



الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في كتابة النصوص العربية: دراسة نوعية لتجربة طلاب تعليم اللغة العربية

Iklil Syaqqifah¹, Maulia Humaini Ilma², Haqqul Yakin³, Dewi Chamidah⁴

¹⁴UIN Maulana Malik Ibrahim Malang, Indonesia

²UIN Kiai Haji Achmad Siddiq Jember, Indonesia

³Universitas Islam Depok, Indonesia

[*syaqqifahiklil@gmail.com](mailto:syaqqifahiklil@gmail.com) of the corresponding author

Abstract This study aims to describe Arabic language students' experiences of using AI for Arabic writing and analyze their dependence patterns and driving factors. Using a qualitative approach, data were collected through interviews, observations, and documentation and analyzed by Miles Huberman model. The findings show that AI supports idea generation, translation, error correction, vocabulary enhancement, but may cause over-dependence, particularly under time constraints and linguistic proficiency. Students also demonstrate critical awareness when verifying AI generated outputs.

Keywords Dependence 1; Artificial Intelligence (AI) 2; Arabic Text Writing 3; Students' Experiences 4

ملخص البحث تهدف هذه الدراسة إلى وصف تجربة طلاب تعليم اللغة العربية في استخدام الذكاء الاصطناعي لكتابة العربية، وتحليل أنماط الاعتماد عليه والعوامل المؤدية إليه. استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وجمعت البيانات بالمقابلات والملاحظات والوثائق، ثم حُللت بنموذج مايلز هوبرمان. أما النتائج أن الذكاء الاصطناعي يساعد توليد الأفكار، والترجمة، وتصحيح الأخطاء، وتحسين المفردات، لكنه يؤدي إلى الاعتماد المفرط، خاصة في ضيق الوقت وضعف الثقة والكفاءة اللغوية، فهناك أيضاً وجود الوعي النقدي لدى الطلاب في التحقق من مخرجات الذكاء الاصطناعي.

كلمات أساسية الاعتماد 1؛ الذكاء الاصطناعي 2؛ كتابة النصوص العربية 3؛ تجربة الطلاب 4.

تجدر الإشارة إلى أن التطور المتسارع لتكنولوجيا المعلومات في عصر المجتمع 5.0 (Society 5.0) حدث تحولاً في المجالات التعليمية، بما في ذلك مجال تدريس اللغة العربية كاللغة الأجنبية (Syagif, 2022). وقد أدى ظهور المنصات القائمة على الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT و Claude و Grammarly ومحركات الترجمة الآلية العصبية إلى تحقيق الإنجازات النوعية في تسهيل الوصول إلى المواد المرجعية وتمكين توليد النصوص آلياً. مما لانعلم خلافاً أنه من المجالات العلمية والتقنية التي شهدت تطوراً متسارعاً في العقود الأخيرة. و

على الرغم من تعدد تعريفاته، فإن جوهر الذكاء الاصطناعي يتمثل في النظريات والأساليب والتقنيات والتطبيقات التي تهدف إلى محاكاة الذكاء البشري وتوسيعه وتنميته، بما يمكن الأنظمة الحاسوبية من أداء مهام تتطلب عادةً قدرات بشرية (Jiang et al., 2022). وفي سياق تعلم اللغة، أصبح الذكاء الاصطناعي أداة داعمة لعملية التعلم، ومن تطبيقاته معالجة اللغة الطبيعية وتوليد

النصوص والترجمة وتصحيح الأخطاء، الأمر الذي يتيح فرصاً جديدة لتطوير مهارات الكتابة باللغة العربية (Fahmi & Adhimah, 2024).

كانت مهارة الكتابة إحدى أكثر ركائز الكفاءة في اللغة العربية تعقيداً (Syaqifah et al., 2026)، إذ لا تقتصر عملية صياغة النصوص العربية على التمكن من المفردات فحسب، بل تتطلب أيضاً الالتزام بنظام النحو والصرفي دقيقة، وكذلك انتقاء التعبيرات الشائعة تتناسب مع السياق الاجتماعي والثقافي العربي (Aziz & Dinata, 2019). غالباً ما يواجه طلاب بقسم تعليم اللغة العربية عقبات معرفية وضغوطاً ذهنية عند كتابة البحث أو المقالات الأكاديمية (الإنشاء).

يقول الواقع إن الدمج المكثف للذكاء الاصطناعي يخلق في عمليات كتابة النصوص العربية معضلةً تربويةً معقدة؛ فمن ناحية، كان الذكاء الاصطناعي أداة تعزز الكفاءة المعرفية و تقلص الوقت اللازم لإنجاز الواجبات الأكاديمية، وكذلك تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم وتجاوز عقبة "عجز الكاتب" (writer's block) (Syahputra et al., 2025). ومن ناحية أخرى، تنطوي السهولة الفورية التي توفرها هذه التقنية على مخاطر التسبب في ظاهرة "التخفيف المعرفي المفرط" (cognitive offloading) (Adari et al., 2025). ويمكن لهذا الاعتماد أن يضعف الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، مما يتجلى في انعدام الثقة والشك العميق في قدراتهم الخاصة المتعلقة بقواعد النحو والصرف. إذ يميل العديد من الطلاب إلى إلقاء العبء المعرفي الكامل لعملية بناء الجملة على عاتق الذكاء الاصطناعي، جاعلين إياه ركيزتهم الأساسية عند صياغة نصوصهم.

