

برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إعداد

د. رودينا خيري محمود محمد
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص البحث

هدف البحث تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وتكونت مجموعة البحث من (٢٠) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، بمدينة نصر، وفي ضوء ذلك تم إعداد اختبار تحصيل للجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، واختبار موقفي للجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، مصحوباً ببطاقة ملاحظة، واختبار كفاءة معرفية عبر الثقافات، ومقياس كفاءة تواصلية عبر الثقافات للمتعلمين (عينة البحث)، والبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتضمن: (كتاب المتعلم - دليل المعلم)، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي للتواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لصالح التطبيق البعدي، وفاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى عينة البحث، ومن ثم أوصى البحث بتضمين مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تتيح للمتعلمين تنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة، وجذب انتباههم، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وإسنادها بكراسة خاصة توضح أنواع التطبيقات، واستخداماتها، وكيفية تحميلها، وتشرح كيفية إعداد الفيديوهات عبر

هذه التطبيقات وتنفيذها، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لتدريبهم على كيفية التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإعداد الفيديوهات المناسبة للدرس ولدوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى، لخلق جيل من المعلمين ذوي كفاءة رقمية عالية.

الكلمات المفتاحية: نظرية ما بعد البنائية، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التواصل الشفهي، الوعي العابر للثقافات.

The Effectiveness of a Program Based on the integration of Beyond-Constructivism Theory and artificial intelligence applications to develop oral communication skills and intercultural awareness for Arabic Language Learners Who Speak Other Languages.

Dr. Rodina Khairy Mahmoud Mohamed

Lecture of Curriculum and Methods of teaching Arabic

Faculty of Education, Zagazig University

Abstract

The aim of the research is to develop oral communication skills and intercultural awareness among learners of Arabic as a foreign language. To achieve this, the research adopted the experimental method based on the quasi-experimental design with one experimental group. The research group consisted of (20) learners of Arabic as a foreign language at the second intermediate level at Sheikh Zayed Center for Teaching Arabic to Non-Native Speakers affiliated with Al-Azhar University, in Nasr City. In light of this, an achievement test was prepared for the cognitive aspect of oral communication skills, a situational test for the performance aspect of oral communication skills accompanied by an observation checklist, an intercultural knowledge test, and a scale of intercultural communicative competence for the learners (research sample), and the program based on the integration between beyond-constructivism theory and artificial intelligence applications, which includes: (Learner's Book – Teacher's Guide). The research concluded that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group learners in the pre- and post-application of oral communication and intercultural awareness in favor of the post-application, and the effectiveness of the program based on the integration between beyond-constructivism theory and artificial intelligence applications in developing oral communication skills and intercultural awareness among the research sample. Accordingly, the research recommended integrating some artificial intelligence applications into the curricula of teaching Arabic to non-native speakers, which enable learners to develop their various language skills, attract their attention, increase their motivation to learn, and be supported by a special booklet that explains the types of applications, their uses, how to download them, and explains how to create and implement videos through these applications. It also recommended holding training courses for Arabic

language teachers for non-native speakers to train them on how to deal with artificial intelligence applications, and how to create appropriate videos for the lesson and for the learning motivations of Arabic language learners who are non-native speakers, in order to create a generation of teachers with high digital competence.

Keywords: Beyond-Constructivism Theory, Artificial Intelligence Applications, Oral Communication, Intercultural Awareness.

مقدمة:

تعد اللغة العربية أعظم لغات العالم، فقد جعلها الله تعالى لغة القرآن الكريم، ومنه تستمد قوتها، وبه تميزت بثرائها اللغوي، وستظل بإذن الله تعالى ما دام القرآن باقياً؛ لأن الله تعالى تعهد بحفظه إلى يوم القيامة.

ولوحظ في الآونة الأخيرة زيادة الطلب العالمي على دراسة اللغة العربية، ويؤكد ذلك ارتفاع معدلات قبول الطلاب الأجانب بمعاهد تدريسها المنتشرة عالمياً، ونتج عن ذلك، الاهتمام بتدريس المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة). ويعد التواصل الشفهي بشقيه (الاستماع، والتحدث) العنصر الأهم في العملية التواصلية، إذ يمثل العملية الأولية لبناء العلاقات الاجتماعية، وتيسير التواصل بين الناس؛ فاللغة سمعية شفوية في المقام الأول.

والاستماع أسبق فنون اللغة، ويعد الطرف الأول في العملية التواصلية، كونه المهارة الأساس التي لازمت حياة الإنسان منذ فجر وجوده، فكان لها الدور الرئيس في تفاعله مع الآخرين؛ لإثراء حصيلته اللغوية، وفهم المفردات والتعبيرات المختلفة، التي تمكنه من المشاركة في بناء معنى الرسالة اللغوية الشفهية، إلى جانب دوره المهم في العملية التعليمية، بوصفه أكثر الأنشطة استخداماً في الصف الدراسي فهو أساس اكتساب المعاني التي تكون متاحة في عمليات التحدث والقراءة والكتابة، وهذا ما أكدته دراسة أحمد (٢٠٢٣) " أن المتعلمين يستغرقون وقتاً طويلاً في الاستماع لبعضهم بعضاً، ومهارة الاستماع ليست فطرية بل مكتسبة ومتطورة بالتدريب وتكرار المحاولة وتصويب الأخطاء مثلها مثل القدرة على التحدث والخطابة" (ص. ٣)^١

إذاً فبداية تعامل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مع اللغة تتم من خلال الاستماع، لذا فهو يحظى باهتمام كبير من قبل الخبراء والباحثين في مجال تعليم اللغة العربية

^١ تم اتباع نظام توثيق الإصدار السابع لجمعية علم النفس الأمريكية APA.V.7 في المتن، وقائمة المراجع

لِلناطقين بغيرها؛ لما له من تأثير في تعلم المهارات اللغوية الأخرى، فهو الأساس لاكتساب وتعلم اللغة الثانية.

ورغم أهمية الاستماع إلا أن إتقان مهاراته ليس أمراً سهلاً خاصة في سياق تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، نظراً لما يتطلبه المستمع من عمليات عقلية عديدة تمكنه من التمييز بين: عادات لغته الأم، وعادات اللغة الهدف التي يتعلمها، كما أشار عبد العزيز وآخرون (٢٠٢٤) إلى أن "الاستماع مهارة مركبة، تتكون من عدة عمليات، مثل: التحليل، والتفسير، والتفاعل مع المتحدث" (ص. ٩٢)

مما سبق يتضح أن الاستماع متطلب رئيسي للنمو اللغوي بصفة عامة، حيث يتطلب النمو اللغوي فهم السامع للمفردات المنطوقة من الآخرين، وإدراك أصوات اللغة ومعانيها، فالاستماع الجيد شرط رئيس لظهور الكلام الجيد، والمتعلم غير الناطق بالعربية الذي يولد أصماً، لا يمكنه التحدث، لأن الاستماع

والتحدث مهارتان متلازمتان لا تنفصلان، والعلاقة بينهما علاقة تأثير وتأثر؛ إذ لا استماع بدون تحدث، ولا تحدث بدون استماع، مما يعني أن كلاهما يكمل الآخر، والتأثير بينهما متبادل، إذاً فالتحدث يأتي بعد الاستماع من حيث الأهمية، فهو الطرف الآخر في العملية التواصلية.

ويعد التحدث أساساً محورياً في معظم برامج تعليم اللغة العربية بصفة عامة لدوره الفعال في تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال إثراء حصيلتهم اللغوية من مفردات وتراكيب تساعدهم في الطلاقة في التعبير عما في نفوسهم، وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض أثناء الكلام، وتعزى أهميته بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصفة خاصة إلى أنه مهارة لا يستغنون عنها في تواصلهم الفعال مع الناطقين بالعربية، والتعبير عن أفكارهم ومتطلباتهم، وتبادل المنافع وتقوية العلاقات، وحضور المناسبات الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة كل من: خليل (٢٠٢٠)، والغامدي (٢٠٢٠)

ورغم أهمية التحدث في مجال تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وتعليمها للناطقين بغيرها بصفة خاصة، إلا أن إتقان مهاراته ليس بالأمر الهين الذي يحدث فجأة، نظراً لما يتطلبه المتحدث من خطوات عديدة أشار إليها محمود (٢٠٢٠)، وهي: "الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق، وذلك في جانبين رئيسيين هما الجانب اللفظي، والجانب الملمحي" (ص. ٣٧٦)

مما سبق نتضح الأهمية البالغة التي يحظى بها التواصل الشفهي بشقيه (الاستماع، والتحدث) في مجال تعليم اللغة العربية بعامة، وفي مجال تعليمها للناطقين بغيرها بخاصة، لذا اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن هذه الدراسات: دراسة كل من القيسي (٢٠١٧)، وعلي (٢٠١٧)، والحديبي (٢٠١٨)، وسليمان (٢٠١٨)، ودرويش وآخرون (٢٠٢٠)، وأبو عيدة (٢٠٢٠)، وإبراهيم، وحبيبة (٢٠٢١)، وأبو حجاج وآخرون (٢٠٢٢)، ووقيع الله (٢٠٢٢)، والكعبي (٢٠٢٣)، وأحمد (٢٠٢٤)، وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات التواصل الشفهي بشقيه (الاستماع والتحدث) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وضرورة استخدام وسائل تعليمية وأنشطة تتلاءم مع متعلمي هذه الفئة، خاصة في ظل الثورة المعرفية الضخمة، والتقدم التكنولوجي الهائل، وما أحدثه من تغييرات جذرية في أساليب تعلم اللغة، حيث أصبح المتعلمون يمتلكون أدوات ووسائل أكثر فاعلية لممارسة اللغة وتحسين مهاراتهم اللغوية.

والى جانب تحسين مهاراتهم اللغوية، تتيح هذه الأدوات والوسائل فرصاً لمشاهدة محتوى ثقافي متنوع، مثل مشاهدة مقاطع مصورة عن الحياة اليومية للناطقين الأصليين، أو التفاعل معهم عبر المنصات الحوارية، وأشار (Altun 2019) إلى "العلاقة الوثيقة بين اللغة والثقافة، فهما وجهان لعملة واحدة، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، ودفعت وثيقة العلاقة بينهما إلى اعتبار الثقافة مهارة خامسة تصاحب المهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة" (ص. ١٦٢)

واستناداً لما سبق، فإن الثقافة تعد مكوناً رئيساً ومكملاً للمحتوى اللغوي، ويجب أن تدمج في مادة تعليم اللغة وتعلمها، لأن اكتساب اللغة يعتمد على مدى نمو المهارة اللغوية، وفي الوقت نفسه نمو الحصيلة الثقافية الفكرية، لذا يجب إعداد متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لمواجهة مجتمع المعرفة متعدد الثقافات، وتقبل تلك الاختلافات الثقافية وأنماط التواصل والسلوكيات والعادات، وتنمية وعيهم بتلك الاختلافات وزيادة كفاءتهم التواصلية في مجتمع متعدد الثقافات؛ بما يحقق الوعي العابر للثقافات.

ويُعرف الوعي العابر للثقافات بأنه: إدراك الفرد أن لكل مجتمع منظومة من القيم والعادات والتقاليد والمعتقدات التي تحكم تصرفاته، وتؤثر في أسلوب تفكيره وتواصله مع الآخرين، والتعامل مع أفراد الثقافات المغايرة بمرونة واحترام" (Baker, 2011,9)

وفي ظل العولمة الاقتصادية، والهجرة الجماعية للناس نتيجة الحروب الكثيرة التي يشهدها العالم اليوم، بالإضافة إلى رد الفعل العكسي لأزمة التعددية الثقافية، فالمتعلمون بحاجة إلى التفاعل والتواصل مع أفراد من مختلف الثقافات عبر الحدود، والذي يعتمد شريطة نجاحه - على ما يمتلكه طرفا التواصل من وعي، وكفاءة معرفية وتواصلية عبر الثقافات، لذا أكدت العديد من الدراسات السابقة أهمية تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة الثانية، ومن هذه الدراسات: (Gashi (2021), Wang, et.al. (2021) Tran, & Duong (2018)، وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام أساليب تدريس فعالة لتنمية أبعاد الوعي العابر للثقافات لدى هؤلاء المتعلمين، وضرورة توظيف الأنشطة التفاعلية التي تتيح لهم فرصاً لتبادل الخبرات والمعارف في بيئة تعليمية محفزة، مما يسهم في بناء فهم أعمق للثقافات الأخرى، وفي ظل الثورة المعرفية الضخمة، والتقدم التكنولوجي الهائل وما أحدثه من تغييرات جذرية في أساليب تعلم اللغة، يمكن للمتعلمين الوصول إلى مواد ثقافية مختلفة (فيديوهات، مقالات، وثائق صوتية) تعكس ثقافات متعددة، مما يعزز معرفتهم ووعيهم العابر للثقافات، وإجراء محادثات تفاعلية مع المتعلم، تتضمن موضوعات ثقافية مختلفة، مما ينمي الوعي العابر للثقافات لديهم بطريقة مرنة وسلسة.

ويعد الذكاء الاصطناعي أبرز مظاهر التقدم التكنولوجي في العصر الحديث، لما له من تأثير فعال في مختلف نواحي الحياة، وخاصة في المحيط التعليمي، حيث أسهم في ظهور روبوتات المحادثة التي تعد من المستحدثات التكنولوجية التي تمتاز بقدرتها على تقديم المعلومات والمعارف المختلفة من مصادر متعددة لدى دارسي اللغة الأجنبية، كما تنمي لديهم الحس الاستكشافي والتجريبي، ومهارات التعلم الذاتي، لذا أصبح دمج الذكاء الاصطناعي بما يشمل من تطبيقات وروبوتات محادثة في العملية التعليمية ضرورة عصرية لدى دارسي اللغة الأجنبية، نظراً لتأثيره الإيجابي في عملية التعلم وتحسينها بصفة عامة وفي تنمية المهارات اللغوية بصفة خاصة كما أشارت الدراسات السابقة إلى ذلك، مثل دراسة كل من: Ghoneim (2021) & Elghotmy، وعبدالله وآخرون (٢٠٢٢)، و (Abdelatif (2024، ورمضان (٢٠٢٤)، وبني عربية (٢٠٢٤)، و (Naguib (2025، والمنشيري (٢٠٢٥)، والهدلول (٢٠٢٥).

ويعد الروبوت ChatGPT أبرز روبوتات المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي، حيث أشارت إمبابي (٢٠٢٤) إلى أن "ChatGPT يعد نموذجاً لغوياً مدرباً مسبقاً يعتمد على

التعلم المعمق الذي يمكنه معالجة كميات هائلة من البيانات، ويستخدم لإنتاج مجموعة هائلة من البيانات النصية المختلفة من شبكة الإنترنت، التي تعتمد على التعلم المعزز، والذي أدى إلى تحسين قدرة الروبوت على فهم المستخدم وإنتاج نص يحاكي اللغة البشرية" (ص.٢٥)

ولاحظت الباحثة من خلال استخدامها لشات جي بي تي، إنه يتيح بيئة تفاعلية تمكن المستخدم من الحوار والمناقشة، وطرح أسئلة غير محدودة حول أي مفهوم أو فكرة، والاستماع للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وتزويده بالمعلومات وتفسيرها وتحليلها، وربطها ببعضها البعض وتقديم تفاصيل دقيقة حول أي موضوع، ومساعدته في التحدث من خلال إتاحة تسجيل الصوت، وملاحظة أخطائه وتصحيحها، مع تقديم تفسيرات إضافية أو أمثلة للتوضيح، وهو ما يتوافق مع نظرية ما بعد البنائية التي ظهرت على يد جوردن Giordan لتواكب التقدم التكنولوجي الهائل، وتساعد المتعلمين في التعلم بأنفسهم، وطرح الأسئلة التي تلبي حاجاتهم المعرفية المبنية على معرفتهم السابقة، وفتح آفاق تعليمية جديدة أمامهم لربطهم بالحياة الخارجية من خلال تحفيزهم على عمليات البحث والتنقيب عما يريدون تعلمه من معلومات متعلقة بموضوع النص المسموع، وتحليلها، وتفسيرها، وطرح الأسئلة المتعلقة بها، بالإضافة إلى توظيفها في مواقف جديدة.

واقترح جوردن Giordan أول نماذج ما بعد البنائية، وهو نموذج التعلم التفارغي، الذي يمكن المتعلم من إدارة تعلمه بنفسه، ويعتمد حدوث التعلم وفقاً لهذا النموذج على المعرفة السابقة وربط المعلومات الجديدة بها، فلكي يفهم المتعلم موقفاً جديداً فإنه يبدأ من معارفه السابقة باستخدام مهاراته الخاصة في تفسير الموقف الذي يواجهه واستخراج البيانات المختلفة منه، ومن ثم يتحقق الفهم العام لدى المتعلم إذا تمكن من الربط بين المعلومات التي تقدم له وبين معلوماته السابقة (Gurbuzturk, et.al, 2016)، ثم تطورت هذه النظرية على يد هاكرينان Hakkarainen الذي قدم ثاني نماذجها وهو نموذج الاستقصاء التقدمي الذي صمم بوصفه إطاراً تربوياً ومعرفياً لدعم المعلمين والمتعلمين في تنظيم أنشطة التعامل مع المعرفة، ويعتمد هذا النموذج على بناء المعرفة من خلال البحث والاستقصاء عن المعلومات في مصادرها المختلفة من قبل كل متعلم في كل مجموعة من مجموعات التعلم، ويتم تبادل الأفكار والمعلومات بين المتعلمين في إطار تفاعلي مما يسهم في الاتصال الإيجابي بينهم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويعد نموذج الإبحار التعليمي ثالث نماذجها، والمكمل للنموذجين السابقين، فهو يساعد المتعلم في التنقل بين مصادر التعلم فيما يعرف بالإبحار المعرفي،

وتوظيف وسائل المعرفة ووسائلها المسموعة والمرئية أثناء التعلم، فالمتعلم له حرية البحث عن المعرفة والمعلومات عبر شبكات الإنترنت الدولية بما يساعده في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ويؤدي المعلم دوره في قيادة المتعلم كيف يبحر، وكيف يكون ماهراً في الإبحار ليصبح منتجاً للمعرفة" (السمان، والخفاجي، ٢٠٢١) وهو ما يتوافق مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

إذاً ففرضية ما بعد البنائية تواكب التقدم التكنولوجي الهائل بما فيه من تطبيقات ذكاء اصطناعي، وتمنح المتعلم دوراً حيوياً في تعلمه وتجعله محور العملية التعليمية، وتؤكد مبدأ التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، مع توجيه المعلم وإرشاده للمتعلم في كيفية الإبحار والبحث والتتقيب عن المعلومات المتعلقة بموضوع النص، وتأكيداً لهذه الأهمية، فقد أوصت مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة بضرورة استخدامها في تعليم اللغة، ومن هذه الدراسات، دراسة كل من: دراسة كل من: علي (٢٠٢٠)، والسمان (٢٠٢٠)، و Roshdy (2020)، وحسن (٢٠٢١)، وسيف (٢٠٢٢)، وفخر (٢٠٢٢)، والمسعودي والدليمي (٢٠٢٣)، و Abu allan et.al (2024)، والظفيري (٢٠٢٤)

ونظراً لأهمية استخدام نظرية ما بعد البنائية في التعليم، وقدرتها على فتح آفاق تعليمية جديدة أمام المتعلمين لربطهم بالحياة الخارجية من خلال إعطائهم فرصة للتتقيب عن المعلومات، المتعلقة بموضوع النص المسموع، فهذا يجعلها الاختيار الأفضل لتوظيفها في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ثانياً – الإحساس بالمشكلة:

نبعت مشكلة البحث مما يلي:

أ- استناداً إلى الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى ضعف مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط في مهارات التواصل الشفهي، ومن هذه الدراسات، دراسة كل من: عطية (٢٠١٥)، والعربي (٢٠١٧)، والزهراني (٢٠١٩)، والسالم (٢٠٢٠)، وسيف (٢٠٢٠)، وسليم (٢٠٢١)، والفوزان (٢٠٢٥)، وأرجعت تلك الدراسات ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات التواصل الشفهي بشقيه (الاستماع والتحدث) إلى طرائق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس المهارات اللغوية بصفة عامة، ومهارات التواصل الشفهي بصفة خاصة،

والتي تلقن المعلومات للمتعلم دون أن يكون له دور فعال في العملية التعليمية، حيث يعتمد المعلمون في تعليم اللغة العربية على طرق القواعد والترجمة بشكل رئيس؛ مما يسبب تحجراً لغوياً، ويقلل فرص ممارسة اللغة بشكل فعلي، بالإضافة إلى محدودية الوسائل التعليمية المستخدمة في معاهد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها كالسبورة والكتاب المقرر، مما يعيق تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء المتعلمين، والمعلم منهمك في إكمال المنهج دون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فضلاً عن افتقار كثير من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى استراتيجيات ونماذج تدريسية قائمة على نظريات حديثة تنمي مهارات التواصل الشفهي لدى هؤلاء المتعلمين، وتناسب احتياجاتهم ومتطلباتهم، وهو ما يقلل من رغبتهم، واستعدادهم لممارستها بصورة مستمرة خارج المؤسسات التعليمية، خاصة أن هذه البرامج تسلط الضوء على تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى هؤلاء المتعلمين دون إعطاء مهارات التواصل الشفهي الأهمية نفسها، لذا فهؤلاء المتعلمون بحاجة إلى استراتيجية حديثة تعتمد على التعلم النشط وتتوافق إجراءاتها التدريسية مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة، لجعل العملية التعليمية محفزة وأكثر فاعلية، مما يزيد من دافعية المتعلمين ورغبتهم في التعلم، ومشاركتهم الفعالة والإيجابية في الموقف التعليمي، وبحثهم بأنفسهم عن المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس من مصادرها المختلفة، وهو ما يوفره البحث الحالي.

ب-استناداً إلى الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى ضعف مستوى متعلمي اللغة الثانية في أبعاد الوعي العابر للثقافات، ومن هذه الدراسات، دراسة كل من: (Algouzy & Elkhair, Saharani (2021)، (Echcharfy & Erguig (2020)، (Sriptom, Echcharfy (2023) Erlangga & Anam, (2023)، (2021)، (et.al. (2024)، وأرجعت تلك الدراسات ضعف المتعلمين في أبعاد الوعي العابر للثقافات إلى عدم استخدام استراتيجيات مبتكرة وفعالة تُراعي البعد الثقافي في تعليم اللغة، وتُسهّم في إعداد متعلمين قادرين على التفاعل الإيجابي والفعال في بيئات متعددة الثقافات، واستخدام التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف الحياتية المختلفة.

ج- إجراء الباحثة دراسة استكشافية كالتالي:

في محاولة من الباحثة للتأكد من ضعف متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني في مهارات التواصل الشفهي وأبعاد الوعي العابر للثقافات؛ أجرت

دراسة استكشافية " لهذه المهارات والأبعاد، طبقت على عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بمركز الحرمين، بجمعية أصدقاء الطالب الوافد (عضو المجلس الإسلامي العالمي للدعوة والإغاثة) بالحي العاشر بمدينة نصر، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢-١٠-٢٠٢٤م، واستهدفت هذه الدراسة تعرف مدى توافر مهارات التواصل الشفهي المناسبة لهم، وذلك من خلال تطبيق اختبار مبدئي في التواصل الشفهي لدى عينة مكونة من (١٥) طالباً وطالبة من طلبة المستوى المتوسط، تكون من عشرة أسئلة، وقد اطلعت الباحثة على اختبار التواصل الشفهي لدراسة العربي (٢٠١٧) للاسترشاد به في دراستها الاستكشافية، وتضمن الاختبار نصاً حوارياً بين طالبيتين عن دراسة اللغة العربية وطلب من المتعلمين، وضع خط تحت الفكرة الرئيسية التي يدور حولها الحوار، ووضع علامة (صح) أمام الأفكار الفرعية التي وردت في الحوار الذي استمعوا إليه، ووضع خط تحت الكلمة الغريبة التي لا تتصل بالنص المسموع في كل مجموعة على سبيل المثال (القراءة- الكتابة- اللغات- التحدث)، ووضع خط تحت المعاني الصحيحة للكلمات من خلال السياق المسموع، وتصنيف الكلمات التي وردت بالحوار إلى أسماء وأفعال وحروف، كما تضمن الاختبار مجموعة من الصور عن التعليم والدراسة، وطلب من المتعلمين تعريف أنفسهم، موضحين (الاسم- البلد- الجامعة التي يرغبون في الالتحاق بها)، والتعبير عن إحدى الصور المعروضة أمامهم شفهيّاً بجمل واضحة، والحديث مع المعلم حول الكيفية التي يستخدمون بها التطبيقات التكنولوجية في تنمية مهاراتهم اللغوية، ونطق مجموعة من الكلمات المعروضة أمامهم نطقاً صحيحاً مثل (الحاضر- الماضي- نصائح- الأولى)، واختيار إحدى القصص والحديث عنها باللغة العربية مع زملائهم، فكانت النتائج حصول عدد (٦) من الطلبة بواقع ٤٠% على نصف الدرجة النهائية للأسئلة المطروحة، بينما حصل عدد (٩) من الطلبة بواقع ٦٠% على أقل من نصف الدرجة النهائية، مما يعبر عن ضعف مستوى الطلبة في مهارات التواصل الشفهي.

بالإضافة إلى ما لاحظته الباحثة من ضعف لدى المتعلمين في فهم المسموع واستيعابه، وتعثرهم وتلعثمهم أثناء الحديث، كما أن مهارات التواصل الشفهي لا تستند إلى استراتيجيات وأساليب واضحة ضمن أهداف محددة، مما يجعل المتعلم يتحدث في قالب غير طبيعة الكلام، لذا من الضروري بناء برنامج ذي أهداف مدروسة يسهم في تطوير قدرة المتعلمين على التواصل الشفهي بفاعلية، وهو ما سعى إليه البحث الحالي

كما استهدفت الدراسة تعرف مدى توافر أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة للمتعلمين أنفسهم، وذلك من خلال تطبيق مقياس مبدئي في أبعاد الوعي العابر للثقافات لدى هؤلاء المتعلمين، وقد اطلعت الباحثة على قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات لدراسة علام (٢٠٢١) للاسترشاد بها في دراستها الاستكشافية، وتضمن المقياس ٢٠ عبارة، موزعين على عشر عبارات إيجابية، وعشر عبارات سلبية، لقياس وعي المتعلمين بالفروق بين الهوية الثقافية، والتعددية الثقافية، وبالمميزات الثقافية التي تنفرد بها بعض الثقافات كالمأكل والملبس، وبفضايل النوع الاجتماعي عبر الثقافات، وبالقواسم الإنسانية المشتركة عبر الثقافات، وقدرتهم على الاعتراف بالدور الإيجابي لبعض الثقافات في نهضة مجتمعاتها، ومناهضة العنصرية والاستبعاد المجتمعي، واتخاذ مواقف إيجابية نحو الاعتراف بالاختلافات بين الثقافات، واتخاذ موقف يؤكد إمكانية بناء جسور تواصلية بين الثقافات، وتحديد أنسب السبل لحماية الإنسانية من التطرف الفكري، وتكوين اتجاه إيجابي نحو شرعة الحقوق للأشخاص المختلطين عرقياً، فكانت النتائج حصول عدد (٨) من الطلبة بواقع ٥٣,٣% على أقل من نصف الدرجة النهائية، بينما حصل عدد (٧) من الطلبة بواقع ٤٦,٧% على نصف الدرجة النهائية للعبارات المطروحة، مما يعبر عن ضعف مستواهم في أبعاد الوعي العابر للثقافات.

د- التطورات التكنولوجية الهائلة، ووسائل الاتصال الحديثة:

التي أدت إلى ظهور ثورة معرفية ضخمة تستوجب السعي إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي، وأبعاد الوعي العابر للثقافات لمواكبة هذا العصر وما به من تطورات تكنولوجية هائلة، والبحث عن مداخل واستراتيجيات حديثة تساعد في تنمية هذه المهارات، والأبعاد. كل ما سبق جاء للتأكد من وجود مشكلة حقيقية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ورصد أوجه القصور في مهارات التواصل الشفهي، وأبعاد الوعي العابر للثقافات لديهم، الأمر الذي عزز إجراء البحث وذلك كمحاولة علمية للإسهام في علاج أوجه القصور في مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال بناء برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ثالثاً - تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات التواصل الشفهي، وأبعاد الوعي العابر للثقافات، مما تطلب بناء برنامج قائم على

التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى هؤلاء المتعلمين، ولعلاج هذه المشكلة والتصدي لها حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتوسط الثاني)؟

٢. ما أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتوسط الثاني)؟

٣. ما البرنامج القائم على نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتوسط الثاني)؟

٤. ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتوسط الثاني)؟

٥. ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتوسط الثاني)؟

رابعاً - حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

١. الحد الموضوعي: بعض مهارات التواصل الشفهي، وبعض أبعاد الوعي العابر للثقافات؛ والتي يسفر عنها التحكيم ويثبت ضعف المتعلمين فيها.

٢. الحد البشري: عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى المتوسط الثاني B2)، حيث إن المتعلمين في هذا المستوى وفقاً لما جاء بالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) الصادر عن مجلس التعاون الثقافي (٢٠٠٨)، يفترض أنهم قد

وصلوا لمرحلة الاستخدام الذاتي للغة، وتبدو لديهم القدرة على فهم المحتوى الأساسي للنصوص المعقدة التي تناقش موضوعات واقعية، ونظرية، وفهم الأحاديث والمناقشات مع أشخاص من أهل اللغة دون بذل جهد كبير من كلا الجانبين، وتقديم عرض واضح ومفصل لموضوعات كثيرة، وشرح مواقفهم من إحدى القضايا المعاصرة، وذكر المزايا والعيوب، وفهم المحاضرات والكلمات الطويلة، وإدراك الحجج والبراهين المعقدة إذا كان الموضوع مألوفاً بالنسبة لهم نوعاً ما، وفهم معظم البرامج الإخبارية والتحقيقات الصحفية حول الأحداث الجارية، وكذلك الأفلام التي يشاهدونها طالما كانت اللغة المتحدثة لغة قياسية، ويمكنهم الخوض في معظم المواقف التي يواجهونها خلال رحلتهم في الدولة المتحدثة للغة، ويتمتعون بقدر واف من الصيغ اللغوية المتنوعة تمكنهم من الحديث في أغلب الموضوعات، والتعبير عن مواقفهم الشخصية، وتفسير وجهات نظرهم، والدفاع عنها دون الحاجة للبحث عن الكلام بشكل ملفت للنظر، واستخدام بعض الجمل ذات تراكيب معقدة، كما يمكنهم اكتشاف معظم أخطائهم بأنفسهم، وبالتالي يمكنهم الحديث مع أشخاص من أهل اللغة دون عقبات، على الرغم من أنهم قد يتوقفون بشكل واضح إما لصياغة العبارة وضبطها من ناحية الكلمات والقواعد أو لاكتشاف الخطأ خاصة عندما يتحدثون بحرية لفترة أطول.

٣. الحد الزمني: تطبيق تجربة البحث على العينة المستهدفة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بالعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م.
٤. الحد المكاني: تم التطبيق بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، بمدينة نصر حيث تقيم الباحثة.

خامساً - هدفاً للبحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق هدفين هما:

١. تنمية مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (بالمستوى المتوسط الثاني) بالبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
٢. تنمية أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (بالمستوى المتوسط الثاني) بالبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

سادساً - أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلا من:

١. متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني: حيث يسهم هذا البحث في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لديهم.
٢. معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: حيث يزودهم هذا البحث بدليل للمعلم يرشدهم إلى كيفية تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات إجرائياً.
٣. مخططي مناهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومطوريه: حيث يقدم تأصيلاً نظرياً وعملياً لتوظيف نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المحتوى لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات.
٤. الباحثين: يفتح هذا البحث مجالاً لإجراء مزيد من البحوث التي توظف نظرية ما بعد البنائية وما ينبثق منها من نماذج وأنشطة وتطبيقات والتكامل بينها وبين تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات اللغوية في فروع اللغة المختلفة، والتواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات في مراحل دراسية أخرى.

سابعاً - منهج البحث:

استخدم هذا البحث منهجين من مناهج البحث هما: المنهج الوصفي في تأسيس الدراسة النظرية، والمنهج التجريبي ذا (التصميم شبه التجريبي) القائم على نظام المجموعة التجريبية الواحدة في الدراسة الميدانية التجريبية، نظراً لمناسبة هذا التصميم لمتغيرات البحث.

ثامناً: فروض البحث:

حاول البحث التأكد من صحة الفروض التالية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة).
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة).

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة).

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة).

تاسعاً - خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث وفقاً للإجراءات التالية:

١- تحديد قائمة مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني وذلك من خلال:

أ. استقراء الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات ذات الصلة بالتواصل الشفهي

ب. دوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى

ج. عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغات وطرق تدريسها لتعديلها وإضافة إليها والحذف منها، ثم وضعها في صورتها النهائية، وتقديمها لمجموعة من المحكمين لتحديد الوزن النسبي لكل مهارة ومن ثم تحديد المهارات التي يتم تنميتها باستخدام البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٢- تحديد قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني وذلك من خلال:

أ. استقراء الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات ذات الصلة بالوعي العابر للثقافات.

ب. دوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى

ج. عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغات وطرق تدريسها لتعديلها وإضافة إليها والحذف منها، ثم وضعها في صورتها النهائية، وتقديمها لمجموعة من المحكمين لتحديد الوزن النسبي لكل بعد ومن ثم تحديد الأبعاد التي يتم تنميتها باستخدام البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٣- بناء البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وذلك من خلال:

أ- تحديد أسس بناء البرنامج.

ب- تحديد الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة بكل جلسة تدريسية على حدة.

ج- تحديد محتوى البرنامج والخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ موضوعاته.

د- تحديد خطوات وإجراءات السير لاستراتيجية تدريس البرنامج المبنية في ضوء متغيرات البحث وأسس بناء البرنامج.

هـ- تحديد الوسائط والأنشطة المتضمنة بالبرنامج لتحقيق أهدافه.

و- تحديد أساليب التقييم المستخدمة للتأكد من مدى تحقيق الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الإجرائية لكل جلسة على حدة.

ز- إعداد كتاب متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات باستخدام البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي

ح- إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني

٤- قياس فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني من خلال:

أ. بناء اختبار تحصيل للجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، واختبار موقفي للجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي مصحوباً ببطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لهذه المهارات، وعرضهم على المحكمين، ووضعهم في صورتهم النهائية في ضوء آرائهم.

ب. تطبيق تجربة لمجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني؛ لحساب زمن الاختبار، وصدقه، وثباته، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز.

ج. اختيار مجموعة البحث؛ لإجراء التجربة الميدانية للبحث.

- د. تطبيق اختباري التواصل الشفهي (المعرفي، والموقفي)، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي على عينة البحث قبلياً.
- هـ. تطبيق البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي على مجموعة البحث (المجموعة التجريبية).
- و. تطبيق اختباري التواصل الشفهي (المعرفي، والموقفي)، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي على عينة البحث بعدياً.
- ز. استخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة وفروض البحث.
- ٥- قياس فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني من خلال:
- أ- بناء اختبار كفاءة معرفية عبر الثقافات، ومقياس كفاءة تواصلية عبر الثقافات، وعرضهما على المحكمين، ووضعهما في صورتيهما النهائية في ضوء آرائهم.
- ب- تطبيق تجربة لمجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني؛ لحساب زمن كل من الاختبار، والمقياس، وصدقهما، وثباتهما، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار.
- ج- اختيار مجموعة البحث؛ لإجراء التجربة الميدانية للبحث.
- د- تطبيق الاختبار والمقياس على عينة البحث قبلياً.
- هـ- تطبيق البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي على مجموعة البحث (المجموعة التجريبية)
- و- تطبيق الاختبار والمقياس بعدياً.
- ز- استخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة وفروض البحث.
- عاشراً - مصطلحات البحث:**

بعد فحص دقيق للأدبيات والدراسات السابقة والبحوث ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي يمكن تحديد المصطلحات التالية إجرائياً، ولغرض البحث.

