جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

أنشطة إثرائية في اللغة العربية قائمة على ما وراء الفهم القرائي لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة العين بإمارة أبو ظبي

إعداد

د/ أسامة كمال الدين إبراهيم سالمان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية– جامعة العين بأبو ظبي

تاريخ استلام البحث : ١١ نوفمبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٢٨ نوفمبر ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

المستخلص

نال مفهوم ما وراء الفهم القرائي Meta Reading Comprehension اهتمامًا وانتشارًا موسعًا في الأوساط التربوية في الآونة الأخيرة في بدايات القرن الحادي والعشرين، نظرًا لما يؤديه هذا المفهوم من دور في توظيف ودعم الأفكار والحقائق والنظريات حول التعلم وتحسين طبيعته؛ مما يعلي من قدرات المتعلم على تقييم فهم النص المقروء واستيعاب أجزائه الغامضة والمحيرة في الوقت ذاته، ويرتقي من مستوى دقة هذا الفهم Accuracy Level، والقدرة على إصدار أحكام للتعلم فيما يتم تعلمه أو ما يؤديه من مهام. من هذا المنطلق استهدفت الدراسة الحالية تصميم عدد من الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية قائمة على عمليات ما وراء الفهم القرائي، وتحديد فعاليتها في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وترقية الذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة العين بإمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية – كمتطلب جامعي – في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢–٢٠٢٣م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري، وأدوات الدراسة المتمثلة في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية، ومقياس الذكاء الثقافي، وتحليل النتائج وتفسيرها، كما تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الجزء الميداني المتمثل في التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية المبنية على ما وراء الفهم القرائي في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لدى مجموعة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين نمو الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لدى عينة الدراسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد الأنشطة الإثرائية في ضوء عمليات ما وراء الفهم القرائي أثناء تدريس مساقات برامج اللغة العربية لطلبة الجامعة؛ مما ينمي قدرتهم على اكتساب المعارف والمهارات اللغوية الواردة في المساقات اللغوية والأدبية بالجامعة والتفاعل معها بنجاح بذكاءاتهم المتنوعة والمتعددة.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية القائمة على ما وراء الفهم القرائي، مهارات الكتابة التفسيرية، الذكاء الثقافي، طلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي

Enrichment Activities based on Met, Reading Comprehension to develop Explanatory writing skills and cultural intelligence among students at Al Ain University in the Emirate of Abu Dhabi

Dr. Osama Kamal El-Din Ibrahim Salman
Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching the Arabic Language
College of Education - Al Ain University, Abu Dhabi

Abstract

The concept of Met, Reading Comprehension has gained widespread attention and spread in educational circles recently in the early twenty-first century, due to the role this concept plays in employing and supporting ideas, facts, and theories about learning and improving its nature. This increases the learner's ability to evaluate the understanding of the read text and comprehend its ambiguous and puzzling parts at the same time, and raises the level of accuracy of this understanding, and the ability to make judgments regarding what is being learned or the tasks being performed. From this standpoint, the current research aimed to design a number of enrichment activities in the Arabic language based on Met, Reading Comprehension, and determine their effectiveness in developing expository writing skills and promoting cultural intelligence among students at Al Ain University in the Emirate of Abu Dhabi in the United Arab Emirates. The study sample consisted of (50) A male and female student from Al Ain University who are studying the Arabic language course - as a university requirement - in the second semester of the academic year 2022-2023 AD. The research used the descriptive approach in preparing the theoretical framework, and the research tools represented in the expository writing skills test, the cultural intelligence scale, and analyzing the results. And its interpretation. The experimental method was also used in the field part represented by the one-group experimental design. The results of the research resulted in the effectiveness of enrichment activities in the Arabic language based on Met, Reading Comprehension in developing expository writing and cultural intelligence among the research group. The results also showed the existence of a relationship A positive, direct correlation between the growth of expository writing and cultural intelligence among the research sample.

The research recommended the need to pay attention to preparing enrichment activities in light of processes Met, Reading Comprehension while teaching Arabic language program courses to university students. Which develops their ability to acquire the knowledge and linguistic skills contained in the linguistic and literary courses at the university and to interact with them successfully using their diverse and multiple intelligences.

Keywords: Enrichment Activities based on Met, Reading Comprehension, expository writing skills, cultural intelligence, Al Ain University students who study the Arabic language course as a university requirement.

مقدمة الدراسة

اللغة ظاهرة بشرية فريدة جديرة بالاهتمام والعناية الفائقة في حياة الإنسان، فهي مناط الفكر والثقافة والإبداع، كانت – ومازالت– أداة الإنسان للاتصال والتعبير والفهم والتواصل مع الآخرين، ووسيلته للتعليم والتعلم، وتحصيل المعارف وتكوين الخبرات وإثرائها؛ وأي بطء في فهمها واستخدامها يمثل تعثرًا معيبًا في مسيرة المتعلم التعليمية، بل تراجع وتأخر في مسارات حياته كلها، فبدونها يُفقد العديد من ألوان التواصل والتعبير اللغوي الواضح والمفيد.

يأتي ذلك من أن اللغة كما يشير علماء النفس" الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا، وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات ووضعها في تركيب خاص" (الناشف، ٢٠٠٨، ١١).

وترتكز اللغة على فنون أربعة، هي: الاستماع، والقراءة، والتحدث، والكتابة، وتنشأ بينهما علاقات متبادلة؛ فالاستماع والقراءة بينهما صلات أهمها أنهما مصدر للمعارف والخبرات، فهما مهارتا استقبال وتلقٍ Receptive لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية، وفيهما يقوم الفرد بفك الرموز Decode، في حين يمثل التحدث والكتابة جانب الإرسال أو الإنتاجProductive ، أو الإبداع Creative وهذا الجانب يهتم بتركيب الرموز Encode، وبهما يبعث رسالة أو خطاب.

وينظر إلى عملية الإنتاج الكتابي أو الإبداع في الكتابة إلى أنها عملية تواصلية ووظيفية مرتبطة بحياة الكاتب وبيئته وتشكل تحديًا له، وتؤدي دورًا تكامليًا في تطوير نوعية وجودة التفكير في مواقف التعلم، بوصفها عملية فكرية عقلية من أهم ملامح النشاط اللغوي وذروته، يعبر عنه كل من (سالمان، ٢٠١١م،٤٥، وبدوي، ٢٠٠٦م، ٦٣، والخرابشة، ٢٠٠٤م، ٧١) بأن التعبير الكتابي أسلوب يفصح به الكاتب عما يدور في عقله من آراء وأفكار، وما يختلج في قلبه ووجدانه من مشاعر وأحاسيس، بلغة فصيحة ميسرة، وجميلة في الأسلوب، وواضحة في المعنى وشيّقة في العرض الكتابي؛ بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقي، وفهم اللغة المكتوبة حال إرسالها أو إنتاجها، مما يؤدي إلى التأثير العميق في المتلقي القارئ، والغاية من ذلك الفهم والإفهام.

وتعد الكتابة التفسيرية من أهم أنواع الإبداع الكتابي، والتي يتفاعل معها المتعلمون في جميع مراحلهم التعليمية؛ لأنها مهارات تُسهم في تقديم معلومات تفصيلية حول الموضوعات التي يدرسونها وفهمها، كما تساعدهم في دعم الأفكار المتضمنة داخل الموضوع من خلال تقديم شرحٍ وافٍ لهم، وتقديم أدلة وشواهد وحجج مقنعة، ومعلومات من مصادر موثوق منها، وإحصاءات صادقة تؤكد صحة الأفكار المقدمة داخل الموضوع، وانتقائها وإبداء الرأي فيها، كما تساعدهم في تقديم رؤية نقدية لموضوع ما ومعالجة فكرية لمشكلة ما، علاوة على أنهم يستخدمونها عند قراءة الكتب الدراسية والمجلات العلمية، مما يساعدهم على اكتساب مفردات وتراكيب لغوية جديدة، واجتياز الامتحانات الفصلية.(سيف، ٢٠٢٢، ٢١٠– ٢١١)

وإذا كانت حاجة المتعلمين إلى تحسين قدراتهم في الكتابة التفسيرية حتى تتيح لهم فرص التعبير والوصف الجيد والملائم عن تجاربهم ومشاعرهم وانطباعاتهم الذاتية وغيرها من الأغراض؛ فإن الحاجة تتصاعد بوضوح في تطوير ذكائهم إلى مستوى ملائم من الكفاءة والجودة يدفعهم للتقدم في الدراسة والتعلم والحياة، خاصة وأن الذكاء كما يشير (Van Dyne er at. , 2008) يعد عاملاً حيويًا في نجاح المتعلم في كتاباته التعبيرية، وتقدمه فيها، والسيطرة عليها، والسعي لإيجاد بنيات عقلية جديدة أكثر تكاملاً واتساقًا مع بيئة الفرد اللغوية والحياتية. ويؤكد على ذلك (أمزيان ،٢٠٠٨، ١١٦) بقوله: إنَّ الحاجة في المجتمعات المعاصرة تتزايد للاعتماد على الذكاء، بوصفه أداة أساسية وفعّالة يمكن الاستفادة منها في التكيف مع تعقيدات الحياة الراهنة، علمًا بأن هذه التعقيدات نفسها هي نتاج لتطور الذكاء، ولكي يستطيع المتعلم التكيف مع هذه التعقيدات كما يرى أرمسترونج (Armstrong, 2003) يستطيع المتعلم تطوير ذكائه إلى مستوى ملائم من الكفاءة في حالة وجود الدعم الملائم من البيئة أو الثقافة التي يعيش بها، تلك الثقافة التي تحدد أشكال السلوك الذي يمكن وصفه بالذكاء كما تحدد كيفية قياسه.

والقدرة على التعامل بشكل جيد مع الثقافات الأخرى أو المختلفة؛ مهارة يستعين بها المتعلمون لفهم الاختلافات بين الثقافات والاندماج بها أثناء التعلم خاصة في التعليم الجامعي الذي تتباين فيه اتجاهات الطلبة حسب بيئاتهم الثقافية، لذلك فإنَّ الذكاء الثقافي **Cultural Intelligence** يُعد مفهومًا مهمًا على المتعلم أن يُلم به، ويستخدم مهاراته للاندماج في ثقافات جديدة مغايرة لثقافته الأصلية، حتى يتفهم كثير من تصرفات زملائه من ذوي الخلفيات

الثقافية المختلفة في مواقف التعلم التي تتميز بالتنوع الثقافي، بل وأكثر من ذلك؛ القدرة على التعايش بهدوء وفاعلية في ضوء فهمه لقواعد وقوانين ثقافة البلد المضيف إذا تعلم خارج حدود وطنه. ويرجع (ماتلار، ٢٠٠٨) ذلك إلى أنّ ما يميز مجتمع عن آخر هو بنيته الثقافية كالأعراف، والعقائد، والقيم، ومكوناته السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والتباين الثقافي بين المجتمعات يؤدي إلى اختلاف أنماط الكلام اللفظية وغير اللفظية التي يواجهها الأفراد في بيئة مغايرة لهم ثقافيًا. ولذلك أكدت العديد من البحوث والدراسات على أهمية "الذكاء الثقافي" Cultural Intelligenceفي تحقيق النجاح في التواصل مع هذا التنوع والتباين الثقافي بين المتعلمين، فتطبيقه في البيئة التعليمية محفز قوي يدفع المتعلم كما يشير (Sternberg, 2000) إلى التفكير والإدراك للمواقف الثقافية المختلفة، والقدرة على فهم النماذج الثقافية والأفكار السائدة في الثقافات الأخرى. ويضيف (النملة، ٢٠١٢) مدى أهمية الذكاء الثقافي في أن يتجاوز المتعلم الفروق والمعوقات التي يواجهها في وجود ثقافات مختلفة ليس فقط من حيث فهم الثقافة الجديدة والمغايرة عن ثقافاتهم الأصلية وأساليبها بل عليهم إثبات هذا الفهم بالتفاعل والعيش مع الثقافات المغايرة. ويدعمه (Kanten, 2014) بصورة أشمل وأعم بأنه أمر مفيد وضروري لجميع أفراد المجتمع، فهو يساعد على إقامة علاقات شخصية وإنسانية في العمل، والمشاركة والتفاعل مع أفراد الثقافات الأخرى، فالفرد الذي يتمتع بقدرٍ عالٍ من الذكاء الثقافي يستطيع أن يستخلص من سلوك الفرد أو الجماعة التي تتعامل معها تلك الخصائص التي تشكل قاسمًا مشتركًا بين الأفراد والجماعات، لأن الذكاء الثقافي يشمل المقدرة على فهم كل الجوانب المعرفية والانفعالية للثقافات الأخرى.

وعليه؛ فإذا كان هدف الدراسة الحالية هو تنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي، وفي الوقت ذاته يعايشون بيئات ثقافية متنوعة في حاجة للتكيف والتفاعل معها والاندماج فيها؛ فإنَّ توجيه الاهتمام بتدعيم المساقات اللغوية بالأنشطة الإثرائية سينعكس أثره على تقدمهم الدراسي والاندماج والتفاعل الثقافي أيضًا. حيث تسهم هذه النوعية من الأنشطة كما يوضح (Bens, Ingrid, 2005) في تيسير عمليات التعليم والتعلم، وتتيح الفرصة للطلبة من متابعة دراستهم والتميز فيها، والتعمق في المادة التعليمية، مع زيادة المعلومات وتوسيع الحصيلة المعرفية وتعميقها في ظل أهداف المناهج التربوية العامة، بالإضافة إلى تعليم

الطلبة المبادرة والاستقلالية والاعتماد على الذات، والتفاعل على نطاق واسع من الثقافات الأخرى. وتضيف (مبروك؛ ومتولي، ٢٠١٧، ٨٨) أنَّ هذه الأنشطة توفر بيئة تعليمية مناسبة لاحتياجات المتعلمين وخصائصهم، وذلك باستخدام أنشطة ذات علاقة بخبراتهم الحقيقية، حتى يشعر المتعلم بوظيفة المعرفة وقيمتها وارتباطها بالحياة، مع منح المتعلم الوقت الكافي والمناسب لحدوث التعلم من خلال إتاحة الوقت المناسب لتأمل الخبرات وتجريبها واستخدامها في مواقف مشابهة وجديدة. كما تتيح هذه الأنشطة كما يشير (على، ٢٠٢٢، ٣٧٧) فرصًا تربوية متعددة الأغراض تجعل المتعلم قادرًا على القيام بمهام علمية ومهنية تثقل من مهاراته العلمية والتنفيذية، كما توفر نوعًا جديدًا من الخبرات التي لا يغطيها المنهج بشكل وافٍ، وتتماشى مع متطلبات التفاعل بإيجابية مع موضوعات المنهج ومجالاته الجديدة.

ولتأكيد فاعلية هذه الأنشطة ينبغي أن تتبنى توجهًا أو مدخلا تعليميًا معينًا ينطلق من التوجهات العالمية الحديثة في مجال التعلم يتخطى به المتعلم حدود عملية التعلم ذاتها إلى ما وراء التعلم، أو ما يعرف بتعلم التعلم **Meta Learning** ، لكي يتعلم كيف يتعلم. ولذلك فإن تأسيس هذه الأنشطة على عمليات مثل ما وراء الفهم القرائي **Meta Reading Comprehension** يُعد مطلبًا مهمًا لمواكبة النظرة إلى طبيعة التعلم، حيث يؤكد (**Dunlosky & Amanda, 2007**) أنَّ ما وراء الفهم القرائي تُمكن الطلبة من الوصول إلى صورة واضحة، وتوضيحات حول حالة الفهم القرائي لديهم، وهذه التوضيحات تعتمد على التقييمات الذاتية لمستوى الفهم، فالمتعلمون يكونون أحكامًا خاصة حول كل جزء من أجزاء المحتوى المقروء الذي يتم تعلمه بجانب الأحكام العامة التي يصدرونها بعد الإنتهاء من دراسته.

