضوء سياق اللغة، واستنتاج تسميات ذات معنى وتفسير الكلمات بصورة عميقة واستخدام مرونة دلالية ونحوية في استخدام الأفعال في حالة خفض عبء الذاكرة العاملة لإنتاج تمثيلات متعددة وبنيات تركيبية توليدية للتمثيلات المعرفية وهذا يعتمد على الخبرة الشخصية ومدى اتقان اللغة وكفايات الفرد اللغوية (Bullot, 2009; Dick, 2006; Ionescu, 2012; Lieberman, 2016). وقد تبنت الدراسة الراهنة مفهوم المرونة المعرفية كخاصية لمختلف العمليات المعرفية، إذ أن دراسة المرونة المعرفية كقدرة خاصة إذا درست مع القراءة ما وراء المعرفية فإنها تتعلق بالأداء اللغوي وتحليل البنية والصرف والمعجمية والدلالات وغيرها، وإنما اهتمت الدراسة الراهنة بتطويع الانتباه لفهم ما وراء النص والوعي بمدلول الكلمات في سياق النص وإضفاء معان وتفسيرات لغوية هلال عمليات القراءة لمتحدث اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية.

المعالجة المعرفية اللغوية وارتباطها بالنوع الاجتماعي لدى متعلمي اللغة الثانية:

ترتبط اللغة والاستعداد فيها بالنوع الاجتماعي، وتمثل انقساما واضحاً في الاستعداد اللغوي لدى الجنسين، إذ أن بعض الدراسات في مجال العلوم الاجتماعية تعتمد على استخدام اللغة لتحقيق المساواة بين الجنسين وتحدي التصورات المتعلقة بالجنسين في الثقافة واللغات الغربية وتهدف إلى الحد من التحيز الذكوري، بل وظهرت حركات لإضافة بعض الضمائر إلى اللغة للتمييز لخلق نسخ مؤنثة إلى ألقاب المذكر وتسمى هذه الحركة باللغات الطبيعية المجنسة (Gustafsson Sendén et al., 2015; Stahlberg et al., 2007).

أما في الدراسات النفسية الاجتماعية (Wightman, 2020) ترى أن اكتساب اللغة التي أجريت على ٨٨ دولة مع ٤٩ لغة كلغة اجنبية ثانية بدراسة أجريت فيها ما وراء التحليل وتوصلت الدراسة إلى أن الاناث تتفوق بشكل عام على لذكور في مهارات الكتابة والتحدث وبالرغم من هذا الاختلاف إلا أنه لم يثبت وجود فجوة في مهارات القراءة والاستماع. وقد اثبتت دراسة Kobayashi (2002) أن الاناث أكثر تفوقا من الذكور في الاتجاه نحو تعلم اللغة الأجنبية الثانية وهذا قد يرتبط ببعض المتغيرات المرتبطة بالإناث مثل المكانة الاجتماعية والخيارات المهنية والشعور بالتهميش في بعض المجتمعات.

وهناك بعض العوامل التي تؤثر على الاستعدادات والاتجاه نحو تعلم اللغة، بالأخص اللغة الأجنبية الثانية فقد يكون العوامل الاجتماعية دور يؤثر إيجابيا كدوافع العمل أو الدوافع الدينية (Getie, 2020; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020)، أو بسبب العوامل السياقية كارتباط تعلم اللغة الأجنبية الثانية بدوافع العمل أو غيرها من الدوافع الخارجية أو الدافع الدراسة (Bernard, 2010; Getie, 2020)، وقد تلعب الناحية النفسية دور إيجابي في خفض المرشحات الانفعالية التي تعيق تعلم اللغة الأجنبية (Getie, 2020). وغالباً ترتبط عمليات التمكن من اللغة والاستعدادات اللغوية لتعلم اللغة الثانية بالوعي اللغوي والثقافي لدى المتعلم أو الوعي بتعددية اللغة من خلال تجربة ذاتية، وذلك من أجل إعادة بناء الهوية والمعتقدات حول اللغات واستخدامها في سياقات محددة للتعددية اللغوية

.(Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2020)

القراءة ما وراء المعرفية الواعية:

تشمل ما وراء المعرفة القدرات العملية التي تأتي من التفكير المتشعب والتي تشتمل التخطيط والمراقبة وطرح الأسئلة الذاتية والتوجيه الذاتي. وتتمثل خصائص في التحكم في نوع الإضافات التي قد تكون ضرورية للتفكير والتذكر، وما وراء المعرفة هو المعرفة المرتبطة بحول العمليات المعرفية، والتي تتشكل بشكل أساسي في القراءة أو التعرف ما وراء المعرفي أو ما يتعرف عليه لبشر والصياغات ما وراء المعرفي أو ما يمكن القيام به بمساعدة استخدام الفهم متى وأين وطريقة استخدام الاستراتيجيات. وتتكون المعرفة ما وراء المعرفية من ثلاث أنواع (Anita & Wahyudi, 2021):

١) معلومات تصريحية Declarative information، ويمكن التعرف على المعلومات بوضوح واستخدام أساليب القراءة المحددة (Anita & Wahyudi, 2021)، تيسر فهم المهام والاستراتيجيات التي يتم بها القراءة (Brown, 1987; Flavell, 1979). وتكون فيها المعرفة واضحة متسلسلة لا تتطلب الاستنتاج، وتتطلب قدر من المرونة العفوية.

٢) معلومات إجرائية Procedural information، وتستخدم للتعرف على كيفية استخدام الاستراتيجيات الأنسب لإتمام المهام المتاحة (Brown, 1987; Flavell, 1979). وغالبا تستخدم المرونة التفاعلية لتعديل عمليات المعالجة المعرفية سواء بالتبديل بين معارف سابقة ومعلومات لغوية راهنة، أو لتغيير قدر من البنية المعرفية الراهنة لإجراء حلول تتناسب مع سياق لغوي معين (Ionescu, 2012)، وهنا قد يتذبذب متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية بين المرونة التفاعلية أو التكيفية لتوليد نصوص لغوية أو سياقات كلامية للتكيف مع الوضع الراهن في تعلم اللغة أو طبيعة السياق (Arman et al., 2023) كما أشار تشوميسكي في الكفايات اللغوية التوليدية لاستخدام اللغة العربية.

٣) معلومات شرطية Conditional information، وتشير إلى معرفة متى ولماذا يتم توظيف استراتيجية بعينها للقراءة (Brown, 1987; Flavell, 1979). وتتكون المعلومات الشرطية من متى وأين ولماذا يستخدم طلاب الجامعات أساليب واختبارات محددة من حيث فعاليتها، في حين يتكون قانون الادراك في القراءة من أساليب التخطيط والمراقبة والاختبار والمراجعة والمقارنة (Anita & Wahyudi, 2021).

