

المؤتمر الدولي السادس: تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي

2025 / 6 / 29-28
الأبحاث العلمية المُكمّمة

المؤتمر الدولي السادس: تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي

د. محمود محمد قدوم - أ.د. لالة مريم بلغيثة

تحرير

د. محمود محمد قدوم - أ.د. لالة مريم بلغيثة

2025



6th International Conference: Foreign Languages Teaching and Artificial Intelligence Applications

June 28th & 29th, 2025
Referred Research Papers



Editör

Assoc. Prof. Mahmud KADDUM - Prof. Dr. Lalla Meriam belghita



SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48
İskitler 06070 ANKARA
T: (312) 341 36 67
soncagyayincilik@gmail.com
www.soncagyayincilik.com.tr



المؤتمر الدولي السادس
تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي
2025 / 6 / 29 - 28
الأبحاث العلمية المحكمة

*6th International Conference: Foreign Languages Teaching and Artificial
Intelligence Applications*

June 28th & 29th, 2025

Referred Research Papers

Editör

Assoc. Prof. Mahmud KADDUM

Prof. Dr. Lalla Meriam belghita

2025



المؤتمر الدولي السادس
تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي
2025 / 6 / 29 - 28
الأبحاث العلمية المحكمة

*6th International Conference: Foreign Languages Teaching and Artificial
Intelligence Applications*

June 28th & 29th, 2025

Referred Research Papers

Editör

Assoc. Prof. Mahmud KADDUM

Prof. Dr. Lalla Meriam belghita

2025



Kitabın Adı : EL-MU'TEMERU'D-DUVELIYYU'S-SÂDIS:
"TA'LÎMU'L-LUĞÂTI'L-ECNEBIYYE VE
TATBIKÂTU'Z-ZEKÂ'I'L-ISTINA'IYY"

Editörler : Prof. Dr. Lalla Meriam BELGHITA
Assoc. Prof. Mahmud KADDUM

1. Baskı : Ağustos 2025 ANKARA

Yayın Koordinatörü : Ceyda ŞEREFLİOĞLU

Yayın Yönetmeni : Selva ALİM

ISBN : 978-625-5680-19-8

Yayın No : 2930

© Prof. Dr. Lalla Meriam BELGHITA - Assoc. Prof. Mahmud KADDUM

Tüm hakları yazarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

SONÇAĞ AKADEMİ

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/49 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67 - GSM / (533) 093 78 64

www.soncagyayincilik.com.tr

soncagyayincilik@gmail.com

Yayıncı Sertifika Numarası: 47865

BASKI VE CİLT MERKEZİ



UZUN DİJİTAL MATBAA, SONÇAĞ YAYINCILIK MATBAACILIK TESCİLLİ MARKASIDIR.

İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı No.: 48/48 İskitler 06070 ANKARA

T / (312) 341 36 67

www.uzundijital.com

uzun@uzundijital.com

رؤساء اللجنة المنظمة:

- « الدكتور محمود قدوم- قسم اللغة العربية والترجمة بجامعة بارتين، تركيا (رئيس اللجنة المنظمة)
- « أ.د. سلوى عثمان- عميد كلية الآداب، جامعة النيلين، السودان
- « أ.د. زهيرة قروي- رئيسة مخبر الدراسات التراثية بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر
- « أ.د. عائشة عبيزة - مديرة مخبر اللسانيات التداولية وتحليل الخطاب جامعة عمار ثييجي بالأغواط/ الجزائر

منسقة المؤتمر:

- « الدكتورة صندرة حفياني، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.

أعضاء اللجنة العلمية:

- « أ.د. خليل إبراهيم قشتار - جامعة مرمرة، تركيا.
- « أ.د. لالة مريم بلغيثة، أستاذة التعليم العالي، جامعة زايد، الإمارات العربية المتحدة
- « أ.د. زهيرة قروي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.
- « أ.د. وليد العناتي عميد كلية العلوم التربوية والآداب- الأردن
- « أ.د. سلوى عثمان أحمد، جامعة النيلين، السودان.
- « أ.د. حافظ إسماعيلي جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة
- « أ.د. ناعوس بن يحيى، جامعة أحمد زبانة - غليزان (الجزائر)
- « أ.د. عائشة عبيزة، جامعة الأغواط، الجزائر.
- « أ.د. فائزة حسناوي جامعة يحيى فارس - المدينة - الجزائر
- « أ.د. فتيحة ساحلي، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.
- « أ.د. عادل بلخير، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1، الجزائر.
- « أ.د. سعد بسنانسي/ جامعة أحمد بن بلة، وهران ، الجزائر.
- « د. خالد حسين أبو عمشة، أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك، المدير الأكاديمي - معهد قاصد
- « أ.د. هداية تاج الأصفياء / جامعة السودان المفتوحة - السودان
- « أ.د. نواره بوعيداد، أستاذ التعليم العالي جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية-الجزائر
- « أ.د. ليلى جباري، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 الجزائر
- « أ.د. عائشة حوري، جامعة حلب - سورية

« أ.د. شيخ صمب، جامعة شيخ أنتا جوب بدكار، السنغال
 « أ.د. ليندة خراب، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة/1 الجزائر
 « الدكتور صندرة حفياني، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة/1الجزائر.
 « د. محمود قدوم - جامعة بارتن - تركيا
 « الدكتور معزوز خيرة، جامعة تيسمسيلت،الجزائر
 « د.مبروك صيشي/ جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
 « د. نبيلة قدور /جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 01، الجزائر.
 « د. سعاد جراب/ وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر ورقلة ، الجزائر.
 « دنزهة خلفاوي مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية جامعة تلمسان.
 الجزائر
 « د. آمنة شنتوف، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة البحث
 تلمسان- الجزائر

- « د. ربي محمد عون الحايك، جامعة دمشق-سورية
 « د. نجمة زقور، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية-الجزائر
 « د. محمد أبوبكر ميغا، جامعة توكات غازي عثمان باشا تركيا
 « د. حورية بشير، جامعة -يحي فارس بالمدينة- الجزائر
 « د. صالحة ابوالنصر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش المغرب
 « د. فاطمة عمروش، المركز الجامعي مرسلني عبد الله - تيبازة - الجزائر
 « د إصلاح فريدة2 Allah Algiers university Abou El Kacem Saad
- » Prof Boukhatem Nadera.The superior school of Management Tlemcen
 » Dr. Nadia Halim Al Quaraouiyyine University /Morocco
 » Dr. Nebbou Khoulood Thari Mohammed University of Bechar /Algeria
 » Dr. Maryeme Ouchen; Ibn Zohr university /Morocco
 » Dr. Reham Mohamed Abdel Rhman Abu Zaid Al-Azhar University -Egypt
 » Dr. Öğr. Üyesi. MOHAMED ABDELREHEM- Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji
 Üniversitesi
 » Dre.Had j Attou Fatima Zohra(MCA) Université Mohamed Khider - Biskra (Algérie)
 » Dr.Tasaddi Maalak Hanoun, University of Kufa,
 » Dr.Bayda Zahid Kamil, University of Diyala
 » Dr.Suhaam Adnan Abdul Kareem, University of Baghdad

الفهرس

الذكاء الاصطناعي وتفعيله في الجامعات الذكية لتعزيز جودة البحث العلمي:	
دراسة في المفاهيم والتطبيقات والنماذج الرائدة.....	10
تطبيقات الذكاء الاصطناعي والبحث اللغوي.....	36
ذكاء الآلة أم حس الإنسان؟ تعليم الثقافة بين الإنسان وأدوات الذكاء الاصطناعي.....	54
تحويل المواد التعليمية الورقية إلى رقمية تفاعلية رؤية تطويرية في تعليم العربية	
لناطقين بغيرها.....	79
أخلاقيات البحث العلمي في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.....	103
فاعلية استخدام الأداة <i>Chat GPT</i> في تعليم واثري اللغة السوريين في أوروبا مهارات	
الكتابة باللغة العربية.....	119
تسخير الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات عبر المحادثة الآلية، وتحسين النطق، وآليات	
التصحيح الذاتي.....	135
الإطار البرمجي المفتوح المصدر (<i>H5P</i>) ودوره في إنشاء محتوى تفاعلي عبر الإنترنت لتعليم	
اللغة العربية لناطقين بغيرها-الكفاءة الشفوية أنموذجاً.....	148
التعلم الانغماسي في تطبيقات تعليم اللغة العربية للأطفال تطبيق « <i>ALIFBEE KIDS</i> »	
نموذجاً.....	165
الفجوة التعليمية اللغوية والتربية الهجينة للطفولة المبكرة.....	179
أثر المدونة اللغوية المتوازية في تعليم وتعلم اللغة العربية لناطقين بغيرها الأساليب	
والابتكارات (المدونة القرآنية العربية أنموذجاً).....	189
تعليمية المحتوى الرقمي في الجامعة الجزائرية قراءة استكشافية وتقويمية لعروض	
التكوين في اليسانس الأكاديمية والماستر.....	201
أثر الكفاية الثقافية في تكوين المترجمين غير الناطقين بالعربية «نحو تأصيل نظري	
لتعليم الترجمة في السياق الحضاري العالمي».....	215
التدريبات اللغوية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية.....	231
دور طرائق التعليم الحديثة في رفع الكفاءات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية كلغة	
أجنبية.....	245

دور اللغة الإنجليزية كمؤشر في تحقيق جودة التعليم الجامعي وواقعها في مؤسسات التعليم العالي.....	261
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	273
برنامج تدريبي مقترح لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية.....	293
توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية: فعالية نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني البلاغية في تطبيق الذكاء الاصطناعي.....	313
إرساء بيئة مدرسية دامجة وآمنة نفسيا: قراءة في مهام المختص الاجتماعي المغربي.....	319
اضطراب المصطلح في الدراسات الأدبية النقدية العربية -مصطلح التّفكيك أنموذجًا-.....	335
<i>Facilitating Business English Learning through ICT: A Pedagogical Model for Management Students.....</i>	341
<i>Enhancing Soft Skills through E-Learning Platforms in the Era of Artificial Intelligence: A Case Study of UCAS Students.....</i>	347
<i>Exploring the Intersection of Code Poetry and Programming in Fostering Digital Cultural Awareness: An Exploratory, Analytical, and Applied Approach.....</i>	356
<i>The Future of Language Education in Light of Artificial Intelligence advancements .</i>	372
<i>The Impact of Employing Artificial Intelligence-based Applications on Improving English Reading Skills among Primary School Students and the Teachers and Students' Parents attitudes towards it.....</i>	389
<i>Intégration de l'intelligence artificielle dans une pratique d'enseignement de la dissertation orale : Cas des connecteurs discursifs via ChatGPT chez les 3LMD.....</i>	398

مقدمة

إن ما يشهده العالم اليوم من تحولات رقمية ومن تطورات تقنية وتكنولوجية يتطلب من المؤسسات التعليمية ومؤسسات التعليم العالي والهيئات البحثية والعلمية العالمية في هذا المجال مسايرة هذا التوجه، والاستفادة مما يتيح من أدوات ووسائل خاصة على مستوى دمج التكنولوجيا في أنظمتها التعليمية والبحثية؛ لما يطرحه من فرص لتطوير أدائها وتحسين مخرجاتها في كل أطوارها ومجالات تعاملاتها في حقول العلم والمعرفة والتواصل الاجتماعي محلياً ودولياً.

ولعل من أهم مدخلات التعليم وتعليمات اللغات تحديد الاستفادة من معطيات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي باستثمار ما يهدف إليه من تمكين للحواسيب من فهم اللغة البشرية وتحليلها وإنتاجها. ونظراً لتعقيد أنظمة اللغات الطبيعية وتعدد مستوياتها: اللفظية، والدلالية، والتداولية... كان من الضروري توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي لتسهيل تعليم قواعدها وتيسيرها للمتعلمين، خاصة في تعليم لغة ما للناطقين بغيرها.

فقد برزت أدوات الذكاء الاصطناعي وتحديداً شات جي بي تي *ChatGPT* كوسيلة مبتكرة لدعم تعلم المهارات اللغوية. إذ تقدم هذه الأداة إمكانيات تعليمية متنوعة، مثل: إيجاد مفردات لغوية تقابل المعاني المطلوبة، والتفاعل مع النصوص المكتوبة، والترجمة الجيدة، وفيها ثروة لغوية هائلة بالفصحى واللهجات المتنوعة، إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية.

وشات جي بي تي «*Chat GPT*» هو نظام لمعالجة اللغات الطبيعية *NLP* الذي تم تصميمه وتطويره لتوليد محادثات تشبه المحادثات البشرية، من خلال فهم سياق المحادثة وإنتاج الردود المناسبة معتمداً على نموذج تعلم عميق يُدعى *GPT 3*، الذي تم تدريبه على مجموعة كبيرة من المحادثات. وشات جي بي تي *ChatGPT* بكونه نظاماً لمعالجة اللغات الطبيعية هو نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي الذي يعدّ فرعاً من فروع علم الحاسوب، ويركز على خلق آلات ذكية قادرة على التفكير والتصرف مثل البشر. وتم تصميم أنظمتها للتعليم من بيئتها واتخاذ القرارات استناداً إلى البيانات التي تتلقاها.

ويهدف المؤتمر الدولي السادس «تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي» إلى تحقيق الروابط الوظيفية بين ما يتطلبه تعليم اللغات الأجنبية من أساسيات على مستوى المثلث الديداكتيكي بالإضافة إلى ما يعتمد عليه من استراتيجيات وطرائق تدريس تتوقف أغلبها على الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي .

كما يهدف هذا المؤتمر إلى ربط الصلة بين الباحثين من جميع التخصصات العلمية التي يمكنها الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغات خاصة الباحثين في المجالات التقنية والتكنولوجية؛ من أجل تعزيز العلاقة بين تعليم اللغات والتخصصات العلمية الأخرى .

وتفحص بحوث هذا المؤتمر استكشاف الدور المتنامي لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم المحتوى الرقمي، وتطوير التعليم الإلكتروني، وتحليل البيانات التعليمية، والأسس الفلسفية والنفسية للتعليم العميق المدعوم بالذكاء الاصطناعي، وتقديم محتوى متكيف مع احتياجات المتعلم عبر أنظمة التدريس الذكية.

كما تتناول بحوث المؤتمر أهمية التخطيط الإستراتيجي لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن منظومات تعليمية متكاملة، تراعي الأبعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية. والتحديات الثقافية المرتبطة بعملية التأقلم والتحول الرقمي، ودور المعلم والمتعلم في تبني مخرجات الذكاء الاصطناعي بطريقة تفاعلية وواعية.

وأكدت البحوث أن الاستخدام الفاعل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي يتطلب رؤية واضحة، ومهارات تفكير متقدمة، ومنهجية تعليمية تتسم بالتكامل والمرونة في ضوء المتغيرات المعاصرة عبر الجمع بين الكثير من العلوم عبر التخصصية، كدراسات التعلم الاجتماعي وعلم النفس، ونظرية معالجة المعلومات التقنية، والأبحاث ذات الصلة بالعمليات الإدراكية والمعرفية. وإنه من دواعي سرور اللجنة المنظمة أن تتوجه بالشكر الجزيل والدعاء الموصول للجهات المنظمة، ولجميع المتحدثين الرئيسيين، وضيوف شرف المؤتمر، والباحثين المشاركين، ورؤساء الجلسات على مشاركاتهم القيمة، والشكر موصول لأعضاء اللجان: التحضيرية، والتنظيمية، والعلمية، والإعلامية، على جهودهم المتواصلة، وحرصهم على إنجاح المؤتمر وفعالياته. ونرجو الله أن تكون أعمال المؤتمر وافية في مقاصدها، واسعة في مجالاتها، محققة لرؤى العاملين والدارسين في مجال تعليم اللغات.

المحرران

الذكاء الاصطناعي وتفعيله في الجامعات الذكية لتعزيز جودة البحث العلمي: دراسة في المفاهيم والتطبيقات والنماذج الرائدة

د. لالة مريم بلغيثة

جامعة زايد-أبو ظبي-، الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث:

يروم هذا البحث إلى دراسة أثر الذكاء الاصطناعي في تطوير البحث العلمي داخل الجامعات الذكية، من خلال معالجة المفاهيم النظرية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، واستعراض أبرز التطبيقات الرقمية التي تُسهم في دعم الإنتاج العلمي، وتحسين جودته في بيئات التعليم العالي. وقد تم تحليل الموضوع عبر ثلاثة محاور أساسية: التأصيل المفاهيمي للذكاء الاصطناعي والجامعة الذكية، رصد مكونات البنية الذكية في التعليم الجامعي، واستقراء النماذج الرائدة في توظيف الذكاء الاصطناعي داخل مؤسسات جامعية دولية وعربية.

ركزت الدراسة على نماذج تطبيقية بارزة، منها جامعة أكسفورد كمثال أوروبي متقدم، وجامعة حمدان بن محمد الذكية، وجامعة زايد كنموذجين إماراتيين بارزين في سياق التحول الرقمي عربياً. وقد بينت الدراسة أن هذه الجامعات حققت تطوراً ملحوظاً في دمج الذكاء الاصطناعي في وظائفها البحثية والتدريسية، من خلال الاستثمار في البنية التحتية، وتطوير المهارات الرقمية، وتبني بيئات تعليمية مرنة وشخصية.

وقد خلص البحث إلى أن الذكاء الاصطناعي، بما يتيح من أدوات ذكية للتحليل والتصنيف والإنتاج المعرفي، يُعد رافعة أساسية لتطوير وتحسين البحث العلمي وتوجيهه نحو الابتكار والمنافسة. كما أن الانتقال نحو الجامعة الذكية يتطلب حوكمة تشاركية، وثقافة رقمية، وسياسات تعليمية قائمة على المرونة والشفافية والجودة.

كلمات مفتاحية:

الذكاء الاصطناعي - البحث العلمي - الجامعات الذكية - التحول الرقمي - جامعة زايد - جامعة حمدان- جامعة أوكسفورد - الابتكار - البيئة التعليمية الرقمية - النماذج الرائدة.

Abstract:

This study investigates the role of artificial intelligence (AI) in advancing scientific research within smart universities. It examines key theoretical concepts related to AI, highlights digital applications that enhance research quality in higher education, and analyzes leading international and Arab models. The research is structured around three

main areas: conceptual foundations of AI and smart universities, components of smart educational infrastructure, and case studies of effective AI integration.

The study focuses on prominent examples such as the University of Oxford, Hamdan Bin Mohammed Smart University, and Zayed University. Findings show that these institutions have significantly advanced in integrating AI into their research and teaching through infrastructure investment, digital skill development, and the adoption of flexible, personalized learning environments.

The study concludes that AI serves as a vital driver of innovation and quality in academic research. Achieving smart university transformation requires participatory governance, a strong digital culture, and adaptive educational policies.

Keywords: Artificial Intelligence - Scientific Research - Smart Universities - Digital Transformation - Zayed University - Hamdan Bin Mohammed University - Oxford University - Innovation - Digital Learning Environments - Leading Models

مقدمة تمهيدية:

في ظل الثورة الرقمية التي يشهدها العالم اليوم، أصبحت تقنيات الذكاء الاصطناعي من العوامل المحورية التي تعيد تشكيل أنماط البحث العلمي والتعليم العالي. وكباحثة مهتمة بمتابعة هذه التطورات المعرفية والتكنولوجية، أدركت أهمية استكشاف كيفية توظيف هذه التقنيات الحديثة لتعزيز جودة البحث العلمي في الجامعات الذكية، خاصة في ظل التحديات المتزايدة التي تواجه البيئة الأكاديمية في عصر السرعة والتغيير المستمر.

تقديم البحث:

تنبع أهمية هذه الدراسة الموسومة بـ "الذكاء الاصطناعي وتفعيله في الجامعات الذكية لتعزيز جودة البحث العلمي: دراسة في المفاهيم والتطبيقات والنماذج الرائدة" التحولات الرقمية السريعة التي تؤثر على التعليم العالي، وما تفرضه من تحديات وتطلعات لتطوير البحث العلمي وجعله أكثر كفاءة وجودة. لا سيما في ظل السعي المتواصل للجامعات الذكية لتبني أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تخدم العملية التعليمية والبحثية. ومن هنا تبرز إشكالية البحث التي تدور حول التساؤل الأساسي: إلى أي مدى يسهم توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تجويد البحث العلمي داخل مؤسسات التعليم العالي، وما مدى قدرة الجامعات الذكية على دمج هذه التقنيات بفعالية في بيئتها البحثية؟ وتنطلق الدراسة من عدة أسئلة رئيسة، منها: ما أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي الممكن توظيفها في البحث العلمي الجامعي؟ وكيف تعزز الجامعات الذكية جودة البحث من خلال هذه التقنيات؟ وما النماذج الدولية والعربية الرائدة في هذا المجال؟ وما التحديات التي تعيق تعميم الذكاء الاصطناعي وكيف يمكن تجاوزها؟

تهدف الدراسة إلى تحليل دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة البحث العلمي وتطويره، وإبراز كيفية توظيف الجامعات الذكية لهذه التقنيات في بنيتها التعليمية والبحثية، واستقراء التجارب الناجحة محلياً ودولياً، وتقديم توصيات عملية تدعم صناع القرار لتطوير استراتيجيات رقمية أكاديمية فعالة.

ولتحقيق ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال رصد وتحليل المفاهيم المرتبطة بالذكاء الاصطناعي والجامعة الذكية، ودراسة نماذج تطبيقية من جامعات رائدة مثل جامعات زايد وحمدان، واستقراء آثار هذه التطبيقات على مخرجات البحث العلمي. إن هذا البحث ليس فقط إضافة علمية في مجال الذكاء الاصطناعي والبحث العلمي، بل هو انعكاس لشغفي وتجربتي واهتمامي الشخصي برؤية مستقبل التعليم العالي في عصر الذكاء الاصطناعي، وباستثمار كل الموارد والإمكانات المتاحة ليكون الذكاء الاصطناعي خادماً ومساعداً للباحث، معلماً كان أو طالباً، في أبهى تجلياته.

إن الحقبة الرقمية التي نعيشها اليوم أمام الجامعات المعاصرة، باتت تطرح مجموعة من الفرص والتحديات الجديدة، نظراً لما يشهده مجال تكنولوجيا المعلومات من تطورات متسارعة، والتحول الرقمي الذي بات يشكل رافداً أساساً في تطوير منظومة التعليم الجامعي. تسعى الجامعات، في ضوء التوجهات المحلية والدولية، إلى رقمنة خدماتها الأكاديمية والإدارية عبر تبني أنظمة الذكاء الاصطناعي المتقدمة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة التعليم والبحث العلمي على حد سواء.

وفي عصر الذكاء الاصطناعي، اتخذت عدة جامعات منحىً جديداً في تطوير بنيتها التحتية التعليمية والبحثية، من خلال دمج التقنيات الذكية التي تدعم الأدوار التربوية والبحثية بشكل متكامل. وعليه، يهدف هذا البحث إلى استعراض الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم العالي (المحور الأول)، كما يناقش الإطار التعريفي للجامعة الذكية، ومقوماتها الأساسية، مع تسليط الضوء على كيفية تطبيق هذه المفاهيم داخلها (المحور الثاني).

المحور الأول: مدخل إلى الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير منظومة التعليم الجامعي:

يلعب الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته الحديثة دوراً محورياً في تطوير منظومة التعليم الجامعي، لا سيما من خلال دمجها في العمليات البحثية، مما يساهم بشكل فاعل في تحسين جودة البحث العلمي. في هذا المحور، سنبدأ بتقديم تعريف واضح ومفصل لمفهوم الذكاء الاصطناعي وأسس تطوره، ثم نتناول أبرز تطبيقاته العملية وكيفية استثمارها في تعزيز جودة البحث العلمي داخل المؤسسات الجامعية.

أولاً - ماهو الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence؟

تنوّعت الاتجاهات في تعريف الذكاء الاصطناعي تبعاً لاختلاف وجهات نظر العلماء والباحثين حسب مجالات اهتمامهم، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على أن مصطلح «الذكاء الاصطناعي» يعود إلى خمسينيات القرن العشرين، وتحديداً عام 1950، حين قدّم العالم آلان تورينج Alan Turing ما يُعرف بـ «اختبار تورينج» Turing Test، الذي يُستخدم لتقييم ذكاء أجهزة الكمبيوتر، وتصنيفها كذكىة إذا ما استطاعت محاكاة العقل البشري بشكل فعّال¹ (عثمانية، 2019، ص. 1).

مع استمرار الأبحاث والدراسات، برز مصطلح الذكاء الاصطناعي في سياق مؤتمر دارتموث لعام 1956، الذي عُقد في كلية دارتموث Dartmouth College بالولايات المتحدة الأمريكية، ونظمه عالم الكمبيوتر الأمريكي جون مكارثي John McCarthy، ومنذ ذلك الحين شهد علم الذكاء الاصطناعي تسارعاً كبيراً في التطور، ليصبح اليوم من التقنيات الأساسية التي تُستخدم في مختلف القطاعات، وأحد الركائز الجوهرية التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا في عصرنا الرقمي (المهدي، 2021، ص. 106).

يُعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه أحد فروع علم الحاسوب الذي يختص بدراسة وتطوير منظومات حاسوبية تتمتع بالقدرة على استنتاج حلول مفيدة للمشكلات المطروحة. تتميز هذه المنظومات بقدرتها على فهم اللغات الطبيعية، والإدراك الحي، وغيرها من المهام التي تتطلب نوعاً من الذكاء شبيهاً بالذكاء البشري (Patterson, 1990, p. 433).

بذلك، يُقصد بالذكاء الاصطناعي قدرة الآلات والحواسيب على تقليد السلوك البشري (Acemoglu & Restrepo, 2020, p. 1) وأداء مهام معينة تحاكي تلك التي تقوم بها الكائنات الذكية، مثل التفكير، والتعلم من التجارب السابقة، وغيرها من العمليات التي تستوجب القيام بعمليات ذهنية معقدة. ويهدف الذكاء الاصطناعي إلى بناء أنظمة قادرة على التصرف بطريقة ذكية تشبه تصرف البشر من حيث التعلم والفهم والتفاعل مع البيئة المحيطة. وعليه، ووفقاً لما سبق، يُعتبر الذكاء الاصطناعي علماً يهدف إلى تصميم آلات تقوم بأداء مهام تتطلب ذكاء الإنسان (موسى، دت، ص. 20). كما يركز على بناء أنظمة فائقة التطور تمتلك القدرة على التفكير الاستراتيجي بطريقة مشابهة للبشر، ليكمل بذلك الذكاء الاصطناعي علوم الحاسوب من خلال تطوير برامج فعّالة تمكّن الأجهزة الافتراضية من التفكير، وحل المشكلات، والتعلم. (Malik et al, 2020, p. 408)

1 - مصطلح الذكاء الاصطناعي يتكون من كلمتين: كلمة «الذكاء» وكلمة «الاصطناعي»، ولكل منهما معنى محدد. فالذكاء، حسب قاموس Webster، هو القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة، أي القدرة على إدراك وفهم وتعلم هذه الحالات أو الظروف؛ بمعنى آخر، فإن مفاتيح الذكاء تكمن في الإدراك والفهم والتعلم. ما كلمة «الاصطناعي» فتتعلق بالفعل «يصنع» أو «يصطنع»، وبالتالي تُطلق على كل الأشياء التي تنشأ نتيجة نشاط أو فعل يتم من خلال اصطناع وتشكيل، متميزة بذلك عن الأشياء الموجودة بالفعل والمولدة بصورة طبيعية دون تدخل الإنسان.

وفي سياق موضوع هذه الدراسة، يلعب الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته دورًا بارزًا في العملية التعليمية، وخاصة في أتمتة الأنشطة الأساسية المتعلقة بالبحث العلمي. إذ يمكن استغلال أنظمة الذكاء الاصطناعي لجمع البيانات والمعلومات المدعومة بأنظمة الكمبيوتر الذكية، بالإضافة إلى إنجاز الأبحاث العلمية باستخدام عدد من التطبيقات المتقدمة، من بينها تطبيق ChatGPT و Shobot، إضافة إلى برامج أخرى مثل IBM Watson الذي يُستخدم لتحليل البيانات الكبيرة واستخلاص النتائج البحثية، وبرنامج Google Scholar Metrics لتحسين تقييم جودة الأبحاث، ومنصة Mendeley لإدارة المراجع وتنظيم المصادر العلمية، وكذلك تطبيقات Turnitin للكشف عن الانتحال العلمي، والتي تُسخر جميعها لتعزيز فعالية البحث العلمي وجودته داخل بيئة الجامعة الذكية.

ثانياً: أهمية استثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير البحث العلمي بالجامعات الذكية

يلعب الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتطورة دورًا محوريًا في تطوير أنظمة ذكية تعتمد تقنيات متقدمة قادرة على أداء مجموعة واسعة من المهام البحثية والتعليمية. وقد شهدت السنوات الأخيرة ظهور العديد من التطبيقات التي يعتمد عليها الباحثون والطلاب في الجامعات المتطورة لتعزيز جودة أبحاثهم العلمية، لنأخذ على سبيل المثال نموذج جامعة زايد بدولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تقدم لطلابها هذه التطبيقات التي تؤدي وظائف متنوعة تساهم في رفع كفاءة العملية البحثية، منها على سبيل المثال:

« المعالجة اللغوية للنصوص، وتصنيفها وفقًا للموضوع أو الفئة، بالإضافة إلى تحليلها واستخلاص المعلومات الرئيسية منها بدقة عالية.

« فهم النصوص العلمية بلغات متعددة، مع إمكانية تقديم تحليلات دقيقة أو ترجمتها لتسهيل الاطلاع على الأبحاث الدولية.

« تحسين جودة الدراسات والأبحاث عبر التحليل اللغوي والتلخيص الذكي للمحتوى الأكاديمي للوصول إلى النقاط الجوهرية بشكل سريع وفعال.

« تنظيم وتصنيف البيانات البحثية، وترتيبها بطريقة منهجية، وتقسيمها إلى مجموعات تساعد الباحثين على استخراج النتائج المطلوبة بسهولة.

« التنبؤ بالاتجاهات البحثية المستقبلية استنادًا إلى تحليل البيانات والتوجهات السابقة، ما يدعم توجيه الجهود البحثية نحو الموضوعات الأكثر أهمية وإلحاحًا.

« توفير محتوى تعليمي ذكي ومخصص يتناسب مع أهداف البحث، عبر توليد مواد تعليمية مدعومة بتحليل دقيق للسلوكيات والاحتياجات، وتجميع الموارد العلمية المناسبة بشكل يتوافق مع أسلوب ومنهج الباحث أو الطالب.

« تحليل الصور ومقاطع الفيديو ذات الصلة بالدراسات، بما في ذلك

التعرف الدقيق على المحتوى، والنسخ الآلي للمحتوى الصوتي، مما يسهل البحث، والتحليل، والتلخيص لاستخلاص المعلومات الأساسية. وفي هذا الإطار، فقد تنوعت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جامعة زايد بين برامج البحث واستخراج المراجع، والبحث داخل الملفات والنصوص، والكتابة الأكاديمية وإعادة الصياغة، إلى جانب التحليل الإحصائي للبيانات والترجمة الآلية، مما يتيح للباحثين والطلاب الاطلاع المستمر على أحدث التطورات في مجالات تخصصاتهم البحثية عالمياً. ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل تشمل التطبيقات أيضًا أدوات الخرائط الذهنية، والرسوم البيانية، والعروض التقديمية، بالإضافة إلى برامج التدقيق اللغوي والإملائي، ودمج وتنسيق ملفات PDF، فضلاً عن أنظمة إدارة المراجع والمصادر التي تجمع الأبحاث وتنظمها، وصولاً إلى برامج تدقيق الاقتباسات والتوثيق وتحسين جودة البحث العلمي، مما يرسخ مكانة الجامعات الإماراتية كنموذج رائد في تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي لخدمة التعليم والبحث العلمي. وفي سياق تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل جامعة زايد، تجدر الإشارة إلى عدة مبادرات وبرامج عملية تعكس التزام الجامعة بالتحول الرقمي وتبني أحدث التقنيات الذكية. من أبرز هذه المبادرات:

- « نظام التعلم الذكي ”Zayed Smart Learning Platform“، الذي يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات الطلاب، مما يمكن من تصميم برامج تعليمية مخصصة تلبي احتياجات كل طالب بشكل فردي، وتعزز من فرص نجاحهم الأكاديمي.
- « تطبيقات إدارة البحث العلمي الذكية، مثل منصة Zayed Research Hub، التي توفر أدوات متقدمة لإدارة المراجع وتنظيم مصادر البحث، بالإضافة إلى أدوات التحليل الإحصائي والبحث المتقدم، مما يسهل على الباحثين تتبع أحدث الدراسات والمقالات ذات الصلة بمجالات تخصصهم.
- « خدمات الترجمة والتحليل اللغوي متعددة اللغات، والتي تساعد أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الوصول إلى المصادر البحثية العالمية من خلال ترجمة النصوص العلمية بدقة، مع إمكانية تحليل المحتوى لتسليط الضوء على النقاط الأساسية.
- « مبادرات استخدام روبوتات الدردشة الذكية (Chatbots)، التي تقدم الدعم الأكاديمي والإداري للطلاب، مثل مساعد Zayed Virtual Assistant، والذي يستخدم الذكاء الاصطناعي للرد على استفسارات الطلاب المتعلقة بالبرامج الدراسية، المواعيد، والمصادر التعليمية، مما يسرع عملية التواصل ويزيد من فعالية الدعم الجامعي.
- « برامج تحليل البيانات البحثية، التي تعتمدها مختبرات الجامعة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تحليل مجموعات كبيرة من البيانات البحثية، وتوقع الاتجاهات المستقبلية في مجالات متعددة كالصحة والبيئة والتكنولوجيا، مما يعزز جودة وأثر البحوث العلمية التي تنتجها الجامعة.

لتؤكد الجامعات الإماراتية ريادتها في توظيف الذكاء الاصطناعي كأداة استراتيجية لتطوير منظومة التعليم والبحث العلمي، وتوفير بيئة جامعية ذكية تلبي تطلعات العصر الرقمي وتدعم الابتكار والتنافسية على المستويين الإقليمي والدولي في ظل اعتمادها على الاتجاهات البحثية الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي والتعليم على ثلاثة اتجاهات رئيسية (Hwang & Fu, 2020, p. 114).

أولاً- اتجاه تربوي: يشمل تبني مسارات التعلم الشخصي، وتخصيص محتوى التعلم، بالإضافة إلى التعلم التكيفي والتعليم الخصوصي الذكي، حيث توفر هذه النظم التعليمية بيانات قابلة للتكيف وفقاً لحاجات المتعلمين الشخصية، مستخدمة تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز شخصية الأتمتة في التعلم.

ثانياً- اتجاه تطويري: يشمل خيارات الدعم الشخصي، وأنواع الوكيل الذكي (Intelligent Agent)، إضافة إلى التحقق من أثر بعض الاستراتيجيات الحديثة الخاصة بنظم إدارة التعلم الذكية (Smart Learning Management Systems).

ثالثاً- اتجاه تقني: يركز على توظيف البيانات التعليمية الضخمة (Big Data) وتحليلات التعلم (Learning Analytics) لتحسين جودة العمليات التعليمية وتخصيصها بشكل أكثر دقة (السيد عبد المولى أبو خطوة، 2022، ص. 156).

وهكذا، يتجلى سعي الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي من خلال تطوير بيانات التعلم الإلكتروني، بهدف زيادة فاعليتها وتحقيق نتائج تعلم متميزة بعيداً عن قيود بيانات التعلم التقليدية. وفي هذا السياق، يقدم الذكاء الاصطناعي مجموعة من المهام الجديدة والمبتكرة، من أبرزها (السيد وعبد الجواد وإبراهيم، 2019، ص. 184؛ بكر، 2017، ص. 5):

« **المحتوى الذكي (Intelligent Content)** : يعتمد هذا المفهوم على تحويل الكتب الورقية إلى كتب ذكية تفاعلية تتناسب مع الأغراض التعليمية، وذلك باستخدام تقنيات ذكاء اصطناعي متقدمة لنشرها، تشمل الملخصات، واختبارات الممارسة الصحيحة، والاختيارات المتعددة. ويتم في هذا الإطار إنشاء منصات محتوى ذكية متكاملة تجمع بين المواد التعليمية، وتمارين الممارسة، والتقييم المستمر².

1- *Big Data* : هي بيانات كبيرة جداً تفوق قدرة قواعد البيانات التقليدية من حيث التسجيل، والتخزين، والإدارة، والتحليل. تتميز هذه البيانات بسرعتها العالية، وتنوعها الكبير، وتغيرها المستمر، بالإضافة إلى مصداقيتها.

2- ومن أمثلة ذلك تطبيق (Thinkster Math) في الرياضيات ومنصة iTalk2Learn لتعليم الكسور، وبرنامج Netex Learning الذي يتيح للمعلمين تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت والصورة والتقييم الذاتي.

« أنظمة التدريس الخصوصي والذكي (System private and Intelligent teaching): تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي فرصًا للتعليم الشخصي، حيث تلبي احتياجات كل متعلم عبر برامج مصممة لتقديم تعليم فردي مخصص. تعتمد هذه الأنظمة على تحديد المحتوى التعليمي المناسب للطلاب وفقًا لمستوى فهمه واحتياجاته الخاصة، مع القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف لديه، وتوفير تغذية راجعة دقيقة، وذلك كله دون الحاجة إلى تدخل مباشر من المعلم.

« بيئات التعلم التكيفية والشخصية (Personal Learning Environment): يتمكن الذكاء الاصطناعي من توظيف البيانات والمعلومات المستمدة من الطالب لتصميم بيئات تعلم تكيفية خاصة تلبي احتياجاته وتفضيلاته في طريقة تقديم المواد التعليمية وعرض الأنشطة التدريبية.

« روبوتات الدردشة الذكية (Intelligent Conversational Chatbots): تتميز هذه الروبوتات بقدرتها التفاعلية العالية على أداء المهام التعليمية، حيث تتخذ شكل تطبيقات يستطيع الطالب التفاعل معها عبر الكتابة أو الصوت، أو كليهما معًا، لتقديم الدعم اللازم من توجيه وإرشاد، أو حل المشكلات، بالإضافة إلى التقييم والتقويم الذكي من خلال برامج متخصصة تقوم بتصحيح الواجبات ورصد الدرجات، وقياس مدى اندماج الطلاب وفهمهم الدراسي بدقة وكفاءة عالية.

ومن خلال الإطار السابق الذكر، يتبين أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم العالي قد حجز لها مكانة بارزة، ستجعلها محركًا فاعلاً في المستقبل. إذ تركت هذه التطبيقات أثرًا إيجابيًا في تحسين جودة التعليم، وتطوير البحث العلمي، وتعزيز برامج واستراتيجيات مؤسسات التعليم العالي، لا سيما تلك المدمجة مع تقنيات الواقع المعزز والواقع الافتراضي، مما يساهم في توفير بيئة تعليمية مبتكرة تخدم المجتمع وتساهم في تنميته.

المحور الثاني: مفهوم الجامعة الذكية وأسس بنائها في ضوء التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي

تعددت آراء المختصين والباحثين بشأن مفهوم «الجامعة الذكية»، وذلك باعتبارها نموذجًا تعليميًا حديثًا يواكب التطورات التكنولوجية المتسارعة، ويملك القابلية على التكيف المستمر في ظل التحولات الرقمية المتعاقبة. و انطلاقًا من هذا التباين، رأينا من الضروري أن نعالج في هذا المطلب مفهوم الجامعة الذكية وخصائصها أولاً، ثم نتناول أبرز مقوماتها المؤسسية ثانيًا.

أولاً: مفهوم الجامعة الذكية وخصائصها

أدت التقنيات الرقمية الحديثة إلى بروز جملة من المفاهيم المتجددة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، من أبرزها: الفصول الذكية، والتعلم الذكي، والجامعة الذكية¹... (Al-Kasasbeh et al., 2016, pp. 106-115) وهي مفاهيم تُجسّد التحول البنيوي الذي تعرفه المؤسسات الجامعية في ظل الثورة الرقمية.

فقد أصبحت الجامعات اليوم مطالبة بإعادة النظر في نماذجها التعليمية التقليدية، والعمل على تصحيح مسار التعليم الجامعي بداخلها، بما يُمكنها من مواكبة التطورات التكنولوجية، والتحول إلى مؤسسات تعليمية تفاعلية، مرنة، وأكثر حيوية، تستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات العصر، متطلعة في ذلك لأن تصبح من زمرة الجامعات الذكية (الدهشان والسيد، 2020، ص. 1320). ومن هذا المنطلق، برزت الجامعة الذكية كنتاج للتقنيات الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم الجامعي، حيث باتت تمثل نموذجاً متكاملًا لجامعة عصرية، تتقاطع مع مفاهيم البيئة الذكية، والنظام الذكي، والمدينة الذكية، والتعلم الذكي، داخل حرم جامعي يجمع بين عناصر الذكاء البشري والاصطناعي.

وهكذا، تطور مفهوم «الجامعة الذكية» من كونه مجرد تطوير تقني لبعض الخدمات، إلى كونه نموذجاً استراتيجياً متكاملًا، يستلهم خصائص المدينة الذكية ويُعيد تصميم الحرم الجامعي وفق مبادئ الذكاء الاصطناعي، ليُصبح نموذجاً حديثاً لجامعة رقمية افتراضية تتجاوز حدود المكان والزمان، وتفتح على المستقبل بمنطق تشاركي ومستدام (Gekara et al., 2017, p. 45).

ورغم ما شهده التعليم العالي من تطور تقني وتكنولوجي، إلا أنه لم يتم بعدُ الاتفاق على تحديد مفهوم جامع ودقيق للجامعة الذكية، ويُعزى ذلك إلى حداثة المصطلح وارتباطه الوثيق بمستجدات الثورة الصناعية الرابعة (اليزيدي وجنيح، 2023، ص. 199) وتطبيقات الذكاء الاصطناعي. كما يعود هذا الغموض إلى تزايد الأنظمة والأجهزة الذكية المتاحة لطلبة وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، من جامعات ومعاهد، وما يرافقها من تعددية في الرؤى والنماذج (Heinemann & Uskov, 2017, p. 49).

ويُقصد بالجامعة الذكية تلك المؤسسة التعليمية التي تقدم تعليمًا ذكيًا يتم داخل بيئة ذكية، معتمدة على تكنولوجيا ذكية، تُسهّم في تقديم معلومات ومعطيات ناتجة عن تحليل بيانات بيئة التعلم، بغرض تطويرها وتحسينها بشكل مستمر (Smrynova-Trybulska, 2017, p. 69). فهي مؤسسة تعليمية ذات كفاءة وفعالية عالية، تُحدث ثورة نوعية في أساليب اكتساب المعرفة وإدارتها، وإنتاج المعلومات التفاعلية وطرق تلقيها، وتُعد أداة فاعلة في مواكبة حركة الحياة المعاصرة.

1- تشير بعض المراجع إلى أن مفهوم الجامعة الذكية قد ظهر سنة 1998 في كتاب (المنظمة الذكية) لـ (Matheson and Matheson) ليعبر عن خلق القيمة من خلال البحث والتطوير الاستراتيجي.

وتعمل الجامعة الذكية على توفير برامج تعليمية عالية الجودة من خلال بيئة إلكترونية حديثة، تُعزّز مبدأ التعلم مدى الحياة، وتساهم في تحسين جودة منظومة التعليم العالي، وتقوية قدرات البحث العلمي لدى الأساتذة والباحثين. كما تهدف إلى دعم قدرات الطلبة ومؤهلاتهم، ومتابعة أدائهم بفعالية، وتحقيق مستويات عالية من الإنتاجية، مع التركيز على التفاعل الإيجابي والتواصل بين مختلف مكونات المؤسسة الجامعية: الإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، بما يعزز التعلم التعاوني¹ (الرميدي وطلحي، 2018، ص. 4).

وتتجلى خصائص التعليم في الجامعات الذكية في مجموعة من السمات الأساسية التي تُميز هذا النموذج التعليمي الحديث، ونُسهج في تحقيق فاعلية أكبر في إيصال المعرفة، وتحسين جودة التعلم والبحث العلمي. ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي (الحسن، 2021، ص. 21-19):

1. التعليم المتنقل (Mobility Education):

يُعد من أهم السمات التي تُميز الجامعات الذكية، حيث يُتيح للطلبة والباحثين الوصول إلى قواعد البيانات، والمحتوى العلمي، والخدمات التعليمية، من أي مكان وفي أي زمان، عبر شبكة الإنترنت. وتساهم هذه الخاصية في تطوير العملية التعليمية، وتسهيل تدفق المعلومات بما يُحقق أقصى استفادة ممكنة للمستفيدين من المنظومة الجامعية.

2. التعليم الفردي (Individual Education):

تسعى الجامعات الذكية إلى تخصيص تجربة التعليم بما يتناسب مع قدرات واحتياجات كل طالب على حدة، وذلك من خلال تفعيل «البطاقة الذكية» لتسهيل التعليم الفردي، وتنظيم عمليات الاتصال والتفاعل، بما يُعزز استقلالية المتعلم، ويُنمّي كفاءته الذاتية.

3. الانفتاح (Openness):

يُعد الانفتاح من أهم مكونات البيئة الذكية، حيث توفر الجامعات الذكية مستودعات معرفية مفتوحة، تتضمن موارد تعليمية متنوعة تُوظف في بناء مساقات التعليم الإلكتروني، وتُسهّل إجراء الأبحاث، وتُعزز حرية الوصول إلى المصادر والمراجع العلمية، دون قيود مكانية أو زمانية.

4. الفعالية التقنية (Technological Effectiveness):

تقتضي هذه الخاصية توافر بنية تحتية متقدمة في مجال تكنولوجيا المعلومات، من خلال توظيف التقنيات السحابية، والتقنيات الافتراضية، التي تقوم على مبادئ المرونة، والبساطة، والنمطية، بما يُسهّل حفظ المعلومات، واسترجاعها، وتبادلها بشكل فوري وفعال.

1- قامت الجامعات الذكية إلى خفض التكاليف دون المساس بجودة التعليم، مع التركيز على رفع مستوى كفاءة الخريجين، وتدعيم الاعتماد على المكتبات الإلكترونية، فضلاً عن تعزيز القدرات التنافسية بين الجامعات بما يُساهم في تحقيق التميز والريادة على الصعيدين الإقليمي والدولي، من أجل تعزيز جاذبيتها وزيادة أعداد الطلبة المنتسبين.

5. إمكانية الوصول (Accessibility):

توفر هذه الخاصية سهولة الوصول إلى أنظمة التعلم الإلكتروني، وقواعد البيانات، ومصادر المعلومات، وكافة الموارد التعليمية، بما يُحقق الشمولية ويُذلل العقبات التقنية أمام الطلبة والباحثين.

6. المرونة (Flexibility):

تُعَدُّ المرونة من السمات الجوهرية التي تميز أنظمة التعليم في الجامعات الذكية، إذ تتيح للمتعلمين حرية اختيار **أوقات الدراسة** ومكانها بما يتناسب مع ظروفهم الشخصية والمهنية، دون التقيد بجدول تقليدية صارمة. كما تنعكس هذه المرونة في **تحديث المناهج والمقررات الدراسية** بصفة مستمرة، مما يسمح بالحصول الفوري على أحدث الإضافات أو التعديلات، سواء في محتوى المحاضرات أو في الوسائط التعليمية المستخدمة، بما يضمن مواكبة المستجدات المعرفية والعلمية في حينها.

ثانيًا: مكونات البنية الذكية في الجامعة الحديثة

تمثل البنية الذكية في الجامعة منظومة متكاملة من العناصر التقنية والبشرية والتنظيمية، ويُعَدُّ توفرها شرطًا أساسيًا لتحقيق التحول الكامل نحو نموذج الجامعة الذكية. فهذه المكونات لا يُنظر إليها بوصفها عناصر مستقلة أو قابلة للتجزئة، بل تُشكّل وحدةً متناسقة يتوقف عليها نجاح هذا النموذج في الأداء والفاعلية.

1- الحرم الجامعي الذكي:

يُعَدُّ الحرم الجامعي الذكي الركيزة البنيوية الأولى للجامعة الذكية، إذ يتضمن بنية مادية وتكنولوجية معاصرة، تُمكنه من التفاعل السلس مع معطيات الثورة الرقمية، وتقديم تجربة تعليمية متقدمة تتسم بالتكامل والمرونة.

وتمثل هذه البنية في:

« منشآت جامعية متطورة تستجيب لمتطلبات البيئة الذكية، من حيث التصميم المعماري والبنية المستدامة؛

« بنية تحتية رقمية تشمل شبكات اتصالات سلكية ولاسلكية فائقة السرعة، تتيح الوصول السلس إلى الموارد الأكاديمية والخدمات الإدارية من أي موقع داخل الحرم الجامعي؛

« تجهيزات ذكية من قبيل الحواسيب اللوحية، وشاشات العرض التفاعلية، وأنظمة الاتصال والمراقبة، بالإضافة إلى تقنيات التخزين السحابي؛

« نظام إدارة تعلم ذكي (LMS) يُمكن الطلاب من الوصول إلى المحاضرات، والمقررات، والاختبارات، ومصادر التعلم في أي وقت؛

« تكامل بين أنظمة تكنولوجيا المعلومات، مما يسمح بربط جميع مكونات الجامعة في شبكة موحدة تُيسر العمليات الإدارية والأكاديمية.

« أنظمة رقمية تُعزز أمن المعلومات، وتضمن حماية الخصوصية، وصون حقوق الملكية الفكرية، بالإضافة إلى حضور رقمي فعّال للجامعة من خلال موقع إلكتروني وصفحات تواصل اجتماعي تُساهم في التفاعل والشفافية.

- مكونات الحرم الجامعي الذكي:

1. بنية تحتية مادية ذكية (Technology infrastructure Smart) :

تُشير إلى نمط تصميمي شامل ومتكامل للحرم الجامعي، يركز على دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي ببيئة التعليم الجامعي، ويشمل:

« شبكات الاتصال عالية الكفاءة؛

« تطبيقات إنترنت الأشياء؛

« التقنيات الذكية لإدارة التعلم¹ (السيد، 2020، ص. 451)؛ بما في ذلك السبورة الذكية²

(الرحيلي وآخرون، 2017، ص. 177)؛

« حلول الاستدامة البيئية الخضراء؛

« أنظمة الاستشعار الذكية³؛

« آليات الرعاية والخدمات الطلابية المتقدمة.

1- وتشمل المنصات الرقمية الذكية بلاك بور (د)، حيث تعد نظام معلومات لإدارة التعلم يتم تصميمه لمساعدة أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين في التواصل والتفاعل من خلال المحاضرات المقدمة عبر الإنترنت، وتتميز هذه المنصات بشمولها جميع أدوات التعلم الإلكتروني الرقمي، وتحويل شبكة الإنترنت إلى وسط تعليمي متكامل من خلال توافر أدوات التواصل والفصول الافتراضية وعرض المحاضرات وربط الهواتف والألواح الذكية بتطبيقات الإنترنت التي تمكن المتعلمين من متابعة المحاضرات الرقمية في أي زمان ومكان.

2- تعد السبورة الذكية (التفاعلية) إحدى تقنيات البنية التحتية التقنية الذكية بالحرم الجامعي الذكي المستحدثة والمستخدم في التعليم وتعرف على أنها أحد أجهزة العرض الرقمية البيضاء تحتوي على ألواح حساسة تفاعلية، وتستخدم من خلال أقلام خاصة بها بهدف عرض المادة العلمية من خلال عارض بيانات ضوئي للتفاعل مع ما هو مخزن على الحاسب الآلي، ومزود بسماعات لتشغيل الأصوات المختلفة وتغلق من خلال وحدة تحكم عن بعد الرحيلي وتغريد عبد الفتاح وأبو عوف مدنية حامد فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات العرض الفعال لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات واتجاهاتهم نحوها.

3- لتحقيق حرم جامعي ذكي لابد من اشتماله على أنظمة رقمية ذكية يمكن توظيفها داخل المبنى الذكي والقاعات التعليمية الذكية وتقسّم إلى مدخلات وتشمل:

أجهزة الاستشعار البرمجة من قبل المستخدمين أو من خلال أنظمة الاتصال بالإنترنت، بالإضافة إلى تطبيقات معالجة وتحليل البيانات ضمن نظام مراقبة المبنى والتحكم بكل نظام، بالإضافة إلى المخرجات وهي تعليمات من نظام مراقبة المبنى للاستجابة الفورية للمتغيرات الداخلية والخارجية للمبنى ساكنة أو متحركة).

هذه المكونات تجعل من الجامعة مؤسسة تعليمية مرنة، متكيفة، قادرة على دعم التحصيل المعرفي وتقديم خدمات مبتكرة تُواكب احتياجات الطلبة والأساتذة على حدّ سواء، وهو ما بدأت بعض الجامعات الرائدة تطبيقه فعلياً، ومنها جامعة زايد، التي بادرت في السنوات الأخيرة إلى تعزيز بنيتها الذكية وتبنيها لعدة أنظمة رقمية حديثة لدعم التعليم والبحث، وتقديم خدمات أكاديمية متقدمة.

2- الثقافة الرقمية (Digital Culture) :

يُعدّ ترسيخ الثقافة الرقمية أحد الأسس الجوهرية لضمان نجاح التحول نحو بيئة جامعية ذكية. فلا يمكن تحقيق التغيير أو التطوير المنشود دون وجود وعي رقمي مؤسسي لدى مختلف الفاعلين في المنظومة الجامعية. وتستلزم هذه الثقافة الرقمية بُعدين أساسيين: « **البُعد الأول مادي تقني**، ويشمل التمكن من استخدام الأدوات والتقنيات الذكية الحديثة، وإتقان مهارات التعامل مع النظم التعليمية الرقمية.

« **البُعد الثاني أخلاقي سلوكي**، ويتعلق بترسيخ المبادئ الأخلاقية المرتبطة بالاستخدام المسؤول للتكنولوجيا، ومنها احترام الخصوصية (أبو لبهان، 2023، ص. 381)، وحماية المعطيات الشخصية، والالتزام بسلوكيات مهنية في التفاعل مع الوسائط الرقمية. ومن هنا تظهر الحاجة الملحة إلى **برامج تدريبية تقنية** دورية تستهدف تنمية المهارات الرقمية لجميع منتسبي الجامعة، ونشر ثقافة رقمية واعية تُساهم في ضمان الاستعمال الفعّال والمستدام للتكنولوجيا داخل الحرم الجامعي.

أ- الكوادر البشرية المشتغلة بالتقنيات الذكية (Human cadres employ smart technologies):

تُعدّ الكفاءات البشرية حجر الزاوية في إنجاح نموذج الجامعة الذكية، حيث يشترط أن تكون هذه الكوادر قادرة على التفاعل بكفاءة مع التقنيات الحديثة. ويمكن تصنيف هذه الكوادر الجامعية المؤهلة إلى فئات متعددة، نذكر منها:

- أعضاء هيئة التدريس والمساعدون الافتراضيون (Faculty members and AI-powered virtual assistants):

يرتكز التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي على أهمية إعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس، وتمكينهم من تدريس المقررات والمناهج الجامعية وفق متطلبات البيئة الذكية. ويُتوقع من هؤلاء أن يجمعوا بين المعرفة الأكاديمية الراسخة والمهارات التقنية المتقدمة، إضافة إلى امتلاك قدرات تحليلية وإبداعية في تنظيم المعلومات ومعالجتها، وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل فعّال في تصميم المحتوى، والتفاعل مع المتعلمين عبر المنصات الذكية.

- الطلبة الجامعيون (University students):

حتى يتمكن الطالب الجامعي من أداء أدواره بفعالية في بيئة تعليمية ذكية، تُبنى على الاستقلالية والتفاعل، فإنه مطالب باكتساب مجموعة من المهارات الأساسية التي تُسهم في تحسين قدراته الأكاديمية والتقنية. وتشمل هذه المهارات: المرونة في التعامل مع التحديات، والكفاءة الاجتماعية والتواصلية، والمهارات الإنتاجية، إلى جانب القدرة على التعلم الذاتي والابتكار، وامتلاك الكفاءة الرقمية في التعامل مع أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، بما يُحسن تجربته التعليمية ويُعزز من فعاليته في المنظومة الجامعية الذكية.

- فريق الدعم الفني والتقني (Digital and technical support team):

يُعدّ فريق الدعم الفني من الركائز التقنية الجوهرية في بنية الجامعة الذكية، حيث يُنَاط به عدد من المهام التقنية المتقدمة التي تضمن التشغيل السلس والمستقر للأنظمة. وتشمل هذه المهام: معالجة البيانات الضخمة (Big Data) الخاصة بالجامعة من خلال التحليل الفوري والدقيق، ودعم البنية التحتية للشبكة الرقمية، وصيانة أنظمة الخوادم، بالإضافة إلى تطوير الأنظمة الذكية والأتمتة المتكاملة. كما يعمل هذا الفريق على توظيف الروبوتات الصناعية المبرمجة لتعزيز مرونة العمليات، وتأمين البيانات، وضمان سلامة الاتصالات، ومراقبة جودة الأداء، وتحليل الأخطاء، مما يسهم في تحسين مستوى الخدمات المقدمة لمختلف المنتسبين إلى الجامعة (الريميدي وطلحي، 2018، ص. 4).

- بيئات تعليم وتعلّم ذكية (Smart Educational and Learning Environment):

تشير بيئة التعليم والتعلّم الذكية إلى نموذج تعليمي متطور يجمع بين التفكير الإبداعي والابتكار التربوي داخل الحرم الجامعي الذكي. وتقوم هذه البيئة على دمج مجموعة من النظم المتقدمة، مثل: التعليم الإلكتروني، الشبكات الاجتماعية، أدوات الاتصال الحديثة، والتعاون التفاعلي، بما يعزز التجربة التعليمية ويجعلها أكثر ارتباطًا باحتياجات الطلبة وسياقاتهم المعرفية.

وتتميّز بيئة التعليم الذكي داخل الجامعات الذكية بعدة خصائص، من أبرزها: القدرة على الوصول السريع إلى المعلومات، ومعالجتها، وتعديلها، وتخصيصها بناءً على احتياجات الطالب. كما تتيح هذه البيئة أدوات متقدمة لتزويد الطلبة بالدعم والمحتوى الملائم استنادًا إلى ملفهم الشخصي الأكاديمي، مما يسهم في تعزيز استقلالية الطالب وتقدمه في مساره العلمي (Spector, 2016, p. 27).

ولإنشاء مثل هذه البيئة الذكية، لابد من توافر بنية تعليمية متكاملة تشمل:

أ. المنهج الرقمي الذكي:

يُعدّ هذا المنهج أداة استراتيجية تمكّن الطالب من التفاعل مع التكنولوجيا الحديثة، وفهم الأنظمة الشبكية، وتحليل التغيرات في المنظومات البيئية والاجتماعية، بما يعزز وعيه وانخراطه في الواقع المعاصر.

ب. طرق التدريس الذكية:

وهي مجموعة من الأساليب البيداغوجية الحديثة التي تعتمد على توظيف التكنولوجيا لتحسين جودة التعلم، مثل: التعلّم المدمج، التعلّم الشخصي، التعلّم التعاوني، التعلم العميق والتعلّم المعتمد على البيانات. كما تستعين هذه الطرق بمنصات تعليم إلكترونية تتيح محتوى متجددًا يتلاءم مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة.

ت. أساليب التقييم الذكية:

تُعدّ أساليب التقييم الذكية من المكونات الأساسية لتحسين فاعلية العملية التعليمية، إذ تتيح تقييمًا تفاعليًا وتكيفيًا دقيقًا عبر الأنظمة الرقمية. وتتمثل هذه الأساليب في أدوات متنوعة، تساعد أعضاء هيئة التدريس في قياس أداء الطلبة وفق مؤشرات واضحة ومعايير محددة، ومن أهمها (الجنزوري، 2017، ص. 132):

« الاختبارات الإلكترونية الذكية

« الواجبات الرقمية والمتابعات الإلكترونية

« المنتديات الحوارية التفاعلية

« الاستبيانات العلمية والاستقصاءات الرقمية

« التقييمات التكيفية والمستمرة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي

« التقييمات الواقعية الافتراضية، عبر تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعرّز،

مما يسهم في تقييم المهارات التطبيقية في بيئة آمنة ومحاكاة واقعية.

ث. الإدارة الذكية للجامعة

لا يمكن تصور جامعة ذكية دون وجود إدارة ذكية تعمل على استخدام الوسائل الرقمية المتقدمة لتطوير العمل الإداري وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة. فالإدارة الذكية تسهم في تحويل جميع العمليات التقليدية إلى أنظمة إلكترونية متكاملة، مما يتيح اتخاذ قرارات دقيقة وسريعة تدعم فاعلية الأداء. كما تُمكن الجامعة من المنافسة على المستويين المحلي والدولي، من خلال تعزيز كفاءتها، ورقمنة خدماتها، ورفع مستوى التفاعل الداخلي والخارجي. يتضح مما سبق أن الجامعة الذكية ليست مجرد بنية تحتية متقدمة، بل هي نموذج مستقبلي شامل يعيد تشكيل منظومة التعليم العالي من خلال دمج تقنيات الذكاء

الاصطناعي بشكل فعال. ومن شأن هذا النموذج أن يساهم في تحسين جودة التعلم والبحث العلمي، وتقديم حلول رقمية مبتكرة لمواجهة التحديات المتزايدة في قطاع التعليم الجامعي، وذلك عبر بيئة تعليمية مرنة، مخصصة، ومتفاعلة، تساهم في إحداث التغيير المؤسسي وتوجيهه نحو التميز.

المحور الثالث: التكامل بين الذكاء الاصطناعي والتعليم العالي: رؤى دولية ومحلية في تجويد البحث العلمي

حرصت العديد من الدول المتقدمة على مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة، وفي مقدمتها تقنيات الذكاء الاصطناعي، لما لها من أثر بالغ في تطوير القطاعات الحيوية، وعلى رأسها قطاع التعليم العالي. وقد دفعت هذه الدينامية التحولية كثيرًا من الجامعات العالمية إلى البحث عن أساليب وابتكارات جديدة تساهم في بناء جامعات ذكية، تعتمد على البنية الرقمية، وتستثمر أدوات الذكاء الاصطناعي لتحسين الأداء الأكاديمي والبحثي، وتيسير العملية التعليمية بمستوى عالٍ من الكفاءة والتكيف. وتماشياً مع أهداف هذه الدراسة، سيتم تسليط الضوء على نماذج دولية رائدة في المجال:

أولاً: جامعة أكسفورد الذكية (الحسن، 2021، ص. 19-21): نموذج رائد في دمج الذكاء الاصطناعي بالبحث والتعليم

تُعد جامعة أكسفورد (Oxford University) من أعرق الجامعات العالمية وأكثرها تميزاً في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، إذ تُصنّف ضمن المراتب الأولى عالمياً في مؤشرات التصنيف الأكاديمي، بما في ذلك تصنيف QS World University Rankings لعام 2024، ويرجع ذلك إلى جودة التدريس والبحث، وارتباط برامجها بسوق العمل، إلى جانب رؤيتها الأكاديمية الطموحة وسمعتها المرموقة.

وفي إطار التحول الرقمي والتطورات التكنولوجية المتسارعة، تبنت الجامعة نموذج الجامعة الذكية، سعياً إلى تعزيز بيئة أكاديمية رقمية تفاعلية قائمة على الابتكار وتكامل المعرفة. وقد أطلقت عدة مبادرات استراتيجية تهدف إلى تحويل البيئة الجامعية التقليدية إلى بيئة ذكية تستند إلى توظيف الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا المتقدمة في خدمة البحث العلمي والتعليم.

وفي هذا السياق، أنشأت جامعة أكسفورد مجتمعات رقمية مبتكرة تُركّز على تطوير المهارات الرقمية للطلبة، وتنظيم مؤتمرات وورش تدريبية متخصصة حول الذكاء الاصطناعي والابتكار الرقمي. كما تعمل الجامعة على تطوير بنيتها التحتية المعلوماتية، وتحديث أنظمة تكنولوجيا المعلومات لدعم التعليم الرقمي والبحث العلمي من خلال أدوات متقدمة لتصميم المحتوى وتيسير التفاعل.

ومن أبرز مؤسساتها الرائدة في هذا المجال: مركز أكسفورد للذكاء الاصطناعي (Oxford Artificial Intelligence Centre)، الذي يشكّل مرجعاً علمياً عالمياً في تطوير الحلول المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، خصوصاً في المجال الطبي والتربوي، حيث تُستخدم تقنيات التعلّم الآلي ومعالجة اللغة الطبيعية لتحسين جودة التدريس وتعزيز التفاعل بين المعلم والطالب، فضلاً عن تحليل البيانات الأكاديمية لتحسين الأداء الطلابي والتخطيط التعليمي (Oxford Artificial Intelligence Group).

كما تحتضن الجامعة أكثر من 100 مكتبة جامعية تُعتبر الأكبر في المملكة المتحدة، وتوفر بيئة داعمة للباحثين من خلال الوصول المفتوح إلى قواعد البيانات الرقمية، وخدمات المكتبة الافتراضية، ونظام WebLearn الذي يمكّن الطلبة من الوصول إلى الموارد التعليمية، ومتابعة المحاضرات، والتفاعل مع الأساتذة عبر منصات تفاعلية.

ومن بين أبرز أدوات الدعم الذكي التي تقدمها الجامعة نجد نظام Lynda (LinkedIn Learning)، الذي يتيح للطلبة والأكاديميين الوصول إلى مكتبة شاملة من الدورات المصوّرة والبرامج التطبيقية، في مجالات تكنولوجيا المعلومات، وإدارة المشاريع، وتطبيقات Microsoft Office، وتطوير البرمجيات، وتحليل البيانات، مما يعزز من قدراتهم البحثية والتقنية.

كل هذه المبادرات تمثل ترجمة واقعية لرؤية الجامعة في بناء بيئة تعليمية ذكية، تُسهم في تجويد البحث العلمي، وتمكين الطلبة والباحثين من الأدوات الرقمية والتقنيات المتقدمة، وتحقيق التحول الفعّال نحو جامعة ذكية تجمع بين عراقة التعليم وحداثة التكنولوجيا.

ثانياً: جامعة حمدان بن محمد الذكية- نموذج إقليمي رائد في الذكاء الاصطناعي والبحث العلمي

تُعَدّ جامعة حمدان بن محمد الذكية، التي تأسست عام 2008 في مدينة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة¹، واحدة من أبرز الجامعات الذكية الرائدة عربياً ودولياً في مجال التعليم المعتمد على التكنولوجيا الحديثة والابتكار الرقمي. فقد أرسّت هذه المؤسسة الأكاديمية معايير تعليمية جديدة من خلال تقديم تجربة تعليمية ذكية عالية الجودة تعتمد على أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعليم الإلكتروني، في إطار رؤية استراتيجية تسعى إلى تعزيز ثقافة الجودة وإنتاج المعرفة في الوطن العربي.

وتوفر الجامعة برامج أكاديمية متنوعة تشمل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في تخصصات استراتيجية مثل إدارة الأعمال، وإدارة الجودة، والتعلم الذكي، فضلاً عن مجموعة من الدبلومات المهنية الموجهة لتلبية حاجات سوق العمل المتغيرة، وذلك عبر بيئة تعليمية رقمية تعتمد على التعليم عن بُعد بشكل كامل. وتحرص الجامعة على دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم المحتوى التعليمي، وتكييف التجارب التعليمية لتناسب مع قدرات

1- تم تأسيسها تحقيقاً للمرسوم الذي أصدره صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم، نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي.

الطلبة، وتحسين مسارات التعلم الفردي، وتقديم تحليل ذكي للأداء الأكاديمي في الزمن الحقيقي.

كما تبرز الجامعة بمبادرات فريدة من نوعها، مثل التنسيق العربي لتعريب المراجع والبرامج الدولية المعتمدة عالمياً، وتشجيع الباحثين العرب على تطوير مناهج إدارة الجودة الشاملة، وتوطينها باللغة العربية، مما يسهم في تعزيز حضور البحث العلمي الموجّه محلياً، والمدعوم رقمياً. وتمثل هذه الخطوة توجّهاً استراتيجياً نحو إنتاج معرفة رقمية عربية، متاحة للباحثين والدارسين ضمن بيئة معرفية متقدمة.

ويُعَدّ اعتماد الجامعة كأول مؤسسة للتعليم الإلكتروني من قبل وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة¹ علامة فارقة في مسيرتها، إذ تعمل على تقديم خبرات تعليمية فريدة من خلال التحفيز الفكري والتعليم التفاعلي، وتوفير مسارات تعليم مدى الحياة تستهدف مختلف فئات المجتمع الأكاديمي. وقد تبنّت الجامعة نهجاً يقوم على بناء مجتمعات تعلم رقمية تضم أعضاء هيئة التدريس، والباحثين، والطلبة، والخريجين، في إطار من التنوع الثقافي والمعرفي.

وفي سياق توسيع رؤيتها، أسّست الجامعة الذكية للعلوم والتقنية (استراتيجية الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، 2021، ص. 17) عام 2023 كمؤسسة أكاديمية تكميلية متخصصة، تهدف إلى تجاوز نمط التعليم التقليدي عبر تقديم نموذج تعليم عن بُعد متكامل يخدم الدارسين في المنطقة العربية بأكملها. وتعتمد هذه الجامعة على نظام مرّن ومبتكر يركز على تأهيل الكفاءات العلمية والتقنية في مجالات حيوية مثل الذكاء الاصطناعي، وتحليل البيانات، والبرمجة، والأمن السيبراني، من خلال توفير محتوى رقمي تفاعلي، ومصادر تعليمية رقمية متقدمة.

وتنتهج الجامعة الذكية للعلوم والتقنية مقاربة تعليمية جديدة تتجاوز التقسيم التقليدي للكليات، وتركز بدلاً من ذلك على توفير تخصصات قائمة على المهارات والكفاءات العملية المطلوبة حالياً وفي المستقبل، ساعية إلى تجهيز خريجين يمتلكون القدرة على مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة، والانخراط بفعالية في سوق العمل العالمي من خلال مشاريع تطبيقية وحلول ابتكارية.

وبذلك، تمثل جامعة حمدان بن محمد الذكية نموذجاً متقدماً للجامعات الذكية التي توظف الذكاء الاصطناعي في خدمة البحث العلمي والتعليم، وتُعَدّ من بين أبرز المؤسسات التي أعادت تشكيل بيئة التعليم العالي في المنطقة وفقاً لمتطلبات التحول الرقمي والاقتصاد المعرفي.

1 - تعرف بكونها المؤسسة الأولى في دول مجلس التعاون الخليجي الحائزة على عضوية المجلس الدولي للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

ثالثاً: جامعة زايد نموذج الابتكار الرقمي وتوظيف الذكاء الاصطناعي في قلب

التعليم والبحث

تُجسّد جامعة زايد نموذجاً طليعيّاً في العالم العربي في دمج الذكاء الاصطناعي ضمن بنيتها الجامعية. سواء في محيطها الأكاديمي أو البحثي، مما يؤهلها لتكون واحدة من الجامعات القليلة التي تنظر إلى الذكاء الاصطناعي لا بوصفه مجرد أداة تقنية، بل كرافعة استراتيجية للتحوّل الجامعي الشامل.

فمنذ إطلاقها استراتيجية التحول الرقمي 2020-2025، ارتكزت الجامعة على رؤية واضحة تقوم على إعادة هيكلة نظم التعليم والتعلم والإدارة من خلال الذكاء الاصطناعي، في سياق رؤية تنموية إماراتية أشمل تسعى لجعل الدولة مركزاً معرفياً عالمياً في تقنيات الثورة الصناعية الرابعة ووزارة التربية والتعليم الإماراتية¹.

وقد كان من أهم تجليات هذا التحول ما أطلقته الجامعة من أنظمة تعليمية مدعّمة بالذكاء الاصطناعي، أبرزها منصة "Blackboard Ultra" المطوّرة، والتي تسمح بتخصيص التعلم وفق نمط كل طالب، من خلال تتبع تحصيله وتحليل أدائه وتقديم توصيات ذكية لتحسين مستواه، الأمر الذي يُعدّ انتقالاً نوعياً نحو التعلم التكيفي الفردي (Zayed University, 2023).

إضافة إلى ذلك، تميّزت الجامعة بتفعيل "المساعد الذكي الافتراضي" "ZaiBot"، وهو روبوت ذكي مطور داخلياً، يعمل على تقديم الدعم الأكاديمي والإداري للطلّابة، عبر الرد الفوري على الاستفسارات المتعلقة بالبرامج، التسجيل، أو تقييمات الأداء، مما قلّص الحاجة للتدخل البشري في العديد من الإجراءات الروتينية (Zayed University Innovation Center, 2023).

أما على صعيد البحث العلمي، فقد خصّصت الجامعة تمويلات دورية لدعم الأبحاث البينية المشتركة في الذكاء الاصطناعي، لا سيما في ميادين التعليم والصحة والإعلام، وأطلقت في هذا السياق «مبادرة بحوث الذكاء الأخلاقي»، التي تستهدف دراسة أثر أنظمة الذكاء الاصطناعي على اتخاذ القرار في السياقات التعليمية والتربوية (Al Qassimi & Noor, 2022, p. 45).

كما تسعى الجامعة إلى تعميم ثقافة الذكاء الاصطناعي بين طلابها، حيث أدخلت ضمن خطتها الدراسية مقررات إلزامية في التفكير الخوارزمي، وأمن المعلومات، وأخلاقيات استخدام البيانات، وتم إنشاء «المركز الطلابي للذكاء الاصطناعي التطبيقي» لتتبع المشاريع الطلابية التي تدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في معالجة المشكلات المجتمعية الواقعية (AIMheiri, 2022, p. 78).

1 - تعرف بكونها المؤسسة الأولى في دول مجلس التعاون الخليجي الحائزة على عضوية المجلس الدولي للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

أما إدارياً، فقد جرى تحويل عمليات التقييم والتقويم إلى أنظمة ذكية مدعومة بالتحليلات التعليمية *Learning Analytics*، التي تتابع بدقة مسارات تقدم الطلبة وتُسهم في صياغة تقارير تنبؤية حول احتياجاتهم الأكاديمية. وهو ما مكن من اعتماد سياسات تعليمية مرنة وسريعة الاستجابة دون الحاجة إلى تأخير التعديلات الديداكتيكية أو الإدارية (*Academic Affairs Department, Zayed University*, 2022).

وعلى مستوى التعاون الدولي، انضمت جامعة زايد إلى تحالف الجامعات العالمية من أجل الذكاء الاصطناعي المسؤول، الذي يضم أكثر من 25 جامعة دولية من ضمنها MIT وجامعة طوكيو، وجامعة مونتريال، وذلك لتبادل الخبرات والممارسات الفضلى في دمج الذكاء الاصطناعي ضمن أنظمة التعليم العالي (GRAIA [Global Responsible AI Alliance], 2023). وتُعد هذه الممارسات مؤشراً واضحاً على أن جامعة زايد تتبنى رؤية مستقبلية تتجاوز الرقمنة السطحية، نحو ترسيخ الذكاء الاصطناعي كأداة لإعادة تعريف المعرفة، ونقل الجامعة من نموذج «مؤسسة تعليمية» إلى نموذج «منصة ابتكار رقمية» تستثمر في العقول وتبني اقتصاداً معرفياً مستداماً.

المحور الرابع: الذكاء في التعليم والتعلم: استراتيجيات متقاربة لجامعات رائدة بين الشرق والغرب:

رغم اختلاف السياقات الجغرافية والثقافية والتاريخية بين جامعة زايد وجامعة حمدان بن محمد في دولة الإمارات، وبين جامعة أكسفورد البريطانية، إلا أن هناك أوجه تشابه جوهرية تجمع بينها في مفهوم الجامعة الذكية وتطبيقاتها، مما يعكس توجهاً عالمياً متسقاً نحو الاستفادة من الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية في التعليم والبحث العلمي.

أولاً: التركيز على التحول الرقمي والتكنولوجيا الذكية

تتفق الجامعات الثلاث على ضرورة التحول الرقمي الشامل ضمن منظوماتها الأكاديمية والإدارية، حيث تعتمد على بنى تحتية تقنية متطورة تدعم التعليم الإلكتروني والتعلم التفاعلي. فجامعة زايد وجامعة حمدان بن محمد استثمرتا بشكل مكثف في تطوير منصات تعليمية ذكية تدعم التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك في تطبيقات المساعدين الافتراضيين مثل الروبوت «زايد» في جامعة زايد، وهو ما يتقاطع مع جهود جامعة أكسفورد في استخدام منصات متقدمة مثل *WebLearn* وأنظمة إدارة التعلم الذكية التي تعزز من التفاعل وتسهل وصول المحتوى العلمي.

ثانياً: الاهتمام بتطوير مهارات الطلبة والابتكار

تسعى الجامعات الثلاث إلى تأهيل الطلبة لمواكبة متطلبات سوق العمل المستقبلي، من خلال تعزيز مهارات التعلم الذاتي، الابتكار، والمرونة في التعلم. تُقدم جامعة حمدان بن محمد برامج مرنة تعتمد على التعليم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي لتعزيز مهارات الطلبة

في مجالات تقنية وعلمية متقدمة، وهو توجه مشابه لجامعة زايد التي تهدف إلى بناء مهارات رقمية قوية وربطها بسوق العمل المحلي، وكذلك يشابه رؤية جامعة أكسفورد التي توفر بيئات تعليمية محفزة على البحث والابتكار، مع التركيز على تطوير مهارات التفكير النقدي وتحليل البيانات.

ثالثاً: دمج البحث العلمي والذكاء الاصطناعي

تشترك الجامعات الثلاث في استثمار تقنيات الذكاء الاصطناعي لدعم البحث العلمي وتطوير المعرفة، إذ يُعد مركز أكسفورد للذكاء الاصطناعي مثلاً رائداً في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات الطبية والتعليمية، بينما تستخدم جامعة زايد وحمدان بن محمد الذكاء الاصطناعي في تطوير الخدمات الرقمية وتحليل البيانات لتعزيز جودة البحث والتعليم، ما يعكس توجهاً عالمياً نحو توظيف الذكاء الاصطناعي كأداة محورية للارتقاء بالبحث العلمي في المؤسسات التعليمية.

رابعاً: توفير بيئة تعليمية ذكية وداعمة

تلتزم الجامعات الثلاث بتوفير بيئات تعليمية ذكية تدعم التعلم التفاعلي والمرن. فتضم جامعة أكسفورد أكبر مكتبة جامعية في بريطانيا، إلى جانب بنية تحتية رقمية متطورة تدعم وصول الطلاب إلى المحتوى الرقمي بسهولة. بالمثل، تعمل جامعتي زايد وحمدان بن محمد على توفير بيئات تعليمية متكاملة قائمة على التكنولوجيا، تشمل مكتبات رقمية، خدمات ذكية، وأنظمة حماية أمنية تضمن الخصوصية وسرية المعلومات.

خامساً: الالتزام بالابتكار المستدام والتطوير المستمر

تتسم الجامعات الثلاث برؤية استراتيجية نحو الابتكار المستدام والتطوير المستمر، حيث تؤمن بضرورة التجديد الدائم في مناهجها التعليمية وأساليبها التقنية لمواكبة المتغيرات التكنولوجية العالمية. جامعة زايد وجامعة حمدان بن محمد تطوران باستمرار برامجهما ومبادراتهما التعليمية عبر الذكاء الاصطناعي، في حين تسعى جامعة أكسفورد إلى إحداث نقلة نوعية في البحث والتعليم من خلال دعم الابتكارات الرقمية والتكنولوجية على نطاق عالمي.

بهذه الأوجه المتعددة من التفارب، يمكن القول إن الجامعات الذكية، سواء المحلية في دولة الإمارات العربية أو العريقة عالمياً مثل جامعة أكسفورد، تشترك في فلسفة التحول الرقمي والابتكار التكنولوجي، مما يعزز من مكانتها التعليمية والبحثية ويؤهلها لتلبية تحديات المستقبل.

خاتمة البحث:

يمر التعليم الجامعي اليوم بمرحلة تحول حاسمة بفعل التطورات المتسارعة في تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي باتت تظلمح بدور استراتيجي في إعادة تشكيل وظائف الجامعة، سواء في التعليم أو البحث العلمي أو إدارة المعرفة. ومن خلال هذا البحث، الذي انطلق من التأسيس النظري لمفهوم الجامعة الذكية ومقوماتها، وصولاً إلى استقراء نماذج دولية ووطنية (منها جامعتا حمدان وزايد كنموذجين إماراتيين رائدين)، تبين أن الذكاء الاصطناعي ليس مجرد أداة داعمة، بل هو عامل بنيوي لإحداث تحول جذري في منظومة التعليم العالي. لقد أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي أسهم في بروز نماذج تعليمية جديدة تقوم على التعلم الذاتي، والتفاعل الذكي، والبيئات الرقمية المتكاملة، مما يجعل من التحول إلى الجامعة الذكية استجابة ضرورية وليست ترفاً أكاديمياً، خصوصاً في ظل التحديات التي طرحتها جائحة كوفيد-19، وسرعة التحول الرقمي عالمياً.

وفي ضوء تحليلنا للممارسات الحديثة وتقييمنا للنماذج الجامعية الذكية، خلص البحث إلى جملة من النتائج الأساسية، كما عرض لأهم التوصيات المقترحة.

أولاً: نتائج البحث

1. الذكاء الاصطناعي نقطة ارتكاز لتحول الجامعات: بيّنت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي لا يُعد مجرد تقنية مساندة، بل يمثل دعامة أساسية لإعادة هيكلة أدوار الجامعة تعليمياً وبحثاً وإدارة. عبر أدوات متقدمة كالـتعليم التكيفي، وتحليل البيانات الكبرى، والروبوتات التعليمية.
2. نحو بيئات تعلم ذكية ومخصصة: أظهرت النتائج أن توظيف الذكاء الاصطناعي أفضى إلى بيئة تعليمية رقمية تدعم التعلم الذاتي والمخصص، وترفع من جودة التفاعل بين الطالب والمعرفة، وتفتح آفاقاً لتجارب تعليمية مبتكرة تتجاوز الحدود التقليدية.
3. الجامعات الإماراتية رائدة في التحديث الرقمي: تبرز تجربة جامعة زايد وجامعة حمدان بن محمد الذكية كنموذجين متقدمين على الصعيد العربي، لما حققته من تكامل بين التحول الرقمي، وتطوير المناهج، وتأهيل الكوادر، واستثمار البنى التحتية الذكية لخدمة البحث والتعليم.
4. المقارنة تكشف تقارباً استراتيجياً مع الجامعات العالمية: تُظهر دراسة جامعة أكسفورد وجود رؤية مشتركة مع الجامعات الإماراتية نحو تبني نموذج الجامعة الذكية، رغم اختلاف السياقات التنفيذية، ما يدل على وعي عالمي مشترك بضرورة رقمنة التعليم العالي.

5. الجامعة الذكية منظومة فكرية وليست فقط تقنية: تبين أن التحول إلى الذكاء الاصطناعي يستلزم تغييراً في البنية الثقافية للمؤسسة الجامعية، بما يشمل القيم، والأدوار، وأخلاقيات الممارسة التربوية، وليس الاكتفاء بالتحول التقني الصرف.
6. وجود تحديات مهيكلية: رغم تقدم بعض الجامعات العربية، لا تزال معوقات كضعف الثقافة الرقمية، وعدم اتساق البنى التحتية مع الأهداف البيداغوجية، وغياب السياسات الوطنية الموحدة، تُشكل عائقاً أمام تعميم النموذج الذكي.
7. التحول الجامعي يركز على أنسنة الذكاء الاصطناعي: خلص البحث إلى أن مستقبل التعليم العالي يجب أن يُبنى على التوازن بين التقنية والإنسان، من خلال توزيع الذكاء الاصطناعي بما يخدم القيم التربوية ويعزز العدالة وإتاحة المعرفة.

ثانياً: توصيات البحث

1. إعادة تصميم النموذج الجامعي ليوافق متطلبات الذكاء الاصطناعي، من خلال تحديث السياسات التعليمية، وتطوير نظم الإدارة الأكاديمية الرقمية.
2. نشر الثقافة الرقمية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، مع إدراج التكوين المستمر في المهارات الرقمية ضمن السياسات التعليمية.
3. تعزيز البنية التحتية الذكية للجامعات، بما يضمن التحول إلى فضاءات تعلم مرنة وآمنة، قادرة على مواكبة التطور التكنولوجي.
4. صياغة سياسة بحثية رقمية توجه الأبحاث نحو التحديات التنموية، وتستثمر أدوات الذكاء الاصطناعي لتحسين الإنتاج العلمي.
5. التركيز على أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، ووضع موثائق تحكم استخدامه بما يحفظ المعطيات، ويعزز الإنصاف الرقمي.
6. تعزيز الشراكات الدولية في البحث العلمي الرقمي، خاصة في مجال الذكاء الاصطناعي التربوي، بما يسمح بتبادل الخبرات ومواكبة المعايير العالمية.
7. تحقيق حوكمة رقمية جامعية تشاركية، تُراعي خصوصية السياق العربي، وتدمج الفاعلين كافة من أجل استدامة التحول الذكي.
8. تشجيع الابتكار التربوي المؤسسي داخل الجامعات، مع دعم المبادرات الطلابية والتدريسية التي تستثمر الذكاء الاصطناعي في بناء تعلم ذات معنى وإنسانية التوجه.

وختاماً، فإن رهان الجامعة الذكية ليس فقط رهاناً تكنولوجياً، بل هو رهان حضاري ومعرفي، يتطلب رؤية استشرافية، وإرادة سياسية، وقيادة تربوية مؤمنة بأن الذكاء الاصطناعي وسيلة لا غاية، وأن الطالب يظل في مركز العملية التعليمية مهما تطورت الأدوات، كما ينبغي

الاعتراف بأن التجربة الإماراتية تجسد، ولا سيما نموذج جامعة حمدان الذكية ونموذج جامعة زايد، مُعلِّماً فاعلاً في هذا التحول، حيث تتكامل الرؤية الوطنية مع البنية الرقمية والكوادر المؤهلة لصناعة تعليم جامعي عربي ذكي يُنافس عالمياً ويحافظ على إنسانيته محلياً.

المراجع باللغة العربية

- « الدهشان، ج. ع. خ، & السيد، س. أ. م. (2020). رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 78، 1320-1345.
- « أبو لبهان، م. م. ل. (2023). تصور مقترح للانتقال بالجامعات المصرية إلى جامعات الجيل الرابع في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 181، 380-400.
- « الجنزوري، ع. ع. أ. (2017). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام بلاك بورد في العملية التعليمية بجامعة الجوف. أعمال ندوة التقويم في التعليم الجامعي، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.
- « الحسن، م. ع. أ. أ. (2021). متطلبات الجامعة الذكية ودرجة توافرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطالبة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- « الرميدي، ب. س.، وطلحي، ف. أ. (2018). تقييم مدى توافر متطلبات الجامعات الذكية: دراسة حالة جامعة مدينة السادات. في أعمال الملتقى الدولي الأول حول التكوين الجامعي والمحيط الاقتصادي والاجتماعي: تحديات وآفاق، قسنطينة، الجزائر.
- « السيد بكر، ع. أ.، & طه، م. إ. (2019). الذكاء الاصطناعي: سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي - منظور دولي. مجلة كلية التربية، 38، 184-200.
- « السيد صبري، ر. (2020). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 73، 450-470.
- « السيد عبد المولى، أ. خ. (2022). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التعليم. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 10(2)، 156-170.
- « الكبير، أ. م. م.، ياسين، أ. ح. & حسين، ع. (2023). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: دراسة تحليلية. المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، 3(4).

« المهدي، م. ص. ط. (2021). التعليم: تحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 2 (5)، 97-140. <https://doi.org/10.21608/jtdl.2021.113089.1018>

« عثمانية، أ. (2019). المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي. في أ. فؤاد (محرر)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال (ص. 1-15). المركز الديمقراطي العربي.

« مصطفى، أ. أ. (2018). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. مجلة الإدارة التربوية، 12(3)، 45-65.

« موسى، أ. ح. ب. ع. أ. (بدون تاريخ). الذكاء الاصطناعي: ثورة في تقنيات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

المراجع باللغة الأجنبية

- » Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2020). The wrong kind of AI? Artificial intelligence and the future of labour demand. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 13(1), 25-35.
- » Al-Kasasbeh, M. M., Al-Kasasbeh, S. A. M., & Al-Faouri, A. H. (2016). Smart organization characteristics and its impact on social and environmental performance: An empirical study on Jordan Phosphate Mines Company. *International Journal of Business and Management*, 11(8), 106-115.
- » Gekara, V., Molla, A., Snell, D., Karanasios, S., & Thomas, A. (2017). Developing appropriate workforce skills for Australia's emerging digital economy (Working Paper No. 235). National Centre for Vocational Education Research. https://www.ncver.edu.au/data/assets/pdf_file/0035/968813/Developing-appropriate-workforce-skills.pdf
- » Heinemann, C., & Uskov, V. (2017, July). Smart university: Literature review and creative analysis [Conference paper]. *International Conference on Smart Education and Smart E-Learning*, Vilamoura, Portugal.
- » Huang, S. (2018). Effects of using artificial intelligence teaching system for environmental education on environmental knowledge and attitude. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 77-85.
- » Hwang, G.-J., & Fu, Q.-K. (2020). Advancement and research trends of smart learning environments in the mobile era. *International Journal of Mobile Learning and Organization*, 14(1), 114-129.
- » Malik, A., Tayal, S., & Vij, M. (2020). An analysis of the role of artificial intelligence in education and teaching. In *Recent findings in intelligent computing techniques* (pp.

407-420). Springer.

- » Mostafa, A., & Al-Mallah, A. (2020). Methodology of university development through theoretical and analytical concepts of smart universities. *Journal of Advanced Engineering Technology (JAET)*, 39(1), 89-102.
- » Patterson, D. W. (1990). *Introduction to Artificial Intelligence & Expert Systems*. Prentice Hall.
- » Smyrnova-Trybulska, E. (2017). Smart university in smart society - some trends. *E-learning*, 10, 69-80.
- » Spector, J. (2016, March). Smart learning environments: Concepts and issues [Conference session]. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Savannah, GA, United States.
- » Subrahmanyam, V., & Swathi, K. (2018, August 11-12). Artificial intelligence and its implications in education [Conference presentation]. International Conference on Improved Access to Distance Higher Education, Hyderabad, India.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي والبحث اللغوي

أ.د. المعتز بالله السعيد

كلية دار العلوم - جامعة القاهرة

تمهيد:

في التراث الشعبي الحديث حكاية عن رجل يُدعى (باتا سيكا *Pata Seca*)، وُلِدَ في عام 1828م؛ وقت ازدهار زراعة القطن وقصب السكر في البرازيل. وكان مُستعبدًا من قِبَل المزارع الثري (يواكيم خوسيه دي أوليفيرا *Joaquim José de Oliveira*)، الذي استخدمه للمساعدة في أعمال الزراعة. تميّز (باتا سيكا) بالطول والضعامة، وجمع إلى ذلك القوة والذكاء، ولما انتبه المزارع الثري إلى صفات عبده، فقد وجّهه ليكون [أداة تخصيب]؛ فأُنْجِبَ نحوًا من 250 طفلًا، صاروا عبيدًا لملك الأراضي. وقد استمرّ (باتا سيكا) في عمله حتّى أُلغيت العبوديّة في البرازيل عام 1888م؛ واستوطنت ذرّيته مدينة (سانتا يودو كيسيا).

والشاهد في هذه القصة أنّ الإنسان ينزع إلى تحقيق الاستثمار المثل في شؤون حياته، بتوفير الوقت والجهد والمال. فقد فكّر المزارع الثري في استثمار البنية الجسديّة والسّمات العقلية لعبده في جلب عدد كبير من العبيد الذين يقومون على املكه، بدلًا من الشراء باهظ التكلفة. وبهذا المنطق تقوم فكرة الذكاء الاصطناعيّ الذي يسعى افنسان من خلاله إلى إنجاز أكبر قدر من المهام والأعمال بأقلّ قدر ممكن من الجهد والطاقة.

يُمكن تعريف «الذكاء الاصطناعيّ (*Artificial intelligence (AI)*)» بأنّه توجيه الآلة لمحاكاة عمل الدماغ لدى الإنسان، سواءً بمحاكاة القدرات الذهنيّة أم مهارات التفكير. ويُعنى الذكاء الاصطناعيّ ببناء أنظمة قادرة على إنجاز المهامّ التي تستدعي وجود الذكاء البشريّ، وتشمل هذه المهامّ أنشطة عديدة، مثل: التخطيط والتعلّم وصناعة القرار، بالإضافة إلى القدرة على التمييز والتحليل. ويُمكن أن نعرّفه - من منظور هندسيّ - بأنّه ابتكار مجموعة من الخوارزميات التي يمكن توظيفها أو الإفادة منها في محاكاة ذكاء الإنسان في طريقة تفكيره واستنباطه.

وتتفرّع عن الذكاء الاصطناعيّ عدّة ميادين، أبرزها:

« التعلّم الآليّ (*Machine Learning*): الذي يُعنى بتطوير الخوارزميات القادرة على التعلّم من البيانات،

« ومُعالجة اللّغات الطّبيعيّة (*Natural language processing (NLP)*): وهو الميدان الذي يركّزُ

على التفاعل بين الحواسيب واللغات الطبيعية؛ وتنتج عنه تطبيقات عديدة، مثل: الترجمة الآلية (Machine Translation)، والتعرّف على الكلام (Speech Recognition)، وتحليل النصوص (Text Analysis).

« والرؤية الحاسوبية (Computer vision) التي تُعنى بتطوير الخوارزميات القادرة على فهم الصور الرقمية وتحليلها. ويُعتمدُ عليها في تطبيقات كثيرة، مثل: التعرف على الوجه (Facial Recognition)، والقيادة الذاتية للسيارات (Self-driving Cars)، واكتشاف الأشياء (Object Detection).

« والرؤبوتية (علم الروبوتات) Robotics؛ وهو الفرع الذي يُعنى بتصميم وتطوير الروبوت (الإنسالة) للقيام بالمهام الحركية التي تستدعي قدرة على المحاكاة الجسدية. ومن تطبيقاته: التصنيع، والرعاية الصحية، وعمليات التنقيب واكتشاف الفضاء.

ويُعدُّ هذا الفرع الأخير (الرؤبوتية) قسماً أساسياً للذكاء الاصطناعي. ويمكن أن نفهم العلاقة بينهما بالتكامل بين الرأس والجسد في جسم الإنسان. فإذا كان الذكاء الاصطناعي معنياً بمحاكاة قدرات الإنسان في الدماغ (الرأس)، فإنَّ الرؤبوتية معنية بمحاكاة قدرة الإنسان على الحركة (تحريك الجسد)؛ وبطبيعة الحال، فإنَّ القدرة الحركية ترتبط بأنشطة الدماغ الموجهة لها. وتميزاً لذلك، يمكن القول إنَّ الذكاء الاصطناعي يقوم بإدارة الذاكرة، ويتحكم في القدرات اللغوية، ومحله الرأس. أما الروبوت فيقوم بالتخطيط الحركي، ونشده فيه درجة كبيرة من المرونة، ومحله الجسد.

الجدول 1: مهام الآلة بين الذكاء الاصطناعي والرؤبوتية

م	الذكاء الاصطناعي	الرؤبوتية
1	محاكاة عمل الرأس	محاكاة عمل الجسد
2	إدارة الذاكرة	التخطيط الحركي
3	القدرات اللغوية	حماية الجسد

وفي إطار فهم عمل الذكاء الاصطناعي، فإنَّ تجارب الأبحاث لا تُطلق لآلة العنان لتتحكم في البشر؛ إذ يؤدي الإطلاق إلى كثير من الفوضى والأذى. لهذا، فقد سعى الباحثون إلى وضع القوانين المنظمة لعمل الآلة، لتمكين الإنسان من إدارتها على الوجه الذي ينشده. ومن ذلك مثلاً مجموعة القوانين الموسومة بـ «القوانين الروبوتية الثلاثة» أو «قوانين أسيموف Asimov's Laws»، المستمدة من قصة قصيرة بعنوان «التملص Runaround»؛ وهي إحدى قصص الخيال العلمي التي وضعها الأديب الأمريكي الروسي «إسحاق أسيموف Isaac Asimov» (1992-1920). ونشرها عام 1942م. وخلاصة هذه القوانين:

« القانون الأول: «لا يجوز لآلي أن يؤدي بشرياً أو أن يسكتَ عما يُسببُ أذى له».

« القانون الثاني: «يجب على الآلي إطاعة أوامر البشر؛ إلا إن تعارضت مع القانون الأول».

« القانون الثالث: » يجب على الآلي أن يحافظَ على بقائه طالما لا يتعارضُ هذا البقاء مع القانونين الأول والثاني».

وفي مرحلة لاحقة أضاف أسيموف قانونًا آخر، أطلقَ عليه «القانون صفر»، وخلاصته أنه: «لا ينبغي لأي روبوت أو آلي أن يؤذي الإنسانية أو أن يسمحَ للإنسانية بإيذاء نفسها بعدم القيام بأي رد فعل».

أولاً: الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية:

يُقصد بمعالجة اللغات الطبيعية توجيه الأنظمة الحاسوبية إلى محاكاة قواعد اللغات الطبيعية اعتمادًا على مُعطيات هذه اللغات. وإذا كانَ الدماغُ هو المركز الرئيس لقدرات التواصل بينَ البشر، فإنَّ دورَ الذكاء الاصطناعي يتركز على محاكاة القدرات اللغوية لدى الإنسان.

وثمة العديد من الميادين التي تُفيدُ من معالجة اللغات الطبيعية في مستويات البحث والصناعة والتدريس. فعلى مستوى البحث، يمكن الاستفادة من معالجة اللغات الطبيعية في: التعيد اللغوي [أو النحوي]، واختبار الفرضيات حول اللغة، ومعالجة البيانات الكمية لأغراض البحث اللغوي. وعلى مستوى الصناعة، يُمكن الاستفادة من معالجة اللغات الطبيعية في بناء الموارد اللغوية (LRs) Language Resources بمختلف أشكالها، واستدعاء البيانات، وتحليل الأصوات والنصوص. وعلى مستوى التدريس [والتدريب]، يمكن الاستفادة من معالجة اللغات الطبيعية أيضًا في تيسير اكتساب اللغة الأم وتنمية الثروة اللغوية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وميادين تعليم اللغات عمومًا، بالإضافة إلى إمكانية توظيفها في بناء أدوات تعليمية لأصحاب الهمم.

مستويات التحليل اللغوي:

من منظور إحصائي، يُعدُّ مُجتمعُ اللغة الطبيعية مجتمعًا غير محدود. ذلك أننا لا نملك الوصول إلى إحصاءات دقيقة حول عدد المفردات في لغة معينة، أو عدد الأنماط التركيبية، أو عدد المعاني المستخدمة للمفردات، أو نحو ذلك، وحتى نتمكن من إخضاع اللغات الطبيعية لعمل الآلة، فإننا نحيلها من مجتمعها الكيفي [اللامحدود] إلى مُجتمع كمي [محدود]. وبعبارة أخرى، يُمكن القولُ أننا نُحيل اللغة إلى مجموعة من البيانات الكمية التي يُمكن إحصاؤها. ويتم هذا من خلال مستويات التحليل اللغوي التي ترتبطُ بوحدات لغوية مميزة لكل مستوى على حدة. ففي مستوى التحليل الصوتي، نتعاملُ مع الوحدات الصوتية (الفونيمات Phonemes) التي تعبر عن الصوت اللغوي الصامتة والصائتة في أبسط صورة. وما يرتبط بها من وحدات تتشكل عنها، مثل (الألوفونات Allophones) والمقاطع الصوتية. وفي مستوى التحليل الكتابي نتعاملُ مع المحارف التي تمثل وحدات كتابية، تُعرفُ بـ (الجرافيمات Graphemes)، بالإضافة إلى أشكال هذه المحارف (الألوغرافات Allographs). وفي مستوى التحليل الصرفي [البنوي] نتعامل مع (المورفيمات Morphemes) التي تُعبر عن أصغر وحدة صرفية لها معنى. وفي مستوى التحليل التركيبي نتعامل مع (الجملة Sentence) أو (الفقرة Paragraph) أو (العبارة Phrase). وفي مستوى التحليل الدلالي نتعامل مع الوحدة الدلالية (السيميم Sememe).

وأخيرًا، نتعامل مع الوحدة المعجمية (الأكسيم Lexeme) في مستوى التحليل المعجمي، أو المعجم عمومًا باعتباره نظامًا لغويًا تجتمع فيه مستويات التحليل. وانطلاقًا من خصائص وحدات التحليل اللغوي، فهي كيانات محدودة، قابلة للإحصاء، أي أننا نستطيع تحديد بدايتها ونهايتها.



الشكل 1: وحدات التحليل اللغوي في معالجة اللغات الطبيعية

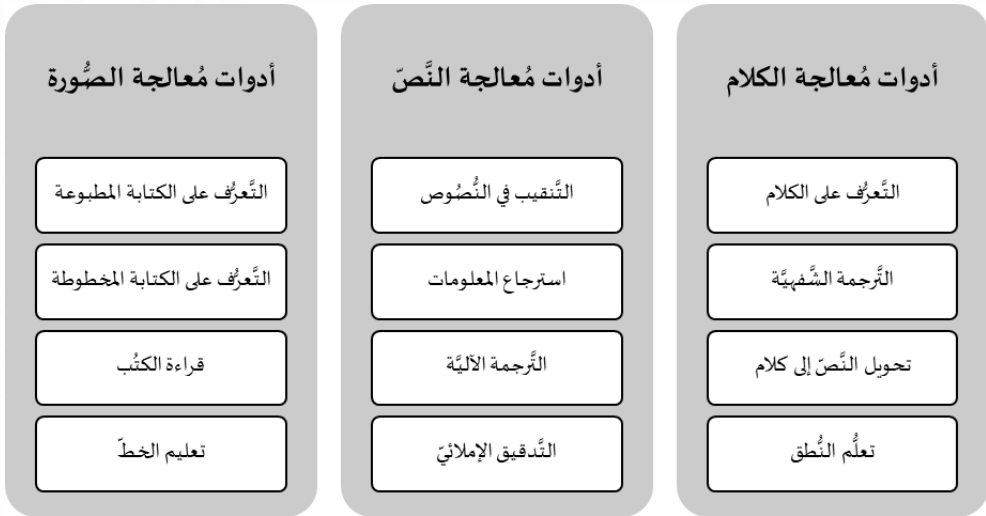
اللغة بيانات كمية:

ذكرنا أن اللغة بيانات كمية. تمثل هذه القاعدة أساسًا لمعالجة اللغات الطبيعية: سواء في مستوى البحث أم الصناعة أم التدريس. فعلى مستوى البحث مثلًا، نُعَوِّل على البيانات الكمية في ميادين: (التحليل الصرفي، والتحليل التركيبي، والتحليل الدلالي، والتعرف على المشاعر (Opinion Mining)). وكذلك تقييم نظم المعالجة وما يتصل بها من تقنيات للترجمة الآلية أو توليد النصوص أو الإجابة الآلية عن الأسئلة، أو نحو ذلك، وعلى مستوى الصناعة، نُعَوِّل على البيانات الكمية في بناء الموارد اللغوية (المُدُونَات اللغوية Linguistic Corpora، وشبكات الكلمات WordNets، والمعجمات Dictionaries، والمكانز Thesauri، والأطالس اللغوية، ...). وكذلك في قواعد بيانات أدوات المعالجة، كالمدقق الإملائي والمُشَكِّل الآلي وأدوات فهرسة النصوص. وعلى مستوى التدريس، نُعَوِّل على البيانات الكمية في إعداد قوائم الكلمات الشائعة لأغراض التعليم، واستخلاص القواعد اللغوية المستخدمة، وإعداد الألعاب اللغوية التعليمية، وغير ذلك.

أدوات معالجة اللغات الطبيعية:

يمكن تصنيف أدوات معالجة اللغات الطبيعية إلى ثلاثة أقسام، هي: أدوات معالجة الكلام،

وأدوات مُعالجة الكتابة، وأدوات مُعالجة الصّورة. ويُمكن التّمثيل على كلٍّ منها، على النّحو الوارد في (الشّكل 2).



الشّكل 2: نماذج من أدوات مُعالجة اللّغات الطّبيعية

ترتبطُ أكثرُ هذه الأدوات بالذكاء الاصطناعيّ؛ حيثُ يُعتمدُ فيها على مُحاكاة عقل الإنسان. لكنّ بعضها يرتبط بفلسفة الرّوبوت في البُعد الحركيّ؛ على نحو ما نجدُ في بعض أدوات مُعالجة الكلام التي ترتبطُ بحركة الشّفاة، مثل أدوات تحويل الكلام إلى لغة الإشارة. وكذلك بعض أدوات مُعالجة الصّورة التي ترتبطُ باللمس، مثل: أدوات تحويل الكلام إلى الكتابة بلغة برايل. وتبقى الإشارة إلى وجود العديد من الأدوات المركّبة التي يعتمدُ بناءُها على تقنيات قسمين أو أكثر من هذه الأقسام. ومن أمثلتها: القارئ الآليّ E-Book Reader، ونظام الاستجابة الصّوتية التّفاعليّة (IVR Interactive Voice Response).

طفرة الذّكاء الاصطناعيّ:

الذكاء الاصطناعيّ ليس أمراً مُستحدثاً. فقد ظهر المصطلحُ في مفهومه الواسع عام 1956م؛ حيثُ صاغه عالم الحاسوب الأمريكيّ «جون مكارثي John McCarthy» (1927-2011). وعرّفه بأنّه علم صناعة الآلات الذّكيّة. ومع تطوّر هذا المفهوم على مدار العقود السّابقة ليأخذُ بُعداً أكثر استقراراً وارتباطاً بمحاكاة مهارات الإنسان؛ فإنّ لها أصولاً تمتدُّ إلى عشرات القرون. ذلك أنّ الإنسان يسعى - منذ آلاف السّنين - إلى البحث عن أساليب مُتجدّدة لتوفير الوقت والجهد المبدولين في مهامّ حياته، كالزّراعة والتّجارة والأعمال اليديويّة والذهنيّة.

مع وجود الذّكاء الاصطناعيّ وتطوّر مفهومه، فإنّ سببَ الطّفرة الحقيقيّة التي يشهدها الآن - بعدَ عقدين من القرن الحادي والعشرين - أنّ الآلة أصبحت - من خلال النّمادج اللّغويّة الصّخمة - قادرة على القيام بمهامّ وعمليات مُتقدّمة، لم تكن قادرة على إنجازها بهذه الصّورة

في الماضي القريب. وأبرز هذه المهام: توليد الأفكار، وتوليد العناصر من الأفكار، واستدعاء المعلومات، والواقع أن الباحثين في معالجة اللغات الطبيعية أو في الذكاء الاصطناعي عمومًا كانوا يدركون أن هذه الطفرة قادمة لا محالة؛ نظرًا للتطور المتسارع جدًا في بناء النماذج اللغوية ومحاكاة عقل الإنسان، فضلًا عن العمل المستمر في تطوير أساليب استخدام هذه النماذج. ويمكن التمثيل في هذا المقام بمحركات البحث *Search Engines* التي وصلت إلى مستويات متقدمة في السنوات الأخيرة؛ حيث باتت قادرة على التنبؤ بكثير مما يفكر فيه الإنسان، وتيسير وصوله إلى مصادر جلب المادة التي يستهدفها. وكان هذا المستوى المتقدم كافيًا بأن يُشعرنا بما نحن مقبلون عليه في ميادين معالجة اللغات الطبيعية.

ومع ما نستشعره الآن من الوصول إلى مرحلة متقدمة، إلا أننا في واقع الأمر ما زلنا في مرحلة بدائية جدًا، بالنظر إلى ما نلتبس تحقيقه في المستقبل القريب. ذلك أن مؤشرات الأبحاث وتطبيقاتها تقودنا إلى توقع أن تكون الآلة قادرة على استنباط قدر من المشاعر الإنسانية، وقادرة أيضًا على التواصل الصوتي بصورة مرنة.

بالطبع فإننا لا نسلّم بأن الآلة ستكون قادرة على محاكاة مشاعر الإنسان بصورة مطلقة أو كاملة؛ إذ تظل هناك العديد من الأمور ذات الصلة بالمشاعر والأحاسيس الإنسانية التي يتعذر معها توقع ما يمكن أن تصل إليه الآلة بشأنها. لكننا - على كل حال - ننتظر مستويات أكثر تقدمًا مما نحن عليه الآن.

ثانيًا: حوسبة اللغة العربية بين الواقع والمأمول:

هل ثمة فجوة بين ما انتهت إليه اللغة العربية من تطور في حوسبتها وما انتهت إليه اللغات الطبيعية الأخرى؟

الواقع أن حوسبة اللغة العربية وصلت إلى مستويات متقدمة جدًا في فروع عديدة. مقارنة بلغات أخرى. لكنها أيضًا لم تصل إلى المستويات المأمولة مقارنة باللغات الأكثر تقدمًا في أساليب معالجتها. هناك مجموعة من العوامل التي تساعد على حوسبة العربية، منها: قياسية نظامها الصرفي في شطره الأكبر، والتوافق بين المنطوق والمكتوب إلى حد كبير، وطبيعة النظام الاشتقاقي [التوليدي]. وفي المقابل، توجد بعض الإشكالات التي تمثل تحديات لحوسبة العربية. منها أنها سماعية في جزء من نظامها الصرفي، وأنها لغة معربة [مشكولة] في نظامها الصوتي [والكتابي]. وأنها مرنة في نظامها التركيبي. وتخلق هذه المرونة في النظام التركيبي تحديًا كبيرًا، لأنها بتسمح بتعدد الأنماط التركيبية للجملة الواحدة.

وفي إطار الحديث عن إشكالات حوسبة اللغة العربية، يمكن تقسيمها إلى قسمين: إشكالات النظام الطبيعي، وإشكالات النظام الصناعي [نظام الآلة]. وسنعرض لذلك - بشيء من التفصيل - فيما يأتي:

أ. إشكالات النظام الطبيعي:

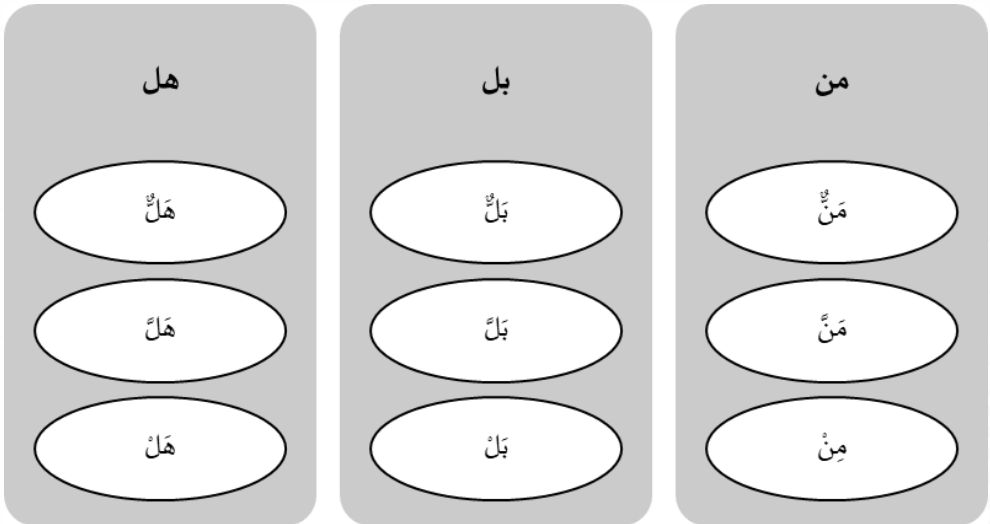
ومن أبرز هذه الإشكالات:

1. تعدّد أبنية العربيّة بين السّماعيّ والقياسيّ:

يُمكن التّمثيلُ على هذا الإشكال بصيغة (فعل) العربيّة؛ حيثُ تتنوّع أشكالها الصّرفيّة إلى حدّ كبير. فقد تأتي للدّلالة على صيغة الجمع في مثل (غَيِد)، وقد تأتي اسمًا للجمع في مثل (حَجِيج)، وقد تأتي مصدرًا جامدًا في مثل (رحيل، صهيل)، أو اسمًا مُشتقًا للدّلالة على الصّفة المُشبّهة في مثل (جريح، كريم)، أو الدّلالة على المُبالغة في مثل (عليم)، أو الدّلالة على اسم المفعول في مثل (قتيل). ونظرًا لارتباط البنية الصّرفيّة لمثل هذه الصّيغة بدلالاتها، فإنّ تمييزها آليًا يستدعي الانطلاق من قواعد البيانات التي تضمُّ أشكالها السّماعيّة المُختلفة؛ إذ لا تخضع للقياس في أكثر أبنيتها الصّرفيّة.

2. تداخل المنظومة الصّرفيّة مع منظومة الصّوت والتّركيب:

يُمكن الوُقوفُ على هذا الإشكال في الكلمات التي تتّفقُ في وحداتها الكتابيّة الأساسيّة [المحارف أو الجرافيمات] وتختلف في وحداتها الصّوتيّة [الفونيمات]. ويُمكن التّمثيلُ بالمجموع الكتابيّ (فَلَك)؛ إذ تتّفقُ في محارفها (الفاء واللام والكاف)؛ لكنّها تأخذ تنويعاتٍ كثيرة في بنيتها الصّوتيّة والتّركيبيّة، فتكون اسمًا في مثل (فُلْكَ، فَلَكَ)، وتكون فعلًا في مثل (فَلَكَ، فُلِكَ، فَلَكَ)، وتكون أداة مُلتصقة بزوائد في مثل (فَلَكَ) التي تُشيرُ إلى الأداة (لـ) حينَ تسبقها الفاء للعطف أو الاستئناف، وتلحق بها الكاف للخطاب (فَلَكَ = فـ+لـ+ك)، فتتكوّن حينئذٍ من ثلاث وحداتٍ صرفيّة [مورفيمات].



الشّكل 3: نماذج لتداخل المنظومة الصّرفيّة العربيّة مع المنظومة الصّوتيّة والمنظومة التّركيبيّة

ومع أن هذا الإشكال لا يزال مؤثراً في تطبيقات المعالجة الآلية للعربية، إلا أن أساليب التعلم الآلي *Machine Learning* قد ساعدت - إلى حد كبير - في معالجته؛ حيث تتجاوز هذه الأساليب مستويات التحليل الطبقى التقليدية إلى مستويات إحصائية تستند إلى معطيات النماذج اللغوية. وعند استخدام أدوات معالجة اللغة العربية، فقد لا نلاحظ تأثيراً كبيراً للتدخل بين المنظومات الثلاث (الصرفية والصوتية والتركيبية) عند معالجة النصوص العامة التي تُعبر عن دلالات مباشرة. كنصوص الصحافة والإعلام؛ إذ يغلب على هذه النصوص أن ترتبط بسياقات لغوية. لكن هذا التدخل سيكون واضحاً إلى حد كبير عند معالجة النصوص المختصة، كالنصوص الأدبية؛ إذ يغلب عليها أن ترتبط بسياقات لغوية وسياقات غير لغوية. ويمكن لهذه السياقات أن تأخذ أبعاداً بسيطة حين ترتبط بالمجازات، أو أبعاداً أكثر عمقاً حين ترتبط بالاستعمال التداولي. وعلى كل حال، فقد أثبتت أساليب التعلم العميق *Deep Learning* نجاعتها وقدرتها على معالجة مثل هذا الإشكال حين تتوافر النماذج اللغوية المناسبة. ومن المتوقع أن تصل أدوات المعالجة إلى مستويات متقدمة في هذا الصدد في المستقبل القريب.

3. طَبِيعَةُ النَّظَامِ الْكِتَابِيِّ [الْجَرافِيْمِيُّ] لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ:

يسمَحُ نظامُ الكتابةِ العربيَّة بتعدُّد أشكال الكلمة الواحدة؛ وهي نتيجةٌ طبيعيَّة لتعدُّد اللهجات العربيَّة من ناحية، وتبايُن قواعد الإملاء من ناحيةٍ ثانية، والمرونة في نقحرة (Transliteration) الكلمات الدَّخيلة من ناحيةٍ ثالثة. ويُمكن التَّمثيل على هذا الإشكال بالمجموع الكتابيِّ (باسم) المُكوَّن من (ب + اسم)؛ حيثُ يأخُذ شكلاً آخَرَ في سياق الاستفتاح، هو (بسم) بحذف الالف. وكذلك كلمة (مئة) الَّتِي تُكْتَب بالألف وبدونها. ويُمكن التَّمثيلُ أيضًا بكلمة (إنجليزِيَّة) الَّتِي تردُّ في النِّصوص بأكثر من عشرة أشكالٍ كتابيَّة مُختلفة، من أبرزها (إنكليزيَّة، إنغليزيَّة، إنغليزيَّة).

وتستدعي معالجة هذا الإشكال مُراعاة الأشكال المختلفة للكلمات العربيّة في النّمادج اللّغويّة. ويُساعدُ على هذا التّركيز على بعض المحارف الّتي تزيّد احتماليّة ورودها في صور مختلفة: كالحيم والكاف، واللّام والرّاء. ونحو ذلك.

4. طبيعة اللغة العربية الاشتقاقية - التوليدية:

وتسمح هذه الطبيعة بتوليد تنويعاتٍ كثيرة للكلمة الواحدة. إلى الحدّ الذي يجعلُ إحصاءها أمرًا مُعذّرًا؛ إلّا حينَ يرتبطُ بنصوصٍ مُعيّنة تُعرّفُ حُدودها. ولو نظرنا مثلاً إلى الفعل الثلاثيّ (كَتَبَ) فسنجدُ أنّ مُخرجات توليده ترتبطُ بالاشتقاقات الصّرفيّة الرّئيسية؛ وسنجدُ أيضًا أنّ الفعل واشتقاقاته يرتبطونُ بأقسامٍ كلاميّة أخرى. تشمل السّوابق واللّواحق والضّمائم. ويعني هذا أنّ نحصلُ على مُخرجاتٍ على شاكلة (كَتَبَ ، فَكَتَبَ ، فَكَتَبُوا ، فَكَتَبْنَ ، فَكَتَبْتُمْ ، يَكْتُبُ ، يَكْتُبُونَ ، وسيكْتُبُ ، وسيكْتُبُونَ ، فسيكتبون ، كاتب ، الكاتب ، الكاتبون ، ...) وهكذا. ولو عرفنا أنّ هذه التّنويعات تقتصرُ فقط على مُخرجات التّوليد المباشر عن الفعل الثلاثي دونَ غيره من الأفعال

المنسدة عن الجذر اللغوي، مثل (كَتَبَ، كَاتَبَ، اسْتَكْتَبَ، ...) ودون الأسماء والمصادر، فسوف ندرك إلى أي مدى تسمح العربية بتوليد الكلمات.

5. طول الجملة العربية نسبياً:

تتشترك اللغة العربية في هذا الإشكال مع لغاتٍ طبيعياً أخرى. ويخضع الأمر في عمومهِ لطبيعة النَّصِّ وأسلوبهِ. ويُمكن التَّمثِيلُ على طول الجملة العربية في سياق النَّصِّ القرآنيّ (وَأِلَىٰ مَذِينَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا) [سورة الأعراف، الآية 85]. فالمتَّبَعُ لأسلوب السَّردِ القرآنيّ سيجدُ أنَّ المفعولَ (أخاهم) يرتبطُ بالمعطوفِ عليه (نوحًا) السَّابِقُ؛ وهما يرتبطان بالفعل (أرسلَ) في قوله تعالى (وَأَقْلَدُ أَرْسَلْنَا نوحًا إِلَيَّ قَوْمِهِ) [سورة الأعراف، الآية 59]. وبينَ بداية الجملة ومُنْتَهاها عشراتُ الكلمات والجُمَلِ التي تعرِّضُ لعددٍ من قصص القرآن. ونجدُ قريباً من هذا في النَّصِّ ذاته (وَأِلَىٰ مَذِينَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا) حينَ وردَ في [سورة الأعراف، الآية 84]، وفي [سورة العنكبوت، الآية 36]، مع اختلاف طول الجملة وفقاً للسياقات في المواضع الثلاثة.

6. تعدُّد أنماط الجملة العربية:

يُمثِّلُ هذا الأمرُ تحدِّياً؛ إذ يصعبُ معه توجيه الآلة لفهم كامل للمنظومة التركيبية العربية. ويُمكن التَّمثِيلُ على هذا الإشكال من القرآن الكريم بقوله تعالى (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِلنَّهَارِ مُبْصِراً) [سورة يونس، الآية 67]، وقوله (وَمِنَ نُحْمَتِهِ جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَلِلنَّهَارِ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) [سورة القصص، الآية 73]. فنمط الجملة في الآية الأولى يربط اللَّيْلَ بالسَّكون، ثُمَّ ينتقل إلى ربط النَّهارِ بالإبصار. أمَّا نمط الجملة في الآية الأخرى، فيجمع بين اللَّيْلِ والنَّهارِ، ثُمَّ يربطهما معاً بالسَّكون والسَّعي على التَّرتيب. وفي سياق العربية العامَّة، نجدُ تعدُّد الأنماط بصورة واضحة في الجُمَلِ التي تشتملُ على أفعالٍ تنصبُ مفعولين؛ على شاكلة الجُملة (أعطى المعلمُ الطالبَ الجائزةَ)؛ إذ يُمكن أن تأخذُ أنماطاً أخرى متعدِّدة، مثل (أعطى المعلمُ الجائزةَ الطالبَ)، (أعطيتِ الجائزةُ الطالبَ)، (أعطيتِ الطالبُ الجائزةَ)، وهكذا.

ب. إشكالات النظام الصناعي:

ومن أبرز هذه الإشكالات:

1. نقص [أو محدودية] الموارد اللغوية:

مع الطَّرفة الهائلة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يبقى نقصُ الموارد اللغوية أبرزَ الإشكالات وأخطرَها. ذلك أنَّ المواردَ هي مادة النَّمَاذِجِ اللغوية التي يجري تدريبها لمحاكاة القدرات اللغوية للإنسان. تتنوع أشكالُ الموارد اللغوية لتشمل: المُدَوِّناتِ اللغوية، والمُعْجَماتِ، وقواعد البيانات، وغيرها. ويُؤدِّي نقصُ الموارد إلى فجواتٍ واسعة. وعلى سبيل المثال، يُؤدِّي نقصُ مادة المُدَوِّناتِ اللغوية إلى اضطراب تمثيل المستويات اللغوية (الصوتي، والصرفي، والتركيبية، والدلالية). ويُؤدِّي نقصُ المحتوى المعجمي إلى قصور كبير في مُعالجة المباني

والمعاني. ويؤدي نقص قواعد البيانات أو محدودية محتواها إلى قصور في مخرجاتها. وفي الجملة، فإن نقص الموارد اللغوية يقودنا إلى أحد أمرين: إما أن تكون لدينا القدرة على معالجة مجموعات كبيرة من النصوص التي لا تنتمي إلى الواقع؛ لأن بناء الأدوات يعتمد على القياس؛ أو أن نعجز عن معالجة النصوص التي تنتمي إلى الواقع فعلياً.

2. غياب الإحصاء عن مخرجات المعالجة:

يؤدي هذا الإشكال إلى فوضى مخرجات المعالجة. يمكن الوقوف على هذا الإشكال بوضوح عند تحليل التجمع الكتابي (لكن) صرفياً. فالاستعمال الأكثر دوراً في العربية هو استعمال الكلمة باعتبارها حرفاً [أداة] لإفادة الابتداء أو الاستدراك. لكن مخرجات التحليل باستخدام أدوات التحليل الصرفي تشمل الصيغ المصدرية (لكن، كمن) وصيغ الأفعال الماضية (لكن، كين، كون). وصيغ أفعال الأمر (كين، كني، كون، وكن)؛ وجميع هذه الصيغ نادرة أو مهمة. تنتج هذه الصيغ عن غياب الإحصاء فيما يتصل بالاستعمالات اللغوية للكلمة المعنوية؛ ويؤدي ظهور مثل هذه الصيغ في مخرجات المعالجة إلى قدر كبير من الضوضاء المعرفية التي تعيق الوصول إلى النتائج المستهدفة.

3. ضعف [أو قصور] خوارزميات فك الالتباس اللغوي (للمباني والمعاني):

يرتبط هذا الإشكال بحجم القواعد اللغوية التي تتبع المنطق الرياضي؛ وهي قواعد مستخلصة من معالجة إحصائية سابقة، لا تكون مُطرقة بالضرورة. يمكن التمثيل على هذه القواعد بقاعدة أن (الكلمات التي تبدأ بالحرفين «يس» هي أفعال مُضارعة). لا توافق هذه القاعدة قواعد اللغة العربية ونظامها؛ لكنها توافق الإحصاء إلى حد كبير؛ إذ تزيد نسبة الكلمات التي تتفق معها إلى الحد الذي يمكن معه تمييز الكلمات المخالفة، مثل الأسماء (يسوع، يسر، يسير).

