

"تَوْظِيفُ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيِّ لِمَهَارَةِ الْقِرَاءَةِ لَدَى طُلَّابِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْجَامِعَاتِ: تَحْلِيلُ الْمَحْتَوَى لِلْمَنْشُورَاتِ الْعِلْمِيَّةِ"

Lu'lu'¹, Norfa'izah², Muhammad Taufiq Rohman³

^{1,2,3}STIQ Amuntai, Indonesia

lulu.14st@gmail.com¹, nnoorfaizah772@gmail.com², Muhammadtaufikr25@gmail.com³

Abstract The use of AI by Arabic students for Qira'ah offers instant convenience but raises critical thinking dilemmas. This study explores AI types, benefits, and obstacles via content analysis of 25 journal articles (2023-2026) using mixed methods. Findings reveal ChatGPT and Google Translate dominate, with main benefits being faster comprehension and vocabulary gain. Conversely, key challenges are over-reliance and weakened critical reasoning. Therefore, AI integration must be balanced with enhancing students' digital literacy.

Keywords *Artificial Intelligence 1, Qira'ah 2, Content Analysis 3*

ملخص البحث: يُحدث توظيف الذكاء الاصطناعي من لدى طلاب اللغة العربية لمهارة القراءة تسهياً فورياً، لكنه يطرح أيضاً معضلة في القدرة على التفكير النقدي. يستكشف هذا البحث أنواع الذكاء الاصطناعي، وفوائده، وعوائقه من خلال تحليل المحتوى لخمس وعشرين مقالة دورية [2026-3202] بمنهج مختلط. وتكشف النتائج عن هيمنة ChatGPT و Google Translate، مع فوائد رئيسية تتمثل في تسريع فهم النصوص وتوسيع المفردات. في المقابل، تتمثل التحديات الرئيسية في الاعتماد المفرط وتضاؤل التفكير النقدي. لذلك، ينبغي موازنة دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية بتعزيز المَحْوِ الرِّقْمِيِّ لدى الطلاب

كلمات أساسية الذكاء الاصطناعي 1، مهارة القراءة 2، تحليل المحتوى 3

تُعَدُّ مهارة القراءة واحدةً من الكفاءات الأساسية في تعليم اللغة العربية، وهي بمثابة المدخل الرئيسي لإتقان المهارات اللغوية الأخرى. فمن خلال القراءة، لا يُطلَبُ من الطالب فهم النص حرفياً فحسب، بل يجب عليه أيضاً استيعاب المعنى السياقي، وتحليل البنية النحوية والصرفية، وتقدير القيم الثقافية المتضمنة في النصوص العربية الكلاسيكية والحديثة على حد سواء (Zubaidi & Habibi, 2026). وفي الجامعات، يُعَدُّ إتقان مهارة القراءة مؤشراً مهماً لتحقيق مخرجات التعلم لدى الطلاب، لا سيما في مواجهة الأدبيات الأكاديمية باللغة العربية التي تزخر بتعقيدات لغوية.

غير أن الواقع الميداني يُشير إلى أن العديد من الطلاب يواجهون صعوبات في إتقان مهارة القراءة على النحو الأمثل. وتتمثل العقبات الرئيسية التي كثيراً ما تُصادف في محدودية المفردات، وضعف فهم تراكيب الجمل المعقدة، وقلة التعرُّص للنصوص العربية الأصيلة. وقد كشفت دراسة (Zubaidi & Habibi, 2026). أن تعليم قراءة الكتب في الجامعات قد هيمنت عليه حتى الآن ممارسات تركز على الترجمة وتولي اهتماماً بالكفاك النحوي بدلاً من الفهم التفسيري. وهذه الحالة تُقيد المشاركة النقدية للطلاب مع النصوص العربية الكلاسيكية وتُعيق تنمية قدراتهم التحليلية. ونتيجة لذلك، كثيراً ما يشعر الطلاب بالإحباط ويفقدون حافزهم عندما يواجهون نصوصاً أكاديمية طويلة ومعقدة.

في العصر الرقمي، جلبت تقنيات الذكاء الاصطناعي (AI) نسماً جديدة من الأمل، وفي الوقت نفسه، طرحت تحديات جديدة في تعليم مهارة القراءة. وقد أكدت (Salmas & Zubaidah, 2026a) أن التطور المتسارع للذكاء الاصطناعي قد غيّر بشكل كبير ملامح التعليم الجامعي، بما في ذلك تعليم اللغة العربية. وتُقدِّم الأدوات المتنوعة القائمة على الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT و Gemini وتطبيقات الترجمة المتطورة الأخرى تسهيلات فورية للطلاب، بدءاً من ترجمة الكلمات الصعبة، إلى تلخيص النصوص الطويلة، وصولاً إلى الاستماع إلى نطق النصوص العربية.

وقد لاقت هذه الظاهرة استجابة إيجابية من الطلاب. فأظهر بحث (Murdani et al., 2025) على طلاب برنامج تعليم اللغة العربية في جامعة UINSI ساماريندا أن الطلاب لديهم مستوى اهتمام عالٍ باستخدام ChatGPT في تعلم اللغة العربية، وخاصة في الترجمة (بنسبة 77.4%)، والكتابة (75.5%)، وفهم القراءة (72.5%). ومن العوامل المؤثرة في هذا الاهتمام سهولة الاستخدام، ودقة الترجمة، والقدرة على توليد أفكار كتابية، وإمكانية تصحيح الأخطاء اللغوية. كما أبلغت دراسة مماثلة أجراها (Fredlina et al., 2025) في ثلاث كليات دينية بمدينة مالانغ عن نتائج متشابهة، حيث أظهرت أن ChatGPT مفيد جداً للمهارات الاستقبالية، بمعدلات إنجاز بلغت تبسيط القراءة (75%)، وترجمة النصوص (66.5%)، وتوسيع المفردات (61.8%). كما تؤكد الأبحاث المجمعة في بوابة جارودا

(Salmas & Zubaidah, 2026b) أن الذكاء الاصطناعي أكثر فعالية في دعم مهارتي القراءة والكتابة مقارنة بمهارتي التحدث والاستماع، وذلك بسبب غياب التفاعل الاجتماعي الأصيل.

لكن من ناحية أخرى، تثير هذه التسهيلات الفورية مخاوف جدية لدى المعنيين بتعليم اللغة العربية والباحثين فيها. فقد حددت (Salmas & Zubaidah, 2026a) أنه على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يعزز الوصول إلى المدخلات اللغوية، ويُتيح التعلُّم المخصص، ويُقدِّم تغذية راجعة

فورية تعزز كفاءة التعلّم، إلا أنه يُدخل أيضاً تحديات مثل الإزاحة المعرفية (الاعتماد المعرفي)، وتآكل عمق التفكير النقدي، والشكوك حول صحة المعرفة. ومن المنظور المعرفي (الإبستمولوجي)، لا يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحل محل السلطة التفسيرية للمعلم. وتتعازز هذه المخاوف بما توصلت إليه دراسة (Fredlina et al., 2025) من أن العقبات الرئيسية في استخدام ChatGPT تشمل عدم دقة القواعد العربية (63.8%)، ومحدودية الميزات الصوتية والمرئية (63.2%)، والارتباك بشأن الانتحال الأكاديمي (60.6%). بالإضافة إلى ذلك، تُشكل المخاوف من اتهامات الغش (55.3%) وصعوبة تصميم مطالبات (prompt) فعّالة (40.7%) عقبات كبيرة أخرى. كما كشفت أبحاث أخرى أنه على الرغم من استفادة الطلاب الكبيرة من مساعدة ChatGPT في إعادة الصياغة والتلخيص والترجمة، إلا أن التحديات لا تزال قائمة في جوانب النحو والصرف بسبب محدودية دقة هذه الأدوات.

والسؤال المطروح هنا هو: هل ما زال الطلاب على استعداد لقراءة النص العربي قراءة كاملة ومتعمقة، أم أنهم سيزدادون اعتماداً على الذكاء الاصطناعي إلى درجة تآكل قدراتهم التحليلية والتفكير النقدي لديهم؟ فقد أظهر بحث (Zubaidi & Habibi, 2026) حول التنظيم المشترك بين الإنسان والذكاء الاصطناعي (human-AI co-regulation) في تعليم قراءة الكتب، أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعمل كشريك تحليلي مؤقت يعزز المشاركة النقدية للطلاب عندما يُوجّه بالوساطة التربوية. وتؤكد هذه النتيجة أن القيمة التعليمية للذكاء الاصطناعي في تعلم النصوص الكلاسيكية تكمن في التصميم التعليمي، وليس فقط في القدرة التقنية بحد ذاتها. وبعبارة أخرى، ينبغي أن يُوظف الذكاء الاصطناعي كأداة داعمة معرفياً، وليس كبديل عن التوجيه البشري.