ويمكن تعريف الوعي باستراتيجية القراءة ما وراء المعرفية على أنها القدرة على استخلاص المعنى من صفحة مطبوعة وتفسير تلك المعلومات بشكل مناسب اعتمادا على بعض العوامل كالمعرفة الأساسية والمفردات والطلاقة اللغوية ومهارات القراءة النشطة والتفكير الناقد (Teng, 2020)، وتعرف على أنها وسيلة لرصد الاستراتيجيات المعرفية من أجل مساعدة الطلاب وتوفر تلك الاستراتيجيات الطريقة التي يوجه بها المتعلمين عملية التعلم الخاصة بهم، وتوجد استراتيجيات ما وراء المعرفية حتى يتمكنوا من الكشف عن التطور المعرفي، التحكم في أنشطة التفكير، وتحديد ما إذا كان أهدافهم المعرفية قد تم تحقيقها أو لا، وتتكون استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاهتمام الموجه والتقييم الذاتي، والتنظيم ووضع الرغبات والأهداف، والبحث عن إمكانيات الممارسة (Anita & Wahyudi, 2021). وقد ثبت فعالية تلك الاستراتيجيات في تعزيز الفهم القرائي بين الطلاب الذين يتعلمون اللغة كلغة أجنبية، ويمكن لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة الواضحة من تلك التعليمات الواضحة حول استراتيجيات الفهم (Teng, 2020).

مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الراهنة للتحقق من المرون المعرفية باعتبارها أحد الوظائف التنفيذية لعمليات الوعي اليقظ خلال القراءة وتقدير العلاقة بينها وبين القراءة ما وراء المعرفية الواعية وذلك حيث أن متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية يعاني من صعوبات الانتباه المتزامن للمعنى مع الأصوات أو استنتاج الأفكار أو الوقوف المحتم لفهم المعنى أو المغزى من السياق، وعليه فالدراسة تسعى لتقدير العلاقة بين لا المتغيرين لرصد الصعوبات التي يعاني منها الطلبة الدوليين أثناء تعلم اللغة العربية بغض النظر عن دوافع تعلم هذه اللغة كلغة أجنبية.

تعتمد الدراسة على القراءة ما وراء المعرفية الواعية لدى المتعلم الدارس للغة العربية للناطقين بغيرها حيث أن المتعلم يمكنه اكتساب أنواع من المعرفة اللغوية ومنها المعرفة الصريحة والمعرفة الشرطية والمعرفة الإجرائية والتي تعتمد على نوع المعالجة المعرفية سواء السطحية أو العميقة وهذا يعتمد على عدة عوامل ترتبط بالسياق اللغوي وقدرات المتعلم اللغوية والكفايات اللغوية ودوافع المتعلم لتعلم اللغة وتأخذ عمليات المرونة المعرفية وظيفة من ثلاثة وهي التكيفية والعفوية والتفاعلية من أجل تكوين المعنى وإلا يحدث نوع من التباطؤ المعرفي، أو التثبيت المعرفي، أو الحصار والاختزال المعرفي وهذا يتوقف على طبيعة السياق ومدى تماسكه وقوة عباراته وتراكيبه ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. هل يختلف كلاً من المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية الراجع باختلاف كلاً من النوع الاجتماعي، والجنسية، وعدد سنوات تعلم اللغة العربية، وعمر العينة؟
٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية لدى الطلاب الدوليين غير الناطقين باللغة العربية؟

أهمية الدراسة: تهتم الدراسة الحالي بتسليط الضوء على العمليات ما وراء المعرفية الواعية التي تتم أثناء الفهم القرائي وعلاقتها بالمرونة المعرفية باعتبارها أحد الوظائف التنفيذية التي تعتمد عليها الذاكرة العاملة اللغوية في معالجة التمثيلات العقلية واستخدام مخططات معرفية أمثلة للوصول إلى معان الكلمات، واشتقاق الأفكار والحلول المناسبة لغوياً للسياق. وتساعد هذه الدراسة على رصد صعوبات القراءة لدى عينة من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها كتمهيد للتركيز الأكاديمي على بعض التخصصات الدراسية، بالإضافة إلى طرح مقررات يدرسها معلمي اللغة العربية للتأثير في سلوكياتهم التدريسية لطلاب الدوليين متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

١. دراسة الاختلاف في المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية الراجع لتأثير النوع الاجتماعي، والجنسية، وعدد سنوات تعلم اللغة العربية، وعمر العينة لدى الطلاب الدوليين غير الناطقين باللغة العربية.
٢. تقدير العلاقة بين المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية لدى الطلاب الدوليين غير الناطقين باللغة العربية.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية راجعة لتأثير النوع الاجتماعي، والجنسية، وعدد سنوات تعلم اللغة العربية، وعمر العينة
٢. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية لدى الطلاب الدوليين غير الناطقين باللغة العربية.

حدود الدراسة: اعتمدت الدراسة على الطلاب الدوليين من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، لدراسة العلاقة بين متغيرين هما المرونة المعرفية باعتبارها أحد العمليات المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية كمؤشر للفهم القرائي وللوعي الصوتي والدلالي للنص المقروء لدى المتعلم للغة العربية كلغة اجنبية ثانية. ويمكن تعميم نتائج الدراسة على دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من كافة الجنسيات بغض النظر عن دوافعهم

(دافع الدراسة، دافع ديني، دافع العمل، دافع ثقافي، ... إلخ).

مصطلحات الدراسة:

أ. **المرونة المعرفية**: تبنت الدراسة مفهوم المرونة المعرفية كخاصية لمختلف العمليات المعرفية، والذي يشير إليها أنها عملية مرنة بقدر ما تسمح به العوامل السياقية تساعد المرء على فهم ما وراء النص والوعي بما وراء اللغة في سياق الكلمات من خلال

الاستدعاء وإعادة التنظيم (Chen et al., 2017; Leahy & Sweller, 2016). وتعرف اجرائياً بأنها الدرجة المتحصل عليها متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية على مقياس المرونة المعرفية.

ب. **القراءة ما وراء المعرفية الواعية:** درة على استخلاص المعنى من صفحة مطبوعة وتفسير تلك المعلومات بشكل مناسب اعتمادا على بعض العوامل كالمعرفة الأساسية والمفردات والطلاقة اللغوية ومهارات القراءة النشطة والتفكير الناقد (Teng, 2020)، وتعرف إجرائياً بأنها الدرة التي يحصل عليها متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية على مقياس القراءة ما وراء المعرفية الواعية.

الطريقة والاجراءات

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين القراءة ما وراء المعرفية الواعية وعلاقتها بالمرونة المعرفية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، بالإضافة إلى المنهج السببي المقارن لدراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية على متغيرات الدراسة.