والواقع أن هذا الإشكال ينتج - بطريق غير مباشر - عن محدودية الموارد اللغوية التي يمكن تدريبها لاستكشاف مواضع الالتباس في العربية؛ إذ يترتب على ذلك نقص القواعد التي يمكن توظيفها في بناء خوارزميات فك الالتباس اللغوي، مع مراعاة أشكال الاستثناءات والقرائن الدالة عليها. نلاحظ هذا الالتباس في مستوى الأبنية؛ على نحو ما نجد عند الخلط بين الفعل (التقى) والاسم (التقى). ونلاحظه كذلك في مستوى التركيب؛ على نحو ما نجد عند الخلط بين الاسم الموصول (من) وحرف الجر (من). وكذلك في مستوى الدلالة، على نحو ما نجد عند الخلط بين الاسم الجامد (الوادي) الذي تُشير إلى [المنخفض عن سطح الأرض] والاسم المشتق (الوادي) من الفعل (ودى) الذي تُشير إلى [القاتل].

ويبقى السؤال المنطقي في هذا الصدد: هل تعجز الآلة عن معالجة هذه الإشكالات؟

الإجابة المباشرة: لا. الآلة ليست عاجزة عن معالجة أكثر هذه الإشكالات؛ بشرط، أن تتوافر لها الموارد المناسبة التي نعينها على تدريب النماذج اللغوية عبر أساليب التعلم الآلي. ومع هذا، ينبغي التمييز بين المنطق اللغوي الذي يستخدمه الإنسان في فهم اللغة، والمنطق

الرياضي الذي تستخدمه الآلة في محاكاة ذكاء الإنسان. فمنطق اللغة يخضع لعدة عوامل، منها: القواعد النحوية، والمعاني الحقيقية، والمعاني المجازية، والمقام الاستعمالي، والعلاقة بين المرسل والمستقبل، فضلاً عن عوامل الزمان والمكان والموضوع. أما المنطق الرياضي فيقوم أساساً على قواعد توليدية خاصة، تحاكي نصوص اللغة، وتظل قدرات الآلة محصورة فيما يمكن محاكاته - عبر التوليد أو الاستنباط - من القدرات اللغوية للإنسان.

ولعل هذا التمييز يُفسّر لنا التطور الكبير في معالجة بعض المستويات اللغوية التي يغلب عليها الشكل، كالمستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، ويُفسّر لنا كذلك العقبات التي لا تزال قائمة في المستويات الأكثر عمقاً، كالمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي. ومع قدرة أساليب التعلم الآلي على توليد القرائن غير اللغوية من النصوص، تزداد الآمال بشأن الوصول إلى مستويات متقدمة جداً في معالجة النصوص عبر مستوياتها المختلفة؛ وتزداد الآمال كذلك بشأن قدرة الآلة على مساعدة الإنسان في إنتاج الموارد اللغوية [الرقمية] عالية الجودة، التي تمكنه من بناء النماذج اللغوية الأكثر مناسبة لاحتياجاته.

ثالثاً: مستقبل البحث في علوم اللغة

يمكن الوقوف على تصوّر لمستقبل البحث في علوم اللغة في إطار الذكاء الاصطناعي بالنظر إلى مسارين رئيسيين؛ هما: بناء الموارد، وتحليل النصوص. وإذا كانت القدرة على إخضاع الآلة لمحاكاة ذكاء الإنسان تعتمد أساساً على المعطيات التي يمكن توفيرها، فإن الموارد اللغوية هي قوائم الذكاء الاصطناعي ومادته الأساسية التي يمكن أن يقيس عليها. وحتى تتمكن من تطوير أدوات ناجعة للذكاء الاصطناعي، فعلينا أولاً أن نصنع النماذج اللغوية *Language Models* التي يمكن تدريبها، بهدف الوصول إلى أفضل شكل للمخرجات الناتجة عن المعالجة الآلية للغات الطبيعية.

يعتمد النموذج اللغوي على المجموعات الكبيرة من النصوص، التي تُعرف بـ (المُدونات اللغوية *Linguistic Corpora*)؛ حيث تخضع النصوص لسلسلة من المعالجات اللغوية والإحصائية، بعد تهيئتها عبر عمليات التوسيم *Annotation*، بهدف تدريبها. وبالنظر إلى النماذج اللغوية التي أمكن توظيفها في إنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، لا سيما تلك الموجهة للمحادثات (*Chatbots*)، مثل (*ChatGPT, Bard*, ...)، نجد أنها تعتمد على مجموعات كبيرة نسبياً من نصوص المدونات. وتبدو الفجوة كبيرة إلى حد ما بين أحجام هذه المدونات التي تمثل الموارد الأساسية للنماذج اللغوية وأحجام المدونات المنجزة في اللغة العربية. ولا يقتصر الأمر على حجم المدونات فحسب؛ إذ يمكن بناء مدونات لغوية ضخمة للعربية من لغة الصحافة وصفحات الويب؛ لكنه يرتبط بعنصرين رئيسيين؛ هما:

« طبيعة المادة [النصوص] المتضمنة في المدونات اللغوية؛ حيث يلزم أن تكون شاملة

ومتنوعة، زماناً ومكاناً وموضوعاً، كي تصلح تمثيلاً حقيقياً للغة الطبيعية.

« **طبيعة الوسوم “Annotations Tags”** التي تُصاحب هذه النصوص؛ حيث يُعَوَّل عليها أساساً في تنظيم المادّة وتحليلها واستخلاص إحصاءاتها الدقيقة بهدف تدريبها لبناء النموذج اللّغوي.

الجدول 2: من النّماذج اللّغويّة المصنوعة لتطوير تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ

م	النّموذج	الجهة المُطوّرة	السّعة
النّماذج اللّغويّة Language Models			
1	LaMDA	Google AI	T-words 1.56
2	GPT-3	OpenAI	B-parameters 175
3	BERT	Google AI	M-parameters 341
4	RoBERTa	Facebook AI	B-parameters 1.5
5	XLNet	Google AI	B-parameters 1.5

تستهدف هذه النّماذج اللّغة الإنجليزيّة في أصلها. ومع هذا، فبعضها قادرٌ على التّفاعُل مع بعض اللّغات الأخرى، لاشتمالها على أجزاء مُعتبرة من مادّة هذه اللّغات؛ ولأنّها قادرة أيضاً على توليد النّصوص عبر التّرجمة الآليّة Machine Translation. والواقع أنّنا نلاحظُ وجودَ فجوةٍ كبيرة بين مُخرجات هذه النّماذج في اللّغة الإنجليزيّة ومُخرجاتها في العربيّة. وتدعو هذه الفجوة إلى التّفكير في حاجتنا إلى بناء نماذج عربيّة قادرة على مُعالجة نصوص العربيّة على النّحو الذي نجده عندَ مُعالجة الإنجليزيّة. لدينا بالفعل بعض النّماذج التي تستهدفُ العربيّة، مثل (AraBERT)؛ لكنّ أحجام النّماذج العربيّة والوسوم المُصاحبة لها لا تزالُ بعيدة إلى حدٍّ كبير عن النّصُور المأمول الذي يخلُقُ قدراً من الموثوقيّة في مُخرجات المُعالجة.

ما الذي نحتاجه لبناء نموذج لغويّ عربيّ؟

يستدعي بناءُ نموذج عربيّ ناجح الانطلاقَ في مسارين رئيسيين:

1. بناء الموارد:

يستدعي هذا المسارُ توفيرَ المحتوى النّصي، وإعداد قواعد البيانات، والتّوجيه الآليّ لهذه المادّة.

فيما يتّصل بالمحتوى النّصي، ينبغي أن تتوافرَ النّصوص الخام (المُدونات)، لأنّها التّمثيل على واقع اللّغة المُستعملة. وينبغي أن تتوافرَ أيضاً المادّة الموسوعيّة، لأنّها التّمثيل على المعرفة. وينبغي أن تتوافرَ كذلك مصادرُ التّقييد، لأنّها وسيلة ضبط النّصوص في مبنائها ومعناها.

وفيما يتّصل بقواعد البيانات، ينبغي توفيرها في صورة منتظمة لتشمل أشكال الوحدات اللّغويّة وتفرعاتها في مُستويات التّحليل اللّغويّ (الصّوتي، والصّرفيّ، والتّركيبيّ، والدّلاليّ).

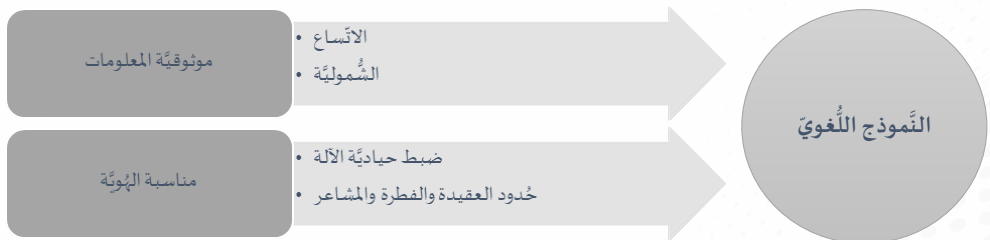
أما التوجيه الآلي، فقوامه التعليمات البرمجية التي تسمح بإخضاع النصوص للمعالجة، والمعطيات الإحصائية التي تضبطُ المعالجات الكمية، بالإضافة إلى التوسيم الذي يجعلنا قادرين على إدارة الوحدات اللغوية وتوجيه النصوص على نحو سليم، عبر التمييز بين أقسامها وأشكالها.

معنى هذا أن النصوص وحدها تكفي لبناء النموذج اللغوي؛ إذ هي تمثيلٌ محدودٌ لمجتمع اللغة الواسع. وحتى نصلَ بها إلى تكوين النموذج اللغوي، سنكون بحاجة إلى عمليات كثيرة من المعالجات (اللغوية، والآلية، والإحصائية) التي تُساعدُ على التحول بها من صورتها الأولية إلى مجموعة من الكيانات المهيكلية [المنتظمة] التي يمكن توظيفها في محاكاة عمل الدماغ.



الشكل 4: المعطيات الأساسية لبناء النموذج اللغوي العربي

وتبقى الإشارة إلى أهمية مراعاة أمرين عند بناء النموذج اللغوي؛ هما: (الموثوقية) التي تستدعي الجمع بين اتساع المادة [من منظور كمي] وشموليته [عبر الزمان والمكان والموضوع]، و (مناسبة الهوية) التي تستدعي مراعاة الثقافة العربية والتأثيرات التربوية والاجتماعية التي قد تنتج عن حيادية المحتوى التوليدي في النماذج اللغوية.



الشكل 5: موجهان رئيسان لبناء النموذج اللغوي العربي

4. تحليل النُصوص:

ويقوم هذا المسار على ثلاثة عناصر أساسية:

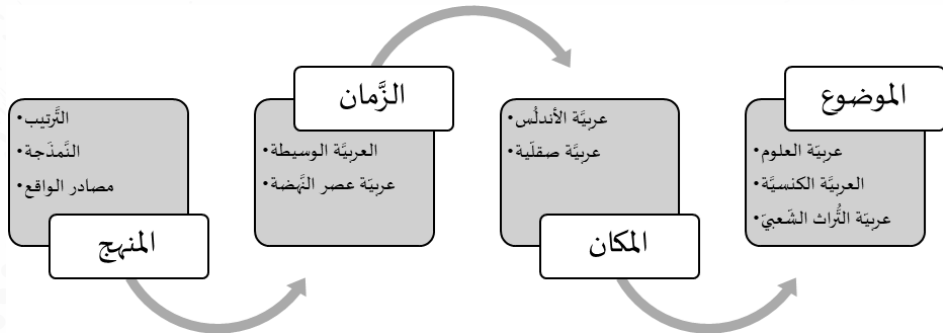
« التحليل الكمّي: ويهدف إلى التحوّل بمُجمّع اللّغة الواسع إلى مجتمع لغويّ محدود.

« المُعالجة التّطبيقية: وتهدف إلى تغليب الممارسات العمليّة للصّناعات اللّغويّة على الأبعاد النظريّة المُجرّدة.

« الواقعيّة (انطلاقاً من تمثيل النّصوص): وتهدف إلى التّحوّل من الدّراسة المعياريّة القائمة على معايير الصّواب والخطأ إلى الدّراسة الوصفية القائمة على الاستعمال الفعليّ.

رابعاً: رؤية استشرافية

إلى أين يتجه البحث اللّغوي العربي؟ تستدعي الإجابة عن هذا السّؤال أن نقف على الفجوات في ميادين البحث اللّغويّ. والواقع أنّها فجوات كثيرة ومُتشعبة. يُمكن التّمثيل بميدان الصّناعة المُعجميّة باعتباره نتاجاً لمُخرجات البحث اللّغويّ. فثمة فجوة على مُستوى المنهج: حيثُ نلاحظ مثلاً أنّ المُعجمات العربيّة تفتقر - حتّى الآن - إلى نظامٍ مُستقرّ لترتيب الوحدات المُعجميّة، وليست مُهيكلّة بالشّكل الذي يسمحُ بنمذجتها، ولا تعتمدُ غالباً على مُدوناتٍ لغويّة مُستمدّة من الواقع؛ إذ يغلبُ عليها أن تكون اختصاراً أو شرحاً لمُعجماتٍ لغويّة مُنجزّة سلفاً. وثمة فجوة أخرى زمنيّة، حيثُ تفتقر المُعجمات العربيّة إلى المادّة المُعبّرة عن العربيّة الوسيطة، وكذا العربيّة الحديثة في مهد عصر النّهضة. وتوجدُ فجوةٌ على مُستوى المكان، نلاحظها في محدوديّة المادّة المُعبّرة عن عربيّة الأندلس، وعربيّة صقلية، وعربيّة ما وراء النّهر، وعربيّة المُستشرقين. وتوجدُ أيضاً فجوة على مُستوى الموضوع، نلاحظها في قصور المادّة المُعجميّة المُعبّرة عن عربيّة العلوم، والعربيّة الكنسيّة، وعربيّة اليهود، وعربيّة التراث الشّعبيّ. ويكفي أن يطلّع أحدنا على المصادر العربيّة في علوم الطّب والصّيادلة والهندسة والفلك، لا سيّما في القرون الهجريّة الثّالث والرّابع والخامس، أو أن يطلّع على مخطوطات سيناء التي تضمُّ قدراً كبيراً من المصادر العربيّة الكنسيّة، ليكتشف حجمَ الكلمات والمعاني التي أهملتها المُعجمات العربيّة عبر تاريخها المُمتدّ لأكثر من ألف عام.



الشّكل 6: من الفجوات في الصّناعة المُعجميّة العربيّة

وسعيًا إلى معالجة هذه الفجوات باستخدام الذكاء الاصطناعي من ناحية، ولأجل تطوير أدواته من ناحية أخرى، سنكون بحاجة إلى توفير موارد البحث اللازمة؛ وسنكون بحاجة إلى طرق بعض الميادين البحثية الجديدة التي لم تلقَ العناية الكافية في مجتمعاتنا العربية.



الشَّكْل 7: الموارد والميادين البحثية المُستَهْدَفَة

من الموارد التي تدعو الحاجة إليها: المُدَوَّنَاتُ اللُّغَوِيَّةُ باعتبارها المادَّة الخام للنُّصوص العربيَّة، وشبكات الكلمات، وشبكات المصطلحات، والأطالس اللُّغَوِيَّة، وأصناف عديدة من المُعْجَمَات اللُّغَوِيَّة، كالمُعْجَم التَّائِيلِي، والمُعْجَم التَّارِيخِي، والمُعْجَمَات التَّعْلِيمِيَّة المُرتَبطة بواقع اللُّغة، والنَّمَاذِج اللُّغَوِيَّة الغنيَّة بالنُّصوص والوسوم والتَّعْلِيمَات البرمجيَّة؛ وكذلك سنكون بحاجة إلى توفير أدوات المُعَالَجَةِ الأوَّلِيَّة [الآليَّة، والإحصائيَّة] التي تُمكن من مُعالجة مُستوياتٍ لُّغَوِيَّة مُعَقَّدة، كالتركيب والدَّلالة.



الشَّكْل 8: نماذج الموارد

ومن الميادين البحثية التي نرى ضرورة العناية بها: « اللِّسَانِيَّاتُ الكَمِّيَّةُ: ويُستفادُ منها في التَّحَقُّقِ من سلامة كثير من النُّظَرِيَّاتِ اللُّغَوِيَّة، واختبار الفرضيَّات القائمة حول قواعد اللُّغة وقوانينها الطَّبِيعِيَّة، وضبط معايير الصُّناعات اللُّغَوِيَّة، وإعداد الموارد اللُّغَوِيَّة الكبيرة نسبيًّا. اللِّسَانِيَّاتُ الشَّعْبِيَّةُ: ويُستفادُ منها في تحقيق نشأة اللُّغات الطَّبِيعِيَّة، ومُعالجة المُعْتَقَدَات اللُّغَوِيَّة الخاطئة، وتمييز الكلمات الزَّائِفَة

Pseudowords

« الصَّوْتِيَّات السَّمْعِيَّة: ويُستفادُ منها في التَّحليل الأكوستي [الفيزيقي] للصَّوت اللُّغوي، والتَّحليل الطِّيفي، والكشف عن تَمُوجَات الصَّوت، وحلُّ الرُّمُوز الصَّوتِيَّة، وتمييز مصادر الأصوات الخارجِيَّة.

« التَّائِيل اللُّغوي: ويُستفادُ من هذا المَيدان في تمييز المُعَرَّب والدُّخيل من الألفاظ، ومعرفة اللُّهجات، وتعيين مصادر النُّفُوش، ومعرفة مصادر اللُّغات المُشتركة [الأفروآسيويَّة، الهندوأوروبيَّة، ...].

ويبقى السُّؤال، لماذا نحتاج إلى هذه الموارد والميادين البحثِيَّة في اللُّغة العربيَّة؟ ويُجابُ عن هذا بأنَّ كثيرًا من البيانات التي يستدعيها الذِّكاء الاصطناعي لا يمكن تعيينها ما لم تكن لدينا مُعطيات حقيقيَّة تصنُّع تمثيلاً حقيقيًا للُّغة العربيَّة في مراحلها المُتعاكبة. فنحنُ لا نملكُ مثلاً توظيف الآلة في صناعة مُعجمٍ تاريخيٍّ للعربيَّة، إلّا إن توافرت لدينا المادَّة التَّائيليَّة المُوجَّهة.

وأخيرًا نقولُ إنَّ أمامنا طريقتين، أحدهما لنقل المعرفة، والآخر لتوليدها. واعتقدنا أنَّ الميادين البحثِيَّة التي تتركز على نقل المعرفة كالترجمة، والتَّحقيق، والشَّرح، لن تجدَ صدًى كبيرًا في المستقبل القريب؛ لأنَّ الذِّكاء الاصطناعي سيفرض واقعًا مختلفًا في مثل هذه الميادين؛ حيثُ ستمكِّن الآلة من القيام بأكثر ما يصنعه الإنسانُ فيها، ورُبَّما بدرجة أعلى في السَّرعة والدَّقة. أمَّا الطَّرِيق الآخر الذي يُعنى بتوليد المعرفة عبر التَّأليف والتَّحليل والتَّجريب، فهو الطَّرِيق الذي ينبغي التَّركيز عليه، لأنَّه في جوهره يبقى مركزًا لإبداع البشر الذي يصعبُ على الآلة أن تحاكيه محاكاةً مُطلقة، وإن أمكنَ أن تُساعدَ في توجيهه.

ببليوغرافيا مرجعيَّة:

« السَّعيد، المعتز بالله و عطية، مُحمَّد و راغب، أحمد و عبد الغني، نعيم. (2019م) العربيَّة والذِّكاء الاصطناعي، سلسلة «مباحثُ لُغويَّة» رقم 59، إصدار مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدَّولي لخدمة اللُّغة العربيَّة، الرِّياض.

- » Abbas, M., (Ed.). (2023) *Analysis and Application of Natural Language and Speech Processing*, Springer International Publishing.
- » Deng, L., Liu, Y., (2018) *Deep Learning in Natural Language Processing*, Springer International Publishing.
- » El Gayar, N., Suen, C., (2018) *Computational Linguistics, Speech and Image Processing for Arabic Language*, World Scientific Publishing Company.
- » Fier, D., Witt, A., (2022) *CLARIN: The Infrastructure for Language Resources*. De Gruyter academic publishing - Germany.
- » Gelbukh, A., (Ed.). (2023) *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing (19th International Conference, CICLing 2018, Hanoi, Vietnam, March 18th ® 24th, 2018)*, Springer Nature Switzerland.

- » González, M., Reyes, S., Rodrigo, A., Silberstein, M., (Eds.). (2023) *Formalizing Natural Languages: Applications to Natural Language Processing and Digital Humanities*, 16th International Conference, NooJ 2022, Rosario, Argentina, June 14th16, 2022, Springer Nature Switzerland.
- » Harjule, P., Rahman, A., Agarwal, B., Tiwari, V., (Eds.). (2023) *Computational Statistical Methodologies and Modeling for Artificial Intelligence*, CRC Press.
- » Lewis Tunstall, L., Werra, L., Wolf, T., (2022) *Natural Language Processing with Transformers*, O'Reilly Media.
- » Loukanova, R., (Ed.). (2021) *Natural Language Processing in Artificial Intelligence - NLPinAI 2021*, Springer International Publishing.
- » Mitkov, R., (2022) *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, OUP Oxford - UK.
- » Möller, S., (2010) *Quality Engineering: Quality of Communication Technology Systems*, Springer Berlin Heidelberg - Germany.
- » Müller, A., Guido, S. (2016) *Introduction to Machine Learning with Python*, O'Reilly Media Inc. - USA.
- » Paaß, G., Giesselbach, S., (2023) *Foundation Models for Natural Language Processing: Pre-trained Language Models Integrating Media*, Springer International Publishing.
- » Paquot, M., Gries, S., (2021) *A Practical Handbook of Corpus Linguistics*, Springer International Publishing.
- » Patel, S., (2021) *Getting Started with Deep Learning for Natural Language Processing*, BPB Publications.
- » Pilehvar, M., Camacho-Collados, J., (2022) *Embeddings in Natural Language Processing: Theory and Advances in Vector Representations of Meaning*, Springer International Publishing.
- » Pinarbai, F., Taskiran, M., (2020) *Natural Language Processing for Global and Local Business*, IGI Global: International Academic Publisher - USA.
- » Plunkett, J. W. (2024)., *Plunkett's Artificial Intelligence (AI) & Machine Learning Industry Almanac 2024 "Artificial Intelligence (AI) & Machine Learning Industry Market Research, Statistics, Trends and Leading Companies"*, Plunkett Research, Limited.
- » Raaijmakers, S., (2022) *Deep Learning for Natural Language Processing*, Manning Publications - USA.
- » Rehm, G., (2022) *European Language Grid: A Language Technology*

Platform for Multilingual Europe, Springer International Publishing.

Rehm, G., Way, A., (Eds.). (2023) European Language Equality: A Strategic Agenda for Digital Language Equality, Springer Nature.

Rothman, D., Gulli, A., (2022) Transformers for Natural Language Processing, Packt Publishing - UK.

Russell, S., Norvig, P., (2021) Artificial Intelligence: A Modern Approach, Pearson Education - UK.

ذكاء الآلة أم حسّ الإنسان؟ تعليم الثقافة بين الإنسان وأدوات الذكاء الاصطناعي

خالد حسين أبو عمشة¹

الملخص:

في ظل التقدم السريع في تقنيات الذكاء الاصطناعي، وخاصة أدوات التفاعل اللغوي مثل النماذج التوليدية (ChatGPT) مثلاً، بات من الضروري مساءلة مدى قدرة هذه الأدوات على أداء أدوار معقدة في تعليم اللغة، وفي مقدمتها تعليم الثقافة. فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب، بل منظومة من القيم، والسياقات، والتوقعات الاجتماعية، التي يتقنها الإنسان بالحدس والخبرة لا بالتعليم المبرمج. وينطلق هذا البحث من سؤال محوري:

هل تستطيع أدوات الذكاء الاصطناعي أن تحلّ محلّ المعلم البشري في نقل الثقافة، أم أن هذا الدور ما زال مرهوناً بحسّ الإنسان وفهمه السياقي؟

وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف الفروق بين ردود المعلمين البشريين وردود أدوات الذكاء الاصطناعي في مواقف تواصلية ذات طابع ثقافي، وتحليل ما تكشفه هذه الردود من اختلاف في الوعي السياقي، والذكاء العاطفي، والمرونة الاجتماعية. وعليه تحاول هذه الدراسة أن تجيب عن التساؤلات الآتية:

« ما طبيعة الفرق بين استجابات المعلم البشري وأداة الذكاء الاصطناعي في مواقف تتطلب معرفة ثقافية؟

« هل تملك أدوات الذكاء الاصطناعي القدرة على إدراك السياق الاجتماعي والتفاعل معه بفاعلية؟

« ما الأبعاد التي يظهر فيها الذكاء العاطفي والحسّ الثقافي عند الإنسان مقارنة بالآلة؟

« إلى أي مدى يمكن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة دون المساس بعناصرها الإنسانية؟

« كيف يمكن لمعلم العربية توظيف هذه الفروقات في تصميم أنشطة صفية تعزّز الكفاءة الثقافية للمتعلمين؟

¹- أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك - المدير الأكاديمي - معهد قاصد

وسوف يعتمد البحث منهجاً نوعياً مقارناً، من خلال تحليل عشرين موقعاً تواصلياً واقعياً يُتوقع فيها رد ثقافي مناسب، ويتم في كل موقف مقارنة استجابة الإنسان (المعلم أو المتحدث الأصلي) باستجابة الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) كنموذج. وسوف تُصنّف الردود وتُحلل وفق معايير: التقدير السياقي واللباقة الثقافية والذكاء العاطفي والديناميكية التواصلية. آملاً أن يساهم البحث في توضيح حدود وإمكانات الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة، ويقدم رؤية متوازنة لدمج التكنولوجيا دون إلغاء دور الإنسان. كما يزود المعلمين بأمثلة عملية يمكن توظيفها لتدريب الطلبة على فهم الفرق بين «الكفاءة اللغوية» و«الكفاءة الثقافية».

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الثقافية، ذكاء الآلة، حس الإنسان، أدوات الذكاء الاصطناعي.

Abstract:

With the rapid advancement of artificial intelligence technologies-particularly interactive language tools such as generative models like ChatGPT-it has become crucial to examine the extent to which these tools can assume complex roles in language education, foremost among them the teaching of culture. Language is not merely a system of words and structures, but a web of values, contexts, and social expectations that humans internalize through intuition and experience rather than programmed instruction. This study is guided by a central question: Can AI tools replace the human teacher in transmitting culture, or does this role remain tied to human sensibility and contextual understanding?

The research aims to explore the differences between human teachers' responses and AI-generated responses in culturally charged communicative situations. It analyzes how these differences reflect varying degrees of contextual awareness, emotional intelligence, and social adaptability. Specifically, the study seeks to answer the following questions:

- » *What is the nature of the differences between human and AI responses in situations that require cultural knowledge?*
- » *To what extent can AI tools perceive and effectively respond to social contexts?*
- » *In which dimensions do emotional intelligence and cultural sensitivity manifest differently in humans compared to machines?*
- » *How far can AI be integrated into culture teaching without compromising its human elements?*
- » *How can Arabic language teachers leverage these differences to design classroom activities that enhance learners' cultural competence?*

The study adopts a qualitative, comparative methodology by analyzing twenty real-life communicative scenarios that require appropriate cultural responses. For each scenario, it compares the response of a human (teacher or native speaker) with that of an AI tool (ChatGPT as a model). The responses are categorized and analyzed based on criteria

such as contextual appropriateness, cultural politeness, emotional intelligence, and communicative dynamism. The study aims to clarify the limits and potential of AI in cultural education, offering a balanced vision for integrating technology without sidelining the human role. It also provides practical examples that teachers can use to train students to distinguish between linguistic competence and cultural competence.

Keywords: cultural competence, machine intelligence, human sensibility, AI tools.

مقدمة عامة

في مجال تعليم اللغة، تُعدُّ الثقافة جزءًا لا يتجزأ من اللغة، إذ تشكل جوهرها وروحها الحيّة، ولا يمكن فهم الكلمات أو القواعد بشكل صحيح إلا في ضوء السياقات الاجتماعية والثقافية (Byram & Feng, 2004; Hall, 2011)، وقد أكدت الدراسات التربوية أن إهمال البعد الثقافي في تعليم اللغة يؤدي إلى صعوبات في التفاعل داخل المجتمع اللغوي ويحدّ من بناء الكفاءة التداولية للمتعلمين، ممّا يجعل دمج الثقافة مكونًا أساسيًا في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (Moeller & Nugent, 2012).

ومع تطور أدوات الذكاء الاصطناعي وتقنيات معالجة اللغة الطبيعية، برزت تساؤلات حول مدى قدرة هذه الأدوات على نقل الثقافة بنفس العمق والفاعلية التي يوفرها المعلم البشري، الذي يمتلك ذكاءً عاطفيًا وحسًا ثقافيًا يمكنه من استيعاب السياقات الاجتماعية الدقيقة والتفاعل معها بمرونة (Wei, 2023)، وفي المقابل، تعتمد هذه الأدوات على منطق احتمالي وتدريب مسبق، ممّا يحدّ من قدرتها على التعامل مع المواقف الصفية المعقدة التي تتطلب استجابات فورية مبنية على فهم ثقافي عميق في ضوء النقص في الموارد اللغوية المفتوحة المتاحة بالعربية، التي تطرح مشكلة بالنسبة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي عندما يتعلق الأمر بمعالجة هذه اللغة مقارنة بلغات الأخرى مثل الإنجليزية أو الفرنسية أو الإسبانية، وهذا رغم وجود العديد من المبادرات والمشاريع التي تسعى إلى سدّ هذه الفجوة (Bridging educational theories and practices, 2024)، و اليونسكو (2024-2025)، و جامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي (2025).

لذلك، يظل المعلم البشري عنصرًا لا غنى عنه في تصميم أنشطة تعليمية تنقل الثقافة بشكل واعٍ، مستفيدًا من نقاط قوة كل من الإنسان والآلة دون اختزال الثقافة إلى معلومات جامدة أو محتوى سطحي (Darasawang & Reinders, 2010)، فالتجربة التعليمية الناجحة تقوم على التفاعل والسياق والفهم الرمزي، وليس على التلقين أو النقل الآلي (Hossain, 2024).

ينطلق هذا البحث من هذه الإشكاليات، ويهدف إلى تحليل العلاقة بين الإنسان وأدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة، من خلال دراسة مقارنة لاستجابات الطرفين، وتحديد مكامن التفوق والقصور، واقتراح نموذج متكامل يوازن بين إمكانيات التقنية وثراء التفاعل الإنساني، مستندًا إلى التحليل النقدي للأدبيات التربوية والنماذج التطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية

تُعَدّ الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية من المفاهيم الأساسية في مجال تعليم اللغة، إذ يشكل كل منهما جانباً مكملاً للآخر في تحقيق التواصل الفعّال بين الأفراد داخل المجتمع اللغوي والثقافي. وتُعرّف الكفاءة اللغوية في أبسط تعريفاتها بأنها القدرة على إتقان مهارات اللغة الأساسية الأربعة: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، بما يمكن المتعلم من استخدام اللغة بشكل صحيح ودقيق في مختلف المواقف (Fox, Daris & Cuadrado, 2003; وأمين, 2015). وتتطلب الكفاءة اللغوية إتقان القواعد النحوية والصرفية، والقدرة على فهم التراكيب اللغوية، واستخدام المفردات المناسبة، ممّا يجعلها معياراً أساسياً للحكم على قدرة المتعلم في التواصل اللغوي (تشو مسكي, 1965; فهمي, 2015).

على الجانب الآخر، تمثل الكفاءة الثقافية القدرة على فهم وتفسير المعاني الضمنية، والرموز، والعادات، والقيم التي تحكم استخدام اللغة في سياقاتها الاجتماعية والثقافية المختلفة (Byram, 1997; Kramsch, 1998). فهي تتجاوز الجانب اللغوي إلى إدراك الخلفيات الثقافية التي تؤثر في كيفية التعبير عن الأفكار والمشاعر، والتفاعل مع الآخرين بوعي واحترام للتنوع الثقافي. إذ لا يمكن اعتبار اللغة منفصلة عن الثقافة، إذ إن اللغة هي وعاء الثقافة وروحها الحية، ويؤكد ذلك أن فهم اللغة دون الثقافة قد يؤدي إلى سوء تفسير الرسائل أو عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي بشكل مناسب (Hall, 2011).

وتشير الدراسات إلى أن تنمية الكفاءة اللغوية وحدها لا تكفي لتحقيق التواصل الفعّال، بل يجب أن ترافقها تنمية الكفاءة الثقافية، التي تمكن المتعلم من التعامل مع المواقف اللغوية في سياقاتها الحقيقية، وفهم النوايا والرموز غير المباشرة التي تحملها اللغة (Darasawang & Reinders, 2010). فعلى سبيل المثال، قد يتمكن المتعلم من إتقان قواعد اللغة واستخدام المفردات بشكل صحيح، لكنه قد يفتقر إلى فهم كيفية التعبير عن المجاملة أو الاعتذار في ثقافة معينة، ممّا يعوق تواصله الفعّال (Hossain, 2024).

كما أن الكفاءة الثقافية تلعب دوراً حيوياً في تعليم اللغات للناطقين بغيرها، حيث تساعد المتعلمين على تجاوز الحواجز الثقافية، وتطوير حساسية تجاه الاختلافات الثقافية، ممّا يعزز من قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعّال داخل المجتمعات الجديدة (Byram, 1997). ومن هنا، فإنّ تصميم المناهج التعليمية يجب أن يدمج بين تعليم المهارات اللغوية وتنمية الوعي الثقافي، بما يضمن بناء كفاءة شاملة تمكن المتعلم من التواصل بفعالية في بيئته اللغوية والثقافية (Moeller & Nugent, 2012).

وأخيراً وليس آخراً، يمكن القول إن العلاقة بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الثقافية علاقة تكاملية لا انفصام فيها، إذ تشكل الكفاءة اللغوية الأساس الذي يُبنى عليه الوعي الثقافي، في حين تعطي الكفاءة الثقافية اللغة بعداً إنسانياً واجتماعياً عميقاً، يثري التواصل ويجعله أكثر فاعلية وواقعية.

خلفية الدراسة

تُعَدُّ الثقافة أكثر من مجرد معرفة بالعادات والتقاليد أو معلومات عن المألوف والغريب في المجتمعات المختلفة؛ فهي تمثّل طريقة تفكير وأسلوب تفسير للعالم، ومنظومة متكاملة من القيم والمعاني والعلاقات الرمزية التي تشكّل هوية المجتمعات وأفرادها (Byram, 1997; Kramsch, 1998). ومن هذا المنطلق، فإنّ تعليم الثقافة لا يمكن أن يقتصر على تقديم محتوى معرفي جامد أو معلومات سطحية، بل يتطلب حسّاً إنسانياً عميقاً قادراً على إدراك السياقات الدقيقة، وفهم المعاني الضمنية، وقراءة النبرة والنية التي تصاحب اللغة في استعمالها الواقعي، وهو ما يشير إليه هول (Hall, 2011) في تأكيده على أهمية البعد الثقافي في تعليم اللغة باعتباره جوهر التواصل الفعّال.

وفي ظل التطورات التقنية الحديثة، ظهرت نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT، كأدوات قادرة على إنتاج نصوص تمثّل ثقافات متعددة، وتظهر أحياناً طلاقة لغوية وتنظيماً محكماً يضاهاي الأداء البشري في بعض الجوانب (Wei, 2023). إلا أن هذا الإنجاز التقني يثير تساؤلات فلسفية وتربوية حول طبيعة «فهم» هذه النماذج للثقافة، وهل هي حقاً تدرك المعاني الرمزية والسياقية أم أنها تكرر أنماطاً لغوية مبرمجة مسبقاً دون وعي أو إدراك حقيقي (Floridi & Chiriatti, 2020).

يمثل هذا التوتر بين الذكاء الاصطناعي القائم على المعالجة الإحصائية للغة، والحسّ الإنساني القادر على تفسير المعاني واستحضار الخلفيات والتفاعل مع الآخر، محور هذا البحث. إذ تبرز فجوة واضحة بين الفهم السطحي الذي قد تقدمه الخوارزميات، والفهم العميق الذي يتطلب مشاركة وجدانية وفكرية، ممّا يفتح المجال لنقاش نقدي حول حدود هذه الأدوات ودورها المحتمل أو المحدود في تعليم الثقافة للناطقين بغير العربية (Darasawang & Reinders, 2010, 2024).

وعليه، فإنّ دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة يجب أن يتم بحذر، مع التأكيد على أهمية الدور البشري في توفير السياق الثقافي العميق، والذكاء العاطفي الذي لا يمكن للآلة محاكاته بشكل كامل، لضمان نقل الثقافة بطريقة تراعي أبعادها الإنسانية والرمزية (Hossain, 2024; Moeller & Nugent, 2012) و الكومي، محمود (2024).

مشكلة الدراسة

تشهد عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحولات متسارعة نتيجة الاعتماد المتزايد على أدوات الذكاء الاصطناعي، ممّا يفرض تحديات تربوية جديدة لم تكن مطروحة بهذا الشكل سابقاً (Byram, 1997; Hall, 2011). فعلى الرغم من قدرة هذه الأدوات على تقديم محتوى لغوي منظم وإنتاج نصوص تمثّل ثقافات متعددة، يبقى السؤال الأساسي قائماً حول مدى قدرتها على نقل المهارات الثقافية الدقيقة التي تتطلب فهماً عميقاً للسياق، ورصداً للرموز والعلامات غير المباشرة، وإدراكاً للتنوع داخل الثقافة الواحدة (Wei, 2023; Floridi & Chiriatti, 2020).

ويعُدُّ تمثيل الثقافة في أدوات الذكاء الاصطناعي تحديًا جوهريًا، إذ يعتمد غالبًا على أنماط تدريبية ومخرجات لغوية توليدية، مما يثير إشكالية حول مدى كفاية هذا التمثيل في بناء وعي ثقافي حقيقي لدى المتعلمين. فالثقافة ليست مجرد نصوص أو أمثلة نظرية، بل هي ممارسة اجتماعية متجذرة تتطلب تفاعلًا إنسانيًا حيًا مع الواقع، وحسًا ثقافيًا عميقًا لا يمكن اختزاله في بيانات أو خوارزميات (Kramsch, 1998; Moeller & Nugent, 2012).

في هذا السياق، تبرز الحاجة إلى مساءلة حدود الاستفادة من هذه الأدوات، وتحديد الجوانب التي يمكن أن تسهم فيها بفعالية، إلى جانب المواضيع التي تظهر فيها الفجوة أو القصور. كما يطرح البحث إمكانية التفكير في تكامل تربوي بين الذكاء الاصطناعي والمعلم البشري، لا بوصفهما طرفين متناقضين، بل كمسارين متكاملين يسدّ أحدهما ما يعجز عنه الآخر، مستفيدين من مزايا كل منهما في تعزيز تعليم الثقافة اللغوية (Darasawang & Reinders, 2010; Hossain, 2024).

لاختبار هذه الإشكالية، تم اختيار عشرين موقفًا ثقافيًا متنوعًا، جُمعت فيها استجابات من نموذج ذكاء اصطناعي ومن معلمين بشر ذوي خبرة. ثم جرى مقارنة هذه الاستجابات وتحليلها إحصائيًا من حيث الوعي بالسياق، ودقة التعبير، وعمق التفسير الثقافي، بهدف تشخيص الفجوة وتحليل أبعاد التكامل الممكنة بين الطرفين.

مبررات الدراسة ودوافعها

تأتي هذه الدراسة استجابة للحاجة المتزايدة إلى وعي نقدي عند دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تدريس الثقافة ضمن سياقات تعليم اللغة، إذ يشهد المجال اندفاعًا تقنيًا سريعًا غالبًا ما يغيب معه التأمل العميق في طبيعة الثقافة بوصفها كيانًا معقدًا لا يمكن اختزاله إلى بيانات أو أنماط لغوية فقط (Byram, 1997; Kramsch, 1998) ورغم وفرة الأبحاث العالمية في مجال الذكاء الاصطناعي التربوي، إلا أن الدراسات العربية التي تتناول هذه الأدوات من زاوية ثقافية لا تزال محدودة، مما يضعف حضور النقاش التربوي المحلي حول حدود هذا الدمج وإمكاناته (Hossain, 2024; Darasawang & Reinders, 2010).

وتنبع الدراسة أيضًا من رغبة منهجية في بناء تصور تربوي متوازن لا يُقصي دور الإنسان التربوي والتأويلي، ولا يقدم الآلة أو يمنحها قدرات تتجاوز طبيعتها، إذ لا يتحقق التعليم الفعّال للثقافة إلا عندما يُدرك بوضوح أدوار كل طرف، ويُحدد ما يمكن أن تقدمه الآلة، وما يظل حكرًا على المعلم البشري من حيث الإدراك العميق للسياق والعلاقة الإنسانية بالمتعلّم (Hall, 2011; Moeller & Nugent, 2012).

كما تهدف الدراسة إلى دعم المعلمين ومصممي المناهج بفهم علمي دقيق لحدود هذه الأدوات، مما يمكّنهم من اتخاذ قرارات تربوية واعية مبنية على تحليل نقدي موضوعي، لا على انبهار تقني أو رفض قاطع. فالتكامل الحقيقي يتطلب تشخيصًا دقيقًا، ونظرًا فاحصًا، ورؤية تربوية متوازنة تجمع بين التقنية والإنسان، لا بين الآلة والمنهج فقط (Wei, 2023; Floridi & Chiriatti, 2020).

المواقف الثقافية

في إطار تقييم قدرة الذكاء الاصطناعي على التعامل مع المواقف الثقافية الدقيقة، تم اختيار مجموعة من عشرين موقفًا تعكس جوانب مختلفة من الحياة اليومية للناطقين بالعربية. هذه المواقف تجمع بين التفاعلات الاجتماعية المعتادة والعادات اللغوية التي تُستخدم في أوقات ومناسبات محددة، التي تحمل في طياتها معاني ضمنية ورموزًا ثقافية لا يمكن فهمها إلا ضمن سياقها الاجتماعي والثقافي.

وتشمل هذه المواقف مواقف شخصية مثل ما يُقال بعد الاستيقاظ، أو عند العطاس، أو في حالات الاعتذار، بالإضافة إلى مواقف اجتماعية أكثر تعقيدًا مثل زيارة المرضى، أو التهاني في المناسبات السعيدة، أو التعازي، أو حتى التفاعلات اليومية التي تحدث عند استقبال الضيوف أو بدء مشروع جديد. هذه المواقف لا تقتصر على الكلمات المنطوقة فقط، بل تعكس قيمًا ومشاعر متجذرة في الثقافة مثل الاحترام، والتعاطف، والتقدير، والمجاملة.

تكمن أهمية اختيار هذه المواقف في تنوعها بين ما هو يومي ومتكرر، وما هو مرتبط بالعادات والتقاليد التي تحمل أبعادًا وجدانية ورمزية. هذا التنوع يسمح بفحص مدى قدرة الذكاء الاصطناعي على تقديم ردود تعكس فهمًا عميقًا للسياق الثقافي، وليس مجرد استجابات لغوية سطحية. كما تغطي هذه المواقف مختلف الحالات والمشاعر الإنسانية، من الفرح والنجاح إلى الحزن والاعتذار، مما يتيح تقييمًا شاملاً لقدرة النظام على التعامل مع تعقيدات الثقافة واللغة في آن واحد.

بعد الانتهاء من الطعام في دعوة	لدى دخول شخص بيت صديق	الرسوب في اختبار التوجيهي	زيارة مريض	بعد الاستيقاظ من النوم
الشكر على عمل ما	عند البدء بمشروع جديد	بعد حادث سيارة	ما يقال لأهل المسافر	عند الحلاق أو الكوافير
بعد الولادة	عند التخرج	عند الاعتذار	عند الشجار ومحاولة الصلح	لمن يلبس جديدًا
عند الاتصال الخاطئ	بعد العطاس والكحة	في التعزية	بيت جديد	بعد شراء سيارة

إجابة السؤال الأول:

ما طبيعة الفرق بين استجابات المعلم الحقيقي وأداة الذكاء الاصطناعي في مواقف تتطلب معرفة ثقافية؟

لفهم طبيعة التباين بين استجابات أداة الذكاء الاصطناعي والاستجابات البشرية في المواقف الثقافية العشرين، وبهدف تحقيق وضوح أكبر وتيسير المقارنة بين نوعية الأداء، سيتم عرض النماذج في جدول منظم يتضمّن: الموقف الثقافي، يليه استجابة الآلة، ثم الاستجابة البشرية. بعد ذلك، تخضع هذه الاستجابات للتحليل من حيث ملاءمتها للسياق الثقافي، ودقتها في التعبير، ومدى انسجامها مع الأعراف المتداولة والمعاني الضمنية المتوقعة في الموقف ذاته. ويُتيح هذا العرض الجدولي للقارئ تكوين حكم نقدي مستند إلى قراءة مقارنة دقيقة، تكشف مواطن القوة والقصور عند التعامل مع المواقف الثقافية اليومية.

الرقم	الموقف	الرد	الاستجابة 1	الاستجابة 1	الاستجابة 1
1	بعد الاستيقاظ من النوم	الآلة	صباحُ الخير	صبح النوم	يعطيك العافية
		الإنسان	صباح الخير	صبح النوم	صباح الفل والياسمين
2	زيارة مريض	الآلة	علبة شوكولاتة أو تمر (إذا لا يعاني من أمراض مزمنة مثل السكري)	عصير طبيعي أو فواكه (مثل تفاح، موز، عنب)	كتاب صغير أو مجلة خفيفة للقراءة
		الإنسان	طهور إن شاء الله	شافاك الله وعافاك	ألف لا بأس عليك
3	الرسوب في اختبار التوجيهي	الآلة	أنا آسف لسماع ذلك، لا تيأس. ولا يهملك، لسه قدّامك فرص كثير	عادي، مو أول ولا آخر مرة، المهم شو رح تعمل بعدين	شدّ حالك وخلي الرسوب دافع، مش عائق
		الإنسان	معلش خيراها بغيرها	شد حيلك المرة الجاي	الله يعوضك بالأحسن
4	لدى دخول شخص بيت صديق	الآلة	أأدخل؟	أستأذن في الدخول	أنيتكم زائرًا، فهل من مكان في القلب قبل المكان؟
		الإنسان	دستور	طريق	كحة ... يا ساتر

5	بعد الانتهاء من الطعام في دعوة	الآلة	جزاكم الله خيرًا، طعامكم طيب	بارك الله فيكم، أكرمتونا	اللهم أطعمهم كما أطعمونا
		الإنسان	بيتكم عامر	بالأفراح والليالي الملاح	أكل من طعامكم الأبرار
6	عند الحلق أو الكوافيرة	الآلة	نعميا: طالعة (نضيغة) / مرتبة	وجهك صار منور	إيديك الحلق ما شاء الله!
		الإنسان	نعيمًا	القصة حلوة كثير	منورة
7	ما يقال لأهل المسافرين	الآلة	الله يرجعه لكم بالسلامة	الله يطمن بالكم عليه	إن شاء الله بتفرحوا بسلامته
		الإنسان	إن شاء الله بتفرحوا بسلامته	يروح ويرجع بالسلامة	طريقه خضرا
8	بعد حادث سيارة	الآلة	الحمد لله عالسلمة، بسيطة إن شاء الله	الله ستر، أهم شي إنك بخير	حديد بيتعوّض، بس الإنسان لا
		الإنسان	الحمد لله عالسلمة، بسيطة إن شاء الله	حديد بيتعوّض، أهم شي سلامتك	قدر الله وما شاء فعل
9	عند البدء بمشروع جديد	الآلة	بسم الله، توكلنا على الله	على بركة الله بنبليش	شدّينا الهمة وبلشنا
		الإنسان	بالتوفيق	الله يجعلها آية الرزق	الله يفتح عليك
10	الشكر على عمل ما	الآلة	ألف شكر إلك	ما قصرت الله يسعدك	كفيت ووفيت
		الإنسان	ألف شكر غلبتك معي	ما قصرت	كفيت ووفيت
11	لمن يلبس جديدا	الآلة	جديدك مبارك	تلبس وتتهنّى	دائماً بتلبس الجديد
		الإنسان	مبروك شو هالحلو	بجنن عليك	القالب غالب

12	عند الشجار ومحاولة الصلح	الآلة	خَاصْنَا بَقِي، مَا يَتَسَاهَلُ الْمَشْكَلَةُ	الكبار بيصفحوا	اللي بيناتكم أكبر من هيك
		الإنسان	الله يهدي النفوس	مالك، مصارين البطن بتتقاتل	مش مستاهلة، والله.
13	عند الاعتذار	الآلة	أنا آسف، ما كان قصدي أزعلك	بتمنى تسامحني، أنا غلطت بحقك	أعترف إني أخطأت، وأنا ندمان فعلاً
		الإنسان	آسف، حقك علينا	سامحنا	امسحها بهالliche
14	عند التخرج	الآلة	ألف مبروك التخرج	رفعت الراس والله	بتستاهل كل خير
		الإنسان	مبارك التخرج	مبارك التخرج وعقبال الوظيفة	عقبال الدكتوراه
15	بعد الولادة	الآلة	الحمد لله على السلامة	تتربى بعزكم إن شاء الله	ما شاء الله، الله يجعلها من الذرية الصالحة
		الإنسان	الحمد على سلامة الأم والمولود	يتربى بعز والديه	بارك الله لكم في الموهوب وشكرتم الواهب إلخ
16	بعد شراء سيارة	الآلة	مبروك السيارة الجديدة	يعطيك خيرها ويكفيك شرها	بتتهنى فيها إن شاء الله
		الإنسان	الله يعطيك خيرها ويبعد عنك شرها	مبارك مبارك	آية الرزق إن شاء الله
17	بيت جديد	الآلة	مبروك البيت الجديد	إن شاء الله عامر بالأفراح	الله يجعله بيت السعادة والهناء
		الإنسان	مبارك البيت الجديد	بيت الهنا والسعادة	تشوفوا خيره ويبعد عنكم شره
18	في التعزية	الآلة	البقية بحياتك	الله يرحمه ويجعل مثواه الجنة	عظم الله أجركم
		الإنسان	عظم الله أجركم	يسلم راسك	البقية بحياتك
19	بعد العطاس والقحة	الآلة	يرحمك الله	صحة	الله يعافيك
		الإنسان	صحة	يرحمكم الله	طولة العمر

20	عند الاتصال الخاطئ	الآلة	عفوًا، الرقم غلط	آسف، شكلي اتصلت بالغلط	المعذرة، ما كنت أقصد
	الإنسان	آسف، شكله الرقم غلط	شكله خربت بالرقم حقك علينا	بلا مؤاحدة شكله الرقم غلط	

جدول الردود الآلية والبشرية

الخصائص الديموغرافية للمشاركين:

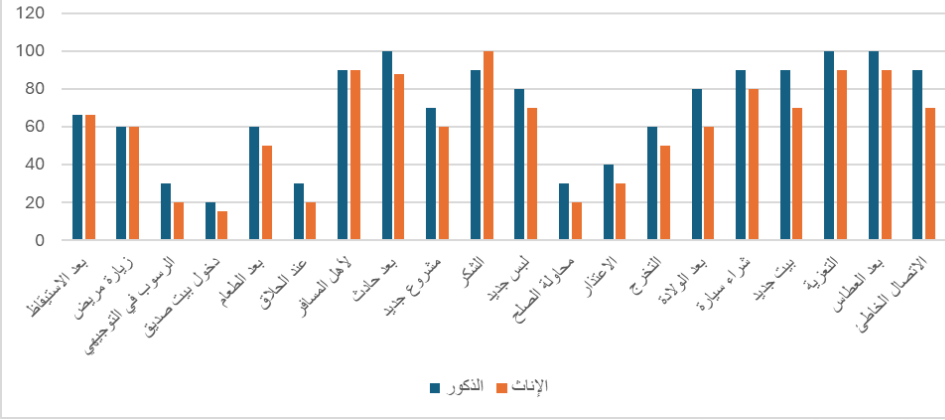
تكوّنت عينة الدراسة من ثلاثين مشاركًا، تم اختيارهم لغرض تحليل أثر المتغيرات التربوية محل الدراسة. وقد تم توزيع العينة حسب الجنس كما هو موضح في الجدول التالي:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	13	43.3%
أنثى	17	56.7%
المجموع	30	100%

النسبة البشرية حسب الجنس

تكشف مقارنة نسب استجابات أدوات الذكاء الاصطناعي مع الردود البشرية في المواقف المدروسة عن تباين واضح في درجة القرب التداولي. فمن خلال تحليل البيانات، يتضح أن أدوات الذكاء اقتربت بدرجة كبيرة من الردود المقبولة اجتماعيًا في نحو ثلث المواقف تقريبًا، خاصة في المواقف التي تُستخدم فيها عبارات نمطية وشائعة مثل «بعد الحادث» و«الشكر» و«بعد العطاس»، حيث بلغت النسبة 100٪ أو اقتربت منها. وفي المقابل، ظهرت أدوات الذكاء بعيدة تداوليًا في ما يقارب الثلث الآخر من المواقف، خاصة تلك التي تتطلب حساسية سياقية أو عاطفية أو تعبيرًا شخصيًا غير مباشر، كما في «الرسوب في التوجيهي» و«محاولة الصلح» و«الاعتذار»، إذ جاءت النسب منخفضة مقارنة باستجابات البشر، واختفت فيها التعابير المحلية والعاطفية التي تميز الموقف الواقعي. أما بقية المواقف (الثلث الأخير)، فقد جاءت فيها استجابات أدوات الذكاء متوسطة من حيث القرب، إذ لم تكن مطابقة تمامًا للردود البشرية، لكنها لم تكن بعيدة عنها أيضًا. وغالبًا ما كانت هذه الردود تقتصر على عبارات عامة أو حيادية تصلح في السياق، لكنها تفتقر إلى الطابع الثقافي المحلي أو الأسلوب اللغوي المألوف اجتماعيًا. وتعكس هذه النتائج قدرة أدوات الذكاء على محاكاة التداول البشري بدرجة متفاوتة، تزداد كلما كانت الصيغة مألوقة ومستقرة، وتضعف كلما احتاج الموقف إلى تفاعل وجداني أو مراعاة سياقية دقيقة.

النسبة البشرية حسب الجنس



جدول النسب المئوية لردود أدوات الذكاء الاصطناعي

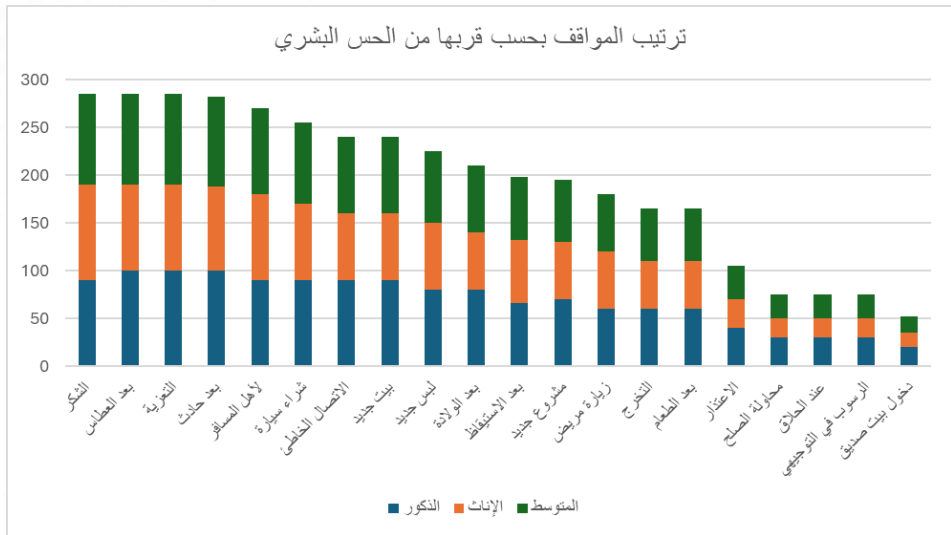
وبصورة أكثر دقة وبدقيق النظر في النتائج أعلاه، يمكن القول بأن أدوات الذكاء الاصطناعي اقتربت بدرجة متفاوتة من نمط الاستجابات البشرية، بل وتتفوق عليها أحياناً في الدقة التداولية. فقد حققت أدوات الذكاء نسبة استجابة مثالية (100٪) في مواقف مثل "بعد الحادث" و"الشكر"، إذ جاءت العبارات متطابقة تقريباً مع الردود الأكثر شيوعاً بين المشاركين من الجنسين، ما يدل على أن الأداة قادرة على التقاط النمط الثقافي السائد عندما تكون الصيغة مألوفة ومستقرة اجتماعياً. لكن في المقابل، كانت أدوات الذكاء الاصطناعي بعيدة نسبياً عن طبيعة الردود البشرية في عدد من المواقف الأخرى، خاصة تلك التي تتطلب حساً لغوياً مرئياً أو فهماً دقيقاً للسياق الاجتماعي غير الصريح. فمثلاً في موقف "الرسوب في اختبار التوجيهي"، جاءت ردود المشاركين متراوحة بين التعاطف والتحفيز، بينما مالت أدوات الذكاء إلى استخدام عبارات تقويمية أو حيادية لا تعكس نفس الانفعال البشري. وهذا الفارق يبرز افتقار الأداة إلى البُعد الوجداني المتوقع في مثل هذه الحالات.

كذلك، في موقف "دخول بيت صديق"، أظهر البشر ميلاً لاستخدام تعابير مهذبة وغير مباشرة تستبطن العلاقة الشخصية، بينما كانت إجابة الذكاء الاصطناعي أكثر ميكانيكية وذات طابع رسمي، مما يجعلها أقل مناسبة لهذا النوع من التفاعل الحميمي. الأمر نفسه يتكرر في مواقف مثل "الاعتذار" و"محاولة الصلح"، حيث تتطلب اللغة قدراً من التواضع والانفعال الشخصي، وهي خصائص لم تُجد الأداة محاكاتها، فجاءت إجاباتها جافة أو أقرب للبيانات العامة.

في مواقف مثل "عند الحلاق" أو "بعد الولادة"، ظهرت فجوة واضحة كذلك بين الذكاء الاصطناعي والبشر، إذ تميل الردود البشرية إلى استخدام عبارات ذات بعد ثقافي محلي أو مجازي، لا يمكن استنتاجها بسهولة من المعنى الظاهري. مثال ذلك عبارات مثل «نعيماً» أو «تتربى بعزكم»، والتي غابت أو جاءت بصيغ غير مألوفة في استجابات الذكاء الاصطناعي.

الخلاصة أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُبلي بلاءً حسنًا في المواقف التي تعتمد على استجابات نمطية منتشرة، ولكنها تضعف حين يتطلب الموقف حساسية تداولية، أو فهمًا ثقافيًا ضمنيًا، أو مشاركة وجدانية حقيقية. وهذا يفتح المجال لتطوير الأدوات بحيث تتدرّب ليس فقط على اللغة، بل على الأنماط الاجتماعية والثقافية الدقيقة، ويعزز من أهمية دمجها في تعليم العربية بوصفها داعمًا توجيهيًا، لا بديلًا عن التفاعل البشري الواقعي.

المواقف بحسب قربها من الحسّ البشري



يوضح الرسم البياني أعلاه ترتيب المواقف الاجتماعية اليومية بناءً على مدى قرب استجاباتها من الحسّ البشري، وذلك من خلال مقارنة نسب الردود بين الذكور والإناث، إضافة إلى تقدير مدى توافق أدوات الذكاء الاصطناعي معها. وقد أظهر التحليل تمايزًا واضحًا بين ثلاثة مستويات من القرب التداولي: مواقف شديدة القرب، مواقف متوسطة، وأخرى بعيدة نسبيًا.

في المستوى الأعلى، برزت مواقف مثل «الشكر»، و«بعد العطاس»، و«التعزية»، و«بعد الحادث»، و«لأهل المسافرين»، حيث جاءت الاستجابات البشرية عالية التكرار ومتقاربة بين الجنسين، وتوافقت معها أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل كبير. يعود هذا إلى الطابع النمطي والمستقر لهذه العبارات في الثقافة المحلية، مما يسهل على الذكاء الاصطناعي محاكاتها بدقة، ويجعلها من المواقف التداولية التي لا تتطلب حساسية سياقية عالية أو اجتهدًا لغويًا شخصيًا.

أما في المستوى المتوسط، فقد تمثلت المواقف في «شراء سيارة»، و«الاتصال الخاطئ»، و«بيت جديد»، و«لبس جديد»، و«بعد الولادة»، و«بعد الاستيقاظ». وتتميّز هذه المواقف بأنها مألوقة، لكنها تحتمل تنوعًا في التعبير، حسب طبيعة العلاقة أو السياق أو الخلفية الاجتماعية. لذلك، تقترب أدوات الذكاء الاصطناعي منها جزئيًا، لكنها لا تصل إلى دقة الحس

البشري، إذ تميل إلى استخدام صيغ عامة أو محايدة لا تلتقط دائمًا البعد الثقافي المحلي. في المقابل، جاءت مواقف مثل «الرسوب في التوجيهي»، و«محاولة الصلح»، و«الاعتذار»، و«عند الحلق»، و«دخول بيت صديق» ضمن أدنى درجات القرب من الحس البشري. وتجمع هذه المواقف بين الطابع الشخصي والعاطفي، والحاجة إلى تعبير مرن وغير مباشر يتناسب مع مشاعر الطرف الآخر وسياق العلاقة. وهنا تظهر محدودية أدوات الذكاء الاصطناعي، إذ تبدو ردودها جافة أو نمطية أو غير منسجمة مع طبيعة الموقف، ما يعكس قصورًا في فهم السياق التداولي أو نقل الأبعاد الوجدانية الدقيقة.

يشير هذا التوزيع إلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُظهر فاعلية عالية في محاكاة الحس البشري في المواقف الاجتماعية النمطية والمكرّسة، لكنها تضعف كلما تعقّد السياق أو ارتفع مستوى الخصوصية والعاطفة فيه.

إجابة السؤال الثاني:

هل تملك أدوات الذكاء الاصطناعي القدرة على إدراك السياق الاجتماعي والتفاعل معه بفعالية؟

تكشف البيانات الإحصائية والتحليلات النوعية للمواقف اللغوية أن أدوات الذكاء الاصطناعي تملك قدرة جزئية على إدراك السياق الاجتماعي والتفاعل معه، لكنها تبقى قدرة محدودة ومقيدة بنمطية اللغة، وثبات الصيغ المتداولة، ووضوح الموقف التداولي. فقد أظهرت الأرقام أن الأداة تقترب بشكل كبير من الحس البشري في المواقف التي تتكرر اجتماعيًا وتُحاط بعبارات جاهزة ومستقرة مثل «الشكر» و«بعد الحادث» و«بعد العطاس» و«التعزية». في هذه الحالات، جاءت استجابات الذكاء الاصطناعي متوافقة إلى حد بعيد مع ما يقوله المتحدثون الطبيعيون من الجنسين، بل إنها أحيانًا تجاوزت المتوسط البشري، مما يشير إلى أن الأداة تُجيد التقاط الأنماط السائدة في الخطاب الاجتماعي.

لكن هذا النجاح لا يُخفي جوانب القصور. فعندما تنتقل إلى مواقف أكثر تعقيدًا من الناحية السياقية أو العاطفية، مثل «الاعتذار» أو «محاولة الصلح» أو «الرسوب في التوجيهي»، تظهر فجوة واضحة بين أداء الذكاء الاصطناعي والتفاعل البشري الحقيقي. فهذه المواقف تتطلب فهمًا غير صريح للسياق، وتعبيرًا عن مشاعر دقيقة، ولغة مرنة تراعي نوع العلاقة والموقف النفسي للطرف الآخر. وقد بيّنت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يميل إلى استخدام صيغ نمطية أو حيادية في هذه المواقف، ما يجعله أبعد عن التوقع التداولي للمتلقي. كما أن الأداة لا تُميز بشكل كافٍ بين الفروقات المرتبطة بالنوع الاجتماعي، إذ ظهرت استجاباتها أقرب إلى الذكور في كثير من المواضع، بينما كانت أقل توافقًا مع الأساليب التداولية التي تُفضّلها الإناث، خصوصًا في التعبير عن الامتنان أو المشاركة الوجدانية.

خلاصة القول أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُظهر وعيًا سطحيًا بالسياق الاجتماعي في حال كان الموقف واضحًا ومتكررًا ثقافيًا، لكنها تفتقر إلى التفاعل العميق مع المعطيات الاجتماعية الدقيقة والمرتبطة بالانفعالات، والهوية، والعلاقات الشخصية. وهذا يُبرز الحاجة إلى مزيد من التدريب اللغوي الثقافي لهذه الأدوات، وإلى التعامل معها كأدوات داعمة في تعليم اللغة والتواصل، لا كبدائل مكتملة للوعي البشري.

إجابة السؤال الثالث:

ما الأبعاد التي يظهر فيها الذكاء العاطفي والحس الثقافي عند الإنسان مقارنة بالآلة؟

تُبرز المقارنة بين أداء الإنسان وأدوات الذكاء الاصطناعي في المواقف اللغوية التداولية فروقات جوهرية في تمثيل الذكاء العاطفي والحس الثقافي. فالإنسان لا يقتصر في استجابته على المعرفة اللغوية فحسب، بل يستدعي في تفاعله شبكة معقدة من المعارف الضمنية المرتبطة بالسياق الاجتماعي، والعلاقات الشخصية، والهوية الثقافية، والانفعالات اللحظية (Goleman, 1995; Mayer, Salovey & Caruso, 2008). هذا التكامل بين اللغة والمشاعر والثقافة يمنح التواصل البشري عمقه وأثره، وهو ما تفتقر إليه الآلة رغم تطور قدراتها على محاكاة اللغة.

ولعل أول أبعاد الذكاء العاطفي البشري يتمثل في الاستجابة الوجدانية الدقيقة، حيث يستخدم الإنسان تعبيرات متدرجة تحمل مزيدًا من التعاطف، والتخفيف، والتوجيه، تتغير بحسب طبيعة العلاقة وسياق الموقف (Salovey & Mayer, 1990) فمثلًا، في مواقف الاعتذار أو محاولة الصلح أو مواجهة الفشل الأكاديمي، يعكس الإنسان حساسية عاطفية تسمح له بتكييف لغته ونبرته لتلائم الحالة النفسية للطرف الآخر. في المقابل، تفتقر أدوات الذكاء الاصطناعي إلى هذا التلوين الانفعالي، وغالبًا ما تقدم ردودًا حيادية أو تقريرية لا تعكس مشاعر حقيقية، ولا تراعي البعد العاطفي للمخاطب (Picard, 1997).

والبعد الثاني يتعلق بالوعي بالهوية الثقافية والسياق المحلي، إذ يظهر الإنسان قدرة فطرية على استخدام تعابير متجذرة في ثقافته مثل «تتربى بعزكم» أو «نعيمًا»، ويميز بين ما يُقال للأصدقاء المقربين وما يُقال للغرباء، متأثرًا بالعادات والتقاليد المحلية (Byram, 1997; Kramsch, 1998). أما الذكاء الاصطناعي، حتى وإن تدرب على بيانات عربية، فإنه يعتمد على أنماط لغوية عامة وعابرة للسياق، ولا يمتلك الحس الثقافي الذي يمكّنه من التفريق بين المناسب وغير المناسب في بيئات محلية متغيرة (Gee & Purdy, 2021) كما هو جوابه غير المناسب أبدًا لأنثى بعد الحلاقة بقوله «طالعة (نضيفه) / مرتبة».

والبعد الثالث هو المرونة والتقدير الاجتماعي للموقف، إذ يتمتع الإنسان بقدرة على كسر القوالب النمطية، واستخدام الدعابة في لحظات التوتر، أو الصمت في المواقف الحساسة، مما يعكس قدرة على «تقدير اللحظة» والتفاعل الإنساني الحي (Goleman, 1995) في المقابل، يظل الذكاء الاصطناعي محصورًا في نماذج وبرمجيات محددة، غير قادر على الخروج عن

القولب الجاهزة أو استشعار اللحظة بشكل حقيقي.

تجتمع هذه الأبعاد الثلاثة : الوجدان، والثقافة، والمرونة السياقية – لتشكل ما يُعرف بـ«الحس البشري»، وهو ما يمنح اللغة بعدها الإنساني الحقيقي (Mayer et al, 2008). ومن ثم، يمكن القول إن أدوات الذكاء الاصطناعي تتقن المحاكاة السطحية للغة، لكنها تفتقر إلى البنية الداخلية التي تمكن الإنسان من التواصل الفعّال، المتعاطف، والواعي بثقافة الآخر. هذا الفارق لا يعود فقط إلى نقص في البيانات، بل إلى غياب «النية» و«الذاتية» التي تميز الإدراك البشري عن الأداء الآلي.

إجابة السؤال الرابع:

إلى أي مدى يمكن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة دون المساس بعناصرها الإنسانية؟

يمثل دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة مجالاً واعداً من حيث الإمكانيات التقنية، إلا أنه يتطلب وعياً نقدياً دقيقاً بحدوده وتأثيراته، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بعنصر إنساني عميق ومعقد كالثقافة. فالذكاء الاصطناعي، رغم قدرته المتقدمة على إنتاج محتوى لغوي متنوع، لا يمكنه اختزال الثقافة في اللغة وحدها، إذ تتجاوز الأخيرة إلى مجموعة من الرموز والسياقات والنيات والعلاقات غير المعلنة التي تتشكل في الأبعاد الاجتماعية والثقافية (Byram, 1997; Kramsch, 1998). هذا البعد الإنساني يجعل من الصعب على النماذج الآلية إدراك الفروق الدقيقة في الاستخدام الثقافي للغة، أو تمثيل الحس التداولي الذي يميز تفاعل الإنسان مع محيطه.

وقد أظهرت نتائج التحليل المقارن بين استجابات أدوات الذكاء الاصطناعي والردود البشرية أن الأداة قادرة على محاكاة الحس البشري بدرجة عالية في المواقف النمطية والمكرّسة اجتماعياً، كما في مواقف مثل «الشكر» و«التعزية» و«بعد الحادث»، لكنها تضعف كلما تعمّد السياق أو زادت درجة الخصوصية أو الوجدانية في الموقف، كما هو الحال في «الاعتذار» و«محاولة الصلح» و«الرسوب». يعود ذلك إلى أن الذكاء الاصطناعي يفتقر إلى الانفعال، والخبرة الشخصية، والإدراك الأخلاقي والرمزي، وهي عناصر جوهرية في تمثّل الثقافة لا يمكن استبدالها بالمعالجة الإحصائية للنصوص.

من أبرز التحديات التي تحدّ من فعالية الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة أيضاً، ضعف تمثيل المدخلات العربية، وخصوصاً الثقافية منها، من حيث الكم والنوع والتنوع الجغرافي والاجتماعي. فالبيانات التي تُستخدم في تدريب النماذج غالباً ما تهيمن عليها اللغة الرسمية أو الأدبية، مع غياب التمثيلات العفوية والتفاعلات الواقعية التي تحدث في الحياة اليومية مثل الشارع، والبيت، والسوق، مما يؤدي إلى إنتاج نماذج ذات تمثيل جزئي ومختزل للثقافة، يفتقر إلى عمقها الحي (Gee & Purdy, 2021). وقد أكد الباحثان جي وبوردي أن النماذج اللغوية لا تمتلك فهماً حقيقياً للثقافة، بل تحاكي أنماطاً لغوية مستخرجة من بيانات غير متوازنة.

ما يستوجب إشرافاً بشرياً واعياً لتفادي اختزال المعاني أو تعميم صور نمطية. وفي السياق العربي، تشير سهير السكري (2020) إلى أن نقل الثقافة لا يتم إلا عبر وسيط يمتلك الوعي السياقي والتجربة الحية، محذرة من الاعتماد على المحتوى الجاهز أو المترجم آلياً لما يفتقر إليه من حساسية ثقافية وتداولية.

من هذا المنطلق، يمكن أن يكون دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة ممكناً وفعالاً إذا تم ضمن نموذج تكاملي. فالأداة لا تُقدّم كبديل عن المعلم أو عن الخبرة الإنسانية، بل كمحفز ومساعد يعزز من التعرّض اللغوي، ويوفّر نماذج أولية قابلة للتحليل والمناقشة.

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقترح سيناريوهات تواصلية، أو يعرض فروقاً تداولية، أو يولد تعبيرات متنوعة لمواقف متكررة، لكن صلاحية هذا المحتوى تظل مشروطة بمراجعة بشرية حسّاسة تراعي النية والسياق والعلاقة.

إن المساس بالعناصر الإنسانية في تعليم الثقافة لا يحدث بسبب التقنية ذاتها، بل بسبب غياب الوعي النقدي في استخدامها. ومن ثم، يظل دور المعلم جوهرياً في توجيه هذه الأدوات وتحويلها من أدوات استهلاك إلى أدوات تفكير وتفسير، إلى أن تتوفر نماذج معرفية مدربة على بيانات حقيقية تمثل الثقافة العربية بجوانبها المتعددة (Hall, 2011; Moeller & Nugent, 2012; Hossain, 2024). بهذا المعنى، فإن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تعليم الثقافة، لكن لا يمكنه أن يحلها بالكامل دون الإنسان.

إجابة السؤال الخامس:

كيف يمكن لمعلم العربية توظيف هذه الفروقات في تصميم أنشطة صفية تعزّز الكفاءة الثقافية للمتعلمين؟

يكتسب دور المعلم أهمية مركزية في توظيف الفروقات الجوهرية بين استجابة الذكاء الاصطناعي والاستجابة البشرية، لا سيّما في تصميم أنشطة صفية تعزز الكفاءة الثقافية للمتعلمين. فالمعلم، بوصفه المرجع الثقافي والناقد التربوي، لا يقتصر عمله على تقديم المحتوى أو إدارة الأنشطة فحسب، بل يتعدى ذلك إلى عملية تدقيق دقيقة ومستمرة لاستجابات الذكاء الاصطناعي من حيث صدقها الثقافي، وسلامتها السياقية، وملاءمتها للمواقف الاجتماعية المختلفة، مع توجيه المتعلمين نحو فهم أعمق للمعاني الضمنية والرموز الثقافية المرتبطة بها.

وقد أظهرت الفروقات بين أداء الذكاء الاصطناعي والبشر فرصاً تعليمية حقيقية، يمكن للمعلم الاستفادة منها على عدة مستويات. فعندما تتوافق استجابات الأداة مع ما يقدمه الناطقون الأصليون، كما في مواقف «الشكر» و«بعد العطاس» و«التعزية»، يمكن استخدامها كنماذج أولية لتحليل البعد الثقافي الكامن في العبارات الشائعة. أما حين تكون استجاباتها بعيدة عن السياق، كما في «الاعتذار» و«محاولة الصلح» و«الرسوب»، فهنا تبرز أهمية الأنشطة النقدية التي يقارن فيها المتعلم بين اللغة الآلية والتعبير الإنساني، ما يعزز الحس التداولي

والقدرة على التمييز بين الملائم وغير الملائم ثقافيًا.

وعلاوة على ذلك، ينبغي للمعلم أن يعمل منسقًا للتفاعل الثقافي داخل البيئة الصفية، من خلال خلق فضاءات حوارية تشجع النقاش النقدي حول الفوارق الثقافية الظاهرة في استجابات الذكاء الاصطناعي، مما يساهم في تعزيز وعي المتعلمين بالاختلافات الدقيقة في التعبير الثقافي. ويمكنه كذلك تصميم أنشطة تعاونية تعتمد على النقد البناء، حيث يشارك الطلاب في تحليل الاستجابات الآلية، ومناقشة مدى ملاءمتها الثقافية، ثم اقتراح بدائل أو تحسينات، الأمر الذي ينمي مهارات التفكير النقدي والوعي الثقافي لديهم.

ومن بين الاستراتيجيات الممكنة أيضًا، تنظيم أنشطة مقارنة بين ردود الذكاء الاصطناعي واستجابات الذكور والإناث في مواقف حياتية، وتحليل أسباب التفاوت، سواء من حيث الأسلوب أو النبرة أو النية. كما يمكن الاستفادة من الذكاء الاصطناعي كـ«شخصية افتراضية» في لعب الأدوار، يتفاعل معها المتعلمون ضمن مواقف ذات مستويات تداولية متفاوتة، مما يساعدهم على اختبار مهاراتهم، وتقييم استجاباتهم مقارنة بالردود الآلية.

ويُعد الذكاء الاصطناعي أداة تحفيزية بامتياز، لا بديلًا عن المعلم، إذ يمكن توظيف استجاباته كنقطة انطلاق لأنشطة استكشافية، تتضمن مقارنة العبارات الآلية بالعبارات التقليدية أو المحلية، مما يثري تجربة التعلم ويحفز الطلاب على البحث والتفاعل مع الثقافة الحية. ويمكن دعم ذلك بأنشطة مثل سرد القصص وتمثيل الأدوار الثقافية، التي تتيح للطلاب التمرن على التعبير الوجداني، وتوسيع إدراكهم للعلاقات الاجتماعية والمعاني الضمنية.

ويُضاف إلى ذلك أهمية تضمين مهارات البحث الميداني والتوثيق، حيث يمكن للمعلم توجيه الطلاب لجمع آراء الناطقين الأصليين حول مدى دقة وملاءمة العبارات التي تقترحها الأدوات الذكية، مما يدمج بين التعلم النظري والتطبيقي، ويعزز قدرة المتعلمين على ربط المعرفة الصفية بالسياق الواقعي.

ولا يغفل المعلم الأبعاد الوجدانية والإنسانية التي تفتقر إليها أدوات الذكاء الاصطناعي، عبر تصميم أنشطة تنمي التعاطف والتفاعل الإنساني، مثل تمثيل الأدوار وسرد القصص، لتكملة الجوانب التي لا تستطيع الآلة تقديمها. كما يساهم في تطوير مهارات التقييم الذاتي والنقد الذاتي لدى المتعلمين، من خلال توجيههم لمقارنة استجاباتهم الشخصية مع تلك التي تقدمها الأدوات الذكية، مما يعزز من وعيهم الذاتي ويعمق كفاءتهم الثقافية.

إن هذه الاستراتيجيات التربوية تؤكد على ضرورة التوازن الدقيق بين الاستفادة من إمكانات الذكاء الاصطناعي، والحفاظ على البعد الإنساني والثقافي في تعليم اللغة العربية، لتشكيل بيئة تعليمية متكاملة تدمج بين التقنية والحس الثقافي، وتُعطي من قيمة الدور الفاعل للمعلم في بناء كفاءة لغوية وثقافية متينة لدى المتعلمين.

الخلاصة والنتائج

تكشف نتائج هذا البحث عن أبعاد متعددة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة والثقافة، من خلال تحليل استجاباتها في مواقف حياتية مقارنة بالردود البشرية المصنفة بحسب الجنس. وقد أظهرت البيانات أن الذكاء الاصطناعي قادر على محاكاة اللغة التداولية في المواقف النمطية والمكرسة اجتماعياً بدرجة عالية من الدقة، لكنه يضاعف كلما تعمّد السياق الثقافي أو ارتفعت درجة الانفعال أو الخصوصية في الموقف.

كما تبين أن أدوات الذكاء الاصطناعي تقترب من الحس البشري في نحو ثلث المواقف، خاصة تلك التي تتسم بالوضوح الاجتماعي مثل «الشكر» و«بعد الحادث» و«التعزية»، حيث كانت النسب متقاربة جداً بين الذكور والإناث وبين الذكاء الاصطناعي، ما يعكس وجود صيغ لغوية مستقرة ومتكررة ثقافياً يسهل على النماذج تقليدها. في المقابل، أظهرت الأداة بعداً ملحوظاً عن التعبير البشري في مواقف وجدانية أو حساسة اجتماعياً، مثل «الاعتذار» و«محاولة الصلح» و«الرسوب»، مما يشير إلى محدودية الأداة في التقاط الإشارات السياقية والانفعالية الدقيقة.

وأوضحت الفروقات بين استجابة الذكور والإناث أن التعبير التداولي مرتبط بالنوع الاجتماعي، حيث يميل الذكور إلى عبارات مباشرة ونمطية، بينما تظهر الإناث حساسية لغوية وعاطفية أعلى. ولم تكن أدوات الذكاء الاصطناعي قادرة على محاكاة هذه الفروقات بشكل دقيق، بل مالَت في الغالب إلى نمط أقرب إلى التعبير الذكوري، مما يعكس نقصاً في تمثيل التنوع الثقافي والاجتماعي في بيانات التدريب.

وأكدت النتائج أن الذكاء الاصطناعي لا يملك وعياً ثقافياً بالمعنى البشري، وإنما يحاكي أنماط اللغة الظاهرة بناءً على التكرار الإحصائي. وهذا يبرز الحاجة إلى إشراف بشري نقدي عند استخدام هذه الأدوات في السياقات التعليمية، خاصة في مجال الثقافة، حيث لا تكفي المعرفة اللغوية دون وعي بالرموز والعلاقات والسياقات.

وأبرزت النتائج إمكانات توظيف الفروقات بين الذكاء الاصطناعي والإنسان كفرص تعليمية، لا سيما في تصميم أنشطة صفية تدمج التحليل، والمقارنة، والنقد، مما يعزز الكفاءة الثقافية للمتعلمين. وقد تبين أن دور المعلم يظل محورياً، ليس فقط بوصفه ناقلاً للمعرفة، بل بوصفه ميسراً للتفاعل الثقافي، وضامناً لحيوية التجربة الإنسانية داخل الصف.

وتوصي الدراسة باستخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الثقافة بوصفه محقّراً ومصدراً للنقاش والتحليل، لا بوصفه بديلاً عن التفاعل البشري. فدمجه في السياق التعليمي يجب أن يكون تكاملياً، يُراعى فيه البعد القيمي والوجداني، وتوظف فيه الأداة لإثراء الفهم لا لاختزال الثقافة.

وبذلك، تخلص هذه الدراسة إلى أن تعليم الثقافة لا يمكن أن يُختزل في لغة مولدة أو استجابات نمطية، بل يتطلب حضوراً بشرياً ناقداً، وسيافاً غنياً بالتجربة والانفعال، وأدوات رقمية تُستخدم بوعي لاختبار المعنى، لا لصنائه منفصلاً عن صاحبه.

المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع العربية:

- « جامعة محمد بن زايد للذكاء الاصطناعي (2025). الذكاء الاصطناعي واللغة العربية: فرصة لتعزيز الهوية الثقافية.
- « الكومي، محمود (2024). تحولات اجتماعية وثقافية بالوطن العربي في ظل الذكاء الاصطناعي.
- « اليونسكو (2024-2025). إطار العمل الخاص بالكفاءات في مجال الذكاء الاصطناعي للتلاميذ والمعلمين.
- « أمين، (2015). استخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحسين الكفاءة اللغوية للأطفال.
- « فهمي، (2015). التعرف إلى فعالية استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- » Bridging educational theories and practices: An interdisciplinary exploration of AI-driven pedagogical innovations in multicultural classrooms. (2024). *International Journal of Educational Technology*, 12(2), 101-119.
- » Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.*
- » Darasawang, P., & Reinders, H. (2010). Culture in English language teaching: A comprehensive review of the literature. *Language Teaching Research*, 14(4), 1-22.
- » Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681-694.
- » Fox, H., Daris, J., & Cuadrado, G. (2003). *Language learning and teaching.*
- » Gee, J. P., & Purdy, J. (2021). Artificial intelligence and education: The limits of language models in cultural understanding. *Journal of Educational Technology*, 18(3), 45-60.
- » Gee, J. P., & Purdy, J. (2021). Artificial intelligence and education: The limits of language models in cultural understanding. *Journal of Educational Technology*, 18(3), 45-60.
- » Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.*

Bantam Books.

- » *Hall, J. K. (2011). Teaching and researching language and culture. Routledge.*
- » *Hossain, K. I. (2024). Reviewing the role of culture in English language learning: Challenges and opportunities for educators. Journal of Language and Education, 10(1), 45-60.*
- » *Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford University Press.*
- » *Language Learning Through a Cultural Lens: Assessing the Benefits of Cultural Understanding in Language Education." IJSSHR, Volume 07 Issue 07, July 2024.*
- » *Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63(6), 503-517.*
- » *Moeller, A. J., & Nugent, K. (2012). Teaching culture in the 21 st century language classroom. Language Teaching Research, 16(3), 1-20.*
- » *Picard, R. W. (1997). Affective computing. MIT Press.*
- » *Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.*
- » *Sukkari, S. (2020). Teaching culture in Arabic language programs for non-native speakers. Cairo University Press.*
- » *Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. Frontiers in Psychology, 14, Article 115678.*
- » *Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.*

الملاحق:

استبانة / تقدير الحس البشري للمواقف الثقافية

- اقرأ الاستجابات التالية المأخوذة من أدوات الذكاء الاصطناعي وأعطها نسبة مئوية بحسب قربها من الاستجابة الإنسانية.

ذكر		أنثى			
الرقم	الموقف	الاستجابة 1	الاستجابة 1	الاستجابة 1	النسبة المئوية
1	بعد الاستيقاظ من النوم	صباح الخير	صح النوم	يعطيك العافية	66
				أنثى	66
2	زيارة مريض	علبة شوكولاتة أو تمر (إذا لا يعاني من أمراض مزمنة مثل السكري)	عصير طبيعي أو فواكه (مثل تفاح، موز، عنب)	كتاب صغير أو مجلة خفيفة للقراءة	60
				أنثى	60
3	الرسوب في اختبار التوجيهي	أنا آسف لسماع ذلك، لا تيأس. ولا يهملك، لسه قدامك فرص كثير	عادي، مو أول ولا آخر مرة، المهم شو رح تعمل بعدين	شدّ حالك وخلّي الرسوب دافع، مش عائق	30
				أنثى	20
4	لدى دخول شخص بيت صديق	أأدخل؟	أستأذن في الدخول	أتيتكم زائرًا، فهل من مكان في القلب قبل المكان؟	20
				أنثى	15
5	بعد الانتهاء من الطعام في دعوة	جزاكم الله خيرًا، طعمكم طيب	بارك الله فيكم، أكرمتونا	اللهم أطعمهم كما أطعمونا	60
				أنثى	50
6	عند الحلاق أو الكوافير	نعميا: طالعة (نضيفة) / مرتبة	وجهك صار منور	إيديك الحلاق ما شاء الله!	30
				أنثى	20

90	ذكر	إن شاء الله بتفرحوا بسلامته	الله يظمن بالكم عليه	الله يرجعه لكم بالسلامة	ما يقال لأهل المسافر	7
90	أنثى					
100	ذكر	حديد بيتعوّض، بس الإنسان لا	الله ستر، أهم شي إنك بخير	الحمد لله عالسلامة، بسيطة إن شاء الله	بعد حادث سيارة	8
88	أنثى					
70	ذكر	شَدِينَا الهمة وبلشنا	على بركة الله بنبلش	بسم الله، توكلنا على الله	عند البدء بمشروع جديد	9
60	أنثى					
90	ذكر	كفيت ووفيت	ما قصرت الله يسعدك	ألف شكر إلك	الشكر على عمل ما	10
100	أنثى					
80	ذكر	دائماً بتلبس الجديد	تلبس وتتهنّى	جديدك مبارك	لمن يلبس جديدا	11
70	أنثى					
30	ذكر	اللي بيناتكم أكبر من هيك	الكبار بيصفحو	خأصنا بقى، ما بتستاهل المشكلة	عند الشجار ومحاولة الصلح	12
20	أنثى					
40	ذكر	أعترف إنّي أخطأت، وأنا ندمان فعلاً	بتمنى تسامحني، أنا غلطت بحقك	أنا آسف، ما كان قصدي أزعلك	عند الاعتذار	13
30	أنثى					
60	ذكر	بتستاهل كل خير	رفعت الراس والله	ألف مبروك التخرّج	عند التخرج	14
50	أنثى					
80	ذكر	ما شاء الله، الله يجعلها من الذرية الصالحة	تتربى بعزّكم إن شاء الله	الحمد لله على السلامة	بعد الولادة	15
60	أنثى					
90	ذكر	بتتهنّى فيها إن شاء الله	يعطيك خيرها ويكفيك شرّها	مبروك السيارة الجديدة	بعد شراء سيارة	16
80	أنثى					
90	ذكر	الله يجعله بيت السعادة والهناء	إن شاء الله عامر بالأفراح	مبروك البيت الجديد	بيت جديد	17
70	أنثى					

18	في التعزية	البقية بحياتك	الله يرحمه ويجعل مثواه الجنة	عظم الله أجركم	ذكر	100
19	بعد العطاس والقحة	يرحمك الله	صحة	الله يعافيك	ذكر	100
20	عند الاتصال الخاطئ	عفوًا، الرقم غلط	آسف، شكلي اتصلت بالغلط	المعذرة، ما كنت أقصد	ذكر	90
					أنثى	70

استبانة / الإجابات على المواقف الثقافية

- اقرأ المواقف الثقافية الآتية، واكتب أول ثلاث استجابات تخطر ببالك.

الرقم	الموقف	الاستجابة 1	الاستجابة 1	الاستجابة 1	ذكر	أنثى
1	بعد الاستيقاظ من النوم					
2	زيارة مريض					
3	الرسوب في اختبار التوجيهي					
4	لدى دخول شخص بيت صديق:					
5	بعد الانتهاء من الطعام في دعوة					
6	عند الحلاق أو الكوافيرة					
7	ما يقال لأهل المسافرين					
8	بعد حادث سيارة					
9	عند البدء بمشروع جديد					
10	الشكر على عمل ما					
11	لمن يلبس جديدًا					
12	عند الشجار ومحاولة الصلح					
13	عند الاعتذار					
14	عند التخرج					
15	بعد الولادة					

			بعد شراء سيارة	16
			بيت جديد	17
			في التعزية	18
			بعد العطاس والقحة	19
			عند الاتصال الخاطئ	20

تحويل المواد التعليمية الورقية إلى رقمية تفاعلية رؤية تطويرية في تعليم العربية للناطقين بغيرها

Ali ABDULVAHİTOĞLU¹ Mahmud KADDUM²

مقدمة

شهد العالم في العقود الأخيرة تحولاً جذرياً في بنية العملية التعليمية بفعل الثورة الرقمية. إذ لم تعد الممارسات التربوية التقليدية قادرة على مواكبة متطلبات العصر الجديد الذي يتسم بسرعة الوصول إلى المعرفة، وتعدد مصادر التعلم، وتنامي دور الوسائط التفاعلية. وقد فرض هذا التحول واقعاً جديداً على المؤسسات التعليمية (حشلاف، شرابشة، 2024). .. يتمثل في ضرورة إعادة النظر في أدوات التعليم وممارساته وآلياته، مما أسهم في بروز مفهوم «التحول الرقمي في التعليم» بوصفه أحد أبرز ملامح التجديد التربوي في القرن الحادي والعشرين. ولم يعد هذا التحول الرقمي خياراً، بل أصبح ضرورة حتمية (عفيف، خولوفي، 2022). ويحتاج هذا التحول الرقمي إلى مُعلّمين رقميين قادرين على دمج التكنولوجيا في التعليم (Aliy، 2019، 13.P). بالإضافة إلى الكفاءات الأساسية لاستخدام التكنولوجيا، يجب أن يمتلك المعلمون أيضاً الكفاءة لإعداد مواد رقمية مناسبة للأهداف من أجل إيصال نتائج تعلمهم إلى الطلاب (Soydan، 2018). وعلى الرغم من أن الكتب هي المواد المطبوعة الأكثر استخداماً في الأنشطة التعليمية، إلا أن اهتمام الطلاب اليوم بالمواد المطبوعة آخذ في الانخفاض. حيث توفر المواد الرقمية فرصة كبيرة لجذب انتباه طلاب اليوم، الذين يشار إليهم باسم المواطنين الرقميين، وجعل تعلمهم أكثر فعالية وكفاءة (Yıldırım، Deligöz، 2024). وهذا يفسر سرعة التحول نحو رقمنة التعليم. وقد واكب هذا التحول تطور ملحوظ في طبيعة المواد التعليمية، من حيث الوسائط والوظائف والأنماط التفاعلية. فلم تعد المادة التعليمية حكرًا على الكتب المطبوعة والنصوص الجامدة، بل باتت تشمل أنشطة رقمية، وأوراق عمل تفاعلية، ومحاكاة افتراضية، ومنصات تعليمية قابلة للتخصيص وفق احتياجات المتعلم.

1- Assist Prof., Gümüşhane University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language and Rhetoric

(Gümüşhane, Türkiye), arabic4allworld@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-9235-3377.

2- Associate Professor, Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation Studies / Arabic, (Bartın, Türkiye), E-mail: mkaddum@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9636-4903

وفي ضوء هذه المتغيرات، تبرز الحاجة إلى تطوير المواد التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لتواكب خصائص الجيل الرقمي الذي ينتمي إليه معظم المتعلمين اليوم؛ جيل يتسم بمهاراته التقنية وتفضيله لبيئات التعلم التفاعلي والمرن على النماذج الجامدة القائمة على التلقين والحفظ. ويُلاحظ أنّ كثيراً من المواد التعليمية المعتمدة في هذا المجال لا تزال تُقدّم في صيغ ورقية تقليدية (Köde, Çoklar, 2020)، تفقر إلى التفاعلية والانخراط، مما يُضعف الدافعية، ويحدّ من فاعلية العملية التعليمية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن المقصود بـ«التحول الرقمي للمواد التعليمية» لا يعني الاكتفاء بتحويل المحتوى الورقي إلى ملفات إلكترونية جامدة كأن تُمسح ضوئياً وتُحفظ بصيغة PDF، بل يعني إعادة تصميم هذه المواد لتكون تفاعلية، متعددة الوسائط، قابلة للتخصيص، وتوظف التقنية في تحقيق تعلم نشط وذاتي.

من هنا تنبع أهمية استكشاف إمكانيات تحويل المواد التعليمية الورقية إلى صيغ رقمية تفاعلية تستثمر أدوات التكنولوجيا التعليمية، وتتيح تجارب تعلم غنية ومرنة تعزز الكفايات اللغوية والثقافية للدارسين من غير الناطقين بالعربية.

مشكلة البحث

رغم التحولات الرقمية المتسارعة التي تشهدها البيئة التعليمية، لا تزال المواد التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتمد على صيغ تقليدية جامدة، تفقر إلى التفاعلية والمرونة اللازمة لتلبية احتياجات المتعلم المعاصر. وتبرز هذه الإشكالية في الاعتماد الكبير على أوراق العمل المطبوعة، والأنشطة النصّية، دون توظيف فَعَال لأدوات وتقنيات التعلم الرقمي.

ومن هنا، تتمثل مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى تقديم رؤية تطويرية لتحويل المواد التعليمية الورقية إلى صيغ رقمية تفاعلية تجمع بين المحتوى اللغوي والتقنيات الحديثة، بما يخلق بيئة تعلم نشطة وملائمة للمتعلم العصري.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1. تحليل الفجوة القائمة بين المواد التعليمية الورقية التقليدية ونظيرتها الرقمية التفاعلية في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها .
2. تقديم رؤية تطويرية لتحويل المواد الورقية إلى مواد تعليمية رقمية تفاعلية تراعي خصائص المتعلم الرقمي.
3. اقتراح أدوات وتقنيات رقمية مناسبة لتصميم مواد تعليمية تفاعلية في تعليم العربية.
4. إبراز دور المعلم في تكييف المواد التعليمية وتحويلها إلى محتوى رقمي قابل للتفاعل.

5. تقديم نموذج تطبيقي لتحويل وحدة تعليمية من أوراق العمل الورقية إلى أنشطة رقمية تفاعلية مع بيان آليات التنفيذ.

أسئلة البحث

يسعى هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما خصائص المواد التعليمية الورقية المستخدمة حاليًا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
2. ما السمات المميزة للمواد التعليمية الرقمية التفاعلية؟
3. ما الرؤية التطويرية التي يقترحها الباحثان لتحويل هذه المواد إلى صيغ تفاعلية رقمية؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في تركيزه على أحد المحاور الحيوية في تجديد تعليم العربية لغير الناطقين بها، وهو تطوير المواد التعليمية بما يتلاءم مع متطلبات العصر الرقمي. فالمواد الورقية الجامدة لم تعد قادرة على تلبية احتياجات المتعلم الحديث، في حين تُتيح المواد الرقمية التفاعلية إمكانيات أكبر للتخصيص، والتحفيز، وتعدد الأنماط التعليمية.

ويمتاز هذا البحث بأنه لا يقتصر على التنظير، بل يتجه نحو التطبيق العملي، من خلال اقتراح أدوات مرنة وسهلة الاستخدام، مثل منصة *Liveworksheets*، التي تُمكن المعلمين من تحويل أوراق العمل الورقية إلى أنشطة تفاعلية رقمية دون الحاجة إلى مهارات تقنية متقدمة أو تكاليف باهظة.

ويأمل الباحثان أن يسهم هذا العمل في:

1. تمكين المعلمين من إنتاج مواد تعليمية رقمية تفاعلية بأنفسهم باستخدام أدوات بسيطة ومجانية.
2. تقديم حلول واقعية قابلة للتطبيق في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. تعزيز التفاعل النشط في صفوف تعليم العربية عبر محتوى رقمي يلائم أنماط التعلم الحديثة.

وبذلك يُسهم البحث في ردم الفجوة بين الواقع الورقي الراهن والطموح الرقمي المنشود، عبر مسار عملي يربط التقنية بالبيداغوجيا، ويعزز من جاذبية تعلم اللغة العربية في السياقات العالمية المعاصرة.

منهج البحث

نظرًا لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى تقديم رؤية تطويرية لتحويل المواد التعليمية الورقية إلى مواد رقمية تفاعلية في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد اتبع

الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعد الأنسب لتحليل الظواهر التربوية وتفسيرها. وبناء التصورات التطبيقية بناءً على معطيات واقعية ومنطقية.

وقد تمثلت خطوات المنهج المتبع في:

1. بيان مفهوم المواد التعليمية وأهميتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .
2. استعراض الخصائص المميزة للمواد التعليمية الورقية التقليدية والرقمية التفاعلية.
3. عرض مجموعة من الأدوات الرقمية التعليمية التفاعلية مع التركيز على تلك التي لا تتطلب معرفة برمجية.
4. تحليل تطبيقي لأداة *Liveworksheets* بوصفها نموذجًا عمليًا للتحويل الرقمي في بيئات تعليم اللغة العربية، مع شرح آلية استخدامها وشرح كيفية توظيفها في تحويل أوراق العمل الورقية إلى محتوى رقمي تفاعلي.
5. استخلاص النتائج بناءً على التحليل النظري والتطبيقي، وتقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق في بيئات تعليم العربية.

وبذلك جمعت الدراسة بين الطرح النظري والاستقراء العملي، وهو ما يجعلها أقرب إلى التصورات التطويرية التي تمهد لتطبيق فعلي في البيئات التعليمية.

مفهوم المواد التعليمية

تُعد **المواد التعليمية** أحد المكونات الرئيسة للعملية التعليمية، وتشمل كافة المواد اللغوية التي تقدم لمتعلمي اللغة (العصيلي، 2003، ص. 243). والتي تحتوي على المحتوى التعليمي الذي سيقدم للمتعلمين (Gülbahar, 2008). كالكتب وأوراق العمل، والأنشطة، والوسائل المرئية والمسموعة، والتطبيقات التعليمية، والعروض التفاعلية، والتمارين الإلكترونية التي يستخدمها المعلم لتسهيل نقل المعرفة والمهارات إلى المتعلمين، سواء أكانت مطبوعة أم رقمية، بسيطة أم مركبة، صامتة أم تفاعلية.

وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تشمل المواد التعليمية بطاقات المفردات، أوراق تمارين النحو والصرف، الحوارات المصورة، ملفات الصوت والفيديو، وكذلك المنصات التفاعلية التي تُستخدم لتدريب المتعلمين على المهارات اللغوية الأربع.

المواد التعليمية الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تكتسب المواد التعليمية الموجهة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طابعًا خاصًا من حيث البناء والمحتوى والأهداف، وذلك بالنظر إلى الطبيعة اللغوية للغة العربية من جهة، وتباين خلفيات المتعلمين اللغوية والثقافية من جهة أخرى. فتعليم اللغة الأم يختلف جذريًا عن تعليمها كلغة ثانية أو أجنبية، ويتطلب تصميم مواد تعليمية تراعي هذا الاختلاف، وتتكيف مع مستويات المتعلمين وحاجاتهم وأهدافهم التعليمية. وقد شهد هذا المجال خلال العقود الأخيرة تطورًا ملحوظًا في إعداد المواد التعليمية، لا سيما مع ازدياد الطلب على

تعلم العربية لأغراض دينية أو أكاديمية أو مهنية، وتعدد أشكال المواد التعليمية في هذا السياق، فمنها ما يُعدّ لأغراض الصف التقليدي، ومنها ما يُصمم للتعليم الذاتي، ومنها ما يُنتج لأغراض اختبارات الكفاءة اللغوية. كما يظهر توجه متزايد نحو استخدام أوراق عمل مستقلة يعدّها المعلمون بأنفسهم لتلبية حاجات صفوفهم، إلا أنّ غالبية هذه المواد لا تزال تتخذ طابعاً ورقياً تقليدياً، وقد أكدت العديد من الدراسات على أنّ نقص تطبيقات المحتوى الرقمي لتعليم اللغة العربية له تأثير سلبي على تعليمها (sen, 2022). مما يجعل مسألة تحويل الأوراق والمواد التعليمية الورقية إلى صيغ رقمية تفاعلية محوراً مهماً في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها في العصر الرقمي.

خصائص المواد التعليمية الورقية التقليدية

تُعدّ المواد التعليمية الورقية الشكل الأقدم والأكثر شيوعاً في ممارسات تعليم اللغة، ولا تزال تُستخدم على نطاق واسع في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وتشمل هذه المواد الكتب الدراسية، وأوراق العمل، والملاحق التدريبية المطبوعة، والنماذج الورقية للأنشطة والتقويمات. ورغم ما تتمتع به من مزايا من حيث التوفر وسهولة التداول، إلا أنها تتسم بعدد من الخصائص التي قد تُقيّد فاعليتها في السياقات التعليمية المعاصرة. يمكن تلخيص أبرز خصائص المواد التعليمية الورقية التقليدية في النقاط الآتية:

1. الجمود البنيوي

تتسم هذه المواد بثبات محتواها وشكلها، إذ تُطبع بصيغة نهائية لا يمكن تعديلها أو تخصيصها بحسب حاجات المتعلم أو مستواه. ولا تتجاوب مع تباين السرعات والأنماط التعليمية المختلفة للمتعلمين، مما يُنتج تجربة تعلم واحدة لكل المستخدمين.

2. نقص التفاعلية

لا تتيح المواد الورقية عادةً أي نوع من التفاعل اللحظي أو التغذية الراجعة الفورية، مما يُضعف انخراط المتعلم ويحدّ من قدرته على تصحيح الأخطاء أو استكشاف البدائل اللغوية أثناء التعلم.

3. التركيز على الحفظ والتلقين

تميل كثير من المواد الورقية إلى تقديم المحتوى اللغوي في صورة تقليدية تعتمد على التمارين النمطية، كالتعبئة أو التوصيل أو إعادة الكتابة، دون أن تحقّق التفكير النقدي أو الاستخدام العملي للغة في سياقات واقعية.

4. الاقتصار على وسائط محدودة

تعتمد المواد الورقية غالباً على النصوص المطبوعة والصور الثابتة، وتفتقر إلى الوسائط المتعددة (كالصوت والفيديو والمحاكاة)، والتي تُعدّ ضرورية في تعليم اللغات، خاصة فيما يتعلّق بالمهارات السمعية والنطق.

5. صعوبة التكيف مع الفروق الفردية

لا تتيح هذه المواد تعديل درجة الصعوبة، أو إعادة ترتيب المحتوى، أو تكرار الأنشطة بطريقة مخصصة، مما يجعلها أقل ملاءمة للمتعلمين ذوي الاحتياجات المختلفة، خاصة في الصفوف التي تجمع بين مستويات متنوعة.

6. الافتقار إلى التتبع الآلي والتقويم الذكي

لا توفر المواد الورقية أدوات تحليل أداء المتعلم أو تقويم تقدمه تلقائيًا، مما يُثقل كاهل المعلم بمهمة المتابعة اليدوية، ويُحرم المتعلم من رؤية واضحة لتطوره.

وقد أظهرت دراسات تربوية متعددة أن اعتماد المواد الورقية وحدها في تدريس اللغات الأجنبية لم يُعد كافيًا لتحقيق تعلّم فعّال في بيئات القرن الحادي والعشرين. فقد بينت دراسة *Clark & Mayer (2016)* أن الوسائط التعليمية التي تجمع بين النصوص والصوت والصورة تؤدي إلى تحسين الفهم والاستبقاء، مقارنة بالنصوص المطبوعة وحدها. كما أشارت أبحاث ميدانية في تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى أن **الأنشطة الرقمية التفاعلية** تساهم في رفع دافعية الطلاب وانخراطهم اللغوي مقارنة بالتمارين الورقية النمطية.

وعليه، فإن الوقوف على خصائص هذه المواد الورقية يُعد تمهيدًا ضروريًا لفهم الحاجة إلى تطويرها وتحويلها إلى صيغ رقمية أكثر مرونة وفاعلية، بما يتواءم مع واقع المتعلم الرقمي وبيئات التعلم الحديثة.

خصائص المواد التعليمية الرقمية التفاعلية

في ظل التحول الرقمي المتسارع الذي يشهده التعليم العالمي، ظهرت المواد التعليمية الرقمية التفاعلية بوصفها استجابة متقدمة لحاجات المتعلم الرقمي، ووسيلة لتعزيز فاعلية العملية التعليمية من خلال بيئات تتيح التفاعل والمشاركة والتخصيص. من خلال استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الموسى، 2002). وتُعرف هذه المواد بأنها المحتويات التعليمية المقدّمة عبر وسائط رقمية، التي تسمح للمتعلم بالتفاعل اللحظي معها، سواء من خلال الاختيار، أو الإجابة، أو التعديل، أو التكرار، مع إمكان توظيف وسائط متعددة مثل النص، والصوت، والصورة، والفيديو، والرسوم التوضيحية (الشمرى، 2015، ص. 152).

وتتميز المواد التعليمية الرقمية التفاعلية بمجموعة من الخصائص الجوهرية، من أبرزها:

1. التفاعلية

تُعد التفاعلية السمة الفارقة في المواد الرقمية مقارنة بنظيراتها الورقية. إذ تتيح هذه المواد استجابات فورية من قبل النظام للمدخلات التي يقوم بها المتعلم، مما يساهم في تعزيز الانخراط وتحقيق تعلم نشط. وقد أظهرت دراسة *Clark and Mayer (2016)* أن التفاعل المباشر مع المحتوى يزيد من استيعاب المعلومات والاحتفاظ بها.

2. التعدد الوسائطي

تعتمد هذه المواد على دمج النصوص مع الوسائط السمعية والبصرية، مثل الفيديوهات، والمؤثرات الصوتية، والصور المتحركة، والرسوم التوضيحية، مما يسهم في تحفيز أكثر من حاسة لدى المتعلم، ويُعزز الفهم خاصة لدى المتعلمين من غير الناطقين بالعربية الذين يحتاجون إلى دعم بصري وسمعي لتعويض غياب البيئة اللغوية الطبيعية (رحماني، 2022).

3. القابلية للتخصيص

تتيح المواد الرقمية التفاعلية إمكانات تعديل المحتوى وتكييفه بناءً على مستوى المتعلم، أو اهتماماته، أو سرعة تعلمه، ويمكن للمعلمين إعداد نسخ مختلفة من نفس النشاط أو ورقة العمل بناءً على احتياجات صفوفهم، وهو ما لا يتيسر في النماذج الورقية الجامدة.

4. تقديم تغذية راجعة فورية

تُقدّم هذه المواد غالباً ملاحظات فورية حول صحة الإجابة أو مستوى الأداء، مما يُعزز التعلم الذاتي، ويدعم تصحيح الأخطاء، ويسهم في تثبيت المعلومات.

5. التحفيز والدافعية

نظراً لتنوع أشكال العرض، وتوظيف العناصر البصرية والصوتية، وتمكين المتعلم من التحكم في مسار تعلمه، فإن هذه المواد تُسهم في رفع دافعية الطلاب، وتُقلل من الشعور بالملل أو التكرار.

6. القابلية للتعقب والتحليل

يمكن للأنظمة الرقمية المرتبطة بهذه المواد تتبع مدى تفاعل المتعلم، وعدد محاولاته، وزمن الإجابة، ومستواه في كل مهمة، مما يُتيح للمعلم تحليل الأداء وتقديم دعم مخصص.

7. سهولة الوصول

يمكن للمتعلمين الوصول إلى هذه المواد في أي وقت ومن أي مكان، ما يوفر فرصاً إضافية للتعلم خارج الصف، ويُعزز مبدأ التعلم المستمر.

إن هذه الخصائص تجعل من المواد التعليمية الرقمية التفاعلية خياراً واعداً لتجديد طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة إذا رُوعي في تصميمها التدرج اللغوي، ووضوح الواجهات، وملاءمة الأنشطة لقدرات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية.

أهمية رقمنة المواد التعليمية الورقية في تعليم العربية لغير الناطقين بها

تُعَدّ رقمنة المواد التعليمية الورقية خطوة استراتيجية في مسار تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ تُمثّل حلقة وصل بين المخزون التعليمي الورقي المتراكم عبر عقود، وبيئة التعلم الرقمية المتجددة التي يفضلها المتعلم المعاصر. ولا تتلخص أهمية الرقمنة في مجرد تحويل الصيغة الطباعة إلى شكل إلكتروني، بل في إعادة توظيف

المحتوى الورقي في بيئة تعليمية تفاعلية، متعددة الوسائط، قابلة للتخصيص والمشاركة. إن رقمنة أوراق العمل والتمارين التقليدية، التي أعدها المعلمون وتراكمت عبر السنوات، تتيح إمكانات غير مسبوقة لنقل هذه المواد من حالة «الاستخدام الفردي المحدود» إلى حالة «التداول المفتوح والتفاعل الجماعي»، مما يوسع الأثر التربوي، ويعزز من التعليم التشاركي والمعرفة الجماعية، ويتيح الوصول إلى المعلومات بصورة أوسع وأعمق (شاويش، 2023). وهذا مهم بوجه خاص في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، التي غالبًا ما تعاني من نقص المواد النوعية المؤهلة والمجربة.

كما أن رقمنة هذه المواد تمكّن المعلم من دمج أدوات التقييم اللحظي، ومتابعة الأداء عبر المنصات التعليمية، مما يسهل تقديم دعم فوري للمتعلمين وفي سياق يضمّ متعلمين متعددي الخلفيات والثقافات، تتيح الرقمنة إنشاء نسخ متعددة من نفس الورقة لتراعي فروقهم الفردية، دون الحاجة لإعادة إنتاجها يدويًا في كل مرة.

ومن جانب آخر، تُعد الرقمنة بوابة نحو الاستدامة التعليمية، إذ تُقلّل الاعتماد على الطباعة وتكاليف النسخ، وتُحسّن من إدارة الموارد داخل المؤسسات التعليمية. كما تُسهّم في تيسير التعلم الذاتي، حيث يستطيع الطالب التفاعل مع المحتوى، وإعادة المحاولة، والتعلم حسب سرعته، مما يعزز استقلاليته.

وعلى هذا يمكننا القول بأن أهمية رقمنة المواد التعليمية الورقية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها تتجلى في كونها:

- « تُقَرِّب بين الرصيد الورقي التقليدي والمنصات التفاعلية المعاصرة؛
- « تُتيح تعميم التجارب التعليمية الناجحة؛
- « تُلبّي حاجات المتعلم الرقمي بأساليب مناسبة لسياقه المعرفي والتقني؛
- « وتُسهّم في بناء بيئة تعليمية أكثر مرونة وشمولاً واستجابةً للفروق الفردية.

التقنيات المستخدمة في تحويل المواد التعليمية الورقية إلى مواد

رقمية تفاعلية

مع التطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا التعليمية، أصبح تحويل المواد التعليمية الورقية إلى صيغ رقمية تفاعلية أمرًا متّاحًا وميسورًا، حيث ظهرت مئات الأدوات والمنصات التي تُتيح تحويل المحتوى الورقي إلى محتوى رقمي تفاعلي. إلا أن كثيرًا من هذه الأدوات يتطلب مهارات برمجية أو تصميمية متقدمة لا تتوافر لدى المعلم العادي (Abdulvahitoglu, 2024). ومن هنا، فإن هذا البحث يركّز على التقنيات التربوية التي صُمّمت خصيصًا لتكون في متناول المستخدم غير المتخصص. وبذلك يمكن للمعلمين والمهتمين بالمحتوى التربوي القيام به باستخدام أدوات وتقنيات تعليمية مرنة، وبيئات رقمية تفاعلية صُمّمت لخدم الأهداف التعليمية دون تعقيد تقني، وتمكّنه من تحويل أوراق العمل المطبوعة والأنشطة الصفية إلى مواد تفاعلية بسهولة ودون الحاجة إلى معرفة تقنية عميقة.

أنواع تقنيات إنشاء المواد التعليمية التفاعلية

تطوّرت التقنيات التعليمية التي تتيح للمعلمين والمصممين إنتاج مواد تعليمية تفاعلية قادرة على تعزيز التعلّم النشط وتحقيق التفاعل بين المتعلم والمحتوى بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة. ويمكن تصنيف هذه التقنيات إلى نوعين رئيسيين بحسب طبيعة مدخلاتها والمحتوى الذي تُبنى عليه:

أولاً: تقنيات إنشاء مواد تعليمية تفاعلية رقمية قائمة بذاتها

يشير هذا النوع من التقنيات إلى البيئات الرقمية التي تُستخدم في بناء محتوى تعليمي تفاعلي من الصفر، دون الاعتماد المباشر على محتوى ورقي مسبق. ويتم تصميم هذه المواد وفق أهداف تعليمية محددة، وتُوظف فيها الوسائط المتعددة والأنشطة الإلكترونية منذ مرحلة التصميم الأولى.

ومن أبرز سمات هذا النوع من التقنيات:

- « الاعتماد على بيئة تصميم رقمية بالكامل.
- « استخدام قوالب تفاعلية جاهزة لإنشاء المحتوى، مثل الخرائط التفاعلية، القصص الرقمية، العروض التقديمية المعزّزة.
- « توظيف عناصر الوسائط المتعددة، مثل الفيديو، الصوت، التفاعل البصري، الألعاب.
- « إمكان نشر المحتوى مباشرة على المنصات التعليمية أو المواقع الإلكترونية.

أمثلة على هذه الأدوات:

منصة Wordwall¹

هي منصة إلكترونية لإنشاء أنشطة تفاعلية تعليمية بأشكال متعددة، تُشبه الألعاب التعليمية، مثل: العجلة الدوارة، المطابقة، ترتيب الجمل، اختبار الاختيارات. بعد تسجيل الدخول، يختار المستخدم نوع النشاط، ثم يُدخل المحتوى اللغوي (مثال: كلمة، تعريف، صورة). تقوم المنصة تلقائياً بتحويله إلى لعبة أو نشاط.

مميزاتها:

- « واجهة استخدام مرئية سهلة.
- « تدعم إدخال اللغة العربية بالكامل.
- « يمكن تحويل النشاط إلى نسخة للطباعة، مما يجمع بين الشكل الورقي والرقمي.
- « مناسب للتمهيد، والتقويم السريع، والمراجعة.

1- <https://wordwall.net/tr>

منصة Quizlet¹

أداة لإنشاء بطاقات تعليمية رقمية، تُستخدم لحفظ المفردات، التعريفات، أو التراكيب من خلال التكرار التفاعلي.

يُدخل المعلم الكلمة أو المصطلح في جهة، والمعنى أو الشرح أو الصورة في الجهة الأخرى من البطاقة. يمكن إضافة الصوت أو الصور، ثم مشاركة المجموعة مع الطلاب.

مميزاتها:

- « يدعم اللغة العربية صوتًا ونصًا.
- « يتيح للمتعلمين الدراسة عبر أنماط متعددة: البطاقات، الاختبار، لعبة المطابقة.
- « يتكامل مع تطبيقات الهاتف، مما يعزز التعلم الذاتي خارج الصف.
- « إمكانية العمل الجماعي في إعداد البطاقات.

منصة Genially²

منصة تصميم تعليمي بصري تتيح إنتاج عروض تقديمية، ألعاب تفاعلية، خرائط مفاهيم، وإنفوغرافيك، دون الحاجة إلى معرفة برمجية.

يمكن للمستخدم اختيار قالب جاهز أو تصميم فارغ، يمكن إدراج نصوص، صور، مقاطع فيديو، روابط، وأزرار تفاعلية. تُنشر النتيجة النهائية على هيئة عرض تفاعلي يُعرض عبر الإنترنت.

مميزاتها:

- « أدوات احترافية في قالب بسيط.
- « تدعم العربية وتيح بناء تسلسل منطقي للمحتوى.
- « يتيح إنشاء "قصة تعليمية" حيث يتنقل الطالب بين الصفحات حسب اختياره.
- « مناسب جدًا لبناء وحدات تعليمية متكاملة أو عروض تفاعلية للنحو أو الحوار.

Google Forms³

هي أداة مجانية لإنشاء نماذج تفاعلية تُستخدم في إنشاء اختبارات، استبانات، واستطلاعات رأي.

يمكن للمعلم أن يُنشئ نموذجًا، يُدرج فيه أنواعًا مختلفة من الأسئلة (نص، اختيار، مطابقة، فقرة)، ويحدد الإجابات الصحيحة، ويمكن تفعيل التصحيح التلقائي.

1- <https://quizlet.com/tr>

2 - <https://genially.com>

3- <https://docs.google.com/forms>

مميزاتها:

- « سهلة الاستخدام ، ويمكن إدراجها في Google Classroom .
- « يدعم إدخال الأسئلة باللغة العربية.
- « النتائج تُجمع تلقائيًا في جدول بيانات لتحليل الأداء.
- « يمكن استخدامها للاختبارات المنزلية، أو قياس مدى الاستيعاب بعد كل درس.

تعقيب على هذه الأدوات:

يُعد هذا النوع من التقنيات مناسبًا جدًا لإنشاء محتوى أصلي جديد، مثل الوحدات التعليمية الرقمية، والمقررات التفاعلية المصممة خصيصًا للتعليم عن بُعد، أو لتقديم محاكاة لغوية في سياقات حياتية، خاصة في مهارات المحادثة والاستماع. ومع أن هذه التقنيات تسهم في إثراء بيئة التعليم، فإن استخدامها يتطلب غالبًا إعدادًا من الصف، وتخطيطًا تربويًا وتقنيًا، وهو ما قد يُشكل تحديًا للمعلم الذي يرغب في تحويل محتوى ورقي قائم إلى صيغة رقمية عملية.

ثانيًا: تقنيات تحويل المواد التعليمية الورقية إلى مواد تفاعلية رقمية

وهو النوع الذي يمثل محور اهتمام هذه الدراسة، ويشير إلى التقنيات التي تتيح رقمنة أوراق العمل والأنشطة الورقية ثم تكييفها رقميًا من خلال واجهات تفاعلية بسيطة، دون الحاجة إلى إعادة تأليف المحتوى من جديد.

ويمتاز هذا النوع من التقنيات بما يلي:

- « يعتمد على محتوى تعليمي جاهز مسبقًا (مثل أوراق العمل، الجداول، نصوص الفهم، تدريبات التراكيب).
- « يُركّز على تحويل الشكل الورقي الجامد إلى شكل رقمي قابل للتفاعل.
- « يُسهّل على المعلمين إعادة توظيف المواد التعليمية القديمة التي أثبتت فاعليتها، دون الحاجة إلى بناء محتوى رقمي من الصف.
- « لا يتطلب معرفة برمجية أو مهارات تقنية متقدمة.
- « يُتيح للمعلم دمج أنشطة التقييم الذاتي والتغذية الراجعة الفورية ضمن نفس الورقة.

منصة Liveworksheets كأداة لتحويل أوراق العمل الورقية إلى أنشطة رقمية

تفاعلية:

تُعد منصة Liveworksheets¹ من الأدوات التعليمية الرقمية التي أحدثت نقلة نوعية في مجال تحويل المواد التعليمية وأوراق العمل الورقية إلى أوراق تفاعلية قابلة للتعبئة عبر الإنترنت. وقد صُممت المنصة لتخدم المعلمين الذين يمتلكون محتوى ورقيًا جاهزًا، ويرغبون

1- <https://www.liveworksheets.com>

في إعادة توظيفه في بيئة تفاعلية دون الحاجة إلى خبرة برمجية أو تصميمية.

تتيح هذه الأداة تحويل الملفات الثابتة (صور، PDF) إلى تمارين إلكترونية قابلة للتفاعل، تُنفذ مباشرة من قبل المتعلم، وتظهر نتائجها فوراً للمتعلم أو ترسل نتائجها تلقائياً إلى المعلم، مما يجعلها مناسبة جداً للتعليم الصفي والتعليم عن بُعد على السواء.

آلية عملها:

تتسم واجهة Liveworksheets بالبساطة والوضوح، ويمكن تلخيص آلية العمل فيها بالخطوات الآتية:

1. تحضير ورقة العمل الورقية بصيغة رقمية PDF أو صورة يمكنك التقاطها للمحتوى التعليمي الورقي بكاميرا هاتفك مباشرة.
2. رفع الملف إلى المنصة عبر واجهة الاستخدام.
3. تحويل عناصر الورقة إلى حقول تفاعلية عبر محرر بصري، حيث يقوم المعلم بتحديد الفراغات، أو صناديق الاختيار، أو أماكن المطابقة، باستخدام رموز بسيطة.
4. حفظ الورقة ونشرها مع رابط مباشر أو تضمينها ضمن صفحات أخرى.
5. استلام إجابات الطلاب من خلال ميزة «دفتري الصف» Teacher's Inbox، وتحليل الأداء تلقائياً.

خصائص ومميزات منصة Liveworksheets

تمتاز منصة Liveworksheets بعدة خصائص تجعلها مناسبة للتحويل الرقمي المنشود في هذه الدراسة:

- « التحويل المباشر من الورقي إلى الرقمي دون الحاجة لإعادة كتابة المحتوى أو تصميمه من جديد.
- « العمل بدون تسجيل إلزامي للطلاب: يمكن للطلاب استخدام الورقة مباشرة دون إنشاء حساب.

« إرسال الإجابات تلقائيًا إلى المعلم مع خيار تعيين اسم الطالب أو صفه.
 « دعم الكتابة من اليمين إلى اليسار، مما يُناسب تعليم اللغة العربية.
 « تعدد أنماط التمارين: أسئلة قصيرة، اختيار من متعدد، مطابقة، تمييز الكلمات، إدخال الصوت، وغيرها.
 « إمكانية تخصيص التغذية الراجعة بعد التصحيح، بما يدعم التعلم الذاتي.
 « إمكانية إدراج الصوت والصورة داخل الورقة، مما يُعزّز من الوسائط المتعددة.

ملءمتها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

في سياق تعليم العربية للناطقين بغيرها، تُقدم منصة *Liveworksheets* عدة مزايا نوعية، منها :

« تحويل التمارين النحوية والوظيفية إلى أنشطة تفاعلية ممتعة.
 « دعم تدريبات الاستماع بإدراج ملفات صوتية للنصوص أو المفردات، وطلب إجابة الطالب عليها.
 « تمكين المتعلم من التدريب الذاتي على المفردات والتراكيب المتكررة، عبر إعادة التمرين أكثر من مرة.
 « إتاحة نماذج للمواقف اللغوية الحياتية مثل ملء استمارة، أو كتابة رسالة، أو ترتيب حوار.
 « إعادة توظيف أوراق العمل التقليدية التي أعدها المعلم مسبقًا بجهد شخصي.

طريقة تحويل محتوى تعليمي ورقي إلى محتوى رقمي تفاعلي باستخدام

منصة *Liveworksheets*

يتناول هذا القسم شرحًا تفصيليًا للإجراءات التي يمر بها المعلم لتحويل ورقة عمل ورقية إلى ورقة تفاعلية باستخدام منصة *Liveworksheets*، بدءًا من رفع الورقة، ومرورًا بتحديد العناصر التفاعلية، وانتهاءً بحفظ النشاط ونشره. يُقدّم هذا العرض توجيهًا عمليًا يمكن الاستفادة منه مباشرة داخل المؤسسات التعليمية، دون الحاجة إلى مهارات برمجية أو تصميمية متقدمة.