كما قيل (Husein & Sidik, 2026) من الجدير بالذكر أن دمج الذكاء الاصطناعي في عملية الكتابة باللغة العربية على خطر تحويل أدوار الطلاب من المفكرين المستقلين إلى مجرد المستهلكين السلبيين للنصوص، إذ تشير الملاحظات إلى اعتماد بعض الطلاب بشكل مفرط على الذكاء الاصطناعي لإنجاز المهام الكتابية دون التحقق بشكل مستقل من السلامة النحوية. وتتمثل المشكلات الرئيسية الناجمة عن ذلك في تراجع الحس اللغوي وضمور مهارة التحليل النحوي العميق.

انطلاقاً من ذلك، تزداد هذه المسألة تعقيداً في سياق تعليم اللغة العربية، إذ تتجاوز عملية الكتابة مجرد صياغة نصوص سليمة من الناحية النحوية (Khairani et al., 2024). وكان الطلاب في أمس الحاجة إلى تقديم الأفكار، وانتقاء المفردات، وفهم الروابط بين الجمل، ومراعاة مستويات الخطاب الملائمة، وتنمية قدرتهم على التعبير عن المعاني باللغة المستهدفة. والنتيجة لذلك، فإن النصوص التي يولدها الذكاء الاصطناعي لا تعكس بالضرورة مستوى الكفاءة اللغوية الفعلي للطلاب؛ فإذا اكتفى الطلاب بقبول مخرجات الذكاء الاصطناعي دون استيعاب كيفية إنشائها، فقد تبدو تلك النصوص مبهرة، إلا أن عملية التعلم الجوهرية تضعف وتتناقص قيمتها.

في سياق اللغة العربية، يكتسب هذا التحدي أهمية خاصة نظراً لما تتسم به اللغة من أنظمة معقدة في الصرف والنحو والدلالة، فضلاً عن تباين مستويات الاستخدام اللغوي (Roihan & Wijaya, 2026). ولا يُتوقع من دارسي تعليم اللغة العربية استيعاب النصوص فحسب، بل أيضاً إنتاج النصوص العربية بشكل مستقل في السياقات الأكاديمية والتواصلية المتنوعة. وكان البحث (Qomariah et al., 2025) المتعلق باستخدام "ChatGPT" في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية تدل إلى أن الطلاب يستعينون بهذه الأداة لتوليد الأفكار، والترجمة، وصياغة المسودات، والمساعدة في المراجعة والتدقيق، وإن كانت دقة المخرجات تتفاوت تبعاً لطبيعة الأوامر المُدخلة والمتطلبات اللغوية المحددة.

بالإضافة إلى ذلك، تكشف النتائج المذكورة عن مفارقة؛ أن من ناحية، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يعمل بمثابة "سقالة" تساعد الطلاب على تجاوز عقبات الكتابة الأولية، ومن ناحية أخرى، إذا اعتمد الطلاب باستمرار على الذكاء الاصطناعي للكتابة من الصفر، أو تعديل جمل بأكملها، أو ترجمة أفكار كاملة، فإن تلك "السقالة" قد تتحول إلى بديل (Ilmi et al., 2026). وعند هذه النقطة، لم يعد السؤال البحثي مقتصرًا على "هل كان الذكاء الاصطناعي مفيدًا" فحسب، بل أصبح يتمحور حول "متى وكيف تتحول المساعدة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي إلى حالة من الاعتماد الكلي عليه".

في سياق تعلم اللغة العربية، تؤكد الدراسة الحديثة حول تجربة الطلاب في تعليم مهارة الكتابة أن دمج الذكاء الاصطناعي يطرح فرصاً وتحديات تتعلق بكفاءة الكتابة المستقلة وأخلاقيات العمل الأكاديمي (Arif et al., 2026). كما يتحول تركيز البحث الآخر المتعلق بدور الذكاء الاصطناعي في دعم الكتابة الأكاديمية لطلاب اللغة العربية، من مجرد تقييم فعالية الأداة إلى دراسة عمليات المراجعة، ودرجة استقلالية الطلاب وفعاليتهم، ومستوى الاعتماد على التقنية (Husaini, 2026). ومع ذلك، تبرز الحاجة إلى مزيد من الأبحاث التي تبحث تحديداً في تجربة الطلاب بقسم تعليم اللغة العربية، وذلك في ظل تزايد الاعتماد على هذه التقنية أثناء عملية كتابة النصوص العربية.

وتكتسب أهمية هذا البحث من حقيقة أن الاعتماد على الذكاء الاصطناعي ليس أمراً يتضح دائماً بمجرد النظر إلى المنتج النهائي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للنص العربي المصاغ بإتقان أن يخفي وراءه عملية تعتمد بشكل كبير على هذه التقنية. و بجانب ذلك، بالرغم من نطاق الأبحاث المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغات الأجنبية، لا تزال هناك فجوة في الأدبيات البحثية فيما يخص الدراسات النوعية المتعمقة التي تستكشف بشكل شامل عن اعتماد طلاب تعليم اللغة العربية على هذه التقنيات. فقد ركزت الدراسات السابقة إلى الجوانب الكمية المتعلقة بالفعالية التقنية للذكاء الاصطناعي، أو اكتفاء المستخدمين فحسب. وثمة ندرة في الأبحاث التي تحلل بالتحديد عن تصنيفات أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة، وديناميكيات التحفيز الكامنة وراء أنماط الاعتماد العاطفي والمعرفي، وكذلك ما مدى طلاب لهم الوعي النقدي أو الوعي ما وراء المعرفي اللازم لإجراء عملية التصحيح (أي التصحيح الذاتي والتحقق) للنصوص العربية التي يولدها الذكاء الاصطناعي.