ثانياً: المشاركين: تكونت العينة من ٧٩ طالب وطالبة من الطلاب الدوليين من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. واختيرت العينة بصورة عمدية من طلاب. وتم الحصول على العينة من خلال الترويج إليها عبر منصة جوجل فورم من خلال اثنين من الزملاء، أحدهما بجامعة الأزهر، والأخر بجامعة السلطان قابوس، ويمكن توصيف العينة على النحو التالي:

جدول (١): توصيف العينة في ضوء المتغيرات الديموغرافية.

المتغير	مستوياته	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	٤٤	%٥٥.٧
	اناث	٣٥	%٤٤.٣
الجنسية	باكستاني	١١	%١٣.٩
	اندونيسي	٥٤	%٦٨.٤

	اوزباكستاني	٤	%٥.١
	صيني	٥	%٦.٣
	تركي	٥	%٦.٣
مركز تعليم اللغة العربية	مركز العربية في باري كديري	٤	%٥.١
	مركز الازهر فرع اندونيسيا	٣	%٣.٨
	معهد أنوار الحرمين	٧	%٨.٩
	مجمع تطوير اللغة العربية لوماجانغ جاوي الشرقي	٥	%٦.٣
	مركز اللغة العربية بنيوأنيار	٣	%٣.٨
	مركز الشيخ زايد	٢٤	%٣٠.٤
	معهد زين الحسنين	٤	%٥.١
	معهد الأزهر بانجواني	٣	%٣.٨
	مركز ض	٥	%٦.٣
	مركز تعليم اللغة العربية بوسيبا	١٥	%١٩
	مركز السلطان قابوس	٦	%٧.٦

وتم الحصول على العينة من خلال مجموعات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال الترويج لها عبر منصة جوجل فورم. وبلغ متوسط أعمار العينة ٢١.٩ عام، بانحراف معياري ٤.٢٦ عام، وبلغ متوسط عمر تعلم اللغة العربية ٣.٦٨ عام، بانحراف معياري ٢.٧١ عام. وتبرر الدراسة صغر حجم العينة بأنها عينة متاحة، بالإضافة إلى احترام رغبة الطلاب من متعلمي اللغة العربية في ضوء الميثاق الأخلاقي بالتطبيق سواء بالانسحاب أو الامتناع عن الاشتراك في فعاليات الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أ. **مقياس المرونة المعرفية:** صيغ مقياس المرونة المعرفية اعتمادا على الدمج بين عبارات مقياسي المرونة المعرفية لكلاً من: الأول Martin & Rubin (1995) والثاني Dennis & Vander- Wal (2010). والمبرر في هذا أن الدراسات النفسية ركزت عليهما فيما يختص في مجالات اللغة والفهم القرائي، وبالتالي حاولت الدراسة الدمج بين عباراتهما بما يناسب أغراض الدراسة. وتكون مقياس Martin & Rubin

(1995) من ١٢ مفردة لتقييم مجموعة متنوعة من جوانب المرونة المعرفية اللازمة للتواصل الفعال بما في ذلك مجالات مثل الوعي ببدائل التواصل، والاستعداد للتكيف مع الموقف، والكفاءة الذاتية في التحلي بالمرونة. أما المفردات المضافة بمقياس Dennis & Vander- Wal (2010) والبالغ عددها ١٦ مفردة فهي تعكس مظاهر المرونة مثل: الميل إلى إدراك الموقف الصعب على أنه قابل للسيطرة عليه، والقدرة على إدراك تفسيرات بديلة متعددة لأحداث الحياة والسلوك الإنساني والقدرة على توليد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.

وتكون المقياس من ٢٨ مفردة في مجمله، وصيغت استجابات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي والذي يتراوح بين موافق بشدة (٥ درجات) إلى غير موافق بشدة (درجة واحدة). وتضمن المقياس المفردات التي عكست اتجاهاتها ويتم تقديرها بصورة عكسية. وتتراوح الدرجة العليا التي يمكن أن تحصل عليها العينة ١٤٠ درجة، والدرجة الدنيا ٢٨ درجة بمتوسط نظري ٨٤ درجة.

الصدق والثبات: استخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة اقصى احتمال واستخدام التدوير المتعامد بطريقة Varimax واختيار نقطة القطع لقبول التشبع ٠.٣ دون تحديد عدد العوامل، وقد أفرز التحليل عن عاملين بلغ الجذور الكامنة لهم ٧.٧٢ و ٤.٠١ وفسرا العاملين ٢٧.٦% و١٤.٣% بإجمالي تباين مفسر بلغ ٤١.٩% وبالرغم من هذا فإن التباين الكلي المفسر صغير وهذا يدعو لاستخدام المقياس وتفسير بياناته بشيء من الحذر إذ في تفسيره لظاهرة المرونة المعرفية. وبلغ محك كايزر ماير أولكين ٠.٩٩٢ وكانت التشبعات على النحو المبين:

جدول (٢): تشبعات مفردات مقياس المرونة المعرفية على العاملين (ن= ٧٩).

العبارة	العوامل	
	الأول	الثاني
١. أستطيع توصيل فكرة بعدة طرق مختلفة	٠.٧١٧	
٢. أستطيع إيجاد حلول عملية للمشكلات التي تبدو غير قابلة للحل	٠.٦٨٧	
٣. أنا على استعداد للعمل على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات	٠.٦٣٠	
٤. في أي موقف، أنا قادر على التصرف بشكل مناسب	٠.٦٦٤	