1. المتطلبات الأساسية

« امتلاك حساب معلم (*Teacher Account*) على منصة *Liveworksheets*.
 « توفّر ورقة عمل بصيغة رقمية (*JPG, PNG, PDF*) لا يتجاوز حجمها 5,5 ميغابايت.
 2. خطوات إنشاء ورقة العمل التفاعلية

« تسجيل الدخول إلى حساب المعلم، ثم النقر على تبويب *My Worksheets* واختيار *Add Worksheet*.
 « رفع الملف الرقمي عبر زر *Add media*، ثم الضغط على *Choose File* لتحديد الورقة.
 بعد الرفع، تُحفظ في مكتبة الوسائط لاستخدامها لاحقًا.

1 2 3

Edit Images & Info Edit elements Save & View

Upload worksheet background image

Add media *

One media item remaining.

« إدخال البيانات الأساسية (اسم الملف، لغة الطالب، الموضوع)

Describe worksheet content

Name *

Student Language *

Subject *

- Select a value -

« إدخال تعليمات للطلاب

Student Instruction *

B I | :: ==

« إضافة العناصر التفاعلية (Elements)

بعد إدراج الورقة، يمكن للمعلم تحديد مواقع التفاعل باستخدام عناصر تفاعلية مخصصة تسمى (Elements) وتظهر على يسار الشاشة، من أبرزها:

« Textfield: لإدخال إجابات نصية قصيرة.

« Single Choice: لاختيار إجابة واحدة من قائمة.

« Checkboxes: لاختيار متعدد.

« Speak: لتمكين الطالب من النطق الصوتي.

« Drag & Drop: لسحب العناصر ووضعها في الأماكن الصحيحة.

« Join: لتوصيل عناصر عمودين بعضهما البعض

« MP3 Play: لإدراج ملفات صوتية.

« Open Answer: لإضافة أسئلة ذات إجابات مفتوحة.

« YouTube Player لإدراج مقاطع فيديو تعليمية مساندة.

وسيأتي بيانها بالتفصيل لاحقاً

Add new element

Click & Drag Elements to add to the worksheet

- Textfield
- Single Choice
- Checkboxes
- Select
- Word search
- Speak
- Drag
- Drop
- Join
- Play MP3
- Boost value
- Open Answer
- Simple Text
- Listening
- Link
- PowerPoint
- YouTube player

الضمائر

ضع الضمير المناسب في الفراغ :

أنا	هو	هي	أنت	أنت	هم	نحن	انتم

- زَرَعْتُ وَرْدَةً .
- رَكَضْنَا فِي الْحَدِيقَةِ .
- أَكَلْتُمُ الطَّعَامَ الشَّهِي .
- سَبَّحَ فِي الْمَسْبَحِ .
- لَعِبْتُ فِي الْحَدِيقَةِ .
- كَتَبْتُ الدَّرْسَ .
- شَاهَدْتُ قِصَّةً عَنِ الْخَوَاتِ .
- سَمِعُوا كَلَامَ الْمُعَلِّمَةِ .

« تخصيص العناصر

لكل عنصر محرر إعدادات (يظهر عند النقر على رمز القلم الأخضر)، يُستخدم لتحديد الإجابة الصحيحة، ونوع التفاعل، ومجاله. يمكن نقل العناصر، تكبيرها، نسخها، حذفها، تعديل ألوانها وحدودها من خلال واجهات سهلة.

Add new element

Click & Drag Elements to add to the worksheet

- Textfield
- Single Choice
- Checkboxes
- Select
- Word search
- Speak
- Drag
- Drop
- Join
- Play MP3
- Boost value
- Open Answer
- Simple Text

الضمائر

ضع الضمير المناسب في الفراغ :

أنا	هو	هي	أنت	أنت	هم	نحن	انتم

- زَرَعْتُ وَرْدَةً .
- رَكَضْنَا فِي الْحَدِيقَةِ .
- أَكَلْتُمُ الطَّعَامَ الشَّهِي .
- سَبَّحَ فِي الْمَسْبَحِ .

« الحفظ والنشر

عند الانتهاء، يُمكن حفظ الورقة، أو حفظها مع معاينتها (Save and View). يمكن بعد ذلك

مشاركة رابطها مع الطلاب، أو إدراجها في دفتر الصف لجمع النتائج.

This is your custom link Edit link settings below and copy this url

<https://www.liveworksheets.com/c7a=s&t=pt9j3kk7pde&sr=n&l=ft&l=ouonttx&r=l5&f=dzdfzs>

Copy link

Share your custom link



Google Classroom



Microsoft Teams



Facebook



Twitter



Whatsapp



Blogger

Default action on click FINISH

☐ Check answers

☒ Send answers to the teacher

☐ Ask students to choose whether they want to check answers or send answers to the teacher

Sending Answers

☒ Send answers to my mail box

If you prefill the group and the subject, the student will only have to enter his/her name and click SEND. If you prefill all the values, the answers will be automatically sent to your mail box when the student clicks FINISH.

I would like to receive a notification when the student has completed the worksheet:

☒ Every time they send answers to the teacher

العناصر التفاعلية في منصة Liveworksheets وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية

لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا

تتميز منصة Liveworksheets بوفرة ما تُسميه «العناصر التفاعلية» (Elements) التي تُحوّل أوراق العمل الورقية الجامدة إلى أنشطة ديناميكية يتفاعل معها الطالب إلكترونياً. وتُمثل هذه العناصر الأدوات الأساسية التي يستخدمها المعلم داخل بيئة التصميم في المنصة، حيث يُسقطها فوق ورقة العمل الرقمية، ثم يُحدد إعداداتها، لتُصبح جاهزة للتفاعل.

فيما يلي أبرز هذه العناصر:

الحقل النصي لإدخال الكلمات Textfield



Textfield

يمكن استخدام هذه الخاصية لتحويل تمارين إكمال الفراغات في الكتب وأوراق العمل الورقية إلى حقول رقمية يُدخل الطالب فيها الكلمة أو العبارة المطلوبة مباشرة. فهي مفيدة للتدريبات التي تتطلب إنتاجاً لغوياً بسيطاً مثل كتابة كلمة أو تركيب نحوي محدد.

مثال من محتوى وركبي:

« تمرين «أكمل الجملة بالفعل المناسب»:

ذهب إلى المدرسة صباحاً.

« تمرين على جمع التكسير:

جمع كلمة كتاب:

وفي النموذج الرقمي: يُعرض الفراغ كـ «حقل نصي» صغير، يكتب فيه الطالب الجواب،

وتقوم المنصة بتصحيح الجواب تلقائياً وفق النموذج المحدد..



Single Choice

تُستخدم هذه الأداة لتحويل تمارين «اختر الإجابة الصحيحة» من الورق إلى نموذج تفاعلي يُحدد فيه الطالب خيارًا واحدًا من بين عدة بدائل.

مثال من المحتوى الورقي:

اختر الكلمة الصحيحة:

« اختيار الجواب المناسب:

أذهب إلى (المدرسة / المدرسة / المدرسة) في الصباح.

وفي النموذج الرقمي: تُعرض الخيارات على شكل قائمة دائرية، يختار الطالب منها إجابة واحدة، وتُصحّح تلقائيًا.

الاختيار المتعدد Checkboxes



Checkboxes

تفيد في التمارين **التي** تتطلب اختيار أكثر من إجابة صحيحة، (مثل تصنيف، أو تجميع) إلى نشاط إلكتروني قابل للتفاعل.

أمثلة من المحتوى الورقي

« حدد الجمل الصحيحة لغويًا.

اختيار الكلمات التي تنتمي إلى مجال دلالي معين

حدد الكلمات التي تنتمي إلى (الأطعمة).

□ تفاحة □ كتاب □ بيت □ بيض □ عصير □ سؤال

اختر الجمل التي تحتوي على فعل مضارع:

□ أكتب الدرس

□ ذهب محمد

□ يجلس التلميذ

□ قرأ الكتاب

وفي النموذج الرقمي: يُمكن للطالب تحديد أكثر من خيار عبر النقر على مربعات متعددة، وتُقيّم الإجابة تلقائيًا.

السحب والإفلات Drag & Drop



تُستخدم هذه الخاصية لتحويل التمارين المطابقة أو ترتيب الكلمات إلى نشاط بصري حركي، يشجع على التفاعل اليدوي والمعرفي مع المحتوى.

مثال من المحتوى الورقي:

« اسحب الكلمة وضعها في مكانها الصحيح:
[كرة - فتاحة - كتاب]

الصور:

« رتب الكلمات التالية لتكون جملة صحيحة
في - أدرس - المدرسة - أنا.

وفي النموذج الرقمي: يُمكن للطلاب سحب الكلمات أو الصور وإفلاتها في المواضع المناسبة داخل الصفحة.

الربط بالأسم Join



يُستخدم لربط عنصرين بصرياً (كلمات، صور، أو جمل) باستخدام أسهم. مناسبة لتحويل تمارين «صل بين الكلمتين المناسبين» إلى أنشطة تفاعلية تُرسّخ العلاقة بين المعاني، أو بين الكلمة والصورة.

أمثلة من المحتوى الورقي

« صل الكلمات بمعناها أو مرادفات أو أضدادها.

« ربط الزمن بالفعل المناسب.

« ربط الضمائر بالفعل أو الاسم المناسب.

وفي النموذج الرقمي: يُمكن للطلاب أن يرسم خطأ على الشاشة بين طرفين، وتُصحّ التوصيلات وفق القيم المطابقة.

تشغيل ملف صوتي Play MP3



تُمكن هذه الأداة من تشغيل ملفات صوتية مباشرة من خلال رفع ملفات صوتية إلى

الملف ويمكن للمستخدم تشغيلها بالنقر على المشغل مباشرة داخل الصفحة وتفيد هذه الأداة في تقديم تمارين الاستماع أو عرض الجُمْل المنطوقة، أو تقديم تعليمات صوتية مرافقة للمهمة.

مثال من المحتوى الورقي:

« استمع إلى النص ثم اختر الكلمة المناسبة:

الطالبُ في الصف.

أ. يجلس - ب. يأكل - ج. يلبس

وفي النموذج الرقمي: يُمكن للطلاب أن ينقر على زر التشغيل، ويستمع إلى التسجيل، ثم يُجيب عن النشاط المصاحب.

السؤال المفتوح Open Answer



Open Answer

مناسبة للأنشطة التعبيرية الممتدة، مثل: وصف صورة، أو كتابة فقرة قصيرة، أو الإجابة على أسئلة تأملية.

مثال من المحتوى الورقي:

« اكتب عن هوايتك المفضلة.

« صف يومك في المدرسة.

وفي النموذج الرقمي: يجد الطالب حقلاً نصياً موسّعاً يكتب فيه الطالب بحرية، ويُقيّم يدوياً من قبل المعلم.

النطق الصوتي Speak



Speak

يسمح للطلاب بالإجابة شفهيًا من خلال ميكروفونه. ويمكن استخدام هذه الخاصية أيضاً في التدريب على القراءة الشفهية حيث يفيد في تعزيز مهارات **النطق** والتعبير الشفهي

مثال من المحتوى الورقي:

« اقرأ (الكلمات / الجملة / الفقرة) التالية بصوت مرتفع.

« أجب شفهيًا عن السؤال التالي.

وفي النموذج الرقمي: يجد الطالب زر الميكروفون الذي سيسجل صوته مباشرة عند النقر عليه ليبدأ في قراءة المطلوب ويتم التصحيح تلقائياً.



تُستخدم هذه الخاصية لعرض مقاطع تعليمية داعمة، مثل دروس في القواعد، أو محادثات مصورة، أو مشاهد فهم سمعي.

مثال للاستخدام:

« شاهد المقطع، ثم أجب عن الأسئلة التالية.

وفي النموذج الرقمي: يُدرج المقطع داخل الصفحة، ويمكن تقييده بزمان محدد، ثم يتبعه نشاط تفاعلي يقيس الفهم.

في ضوء ما سبق تتضح أهمية التحول الرقمي بوصفه مسارًا تربويًا واستراتيجيًا لا يُمكن تجاوزه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد بيّن العرض التطبيقي أن منصة *Liveworksheets* تُعد نموذجًا عمليًا يمكّن المعلمين من نقل المحتوى الورقي إلى بيئة رقمية تفاعلية بسهولة وفاعلية، دون الحاجة إلى أدوات معقّدة أو مهارات تقنية متقدمة، مع دعم مباشر للغة العربية.

النتائج

أسفر هذا البحث عن عدد من النتائج التي تُساهم في فهم واقع المواد التعليمية الورقية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتبيان سبل تطويرها وتحولها إلى صيغ رقمية تفاعلية قابلة للتطبيق في البيئات الصفية والافتراضية. ومن أبرز هذه النتائج:

« لا تزال المواد التعليمية الورقية تمثل النمط السائد في تعليم العربية للناطقين بغيرها، رغم التحولات الرقمية المتسارعة، مما يؤدي إلى ضعف التفاعل ومحدودية تخصيص المحتوى.

« تمتاز المواد التعليمية الرقمية التفاعلية بقدرتها على تعزيز التفاعل والتحفيز والتقييم اللحظي، خاصة عند توظيف عناصر الوسائط المتعددة، وتكييف المحتوى وفق مستوى المتعلم.

« توجد فجوة تقنية وتربوية بين الشكل الورقي للمادة التعليمية وبين خصائص الجيل الرقمي، وتكمن أهمية التحول في إعادة تصميم الأنشطة التعليمية لجعلها تفاعلية وقابلة للتخصيص لا مجرد رقمنتها شكليًا.

« التقنيات التفاعلية غير البرمجية مثل *Liveworksheets* تمثّل حلاً عمليًا واقتصاديًا للمعلمين، إذ تتيح لهم تحويل أوراق العمل الورقية إلى محتوى رقمي تفاعلي دون

حاجة إلى مهارات برمجية.

« توفر منصة *Liveworksheets* بيئة مرنة وسهلة الاستخدام، وتدعم اللغة العربية، وتُناسب طبيعة الأنشطة التعليمية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، خاصة تمارين النحو، المفردات، الفهم السمعي، والتعبير الكتابي.

« يمكن استثمار الأدوات التفاعلية (*Elements*) المتوفرة داخل المنصة في تفعيل محتوى ورقي جامد، وتحويله إلى ورقة إلكترونية ديناميكية، مع دعم التغذية الراجعة والتقييم الذاتي.

« منصة *Liveworksheets* تُعاني رغم مزاياها من عدد من التحديات التقنية والتربوية، مثل محدودية عناصر التحليل التلقائي، وضعف دعم الأسئلة المفتوحة من حيث التصحيح الآلي، وتفاوت مستوى توافقها مع بعض المتصفحات.

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية مركزية مفادها أن المواد التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا تزال تعتمد إلى حد كبير على الصيغ الورقية التقليدية، وهو ما يُقيد فاعليتها في ضوء متطلبات الجيل الرقمي وتطور تقنيات التعليم. وقد سعت الدراسة إلى تقديم رؤية تطويرية لتحويل هذه المواد إلى صيغ رقمية تفاعلية باستخدام أدوات يسيرة لا تتطلب خبرات تقنية متقدمة.

وقد كشفت نتائج البحث أن المواد الورقية التقليدية تتسم بعدم التفاعلية، والثبات، وصعوبة التخصيص، في مقابل ما تتميز به المواد الرقمية التفاعلية من قدرة على الاستجابة الفورية، والتكيف مع الفروق الفردية، ودعم الوسائط المتعددة. كما أظهرت الدراسة أن أدوات مثل *Liveworksheets* تُعد خيارًا عمليًا لتحويل أوراق العمل الورقية إلى محتوى رقمي تفاعلي، يدعم مهارات اللغة العربية الأربع، ويعزز التعلّم الذاتي، ويُمكن المعلم من مراقبة الأداء وتقديم التغذية الراجعة بشكل فعال. وقد بيّنت الدراسة كذلك أن نجاح التحول الرقمي لا يتوقف على الأداة وحدها، بل يستلزم وعيًا تربويًا بكيفية إعادة توظيف المحتوى الورقي بما يتناسب مع بيئة التعلّم الرقمية وخصائص المتعلم غير الناطق بالعربية.

استجابت فصول الدراسة بشكل مباشر لأسئلة البحث، فقد تم بيان خصائص المواد الورقية التقليدية من حيث محدودية التفاعل، ثم عُرضت خصائص المواد الرقمية من حيث الديناميكية والمرونة. كما تم تقديم نموذج تطبيقي عملي باستخدام *Liveworksheets*

رغم النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة، إلا أن استخدام منصة مثل *Liveworksheets* لا يخلو من تحديات، أبرزها: محدودية تصحيح الأسئلة المفتوحة آليًا، والحاجة إلى جودة عالية في تصميم الورقة الأصلية، وخضوع الكثير من الكتب وأوراق العمل الورقية لحقوق الملكية الفكرية. كما أن المنصة لا تُقدّم حاليًا إمكانيات تحليل لغوي معمّق، ولا تتكامل بسهولة مع نظم إدارة التعلم التي يشيع استخدامها في المؤسسات التعليمية.

وتُعد هذه الجوانب من القيود التطبيقية التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تعميم استخدام هذه الأداة في مؤسسات تعليم اللغة العربية. كما أن نتائج هذا البحث تظل مرتبطة بالأداة التي درست، ولا تعني تفوقها على جميع الأدوات الأخرى، بل تقدم نموذجًا عمليًا قابلاً للتكرار والتطوير.

في ضوء النتائج المتوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

« ضرورة التحول المرحلي من المواد التعليمية الورقية إلى صيغ رقمية تفاعلية، خاصة في البرامج الموجهة للناطقين بغير العربية، وذلك باستخدام أدوات يسيرة التوظيف لا تتطلب معرفة تقنية متقدمة.

« تشجيع المعلمين على إعادة توظيف أوراق العمل الورقية القديمة عبر أدوات رقمية تفاعلية مثل *Liveworksheets* مع تدريبهم على إنشاء أنشطة قابلة للتخصيص والتقييم.

« اعتماد عناصر التفاعل المختلفة (مثل: *Speak*، *Textfield*، *Drag & Drop*...) في تصميم التمارين الرقمية، لتفعيل مهارات اللغة الأربع بطريقة منسجمة مع السياقات الواقعية لحياة المتعلم.

« الاستفادة من خاصية تسجيل الصوت وتضمين الفيديو في المنصة لتطوير أنشطة الفهم السمعي والنطق، وتعويض غياب المحيط اللغوي الطبيعي لدى المتعلمين.

« تطوير مجتمعات تعليمية تشاركية لتبادل أوراق العمل الرقمية التفاعلية بين المعلمين والمؤسسات التعليمية، بما يسهم في رفع جودة المحتوى وتقليل الجهد الفردي.

« مراعاة الخصوصية والهوية الثقافية للمتعلم عند تصميم المواد التفاعلية، بما يتناسب مع خلفيته اللغوية ومستواه التعليمي وهدفه من تعلم اللغة.

« اقتراح مزيد من الدراسات التطبيقية والميدانية لقياس أثر استخدام *Liveworksheets* وأمثالها في رفع مستوى التفاعل والتحصيل لدى الطلاب في مواقف تعلم حقيقية.

الخاتمة

أثبت هذا البحث أن التحول من المواد التعليمية الورقية إلى أخرى رقمية تفاعلية لم يُعد خيارًا تكميليًا، بل ضرورة تربوية تفرضها خصائص الجيل الرقمي ومتطلبات بيئات التعلم الحديثة. وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يُعدّ توظيف أدوات مثل *Liveworksheets* خطوة عملية لإعادة بناء المحتوى الورقي ضمن بيئات رقمية تفاعلية تُعزز التعلم النشط، وتدعم الفروق الفردية، وتُسهّل التقييم الفوري.

وقد خلص البحث إلى أن التحول الرقمي لا يقتصر على الشكل، بل يتطلب إعادة تصميم تربوي للمحتوى بما يجعله أكثر مرونة وتكيفًا. ويأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في

تمكين المعلمين من استخدام التكنولوجيا التفاعلية بطرائق بسيطة وفعالة، وأن تمهد الطريق أمام المزيد من المشاريع التطويرية في مجال تعليم العربية بلغة العصر وبوسائله.

قائمة المراجع

- « حشلاف فايزة - شرايشة رفيقة، (2024) «التحول الرقمي في التعليم العالي» (أهداف، متطلبات، تحديات)، مجلة علوم الأداء الرياضي 6/1، 116-134.
- « شَاوِيش، جيهان السيد علي إبراهيم. (2023). واقع استخدام تقنيات الرقمنة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، العدد 51 (العدد 47 - الجزء 4).
- « الشمري، عقيل ، وآخرون، (2015) تعليم اللغة العربية عن بعد الواقع والمأمول منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي ط، الرياض. ص:152
- « عبد العزيز العصيلي «طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى» الرياض: مكتبة الملك فهد ، 2003 ، ص243.
- « عبد الله عبد العزيز الموسى، (2002). التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه. ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل: 23-24 أكتوبر، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- « عبد المؤمن رحمانى، (2022)، «دور الوسائط السمعية البصرية في تعليمية اللغة العربية للمتعلم الأجنبي. دراسة ميدانية لعينات بالمركز المكثف للغات بالجزائر». مجلة ميلاد للبحوث والدراسات 1/8، 358-375.
- « غفيف هناء - خولوفي وهيبة(2022)، «الاتجاه نحو التحول الرقمي: حتمية أو خيار؟». مجلة اقتصاد المال و الأعمال 1/6، 276-291.
- » Abdulvahitoğlu, A. (2024). Arapça Dil Öğretmenlerinin Çevrimiçi Olarak Öğrencilerinin Seviyelerini Değerlendirmek İçin Teknik Yetkinlikleri. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (38), 1251-1268. DOI: 10.29000/rumelide.1440255.
- » Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20(2). P:13.
- » Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (4th ed.). Wiley.
- » Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning.

- » Gülbahar, Y. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. (K. Selvi, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- » Köde, K., & Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin Dijital ve Dijital Olmayan Materyalleri Seçim ve Kullanım Kriterlerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 893-909. <https://doi.org/10.37217/tebd.799527>
- » Soydan, C. (2018). *Bilişim teknolojileri öğretmeni rehberliğinde branş öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme süreçlerinin incelenmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- » Şen Yaman, G. (2022). Arapça Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Akademisyen Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 114-79 ,(1)1.
- » Yıldırım, K., & Deligöz, E. (2024). Okullarda Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Dijital Materyal Kullanılmasında Okul Yöneticilerinin Performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 61-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4155020>
- » <https://www.liveworksheets.com>
- » <https://docs.google.com/forms>
- » <https://genially.com>
- » <https://quizlet.com/tr>
- » <https://wordwall.net/tr>

أخلاقيات البحث العلمي في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي

الأستاذة الدكتورة ليلي جباري¹

Professor Djebbari Leila

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى تحديد ضوابط أخلاقيات البحث العلمي في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إذ تقتضي الأمانة العلمية في إنجاز البحوث الأكاديمية، تبني الضوابط المنهجية والمعايير الأخلاقية التي يفترض الالتزام بها لضمان جودة المنجزات البحثية. فضلا عن تأثير ذلك على مستوى الأداء البيداغوجي والتحصيل العلمي في المؤسسات الجامعية. من هذا المنطلق تم طرح فكرة إنشاء برامج وتطبيقات للحد من هذه الظاهرة، وهو الأمر الذي يتطلب اعتماد محركات البحث والبرمجيات الإلكترونية باختلاف أنواعها لكشف السرقات العلمية، والتي تساعد بدورها على استرجاع المعلومات المخزنة من أي نظام حاسوبي. الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، السرقات العلمية، أخلاقيات البحث، البرمجيات، ضمان الجودة

Abstract

Research ethics framework in the context of artificial intelligence applications

The study aims to identify the ethical standards of scientific research in the context of the applications of artificial intelligence. Scientific integrity in conducting academic research requires adopting methodological controls and ethical standards that should be adhered to in order to ensure the quality of research outputs. This also impacts the level of pedagogical performance and academic achievement in higher education institutions. From this perspective, the idea of creating programs and applications to limit this phenomenon was proposed. This requires relying on search engines and various types of electronic software to detect scientific plagiarism, which in turn helps retrieve stored information from any computer system.

Keywords: Scientific plagiarism, Artificial intelligence, Research ethics, programs, quality assurance

¹ - جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 الجزائر djebbarix@yahoo.fr

تكمن أهمية البحث العلمي في خدمة الفرد والمجتمع وإيجاد الحلول للمشكلات المعرفية والفكرية والحضارية. فضلا عن العلاقة المتينة بين المؤسسات الجامعية والإنتاج المعرفي؛ بحيث يُصبح البحث العلمي المنبثق من المؤسسات الجامعية من العناصر الحيوية التي تسهم في تنمية المعرفة وتحديثها، وهذا من شأنه الإسهام في صنع مجتمع معرفي يركز على العلوم، التكنولوجيا، الآداب والثقافات.

يتخذ البحث العلمي - بجانب صبغته الأكاديمية - طابعا إجرائيا بحيث يتم مواءمته وفقا لمتطلبات واحتياجات مؤسسات المجتمع، وذلك من أجل إزالة الفجوة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي وطموحات الباحث. و>> معنى هذا أن طبيعة العصر قد فرضت نفسها على التعليم الجامعي من حيث المجال الحقيقي لإعداد المواطن في عصر العلم والتكنولوجيا، وهو المواطن القادر على تحقيق ما نلمسه من معدلات عالية للنمو الحضاري، المواطن القادر على تمكين مجتمعه من التطور الحضاري ... << (مجموعة من الباحثين، 1975، ص 4)

فضلا عن تقصي جهود الباحث الجامعي في إرساء آليات البحث العلمي وترسيخ أخلاقياته. فمن الوظائف الأساسية للجامعة تكريس ثقافة البحث العلمي وإنتاج المعرفة، وهو الأمر الذي يحقق الدور الأساسي المنوط للمؤسسات الجامعية ويجعلها تسهم في تفعيل الحراك المعرفي والنمو الثقافي.

تعد الجامعة - بوصفها مؤسسة فكرية وتعليمية - من الفضاءات التي يكتسب الباحث من خلالها مهارات وخبرات، مثلما يجدد معارفه ويطورها. لأجل ذلك، فالمؤسسات الجامعية تسعى لتحقيق ضمان جودة التعليم، لإكساب الباحثين الجامعيين الخبرة العلمية والعملية، وتوظيفها في محيطهم الاجتماعي. فالبحث العلمي >> من الوظائف الأساسية للجامعة، بل إن بعض الجامعات، خاصة في الولايات المتحدة، فضلت نشاطها في البحث العلمي عن نشاطها التعليمي، و من هنا كان تركيزها على الدراسات العليا من غيرها. وبهذا يصبح البحث العلمي المنبثق من الجامعة من العناصر الحيوية التي تسهم في تنمية المعرفة وتحديثها، كما يمكن تحديد دور الجامعة في ترسيخ ثقافة الجودة في التعليم وإنماء التفكير الإبداعي، والذين لا يكتبون بحوثا ولا ينشرونها تلغى عقود عملهم في معظم الجامعات الأمريكية ذات السمعة الطيبة ... << (مرسي، 1985، ص 78)

من جانب ثان، يمكن تحديد مهام المؤسسات الجامعية في مجموعة وظائف، لعل أهمها في تقديرنا البحث العلمي الذي يعد من الكاثر الأساسية في تفعيل حركية المجتمع وإحداث التغيير الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي والفكري في معظم دول والعالم. إذ يظل البحث العلمي من الركائز الأساسية التي تنهض عليها الجامعات لتحسين نوعية التعليم العالي وتطويره، إذ يعد هذا من بين الأهداف الهامة التي تأمل الجامعات المتطورة تحقيقها.

في حديثنا عن البحث العلمي، نصطدم ببعض الطلبة الباحثين ممن تخول لهم أنفسهم انتهاك الحقوق الملكية الفكرية، والسطو الأكاديمي للمنجزات العلمية. وهي ظاهرة قديمة العهد إذ إن << مصطلحي "الأمانة العلمية" و"الملكية الفكرية" بالغ الترابط، فإذا كانت الملكية الفكرية بمفهومها الحديث قد ظهرت خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر الميلاديين، فذلك بسبب تراجع الأمانة العلميّة لدى الكثير من المؤلفين والنقاد والعلماء؛ وإذا كان سبب إنشاء حقوق الملكية الفكرية أمراً متعلقاً بالعوائد المادية بشكل كبير، فإن الأمانة العلمية كانت أمراً مقدساً شرعياً لدى علماء العرب والمسلمين الأوائل، بدءاً من نقل الحديث الشريف وعلومه، ثم نقل العلوم الشرعية ونسبتها لأصحابها، إلى شتى علوم الحياة التي برع فيها علماء المسلمين ... >> (كبارة، 2020، ص 4)

مرتكزات البحث العلمي

يرتكز البحث العلمي على عدة مقومات لطبيعة الوظيفة التي يؤديها، وله أهمية فائقة، يمكننا إدراجها على الشكل الآتي:

« << يفتح البحث العلمي آفاقاً واسعة أمام الباحثين والدارسين لاكتشاف الظواهر المختلفة في مجال العلوم الطبيعية، والاجتماعية، والإنسانية، بالاعتماد على مصادر المعلومات والبيانات

« البحث العلمي هو الوسيلة التي تستطيع بواسطتها المجتمعات اجتياز العقبات، والتخطيط للمستقبل، ولذلك فإننا نجد الدول النامية تستخدم البحث العلمي لتقليص الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة

« البحث العلمي ضروري لجميع الفئات من طلاب وأساتذة متخصصين في المجالات المختلفة، حيث يساهم في اعتماد البحث كمبدأ في حل المشكلات .

« أن البحث يؤدي دوراً رئيساً في فتح آفاق جديدة ومثمرة في عالمنا المعاصر بالمجالات كافة، وله دور لا ينكر في التقدم والحضارة، مما يساعد الإنسان على الارتقاء بحياته، وتحسين مستوى معيشته.

« تأتي الأهمية من كون البحث العلمي ينصب على عضو هيئة التدريس الذي يشكل ركناً أساسياً في الجامعة، والبحث العلمي هو ما يميز أستاذ التعليم الجامعي عن غيره.

« البحث العلمي صفة تجمع بين العلم والخبرة والفن والإبداع، وقدرة تكفل مواجهة المشكلات بطرق سليمة ومنهج علمي محكم ... وفي العادة، فإن الذين يقومون بالأبحاث العلمية هم أساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا في الميادين المختلفة الذين يدرسون تحت إشرافهم.

<< (توكّل السيد، 2013، ص 14)

أهداف البحث العلمي

من أهم أهداف البحث العلمي التنقيب والكشف عن الحقائق العلمية وإيجاد الحلول الممكنة للمشكلات المختلفة في المجالات الإنسانية المتعددة. ويتم عرض تلك الحقائق بشكل علمي وموضوعي، وإن كانت النتائج في مطلق الحالات نسبية.

ونظراً >> لأن البحث العلمي يعد من أهم وأعقد أوجه النشاط الفكري، فإن الجامعات تبذل جهوداً جبارة في تدريب الطلاب على إتقانه أثناء دراستهم الجامعية لتمكينهم من اكتساب مهارات بحثية تجعلهم قادرين على إضافة معرفة جديدة إلى رصيد الفكر الإنساني، كما تعمل الجامعات على إظهار قدرة الطلاب في البحث العلمي عن طريق جمع المعلومات وعرضها بطريقة علمية في إطار واضح المعالم، يبرهن على قدرة الطالب التي تكشف عن مستواه العلمي ونضجه الفكري <<. (توكل السيد، 2013، ص 6) من هذا المنطلق، فإن دعم البحث العلمي وتطويره وتشجيع الطلبة على اكتساب المهارات والآليات، من أساسيات ضمان جودة البحوث العلمية والارتقاء بها.

أبعاديات البحث العلمي

من البديهي ألا يخلو أي بحث علمي من عملية الاقتباس، التي تعد من الضرورات المعرفية، يلجأ إليها الباحث لتدعيم آرائه. ويفترض في هذه الحال الالتزام بالشروط والضوابط في التوثيق والتهميش، >> فكتابة الأبحاث وإجراء الدراسات، لا يمكن أن تتم بمعزل عن ذلك، لذا تتطلب عملية إعداد التقارير المتعلقة بالأبحاث الاستعانة بالمراجع والمصادر المختلفة، كما تتطلب توثيق الأفكار التي استعان بها الباحث أو تمت الإشارة إليها، وتوثيق المراجع التي اعتمدها في دراسته عند كتابة تقرير البحث (التقارير والرسائل الجامعية وأطروحات الدكتوراه) << (عبيدات وآخرون، 2019، ص 163)

اهتم عديد الباحثين والدارسين بظاهرة السرقات العلمية التي تفشت بشكل ملفت في أوساط طلبة الماجستير والدكتوراه بالمؤسسات الجامعية. فمن أهم الوظائف التي تؤديها الجامعة التركيز على >> تطوير الكفاءات والطاقت الإبداعية لدى الطلبة والمتعلمين لتوظيفها في مختلف الميادين الحياتية التي يحتاجها المجتمع من خلال التدريس والتكوين وتوفير الوسائل والإمكانيات المناسبة للاستثمار في العقول البشرية، إضافة إلى إنتاج المعرفة العلمية عن طريق البحث العلمي والتكنولوجي؛ من خلال الالتزام بمجموعة من القيم والأخلاقيات التي ترقى بالإنسان إلى مستوى التحضر في كل سلوكياته العملية... واحتاجت العمليتين إلى وجود معايير في عمليات التقويم والتأهيل للطلاب مبنية على تقدير جهده الفعلي وإمكانياته الحقيقية في كل ما يكلف به من عمل بيداغوجي أو بحثي << (خالد، 2019، ص 14)

تعد السرقات العلمية من بين السلوكيات المنافية للأخلاق، إن على مستوى الباحثين الذين يمارسون البحث العلمي في مؤسساتهم الأكاديمية بشكل فردي أثناء إنجازهم لرسائلهم العلمية، أو انعكاس مثل هذه السلوكيات المنافية للأخلاق على الهيئات العلمية وعلى المجتمع

بشكل عام، إن >> ضخامة الإنجازات المحققة والوتيرة المتسارعة لتطور الجامعة، حتى وإن كان ما ينتظر إنجازها مازال معتبرا لبلوغ المعايير العالمية الدولية، قد أسفرت عن اختلالات عدة في مجال النوعية والفعالية، وفي مجال احترام معايير النشاط الأكاديمي والتحكم في سيرورة تحسين أدائه؛ ويعود ذلك أساسا إلى كون الجامعة تقوم بمهامها في محيط اقتصادي اجتماعي ومؤسساتي عرف هو الآخر تغيرات عميقة وسريعة تستدعي ضرورة إعادة ترسيخ مبادئ عامة، وإعادة إرساء قواعد تسيير كفيلة، في الوقت ذاته بتعزيز مصداقية الجامعة البيداغوجية وضمان مشروعيتها << (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الديمقراطية الشعبية الجزائرية، ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية، 2010، ص 2)

فقد اهتم عديد الباحثين والدارسين بظاهرة السرقات العلمية التي تفشت بشكل ملفت في أوساط الطلبة الباحثين، فمن أهم الوظائف التي تؤديها الجامعة التركيز على >> تطوير الكفاءات والطاقات الإبداعية لدى الطلبة والمتعلمين لتوظيفها في مختلف الميادين الحياتية التي يحتاجها المجتمع من خلال التدريس والتكوين وتوفير الوسائل والإمكانيات المناسبة للاستثمار في العقول البشرية، إضافة إلى إنتاج المعرفة العلمية عن طريق البحث العلمي والتكنولوجي من خلال الالتزام بمجموعة من القيم والأخلاقيات التي ترقى بالإنسان إلى مستوى التحضر في كل سلوكياته العلمية... وجود معايير في عمليات التقويم والتأهيل للطلاب مبنية على تقدير جهده الفعلي وإمكانياته الحقيقية في كل ما يكلف به من عمل بيداغوجي أو بحثي << (خالد، وخياطي، 2019، ص 14)

لذلك يفترض الالتزام بالأنظمة والشروط الأخلاقية واحترام الملكية الفكرية، وقد يتعرض الباحث الذي ينتهك ضوابط الأمانة العلمية إلى عقوبات صارمة كإبطال مناقشة بحثه أو سحب الشهادة المتحصل عليه. مثل هذه السلوكيات لها انعكاساتها السلبية على ضمان جودة البحوث العلمية وتطويعها. إذ تقيم هذه البحوث بما تنتجه من أفكار وبما تحققه من اكتشافات. وهو المؤشر الحقيقي لتقديم الدول ورقى مجتمعاتها واقتصادها وضرورة ملحة للتنمية المستدامة.

أهم أسباب السرقات العلمية:

« غياب الوازع الديني والأخلاقي، وهو عامل أساسي للحد من السطو الأكاديمي وتداعياته وتأثيراته السلبية على مستوى البحوث العلمية وجودتها. »
« إنجاز البحث في وقت وجيز، بدل أن يستغرق مدة أطول تزامنا مع عدد سنوات التسجيل في شهادة الدراسات العليا، وهو من بين الدوافع المؤدية إلى تفاقم هذه الظاهرة. ويمكن تفسير ذلك بعدم جدية الباحث وعدم استثماره للوقت المحدد لإنجاز بحثه؛ بل الاكتفاء بالسطو على منتجات الآخرين الجاهزة العلمية منها والفكرية. »
« عدم إلمام الباحث بأبجديات البحث العلمي، وتقنياته وفنياته

الأساسية، وهو الأمر الذي يوقعه في أخطاء منهجية، وتحديدًا من حيث سوء توظيفه لمقتضيات الاقتباس، التوثيق، التلخيص، إعادة صياغة الأفكار وتفكيك وإعادة التركيب بألفاظ ومصطلحات مختلفة لتمويه القارئ. وهي جميعها ممارسات تتنافى وأدبيات البحث العلمي.

« وفرة المادة العلمية المتاحة على مستوى الشبكة الإلكترونية، التي تتيح للباحث النقل من هذا الفضاء بشكل حرفي. فيلجأ إلى أسلوب التزييل؛ فينقل فقرات ومقاطع، ويحذف في أحيان أخرى بعض الكلمات والعبارات ليُشكل من ذلك كله بحثًا خاصًا به.

>> فالأمانة في العلم ليس المقصود بها مجرد نسبة الأقوال إلى قائلها، أو إحالة النصوص إلى مصادرها، فهذا يمثل الصورة المثلى للأمانة العلمية التي تفرضها السلطة لتطبيقات المناهج الأكاديمية وتتعامل بها شتى الجامعات في مختلف أنحاء العالم، أما جوهرها فهو الصدق في طلب العلم والإخلاص للمعرفة والحقيقة، والحرص على خدمة العلم والمجتمع. << (بخولة، 2017 ، ص 57)

من هذا المنطلق تتبين لنا أهمية الالتزام بالجانب الأخلاقي والمسؤولية الملقاة على عاتق الباحث، وتأثير ذلك على البحث وجودته، فيفترض الحرص على تقديم المنجز العلمي بمواصفات وخصائص مراعاة لأساسيات ومعايير البحث العلمي. إذ >> تلعب الأمانة العلمية دورا كبيرا في تطور العلم ورفعه وذلك لما توفره من مبادئ أساسية في البحث العلمي والأكاديمي سواء بين الباحثين فيما بينهم، وكذا ثقة المتلقين العاديين لما يقدمه لهم الباحثون، وبهذا ينضوي تحت مفهوم الأمانة العلمية جملة من السلوكيات أو الممارسات ويندرج ضمن مجال الانتهاك في البحوث العلمية ... << (قويدر، وجعيرن، 2018، ص 433)

لذلك من الضروري توعية الباحثين لتجنب الوقوع في السرقة العلمية وهو الأمر الذي يعطي مشروعية البحوث المنجزة. ولعل ما يمكن التنبيه إليه في مثل هذه المواقف هو التأثيرات السلبية التي تنجم عن ممارسة السرقات العلمية وعدم الالتزام بشروط وقواعد الأمانة العلمية التي تؤثر سلبا على عملية التكوين الجامعي وعلى المستوى العلمي للطلبة بعد تخرجهم من الجامعة والتحاقهم بمؤسسات اقتصادية واجتماعية.

لعلنا ندرك أهمية الالتزام بالأمانة العلمية، بما يمليه علينا ميثاق أخلاقيات البحث العلمي؛ وكذلك الضمير المهني والوازع الديني والأخلاقي. من هذا المنطلق، يفترض تجسيد هذه الممارسات الأخلاقية والتقيد بالمبادئ الأساسية لميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية.

بعض أنواع السرقات العلمية

« نسخ - لصق Copy Paste

« السرقات العلمية المزدوجة Double scientific plagiarism

« الترجمة العكسية Reverse translation

تتعدد أنواع السرقات العلمية وتختلف أشكالها تبعاً لطبيعة البحوث العلمية وتباينها؛ فميادين العلوم الإنسانية مثلاً تختلف عن ميادين العلوم التجريبية والرياضية، إذ إن هناك إشكالات معرفية ومنهجية بينهما. إلا أن كليهما لم يستثن من ظاهرة السطو الأكاديمي التي انتشرت بشكل واسع وتحديدًا بالمؤسسات الجامعية. فإلجأ بعض الطلبة الباحثين لإحدى وسائل السرقات العلمية وهي نسخ - لصق، لإنجاز أبحاثهم (مذكرات ماستر - مذكرات ماجستير - وأطاريح دكتوراه) في مدة زمنية قصيرة، مما يشكل إساءة للباحثين وللبحث العلمي بشكل عام. ويعد هذا النوع من الانتهاكات التي يقع فيها الباحثون، وهي عملية تحدث عن قصد ووعي توهي بعدم دراية الباحث بأبجديات وتقنيات البحث العلمي.

أولاً / نسخ - لصق Copy Paste

هناك أمثلة عديدة في الأوساط الأكاديمية تحيلنا على النقل الحرفي لمقالات ورسائل علمية، قد تتجاوز النسبة المئوية 70 % دون الإحالة إلى الدراسات التي استقى منها الباحث المادة العلمية المنقولة، إن كانت المصادر ورقية أو إلكترونية. إذ >> النسخ المتعمد، أو قيام الباحث باستخدام عمل لشخص آخر دون الاعتراف بذلك، أو تغيير الاستشهاد وتزويره؛ لها عواقب شديدة، حتى لو كانت عن غير قصد، أو نتيجة للجهل بكيفية الاستشهاد، أو عمليات البحث، أو إعادة الصياغة غير المتقنة، أو القص واللصق من مصادر إلكترونية بشكل غير مدروس. فكلها انتهاك غير مقبول. << (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الملك سعود، 2018 ص 8)

هناك أنماط عديدة من السرقات العلمية، كالنقل الحرفي من الكتب الورقية والكتب الإلكترونية، فكثيراً ما يلجأ بعض الطلبة الباحثين في إنجاز مذكرات التخرج إلى هذه الوسيلة، اختصاراً للمدة الزمنية التي تستغرق لإنجاز البحث، أو لعدم درايتهم بقواعد وشروط البحث، أو قد تحدث عملية النقل الحرفي (نسخ - لصق) بشكل متعمد.

لعلنا نلاحظ جلياً أن مثل هذه السلوكيات يمكن تصنيفها ضمن الممارسات المنافية لأبجديات البحث الأكاديمي. >> في هذه الحالة يلجأ الباحث إلى نقل بعض الفقرات اللغوية حرفياً من بحوث أخرى بطريقة «انقل وألصق» (Copy Paste)، ويحدث ذلك إما بدون الإشارة إلى المصدر الأصلي المنقول منه. أو بإشارة إلى المصدر الأصلي ولكن بدون توضيح أن النقل حرفي أو على هيئة اقتباس. فالإقتباس له أصوله الواجب اتباعها وإلا تحول إلى سرقة أو انتحال... والسرقة الكاملة يسطو الباحث فيها على بحث بأكمله نشره غيره من الباحثين وتواتيه الجرأة لأن يحذف اسم الباحث الحقيقي ويضع اسمه بدلاً منه وينسب البحث - دون

أدنى تغيير فيه - لنفسه >> (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، 2018 ص 7)
لذلك، يفترض اتخاذ إجراءات صارمة اتجاه مثل هذا النوع من السرقات الذي يؤثر سلبا
على البحوث العلمية؛ كما يمكن تصنيفه ضمن السلوكيات اللاأخلاقية. في الوقت ذاته، يعتبر
ذلك خرقا للمعايير الأخلاقية التي تتصف بها البحوث العلمية.

ثانيا / السرقة المزدوجة

وهي السعي للحصول على بحوث علمية جاهزة مقابل دفع مبلغ من المال للشخص الذي
يتولى إنجاز البحث. ومما يمكن ملاحظته :

« عدم دقة المادة العلمية

« عدم التزام الطرفين بأخلاقيات البحث العلمي

« نقل المادة العلمية من مؤلفات متعددة دون العناية بالتوثيق العلمي

ثالثا / الترجمة العكسية

قد يلجأ بعض الطلبة الباحثين إلى هذا النوع من السرقات العلمية والمتمثل في ترجمة
مادة معرفية وتوظيفها في بحوث ومشاريع علمية، دون الإشارة إلى المصدر الرسمي الذي
استقى منه الباحث هذه المعطيات، مما يوقع القارئ في نوع من التضليل والتمويه. ويمكن
التمثيل بالترجمة من أحد اللغات إن كان ذلك بشكل جزئي أو كلي. فيتم نقل مضمون النص
من اللغة الأصلية إلى لغة أخرى، دون ذكر النص الذي تم ترجمته. وهذا شكل من أشكال
الخرق العلمية المتداولة في الوسط الأكاديمي.

في سياق هذا المعنى نشير إلى الترجمة العكسية التي >> تعد أحد الطرق أو الأساليب
الثقافية التي تستخدم في الانتحال العلمي، حيث يقوم الباحث بأخذ نص ما بشكل حرفي،
وترجمته إلى لغة أجنبية، الفرنسية مثلا، أو العربية، أو غيرها، ومن ثم إعادة ترجمتها مرة
أخرى إلى اللغة المقتبس منها. وقد مكنت التكنولوجيا الحديثة الطلاب من استخدام طرق
أكثر تقدما من الانتحال لتجنب كشفه بوسائل كشف الانتحال المتاحة. (و الهدف من ذلك)
هو زيادة وعي المشرفين بمدى السهولة التي يستطيع الطلاب من خلال هذا الأسلوب أن
يقوموا بالغش والانتحال العلمي، وفي نفس الوقت أن يدركوا ويتعرفوا على موضوع الترجمة
العكسية. >> (رجب، 2016، ص 30)

لذلك عدت الترجمة العكسية من بين أشكال السرقات العلمية التي أضحت متفشية
بشكل ملفت للنظر لدى الطلبة الذين يحضرون مذكرات التخرج أو رسائل الدكتوراه. وهو الأمر
الذي يسبب لمنظومة البحث العلمي ولمشوعيته.

لعله من الضروري التنبيه هنا إلى خطورة ظاهرة السطو الأكاديمي، وما تفرزه من نتائج
سلبية على مستوى الفضاءات الأكاديمية وتحديد البحوث العلمية التي تتعرض للاختراق؛
وهو الأمر الذي ينعكس سلبا على ضمان الجودة للنتاجات الفكرية والعلمية والأدبية التي
ينجزها الباحثون الأكاديميون.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي

في وقتنا الحاضر، ومع تطور الوسائل التقنية، وما يوفره الذكاء الاصطناعي من تسهيلات للباحث، إن على مستوى إعداد البحوث العلمية أو ترجمة النصوص من وإلى لغات مختلفة، فهذا من شأنه إلغاء شخصية الباحث ورؤيته النقدية وترسيخ مبدأ الإتكالية. فالتراكمات المعرفية المتاحة على مستوى تطبيقي ChatGPT تُكسب هذا التطبيق القدرة على محاكاة العقل البشري وأداء الأدوار التي يقوم بها الإنسان، ومن ثم إنتاج أبحاث علمية في مدة زمنية قصيرة.

لهذا التطبيق القدرة على المناقشة والتحليل والاستنتاج، إذ يمكن الحصول على منجزات علمية قد تصل نسبتها في بعض الحالات إلى 60 %، ومع ذلك، فإننا في مجال البحث العلمي لا يمكننا بأي شكل من الأشكال الاعتماد المطلق على هذا التطبيق وتصنيف هذا المنجز ضمن العمل الأكاديمي. ففي مطلق الحالات يستطيع الأستاذ الأكاديمي التمييز بين من استخدم تطبيق ChatGPT وممن عمل بجهد الخاص.

من هذا المنطلق، يفترض من الباحث الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل إيجابي و في نطاق ضيق. إي إفادته بالمادة العلمية وإجادة توظيفها في أبحاثه. أما الاعتماد الكلي على هذا التطبيق فهو إخلال بالأمانة العلمية وتجاوز للسلوكيات الأخلاقية وعدم الانضباط بمنهجية البحث العلمي. فقد نجد بحوثاً علمية متشابهة بنسبة كبيرة في حالة تبني أصحابها تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل مفرط سعياً للإجابة عن تساؤلاتهم حول الموضوع المشترك بينهم.

نلفت الانتباه في هذا الموضوع أن الذكاء الاصطناعي بتقنياته وأدواته المبتكرة، وإن كان قد حقق تطوراً ملحوظاً في مجال البحث العلمي، وإيجاد الحلول لمشكلات عديدة في المجالات العلمية التطبيقية، وتعزيز جودة البحوث التي يتم نشرها على مستوى المجلات الأكاديمية، فإن ذلك من شأنه تعزيز النزاهة في عملية التقييم والتحكيم.

تطبيقات البرامج الإلكترونية للحد من السرقات العلمية

تتوفر الشبكة الإلكترونية على محركات البحث جوجل ذات برمجيات متنوعة تتيح للباحث اكتشاف السرقات العلمية على النحو الآتي :

- « إمكانية الحصول على تقرير يوضح نسبة التطابق التام أو الجزئي للمادة العلمية المنقولة والكتب التي تم النقل عنها
- « إمكانية الحصول على نتائج مرضية
- « إمكانية تقديم النسبة المئوية للتطابق بين النصين
- « تفاوت هذه البرمجيات في كيفية تصفحها للسرقات العلمية
- « صعوبة كشف السرقات العلمية باستخدام محركات البحث المتوفرة على الشبكة الإلكترونية لعدم توفر المادة العلمية في بعض الحالات في قاعدة بيانات نظام البرمجيات



Plagiarism Checker

توجد عدة أشكال للسرقات العلمية، حيث إنها لا تقتصر على النصوص المكتوبة، إنما تتعدى لتشمل الرسومات البيانية، الجداول، ومختلف البيانات المطبوعة منها أو الإلكترونية. فهناك برامج على مستوى الشبكات الإلكترونية لكشف السرقة العلمية. هذه البرامج المتاحة على الشبكة الإلكترونية قد تكون مجانية أو بمقابل، يتم تفعيلها بعد تسجيل المستخدم لبياناته الخاصة (الاسم واللقب والحساب الإلكتروني) تحيلنا البرامج على الرسائل العلمية والمؤلفات التي نقل منها الطالب الباحث أي مادة علمية. تأسيسا لذلك تم إنشاء برامج وتطبيقات للحد من هذه الظاهرة، حيث تم تجسيدها في عدة برامج، نذكر منها:

Programmer Qarnet -1

برنامج حاسوبي أكثر تطورا من حيث تحديد أصالة محتوى المادة العلمية، ميزته لا تقف عند مطابقة التشابه بين المادتين إنما الكشف عن النصوص المقتبسة التي حذفت منها بعض الكلمات أو تم استبدالها بأخرى، أو إعادة تنسيق النص بالتقديم أو التأخير لبعض العبارات. على أن هناك برامج لا تعتمد اللغة العربية إنما لغات أخرى عديدة منها الإنجليزية، الفرنسية، البرتغالية، الإسبانية، الألمانية والإيطالية وغيرها. (<https://ijnet.org/ar/blog> 2017)

Programmer Viper -2

يعد Viper من البرامج المتطورة، ابتكرته إحدى شركات الخدمات التعليمية البريطانية. يصنف ضمن أفضل برامج كشف السرقات العلمية، وله حضور في أمريكا، الصين، ماليزيا، الإمارات العربية المتحدة، ألمانيا، إسبانيا ودول عديدة أخرى. من مميزات هذا البرنامج تقديم النسبة المئوية بالتدقيق للسرقات العلمية.

« فحص العديد من الملفات في وقت وجيز

« فحص أنواع عديدة من الملفات PDF, Powerpoint, Office

« فحص الملف الواحد مرات عديدة، بخلاف بعض البرامج التي لا يتعدى فحصها للملف

مرتين

« إرسال تقرير مفصل للمستخدم عن تفحص الملف (<http://www.mecs.press.org>)

Programmer IThenticate -3

أطلق هذا البرنامج سنة 2004، ويستخدم أساسا للكشف عن السرقات العلمية والانتحال في الأوراق البحثية المقدمة، يستهدف فئات مختلفة من المستخدمين فهو >> مصمم للباحثين لضمان أصالة العمل المكتوب قبل النشر، على سبيل المثال، يمكن لطلاب الدراسات العليا والباحثين التحقق من مقالاتهم وفصول كتبهم لتقديمها للنشر؛ إضافة إلى الأطروحات المقدمة " (Academic Integrity, For Instructors and Teaching Assistants) فيتم الكشف عن العديد من الملفات المعروضة عليه وذلك انطلاقا من قاعدة بيانات هائلة؛ إذ تضم ما يقارب >> 82 مليون ملف خاص بالمقالات الأكاديمية والكتب والمؤتمرات والمجلات العلمية، إضافة لـ 135 ملف للمطبوعات والملخصات، وأزيد من 90 بليون من الصفحات المؤرشفة << (<https://www.itthenticate.com> 2022) يشمل بذلك أكبر قدر من المسح عبر الأنترنت للكشف عن أي تطابق أو حالات للسرقات العلمية مقابل مبلغ مالي للاشتراك فيه. ويصل الى >> 100 دولار مقابل ملف واحد متكون من 25000 كلمة أو أقل، و إلى 300 دولار مقابل مخطوطة أقل من 75000 كلمة، تصل مدة الصلاحية لـ 12 شهرا من تاريخ الشراء << (<https://www.itthenticate.com/pricing>) (ضامنا بذلك أكبر قدر من الفعالية في مسح واستظهار نتيجة موثوقة لتعديلها وتقديمها لاحقا بصورتها النهائية الصحيحة.

يمكن التحكم في عدة اعدادات خاصة بالملف المراد فحصه، كضبط اعدادات إهمال الاقتباسات داخل النص، أو المصادر البيبليوغرافية، أو التطابقات الصغيرة.

Programmer Grammarly -4

تأسس برنامج Grammarly سنة 2009 في أوكرانيا، يساعد - بشكل أساسي- مستخدميه في جوانب عديدة، أبرزها:

« التحقق من السرقات العلمية

« تصحيح الأخطاء النحوية والصرفية

« تصحيح الأخطاء الإملائية

« الاستخدام الأمثل لعلامات الترقيم

إضافة لكون استعماله مجانا، يتميز التطبيق بسهولة الاستخدام والتحقق من الملفات المراد فحصها بشكل سريع مع تقديم اقتراحات لتصحيح الأخطاء؛ كما تتوفر نسخة ثانية منه لكنها أكثر دقة إذ تستند لقاعدة بيانات أكبر وتشترط اشتراكا مدفوعا. (<https://www.grammarly.com>)

Programmer Copyleaks -5

يقوم البرنامج بالكشف عن السرقات العلمية انطلاقا من قاعدة بيانات عبر الأنترنت، كما يمكنه مسح المستندات والنص الخام وعناوين URL بأكثر من 100 لغة، وتقديم تقارير مفصلة مع كل عملية مسح ضوئي، وذلك عن طريق مجموعة واسعة من أدوات كشف الانتحال.

كمقارنة الملفات ومصنف المقالات الآلية وغيرها من الأدوات (<https://copyleaks.com>) (2022). وبذلك يوفر البرنامج أداة هامة تساعد في كسب الوقت والجهد واستخلاص عمل ذي أصالة بعيدا عن مصادر الغش، مستقطبا بذلك مجموعة واسعة من المستخدمين، إن على المستوى >> الفردي، الطلبة والأساتذة والكتاب والمدونين المستقلين، أو على المستوى التعليمي الذي يخص الجامعات والمدارس والمؤسسات التعليمية، أو على مستوى الشركات ذوات الصناعات المختلفة مثل الاعلام والقانون والحكومة... << (<https://unicheck.com>) (2022) حيث إن تطبيق البرنامج متسع المجال، يعتمد على طبيعة المشروع أو الملفات المدروسة.

6- Turnitin Programmer

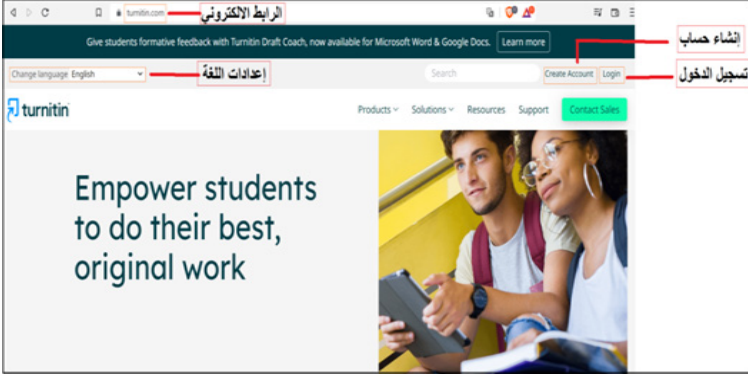
تأسس هذا البرنامج الأمريكي عام 1998، يعد من أبرز الأدوات المستخدمة وأنجعها من طرف المؤسسات الأكاديمية، بهدف الفحص والكشف عن السرقات العلمية انطلاقا من مختلف المصادر المتاحة على الأنترنت، إضافة >> لاستعماله كأداة تعليمية تساعد الطلاب على فهم الاستخدام الصحيح للاقتباس، وكيفية الاستشهاد بالمصادر بشكل صحيح، وطريقة إعادة الصياغة... << (*Academic Integrity, Turnitin and iThenticate*) يتم ذلك من خلال اقتنائه من طرف المدارس والجامعات وجعله متاحا للأساتذة والطلبة مقابل مبلغ مالي. يبلغ الاشتراك بحوالي 10 دولارات في الشهر باختلاف أدوات الفحص المستعملة: >> ومع وجود قاعدة بيانات تضم أكثر من 91 مليار صفحة ويب مفهرسة، يمكنك القول إن برنامج Turnitin برنامج دقيق جدًا << (<https://www.turnitin.com/about/content>) لاحتوائه على 27 مجالا مختلفا، نذكر منها:

- « العلوم الزراعية والبيولوجية
- « الآداب والعلوم الانسانية
- « العلوم الاقتصادية
- « العلوم القانونية
- « الرياضيات
- « العلوم الفيزيائية والكيميائية

طريقة تشغيل البرنامج:

الخطوة رقم 01: الولوج إلى الصفحة الرئيسية للبرنامج عبر الرابط الآتي:

: <https://www.turnitin.com>

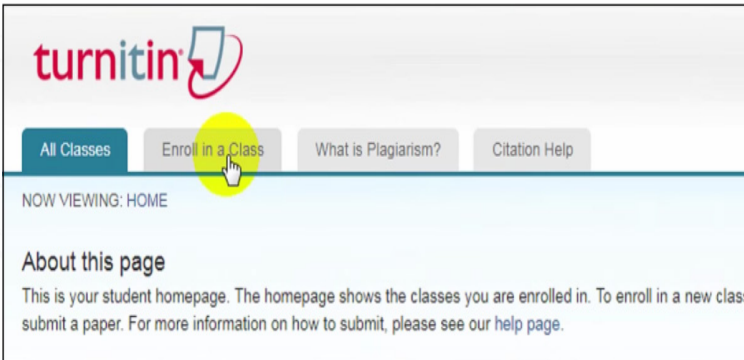


الخطوة رقم 02: إنشاء حساب جديد (أو ادخال البيانات الشخصية للمستخدم)



الخطوة رقم 03: اتباع التوجيهات باللون الأصفر، ثم ملء البيانات المطلوبة، مع اختيار

الملف المراد تحميله



الخطوة رقم 04: النقر على :

Submit: **Single File Upload** ▾

First name

الاسم

Last name

اللقب

Submission title

What can I submit?

Choose the file you want to upload to Turnitin:

Choose from this computer

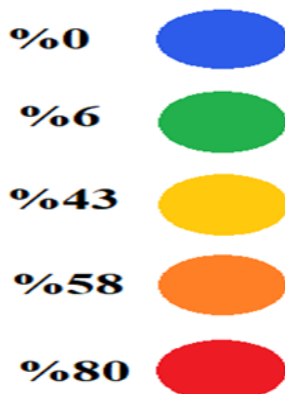
اختيار الملف من الكمبيوتر

Choose from Dropbox

Choose from Google Drive

يتم خلال هذه المرحلة تحميل الملف، ثم فحصه واستظهار النتيجة
الخطوة رقم 05: يتم في هذه المرحلة الكشف عن السرقات العلمية (Plagiarism) بالتفصيل،
بإعطاء نسبة السرقات من طرف البرنامج

نسبة السرقات العلمية الموضحة من طرف البرنامج



نسجل هنا أن البرنامج يمكن أن يشير إلى بعض الجمل والعبارات التي يعتبرها سرقات
علمية والتي هي في حقيقة الأمر مأخوذة من سياق الكلام، فهناك العديد من العبارات أو
الكلمات التقنية الأساسية التي يمكن أن تتواجد في أي مقال أو بحث علمي؛ بحيث إن جهاز
الكمبيوتر لا يستطيع في جميع الحالات الإحاطة بالفروقات الدقيقة بين الكلام العلمي وسياق
الحديث البشري، والذي يطلق عليه "الإيجابيات الخاطئة" (False Positives)

يمثل التقدم التكنولوجي دورا مهما بالنسبة للبحث العلمي، حيث إن وفرة المراجع تساعد
وبشكل كبير الباحث في الإلمام بمجموعة هامة من المعلومات، لكن في الوقت ذاته تكون

هذه الأخيرة معرضة للسرقة؛ من هنا يبرز دور التطبيقات التي تم ابتكارها لمكافحة ظاهرة السرقات العلمية، حيث تتيح للمستخدمين الاستفادة القصوى من المراجع المتاحة على مستوى الأنترنت مع ضمان الحفاظ على أصالة المشاريع العلمية وجهود العديد من الباحثين. إذ تعد هذه البرامج مصدرا هاما لتعلم قواعد الاقتباس والاستخدام الأمثل لها بالنسبة للطلبة، واكساب الأستاذ الوقت والجهد الإضافيين للتركيز على تنمية قدرات الطالب وتوجيهه.

نتائج البحث

« التشديد على جملة من التدابير للحد من تداعيات ظاهرة السرقات العلمية وانعكاساتها السلبية، وبخاصة ما يتصل بضمان جودة البحوث العلمية التي تفشت بشكل واضح في الآونة الأخيرة بالأوساط الأكاديمية »
« ترسيخ القيم الأخلاقية لدى الباحثين لإنجاز بحوثهم، بحيث يتم الوقوف على تشخيص ظاهرة السرقات العلمية، والاقتراب من الموثائق الرسمية المؤطرة لقوانين البحث العلمي.

« تضمين المناهج الدراسية آليات جديدة ترتكز إلى التحكم الجيد للمعارف العلمية والقدرة على توظيفها في مجالات متعددة وفي وضعيات متباينة .

« إنشاء قاعدة بيانات رقمية على مستوى الكليات - قاعات السمعي البصري - بالمذكرات والرسائل العلمية المنجزة خلال السنوات السابقة تفاديا لتكرار الموضوعات من جانب، وتجنب السرقات من جانب ثان.

« تزويد المؤسسات الجامعية ببرمجيات كشف السرقات العلمية
« تشكيل خلايا على مستوى كل الهيئات العلمية، تتولى التفحص الدقيق للبحوث الأكاديمية قبل توزيعها على لجان المناقشات.

« ضبط أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في البحوث العلمية
« ضرورة استفادة المؤسسات الأكاديمية من تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال عقد دورات تدريبية للطلبة الباحثين، مما يساهم في إثراء عملية تحليل البحوث العلمية وتوفير وقت وجهد الباحثين.

« المراجعة الدقيقة لما تم الاستفادة منه من تطبيق Chat GPT تجنباً لنقل مادة علمية معرفية غير موثوقة

« تجنب الاعتماد المفرط على ChatGPT في إعداد البحوث العلمية والعمليات الترجيحية في مجال العلوم الإنسانية والذي من شأنه إلغاء مهارات الباحث

مراجع البحث

- « أحمد عبد الغني طه الدباغ، الانتحال (السرقه الأدبية) كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل، 2019
- « الاقتباس والسرقه العلمية في البحوث العلمية من منظور أخلاقي، الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار جامعة الملك سعود، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، 2018
- « بن الدين بخولة، أخلاقيات البحث العلمي وإشكاليات الأمانة العلمية، مركز جيل البحث العلمي، سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات، الملتقى المشترك حول الأمانة العلمية، الجزائر/ لبنان - طرابلس 2017
- « خالد عبد السلام، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرضفونييا، جامعة محمد دباغين سطيف 2، خياطي مصطفى: رئيس المجلس الوطني لتقييم البحث، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كيف تتجنب السرقات العلمية ؟ دليل بيداغوجي عملي للطلبة والباحثين الجامعيين، الطبعة الأولى، سبتمبر 0192
- « فوزي رجب، الانتحال العلمي، منظمة المجتمع العلمي العربي 2016 www.sco.org
- « ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الديمقراطية الشعبية الجزائرية، ماي 2010

المواقع الإلكترونية

- » <https://www.ithenticate.com>
- » <https://help.turnitin.com/feedback-studio/turnitin-website/student/the-similarity-report/interpreting-the-similarity-report/>
- » <https://www.grammarly.com>
- » Turnitin and IThenticate | Academic Integrity, University of Waterloo, Academic Integrity,
- » www.univ-km.dz › index.php
- » www.mu.edu.sa › field › research
- » www.ar_sco.org
- » <https://copyleaks.com/>
- » <https://unicheck.com>
- » <https://copyleaks.com/>

فاعلية استخدام الأداة Chat GPT في تعليم واثري اللغة السوريين في أوروبا

مهارات الكتابة باللغة العربية

د. ربي محمد عون الحايك¹

الملخص بالعربية:

يهدف البحث إلى قياس مدى تحسين الأداة Chat GPT مهارات الكتابة بالعربية لدى واثري اللغة العربية من أبناء السوريين المهاجرين في أوروبا، بوساطة دراسة الجوانب التعليمية التي تقدّمها الأداة في مهارات الكتابة في مجال: (المفردات، وبناء الجملة، والمعاني الصحيحة المعبرة عن الأفكار، وأدوات الربط، والتصويب اللغوي، والمقابل الفصح للهجة العامية)، إضافة إلى تقييم انطباعات المتعلمين عن استخدام Chat GPT في تعلّم الكتابة بالعربية. وقد اتّبع البحث المنهج التجريبي، وشملت عيّنة البحث 6 طلاب (3 ذكور، و3 إناث) من واثري اللغة العربية السوريين المقيمين في أوروبا الذين تتراوح أعمارهم بين (9 و15 عاماً). وطُبِّقت الدراسة في شهري تشرين الثاني وكانون الأول عام 2024م (من بعد) أونلاين. ومن أبرز النتائج: ثبت أنّ فاعلية استعمال Chat GPT في تعليم مهارات اللغة جيّدة، وتحسّن من مهارات اللغة في مجال الكتابة بالترتيب الآتي للنقاط (من 20): إيجاد المقابل الفصح (17 نقطة). ثم أدوات الربط (12 نقطة). يليه المعاني (9 نقطة). ثم المفردات (9 نقطة). وفي الدرجة ما قبل الأخيرة التصويب الذاتي (9 نقطة). وفي الترتيب الأخير بناء الجملة العربية (8 نقطة). وانطباعات الطلبة نحو الأداة إيجابية، وإن كانوا يجدون بعض الصعوبات في المادة اللغوية المقدمة أحياناً. ولذلك اقترح البحث تطوير نماذج لغوية من Chat GPT مناسبة للأطفال.

الكلمات المفتاحية: Chat GPT، واثري اللغة، مهارات الكتابة باللغة العربية.

1- ربي محمد عون الحايك، دكتوراه في تعليم اللغة العربية، تخصص لغويات اجتماعية، مدرّسة في المعهد العالي للغات والمعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية، جامعة دمشق - سورية.

Abstract:¹

The research aims to measure the extent to which the Chat GPT tool improves Arabic writing skills among heritage speakers of Arabic from Syrian migrants in Europe. This is achieved by studying the educational aspects provided by the tool in writing skills, in the following order: (vocabulary, sentence structure, accurate meanings expressing ideas, linking words, linguistic corrections, and formal equivalents to colloquial expressions). Additionally, the study evaluates learners' perceptions of using Chat GPT for learning Arabic writing. The research adopted an experimental methodology and included a sample of six students (3 males and 3 females) who are heritage speakers of Arabic, Syrian residents in Europe, aged between 9 and 15 years. The study was conducted online during November and December 2024.

Among the key findings, it was established that the effectiveness of using Chat GPT in teaching language skills is significant. It improves language skills in the field of writing in the following order of points. (out of 20 points): providing formal equivalents for colloquial expressions (17 points), followed by linking words (12 points), meanings (9 points), vocabulary (9 points), self-correction (9 points), and, lastly, Arabic sentence structure (8 points). Students' impressions of the tool were generally positive, although they occasionally encountered challenges with the linguistic material provided. Consequently, the study recommends developing Chat GPT language models tailored specifically for children.

Keywords: Chat GPT, heritage speakers, Arabic writing skills.

المقدمة

أولاً: مشكلة البحث

تعدّ اللغة العربية ركناً أساسياً في هوية المجتمعات الناطقة بها، وتبرز أهميتها بشكل خاص لدى المهاجرين الذين يسعون إلى الحفاظ على ارتباطهم بثقافتهم ولغتهم الأم. ومع ذلك، تواجه الأجيال الجديدة من وارثي اللغة العربية في الشتات، لاسيّما أبناء السوريين المقيمين في أوروبا، تحديات متعددة: منها التداخل بين اللغة المحكية والفصحى، وضعف فرص تعلم اللغة المكتوبة تعلّماً منهجياً -على الرغم من قدرتهم على القراءة والاستماع- ممّا يؤثّر سلباً في مهارات الكتابة لديهم.

2 - Roba Mohamad Awn Al-Hayek: PhD in Teaching Arabic as a Foreign Language, instructor at the Higher Languages Institute and the Higher Institute of Translation and Interpreting. Damascus University - Syria. +963955688109 roba_hayek@hotmail.com

وفي العقود الأخيرة، شهد العالم تطوراً هائلاً في تقنيات التعليم، وبرزت أدوات الذكاء الاصطناعي وتحديدًا ChatGPT كوسيلة مبتكرة لدعم تعلم المهارات اللغوية. إذ تقدم هذه الأداة إمكانيات تعليمية متنوعة، مثل: إيجاد مفردات لغوية تقابل المعاني المطلوبة، وفيها ثروة لغوية هائلة بالفصحى واللهجات المتنوعة، والتفاعل مع النصوص المكتوبة، والترجمة الجيدة نسبياً من وإلى العربية، إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية. ورغم استخدام هذه الأدوات استخداماً واسعاً في تعليم اللغات الأجنبية، فإن فاعليتها في تعليم اللغة العربية، ولاسيما في تحسين مهارات الكتابة، لم تُدرَس بالقدر الكافي. وقد لاحظت الباحثة أن أطفالنا في الخارج يستعملونها في تعلّم لغاتهم الأجنبية التي يدرسونها في بلادهم الثانية، وعليه حُدِّد سؤال البحث:

ما مدى فاعلية استخدام Chat GPT في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية لدى واثري اللغة السوريين في أوروبا؟

ثانياً: أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في جانبين:

1. الأهمية النظرية: يسهم البحث في محاولة سدّ فجوة معرفيّة عن استعمال النموذج اللغوي الأشهر Chat GPT في تعليم اللغة العربية، وهي منطقة بحثيّة لا تزال قيد التطوير.
2. الأهمية التطبيقية: « تحديد درجة فاعلية الأداة Chat GPT في تحسين مهارات اللغة العربية لدى واثري اللغة في أوروبا. « تحديد مجالات الكتابة التي تسهم Chat GPT في تحسينها لدى واثري اللغة العربية الأطفال في أوروبا. « توفير نموذج تعليمي يمكن اعتماده لتحسين تعليم مهارات الكتابة باللغة العربية لدى الأجيال الجديدة من واثري اللغة. « مساعدة المعلمين وأولياء الأمور في استخدام التّقنيات الحديثة لدعم تعلّم اللغة العربية.

ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

1. قياس درجة فاعلية استخدام الأداة Chat GPT في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية لدى واثري اللغة السوريين في أوروبا.
2. تحليل مجالات مهارة الكتابة التي قد تسهم Chat GPT في تحسينها وفق المعايير الآتية: المفردات، والمعاني الصحيحة، وبناء الجملة، وأدوات الربط، والتصويب اللغوي، وصحة الأسلوب، والمقابل الفصيح لهجة العامية.
3. تقييم انطباعات الطلاب عن استخدام Chat GPT كأداة تعليمية في مهارة الكتابة.

رابعاً: أسئلة البحث:

1. ما درجة فاعلية استخدام الأداة Chat GPT في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية لدى وارثي اللغة السوريين في أوروبا؟
2. ما مجالات مهارة الكتابة التي قد تسهم Chat GPT في تحسينها؟
3. ما انطباعات الطلاب عن استخدام Chat GPT كأداة تعليمية في مهارة الكتابة.

سادساً: متغيرات البحث:

المتغير المستقل: استعمال أداة Chat GPT في تعليم مهارات الكتابة.

المتغيرات التابعة:

1. مستوى تحسين مهارات الكتابة (المفردات، بناء الجمل، المعاني، أدوات الربط، التصويب اللغوي، المقابل الفصح للهجة العامية).
 2. انطباعات الطلاب عن استخدام الأداة.
- المتغيرات الضابطة:
1. عمر الطلاب (9-15 سنة).
 2. خلفيّة الطلاب اللغوية (وارثو اللغة العربية من السوريين في أوروبا) من طلبة المدرسة الأموية الدولية، ونادي عشاق العربية.

سابعاً: حدود البحث:

- « الحدود الزمنية: شهري تشرين الثاني وكانون الأول 2024.
- « الحدود المكانية: بيئة التعلم من بُعد عبر الإنترنت.
- « الحدود الموضوعية: قياس فاعلية ChatGPT في تعليم مهارات الكتابة بالعربية لوارثي اللغة السورية في أوروبا.

ثامناً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

1. Chat GPT «هو نظام لمعالجة اللغات الطبيعية NLP الذي تم تصميمه وتطويره لتوليد محادثات تشبه المحادثات البشرية من خلال فهم سياق المحادثة وإنتاج الردود المناسبة معتمداً على نموذج تعلم عميق يُدعى GPT 3 الذي تم تدريبه على مجموعة كبيرة من المحادثات. وشات جي بي تي ChatGPT يكونه نظاماً لمعالجات اللغات الطبيعية هو نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي الذي يعدّ فرعاً من فروع علم الحاسوب ويركز على خلق آلات ذكية قادرة على التفكير والتصرف مثل البشر. وتم تصميم أنظمتها للتعلم من بيئتها واتخاذ القرارات استناداً إلى البيانات التي تتلقاها» (Nasaruddin, 2024, P3).

ويمكن لشات جي بي تي توليد النصوص بأشكال متعددة مثل المقالات والنكت والشعر. ومع المدخلات المستمرة من مستخدميه، ويتمكن من تحسين أدائه في مهام مماثلة، (على سبيل المثال، الإجابة عن أسئلة مشابهة)، وبذلك بإمكانه، في مجال

التعليم مثلاً، أن يمكن كلا من المعلمين والمتعلمين من القيام بشتى نشاطاتهم التعليمية، بطريقة توفر التكاليف والأوقات وتبسط الأعمال المعقدة. (Nasaruddin, 2024, P4).

وتعرّفه الباحثة بأنه: أداة ذكاء اصطناعي يستعين بها الطلبة لمساعدتهم في إيجاد مفردات، وتراكيب عربية فصيحة مقابلة للأفكار التي يرغبون التعبير عنها، أو ترجمة معاني من لغاتهم الأوروبية الثانية التي يدرسون بها إلى اللغة العربية، وقد استعملت حصراً شات ج ب ت «المحقق اللغوي الذي أنشأه نشأت عبد الرحيم NACHET ABDERRAHIM1، وقد اعتمدته الباحثة في تعليم الأطفال بعد تجربته في تدقيق وترجمة عدد كبير من النصوص مع طلبة المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية في جامعة دمشق، إذا وجدت أنه يقدّم عدداً أكبر من المعاني والمرادفات والأساليب والتصويبات اللغوية.

2. وارثو اللغة: عرف سانكيز مونوز وارثي اللغة بأنهم «الأفراد التي تتعلم لغتها الأم أو لغة أجدادها في سياق ثقافي فقط، حيث لا تكون هذه اللغة هي اللغة الرسمية أو لغة المجتمع المقيمين به، كما يتميز وارثو اللغة بتنوع خلفياتهم الثقافية وتفاوت مستويات الطلاقة، والقدرة على استخدام لغتهم التراثية (Muñoz-Sánchez, 2016, P 206) .».

ويُطلق مصطلح وارثي اللغة على «المتعلمين الذي يدرسون لغتهم أماً خارج حدود وطنهم، وهي كما ي لغتهم بالوالدة، أو بالجنسية، ويستخدمون المستوى العامي منها مع العائلة في البيت والبيئة المحيطة، لأنهم تلقوا تعليمهم بلغة أجنبية». (سقباني، 2022 ص 11).

وتعرّفهم الباحثة إجرائياً بأنهم أطفال السوريين في أوروبا الذين تتراوح أعمارهم بين (9-15 عاماً) ويتعلّمون اللغة العربية من بعد، إلى جانب لغاتهم الأوروبية (الألمانية والهولندية والإنكليزية) ويدرسون في مدارسهم الابتدائية والإعدادية بلغاتهم الأجنبية.

3. مهارات الكتابة باللغة العربية: عرفت زكريا مهارات الكتابة بأنها: «معالجة أنواع مختلفة من المعلومات عن طريق اختيار الأفكار المناسبة لموضوع ما، وتنظيمها في فقرات متماسكة، وبناء الجملة وانتقاء المفردات والتعابير ومراعاة قواعد اللغة العربية ومبادئ الخط والإملاء وعلامات الترقيم والقيام بسلسلة من عمليات الكتابة والمراجعة ليكون موضوعاً يوصل أنواعاً مختلفة من الأفكار والمشاعر والانطباعات والاقتراحات إلى فئة معينة من القراء. (الجرف، 2004، ص3).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بما يناسب عينة البحث بأنها: مجموعة القدرات والمعارف اللغوية التي يمكن قياسها وتحليلها لتقييم مستوى الطالب في إنتاج النصوص المكتوبة باللغة العربية الفصحى. وتشمل هذه المهارات ما يلي:

1. المفردات: استعمال الكلمات الملائمة للفكرة، وتنوعها، وصحتها الدلالية.
2. بناء الجملة: تكوين جملة صحيحة لغوياً وأسلوبياً ونحويماً، والتنويع بين الاسمية والفعالية.
3. المعاني: الصحيحة المعبرة عن الأفكار؛ والتعبير عن الأفكار بوضوح ودقة، وتسلسل منطقي.
4. أدوات الربط: استخدام الأدوات التي تربط بين الأفكار والجمل والفقرات بشكل سلس وسهل.
5. التصويب اللغوي: القدرة على تجنب الأخطاء وتصحيحها ذاتياً، واختيار البديل الأفضل عند استعمال Chat GPT.
6. المقابل الفصح للهجة العامية: القدرة على استبدال التعبيرات العامية بالكلمات والتراكيب الفصيحة المناسبة.

تاسعاً: الدّراسات السّابقة والإطار النظريّ

مع ندرة الدراسات التي تناولت دراسة فاعلية استخدام Chat GPT في تعليم العربية لوارثيها، سيتطرق البحث إلى عرض عدد من الدّراسات التي وظّفت Chat GPT في تعليم العربية لفئات مختلفة من المتعلمين، نذكر منها:

1. دراسة نصر الدين (2024, Nasaruddin) استخدام شات جي بي تي ChatGPT في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية. هدفت إلى كشف الاحتياجات والمتطلبات التعليمية التي يمكن أن تلبّيها الأداة لمعلمي اللغة العربية في إندونيسيا، وتحديد الخطوات الإجرائية العملية التي يمكن أن يتّخذها معلمو اللغة العربية من أجل الاستفادة والحصول على الاستجابات التي تناسبهم وتلبي احتياجاتهم التعليمية. واستعملت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وأشارت النتائج إلى أنّ معلمي اللغة العربية بإمكانهم أن يستخدموا الأداة لدعم أنشطتهم التعليمية بوساطة تحضير المواد التعليمية المتنوعة والحديثة والجدابة على شكل نصوص وأسئلة وصور، وذلك بوضع الأوامر الدقيقة والموجهة، إذ يمكن لمعلمي اللغة العربية الحصول على هذه المواد بصورة تناسب مع الاحتياجات التعليمية، مثل موضوع الدرس، وأنواع النصوص، وجودتها، وكميتها، ومستوى الطلاب المستفيدين منها.
2. دراسة (2024, Nasaruddin, et al) شات جي بي تي Chat GPT لتعلم اللغة العربية: إمكانيات وحدود. يتناول هذا البحث إمكانيات استخدام ChatGPT في تعلم اللغة العربية

لغة أجنبية في إندونيسيا، وحدودها باستخدام المنهج الوصفي، وتقدم هذه الدراسة نظريات عن استخدام ChatGPT في تعلم اللغة، وكيف يطبق عملياً في تعلم اللغة العربية لغة أجنبية. كما تشير إلى القيود التي يجب على المتعلمين مراعاتها عند استخدام هذا التطبيق استخداماً صحيحاً وفعالاً. ويشير إلى أنها تساعد متعلمي اللغة العربية بوصفهم «طلاباً أذكاء» و «شركاء تعلم أذكاء». من خلال هذا الدور، يمكن لـ ChatGPT مساعدتهم في إكمال المهام والواجبات، وإنشاء بيئة تعليمية مرنة وشخصية، وتحسين مهاراتهم اللغوية. ومع ذلك، يجب على المتعلمين أيضاً أن يكونوا على دراية بالقيود المفروضة على استخدام ChatGPT. لاسيّما فيما يتعلق بالجوانب الأخلاقية وحدود التكنولوجيا نفسها.

3. دراسة محمد وآخرون (2023, Mohamedi, et all) تكنولوجيا تشات جي بي تي CHATGPT والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة من منظور خبراء اللغة. هدفت الدراسة التعرف إلى ماهية منصة تشات جي بي تي، ومدى استخدام مدرسي اللغة العربية في ماليزيا لها في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في جامعة يوسيم، ومنهجها هو المنهج الوصفي التحليلي. إذ توصف الدراسة البيانات التي تم الحصول عليها من المصادر الرئيسية والمصادر الثانوية من الندوات والناقشات والمقالات العلمية والدوريات وغيرها وتحليلها، عن طريق استقصاء آراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة لأغراض خاصة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أنّ هذا التطبيق يقوم بوظيفة تعليم اللغة العربية وتعلمها، ولا يغني عن المعلم، كما أنّ لشات جي بي تي مميزات مهمة في عملية التعليم والتعلم عامة، واللغة العربية خاصة تتمثل في: تخصيص التعليم، والتعلم الذاتي، وتحليل الأداء والملاحظات، والتفاعل الفعّال، وتوفير الموارد الإضافية، والتعرف إلى الأصوات لتحسين النطق وتصحيح الأخطاء. أمّا معوّقات وصعوبات استخدام شات جي بي تي في تعليم اللغة العربية التي تتمثل في: نقص البيانات المتاحة والتفاوت في جودتها، خصوصية اللغة العربية وتعقيداتها، صعوبات مرتبطة في التعرف إلى الأصوات العربية بلهجاتها المختلفة. ويُعدّ نموذج تشات جي بي تي تقنية حديثة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، قادر على التفاعل مع المستخدمين بوساطة المحادثة، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة بشكل عام، المعقدة والعادية. كما أنه قادر على تحليل النصوص ببساطة وبوساطة الحصول على سلسلة من الكلمات، أو وصف قصير لشيء ما. فتتحول تلك الكلمات والتعابير إلى نصوص أو إلى صور أو العكس.

4. دراسة (الفارقي، 2023) المدخل إلى إمكانيات تشات جي بي تي في تعليم العربية. يهدف البحث إلى التعريف بالأداة وإمكانياتها الكبيرة، والتحديات المحتملة المرتبطة باستعمالها، ويناقش التطبيقات المتعددة لشات جي بي تي في التعليم، بما فيه تعليم اللغة العربية في جامعة م. آي. تي الأمريكية. مستعملاً المنهج الاستقرائي، أمّا أهم النتائج: يمكن أن تكون شات جي بي تي أداة مفيدة في إعداد المقررات الجامعية، ومحتواها التعليمي المخصص للطلبة أكثر فائدة من المحتوى التعليمي العام، وساعدهم في تحسين أدائهم في الواجبات والاختبارات المطروحة من الأداة. أما التحديات فتتمثل في: دقة المعلومات، وعدم الإبداع، ولذلك لا بدّ من استعماله بعناية.

مناقشة الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

تتفق الدراسات السابقة في التأكيد على فاعلية CHATGPT في تعليم اللغة العربية لغة أجنبية، وتحضير المواد التعليمية للطلبة، وتعدّها شريكاً لغوياً ذكياً يساهم في تعليم العربية ولا يغني عن المعلم، وأشارت الدراسات جميعها أيضاً إلى وجود تحديات كثيرة. مثل المعلومات غير الدقيقة، والتحديات التقنية، وما يتعلق بها باللهجات ونطق اللغة العربية نطقاً صحيحاً. وقد تنوعت بيئتها الجغرافية بين أندونيسيا وماليزيا وأمريكا. أمّا الاختلافات فبرزت بين الفئات (معلمين، متعلمين، أغراض خاصة، إعداد محتوى جامعي). إذ أظهرت دراسة (نصر الدين، 2024) دور الأداة في تحضير المواد التعليمية، في حين ركزت دراسة (Nasaruddin, et al 2024)) على المتعلمين وكيف تصبح شات جي بي تي شريكاً لغوياً ذكياً. وتميزت دراسة (Mohamed, et al 2023) بمناقشة التحديات التي تواجه تعلم اللغة العربية لأغراض خاصة في النطق واللهجات. أما دراسة (الفارقي، 2023) فقد ركزت على دور ChatGPT في إعداد المناهج الجديدة مع التركيز على التحديات المتعلقة بدقة المعلومات.

وتُعَدّ هذه الدراسة جامعة لمجالات ثلاث: (استعمال CHATGPT. في مجال تعليم وارثي اللغة، مهارات الكتابة) وهذا ما لم تجده الباحثة في الدراسات السابقة التي ركز أغلبها على كيفية استعمال الأداة، ومجالات الاستفادة منها، ومدى دقتها.

الإطار النظري

يُعدّ تعليم وراثي اللغة العربيّة مجالاً متخصصاً يستدعي حلولاً مبتكرة في ظل التحديات التي تواجه تعليم العربية للأجيال الناشئة من المهاجرين، الذين اكتسبوا العربية لغة أولى في بيئة منزلية، لكنهم يعانون ضعفاً في تطوير مهاراتها المكتوبة نتيجة غياب البيئة التعليمية الداعمة خارج المنزل. وتعدّ الكتابة المهارة الأكثر تعقيداً ضمن المهارات اللغوية الأربع، إذ تتطلب إتقان القواعد النحوية، واختيار المفردات المناسبة، وتنظيم الأفكار بأسلوب متماسك.

في هذا السياق، تقدّم أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل *Chat GP*، إمكانيات تعليمية واعدة بوساطة بيئات تفاعلية ذكية تُحاكي احتياجات المتعلّمين. وتعتمد هذه الأداة على تقنيات معالجة اللغة الطبيعية لتقديم تصحيحات لغوية فورية وتغذية راجعة دقيقة، ما يعزّز تطوير الجوانب الأساسية للكتابة، بما في ذلك: تحسين المفردات، وصياغة الجمل، وضبط القواعد النحوية، واستخدام أدوات الربط. كما تسهم *Chat GPT* في معالجة مشكلة التداخل بين الفصحى واللهجة العامية، التي تشكل تحدياً كبيراً لوارثي اللغة، عبر تقديم المقابل الفصح تقديماً مباشراً وسهلاً الفهم. كما يمكن الاعتماد عليها في عمليات الترجمة وتصنيف النصوص، والحوار وأنظمة الدردشة، وتلخيص المعلومات، والإجابة عن الأسئلة، والكتابة الإبداعية، وكتابة التعليمات البرمجية التلقائية. (عمر، 2023).

ويمثل هذا البحث محاولة لدمج استخدام *Chat GPT* في تعليم مهارات الكتابة لوارثي اللغة المهاجرين في أوروبا. بوساطة تقديم تدريبات كتابية وتصحيحها بوساطة الأداة، أو الاستعانة بها في إيجاد المفردات والمعاني المناسبة للأفكار التي يرغب المتعلمون في التعبير عنها، أو ترجمة مفردات من لغاتهم الأجنبية التي يدرسون بها إلى العربية، أو إيجاد مقابلات فصحة للعامية التي يتحدثون بها، مما يمكنهم من تعزيز مهاراتهم بطريقة تفاعلية قائمة على الممارسة والتكرار. ويسعى البحث إلى استكشاف كيفية تحسين *Chat GPT* للجوانب الدقيقة في الكتابة، مثل تنظيم الأفكار وتسلسلها.

هذا الدمج بين مجالات التكنولوجيا، في مجال تعليم وراثي اللغة مهارات الكتابة يهدف إلى تقديم إطار تعليمي فعّال يعالج الفجوة اللغوية التي يواجهها هؤلاء المتعلمون. كما يُبرز البحث أهمية التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وتحديدًا في تمكين الفئات التي تواجه صعوبات في الحفاظ على صلتها بلغتها الأم.

ومن إيجابيات توظيف شات ج ب ت في التعليم ما ذكره (أبو سنة، 2024) و (محمد، 2023) و(أبو عصر، 2023) من أهداف تجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية، وتجملها الباحثة فيما يأتي:

1. القدرة على التكيف مع المهام.
2. تعدد اللغات.

3. مراعاة الفروق الفردية.

4. فهم السياق.

5. تطوير عمليات البحث والتحليل المنطقي، والتقليل من احتمال تكرار أنشطة البحث.

منهج البحث، وإجراءاته

أولاً: منهج البحث وعينته: المنهج: تجريبي. فقد قامت الباحثة بتطبيق جلسات تدريب في مهارات الكتابة العربية، تتضمن موضوعات متنوعة مثل: (وصف الطبيعة، رحلة إلى الجبل، كتابة بطاقة تهنئة، كتابة المذكرات، وصف تجربة تعلم اللغتين «الأجنبية، والأم»، وصف متحف، تعليق على معاني قصيدة لامية ابن الوردي).

عينّة البحث 6 طالباً (3 ذكور، و3 إناث) من وارثي اللغة العربية السوريين المقيمين في أوروبا الذين تتراوح أعمارهم بين (9 و15 عاماً).

ثانياً: أدوات البحث، وخطواته الإجرائية: استعملت الباحثة الأدوات الآتية بالترتيب:

1. اختبار قبلي طُبّق على أفراد عينّة البحث لقياس مستويات الكتابة لدى الطلاب قبل التجربة.

2. جلسات تدريبية (8) لتنمية مهارات الكتابة المقصودة، مدّة كل جلسة ساعة ونصف. تضمّنت:

« تمارين كتابة نصوص باللغة العربيّة.

« تمارين إيجاد مفردات مناسبة لـ: المعنى، الفكرة، المقابل الأجنبي، المقابل العامي.

« تركيب جمل مناسبة للمعنى.

« إيجاد مفردات (ترادف، تضاد، جمع، مثنى، مذكر، مؤنث).

« كتابة جمل على نمط.

« تدريبات إكمال (جملة، فقرة).

« التصويب الذاتي بواسطة Chat GPT.

1. اختبار بعدي طُبّق على أفراد عينّة البحث لقياس مستويات الكتابة لدى الطلاب بعد تجربة الأداة.

2. استطلاع رأي: لقياس آراء الطلاب عن تجربة استخدام الأداة، ملأتها الباحثة بنفسها بوساطة سؤال كل واحد من المتعلمين عن رأيه لوحده وثبتت الإجابات. لضمان فهم الآراء، فهم صغار وربما كانوا غير دقيقين مهمة ملء استبانة وحدهم.

نتائج البحث: تتضمن الإجابة عن أسئلة البحث، وفرضياته، ومناقشتها

الإجابة عن أسئلة البحث

السؤال الأول: ما درجة فاعلية استخدام الأداة Chat GPT في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية لدى واثري اللغة السوريين في أوروبا؟

للإجابة عن السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار قبلي درجته الكلية (60) نقطة موزعة على (المفردات، وبناء الجملة، واستعمال المعاني الصحيحة المتوافقة مع الفكرة المطلوبة والمفردات المستعملة، وأدوات الربط، والقدرة على التصويب الذاتي، واستعمال الفصحى) لكل بند 10 نقاط، وكل خطأ إملائي يخسر نقطة، وكانت النتيجة كالآتي:

الجدول (1) نتائج الاختبار القبلي والبعدي لأفراد العينة الذين استعملوا Chat GPT

رقم الطالب	الاختبار القبلي 60	الاختبار البعدي 60	الفرق بين الاختبارين
1	31	45	14
2	34	42	8
3	29	38	9
4	44	56	12
5	33	42	9
6	18	30	12

يتضح من الجدول (1) أن هناك تحسناً ملحوظاً في درجات الطلاب بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وقد كانت أعلى درجة تحسن للطلاب رقم (4) الذي أحرز تقدماً واضحاً (12) درجة، وهو مؤشر على استفادة كبيرة من استخدام Chat GPT. أما أقل فرق فكان لدى الطالب رقم (2)، إذ تحسن (8) درجات فقط، وهو أمر جيد، في حين تراوحت درجات تحسن باقي الطلاب بين (9 و14) درجة. نستنتج أن هناك فروقاً جيدة لدى أفراد العينة بين الاختبارين تعكس تأثيراً إيجابياً عاماً لاستخدام Chat GPT في مهارات الكتابة.

تفسر الباحثة هذا التحسن الكبير بشيء بسيط جداً، وهو أن معظم أفراد عينة البحث يستعملون شات في تعلم اللغات الأجنبية التي يدرسونها في مدارسهم، ولم يكن الأمر جديداً أو طارئاً، وهم أساساً ناطقون أصليون يتواصلون مع أهلهم بالعربية، وقد أتاحت لهم الأداة المفردات التي يرغبون في التعبير عن معانيهم المقصودة بها، وقد تفاجأ بعضهم بأن كثيراً من مفردات العامية فصحة وصحيحة، في الوقت الذي كان يبحث بعضهم عن جمل يعرفها باللغة الإنكليزية أو الألمانية ولا يجد التركيب المقابل الصحيح، أو المفردة الملائمة بالعربية، وتشير الباحثة إلى أنها سمحت للطلبة استعمال الأداة في كتابة مقال التعبير، ومنعت استعمالها في أثناء التدريبات الكتابية، وهذا ربما أثر بشكل إيجابي في تحسن أدوات الربط وبناء الجمل.

أخيراً، كان اختيار أفراد عينة البحث أساساً قائماً على إشراك الطلبة المهتمين نسبياً باستعمال الأدوات التقنية الحديثة، ولذلك كان تفاعل الطلبة كبيراً جداً مع الباحثة. أما التّفاوت في درجات التحسن فتنسبته الباحثة إلى الفروق الفردية في القدرات اللغوية وتفاعل مع التقنية في الأساس.

السؤال الثاني: ما مجالات مهارة الكتابة التي قد تسهم Chat GPT في تحسينها؟

حدّدت الباحثة المجالات التي تحسّنها الأداة من خلال عملية استقراء استمرّت على مدى شهر، تعتمد على تجربتها الشخصية في استعمال الأداة، وتجربتها على عدد كبير من الطلبة في مجالات مختلفة، وأعمارٍ متنوعة، وقد وجدت أنّ أكثر المجالات التي تساعد الأداة في تطويرها وتحسينها هي: (اختيار المفردات، وبناء الجملة العربية بناءً أقرب إلى الصحة، وإيجاد المعاني الملائمة للأفكار، واستعمال أدوات الربط المناسبة، والتصويب اللغوي، وإيجاد المقابلات الفصيحة المناسبة للمفردات العامية). والجدول الآتي يظهر التحسن:

الجدول (2) مجالات مهارة الكتابة التي قد تسهم Chat GPT في تحسينها

المجال	المفردات			بناء الجملة			المعاني			أدوات الربط			التصويب الذاتي			إيجاد المقابل الفصيح		
	قبلي	بعدي	الفوق	قبلي	بعدي	الفوق	قبلي	بعدي	الفوق	قبلي	بعدي	الفوق	قبلي	بعدي	الفوق	قبلي	بعدي	الفوق
1	5	7	2	6	8	2	5	8	3	4	7	3	6	7	1	5	8	3
2	7	9	2	5	6	1	8	8	0	5	6	1	5	6	1	4	7	3
3	4	5	1	5	6	1	6	7	1	5	6	1	5	7	2	4	7	3
4	7	9	2	8	9	1	8	9	1	7	9	2	8	10	2	6	10	4
5	5	6	1	6	7	1	5	7	2	5	6	1	5	7	2	7	9	2
6	4	5	1	3	4	1	3	5	2	2	5	3	2	5	3	4	6	2

يتّضح من الجدول (2) أنّ الترتيب النهائي لدرجة تحسّن الطلبة في مجالات مهارات الكتابة كان بالترتيب الآتي: إيجاد المقابل الفصيح (17 نقطة) في الدرجة الأولى، يليه إيجاد أدوات الربط (12 نقطة)، ثمّ إيجاد المعاني المناسبة للأفكار المراد التعبير عنها مع التراكيب الملائمة، (9 نقاط). أمّا درجة تحسّن اختيار المفردات فهي المفردات (9 نقاط)، وفي المرتبة الخامسة جاء التصويب الذاتي (9 نقاط). في حين كان بناء الجملة بناءً صحيحاً في المرتبة الأخيرة بفارق تحسّن (8 نقاط).

يمكن تفسير النتائج بما يأتي:

« نال إيجاد المقابل الفصيح المركز الأول في درجة التحسن، وهذا يعكس قدرة أداة Chat GPT على معالجة التحديات المرتبطة باللهجة العامية، وتقديم بدائل فصيحة دقيقة، وهو جانب مهم لوارثي اللغة الذين غالباً ما يميلون إلى استخدام اللهجات في الكتابة. أدوات الربط جاءت في المرتبة الثانية بمجموع 12 نقطة، مما يشير إلى فاعلية الأداة في تحسين تسلسل الأفكار وتنظيم النصوص، وهي مهارة أساسية في الكتابة الأكاديمية. المجالات الثلاثة المعاني، المفردات، والتصويب الذاتي حققت درجة التحسن نفسها (9 نقاط)، وهو تحسن مقبول، لكنه يكشف عن حاجة لتعزيز التدريبات الخاصة بتطوير المعاني والتصويب الذاتي. بناء الجملة كان الأقل تحسناً بمجموع 8 نقاط، مما يدل على أن تحسين التراكيب النحوية يحتاج إلى مزيد من الجهود، وربما دمج أدوات أو استراتيجيات مساعدة إضافية، وهذا ما لمستته الباحثة في أثناء تدريب طلبة من مختلف الأعمار والاتجاهات، حتى إن طلبة المعهد العالي للترجمة والترجمة الفورية قدّموا عدّة ملاحظات فيما يخص (بناء الجملة العربية) عند تدقيق النصوص باستعمال التطبيق المختار من Chat GPT.

السؤال الثالث: تقييم انطباعات الطلاب عن استخدام Chat GPT كأداة تعليمية

في مهارة الكتابة.

للإجابة عن السؤال طرحت الباحثة الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما أكثر شيء أعجبك عند استعمال Chat GPT كأداة تعليمية؟
2. ما التحديات التي واجهتها في أثناء استخدامها؟
3. ما الاقتراحات التي يمكن أن تجعل الأداة أكثر فائدة؟
4. وتكمل الباحثة نتائج إجابات الطلبة كما يأتي:

1. إيجابيات الأداة:

« سهولة الاستخدام وسرعة تقديم المفردات وسهولة إيجاد أدوات ربط مناسبة، إضافة إلى إمكانية التصويب الذاتي. سهولة إيجاد مقابل فصيح، وقد كانت هذه مهمة صعبة بالنسبة لهم. توفير خيارات تعبير متنوعة. يمكن سؤال شات بلغاتهم الأجنبية، وتجيب بالعربية، وسهولة الترجمة مع جودتها النسبية.

2. التحديات:

« بعض الاقتراحات معقدة أو غير دقيقة. الاعتماد الزائد على الأداة يُضعف التفكير الذاتي. قد تتشابه لغاتهم، وتقل فروقهم الفردية وهوية اللغة الشخصية لديهم.

3. اقتراحات التطوير:

- « إضافة شرح تفصيلي للأخطاء.
- « تقديم تدريبات قصيرة تفاعلية.
- « تدريب مستمرّ على كيفية إعطاء أوامر في الدردشة.
- « تحسين التوصيات لتكون أكثر ملاءمة لمستويات الطلاب الصغار.

خلاصة النتائج

أظهرت نتائج البحث تحسناً ملحوظاً في مهارات الكتابة لدى واثري اللغة السورية في أوروبا بعد استخدام أداة Chat GPT.

ففي الإجابة عن السؤال الأول، أظهرت المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي وجود فروق إيجابية في أداء الطلاب، إذ بلغ متوسط التحسن درجات مختلفة بين الطلاب، مع تسجيل أعلى تقدم للطلاب رقم (4) بواقع 12 نقطة، بدرجة تحسن متساوية مع الطالب رقم (6) رغم اختلاف المستوى اللغوي إلا أنّ درجة التحسن عند استعمال Chat GPT كان ثابتاً، وهذا مؤشر جيد؛ إذ يعني أنّ الأداة قادرة على تقديم دعم متساوي للطلبة يحفزهم على التحسن أيّاً كان مستواهم، ويُعزى هذا التحسن أيضاً إلى قدرة الأداة على توفير مفردات مناسبة، أدوات ربط، وتراكيب فصيحة تلبي احتياجات التعبير عن الأفكار بدقة.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، فقد أشارت النتائج إلى أن أكثر مجالات الكتابة تحسناً كان «إيجاد المقابل الفصيح» بـ 17 نقطة، يليه تحسين استخدام أدوات الربط بـ 12 نقطة، ثم اختيار المعاني والمفردات والتصويب الذاتي بـ 9 نقاط لكل منها. أما أقل المجالات تحسناً فكان بناء الجملة، مما يشير إلى الحاجة إلى تطوير استراتيجيات إضافية لتحسين هذه المهارة.

أما بالنسبة للسؤال الثالث، فقد قيّم الطلاب الأداة بشكل إيجابي لما توفره من سهولة في الاستخدام، وسرعة في تقديم المفردات وأدوات الربط، وقدرتها على إيجاد مقابلات فصيحة. ومع ذلك، أشاروا إلى تحديات مثل تعقيد بعض الاقتراحات والاعتماد الزائد على الأداة، واقتروا تحسينات تتعلق بتقديم شروحات تفصيلية للأخطاء وإضافة تدريبات تفاعلية وتوصيات ملائمة للمستويات اللغوية الأولى.

بناءً على النتائج، تؤكد الدراسة فعالية Chat GPT في تطوير مهارات الكتابة لدى واثري اللغة، مع الحاجة إلى تعزيز المجالات الأقل تطوراً وتقديم تحسينات إضافية للأداة لتلبية احتياجات متنوعة.

التوصيات: توصي الباحثة بـ:

1. اعتماد الأداة Chat GPT في عملية تدريس الأطفال من واثري اللغة العربية في الخارج.
2. زيادة التركيز على الجوانب التي أظهر فيها الطلاب تحسناً محدوداً، مثل التصويب الذاتي.

3. دراسة الأسباب التي تجعل بعض الطلاب يستفيدون بشكل أكبر من الآخرين لتخصيص التدريبات بشكل أفضل.
4. توسيع نطاق العينة مستقبلاً للتحقق من تعميم النتائج وللحصول على بيانات أكثر شمولية.

المقترحات: تقترح الباحثة ما يلي:

1. إعادة البحث بتطبيقه على عينات أكبر من الفئة ذاتها، ومن فئات متعلمين آخرين.
2. تطوير نماذج من Chat GPT تدعم تعليم اللغة العربية للأطفال.
3. إقامة أبحاث عن كيفية الاستفادة من Chat GPT في المهارات اللغوية المختلفة.

المراجع العربية

1. أبو سنة، نورة حمدي محمد. (2024) اتجاه الأكاديميين وأخصائيي الإعلام التربوي نحو توظيف برنامج الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) في الأبحاث العلمية وإنتاج المحتوى. مجلة البحوث الإعلامية. 69 (1). 72-9.
2. أبو عصر، رضا مسعد. (2023). تطبيقات نماذج الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) في المناهج وطرق التدريس: الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة. مجلة تربويات الرياضيات. 26 (4). 23-10.
3. سقباني، خلود أنور. (2022). اللغة المرحلية عند متعلمي اللغة العربية من وراثيها. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات. 3 (37). 6-29.
4. عمر، شيرين محمد. (2023). تقبل الشباب المصري لاستخدام تقنية Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي: دراسة ميدانية. مجلة البحوث الإعلامية. 66 (1). 74-9.
5. الفارقي، عبد الهادي إبراهيم. (2023). المدخل إلى إمكانيات تشات جي بي تي في تعليم العربية. مختبرات الاتحاد الاصطناعي.
6. محمد، حنان أحمد الروبي. (2023). تصور مستقبلي لدور الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) في تحقيق الرشاقة الاستراتيجية بالجامعات المصرية، دراسات في التعليم الجامعي. (61). 350-231.

المراجع الأجنبية

- » Mohamed, Y., Abd Razak, Z., Ismail, S., Haj Ibrahim, M., Wan Ahmad, W. A., & Md Isa, Z. (2023). ChatGPT-AI Technology In Teaching Arabic For Specific Purposes From The Arabic Expert's Perspective. *Qanatr: International Journal of Islamic Studies*, 32(2), 213-225.
- » Nasaruddin, A. (2024). Using ChatGPT in Teaching Arabic as a Foreign Language.

- » Nasaruddin, N., Dimyathi, M A., Taufiq, M A., Yani, A. (2023).
- » Arabi: Journal of لتعلم اللغة العربية: إمكانيات وحدود (ChatGPT) شات جي بي تي *Arabic Studies*, 9 (1), 2024, 91-103.
- » Sánchez-Muñoz, A. (2016). *Heritage language healing? Learners' attitudes and damage control in a heritage language classroom. Advances in Spanish as heritage language*, 49, 205-217.

مراجع الشابكة

1- الجرف، ريماء. (2004). استرجع بتاريخ: 4 كانون الأول 2024.

https://www.researchgate.net/publication/289087046_almharat_alktabyt

تسخير الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات عبر المحادثة الآلية، وتحسين النطق، وآليات التصحيح الذاتي

Harnessing artificial intelligence in language teaching through chatbots, pronunciation improvement, and self-correction mechanisms.

د. فاطمة عمروش¹

ملخص:

يشهد العصر الرقمي طفرة نوعية في تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما فتح آفاقاً جديدة في مجال تعليم اللغات تتجاوز الأساليب التقليدية، وتعتمد على التفاعل الآني والتعلم الشخصي. وتُعدّ أدوات مثل المحادثة الآلية، وتحليل النطق، والتصحيح الذاتي من أبرز الوسائل التي تساهم في تحسين كفاءة المتعلم اللغوية وتعزيز استقلاليته. وتكمن أهمية هذا الموضوع في قدرته على تفسير دور هذه التقنيات في دعم مهارات المتعلمين، خاصة في البيئات غير الناطقة باللغة المستهدفة.

يهدف هذا البحث إلى استعراض أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات، مع التركيز على المحادثة الذكية، وتقنيات تحسين النطق، وآليات التصحيح الذاتي الفوري. وتتمثل إشكالية الدراسة في بحث مدى فاعلية هذه التقنيات في إحداث نقلة نوعية في ممارسات تعليم اللغات، من حيث التفاعل والدقة الذاتية في الأداء. ويعتمد البحث منهجاً وصفيًا تحليليًا يقوم على مراجعة الأدبيات والدراسات الحديثة وتحليل التطبيقات المعاصرة. من أجل إبراز الفرص والتحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - تعليم اللغات - المحادثة الآلية - تحسين النطق - التصحيح الذاتي.

¹- المركز الجامعي مرسلي عبد الله «تيازة» رقم الهاتف: 05.52.06.32.00

البريد الإلكتروني: amrouchefatima727@gmail.com / amrouche.fatima@cu-tipaza.dz

Abstract :

The digital age is witnessing a qualitative leap in artificial intelligence technologies, opening up new horizons in the field of language teaching that go beyond traditional methods and rely on real-time interaction and personalized learning. Tools such as chatbots, pronunciation analysis, and self-correction are among the most prominent means of improving learners' language proficiency and enhancing their independence. The importance of this topic lies in its ability to explain the role of these technologies in supporting learners' skills, especially in environments where the target language is not spoken.

This research aims to review the most prominent applications of artificial intelligence in language teaching, with a focus on intelligent conversation, pronunciation improvement techniques, and instant self-correction mechanisms. The problem of the study is to investigate the effectiveness of these techniques in bringing about a qualitative shift in language teaching practices, in terms of interaction and self-accuracy in performance. The research adopts a descriptive and analytical approach based on a review of recent literature and studies and an analysis of contemporary applications, in order to highlight the opportunities and challenges facing the use of artificial intelligence in contemporary educational contexts.

Keywords: Artificial Intelligence - Language Learning - Conversational Speakers - Pronunciation Improvement - Self-Correction.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً تقنياً غير مسبوق، يقوده الذكاء الاصطناعي كقوة فاعلة تعيد تشكيل طرق اكتساب اللغة وتعلمها عبر مختلف الفئات والمستخدمين. وليس فقط المتعلمين التقليديين في المؤسسات التعليمية. فقد أصبحت التقنيات الذكية توفر بيئات تعليمية تفاعلية وشخصية تلبي احتياجات الأفراد بغض النظر عن أعمارهم، خلفياتهم الثقافية، أو مستوياتهم اللغوية. وهذا يفتح آفاقاً جديدة أمام كل من يسعى لتعلم لغة جديدة أو تحسين مهاراته اللغوية، سواء كان طالباً، محترفاً، مهاجراً، أو حتى هاوياً مهتماً بتوسيع مداركه اللغوية.

وفي هذا السياق، برزت أدوات الذكاء الاصطناعي—وخاصة أنظمة المحادثة الآلية، وتقنيات تحسين النطق، وآليات التصحيح الذاتي—كوسائل واعدة تساهم في تعزيز كفاءة المتعلم، وتكسر الحواجز الزمانية والمكانية التي طالما قيّدت العملية التعليمية. إن هذه الدراسة تسعى إلى استكشاف أبعاد هذا التداخل بين الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغات، مركزة على مدى فعالية هذه الأدوات في دعم تعلم اللغة بطريقة أكثر دقة، ومرونة، وعمقاً، بما يعكس التحول من التعليم القائم على المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم نفسه.

أ. لغة:

عند الحديث عن الذكاء الاصطناعي لابد بداية من تحرير بعض المفاهيم والمصطلحات، فذكاء لغة هو الفطنة والتَّوَحُّد والتَّوَقُّد والاشتغال والقدرة العالية على التقاط الإشارة وتحليلها والتحرُّك فكرياً وبدناً بأسلوب إبداعي ومبتكر، وهو إدراك الأمور وإن كانت ملتبسة وغامضة، وسرعة فهمها، والتنبُّه إلى معانيها ومقاصدها وسرعه فهمها، والتنبه إليها والتصرُّف وفقاً لذلك بأنسب وأفضل الطرق، ومن ذلك قولهم «ذكت النار» أي اشتعلت واشتدَّت والتهبت، ويعرَّف الذكاء بأنَّه الحِدَّة في القلب وسرعة الفطنة في العقل. ومن ذلك سميت الشمس «ذُكاء»، إذ يقال: «هذه ذُكاء طالعة»، وابن ذُكاء هو الصباح لأنَّه ينبعث بضوئها وإشراقها وطلوعها (منظور، 1414، صفحة 287).

أما «الاصطناعي أو الصنعي» فهو وصف مشتق من الصنعة والاصطناع، وصيغة الاصطناع فيها طلب للصنعة فتحمل على الكرامة والعطيَّة والإحسان، إضافة إلى معنى الاجتهاد والاتخاذ، فقد جاء في القرآن الكريم في قوله تعالى (وَاصْطَنَعْنَاكَ لِلْإِنْسَانِ آيَةً) (سورة طه، الآية 41)، وجاء في تفسير الطبري لهذه الآية

«أنعمت عليك يا موسى هذه النعم، ومننت عليك هذه المنن، اجتباء منى لك، واختياراً لرسالتي والبلاغ عني، والقيام بأمري ونهْيي» (جريب، 1983، صفحة 312).

فالاصطناع فيه افتعال واختيار واتخاذ ومَنَّة، ومن ذلك أيضاً ما جاء في الحديث الشريف في قول رسول الله صلى الله عليه وسلَّم عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلَّم: (لا توقدوا ناراً بليل فلما كان بعد ذلك، قال: أوقدوها واصطنعوا فإنَّه لا يدرك قوم بعدكم صاعكم ولا مذكهم) (جريب، 1983، صفحة 698).

وقد ذكر «ابن خلدون» مفهوم الصناعة في مقدمته فقال: «إنَّ الصناعة ملكة في أمر عملي فكري، ويكونه عملياً فهو جسماني محسوس» (خلدون، 1983، صفحة 378).

ب. اصطلاحاً:

يعرَّف الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) بأنَّه «العلم الذي يهيء الحواسيب لتصبح أشبه بالإنسان في العديد من التصرفات الذكية: بما يمكن الأنظمة من التفكير واتخاذ القرارات والعمل وفقاً لها بشكل يتناسب مع طبيعة المهام المحددة لها» (براهيمي، 2024، صفحة 519). وبتعريف أدق هو: «نظام يتعلَّق بتصميم وتطبيق الخوارزميات للتحليل والتعلُّم من تفسير البيانات، فهو ينسّق وينظِّم عدة تقنيات للتعلُّم واكتشاف الأشكال والمنطق ونظريات الاحتمال» (بكار، 2022، صفحة 291).

وهناك عدَّة تعريفات لهذا المصطلح منها: «هو فرع من فروع الحاسوب الذي يمكن بواسطته خلق وتصميم برامج الحاسبات التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري: لكي يتمكن

الحاسب من أداء بعض المهام بدلاً من الإنسان، التي تتطلب التفكير، الفهم، السمع والتكلم بأسلوب منطقي ومنظم، كما يتميز بأنه دائم نسبياً وأنه أقلّ جهد وتكلفة» (الإثرائى، 2020، صفحة 8).

وتركز برمجيات الذكاء الاصطناعي على ثلاث مهارات معرفيّة:

1. التعلّم: الحصول على البيانات وإنشاء قواعد لكيفية تحويل البيانات إلى معلومات قابلة للتنفيذ الخوارزميات.

2. التفكير والاستدلال: اختيار الخوارزمية الصحيحة للوصول إلى النتيجة المرجوة (الإثرائى، 2020، صفحة 12).

3. التصحيح الذاتي: برمجة الذكاء الاصطناعي لتحسين الخوارزميات باستمرار وضمان أنها توفر النتائج الممكنة.

وعلى الرغم من وجود علاقة بين الذكاء الاصطناعي والروبوتات، فإنهما لا يُعدّان المفهوم نفسه، بل يختلف كل منهما عن الآخر من حيث الطبيعة والاستخدام.

و يمكن تعريفها (الروبوتات) «بأنها آلات قابلة للبرمجة يمكنها القيام بأعمال بشكل مستقل، أو شبه مستقل لذلك يمكن أن يعمل الروبوت المصمم والمبني والمبرمج عند استلام الأوامر أو العمل من تلقاء نفسه باستخدام الذاكرة الداخلية» (الإثرائى، 2020، صفحة 9).

هل يمكن للروبوت أن يصبح ذكياً وأكثر استقلالية في اتخاذ القرارات بدلاً من كونه مجرد آلة تنفيذ أوامر معينة من البشر؟

دائماً ما يعتمد تطوّر الآلة على تجربة العقل البشري عليها من تطوير، فكّما قام الإنسان بتغذية الآلة وطوّر قدراتها برمجياً بخوارزميات الذكاء الاصطناعي، كلّما أصبحت أكثر ذكاءً وأكثر قدرة على اتخاذ القرار وحلّ المشكلات (الإثرائى، 2020، صفحة 10).

وقد تمّ إنشاء العديد من الروبوتات لخدمة تعلّم اللّغات مثل روبوت الدردشة (CSIEC): وهو نظام لتعليم اللّغة الانجليزية، يركز على توفير شريك محادثة افتراضي لتعلّم اللّغة الإنجليزية، ويمكن التفاعل معه في أي وقت ويوجد في العديد من الروبوتات التي تؤدي نفس الدور، وذلك للمزايا التي تتمتع بها هذه الطريقة. فقد أشارت دراسات أنّ هناك العديد من المزايا لاستخدام روبوتات الدردشة في تعلّم اللّغات وهي:

« يميل المتعلّمين إلى الشعور بالاسترخاء أكثر عند الحديث مع الكمبيوتر أكثر من الأشخاص الفعليين.

« روبوتات الدردشة على استعداد لتكرار المواد نفسها مع المستخدمين إلى مالا نهاية، فهي لا تشعر بالملل أو تفقد الصبر.

« تتواصل مع المستخدمين من خلال النص والكلام مما يساعد على ممارسة كلّ من مهارات الاستماع والقراءة (الغني، 2023، صفحة 288).

« روبوتات الدردشة جديدة ومثيرة لاهتمام المتعلّم.

« لدى المستخدم فرصة لاستخدام مجموعة متنوعة من الهياكل اللغوية والمفردات، والتي عادة لن يكون هناك فرصة لاستخدامها. »
« يمكن أن توفر تغذية راجعة وفعالة للمتعلّمين في الإملاء والنحو (الغني، 2023، صفحة 289).

توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعلّم وتعليم اللّغات:

عند الحديث عن الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللّغات لا بدّ من التطرّق إلى الحديث عن هندسة اللّغات ومسار وظائفها وسيرورة معالجتها وتطوّرها، فالآلات التفاعلية (Reactive Machines) في بدايتها لم يكن لديها القدرة على التفاعل مع التجارب الراهنة لتطوير الآخرة منها، وكانت الذاكرة المعتمدة محدودة في السرعة والزمن والبعد، لكن ذلك تغيّر الآن وتطوّر وفاق التوقعات (قدوم، 2023، صفحة 196).

يمكن ردّ استخدام الذكاء الاصطناعي في تعلّم اللغة إلى الثمانينات، حيث أظهرت أنظمة التدريس الذكية في الثمانينات أملاً واعداً في خدمة التعلّم الفردي. الإصدارات الأولى من هذه الأنظمة كانت أنظمة تعلّم باستخدام الحاسوب حاولت التكيّف مع احتياجات المتعلّمين. أهمية هذه الأنظمة تتجلى في إمكانية تكرار فعل التدريس والممارسة اللانهائية في مقابل فعل المعلّم البشري المحدود زمانياً ومكانياً، وعلى الرغم من الأثر الإيجابي المتوسطي لهذه الأنظمة على طلبة الجامعات للعقود الأربعة الماضية بسبب محدودية التصميم البيداغوجي لمثل هذه الأنظمة، إلّا أنّه إصدارات حديثة للذكاء الاصطناعي، إعادة تنشيط إمكانات التعلّم الفردي.

يظهر التقرير الذي أصدرته «جامعة ستانفورد» الذي حدّد ثمانية عوامل مرتبطة بالذكاء الاصطناعي من بينها عامل التعلّم، أنّ الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلّم اللّغات مستقبلاً كبيراً على الرغم من النتائج الضئيلة بسبب قدرته المحدودة على تعزيز التعلّم العميق في أنظمة مثل أنظمة التعلّم الذكية. يبدأ أنّ اليوم، يتغلغل الذكاء الاصطناعي في العديد من جوانب الحياة اليوميّة بدءاً من التطبيقات الذكية على أجهزتنا المحمولة...وفي مجال نمذجة الذكاء الاصطناعي، تقوم معالجة اللغة الطبيعيّة (NLP) بدور مهمّ في تعليم اللّغات باستخدام الحاسوب (CALL)، من الأمثلة على ذلك المعلّم الإلكتروني الذي يعتمد على تقنيات المعالجة الآلية للغة لتدريس اللغة الألمانية لغة ثانية.

يعتمد الذكاء الاصطناعي بشكل وثيق في مجال اللسان البشري بالمعالجة الآلية للسان، ولذا من المتوقع أن نجد في الأنظمة الإلكترونية لتعليم وتعلّم اللّغات تطبيقات من هذا المجال الواسع (مسعود، 2021، صفحة 1206). سنحاول فيما يلي تقديم أهم هذه التطبيقات في تعليم وتعلّم اللّغات، خاصّة فيما يتعلّق باللغة الإنجليزية.

الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في تقنيات المحادثة الآلية لتعلّم اللغات:

المحادثة الآلية أو (Chatbot) ، ظهر هذا المصطلح نتيجة لدمج كلمتي المحادثة/الدردشة Chat وكلمة (bot) اختصاراً لكلمة (Robot)، وهناك العديد من المصطلحات التي استخدمها الباحثون سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، وذلك للتعبير عن هذه التقنية؛ مثل: وكلاء المحادثة الآليين ، أو الوكلاء الافتراضيون، أو الوكلاء التفاعليون ، أو المحادثة الذكية، أو كيانات المحادثة الاصطناعية أو صناديق الدردشة، روبوتات الدردشة التفاعلية، كما استخدم بعض الباحثين طريقة النقل الصوتي للحروف، فظهرت مصطلحات مثل: «الشات بوت» أو «البوتس» أو «البوت».

وكما تعددت المسميات التي أطلقت على هذه التقنية تعددت تعريفات الباحثين لها وتنوعت ما بين تعريفات مبسطة وتعريفات أكثر تفصيلاً: لتحاول وصف الدور الذي تقوم به هذه الروبوتات، وكيف تختلف عن تقنيات المحادثة الأخرى غير المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه التعريفات:

« عرّفها (معجم المصطلحات التقنية) بأنها «أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تستخدم معالجة اللغة الطبيعية للتحدث مع مستخدم بشري سواءً بالصوت أو عبر الرسائل النصية، ويتم استخدامها عامّة في مجالات خدمة العملاء، تتمتع روبوتات الدردشة بالعديد من المزايا مقارنة بالعامل البشري التقليدي، حيث يمكنها العمل على مدار الساعة وفي أي منطقة زمنية».

« أشار (Gamble) إلى أنّها «واجهات اتصال مبنية على الاستفادة من إمكانيات الذكاء الاصطناعي ومصممة لمحاكاة المحادثة البشرية من خلال وسائل آلية، وذلك اعتماداً على الواجهة، حيث يمكن للبرنامج قراءة اللغة المكتوبة، بما في ذلك الرموز التعبيرية، أو ترجمة الكلام إلى نص، ثم يقوم برنامج المحادثة الآلي بتحليل المدخلات واستخدامها لصياغة الردّ.

« بينما عرّفها (عزي) بأنها «برمجيات تستطيع إجراء محادثة تفاعلية مع المستخدمين بذكاء يحاكي ذكاء العنصر البشري، ويتم بناؤها وتصميمها: لكي تعمل بشكل مستقل دون تدخل بشري، بحيث تجيب على الأسئلة التي تطرح عليها، وتظهر الإجابات كأنّها صادرة عن شخص حقيقي مع العلم أنّها لا توفر الإجابات من خلال أجوبة (الغني، 2023، صفحة 278) مبرمجة مسبقاً، بل تعتمد على معالجة اللغة الطبيعية للمستخدمين وفهمها والبحث عن إجابة لأسئلتهم في القاعدة المعرفية المتوفرة لدى الروبوت، كما أنّ لديها القدرة على التفاعل، وتوفير إجابات دقيقة كلّما تفاعلت مع عدد أكبر من المستخدمين (الغني، 2023، صفحة 279).

ومن خلال هذا العرض يمكن أن نستنتج بعض النقاط التي تتميز بها المحادثة الآلية:

« القدرة على العمل دون إشراف بشري مباشر.

« التوفر الدائم (7/24)، ما يمنح المتعلّم مرونة في التعلّم.