لمعالجة هذه الفجوة البحثية، تهدف هذه الدراسة إلى الوصف والتحليل المعمق لظاهرة اعتماد طلاب تعليم اللغة العربية على الذكاء الاصطناعي أثناء عملية الكتابة باللغة العربية. وعلى وجه التحديد، يركز البحث على ثلاثة جوانب رئيسية: (1) تحليل تصنيفات أدوات الذكاء الاصطناعي والميزات المحددة التي يستخدمها الطلاب عند إنجاز واجبة الكتابة؛ (2) دراسة أنماط الاعتماد، والعوامل المحركة، واستجابات الطلاب العاطفية في استخدام الذكاء الاصطناعي؛ و(3) وقف على أنواع الأخطاء في نتيجة الكتابة التي يولدها الذكاء الاصطناعي، وتقييم استراتيجيات الوعي الذاتي (استراتيجيات التكيف) التي يتبعها الطلاب لمراجعة هذه النصوص.

1. METHODES (طريقة البحث)

استخدم هذا البحث نوع البحث النوعي مع تصميم دراسة حالة لاستكشاف نظام محدود من خلال جميع بيانات متعمقة. وفقاً لكاريسويل، دراسة الحالة هي نهج موعي تستكشف فيه الباحثة نظاماً محدداً من خلال جميع البيانات معمقة وتحليل شامل (Creswell, 2014). تم اختيار هذا التصميم لأنه قادر

على تقديم صورة كاملة وشاملة عن الظاهرة التي يتم البحث عنها في الميدان. لذلك، من المتوقع أن يؤدي تطبيق هذه الطريقة إلى نتائج دقيقة وقابلة للمسؤولية علمياً.

وتعتبر هذه الطريقة مفيدة جداً عندما ترغب الباحثة عن فهم "كيف" و "لماذا" يحدث ظاهرة معينة، خاصة في الحالات التي لا تستطيع فيها الباحثة التحكم في الأحداث قيد الدراسة (Rustamana et al., 2024). أما تقنية جمع البيانات المستخدمة في هذا البحث فتشمل الملاحظة والمقابلة والوثائق. وقد اختارت الباحثة المخبرين الذين بلغوا إحدى وعشرين مخبراً في هذه الدراسة من خلال تقنية الاختيار الهادف استناداً إلى معايير محددة وصارمة، وهي: طلاب الفصل الدراسي الأخيرة في تعليم اللغة العربية الذين سبق لهم دراسة مقرر إنشاء العربي أو مهارة الكتابة، ولديهم سجل حقيقي في استخدام الذكاء الاصطناعي في إنجاز مهامهم الأكاديمية. وقد أتاح 21 مخبراً يتمتعون بخصائص متجانسة ولكن متنوعة للباحثة استكشاف أنماط متنوعة لاستخدام التكنولوجيا بشكل شامل. بالإضافة إلى ذلك، يوفر هذا العدد أيضاً مرونة كافية للباحثة في إجراء مقارنة بين البيانات لتعزيز صحة النتائج الميدانية

أما تقنية تحليل البيانات المستخدمة في هذا البحث فهي تحليل ميلس وهوبرمان الذي يتألف من تكثيف البيانات، وعرض البيانات، واستخلاص الاستنتاجات. وبالتالي، يمكن التحقق من صحة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال طريق عملية التثليث المنهجي، بهدف الحد من الذاتية والحفاظ على موضوعية البحث.، بهدف الحد من الذاتية والحفاظ على موضوعية البحث. من خلال هذه الخطوات المنظمة، يمكن للبحث الكشف عن نمط استخدام الذكاء الاصطناعي حول الطلاب بشكل شامل.

2. RESULT (نتائج البحث)

يستكشف هذا البحث اعتماد طلاب تعليم اللغة العربية على الذكاء الاصطناعي في إنجاز الواجبات في مهارة الكتابة. واستناداً إلى التحليل النوعي لبيانات المستمدة من المقابلات والملاحظات و الوثائق شملت طلاباً في السنة النهائية، أما النتائج فمُعرض من خلال ثلاثة المحاور الفرعية الرئيسية: (1) تصنيف استخدام الذكاء الاصطناعي وخصائصه، (2) أنماط الاعتماد والعوامل المحركة له، و(3) الوعي بما وراء المعرفة وممارسة التصحيح الذاتي.