١- **نظرية ما بعد البنائية:** مجموعة من المبادئ والافتراضات المترابطة حول عملية التعلم يمكن الاستناد إليها في إثارة العمليات العقلية الفكرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (بالمستوى المتوسط الثاني B2) التي تتضمن البحث، والاستقصاء، وتوليد الأسئلة، من خلال توظيف التطورات العلمية والتكنولوجية في خلق بيئة تعليمية نشطة تساعد المتعلمين في الإبحار في البحث عن المعرفة، واكتسابها وإنتاجها بأنفسهم لدمجها في عالمهم وحياتهم، والحديث مع بعضهم البعض حول ما توصلوا إليه من معارف ومعلومات، وذلك تحت توجيه المعلم وإرشاده، بهدف تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لديهم.

٢- **تطبيقات الذكاء الاصطناعي:** برامج ذكية تُقدم من خلال الأجهزة الإلكترونية (نقالة، ولوحية) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مثل: (ChatGPT، Perplexity، Grok، .. إلخ)، وتوفر لهم بيئة تعليمية نشطة تساعدهم في الإبحار في البحث عن المعرفة، وتقديم تدريبات مخصصة في النطق، وتصحيح الأخطاء، وتمنحهم ملاحظات فورية مبنية على تحليل صوت المتعلم، وتمكنهم من مشاهدة فيديوهات حوارية تعرض أنماطاً ثقافية مختلفة ضمن مواقف تواصلية يتجلى فيها الاحترام المتبادل، وتقبل التنوع، وتبادل الآراء دون تصادم، مما يعزز قدرتهم على محاكاة هذا السلوك في أحاديثهم اليومية، بهدف تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لديهم.

٣- **مهارات التواصل الشفهي:** مظاهر الأداء الشفهي، التي تتم خلال الموقف التواصلية بين طرفي عملية التواصل (المستمع، والمتحدث) من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، لتبادل الأفكار والآراء المختلفة بطريقة شفوية، وتتضمن التفكير والتعبير اللغوي، والأداء اللغوي الصوتي، والتفاعل بين طرفي عملية التواصل، ويُقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، وبطاقة ملاحظة أدائه أثناء مواقف التواصل.

٤- **الوعي العابر للثقافات:** إدراك متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للخصائص المميزة للثقافات المغايرة (القيم والعادات والتقاليد والمعتقدات.. إلخ)، في سياق دراستهم لموضوعات ثقافية متنوعة في شكل حوارات شفوية بين طرفين أو أكثر، تعرض من خلال فيديوهات تعليمية مصممة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، واحترامهم لتلك الخصائص، ووجهات النظر المختلفة عبر الثقافات؛ وذلك من خلال تنمية كفاءتهم المعرفية عبر

الثقافات، وتسليحهم بالكفاءة التواصلية عبر الثقافات، ويُقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، ومقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات.

الإطار النظري للبحث

نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتواصل الشفهي والوعي

العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

هدف هذا الإطار إلى تحديد مهارات التواصل الشفهي، وأبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وعلاقة مهارات التواصل الشفهي بالوعي العابر للثقافات، واستخلاص أسس بناء البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية هذه المهارات والأبعاد لدى هؤلاء المتعلمين، وتحقيقاً لهذه الأهداف تناول الإطار النظري المحاور التالية:

المحور الأول: التواصل الشفهي Oral Communication، وتنمية مهاراته:

هدف هذا المحور عرض مفهوم التواصل الشفهي، وأهميته، ومجالاته، ومهاراته، ودور المعلم ومتعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في أنشطته، وآليات تقييم مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم الدراسات السابقة التي تناولت التواصل الشفهي، وأوجه التشابه والاختلاف والإفادة بين هذا البحث، والدراسات والبحوث السابقة، وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أولاً: مفهوم التواصل الشفهي، وأهميته

أ – ماهية التواصل الشفهي:

أشار الأدب التربوي والدراسات السابقة والبحوث إلى عدة تعريفات للتواصل الشفهي، عرضتها الباحثة فيما يلي وصولاً إلى التعريف الإجرائي الذي يتفق وطبيعة البحث الحالي وإجراءاته، ومن هذه التعريفات: أنه " عملية ثنائية تتبدل فيها الأدوار بين المرسل والمستقبل، فالمرسل قد يكون في أثناء الحديث مستقبلاً، والمستقبل قد يكون مرسلًا " (مذكور وآخرون، ٢٠١٠، ٣٩٤)، وعرفه AlSaleem,(2018) بأنه: " إجمالي الاستجابات التي ينتجها المتعلمون في سياقات لغوية متباينة، وأدوات للكشف عما يدور داخل أذهانهم؛ للتواصل مع الآخرين، كما أنها روابط قوية في العملية التعليمية تنمي تفكير المتعلمين وتحثهم على الاندماج

الاجتماعي" (P.144)، بينما عرفه سيف (٢٠٢٠) " تبادل الأفكار والمشاعر بين المتعلمين شفهيًا بواسطة نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية الشفهية، ويحدث ذلك في إطار فني الاستماع والتحدث" (ص. ١٠٩٨)، وهناك من أشار إلى أنه: " عملية معقدة يشترط لحدوثها وجود متحدث لديه رسالة يرغب في إيصالها لغيره، ومستقبل يتلقى الرسالة، ويفسر مدلولها، ورسالة تتضمن مجموعة من الأفكار، والخبرات التي يتم صياغتها بأسلوب لغوي سليم ومعبر، ووسيلة يتم من خلالها عرض تلك الرسالة بصورة شفوية سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، مما يحدث تفاعلاً متبادلاً بين طرفي التواصل" (الزملي، والفرن، ٢٠٢٤، ٣٢٥)، وعرفه الفوزان (٢٠٢٥) بأنه: " حوار متبادل بين طرفي تواصل (مستمع، ومتحدث)، حيث يتم من خلالها تبادل الأفكار والمشاعر حول موضوع محدد بلا حاجز بين الطرفين، وقد يحدث التواصل بين فردين أو مجموعتين من الأفراد، كما يأتي مع الفرد نفسه من خلال الحوار مع الذات، الذي يحدث غالباً على مستوى خفي داخل الفرد دون مشاركة الآخرين" (ص. ٦٨٣).

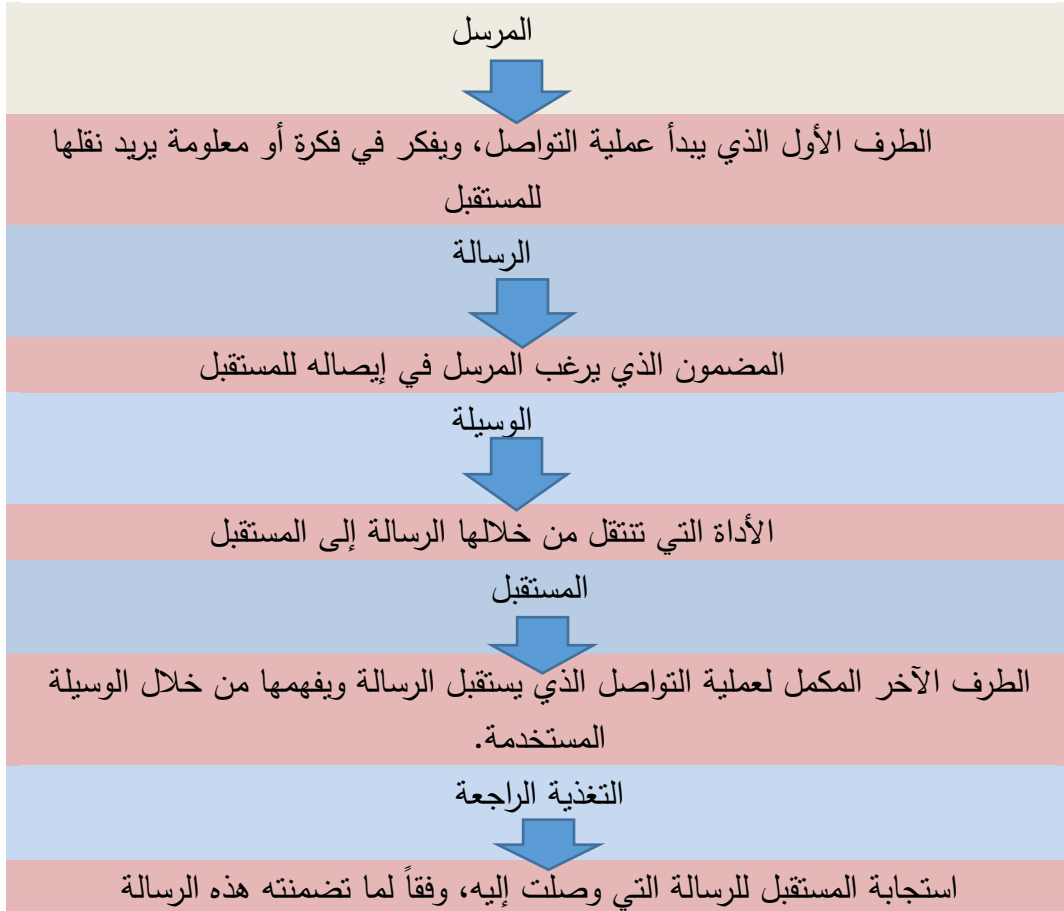
وعرف السيد (٢٠٢١) مهارات التواصل الشفهي بأنها: " مجموعة من المهارات يستخدمها المتعلم في تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين، عبر أداءات صوتية وغير صوتية متمثلة في: التفكير اللغوي، والصياغة اللغوية، والأداء الصوتي المعبر، واستخدام لغة الجسد وتعبيرات الوجه" (ص. ٢٩٨)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- ١- التواصل الشفهي نشاط تفاعلي اجتماعي بين طرفين كحد أدنى، أحدهما مرسل، والآخر مستقبل، يستخدم فيه اللغة المنطوقة وغير المنطوقة؛ بغرض نقل الرسالة بين طرفي التواصل ويترتب على ذلك الفهم والإفهام.
- ٢- التواصل الشفهي عملية مركبة تتضمن مجموعة عمليات متشابهة تتمحور حول المكونات الموضحة بالشكل التالي:

شكل ١

عناصر عملية التواصل الشفهي



وفي ضوء التعريفات السابقة تم التوصل إلى مفهوم مهارات التواصل الشفهي إجرائياً، السابق تحديده في مصطلحات البحث

ب- أهمية التواصل الشفهي:

يعد التواصل الشفهي صفة أساسية لأي مجتمع إنساني، ووسيلة مباشرة للتعبير عن الذات، وفهم الآخرين، وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر، وأساس لكل تقدم بشري خاصة في العصر الراهن، الذي أضحى يتضاءل حجمه مع كل تقدم تكنولوجي، ولقد ميز الله سبحانه وتعالى البشر عن الكائنات الأخرى بقدرتهم على التواصل مع الوسط الاجتماعي الذي يترعرعون فيه، وأضحى تعليم اللغات الأجنبية أمراً حيوياً لتنمية المهارات الضرورية لتلبية

احتياجات النفس، وليتمكن المتعلم من مواكبة الأحداث والتغيرات المتلاحقة في مختلف مجالات المعرفة، والتعرف على الثقافات المتباينة، وأوضح عطية (٢٠١٦) أهمية التواصل الشفهي بالنسبة للمتعلمين بصفة عامة في النقاط الآتية:

١. تنمية اللغة الشفهية والمهارات المرتبطة بها والتمثلة في القدرة على التعبير، وترتيب الأفكار وتنظيمها، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً، وصياغة الجمل بطريقة سليمة واضحة المعنى.

٢. اللغة الشفهية تسبق اللغة المكتوبة في عملية التواصل الإنساني في مجالات النمو اللغوي كافة، فلا يستطيع المتعلم أن يحقق تواصلاً جيداً، إلا إذا امتلك مهارات التواصل الشفهي بشقيه (الاستماع، والتحدث)، فالمتعلم يستخدم اللغة الشفهية مدة طويلة، قبل أن يطور لغته المكتوبة.

٣. إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلمين بالعديد من الألفاظ، والأساليب، والعبارات الجديدة، أو تصويب ما هو غير صحيح.

٤. تنمية التفكير الناقد فيما يسمعه من آراء وأفكار متفككة، أو مختلفة حول موضوع محدد، بالإضافة إلى تنمية ذاكرته السمعية، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة.

٥. مع التقدم التكنولوجي الهائل في وسائل الاتصال، أضحت الاعتماد على الكلمة المنطوقة والمسموعة يحل محل اللقاءات المباشرة، مما جعل التفاعل بين الناس بالرغم من التباعد الزمني والمكاني سريعاً ومكثفاً، وهذا يستدعي التوظيف الجيد للكلمة الملفوظة بواسطة المتعلم، لتصل رسالته بدقة ووضوح، وتحقق أهدافها، وعلى الصعيد الآخر فإن الإصغاء الجيد للكلام يمكن من النقد والتحليل. (ص. ٩٥).

بينما أشار الحسيني (٢٠٢٤) إلى أهمية التواصل الشفهي بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي تتمثل في " تلبية الاحتياجات، وإنشاء العلاقات وتبادل المعلومات والأفكار بين المتعلم ومعلمه وزملائه، وإحساسه بقيمة ما تعلمه في اللغة حين يوظفه في المواقف اللغوية إرسالاً واستقبالاً، فتزيد دافعيته نحو الاستمرار في تعلم تلك اللغة" (ص. ٢٧٠).

مما سبق يتضح أن التواصل الشفهي باللغة العربية يعد مطلباً أساسياً للمتعلمين خاصة الناطقين بلغات غير العربية، حيث إن أولى وظائف اللغة وأهمها على الإطلاق هي الوظيفة التواصلية، التي تساعد المتعلم في تبادل أفكاره ومشاعره مع الآخرين لتلبية احتياجاته، وتوسع

مداركه، وتفتح أمامه آفاقاً واسعة من المعارف خاصة في ظل التقدم التكنولوجي المذهل وما يوفره من تطبيقات ذكاء اصطناعي هائلة سهلت للمتعلم الوصول للمعرفة، ومكنته من محاوره روبوتات ذكية لتطوير مهاراته اللغوية، وبقدر ما يتمكن المتعلم من ممارسة اللغة استماعاً وتحدثاً بقدر ما تنمي لديه الكفاءة الشخصية والحضارية والثقافية.

ثانياً: مجالات التواصل الشفهي

تتعدد مجالات التواصل الشفهي، فهي تتضمن مواقف حوارية تركز على التواصل وتبادل الحديث بين طرفين أو أكثر، ومن أبرز تلك المجالات ما أشارت إليه دراسة كل من: حقوف (٢٠١٤)، Rao (2019)، والظفيري (٢٠٢١) كما يلي:

١. الحوار والمناقشة بين طرفين أو أكثر حول موضوع محدد بهدف تبادل الأفكار والآراء حول هذا الموضوع، مما يجعل المتعلم يوسع دائرة أفكاره، ويعوده التفكير المنطقي، ويقوده نحو ارتجال المواقف الحياتية المختلفة معتمداً على فصاحة لسانه.
٢. المناظرة التي تجري أمام جماعة في شكل حوار بين شخصين أو مجموعتين من أصحاب المعرفة القادرين على الحديث في موضوع معين، وتكون بين رأيين أو اتجاهين متناقضين حول موضوع محدد
٣. التعارف بين فردين أو أكثر بهدف تعزيز روابط الود والتراحم، وحياة المتعلمين لا تخلو من لقاءات يتم من خلالها التعارف على بعضهم البعض لتتحول -في النهاية- هذه اللقاءات إلى صداقات وطيدة، والتي يتعرض لها المتعلمون خلال سفرهم إلى بلد ما سواء للدراسة أو العمل أو السياحة، أو خلال تواجدهم في النادي أو المكتبة أو في بداية العام الدراسي، أو تقديم المتعلم أحد أصدقائه لصديق آخر، أو تقديمه لأحد أفراد أسرته لمعلم الفصل أو العكس.

هذا بالإضافة إلى الندوات، والمحاضرات، والمقابلات الشخصية، والاجتماعات،

والمحادثات عبر الهاتف...إلخ

مما سبق يتضح أن مجالات التواصل الشفهي متنوعة، وتعكس طبيعة التفاعل اللغوي في الحياة اليومية والتعليمية والاجتماعية، فالتواصل الشفهي لا ينحصر في الحديث العفوي بين طرفي التواصل (المرسل والمستقبل)، بل يتضمن أشكالاً أخرى كالمناقشة، والمناظرة، والندوات، والمحاضرات، والعروض، وكل منها يتطلب مهارات خاصة تتعلق بتنظيم الأفكار، وضبط اللغة، وحسن الإصغاء، والاستجابة للطرف الآخر.

ثالثاً: مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط الثاني:

تم استخلاص مهارات التواصل الشفهي التي سعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بالرجوع إلى ما يلي:

١- الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR)، الصادر عن مجلس التعاون الثقافي (٢٠٠٨) الذي قدم وصفاً تفصيلياً للتفاعل الشفهي في المستوى المتوسط الثاني (B2)، سبق ذكره في حدود البحث الحالي

٢- الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط: منها دراسة العربي (٢٠١٧) التي صنفت المهارات إلى استماع وتحدث، وتواصل غير لفظي، تضمن الاستماع: الإنصات باهتمام إلى النص المسموع، واستنتاج بعض المعلومات المهمة فيما استمع إليه، وتحديد الفكرة الرئيسة فيما استمع إليه، واستنتاج الأفكار الفرعية فيما استمع إليه، وترتيب الأفكار حسب ورودها فيما استمع إليه، والربط بين ما استمع إليه، وما لديه من خبرة سابقة بالمسموع، واستنتاج معنى كلمة أو أكثر من سياق النص المسموع، وتصنيف الكلمات إلى أسماء، وأفعال، وحروف فيما استمع إليه، وتحديد بعض صيغ اللغة العربية من النص المسموع، وتلخيص ما استمع إليه في جمل مفيدة، وتضمن التحدث: نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً، واستخدام ألفاظ فصيحة، وصياغة الأفكار في جمل مفيدة، وقراءة الصور في جمل لغوية صحيحة، ووصف بعض الأماكن والأشخاص بواسطة تعبيرات قصيرة، وحكاية قصة بسيطة أو طرفة معروفة بلغة عربية صحيحة، واستخدام عبارات التحية والاستقبال والتوديع في مواقف طبيعية، وإلقاء الكلام بطريقة تناسب معناه، وتأدية أدوار تتصل بالمواقف الحياتية، واستخدام عبارات المجاملة والتعزيز في التواصل مع الآخرين، وتدعيم الاستشهادات عند الحاجة إليها في مواقف التواصل الشفوي باللغة العربية، بينما تضمن التواصل غير اللفظي: استخدام الإشارات والحركات غير اللفظية استخداماً معبراً عن الأفكار، وتوزيع النظرات المعبرة على المستمعين، والتحدث باللغة العربية في ثقة دون ارتباك، ودراسة سليم (٢٠٢١) التي صنفت المهارات أيضاً إلى استماع وتحدث، وتواصل غير لفظي، تضمن

الاستماع أربع مهارات رئيسة، المهارة الأولى (تمييز المفردات) شملت، استنتاج معنى كلمة أو أكثر من السياق في الجملة المسموعة، وتصنيف الكلمات إلى أسماء وأفعال وحروف فيما استمع إليه، وتحديد بعض صيغ اللغة العربية من النص الذي استمع إليه استنتاج، والمهارة الثانية (الفهم الاستماعي) وشملت: تحديد الفكرة الرئيسة فيما يستمع إليه، واستنتاج الأفكار الفرعية فيما يستمع إليه، والمهارة الثالثة (الوعي الاستماعي)، وشملت: الإنصات باهتمام إلى مصدر الاستماع، واستنتاج بعض المعلومات المهمة في النص المسموع، والمهارة الرابعة (طلاقة الاستماع)، وشملت: ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص المسموع، والربط بين ما يستمع إليه الآن وبين ما لديه من خبرة سابقة بالموضوع الذي استمع إليه، وتلخيص ما استمع إليه في جمل مفيدة، وتضمن التحدث خمس مهارات رئيسة؛ المهارة الأولى (قواعد التحدث) وشملت: نطق أصوات اللغة العربية من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً، واستخدام المتعلم في حديثه ألفاظاً فصيحة، والمهارة الثانية (التنظيم)، وشملت: صياغة الأفكار في جمل مفيدة، وقراءة الصور في جمل لغوية صحيحة، ووصف بعض الأماكن والأشخاص من خلال تعبيرات قصيرة، والمهارة الثالثة (العرض)، وشملت: حكاية قصة بسيطة أو طرفة معروفة بلغة عربية صحيحة، واستخدام عبارات التحية والاستقبال والتوديع في مواقف طبيعية، وإلقاء الكلام بطريقة تناسب معناه، وتأدية أدوار تتصل بالمواقف الحياتية، والمهارة الرابعة (اختيار الكلمات)، وشملت: استخدام عبارات المجاملة والتعزيز في التواصل مع الآخرين، وتدعيم الحديث بالاستشهادات عند الحاجة إليها في مواقف التواصل الشفهي باللغة العربية، والمهارة الخامسة (التواصل غير اللفظي)، وشملت: استخدام الإشارات والحركات غير اللفظية استخداماً معبراً عن الأفكار، وتوزيع النظرات المعبرة على المستمعين، والتحدث باللغة العربية في ثقة دون ارتباك، ودراسة عمر وآخرين (٢٠٢٤) التي توصلت إلى تسع مهارات فرعية للتواصل الشفهي متمثلة في: تحديد الأفكار الرئيسة، والربط بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وترتيب أحداث قصة معينة ترتيباً منطقياً، وتحديد الزمان والمكان والشخصيات، واستنباط معنى كلمة جديدة، والإجابة عن أسئلة تتعلق بتفاصيل متضمنة، وتلخيص نصاً في جمل صحيحة، واقتراح نهاية أخرى للقصة، والمقارنة بين موقف حالي ومواقف قديمة.

ويلاحظ أن سليم (٢٠٢١) كرر جميع المهارات الأدائية الواردة بدراسة العربي (٢٠١٧)

من خلال ما سبق عرضه، تضمنت قائمة مهارات التواصل الشفهي للبحث الحالي في صورتها النهائية واحد وعشرين مهارة أدائية، وزعت على ثلاث مهارات رئيسية، وهي: التفكير والتعبير اللغوي، والأداء اللغوي الصوتي، والأداء التفاعلي.

وانتقد تصنيف المهارات الأدائية للتواصل الشفهي في هذا البحث إلى حد ما مع دراسة كل من: العربي (٢٠١٧)، وسليم (٢٠٢١)، إلا أن البحث الحالي لم يفصل بين مهارات الاستماع والتحدث كما ورد في الدراستين، لأن الاستماع والتحدث يُشكلان معاً عملية التواصل دون الفصل بينهما.

بينما اختلف التصنيف في هذا البحث إلى حد كبير مع دراسة عمر وآخرين (٢٠٢٤) رابعاً: دور المعلم ومتعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في أنشطة التواصل الشفهي

أ- دور المعلم في أنشطة التواصل الشفهي:

المعلم هو الذي يحدد القواعد والإجراءات التي تنظم عملية التواصل الشفهي، بحيث تسير في سهولة ويسر، وتتمثل أدواره في حث المتعلمين على الحديث بثقة دون خوف، وإبداء الرأي بأدب دون تقليل من أصحاب الآراء المغايرة، وتوزيع المهام والأدوار عليهم، وإثارة معارفهم السابقة المرتبطة بالمعارف الجديدة، وحثهم على البحث والتنقيب عن المعرفة من مصادرها الإلكترونية المتنوعة لإتاحة الفرصة لهم للحوار والحديث مع روبوتات المحادثة المدعومة بالذكاء الاصطناعي، ومناقشتهم فيما توصلوا إليه من معلومات، ويطلب إليهم الحديث مع بعضهم البعض فيما توصلوا إليه من معلومات، ويحاورهم بلغة فصيحة، ويحدد مدى تقدمهم، ويقدم المساعدة لهم، ويجيبهم عن تساؤلاتهم، ويسجل الملاحظات على أدائهم أثناء الحوار مع بعضهم البعض، ويعزز أدائهم، ويعطيهم واجبات، وأنشطة منزلية يقدمونها في حجرة الدراسة في اليوم التالي لمناقشتها مع الزملاء، وتدعيمهم بموارد إضافية مثل الإشارة إلى مواقع إلكترونية وتطبيقات ذكاء اصطناعي تتضمن معلومات مفيدة.

ب- دور متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في أنشطة التواصل الشفهي:

حددت الباحثة الأدوار التي ينبغي على متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى القيام بها في أنشطة التواصل الشفهي لتنمية مهاراتها لديه في البحث عن المعرفة والمعلومات في شبكات الانترنت الدولية بما تتضمنه من تطبيقات ذكاء اصطناعي متنوعة للتوصل إلى معلومات حول الحوار المسموع، ثم مشاركة ما توصل إليه مع زملائه والمعلم في حلقة نقاش تبني على احترام الآراء المختلفة مراعيًا حسن الاستهلال، والمبادرة بالتحية، والعرض المناسب والمنظم، وتجنب التطويل المخل، وإتاحة الفرصة للآخرين بالحديث، بالإضافة إلى التعاون مع زملائه في البحث عن المهام الموكولة إليهم من قبل المعلم، ثم مناقشة ما تم التوصل إليه مع المعلم وبعضهم البعض، ومحاولة تطبيق ما تعلمه المتعلم في مواقف حياتية مختلفة.

خامساً: آليات تقييم مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

هناك عدة آليات متبعة في تقييم مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقاً لما جاء بدراسة داود (٢٠١٤)، وتتمثل في الاختبارات المستخدمة لقياس المهارات التي لا يمكن ملاحظتها، أي المرتبطة بالعمليات العقلية من فهم وتحليل وتفسير واستنتاج وتقويم، وتظهر هذه العمليات في الاختبارات أما بشكل منطوق يعبر عنها أو بشكل مكتوب، أما الجانب الأدائي فعند تقويمه يستخدم مدخلان أساسيان لهذا الغرض؛ مدخل الملاحظة، وفيه يتم ملاحظة وتقييم الأداء بطريقة عفوية تلقائية، والمدخل البنائي، حيث يطلب إلى المتعلم ممارسة مهمة واحدة أو أكثر من مهمة لغرض الاتصال الشفهي، ويتم تقييم المتعلم فردياً أو من خلال مجموعة من الأقران على أن يتم التركيز على حالة فردية بعينها، وفي كل الأحوال لا بد من توافر الاتصال في وجود جمهور حقيقي.

ومما سبق يتضح أن الحاجة تبدو ماسة لاستخدام آليات في تقييم مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للتحقق من الأهداف المرجوة، وللتعرف على نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين، وسوف يعتمد تقويم مهارات التواصل الشفهي في هذا البحث على اختبار موقفي لمهارات التواصل الشفهي مصحوباً ببطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لهذه المهارات، وذلك قبل البرنامج وبعده، والأنشطة التي يقوم بها المتعلمون أثناء تطبيق البرنامج.

سادساً: التواصل الشفهي في الدراسات السابقة.

ركزت عديد من الدراسات على اكتساب مهارات التواصل الشفهي المرتبطة بقدرات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بها في المراحل التعليمية المختلفة، وغير الناطقين بها، كما تناولتها من زوايا مختلفة، وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، ولا يتسع المجال للتفصيل، لذلك اقتصر البحث الحالي على الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، ومنها دراسة عطية (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، واستخدم عطية المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية، والضابطة، وطبق اختبار مهارات استماع، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث على عينة مكونة من (٦٠) متعلماً بالمستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، قسموا إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية، وضابطة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استراتيجيات الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى عينة البحث، وأوصى عطية بعدة توصيات منها: إنشاء مسرح تعليمي لتفعيل استخدام الدراما الحوارية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على توظيف هذه الاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية، ودراسة السالم (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف أثر استخدام استراتيجيات الذكاء اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واتبع السالم المنهج شبه التجريبي، وأعد السالم اختبار مهارات الاستماع واختبار مهارات التحدث، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وطبقهم قبلياً وبعدياً على عينة مكونة من (١٥) متعلمة للغة العربية كلغة ثانية من المتعلمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار كل من الاستماع والتحدث، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي، وأوصى السالم بعدة توصيات، منها: عقد الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمين اللغة العربية للمتعلقات لها كلغة ثانية؛ لتشجيعهم وتدريبهم على توظيف استراتيجيات الذكاء اللغوي في العملية التعليمية، ودراسة سيف (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واستخدم سيف المنهج التجريبي

القائم على التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث والمتمثلة في اختباري استماع وتحدث، وبطاقة ملاحظة لمهارات التحدث، وطبقهم على عينة مكونة من (١٧) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بحفلات تعليم اللغة العربية التابعة لمكتب الدعوة والإرشاد بمحافظة عقلة الصقور بمنطقة القصيم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع، واختبار التحدث لصالح القياس البعدي، بما يؤكد فاعلية النموذج التدريسي المقترح، وأوصى سيف بعدة توصيات، منها: عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لتدريبهم على تدريس الاستماع والتحدث باستخدام النموذج المقترح القائم على النظرية التداولية، ودراسة سليم (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف مدى فاعلية البرنامج القائم على المدخل التكاملية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والاتجاه نحو الثقافة الإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط، واستخدم سليم المنهج التجريبي القائم على التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث والمتمثلة في اختبار التواصل الشفهي، وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، ومقياس الثقافة الإسلامية وطبقهم على عينة مكونة من (٣٠) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على المدخل التكاملية في تنمية مهارات التواصل الشفهي والاتجاه نحو الثقافة الإسلامية لدى الناطقين بغير اللغة العربية، وأوصى سليم بعدة توصيات، من بينها، ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على توظيف المداخل الحديثة والاستفادة من تطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها، وتصميم بيئات تعليمية تشجع المتعلمين على التحدث، والتفاعل مع بعضهم البعض، ومع المعلم، وتساعد في استخدام مصادر المعرفة المتنوعة، والفوزان (٢٠٢٥) التي تناولت تأثير التواصل باللغة العربية داخل السكن الجامعي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهدفت إلى استكشاف الفرق في التطور اللغوي بين الطلاب الذين يتواصلون باللغة العربية داخل السكن، وأولئك الذين يتواصلون بلغتهم الأم، وإلقاء الدور على دور التواصل داخل السكن في تنمية مهارات التواصل الشفهي، واعتمد الفوزان على المنهج شبه التجريبي، حيث اختار الفوزان (٢٠) متعلماً منقسمين إلى (١٠) متعلمين يتواصلون باللغة العربية، و(١٠) متعلمين يتواصلون

بلغات أخرى، شملت أدوات الدراسة استبانة لتحديد اللغة المستخدمة في التواصل داخل السكن، واستبانة لتحديد مهارات الاتصال الشفهي، واختبارين (قبلي، وبعدي)، لقياس مهارات الاستماع والكلام في المستويين الثالث والخامس، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور مهارات التواصل الشفهي (لصالح المجموعة التجريبية)، بين الطلاب الذين يتواصلون بالعربية مع شركائهم في السكن، وأولئك الذين يتواصلون بلغات أخرى، وأوصى الفوزان بناء على هذه النتائج بوضع آلية تلزم الطالب الدولي بالسكن مع زميل من جنسية مختلفة؛ لزيادة فرص التواصل بالعربية داخل السكن، ولخلق بيئة سكنية تفاعلية داعمة لتعلم اللغة العربية، كما أوصى بتعزيز الأنشطة الطلابية التي تسهم في تطوير مهارات التواصل الشفهي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق هذا البحث مع الدراسات والبحوث السابقة في التأكيد على أهمية تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لما لها من أثر إيجابي في تمكين المتعلمين من التعبير عن أفكارهم وآرائهم بوضوح وطلاقة، وتنمية قدرتهم على الحوار والنقاش، وتوسيع مداركهم، وتفتح أمامهم آفاقاً واسعة من المعارف، كما اتفق البحث مع الدراسات والبحوث السابقة في العينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط، كذلك في أدوات البحث مثل اختبار مهارات التواصل الشفهي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، بالإضافة إلى استخدام المنهج شبه التجريبي في أغلب الدراسات لتحقيق أهداف البحث، بينما اختلف هذا البحث عن الدراسات والبحوث السابقة في محاولة تنمية مهارات التواصل الشفهي باستخدام برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يواكب الأنظمة التعليمية الحالية، وتوجهاتها نحو التحول إلى التعليم الرقمي في تنمية تلك المهارات، وأهم ما يجدر الإشارة إليه من فائدة للبحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة يتمثل في تدعيم الإطار النظري للبحث على نحو يثرى مجال عرض الأدبيات المرتبطة بالتواصل الشفهي، وتحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي على أساسها تم بناء قائمة مهارات التواصل الشفهي لهؤلاء المتعلمين، وبناء البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعرض آليات تقييم مهارات التواصل الشفهي، للتأكد من مدى اكتسابها، والتي اعتمد عليها في هذا البحث، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة أيضاً عند

تفسير النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتحديد بعض الأساليب الإحصائية التي تناسبه، وكذلك في كيفية تفسير نتائجه.

المحور الثاني: الوعي العابر للثقافات Intercultural awareness

هدف هذا المحور عرض مفهوم الوعي العابر للثقافات، وأهميته، وأبعاده، ودور المعلم والمتعلم في تنمية واكتساب الوعي العابر للثقافات، وآليات تقييم الوعي العابر للثقافات، والعلاقة بينه وبين التواصل الشفهي، ثم الدراسات السابقة التي تناولت الوعي العابر للثقافات، وأوجه التشابه والاختلاف والإفادة بين هذا البحث والدراسات والبحوث السابقة في الوعي العابر للثقافات، وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أولاً: مفهوم الوعي العابر للثقافات وأهميته:

أ- مفهوم الوعي العابر للثقافات:

للقوف على مفهوم الوعي العابر للثقافات، فينبغي أولاً ربطه بحالة الإدراك العقلي (الأفكار، والمفاهيم، والمعرفة، ووجهات النظر)، وبالقدرة على الإدراك الحسي (التفاعل، والتواصل مع المحيط الخارجي بواسطة الحواس الخمس)، وبالقدرة على التعبير عن كل ذلك بأي شكل من أشكال التواصل البشري (العمل بالمعرفة المتحصلة عن الوعي)، وقد أشار الأدب التربوي والدراسات السابقة والبحوث إلى عدة تعريفات للوعي العابر للثقافات، عرضتها الباحثة فيما يلي وصولاً إلى التعريف الإجرائي الذي يتفق وطبيعة البحث الحالي وإجراءاته، ومن هذه التعريفات، أنه "إدراك الفرد للخصائص والعادات والتقاليد المميزة لثقافته الأم ولثقافة الآخرين في كافة أرجاء العالم، وتقبل تلك الاختلافات والتكيف معها، وتجنب الأحكام النمطية غير الموضوعية، بهدف تعزيز التفاهم والاحترام المتبادل بين الثقافات المتباينة" (9, 2002, Byram et al)، وعرفه (Korzilius et al ٢٠٠٧) بأنه: "فهم وتقدير وجهات نظر الآخرين المنتمين إلى ثقافات أو جنسيات متباينة، ومراعاة خلفياتهم الثقافية وكيفية تأثيرها على أساليب تفكيرهم وسلوكياتهم أثناء مواقف التواصل". (2, P)، وعرفه (Al-sofi 2015) بأنه "القدرة على استيعاب قيمنا ومعتقداتنا الثقافية، بالإضافة إلى قيم ومعتقدات الآخرين، ويتطلب ذلك الانفتاح على الثقافات الأخرى وإبراز أوجه التشابه والاختلاف بين الثقافة الأم والثقافات المختلفة، واحترام الاختلافات، لضمان تواصل فعال، وتحقيق التفاهم، ونشر السلام بين أفراد الثقافات المتباينة" (10, P)، وعرفه (Zhang et al 2018) بأنه "قوة دافعة لتطوير مهارات الفرد في

التواصل البناء مع أفراد من خلفيات ثقافية متباينة، وإدراك الخصائص الثقافية لهؤلاء الأفراد، سواء من خلال السياحة أو التبادل الثقافي أو الحياة في بيئات متباينة الثقافات" (P. 10)، بينما عرفه علام (٢٠٢١) بأنه " قدرة المتعلمين على فهم ثقافتهم، وثقافة الآخرين، وتقبل الاختلاف من خلال تمكينهم من المعرفة بالثقافة الأم، وعبر الوطنية، ومناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي، وتأهيلهم للكفاءة التواصلية عبر الثقافات، وبناء وعيهم بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية، وتمكينهم بشكل إيجابي نشط عبر الثقافات" (ص. ٣٠)، وعرفه حسن وعمر (٢٠٢٥) بأنه " إدراك المتعلمين للخصائص الثقافية المتباينة (القيم، والعادات، والتقاليد...إلخ)، والتمييز بين مظاهر الاختلافات الثقافية؛ بما يتضمن: الوعي بالثقافة وتعددها، والوعي بالتواصل بين الثقافات" (ص. ١٦).