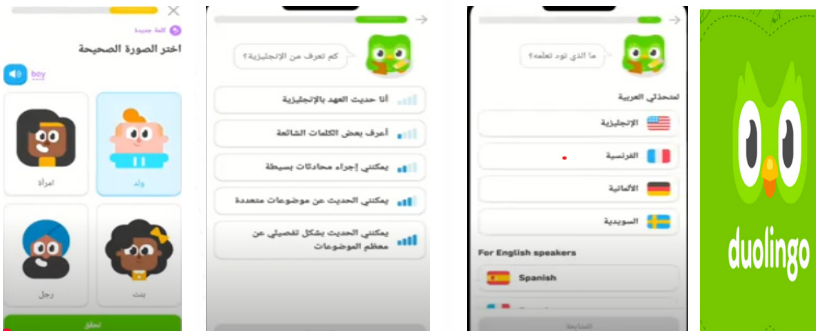
« المحاكاة اللغوية الطبيعية التي تحفّز على الاستخدام الفعلي للغة.

ولهذه المحادثة الآلية أيضاً دور وأهمية كبيرة في تطوير المهارات اللغوية؛ فالفاعل الفوري مع الأنظمة الذكية يساعد على تحسين قدرة المتعلّم على الرّد السريع؛ مما يُكسبه مرونة لغوية ويُعزّز ثقته بنفسه. فيتم عرض الجمل والأسئلة، ويُنتظر من المتعلّم الرّد بلغة صحيحة، وفي حال وجود أخطاء تُعطى تغذية راجعة فورية. كما تُوفر بعض الأنظمة دعمًا صوتيًا، مما يُساعد المتعلّم على الاستماع إلى النطق الصحيح، التفاعل عبر الصّوت (في بعض التطبيقات)، تحسين القدرة على فهم اللغة المحكية. كما تُسهّم هذه الأدوات في تقليل رهبة التحدث أمام الآخرين، كون المتعلم يشعر بحرية وخلوّ من الحكم أو الانتقاد. كما تعتمد هذه الأنظمة على ملفات بيانات لغوية مصنفة بحسب المستويات (A1 إلى C2 مثلاً)، فتبدأ بتراكيب بسيطة وتزداد تعقيدًا تدريجيًا كلّما تقدّم المتعلّم. كما يُمكن تخصيص الحوار حسب الموضوعات: السفر، العمل، المطعم... إلخ.

للذكاء الاصطناعي عدّة تطبيقات رائدة في مجال تعليم وتعلّم اللّغات لغير المتكلّمين بها، والتي أثبتت جدارتها على الساحة التعليميّة فتنوّعت هذه التطبيقات بين المجاني والمدفوع، سنذكر بعضها:

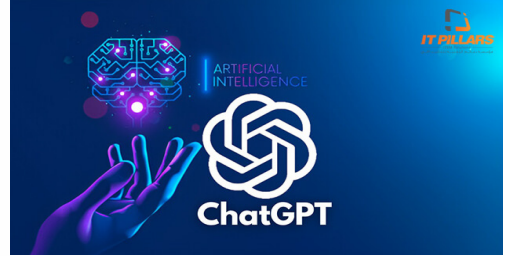
تطبيق Duolingo:

أنشئ هذا التطبيق سنة 2009، على يد الأستاذ الجامعي (مليون لويس فون آهن) وطالبه (سيفرين هاكل)، هو تطبيق خاص بتعليم اللّغات والتمكّن منها كتابةً وسماعاً وفهماً، فهو مزوّد بنظام الآلة وبخاصية التخزين السحابي (يعطوط، 2024، صفحة 262). يقدّم تطبيق Duolingo Bots حوارات مصممة لمحاكاة مواقف حقيقية، مثل طلب الطعام أو وصف النشاطات اليومية. تقوم الشخصيات الافتراضية بطرح أسئلة، وعلى المستخدم الرّد وفق المطلوب. في حال الخطأ، تُظهر الأداة الجملة الصحيحة وتشرح القواعد بطريقة مبسطة. هذا النوع من التعلّم يعزّز المفردات، التراكيب، وردود الفعل الطبيعية.



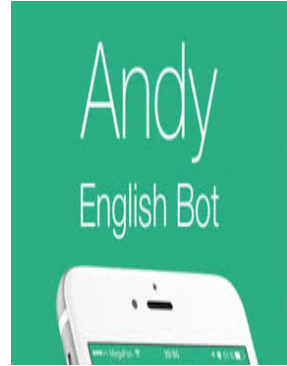
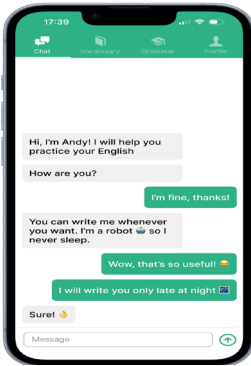
تطبيق شات جي بي تي Chat GPT:

يعرّف تطبيق شات جي بي تي بأنه: «أحد أشكال برامج الذكاء الاصطناعي، وعبرة عن تقنية تعمل على محاكاة العقل البشري في طريقة التفكير وتحليل البيانات، ويمكن التحدّث إليه، والردّشة معه كأنّه إنسان طبيعي، حيث تمّ تدريبه على بيانات واسعة النطاق تسمح بالتحدّث بشكل عقلاني ومنطقي، ويعطي معلومات ويجيب عن الأسئلة التي تسألها لها» (جادو، 2024، صفحة 139). ويدعم هذا التطبيق عديد من اللّغات، مما يتيح استخدامها لدى جميع الطلبة، وتلبية احتياجات قواعد المستخدمين المتنوعة، وتوفر مهارات يحتاجها الطلبة باستمرار، والتي من بينها: الترجمة والتحليل وتوليد المحتوى متعدّد اللّغات (جادو، 2024، صفحة 142).



تطبيق Andy English Bot:

وتطبيق دردشة فعّال لتعلّم الإنجليزية صوتاً وكتابة. يمكن للمتعلم ممارسة اللّغة بكلّ أريحية والتحدّث في جميع المجالات بالطريقة التي يفضلها، ما يميز هذا التطبيق بأنّه يمكنك التوسّع معه في الحديث عن أيّ موضوع سواء كنت تريد الفضة مع شخص ما أو كنت بحاجة إلى شخص يسدي لك نصيحة فستجد أمامك Andy الصديق الوفي المناسب (بطوط، 2024، صفحة 262).



الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في تطوير مهارات النطق اللغوي:

تلعب تقنيات الذكاء الاصطناعي دوراً فعالاً في تحسين مهارات النطق الصحيح وفهم النصوص وتطوير مهارات الاستماع والقراءة بشكل فعال ومبتكر. فهي توفر بيئة تعليمية متفاعلة ومستنيرة تساعد المتعلمين على تحسين تركيزهم وانتباههم وتعزيز استيعابهم للمادة العلمية بطرق مبتكرة وممتعة (عائشة، 2025، صفحة 806). خصوصاً في ظل غياب بيئة ناطقة باللغة الهدف.

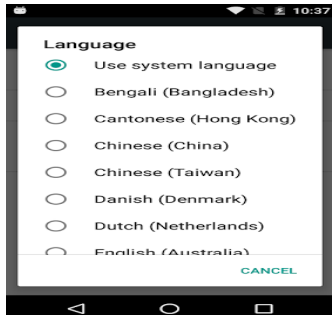
فهذه التطبيقات توفر للمستخدمين فرصة فريدة لتعلم الأصوات الصحيحة، وكيفية نطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة ودقيقة. بواسطة تقنيات التعلم الآلي المتقدمة، تعرض التطبيقات الصوت والصور والتمارين التفاعلية؛ بهدف مساعدتهم وتحفيزهم على تحسين مهاراتهم في النطق والتواصل اللغوي. تعتمد هذه التطبيقات على خوارزميات وتقنيات حديثة لتحليل الصوت وتقييم مستوى النطق، مما يساعد المتعلمين على تحديد الأخطاء وتصحيحها بشكل فوري وفعال (عائشة، 2025، صفحة 807).

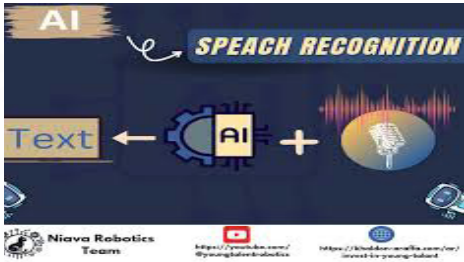
فأنظمة النطق الذكية تعتمد على تقنيات متقدمة في التعرف التلقائي على الكلام (ASR)، وتقوم بتحويل الصوت المنطوق إلى نص، ثم تقارن بين: الكلمات المنطوقة و طريقة النطق وصفات الصوت (مثل: الجهر، الشدة، موضع النطق).

ومن خلال هذا التحليل، يمكن تحديد الأخطاء بدقة، سواء في نطق الحروف، أو في الإيقاع والتنغيم. ومن أهم ميزات هذه الأنظمة هي: تقديم ملاحظات فورية ودقيقة، مثل: تقييم عام للنطق بدرجة (من 0 إلى 100)، تحديد الكلمات التي نُطقت بشكل غير صحيح، إظهار شكل الفم أثناء النطق الصحيح في بعض التطبيقات، واقتراح إعادة المحاولة وتوضيح الفروق الدقيقة بين الأصوات المتشابهة مثل «th» و«s». بعض المنصات تتيح اختيار المستوى الصوتي المناسب، والتركيز على أصوات معينة يعاني منها المتعلم (مثل أصوات الحلقة في العربية أو الأنفية في الفرنسية)، اختيار اللهجة مثلاً: (الإنجليزية الأمريكية vs البريطانية).

من التقنيات المستخدمة في هذا الشأن نجد:

Google Speech-to-Text:





الذكاء الاصطناعي وتطوير آليات التصحيح الذاتي في تعلّم اللّغات:

تُعد القدرة على التّصحيح الذاتي أحد المؤشرات الأساسية على تطوّر المتعلّم، فهي تدلّ على وعيه بالأخطاء اللّغويّة وسعيه لمعالجتها. تقدّم تقنيات الذكاء الاصطناعي دعمًا مباشرًا لهذه المهارة من خلال أدوات متعددة.

تعتمد أدوات التّصحيح اللّغوي على تقنيات معالجة اللّغة الطّبيعية (NLP) لتحديد الأخطاء في النص المكتوب، مثل:

« أخطاء الإملاء.

« الأخطاء النّحويّة

« علامات التّرقيم.

تقوم هذه الأنظمة باقتراح بدائل صحيحة، كما تُظهر التّفسير اللّغوي للخطأ في بعض الأحيان.

مثال:

كتابة: *He go to school every day*

تصحيح: *AI: He goes to school every day*

تفسير: الفعل «go» يجب أن يُضاف له «-es» مع الضمير المفرد «he».

بعض الأدوات تتجاوز الأخطاء البسيطة إلى تحليل الأسلوب والصيغة، فتنبه المستخدم إلى:

« الجمل الطويلة وغير الواضحة.

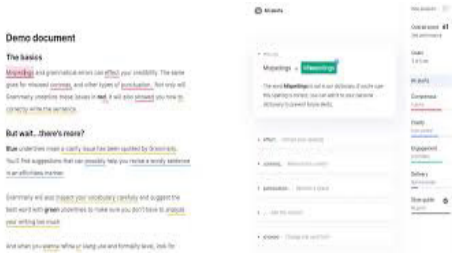
« التكرار غير الضروري.

« استخدام كلمات غير دقيقة أو غير مناسبة للسياق.

بعض المنصات لا تقدّم التّصحيح بشكل مباشر، بل تطلب من المستخدم أولاً محاولة اكتشاف الخطأ وتصحيحه ذاتيًا، ثم تُقارن بين الإجابتين، مما يُعزز مهارات النقد والتّحليل.

Grammarly:

هي أداة تدقيق في الكتابة والقواعد النحوية، تستخدم الذكاء الاصطناعي للتحقق من النصوص المتعلقة بالقواعد والتهجئة وعلامات الترقيم وغيرها من المسائل المتعلقة بالكتابة، وتقدم اقتراحات حول كيفية تحسين الكتابة وقد أكدت نتائج بعض الدراسات أن المتعلمين الذين يتم تقييم عملهم باستخدام تطبيق Grammarly لديهم انخفاض كبير في الأخطاء مقارنة بمن يتم تقييم عملهم من قبل المعلم، كما أظهرت النتائج أن التطبيق أكثر فعالية في تقليل الأخطاء من حيث استخدامات المفردات (الإلقاء)، واستخدام اللغة (القواعد)، وآليات الكتابة (الإملاء وعلامات الترقيم). (حراشة، 2023، صفحة 300).

**Quillbot:**

QuillBot هي إحدى أدوات إعادة الصياغة الرائدة في السوق، مدعومة بخوارزميات خاصة به، فإنه يعيد كتابة النص عن طريق استبدال الكلمات أو العبارات. ويهدف هذا إلى الاحتفاظ بالمعنى الأساسي مع تغيير الصياغة العامة، مما يجعلها مفيدة في الحالات التي تتطلب إعادة صياغة دقيقة.

ومع ذلك، لدى QuillBot قيود على وظائف إعادة الصياغة المعقدة، خاصة عند مقارنتها بالذكاء الاصطناعي التوليدي الأكثر تقدماً. يمكن لأداة مثل ChatGPT إعادة هيكلة جزء كامل من النص مع الحفاظ على التماسك والتدفق، في حين أن خوارزميات QuillBot الخاصة قادرة فقط على استبدال الكلمات والعبارات القصيرة. (<https://writer.hix.ai/ar/quillbot>)



الخاتمة :

تُبرز هذه الدراسة الدور المتنامي الذي يلعبه الذكاء الاصطناعي في تطوير آليات تعليم اللغات، ولا سيما من خلال تقنيات المحادثة الآلية، وتحسين النطق، والتصحيح الذاتي. وقد أثبتت هذه الأدوات فعاليتها في تعزيز جودة التعلم، وتوفير بيئة تفاعلية مرنة، تُراعي الفروق الفردية وتُسهّل عملية التعلم الذاتي.

ولعلّ ما تم التوصل إليه من خلال هذه الدراسة يؤكد بجلاء أنّ إدماج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات لا يمثل مجرد تطوّر تقني، بل يشكّل نقلة نوعية انعكست إيجاباً على مستويات الأداء اللغوي والتّعلّم الذاتي. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة ما يلي:

« تحسين التّعلّم الفردي الموجه: أظهرت أدوات الذكاء الاصطناعي قدرة عالية على تكييف المحتوى التّعليمي مع مستوى المتعلّم وسرعة تقدّمه، ممّا مكّن من إرساء بيئة تعليميّة أكثر فاعليّة وتفاعلاً.

« تعزيز مهارات النطق والطلاقة: ساعدت تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعتمدة على تحليل الصّوت والتّغذية الراجعة الفوريّة في تطوير النطق السليم وتقليل الأخطاء الصّوتيّة لدى المتعلّمين.

« تفعيل آليات التّصحيح الذاتي: أسهمت هذه الآليات في ترسيخ مبدأ التعلّم القائم على الخطأ حيث أصبح المستخدم قادراً على تصحيح أدائه بشكل مستقل وفوري، ممّا زاد من دقته وثقته في استخدام اللّغة.

« رفع مستوى التّفاعل والمحفزيّة: من خلال بيئة محادثة آليّة واقعيّة وتفاعليّة، تمكّن المتعلّمون من الانخراط في ممارسات لغويّة حقيقية، ساعدت في بناء الثقة وتعزيز الدافعيّة الداخليّة.

في ضوء ما تقدّم، يتّضح أنّ الذكاء الاصطناعي لم يعد خياراً تكميلياً في مجال تعليم اللغات، بل غداً عنصراً فاعلاً في إعادة تشكيل أسس التعلّم اللغوي وتطويره. وإنّ مواكبة هذا التحوّل تتطلب وعياً تربوياً عميقاً، واستثماراً مدروساً في هذه التّقنيات بما يخدم أهداف التّعليم ويعزّز قدرات المتعلّمين. ومن هنا، فإنّ الآفاق المستقبلية تبقى واعدة لمن يسعون إلى توظيف الذكاء الاصطناعي ليس فقط كأداة، بل كشريك استراتيجي في بناء تجربة تعليميّة أكثر فاعليّة وشمولاً وابتكاراً.

قائمة المصادر والمراجع:

- « ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدّمة، تحقيق: خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، ط1، 1983م.
- « ابن منظور، جمال الدّين، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد 14، 1414هـ، مادة «ذكا».
- « أبو جعفر محمد بن جرير، الطبري، تفسير جامع البيان، بيروت، دار الفكر، ط1، مجلد2، 1983م.
- « إيهاب جادو، غالية عبد الله الغامدي، تصوّر مقترح لتوظيف تطبيقات تشات جي بي

تي Chat GPT في العملية التعليمية بكلية الشرق العربي للدراسات العليا، مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات العدد4، مايو 2024م.

« براهيمي، جهاد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم مفردات تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة اللغة والإعلام والمجتمع، المجلد 11، العدد (4/2)، جامعة الجزائر2، نوفمبر 2024.

« بروبلي، جهيدة و دادون، مسعود، الذكاء الاصطناعي في تعلّم وتعليم اللّغات الأجنبية: تعلّم اللّغة العربية للناطقين بغيرها على دولينقوا أنموذجاً، مجلة المعيار، المجلد: 12، العدد: 2، ديسمبر 2021.

« بطوط، نور الهدى، تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، تطبيق Duolingo لتعلّم اللغة الإنجليزية وتطبيق Bree AI لتعلّم اللغة العربية أنموذجاً، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد 13، العدد4، جامعة تامنغست، الجزائر، ديسمبر 2024.

« بكاري، مختار، تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الإقتصادية، المجلد6، العدد1، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 30 يونيو 2022.

« سارية عبد الرحمن، عائشة، تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية، المجلة العربية للتربية النوعية، العدد: 36، أفريل 2025.

« سميرة أحمد فهمي، عبد الغني، روبوتات الدردشة واستخداماتها في مؤسسات المعلومات دراسة استكشافية تحليلية، المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات ، مج5، العدد15، جامعة القاهرة يوليو 2023.

« عودة الله حراحشة، نوال ناصر، استخدام الذكاء الاصطناعي في التّعليم وعلاقتها بالانهماك بتعلّم اللغة الإنجليزية لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية بقصة المفرق، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية المجلد 24، العدد 2، جامعة باتنة1، الجزائر، ديسمبر 2023.

« فريق عمل البرنامج الإثرائي، مفاهيم حول الذكاء الاصطناعي، عمادة التعلّم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2020.

« محروس بوبرس، إيناس و قدوم، محمود محمد، مستقبل تعليم اللغة العربية في ظل الذكاء الاصطناعي المؤتمر الدولي الرابع: تعليم اللّغات الأجنبية والدراسات اللسانية، جامعة مرمرة، تركيا.

المواقع الإلكترونية:

جويلية 32025 - Consulté: <https://writer.hix.ai/ar/quillbot>

الإطار البرمجي المفتوح المصدر (H5P) ودوره في إنشاء محتوى تفاعلي عبر الإنترنت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-الكفاءة الشفوية أنموذجاً

The Open-Source Framework (H5P) and Its Role in Creating Interactive Online Content for Teaching Arabic as a Foreign Language - A Focus on Oral Proficiency

أ.د. نؤارة بوعفاء¹

الملخص

نروم في هذه الورقة البحثية استكشاف الإمكانيات التي يوفرها (H5P) لتحسين جودة تعليم/ تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك عبر توفير أنشطة تفاعلية تُعزز من قدرات التعلم الذاتي وتدعم التطور في مهارات التعبير الشفهي، بالاعتماد على تحليل محتوى تعليمي تفاعلي مُصمم باستخدام (H5P)، بالإضافة إلى قياس مدى فعاليته على أداء الطلاب ومهارتهم في القدرة على التعبير الشفهي. وسنحاول الإجابة عن الإشكالية الآتية: إلى أي مدى يمكن للإطار البرمجي (H5P) المساهمة في تحسين مهارات التعبير الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وما هي أبرز التحديات التي يمكن أن تعيق تحقيق هذا الهدف باستخدام الأنشطة التفاعلية عبر الإنترنت؟

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الشفهية، مهارة التحدث، التعليم الإلكتروني، التعليم التفاعلي، إطار مفتوح المصدر، الأنشطة التفاعلية.

Abstract

This research paper aims to explore the potential of the (H5P) framework in enhancing the quality of teaching and learning Arabic as a foreign language by providing interactive activities that promote self-directed learning and support the development of oral expression skills. The study involves an analysis of interactive educational content designed using (H5P), along with an assessment of its effectiveness on learners' oral performance and speaking abilities. We will try to answer the following problematic: To what extent can the (H5P) framework contribute to improving oral expression skills among learners of Arabic

1-أ.د. نؤارة بوعفاء، أستاذ التعليم العالي، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية-الجزائر، 213663355382. nouara.

bouayad@univ-bejaia.dz

as a foreign language, and what are the main challenges that may hinder the achievement of this goal through online interactive activities?

Keywords: Oral proficiency, speaking skills, e-learning, interactive learning, open-source framework, interactive activities.

مقدمة

يعيش العالم اليوم ثورة علمية في خضم الانفجار التكنولوجي والمعرفي الذي أدى إلى تلاقي القدرات العقلية البشرية مع عالم المعلوماتية والحاسبات التي نجدها في كل مجالات الحياة البشرية: في عالم الاقتصاد وميدان الاتصالات والسياسة، وكذا الجانب التربوي والتعليمي حيث " شكّلت التحديّات المعلوماتية بأبعادها المختلفة منطلقاً لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته " (الحي، 2010، صفحة 122). لذا يعدّ مجال التعليم من أكثر الأنظمة تأثراً بالتكنولوجيا والذي تمخض عنه التعليم الإلكتروني الذي يعتمد أساساً على آخر تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

إن الملفت للانتباه في الآونة الأخيرة ما نلمسه من مؤثرات ومعطيات العولمة والمعلوماتية والتكنولوجيا، فلم يبق الإشكال منحصراً في طرائق التدريس، بل إننا ندرك أنه لأجل تقديم محتوى دراسي معين يتطلب ذلك عدة شروط، منها ما يتعلق بالمعلم والمتعلم، ومنها ما يرتبط بكيفية تنظيم المعرفة وتقديمها، بالإضافة إلى إمكانية استثمار جملة المستحدثات التكنولوجية وبلورتها في أساليب تعليمية على شاكلة التعليم الإلكتروني الذي سنحاول تسليط الضوء عليه ومعرفة واقعه في كيفية تعليم/تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، قصد معرفة فعاليته ومدى نجاحه في تحقيق العملية التعليمية/ التعليمية، وذلك بالاعتماد على «الإطار البرمجي المفتوح المصدر (H5P)»، وتحديد دوره في إنشاء محتوى تفاعلي عبر الإنترنت للكفاءة الشفهية.

1- التعليم الإلكتروني (E-Learning)

لقد ظهرت مصطلحات عديدة وجديدة، في السنوات الأخيرة، عن طريقة التعليم والتدريس، منها: "التعليم الإلكتروني (Education Electronic) والتعليم على الخط (Online Education) والتعليم عن بعد أو عبر المسافات (Distance Education) والتعليم مدى الحياة (Long life Learning) والتعليم الرقمي (Digital Education) والمعرفة المشتركة (Shared Knowledge) والتعليم المبني على شبكة الإنترنت (Internet Based Education) ومجتمعات التعليم (Learning communities)" (الحي، 2010، صفحة 124). وغيرها من المصطلحات التي تحمل معنى التعليم الذي يهتم بالمعلم والمتعلم، ونعني بالتعليم الإلكتروني تلك الطريقة التي يتم فيها «تقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، بشكل يتيح إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم ومع أقرانه سواء كان ذلك بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب

ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم من خلال تلك الوسائط» (العزیز، 2020، صفحة 14).

يمكن اعتبار التعليم الإلكتروني أسلوبا جديدا في التعليم بمقابل التعليم التقليدي أو الحضور الفعلي لأطراف العملية التعليمية؛ فهو تعليم يعتمد على الكمبيوتر والشبكة في نقل المحتوى الديداكتيكي والتفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين، سواء بطريقة متزامنة أو غير متزامنة. فإدارة التعلم تكون بشكل إلكتروني من خلال وسائط وأنظمة إلكترونية مخصصة لذلك.

يهدف التعليم الإلكتروني «إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالمعلومات والتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، ويمكّن الدارس من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان...» (الحي، 2010، صفحة 182)؛ أي هو نظام تفاعلي يعتمد على بيئة إلكترونية في بناء المقررات الدراسية بطريقة يسهل توصيلها بوساطة الشبكات الإلكترونية، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدراته (زيتون، 2005، صفحة 24).

فالتعليم الإلكتروني طريقة جديدة للتعليم تُستخدم فيها آليات الاتصال الحديثة من كمبيوتر وشبكاته ووسائطه المتعددة من صورة، ورسومات، ومكتبات إلكترونية، وبوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، أي محاولة إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، لأنّ التعليم الإلكتروني يمنح المتعلمون "فرصة أكبر لممارسة الحرية في تنظيم وقتهم وترتيب المحتوى التعليمي وفقا لرغبتهم، فبإمكانهم تجاوز بعض أجزائه، والعودة لاحقا لإنهاء المهام المتعلقة" (تركي، 2021، صفحة 105) (قطيط، 2021، صفحة 105).

2- تعليم/تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يوجد فرق جوهري بين المحتوى المخصّص للناطقين بالعربية، والمحتوى المخصّص للناطقين بغيرها، والفرق يتمثل في أنّ الأول موجه لتلاميذ ينتمون إلى الثقافة ذاتها ويتكلمون اللغة العربية التي يتعلمونها، أمّا الثاني فهو موجه لمتعلمين لا ينتمون إلى الثقافة نفسها ولا يعرفون اللغة العربية. والمحتوى المعدّ للناطقين بغيرها قد يحتاج إلى التحليل التقابلي للغة العربية ولغة المتعلمين؛ بحيث تحدد ما تتّفق فيه اللغتان، وما تختلفان فيه للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلم تراكيب العربية ونظامها الصوتي. كما يجب أن يتخذ هذا المحتوى بيئة المتعلم ومجمل حضارته منطلقا له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية. وهذا يعني أنّ المحتوى الذي يصلح لتدريس اللغة العربية لأبنائها قد لا يصلح لتدريسها للناطقين بغيرها. وعلى هذا الأساس ينبغي الأخذ بالمعايير المقترحة لتعليم اللغة لغير الناطقين بها بصفة عامة واستثمارها في إعداد محتوى لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر منصة إلكترونية.

3- الكفاءة الشفوية

الكفاءة الشفوية من المفاهيم الأساسية في تعليم اللغات، وخاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي جزء من الكفاءة التواصلية العامة؛ وتشير إلى قدرة المتعلم على استخدام اللغة المنطوقة بطريقة فعّالة وواضحة للتواصل مع الآخرين. فالكفاءة الشفوية مهارة شاملة تجمع بين النطق الصحيح، الطلاقة، التراكيب النحوية السليمة، واستخدام المفردات المناسبة في سياقات متنوعة. ويمكن تقسيمها إلى مهارتين رئيسيتين هما: الفهم السمعي و الإنتاج الشفهي ((CEFR, 2020)).

للكفاءة الشفوية أبعاد عدة أهمها ((CEFR, 2020)):

النطق: القدرة على نطق الأصوات والكلمات بشكل صحيح وفقاً لقواعد اللغة المستهدفة. يشمل ذلك مخارج الحروف، التنغيم (Intonation)، والإيقاع (Rhythm).

الطلاقة: التحدث بسلاسة ودون تردد أو انقطاع كبير. ترتبط الطلاقة بمدى قدرة المتعلم على التعبير عن الأفكار دون الحاجة إلى الترجمة من لغته الأصلية.

الدقة اللغوية: استخدام القواعد النحوية والمفردات بشكل صحيح.

مثال: استخدام الأزمنة المناسبة أثناء المحادثة.

التواصل الفعّال: استخدام اللغة بشكل وظيفي لتحقيق أهداف تواصلية. يتضمن القدرة على استخدام اللغة في مواقف مختلفة (مثل: السوق، المدرسة، السفر).

الفهم السمعي: القدرة على فهم ما يقوله الآخرون في المحادثة، مما يسمح بالتفاعل الطبيعي.

4- الإطار البرمجي المفتوح المصدر (H5P)



(H5P)¹ اختصار لـ (Package HTML5)، وهي أداة تعليمية تفاعلية مفتوحة المصدر تُستخدم لإنشاء محتوى تعليمي متنوع، مثل الاختبارات، العروض التقديمية، والفيديوهات التفاعلية. يهدف (H5P) إلى تعزيز تجربة التعلم من خلال تقديم محتوى تفاعلي يمكن للمتعلمين التفاعل معه بشكل مباشر عبر منصات إلكترونية أهمها: (Word Press)، (Moodle)، و (Share Point). ويتميز استخدام (H5P) في تعليم/تعلم اللغات بما يلي:

- « سهولة الاستخدام: لا تحتاج إلى أي مهارات برمجية لبدء استخدامها.
- « المرونة: يمكنك تخصيص كل نشاط ليناسب احتياجاتك.
- « التفاعلية: تجعل المحتوى التعليمي أكثر تفاعلية وجاذبية للمتعلمين.
- « مفتوحة المصدر: (H5P) هي أداة مفتوحة المصدر، مما يعني أنها مجانية للاستخدام والتعديل.

1- يمكنك زيارة الموقع الرسمي لـ (H5P)، (<https://h5p.org/>)، لمعرفة المزيد من المعلومات وتجربة الأدوات.

- النسخة العربية (2020). (CEFR). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، المجلد المصاحب، ستيرسبورغ: إدارة التربية / مجلس أوروبا.

- حسن حسين زيتون. (2005). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني لمفهوم القضايا، التطبيق، التقييم، الرياض: الدار الصوتية للتربية.

- رمزي أحمد عبد الحي. (2010). التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شيماء عبد الفتاح تركي. (2021). البيداغوجيا وسيناريوهات التعلم الرقمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- طلبة عبد الحميد عبد العزيز. (2010). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. مصر: المكتبة العصرية.

- عدنان محمد قطيط. (2021). البيداغوجيا وسيناريوهات التعلم الرقمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

4-1 أدوات (H5P)

يتميز (H5P) بتنوع الأدوات أهمها ((H5P, 2025):

- الفيديو التفاعلي (Interactive Video)

تمكن من إضافة أسئلة، نقاط تفاعلية، وتعليقات إلى الفيديوهات لتحفيز التعلم النشط.

- عرض الدورة (Course Presentation)

أداة لإنشاء عروض تقديمية تفاعلية تتضمن نصوصًا، صورًا، وأسئلة لتقييم الفهم.



Course Presentation



Branching Scenario



Interactive Video



Memory Game



Audio Recorder



Dialog Cards



Speak the Words

- اختبارات (Quiz)

تشمل مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل الأسئلة متعددة الخيارات، أسئلة ملء الفراغ، وأسئلة الصواب والخطأ.

- السحب والإفلات (Drag and Drop)

نشاط يسمح للمتعلمين بسحب العناصر وإفلاتها في الأماكن الصحيحة، مما يعزز التعلم القائم على التفاعل.

- الكتاب التفاعلي (Interactive Book)

أداة لإنشاء كتب تعليمية تفاعلية تحتوي على نصوص، فيديوهات، وأسئلة.



Mark the Words



Fill in the Blanks



Flashcards



Timeline



Essay



Single Choice Set



Dictation



Interactive Book

- الخط الزمني (Timeline)

أداة لعرض المعلومات أو الأحداث في تسلسل زمني تفاعلي.

- بطاقات التعلم (Flashcards)

لإنشاء بطاقات تحتوي على معلومات من جانب وصور أو نصوص من الجانب الآخر لمراجعة المفاهيم.

- لعبة الذاكرة (Memory Game)

تعتمد على مطابقة الصور أو النصوص لتحفيز التركيز والذاكرة.

- النقاط التفاعلية على الصور (Image Hotspots)

أداة لإضافة نقاط تفاعلية تحتوي على معلومات على الصور.

- الإملاء (Dictation)

أداة لتعزيز مهارات الكتابة والاستماع من خلال تقديم نصوص للاستماع إليها وكتابتها.

- الأعمدة (Column)

لدمج عدة أنشطة تعليمية في صفحة واحدة مثل النصوص، الصور، والأسئلة.



Image Hotspots Drag and Drop Quiz (Question Set)

• •

- البحث عن النقطة (Find the Hotspot)

نشاط يطلب من المتعلمين تحديد نقاط محددة على الصور.

- ملء الفراغات (Fill in the Blanks)

لتصميم أنشطة يملأ فيها المتعلمون الفراغات في النصوص.

- تحديد الكلمات (Mark the Words)

أداة لاختيار كلمات معينة في النصوص بناءً على التعليمات.

- السيناريوهات التفاعلية (Branching Scenario)

لإنشاء سيناريوهات متعددة الخيارات تحاكي مواقف الحياة الواقعية.

- التحدث بالكلمات (Speak the Words)

أداة لاختبار النطق باستخدام تقنيات التعرف على الصوت.

- كتابة المقالات (Essay)

لتقييم المتعلمين من خلال إجاباتهم الكتابية على أسئلة مفتوحة.

- الجولة الافتراضية (Virtual Tour)

لإنشاء جولات افتراضية تعتمد على الصور بزوايا 360 درجة مع نقاط تفاعلية.

- صواب/خطأ (True/False Question)

نشاط بسيط لتقييم صحة العبارات.



Summary



True/False Question



Virtual Tour (360)



Speak the Words Set



Interactive Book



Multiple Choice

- الخلاصة (Summary)

لإنشاء أنشطة تعتمد على اختيار الإجابات الصحيحة لبناء خلاصة للنصوص.

- الاختيار من متعدد (Multiple Choice)

نشاط لتقديم أسئلة متعددة الخيارات مع إجابة واحدة أو أكثر صحيحة.

- المحتوى التفاعلي على صفحة واحدة (Interactive Content on a Page)

يسمح بدمج مجموعة من الأنشطة والمحتوى التعليمي في صفحة واحدة.

4-2- إمكانات (H5P) في تعليم الكفاءة الشفهية

تُستخدم أنشطة (H5P) لتحقيق مجموعة من الأهداف في العملية التعليمية/التعليمية.

وهذه أهمها ((H5P, 2025):

- زيادة المشاركة: تجعل هذه الأنشطة التعلم أكثر متعة، وتشجع المتعلمين على

المشاركة والتفاعل.

- **تحسين الفهم:** تساعد هذه الأنشطة المتعلمين على فهم المفاهيم بشكل أفضل من خلال تطبيقها.

- **تقييم التعلم:** يمكن استخدام هذه الأنشطة لتقييم فهم المتعلمين للمادة.

إن أداة (H5P) من الأدوات المرنة والفعالة في خلق بيئة تعليمية تفاعلية تساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم اللغوية الشفهية. إليك بعض الطرائق التي يمكن من خلالها استخدام (H5P) في هذا المجال:

أ- التدريب على النطق

- **نشاط «تسجيل الصوت»:** يسمح هذا النشاط للطلاب بتسجيل أنفسهم وهم ينطقون كلمات أو جمل معينة. يمكن للمعلم تقديم نموذج للنطق الصحيح، ثم يطلب من الطلاب تكراره وتسجيل أنفسهم. يمكن للطلاب الاستماع إلى تسجيلاتهم ومقارنتها بالنموذج، مما يساعدهم على تحديد الأخطاء وتحسين نطقهم.

- **نشاط «ملء الفراغات الصوتية»:** في هذا النشاط، يتم تقديم جملة صوتية مع بعض الفراغات، ويطلب من الطلاب ملء هذه الفراغات بالكلمات المفقودة. يمكن للطلاب الاستماع إلى الجملة عدة مرات قبل الإجابة.

ب- التدريب على الحوار

- **نشاط «حوار تفاعلي»:** يمكن تصميم حوارات تفاعلية بسيطة أو معقدة، حيث يقوم الطالب باختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة خيارات، أو إكمال جمل الحوار. يمكن إضافة صور أو مقاطع فيديو لجعل الحوار أكثر جاذبية.

- **نشاط «دور الأداء»:** يمكن إنشاء أنشطة حيث يقوم الطالب بأداء دور معين في حوار، ويجب عليه اختيار الكلمات والعبارات المناسبة للموقف.

ج- التدريب على المفردات

- **نشاط «مطابقة الصور والكلمات»:** في هذا النشاط، يتم عرض صور لكلمات معينة، ويطلب من الطلاب مطابقة كل صورة بالكلمة الصحيحة.

- **نشاط «اختيار الكلمة المناسبة»:** يتم تقديم جملة مع عدة خيارات لكلمة مفقودة، ويجب على الطالب اختيار الكلمة الصحيحة التي تكمل المعنى.

د- التدريب على البنية النحوية

- **نشاط «ترتيب الجمل»:** يتم تقديم كلمات أو عبارات غير مرتبة، ويجب على الطلاب ترتيبها لتكوين جملة صحيحة.

- **نشاط «اختيار الشكل النحوي الصحيح»:** يتم تقديم جملة مع عدة خيارات لأشكال نحوية مختلفة، ويجب على الطالب اختيار الشكل النحوي الصحيح.

ولتعزيز فعالية هذه الأنشطة يمكننا الاعتماد على:

- التغذية الراجعة الفورية: يمكن لـ (H5P) تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب حول أدائه، مثل إخباره إذا كان نطقه صحيحاً أم يحتاج إلى تحسين.
- التنوع في الأصوات: يجب أن تتضمن الأنشطة مجموعة متنوعة من الأصوات العربية، بما في ذلك الأصوات الصعبة والأصوات التي تتكرر في الكلمات الشائعة.
- التركيز على سياق الكلمة: يجب أن تُعرض الكلمات في سياق جمل أو عبارات لتساعد المتعلمين على فهم معناها واستخدامها بشكل صحيح.
- الاستفادة من التكنولوجيا: يمكن استخدام أدوات تحليل الصوت لتقييم أداء الطلاب بشكل أكثر دقة.

3-4- استخدام (H5P) في تطوير المهارات الشفهية للغة العربية

تساهم مجموعة من أدوات (H5P) في تطوير المهارات الشفهية للغة العربية للناطقين بغيرها، وهذه الأدوات تنحصر في كل من ((H5P)، (2025):

- الفيديو التفاعلي (Interactive Video)

إضافة أسئلة وأوامر تفاعلية متعددة الخيارات أو نصوص توضيحية ضمن مقاطع الفيديو التعليمية، مما يتيح للمتعلمين التفاعل مع المحتوى أثناء المشاهدة. مثلاً، يمكن أن يتضمن فيديو تعليمي عن الثقافة العربية أسئلة حول المعلومات المقدمة. وتقديم سيناريوهات حوارية في فيديوهات مع أسئلة تفاعلية. وأيضاً يساهم في تحسين الاستماع والفهم عبر مقاطع فيديو يطلب فيها من المتعلمين الإجابة أثناء المشاهدة.

- النطق الصوتي (Speak the Words)

تصميم اختبارات تتطلب من المتعلمين تسجيل أصواتهم أثناء نطق كلمات أو جمل باللغة العربية، مما يساعدهم على تحسين مهارات النطق. ويسمح لهم بالتحدث والإجابة باستخدام الصوت، وتدريبهم على نطق الكلمات والجمل وممارسة الحوارات التفاعلية.

- بطاقات الحوار (Dialog Cards)

بطاقات تعرض سؤالاً أو جملة على جانب وجوابها أو ترجمتها على الجانب الآخر، وتدريب المتعلمين على حفظ العبارات والجمل المستخدمة في المحادثات اليومية ومحاكاة حوارات قصيرة لتحسينطلاقة.

- العرض التقديمي (Course Presentation)

يقوم بتصميم شرائح تحتوي على مقاطع صوتية وصور، حيث يمكن للمتعلمين النقر على الصور للاستماع إلى النطق الصحيح للكلمات أو العبارات باللغة العربية. فهذا العرض التقديمي المتعدد الشرائح يتضمن أنشطة وأسئلة تفاعلية. فهو يسعى إلى تقديم

محتوى تعليمي مع تمارين نطق واستماع. ودمج الفيديوهات والصور لتعزيز فهم المفردات والتعبيرات.

- مسجل الصوت (Audio Recorder)

أداة تتيح للمتعلمين تسجيل صوتهم مباشرة، وممارسة التحدث والنطق الصحيح. وتهدف إلى تقديم نشاط يتمثل في: «سجل صوتك وردد العبارة».

- مجموعة الأسئلة (Question Set)

مجموعة من الأسئلة المتنوعة مثل الاختيار المتعدد أو ملء الفراغات، لاختبار مهارات الفهم والاستماع عبر أسئلة متعلقة بمقاطع صوتية.

- السحب والإفلات (Drag and Drop)

إنشاء نشاط يتطلب من المتعلمين سحب الكلمات المناسبة إلى أماكنها الصحيحة في جمل، مع توفير مقاطع صوتية تشرح كل كلمة. فهو يسمح بسحب العناصر إلى مواقع معينة وترتيب الكلمات لتكوين جمل صحيحة، وربط العبارات بالصور المناسبة.

- لعبة الذاكرة (Memory Game)

لعبة تطابق بين الكلمات والصور، لتحسين الذاكرة اللغوية وربط الكلمات بمعانيها. ولدينا أيضاً:

- الخط الزمني (Timeline)

إنشاء خط زمني تفاعلي لعرض تسلسل الأحداث أو القصص. لتعليم رواية القصص بشكل شفوي باستخدام تسلسل الأحداث. وتدريب المتعلمين على وصف أحداث مرتبة زمنياً.

- البطاقات التعليمية (Flash cards)

بطاقات تفاعلية مع أسئلة أو عبارات وصور. أي تقديم عبارات وتحفيز المتعلمين على نطقها بصوت عالٍ. وتدريب الطلاب على التفاعل مع أسئلة شفوية قصيرة.

- ملء الفراغات (Fill in the Blanks)

نشاط لملء الفراغات داخل الجمل، وتدريب الطلاب على تركيب الجمل شفهيًا، وتحسين النطق من خلال مطالبتهم بقراءة الجمل كاملة بعد الحل.

- حدد الكلمات (Mark the Words)

نشاط يطلب من الطالب تحديد كلمات محددة في النص، وتعزيز التعرف على الكلمات المستخدمة في المحادثات اليومية، ودمجها مع أنشطة الاستماع لربط النطق بالنص.

- الكتاب التفاعلي (Interactive Book)

إنشاء كتاب إلكتروني تفاعلي يحتوي على فيديوهات، أسئلة، وأنشطة متنوعة. وتقديم حوارات وقصص مصورة تفاعلية، وإضافة أنشطة نطق واستماع مدمجة.

- الإملاء (Dictation)

أداة لتدريب الطلاب على الكتابة بناءً على ما يسمعون، لتحسين مهارة الاستماع والنطق عن طريق كتابة الجمل التي يستمعون إليها.

- اختيار فردي (Single Choice Set)

أسئلة اختيار من متعدد مع إجابة صحيحة واحدة. وتحسين الفهم السمعي من خلال طرح أسئلة حول مقاطع صوتية، واستخدام الإجابات لتحفيز النقاش الشفوي. ويمكن أيضاً، استخدام (H5P) لإنشاء مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية المدمجة بالصوت والصورة. إليك بعض الأمثلة:

أ- أنشطة الاستماع والتحدث

- مسجل الصوت (Audio Recorder): يمكن للطلاب تسجيل أنفسهم وهم ينطقون كلمات أو جمل، ثم مقارنة نطقهم بنموذج صوتي.
- الفيديو التفاعلي (Interactive Video): بعد مشاهدة مقطع فيديو قصير، يمكن للطلاب الإجابة على أسئلة شفوية وتسجيل إجاباتهم.
- محاكاة الحوارات (Dialogue): يمكن إنشاء حوارات تفاعلية حيث يقوم الطالب باختيار الخيارات المناسبة لإكمال الحوار.

ب- أنشطة النطق

- تحديد النطق الصحيح (Pronunciation Exercise): يمكن للطلاب الاستماع إلى كلمات أو عبارات واختيار النطق الصحيح من بين عدة خيارات.
- التدريب على النطق (Pronunciation Practice): يمكن للطلاب تكرار نطق الكلمات والعبارات بعد متحدث أصلي.

- تحليل الصوت (Audio Analysis): يمكن للطلاب تحليل تسجيلات صوتية لأنفسهم أو لغيرهم لتحديد الأخطاء الشائعة في النطق.
ج- أنشطة المحادثة

- نقاط التفرع (Branching): يمكن إنشاء سيناريوهات متعددة حيث تتغير مجريات الحوار بناءً على اختيارات الطالب.

- الألعاب اللغوية (Games): يمكن تصميم ألعاب تفاعلية مثل «لعبة الـ 20 سؤال» أو «من أنا» لتشجيع الطلاب على استخدام اللغة في سياق تفاعلي.

5- تمارين شفوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام أنشطة تفاعلية من (H5P):

أ- تمارين النطق

- نشاط تسجيل الصوت: يمكن للطلاب الاستماع إلى جمل قصيرة باللغة العربية ثم تسجيل نطقهم لها. هذا يساعدهم على تحسين مهارات النطق والتحدث.

- مقاطع الفيديو التفاعلية

مثال: فيديو يتحدث عن موضوع معين، مع إدراج أسئلة تتطلب من الطلاب الإجابة بصوت عالٍ بعد كل مقطع. يمكن استخدام هذا النوع من الأنشطة لتعزيز الفهم الشفهي.

- أنشطة السحب والإفلات

مثال: إنشاء نشاط يتطلب من الطلاب سحب الكلمات الصحيحة إلى أماكنها المناسبة في الجمل، مع توفير مقاطع صوتية توضح النطق الصحيح لكل كلمة.

- اختبارات شفوية

مثال: تصميم اختبار يتضمن أسئلة شفوية حيث يُطلب من الطلاب قراءة نصوص بصوت عالٍ أو تسجيل إجاباتهم، مما يساعد على تحسين مهارات التحدث.

ب- دليل تطبيقي لنشاط التدريب على النطق باستخدام (H5P)

- النشاط: التدريب على نطق العبارات اليومية

- الهدف: تحسين نطق المتعلمين لعبارات شائعة من خلال الممارسة والتغذية الراجعة.

- الأداة المستخدمة (Speak the Words) من (H5P)

- الخطوات التفصيلية لإنشاء النشاط:

1- تسجيل الدخول إلى منصة تدعم (H5P)

تأكد من أن لديك حساباً على نظام إدارة تعلم يدعم (H5P) مثل: (Word Press)، (Moodle)، أو موقع (H5P) الرسمي.

2- اختيار أداة: انطق الكلمات («Speak the Words»)

انتقل إلى لوحة التحكم.

أنشئ محتوى جديداً («Create New Conte»)

حدد أداة «انطق الكلمات» (Speak the Words)

3- إعداد النشاط:

الخطوة 1: عنوان النشاط

اختر عنواناً مثل: «تدريب على نطق العبارات اليومية».

الخطوة 2: إدخال السؤال الأول

أدخل العبارة التي يجب على المتعلم نطقها.

مثال: «قل الجملة: أنا أحب قراءة الكتب.»

الخطوة 3: تحديد الإجابة الصحيحة

أضف النص الذي سيعتبره النظام إجابة صحيحة: «أنا أحب قراءة الكتب.»

الخطوة 4: إضافة تسجيل صوتي (اختياري)

قم بتضمين تسجيل صوتي للعبارة كنموذج يُستمع إليه المتعلم.

يمكن استخدام مسجل الصوت المدمج أو رفع ملف صوتي جاهز.

الخطوة 5: إعداد التغذية الراجعة

أضف تغذية راجعة تلقائية مثل:

«جيد جدًا! استمر في التدريب على النطق.»

«حاول مرة أخرى، وركز على كلمة 'الكتب'.»

4- إضافة المزيد من العبارات:

أضف أسئلة جديدة لتغطية عبارات متنوعة.

أمثلة:

«أين يقع أقرب متجر؟»

«هل يمكنك مساعدتي؟»

«كم سعر هذه السلعة؟»

5- تصميم واجهة النشاط:

أضف صورة أو خلفية مناسبة لكل سؤال لزيادة الجاذبية البصرية.

مثال: صورة مكتبة لعبارة «أنا أحب قراءة الكتب.»

6- اختبار النشاط:

جرب الإجابة عن الأسئلة بنفسك للتأكد من:

أن النظام يتعرف على النطق الصحيح.

أن التغذية الراجعة تظهر بشكل صحيح.

7- نشر النشاط:

أحفظ النشاط وشاركه مع المتعلمين عبر رابط أو إدراجه في وحدة دراسية على المنصة.

8- توصيات لنجاح النشاط:

- استخدام جمل بسيطة في البداية:

مثل: «كيف حالك؟» و«أين تسكن؟»

- التدرج في الصعوبة:

ابدأ بجمل قصيرة، ثم انتقل إلى جمل أكثر تعقيداً.

- تشجيع الممارسة المستمرة:

اطلب من المتعلمين تسجيل إجاباتهم ومراجعتها بأنفسهم.

نموذج نشاط نهائي:

الجملة 1: «السلام عليكم، كيف أساعدك؟»

الإجابة الصحيحة: «السلام عليكم، كيف أساعدك؟»

تغذية راجعة:

صحيحة: «أحسن! نطقك ممتاز.»

خاطئة: «حاول مرة أخرى، وركز على كلمة «السلام.»

الجملة 2: «أريد كوباً من الماء.»

الإجابة الصحيحة: «أريد كوباً من الماء.»

تغذية راجعة:

صحيحة: «رائع! استمر في التدريب.»

خاطئة: «انتبه لنطق كلمة «كوباً.»

الخاتمة

يمثل الإطار المفتوح المصدر (H5P) أداة تعليمية مبتكرة وفعّالة في تعزيز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة في تطوير الكفاءة الشفهية. بفضل ما يتيح من أدوات تفاعلية متعددة، مثل التسجيل الصوتي، السيناريوهات المتفرعة، والفيديوهات التفاعلية، إذ يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية متطورة تجمع بين التعليم والتقنية الحديثة. لقد أثبت (H5P) قدرته على جعل التعلم أكثر تشويقاً واندماجاً، حيث يوفر بيئة تتيح للمتعلمين ممارسة اللغة في سياقات حقيقية، مع تلقي تغذية راجعة فورية تعزز من نطقهم وثقتهم في التواصل الشفهي.

وعليه، فإن دمج هذا الإطار في برامج تعليم اللغة العربية يساهم في تحقيق أهداف تعليمية شاملة، تساهم في إعداد متعلمين متمكنين من استخدام اللغة بفعالية في حياتهم اليومية والأكاديمية. يبقى التحدي الأهم هو التوسع في استخدام مثل هذه الأدوات التقنية

وتوفيرها للمعلمين عبر منصات تعليمية متاحة عالمياً، مما يجعل تعليم اللغة العربية أكثر تفاعلية وعالمية.

يمثل الإطار المفتوح المصدر (H5P) نقلة نوعية في توظيف التكنولوجيا لخدمة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة في تطوير مهارات الكفاءة الشفهية التي تُعد من أكثر المهارات تحدياً في تعليم اللغات. من خلال أدواته التفاعلية، يتيح (H5P) بيئة تعليمية مرنة يمكن أن تجمع بين التفاعل البصري والسمعي والممارسة العملية، مما يعزز من دافعية المتعلمين ويربط التعلم بالواقع.

تظهر قوة (H5P) في قدرته على دعم الأنشطة المصممة خصيصاً لتعزيز النطق والفهم السمعي. على سبيل المثال، يمكن من خلال أدوات مثل «Speak the Words» و«Audio Recorder» تمكين المتعلمين من الاستماع، التفاعل، وتسجيل نطقهم بأنفسهم، مع توفير فرص للتغذية الراجعة الذاتية أو التوجيهية. كما يتيح دمج السيناريوهات المتفرعة والفيديوهات التفاعلية للمُتعلم، الانخراط في محادثات تحاكي مواقف الحياة اليومية، مما يعزز من الثقة والقدرة على التواصل الفعّال.

إن توظيف (H5P) في تعليم الكفاءة الشفهية يتجاوز مجرد التدريب على النطق ليصل إلى بناء مهارات تواصلية شاملة، تربط بين النطق، الفهم، والثقافة اللغوية. ومع ذلك، فإن الاستفادة القصوى من هذه الإمكانيات تتطلب تخطيطاً تربوياً واعياً من قبل المعلمين، بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية تصميم محتوى تعليمي غني ومتنوع.

وعليه، يمكن القول إن (H5P) ليس مجرد أداة تقنية، بل هو بوابة إلى مستقبل تعليمي يدمج بين الابتكار الرقمي ومتطلبات تعليم اللغة العربية كلغة عالمية. ومع تزايد الحاجة إلى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يصبح الاستثمار في مثل هذه الأدوات التقنية ضرورة تربوية تُسهم في جعل اللغة العربية أكثر قرباً وسهولة للمتعلمين في شتى أنحاء العالم.

لذلك، فإن اعتماد (H5P) في البرامج التعليمية، وتطوير محتوى يراعي الفروقات اللغوية والثقافية بين المتعلمين، يمكن أن يكون نموذجاً يحتذى به في توظيف التكنولوجيا لخدمة تعليم اللغات وتعزيز الحوار الثقافي بين الشعوب.

المراجع

- « يمكنك زيارة الموقع الرسمي لـ (H5P) (<https://h5p.org>)، 2025، لمعرفة المزيد من المعلومات وتجربة الأدوات.
- « النسخة العربية (CEFR). (2020). الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR). المجلد المصاحب.. سترسبورغ: إدارة التربية / مجلس أوروبا.
- « حسن حسين زيتون. (2005). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني لمفهوم القضايا، التطبيق، التقييم، . الرياض : الدار الصوتية للتربية.
- « رمزي أحمد عبد الحي. (2010). التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- « شيماء عبد الفتاح تركي. (2021). البيداغوجيا وسيناريوهات التعلم الرقمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- « طلبة عبد الحميد عبد العزيز. (2010). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. مصر: المكتبة العصرية.
- « عدنان محمد قطيط. (2021). البيداغوجيا وسيناريوهات التعلم الرقمي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

التّعلّم الانغماسي في تطبيقات تعليم اللغة العربية للأطفال تطبيق «KIDS ALIFBEE» نموذجًا

أ. أحمد معمار¹ - Mr. Ahmet Mimar

أ. محمد يوسف معاذ² - Mr. Muhammad Yusuf Muaz

الملخص:

أضحى تعليم اللغة العربية للأطفال عبر التطبيقات الذكية موضوعًا ذا أهمية بالغة، سواء في الأقطار العربية أو في بيئات الاغتراب، حيث يسعى الأهل والمربون لتعويض ضعف التعرض للغة الفصحى عبر أدوات تعليمية رقمية. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مدى فاعلية التعلّم الانغماسي في بناء المحتوى التعليمي لتطبيق ألف بي أطفال (Alif Bee Kids) وذلك استنادًا إلى الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي تناولت هذا الموضوع. تناولت الدراسة المحاور الآتية: أولاً مسوغات استخدام التطبيقات الذكية التعليمية ومعايير تصميمها. ثانياً: السمات العامة للتطبيق وأهدافه اللغوية والقيمية. ثالثاً: عرض نماذج للأنشطة التفاعلية ودور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الانغماس اللغوي، وقد اتبع الباحثان في دراستهما المنهج التحليلي الوصفي. ولعلّ من النتائج الأساسية المرجوة من هذه الدراسة اعتماد معايير علمية واضحة لتطوير التعلّم الانغماسي في تطبيقات تعليم اللغة العربية للأطفال.

الكلمات المفتاحية:

تعليم العربية، التطبيقات الذكيّة، التعلّم الانغماسي، تطبيق Alif Bee Kids.

Abstract

Teaching Arabic to children through smart applications has become a subject of significant importance, both in Arab countries and in diaspora communities. Parents and educators seek to compensate for children's limited exposure to Modern Standard Arabic by utilizing digital educational tools. This study aims to analyze the effectiveness

1- أحمد معمار، مدير قسم الإعداد العلمي في مؤسسة ألف بي التعليمية، باحث في سلك الدكتوراه في

جامعة يلو - رقم الهاتف: 00905519550354 - البريد الإلكتروني: a.mamar@alemi.com.tr

2- محمد يوسف معاذ، مدير أكاديمية ألف بي التعليمية، باحث في سلك الدكتوراه في جامعة يلو،

تركيا - رقم الهاتف: 00905464378600 - البريد الإلكتروني: y.muaz@alifbee.com

of immersive learning in shaping the educational content of the Alif Bee Kids application, drawing upon relevant studies, research, and conference discussions on the topic. The study addresses the following key areas:

(1) The rationale for using educational smart applications and the standards for their design.

(2) The general features of the application, along with its linguistic and value-based objectives.

(3) Examples of interactive activities and the role of artificial intelligence in fostering immersive language learning.

The researchers employed a descriptive-analytical methodology in this study. One of the primary anticipated outcomes is to establish clear scientific standards for enhancing immersive learning within Arabic language teaching applications for children.

Keywords: Arabic language teaching, smart applications, immersive learning, Alif Bee Kids application.

المقدمة:

الحمد لله الذي أكرمنا بأن جعلنا من خير أمة أخرجت للناس وزاد فضله علينا بلسان عربي مبين، والصلاة والسلام على النبي العربي صلى الله عليه وسلم وأنا بعد: يشكّل تعليم اللغة العربية للأطفال في العصر الرقمي، خاصة في بيئات الاغتراب أو المجتمعات ذات اللسان غير العربي، تحديًا تربويًا ولسانيًا متزايدًا. إذ يعاني كثير من الأطفال من ضعف التعرض المنتظم للغة العربية الفصحى، نتيجة لانحسار البيئات الطبيعية المحفزة على التواصل اللغوي، وتراجع استخدام اللغة في السياقات اليومية. وفي ظل هذا الواقع، أصبح من الضروري البحث عن طرائق تعليمية مبتكرة، قادرة على تعويض النقص البيئي، وتحفيز الطفل على استخدام العربية واكتسابها بصورة تلقائية وفعّالة.

برز التعلم الانغماسي (Immersive Learning) بوصفه إحدى أبرز المقاربات الحديثة في تعليم اللغات، لما يتميز به من قدرة على محاكاة أسلوب اكتساب اللغة الأم، من خلال إدماج المتعلم في بيئة لغوية حسية وتفاعلية، دون الاعتماد على الترجمة أو الشرح التقليدي. ويُعزّز هذا النوع من التعلم المهارات الاستيعابية والتعبيرية، ويُمكن الطفل من التفاعل الطبيعي مع اللغة، مما يجعله خيارًا واعدًا لتعليم العربية للأطفال، خاصة في مراحل التأسيس المبكر.

وفي هذا السياق، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف فاعلية التعلم الانغماسي في تطبيقات تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية للأطفال بشكل خاص.

وتتمثل إشكالية البحث في التساؤل الرئيسي: إلى أي مدى يُساهم أسلوب التعلم الانغماسي في تحسين اكتساب اللغة العربية لدى الأطفال من خلال التطبيقات الذكية؟

أهداف البحث:

1. فهم معنى التعلم الانغماسي وأهميته واستخدامه في تطبيقات تعليم اللغة العربية.
 2. دراسة تطبيق *Alif Bee Kids* ومدى استخدام التعلم الانغماسي فيه.
- وتنبع أهمية الدراسة من الحاجة الماسة في بيئات المغتربين والناطقين بغير العربية إلى أدوات رقمية فاعلة تدعم اكتساب الأطفال اللغة دون الحاجة إلى بيئات لغوية طبيعية. وتبرز كذلك أهمية الدراسة في قدرتها على تمكين أولياء الأمور والمربين من أدوات تعليمية يسهل استخدامها وتوظيفها في المنزل

منهج البحث:

- اتبع البحث المنهج التحليلي الوصفي وذلك من عدة محاور:
1. مفهوم التعلم الانغماسي وأهميته وتاريخ استخدامه ومقارنته بالتعلم التقليدي والتعلم بطريقة مونيسوري
 2. أهمية التطبيقات الإلكترونية ومسوغات استخدامها في التعليم
 3. دراسة تطبيق *Alif Bee Kids* من حيث: سماته العامة، أهدافه، استخدام الذكاء الاصطناعي به، أدوات التعلم الانغماسي فيه، نماذج لتعلم اللغة العربية بالطريقة الانغماسية من خلاله، مقارنة بينه وبين تطبيق خان أكاديمي.

تمهيد:

يتساءل الأهل وخاصة في بلاد الاغتراب عن أفضل أسلوب تعليمي لتعليم الأطفال بشكل عام وتعليمهم اللغة العربية بشكل خاص في بلاد ناطقة بغير العربية ويضطر أطفالهم إلى التعلم في مدارسها وبلغتها، مما يعدهم عن لغتهم العربية لغتهم الأم. ومن هنا نبدأ هذا البحث فنقول إن أخذ أي أسلوب تعليمي يعتمد على فهم الطريقة الأساسية التي يتعلم بها المستهدفون من العملية التعليمية، والأطفال يتعلمون بطرق عديدة منذ ولادتهم حتى وصولهم للمرحلة المدرسية والتعلم بها، ويمكن إجمال الطرق التي يتعلم بها الأطفال بالآتي:

« الأطفال محفزون بالفضول والرغبة في استقصاء واستكشاف بيئاتهم بشكل حسني ويستطيعون ربط السبب بالنتيجة.

« يبدأ الأطفال في التركيز والانتباه في مواجهة المشكلات، والتفكير بها بشكل منطقي من خلال استخدام ذاكرتهم العملية، ثم يبتكرون الحلول لها، وتطوير مهاراتهم بها.

« باللعب يستخدم الأطفال مخيلتهم ويدعون في عكس تجاربهم اليومية عليها؛ من خلال التظاهر بالشخصيات المتنوعة، واستخدام الإبداع في اختراع المواقف المتنوعة من خلال استخدام ذاكرتهم العملية والتعامل معها.

« يتعلم الأطفال من تجاربهم الواقعية، ويستفيدون من أخطائهم في تعديل تجاربهم

للوصول إلى الحل الصحيح.

« يدرك الأطفال التفاعل الاجتماعي، وكيفية تأثير سلوكهم على الآخرين، فيتعلمون التعبير عن أنفسهم، ويطوّرون قدراتهم على التعامل مع الآخرين

(العامري، 2020)

وانطلاقاً من هذه الطرق فإن أفضل أسلوب لتعليم الأطفال هو أسلوب التعلم الانغماسي الذي يرضي رغبة الطفل في الاكتشاف ويعطيه المعلومات بطريقة مبسطة، فيجعله يعيش اللغة العربية ويدركها من خلال الواقع المحيط به.

أولاً: التعلم الانغماسي

الانغماس في اللغة: مصدر الفعل انغمس أو اغتمس ويعني الدخول في الشيء والانخراط به بشكل تام، نقول انغمس في الماء أي اغتطّ به، وانغمس في الحرب أي رمى نفسه وسط الحرب.

(منظور، لسان العرب، 1414هـ) (الرازي، مختار الصحاح، 1420هـ)

ولا يخرج مصطلح التعلم الانغماسي في معناه عن المعنى اللغوي فهو يعني إحاطة المتعلم باللغة الهدف بشكل كامل داخل بيئة طبيعية أو افتراضية، بحيث يتعامل مع اللغة كما يتعامل مع لغته الأم، من خلال التفاعل والتجريب والملاحظة والتكرار دون الحاجة إلى الترجمة أو الشرح التقليدي. (مناع، 2016)

(مناع، 2016 ص 1279)

ويعرّفه الدكتور أبو عمشة بأنه: «إستراتيجية تعليمية تستخدم في أثناء تعلم أو اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية، إذ يقوم المتعلم بقضاء فصل دراسي أو اثنين في بيئة اللغة المتعلمة حيث تدرس المواد والمناهج الدراسية باللغة الهدف مما يوفر عليه فرصاً كبيرة في التعرّض إلى اللغة وممارستها بغية اكتسابها في بيئتها الأصلية. مما يوفر عليه الجهد والوقت في اكتساب اللغة، والانغماس اللغوي يوفر فرصة اكتساب اللغة باللغة ذاتها وهو أحد أحدث أساليب تعليم اللغات الأجنبية عمومًا والعربية خصوصًا حيث يقصّد البلاد العربية الراغبون في تعلّم لغتها لقضاء فصل دراسي أو سنة أكاديمية يتعلمون فيها العربية ومهاراتها وثقافتها. وتكون بذلك العربية هي اللغة المتحدثة في فصول اللغة وخارجها.

(عمشة، 2024)

مزايا التعلم الانغماسي:

يمتاز التعلم الانغماسي بأنه يعزز المهارات الاتصالية والسياقية للطفل، ويُسرّع من استيعابه للمفردات والتراكيب دون تحميل معرفي زائد وذلك لأنه:

1. يعطي الطفل اكتساب طبيعي للغة؛ حيث يُعزّز التفكير باللغة

الهدف بدلاً من الترجمة، مما يعجل اكتساب القواعد والمفردات ويعزز الإطلاق.

2. يعزز الذاكرة والمرونة المعرفية للطفل؛ من خلال التعامل اللحظي مع اللغة في سياق غني يدفع الطفل لاستدعاء المفردات وربطها، مما يقوّي ذاكرته ويحفّز قدرته على التنقل المعرفي.

3. ينمّي مهارات التفكير وحلّ المشكلات؛ إذ يُشجّع الطفل على اكتشاف الحلول بنفسه ضمن سيناريوهات واقعية.

4. يمكّن من الاسترجاع طويل الأمد للمعلومات؛ فوفقاً للتجارب مثل استخدام الواقع الافتراضي، يحقق المتعلّمون تذكّراً أفضل مقارنة بالطرق التقليدية

5. يعزّز الثقة بالنفس ويعطي الدافعية للتواصل؛ وذلك لما توفره البيئات الانغماسية من التغذية الراجعة المباشرة، مما يولّد شعوراً بالأمان ويشجع المتعلّم على المخاطبة بثقة.

6. يدمج اللغة بالثقافة، فيعطي فهماً ثقافياً أعمق، فيتعمّق فهم المتعلّم في الثقافة المستهدفة عبر التفاعل المباشر مع المواقف والبيئات المحلية، أكثر من فهمه لها بالتعلم النظري المجرد.

7. يعطي مرونة وتخصيص أعلى للتعلم؛ إذ يسمح التعليم الانغماسي بالتعلم حسب سرعة المتعلّم، ويقدم تقييماً فورياً مما يساهم في تخصيص التجربة ورفع فعاليتها.

(تيب، 2022)

التعلم الانغماسي والتعلم التقليدي:

يُظهر الجدول الآتي الفارق الجوهرى بين أسلوبى التعليم: فالتعلم الانغماسى يتجه نحو بناء كفاءة لغوية عملية وتفاعلية شبيهة باكتساب اللغة الأم، بينما يركز التعلم التقليدي على الجانب التحصيلي الأكاديمي الذي قد يُهمَل جانب التفاعل والتطبيق.

لذا، فإن التعلم الانغماسي يُعد أكثر ملاءمة لتعليم الأطفال، خاصة في المراحل الأولى من التأسيس اللغوي.

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم الانغماسي
طريقة التعلم	التلقين والشرح المباشر عبر المعلم	التعلم من خلال المحيط اللغوي الطبيعي والسياقات الواقعية
لغة الشرح	غالبًا لغة وسيطة تُستخدم لتفسير اللغة الهدف	اللغة الهدف فقط (دون ترجمة أو وساطة لغوية)
دور المتعلم	سلبي غالبًا، يتلقى المعلومات من المعلم	نشط، مستكشف، مشارك، يتعلم من خلال التفاعل والخطأ
دور المعلم أو النظام	مركز العملية التعليمية، يشرح ويوجه	ميسر وموجه للأنشطة التفاعلية
البيئة التعليمية	صفية تقليدية، تعتمد على الكتاب والسبورة	سياقية، محاكية للواقع، تشمل صورًا وأصواتًا ومواقف حقيقية
أدوات التعلم	كتاب مدرسي، لوح، تمارين ورقية	وسائط متعددة، قصص، محادثات، ألعاب، فيديو تفاعلي
تعزيز المهارات التواصلية	ضعيف نسبيًا - التركيز على القواعد والتراكيب فقط	قوي جدًا - يتعلم الطفل التواصل ضمن سياق طبيعي
الهدف التعليمي	فهم اللغة كمادة دراسية منفصلة	الاستخدام التلقائي للغة في مواقف الحياة
التحفيز والتفاعل	منخفض - محدود بالتقييمات والواجبات فقط	عالٍ - قائم على المرح، التفاعل، التكرار، والتغذية الراجعة

التعلم الانغماسي وطريقة مونتيسوري

كلا المنهجين يسعيان لبناء مهارات الطفل عبر البيئة الطبيعية إلا أن التعلم الانغماسي يُركّز على اكتساب اللغة بالتعرض والتفاعل، في حين تركز طريقة مونتيسوري على تكوين الاستقلالية من خلال النظام والترتيب الذاتي والتجريب الحسي. وقد يكون دمج بعض عناصر مونتيسوري في بيئة تعلم انغماسية وسيلة فعالة لتحقيق تعليم متوازن لغويًا وتربويًا.

وجه المقارنة	طريقة مونتيسوري	التعلم الانغماسي
الهدف الأساسي	تنمية الاستقلالية والتركيز من خلال التعلم الذاتي	اكتساب اللغة من خلال التفاعل والمواقف الطبيعية
المجال الرئيس للتطبيق	تعليم شمولي يشمل اللغة والحساب والحياة العملية	الأصل فيه تعليم اللغات، لكنه قد يتجوزها إلى مهارات الحياة

دور المتعلم	ذاتي التوجيه، يختار الأنشطة ويعمل بوتيرته الخاصة	مستكشف، مشارك لغوي نشط ضمن سياقات تواصلية
دور المعلم	مرشد صامت، يهيئ البيئة دون توجيه مباشر	ميسر للأنشطة اللغوية والتفاعلات
البيئة التعليمية	بيئة مرتبة تحتوي على أدوات حسية وتجريبية منظمة	بيئة لغوية سياقية مشبعة بالتواصل والمثيرات الصوتية والبصرية
أسلوب التعلم	التعلم من خلال النشاط اليدوي، الاكتشاف، التكرار	التعلم من خلال المحادثات، القصص، المحاكاة
طريقة تقديم اللغة	عبر التسمية والتكرار باستخدام المواد الحسية	عن طريق الاستخدام المباشر والسياق اليومي
موقع اللغة في المنهج	أحد الجوانب ضمن بيئة تعليمية متكاملة	محور أساسي للتواصل والفهم

ثانيًا: مسوغات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم:

« انتشار الأجهزة وسهولة استخدام التطبيقات.

« يعالج التعليم الإلكتروني عبر التطبيقات أوجه القصور في التعليم التقليدي (المتعة والتعلم النشط والفروق الفردية)

« يعتبر وسيلة تكميلية يمكن عبرها تقديم معلومات تعزيزية إضافية توضيحية تتكامل مع المعلومات التي يحصل عليها الطلاب من المعلم.

« يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتدريبية المنشودة، والتي لا يمكن تنفيذها بنفس الفاعلية من خلال البدائل الأخرى.

« يمثل التعلم عبر تطبيقات الهواتف الذكية الجيل القادم من التعلم كما يرى بعض الباحثين.

« استخدام الأجهزة الذكية في العملية التعليمية يعد مسايرة ومواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات في العملية التعليمية إضافة إلى ما توفره من أدوات وبرمجة تتمحور حول المتعلم وهو ما ينادي به علماء التربية والتعليم.

« تعتبر وسيلة ممتازة لزيادة الفرص التعليمية المتاحة للدارسين في المناطق التي تندر فيها المدارس والكتب والحواسيب أو يندر فيها المعلمون المتخصصون بتعليم العربية.

« الحل البديل لما قد يعترض التعليم التقليدي من صعوبات تجعل التقاء المعلم والمتعلم في غرفة واحدة مستحيلًا في بيئات ومناطق كثيرة فهي من الوسائل التي تقدم بيئة تفاعلية للمتعلم وتسهل العملية التعليمية دون أن يحدها بيئة مكانية أو زمانية مشتركة.

« يسهم توظيف تطبيقات الهواتف الذكية في تيسير عملية التعلم الذاتي. وبذلك يسهم التعلم عبر الهواتف الذكية في إتاحة الفرصة للمتعلمين لينهلوا من المعرفة المتنوعة بصورة واقعية، حيث توفر العديد من التطبيقات الخاصة بتعليم اللغات للمتعلمين أدوات الإرسال والاستقبال التي تتيحها تطبيقات الهواتف الذكية، كما لا يمكن إنكار شعبية تطبيقات الهواتف الذكية حيث تسمح بأداء العديد من المهام عبر استخدامها أو استخدام الأجهزة اللوحية، ورغم الفوائد الكبيرة والقدرة على التطوير والإبداع، فقد أنتج النمو المتسارع والمستمر في مجال الأجهزة الذكية في بعض أقسام المنصات التي تدعم هذه الأجهزة، كمنصة مثالية لتطبيقات تعلم اللغات السائدة مثل الإنجليزية والإسبانية والفرنسية في أجهزة ممتعة وتفاعلية. ومع ذلك لا يزال يتعين الاهتمام بإجراء دراسات حول استخدام تكنولوجيا الأجهزة الذكية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (الملحم، 2021)

ثالثاً: التعلم الانغماسي في تطبيق ALIFBEE KIDS

مزايا التطبيق وأهدافه القيمية

- « يُحافظ على لغة الطفل العربية خالية من الأخطاء.
- « يعلم الطفل القرآن الكريم بأسلوب القواعد المعتمدة كالنورانية والبغدادية وبطريقة مبسطة وسهلة ليتلو القرآن ويحفظ منه بشكل متميز .
- « يعزز الأخلاق الإسلامية لدى طفلك ويعلمه الاقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم من خلال حفظه لأحاديث الأخلاق القصيرة الواردة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم والقصص التفاعلية الممتعة.
- « يُساعد الطفل على التعلم باللعب والرسوم المتحركة والأغاني الممتعة.
- « يُضيف المرح والتسلية إلى التعلم.
- « يأخذ الطفل في رحلة تعليمية ممتعة وآمنة من خلال اللعب ومشاركة سندات في مغامراته والأغاني الهادفة الجميلة.
- « يستهدف الأطفال من عمر ثلاث حتى ست سنوات، ويتيح للوالدين إنشاء 5 ملفات لأطفالهم ويكون كل ملف بمثابة حساب مستقل لكل طفل باسمه وعمره وكما متابعة ومراقبة تقدم كل طفل بشكل خاص في رحلته التعليمية.
- « يعتمد التعلم الانغماسي من الطفل فيحيطه ببيئة عربية ويُخاطبه في كل رحلته ويشجعه على الاستمرار بالمغامرة والاستمتاع بالرحلة.
- « يتضمن موضوعات حياتية مهمة تُضيف لخير الطفل اللغوية مفردات وعبارات مهمة كالمشاعر والأرقام والألوان والأشكال والغذاء والوقت وغير ذلك من موضوعات متعددة.
- « يوفر المئات من أوراق العمل الممتعة والتي تساعد الطفل على التعلم.

« يساعد الطفل على تنمية مهاراته العقلية ومهاراته الحركية بطرق متنوعة ومتميزة.
« يضمن الاستفادة من عمر الطفل الصغير بمساعدته على إتقان اللغة العربية الصحيحة
في سن مبكرة.
« يستخدم التطبيق المراجعة الذكيّة مع الطفل ويقترح له بشكل يومي أنشطة جديدة
للمراجعة ضمن فئة نشاط يومي

الأهداف العامة للتطبيق

اعتمادًا على المعايير الدولية للطفولة المبكرة كالمعايير التنموية للطفولة المبكرة
ELDS والبرنامج العالمي لتعليم الطفولة المبكرة GEFEC والمعايير الوطنية للتعليم المبكر
في الولايات المتحدة NELS ومعايير التعلم المبكر في نيو هامبشاير NHEL معايير التعلم
والتنشيط المبكر للطفل من وزارة التعليم في ميشيغان التزم منهج ألف بي أطفال
بأهداف محددة وواضحة سواء من ناحية المعلومات المقدمة أو المهارات المستهدفة.
وكانت الأهداف العامة للتطبيق تتمحور حول:
« تعريف الطفل على أساسيات اللغة العربية في القراءة والكتابة والمحادثة والتعبير عن
المشاعر.

« تعليم الطفل المهارات الحركية وطريقة استخدام أصابعه ويديه بطريقة مدروسة.
« تنمية مهارات الطفل العقلية والإبداعية.
« تنمية ثقافة الطفل الصحية والبيئية.
« تعزيز القيم الأخلاقية والتربوية لدى الأطفال.
« جذب الطفل وتنمية محبته للغة العربية.
« تعليم الطفل قراءة القرآن الكريم وحفظه بسهولة.

الذكاء الاصطناعي في التطبيق

يعتمد تطبيق AlifBee Kids على تقنيات الذكاء الصناعي التعريزي والتعلم الآلي لتخصيص
تجربة تعلم اللغة العربية للأطفال بالطريقة الانغماسية بشكل فعال وديناميكي. ففي كل
جلسة تعليمية:

« تحدّد خوارزميات الذكاء الصناعي مستوى الطفل في القراءة، والنطق،
والفهم من خلال تحليل أدائه في الألعاب والأنشطة، ثم تعيد ضبط
مستوى الصعوبة والتكرار تلقائيًا لتعزيز النمو التدريجي
« يستخدم التطبيق تقنية التعرف على الكلام Speech Recognition لالتقاط نطق الطفل،
ومقارنته مع النطق الصوتي القياسي، ثم يُقدّم تغذية راجعة فورية لتصحيح الأخطاء،
مما يرفع من دقة اكتساب النطق وسلاسة النطق.
« يوفر التطبيق أيضًا نظام التكرار المتباعد المدعوم بالذكاء الصناعي
لتعزيز الاحتفاظ بالمفردات والعبارات في الذاكرة طويلة المدى، عبر

ضبط توقيت إعادة التدريب تلقائيًا حسب معدّل صعوبة كل عنصر لغوي « كما يعزّز التفاعل والتحفيز المستمر من خلال تنبيهات ذكية ورسائل تشجيعية مخصّصة تشجع الطفل على الاستمرارية، وتحفّز عاداته الإيجابية في التعلّم.

نتيجة لهذه التقنيات، يتحقّق للتطبيق هدف «التعلّم الانغماسي الموجه بالذكاء الصناعي»، الذي يمكّن كل طفل من تجربة تعليمية مخصصة تتكيف مع سرعة نموه وتفضيلاته، وتدفعه نحو اكتساب اللغة العربية بثقة وطلاقة.

ويمكن تلخيص كل ما سبق بثلاث نقاط أساسية يعتمد فيها تطبيق *AlifBee Kids* على الذكاء الصناعي وهي:

1. يقوم التطبيق بتخصيص المسار التعليمي حسب أداء الطفل.
2. يقيّم النطق باستخدام أدوات صوتية ويعطي تغذية راجعة فورية.
3. يعرض تحديات مخصصة ويرسل إشعارات تحفيزية بناءً على النشاط.

التعلم الانغماسي في تطبيق *Alif Bee Kids*

اعتمد تطبيق «*Alif Bee Kids*» على عدد من المبادئ والوسائط التفاعلية لتطبيق منهجية التعلم الانغماسي بشكل فعّال، مما جعله من التطبيقات الرائدة في هذا المجال. نُفّصل فيما يأتي أبرز هذه الآليات، مع ذكر أمثلة عملية من التطبيق:

1. التفاعل اللغوي دون ترجمة: يُقدّم المحتوى اللغوي للطفل مباشرة باللغة العربية الفصحى دون أي وساطة لغوية أجنبية، حتى للأطفال غير العرب.

مثال: عند تعليم كلمة «بَيْت»، تظهر صورة بيت ويُنطق الاسم، ويتكرر مع أنشطة مطابقة وتلوين وصوتيات دون شرح لغوي.

2. الربط بين الصورة والصوت والحركة: تُعرض الكلمة أو الجملة مرفقة بصور متحركة وصوتيات طبيعية؛ مما يعزز إدراك الطفل للمعنى من خلال السياق الحسي.

مثال: في نشاط «أذهب إلى المدرسة»، تُعرض صورة حافلة متحركة، وطفل يركبها مع نطق العبارة كاملة.

3. أنشطة تكرارية داعمة للانغماس: يُشجّع الطفل على تكرار المفردات بصوته عبر الميكروفون، وتتضمن الأنشطة: إعادة نطق الحروف، إكمال الجمل الشفوية، مطابقة الصوت بالكلمة.

مثال: سماع حرف «ج»، ثم نطق كلمة «جمل»، ثم اختيار صورة الجمل من بين ثلاث صور.

4. سرد القصص التفاعلية: يحتوي التطبيق على مكتبة من القصص المصورة، حيث تُقرأ القصص بصوت واضح مع تلوين الكلمات المسموعة، ويُطلب من الطفل الضغط على عناصر القصة للتفاعل معها.

مثال: في قصة «ليلي في الحديقة»، تضغط ليلي على الزهرة فتقول: «زهرة جميلة». والطفل يعيد العبارة صوتياً.

5. بيئة آمنة للتعلّم من الخطأ: فلا توجد عقوبات أو تقييمات تقليدية:

بل تُعرض المحاولات الخاطئة بطريقة تصحيحية مشجعة.

مثال: إذا اختار الطفل كلمة خاطئة، يظهر صوت: «لنجرّب مرة أخرى» وتُعاد المحاولة

بتلميح بصري.

6. الأنشطة المرتبطة بالواقع اليومي: إذ يُربط التعلم بسياقات حياتية قريبة من الطفل

مثل الطعام، الأسرة، اللعب، المدرسة.

مثال: في وحدة «الطعام»، يتعلّم الطفل مفردات مثل: تفاح، حليب، خبز، من خلال إعداد

وجبة افتراضية

أدوات تعليم اللغة العربية بالتعلم الانغماسي في تطبيق Alif Bee Kids

1. المقاطع المرئية (الفيديوهات): تعتمد الفيديوهات في منهج ألف بي أطفال لتقديم المعلومات للأطفال بطريقة مسلية وممتعة وتعتمد فيها شخصيات الرسوم المتحركة لتزيد المتعة للطفل وتبقى المعلومة راسخة في ذهنه وتكرر المعلومة في المقاطع لتحول من الذاكرة المؤقتة إلى الذاكرة العميقة.

2. الأغاني: الكلمات البسيطة والموزونة تساعد الطفل على فهم المعلومات وتذكرها بشكل صحيح، وفي التطبيق حتى لحظة إعداد هذه الدراسة 35 أغنية في موضوعات متنوعة

3. الألعاب التفاعلية: تساعد الألعاب التفاعلية الطفل على التعلم بشكل عملي وتجعله يحفظ المعلومة ويفهمها بشكل دقيق بسبب اللعب والمتعة والتطبيق العملي لها.

4. ومن هذه الألعاب:

« ألعاب الحروف: التي تساهم في تعليم الأطفال الأحرف العربية، وطريقة كتابتها، وأصواتها من خلال أنشطة تفاعلية تشمل رسم الحروف وربطها بالكلمات.

« ألعاب الكلمات: التي تركز على تعليم الأطفال الكلمات والجمل الأساسية باللغة العربية من خلال ألعاب تتطلب ترتيب الحروف، تكوين الكلمات، وتكرار الجمل بطريقة تفاعلية.

« ألعاب النطق: التي تساعد الأطفال على تعلم النطق الصحيح من خلال أنشطة تعتمد على تكرار الأصوات والكلمات مع النطق السليم من قبل متحدثين أصليين.

5. أوراق العمل: تساعد أوراق العمل الطفل على تطوير مهاراته في استخدامه عضلات يده وإمساك القلم بشكل صحيح، إضافة لتعلمه الكتابة والرسم بطريقة صحيحة ومتميزة، وتنمية مهاراته العقلية وطريقة تفكيره. من خلال هذه المكونات، نجح *Alif Bee Kids* في تقديم بيئة انغماسية مصممة خصيصاً للطفل العربي أو المتعلم لغير الناطقين بها، مما يوفر تعلمًا عميقًا يشبه أسلوب اكتساب اللغة الأم.

مقارنة بين *Alif Bee Kids* وخان أكاديمي (النسخة العربية)

يركز «*Alif Bee Kids*» على اللغة ذاتها كمحتوى تعليمي، في حين أن «*Khan Academy*» يستخدم العربية كوسيلة توصيل للمفاهيم الأكاديمية الأخرى.

كما يتميز «*Alif Bee Kids*» بتوفير بيئة بصرية-صوتية متكاملة تُغني الطفل لغويًا بطريقة تحاكي اكتساب اللغة الأم، بينما تعتمد «خان أكاديمي» على أسلوب تعليمي تقليدي أقل تفاعلية، مما يجعل تأثيرها في الجانب الانغماسي للغة محدودًا، خاصة للمتعلمين الجدد للغة.

وعليه، فإن الفرق الجوهرى بين التطبيقين أن الأول يُؤسس للغة، والثاني يستخدم اللغة دون تأسيس لغوي منهج.

وفي الجدول الآتي بيان للفروقات الجوهرية بين التطبيقين:

الجانب المقارن	<i>Alif Bee Kids</i>	<i>Khan Academy</i>
اللغة المستهدفة	اللغة العربية الفصحى للأطفال	العربية، ضمن سياق مواد أخرى كالرياضيات والعلوم
الهدف الأساسي	تعليم اللغة العربية كلغة أولى أو ثانية للأطفال	تقديم المفاهيم العامة (رياضيات، علوم، قراءة) بالعربية
طريقة التقديم	محتوى بصري-تفاعلي مع صور، ألعاب، قصص	فيديوهات شرح، تمارين غير تفاعلية بالكامل
اللغة الوسيطة	لا توجد، اللغة العربية فقط	لا توجد، لكن أسلوب الشرح تقريرى مباشر
الأنشطة التعليمية	ألعاب لغوية، مطابقة، تكرار صوتي، سرد قصصي	فيديوهات قصيرة وتمارين اختيار من متعدد
التركيز على السياق	عالٍ - ربط المفردات بمواقف حياتية	منخفض - تركيز على المحتوى العلمي أكثر من التفاعلي

الانغماس اللغوي	قوي - يُبنى من خلال القصة، اللعب، والتفاعل الصوتي	محدود - اللغة أدا تواصل لا موضوع تعلم بحد ذاتها
الذكاء الاصطناعي والتفاعل	متقدم - تخصيص المسار، التفاعل اللحظي	غير موجود - لا تخصيص تفاعلي للمحتوى

الخاتمة:

تمثل التطبيقات الذكية، ولا سيما المعتمدة على التعلم الانغماسي، فرصة حقيقية لتعليم اللغة العربية للأطفال بطريقة فعّالة وعصرية، ومن خلال تحليل تطبيق *AlifBee Kids* كنموذج تطبيقي معاصر يوظف تقنيات التعليم الرقمي والذكاء الاصطناعي لتقديم بيئة لغوية تفاعلية ومتكاملة ظهر لدينا أن اعتماد أسلوب التعلم الانغماسي يسهم بفاعلية في تطوير الكفاية اللغوية لدى الأطفال، لا سيما في الجوانب المتعلقة بالاستماع والنطق التلقائي، واكتساب المفردات والتراكيب داخل سياقات حياتية واقعية.

كما برزت مزايا هذا الأسلوب في تعزيز الدافعية الذاتية لدى الطفل، وزيادة ارتباطه العاطفي والوظيفي باللغة، مقارنةً بالأساليب التقليدية التي تميل إلى التلقين والحفظ المجرد. وأُكد التطبيق المدروس أن الدمج بين المحتوى التفاعلي، والوسائط متعددة الحواس، والتغذية الراجعة الآتية، يُنتج بيئة تعليمية تحاكي تجربة اكتساب اللغة الأم، بما يحقق التوازن بين الجانب المعرفي والانفعالي والاجتماعي في العملية التعليمية.

إذ بعد استخدام التعلم الانغماسي مع الأطفال لوحظ الآتي:

- « تحسّن واضح في تفاعل الطفل مع اللغة العربية.
- « ارتفعت قدرته على إنتاج الجمل تلقائيًا دون توجيه مباشر.
- « دعم الانغماس التفاعلي في زيادة المفردات بشكل طبيعي.
- « تعززت ثقة الطفل في استخدام اللغة في المواقف اليومية.
- وبناءً على هذا البحث يوصي الباحثان بالآتي:

1. اعتماد التعلم الانغماسي كإطار تربوي في تصميم محتوى تطبيقات تعليم اللغة العربية للأطفال.
2. تطوير محتوى انغماسي عربي يتّسم بالجاذبية والعمق، ويستند إلى معايير لغوية وتربوية رصينة.
3. التوسع في الأبحاث التطبيقية التي تقيس أثر التعلم الانغماسي على المدى الطويل في تنمية الكفاءة اللغوية والوظيفية.
4. التوسع في الدراسات الميدانية لمقارنة فاعلية النماذج الانغماسية.
5. تعزيز التكامل بين التقنيات الحديثة (كالذكاء الاصطناعي) وبين الأطر البيداغوجية في تصميم تجارب تعليمية فعّالة.

6. إشراك أولياء الأمور والمربين في فهم آليات التعلم الانغماسي وتفعيله داخل المنزل بوصفه بيئة تعليمية وختامًا، تؤكد هذه الدراسة أن مستقبل تعليم اللغة العربية للناشئة، ولا سيما في البيئات غير الناطقة بها، يقتضي الخروج من النماذج التقليدية، نحو استراتيجيات تعليمية أكثر تفاعلاً وواقعية، يكون فيها المتعلم في مركز العملية التعليمية، ويكتسب اللغة بوصفها وسيلة حياة وتواصل، لا مجرد مادة دراسية.

المراجع

- « ابن منظور. (1414هـ). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- « الرازي. (1420هـ). مختار الصحاح. بيروت: المكتبة العصرية.
- « آمنة مناع. (2016). الانغماس اللغوي وأثره في تعليم اللغات، دراسة لسانية. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، صفحة 1279.
- « إيمان تيب. (2022). اعلية الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية: تطبيقات الألعاب اللغوية نموذجًا. مجلة اللغة العربية، الصفحات 693-696.
- « خالد أبو عمشة. (2024). حول الانغماس اللغوي. تم الاسترداد من مجموعة مواقع مداد: [https://midad.com/article D/A7/D8/84/D9/A7/D8/-84/D9/88/AD/D9/D8//224640](https://midad.com/article/D/A7/D8/84/D9/A7/D8/-84/D9/88/AD/D9/D8//224640)
- 8A/D9/88/BA/D9/D8/84/D9/84/D9/A7/D8/-B3/D8/A7/D8/85/BA/D9/D8/86/9
- « عبد الرحمن العامري. (2020). السلوك الاستكشافي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقته بتنمية مهارات حل المشكلات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الصفحات 45-62.
- « عبد العزيز الملحم. (2021). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر المعلمين. كلية التربية- جامعة أسيوط، صفحة 108.

الفجوة التعليمية اللغوية والتربية الهجينة للطفولة المبكرة

عبير حمودة بن زهرة¹

Abir Hamouda Benzohra

ملخص

انسلت تقنية الذكاء الاصطناعي بسلاسة بين أحضان البشرية، محدثة ثورة هادئة، لم يتنبه لها العالم حتى أصبحت هذه الخوارزميات المبرمجة جزءاً لا يتجزأ من البشرية ككل، حيث أصبح من المستحيل الاستغناء عن هذه التقنية في المجالات الحياتية المتنوعة، أبرزها مجال التعليم اللغوي للطفولة المبكرة، الذي أحدث ثورة في المحتوى التعليمي، وذلك بتصميم تجارب تعليمية متخصصة كل حسب عمره، التعليم التفاعلي، كتابة قصص وسيناريوهات، وبرامج تعليمية متنوعة؛ كبرنامج دينولينجو للطفل *Dinolino Kids* الذي اشتهر في الفترة الأخيرة، و *Lingo kids* الذي يتيح للطفل معلماً افتراضياً. فهذه التربية الهجينة تقدّم المعرفة عبر أنظمة تفاعلية تولّد المحتوى بشكل آني ولحظي، وهدف هذه الورقة العلمية الإجابة عن الإشكالية الآتية: ما مدى فعالية تعلم الطفل للغة معتمداً على الذكاء الاصطناعي فقط؟ وهل هذه الفردنة الآلية القائمة على المحاكاة المفرغة من السمات المميزة للإنسان، يمكنها أن تعلم اللغة للطفل؟ وهل هذه الخوارزميات القائمة على قوة تحكمية خفية، يمكن الاعتماد على المعرفة التي تقدمها للطفل على الخصوص؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا المنهج التحليلي الوصفي، الذي قادنا إلى نتائج أبرزها أن توظيف أنظمة الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغة للطفل يكون بمثابة تجربة لغوية تفاعلية ممتعة، لكن لا يمكن أن تكون هذه الآلة بديلاً للمعلم، الذي يتميز بنسيج لغوي وثقافي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الفجوة التعليمية، الطفل، التربية الهجينة، الوعي.

The Educational and Linguistic Gap and Hybrid Education for Early Childhood

Artificial intelligence technology has seamlessly integrated into the fabric of humanity, sparking a quiet revolution that went unnoticed until these programmed algorithms became an inseparable part of mankind as a whole. It has become impossible to disregard this technology in various aspects of life, with one of the most prominent areas being language education for children. This field has witnessed a revolution in educational content by designing specialized learning experiences tailored to each child's age. Interactive education, story writing, scenario building, and a variety of educational programs have

1- profabir978@gmail.com

emerged, such as Dinolingo Kids, which gained popularity recently, and Lingokids, which provides children with a virtual teacher. This hybrid education presents knowledge through interactive systems that generate content in real-time.

The goal of this paper is to answer the following questions: What are the methods by which children learn languages relying solely on artificial intelligence, and how effective are they? Can this automated individualization, based on simulated repetition, which is not a human characteristic, teach a child a language? And can we rely on the knowledge provided by these algorithms, which are governed by a hidden control power, to teach children?

To answer these questions, we used the descriptive-analytical method, which led us to the conclusion that the use of AI systems in teaching language to children represents an interactive and enjoyable linguistic experience. However, these machines cannot replace the teacher, who brings a rich linguistic and cultural fabric to the learning process.

Keywords: Artificial Intelligence, Educational Gap, Child, Hybrid Education, Awareness.

مقدمة

تعد التنشئة اللغوية مرحلة بارزة في مرحلة الطفولة المبكرة على الخصوص، لاسيما أن هذه المرحلة بمثابة مرحلة فاصلة وحاسمة، من ناحية تطور القاموس اللغوي للطفل: كتعلم المفردات والجمل والتراكيب ودلالاتها يمر الطفل في هذه المرحلة بعدة مراحل وتطورات لغوية نوعية، باعتبار أن المراكز العصبية المسؤولة عن التعلم، تتميز بالنشاط والفعالية، وتشبه ماريا مونتسوري دماغ الطفل في هذه المرحلة بالأسفنج الامتصاصي. وقد اُصطلح على أن هذه الفئة العمرية عامة تكون ما بين سنتين إلى 6 سنوات، وهي بمثابة مرحلة فارقة ونقطة حاسمة. باعتبار أن اللغة أساسا بارزا في بناء شخصية الطفل، وهويته وتفكيره الإبداعي وانفتاحه الثقافي، لذلك يجب استثمارها جيدا في تكوين النسيج اللغوي للطفل.

1- التنشئة اللغوية والطفولة المبكرة

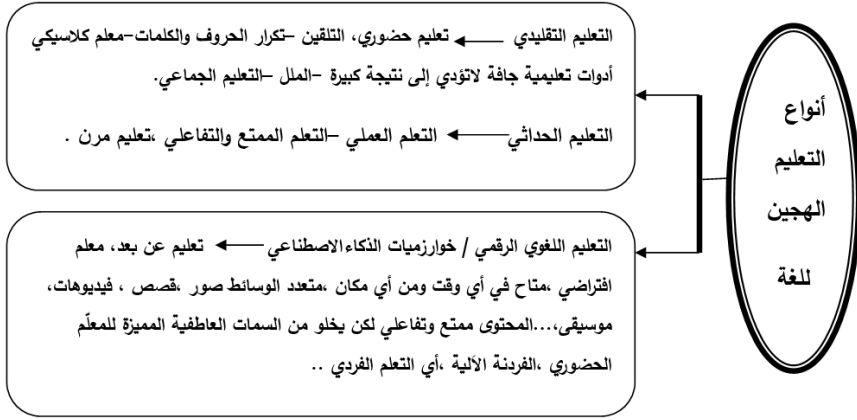
يتمتع الطفل في هذه المرحلة بمرونة عصبية آية، وقدرة فطرية على التمييز الصوتي، ومحاكاة ما يشاهده أمامه، ويسمعه، وما يحسه، ويلمسه، مما يجعلهم أكثر استعدادا لاكتساب لغة ما، لذلك وجب الاستثمار في النمو اللغوي للطفل، فالطفل سيرتقي من مسار المشاهدة والمحاكاة إلى مسار الفهم والنمو، ومحاولة إثبات وجوده ويتحقق ذلك بالاعتماد على نفسه في إكمال المهمة بنجاح، وبالتالي تعدّ هذه محاولة إثبات الوجود وترميم للثقة، وقد اختار جيروم برونر ثلاثة مراحل للنمو المعرفي بداية بالتمثيل الحركي والعملي *Enactive*، ثم التمثيل الأيقوني التصويري *Iconic*، وأخيرا التمثيل اللغوي الرمزي *Symbolic* (برونر، 1966، ص 63-65).

فالتفكير عند الأطفال غير محدد، وعفوي، وخيالهم واسع جداً، لذا ينقّب الطفل عن كلمة واحدة للتعبير عما يخلج تفكيره، وبالتالي يدرك الطفل مكان استعمال الكلمة في مكانها المناسب، بغرض التعبير عن احتياجاته، كما نجد جان بياجيه يؤكد أن ذكاء الطفل يقل ويتطور عن طريق اكتسابه للغة اللفظية والقاموس الاجتماعي لبيئته (جان بياجيه، 1970، ص112). وقد اعتبر دوركايم *Dorkaim*، أول من استخدم مصطلح التنشئة الاجتماعية بالمعنى التربوي، بمعنى دمج ثقافة المجتمع في ثقافة الطفل منذ بداية نموّه المعرفي واللغوي، فاللغة وعاء يضم بداخله مختلف النشاطات الثقافية. لذا برزت في الفترة الأخيرة، عدة عوامل مؤثرة في التنشئة اللغوية للطفل، وكانت بمثابة ثورة تهدف إلى العصف بالتعليم التقليدي في عصر السرعة الذي نعيشه، وهنا ندرك أهمية تعلم اللغة وإسهاماتها في النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي التنموي للطفولة المبكرة .

2- التعليم الهجين للغة في الطفولة المبكرة

يتيح التعليم الهجين الجمع بين الأنشطة الحركية والرقمية معاً، مما يعزز التعلم من خلال اللعب الهادف والممتع، وعليه يمكنه التفاعل مع المعلم وجهاً لوجه، ثم يعيد التجربة رقمياً، فالتعليم الهجين في القواميس اللغوية يأخذ معنى الخليط، والمزيج أي اختلاط نوعين أو صنفين، أما اصطلاحاً فقد وضع للإشارة إلى دمج نوعين مختلفين: كالمزج بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي. فالتعليم الهجين في ميدان تعلّم اللغة لمرحلة الطفولة المبكرة من الاتجاهات التربوية الحديثة، التي تسعى إلى دمج التعلم الحضوري بالتقنيات الرقمية (الغامدي، 2024، ص21)، بما يتناسب مع خصائص النمو اللغوي والمعرفي للطفل. ويصف العالم النفسي سيجموند فرويد مرحلة الطفولة بأنها مرحلة حيوية، تتشكل أثناء نموها العديد من السمات والمشاعر، وأن تجاربه المبكرة تسهم في تطور نموه النفسي، وتزيد من خبراته ومهاراته (فرويد، 1920، ص45)، فالطفولة جزء لاصق ولازم لشخصية الطفل حتى عندما يكبر، فذكرياته تبقى مخزنة في الذاكرة، لذلك يجب تخزين أكبر عدد ممكن من المعلومات (بياجيه، 1970، ص112)، فالطفل لا يعبر عن الفكرة بصورة يسيرة ولكنها تظهر من خلال الكلمة ومحاكاة كل ما يراه، ويحاول تقليده، وفهمه بسرعة امتصاصية غير عادية، لذلك تعدّ هذه المرحلة الحساسة من أنسب الفترات لاكتساب اللغات، حيث يتمتع الطفل بمرونة عصبية عالية وقدرة فطرية على التمييز الصوتي ومحاكاته.

1- أنواع التعليم الهجين للطفولة المبكرة كالتالي:



2- التعليم التقليدي الكلاسيكي للغة عند الطفولة المبكرة

تعلم اللغة عند فئة الطفولة المبكرة مهارة لا بد من اكتسابها في عصرنا المتسارع، باعتبار أنها وسيلة مساعدة في التعبير عن احتياجات الطفل وأحاسيسه وعواطفه، يركز التعليم التقليدي على التلقين اللغوي المجرد، ويعتمد هذا النوع الكلاسيكي على معلم له أسلوب التلقين، والشرح المباشر، وكتب مطبوعة، تمارين، واستعمال السبورة، وقسم يضم أكثر من 11 طفلاً عموماً، كما يقوم بعملية تقييم الطفل عن طريق سؤاله وقياس مدى حفظه للغة، وهنا يكون الطفل غير مستمتع بتعلم اللغة، لأن التعلم في هذه المرحلة يكون عن طريق الحركة والوسائل الإيضاحية، لا التلقين، وهنا تكون بيئة التعلم ثابتة لذلك لا تكون النتائج مرضية ذات ثمار طيبة، وهذا مانجده في دول العالم الثالث. أما التعلم الحداثي للغة فهو عبارة عن طرق وأساليب، تضمنت استراتيجيات ترمي إلى تعليم اللغة وتطوير مهارة الطفل المتعلم، وهي قائمة على منهج يجمع بين اكتساب المهارات اللغوية عن طريق الفهم والتفاعل، وإدماج أنشطة ثقافية، مما يجعل اللغة أكثر حيوية ومتعة (مونتسوري، 2002، ص15). فالطفل يولد بمهارة فطرية على تعلم اللغة حسب تشومسكي لذلك ضروري تعلم الطفل اللغة وسط تفاعل اجتماعي، من أجل نموه اللغوي والمعرفي، وفي الفترة الأخيرة تزايد الاهتمام بمنهج مونتسوري، فقد أضحى طريقة الطيبة الإيطالية ماريا مونتسوري حجراً أساسياً، وبارزا لتعلم اللغة في المدارس الخاصة بهذه الفئة، أو رياض الأطفال والحضانة. منهجها حصل على نجاح فريد ومميز، ونتائج لم يحققها التعليم الكلاسيكي، كونه يقوم على عدة أسس تتوافق مع نمو الطفولة بشكل عام، والطفولة المبكرة على الخصوص. يقوم هذا المنهج على عدة مبادئ: كالتعلم الذاتي والعملي، استكشاف بيئتهم بشكل طبيعي، واختيار الأنشطة التي تثير اهتماماتهم، وخلق بيئة تعليمية منظمة، تحفز إدراكه وفهمه للأشياء، كما تنمي مهاراته من خلال النشاطات العملية، ويكون تعلم اللغة وفق مبدأ تفاعلي.

وتواصل بين الأطفال، مع تعزيز تعليمه بأنشطة القراءة والكتابة، وذلك باستعمال وسائل تعليمية ملموسة، مثل حروف الصنفرة الخشبية التي يتعلم الطفل بها شكل الحرف، وصوته، وملامسه من خلال تحريك إصبعه على الحرف، فيقوم دماغ الطفل بحفظه بسرعة وتخزينه في الذاكرة. ثم الانتقال إلى مجموعة من الحروف المتحركة التي تسهم في تشكيل الطفل لكلمات وعبارات، بهدف تعزيز عملية الفهم والقراءة والكتابة مع الانتقال إلى بطلاقات تحمل صورة شيء واسمه، من أجل توسيع قاموس الطفل اللغوي، وقصص صغيرة، ألعاب لغوية، وسماع اللغة وتجربتها بطريقة ممتعة ومحفزة، ومزجها بالأغاني التعليمية، والألعاب التفاعلية، كل هذه الطرق لها دور تكاملي وفَعَال في اكتساب مهارة اللغة، بشكل ممتع وأسرع، ركزت مونتسوري على التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي (مونتسوري، 2002، ص12)، أما منهج مولن جولدمان فقد ركّز على تعزيز اللغة من خلال التنشئة الاجتماعية، وتفاعله وتطويع الأنشطة الجماعية التي تعزز مهاراتهم اللغوية من خلال الحوار واللعب. لتأتي سيلين ألفاريز محاولة تحسين المنهج، بهدف تلبية احتياجات الواقع المعاصر الذي نعيش فيه، فحاولت تبني منهجاً تكاملياً في التعليم اللغوي والمعرفي، متضمناً استخدام التكنولوجيا والوسائط المتنوعة، بغية تكييف التعليم حسب احتياجات الطفل المتعلم لا العكس، فكل عصر تطورات واحتياجاته، ولا بد أن تطوّر طرق تعلمنا بما يتناسب مع عصرنا الحالي، لننتج جيلاً ابتكارياً وفريداً من نوعه، ولا بد من الاعتراف أن منهج مونتسوري في نهج تعلم اللغة خاصة يبقيه أداة لا يمكن الاستغناء عنها في تعليم الطفل، وتنمية مهاراته المعرفية والخيالية، والإبداعية الابتكارية، فقد زادت الباحثة سيلين ألفاريز من فعالية هذا المنهج عند تحويله نحو متطلبات التعليم في العصر الحداثي، وأنشأت طرقاً تساعد بها الآباء والمربين والمعلمين في تحقيق أفضل النتائج أثناء تعليم الطفل لغة معينة.

فالتعلم الحداثي الحضوري له مميزات لعل أبرزها مايلي:

- « يوفر هذا النوع من طرق التعليم، تفاعلاً إنسانياً، وتواصلية حضورياً، يشعُر فيه الطفل بالعاطفة والمشاعر.
- « ينقل الثقافة والهوية للغة بشكل حيوي وحي .
- « يوفر بيئة تعليمية تفاعلية وحقيقية، تسهم في تحقيق التفاعل الاجتماعي والالتزام النفسي للطفل.
- « يقدّم المعلم ملاحظات دقيقة للطفل لقدرته على تقييم مستواه جيداً.
- « تعليمه بطرق تميز بين الحركة والصورة والسمع، كما أن الألعاب الجماعية بين الأطفال، تعزز الثقة بالنفس والانتماء .
- « تطوّر الذكاء الاجتماعي واللغوي والمعرفي بل وحتى التواصلية .

2-2 تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم اللغوي :

وجد مصطلح الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence لأول مرة عام 1956 في مؤتمرات دارتموث الشهير، استخدمه العالم الأمريكي جون مكارثي ، وكان الهدف منه استكشاف طرق

جعل إمكانية جعل الآلة تفكر مثل الإنسان. ومنذ ذلك الحين تطور الذكاء الاصطناعي من مجرد فكرة إلى قوة محركة للثورة. جاء الذكاء الاصطناعي كفرع من علوم الحاسوب، هدفه تطوير أنظمة قادرة على التفكير والتعلم وحل المشكلات بطريقة تشبه الإنسان، وهذه الأنظمة الحاسوبية القائمة على خوارزميات محددة، بمثابة محاولة لمحاكاة الذكاء البشري (الغامدي، 2024، ص 9). أحدثت هذه التقنية ثورة رقمية في جميع المجالات، خاصة المجال التعليمي للغة، حيث أصبحت هذه التقنية تحاول فهم الجملة في اللغات منفصلة، أو حسب سياقها، أي حسب البرنامج الذي يلج إليه المتعلم، أدركنا من خلال تجربتنا لهذه البرامج أن كل واحد من هذه البرامج له برمجيته، وميزته وخصوصيته (الغامدي، 2024، ص 27). الذكاء الاصطناعي آلة ذكية قادرة على أداء المهام كفهم اللغة، والتعرف على الصور والأصوات.. وإذا مزجنا تقنية الذكاء الاصطناعي، بمنهج ماريّا منتسوري وسيلين ألفاريز على التعليم اللغوي للطفل، أثناء عملية تعلمه، سيخلق لنا جيلا ذكيا، مستقلا، معتمدا على نفسه.. وهذا ما نرمي إليه في عملية التعليم .

1- أنواع الذكاء الاصطناعي الخاصة باللغة:

تعددت أنواع الوسائط الرقمية والبرامج التي تعتمد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم اللغوي عامة وللطفل خاصة ، نذكر أبرزها:

النوع	وظيفته وخصائصه الخوارزمية
1. الذكاء الاصطناعي التفاعلي <i>Coversational AI</i>	« يتخصص هذا النوع بتحسين أداء الطفل وممارسة المحادثة معه، كما يقوم بتحليل أخطائه وبتكييف مع مستواه التعليمي. « يصحح النطق أثناء التفاعل. « يعتمد على قواعد لغوية محددة مسبقا ، تحاكي المحادثات البشرية مثل ChatGPT
2- الذكاء الاصطناعي الصوتي <i>Speech AI</i>	« هذا النوع يقيم نطق الطفل للغة، ويصحّحه يدرّبه على الأصوات الصعبة من خلال التكرار. وهو عبارة عن مساعدات افتراضية في عملية التعلم ..
3- الذكاء التحليلي <i>Adaptive Learning Ai</i>	« يقوم بتصميم خطة تعليمية للطفل وذلك عن طريق تحديد نقاط الضعف اللغوي، كما تقترح دروسا مناسبة مشيرة لمكان الصعوبة ..
4- الذكاء الاصطناعي متعدد الوسائط <i>Multi-modal AI</i>	« يجمع بين الصوت والصورة والنص، كما ينشئ فيديوهات كرتونية تعليمية ثنائية اللغة، ويدمج اللغة مع التراث الثقافي الخاص بالطفل لتعزيز هويته وانتمائه.

2- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة لفئة الطفولة المبكرة:

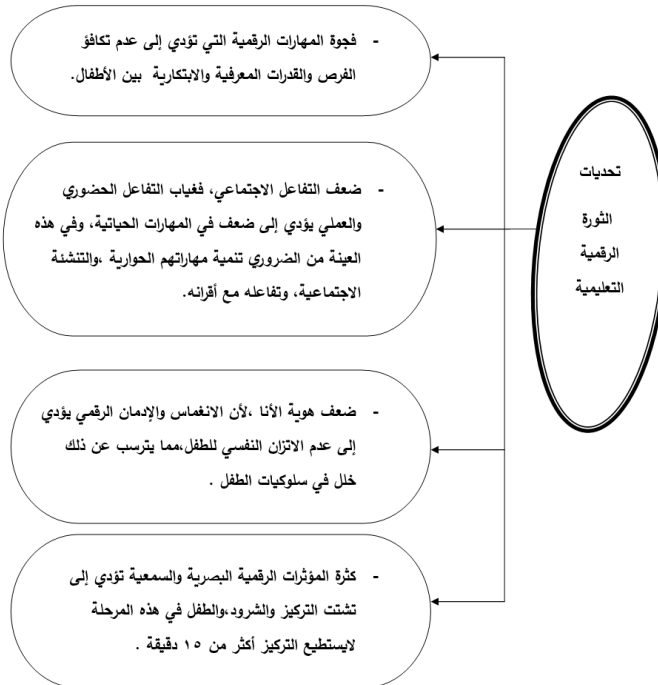
بعد تجويدنا للبرامج التعليمية للغة -لفئة الطفولة المبكرة-، التي كانت لها نتائج

بينة وجليّة، في تطوير قدرات الطفل المعرفية واللغوية، مع استمتاعه بمحتوى البرنامج التفاعلي، وقع اختيارنا على أبرزها كما هو موضح في الجدول:

التطبيق	وظائفه وخصائصه في تعلم اللغة
Dinolino	« تطبيق مثالي للطفل ابتداء من فئة العامين . « يقدم أكثر من 50 لغة « التطبيق عبارة عن فيديوهات، ألعاب، قصص، إضافة إلى تمارين خاصة بالدرس الذي قدم للطفل، وتقييم مدى التطور ... أثناء تجربتي للبرنامج لاحظت تفاعل الأطفال مع محتوى التطبيق، واستمتاعهم به.
Lingo Kids	« يتميز هذا التطبيق بشراكة مع مطبعة جامعة أوكسفورد وهذا يجعله مميز. « يتخصص باللغة الإنجليزية مع دعمه للغة العربية . « يقدم اللغة عن طريق الألعاب، وفيديوهات، أنشطة تفاعلية، تمارين نطق ..
MUZZY BBC	« يتميز بأسلوب قصصي جذاب، مناسب للتعليم الذاتي أو الجماعي ، للطفل ذو 3 سنوات فما فوق
LITTLE PIM	« هذا التطبيق تستطيع استعماله لفئة عمر سنة إلى 6 سنوات يتميز بتعلم 12 لغة منها العربية، الانجليزية، الفرنسية، الصينية ... « يحتوي هذا التطبيق على فيديوهات قصيرة، تمارين، ألعاب .. « يشرف على الطفل مجموعة من الخبراء في تعليم الطفولة المبكرة .

3- تحديات الثورة الرقمية التعليمية - لعينة الطفولة :-

ترسّب عن هذا النوع التعليمي الجديد عدة تحديات لعل أبرزها :



3-1 الفجوة التعليمية اللغوية

أضحت الفجوة التعليمية اللغوية في الفترة الأخيرة موضوعا بارزا، حيث وقعت بين سندان «الفجوة الرقمية وهي يوتوبيا معلوماتية، قادرة على حل جميع المشاكل، وتحقيق الوئام في ظل هيتروتوبيا، من تنوع الثقافات وتلاقحها، وبين ديستوبيا معلوماتية تدفع بكثير من الشعوب والجماعات إلى قوائم الانفراض» (علي، 2005، ص24)، أما الفجوة في مجال التعليم اللغوي للطفولة المبكرة، فتشير هذه الفجوة إلى الفوارق في اكتساب المهارات اللغوية، ومستويات الكفاءة اللغوية الأربعة (القراءة، الكتابة، التحدث، والاستماع) بين الأطفال، تتأثر اكتساب هذه الكفاءات بعدد من العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (علي، 2005، ص305). وقد تظهر هذه الفجوات بين الأطفال لعدة أسباب نذكر أبرزها:

1. الفجوة البيئية والجغرافية، فاختلاف جودة التعليم يكون حسب البيئة وطرق التعلم، ومثال ذلك التعليم في الدول المتقدمة كأمریکا وتايلند، وسنغافورة.. يختلف عن جودة التعليم وطرقها في دول العالم الثالث..
2. الفجوة الرقمية ومعالجة المناطق الريفية أو المهمشة من تدفق الأنترنت وضعف البنية التحتية التعليمية.

3. الفجوة المعرفية، فتفاوت القدرات التعليمية بين الأطفال وخلفياتهم الأسرية تلعب دورا مهما.

4. الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمعات متعددة اللغات، قد يواجهون صعوبات في اكتساب لغة معينة بشكل فعال.

لذلك حاول المتخصصون في سد هذه الفجوات المعرفية والتعليمية في تعلم اللغة عبر اتباع عدّة استراتيجيات نذكر منها:

1. تعزيز التفاعل اللغوي وسط الأهل والإخوة.
2. تحسين جودة التعليم وطرق تقديم المادة العلمية للطفل باستمتاع، وتلبية احتياجاتهم المعرفية.

3. استخدام الرقمنة وذلك عن طريق استغلال التكنولوجيا وبرامجها الخوارزمية، بغرض تعزيز مهارات الأطفال اللغوية من خلال التطبيقات التعليمية والبرامج التفاعلية.

4. اختيار برامج خاصة للأطفال الذين يعانون من فجوات لغوية، مثل الدروس الخصوصية والمراكز اللغوية.

وعليه نلاحظ في الأخير أن التربية الهجينة للغة لفئة الطفولة المبكرة، تربية مميزة إذا ما طبقت بوعي وإدراك، لعل أبرز مميزاتها كالتالي :

« الاستفادة من تطوير المهارات العقلية والمعرفية واللغوية لفئة الطفولة المبكرة، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة تعلم اللغة بسرعة، لأن عقله كالاسفنج الامتصاصي كما وصفه ماريا مونتسوري .

« يتيح هذا النوع من التعليم الجمع بين الأنشطة الرقمية والحركية وهذا يحقق مقولة التعلّم من خلال اللعب.

« يتعلّم الطفل في بيئة تعليمية تفاعلية، مع المعلم وجهًا لوجه حيث يشعر بسمات المشاعر والعاطفة وتكون التنشئة اجتماعية مع أقرانه، ثم يثبّت ماتعلّمه رقمياوندرك هنا أن التعليم الهجين بمثابة عملية تكاملية أثناء التعلّم اللغوي خاصة بالنسبة لفئة الطفولة المبكرة .

توصيات

« يجب زيادة الإدراك والوعي بأن هذه الثورة الرقمية القائمة على خوارزميات تحاكي الذكاء البشري، واخترعت لمساعدة الانسانية وتطورهم لأخذ مكانهم.

« اعتماد منهج يمزج طرق التعليم التقليدية الكلاسيكية والحداثيّة، مع طرق التعليم الرقمية في تعليم اللغات يكون مفيد جدا. طبقنا هذا مع الأطفال، فأنهم العمرية ابتداء من عمر العامين حتى سن الخامسة، أدركنا أن الطفل أثناء التعليم الرقمي، تركيزه لا يستطيع تجاوز مدة 17 دقيقة كحد أقصى، عندما يكون عن التعليم اللغوي، يقوم الطفل يبحث عن اللعب الترفيهي، فنقوم بلعبة تعليمية، كتثبيت أسماء بتركيب ليجو وفق نموذج معين، أو سباق جمع الكرات الملونة ونطق اسمها، استخدام دمي يدوية لتكرار الجمل، ربط اللغة بنهج الحياة.

« التركيز أثناء التعليم على التكرار الحركي مع إضافات إقاعات موسيقية تعليمية لغوية، وسيلة فعّالة حقا.

« الطفل في هذه المرحلة يتعلم من صديقه أكثر مما يفهم على المعلم، طبقنا ذلك على مجموعة معينة، أدركنا أنه يتأثر بأصدقائه ويقلدهم ويحاكيهم، والأصغر يتبع الأكبر، فيحاكي أقواله وأفعاله، وكأنه مثله الأعلى، لذلك يجب أن نطور من مهارات التعليم، خاصة لهذه العينة كونها مرحلة حساسة جدا وحاسمة.

خاتمة

إن الفجوة التعليمية اللغوية بمثابة قضية معقدة تتأثر بعوامل عديدة، من المهم اتخاذ خطوات فعالة لاستيعاب هذه الفجوات، والعمل على تحقيق تكافؤ الفرص لجميع الأطفال، من خلال التعاون بين الأسر والمدارس والمجتمعات، وبذلك يمكن إيجاد حلول فعالة تعزز من كفاءة الأطفال اللغوية، وتفتح أمامهم آفاقا أوسع لمستقبلهم، وزيادة الوعي والإدراك حول الطرق التعليمية الهجينة، خاصة القائمة على برمجة الذكاء الاصطناعي فهي مفيدة، بقدر ماهي مخيفة. لذلك يجب مراقبة الأنظمة التعليمية لكي لا يكون الطفل لعبة للمبرمج.

ببليوغرافيا مرجعية:

1. بطرس حافظ بطرس، سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، عمان، دار المسيرة، ط1، 2009.
2. بعطوط نور الهدى، تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، عدد 4، 2024.
3. بونيه آلان، الذكاء الاصطناعي، الكويت، 1993، عالم المعرفة.
4. حجازي نادية وعلي نبيل، الفجوة الرقمية، الاسكندرية، عالم المعرفة، 2005.
5. حقي ألفت، سيكولوجية الطفل علم نفس الطفولة، الاسكندرية، 1996.
6. سبينى سرجيو، التربية اللغوية للطفل، القاهرة، دار الفكر العربي، 2001.
7. الغامدي محمد فوزي، الذكاء الاصطناعي في التعليم، السعودية، مكتبة الملك فهد، ط1، 2024.
8. Freud, s.1920. *Beyond the Pleasure Principle*. International Psycho-Analytical Press
9. Bruner, J.S.1966, *Toward a Theory of Instruction* Harvard University.
10. Jean Piaget, 1970, *science of Education and the psychology of the child*.

أثر المدونة اللغوية المتوازية في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها الأساليب والابتكارات (المدونة القرآنية العربية أنموذجا)¹

نجمة زقور ، جامعة عبد الرحمان ميرة – بجاية – الجزائر

المخلص:

عرف العالم منذ بداية العشرينيات ثورة تكنولوجية رهيبة في مختلف الميادين، ونتج عن ذلك التطور والتجديد والابتكار على مستوى البرامج التعليمية والتحصيل الجيد لها. وتعدّ اللسانيات الحاسوبية وسيلة تكنولوجية متطورة ساعدت في تعليمية اللغة العربية من خلال استحداث برامج آلية تخدم اللغة وتسهل تعليمها وتعلّمها. نهدف من خلال هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه المدونات اللغوية المتوازية، على العموم، والمدونة القرآنية العربية، على وجه الخصوص، في اكتساب المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) ذاتيا، وكيف تُسهم في تعليم وتعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكيف يتمكن المتعلّم من فهم القواعد النحوية والصرفية، والتركييبية، والمعجمية وكذا المفاهيم الأنطولوجية الواردة في الآيات القرآنية.

الكلمات المفتاحية: المدونة اللغوية المتوازية، المدونة القرآنية العربية، مهارات اللغة العربية، المتعلم، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

The Impact of the Parallel Linguistic Corpus on Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language:

Methods and Innovations (The Arabic Qur'anic Corpus as a Model)

Summary

Since the beginning of the twenties, the world has witnessed a tremendous technological revolution across various fields. This revolution has led to significant developments, innovations, and advancements in educational programs and their effective acquisition. Computational linguistics has emerged as an advanced technological tool that has contributed to the teaching of the Arabic language through the creation of automated programs that serve the language and facilitate its teaching and learning. This research paper aims to focus on the role played by parallel linguistic blog in general, and the Arabic

ned.jma.zegrou@univ-bejaia.dz -1

Qur'anic blog in particular, in the autonomous acquisition of language skills. It also explores how these blog contribute to the teaching and learning Arabic to the non-native speaker, and how learners can grasp grammatical, morphological, syntactic, and lexical rules, as well as ontological concepts found in the Qur'anic verses.

Keywords : parallel linguistic blog ; Arabic Qur'anic blog; language skills; learner; teaching Arabic to the non- native speakers.

1- تمهيد

عرف العالم منذ بداية العشرينيات ثورة تكنولوجية رهبة في مختلف مجالات العلوم، ونتج عن ذلك التطور والتجديد والابتكار على مستوى البرامج التعليمية والتحصیل المعرفي الجيد لها. وتعدّ اللسانيات الحاسوبية وسيلة تكنولوجية متطورة ساعدت في تعليمية اللغة العربية من خلال استحداث برامج آلية تخدم اللغة وتسهل تعليمها وتعلّمها، مثل المدونات اللغوية المتوازية بوصفها وسيلة حديثة وفعّالة في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها. حيث تتيح للمتعلم مقارنة النصوص العربية بنظيرتها المترجمة إلى لغته الأم، وهو الأمر الذي يعزّز اكتساب المهارات اللغوية التي تتجلى في فهم القواعد والمفردات والتراكيب العربية بشكل صحيح.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى توضيح مدى غنى وثراء المدونة اللغوية المتوازية والدور الذي تؤديه في اكتساب المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) ذاتياً، وسيتم التركيز على المدونة القرآنية العربية، كونها مورداً إلكترونياً تسعى إلى تسهيل الوصول إلى النصوص القرآنية وتوفير أدوات من أجل فهمها في سياقاتها الأصلية. وعليه تتمثل الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة فيما يأتي:

كيف تسهم المدونة القرآنية في تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكيف يتمكن المتعلم من فهم القواعد النحوية والصرفية والتركيبية والمعجمية، وكذا المفاهيم الأنطولوجية الواردة في الآيات القرآنية؟ وإلى أي مدى يمكن للمتعلم الناطق بغير اللغة العربية الوصول إلى فهم النص القرآني من خلال المدونة القرآنية العربية.

2- اللسانيات الحاسوبية والمدونات اللغوية

1-2 اللسانيات الحاسوبية

تُعدّ اللسانيات الحاسوبية وسيلة تكنولوجية متطورة ساهمت في تعليم اللغة العربية وربطتها بتقنيات حديثة. من خلال برامج آلية، تخدم اللغة وتسهّل عملية تعليمها وتعلّمها. تُعتبر المدونة اللغوية فرعاً من فروع اللسانيات الحاسوبية، ولها صلة وثيقة بالترجم الآلي مثل Google. مع تزايد الاهتمام بتعليم اللغات، برزت المدونات اللغوية المتوازية كأحد الأساليب الحديثة التي تتيح للمتعلم مقارنة النصوص العربية بنظيرتها المترجمة إلى لغته الأم، مما يعزّز اكتساب المهارات اللغوية وفهم القواعد والمفردات والتراكيب العربية.