1. تصنيف و خصائص استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارة الكتابة

بناءً على تحليل بيانات المقابلات، أكد جميع المشاركون استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لإنجاز المهام الكتابية والأوراق البحثية والمشاريع النهائية. وقد أصبح استخدام الذكاء الاصطناعي واسع الانتشار بين الأكاديميين في مجال تعليم اللغة العربية خلال الفترة 2023-2026. أما الاختلافات في أدوات الذكاء الاصطناعي وكثافة استخدامها فهي تُعرض في الجدول التالي:

الجدول 1. الاختلافات في أدوات الذكاء الاصطناعي وكثافة استخدامها

الرقم	أنواع أدوات الذكاء الاصطناعي	الميزات الرئيسية المُستخدمة	كثافة الاستخدام
1	ChatGBT	صياغة تركيب الجمل، وتحسين القواعد النحوية، والبحث عن التعبيرات العلمية، والعصف الذهني للأفكار.	عالٍ جداً (جميع المخبرين تقريباً؛ 3-4 مرات في الأسبوع)

2	DeepL Translator	ترجمة الفقرات أو الجمل المعقدة من الإندونيسية إلى العربية (والعكس).	عالية (خاصة للواجبات الأكاديمية و البحث العلمي)
3	Google Translate/Lens	ترجمة سريعة للمفردات ومسح ضوئي فوري للنصوص المطبوعة.	عالية (تُستخدم للواجبات اليومية والمسح السريع)
4	Claude AI & Gemini	إعداد الخطوط العريضة للوحدات التعليمية، وكتابة المقالات المطولة، وتنويع هيكل النصوص.	متوسط (خيار بديل عند اعتبار أداء ChatGPT غير متسق)
5	Perplexity AI & Tasykil	البحث عن المراجع العلمية استناداً إلى المطالبات (Prompts) والضبط الآلي للتشكيل.	متوسط إلى منخفض (يُستخدم لمطالبات محددة)

بشكل عام، لا ينظر الطلاب إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة للترجمة فحسب، بل يرونه شريكاً في المحادثة يساعدهم على تحسين القواعد اللغوية وإثراء المفردات و التعبيرات الشائعة، حتى صياغة الجمل الاستهلالية للفقرات عندما يواجهون صعوبة في الكتابة أي حالة الانسداد الكتابي.

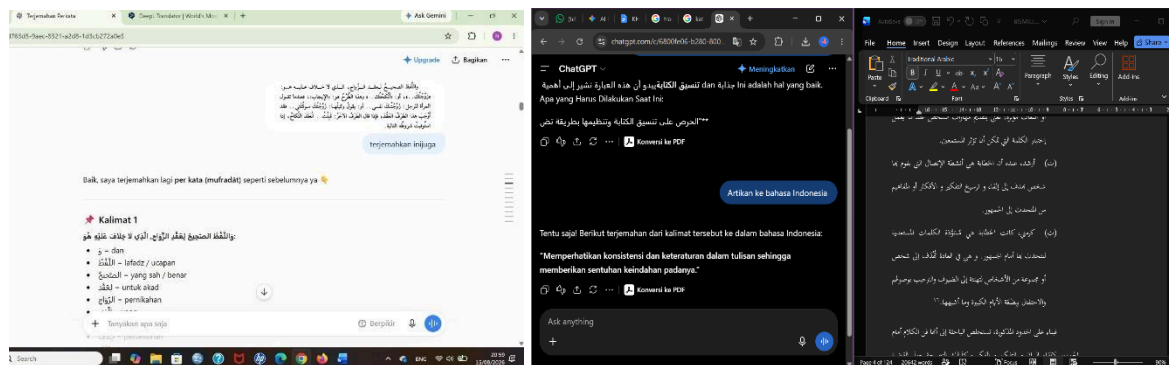
2. أنماط الاعتماد والعوامل المحركة له (عوامل الدفع والجذب)

مما تجدر الإشارة أن الاستخدام المكثف للذكاء الاصطناعي يُعزز نمطاً متميزاً من الاعتمادية لدى طلاب بقسم تعليم اللغة العربية. بناء على البيانات المُجمَّعة والمُحلَّلة، تتوزع هذا الاعتماد على مستويين: مستوى وظيفي-تشغيلي أي يقتصر على كفاءة استغلال الوقت، ومستوى معرفي-نفسي أي يتعلق بالاعتماد عليه فيما يخص الثقة بالنفس وعملية التفكير. أما البيانات المتعلقة بالعوامل الرئيسية المسببة لهذا الاعتماد فهي في الجدول التالي:

الجدول 2. البيانات المتعلقة بالعوامل الرئيسية المسببة للاعتماد

الرقم	فئة العوامل	العوامل الفرعي	أدلة تجريبية (اقتباس من المُخبرين)
1	العوامل الكفاءة (Pragmatis)	المواعيد النهائية الضيقة (Deadline) وكفاءة البحث عن الكلمات مقارنةً بالمعاجم المطبوعة.	"لأن الذكاء الاصطناعي أسرع وأكثر ملاءمة من البحث اليدوي باستخدام قاموس مطبوع، لا سيما عند ضيق الوقت." (المخبر الأول و الثامن)
2	العوامل النفسية (Afektif)	الشك في الكفاءة اللغوية والخوف من الوقوع في	"أشك في مهاراتي في اللغة العربية... فهي صعبة للغاية، وأفتقر إلى الثقة دون استخدام