كما يعد ما وراء الفهم القرائي أحد أهم العوامل المؤثرة في تنمية البناء المعرفي والأنساق الفكرية لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم، ولما كانت هذه المهارات في ماهيتها عملية تحليلية، تفاعلية، بنائية؛ فإن هذا الفهم الواسع للمحتويات الدراسية لن يتحقق إلا إذا توافر لدى الطلبة قدر من الوعي باستخدام ما تتطلبه من نشاطات ذهنية وعمليات أدائية مصاحبة حتى يتمكن الطلبة من استيعاب ما يقرأون، كما أنَّ جملة من المهارات والقدرات يجب أن

تتوافر لديهم كالقدرات المعرفية المرتبطة بالطريقة التي يعالجون بها المعلومات والمهارات المعرفية المرتبطة بالذاكرة.(الغرايبة؛ والزهراني، ٢٠٠٠، ٢)

وهذا ما يؤكده (Ruth, M., Micheal, W., Amanda, E.& Zacchilli, T, 2005) بأن مستوى نجاح الطالب في تعلم محتوى أو نص معين يتوقف على مستوى تقييمه لمدى فهمه لهذا النص أو المحتوى، فقدرة الطلبة على تقييم مدى فهمهم للمحتويات الدراسية يجعل لديهم القدرة على التمييز بين المحتوى الذي تعلموه جيدًا في مقابل المحتوى الذي لايزال غامضًا ومحيرًا بالنسبة لهم وهذا التمييز بدوره يجعلهم يركزون انتباههم في المشكلات التي تظهر في النصوص والمحتويات الدراسية المختلفة.

ومن ثم يمكن للأنشطة القائمة على ما وراء الفهم القرائي أن تفيد طلبة جامعة العين بتوظيف موضوعات مساق اللغة العربية وإثراء محتواها وطرائق تدريسها بالمواقف المحفزة للتعلم وبالأنشطة المشوقة، مما يجعلها مجالاً خصبًا لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

الإحساس بالمشكلة:

تعد اللغة العربية من العلوم الحياتية المهمة للفرد، والتي تهتم بربط الفرد بالتطور الحادث في المجتمع، وتسعى لتحديد المتغيرات التي قد تؤثر على الفرد والمجتمع مع وضع الخطط والأنشطة والأساليب التي تسهم في مواجهة الآثار السلبية لتلك المتغيرات المعاصرة مع تدعيم قيم وثقافة المجتمع والحفاظ على العقيدة والتقاليد المجتمعية، مما يدعم الحفاظ على ترابط وتماسك المجتمع.

يأتي هذا مع تعاظم دور اللغة الانجليزية وسعة انتشارها بكثافة والتي أضحت لغة العلم والعصر، واللغة العالمية والرسمية في التجمعات السياسية الدولية والمنظمات العالمية، ولغة الأبحاث العلمية والمراجع والمصطلحات والاقتصاد والمال والأعمال، مما كان لذلك تأثير كبير على البرامج التعليمية بالمؤسسات الجامعية، ولغة التواصل العلمي بهذه المؤسسات؛ فأضحت برامج اللغة العربية تبذل جهدًا تعليميًا مضاعفًا في ترقية رسالتها اللغوية والتي لا تلقى إلا القليل من العناية والتخطيط الفعّال، ونقص البرامج والإستراتيجيات التعليمية والمواد التعليمية، رغم ما نشاهده من تطورات في المناهج وطرائق التدريس، الأمر الذي يستدعي التدخل لتحسين الواقع اللغوي وتطوير طرائق تعلمها لدى منسوبي هذه الجامعات من المتعلمين.

ويشهد الواقع اللغوي – وتحديدًا مهارات الكتابة – بمعظم هذه المؤسسات – والتي تتباين جنسيات وثقافات منسوبيها – انخفاضًا ملموسًا في مهارات الكتابة التفسيرية، وقلة الاندماج والتكيف الثقافي ولغة التواصل فيما بينهم لتباين الثقافات والعادات الاجتماعية وغيرها، مما قد يترتب عليه إخفاق في المعدلات الأكاديمية لمساقات اللغة العربية، وزيادة التباعد الاجتماعي بين الطلبة. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي تناولت الكتابة التفسيرية، والذكاء الثقافي في متغيرات دراساتها، فقد أوضحت دراسات (الأحول، ٢٠٢١م، ٦–٧)، و(فخر، ٢٠١٩، ٥–٦)، و(مصطفى، ٢٠١٦، ١٤٩– ٢٢١)، و(خطابية؛ ومقابلة، ٢٠١٦، ١٣٨) التي تناولت مهارات الكتابة التفسيرية في متغيراتها؛ أنَّ هناك ضعفًا في القدرة على الكتابة التفسيرية، حيث يخلط كثير من المتعلمين بين مهارات صياغة الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، ويعجزون عن كتابة المتن في فقرات منظمة ومتتالية بينها روابط لفظية أو معنوية، ولا يستطيعون توظيف المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المناسبة للموضوع، ولا يستطيعون القدرة على البناء والتأليف اللغوي حتى في أبسط صوره، فقد يعجزون في كثير الأحيان عن بناء جملة واحدة صحيحة مكتملة الأركان، ولا يراعون الصحة اللغوية في كتاباتهم، وعجز الطالب عما يشعر به أو يحسه. في حين أوضحت الدراسات التي تناولت الذكاء الثقافي في متغيراتها، كدراسات(الناشي، ٢٠٢١، ٣٠٨)، و(عبد الحميد، ٢٠١٩، ٤)، و(المصري، ٢٠١٧، ١٩١) وآخرين؛ إخفاق كثير من المتعلمين في التعايش والتكيف والتفاعل الثقافي مع زملائهم من ذوي الثقافات الأخرى في البيئات التعليمية، وعدم القدرة على التوافق الناجح مع المواقف الثقافية الجديدة وغير المألوفة، وضعف التفهم للإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية والاستجابة لهذه الإشارات، مما ترتب عليه صعوبة التفهم لثقافة زملائهم، وقلة التواصل الإيجابي مع بعضهم البعض، وعدم الجرأة الكافية في التجاوب، بل إنَّ معظمهم يفضل التزام الصمت حتى عندما يدعوهم البعض للمشاركة بجدية في التواصل، بجانب ندرة الفرص التي تتاح لهم للتواصل فيما بينهم.

وللتأكد من هذه المشكلة قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من الطلبة –غير عينة الدراسة الحالية– من طلبة جامعة العين بمقر أبو ظبي هدفت إلى تعرف مستواهم في الكتابة التفسيرية، ومهارات الذكاء الثقافي لديهم، حيث طبق عليهم الباحث بطاقة ملاحظة اشتملت بنودها على عبارات تتعلق بمهارات الكتابة التفسيرية، وأخرى تتعلق بمهارات الذكاء الثقافي،

كان من أهم نتائجها: الضعف البين لدى هؤلاء الطلبة في مهارات الكتابة التفسيرية بنسبة تصل إلى ٤%، بينما بلغت نسبة الإخفاق في مهارات الذكاء الثقافي 3,5%.

ويرجع الباحث ذلك إلى قلة الأنشطة والتي لم تحظ بالقدر المناسب من الاهتمام والأهمية أثناء دراستهم، وندرة توظيفها رغم مناداة الخبراء والمتخصصين بضرورة استخدامها في التعلم، لأنها تتمتع بمميزات تعمل على تحقيق أغراض تعليمية متنوعة، وتوسيع خبرات وتنمية مهارات الطلبة العلمية، وتوجيههم ومساعدتهم على التعرف على ميلوهم وقدراتهم والعمل على تنميتها، شريطة أن تبنى هذه الأنشطة وفق مستوى عال من التفكير والفهم يسمح بالمران والتدريب النشط، وإعمال الفكر. وتدعم ذلك (Yadak, Op Cit,2015, 2– 9) بأنّ الأنشطة التي تعتمد على مستوى مرتفع مما وراء الفهم القرائي لدى الطلبة، تحقق التحكم الفوري واللحظي في التعلم مما يؤدي إلى تنظيم فعال للدراسة، حيث يستطيع المتعلم التمييز بين مواد وأنشطة التعلم الجيدة وغير الجيدة أو المفيدة وغير المفيدة، ومن ثم توزيع الوقت بناء على ذلك عن طريق إعطاء وقت كبير لمواد التعلم غير الجيدة ووقت أقل لمواد التعلم الفعالة أو المحتوى الجيد.

كما أنّ ما وراء الفهم القرائي ذو طبيعة تجعل من الأنشطة أكثر قابلية للتنفيذ وإمكانية تحقيق أهدافها، كما أنّها تحتاج إلى الكثير من القيام بعمليات التفسير والتحليل والموازنة والنقد وغيرها من العمليات، مما يتيح لطلبة التقدم في سائر المواد الدراسية، ويساعدهم في مواجهة ما يقابلونه من مشكلات. وهذا ما أوصت به دراسات (مهدي، ٢٠٢١)، و(محمود وآخرون، ٢٠١٩)، و(وهبه، ٢٠١٨)، و(أحمد؛ وإسماعيل، ٢٠١٥) في نتائج دراستها.

وفي ضوء ما سبق فإنّ فكرة الدراسة الحالية ترتكز على تدعيم مساق اللغة العربية – كمتطلب جامعي– بجامعة العين بمجموعة من الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية قائمة على عمليات ما وراء الفهم القرائي تسهم في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وزيادة قدرة الطلبة على التكيف بفاعلية مع السياقات الثقافية الجديدة والمتنوعة في بيئتهم الجامعية.

تحديد المشكلة:

يعد مساق اللغة العربية بالمرحلة الجامعية بجامعة العين وسيلة مهمة لتدعيم وتأصيل المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وإكسابهم المهارات الثقافية التي تنمي قدرتهم على التفاعل والتعامل بإيجابية مع التنوع الثقافي، ورغم هذه الأهمية إلا أنّ هناك ضعفًا واضحًا في تملك

الطلاب لمهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي أثناء تدريس مساق اللغة العربية – كمتطلب جامعي– فهم يفتقرون إلى مهارات الكتابة التفسيرية، ومنها؛ الكتابة في فقرات منتظمة، وتقسيم الموضوع إلى مراحل منها: المقدمة والمتن والخاتمة، وقلة التواصل الثقافي فيما بينهم. ومن ثم تمَّ إجراء هذه الدراسة للتعرف على فاعلية أنشطة إثرائية في اللغة العربية قائمة على ما وراء الفهم القرائي لتنمية الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لطلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما مهارات الكتابة التفسيرية ومؤشرتها الفرعية اللازمة لطلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية؟

٢– ما مهارات الذكاء الثقافي ومؤشرتها الفرعية المناسبة لطلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية؟

٣– ما صورة أنشطة إثرائية في اللغة العربية قائمة على ما وراء الفهم القرائي لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لطلبة جامعة العين؟

٤– ما فاعلية أنشطة إثرائية قائمة على ما وراء الفهم القرائي لتنمية الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لطلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية؟

فروض الدراسة:

– يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة جامعة العين – عينة الدراسة – بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الكتابة التفسيرية ككل، وفي كل مهارة من مهارته الأربع الرئيسة لصالح التطبيق البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠١)

– يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة جامعة العين – عينة الدراسة – بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الذكاء الثقافي ككل، وفي كل مهارة من مهارته الثلاث لصالح التطبيق البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠١)

– توجد علاقة ارتباطية طردية بين متوسطي درجات طلبة جامعة العين – عينة الدراسة – بين متوسط التطبيق البعدي في اختبار الكتابة التفسيرية، ومتوسط التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الثقافي عند مستوى دلالة (٠.٠١)

حدود الدراسة– اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

أ– طلبة جامعة العين بدولة الامارات العربية المتحدة، الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م

ب– مهارات الكتابة التفسيرية [المقدمة الاستهلالية– المتن التفسيري– الخاتمة المعبرة– الأسلوب الكتابي]، أما مهارات الذكاء الثقافي فهي [الذكاء المعرفي وما وراء المعرفي – الذكاء الدافعي– الذكاء السلوكي]

أداتا القياس والمادة التعليمية: (من إعداد الباحث)

استخدمت الدراسة الحالية اختبار الكتابة التفسيرية، ومقياس الذكاء الثقافي، في محتوى الوحدتين (الأولى والثالثة) في مساق اللغة العربية المقرر على طلبة جامعة العين " كمتطلب جامعي"، وإعداد أنشطة إثرائية في اللغة العربية قائمة على ما وراء الفهم القرائي كمادة تعليمية تستهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لطلبة جامعة العين.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهجين؛ الوصفي في إعداد الإطار النظري وأداتي الدراسة، وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات، والمنهج شبه التجريبي الذي اعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع التطبيق القبلي والبعدي عليها.

مصطلحات الدراسة:

١– الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي

Enrichment Activities based on Met, Reading Comprehension

مجموعة من التدريبات والمواقف والمهام اللغوية التي يقوم بها طلبة جامعة العين والمصاغة وفق عمليات ما وراء الفهم القرائي التي تقوم على مراقبة المتعلم لذاته ولإستراتيجياته وتقييمه لفهمه أثناء قراءة محتوى النص واستيعاب مفرداته ومعانيه الظاهرة والضمنية، والتعبير عنها كتابيًا بأسلوب واضح ومنظم يعكس أسلوب تفكيره وشخصيته الثقافية التي يتصف بها.

٢– مهارات الكتابة التفسيرية: **Explanatory writing skills** مجموعة من الأداءات الإبداعية في الكتابة، يستطيع المتعلم من خلالها التعبير بلغته عما يطلب منه من مهام تعليمية تستلزم تقديم معلومات تفصيلية تتسم بالثراء المعرفي المنظم في خطوات كتابية

محددة وواضحة بأسلوبه الخاص ووفق رؤيته الشخصية مدعومة بشرح وافٍ، وبيانات، ومعلومات، وأدلة، وأمثلة تؤكد صدق المكتوب وصحته، ويتم قياسها في هذه الدراسة من خلال اختبار الكتابة التفسيرية لطلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي.

٣- الذكاء الثقافي: Cultural Intelligence قدرة طلبة جامعة العين على التفكير والتصرف الكفء في المواقف التي تتميز بالتعدد والتنوع الثقافي أثناء التعلم، والاستجابة بشكل واعٍ سلس للمعاني والرموز اللفظية وغير اللفظية مع ثقافة مغايرة لثقافتهم الأصلية. ويتم قياسها في هذه الدراسة من خلال مقياس الذكاء الثقافي لطلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي.

خطوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها تم إتباع الخطوات التالية:

أ- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجال الكتابة والذكاء الثقافي والاطلاع في كتب اللغة العربية وطرائق تدريسها وعلم النفس؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في وضع الإطار النظري للدراسة الحالية، وتفسير النتائج وتحليلها والاستفادة منها في إعداد أداتي البحث.

ب- إعداد أداتي الدراسة وهما: اختبار الكتابة التفسيرية، ومقياس الذكاء الثقافي، وعرضهما على المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، ثم حساب الصدق والثبات لهما.

د- تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة تطبيقًا قبليًا بهدف التعرف على مستوى أداء الطلبة فيهما.

هـ- تدريس الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية القائمة على عمليات ما وراء الفهم القرائي لعينة البحث.

و- تطبيق أداتي الدراسة تطبيقًا بعديًا على عينة الدراسة.

ح- رصد بيانات التطبيق البعدي، ومعالجتها إحصائيًا.

ط – عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

ي- التقدم بالتوصيات والمقترحات.