٥. سلوكي هو نتيجة لقرارات واعية أتخذها	٠.٦٣٦	
٦. لدي العديد من الطرق الممكنة للتصرف في أي موقف معين	٠.٦٦٨	
٧. أنا على استعداد للاستماع والنظر في البدائل للتعامل مع المشكلة	٠.٧٣٣	
٨. لدي ثقة بالنفس ضرورية لتجربة طرق مختلفة في التصرف	٠.٦٥٩	
٩. أفكر في خيارات متعددة قبل الاستجابة للمواقف الصعبة	٠.٦١٦	
١٠. أستطيع التفكير بأكثر من طريقة لحل الموقف الصعب الذي أواجهه	٠.٧٧٥	
١١. أشعر أنني لا أستطيع اتخاذ القرارات أبدًا		٠.٧١٧
١٢. أشعر أنني لا أملك القدرة على تغيير الأمور في المواقف الصعبة		٠.٦٥٧
١٣. أأخذ في الاعتبار جميع الحقائق والمعلومات المتوفرة عند إرجاع الأسباب إلى السلوك	٠.٥٤٧	
١٤. أنا قادر على التغلب على الصعوبات في أي موقف جديد أواجهه	٠.٦٢٦	
١٥. كثيرًا ما أنظر إلى الموقف من وجهات نظر مختلفة	٠.٦٠٩	
١٦. عندما أكون في مواقف صعبة، أفكر في خيارات متعددة قبل أن أقرر كيفية التصرف	٠.٦٢٥	
١٧. من المهم النظر إلى المواقف الصعبة من زوايا عديدة	٠.٦٧٩	
١٨. عندما أواجه مواقف صعبة، لا أعرف ماذا أفعل		٠.٥٨٨
١٩. نادراً ما يكون لدي خيارات عندما أقرر كيفية التصرف		٠.٥٨٧
٢٠. أجد أنه من المزعج وجود العديد من الطرق المختلفة للتعامل مع المواقف الصعبة		٠.٣٥٤
٢١. أحاول التفكير في الأمور من وجهة نظر شخص آخر	--	--
٢٢. عندما أواجه مواقف صعبة، أشعر بالتوتر الشديد لدرجة أنني لا أستطيع التفكير في طريقة لحل الموقف		٠.٧٦٧
٢٣. أطلب معلومات إضافية غير متاحة على الفور قبل إرجاع الأسباب إلى السلوك	٠.٥٦١	
٢٤. عندما أواجه مواقف صعبة، أشعر وكأنني أفقد السيطرة		٠.٧٩٧
٢٥. أفكر في خيارات متعددة قبل اتخاذ القرار	٠.٦٢٨	
٢٦. أجد صعوبة في اتخاذ القرارات عندما أواجه مواقف صعبة		٠.٤٩٨
٢٧. أنا جيد في تحديد حجم المواقف	٠.٤٦٥	
٢٨. أتجنب المواقف الجديدة وغير العادية		٠.٦٤٠

تشـبعت المفـردات أرقـام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٣، ٢٥، ٢٧) على البعد الأول ويمكن تسمية البعد بالمرونة المعرفية العميقة، وتراوحت قيم التشبعات بين ٠.٤٦٥ إلى ٠.٧٧٥ بمتوسط لقيم التشبعات ٠.٦٤٠ وهي قيمة متوسطة للتشبعات، بينما تشبعت المفردات أرقام (١١، ١٢، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨) على البعد الثاني ويمكن تسميته بالمرونة المعرفية السطحية، وتراوحت قيم التشبعات للبعد بين ٠.٣٥٤ إلى ٠.٧٩٧ بمتوسط تشبعات ٠.٦٢٣ وهي قيمة متوسطة. واستبعدت المفردة رقم ٢١ من المقياس حيث لم تتشبع على أي بعد من أبعاد المقياس. وحسب الثبات للأبعاد باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت ٠.٩١٤ للبعد الأول و٠.٨١٧ للبعد الثاني، بينما بلغ معامل أوميجا ٠.٩١٤ للبعد الأول و٠.٨٢٨ للبعد الثاني. وبلغ ثبات الدرجة لمفردات المقياس ككل ٠.٨٢٠ بمعامل ألفا، و٠.٨٥٧ بمعامل أوميجا.

ب. **مقياس القراءة ما وراء المعرفية الواعية:** أعد المقياس Mokhtari & Reichard (2002) تكون المقياس من٣٠ عبارة توزعت على ثلاث أبعاد هي: البعد الأول هو استراتيجية القراءة العامة ويضم المفردات (١، ٣، ٤، ٧، ١٠، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٩)، والبعد الثاني استراتيجية حل المشكلات وتضم المفردات (٥، ٨، ١١، ١٣، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٧، ٣٠)، والبعد الثالث وهي استراتيجية القراءة الداعمة ويضم (٢، ٥، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ٢٠، ٢٣، ٢٤، ٢٨). وتم صياغة تدريج ليكرت الخماسي لاستجابات المفردات. وقد استخدم معد المقياس التحليل الاستكشافي بدون تدوير وحددت عدد العوامل بثلاث وقد فسرت العوامل ٢٩.٧% وبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ٠.٨٩. وقد تبنت الدراسة المقياس لمناسبته لطبيعة اللغة العربية مع إضفاء قدر من التعديل على مفرداته.

الصدق والثبات: تم استخدام استراتيجية تحزيم المفردات لتجزيء الأبعاد إلى حزم مفردات كاستراتيجية مكملة للتحليل العاملي التوكيدي. وقد استخدم طريقة تحليل المحاور الأساسية Principle axis factoring (PAF) والتدوير المائل بطريقة Oblimin. وبالتالي يكون وحدة

التحليل هنا هي حزم المفردات وليست المفردات نفسها. والجدول ٣ يعرض الحزم المكونة لكل بعد من أبعاد مقياس القراءة ما وراء المعرفية على النحو التالي:

جدول (٣): حزم المفردات المولدة لكل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس القراءة ما وراء المعرفية الواعية (ن= ٧٩).

البعد	الحزم	الجذر الكامن	التباين المفسر	المفردات	الثبات	الالتواء
البعد الأول	A1	٢	%١٦.٢	١، ٣، ٧، ١٧، ٢٦	٠.٧١٨	٠.٤٩-
	A2	١.٩٣	%١٦.١	١٠، ١٤، ١٩، ٢٥، ٢٩	٠.٦٧٦	٠.٧٤-
البعد الثاني	B1	٢.٧٢	%١٩.٢	٥، ١١، ١٣، ٣٠	٠.٧٥٣	٠.٧٨-
	B2	١.٤٢	%١٥.٨	١٨، ٢١، ٢٧	٠.٧٠٠	٠.٧٨-
	B3	١	%١٥.٢	٨، ١٦	٠.٧٥٢	٠.٩٤-
البعد الثالث	C1	٣.٨٧	%١٨.٧	٦، ٩، ١٢، ٢٠، ٢٤	٠.٧٤٦	٠.٨٠-
	C2	٢.٣٠	%١٣	١٥، ٢٣	٠.٧٤٣	٠.٧٧-
	C3	١.٢٦	%١٢.٦	٥، ٢٨	٠.٦٠٠	٠.٣٤-

جاءت مؤشرات الثبات مقبولة فقد تجاوزت ٠.٧ فيما عدا الحزمة الثالثة على البعد الثالث، وقد حسب مصفوفة الارتباط بين الحزم الست الباقية واستخدمت كمدخلات للتحليل. وقد استخدم التحليل العاملي التوكيدي باستخدام الطريقة الافتراضية أقصى احتمال، وكانت مؤشرات حسن المطابقة على النحو المبين:

جدول (٤): مؤشرات حسن المطابقة لمقياس القراءة ما وراء المعرفية (ن= ٧٩).