بناءً على ما سبق، جاء هذا البحث لتلبية الحاجة إلى رسم خريطة شاملة لكيفية استفادة طلاب اللغة العربية في الجامعات من الذكاء الاصطناعي في مهارة القراءة، وما هي الآثار الإيجابية والسلبية المصاحبة لذلك. وسيعمل هذا البحث على توليف (تركيب) النتائج الواردة في مختلف المقالات العلمية المنشورة لتقديم صورة متكاملة عن هذه الظاهرة.

طريقة البحث

يعتمد هذا البحث منهجاً مختلطاً (mixed method) بتصميم تسلسلي توضيحي (Sequential Explanatory). وقد وقع اختيار هذا التصميم لأن البحث يُجرى على مرحلتين متتاليتين:

المرحلة الكمية (المرحلة الأولى): جمع البيانات الكمية وحسابها في صورة تكرار ظهور فئات معينة من 25 مقالة دورية.

المرحلة الكيفية (المرحلة الثانية): تعميق النتائج الكمية من خلال تحليل السرديات أو أوصاف تجارب الطلاب المدونة في المقالات.

وبشكل أكثر تحديداً، يُصنف هذا البحث ضمن الدراسات المكتبية (library research) بمنهج تحليل المحتوى (content analysis). ويُستخدم تحليل المحتوى لأن البيانات المدروسة هي نصوص منشورات علمية، مما يجعله مناسباً لتحديد الأنماط والموضوعات والتكرارات بشكل منهجي.

١. مصادر البيانات (مصادر البيانات)

مصادر البيانات في هذا البحث هي بيانات ثانوية، تتمثل في 25 مقالة من المجلات العلمية الصادرة في الفترة 2023-2026. وقد جُمعت هذه المقالات من المجلات المفهرسة في قاعدتي SINTA و Scopus ، وتتناول موضوع توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم اللغة العربية، وخاصة ما يتعلق بمهارة القراءة .

ولضمان أن تكون البيانات المحللة ذات صلة بعنوان البحث، تم اختيار المقالات بناءً على عدة معايير، وهي: (1) أن تكون المقالة منشورة في الفترة بين 2023-2026؛ (2) أن تتناول موضوع الذكاء الاصطناعي (AI) في سياق التعليم/التعلم؛ (3) أن تركز على مهارات اللغة العربية، وخاصة القراءة أو المهارات الاستقبالية الأخرى؛ و(4) أن تحتوي المقالة على بيانات أو سرديات تشمل فئة الطلاب أو المتعلمين البالغين في الجامعات.

ومن بين 25 مقالة تم جمعها، جاء توزيعها على النحو التالي:

الوصف	العدد	فئة المقال
تشمل فئة الطلاب، وبيانات كمية/كيفية قوية، وتركيز رئيسي على القراءة	12	مقالات أساسية (ذات صلة وثيقة)
تناقش الذكاء الاصطناعي واللغة العربية، لكن نطاق القراءة ليس طامحاً فيها	6	مقالات داعمة (ذات صلة)
تشمل فئة غير الطلاب (معلمين/أساتذة) أو مراجعات عامة، وتستخدم لإثراء المناقشة	5	مقالات مقارنة
توصيات حديثة (صادرة 2025-2026) لتحديث البيانات	2	مقالات إضافية (جديدة)
	25	المجموع

٢. تقنيات تحليل البيانات (تقنيات تحليل البيانات)

تُجرى تقنيات تحليل البيانات في هذا البحث على مراحل، وفقاً للتصميم التسلسلي التوضيحي (Sequential Explanatory)، حيث يبدأ التحليل الكمي ثم يليه التحليل الكيفي.

أ. المرحلة الكمية:

في هذه المرحلة، قام الباحث بقراءة الملخصات والخاتمات من 25 مقالة لملء جدول الترميز (coding) في برنامج Microsoft Excel، ويتضمن الجدول 5 أعمدة رئيسية، وهي:

• نوع الذكاء الاصطناعي (مثلاً، ChatGPT ، Google Translate، Wordwall، Gemini وغيرها)

• الفوائد (مثلاً: تسريع فهم النص، زيادة المفردات)

• التحديات (مثلاً: الاعتماد المفرط، الترجمة غير الدقيقة)

• منهج البحث (مثلاً: كفي، كمي، أو بحث وتطوير (R&D))

• فئة المشاركين (طلاب أو غير طلاب)

وبعد جمع البيانات في الجدول، كانت الخطوة التالية هي حساب تكرار ظهور كل فئة باستخدام المعادلة البسيطة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = (\text{عدد المقالات التي تذكر الفئة س} \div 25) \times 100\%$$

وسيعرض النتائج المئوية المستخلصة من المرحلة الكمية في جداول ورسوم بيانية في باب نتائج البحث.

ب. المرحلة الكيفية:

بعد الحصول على البيانات العددية، يُستكمل البحث بالمرحلة الكيفية من خلال منهج التحليل الموضوعي (thematic analysis) للسرديات أو الاقتباسات التي تصف تجارب الطلاب في استخدام الذكاء الاصطناعي لمهارة القراءة. وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

1. اختزال البيانات (Reduksi Data): جمع جميع الجمل أو الفقرات من المقالات التي تروي آراء الطلاب أو مواقفهم أو تجاربهم.

2. التصنيف أو الترميز (Kategorisasi/Coding): تجميع هذه السرديات في موضوعات كبرى ظهرت، مثل "سهولة الوصول"، و"الاعتماد"، و"زيادة المفردات".

3. استخلاص النتائج: ربط هذه الموضوعات لتفسير الأسباب الكامنة وراء النسب المئوية المستخلصة من التحليل الكمي بشكل معمق.

ويُعد التحليل الكيفي مهماً في هذا البحث لأنه يعمل على الإجابة عن جانبي "لماذا" و"كيف" بالنسبة للظاهرة التي تم قياسها كمياً، كما يُثري المناقشة حول المعضلة بين التسهيلات الفورية وتآكل قدرة الطلاب على التفكير النقدي.

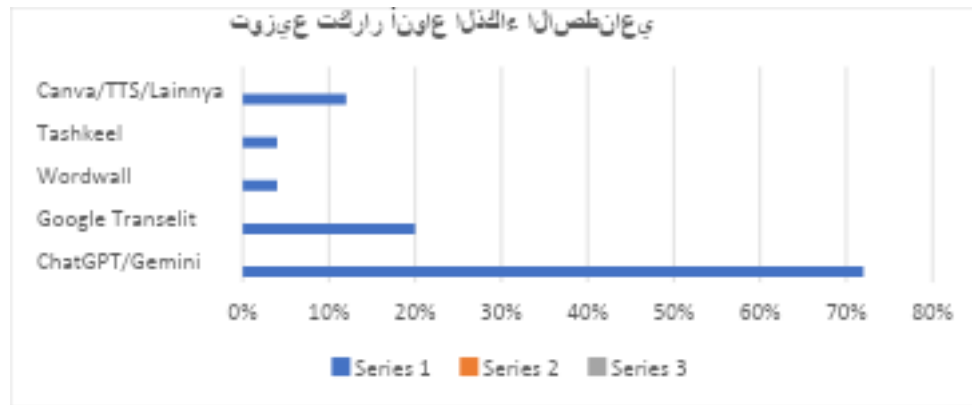
ثالثاً: المناقشة (DISCUSSION)

١. نتائج التحليل الكمي

أ. أنواع الذكاء الاصطناعي المستخدمة

أظهرت نتائج تحديد الهوية من 25 مقالة تنوعاً في توظيف الذكاء الاصطناعي، مع ميل قوي جداً نحو نوع تقني معين، وهو نماذج اللغة الكبيرة (LLM) التوليدية مثل ChatGPT و Gemini. ويعرض الجدول 3.1 الملخص الكامل لهذه النتائج.

الشكل 1.1: توزيع تكرار أنواع الذكاء الاصطناعي



ملاحظة: ذكرت بعض المقالات أكثر من نوع واحد من الذكاء الاصطناعي، لذا فإن مجموع التكرارات < 25 ومجموع النسب المئوية < 100%.

يُظهر الجدول 1.1 توزيع تكرار أنواع الذكاء الاصطناعي المستخدمة في خمسة وعشرون مقالة تم تحليلها. وتشير البيانات إلى أن ChatGPT ومنصات الذكاء الاصطناعي التوليدية الأخرى هي النوع الأكثر هيمنة، حيث وردت في ثمانية عشر مقالة بنسبة 72%. ويكشف هذا المؤشر عن تحول نموذجي كبير من استخدام أدوات الترجمة الثابتة، مثل الأجيال الأولى من Google Translate، نحو الذكاء الاصطناعي التوليدي التفاعلي والمتكيف.