ويلاحظ تشابه تعريف كل من (Byram et al (2002، و (Al-sofi (2015، وعلام (٢٠٢١) إلى حد كبير، إلا أن علام أضاف إلى التعريف الأبعاد الرئيسة المراد تمييزها لدى المتعلمين لتمكينهم من الوعي العابر للثقافات، والمتمثلة في المعرفة بالثقافة الذاتية، والعابرة للحدود الوطنية، ومناهضة العنصرية، والاستبعاد الاجتماعي، وتأهيلهم للكفاءة التواصلية عبر الثقافات، وبناء وعيهم بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافية، وتمكينهم بشكل إيجابي نشط عبر الثقافات.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

١. يعد الوعي العابر للثقافات وسيلة لاستيعاب التعددية الثقافية كقيمة إيجابية، وعدم النظر للاختلاف على أنه تهديد، بل كفرصة للتبادل الثقافي والمعرفي، مما يقلل من النزاعات الناجمة عن اختلاف القيم والعادات والتقاليد بين الشعوب.

٢. ينمي الوعي العابر للثقافات من خلال المرور بمواقف حياتية مثل الاحتكاك اليومي بالثقافات المتباينة التي يعيش أفرادها معاً في مجتمع معين متعدد الأعراق، أو السفر إلى الخارج للدراسة أو العمل أو السياحة.

وفي ضوء التعريفات السابقة، تم التوصل إلى مفهوم الوعي العابر للثقافات إجرائياً،

السابق تحديده في مصطلحات البحث

ب- أهمية الوعي العابر للثقافات

في ظل ما يشهده العالم في الوقت الراهن من تقدم تكنولوجي مذهل يشمل تطبيقات ذكاء اصطناعي متنوعة، ووسائل تواصل اجتماعي جعلت العالم قرية صغيرة، وأزالت الحواجز

بين الشعوب في كافة أرجاء العالم، وما يشهده من حروب وصراعات وكوارث اقتصادية وإنسانية دفعت العديد من الناس إلى الهجرة واللجوء للبحث عن الأمان والاستقرار، على سبيل المثال الحرب الروسية الأوكرانية المستمرة منذ عام ٢٠٢٢ والتي أدت إلى نزوح أعداد كبيرة من اللاجئين الأوكرانيين إلى دول أوروبا الشرقية والوسطى، وفي منطقة الشرق الأوسط، يواصل العدوان الإسرائيلي حروبه الدموية على دولة فلسطين الحرة الشقيقة منذ أكثر من نصف قرن حتى الآن، مما أسفر عن مقتل العديد من الفلسطينيين (رجال، ونساء، وأطفال، وكبار سن)، وتشريد مئات الآلاف من الفلسطينيين، والصراع المسلح بين الجيش السوداني وقوات الدعم السريع، هذا بالإضافة إلى الاشتباكات المسلحة في ليبيا والصومال، والتوترات على الحدود الكمبودية-التايلاندية إلى غير ذلك من حروب واشتباكات في العديد من الدول يصعب حصرها، والتي أسفرت أيضاً عن مقتل العديد، وتشريد أعداد كبيرة من الشعوب، ونتيجة لذلك، أصبحت كل دولة متعددة الثقافات، حيث يعيش أفراد كل دولة جنباً إلى جنب مع أفراد من جنسيات مختلفة، لذا أضحي الوعي العابر للثقافات ضرورة لا غنى عنها لضمان التواصل الفعال والتفاهم المتبادل بين أفراد الثقافات المختلفة، كونه يمكن الفرد من إدراك الخصائص المميزة للثقافات المختلفة (عادات، وتقاليده، وقيم، ومعتقدات..إلخ) واحترامها، ويحد من سوء الفهم والصدامات الناتجة عن التباين الثقافي، مما يعزز التفاهم والتعايش في سلام بين الأفراد في المجتمعات متعددة الثقافات.

وهذا ما أكدته Zlomislić et al (2016) حيث أوضح أنه " في ظل الوضع الاقتصادي الراهن في كرواتيا، يفكر الكثيرون، وخاصة الشباب، في الانتقال للعمل أو الدراسة أو الإقامة بعيدة المدى في الدول المختلفة، ومن هنا، يعد الوعي العابر للثقافات أمراً في غاية الأهمية لضمان استعدادهم لمواجهة التحديات الثقافية بنجاح، فلا يعد تعلم اللغة الأجنبية كافياً للانخراط في المجتمع الذي يتحدث فيه بهذه اللغة، بل يجب أيضاً الوعي بثقافة هذا المجتمع واحترامها، حيث إن ما يُعد سلوكاً مقبولاً في ثقافة ما قد لا يكون مقبولاً في ثقافة أخرى، كما يسهم الوعي العابر للثقافات في مساعدة الفرد على التخلص من المعلومات الخاطئة والصور النمطية عن شعوب الثقافات المتباينة، والتعامل باحترام وتقدير مع الآخرين المختلفين عنه، وبالتالي، فإن إدراج هذا المفهوم في المناهج التعليمية يُعد من الأسس الجوهرية لإعداد أجيال قادرة على التكيف والتواصل الفعال وبناء علاقات إيجابية في عالم متعدد الثقافات". (P.434)

وأشار (Zhong et al (2024) إلى أن أهمية الوعي العابر للثقافات للمتعلمين تكمن في مساعدتهم في فهم الثقافات المتباينة، واحترامها خاصة في ظل العولمة التي جعلت العالم بمثابة شبكة اتصال واحدة، وأضحى التواصل بين الثقافات أكثر شيوعاً، مما يتطلب من المتعلم وعي بالثقافات المتباينة وكفاءة تواصلية مع أفراد الثقافات المتباينة، فمن الممكن أن يلتقي بزملاء له من بلدان ومناطق متباينة، وإذا كان لديه وعي عابر للثقافات، سيتمكن من التكيف والاندماج وبناء علاقات إنسانية قوية مع زملائه من الثقافات المختلفة، مما يقلل من المشكلات والصراعات الناجمة عن الاختلافات الثقافية، كما يسهم الوعي العابر للثقافات في غرس الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى المتعلم، بحيث يهتم بالقضايا العالمية، وينظر إليها من زوايا متنوعة، بالإضافة إلى ذلك، فإن الوعي العابر للثقافات يعد عنصراً رئيساً في تطوير المسار المهني للمتعلم، فبيئة العمل اليوم لم تعد مقتصرة على المنافسة المحلية، بل أضحت تخضع لمنافسة عالمية، وعادة ما يقدر الأفراد الذين يتمتعون بوعي عابر للثقافات أثناء المقابلات وأداء الوظيفة" (P.318)

وتستنتج الباحثة مما سبق أهمية تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والتي تتمثل في تحقيق التواصل الفعال للمتعلمين مع زملائهم ممن ينتمون لثقافات مغايرة، وتفسير أفعال زملائهم بناء على خلفيتهم الثقافية لا على أساس شخصي، والتخلص من المعلومات الخاطئة والصور النمطية عن الثقافات المختلفة، مما يحد من الأزمات والصراعات الناجمة عن الاختلافات الثقافية، وإدراك الخصائص المميزة للثقافة الذاتية والعابرة للحدود الوطنية من قيم وعادات وتقاليد ومعتقدات.. إلخ، ومن ثم محو أميبتهم الثقافية، كما يسهم في أعمال تفكيرهم في القضايا الدولية، والمساهمة العابرة للثقافات في إيجاد حلول لها.

ثانياً: أبعاد الوعي العابر للثقافات

تباينت أبعاد الوعي العابر للثقافات من دراسة إلى أخرى، حيث حدد كل من Catană (2014,345) و (Lwin (2016, 167 أبعاد الوعي العابر للثقافات في استخلاص الخصائص المميزة للثقافات المختلفة؛ كمحفز رئيس لفهم الذات والآخر، وبناء وجهات نظر عالمية، والتواصل مع أشخاص من ثقافات متباينة والعمل معهم، أي تحقيق الكفاءة التواصلية عبر الثقافات من خلال بناء علاقات عبر ثقافية، والاعتراف بالاختلافات بين الثقافات. بينما صنف حسن وعمر (٢٠٢٥، ٤٠) أبعاد الوعي العابر للثقافات كما يلي:

أ- الوعي بالثقافة وتنوعها ويتضمن: تعرف مفاهيم (الثقافة، والهوية الثقافية، والتعددية الثقافية)، وتمييز مظاهر التنوع الثقافي، واستنتاج الخصائص الثقافية المميزة للثقافات في الرحلة الأدبية؛ كالمأكل والملبس، والوعي بالدور الإيجابي لبعض الثقافات في نهضة مجتمعها، والتمييز بين هوية الفرد الثقافية وخصائص الهويات الأخرى، وإبداء الرأي حول القضايا الثقافية الأخرى المتعارضة مع هوية الفرد الثقافية.

ب- الوعي بضرورة التواصل بين الثقافات، ويتضمن: الاعتراف بوجود اختلافات بين الثقافات، واتخاذ موقف يؤكد إمكانية بناء جسور تواصلية بين الثقافات، وتقدير أهمية التكيف مع الثقافات المختلفة، واكتشاف وجود قواسم إنسانية مشتركة بين الثقافات المتباينة، وتقدير التواصل باحترام مع أصحاب الثقافات المغايرة.

واسترشدت الباحثة ببعض هذه الأبعاد عند إعداد قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وتضمنت القائمة في صورتها النهائية عشرة أبعاد فرعية، وزعت على بعدين رئيسيين، وهما: الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، والكفاءة التواصلية عبر الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية).

واتفق تصنيف أبعاد الوعي العابر للثقافات في هذا البحث إلى حد ما مع دراسة حسن وعمر (٢٠٢٥)، بينما اختلف التصنيف إلى حد كبير مع دراسة كل من (Catană (2014 و Lwin (2016)

ثالثاً: دور المعلم ومتعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في تنمية واكتساب الوعي العابر للثقافات.

أ- دور المعلم في تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني:

يعد المعلم هو الموجه والمرشد في عملية تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، حيث يوجههم لفهم التنوع الثقافي، وي طرح أسئلة نقدية تدفعهم للتفكير في الاختلافات الثقافية دون إصدار أحكام مسبق، ويشجعهم على البحث والتفتيح عن الخصائص المميزة لبعض الثقافات المغايرة، والحديث معه ومع بعضهم البعض حول القضايا الثقافية المختلفة، ويوفر لهم بيئة آمنة لتبادل وجهات النظر، واحترام الاختلاف، ومن خلال سلوك المعلم نفسه، يُظهر احترامه للثقافات الأخرى، واحترامه لوجهات النظر

المختلفة، مما يغرس ذلك في متعلميه، ويوضح لهم أن الكلمات والتعبيرات قد تحمل دلالات مختلفة حسب السياق الثقافي، مما يسهم في تنمية الوعي العابر للثقافات لدى هؤلاء المتعلمين.

ب- دور متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني في اكتساب الوعي العابر للثقافات

حددت الباحثة الأدوار التي ينبغي على متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى القيام بها لتنمية الوعي العابر للثقافات لديه، والمتمثلة في الاستعداد للاستماع إلى آراء وتجارب أصحاب الثقافات المغايرة، وتجاوز الأحكام المسبقة أو الصور النمطية التي شكلها عن أصحاب الثقافات المغايرة من خلال الإعلام أو الخطابات المجتمعية السائدة، والتواصل، والمشاركة، والتفاعل مع معلمه، وزملائه، والمناقشة والحوار في الأنشطة التي تتطلب التعبير عن الرأي والمقارنة بين الثقافات.. إلخ، والبحث عن الأدلة والبراهين التي تثبت صحة رأيه باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واستثمار فرصة دراسته بمركز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومجاورته بالصف للعديد من الجنسيات المتباعدة، وإقامته بدولة عربية في التعرف على خصائص الثقافات المختلفة، وأن يظهر احتراماً لقيم الآخرين وعاداتهم وتقاليدهم، حتى لو كانت مخالفة لما نشأ عليه، ويتعدى عن التهمك على ثقافات الآخرين، وأن يكون سفيراً ثقافياً، فينقل ما اكتسبه من وعي ومعرفة لأقرانه أو مجتمعه، ويسهم في تقليص الصور النمطية عن الثقافات المختلفة، وأن يفسر أفعال الآخر بناء على خلفيته الثقافية لا على أساس شخصي، مما يسهم في تنمية الوعي العابر للثقافات لديه.

رابعاً: آليات تقييم أبعاد الوعي العابر للثقافات لدى المتعلمين

هناك عدة آليات متبعة في تقييم أبعاد الوعي العابر للثقافات لدى المتعلمين ووفقاً لما جاء بدراسة علام (٢٠٢١)، تمثلت آلية تقييم الوعي العابر للثقافات لدى المتعلمين في اختبار موضوعي، من نوع اختيار من متعدد، تضمن ٣٠ مفردة موزعة على خمسة أبعاد، ويطلب إلى المتعلم اختيار بديل واحد من بين أربعة بدائل لكل مفردة، بينما استخدمت دراسة حسن وعمر (٢٠٢٥) مقياساً لقياس أبعاد الوعي العابر للثقافات لدى المتعلمين، وتضمن المقياس بعدين رئيسيين، ويندرج تحتها عبارات متتالية يقابلها عدد من البدائل يختار المتعلم من بينها بما يعبر عن رأيه وامتلاكه لأبعاد الوعي العابر للثقافات.

وجمع هذا البحث بين آليات تقييم أبعاد الوعي العابر للثقافات المتبعة في الدراستين السابقتين؛ إذ تم استخدام اختبار لقياس الكفاءة المعرفية عبر الثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومقياس لقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات لدى هؤلاء المتعلمين، وذلك قبل البرنامج وبعده، والأنشطة التي يقوم بها المتعلمون أثناء تطبيق البرنامج.

خامساً: العلاقة بين التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات

في ظل التطورات المذهلة التي يشهدها العالم اليوم، مثل العولمة والتقدم التكنولوجي الذي أزال الحواجز الجغرافية والثقافية بين الشعوب، وجعل العالم نافذة مفتوحة يطل منها الجميع على ثقافات الآخر، فقد اتسعت أهداف تعليم اللغات وتعلمها لتشمل تعزيز فهم الثقافات الأخرى وقبولها، فلم يعد تعليم اللغات المعاصرة يقتصر فقط على اكتساب مهاراتها اللغوية، بل يجب أن يشمل أيضاً الوعي العابر للثقافات كجزء لا يتجزأ من تعلم اللغة، لذا أشارت العديد من الدراسات السابقة والبحوث إلى أن تضمين الثقافة في تدريس اللغة يعد بمثابة مهارة خامسة لا يمكن الاستغناء عنها -إن جاز التعبير- كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كونها ترتبط بمهارات اللغة في شكل منظومة متكاملة، بهدف تحقيق التواصل المنشود بين الناس، وإلى أهمية إدراج الوعي العابر للثقافات ضمن عملية تعليم اللغة وتعلمها، بهدف إدراك المتعلمين لثقافتهم الذاتية والثقافات المتباينة ومن هذه الدراسات (4, 2000, Sellami)، و (Kourova, 60, 2013, Modianos &)، و (162, 2019, Altun) و (316, 2024, Zhong et al)

وإذا اعتبرنا الثقافة المهارة الخامسة إلى جانب مهارات اللغة الأربع، فإن العلاقة بينها وبين هذه المهارات علاقة تكاملية، ويبرز هذا التكامل بوضوح في مهارات التواصل الشفهي بشقيه (الاستماع، والتحدث)، التي تُعد الأكثر ارتباطاً بالثقافة، لأن التواصل الشفهي يتطلب استخدام اللغة في سياقات اجتماعية وثقافية معينة، مما يجعل فهم الأعراف الثقافية والعادات والتقاليد شرطاً أساسياً للتواصل الفعال، فالتواصل الشفهي الفعال لا يقتصر فقط على إرسال واستقبال رسائل لفظية، بل يحتاج أيضاً إلى فهم السياق الثقافي الذي يُقال فيه الكلام، ووعياً ثقافياً من طرفي التواصل: المتحدث الذي ينبغي عليه استخدام التعبيرات المناسبة للسياق الثقافي، والمستمع الذي ينبغي عليه فهم العادات والتقاليد التي تؤثر في طريقة تعبير المتحدث، لضمان فهم الرسالة بشكل صحيح وتجنب سوء التفسير.

وإذا كان التواصل الشفهي يتطلب وعياً بالسياق الثقافي الذي يُقال فيه الكلام لضمان فعاليته، فإن الوعي العابر للثقافات ينمى ويطور لدى المتعلم بواسطة المواقف التواصلية التي يتبادل فيها الحديث مع زملائه من الثقافات الأخرى، فالتواصل مع متحدثين من خلفيات ثقافية مختلفة يتيح للمتعلم فرصاً حقيقية للتعرف على الخصائص المميزة لبعض الثقافات المختلفة، وإعادة النظر في افتراضاته المسبقة عن هذه الثقافات أي تصحيح الصور النمطية التي شكلها عن أصحاب الثقافات المغايرة، ففي كثير من الأحيان، تتشكل الصور النمطية عن الثقافات المغايرة من خلال الاستقبال السلبي للمعلومات من الإعلام أو الخطابات المجتمعية السائدة، حيث يكون المتعلم مستقبلاً سلبياً للمعلومات فقط، أما في المواقف التواصلية، فإن الأمر يختلف جذرياً؛ إذ يشارك المتعلم في حوار حقيقي يتيح له طرح الأسئلة، والاستفسار مع متحدثين ينتمون إلى ثقافات مغايرة، ومن خلال هذا الحوار الشفهي المتبادل، لا يكون المتعلم مجرد مستقبل سلبي للمعلومات، بل يُنصت إلى المتحدث، ثم يطرح الأسئلة، ويتلقى الردود، ويعيد تقييم تصورات السابقة عن أصحاب الثقافات المغايرة، مما ينمي لديه الوعي العابر للثقافات.

وتعد حادثة زيارة رئيس البنك الدولي "بول وولفويتز" إلى تركيا أثناء تولي رجب طيب أردوغان رئاسة الوزراء آنذاك، مثالاً واضحاً لأثر غياب الوعي العابر للثقافات في المواقف التواصلية، ففي أثناء زيارته التي استغرقت يومين إلى تركيا، والتي تضمنت اجتماعاً مع أردوغان، زار وولفويتز مسجداً في الجزء الغربي من البلاد، وعندما حان وقت خلع الحذاء - كما تقتضي الثقافة الإسلامية - برزت أصابع قدميه من جوربين مليئين بالنقوب، ونُشرت هذه الحادثة في جميع وسائل الإعلام العالمية، وأصبح وولفويتز - المعروف سابقاً بنياحه الباهظة - محط سخرية، فلو كان لديه وعي بثقافة وطبيعة المنطقة التي زارها، لكان بالتأكيد ارتدى زوجاً جديداً من الجوارب في ذلك اليوم، ورغم أن الحادثة توضح بشكل مباشر غياب الوعي بالعادات الثقافية، فإنها في جوهرها تدل على غياب شكل من أشكال التواصل الشفهي الفعال، الذي كان من شأنه أن يمنح رئيس البنك الدولي فهماً للخصائص المميزة للثقافة الإسلامية، فلو تم التواصل المسبق مع مضيفه، للتوصل إلى معلومات توضيحية بشأن الممارسات الثقافية السائدة بالمنطقة، كضرورة خلع الحذاء عند دخول المسجد، لكان في منأى عن هذا الموقف المخرج، ومن هنا، يتضح أن التواصل الشفهي لا يُسهم فقط في نقل اللغة بين طرفي التواصل، بل يعد وسيطاً حيوياً لبناء الوعي العابر للثقافات، إذ يُمكن من خلاله تبادل المعرفة بالعادات

والتقاليد وتوضيح السياقات الاجتماعية التي قد لا تكون واضحة من خلال التواصل غير الشفهي أو الملاحظة فقط.

يتضح مما سبق العلاقة التكاملية بين التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات، وأن المعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتحقيق التواصل الفعال، بل يجب أن تُصاحبها وعي عابر للثقافات يمكن المتعلم من إدراك ما يُعد سلوكاً مقبولاً أو مرفوضاً في ثقافات الآخرين، لأن عدم الوعي بالثقافات المختلفة يؤدي إلى مواقف محرجة، كما حدث مع رئيس البنك الدولي في المثال السابق.

سادساً: الوعي العابر للثقافات في الدراسات السابقة.

لا توجد دراسات سابقة - في حدود علم الباحثة- تناولت تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، بينما ركزت عديد من الدراسات على تنمية الوعي العابر للثقافات لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، كما تناولتها من زوايا مختلفة، وتتنوع هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، ومنها دراسة (٢٠١٨) Tran & Duong التي هدفت إلى تعرف "فاعلية نموذج التدريس التواصلية اللغوي العابر للثقافات (ICLT) لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في فيتنام، وطبق Tran & Duong اختباري كفاءة لغوية وتواصلية عبر الثقافات على عينة مكونة من عدد (٤٧) متعلماً من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بمركز لغات أجنبي بمدينة هوشي منه بفيتنام، وأظهرت النتائج أن المتعلمين قد حققوا تحسناً واضحاً في كل من الكفاءة اللغوية والتواصلية عبر الثقافات بعد ١٣ أسبوعاً من التدريب، وأوصى Tran & Duong بعدة توصيات من بينها، ضرورة تضمين محتوى ثقافي في برامج تعليم اللغة الإنجليزية لتنمية الوعي العابر للثقافات لدى المتعلمين، وليس التركيز على الجانب اللغوي فقط، ودراسة Echcharfy & Erguig (2020) التي هدفت إلى تعرف فاعلية تدريس موضوعات قرائية تتضمن ثقافات متنوعة (المغربية، والأمريكية) في تنمية البعد المعرفي للوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المغرب، واستخدم Echcharfy & Erguig منهج البحث المختلط، وأعدوا اختباراً ومقياساً لقياس البعد المعرفي للوعي العابر للثقافات، لتطبيقهما على عينة مكونة من (٩٨) طالباً بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة شعيب الدكالي،

وزعوا على مجموعتين؛ تجريبية، وضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار البعد المعرفي للوعي العابر للثقافات لصالح المجموعة التجريبية، واستناداً إلى التحليل النوعي، أظهر طلاب المجموعة التجريبية معرفة جيدة بالثقافتين، وتوصلوا إلى عدة توصيات، من بينها، ضرورة تضمين محتوى مقررات اللغات الأجنبية لأبعاد الوعي العابر للثقافات، واستخدام أنشطة تعليمية متنوعة تمكن المتعلمين من اكتساب معرفة أعمق بالثقافات المختلفة، وقام (Echcharfy, 2023) بدراسة أخرى مشابهة لدراسته سالفة الذكر وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية تدريس موضوعات قرائية تتضمن ثقافات متنوعة (المغربية، والأمريكية) في تنمية البعد الوجداني للوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المغرب، واستخدم المنهج نفسه وعدد العينة بلغ أيضاً (٩٨) متعلماً من متعلمي اللغة الإنجليزية بالمدرسة العليا للتربية والتكوين بجامعة شعيب الدكالي، وزعوا على مجموعتين؛ تجريبية، وضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس البعد الوجداني للوعي العابر للثقافات لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى بعدة توصيات من بينها، ضرورة إشراك المتعلمين في مناقشات جماعية حول قضايا عبر ثقافية، لتنمية وعيهم بالتشابهات والاختلافات بين ثقافتهم وثقافات الآخرين، والتعامل مع الآخرين باحترام بغض النظر عن انتمائهم الثقافي، وتجنب الأحكام المسبقة عن أصحاب الثقافات المغايرة، ودراسة (Wu, 2023) التي هدفت إلى تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس الابتدائية الصينية، من خلال استخدام استراتيجيات قائمة على تجارب ثقافية واقعية، مثل التعلم التعاوني، وسرد القصص، أو الرحلات الميدانية الثقافية، واستخدام الوسائط المتنوعة عبر شبكة الإنترنت الدولية مثل مقاطع الفيديو Broad cast، وتوصلت النتائج إلى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية الوعي بين الثقافات عبر نطاق أوسع من المحتوى الثقافي، وتجارب تعليمية تفاعلية، تمكن المتعلمين من السيناريوهات الثقافية، ومهام حل المشكلات وعمليات اتخاذ القرار في بيئة آمنة وخاضعة للرقابة، ودراسة حسن وعمر (٢٠٢٥) التي هدفت إلى بناء برنامج في أدب الرحلات لتنمية مهارات التفكير اللغوي، ومهارات كتابة المقال التحليلي، والوعي العابر للثقافات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، واستخدم حسن وعمر التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث والمتمثلة في اختباري مهارات التفكير اللغوي، ومهارات كتابة المقال التحليلي، ومقياس الوعي العابر للثقافات، وطبقهم على

عينة مكونة من (٣٢) طالباً من الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختباري مهارات التفكير اللغوي، وكتابة المقال التحليلي، ومقياس الوعي العابر للثقافات لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم فاعلية البرنامج المقترح في أدب الرحلات في تنمية مهارات التفكير اللغوي، وكتابة المقال التحليل، والوعي العابر للثقافات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وأوصى حسن وعمر بعدة توصيات من بينها؛ ضرورة تضمين أدب الرحلات في سياق تدريس اللغة لفاعليته في زيادة الوعي الثقافي لدى المتعلمين، واستكشاف سبل التواصل بين الثقافات، والكشف عن القيم الأدبية والمحتويات الثقافية المتضمنة في النص الأدبي، بما يعكس المظاهر السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والعادات، والفكر لبلد ما في وقت محدد، أو السمات الشخصية للأشخاص في بعض الأحيان.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق هذا البحث مع الدراسات والبحوث السابقة في التأكيد على أهمية تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خاصة في ظل العولمة والتقدم التكنولوجي الذي أزال الحواجز الجغرافية والثقافية بين الشعوب، وجعل العالم نافذة مفتوحة يطل منها الجميع على ثقافات الآخر، ولما للوعي العابر للثقافات من أثر إيجابي في تمكين المتعلمين من التعرف على الخصائص المميزة للثقافات المغايرة، وبناء علاقات عبر ثقافية، واحترام وجهات النظر المختلفة عبر الثقافات، كما اتفق البحث مع الدراسات والبحوث السابقة في أدوات البحث مثل مقياس الوعي العابر للثقافات، بالإضافة إلى استخدام المنهج شبه التجريبي في أغلب الدراسات لتحقيق أهداف البحث، بينما اختلف هذا البحث عن الدراسات والبحوث السابقة في محاولة تنمية الوعي العابر للثقافات باستخدام برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يواكب الأنظمة التعليمية الحالية، وتوجهاتها نحو التحول إلى التعليم الرقمي في تنمية الوعي العابر للثقافات، وفي العينة المستخدمة في البحث، فلم تجد الباحثة - في حدود علمها - دراسة تناولت تنمية الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأهم ما يجدر الإشارة إليه من فائدة للبحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة يتمثل في تدعيم الإطار النظري للبحث على نحو يثرى مجال عرض الأدبيات المرتبطة بالوعي العابر للثقافات، وتحديد أبعاد الوعي العابر

للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي على أساسها تم بناء قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات لهؤلاء المتعلمين، وبناء البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعرض آليات تقييم أبعاد الوعي العابر للثقافات، للتأكد من مدى اكتسابها، والتي اعتمد عليها في هذا البحث، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة أيضاً عند تفسير النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتحديد بعض الأساليب الإحصائية التي تناسبه، وكذلك في كيفية تفسير نتائجه، وعلى الرغم من تزايد الدراسات حول الوعي العابر للثقافات عالمياً، فإنها ما زالت قليلة عربياً، وهذا البحث ركز على سد الفجوة في الدراسات العربية عموماً، وفي تخصص تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خصوصاً.

المحور الثالث: نظرية ما بعد البنائية: Beyond-Constructivism Theory

هدف هذا المحور عرض مفهوم نظرية ما بعد البنائية وأهميتها في التعليم، وأصولها ونماذجها، ومبادئها، ثم الدراسات السابقة التي تناولت نظرية ما بعد البنائية، وأوجه التشابه والاختلاف والإفادة بين هذا البحث والدراسات والبحوث السابقة، وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أولاً: مفهوم نظرية ما بعد البنائية وأهميتها في التعليم.

أ. مفهوم نظرية ما بعد البنائية

أشار الأدب التربوي والدراسات السابقة والبحوث إلى عدة تعريفات لنظرية ما بعد البنائية، عرضتها الباحثة فيما يلي وصولاً إلى التعريف الإجرائي الذي يتفق وطبيعة البحث الحالي وإجراءاته، ومن هذه التعريفات: أنها " تلك النظرية التي تستهدف آليات التحكم في اكتساب المعرفة، ومعالجتها ذهنياً، وتوظيفها في مواقف جديدة، مع الاهتمام بتنظيم عمليات التنقيب عن المعلومات واستقصائها من مصادر متباينة، والتركيز على عمليات توليد الأسئلة التي تكسب المعرفة والإجابة عنها" (Taber, 2006, 125)، وأشار (Elfouly et al (٢٠٢٠) إلى أنها " توجه حديث ينتقل من البنائية التقليدية، إلى ما يعرف بالإبحار المعرفي، الذي يؤكد دور المتعلم النشط في بناء المعرفة بشكل تفاعلي، بواسطة الإبحار في البحث والتنقيب عنها من مصادرها المتباينة، ودمج التكنولوجيا (تطبيقات الويب) في عملية الإبحار والتعلم، مما يسهم في تنمية مهاراته اللغوية " (p.90)، بينما أشار السمان وخفاجي (٢٠٢١) إلى أنها "

نظرية نشأت نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى النظرية البنائية لتواكب عصر ما بعد الحداثة وثورته المعلوماتية، وتطبيقاته التكنولوجية المذهلة، والإفادة من تلك التطبيقات وتوظيفها في بيئة تعلم تعاونية نشطة تركز على مشكلات تتحدى قدرات المتعلمين وتحفزهم على إنتاج المعرفة بأنفسهم لدمجها في عالمهم وحياتهم" (ص. ٣٥٢)، وعرفها حسن (٢٠٢١) بأنها: " مجموعة من الافتراضات المترابطة حول عملية التعلم تستند إلى اعتماد المتعلم على نفسه في بناء معرفته بواسطة العمليات العقلية التي تشمل البحث، والاستقصاء، وتوليد الأسئلة في ظروف بيئية تحت على إنتاج المعرفة، وتوليد المعنى الخاص بكل متعلم أثناء العملية التعليمية" (ص. ٩١١).

وبالنظر للتعريفات السابقة يلاحظ أنها: تختلف في عرضها وتتفق في مضمونها، وهناك أمور مشتركة بين تعريفات الباحثين منها: أن النظرية نشأت لتواكب الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل، وتقوم على أساس توجيه المتعلم إلى الاستقلالية في التعلم، والبحث عن المعرفة، واكتسابها، وتوظيفها في مواقف جديدة.

وفي ضوء التعريفات السابقة، تم التوصل إلى مفهوم نظرية ما بعد البنائية إجرائياً، السابق تحديده في مصطلحات البحث

ب. أهمية نظرية ما بعد البنائية في التعليم:

أصبح الهدف الرئيسي من التربية في العصر الراهن الذي يشهد طفرة تكنولوجية هائلة، يكمن في إعداد المتعلمين لمجتمع المعرفة، فلم يعد كافياً التركيز على إتقان المحتوى العلمي بل يجب تجاوز ذلك إلى إكساب المتعلم المهارات اللازمة لبناء المعرفة، وهو ما توفره نظرية ما بعد البنائية، حيث تركز على أساس اعتماد المتعلم على نفسه في بناء معرفته من خلال توجيهه للبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة المطبوعة والإلكترونية، كما تسهم في تكوين شخصياتهم بمناقشة زملائهم فيما توصلوا إليه من معلومات وإبداء الرأي فيما يتعلمونه.

وأوضح جاد الحق وآخرون (٢٠٢٣) أهمية نماذج ما بعد البنائية للمتعلمين، والمتمثلة في "تمكينهم من التنقيب عن المعلومات من مصادر متباينة، وتحديد القضايا والمشكلات المعاصرة في المجتمع، وتكوين شخصية مستقلة متمكنة من العيش في بيئة تعليمية جيدة، وتحثهم على التفكير الكيفي والإبداع والابتكار، وتنمي لديهم القدرة على التخيل والتأمل فيستوعقهم، وتولد المعلومات الجديدة من خبراتهم السابقة، وتمكنهم من توظيف ما اكتسبوه من

معلومات في مواقف جديدة، وتكسيهم مهارات التحليل، والتفسير، والتقويم، والمقارنة" (ص. ٥٣٥).

ومما سبق يمكن التوصل إلى أن أهمية نظرية ما بعد البنائية بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تكمن في إعدادهم لمجتمع المعرفة وتوجيههم للتقريب عن المعرفة والمعلومات في شبكات الانترنت الدولية بما تتضمنه من تطبيقات ذكاء اصطناعي متنوعة مثل ChatGPT، أو Perplexity AI، أو Grok.... إلخ)، وتشجيعهم على التعاون فيما بينهم، ومشاركة ما توصلوا إليه مع بعضهم البعض ومع المعلم في حلقة نقاش تبنى على احترام الآراء المختلفة.