		الأخطاء المتعلقة بالقواعد اللغوية و الإعراب.	الذكاء الاصطناعي" (المخبر الرابع و الثالث عشر)
3	عوامل التعقيد الأكاديمي	مطالبة صياغة البحث العلمي أو الواجبات الأكاديمية في الجامعة	" كان بحثي العلمي مكتوبة كاملة باللغة العربية، وتتضمن العديد من التعبيرات العلمية الأجنبية... لذا طلبت المساعدة من الذكاء الاصطناعي" (المخبر التاسع و الثاني عشر)



الصورة 1. أحد الوثائق من المخبرين عند استخدام الذكاء الاصطناعي

بالإضافة إلى ذلك، كانت الملاحظات المتعلقة بعملية الأنشطة الدراسية والواجبات داخل الجامعة تدل على وجود الميل لدى الطلاب إلى إبقاء النافذة "ChatGPT" المفتوحة بنظام تقسيم الشاشة أثناء كتابة المستندات باستخدام برنامج "Microsoft Word". وعند ما يوجد الطلاب التعبيرات الإندونيسية أو العربية يصعب ترجمتها، يفضل الطلاب إدخال استعلامات (أوامر) إلى "ChatGPT" بدلاً من الرجوع إلى المعاجم الرقمية مثل "المعاني" أو المعاجم المطبوعة مثل قاموس "المنور". وهذا يؤكد إلى نتائج المقابلات التي تشير إلى أن الذكاء الاصطناعي قد أصبح الأداة المعتمدة لإنجاز واجبات الكتابة باللغة العربية.

3. الوعي بماوراء المعرفة (Metakognitif) وممارسة التصحيح الذاتي

على الرغم من اعتماد الطلاب على الذكاء الاصطناعي، إلا أن تحليل البيانات يدل على وجود مستوى الوعي النقدي لديهم النصوص التي يُنتجها الذكاء الاصطناعي. ويُدرك معظم الطلاب أن الذكاء الاصطناعي يُنتج في كثير من الأحيان غير دقيقة. وأما أنواع أخطاء نتيجة الذكاء الاصطناعي المتعلقة بالنصوص العربية التي رصدها الطلاب فهي تشمل كما يلي:

- (1) الأخطاء الدلالية : اختيار الكلمات تنسم بالترجمة الحرفية المفرطة، أو الجمود، أو عدم الملاءمة للسياق الثقافي العربي
- (2) الأخطاء الإعرابية أي النحو و الصرف : وجود التفاوت أو عدم الاتساق فيما يتعلق بعلامات الضبط أي الحركات، أو تحديد حالات الإعراب أي الرفع أو النصب أو الخفض، أو صياغة تركيب الإضافة بشكل غير مألوف.
- (3) التنافر في التعبيرات الاصطلاحية : استخدام التعبيرات تبدو غير طبيعي أو نادر على المتحدثين لناطقين اللغة العربية

استجابةً للأخطاء المذكورة، ينفذ الطلاب نمطين من السلوك: (1) النهج النقدي (التصحيح النشط)، حيث يقوم الطلاب بمطابقة النص المُؤلّد بواسطة الذكاء الاصطناعي مع القواعد النحوية التي درسوها، أو الرجوع إلى المعاجم، أو مناقشة المادة مع المحاضرين أو الزملاء؛ و(2) النهج السلبي (النسخ واللصق المباشر)، مواجهة ضيق الوقت، يميل الطلاب إلى نسخ النص مباشرة دون إجراء تقييم متعمق.

3. DISCUSSION (المناقشة)

1. تفسير أنماط الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارة الكتابة

من الجدير بالذكر أن نتائج البحث تشير إلى أن DeepL و ChatGPT هما أداتا الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل طلاب تعليم اللغة العربية. وهذا يناسب مع الدراسة التي أجراها Suhaimi وآخرون (2023)، والتي تذكرت أن دمج النماذج اللغوية الكبيرة (LLM) في تعلم اللغات الأجنبية قد أحدث تحولاً في النموذج المتبع؛ أي انتقل التركيز من مجرد الترجمة الحرفية إلى إنشاء النصوص التوليدية والتواصلية. مميزات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً مثل تصحيح القواعد والصرف (النحو والصرف) وصياغة التعبيرات تدل على أن الطلاب لا يستخدمون الذكاء الاصطناعي كبديل للقاموس فحسب، بل كوسيلة للدعم التعليمي الآلي (scaffolding).

من الناحية النظرية، يدعم استخدام الذكاء الاصطناعي "نظرية العبء المعرفي" (Sweller, 2011)؛ أي يعمل الذكاء الاصطناعي على تخفيف العبء المعرفي الدخيل المرتبط بالبحث عن المفردات المعقدة والتراكيب النحوية، مما يتيح للطلاب التركيز على المضمون والأفكار الرئيسة لكتاباتهم. ومع ذلك، فإن الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي دون انخراط معرفي نشط، ينطوي على مخاطرة تقويض "العبء المعرفي الجوهرية" (germane cognitive load)، والمقصود به العمليات الذهنية الداخلية الضرورية للاستيعاب العميق وبناء المعرفة اللغوية بشكل دائم.