المؤشر	X^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
القيمة	٢٠.٦	٩	٠.٤٦٤	٠.٩٦٤	٠.٩١٧	٠.٠٤٢	٠.١٢٨

وقد كانت مؤشرات حسن المطابقة مقبولة في ضوء المؤشرات بعد إجراء ارتباطات بين تغايرات البواقي بين الحزم FC1, FC2 والحزم FB1, FB2. ولكن ظل مؤشر RMSEA غير دال احصائيا وهذا قد يرجع إلى حساسيته لحجم العينة. وكانت تشبعات الحزم على العوامل على النحو المبين:

جدول(٥):تشبعات حزم المفردات لمقياس القراءة ما وراء المعرفية على العوامل الثلاث(ن=٧٩).

البعد	الحزم	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة Z	الدلالة
البعد الأول	A1	٠.٧٠٧	٠.٤١٥	٦.٦٧	٠.٠٠٠
	A2	٠.٦٢٧	٠.٣٩١	٥.٨٤	٠.٠٠٠
البعد الثاني	B1	٠.٧٨٢	٠.٣٤٦	٧.٨٥	٠.٠٠٠
	B2	٠.٨٢٦	٠.٢٥٦	٨.٦٥	٠.٠٠٠
	B3	٠.٧٨٩	٠.١٨٩	٨.١٤	٠.٠٠٠
البعد الثالث	C1	٠.٧٧٠	٠.٣٨٤	٧.٥٣	٠.٠٠٠
	C2	٠.٥٩٨	٠.٢١٠	٥.٥٤	٠.٠٠٠

أوضح الجدول ٥ أن تشبعات الحزم الممثلة لكل بعد من الابعاد الثلاث دالة احصائياً، وتراوحت قيم التشبعات للحزم على البعد الأول بين ٠.٦٢٧ إلى ٠.٧٠٧ بينما تراوحت تشبعات الحزم للبعد الثاني ٠.٧٨٢ إلى ٠.٨٢٦ بينما كانت تشبعات حزم البعد الثالث تراوحت بين ٠.٥٩٨ إلى ٠.٧٧٠. وحسب الثبات للأبعاد الثلاث باستخدام معامل ألفا كرونباخ هي ٠.٦١٣ و٠.٧٩٣ و٠.٥٣١ على الترتيب، بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة أوميجا ٠.٦١٤ و٠.٨٢٧ و٠.٦١٣ على الترتيب. وكانت للمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ ٠.٨٨٨ وبطريقة أوميجا ٠.٩٠١.

رابعاً: إجراءات الدراسة: تم ترجمة المقياسين، وإعداد أدوات الدراسة وتعريبهم ثم تم عرضهم على اثنين من الزملاء متخصصي طرق تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة قناة السويس، وتم الاتفاق على الشكل النهائي لصياغات المقياس. تم برمجة المقياس في الصورة الالكترونية عبر منصة جوجل فورم، وتم الترويج للينك التطبيق من خلال معلمين اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال مركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، ومراكز سلطنة عمان لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. أما المراكز الأخرى فتم الوصول لها عبر مواقع التواصل الاجتماعي فيسبوك. وتم إعلان أهداف الدراسة وحقوق المستجيب وتم الحصول على موافقة العينة (الموافقة المستنيرة) كموافقة العينة على أهداف الدراسة. وجعلت الاستجابة على مجموعة مفردات المقياس بصورة إلزامية بحيث تتخطى الدراسة البيانات الغائبة. تم تحويل ملف التطبيق من الصيغة XLS إلى صيغة SAV وأجري التحليل على بيانات العينة. استخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من مصداقية البنية، واستخدام استراتيجية تحزيم المفردات كمكمل للتحليل العاملي وذلك لمقياس القراءة ما وراء المعرفية الواعية. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي للتعرف على البنية

العاملية التي ينتظم حولها مفردات لمقياس المرونة المعرفية. وحسب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميجا لأبعاد المقياس. وأجري اختبار تحليل التغاير المتعدد للتحقق من تأثير المتغيرات الديموغرافية على متغيرات الدراسة. واستخدم اختبار الارتباط الجزئي بعد عزل متغير النوع الاجتماعي ودراسة العلاقة بين أبعاد المرونة المعرفية وأبعاد القراءة ما وراء المعرفية الواعية.

نتائج الدراسة

نتائج اختبار الفرض الأول:

وينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية راجعة لتأثير النوع الاجتماعي، والجنسية، وعدد سنوات تعلم اللغة العربية، وعمر العينة". ولاختبار صحة الفرض استخدم اختبار تحليل التغاير المتعدد، باعتبار أن المتغيرات (النوع الاجتماعي، الجنسية) متغيرات اسمية، ومتغيرات (عدد سنوات تعلم اللغة العربية، وعمر العينة) متغيرات مصاحبة متصلة، ومتغيرات (أبعاد المرونة المعرفية، القراءة ما وراء المعرفية) هي متغيرات تابعة متصلة. وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول(٦):تأثير المتغيرات الديموغرافية على المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية(ن=٧٩).

المتغير	ويليكس لامدا	قيمة ف	دح١	دح٢	الدلالة
النوع الاجتماعي	٠.٨٢٣	٢.٧٢	٥	٦٣	٠.٠٢٨
الجنسية	٠.٦٨٤	١.٢٨	٢٠	٢١٠	٠.١٩٨
عدد سنوات تعلم اللغة	٠.٩١٨	١.١٣	٥	٦٣	٠.٣٥٣
العمر	٠.٩٥٥	٠.٦٠	٥	٦٣	٠.٧٠٤

يتضح من الجدول ٦ عدم تأثير المتغيرات مثل: الجنسية وعدد سنوات التعلم للغة العربية للناطقين بغيرها وهذا قد يرجع إلى تشابه دوافع العينة في تعليم اللغة العربية فقد يكون الدوافع دينية بغرض دراسة الدين الإسلامي من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد يون الدافع هو العمل كما هو بادي من عينة الباكستان وأوزباكستان التي تدرس بمركز ض ومركز السلطان قابوس بسلطنة عمان فهي بدافع العمل، أو عينة دارسي اللغة العربية بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر

فدوافعهم دينية أو دوافع الدراسة. أو قد يكون السبب طبقا لنظرية المرونة المعرفية كقدرات خاصة أن سيادة الوظائف التنفيذية كالضبط والمرونة المعرفية لا علاقة لها بعدد سنوات تعلم اللغة إذ أن عبء الاندماج لتعلم مهام اللغة ومضمونها يأتي من مضمون التعلم للمتعة وبسبب التحول العقلي والانتباه الانتقائي الذي يجعل العقل مرناً بطريقة تدرك وتخمن المعنى المتوقع من خلال سياقات ودلالات النص وكلماته وهذا يتفق مع (Anita & Wahyudi, 2021; Dick, 2006; Dodur & Miray, 2021; Melesse & Enyew, 2020; Suggate, 2016; Teng, 2020; Zugarramurdi etal., 2022).