هدف الدراسة: ينطلق هدف الدراسة من أنه يمكن نظريًا وعمليًا تحسين الكتابة التفسيرية، وترقية الذكاء الثقافي في مساق اللغة العربية (كمتطلب جامعي) لدى طلبة جامعة العين؛ من خلال إعداد أنشطة إثرائية قائمة على ما وراء الفهم القرائي، وقياس فاعلية هذه الأنشطة عن طريق بناء اختبار في الكتابة التفسيرية، ومقياس الذكاء الثقافي وتطبيقهما على عينة الدراسة الحالية من طلبة جامعة العين بإمارة أبو ظبي.

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية– تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

- توجيه نظر الباحثين إلى نقاط بحثية جديدة لم تدرس بعد حول ما وراء الفهم القرائي والذي يؤدي دورًا كبيرًا في فهم وتقييم التعلم، ويمكن صياغة عملياته في صورة أنشطة تعمل على إبراز هذا الدور البنَّاء له في التعلم.
- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية– من خلال نتائجها– في توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس وإرشادهم إلى استخدام أنسب طرائق التدريس والإستراتيجيات الملائمة للعرض أثناء عملية التدريس والتعلم في ضوء مهارات وعمليات ما وراء الفهم القرائي التي يستخدمها طلبة التخصصات الأدبية والعلمية.
- تقديم أدوات تتسم بالصدق والثبات تقيس مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعة المتخصصين وغير المتخصصين في اللغة العربية.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم وإعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي التي لا توجد لدى طلبة الجامعة.

تطبيقيًا: يرجى أن تقدم الدراسة الحالية أنشطة إثرائية في اللغة العربية قائمة على عمليات ما وراء الفهم القرائي بالمرحلة الجامعية؛ يمكن أن يستفيد منها مخططو برامج اللغة العربية، ويسترشد بها معلمو اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة، كما تشتمل على اختبار في الكتابة التفسيرية، ومقياس في الذكاء الثقافي، مما يساعد المعلمين على الاقتداء بهما عند إعدادهم لاختبارات الكتابة والذكاء الثقافي.

الإطار النظري للدراسة:

الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي وعلاقتهما بأنشطة لغوية قائمة على عمليات ما وراء الفهم القرائي

يهدف الإطار النظري إلى استخلاص أسس ومعايير بناء مجموعة من الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية قائمة على عمليات ما وراء الفهم القرائي واستخدامها في تدريس مساق اللغة العربية المقرر على طلبة جامعة العين كمتطلب جامعي لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لديهم، وتوضيح متغيرات البحث بشكل من التفصيل والعلاقات القائمة بينها، كما يجيب عن بعض أسئلة الدراسة النظرية. ويتضمن الإطار النظري محاور ثلاثة هي: (الكتابة التفسيرية، والذكاء الثقافي، والأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي)، وفيما يلي توضيح هذه المحاور:

المحور الأول - الكتابة التفسيرية: Explanatory writing

تحظى الكتابة بمكانة مهمة لدى المتعلمين في كافة المراحل التعليمية؛ حيث إنها تعكس فهمهم لما يقرءون من نصوص أو التعبير عن مكنوناتهم أو مشاعرهم أو أفكارهم على هيئة مكتوبة بأسلوب واضح يتيح إفهام الآخرين، ولذلك دعت اللجنة الوطنية للكتابة **The National Commission on Writing** (2003.3) إلى إحياء المبادرات والفعاليات التي تنادي بأهمية تقدير أصحاب المواهب العالية في الإبداع الكتابي وتعظيم قدرهم، وتعزيز كتاباتهم من خلال طرح مبادرة " ثورة الكتابة في المدارس العامة والكليات **Writing Revolution in Public Schools and Colleges** ، واتخذت من الكتابة التفسيرية توجهًا دراسيًا يسلكه المتعلم إذا أراد أن يسمعه الآخرون أو يقرؤوا عنه، فيأخذوا عنه خبراته وتجاربه، ويستكشفوا ذاته، ويسترشدوا بأرائه؛ سعيًا إلى تمثل غاياته وتبني رؤيته ووجهات نظره.

فالكتابة التفسيرية تمثل أسلوبًا من أساليب الكتابة الإبداعية الذي يساعد المتعلمين كما يرى (Kirsten, 2011, Moss, 2004) على تقديم معلومات تفصيلية حول الموضوعات التي يدرسونها؛ مما يساعدهم على فهمها، كما تساعدهم على دعم الأفكار المتضمنة داخل الموضوع من خلال تقديم شرح وافٍ له، وتساعد على تقديم أدلة وشواهد وحجج مقنعة

وبيانات ومعلومات من مصادر موثوق منها وإحصائيات صادقة تؤكد صحة الأفكار المقدمة داخل الموضوع، وتساعدهم أيضًا على تقييم هذه الأدلة وتلك الشواهد والحجج والبيانات والمعلومات وانتقائها وإبداء الرأي فيها، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على تقديم رؤية نقدية لموضوع ما ومعالجة فكرية لمشكلة ما، علاوة على أنهم يستخدمونها عند قراءة الكتب الدراسية والمجلات العلمية والمقالات الصحفية؛ مما يساعدهم على اكتساب مفردات وتراكيب لغوية جديدة، ويستخدمونها كذلك عند اجتياز الامتحانات الفصلية والأبحاث التقويمية.

كما يتضمن هذا النوع من الكتابة إظهار التنور المعرفي للمتعلم لمقتضيات العصر الحالي ومؤشراته، والقدرة على تقييم التجارب الكتابية السابقة واستخلاص ما فيها من مؤشرات تصوغ الكتابة بطابع السرد والتفسير والاستنتاج والتلخيص والتعميم، والعناية بمهارات الدقة والوضوح وحسن الترتيب والعرض والأسلوب الصحيح المعبر عن المعنى المقصود الذي يرغب الكاتب في إيصاله إلى القارئ. وهذا ما جعل كثير من الباحثين تقديم عدة تعريفات لهذا النوع من الكتابة كالتالي:

في البيئة الأجنبية عرفها (Bean, 2004, 22) بأنها" الكتابة التي تستهدف الشرح والإيضاح، وفيها يقوم الكاتب بتوضيح وتفسير وجهة نظره وتأملاته حول مهمة معينة أو موضوع ما، وهي تتطلب تقديم أدلة دامغة وحجج مقنعة وبيانات ومعلومات من مصادر موثوق بها، وتشمل النصوص الوصفية والمتسلسلة زمنيًا" ، وقدمها (Moss,2004) بأنها تلك الكتابة التي تستهدف توفير المعلومات التفصيلية حول الموضوع مدعومة بشرح واف؛ لمعالجة الفكرة المقدمة من خلال تقديم أدلة دامغة، وحجج مقنعة، وبيانات ومعلومات موثقة، وإحصائيات صادقة، وأمثلة معبرة تدعم التفسير وتوجهه، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيًا ، والتعدادية، والمقارنة، والمتباينة. كما عرفها (Wilder, 2007) بأنها: تلك الكتابة التي يحتاجها الطالب للتعبير عن فكرة ما بعد التحقق منها من خلال منها من خلال تقييم الأدلة، وانتقائها، وشرحها ثم عرضها بطريقة واضحة، وموجزة، وتشمل الكتابة التعريفية، والوصفية، والترتيبية، والتصنيفية، والمقارنة، والتحليلية، والاجتماعية. وقدمها (Kirsten, 2011) بأنها: تلك الكتابة التي يسعى من خلالها الكاتب إلى تقديم المعلومات إلى القارئ حول نظريات، أو حقائق، أو أشخاص، أو تعميمات، من أجل تفسيره فكرة، وتشمل النموذج الإسهابي، والسردي، والتذكيري، والوصفي، والترتيبي، والمقارن، والسبب والنتيجة،

والمشكلة والحل. أما (Baker, 2013) عرفها بأنّها: نوع من الكتابة يحتاجه الطالب للتعبير عن أفكاره وتصويرها بعد تحققه من صحتها وجودها وتقييمها بالأدلة والشواهد ثم عرضها بطريقة مختصرة موجزة.

أما في البيئة العربية فقد عرفها (شحاته،٢٠١٦، ٧٣) بأنها تلك الكتابة التي يهدف الكاتب من خلالها تقديم وجهة نظره أو تفسيره للأشياء، رأيًا كانت أو اتجاهًا أو ملاحظة، ورؤيته لعديد من الظواهر أو القضايا. كماعرفتها(مصطفى، ٢٠١٦، ١٥٧) بأنها كتابة غير روائية تستهدف تقديم معلومات تفصيلية حول موضوع ما مدعومة بشرح وافٍ، لمعالجة الأفكار المتضمنة فيه، مما يستلزم تقديم أدلة وشواهد تؤكد صحة الأفكار المقدمة.

وباستعراض التعريفات السابقة للكتابة التفسيرية يتضح أنها تعبر عن حالة ذاتية تكافأ شخصية الكاتب وتماثله إلى حد كبير، تعكس رؤيته وتأملاته الفكرية، وطريقة تنظيمه لأفكاره، وعرضها في سلسلة من الفقرات المتتابعة، تسرد ما جاء فيها من قضايا أو أطروحات مدعمة بالأدلة والبراهين، وتؤكد طرحه وأغراضه من المكتوب جملة وتفصيلا.

وقد نتج عن هذا الفهم لطبيعة الكتابة التفسيرية وتعدد تعريفاتها، أن صنفتها جامعة ستانفورد Stanford University كما تشير(مصطفى، ٢٠١٦، ١٦٤–١٦٥) إلى مجموعة من النماذج كالتالي:

أ– النموذج الإسهابي Verbiage Form النموذج الذي يعرض الموضوع أولي ويقدم فيه معالجة وصفية، ثم يتحول لموضوع آخر فرعي قد يرتبط أو لا يرتبط بالموضوع التفسيري الأصلي.

ب– النموذج السردي Narrative Form هو النموذج الذي يقدم فيه الكاتب المعلومات المتعلقة بالموضوع بصورة سردية أو نثرية مستعرضًا بعض تجاربه الشخصية أو تجارب آخرين لتوضيح وتبسيط الفطرة الرئيسة المركزية.

ج– النموذج التذكيري Reminder Form هو النموذج الذي يقدم فيه الكاتب موضوعًا يعرض فيه فكرة أساسية، وكلما تطرق الكاتب إلى فِكَر أخرى فرعية يعود مرة أخرى مجددًا بتذكير القارئ بالفكرة الرئيسة سواء بطريقة مباشرة أو رمزية.

د– النموذج الوصفي Descriptive Form النموذج الذي يصف فيه الكاتب موضوعًا معينًا وفق المعطيات والمؤشرات القائمة كالسمات والخصائص والإيجابيات والسلبيات أو أمثلة وشواهد داعمة واسعة الانتشار.

هـ – النموذج المقارنComparative Form النموذج الذي يسعى إلى إثبات معرفة الكاتب بموضوع معين وذلك عن طريق تقديم وصف معزز بالمميزات والخصائص، أو المقارنة القائمة على رصد التناقضات أو وجه التشابه، وأحيانًا أنماط التأثير في مجالين مختلفين.

و– نموذج المشكلة والحل Problem and Solution Form يسعى الكاتب وفقًا لهذا النموذج إلى عرض مشكلة أو مجموعة من المشكلات، ثم يبدأ في رصد الحلول المتوقعة أو المحتملة لهذه المشكلة.

هذا التوسع والتعدد في طبيعة الكتابة التفسيرية جعل المركز القومي للإحصاء التعليمي (NAEP) يشير إلى أهمية زيادة الوقت المخصص لممارستها في نطاق مواقف موجهة، وتوظيف الأفكار والحقائق والنظريات في بناء نصوص تفسيرية سردية تستهدف نقل الوقائع الحقيقة بلغة الكاتب ووفق رؤيته الشخصية بلغة لغة جميلة في الأسلوب، وواضحة في المعاني، وشيقة في الكتابة، بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقي(البدوي، ٢٠١٦، ٦٣).

وقد أجمعت كثير من الدراسات العربية والأجنبية على تحديد مهارات رئيسة للكتابة التفسيرية، كالتالي: (الحربي، ١٩٩٤؛ العقيلي، ٢٠٠٩؛ البدوي،٢٠١٦؛ مصطفى، ٢٠١٦؛ خطابية، ٢٠١٦؛ السمان، ٢٠١٧؛ عبد النجار، ٢٠١٧؛ السمان، ٢٠١٩؛ وسيف، ٢٠٢٢) (David, 2011) (Wilder, 2007) (Barbara, 2001)

– يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.

– يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.

– يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.

– يكتب أفكارًا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.

– يكتب متنًا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.

– يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة.

- يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.
- يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.
- يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.
- يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.
- يراعي الصحة النحوية، والإملائية أثناء الكتابة.
- يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة.

ويمكن الإفادة من هذا المحور في تحديد التعريف الإجرائي للكتابة التفسيرية وما يتصل به من دراسات ذات الصلة والتي تدعم نتائج هذه الدراسة، وتحديد مهارات الكتابة التفسيرية التي يرجى تنميتها من خلال الأنشطة الإثرائية وتقييمها باختبار الكتابة التفسيرية لدى طلبة جامعة العين من إعداد الدراسة الحالية.

٢ - **المحور الثاني - الذكاء الثقافي:** Cultural Intelligence

يعد "الذكاء الثقافي" **Cultural Intelligence** أسلوبًا حياتيًا خاصًا يتميز به مجتمع ما عن غيره في التعبيرعن توجهاته المعيشية ورؤيته وتطلعاته المستقبلية في الحياة، تكوّن من أعراف وطبائع هذا المجتمع وتاريخه وتقاليده، ونظمه الفكرية والاقتصادية والسياسية، ونشأ كمفهوم حديث متداول بين دول العالم بسبب زيادة الاحتكاك والتواصل ألا متناهي بين تفاعلات الأفراد والمجتمعات على كافة المستويات والشؤون الدولية والمحلية بل والفردية.

وهذا ما يؤكده (Shannon, 2008) بأن مفهوم " الذكاء الثقافي " من المفاهيم الحديثة المتداولة حاليًا للذكاء، والذي ظهر في السنوات الأخيرة مع اتساع نطاق الأعمال المشتركة عبر القارات، مما أدى إلى اتساع مجال الأسواق والمفاوضات والتجارة بين أشخاص ينتمون إلى ثقافات متباينة.

وتوضح (بركات، ٢٠١٠، ٣٢٠) ذلك المفهوم بأن الأفراد بحاجة إلى العمل، والتفاعل بفاعلية مع أولئك الذين لديهم خلفيات ثقافية، أو عرقية مختلفة، كما يمثل العمل مع أفرد من ثقافات مختلفة درجة من الصعوبة على الأفراد، ومنظماتهم بسبب الاختلافات الثقافية التي قد تؤدي إلى سوء التفاعل الذي يقلل من كفاءة وفاعلية هذه التفاعلات. ومن هنا تأتي أهمية استخدام الذكاء الثقافي عند التعامل مع أفراد من بلدان وخلفيات مختلفة، حيث يهتم بشكل خاص بالمغتربين في البيئات الأجنبية. بل ويساعد كما يشير (Ang et al., 2007) إلى

اكتساب الفرد فهم عميق لطيف واسع من الثقافات، ويدفعه إلى الانتباه والتأمل الإبداعي، بحيث يمكنه من التصرف في مواقف متعددة ثقافيًا، كما يسهم في تطوير مهارات الفرد السلوكية المناسبة للتوائم مع وجوده في بيئات متنوعة ثقافيًا، فيختار الطريقة الأنسب والأمثل في التعامل الصحيح.

ولقد حظي هذا المفهوم بأهمية خاصة في المؤسسات التعليمية التي تجتذب أفراد متباينين ثقافيًا مع ضرورة امتلاك هؤلاء الأفراد لمقدرات التكيف والتفاعل الثقافي الذي يُكسب العلاقات الإنسانية تقاربًا فكريًا، وإندماجًا حياتيًا. تأسيسًا على ما أشار إليه (ماتلار، ٢٠٠٨) بأنّ الأفراد الذين على درجة عالية من الذكاء الثقافي يمتلكون أحيانًا مقدرات فطرية على تفسير ما لا عهد لهم فيه، ويبدو أنّ الحوار والتفاعل الثقافي يعيد للعلاقات البشرية إنسانيتها، وأنّ أكثر الصراعات خطورة هي التي تكون بين الشعوب التي تنتمي إلى ثقافات مختلفة.