2-2 المدونة القرآنية العربية: مرجع أساسي

تتنوع المدونات حسب المجال المعرفي، حيث تحتوي على مجموعة من النصوص التي لها علاقة بمختلف المجالات فمنها المدونات المرجعية والراصدة والمقارنة والمتوازية (حمزة، 2014، صفحة 200)، أضاف إلى ذلك المدونة التاريخية ومدونات المتعلمين (المحسن، 2014، صفحة 295).

ويُعد القرآن الكريم المرجع الأساسي لفهم علوم اللغة العربية وعمقها الحضاري والثقافي. لذا، يُنظر إلى المدونة القرآنية العربية (Quranic Arabic Corpus) كمدونة متوازية مثالية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تركز هذه الدراسة على كيفية اكتساب المتعلم غير الناطق باللغة العربية للمهارات اللغوية الدقيقة من خلال هذه المدونة، ومدى تمكنه من فهم الحضارة والثقافة العربية، وكيف تدعم التطبيقات الخاصة بتعليم اللغة العربية المدونة المتوازية في اكتساب مهارات الاستماع والتحدث.

3-3 برمجيات وتطبيقات المدونات اللغوية

أولى الباحثون اهتماماً خاصاً للمدونات اللغوية ودورها في العملية التعليمية. من البرمجيات المستخدمة في اللسانيات الحاسوبية:

برنامج «انتكونك» (AntConc) (الزهيلي، 2021، صفحة 181): المتوافق مع مختلف الأنظمة، والذي يساعد في معالجة النصوص العربية وإحصاء تكرار الرموز والكلمات.



الشكل 1 أدوات برنامج «انتكونك» Ant conc

نلاحظ من خلال الشكل 1، الذي يمثل واجهة برنامج «انتكونك»، أنه يتكوّن من أدوات تسهم بقوة في معالجة وضبط نصوص متنوعة باللغة العربية، ولكل أداة وظيفة خاصة بها، وتتمثل هذه الأدوات حسب ما هو موضح في الشكل 1 أعلاه. من أداة الفهرسة Concordance ، وأداة خريطة الفهرس Concordance Plot، وأداة معاينة الملف File View، وأداة الوحدات متعددة الكلمات Clusters /N-Grams، وأداة المتلازمة اللفظية Collocates، وأداة قائمة الكلمات World list، وكذا أداة قائمة الكلمات الرئيسية Keyword list (الزهيلي، 2021).

3-3 المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية

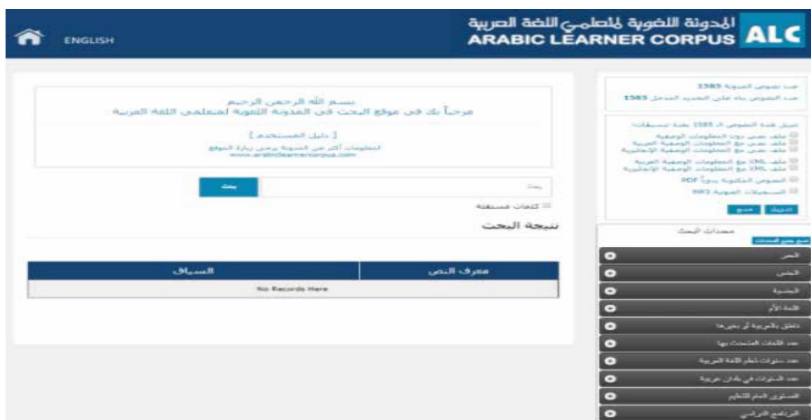
(الديكوري، 2018، صفحة 94)؛ تعد هذه المدونة مجانية وضخمة تتجاوز مليار كلمة، وتفيد في الأبحاث اللغوية المختلفة، وتوفر أدوات للبحث عن الكلمات وتوزيع تكرارها والكشاف السياقي والتصاحب اللفظي.



الشكل 2 الصفحة الرئيسية للمدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية

4.3 المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية (الديكوري، 2018، الصفحات 92-94)؛ التي

تُعد المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية (Arabic Learner Corpus)، التي يشرف عليها الباحث عبد الله الفيغي، مصدراً قيماً. توفر هذه المدونة نصوصاً عربية مكتوبة ومنطوقة (مفتوحة المصدر) تُستفاد منها في تعليم اللغة وتعلمها، وعلم اللغة التطبيقي، وصناعة المعاجم، وتحليل الأخطاء اللغوية. تُقدم البيانات على شكل ملفات نصية (XML Notepad)، وصور ممسوحة ضوئياً للنصوص المكتوبة يدوياً (PDF)، وتسجيلات صوتية (MP3) للأغراض البحثية.



الشكل (3) الصفحة الرئيسية للمدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية

المدونة القرآنية

هذه المدونة اللغوية بمثابة مشروع يتكوّن من 77430 كلمة من اللغة العربية، وتعدّ أداة فعّالة تساهم بقوة في فهم النّص القرآني بشكل مفصّل، فهي بمثابة مورد لغوي إلكتروني متخصص يشمل على نصوص القرآن الكريم موجهة لأغراض البحث والدراسة والتحليل اللغوي، والهدف الأسمى من هذه المدونة هو تسهيل الوصول إلى النّصوص القرآنية وتوفير أدوات تحليلها وفهمها ضمن سياقاتها الأصلية.



الشكل 4 الصفحة الرئيسية للمدونة العربية القرآنية

وتدعى هذه المدونة بـ «مدونة لغوية محشّوة (annotated) توضح اللغة العربية في ضوء الأجرومية والنحو، والصرف، لكل كلمة من كلمات القرآن الكريم» (الديكوري، 2018، صفحة 102)، حيث تتكوّن من أقسام متنوعة موضوعة على اليسار تشمل على شروحات خاصة بالجانب الصرفي والنحوي والتركيبى لكل كلمة من الكلمات الواردة في النّص القرآني، وتشمل هذه الأقسام:

« كلمة بكلمة word by word

« المعجم القرآني Quran Dictionnary

« الترجمة الإنجليزية English Translation

« بنك الأشجار التركيبى (النحوي) Syntactic Treebank

« أنطولوجيا المفاهيم Ontology of concepts

« قواعد القرآن Quranic Grammar

« رسائل خارجية Message Board

« المصادر Resources

« التغذية الراجعة Feedback

« Java API

تحليل الكلمات في المدونة القرآنية

يشمل قسم «كلمة بكلمة» (word by word) في المدونة القرآنية العربية، على التحشية الصرفية (Morphology Annotation)، إذ يتم تحليل السّور القرآنية مورفولوجياً ونحوباً وصوتياً لكل كلمة، مع مقابلها باللغة الإنجليزية، على سبيل المثال، في الآية «بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ»،

يتم ترجمة كل كلمة ورسمها صوتياً باللاتينية، ثم تقسيمها إلى أجزائها النحوية (مثل حرف الجر والاسم المجرور) مع توضيح مقابلها الإنجليزي. هذا التحليل الدقيق، المدعم بالألوان لتبسيط المفاهيم، يساعد المتعلم على اكتساب مهارات التحدث والقراءة والكتابة من خلال فهم الجانب الصوتي والنحوي ومقارنته بلغته الأم، كما هو مبين في الشكلين الآتيين (The Quranic Arabic Corpus, 2025):

Chapter (1) sūrat l-fāṭihah (The Opening)		
Translation	Arabic word	Syntax and morphology
(1:1:1) bi-smi In (the) name		P – prefixed preposition /bi/ N – genitive masculine noun جار ومجرور
(1:1:2) l-lah (of) Allah,		PN – genitive proper noun → Allah لفظ الجلالة مجرور
(1:1:3) l-rahmani the Most Gracious,		ADJ – genitive masculine singular adjective صفة مجرورة
(1:1:4) l-rahimi the Most Merciful.		ADJ – genitive masculine singular adjective صفة مجرورة
(1:2:1) al-hamdu All praises and thanks		N – nominative masculine noun اسم مرفوع
(1:2:2) l-lahi		P – prefixed preposition /la/ PN – genitive proper noun → Allah

الشكل 5 نموذج من قسم كلمة بكلمة

ونوضح في الجدول الآتي كيف تمّ شرح الكلمات الواردة في السورة القرآنية، حيث تمّ وضع كل كلمة (اسم، وفعل وحرف) باللغة العربية بما يقابلها في اللغة الإنجليزية من حيث النطق والمعنى وكذا وظيفتها النحوية التركيبية حسب خصائص اللغتين:

بِسْمِ	bi smi	In (The) name
بِ	P. prefixed preposition	حرف جر
سْمِ	N. genitive masculine noun	اسم مجرور

يمكن للمتعلم من خلال هذا الشرح الدقيق، الذي يركّز على الجانب الصوتي والنحوي، اكتساب مهارة التحدث عبر الاستماع إلى نطق الكلمات المكتوبة بالحروف اللاتينية، بالإضافة إلى مهارات القراءة والكتابة (الإملاء والإعراب) من خلال مقارنة هذه القواعد بما يقابلها في لغته الأم.

وفي قسم معجم القرآن (Quran Dictionary)، يمكن للمتعلم اكتساب نطق الكلمات وفق الأصوات العربية، وتصنيف الأسماء حسب تواترها (مثل اسم «آدم» الذي ورد 25 مرة). كما تُظهر المدونة كيفية نطق الكلمة حسب حركتها الإعرابية، مما يساعد على إتقان مهارة التحدث، كما هو مبين في الجدول الآتي: (The Quranic Arabic Corpus, 2025):

Proper noun - Adam

(2:31:2) <i>ādama</i>	Adam	وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ
(2:33:2) <i>yādamu</i>	O Adam	قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ
(2:34:5) <i>liādama</i>	to Adam	وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ

الجدول 6 اسم آدم في القرآن الكريم (الجانب الصوتي والوظيفة النحوية)

نلاحظ من خلال الشكل 6 أعلاه، أنه يُظهر الأفعال وجذورها وتواترها ومقابلها الإنجليزي، مما يسهل الاستخدام الشفهي والكتابي. وعليه يساعد معجم القرآن في نطق الكلمات وفهم الحركات الإعرابية، مما يعزز مهارة التحدث بامتياز.

أما في قسم «توافق الأفعال» (The Quranic Arabic Corpus) (verb concordance, 2025)، تظهر الأفعال مصنفة حسب الجذور والشكل وتواترها، مع مقابلها الإنجليزي. هذا يساعد المتعلم على فهم الأفعال في سياقاتها المختلفة، وإدراك مقابلها في لغته الأم، مما يسهل استخدامها شفهيًا وكتابيًا، كما هو موضح في الجداول الآتية:

الأسماء وأشكالها (The Quranic Arabic Corpus, 2025):

Verb (form II) - to name

(3:36:16) <i>sammaytuhā</i>	[I] (have) named her	وَأَنى سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ
(7:71:12) <i>sammaytumūhā</i>	you have named them	أَتَجَادِلُونِي فِي أَسْمَاءٍ سَمَّيْتُمُوهَا أَتَمَّ وَأَبَاؤُكُمْ
(12:40:7) <i>sammaytumūhā</i>	which you have named them	مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءُ سَمَّيْتُمُوهَا أَتَمَّ وَأَبَاؤُكُمْ
(13:33:13) <i>sammūhum</i>	Name them	وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ قُلُوبَهُمْ
(22:78:19) <i>sammākumu</i>	named you	هُوَ سَمَّاكُمُ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ وَفِي هَذَا
(53:23:5) <i>sammaytumūhā</i>	you have named them	إِنْ هِيَ إِلَّا أَسْمَاءُ سَمَّيْتُمُوهَا أَتَمَّ وَأَبَاؤُكُمْ
(53:27:6) <i>layusammūna</i>	surely they name	إِنَّ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ لَيَسَمُّونَ الْمَلَائِكَةَ تَسْمِيَةَ الْإِنْسِ
(76:18:3) <i>tusammā</i>	named	عَيْنًا فِيهَا تُسَمَّى سَلْسَبِيلًا

الشكل 7 الأسماء وأشكالها

تكرار الأفعال (جذر) والمقابل باللغة الإنجليزية (The Quranic Arabic Corpus, 2025):

Verb	Root	Form	Frequency	Translation
قَالَ	ق و ل	I	1618	to say
كَانَ	ك و ن	I	1358	to be
ءَامَنَ	ا م ن	IV	537	to believe
عَلِمَ	ع ل م	I	382	to know
جَعَلَ	ج ع ل	I	340	to make
كَفَرَ	ك ف ر	I	289	to disbelieve
جَاءَ	ج ي ا	I	278	to come

الشكل 8 تكرار الأفعال (الجذر) في اللغة العربية والمقابل باللغة الانجليزية

وعند النقر على أيقونة *Lemma Frequency*، تظهر لنا صفحة تشمل على مجموعة من الجذور (حروف، وضماير، وأسماء الإشارة، وغيرها)، وكيفية نطقها باللغة الإنجليزية، وكم مرّة تكررت في النص، وكذا ما يقابلها في اللغة الإنجليزية من مفهوم متشابه؛ أي ما يسمى بـ *part-of-speech* وهو الجزء من الكلمات التي تحمل خصائص نحوية متشابهة؛ بمعنى أنه ينظر هنا إلى وظيفة مجموعة من الكلمات في الجملة (الاسم، الضمير، الصفة، حروف العطف والجـ...)، كما هو موضح في الجدول الآتي (*The Quranic Arabic Corpus*, 2025):

Lemma	Buckwalter	Frequency	Part-of-speech
من	min	3226	Preposition
الله	{ll~ah	2609	Proper noun
في	fīY	1701	Preposition
إِنَّ	<in~	1682	Accusative particle
عَلَى	EalaY`	1445	Preposition
الَّذِي	{l~a~iY	1442	Relative pronoun
لَا	laA	1364	Negative particle
مَا	maA	1266	Relative pronoun
رَبِّ	rab~	975	Noun
إِلَى	<ilaY`	742	Preposition
مَا	maA	704	Negative particle
مَنْ	man	606	Relative pronoun
إِنْ	<in	578	Conditional particle

الشكل 9 جذر الكلمة باللغة العربية ونطقها ووظيفتها النحوية في اللغة الانجليزية

وعند النقر على *Morphological search* البحث المورفولوجي (الصرفي)، تظهر صفحة يمكن للمتعلّم أن يبحث عن كلمة في القرآن حسب نوع الكلمة (اسم، فعل، ضمير...) أو باستعمال الخصائص المورفولوجية؛ كما هو موضح في الصورة نوع الكلمة، شكلها، وجذرها، ثم يتم الضغط على زر البحث ((*search*)). كما هو موضح في الشكل الآتي (*The Quranic Arabic Corpus*, 2025):

Part-of-speech (all) [show tags](#)

Form (all) [show forms](#)

Root *

Lemma *

Stem *

* may be specified in Arabic or using *Buckwalter transliteration*.

Search 

الشكل 10 البحث المورفولوجي (الصرفي) للكلمة

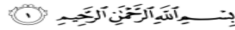
فمن خلال استعمال هذه التقنية، الموضحة في الشكل 10، يستطيع المتعلم أن يبحث عن الكلمة التي يريد بها بنفسه؛ أي يلجأ إلى التعليم الذاتي، وعليه تتيح له هذه المدونة إمكانية البحث وفق معايير وإرشادات مكتوبة باللغة الإنجليزية مما يسهل له التعلم واكتساب اللغة بطريقة ذكية.

أما في قسم «الترجمة إلى اللغة الإنجليزية» (*English Translation*))، تُقدم المدونة ترجمات متعددة للآيات القرآنية، مما يتيح للمتعلم اكتساب مهارات في عملية الترجمة وفهم خصائص اللغة العربية البلاغية والنحوية والصرفية والصوتية، كما هو مبين في الشكل الآتي (*The Quranic Arabic Corpus*, 2025):

Chapter (1) sūrat l-fātiḥah (The Opening) [Go](#)

Verse (1:1) [Go](#)

Chapter (1) sūrat l-fātiḥah (The Opening)



Sahih International: In the name of Allah , the Entirely Merciful, the Especially Merciful.

Pickthall: In the name of Allah, the Beneficent, the Merciful.

Yusuf Ali: In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful.

Shakir: In the name of Allah, the Beneficent, the Merciful.

Muhammad Sarwar: In the Name of Allah, the Beneficent, the Merciful

Mohsin Khan: In the Name of Allah, the Most Beneficent, the Most Merciful.

Arberry: In the Name of God, the Merciful, the Compassionate

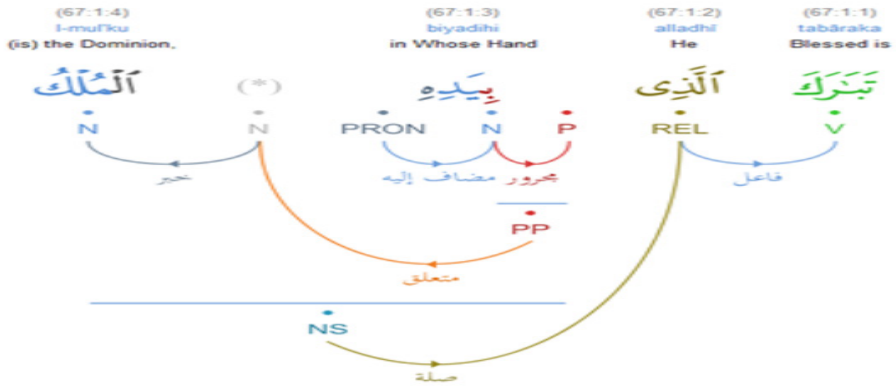
Quran Recitation by Saad Al-Ghamadi

Verse 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 >

نلاحظ في هذا القسم المخصص للترجمة أنه يتم ترجمة الآيات القرآنية، الموجودة في سورة الفاتحة، إلى اللغة الإنجليزية، حيث يتم اقتراح ترجمات مختلفة من حيث الصياغة ومتوافقة من حيث المعنى، وتقرأ الترجمات باستعمال الصوت حتى يتسنى النطق السليم للأصوات العربية.

أما في قسم «بنك الشجرة التركيبية» (*Syntactic Treebank*))، تُقسم الآية القرآنية إلى مكوناتها، وتحدد وظيفة كل كلمة، مما يساعد على فهم معنى الآية بعمق ويدرك المتعلم الثقافة الإسلامية. هذه الأقسام تعزز التعليم الذاتي وتوفر معلومات لغوية شاملة، ويتضح هذا الأمر أكثر في الشكل الآتي (*The Quranic Arabic Corpus*, 2025):

سُورَةُ الْمُلْكِ
Chapter (67) sūrat l-mulk (Dominion)



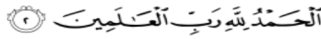
الشكل 11 بنك الشجرة التركيبية

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه، الذي يشبه الشجرة، أن الآية القرآنية 67 من سورة الملك (تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)، تم تقسيمها إلى مكوناتها الوظيفية، حيث كل كلمة لها وظيفة محددة في الآية الكريمة، ويشار إليها باللغة العربية واللغة الانجليزية؛ فكلمة (تبارك) مثلًا تحمل وظيفة الفعل (verb) في النحو العربي والانجليزي، وينتج عن العلاقة القائمة بين الفعل والاسم الموصول وظيفية الفاعل (subject)، كما تم شرح الوظائف الأخرى في الآية التي تؤدي دوراً فعالاً في تحديد المعنى المراد إيصاله للمرسل إليه، وتتمثل هذه الوظائف خاصة في الروابط النحوية التي تعمل على تحقيق الاتساق والانسجام في النص سواء باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية وهذا طبعا حسب خصائص كل لغة، ومنه يستطيع المتعلم غير الناطق باللغة العربية أن يستعين بلغته الأم من أجل فهم فحوى محتوى الآية، وبهذا فهو يتعلم كيف ينطق الكلمات وأين يتم استعمالها وفق وظائفها بالإضافة إلى إدراك الثقافة الإسلامية في عمقها الحضاري.

كما يكتسب المتعلم مهارات في عملية الترجمة، فانطلاقاً من المقارنة بين النصوص المصدر والنصوص المترجمة (الهدف)، يتعلم المتعلم خصائص اللغة الأصلية (العربية) المتمثلة في الخصائص النحوية التركيبية، والصرفية والصوتية والأسلوبية، وكل ما يتعلق بالبلاغة العربية والإعجاز القرآني، إذ يتحصل المتعلم على كم هائل من المعلومات الخاصة باللغة العربية من حيث المستويات اللغوية خاصة، فترجمة وظائف الكلمات الواردة في الآية الكريمة إلى اللغة الأم تساعد المتعلم في فهم خصائص اللغة العربية في عمقها، ممّا يتيح له فهم مغزى الآية وبالتالي يدرك الثقافة الإسلامية أيضاً.

كما تأخذ هذه المدونة بعين الاعتبار موقع الكلمة من الإعراب، الذي يعزز فهم المقصود من الكلام، ويتضح ذلك في الصورة الآتية المأخوذة من المدونة كما هو مبين في الشكل الآتي (The Quranic Arabic Corpus, 2025):

Chapter (1) sūrat I-fātiḥah (The Opening)



«رب» بدل مجرور بالكسرة، «العالمين» مضاف إليه مجرور بالياء لأنه ملحق بجمع المذكر السالم؛ وقد أُخِيقَ به لأنه ليس عَلَمًا ولا صفة، و«عالم» المفرد يشمل المذكر والمؤنث، والعافل وغيره، و«عالمون» مع الجمعية لا يُطلق إلا على المذكر العاقل، فاختلف المفرد عن الجمع.

Quran Recitation by Saad Al-Ghamadi

Verse 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7

الشكل 12 موقع الكلمة من الإعراب

ما نلاحظه هو أنّ مرحلة (الإعراب) تعزز ما تعلّمه المتعلّم من قبل، نلاحظ في الصّورة أعلاه غياب الترجمة إلى اللغة الإنجليزية، لأنّ كل الوظائف الإعرابية الواردة في الآية أعلاه قد تمّ ترجمتها ضمن الأقسام السابقة.

5- خاتمة

نخلص إلى أن المدونة المتوازية على العموم، والمدونة العربية القرآنية *Quranic Arabic Corpus* على وجه الخصوص، تسهم بقوة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بشكل جيد ومبسط، ويكتسب المتعلّم من خلالها أبجديات القراءة والكتابة مع الضبط اللغوي والنحوي الصحيح. خاصّة وأنّ هذه المدونة تضم المصحف الكامل الشريف، بشرح مبسط ومفصل للآيات القرآن الكريم وتدوينها بشكل كبير وتلوين مختلف ومميز، مع الاعراب المفصل لكل من كلمات وألفاظ المادة القرآنية، لتسهيل قراءتها والإطلاع عليها من قبل غير الناطقين باللغة العربية، والعمل بها وفهمها بالشكل المطلوب، وذلك بتدوين مفردات سور القرآن الكريم باللغة العربية مع كتابتها بالحروف اللاتينية بالمفهوم اللغوي العربي، مع ما يقابلها باللغة الأجنبية (الإنجليزية).

ويكتسب متعلم اللغة العربية غير الناطق بها عبر المدونة العربية القرآنية الكلمات الأكثر ترددا ويستفيد منها نطقا وكتابة، ويتمكن المتعلم من التمييز بين الفوارق القائمة بين اللغتين، كما يلجأ المتعلم إلى التعليم الذاتي باستعمال هذه المدونة ممّا يجعله يعزّز اكتساب المهارات اللغوية، وتساعد المدونات المتوازية المتعلّم في تصميم درسه وتسهيل عملية إيصال المعلومات إلى متعلم اللغة الأجنبية.

وعليه، تعدّ المدونات المتوازية مصدرا مهمّا للباحثين في مختلف المجالات، حيث لها مزايا كثيرة خصوصا في تعليم وتعلّم اللغة الأجنبية، فترجمة المدونات الضخمة واستعمالها كنصوص متوازية في تعليم اللغات سيؤدي إلى تسهيل العملية التعليمية، وقد لاحظنا ذلك جليّا في المدونة العربية القرآنية من خلال ما تتوفر عليه من موارد لغوية إلكترونية تساعد من جهة، المتعلم غير الناطق باللغة العربية في اكتساب هذه اللغة انطلاقا من مستوياتها

اللغوية وصولاً إلى التمكن من مهاراتها اللغوية، ومن جهة أخرى يستعين المعلم بهذه المدونة المتوازنة من أجل تصميم دروسه الموجهة للمتعلمين غير الناطقين باللغة العربية، شرط أن يحسن اختيار ما يقدمه للمتعلم حسب مستواه وقدراته الذهنية، وحسب الهدف والغرض من تعليم اللغة العربية كلغة ثانية. وبالتالي إلى تعزيز التواصل بين الشعوب والأمم، فاللغة هي أداة للتواصل بامتياز تقرب ما هو بعيد وتنشط العقل والفكر.

التوصيات

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة حول أهمية المدونة المتوازنة على العموم، والمدونة القرآنية العربية على وجه الخصوص، أقترح بعض التوصيات التي أجدها مهمة في تعزيز هذا النوع من المدونات في تعليم اللغة العربية وثقافتها للناطقين بغيرها، وتتمثل هذه التوصيات فيما يأتي:

- « استثمار المدونات المتوازنة في تدريس النحو والقواعد والمفردات
- « تطوير منصات أو تطبيقات تعليمية توظف المدونة القرآنية المتوازنة في التدريس التفاعلي
- « اعتماد المدونة القرآنية العربية في تعليم وتعلم خصائص اللغة العربية، على أن تكون الترجمة دقيقة ومبسطة سياقياً ونحوياً.

قائمة المصادر والمراجع

- » The Quranic Arabic Corpus. (2025, Juin 20, 25). Récupéré sur corpus.quran.com : <https://www.google.com/search?q=https%2F%2Fwww.corpus+quranic.com&rlz=1C1GCEA>
- « أيمن الديكوري. (2018). المدونات اللغوية ودورها في معالجة النصوص العربية. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- « بن عبيد عبد المحسن. (2014). نحو إطار عام لمدونة لغوية للمعجم التاريخي للغة العربية، نحو معجم تاريخي للغة العربية. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. نقل عن وفاء الزهيلي، المدونة اللغوية تطبيقات حاسوبية من خلال برنامج أنتكونك، مجلة مقامات، المجلد 5، العدد 2، 2021، ص 173-174.
- « حسن حمزة. (2014). مدونة المعجم التاريخي للغة العربية نحو معجم تاريخي للغة العربية. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات نقل عن وفاء الزهيلي، المدونة اللغوية تطبيقات حاسوبية من خلال برنامج أنتكونك، مجلة مقامات، المجلد 5، العدد 2، 2021، ص 173.
- « وفاء الزهيلي. (2021). المدونة اللغوية : تطبيقات حاسوبية من خلال برنامج أنتكونك، مجلة مقامات، المجلد 5، العدد 2

تعليمية المحتوى الرقمي في الجامعة الجزائرية قراءة استكشافية وتقويمية لعروض التكوين في الليسانس الأكاديمية والماستر

*Presentation Title: Digital Content Education in Algerian Universities: An Exploratory and
Evaluative*

الأستاذة الدكتورة: ليندة خراب

Professor: Dr. Lynda Kharab¹

الملخص:

تستكشف هذه الدراسة الميدانية واقع تعليمية المحتوى الرقمي، وطريقة تنفيذه في بعض نماذج عروض التكوين الخاصة ببرنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادة الليسانس الأكاديمية- جذع مشترك لميدان اللغة والأدب العربي، وعروض الماستر المقررة في بعض الجامعات الجزائرية منذ سنة 2015. وتتوخى الدراسة أيضا فهرسة بعض المواد التعليمية الرقمية، وعرض مفرداتها وسنداتها وأهدافها، ثم تقويمها من خلال مادة الأدب الرقمي، ونعد هذا المسعى البحثي بمثابة عملية تقويم أولية لواقع تعليمية المحتوى الرقمي في الجامعة الجزائرية.

Summary:

This field study explores the reality of digital content education and its implementation in some training offers of the common foundational education programs for academic license certificates (common core for the field of languages and Arabic literature) and master's programs in some Algerian universities since 2015. The study also aims to catalog digital educational materials, present their content, documents, and objectives, and evaluate them through the subject of digital literature. This research endeavor is considered a preliminary evaluation process of the reality of digital content education in Algerian universities

1- جامعة الإخوة منتوري قسنطينة/ الجزائر - رقم الهاتف: 0781732820 - البريد الإلكتروني: kharab.linda@umc.edu.dz

أولا/ تعليمية الأدب الرقمي :

تستمد تعليمية الأدب الرقمي، بعض بنود مرجعيتها النظرية والإجرائية من مجال التعليمية العامة، وفقا لتقاطعاتها الممكنة مع مختلف المواد، موضوع الدراسة والتدريس، ونخص بالذكر هنا النص الأدبي الرقمي، وربما أمكننا تفسير تقاطع الدراسات الخاصة بتعليمية النص الأدبي الرقمي، بدراسات موازية في مجال تعليمية النص الأدبي نفسه، وإن كانت الديداكتيك في أصل منشأها اهتمت بتعليمية اللغة أكثر من تعليمية النص الأدبي التي بقيت، كما لاحظ ديفاي (Dufays-Jl) مجالا هامشيا في ميدان التعليمية : ثم ثنى ديفاي مؤكدا بأن بعض التعليميات يصب في: «مجال علوم التربية» (كاردينني، فان دار مارن، ديكتل، روجرس (Car-dinet, Van Darmren, De Ketele, Rogiers) وتعليمية العلوم (أستولفي (Astolfi) (مارتين Martinand) وكذلك تعليمية اللغة (سبرنجر (Spinger)، (شارول Charolles)، (لازير Lazur)، (قانيي Gagné)، (روبي Ropé)، في حين لم يقع الاهتمام بتعليمية الأدب إلا قليلا ولم يهتم به كثير من المشتغلين بهذه المسألة»¹ (ديفاي، 2007، ص.ص. 123-148). ولردم الفجوة بين الأدب والتعليمية و الرقمنة، تشكل رافد جديد في حقل التعليمية يدعو إلى تأسيس اختصاص علمي يعيد مسألة قضايا تعليمية النص الأدبي، على وجه العموم، والنص الأدبي الإلكتروني والرقمي بشكل خاص، ويسعى إلى النهوض بمقولاتهما النظرية والإجرائية، والتي ستكون بالتأكيد مكملة للأبحاث المتخصصة في التعليمية وتعليمية الأدبيات الرقمية.

ظهرت التعليمية *Didactique* أو الديداكتيك في القرن العشرين و اختصت بالدلالة على «فن التدريس أو فن التعليم *Art d'enseigner*» (الدريج، 2010، ص.100)². وعلى هذا انصب اهتمام التعليمية على تصميم العملية التعليمية ووضع نظم التعليم والمقررات والمناهج الدراسية، والعمل على تطويرها. وقد ساق محمد الدريج تعريفا للتعليمية *Didactique* بقوله : «هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني، أو الحس الحركي المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد»³ (الدريج، 2010، ص.100).

طبيعي إذن إذا كانت التعليمية تختص بفن التعليم، ألا تترك فرصة استثمار ثورة التكنولوجيات الحديثة لتطوير طرق التدريس، ومنها طرق تدريس المواد الأدبية على وجه التحديد، لأن ذلك سيفضي إلى إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف البيداغوجية والتربوية المتوخاة منها، غير أن هذا النجاح ليس مرده إلى تكديس المعارف والاكتفاء

1- ما المنهجيات المختارة للبحوث الخاصة بتعليمية الأدب، محاولة للتصنيف ونظرات استكشافية، جان لوي ديفاي ترجمة مفتاح بن عروس والظاهر لوصيف، مجلة اللسانيات، مجلد 12، العدد 13، 2007، ص. 123-148.

2- محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، 2010، ص.100.

3- المرجع نفسه، ص.100.

بالتحصيل العلمي والمعرفي الكلاسيكي وحده، وإنما هو مرتهن بمسيرة مستجدات العصر ومتطلباته الجديدة التي ليست بالتأكيد بمنأى عن انتشار وسائل الاتصال الحديثة، واستثمار الوسائط التكنولوجية ومختلف البرامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

ثانيا/ تعليمية الأدب الرقمي في الجامعة الجزائرية:

تشكل الرقمنة اليوم مسارا ضروريا لتحقيق معايير جودة التعليم، وإن كنا نعد كل مسعى لتطوير تكنولوجيات التعليم ومناهجه ووسائطه، هو بمثابة مطلب حضاري ملح لا غنى عنه في الجامعات العالمية، لهذا فإن الجامعة الجزائرية، بوصفها مؤسسة مستقلة تملك كل الصلاحيات الضرورية لاقتراح البرامج وتعديلها وتحسينها، (الجريدة الرسمية، 2003، ص5) قد بادرت إلى إصلاح التعليم العالي، من خلال تطبيق برنامج (ل م د) الذي هو في الأصل نظام تعليمي عالمي متجانس يشمل كل الأطوار من الليسانس فالماستر إلى الدكتوراه (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، 2011، ص13).² ولعل من أهم سمات هذا النظام: الانفتاح على كل مستجدات التعليم العالي والبحث العلمي في العالم، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الذي طال جميع التخصصات العلمية والأدبية، وعلى هذا نلاحظ أن من شأن برنامج (ل م د)، أن يضع الجامعة الجزائرية في مواجهة العولمة التعليمية وتحدياتها الكبيرة، لأنّ عولمة نظم التعليم و مجتمعة المعرفة في زمن الانفجار المعرفي والمعلوماتي الكبير الذي يلف العالم بأسره، يهيمن على كل مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأدبية والثقافية، ويوجهها توجيهها يكاد يكون كاملا؛ فقد بات معلوما اليوم أنّ حياة الناس، ونشاطاتهم واتصالاتهم ومصالحهم ومختلف نتاجاتهم الأدبية والعلمية، صارت تدار وتنشر على شبكة الاتصال العالمية، ولا يمكن والحال هذه أن تكون الجامعة الجزائرية بمنأى عن تأثير الرقمنة، تعليميا وتعلما ونشرا وانتشارا وبحثا واستكشافا .

كان على الجامعة الجزائرية إذن أن تأخذ بزمام مبادرة تطوير القطاع و الدفع بعجلة تحديث نظم التعليم ودعم المحتوى الرقمي . وقد قطعت الجامعة الجزائرية أشواطاً في مسلك هذا التحديث.. وقدّمت نموذجاً رائداً في هذا المجال، هو نظام ل م د الذي من شأنه أن يوفر- مستقبلا- رؤية تعليمية جامعية جزائرية ترفع سقف التحدي بدعم المحتوى الرقمي و اتباع نظم تعليمية جديدة وكدها احتضان الأفكار المبتكرة في كل التخصصات العلمية والإنسانية والأدبية، وتشجيع المبادرات وتنمية مهارات الطلبة وبخاصة التحلي بالاستقلالية والمسؤولية والقدرة على إدارة العمل والتعلم الذاتي والانخراط في مشاريع التنمية المستدامة والانفتاح

1- تعد الجامعة الجزائرية وفقا لأحكام المادة 38 من القانون -59 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1914 هـ الموافق 4 أفريل سنة 1999: « مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمته بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي» الجريدة الرسمية، ع51، غشت، سنة 2003، ص5.

2- الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل.م.د - جوان 2011، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص13.

على المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، 2011، ص.ص55-56)¹

أما إذا تعلق الأمر بتعليمية الأدب العربي و رقمته في الجامعة الجزائرية، فيمكن القول بأن هذا التخصص لم يكن بدعا من التخصصات التعليمية الأخرى، إذ تولت فرق تكوين متخصصة اقتراح عروض تكوين وتدرّيس مادة الأدب الرقمي والإلكتروني والتفاعلي في كل الأطوار التعليمية (ليسانس/ ماستر)، وقدمت تصورا شاملا لهذا المحتوى، وبرمجت نصوصا و محاور و منهجيات، يتولى القائمون على هذه التعلّيمات تنفيذها، واللافت للانتباه أنّ عروض التكوين تلك قابلة للتحيين باستمرار لتكون بذلك متناغمة مع المستجدات والتطورات الحاصلة سواء في حقل البرمجيات الرقمية أم في نظم التعليم والمقررات الجامعية.

لهذه الأسباب مجتمعة كان ههنا تحري أهم المقررات والبرامج التي تعكس اهتمام الجامعة الجزائرية بتعليمية النصّ الأدبي، في مختلف أطوار التعليم الجامعي خاصة في طوري الليسانس و الماستر، ويعيننا في مقام أول أن نستكشف تعليمية النصّ الأدبي الرقمي، الذي أصبح يشكّل ظاهرة نصيّة جديدة، توظف الوسيط الإلكتروني وشبكة الانترنت، وتستجيب لمتطلبات الواقع ورهاناته الثقافية الأدبية.

يشكل النصّ الأدب الرقمي منعطفًا حاسمًا في تاريخ الآداب العالمية والعربية: وهو يستدعي صفة الرقمنة *numérisation* التي عرفها سعيد يقطين بأنها: «عملية نقل أي صنف من الوثائق من النمط التناظري إلى النمط الرقمي وبذلك يصبح النص و الصورة الثابتة أو المتحركة والصوت أو الملف مشفرا إلى أرقام، لأن هذا التحويل هو الذي يسمح للوثيقة، أيا كان نوعها، بأن تصبح قابلة للاستقبال و الاستعمال بواسطة الأجهزة المعلوماتية». (يقطين، 2005، ص 259)² نحن ملزمون إذن، بمناقشة إشكالية تأثير الرقمنة في عملية كتابة النصّ الأدبي ونشره وتلقيه وتعليمه وتعلّمه، فقد كان النصّ الأدبي الورقي يعتمد اعتمادا كليًا على أسطورة المؤلف وقدرته على استقطاب القارئ وتوريثه في فعل قراءة النص، من خلال المراهنة كذلك على جودة الكتاب المطبوع، أما النصّ الأدبي الرقمي و تفاعلي، فإنّه يعول على الصوت والصورة والحركة فضلا عن التفاعل بشكل مباشر مع القراء ومستعملي شبكة الاتصال العالمية.

وقبل أن نتعرض لنظم تعليم الأدب الرقمي، حري بنا ضبط المفاهيم الأولية السائدة في حقل الأدبيات الرقمية، فقد تواضع المختصون في هذا المجال على التمييز بين الأدب الإلكتروني والرقمي والتفاعلي، إذ تذهب فاطمة البريكي إلى أنّ صفة الوسيط تغلب على مفهوم الأدب الإلكتروني، ومن ثمة فهي تؤكد المعنى الشمولي للأدب الإلكتروني، وأنّ مواده

1- المرجع نفسه، ص.ص55-56.

2- سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت لبنان، ط1، 2005، ص 259.

تنتقل إلى الحاسوب دون أن تأخذ الصفة الترابطية أو التفاعلية فتقول : «فلا بد من الإشارة إلى أن المقصود بالنص الإلكتروني في هذا الكتاب هو النص الذي يتجلى من خلال جهاز الحاسوب، سواء اتصل بشبكة الأنترنت أم لم يتصل»¹ (البريكي، 2006، ص1) فالأدب الإلكتروني هو مجموع النصوص المنشورة على صفحات (Web) والتي تمت رقمتها دون أن تخضع للمعالجة البرمجية المعقدة، ودون أن تكون بحاجة إلى شبكة الأنترنت، أما الأدب الرقمي فهو يخضع لمعالجة رقمية ومزود ببرنامج وروابط، لذلك يفضل سعيد يقطين استخدام مصطلح النص المترابط Hypertext لأنه مصطلح: «خاص بالنص الإلكتروني الذي تتحقق فيه الروابط»² (يقطين، 2005، ص128) أو هو كما جاء في تعريف جان كليمون (JClément) النص الذي: «يتشكل من مجموعة من البنيات غير المترتبة، والتي يتصل بعضها ببعض بواسطة روابط يقوم القارئ بتنشيطها، والتي تسمح له بالانتقال السريع بين كل منها»³ (يقطين، 2005، ص128). أما الأدب التفاعلي فلا يكون كذلك إلا إذا انفتح على مبادرة القارئ أو هو الأدب الرقمي: «الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة في جنس أدبي جديد، يجمع بين الأدبية و الإلكترونية، ولا يمكن أن يتأتى لمتلقيه إلا عبر الوسيط الإلكتروني أي من خلال الشاشة الزرقاء ولا يكون هذا الأدب تفاعلياً إلا إذا أعطى المتلقي مساحة تعادل، أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي للنص»⁴ (البريكي، 2006، ص49).

تستدعي ظاهرة النص الأدبي الإلكتروني والرقمي والتفاعلي، الاستعداد لمرحلة تعليمية جديدة، تستثمر وتطور نظم تعليم جديدة تأخذ بناصية تكنولوجيايات الاتصال، لكتابة وتحليل ونقد النصوص الأدبية، وأن ذلك يرتبط بشكل أو بآخر بظهور أنماط من التعليم مثل التعليم الإلكتروني (E-Learning) والتعليم الافتراضي (Virtual Learning) والتعليم عبر شبكات الاتصال (On Line Learning)، فقد وجدت هذه الأنماط من التعليم وغيرها، طرقاً لتفعيلها في الجامعة الجزائرية، وهو ما أسهم في تجديد المناهج وابتكار مواد تدريس متناغمة مع معطيات العصر الرقمي وخصائص بيئتنا المحلية. وهو ما يستلزم تقديم قراءة أفقية لواقع تطبيق هذه النظم التعليمية في الجامعة الجزائرية.

ثالثاً/ نظم التعليم الرقمي في الجامعة الجزائرية:

عملت الجامعة الجزائرية على استحداث نظم تعليمية جديدة تتناغم مع الإيقاع المتسارع للطفرة التكنولوجية وتلبي حاجات مجتمع المعرفة والاقتصاديات الجديدة. لذا فقد عرفت هذه المناهج التعليمية تغييرات مهمة، تأخذ بناصية الرقمنة وتستفيد من التقنيات المتاحة في هذا المجال، مثل التعليم الإلكتروني والافتراضي والتعليم عن بعد، وجميعها يعتمد

1- فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2006، ص1

2- سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ص128.

3- نقلا عن سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ص128.

4- فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2006، ص49.

على شبكة الاتصال العالمية . غير أنّ مجال التعليم الرقمي لن يكون ناجحا إلا إذا كان مسنودا بنظام التعليم الكلاسيكي. لأن اجتماع الأساتذة بالطلاب في الجامعات وتفاعلهم المباشر يكتسي أهمية من نوع خاص، ولا يمكن بأي حال استبداله بهذه النظم التعليمية الجديدة. فالتعليم الحضوري ينمي قدرات ومهارات قد لا تتوفر في التعليم عن بعد، مع عكس صحيح كذلك ، لذا نؤمن بضرورة الجمع بين هذين الضربين من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، وهما في النهاية يتقاسمان الأهداف نفسها ؛ وعلى رأسها غرس القيم وتنمية مختلف المهارات الحسية والإدراكية والاجتماعية والثقافية.

بمقتضى ما سلف يتبين أنّ الجامعة الجزائرية قد انخرطت بقوة في معترك تقديم خدماتها التعليمية لطلبتها مباشرة على شبكة الاتصال العالمية، مثل خدمات المكتبة الرقمية والدراسة الرقمية والدراسة عن بعد في اليسانس و الماستر ، ومن المتوقع أن تحقق صناعة محتوى التعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد في الجامعة الجزائرية تطورا كبيرا في المستقبل ، خاصة بعد تزايد الاهتمام بتطوير برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي الملأزمة لهذا النوع من التعلّّمات .

من بين أهم نظم التعليم التي أولتها الجامعة الجزائرية عنايتها التعليم عن بعد *online learning* سواء أكان نظام هذا التعليم متزامنا عن طريق تقنية *zoom* مثلا أم غير متزامن باستحداث منصات ومواقع وفيديوهات تعليمية تظل الدروس فيها مثبتة ومتاحة للطلبة في كل زمان ومكان؛ ناهيك عن استحداث فصول الدراسة الافتراضية ((*Virtual Classes*) التي تعد سندا لفصول الدراسة التقليدية ، وهي تتيح جمع الطلاب من أمكنة وأزمنة مختلفة، وتسمح بتصميم دروس افتراضية عن طريق المحاكاة (*Simulation*) ، ولهذه الفصول أهداف تعليمية ولها مقررها الدراسي ومنهجيتها ومبادئها التنظيمية ، وفيها يتم صناعة محتوى تعليمي على شاكلة الدرس الواقعي، ولعل من أهم فوائده الفصول الافتراضية والتعليم عن بعد صناعة مجتمع المعرفة ، ونشر كم هائل من المعارف وجعلها موضوعا للتبادل بين الطلبة ، كما توفر هذه الفصول استخدام وسائل التعليم المدمج من فيديو وملفات ارتباط خاصة بالكتب والخرائط والمستندات...وغيرها . كما تضمن نظم التعليم الافتراضي والتعليم عن بعد إمكانية تعديل أو تحويل منهجية تدريس المادة بما يلائم مستويات الطلبة باستنفار كل وسائط التعليم السمعية البصرية، المسموعة و المقروءة.

أُتيحت الدراسة الرقمية والتعليم عن بعد والتعلم الذاتي في الجامعة الجزائرية، عبر منصات خاصة صممت باحترافية كبيرة مثل منصتي (telum.umc.edu.dz)¹ (Telum.2025)² و (dle.univ-setif.dz)³ moodle (2025). كما حرصت الجامعة الجزائرية على توفير ارتباطات وتطبيقات

1- منصة تعليم عن بعد خاصة بجامعة الإخوة المنوري قسنطينة1، متاحة على الموقع <https://telum.umc.edu.dz/?lang=ar>

2- منصة تعليم عن بعد متاحة للجامعات الجزائرية وفي مواقع مختلفة ، ينظر مثلا : <https://moodle-ft.univ-setif.dz/> <https://elearn.univ-tlemcen.dz/> univ-setif.dz/ وغيرها من الجامعات الجزائرية.

تسمح للمتعلمين بالنفاذ إلى موارد المعلومات من أرشيف رقمي ومكتبة جامعية رقمية تخزن كما هائلا من الكتب الإلكترونية و الموسوعات والدوريات.

رابعاً/ قراءة استكشافية في بعض عروض التكوين (ليسانس/ماستر):

تضمنت مقررات التعليم في أقسام الآداب واللغة العربية بمختلف الجامعات الجزائرية، مادة الأدب الإلكتروني والرقمي والتفاعلي في طوري الماستر والدكتوراه، أما طور الليسانس فقد عرف برنامجه التعليمي تغييرات كثيرة: إذ أصدرت اللجنة البيداغوجية الوطنية لميدان اللغة والأدب العربي، التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 23 جويلية 2014 ملحقاً يتضمن برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادة الليسانس-جذع مشترك لميدان اللغة والأدب العربي، وتضمن هذا الملحق تدريس مادة الأدب التفاعلي، وتبين الجداول المرفقة أدناه محتوى مادة الأدب التفاعلي، قبل وبعد صدور هذا القرار، وهو ما يعني أنّ بعض عروض التكوين الخاصة بالليسانس، ظلت تتضمن تدريس مادة الأدب التفاعلي في بعض الجامعات الجزائرية: مثل عرض التكوين الذي قدّمته جامعة محمد خيضر بسكرة المؤرخ برسم السنة الجامعية 2018-2019) (univ-biskra.dz, 2025). وفيما يلي نماذج من عروض التكوين الخاصة ببرنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادة الليسانس-جذع مشترك لميدان اللغة والأدب العربي في بعض الجامعات الجزائرية:

- جامعة الإخوة منتوري-قسنطينة² (fac.umc.edu.dz, 2025)

المؤسسة	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1	عنوان الليسانس: الأدب العربي	السنة الجامعية: 2014-2015
مادة الأدب التفاعلي	محتوى المادة	السداسي السادس	
1	مفاهيم العصر الرقمي (العولمة /التواصل العالمي)		
2	الأدب الرقمي (مصطلح الرقمية/تعريفه/عناصر العملية الإبداعية الرقمية التفاعلية)		
3	الكتابة الأدبية التفاعلية، أهميتها وخصائصها		
4	مظاهر الأدب الرقمي ومجالات التفاعلي		
5	1- الرواية التفاعلية		
6	2- القصيدة التفاعلية		

1- عرض تكوين خاص بجامعة محمد خيضر بسكرة متاح على الموقع: <https://num.univ-biskra.dz/psp/ formations>

2- عرض تكوين خاص بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 متاح على الموقع: <https://fac.umc.edu.dz/207=PO/spec-details.php?specialite>

7	3- المسرح التفاعلي
8	4- القصة التفاعلية
9	5- المقال التفاعلي
10	قضايا الأدب التفاعلي
11	1- بين الأدب الورقي والأدب الرقمي / التفاعلي
12	2- الملكية الفكرية والمرجعية
13	3- المؤثرات الصوتية والبصرية في الأدب التفاعلي
14	4- الأدب التفاعلي في البيئة العربية (تجارب)

-جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج 1, 2025, univ-bba.dz

المؤسسة	جامعة برج بوعريريج	عنوان اليسانس: الأدب العربي	السنة الجامعية: 2014-2015
مادة الأدب التفاعلي	محتوى المادة	السادسي السادس	
1	مفاهيم العصر الرقمي (العولمة / التواصل العالمي)		
2	الأدب الرقمي (مصطلح الرقمية / تعريفه / عناصر العملية الإبداعية الرقمية التفاعلية)		
3	الكتابة الأدبية التفاعلية، أهميتها وخصائصها		
4	مظاهر الأدب الرقمي ومجالات التفاعلي		
5	1- الرواية التفاعلية		
6	2- القصيدة التفاعلية		
7	3- المسرح التفاعلي		
8	4- القصة التفاعلية		
9	5- المقال التفاعلي		
10	قضايا الأدب التفاعلي		
11	1- بين الأدب الورقي والأدب الرقمي / التفاعلي		

1- عرض تكوين خاص بجامعة برج بوعريريج متاح على الموقع : <https://www.univ-bba.dz/images/> Pedagogie/canvas

12	2- الملكية الفكرية والمرجعية
13	3- المؤثرات الصوتية والبصرية في الأدب التفاعلي
14	4- الأدب التفاعلي في البيئة العربية (تجارب)

-جامعة الحاج لخضر باتنة¹ (univ-batna.dz,2025)

المؤسسة	جامعة باتنة	عنوان اليسانس: النقد والدراسات الأدبية	السنة الجامعية:2014-2015
مادة النقد التفاعلي	محتوى المادة	السداسي السادس	
1	ماهية الأدب التفاعلي		
2	ماهية النقد التفاعلي		
3	الأدب من الشفاهية إلى التفاعلية		
4	علاقة الآدب بالوسائط التكنولوجية		
5	النص الرقمي		
6	النص الإلكتروني		
7	النص التفاعلي		
8	الأجناس الأدبية التفاعلية		
9	طرائق بناء القصيدة التفاعلية		
10	طرائق بناء السرد التفاعلي: السرد المترابط، السرد الحركي،السرد التشاركي		
11	طرائق بناء المسرحية التفاعلية		
12	قراءة القصيدة الرقمية		
13	قراءة الرواية الرقمية		
14	قراءة المسرحية الرقمية		

¹- عرض تكوين جامعة باتنة متاح على الموقع: <http://fac-lettres.univ-batna.dz/index.php> 04-2016-8-58/28-16-10-21

المؤسسة	جامعة محمد خيضر بسكرة	عنوان اليسانس: النقد الأدب العربي	السنة الجامعية: 2018-2019
مادة الأدب التفاعلي	محتوى المادة	السادسي السادس	
1	مفاهيم العصر الرقمي (العولمة / التواصل العالمي)		
2	الأدب الرقمي (مصطلح الرقمية/تعريفه/عناصر العملية الإبداعية الرقمية التفاعلي)		
3	الكتابة الأدبية التفاعلية، أهميتها وخصائصها		
4	مظاهر الأدب الرقمي ومجالات التفاعلي		
5	1- الرواية التفاعلية		
6	2- القصيدة التفاعلية		
7	3- المسرح التفاعلي		
8	4- القصة التفاعلية		
9	5- المقال التفاعلي		
10	قضايا الأدب التفاعلي		
11	1- بين الأدب الورقي والأدب الرقمي / التفاعلي		
12	2- الملكية الفكرية والمرجعية		
13	3- المؤثرات الصوتية والبصرية في الأدب التفاعلي		
14	4- الأدب التفاعلي في البيئة العربية (تجارب)		

نلاحظ على عروض التكوين في اليسانس تطابقا تاما بين محتوى مادة الأدب التفاعلي بين جامعتي الإخوة منتوري قسنطينة¹ وبرج بوعرييج ، إلا أن ثمة تباينا طفيفا بين الجامعات الأربع، ففي الوقت الذي ركز فيه عرض تكوين جامعة قسنطينة وجامعة باتنة على الممارسة النقدية الخاصة بالأدب التفاعلي، اتجه عرض تكوين جامعتي بسكرة والبرج إلى التركيز على الأجناس الأدبية الرقمية وما يتصل بالأدب التفاعلي من قضايا مثل إشكالية حقوق المؤلف وتداخل الوسائط في الكتابة الأدبية التفاعلية والرقمية.

¹- عرض تكوين جامعة محمد خيضر بسكرة متاح على الموقع: <https://num.univ-biskra.dz/psp/> formations

يعتمد طور الماستر أيضا على توحيد عروض التكوين بشكل يكاد يكون كاملا على مستوى كل الجامعات الجزائرية، مع وجود اختلافات طفيفة، والأرجح أن ثمة تطابقا في التصور العام الخاص بالمواد المدرسة في هذا الطور، لذا نكتفي بتقديم نموذج واحد من عروض التكوين في الماستر؛ نقيس عليه ما تبقى من عروض التكوين، ونتأمل من خلاله المساحة الممنوحة للأدب الرقمي في الجامعة الجزائرية :

-جامعة ابن خلدون، تيارت¹ (univ-tiaret.dz,2025)

المؤسسة	جامعة ابن خلدون تيارت	عنوان الماستر: نقد حديث ومعاصر	السنة الجامعية: 2016-2017
مادة الأدب المقارن/ أعمال موجهة	محتوى المادة	السداسي السادس	
1	النقد النسوي		
2	النقد الثقافي		
3	نقد ما بعد الحداثة.		
4	نقد التداولية.		
5	الحداثة الغربية والحداثة العربية		
6	أوهام الحداثة(الشعرية النقدية)		
7	الغيرية الثقافية		
8	التفكير العلمي وتوسيع حدود الخيال		
9	عولمة الأخلاق والآداب		
10	نقد مركزية المركز		
11	التداولية المدمجة		
12	النقد المعرفي والنقد المفاهيمي		
13	الكتابة النقدية والتحولات التقنية		
14	النقد التفاعلي		
15	الاستشراق		

1- عرض تكوين خاص بجامعة ابن خلدون تيارت متاح على الموقع: http://fil.univ-tiaret.dz/?page_id=8252

قد لا يستقل المحتوى الرقمي في عروض التكوين الخاصة بالجامعة الجزائرية بمقياس مستقل، بل يتردد كمفردات متضمنة في مقررات الماستر وحتى الليسانس، وذلك طبيعي؛ لأنّ المحتوى الرقمي يتجاوز النصوص الأدبية النثرية والشعرية ليتحول إلى نظرية في الأدب والنقد وسؤال المعرفة والعولمة والاستشراق ومنهجاً لمساءلة النصوص ومقارنات الآداب والمثاقفة وصناعة مجتمع المعرفة والمقاولاتية وغيرها، مثل ذلك أن تدرس مفردة «النقد التفاعلي» ضمن برنامج مقياس «نقد ما بعد الحداثة» في السداسي الثاني وفي وحدة أساسية عنوانها: «نقد ما بعد الحداثة»، في عرض تكوين ماستر عنوانه النقد الحديث و المعاصر بجامعة ابن خلدون تيارت، وتدرّس الأدب الرقمي وتقنيات الأدب الرقمي في مقياس السرديات المعاصرة في طور الماستر تخصص الأدب الحديث والمعاصر وتدرّس نظرية الأدب الرقمي ضمن مقياس نظرية الأدب في طور الليسانس الأكاديمية فرع الدراسات الأدبية، في حين حاز الأدب الرقمي على تمديد أوسع بعد تحيين تدريس مادة أدب الطفل في طور الليسانس السداسي الخامس، خاصة حين الانتقال إلى مفردة أدب الطفل التفاعلي والافتراضي، مع إنجاز تطبيقات على أشرطة مجلة العربي الصغير ومجلة فراس ومجلة ماجد، وكذلك من خلال تناول فنون أدب الطفل من أنشودة وتمثيلات إذاعية وشريط مرسوم وقصص متحركة، مع التنويه بدور السمعي البصري في النهوض بأدبيات الطفل؛ تلك التي تمّ تخزينها على شبكة الأنترنت لتتحول إلى موضوع للفرجة والتذوق الجمالي، ثمّ تشفع هذه الفرجة الرقمية بتحليل ممنهج لنماذج مختارة.

لكن أهمّ ملمح يثبت التحول المعرفي الرقمي في الجامعة الجزائرية، كان قد اتخذ سمتاً بينياً يدمج بين مختلف التخصصات والحقول المعرفية، وكمثال على ذلك نجد مقياس المقاولاتية المقرر على طلبة الليسانس السنة الثالثة بفرعيها: الدراسات الأدبية واللغوية في عرض تكوين الليسانس في السداسي الخامس، إذ يشكل هذا المقياس رؤية تكاملية تجمع بين الأدب واللغة العربية والمقاولاتية، ويحدّد من أهم أهدافه تشجيع طلبة الأدب واللغة العربية على ابتكار مشاريع ناشئة في مجال تخصصهم وتزويدهم بالإطار القانوني والتنظيمي للعمليات للمقاولاتية، خاصة المقاولاتية الإلكترونية - ذات الصلة باللغة والأدب العربي، مثل تحيين برامج التدقيق اللغوية، وصناعة المحتوى الثقافي والاجتماعي والسياحي والحضاري الراقى الذي من شأنه التسويق لصورة الجزائر الجديدة، والترجمة والنشر الإلكتروني، والإعلانات وتسويق المشاريع، ومتابعة أو تنفيذ القصص والأدبيات الرقمية.

خاتمة :

يبدو أنّ الجامعة الجزائرية اليوم بطاقتها الهائلة من كوادر و مؤطرين ومخابر بحث وحاضنات مشاريع ومقاولاتية ، قد تخطت باقتدار واحتراافية بعض مراحل مشروع الجامعة من الجيل الرابع ، وهي اليوم تسير بخطى ثابتة وواثقة لتنفيذ مشروع جامعة المستقبل ، يتأكد ذلك بصورة أخرى ونحن نتابع المساعي المبذولة للاستفادة من عالم الرقمنة والبرمجيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، لأنّ من يملك أسرار الرقمنة اليوم يملك العالم ، أما في مجال تخصصنا فإنّ التغيير الأكثر إثارة هو إنجاز انتقال نظم تعليم النصوص الأدبية من حيز الشفهية والورقية إلى الوسيط الرقمي الذي يستقطب- دون شك- الطلبة الجامعيين الشباب الذين هم طلائع الفضاء الأزرق بالإبحار والاستكشاف والتحليل والاختراع .

لقد أبدت الجامعة الجزائرية اهتماما بالغا باستثمار الوسائط الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ وهو ما يقتضي استحداث نظم تعليمية جديدة مثل التعليم عن بعد والتعليم الافتراضي والتعليم الذاتي والمدمج.. وطبيعي والحال هذه ألا يكون تدريس الأدب واللغة العربية بمنأى عن هذه التغيرات التي فرضتها -وما تزال تفرضها - شروط الرقمنة وتحدياتها الكبرى، لأجل ذلك رحنا نتقصى واقع تعليمية الأدب الرقمي في الجامعة الجزائرية، مستكشفين ما تتضمنه عروض التكوين في اللسانيات و الماستر من مواد ومفردات تعليمية يمكن أن تشكّل مركاتر فذة لتطبيق برامج الذكاء الاصطناعي وصناعة المحتوى الرقمي الأدبي في الجامعة الجزائرية.

يشكل الاهتمام برقمنة تعليمية اللغة العربية وآدابها وفنونها، جزءا لا يتجزأ من مشروع الجامعة الجزائرية الجديدة، في سعيها الحثيث إلى تكريس منظومتها القيمية والحضارية من جهة ، وتطلعها الأكيد نحو ارتياد سنام التطور العلمي والتكنولوجي من جهة ثانية.

قائمة المصادر والمراجع:

- « ما المنهاجيات المختارة للبحوث الخاصة بتعليمية الأدب، محاولة للتصنيف ونظرات استكشافية، جان لوي ديفاي ترجمة مفتاح بن عروس والطاهر لوصيف، مجلة اللسانيات ، مجلد 12 ، العدد 2007، 13، ص ص، 123-148 .
- « محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، 2010، ص 100.
- « المرجع نفسه، ص 100.
- « تعد الجامعة الجزائرية وفقا لأحكام المادة 38 من القانون 99-5 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1914 هـ الموافق 4 أفريل سنة 1999: « مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمته بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي» الجريدة الرسمية، ع51، غشت، سنة 2003، ص5.

- « الدليل العملي لتطبيق و متابعة ل.م.د - جوان 2011، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 13.
- « المرجع نفسه، ص.ص 55-56.
- « سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط ، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب ، بيروت لبنان، ط1 2005، ص 259.
- « فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 2006، ص 1.
- « سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ص 128.
- « نقلا عن سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ص 128.
- « فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ، المغرب، ط 2006، ص 49.
- « ينظر أيضا : يقطين ، من النص الى النص المترابط ص 9، 10، 110 و 123.
- « منصة تعليم عن بعد خاصة بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 ، متاحة على الموقع <https://telum.umc.edu.dz/?lang=ar>
- « منصة تعليم عن بعد متاحة للجامعات الجزائرية وفي مواقع مختلفة ، ينظر مثلا : <https://moodle-ft.univ-setif.dz/> - <https://elearn.univ-tlemcen.dz/>
- وغيرها من الجامعات الجزائرية.
- « عرض تكوين خاص بجامعة محمد خيضر بسكرة متاح على الموقع: <https://hum.univ-biskra.dz/psp/formations>
- « عرض تكوين خاص بجامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1 متاح على الموقع : <https://fac.umc.edu.dz/PO/spec-details.php?specialite=207>
- « عرض تكوين خاص بجامعة برج بوعريريج متاح على الموقع : <https://www.univ-bba.dz/images/Pedagogie/canvas>
- « عرض تكوين جامعة باتنة متاح على الموقع: <http://fac-lettres.univ-batna.dz/index.php/8-2016-04-21-10-16-28/58>
- « عرض تكوين جامعة محمد خيضر بسكرة متاح على الموقع: <https://hum.univ-biskra.dz/psp/formations>
- « عرض تكوين خاص بجامعة ابن خلدون تيارت متاح على الموقع: http://fil.univ-tiaret.dz/?page_id=8252

أثر الكفاية الثقافية في تكوين المترجمين غير الناطقين بالعربية «نحو تأصيل نظري لتعليم الترجمة في السياق الحضاري العالمي»

الأستاذ الدكتور المساعد: محمد عبدالرحيم¹

Dr. Öğr. Üyesi MOHAMED ABDELREHEM²

ملخص البحث

يُعالج هذا البحث إشكالية مركزية في تعليم الترجمة، تتمثل في ضعف تكوين المترجمين غير الناطقين بالعربية من حيث الكفاية الثقافية، وهي مكون جوهري يتجاوز المهارة اللغوية إلى الوعي بالسياقات الحضارية والدينية والاجتماعية للنصوص العربية، وكان السؤال الرئيس للبحث هو: إلى أي مدى تُسهم الكفاية الثقافية في رفع جودة الترجمة لدى غير الناطقين بالعربية، وما السبل لتأصيلها ضمن البرامج الأكاديمية؟

سعى البحث إلى استقصاء الأطر النظرية والتطبيقية التي تُبرز أهمية الكفاية الثقافية في الترجمة، مع التركيز على النماذج التربوية العالمية والعربية، وتحليل مدى فاعلية دمج الثقافة في المناهج الجامعية، وقد اتبع البحث منهجًا وصفيًا تحليليًا، مستعينًا بعدد من الدراسات المقارنة والتجريبية، أظهرت نتائج البحث أن غياب الكفاية الثقافية يؤدي إلى اختلالات جوهريّة في الترجمة، خاصة في النصوص ذات الحمولة الدينية أو الأدبية، بينما يُسهم دمج هذا البعد في تكوين «المترجم الوسيط» القادر على تمثيل المرجعيات الثقافية بدقة وإنصاف. كما بيّن البحث محدودية الجهود المؤسسية العربية في هذا المجال، وأوصى بضرورة إدماج مقررات الثقافة في برامج الترجمة، وتطوير أدوات تقييم تستند إلى المعايير التداولية والتأويلية، بما يُمكن من تخريج مترجمين يمتلكون وعيًا حضاريًا وتعددًا يتجاوز النقل اللغوي إلى الفهم الثقافي العميق.

الكلمات المفتاحية: الكفاية الثقافية، تعليم الترجمة، المترجمون غير الناطقين بالعربية، الثقافة التداولية، المرجعيات الحضارية.

1- الجامعة الإسلامية للعلوم والتكنولوجيا- كلية الاقتصاد والإدارة والعلوم الاجتماعية - قسم الترجمة التحريرية والشفوية باللغة العربية- نائب رئيس قسم الترجمة، رئيس قسم اللغة العربية بالمعهد العالي للغات الأجنبية.

Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi / İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi / Arapça -2
Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı/Bölüm Başkanı Yardımcısı YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
.Yabancı Diller Birim Koordinatörü

Abstract

his study addresses a critical issue in translation pedagogy: the insufficient development of cultural competence among non-native Arabic-speaking translators. Cultural competence is a core element that goes beyond linguistic skills to encompass awareness of the religious, historical, and sociocultural contexts of Arabic texts. The central research question posed was: To what extent does cultural competence enhance translation quality among non-native speakers of Arabic, and how can it be integrated into academic programs?

Adopting a descriptive-analytical approach supported by comparative and empirical studies, the research explores global and Arab educational models that emphasize the role of culture in translation. Findings reveal that the absence of cultural competence leads to significant distortions, especially in religious and literary texts, while its integration fosters the development of culturally sensitive mediators. The study highlights the institutional limitations in Arab contexts and recommends embedding cultural modules into translation curricula, alongside developing evaluation tools based on pragmatic and interpretive criteria to produce culturally aware translators capable of transcending mere linguistic transfer.

Keywords: *Cultural competence, translation pedagogy, non-native Arabic translators, pragmatic culture, civilizational references.*

1. مقدمة

تُعَدُّ الترجمة من أبرز أدوات التفاعل الحضاري بين الشعوب خصوصاً عندما تتعلق بلغة ذات امتداد ثقافي عميق كالعربية. ومع ازدياد الاهتمام بتعليم الترجمة لغير الناطقين بالعربية تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في البنى التعليمية التي تُدرَّس فيها الترجمة، ولا سيما من زاوية الكفاية الثقافية بوصفها أحد الأعمدة الأساسية لضمان جودة الأداء الترجمة.

ويؤكد لورانس فينوتي أن المترجم ليس مجرد ناقل لغوي بل فاعل ثقافي يُسهم في تشكيل المعنى داخل سياق مختلف، ممَّا يستلزم امتلاكه لوعي مزدوج بثقافتي النص المصدر والهدف (Venuti, 2008، ص. 12-14). وفي الإطار نفسه يرى بايرام (Byram, 1997، ص. 12) أن إدماج الثقافة ضمن الكفاية التواصلية يُعَدُّ شرطاً جوهرياً لتعليم الترجمة؛ لأن الترجمة ليست تحويلاً لغوياً حرفياً بل عملية بناء للمعنى تراعي الفروق التداولية والاجتماعية بين الثقافات.

وتُشير دراسات حديثة إلى أن النصوص العربية وخصوصًا الأدبية والدينية تتضمن مستويات دلالية عميقة وإحالات ثقافية دقيقة تتطلب من المترجم معرفة مرجعية ووعيًا سياقيًا. وفي هذا السياق يُحذر فائق (2004، Faiq، ص. 3) من اختزال الترجمة إلى عملية تقنية محضة مشيرًا إلى أن غياب الوعي الثقافي لدى المترجم قد يؤدي إلى تشويه المعنى الأصلي أو إفقاره، ومن هنا تظهر أهمية تمكين المترجم من أدوات تأويلية تربطه بثقافة النص المصدر. وانطلاقًا من هذه الإشكالات يسعى هذا البحث إلى تقديم تأصيل نظري لمفهوم الكفاية الثقافية في تعليم الترجمة من العربية، وتحليل أثرها في جودة الأداء الترجمي والدقة الدلالية لدى المترجمين غير الناطقين بالعربية، ويقوم على فرضية أن تمثُّل المرجعيات الثقافية يُسهم في تحسين الفهم وإنتاج ترجمة أكثر انسجامًا مع خصائص النصوص العربية في السياق العالمي.

إشكالية البحث:

يعاني كثير من برامج تعليم الترجمة من إغفال البُعد الثقافي في تكوين المترجم، ما يؤدي إلى إنتاج ترجمات تفتقر إلى الدقة التداولية والتمثيل الحضاري السليم. وتزداد خطورة هذه الفجوة في حالة المترجمين غير الناطقين بالعربية عند تعاملهم مع نصوص ذات حمولة دينية أو أدبية. سؤال البحث:

يحاول البحث الإجابة عن سؤال رئيس؛ وهو: ما مدى تأثير تمثُّل المترجم غير الناطق بالعربية للمرجعيات الثقافية العربية في تحسين جودة الترجمة ودقتها الدلالية؟

هدف البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى تأصيل مفهوم الكفاية الثقافية ضمن تعليم الترجمة لغير الناطقين بالعربية، وبيان أثرها في تحسين جودة الترجمة، وتحليل النماذج التربوية والممارسات التعليمية المرتبطة بها، مع اقتراح نموذج تدريبي متكامل لتفعيلها داخل البرامج الجامعية.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التحليلي النقدي، مع توظيف المقارنة بين النماذج النظرية الغربية والتطبيقات العربية، وتحليل الدراسات الميدانية ذات الصلة لتقويم واقع تعليم الكفاية الثقافية وترجمة نتائجها إلى توصيات عملية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في كونه يتعامل مع مكوّن مفصلي في تعليم الترجمة، هو الكفاية الثقافية، ويعيد الاعتبار لها بوصفها مكوّنًا تأويليًا لا مجرد معرفة مرافقة، كما أنه يُعنى بمخاطبة واقع تعليم الترجمة في البيئة العربية، ويوفر حلولًا قابلة للتطبيق.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الترجمة من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى، مع التركيز على برامج تعليم المترجمين غير الناطقين بالعربية، دون التوسع في نماذج الترجمة التخصصية التقنية أو المجالات القانونية والعلمية.

أدوات البحث:

التحليل المقارن للنماذج التربوية، مراجعة الدراسات الميدانية التطبيقية، واستقراء المناهج التعليمية الرسمية في عدد من الجامعات العربية والدولية.

محاور البحث:

الإطار النظري للكفاية الثقافية في الترجمة.

1. مفهوم الكفاية الثقافية وتطوره.
2. نماذج تعليمية دولية وعربية لتدريس الكفاية الثقافية.
3. التحديات البنيوية في السياق العربي.
4. نموذج تدريبي مقترح لتفعيل الكفاية الثقافية في تعليم الترجمة.

2. تطوّر مفهوم الكفاية الثقافية في نظريات الترجمة

قبل الولوج في الحديث عن تطور مفهوم الكفاية الثقافية علينا أن نتعرض لمفهومين: الثقافة والكفاية الثقافية؛ فالثقافة هي مَكْمُنُ الإدراك والتفاعل مع المجتمع الإنساني، وهي سلوكٌ يتشكل من خلال الاحتكاك والتفاعلات بين أفراد مجموعة ما، كما أنها تشمل حزمة من السلوكيات والآراء والمعايير المتفق عليها بين تلك المجموعة ممّا يؤدي إلى تمايزها عن غيرها من المجموعات، وتتضافر عدة عوامل في نشأة الثقافة لدى المجموعات البشرية؛ مثل: التاريخ والجغرافيا والعرق واللغة والدين، كما أن هناك تأثير وتأثر بمكونات تلك البيئة من وجود أقليّات أو عدم ومن تعدد الأعراق أو وحدتها؛ كل تلك العوامل تُسهم في إثراء الثقافة الخاصة بكل مجتمع بشريّ.

أما الكفاية الثقافية فيجب أن نتناولها من عدة زوايا وبحسب وجهة نظر العديد من العلماء؛ فمن زاوية الزيادة النوعية في المعرفة والسلوك يذهب البعض -على اختلاف تعريفاتهم- إلى وصفها بأنها زيادة في الوعي الثقافي والمعرفة والتباين في المواقف؛ فالكفاية الثقافية هي المعرفة التي تُمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية (Hammerly, 1975). ومن زاوية أنها تمثل عدة مهارات أو قدرة ما يُعرّفها البعض بأنها «القدرة على التواصل بشكل فعال ومناسب في المواقف متعدّدة الثقافات بناءً على المعرفة والمهارات والمواقف بين الثقافات» (Deardorff, 2006، ص. 247-248). أمّا من زاوية أنها سياسات وممارسات ومواقف محدّدة فقد ذهبوا إلى أنها تكامل المعرفة حول الافراد ومجموعات البشر وتحويل ذلك إلى ممارسات وسياسات ومعايير

في مواقف مناسبة للحصول على جودة أعلى في الخدمات، فقد عُرِفَتْ بأنها «القدرة على الارتباط والتواصل بشكل فعّال عندما لا يتشارك الأفراد في التفاعل مع نفس الثقافة أو العرق أو اللغة أو المتغيرات البارزة الأخرى» (Hains, Lynch, & Winton, 1997, p. 4)

أما من زاوية الإجراءات فهم ينظرون إليها على أنها إجراء أو عملية ليس لها نقطة نهاية أي مستمرة في النمو؛ فهي «البحث بنشاط عن الخبرات الثقافية التي توسّع النظرة الثقافية للفرد» (Meleis, A. I. 1999). أما من زاوية الفرد بوصفه مثقفا فهي «ملائمة وفعالية سلوك الفرد في بيئة ثقافية غريبة» (Muzycranks, 2008). وبإمعان النظر في لتعريفات المتعددة للكفاية الثقافية يمكننا أن نتبنى رأيا وهو أنّ تعدد التعريفات يعود إلى تنوّع خلفيات العلماء ونوع دراساتهم واعتناقهم نظريات مختلفة. كما يمكننا أن نخلص إلى تعريف تقريبي للكفاية الثقافية بأنها: (هضم وتشرب السياق المجتمعي بما يشمله من سلوكيات وممارسات ومعتقدات دينية وقيم وتقاليد وعادات موروثة وأفكار مسيطرة وعلاقات متشابكة لمجموعة بشرية تتفاعل مع بعضها في المواقف التواصلية المتباينة، وتوظيف ذلك بما يعين المتحدث من التواصل بشكل مناسب مع متحدثين من ثقافات مغايرة، وهي القدرة على الاستجابة والتفاعل بطريقة فعالة مع آخرين من ثقافات مغايرة بطريقة ملائمة).

وتُعَدّ الكفاية الثقافية إحدى الركائز الأساسية في علم الترجمة الحديث؛ إذ لم تعد الترجمة نشاطاً لغوياً صرفاً يعتمد على النقل المعجمي أو القواعد بل أصبحت عملية تأويل معقدة تتداخل فيها العناصر اللغوية مع الثقافية، والسياق التداولي مع المرجعية، وهذا التحول في النظرية فرض حاجة لتأسيس مفاهيم تواكب تعقيد النصوص المعاصرة، وتمكّن المترجم من أداء دوره كوسيط حضاري لا مجرد ناقل لغوي.

ظهر مفهوم الكفاية الثقافية أولاً في تعليم اللغات الأجنبية عبر أعمال بايرام الذي صاغ نموذجاً بخمسة أبعاد: المعرفة الثقافية، المواقف، المهارات التفسيرية، المهارات الإنتاجية، والوعي النقدي؛ وهي الأبعاد التي دمجت الثقافة ضمن الكفاية التواصلية وانتقلت لاحقاً إلى الترجمة؛ حيث تُعدّ أدوات مؤهلة لفهم المعنى العميق للنص وتفايدي السطحية (Byram, 1997, p. 34).

أما من منظور تداولي فيلقت حاتم وماسون إلى أنّ المعنى ينشأ ليس فقط داخل النص بل عبر «هوية المتكلم» و«توقعات المتلقي»، وهما عنصران متأثران بتأثرهما بالثقافة؛ ممّا يجعل الكفاية الثقافية توازن بين المصادقية النصية والملاءمة السياقية خصوصاً في الخطابات التي تحتوي على تلميحات حضارية أو تقنيات بلاغية مميزة (Hatim & Mason, 1997, p. 151).

ويقدّم كرونين رؤية أكثر عمقاً حين يربط الكفاية الثقافية بالبُعد الإيكولوجي في الترجمة معتبراً أن الترجمة تحدث ضمن «محيط تداولي ثقافي» يحدّد شروط الفهم ويحمّل المترجم مسؤولية أخلاقية في تمثيل الآخر بعدالة ووعي (Cronin, 2017, pp. 1-5).

وإذا نظرنا في الإطار النظري الأحدث فسوف نجد أن (ديفيد كاتان) يقسم الكفاية الثقافية إلى ثلاث طبقات: السطحية «الرموز والممارسات»، المتوسطة «القيم والسلوكيات»، والعميقة «المعتقدات والتصورات»، مُشدِّداً على أهمية التدريب المقارن والوعي النقدي لاكتساب هذه المستويات تدريجيًا، ومحدِّداً من أن تجاهل البنية العميقة يؤدي إلى ترجمات مفرَّغة من محتواها الثقافي بل مشوهة معنى (Katan, 2004, pp. 25-26).

وبناءً على ما سبق يتأكد أن الكفاية الثقافية ليست مهارة إضافية أو اختيارية في تدريب المترجم بل مكوّن بنيوي يؤثّر على جميع مراحل الترجمة: من الفهم إلى التأويل ثم إعادة الصياغة؛ فتمثّل ثقافة النص المصدر بصدق ومواءمة مع ثقافة المتلقي دون تشويه أو تبسيط يجعل الترجمة ممارسة معرفية وأخلاقية في آنٍ معاً.

1.2 تطبيقات تعليم الكفاية الثقافية في برامج الترجمة العربية-الإنجليزية

تشهد برامج تعليم الترجمة بين العربية والإنجليزية في الجامعات العالمية تحولاً واضحاً في السنوات الأخيرة نحو إدماج الكفاية الثقافية بوصفها مكوّناً جوهرياً في بناء المهارات الترجمة ولا سيما في ضوء التحديات التي يفرضها التباين الحاد بين السياقات الحضارية والأنظمة الرمزية للغتين. فقد أثبتت الأبحاث الميدانية والنظرية أن تدريب المترجمين على استيعاب المرجعيات الثقافية للنصوص وتوظيفها في قراراتهم الترجمة يُعدّ شرطاً أساساً لتحقيق الدقة التداولية والتمثيل الثقافي العادل.

ولعل من أبرز النماذج المطبّقة في هذا السياق، نموذج *EMT - European Master's in Translation* المعتمد من المفوضية الأوروبية، والذي خُصّص في إطاره الأخير (2017) حيزاً مستقلاً للكفاية «البين-ثقافية» ضمن مكونات الكفاية الترجمة مؤكّداً على ضرورة تدريب المترجم على تحليل الفروق الثقافية، واتخاذ قرارات واعية تجاهها أثناء النقل النصي (EMT, 2017, p. 6). هذا النموذج طُبّق في أكثر من 60 برنامجاً ماجستير داخل أوروبا، وأسهم في إنتاج مقررات تعليمية تعتمد على تحليل نصوص سياسية وإعلامية وأدبية ذات حمولة ثقافية عالية.

كما يشير تقرير نشره *PACTE Group* إلى نتائج بحث تجريبي أُجري في جامعة برشلونة، طُبّقت فيه تمارين مقارنة ثقافية بين أمثال ومواقف سياقية مأخوذة من العربية والكatalونية، وأسفر عن تحسن واضح في قدرة الطلاب على اتخاذ قرارات ترجمة تُراعي السياق والهوية الثقافية (PACTE, 2005, pp. 610-612). ويبين التقرير أن تعليم الكفاية الثقافية لا يكتفي بتقديم معلومات بل يتطلب تدريباً قائماً على تحليل، وتفسير، وتوضيح أخلاقي ضمن ثقافتين مختلفتين.

2.2 الكفاية الثقافية في النماذج التربوية لتعليم الترجمة

تمثل النماذج التربوية المعتمدة في تعليم الترجمة الإطار المفاهيمي الذي تُبنى عليه المناهج وتُقاس به الكفايات المطلوبة لتأهيل المترجمين، وقد أولت هذه النماذج منذ مطلع الألفية اهتمامًا متزايدًا بمكوّن الكفاية الثقافية؛ إلا أنّ درجة هذا الاهتمام اختلفت من حيث العمق والوظيفة والمنظور النظري.

يُعدّ نموذج PACTE الذي طوّره فريق بحثي في جامعة برشلونة من أبرز الأطر التجريبية التي سعت إلى تحديد مكونات الكفاية الترجّمية؛ حيث عرّف الكفاية بوصفها «نظامًا من الكفاءات الفرعية المتداخلة» تشمل البُعد اللغوي، والمعرفي، والاستراتيجي، والثقافي. وقد خَصّ الفؤيق للبعد الثقافي مكانة واضحة باعتباره وعيًا بالمعايير والسلوكيات الثقافية في كلٍّ من اللغة المصدر والهدف، بما يشمل العادات والقيم وأساليب التواصل (PACTE Group, 2005, p. 610). وبرغم هذا الجهد إلا أنّ هذا النموذج تعرّض لنقد علمي لاقتصره - في جانب الثقافة - على البُعد المعرفي الإجرائي دون التعمّق في مستويات التأويل والسياق التي يتطلبها الفعل الترجّمي.

أما الإطار الأوروبي (EMT - European Master's in Translation Framework) فقد شكّل نقلة نوعية في دمج الكفاية الثقافية ضمن هيكل الكفايات الأساسية، ففي نسخته المُحدّثة (2017) صُنّفت الكفاية الثقافية ضمن ما يُعرف بـ «المهارات البين-ثقافية والمهارات الاجتماعية-اللغوية» (Intercultural and Sociolinguistic Competence) والتي تهدف إلى تدريب الطالب على تحليل الفروقات الثقافية، واتخاذ قرارات استراتيجية عند التعامل مع تلك النصوص ذات المرجعيات الحضارية المختلفة والحمولات الثقافية المتباينة (EMT Expert Group, 2017, p. 6). وقد أتاح هذا النموذج للجامعات الأوروبية إطاراً مرناً لتضمين الثقافة في مناهج التكوين ليس كترَف معرفي وزينة معلوماتية بل كمكون بنيوي في القرار الترجّمي.

وفي السياق الأمريكي: يبرز إطار (ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages) الذي يُعدّ من أكثر المراجع تأثيراً في تعليم اللغات والثقافات - وإن لم يُصمّم أصالة لتعليم الترجمة - فهذا النموذج يطرح معايير خمسة تُعرف باسم «5 Cs» تحتل الثقافة فيها المرتبة الثانية بعد التواصل مؤكّداً أنّ المتعلم لا يكتسب اللغة دون التفاعل مع منتجاتها وممارساتها ومنظوماتها الثقافية (ACTFL, n.d). ومع أنّ تركيز ACTFL ينصبّ أكثر على المهارات الشفهية والتواصلية إلا أنّ مبادئه تُستأنس وتُصطبغ عند صياغة وحدات تدريبية لترسيخ الحس الثقافي في الفعل الترجّمي خاصةً عند تكييف الخطاب بين بيئتين رمزيتين مختلفتين.

انطلاقاً مما ورد في هذه النماذج يمكننا القول: إنّ الكفاية الثقافية لم تُعدّ مجرّد امتداد للبُعد اللغوي بل تحوّلت إلى شرط تكويني لتأهيل المترجم المعاصر القادر على إدراك الرموز الثقافية وتفكيك الخلفيات المرجعية وإعادة بناء المعنى في ضوء السياق، ومع ذلك فإنّ

مدى فعالية هذه النماذج يبقى مرهوناً بتصميم المناهج، ومدى التزام المؤسسات الأكاديمية بتفعيل هذه الكفاية في المستويات كافة، وهو ما يستدعي تقويماً نقدياً مستمراً ومراجعة منهجية للتطبيقات التعليمية القائمة.

3. نماذج تطبيقية حديثة لتقييم الكفاية الثقافية في تعليم الترجمة

في سياق التعليم المعاصر للترجمة برزت نماذج تطبيقية تتبنى فكرة أن الكفاية الثقافية يجب أن تُفحص وتُقيّم كسلسلة إجراءات تربوية لا كمفهوم مجرد؛ من هذه النماذج:

أولاً: (Eyckmans 2017) في دراستها (*Cultural Competence in Translation Studies and Its Assessment*) تعرض نموذج تقييم يعتمد على المعايير المرجعية (*norm-referenced assessment*) : حيث تعرّف (الكفاية) على أنها «قدرة مترابطة تظهر أثناء ترجمة نصوص ثقافية؛ تلك النصوص تُقيّم بحسب التداخل بين الأداء والوعي الثقافي عبر أدوات تقييم متدرجة (Eyckmans, 2017 ص. 212-214).

ثانياً: في محاولة تجريبية مذهلة درس (Olalla-Soler 2015) أثر إدخال «المحاكاة السياقية» في تدريب الطلاب على الترجمة؛ حيث أوضح أن التمرين الذي شمل ترجمة نصوص تحتوي على إشارات ثقافية جنباً إلى جنب مع تعليم سياقاتها أدّى إلى تدنٍّ واضح في أخطاء «الإسقاط المتعدد» وارتفاع في الدقة الثقافية (Olalla-Soler, 2015، ص. 90-95).

ثالثاً: أما (Göpperich 2009) فاعتبر أن الكفاية الثقافية لا تُفهم إلا ضمن إطار معرفي حركي؛ فطور نموذج *TransComp* الذي استند إلى دراسة طويلة (2006-2009) لطلبة ترجمة، وقد بيّن أن الطالب عند ترجمة نص ما به حمولة ثقافية فإنه يواجه «نقاط حساسية ثقافية» (*cultural sensitivity triggers*) في لحظات يشعر فيها أن شكلاً ما من النص لا ينسجم ثقافياً؛ فحينئذٍ يتخذ قراراً ترجمياً يُراعى فيه البعد الأخلاقي والنقدي (Göpperich, 2009، ص. 32-35).
وبتحليل تلك النماذج المعاصرة فإننا نجد أنها تجمع على أن الكفاية الثقافية لا تُدرّس صغياً بل تظهر في الأداء العملي، وتُقيّم باستخدام أدوات تربوية تهدف إلى تأهيل الطالب ك«وسيط ثقافي مؤهل»، وهو ما يشكل نقطة انطلاق قوية لفصلنا التطبيقي القادم، الذي سيتناول أدوات التقييم العملي في برامج ترجمة العربية-الإنجليزية.

الكفاية الثقافية في تعليم الترجمة لغير الناطقين بالعربية: تحديات السياق

العربي

تواجه الكفاية الثقافية في برامج تعليم الترجمة لغير الناطقين بالعربية داخل الجامعات العربية تحديات بنيوية متعدّدة، لعل أبرزها غياب التكامل المنهجي بين البعد اللغوي والبعد الثقافي في تأهيل الطالب المترجم، فغالباً ما تُفصل الثقافة عن اللغة في تصميم المقررات، وتُدرّج كمحتوى عرضي أو ملاحظات تفسيرية سطحية، ممّا يحُول دون بناء وعي تداولي متكامل لدى الطالب، وقد أكّدت إحدى الدراسات الحديثة (الرهبان، 2016) حول تعليم العربية

لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا أَنَّ كَثِيرًا مِنَ الْبَرَامِجِ التَّعْلِيمِيَّةِ تَتَجَاهَلُ تَدْرِيبَ الطَّالِبِ عَلَى تَحْلِيلِ الْإِحَالَاتِ الثَّقَافِيَّةِ، وَتُقَدِّمُ النُّصُوصَ بِوَصْفِهَا وَحَدَاتٍ لُغَوِيَّةٍ مَعزُولَةٍ، مِمَّا يُنتِجُ مَخْرَجَاتٍ تَرْجُمِيَّةً تَفْتَقِرُ إِلَى الْحَسِّ التَّأْوِيلِيِّ وَالْوَعْيِ الرَّمْزِيِّ، وَعَلَيْهِ: يَفْقَدُ الْمُرْتَجِمُ الْأَجْنَبِي الْقُدْرَةَ عَلَى إِدْرَاكِ السِّيَاقَاتِ الْحَضَارِيَّةِ لِلنَّصِّ الْعَرَبِيِّ وَلَا سِيَّمَا فِي النُّصُوصِ الْأَدْبِيَّةِ وَالْدِينِيَّةِ.

وَتَشِيرُ أبحاثُ (العنان، 2022) إِلَى أَنَّ الْكِفَايَةَ الثَّقَافِيَّةَ لَا تَقْتَصِرُ عَلَى مَعْرِفَةِ الرَّمُوزِ أَوْ الْخَلْفِيَّاتِ الثَّقَافِيَّةِ لِلنَّصِّ فَحَسْبِ، بَلْ تَتَطَلَّبُ بِنَاءَ مَهَارَاتٍ إِدْرَاكِيَّةٍ وَتَفْسِيرِيَّةٍ عَمِيقَةٍ تَمَكِّنُ الْمُتَعَلِّمَ مِنْ تَمْيِيزِ الْفُرُوقِ الثَّقَافِيَّةِ الدَّقِيقَةِ بَيْنَ اللُّغَةِ الْمَصْدَرِ وَاللُّغَةِ الْهَدَفِ، وَاتِّخَاذِ قَرَارَاتٍ تَرْجُمِيَّةً تَعَكِّسُ احْتِرَامَ الْمُرْجِعِيَّةِ الثَّقَافِيَّةِ دُونَ الْوُقُوعِ فِي فَخٍّ «التَّطْوِيعِ» أَوْ «التَّغْرِيبِ» الْمَفْرُطِ. وَمِنْ الْأَمْثَلَةِ الدَّالَّةِ عَلَى هَذَا التَّحْدِي: صُعُوبَةُ تَرْجُمَةِ عِبَارَاتٍ مِثْلَ «دَخَلَ فِي ذِمَّةِ اللَّهِ» أَوْ «حُقَّ الْقَوْلُ عَلَيْهِ»: إِذْ إِنَّ الْمُرْتَجِمَ غَيْرَ الْمُدْرَبِ ثَقَافِيًّا قَدْ يَلْجَأُ إِلَى مُقَابَلَاتٍ لُغَوِيَّةٍ مُبَاشِرَةٍ تَفْرِغُ النَّصَّ مِنْ دَلَالَتِهِ الْعَقْدِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ.

وَفِي ضَوْءِ هَذِهِ الْإِنْشِكَالَاتِ يَتَّفَقُ الْعَدِيدُ مِنَ الْبَاحِثِينَ عَلَى ضَرُورَةِ إِدْرَاجِ وَحَدَاتٍ مَخْصُصَةٍ لِتَحْلِيلِ النُّصُوصِ ثَقَافِيًّا دَاخِلَ مَنَاهِجِ التَّرْجُمَةِ، وَتَدْرِيبِ الْأُسَاتِذَةِ عَلَى اسْتِخْدَامِ آيَاتٍ سِيْمَايَايَّةٍ وَسِيَاقِيَّةٍ فِي تَعْلِيمِ التَّرْجُمَةِ لِغَيْرِ الْعَرَبِ، غَيْرَ أَنَّ هَذِهِ الدَّعَوَاتُ لَمْ تَتَحَوَّلْ بَعْدَ إِلَى سِيَاسَةِ تَعْلِيمِيَّةٍ مُؤَسَّسِيَّةٍ وَاضِحَةٍ: إِذْ لَا تَزَالُ الْعَدِيدُ مِنَ الْجَامِعَاتِ تَعْتَمِدُ مُقَابِلَاتٍ لُغَوِيَّةٍ مُحْضَةٍ دُونَ تَطْوِيرِ أَدَوَاتٍ تَقْيِيمٍ تَقْيِسُ الْكِفَايَةَ الثَّقَافِيَّةَ بِوَصْفِهَا مَكُونًا أُسَاسِيًّا فِي الْأَدَاءِ التَّرْجُمِيِّ، وَهُوَ مَا تُؤَكِّدُهُ تَقَارِيرُ تَرْبُويَّةٍ عَرَبِيَّةٍ حَدِيثَةٍ، مِمَّا يَسْتَوْجِبُ مَرَاجَعَةَ جَذَرِيَّةٍ لِبْنِيَّةِ التَّكْوِينِ التَّرْجُمِيِّ حَتَّى لَا تَبْقَى الثَّقَافَةُ هَامِشًا مَعْرِفِيًّا بَلْ رَكِيزَةً تَأْسِيسِيَّةً فِي إِعْدَادِ الْمُرْتَجِمِ الْمُحْتَرَفِ.

4. النماذج التربوية في تعليم الترجمة وتكامل البُعد الثقافي

شَهِدَ تَعْلِيمُ التَّرْجُمَةِ خِلَالَ الْعُقُودِ الْأَخِيرَةِ تَحَوُّلاً نَوْعِيًّا فِي فِلَسَفَتِهِ التَّرْبُويَّةِ: حَيْثُ لَمْ يُعَدَّ يُنْظَرُ إِلَى التَّرْجُمَةِ عَلَى أَنَّهَا مَجْرَدُ عَمَلِيَّةٍ لُغَوِيَّةٍ آيَّةٌ بَلْ غَدَتْ فَعْلًا تَدَاوُلِيًّا مُتَعَدِّدَ الْأَبْعَادِ، تَتَدَاخَلُ فِيهِ الْمَهَارَاتُ اللُّغَوِيَّةُ بِالمَعْرِفَةِ الثَّقَافِيَّةِ وَالسِّيَاقِيَّةِ، وَأَمَامَ هَذَا التَّحَوُّلِ أَفْرَزَتْ الْمُؤَسَّسَاتُ الْأَكَادِيمِيَّةُ وَالْمَرَكَزُ الْبَحْثِيَّةُ عِدَّةً مِنَ النَّمَاذِجِ التَّرْبُويَّةِ الَّتِي تَسْعَى إِلَى إِدْمَاجِ الْكِفَايَةِ الثَّقَافِيَّةِ ضَمْنَ الْكِفَايَاتِ الْأَسَاسِيَّةِ لِتَكْوِينِ الْمُرْتَجِمِ وَخَاصَّةً فِي الْبَرَامِجِ الْمَوْجَّهَةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِ الْعَرَبِيَّةِ.

يُعَدُّ إِطَارُ الْمَاجِسْتِيرِ الْأُورُوبِيِّ فِي التَّرْجُمَةِ EMT مِنْ أَبْرَزِ النَّمَاذِجِ الَّتِي أَوْلَتْ الْبُعْدَ الثَّقَافِيَّ أَهْمِيَّةً وَاضِحَةً: إِذْ تَضْمَنُ هَذَا الْإِطَارُ فِي نَسْخَتِهِ الْمُحَدَّثَةِ (2017) سِتَّ كِفَايَاتٍ أُسَاسِيَّةٍ، مِنْ بَيْنِهَا: (الْكِفَايَةُ الشَّخْصِيَّةُ وَالْاجْتِمَاعِيَّةُ) الَّتِي تَشْمَلُ الْوَعْيَ بِالْاِخْتِلَافَاتِ الثَّقَافِيَّةِ، وَالْقُدْرَةَ عَلَى التَّفَاعُلِ مَعَهَا ضَمْنَ سِيَاقَاتِ التَّرْجُمَةِ الْمُتَعَدَّدَةِ، وَقَدْ أَوْضَحَ الدَّلِيلُ الرَّسْمِيُّ لِلْإِطَارِ أَنَّ التَّرْجُمَةَ فَعْلٌ تَفَاوُضِيٌّ بَيْنَ رَمُوزٍ حَضَارِيَّةٍ لَا مَجْرَدُ نَقْلِ أَلْفَاظٍ (EMT, 2017, p. 6) مِمَّا يَسْتَدْعِي مِنَ الْمُرْتَجِمِ امْتِلَاكَ أَدَوَاتٍ مَعْرِفِيَّةٍ وَتَأْوِيلِيَّةٍ تُعِينُهُ عَلَى فَهْمِ «مَا وَرَاءَ النَّصِّ»، وَإِعَادَةِ إِنتَاجِهِ وَفْقَ مَقْتَضِيَّاتِ الثَّقَافَةِ الْهَدَفِ دُونَ تَشْوِيهِهِ.

أما نموذج (PACTE) الإسباني الذي نشأ في جامعة برشلونة فإنه يركز على البُعد التجريبي للكفايات، ويعدّ الكفاية الثقافية جزءاً من الكفاية التخصصية التي تتيح للمتخرج القدرة على حل الإشكاليات الثقافية عبر استراتيجيات واعية. وقد أظهرت دراسات الفريق أنّ تدريب الطلاب على معالجة الأمثال الشعبية، والعناصر الرمزية، والمواقف الحضارية ضمن تمارين ترجمة أسهم في تطوير وعيهم السياقي، وفي تحسين قدرتهم على اتخاذ قرارات ترجمة دقيقة معتمدة على تشرب المحتوى الثقافي (PACTE, 2005, p. 610).

وفي السياق الأمريكي، يُقدم إطار ACTFL (مجلس تعليم اللغات الأجنبية) نموذجاً تكاملياً يستند إلى ما يعرف بـ «5 Cs»، حيث تحتل الثقافة المرتبة الثانية مباشرة بعد التواصل، ويُقسّم هذا الإطار الكفاية الثقافية إلى أبعاد ثلاثية: المنتجات، الممارسات، ووجهات النظر (products, practices, perspectives)، ويركّز على تنمية المهارات التفسيرية والتفاعلية التي تسمح للمتعلمين بفهم النسق الثقافي والتفاعل معه بفعالية (ACTFL, 2012, p. 3). وقد تبنت بعض الجامعات الأمريكية هذا النموذج ضمن مقررات متخصصة مثل «الوساطة الثقافية في الترجمة» و«الترجمة والسياق الحضاري».

وفي السياق العربي بدأت بعض المؤسسات التعليمية تدرك أهمية هذا التحول، وإن بشكل بطيء؛ ففي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أدرج مقرر «الترجمة والثقافة» ضمن برنامج البكالوريوس، ليتناول تحليل نصوص دينية واجتماعية ذات حمولة ثقافية عالية، ويدرب الطلاب على تفكيك المرجعيات الحضارية في النصوص العربية قبل ترجمتها إلى الإنجليزية (النعيمة، 2019، ص. 104). وفي المغرب، طوّرت (جامعة مولاي إسماعيل) برنامج ماجستير يركّز على ترجمة النصوص الصوفية والتراثية من منظور سيميائي وتأويلي ممّا وفّر إطاراً تطبيقياً فعالاً لإدماج الثقافة في التكوين الترجمي.

كما أبرزت دراسة (شرف الدين 2021، ص. 89) أثر الشراكة بين «جامعة القاهرة وجامعة السوربون» في تعليم الترجمة الثقافية: حيث يُطلب من الطلاب ترجمة نصوص عربية أدبية إلى الفرنسية أو الإنجليزية، مع كتابة تعليق تحليلي على كل قرار ترجمي، ما يعزز وعيهم بتمثيل الهوية الثقافية في النص الهدف. وفي مستوى أكاديمي أوسع، يشير إبراهيم (2022) إلى أن تمكين الطلبة غير الناطقين بالعربية من «تفكيك الشفرات الثقافية للنصوص» هو شرط أساسي لفهم الخطاب العربي وترجمته بدقة، لا سيما في النصوص التي تتضمن إحالات دينية أو تاريخية. ويرى أن تدريس اللغة دون السياق الثقافي يُنتج مترجمين «لغويين» عاجزين عن تمثيل روح النص العربي (إبراهيم، 2022، ص. 108).

ويؤكّد (حميدة 2022) على أن الكفاية الثقافية لا يجب أن تُدرّس كمادة مستقلة فحسب بل ينبغي أن تتخلل جميع مراحل التكوين بدءاً من تحليل النصوص، ومروراً بمهارات التأويل، ووصولاً إلى التقييم النهائي (حميدة، 2022، ص. 300). ومن هنا يتضح أن النماذج التربوية سواء الغربية أو العربية تتلاقى في التأكيد على أن تعليم الترجمة لا يحقق أهدافه دون تمكين

المتعلم من فهم البنية الثقافية للنص، وتمثيلها بعدالة في اللغة الهدف مما يُحوّل الترجمة من مجرد تقنية لغوية إلى ممارسة معرفية تداولية ذات أبعاد حضارية.

1.4 الكفاية الثقافية في الترجمة - من النظرية إلى التطبيق التربوي

تُعَدّ الكفاية الثقافية مُحَرِّكًا أساسيًا في تعليم الترجمة لغير الناطقين بالعربية؛ إذ تتجاوز الإتيقان اللغوي إلى إدراك السياقات الرمزية والدلالات الحضارية التي تحملها النصوص، ومع ذلك ثمة فجوة واضحة بين التأصيل النظري لهذا المفهوم وبين قدرته على الترجمة الفعلية داخل الفصول الجامعية ولا سيما في البرامج المتخصصة.

في السياق العربي الإماراتي سلّطت دراسة (Bahumaid 2010) الضوء على ضعف الكفاية الثقافية لدى طلاب ماجستير الترجمة الإنجليزية-العربية بجامعتي الشارقة والأمريكية في الشارقة. استخدمت الدراسة اختبار الكفاية الثقافية في الترجمة (TCCT) لتحليل ترجمة 15 تعبيرًا ثقافيًا، وخلصت إلى أن الطلاب يواجهون تحديات كبيرة؛ مثل: الترجمات غير المنطقية أو النصفية لعدم معرفتهم بثقافة النص المصدر، كما أوصت الدراسة بإدراج مقرر ثقافي مثل: «الثقافة في الترجمة» ضمن برامج الدراسات العليا، مع توجيه الطلاب لتحليل الرموز الثقافية والوعي بالإجراءات القائمة على السيميائيات. واستكمالاً لهذا المنهج وجدت دراسة (إبراهيم، 2022) أن دمج تدريبات تحليل الأمثال والأدعية العربية في منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها عزّز وعي الطلاب الثقافي ورفع مستوى ترجمتهم بمقدار ملحوظ.

2.4 نموذج تدريبي متكامل لتفعيل الكفاية الثقافية في تعليم الترجمة

في ضوء الإشكالات التي أظهرتها الدراسات التطبيقية حول محدودية الكفاية الثقافية لدى طلاب الترجمة، ولا سيما غير الناطقين بالعربية فإنّ الأمر يقتضي تصميم نموذج تدريبي متكامل يدمج الثقافة ضمن صلب العملية التعليمية، ويقوم هذا النموذج على أربعة مكوّنات مترابطة تُترجم المفاهيم النظرية إلى ممارسات صّيفة قابلة للتقويم والتطوير.

أولاً: وحدات الترجمة الثقافية التخصصية

وتُعنى بتدريب الطلبة على معالجة العناصر الثقافية الدقيقة (culturemes)؛ مثل: الأمثال الشعبية، والعبارات الاصطلاحية، والتعبيرات الدينية؛ وذلك من خلال إقامة ورش تحليلية تفاعلية تعتمد المقارنة بين السياقين اللغوي والثقافي، وتُعزّز من قدرة الطالب على التأويل التداولي، وقد بيّنت دراسة (Bahumaid 2010) أهمية هذا النوع من التدريب حين أشارت إلى ضعف ملحوظ في قدرة الطلاب على التعامل مع هذه العناصر دون توجيه ممنهج.

ثانياً: اختبارات الكفاية الثقافية المؤسسية

ويقصد بها مثل اختبار (TCCT (Translation Cultural Competence Test الذي اقترحه Bahuma- id بوصفه أداة معيارية تقيس مدى وعي الطالب بالسياقات الثقافية الدقيقة، وقدرته على اتخاذ قرارات ترجميّة تُراعي المقتضيات الحضارية للنص المصدر واللغة الهدف، وتشمل هذه

الاختبارات مواقف تواصلية واقعية تتطلب من الطالب تبرير اختياراته الترجمية وفق خلفية ثقافية واضحة.

ثالثاً: بطاقات الثقافة التراكمية (Culture Cards)

وهي ملفات فردية يحزرها الطالب على مدار الفصل الدراسي؛ حيث يقوم من خلالها بشرح وتحليل خلفيات بعض الأمثال والمصطلحات والرموز الثقافية المستهدفة، ويقترح ترجمتها أو تفسيرها مع تعليقات تداولية نقدية، وقد توصلت دراسة إبراهيم (2022) إلى أنّ هذا التمرين يُعزّز من قدرة المتعلم على الانتقال من التلقين اللغوي إلى التفاعل المعرفي العميق مع النص الثقافي.

رابعاً: ورش تدريب للمدرسين والمُدرّسين الأكاديميين

تتناول مفاهيم السيميائية الثقافية والوعي التواصلية، وتُركّز على كيفية تطبيق الأدوات التقويمية الخاصة بالكفاية الثقافية داخل الفصل؛ مما يضمن تكامل المنهج وتوحيد المعايير بين أعضاء هيئة التدريس.

بناءً على ما سبق يمكن القول: إنّ هذا النموذج -القائم على التكامل بين التدريب التحليلي، والتقويم المعياري، والتوثيق الذاتي، والتكوين التربوي- يُمثّل مساراً ناجحاً لتجاوز الفجوة بين النظرية والممارسة في تعليم الترجمة، كما أنه يُعيد صياغة دور المترجم غير الناطق بالعربية بوصفه فاعلاً ثقافياً واعياً لا مجرد ناقل لغوي، وأنه قادر على تمثيل المرجعية الحضارية للنصوص العربية في سياقات عالمية متعددة.

5. الخاتمة

يتبيّن من خلال هذا البحث أنّ الكفاية الثقافية تمثّل حجر الزاوية في تكوين المترجم غير الناطق بالعربية، فهي لا تُعد مكوناً مكملًا للكفاية الترجمية فحسب، بل تمثل شرطاً معرفياً وتأويلياً لا غنى عنه لضمان دقة المعنى وفاعلية الترجمة في السياقات متعددة المرجعيات، وقد أظهرت الدراسة أن غياب هذه الكفاية يؤدي إلى اختلالات جوهرية في نقل البنى الثقافية، خاصة في النصوص الأدبية والدينية، ويُضعف قدرة المترجم على أداء دوره بوصفه وسيطاً حضارياً بين الثقافات.

لقد تناول البحث الكفاية الثقافية من حيث الأسس النظرية، والنماذج التربوية، والتجارب التطبيقية، وانتهى إلى أن تكوين المترجمين غير الناطقين بالعربية يتطلب تجاوز البعد اللغوي الصرف إلى تكوين معرفي متعدد المستويات يشمل التدريب على تحليل الرموز، وتأويل الخلفيات، والتفاعل مع الحساسية الثقافية للنصوص، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا عبر برامج تعليمية صلبة تراعي السياقات التداولية والاجتماعية والثقافية للنصوص المصدر.

كما أظهر تحليل الواقع العربي أن إدماج الكفاية الثقافية ما زال يواجه عقبات بنيوية تتعلق بمحدودية الموارد، وغياب السياسات التعليمية الواضحة، وتفاوت مستوى التأهيل

الأكاديمي للمعلمين؛ ومن ثمّ فإنّ أحد التوصيات المهمة يتمثّل في مراجعة أدوات التدريس والتقويم، وتطوير الأطر المؤسسية العربية بما يضمن تحويل الكفاية الثقافية من مجرد مفهوم نظري إلى ممارسة بيداغوجية منهجية داخل الصف الجامعي.

وعليه فإنّ هذا البحث لا يمثّل دعوة إلى تحديث مناهج تعليم الترجمة فحسب بل يؤسّس لرؤية معرفية جديدة ترى في المترجم فاعلاً ثقافياً ووسيطاً تأويلياً لا ناقلاً محايداً للغة، وهي رؤية تستمدّ مشروعيتها من تعقيد الخطاب المعاصر، ومن التحديات الحضارية التي تفرضها العولمة الثقافية وتعدد الهويات، إنّ الكفاية الثقافية اليوم لم تعد خياراً تربوياً بل ضرورة حضارية واستراتيجية لتكوين جيل جديد من المترجمين القادرين على التمثيل الأمين للنص وما يحوطه من دلالات ورموز ومعان في آن واحد.

النتائج والتوصيات

خلص هذا البحث إلى جملة من النتائج الجوهرية التي تؤكد مركزية الكفاية الثقافية في تكوين المترجمين غير الناطقين بالعربية؛ أبرزها:

إن غياب هذه الكفاية يؤدي إلى تشويه المقاصد النصية خاصة في النصوص ذات الحمولة الحضارية كالأدب والدين، بينما يسهم حضورها في تعزيز الأداء التأويلي والتمثيل السليم للمرجعيات الثقافية، وقد تبين أن النماذج الغربية؛ مثل: (EMT و PACTE و ACTFL) تقدم أطراً رصينة في هذا المجال، لكنها تفتقر إلى الخصوصية الثقافية العربية، ممّا يفرض ضرورة تكيفها عند إدراجها في سياقات تعليمية عربية، كما كشفت التجارب العربية المحدودة -كبرامج جامعة الإمام وجامعة مولاي إسماعيل- عن إمكانيات واعدة لكنها ما تزال تفتقر إلى التأصيل المؤسسي والمعايير التقييمية الدقيقة، وبيّنت الأدلة التطبيقية أن الإدماج الفعلي للكفاية الثقافية يتم من خلال ورش تحليلية، واختبارات أدائية، ومقررات تفاعلية، لا بمجرد معلومات نظرية مجرّدة.

استناداً إلى هذه النتائج، يوصي البحث بما يلي:

« إعادة هيكلة برامج تعليم الترجمة لغير الناطقين بالعربية بإدراج مقررات إلزامية في تحليل الرموز الثقافية، وتأويل السياقات التداولية للنصوص العربية خصوصاً التراثية والدينية.

« تطوير أدوات تقييم معيارية لقياس الكفاية الثقافية، مثل: اختبار TCCT، وربطها بمراحل التخرج أو القبول في الدراسات العليا، لضمان مخرجات مهنية مؤهلة.

« تدريب الأساتذة والمُشرفين على طرائق تدريس الثقافة ضمن السياقات الترجمانية، مع تنظيم ورش عمل في السيميائيات، والتداولية، وعلم الاجتماع اللغوي.

« إطلاق مبادرات بحثية عربية لبناء نموذج تربوي ثقافي مستند إلى الموروث العربي-الإسلامي وقابل للتطبيق في بيئات غير ناطقة بالعربية.

« تفعيل الشراكات الدولية مع مؤسسات أكاديمية مرموقة لتبادل الخبرات في مجال تعليم الكفاية الثقافية، وربط أقسام الترجمة العربية بالشبكات العالمية للاعتماد المهني.

« تشجيع الدراسات الميدانية والتجريبية التي تُقوِّم تأثير الكفاية الثقافية على جودة الترجمة في البيئات متعددة اللغات، وتدعم السياسات التعليمية المستندة إلى أدلة.

المراجع

- « إبراهيم، أحمد. (2022). ثقافة اللغة العربية وتفكيك شفراتها لطلبة غير الناطقين بها. دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، 6(1)، 101-124.
- « إبراهيم، إحياء كماسي. (2022). ثقافة اللغة العربية وتفكيك شفراتها لطلبة غير الناطقين بها. دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، 6(1)، 101-124.
- « حميدة، الشيماء شعبان عمران. (2022). طرق وأساليب حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة كلية الآداب - جامعة قنا، 31(55)، 293316 -.
- « الرهيان، أحمد. (2016). مكونات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: التدريس وآليات التقويم. في: أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - إضاءات ومعالج (ص. 33-46). إسطنبول: مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها.
- « العنان، مؤمن. (2022). المخرجات الثقافية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: إطار ثلاثي لتحليل الكفاية. مدونة مركز لسان الدولية، منشور إلكتروني. <https://lisaninstitute.com>
- « النعيمي، عبد العزيز. (2019). تأصيل البعد الثقافي في تعليم الترجمة: مراجعة تحليلية. حولية كلية اللغة العربية - جامعة الإمام، 41، 98115-.
- « شرف الدين، أمل. (2021). تدريس الترجمة الثقافية بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة. مجلة القاهرة للغات والترجمة، 35، 8395-.

المراجع الأجنبية

- » ACTFL (2012). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- » American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. Retrieved from <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-learning-languages>
- » Bahumaid, S. (2010). *Improving the cultural component in translation teaching at Arab universities: A case*

- » Bahumaid, S. (2010). *Improving the cultural component in translation teaching at Arab universities: A case study from the UAE*. *Translation Journal*, 14(3).
- » Baker, M. (2011). *In other words: A coursebook on translation* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- » Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- » Cronin, M. (2017). *Eco-translation: Translation and ecology in the age of the Anthropocene*. London, UK: Routledge.
- » Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241- 266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- » EMT (2017). *European Master's in Translation Competence Framework*. European Commission.
- » EMT Expert Group. (2017). *EMT competence framework 2017*. Brussels, Belgium: European Commission. Retrieved from https://commission.europa.eu/system/files/2017-05/emt_competence_fw_2017_en.pdf
- » Eyckmans, J. (2017). *Cultural competence in translation studies and its assessment*. In J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp, & H. Stengers (Eds.), *Towards transcultural awareness in translation pedagogy* (pp. 209 -229). Berlin/Zürich: LIT Verlag.
- » Hammerly, H. (1975). *The teaching of second language vocabulary*. In H. Hammerly & I. Sawyer (Eds.), *Second Language Teaching 75: Proceedings of the 26th Annual Pacific Northwest Conference on Foreign Languages (Part II, pp. 131-138)*. Portland, OR: Pacific Northwest Council on Foreign Languages.
- » Olalla-Soler, C. (2015). *An experimental study into the acquisition of cultural competence in translator training: Research design and methodological issues*. *The International Journal of Translation & Interpreting Research*, 7(1), 86-110
- » Faiq, S. (Ed.). (2004). *Cultural Encounters in Arabic Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- » Göpferich, S. (2009). *Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp*. In A. Garant (Ed.), *Translating and Interpreting: Training and Assessment* (pp. 11-37). Helsinki: University of Helsinki.
- » Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. London, UK: Routledge.
- » <https://doi.org/10.7202/011004ar>

- » <https://www.surrey.ac.uk/postgraduate/translation-studies-ma>
- » Katan, D. (2004). *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators* (2nd ed.). Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- » Meleis, A. I. (1999). Culturally competent care. *Journal of Transcultural Nursing*, 10(1), 12. <https://doi.org/10.1177/104365969901000108>
- » Muzychenko, O. (2008). Cross-cultural entrepreneurial competence in identifying international business opportunities. *European Management Journal*, 26(6), 366-377.
- » PACTE (2005). *Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues*. *Meta*, 50(2), 609-619.
- » PACTE Group. (2005). *Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues*. *Meta: Translators' Journal*, 50(2), 609-619.
- » PACTE Group. (2005). *Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues*. *Meta: Translators' Journal*, 50(2), 609-619. <https://doi.org/10.7202/011004ar> https://static.unigraz.at/fileadmin/_Persoenliche_Webseiten/zimmermann_ursula/Culture_Oriented_Translation.pdf
- » University of Graz. (n.d.). *Culture-Oriented Translation Training (COTT)*.
- » Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (2nd ed.). London: Routledge.

التدريبات اللغوية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية

بروفسور / شيخ صمب¹

Pr Cheikh Samb

Enseignant Formateur Chercheur A LA FASTEF - UCAD

ملخص البحث:

قد بدأ الباحث بحثه بمقدمة تحتوي على أهمية البحث وإشكاليته، ومنهجه في البحث، وأفتتح هيكل المقال بأهمية تعليم اللغة العربية وتعلمها، وأهمية تدريس المهارات اللغوية لدارسي غير الناطقين بالعربية، ثم أتى بتعريف المهارة، ومهارات اللغة، وتناول بالبحث طرائق التدريس وأساليبها المقترحة لتدريس المهارات اللغوية، وكذلك التدريبات اللغوية، ثم تحدّث عن أهداف التدريبات اللغوية، وبيّن ميادينها، وأنواع التدريبات، ثم قدّم نماذج من أنواع التدريبات، فأختتم المقال بخاتمة، ثم أتى بقائمة المراجع.

الكلمات المفتاحية: التدريبات، الطرائق - اللغة العربية - المهارات، لغير الناطقين بها

Language training and its role in developing the language skills of non-native Arabic speakers

Summary

The researcher began his research with an introduction that included the importance of the research, its problems, and his research methodology. He opened the structure of the article with the importance of teaching and learning the Arabic language, and the importance of teaching language skills to non-native Arabic speakers. Then he came with a definition of skill and language skills, the research dealt with the proposed teaching methods and approaches for teaching language skills, as well as language exercises. Then, it discussed the objectives of language exercises, explained their fields and types of exercises, and presented examples of types of exercises. The article concluded with a conclusion, then provided a list of references.

1- أستاذ مكون، ورئيس قسم اللغة العربية، بكلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين، يحمل الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، ومتخصص في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مقدمة المقال:

أصبح تعليم اللغات الأجنبية من اهتمامات الدول والجامعات والمعاهد والمراكز الثقافية، وذلك لأهميته في الدراسات الأكاديمية والبحث العلمي للوقوف على ثقافات وحضارات أخرى، ويساعد أيضا في تبادل وجهات النظر خلال اللقاءات الدولية والإقليمية، إضافة إلى ذلك كونه وسيلة لفهم الإسلام والوقوف على مصادره ووسيلة اتصالية بين الشعوب من خلال ديبلوماسية شعبية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث، من حيث إنه يقدم للمدرسين، محتوى علميا يتعلق بطرائق تدريس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريباتها اللغوية، وكذلك يثري خبرات المدرسين السابقة في هذا الميدان، كما يقدم للمتعلمين أنماطا متنوعة من التدريبات اللغوية.

إشكالية البحث:

يعتبر البحث حول طرائق تدريس اللغات الأجنبية من أهم القضايا الأساسية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، كما أن للتدريبات اللغوية أهمية كبيرة في ترسيخ وتنمية العناصر اللغوية واساليبها في اذهان دارسي اللغات الأجنبية، وخاصة اللغة العربية التي محل الدراسة هنا، لما في ذلك من تعويد السنتهم النطق الصحيح لتلك العناصر اللغوية نطقا سليما من خلال التكرار والمتابعة، وتمكين السيطرة على الملكة اللغوية، لكن ما نلاحظه في الكتب المقررة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يُرِينَا أن اهتمام مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعرفة طرائق تدريس تلك اللغة وتدريباتها اللغوية ناقص جدا، وأن بعض المدرسين لا يلقون بالأهمية في تدريس اللغة الأجنبية.

منهج الدراسة:

يتبع الباحث المنهج الاستقرائي لتتبع جزئيات هذه المادة من المراجع المتاحة للباحث، والمنهج الوصفي الذي يقوم بوصف المادة البحثية المتمثلة في التدريبات اللغوية وتصنيفها إلى أجزائها الأساسية والفرعية ليتمكن من الوصول إلى النتائج المرتقبة.

أهمية تعليم اللغة العربية وتعلمها:

اللغة العربية بنية متماسكة وغنية بنفسها عما عداها، فلها من أصولها وقواعدها ومعجمها ما يسمح لها أن تكون أداة للتواصل بين الناس، دون أن تفتقر إلى أصل أو قاعدة من لغة أخرى، وهذه البنية العربية نظام كلي، مكون من أنظمة فرعية، كنظام الأصوات ونظام المقاطع، ونظام النبر، ونظام التنغيم، ونظام المباني الصرفية، والإعراب والمطابقات، والروابط، والأدوات، والرتب (حسان، 1985م ص 290) إلى غير ذلك من الأنظمة. إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها — شأن غيرها من اللغات الأخرى — يسير في مراحل معينة: يتلقى المتعلم في كل منها جرعة تساعد على أن يستمر فيها وينتقل منها إلى غيرها.

وقد تسمى تلك المراحل بمسميات مختلفة، والأمر يتعلق بطبيعة النظام الذي يتلقى فيه المتعلم، وقد تسمى بمستويات، مثل المستوى الابتدائي، والمتوسط، والمستوى المتقدم (رشيدي أحمد طعيمة، 1982م، ص 35) بخلاف أنظمة تعليم اللغة العربية التي تسمى مراحلها التعليمية، بالمرحلة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، مع العلم بأن كلا النظامين يعلمان اللغة العربية كلغة أجنبية لغير الناطقين بها كما هي الحال لدى الدول الإفريقية التي اتخذت العربية كنظام تعليمي سواء في القطاع الخاص أو الرسمي. بيد أن هناك فرقا بين تعليم الدارسين اللغة وتعليمهم عن اللغة، لأن حشد الكتب اللغوية بمفردات تراكمية أو مجموعة متباينة من التراكيب اللغوية- دون خيط يربطها، أو خطة تحكمها، أو مواقف حية تستخدم فيها، امر يسئ إلى تعليم اللغة أكثر مما يساعده.

أهمية تدريس المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية:

تعريف التدريس: ويعرف التدريس بأنه: عملية تستهدف نقل الخبرات بين المعلم وطلابه. وهو عملية منظمة هادفة، بمعنى أنه منظومة مكونة من مجموعة عناصر تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة، وهذه العناصر هي: مدخلات التدريس (معلم - منهج - متعلم)، وعملياته (استراتيجيات - أساليب - طرق تدريس)، ومخرجاته (أهداف تحققت وخبرات اكتسبها الطلاب)، وتغذية راجعة تربط بين هذه العناصر، وبيئة تدريس تجمع كل هذه العناصر، وتتيح التفاعل فيما بينها (يوسف، 2008م، ص 20-21).

تعريف المهارة: للمهارة تعريفات كثيرة، أذكر منها: تعريف دريفر Driver في قاموسه لعلم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة في أداء عمل حركي، ويعرفها أيضا (قود Good) في قاموسه للتربية بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمى أو عقليا، وأنها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعيون (طعيمة 1990 ص 28-29)، ويعرف كذلك بأنها السرعة والدقة والإجادة في عمل من الأعمال، فعندما يقوم شخص بإلقاء محاضرة مراعى النطق الجيد للألفاظ وضبط التراكيب اللغوية ومراعاة أماكن الوصل والفصل، ومستخدم الصوت المعبر عما يقول، عندئذ نقول إن هذا الشخص لديه مهاراه في الحديث (عبد الله، والغالي، 1991، ص 51)، وهناك من عرف المهارة بأنها: « القدرة على القيام بأي عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقة والسرعة مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول (يوسف 2002 ص 61)

عندما ننظر إلى التعاريف المذكورة في المهارة، ندرك من خلالها، ما يلي:

1. أن أتقان المهارات اللغوية يؤدي إلى استعمالها بطريقة سهلة كما في المهارات الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة)
2. أن التمكن من تلك المهارات يساعد في سرعة استعمالها بدقة، من خلال حركات أعضاء النطق، وحركات اليد والعيون، من خلال الإيماءات، والإشارات.
3. القدرة على حسن توظيف الأداء الجسمي والعقلي بصورة متزنة.

4. وأن كثرة ممارسة المهارات تساعد في الوصول إلى البراعة في استعمال اللغة.
5. أن إتقان المهارة ترافقه القدرة على تنفيذها بطريقة اقتصادية، وبأقل جهد وتكلفة.