ثانياً: أصول نظرية ما بعد البنائية ونماذجها

للتعرف على أصول نظرية ما بعد البنائية، يجب الرجوع إلى جذورها الفكرية والفلسفية، حيث ظهرت هذه النظرية نتيجة للنقد الذي وجه للنظرية البنائية كما أشار الشنيطي (٢٠٢٤) إلى ذلك، ويتمثل هذا النقد في التحدّي المعرفي الناجم عن التطورات التكنولوجية الحديثة والانفجار المعرفي، مما جعل الحصول على المعرفة والتوصل لحلول للمشكلات غير المألوفة يستلزم أنشطة معرفية تفوق ما هو متاح لدى المتعلمين من خلفيات تعليمية بالإضافة إلى تباين الآراء حول بناء المعرفة حيث يرى بياجيه أن المعرفة تبنى بواسطة المتعلم، بينما يرى فيجوتسكي أنها تبنى بواسطة وسائل اجتماعية متباينة" (ص. ٢٢٨)

وتأسست هذه النظرية على يد جوردين (Giordan)، الذي اقترح مع فريقه البحثي في سويسرا أول نماذجها، وهو نموذج التعلم التفارغي عام ١٩٩٩م، حيث أجرى جوردين دراسة تحليلية لنظريات التعلم المتباينة، ثم نظمها في شكل ثلاثة عوامل هي: المعرفة والطلاب والمجتمع، لتحقيق التكامل والتداخل بين العوامل الثلاثة، ويصف هذا النموذج ما يحدث داخل ذهن المتعلم من عمليات عقلية، فالمتعلم في ضوء هذا النموذج يدير تعلمه بنفسه، من خلال ربطه للمعلومات الجديدة بالسابقة فيتحقق فهمه لها، ويشترط لحدوث التعلم تكامل العمليات الذهنية التي تحدث داخل عقل المتعلم، والعمليات التي تحدث داخل البيئة التعليمية مما يجعل المتعلمين قادرين على بناء المعلومات وتوظيفها (Giordan, 1999, 63)، ويتم التدريس والتعلم وفق هذه النموذج في خمس خطوات كما يأتي: (Giordan, 2012, 11)، و(مهدي، ٢٠١٦، ٨٥)، و(النجار، ٢٠١٩، ٧)، و(أحمد، ٢٠٢١، ١٣٩)، و(السرْحاني، ٢٠٢٢، ٤٣٩).

١. المشكلة: توجيه مجموعة من الأسئلة للمتعلمين، وتكون واضحة بالنسبة لهم، وتعد دافعاً لكل نشاط عقلي يقومون به
 ٢. المراجع: لكي يستطيع المتعلمون الإجابة عن أسئلة المعلم يحاولون إيجاد علاقة بين معرفتهم السابقة والمعلومات الجديدة.
 ٣. العمليات الذهنية: وتشمل العمليات الفكرية التي تساعد في الربط بين المراجع، واستخلاص المعاني الجديدة، وذلك أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة مثل حل المشكلات وإجراء التجارب، والأنشطة الاستقصائية الموسعة
 ٤. الشبكة الدلالية: منظومة معرفية تفاعلية تنشأ من العمليات العقلية التي تتم بناء على المعارف السابقة، وتعطي هذه المنظومة التماسك الدلالي الشامل للمفهوم الجديد، ومن هنا يصبح من السهل تطبيقه في مواقف متباينة، أي أن هذه المنظومة تنشأ نتيجة لتفاعل شتى العلاقات التي أقيمت بين العناصر الرئيسة والفرعية للمفهوم، وتكامل المراجع والعمليات الذهنية، وينتج عن هذه العملية شبكة من المعاني.
 ٥. الدلالات: الوسائل البصرية واللغوية (أفكار، وإشارات، ورموز) اللازمة للتعبير عن المفهوم والتفسيرات المرتبطة به.
- ومما سبق يمكن استخلاص خطوات نموذج التعلم التفاعلي في الشكل التالي:

شكل ٢

خطوات نموذج التعلم التفاعلي

طرح الأسئلة

ربط المعلومات الجديدة بالسابقة

تنشيط العمليات الذهنية أثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة كالاستنتاج وطرح الأسئلة.. إلخ مما يسم في فهم المتعلمين للمعلومات

توظيف المعلومات الناجمة عن استخدام العمليات الذهنية في مواقف جديدة

إنتاج مجموعة من الفكر والرموز اللازمة للتعبير عن المعلومات وتفسيرها

ثم تطورت نظرية ما بعد البنائية على يد العالم هاكرينان (Hakkarainen) في عام ٢٠٠٣، الذي قدم مع فريقه البحثي في جامعة (Helsinki) في فنلندا النموذج الثاني للنظرية وهو نموذج الاستقصاء التقدمي، الذي يسعى إلى مساعدة المتعلمين في اكتشاف المعلومات، واستقصائها، بالإضافة إلى تنظيمها وتحليلها، وتفسيرها، وتوجيه الأسئلة حولها

(Lakkala, 2003, 203)، وتتمثل خطوات هذا النموذج فيما يلي: ()

(etal, 2008, 35)، و(الرويني، ٢٠٢٣، ٣٩)، و(مصطفى، ٢٠٢٤، ١٤٤)

- ١- التخطيط الجيد لجمع المعلومات، ومعرفة المتعلمين بالأهداف المنشودة بعد معاينة النص
- ٢- البحث عن المعلومات في مصادر المعرفة المتباينة (المطبوعة والإلكترونية) مما يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة

٣- استيعاب المعلومات وما وراءها من أغراض وبناء المتعلمين للمعرفة من جديد.

- ٤- إعداد المعلم لمجموعة من الأسئلة حول المعلومات المقدمة للمتعلمين، وي طرحها عليهم، ثم يدرهم على طرح الأسئلة لفهم الأفكار والمعاني، واستثارة دافعيتهم للتقريب عن إجابات هذه الأسئلة.

٥- تدريب المتعلمين على تحويل الأسئلة الرئيسة التي سبق للمعلم إعدادها وطرحها عليهم إلى أسئلة فرعية أكثر تحديداً بحيث تقيس جميع التفاصيل التي تتضمنها المعلومات المقدمة، مما يساعدهم في التقريب واستخلاص المعلومات للوصول إلى إجاباتها.

- ٦- توزيع الأدوار والخبرات على المتعلمين من خلال تكليف كل متعلم بمهمة محددة، ثم يناقشوا ما توصلوا إليه من معلومات مع بعضهم البعض، وفي النهاية يخلص المعلم إلى تقييم العمل.

ومما سبق يمكن استخلاص خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي في الشكل التالي:

شكل ٣

خطوات نموذج الاستقصاء التقدمي

التخطيط الجيد لاكتساب المعلومات

البحث عن المعلومات

فهم المعلومات وما وراءها من أغراض

إعداد الأسئلة وطرحها

توليد الأسئلة الفرعية

توزيع الأدوار والخبرات على المتعلمين

التقويم لمعرفة درجة تحقق الأهداف المنشودة.

وأشار إبراهيم (٢٠١٦، ٤٧) إلى النموذج الثالث المكمل والمتمم للنموذجين السابقين، وهو نموذج الإبحار والتوسع في دراسة المعرفة، فمن خلاله تتحقق دراسة المعرفة وبنائها عمقاً واتساعاً، حيث يعتمد هذا النموذج على مجموعة الوسائل والأدوات التي تمكن المتعلم من التنقل بين مصادر التعلم فيما يعرف بالإبحار المعرفي، الذي يستعين فيه المتعلم بأدوات إلكترونية أو مطبوعة أو مسموعة أو مرئية، على سبيل المثال (الصور، والأصوات، والفيديوهات، والكتب الإلكترونية، والمدونات التعليمية، والنصوص المكتوبة والمنشورة على مواقع المعلومات والبيانات، بالإضافة إلى الفهارس، والجداول، والخرائط، وتتلخص ملامحه في توظيف وسائل المعرفة ووسائطها أثناء العملية التعليمية مثل: الكتب، والقصص، والروايات، والجرائد، والمجلات، والصوتيات، والمرئيات، إلى غير ذلك من الوسائل التي تشتمل على معلومات ومعارف متباينة تمكن المتعلم من الإبحار في البحث عن المعلومات واستخلاصها، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات، فيترك للمتعلم الحرية في التنقيب عن المعلومات عبر شبكات الإنترنت الدولية مما يسهم في التوسع في الدراسة، والتعمق في أجزائها.

وفي ضوء عرض نماذج ما بعد البنائية يمكن الاستناد إلى توجهات نماذج ما بعد البنائية الثلاثة (نموذج التعلم التفارعي، ونموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج الإبحار المعرفي) عند بناء برنامج هذا البحث فيما يتعلق باختيار المحتوى، والإجراءات التدريسية، واختيار الأنشطة، وتتمثل هذه التوجهات فيما يلي:

١- تهيئة أذهان متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للحصول على المعلومات ومعالجتها مثل استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالحوار المسموع، ومعرفة المعلومات الأساسية ودراستها وتحليلها وتفسيرها وإثرائها بالبحث والتنقيب في مصادر المعرفة المختلفة.

٢- الاهتمام بطرح الأسئلة وتوليدها لإثارة تفكير متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للبحث، والاستقصاء عن المعلومات في مصادرها المتنوعة.

٣- توجيههم إلى أهم مصادر المعرفة الإلكترونية مثل ChatGPT ، أو Perplexity AI ، أو Grok (إلخ) التي يمكن الاستعانة بها والإبحار فيها، بهدف الوصول للمعلومات المختلفة المرتبطة بالحوار المسموع.

٤- توجيه المتعلمين إلى الحوار ومناقشة ما توصلوا إليه من معلومات مع معلمهم وبعضهم البعض، مما يثري خبراتهم ومعلوماتهم.

ثالثاً: مبادئ نظرية ما بعد البنائية:

تستند نظرية ما بعد البنائية كأى نظرية تربوية لمجموعة من المبادئ والأسس التي تدعمها، وترسم خطواتها، وفي هذا السياق أشار كل من: إبراهيم (٢٠١٦، ٤٠)، والسلمان (٢٠٢٠، ٢٧٦) إلى أن نظرية ما بعد البنائية تستند إلى المبادئ التالية:

- ١- التعلم القائم على الاقتصاد المعرفي، الذي يتمحور حول الحصول على المعرفة، ومشاركتها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها لتحسين نوعية الحياة والإفادة من الثورة المعرفية والتطبيقات التكنولوجية المذهلة.
- ٢- التعلم لبناء المعرفة، من خلال التركيز على كيفية اكتساب المعرفة وبنائها بشكل سليم يوظفه المتعلم خلال تعلمه، وإتقان وسائل التعامل مع المعرفة، وربط بعضها ببعض.
- ٣- التعلم لإثراء المعرفة، وتجديدها، من خلال توجيه المتعلمين للتنقيب فيما وراء المعلومات عن الجديد، والتوسع في دراستها، والإضافة إليها، وإثرائها، وتوظيفها بشكل جديد.
- ٤- التعلم للبحث، من خلال الاهتمام بعمليات التنقيب عن المعرفة من شتى مصادرها ووسائلها المتوفرة للمتعلمين.
- ٥- التعلم من أجل الذاتية الشخصية، من خلال التركيز على مهارات التعلم الذاتي للمعرفة وتوجيه المعلم لمتعلميه إلى هذه المهارات وتكوين شخصياتهم لإدارة الذات فيما يتعلمونه.
- ٦- التعلم بهدف مشاركة الآخرين، من خلال بناء حلقات النقاش ومجموعات التعاون بين المتعلمين من أجل تبادل الخبرات، وحثهم على دراسة المعرفة، والحصول عليها بشكل أفضل.
- ٧- التعلم للاستقلالية، من خلال الاهتمام بتوجيه المتعلمين إلى الاستقلالية في التعلم، واكتساب المعرفة وتوظيفها، والتنقيب عنها، وتحملهم مسؤولية تعلمهم.
- ٨- التعلم للعمل، من خلال الاهتمام بتطبيق ما تعلمه المتعلمين من معلومات في حياتهم اليومية.
- ٩- التعلم للإبداع، من خلال اتباع أساليب التعلم بالاكتشاف، واستثمار التطورات التكنولوجية المذهلة، والثورة المعلوماتية في الإبداع.
- ١٠- التعلم في بيئة تعليمية حديثة، من خلال توجيه المتعلمين إلى المواد المطبوعة، والإلكترونية، ومواقع الإنترنت للحصول على المعلومات التي تحقق لهم الفهم العميق للمعرفة.

وفي ضوء تناول مبادئ نظرية ما بعد البنائية يتضح أنه عند بناء برنامج هذا البحث، وتدريبه يجب مراعاة ما يلي:

- ١- اختيار أنشطة تهيئ أذهان متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لاكتساب المعلومات ومعالجتها، كاستدعاء الخبرات السابقة وربطها بالحوار المسموع
- ٢- تقديم أنشطة تدريبية تساعد المتعلم في التعمق في دراسة الموضوعات الشفهية والبحث والتقيب والاستقصاء حولها من المصادر الإلكترونية المختلفة، وإعداد الأسئلة وطرحها، ومناقشة زملائه فيما توصل إليه من معلومات هائلة عن الثقافات المختلفة، مما يسهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لديه.
- ٣- تنوع الأنشطة المقدمة للمتعلمين في البرنامج ما بين الفردية والجماعية مما يسهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لديهم.
- ٤- إرشاد المتعلمين لأهم مصادر المعرفة الي يمكن أن يستعينوا بها في أثناء دراستهم، والإبحار فيها بهدف إثراء معلوماتهم الثقافية، ومن ثم التنوع في المصادر المعرفية التي يستعين بها المتعلمين (المسموعة والمرئية والإلكترونية).

رابعاً: نظرية ما بعد البنائية في الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على المجالات والأبحاث العلمية المنشورة والمواقع الإلكترونية، لم تجد الباحثة- في حدود علمها- أي دراسة تتعلق بأثر نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات التواصل الشفهي باللغة العربية والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، غير أن هناك من الأبحاث التي تناولت نظرية ما بعد البنائية في إطار آخر غير إطار التواصل الشفهي باللغة العربية والوعي العابر للثقافات، لذلك حرصت الباحثة على عرض هذه الدراسات والتعرف إلى محتواها ومضمونها، أملاً أن يفيد الباحثة في بحثها الحالي؛ ومن هذه الدراسات، دراسة (Elfouly et al 2020)، التي هدفت إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL)، باستخدام برنامج قائم على أحد نماذج ما بعد-البنائية، واستخدم Elfouly et al المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، اللتين تكونتا من عدد (٧٠) تلميذاً من تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وطبق عليهم اختبار مهارات التحدث مع مقياس (rubric) لتقييم أداء الطلاب في مهارات التحدث، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على ما بعد البنائية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المجموعة

التجريبية، وتوصل Elfouly et al لعدة توصيات من بينها، ضرورة استخدام استراتيجية تدريسية تقوم على دمج التكنولوجيا في التعليم في تدريس مهارات التحدث باللغة الإنجليزية للتلاميذ، وأنشطة تعاونية تتلائم مع متعلمي اللغة الإنجليزية، وتدريب المعلمين على كيفية إدارة بيئة تعليمية تفاعلية، ودراسة حسن (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد مهارات الكتابة اللازمة للطالبات المعلمات، وبناء نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية، والتحقق من فاعليته في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالجامعة، واستخدم حسن المنهج ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وأعد اختبار مهارات الكتابة، وإعادة تقنين لمقياس التفكير التأملي، واختبار تحصيلي في مقرر اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس، وطبقهم على عينة مكونة من (١١٧) طالبة معلمة بكلية التربية بالجامعة، قسموا إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية، وضابطة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات الكتابة، والتفكير التأملي، والتحصيل لدى مجموعة البحث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى حسن بعدة توصيات، من بينها، توظيف النموذج التدريسي القائم على نظرية ما بعد البنائية في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الكتابة والتفكير التأملي، وتشجيع المعلمين على استخدام الكتابة في أثناء ممارسة التدريس، وتدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على استخدام نماذج ما بعد البنائية في التدريس، ودراسة سيف (٢٠٢٢)، التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم سيف المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وأعد اختبري مهارات الفهم القرائي، ومهارات الكتابة التفسيرية، وطبقهما على عينة مكونة من (٦٦) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قسموا إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية، وضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختباري مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصل سيف لعدة توصيات من بينها، عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على تدريس القراءة والكتابة باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية ما بعد

البنائية بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي، والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة (Abuallan et al (2024) التي هدفت إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية ما بعد البنائية باستخدام تطبيقات WizIQ لتنمية مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الأكاديمية لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة، واستخدم Abuallan et al المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية، والضابطة، وطبق اختبار مهارات تواصل شفهي، ومقياس متدرج لتقييم مهارات التواصل الشفهي على عينة مكونة من (٦٠) طالباً من طلاب اللغة الإنجليزية بجامعة القدس المفتوحة، قسموا إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية، وضابطة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية برنامج WizIQ في تنمية القراءة الناقدة والكتابة الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية (مجموعة البحث)، وأوصى Abuallan et al بعدة توصيات من بينها، اختيار أساليب وتقنيات تعليمية فعالة تعزز دافعية المتعلمين، وتشجعهم على المشاركة في العملية التعليمية، وتُعزز روح المنافسة والتحدي بينهم، ودراسة الظفيري (٢٠٢٤) التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على ما بعد البنائية، واستخدم الظفيري المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، اللتين تكونتا من عدد (٦٦) طالباً من طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية، وطبق عليهما اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وقدم الظفيري مجموعة من التوصيات، من بينها: تدريب أعضاء هيئة التدريس بأكاديمية سعد العبد الله الأمنية على نماذج ما بعد البنائية وأنشطتها لتيسير عملية التعليم والتعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق هذا البحث مع الدراسات والبحوث السابقة في التأكيد على التأثير الإيجابي لتوظيف نظرية ما بعد البنائية في التدريس، حيث أظهرت معظم النتائج فاعليتها في تحسين أداء المتعلمين في مهارات اللغة المختلفة، لا سيما في بيئات التعلم القائمة على التكنولوجيا والتعلم الذاتي، بينما اختلف هذا البحث عن الدراسات والبحوث السابقة في المهارات والأبعاد المستهدفة تنميتها، وهي في هذا البحث مهارات التواصل الشفهي وأبعاد الوعي العابر للثقافات باستخدام برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي،

وهو ما يواكب الأنظمة التعليمية الحالية، وتوجهاتها نحو التحول إلى التعليم الرقمي في تنمية تلك المهارات والأبعاد، كما اختلف في العينة المستخدمة في البحث (متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني)، وأهم ما يجدر الإشارة إليه من فائدة للبحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة يتمثل في تدعيم الإطار النظري للبحث على نحو يثرى مجال عرض الأدبيات المرتبطة بنظرية ما بعد البنائية، وتحديد الإطار العام للبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي والمبادئ الأساسية التي تحكم تصميم الأنشطة التي تساعد المتعلم في التعمق في دراسة الموضوعات الشفهية والبحث والتقيب والاستقصاء حولها من المصادر الإلكترونية المختلفة، وإعداد الأسئلة وطرحها، ومناقشة زملائه فيما توصل إليه من معلومات هائلة عن الثقافات المختلفة؛ مما يسهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وعرض خطوات نماذج ما بعد البنائية، والتي تم مراعاتها عند بناء استراتيجية تدريس برنامج هذا البحث، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة أيضاً عند تفسير النتائج التي توصل إليها هذا البحث، واختيار المنهجية الملائمة لطبيعة هذا البحث.

المحور الرابع: تطبيقات الذكاء الاصطناعي Applications of Artificial Intelligence

هدف هذا المحور عرض مفهوم الذكاء الاصطناعي، وتطوره التاريخي، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأهمية استخدامها في التعليم، وأهدافها التربوية، ثم الدراسات السابقة التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأوجه التشابه والاختلاف والإفادة بين هذا البحث والدراسات والبحوث السابقة، وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي:

كلمة اصطناعي في سياق مفهوم الذكاء الاصطناعي تعني من صنع الإنسان، وبرغم أن هذا المصطلح له دلالة سلبية باعتباره شكلاً أقل من الشيء الحقيقي إلا أن الأشياء الاصطناعية كثيراً ما تتفوق على الأشياء الحقيقية أو الطبيعية على سبيل المثال: ضوء المصباح أو الفوانيس أو حتى الشموع يتميز عن الضوء الطبيعي من حيث إمكانية الوصول إليه في أي

وقت على عكس الضوء الطبيعي (ضوء الشمس) يتوفر خلال النهار فقط عند شروق الشمس ويختفي وقت الغروب، مثال آخر: أجهزة الحركة الاصطناعية كالطائرات والقطارات والمترو والسيارات تتفوق من حيث السرعة والمتانة على الركض والمشي وغير ذلك من أجهزة النقل الطبيعية مثل ركوب الخيل، أما كلمة ذكاء فهي مفهومة ومتداولة بين أغلب البشر وهي القدرة على الفهم، والتحليل، والتفكير في حل المشكلات.. إلخ، وورد في الأدبيات والبحوث التربوية عدة تعريفات للذكاء الاصطناعي، حيث عرفه موسى وبلال (٢٠١٩) بأنه: " طريقة لصناعة جهاز حاسوب أو روبوت يتم التحكم فيه بواسطة الكمبيوتر، أو برنامج يفكر بذكاء بالطريقة نفسها التي يفكر بها الإنسان الذكي" (ص. ٢٠)، وأشار Ocaña-Fernández et al. (2019) إلى أن الذكاء الاصطناعي يعني طريقة محاكاة قدرات الذكاء للعقل الإنساني، ويعد جزءاً من علم الحاسوب الذي يركز على تصميم الأنظمة الذكية، أي الأنظمة التي توضح الخصائص التي يمكن ربطها بالذكاء في السلوكيات البشرية" (P.557)، وعرفه Aldosari (2020) بأنه " أحد أهم التطبيقات الحديثة لعلم الحاسب الآلي التي تتسم بقدرات فائقة تحاكي قدرات الذكاء الإنساني وتيسر العمل في مجالات الحياة المتباينة" (p. 146)، وأوضح محمود (٢٠٢٣) أن الذكاء الاصطناعي يشير إلى قدرة الآلة على محاكاة العقل الإنساني في السلوك والفهم والتعلم، وتعتمد فلسفته على إعطاء الآلات بشتى أشكالها القدرة على تأدية المهام وبذل الجهود التي كان الإنسان يقوم بها من قبل، فإذا كان العقل هو النقطة الفارقة بين الإنسان والآلة فإنه يمكن برمجة الآلة وإمدادها بالبرامج والتعليمات التي تحفزها وتدعمها للقيام بالعمليات التي يقوم بها الإنسان" (ص. ٢٥)، أما تطبيقات الذكاء الاصطناعي فعرفها العتيبي، وخليفة (٢٠٢٥) بأنها: " تطبيقات تعليمية اصطناعية توفر فرصاً للمتعلمين للتفاعل والمشاركة في العملية التعليمية، وتتضمن وسائط سمعية وبصرية تجسد الأحداث والمواقف المختلفة، ويتم عرضها عبر الهاتف المحمول، أو التابلت، أو أجهزة الحاسوب" (ص. ١٢٧)

يلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنها بالرغم من اختلافها من حيث الصياغة إلا أنها تتفق من حيث الدلالة في عدة جوانب أهمها أن الذكاء الاصطناعي تقنية تحاكي العقل الإنساني في حل المشكلات بواسطة منح الحاسوب القدرة على أداء المهام المتباينة التي يقوم بها الإنسان، أي أن التعريفات السابقة تحصر الذكاء الاصطناعي في المنظومة الإلكترونية التي تقوم بالعمليات العقلية ذاتها التي يقوم بها الإنسان.

وفي ضوء التعريفات السابقة، تم التوصل إلى مفهوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائياً، السابق تحديده في مصطلحات البحث.

ثانياً: التطور التاريخي للذكاء الاصطناعي.

لقد مر الذكاء الاصطناعي بتطورات عديدة لخصتها الباحثة في الشكل التالي بعد الرجوع للأدبيات والبحوث التربوية الآتية: موسى وبلال (٢٠١٩، ٣٨)، وإسماعيل وآخرون (٢٠٢٤، ١٥٤)، الغامدي (٢٠٢٤، ٩)، وأبو نعمة (٢٠٢٥، ٢٤٨)، وعبد الله (٢٠٢٥، ٧٥).

شكل ٤

التطور التاريخي للذكاء الاصطناعي.

المرحلة السادسة (الآليات)

منذ عام ٢٠٠٠ حتى الآن شهد الذكاء الاصطناعي تطوراً تدريجياً وازدهاراً في شتى نواحي الحياة فظهر مفهوم الشبكات العصبية، وعلم الروبوتات والأنظمة الخبيرة، ومعالجة اللغة الطبيعية، وتطور الأبحاث في مجال الروبوتات والتعلم الافتراضي والواقع المعزز المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، وما زال الذكاء الاصطناعي تقنية تتطور باستمرار حتى يومنا هذا، ويظهر كل يوم برمجيات وتقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تؤدي دوراً متنامياً في شتى المجالات

المرحلة الثالثة: (السبعينيات)

بداية الخطوة الأولى في هندسة المعرفة بفريق بمعهد ستانفورد للأبحاث بقيادة أحد أشهر علماء الذكاء الاصطناعي (إدوارد فيجن يوم) المرحلة الرابعة (الثمانينات)

بداية ازدهار تعلم الآلة أي أن الآلة تكون لها القدرة على الرؤية أو الحركة، وفي عام (١٩٨٥) قدم الفنان هارولد كوهين في جامعة كاليفورنيا في سان فرانسيسكو برنامج حاسب آلي يقوم بإنشاء صور فنية أصلية.

المرحلة الخامسة (التسعينيات)

تطور أجهزة الكمبيوتر من حيث السرعة وقدرات التخزين ولهذا أعاد العلماء خلال هذه الفترة الذكاء الاصطناعي إلى الشبكات العصبية وتطوير شبكات علم الأعصاب

المرحلة الأولى (الخمسينيات)

في عام ١٩٥٠ اخترع آلان تورنج اختبار تورنج لقياس الذكاء، وفي عام ١٩٥٦ صاغ جون مكارثي مصطلح الذكاء الاصطناعي، وعام ١٩٥٨ اخترع جون مكارثي لغة البرمجة للذكاء الاصطناعي.

المرحلة الثانية (الستينيات)

في عام ١٩٦٤ أوضحت أطروحة داني بوبرو في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا أن أجهزة الكمبيوتر يمكنها فهم اللغة الطبيعية بشكل جيد لحل مشاكل الكلمات الجبرية بدقة، وفي عام ١٩٦٥ بنى جوزيف وايزنباوم في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا برنامج كمبيوتر لتجهيز اللغة الطبيعية "ELIZA" لإثبات إمكانية الاتصال بين البشر والآلات

ثالثاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأهمية استخدامها في التعليم

لقد جذب الذكاء الاصطناعي اهتمام الباحثين والمصممين في كافة المجالات، فظهرت لها العديد من التطبيقات التي استخدمت في مجالات التعليم، والطب، والعلوم، والهندسة، والروبوتات، والتصميم، والترفيه، والفنون، والإعلان، ويقتصر هذا البحث على عرض التطبيقات التي استخدمت في مجال التعليم، حيث إن الإمكانيات التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم دفعت العديد من الدول إلى الاهتمام بها، وتوظيفها في التعليم لجعله أكثر تفاعلاً وواقعية، وحددت الباحثة مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في

التعليم، وذلك بعد الرجوع إلى دراسة كل من شلتوت (٢٠٢٣، ٢)، والغامدي (٢٠٢٤، ٦٢)،
(Owidi et al (2024,1698)، والفقي (٢٠٢٥، ٧٢)

١- تطبيق ChatGPT أحد روبوتات المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي أنتجته شركة open AI، ويمكنه فهم اللغات البشرية الطبيعية وتوليد نصوص مكتوبة ومسموعة بطريقة شبيهة بالإنسان، ويمكن المتعلمين من فهم موضوعات معينة والإجابة عن شتى استفساراتهم، وحل التحديات المرتبطة بالمناهج الدراسية.

٢- تطبيق Perplexity مساعد بحث ذكي يعمل بالذكاء الاصطناعي، صمم لمساعدة المستخدم في التوصل إلى إجابات دقيقة وسريعة على شتى الأسئلة والاستفسارات المتباينة، ويعتمد على تقنيات متقدمة في معالجة اللغة الطبيعية، وفي البحث لجمع المعلومات من مصادر متباينة موثوقة، لتقديمها للمستخدم بشكل واضح مع ذكر المصادر للمستخدم كي يتمكن من التحقق منها.

٣- تطبيق Grok أحد روبوتات المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT، و Perplexity، طورته شركة xAI التابعة لإيلون ماسك، يتسم بقدرته على الإجابات الفورية عن الأسئلة، وتحليل البيانات، والوصول المباشر للمعلومات من منصة X (تويتر) بشكل لحظي.

٤- سمودين Smodin منصة رقمية تستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية والتعلم العميق لتوفير عدة تطبيقات وثيقة الصلة باللغة تسهم في الأغراض اليومية مثل إعادة صياغة النصوص، وتصحيح الأخطاء النحوية، وتحويل النص إلى كلام، أو العكس....إلخ.

٥- تطبيق (Dragon Speech Recognition): أحد برامج الذكاء الاصطناعي، يوظف في التعرف على الكلام وتحويله إلى نصوص لمساعدة الطلبة والمعلمين في التعبير بصورة أسهل وأسرع دون اللجوء إلى الكتابة والتهجئة.

٦- تطبيق ألب (Adaptive Learning Platform ALP): هو عبارة عن منصة حوسبة سحابية لتحليل بيانات الطالب، وتبسيط الضوء على الأنماط والعلاقات الأساسية في البيانات، ويهدف إلى تقييم أداء الطالب في أي منتج تعليمي رقمي، وإنتاج صورة شاملة لكفاءته وتقدمه بواسطة خوارزميات التعلم الآلي المتقدمة.

٧- تطبيق دولينجو (Duolingo): هو تطبيق تعليمي للغات المتنوعة قائم على الذكاء الاصطناعي، حيث يقدم جلسات تعليمية للغات مخصصة وفقاً لأداء كل متعلم على حدة وتقدمه، كما يسمح بإجراء اختبارات تحديد مستوى تكيفية تعتمد صعوبتها على الإجابات السابقة للمستخدمين، فضلاً عن تقديم التطبيق بوتات محادثة لإجراء محادثات متناسبة مع المستوى اللغوي لدى المتعلمين، ويعتمد على دروس قصيرة تساعد في تحسين مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى المتعلمين، ويتضمن مجموعة من التحديات والألعاب والشخصيات المرحية لجعل التعليم أكثر متعة.

٨- تطبيق Pictopry AI لإنشاء فيديوهات تعليمية ويمكنه تحويل النص المكتوب إلى فيديو، ويتسم بتجربة مجانية لمدة ١٤ يوماً، ويوفر قوالب جاهزة، وتعليق صوتي بالذكاء الاصطناعي، وتحرير للفيديوهات مع إمكانية تصديرها بدون علامة مائية.

٩- تطبيق Mshkal، أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدم في ضبط النصوص العربية، أي إضافة الحركات إلى النصوص غير المشكولة، مما يساهم في تحسين القراءة والفهم للنصوص المكتوبة باللغة العربية

١٠- تطبيق Sahehly هو تطبيق عربي يركز على تقنيات الذكاء الاصطناعي لمعالجة اللغة الطبيعية (NLP)، ويوظف في تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، إلى جانب إضافة التشكيل إلى النصوص العربية بدقة عالية.

١١- Diacritization Tool أداة طورها معهد قطر لبحوث الحوسبة، بهدف ضبط التلقائي للنصوص العربية غير المشكولة، مما يحسن من دقة قراءتها وفهمها.

١٢- تطبيق Kaldi أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تحويل الصوت إلى نص، حيث يركز على تقنيات التعلم العميق لتحليل الأصوات المنطوقة وفهمها، وتحويلها إلى نصوص مكتوبة بدقة.

١٣- Luvvoice هو تطبيق مجاني عبر الإنترنت يركز على الذكاء الاصطناعي لتحويل النصوص المكتوبة إلى أصوات طبيعية تشبه الكلام البشري (Text-to-Speech)، ويدعم أكثر من ٢٠٠ صوت و٧٠ لغة، ويتضمن لهجات متباينة وأصوات متنوعة (ذكور وإناث)، مما يجعله مناسباً لإنشاء المحتوى التعليمي، وإضافة تعليقات صوتية للفيديوهات.

كما توجد العديد من المزايا التي أدت للاهتمام باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كونها تسهم في تحقيق الكفاءة والفعالية بأقل وقت وأقل تكلفة، ويمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات المتعلمين المختلفة كمهارة التواصل اللغوي، ومهارة التواصل الاجتماعي، والمهارات الشخصية، ومهارات الدراسة، ومهارات الاستذكار الجيد، ومهارات إدارة الوقت" (عبد القادر، ٢٠٢٠، ٢١٠)

مما سبق يتضح أن هناك العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتتيح الفرصة أمامهم لتعلم المحتوى الدراسي بالعديد من الوسائط، لجعل المحتوى أكثر متعة وتشويقاً، كما تتيح الفرصة لهم لاكتشاف المعرفة ذاتياً من خلال المعلومات الرقمية التي تتيحها هذه التطبيقات، مما يوفر الوقت والجهد

واستخدمت الباحثة في هذا البحث التطبيقات الآتية: (ChatGPT، وPerplexity، و Grok، و Mshkal، و Sahehly، و Luvvoice، و Pictopry)، لملاءمتها لأهداف البحث، وروعي في اختيارها أن تكون مجانية ومتاحة للاستخدام دون اشتراكات مدفوعة مما ييسر على الباحثة وأفراد مجموعة البحث استخدامها دون أعباء مالية.

ثالثاً: الأهداف التربوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

تسعى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق العديد من الأهداف التعليمية للمتعلمين من بينها ما أشار إليه (Hamal, et al (2022)، والمتمثلة في تمكين المتعلم من البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة ومن ثم اكتسابها بسهولة بأقل وقت وأقل تكلفة، واختيار أساليب التعلم المناسبة وفقاً لميوله واهتماماته واحتياجاته، وتصحيح أخطائه بنفسه" (P.2)

وأضافت دراسة أبو نعمة (٢٠٢٥) مجموعة من الأهداف التربوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والمتمثلة في تنمية مهارات المتعلمين في الاستدلال والاستقراء وحل المشكلات حتى في حالة عدم وجود جميع البيانات اللازمة وقت الحاجة لاتخاذ القرار، وتقديم دعم فوري للمتعلمين والإجابة عن تساؤلاتهم، وتقديم ملاحظات حول عملهم، ورصد علاماتهم ودرجاتهم، ونتيجة لذلك يتم رسم ووضع خطط التدريب الشخصية الملائمة لكل متعلم، وتوفير التغذية الراجعة للمعلمين حول تقييم المتعلمين فيما يتعلق بالأداء الدراسي وما أحرزوه من تقدم، وتصحيح أدائهم وتعديل سلوكهم، وإدراج الدردشات داخل الحرم الجامعي، حيث تعقد حلقات حوارية إلكترونية بين المتعلمين والروبوت للحصول على المساعدات المرتبطة بأموهم

الجامعية، وتقديم فرص تعليمية تكنولوجية حديثة للامتحانات عن بعد مع فرض أنظمة رقابية لمراقبة المتعلمين، والتحقق من مدى مصداقية الاختبارات ودقتها، وتطوير أدوات التقييم وخاصة الاختبارات لتحديد نواحي القوة والضعف في أدائهم، وتحقيق مخرجات تعليمية بكفاءة وجودة عالية" (ص. ٢٥٢)

وتستخلص الباحثة أهداف استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في النقاط التالية:

١. تقديم محتوى حواري شفهي عابر للثقافات داخل الفيديوهات المصممة عبر تطبيق Pictory، مما يجعل تعلم اللغة العربية أكثر متعة، ويزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، وينمي مهارات التواصل الشفهي الوعي العابر للثقافات لدى هؤلاء المتعلمين.
٢. التوصل إلى المعلومات في أي وقت وأي مكان وبأقل جهد وتكلفة من خلال البحث والتقيب عن المعرفة من مصادرها الإلكترونية المتنوعة، والحوار والحديث مع روبوتات المحادثة المدعومة بالذكاء الاصطناعي مثل تطبيق شات جي بي تي ChatGPT، وتطبيق Perplexity، وتطبيق Grok حول الموضوعات عبر الثقافات، مما يساهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني.
٣. تمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني من إنشاء ترجمات فورية في التعرف على الكلام، ويمكن لهؤلاء المتعلمين الاستماع أو التحدث بلغتهم الأم، مما يساهم في مراعاة الفروق الفردية بينهم.
٤. تقديم تغذية راجعة فورية وذكية للمتعلمين، مما يساهم في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم، وتصحيح أخطائهم ذاتياً.

رابعاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الدراسات السابقة.

ركزت عديد من الدراسات على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات اللغة العربية المختلفة لدى المتعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة، كما تناولتها من زوايا مختلفة، وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، ومن هذه الدراسات: دراسة (٢٠٢٤) Abdellatif التي هدفت استخدام أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنشاء تطبيق جوال معتمد على دمج التعلم العاطفي الاجتماعي وقياس أثره في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الفرقة الأولى المتخصصين في اللغة الإنجليزية، واستخدم Abdellatif المنهج

شبه التجريبي ذا المجموعتين (ضابطة-تجريبية)، وطبق اختباري قبلي وبعدي لقياس مهارات الاستماع، ولقياس مهارات التحدث، على عينة مكونة من (٦٠) طالباً من طلاب الفرقة الأولى المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام تطبيق الموبايل القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المجموعة التجريبية، ودراسة رمضان (٢٠٢٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريس القراءة في تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الحلقة الثالثة، واستخدم رمضان المنهج التجريبي (المجموعة الواحدة)، وطبق الاختبار المعرفي للقراءة، وبطاقة ملاحظة مهارات الاستيعاب القرائي على عينة مكون من (٣٠) طالبة من طالبات الحلقة الثالثة بمدرسة الحويتين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتوصل رمضان إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للقراءة، ولبطاقة ملاحظة الاستيعاب القرائي لصالح التطبيق البعدي، وأوصى رمضان بضرورة تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي واعتبارها جزء أساس من المناهج لتدريس بعض المقررات التي تتطلب استخدام التقنيات الحديثة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والاستفادة من خصائصها في تدريس المواد الدراسية للطلاب، ودراسة بني عرابه (٢٠٢٤) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف السادس الأساسي، واستخدم بني عرابه المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية، وطبق اختبار مهارات القراءة الإبداعية على عينة مكونة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي من مدرستي السبل ومحلاح للتعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، قسموا إلى مجموعتين متكافئتان؛ ضابطة، وتجريبية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في الدراسة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية، وأوصى بني عرابه بأهمية تزويد مناهج اللغة العربية بأنشطة إلكترونية تفاعلية مدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات اللغة العربية المختلفة، ودراسة Naguib (2025) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات الكتابة الوصفية والقصصية لدى الطلاب المعلمين تخصص لغة إنجليزية بكلية

التربية، واتبع Naguib المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وطبقت اختبار الكتابة الوصفية والقصصية على عينة مكونة من (٢٨) طالباً من الطلاب المعلمين الملتحقين بالفرقة الأولى قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية ببورسعيد، وتوصلت النتائج إلى فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات الكتابة الوصفية والقصصية لدى طلاب مجموعة البحث، وأوصى Naguib بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها في عملية تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها بجمهورية مصر العربية، ودراسة المنشري (٢٠٢٥) التي هدفت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة من خلال برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واستخدم المنشري المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين (ضابطة-تجريبية)، وطبق اختبار مهارات التذوق الأدبي، ومقياس الميل إلى الأدب الرقمي على عينة مكونة من (٤٨) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين، قسموا إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية، وضابطة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأوصى المنشري بتدريب معلمي اللغة العربية في كافة المراحل التعليمية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المهارات اللغوية، ودراسة الهذلول (٢٠٢٥) التي هدفت إلى تعرف أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدم الهذلول المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي-بعدي، وطبق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية على عينة مكونة من (٣٣) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($P < 0,000$) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الأكاديمية لصالح القياس البعدي، وأوصى الهذلول باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتدريب المعلمين على الاستخدام الأمثل لهذه التطبيقات لمساعدتهم في تحقيق أهداف مقررات اللغة العربية المخصصة للناطقين بلغات أخرى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق هذا البحث مع الدراسات والبحوث السابقة في التأكيد على التأثير الإيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، حيث أظهرت معظم النتائج فاعليتها في تحسين أداء المتعلمين في مهارات اللغة المختلفة، لا سيما في بيئات التعلم القائمة على التكنولوجيا والتعلم الذاتي، بينما اختلف هذا البحث عن الدراسات والبحوث السابقة في المهارات والأبعاد المستهدفة تنميتها، وهي في هذا البحث مهارات التواصل الشفهي وأبعاد الوعي العابر للثقافات باستخدام برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يواكب الأنظمة التعليمية الحالية، وتوجهاتها نحو التحول إلى التعليم الرقمي في تنمية تلك المهارات والأبعاد، كما اختلف في العينة المستخدمة في البحث (متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني)، وأهم ما يجدر الإشارة إليه من فائدة للبحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة يتمثل في تدعيم الإطار النظري للبحث على نحو يثرى مجال عرض الأدبيات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، وعرض بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم، والتي تم توظيفها عند تصميم فيديوهات محتوى هذا البحث، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة أيضاً عند تفسير النتائج التي توصل إليها هذا البحث، واختيار المنهجية الملائمة لطبيعة هذا البحث.

المحور الخامس: دوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى

تتباين دوافع تعلم اللغة العربية من متعلم إلى آخر، فكل متعلم اهتماماته الخاصة وتطلعاته الشخصية، وأهدافه المعرفية والاجتماعية التي تميزه عن غيره، وتفرض دوافع تعلم اللغة العربية لدى هؤلاء المتعلمين أولويات مختلفة في المواقف والتراكيب والمفردات، لذا فتحديد هذه الدوافع ضروري لوضع المحتوى المناسب لهم، وتتمثل هذه الدوافع وفقاً لما جاء في دراسة كل من: الشهري (٢٠١٩، ١٧)، والغانمي (٢٠٢٢، ٥٣)، فيما يلي:

أولاً: دافع نفسي:

يتمثل في رغبة المتعلم الأجنبي في التمييز بين لغته الأم واللغة العربية، وإشباع رغبته في اكتشاف المتباين عنه لغة وفكراً.

ثانياً: دافع اجتماعي

يعد هذا الدافع من أبرز الدوافع المحفزة للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى على تعلم اللغة العربية، ومحاولة إتقانها للانفتاح على الآخر، وربط جسور تواصل معه، وبناء علاقات عبر ثقافية، خاصة في ظل عصر التكنولوجيا الذي جعل العالم قرية صغيرة بمختلف وسائل

السوشيال ميديا (فيسبوك، وماسنجر، وواتساب، وأنستجرام، وتويتر، وتيك توك..إلخ)، مما يسر التعارف بين الأفراد المنتمين إلى لغات مختلفة، العربية منها، والأجنبية.

ثالثاً: دافع ديني

هناك عدد كبير من متعلمي اللغة العربية مسلمي الأصل أو معتقدين جدد للإسلام، فهؤلاء جاءوا إلى مصر أو غيرها من الأقطار الإسلامية، بدافع فهم الدين ونصوصه المتمثلة في القرآن الكريم، والسنة النبوية، وكتب العلوم الشرعية بشتى أنواعها من التفسير، والحديث، والفقه، والسيرة، وأداء العبادات على الشكل المنشود، وهذا ما يظهر جلياً في العديد من مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث تتضمن هذه المقررات نصوصاً وموضوعات يغلب عليها الطابع الديني مثل كتاب العربية بين يديك، إلا أن الباحثة ترى ضرورة مراعاة المناهج الدراسية لتعدد الديانات والعقائد، فالاختلاف هو الأصل في الخلق وليس الاتفاق، كاختلاف ألوان البشر، وملامحهم، وصفاتهم الجسمية، ولغاتهم، وأجناسهم..إلخ وهذا هو جوهر التعددية الثقافية موضوع البحث.

رابعاً: دافع ثقافي

تمتلك اللغة العربية تراثاً ثقافياً كبيراً في الطب، والفلك والفلسفة، والأدب، والفن...إلخ، وقد أسهمت في إثراء الإرث الثقافي العالمي على مر العصور، حيث جاء العديد من العلماء الغربيين إلى الدول العربية ليدرسوا علوم العربية، ولم يتح لهم هذا إلا من خلال الدراية الواسعة باللغة العربية في مختلف جوانبها: الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، ومن ثم ظهر من هؤلاء العلماء من تخصص في دراستها، والتدقيق، والبحث في علومها، ومنهم: هنري فليش مؤلف كتاب العربية الفصحى: دراسة في البناء اللغوي، ويوهان فك مؤلف كتاب دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، وستكيفش مؤلف كتاب العربية الفصحى الحديثة: بحوث في تطور الألفاظ والأساليب، وتتعدد الأمثلة عن مثل هؤلاء الذين وجدوا بغيتهم في معرفة اللغة العربية، والاطلاع على ديوانها الثقافي، والإحاطة بعلومها ودراستها دراسة علمية، حتى إذا فهموا ديوانها الثقافي عبروا عنه من جديد بلغتهم الأولى.

خامساً: دافع اقتصادي

بدأت بعض الدول العربية وخاصة دول الخليج في النمو الاقتصادي، لذلك اتجه العديد من الأجانب إلى الاستقرار في هذه الدول، من خلال إقامة مشاريع وشركات تمنحهم قدراً من

الغنى والريح، لذلك يلجأ هؤلاء إلى تعلم اللغة العربية لتكيف مع أهل هذه اللغة بما يخدم مصالحهم التجارية دون الحاجة إلى مترجم.

سادساً: دافع سياسي

يتمثل في رغبة السياسيين، والمراسلين الأجانب، والخبراء العسكريين في تعلم اللغة العربية ليتمكنوا من مواصلة العمل في المجال السياسي في الدول العربية.

سابعاً: دافع سياحي

يعد هذا الدافع أقل الدوافع تأثيراً في تعلم اللغة العربية، فقليل من السائحين من يفكر في تعلم اللغة العربية لمجرد زيارة أو رحلة لدولة عربية، قد تتكرر هذه الزيارة أو لا، ورغم ذلك يرغب بعضهم في تعلم اللغة العربية لارتباطهم بموسم سياحي سنوي أو فصلي على الأقل في بعض الدول العربية وبخاصة مصر

مما سبق يتضح أن متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى يتعلمها إما بدافع التمييز بين فكره وفكر العرب، وإما بدافع التعامل مع الناطقين بها، والاتصال بهم، وبناء علاقات عبر ثقافية معهم، وهذا يحدد منذ اللحظة الأولى نوع اللغة التي يجب أن يتعلمها الأجنبي، أما اللغة التي يستطيع من خلالها التعامل والاتصال بمتحدثيها الأصليين، ويطلق عليها اللغة العربية المعاصرة أي لغة الحديث واللغة الحياتية الفصيحة، أو اللغة المعبرة عن التراث والفكر، ويطلق عليها اللغة العربية الفصحى (لغة التراث)، فهي تفيده في تنمية فكره عن العرب وثقافتهم القديمة.

واستخلصت الباحثة أهم دوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني (عينة البحث)، من خلال المقابلات المباشرة التي تمت مع هؤلاء المتعلمين، وكشفت هذه المقابلات أن الدوافع النفسية والثقافية والاجتماعية هي الأكثر شيوعاً بين المتعلمين، إذ عبر العديد منهم عن رغبتهم في التعرف على الثقافة العربية، وبناء علاقات اجتماعية، إلى جانب تسهيل التواصل مع الناطقين بها خلال تواجدهم بمصر، وقد راعت الباحثة ذلك عند اختيار محتوى البرنامج وأثناء تنفيذه على أساس أن دوافع المتعلمين من أهم معايير اختيار المحتوى، وفي الوقت نفسه لم تغفل الباحثة عن أهداف البرنامج المرتبطة بمتغيرات البحث، والمتمثلة في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات، بما يضمن تحقيق التوازن بين مراعاة دوافع المتعلمين وتحقيق أهداف البحث.

إجراءات إعداد أدوات البحث، ومواد المعالجة التجريبية.

والمتمثلة في تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وأبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لهؤلاء المتعلمين ثم بناء اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، واختبار موقفي لتواصل الشفهي مصحوباً ببطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، واختبار كفاءة معرفية عبر الثقافات، ومقياس كفاءة تواصلية عبر الثقافات، وبناء البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتطبيقه على مجموعة البحث، وفيما يلي تفصيل لما سبق:

أولاً: إعداد قائمة مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني:

تم إعداد هذه القائمة بهدف تحديد مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومن ثم تسميتها من خلال البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى هؤلاء المتعلمين، وتم إعدادها بالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التواصل الشفهي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط كدراسة كل من عطية (٢٠١٥)، والعربي (٢٠١٧)، والسالم (٢٠٢٠)، وسيف (٢٠٢٠)، وسليم (٢٠٢١)، والفوزان (٢٠٢٥)، بالإضافة إلى دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني نحو تعلم اللغة، وآراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

من خلال المصادر السابقة توصلت الباحثة إلى تحديد مهارات التواصل الشفهي، وبلغ عددها في صورتها الأولية (٢٥) مهارة فرعية تندرج تحت مهارتين رئيسيتين، وهي: المهارة الرئيسة الأولى: الإرسال الشفهي، واشتملت (١١) مهارات فرعية، والمهارة الرئيسة الثانية: الاستقبال الشفهي، واشتملت (١٤) مهارات فرعية، وتم وضع هذه المهارات في قائمة مبدئية، ويجوز كل مهارة تسعة أنهر، ثلاثة أنهر لدرجة مناسبة كل مهارة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني " مناسبة - مناسبة إلى حد ما - غير مناسبة"، وثلاثة أنهر لدرجة انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة " تنتمي - تنتمي إلى حد ما - لا

تنتمي"، ونهريين للدقة اللغوية " صحيحة- غير صحيحة"، والنهر التاسع يبدي المحكم فيه ما يرى من ملاحظات. ملحق (٢) قائمة مهارات التواصل الشفهي في صورتها الأولية وللتحقق من صدقها عرضتها الباحثة على عدد من أساتذة الجامعات التربويين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، بلغ عددهم (٨) محكمين؛ للاسترشاد بأرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية، وقد طلبت الباحثة إلى المحكمين وضع علامة (✓) في الخانة المعبرة عن رأيهم، ملحق (١) بيان بأسماء السادة المحكمين وصفاتهم، واقترح بعض المحكمين حذف المهارات الآتية: تحديد علاقات السبب والنتيجة فيما استمع إليه، والتحدث بشكل متصل لفترة زمنية طويلة، واستنتاج دلالة بعض الأساليب الواردة فيما استمع إليه، وتوظيف الأساليب الإنشائية والخبرية أثناء الحديث لعدم مناسبتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني حيث تتطلب مستوى أعلى، وحذف المهارات الآتية، تصنيف الكلمات إلى أسماء وأفعال وحروف من خلال ما استمع إليه، والتمييز بين التذكير والتأنيث فيما استمع إليه، والتمييز بين المفرد والمثنى والجمع فيما استمع إليه، لعدم مناسبتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بل تناسب المستوى المبتدئ، وحذف مهارة " التمييز بين ما يتصل بالنص المسموع وما لا يتصل به، حيث إن صوغ هذه المهارة لا يوضح معناها، واقترح بعض المحكمين إعادة صياغة لغوية للمهارة " اختيار كلمات مناسبة لموضوع التحدث تقي بالمعنى المقصود " تعدل إلى " استخدام التعبيرات المناسبة لسياق موضوع التواصل، وإعادة تصنيف المهارات الرئيسة إلى (التفكير والتعبير اللغوي، والأداء اللغوي الصوتي، والأداء التفاعلي)، وإضافة المهارات الفرعية الآتية: ترتيب الأفكار حسب ورودها في موضوع التواصل، والإصغاء للمتحدث وعدم مقاطعته، والتحاور بين طرفي التواصل دون استئثار أحدهما بالحديث، وتبادل التساؤلات بين طرفي التواصل لإيضاح فكرة ما أو الاستفسار عن رأي، وقد استجابت الباحثة لجميع الاقتراحات السابقة.

وتم حساب الوزن النسبي لمهارات التواصل الشفهي وفق المعادلة التالية: (طعيمة،

١٩٩٨، ١٣٣)

الوزن النسبي = ك ١ × ٣ + ك ٢ × ٢ + ك ٣ × ١ ÷ القيمة العظمى للوزن النسبي

١٠٠ ×

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين X ٣، أي أن: القيمة العظمى لعدد المحكمين = $8 X 3 = 24$ ، وقد حددت الباحثة معياراً لاختيار مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وهي المهارات التي حصلت على نسب اتفاق بين المحكمين من (٨٥) % فأكثر؛ لأنها تعبر عن الموافقة بدرجة عالية تقترب من الامتياز.

وبلغ عدد مهارات التواصل الشفهي لمتعلمي اللغة العربية في صورتها النهائية (٢١) مهارة؛ موزعة في (٣) مهارات رئيسية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما مهارات التواصل الشفهي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني؟ ملحق (٣)

ثانياً: إعداد قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني:

تم إعداد هذه القائمة بهدف تحديد أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومن ثم تتميتها من خلال البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى هؤلاء المتعلمين، وتم إعدادها بالرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الوعي العابر للثقافات كدراسة كل من (٢٠١٨) Tran, & Duong، و (Echcharfy & Erguig, 2020)، وعلام (٢٠٢١)، و (Echcharfy, 2023)، و (Wu, (2023)، وحسن وعمر (٢٠٢٥) بالإضافة إلى دوافع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو تعلم اللغة، وآراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

من خلال المصادر السابقة توصلت الباحثة إلى تحديد أبعاد الوعي العابر للثقافات، وبلغ عددها في صورتها الأولية (١٤) مهارة فرعية تندرج تحت بعدين رئيسيين، هما البعد المعرفي عبر الثقافات، واشتملت (٥) أبعاد فرعية، والبعد القيمي الوجداني عبر الثقافات، واشتملت (٩) أبعاد فرعية، وتم وضع هذه الأبعاد في قائمة مبدئية، ويجوار كل بعد تسعة أنهر، ثلاثة أنهر لدرجة مناسبة كل بعد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني "مناسبة - مناسبة إلى حد ما - غير مناسبة"، وثلاثة أنهر لدرجة انتماء البعد الفرعي للبعد الرئيسي "تتنمي - تنتمي إلى حد ما - لا تنتمي"، ونهين للدقة اللغوية "

صحيحة- غير صحيحة"، والنهر التاسع يبدي المحكم فيه ما يرى من ملاحظات. ملحق (٤) قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات في صورتها الأولية

وللتحقق من صدقها عرضتها الباحثة على عدد من أساتذة الجامعات التربويين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، بلغ عددهم (٩) محكمين؛ للاسترشاد بأرائهم في التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية، وقد طلبت الباحثة إلى المحكمين وضع علامة (✓) في الخانة المعبرة عن رأيهم، واقترح بعض المحكمين أن تحذف بعض الأبعاد مثل تحديد معنى العنصرية، والعرق بالنسبة للفرد، والمبادرة الذاتية للانفتاح على الثقافات الأخرى، واتخاذ موقف يدل على قبول الأغلبية للأقلية، والوعي بقضايا النوع الاجتماعي عبر الثقافات، واتخاذ موقف يؤكد إمكانية بناء جسور تواصلية عبر الثقافات نظراً لتكرار مضمونها مع أبعاد أخرى واردة في القائمة، واقترح بعض المحكمين إعادة صياغة لغوية للبعد " استيعاب مفاهيم: الثقافة، والهوية الثقافية، والتنوع الثقافي، والتجانس الثقافي " يعدل إلى " التمييز بين مفهومي الهوية الثقافية، والتعددية الثقافية"، والبعد " التمييز بين خصائص الهوية الثقافية الأم وخصائص الهويات الأخرى" يعدل إلى "التمييز بين خصائص الهوية الثقافية الأم والثقافة العربية"، والوعي بالدور الإيجابي لبعض الثقافات في نهضة مجتمعا" تعدل إلى " الوعي بدور الثقافة العربية في نهضة المجتمع العالمي" والبعد "تفسير أفعال الآخر بناءً على خلفيته الثقافية، لا على أساس شخصي" يعدل إلى " تقبل أفعال الآخرين بناءً على خلفيتهم الثقافية، دون إصدار أحكام شخصية" والبعد " محاكاة بعض الأنماط الثقافية الخاصة بالمجتمع العربي" يعدل إلى "الحرص على محاكاة بعض الأنماط الثقافية الخاصة بالمجتمع العربي"، وإعادة تصنيف الأبعاد الرئيسة إلى (الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، والكفاءة التواصلية عبر الثقافات (بناء علاقات عبر ثقافية))، وإضافة بعد " احترام العادات والتقاليد المميزة للثقافات المختلفة" للقائمة، وقد استجابت الباحثة لجميع الاقتراحات السابقة.

وتم حساب الوزن النسبي لأبعاد الوعي العابر للثقافات وفق المعادلة سالفة الذكر بمرجع (طعيمة، ١٩٩٨، ١٣٣)، وقد حددت الباحثة معياراً لاختيار أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وهي الأبعاد التي حصلت على نسب اتفاق بين المحكمين من (٨٥) % فأكثر؛ لأنها تعبر عن الموافقة بدرجة عالية تقترب من الامتياز.

وبلغ عدد أبعاد الوعي العابر للثقافات لمتعلمي اللغة العربية في صورتها النهائية (١٠) أبعاد؛ موزعة في بعدين رئيسيين، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه: ما أبعاد الوعي العابر للثقافات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني؟ ملحق (٥)

ثالثاً: إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني

مر إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي بالخطوات التالية:

١. هدف الاختبار المعرفي لمهارات التواصل الشفهي قياس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومن ثم تنميتها من خلال البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى هؤلاء المتعلمين.
٢. تم إعداد اختبار مهارات التواصل الشفهي بشقيه (المعرفي والموقفي) من خلال قائمة مهارات التواصل الشفهي التي تم التوصل إليها، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التواصل الشفهي، مثل: دراسة العربي (٢٠١٧)، وسليم (٢٠٢١)، والزملي والقرن (٢٠٢٤).
٣. تكون الاختبار المعرفي لمهارات التواصل الشفهي في صورته الأولية من: خطاب موجه للمحكم، والتعليمات الخاصة بالمتعلمين، ثم احتوى مضمونه على (١٨) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد لقياس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، كل سؤال تكون من جزأين: الجزء الأول: تضمن مقدمة السؤال لقياس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، والجزء الثاني: تضمن أربعة اختيارات أو (بدائل)، وعلى المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمقدمة السؤال.
٤. ضبط الاختبار: تم عرض اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني في صورته الأولية ملحق رقم (٦) على عدد من الأساتذة المحكمين بلغ عددهم (٨) محكمين؛ لتحكيم صدقه، والاسترشاد بأرائهم في التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية؛ وقد طلبت الباحثة إلى المحكمين وضع علامة (✓) في الخانة المعبرة عن رأيهم من حيث: صحة

ووضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة مفردات الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني ، ومناسبة الحوارات المسموعة لقياس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لدى هؤلاء المتعلمين، ومناسبة كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح صياغة الاختبار ككل من الناحية اللغوية، وحذف ما يروونه مناسباً أو تعديله أو إضافته، واقترح المحكمون إعادة الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، مثل السؤال رقم (٢) "ابن الهيثم لُقّب بأبي البصريّات" تُعد هذه العبارة: يعدل إلى " أيّ من العبارات التالية تُعد رأياً وليس حقيقة؟"، والسؤال رقم (٧) " ورد في النص أن العرب كانوا يكتبون على الجلود والأحجار، ما السبب الأكثر دقة لذلك بناءً على معرفتك السابقة؟ يعدل إلى " من خلال استماعك للحوار السابق، وبناءً على معرفتك للثقافات القديمة، كيف كانت حياة العبريين مقارنة بالعرب؟"، والسؤال رقم (١٣) " ما الذي ورد أولاً في تسلسل الحديث؟ يعدل إلى " ما الفكرة التي وردت في بداية الحوار بين صفوت والمعلم؟"

وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين؛ حيث إنها تقيد البحث، وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على مفردات اختبار مهارات التواصل الشفهي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني ، وبلغ المتوسط العام لاتفاق المحكمين على الاختبار (٨٧%)، وحددت الباحثة معياراً لاختيار مفردات الاختبار، وهي المفردات التي حصلت على نسب اتفاق بين المحكمين من (٨٥%) فأكثر؛ لأنها تعبر عن الموافقة بدرجة عالية تقترب من الامتياز، وبناءً على ذلك فإن كل مفردات الاختبار تم الاتفاق عليها بشكل عام.

٥. أجرت الباحثة التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث تم تطبيقه على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، بلغ عددهم (٢٠) متعلماً - غير مجموعة البحث- بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، بمدينة نصر، وذلك يوم الأحد الموافق ٦ من أبريل ٢٠٢٥م؛ بهدف: تحديد زمن الاختبار، وحساب ثباته، وصدقه، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته.

أ. حساب متوسط زمن اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي:

تم تحديد زمن الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بجمع الأزمنة وقسمتها على عدد المتعلمين، وفقاً لما جاء بأدبيات القياس والتقييم (خطاب، ٢٠٠١، ٢٧٤).

من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه كل متعلم على حدة في أداء الاختبار، ثم قسمة الزمن الكلي على عدد المتعلمين وفقاً للمعادلة التالية:

متوسط زمن الاختبار = مجموع الأزمنة التي استغرقها المتعلمون جميعاً في أداء الاختبار ÷ عددهم

$$\text{زمن الاختبار} = 800 \div 20 = 40 \text{ دقيقة}$$

أي أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار هو (٤٠) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لكل متعلم لكتابة بياناته وقراءة التعليمات، وبذلك يصبح الزمن الكلي للاختبار (٤٥) دقيقة.

ب. تم حساب ثبات اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي باستخدام " ألفا كرونباخ" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١

معامل ثبات اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مفردة على حدة) بطريقة ألفا كرونباخ بعد حذف المفردة غير الثابتة من الدرجة الكلية للاختبار:

المفردة	معامل ألفا للمفردة	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	0,763	٧	0,780	١٣	0,764
٢	0,782	٨	0,786	١٤	0,764
٣	0,755	٩	0,781	١٥	0,771
٤	0,783	١٠	0,764	١٦	0,775
٥	0,779	١١	0,785	١٧	0,785
٦	0,786	١٢	0,776	١٨	0,767
الاختبار ككل			0,786		

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لكل مفردة من مفردات الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار، مما يشير إلى أن جميع مفردات الاختبار المعرفي لمهارات التواصل الشفهي ثابتة، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أعد من أجله، وللتأكد من موثوقية استخدامه في التطبيق، تم التحقق من ثبات الاختبار ككل باستخدام

معامل سبيرمان، وجتمان، وجاءت النتائج ٠,٧٩١ لسبيرمان، و ٠,٧٨٩ لجتمان، مما يعزز من ثبات الاختبار وموثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أعد من أجله.
ج. تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٢

معامل ارتباط كل سؤال بالدرجة الكلية للاختبار

معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال
0,473*	١٦	0,488*	١١	0,416*	٦	0,539**	١
0,432*	17	0,566**	12	0,498*	٧	0,469*	٢
0,488*	18	0,624**	13	0,462*	٨	0,657**	٣
		0,547**	14	0,493*	٩	0,456*	٤
		0,540**	15	0,538**	١٠	0,519**	٥

ملاحظة. ** تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع أسئلة الاختبار المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، وللمزيد من الموثوقية تم حساب معامل ارتباط كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار وجاء جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) كما في الجدول التالي.

جدول ٣

معامل ارتباط كل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار

المهارات الفرعية	معامل الارتباط	المهارات الفرعية	معامل الارتباط
١- تحديد غرض المتحدث في موضوع التواصل	٠,671**	٦- استنتاج القيم المتضمنة في موضوع التواصل	0,564**
٢- التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في موضوع التواصل	0,808**	٧- ربط المعلومات المكتسبة من موضوع التواصل بخبراته السابقة	0,620**
٣- ترتيب الأفكار حسب ورودها في موضوع التواصل	0,730**	٨- الحكم على صحة الأدلة والبراهين الواردة في موضوع التواصل	0,470*
٤- استنتاج معنى كلمة أو أكثر من خلال سياق موضوع التواصل	0,698**	٩- إصدار حكم قيمي على الشخصيات الواردة في موضوع التواصل	0,583**
٥- التمييز بين الحقيقة والراي في موضوع التواصل	0,518*		

د. تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، وذلك من خلال المعادلات التالية:

معامل السهولة = مجموع الإجابات الصحيحة عن الاختبار ÷ عدد المتعلمين.

ومعامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة

ويتم الاحتفاظ بالسؤال إذا كان معامل السهولة أو الصعوبة يمتد من (٠,٢٠ - ٠,٨٠). (مجيد، ٢٠٠٧، ٦٥)، كما تم حساب معامل التمييز للسؤال من خلال ترتيب درجات المتعلمين الكلية ترتيباً تنازلياً، وتحديد الفئة العليا (٢٧%) التي حصلت على أعلى الدرجات، والفئة الدنيا (٢٧%)؛ التي حصلت على أدنى الدرجات، ثم طرح عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا من عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا، ثم قسمة الناتج على عدد المتعلمين في إحدى الفئتين فقط، وهو ما توضحه المعادلة الآتية: معامل التمييز = (عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا) ÷ عدد المتعلمين في إحدى الفئتين، ويقبل معامل التمييز إذا امتد من (٠,٢) إلى (١). (مجيد، ٢٠٠٧، ٧١-٧٢).

جدول ٤

بيان معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل

الشفهي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	0.55	0.45	0.5	١٠	0.65	0.35	0.54
٢	0.4	0.6	0.27	١١	0.55	0.45	0.39
٣	0.65	0.35	0.66	١٢	0.65	0.35	0.37
٤	0.65	0.35	0.35	١٣	0.5	0.5	0.52
٥	0.55	0.45	0.32	١٤	0.5	0.5	0.52
٦	0.45	0.55	0.48	١٥	0.35	0.65	0.44
٧	0.45	0.55	0.3	١٦	0.55	0.45	0.37
٨	0.55	0.45	0.29	١٧	0.6	0.4	0.34
٩	0.55	0.45	0.29	١٨	0.45	0.55	0.49

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن مفردات الاختبار لها معامل سهولة تدور قيمته بين (٠,٣٥ - ٠,٦٥)، وكذلك معامل صعوبة تدور قيمته بين (٠,٣٥ - ٠,٦٥)، مما يدل على أن مفردات الاختبار ذات معاملات سهولة وصعوبة مناسبة لمستوى المتعلمين عينة البحث.

كما تم حساب معامل التمييز للاختبار فوجد أنه يمتد من (٠,٢٧) إلى (٠,٦٦)، ومن ثم فإن هذا الاختبار يتمتع بقدرة كبيرة على التمييز.

هـ. الاختبار في صورته النهائية:

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح صالحاً للتطبيق، وتضمن الاختبار في صورته النهائية ملحق (٧) مجموعة من التعليمات العامة للمتعلمين توضح الهدف من الاختبار، وما يجب مراعاته عند أداء هذا الاختبار، وتكون من (١٨) سؤالاً، وكل سؤال تكون من جزأين: الجزء الأول: مقدمة للسؤال، لقياس الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، والجزء الثاني: تضمن أربعة اختيارات أو (بدائل)، وتم توزيع أسئلة الاختبار على الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي على النحو التالي:

جدول ٥

مواصفات اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية
الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني.

النسبة المئوية	الدرجة الكلية لكل مهارة	رقم الأسئلة في الاختبار	عدد المفردات	المهارات
١١.١١ %	٢	١٢، ٣	٢	١. تحديد غرض المتحدث في موضوع التواصل
١١.١١ %	٢	١٠، ١	٢	٢. التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في موضوع التواصل
١١.١١ %	٢	١٣، ٤	٢	٣. ترتيب الأفكار حسب ورودها في موضوع التواصل
١١.١١ %	٢	١٤، ٥	٢	٤. استنتاج معنى كلمة أو أكثر من خلال سياق موضوع التواصل
١١.١١ %	٢	١١، ٢	٢	٥. التمييز بين الحقيقة والرأي في موضوع التواصل
١١.١١ %	٢	١٥، ٦	٢	٦. استنتاج القيم المتضمنة في موضوع التواصل
١١.١١ %	٢	١٦، ٧	٢	٧. ربط المعلومات المكتسبة من موضوع التواصل بخبراته السابقة
١١.١١ %	٢	١٧، ٨	٢	٨. الحكم على صحة الأدلة والبراهين الواردة في موضوع التواصل
١١.١١ %	٢	١٨، ٩	٢	٩. إصدار حكم قيمي على الشخصيات الواردة في موضوع التواصل
١٠٠ % تقريباً	١٨		١٨	المجموع

و. توزيع درجات الاختبار وطريقة تصحيحه:

أعدت الباحثة مفتاحاً لتصحيح اختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، ويتضمن السؤال والإجابة الصحيحة له، وكذلك الدرجة المخصصة لكل سؤال، ولقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (١٨) سؤالاً، وتم قياس كل مهارة من مهارات التواصل الشفهي بسؤالين، ولكل سؤال درجة واحدة، فبلغ مجموع درجات الاختبار (١٨) درجة. ملحق (٨)

رابعاً: إعداد اختبار موقفي لمهارات التواصل الشفهي مصحوباً ببطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لهذه المهارات:

بهدف قياس الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومن ثم تنميتها من خلال البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى هؤلاء المتعلمين. وتكون الاختبار في صورته الأولية ملحق (٩) من: خطاب موجه للمحكم، والتعليمات الخاصة بالمتعلمين، ثم احتوى مضمونه على ستة مواقف لقياس الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، وتكون كل موقف من جزئين؛ الأول مقدمة وتضمنت عبارة توضح الموقف الذي يرجى من المتعلمين القيام به، وروعي فيها الوضوح والبساطة، وتمثل الجزء الثاني من الموقف بتكليفهم بمجارة الموقف وتنفيذه بمشاركة زملائهم مع مراعاة ما تعلموه من مهارات تواصل شفهي، بينما اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على ثلاثة أنهر؛ الأول: اختص بمهارات التواصل الشفهي المراد تقييمها وعددها (١٢) مهارة؛ والثاني اختص بمستويات الأداء: المستوى الأول: ضعيف (درجة واحدة)، والمستوى الثاني: مقبول (بدرجتين)، والمستوى الثالث: جيد (بثلاث درجات)، والمستوى الرابع: جيد جداً (بأربع درجات)، والمستوى الخامس: ممتاز (بخمس درجات)، والنهر الثالث للمحكمين للحكم على بنود بطاقة التقدير وإبداء الملحوظات.

وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه مصحوباً بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين؛ لتحكيم صدقهما، والاسترشاد بأرائهم في التوصل إلى الاختبار والبطاقة في صورتها النهائية؛ وقد طلبت الباحثة إلى المحكمين وضع علامة (✓) في الخانة المعبرة عن رأيهم من حيث: صحة ووضوح تعليمات الاختبار والبطاقة، ومناسبة مواقف الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومناسبتها لقياس الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي لدى هؤلاء المتعلمين، ووضوح صياغة الاختبار ككل من الناحية اللغوية، ودرجة مناسبة البطاقة لهدف البحث، وإمكانية ملاحظة المهارة، ومدى وضوح مستويات الأداء، ومدى صلاحيتها لتقدير الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، وحذف ما يرويه مناسباً أو تعديله أو إضافته، واقترح المحكمون إعادة الصياغة اللغوية للموقف الثالث، وحذف إحدى صور الموقف الرابع، وحذف الموقف السادس وتوزيع مهاراته على المواقف الخمسة الأخرى، وتعديل مستويات أداء بطاقة الملاحظة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع (بثلاث درجات)، ومتوسط:

(بدرجتين)، ومنخفض (بدرجة واحدة)، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين؛ حيث إنها تفيد البحث.

أجرت الباحثة التجربة الاستطلاعية للاختبار مصحوباً ببطاقة الملاحظة، حيث تم تطبيقهما على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، بلغ عددهم (٢٠) متعلماً - غير مجموعة البحث - بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، بمدينة نصر، وذلك على مدار ثلاثة أيام؛ الأحد والاثنين والثلاثاء الموافقين ٦، ٧، و ٨ من أبريل ٢٠٢٥م؛ بهدف: تحديد الزمن، وحساب الثبات، والصدق.

وتم تحديد زمن الاختبار الموقفي لمهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بالطريقة نفسها سألها الذكر في حساب زمن الجانب المعرفي بجمع الأزمنة وقسمتها على عدد المتعلمين.

$$\text{زمن الاختبار} = 500 \div 10 \text{ أزواج من المتعلمين} = 50 \text{ دقيقة}$$

أي أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار هو (٥٠) دقيقة موزعة على خمسة مواقف تواصلية، ولم يحسب الزمن الكلي لتطبيق الاختبار لكل متعلم بمفرده، بل حسب لكل متعلمين اشتركان معاً في المواقف التواصلية، مما يعني أن الخمسين دقيقة تكفي لأداء كل متعلمين في المواقف الخمسة، بالإضافة إلى (٥) دقائق لقراءة التعليمات أو الاستماع إليها، وبذلك يصبح الزمن الكلي للاختبار (٥٥) دقيقة لكل زوج من المتعلمين، و ٥٥٠ دقيقة للعشرة أزواج من المتعلمين، ونظرًا إلى أن الجدول الدراسي اليومي للمتعلم بالمركز يتضمن أربع ساعات يومية فقط (أي ٢٤٠ دقيقة يوميًا)، فاستغرق تطبيق الاختبار الموقفي ثلاثة أيام دراسية.

وتم حساب ثبات مؤشرات بطاقة الملاحظة باستخدام " ألفا كرونباخ" من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٦

معامل ثبات مؤشرات بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مؤشر على حدة) بطريقة ألفا كرونباخ بعد حذف المؤشر غير الثابت من الدرجة الكلية للبطاقة:

المؤشرات	معامل ألفا للمفردة	المؤشرات	معامل ألفا
١	0,909	٧	0,916
٢	0,907	٨	0,917
٣	0,907	٩	0,908
٤	0,902	١٠	0,917
٥	0,908	١١	0,902
٦	0,919	١٢	0,917
البطاقة ككل	0,919		

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لكل مؤشر من مؤشرات بطاقة الملاحظة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبطاقة، مما يشير إلى أن جميع مؤشرات البطاقة ثابتة، وهذا يعني أن البطاقة تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامها في التطبيق للغرض الذي أعدت من أجله، وللتأكد من موثوقية استخدامها في التطبيق، تم التحقق من ثبات البطاقة ككل باستخدام معامل سبيرمان، وجتمان، وجاءت النتائج ٠,٩١٨ لسبيرمان، و ٠,٩٢٠ لجتمان، مما يعزز من ثبات بطاقة الملاحظة وموثوقية استخدامها في التطبيق للغرض الذي أعدت من أجله.

ولمزيد من التأكيد على ثبات بطاقة الملاحظة تعاون مع الباحثة أحد المعلمين بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الذي تم تدريبه على كيفية استخدام البطاقة)، لملاحظة وتسجيل أداء المتعلمين، وتم حساب ثبات الملاحظين بدلالة معامل الارتباط بين درجات الملاحظين المختلفين، حيث تم حساب معامل الارتباط باستخدام البرنامج الإحصائي Spss، ومعامل الثبات باستخدام المعادلة الآتية: معامل الثبات = $r \div r + 1$ ، حيث (ر) تعني معامل الارتباط بين درجة الملاحظ الأول والثاني. (حسن، ٢٠١٦، ٥١٨) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٧

الثبتات بين الملاحظين باستخدام بطاقة الملاحظة

مؤشرات تحقيق المهارات الفرعية	معامل الارتباط بين الملاحظين	معامل الثبات	مؤشرات تحقيق المهارات الفرعية	معامل الارتباط بين الملاحظين	معامل الثبات
١	0.582**	0.736	7	0.551**	0.711
٢	0.574**	0.729	8	0.621**	0.766
٣	0.583**	0.737	9	0.651**	0.789
٤	0.623**	0.768	10	0.611**	0.759
٥	0.732**	0.845	11	0.587**	0.74
٦	0.552*	0.711	12	0.56**	0.718
ككل	معامل الارتباط بين الملاحظين ككل = ٠.٨٩٨، ومعامل الثبات ككل = ٠.٩٤٦				

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معاملات الارتباط بين درجات ملاحظة الملاحظ الأول ودرجات ملاحظة الملاحظ الثاني في البطاقة ككل، ولكل مؤشر على حدة، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود علاقة طردية موجبة بين درجات الملاحظ الأول والملاحظ الثاني؛ كما أن معاملات الثبات تتراوح ما بين (0.711) إلى (0.946) وهي قيم عالية للثبات؛ مما يدل على ثبات الملاحظين في البطاقة ككل، ولكل مؤشر على حدة؛ مما يزيد من موثوقية بطاقة الملاحظة، وصلاحيته للتطبيق.

كما تم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين، وذلك باستخدام معادلة هولستي، معامل

$$\text{الاتفاق} = 2ت \div 1ن + 2ن (طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٢٦)$$

حيث (ت) تعني عدد الحالات التي اتفق عليها الملاحظان، و(ن) تعني عدد الحالات التي صححها المصحح الأول، و(٢ن) تعني عدد الحالات التي لاحظها الملاحظ الثاني، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٨

معامل الاتفاق بين الملاحظين

المهارات الرئيسية	عدد الحالات الملاحظة من قبل الملاحظ الأول	عدد الحالات الملاحظة من قبل الملاحظ الثاني	عدد الحالات التي اتفق عليها الملاحظان	معدل الاتفاق
المهارة الأولى	٢٠	٢٠	19	0.95
المهارة الثانية	٢٠	٢٠	18	0.9
المهارة الثالثة	٢٠	٢٠	19	0.95
البطاقة ككل	60	60	56	0.93

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل الاتفاق بين الملاحظين، حيث يتراوح بين (0.9) إلى (0.95)، وهي نسبة مرتفعة مما يدل على ثبات الملاحظة، ويؤكد صلاحيتها للتطبيق.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل الارتباط باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٩

معامل ارتباط كل مؤشر بالدرجة الكلية للبطاقة

رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط	رقم المؤشر	معامل الارتباط
١	0,770**	٥	0,745**	٩	0,745**
٢	0,770**	٦	0,460*	10	0,566**
٣	0,772**	٧	0,560**	11	0,873**
٤	0,864**	٨	0,566**	12	0,550**

ملاحظة. ** تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مؤشر من مؤشرات البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع مؤشرات البطاقة، ولمزيد من الموثوقية تم حساب معامل ارتباط المهارات الرئيسية والدرجة الكلية للبطاقة، وجاء جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة رئيسية والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) كما في الجدول التالي.

جدول ١٠

معامل ارتباط كل مهارة بالدرجة الكلية للبطاقة

المهارات الرئيسية	معامل الارتباط
المهارة الرئيسية الأولى	0,981**
المهارة الرئيسية الثانية	0,894**
المهارة الرئيسية الثالثة	0,962**

الاختبار الموقفي وبطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق الاختبار الموقفي أصبح صالحاً للتطبيق، وتضمن في صورته النهائية ملحق (١٠)، مجموعة من التعليمات العامة للمتعلمين توضح الهدف من الاختبار، وما يجب مراعاته عند أداء هذا الاختبار، وتكون من خمسة مواقف طلب من كل متعلم تأديتها بالتعاون مع أحد زملائه، وتم تسجيل أدائهم.

وبعد التأكد من صدق بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي وثباتها، وإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تم التقدير وفق مقياس ثلاثي جمع بين الميزان الوصفي (المستوى الأول/ مرتفع، والمستوى الثاني/ متوسط، والمستوى الثالث/ منخفض)، والميزان الرقمي الكمي (١، ٢، ٣)، ويحصل المتعلم على ثلاث درجات إذا كانت إجابته في المستوى الأول، ودرجتين إذا كانت في المستوى الثاني، ودرجة واحدة إذا كانت في المستوى الثالث، وبالتالي أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية ملحق (١١)، تتضمن تحديد المهارات ومستويات الأداء لكل مهارة (مرتفع- متوسط-منخفض) في ضوء مؤشرات ومعايير محددة ملحق (١٢)، وكذلك الدرجة المخصصة لكل مستوى، ولقد بلغ عدد مؤشرات بطاقة الملاحظة (١٢) مؤشراً، ولكل مؤشر ثلاث درجات للمستوى المرتفع، فبلغ مجموع درجات بطاقة الملاحظة (٣٦) درجة.

خامساً: إعداد اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني

هدف الاختبار قياس الكفاءة المعرفية للوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومن ثم تنميتها من خلال البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى هؤلاء المتعلمين، وتم إعداده من خلال قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات التي تم التوصل إليها، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الوعي العابر للثقافات، مثل: دراسة (Echcharfy& Erguig(2020)، وعلام (٢٠٢١)

وتكون الاختبار في صورته الأولية من: خطاب موجه للمحكم، والتعليمات الخاصة بالمتعلمين، ثم احتوى مضمونه على (٧) أسئلة من نوع اختيار من متعدد لقياس أبعاد الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، كل سؤال تكون من جزأين: الجزء الأول: تضمن مقدمة السؤال، والجزء

الثاني: تضمن أربعة اختيارات أو (بدائل)، وعلى المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمقدمة السؤال، وتم عرضه في صورته الأولية ملحق رقم (١٣) على عدد من الأساتذة المحكمين بلغ عددهم (٨) محكمين؛ لتحكيم صدقه، والاسترشاد بأرائهم في التوصل إلى الاختبار في صورته النهائية؛ وقد طلبت الباحثة إلى المحكمين وضع علامة (✓) في الخانة المعبرة عن رأيهم من حيث: صحة ووضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة مفردات الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، ومناسبة موضوع الحوار لقياس الكفاءة المعرفية عبر الثقافات لهؤلاء المتعلمين، ومناسبة كل مفردة لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح صياغة الاختبار ككل من الناحية اللغوية، وحذف ما يرونه مناسباً أو تعديله أو إضافته، واقترح المحكمون تعديل السؤال رقم (٣) أي مما يلي يعبر عن فرقاً واضحاً بين الزي التقليدي في هويتك الثقافية الأم والزي في الثقافة العربية؟، والسؤال رقم (٨)، أي مما يلي يعبر عن فرق واضح في طقوس الضيافة بين ثقافتك الأم والثقافة العربية؟ من صيغة الاختبار من متعدد إلى سؤال مقالي قصير "ميز بين هويتك الثقافية الأم والثقافة العربية من حيث الزي الشعبي، وطقوس الضيافة"، وإعادة الصياغة اللغوية لسؤال رقم (٧) أي مما يلي يعكس مفهوم الهوية الثقافية؟ "يعدل إلى: ما الفرق بين الهوية الثقافية والتعددية الثقافية كما ظهر في الحوار؟"، وقد استجابت الباحثة لآراء المحكمين؛ حيث إنها تقيد البحث، وبلغ المتوسط العام لاتفاق المحكمين على الاختبار (٨٧,٤)، وحددت الباحثة معياراً لاختبار مفردات الاختبار، وهي المفردات التي حصلت على نسب اتفاق بين المحكمين من (٨٥%) فأكثر؛ لأنها تعبر عن الموافقة بدرجة عالية تقترب من الامتياز، وبناء على ذلك فإن كل مفردات الاختبار تم الاتفاق عليها بشكل عام.

وأجرت الباحثة التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث تم تطبيقه على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، بلغ عددهم (٢٠) متعلماً -غير مجموعة البحث- بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، بمدينة نصر، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٩ من أبريل ٢٠٢٥م؛ بهدف: تحديد زمن الاختبار، وحساب ثباته، وصدقه، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته.

تم تحديد زمن الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بجمع الأزمنة وقسمتها على عدد المتعلمين، فبلغ زمن الاختبار = $600 \div 20 = 30$

دقيقة، أي أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار هو (٣٠) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لكل متعلم لكتابة بياناته وقراءة التعليمات، وبذلك يصبح الزمن الكلي للاختبار (٣٥) دقيقة. وتم حساب ثبات اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات باستخدام " ألفا كورنباخ " من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١١

معامل ثبات اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل مفردة على حدة) بطريقة ألفا كورنباخ بعد حذف المفردة غير الثابتة من الدرجة الكلية للاختبار:

المفردة	معامل ألفا للمفردة	المفردة	معامل ألفا
١	0,720	٥	0,714
٢	0,740	٦	0,761
٣	0,736	٧	0,732
٤	0,740		
الاختبار ككل			٠,٧٦٤

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لكل مفردة من مفردات اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار، مما يشير إلى أن جميع مفردات الاختبار ثابتة، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أعد من أجله، وللتأكد من موثوقية استخدامه في التطبيق، تم التحقق من ثبات الاختبار ككل باستخدام معامل سبيرمان، وجتمان، وجاءت النتائج ٠.٧٩١ لسبيرمان، و ٠,٧٨٧ لجتمان، مما يعزز من ثبات الاختبار وموثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أعد من أجله.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٢

معامل ارتباط كل سؤال بالدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	0,662**	٥	0,602**
٢	0,559**	6	0,445*
٣	0,582**	7	0,753**
٤	0,559**		

ملاحظة. ** تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع أسئلة اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، ولمزيد من الموثوقية تم حساب معامل ارتباط كل بعد والدرجة الكلية للاختبار وجاء جميع معاملات الارتباط بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) كما في الجدول التالي.

جدول ١٣

معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاختبار

معامل الارتباط	الأبعاد
0,753**	١. التمييز بين مفهومي الهوية الثقافية، والتعددية الثقافية.
0,868**	٢. استنتاج الخصائص المميزة لبعض الثقافات المغايرة.
0,753**	٣. التمييز بين خصائص الهوية الثقافية الأم والثقافة العربية.
0,830**	٤. الوعي بدور الثقافة العربية في نهضة المجتمع العالمي.

وتم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، وذلك من خلال المعادلات سالفة الذكر الواردة في بند الاختبار المعرفي لتواصل الشفهي، والجدول التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات

جدول ١٤

بيان معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	0,55	0,45	0,572	5	0,65	0,35	0,60
٢	0,55	0,45	0,48	6	0,6	0,4	0,35
٣	0,50	0,5	0,48	7	0,44	0,56	0,55
٤	0,55	0,45	0,46				

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن مفردات الاختبار لها معامل سهولة تدور قيمته بين (٠,٤٤ - ٠,٦٥)، وكذلك معامل صعوبة تدور قيمته بين (٠,٣٥ - ٠,٥٦)، مما يدل على أن مفردات الاختبار ذوات معاملات سهولة وصعوبة مناسبة لمستوى المتعلمين عينة البحث، كما تم حساب معامل التمييز للاختبار فوجد أنه يمتد من (٠,٣٥) إلى (٠,٦٠)، ومن ثم فإن هذا الاختبار يتمتع بقدرة كبيرة على التمييز.

الاختبار في صورته النهائية:

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح صالحاً للتطبيق، وتضمن الاختبار في صورته النهائية (ملحق ١٤)، مجموعة من التعليمات العامة للمتعلمين توضح الهدف من الاختبار، وما يجب مراعاته عند أداء هذا الاختبار، وتكون هذا الاختبار من (٧) أسئلة موزعين على، سؤال واحد من نوع مقالي قصير، وعدد (٦) أسئلة من نوع اختيار من متعدد، كل سؤال يتكون من جزأين: الجزء الأول: تضمن مقدمة السؤال، والجزء الثاني: تضمن أربعة اختيارات أو (بدائل)، وعليك اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمقدمة السؤال، وتم توزيع أسئلة الاختبار أبعاد الكفاءة المعرفية عبر الثقافات على النحو التالي:

جدول ١٥

مواصفات اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

النسبة المئوية	الدرجة الكلية لكل مهارة	رقم الأسئلة في الاختبار	عدد المفردات	الأبعاد
٢٥%	٢	١، ٦	٢	١- التمييز بين مفهومي الهوية الثقافية، والتعددية الثقافية.
٢٥%	٢	٢، ٤	٢	٢- استنتاج الخصائص المميزة لبعض الثقافات المغايرة.
٢٥%	٢	٧	١	٣- التمييز بين خصائص الهوية الثقافية الأم والثقافة العربية.
٢٥%	٢	٣، ٥	٢	٤- الوعي بدور الثقافة العربية في نهضة المجتمع العالمي.
١٠٠%	٨		٧	المجموع

توزيع درجات الاختبار وطريقة تصحيحه:

أعدت الباحثة مفتاحاً لتصحيح اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، ويتضمن السؤال والإجابة الصحيحة له، وكذلك الدرجة المخصصة لكل سؤال، ولقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (٧) أسئلة وتم قياس كل بعد من أبعاد الكفاءة المعرفية عبر الثقافات بسؤالين من نوع الاختيار من متعدد، باستثناء بعد التمييز بين الهوية الثقافية الأم والثقافة العربية تم قياسه بسؤال مقالي واحد خصص له درجتان، ولكل سؤال اختيار من متعدد درجة واحدة، فبلغ مجموع درجات الاختبار (٨) درجات. ملحق (١٥)

إعداد مقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات

هدف المقياس قياس ما لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني من كفاءة تواصلية عبر الثقافات، وتم إعداد مقياس الكفاءة التواصلية عبر

الثقافات لدى هؤلاء المتعلمين من خلال قائمة أبعاد الوعي العابر للثقافات التي تم التوصل إليها، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الوعي العابر للثقافات، مثل: دراسة Echcharfy(2023)، ودراسة حسن وعمر (٢٠٢٥)

واشتمل المقياس في صورته الأولى ملحق (١٦) على ثلاثة أنهر؛ الأول: اختص بعبارات المقياس وعددها (١٢) عبارة؛ والثاني اختص بمستويات الأداء: المستوى الأول: موافق بشدة (بأربع درجات)، والمستوى الثاني: موافق (بثلاث درجات)، والمستوى الثالث: موافق إلى حد ما (بدرجتين)، والمستوى الرابع: غير موافق (بصفر)، والنهر الثالث للمحكمين للحكم على بنود المقياس وإبداء الملحوظات، وتم عرضه على عدد من الأساتذة المحكمين بلغ عددهم (٨) محكمين؛ لإبداء آرائهم في صحة ووضوح تعليمات المقياس، ودرجة مناسبة عباراته لهدف البحث، ووضوح صياغتها من الناحية اللغوية، ووضوح مستويات الأداء، ومدى صلاحيتها لتقدير أبعاد الكفاءة التواصلية، وإضافة ما يروونه مناسباً، وتعديل ما يروونه غير مناسب، أو حذفه، وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات منها: تعديل مستويات الأداء إلى المستوى الأول: مرتفع (بثلاث درجات)، والمستوى الثاني: متوسط (بدرجتين)، والمستوى الثالث: منخفض (بدرجة واحدة)، وإضافة عبارة سلبية لكل عبارة موجبة ليصبح عدد العبارات (٢٤) عبارة، وقد استجابت الباحثة للاقتراحات السابقة، وبلغ المتوسط العام لاتفاق المحكمين على المقياس (٨٥,٦%).

وأجرت الباحثة التجربة الاستطلاعية لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات، حيث تم تطبيقه على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، بلغ عددهم (٢٠) متعلماً -غير مجموعة البحث- بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٩-٤-٢٠٢٥م.

تم تحديد زمن المقياس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني بجمع الأزمنة وقسمتها على عدد المتعلمين، فبلغ زمن المقياس = $1100 \div 20 = 55$ دقيقة، أي أن الزمن اللازم لتطبيق المقياس هو (٥٥) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لكل متعلم لكتابة بياناته وقراءة التعليمات، وبذلك يصبح الزمن الكلي للمقياس (٦٠) دقيقة.

وتم حساب ثبات مقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات باستخدام " ألفا كورنباخ " من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٦

معامل ثبات مقياس الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل عبارة على حدة) بطريقة ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة غير الثابتة من الدرجة الكلية للمقياس:

العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا
١	0,819	٧	0,812	١٣	0,803	١٩	0,806
٢	0,812	٨	0,816	١٤	0,817	٢٠	0,812
٣	0,811	٩	0,817	١٥	0,794	٢١	0,805
٤	0,805	١٠	0,809	١٦	0,812	٢٢	0,808
٥	0,818	١١	0,807	١٧	0,819	٢٣	0,809
٦	0,819	١٢	0,815	١٨	0,815	٢٤	0,808
المقياس ككل	٠,٨١٩						

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا لكل عبارة من عبارات مقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس، مما يشير إلى أن جميع عبارات المقياس ثابتة، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات مما يزيد من موثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أعد من أجله، وللتأكد من موثوقية استخدامه في التطبيق، تم التحقق من ثبات المقياس ككل باستخدام معامل سبيرمان، وجتمان، وجاءت النتائج ٠,٩٣٢ لسبيرمان، و ٠,٩٢٢ لجتمان، مما يعزز من ثبات المقياس وموثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أعد من أجله.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ١٧

معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	0,430*	٧	0,465*	١٣	0,588**	١٩	0,575**
٢	0,483*	٨	0,486*	١٤	0,448*	٢٠	0,571**
٣	0,492*	٩	0,490*	١٥	0,734**	٢١	0,577**
٤	0,565**	١٠	0,541**	١٦	0,572**	٢٢	0,558**
٥	0,488*	١١	0,558**	١٧	0,431*	٢٣	0,549**
٦	0,425*	١٢	0,506**	١٨	0,509*	٢٤	0,525**

ملاحظة. ** تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، * تعني أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل

على صدق جميع عبارات مقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات، ولمزيد من الموثوقية تم حساب معامل ارتباط كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجاء جميع معاملات الارتباط بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) كما في الجدول التالي.

جدول ١٨

معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	الأبعاد
0,877**	١-إبداء الرأي في القضايا الثقافية الأخرى المتعارضة مع الثقافة الأم.
0,839**	٢-احترام العادات والتقاليد المميزة للثقافات المختلفة.
0,824**	٣-احترام وجهات النظر المختلفة عبر الثقافات.
0,923**	٤-الوعي بالقواسم الإنسانية المشتركة عبر الثقافات.
0,872**	٥- تقبل أفعال الآخرين بناءً على خلفيتهم الثقافية، دون إصدار أحكام شخصية.
0,939**	٦- الحرص على محاكاة بعض الأنماط الثقافية الخاصة بالمجتمع العربي.

الصورة النهائية لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، وإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، تم التقدير وفق مقياس ثلاثي جمع بين الميزان الوصفي (المستوى الأول/ موافق، والمستوى الثاني/ موافق إلى حد ما، والمستوى الثالث/ غير موافق)، والميزان الرقمي الكمي (٢، ١، ٠)، ويحصل المتعلم على درجتين إذا كانت إجابته في المستوى الأول، ودرجة واحدة إذا كانت في المستوى الثاني، وصفر إذا كانت في المستوى الثالث، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية ملحق (١٧)، يتضمن (٢٤) عبارة، يليها مستويات الأداء لكل عبارة (موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق)، وتم قياس كل بعد من أبعاد الكفاءة التواصلية عبر الثقافات بأربع عبارات منقسمين إلى عبارتين إيجابيتين، وعبارتين سلبيتين، ولكل عبارة درجتين للمستوى الأول، فبلغ مجموع درجات المقياس (٤٨) درجة.

سادساً: بناء البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي:

هدف هذا البرنامج تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وانطلاقاً من هذه الأهداف العامة تم تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج ملحق (١٨)، وتم وضع محتوى البرنامج في ضوء هذه الأهداف العامة والخاصة، ووفقاً لدوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وتكون هذا البرنامج من (خمس) حوارات شفوية متنوعة

تطلبت (١٠٤) ساعة لتدريسها، وطلب إلى المتعلم الاستماع إليها بعناية، والبحث حولها بما يتفق ونظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

استراتيجية تدريس البرنامج

بنيت استراتيجية التدريس المستندة إلى نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء مجموعة من الأسس، تمثلت فيما يلي:
أ. مهارات التواصل الشفهي، وأبعاد الوعي العابر للثقافات التي حددت في أهداف البرنامج سאלفة الذكر.

ب. الأسس والتوجهات التدريسية سألفة الذكر المستخلصة من طبيعة نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي

ج. ترجمة هذه الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تستند إلى تطبيق كل من: ChatGPT، و PICTORY AI، و Luvvoice، و Mshkal، و Saehly، بالإضافة إلى استنادها إلى نموذج التعلم التفارغي، والاستقصاء التقدمي، والإبحار المعرفي (المكمل للنموذجين السابقين)، من ثم أمكن التوصل إلى استراتيجية تدريس البرنامج لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، والتي تتمثل في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: إعداد فيديوهات محتوى البرنامج باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

حددت الباحثة الإجراءات المتبعة عند إعداد الفيديوهات المدعومة بالذكاء الاصطناعي كما يلي:

١. تحديد الموارد المادية، والبشرية، والإدارية الخاصة بعمليات التصميم، والتطوير، والاستخدام، بهدف إنتاج منظومات تعليمية إلكترونية تتناسب الإمكانيات المتاحة والقيود المفروضة وتطويرها، وهي الاحتياجات اللازمة التي يتم من خلالها عرض فيديوهات الذكاء الاصطناعي على المتعلمين، واستخدام تطبيق شات جي بي تي أثناء التعلم، ويتطلب ذلك التأكد من امتلاك كل تلميذ هاتفاً ذكياً أو كمبيوتر لوحي، والتأكد من سلامته واتصاله بالإنترنت، وتحديد عدد أجهزة الحاسوب الموجودة بالمركز، والتأكد من مدى سلامة هذه الأجهزة من حيث التوصيلات الكهربائية، واتصالها بالإنترنت حتى تكون بديل جهاز الطالب إذا حدث أمر طارئ.

٢. تصميم المحتوى التعليمي في صورة لقطات فيديو عبر تطبيق PICTORY AI ، وتم دمج المؤثرات الصوتية الملائمة للفيديو من خلال التطبيق نفسه، وكتبت الباحثة المحتوى باستخدام برنامج ميكروسوفت وورد أوفيس ٢٠١٦ وتم تحميله على صفحات الويب لضبط أوائل كلماته وأوسطها وأواخرها باستخدام تطبيق كل من Mshkal, Sahehly, ChatGPT، مما يسهل لروبوت الذكاء الاصطناعي Luvvoice قراءته وفهمه بسهولة ومن ثم نطقه بشكل صحيح وبدون أخطاء، ثم عرض المحتوى داخل الفيديوهات المصممة عبر تطبيق PICTORY AI، وبعد أن سجلت الباحثة المحتوى صوتياً من خلال تطبيق Luvvoice دمجت التسجيلات الصوتية أثناء تصميم الفيديوهات عبر تطبيق PICTORY AI ؛ وتم تصميم سيناريو للمحتوى التعليمي، في بيئة الذكاء الاصطناعي؛ يعد السيناريو وصفاً دقيقاً لما يحتويه أي برنامج تعليمي، حيث يحدد فيه العناصر المرئية والمسموعة لنقل محتوى التعلم وعرضه في تسلسل منطقي وفي الوقت المتاح؛ فهو خريطة يجب اتباعها لتنفيذ المنتج الموظف في عمليتي التعليم والتعلم، ولذلك صمم سيناريو لكل درس من دروس البرنامج، وفقاً لوصف شكل الشاشة ومحتواها، والصوت، ومدة العرض، وطريقة مشاهدة الفيديو.
٣. تقويم المحتوى التعليمي الإلكتروني التعليمي المصمم في صورة لقطات فيديو عبر تطبيق PICTORY AI ، بعد الانتهاء من إعداداته المبدئي للتأكد من صلاحيته للعرض على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، من خلال عرضه على أساتذة متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتأكد من كفاءة المحتوى التعليمي الإلكتروني، وتحقيقه للمهارات المستهدفة، وتسلسل عرض فيديوهات المحتوى بطريقة منطقية، وفي ضوء ما اتفق عليه المحكمون تم إجراء التعديلات على المحتوى التعليمي الإلكتروني، وإعداده في صورته النهائية لعرضه على المتعلمين.
٤. بعد التأكد من صلاحية المحتوى التعليمي الإلكتروني للاستخدام، تم إتاحة المتعلمين على المستوى الميداني بعد إجراء التعديلات النهائية التي أشار إليها المحكمون، ومن ثم تم إنتاج الفيديوهات باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الشكل النهائي لاستخدامها، وتطبيقها على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني، وإجراء تجربة البحث.

الخطوة الثانية: تنفيذ المحتوى

تمثلت الخطوات الإجرائية لتنفيذ محتوى البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي فيما يلي:

١. التهيئة لاكتشاف المعرفة والتواصل بوعي عابر للثقافات.

في هذه الخطوة يتم جذب انتباه المتعلمين، وإثارة ميولهم، للإنصات للحوار الشفهي واستدعاء خبراتهم السابقة لربطها بموضوع الحوار الشفهي، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي ترتبط بالحوار الشفهي وفكرته دون الإشارة إليه مباشرة، كأن يسألهم المعلم: لماذا قد تؤدي الكلمة أحياناً إلى جرح أعمق من السكين؟ فمعظم المتعلمين قد مروا بتجربة جرحوا فيها بكلمة، أو لاحظوا تأثير الكلام على غيرهم، فيتفاعلون تلقائياً مع السؤال، أو من خلال عرض طرفة مثل: جلس طالب كوري بجوار طالب مصري في سكن جامعي، وأخرج علبة طعام بها أخطبوط صغير حي ليأكله، فأندesh المصري ثم ابتسم وقال " إحنا في مصر كثير مننا بيحب ياكل الأخطبوط بردوا لكن مطهي مش وهو بيوصلنا كدا"، ثم يطرح المعلم على المتعلمين سؤالاً يرتبط بهذه الطرفة مثل كيف يمكنكم التعامل مع العادات غير المألوفة بالنسبة لكم، لكنها مألوفة بالنسبة لغيركم؟ وهل ردّ الطالب المصري على زميله الكوري بشكل لائق؟ ولماذا؟ مما يجذب انتباههم لوجود اختلافات في العادات والتقاليد الغذائية بين الثقافات تمهيداً لدراسة عادات وتقاليد بعض الثقافات المغايرة

ويتلقى المعلم الإجابات ويساعدهم في إدراك العلاقات بين هذه الإجابات وخبراتهم السابقة، ويتوصل معهم إلى الإجابات الصحيحة عن هذه الأسئلة، ويشجعهم على طرح الأسئلة عليه وعلى زملائهم بثقة دون خوف، مما يخلق جواً من الحوار التفاعلي الذي يجذب انتباه المتعلمين ويحفزهم على المشاركة الفعالة، ويعدّهم للتواصل الشفهي الفعّال مع زملائهم من الثقافات المختلفة، ثم يناقشهم حول أبرز المعلومات التي تدور حول موضوع الحوار الشفهي وفكرته، ومساعدتهم على التهيؤ لفهم أفكاره ومعلوماته.

٢. البحث العميق لاكتساب المعرفة والتواصل بوعي عابر للثقافات

وتعني هذه المرحلة بدراسة ما يتضمنه الحوار الشفهي من معلومات وأفكار وقضايا، ويقوم المعلم في هذه الخطوة بما يلي:

أ. توجيه المتعلمين إلى الإنصات بعناية إلى الحوار الشفهي المعروض بواسطة الفيديو المصمم عبر تطبيق PICTORY AI، في ضوء بعض الأهداف، مثل: الإنصات من أجل

تحديد غرض المتحدث فيما استمع إليه، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية فيما استمع إليه، وترتيب الأفكار حسب ورودها فيما استمع إليه، والتمييز بين الحقيقة والرأي فيما استمع إليه، واستنتاج القيم المتضمنة فيما استمع إليه، وهنا قد يطرح المعلم بعض الأسئلة التي تساعد المتعلمين في تحقيق الأهداف سالفة الذكر، كأن يقول لهم، انتبهوا إلى الجملة الافتتاحية في الحديث، ما الذي أراد المتحدث أن يوصله للمستمع؟ هل غرضه الإخبار، الإقناع، أم شيء آخر؟ ما الفكرة الرئيسية للحوار؟ وما الأفكار الفرعية للحوار؟، رتبوا تسلسل الحديث، كيف بدأ؟ وما الخطوات أو المحاور التي انتقل إليها المتحدث؟، وفرقوا بين ما قاله المتحدث بوصفه حقيقة، وما قد يكون مجرد رأي أو وجهة نظر شخصية، واسألوا أنفسهم: ما القيم الثقافية أو الإنسانية التي يظهرها المتحدث من خلال كلماته أو سلوكه؟

ب. بعد أن يُنصت المتعلمون بعناية إلى الحوار المعروض عبر الفيديو، يترك المعلم الفرصة الكافية لهم لمشاهدة الفيديو مرة أخرى في ضوء الأسئلة سالفة الذكر، ثم يوجههم إلى الحديث مع تطبيق (ChatGPT) من أجل البحث عن إجابات الأسئلة التي أُثيرت حول ما استمعوا إليه، بعد تقسيمهم إلى مجموعات تعاونية، كل مجموعة تبحث عن معلومة محددة أو تجيب عن سؤال محدد مما يزيد من دافعيتهم وتنافسهم في البحث عن الإجابة الصحيحة.

ج. يتيح المعلم الفرصة لتبادل الإجابات بين المجموعات، ويطلب إلى كل متعلم أو كل مجموعة التحدث بثقة مع زملائهم عما توصلوا إليه من معلومات، وما مدى توافق ذلك مع خبراتهم السابقة، موجهاً إياهم إلى إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل، والتحدث بجمال تامّة واضحة المعنى، واحترام وجهات النظر المختلفة عبر الثقافات، وتفسير أفعال الآخر بناءً على خلفيته الثقافية، لا على أساس شخصي.

د. يناقش المعلم المتعلمين فيما توصلوا إليه إلى أن يصلوا إلى الإجابات الصحيحة، والترحيب بكل الإجابات والآراء المختلفة.

هـ. يعرف المعلم المهارات والأبعاد المراد تنميتها من خلال الحوار الشفهي، ويعطي نماذج لها أو أمثلة صحيحة.

و. يقدم المعلم للمتعلمين أسئلة حول موضوع الحوار الشفهي لتنمية المهارات المستهدفة، مثل ما الفرق بين مفهومي الهوية الثقافية والتعددية الثقافية، وتأملوا الحجج التي يستخدمها المتحدث، هل تبدو مقنعة؟ هل هي مدعومة بأمثلة أو شواهد؟ وهل ترى أن المتحدث كان منصفاً؟ ما موقفك منه؟ هل تتفق معه؟ ولماذا؟، وما العلاقة بين موضوع هذا الحوار، وموضوع الحوار السابق؟

ز. يترك المعلم للمتعلمين فرصة للتفكير في الأسئلة، ومناقشتهم في الإجابة عنها إلى أن يصلوا إلى الإجابات الصحيحة، والترحيب بكل الإجابات، والآراء المختلفة.