وأوضح (الزيدي، ٢٠١٦) أن الذكاء الثقافي نوع متقدم من أنواع الذكاء يرتبط بثقافات البشر وفهمها للتمكن من التفاعل الإيجابي في المواقف التي تتسم بالتعددية الثقافية لتسهيل عملية الاتصال وفهم الطرف الآخر. وهذا الشكل من أشكال الذكاء كما يشير (الريان، ٢٠١٦) يصف مقدرة الأفراد على التكيف في البيئات المغايرة لبيئتهم الأصلية ومقدرتهم على تبني الأنماط السلوكية المناسبة في المواقف المتنوعة ثقافيًا والتي تكون حصيلة فهمهم وتقبلهم لتلك الثقافات.

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم"الذكاء الثقافي" في البيئات العربية والأجنبية؛ إلا أنَّ أكثرها صلة بمنطلقات الدراسة الحالية ما ذكره روبرت ستيرنبرج (Stenberg, 2006) بأن الذكاء الثقافي يعني قدرة الأفراد على إقامة علاقات شخصية على درجة من الكفاءة في موقف يتسم بالتعدد الثقافي، والقدرة على فهم الإشارات والرموز اللفظية وغير اللفظية في ثقافة مغايرة لثقافته الأصلية لهذه الإشارات بشكل توافقي. وما عرّفه (Thomas, et al, 2010) بأنه نظام متكامل من المعارف الثقافية والمهارات المرتبطة بما وراء المعرفة الثقافية والتي تسمح للأفراد التكيف وتحديد وتشكيل ثقافتهم بناءً على البيئة التي يعيشون فيها.

ولذلك رأى كثير من العلماء والباحثين أنّ الذكاء الثقافي عامل مهم في قدرة الأفراد على تجاوز الفروق والمعوقات التي يواجهونها في وجود ثقافات مختلفة، ليس فقط من حيث فهم

الثقافة الجديدة والمغايرةعن ثقافتهم الأصلية وأساليبها، بل عليهم إثبات هذا الفهم بالتفاعل والعيش مع الثقافات المغايرة (النملة، ٢٠١٢).

كما تكمن أهمية الذكاء الثقافي بأنه يوفر للفرد القدر الكافي من إدراك الثقافات ليتمكن من التعامل مع كثير من المواقف، وهذا يؤهله للتعامل مع المتطلبات المتجددة للقيادة في عصر العولمة، والوصول إلى مرحلة التنافس العالمي والمكتسب من خلال استخدام الذكاء الثقافي مع الآخذ بعين الاعتبار المقدرات الأربع التي يعتمد عليها الذكاء الثقافي، وهي : (Livemore, 2011)

– حافز الذكاء الثقافي: المتمثل بالدوافع التي دعت للتعامل مع الأبعاد الأربعة الثقافية.

– المعرفة المرتبطة بالذكاء الثقافي: وهي الاختلافات الثقافية التي ستؤثر في المواقف.

– الإستراتيجية المرتبطة بالذكاء الثقافي: وتعني التخطيط في ضوء الاختلافات الثقافية.

– التطبيق المرتبط بالذكاء الثقافي: وهو الاهتمام بالتأقلم السلوكي للعمل بشكل فعّال في تلك المواقف المتعددة ثقافيًا.

ويتمتع الأفراد ذوو الذكاء الثقافي ببعض الخصائص التي تمنحهم القدرة على التعامل مع الآخرين في الثقافات المختلفة بشكل جيد، وهذه الخصائص هي:

١– يؤجلون أحكامهم وآراءهم حول موقف معين حتى يقوموا بتقييم جميع متغيرات الموقف، ودمجها للوصول إلى الحكم الصحيح. (Triandis, 2006, 22)

٢– يمتلكون رغبة في وضع الذات في مواقف ثقافية جديدة والقيام بممارسات هذا الثقافة، ويشعرون بالمتعة من التواصل مع أفراد من خلفيات ثقافية جديدة (Templer et al, 2006, 157)

٣– لديهم دافعية للتفاعل مع المفاهيم الحديثة الجديدة، ويجعلون إحساسهم بالموقف يساعدهم في فهم الإشارات الجديدة التي يرونها (Harrison & Brower, 2011, 42)

مكونات الذكاء الثقافي: تكاد تجمع النظريات المفسرة والمعاصرة للذكاء الثقافي كنظرية أيرلي وآنغ (Earley; Ang, 2003)، ونظرية ستيرنبرج وجريجورنيكو ; (Stenberg Grigorenko, 2006) ، ونظرية ديوبلبيس Duplessisعلى أن مكوناته تنحصر في أربعة مكونات هي:

١– المكون المعرفي: Cognitive يركز هذا المكون على المعرفة العالية للمعارف والعلوم المختلفة ، كما يشير إلى تراكيب المعرفة الشخصية، وهو ذكاء الفهم الادراكي للمعرفة، كما يعني أيضًا العمليات العقلية التي يستعملها الأفراد لفهم واكتساب الثقافة ومكوناتها مما يسمح لهم بتهيئة الأسلوب الأمثل والأفضل للتفاعل بين الثقافات المختلفة، وعلى ذلك فإن الأشخاص ذوي الحس المعرفي العالي لهم قدرة كبيرة على إقامة علاقات مع الأشخاص من مختلف البيئات الثقافية بسهولة كبيرة (Ang & Dyne, 2008, 7)

كما يشير المكون أيضًا إلى مستوى المعرفة الثقافية أو المعرفة بالبيئة الثقافية، ويعكس المعرفة بالمعايير والممارسات والتقاليد في الثقافات المختلفة المكتسبة من كل الخبرات التربوية والشخصية والتعلم الرسمي. (Ang and Van Dyne , 2008)، ويعكس مدى فهم الفرد لأوجه الشبه والاختلاف بين الثقافات ومعرفة التفاصيل المتضمنة في الثقافة مثل نسق القيم والمعايير والأنظمة الاقتصادية والقانونية وأنماط التفاعلات الاجتماعية. (Ng and Earley, 2006)

٢– المكون ما وراء المعرفي:Met, Cognitive وهو يتكون من الإستراتيجيات المعرفية التي تستخدم في اكتساب وتوليد إستراتيجيات المواجهة، وعلى ذلك فهو يشير إلى مستوى الشعور والوعي الثقافي للأفراد خلال التفاعلات الثقافية (Ng .Van Dyne& Ang, 2012)

كما أنّه يعكس العمليات التي يستخدمها الفرد لاكتساب فهمه ومعرفته بالثقافات المختلفة وكذلك القدرة على تفسير خبرات التفاعل الثقافي في سياقات مختلفة. (Van and Ang, 2006) فالأفراد ذوو الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفي) المرتفع يتميزون بأنهم على وعي شعوري بالتفصيلات الثقافية لأخرين قبل وأثناء التفاعلات، كما أنهم يستطيعون أن يكتشفوا نماذجهم العقلية أثناء وبعد التفاعلات(Vedadi, Kheiri & Abbasalizadeh, 2010)

٣– المكون الدافعي (المحفز): Motivationalوهو أكثر عمليات الإدراك تحفيزًا، ويعمل كمركز للطاقة في توجيه الانتباه وتحفيز الطاقة الكامنة للمتعلم، وإدراك المواقف المتمايزة باختلاف البيئات الثقافية، إذ يشير إلى القدرات الذهنية لتوجيه الطاقة وحصرها على أداء مهمة ثقافية معينة أو التصرف في موقف ثقافي معين، ويركز المكون الدافعي على إدراك المشكلات المختلفة العالم الحقيقية، ومحاولة حل تلك المشاكل.

٤– المكون السلوكي: Behavioralوهو يتضمن القدرة على المشاركة في السلوكيات التكيفية طبقًا للمعرفة والدافعية على أساس القيم الثقافية في مواقع نوعية محددة، وهذا يشمل وجود حصيلة واسعة ومرنة من السلوكيات(Ang and Van Dyne, 2008)

مهارات الذكاء الثقافي: يتطلب الذكاء الثقافي مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها الأفراد حتى يحققوا لأنفسهم الحرية في اختيار ما يتناسب معهم كالتالي:

- فهم الهوية الثقافية: أي فهم كيفية التفكير بشأن الذات والآخرين وأساليب الحياة التي عرفها الأفراد وعاشوا فيها.
- تفحص الرؤية الثقافية: أي فهم الاختلاف في الخلفيات الثقافية، وتحديد الكيفية التي تؤثر فيها تلك الخلفيات في التفكير والسلوك والافتراضات.
- الانتقال عبر الحدود: ورؤية العالم من وجهات نظر متعددة.
- نقل وجهات النظر إلى الأفراد من مختلف الثقافات، أي أن يضع الفرد نفسه في مقارنة مع ثقافات متنوعة.
- الاتصال الثقافي العالمي، أي تبادل الأفكار والمشاعر وتكوين المعاني مع أفراد من خلفيات ثقافية متنوعة.
- إدارة الصراع الثقافي الذي يتناول الصراع بين الأفراد من جهة، وبين المنظمات من جهة أخرى.
- العمل كفريق مع الآخرين من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة.
- التعامل مع التحيز، أي إدراك التحيز مع الذات ومع الآخرين.
- فهم ديناميكية القوة، استيعاب كيفية ترابط الثقافة وتأثير تلك القوة في كيفية رؤية العالم والتواصل مع الآخرين.

ويستخلص من هذا المحور أنَّ الذكاء الثقافي صورة من صور الذكاءات التي تؤكد على قدرة الفرد الإدراكية للموقف، والتصرف مما يتيح للفرد أداء مهماته بفاعلية في سياق ثقافي مختلف بحيث يحقق مبدأين التعامل مع الثقافات الأخرى والتواصل معها في الوقت ذاته، مع القدرة على التكيف معها بحيث ينضبط بأفكارها وقيمها، وعاداتها وتقاليدها، وهذا ما أكده جاردنر بأنه لا بد لنا أن نشكل تصورنا عن الذكاء في إطار السياق الحضاري والثقافي الذي يعيش فيه الأفراد، وأنه عندما نتحدث عن أساليب التعليم بالمقارنة بأنواع الذاكاءات المتعددة،

فنحن في الغالب نتحدث عن الشئ نفسه. وعليه؛ فإن ذلك يسهم في تحديد وإثراء قائمة مهارات الذكاء الثقافي التي يتم تقييم طلبة جامعة العين في ضوئها في مقياس الذكاء الثقافي بالدراسة الحالية.

٣ - المحور الثالث - الأنشطة الإثرائية لما وراء الفهم القرائي:

Enrichment activities Meta Reading Comprehension.

الفهم من الناحية اللغوية هو" حسن تصور المعنى وجودته واستعداد الذهن للاستنباط" (شحاتة؛ والنجار، ٢٠٠٣)، فإننا إذا أردنا أن نفهم موضوعًا ما أو نلم بمادة معينة فإن ذلك يتطلب شيئين ضروريين هما: المعرفة والمهارة وإدراتهما بوعي وحسن استخدام.

ويعد الفهم الهدف الأول من عمليات القراءة كلها، ويعني قدرة المتعلم على عمل تمثيلات عقلية للأفكار الموجودة في أي نص أو محتوى دراسي، والربط الصحيح بين الرمز والمعنى، ويعتمد على مكونات أساسية مثل الخبرة السابقة للقارئ، ومعرفة أنواع النصوص، والتفاعل النشط في أثناء القراءة، كما يتوقف على النواحي الجسمية والنفسية والبيئية للمتعلم (Jaeger, Op Cit, Pp4)، (عمار، ٢٠٠٢، ٩٨)، (عيسى، ٢٠٠٧، ٣٤١).

ولقد تعددت تعريفات الفهم القرائي حيث عرفه (الطاهر،٢٠٠٠، ٧٦) بأنه: "مهارة كامنة لدى الفرد لاستيعاب معاني كل ما هو مقروء من الكلمات والجمل والفقرات، وهو مهارة استخلاص المعنى الإجمالي للنص سواء كان معنى صريحًا أو ضمنيًا". وأضاف (عمار، ٢٠٠٢، ٩٨) بأنّه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الفكر المقروءة، وتذكر هذه الفكر، واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة، في حين قدمه (سعد ،٢٠٠٦، ٩٧) على أنه: "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات، وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، ومعرفة سمات الشخصية، وإدراك علاقة السبب والنتيجة، وإدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل بالموضوع، وتحديد الجمل المحورية، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلم لذاته ولإستراتيجياته التي يستعملها أثناء القراءة وتقويمه لها.

ومن مجمل التعريفات السابقة يمكن تفسير الفهم القرائي على أنه مجموعة من الإجراءات الذهنية يقوم بها المتعلم لاستيعاب النص القرائي وإدراك العلاقات بين أجزائه وتفسيرها على نحو مفصّل، والقدرة على إعادة صياغته بأسلوب جديد مع ترجمته إلى صورة أخرى مفهومة.

أما مصطلح ما وراء الفهم القرائي Meta Reading Comprehension أو ما يعبر عنه بالمصطلحات التربوية التالية – والتي وردت في الأدب التربوي– تحت مسميات: (مهارات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي – الفهم القرائي فوق المعرفي – الفهم القرائي ما وراء المعرفي)؛ فكلها تشير إلى مستويات أو معالجات عقلية عليا تتمثل في وعي القارئ بعمليات الفهم لديه والمتمثلة كما يوضح (عيسى ،٢٠٠٧، ٣٥٢) في معرفة المتعلم كيف يفهم، ومتى يفهم، ووعيه بكيفية تنظيم الأنشطة أثناء عملية القراءة والإجراءات الفعالة لتطوير الفهم وحل مشكلاته، وتقويمه أثناء القراءة وفي نهايتها.

ومن أهم المواقف التي تظهر فيها هذه العملية بوضوح؛عندما يقوم الطالب بقراءة فقرة في موضوع ما أو محتوى دراسي معين ولا يستطيع فهمها، عندها فورًا يبدأ في استخدام مهارات ما وراء الفهم القرائي إنقاذًا للموقف، والتي تتضمن جانبين مهمين هما: الوعي الصحيح بالقراءة وحل المشكلات من جهة، واستعمال آليات التصحيح الذاتي من قبل القارئ من جهة أخرى. (Yadak, 2015, 23988)

وهذا المصطلح يشير إلى المستوى الأعلى Meta–Level من الفهم، حيث يتضمن العمليات الما ورائية أو مهارات ما وراء الفهم التي تحدث في العقل، ويؤكد الباحثون أنَّ المعلومات يحدث لها تتابع من مستوى Object–Level إلى Meta–Level ، وبنفس القدر من مستوى Meta–Level إلى Object–Level وفقًا لنموذج Nelson & Narenss الذي يصنف المعالجات المعرفية التي تحدث في العقل إلى مستويين هما:

١– مستوى الـ Meta–Level : وهو مستوى معالجة مرتفع تتم فيه كل عمليات التحكم control

٢– مستوى الـ Object–Level : وهو مستوى معالجة أقل من سابقة تتم فيه معالجات مثل بناء نموذج عقلي أو تمثيلات عقلية للنص المقروء ويقع الفهم في هذا المستوى (Evelyn S., David J. ; Bridget A., 2010)

ولقد اتفق كثير من الباحثين على أنّ " ما وراء الفهم القرائي " مفهوم يشير إلى عمليات الضبط والتحكم التي يستخدمها المتعلم أو القارئ عند حكمه على مدى فهمه للنص أو المحتوى الدراسي، وقدرته على التمييز بين النصوص التي تم فهمها جيدًا والنصوص التي لم يتم فهمها، بشكل يعكس مدى وعيه بعمليات الفهم وإجراءاته، ووعيه بقدرته على تقويم وتنظيم أدائه ونشاطه المعرفي للتعرف على نجاحه في الفهم أو عدمه واستعمال إجراءات لمعالجة ما لم يتم استيعابه، والتي تقوم على ثلاثة مكونات هي: مراقبة الذات أثناء القراءة، والتخطيط لمهمة القراءة وما تتطلبه، وتقويم الإجراءات المستعملة أثناء أداء العملية. (Yadak, 2015) (أبو جادو ،٢٠٠٧، ٣٤٦) (Jaeger, 2007) (Ruth et al , 2005) (Maki ; Maki, 2002) (الطاهر،٢٠٠٠، ٧٨)

وعليه، فإن ما وراء الفهم القرائي درجة يصل إليها وعي القارئ من القدرة على فهم مضمون النص من عدمه، ومراقبته لذاته والتحكم في تعلمه أثناء تنفيذ الإجراءات المناسبة التي تساعده على فهم النص، والتي يقوم بها قبل أثناء قراءة النص وفي نهايته.