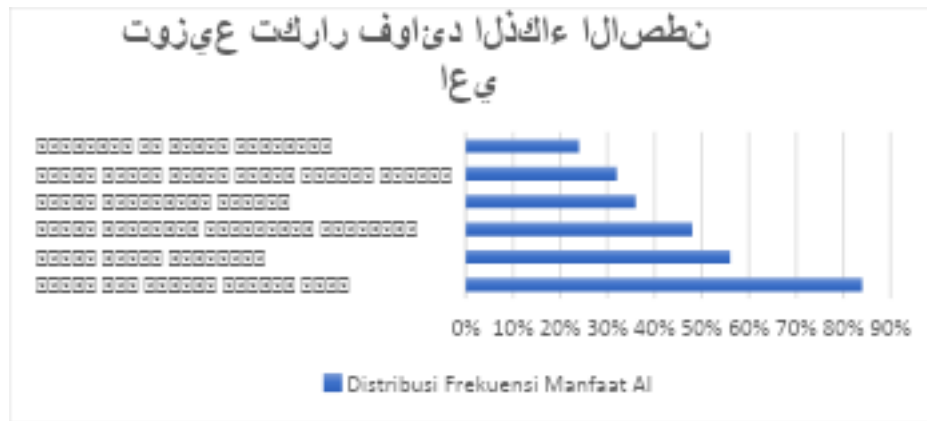
ويتوافق هذا مع ما توصل إليه (Allaithy & Zaki, 2026a) من تقييم لخمس منصات ذكاء اصطناعي (ChatGPT و Gemini و Co-Pilot و JAIS و Diffit) حيث خلصوا إلى أن ChatGPT أظهر أداءً أفضل في توليد مواد القراءة باللغة العربية، على الرغم من أنه لا يزال يعاني من قيود. كما أكدت هيمنة ChatGPT دراسة (Fredlina et al., 2025) التي شملت مائة واثنان وخمسون طالباً في ثلاث كليات دينية بمدينة مالانج، وكذلك دراسة (Murdani et al., 2025) التي أفادت بأن اهتمام الطلاب باستخدام ChatGPT في تعلم اللغة العربية بلغ 72.5% في جانب القراءة.

وفي الوقت نفسه، لا يزال Google Translate مستخدماً في خمسة مقالات (20%)، خاصة للترجمة النصية. ولم يظهر كل من Wordwall و Tashkeel إلا في مقالة واحدة لكل منهما (4%)، مما يشير إلى أن المنصات الأكثر تخصصاً في الألعاب التعليمية والتشكيل التلقائي لم تحظ بعد باهتمام بحثي كبير. وظهرت Canva AI و TTS ومنصات أخرى في 3 مقالات (12%)، مما يعكس تنوع التقنيات التي بدأ توظيفها.

ب. فوائد الذكاء الاصطناعي في تعليم القراءة

تم تصنيف فوائد الذكاء الاصطناعي بشكل موضوعي بناءً على ظهورها في نصوص الملخصات والاستنتاجات. ونظراً لأن المقالة الواحدة قد تتضمن أكثر من فائدة واحدة، فقد تم حساب التكرار بناءً على عدد مرات الذكر لكل فئة.

الجدول 1.2: توزيع تكرار فوائد الذكاء الاصطناعي



كانت الفائدة الأكثر هيمنة، بنسبة 84%، هي "تسريع فهم المعنى وتحليل النص". ويشير هذا المؤشر إلى أن الوظيفة الأساسية للذكاء الاصطناعي في سياق القراءة لا تزال تتمثل في كونه أداة سقالات معرفية (scaffolding كcognitif). وقد أفادت دراسة (Fredlina et al., 2025) بشكل خاص أن 75% من الطلاب يوافقون على أن ChatGPT يساعدهم في فهم النصوص العربية المقروءة. كما وجد (Alsamiri & Alshehri, 2026) أن ChatGPT يساعد الطلاب غير الناطقين بالعربية على فهم المفردات الصعبة، والتراكيب الجمالية المعقدة، والمعاني الثقافية في النصوص العربية.

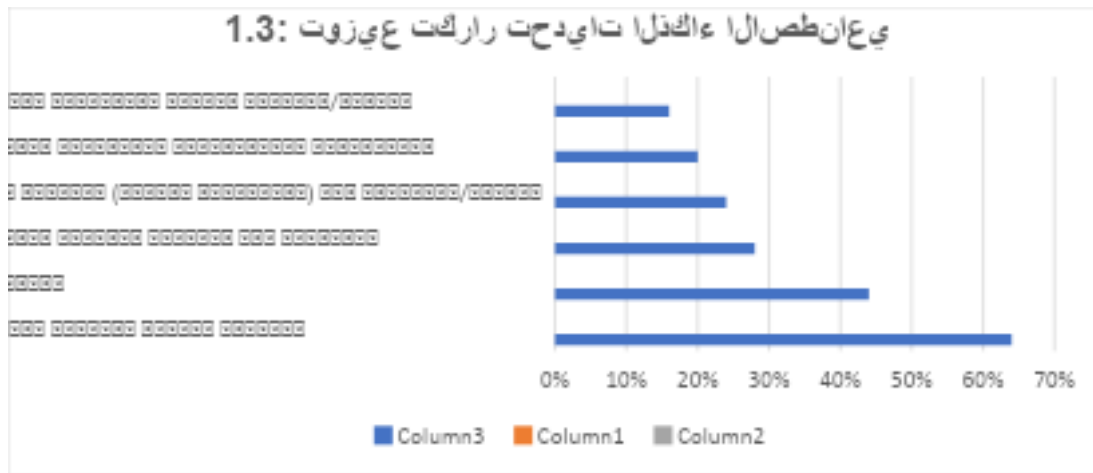
أما الفائدة الثانية فهي "إثراء إتقان المفردات"، وقد وردت في أربعة عشر مقالة (56%). وأظهرت دراسة (Al-Jamali & Suliman Abdalla, 2025) أن الذكاء الاصطناعي التوليدي فعال في تطوير المفردات بمتوسط قيمة بلغ 8.67 من 10. كما أفادت (Susiawati et al., 2026) بأن 67.95% من الطلاب شعروا بتحسّن في التعرف على المفردات من خلال الذكاء الاصطناعي.

ووردت "الدافعية والاهتمام بالقراءة" في اثنا عشر مقالة (48%). وسجلت إحدى الدراسات زيادة في الدافعية بنسبة 85% بعد استخدام الذكاء الاصطناعي. كما وجد (Bintang Rosada et al., 2025) أن ميزات الألعاب التعليمية في Wordwall نجحت في تعزيز الدافعية الذاتية للطلاب. وهذا يشير إلى أن الذكاء الاصطناعي ليس مفيداً من الناحية المعرفية فحسب، بل أيضاً من الناحية الوجدانية.

وظهرت "استقلالية التعلم" في تسعة مقالات (36%)، مما يشير إلى أن الذكاء الاصطناعي يشجع الطلاب على التعلم الذاتي خارج ساعات المحاضرة (Hakim et al., 2026; Husaini, n.d). ووردت "التغذية الراجعة الفورية" في ثمانية مقالات (32%)، بينما وردت "المساعدة في النطق" في ستة مقالات فقط (24%)، مما يدل على أن الجانب الصوتي لا يزال غير مواكب بشكل كافٍ من قبل الذكاء الاصطناعي التوليدي.

ج. تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي

إلى جانب الفوائد، حددت جميع المقالات أيضاً عقبات متنوعة. ويعرض الشكل 4.3 ملخصاً لهذه التحديات.



كان التحدي الأكثر أهمية، حيث ورد في 64% من المقالات، هو "عدم الدقة ومحدودية الذكاء الاصطناعي في معالجة تعقيدات اللغة العربية". وترتبط هذه العقبة ارتباطاً وثيقاً بالبنية الصرفية المرنة، ونظام اشتقاق الجذور، وظاهرة الازدواجية اللغوية بين اللغة العربية الفصحى الحديثة (MSA) واللهجات المحلية.

وقدمت دراسة (Allaithy & Zaki, 2026a) التحليل الأكثر عمقاً لهذه المشكلة، حيث وجدت أن جميع منصات الذكاء الاصطناعي التي تم تقييمها (ChatGPT و Gemini و Co-Pilot و JAIS و Diffi) تعاني من أخطاء كبيرة في: (1) الاستخدام المفرط للجمل الاسمية، (2) تصريف الأفعال بشكل خاطئ، (3) التعبيرات المُقترضة (الترجمة الحرفية من الإنجليزية)، و(4) ضعف تماسك الخطاب. كما أظهرت دراسة (Fahraini & Almaliki, 2023) أن تطبيق Tashkeel (أداة التشكيل التلقائي) لا يزال يعاني من أخطاء نحوية مثل عدم مراعاة السياق النحوي، والخطأ في تحديد فئة الكلمة.

أما التحدي الثاني فهو "الاعتماد المفرط"، وقد ورد في أحد عشر مقالة (44%). وقد ذكر (Zubaidi & Habibi, 2026) صراحة أن هناك "ميلاً أولياً لدى الطلاب إلى السلبية وقبول مخرجات الذكاء الاصطناعي دون نقد (الاعتماد المفرط)، مما يخطر بإثارة التخلي عن عمليات التفكير (الإزاحة المعرفية) وانخفاض المشاركة التعليمية العميقة". وأكد (Husaini, n.d.) أن استخدام الذكاء الاصطناعي على المدى الطويل يقلل من وتيرة التعلم الذاتي ويؤدي إلى الاعتماد. وأضاف

(Alsamiri & Alshehri, 2026) مفهوم "وهم الكفاءة"، حيث يشعر الطلاب بالفهم بسبب الإجابات السريعة للذكاء الاصطناعي، بينما فهمهم سطحي في الواقع.