٣. الإبحار في البحث عن المعرفة للكفاءة التواصلية عبر الثقافات المتعلم في هذه الخطوة يدير تعلمه بنفسه من خلال التحكم في فيديوهات محتوى الحوار الشفهي المصممة عبر تطبيق PICTORY AI، بتكرار مشاهدتها بالتشغيل والإيقاف والتقديم والتأخير، وله حرية البحث عن المعرفة والمعلومات في شبكات الانترنت الدولية بما تتضمنه من تطبيقات ذكاء اصطناعي متنوعة، ويقوم المعلم في هذه الخطوة بما يلي:

أ. تحديد عدد من المحاور التي يبحر فيها الطالب مثل الخصائص المميزة لبعض الثقافات المختلفة عن ثقافتك، ودور الثقافة العربية في نهضة المجتمع العالمي، بعض القضايا الثقافية التي تتعارض مع الثقافة الأم... إلخ، لتنمية المهارات المستهدفة.

ب. يطلب إلى كل متعلم تكرار مشاهدة فيديو محتوى الحوار الشفهي، والتحكم فيه بالتشغيل والإيقاف، والتقديم، والتأخير، ثم الإبحار في محركات البحث الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT، أو Perplexity AI، أو Grok... إلخ) للتوصل إلى معلومات حول تلك المحاور، ثم مشاركة ما توصل إليه مع زملائه والمعلم في حلقة نقاش تبنى على احترام الآراء المختلفة.

٤. الأنشطة الإثرائية:

بعد انتهاء مرحلة الإبحار، يقدم المعلم للمتعلمين نشاطاً إثرائياً (حوار شفهي)، ويشمل هذا النشاط المهارات المستهدفة، ويقدم لهم أسئلة حول النشاط الإثرائي (الحوار الشفهي) ثم يطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة، ثم يستقبل الإجابات التي توصلوا إليها، ويناقشهم فيها.

٥. التقويم:

يقدم المعلم للمتعلمين أسئلة تقييمية حول مهارات التواصل الشفهي وأبعاد الوعي العابر للثقافات

الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

تم اختيار مجموعة من الوسائل التعليمية تساعد القائم بالتدريس في تحقيق الأهداف، وقد تمثلت هذه الوسائل التعليمية فيما يلي:

١. جهاز الهاتف النقال أو التابلت أو اللاب توب
٢. العروض التقديمية.
٣. مجموعة من الصور المناسبة لمحتوى الحوار المسموع تعرض عبر تطبيق PICTORY AI

الأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج:

راعى البرنامج عند بنائه إجراء أنشطة إثرائية شفوية عقب كل مرحلة من مراحل الدروس، تتضمن إعطاء المتعلمين وقتاً للحديث عما شاهدوه واستمعوا إليه أثناء عرض الفيديوهات المصممة باستخدام تطبيق PICTORY AI، كأن يطلب المعلم إلى المتعلمين، تحديد غرض المتحدث فيما استمع إليه، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية فيما استمع إليه، وترتيب الأفكار حسب ورودها فيما استمع إليه، واستنتاج معنى كلمة أو أكثر من خلال السياق فيما استمع إليه، ثم الحديث بثقة دون خوف عن الخصائص المميزة لبعض الثقافات المغايرة، ودور الثقافة العربية في نهضة المجتمع العربي، مع مراعاة إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل، وتنويع طبقات الصوت أثناء الحديث، واستخدام التعبيرات المناسبة لسياق الحديث، وذلك بهدف تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى المتعلمين من خلال التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

اشتمل البرنامج ثلاثة أساليب للتقويم، وذلك للوقوف على مدى نجاحه، وهذه الأساليب

هي:

١. التقويم القبلي " المبدئي": وذلك من خلال طرح أسئلة التمهيد؛ لإثارة انتباه المتعلمين.
٢. التقويم البنائي " التكويني": وذلك من خلال تقديم مجموعة من التدريبات والأنشطة الإثرائية الشفهية التي يكلف بها المتعلمين أثناء التجربة.

٣. التقويم النهائي " الختامي": وذلك من خلال الأسئلة في نهاية كل درس؛ لمعرفة درجة تمكن المتعلمين من مهارات التواصل الشفهي، ووعيهم العابر للثقافات، وتحقيق أهداف الدرس (الحوار الشفهي).

إعداد كتاب متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى وفق البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي:

أعدت الباحثة كتاب متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى ملحق (١٩) الذي يستخدمه لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات وفقاً للبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتضمن الكتاب مقدمة، وشملت نبذة عن التواصل الشفهي، ونبذة عن الوعي العابر للثقافات، وفهرس موضوعات، واحتوى الفهرس على رقم الموضوع (الحوار الشفهي)، وعنوانه، ورقم الصفحة لكل موضوع، كما تضمن جلسة تمهيدية هدفت إلى تحقيق الود والألفة بين القائم بالتدريس والمتعلمين، والتعرف على البرنامج، وكذلك التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات، وتعرف الخطوات الإجرائية للبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودور المتعلم فيه، هذا بالإضافة إلى موضوعات الكتاب المتمثلة في خمسة حوارات شفوية

إعداد دليل معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي:

أعدت الباحثة هذا الدليل ملحق (٢٠) ليساعد المعلم في تنفيذ خطوات البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتضمن، أولاً: الجزء النظري، ويشمل معلومات عن الدليل، من حيث: مقدمة الدليل، والهدف من الدليل، ونبذة عن التواصل الشفهي، والوعي العابر للثقافات، ونظرية ما بعد البنائية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والخطوات الإجرائية للبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودور المعلم فيه، وتوصيف عام لتدريس موضوعات كتاب المتعلم، ثانياً: الجانب العملي لموضوعات الدليل وفق البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

إجراءات تطبيق البحث:

بعد انتهاء مرحلة الإعداد لأدوات البحث ومواده، والحصول على جميع الموافقات الإدارية اللازمة للتطبيق، طبقت الباحثة تجربة البحث بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر، بمدينة نصر، على مجموعة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني من جنسيات مختلفة (نيجيريا، والهند، وتايلاند، وبنجلاديش، وكندا، وباكستان، والصين) وفق الخطوات الآتية:

١- اختيار مجموعة البحث:

تألفت مجموعة البحث من (٢٠) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (بالمستوى المتوسط الثاني) بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها التابع لجامعة الأزهر بمدينة نصر.

٢- تحديد الزمن المناسب للتطبيق:

طبقت الباحثة البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ١١ مايو ٢٠٢٥م، وحتى يوم الثلاثاء الموافق ٢٤ يونيو ٢٠٢٥م، بواقع أربع ساعات يومياً على مدار خمسة أيام أسبوعياً، فبلغ الزمن الكلي لتدريس البرنامج (١٠٤) ساعة تدريسية، وتم تخصيص أوقات إضافية لتطبيق أدوات البحث.

٣- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي على عينة البحث، وذلك يوم الأحد الموافق ٤ مايو ٢٠٢٥م، وطبق اختبار مواقف التواصل الشفهي مصحوباً ببطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي قبلياً، على مدار ثلاثة أيام: الأحد، والاثنين، والثلاثاء الموافق ٤، ٥، ٦ مايو ٢٠٢٥م؛ وقد أشارت الباحثة سلفاً إلى أن الزمن الكلي للاختبار (٥٥ دقيقة) لم يطبق على كل متعلم بمفرده، بل حسب لكل متعلمين اشتركوا معاً في المواقف التواصلية، ونظراً إلى أن إجمالي الزمن اللازم للعينة ككل = ٥٥ دقيقة × ١٠ أزواج من المتعلمين = ٥٥٠ دقيقة، والجدول الدراسي اليومي للمتعم بالمرکز يتضمن أربع ساعات يومية فقط (أي ٢٤٠ دقيقة يومياً)، فقد طبق الاختبار الموقفي قبلياً على مدار ثلاثة أيام دراسية، أما اختبار الكفاءة المعرفية ومقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات فتم تطبيقهما قبلياً، يوم الأربعاء الموافق ٧ مايو ٢٠٢٥م بهدف الوقوف على مستوى المتعلمين)

مجموعة البحث) في مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات، وذلك لتحديد مستوى الأداء قبل تطبيق البرنامج.

وقد أوضحت الباحثة للمتعلمين عدة أمور، هي: ضرورة كتابة كل متعلم بياناته الخاصة به في المكان المخصص لذلك، وتوضيح الهدف من أدوات البحث، وأنها لغرض البحث العلمي فقط، وضرورة الالتزام بتعليمات كل أداة الواردة بصفحة التعليمات.

٤- تطبيق البرنامج على مجموعة البحث:

طبقت الباحثة البرنامج على مجموعة البحث؛ بهدف تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات، وذلك في الفترة من يوم الأحد الموافق ١١ مايو ٢٠٢٥م، وحتى يوم الثلاثاء الموافق ٢٤ يونيو ٢٠٢٥م، بواقع أربع ساعات يومياً على مدار خمسة أيام أسبوعياً، فبلغ الزمن الكلي لتدريس البرنامج (١٠٤) ساعة تدريسية، بعد استبعاد أيام الإجازة الأسبوعية والعطلات الرسمية، وتم تسجيل بعض مقاطع الفيديو للمتعلمين أثناء تطبيق تجربة البحث، مع التقاط مجموعة من الصور الفوتوغرافية.

وتم تطبيق البرنامج من خلال تعريف المتعلمين بالخطوات الإجرائية للبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودورهم فيه، وتكليفهم بتنفيذ الأنشطة الإثرائية التي تعقب كل مرحلة من مراحل البرنامج، وتعد هذه الأنشطة كتقويم مرحلي في أثناء التدريس، إلى جانب التقويم النهائي في نهاية كل موضوع حوار، وكانت الخطة الزمنية للتدريس وفقاً للبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي كما يلي:

جدول ١٩

الخطة الزمنية لتنفيذ موضوعات البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

الموضوع	اليوم	التاريخ	عدد الساعات
الجلسة التمهيدية: الحوار الأول: الهوية الثقافية والتعددية الثقافية: رؤية شاملة لتفسير أفعال الآخر	الأحد	١١ مايو ٢٠٢٥م	٤ ساعات
	الاثنين	١٢ مايو ٢٠٢٥م	٢٠ ساعة
	الثلاثاء	١٣ مايو ٢٠٢٥م	
	الأربعاء	١٤ مايو ٢٠٢٥م	
	الخميس	١٥ مايو ٢٠٢٥م	
	الأحد	١٨ مايو ٢٠٢٥م	
الحوار الثاني: الثقافة العربية منارة العالم	الاثنين	١٩ مايو ٢٠٢٥م	٢٠ ساعة
	الثلاثاء	٢٠ مايو ٢٠٢٥م	
	الأربعاء	٢١ مايو ٢٠٢٥م	

	٢٢ مايو ٢٠٢٥ م	الخميس	
	٢٥ مايو ٢٠٢٥ م	الأحد	
٢٠ ساعة	٢٦ مايو ٢٠٢٥ م	الاثنين	الحوار الثالث: بين الهوية الثقافية العربية والهويات الأخرى قواسم مشتركة واختلافات
	٢٧ مايو ٢٠٢٥ م	الثلاثاء	
	٢٨ مايو ٢٠٢٥ م	الأربعاء	
	٢٩ مايو ٢٠٢٥ م	الخميس	
	١ يونيو ٢٠٢٥ م	الأحد	
	٢ يونيو ٢٠٢٥ م	الاثنين	
٢٠ ساعة	٣ يونيو ٢٠٢٥ م	الثلاثاء	الحوار الرابع: رحلة عبر الثقافات المختلفة
	١٥ يونيو ٢٠٢٥ م	الأحد	
	١٦ يونيو ٢٠٢٥ م	الاثنين	
	١٧ يونيو ٢٠٢٥ م	الثلاثاء	
	١٨ يونيو ٢٠٢٥ م	الأربعاء	
	١٩ يونيو ٢٠٢٥ م	الخميس	
٢٠ ساعة	٢٢ يونيو ٢٠٢٥ م	الأحد	الحوار الخامس: قضايا معاصرة عبر الثقافات: المساواة وحرية الفكر نموذجاً
	٢٣ يونيو ٢٠٢٥ م	الاثنين	
	٢٤ يونيو ٢٠٢٥ م	الثلاثاء	

٥- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي على عينة البحث يوم الأحد الموافق ٢٩ يونيو ٢٠٢٥ م، وطبق اختبار مواقف التواصل الشفهي مصحوباً ببطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي بعدياً، على مدار ثلاثة أيام؛ الأحد الموافق ٢٩ يونيو ٢٠٢٥ م، والثلاثاء، والأربعاء الموافق ١، ٢ يوليو ٢٠٢٥ م؛ بينما طبق اختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، ومقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات بعدياً، يوم الاثنين الموافق ٧ يوليو ٢٠٢٥ م، وذلك للموازنة بين نتائج المتعلمين فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية؛ للحكم على مدى فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني.

انطباعات الباحثة أثناء تطبيق البحث:

لاحظت الباحثة أثناء التطبيق أن عرض الفيديوهات التعليمية المصممة عبر تطبيق AI PICTORY واستخدام محركات البحث الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT، أو Perplexity AI، أو Grok.... إلخ، كان له دور كبير في جذب انتباه المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات أثناء التطبيق الميداني لأدوات البحث، من هذه الصعوبات، عزوف بعض المتعلمين مجموعة البحث في بداية التطبيق-عن المشاركة؛ وقد تغلبت الباحثة على هذه الصعوبة بأن وضحت لهم أهداف

البرنامج، وأنه يفيدهم في التواصل الشفهي، كما ينمي لديهم الوعي العابر للثقافات وتقديم بعض المحفزات المعنوية.

نتائج البحث، وتفسيرها ومناقشتها، وتوصياته، ومقترحاته.

تمت الإجابة عن الأسئلة الأول، والثاني، والثالث للبحث، من خلال الإجراءات التفصيلية سألته الذكر الواردة في بند " إجراءات إعداد أدوات البحث، ومواد المعالجة التجريبية" أما السؤالان الرابع والخامس للبحث فتمت الإجابة عنهما من خلال عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة التي عولجت بها بيانات أداء مجموعة البحث في الاختبار المعرفي لمهارات التواصل الشفهي، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي، واختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، ومقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات، وفيما يلي تفصيل لما سبق:

نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على ما يأتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي (ككل) وفي كل مهارة على حدة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار الجانب المعرفي لمهارات لتواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة)، وتم استخدام معادلة نسبة الكسب لبلاك لحساب فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية تلك المهارات، والجدول التالي يوضح ذلك: علماً بأن $n = 20$

جدول ٢٠

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة).

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار كولوجروف للاعتدالية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)	مربع إيتا	قيمة d وحجم الأثر	نسبة الكسب لبلاك
١. تحديد غرض المتحدث في موضوع	القبلي	0.85	0.75	0.092	4.595**	دالة	٠.٥١٤	٢.٠٥٥	١.٣٧ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.85	0.37	0.115					

التواصل									
٢- التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في موضوع التواصل	القبلي	0.6	0.75	0.158	6.439**	دالة	٠.٦٧٥	٢.٨٨	١.٤٥٧ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.8	0.41	.141					
٣- ترتيب الأفكار حسب ورودها في موضوع التواصل	القبلي	0.6	0.6	0.191	5.688**	دالة	٠.٦١٨	٢.٥٤٤	١.٢٧٥ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.65	٠.٤٩	.167					
٤- استنتاج معنى كلمة أو أكثر من خلال سياق موضوع التواصل	القبلي	0.35	0.49	0.142	5.510**	دالة	٠.٦٠٣	٢.٤٦٤	١.٢٧٢ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.5	0.69	0.099					
٥- التمييز بين الحقيقة والرأي في موضوع التواصل	القبلي	0.4	0.68	0.182	8.850**	دالة	٠.٧٩٧	٣.٩٥٨	١.٤٦٣ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.7	0.47	0.108					
٦- استنتاج القيم المتضمنة في موضوع التواصل	القبلي	0.4	0.50	0.151	8.850**	دالة	٠.٧٩٧	٣.٩٥٨	١.٤٦٣ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.7	0.47	0.110					
٧- ربط المعلومات المكتسبة من موضوع التواصل بخبراته السابقة	القبلي	0.3	0.47	0.154	7.804**	دالة	٠.٧٥٣	٣.٤٩	١.٣٦ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.55	0.51	0.105					
٨- الحكم على صحة الأدلة والبراهين الواردة في موضوع التواصل	القبلي	0.4	0.59	0.195	6.902**	دالة	٠.٧٠٤	٣.٠٨٧	١.٢٩٤ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.55	0.51	0.150					
٩- إصدار حكم قيمي على الشخصيات الواردة في موضوع التواصل	القبلي	0.35	0.49	0.135	10.283**	دالة	٠.٨٤١	٤.٥٩٩	١.٤٩٣ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	1.7	0.47	0.146					
الدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات التواصل الشفهي	القبلي	4.25	1.99	0.091	18.540**	دالة	٠.٩٤٥	٨.٢٩١	١.٣٧٩ ذو فاعلية مرتفعة
	البعدي	١٥	١.٥٢	0.145					

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي للاختبار المعرفي ككل قد بلغ (١.٥٢)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي للاختبار ككل (1.99)، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي ككل، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي للاختبار ككل، كما تراوح متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي في كل مهارة على حدة من (١.٥ إلى ١.٨٥)، بينما تراوح متوسط درجاتهم في القياس القبلي من (٠.٣ إلى ٠.٨٥)، وجميع قيم اختبار كولموجوروف-سميرنوف غير دالة إحصائياً عن مستوى (٠.٠٥) مما يدل على اعتدالية التوزيع وأنه يتبع التوزيع الطبيعي، وهذه من الشروط المهمة في استخدام اختبارات العينات المرتبطة، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي في المهارات الفرعية جميعها للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي، وعليه تم رفض الفرض الأول من فروض البحث، وقبول الفرض البديل والذي نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للتواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة)، كما بلغت قيمة مربع إيتا في الاختبار المعرفي للتواصل الشفهي ككل (٠.٩٤٥)، بينما تراوحت قيم مربع إيتا في المهارات الفرعية بين (٠.٥١٤ إلى ٠.٨٤١)، وبلغت قيمة d في الاختبار ككل (٨.٢٩١)، بينما تراوحت قيم d في المهارات الفرعية بين (٢.٠٥٥ إلى ٤.٥٩٩)، وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير جداً في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة)، وبلغت قيمة نسبة الكسب لبلاك في الاختبار ككل (١.٣٧٩)، بينما تراوحت قيم نسبة الكسب لبلاك في المهارات الفرعية بين (١.٢٧٢ إلى ١.٤٩٣)، وهذا يعد دليلاً على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة).

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على ما يأتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة)

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة)، وتم استخدام معادلة نسبة الكسب لبلاك لحساب فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية تلك المهارات، والجدول التالي يوضح ذلك: علماً بأن $n = 20$

جدول ٢١

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي (وفي كل مهارة على حدة).

المهارات	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار كولجوروف للاعتدالية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)	مربع إيتا	قيمة d وحجم الأثر	نسبة الكسب لبلاك
أولاً: التفكير والتعبير اللغوي	القبلي	4.95	1.099	0.091	17.778	دالة	0.943	8.157	١.٢٩٥ مرتفع الفاعلية
	البعدي	10.7	1.174	0.108					
(١) التحدث بجملة تامة واضحة المعنى	القبلي	١.٢٥	٠.٤٤٤	0.099	5.640	دالة	0.626	2.588	١.٠٨٦ متوسط الفاعلية
	البعدي	٢.٤٥	٠.٧٥٩	0.105					
(٢) استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل أثناء موقف التواصل	القبلي	١.٢	٠.٤١	0.115	11.573	دالة	٠.٨٧٦	5.31	١.٥١١ مرتفع الفاعلية
	البعدي	٢.٩	٠.٣٠٨	0.11					
(٣) استخدام التعبيرات المناسبة لسياق موضوع التواصل	القبلي	١.٥	٠.٦٠٧	0.091	6.185	دالة	٠.٦٦٨	2.838	١.٠٥ متوسط الفاعلية
	البعدي	٢.٥٥	٠.٧٥٩	0.142					
(٤) استخدام الشواهد والاقتباسات لأقناع المستمعين.	القبلي	1.4	0.503	0.15	12.457	دالة	٠.٨٩١	5.716	١.٣٤٢ مرتفع الفاعلية
	البعدي	2.8	0.41	0.182					
ثانياً: الأداء اللغوي الصوتي	القبلي	3.25	0.639	0.105	٢٢.٣٤٢	دالة	٠.٩٦٣	١٠.٢٥	١.٤٥٤ مرتفع الفاعلية
	البعدي	8.35	0.813	0.195					
(٥) إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة	القبلي	1.3	0.47	0.135	11.052	دالة	٠.٨٦٥	5.071	١.٣٨٢ مرتفع الفاعلية
	البعدي	2.8	0.41	0.141					
(٦) نطق الكلمات	القبلي	1.2	0.41	0.167	11.052	دالة	٠.٨٦٥	٥.٠٧١	١.٣٣٣

مرتفع الفاعلية					0.154		البعدي	نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل
١.٤٤٨ مرتفع الفاعلية	5.488	٠.٨٨٣	دالة	11.961	0.091	0.571	2.7	القبلي
					0.158	0.444	1.25	البعدي
١.٤٠٥ مرتفع الفاعلية	11.30 8	٠.٩٧	دالة	24.646	0.146	1.071	6.1	القبلي
					0.151	0.945	13.95	البعدي
١.٤٢٢ مرتفع الفاعلية	6.532	٠.٩١٤	دالة	14.236	0.11	0.41	1.2	القبلي
					0.12	0.41	2.8	البعدي
١.٤٢٨ مرتفع الفاعلية	4.634	٠.٨٤٣	دالة	10.100	0.14	0.571	1.3	القبلي
					0.13	0.366	2.85	البعدي
١.٤٤٨ مرتفع الفاعلية	6.532	٠.٩١٤	دالة	14.236	0.125	0.444	1.25	القبلي
					0.132	0.366	2.85	البعدي
١.٣٣٦ مرتفع الفاعلية	4.92	٠.٨٥٨	دالة	١٠.٧٢٢	0.128	0.47	1.3	القبلي
					0.135	0.444	2.75	البعدي
1.355 مرتفع الفاعلية	5.259	٠.٨٧٤	دالة	١١.٤٦١	0.12	0.366	1.15	القبلي
					0.11	0.47	2.7	البعدي
1.381 مرتفع الفاعلية	١٦.٠٧ ٩	٠.٩٨٥	دالة	٣٥.٠٤٤	0.19	1.525	14.3	القبلي
					0.198	2.152	33	البعدي

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل قد بلغ (٣٣)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي لبطاقة ككل (١٤.٣)، وجميع قيم اختبار كولموجوروف-سميرنوف غير دالة إحصائياً عن مستوى (٠.٠٥) مما يدل على اعتدالية التوزيع وأنه يتبع التوزيع الطبيعي، وهذه من الشروط المهمة في استخدام اختبار ت للعينات المرتبطة، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى وجود فرق دال

إحصائياً لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي ككل، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي للبطاقة ككل، وبلغ متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي في المهارة الرئيسة الأولى (١٠.٧)، وفي المهارة الرئيسة الثانية (٨.٣٥)، وفي المهارة الرئيسة الثالثة (١٣.٩٥)، بينما بلغ متوسط درجات المتعلمين في القياس القبلي في المهارة الرئيسة الأولى (٤.٩٥)، وفي المهارة الرئيسة الثانية (٣.٢٥)، وفي المهارة الرئيسة الثالثة (٦.١)، كما تراوح متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي في كل مهارة فرعية من (٢.٤٥ إلى ٢.٩)، بينما تراوح متوسط درجاتهم في القياس القبلي من (١.١٥ إلى ١.٥)، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي في جميع مهارات بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للتواصل الشفهي، وعليه تم رفض الفرض الأول من فروض البحث، وقبول الفرض البديل والذي نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة)، كما بلغت قيمة مربع إيتا في البطاقة ككل (٠.٩٨٥)، وفي المهارة الرئيسة الأولى (٠.٩٤٣)، وفي المهارة الرئيسة الثانية (٠.٩٦٣)، وفي المهارة الرئيسة الثالثة (٠.٩٧)، بينما تراوحت قيم مربع إيتا في المهارات الفرعية بين (٠.٦٢٦ إلى ٠.٩١٤)، وبلغت قيمة d في البطاقة ككل (١٦.٠٧٩)، وفي المهارة الرئيسة الأولى (٨.١٥٧)، وفي المهارة الرئيسة الثانية (١٠.٢٥١)، وفي المهارة الرئيسة الثالثة (١١.٣٠٨)، بينما تراوحت قيم d في المهارات الفرعية بين (٢.٥٨٨ إلى ٦.٥٣٢)، وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير جداً في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة)، وبلغت قيمة نسبة الكسب لبلاك في البطاقة ككل (١.٣٨١)، وفي المهارة الرئيسة الأولى (١.٢٩٥)، وفي المهارة الرئيسة الثانية (١.٤٥٤)، وفي المهارة الرئيسة الثالثة (١.٤٠٥)، بينما تراوحت قيم نسبة الكسب لبلاك في المهارات الفرعية بين (١.٠٥ إلى ١.٤٤٨)، وهذا يعد دليلاً على فاعلية البرنامج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التواصل الشفهي ككل (وفي كل مهارة على حدة).

ومن ثم أظهرت نتائج الفرضين السابقين فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التواصل الشفهي ككل (وفي المهارات الفرعية) لدى متعلمي المجموعة البحثية ويرجع ذلك -من وجهة نظر الباحثة- إلى الإجراءات التدريسية التي تم السير عليها من خلال التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والأنشطة اللغوية المتنوعة، والتي أتاحت للمتعلمين فرصاً لتبادل الخبرات والمعارف في بيئة تعليمية محفزة تشجعهم على الحوار والمناقشة مع بعضهم البعض ومع معلمهم بثقة دون خوف، والنطق الصحيح للأصوات والكلمات من خلال الإنصات الجيد ومحاكاة للأداء الصوتي المسموع عبر Videos AI، والإفادة من تطبيق شات جي بي تي ChatGPT في تقديم تدريبات مخصصة في النطق، وتصحيح الأخطاء، وإعطاء ملاحظات فورية مبنية على تحليل صوت المتعلم، وتتفق نتائج الفرضين السابقين مع نتائج دراسة كل من: دراسة عطية (٢٠١٥)، والسالم (٢٠٢٠)، وسيف (٢٠٢٠)، وسليم (٢٠٢١)، والفوزان (٢٠٢٥)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط) فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي واختبار وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الشفهي، لصالح التطبيق البعدي، كما ورد في بند الدراسات السابقة في محور التأصيل النظري للتواصل الشفهي، واختلف هذا البحث عنها في استخدام برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى هؤلاء المتعلمين بالمستوى المتوسط الثاني.

أما مهارة (التحدث بجمال تامة واضحة المعنى)، فيرجع التحسن القليل في أداء المتعلمين لها إلى كونها تتطلب وقتاً أطول للتدريب على القواعد النحوية ليتمكن المتعلم من البنية النحوية الصحيحة، وضبط الإحالة الضميرية داخل الجملة لذلك أصبحت هذه المهارة متوسطة الفاعلية، وكذلك مهارة (استخدام التعبيرات المناسبة لسياق موضوع التواصل)، فيرجع التحسن القليل في أداء المتعلمين لها إلى كونها تتطلب مزيداً من الوقت أيضاً لتدريب المتعلمين على التمييز بين أنواع المواقف الكلامية، واستخدام التعبير المناسب لكل موقف سواء كان رسمياً أو غير رسمي، فردياً أو جماعياً، عاطفياً أو عملياً، والتعرف على المزيد من التعبيرات الشائعة في الثقافة العربية، وتجنب النقل الحرفي من اللغة الأم أثناء الحديث، لذلك أصبحت هذه المهارة متوسطة الفاعلية، ورغم محاولة الباحثة تضمين أنشطة تفاعلية متنوعة

تدعم هاتين المهارتين ضمن البرنامج، إلا أن طبيعة المهارتين تستلزم زمناً أطول وتدريباً أكثر من المتاح خلال مدة التطبيق، مقارنة بالمهارات الأخرى.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على ما يأتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، وتم استخدام معادلة نسبة الكسب لبلاك لحساب فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٢٢

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي

والبعدي لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة) علماً بأن $n=20$

نسبة الكسب لبلاك	قيمة d وحجم الأثر	مربع إيتا	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)	قيمة "ت"	اختبار كولوجروف للاعتدالية	الانحراف المعياري	المتوسط	التطبيق	الأبعاد
٣٣٣	٢,١٠٣	٠,٥٢٥	دالة	٤,٧٠٢	0.095	0,801	0,700	القبلي	التمييز بين مفهومي الهوية الثقافية، والتعددية الثقافية.
ذو فاعل مرتفع					0.11	0,444	1,750	البعدي	
154	٢,٥٠٣	٠,٦١	دالة	٥,٥٩٦	0.12	0,503	0,600	القبلي	استنتاج الخصائص المميزة لثقافات المغايرة.
ذو فاعل متوسط					0.13	0,510	1,55	البعدي	
714	٥,٣٤٩	٠,٨٧٧	دالة	١١,٩٦١	0.115	0,550	0,2500	القبلي	التمييز بين خصائص الهوية الثقافية الأم والثقافة العربية.
ذو فاعل مرتفع					0.108	0,366	1,850	البعدي	
603	٤,١١٤	٠,٨٠٩	دالة	٩,٢٠٠	0.112	٠,٥١٠	0,450	القبلي	الوعي بدور الثقافة العربية نهضة المجتمع العالمي.
ذو فاعل مرتفع					0.125	٠,366	١,٨٥٠	البعدي	
458	٥,٦٢٧	٠,٨٨٨	دالة	١٢,٥٨٣	0.119	1,451	2,000	القبلي	درجة الكلية لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات
ذو فاعل مرتفع					0.198	٠,٨٥٨	٧,٠٠٠	البعدي	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل قد بلغ (٧,٠٠)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي للاختبار ككل (٢٠,٠٠)، وجميع قيم اختبار كولموجوروف-سميرنوف غير دالة إحصائياً عن مستوى (٠,٠٥) مما يدل على اعتدالية التوزيع وأنه يتبع التوزيع الطبيعي، وهذه من الشروط المهمة في استخدام اختبارات العينات المرتبطة، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً للاختبار ككل، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي للاختبار ككل، كما تراوح متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات في كل بعد على حدة من (١,٥٥ إلى ١,٨٥٠)، بينما تراوح متوسط درجاتهم في القياس القبلي من (٠,٢٥٠٠ إلى ٠,٧٠٠)، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية جميعها لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات، وعليه تم رفض الفرض الأول من فروض البحث، وقبول الفرض البديل والذي نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، كما بلغت قيمة مربع إيتا في الاختبار ككل (٠,٨٨٨)، بينما تراوحت قيم مربع إيتا في الأبعاد الفرعية بين (٠,٥٢٥ إلى ٠,٨٧٧)، وبلغت قيمة d في الاختبار ككل (٥,٦٢٧)، بينما تراوحت قيم d في الأبعاد الفرعية بين (٢,١٠٣ إلى ٥,٣٤٩)، وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير جداً في تنمية أبعاد الكفاءة المعرفية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، وبلغت قيمة نسبة الكسب لبلاك في الاختبار ككل (١,٤٥٨)، بينما تراوحت قيم نسبة الكسب لبلاك في الأبعاد الفرعية بين (١,١٥٤ إلى ١,٧١٤)، وهذا يعد دليلاً على فاعلية البرنامج في تنمية أبعاد الكفاءة المعرفية ككل (وفي كل بعد على حدة).

أما بعد (استنتاج الخصائص المميزة لبعض الثقافات المغايرة)، فيرجع التحسن القليل في أداء المتعلمين له إلى كونه يتطلب وقتاً أطول لتمكين المتعلم من التعرف على الخصائص الثقافية التي تميز بعض الثقافات عن غيرها، وهذه الخصائص متنوعة مثل اللغة، والعادات والتقاليد، والدين، والمعتقدات، والملابس، وغيرها من الخصائص المميزة لثقافة مجتمع ما،

وعلى الرغم من أن المتعلم توافرت له العديد من الفرص لاستنتاج الخصائص المميزة لبعض للثقافات المغايرة من خلال زملائه داخل الفصل من الجنسيات المختلفة، أو من خلال المحتوى المرئي الذي قدمته الباحثة، والذي اشتمل على نماذج لثقافات متعددة، عرضت من خلال مشاهد توضح خصائصها المميزة من عادات وتقاليد ولباس ومعتقدات... إلخ، إلا أن فاعلية هذا البعد جاءت متوسطة، لأن البعد يستلزم زمناً أطول وتدريباً أكثر من المتاح خلال مدة التطبيق، مقارنة بالأبعاد الأخرى، وذلك للإمام بهذه الخصائص المتنوعة.

نتائج اختبار صحة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على ما يأتي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت)؛ لدراسة الفروق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، وتم استخدام معادلة نسبة الكسب لبلاك لحساب فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، والجدول التالي يوضح ذلك: علماً بأن $n = (20)$

جدول ٢٣

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)

الأبعاد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار كولومجرو ف للاعتدالية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠١)	مربع إيتا	قيمة d وحجم الأثر	نسبة الكسب لبلاك
١- إبداء الرأي في القضايا الثقافية الأخرى المتعارضة مع الثقافة الأم.	القبلي	3.650	0,587	0.145	18.420	دالة	٠.٩٤٤	٨.٢٣٨	ذو فاعلية مرتفعة 1.331
	البعدي	7.400	0,598	0.15					
٢- احترام العادات والتقاليد المميزة للثقافات المختلفة.	القبلي	3.100	1.021	0.165	15.421	دالة	٠.٩٢٢	٦.٨٩٦	ذو فاعلية مرتفعة 1.53
	البعدي	7.750	0,639	0.17					

١.409 فاعلية مرتفعة	٦.١٧٢	٠.٩٠٥	دالة	13.800	0.18	0,911	3.250	القبلي	٣-أحترام وجهات النظر المختلفة عبر الثقافات.
					0.155	0,759	7.450	البعدي	
١.431 فاعلية مرتفعة	١٠.٢١٣	٠.٩٦٣	دالة	22.836	0.16	0,759	3.450	القبلي	٤-الوعي بالقواسم الإنسانية المشتركة عبر الثقافات.
					0.175	0,681	7.600	البعدي	
١.465 فاعلية مرتفعة	٧.٩٤٤	٠.٩٤	دالة	17.764	0.19	1.146	3.450	القبلي	٥-تقبل أفعال الآخرين بناءً على خلفيتهم الثقافية، دون إصدار أحكام شخصية.
					0.185	0,733	7.700	البعدي	
١.448 فاعلية مرتفعة	٧.٢٩٤	٠.٩٣	دالة	16.310	0.2	0,945	3.450	القبلي	٦-الحرص على محاكاة بعض الأنماط الثقافية الخاصة بالمجتمع العربي.
					0.21	0,489	7.650	البعدي	
١.436 فاعلية مرتفعة	١٥.١١٧	٠.٩٨٣	دالة	٣٣.٨٠٢	0.22	2.796	20.350	القبلي	الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات
					0.25	1.638	45.550	البعدي	

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل قد بلغ (٤٥.٥٥٠)، بينما بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي للمقياس ككل (٢٠.٣٥٠)، وجميع قيم اختبار كولموجوروف-سميرنوف غير دالة إحصائياً عن مستوى (٠.٠٥) مما يدل على اعتدالية التوزيع وأنه يتبع التوزيع الطبيعي، وهذه من الشروط المهمة في استخدام اختبارات للعينات المرتبطة، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي للمقياس ككل، كما تراوح متوسط درجات متعلمي المجموعة البحثية في القياس البعدي لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات في كل بعد على حدة من (٧.٤٠٠) إلى (٧.٧٥٠)، بينما تراوح متوسط درجاتهم في القياس القبلي من (٣.١٠٠) إلى (٣.٦٥٠)، وقيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعد دليلاً على تفوق المتعلمين في القياس البعدي في المهارات الفرعية جميعها لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات، وعليه تم رفض الفرض الأول من فروض البحث، وقبول الفرض البديل والذي نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات متعلمي المجموعة

البحثية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، كما بلغت قيمة مربع إيتا في المقياس ككل (٠.٩٨٣)، بينما تراوحت قيم مربع إيتا في الأبعاد الفرعية بين (٠.٩٠٥ إلى ٠.٩٦٣)، وبلغت قيمة d في المقياس ككل (١٥.١١٧)، بينما تراوحت قيم d في الأبعاد الفرعية بين (٦.١٧٢ إلى ١٠.٢١٣)، وهذا يشير إلى أن البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير جداً في تنمية أبعاد الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة)، وبلغت قيمة نسبة الكسب لبلاك في المقياس ككل (١.٤٣٦)، بينما تراوحت قيم نسبة الكسب لبلاك في الأبعاد الفرعية بين (١.٣٣١ إلى ١.٥٣)، وهذا يعد دليلاً على فاعلية البرنامج في تنمية أبعاد الكفاءة التواصلية عبر الثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة).