ولكن الملفت للنظر هو أن النوع الاجتماعي كان مؤثراً على متغيرات الدراسة وهي المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية. وربما يكون المبرر في هذا هو أن الاستعداد لتعلم اللغة ظاهراً بصورة مبالغا فيها للإناث عنه في الذكور وهذا يتفق مع (Gustafsson Sendén et al., 2015; Stahlberg et al., 2007). فقد يكون بتحدي التصورات الثقافية لدراسة اللغة العربية بدافع العمل في الدول العربية لتحسين المستوى والمركز الاجتماعي غير المدركة في بلادهم وهذا يظهر في الدراسات الاجتماعية في الأداب وهذا يتفق مع دراسة (Stahlberg et al., 2007; Wightman, 2020). وقد يكون السبب في ذلك هو الفروق الفردية لدى الإناث في مهارات التحدث والقراءة والاستماع وهذا يتفق مع دراسة (Wightman, 2020)، وقد تكون بسبب القدرة المدركة على تمييز وتخمين معاني الكلمات في ضوء السياق أو لتحديد المعنى الضمني من خلال القراءة الإجرائية وهذا ما أكدته دراسة (Anita & Wahyudi, 2021).

نتائج اختبار الفرض الثاني:

وينص الفرض الثاني على: "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية لدى الطلاب الدوليين غير الناطقين باللغة العربية". وللتحقق من الفرض تم تقدير مصفوفة الارتباط باستخدام معامل الارتباط الجزئي لتقدير العلاقات بين متغيرات الدراسة، والفرق بين الارتباط الخطي والارتباط الجزئي هو أن الارتباط الجزئي يقوم بعزل المتغير التصنيفي (النوع الاجتماعي) المؤثر على أحد المتغيرات الداخلة في تقدير العلاقة بين متغيرين. والجدول ٧ يعرض مصفوفة الارتباط الجزئي على النحو المبين:

جدول (٧): مصفوفة الارتباط الجزئي بين المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية (ن= ٧٩).

	مرونة عميقة	مرونة سطحية	القراءة العامة	حل المشكلات	القراءة الداعمة
مرونة عميقة	--				
مرونة سطحية	-٠.٣٤٢**	--			
القراءة العامة	٠.٧٩٧***	-٠.٤٠٣***	--		
حل المشكلات	٠.٧٥٦***	-٠.١٨٤	٠.٧٩٥***	--	
القراءة الداعمة	٠.٦٥٥***	-٠.٣٠٦**	٠.٨١١***	٠.٧٣٧***	--

جاءت المرونة العميقة المعرفية مرتبطة إيجابيا مع استراتيجية القراءة العامة واستراتيجية القراءة الداعمة وحل المشكلات، حيث إن المرونة العميقة تفترض خفض العبء المعرفي وعليه تزداد استراتيجية القراءة العامة من أجل استنتاج الأفكار والاستدلال عن المعنى الضمني أو المغزى من الكلمات باستخدام المرونة المعرفية، أو حل الغموض النحوي والدلالي باستخدام الاستراتيجية الداعمة للقراءة كما أوضحت دراسة (Hund et al., 2023). وفي حالة المرونة السطحية يكون حل المشكلات غير دال كما أوضحت قيم معاملات الارتباط، حيث يكون المتعلم مركزاً على إنهاء مهمة القراءة دون تحليل للمعرفة وبالتالي يحدث الحصار المعرفي إذ يتوزع الانتباه على القيود المعرفية وتتوزع وقت الذاكرة العاملة المستهلك في المعالجة المعرفية على مهام متضاربة غير مفهومة إذ أن المتعلم غير قادر على تخمين معاني الكلمات أو الدلالات السياقية وبالتالي يحدث الحصار المعرفي وهذا يتفق مع دراسة

(Canas et al., 2006).

أو قد يكون بسبب حدوث التباطؤ المعرفي إذ أن المتعلم يكون حديث الخبرة بتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية وبالتالي يكون المعالجة المعرفية في المستوى الأدنى لتمثيل خصائص الصوت دون التركيز على الدلالات وهذا يتعارض نسبياً مع دراسة (Gnaedinger et al., 2016). إذ أن التركيز على النواحي الدلالية يكون غير متاح إذ أن المرونة تصبح تكيفية لمواجهة مشكلة دون التقيد بدلالات أو تشكيل الكلمات، وبالتالي يندمج المتعلم على الشكل الخارجي للكلمات دون التركيز على الصياغة أو الفهم وذلك بسبب خلل المرونة المعرفية وهذا يتفق مع (Arman et al., 2023).

في حين تبرر العلاقة الارتباطية الموجبة بين المرونة العميقة واستراتيجية القراءة العامة فقد تكون المرونة تفاعلية لتعديل سلوكيات القراءة خلال عمليات القراءة إذ يعتمد المتعلم على التبديل المعرفي حينما يجد الدلالات الصوتية غير مواكبة لتكوين معنى للمخطط المعرفي فيعيد قراءة القطعة القرائية أو الجملة، وبالتالي يكون تشفير معرفي للمخططات المعرفية من نوع معالجة المعلومات الشرطية وهذا يتفق مع دراسة (Anita & Wahyudi, 2021).

ويلاحظ التقارب بين معاملي الارتباط للمرونة العميقة وبين استراتيجية القراءة العامة ٠.٧٩٧ واستراتيجية حل المشكلات ٠.٧٥٦ وبالتالي فهذا يعطي انطباع أن الاستراتيجيتين متناوبتين، فقد تكون استراتيجية حل المشكلات استراتيجية علاجية لإدراك ما وراء الصوت والدلالة والبنية وهذا يتفق مع (Suggate, 2016; Zugarramurdi et al., 2022)، وهذا قد يعطي انطباع بالطلاقة اللغوية التي تنشط في عمليات ما وراء المعرفة لتعزيز الفهم القرائي لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهذا يتفق (Anita & Wahyudi, 2021; Teng, 2020).

وجاءت المرونة السطحية مرتبطة سالبة مع كلا من استراتيجية القراءة العامة واستراتيجية القراءة الداعمة، وهذا يرجع نتيجة الضبط المعرفي الركيك بسبب العبء المعرفي أو عبء الاندماج الذي يعوق الفهم القرائي وهذا يتفق مع (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023). كما أن المرونة المعرفية تصبح غير تكيفية نتيجة عدم القدرة على التحليل والصياغة وانخفاض القدرة اللغوية اللازمة لعمليات الفهم القرائي وهذا يتفق مع (Arman et al., 2023). ونتيجة لانخفاض القدرة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها فقد يكون فك التشفير غير ممكنا نتيجة عدم وضوح المعنى، وبالتالي يكون المرونة غير تفاعلية وبالتالي يحدث التباطؤ المعرفي نتيجة عدم فهم معاني الكلمات وبتكرار عدم وضوحها يكون المرونة سطحية تؤدي بطريقة العبء المعرفي الداخلي وفسر تقييم المعنى الحرفي للجمل وهذا يتفق مع (Søndergaard Knudsen et al., 2018).