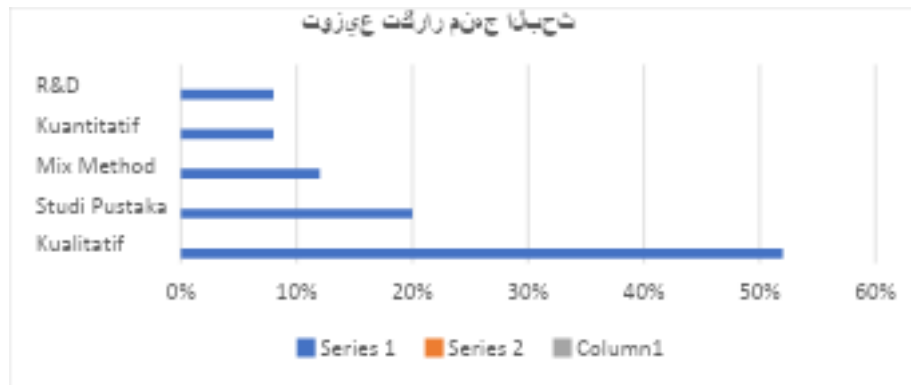
وتعكس "محدودية البنية التحتية" (28%) و"ضعف المعرفة الرقمية بالذكاء الاصطناعي" (24%) الفجوة الرقمية الأوسع في إندونيسيا. وقد سجلت (Susiawati et al., 2026) أن مؤشر المعرفة الرقمية في إندونيسيا لا يزال في الفئة المتوسطة. كما أفادت (Sumiarni et al., 2026) بأنه ليس لدى جميع الطلاب هواتف ذكية أو حزم بيانات إنترنت كافية.

وتشكل "مخاطر الانتحال الأكاديمي" (20%) و"عدم فهم الذكاء الاصطناعي للسياق الثقافي" (16%) تحديات أخلاقية تستحق الاهتمام. وأعربت (Ilmiyah et al., 2026)

و(Sumiarni et al., 2026) عن قلقهما من أن الطلاب قد يسيئون استخدام الذكاء الاصطناعي في المهام الأكاديمية دون فهم حقيقي.

د. منهج البحث المستخدم

الشكل 1.4: توزيع تكرار منهج البحث



استخدم أكثر من نصف المقالات (52%) المنهج الكيفي، والتي كانت غالبيتها عبارة عن دراسات حالة ومقابلات معمقة لاستكشاف تصورات الطلاب. ويشير هذا إلى أن الأبحاث في هذا المجال لا تزال في المرحلة الاستكشافية لفهم الظاهرة بشكل معمق قبل إجراء اختبارات إحصائية أكثر شمولاً.

وتشمل الدراسات الكيفية المهيمنة دراسات مثل (Sumiarni et al., 2026) التي أجرت مقابلات مع ثلاثة عشر طالباً ومعلمين، (Ilmiyah et al., 2026) مع ثمانية طلاب، و (Amadi & Hikmah, 2025) مع طلاب برنامج تعليم اللغة العربية بجامعة UMSIDA، وكذلك (Hidayah et al., 2026) مع ثمانية عشر طالباً. وقد أتاح هذا المنهج للباحثين التقاط التجارب الذاتية للطلاب بشكل معمق.

واستخدمت الدراسات المكتبية والمراجعات المنهجية (20%) لبناء الإطار النظري واستكشاف اتجاهات البحث. أما المنهج المختلط (12%) فقد جمع بين البيانات الكمية والكيفية لفهم أكثر شمولاً، كما فعل (Murdani et al., 2025) بتصميم تسلسلي توضيحي.

وفي الوقت نفسه، لم يشمل المنهج الكمي (8%) والبحث والتطوير (8%) سوى مقاليتين لكل منهما. ويشير قلة عدد البحوث الكمية والتطويرية إلى أن اختبارات الفعالية وتطوير المنتجات القائمة على الذكاء الاصطناعي لمهارة القراءة لا تزال محدودة للغاية. وتُعد دراسة (Fredlina et al., 2025) بمائة واثنين وخمسين مستجيباً ودراسة (Al-Jamali & Suliman Abdalla, 2025) بثلاثمائة واثنين وتسعين طالباً من الأمثلة النادرة للبحوث الكمية واسعة النطاق. كما أن (Hamdy et al., 2025) بنموذج ADDIE و (Zubaidi & Habibi, 2026) بتصميم البحث والتطوير هما مثالان على بحوث التطوير التي لا تزال محدودة.

٢. نتائج التحليل الكيفي: الأنماط الموضوعية

وبخلاف حساب التكرارات، أفرز تحليل المحتوى للسرديات في الملخصات والاستنتاجات ثلاثة أنماط موضوعية رئيسية تتجاوز حدود المقالات الفردية. ويعد هذا التحليل الكيفي مهماً للإجابة عن جانبي "لماذا" و"كيف" بالنسبة للظاهرة التي تم قياسها كمياً.

النمط الأول: الذكاء الاصطناعي كـ"مساعد رقمي" يعيد تحديد دور المعلم

تصف المقالات بشكل جماعي الذكاء الاصطناعي ليس كبديل عن المعلم، بل كمكمل يتيح للطلاب إجراء تدريبات ذاتية خارج أوقات المحاضرات. ويتحول دور الأستاذ من ناقل للمعلومات إلى ميسر ومحقق لمخرجات الذكاء الاصطناعي.

يوضح (H. L. M. Mohideen, 2024) نظرياً أن الذكاء الاصطناعي "يعيد تعريف الدور التقليدي للمعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر ومرشد". وتؤكد (Sumiarni et al., 2026) هذه النتيجة من خلال إظهار أن المعلمين يشهدون تحولاً في الأدوار من التركيز على المعلم (teacher-centered) نحو التركيز على الطالب (student-centered)، مع زيادة وقت التوجيه الشخصي من 20% إلى 60%.

يؤكد (Nasaruddin, 2024) أن فعالية الذكاء الاصطناعي تعتمد بشكل كبير على مهارة المعلم في صياغة الأوامر (هندسة المطالبات - prompt engineering) وتيسير الاستخدام النقدي للذكاء الاصطناعي. ويضيف (Zubaidi & Habibi, 2026) أن الذكاء الاصطناعي يكون مفيداً عندما يُستخدم كأداة داعمة مدمجة في تصميم تعليمي يشمل دوراً نشطاً للأستاذ والطالب على حد سواء.

وجد (Hakim et al., 2026) أنه على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يساعد الطلاب في تحليل الإعراب والترجمة، فإن الأستاذ يظل له دور المصحح والمرشد. وقد صرح أحد الطلاب في دراستهم قائلاً: "طلب منا الأستاذ التأكد من أن إجابات الموقع كانت مجرد مساعدة. أما الإجابة النهائية، فقد تطلبت تعديلات دقيقة بالرجوع إلى المراجع والمراجعات." ويشير هذا إلى أن الطلاب لا يتعاملون مع الذكاء الاصطناعي كسلطة وحيدة، بل كأداة داعمة لا تزال بحاجة إلى التحقق.

النمط الثاني: المفارقة المعرفية بين الكفاءة وسطحية الفهم

على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يزيد بشكل ملموس من سرعة الفهم والإنتاجية الأكاديمية، فإن عدداً من المقالات تنتقد احتمالية تراجع القدرات الاستدلالية والتحليلية. فالطلاب الذين يتلقون ترجمة فورية يميلون إلى تخطي عملية التحليل النحوي التي كان من المفترض أن تعزز التفكير اللغوي لديهم.

يصف (Zubaidi & Habibi, 2026) هذه الظاهرة صراحة بأنها "إزاحة معرفية (cognitive offloading)" حيث "تحدث نزعة أولية لدى الطلاب إلى السلبية وقبول مخرجات

الذكاء الاصطناعي دون نقد، مما يخاطر بإثارة التخلي عن عمليات التفكير وانخفاض المشاركة التعليمية العميقة" ويؤكد (Husaini, n.d). أن "استخدام الذكاء الاصطناعي على المدى الطويل يقلل من وتيرة التعلم الذاتي ويؤدي إلى الاعتماد بسبب التسهيلات التي يقدمها".

يطرح (Alsamiri & Alshehri, 2026) مفهوم "وهم الكفاءة" (illusion of competence)، حيث يشعر الطلاب بأنهم قد فهموا المادة لأنهم حصلوا على إجابات سريعة من الذكاء الاصطناعي، بينما فهمهم سطحي في الواقع. وقد كتبوا: "إن استخدام ChatGPT في تعلم اللغة العربية الذاتي يوفر راحة ودافعية فورية، لكنه يحمل مخاطر كبيرة إذا اعتمد الطلاب كلياً على الإجابات السريعة. ويكمن التحدي الرئيسي في خلق ميل نحو الاعتقاد الزائف (وهم الكفاءة)، حيث يشعر الطلاب بالفهم بينما هم فقط يتبعون شرحاً مبسطاً من الذكاء الاصطناعي دون إتقان المفاهيم بشكل عميق".