2. ديناميكيات الاعتمادية وقلق اللغة الأجنبية

تجدر الإشارة إلى أن نمط الاعتماد الذي كشفت عنه هذه الدراسة يشير إلى وجود ارتباط قوي بين الاعتماد على الذكاء الاصطناعي و"قلق اللغة الأجنبية" (Foreign Language Anxiety / FLA)، وفقاً لمفهوم (Horwitz et al., 1986) أن نقص الثقة لدى الطلاب يدفع بشأن إتقانهم لبنى الإعراب والتراكيب إلى استخدام الذكاء الاصطناعي بوصفه "شبكة أمان". ويمكن تحليل هذا الاعتماد من خلال إطار عمل "نموذج قبول التكنولوجيا" (Technology Acceptance Model/TAM) الذي اقترحه (Davis, 1989)، حيث كان "إدراك سهولة الاستخدام" (perceived ease of use) و"إدراك الفائدة" (perceived usefulness) العاملين الرئيسيين المحفزين لاستخدام الذكاء الاصطناعي. وفي حين تمنح سهولة الحصول على إجابات فورية الطلاب شعوراً بالراحة، فإنها قد يؤدي دفعة واحدة إلى نمط من العجز عن إنجاز المهام دون مساعدة الذكاء الاصطناعي.

هذه النتائج تؤكد البحث السابقة الذي أجراه (Roihan & Wijaya, 2026)، قيل على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يعزز الكفاءة في إنجاز واجبة الكتابة باللغة العربية، الاستقلالية النحوية لدى الطلاب تميل إلى التراجع في غياب ممارسة التقييم الذاتي. وإذا تُركت هذه العقبة النفسية دون معالجة، فقد تؤدي إلى ما يمكن وصفه بـ "تراجع جوهر التعلم" (decline of

(learning essence)، حيث تبدل المخرجات المؤلدة فورياً عملية التفكير المستقل وحل المشكلات النحوية (Abdurasul, 2025).

3. الوعي بالموارد-معرفي وممارسة التصحيح : إسهامات في تعلم اللغة العربية

تتمثل إحدى نتائج هذه الدراسة تدل على وجود وعي بالموارد-معرفي لدى بعض الطلاب عند التفاعل مع الذكاء الاصطناعي. وبناء على (Flavell, 1979) حول موارد المعرفة، أن الطلاب الذين يخرطون في عملية التصحيح أي المراجعة وإعادة التحقق للنصوص التي يولدها الذكاء الاصطناعي يمارسون وظائف المراقبة والضبط المرتبطة بالموارد المعرفة؛ فبدلاً من التسليم بمخرجات الذكاء الاصطناعي عفو الخاطر، يقومون بتقييم دقتها استناداً إلى ما لديهم من معرفة مسبقة بالقواعد اللغوية. في نهاية المطاف، تُميز كل حالة من حالات مشاركة الطلاب الفعال في هذه عملية التصحيح (أي التحقق أو التصويب) بين "استخدام الذكاء الاصطناعي كالأداة التعليمية (learning tool)" و"الاعتماد الهدام على الذكاء الاصطناعي (destructive dependence)".

أما الاختلافات بين نتائج هذا البحث و الدراسات السابقة فهي تعرض في الجدول كإيلي:

الجدول 3. الاختلافات بين نتائج هذا البحث و الدراسات السابقة

الرقم	جوانب الدراسة	نتائج هذا البحث	نتائج الدراسات السابقة	الآثار أو الإسهامات الأكاديمية
1	التركيز الرئيسي للدراسة	استكشاف النوعي المتعمق لتجارب ومشاعر وممارسات التصحيح لدى طلاب تعليم اللغة العربية (PBA).	ينصب التركيز لدى الغالبية على الفعالية التقنية الكمية أو رضا المستخدمين (Qomariah et al., 2025).	يوفر فهماً نوعياً شاملاً عن الديناميكيات الداخلية وعملية التفكير لدى الطلاب عند التفاعل مع الذكاء الاصطناعي.
2	دور الذكاء الاصطناعي في الأنشطة الدراسية	كان الذكاء الاصطناعي له دور مزدوج، الذي يتمثل في كونه أداة للتقييم (أو للتحقق المزدوج) ووسيلة للدعم والإسناد، إلا أنه ينطوي على خطر تعزيز الكسل الفكري إذا تُرك دون الإشراف.	يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي في المقام الأول على أنه وسيلة لتعزيز الكفاءة وزيادة الدافعية (Husaini, 2026).	يؤكد على أهمية التكامل المعرفي، يجب ألا يحل الذكاء الاصطناعي محل عملية الاستدلال اللغوي بشكل مستقل.
3	مهارات النقد أي التصحيح	الحاجة إلى وعي بالموارد المعرفي لرصد هلوسات الذكاء الاصطناعي (مثل)	قد يؤدي الاعتماد على الذكاء الاصطناعي إلى فقدان الطلاب القدرة على التفكير المستقل	اقترح نموذج لتعلم الكتابة يعتمد على التحرير النقدي بمساعدة الذكاء الاصطناعي، حيث

يقوم الطلاب بدور المحررين النقديين للنصوص التي يولدها الذكاء الاصطناعي.	والنقدي (Amalia et al., 2025).	خياره الكلمات المتكلمة أو الأخطاء النحوية).		
---	-----------------------------------	--	--	--

بناء على ذلك، تقدم هذه الدراسة إسهامات نظرية وعملية لتطوير منهجية تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي. وتشير الآثار العملية لهذه النتائج إلى ضرورة ألا يحظر معلمو اللغة العربية استخدام الذكاء الاصطناعي تماماً، بل ينبغي عليهم بدلاً من ذلك إعادة صياغة التصميم التعليمي لمهارة الكتابة؛ ويتعين على تدريس الكتابة في عصر الذكاء الاصطناعي أن ينقل تركيزه من مجرد "المنتج المكتوب" (التركيز على المنتج) إلى عملية التفكير والتحرير النقدي (التركيز على العملية والتحرير النقدي).