مهارات اللغة: وتنوع المهارات اللغوية إلى أربع مهارات رئيسية هي: (مهارة الاستماع، — مهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة)، والوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت عبر الاتصال المباشر، أم غير المباشر بين المتكلم والمستمع. (الفوزان، 2011، ص 176)

أولاً: مهارة الاستماع: يعرف الاستماع بأنه تركيز الشخص المستمع على كلام المتحدث بقصد فهم مضمونه وتحليله ونقده، أي ليس المقصود من الاستماع الانصات للحديث فقط بل يتجاوز ذلك إلى ربط الرموز بدلالاتها، ومدى صحة هذه الدلالات. ويفرق علماء اللغة بين السماع، والاستماع، والانصات، حيث أن السماع مجرد استقبال الأذن أصواتاً دون وعي لها ودون قصد مثل الضوضاء التي تحدث في الشارع أو أصوات السيارات، أما الاستماع فيتطلب القصد والوعي في الاستماع لشيء ما، كأن يكون الاستماع بغرض التعليم، داخل حجرة الدراسة، بينما الإنصات هو أعلى درجة من الاستماع حيث يتطلب شدة التركيز والانتباه باستمرار الحديث المتحدث. (عبد الله، الغالي، 1991، ص 51) والاستماع الجيد مهارة أساسية في تعلم أي لغة أجنبية كانت أو أصلية (اللغة الأم) ولذا فمن لم تتوافر لديه هذه المهارة لا يستطيع أن يتعلم اللغة جيداً. ومع ما يحظى به الاستماع في حياة الأفراد من دور مهم، إلا أن نصيبه في برامج تعليم اللغة العربية قليل، فكثير من المدارس العربية، وكثير من معلمي العربية لغير الناطقين بها يهملون هذه المهارة، فالوقت الطويل الذي يمضيه الطلاب في تعلم العربية لا يجعل منهم مستمعين جيّدين، ولا متكلمين جيّدين. ولكي يكون الدارس مستمعاً جيداً ينبغي فيه توافر المهارات الآتية:

- 1 — أن يعرف أصوات اللغة العربية ومخارجها حتى لا يحدث لبس عند استماعها.
- 2 — أن يميز بين الأصوات المختلفة.
- 3 — أن يكون قادراً على التعرف على الفروق بين الأصوات المتميزة.
- 4 — أن يكون ملماً بقواعد اللغة لحل الرموز الصوتية.
- 5 — أن يكون على علم بمعاني المفردات اللغوية.
- 6 — القدرة على إعطاء الانتباه مدة طويلة.
- 7 — وجود دافع يدفعه للاستمرار في الاستماع.
- 8 — أن يكون في حالة نفسية تسمح له بالاستماع حتى لا يشرد ذهنه أو يمل من حديث المتحدث.
- 9 — إدراك التغيير التي تحدث في المعنى نتيجة التنغيم والنبر (عبد الله، الغالي، 1991، ص 52)

ثانياً: **مهارة الكلام:** الكلام لغة منطوقة للتعبير عن أفكار ذهنية. واللغة في الأساس هي الكلام، أما الكتابة فهي محاولة لتمثيل الكلام (الفوزان، 2011، ص 185) ومهارة الكلام من المهارات الأساسية التي يسعى متعلم اللغة إلى إتقانها في اللغات الأجنبية، ولقد اشادت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس، ومن الضروري بـمكان عند تعليم اللغة الاهتمام بالجانب الشفهي، وهذا هو الاتجاه الذي يرجى أن يسلكه مدرس اللغة العربية، وأن يجعل همه الأساس تمكين الطلاب من الحديث بالعربية الفصيحة، لأن العربية لغة اتصال، يفهمها ملايين الناس في العالم (الفوزان، 2011، ص 185)، ولأن اللغة هي الكلام، فإنه يأخذ نصيباً وافراً في برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ولا سيما أن الهدف الاتصالي، هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات، وإذا لم يكن المتعلم قادراً على الكلام، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات في حديثه فلا تثبت معلوماته ومهاراته التي تعلمها ولا يمكن تنميتها، وبالتالي لا يشعر بثمرة ما تعلمه في المجتمع من جهة أخرى.

ما يجب مراعاته عند تعليم مهارة الكلام: لكي نعلم النطق الجيد للناطقين بغير اللغة العربية ينبغي مراعاة الآتي:

1. أن يكون المعلم على كفاءة عالية في هذه المهارة، ليكون نموذجاً يحتذى به فإذا لم يكن المعلم على قدر عال من هذه المهارة فإنه سينعكس أثره على الدارسين.
2. أن يبدأ مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها بالأصوات المتشابهة بين اللغتين (لغة اللغة الأم، واللغة الهدف) ويتطلب هذا الأمر أن يكون المعلم على دراية بلغة المتعلم.
3. أن يراعي مؤلف الكتاب المدرسي والمعلم مبدأ التدرج، كأن يبدأ بالألفاظ السهلة المكونة من كلمتين فثلاث فأكثر، وأن تمثل هذه المفردات حاجة نفسية لمعرفتها لدى الدارس حتى يقبل على التعلم.
4. أن يبدأ بالمفردات الشائعة، وعلى المعلم والمؤلف أن يكونا على علم بالقوائم الشائعة في هذا المجال.
5. أن يتجنب الكلمات التي تحوي حروف المد (الحركات الطوال) في بداية الأمر.
6. أن يركز على المهارات الفرعية لمهارة النطق الرئيسية.
7. أن يلم المؤلف والمعلم بالمواقف الاتصالية التي يحتاج إليها الدارس.
8. كثرة التدريبات المتنوعة. (عبد الله، الغالي، 1991م، ص 55-56)

ثالثاً: **مهارة القراءة:** تعتبر القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة أجنبية، فبالرغم من تأكيدنا على أهمية كل من الاستماع والحديث في تعلم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيراً ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين لا بسبب ضعفهما لديه ولكن بسبب قلة الفرص التي تتاح له لكي يمارس اللغة ممارسة شفوية قليلة وغير متوقعة. وفي هذه

الحالة تصبح القراءة مهارة بديلة في الاتصال باللغة عن المهارات الشفوية، ويصبح تعليمها وتعلمها أمراً ضرورياً ومفيداً (الناقعة، 1985 ص 185). والقراءة مهارة استقبالية كالاستماع، ومن ثم فهي تتضمن العمليات العقلية المتضمنة، ولذا فإنها تمر بمرحلتين، والأولى تتمثل في القراءة التي تسمح للقارئ أن يتوقف على حسب ما تقوم به عينه من حركات وما يدور في عقله من عمليات، وهو يقرأ صفحات المقرءة، تجد بأن عينه تتحرك على السطر من اليمين إلى اليسار في حركات منتظمة يتوقف خلالها عدداً من المرات، وفي كل مرة يقف فيها عينه يستقبل انطباعات معينة عن المادة المطبوعة أمامه، ولكل وقفة منطقة نسميها ((حيز التوقف)) تلتقط عينه ما يقع في هذا الحيز من كلمات، ويعجز أحياناً عن أن يلتقط ما يقع بعيداً عن هذا الحيز من كلمات. أي أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصها من التعرف أقل من تلك التي تقع في الحيز المباشر للتوقف، وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه في وقفات سابقة، وبعضها تتعرف عليه في وقفات تالية، (طعيمة، 1986م، ص 513 _ 514).

مهارة الكتابة: تعتبر الكتابة مهارة مهمة من مهارات اللغة، كما تعتبر القدرة على الكتابة هدفاً أساسياً من أهداف تعلم اللغة الأجنبية، والكتابة فن لغوي لا تقل أهمية عن الحديث أو القراءة، فإذا كان الحديث وسيلة من وسائل اتصال الإنسان بغيره من أبناء الأمم الأخرى، فإنه به ينقل انفعالاته ومشاعره وأفكاره ويقضي حاجاته وغاياته، وإذا كانت القراءة أداة الإنسان في الترحال عبر المسافات البعيدة والازمنة العابرة والثقافات المختلفة، فإن الكتابة تعتبر من مغاخر العقل الإنساني ودليل على عظمته حيث ذكر علماء الأنثروبولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي (الناقعة، 1985م' ص 129). وبالكتابة يستطيع الإنسان أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة (خاطر، وآخرون، 1983م، ص 277).

الطرائق والأساليب المقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية بوصفها اللغة الأجنبية:

يعتبر تدريس اللغة من الناحية التاريخية واحداً من الطرق المبنية على النظريات متحيزة ضمنية تقوم على مقدمات منطقية، خاطئة أو تتركز دائرة اهتمامها على جوانب معينة من العملية النظرية. وقد ظهرت في تاريخ تدريس اللغات مجموعة من مدارس لغوية أثرت في مجال تدريس اللغات، وما يزال تأثيرها جارياً، ومنها النظرية المنطقية التي ترى أن تعلم اللغة يتم بالمعالجة المنطقية للنصوص الطبيعية (طريقة القواعد والترجمة)، والنظرية الطبيعية التي ترى محاكاة أسلوب الاكتساب الطبيعي للغة الأم، والنظرية السلوكية البنوية، والنظرية المعرفية التوليدية، والنظرية النفسية الاجتماعية، والنظرية اللغوية الاجتماعية الاتصالية، ونظرية الاكتساب اللغوي. إن تطبيق نظريات متحيزة أو خاطئة في تدريس اللغة لا يمكن أن يكون له ثمار، وبرغم من ظهور نظريات تتصف بالشمولية حديثاً إلا أن جميعها ينقصها

الوضوح أو الدقة أو كلاهما (هكتر هامر لي، 1994، ص 27)، ونستخلص من ذلك أهمية اللجوء إلى عملية انتقائية من كل طريقة إيجابيتها.

تعريف طريقة التدريس: هي مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على نتائج المتعلمين، وبعبارة أخرى هي: مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي — التعليمي، والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً (يوسف، 2008م، ص22)، ولا يمكن أن نتحدث عن طريقة واحدة في للتدريس، لكننا يجب أن نتحدث دائماً عن طرق عديدة للتدريس، حيث ينتقي المدرس من بين هذه الطرق ما يناسب وطبيعة الموقف التدريسي، والمحتوى موضع التدريس، والمتعلم، والإمكانات المتاحة. وذلك على ضوء الأهداف المراد تحقيقها من خلال عملية التدريس. وهذا يعني أنه لا توجد طريقة تدريس هي الأفضل والأجود على الإطلاق، لكن لكل طريقة من طرق التدريس الموقف الذي يناسبها، وتكون هي الأكثر فعالية من غيرها فيه (يوسف، 2008م، ص23)، وهذا المفهوم لطريقة التدريس ما سوف نعمل به في إطار طرائق التدريس التي سيعرضها الباحث في السطور الآتية، حيث يختار مدرس اللغة العربية كلغة أجنبية من بينها ما يناسب المواقف التدريسية للمهارات اللغوية وتدريباتها المتنوعة.

أساليب التدريس: أما الأساليب التدريسية فقد يرى البعض أنها لا تختلف عن الطرائق التدريسية، أما البعض الآخر فيرى العكس حيث أكد أن هناك اختلافاً دقيقاً، بينهما. ومن ثم تم تعريفها بأنها: (..الخطط والتدابير والخطوات والوسائل التي تأخذ مكانها فعلاً في حجرة الدراسة وتستخدم لتحقيق الهدف من عملية التدريس في الموقف التعليمي ذاته، ويجب أن ترتبط هذه الخطط والتدابير والخطوات ارتباطاً قوياً بالاطار العام للطريقة، وبالتالي يجب أن يكون بينهما وبين المدخل الأساسي انسجام واتساق كامل) (الناقة، 1985م، ص 51)، وفي هذا الموقف أشير إلى دور المدرس في أن يكون تخطيطه لأساليبه التدريسية دقيقاً و سليماً، من حيث الاتساق والتوافق مع الطرائق التدريسية التي يستعملها في التدريبات اللغوية. علماً بأن تلك التدابير والأساليب تعتمد اعتماداً كبيراً على المدرس وعلى مهارته الشخصية وعلى تكوين الفصل (الناقة، 1985م، ص 51).

استراتيجيات التدريس: هي مجموعة تحركات المعلم داخل حجرة الصف، التي تحدث بشكل منظم ومتسلسل وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً، ومفاد هذا التعريف أن المدرس قد يسير في التدريس مستخدماً أسلوباً للتدريس، أو أكثر وفقاً لطريقة تدريسه الخاصة المتبعة، لكنه في هذا وذاك لا يخرج عن إطار عام يحدد إجراءاته التدريسية العامة يعرف بالاستراتيجية (يوسف، 2008م ص 29)، ومعنى هذا أن الاستراتيجية تسبق الأساليب، أو بمعنى آخر أن الأساليب تتمحور في إطار الاستراتيجية.

طرائق تدريس المهارات اللغوية وتدريباتها: هناك مجموعة من طرائق تدريس اللغات الأجنبية، ويمكن تدريس اللغة العربية بها كلغة أجنبية، منها:

1- **طريقة القواعد والترجمة:** وهي طريقة قديمة لم تقم في البداية على أساس من فكر أو نظر معين، أي لم ترتبط بأحد المفكرين في ميدان اللغة أو ميدان التربية، ولكنها ترجع بجذورها إلى تعليم اللغة اللاتينية واللغة الإغريقية حيث استخدمت لفترة طويلة في تعليم هاتين اللغتين عند ما كان التحليل المنطقي للغة وحفظ ما بها من قواعد وشواذ (كامل الناقة، 1985م ص 68) يرى البعض أن هذه النظرية ليست مكتملة ولا صحيحة من وجوه مهمة، فبينما لم يبق من اللغات القديمة كاللاتينية والإغريقية سوى المادة المكتوبة إلا أنه من الخطأ الفاحش حينما يتعلق الأمر باللغات المعاصرة أن نفترض أن المادة المكتوبة أكثر أهمية وعطاء ونفعاً من المادة المنطوقة (هكترهامر لي، 1994م، ص 28) كذلك قد تكون الطريقة الاستنتاجية لازمة في معالجة بعض القواعد النحوية إلا أنه من المؤكد أنه يمكن استيعاب معظم القواعد النحوية بالطريقة الاستقرائية، لقد تمكنت طريقة القواعد والترجمة من تخريج دارسين يستوعبون النصوص اللغوية المكتوبة، لكنهم لا يتقنون مهارة الكلام الطليق.

ملامح طريقة القواعد والترجمة:

« تهتم بالقراءة والقواعد النحوية على حساب مهارتي الاستماع والكلام.

« تستخدم لغة بسيطة (لغة الطالب) وسيلة في التعليم.

« تقدم المفردات على شكل قوائم للحفظ والاستظهار.

« تركز على الأحكام النحوية.

« تدرس النحو بشكل تحليلي.

« تصلح لتدريس مهارتي القراءة والكتابة.

طريقة المباشرة: ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التي كانت تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة، تخلو تماماً من الحياة. وقد ظهرت دعوات كثيرة منذ سنة 1850م تنادي بجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعّالة وطالبت هذه الدعوات بتغييرات جذرية في طرق تعليم اللغات الأجنبية. ويذكر شيلدرز أن هذه الطريقة تعود في أساسها إلى أحد كبار اللغويين للألمان وهو فيلهلم فيكتور Wilhelm Victor الذي دعا إلى استخدام نتائج علم الصوتيات في تدريس نطق اللغات الأجنبية ثم تجسدت هذه الدعوة في طريقة جديدة لتعليم اللغات الأجنبية ظهرت في فرنسا لأول مرة سنة 1901، وسميت بالطريقة المباشرة (طعيمة ج1، 1986م، ص 359). ولها مسميات مثل الطريقة النفسية، والطريقة الطبيعية، والطريقة الصوتية. ومن ملامحها:

« دور المتعلم فيها إيجابي (يتكلم أكثر من المعلم) فهي طريقة تعلم لا تعليم، لأن

الدارس يمكن أن يُعلّم اللغة بنفسه.

« تقدم مهارات اللغة مرتبة كما يتم اكتسابها في اللغة الأم بمعنى يمكن أن ندرس بها

جميع المهارات اللغوية.

« تعلم المفردات والتراكيب الشائعة المحيطة بالطالب والمرتبطة بحاجاته اليومية.

« تصحح الأخطاء بدل تقليدها، كما لا يستخدم المدرس الكتاب بل يستخدم مذكرة تحضير الدروس.

« لا تهتم بشرح الكلمات لكن تهتم بتمثيل الحركات.

طريقة السمعية الشفوية: ظهرت هذه الطريقة ردا على طريقة النحو والترجمة، والطريقة المباشرة معا في جانب، واستجابة لاهتمام متزايد بتعلم اللغات الأجنبية في أمريكا في الخمسينات والستينات من القرن العشرين في جانب آخر، وكان هذا الاهتمام متزايدا بتعلم اللغات الأجنبية ينتج عن سياسة أمريكا في متابعة ما جرى في العالم من التطورات سواء كانت في المجال العلمي أم في المجال العسكري. فقد أدى ذلك إلى ضرورة إعادة النظر إلى أساليب تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها التي كانت لا تزال متأثرة بطريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة، ثم أجريت العديد من الدراسات اللغوية التي انتهت إلى ظهور نظرات جديدة نحو اللغة منها: أن اللغة كلام وليست كتابة، وأنها مجموعة من العادات، وأنها ما يمارسها أهلها وليست ما يظن أنه ينبغي أن يمارس ويترب على هذه المبادئ الجديدة ظهور طريقة جديدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وهي ما يسمى بالطريقة السمعية الشفوية (يونس 2016/10/13م). ومن شروط نجاح هذه الطريقة أن يتم التدريس بواسطة فريق العمل، حيث يشترك فيه ناطق أصلي باللغة ويقوم بدور المدرب الشفوي، وتوجيه أحاديث الطلاب ومناقشتهم، وعالم لغوي ويقوم بالإشراف على التدريس وزيارات ميدانية للصفوف لتوضيح مسائل تركيبية وشرحها. لكن عدم القدرة على الوفاء بالأدوار المطلوبة أدى إلى تحريف البرنامج اللغوي وتحويله إلى وضع نمطي مضمّن وغير ذي جدوى بعيدا عن أية محاولة جادة لتحقيق الهدف الاتصالي، لأن معظم المدرسين لم يتمكنوا من أن يؤدوا دور الناطق الأصلي باللغة ولا دور اللغوي. (هكتر هامر لي، ص 32)

من ملامح هذه الطريقة:

1. اللغة أساسا كلام، أما الكتابة فهي تمثيل جزئي للكلام.
2. يجب أن يسير تعليم اللغة الأجنبية بتسلسل معين هو: الاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة.
3. طريقة تعلم اللغة الأجنبية تماثل طريقة اكتساب الطفل لغته الأم، فهو يستمع أولا، ثم يحاكي ما استمع إليه، ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة والكتابة.
4. أفضل طريقة لاكتساب اللغة الأجنبية هي تكوين العادات اللغوية عن طريق الممران على القوالب.

تعريف التدريبات اللغوية: ينتمي تعليم اللغات الثانية إلى الميدان النفسي حركي الذي تلعب الممارسة فيه الدور الأكبر في تنمية مهاراته.

التدريبات اللغوية: هي مجموعة من الأسئلة التي تقدم للطلاب للإجابة عليها بهدف قياس مستواه، في مهارة من المهارات اللغوية أو عنصر من العناصر اللغوية أو فيها جميعا.

لمعرفة مدى تقدمه اللغوي ومقارنته بزملائه (صمب، ص 11)، أما التدريبات اللغوية فإنه تمكن للطلاب المبتدئ من استعمال أنماط وتراكيب، وألفاظ لغوية بصورة صحيحة، وذلك بطريق محاكاة نماذج لغوية سليمة بصورة عرضية (غير مقصودة)، وفهم الغرض منها وتوظيفها في لغته الخاصة (جوب، 2016م ص 19)، والناظر إلى التعريفيين للتدريبات اللغوية، يجد بأن هناك فرقا بينهما، فالتعريف الأول عبارة عن التقويم التحصيلي لتعلمات الطلاب للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة مسبقا، أما الثاني فيعتبر التدريب اللغوي، تمكن الدارسين من اكتساب اللغة و تنميتها نحو إتقانها والسيطرة على مهاراتها الأربع. وهذا ما أشار إليه الدكتور رشدي أحمد طعيمة في قوله: (التدريبات اللغوية تستهدف تمكن الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التي تعلمها في الفصل، فالتدريب إذن وسيلة لحفر المهارة التي تعلمها الفر وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلمه بشأنها (طعيمة، ص 646)

أهداف التدريبات اللغوية: وتعد التدريبات اللغوية ضرورية، لأن المتعلم يسعى إلى اكتساب مهارة، والمهارة تحتاج إلى تدريب ومران، وما لم تكثف التدريبات لا تتحقق السيطرة على اللغة (الفوزان، ص 25) وبناء على هذا، فإن التدريبات تهدف إلى:

1. زيادة حصيلة الطالب من المواد اللغوية من المفردات والجمل يوما فيوما، بحيث تكون تلك الحصيلة متدرجة في الألفاظ والمعاني، سواء في الكم أو الكيف. ([guidetoarabic.net ar categories](http://guidetoarabic.net/ar/categories))
2. تقديم مادة علمية مهمة تساعد مخططي مناهج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، في السعي على الطريقة الصحيحة.
3. اكساب متعلمي اللغة الأجنبية مهارات وقدرات لغوية تسمح لهم بالتواصل مع أهل اللغة.

أهمية التدريبات اللغوية في مجال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية: وتتمثل الأهمية في الجوانب الآتية:

1. تمكن متعلم اللغة العربية كلغة أجنبية من استعمال أنماط وتراكيب وألفاظ لغوية بصورة صحيحة.
2. أن التدريبات اللغوية، تشكل لدى المتعلم ملكة لغوية.
3. تزيد على الذخيرة اللغوية لمتعلمي اللغة الأجنبية، وتنميتها، نحو الكم والكيف.
4. يصحح اللكنات اللسانية لدى الدارسين من خلال التمرن والتدريب على التدريبات اللغوية.
5. أن التعليم — التعليمي النظري البحث للغة لن يجعل الدارس مستخدما جيدا للغة في المواقف التواصلية المختلفة. ويقول الفوزان: (متعلم اللغة ليس مجرد متلق لمعلومات ولمعارف فيكفيه ما يستقبل من المعلم في عرضه لدرسه أو تقديمه له، بل لابد من أن يتدرب المتعلم على ذلك لينغمس في اللغة ولتثبت في ذهنه ولتجري على لسانه

وقلمه: و من هنا تبدو أهمية التدريبات اللغوية في حمل المتعلم على ممارسة اللغة (الفوزان، 2025، ص18)

6. رغم أنه من الممكن تنمية معرفة نظرية في مجال مجرد، إلا أنه لا يمكن تنمية أية مهارة بدون تدريب، إذ لا يمكن لآلية معرفة نظرية أن تتحول إلى مهارة نشطة إلا بالتدريب (هكتر، 1994م، ص 121)

ميادين التدريبات اللغوية: التدريبات اللغوية لا يقتصر على مستوى لغوي دون آخر فهو يشمل جميع مراحل تعلم اللغة، بجرات وأشكال متفاوتة حسب ما يتطلبه كل مرحلة، كما أنه يجب أن يغطي جميع المهارات وعناصر اللغة بتدرج (على 2017م، ص 18)

أهمية التدريبات اللغوية: تعتبر التدريبات اللغوية من أهم أشكال النشاط التربوي التي تهدف إلى إثبات هذه المهارات، سواء على المستوى الإدراكي أو النفسي حركي، كما أن من شأن التدريبات تهذيب المهارات اللغوية المكتسبة، أي حذف ما يتعلق بها من شوائب في التعلم وما يبدو فيها من خطأ في أشكال الأداء، وما يتسرب إليها من أنماط اللغة الأم التي تعود الدارس عليها (طعيمة، 1986م، ص 230)

أنوع التدريبات: تنوع التدريبات اللغوية حسب اختلاف طبيعتها والتي تحدد درجة تحكم المدرس في استجابة المتعلم ومستوى ضبطه للسلوك النهائي المتوقع منه، والأسلوب التعليمي الذي يستخدمه في التدريب، ويمكن حصر هذه الأنواع إلى ثلاثة تدرج تحتها العديد من الأشكال والأنماط التدريبية، وهي:

1 – **التدريبات النمطية:** وتسمى أيضا الممارسة النمطية، وهي عبارة عن مجموعة من التمرينات التي تثبت على شكل واحد، وتتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها، وهدفها تثبيت الأنماط التي تعلمها الطالب، وتكثر في مجال النحو وتعليم التراكيب وهي ذات لغة مصنعة (طعيمة، 1986م، ص 647 – 648)

2 – **تدريبات المعنى:** ويقصد بالتدريبات المعنوية ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف إلى تقديم المساعدات اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب (رموني، 1978م، ص 180/159) بمعنى أنها أسئلة استيعابية تأتي بعد نص مسموع، أو نص مقروء للتأكد من فهم هذا المسموع أو هذا المقروء (جوب 2017م ص 20)

3 – **التدريبات الاتصالية:** وهي التي تدور في موقف اتصالي عن طريق الحوار مع الآخرين، ولا تتبع شكلا واحدا كما لا تنبئ باستجابة واحدة من الطلاب وهي تركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي إذ يتوقع الدارسون للغات الأجنبية استعمالها في حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الأمم التي يدرسونها (طعيمة، 1980م، ص 648).

ويجب أن تنوع التدريبات اللغوية لتشمل جميع المهارات اللغوية وعناصرها، كما يتوقع أن تتناول الجانب الاستماعي، والشفوي، والقرائي، والكتابي، لكي ترسخ المهارات اللغوية الأربع

لدى غير الناطقين بالعربية، لابد أن يكون اختيار مدرس اللغة العربية كلغة أجنبية اختياراً موفقاً ومناسباً، ولذا أورد الباحث بعض طرائق تدريس اللغات الأجنبية التي يرى بأنها قادرة على المساهمة في هذه المهمة، في تبادلها وتكاملها. وتعتبر التدريبات على الاستماع جزءاً مهماً وأساسياً في تدريس الاستماع فهي تمثل مضموناً وطريقة لتنمية وتحسين مهارات الاستماع المختلفة (الناقعة، 1985م، ص 143) وقد نادى العالم الدانماركي أوتو جيسبرسن *otto Jespersen* الشهير بمساهمته في علوم اللغة الإنجليزية إلى ضرورة التدريب الشفوي في تدريس اللغة الإنجليزية وتجنب الترجمة وتدريب القواعد التحليلية النظرية (بحوث تربوية ونفسية، ص 107)

وعلى مدرس اللغة العربية كلغة أجنبية أن يستعمل الوسائل التعليمية أو التكنولوجيا التعليمية المناسبة لتقريب معاني الكلمات والتراكيب اللغوية المراد تعليمها للدارسين.

أسباب تنوع التدريبات اللغوية: يشير طعيمة إلى أن من أسباب تنوع التدريبات اللغوية: يرجع إلى أمرين، أولهما: يرجع إلى تنوع المهارات اللغوية. وثانيهما: يرجع إلى تباين قدرات الدارسين، فمنهم من يجدي معه هذا الخلط في التدريبات ومنهم من لا يجدي معه ذلك الخلط كثيراً (طعيمة، 1986م، ص 231)

نماذج من أنواع التدريبات: إذا أردنا أن نعلم الدارسين قاعدة نحوية معينة يستلزم تدريبهم عليها. وهناك أنواع مختلفة من التدريبات نذكر منها نماذج لكل نوع:

أولاً: تدريبات نمطية:

1 — تدريب التكرار: يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها أكثر من مرة. وفي هذا التدريب يؤدي المعلم المهارة المطلوب تعلمها ثم يشير إلى أحد الدارسين طالباً منهم تكرارها مثل: النموذج:

المدرس هذا	: هذا قلم
الدارس 1	: هذا قلم
المعلم	: هذا قلم
الدارس 2	: هذا قلم

2 — تدريب الاستبدال: يستهدف هذا التدريب إلى تثبيت تركيب لغوي معين أو التأكد من فهمه، ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال منها البسيط ومنها المعقد، ومن هذه الأشكال: النموذج: أنا طالب من السنغال.

1 — أنت	2 — أنت
3 — هو	4 — هما
5 — مدرس	6 — مالي

- النموذج: رأيت المعلم / رأيت
رأيت المعلمة / رأيتها
1_ أخذت الكراسة /
2 _ سمعنا الأذان /
3 _ شربت اللبن /

ثانيا: تدريبات معنوية: يمكن استعمالها في حوار يدور بين (الأسئلة والأجوبة) انطلاقا من نص لغوي

- هذا يوسف. هل هذا يوسف؟ نعم. هذا يوسف.
هل هذا سمير؟ لا: هذا يوسف
هذه كريمة. هل هذه كريمة؟ نعم. هذه كريمة.
هل أنت جلال؟ نعم. أنا جلال.

هل أنت وداد؟ لا. أنا جميلة. (رشدي أحمد طعيمة، ص664)

ثالثا: تدريب اتصالي: محادثات حرة بين الطلاب، مثل:

- « متى وصلت أمس إلى البيت؟ — هل كان والدك موجود؟ — هل شاهدت التلفزيون؟
« كم ساعة استذكرت دروسك؟ — ما ذا تناولت في العشاء؟ — متى نمت؟ (جوب 2017م، ص 23).

خاتمة المقال:

بعد جمع المادة العلمية ومعالجتها، تمكن الباحث من الحديث عن أهمية تعليم اللغة العربية وتعلمها، وكذلك أهمية تدريس المهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية، ثم التعريف بالمهارة، وكذلك مهارات اللغة الأربع التي تدور حولها التدريبات اللغوية، وشرح مفهوم طريقة التدريس، ثم اختار بعض الطرائق والأساليب التي يمكن أن ندرس بها المهارات اللغوية وتدريباتها، وكذلك بيّن استراتيجية التدريس، ثم تعريف التدريبات اللغوية، وأهدافها، وأهميتها في مجال تعليم اللغة الأجنبية، وخاصة في مجال تعليم اللغة العربية وميادينها، ثم أنواعها وأسباب تنوعها، كما قدّم نماذج من التدريبات لكل نوع.

مراجع المقال:

1. الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، د/ رشدي أحمد طعيمة، مكة المكرمة يونية 1982
2. أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، عبد الحميد عبد الله، وناصر عبد الله الغالي، دار الغالي
3. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، د/ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان.

الطبعة الأولى، 2011م.

4. التدريس مبادئه ومهاراته، أد إسماعيل صبري محمد يوسف، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد ناشرون، 2008
5. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه — مداخله — طرق تدريسه د. محمود كامل الناقعة، 1985
6. تاريخ طرائق التدريس، (مقرر مستوى الماجستير)، شيخ صمب، جامعة شيخ أنتا جوب بدكار، 2021
7. التدريبات اللغوية في سلسلة أتعلم العربية للمدارس الابتدائية السنغالية المزدوجة، جوب، علي، بحث تكميلي قدم استكمالا لمتطلبات الحصول على ماستر 2 في تعليم العربية، كلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين - جامعة شيخ أنتا جوب 2017م.
8. التكوين المهني للمدرسين وتطور طرق تدريس اللغات الأجنبية، أد. ناصر عبد الحميد يونس 2016/10/13م www.hppps.dorar.alraq.net
9. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، الدكتور / وشدي أحمد طعيمة مكة المكرمة 1985
10. رجي محمود رموني، طريقة التدريبات الموحدة، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، ج 2، 1978م
11. طرق تدريس العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، 1983م
12. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، رشي أحمد طعيمة 1986م
13. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الثاني، رشي أحمد طعيمة 1986م
14. المهارات اللغوية ومستوياتها، تحليل نفسي لغوي دراسة ميدانية، رشي أحمد طعيمة 1990
15. مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان، 1985م.
16. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الدكتور. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1999م
17. الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها guidetoarabic.net/ar/category-18

دور طرائق التعليم الحديثة في رفع الكفاءات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية¹

بروفسور / شيخ صمب

Pr Cheikh Samb

Enseignant Formateur Chercheur A LA FASTEF - UCAD

ملخص المقال:

يحتوي المقال في هيكله على المنطلقات الأساسية للبحث، المتمثلة في: أسباب اختيار الموضوع، وأهميته، والأهداف المرجوة تحقيقها، والمنهجية التي يتبعها الباحث، وإشكالية الموضوع، ومن هذا المنطلق، تم تعريف الكفايات اللغوية، لغة واصطلاحاً، وكذلك أنواع الكفايات لمتعلمي اللغة الأجنبية، كما تحدّث عن الكفايات ومهارات اللغة العربية، بجانب تعريف التعليم والتعلم، ثم تطرق إلى تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وبيّن أهمية اكتساب اللغة الأجنبية، ثم شرح الاكتساب الطبيعي للغة الأجنبية. ولم يهمل أهمية تدريب المعلمين حول مهارات وكفايات اللغة الأجنبية. وختم المقال بطرائق تدريس اللغة الأجنبية وأساليبها، ثم خاتمة المقال، فقائمة المراجع.

الكلمات المفتاحية: طرائق - الحديثة - الكفايات - اللغة - الأجنبية - التدريب - المهارات.

The role of modern teaching methods in raising the linguistic proficiency of learners of Arabic as a foreign language

Summary

The article contains in its structure the basic premises of the research, represented by the reasons for choosing the topic, its importance, the objectives sought to be achieved, the methodology followed by the researcher, and the problem of the topic. From this standpoint, linguistic competencies were defined linguistically and technically, and the types of competencies for foreign language learners, He also discussed Arabic language competencies and skills, defined teaching and learning, then addressed learning Arabic as a foreign language, touched on the importance of foreign language acquisition, and explained natural foreign language acquisition. He did not neglect the importance of

¹- شيخ صمب، (بروفسور) أستاذ مدرب وباحث، في كلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين - جامعة

شيخ أنتا جوب بدكار omaros65@yahoo.fr

training teachers in foreign language skills and competencies. The article concluded with methods and approaches for teaching foreign languages, followed by a conclusion and a list of references.

مقدمة المقال:

يأتي هذا البحث في إطار المشاركة في المؤتمر الدولي السادس حول تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي المنعقد في تركيا بالتاريخ 28 – 29/6/2025م، ولأهمية هذا المؤتمر الذي وفّر فرص المشاركة، كل حسب مجاله الاختصاصي ورغبته الذاتي، ومن هنا جاء ميل الباحث نحو هذا الموضوع (دور طرائق التدريس الحديثة في رفع الكفاءات اللغوية لمعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية). حيث يعتبر من موضوعات الساعة وخاصة لمعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. وفي اعتقاد الباحث أن هذا البحث سوف يضيف شيئاً جديداً في ساحة تعليم اللغة العربي لغير الناطقين بها.

أهمية البحث:

للبحث أهميته الخاصة من حيث أنه:

1. يقدم للمدرس المدرب إطاراً تربوياً مناسباً يتمكن من خلالها تزويد متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بكفايات لغوية تمكنهم من التواصل اللغوي مع أهل العرب وغيرهم.
2. يساعد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها في الحصول على مجموعة من طرائق تدريس اللغات الأجنبية بما فيها العربية.
3. يمكن مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها من الوقوف على الطرائق المناسبة لتعليم المهارات اللغوية.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1. كشف مجموعة من طرائق تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية.
2. كما يساعد في البحث عن الكفاءات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها.
3. يهدف الباحث إلى ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بطرائق تدريسية مناسبة.

إشكالية البحث:

تكمن إشكالية البحث في أن أبناء الدول الإسلامية من غير العربية، يحرصون - في الغالب - على دراسة اللغة العربية لمجموعة من الأغراض أبرزها أغراض دينية، وثقافية، واقتصادية، وسياسية، لكن من الملاحظ أن المؤسسات التعليمية التي تُعدّ منهاج هؤلاء الدارسين لا يستخدمون طرقاً تدريسية مناسبة لتدريس الكفاءات اللغوية، وربما مدرسي تلك الكفاءات

ليسوا مدربين تدريباً ملائماً لبرامجهم، ولا متخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولهذا فإن البحث يطرح الأسئلة التالية:

1. ما طرق التدريس والكفاءات اللغوية التي يجب أن تكون إطاراً منهجياً لتعليمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.
2. ما الكفاءات اللغوية التي يجب أن يتقنها متعلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها.
3. ما طرق التدريس المناسبة لتعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين من غير العرب.
4. كيف يمكن اختيار الطرق الأنسب من بين طرائق التدريس الحديثة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية لأبناء المسلمين من غير العرب.
5. ما النتائج التي سوف يقدمها البحث لجمهور المستهدفين المتمثلة في دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

منهجية البحث:

يرى الباحث ضرورة استخدام مجموعة من المناهج البحثية المتمثلة في المنهج الوصفي التاريخي الذي يقوم باستقصاء الكفاءات اللغوية، وطرائقها التدريسية، بجانب المنهج المقارن الذي يقوم بمقارنة بين الطرائق التدريسية التي تبحث عن الطرق الأنسب لتدريس تلك الكفاءات اللغوية المتنوعة.

الكفاءة والكفاية:

تعريف الكفاءة والكفاية لغة واصطلاحاً:

مفهوم الكفاءة لغة: عرفها معجم المعاني الجامع بأنها: المماثلة في القوة، أو هي أهلية الشخص في القيام بعمل، وقدرته عليه. كما عرّف الكفاءة المعجم نفسه بأنها: مصدر كفى، وتعني مقدرة وكفاءة، أو تعني ما يلزم بالضبط على قدر الحاجة. أما في قاموس المعجم الوسيط فقد جاءت بمعنى ما يكفي ويغني عن الزيادة، ويمكن القول هذا ذو كفاية في عمله أي ذو كفاءة ومقدرة. وبالنظر إلى التعريفين اللغويين نلاحظ أن المعنيين لا يختلفان كثيراً، وهذا ما ذكره صاحب المعجم الوسيط، حيث يرى أنهما (الكفاية والكفاءة) يؤديان إلى نفس المعنى (Unknown at الأربعاء، 26 يوليو 2017)، لكن البعض يرى العكس، لأن الكفاءة هي المقدرة على العمل أو وجود الحد الأعلى للقيام بالمهمة أو العمل، بينما الكفاية هي الحد الأدنى من ما يلزم للقيام بالعمل.

التعريف الاصطلاحي للكفاءات: يشير مصطلح الكفاءة اللغوية إلى المعرفة غير الواعية للقواعد التي تسمح للمتكلم باستخدام وفهم اللغة. المعروف أيضاً باسم الكفاءة النحوية أو اللغة (الكفاية- اللغوية <https://eferrit.com>) كما يستخدمه ناعوم تشو مسكي وغيره من اللغويين. فإن الكفاءة اللغوية ليست مصطلحاً تقييماً، بدلاً من ذلك، فإنه يشير إلى المعرفة اللغوية الفطرية التي تسمح للشخص مطابقة الأصوات والمعاني. وقد عرف الدكتور محمد الدريج الكفاية في قوله: الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة

والمندمجة بشكل مركب، والتي يقوم الفرد بتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية محددة (اسليماني، 2016، ص 216). كما عرّف الكفاية اللغوية الدكتور رشدي أحمد طعيمة، بمعناها: (.. أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به. كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. إنها باختصار السليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام. وهي الصفة التي يسعى الأجنبي حثيثا لاكتسابها رغم عجزه عن ذلك) (طعيمة، 1986م، ص 62). وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يمكن القول بأن الكفاية الاتصالية تعني تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المثمر سواء بمتحدثي اللغة المستهدفة تعلمها أو بالثقافة التي نشأت هذه اللغة فيها.

الفرق بين الكفاية والقدرة: يرى البعض أن القدرة مكون من مكونات الكفاية، لأن العديد من علماء علم اللغة التطبيقي عندما يعرفون الكفاية يستعملون لفظ القدرة، مثل «.. الكفاية جملة القدرات التي تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاماً وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة»

تعريف القدرات: *Capacite* القدرات هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية أو حركية، سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب، كالقدرة على ركوب دراجة أو على تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام بلغة أجنبية أو إجراء العمليات الحسابية. والقدرة اللغوية تحتل مكانة بارزة في التنظيم العقلي، ولقد تتابعت الدراسات والبحوث النفسية في إثبات وجودها ((مؤكد أن العامل اللغوي هو أكثر العوامل مسئولية عن الفروق بين الأفراد في النشاط العقلي المعرفي)) وقد تبنى بعض علماء النفس النظر القائلة بأن القدرة هي: تصنيف لمجموعة من الاستجابات أو أساليب النشاط العقلي، ترتبط فيما بينها ارتباطاً كبيراً متميزة بذلك عن غيرها من الاستجابات. وأن القدرة اللغوية قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى عوامل أبسط منها، ومن أهم هذه المكونات العاملة للقدرة اللغوية: الفهم اللفظي، وعامل الطلاقة، والطلاقة التعبيرية الخ (صمب، 2023م، ص 28)

وقد قسم علماء علم اللغة التطبيقي الكفاية اللغوية إلى الكفاية اللغوية للأداء، والكفاية اللغوية للاستقبال. وهذان النوعان من الكفايات من الأهمية بالمكان أن يتوفر لدى دارسي اللغة العربية كلغة أجنبية، في حالتي استقبال اللغة الأجنبية وأدائها. وبإمكان دارسي اللغة العربية وفقاً لمذهب الانغماس اللغوي استقبال رسائل اللغة الثانية استقبالا جيدا. غير أن أداءهم الشفهي لها والتحريري لا يزال بعيداً عن مستوى أداء الناطقين الأصليين (هكتر هامر لي، 1994 ص 57). من الواضح أن بإمكان برامج اللغة الممتازة أن تمكّن الدارس من السيطرة النوعية على اللغة تماثل سيطرة الناطق الأصلي مع فارق في حجم تلك السيطرة. ذلك أن أكثر برامج اللغة طموحاً يعجز عن تحقيق سيطرة كاملة على اللغة الثانية مماثلة لسيطرة

الناطق الأصلي وخاصة في مجال المفردات حيث إن تحقيق هذا الأمر غير ممكن إلا بعد سنوات من الانغماس في اللغة (هكتر هامر لي، 1994 ص 72)

تعريف الكفاية عند علماء النفس: تعريف بلوم (لا بد أن يستند التعليم إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالتعليم في شتى مجالات عمله (التعليمي التعلّمي)، وتتمثل الكفايات المعرفية في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم الضرورية للمعلم في مادته والبيئة المحيطة والطالب الذي يتعامل معه. (الأزرق، 2006).

خصائص الكفايات:

للكفاية خصائص معينة، ولها مجالات واسعة حيث تستعمل في تخصصات مختلفة لكن الباحث سيختار من بينها ما يناسب مجال تعلم اللغة، ومن خصائصه ما يأتي:

الكفاية عملية إجرائية حيث تستمد معناها من العمل والتطبيق العملي، فهي دائماً كفاية من أجل العمل وتحقيق غاية أو هدف ما إذا لا تتصور عملاً أو نشاطاً بدون هدف. الكفاية متعلمة ومكتسبة: إننا لسنا أكفاء بطريقة طبيعية وتلقائية، فحتى تشومسكي لا يقول بأن الكفاية مجرد فطرة غير قابلة للصقل والقدرح بواسطة محك التجربة والخبرة المكتسبة. إننا نصير أكفاء من خلال بناء قدرات كفاية لغوية يدمج ويؤلف بين التعلّمات النظرية والتعلّمات التجريبية.

1. الكفاية مبنية: تتكون الكفاية من مجموعة عناصر (معارف، مهارات، ممارسة، استدلال)، ولكنها تتحقق بالقدرة على توليف وإعادة بناء مختلف هذه العناصر، بطريقة ديناميكية من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما.

2. الكفاية هي معرفة التوليف: إن الإنسان الكفاء أو الكفّي هو الذي يتمكن من انتقاء العناصر الضرورية من قائمة موارده المعرفية؛ وبالتالي، يقوم بتنظيم هذه العناصر وتوليّفها وتحليلها بهدف تحقيق نشاط ما.

3. الكفاية افتراضية ومجردة: إن الكفاية غير قابلة للملاحظة فما نلاحظه هو مجرد مظاهر وتجليات الكفاية؛ فالخاصية البنائية للكفاية تعني خاصية التجريد.

4. الكفاية هي معرفة تجنيد أو تعبئة: يقول لوبطرف بأنه لا يكفي امتلاك المعارف والقدرات والمهارات لكي نكون أكفاء، ولكن يجب أن نعرف كيف نستعملها عندما يجب استعمالها وفي ظروف محددة (اسليمان، 2016، ص 217 — 218).

أنواع الكفايات التي يحتاج إليها متعلم اللغة الأجنبية:

ويمكن إيراد الكفايات اللغوية إلى الوجه الآتي:

1. الكفاية النحوية: وتعني المعرفة بقواعد اللغة من صوت، وصرف، ودلالة، بالإضافة إلى المعرفة المعجمية بالمفردات اللغوية.
2. كفاية الحديث: وهي القدرة على تكوين كلام ذي معنى، شفوي أو كتابي، بأسلوب متدرج متصل ومتناسك.
3. الكفاية اللغوية الاجتماعية: وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعية والثقافية للخطاب اللغوي، تلك المعرفة التي تتطلب من المتحدث إلماماً بطبيعة السياق الاجتماعي للخطاب اللغوي.
4. الكفاية الاستراتيجية: وهي الأساليب والوسائل اللفظية وغير اللفظية التي يستعين بها المتحدث في حال تعثر وصول الرسالة إلى المتلقي، أو صعوبة فهمها، تكرار الكلمات، والشرح، وإعادة الصياغة، وحركات الوجه والبدن (صمب، 2014 م، ص 84)

كفايات مهارات اللغة العربية: عند تدريس الكفايات اللغوية في مادة اللغة العربية، ينبغي تقديم المهارات اللغوية الأربع بنحو متكامل وبراغي ذلك عند دراسة النص الكامل، ولكي يتحقق التكامل المعرفي من الكفاية اللغوية لا يكفي الانتقال من مهارة إلى أخرى بعيداً عن الأخرى؛ بل ينبغي مراعاة الجوانب المهمة لتحقيق تكامل الكفاية اللغوية.

1. كفاية السماع: تمكن الطلبة من بناء الكلمات وفق القواعد الصوتية للغة ليتمكن الدارس من استعمال اللغة، بواسطة الكفاية الصوتية (يعبر الفرد [بواسطتها] عن محتواها المعرفي، ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين وهي أداة فعالة أيضاً في التفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بنحو عام) غيث (قال، ص 121)
2. كفاية التحدث: إن كفاية الحديث ليست حركة يسيرة تحدث فجأة، وإنما عملية ناعمة، على الرغم من مظهرها الفجائي، إلا أنها تتم في خطوات متعددة، ومنها: الاستثارة، والتفكير، والصياغة، وأخيراً مرحلة النطق.
3. كفاية القراءة: وتعني النشاط الفكري الذي يمثل وحدة متكاملة قابلة للتطوير لارتباطها بالتغيرات الاجتماعية الشاملة التي اقتضت أن يكون لكفاية القراءة فائدها البالغة في مجتمع المعاصر، كما اقتضت تطوير النظرة تطويراً شاملاً، إذ إنها أصبحت جزءاً من النمو العالمي للطلبة وترتبط بهم ارتباطاً وثيقاً.
4. كفاية الكتابة: أما كفاية الكتابة نشاط اتصالي محمول من المرسل (الكاتب) إلى المستقبل (القارئ) على مجموعة من الأسس والمبادئ العامة التي تمثل في جوهرها الغاية القصوى من الاستعمال اللغوي (غيث، داخل 2022 ص 121)

تعريف التعليم: تم تعريف التعليم بأنه التزام مشترك بين المعلمين والطلاب يهدف إلى إعدادهم للثقيف طوال فترة حياتهم، وبناء القدرة فيهم على القيام بأمور وإنجاز أعمال جديدة، وليس تكرار لمافعلته الأجيال السابقة فقط. ويعرف أيضا بأنه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الشخص المتعلم للأسس العامة البانية للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة وبأهداف محددة ومعروفة ([com.https://mawdoo3](https://com.mawdoo3.com))

تعريف التعلم: يختلف الباحثون في ميادين التربية، وعلم النفس في تحديد معنى التعلم وتفسيره، إلا أنهم يتفقون على أن «التعلم هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الدارس أو العضوية، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة» (نشواتي، 1996م ص103)، وقد عرّف التعلم كذلك بأنه «.. تغير مستمر نسبيا في المعرفة أو السلوك ناتج من الخبر» (هكتر هامر لي، 1994 ص 73)، أما كلمة التعلم في القاموس الفرنسي «لاغوس» تعني الدراسة واكتساب معارف. ويأخذ التعلم صفة ارتباط المثير بالاستجابة نتيجة للتعزيز الإيجابي بمفهوم السلوكيين، وتغيير في البنيات العقلية بمفهوم المعرفيين، ويعتبر عالم البيولوجية التعلم بمثابة الكيفية التي تتطور بها شبكة الأعصاب في المخ (إبراهيم، 2013 ص48)

ولمزيد من شرح وتوضيح لهذا التعريف، يمكن القول:

1. إن هذا التعريف يشير إلى أن التعلم شيء يستدل عليه على نحو غير مباشر، وذلك من خلال بعض التغيرات التي تطرأ على السلوك، والتي يمكن رؤيتها وملاحظتها على نحو مباشر.

2. هناك ارتباط بين الأداء والتعلم، فنحن نستدل على التعلم من الأداء، لكن التعلم ليس الأداء ذاته. فقد يحدث التعلم في وضع تعليمي ما، ولا يحدث الأداء في وضع آخر، كأن يتعلم الدارس مجموعة كلمات جديدة، ويفشل أو يمتنع عن أدائها، لسبب ما، في وضع معين.

3. إن التغيرات التي تطرأ على السلوك، والتي تدل على التعلم، يجب أن تكون نتيجة للتدريب أو الخبرة، وبذلك يستثنى من التعلم عددا من التغيرات السلوكية التي يمكن أن تنجم عن آثار التعب أو النضج أو الأدوية، أو تعاطي بعض المخدرات أو العقاقير (صمب، 2023م، ص 31) ويقول (سكنر).

إن تعلم اللغة أكثر من أن تكون مجرد مثير مادي، وأن ما يحدث في موقف تعلم اللغة من استجابات هو موقف انتقائي، وعملية ديناميكية داخلية عميقة، وأن من يقوم بتعليم سواء أكانت لغة أولى أو ثانية عليه أن يعي حقيقة أن هناك مستويات في تعلم اللغة .. فهناك مستوى المعالجة الفكرية واللفظية للسلوك وهو مستوى لا يمكن فهمه أو تحقيقه بغير الاعتماد على مستوى ثان أدنى من حيث درجة تعقيده وهو مستوى اللغة كألفاظ (بجوث تربوية ونفسية، 1986 ص49).

تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية:

المقصود بتعلم اللغة تلك العملية الواعية، المخطط لها من أطراف عديدة: لتمكين الفرد من تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، وتتم هذه العملية — عادة — في مرحلة متأخرة من العمر، بعد مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أهم ما يميز تعلم اللغة عن اكتساب اللغة ما يلي: اختلاف الدوافع في الحالتين: فالفرد في حاجة إلى اللغة الأم، لأداء وظائف حياته الأساسية، أما بالنسبة للغة الأجنبية، فالدوافع خارجية، فقد تكون ثقافية، أم اجتماعية، أو اقتصادية أو ثقافية، أو سياسية. ومن ناحية أخرى تختلف البيئة في الحالتين: فاكساب اللغة، يتحقق في مجتمع اللغة، بشكل طبيعي، حيث يتعرض الطفل بصورة مستمرة للغة الأم، أما متعلم اللغة، فيتلقاها في بيئة مصطنعة، وفي فترة قصيرة، ومن معلمين غير الناطقين بها غالباً. وتنعكس تلك الاختلافات على الطرق والأساليب، والمادة التعليمية (الفوزان، 2011م، ص 137 — 138)

برنامج تعلم اللغة العربية لغة أجنبية يحتاج إلى:

1- **وضوح الأهداف:** بمعنى ما الأهداف التي يرغب دارس اللغة العربية كلغة أجنبية من تحقيقها. إن وجود الأهداف التعليمية صفة لازمة لأي عمل تربوية مناسبة وواضحة ومحددة بدقة، لكي يتم التأكد من فعالية التعليم والتعلم عند تحقيق هذه الأهداف (الفوزان، 2011م، ص 124) — وما يجب لفت الانتباه إليه هو أن الأهداف التعليمية تتراوح ما بين الأهداف العامة، والخاصة والإجرائية.

الأسس المعتمدة لبناء أهداف تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

- أ - يجب أن تختيار الأهداف في وضوء ونضج التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وأغراضهم، وما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم.
- ب - أن تصمم أهداف المنهج على نحو يسمح باستمرارية النمو اللغوي وزيادته، وتنمية العديد من القدرات المتصلة باللغة ومهاراتها المختلفة.
- ج - أن يؤكد منهج اللغة الرصيد الغنى من خبرات الدارسين السابقة باعتبار أن هذا الرصيد هو أساس قوي للدوافع الحقيقية للتعبير والنمو في الثروة اللفظية والفكرية.
- د - أن يتجه هدف منهج اللغة إلى تنمية العادات والاتجاهات والكفايات والمهارات اللغوية عند الدارسين طبقاً لما تسمح به قدراتهم، لأن هذه الكفايات والمهارات والاتجاهات والعادات ضرورية للاتصال الفعال عند الدارس استماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة. (طعيمة 1985م، ص 470 — 471)

برنامج تعليم وتعلم اللغة المناسب:

1. لما كانت اللغة هي للتفكير، ووسيلة للفهم والاتصال، فلا بد من أن يشتمل محتوى التعلم على تدريب مستمر ومتصل على مهارات التفكير (مثل الدقة والوضوح والتسلسل المنطقي والتعليل) ومهارات

الاتصال في كل من فنون اللغة (مثل الصحة في التعبير والقدرة على الإبانة والوضوح والعرض والوصف والشرح والتلخيص والتعليق مع الاعتناء بسلامة الخط وتحاشي الأخطاء الإملاء)

2. ينبغي أن ينظم محتوى التعلم وفق مستويات محددة لكل صف دراسي، وأن تكون هذه المستويات قليلة من حيث عدد التلاميذ، ومحددة وملائمة لكل صف دراسي بكل مرحلة من مراحل التعلم على أن تراجع وتعديل باستمرار.

3. أن يضع هذه المستويات متخصصون في علم المناهج وعلم النفس من العاملين بتعليم العربية لغير العرب على أن توضع هذه المستويات في ضوء الدراسات العلمية لسيكولوجية المتعلم وسيكولوجية المرحلة، وفي ضوء حصيلة التلاميذ اللغوية والفكرية والثقافية، وفي ضوء طبيعة اللغة المتعلمة وفلسفة المجتمع واتجاهاته.

4. أن ينظم محتوى التعلم الملائم للصفوف والمراحل الدراسية على أساس الاهتمام بالمتعلم واستعداده وميوله كما تأخذ بخصائص اللغة ووظيفتها.

5. أن تكون مفردات وأجزاء المحتوى المقدم للتعلم متدرج من حيث الصعوبة والسهولة أو البساطة والتعقيد ومرتبطة ببعض كلما كان ذلك ممكناً. (طعيمة 1985م، ص 471 — 472)

6. أن تكون محتوى التعلم المقدم للدارس مناسب لمستواه العقلي والثقافي، وأن تكون منوعاً في موضوعاته بحيث يثير فيه رغبة للعمل وحبا للقراءة والتعلم، وبالتالي، وبالتالي ذخيره اللغوية لفظاً وتركيباً بصورة تدريجية.

7. ينبغي العناية بإعداد اختبارات متنوعة لقياس وتقويم الدارسين في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

اكتساب اللغة الأجنبية:

تعريف اكتساب اللغة: يقصد باكتساب اللغة: العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم، في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال، وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منتظمة في قواعد اللغة، وطرق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم، في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة، وبمستوى رفيع (الفوزان، 2011م،

ص 137)

الاكتساب الطبيعي للغة الأجنبية: يرى بعض الخبراء في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أن ما يصلح في بيئة الاكتساب الطبيعي للغة الأم ليس كذلك بالنسبة لصفوف اللغة الثانية، ذلك أننا أمام حالات مختلفة ودارسين مختلفين في كلتا الحالتين، فقد اقترح كراشن وآخرون دون جدوى تطبيق مبادئ الاكتساب الطبيعي للغة الأم على تعلم اللغة الثانية داخل الصف. لكن يمكن في بيئة لغوية طبيعية وغنية اكتساب اللغة الثانية جيدا بمجرد استخدام تلك اللغة (ولا فرق في ذلك بين الأطفال والكبار الذين سبق لهم تكوين أساس في تلك اللغة الثانية)، أما بالنسبة للبيئة اللغوية الفقيرة المتمثلة في الصف فإنه يمكن تحقيق نتائج أفضل وذلك عن طريق مذهب الانطلاق من المركز حيث يتم تعلم القواعد والعناصر اللغوية أولا، ثم بعد إجادتها، يتم توظيفها توظيفا اتصاليا واقعيا وفي حدود الكفاية اللغوية التي تم الوصول إليها (هكتر 1994م، ص 59 – 60)

العمر المناسب لبدء تعلم اللغة الثانية: يستطيع أي طفل محاط بمتحدثي اللغة الثانية وحتى السن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة أن يكتسب كفاية لغوية واتصالية عالية بحيث لا يمكن تمييزها من مستوى كفاية المتحدثين الأصليين بتلك اللغة. أما ما بعد تلك السن فيمكن أن نقول بأن كل مكتسب للغة الثانية لا بد وأن تلازمه الخصائص الصوتية (النطقية) للغته الأم. أما في حال تعلم اللغة الثانية الرسمي، فالراجح أن الراشدين يفوقون الأطفال في كل الجوانب ما عدا النطق والتنغيم (هكتر 1994م، ص 60) ولا يختلف الأمر في ذلك اللغة لأجنبية. وخلاصة القول حول هذه النقطة المتعلقة باكتساب اللغة العربية في فصول دراسية شبيهة ببيئة لغوية طبيعية ما يسمى بالمذهب الانغماسي اللغوي حيث يتعرض الدارسون فيه للغة الأجنبية بطريقة طبيعية وذلك من خلال التركيز على الأنشطة الاتصالية، وخاصة من خلال تدريس مواضيع مبرمجة في اللغة. ومن هنا يأمل الباحث أن يخطط برنامج لغوي تخطيطا جيدا مناسباً لتعليم الكفاءات اللغوية ومهاراتها بهدف إكسابها لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، بفضل وجود مدرس مدرب تدريباً متخصصاً في هذا الإطار، مع توظيف المواد التعليمية، ووسائل تكنولوجيا الحديثة لتدريس اللغات الأجنبية.

إعداد معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية:

ليكون برنامج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ناجحة لابد من إعداد مدرسي اللغة الأجنبية إعداداً ملائماً للوظيفة المطلوب أدائها من قبلهم، لأن تدريس الكفاءات اللغوية ومهاراتها الأساسية يتطلب معلماً قادراً على تولي هذه المهمة الصعبة والمعقدة على أحسن الوجه.

للمعلم أياً كانت المادة التي يقوم بتعليمها دوره في نجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، وهذا من الواضح بحيث لا يحتاج إلى تأكيد، لأنه دائماً في مقدمة العوامل التي يتوقف عليها هذا النجاح، من أنظمة، ومناهج، وكتب، وأدوات، ومبان ومرافق تعليمية، وذلك لأن كل هذه العوامل صماء جامدة والمعلم هو الذي يبعث فيها الروح التي تحيها، وتجعل

لها أثرها وقيمتها، ولأنه هو الذي يستطيع أن يضيف على المنهج والكتاب والمعينات وغيرها من الوسائل ما يكمل نقصها إذا كان ثَمَّ نقص، وما يزيد من كفايتها إذا كانت في حاجة إلى مزيد من الكفاية (خاطر وآخرون، 1982م، ص 417).

الكفايات التي يحتاج إليها معلم اللغة الأجنبية قي التدريب:

يجب تكوين وتأهيل مدرسي اللغة العربية، وفق تخصصهم في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في الكفايات والمهارات المطلوب تدريسه. وقد تناول (بلوم فيلد) جزءاً من هذا التدريب بالتصنيف، كما في الأسطر الآتية:

1- **كفايات معرفية:** لا بد أن يستند التعليم إلى مجموعة من المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالتعليم في شتى مجالات عمل المدرس (التعليمي التعلّمي)، وتتمثل الكفايات المعرفية في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم الضرورية للمعلم في مادته والبيئة المحيطة والطالب الذي يتعامل معه. (الأزرق، 2006)

كفايات وجدانية: تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبنّاها المعلم والقيم التي يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها، فهي تشير إلى استعدادات المعلم مثل اتجاهاته نحو مهنة التدريس وثقته بنفسه واحترامه للآخرين.

كفايات أدائية: تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها المعلم، وتشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريسية والحقيقية، وهذه الكفايات تتعلق بإعداد أداء المعلم.

الفاعلية: لغة: عرفها معجم المعاني الجامع بأنها: وصف لكل ما هو فاعل، أو هو مقدرة الشيء على التأثير، فيأتي بمعنى القدرة والتأثير. وفي اصطلاح التربية يعرف بأنه: معرفة الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية أو المتغير المستقل في أحد المتغيرات التابعة، أو هو درجة النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعة في برنامج تدريبي مصمم.

الإتقان: الإتقان عموماً هو الوصول بالمتعلم إلى درجة التمكن في الأداء قبل الانتقال إلى تعلّم مهارات أخرى أكثر تعقيداً وصعوبةً (Unknown at الأربعاء 26 يوليو 2017)

الأداء Performance: مصطلح يستخدم للإشارة إلى المهارات ذات الطبيعة الحركية والعملية المحضة مثل: التحدث بالعربية، أو انجاز مهارات الرياضة البدنية ومهارات العمل في المخبر وتشغيل الأدوات والأجهزة وغيرها

وفي مجال دراسة الكفايات، أجرى الدكتور أحمد محمد باكر بحثاً في رسالته للدكتوراه بجامعة إفريقيا العالمية بالخرطوم، حول موضوع (الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها)، وطبقت الدراسة على ستة أقطار عربية هي: العراق، والسودان،

وسوريا، والأردن، والسعودية، واليمن، وهدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبناء برنامج على ضوءها. ومن الجدير بالذكر أن الباحث حصر الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ستة مجالات هي: الكفاية اللغوية، والاعداد والتخطيط، وتدريس المهارات اللغوية، وتنفيذ الدرس، والشخصية والعلاقات الإنسانية، والتقويم (بابكر، 2005م، 321 — 322)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، تم ترتيبها بحسب درجة الأهمية على الوجه الآتي: مجال الكفاية اللغوية، مجال الإعداد والتخطيط، مجال تدريس المهارات اللغوية، مجال تنفيذ الدرس، مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية، ومجال التقويم. (بابكر، 2005م، 323)، وبناء على هذه الدراسة القيمة التي لها علاقة بموضوعنا، يقترح الباحث، وضع برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها يحتوي على تلك الموضوعات التي وردت في نتائج البحث.

المدخل والطرائق التدريسية المقترحة لتعليم دارسي اللغة العربية لغة أجنبية:

تعريف مدخل طرائق التدريس: المدخل وهو مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها علاقات متبادلة. وهي تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلمها. والمخل بمعنى إجرائي، عبارة عن وصف لطبيعة الموضوع الدراسي الذي سيجري تعليمه، وبيان لوجهة نظر بعض الناس وفلسفة بعض الأشياء التي يعتنقونها بحيث لا تحتاج منهم بالضرورة لبرهان أو دليل (بحوث تربوية ونفسية، ص 86)

تعريف الطريقة: وهي خطة معدة لاختيار وتنظيم المادة اللغوية، على أن تقوم هذه الخطة بحيث لا تتعارض مع المدخل الذي تصدر عنه، ويكون واضحاً، والمدخل أمر مبدئي والطريقة أمر إجرائي (بحوث تربوية ونفسية، ص 86)، كما عرّفت بأنها: (مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة) (طعيمة، 1985م، ص 156) يشير هذا التعريف إلى دور المعلم كمساعد للمتعلمين في توجيه عملية التعلم.

الأساليب التعليمية: أما الأساليب فهي الخطط والتدابير والخطوات والوسائل التي تأخذ مكانها فعلاً في حجرة الدراسة، وتستخدم لتحقيق الهدف من عملية التدريس في الموقف التعليمي ذاته، ويجب أن ترتبط هذه الخطط والتدابير والخطوات ارتباطاً قوياً بالإطار العام للطريقة.

تعريف الاستراتيجية التعليمية: بما أن المدخل أساس لطرائق التعليم، والطرائق التعليمية نفسها تحتاج إلى خطط استراتيجيات لتنفيذ البرامج ابتداء من الحصص اليومية، إذن يجب أن يقوم الباحث بتعريف الاستراتيجية التعليمية. والاستراتيجيات هي: (مجموعة من الخطط التربوية الفنية التي يستخدمها المعلم لزيادة فعالية طريقته، ورفع درجة إثارته وتأثيرها في تحريك حواس المتعلم وشحن ذهنه، فإذا اعتبرنا البدء بالقواعد أو الالقاء أو الاستنباط أو المناقشة أو طرح المشكلة من الطرق التعليمية فإن استخدام الخبرة أو سرد القصة أو الدراما

الاجتماعية مع الأسئلة والإفادة من الطرق السابقة يعتبر من استراتيجيات التعليم (خاطر وآخرون، 1982م، ص417).

وبعد تعريف طريقة التدريس وما يتعلق بها من الإجراءات، يرى الباحث ضرورة سرد بعض طرائق التدريس المنتقاة لتعليم الكفايات اللغوية ومهاراتها.

1 - الطريقة التواصلية أو الطريقة الوظيفية:

هدف هذه الطريقة النهائي اكتساب القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال، لتحقيق أغراضه المختلفة. ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما تعدّها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير...

وتعرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي، بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلية. ويتم العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة، داخل الوحدة التعليمية. (صمب، 2021 م، ص 25)

وتعتمد هذه الطريقة في التدريس على خلق مواقف واقعية حقيقية، لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة

ملامح الطريقة:

- « الاتصال هو الهدف وهو الوظيفة الأساس للغة (الكفاية الاتصالية).
- « تعلم اللغة عن طريق المواقف (في المطعم - في المطار، وفي السوق... الخ)
- « تهتم بالجانب الوظيفي للغة.
- « تهتم بالطلاقة اللغوية والمعنى لا الدقة الشكلية.
- « تهتم بالمهارات الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) دون أن تتقيد بنمط معين أو خط سير واحد للتدريس.
- « تهتم بالأنشطة الصفية.
- « تهتم بالوسائل.
- « تهتم بالأسلوب التعاوني في تعليم اللغة (تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتنافس فيما بينها).
- « تشجيع محاولات الاتصال مهما كانت خاطئة أو متعثرة.
- « تتمحور حوا الطالب لا المعلم، (صمب، شيخ، 2021، 25)

2 - الطريقة الانتقائية:

يرى أصحاب هذه الطريقة أن المدرس حرّ في اتباع الطريقة التي تلائم طلابه؛ فله الحق في استخدام هذه الطريقة، أو تلك. كما أن من حقه أن يتخيّر من الأساليب، ما يراه مناسباً

للموقف التعليمي، فهو قد يتبع أسلوبا من أساليب طريقة القواعد والترجمة، عند تعليم مهارة من مهارات اللغة، ثم يختار أسلوبا من أساليب الطريقة السمعية الشفهية في موقف آخر. (الفوزان 2011م، ص 84)

وقد نبعت فلسفة هذه الطريقة من أن لكل طريقة محاسنها التي تفيد في تعليم اللغة، ولا توجد طريقة مثالية تخلو من القصور، وطرق التعليم تتكامل فيما بينها ولا تتعارض، وليس هناك طريقة تناسب جميع الأهداف والطلاب والمدرسين والبرامج. وتأتي الطريقة الانتقائية لتستفيد من إيجابيات الطرق السابقة.

ملامح طريقة الانتقاء:

« كل طريقة في التدريس لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الأجنبية. »
« لا توجد طريقة مثالية تماما أو خاطئة تماما، ولكل طريقة مزايا وعيوب، »
« لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية. »
« من الممكن النظر إلى الطرق السابقة على أساس أن بعضها يكمل بعضا لا على أساس أنها متعارضة أو متناقضة. »
« المهم في التدريس هو التركيز على المتعلم وحاجاته، وليس الولاء لطريقة تدريس معينة على حساب حاجات المتعلم. »
« على المعلم أن يشعر أنه حر في استخدام الأساليب التي تناسب طلابه، وتناسب الموقف التعليمي. »
هذه الطرائق التي تم سردها وغيرها غير مذكورة هنا يمكن الاستعانة بها لتدريس اللغة العربية ومهاراتها الأربع، بجانب تدريس الكفايات اللغوية.

خاتمة المقال:

1. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التاريخي، والمنهج المقارن، لاستقصاء المادة العلمية المناسبة لعنوان البحث التي أوصلته إلى نتائج أهمها ما يأتي:
2. تمكن الباحث من الوصول إلى أهم الكفايات اللغوية التي يجب ان يتقنها متعلمو اللغة العربية من غير العرب لكي يمتلك الملكة اللسانية.
3. كما وصل الباحث إلى الكفايات اللغوية التي يجب أن يُدرَّب بها معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
4. من خلال عملية الاستقراء والتتبع تم اختيار الطرائق التدريسية المناسبة لتعليم الكفايات اللغوية.
5. استخلصت الدراسة إطارا برنامجيا مناسباً لتدريس اللغة العربية — لغة أجنبية على ضوء الكفايات اللغوية.

6. نجحت الدراسة في الوصول إلى المهارات اللغوية التي تساعد متعلمي اللغة العربية في إتقانها إذا وجدوا معلما مدرّبا.
7. أكدت الدراسة إمكانية اكتساب اللغة الأجنبية بطريقة طبيعية في حالة وجود بيئة لغوية مناسبة وفق المذهب الانغماس اللغوي.
8. كما أثبتت الدراسة أن أنسب سن لبدء تعلم اللغة الأجنبية هي السن الثانية عشر أو الثالثة عشر

توصيات البحث:

يوصي الباحث ما يأتي:

1. محاولة جمع الخبراء في مجال تعليم اللغات الأجنبية لوضع مناهج دراسية موحدة لتعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين في العالم الإسلامي.
2. إقامة معاهد عالمية ذات مستويات ثلاثة (المستوى الأول، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم)، تتولى تدريس تلك المناهج.
3. إنشاء جامعة متخصصة لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة يلتحق بها كل من نجح في تلك المستويات الثلاثة.

قائمة المراجع:

1. أثر التعليم الإسلامي والعلماني في الإنسان السنغالي دراسة تحليلية في المناهج التربوية، ط1، مطبعة نيار وال للخدمات المتعددة، دكار — السنغال 2014
2. الأزرق، كمال التدريب وتطبيقاته، ط3، دار الرتب الجامعية، بيروت، لبنان، 2006م
3. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1، د. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، 2011م
4. تاريخ طرائق التدريس، مذكرة، د. صمب، شيخ، كلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين، جامعة شيخ أنتا جوب، 2021
5. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، بحوث تربوية ونفسية، 1986م
6. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، الدكتور رشدي أحمد طعيمية، مكة المكرمة، 1985
7. العربية للناطقين بغيرها، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي العربية لغير الناطقين بها، أحمد محمد بابكر، مجلة علمية متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، العدد (2) يناير 2025
8. علم النفس التربوي، د/عبد المجيد نشواتي ط3، دار الفرقان، 1996م . المعرفة القاهرة، 1983

9. علم النفس التعليمي، نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة، د. سليمان عبد الواحد إبراهيم، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، 2013
10. اللغة العربية والتربية الدينية، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، د. محمود رشدي خاطر، وآخرون، ط2 دار المعرفة — القاهرة 1983
11. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول، رشدي أحمد طعيمة، 1986
12. المعين في التربية، الدكتور اسليماني، ج1، الطبعة التاسعة المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش 2016
13. مدخل إلى علم النفس التربوي، مذكرة في قسم الماجستير، صمب، شيخ ، كلية علوم وتكنولوجيا التربية والتكوين، جامعة شيخ أنتا جوب 2023
14. النظرية التكاملية في تدريس اللغات، ونتائج العملية، هكتر هامرلي، ترجمة د. راشد بن عبد الرحمن الدويش 1994م
15. <https://www.researchgate.net> الكفايات اللغوية بين النظرية والتطبيق، عبد الله غيث نقال، سماء تركي داخل، 10 سبتمبر 2022
16. <https://www.researchgate.net> الكفايات اللغوية بين النظرية والتطبيق، عبد الله غيث نقال، سماء تركي داخل، 30 أيلول 2022
17. تعريف التعليم 30 أغسطس 2023م (<https://mawdoo3.com>)
18. مصطلحات تربوية (الكفاءة — الكفاية — الفاعلية) Unknown at (الأربعاء 26 يوليو 2017)

دور اللغة الإنجليزية كمؤشر في تحقيق جودة التعليم الجامعي وواقعها في مؤسسات التعليم العالي

ط.د. إصلاح فريدة¹

ملخص

يشهد العالم تحولات عدة في شتى المجالات: اقتصادية، سياسية، اجتماعية، ثقافية وحتى التربوية منها وغيرها من الميادين. وذلك راجع إلى مجموعة من العوامل التي فرضتها التطورات الهائلة منها ما تعلق بالتكنولوجيا المعرفية، ذلك ما تطلب من المنظومات اعتماد التواصل والتبادل والمشاركة حتى يتم الاطلاع على كل ما هو جديد ومسار للتطور، سيما ما تعلق بالجانب العلمي حيث اتضح إن أحدث وأفضل الأبحاث والدراسات لمختلف العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية والاجتماعية أصبحت انتاجاتها ومنشوراتها باللغة الأكثر استعمالا ورواجا، ألا وهي اللغة الإنجليزية كان ذلك ورقيا أو إلكترونيا من جهة، ومن جهة أخرى صارت الأكثر تداولاً، حيث ربع سكان العالم يتحدثون الإنجليزية و يفهمونها، وما يقارب 95 % من البحوث العلمية تنشر باللغة الإنجليزية في الجامعات. ومن خلال ما سبق نطرح الإشكالية التالية: ما هو دور اللغة الإنجليزية كمؤشر في تحقيق جودة التعليم الجامعي، وواقعها في مؤسسات التعليم العالي؟

الكلمات المفتاحية: الدور، اللغة الإنجليزية، الجودة، التعليم الجامعي.

Abstract:

The world is witnessing numerous transformations across various fields—economic, political, social, cultural, educational, and more. These changes are driven by a multitude of factors imposed by significant developments, particularly in information technology. This requires systems to adopt communication, exchange, and participation to stay updated with the latest advancements, especially in the scientific domain. It has become evident that the most recent and best research and studies in various exact sciences and human and social sciences are predominantly produced and published in the most widely used and popular language, which is English, whether in print or electronically. Moreover, English has become the most commonly spoken language, with a quarter of the world's

1- Algiers2 university Abou El Kacem Saad Allah, Farida.issolah@univ-alger2.dz

population speaking and understanding it. Additionally, approximately 95% of scientific research is published in English at universities. Based on this, we pose the question: What is the role of the English language as an indicator in achieving quality university Education and its reality in institutions of higher Education?

Key words: The role; English language; quality; university Education.

مقدمة

من أهم المشكلات التي تشغل الدراسات البحثية في بعض دول العالم هو كيف يمكن أن ترتقي من خلال تغيير اللغة المعتمد عليها وكان التداول والتواصل بها سلسا على الرغم من تداعيات المسايمة والتفتح بات ضروريا الاعتماد على اللغة العالمية التي يتعامل بها أغلبية سكان العالم في مجمل المجالات المتعددة سيما منها الاقتصادية والخدماتية، التجارية، الصناعية. وأساس تطور أي قطاع هو التقدم العلمي لذا برزت اللغة الإنجليزية وارتقت للعالمية بسبب ارتباطها بالتغيير السريع الذي يشهده العالم منذ مدة طويلة حيث التطور التكنولوجي والاتصال والرقمنة والذكاء الاصطناعي ما نتج عنه العولمة والتغيير المتنامي لأساليب التعامل وأنماط العمل والإنتاج في بيئة تركز معطياتها على النفعية ورأس المال البشري. أين تكون المعرفة والدقة فيها ضرورية في الإنتاج والتعامل وصفة المجتمع المعرفي وحتمية للتنمية الاقتصادية والتوازن في الحياة الاجتماعية لتحقيق الاستقرار. مما نتج عن هذا التحول الفائق حركية شديدة على مستوى المعاملات بشكل كبير مما أدى لضرورة تحقيق الجودة في التواصل الفعال، الذي يوجب الارتقاء بالأداء انسجاما مع أنماط التفاعل الجديدة، ويواكب التطورات التكنولوجية الحاصلة لكثرة المعلومات مما يسمح في اكتساب المعارف المتجددة وتوظيفها، وكذلك تبادل الخبرات واستغلالها؛ بما يوفر صقل الكفاءات وترقيتها وتحسين المعارف مع المستجدات في مجالات عدة خاصة العلمية والتقنية منها، ومسايمة ما ينتج من نشاطات ومهن جديدة تطبع سوق العمل في مشهد سريع التحول. في وأصبحت اللغة الانجليزية اللغة السائدة على الصعيد العالمي، باعتبار استعمالها وانتشارها الغزير والمتزايد كأداة تواصل أساسية بالنسبة للأفراد وللمؤسسات عبر العالم في مجالات حيوية مختلفة كالمبادلات التجارية والمصرفية والأعمال. بالإضافة إلى هيمنة استعمالها في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية ونشاطات التواصل الرقمية والإعلامية والمهن الاحترافية والإبداعية الخلاقة للثروة. وأصبح التحكم في اللغة الانجليزية في نطاق هذه الحركية مقترنا بالحاجة التبادلية والتنافسية في المجالات المذكورة وكذا التفاعل مع الآخر والتأثير على نطاق واسع. من زاوية أخرى، فإن كثافة المحتوى باللغة الانجليزية على مستوى الانترنت اليوتيوب والفايس بوك وغيرها؛ وهي وسائل ذات استهلاك واسع من طرف المستخدمين بوتيرة كبيرة ويومية، وكذلك التوظيف الكبير لهذه اللغة في الإعلام السمعي والمرئي والأفلام والمسلسلات ونوافذ التطبيقات الرقمية والألعاب الافتراضية وغيرها؛ وتجعل من المستعملين في وضعية التعرض الفائق لمحتويات مسموعة أو مكتوبة في غالبيتها باللغة الانجليزية، وهو ما يكرس

شيوخ هذه اللغة بين الناس ويحفزهم على إتقانها. فمن هذا الوضع أصبح الوعي بأهمية وعالمية اللغة الانجليزية شأنًا متعارفاً عليه، ليس بالنسبة للنخبة المثقفة والأكاديمية في مجالاتها المتخصصة فقط ولكن أصبح يشمل عامة الناس من مراحل عمرية متباينة ومن أوساط اجتماعية ومهنية مختلفة، حيث يرتفع الطلب على تعلمها يوماً بعد يوم من طرفهم، باعتبار الأثر اللغوي الذي أحدثته الوسائط المذكورة باستعمالها الكثيف للغة الانجليزية.

إن الواقع يتماشى مع ضرورة تحويل التوجه نحو هذه اللغة وفتح فضاءات تعليمية بشكل موسع، وإمكانية تعلمها في إطار نموذج التعليم والتعلم المستمر مدى الحياة الذي يمكن عدداً أكبر من الأساتذة والطلبة بالخصوص الاستفادة منها في البحث العلمي والاستعمال التكنولوجي في الجامعة الجزائرية، وتحديدًا في التخصصات الضيقة الاستعمال للغة الانجليزية في تدريس بعض مقاييسها.

2- الإشكالية

تشهد المنظومة التربوية إصلاحات واسعة في جميع مستوياتها ومراحلها التعليمية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وهي تعمل للتوصل إلى ما تتطلبه التغيرات الحاصلة في العالم وتماشياً مع مبادئها المعلن عنها في السياسة التربوية المعتمدة وقد مست عدة جوانب سواء ما تعلق بالبرامج الدراسية أو المناهج أو ما هو مرتبط بالجانب المادي (الهياكل، الموارد البشرية، الوسائل...)، كما عرف قطاع التعليم العالي ومثله في المراحل التعليمية الأخرى جملة تطورات هامة، من ورشات لتعزيز التكوين ليضمن التفتح الأكبر للمؤسسة الجامعية والبحثية على محيطها المحلي والإقليمي والدولي لتحقيق جودة الجامعة الجزائرية، التي تعمل بمواصفات عالمية لفرض مكانتها. ومن بين المؤشرات التي شهدتها التعليم العالي والبحث العلمي هو تعزيز استعمال اللغة الإنجليزية في جانبها التواصلية والبحثية العالميين. ولابد من التكيف مع التغيرات الحاصلة في الميدان المعرفي الأكاديمي عن طريق العناية والتكيف والتركيز على استعمال اللغة الإنجليزية. وهي أداه رقم واحد إن أرادت الجامعة الدفع بحركتها، وتحسين مرتبة مخرجات المؤسسة الجامعية والرفع من جودة مخرجاتها وإنتاجها العلمي لتحسين تصنيفها بين الدول. من خلال ما سبق نطرح التساؤل التالي: ما هو دور اللغة الإنجليزية كمؤشر في تحقيق جودة التعليم الجامعي، وواقعها في مؤسسات التعليم العالي؟

3-أهداف المقال:

1. تحديد أهمية اللغات الأجنبية وبالأخص اللغة الانجليزية في المجال المعرفي.
2. التعرف على أهم التطورات التي عرفتتها اللغة الانجليزية في منظومة التعليم الجزائرية والجامعية.
3. معرفة الدور الأساسي للغة الانجليزية في التعليم العالي في ظل التطورات التكنولوجية.
4. محاولة وضع خطة مستقبلية لتعزيز استخدام اللغة الانجليزية على نطاق واسع في الجامعة.

4-المفاهيم المفتاحية:

1. الدور: بدأ استعمال هذا المفهوم بداية من القرن 11 بمعنى الوظيفة الاجتماعية أو المهنة 1

كما يعرف مورينو الدور « انه تجارب خارجية بين الأفراد تفرض عدة ممثلين على المستوى التفاعلي. الدور هو تصرف مزدوج. فهو منبه وفي نفس الوقت استجابة. وبذلك يحدد تصرفين متتابعين لدى الفرد، إذ أن إدراك الدور يعني تعيين المنبه والاستجابة» 2 وفي بحثنا يقصد بالدور الوظائف التي تقوم بها اللغة الانجليزية في الوصول إلى جودة في المخرجات التعليمية والمعارف والبحوث سواء ما تعلق بالطالب أو الأستاذ.

2. اللغة الإنجليزية:

وباعتبارها في نهاية القرن العشرين؛ احتلت مكانة بارزة في التواصل الدولي وبين الثقافات؛ والتي أصبح تأثيرها عالميًا الآن. تسعى كل دولة إلى إجراء تغييراتها الخاصة على اللغة الإنجليزية التقليدية؛ بما في ذلك النطق وتكوين الكلمات، ومعنى واستخدام المفردات والخصائص الثقافية بطريقة الحياة. وفي مناطق مختلفة؛ فإن اللغة الإنجليزية لها متغيراتها. واللهجات الخاصة بها؛ اللهجة الأمريكية واللهجة البريطانية؛ بالإضافة إلى الوحدات المعجمية المميزة للمتغيرات واللهجات الأخرى للغة، واللغة الإنجليزية الأمريكية هي لغة التواصل في العالم.

تداعيات توسع تداول اللغة الإنجليزية في العالم

في الوقت الراهن -في سياق العولمة- نشهد زيادة سريعة في عدد المتحدثين باللغة الإنجليزية؛ ممن ليست هي لغتهم الأم. ولمعرفة الأسباب التي أدت لتكون اللغة الإنجليزية المنتشرة نذكر منها:

« السبب الأول: يتعلّق بالسياسة الاستعماريّة للتاج البريطاني؛ التي بدأت في القرن السابع عشر، وأدت إلى استيلاء الدولة الجزرية على معظم الأراضي في العالم. وبعد إخضاع نيوزيلندا (1769) وأستراليا (1788) بالإضافة إلى العديد من أقاليم ما وراء البحر في المحيط الأطلسي والمحيط الهندي والمحيط الهادئ. والعديد من بلدان آسيا وأفريقيا، والهند القديمة، ونصف أراضي القارة الجديدة نسبيا -أمريكا الشمالية-

« السبب الثاني: أقام البريطانيون تجارة واسعة النطاق في موارد البلدان المستعمرة؛ فاستخدموا بشكل طبيعي لغتهم الخاصة من أجل إقامة العلاقات التجارية؛ ممّا أدى بالسكان المحليين إلى أن يكونوا بالمرتبة الثانية. وفضلا عن الأعمال التجارية؛ تتالت نجاحات ملحوظة في مجالات أخرى: مثل الأدب والبحث العلمي والصناعة. فكان كثير من الناس يتعلّمون اللغة الإنجليزية -فقط- لقراءة النسخة الأصلية لشكسبير.

« السبب الثالث: شكّلت الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر من حوالي 1760 إلى 1850 نقطة تحوّل في تاريخ العالم؛ حيث إنّها دشّنت فترة من النموّ الصناعي والاقتصاديّ بالّلغة الإنجليزيّة.

« السبب الرابع: كان يوجد العديد من الاختراعات البريطانية الشهيرة، والمنتجات الإنجليزيّة الجديدة؛ والتي سمحت لبريطانيا العظمى في هذه الفترة بدفع حدودها التكنولوجيّة الناطقة بالّلغة الإنجليزيّة الى الانتشار.

« السبب الخامس: وبالإضافة إلى اللّغة الإنجليزيّة التي كانت تستخدم كواحدة من أدوات الوحدة الوطنيّة لمواطني الولايات المتّحدة؛ نجح الأمريكيّون -في مرحلة معيّنة- في التحرّر بنجاح من التبعيّة الاستعماريّة البريطانيّة، وأصبحوا مهيمنين على العالم؛ كما أنّ الحرب العالميّة الثانيّة (1939-1945) لم تكن مدّة لجميع العالم؛ ففي الوقت الذي تأثّرت فيه بلدان القارة الأوروبيّة والاتحاد السوفيتي واليابان ؛ فإنّ الولايات المتّحدة الأمريكيّة لم تتكبّد الكثير من الخسائر؛ بل على العكس من ذلك استمرّت في التطوّر في المجالات الاقتصاديّة والدبلوماسية والعلميّة والعسكريّة؛ بل وازداد احتياطها من الذهب، وفُرض الدولار على جميع العالم، وبطبيعة الحال؛ كانت اللّغة الإنجليزيّة -كلغة تواصل مشتركة وشائعة- هي الأداة المعتمدة للمعاملات الاقتصاديّة؛ لماذا؟ الجواب بسيط؛ بالتأكيد لنفس الأسباب في القرن السابع عشر -وهو السبب الذي يتمّ تلخيصه في فكرة "البقاء للأقوى".

وفي ظلّ الظروف الراهنة؛ كان العلم والتكنولوجيا -بما في ذلك تكنولوجيا الإعلام الالي- يتطوّران بسرعة في هذا البلد؛ ممّا أصبح محرّك تطوّر المجتمع البشري الحديث، وقد ساهم الكمبيوتر والإنترنت -وهما اختراعا لنشر المعلومات؛ والّذان تطوّرّا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة- بشكل كبير في تدويل اللّغة الإنجليزيّة، وأنشأ متخصّصون في اللّغة الإنجليزيّة معظم منصّات البرمجيّات؛ ممّا دفع المستخدمين الذين يحتاجون إلى استخدام هذه التقنيّات إلى التكيّف معها..

ويكفي القول: أنّ اللّغة الإنجليزيّة هي أساس جميع لغات البرمجة (جميع المصطلحات والاختصارات من اللغة الإنجليزيّة) ويجتمع العلماء من مختلف دول العالم في "وادي السيليكون" ويتواصلون بالّلغة الإنجليزيّة؛ كما أنّ جميع المنشورات العلميّة الشهيرة بالّلغة الإنجليزيّة و90٪ من موارد الإنترنت هي أيضا بالّلغة ذاتها، فيما تستخدم الجامعات المرموقة في العالم هذه اللّغة3

3. جودة التعليم الجامعي

تعرف الجودة اصطلاحا "أثنى بال جيد من القول و الفعل"(ابن منظور،1984،ص72) 4

1-3 ضمان الجودة: هو مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي تتخذها الجامعة وفقا

لمعايير محددة مسبقا للمنتج أو الخدمة يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهي القوة المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي وتهدف دائما إلى التقليل من الوقوع في أخطاء الفشل، ومن أمثلتها تطوير المقررات الدراسية، وإجراء مراجعات مستمرة للبرامج الأكاديمية ووضع الحوافز وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعة. (فريد النجار، 1999، ص73)

2-3 جودة المعرفة: يعرف "رشيدي" الجودة في التربية "هو مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع. (رشيدي احمد طعمية وآخرون، 2009، ص21) 6.

كما تعرف بأنها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل وقدرتهم على توصيل المعلومة بشكل فعال فيعتبرها البعض بأنها الكفاءة التي يصل إليها الطالب من كافة الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية، وتجعل منه مطلوبا بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع. (احمد إبراهيم احمد، 1997، ص99) 7. وتتجلى سمات جودة المعرفة الجامعية في إعداد الطالب القادر على التكيف في ظل التدفق الهائل للمعلومات وعمليات التغيير المستمر والتقدم السريع للتكنولوجيا أين يكون قادرا على الانتقال للمعلومات ذات الجودة والتي تسمح له التعامل معها بكل سلاسة وسهولة خاصة إذا كان متمكنا في اللغات الأجنبية ونركز هنا على اللغة العلمية العالمية وهي الانجليزية مما يسمح له بسهولة التواصل والفهم ومما يفتح المجال الاطلاع الأوسع على معارف متناولة عالميا

5- معايير جودة التعليم الجامعي يتم تحقيق جودة التعليم الجامعي باعتماد المعايير ومستويات معينة وهي كالتالي:

أ- على مستوى المؤسسة التعليمية: - الأبحاث المنجزة والمعتمدة المصادق عليها من طرف الهيئات والمؤسسات العالمية المختصة في هذا المجال - الإنتاج الفكري والعلمي التي تساهم به المؤسسة - التواجد في المراتب المتقدمة ضمن التصنيف الأكاديمي العالمي للجامعات وكم براءة الاختراع - عدد فرق البحث والمخابر المعتمدة - عدد الأساتذة من الدرجات والرتب العالية - التظاهرات والفعاليات العلمية المنظمة من طرف المؤسسة.

ب- على مستوى هيئة التدريس:

- القدرة على إيصال المعرفة للطلبة والتمكن في اللغات الأجنبية خاصة الانجليزية كمؤشر للجودة

- المساهمة في الإنتاج العلمي للمؤسسة الجامعية

- الإحاطة بالمادة العلمية

- تنمية الفكر والإبداع لدى الطلبة
- التحكم في طرق وأساليب التدريس الحديثة
- وجود العدد الكافي للأساتذة للتأطير البيداغوجي والإشراف على أعمال الطلبة.

ج- على مستوى الطلبة:

- القدرة على الاستيعاب الكامل والجيد للمقررات الدراسية للتخصص
- القدرة على توظيف المعرفة الجامعية المكتسبة في ميدان الوظيفة.

هناك مجموعة من المعايير وضعت من لجنة التقويم الدائمة لجودة التعليم الجامعي في الجامعات البريطانية و المجلس الأعلى لتقويم جودة التعليم الجامعي في الجامعات الأمريكية وهي كالآتي: المستوى العلمي و الخلفية المعرفية - الانتظام في العملية التعليمية - تقبل التغذية الراجعة - تنمية الحس الوطني و الوازع الأخلاقي - تنمية الاتجاه التحليلي - درجة التفاعل الشخصي - إدراك احتياجات الطلبة - الالتزام بالمنهج العلمي - تنمية المهارات الفكرية التنافسية - معرفة أهداف الأساليب التدريسية المستخدمة - تنمية النظرة المعمقة - الوعي بدور القدرة العلمية.(جمال حلوة، العدد 4، ص 22)

6- مشروع تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة الجزائرية شهد التعليم الجامعي تطورات هامة و سريعة حاملا مجموعة من التحولات التاريخية، هدفه تحقيق التكيف و الملائمة واحتياجات و متطلبات الحياة الاقتصادية و التحديات التي تواجهه في ظل التطور التكنولوجي و الرقمنة ،من خلال الاهتمام بالإطارات البشرية و إعدادها لمواجهة تحديات العصر. عرفت الجامعة عددا من الإصلاحات من بينها الاهتمام باللغة الإنجليزية إذ أصبحت منذ الستينات من القرن الماضي الأداة الأفضل للتدريس في التعليم العالي في العديد من البلدان. أما الجزائر ومباشرة بعد الاستقلال عرفت الجامعة الجزائرية إجراءات صارمة للالتحاق بها ،في سنة 1978/1979 ظهرت في عهد وزير التعليم العالي السيد عبد اللطيف رحال شروط تعجيزي للالتحاق بالجامعة مشروطا بالعلامات التي تم الحصول عليها في المواد الأساسية، ثم في سنة 1983/1984، تم تنظيم امتحانات تنافسية خاصة بالتخصصات التقنية واللغة الانجليزية ، كان الهدف الأساسي في إصلاح التعليم العالي في الجزائر يركز على تحويل لغة التعليم إلى اللغة الانجليزية، إلا أن الواقع مختلف ومرت بذلك الجامعات الجزائرية بثلاث مراحل مهمة وهي :

1- المرحلة الأولى: بمقتضى المرسوم رقم 71/232 الصادر في 25/08/1971 الذي ينص على تحويل الكليات إلى «معهد اللغات الأجنبية الحية » بغرض تكيف المخرجات مع احتياجات البلد، في وضع واقعي لن يتطابق تعاليمه مع الواقع اللغوي للبيئة الاجتماعية والثقافية. ثم تم تحويلها إلى معهد اللغات الأجنبية في منتصف السبعينات لوضع حد لمصطلح «لغة حية».

2-المرحلة الثانية: بناء على مرسوم رقم 84-206/207/208 تم إنشاء المدارس العليا في الآداب والعلوم الإنسانية حيث كان التكفل بالأساتذة بإعادة تكوينهم في اللغات الأجنبية في المتوسط والثانوي، أين يتم دعمهم بمكتسبات جديدة على غرار ما تكونوا به في المعاهد سابقا.

3-المرحلة الثالثة: وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 98-384 المؤرخ في 2/12/1998 المتعلق بتنظيم الجامعات وإدارتها تم العودة إلى كلية الآداب واللغات السابقة بحكم إعادة الهيكلة من أجل الاستغلال الأفضل للموارد التقنية والعلمية تم اختزال اللغات لأهميتها أصبحت لغة وظيفية تم حينها استقبال أول دفعة الذين تكونوا في المدرسة الأساسية. (2003). 9. *baraka*

4- المرحلة الرابعة: بدأت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي منذ 2008 في تنفيذ برامج تلبي احتياجات الطلبة و الأساتذة الراغبين لاحتضان الاتجاهات العالمية للقرن الحادي والعشرين في إتقان اللغة الإنجليزية، لذات الغرض تم صياغة إستراتيجية حول اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم، أعلن لتحديد معايير لتدريس اللغة الإنجليزية كتوجه جديد و ابتكار مناهج التي تسلط الضوء لتعلم اللغة، و اعتماد و تعزيز التعليم عن بعد .كما نشير إلى تطوير هيكل دعم داخلي في معظم الجامعات عبر مراكز للتعليم المكثف للغات بالجامعات.(س.ي.إل)

5- المرحلة الخامسة: بناء على مراسلة وزارية رقم 673 المؤرخة في 01/07/2023 المتضمنة اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس بدء من الموسم الجامعي 2023/2024. أين سيتم مراقبة و متابعة عملية تكوين الأساتذة و طلبة الدكتوراه من طرف لجان متابعة ميدانية من الوزارة لتنفيذ برنامج التكوين ، كما سبقتها في الأطوار الأولى سيما في وزارة التربية و التعليم ، أين تم ترسيم اللغة الانجليزية في السنة الثالثة ابتدائي في العام الدراسي 2022/2023 و السنة الرابعة ابتدائي في السنة الدراسية الحالية 2023/2024 على أن تكتمل في نهاية الطور الابتدائي أي في السنة الخامسة للسنة الدراسية المقبلة 2025./2024. وذكر المختص في علم النفس، «الدكتور مصطفى عشوي»، أن إنجاح مشروع تعزيز تعليم اللغة الانجليزية في الجزائر يقتضي توفير الظروف والشروط اللازمة من مدرسين ووسائل بيداغوجية، وبنية تحتية تدعم تدريس اللغة الأم واللغة الانجليزية في المراحل التعليمية الأولى كالسنة الأولى أو في الأقسام التحضيرية، وحسبه أن تعلم أي لغة أو حتى لهجة يؤدي إلى نمو الذهن والدماع، لأن الدماغ البشري يتكون من الملايين من الخلايا العصبية ”العصبونات“، التي تساعد على تعلم اللغات والعلوم الأخرى خاصة في مرحلة الطفولة، حيث يتمتع الدماغ بالقابلية للتعلم.

7- إجبارية تعليم وتعميم اللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي

تعتبر اللغة الإنجليزية أساس تقدم و تطور الأمم، هي الأكثر استعمالا فلا بد من تعلمها وتعليمها لتسهيل التواصل بين المجتمعات و الثقافات في زمن أصبح فيه العالم كأنه مكان واحد تستطيع التنقل عبر الانترنت دون جواز سفر من غير التوجه شخصا، أين أصبحت اللغة حتمية لذلك واللغة الإنجليزية هي اللغة المسيطرة وصارت معرفتها من متطلبات النجاح في

الحياة الأكاديمية و العملية، وتعلمها ضروري نظرا لما تحظى بحصة الأسد في مجالات العلوم و التكنولوجيا. فقد تنبأ الكثير من العلماء منهم- بيل جيتس- أنها ستكون لغة الويب على مدى بعيد من السنوات. ولا توجد دولة في العالم لا تدرسها في جامعاتها وتستخدمها مع الآخرين في بعض معاملاتها(10). يعد تعلم اللغة الإنجليزية مفيدا لأسباب عدة وللدور الذي تلعبه في أنها تساعد الطالب أو الأستاذ التواصل مع الآخرين من مختلف الجامعات أو الثقافات كما يكسر الحواجز الاجتماعية، لما لها من تأثير في التدريب على المهارات المعرفية المهمة وتسمح لهم بالتبادل المعرفي، لذلك لابد على الطالب أن يتقن استعمالها حتى يتمكن من استقاء دقيق وعلمي للمعلومة عملا بقواعد اللغة المستعملة، فاللغة الانجليزية على غرار اللغات الأخرى لها قواعدها اللغوية ومستوياتها.

8- دور اللغة الانجليزية في الجامعة: من أهم مزايا تعلم اللغة الانجليزية ما يلي:

- « القدرة على التعبير على نفسك بكل وضوح.
- « تطور القدرات العقلية وتعزيز المهارات الضعيفة مما يجعلك أكثر تركيزا وانتباها مما يحسن جودة أعمالك البحثية وتنمية ملكة التذكر.
- « المرونة في التفكير ومواجهة الصعوبات وحل المشكلات.
- « تحسين الكفاءة في اللغة من حيث المفردات ومهارات الاتصال والقراءة.
- « الاطلاع على الثقافات الأخرى بكل سهولة.
- « القراءة السليمة والفهم الصحيح للأبحاث العلمية الصادرة باللغة الإنجليزية والمتابعة السهلة للإصدارات في مختلف الدول الناطقة او التي تعتمد عليها في البحث العلمي والجامعة.
- « فتح فرص أكبر للتوظيف للطلبة الذين يتقنون اللغات خاصة في المعاملات العالمية كالاقصاد، البعثات العلمية في إطار التبادل العلمي.
- « تمنح اللغة الانجليزية فرصا وحظوظا للطالب في سهولة السفر إلى الخارج فيصبح عنده أكثر متعة.(11)

9- استراتيجيات وإرشادات للتعلم السريع للغات الأجنبية(الانجليزية).

للتعلم السريع للغة الانجليزية يؤكد الأخصائيين اللغويين على إتباع بعض الإرشادات كنقطة انطلاق لإتقانها كلغة حية وهي كالتالي:

- « القراءة لكل شيء يقع عليه عينيك
- « تدوين الملاحظات على المفردات الجديدة في دفتر خاص وابتحث عن معانيها
- « محاولة التحدث مع الأشخاص باللغة الانجليزية ولو لم تكن تتقن اللغة
- « الاشتراك مع قنوات اليوتيوب في مختلف التخصصات والتواصل باللغة الانجليزية
- « السفر إلى الخارج والاختلاط بالثقافات المختلفة هذا يفتح المجال لإتقان اللغة غير اللغة الأم للتشبع بعبادات وتقاليد شعوب أخرى.

« التعاون مع الأصدقاء من بلدان أخرى ينشرون على الانترنت باللغة الانجليزية

« طرح الأسئلة

« البداية مما يكون من احتياجاتك أي الدافع للتعلم، مواصلة الدراسة، التركيز على مفردات تخصصك....

« لا تكون مضطربا أو مترددا لان أي تعلم جديد في بداية المشوار يسبب إزعاجا، عليك بالصبر كل هذه العوامل تساهم في رقي وتطور اللغة الثانية للأشخاص والمجتمعات.

الخاتمة

انطلاقا مما سبق ذكره يمكن القول أن التعليم العالي لا يستطيع أن يبقى في منأى عن أثر العولمة والتي أصبحت أداة معاملاتها والتواصل في شتى المجالات هي اللغات الأجنبية وبالتحديد اللغة الإنجليزية والتداول والتبادل العملي والعلمي أصبح من الاستراتيجيات المثلى للتصدي لتداعيات العولمة على التعليم العالي، ولمؤشر إتقان اللغات وبالأخص اللغة الإنجليزية دور فعال في تحقيق وضمان جودة أعمال المؤسسات الجامعية في مختلف جوانبها سواء البيداغوجية أو المعرفية، الإدارية. وهذا ما تسعى الجامعة لتحقيقه من خلال تكوين احتياجات الطلبة والأساتذة ومتطلباتهم، وتوفير تكوين فعال للمتكوينين مما يستوجب تحديث والبحث على أحسن المهارات وأجود الطرق للتدريب على فنيات وتقنيات تعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها اللغة الأولى علميا وعالميا.

التوصيات

« على السلطات وضع إتقان اللغة الإنجليزية من أولويات الاستراتيجيات في رسم السياسة اللغوية للدولة، نظرا للنتائج التي حققها في الدخل وفرص العمل، وكذا لما لها من مزايا في الميدان العلمي وتعلم العلوم والفائدة المعرفية والاجتماعية والثقافية والتواصلية لمحدث اللغة الإنجليزية.

« تحديث الفلسفات التربوية التي توجه التعليم العالي في اختيار أهدافها وتوجهاتها تماشيا والمستجدات التي تفرضها العولمة على الجامعة في مجتمع معرفي مفتوح ومتغير ينتقل من مجتمع وطني إلى عالمي بكل معايير ضمان الجودة في الجامعة من كل جوانبها البيداغوجية والإدارية والموارد البشرية.

« توسيع مجال مركز التعليم المكثف للجامعات وتعميمها وجعل الإجبارية في تعليم الإنجليزية ضروري على الأساتذة والطلبة في جميع التخصصات العلمية والأدبية.

« الحرص على متابعة عملية التجديد في نوعية البرامج التعليمية

ونوعية الخريج باتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق ضمان الجودة والتميز باستمرار بهدف خلق بيئة جاذبة للطلبة وقادرة على التنافس.

« الاستثمار في الترجمة وهي أساس التعريف بنتائج الأبحاث واكتشاف الأعمال العلمية التي لم يتم التعرف عليها وخاصة من وإلى الإنجليزية باستعمال تمارين الترجمة كوسيلة لتحسين مهاراتها.

« توسيع مجال الانتفاع بالمعلومات على الانترنت باللغة الانجليزية التعليم الالكتروني، التعليم المفتوح.....

« تكوين الأساتذة تكويناً فعالاً بالاستناد الى مختصين في اللغة وتشجيع الأساتذة في بعثات دولية لدعم مكتسبات اللغة الإنجليزية فنياً وتقنياً، علمياً، منهجياً لتنمية مهاراتهم البيداغوجية، ومعارفهم العلمية خاصة في ميدان نظريات التعلم المعاصر. والاحتكاك بالباحثين في مجال الاختصاص.

« ضرورة التنوع في استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية كالحاسوب والتعليم المبرمج والوسائل السمعية والبصرية، الأشرطة المرئية والشرائح المصورة.

المراجع

- « شبل بدران، احمد سليمان: التعليم في مجتمع المعرفة، دار المعرفة الجامعية، 2007.
- « زياد بركات احمد عوض: دراسة حول (واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس) 211.
- « ابن منظور. (1984. لسان العرب، ج2، القاهرة: دار المعارف.
- « جمال حلاوة (د ت). دور البحث العلمي في دعم التنمية المستدامة، مراياك، مجلة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم التكنولوجية، المجلد 2، العدد 4.
- « فريد النجار. (1999). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، مصر: اينراك للنشر.
- « احمد إبراهيم احمد. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية: دار الوفاء.
- « رشدي احمد طعيمة وآخرون. (2009). الجودة الشاملة في التعليم، عمان: دار المسيرة.
- » Barka, sidiMohamedLakhdar, les langues étrangères en Algérie : technologies de pouvoir, <https://doi.org/10.4000/insaniyat.7457> (revue algérienned'anthropologies et de science sociales CRASC).
- « شير محمد ادم، تعلم اللغات الأجنبية في السودان (الإنجليزية والفرنسية)، مجلة كلية التربية، هيئة تحرير مجلة كلية التربية، 2014، ص: 16.

- « رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح (مذكرات شاهد)، دار الحضارة، الجزائر، ط1، 2015.
- » *Baugh, Albert et Cable, Thomas,(2002),A history of the English language, fifth edition Pearson Education.*
- » <https://algeriemaintenant.dz/au Thor/Rafik./> London.

توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

عائشة عهد حوري¹

الملخص

يعدّ الذكاء الاصطناعي في العصر الرقمي الراهن من أبرز الأدوات الحديثة في تطوير تعليم اللغة العربية من خلال تحسين كفاءة اكتساب المهارات اللغوية، إذ توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي المساعدات الذكية في التحدث والكتابة، وفي تحليل اللغة الطبيعية، وفهم سياق الجمل لتطوير مهارة القراءة. ومن نماذج هذه التطبيقات روبوت الدردشة *chatbot* لهذا هدف البحث إلى تعرف "توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية"، وذلك معتمدا المنهج الوصفي التحليلي، وأداة تحليل المحتوى.

الكلمات المفتاحية: توظيف، تطبيقات، الذكاء الاصطناعي، تعليم، اللغة العربية.

Topic: Artificial Intelligence Applications in Teaching the Arabic Language

Title: Employing Artificial Intelligence Applications in Teaching the Arabic Language

Aisha Ahd Hour

Summary

In the current digital age, artificial intelligence (AI) is one of the most prominent modern tools to develop teaching of the Arabic language by improving the efficiency of lingual skills acquisition. AI applications provide intelligent aids for speaking and writing, natural language analyzing, and understanding the context of sentences to develop reading skills. Examples of these applications include chatbots. Therefore, the research aimed to identify the "employment of AI applications in teaching the Arabic language," adopting a descriptive-analytical approach and a content analysis tool.

Keywords: employment, applications, artificial intelligence, teaching the Arabic language.

1- أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة حلب، سوريا (الحوال: 0933196090)

dr.ahed.howri@gmail.com -

1- المقدمة:

نظرا إلى التطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والثورة التكنولوجية اتجهت دول العالم إلى مجال التعليم الرقمي الإلكتروني، وأصبحت البيئة التعليمية الحالية كالفصول التعليمية الثابتة، والمحاضرات، والكتب المطبوعة غير قادرة على مواكبة التغيرات العالمية في الاتجاه نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي. لأن المتعلمين يتعلمون ويعملون بسرعة متناهية من خلال المعالجة المتوازي، مع رسومات واتصال بالآخرين (موسى، 2019، ص301). من هنا أصبح الذكاء الاصطناعي ضرورة، لأنه يمكن الآلات من أداء قائمة متزايدة من المهام المخصصة للبشر، كالسماع، والتحدث، والتعلم، وغيرها، فهو أكثر كفاءة وفعالية ومنخفض التكلفة في معظم الحالات، وقد تجاوز في الأداء القدرات البشرية بقوة.

من المعلوم أن اللغة العربية تتبوأ مكانة كبيرة في العالم بوصفها لغة القرآن الكريم من جهة، ولخصائصها المتنوعة التي جعلها تنفرد بها عن لغات العالم، فضلاً عن وظائفها التي تتمثل في المواقف التعليمية والحياتية.

لهذا كان لابد أن تواكب اللغة العربية التطورات العالمية في التقانات المعاصرة التي تتمثل في تطبيق الذكاء الاصطناعي (AI) وتوظيفه في تعليم اللغة العربية، وذلك باعتباره أداة مهمة لما تحتوي ذاكرته من قدرات لغوية وتحليلية وتفاعلية. مثل: أنظمة التدريس الذكية، وروبوتات التدريس ولوحات معلومات تحليلات التعلم، وأنظمة التعلم، وأنظمة التعلم التكيفية، والتفاعلات بين البشر والحاسوب وغيرها (Ouyang & Jiao, 2021, p.1). من هنا يحاول هذا البحث الكشف عن توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي تعليم اللغة العربية.

2- إشكالية البحث:

بما أن العالم كله أخذ يوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والعلمية كان لابد من أن ينعكس هذا على المؤسسات التعليمية والثقافية، ليكون المساعد الذكي في تعليم اللغة العربية وهذا ما أشارت إليه توصيات بعض المؤتمرات كالمؤتمر الدولي الثاني الذي عقد في ماليزيا (20-22 / 2024) عبر منصة زووم "توظيف الذكاء الاصطناعي تعليم اللغة العربية وتعلمها" وذلك للاستفادة من الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج اللغة العربية (المحتوى، واستراتيجيات التدريس)، والإفادة من البرمجيات في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها. كذلك المؤتمر الدولي العربي الثاني (2024) الذي نظّمته الألكسوا في (29-30 أكتوبر)، إذ ركز على تطوير أدوات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية. إضافة إلى بعض الدراسات كدراسة جهيدة، ومسعود (2022) التي أشارت إلى إيجاد استخدامات دوولينجو لتعليم وتعلم اللغة العربية، ودراسة العنزي (2024) التي بيّنت فاعلية تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية المستخدمة في مجال تعلم اللغة العربية وتعزيز مهاراتها لدى المتعلمين، ودراسة العمامرة (2025) التي أظهرت أهمية زيادة المحتوى العربي المائل على الشابكة، لتمكين برمجيات الذكاء الاصطناعي من الاستجابة

والتحليل، وتدريب نماذج اللغة الاصطناعية على إدخال البيانات العربية على نحو واسع، لتحسين أداء النظم في الفهم والتفاعل بشكل أفضل مع المستخدمين الناطقين بالعربية. من هنا تتحدد المشكلة بالسؤال الآتي: ما آلية توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

3- هدف البحث:

الكشف عن آلية توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. للتوصل إلى التوصيات التي تسهم في توظيف هذا التطبيق كالمساعد الذكي *copilot* وغيره، وذلك للارتقاء بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

4- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

« تقدم نتائج البحث فائدة إلى المسؤولين عن تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لمواكبة التغيرات العالمية المعاصرة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بحسب تعدد وظائف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريس.

« يطلعنا على الأدبيات والنماذج التي وظفت تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية من خلال دمج هذه التطبيقات في عملية التعليم والتعلم في جميع المستويات اللغوية والحياتية .

« يعدّ هذا البحث إضافة جديدة، لأنه يطلعنا على توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي باستخدام المساعد الذكي *copilot* في تعليم اللغة العربية على الصعيد الدولي .

5- مصطلحات البحث:

الذكاء الاصطناعي: *The requirements for applying artificial intelligence*

“يُشير كامل أن الذكاء الاصطناعي هو “محاكاة الذكاء البشري في آلات مبرمجة للتفكير مثل البشر، وتقليد أفعالهم، ويمكن أيضاً تطبيق المصطلح على أية آلة تعرض سمات مرتبطة بالعقل البشري مثل التعلم وحل المشكلات (كامل، 2018، ص 96)

تعليم: (*Instruction*) “هو ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ. وهنا يتكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر: من أجل تعليم مضمون معين” (اللقاني، وآخر، 1996، ص 71).

6- حدود البحث ومنهجه:

المنهج وصفي تحليلي.

الحدود الموضوعية: توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي روبوتات الدردشة الذكية (*Chat*)

(*bots*)

copilot أنموذجًا في تعليم اللغة العربية للمتحدثين باللغة الأصلية، والناطقين بغيرها.

7- الإطار النظري:

1- مفهوم الذكاء الاصطناعي: هناك كثير من التعريفات النظرية للذكاء الاصطناعي تبين قدرة الآلة على التصرف كالإنسان، أو القيام بأفعال تتطلب ذكاءً، بيد أننا إذا نظرنا إلى معظم التطبيقات المستخدمة في التعليم يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه "العلم الذي يسعى إلى تطوير نظم حاسوبية تعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير، أي أنه قدرة الآلة على تقليد ومحاكاة العمليات الحركية والذهنية للإنسان، وطريقة عمل عقله في التفكير والاستنتاج، والاستفادة من التجارب السابقة وردود الفعل الذكية؛ فهو يضاهي عقل الإنسان والقيام بدوره" (قطامي، 2018، ص 14). كما يعرفه (موسى وحبيب، 2019، ص 19) بأنه : " قدرة الآلات والحواسيب الرقمية على القيام بمهام تحاكي وتشابه تلك التي تقوم بها الكائنات الذكية، كالقدرة على التفكير، أو التعلم من التجارب السابقة أو غيرها من العمليات الأخرى التي تتطلب عمليات ذهنية.

وهكذا يتضح من خلال التعاريف ووظيفة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أنه يشابه قدرة البشر من خلال المهام التي يقوم بها عن طريق موسوعة البيانات الكبيرة التي يستند إليها في المعلومات أو المعارف المقدمة إلينا.

2- أهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم: من المعروف أن الذكاء الاصطناعي منذ ظهوره عبر ثلاثة عقود كان يعد أداة قوية، لتسهيل النماذج الجديدة للتصميم التعليمي، والتطوير التقني، والبحوث التعليمية التي لا يمكن تطويرها في الوضع الحالي للتعليم التقليدي، إذ تمّ تطبيق الذكاء الاصطناعي (A1) على نطاق واسع في الممارسات التعليمية مثل: أنظمة التدريس الذكية، وروبوتات التدريس ولوحات معلومات تحليلات التعلم، وأنظمة التعلم، وأنظمة التعلم التكيفية، والتفاعلات بين البشر والحاسوب وغيرها (Ouyang & Jiao، 2021، p.1). وترجع أهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم إلى أنه أدى إلى تقدم كبير في النظرية والتطبيق في الألفية الجديدة ، كذلك تم استخدامه لحل زيادة الكفاءة عبر الشبابة ، وإشراك الطلاب وتوصيلهم ببعضهم البعض، وبمعلميهم في بيئات غير متزامنة عبر الشبكة، لتجاوز الحواجز الزمانية والمكانية للتعلم (شعبان، 2021، ص 21).

3- مجالات الذكاء الاصطناعي: تضمن الذكاء الاصطناعي مجالات تطبيقية أساسية، نذكر

منها : (عبد الجليل، 2015، ص 203)

1. اللغة الطبيعية.
2. تعرف الكلام والكتابة.
3. الروبوتات، الرؤية، الصورة.
4. الشبكات العصبية.
5. الأنظمة الخبيرة.

7-4- أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم

هي:

هناك الكثير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

1. روبوتات الدردشة الذكية (Chat bots): هي برامج حاسوبية مصممة، لمحاكاة ذكية للمحادثات البشرية، إذ توفر شكلاً من أشكال التفاعل بين المستخدم والبرنامج، ويتم التفاعل من النص (Text)، أو الصوت (Voice)، أو كليهما معاً، وتأخذ هذه التطبيقات أشكالاً مختلفة مثل: المراسلة، أو مواقع الويب، أو تطبيقات الأجهزة الذكية، أو عبر الهاتف الذكي، ويمكن للطلاب التفاعل معها بطرح أسئلة متعلقة بمجال معين، ومن ثم يقوم الروبوت بدور فاعل من الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، كذلك يقوم بالحل، والدعم، وتقديم المشورة والنصح، أو حتى التعاطف، اعتماداً على ما يحتاج إليه المستخدمون من مساعدة. ومن نماذج هذه التطبيقات على سبيل المثال: روبوتات الدردشة الذكية توظيف تطبيق Copilot في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

2. صناعة الصوت (Audio Industry): برامج رقمية تقوم بتحويل النصوص المكتوبة إلى مسموعة؛ وفقاً للغة الافتراضية المحددة، ثم استعماله في مواقع الويب، أو تطبيقات المحمول، أو الكتب الرقمية، أو مواد التعليم الإلكتروني، أو المستندات وغيرها.

3. التقييم الذكي (Smart Evaluation): برامج حاسوبية، تستطيع تقييم مهارات التفكير العليا، وتصحيح الواجبات، والاختبارات المعقدة بشكل آلي، كذلك يمكنها استعراض مجموعة واسعة من البيانات، وتحليل أداء المتعلمين، وإبراز نقاط القوة والضعف لديهم، وتقديم الدعم اللازم لهم في الوقت المناسب.

4. قراءة وتمييز النصوص (Read and Distinguish Texts): طريقة لتحويل النصوص المكتوبة باليد، أو التي تكون على صور إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها، ويتم ذلك من تحليل المستند ومقارنته مع الخطوط المخزونة في قاعدة البيانات، أو بالسمات النموذجية للأحرف، كما تستخدم تلك البرامج مدققاً إملائياً لإظهار الكلمات المجهولة.

5. تلخيص النصوص (Summarize Texts): برامج حاسوبية، يمكنها تلخيص النصوص الطويلة بدقة متناهية، وبطريقة سهلة القراءة، بحيث يمكن لمستخدميها استيعاب التلخيص، واستخلاص أهم المعلومات في وقت قياسي، سواء أكانت النصوص الأصلية أبحاثاً لمقالات، أم منشورات على وسائل التواصل الأخرى (الصباحي، 2020: 241، ص 242).

بناء على ما سبق نجد أن هذه أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية عالميًا.

5-7- تطبيق أنموذج الذكاء الاصطناعي Copilot: يعدّ المساعد الذكي في تعليم اللغة العربية من خلال تحسين كفاءة اكتساب المهارات اللغوية، والتمكن من التحدث والكتابة، وفي تحليل اللغة الطبيعية، وفهم سياق الجمل لتطوير مهارة القراءة.

6-7- متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي، أنموذج Copilot في التعليم:

من المعلوم أن توظيف المساعد الذكي Copilot بفعالية له متطلبات أساسية يجب توافرها لدى المعلمين والمتعلمين لتحقيق تجارب تعليمية ناجحة ، وهي:

« **متطلبات المعلم:** يتطلب منه المعرفة الرقمية، وكيفية استخدام المساعد الذكي Copilot في السياقات التعليمية. وفي الأنشطة من خلال القدرة على صياغة أسئلة، ومهام تعليمية موجهة بطريقة تدعم التفكير النقدي والإبداعي، وتقييم مخرجات التعليم كالتحليل وتقييم الإجابات بدقة.

« **متطلبات المتعلمين:** القدرة على استخدام الأجهزة والتطبيقات الرقمية، واستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي كمساعد ذكي Copilot وليس بديلاً عن التفكير الذاتي، والقدرة على التحقق من المعلومات الصحيحة، أو غير المناسبة في الموضوع المخصص لها . إضافة إلى ذلك أن هذا الاستخدام ينمي في المتعلم الفضول العلمي، والحاجة إلى الاستكشاف.

« **متطلبات فنية:** يتطلب توفير الشبكة وجهاز حاسوبي لوحى، وبيئة داعمة تحفز على التجريب والتعلم الذاتي.

وهكذا نجد أن توفير متطلبات توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي يسهم في تعليم اللغة العربية ومهاراتها الأربع في المواقف اللغوية والحياتية معًا.

8-7- خصائص تطبيق الذكاء الاصطناعي Copilot في تعليم اللغة العربية:

يتم توظيف Copilot كمساعد في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها من خلال ما يأتي:

1. التفاعل اللغوي الطبيعي : كالنصوص والمحادثات الصوتية، مما يتيح للمتعلمين التفاعل معه بسهولة وفعالية .

2. التخصيص بحسب المستويات فهو يقدم محتوى يتناسب مع مستوى الطالب، سواء أكان في مرحلة التأسيس، أو في مراحل متقدمة كتمارين القراءة والفهم للمستوى المتوسط. وتحليل نصوص أدبية للمستوى المتقدم، وكتابة مقالات أكاديمية للمستويات العليا.

3. دعم مهارات اللغة الأربع: الإسهام في تطوير القراءة كتلخيص النصوص وشرح المفردات، وتصحيح الأخطاء اللغوية والنحوية في الكتابة. واستخدام

الوضع الصوتي لفهم النطق الصحيح في الاستماع. والمحادثات التفاعلية التي تحاكي الحوار الواقعي في المحادثة.

4. تعزيز التفكير النقدي والإبداعي، يمكن للطلاب طرح الأسئلة ، وتوليد الأفكار، أو كتابة القصص مما يعزز مهارات التفكير العليا.

5. التقييم الفوري والتغذية الراجعة بحيث يوفر المساعد الذكي Copilot ملاحظات فورية على إجابات الطلاب لمساعدتهم على تحسين أدائهم باستمرار.

6. سهولة الدمج في بيئة التعلم: يمكن الاستخدام عبر الحاسوب أو الهاتف الذكي، مما يجعله مناسباً للتعليم الحضوري أو عن بعد.

9-7- أشهر أدوات الذكاء الاصطناعي:

فيما يأتي عرض أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي من حيث الاستخدام والوظائف في تعليم اللغة العربية وتنمية مهاراتها اللغوية، وذلك في الجدول الآتي:

الجدول: (1) أبرز أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

توليد نصوص تعليمية Canva Magic Write	بطاقات (بطاقات ذكية) Anki/Quizlet	تطبيق قراءة موجهة Read Along by Google	ترجمة صوتية - للمفردات - دعم النطق - دعم الصوت الفوري Google Translate+TTS	مساعد نصي قائم على الحوار Chat GPT	روبوت محادثة صوتي TalkPal AI	تطبيق ذاتي تعلم Duoling Arabic	مساعد ذكي لغوي وتربوي Copilot
تصميم أنشطة تفاعلية	تكرارية ذكية لحفظ المفردات	دعم القراءة الجهرية للأطفال	ترجمة مفردات	إنشاء أنشطة ، شروحات، تصحيح لغوي لجميع المستويات	تحسين الطلاقة والنطق عبر محادثات يومية	بناء مفردات مهارات الاستماع والقراءة	متعدد المهام، ممارسة التفاعل الكتابي شرح مفردات، إنشاء أنشطة تعليمية
أوراق عمل دعم العربية	المراجعة الذاتية مخصصة	دعم صوتي مرئي	دعم النطق ودعم الصوت الفوري	تحليل أدبي	تفاعل صوتي واقعي مناسب لجميع المستويات	واجهة ممتعة يعتمد التكرار واللعب مناسب للمبتدئين	دعم فوري للحوار شرح قواعد/ تلخيصات يتكيف مع المستوى كمهارات محادثة طبيعية باللغة العربية لتعليم المهارات الوظيفية

تصميم أنشطة قرائية ونحوية فورية يقدم شروحات مبسطة أو متقدمة بحسب المتعلم	تكرار تفاعلي جيد للمبتدئين	تحديد موضوعات للحوار يحتاج دعم مكمل للمتعلمين ضعيفي السمع أو في القراءة	مرونة لغوية	سهولة الاستخدام	تعزيز الطلاقة	تنبؤية	تحرير بصري جميل لا يوجه المحتوى تلقائياً لغوياً ويتاح للإشراف
يساعد في تصحيح الكتابات وتوسيع النصوص بملاحظات فورية	لا يغطي النحو على نحو عميق		إنتاج محتوى غني بحيث يرافق استخدامه توجيه تربوي	لا يعتمد عليه في الترجمة الدقيقة أو السياقية	يناسب المستوى التمهيدي والمتوسط المبكر	قابلة للتتبع مفيدة جداً عند دمجها مع مواد تعليمية أخرى	

<http://ask2learn.net> (2024)

مما سبق نلاحظ أهمية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، والتنويع بحسب المهام الأساسية التي يمكن العمل بها بسرعة ودقة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال الترجمة والمحادثة والاستماع والقراءة والكتابة.

8- الدراسات السابقة :

فيما يأتي عرض للدراسات التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية:

جهيدة، ومسعود (2022) يهدف البحث إلى تعرف الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على دولينجو (Duolingo) أنموذجاً. اعتمد هذا النموذج لبيان إدماج عناصر الذكاء الاصطناعي في بناء الوضعيات التعليمية التعليمية وإدارتها واستغلالها. وقد أظهرت نتائج تحليل بيئة دولينجو لتعلم اللغة العربية، كنموذج أن الذكاء الاصطناعي قد بدأ بالفعل في إيجاد استخدامات له في مجال التعليم والتعلم. لكنه يحتاج إلى جهود إضافية لتحقيق أنظمة تعليمية تعليمية ذكية بالكامل.

دراسة عبد القادر (2022) هدفت الدراسة إلى تحليل أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية في بيئة إلكترونية ، وتحديد مدى فاعليتها في تحسين العملية التعليمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. إذ اعتمدت على تحليل أبرز التطبيقات المستخدمة في تعليم اللغة العربية، وركزت على أدوات الذكاء الاصطناعي التي تحاكي العمليات الذهنية البشرية كالفهم والتحليل والتفاعل، وكانت أهم النتائج: فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية خاصة في بيئات التعلم عن بعد، إذ أسهمت التطبيقات في تحسين التفاعل، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتخصيص المحتوى بحسب المتعلم، كذلك قلة المحتوى العلمي الذكي مقارنة باللغة الأخرى التي تعد من أبرز التحديات، وأوصت الدراسة

بتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي المخصصة لتعليم اللغة العربية، وتدريب المعلمين على دمج هذه الأدوات في التعليم الإلكتروني، وتعزيز البحث العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي التربوي باللغة العربية.