وجدت (Hidayah et al., 2026) أيضاً أن "الطلاب الذين يعتمدون فقط على مخرجات الذكاء الاصطناعي يظهرون ميلاً لفهم النصوص بشكل سطحي ويواجهون صعوبات عندما يُطلب منهم إجراء تحليل أعمق لمحتوى القراءة". وأضافت أن الطلاب الذين يستخدمون الذكاء الاصطناعي بشكل متناسب كأداة مساعدة وليس كمصدر رئيسي، كانوا قادرين على شرح محتوى النص بشكل أكثر منهجية وشمولية.

النمط الثالث: العقبات البنيوية للغة العربية كعائق تقني

على عكس اللغات الأوروبية، تطرح اللغة العربية تحديات فريدة أمام معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، وتشمل هذه التحديات:

1. تعقيد الصرف غير المتسلسل (non-concatenative morphology) الذي يصعب على الذكاء الاصطناعي التعرف على أشكال الكلمات الصحيحة وتوليدها (Allaithy & Zaki, 2026; Azhar et al., 2025).

2. ظاهرة الازدواجية اللغوية (diglossia) بين اللغة العربية الفصحى الحديثة واللهجات المحلية، مما يحد من قدرة الذكاء الاصطناعي على التمييز بين متغيرات اللغة (Allaithy & Zaki, 2026).

3. غياب الأحرف الكبيرة وندرة علامات الترقيم، مما يزيد من غموض معالجة النصوص (Farghaly & Shaalan, 2009; Allaithy & Zaki, 2026b).

4. نظام الإعراب الذي يعتمد على موقع الكلمة في الجملة، مما يجعل الذكاء الاصطناعي يقع كثيراً في أخطاء دلالية ونحوية (Fahraini & Almaliki, 2023; Hakim et al., 2026).

ويقدم (Allaithy & Zaki, 2026b) التحليل الأكثر شمولاً من خلال تقييمه لخمس منصات ذكاء اصطناعي وتحديد الصعوبات الرئيسية: الاستخدام المفرط للجمل الاسمية، وأخطاء الأفعال، وأخطاء الضمائر، والتكرار غير المنهجي للمفردات، والتعبيرات المُقتَرَضَة (الترجمة الحرفية

من الإنجليزية - calque). وقد خلصوا إلى أنه على الرغم من أن جميع الأدوات تُظهر تحديات لغوية كبيرة، فإن هذه المنصات لا تزال قادرة على إنتاج محتوى متنوع وجذاب، مما يستدعي رقابة صارمة على الجودة وتدخلًا بشرياً مكثفًا في تطبيق الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغة العربية (Allaithy & Zaki, 2026b).

كما وجد (Zubaidi & Habibi, 2026b) أن تطبيق Tashkeel (أداة التشكيل التلقائي) لا يزال يعاني من أخطاء مثل "عدم مراعاة السياق النحوي، والفشل في مطابقة الأصوات، والخطأ في تحديد فئة الكلمة، والبناء الخاطئ للتوابع" ومع ذلك، فإن مستوى هذه الأخطاء ضئيل نسبياً، ويظل التطبيق صالحاً للاستخدام كوسيلة مساعدة لمهارة القراءة.

رابعاً: المناقشة (DISCUSSION)

١. هيمنة ChatGPT والذكاء الاصطناعي التوليدي (72%)

يُعدّ اكتشاف أن ChatGPT ومنصات الذكاء الاصطناعي التوليدي تهيمن على استخدامها في تعليم القراءة (بنسبة 72%) مؤشراً قوياً على تحول نموذجي في توظيف تكنولوجيا تعليم اللغة العربية. ويمكن تفسير هذه الظاهرة من خلال عدة أطر نظرية.

أ. نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)

وفقاً لـ (Davis, 1989)، يتحدد قبول التكنولوجيا بعاملين رئيسيين: الإدراك بالفائدة (perceived usefulness) والإدراك بسهولة الاستخدام (perceived ease of use). ويُعتبر ChatGPT ذا فائدة عالية جداً لقدرته على تقديم ترجمة سياقية، وشرح نحوية، وتلخيصات نصوص بشكل فوري، مما يلبي مباشرة احتياجات الطلاب في فهم النصوص العربية المعقدة. كما تُعدّ سهولة استخدام ChatGPT عاملاً مهماً؛ إذ لا يحتاج الطلاب إلى تدريب خاص لاستخدامه، بل يكفي كتابة سؤال أو تحميل نص.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Strzelecki, 2024) التي أظهرت أن الطلاب يقبلون على ChatGPT في الجامعات بسبب الإدراك العالي بفائدته. وكذلك، وجد (Al-Jamali & Suliman Abdalla, 2025) في دراسته التي شملت 392 طالباً في عُمان أن توقع الأداء (performance expectancy) كان أقوى متنبئ بتبني الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعلم اللغة العربية، بمعامل $\beta = 0.520$ ونسبة احتمالات (odds ratio) بلغت 1.681.

غير أن هذا البحث يوسع هذه النتائج من خلال إظهار أنه في سياق القراءة، لا تتعلق هيمنة ChatGPT بقبول التكنولوجيا فحسب، بل أيضاً بتحول استراتيجيات التعلم من المناهج القائمة على الكتب المدرسية والقواميس نحو المناهج القائمة على التفاعل الرقمي المستجيب. وهذا يشير إلى أن الطلاب لم يعودوا يعتمدون كلياً على المصادر التقليدية، بل بدأوا في دمج الذكاء الاصطناعي كجزء من نظامهم التعليمي.

ب. نظرية الاتصالية (Connectivism)

يجادل (Goldie, 2016) في نظرية الاتصالية بأن التعلم في العصر الرقمي يحدث من خلال تكوين روابط بين عُقد المعلومات. ويعمل ChatGPT كـ "عقدة" تربط الطلاب بمصادر المعرفة المختلفة بسرعة وبشكل متكامل. وتخلق قدرة ChatGPT على تقديم استجابات سياقية وتكيفية تجربة تعلم أكثر ثراءً مقارنة بمحركات البحث التقليدية أو القواميس الرقمية.

وتعزز هذه النتيجة دراسة (Nasaruddin, 2024) التي أظهرت أن ChatGPT يتمتع بمستوى عالٍ من الجدوى لاستخدامه في تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية، خاصة في مساعدة المعلمين على إعداد مواد تعليمية غنية وعصرية وجذابة. ويؤكد (H. L. M. Mohideen, 2024) أيضاً أن الذكاء الاصطناعي التوليدي قادر على توفير تجارب تعلم مخصصة، وتغذية راجعة فورية، وبيئة تعلم آمنة للمتعلمين للتجريب.

ج. مقارنة مع منصات الذكاء الاصطناعي الأخرى

لا يعني انخفاض النسبة المئوية للمنصات الأخرى مثل (20% Google Translate و4% Wordwall و4% Tashkeel) أن هذه المنصات أقل فعالية، بل يعكس تفضيل الطلاب للحلول الشاملة (all-in-one). ف ChatGPT قادر على استبدال وظيفة المترجم (مثل Google Translate)، ومُشكِّل الحركات (مثل Tashkeel)، وحتى مُنشئ الأسئلة. ويتوافق هذا مع ما وجده (Hakim et al., 2026) من أن الطلاب يستخدمون منصات الذكاء الاصطناعي المختلفة بشكل استراتيجي – ChatGPT لتحليل الإعراب، و Tashkeel للحركات، و NahwuAI للقواعد النحوية – لكن ChatGPT يظل الخيار الرئيسي بسبب مرونته.

وتتمثل مساهمة هذا البحث في الأدبيات في إظهار أن هيمنة ChatGPT في سياق القراءة العربية ليست ظاهرة معزولة، بل هي جزء من الاتجاه العالمي لتبني الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، مع خصائص محددة تتأثر بتعقيد اللغة العربية.

٢. فوائد الذكاء الاصطناعي: تسريع الفهم وتعزيز الوجداني

تُظهر نتائج البحث أن تسريع فهم النص (84%) وإتقان المفردات (56%) هما الفائدتان الأكثر هيمنة. ويمكن تفسير ذلك من خلال عدد من النظريات المعرفية وعلم النفس التربوي التي تؤكد على دور الدعم التعليمي، وعمليات الاستيعاب الداخلي، والارتباط بين الذاكرة العاملة وتعلم اللغة.