ونتيجة خفض القدرات المعرفية اللغوية فقد يتباطأ المرء أثناء القراءة بسبب عمليا التهجئة المتقطعة نتيجة التهجئة اللغوية السطحي وبالتالي فقد يلجأ المرء إلى الاختزال الوظيفي نتيجة

اهمال المتغيرات اللغوية في الجملة لإدراك المعنى وتخمينه داخل الجمل القرائية وهذا يتفق مع (Canas et al., 2006). وقد يكون الأداء القرائي غير ناجح بسبب خلل الربط بين الأصوات والصرف وبناء الجملة والدلالات بما فشل حل مشكلات القراءة وهذا يتفق مع

(Cartwright, 2002; Colé et al., 2014).

وفي ضوء مدخل المرونة المعرفية كخاصية لمختلف العمليات المعرفية يكون المعالجة العميقة وسيلة لاستخلاص المعنى أثناء القراءة، ويكون المعرفة تصريحية في حالة المرونة العفوية، وتكون المرونة التكيفية في حالة المعرفة الإجرائية بسبب الطلاقة اللغوية للمتعلم وهذا يتفق مع (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023; Brown, 1987; Flavell, 1979). وقد تكون المرونة تفاعلية لبناء المعنى إعمالاً لمهارات ما وراء المعرفة لتكوين المعنى وتعميقه وتنظيم المعلومات بسياقات راسخة ومخططات معرفية تيسر الفهم القرائي والانسجام في مضمون السياق القرائي وهذا يتفق (Ateş-Ös & Bulut-Serin, 2023; Ionescu, 2012; Orakçı, 2021).

المناقشة والتعليق

اتضح من النتائج أن تنمية مهارات ما وراء المعرفة العليا أثناء عملية القراءة نابعاً من عمق المرونة المعرفية إذ تكسب المرء قدرة على المعالجة العميقة من ناحية، وسلاسة في التفكير وانسيابية للمعلومات ومرونة للمخططات والتمثيلات المعرفية، إذ أن القدرة على تغيير المعالجة المعرفية في ضوء فهم متطلبات السياق والاستجابة لها أمر تطلب نوع من الاستراتيجيات للقراءة كالقراءة الداعمة أو القراءة العامة لتحديد بدائل الاختيار وتوفير حلول وأفكار جديدة وهذا يتفق كلياً مع Idawati et al. (2020).

كما أن المرونة المعرفية العميقة تساعد على التكيف مع التغييرات التي تؤهل المتعلم بقدرته المعرفية على اتخاذ قرارات بناء على الاستدلال والتحليل والمقاربات المعرفية سواء على شكل أفكار أو مفاهيم واستراتيجيات، وبالتالي فمستوى المرونة يؤثر على مهارة ما وراء المعرفية لدى المتعلم وهذا يتفق مع Idawati et al. (2020). ويمكن الخلوص بأن المرونة السطحية تؤدي

إلى الفهم القرائي الضعيف نتيجة خلل المهارات ما وراء المعرفية أثناء عملية القراءة ذلك لأن الاهتمام بالميزات البنائية لتكوين المعاني والأفكار غير مناسبة بسبب قصور مهارات القرائية كالجهل بالوعي النحوي أو الصوتي أو الدلالي وهذا يتفق مع Cartwright et al. (2017). أو قد يكون السبب في مشكلات العلاقة بين المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية الواعية (العلاقة المتوسطة) راجعاً إلى صعوبات الاستيعاب، فإذا كانت علاقة المرونة المعرفية بالفهم القرائي مستقلة عن الوعي اللغوي فإن المرونة المعرفية كأحد الوظائف التنفيذية تنفصل عما وراء اللغة وما وراء المعرفة وتصبح القراءة عملية روتينية وهذا يتفق Cartwright et al. (2016).

أو قد تكون العلاقات المتوسطة بين أبعاد أي من المتغيرين المرونة المعرفية والقراءة ما وراء المعرفية الواعية قد يكون ورائها قلق التحدث أو قلق القراءة الذي يولد نوع من العبء المعرفي بأنواعه المختلفة فيؤدي إلى استغراق وقت في تحليل الموارد المعرفية التي يرددها متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية وبالتالي هذا ما أكدته دراسة (Hirsch & Mathews, 2012; Wells, 2009, 2010; Cartwright et al., 2016, 2017).

وتعاني الدراسة من بعض المحددات منها صغر حجم العينة وتفاوت جنسياتهم وقد يكون اختلاف الدوافع اللغوية قد يؤثر على القراءة ما وراء المعرفية حيث يقبل المتعلم سياقات اللغة التي تتناسب مع طبائعه المهنية أو الدينية، وقد يكون الدافع خارجي للحصول على شهادة لتحسين المركز الاجتماعي خصوصا للإناث في المجتمعات الشرق أسيوية التي تعاني فيها الاناث من التهميش.

وتوصي الدراسة بطرح مناهج جامعية في تلك المعاهد التي تهتم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تركز على النواحي التوليدية والتحويلية للغة والتي تحمل معان ضمنية وسياقات مركبة كالنصوص الشعرية والنثر المقفى، والتركيز على السياقات القرائية التي ترتبط بعلوم القران الكريم، أو بسياقات تركز على المهارات الحياتية وأغراض العمل، حيث لوحظ أن دافع الطلاب المتقدمين لتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية هو دافع ديني بالأخص في مصر، وسلطنة

عمان، يليه الدافع المهني في منطقة الخليج العربي وتركيا. ويفضل تدريس مقررات تشتمل على علم نفس اللغة لدى معلمي اللغة العربية بمعاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لما تضفيه المعاني النفسية والانفعالية لمدلول اللغة، وبالتالي تنمي مهارات المرونة المعرفية التفاعلية والتكيفية في إنتاج سياقات لغوية أكثر عمقاً لدى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها.

البحوث المقترحة:

١. نمذجة العلاقات السببية للعلاقات بين الفهم القرائي، والمرونة المعرفية، والقراءة ما وراء المعرفية لدى طلاب الدوليين من متعلمي اللغة العربي كلغة أجنبية ثانية.
٢. كفاءة الذات اللغوية والمرونة المعرفية والفهم القرائي كمنبئات بالقراءة ما وراء المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

شكر وامتنان: يتقدم الباحث بخالص الشكر والعرفان إلى الأخ الصديق د. محمد بن خميس الحربي، والأخت الفاضلة د. نهال لطفي حامد لما بذلاه من جهد في تطبيق أدوات الدراسة في سلطنة عمان، وجمهورية مصر العربية.