من خلال تدريب الطلاب على إجراء عملية "التصحيح" (التحقق والتصويب) للنصوص العربية التي يولدها الذكاء الاصطناعي، يمكن صقل وعيهم النقدي وقدراتهم الميتمعرفية (ما وراء المعرفة) على النحو الأمثل؛ وبذلك، تعمل تقنية الذكاء الاصطناعي كمحفز لتعزيز الثقافة الرقمية دون المساس بكفاءة الطلاب في اللغة العربية أو استقلاليتهم.

4. CONCLUSIONS (الاستنتاج)

يمكن إستنتاج هذه الدراسة إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي قد أصبح جزءاً لا يتجزأ من أنشطة الكتابة باللغة العربية لدى طلاب تعليم اللغة العربية. وتستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي (وتحديداً ChatGPT و DeepL) لتوليد الأفكار، والترجمة، وتصحيح القواعد، وإثراء المفردات والعبارات، وتجاوز صعوبات البدء في الكتابة. رغم أن هذا الاستخدام يسهل إنجاز الواجبات الكتابية ويعزز الكفاءة، إلا أن الإفراط فيه ينطوي على خطر التحول إلى حالة من الاعتماد الكلي على هذه الأدوات، لا سيما عندما يوكل الطلاب مهمة صياغة الجمل والنصوص إلى الذكاء الاصطناعي دون إجراء مراجعة مستقلة من جانبهم.

انطلاقاً من ذلك، لا يقتصر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في هذه الدراسة على الجانب الوظيفي فحسب، بل يمتد ليشمل جوانب معرفية ونفسية؛ إذ تشمل العوامل التي تدفع الطلاب لاستخدام الذكاء الاصطناعي لدعم عملية الكتابة: المواعيد النهائية، واعتقادهم بأنه أسرع وأكثر عملية، وتعقيدات الكتابة الأكاديمية باللغة العربية، ومحدودية الكفاءة اللغوية، ونقص الثقة بالنفس. ومع ذلك، يُظهر الطلاب مستويات متفاوتة من الوعي ما وراء المعرفي؛ فالبعض منهم قادر على رصد الأخطاء الدلالية والنحوية والصرفية والصياغات غير المألوفة، ومن ثم التحقق منها بالرجوع إلى القواعد اللغوية والمعاجم أو استشارة المحاضرين والزملاء. ورغم ذلك، وفي مواقف معينة، لا سيما عند ضيق الوقت يميل بعض الطلاب إلى نسخ المحتوى ولصقه دون إخضاعه لتقييم دقيق.

لذلك، ينبغي النظر إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه شريكاً في التعلم ومصدراً للتغذية الراجعة، ولا بدلاً عن قدرات الطلاب الذاتية في التفكير والكتابة. ويتعين أن يركز تعليم الكتابة باللغة العربية على تعزيز مهارات الطلاب في التقييم النقدي، والتحقق، والتحرير، والتأمل في المخرجات التي يولدها الذكاء الاصطناعي، بما يضمن بقاءهم الطرف الفاعل والأساسي في عملية الكتابة. إن دمج الذكاء

الاصطناعي مع المشاركة المعرفية والوعي بما وراء المعرفة يمكن أن يحقق فوائد جمة، كزيادة الكفاءة ودعم التعلم مع الحد في الوقت ذاته من مخاطر التخلي عن الجهد المعرفي والاعتماد المفرط على التقنية. ومن خلال هذا النهج، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤدي دور الأداة التي تعزز كفاءة الطلاب في الكتابة باللغة العربية واستقلاليتهم في التعلم، بدلاً من أن يحل محلهم.

5. ACKNOWLEDGMENT (كلمة الشكر والتقدير)

نحمد الله تعالى ونشكره على إتمام كتابة هذا البحث جيداً. ولا شك أن نجاح إنجاز هذا المشروع البحثي لا يفصل عن المساعدة والدعم المقدمين من مختلف الأطراف التي دأبت على توجيهات. ولذلك، نتقدم بخالص الشكر إلى جميع الأطراف التي كرست وقتها وجهدها وفكرها لهذا العمل. ونأمل أن يحظى كل ما قدموه من مساعدة وإحسان بمكافأة تليق به من الله عز وجل.

وخاصة، نقول ألف الشكر إلى الجهات الراعية للبحث التي قدمت الدعم المالي الكامل. فقد ساعدت المساعدة المالية المقدمة من الجهات الراعية بشكل كبير في سلاسة سير العمليات وجمع البيانات الميدانية طوال فطرة إجراء البحث. ونوجه تقديراً خاصاً للأفراد الذين قدموا مساعدة استثنائية في عملية البحث وكتابة هذه المقالة. فقد كان تفانيه ومساهماته البناءة عاملاً أساسياً في تحقيق الجودة المثلى لهذه الكتابة.