أ. نظرية العبء المعرفي (Cognitive Load Theory)

وفقاً لـ (Sweller, 1988)، يحدث التعلم الفعال عندما يتم تقليل العبء المعرفي الخارجي (extrinsic) نظراً لمحدودية الذاكرة العاملة. فقراءة النص العربي تُثقل كاهل الطلاب من خلال ثلاثة جوانب في وقت واحد: فك رموز الحروف والحركات، وتحليل الصرف والنحو، وفهم المعنى السياقي. ويعمل الذكاء الاصطناعي على تخفيف العبء في المرحلتين الأوليين، مما يمكن الطلاب من تركيز قدراتهم المعرفية على الفهم العميق والتفسير النقدي. ويعزز ذلك ما وجده (Zubaidi & Habibi, 2026) من أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعلم مع دور نشط للأستاذ والطالب يحسّن جودة الفهم التفسيري والمشاركة النقدية. وتوسع هذه النتيجة دراسات (Chen et al., 2020) و (Wang et al., 2024) من خلال إظهار أن دور الذكاء الاصطناعي كسقالة معرفية

(cognitive scaffold) يكون أكثر أهمية في سياق اللغة العربية المعقدة لغوياً مقارنة باللغات القريبة من الإنجليزية في بنيتها.

ب. نظرية السقالات (Scaffolding) لفيغوتسكي ومنطقة التطور القريب (ZPD)

يجادل (Vygotsky, 1978) بأن التعلم يحدث عندما يتلقى المتعلم مساعدة من "شخص أكثر معرفة" (more knowledgeable other) لإنجاز مهمة تقع خارج قدراته المستقلة (منطقة التطور القريب). وفي هذا السياق، يعمل الذكاء الاصطناعي كـ "شخص أكثر معرفة" رقمي يقدم دعماً مؤقتاً (temporary scaffolding) حتى يتمكن الطالب من القيام بذلك بشكل مستقل.

غير أن (Zubaidi & Habibi, 2026) يُقدم تحذيراً مهماً: إن سقالات الذكاء الاصطناعي لا تكون فعالة إلا إذا توسط فيها الأستاذ. فقد وجدوا أن الذكاء الاصطناعي المستخدم دون توجيه قد يؤدي إلى الإزاحة المعرفية (cognitive offloading). ويتوافق هذا مع دراسة (Hamdy et al., 2025) التي طورت مواد قراءة قائمة على الذكاء الاصطناعي بنموذج ADDIE ووجدت أن الذكاء الاصطناعي لا يمكنه التفكير بنسبة 100% مثل البشر، لذا فإن مخرجاته تتطلب مراجعة يدوية من قبل المعلم.

ج. نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory - SDT)

تتوافق زيادة الدافعية (48%) في هذه النتائج مع نظرية تقرير المصير لـ (Deci & Ryan, 1985)، التي تنص على أن الدافعية الذاتية تنمو عندما تُلبى ثلاث حاجات نفسية أساسية: الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط. وتتحقق الاستقلالية من خلال مرونة التعلم التي يوفرها الذكاء الاصطناعي، مما يسمح للطلاب بالتعلم في أي وقت وفي أي مكان وبالسعة التي تناسبهم (Alsamiri & Alshehri, 2026; Sumiarni et al., 2026). وتُلبى الكفاءة من خلال التغذية الراجعة الفورية وتتبع التقدم الذي يوفر شعوراً بالإنجاز (Bintang Rosada et al., 2025). أما الارتباط فيتحقق من خلال التفاعل مع الذكاء الاصطناعي المصمم لمحاكاة المحادثة البشرية. وتعزز هذه النتيجة دراسة (Sumiarni et al., 2026) التي أفادت بزيادة الدافعية بنسبة تصل إلى 85% واستقلالية التعلم بنسبة 78%، وكذلك (Bintang Rosada et al., 2025) التي سجلت فعالية ميزات الألعاب التعليمية في Wordwall النتائج، والشارات، والتحديات الزمنية) في تعزيز الدافعية الذاتية للطلاب.

د. مقارنة مع البحوث السابقة

تتوافق هذه النتائج مع دراسة (Kohnke et al., 2023) التي أظهرت أن ChatGPT مفيد لتعليم اللغة وتعلمها، وكذلك (Boudouaia et al., 2024) التي وجدت أن ChatGPT يحسّن مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية. غير أن هذا البحث يُظهر أنه في سياق القراءة العربية، تكون فوائد الذكاء الاصطناعي أكثر وضوحاً في جانب فهم النص مقارنة بجوانب إنتاج اللغة (مثل الكتابة أو التحدث). وهذا يختلف عن النتائج المتعلقة باللغة الإنجليزية، حيث يُستخدم الذكاء الاصطناعي غالباً لتحسين مهارات الكتابة (Rahman & Watanobe, 2023).

٣. تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي: تعقيد اللغة والاعتماد

أ. التعقيد اللغوي للعربية (64%)

كان التحدي الأكثر هيمنة هو عدم دقة الذكاء الاصطناعي في معالجة تعقيدات اللغة العربية (بنسبة 64%). وقد حدد (Allaithy & Zaki, 2026b) في تحليله المتعمق لخمس منصات ذكاء اصطناعي (ChatGPT و Gemini و Co-Pilot و JAIS و Diffit) المشكلات الرئيسية التالية: الاستخدام المفرط للجمال الاسمية نتيجة تأثير البنية الإنجليزية، وأخطاء تصريف الأفعال (مثل استخدام صيغة الجمع للكلمة المثنى)، وعدم تطابق الضمائر مع مرجعياتها، والتعابير المقترضة (calque) غير الاصطلاحية، والتكرار غير المنهجي للمفردات.

ووفقاً لـ (Farghaly & Shaalan, 2009) و (Ryding & Wilmsen, 1945)، تواجه اللغة العربية تحديات فريدة في معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، تشمل: نظاماً صرفياً غير متسلسل بأنماط جذرية معقدة، وازدواجية لغوية بين اللغة العربية الفصحى والحديثة واللهجات المحلية، وغياب الأحرف الكبيرة وندرة علامات الترقيم مما يزيد من الغموض، ونظاماً إعرابياً يعتمد على موقع الكلمة في الجملة مما يجعل الذكاء الاصطناعي يقع في أخطاء دلالية ونحوية. كما أظهرت

(Fahraini & Almaliki, 2023) أن تطبيق Tashkeel أداة التشكيل التلقائي لا يزال يعاني من أخطاء نحوية مثل عدم مراعاة السياق النحوي، والفشل في مطابقة الأصوات، والخطأ في تحديد فئة الكلمة، والبناء الخاطئ للتوابع، على الرغم من أن مستوى الأخطاء ضئيل نسبياً وأن التطبيق لا يزال صالحاً للاستخدام.

وتؤكد مساهمة هذا البحث أن تعقيد اللغة العربية ليس مجرد تحدٍ تربوي بل أيضاً تحدٍ تقني يتطلب تطوير نماذج ذكاء اصطناعي أكثر تخصصاً وتكيفاً، وتؤكد أيضاً أن الإشراف البشري

(human oversight) يظل ضرورياً بشكل مطلق، خاصة بالنسبة للنصوص ذات القيمة الدينية أو الأدبية أو الثقافية العالية.

ب. الاعتماد المفرط والإزاحة المعرفية (44%)

كان التحدي الثاني المهم هو الاعتماد المفرط (بنسبة 44%)، ويمكن تفسيره من خلال مفهوم الإزاحة المعرفية (cognitive offloading) لـ (Risko & Gilbert, 2016)، وهو ميل الأفراد إلى الاعتماد على الأدوات الخارجية لتقليل العبء المعرفي الداخلي. ويذكر (Zubaidi & Habibi, 2026) أن الطلاب يميلون إلى السلبية وقبول مخرجات الذكاء الاصطناعي دون نقد (الاعتماد المفرط)، مما يخطر بإثارة التخلي عن عمليات التفكير وانخفاض المشاركة التعليمية العميقة. ويؤكد (Husaini, n.d.) أن استخدام الذكاء الاصطناعي على المدى الطويل يقلل من وتيرة التعلم الذاتي لأن الطلاب يغترون بالنتائج السريعة والعملية. ويطرح (Alsamiri & Alshehri, 2026) مفهوم "وهم الكفاءة" (illusion of competence)، وهي حالة يشعر فيها الطلاب بالفهم بسبب الإجابات السريعة للذكاء الاصطناعي، بينما فهمهم سطحي في الواقع (Pujiastuti et al., 2025) – فهم يتبعون شرحاً مبسطاً فقط دون إتقان المفاهيم بشكل عميق. ووجد (Zhai et al., 2024) في مراجعة منهجية أن الاستخدام المفرط للذكاء الاصطناعي يؤثر على القدرات المعرفية للمتعلمين، خاصة في حل المشكلات واتخاذ القرارات الأكاديمية. وتضيف (Pujiastuti)

(et al., 2025) أن الاعتماد على الذكاء الاصطناعي يمكن أن يقلل من المشاركة المعرفية للطلاب في قراءة وفهم النصوص الأكاديمية.

وتُظهر مساهمة هذا البحث أن الآثار السلبية للذكاء الاصطناعي ليست تقنية فقط (عدم الدقة)، بل نفسية وتربوية أيضاً فالإزاحة المعرفية ووهم الكفاءة يهددان تطوير ما وراء المعرفة (metacognition) وقدرات التفكير النقدي لدى الطلاب، وهي مكونات أساسية في التعلم العميق (deep learning). وهذا يؤكد أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعلم يتطلب استراتيجيات تربوية واضحة لمنع الاعتماد المفرط.