وإجراءات ما وراء الفهم القرائي والأنشطة المختلفة التي ينبغي علي المتعلم أن يؤديها تحقيقًا لنتيجة معينة أو هدف منشود، وحصوله على نتائج أفضل أثناء تعلمه لمحتوى ما يقرأ، تسير في مستويات معينة كالتالي: (De Beni et al, 2007; Keith, et. Al, 2003)

١- الحساسية للنص Text Sensitivity : ويعني التركيز على الأفكار المهمة في النص وتمييزها عن الأفكار غير المهمة، وكذلك الوعي بمستويات الصعوبة والسهولة في النص.

٢- معرفة الإستراتيجية Strategic Knowledge : وتشير إلى مدى استخدام الفرد للإستراتيجيات التي تساعد على الفهم، والبطء أثناء القراءة عند عدم الفهم Slowing Down، وكذلك مدى معرفته بها مثل: إستراتيجية إعادة القراءة السريعة، وإستراتيجية إعادة قراءة الفقرات الصعبة، وعمل علاقات بين أجزاء النص أو الموضوع، كذلك إستراتيجية تقويم وتثبيت التمثيلات العقلية ذات المعنى.

٣- المراقبة الذاتية Self- Monitoring والتحكم Control : وتشير إلى اكتشاف الأخطاء المتعلقة بالمعاني أو ذات المعنى، إعادة قراءة النص مرة أخرى وذلك عندما يحدث فشل

في الفهم، وإعادة القراءة الانتقائية توجه الطالب إلى اكتشاف الأخطاء التي حدثت أثناء فهمه للنص، وبذلك يقوم الفرد بقراءة النص أو المحتوى مرتين وتسمى قراءة الموضوع للمرة الأولى وإذا لم تتم عملية الفهم يقوم بالقراءة مرة ثانية (وتتضمن عمليات مثل: قياس مستوى فهم النص أو المحتوى أولا بأول).

هذه المراحل التنظيمية لعملية ما وراء الفهم القرائي كما يشير(عبد الوهاب، ٢٠٠٨،٩٨) تجعل المتعلم قادرًا على التخطيط لعملية تعلم نص ما وتنظيمه، والتفكير فيه، ومراقبة التقدم في فهمه، وتصحيح أخطائه، وتعديل الإجراءات غير الفاعلة التي استعملها في فهم النص، وإدارة وقته، ومن ثم يكون أكثر سيطرة على النص، وأكثر قدرة على فهمه.

وهذا ما يؤكده (نصر ،٢٠٠٦، ١٣١) بأنَّ القارئ الجيد يقوم بإجراءات معينة قبل قراءة النص، فهو يفهم المهمة المراد تحقيقها، ويضع أهدافاً للقراءة، ويستدعي معرفته السابقة عن موضوع النص المقروء، كما يحدد الإستراتيجية المناسبة التي يتبعها في القراءة، وفي تنفيذ أهدافه، أما في أثناء القراءة فإنّه يركز انتباهه، ويحاول توقع ما يمكن أن يأتي في النص، ويستعمل إجراءات متنوعة لحل مشكلات الفهم التي تعترضه، ويربط معلوماته الجديدة بمعلوماته السابقة، ويراقب نفسه أثناء القراءة من خلال تحديد ما فهمه من النص وما لم يفهمه، وفي نهاية قراءته يفكر في المادة التي قرأها ويتدبرها، ويلخص محتوى النص.

ويضيف (سعد ،٢٠٠٦، ١٢٠) بأنّ القارئ الجيد يمتلك مهارات ما وراء الفهم القرائي، فهو يحدد الهدف من قراءته، وهو يفرق بين متطلبات المهمة في أنواع القراءة المختلفة، كما أنَّه يبحث من خلال التساؤل الذاتي عن إستراتيجيات قرائية ملائمة. مثال ذلك؛ تنويع معدل قراءته، ومستوى تركيزه في النص المقروء، ومراقبة فهمه باستمرار؛ موظفًا ما ينتج عن ذلك من تغذية راجعة لاستعمال إجراءات مختلفة لمعالجة أية مشكلات تعوق فهمه.

ومن هنا تتضح الحاجة إلى تدريب المتعلمين على أنشطة قائمة عمليات على ما وراء الفهم القرائي والتي قد تزيد من الوعي بالأداءات المطلوبة لاستيعاب النص، والتمكن منه، والتغلب على ما يعترض مسار فهمه للنص المقروء، وتحقق إيجابية ونشاط الطالب، وتؤدي دورًا أساسيًا في تعميق فهم الطلاب للمحتوى الدراسي للمنهج، وتساعده على إضفاء جو تفاعلي تشاركي يسوده التنافس والإثارة، وإشباع رغبات واحتياجات الطلاب العقلية والنفسية وتنمي لديهم مهارات التفكير.

مفهوم الأنشطة الإثرائية: هي خبرات تتخطى حدود المنهج الاعتيادي من إثارة اهتمامات الطلبة وحسهم على الاستمتاع بالعملية التعليمية، خاصة في المهام التي تتطلب نوعًا من الابتكار مع قدرات عقلية متباينة.(Svaeer, 2007) ، ويعرفها (على، ٢٠١١، ١٨) بأنها إجراء من عمليات المنهج التي تتضمن مجموعة من التصورات التعليمية التي تقدم للمتعلمين؛ سعيًا لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية معلومة. بينما يعرفها (اللقاني؛ والجمل، ٢٠١٣، ٥٥– ٥٦) بأنها مجموعة من النشاطات توجه إلى الطلاب وتهدف إلى نمو قدراتهم على فهم المادة الدراسية والتعمق فيها، تتم تحت إشراف وتوجيه المعلم، كالألغاز، والألعاب الرياضية، والطرائف العلمية، والنوادر التاريخية.

وعليه؛ فالأنشطة الإثرائية جانب معرفي إضافي للمنهج يُضفي عليه عناصر الإثارة والتشويق لجذب انتباه الطلاب للتفاعل مع المنهج بإيجابية، ويصمم وفقًا لقدرات المتعلمين العقلية في جميع المجالات المعرفية والانفعالية والوجدانية والإبداعية، يثري المنهج بخبرات جديدة تتسم بالتنوع والمرونة والعمق والاتساع بهدف تنمية وإكساب المعارف والمهارت والقيم المختلفة.

كما تأتي أهمية الأنشطة الإثرائية في النقاط التالية: (المهندي، ٢٠٠٢) ,(Kinder D, 2005)

١– التفاعل الإيجابي في المواقف التعليمية فالأنشطة الإثرائية تنقل الطلاب من مرحلة التلقي السلبية إلى مرحلة المشاركة بإيجابية وفاعلية.

٢– تعد كمدخل لربط خبرات الطلبة بتطورات الحياة العامة والمهنية وإتاحة فرص التفاعل معها

٣– تزيد من الميل نحو موضوعات الدراسة والشغف الدائم نحو مواصلة التعلم.

٤– تؤثر إيجابيًا في نواتج التعلم وفق الأهداف الموضوعة وتتخطى السلبيات التي تحدثها بعض الأساليب التقليدية.

٥– تمكن الطلبة من بقاء أثر التعلم، وتوفر الفاعلية والحيوية في العملية التعليمية وتساعد في الاستفادة من الخبرات بشكل عملي.

٦– تتسم البيئة التعليمية فيها بالمرونة التي تمكن الطلبة من تقبل المهام التعليمية بانفتاح كامل والعمل على إنجازها من تلقاء أنفسهم.

٧- تساعد على كشف ميول واتجاهات ومهارات الطلبة من خلال ملاحظتهم أثناء التفاعل مع النشاط الإثرائي.

٨- تمكن المنهج الدراسي من تحقيق أهدافه القيمية عن طريق تنمية الاتجاهات والسلوكيات الأخلاقية والمقبولة اجتماعيًا لدى الطلبة.

كما تسعى الأنشطة الإثرائية بوجه عام إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم وجعلهما أكثر فاعلية وإثارة ومتعة من خلال ما تقدمه من معلومات إضافية في موضوعات حياتية بأساليب تجذب انتباه الطلبة وتدفعهم لمواجهة التعلم الفعّال، كما أنها تساعد على تطبيق ما يتعلمه الطلبه داخل الفصل وخارجه، واستخدام معلوماتهم في مواقف الحياة العلمية، والتحول من الاهتمام للمعارف النظرية إلى المتعلم بإيجابيته ونشاطه في عملية التعلم، والربط بين الجوانب النظرية والعملية التطبيقية من ناحية أخرى (سليم، ٢٠٠٨؛ عبد الفتاح، ٢٠١١)

وتصميم الأنشطة الإثرائية ينبغي أنّ يستند إلى مجموعة من المبادئ لخصتها (مصطفى، ٢٠٢١، ١٤١) في التالي: إحداث التكيف للتلاميذ مع المتغيرات والمستحدثات الجديدة، وإلمامهم بتطبيقات العالم الافتراضي، وتوسيع ومعرفة وتحديد نوع ومحتوى المواد التعليمية المقدمة للتلاميذ تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وتهيئة بيئة تعلم مناسبة لاحتياجات التلاميذ وخصائصهم وقدراتهم، وتفريد عملية التعلم، وتنوع أساليب تعلم التلاميذ مع مرعاة الفروق الفردية بينهم، وأن تكون الخبرات التعليمية ذات صلة بحياتهم.

أهداف الأنشطة الإثرائية: تسهم الأنشطة الإثرائية في إيجاد مجال أرحب لتخطيط أهداف أكثر تركيزًا وتنوعًا، وتخلق فرصًا لإشباع شغف الطلبة، ومواجهة حالة الملل التي تنتابهم أثناء السير نحو أهداف تعليمية تقليدية، وتسعى الأنشطة الإثرائية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- أهداف ترتبط بإيجابية الطلبة: وهي الأهداف التي تصنع فرصًا أمام الطلاب لممارسة المهارات والخبرات التعليمية ويتقنوها، بوضعهم في تحديت جديدة تتطلب منهم تنفيذها أثناء تدريس الأنشطة مما يساعد على بقاء أثر التعلم والاستفادة منه مستقبلا (Cotton, 2001)

٢- أهداف تحفيزية: تقوم الأنشطة الإثرائية على فلسفة مفادها مساعدة الطلبة على التعلم المستمر من خلال تحفيزهم على مواصلة الدراسة بتوسيع في موضوعات محددة ترتبط

بنموهم التعليمي، لرفع مستوى القدرة والفاعلية لتنفيذ هذا الهدف وتقلل من فرص ظهور الملل لدي الطلبة. (رمل، ٢٠١٠، ٢٥)

٣- أهداف خاصة: وهي الأهداف التي تساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم العلمية الخاصة وتشجع لديهم روح الابتكار والتميز والنبوغ، بناء أفكار جديدة يسعون لتنفيذها أو الوعي بقضايا فلسفية معاصرة. (عبد الله، ٢٠١٧)

٤- الأهداف المرنة: ينادي التربويين بأن تتسم الأهداف التعليمية بالمرونة ليتسنى للطلبة تكييف الأهداف الشخصية مع الأهداف المجتمعية والعلمية والتغييرات التي تطرأ عليها، والأنشطة الإثرائية يمكنها التناغم مع هذا التوجه التربوي.

٥- الأهداف الاستثنائية: عادة ما تواجه النظم التعليمية متطلبات استثنائية ناتجة عن حدوث عوائق فجائية كالأزمات والعوارض التي لم يتوقع حدوثها، والأنشطة الإثرائية يمكن الاعتماد عليها في تحقيق تلك الأهداف الفجائية.

٦- أهداف مرتبطة بالتفوق: عادة ما يظهر في قاعة الدراسة طلاب لا يشبع طموحاتهم العلمية أو الفنية والمهنية ما هو متاح من مواد تعليمية وأساليب تدريس وتقويم وفي شغف دائم للمزيد، وبالتالي يجب وضع أهداف مرتبطة بذلك تنفذ في صورة أنشطة إثرائية (جرادات، ٢٠٠٦)

٧- أهداف مرتبطة بمواجهة الإخفاق: وتظهر في أن هناك طلبة بحاجة إلى مزيد من أجل التفوق واللحاق بأقرانهم، ورغم أن هذا الأمر له معالجات متعددة، فإن الأنشطة الإثرائية يمكنها تقديم مساعدات معقولة وفقًا لطبيعة هذا الإخفاق، كما أنها تساعد في تخفيف صعوبة بعض الموضوعات(عبد العال، ٢٠٠٤)

وهذه الأهداف تتحول إلى وظائف تعطي للعملية التعليمية قيمة مضافة تزيد من خبرات التعلم في مواجهة قضايا العلم والحياة، وتنمي الأداء التعليمي للمتعلم من خلال القدرة على العمل في فريق، والربط بما يتعلمه والبيئة المحيطة، مع تحمل المسؤولية بزيادة الثقة في النفس والتواصل بكفاءة مع المعلم والنشاط. وعليه، فإنّه يمكن الإفادة من المحور الثالث في أنّه إذا كانت الإنشطة الإثرائية تركز على تقديم الخبرات التربوية المتكاملة التي تشمل الأقوال، والأفعال، والعمليات، والعلاقات الاجتماعية وغيرها أثناء تفاعل المتعلم معها، ويستجيب للمواقف التي يواجهها؛ فيكتسب عديدًا من القيم والمهارات والاتجاهات لبناء

شخصيته؛ فإنه يمكن تحديد وصياغة التعريف الإجرائي للأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي في هذه الدراسة، وتحديد واستخلاص خطوات وإجراءات هذه الأنشطة لتدريسها أثناء تدريس مساق اللغة العربية لطلبة جامعة العين ممّا ينعكس إيجابيًا على تنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لديهم.

ثانيًا - إعداد أدوات الدراسة:

الطريقة والمادة العلمية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية والتحقق من فرضياتها تم إتباع الإجراءات الآتية:

أولا– للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مهارات الكتابة التفسيرية ومؤشرتها الفرعية اللازمة لطلبة جامعة العين؟

أ– بناء قائمة مهارات الكتابة التفسيرية ومؤشرتها اللازمة لطلبة جامعة العين، واتبع الباحث الخطوات التالية عند إعداد القائمة:

١– هدف إعداد قائمة مهارات الكتابة التفسيرية إلى تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لطلبة جامعة العين.

٢– فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي استهدفت تحديد مهارات الكتابة التفسيرية بهدف استخلاص المهارات المناسبة لطلبة العين، مثل دراسة(سيف،٢٠٢٢؛ فخر،٢٠٢٠، مصطفى،٢٠١٦)

٣– تحديد العناصر الرئيسة للكتابة التفسيرية، ومؤشرتها السلوكية اللازمة والمناسبة لطلبة جامعة العين .