6. REFERENCES (المراجع)

- Abdurasul, S. M. (2025). The end of English language learning: GenAI as a tool for counter productivity. *Environment and Social Psychology*, 10(2), 1–19. <https://doi.org/10.59429/esp.v10i2.3163>
- Adari, M. D., Kencana, M., & Fajrina, S. (2025). Antara Bantuan dan Ketergantungan: Literatur Review Pengaruh AI terhadap Kognisi Peserta Didik. *Advances In Education Journal*, 2(3), 842–852. <https://journal.al-afif.org/index.php/aej/article/download/347/343/1392>
- Amalia, R. A., Suhertina, Dahliani, & Asmayana, Y. (2025). PENGARUH PENGGUNAAN ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) TERHADAP BERFIKIR KRITIS MAHASISWA. *Pediaqu: Jurnal Pendidikan Sosial Dan Humaniora*, 4(3), 4861–4866.
- Aziz, A., & Dinata, Y. M. (2019). Bahasa Arab Modern Dan Kontemporer; Kontinuitas Dan Perubahan. *Mumtaz: Jurnal Studi Al-Qur'an Dan Keislaman*, 3(2), 152–168. <https://doi.org/10.36671/mumtaz.v3i2.38>
- Creswell, J. (2014). *Research Design Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif dan Mixed*. (Fawaid (ed.); Edisi keti). Pustaka Pelajar.
- Davis, F. D. (1989). Information Technology Introduction. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
- Fahmi, M., & Adhimah, S. (2024). Peran Artificial Intelligence dalam Pembelajaran Bahasa Arab : Peluang dan Tantangan. *Journal of Practice Learning and Educational Development*, 4(4), 330–336. <https://doi.org/10.58737/jpled.v4i4.320>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2307/327317>
- Husaini, Z. W. (2026). Antara Ketergantungan Dan Kemandirian Mahasiswa: Dampak Pemanfaatan AI Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. *Al-Muarrib: Journal Of Arabic Education*, 6(1), 1–10.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32923/1f62ct59> Antara
- Husein, A., & Sidik, A. (2026). PEMANFAATAN ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) DALAM PEMBELAJARAN INSYA ' UNTUK MENINGKATKAN MAHARAH KITABAH BAHASA ARAB. *Ahsani Taqwim: Jurnal Pendidikan Dan Keguruan*, 3(2), 389–405.
<https://ejournal.yayasanbhz.org/index.php/AhsaniTaqwim>
- Ilmi, F. A., Fuat, & Supriyo. (2026). Penggunaan AI sebagai Scaffolding dalam Pembelajaran: Eksplorasi Perannya terhadap Kemandirian Belajar Mahasiswa. *POLINOMIAL: Jurnal Pendidikan Matematika*, 5(3), 1480–1489. <https://doi.org/https://doi.org/10.56916/jp.v5i3.4834>
- Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S., & Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence? *Discover Artificial Intelligence*, 2(4).
<https://doi.org/10.1007/s44163-022-00022-8>
- Khairani, B., Ayu, C. S., Ginting, M. A., Saidah, S., & Nasution, S. (2024). PROBLEMATIKA PEMBELAJARAN MAHARA KITABAH: STUDI KASUS MAHASISWA PENDIDIKAN BAHASA ARAB. *Jurnal Ekonomi, Syariah, Dan Studi Islam*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.59548/je.v2i1.125>
- Qomariah, R. N., Awad, Fikri, S., & Lazreque, S. (2025). The Role of ChatGPT in Enhancing Academic Arabic Writing Skills among Students of Arabic Language Education. *LISANIA: Journal of Arabic Education and Literature*, 9(1), 152–173.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18326/lisania.v9i1.152-173>
- Roihan, M., & Wijaya, N. (2026). Analisis ketergantungan mahasiswa terhadap kecerdasan buatan dalam tugas akademik dan dampaknya pada berpikir kritis. *JURNAL MEDIA AKADEMIK (JMA)*, 4(5).
<https://doi.org/10.62281>
- Rustamana, A., Adillah, P. M., Maharani, N. K., & Fayyedh, F. abdiel. (2024). Qualitative Research Methods. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Research in Science and Technology (MARCOPOLLO)*, 2(6),

919–930.

- Syagif, A. (2022). Paradigma Pembelajaran Bahasa Arab Di Era Society 5.0. *FiTUA: Jurnal Studi Islam*, 3(2), 134–144. <https://doi.org/10.47625/fitua.v3i2.407>
- Syahputra, F., Sabrina, E., Barus, T. Y. A., Farishi, M. F. Al, Adwiyah, R., Ramadani, N., & Jauharah. (2025). Dampak AI Generatif (LLMS) terhadap Keterampilan Menulis dan Integritas Akademik : Tinjauan Literatur Sistematis. *TRILOGI: Jurnal Ilmu Teknologi, Kesehatan, Dan Humaniora*, 6(4), 103–113. <https://doi.org/10.33650/trilogi.v6i4.13431>
- Syaqifah, I., Nurhadi, Fikri, S., & Hasyim, M. A. (2026). Insya ' Learning Based On Ta ' bīrāt Asy- Syā ' i ' ah Using A Communicative Approach. *AL-WAZAN: JOURNAL OF ARABIC EDUCATION*, 4(1), 1–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.58223/al-wazan.v4i1.826>