ج. مقارنة مع البحوث السابقة

تتوافق النتائج المتعلقة بالاعتماد المفرط مع تحذير (Kasneci et al., 2023) من أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يؤدي إلى الاعتماد المفرط والإزاحة المعرفية إذا لم يُستخدم بحكمة. كما سلط (Dwivedi et al., 2023) الضوء على المخاطر الأخلاقية والمعرفية لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم.

غير أن هذا البحث يُظهر أنه في سياق اللغة العربية، يكون خطر الاعتماد المفرط أعلى لأن اللغة العربية ذات تعقيد يجعل الطلاب أكثر اعتماداً على مساعدة الذكاء الاصطناعي. وهذا يختلف عن النتائج المتعلقة باللغة الإنجليزية، حيث يُستخدم الذكاء الاصطناعي غالباً كأداة تحقق (verification) بدلاً من كونه مصدراً رئيسياً للفهم (Ranalli, 2021).

٤. الذكاء الاصطناعي كـ"مساعد رقمي" يعيد تحديد دور المعلم

تتوافق نتيجة أن الذكاء الاصطناعي يعمل كمكمل وليس بديلاً عن المعلم مع دراسة (H. L. M. Mohideen, 2024) التي تنص على أن الذكاء الاصطناعي "يعيد تعريف الدور التقليدي للمعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر ومرشد". وتؤكد (Sumiarni et al., 2026) أن المعلمين يشهدون تحولاً في الأدوار من التركيز على المعلم (teacher-centered) نحو التركيز على الطالب (student-centered)، مع زيادة وقت التوجيه الشخصي من 20% إلى 60%.

ويتوافق هذا أيضاً مع نظرية دور المعلم في العصر الرقمي التي طرحها (Yu, 2024)، والتي تنص على أن المعلم في عصر الذكاء الاصطناعي يجب أن يتحول إلى ميسر للتعلم يساعد الطلاب على التنقل في المعلومات وتقييمها من مصادر مختلفة، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي.

وتتمثل مساهمة هذا البحث في إظهار أن الذكاء الاصطناعي لا يحل محل المعلم، بل يغير دور المعلم ليصبح أكثر استراتيجياً. فالمعلم لم يعد يقضي وقته في شرح المواد الأساسية التي يمكن أتمتها بواسطة الذكاء الاصطناعي، بل يركز على تطوير المهارات عالية المستوى مثل التحليل النقدي والتفسير والتقدير الثقافي.

٥. المفارقة المعرفية: الكفاءة مقابل سطحية الفهم

تُعدّ نتيجة المفارقة المعرفية – وهي أن الذكاء الاصطناعي يزيد من سرعة الفهم ولكنه قد يقلل من عمق التحليل مساهمة نظرية مهمة لهذا البحث. ويمكن تفسير هذه الظاهرة من خلال **نظرية العمليتين المزدوجتين (dual-process theory)** (Kahneman, 2011)؛ حيث يُفعل النظام 1 (السريع والتلقائي والحدسي) عندما يستخدم الطلاب الذكاء الاصطناعي للحصول على إجابات فورية، بينما يتطلب التعلم العميق (deep learning) النظام 2 (البطيء والتحليلي والتأملي). ويمكن أن يؤدي الاستخدام المفرط للذكاء الاصطناعي إلى "كسل معرفي" – حيث يتجنب الطلاب الجهد المعرفي اللازم للفهم العميق. ويؤكد (Husaini, n.d.) و (Zubaidi & Habibi, 2026) أن الذكاء الاصطناعي دون توجيه يقلل من قدرات التفكير النقدي، بينما وجدت (Hidayah et al., 2026) أن الطلاب الذين يعتمدون فقط على الذكاء الاصطناعي يميلون إلى فهم النصوص بشكل سطحي ويواجهون صعوبات عند طلب تحليل أكثر عمقاً منهم.

وتُحدد مساهمة هذا البحث أن المفارقة المعرفية لها آثار تربوية واسعة، لذا يحتاج المعلمون إلى تصميم تعلم يُشجع على استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل تأملي، وليس استهلاكي – من خلال استراتيجيات مثل: استخدام الذكاء الاصطناعي في مرحلة ما بعد القراءة (التقييم) وما قبل القراءة، وتكليف الطلاب بمقارنة مخرجات الذكاء الاصطناعي مع المصادر الموثوقة، وتكليفهم بشرح صحة أو خطأ ترجمة/تفسير الذكاء الاصطناعي.

٦. العقبات البنيوية للغة العربية كعائق تقني

تؤكد نتيجة العقبات البنيوية للغة العربية (64%) التحديات الفريدة التي تطرحها اللغة العربية في معالجة اللغة الطبيعية، وهي تحديات غير موجودة في اللغات الأوروبية. ووجد (Allaithy & Zaki, 2026b) في تقييمه الشامل أن جميع منصات الذكاء الاصطناعي تعاني من صعوبات: الاستخدام المفرط للجمال الاسمية، وأخطاء الأفعال، وأخطاء الضمائر، والتعبيرات المقترضة (calque)، والتكرار غير المنهجي للمفردات. ويوضح (Farghaly & Shaalan, 2009) و (Habash, 2010) أن اللغة العربية هي لغة "فقيرة الموارد" (resource-poor) في السياق الحاسوبي، وأن البحث والتطوير في معالجة اللغة العربية لا يزال متخلفاً مقارنة باللغة الإنجليزية واللغات الأوروبية الأخرى، على الرغم من أن اللغة العربية من أكثر اللغات انتشاراً. وتُظهر مساهمة هذا البحث أن قيود الذكاء الاصطناعي في معالجة اللغة العربية ليست مجرد مشكلة تقنية بل أيضاً مشكلة موارد (resource problem)، مما يستلزم استثماراً كبيراً في بناء متون (كوربوس) عربية أكثر غنى وتمثيلاً، وتطوير نماذج ذكاء اصطناعي هجينة تجمع بين التعلم الآلي والقواعد اللغوية (rule-based system)، فضلاً عن التعاون بين اللغويين والمعلمين ومطوري التكنولوجيا لخلق حلول ذكاء اصطناعي أكثر تكيفاً.

خامساً: الاستنتاج (CONCLUSION)

استناداً إلى تحليل المحتوى لخمس وعشرين مقالة من المجلات العلمية الصادرة في الفترة 2023-2026، يخلص هذا البحث إلى أن ChatGPT ومنصات الذكاء الاصطناعي التوليدية الأخرى تهيمن على الاستخدام (بنسبة 72%) في تعليم مهارة القراءة (Qira'ah) للغة العربية في الجامعات. وتشمل الفوائد الرئيسية التي يحصل عليها الطلاب تسريع فهم النص (84%)، وتوسيع المفردات (56%)، وزيادة الدافعية للتعلم (48%). وقد ثبت أن الذكاء الاصطناعي يعمل كسقالة معرفية (cognitive scaffold) فعالة في تخفيف العبء المعرفي عن الطلاب عند قراءة

النصوص العربية المعقدة، كما يوفر تجربة تعلم أكثر تخصيصاً وتفاعلية. غير أنه من ناحية أخرى، تم تحديد تحديات كبيرة أيضاً، وهي عدم دقة الذكاء الاصطناعي في معالجة التعقيدات اللغوية للغة العربية (64%)، والاعتماد المفرط من قبل الطلاب مما قد يؤدي إلى الإزاحة المعرفية (cognitive offloading) ووهم الكفاءة (44%) (illusion of competence). بالإضافة إلى ذلك، فإن هيمنة المنهج الكيفي (52%) وفئة الطلاب كموضوع للدراسة (88%) تشير إلى أن الأبحاث في هذا المجال لا تزال استكشافية، مع وجود فجوة كبيرة في الدراسات الكمية واسعة النطاق والدراسات حول وجهات نظر الأساتذة في دمج الذكاء الاصطناعي.

كما يؤكد هذا البحث أن الذكاء الاصطناعي لا يحل محل دور المعلم، بل يعيد تموضعه ليصبح ميسراً ومحققاً ذا دور أكثر استراتيجية. ويعتمد نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم القراءة بشكل كبير على التصميم التعليمي الذي يتضمن دوراً نشطاً للأستاذ في التوسط في استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل نقدي، وكذلك تعزيز المعرفة الرقمية لدى الطلاب لتمكينهم من استخدام الذكاء الاصطناعي بحكمة وتأمل. لذلك، هناك حاجة إلى تحقيق توازن بين الاستفادة من تسهيلات التكنولوجيا وتنمية قدرات التفكير النقدي لدى الطلاب. وينبغي أن تركز الأبحاث المستقبلية على تطوير نماذج ذكاء اصطناعي أكثر تكيفاً مع الخصائص الفريدة للغة العربية، وإجراء دراسات كمية لقياس فعالية الذكاء الاصطناعي بشكل موضوعي، واستكشاف مدى استعداد الأساتذة لدمج الذكاء الاصطناعي في منهاج تعليم اللغة العربية.