٤– تصميم استبانة اشتملت على (١٨) مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية لطلبة جامعة العين.

٥– عرض استبانة مهارات الكتابة التفسيرية على مجموعة من أساتذة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأساتذة اللغة العربية ببرنامج اللغة العربية والدراسات الإسلامية بلغ عددهم ١٣ محكمًا وخبيرًا؛ بهدف التحقق من:

– سلامة صياغة المهارات والمؤشرات السلوكية.

– مدى اتساق كل مهارة أو مؤشر بالمجال الذي يندرج تحته.

– مدى لزومية المهارات ومناسبتها لطلبة جامعة العين.

– تحديد نسبة أهمية كل مهارة لطلبة جامعة العين .

– إضافة ما يرونه مناسبًا من مؤشرات ومهارات أخرى.

٦– تم الإبقاء على المهارات والمؤشرات السلوكية للكتابة التفسيرية التي حظيت بنسبة موافقة ٨٠% فأكثر، وفي ضوء ذلك تم الاطمئنان إلى محتوى قائمة مهارات الكتابة التفسيرية ومناسبتها لطلبة جامعة العين، ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

٧– وصف القائمة في صورتها النهائية: تكونت قائمة مهارات الكتابة التفسيرية من أربعة مجالات رئيسة، و(١٥) مهارة فرعية كمؤشر سلوكي يندرج تحت المجالات الأربعة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

مهارات الكتابة التفسيرية الرئيسة ومؤشرتها الفرعية

المهارة الرئيسة	المؤشرات الفرعية
المقدمة الاستهلالية	ـ صياغة المقدمة بحيث تشتمل على فكرة رئيسة واحدة ـ دعم المقدمة بفكرتين أو ثلاث فِكر فرعية تتصل بالفكرة الرئيسة. ـ افتتاحية تمهيدية لموضوع النص التفسيري تصف علاقة الكاتب به.
المتن التفسيري	ـ سلامة اختيار الألفاظ والجمل المتعلقة بالموضوع . ـ تحديد الأدلة والبراهين بدقة ووضوح. ـ عرض الأسباب والمبررات بصورة منطقية. ـ ذكر الحقائق والمعلومات والبيانات المتصلة بالموضوع بصورة تفصيلية. ـ استخدام التعريفات المحددة والمصطلحات العلمية الأكاديمية بدقة.
الخاتمة المعبرة	ـ التوصل إلى نتيجة محددة من خلال الحجج والأدلة المقدمة. ـ إنشاء خاتمة موجزة مرتبطة بالموضوع ومنسجمة معها. ـ توظيف أساليب إنهاء النص مثل: استنتاج الكاتب عن الموضوع، رأيه الشخصي
الأسلوب الكتابي	ـ إبراز أقسام النص وفقراته بشكل واضح. ـ مراعاة الصحة النحوية والإملائية بصورة دقيقة جيدة. ـ استخدام وتوظيف وعلامات الترقيم أثناء الكتابة. ـ استخدام وتوظيف أساليب ومعارف بلاغية.

ثانيًا– للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما مهارات الذكاء الثقافي ومؤشرتها الفرعية المناسبة لطلبة جامعة العين؟

ب– إعداد قائمة بمهارات الذكاء الثقافي ومؤشرتها الفرعية المناسبة لطلبة جامعة العين، واتبع الباحث الخطوات التالية عند إعداد القائمة:

١– هدف إعداد قائمة الذكاء الثقافي إلى تحديد مهارات الذكاء الثقافي الرئيسة ومؤشرتها الفرعية المناسبة لطلبة جامعة العين.

٢- فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي استخدمت مقاييس الذكاء الثقافي بهدف استخلاص مهارات الذكاء الثقافي ومؤشرتها الفرعية المناسبة لطلبة العين، كدراسات (الناشي، ٢٠٢١؛ عبد الحميد،٢٠١٩؛المصري،٢٠١٧؛الريان،٢٠١٦)

٢- الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة.

٣- استطلاع أراء السادة المحكمين من أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس.

٤- تصميم قائمة اشتملت على (٣) مهارات رئيسة تتضمن (١٩) مؤشر فرعي، وتم عرضها على السادة المحكمين الذين أقروا بصحتها، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)
مهارات الذكاء الثقافي الرئيسة ومؤشراتها الفرعية

المهارة الرئيسة	المؤشرات الفرعية
مهارات الذكاء المعرفي وما وراء المعرفي	- تعرف الأشكال والمصطلحات والقواعد اللغوية لثقافة ما. - استكشاف القيم والمعتقدات والاتجاهات للثقافات الأخرى. - فهم النظم القانونية والاقتصادية والمهن والفنون لثقافة البلد الكائن بها. - قراءة الكتب والمقالات وغيرها التي تصف ثقافة البلد التي أتعلم فيها. - تعرف أعراف وعادات وتقاليد ونظم الزواج في ثقافات زملائي. - أتفاعل بإيجابية وبطرق مألوفة مع ذوي الثقافات الأخرى.
مهارات الذكاء الدافعي	- الاستمتاع بالحياة في مجتمعات ثقافية مختلفة عن ثقافتي. - أتواصل مع ذوي الثقافات الأخرى بطرق مقبولة ومحببة. - استخدم كلمات وعبارات تحقق الألفة مع الأخرين من ذوي الثقافات الأخرى. - أتأقلم اجتماعيًا وبشكل سريع مع البيئات الثقافية المتواجد فيها. - أفكر بطرق منظمة قبل التفاعل مع أشخاص من ثقافات أخرى. - أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي المتعلقة بالتواصل مع الآخرين ذوي الثقافات الأخرى.
مهارات الذكاء السلوكي	- أحفظ بعض ما تشتهر به ثقافة بلد ما أعيش فيها. - استعين بتطبيقات الانترنت لفهم كلمات ومصطلحات ثقافة بلد ما. - أحضر الفعاليات الثقافية والفنية التي تعقدها الجاليات من ذوي الثقافات الأخرى. - أحرص على تنويع مستوى حديثي وسرعته وفقًا لبيئة التواصل الثقافي. - التزم الصمت والانصات عندما أجهل موقف ثقافي ما. - أتحدث عن أشهر الأماكن التي توجد في ثقافات زملائي ذوي الثقافات الأخرى. - أعدل من سلوكي غير اللفظي حينما يتطلب الأمر ذلك أثناء تفاعلي في وسط ثقافي مختلف.

ثالثًا– للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما صورة أنشطة إثرائية في اللغة العربية قائمة على ما وراء الفهم القرائي لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لطلبة جامعة العين؟ قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١– فحص ودراسة نماذج الأنشطة الإثرائية التي استهدفت تنمية المهارات اللغوية المختلفة؛ لاستخلاص بعض الإجراءات والخطوات التي يمكن الإفادة منها عند تصميم الأنشطة الإثرائية المقترحة لتنمية الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لطلبة جامعة العين.

ب– فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت مهارات وعمليات ما وراء الفهم القرائي في التعلم؛ للإفادة منها عند بناء الإنشطة الإثرائية في اللغة العربية وإجراءات تنفيذها في البحث الحالي، كدراسات (مهدي،٢٠٢١؛ فخر،٢٠٢٠؛ محمود وآخرون،٢٠١٩؛ وهبة،٢٠١٨)

ج– فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة التي هدفت تنمية مهارات الكتابة التفسيرية ومهارات الذكاء الثقافي لدى المتعلمين؛ للإفادة من الإجراءات والأنشطة التي يمكن تنفيذها لتنمية تلك المهارات.

د– تصميم الأنشطة الإثرائية في اللغة العربية القائمة على ما وراء الفهم القرائي بما يتناسب مع مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة العين، وقد سار تصميم هذه الأنشطة وفق الإجراءات التالية:

١– تحديد الأهداف العامة للأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي.

٢– تحديد الأهداف الإجرائية لكل نشاط إثرائي.

٣– تحديد المحتوى التعليمي لكل نشاط إثرائي.

٤– تحديد أساليب التدريس المقترحة.

٥ – وضع خطة تنفيذ الأنشطة الإثرائية المقترحة.

٦– تحديد المصادر التعليمية للأنشطة الإثرائية.

٧– تحديد أساليب التقويم.

٨– وبعد الإنتهاء من تصميم وإعداد الأنشطة الإثرائية، تم توزيعها على دروس الوحدتين (الأولى، والثالثة) المقررة على طلبة جامعة العين، ثم تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بغرض تحقيق

صدق المحكمين للأنشطة الإثرائية، وبحسب آراء المحكمين فقد تم تعديل صياغة بعض الأنشطة، والعمل على زيادتها لشمولية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي، وبذلك تم إعداد الأنشطة الإثرائية في صورتها النهائية، والجدول التالي يوضح عدد الأنشطة الإثرائية وتوزعها على دروس الوحدتين وما تتضمنته من مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي. ويوضح جدول رقم (٣) ذلك.

جدول (٣)
عدد الأنشطة الإثرائية ومهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي
وتوزيعهما على دروس الوحدتين الأولى والثالثة في مساق اللغة العربية لطلبة جامعة العين

عنوان الوحدة والدروس	عدد الأنشطة الإثرائية	مهارات الكتابة التفسيرية	مهارات الذكاء الثقافي
دروس الوحدة الأولى: ١- آيات من سورة الإسراء ٢- أقسام الكلام العربي ٣- تقسيم الكلام إلى خبري وإنشائي ٤- الهمزة في أول الكلمة	(١٠) أنشطة إثرائي	١-(٣) مهارات المقدمة الاستهلالية ٢-(٥) مهارات صياغة المتن	١- (١٠) مهارات الذكاء المعرفي وما وراء المعرفي
دروس الوحدة الثالثة: ١- قصيدة أراك عصي الدمع. ٢- أقسام الجملة العربية. ٣- الاستعارة. ٤- الهمزة المتطرفة.	(١٠) أنشطة إثرائي	٣- (٣) مهارات الخاتمة المعبرة. ٤- (٤) مهارات الأسلوب الكتابي	٢- (١٠) مهارات الذكاء الدافعي ٣- (١٠) مهارات الذكاء السلوكي
(٨) دروس	(٢٠) نشاط إثرائي	(١٥) مهارة في الكتابة التفسيرية	(٣٠) مهارة للذكاء الثقافي

د– إعداد دليل المعلم لتدريس الأنشطة الإثرائية: تم إعداد دليل المعلم من أجل مساعدة المعلم والمتعلم في تطبيق الأنشطة بشكل صحيح واشتمل على عدد من العناصر هي: (المقدمة– والأنشطة الإثرائية– وأهداف وإجراءات تطبيق الأنشطة)، وقد تنوعت الطرق المستخدمة من نشاط إثرائي لنشاط إثرائي آخر، مثل: تبادل الأدوار، استخدام الصور والأشكال والنماذج التوضيحية، والحوار والمناقشة وغيرها. كما تم تقويم هذه الأنشطة باستخدام أنواع التقويم الثلاثة (المبدئي، والتكويني، والختامي)، وقد تم عرض الدليل على المحكمين المختصين للتأكد من صدق الدليل ومدى صلاحيته لتطبيق الأنشطة، وقد أبدى السادة المحكمين ملاحظتهم، وبعد إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون، أصبح الدليل في صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

هـ – إعداد اختبار الكتابة التفسيرية: تم إعداد الاختبار وفق الإجراءات التالية:

١– تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لدى طلبة جامعة العين.

٢– صياغة أسئلة الاختبار: اطلع الباحث في بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات الكتابة بصفة عامة والكتابة التفسيرية بصفة خاصة، والاستفادة من اختبارت مهارات الكتابة التفسيرية المعدّة سلفًا مثل اختبارات (سيف،٢٠٢٢؛ فخر،٢٠٢٠؛مصطفى،٢٠١٦)، وعليه فقد تمت صياغة الاختبار في صورة أسئلة مقالية لتحقيق مهارات الكتابة التفسيرية الأربع الرئيسة ومؤشرتها الفرعية (المقدمة – متن النص التفسيري– الخاتمة– أسلوب الكتابة)

٣– وضع تعليمات الاختبار: تم توضيح نوع الاختبار للطلبة عينة البحث من نوع الاختبارات المقالية روعي أن تكون عباراته واضحة ومختصرة ومناسبة لطلبة الجامعة غير المتخصصين أكاديميًا، وروعي توضيح ضرورة الالتزام بالإجابة عن الأسئلة وما جاء فيها من تعليمات، كما بينت التعليمات زمن الإجابة عن الاختبار.

٤– إعداد الاختبار في صورته الأولية: تم صياغة الاختبار في صورته الأولية واشتمل على عدد من الأسئلة المقالية بلغ عددها (٤) أسئلة مقالية.

٥– صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وذلك للتحقق من صدق محتوى الاختبار، ومدى دقة الأسئلة علميًا وسلامة صياغتها، وملائمتها لطلبة جامعة العين، وتحديد الزمن المقترح لها، وقام المحكمون بإضافة بعض التعديلات في شكل ونمط الأسئلة وتم مراعاتها عند إعداد الصورة النهائية للاختبار .

الصدق الإحصائي: وذلك باستخدام الاتساق الداخلي للمهارات الرئيسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين المهارات والدرجة الكلية للاختبار:

جدول (٤)

التجانس الداخلي

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية لاختبار الكتابة التفسيرية

المهارات الرئيسة	مهاراة المقدمة	مهارات متن النص	مهارات الخاتمة	مهارات أسلوب الكتابة
معامل الارتباط	**٠.٦٨٨	**٠.٦١١	**٠.٥٧٦	**٠.٦٣٤

** قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

ويوضح الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط المهارات بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمهارات الرئيسة ومؤشرتها الفرعية.

٦- ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة جامعة العين – من غير مجموعة التجربة–، وذلك لحساب ثبات الاختبار، والذي تم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ، عن طريق ثبات كل مهارة رئيسة على حدة، وكذلك للاختبار ككل على النحو التالي:

جدول (٥)
ثبات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية بمعامل آلفا كرونباخ

المهارات الرئيسة	مهارات المقدمة	مهارات متن النص	مهارات الخاتمة	مهارات أسلوب الكتابة	الكلي
آلفا كرونباخ	٠.٧١٤	٠.٧٠٢	٠.٧٣٥	٠.٧٢٧	٠.٧٤٩
الصدق الذاتي	٠.٨٤٤	٠.٨٣٧	٠.٨٥٧	٠.٨٥٢	٠.٨٦٥

الصورة النهائية للاختبار : بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته النهائية (٣) أسئلة مقالية.

تحديد زمن الاختبار: حيث تحدد من خلال المعادلة الاتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول طالب + زمن أخر طالب}}{٢}$$ (خطاب، ٢٠٠١، ٢٣٤)

وقد تحدد زمن الاختبار في (٩٠) دقيقة ، حيث كان زمن أول طالب أجاب عن الاختبار = ٨٠ دقيقة، وزمن آخر طالب = ١٠٠ دقيقة

– بطاقة تقدير الدرجات: تم إعداد بطاقة تقدير أداء الطلبة في الكتابة التفسيرية من خلال تقسيمها إلى أربعة محاور كالتالي:

جدول (٦)
نموذج يوضح محاور بطاقة تقدير درجات اختبار الكتابة التفسيرية

م	مهارات الكتابة التفسيرية	مستويات تقدير الدرجات		
		مرتفع (٢)	متوسط (١)	ضعيف (٠)
١	صياغة المقدمة بحيث تشتمل على فكرة رئيسة واحدة.			

حيث قُدرت الدرجة العظمى لكل موضوع في الأختبار بـ (٣٠) درجة، والدرجة الصغرى بـ(صفر)، حيث تم حساب درجتين لكل مهارة صحيحة من مهارات الكتابة التفسيرية، ودرجة واحدة للمهارة المتوسطة، وصفر للمهارة الضعيفة.