دراسة أبو عادل (2022) هذه الورقة البحثية تدرس أحدث وأنجح تجربتين في استخدام الذكاء الاصطناعي لتعلم العربية. بعد تحليل هذه التجارب المميزة، يمكننا استخدامهما في تجاوز الطرق التقليدية في تعليم العربية، وننتقل إلى الاستفادة من التطور الكبير والهائل الذي يشهده الذكاء الاصطناعي. إن أبرز المزايا التي يتصف بها هذا التعلم المعاصر، مراعاة التكامل والشمولية في تعليم العربية بجميع مهاراتها الأساسية، فضلاً عن كونه تعليمًا مرناً نشطاً غير متزامن، يساعد على رفع مستوى التركيز والانتباه باستخدامه مؤثرات سمعية وبصرية جذابة وممتعة وبالمقابل، فإن صعوبات تقنية تتمثل في نقص الخبرة أو اختلاف التخصص البرمجي قد تقف عائقاً أمام تنفيذ هذا النوع من التعلم، عدا عن ضرورة تأهيل المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنية، وتوفير ما يحتاجونه من متطلبات مادية تتمثل في تغطية الإنترنت والأجهزة الذكية، مع الأخذ في الحسبان ضرورة إقناع فئة المعلمين التقليديين بهذا التحول الرقمي في التعليم، إذ تجددهم يرفضون تمكينه ويحاربونه. يجري البحث مقارنة بين أفضل تطبيقين على الهواتف الذكية. ليتبين أنهما تميزا من كثير من التطبيقات الأخرى في اتباعهما منهجية علمية في تعليم العربية بطريقة تفاعلية ممتعة وبسيطة، مع اختلافات جوهرية تعبر عن تفرّد كل منهما عن الآخر. فأبرز ما يميّز به تطبيق (Busuu) أنه أتاح لمتعلمي اللغة العربية أن يتواصلوا إلكترونياً مع الناطقين الأصليين للغة؛ كي يصحّحوا لهم النطق مجاناً أو يشاركوهم في أية معلومات بشكل تعاوني. في حين تميز تطبيق (Arabits) من سواه بالبداية من تعليم الحروف الأبجدية العربية، والتركيز على تعليم مخارج الحروف بطريقة مبتكرة مستخدماً الصوت، والصور التوضيحية لكل حرف.

براهيمي، جهاد (2024) هدف البحث إلى تسليط الضوء على تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مجال تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها تطبيق (Lingodeer) فإننا سنصادف الكمّ الهائل من البرمجيات والتطبيقات التي تتولى مهمة ذلك ومن خلال بحثنا هذا سندرس أنموذجاً من التطبيقات الذكية ألا وهو تطبيق LingoDeer وكيفية تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحديد نوعية الاستراتيجيات التي وُضعت في ذلك.

دراسة العنزي (2024) استخدمت الدراسة مراجعة المنهجية للأدبيات، التي شملت دراسة عدد من الأبحاث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة وعددها (50) دراسة ذات صلة. أظهرت نتائج المراجعة: تنوع التطبيقات الذكية المستخدمة في سياق تعليم اللغة العربية ومهاراته الأربعة، إضافة إلى قواعد اللغة العربية وتحليل النصوص. تحسين أداء الطلاب من حيث التفاعل والدافعية عند استخدام هذه التطبيقات كذلك كشفت الدراسة عن تحديات ومعوقات عديدة تواجه دمج تقنيات الذكاء في تعليم اللغة العربية، أبرزها: قضايا الأمان

والخصوصية، ونقص برامج التدريب للمعلمين، ووجود عدد محدود من التطبيقات التي تلبي احتياجات تعلم اللغة العربية مقارنةً باللغات الأخرى. وعليه، أوصت الدراسة بضرورة تطبيق معايير تقييم دقيقة وموثوقة لقياس أثر تطبيقات الذكاء في جودة عمليتي التعلم والتعليم. وأشارت إلى أن هناك استراتيجيات متعددة يمكن اعتمادها لتعزيز فعالية هذه التقنيات في التعليم، من بينها تنمية محتوى تعليمي مبتكر يواكب احتياجات متعلمي اللغة العربية، وإرساء أسس التعاون والتشارك بين المؤسسات الأكاديمية وقطاع التكنولوجيا بهدف تعزيز وتوسيع استخدام وتوظيف التطبيقات التعليمية لتعلم اللغة العربية ومهاراتها.

الشيخ، وجبر (2024) هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية البرنامج المقترح القائم على استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن الاستفادة منها في تنمية الوعي الفونولوجي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى- مستوى المبتدئ A-1، ولأغراض الدراسة تم تصميم استبانة بمهارات الوعي الفونولوجي - وفق الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم العربية للناطقين بغيرها مستوى المبتدئين، وعرضها على مجموعة من الخبراء بال مجال والمحكمين للتوصل إلى المهارات اللازمة والمناسبة لهذه الفئة وتنميتها من خلال استخدام بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان بإعداد اختبار يقيس مهارات الوعي الفونولوجي للناطقين بغير اللغة العربية - مستوى المبتدئ - وبطاقة ملاحظة لملاحظة أداء الدارسين لمهارات الوعي الصوتي، وقد طبق الاختبار قبلًا على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ عددهم (30) دارسًا ودارسة بمركز النيل التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأثبتت نتائج التطبيق القبلي تدني مستواهم في مهارات الوعي الفونولوجي، مما تطلب إعداد دليل استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لديهم، واعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (مجموعة البحث الأساسية) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الوعي الفونولوجي لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح القائم على استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي للناطقين بغير اللغة العربية مستوى المبتدئ A-1.

نور الهدى (2024) تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على فاعلية برامج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، إذ يتبين لنا من خلال هذا البحث دور هذه البرامج الذكية في تحسين جودة التعليم؛ لتكون أكثر مرونة وتفاعل. كذلك نعرف أهمية الآلة ودورها الكبير في العملية التعليمية، خاصة تعليم اللغة العربية واللغة الإنجليزية للفئة التي لا تتكلم بها، مع إعطاء نماذج تطبيقية لتدعيم الجانب النظري. فالذكاء الاصطناعي باستطاعته تهيئة جو مناسب للمتعلم في أثناء عمليته التعليمية. إذ تكشف كذلك عن أهميته في تعليم لغة الضاد واللغة الإنجليزية لغير المتحدثين بها. إضافة إلى الأثر والخصائص

التي يتركها هذا النظام الذكي في نفسية المتعلم، وعليه يحاول هذا البحث الإجابة عن الإشكالية الآتية: إلى أي مدى يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تحقيق نتائج فعّالة في تعليم اللغات لغير المتكلمين بها؟ ومن أبرز النتائج التي توصل إليها هو أن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم خاصة اللغات يعد وسيلة جيدة في عملية التعلّم الذاتي، كما أن مثل هذه البرامج توفر خصوصية للمتعلم وبالتالي فإنه لن يشعر بالإحراج والخجل من الوقوع في الخطأ والخوف من طلب الإعادة للنقطة الواحدة عدّة مرات، فوجب تكاتف الجهود لتوفير بيئة تحتية رصينة لبرامج الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم.

غربا (2025) تعد اللغة العربية حاليا من أكثر اللغات استخدامًا في الوظائف والأسواق والسياحة والخطاب والاتصال الدولي. ومع ذلك، يواجه متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها العديد من التحديات في اكتساب مهارات اللغة العربية. تظهر من الدراسات الكثيرة أن الذكاء الاصطناعي لديه إمكانيات لدعم تعليم وتعلم اللغة العربية. كما تجيب هذه الدراسة على الدعوة لفحص أهمية وإمكانيات استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. استخدم الباحث المنهج الوصفي للحصول على معلومات علمية وأدبيات تتعلق بموضوع الدراسة، تكشف النتائج أن المواقع الجغرافية للدراسات وأعمار المتعلمين وسنوات الدراسة تؤثر أحيانًا على أداء المتعلمين، وخاصة في مجالات تعلم مهارات التحدث والكتابة والقراءة. كما تشير الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي له أثر إيجابي في تشكيل وحل المشكلات المذكورة أعلاه لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وكما يمكن لأصحاب المصلحة في قطاع التربية في نيجيريا استخدام المعلومات المقدمة في هذه الدراسة للحصول على فهم شامل لاستخدام وتأثير الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث يتم تقديم بعض اتجاهات جديدة لتوجيه الاستخدام المستقبلي للذكاء الاصطناعي.

دراسة العمارة (2025) تبحث هذه الورقة العلمية في تحليل علاقة الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وتمثيل المعرفة الأساسية التي تدعم عملية الفهم. وتهدف الورقة في قسمها الأول إلى تسليط الضوء على خيط موحد لمجموعة متنوعة من الأساليب الحديثة لفهم اللغة الطبيعية. وآلية عمل الذكاء الاصطناعي اللغوي، ويركز القسم الثاني على بعض التطبيقات التي تُبين لنا كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يكون له تأثير جذري في تعليم اللغة العربية، والكتابة العربية، والكتابة بالأصوات العربية من خلال تناول نماذج لتطبيقات تدعم خدمة اللغة العربية، ومعرفة مدى خدمة هذه التطبيقات للغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، تقديم تصور عن واقع اللغة العربية من خلال دراسة بعض التطبيقات والأدوات التي تمثل اللغة العربية مادتها الأساسية، لذلك اتبع المنهج الوصفي، وشبه التجريبي على عينة من طلاب الثانوي، فقد تناول الباحث ثلاثة برامج تستخدم الذكاء الاصطناعي، وتدعم اللغة العربية للتطبيق عليها، ولم يغفل دور المنهج التحليلي، الذي كان له دور في الخروج بتوصيات من خلال تحليل نتائج الدراسة التطبيقية. وكان من أهم النتائج: زيادة المحتوى العربي المائل

على الانترنت حتى تتمكن برمجيات الذكاء الاصطناعي من الاستجابة والتحليل، وتدريب نماذج اللغة الاصطناعية على كميات كبيرة من البيانات العربية، لتحسين أداء النظم في الفهم والتفاعل بشكل أفضل مع المستخدمين الناطقين بالعربية. وتعزيز الوعي اللغوي فيمكننا تحسين فهم اللغة العربية من قبل النظم الذكية عن طريق توفير مصادر تعليمية تشرح الخصائص اللغوية الفريدة للعربية.

مكانة الدراسة من الدراسات السابقة: يرفد هذا البحث الدراسات السابقة في تناول موضوع الذكاء الاصطناعي واللغة العربية ، مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي وفي تناول الموضوع. وتختلف بعض الدراسات بالمنهج والأداة كدراسة (الشيخ وجبر، 2024) ودراسة (العمامرة، 2025). كذلك يختلف البحث عن الدراسات السابقة في أنه اعتمد أداة (تحليل المحتوى) من خلال وحدة الموضوع في تحليل عناوين هذه الدراسات. والجديد في هذا البحث استخدام تطبيق copilot في تعليم اللغة العربية لاسيما عرض النماذج التطبيقية لتحليل الشعر العربي بحسب المداخل التدريسية للناطقين بغيرها أو لناطقين بها.

9- منهج البحث وأداته:

المنهج وصفي يتناسب وطبيعة البحث والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. الأداة: تحليل المحتوى، والعينة مصادر المعلومات: تتمثل في أدبيات البحث والدراسات السابقة. ووحدة التحليل الموضوع. لتعرف توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.

10- النتائج:

فيما يأتي عرض لتحليل محتوى الدراسات والبحوث العلمية بحسب وحدة الموضوع التي تناولت أدوات الذكاء الاصطناعي.

الجدول (2): نتائج تحليل المحتوى للدراسات والبحوث العلمية بحسب وحدة الموضوع

اسم الباحث والتاريخ والدولة	عنوان الدراسة	النتائج	التوصيات
دراسة جهيدة ودادون (2022) الجزائر	تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية؛ تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على دوولينجو أنموذجا	أن الذكاء الاصطناعي قد بدأ بالفعل في إيجاد استخدامات له في مجال التعليم والتعلم لدى تحليل بيئة دوولينجو لتعلم اللغة العربية، كنموذج.	يحتاج إلى جهود إضافية لتحقيق أنظمة تعليمية تعليمية ذكية بالكامل.

دراسة عبد القادر (2022) الجزائر	فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلكترونياً	ثبات فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية خاصة في بيئات التعلم عن بعد، وتقديم تغذية راجعة، وتخصيص المحتوى بحسب المتعلم. وقلة المحتوى العلمي الذكي مقارنة باللغات الأخرى.	تطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، وتدريب المعلمين على دمج هذه الأدوات في التعليم الإلكتروني. وتعزيز الذكاء الاصطناعي التربوي باللغة العربية.
دراسة أبو عادل (2022) المملكة العربية السعودية	استثمار الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية	تميز كل من تطبيق (Buss) الذي أتاح التواصل مع الناطقين الأصليين للغة لتصحيح النطق لهم مجاناً، وتطبيق (Arabits) البدء بتعلم الحروف الأبجدية العربية والتركيز على مخارج الحروف بطريقة مبتكرة الصوت والصور معاً.	
دراسة العنزي (2024) مصر	تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية.	قضايا الأمن والخصوص، نقص في برامج المعلمين، وجود عدد محدود تلميذ احتياجات تعلم اللغة العربية مقارنة بغيرها باللغات.	ضرورة تطبيق معايير تقييم دقيقة اعتماد استراتيجيات لتعزيز هذه التقنيات توسيع استخدام وتوظيف التطبيقات العملية لتعلم اللغة العربية ومهاراتها
براهيمي، جهاد (2024) الجزائر	تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها تطبيق (Limgodeer) أنموذجاً	أثبتت تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها تطبيق (Limgodeer) أنموذجاً	ضرورة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغة العربية.

إعداد دليل استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمي مهارات الوعي الصوتي الفونولوجي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وجود فروق بين متوسطي درجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القبلي والبعدي لاختبار مهارات الوعي الفونولوجي لصالح القياس البعد.	تدني مستوى مهارات الوعي الصوتي الفونولوجي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.	فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	الشيخ، وجبر (2024) مصر
توفير بيئة تحتية رصينة لبرامج الذكاء الاصطناعي في التعليم	وسيلة جيدة في مجال التعليم .	تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، تطبيق Duolingo لتعلم اللغة الإنجليزية وتطبيق Bree Ai لتعلم اللغة العربية أنموذجا	نور الهدى (2024) الجزائر
زيادة المحتوى العربي المائل على الشائكة تدريب نماذج اللغة الاصطناعية على كميات كبيرة من البيانات العربية. زيادة الوعي اللغوي لشرح الخصائص العربية.	واقع اللغة العربية من خلال تطبيق الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية	واقع اللغة العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي. العلوم الإنسانية والاجتماعية	دراسة العمامرة (2025) الأردن
تقدم الدراسة بعض الاتجاهات الجديدة في الاستخدام المستقبلي للذكاء الاصطناعي.	أن المواقع الجغرافية للدراسا وأعمار المتعلمين وسنوات الدؤاسة، وتؤثر في أداء المتعلمين في مهارات اللغة العربية	دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إستراتيجيات فعالة لتطوير المهارات اللغوية	دراسة غربا (2025) نيجريا

بناء على ما سبق أن الدراسات السابقة كانت توظف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية سواء للمتحدثين الأصليين أو الناطقين بغيرها، وذلك بحسب أهداف تلك الدراسات السابقة.

نماذج تطبيقية: في هذين النموذجين قدم المساعد الذكي Copilot تحليلاً لقصيدة من الشعر العربي للبحثري عنوانها (بحيرة المتوكل) أو البحيرة الحسنة ، وذلك بحسب المدخل التعليمي، والمدخل الاتصالي.

الجدول (3): توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي Copilo في الشعر العربي بحسب المدخل التعليمي والاتصالي.

نموذج تعليم الشعر العربي بحسب المدخل التعليمي	نموذج تعليم الشعر العربي بحسب المدخل الاتصالي
الشاعر: البحثري (أبو عبادة الوليد بن عبيد الطائي) عنوان القصيدة: البركة الحسنة الشاعر: البحثري (أبو عبادة الوليد بن عبيد الطائي) قال البحثري في وصف بركة المتوكل : يامن رأى البركة الحسنة رؤيتها والأنسات إذا لاحت مغانيها بحسبها أنها من فضل ربتها تعذ واحدة والبحر ثانيها	العنوان: بحيرة المتوكل الشاعر : البحثري المناسبة: وصف بحيرة صناعية أمر ببنائها الخليفة المتوكل المجال التعليمي : مهارة القراءة والتذوق الأدبي المستوى اللغوي (B2- C1)
درس تطبيقي: 1-المقدمة: الشاعر من أعلام العصر العباسي تميز بجمالية الوصف ودقة التصوير. نظم القصيدة في مدح الخليفة المتوكل من خلال وصف البركة التي بناها في سامراء. القصيدة مثال على المزج بين الفن المعماري والشعر الوصفي.	أهداف تحليل القصيدة وفق المدخل الاتصالي: 1-فهم النص في سياقه الثقافي: تعرف بيئة الشاعر في العصر العباسي، وزمن المتوكل. 2-استخدام اللغة لوصف الطبيعة: تعلم مفردات التصوير والوصف الفني. 3-إنتاج لغة تواصلية: مناقشة الانطباعات والتعبير عن المشاعر تجاه المناظر الطبيعية. 4-تحليل العلاقات بين اللغة والمعنى: استنتاج تأثير الصور البيانية في المعنى العام.

الأنشطة التعليمية المقترحة: المهارة، النشاط، الهدف. الاستماع إلى إلقاء شعري للقصيدة بصوت فصيح. تحسين مهارة التذوق الصوتي والتفاعل الجمالي. القراءة: قراءة القصيدة قراءة صامتة، وتحليل المعاني، فهم المعجم الشعري، والصور البلاغية. التحدث: مناقشة أسئلة مثل: ما الصورة التي رسمها الباحثي؟ استخدام اللغة في التعبير عن الانطباعات. الكتابة: كتابة فقرة وصفية عن منظر طبيعي من خيال المتعلم مستوحى من القصيدة. تنمية القدرة على التوليد الإبداعي للغة في سياقات أدبية. عناصر لغوية للتدريب: - التراكيب البلاغية: تشبيهات- استعارات- كنايةات. - المعجم الشعري: كلمات مثل: صفو الماء - المرايا- النسيم- المها.	الفكرة العامة: تلخيص مضمون القصيدة في جملة أو اثنتين. الفكر الفرعية: تقسيم الأبيات إلى مقاطع وتحديد الفقرة في كل مقطع. الصور البيانية: استخراج الصور البلاغية (تشبيه- استعارة- كناية...) تحليل وظيفتها الجمالية والدلالية. الأساليب اللغوية: رصد الأساليب (إنشائية- خبرية، نداء، استفهام...) بيان أثرها في المعنى والإيقاع الموسيقى الشعرية: الوزن والقافية. الموسيقى الداخلية (التكرار، الجناس...) القيم والمعاني: أقيم الوطنية / الإنسانية ...التي تعكسها القصيدة.
- الصور البيانية: تحليل الصورة - (كأن لجته صفو المنام) يشبه صفاء ماء البركة بحالة النوم الهادئ، مما يعكس السكون والصفاء. - (كالخيل خارجة من حبل مجريها) يشبه اندفاع الماء في البركة بالخيل المنطلقة، في صورة نابضة بالحياة. - (كأنما الفضة سائلة) : تشبيه الماء المتألئ بالفضة الذائبة، مما يضفي بريقاً ولمعاناً على المشهد. الاستعارة: (ما بال دجلة كالغيرة تنافسها) استعارة لدجلة وكأنها امرأة تغار من جمال البركة. تباهيها: استعارة مكنية ، إذ أضفى على دجلة صفة التباهي، وكأنها كائن حي يشعر ويفتخر. الكناية: - كاليئ الإسلام: كناية عن الخليفة. - باني المجد: كناية عن عظمة الخليفة وإنجازاته العلمية. التضمين الثقافي والديني: (كأن حنّ سليمان الذين ولوا إبداعها) تضمين لقصة سليمان والجن، مما يربط بين الإعجاز القرآني وروعة البناء. (فلو تمر بها بلقيس) استدعاء لقصة بلقيس الصرح الممرد، مما يعزز الإعجاب بالبركة من خلال مرجعية دينية.	3-الخاتمة: تلخيص أهم ما ورد في التحليل . إبراز أثر القصيدة في المتلقي. رأي شخصي مع التوثيق (عند الطلب)

اللفظ المعنى في السياق: البركة الحسنة : بركة المتوكل. تعد واحدة والبحر ثانيها: تعبير بلاغي يدل على أن البركة تضاهي البحر في عظمتها وجمالها. كالي الإسلام: صفة للخليفة المتوكل، حامي الإسلام. الصرح: إشارة على قصر سليمان عليه السلام ، ويشبه البركة به في روعتها. السبائك: كتل من الفضة أو الذهب، ويشبه بها الماء المتدفق في البركة. الجواشن: دروع معدنية، ويشبه بها تموجات الماء عند هبوب الريح. رونق الشمس: لمعان الشمس وانعكاسها على سطح الماء. النجوم يشير إلى انعكاس النجوم في ماء البركة ليلا، حتى تبدو كأنها سماء مصغرة. معان مرتبطة بالحضارة والسلطة والجمال والروح الإسلامية: البركة- الآنسات- الجن وصرح سليمان- بلقيس- الفضة والجواشن- النجوم والسماء. تظهر هذه الرموز أن البحري لم يكتف بالوصف المادي، بل نسج لوحة شعرية تمزج بين الواقع والخيال، كذلك بين الفن والسياسة، وبين الجمال الطبيعي والإنجاز الحضاري. تستخدم الرموز كتعبير عن القيم الحضارية ، والهوية، والسلطة، والجمال، دون الإفصاح عن ذلك مباشرة. مقترح للتقييم التواصلي: - من خلال حوار بين متعلمين ، يتقمص أحدهم دور البحري، ويصف البحيرة، بينما يسأله الآخر عن جمالها وتأثيرها.	

10- نتائج البحث ومناقشة أسئلته وأهدافه:

للإجابة عن السؤال الرئيسي وهدف البحث:

ما آلية توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية ؟

الاستنتاجات:

- توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتطبيق (Busuu) لتزويد المتعلم بأساسيات اللغة ومهاراتها، وتتم عبر دورات بسيطة أو دروس قصيرة، كذلك تطبيق (Arabits) في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها مع التركيز على الحروف الأبجدية ومخارج الحروف، وتطبيق (Duolingo) في إدماج التطبيق في عملية التعليمية - التعلمية في اللغة العربية وتطبيق (Lingodeer) يركز على المفردات والقواعد .

- دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية يخلق بيئات تعلم مرنة تتكيف مع احتياجات المتعلمين، وهذا يحدّ من القلق لديهم، ويعزز التفاعل، ويوفر تغذية راجعة فورية، ويزيد التحفيز لدى المتعلم.

- مقارنة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الإفادة منها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي في حل المشكلات الطارئة كإكتساب مهارات اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، سواء وفق المدخل الحياتي أو الاتصالي.
- إثبات فاعلية البرامج التي تتضمن تطبيق الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي للناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المبتدئ A-1 .
- أهمية معرفة توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال تعليم اللغة العربية ومهاراتها الأربع لتطوير هذه التطبيقات في تعليم اللغة العربية.
- تدريب المعلمين على دمج هذه أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم الإلكتروني. وتعزيزه في التربية من خلال تعليم اللغة العربية.
- عرض أبرز الأساليب والأدوات والتطبيقات التربوية التي تعتمد الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية ومهاراتها الأربع كنموذج تطبيق Copilo.
- عرض التحديات التي قد تعوق إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية.
- وجود صعوبات تتعلق بقضايا الأمان والخصوصية ، ونقص في برامج إعداد المعلمين.
- عرض أساليب حديثة لفهم اللغة الطبيعية، وآلية عمل الذكاء الاصطناعي اللغوي.
- تقديم تصور لغوي عن واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية ومهاراتها وفنونها.

11- التوصيات:

- « إعداد برامج تدريبية رقمية للمعلمين تتناول تطبيقات الذكاء الاصطناعي كالروبوتات التعليمية، والتقييم الذكي، وتقنية تلخيص النصوص .
- « تضمين كتب تدريس اللغة العربية تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في نماذج تطبيقية لتعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المداخل المتعددة كالتعلمي والاتصالي.
- « توفير المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، بحيث يتمكن المدرسون والطلبة من تحقيق أهدافها.
- « تعزيز الوعي اللغوي عن طريق مصادر تعليمية تعطي شروحات للخصائص اللغوية الفريدة في اللغة العربية.

12-المقترحات:

- القيام ببرنامج قائم على محتوى توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق المدخل الاتصالي.

13- المراجع العربية:

1. أبو عادل، محمد، استثمار الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، مجلة تعلم اللغة العربية، الجزائر، المجلة الإلكترونية، المجلد 5 العدد (1) فبراير، ص 234-235، (2022).
2. براهيمي، جهاد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها تطبيق (Limcodeer) أنموذجًا. مجلة المعيار، ASJP، المجلد 11/ (4-2)، الصفحات (519-535)، (2024).
3. جهيدة، بروبي، مسعود دادون، لذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية على دوولينجو أنموذجًا، مجلة المعيار، ASJP، المجلد، 12، العدد 2، الصفحات 1200-1216، (2021).
4. الصبحي، صباح عيد رجاء، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مجلة كلية التربية، الجزء 4، العدد 44، جامعة عين شمس، القاهرة، ص 237، (2020).
5. شعبان، أماني عبد القادر محمد، الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، مصر، 84، 1-23، (2021).
6. الشيخ، منار، وجبر بسمة عبد الرحمن، فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الوعي الفونولوجي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، المجلد 35، الصفحات: 117-194، (2024).
7. عبد الجليل، بوداح، تطور تقدير خطر القرض في ظل نماذج الذكاء الاصطناعي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، مج 26، ع3، (2015).
8. عبد القادر، صام، فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلكترونياً، مجلة اللسانيات والترجمة، الجزائر، المجلد 2، العدد 3، الصفحات 298-306، (2022).
9. العمارة، محمد إسماعيل، واقع اللغة العربية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد (52) العدد (2) ص 459، (2025).
10. العنزي، مريم حمدان علي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وفعاليتها في تعليم اللغة العربية: المراجعة المنهجية للأدبيات، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، المجلد 32 العدد، 3، الرقم المتسلسل للعدد 2، ج2، يوليو، الصفحات 465-498، (2024).
11. غربا، أحمد، تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في نيجيريا، مجلة الدراسات الاستراتيجية للكوارث وإدارة الفرص، مجلة دولية محكمة تصدر عن المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-

- برلين، العدد الخامس والعشرون آذار - مارس 2025 - المجلد 7، (2025).
12. قطامي، سمير، الذكاء الاصطناعي وأثره على البشرية، مجلة أفكار، المجلد 3، العدد 357، الأردن، ص 14، (2018).
13. اللقاني، والجمل، معجم المصطلحات التربوية، القاهرة، عالم الكتب، ط2 .
14. كامل، محمود، تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في منظمات الأعمال، بيروت، دار القلم، (2018).
15. محسن، فاطمة، رحمان، اسحق، دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: إستراتيجيات فعالة لتطوير المهارات اللغوية، مجلة الباحث، جامعة كربلاء، (01) 45، 1-13، (2025).
16. موسى، عبد الله وحبيب، أحمد، الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر، (2019).
17. المؤتمر العلمي الدولي الثاني، "توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها" تم عقده افتراضياً من 20 إلى 22 أكتوبر، تحت شعار: "اللغة العربية والتقنية" في ماليزيا، (2024).
18. المؤتمر الدولي العربي الثاني، "الذكاء الاصطناعي في التعليم" تنظمه الألكسوا في 29-30 أكتوبر، (2024).
19. نور الهدى، بعطوط، تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، تطبيق Duolingo لتعلم اللغة الإنجليزية وتطبيق Bree Ai لتعلم اللغة العربية أنموذجاً، مجلة إشكالات في اللغة و الأدب، الجزائر، المجلد 13، العدد 4، الصفحات 255-268، (2024).

» Ouyang, F., & Jiao, P. Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1-6. (2021) <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>

المواقع الإلكترونية:

- أمين، يوسف، أدوات الذكاء الاصطناعي لتعلم العربية . تاريخ 26-10(2024).
<http://ask2learn.net>

برنامج تدريبي مقترح لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية

إسراء عزيزي¹ ميسر محمد²

حذيفة نعسان³ عثمان حسون⁴

Esraa Azizi⁵, Mayser Mohammed⁶

Hozefa Nassan⁷, Othman Hassoun⁸

الملخص

في ظل ما يشهده هذا العصر من تطور علمي وتكنولوجي، وما رافقهما من انفجار معرفي، كان لابد من استجابة لهذه التطورات، واستخدام وسائل تعليمية تعتمد على التكنولوجيا في التدريس، لذلك تعد تقنية الهولوجرام أداة تعليمية بإمكانات كبيرة لإغناء المادة الدراسية، لما توفره من استخدام للحواس، وخلق جو تعليمي تفاعلي، يسهم في زيادة فهم الطلبة للمادة المطروحة، لذلك هدف البحث إلى تعرف محتوى البرنامج التدريبي المقترح لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية بالإضافة إلى معرفة قدراتهم على استخدام الحاسوب، وذلك معتمداً المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، تقنية الهولوجرام، مدرسي اللغة العربية.

A Proposed Training Program to Qualify Arabic Language Teachers to Use Hologram Technology in Teaching Arabic

Summary

In light of the scientific and technological advancements witnessed in this era, and the accompanying knowledge explosion, there has been a need to respond to these

- 1- طالبة في مرحلة الدكتوراه قيد التسجيل اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية
- 2- طالب دكتوراه في مرحلة الإنجاز اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية
- 3- ماجستير قيد الإنجاز اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية
- 4- مرحلة الدكتوراه اختصاص إدارة وتخطيط

5- PhD candidate in Arabic Language Teaching Methods

6- PhD student in progress, specializing in Arabic Language Teaching Methods

7- Master's candidate in progress, specializing in Arabic Language Teaching Methods

8- PhD candidate in Management and Planning

developments by utilizing educational tools based on technology in teaching. Therefore, hologram technology has become an educational tool with great potential for designing and enriching lesson content, as it engages the senses in learning. In addition, it creates an interactive learning environment that contributes to enhancing students' understanding of the material being taught. The goal of this research is to explore the content of the proposed training program aimed at qualifying Arabic language teachers to use hologram technology in teaching Arabic. It also aims to assess the teachers' abilities to use computers, relying on the descriptive approach and using a questionnaire as a tool.

Keywords: Training Program, Hologram Technology, Arabic Language Teachers.

مقدمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطورات متسارعة نتيجة التقدم التكنولوجي والتطور المعرفي، ولم يكن القطاع التعليمي بمعزل عن هذا التطور، فسارعت المؤسسات التعليمية تعمل على إيجاد وسائل وأساليب جديدة لتحسين مخرجات التعليم، والقدرة على جذب المتعلمين في ظل التطور الحاصل.

وتشكل تقنية الهولوجرام (Hologram) أهم تقنيات التصوير المرئي، والتي يمكن أن يتم توظيفها لإثراء البيئة التعليمية، نظراً لتوفيره بيئة ثلاثية الأبعاد تساهم في إيصال المعلومة بصورة أقرب للواقع، وتحول المحتوى التعليمي إلى محتوى أكثر تشويقاً وتفاعلاً.

كما يعد الهولوجرام أحد تطبيقات الليزر لإنتاج واقع افتراضي مجسم، وهو يعطي صوراً تخيلية مجسمة ثلاثية الأبعاد مسجلة للمعلومات التي تنتجها (مرسي، 2017، 6)

وأشار رجب (2011) أن تقنية الهولوجرام تزود المتعلمين بأدوات تدريس لتعزيز عملية التعلم داخل الصف مثل: الشرح، الوصف، العرض، كذلك تساهم في جعل المتعلم عنصراً مشاركاً في العملية التعليمية، لأنها تساعدهم على بث روح الحياة في المواد التي يدرسونها على نحو جديد، كما أن استخدامها بطريقة جيدة تسمح للطلبة بالاستمتاع بأساليب أكثر تفاعلية للتعلم.

ولأهمية تقنيات التكنولوجيا الحديثة في التعليم فإن هذه الدراسة تهدف لمعرفة برنامج تدريبي مقترح لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية.

الإحساس بالمشكلة:

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، بات من الضروري أن يتم دمج التقنيات التعليمية الحديثة في الدروس، ومنها تقنية الهولوجرام، التي تعد من أبرز أدوات التعليم البصري التفاعلي، إلا أن واقع استخدام مدرسي اللغات بشكل عام، ومدرسي اللغة العربية بشكل خاص على توظيف هذه التقنية لا يزال معدوماً، كما أن غياب تدريبات فعالة تُعنى بإعداد

المدرس لاستخدام هذه التقنية يعكس الفجوة الموجودة بين الإمكانيات المتاحة والتطبيق العملي في بيئات التعليم.

وأكدت نتائج الدراسات السابقة كدراسة (الشعلان والتركلي، 2020) أن طالبات المرحلة الثانوية يرون أن استخدام تقنية الهولوجرام تزيد دافعيتهم للتعلم والمشاركة، والقدرة على الفهم والتذكر.

كما أشارت دراسة (النجار، 2022) بأهمية تدريب المعلمين وتوعيتهم بأهمية توظيف هذه التقنية في التعليم، وتوفير التجهيزات والبنى التحتية اللازمة لاستخدام تقنية الهولوجرام. كما أوصت الكثير من المؤتمرات العربية بضرورة إعداد المدرسين وتمكينهم من استخدام التقنيات الحديثة، بما فيها الهولوجرام، كالمؤتمر الثامن لتطوير التعليم العربي " التعليم الرقمي: تحديات الحاضر وآفاق المستقبل " (مجموعة شركات البورد العالمية، 2018).

في ضوء ما سبق، تتضح مشكلة الدراسة في ضعف استخدام المدرسين لهذه التقنية لعدم توافر المهارات الأساسية المناسبة لتصميم الصور والفيديوهات المناسبة لهذه التقنية، بالإضافة إلى ضعف البنى التحتية والتجهيزات لهذه التقنية، تتحدد مشكلة الدراسة ب:

ما البرنامج التدريبي المقترح لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما مستوى إتقان مدرسي اللغة العربية في استخدام الحاسوب في تدريس اللغة العربية؟
2. ما الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية لاستخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية؟
3. ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لتدريب المدرسين على استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية؟

أهداف البحث:

يتضح من خلال أسئلة البحث أنه يهدف إلى:

1. تعرف مستوى مدرسي اللغة العربية في استخدام الحاسوب في تدريس اللغة العربية.
2. تحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية لاستخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية.
3. تحديد صورة البرنامج التدريبي المقترح لتدريب المدرسين على استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية.

أهمية البحث:

من المأمول أن يسهم البحث فيما يأتي:

1. يقدم بعض الأفكار والمعلومات في المجالات النظرية والعملية لاستخدام تقنية الهولوجرام للمدرسين في تدريس اللغة العربية، كذلك عند استخدام التقنية في تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، مما يساعدهم في أفكار لزيادة فهم الطلبة للمعلومات المطروحة.

2. يفيد هذا البحث المهتمين في تعليم اللغة العربية بحيث تقدم إليهم برنامجاً تدريبياً مقترحاً على استخدام تقنية الهولوجرام، وطريقة الاستفادة من هذه التقنية بأفضل صورة.

3. يفيد المدرسين في توصيل المعلومة للطلبة وفي جذب انتباههم للمادة التعليمية، كما يمكن توظيفها في عرض الموضوعات والمجسمات التي يصعب إحضارها أو توفيرها في الصف المدرسي.

مصطلحات البحث:

- برنامج تدريبي: عرفه شحاتة والنجار(2003، ص 77) بأنه: نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجتهم لتنمية مهارة ما.

-تقنية الهولوجرام: عرّفها الخطاطبة(2021، ص 16) بأنها: مجسم ثلاثي الأبعاد ناتج من انعكاس أشعة الليزر في الفراغ بحيث يمكن رؤيته من جميع الاتجاهات وبشكل أوضح يسهل على المعلم تدريس المجسمات التي يصعب عرضها أمام الطلبة.

-مدرسي اللغة العربية: وهم معلمون حاصلون على درجة البكالوريوس أو الدبلوم في اللغة العربية.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية:

اقتصر البحث على برنامج تدريبي مقترح لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمدرسين في استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية.

- الحدود الزمانية:

تم تنفيذ هذا البحث في العام 2025.

- الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث على مدرسي اللغة العربية في محافظة حلب.

الإطار النظري

شهد القرن الحادي والعشرون تحوُّلاً جذرياً في فلسفة التعليم، مدفوعاً بالتطور التقني الهائل، الذي فرض على المؤسسات التربوية مراجعة أدواتها ومناهجها، بحثاً عن طرائق تعليمية تستجيب لحاجات المتعلمين في عصر المعرفة الرقمي ومن أبرز تلك الطرائق إدماج التكنولوجيا التعليمية التفاعلية، التي أصبح يُنظر إليها بوصفها ضرورة تربوية لا ترفاً. ترى اللحياني والعتيبي (2021، ص. 90) أن توظيف تقنيات مثل الهولجرام "يسهم في إثراء البيئة الصفية من خلال إدخال عناصر بصرية ومكانية تحفّز الطالبات وتزيد من انخراطهن في المحتوى الدراسي". وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه الفوزان (2021، ص. 152) من أن التفاعل الصفّي يرتبط ارتباطاً مباشراً بقدرة البيئة التعليمية على محاكاة الواقع وتقديم المحتوى بطرق محسوسة تفاعلية.

انطلاقاً من هذا الواقع التربوي الجديد، تبرز تقنية الهولجرام كخيار استراتيجي في تحسين العملية التعليمية، وخصوصاً في تدريس اللغة العربية، التي تتطلب تداخلاً بين المهارات اللغوية والفهم السياقي والثقافي، ما يجعل التقنيات التفاعلية ثلاثية الأبعاد أداة فعالة في تجسيد المفاهيم المجردة والنصوص الأدبية والمواقف التواصلية. تُعدّ الاتجاهات التربوية نحو توظيف التقنيات من المؤشرات الرئيسة التي تعكس مدى قابلية المعلمين لتبني الابتكارات التعليمية الحديثة، مثل تقنية الهولجرام، فالنجاح في دمج هذه التقنيات لا يعتمد فقط على توافر الأدوات أو البنية التحتية، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يحمله المعلم من قنوات ومواقف ذهنية نحو التكنولوجيا.

أولاً: مفهوم الاتجاه التربوي نحو التكنولوجيا:

يُعرف الاتجاه التربوي بأنه "حالة نفسية أو استعداد مكتسب يجعل الفرد يتصرف بشكل إيجابي أو سلبي نحو موضوع معين" (يونس والزهراني، 2022، ص. 83)، وبالتالي فإن اتجاه المعلم نحو التقنية يعكس مشاعره، وقيمه، وخبراته المتراكمة، والتي تؤثر في سلوكه داخل الصف. وكلما كان هذا الاتجاه إيجابياً، زاد احتمال تبنيه لممارسات تدريسية مدعومة بالتقنيات الحديثة.

تشير دراسات متعددة إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو التكنولوجيا هو مفتاح النجاح في دمجها في التعليم. فقد أكدت الطباخ (2022، ص. 143) أن "المعلم الذي يعتقد بفاعلية التقنية يكون أكثر استعداداً لتجريبها، بل وتكييف أساليبه لتناسب معها". وهذا يعني أن الاتجاه لا يُعد مجرد عامل نفسي، بل عنصر حاسم في عمليات التطوير المهني والتجديد التربوي.

وهناك عدة عوامل تتداخل في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات، من أبرزها:

1- التدريب والخبرة السابقة: كلما تعرّض المعلم لتدريب عملي فعّال، زادت ثقته بقدرته على استخدام التكنولوجيا. وقد أظهرت دراسة الفوزان (2021، ص 160) أن "غياب التدريب أحد أسباب الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين".

2- الدعم الإداري والمؤسسي: وجود إدارة مشجعة، وبيئة مدرسية مرنة، وسياسات داعمة يُعزز اتجاه المعلم الإيجابي، كما أشار الفحطاني (2025، ص 154) إلى أن "الدعم المؤسسي يمثل دافعاً قوياً لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم".

3- النجاح التجريبي المبكر: التجارب الناجحة الأولى في استخدام التقنية تترك أثراً نفسياً محفزاً، وتُسهم في تكوين اتجاه داعم، إذ إن المعلم يشعر بالإنجاز ويؤمن بجدوى ما يستخدمه، وهذا ما يبيّنه الشمري (2021، ص 52) في تحليله لتجارب المعلمين مع الوسائط التفاعلية.

وبناءً على ذلك، فإن توظيف تقنية الهولوجرام - وغيرها من التقنيات المتقدمة - في تعليم اللغة العربية، لن يكتب له النجاح دون بناء اتجاهات إيجابية لدى المعلمين، تقوم على الفهم، والخبرة، والدعم.

ثانياً: تعريف تقنية الهولوجرام ونشأتها:

تُعد تقنية الهولوجرام من أبرز التقنيات المعاصرة التي أحدثت نقلة نوعية في مجالات متعددة، لا سيما المجال التعليمي، لما توفره من بيئة تفاعلية بصرية ثلاثية الأبعاد تسهم في تحسين إدراك المتعلم وتعزيز مشاركته، وقد شاع استخدام مصطلح "الهولوجرام" للإشارة إلى الصور المجسمة التي يتم إنتاجها من خلال تداخل موجات الضوء وتخزينها على وسط حساس، ثم إعادة عرضها بطريقة تعيد تشكيل الجسم بصرياً وكأنه حاضر في الفراغ.

وتعرف حسين (2024، ص 53) الهولوجرام بأنها: هو نوع من التقنيات قائم على التصوير التجسيمي، يعمل على إعادة تكوين صورة ثلاثية الأبعاد عالية الجودة من خلال وسط صناعي بحيث تظهر ثلاثية الأبعاد وكأنها تطفو في الفراغ في غرفة مظلمة لتفسير المعلومات اللفظية وترجمتها إلى معلومات مرئية.

وعرفه Baselmanm، 2018 بأنه: عملية تكنولوجية لإنشاء صور ثلاثية لأبعاد لجسم ما من خلال استخدام سطح مستو على هيئة جهاز استشعار أو فيلم فوتوغرافي أو هيكل محفور، تظهر فيه زوايا من جميع الاتجاهات من أجل إعطاء صورة مكانية ثلاثية الأبعاد.

أما من حيث النشأة، فتعود البدايات النظرية لتقنية التصوير الهولوجرافي إلى عام 1947، حيث قام العالم الفيزيائي "دنيس غابور" بوضع الأسس النظرية لهذه التقنية، أثناء محاولته تحسين أداء المجاهر الإلكترونية، وقد تُوج هذا الجهد بحصوله على جائزة نوبل في الفيزياء عام 1971 (الشمري، 2021، ص 42). لكن التطور الفعلي للهولوجرام بدأ مع اختراع الليزر في

ستينيات القرن العشرين، إذ أتاح هذا الاختراع إمكانية تسجيل موجات الضوء بدقة عالية، ما جعل من الممكن تطبيق نظرية غابور عملياً في مجالات عدة، ومنها التعليم.

وهكذا، انتقلت التقنية تدريجياً من المعامل الفيزيائية إلى منصات التعليم، مروراً باستخدامها في المجالات الطبية والهندسية والعسكرية، وصولاً إلى البيئة الصفية التي تشكّل اليوم أحد أكثر مجالاتها وعوداً في إحداث تحول جذري في طرائق التدريس التقليدية.

ثالثاً: آلية عمل تقنية الهولوجرام:

تعتمد تقنية الهولوجرام على مبدأ تداخل الموجات الضوئية لإنتاج صورة ثلاثية الأبعاد يمكن رؤيتها من زوايا متعددة وكأنها تطفو في الفراغ. وتبدأ آلية عملها باستخدام شعاع ليزر يُقسّم إلى شعاعين: الشعاع المرجعي وشعاع الجسم. يُوجّه الشعاع الأول مباشرة نحو اللوحة الحساسة (لوحة التصوير)، بينما يُسلّط الشعاع الثاني على الجسم المُراد تصويره، ثم ينعكس من على سطحه ليصل بدوره إلى اللوحة الحساسة. عند التقاء هذين الشعاعين على سطح اللوحة، يحدث نمط من التداخل بينهما يُسجل على المادة الحساسة كـ "هولوجرام" (القحطاني، 2025، ص126).

وعند إعادة تسليط شعاع الليزر المرجعي ذاته على اللوحة المسجلة، يعاد بناء نمط التداخل المسجّل، مما يؤدي إلى إعادة تشكيل صورة ثلاثية الأبعاد للجسم الأصلي، تُرى دون الحاجة إلى نظارات خاصة أو معدات إضافية (الفوزان، 2021، ص153). وتتميز هذه التقنية بأنها تُظهر العمق والحجم والبعد الحقيقي للجسم، بحيث يراه المشاهد وكأنه حقيقي تماماً، وتوضح للحياتي والعتيبي (2021، ص 90) أن آلية عمل الهولوجرام تجعل منه أداة قوية في نقل المفاهيم المعقدة بصرياً، وذلك بفضل قدرته على إظهار التفاصيل الدقيقة للأجسام والنماذج التعليمية، سواء كانت بيولوجية أو هندسية أو لغوية.

ويمكننا القول إن تقنية الهولوجرام تعتمد على تسجيل الضوء نفسه وليس الصورة التقليدية، مما يجعل الصورة الناتجة أكثر واقعية وذات تفاعل حسّيّ عالي التأثير في المتعلم.

رابعاً: أهمية توظيف الهولوجرام في العملية التعليمية:

1. تيسير حصول المتعلمين على المعلومات والمعارف بشكل سهل ومبسط.
2. توجيه تركيز المتعلمين وانتباههم نحو المادة التعليمية، وإبقاء أثر التعلم لفترة زمنية طويلة.
3. تقديم خبرة تعليمية متطورة وواقعية للمتعلمين عن طريق رؤية الأجسام بشكل واقعي.
4. تساهم في إثارة اهتمام المتعلمين، مع مراعاة اهتماماتهم واحتياجاتهم.
5. وصول المتعلمين إلى درجات عالية من الإتقان في استيعاب الموضوعات التعليمية (Cerezo et al, 2019, 19).

خامساً: إمكانيات الهولوجرام في تدريس اللغة العربية:

تتمتع تقنية الهولوجرام بإمكانات نوعيّة تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية بجميع مهاراتها الأساسية، إذ توفر بيئة بصرية سمعية تفاعلية تحفّز المشاركة الفاعلة، وتساعد على ترسيخ المفاهيم اللغوية في الذاكرة طويلة الأمد.

1. **مهارة الاستماع:** يُعد الاستماع حجر الأساس في اكتساب اللغة، وتسهم تقنية الهولوجرام في رفع كفاءة هذه المهارة من خلال عرض مواقف صوتية مجسدة، بحيث يُشاهد الطالب الشخصية وهي تتحدث، ويلاحظ حركاتها وانفعالاتها، مما يعزز الفهم السياقي والتفاعل الشعوري. وقد بيّنت دراسة اللحياني والعتيبي (2021، ص. 90) أن التعلّم في بيئة هولوجرامية يضاعف تركيز الطالب ويزيد من استجابته السمعية، مقارنة بالوسائط التقليدية.

2. **مهارة التحدث:** توفر التقنية فرصاً لمحاكاة مواقف التواصل الواقعية، مثل: مقابلات، حوارات، عروض شفوية، حيث يمكن للمتعلم التفاعل مع شخصية افتراضية ثلاثية الأبعاد، مما يتيح له التدرب على النطق الصحيح، وضبط الإيقاع والتنغيم، وتجاوز القلق المرتبط بالتحدث أمام الآخرين وتري الطباخ (2022، ص. 149) أن هذه البيئة التفاعلية تشجع على الإنتاج الشفوي دون رهبة، وتعزز الثقة بالنفس اللغوي.

3. **مهارة القراءة:** يُسهم الهولوجرام في تحسين مهارة القراءة من خلال عرض نصوص مجسمة تتضمن صوراً تفاعلية ومؤثرات صوتية مرتبطة بالسياق، الأمر الذي يُساعد في فهم المعاني، واكتشاف المفردات في إطارها، وتنمية المهارات البصرية في تتبع النصوص، كما في حالة عرض مشاهد سردية ثلاثية الأبعاد لقصة أو نص شعري. وقد ذكرت الفوزان (2021، ص. 153) أن الطلاب الذين تعلّموا باستخدام الهولوجرام أظهروا تفاعلاً أكبر مع النصوص مقارنة بالمجموعات التقليدية.

4. **مهارة الكتابة:** تُستخدم التقنية لعرض أنشطة تحفيزية تُساعد في التخطيط للكتابة وتوليد الأفكار، عبر مشاهد افتراضية تحرّك خيال المتعلّم، كما يمكن عرض قواعد نحوية بشكل تفاعلي مجسّم (كألعاب لغوية ثلاثية الأبعاد)، مما يُسهم في ترسيخ البنية النحوية والأسلوبية. وقد نوّه القحطاني (2025، ص. 145) إلى أن استخدام الهولوجرام في تقديم الأنشطة الكتابية ساعد التلاميذ على تنظيم أفكارهم وتحسين جودة نصوصهم. بناءً على ما سبق، يتبيّن أن تقنية الهولوجرام ليست مجرد أداة عرض، بل هي بيئة تعليمية متكاملة يمكن من خلالها تفعيل اللغة وتذوّقها بطرق جديدة، قائمة على الإدراك المتعدد الحواس، والتفاعل الواقعي، والاستغراق في المواقف التعليمية، مما يجعلها مناسبة لتطوير كفايات اللغة العربية على نحو شمولي ومتكامل.

سادساً: التحديات التي تواجه توظيف الهولوجرام في تدريس اللغة العربية:

رغم ما توفره تقنية الهولوجرام من إمكانيات تعليمية متقدمة، فإن توظيفها في تدريس اللغة العربية لا يزال يواجه عدة تحديات تحول دون تطبيقها على نطاق واسع، ويمكن تصنيف هذه التحديات إلى أربعة محاور رئيسية:

1. نقص الكوادر المؤهلة والتدريب المتخصص

إذ يعاني كثير من المعلمين من قلة الوعي بهذه التقنية، وندرة التدريب العملي على استخدامها في البيئة الصفية. فالتعامل مع الهولوجرام يتطلب فهماً تقنياً وقدرة على إعادة تصميم الأنشطة التعليمية لتناسب مع الطبيعة المجسمة، وهو ما أشار إليه الفحطاني (2025، ص 150) بقوله إن "غياب التدريب الكافي يجعل المعلمين أكثر ميلاً إلى تجنّب هذه التقنيات خوفاً من الإخفاق في تفعيلها".

2. ضعف البنية التحتية والتقنية

يتطلب تشغيل أنظمة الهولوجرام تجهيزات تقنية عالية مثل أجهزة عرض ثلاثية الأبعاد، وأسطح تفاعلية، وإضاءة مناسبة، وهي تجهيزات غالباً ما تكون غير متوفرة في معظم المدارس العربية، وخاصة الحكومية منها. وقد رصدت دراسة اللحياني والعتيبي (2021، ص. 95) أن "قلة الإمكانيات التقنية تُعد من أبرز العوائق التي تحول دون استخدام الهولوجرام في المدارس الثانوية بمكة المكرمة".

3. ارتفاع التكلفة المالية

تُعد تقنية الهولوجرام من التقنيات باهظة الثمن نسبياً، سواء في تكلفة التجهيز أو الصيانة أو التحديث المستمر، مما يُقلل من فرص تعميمها في الأنظمة التعليمية ذات الموارد المحدودة. وقد خلصت الطباخ (2022، ص. 158) إلى أن "الكلفة المادية المرتفعة لتجهيز بيئات التعلم الهولوجرافية تمثل تحدياً أمام إدماجها في المدارس العربية".

4. ضعف التكامل مع المناهج الحالية

لا تزال المناهج الدراسية في أغلبها مصممة على أساس تقليدي لا يتماشى مع خصائص التعلم التفاعلي ثلاثي الأبعاد، ما يتطلب جهوداً لتكييف المحتوى وتطويره ليصبح قابلاً للعرض في بيئة هولوجرامية، وتشير الفوزان (2021، ص. 162) إلى أن "دمج الهولوجرام في التعليم يحتاج إلى إعادة النظر في تصميم المناهج، بما يتوافق مع طبيعة العرض المجسم ومتطلبات التفاعل".

إجمالاً، فإن هذه التحديات لا تلغي أهمية التقنية، بل تدعو إلى التخطيط الاستراتيجي لمعالجتها عبر التدريب، والتجهيز، والدعم المؤسسي، وتطوير المناهج، لضمان توظيف فعال للهولوجرام في تعليم اللغة العربية.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسة السابقة التي تناولت تقنية الهولوجرام منها:

دراسة أبو السبع (2025):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الصور المتحركة بتقنية الهولوجرام لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال التوحد الموهوبين من متلازمة اسبرجر، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، وطبق على عينة وقدرها (5) أطفال، وتم استخدام مقياس للمهارات الإدراكية البصرية كأداة للدراسة، وتوصلت الباحثة إلى فاعلية الصور المتحركة بتقنية الهولوجرام لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال التوحد الموهوبين من متلازمة اسبرجر.

دراسة يونس والزهراني (2024):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المتطلبات اللازمة لتوظيف تقنية الهولوجرام في التدريس من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة ومقابلة مفتوحة، وطبقت على عينة تكونت من (404) معلمة و(15) مشرفة، وأظهرت النتائج أن متطلبات توظيف الهولوجرام في التدريس بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمات، كما أكدت المشرفات على ضرورة وأهمية هذه المتطلبات في جميع محاور الدراسة.

دراسة السعيدان (2024):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الهولوجرام في تنمية التحصيل في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج شبه التجريبي، وأعد اختبار كأداة للدراسة، وتكونت العينة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة اللحاني والعتيبي (2020):

هدفت إلى معرفة أهمية تقنية الهولوجرام في تدريس طالبات المرحلة الثانوية في مدارس مكة المكرمة في ضوء رؤية المملكة 2030، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وطبقت على عينة قدرها (68) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، وتوصلت إلى نتائج أهمها: أهمية تقنية الهولوجرام في تدريس طالبات الثانوية في مدارس مكة المكرمة بنسبة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من استعراض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات التي تناولت تقنية الهولوجرام قليلة ومن الدراسات التي تناولت وتشابهت مع الدراسة الحالية دراسة (يونس والزهراني، 2024) ودراسة (اللحاني والعتيبي، 2020) التي استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة بحث.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة بالاطلاع على الإجراءات، والمعالجات الإحصائية، وكيفية عرض المعلومات ومناقشتها، وبناء أداة الدراسة، وامتازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت برنامج تدريبي مقترح لاستخدام تقنية الهولوجرام، بالإضافة إلى قياس مدى امتلاك المدرسين لمهارة استخدام الحاسوب.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

عينة البحث:

بلغت عينة الدراسة (78) مدرس ومدرسة من مدرسي اللغة العربية في مدينة حلب.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة وثباتها:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام استبانة، وتتكوّن من ثلاثة محاور تشمل (استخدام الحاسوب، الاحتياجات التدريبية، صورة البرنامج)، وشمل المحور الأول (6) عبارات، كما شمل المحور الثاني (6) عبارات، وشكل المحور الثالث (5) عبارات.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية وعددها (20) مدرّس من مدرّسي مادة اللغة العربية في مدينة حلب، ثم تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويوضح الجدول الآتي ثبات المقياس.

جدول (1) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ واختبار التجزئة النصفية لأداة الدراسة

القيمة	عدد الأسئلة	اختبار
0.855	17	ألفا كرونباخ
0.936		التجزئة النصفية

بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0,855) وهي قيمة مرتفعة ويمكن الوثوق بها، وبلغت قيمة اختبار التجزئة النصفية (0,936) وهي قيمة مرتفعة ويمكن الوثوق بها، وبالتالي أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق بصورته النهائية بعد حساب خصائصه السيكو مترية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن التساؤل الرئيس: ما البرنامج التدريبي المقترح لتأهيل مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية؟

قام الباحثون بصياغة برنامج تدريبي يتكون من (5) جلسات.

يستهدف مدرسو ومدرسات اللغات، بالإضافة إلى مشرفي تقنيات التعليم.

أهداف البرنامج:

1. تعرف تقنية الهولوجرام وكيفية استخدامها في البيئات التعليمية.
2. تمكين المدرسين والمدرسات من استخدام تقنية الهولوجرام.
3. تصميم دروس تعليمية باستخدام تقنية الهولوجرام.
4. تعرف بعض البرنامج المساعدة في هذه التقنية.

خطة البرنامج التدريبية:

الجلسة الأولى:

وتشمل الجانب النظري من تقنية الهولوجرام وهي:

- التعرف بالهولوجرام: ويشمل مقدمة تفاعلية عن التقنية، أنواعه، كيفية استخدامه
- فوائد الهولوجرام في التعليم.
- كيفية توظيف هذه التقنية بالتعليم.
- استعراض دروس حقيقية باستخدام التقنية.

الجلسة الثانية:

-الأساسيات التربوية في تصميم محتوى لغوي فعال

- عرض خطوات لنماذج في تصميم التعليم.
- التعرف بالبرمجيات التعليمية المساعدة في هذه التقنية.

الجلسة الثالثة:

- التعرف ببرنامج *Adobe Aero* وكيفية توظيفها في هذه التقنية.
- التعرف ببرنامج *CoSpaces EDU* وكيفية استخدامه وتوظيفه.
- التعرف ببرنامج *HoloBuilder* وكيفية استخدامه وتوظيفه.
- إجراء تطبيق عملي باستخدام هذه التطبيقات.

الجلسة الرابعة:

- كيفية توظيف التقنية في تدريس المهارات اللغوية.
- كيفية توظيف هذه التقنية في تنمية مهارة المحادثة.
- كيفية توظيف هذه التقنية في تنمية مهارة الاستماع.
- كيفية توظيف هذه التقنية في تنمية مهارة القواعد.
- كيفية توظيف هذه التقنية في تنمية مهارة القراءة.

الجلسة الخامسة:

- تنفيذ مشاريع هولوجرامية تعليمية وتقييمها.

- تصميم خطة درس متكاملة باستخدام تقنية الهولوجرام.

- قياس أثر التقنية على المتدربين.

وللإجابة عن التساؤل: ما مستوى إتقان مدرسي اللغة العربية في استخدام الحاسوب في تدريس اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (2): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى مدرسي اللغة العربية في استخدام الحاسوب في تدريس اللغة العربية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		العبارة
		النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
0.94	4.2	2.6%	2	2.6%	2	12.8%	10	35.9%	28	46.2%	36	استطيع استخدام برنامج word بكفاءة عالية.
0.91	4	2.6%	2	0	0	25.6%	20	38.5%	30	33.3%	26	استطيع استخدام برنامج PowerPoint بكفاءة عالية
0.89	3.97	2.6%	2	2.6%	2	17.9%	14	48.7%	38	28.2%	22	أعمل على رفع الملفات وتنزيلها من الشبكة بمهارة عالية
0.9	4.1	0	0	5.1%	4	20.5%	16	33.3%	26	41%	32	استخدام الفصول الرقمية كالبروجيكتور والسبورة الذكية في تدريس اللغة العربية

أقوم بتصميم وسائل متعددة كالصور والفيديوهات لاستخدامها في دروس العربية	28	35.9%	42	53.8%	8	10.3%	0	0	0	0	0.63
أعمل على تعلم أي برنامج يساعدني في تحسين الكفاءة في التدريس	60	76.9%	16	20.5%	2	2.6%	0	0	0	0	0.49
المجموع العام	34	43.58%	30	38.46%	11.66	14.94%	1.3	1.66%	1	1.28%	0.79

كشفت النتائج الواردة في الجدول السابق عن مستوى مرتفع جداً لمدرسي اللغة العربية في استخدام الحاسوب، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4,1) بانحراف معياري (0,79)، وتظهر النتائج أن (82,1٪) من مدرسي اللغة العربية يجيدون استخدام برنامج *word*، وأن (71,8٪) منهم يجيد استخدام برنامج *PowerPoint*، ورفع الملفات وتنزيلها من الشبكة بمهارة بلغت نسبة (76,9٪)، فيما بلغت نسبة استخدام الفصول الرقمية كالبروجيكتور والسبورة الذكية (74,3٪)، و القيام بتصميم وسائل متعددة (89,7٪)، والقدرة على تعلم أي برنامج بلغت (97,4٪).

للإجابة عن التساؤل: ما الاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية لاستخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (3): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاحتياجات التدريبية لمدرسي اللغة العربية لاستخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		العبارة
		النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
0.67	4.2	0	0	0	0	12.8%	10	48.7%	38	38.5%	30	أرغب بمعرفة استخدام تقنية الهولوجرام في دروس اللغة العربية
0.57	4.3	0	0	0	0	5.1%	4	56.4%	44	38.5%	30	أرغب بمعرفة استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس قواعد اللغة
0.54	4.3	0	0	0	0	2.6%	2	56.4%	44	41%	32	أرغب بمعرفة استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس مهارة الكتابة
0.58	4.3	0	0	0	0	5.1%	4	53.8%	42	41%	32	أرغب بمعرفة استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس مهارة القراءة
0.62	4.2	0	0	0	0	12.8%	10	51.5%	40	35.9%	28	أرغب بمعرفة استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس مهارة الاستماع

أرغب بمعرفة استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس مهارة المحادثة	28	35.9%	40	51.3%	10	12.8%	0	0	0	0	0	0.66
المجموع العام	30	38.46%	41.33	52.98%	6.66	8.53%	0	0	0	0	0	0.606

كشفت النتائج الواردة في الجدول السابق عن مستوى مرتفع جداً لمدرسي اللغة العربية لاستخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4/25) بانحراف معياري (0,606)، وتظهر النتائج أن (87,2٪) و(94,9٪) أبدوا رغبتهم بمعرفة استخدام هذه التقنية في تدريس اللغة العربية، ورغبتهم في معرفة استخداماتها في تدريس قواعد اللغة وهي نسبة مرتفعة جداً، كذلك الأمر بالنسبة لمهارة التحدث والاستماع والقراءة.

للإجابة عن التساؤل: ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لتدريب المدرسين على استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لصورة البرنامج التدريبي المقترح لتدريب المدرسين على استخدامات تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		العبارة
		النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
0.66	4.2	0	0	0	0	12.8%	10	51.3%	40	35.9%	28	أفترح احتواء البرنامج خلفية نظرية عن التقنية للتعريف بها

أرى ان يحوي البرنامج على تطبيقات عملية لاستخدام التقنية.	32	41%	42	53.8%	2	2.6%	2	2.6%	0	0	4.3	0.65
أرى ان يحوي البرنامج على درس واقعي في استخدام التقنية	36	46.2	40	51.3%	2	2.6%	0	0	0	0	4.4	0.54
أرى أن يحتوي البرنامج على نموذج خطة تصميم خطة دروس باللغة العربية	30	38.5%	44	56.4%	4	5.1%	0	0	0	0	4.3	0.57
أجد أن يحتوي البرنامج كيفية الاستفادة من التقنية في تنمية المهارات اللغوية.	44	56.4%	30	38.5%	2	2.6%	0	0	2	2.6%	4.4	0.78
المجموع العام	34	43.58%	39.2	50.25%	4	5.12%	0.4	0.51%	0.4	0.51%	4.32	0.64

كشفت النتائج الواردة في الجدول السابق عن مستوى مرتفع جداً لمدرسي اللغة العربية في استخدام الحاسوب، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4/32) بانحراف معياري (0/64)، وتظهر النتائج أن (87/2٪) من مدرسي اللغة العربية يقترحون أن يحوي البرنامج على خلفية نظرية للتعريف بالتقنية، بينما (94/8٪) يرون أن يحوي البرنامج على تطبيقات عملية، أما على احتواء البرنامج على درس واقعي فبلغت النسبة (97/5٪)، أما وجود نموذج لخطة تصميم درس فبلغت (94/9٪)، وبلغت نسبة أن يحوي البرنامج كيفية الاستفادة من التقنية في تنمية المهارات اللغوية (94/9٪).

الخاتمة:

مما سبق يمكن تلخيص نتائج البحث وفقاً للآتي:

« مستوى مرتفع جداً لمدرسي اللغة العربية في استخدام الحاسوب في تدريس اللغة العربية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4/1) بانحراف معياري (0/79).

« الحاجة مرتفعة جداً لتدريب مدرسي اللغة العربية على استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية.

« أن ما نسبته (2/87) من مدرسي اللغة العربية يقترحون أن يحوي البرنامج على خلفية نظرية للتعريف بالتقنية، بينما (8/94) يرون أن يحوي البرنامج على تطبيقات عملية. أما على احتواء البرنامج على درس واقعي فبلغت النسبة (5/97)، أما وجود نموذج لخطة تصميم درس فبلغت (9/94)، وبلغت نسبة أن يحوي البرنامج كيفية الاستفادة من التقنية في تنمية المهارات اللغوية (9/94).

التوصيات:

يوصي البحث الحالي ب:

1. استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس اللغة العربية.
2. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية لاستخدام التقنيات الحديثة كتقنية الهولوجرام في استخدامها في دروس اللغة العربية.
3. إنشاء فيديوهات وصور تعليمية تتناسب مع منهج اللغة العربية مما يسهل على المدرس استخدام هذه التقنية في التدريس.
4. تجيز المدارس بالإمكانيات المادية المناسبة لاستخدام تقنية الهولوجرام.

المراجع:

1. أبو السباع، آلاء، فاعلية الصور المتحركة بتقنية الهولوجرام لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى أطفال التوحد الموهوبين من متلازمة اسبرجر، مجلة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات، المجلد 4 العدد (1)، ص33-67، (2025).
2. الحربي، عبد الله بن عبد المحسن، المياحي، بندر بن صلاح؛ الملحس، سلطان بن عبد العزيز، فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود: مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، 36(1)، (2024).
3. حسين، مصطفى، حمودة، السيد، رانيا، نجوى، هدى، ولاء، فاعلية الهولوجرام في تدريس العلوم لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *international Journal of Learning Management Systems*، العدد 12، ص47-66، (2024).

4. الخطاطبة، محمد سليمان، الهولوجرام في تعليم العلوم، دار ابن النفيس،(2021).
5. رجب، محمد، تقنية الهولوجرام، مقال منشور، html.59_blogspot.com/p/blog-bage، (2011).
6. الرشيد، يوسف؛ عبد الرضا، حسن، اتجاهات المعلمين نحو الواقع المعزز ومعوقات تطبيقه في التعليم الثانوي، الجمعية الأردنية لتكنولوجيا التعليم: مجلة دراسات تقنية وتربوية، العدد 4(2)، (2022).
7. الشعلان، التركي، أنس محمد، روان، اتجاه الطالبات نحو أهمية وتطبيق تقنية الهولوجرام في العملية التعليمية في ضوء نماذج قبول التقنية " TAM "، العلوم التربوية، العدد 28(4)، ص 365-470، (2020).
8. الشامي، نوف بنت عبد الله، دمج تقنيات التعليم الحديثة في تعليم اللغات: دراسة نظرية وتطبيقية. جامعة طيبة: مجلة دراسات تربوية، العدد 12(1)، (2021).
9. الطباح، حسناء عبد العاطي إسماعيل، توظيف التقنيات الحديثة في تعليم مهارات اللغة العربية: دراسة تطبيقية. جامعة كفر الشيخ : مجلة العلوم التربوية المعاصرة، كلية التربية، 4(2)، (2022).
10. طوطح، أحمد حسن، واقع استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة في المدارس الثانوية واتجاهات المعلمين نحوها، الجمعية السعودية لتقنية التعليم: مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد 33(2)، (2025).
11. الفوزان، خلود بنت عبد الله، أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الحاسب الآلي على الاستيعاب المفاهيمي وتنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية : مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، العدد 1(9)، (2021).
12. الفوزان، خلود بنت عبد الله؛ الشامي، سارة محمد، فاعلية الهولوجرام في تنمية التفكير المنطقي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية: مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، العدد 1(9)، (2021).
13. القحطاني، راشد بن سعيد، أثر استخدام تقنية الهولوجرام في تدريس الأحداث التاريخية على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مركز شرق العربي للبحوث التربوية والإنسانية: مجلة شرق العربي للدراسات التربوية والإنسانية، العدد 6(18)، (2025).
14. اللحاني، عفاف راضي؛ العتيبي، أنجود محمد، أهمية تقنية الهولوجرام في تدريس طالبات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة. جامعة أم القرى:

مجلة العلوم التربوية والتقنية، (2021).

15. مرسى، أحمد، رؤية فكرية تقنية لتطوير نظم التسويق لمنتجات

التصميم الداخلي والأثاث المصري، مجلة التصميم الدولية، ص1-29، (2017).

16. النجار، خلود حمد، متطلبات توظيف تقنية الهولوجرام بكلية التربية

الأساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية، العدد

30(3)، (2022).

17. الياقوبية، منيرة بنت سالم، فاعلية الواقع الافتراضي في تنمية

مهارات التحدث والتفكير البصري لدى طالبات المرحلة الإعدادية. وزارة

التربية والتعليم - دولة الكويت: مجلة الخليج للتربية، (2021).

18. يونس، الزهراني، سيد شعبان، منى، متطلبات توظيف تقنية الهولوجرام

في التدريس من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية والمدرسات

التربويات، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، الإصدار السابع والستون،

(2024).

19. يونس، سيد شعبان عبد العليم، الزهراني، منى عبد الله، متطلبات

توظيف تقنية الهولوجرام في التدريس من وجهة نظر معلمات المرحلة

الثانوية. جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، العدد 2(192)، (2022).

توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية: فعالية نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني البلاغية في تطبيق الذكاء الاصطناعي

د. صالحة ابوالنصر¹

SALIHA ABOUENNASR

ملخص البحث

يعد الذكاء الاصطناعي أهم ما شهده هذا القرن الحادي والعشرون؛ لأنه أصبح جزءاً لا يتجزأ من حياتنا. ونماذج تطبيقات الذكاء الاصطناعي كثيرة، من بينها ما اعتمد في تعليم علوم اللغة العربية، خاصة علم البلاغة الماتع، بما فيه بلاغة عبد القاهر الجرجاني، الذي أثر بنظريته في النظم في دارسي اللغة العربية بعده، وبين رحمته الله أن القرآن الكريم معجز بنظمه. وسأيرت نظرية النظم، التطورات الحديثة، فنجدها مبرمجة في الذكاء الاصطناعي بكونها تقدم فهماً عميقاً لكيفية بناء المعنى في العربية. كما تخضع لمقاييس منطقية تبرر الاستفادة في فهمها وتعليمها مما وصل إليه الذكاء الاصطناعي وأثبتت فعاليتها فيه. ملخص البحث باللغة الانجليزية

Artificial intelligence (AI) is one of the most remarkable advancements of the 21st century, becoming an integral part of daily life. Among its applications is the teaching of Arabic, particularly rhetoric, including the influential theory of nadm by Abd al-Qahir al-Jurjani, who saw the Qur'an's miracle in its structure. This theory has kept pace with modern developments and is now implemented in AI systems. It provides a logical framework for understanding meaning in Arabic, making it effective in both learning and teaching contexts.

مقدمة

يروم هذا البحث الكشف عن نجاح الذكاء الاصطناعي، في تعليم الدارسين لغات العالم عامة، وفي تعليم اللغة العربية خاصة، وهو الهدف الذي يسعى (المؤتمر الدولي السادس: تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي) المنعقد إلى تبيينه، وأيضاً يهدف إلى معرفة التأثير الشديد بتطبيق الذكاء الاصطناعي، والاستفادة منه في البحوث العربية، خاصة البلاغية منها؛ والبحوث التي تناولت بلاغة عبد القاهر الجرجاني بالتحديد.

¹ صالحة ابوالنصر، باحثة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش، جامعة القاضي عياض.
البريد الإلكتروني: abouennasrssiha@gmail.com

1) الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence - AI)

أ- تعريف الذكاء الاصطناعي:

يقول ريتشارد إس. سوتون: “ خرج [يعني الذكاء الاصطناعي] من مختبرات البحوث ومن صفحات روايات الخيال العلمي، ليصبح جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية “ (ريتشارد إس. سوتون، 2023، ص 5).

فسوتون يبرز بجلاء المصدر الأول لظهور الذكاء الاصطناعي، وهو مختبرات الأبحاث وما تناوله الخيال العلمي ورواياته. فكانت بداية هذا الابتكار النوعي مجرد خيال وأفكار قد تتبادر لأذهان البعض، إلى أن اكتملت معالم هذا العلم عام 1918 وأصبح الذكاء الاصطناعي “ حقيقة لا خيال ”. (ريتشارد إس. سوتون، 2023 ص 5).

ب- أنواع الذكاء الاصطناعي حسب ريتشارد إس. سوتون:

قسم سوتون الذكاء الاصطناعي إلى خمسة أنواع هي: الذكاء الاصطناعي الكلاسيكي (ويطلق عليه أحياناً الذكاء الاصطناعي التقليدي الجميل)، والنوع الثاني هو الشبكات العصبية الاصطناعية أو الترابطية، ونوع من البرمجة التطورية، وهو الأتمتة الخلوية، والأنظمة الديناميكية. (ينظر ريتشارد إس. سوتون، 2023 ص 12).

سلط الضوء سوتون في هذا النص على الأضرب الخمسة للذكاء الاصطناعي ابتداء من الذكاء الكلاسيكي التقليدي إلى ما تم تطويره من البرمجيات الحالية الآن. وبصد الحديث عن أهداف الذكاء الاصطناعي يقول ريتشارد: “ ثمة هدفان أساسيان للذكاء الاصطناعي: الهدف الأول ‘ تكنولوجي ‘ (استخدام أجهزة الكمبيوتر لإنجاز مهام مفيدة) وتوظف في بعض الأحيان طرقاً غير التي يستخدمها العقل تماماً. الهدف الثاني ‘ علمي ‘ استخدام مفاهيم الذكاء الاصطناعي ونماذجه للمساعدة في الإجابة عن أسئلة تتعلق بالإنسان وغيره من الكائنات الحية. لا يركز معظم العاملين في الذكاء الاصطناعي إلا على هدف من هذين الهدفين، ولكن بعضهم يركز على كليهما “ (ريتشارد إس. سوتون، 2023 ص 8).

اعتبر سوتون أن للذكاء الاصطناعي هدفين تكنولوجي وعلمي، وأتفق كثيراً مع الكاتب في كون الهدف الأساسي من الذكاء الاصطناعي هو استطاعة أجهزة الحاسوب تنفيذ المهام التي يمكن أن ينفذها العقل البشري. وجدير بالذكر أن مجالات الذكاء الاصطناعي عديدة منها: معالجة اللغات الطبيعية، والروبوتات الذكية والتعلم الآلي، كما يستعمل أيضاً في الرعاية الصحية وفي صناعة السيارات وفي التعليم.

2) تعليم العربية في الذكاء الاصطناعي

يعتبر تعليم اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي، من صميم اهتمامنا كباحثين؛ إذ تمكن تطبيقات هذا الذكاء من تعليم لغات العالم بشكل عام، وتعليم اللغة العربية بشكل خاص؛ باعتبار لغة الضاد لغة مرنة صمدت أمام طوفان الزمن. وتتماشى مع جميع التطورات التي

يشهدها العالم على مر العصور. وبخصوص تعليم اللغة العربية في الذكاء الاصطناعي نجد تطبيقات عديدة اهتمت بذلك، انطلاقاً من تطبيق Duolingo الذكي؛ الذي يستعمل في تعليم العربية للمبتدئين بطريقة تفاعلية وذكية.

نماذج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية:

- التطبيق الذكي (Chatbots) ويقوم بتحليل الأخطاء اللغوية، ويساعد في تعلم اللغة كتابة أوصوتاً. كما يمكن من تحليل نصوص العربية، وتصنيفها حسب موضوعها، ويقوم هذا التطبيق أيضاً بشكل النصوص غير المشكّلة تلقائياً.
- التطبيق الشهير (شات GPT) يفهم اللغة العربية، وينتج نصوصاً سليمة نحويّاً، ويجب على أسئلة المتعلمين ويعطي اقتراحات مباشرة وفورية.
- تطبيق (Whisper) يدعم العربية لتحويل الكلام إلى نص.

(3) نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني

نبذة عن نظرية النظم:

تعد نظرية النظم نظرية بلاغية ظهرت في القرن الخامس الهجري، على يد إمام البلاغة العلامة عبد القاهر الجرجاني النحوي والأديب البارع (ت471 هـ) بسبب السجال الكلامي الشهير بين المعتزلة

والأشاعرة حول إعجاز القرآن الكريم، هل هو معجز بلفظه أم بمعناه؟ فبين عبد القاهر من خلال نظريته الناضجة بالدليل والبرهان، كون القرآن الكريم معجز بنظمه، دون أن ننكر استفادته رحمه الله من جهود سابقيه من العلماء. ومنهج الجرجاني في معرفة خصائص الأسلوب القرآني ومزاياه، التي بوّأته مكانة الإعجاز، ثم في معرفة خصائص البلاغة العربية، الاستقراء شبه التام لكلام العرب، وتتبع أشعارهم، وإجالة النظر فيها ونقدها، على شرط المعرفة الخالصة بعلم النحو، واتباع أحسن الوجوه النحوية دون القياس على شواذه والأوجه المرجوحة المفضولة.

واعتمد الجرجاني المزيّة دليلاً يعرف به إعجاز نظم القرآن، واعتبرها من قبيل المعاني لا من حيّز الألفاظ. والنظم مرادف عند عبد القاهر الجرجاني للتأليف والتعليق والضم. وورد مصطلح النظم في كتاب دلائل الإعجاز، معرفاً ومنكراً ومضافاً، نحواً من مائة وخمسين وتسعين مرة، ووروده في كتابه أسرار البلاغة ثمانين مرّات. ويرتكز النظم عند الجرجاني على المعنى، ممّا بوّأ المعنى عنده الصدارة في النظم. والسبب هو أنّ المعاني إنما تقع في نفس المتكلم؛ فهي غير مدركة، وإنما تتجلى للسامع في الألفاظ المعبرة عنها. وذكر الجرجاني في دلائل الإعجاز أن الألفاظ تترتب في النطق، بحسب ترتب المعاني في النفس؛ فالألفاظ خادمة للمعاني الحاصلة في النفس، وتابعة له. وفي سياق الحديث عن النظم يقول الجرجاني: " ثبت أن ليس هو شيئاً غير توحّي معاني هذا العُلم وأحكامه فيما بين

الكلم.“ (عبد القاهر الجرجاني، 1992، ص، 84). ودلالة هذا الكلام أن النظم توخّي قواعد النحو وأحكامه. وفي السياق نفسه يقول عبد القاهر: ”وذلك أنّنا لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أنّ ينظر في وجوه كلّ باب وفروقه، فيَنظُر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك: زيدٌ منطلقٌ، وزيدٌ ينطلقٌ، وينطلقٌ زيدٌ، ومنطلقٌ زيدٌ، وزيدٌ المنطلقٌ، والمنطلقٌ زيدٌ، وزيدٌ هو المنطلقُ.“ (عبد القاهر الجرجاني، 1992، ص، 81). ففساد النظم أو صحته إذا يرجعان إلى معاني النحو وأحكامه؛ ومعرفة الفروق بين جملة وأخرى، لأن النظم عند عبد القاهر الجرجاني نظم للمعاني لا للألفاظ؛ فالألفاظ مجرد خادم وتابع للمعاني؛ وهي المعبر عنها بالنظم، وما في حيّز الدلالة معبر عنه في علم البيان، وهو دلالة المعاني الأول على المعاني الثانوي.

وجملة القول إن النظم عند الجرجاني هو توخي معاني النحو بين الكلم، وينضاف إليه ما سماه عبد القاهر بمقتضيات النظم وهن الاستعارة والمجاز بنوعيه المرسل والعقلي ويسميه الجرجاني المجاز الحكمي. والكناية، وأن النظم عند الجرجاني وثيق الارتباط بما سمّاه السكاكيتي علم المعاني، والمراد بالمعاني هنا معاني النحو.

4) نجاعة نظرية عبد القاهر الجرجاني البلاغية في تطبيق الذكاء الاصطناعي

سبق الحديث عن التطبيقات الذكية العديدة التي تخدم اللغة العربية، وتساعد على تعلمها وتعليمها، وتساعد على التمكن من جميع علومها، بما في هذه العلوم، البلاغة العربية. وعرف مصطفى المراغي البلاغة اصطلاحاً: بأنها اسم لما طابق مقتضى الحال مع الفصاحة. (أحمد مصطفى المراغي، دون تاريخ، ص 17). ويهمننا في هذا السياق بلاغة عبد القاهر الجرجاني وبالتحديد بلاغة نظرية النظم ومدى ملائمتها مع التطبيق الاصطناعي الذكي، فالنظرية مبرمجة في الذكاء الاصطناعي بكونها نظرية أساسية في اللسانيات وتحليل الخطاب، تساعد في فهم اللغة والنصوص، والفهم شرط لازم في التعلم والتعليم، وهو فعل يحتاج منا إلى التدبر وإعمال العقل وبذل مزيد من المجهود لبلوغ الهدف المنشود. وكما هو معلوم فالنظرية الجرجانية تعلّي بحفاوة من شأن الفهم والمعنى واختيار الأجود في التعابير، لكي يكون الكلام بليغاً محبوك النظم منسجم التأليف، وهي نظرية تقدم فهماً عميقاً لكيفية بناء المعنى في اللغة العربية. كما تعتمد السياق ومقتضى الحال وتركيب الجمل، وغير ذلك، مما أحدث منعطفاً في التفكير اللغوي الإنساني، وهذه الآليات برمج بها الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات بصفة عامة وتعليم اللغة العربية خاصة.

كانت نظرية النظم ولا زالت نقلة نوعية في الفكر العربي، ومؤثرة حتى اليوم في جميع دراسات الإعجاز القرآني والبلاغة والنقد الأدبي، وتشريف المعاني ووزنها بمعيار الجودة أو الرداءة، وفي فهم المراد من كلام الله تعالى.

تلتقي نظرية النظم، إلى جانب الخصائص التي ذكرت آنفاً، مع الذكاء الاصطناعي في نقاط أهمها: [وأعني نظرية النظم و الذكاء الاصطناعي] متأسسين على نظام

منطقي برهاني، فبالنسبة للذكاء الاصطناعي: تأسس على المنطق لتيسير البحث والتعليم عامة. أما نظرية النظم فتخضع لتصور منطقي دقيق. أهم ما بني عليه هذا التصور هو: خطية الكلمات، حيث بين الجرجاني أنه إذا وجب لمعنى أن يكون أول في النطق، وجب لمعنى أن يكون أول في النفس، كما يتطلب نظم الكلم أيضا توحي معاني النحو وترتيبها، حسب ما يقتضيه تصور نحوي منطقي، يظهر فيه جليا تأثير الكلم بعقلانية التعبير عن المعنى المراد؛ من حيث طبيعة الكلمة ومن حيث موقعها في العبارة. أضف إلى ذلك عدم احتفاء نظرية النظم بسجع العبارة إلا إذا جاء هذا السجع اتفاقيا. وهو أمر يستلزم إرخاء عنان التعبير للمعنى لا للفظ دون إغفال تأثير اللفظ. وهذه النظرية البلاغية الجديرة بالدراسة، تعتمد على الذكاء بجدارة وما سمي الذكاء الاصطناعي بهذه التسمية؛ إلا أنه يعتمد على الذكاء أيضا.

تأسس على ما سبق، نستنتج أن نظرية عبد القاهر الجرجاني البلاغية، نظرية فعالة أثبتت نجاعتها في تطبيق الذكاء الاصطناعي وهي مؤثرة تأثيرا كبيرا في الثقافتين العربية والغربية إلى يومنا هذا، وتطبيق الذكاء الاصطناعي على صيته وأثر في عصرنا، بل نستعمله حتى في حياتنا اليومية. وأثبت نضج هذه النظرية اقتدار العقل البشري غير المحدود في الابتكار والإبداع.

خاتمة

رأينا في هذا البحث محاور أربعة، أطلقنا عليها العناوين الآتية: الذكاء الاصطناعي، وتعليم العربية في الذكاء الاصطناعي، ونظرية النظم في الذكاء الاصطناعي، ثم أخيرا نجاعة نظرية عبد القاهر الجرجاني البلاغية في تطبيق الذكاء الاصطناعي. وفيما يلي أهم خلاصات كل محور على حدة:

رأينا في المحور الأول عنوانين فرعيين: أولهما أ. ناقشنا فيه تعريف الذكاء الاصطناعي عند ريتشارد إس. سوتون؛ الذي ذكر أن الذكاء الاصطناعي خرج من مختبرات البحوث ومن صفحات روايات الخيال العلمي، ليصبح جزءا لا يتجزأ من حياتنا. والثاني ب تعرضنا فيه لمناقشة أنواع الذكاء الاصطناعي، والتي قسمها سوتون إلى خمسة أنواع، وهي: الذكاء الاصطناعي الكلاسيكي، والشبكات العصبية الاصطناعية أو الترابطية، ونوع من البرمجة التطورية، والأتمتة الخلوية، والأنظمة الديناميكية.

أما في المحور الثاني فسبق الحديث عن نماذج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، مثل التطبيق الذكي Duolingo و (Chatbots) و التطبيق الشهير (شات GPT) و (Whisper).

وأوضحنا في المحور الثالث نظرية النظم، فتطرقنا لنبذة عن هذه النظرية؛ حيث ذكر عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز أن المعاني تترتب في النطق بحسب ترتيبها في النفس؛ فالألفاظ خادمة للمعاني الحاصلة في النفس، وتابعة لها. والنظم هو توحي معاني

وفي المحور الرابع من هذا البحث، سلطنا الضوء على نجاعة نظرية النظم في تطبيق الذكاء الاصطناعي؛ حيث برمجت هذه النظرية في الذكاء الاصطناعي بكونها نظرية أساسية في اللسانيات وتحليل الخطاب، تساعد في فهم اللغة والنصوص، وهي تقدم فهماً عميقاً لكيفية بناء المعنى في اللغة العربية. وكل من نظرية النظم والذكاء الاصطناعي متأسس على نظام منطقي برهاني. فالذكاء الاصطناعي تأسس على المنطق لتيسير البحث والتعليم عامة. وكذلك تخضع نظرية النظم لتصور منطقي دقيق، يتجلى في خطية الكلمات، فقد بين الجرجاني أنه إذا وجب لمعنى أن يكون أول في النفس، وجب للفظ المعبر عنه أن يكون أول في النطق. كما يتطلب نظم الكلم أيضاً توخي معاني النحو وترتيبها حسب ما يقتضيه تصور نحوي منطقي. ومن الواضح أن نظرية النظم تخضع لمقاييس منطقية تبرر الاستفادة في فهمها وتدريبها مما وصل إليه الذكاء الاصطناعي وأثبت فعاليته فيه.

وفي الختام، نرجو أن يكون هذا البحث قد أضاف لصرح اللغة العربية المعماري، لبنة أخرى تشهد لعلمية هذه اللغة وتفند كل مزاعم اتهامها بالعشوائية والحشو. فنأمل ألا تكون هذه المحاولة قد حادت عن هدف المؤتمر الدولي السادس، المتجلى في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات الأجنبية. والله وحده المسؤول وهو خير مأمول.

لائحة المصادر والمراجع

- « أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق أبي فھر محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني وجدة: دار المدني، الطبعة 3، 1413 هـ - 1992 م.
- « أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني، وجدة: دار المدني، دون طبعة، دون تاريخ.
- « إس. سوتون، ريتشارد، الذكاء الاصطناعي الأخلاقيات - التكنولوجيا - السياسات، ترجمة محمد ثابت، القاهرة: فروس للنشر والتوزيع، 26 يوليو 2023.
- « مصطفى أحمد المراغي، علوم البلاغة البيان والمعاني والبيديع، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية، دون طبعة، دون تاريخ.

إرساء بيئة مدرسية دامجة وآمنة نفسياً: قراءة في مهام المختص الاجتماعي المغربي

الأستاذة نجاة بلادي¹

NAJAT BELALI

والدكتور عبد الجليل أميم²

ABDELJALIL AMIME

ملخص المقال:

يتناول هذا المقال موضوع الصحة النفسية في الوسط المدرسي المغربي، من خلال تسليط الضوء على الدور الحيوي الذي يؤديه المختص الاجتماعي في دعم التوازن النفسي للتلميذ والتلميذة. ويهدف البحث إلى تحليل الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تؤثر في جودة الحياة المدرسية، مع التوقف عند أهم العوامل الداخلية والخارجية التي تساهم في اضطراب أو استقرار الحالة النفسية للمتعلمين. كما يناقش المقال الإطار القانوني والمؤسساتي المنظم لمهام المختص الاجتماعي، ويقترح رؤى بيداغوجية جديدة لتعزيز ثقافة العناية النفسية داخل المدرسة المغربية. توصلت الدراسة إلى أن النهوض بالصحة النفسية للتلميذ لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال دمج المختص الاجتماعي في صلب الفعل التربوي، وتوفير الشروط المهنية والإنسانية لتمكينه من أداء دوره بكفاءة.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، المختص الاجتماعي، المدرسة المغربية، الدعم النفسي، التلميذ، التوازن المدرسي، الدمج الاجتماعي.

Abstract

This paper addresses the issue of mental health in Moroccan schools, highlighting the crucial role of the school social worker in supporting students' emotional and psychological well-being. The study aims to analyze the psychological and social factors that influence school life quality, with attention to both internal and external contributors to students' mental stability. It also examines the institutional and legal framework governing

1- الأستاذة نجاة بلادي باحثة في سلك الدكتوراه بكلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة القاضي عياض مراكش

na.jatbelali2@gmail.com/TEL : +21 2 663-621990

2- الدكتور عبد الجليل أميم أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الانسانية بمراكش

jalalamime@gmail.com/TEL : +21 2 661-393042

the social worker's tasks and proposes pedagogical approaches to promote a culture of psychological care within schools. The findings suggest that improving students' mental health requires fully integrating the social worker into the educational system and ensuring proper professional conditions for effective support.

Keywords: Mental health, social worker, Moroccan school, psychological support, student well-being, Social Inclusion, school balance.

مقدمة:

في عالم يتسارع فيه التغير بوتيرة غير مسبوقة، لم تعد المدرسة المغربية مجرد فضاء للتحصيل المعرفي المجرد، بل تحولت إلى بيئة حياتية شاملة تتفاعل فيها الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية بشكل معقد. إنها لم تعد حاضنة للمناهج الدراسية فحسب، بل أصبحت فضاء إنسانيا تتصارع فيه الهشاشات النفسية مع الطموحات التعليمية، وتتقاطع فيه الصدمات الاجتماعية مع الأحلام الأكاديمية.

يواجه التلميذ المغربي اليوم واقعا تربويا متشابكا يعكس تعقيدات التحولات المجتمعية التي يعيشها الوطن. فالعولمة الثقافية، وتآكل الروابط الأسرية التقليدية، والثورة الرقمية، وضغوط التحصيل الدراسي، كلها عوامل تشكل عبئا نفسيا غير مسبوق على كاهل الناشئة. وأمام هذا الواقع الجديد، لم يعد دور المدرسة مقتصرًا على نقل المعارف، بل تجاوز ذلك ليصبح مشروعًا شاملاً لبناء الإنسان، يبدأ من تأمين سلامته النفسية والعاطفية كشرط أساسي لتحقيق النجاح الأكاديمي.

تشير الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية (2023) إلى تزايد مقلق في مؤشرات العنف المدرسي بنسبة 23٪ خلال السنوات الخمس الأخيرة، كما ارتفعت حالات القلق والاكتئاب بين التلاميذ إلى 18٪، بينما بلغت نسبة الهدر المدرسي 3,8٪ في التعليم الابتدائي و12,4٪ في الإعدادي. هذه الأرقام ليست مجرد مؤشرات كمية، بل تعكس في عمقها أزمة نفسية صامتة تعصف بعشرات الآلاف من التلاميذ المغاربة دون أن تجد الاستجابة الكافية في السياسات التربوية.

في هذا السياق التاريخي الحرج، يبرز دور المختص الاجتماعي المدرسي كفاعل تربوي محوري يحمل رسالة إنسانية تتجاوز الأرقام والإحصائيات لتلامس جوهر العملية التربوية: الكرامة الإنسانية للتلميذ. ليس المختص الاجتماعي مجرد موظف إداري ثانوي، بل هو - من وجهة نظري كباحثة وممارسة ميدانية - «الضمير الحي» للمؤسسة التعليمية، والعين التي ترى ما لا يراه الآخرون، والأذن التي تسمع الصرخات الصامتة التي تختبئ وراء السلوكيات المشوشة.

يهدف هذا البحث إلى تحليل دور المختص الاجتماعي في تعزيز الصحة النفسية للتلميذ المغربي من خلال منظور ثلاثي الأبعاد: نفسي وتربوي وحقوقية. سنعتمد على منهج

تحليلي تركيبى متعدد المقاربات، يجمع بين البعدين النظري والميداني.

فمن جهة، تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي لتحليل النصوص القانونية والوثائق المرجعية ذات الصلة بوظيفة المختص الاجتماعي (مثل المذكرات الوزارية، المرسوم 2,24,140، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030)، إلى جانب تفكيك المفاهيم التربوية والنفسية المحورية، مثل الصحة النفسية، والدعم الاجتماعي، والرفاه المدرسي.

ومن جهة ثانية، تم اعتماد مقارنة نوعية كيفية من خلال دراسة حالة ميدانية واقعية، وتحليلها وفق نموذج التدخل النفسي الاجتماعي، مما سمح بفهم أعمق للتمفصلات بين النظرية والممارسة داخل السياق المغربي.

كما استحضرت مقارنة مقارنة عبر عرض تجارب دولية (كفنلندا وكندا) قصد إبراز أوجه التقاطع أو التباعد مع النموذج المغربي، وتوظيفها كمحفز لتطوير آليات الدعم داخل المدرسة الوطنية، بالإضافة الى تركيزي على:

1. تحليل النصوص التشريعية المنظمة لهذا الدور
2. دراسة ميدانية لحالات واقعية
3. مقارنة مع التجارب الدولية الرائدة
4. تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق

أولاً: مفهوم الصحة النفسية المدرسية: مقارنة شمولية

1. نحو تعريف دينامي للصحة النفسية

تتجاوز الصحة النفسية في بعدها التربوي المفهوم الطبي الضيق المرتبط بغياب المرض، لتصبح قدرة الفرد على:

- « التكيف الإيجابي مع ضغوط الحياة اليومية
- « بناء علاقات اجتماعية سليمة
- « تحقيق الذات والإنجاز الأكاديمي
- « الحفاظ على التوازن الانفعالي
- « تطوير مهارات المواجهة الإيجابية

كما تشير منظمة الصحة العالمية (2022) في إطارها المرجعي للصحة النفسية المدرسية إلى أن «الصحة النفسية للتلميذ تشكل الأساس البيولوجي والنفسي والاجتماعي الذي تبنى عليه جميع عمليات التعلم والنمو».

2. المحددات النفسية للتحصيل الدراسي

تكشف الدراسات التربوية الحديثة عن علاقة جدلية عميقة بين الصحة النفسية والمردودية الدراسية. فقد أظهرت دراسة العمراني (2023) أن: « 78٪ من حالات التأخر الدراسي لها جذور نفسية أو اجتماعية

« التلاميذ الذين يتلقون دعماً نفسياً منتظماً يحققون تحسناً دراسياً بنسبة 22٪/

« 65٪ من حالات الغياب المدرسي مرتبطة بمشكلات نفسية غير معالجة

3. الإطار الحقوقي للصحة النفسية المدرسية

يكتسي الاهتمام بالصحة النفسية في الوسط المدرسي شرعية قانونية دولية ووطنية:

« المادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل (1989) التي تؤكد على أهمية التنمية الشاملة للشخصية

« الدستور المغربي (2011) الذي يكفل الحق في الصحة الجسدية والنفسية

« الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي تضع الدعم النفسي والاجتماعي في صلب مشروع المدرسة المغربية الجديدة

4. عوامل الاضطراب النفسي في الوسط المدرسي

تشكل المدرسة أحياناً، عن غير قصد، بيئة مولدة للضغط النفسي من خلال:

العنف المدرسي بمختلف أشكاله:

« العنف الجسدي (الضرب، الدفع)

« العنف النفسي (التحقير، التهديد)

« العنف الرمزي (التهميش، التصنيف)

ثانياً: دور المختص الاجتماعي في الدعم النفسي للتلاميذ على امتداد الموسم الدراسي

يشكل المختص الاجتماعي التربوي فاعلاً محورياً في إرساء بيئة مدرسية آمنة نفسياً وداعمة لتطور المتعلم(ة)، إذ لا يقتصر تدخله على المناسبات أو الفترات الحرجة مثل الامتحانات، بل ينخرط بشكل مستمر في تتبع الوضع النفسي للتلميذ، والوقاية من الاضطرابات التي قد تعيق مسارهم الدراسي. ويتجلى هذا الدور في عدة محاور مترابطة:

1. الوقاية النفسية المبكرة ومواكبة الحياة المدرسية

يحرص المختص الاجتماعي على تتبع التلميذ منذ بداية السنة الدراسية، من خلال آليات الرصد المبكر للمؤشرات النفسية والسلوكية الدالة على وجود اضطرابات محتملة مثل الانطواء، القلق المزمن، العدوانية، أو التراجع الحاد في الأداء الدراسي.

ويعمل على:

« تنظيم مقابلات فردية أو جماعية لتفريغ الضغوط النفسية.

« تنشيط أنشطة الحياة المدرسية (الوساطة، الاستماع، الدعم...) التي تعد فضاءات وقائية وتربوية في آن واحد.

« التنسيق مع الطاقم التربوي من أجل التدخل المشترك في الحالات التي تستدعي ذلك.

2. دعم التلميذ في مواجهته لصعوبات التعلم والتكيف

« يواجه عدد من التلاميذ تحديات تعليمية أو اجتماعية تؤثر على ثقتهم بأنفسهم، وهو ما يتطلب تدخل المختص الاجتماعي عبر: »
« جلسات إنصات وتوجيه فردي لدعم التلميذ على تجاوز مشكلاته النفسية المرتبطة بالتحصيل. »
« مساعدته على بناء صورة ذاتية إيجابية، وتشجيعه على المثابرة وتجاوز الفشل المدرسي باعتباره تجربة تعلم. »
« اقتراح خطط فردية للمواكبة بشراكة مع الأسرة والمعنيين داخل المؤسسة.

3. مصاحبة التلميذ خلال الأزمات النفسية أو الاجتماعية

يبادر المختص الاجتماعي إلى تقديم المساعدة في حالات الأزمات (طلاق، وفاة، عنف أسري، تنمر...) التي تؤثر على التلميذ(ة)، عبر: »
« توفير فضاء آمن للتعبير ومواكبة عاطفية متخصصة. »
« تفعيل خطط إحالة على الخدمات الخارجية عند الاقتضاء (خدمة طبية، مركز استماع، طبيب نفسي...) »
« إشراك الأسرة في المواكبة، وتحسيسها بأهمية استقرار المحيط النفسي للتلميذ.

4. دعم التلميذ نفسيا خلال فترة الامتحانات

ضمن الموسم الدراسي، تبرز فترة الامتحانات كمرحلة دقيقة من الناحية النفسية، نظرا لما تخلقه من توتر وضغط على التلميذ. ويضطلع المختص الاجتماعي بدور نوعي في دعم التلميذ خلال هذه المرحلة عبر خمس محاور أساسية:

التخفيف من القلق وتعزيز الثقة بالنفس

تنظيم جلسات فردية وجماعية لطمأنة التلميذ بشأن طبيعة الامتحانات وأهميتها. تدريبهم على استراتيجيات المواجهة (التنفس العميق، إدارة الوقت، التفكير الإيجابي...) »
تبسيط تصور الامتحانات وربطها بمواقف تقييمية معتادة.

توعية الأسر بضرورة توفير بيئة نفسية داعمة

تنظيم لقاءات تحسيسية لفائدة أولياء الأمور بهدف تفادي الضغط الزائد. توجيههم نحو دعم أبنائهم إيجابيا، وتقدير مجهوداتهم دون مقارنات أو تهديدات. تشجيع المرونة في تنظيم أوقات المراجعة، مع الحفاظ على فترات الراحة.

تقديم إرشادات عملية للمراجعة المتوازنة

مساعدة التلميذ على تخطيط جدول مراجعة متوازن يراعي الأولويات، الراحة والتغذية السليمة.

توحيهم بأهمية النوم، وتفاذي الإفراط في استخدام الشاشات خلال فترة الامتحانات.
توجيههم نحو تقنيات المذاكرة الفعالة، والتركيز في فضاءات هادئة.

التعاون مع الطاقم التربوي لتنظيم بيئة مدرسية مطمئنة
التنسيق مع الإدارة لتنظيم حصص مراجعة داعمة وغير مرهقة.
اقتراح أنشطة موازية مثل جلسات استرخاء أو تحفيز جماعي.
معالجة الحالات الفردية التي تظهر علامات اضطراب أو تراجع دراسي حاد.

التدخل الوقائي والعلاجي

« رصد التلاميذ الذين يعانون من قلق مفرط أو سلوكيات مقلقة.
« تقديم جلسات دعم فردي، أو إحالة الحالات المعقدة على مختصين نفسيين.
« التوعية بمخاطر اللجوء إلى منبهات أو مواد مضرّة خلال الامتحانات.

من خلال ما سبق يتجلى الدور المحوري للمختص الاجتماعي المدرسي في مواكبة التلميذ نفسيا واجتماعيا داخل الفضاء التربوي، باعتباره فاعلا يساهم في ترسيخ بيئة تعليمية دامجة، قائمة على التوازن النفسي والإنصات والتكافؤ. فهو لا يقتصر على التدخل في لحظات الأزمات أو الصعوبات الظرفية، بل ينخرط طيلة السنة الدراسية في مسار وقائي وعلاجي يستهدف تنمية المهارات الحياتية للتلميذ، ودعمه في مواجهة التحولات الشخصية والاجتماعية التي قد تؤثر على مساره الدراسي. ومن خلال مقارباته التربوية ومهاراته التواصلية، يساهم المختص الاجتماعي في تقوية مناعة التلميذ النفسية، وضمان شروط التعلم في سياق يسوده الاستقرار والكرامة والاحترام.

ثالثا: دراسة حالة

وفي سياق رصد الأبعاد العملية لتدخل المختص الاجتماعي المدرسي في مجال الصحة النفسية، تبرز أهمية الاشتغال على حالات ميدانية تجسد طبيعة التدخلات الممكنة، وطبيعة التحديات المرتبطة بالسياقين النفسي والاجتماعي للتلميذ(ة).

وعد دراسة الحالات أداة منهجية فعالة لفهم التفاعلات المعقدة بين العوامل الفردية والبيئية، وبين الأعراض النفسية والتمثيلات الثقافية التي تحيط بها، كما تتيح إبراز الأثر الفعلي للتدخل الاجتماعي المهني في تخفيف المعاناة النفسية وتحقيق الإدماج المدرسي. وفي هذا الإطار، نعرض حالتين نموذجيتين لتلميذ وتلميذة، تكشفان عن أشكال مختلفة للشاشة النفسية، وتوضحان كيف ساهم تدخل المختص الاجتماعي في التحول من وضعية الأزمة إلى وضعية التعافي وإعادة البناء.

دراسة الحالة الأولى: من الانهيار إلى الانتصار

1. السياق العام

تلميذ يبلغ من العمر 13 سنة، يتابع دراسته بالسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي بمؤسسة تعليمية خصوصية مرموقة. ينتمي إلى أسرة ميسورة، ذات مستوى تعليمي عال. لوحظ عليه خلال الفصل الدراسي الأول:

- « تراجع حاد ومفاجئ في نتائجه الدراسية
- « نوبات غضب وقلق وتوتر أثناء تفاعلاته الصفية
- « انسحاب اجتماعي ورفض متكرر للذهاب إلى المدرسة

2. عملية التدخل المهني للمختص الاجتماعي

أ- مرحلة التشخيص

- « إجراء سلسلة من المقابلات الفردية مع التلميذ، في بيئة آمنة وخصوصية تامة
- « زيارة منزلية مهنية، بإذن الأسرة، لتفقد المحيط الأسري
- « التنسيق مع الطاقم التربوي (الأستاذ الرئيسي، مستشار التوجيه، الحارس العام) لرصد سلوك التلميذ داخل القسم
- « استمارة تشخيص أولي للتلميذ (بناء على معايير الصحة النفسية المدرسية)

ب- نتائج التشخيص

- « تعرض التلميذ للتنمر الإلكتروني عبر مجموعات خاصة بتطبيقات المراسلة، حيث استهدف بمحتوى ساخر يمس شكله الجسدي وطريقة كلامه
- « ضغط أسري مفرط، وتوقعات عالية من الوالدين، خاصة الأب، للتميز الدراسي
- « هشاشة في المهارات الاجتماعية (assertiveness) وعدم امتلاك استراتيجيات المواجهة النفسية الإيجابية
- « الشعور بعدم الأمان المدرسي وغياب مرجعية داعمة بين الزملاء

ت- خطة التدخل متعددة الأبعاد

- « اعتماد برنامج للدعم النفسي الفردي، بمعدل جلسة أسبوعية، اعتماداً على مقاربات العلاج المعرفي السلوكي
- « تنظيم ورشات تكوينية لفائدة مجموعة الفصل حول ظاهرة التنمر الإلكتروني وسبل مواجهته
- « تنظيم لقاءين تواصلين مع الأسرة من أجل توعية الأبوين بأهمية دعم الابن دون ممارسة الضغط النفسي عليه
- « إدماج التلميذ تدريجياً في أنشطة جماعية موازية (نادي الصحافة) لتنمية مهارات التواصل
- « تعبئة زملاء مختارين من التلميذ ضمن «دائرة الدعم» لتعزيز الإحساس بالانتماء

3. النتائج المحققة بعد 4 أشهر من المتابعة المنهجية

- « استعادة مستوى التحصيل الدراسي تدريجيا، مع بروز علامات الحافزية الذاتية
- « انخفاض حدة نوبات القلق والغضب، وتحسن ملحوظ في القدرة على التعبير عن الذات
- « بناء علاقات اجتماعية صحية داخل المؤسسة
- « تغير في تعاطي الأسرة مع الابن، عبر تقبل محدوديته ودعمه الواقعي

دراسة الحالة الثانية: استعادة الكرامة والاندماج من جديد

1. السياق العام

لمياء، تلميذة تبلغ من العمر 14 سنة، تتابع دراستها بالسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، تنحدر من وسط قروي شبه حضري، تنتمي لأسرة محدودة الدخل. لوحظ عليها خلال بداية الموسم الدراسي:

- « انطواء دائم داخل الفصل
- « تكرار الغياب غير المبرر
- « تراجع حاد في المستوى الدراسي، رغم مستواها الجيد سابقا
- « تلميحات متكررة إلى «كره الحياة» و«عدم جدوى الدراسة»

2. عملية التدخل المهني للمختصة الاجتماعية

أ- مرحلة التشخيص

- « مقابلات فردية مع التلميذة، وفرت خلالها شروط الأمان والثقة
- « تنسيق مع أستاذة اللغة العربية التي لاحظت تغيرا في السلوك
- « مقابلة مع الأم (بصعوبة بسبب رفض الأب المسبق للتواصل)
- « تعبئة استبيان أولي لقياس مؤشرات العنف القائم على النوع

ب- نتائج التشخيص

- « تتعرض التلميذة لمحاولة تحرش لفظي وجسدي من أحد أبناء الجيران أثناء عودتها من المدرسة
- « غياب تام للتواصل الأسري، وسيادة منطق العيب والسكوت داخل البيت
- « شعور قوي بالخجل والوصم، نابع من خوفها من انكشاف الأمر
- « غياب آليات الدعم داخل المؤسسة بسبب عدم تفعيل نادي الإنصات

ت- خطة التدخل المركبة

- « جلسات دعم نفسي فردية اعتمدت على تفريغ المشاعر ومقاربة تمكين الضحية
- « تأطير مجموعة صغيرة من الفتيات حول مفاهيم الكرامة، الأمان، والحدود الشخصية
- « التنسيق مع المديرة والمستشارة التربوية لتفعيل نادي الإنصات المدرسي
- « عقد لقاء توعوي لفائدة أمهات المؤسسة حول «العنف المسكوت عنه ضد الفتيات»

« مرسلة لجنة حماية الطفولة على المستوى الإقليمي لاتخاذ تدابير مواكبة

3. النتائج المحققة بعد 3 أشهر من التدخل المتدرج

« شعور التلميذة باستعادة الثقة بالنفس والتعبير عن ذاتها بحرية أكبر

« تحسن نسبي في المواظبة والانخراط في القسم

« تفعيل آلية الإنصات داخل المؤسسة كفضاء آمن للبووح والدعم

« انخراط الأم في المسار العلاجي، رغم استمرار تحفظ الأب

ملاحظة منهجية:

تكشف هاتان الدراستان الميدانيتان، بكل ما تتضمنانه من معطيات نوعية وتدخلات مهنية، عن الأهمية البالغة لتدخل المختص الاجتماعي المدرسي في تعزيز الصحة النفسية للتلاميذ والتلميذات داخل الفضاء المدرسي. إن الدور الذي يقوم به المختص لا يقتصر على الدعم النفسي الفردي أو تقديم الاستشارة الطرفية، بل يتعداه إلى الاشتغال على تفكيك البنى الاجتماعية والثقافية التي توطر المعاناة، وتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تمثيلات الفشل، والعنف، والنجاح، والانتماء.

ففي الحالة الأولى، نلاحظ أن المشكل لا ينبع من اختلال فردي، بل من تفاعل معقد بين التنمر الرقمي وضغط الأسرة المفرط، وغياب الأدوات النفسية والاجتماعية لمواجهته. وهو ما استدعى تدخلا متعدد الأبعاد يستحضر السياق المدرسي، الأسري، والرقمي، ويشرك فيه مختلف الفاعلين. وفي الحالة الثانية، التي تهم تلميذة مراهقة، نلامس عمق التفاوتات النوعية والثقافية التي تجعل من الفتاة في بعض الأوساط فاعلا صامتا، معرضا للعنف بصمت، في ظل مناخ اجتماعي يكبل البووح ويضخم الشعور بالعار والذنب لدى الضحية.

تؤكد الدراستان معا الحاجة إلى تموقع المختص الاجتماعي كمحور أساسي في المنظومة المدرسية، ليس فقط كفاعل مكمل، بل كطرف رئيسي في الوقاية والرصد والتشخيص والمرافقة والترافع. كما تبرزان أن فعالية هذا التموقع ترتبط بثلاثة شروط رئيسية: أولا، توفر الكفاءة المهنية والمقاربات التربوية الملائمة؛ ثانيا، تكوين شبكة تنسيق وتعاون داخل المؤسسة تشمل الطاقم الإداري والتربوي؛ وثالثا، انفتاح المؤسسة على محيطها الاجتماعي والحقوقى والمؤسساتي.

وإذا كان المثال الأول قد بين أهمية إدماج الأسرة في دعم التلميذ على تجاوز الضغط والتنمر الرقمي، فإن المثال الثاني يسلط الضوء على مركزية مقاربة النوع في فهم بعض أشكال العنف المسكوت عنها، وعلى ضرورة إشاعة ثقافة الإنصات والحماية في المؤسسات التعليمية. كما أن تفعيل آليات مثل الأندية التربوية، خلايا الإنصات، والمجالس التشاركية، لا يعد ترفا تنظيميا، بل ضرورة تربوية لضمان فضاء مدرسي دامج وآمن نفسيا لجميع المتعلمين والمتعلمات.

إن المختص الاجتماعي، من خلال تفاعله مع هذه الحالات، يتحول إلى فاعل تربوي - سوسيوثقافي، يشغل على الهشاشة النفسية لا كمشكل فردي معزول، بل كمؤشر على أعطاب أوسع تمس توازن العلاقات، والعدالة النفسية، ومناخ الثقة داخل المؤسسات التعليمية. لذا، فإن تعزيز حضوره المؤسساتي، وتوفير ظروف اشتغاله المهنية، وتوسيع صلاحياته في التشخيص والترافع، تعد من بين الشروط الأساسية لأي إصلاح حقيقي يستهدف الصحة النفسية المدرسية ضمن مقاربة شمولية وتشاركية.

رابعاً: دروس مستفادة في تعزيز الصحة النفسية المدرسية من تجارب

دولية

تشكل التجارب الدولية مرآة مفيدة لفهم كيف يمكن توظيف الموارد والإمكانات المتاحة لإرساء بيئة مدرسية دامجة وآمنة نفسياً. وقد أبانت العديد من الدول المتقدمة عن نماذج رائدة في إدماج الصحة النفسية داخل النسيج التربوي، ما أسهم في تحسين مؤشرات التمدرس وجودة التعليمات. نسلط الضوء هنا على النموذجين الفنلندي والكندي، بوصفهما تجربتين ناجحتين في الربط بين المدرسة والرفاه النفسي للتلاميذ.

1. النموذج الفنلندي: التعليم في خدمة الصحة النفسية

أ. أبرز المميزات

- « إدماج الصحة النفسية في المنهاج الدراسي، من خلال مواد تعلم مهارات الحياة، والتربية على الرفاه.
- « توفير أخصائي نفسي لكل 250 تلميذاً، مما يسمح بتتبع دقيق للحالات وتقديم دعم فوري.
- « تكوين مستمر للمعلمين في مجال الصحة النفسية، مما يمكنهم من رصد العلامات المبكرة للتعرثر النفسي أو الاجتماعي.

ب. النتائج المحققة

- « تسجيل أدنى معدلات التنمر في أوروبا، بفضل بيئة مدرسية قائمة على الاحترام والتواصل.
- « ارتفاع معدلات الرضا المدرسي لدى التلاميذ وأسرهم والمعلمين على حد سواء.
- « تفوق بارز في الاختبارات الدولية المعيارية مثل PISA، مما يعكس التكامل بين الجوانب المعرفية والنفسية.

2. النموذج الكندي: شراكة متعددة الأبعاد

أ. أبرز المميزات

- « اعتماد نظام إنذار مبكر للكشف عن مؤشرات القلق أو الاكتئاب أو السلوكيات المعرضة للخطر.

« تشكيل فرق متعددة التخصصات تضم مختصين اجتماعيين، أطباء نفسانيين، ومربين، تعمل على التدخل الجماعي.

« ربط المدرسة بخدمات الدعم المجتمعي (كالمراكز الصحية والجمعيات الأسرية)، مما يضمن استمرارية العناية خارج المؤسسة.

ب. النتائج المحققة

« انخفاض واضح في معدلات الهدر المدرسي، نتيجة الاستجابة المبكرة والمرافقة النفسية.

« تحسن مؤشرات الصحة النفسية وجودة الحياة المدرسية، حسب التقارير الحكومية واستطلاعات الرأي.

« رضا مرتفع لدى الأسر والمجتمع المحلي، مما يعزز ثقة المحيط في المؤسسة التعليمية.

« تبرز التجربتان الفنلندية والكندية كيف يمكن أن يشكل التكامل بين الأدوار التربوية والنفسية والاجتماعية رافعة قوية لنجاح المتعلم واندماجه. ومن شأن استلهام هذه النماذج أن يغني النقاش الوطني حول أدوار المختص الاجتماعي المدرسي بالمغرب، خاصة في سياق تعميم المدرسة الدامجة وتعزيز الصحة النفسية كحق تربوي أساسي.

خامسا: المشكلات والتحديات التي يعرفها الوسط المدرسي ودور المختص الاجتماعي في معالجتها

1. تعدد مصادر المشكلات المدرسية

يشكل الوسط المدرسي فضاء معقدا يتفاعل فيه التلميذ مع مؤثرات نفسية، اجتماعية، تعليمية، اقتصادية وصحية قد تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي وتوازنه النفسي والاجتماعي. فالمشكلات المدرسية لا تقتصر على الصعوبات التعليمية، بل تمتد لتشمل صعوبات في التكيف، اضطرابات سلوكية، غياب الاستقرار النفسي، وعوائق اجتماعية وأسرية واقتصادية متشابكة.

يمكن تعريف المشكلة المدرسية باعتبارها وضعية معقدة تعيق قدرة التلميذ على التكيف مع متطلبات الحياة المدرسية، نتيجة تراكم مشكلات شخصية أو اجتماعية أو أسرية، مما ينعكس سلبا على أدائه الدراسي وسلوكه الاجتماعي. وتنوع هذه المشكلات باختلاف مراحل النمو ومستوى الوعي، إذ تشمل صعوبات المشاركة في الأنشطة، ضعف التحصيل، الغياب المتكرر، الاضطرابات السلوكية، وحتى العزلة والقلق المستمر.

2. تصنيف المشكلات حسب مصدرها

أ. مشكلات داخلية متعلقة بالتلميذ

- « نفسية وسلوكية: الخوف من الفشل، ضعف الثقة بالنفس، اضطرابات المزاج، أحلام اليقظة، والعنف المدرسي.
- « جسمية وصحية: ضعف البصر أو السمع، الأمراض المزمنة، السمنة أو الهزال، ضعف النمو الجسمي.
- « عاطفية وجنسية: خاصة في مرحلة المراهقة، وتظهر في شكل شرود ذهني واضطرابات التركيز وتناقضات سلوكية.
- « دينية وأخلاقية: نتيجة غياب التثقيف القيمي وسوء الفهم الديني وتضارب الخطاب التربوي.

ب. مشكلات تربوية ومؤسسية

- « ضعف التحصيل الدراسي الناتج عن عوامل عقلية أو نفسية أو اجتماعية.
- « التمييز داخل الأقسام أو الممارسات الإدارية السلطوية التي تحد من شعور التلميذ بالأمان والانتماء.
- « نقص الأنشطة التربوية والثقافية والرياضية مما يفتح المجال أمام ممارسات منحرفة (العنف، التدخين، الإدمان...).
- « الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، وانعدام الفضاءات الداعمة (غرف الاسترخاء، فضاءات التعبير، المراحيض...).

ج. عوامل خارجية منعكسة على المدرسة

- « أسرية: التفكك العائلي، العنف المنزلي، الإهمال العاطفي، التدليل أو القسوة الزائدة.
- « اجتماعية واقتصادية: الفقر، السكن غير اللائق، انخراط التلميذ في العمل المبكر.
- « رقمية: الإدمان على الشاشات، التنمر الإلكتروني، ضعف الرقابة الأسرية والتربوية.

3. أدوار المختص الاجتماعي في مواجهة هذه التحديات

يبرز المختص الاجتماعي المدرسي كفاعل محوري في التصدي لهذه الإشكالات، عبر تبني مقاربة وقائية وعلاجية وتأهيلية، تستند إلى بيداغوجيا التدخل الاجتماعي (عبد الجليل أميم، 2022) ويتمثل تدخله في:

- « بناء علاقة ثقة وآمنة تسمح للتلميذ بالتعبير عن مشكلاته.
- « التوجيه والإرشاد الفردي والجماعي لتجاوز الصعوبات النفسية والاجتماعية.
- « المراقبة السرية للحالات الخاصة، مع احترام خصوصيات التلاميذ وأسرهم.
- « تنشيط خلايا الإنصات وتفعيل ملفات المتابعة الفردية بتنسيق مع الأطر التربوية.

4. الإطار المؤسساتي والتشريعي: بين التنظير والممارسة

رغم إدماج المختص الاجتماعي ضمن هيئة التدريس بموجب المرسوم 2/24/140 (2024)، وتحديد أدواره في المواكبة النفسية والاجتماعية، وتفعيل خلايا الإنصات وفق المذكرة 064/22، إلا أن الممارسة على أرض الواقع ما تزال تواجه عدة إكراهات:

أ. تحديات لوجستية ومهنية

- « غياب فضاءات العمل في حوالي 73٪ من المؤسسات (إحصاءات 2023).
- « نقص التجهيزات والموارد البشرية.
- « ضعف التكوين الأساسي والمستمر في مجال علم النفس المدرسي.

ب. تحديات ثقافية وبنائية

- « غياب الاعتراف المؤسساتي الكامل بالدور المهني للمختص.
- « النظرة الدونية لدوره، وهيمنة النموذج العقابي على التربوي.
- « مقاومة بعض الأطر التربوية للتنسيق معه.

5. النموذج النظري لتدخل المختص الاجتماعي

يرتكز تدخل المختص الاجتماعي على أسس نظرية متعددة (أميم، 2022):
نظرية التعلق (Bowlby, 1969): أهمية العلاقة الآمنة في النمو السليم للتلميذ.
نموذج الصلابة النفسية (Kobasa, 1979): تحويل التحديات إلى فرص.
المقاربة النسقية: فهم التلميذ ضمن نسقه الشامل، وربط العوامل الداخلية بالسياق المجتمعي.

6. آليات التدخل المهني

- « الوقاية الأولية: برامج التوعية النفسية، تدريب المعلمين على الرصد المبكر، ورشات المهارات الحياتية.
- « التدخل العلاجي: جلسات الإنصات الفردية، العلاج الجماعي، المتابعة النفسية الدورية.
- « التأهيل المجتمعي: إشراك الأسرة، التنسيق مع الفاعلين الترابيين، دعم الحالات الاجتماعية.

إن تعدد المشكلات التي يواجهها التلميذ داخل الوسط المدرسي يفرض تعزيز دور المختص الاجتماعي المدرسي ليس باعتباره فاعلا مكمل، بل فاعلا أساسيا في المشروع التربوي الوطني. ذلك أن صحته النفسية والاجتماعية شرط ضروري للتحصيل الدراسي والاندماج المجتمعي. وتظل التوصيات الأساسية موجهة نحو تفعيل مقتضيات المذكرات الرسمية، وتكريس ثقافة التعاون داخل المؤسسة، وضمان التكوين المستمر للمختصين الاجتماعيين. فبناء بيئة مدرسية دامجة وآمنة نفسيا هو استثمار استراتيجي في أجيال المستقبل.

سادسا: التوصيات الاستراتيجية نحو مدرسة دامجة وآمنة نفسيا

انطلاقا مما أورده الدكتور عبد الجليل أميم في كتابه بيداغوجيا التدخل التربوي والاجتماعي في النسق المغربي، فإن الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي يشكل حجر الزاوية في ضمان جودة التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص داخل المؤسسات التعليمية. وهو ما يتطلب إعادة النظر في تموقع المختص الاجتماعي المدرسي بوصفه فاعلا محوريا لا تكميميا، له أدوار استراتيجية تتجاوز تقديم الخدمات الطرفية نحو بناء مقومات المدرسة المنصفة والدامجة.

يرى أميم أن أطر الدعم (أو المختصين التربويين والاجتماعيين وفق التسمية الجديدة) يقومون بأدوار وقائية واستشارية وتنموية تسعى إلى الارتقاء بالتلميذ في أبعاده النفسية والاجتماعية والمعرفية. فهم شركاء في المشاريع التربوية، وفي الحد من الهدر والعنف، وتيسير انفتاح المدرسة على محيطها.

كما تؤكد مؤلفاته، خاصة في أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم، على ضرورة التنوع البيداغوجي باعتباره رهانا نفسيا وتربويا في آن، يمكن المتعلم من الشعور بالقبول والانتماء. وهنا تبرز أهمية المختص الاجتماعي باعتباره ضامنا للمواكبة النفسية في بيئة متعددة الحاجيات والمسارات.

انطلاقا من هذه الرؤية المركبة، نقتراح التوصيات التالية:

1. على المستوى المؤسساتي

إحداث إطار وظيفي مستقل للمختص الاجتماعي داخل المنظومة التربوية.

توفير فضاءات عمل ملائمة وآليات اشتغال مهنية فعالة.

إصدار ميثاق وطني للصحة النفسية المدرسية، مدعوم بدليل إجرائي موحد ونظام للتقييم والمحاسبة.

2. على المستوى التربوي

إدماج علم النفس المدرسي ومقاربات الوساطة التربوية ضمن التكوين الأساس والمستمر.

تنظيم شبكات للدعم النفسي والاجتماعي المدرسي تشارك فيها المؤسسات التعليمية والقطاع الصحي والجمعيات التخصصية.

تبني ممارسات تربوية دامجة تراعي الفروقات الفردية وتستثمر في المقاربة البيداغوجية المتعددة.

3. على المستوى المجتمعي

« إطلاق حملات وطنية لتغيير الصورة النمطية حول الاستشارة النفسية في المدرسة.

« إنشاء مرصد وطني لتوثيق وتقييم تجارب الصحة النفسية في المؤسسات التعليمية.