المراجع

Anita, A., & Wahyudi, B. (2021). The Metacognitive Awareness of Reading Strategy Used by College Learners. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*, *7*(2), 44-51.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, *14*(5), 255-259.

Arman, I. M. D., Bhais, R. A., & Tair, A. A. (2023). The level of cognitive flexibility of English language teachers in Hebron Governorate. *Global Journal of Engineering and Technology Advances*, *15*(03), 150-164.

Ateş-Ös, A., & Bulut-Serin, N. (2023). Cognitive flexibility and belonging among university students: mediating role of adaptation. *Current Psychology*, 1-9.

Aydin, O., & Kaynak, H. (2021). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between metacognition and psychological health: A study in a non-clinical sample. *Dusunen Adam*, *34*(4), 320-328.

Aydın, O., Balıkçı, K., Sönmez, İ., Ünal-Aydın, P., & Spada, M. M. (2022). Examining the roles of cognitive flexibility, emotion recognition, and metacognitions in adult Attention Deficit and Hyperactivity Disorder with predominantly inattentive presentation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *29*(2), 542-553.

Bernard, J. (2010). Motivation in foreign language learning: The relationship between classroom activities, motivation, and outcomes in a university language-learning environment. *A published thesis, University of Carnegie Mellon, Pittsburgh, USA*.

Bullot, N. J. (2009). Toward a theory of the empirical tracking of individuals: Cognitive flexibility and the functions of attention in integrated tracking. *Philosophical Psychology*, *22*(3), 353-387.

Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, *1*(3), 297-301.

Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 56.

Cartwright, K. B. (2009). The role of cognitive flexibility in reading comprehension. *Handbook of research on reading comprehension*, 115-139.

Cartwright, K. B., Bock, A. M., Coppage, E. A., Hodgkiss, M. D., & Nelson, M. I. (2017). A comparison of cognitive flexibility and metalinguistic skills in adult good and poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, *40*(2), 139-152.

Cartwright, K. B., Coppage, E. A., Lane, A. B., Singleton, T., Marshall, T. R. & Bentivegna, C. (2016). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.

Cartwright, K. B., Coppage, E. A., Lane, A. B., Singleton, T., Marshall, T. R., & Bentivegna, C. (2017). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, *50*, 33-44.

Chen, O., Castro-Alonso, J. C., Paas, F., & Sweller, J. (2017). Extending cognitive load theory to incorporate working memory resource depletion: evidence from the spacing effect. *Educational Psychology Review*, 1-19.

Colé, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in Psychology*, *5*, 565.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, *34*, 241-253.

Dick, A. S. (2006). *The development of cognitive flexibility*. Temple University.

Dodur, S., & Miray, H. (2021). Inflectional Morphological Awareness, Word Reading, and Reading Comprehension of Turkish Students with Learning Disabilities. *International Online Journal of Education and Teaching*, *8*(3), 1543-1559.

Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, *7*(1), 1738184.

Gnaedinger, E. K., Hund, A. M., & Hesson-McInnis, M. S. (2016). Reading-specific flexibility moderates the relation between reading strategy use and reading comprehension during the elementary years. *Mind, Brain, and Education*, *10*(4), 233-246.

Gustafsson Sendén, M., Bäck, E. A., & Lindqvist, A. (2015). Introducing a gender-neutral pronoun in a natural gender language: the influence of time on attitudes and behavior. *Frontiers in psychology*, *6*, 893.

Hirsch, C. R., & Mathews, A. (2012). A cognitive model of pathological worry. *Behaviour Research and Therapy, 50*(10), 636–646.

Hund, A. M., Bove, R. M., & Van Beuning, N. (2023). Cognitive flexibility explains unique variance in reading comprehension for elementary students: cognitive *Development*, *67*, 101358.

İdawati, İ., SETYOSARİ, P., KUSWANDİ, D., & Saida, U. L. F. A. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility on improving university students' metacognitive skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *8*(2), 651-665.

Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2020). Raising awareness of multilingualism as lived–in the context of teaching English as a foreign language. *Language and Intercultural Communication*, *20*(4), 340-355.

Kharkhurin, A. V. (2017). Language mediated concept activation in bilingual memory facilitates cognitive flexibility. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1067.

Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and education*, *14*(2), 181-197.

Krumm, G. (2020). A hierarchical model of cognitive flexibility in children: Extending the relationship between flexibility, creativity, and academic achievement. *Child Neuropsychology: a Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, *26*(6), 770-800.

Leahy, W., & Sweller, J. (2019). Cognitive load theory, resource depletion and the delayed testing effect. *Educational Psychology Review*, 1-22.

Lieberman, P. (2016). The evolution of language and thought. *J. Anthropol. Sci*, *94*, 127-146.

Liu, H., Fan, N., Rossi, S., Yao, P., & Chen, B. (2016). The effect of cognitive flexibility on task switching and language switching. *International Journal of Bilingualism*, *20*(5), 563-579.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, *76*(2), 623-626.

Melesse, S., & Enyew, C. (2020). Effects of Reading Strategies on Grade One Children's Phonemic Awareness Performance. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *14*(3), 385-392.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249- 259.

Orakçı, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, *41*, 100838.

Preiss, D. D. (2022). Metacognition, mind wandering, and cognitive flexibility: Understanding creativity. *Journal of Intelligence*, *10*(3), 69.

Søndergaard Knudsen, H. B., Jensen de López, K., & Archibald, L. M. (2018). The contribution of cognitive flexibility to children's reading comprehension–the case for Danish. *Journal of Research in Reading*, *41*, S130-S148.

Stahlberg, D., Braun, F., Irmen, L., and Sczesny, S. (2007). "Representation of the sexes in language," in *Social Communication*, ed. K. Fiedler (New York, NY: Psychology Press), 163–187.

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of learning disabilities*, *49*(1), 77-96.

Teng, F. (2020). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language. *Literacy*, *54*(1), 29-39.

Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Guilford Press.

Wells, A. (2010). Metacognitive theory and therapy for worry and generalized anxiety disorder: Review and status. *Journal of Experimental Psychopathology, 1*(1), 133–145.

Wightman, M. (2020). Gender differences in second language learning: Why they exist and what we can do about it.

Yeh, Y. F. (2010). *The cross-linguistic morphological awareness transfer: The development of Chinese-speaking adolescent learners' English morphological awareness*. Texas A&M University.

Zugarramurdi, C., Fernández, L., Lallier, M., Valle-Lisboa, J. C., & Carreiras, M. (2022). Mind the orthography: Revisiting the contribution of prereading phonological awareness to reading acquisition. *Developmental Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/dev0001341