و– إعداد مقياس الذكاء الثقافي: تم إعداد الاختبار وفق الإجراءات التالية:

الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس مهارات الذكاء الثقافي الواجب تنميتها لدى طلبة جامعة العين (عينة البحث)

تصميم المقياس: تمّ بناء المقياس بالرجوع لعدد من الأدبيات التربوي؛ وبخاصة التي تناولت الذكاء الثقافي للفئة العمرية المساوية لطلبة الجامعة، ومنها: (مهدي، ٢٠١٢١؛ عبد الحميد، ٢٠١٩؛ المصري، ٢٠١٧)، وبالرجوع لقائمة الذكاء الثقافي التي تمّ بناؤها وتحكيمها في هذه الدراسة في صورتها النّهائية، والاستفادة من تلك المهارات في تصميم المقياس.

وضع تعليمات المقياس: تم وضع تعليمات للمقياس روعي فيها توضيح هدف المقياس، وصياغة عبارات المقياس في صورة سهلة وواضحة ومختصرة ومباشرة، وكيفية اختيار الاستجابة في المقياس من قبل الطالب، وضرورة الالتزام بالإجابة، وقد تم وضع مثال محلول وطريقة الإجابة عنه، كما بينت التعليمات زمن الإجابة عن الاختبار.

إعداد المقياس في صورته الأولية: بعد الاطلاع في بعض الأدبيات التي تناولت الذكاء الثقافي ، تم تحديد ثلاث مهارات رئيسة هي [المعرفة وما وراء المعرفة – الدافع – السلوك] ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المؤشرات الفرعية صيغت هذه المؤشرات في صورة[موقف تعليمي، أو سؤال في صورة مشكلة، أو مهمة تتطلب سلوكًا محددًا من الطالب].

صدق المقياس: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ تم عرض المقياس على السادة المحكمين من أساتذة المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس، وذلك للتأكد من :

– صلاحية المقياس للتطبيق.

– كفاية عدد المفردات لمهارات الذكاء الثقافي.

– ملاءمة مفردات المقياس لطلبة العينة.

– سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.

وبعد أن تم تحليل آراء السادة المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة؛ حيث اشتملت التعديلات على إعادة بعض الصياغات وحذف بعض المفردات، وتغيير بعض البدائل،

وتقسيم بعض المهارات الأصلية إلى مؤشرات فرعية أخرى، وتم تعديل المقياس وفقًا لآراء المحكمين.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة تعبر عن مؤشر فرعي من مؤشرات المقياس ودرجة المهارة الرئيسة التي ينتمي إليها هذا المؤشر، وكانت معاملات الارتباط مرتفعة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (1.,.) بين عبارات المؤشرات ودرجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية على المقياس مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس.

وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة إلى كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية على المقياس، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)
معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة من مهارات المقياس والدرجة على مقياس الذكاء الثقافي

م	مهارة الرئيسة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	الذكاء المعرفي وما وراء المعرفي	٠.٩٢**
٢	الذكاء الدافعي	٠.٨٨**
٣	الذكاء السلوكي	٠.٩٠**

(**) معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى(1.,.)

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية على المقياس مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ثبات المقياس : تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية – مجموعة من طلبة جامعة العين من غير مجموعة التجربة–، وبإستخدام معادلة آلفا كرونباخ "، تم حساب ثبات المقياس والجدول(٨) يوضح ذلك :

جدول (٨)
معاملات ثبات مقياس الذكاء الثقافي

مهارات الذكاء الثقافي الرئيسة	المعرفة وما وما وراء المعرفة	الدافع	السلوك	المقياس ككل
معامل الثبات (آلفا كرونباخ)	٠.٦٧٨(*)	٠.٥٩٤(*)	٠.٧٣٠(*)	٠.٧٠٩(*)

(*) قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يشير إلى درجة جيدة من الثبات، مما يدل على إمكانية تطبيق المقياس .

زمن التطبيق: تبين أنّ الزمن المناسب لإنتهاء جميع الطلبة من الإجابة عن مفردات المقياس هو (٢٠) دقيقة .

الصورة النهائية للمقياس: بعد الأخذ بآراء المحكمين والاسترشاد بملحوظاتهم، والتحقق من صدق وثبات المقياس، وتمّ إخراج المقياس في صورته النهائية، وقد تم اعتماد مقياس رباعي بتقديرات لفظية وكمية تمثلت في الآتي: جيد جدًا (٤)، جيد (٣)، متوسط (٢)، ضعيف (١)، في ضوء ما اتفقت عليه آراء المحكمين، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق. وبعد إجراء تعديلات المحكمين وتطبيق العينة الاستطلاعية، خرج المقياس في (٣٠) مفردة موزعة على المهارات الرئيسة الثلاث.

ثالثًا - تجربة الدراسة ونتائجها:

بعد الإنتهاء من إعداد مواد وأدوات الدراسة والقياس، تم إجراء تجربة الدراسة كما يلي:

أ- تحديد الهدف من تجربة الدراسة: هدفت التجربة الميدانية للدراسة إلى تجريب عدد (٢٠) نشاط إثرائي بمعدل (١٠) أنشطة إثرائية مقترحة لدروس كل وحدة من الوحدتين، للوقوف على مدى فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، ومهارات الذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة العين.

ب- التصميم التجريبي للدراسة: استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة.

جـ - اختيار عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي، وبلغ عدهم (٥٠) طالبًا وطالبة عينة تجريبية.

د- الخطة الزمنية: بدأ التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣م ، وقد مر التطبيق بالخطوات التالية:

١- التطبيق القبلي لأداتي القياس لدى طلبة جامعة العين، وقد أظهرت نتائج الاختبارات ما يشير إلى انخفاض مستوى الطلبة في مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)
نتائج التطبيق القبلي لأداتي القياس

أداتا القياس	ن	المتوسط	مربع الانحرافات	التباين
اختبار مهارات الكتابة التفسيرية	٥٠	٢٧,٦	٢٠١٥,٦	٣٥,٣٥
مقياس الذكاء الثقافي		٢١,١	١٤٧٩,٦	٢٥,٩٥

٢– تدريس الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي.

٣– التطبيق البعدي لأداتي القياس.

رابعًا – تحليل البيانات واستخلاص النتائج:

تم تحليل البيانات والوصول للنتائج بالسير وفق الخطوات التالية:

أ– الأساليب الإحصائية المستخدمة: بعد تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا على الطلبة عينة البحث، تم تصحيح أوراق الإجابة، ثم رصد النتائج في جداول لمعالجتها إحصائيًا وتحليلها، وتفسيرها، والتحقق من صحة فروض الدراسة حتى يتم الإجابة عن أسئلة الدراسة، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية Spss إصدار (٢٣).

ب– تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

١– اختبار صحة الفرض الأول، ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الكتابة التفسيرية لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام قيمة (ت) بعد تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية بعديًا، فجاءت النتائج التالية:

جدول (١٠)

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكتابة التفسيرية

ن	متوسط الفروق	الجذر التربيعي	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية
٥٠	٤٧,١	٠,٨٧١	٥٧	٥٤,٠١	٢,٣٩٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٥٤,٠١) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٣٩٠) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية لصالح التطبيق البعدي، والذي يشير إلى فاعلية الأنشطة المقترحة في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى الطلبة عينة البحث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (السمان، ٢٠١٩م، ومصطفى، ٢٠١٦، والبدوي ٢٠١٦م، وخطابية؛ ومقابلة ٢٠١٦م) في تحقيق هدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية باستخدام الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي.

مناقشة نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

أظهرت هذه النتيجة أنَّ للأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي فاعلية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي؛ ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

- أسس ما وراء الفهم القرائي والتي انطلقت من نظريات ومبادئ متعددة في التعلم من أجل التفكير، العمليات الما ورائية التي تحدث في العقل، وتثبيت التمثيلات العقلية ذات المعنى، والتي بنيت عليها الأنشطة الإثرائية؛ وفرت بيئة تعليمية إيجابية شاملة حفزت الطلبة على المبادرة، والضبط الذاتي، ورفعت مستوى المسؤولية أثناء التعلم.
- اعتماد الأنشطة الإثرائية المبنية على ما وراء الفهم القرائي على استخدام مصادر تعليمية مناسبة لأهداف الكتابة التفسيرية، ومناسبتها أيضًا لاحتياجات الطلبة، وتوظيف التقنيات الحديثة التي تتمتع بها قاعة ومختبرات جامعة العين، واستخدام إستراتيجيات وطرائق تدريسية متنوعة، وفاعلة في قاعة الدرس، وتوفير بيئات صفية متنوعة تسمح بالاستخدام الأمثل لها.
- مجموعة الأنشطة الإثرائية المتنوعة التي قدمتها الدراسة مثل: أنشطة الكتابة الحرة، تلخيص بعض الكتب التي قرءوها، والتعليقات على أهم الفعاليات الثقافية التي تقيمها الجامعة، ... إلخ، أدى إلى تنمية مهارات الكتابة التفسيرية وربطها بالواقع البيئي المحيط بالطالب، وتوجيه الطلبة إلى توظيف مفردات بيئة التعلم الثقافية ومعلوماتها في الكتابة التفسيرية.
- تنويع أساليب تقويم الطلبة بما يتناسب مع أهداف تنمية الكتابة التفسيرية؛ حيث تم استخدام مجموعة أساليب منها اختبار الكتابة التفسيرية، وتقييم الأقران، والخلفية المعرفية السابقة واللاحقة، وبطاقة تقدير أداء التلاميذ في الكتابة التفسيرية، ومتابعة الطلبة أثناء أدائهم لمهام التعلم وأنشطته، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، بالإضافة إلى بعض التكليفات المكتبية بمكتبة الجامعة.
- تنفيذ الأنشطة الإثرائية وفقًا لتوقيتات زمنية محددة سلفًا في دليل التدريس؛ أتاح نوعًا من التنظيم العقلي أثناء رسم المخططات العقلية في مراحل الكتابة التفسيرية، ومنح قدرًا من

الهدوء الكافي في الكتابة المنظمة التي تهتم بالكتابة السردية والوصفية، وتوظيف ما قرأه الطلبة في الفعاليات التي تقيمها الجامعة.

٢- اختبار صحة الفرض الثاني، ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الذكاء الثقافي لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام قيمة (ت) بعد تطبيق مقياس الذكاء الثقافي بعديًا، فجاءت النتائج التالية:

جدول (١١)

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الثقافي

ن	متوسط الفروق	الجذر التربيعي	درجات الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية
٥٠	٥٣,٢	٠,٧٣٣	٥٧	٧٢,٦٢	٢,٣٩٠

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة (ت) المحسوبة (٧٢,٦٢) وقيمة (ت) الجدولية (٢,٣٩٠) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات الطلبة عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الذكاء الثقافي لصالح التطبيق البعدي، والذي يشير إلى فاعلية الأنشطة المقترحة في تنمية مهارات الذكاء الثقافي لدى الطلبة عينة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (المصري، ٢٠١٧؛ والزيدي، ٢٠١٦م؛ والريان؛ ٢٠١٦) في تحقيق هدف تنمية مهارات الذكاء الثقافي بإستخدام الأنشطة الإثرائية.

مناقشة نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

أظهرت هذه النتيجة أنَّ للأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي فاعلية في تنمية مهارات الذكاء الثقافي لدى طلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي؛ ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

– اعتماد التدريس بإستخدام الأنشطة الإثرائية المبنية على ما وراء الفهم القرائي على أنشطة تعليمية متنوعة تراعي مبدأ التمايز الثقافي بين الطلبة؛ مما أدى إلى انخراط الطلبة في التفاعل معها بإيجابية، والتمتع بالتعلم النشط فيها، مع زيادة الثروة اللغوية ،واكتساب كثير من المفردات والأساليب اللغوية التي تنتمي إلى بعض ثقافات الطلبة المتنوعة.

– صممت الأنشطة لتغطي جوانب عدة للذكاءات المتعددة، وتوافقت مع مبدأ التمايز بين الطلبة.

– صياغة بعض أجزاء المحتوى المعرفي المقدم للطلبة في صورة قصصية تتناول بعض عادات وأعراف وتقاليد ثقافات الطلبة المتباينة، وإثارة المناقشات والحوارات فيما بينهم مما أدى إلى زيادة الألفة والثقة والود بينهم.

– صياغة أنشطة قائمة على ما وراء الفهم القرائي كشفت عن طبائع الطلبة وأدوارهم الحياتية والتعليمية، وأمانيهم الخاصة والمشتركة، مما أدي إلى مزيد من التقارب الثقافي والفكري فيما بينهم، علاوة على رفع قيمة وحدة الهدف التعليمي المشترك.

٣– اختبار صحة الفرض الثالث، ونصه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية، ومقياس مهارات الذكاء الثقافي، وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون وبلغت قيمته (٠,٧١٨) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية تشير إلى قبول الفرض الثالث، وأنَّ تنمية مهارات الكتابة التفسيرية يؤدي إلى تحسن في تنمية مهارات الذكاء الثقافي.

أظهرت هذه النتيجة أنَّ الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي أوجدت علاقة بين تنمية الكتابة التفسيرية وفي الوقت ذاته ترقية الذكاء الثقافي بين طلبة جامعة العين الذين يدرسون مساق اللغة العربية كمتطلب جامعي؛ ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

– ارتباط الأنشطة الإثرائية بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والجوانب التطبيقية لدى الطلبة؛ فكان ذلك إثراء لما يتمتع به هؤلاء الطلبة من اتجاهات وميول ثقافية متباينة، برز في كتاباتهم، وانطبع في سلوكياتهم وردود أفعالهم تجاه بعضهم البعض.

– اتسقت الأنشطة الإثرائية مع الواقع اللغوي والثقافي أثناء تدريس مساق اللغة العربية للطلبة.

– تطبيق عدد كبير من الأنشطة الإثرائية على الطلبة عينة الدراسة قائمة على ما وراء الفهم القرائي؛ أتاحت فرصًا تعليمية عديدة ومتنوعة غطت جميع أجزاء الوحدة الدراسية بأسلوب استحسنه الطلبة وتفاعلوا معه بإيجابية وتفكير متقدم لم يعهدوه من قبل، مثل:استخدام التخطيط والاستنتاج والقياس والتنبؤ وغيرها من المهارات التي تقدمها عمليات ما وراء الفهم القرائي.

– كان لمبدأ التعاون والذي حرصت هذه الأنشطة على إثرائه بين الطلبة؛ أثرًا كبيرًا في تقريب وامتزاج الآراء ووجهات النظر والتقارب بين الثقافات المتنوعة بين الطلبة.

خامسًا - التوصيات:

في ضوء مشكلة الدراسة، وما كشفت عنه من نتائج؛ توصي الدراسة بما يلي:

- لما كانت هذه الدراسة قد توصلت إلى قائمتين؛ الأولى: قائمة مهارات الكتابة التفسيرية، والثانية: مهارات الذكاء الثقافي المناسبة لطلبة جامعة العين؛ لذا توصي الدراسة بإعادة النظر في نواتج التعلم وآليات تنفيذها في مساق اللغة العربية كمتطلب دراسي جامعي في ضوء هاتين القائمتين.
- لما كانت هذه الدراسة قد قدمت مجموعة من الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية والذكاء الثقافي في مساق اللغة العربية لطلبة جامعة العين؛ لذا توصي الدراسة بما يلي:
- إعادة النظر في إستراتيجيات تدريس الكتابة والذكاءات المتعددة والأساليب الدراسية المتبعة لطلبة الجامعة في مساقات اللغة العربية في الأنشطة القائمة على ما وراء الفهم القرائي.
- الاهتمام ببرامج الكتابة المختلفة لطلبة جامعة العين في مساقات اللغة العربية كمتطلب جامعي.
- الاهتمام بتنمية وتحسين أنواع الذكاءات المتعدد لطلبة جامعة العين أثناء تدريس مساقات اللغة العربية المتنوعة.
- عقد دورات تدريبية، وورش عمل للمختصين والمهتمين من كافة أعضاء هيئة التدريس الجامعي الذين يدرسون مساقات اللغة العربية على مهارات وعمليات ما وراء المعرفة والفهم والفهم القرائي.
- إعادة النظر في أدوات، ووسائل تقويم مهارات الكتابة التفسيرية التي تقدمها الأنشطة الإثرائية القائمة على ما وراء الفهم القرائي في هذه الدراسة.