ومن ثم أظهرت نتائج الفرضين السابقين فاعلية البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية أبعاد الوعي العابر للثقافات ككل (وفي كل بعد على حدة) لدى متعلمي المجموعة البحثية ويرجع ذلك -من وجهة نظر الباحثة- إلى الإجراءات التدريسية التي تم السير عليها من خلال التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي سعت إلى تمكين المتعلمين من الإبحار في محركات البحث الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT، أو Perplexity AI، أو Grok.... إلخ)، مما أسهم في خلق بيئات تعليمية تفاعلية غنية بالمعرفة عبر الثقافية وتنمي الكفاءة التواصلية عبر الثقافات لدى المتعلمين، وتمكنهم من التعلم والنمو والتغيير والتطور لمواجهة تحديات عالم التعددية الثقافية الراهن، كما سعت إلى تصميم فيديو لمحتوى تعليمي عابر للثقافات يعزز قدرة المتعلمين على التمييز بين خصائص الهوية الثقافية الأم وخصائص الهويات الثقافية الأخرى كالمأكل، والملبس، ونمط التفكير.. إلخ، واحترام العادات والتقاليد المميزة لثقافات المغايرة، واحترام وجهات النظر المختلفة عبر الثقافات، وتعزيز التسامح، وتقبل الآخر، وتتفق نتائج الفرضين السابقين مع نتائج دراسة كل من: (٢٠١٨) Tran & Duong، و (٢٠٢٠) Echcharfy & Erguig، و (٢٠٢١)، و (٢٠٢٣) Echcharfy، و (٢٠٢٣) Wu، وحسن وعمر (٢٠٢٥)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار ومقياس الوعي العابر للثقافات، لصالح التطبيق البعدي، كما ورد في بند الدراسات السابقة في محور التأصيل النظري للوعي العابر للثقافات، واختلف هذا البحث عنها في استخدام برنامج قائم على التكامل

بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني.

ثانياً: تفسير النتائج:

في ضوء ما سبق من نتائج اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لدى متعلمي المجموعة البحثية في جميع مهارات التواصل الشفهي، وأبعاد الوعي العابر للثقافات، ووجود فاعلية للبرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات؛ ورجع ذلك إلى عدة عوامل منها:

١. الاعتماد في بناء البرنامج على مجموعة من المبادئ والأسس المنهجية التي دعمتها نظرية ما بعد البنائية والتي تمثلت في تهيئة أذهان متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط الثاني للحصول على المعلومات ومعالجتها مثل استدعاء الخبرات السابقة وربطها بالحوار المسموع، ومعرفة المعلومات الأساسية ودراستها وتحليلها وتفسيرها، والاهتمام بطرح الأسئلة وتوليدها لإثارة تفكيرهم للبحث، والاستقصاء عن المعرفة في مصادرها المتنوعة، التي يمكن الاستعانة بها والإبحار فيها، بهدف الوصول للمعلومات المختلفة المرتبطة بالحوار المسموع، وتوجيههم إلى الحوار ومناقشة ما توصلوا إليه من معلومات مع معلمهم وبعضهم البعض، مما أسهم في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لديهم.

٢. استناد البرنامج إلى عرض الحوارات الشفهية المتنوعة بواسطة فيديوهات تعليمية مصممة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، أسهم في إثارة انتباه المتعلمين، وأظهر الدافعية لديهم للمشاركة بفاعلية في تنفيذ الأنشطة المتنوعة، حيث لم يشعر المتعلمون بالملل والرتابة عند الاستماع، وعند تنفيذ المهام المطلوبة منهم، مما ساعد في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لديهم؛ فتمكن المتعلمين من خلال التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي من ربط المعلومات المكتسبة من موضوع التواصل بخبراته السابقة، وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقاً صحيحاً مضبوطاً بالشكل، وتتبع طبقات الصوت حسب مضمون الكلام، واستنتاج الخصائص المميزة لبعض الثقافات المغايرة، والوعي بدور

- الثقافة العربية في نهضة المجتمع العالمي، واحترام العادات والتقاليد المميزة للثقافات المختلفة، والوعي بالقواسم الإنسانية المشتركة عبر الثقافات.
٣. مراعاة دوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى، فتنوعت الخبرات التي قدمها البرنامج كما وكيفاً بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
٤. إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية دون خوف أو قلق، مع تحقيق متعة التعلم لهم حيث يدرسون في جو بعيد عن التقليدية، لما يضيفه الذكاء الاصطناعي من مصادر صوتية متنوعة، ومحادثات تفاعلية مع روبوتات المحادثة الذكية في بيئة تعليمية آمنة خالية من الأحكام، تمنح المتعلم فرصة للمحاولة والخطأ وتصحيح الخطأ بلطف وبأسلوب لبق، يعزز ثقة المتعلم بنفسه ويشجعه على المحاولة من جديد، والحديث بحرية دون خوف من التهكم والسخرية على إجابته الخطأ.
٥. تضمين البرنامج أنشطة إثرائية عقب كل مرحلة من مراحل الدروس راعت الفروق الفردية بين المتعلمين، وتضمنت إعطاء المتعلمين وقتاً للحديث عما شاهدوه واستمعوا إليه أثناء عرض الفيديوهات المصممة باستخدام تطبيق PICTORY AI.
٦. اعتماد التدريس باستخدام البرنامج القائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي على الحوار والمناقشة الفاعلة بين الباحثة، وبين المتعلمين بعضهم البعض، وتقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية صغيرة، أدى إلى زيادة الود فيما بينهم وبين الباحثة، كما أدى لرفع معدلات الأداء، ومراعاة الفروق الفردية بينهم واحترام وجهات النظر المختلفة عبر الثقافات، وتحفيزهم على التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات.
٤. استخدام مصادر للتعلم متنوعة مثل: جهاز الهاتف النقال أو التابلت أو اللاب توب، والعروض التقديمية، ومجموعة من الصور المناسبة لمحتوى الحوار المسموع تعرض عبر تطبيق PICTORY AI، أدى إلى تطوير أداء المتعلمين الشفهي، وإثراء خبراتهم ومعلوماتهم، ومن ثم تطوير الوعي العابر للثقافات لديهم.
٧. إن أساليب التقويم المستخدمة قد اتسمت بالتنوع والشمول والاستمرارية، ومن ثم راعت الفروق الفردية بين المتعلمين وتوافقت مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم، وأدت إلى زيادة تقدم المتعلمين في مهارات القراءة التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات، وتمثلت في التقويم القبلي "المبدئي": وذلك من خلال طرح أسئلة التمهيد؛

لإثارة انتباه المتعلمين، والتقويم البنائي " التكويني": وذلك من خلال تقديم مجموعة من التدريبات والأنشطة الإثرائية الشفهية التي يكلف بها المتعلمين أثناء التجربة، والتقويم النهائي " الختامي": وذلك من خلال الأسئلة في نهاية كل درس؛ لمعرفة درجة تمكن المتعلمين من مهارات التواصل الشفهي، ووعيهم العابر للثقافات، وتحقيق أهداف الدرس (الحوار الشفهي).

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها وللاخذ بهذه النتائج إلى حيز التطبيق، أوصت الباحثة بما يلي:

- ١- توجيه اهتمام المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى ضرورة الإفادة من نظرية ما بعد البنائية في الفروع الأخرى للغة العربية.
- ٢- تضمين مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تتيح للمتعلمين تنمية مهاراتهم اللغوية المختلفة، وجذب انتباههم، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وإسنادها بكراسة خاصة توضح أنواع التطبيقات، واستخداماتها، وكيفية تحميلها، وتشرح كيفية إعداد الفيديوهات عبر هذه التطبيقات وتنفيذها.
- ٣- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، للاطلاع على كيفية استخدام نظرية ما بعد البنائية؛ ونماذجها المتعددة في تنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتدريبهم على كيفية التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإعداد الفيديوهات المناسبة للدرس ولدوافع تعلم اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بلغات أخرى، لخلق جيل من المعلمين ذوي كفاءة رقمية عالية.
- ٤- الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الشفهي، وأبعاد الوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستويات المتنوعة (مبتدئ -متوسط-متقدم)، من خلال التدريب المكثف والتأكيد على اهتماماتهم وتوجيههم في ذلك.

رابعاً: مقترحات البحث:

استكمالاً لما بدأ به هذا البحث، اقترحت الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- ١- برنامج قائم على روبوتات المحادثة المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تنمية الوعي الصوتي والثروة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية بالمستوى المبتدئ

- ٢- برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القراءة الموسعة والكتابة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتقدم.
- ٣- استراتيجية توليفية قائمة على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المبتدئ
- ٤- برنامج قائم على التكامل بين نظرية ما بعد البنائية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات الاستماع الإبداعي والقراءة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتقدم
- ٥- برنامج تدريبي مقترح لتطوير تدريس اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى
- ٦- دراسة فاعلية استخدام نظريات أخرى في تنمية مهارات التواصل الشفهي والوعي العابر للثقافات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى المتوسط

مراجع البحث

- إبراهيم، أمل محمود علي، وحبيبة، أميمة حمدني محمد. (٢٠٢١). فاعلية وسائل التقنية الحديثة في تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية المستوى المبتدئ. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية-ماليزيا، (٣)، ٢٣٦-١٨٣.
- إبراهيم، سيد رجب محمد. (٢٠١٦). برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين. دراسات في المناهج وطرق التدريس-كلية التربية بجامعة عين شمس، (٢١٣)، ٨٩-١٥.
- أبو حجاج، أحمد زينهم، ودرويش، عفت حسن، وعلي، علي سلامة. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية المباريات اللغوية في تنمية مهاراتي التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ، (١٠٧)، ١٩- ٥٦.

أبو عيدة، أحمد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على الصف المقلوب في تنمية بعض مهارات التواصل الشفهي والثقة بالنفس لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة الأزهر.

أبو نعمة، هناء حلمي عبد الحميد عيد. (٢٠٢٥). رؤية استراتيجية لتضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، ٢٢ (١٢٤)، ٢٠٩-٣٣٣.

أحمد، سارة عبد الستار الصاوي. (٢٠٢١). فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات التحليل التاريخي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية-جامعة سوهاج، (٨٦)، ١٦٩-١٣١.

أحمد، سهير كامل. (٢٠٢٣). مهارات التواصل. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، محمود محمد. (٢٠٢٤). واقع تدريس مهارتي الاستماع والكلام في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية في المعاهد الشرعية بالصومال. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية بصنعاء- اليمن، ٣ (٢٢)، ١٠٦-١٣٠.

إسماعيل، هبة صبحي جلال، وإبراهيم، محمد علي إبراهيم، وسكيك، سامية إسماعيل هاشم، وعامود، محمد السيد أحمد. (٢٠٢٤). التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي والميتافيرس (رؤية لمستقبل النظام التعليمي). القاهرة. المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

إمبابي، نرمين عبد القادر. (٢٠٢٤). تأثير استخدام روبوت المحادثة " شات جي بي تي" على حماية خصوصية بيانات المستفيدين: دراسة مسحية مقارنة. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات بكلية الآداب جامعة القاهرة، ٦ (١٩)، ٢٣-٦٨.

بني عرابة، إخلاص بنت إبراهيم بن حمد. (٢٠٢٤). فاعلية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية-جامعة السلطان قابوس بعمان.

<https://search.mandumah.com/Record/1561316>

جاد الحق، سامية عبد المنصف طه، وعمر، سعاد محمد، وفرغلي، محمد سيد، وطلبة، فاطمة محمد. (٢٠٢٣). استراتيجية في تدريس الفلسفة قائمة على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس، (١٤١)، ٥٢٦-٥٤٦.

الحديبي، علي بن عبد المحسن. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية- مجلس النشر العلمي-جامعة الكويت، ٣٢ (١٢٧)، ١٨١-٢٤١.

- حسن، إيمان فتحي أحمد، وعمر، رانيا محمد مصطفى كامل. (٢٠٢٥). برنامج مقترح في أدب الرحلات لتنمية مهارات التفكير اللغوي وكتابة المقال التحليلي والوعي العابر للثقافات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ج ١ (١٩)، ١- ١٠٥.
- حسن، سعاد جابر محمود. (٢٠٢١). فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الكتابة والتفكير التأملي والتحصيل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالمجموعة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية-جامعة الفيوم*، (١٥)، ج ٨، ٩٠٢- ٩٦٧.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي باستخدام SPSS ١٨*. (ط.٢). القاهرة. دار الفكر العربي.
- الحسيني، عبد الرحمن محسن محمد (٢٠٢٤). برنامج قائم على مدخل المهام لتنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية -جامعة عين شمس*، ٢٤ (٢٧٥)، ٢٥٥-٣٤٠.
- خطاب، علي ماهر. (٢٠٠١). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- خليل، عنيات عبد الحميد حمد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها "المستوى المتقدم" (رسالة ماجستير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- <http://search.mandumah.com/Record/1163177>
- داود، سليمان حمودة محمد. (٢٠١٤). برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية. (رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنها)، دار المنظومة. <https://y-https-search-mandumah-1103-7gafv0810-794629com.mplbci.ekb.eg/Record/>
- درويش، سماح، والشامي، محمد بيني، والبلكي، وائل مصطفى، وسلامة، محمد، وشعبان، طه أحمد. (٢٠٢٠). أثر التركيز على مهارتي الاستماع والتحدث في اللغة العربية بحث إجرائي تعاوني للطلاب الناطقين بغيرها. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة- الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية بمصر*، (٣١)، ٣٦- ٥٥.
- رمضان، شيرين يحي. (٢٠٢٤). أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريس القراءة في تنمية بعض مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الحلقة الثالثة. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٢٠)، ١٣٧-١٥٦.
- الرويني، وفاء محمود عبد اللطيف. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التشاركية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية. جامعة الزقازيق.

- الزملي، أحمد محمد عبدالله الصادق، والفن، سليمان داود مسعود. (٢٠٢٤). برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التواصل الشفهي والحس اللغوي لدى طلاب معهد الوسطية وثقافة السلام الناطقين بغير اللغة العربية. *مجلة التربية- كلية التربية- جامعة الأزهر*، (٢٠٣) ج ١، ٣٠٥-٣٨٠.
- الزهراني، سعيد أحمد مسعود. (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الاستماع والمحادثة للناطقين بالعربية من غير أهلها. *مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور- باكستان*، (٢٦)، ٢١٠-٢٣٤.
- السالم، عيبر بنت صالح. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجيات الذكاء اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمات اللغة العربية كلغة ثانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (١١٠) ج ٢، ٦٦٦-٧٣٠.
- السرحداني، فاطمة بنت محمد بن فراس. (٢٠٢٢). فاعلية نموذج التعلم النقارغي في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *دراسات تربوية واجتماعية-جامعة حلوان*، ٢٨ (١٢)، ٤٢١-٤٩٥.
- سليم، إيمان محمود إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على المدخل التكاملي لتنمية مهارات التواصل الشفهي والاتجاه نحو الثقافة الإسلامية لدى الناطقين بغير اللغة العربية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق.
- سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١٨). التدريس التداولي لمهارات التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل-تالين-إستونيا*، ١ (٣)، ١٤٩-١٨٠.
- السمان، مروان أحمد. (٢٠٢٠). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات القراءة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، ٣١ (١٢٤)، ٢٦٢-٣١٨.
- السمان، مروان أحمد، والخفاجي، عدنان عبد طلاك. (٢٠٢١). *نظريات لغوية وتربوية حديثة وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية. الأردن. دار الوفاء للنشر والتوزيع.*
- السيد، خالد عبد العظيم عبد المنعم (٢٠٢١). تصميم ألعاب تربوية لغوية قائمة على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات التواصل الشفهي باللغة العربية وبعض القيم الاجتماعية لدى الأطفال الأيتام بمؤسسات الرعاية الاجتماعية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية-جامعة حلوان*، ٢٧ (١٢.٢)، ٢٨٧-٣٦١.
- سيف، أحمد محمد حسين. (٢٠٢٠). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *المجلة التربوية- كلية التربية - جامعة سوهاج*، ج ٧٤، ١٠٩١-١١٢٧.

- سيف، أحمد محمد حسين. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس*، (٢٣)، ج ٥، ٢١٠-٢٤٧.
- شلتوت، محمد شوقي. (٢٠٢٣). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم*. الرياض. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر متاح على الرابط الآتي ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/377727819_ktab_ttbyqat_aldhka_alastnay_fy_altlym
- الشنيطي، مي مصطفى محمد. (٢٠٢٤). وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على نموذج الاستقصاء التقدمي لتنمية التحصيل والفهم العميق والتكيف الاجتماعي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية- الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بالقاهرة*، (١٤٥)، ٢١٥-٢٧٧.
- الشهري، مريم بنت عبد الرحمن. (٢٠١٩). دوافع تعلم اللغة العربية لدى طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود. *مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية بالرياض*، ١(١)، ٧-٣٤.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٩٨). *الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه- أسسه- استخداماته)*. القاهرة. دار الفكر العربي.
- الظفيري، محمد دهيم. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت: دراسة تجريبية، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، مجلس النشر العلمي-جامعة الكويت، ٤٧(١٨٠)، ٣١٧-٣٧٠.
- الظفيري، محمد هديني. (٢٠٢٤). استراتيجية مقترحة في ضوء ما بعد البنائية لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لطلاب أكاديمية سعد العبدالله للعلوم الأمنية. *مجلة العلوم التربوية- كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة*، ٣٢(٤)، ١٤٥-١٧٥.
- عبد العزيز، محمد حميدة، وعبد النبي، صابر عبد المنعم محمد، وعيسى، أحمد محمد. (٢٠٢٤). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء لتنمية مهارات الاستماع لدى الدارسين الإندونيسيين في المستوى المبدئي. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية- كلية الدراسات العليا للتربية بالقاهرة*، (٢٥)، ٩١-١١٠.
- عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود. (٢٠٢٠). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID- ١٩)*. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل- إستونيا*، ٣(٤)، ١٧١-٢٢٤.

- عبدالله، أمينة عبد الفتاح. (٢٠٢٥). أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتحديات التي تواجه استخدامه من وجهة عينتين مختلفتين من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. مجلة الإرشاد النفسي بعين شمس، ١١ (١)، ٦٥-١٢٢.
- عبدالله، مارينا أسعد، وعلي، عيد عبد الواحد، ومحمد، إيمان صابر حسانين. (٢٠٢٢). برنامج إثرائي لغوي قائم على إحدى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال ذاتوية. مجلة التربية وثقافة الطفل -كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا، ٢٢ (٣)، ٢٢٥-٢٥٥.
- العنبي، وفاء سلمان، وخليفة، فاطمة خليفة السيد. (٢٠٢٥). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم كمنبئ بالهناء الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. مجلة البحوث التربوية والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO) بمصر، ٣٣ (٣)، ١١٨-١٧١.
- العربي، فائق عطية محمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية التفاعلية في تنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي المعلوماتي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة حلوان.
- عطية، رحاب طلعت محمود. (٢٠١٦)، فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية- كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ٣٦ (٣)، ٦٥-١٤٠.
- عطية، مختار عبد الخالق عبداللاه. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الدراما الحوارية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفهي لدى طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها، المجلة التربوية-كلية التربية- جامعة سوهاج، ٤١ (٤١)، ١-٣٥.
- علام، هبة صابر شاكر. (٢٠٢١). وحدات تعليمية قصيرة في تاريخ الأقليات لتنمية الوعي العابر للثقافات والأخلاق العالمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية -جامعة عين شمس، ١٣٤ (١)، ١٥-١٠١.
- علي، أحمد حسن محمد. (٢٠١٧). فاعلية التعلم النشط في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. مجلة التواصل اللساني- مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني بالمغرب، ١٨ (١، ٢)، ٧٩-١٠٠.
- علي، أمل إسماعيل محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على نماذج ما بعد البنائية في تنمية مهارات فهم المسموع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- جامعة عين شمس، ٤٤ (٤)، ٢٠٥-٢٦٤.
- عمر، سلمى مجدي فاوي، وعامرة، جيهان السيد عبد الحميد، وأحمد، سحر فؤاد إسماعيل. (٢٠٢٤). تصميم قائمة مهارات التواصل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط. ٣٠ (١٠)، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية- جامعة حلوان، ٢٨٠-٣١٧.

الغامدي، علي بن محمد أحمد آل مصوي. (٢٠٢٠). صعوبات مهارات التحدث التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة القراءة والمعرفة-جامعة عين شمس*، (٢٢٠)، ١٣١-١٦٢.

الغامدي، محمد بن فوزي. (٢٠٢٤). *الذكاء الاصطناعي في التعليم*. الدمام بالسعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الغانمي، سمر. (٢٠٢٢). تعليم العربية لغير الناطقين بها: الدوافع والأسس. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، ٣٠ (١١)، ٥٩-٥١.

<https://www.journalofbabylon.com/index.php/JUBH/article/download/4354/3>

256

فخر، منى إبراهيم جاسم. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين، *مجلة القراءة والمعرفة- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة- كلية التربية- جامعة عين شمس*، (٢٤٩)، ٦١-١٢٤.

الفي، محمود عادل. (٢٠٢٥). معالجة اللغة العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي: التحديات اللغوية والحلول المقترحة. *الملتقى الدولي: اللغة العربية بين تحديات العصر الرقمي ومتطلباته، مركز جيل البحث العلمي بطرابلس*، ٢، ٤٥-٨٨.

الفرزان، عبدالله بن عبدالرحمن بن إبراهيم. (٢٠٢٥). أثر التواصل باللغة العربية داخل سكن الطلاب في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، *المجلة العلمية بكلية الآداب-جامعة طنطا*، (٥٨)، ٦٧٥-٧١٠.

قحوف، أكرم إبراهيم السيد. (٢٠١٤). أثر أنشطة مقترحة قائمة على مدخل التواصل اللغوي الشفهي في تحسين الكفاءة النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية-جامعة عين شمس*، (١٥٢)، ٢١١-٢٥١.

القيسي، عزيزين نوري صكر. (٢٠١٧). أثر الطريقة السمعية الشفوية البصرية في تحسين مهاراتي الاستماع والتحدث والدافعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية. (رسالة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات العليا- الجامعة الأردنية). دولة الأردن.

<http://search.mandumah.com/Record/1223775>

الكعبي، موزة بنت حمد. (٢٠٢٣). فاعلية الشريك اللغوي في التحدث والاستماع لتعليم اللغة العربية "بصفتها لغة" ثانية: تطبيق مقترح. *مجلة كيرالا- قسم العربية- جامعة كيرالا بالهند*، (٢٢)، ١٤٣-١٥٤.

مجلس التعاون الثقافي (٢٠٠٨). *الإطار المرجعي المشترك للغات: دراسة..تدريس..تقييم* (علا عبد الجواد، وضياء الدين زاهر، وماجدة مذكور، ونهلة توفيق، ترجمة؛ ط.١). دار إلياس العصرية للطباعة والنشر (٢٠٠١).

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠٠٧). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس الفنية والتربوية*. دار ديبونو.

- محمود، مديحة فخري. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وإعادة هندسة الجامعات (الغرض- التحديات- المتطلبات). المملكة الأردنية الهاشمية. دار دجلة.
- محمود، مصطفى عرابي عزب. (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل البصري لتنمية مهارات التحدث لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ. العلوم التربوية-كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة، ٢٨ (٤)، ٣٧١-٤٢٣.
- مذكور، علي أحمد، وطعيمة، رشدي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد. (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة. دار الفكر العربي
- المسعودي، علي صافي فاضل، والدليمي، محسن حسين مخلف. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية ما بعد البنائية في فهم المقروء عند طلاب الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية- الجامعة المستنصرية بالعراق، (١٢٠)، ٨٢٤-٨٤٧.
- مصطفى، ربحاب محمد العبد. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام نموذج التعلم التفارغي والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وأثره على الاستماع الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس، ٤٨ (٤)، ٦٥-٢١٦.
- المنتشري، علي بن أحمد بن عبدالله. (٢٠٢٥). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية-السعودية، (٢١)، ١٠١-١٥٠.
- مهدي، إيمان عبدالله محمد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام نموذج التعلم التفارغي لتدريس تكنولوجيا النانو لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل والميل نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات- جامعة عين شمس، ١٩ (١٢)، ٦٧-١٢٦.
- موسى، عبد الله، وبلال أحمد حبيب. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- النجار، تهاني مصطفى محمد. (٢٠١٩). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على نموذج التعلم التفارغي في مبحث العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة. (رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية-الجامعة الإسلامية بغزة)، دار المنظومة على الرابط التالي: <https://www.mandumah.com.mplbci.ekb.eg/Record/1031443>
- الهنلول، علي بن هنلول علي. (٢٠٢٥). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية والنفسية-السعودية، ٤ (٢)، ٥٠-٦٩.

وقع الله، منى يوسف محمد. (٢٠٢٢). دور التدريبات الشفهية في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية - كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية - ماليزيا*، ٦ (١٤)، ٩٤-١٠٧.

- Abdellatif, o.(2024). Using an Artificial Intelligence Application Based on Integrating Social-Emotional Learning in Developing EFL Listening and Speaking Skills of Faculty of Education English Majors. *Journal of research in education and psychology*.faculty of education-minia university, 39(2), 320-381.
- Abu allan, H, Ali, M ,Eshreteh, M& Mohammed, S. (2024). The Effectiveness of a Program based on Post-Constructivist Theory Using Wiziq Applications to Develop Critical Reading and Academic Writing Skills among Alquds Open University Students. *Journal of Research in Language Teaching, The Educational Association for Language Teaching, Faculty of Education - Ain Shams University*, (29), 423-498.
- Aldosari, S. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 145–151. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p145>
- Algouzi, S., & Elkhair, A. (2021). An ethnographic approach to developing intercultural awareness: A case study of EFL learners at Najran University. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(7), 788–797. <https://doi.org/10.17507/tpls.1107.04>
- AlSaleem, B. (2018). The effect of Facebook activities on enhancing oral communication skills for EFL learners. *International Education Studies, Canadian Center of Science and Education*, 11(5), 144–153. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n5p144>
- Al-Sofi, B. (2015). Importance of cultural awareness for successful intercultural communication. *Bangladesh Research Foundation Journal*, 4(2), 1–200. <https://www.researchgate.net/publication/309175692> Importance of Cultural Awareness for Successful Intercultural Communication
- Altun, M. (2019). The fifth skill in language learning: Culture. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(4), 162–167. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i4p162>
- Baker,W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 1–34. <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.Strasbourg. Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Catană, S. E. (2014). Teaching cross cultural communication issues – a way of successfully integrating into the multicultural knowledge society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 343–348. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.168>

- Echcharfy, M. (2023). Promoting intercultural awareness among Moroccan EFL learners: A glimpse at the affective dimension. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 13(4), 254-272. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v13i4.9090>
- Echcharfy, M., & Erguig, R. (2020). The development of Moroccan EFL learners' intercultural awareness through academic reading: *The cognitive dimension*. *Journal of Applied Language and Culture Studies*, 3, 137-164. <https://revues.imist.ma/index.php/JALCS/article/view/18398>
- El-Fouly, A., Hassan, B. & Hassan, S. (2020). Developing EFL speaking skills through using a Beyond-Constructivism paradigm-based program. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 112(5), 79-99. <https://doi.org/10.21608/maed.2020.199387>
- Erlangga, F., & Anam, S. (2023). Looking into EFL students' intercultural awareness and its relation with varying social media exposure and reading ability. *International Journal of Language Education and Cultural Review*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.21009/ijlecr.v10i1.43880>
- Gashi, L. (2021). Intercultural awareness through English language teaching: *The case of Kosovo*. *Interchange*, 52, Article 16. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09441-5>
- Ghoneim, N. & Elghotmy, H. (2021). Using an Artificial Intelligence Based Program to Enhance Primary Stage Pupils' EFL Listening Skills. *The educational journal. faculty of education-sohag university*, (83), 2-32.
- Giordan, A. (2012). *The allosteric learning model and current theories about learning* (N. Allal, Trans.) [PDF]. Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences (LDES), University of Geneva. <https://www.andregiordan.com/apprendre/The-allosteric-learning-model-and-current-theories-about-learning1.pdf>
- Giordan, A., Jacquemet, S., & Golay, A. (1999). A new approach for patient education: Beyond constructivism. *Patient Education and Counseling*, 38(1), 61-67. [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(98\)00108-6](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(98)00108-6)
- Gurbuzturk, O., Koc, S. & Babaoglu, M. (2016). The Effect of Allosteric Learning Model on the Problem Solving Skills of 7th Grade Student in English Courses, *Journal of Education and future*, issue, 9, 67 – 82.
- Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning environments. *Learning Environments Research*, 6(2), 199-220. <https://doi.org/10.1023/A:1024995120180>
- Hamal, O, El Faddouli, N.-E., Harouni, M., & Lu, J. (2022). Artificial intelligent in education. *Sustainability*, 14(5), 2-11. <https://doi.org/10.3390/su14052862>
- in *Science Education*, 42, 125-184. <https://science-education-research.com/downloads/publications/2006/Taber-2006-BeyondConstructivism-AMV.pdf>
- Korzilius, H., van Hooft, A., & Planken, B. (2007). A longitudinal study on intercultural awareness and foreign language acquisition in the Netherlands. *Journal of Intercultural Communication*, 7(15), 76-105. [file:///C:/Users/dell/Downloads/Korzilius Hooft Planken 2007 ALongitudi](file:///C:/Users/dell/Downloads/Korzilius%20Hooft%20Planken%202007%20ALongitudi)

- [nalstudyoninterculturalawarenessandForeignLanguageacquisitionintheNether
lands IMMI.pdf](#)
- Kourova, A., & Modianos, D. (2013). Inter-cultural awareness and its role in enriching students' communicative competence. *The International HETL Review*, Special Issue, 60–70. <https://www.hetl.org/wp-content/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle6.pdf>
- Lakkala, M., Muukkonen, H., Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2008). Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology-enhanced collaborative inquiry. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(1), 33–64. <https://helda.helsinki.fi/bitstreams/fbcc805a-1136-4fed-aaa9-58347f20ae10/download>
- Lwin, S. M. (2016). Promoting language learners' cross cultural awareness through comparative analyses of Asian folktales. *TEFLIN Journal*, 27(2), 166–181. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v27i2/166-181>
- Naguib, S. (2025). Utilizing AI Applications to Enhance Descriptive and Narrative Writing Skills of EFL Student Teachers. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University*, (49), 853-898, Retrieved from https://jftp.journals.ekb.eg/article/405725_0d3c834191bb9bd0b07b4514c8ce96b0.pdf
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L & Garro-Aburto, L. (2019). Artificial intelligence and its implications in higher education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536–568. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220536.pdf>
- Owidi, S, Lyanda, J, & Wangila, E. (2024). Comparative Study on Accuracy of Responses by Select AI Tools: ChatGPT and Perplexity AI Visa Vee Human Responses. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(11), 1694-1708. <https://zenodo.org/records/14274466>
- Rao, P. (2019). Enhancing effective oral communication skills among the EFL/ESL learners. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ)*, 2(2), 62-74. file:///C:/Users/dell/Downloads/ACIELJ-Srinusir_62-74.pdf
- Roshdy, A. (2020). The Effectiveness of a CMC Course in Developing some English Translation Skills in Light of Beyond Constructivism for English Majors and their Attitudes towards Translation, *Journal of Research in Education and Psychology -Faculty of Education - Minia University*, 35(2), 149-169.
- Saharani, A. (2021). EFL students' intercultural awareness in multicultural classroom: A narrative inquiry. *IREELL: Indonesian Review of English Education, Linguistics, and Literature*, 1(1), 13–25. <https://doi.org/10.30762/ireell.v1i1.1125>
- Sellami, A. L. (2000, March). *Teaching towards cultural awareness and intercultural competence: From what through how to why culture is?* Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Language. Vancouver, BC, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446434) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446434.pdf>

- Sriprom, S., Seetongsuk, A., & Yenphech, C. (2024). Intercultural awareness: *Bridging the gap for global understanding of EFL learners*. *BRU ELT Journal*, 2(2), 119–129. <https://doi.org/10.14456/bej.2024.9>
- Taber, K. S. (2006). Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning Science. *Studies*
- Tran, Q. T., & Duong, T. M. (2018). The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0048-0>
- Wang, X., Jiang, L., Fang, F., & Elyas, T. (2021). Toward critical intercultural literacy enhancement of university students in China from the perspective of English as a lingua franca. *SAGE Open*, 11(3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440211027544>
- Wu, F. (2023). Strategies for cultivating the cross-cultural awareness of Chinese primary school EFL learners in English teaching (Master's thesis, University of Wisconsin–Platteville). Retrieved from University of Wisconsin–Platteville Digital Repository: <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/84235/Wu%2C%20Fang%20.pdf?sequence=1>
- Zhang, H., Cho, T., Wang, H., & Ge, Q. (2018). The influence of cross-cultural awareness and tourist experience on authenticity, tourist satisfaction and acculturation in World Cultural Heritage Sites of Korea. *Sustainability*, 10(4), Article 927. <https://doi.org/10.3390/su10040927>
- Zhong, X., Liu, X., & Chen, Q. (2024). Research on enhancing students' intercultural awareness and competence in English teaching. *Journal of Contemporary Educational Research*, 8(7), 316–322. <https://ojs.bbwpublisher.com/index.php/JCER/article/view/٧٨٠٦>
- Zlomislić, J., Radoš Gverijeri, L., & Bugarić, E. (2016). The Significance of *Intercultural Competence in Cross-Cultural Communication*. *Ekonomski vjesnik/Econviews - Review of Contemporary Business, Entrepreneurship and Economic Issues*, 29(2), 433–451. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/ekonomski-vjesnik/article/view/4230>