وهكذا، تم إعداد هذا المقال في إطار المساهمة في رسم خريطة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارة القراءة للغة العربية في الجامعات. ونأمل أن تقدم نتائج هذا البحث إسهاماً نظرياً في تطوير علم تعليم اللغة العربية، وأن تكون في الوقت نفسه مرجعاً عملياً للمعلمين وصنّاع القرار في تصميم استراتيجيات أكثر فعالية وتوازناً لدمج الذكاء الاصطناعي. ويقر الباحث بأن هذا المقال لا يزال يعاني من محدوديات متعددة، خاصة في نطاق مصادر البيانات وإمكانية تعميم النتائج. لذلك، فإن النقد البناء والملاحظات القيّمة من القراء والأكاديميين محل ترحيب وتقدير كبيرين لتحسين وتطوير الأبحاث المستقبلية في القادم من الأيام.

قائمة المراجع (REFERENCES)

Al-Jamali, S., & Suliman Abdalla, S. Z. (2025). Behavioral Determinants of AI-Driven Arabic Language Learning: Insights from the Extended UTAUT2 Model. *Educational Process International Journal*, 16(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.16.282>

Allaithy, A., & Zaki, M. (2026a). Evaluation of AI-generated reading comprehension materials for Arabic language teaching. *Computer Assisted Language Learning*, 39(5–6), 1296–1328. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2474037>

Allaithy, A., & Zaki, M. (2026b). Evaluation of AI-generated reading comprehension materials for Arabic language teaching. *Computer Assisted Language Learning*, 39(5–6), 1296–1328. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2474037>

Alsamiri, Y. A., & Alshehri, A. A. (2026). Exploring self-directed learning practices through ChatGPT among non-native Arabic learners at a Saudi university. *Frontiers in Psychology*, 17, 1889915. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1889915>

Amadi, A. S. M., & Hikmah, K. (2025). *Persepsi Mahasiswa Tentang Pemanfaatan Teknologi AI dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Perguruan Tinggi Islam Indonesia*.

Azhar, M., Destia Yolanda, Angga Frananda, M. Ripani Saputra, Resy Mulyani, & Siti Nurdinah. (2025). Revolusi Pembelajaran Bahasa Arab Di Era Digital: Analisis Peran Artificial Intelligence Dalam Pengembangan Kompetensi Berbahasa. *AL-MA'LUMAT: JURNAL ILMU-ILMU KEISLAMAN*, 3(2), 58–81. <https://doi.org/10.56184/jam.v3i2.506>

Bintang Rosada, Resdilla Pratiwi, & Lia Agustina Damanik. (2025). Maharotul Qiraah Learning Method Based On Artificial Intelligence Word Wall. *Jurnal At-Tarbiyat: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(3). <https://doi.org/10.37758/jat.88i3.313>

Boudouaia, A., Mouas, S., & Kouider, B. (2024). A study on ChatGPT-4 as an innovative approach to enhancing English as a foreign language writing learning. *Journal of Educational Computing Research*, 62(6), 1289–1317.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 319–340.

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., & Ahuja, M. (2023).

Opinion Paper: "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642.

Fahraini, S., & Almaliki, M. F. (2023). Analysis of Arabic against The Use of Artificial Intelligence (AI) through Tashkeel (Automatic Harokat) Application to Increase Maharah Qiraah. *Proceeding International Conference on Education*, 64–77.

Farghaly, A., & Shaalan, K. (2009). Arabic natural language processing: Challenges and solutions. *ACM Transactions on Asian Language Information Processing (TALIP)*, 8(4), 1–22.

Fredlina, S. F., Ismail, Z. M. R., Khusnah, E. U., & Hilmi, D. (2025). The Role of ChatGPT as an AI-Assisted Learning Tool in Teaching Arabic to Students at Higher Education Institution Malang. *Proceeding of International Conference on Islamic Education (ICIED)*, 10(1), 1459–1464. <https://conferences.uin-malang.ac.id/index.php/icied/article/view/3809>
Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064–1069.

H. L. M. Mohideen. (2024). Exploring the Opportunities of Implementing Artificial Intelligence (AI) Technology for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Theoretical Approach. *JOURNAL OF DIGITAL LEARNING AND DISTANCE EDUCATION*, 2(10), 760–767. <https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i9.225>

Habash, N. Y. (2010). *Introduction to Arabic natural language processing*. Morgan & Claypool Publishers.

Hakim, R. I., Darman, I. H., Deviana, A. D., Qomariyah, L., Rusuly, U., & Gusman, E. (2026). AI-Assisted Learning in Arabic Grammar: Investigating the Use of ChatGPT and Digital Platforms in Arabic Learning. *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab UIN Palangka Raya*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.23971/altarib.v14i1.11513>

Hamdy, M. Z., Umi Machmudah, Danial Hilmi, Wiwik Prasetyo Ningsih, & Jiddah Hassan Muhammad. (2025). Development of Arabic Reading Materials Based on Moderation with Artificial Intelligence/Tathwir Mawad al-Qira'ah 'ala Asas al-Wasathiyah bi Istikhdam al-Dzaka' al-Ishthina'iy. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, 17(1), 136–158. <https://doi.org/10.24042/clqfz450>

Hidayah, M., Faruq, U., Mustofa, A. Y., Ashari, H., & Mulyadi, A. (2026). POLA PEMANFAATAN ARTIFICAL INTELLIGENCE DALAM PEMBELAJARAN QIRA'AH MUWASSA'AH: STUDY KASUS

MAHASISWA PENDIDIKAN BAHASA ARAB. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(02), 401–418.

Husaini, Z. W. (n.d.). *Antara Ketergantungan Dan Kemandirian Mahasiswa: Dampak Pemanfaatan AI Dalam Pembelajaran Bahasa Arab*.

Ilmiyah, T., Sri Wahyuni, & M. Khairil Ammar. (2026). Artificial Intelligence and the Transformation of Learning Practices in Arabic Language Education: Student Perceptions, Benefits, Risks, and Ethical Challenges: Artificial Intelligence dan Perubahan Praktik Belajar dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Persepsi Mahasiswa, Manfaat, Risiko, dan Tantangan Etis. *ATHLA: Journal of Arabic Teaching, Linguistic and Literature*, 7(1), 93–110. <https://doi.org/10.22515/athla.v7i1.14476>

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., & Hüllermeier, E. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550.

Murdani, E., Rahman, N. F., Yasiron, A. M., Roziqi, M. A., & Ilmiani, A. M. (2025). Minat Mahasiswa Menggunakan ChatGPT dalam Pembelajaran Bahasa Arab: Studi pada Mahasiswa PBA UINSI Samarinda. *BENJOLE: Borneo Journal of Language and Education*, 5(1), 155–168.

Nasaruddin, N. (2024). Using ChatGPT in Teaching Arabic as a Foreign Language. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.29240/jba.v8i1.9413>

Pujiastuti, I., Damaianti, V. S., Mulyati, Y., Sastromihardjo, A., & Lestari, D. (2025). Ketergantungan penggunaan AI pada pendidikan tinggi: Ancaman terhadap keterampilan membaca teks akademik. *Diglosia: Jurnal Kajian Bahasa, Sastra, Dan Pengajarannya*, 8(2), 473–484.

Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). *ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies*.

Ranalli, J. (2021). L2 student engagement with automated feedback on writing: Potential for learning and issues of trust. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100816.

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688.

Ryding, K., & Wilmsen, D. (1945). The Cambridge handbook of Arabic linguistics. *American History*, 1861(1900).

Salmas, A. N. H., & Zubaidah, Z. (2026a). Transforming Arabic Language Learning in the Era of Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges in Higher Education. *HuRuf Journal: International Journal of Arabic Applied Linguistic*, 6(1), 1–18.

Salmas, A. N. H., & Zubaidah, Z. (2026b). Transforming Arabic Language Learning in the Era of Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges in Higher Education. *HuRuf Journal: International Journal of Arabic Applied Linguistic*, 6(1), 1–18.

Strzelecki, A. (2024). Students' acceptance of ChatGPT in higher education: An extended unified theory of acceptance and use of technology. *Innovative Higher Education*, 49(2), 223–245.

Sumiarni, N., Saefuloh, H., & Pratama, M. I. S. (2026). Transforming Arabic Language Learning With Artificial Intelligence: Teacher Perspectives And Student Experiences. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 9(1).

Susiawati, I., Mardani, D., Raswan, Syarifah, Matin, I., & Thamrin, M. H. (2026). Exploring AI-assisted Arabic learning for linguistic intelligence development among Indonesian university students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 81–91. <https://doi.org/10.17509/8c995612>

Swe Dberg, R. (1980). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. *Science & Society*, 44(1), 126–126.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles. *Heliyon*, 10(2).

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 28.

Zubaidi, A., & Habibi, M. M. (2026). Beyond Translation: Can Human-AI Co-Regulation Improve Qira'ah al-Kutub Instruction? *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, 18(1).