سادسًا - المقترحات:

- تصميم أنشطة إثرائية قائمة على ما وراء الفهم القرائي لتنمية مهارات التحدث والاستماع وباقي فنون اللغة العربية ومهاراته المتعددة.
- فاعلية برنامج إثرائي لتنمية الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة في مساقات دراسة أخرى.
- تطوير تدريس التعبير الكتابي بأنواعه المتعددة في المرحلة الجامعية في ضوء مداخل وإستراتيجيات اخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، نافز؛ وإسماعيل، وحنان احمد (٢٠١٥م). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الانجليزية في الجامعات الأردنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(١٦)، ع(٣)، ص ص ٥٩٥ – ٦٢٧
- أمزيان، محمد(٢٠٠٨م). الذكاء اللغوي وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الابتدائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (٩)، ع(٢)، ص ص ١١٣– ١٣٨

البدري، سميرة بدوي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتي التنظيم في ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف. مجلة العلوم التربوية. ٨ (١٥). ٢٣٨– ٣٠٠.

- البدري، سميرة بدوي حسن ؛ الخولي، منال على محمد ؛ محمد، منى أمين بيومي (٢٠١٤م). فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التعلم ذاتي التنظيم في ما وراء الفهم والفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الطائف، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) ع (٤٧) ، الجزء الأول، مارس
- البدوي، خضر جابر (٢٠١٦). أثر استخدام أسلوب الكتابة التفسيرية وكتابة الصحيفة لتدريس المسألة الرياضية في المقدرة على حلها والتفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- بدوي، محمود السعيد؛ والأحول، أحمد سعيد(٢٠١٦م). أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (ع) ٧٠، فبراير ص ص ٣٦٧– ٣٤٠
- أبو جادو، محمود محمد على (٢٠٠٦م). نظرية الذكاء الناجح: الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي". ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.
- جرادات، عبد الله(٢٠٠٦م). أثر برنامج إثرائي قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في الأردن. دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الحربي، طلال سعد (١٩٩٤م). أثر الكتابة التفسيرية على حل المشكلات الرياضية لطلاب كلية المعلمين. مجلة جامعة الملك عبد العزيز (العلوم التربوية)، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المجلد (٧)، ص ص ١٥٣– ١٧٠
- الأحول، أحمد سعيد (٢٠١١م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء الأساليب النحوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كفر الشيخ: كلية التربية.
- خطابية، ألمازة راجح ؛ ومقابلة، نصر (٢٠١٦م). أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة الجدلية والكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر. دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

– رمل، غادة (٢٠١٠م). فاعلية الإنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي الموهوبات بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة. ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

– الريان، نرمين ميخائيل(٢٠١٦م). درجة الذكاء الثقافي لمديري المدارس الخاصة الأردنية التي تدرس برامج أجنبية ودولية في محافظات عمان وعلاقتها بدرجة ممارسة المديرين لنمط القيادة التحولية من وجهة نظر المعلمين. ماجستير، جامعة الشرق الأوسط عمان– الأردن.

– الزيدي، هشام خليل عودة(٢٠١٦م). مستوى الذكاء الثقافي لمديري المدارس في مدينة الرياض وعلاقته بإدارة التغيير من وجهة نظر المعلمين. ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان الأردن.

– سالمان، أسامة كمال الدين إبراهيم (٢٠١١م). فعالية استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل وبعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية في مادة البلاغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، الجزء الأول، العدد (٢٣)، أكتوبر ٢٠١١م

– سعد، مراد على عيسى، والدمرداش، فضلون سعد(٢٠٠٨م). أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتيًا في الأداء الكتابي في مادة اللغة الانجليزية وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٦٤)، ص ص ٦٤– ١٠٢

– السمان، مروان أحمد (٢٠١٩م). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارة القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس– جامعة عين شمس، العدد (٢٤١)،ص ص ١٦– ٦٤

– السمان، مروان أحمد (٢٠١٨م). برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، ج١

– السمان، مروان أحمد(٢٠١٠م). فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية. دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

– سيف، أحمد محمد حسين (٢٠٢٢م). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس، العدد الخامس، المجلد (٢٣)

– شحاته، حسن؛ السمان، مروان (٢٠١٨). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار العربية للكتاب، القاهرة.

– شحاته، حسن(٢٠١٦م). اتجاهات حديثة في التعليم والتعلم. خبرات عالمية وتطبيقات عربية. القاهرة: دار العالم العربي، السلسلة التربوية المعاصرة، الطبعة الأولى.

– شحاته، حسن؛ السمان، مروان(٢٠١٢م). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

– شحاته، حسن(٢٠١٠م). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة" دار العالم العربي، الطبعة الأولى.
– الطاهر، التيجاني (٢٠٠٨م). الفهم القرائي الميتا معرفي ومكوناته لدى تلاميذ مستوى الخامسة والسادسة الابتدائي. مجلة دراسات الجزائر، ع (٨ب)، ص ص ٧١– ١٠٠
– عبد الحميد، إيناس سليمان (٢٠١٩م). الذكاء الثقافي والاجتماعي وعلاقتهما بعادات العقل المنتج لدى طلبة جامعة الأزهر– غزة. ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر–غزة.
– عبد النجار، أحمد صبري (٢٠١٧م). الجملة التفسيرية في أحاديث كتاب صحيح البخاري، دراسة نحوية دلالية. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأقصى بغزة.
– عبد الوهاب، محمد السيد(٢٠١١م). الخصائص السيكوميترية لمقياس الذكاء الثقافي: دراسة على طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٣ (١٠)، ٥٢٣– ٥٨٤
– العقيلي، عبد المحسن سالم(٢٠٠٩م). مهارات الكتابة واستراتيجيتها رؤية معاصرة، مجلة التربية المعاصرة. رابطة التربية الحديثة، السنة (٢٦)، العدد (٨١)، مارس ص ص ١٢٣– ١٦٨
– على، محمد السيد (٢٠١١م). موسوعة المصطلحات التربوية. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الأردن.
–عيسى، ماجد محمد (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعليم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. ٢٣ (١). ٣٣٩– ٣٨٤.
– الغرابية، أحمد محمد عوض ؛ والزهراني،عبد الله أحمد (٢٠٠٠م). مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالقدرة على التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبة جامعة الملك سعود، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع(٣٦)، ص ص ١–٤٢
– فخر، منى إبراهيم جاسم (٢٠٢٠م). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
– ما تلار، أ.(٢٠٠٨م). التنوع الثقافي والعولمة، ط١، ترجمة أحمد خليل، بيروت: دار الفارابي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.
– محمود،عبد الحي على؛ مهدي، سلوى سليمان؛ رمضان، نهى عز الدين (٢٠١٩م). تقنيين مقياس ما وراء الفهم في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية جامعة أسوان. العدد (٣٩) إبريل
– المصري، إناس رمضان (٢٠١٧م). مستوى الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين الملتحقين ببرنامج موهبة الصيفي الإثرائي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج(٢٥)، ع(٢)، ص ص ١٨٦– ٢٠٨

– مصطفى، ريحاب (٢٠١٦م). فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (١٧٢)، ص ص ١٤٩ – ٢٢١ فبراير

– مهدي، سلوى سليمان (٢٠٢١م). ما وراء الفهم وعلاقته بالذكاء اللغوي ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية – جامعة أسوان. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج(١٥)، إصدار (١٠) ، يوليو.

– الناشف، هدى محمود (٢٠٠٨م). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.

– الناشي، وجدان عبد الأمير (٢٠٢١م). الذكاء الثقافي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين، مجلة أبحاث الذكاء، العدد(٣١)، المجلد(١٥)، العراق.

– نصر، محمد على (٢٠٠٦م). المواد التعليمية في القراءة رؤية مستقبلية لدورها في تحديث التعليم لتنمية مهارات القراءة لدى الطفل العربي لتحقيق الجودة بالمرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ١٢– ١٣ يوليو ، المجلد الثالث.

– النملة، يوسف إبراهيم(٢٠١٢م). المبعث السعودي والذكاء الثقافي. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

– النواجحة، زهير عبد الحميد (٢٠١٧م). الذكاء الثقافي لدى طلبة الجامعات مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك نموذجًا. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع(٢)، ص ص ١٦٥– ١٥٣

– وهبة، زين العابدين محمد على (٢٠١٨م). البنية العاملية لما وراء الفهم لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، مج(٤٢) ، ع(٢)، ص ص ١٣٢ – ٢١٠

المراجع الأجنبية:

- Armstrong, T.(2003): Multiple intelligence in the classroom.(2nded). Alexandria: Association for supervision and curriculum development

- Ang, S. & Van Dyne. L.(2008): Handbook of Cultural Intelligence: Teary, Measurement, and Application. M.E. Sharpe, Armonk: Naw Yok, London, Englanad.

- Barbara, M. (2001): Step-By-step Strategies for Teaching Expository Writing. New York: Scholastic Professional Books.

- Bean, et al. (2004): Reading Rhetorically New York: pearson / Longman.

- Baker, L.(1989): Metacognition, comprehension monitoring, and the adult Reader Educational Psychology Review, 1, 3- 38

-Cagnon, R. & Ziarko, H. (2012): "The writing of Expository Texts in Early Grades: what predicative Analysis Teaches Us, Journal of Articles, Reports and Research, Vol. (13), No. (2)

- David, F& Krristin, c.(2011): " Improving Expository Writing skills with Explicit and strategy Instructional Methods in Icnlusive Middle school classrooms International" . Journal of special Eduction, Vol. (26), No (3)

- De Beni, R. Erica, B. & Barbara, c. (2007): Reading comprehension in Aging: The role of working Memory and Metacomprehension, Aging Sournol of Neuropsychlogy, and Cognition, 14:pp 189- 212
- Dens, Ingrid. (2005): Advanced Facilitation Strategies: Tools and Techniques to Master Difficult Situations. Jossey- Bass.san Francisco, CA.
- Dunlosky, J. & Amanda, R. (2007): Metacoprehension A Brief History and How To Improve Its Accuracy, Joranl of current Directions In Psychology Science, Vol 16, N4, pp 228- 232
- Earley, P.C., & Ang S.(2003): Cultural Intelligence Individual interactions across Cultural . Palo Alto, CA: Stanford University press.
- Evelyn S.c., David J.T.& Bridget A.F (2010): Individual differences in Relative metacomprehension accuracy variation within and across Task manipulation, Journol of Metacomprehension Learning Vol. 5, N. 2, ISSN 1556-1623, pp 121-135
- Harrison, J, Brower,H.(2011): The Impact of Cultural Intelligence and Psychological Hardiness on Homesickness among study. Journal of study Abrood, V21. 41- 62
- Jaeger,A.(2007): can self-Explanation Improve Metacomprehension Accuracy for Illustrated Tet? Thesis Submitted as partial Fulfillment of the requitrements for the degree of Master of Arts in psychology in the Graduate college of University of Illinois at Chicago, Illsinois.
- Kanten, P.(2014): the effect of cultural intelligence on career competencies and Customer-oriented behaviors, Istanbul University.Joranl of the school of Business Adminisity, 43(1), 100-119
- Keith, W.T., Anderson C.M. (2003): Summarizing can improve Metacomprehension accuracy Journol of Educational Psychology. Vol 28, Issues, pp29- 160.
- Kirsten, A.(2011): " Accessto English Program, More on Expository Essays", Available at: http://access- soialstudies.cappelle ndamm.no(2319365)/ artikkel/vis.html?tid=382116
- Kinder, Diana, (2005): Interactians at the Math Forum. Paper presented at the 27th Urban Ethnography in Education Research Forum, University of Pennsylvania, Philadelphia. PA
- Livermore, D.(2011): The Cultural intelligence difference: Master the one skill you can, t. do without in Today, s global econmey, New: American Management Aessociation.
- Maki,W.S., & Maki, R.H.(2002). Multimedia comprehension skill predicts differential outcomes of web based lecture courses. Journol of Educational Psychology. Applied, 8,PP85 – 98. DOI: 10. 1037/ 1076 – 898 X. 802085.
- Moss, B. (2004):" Teaching Expository Text structures through Information Trade Book Retellings". In Reading teacher, Vol (57), No (8)
- The National commission on Writing NCW (2003). The Neglected "R" : the Need for a writing reolution report of the national commission on wriling in America s' School and colleges. https://eric.ed.gov/?:d=ED475856

- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, s., (2012):Cultural Intelligence In A.M . Ryan, F.T.L. Leang, & Leang, & F.L. Oswald (Eds.), conducting Multinational Research: Applying organizational psyscholegy in the workplace (pp. 29 -58). Washington, DC, American Psycholojical Association.
- Ng, K. & Earley. P.(2006): Cultural and Intelligence : Old constructs. New Frontiers, Grovp OrganiZation Management, 31 (1), 4- 19
- Ruth, M.H., Micheal, W., Amanda, E., Zacchilli, T.L. (2005): Individual Differences in Absolute and Relative Metacomprehension accuracy Journol of Educational Psychology. Vol 97, N(4), pp 723- 731.
- Shannon, L.M. and Begley, T.M.(2008). Antecedents of four-factor model of Cultural Intelligence, In, Soon and Van Dyne, Linn, (Eds) Handbook of Cultural Intelligence: Theary, measurement, and application, M.E.Sharpe, pp. 41- 55 ISBN 9780765622624.
- Templer, K, Tay, C, chandrasekar, A. (2006): Motivational Cultural Intelligence, Realistis Job Preview, Realistic Living conditions preview, and cross- Cultural Adjustmenti Group organizational Mangement, published by: Sagepublication. 154- 173
- Thomas,D.: Stabl, G: Ravlin, E: Poelmana, S.: Pekrti, A.: EKelund, B.: Cerdin, J.: Brislin, R.:Aycan, Z: Au, K: Maznevski, Mand Lazarova,M.(2010): Cultural Intelligence,: Domain and Assessment. Internaional. journal of cross Cultural Mangement, . SAGE Publication: 2008
- TRiandis, H.(2006): Cultural Intelligence in organizational. Group & organizational Mangement, Vol. 31 No. 1, 20 – 26
- Sternberg, R.& Grigorenko, E.(2006): Cultural Intelligence and successful Intelligence. Group and organizational Mangement, 31, 27 – 39
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C.(2009): Cultural intelligence: Measurement And Scale development. In N.A. Moodlian (Ed.), contemporary Leadership And intercultural competence: Exploping the acroos-culiural dynamics with in organizations, (pp.233-254)
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008): Development and validation of the CQs: the cultural intelligence scale. In S.Ang, & L.van Dyne. (Eds.). Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications (pp. 16- 38). Armonk, Ny: ME
- Vedadi, A., Kheiri, B., & Abbasalizadeh, M.(2010): The Relationship between Cultural intelligence and achievement: Acase study in an Iranian company. Iranian Joranl of Management Studies, 3 (3), 25- 40.
- Wilder, H. & Mongillo, G.(2007): " Improving Expository writing skills of preserves teachers in on Onlin Environment", contemporary Issues in technology and teacher Education, Vol. (7), No. (1).
- Yadak, S.(2015): Metacomprehension level amang a sample of Al-Qassim University postgraduates in light of same variables, Journol of Intermationl Current Research, Vol 7, Issue 12, pp. 23988 – 23996.