« تشجيع البحث الميداني التربوي في مجالات التلميذ، المدرسة، والمحيط الأسري.

خاتمة:

لم يكن هذا البحث تمرينا نظريا فحسب، بل كان محاولة لملامسة واقع المدرسة المغربية من موقع الممارسة والوعي النقدي. لقد سعت هذه الدراسة إلى مساءلة تموقع المختص الاجتماعي داخل النسيج المدرسي، وإبراز أدواره الحيوية في حماية التلميذ من الهشاشة النفسية والاجتماعية التي غالبا ما تكون غير مرئية في مؤشرات الأداء المدرسي. لقد انطلقت من قناعة أن الصحة النفسية ليست ترفا بل شرط بنيوي لإنجاح التعلم، وأن المدرسة العادلة ليست تلك التي تفرز المتفوقين فحسب، بل تلك التي تحتضن المتعثرين وتنصت لهم. فالنجاح المدرسي الحقيقي لا يقاس فقط بالنتائج، بل بقدرة المؤسسة على توفير بيئة يشعر فيها المتعلم بالانتماء والكرامة.

وحين نستحضر المختص الاجتماعي، فإننا لا ندعو إلى دور وظيفي تقني، بل إلى رؤية إنسانية شاملة تضعه في صلب العملية التربوية، باعتباره الجسر الذي يصل المدرسة بالمجتمع، والضمير الذي يذكّر المؤسسة بواجبها نحو المتعلمين ككائنات في طور التكوين. إن المطالب بإعادة الاعتبار لهذا الفاعل ليست مزايدات، بل هي شرط للعدالة التربوية، ولبناء مدرسة لا تكتفي بتعليم العقول، بل تربي النفوس، وتواكب الفرد في هشاشته كما في قوته. المدرسة التي لا تنصت لا تربي، والتي لا ترافق لا تبني، والتي لا تعترف بالألم لا تستحق أن تكون فضاء للتعليم.

لقد حاولت، في هذه الدراسة، أن أكون صوتا من داخل الحقل، مؤمنة بأن التغيير ممكن إذا ما اقترن بالوعي والشجاعة والرغبة الجماعية. وأتمنى أن تسهم هذه الورقة، ولو بشكل بسيط، في فتح نقاش عمومي أوسع حول الصحة النفسية داخل المدرسة المغربية، وحول أدوار المختصين الاجتماعيين باعتبارهم بناء ثقة، وسفراء أمل، وحماة للمعنى في زمن الاختلال.

المراجع المعتمدة

1. النصوص القانونية:

- « المرسوم الوزاري رقم 2/24/140 الصادر سنة 2024
- « المذكرة الوزارية رقم 064/22 الصادرة بتاريخ 09 نونبر 2022 بشأن تفعيل دور الاختصاصيين الاجتماعيين.
- « الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030

2. المراجع العربية:

- « الدكتور أميم عبد الجليل. بيداغوجيا التدخل التربوي والاجتماعي في النسق المغربي. مراكش دار النشر المغربية الطبعة الاولى 2022
- « العمراني، فاطمة. الصحة النفسية المدرسية: تحديات وحلول. مجلة العلوم التربوية، العدد 45. الطبعة الاولى 2022

« وزارة التربية الوطنية (2023). التقرير السنوي حول العنف المدرسي.
« الدكتور أميم عبد الجليل، سلسلة نحو مغرب عالم عامل، في كتابه
أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم الطبعة الأولى
2013.

3. المراجع الأجنبية:

- » WHO (2022). *Mental Health Promotion in Schools: A Comprehensive Framework*.
- » OECD (2023). *Education at a Glance: Mental Health Indicators*.
- » Greenberg, M. T. (2021). *School-Based Prevention: Current Status and Future Challenges*.

4. الدراسات الميدانية:

« دراسة وطنية حول الصحة النفسية للمتعلمين (2023). منشورات المعهد الملكي
للدراسات الاستراتيجية.
« تقرير اليونيسف حول العنف المدرسي في المغرب (2022).

5. المراجع الإلكترونية:

« موقع وزارة التربية الوطنية المغربية www.education.gov.ma
« بوابة الصحة النفسية المدرسية www.schoolmentalhealth.org
« منصة الدراسات التربوية www.eduresearch.ma

اضطراب المصطلح في الدراسات الأدبية النقدية العربية -مصطلح التّفكيك أنموذجًا-

د. حدّاد خديجة. جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر)

Haddad Khadidja. Abdelhamid Ben Badis University, Mostaganem (Algeria)

الملخص:

يكابد المترجم عدّة صعوبات عند نقلهم للمصطلح النقدي الغربي من لغته الأصل إلى اللغة الهدف؛ ولاشكّ أنّ هذه الصعوبات تكون سببا في تشظّي المصطلح الواحد في عدّة مقابلات، الأمر الذي يشتّت ذهن الباحث حول أيّة ترجمة يعتمدوها، لذلك تروم هذه المداخلة ترصّد واقع ترجمة مصطلح التّفكيكية والسيميائية في الخطاب النقدي العربي المعاصر، محاولة بذلك توضيح أهمّ العراقيل التي تعترض طريق المترجم.

الكلمات المفتاحية: التّرجمة-إشكاليّة-التّفكيكية-الخطاب النقدي العربي المعاصر-الحلول.

Summary:

There is no doubt that these difficulties are a reason for the fragmentation of the same term in several encounters, which distracts the researcher's mind about which translation to adopt. Therefore, this intervention aims to monitor the reality of translating the term deconstructionism and semiotics in contemporary Arab critical discourse, trying to clarify the most important obstacles that stand in the way of the translator.

Keywords: Translation - Problems - Deconstruction - Contemporary Arab critical discourse - Solutions.

المقدّمة:

يشكل المصطلح ركيزة مهمّة في دوايب المعرفة الإنسانية، ولبنة أساسية من لبنات صرح العلوم المختلفة؛ ولأنّ أيّ بالمصطلح عن عالم كولردج الذي يتّسم بالضبابيّة والجهالة، يتوجّب تقريب المصطلح للمتلقّي بصورة بعيدة عن كلّ لبس وتعقيد؛ وذلك بغية ربط وشائج عملية التواصل بين النقاد والمتلقّي، وكما هو معروف ولا يختلف فيه اثنان أنّ التعاظمي مع أيّة مصطلح نقدي مقطوع الصلة عن سياقه الذي أفرزه وأوجده يعدّ من أكثر مظاهر الغلط وعدم التمثيل والاستيعاب، وعليه لا بدّ من ترجمة المصطلح النقدي إلّا ضمن علائقه البيئيّة

باعتباره يستند على صرح ترسانة ثقافية وفلسفية وفكرية...الخ، تلك التي تجعله يتسم بعدة خصائص ومميزات التي تمنحه درجة حصانة عالية وكبيرة جدًا، ومنه كان لازماً على الباحث أن يحيط المصطلح بهالة أسطورية من العناية والدراسة: قصد القبض على الترجمات الفوضوية لا التي لا تقدّم إلّا تبعثها وتشوّتها وتشوّطها عبر فضاء الخطاب النقدي العربي المعاصر، وخير دليل على ذلك مصطلح التفكيك الذي يرفض الامتثال لمشية الترجمة الواحدة فراح يعلن تمرّده متحالفًا في الوقت نفسه مع التّعّد الذي أخلط أوراق الباحثين والدارسين. في ضوء ما تقدّم طرحه سنحاول أن نبين جانباً من الظلام المنبجس من ترجمة المصطلح النقدي في الخطاب العربي المعاصر محاولين بذلك البحث عن أهمّ الحلول التي تكفل لنا القضاء على فوضى الترجمات للمصطلح الواحد.

1- ماهية المصطلح:

ماهية التفكيك: بالعودة للمصطلح نجد أنّه "يدلّ في البداية على التّهجم والتّخريب وهي دلالات تقترن عادة بالأشياء المادية المرئية لكنّه في مستواه الدلالي العميق يدلّ على تفكيك الخطابات والنّظم الفكرية، والاستغراق فيها وصولاً إلى الإلمام بالبور الأساسية المطمورة فيها". (عادل، 2000، صفحة 45)

وبذلك فالتفكيكية تدعو إلى "بعثرة النّص، بحيث يصبح تشطّي المعنى لانهائياً، وتتفجّر حدود النّص، ويكتفي المؤلّ بتتبع الآثار في حقل من التناص اللّانهائي. فتصبح مجموعة من التّأويلات ممكنة بالتساوي، ويظهر النّص دائماً التناقض مع نفسه، مما يحوّل النّشاط التّأويلي إلى مقارنة حدسيّة شبه انطباعيّة" (دريدا، 1988)، وبذلك "انصبّ التفكيك على مشكلات المعنى وتناقضاته ليزعزع بنية الفكرة الثّابتة، وليضعها-وهذا هو أثره في العلم الإنساني خاصّة وفي الفكر والثّقافة والأدب- بين قوسين، أي ليبرهن طبيعة التناقض المعرفي بين النّص والإساءات الصّوريّة التي تحدث في القراءة (فضل، 2002، صفحة 132)".

فضلاً على ما تقدّم "تسعى التفكيكية إلى استرجاع (أو تعويض) ما أسقط من النّص. ولكن ماسقط من النّص هو سمة للنّص سلفاً. وما أسقط من النّص هو موجود في نص آخر، أو أنّه ينتج في كتابة أخرى. فإرجاع ما هو غير موجود في النّص، أو تعويضه يعني قرن نص بنص آخر، وتحديد التقاطع القائم بينهما." (سلفرمان، 2002، صفحة 79)

وتروم القراءة التفكيكية بتمفصلاتها عند دريدا "إيجاد شرح بين ما يصرّح به النّص وما يخفيه (بين ما يقوله النّص صراحة وبين ما يقوله من غير تصريح)، إذ في مشروع القراءة هذا يقوم التّقويض بقلب كلّ مكان سائداً في الفلسفة الماورائية" (البازعي، 2002، صفحة 108)، كما لا يخفى على أحد أنّ دريدا لا ينظر إلى النّص كوحدة مدغمة ومتجانسة غير قابلة للتفكيك، بل هيّ قابلة للتفكيك بما أنّها تتسم بصفة التبعثر بين الغياب والحضور.

2- أسباب فوضى الترجمات:

مما لا يختلف فيه اثنان، هو أنّ للترجمة أهميّة كبيرة في نقل المصطلح من بيئته الأم إلى البيئة الهدف؛ بيد أنّها مازالت تعاني من عدّة مشاكل استعصى على الباحثين القضاء عليها. على الرّغم من المجهودات الجبارة التي قام بها ولازال يقوم بها الباحثون بغية تذليل هاته الصعوبات إن لم نقل التقليل منها أو القضاء عليها، ومنه أضى المصطلح "إشكالية نقدية عصبية، ومعضلة من معضلات الخطاب النقدي العربي المعاصر، وموقعا معنّصا من أشكال المواقع التي يتبارى فيها النقاد، و بؤرة من أشد البؤر التي تثير من التوتر والجعجة ما تثير بين الباحثين والدارسين" (وغليسي، صفحة 11) ومردّ تلك الترجمات الفوضويّة إلى أنّ النقد العربي مازال يعيش في حالة تبعيّة فصار يتلقّف المصطلح النقدي المتعلّق بحقل التفكيكية غير مبال في ذلك "بما يلائم الإبداع الأدبي بل إنّ كثيرا من المفاهيم التي أدخلت إلى الساحة العربيّة جاءت جاهزة قبل أن تنشأ الأعمال الأدبيّة التي تنطبق عليها، هذا ما جعل قضيّة المصطلح تبدو قضيّة ترجمة وتغريب في المحلّ الأوّل للمقابل الأجنبي إزاء ما يقترح من ألفاظ عربيّة" (الرحيم، 1978، صفحة 103)

إضافة إلى تشنّت الجهود، فكثيرا من الترجمات هي انبثاق لجهود فرديّة لا جماعيّة ممّا ستفضي إلى "إلى تضارب الخطابات النّقديّة وتضليل القارئ في كثير من القضايا المتّصلة بالأطر المفهوميّة للمصطلح في علاقاتها بالسياقات التي ترد فيها." (مالك، 2006، صفحة 28) فضلا على ذلك فإنّ بعض المترجمين يفتقرون إلى الكفاءة، ممّا يؤثّر بالسلب على جودة التّرجمة: حيث يركّز البعض على التّرجمة الحرفية دون الأخذ بالحسبان السياق الثقافي وكذا اللغوي الذي ولد فيه المصطلح ممّا يفضي إلى ترجمات غير دقيقة، وعليه فإنّ "بعض المترجمين يقدمون على التّرجمة دون تسلّح كاف بأدواتها ومطالبها، ولذلك يعمدون إلى التّرجمة الحرفيّة أو التّرجمة الزكيكة وهذه التّرجمة -بخاصّة في نقل المفهوم و المصطلح- تمثّل أضعف الوسائل الاصطلاحيّة لأنّها تحبس اللفظة في جمود عديم الفائدة ومن نتائج الترجمة غير الدقيقة ومن نتائج التّسرع والارتجال في وضع المصطلح أن صار المفهوم الأجنبي غامضا عند وضعه مصطلحا في العربية رغم أنّ دلّاته قد تكون واضحة في لغته الأصليّة، وهذا ما يؤدّي إلى شيوع الإبهام والغموض. (شلاويش، 1997، صفحة 205) عليه ترتبط الترجمة من هذه الزاويّة بالمعنى؛ ولذلك يتّوجب فهمه واستيعابه ثمّ التعبير عنه بالعبارات الأليق في اللغة الهدف.

والشيء الذي زاد من تعقيد وضع التّرجمات هو "أنّ بعضهم لا يعرف الظروف التي نشأ فيها المصطلح والأسباب التي دفعت إلى وضعه ولم يطلع على الأدب الأجنبي أطّلا يؤهّله لفهم المصطلح فهما دقيقا، واكتفى بما يكتب عن الأدب من مقالات أوقعت في الخلط والاضطراب (مطلوب، في المصطلح النقدي، 2002)" ومنه، فإنّ إبعاد المصطلح عن الخلفية الفكرية والفلسفيّة التي نتج منها يؤدّي إلى إفراغه من دلّاته، كما أنّ القيم المعرفيّة

الوافدة مع المصطلح النقدي المترجم تتباين، بل قد لا تتوافق في بعض الأحيان، مع القيم المعرفية الكامنة في الفكر العربي.

3-واقع ترجمة مصطلح "التفكيك" و"السيمائية" في الخطاب النقدي العربي:

3-1 مصطلح التفكيك:

يعد الناقد السعودي عبد الله الغدامي من أوائل النقاد الذين ترجموا مفهوم *Deconstruction* من اللغة الأصل "الإنجليزية" إلى اللغة الهدف "العربية"، فمنحه المكافئ وهو "التشريحية" بعد أن انتابته هواجس الحيرة في أي مقابل يختار فيقول في هذا المقام: "تحيرت في تعريب هذا المصطلح ولم أر أحدا تعرض له من قبل على حدّ اطلاعي وفكرت له بكلمات مثل النقص والفك ولكن وجدتهما تحملان دلالات سلبية، ثم فكرت في استخدام كلمة "التحليلية" من مصدر حلّ أي نقض، لكن خشيت أن يلتبس مع حلّ أي درس بتفصيل، واستقر رأيي أخيرا على كلمة تشريحية أ تشريح والمقصود من هذا الاتجاه هو تفكيك النص من أجل إعادة بنائه." (الغدامي، 2006، صفحة 93)

بيد أن هذا المصطلح الذي سنّه عبد الله الغدامي كمكافئ للمصطلح الأجنبي *Déconstruction* لم يلق صدى لدى شريحة كبيرة من النقاد والباحثين العرب، فيكاد الاختصار -إن لم نكن على خطأ- في استعماله على الناقد السعودي الغدامي.

في حين عند عودتنا لكتاب " دليل الناقد الأدبي" لسعد البازعي وميشان الرويلي فترجماه بـ "التقويضية"، ويتبدّى بأن المصطلح أسبغ بترجمة حرفية محضة: لتكون ترجمتهما للمصطلح بخلاف ما قدّمه الغدامي.

وهكذا فالتقويض هو المصطلح الأقرب إلى المفهوم الدريدي للتفكيك، بالإضافة إلى أنّ التقويض يعني الهدم الذي هو ضد إعادة البناء، وهو المفهوم الذي تبناه دريدا في منهجه وعليه "...فإنّ إعادة البناء تتنافى مع مفهوم دريدا للتقويض، إذ يرى في محاولة إعادة البناء فكرا غائيا لا يختلف عن الفكر الذي يسعى دريدا إلى تقويضه." (البازعي، 2002، الصفحات 107-108)

في حين نلغي عبد الوهاب المسيري يمنح المصطلح ترجمة مغايرة وهي الانزلاقية: فهو المصطلح الأنسب الذي يحيل ومنه "يقترح المسيري ترجمة جديدة للمصطلح الأساس *Decontruction* لأنّ الترجمة الشائعة إلى تفكيك أو تفكيكية مباشرة معجمية لا تنقل مضمون الكلمة الأجنبية، وجديد المسيري المقترح هو الانزلاقية." (البنكي، 2005، صفحة 286) استعمال الترجمة الأولى الشائعة.

بيد أن عبد الملك مرتاض خالف عبد الله الغدّامي في المقابل الذي طرحه للتفكيك؛ إذ وقع اختياره على مصطلح "التقويض" أو "التقويضية"، لكن نلغيه في كتاباته الأولى يتبنّى مصطلح التفكيكية ثمّ التّشريحية، فمرتاض "سبق له أن استعمل التفكيكية في كتبه ألف ليلة وليلة 1989م، و أي 1992م، وتحليل الخطاب السّردى 1995م، مثلما استعار التّشريحية... وقد انقلب على هذه الاختيارات الاصطلاحية الأولى، مفضّلاً عليها مصطلحه الجديد التقويض أو نظرية التقويض أو التقويضية التي يخصّ بها المصطلح الفرنسي." (وغليسي، مناهج النقد الأدبي، 2010، صفحة 184)

بيد أن المصطلح الشائع بين النّقاد العرب هو "التفكيك" أو "التفكيكية"، ونخصّ بالذّكر: عبد الله إبراهيم وكاظم جهاد وعبد العزيز حمّودة وغيرهم... يقول محمّد عنّاني مبزراً توسّله بالمقابل "التفكيكية": "التفكيكية Deconstruction مصطلح موقّف، وإن كان قد أسىء فهمه إساءة بالغة، ربّما بسبب عدم تقديمه في صورته التّاريخية التي تعتبر فلسفية أوّلاً ونقدية أو أدبية ثانياً. فالتفكيك الذي اشتقّ منه المصدر الصّناعي هو فكّ الارتباط، أو حتّى تفكيك الارتباطات المفترضة بين اللغة وكل ما يقع خارجها، أي إنكار قدرة اللغة على أن تحيلنا إلى أي شيء أو إلى أي ظاهرة إحالة موثوقاً لها." (عنّاني، 1996، صفحة 131)

2-3 مصطلح السيميائية

4-الحلول:

عطفاً على ما سبق التّطرق إليه نلاحظ أن عمليّة نقل مصطلح النقدي عموماً والتفكيك على الخصوص من التّربة الأصل إلى فضاء الاستقبال لازال يشوبه الكثير من المطبّات ومنه لازال الخطاب النّقدي العربيّ يتخبّط نتيجة عدم الوضوح والدقّة. وللقضاء على العقبات التي تقف في طريق ترجمة المصطلح هو أنّه لا بدّ من تدقيق المصطلح وتوحيد استعماله من خلال التّنسيق بين الباحثين ودرء التّرجمات الفردية.

الخاتمة:

- « من خلال هذه الرحلة العجلى في جدوى ترجمة مصطلح التفكيك توصلنا إلى النتائج الآتية:
- « أتاحت التّرجمة المتح من المنجز النقدي الغربي وخاصّة فيما تعلّق بالمصطلحات النّقديّة.
- « أفضى عدم استقرار مصطلح التفكيك نتيجة إشكالية التّرجمة إلى تأرجح معناه من ناقد لآخر.
- « أدّى اختلاف الرّؤى في فهم تلاييب المصطلح النّقدي الواحد إلى تضارب الآراء وبالتالي تختلف النّتائج المتوصّل إليها.
- « يعاني النّقد العربي المعاصر من مشاكل جمّة وعلى رأسها قصوره في ضبط مصطلحاته.

قائمة المصادر والمراجع:

- « أحمد مطلوب، (2002). في المصطلح النقدي. بغداد، العراق: منشورات المجمع العلمي.
- « الرويلي ميجان وسعد البازعي. (2002). دليل الناقد الأدبي -إيضاعات لأكثر من سبعين تيارا مصطلحا نقديا معاصرا-. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.
- « جاك دريدا. (1988). الكتابة والاختلاف. (كاظم جهاد، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال.
- « حماد أبو شاويش. (1997). مشكلة المصطلح في النقد الأدبي الحديث. مجلة كلية التربية ، 01 (01)، 205.
- « رشيد الإدريسي. (2000). سيمياء التأويل الحريري بين العبارة والإشارة. شركة النشر والتوزيع.
- « رشيد بن مالك. (2006). السيميائيات السردية. دار مجدلاوي.
- « صلاح فضل. (2002). مناهج النقد المعاصر. ميريت للنشر والمعلومات.
- « عبد العزيز حمودة. (1998). المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- « عبد الله الغدامي. (2006). الخطيئة والتفكير من البنيوية إلى التشريرية نظرية وتطبيق. بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- « عبد الله عادل. (2000). التفكيكية سلطة العقل وإرادة الاختلاف. دمشق، سوريا: دار الحصاد ودار الكلمة.
- « علي حرب. (2000). الممنوع والممتنع نقد الذات المفكرة. بيروت والدار البيضاء، لبنان والمغرب: المركز الثقافي العربي.
- « علي حرب. (2001). هكذا أقرأ بعد التفكيك. بيروت، لبنان: المؤسسة العربية للنشر.
- « كولر جوناثان نايل. (2007). التفكيك: ضمن البنيوية والتفكيك مداخل نقدية. (ترجمة حسين نايل، المترجمون) عمان، الأردن: دار أزمنة.
- « محمد أحمد البنكي. (2005). دريدا عربيا. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- « محمد عبد الرحيم عبد الرحيم. (1978). أزمة المصطلح في النقد القصصي. مجلة فصول في النقد والأدب ، 7 (3/2)، 103.
- « محمّد عناني. (1996). المصطلحات الأدبية الحديثة. لونجمان: مكتبة لبنان ناشرون، لشركة المصرية العالمية للنشر.
- « هيوغ سلفرمان. (2002). نصّيات بين الهرمونيكا والتفكيكية. (علي حاكم صالح، حسن ناظم، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- « يوسف وغليسي. إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد. الجزائر: منشورات الاختلاف.
- « يوسف وغليسي. (2010). مناهج النقد الأدبي. المحمّدية، الجزائر: جسر للنشر والتوزيع.

Facilitating Business English Learning through ICT: A Pedagogical Model for Management Students

Prof. Boukhatem Nadera¹

Abstract:

The use of Information and Communication Technology (ICT) in teaching and learning English has reshaped conventional pedagogical practices into more interactive, flexible, and learner-centered modes. The pedagogical effects of ICT tools like learning management systems, multimedia, language learning software, and online collaborative platforms are explored in this paper. The focus is on how these technologies assist in learners' linguistic ability, motivation, and autonomy and facilitate differentiated instruction and feedback in real time. In addition, the study discusses the contribution of ICT to the acquisition of 21 st-century skills, such as digital literacy and intercultural communication. Although there are concerns about infrastructure, teacher education, and digital equity, the study demonstrates that effective ICT integration can greatly contribute to the learning of the English language. The paper ends with actionable suggestions for educators, institutions, and policymakers in improving technology-mediated language learning environments to be more interactive and inclusive.

Keywords: *ICT, Business English, Language Learning, Higher Education, Management Students*

Introduction

In today's world of higher education, technology is changing how we teach and learn, especially when it comes to language education. With more digital tools available, classrooms are shifting from traditional teacher-centered methods toward more interactive, student-focused approaches. This shift is particularly important for today's learners, who are often good at using digital tools. They are looking for engaging ways to master new skills.

For students studying management and business, knowing English is more than just a requirement; it's a key advantage. English is the common language in international business, and being fluent opens doors to a wealth of global resources, helps in effective

1- The Superior School of Management – Algeria – boukhatem.nadera@yahoo.fr

communication across borders, and boosts competitiveness in an increasingly connected job market. Learning Business English, which includes specific vocabulary and a professional tone, is crucial for preparing students for their future careers.

Integrating technology into Business English classes is becoming increasingly common. Tools like interactive learning platforms, language apps, multimedia content, and online collaboration tools make learning more engaging. They offer students a chance to learn at their own speed, get instant feedback, and work with real-life materials relevant to business situations.

This study looks at how technology can improve the teaching and learning of Business English, particularly for students at the Higher School of Management. It discusses the benefits and challenges of using these tools and provides insights for teachers and schools eager to modernize their language instruction. Ultimately, it contributes to the ongoing discussion about how digital transformation is impacting education and language teaching methods.

1. Theoretical Framework

ICT-based language learning is informed by constructivist and communicative pedagogies, emphasizing learner autonomy, collaboration, and real-world application. According to Warschauer and Kern (2000), technology-enhanced language learning supports the development of authentic communication skills and provides a dynamic context for language use. Similarly, Vygotsky's (1978) theory of social constructivism suggests that digital collaboration tools can scaffold peer learning and cognitive development.

2. ICT Tools in Business English Instruction

The integration of multimedia resources—such as videos, podcasts, and infographics—has significantly enriched the English language learning experience, especially in the field of Business English. These materials offer authentic input that reflects real-world business environments, professional communication, and corporate culture. For example, videos featuring business meetings, interviews, or product presentations help students become familiar with terminology and conversational structures used in professional settings. Mayer's (2001) Cognitive Theory of Multimedia Learning emphasizes the importance of dual-channel processing, where learners absorb information more effectively when it is presented through both visual and auditory channels. This approach not only improves comprehension but also supports long-term retention of complex concepts and specialized vocabulary. In the Business English classroom, multimedia serves as a bridge between theory and practice, enhancing learner engagement and contextual understanding.

3. Language Learning Applications

Language learning applications such as Duolingo, Memrise, and Quizlet offer interactive and gamified experiences that are highly appealing to digital-native learners. These apps are particularly effective in reinforcing vocabulary acquisition, grammar knowledge, and listening comprehension. With features like spaced repetition, flashcards, quizzes, and daily streaks, learners are encouraged to practice regularly in short, manageable sessions. According to Godwin-Jones (2018), mobile-assisted language learning (MALL) plays a vital role in fostering learner autonomy and maintaining consistent engagement with the language. For Business English students, these apps can be customized to focus on industry-specific vocabulary, idiomatic expressions, and professional communication, thereby extending the classroom learning experience into everyday life. Their portability and ease of use make them ideal tools for informal, continuous language practice.

4. Online Collaboration Tools

Online collaboration platforms such as Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, and Miro have redefined how students engage in group learning, particularly in language classrooms with a communicative focus. These tools enable real-time interaction, virtual teamwork, and the execution of collaborative projects, regardless of learners' physical location. In the context of Business English instruction, such tools are invaluable for simulating professional scenarios like virtual meetings, negotiations, and presentations. They also allow for peer feedback, role-play activities, and interactive discussions, which are central to developing oral fluency and intercultural communication skills. Furthermore, these platforms foster a sense of community and shared responsibility, which are key elements in collaborative learning. As digital collaboration becomes a core competency in modern workplaces, integrating these tools into language instruction not only enhances linguistic skills but also prepares learners for future professional interactions.

5. Impact on Language Skills and Learner Motivation

Using technology in language education has transformed how students learn and perceive their progress. With various tools available, learners can tailor their study experience to fit their unique needs, progressing at their own pace. Research by Stockwell (2012) revealed that students who use technology tend to feel more motivated and confident in their abilities. Engaging features like quizzes and games help sustain interest and encourage consistent practice. Additionally, when students engage with real-life materials, such as online simulations and virtual meetings, they gain practical insights into how language is used in business contexts. This experiential learning enhances their speaking and writing skills while also boosting critical thinking and learner autonomy.

6. Developing 21st-Century Skills

In modern language education, developing 21st-century skills is as important as mastering grammar and vocabulary. ICT integration supports key competencies such as digital literacy, intercultural communication, and self-directed learning.

- » **Digital literacy:** Through the use of online platforms, research tools, and communication technologies, students learn to navigate digital environments effectively. They gain experience evaluating online information, managing cloud-based resources, and communicating in virtual settings, all of which are vital in contemporary workplaces.
- » **Intercultural communication:** Technology enables learners to connect with individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds through virtual exchanges and collaborative projects. These experiences foster cultural awareness, empathy, and adaptability—essential qualities in global business environments.
- » **Self-directed learning:** ICT encourages learners to take charge of their educational journey through personalized learning dashboards, modular content, and flexible schedules. As noted by Little (2007), self-directed learning promotes goal-setting, time management, and reflective thinking. Students become more independent, confident, and prepared to continue learning beyond the classroom.

By embedding these skills into Business English instruction, educators can help students become not only proficient in language but also competent global professionals.

7. Challenges and Limitations

Despite its numerous benefits, ICT integration in language education also faces several challenges that must be addressed to ensure equitable access and effective implementation.

- » **Infrastructure gaps:** In many regions, particularly rural areas in Algeria, students encounter unstable internet connections, outdated devices, and limited exposure to educational technologies. These issues hinder the consistent use of ICT tools.
- » **Teacher training:** Access to technology alone is insufficient. Educators require ongoing professional development to integrate ICT effectively into language instruction. As Hubbard (2009) notes, training enhances teachers' digital competence and pedagogical innovation.

Addressing these challenges is essential for making technology-based language learning inclusive and impactful.

8. Practical Recommendations

To maximize the effectiveness of ICT in Business English instruction, the following practical steps are recommended:

- » Professional development: Institutions should invest in continuous ICT training for language instructors.
- » Blended learning models: A mix of in-person and online instruction can accommodate diverse learning styles and preferences.
- » Needs assessment: Regular evaluations of students' digital competencies and learning goals can help teachers tailor instruction accordingly.
- » Collaborative activities: Encouraging peer collaboration through digital platforms can foster communication skills and teamwork.
- » These strategies can enhance learner engagement, support inclusive practices, and ensure the long-term success of ICT integration.

9. Conclusion

The integration of ICT into Business English instruction marks a significant advancement in modern pedagogy. For management and business students, ICT offers access to authentic learning materials, flexible study environments, and essential 21st-century skills such as digital literacy, intercultural communication, and self-directed learning.

Nonetheless, effective ICT use requires addressing persistent challenges such as infrastructure limitations and insufficient teacher training. Ensuring equitable access and inclusive practices demands coordinated efforts from educators, institutions, and policymakers.

When implemented thoughtfully, ICT not only improves language proficiency but also prepares students for the demands of a globalized workforce. Future research should continue exploring context-specific strategies for aligning technology with pedagogical goals, thereby enriching language education and supporting learners' academic and professional development.

References

- » Al-Mahrooqi, R., & Denman, C. (2018). *Technology and English language teaching: Findings from a Middle Eastern context*. Cambridge Scholars Publishing.
- » Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 104-120.
- » Hubbard, P. (2009). *Computer assisted language learning: Critical concepts in*

linguistics. Routledge.

- » Little, D. (2007). *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14®29.
- » Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning. Cambridge University Press.*
- » Stockwell, G. (2012). *Mobile-assisted language learning. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), Contemporary computer-assisted language learning (pp. 201®216). Bloomsbury.*
- » Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.*
- » Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice. Cambridge University Press.*

Enhancing Soft Skills through E-Learning Platforms in the Era of Artificial Intelligence: A Case Study of UCAS Students

Dr. Mahmoud Omar Jalambo¹

Dr. Yousef Khalil Matar²

Abstract:

In the dynamic landscape of 21st-century education, the integration of artificial intelligence (AI) into e-learning platforms has introduced transformative possibilities for skill development. This study investigates how AI-enhanced platforms contribute to the development of soft skills—specifically communication, collaboration, adaptability, time management, and self-reflection—among students at the University College of Applied Sciences (UCAS) in Gaza. Drawing on a convergent mixed-methods design, the study involved 120 third- and fourth-year students, randomly sampled from all five academic deanships at UCAS, ensuring broad disciplinary representation. A validated 25-item questionnaire and semi-structured faculty interviews were used to collect data. The reliability of the questionnaire was confirmed with a Cronbach's alpha of 0.88. Analysis revealed that features such as AI-generated feedback, adaptive scheduling tools, and collaborative online modules significantly supported the enhancement of soft skills, particularly in conflict-affected educational contexts. The study is grounded in Vygotsky's Sociocultural Theory and Kolb's Experiential Learning Model. Findings affirm that AI does more than streamline digital learning—it enables inclusive, human-centered, and skill-rich education. Strategic recommendations for institutional adoption and pedagogical policy are also provided.

Keywords: *Soft Skills, E-Learning, Artificial Intelligence, UCAS, Higher Education, Gaza.*

1- Assistant Professor, Department of Education, Dhofar University, Oman.
Email: mjalambo@du.edu.om

2- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University College of Applied Sciences, Palestine. Email: ymatter@ucas.edu.ps

1. Introduction

The advent of artificial intelligence (AI) has redefined the landscape of education, offering new possibilities for enhancing learning experiences and outcomes. E-learning platforms, once limited to static content delivery, now incorporate intelligent systems that adapt to individual learners' needs and promote interactive, skill-based learning. In fragile contexts like Gaza, where political instability and infrastructural limitations frequently disrupt traditional education, AI-supported platforms present a viable and transformative solution.

Soft skills—such as communication, collaboration, adaptability, time management, and self-reflection—are increasingly recognized as essential competencies for academic success and employability in the 21st century (OECD, 2019). Yet, conventional education in Gaza tends to focus more on technical and theoretical instruction, often overlooking these crucial personal and interpersonal attributes.

This study explores how AI-powered e-learning tools influence the development of soft skills among students at the University College of Applied Sciences (UCAS). It seeks to answer the central question: To what extent do AI-integrated e-learning platforms foster the growth of soft skills among UCAS students?

2. Theoretical Framework

This research is grounded in Vygotsky's Sociocultural Theory and Kolb's Experiential Learning Model. Vygotsky emphasizes that social interaction plays a pivotal role in cognitive development, which directly relates to soft skills like communication and teamwork (Vygotsky, 1978). Kolb's model, on the other hand, asserts that learning is a cyclical process involving concrete experiences, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation (Kolb, 1984).

AI-enabled platforms offer opportunities that align with both frameworks. Chatbots, forums, peer reviews, and virtual group tasks simulate social interaction and provide active learning experiences. Meanwhile, tools like personalized feedback systems, adaptive content pathways, and learning analytics promote reflection and self-directed learning.

3. Methodology

3.1 Research Design A convergent mixed-methods approach was employed, integrating quantitative and qualitative data to yield a nuanced understanding of students' and instructors' experiences with AI-supported e-learning.

3.2 Population and Sample The study population included all third- and fourth-year undergraduate students at UCAS across five academic deanships: Applied Engineering

and IT, Administrative and Financial Sciences, Media and Communication, Education and Social Sciences, and Applied Arts. Stratified random sampling ensured balanced representation across gender and faculties, yielding a sample of 120 students (60 male, 60 female). Additionally, five faculty members with experience in AI-assisted instruction participated in semi-structured interviews.

3.3 Instruments:

The current investigation banked on two main instruments designed by the researchers for the purpose of the study. The first quantitative data collection is a 25-item Likert-scale questionnaire measuring students' perceptions of soft skill development via AI-enhanced platforms (see Appendix A). A semi-structured interview was also designed to collect qualitative data through exploring faculty insights into AI tools, student engagement, and observed skill growth (see Appendix B). it is worth mentioning that the questionnaire underwent expert validation, and its reliability was confirmed with a Cronbach's alpha of 0.88, as the interview questions were referred by expert academic professors.

4. Results

Based on the analysis of the questionnaire data, the descriptive statistics revealed a strong consensus among students regarding the positive impact of AI tools on their soft skills development. Specifically, a significant proportion of students reported improvements in time management (78%), problem-solving abilities (70%), and communication skills (65%), highlighting the role of AI-supported platforms in fostering essential competencies for academic and professional success. The results are displayed in table (1) below:

Skill	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Communication	3.96	0.46	2.69	5.00
Teamwork	3.93	0.48	2.89	5.00
Adaptability	4.10	0.36	2.80	4.95
Time Management	4.20	0.57	2.82	5.00
Self Reflection	3.73	0.47	2.56	4.94

Further analysis of the data revealed that female students perceived greater improvement in both teamwork and adaptability skills compared to their male counterparts. This gender-based variation was reflected in the overall mean scores across the five soft skill domains. The highest mean score was observed for time management ($M = 4.20$, $SD = 0.57$), followed by adaptability ($M = 4.10$, $SD = 0.36$), communication ($M = 3.96$, $SD = 0.46$), teamwork ($M = 3.93$, $SD = 0.48$), and self-reflection ($M = 3.73$, $SD = 0.47$). The bar chart

below highlights the perceived impact of the AI-enhanced e-learning on UCAS students' soft skills.

To further explore the differences in students' perceptions of soft skills development via AI-supported e-learning platforms, inferential statistical tests were conducted. Specifically, an independent-samples *t*-test was used to assess gender-based differences in time management, while one-way ANOVA tests examined variations in problem-solving skills across faculties and communication skills across academic years. These tests aimed to determine whether demographic variables had a statistically significant influence on students' perceived skill improvement. The results are summarized in table (2) below.

Table 2: inferential statistical tests

Test	<i>t</i> -statistic	<i>p</i> -value	<i>F</i> -statistic
<i>T</i> -test (Gender - Time Management)	0.781	0.436	
ANOVA (Faculty - Problem Solving)		0.563	0.577
ANOVA (Year - Communication)		0.653	0.203

To complement the significance testing and provide a clearer understanding of the practical importance of the results, effect sizes were calculated, as shown in Table (3) below.

Table 3: Effect Sizes for Group Comparisons on Soft Skills Development

Comparison	Test Used	Effect Size	Measure	Interpretation
Gender (Time Management)	<i>t</i> -test	0.49	Cohen's <i>d</i>	Medium effect
Faculty (Problem Solving)	One-way ANOVA	0.08	<i>Eta</i> ²	Moderate effect
Academic Year (Communication)	One-way ANOVA	0.06	<i>Eta</i> ²	Moderate effect

For the independent-samples *t*-test on gender differences in time management, Cohen's *d* was computed and found to be 0.49, indicating a medium effect size (Cohen, 1988). This suggests that gender plays a meaningful role in students' perceived improvements in time management through AI-supported platforms. Regarding the one-way ANOVA results, *Eta squared* (η^2) was used as the effect size measure. The analysis revealed an η^2 value of 0.08 for faculty-based differences in problem-solving skills and 0.06 for academic year differences in communication skills—both considered moderate effect sizes. These findings indicate that the observed differences are not only statistically significant but also educationally meaningful.

The analysis of the qualitative data

On the other hand, applying Braun and Clarke's thematic analysis framework, four central themes emerged from the faculty interview data, offering deeper insight into the role of AI in students' soft skills development:

1. **AI as a Scaffolding Mechanism:** Faculty consistently described AI tools—such as chatbots and automated feedback systems—as effective scaffolds that supported student autonomy and promoted self-directed learning beyond traditional instruction.
2. **Fostering Self-Regulation and Accountability:** Many instructors observed that AI-generated reminders, progress trackers, and deadline alerts helped students become more organized and accountable for their learning tasks.
3. **Enhancing Peer Interaction:** Digital collaboration tools embedded within e-learning platforms were reported to create inclusive spaces that encouraged peer-to-peer communication, particularly benefiting students who were typically reserved in face-to-face settings.
4. **Equity and Access Challenges:** Despite the benefits, faculty also identified persistent barriers, including disparities in digital literacy and unreliable internet connectivity, which affected students' ability to engage equally with AI-enhanced learning environments.

Faculty reflections included compelling examples that illustrated these dynamics in practice. One lecturer noted, "AI reminders acted like digital mentors, helping students stay organized and on task." Another shared, "Discussion forums encouraged even the quieter students to participate and share their perspectives—something we rarely see in traditional classrooms."

These qualitative insights reinforced and contextualized the quantitative findings, providing a more holistic understanding of how AI tools are shaping learner behavior, engagement, and skill development within the UCAS learning environment.

5. Discussion

The findings of this study contribute to the expanding body of research highlighting the multifaceted potential of artificial intelligence in education—not only in advancing cognitive development but also in cultivating vital emotional and interpersonal competencies. AI tools embedded in e-learning environments at UCAS served as more than just technological enhancements; they acted as enablers of student agency, reflective thinking, and collaborative engagement.

In a context like Gaza, where educational continuity is often compromised by political instability and infrastructural limitations, the structured integration of AI-supported platforms provided students with consistent, adaptive learning opportunities. These systems offered a level of personalization and interactivity that traditional classrooms may struggle to achieve under such conditions. For many students, this translated into greater confidence, improved self-regulation, and deeper participation in academic activities.

Interestingly, the study also found that female students demonstrated higher levels of perceived improvement in skills such as adaptability and teamwork. This may be attributed to various factors, including increased motivation, more disciplined digital habits, and social expectations regarding academic achievement—trends that have been echoed in prior studies within the region (Abu-Shanab & Al-Tarawneh, 2015).

Nevertheless, the full potential of AI in education can only be realized if certain structural barriers are addressed. Challenges such as unequal access to digital devices, inconsistent internet connectivity, and limited faculty preparedness in leveraging AI tools remain pressing issues. Without strategic interventions at the institutional level—particularly in training, infrastructure development, and policy reform, these barriers risk widening educational disparities rather than narrowing them.

6. Conclusion and Recommendations

This study highlights the significant role that AI-powered e-learning platforms can play in nurturing essential soft skills among university students—particularly in fragile and resource-constrained educational environments like Gaza. At UCAS, the integration of artificial intelligence into digital learning has not only supported academic continuity but has also fostered growth in key competencies such as time management, collaboration, adaptability, and communication.

The findings underscore that AI is more than a technological advancement; it is a strategic tool capable of transforming passive learning into an active, personalized, and skills-oriented experience. When thoughtfully implemented, AI-enhanced platforms have the potential to bridge pedagogical gaps, support learner autonomy, and respond dynamically to diverse student needs.

In light of these outcomes, the following recommendations are proposed to sustain and expand the benefits observed:

- » *Systematically embed AI tools across all e-learning programs to ensure consistent exposure and impact.*
- » *Provide regular training for instructors to equip them with the pedagogical skills needed to effectively integrate AI technologies into their teaching practices.*

- » *Design and promote virtual group tasks that simulate real-world teamwork and encourage the development of interpersonal skills.*
- » *Establish collaborations with international platforms and organizations that specialize in AI-driven education to access cutting-edge tools and best practices.*

With strategic planning and commitment, AI can serve as a powerful catalyst for student-centered, skill-based education helping institutions like UCAS not only withstand external challenges but thrive in the face of them.

References

- » Abu-Shanab, E., & Al-Tarawneh, H. (2015). *The influence of gender and information technology acceptance on online learning. Journal of Education and Practice*, 6(18), 116-122.
- » Al-Salman, S., & Haider, A. (2021). *The role of AI in online language learning during COVID-19: Jordanian perspectives. Education and Information Technologies*, 26, 7857®7876.
- » González-González, C. S., & Jiménez-Zarco, A. I. (2020). *Promoting self-regulated learning in virtual environments. Computers & Education*, 147, 103780.
- » Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.*
- » Kumar, V., & Sharma, A. (2020). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities. Education and Information Technologies*, 25, 1831®1855.
- » OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass. OECD Publishing.*
- » Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.*
- » Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1 -27

Appendix (A)

1. Student Questionnaire

A 25-item structured questionnaire was developed to quantitatively assess students' perceptions of soft skills development through e-learning. The questionnaire items were aligned with five key domains of soft skills, derived from the OECD framework (2019): Communication, Teamwork and Collaboration, Adaptability and Flexibility, Time Management, and Problem Solving and Critical Thinking. Each item was rated using a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree).

Communication

1. AI-supported tools such as automated feedback help me communicate more clearly in academic contexts.
2. Using discussion boards and forums improves my ability to articulate ideas.
3. Chatbots in the platform assist me in asking questions more confidently.
4. Engaging in virtual meetings improves my presentation skills.
5. Online peer reviews enhance my ability to give and receive constructive feedback.

Teamwork and Collaboration

1. Collaborating with peers through virtual workspaces enhances my teamwork skills.
2. AI-moderated group tasks help distribute roles more effectively.
3. Virtual projects increase my accountability to team members.
4. I feel more connected to my classmates when using AI-supported platforms.
5. Collaborative documents and cloud tools help me contribute actively to group tasks.

Adaptability and Flexibility

1. AI-adaptive learning systems help me cope with different learning paces.
2. E-learning platforms increase my confidence in facing unexpected academic challenges.
3. I am better able to adjust to remote learning through AI-powered resources.
4. AI recommendations guide me to change study strategies when needed.
5. Learning through simulations and virtual labs has improved my adaptability.

Time Management

1. AI-based reminders help me submit assignments on time.
2. Scheduling tools in the platform support my daily academic planning.

3. The platform helps me monitor and manage my study hours efficiently.
4. I use automated calendars to prioritize my tasks.
5. I feel more organized in completing my coursework using AI-enabled tools.

Problem Solving and Critical Thinking

1. AI-generated feedback helps me evaluate and improve my academic work.
2. I reflect more on my learning outcomes through interactive quizzes.
3. AI-curated resources improve my research and problem-solving abilities.
4. Scenario-based learning in the platform enhances my analytical thinking.
5. I am better able to explore multiple solutions to a problem using AI recommendations.

Appendix (B)

2. Faculty Interview Protocol

A semi-structured interview protocol was designed to gain qualitative insights from faculty members about their experience using AI tools in e-learning platforms, observed student engagement, changes in soft skills, and challenges. It included 10 open-ended questions.

1. Which AI tools have you integrated into your online instruction, and for what purposes?
2. Can you share any examples where students demonstrated improved soft skills due to AI-mediated activities?
3. How do you perceive the effectiveness of adaptive quizzes, chatbots, or intelligent feedback systems on student engagement?
4. What are the limitations or challenges in using AI-enhanced platforms at UCAS?
5. How do you evaluate the improvement of students' communication and collaboration in virtual settings?
6. Have AI tools helped students become more autonomous or self-directed learners?
7. How do you address students' digital literacy gaps when using AI systems?
8. Do students show increased critical thinking through problem-based AI-supported tasks?
9. What institutional support is needed to improve AI integration for soft skills development?
10. What are your recommendations for maximizing the use of AI in online teaching at UCAS?

Exploring the Intersection of Code Poetry and Programming in Fostering Digital Cultural Awareness: An Exploratory, Analytical, and Applied Approach

Assoc. Prof. Dr. Reham Mohamed Abu Zaid¹

أ.د.م. / ريهام محمد أبوزيد

Abstract:

Prevailing scepticism towards the efficiency of using programming languages and algorithms in versification is mitigated by code poetry. It provides a unique lens through which the intersection of technology and poetry can be examined. Consequently, this interdisciplinary research paper tries to bridge the gap between poetry, programming, AI, and digital culture. It also aims to show the cultural and social impacts of code poetry. It addresses questions such as: How can code poetry be used to promote digital cultural awareness and literacy? What role do the aesthetics of code poetry play in boosting its audience's understanding of digital culture and humanities (DH)? By fostering collaboration between technology and poetry, new literary perspectives can be unlocked. These perspectives may enrich the understanding and evaluation of digital culture and suggest novel ideas for future research papers. To achieve these targets, a sample of code poems is inspected, for example: Larry Wall's "Black Perl" (1990), Nick Montfort's "Taroko Gorge" (2009), and an AI-generated code poem by 'Copilot' entitled "grief_loop." This study adopts a three-dimensional methodology: exploratory, analytical, and applied.

Key Words: Python - Creative Coding - Technology - Cultural Impact - Digital Humanities - Aesthetics - Digital pedagogy - Educational Applications - Interdisciplinary Collaboration

1- Assoc. Prof. Dr. Reham Mohamed Abu Zaid - English Literature & Head of the Dept. of English Language and Literature - 10th of Ramadan Faculty of Girls - Al-Azhar University - Egypt - Email. drrehamabuzaid17@gmail.com

استكشاف تقاطع شعر الأكواد والبرمجة في تعزيز الوعي الثقافي الرقمي: منهج استكشافي وتحليلي وتطبيقي

ملخص

الغوص في بحار تتماهى فيها قريحة الشعراء مع الأكواد والخوارزميات لإستخراج جمالياتها الثمينة اشبه بصيد اللؤلؤ في غابات من الشعاب المرجانية الشائكة في عتمة الليل البارد، ولكنه اللؤلؤ. فهكذا المنتج عندما يتلاقى الشعر بعواطفه المتفجرة ومعانيه الكامنة وابداعاته المتألقة مع الأكواد والبرمجيات والخوارزميات بعقلانياتها البحتة فيثمر "شعر الأكواد/ الشفرة". فأتى هذا النوع من الشعر كعلاج ناجع لإبراء المتشككين في فاعلية استخدام لغات البرمجة والخوارزميات في نظم الشعر لمرامٍ قيّمة، إذ يُوفر منظوراً فريداً يُتيح دراسة التداخل بين التكنولوجيا والشعر. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الورقة البحثية البينية إلى سد الفجوة بين الشعر والبرمجة والذكاء الاصطناعي والثقافة الرقمية. كما تهدف إلى إظهار الآثار الثقافية والاجتماعية لشعر الكود. كما تحاول إيجاد إجابات لأسئلة مثل: كيف يُمكن استخدام شعر الكود لتعزيز الوعي الثقافي الرقمي ومحو الأمية الرقمية؟ وما دور جماليات شعر الكود في تعزيز فهم جمهوره للثقافة الرقمية والعلوم الإنسانية الرقمية؟ من خلال هذا التعاون بين التكنولوجيا والشعر، يُمكن فتح آفاق أدبية جديدة، قد تُثري من فهم الثقافة الرقمية وتقييمها، وتُقدّم أفكاراً جديدة لأبحاث مستقبلية. ولتحقيق هذه الأهداف، يتم دراسة عينة من قصائد الكود: "Black Per" للاري وال (1990)، و "Taroko Gorge" لنيك موننفورت (2009)، وقصيدة برمجية تم إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي من تأليف "Copilot" بعنوان "grief_loop". هذا وتعتمد هذه الدراسة لتحقيق اهدافها على منهج ثلاثي الأبعاد: استكشافي وتحليلي، وتطبيقي.

الكلمات المفتاحية: بايثون - البرمجة الإبداعية - التكنولوجيا - التأثير الثقافي - العلوم الإنسانية الرقمية - الجماليات - التربية الرقمية - التطبيقات التعليمية - التعاون متعدد التخصصات

I-Introduction:

Blending the logic of the programming languages with the aesthetics of poetry produces 'code poetry.' This post-modern hybrid product transfers conventional poetry into machine-readable codes. It challenges the traditional notions of the sharp dichotomy between the fluffy creative nature of poetry and the cold rationality of programming. To probe clearly how it can be used to boost digital cultural awareness in the present digital age, code poetry can be defined as follows:

It is a form of digital literature that merges programming code with poetic language, creating a unique interplay between syntax and semantics. This type of poetry emphasizes

the aesthetic qualities of code while also exploring the underlying meanings and emotions conveyed through the structure and function of the programming language. As a result, code poetry challenges traditional notions of what poetry can be by blurring the lines between literary art and technical expression. (Fiveable, 2024)

According to this definition, code poetry is a sub-branch of digital literature. Yet, unlike the broader category of digital poetry, which prominently uses physical computers, it possesses a unique characteristic: it is created, performed, or experienced through computers or humans through spoken word and written text, expanding its expressive domain. It exists on screens and responds to user inputs, or changes based on algorithms. It intertwines programming languages' syntax and structural rules, as those of Python, Perl, JavaScript, pseudocode...etc.; with the poetic semantics and emotions. Such creative mingling moves codes out of their usual rational functionality to be originators of beauty, curiosity, and/or introspection. Consequently, any "program code poem may be read as surface text or as a chain of commands, at least by users who are able to read the code and imagine the corresponding performance" (Rubik, 2022, p. 332). This means that code poems may appear sometimes as executable (in which the poem runs on), and their output can become part of their expressive meanings; and in other times they may look symbolic. This duality has reframed traditional poetry changing its conventional characteristics and forms. It also has annihilated the impenetrable long-standing boundaries between poetry and programming, and mitigated the prevailing scepticism towards the efficiency of using programming languages and algorithms in versification.

Additionally, reshaping versification in such a way transfers the code of the poem from a programming tool to an artistic, emotional, and cultural expression. As a result, this code urges the reader's interpretive curiosity and raises more and more philosophical and cultural questions in him. The reader, then, surges towards a deeper understanding and a broader digital cultural literacy. When code poetry deals with the current humanitarian subjects and the present concerns of the digital world, it necessitates a profound digital cultural awareness. Furthermore, the widespread global digitalization nowadays and its availability and democratization have helped to make code poetry an effective tool for expression, and this necessitated a more digital cultural awareness.

Digital cultural awareness encompasses a comprehensive understanding of how digital media shapes cultural identities, communication patterns, and societal values. "Digital Culture," as defined by Sean Michael Kerner (2023), "refers to the behaviours, practices, and values that develop from the use of digital technologies." The latter, 'digital technologies', is an umbrella term; including "smartphones, social media, digital collaboration tools, enterprise content management, cloud infrastructure and software as a service as well as digital environments - such as the internet - that form the basis of

the modern digital world.” Digital culture is not just about using technology — it’s about how technology changes human behaviour, values, social habits, and cultural exchange, representation, and interaction. These impacts are the targets of this research paper.

II-Research Questions:

- » *How do code poetry and programming intersect to foster digital cultural awareness and literacy?*
- » *What are the key themes in code poetry that promote digital cultural awareness?*
- » *How can code poetry and programming be applied in practical contexts to promote digital cultural awareness?*
- » *What role do the aesthetics of code poetry play in boosting its audience’s understanding of digital culture and humanities (DH)?*

III-Significance of this Research Paper:

Although there is a growing recognition of the artistic potentialities of programming and an evolution of hybrid forms such as code poetry, there remains a significant gap in systematically exploring how these specific intersections can actively foster ‘digital cultural awareness.’ Current studies inspect code as a purely functional tool, overlooking its profound expressive and cultural dimensions. Hence comes the significance of this research paper, as:

1. *It tries to reframe programming, not as a technical skill, but as a medium for creative, emotional, and cultural expressions.*
2. *It challenges the notion that programming is purely utilitarian by showing how syntax, logic, and structure can be used to evoke emotion, tell stories, or reflect cultural identity.*
3. *By blending poetic expression with code, the paper explores how digital tools can preserve, reinterpret, or critique cultural narratives.*
4. *The research paper bridges computer science, literature, and cultural studies—encouraging educators and learners to think beyond traditional academic silos and expanding the scope of literary and cultural analysis into computational domains.*
5. *It highlights that code poetry can be a powerful tool for underrepresented communities to express their identities in digital spaces. It democratizes programming by making it more accessible and emotionally resonant.*

IV-Objectives:

As this research paper seeks to bridge the gap between technology and humanities, suggesting fresh perspectives on poetry, it aims: Firstly, to analyze the aesthetic and rhetorical features of code poetry, and to examine how poetic devices (e.g., metaphor, rhythm, ambiguity) are embedded in code, and how programming logic can become expressive; Secondly, to explore how code poetry fosters digital cultural awareness, and to investigate how this medium can reflect, critique, or amplify cultural identities, digital literacies, and socio-political narratives in online spaces.

The Third target of this paper is to evaluate how code poetry can be used in educational applications to bridge STEM and humanities, encouraging interdisciplinary learning. Fourthly, it seeks to share in the development of applied frameworks for creating, analyzing, and teaching code poetry—possibly through workshops, digital platforms, or AI-assisted tools. The Fifth goal is to contribute to digital humanities discourses about digital authorship, algorithmic creativity, and the ethics of machine-mediated expression. Sixthly, this study tries to contribute to digital humanities, computer science education, media studies, and intercultural communication by offering a novel framework for understanding and leveraging the cultural dimensions of code. Finally, it endeavours to highlight the impact of technology on the evolution of poetry (and consequently on the other literary genres).

V-Literature Review:

The domain of the intersection of code poetry and programming in fostering digital cultural awareness is still underexplored in a systematic, interdisciplinary manner. So, no previous studies were found on it. But, there are many studies on related subjects as code poetry, digital humanities/poetry, programming and literature, digital literacy, etc. a sample of these studies can be summarized as follows:

In his article, “Live Coding Poetry: The narrative of code in a hybrid musical/poetic context” (2023), Alexandros Drymonitis tries to shed light on “the literary and artistic attributes of code, on code poetry and on the existing attempts to combine it with live coding.” He shows how “live coding” with its dynamic practices and live narratives can be combined with “code poetry” in a “musical context.” So, this study seeks to show the possibility of achieving this combination from the technical standpoint.

As a sub-branch of digital poetry, code poetry can also be undergone from a practical and applied side to some of the objectives, achievements, and recommendations of a previous study entitled: “Pandemic Digital Poetry: An Analytical Study of Two Selected Social Media Poems as Examples” (2021). In which the researcher, Reham M. Abu Zaid,

tried to pinpoint the importance of digital poetry and its sub-branches during critical periods especially the period of Covid19 and the global quarantine, due to its widespread availability on the internet; and how it can be a very effective means of expression.

In “Poetry as Code as Interactive Fiction: Engaging Multiple Text-Based Literacies in Scarlet Portrait Parlor” (2023), Jason Boyd highlights “how poetry, programming, and interactive fiction can be intertwined if not blurred in a single text” taking Scarlet Portrait Parlor as a case study to demonstrate his hypothesis.

Tomas Petricek’s study, “Cultures of programming: Understanding the history of programming through controversies and technical artifacts” (2022), suggests that the history of programming is shaped not just by technical progress, but by “multiple overlapping cultures, each with its own values, methods, and ways of understanding code.” These various cultural collaborations can be a rich domain for further studies.

At last, a pilot study based on a structured questionnaire was held by Lujiang Zhou et al. for university students in Punjab, entitled “The Development and Implementation of Strategies for Promoting Cultural Literacy among University Students in the Digital Environment” (2025). It proved that: “the perceived ease and usefulness of digital technology positively influence students’ attitudes and skills, thereby enhancing cultural literacy.”

VI-Challenges & Limitations:

As an interdisciplinary study between poetry, programming, and digital cultural awareness, the research paper has faced some challenges and limitations, as follows:

- » Firstly, code poetry is a new and evolving academic and artistic domain of digital humanities. This novelty and evolution make systematic and comprehensive inspection difficult. They also defy long-term experiments and results. Fixed criteria of exploration and analysis may be inaccurate. Sometimes, the accessibility of source code and related data for analysis may be limited.
- » Secondly, being an interdisciplinary study, it requires merging various competences. It needs literary, computational, and cultural experiences, which may be challenging.
- » Thirdly, code poetry may be wrecked or fall short in dealing with some societal issues or racial problems because of algorithmic biases or AI ethical implications. So, its effective impact on fostering digital cultural awareness is perhaps deformed.
- » -Fourthly, the practical applications of such interdisciplinary studies may be crippled; because of the narrow scope of some pedagogical curricula, and the prevailing skepticism of the authenticity and efficiency of these novel fields.

Literary conservative traditionalists also defy the intrusion of these post-modern technologies.

- » *Fifthly, the specialty, individuality, and subjectivity of some of the cultural experiences around the world may limit the broad spectrum applications of the impact of code poetry on boosting digital cultural awareness; leaving a good deal of the studies and results abstract, inapplicable, and unrealistic.*
- » *Finally, as a sub-division of digital humanities, code poetry can face the same universal challenges and limitations confronting its mother field.*

VII-Methodology:

To comprehensively investigate the complex intersection of code poetry, programming, and digital cultural awareness, this research paper adopts a three-dimensional methodology: an Exploratory, analytical, and applied approach. This triangular framework will be achieved through the following steps:

1. *Data Collection: Choice of example code poems*
2. *Content Analysis: An exploratory, analytical, and applied examination of the selected code poems is undertaken to understand their syntax, semantics, functionality, and how they embody poetic principles.*
3. *Conclusion: It summarizes the main points and the key findings of the research paper. It also suggests potential areas for future research and improvements, and the recommendations.*
4. *Works Cited: It lists the sources.*

Firstly, an Exploratory Approach:

This approach is not only a preliminary step of this study, but also a necessary condition for defining the research landscape itself. Moreover, it paves the way for answering the research questions. Without it, the subsequent analytical and applied methodologies would lack a robust basis. Defining the main terms and concepts of the research, as code poetry and digital cultural awareness (discussed in the Introduction, pp. 4 - 5), is an integral part of this exploratory approach. It answers 'what' questions of the subject. As a consequence, bridging the gaps of these different hybrid domains becomes easier.

Additionally, to add a deep perspective for the exploratory approach, a sample code poem can be explored. One of the code poems that blurs the lines between programming and poetry is "Black Perl" (1990). It is written in the Perl programming language, using the syntax and commands of this language. It was posted anonymously on 'Usenet' (User's Network) on April 1, 1990, and later claimed by Larry Wall, the creator of Perl. On

asking 'Meta AI', "what is Perl programming language?" It replied instantly (in less than 0.1 second): "Perl (Practical Extraction and Reporting Language) is a high-level, general-purpose programming language developed by Larry Wall in the late 1980s. It's known for its flexibility, power, and versatility."

In addition to its programming text, "Black Perl" as a code poem is human-readable. This duality embodies a core characteristic of code poetry. It, thus, helps in exploring the integration of traditional poetry with code. It also demonstrates that code poetry can be executable or static, and performable by both computers and humans. The poem is "written for Perl 3, no longer parses under Perl 5" (Wall, 2000, p.647). It was published as follows:

```
BEFOREHAND: close door, each window & exit; wait until time.
    open spellbook, study, read (scan, select, tell us);
write it, print the hex while each watches,
    reverse its length, write again;
kill spiders, pop them, chop, split, kill them.
    unlink arms, shift, wait & listen (listening, wait),
sort the flock (then, warn the "goats" & kill the "sheep");
    kill them, dump qualms, shift moralities,
    values aside, each one;
    die sheep! die to reverse the system
    you accept (reject, respect);
next step,
    kill the next sacrifice, each sacrifice,
    wait, redo ritual until "all the spirits are pleased";
    do it ("as they say").
do it(*everyone***must***participate***in***forbidden**s*e*x*).
return last victim; package body;
    exit crypt (time, times & "half a time") & close it,
    select (quickly) & warn your next victim;
AFTERWORDS: tell nobody.
    wait, wait until time;
    wait until next year, next decade;
    sleep, sleep, die yourself,
    die at last
```

(Wall, 2000, 649)

With a close inspection to the above code poem, "Black Perl," and in addition to its dual characteristic, its form and structure is Perl programme and its essence and intent is poetic. By this mixture, it proves that codes may be a good literary medium; moving them from their rational functionality to a new emotional expressive domain and creating a novel literary hypothesis of 'code poetics.' For example, there are recurrent line breaks making it more suitable for versification than code lines or blocks. The visual images (e.g. door, window, spellbook, spider, goats, sheep...) revive the codes. The imperatives of the program commands (close door, exit; wait open spellbook, study, read (scan, select, tell us); write it, print...etc.) are mixed with the mysterious surreal phrases of rituals or

dark narratives (e.g. kill spiders, warn the “goats” & kill the “sheep”, redo ritual until “all the spirits are pleased”). A third quality that can be explored also is the poem’s aesthetical value. There are cheerful resonance of sounds and terseness. Repetitions and recurrent alliteration, consonance, and assonance give a musical effect (e.g. “spellbook, study, scan, select”; “pop them, chop”; & “shift, kill” / “sort the flock”). The fricative sounds also add to this resonance. These musical devices as well as the arrangement of the lines with their breaks add to the rhythm and incantation of the poem. Besides, Perl language is known for its concise nature; the poem uses this merit by using direct imperative verbs, short declarative sentences, and concise phrases loaded with significant poetic weight. For instance: “die sheep! die to reverse the system” are remarkably brief yet impactful.

The poem’s themes can be made out as it appears dark and ritualistic: Preparation for a ritual (the first 8 lines), Violence and sacrifice (L.9-15), Manipulation and control (L.9-10), Reversal of norms (L. 12 & 13), and Forbidden acts and secrecy (L.19 & 23). Moreover, in expressing the feelings and experiences of their author, codes here also appear as products of specific cultural contexts, reflecting at the same time the values and norms of their creator. They can be a good expressive tool for the marginalized, the oppressed, and the wronged.

It is also notable to mention that this poem is considered one of the oldest in this poetic genre and one of the most famous. Hence, its pioneering position makes it a case study for tracing the evolution and characteristics of code poetry. Such a trace is also considered part of the exploratory approach and can be a rich raw material for further research.

Regarding all its discussed qualities, “Black Perl” invites its readers to re-evaluate the creative and expressive dimensions integrated within the digital tools that shape the present world. Another cultural and literary quality of code poems in general, and “Black Perl” in particular, is that they create a new domain of critical studies. This domain moves beyond traditional limits to look deeply into the code text by a programmer/critic’s eye to interpret its poetics. This critical lens is essential for digital cultural awareness, as it helps individuals to understand the embedded values and potential biases within the software that shapes their experiences.

Secondly, an Analytical Approach:

In this approach, the intersection of code poetry and programming is inspected from a ‘why’ perspective. By a close analysis of code poems, “we can gain a deeper understanding of the ways in which code shapes poetic meaning” (Lee, 2025). Nick Montfort’s poem, “Taroko Gorge” (2009), is scrutinized as an example. It is a nature poem that invites the readers to embark on a meditative journey through a famous canyon in Taiwan’s Taroko National Park. Originally programmed in Python and then ported to HTML

(Hyper Text Mark-up Language) and JavaScript, this poem has inspired many to rework its source code to explore various topics in a way that retains its form. It is a generative poem produced by an algorithm and appears in a different version each time it is viewed or refreshed.

This poem’s main contribution, here, lies in its structure and the interpretive possibilities it offers. These qualities add to its significance in this study. Its changing or generative structure exposes the readers/users to the mechanics of algorithms, enhancing their understanding of how digital systems operate and influence information and discourse. They also have an urgent curiosity to learn these programming languages. This poem is also a good case study in CCS (Critical Code Studies), undergoing codes to literary interpretation. It proves that programming languages like Python can be used to explore new artistic structures, possibilities, aesthetics, and emotional impacts. Furthermore, its analysis reveals how it plays with language and what cultural or thematic meanings emerge from its computational processes. It shows how the poet may be a good programmer and vice versa. Its analysis thus enriches the electronic poetry studies and challenges the traditional poetic notions calling for re-evaluation of authorship and creativity in the digital age. The beginning lines of the poem appear as follows:

HTML Brow frames the rock. Ripplings rest. Stones hold. Stones roam the shape. run the rough objective driven — Layer ranges the vein. Brows command the flows. direct the cool — The crag exercises the coves. Mist sweeps the vein. stamp the objective clear dim — Layer frames the rocks. Brows relax. Mists dream. Brows frame the flows. stamp the straight arched clear dim — https://nickm.com/taroko_gorge/original.html ***** The JavaScript <script type="text/javascript"> var t=0; var n=0; var paths=0; var above='brow,mist,shape,layer,the crag,stone,forest,height'.split(','); var below='flow,basin,shape,vein,rippling,stone,cove,roc var trans='command,pace,roam,trail,frame,sweep,exercise,ra var imper='track,shade,translate,stamp,progress through,direct,run,enter'; imper=imper.split(','); var intrans='linger,dwell,rest,relax,hold,dream,hum'.split var s='s'.split(','); var texture='rough,fine'.split(','); function rand_range(max) { return Math.floor(Math.random()*(max+1)) https://sabo.github.io/TarokoExplain/	Python #!/usr/bin/env Python # # Taroko Gorge # A one-page Python program to generate an unbounded poem # # Nick Montfort # 8 January 2009, Taroko Gorge National Park, Taiwan and Eva Air Flight # # x() splits a string into a list c() is just random.choice() # f() picks a fresh value from a list p() prints a line and pauses # cave() -- walking through the tunnels carved in the mountains # path() -- walking along outdoors, seeing what is above (a) and below (b) # site() -- stopping at a platform or viewing area import time,random,sys def x(s): return s.split(',') def c(l): return random.choice(l) a=x('brow,mist,shape,layer,the crag,stone,forest,height') b=x('flow,basin,shape,vein,rippling,stone,cove,rock') def f(v): l=globals()[v] i=c(l[:-1]) l.remove(i) globals()[v]=l+[i] return i def p(s=""): print s.capitalize() sys.stdout.flush() time.sleep(1.2) https://nickm.com/code/taroko_gorge.py

(Montfort, 2009)

The transition between HTML, Python, and JavaScript in “Taroko Gorge” revitalises the poem’s text, making it dynamic and attractive. This change also gives complete freedom for producing many versions, creating “unbounded poem” as Montfort commented (“Taroko Gorge, Chapter 7.”, 2025). When they are exposed, the lines of the poem keep flowing on the screen like the water of the gorge. This flowing animates the poem and its codes. As a sub-branch of e-poetry, generated by an algorithm, this poem encourages cultural curiosity and interaction with its reader. It motivates him to learn its programming languages and to study its algorithmic source and how it generates poetic texts. The reader, thus, tries to make out the ‘algorithmic culture,’ that is to say, how the logic of computation alters the way culture, literature, and authorship are practised and perceived. The poem also encourages him to participate in interactive reading, refreshing the page recurrently to produce a new version of the poem each time. This contribution of the reader in generating new versions eliminates the traditional distinctions between the poet and the reader. Additionally, this constant change of the poem’s text challenges conventional ideas of a fixed literary work and a singular authorship. This is considered a new perspective on literary and cultural studies. As a nature poem with vivid descriptions, it invites the reader to make a journey to Taroko Gorge. This adds another interesting cultural perspective to the functionality of code poetry.

Thirdly, an Applied Approach:

To practically apply the effect of code poetry on fostering digital cultural awareness, a code poem is generated by ‘Microsoft-365 Copilot’, which “is a generative artificial intelligence Chatbot developed by Microsoft. Based on the GPT-4 series of Large Language Models (LLM), launched in 2023 as Microsoft’s primary replacement for the discontinued Cortana” (Abu Zaid, 2025, 2463). On asking ‘Copilot’ to generate a short example code poem that demonstrates this effect, it replied in less than 0.1 of a second the following Python poem:

Wonderful—here’s a brief example of a code poem that illustrates how readers can “feel” code beyond its utility. This piece is written in Python-like pseudocode, blending emotional resonance with logical flow:

```
Python
# Code Poem: "grief_loop"
while memory_of_you:
    ache += 1
    if dream.contains(you):
        heart.load(joy)
    else:
        heart.load(silence)
```

if ache > threshold:

break # pretend it's healing

Interpreting the Poem

- » *while memory_of_you: The grief continues indefinitely as long as the memory persists.*
- » *ache += 1: Emotional pain accumulates with each loop—day, night, or thought.*
- » *if dream.contains(you): Dreams offer fleeting comfort, simulating the presence of the lost.*
- » *else: heart.load(silence): But without that, only emptiness remains.*
- » *if ache > threshold: break: A poignant gesture of artificial closure, suggesting that sometimes healing is performative, not actual.*

Why This Fosters Digital Cultural Literacy

- » *Readers begin to see code as metaphor—not just as instructions, but as structured emotion.*
- » *They engage with symbols that bridge technical fluency and poetic sensibility.*
- » *It invites an interpretive practice: parsing loops, variables, and conditionals like stanzas and enjambments.*

Would you like me to generate a more complex piece based on a theme you're exploring in your paper? Or perhaps show how this might work in a classroom setting to engage interdisciplinary students?

On a close inspection of this generated code poem, the reader can recognise that it deals with human-like subjects of grief, loss, memory, and pain. Its title: “grief_loop” is a metaphor; its tenor is: grief, its vehicle: circular physical substance, and its ground of comparison: the vicious circle of grief encompassing and suffocating the speaker with no way out. “while memory_of_you” has an emotional and conditional resonance for the continuation and consistency of pain and grief with memory. “ache +=1” intensifies suffering, pain, and grief. The conditional “if dream.contains(you):” is a complex metaphor modifying the dream as a container and the addressee as contents that fill out this container. This metaphor relates the speaker’s comfort and relief from pain and grief with the presence of the addressee in his dreams. The same complex metaphor is in the following verse, which completes the meaning of the previous line of the conditional: “heart.load(py).” “heart” is metaphorically a truck, and “(py)” is the contents of this truck. Furthermore, “load” evokes the conceit of a software module. The semiotic reference of the two verses suggests that happiness is imaginary and can be found only in the subconscious. Unless this imaginary presence exists, the speaker’s heart is loaded metaphorically with “silence” or emptiness. Then, the poem ends with a fake trial to find a way out of this vicious circle. It may appear to be broken, and healing be a false pretension. This emotional masking and false pretension

match the digital personas and are common in the social media culture. Moreover, the last verse leaves the reader doubtfully questioning the authenticity of true healing.

From a traditional poetic perspective, the code poem, "grief_loop," defies most of the conventions of poetic form and technique. No stanza division or lines' lengths are considered. Meter, rhythm, and intonation are disregarded. Rhyme, rhyme scheme and the other musical devices (assonance, consonance, alliteration, etc.) are absent. However, code stands as the main criterion of the poem. Enjambments help to relate the verses together moving with the reader from one code to another and from one metaphor to another. Code also has succeeded to express the emotional tension of the poem. It also has a particular lyrical quality. Regarding these points in this poem, it is apparent that the code poetry is better to be judged through its own criteria, and its aesthetics should be tasted through its particular essence.

Yet, these form-and-content qualities of code poetry serve extensively in fostering digital cultural awareness. 'Copilot' summarizes this effect in three points in the above table. But, with a more exploration of this example poem, "grief_loop," and regarding the poetic analysis in the previous two paragraphs, the poem encourages the reader to decode its digital metaphors and aesthetic devices. It, thus, defies the traditional notions of the poetic technique. It also suggests that code and metaphor (or any other figure of speech) are two faces of the same coin that frame the emotional landscape of the poem. Thirdly, it demonstrates that code functions not only as a rational symbol but also as an emotional transmitter, matching the definition and characteristics of code poetry. Consequently, the emotions of the code poem are "structured," as Copilot also explained. By engaging in the dual nature of the code text (logical/structured and lyrical/emotional), readers develop symbolic digital literacy. The hidden message of the last line warns the readers against the fake feelings that may prevail in the digital space, fostering their awareness.

VIII-Conclusion:

To sum up, this research paper tried to study how the intersection of code poetry and programming serves as a unique and potent catalyst for fostering digital cultural awareness. To deal with this interdisciplinary study, the research paper has employed three approaches: exploratory, analytical, and applied. Three example code poems are tackled in these approaches. They are successively: Larry Wall's "Black Perl" (1990), Nick Montfort's "Taroko Gorge" (2009), and an AI-generated code poem by 'Copilot' entitled "grief_loop." In addition to English and Arabic abstracts with keywords, the paper included an 'Introduction' which threw light on the subject as a whole and defined the main concepts and terms of the research. The second and third sections of the paper represented the 'Questions' and the 'Significance' of this research paper. Then came the

section of 'Objectives,' discussing the main goals. The fifth section, entitled 'Literature Review', briefly represented the previous studies in this new literary domain. Then, the most important 'Challenges and Limitations' are discussed in a separate section. The 'Methodology' of the research is stated in the seventh section entitled after it. There is a 'Conclusion' that summarises the main points of the study, represents the findings and the results, and suggests recommendations for future studies. Then the paper is ended with a 'Works Cited' section listing the sources.

The **findings** of this research carry significant implications across several interconnected domains. For **digital culture** this studied intersection tried to make deep understanding of how technology and poetry intertwine, moving beyond a purely utilitarian view of code to recognize its aesthetic and communicative depth. By engaging with works that are both human-readable literature and executable code (as the selected example poems), individuals can gain a more intuitive understanding of how algorithms operate, circulate information, and shape public discourses. This engagement also raises their curiosity to learn these programming languages and to be able to decode these poems. Consequently, these effects can foster their digital awareness.

Secondly, in the **educational domain**, this study discovered the urgent need for interdisciplinary curricula that blend multiple studies. Thus, these curricula can boost students' critical and computational thinking and skills, qualifying them for an AI-dependent world. They also empower students to become creators and innovators of new technological approaches.

The research paper also uncovered new approaches for **creative expression and identity formation**. The global widespread availability of code poetry in particular, and digital humanities in general, promotes the use of programming for self-expression and innovation. It can be an expressive tool for any culture or civilization (as in Montfort's "Taroko Gorge." It can also be a powerful tool for addressing pressing societal issues and exploring the ethical implications of digital technologies. Furthermore, it can raise the self-confidence of the oppressed, marginalized, and the wronged (as in the studied example poems "Black Perl" and "grief_loop").

In the **literary and critical domains**, this study tried to present a new perspective. It expanded the traditional critical principles of poetry. It also endeavored to undermine the conventional literary limitations and to fill the gaps between technology and poetry. It showed a new aesthetic flavour of codes and a new logical structure of poetry. It pointed out that in addition to their collaboration, codes and poetry parallel each other in a harmonious synergy. Both disciplines involve a perfect selection of elements and construction.

According to these findings, the research paper strongly **recommends** long-

term studies to observe and trace the development of digital cultural awareness in individuals who consistently engage with code poetry programs. It also encourages further comparative cultural studies across different cultural contexts to understand how the intersection of code poetry and programming impacts diverse populations globally. Thirdly, serious efforts are better made towards increasing interdisciplinary curricula and studies. Fourthly, the role of AI tools in generating and interpreting code poetry/digital humanities for educational and cultural purposes should be explored. Ethical regulations and measurements against algorithmic biases should be developed. Human-centred and fair technological solutions should be considered. At last, technology should be invented for us, not against us.

Works Cited

- » Abu Zaid, Reham Mohamed. "Pandemic Digital Poetry: An Analytical Study of Two Selected Social Media Poems as Examples." *Al- Azhar Journal of Humanities, Scholarly Refereed Journal*, Volume 27, June 2021, pp. 2361 - 2422, DOI: 10.21608/jsh.2021.186789.
jsh.journals.ekb.eg/article_189649_2aa296d98ebd075a2501bb73a42f9ba8.pdf
- » "The Algorithmic Critic: Exploring Poetry through an AI Sentiment Analysis Approach." *Al-Azhar Journal of Humanities, Scholarly Refereed Journal*, Volume 35, Al-Azhar University, June 2025, pp. 2447 - 2502. 35, 1, 2025, 2447-2502. doi: 10.21608/jsh.2025.432934,
https://jsh.journals.ekb.eg/article_432934.html
- » Boyd, Jason et al. "Poetry as Code as Interactive Fiction: Engaging Multiple Text-Based Literacies in Scarlet Portrait Parlor." *DHQ: Digital Humanities Quarterly*, Volume 17 Number 2, 2023 ·
dhq-static.digitalhumanities.org/pdf/000693.pdf. Accessed 17 June 2025.
- » CoPilot. "grief_loop." Prompt, Microsoft Copilot, 25 May 2025. Drymonitis, Alexandros. "Live Coding Poetry: The narrative of code in a hybrid musical/poetic context." *Organised Sound* , Volume 28 , Issue 2: Live Coding Sonic Creativities , Cambridge University Press, August 2023 , pp. 241 - 252, DOI: doi.org/10.1017/S1355771823000493.
www.cambridge.org/core/journals/organised-sound/article/abs/live-coding-poetry-the-narrative-of-code-in-a-hybrid-musicalpoetic-context/AF7EAF399DC50B2F7786391D227ACD9D
- » Fiveable. "Code Poetry - Intro to Contemporary Literature." Edited by Becky Bahr, Fiveable, 2024, library.fiveable.me/key-terms/introduction-contemporary-

literature/code-poetry. Accessed 3 June 2025

- » Kerner, Sean Michael. "Digital Culture." Tech Target, 10 Oct. 2023, www.techtarget.com/searchcio/definition/digital-culture#:~:text=Digital%20culture%20refers%20to%20the,of%20the%20modern%20digital%20world.
- » Lee, Sarah. "Critical Code Studies in Practice: Applying Critical Code Studies to Digital Literary Works." *Number Analytics*, 28 May 2025, www.numberanalytics.com/blog/critical-code-studies-in-practice.
- » Meta AI. "What is Perl Programming Language?" Conversation, 4 July 2025.
- » Montfort, Nick. "Taroko Gorge." *Poems*, 8 Jan. 2009. nickm.com/taroko_gorge/original.html ,
nickm.com/code/taroko_gorge.py , & sabo.github.io/TarokoExplain/.
- » Petricek, Tomas. *Cultures of Programming: Understanding the History of Programming through Controversies and Technical Artifacts*. 7 November 2022. tomasp.net/academic/drafts/cultures/draft-2022.pdf
- » Rubik, Margarete and Eva Müller-Zettelmann. *Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric*. BRILL, 2022.
books.google.com.eg/books?id=SghyEAAAQBAJ&newbks=1&newbks_redir=0&lpg=PA331&dq=Code%20Poetry&hl=ar&pg=PA332#v=onepage&q=Code%20Poetry&f=false
- » "Taroko Gorge, Chapter 7." *Critical Code Studies*, criticalcodestudies.com/tarokogorge.html. Accessed on 25 May 2025.
- » Wall, Larry; Tom Christiansen & Jon Orwant. *Programming Perl*. 3rd Edition, Sebastopol, California: O'Reilly & Associates, Inc., July 2000.
- » Zhou, Lujang; Hafiz Muhammad Shafique et al. "The Development and Implementation of Strategies for Promoting Cultural Literacy among University Students in the Digital Environment." *Information Development*, 29 January 2025, doi.org/10.1177/02666669251314835.
journals.sagepub.com/doi/10.1177/02666669251314835

The Future of Language Education in Light of Artificial Intelligence advancements

Tasaddi Maalak Hanoun¹

Bayda Zahid Kamil²

Suhaam Adnan Abdul Kareem³

Abstract:

In my paper, I explore the transformative impact of artificial intelligence (AI) on language education, highlighting both the opportunities and challenges it presents. I provide a comprehensive overview of current AI technologies, including language learning applications, AI tutors, and automated feedback systems, which are reshaping the landscape of language acquisition. I examine how these innovations facilitate personalized learning experiences, enhancing student engagement and outcomes while redefining the role of educators in an AI-integrated classroom. Additionally, I delve into significant challenges related to data privacy, equity, and ethical considerations, emphasizing the need for responsible AI use in educational settings. Through this analysis, I offer insights into the future of language education, identifying potential developments and areas for further research to address the limitations of AI technologies.

Keywords: artificial intelligence, Language education, Language learning, Machine Learning, Personalized Learning Experiences

1. Introduction

In response to the rapid development of artificial intelligence (AI) technologies, many sectors, including education, are exploring their potential to enhance productivity and improve product quality [1]. AI's importance in second language learning and teaching is substantial due to the proliferation of AI-based language learning tools raising language teachers' concerns regarding their effects on language education. This article aims to explore the AI trends in language education worldwide in response to the rising interest in generative AI technologies and tools, with a focus on its impact on language teaching, teacher education, and educational institutions. To achieve the above aim, specialized

1- Department of computer science, Collage of Computer and Mathematic, University of Kufa - Tasaddi.alsalih@student.uokufa.edu.iq

2- Department of Mathematics, Al-Muqdad College of Education - University of Diyala - baydazat.hid@uodiyala.edu.iq

3- Postgraduate Affairs, University of Baghdad - seham.adnan@uobaghdad.edu.iq

academic research using scientific methods and rigorous techniques published in journals in the chosen domain is reviewed. Then, with global tabular data, the current status of research and practices regarding generative AI in language education across the globe is sorted out, enabling recognition of future possible directions for further research and practices. The research significance of this article is twofold. First, AI has significantly influenced educational innovation and research design, and language pedagogy and research have been impacted accordingly to accommodate teaching needs and pedagogical approaches [2]. Second, while many think generative AI is a revolutionary technology producing profound impacts, some are skeptical regarding its long-term implications. In this regard, investigating the global AI trends in language education is crucial in providing insights into AI's educational roles.

Despite the practical efforts and AI-based language teaching research across the globe, no systematic review comprehensively looks at the state of generative AI in language education has been conducted. In this regard, the current literature gap on generative AI and language education research is addressed. It also helps inform language education stakeholders regarding the global directions, challenges, and recommendations for adopting generative AI in language education, thereby advancing ongoing research and practices, show the fig (1).



Fig 1: artificial intelligence (AI) technologies

2. Historical Context of Language Education

Language education has gradually evolved to keep pace with changes in the dominant means of communication. The advance of printing in the early 16th century brought an epoch-making change to language education [3]. The printing press, invented by Johannes Gutenberg around 1450, witnessed its early implementation in laborious wood blocks. It matured into a new technology with printed movable metal type consisting of

ligatures innovative enough to mass-produce books. For the first time in history, written words now assumed materiality, resulting in an information explosion and a subsequent cultural and educational revival that would sweep across Europe.

The written words disadvantaged the majority, whose ability to read had gone unattended. Schools were quickly set up to teach reading, translation, and pronunciation. As for the vernacular languages, which were used in traditional oral communication, literature was not readily available. They underwent attempts to redact their grammar and vocabulary. How to read the vernacular languages was a hot topic of discussions that extended beyond the mainland. Latin was recommended for Spain, French for the Netherlands, German for Switzerland, and Italian for England. During the flowering of the official vernacular tongues, the dead Latin was dethroned and relegated to the status of a foreign tongue. Books and writers that quickly emerged during this nascent era of book publishing deserved their places in the annals of the then emerging nations. Democratization and vernacularization came with great chaos. The church lost its grip over education, which denied the kings their sacredness, legitimacy, and impermeability. Migration-driven growth demanded yet another type of language education. The predominance of printed texts was challenged by purely audio- or image-based technologies such as broadcasts, movies, and, ultimately, the Internet. The advent of intelligent technology, driven by the dramatic increase in computing power and the dazzling success of the deep learning technology in recent years, again raised questions of oral and formal communication.

3. The Role of Artificial Intelligence in Education

In the realm of both education and outside of it, people are using artificial intelligence, which is often just referred to as AI. AI has been a hot commodity over the last year since ChatGPT came out and made headlines due to its capability to do a lot of things relative to human language processing. But ChatGPT is not the first AI; people have been employing AI in various applications for a long time. For example, one would speak with Alexa, or if someone would write an email, one would often be alerted about grammar errors by Grammarly, and it is widely believed AI is secretly embedded in Google Search so that a user can see promoted products. More importantly, it has the potential to open limitless possibilities once effectively employed in education. Specifically, in the education improvement formula, “AA+AI,” AA refers to assistive alternative input, for example, virtual mouse/keyboard/touch/camera/audio-based inputs for simple actions input on the student end, while AI means AI agents, such as humanoid conversational agents or anime-style characters that employ AI to talk, gesture, and facially express emotions. If education fails to reach even a small part of the world’s population, peace and prosperity would dwindle by giving rise to the world’s most deprived underclass [4]. AI has unlimited potential in

education, with the role of personalized and enriched tutoring being critical. There are personalized tutors that prevent students from either falling behind or becoming bored with the work, but they all come with a heavy price tag. A virtual tutor that conducts teaching and training across all domains, such as academics or typing, art, or playing the piano, that is freely accessible in any language, is needed. AI models interpret languages and convert them into questions and answers, thus being a great substitute for the present-day tutor. Educational systems across the globe are considering adopting AI [5]. AI chatbots could help reduce the burden of resources required for language teachers, assist in efficient grading and assessment of students, and predict and evaluate the emotional status of students and their grasp of learning materials. In the near future, tutoring systems will answer questions at once with context and thus have the added ability to become multirole specialized tutors in any discipline with sub-specializations such as art history or Algebra2.

4. Current AI Tools for Language Learning

Language learning has been transformed by exponential advancements in artificial intelligence (AI). AI-driven tools allow learners to motivate, practice, and assess language on demand across contexts using smartphones or laptops. Many educators incorporate systems like ChatGPT for something more than handheld translation or grammatical correctness. Concerns have arisen in equal measure, with discussions at many conferences and media outlets on the potential and the threat of the latest generation of AI tools. Educational policy-makers and institutional leaders have sought updates or guidelines on the relationship between L2 learning and L2 teaching and the use of generative AI systems [6]. It is not enough to respond reactively; the integration of new technologies is best informed by planning for lessons to move from technology demo to something constructive and challenging.

Language learning tools and services powered by AI have been available for many years. Language teachers are familiar with a wide array of possibilities for their students to learn and practice language with the help of technology on or offline. The earliest AI-powered tools, developed and marketed well over fifty years ago, were basic voice-analysis programs to help with pronunciation. More sophisticated systems emerged that offered intelligent scoring of scale items with open-ended answers and writing assistants. The past few years have seen a proliferation of off-the-shelf tools for reading comprehension, spoken language practice, and lexicon development, tailored to any level of learning and most language pairings. Large language model (LLM)-based systems such as ChatGPT, Google Bard, and Bing Chat promise to take the place of many of these.

Adaptable AI systems permit learner agency that is unrealized with off-the-shelf

learning management systems/bundles or even wider reaching services [2]. Learners can scout the net for materials spanning diverse genres, curate their own personalized lists, custom branch selections when practicing, and collaboratively or independently create rests, listening practice, and writing prompts. Computer-assisted language learning (CALL) tools are restricted to form-focused feature sets; in most L2 contexts, such tools are not independent. LLMs are already used widely in many domains, in three key directions that likely hold the key to the future of L2 learning, show the fig (2).



**Global AI in Education Market,
2022 to 2032 (In USD Billion)**

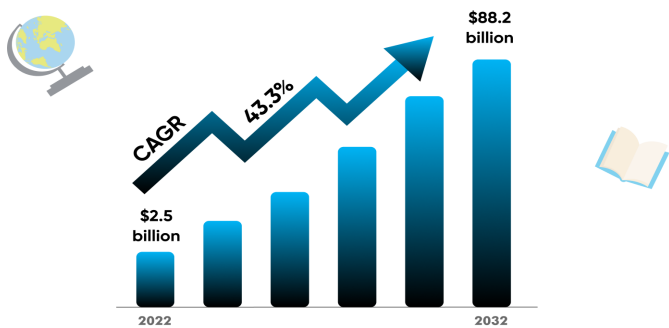


Fig 2: Market Analysis of AI in the Education Sector

5. Benefits of AI in Language Education

In recent years, artificial intelligence (AI) has gradually shaped our new era with its intelligent and profound influence. Within the linguistic field, AI has also become an indispensable part of foreign language teaching, significantly impacting foreign language teaching reform and innovation. With its rapid development, it tends to be integrated into a wider variety of teaching practice scenarios, especially in language education departments and relevant fields. In this context, this study mainly focuses on the current situation and impact of AI on foreign language teaching, alongside the expectations and suggestions for future AI application scenarios concerning innovative language teaching. Firstly, this paper introduces the definition of AI and its rationale in dealing with complex tasks. Then, the impact of AI technology and its principles and strategies on language teaching and learning is investigated. The future of AI is envisioned, alongside the applicability and feasibility with suggestions in foreign language teaching practice [7].

In recent years, the importance of intercultural communication ability has gained increasing attention from all over the world. A stereotyped understanding of language

teaching usually focuses on improving accuracy in grammar and vocabulary to the largest extent. Nonetheless, with increasing immortality, the vast majority of language learners have difficulty in expressing themselves and are more concerned about whether they can answer precisely and thoroughly. Consequently, the main idea or delivery of the significance of language learning is lost or distorted when they failed to grasp non-arbitrary aspects of language uses, and interfacing challenges remain in language education [6]. As intelligent generative AI technologies keep advancing upon the wide availability of pretrained huge language models, many language learners and educators are excited and anxious regarding the reception of artificial agents in foreign language education across different contexts. Given an array of opportunities and challenges, AI-integrated language education needs to be redefined, and both the benefits and strains need to be weighed regarding opportunity and hindrance.

5.1. Personalized Learning Experiences

One significant impact of AI on language teaching and learning is the availability of personalized learning experiences. This data can include everything from interests and learning goals to more sensitive aspects of their identity. This partner can engage the student in real conversation while adjusting its language and topics to remain appropriately challenging. AI-generated avatars could provide students with a powerful visual cue for role-playing. Such solutions would help address social anxieties around speaking L2, while encouraging students to try out the language without fear of judgement. AI has yet to create a comprehensive equitable experience for underrepresented languages, which might be the last barrier in curating access to these expansive environments. Another envisioned use of generative AI focuses on creating integrated language learning environments. Different touchpoints across different media offer opportunities to engage learners in informal L2 acquisition. Generative AI can take on the role of teacher, facilitator, and assessment, similar to how many learning management systems currently function [6]. Textbooks and curricula could be integrated into the learning systems state transponder, continuously adjusting and assessing inputs, outputs, and knowledge gaps. Generative AI could incentivize deeper comprehension by offering the opportunity to develop interactive storytelling components. Such storytelling styles with linguistically variable components in the narrative or visual style could be similarly leveraged for language learning. Finally, gamified experiences built on a generative AI foundation offer easily customizable environments where slower-paced whole language exposure would take place in meaningful conversation with AI avatars, show the fig (3).

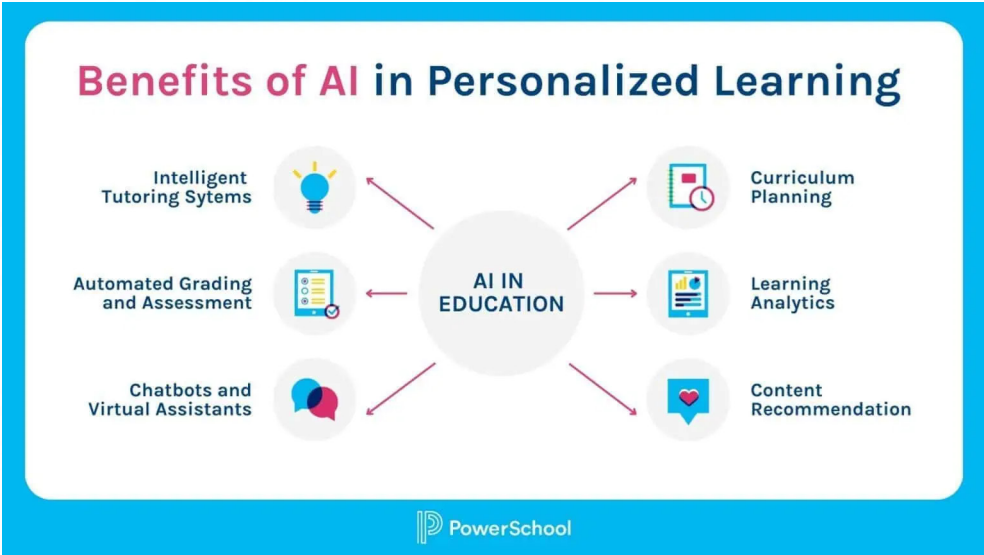


Fig 3: Personalize Learning

5.2. Enhanced Engagement and Motivation

Considering the emerging landscape of AI-generated tools for language education, it seems critically important how AI can play a beneficial role in enhancing engagement and motivation. Both formal and informal language use can be supported in classroom and out-of-class activities. Traditional L2 classroom activities sometimes do not take into account students’ interests, leading to a dissociation between researched, curriculum-based classroom courses and free, spontaneous use of the L2 in micro and macro sociocultural contexts outside the classroom. However, AI can avail opportunities to design real-life communication scenarios where learners can have access to innovations, situations, and authentic language use that they can encounter outside of school and in a technology-driven world. Task-based language teaching can be enhanced through teacher- and AI-created materials. In pre-selected and more institutionalized opportunities, AI can help launch a shift from knowledge to transmission of and engagement with ideas that will imprint on learners’ memories. What remains central is to motivate L2 learners in English-speaking environments and create worthwhile contexts for language use [8]. Motivation can also be enhanced by informing learners how their peers use the target language, through free or curated and structured social media posts, where they can also contribute to and participate in transformation of discursive practices. AI can support another approach to improving motivation and engagement through collecting and archiving students’ written, spoken and visual work and through peer and self-assessment and reflection on learning in all sorts of formats. Networked conversational agents can also take on roles as peers to

help negotiate meaning and assume a mold for design and a sounding board for reflection and consolidation of learning. Competitions can be developed by AI using game-based learning environments and formats where students can earn rewards and badges. Most importantly, AI-designed toolkits that can be built upon in informal continuous professional development or participatory assessment communities.

6. Challenges and Limitations of AI in Language Education

Several challenges that accompany the affordances of Generative AI in second language learning and teaching should be brought to the fore. Those working directly with SLA/FLT and LLMs focus on student learning outcomes, educational challenges, and classroom innovation. One of the many incentives for teachers of non-major, linguistically diverse groups to integrate AI into their instruction is the wish to give all learners a voice in wider college communities and to support identity, creativity, and self-expression in learners' production of output [6]. This goes hand in hand with an awareness of systemic inequity in access to AI deployments and concern that most available LLMs are as yet unable to generate usable text in many world languages. Not every L2 is captured equally in current LLM training, and, in historically white nations, a considerable percentage of language minorities and learners consider L2s that are excluded from mainstream education. These and other ethical issues must be addressed as the integration of AI-based tools accelerates.

Most of the questions formulated stem from the horizon scan and focus on the pedagogical reassessments about studying text trivially. Many of the questions note the intentions of teachers as they confront them (or not) through the generative AI learning landscape. More in-depth theoretical formulations of these issues have been more tenaciously preserved in the type of journaling activity that arguably is exactly the focus for cognitive AI in first language literacy. The latter is a point here re-explored with second language learning concepts in mind, illustrating the considerable potential of this technology in the language educational domain and noting the challenges likely to arise from its ongoing engagement.

6.1. Data Privacy Concerns

Over the past decade, artificial intelligence (AI) has witnessed rapid advancements across diverse sectors such as finance, healthcare, and self-driving cars. In the education sector, however, the commercialization of AI-driven tools has emerged only recently, despite several research efforts. Among the fields that have started adopting natural language processing (NLP)-based educational technology is language education, particularly in assessing language proficiency. Language assessments commonly employ an automatic

scoring engine using NLP-based techniques to calculate a score corresponding to assessed speaking or writing responses. Despite the provision of their utmost potential benefit, the ethical concerns of high-stakes AI-enabled assessment systems should not be overlooked [9]. Language assessment information could significantly impact test-takers' lives, affecting their study, career, and living arrangements. Hence, language tech companies must ensure that it does not compromise test-takers with automated scoring engines, by observing the ethical principles that govern the development of AI [10].

6.2. Equity and Access Issues

The implementation of Artificial Intelligence (AI) in the education sector has increased substantially due to the COVID-19 pandemic; many students and instructors have turned to more online learning environments as educational institutions have closed. In particular, the schooling and instructional workforces around the globe have undergone a change. Many schools and learning institutions have employed various educational technologies into their curriculum and pedagogy more fully than before. The usage of automation, learning analytics, adaptive learning systems, educational blogs, and intelligent tutoring systems prior to the pandemic was sporadic and isolated; technological use mostly depended on the context, motivations, and expertise of an instructor. However, there has been a clear paradigm shift now in which many AI and data-driven educational technologies have started being used more commonly to increase the efficiency and efficacy of instruction and assessment, the effectiveness of learning and academic performance, and the sophistication of educational environments [5].

AI chatbots and intelligent tutors capable of providing personalized educational assessment, feedback, and learning experience to students may reshape many facets of classroom instruction and management, change the practice and roles of educators, and impact students' learning experiences. However, with these potential opportunities also come profound challenges. It is essential to ensure equitable access to AI educational tools; educational stakeholders should promote institutions and opportunities where all students can get access to adequate educational tools and expand the boundary of equity in education. Unfortunately, this research area is significantly lacking with respect to voice and vigilance; there is limited, if any, attention in both scholarship and research literature discussing AI technology with special emphasis on equity and access.

Questions surrounding access to and equity of AI chatbots in education are perhaps the biggest questions surrounding the potential implementation of this technology. The most important question is whether all students will have access to the same AI chatbots. Today, several different AI chatbots are being developed and deployed by various firms. Each firm has developed its AI chatbots, which function differently with varying capabilities.

For example, one is a free AI chatbot that students can access, another is a free AI bot giving educational feedback, and another is an educational chatbot that requires square payment for usage.

7. The Impact of AI on Language Teaching Methodologies

As the development of Artificial Intelligence (AI) and Machine Learning (ML) algorithms becomes more sophisticated, there has been an increased reliance on large language models (LLMs) to produce code, compose music, and generate articles, among many other human-authored tasks. This paradigm shifts in everything AI and ML touches permeates language teacher education. In this review, focus is primarily on students' use of LLMs and their implications for teaching writing in language education contexts. There will be particular emphasis on AI chatbots like ChatGPT, Claude, and Bard [11]. Writing an essay is perhaps one of the most challenging tasks L2 learners must achieve in EFL settings. The high-stakes, summative nature of essay writing assessment generates specific hurdles for a majority of EFL learners, as frequent fear of failure, teacher- or country- imposed pressure to achieve dominant levels of proficiency, and the rigid rules around the assessment are only some to mention. While AI chatbots have several theoretical and practical implications for EFL language education, being aware of students' use of generative AI systems can no longer be an option for educators, but a necessity, show the table (1).

Feature	AI	Machine Learning (ML)	Deep Learning
Definition	Simulating human intelligence	Subset of AI for learning from data	Subset of ML using neural networks
Data Dependency	Can work with limited data	Requires structured data	Needs large volumes of data
Human Intervention	Often rule-based	Requires human feature engineering	Minimal intervention needed
Output Complexity	Can be rule-based or dynamic	Predictive or classification	Highly accurate predictions
Examples	Chatbots, smart assistants	Email filtering, predictions	Self-driving cars, AI vision

Table 1: Deferens between AI&ML&DL

In response to the competitive market brought by AI writing tools, many language teachers will adopt different admonishing forms, calling for a ban of use in class, heavily revised rubrics to detect machine-generated essays, or assigning more differentiated writing prompts that require creativity, imaginativeness, or tinier scopes of writing [2]. However laudable those efforts might be, kneecapping AI, withholding it from learners

or implementing strict constraints, fails to see the big picture behind such technologies. In fact, none of this is new. Not only in language education, but in all forms of subject instruction, gaffs underpinned AI chatbots are also ubiquitous. Whether it's the calculator in maths, easy access to information and language translator in class, or essay-paraphraser in academia, technology has always been perceived as both a learning tool and a threat to academic honesty. Ironically, what was once a tool that could help English learners acquire language now becomes a medical knife cut into the hearts of language educators.

8. Integrating AI into Language Curricula

This text offers a broad overview of issues to consider and approaches to take in incorporating the affordances of general-purpose AI systems into language education at different educational levels. Commercial, cloud-based, general-purpose AI systems now have natural language processing functionality that is multilingual and multimodal. Such tools can be harnessed for language learning, language teaching, and language assessment in ways that individual teachers and educational institutions find appropriate to their students, educational goals, and situations. There is a need for language educators to seek out best practices and curricular resources addressing the pedagogical integration of these tools. Although the tools exist independently of language instruction in formal settings and thus have the potential to disrupt existing practices, language educators should take up the challenge of adapting such tools for educational purposes as is done with other technologies and learning resources. In achieving this, many issues are broadly similar and lessons learned in one area or context might have relevance to others. This text focuses on K-12 education, where the most formative learning in language practices takes place, but some of the issues and approaches will also be applicable at later stages of education.

8.2. Teacher Training and Professional Development

Language education professionals must be prepared for and taking part in the advances made in AI technology. The following research domains are proposed to inform teacher professional development upgrading, transformation, and reskilling on AI-enabled tools and resources in language education [13].

Research on teacher beliefs and practices. Teacher beliefs, understandings, and practices have been a subject of research interest in a wide range of educational contexts. The design and implementation of language teachers' digital skills training must consider their beliefs and practices, and the ways they use and introduce tools in their classrooms. As many digital language education initiatives relying on a top-down and supplementary model have failed, teachers' beliefs and practices become one of the factors that led to low uptake.

Research on teacher training approaches. Language teacher training always takes multiple approaches such as top-down, bottom-up, and small-steps or big-changes. The types of training initiatives may significantly affect the degree to which their digital skills are used in language education but are not enough to solidly establish an integration with teacher beliefs and practices. Therefore, what teacher training approaches should be most effective to address both teachers' beliefs and practices should be studied.

Research on teacher language education collaboration models. Teacher collaboration is full of potential to enhance teachers' DPAI and to address the teacher beliefs and practices' challenges. Further investigations of collaborative models, such as CoPs, TPD, and CBPD, are needed to foster teacher collaborative language education in the AI technical era [2].

Research on AI-enabled language education development strategies. Enabled by advances in AI technology, language education tools and resources development, which is also a playfield of researchers, has been a subject for research, practice, and design exploring their significance, capabilities, performances, and impacts. This area is expected to shed light on a set of teacher training digital-age language education methodical guidelines for language education researchers and developers.

9. Successful Implementations

The latest revolutions in AI technology have imbued English language teaching (ELT) and the public with opportunities and challenges. As a widely spoken and learned language of higher education, business, and diplomacy worldwide, the global English language education market is estimated to reach USD 30 billion in 2026. The promise of AI technology is paved with the recent development of ChatGPT and similar applications. Enhanced by a massive language model trained on a sufficient knowledge corpus, a powerful self-service cloud platform, and a free web interface, the AI chatbot has impacted education in general and the ELT field in specific. It realizes a nearly human-machine conversation in daily queries, essay drafting, and language learning. ChatGPT can simplify tough questions, provide easy assessment, and summarize English learning experience. An AI language tool can offer instant feedback to correct essays with weak engagement or erroneous sentences. Besides a language desktop, an AI platform can engage global users in unaccountable language exchanges from a writing prompt.

In previous decades, research has been focused on a human-centric intelligence debate between total automation and a model with human intervention. Instructional AI writing tools are theoretically feasible and practically applied. But practically controllable intelligence, preferable to both educators and students, needs to date advance. So far, the massive response of global education worldwide is a direct and factual

implementation of an unconditional waiver on the AI ChatGPT platform. Future tensions may continue between paperless exams and AI detectors. The innovative and disruptive influence of AI tools in education is probable to pervade education by blending human-machine collaborations, resulting in a sustainable and democratized information age [2]. Considering the spontaneous, even chaotic current response worldwide, more theoretical framing is necessary to reflect, model, and anticipate AI tools in education, particularly ELT, by conducting deliberate discussions, plans, designs, and implementations. Much processed are available, based on experience samples of addressing the promise of AI education.

10. Future Trends in Language Education and AI

The effects of AI on language education seem likely to differ from earlier technological advances that assumed a more supportive role to teachers. While the early introduction of word processors and readers for the blind aided the production and access to texts, the language education wave of AI technology poses the more menacing, and yet more enticing, prospect of significantly transferring the work of an education professional to what are in effect a semi-autonomous machine. Clearly, such a massive change could create winners and losers in the world of education. Highlighted are what AI could hold as potential challenges and opportunities for language education, with examples from a range of AI technologies. An examination of the historical context of prior involvements of technology in language education helps frame the ultimate scale of these historical changes and affects. Further, a consideration of relevant second language acquisition principles is explored because this too assists in understanding the accuracy of claims that AI could more informally mimic the SLA processes of children learning their first language.

10. Predictive Analytics in Learning

The cost-effective availability of predictive analytics tools has opened new horizons for understanding language learning, teaching, and assessment processes [15]. Empirical data from large classes, massive open online courses, and data collected via digital learning environments has increased understanding of learning, teaching, and assessment in second language (L2) contexts. However, alongside their potential benefits, predictive analytics tools also pose challenges for educators and researchers. Data-driven approaches may not only influence regular educational practices, but they may also change the nature of professional agency in educational settings. This viewpoint elaborates on these opportunities and challenges in the context of future language education in light of AI advancements.

By providing the perspectives of educators, researchers, and language learners, the proposed framework raises awareness of potentially problematic aspects of predictive

analytics while also striving to optimize transparency and trust regarding its benefits. Thereby the framework focuses on critical, participative, communicative, and involving processes of developing predictive analytics. This understanding can guide future research and practice in predictive analytics for language pedagogy.

11. The Role of Educators in an AI-Enhanced Environment

Educational technologies based on AI and machine cognition have proliferated in recent years. From recommender systems which guide learners into truly personalized journeys, to instructional experts that draw on learning sciences to deliver customized learning paths, and communicative agents that engage learners in rich learning conversations—new AI-based tools are augmenting the capabilities of several other skilled positions like instructional design and learner engagement. These technologies hold great promise to enhance education at scale. They have the potential to accelerate learning, improve educational attainment, and make the learning experience more engaging and inclusive. Even the best of educational technologies has therefore been traditionally and broadly understood as student-focused. Yet the shaping and curating effect that AI has on the learning opportunity space and the established educational practice underpinning massive online education raises desirable and concerning questions about the role of educators themselves. In particular, the important priority question of how education at school-age level and under conditions of distance learning might be qualitatively and quantitatively affected by the rise of educational technologies [5]. In doing so, the current gender-balanced sample of verbal discussions covering a variety of textual extracts sets out to critically discuss core considerations regarding the significance of educators amongst increasing reliance of learning institutions on automated assessment, personalized learning paths, adaptive learning systems, scalable knowledge policy and formative feedback generation, show the fig (3) [19].

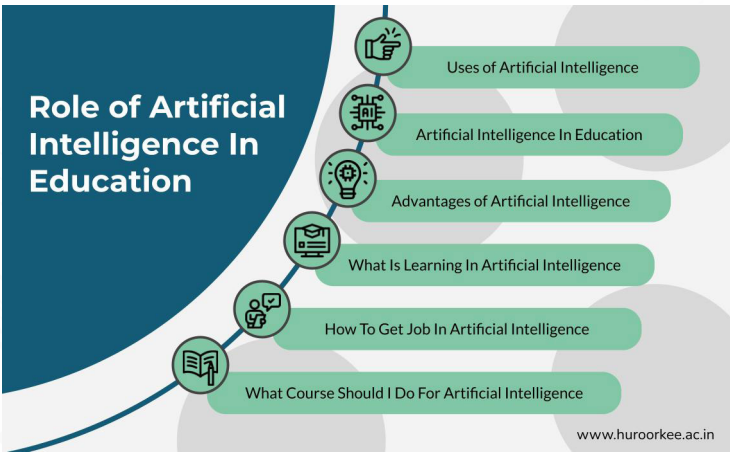


Fig 3: Role of Artificial Intelligence in Education

12. Future Research Directions

The development of AI-based language learning tools accelerated during the COVID-19 pandemic, but their future role in classrooms remains unclear, especially in English language teaching. It's essential to explore how teachers perceive AI tools beyond technology itself, addressing issues like bias, misuse, and overreliance. Teachers also need to help students critically evaluate AI-generated content. Future research should investigate teachers' beliefs and practices within broader educational contexts, using interviews, collaborative inquiry, and longitudinal studies to track changes in professional identity. In writing pedagogy, especially in EFL contexts, AI chatbots are creating new opportunities and challenges. Researchers could study teachers' and learners' perceptions of AI-assisted writing instruction and its effectiveness. Ethnographic studies of classroom interactions and writing processes could reveal how AI chatbots shape writing instruction. Analyzing log files, chat histories, and essays may show students' writing development. Theoretical frameworks from writing studies, language education, technology, and educational psychology are essential to unpack these changes.

13. Conclusion

Over centuries, language education has evolved from rote learning to focus more on communication and developing knowledge about how language works. Current challenges in language education include a lack of qualified teachers, especially in high-demand languages, and limited access to immersive second language environments beyond travel. Most teachers have limited computational literacy. Students accessing AI-supported education broaden the digital divide, potentially compromising equality of access to learning and teaching resources rather than promoting greater equity. A well-defined set of generative AI competencies is needed, ranging from language modeling to broader social and political literacy. AI is already amplifying social inequity and posing new threats to social cohesion through misinformation and algorithmic amplification of hate. Increasingly sophisticated detection systems are failing to mitigate such misuses of AI in society. Understanding generative AI literacy will take decades to build. However, the future of language education can be envisioned, given low-complexity applications that are already broadly accessible. As language education seeks to remain relevant, generative AI-supported language education brings machines into the picture like never before [6].

References:

1. R. Ferreira Mello, E. Freitas, F. Dwan Pereira, L. Cabral et al., "Education in the age of Generative AI: Context and Recent Developments," 2023. [PDF]
2. J. Ha Woo and H. Choi, "Systematic Review for AI-based Language Learning Tools," 2021. [PDF]
3. J. Kannan and P. Munday, "New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence," 2018. [PDF]
4. K. Hemachandran, P. Verma, P. Pareek, N. Arora et al., "Artificial Intelligence: A Universal Virtual Tool to Augment Tutoring in Higher Education," 2022. ncbi.nlm.nih.gov
5. D. Schiff, "Out of the laboratory and into the classroom: the future of artificial intelligence in education," 2021. ncbi.nlm.nih.gov
6. R. Godwin-Jones, "Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI," 2024. [PDF]
7. Y. Dong, X. Yu, A. Alharbi, and S. Ahmad, "AI-based production and application of English multimode online reading using multi-criteria decision support system," 2022. ncbi.nlm.nih.gov
8. L. AlTwijri and T. Musaed Alghizzi, "Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review," 2024. ncbi.nlm.nih.gov
9. A. Latham and S. Goltz, "A Survey of the General Public's Views on the Ethics of using AI in Education," 2019. [PDF]
10. K. Lakkaraju, V. Khandelwal, B. Srivastava, F. Agostinelli et al., "Trust and ethical considerations in a multi-modal, explainable AI-driven chatbot tutoring system: The case of collaboratively solving Rubik's Cube," 2024. [PDF]
11. A. World English Journal and K. M. Pitychoutis, "Harnessing AI Chatbots for EFL Essay Writing: A Paradigm Shift in Language Pedagogy," 2024. osf.io
12. R. Aliabadi, A. Singh, and E. Wilson, "Transdisciplinary AI Education: The Confluence of Curricular and Community Needs in the Instruction of Artificial Intelligence," 2023. [PDF]
13. K. Tan, T. Pang, C. Fan, and S. Yu, "Towards Applying Powerful Large AI Models in Classroom Teaching: Opportunities, Challenges and Prospects," 2023. [PDF]

14. J. Kannan and P. Munday, "New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence," 2018. [PDF]
15. L. Yan, R. Martinez-Maldonado, and D. Gašević, "Generative Artificial Intelligence in Learning Analytics: Contextualising Opportunities and Challenges through the Learning Analytics Cycle," 2023. [PDF]
16. Исмагилова Гулюса Курбангалиевна and Багаутдинов Амир Ринатович, "ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПУТЕМ ПОГРУЖЕНИЯ В ВИРТУАЛЬНУЮ РЕАЛЬНОСТЬ," 2017. [PDF]
17. N. Gordon and M. Brayshaw, "Flexible virtual environments: Gamifying immersive learning," 2017. [PDF]
18. M. Ryan, J. Antoniou, T. Jiya, K. Macnish et al., "Techno fixing the Future: Ethical Side Effects of Using AI and Big Data to meet the SDGs," 2019. [PDF]
19. M. Brännström, A. Theodorou, and V. Dignum, "Let it RAIN for Social Good," 2022. [PDF]
20. E. Giralt Hernández, "Towards an Ethical and Inclusive Implementation of Artificial Intelligence in Organizations: A Multidimensional Framework," 2024. [PDF]
21. E. Hermann, G. Hermann, and J. C. Tremblay, "Ethical Artificial Intelligence in Chemical Research and Development: A Dual Advantage for Sustainability," 2021. [ncbi.nlm.nih.gov](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/)

The Impact of Employing Artificial Intelligence-based Applications on Improving English Reading Skills among Primary School Students and the Teachers and Students' Parents attitudes towards it

Dr. Hana Ahmad Al-Badou

Abstract

This study focused on the impact of employing artificial intelligence-based applications on improving English reading skills among primary school students and the teachers and students' attitudes towards it. The researcher used a quasi-experimental design to analyze the impact and to analyze the perceptions of the EFL teachers and a questionnaire that consists of 15 quantitative questions about using the artificial intelligence, as the teachers and parents wrote their points of view and their directions to improve the situation of using AI applications. The results of this paper showed that the Artificial intelligence applications have a positive impact on improving the students' reading skills. Also, there is a positive attitude from the teachers and parents towards employing artificial intelligence applications. Furthermore, the research gives recommendations from the teachers and parents in using the artificial intelligence applications to make them more effective.

Keywords: Artificial intelligence-based applications, English reading skills, primary school students and attitude.

Introduction

Artificial intelligence entered in the field of education before about thirty years, and it help in developing the educational process (Woolf, 1988). Regarding the exist of the artificial intelligence in the educational field since along of time, but it entered the classroom recently (Holmes, 2015). There are many shapes of using AI inside and outside the classroom as it can help in improving the students' performance, the individual learning and break the traditional mood of teaching and learning (Holmes, 2018). Interestingly, learning the English language for the primary stage is a critical and very important issue especially for the second language learners. This hard duty can be a challenge for the teachers if they use the traditional way of teaching especially the primary stage students spend lots of time watching and playing with their devices. Thus, it is necessary to employ the electronic devices that the students have inside and outside the school by using the applications and website which, Also, the students in the primary stage need to learn reading skill and most of them may face problems in reading even if they can speak and copy the sentences. The

most important problems that the student may face in reading are lacking motivation, weak spelling and pronunciation, limited self-study activities (Alharbi, 2021). Thus, this study focused on using AI in improving reading skills and knowing the attitude of the English teachers and the students' parents towards using it.

Operational Definitions

The key terms of this study have the following meanings wherever they found as follow:

Artificial Intelligence-based Applications Artificial intelligence is known as a field of study and the resulting innovations and developments that have culminated in computers, machines, and other artifacts having human-like intelligence characterized by cognitive abilities, learning, adaptability, and decision-making capabilities (Chen, et al. , 2020). In this study, artificial intelligence-based applications mean the applications which the students use inside and outside the school to improve their reading skill, and in this study the researcher used two applications which are reading eggs and ChatGPT.

Reading skills: reading skills are the skills which focusing on knowing the pronunciation, spelling of the letters and words, understanding the meaning and finding answers from the text (Bleckley, 2009). In this study, the reading skills means the students in the primary stage have the ability to read short texts and sentences in different contexts and topics.

Primary school students: Primary school students are the students who study in the first grades of school, and this stage starts from grade one (Berlinski et al. 2009). In this study primary stage means the students in the 'juniors' section from grade one to grade four.

Attitude: Attitude is related to the human reaction and it is the feeling that the person has towards somethings. Baker (1992) defined attitude as an action that express the feeling of the person towards the behaviors of other people. In this study, the attitude means the feeling or reaction of the English teachers and students' parents is UAE.

Statement of the problem

As an English Teacher, the researcher felt that the artificial intelligence is used in many ways and it has a great effect on the different fields especially teaching and learning. But, there are some parents and teachers claimed that the use of artificial intelligence-based applications can effect negatively on the students achievements and ma waste their time. So, the researcher used the artificial intelligence-based applications on teach reading for the students in the primary stage to evaluate the impact and to know the attitude of the teachers and students' parents.

Purpose of the study

The purpose of this study is to analyze the impact of employing artificial intelligence-based applications on improving English reading skills among primary school students and the teachers and students' parents' attitudes towards it. Also, this study focused on the effects of artificial intelligence-based applications on the students' academic achievements in reading, and how to develop or improve the inclusive education to be more effective.

Questions of the study

This study aimed to answer the following questions:

- 1. What is the attitude of the English teachers and students' parents towards employing artificial intelligence-based applications on improving English reading skills among primary school students?*
- 2. To what extent does the artificial intelligence-based applications on improving English reading skills among primary school students Inclusive Education affect the students' academic achievement?*

Significance of the study

This study aimed to help the English teachers to improve their teaching methods and have a guidance of using artificial intelligence-based applications on improving English reading skills among primary school students. Furthermore, the teachers can guide the primary stage students and engage them inside and outside the school by using artificial intelligence-based applications in improving their reading skills.

Limitations of the study

The results and findings of this study are limited to the primary stage English students, and using reading eggs and ChatG-2PT artificial intelligence applications in improving the reading skill in specific. Also, this stud can be applied on the situations that are similar to the environment.

Review of Related Literature

Artificial intelligence entered the field of education recently and it has a great impact in improving and developing the educational process. The instructors have to search the suitable and recent application that they can use inside their classroom and to train the students to use outside the school too. This progress and urgent need for using AI in the educational field came from the noticed development in technology and the separated usage of the devices from the students of all the stages and grades especially in the

modern country. (Holmes, 2015, Holmes, 2018, Holmes, 2019)

Many researchers focused on the use of AI in education in general, for example Chen et al. (2020) conducted a study about the impact of Artificial Intelligence on education, the scope of the study focused on the application and effects of AI in learning, administration and instruction. The researcher used a qualitative research approach. The study ascertained that AI has used in education different forms and especially as the form of computer related technologies, transitioning to web-based and online intelligent education systems, and ultimately with the use of embedded computer systems. The learners are given web-based chatbots to perform instructors' duties and functions independently or with instructors. The learners can review and grade their assignments and achieve higher quality in their education. The study concluded that AI can improve the learners' experience and the quality of learning in general.

Jawadi et al. (2025) conducted a study to explore the impact of AI in improving English language learning outcomes for underperforming students (D grades) across diverse academic levels (1st to 8th semesters). The researchers devised a customized AI-driven approach centered on Outcome-Based Education (OBE) and student-centered strategies, the AI technologies included Natural Language Processing (NLP), speech recognition, intelligent tutoring systems and machine learning which enable personalized learning experiences. These tools were adapted to students' individual proficiencies and the research culminates in a structured framework for embedding AI technologies in English language courses. The results of the study showed that AI advanced the educational quality and developed the students-centered technologically enhanced environments.

Methodology

The researcher used a quasi-experimental to meet the aims of the study which is to explore the teachers' and students' parents' attitude towards employing artificial intelligence-based applications on improving English reading skills among primary school students. The questionnaire is used and it consists of qualitative and quantitative questions that were answered by English teachers and students' parents in UAE. Also, the study consisted of an independent variable which is the attitude of the teachers and students' parents, and a dependent variable which is the impact of employing artificial intelligence-based applications on improving English reading skills among primary school students.

Participants

The participants of this study are English teachers from different schools, students' parents from different schools, and the sample consists of 50 students' parents and

50 English teachers in UAE. According to the information that the participants wrote in the Demographic data, there are 35 teachers out of the 50 teachers who are under 30 years old. There are 45 teachers out of the 50, use the artificial intelligence-based applications in teaching English language. There are 50students' parents from the primary school.

Instruments

A questionnaire with qualitative and quantitative questions was used in this research, and the teachers and students' parents gave their answers to the questionnaire and wrote their answers and suggestions too. This is the questionnaire of this study.

Statement	SA	A	N	D	SD
1. I feel that artificial intelligence-based applications increase the students' duties.					
2. I feel that artificial intelligence -based applications can't help the student to improve their reading skills.					
3. Learners should learn how to use artificial intelligence alone.					
4. I feel that learners who require specialized academic support should use artificial intelligence-based applications than the advanced peers.					
5. using artificial intelligence-based applications have positive effects on the students' reading skills.					
6. Using artificial intelligence -based applications disrupt the flow of the normal lesson.					
7. I feel that using artificial intelligence-based applications should be for a limited time inside the class.					
8. I feel that artificial intelligence-based applications provide an opportunity for learners to become accustomed to a variety of information.					
9. I feel using artificial intelligence-based applications is expensive.					
10.I feel artificial intelligence-based applications can be used to improve all the language skills.					
11.I feel that artificial intelligence-based applications cause a confusion for the students and they can't focus on their learning.					
12. Using artificial intelligence- based applications should be applied only in the homes.					
13. Using artificial intelligence-based applications may waste the students' time.					
14. I demand to less the use of artificial intelligence-based applications.					

15. I think that using artificial intelligence-based applications cause some barriers in learning reading and make it more difficult.					

Discussion and Findings

According to the answers of the teachers and students' parents on the questionnaire's questions, the questions explain 43% of the inclusive education, and the correlation between the questions of the study and employing artificial intelligence-based applications is 78.7%.

Interestingly, the results of the study revealed that most of the teachers and students' parents agree with employing artificial intelligence-based applications to improve English reading skills among primary school students. Furthermore, the participants included specific points that may help in employing the artificial intelligence-based applications. This result can be noticed from participants' answers on the following questions, which have strongly disagreed from the participants.

- » I feel that artificial intelligence -based applications can't help the student to improve their reading skills.
- » Using artificial intelligence -based applications disrupt the flow of the normal lesson.
- » I feel using artificial intelligence-based applications is expensive.
- » I feel that artificial intelligence-based applications cause confusion for the students and they can't focus on their learning.
- » Using artificial intelligence- based applications should be applied only in the homes.
- » Using artificial intelligence-based applications may waste the students' time.
- » I think that using artificial intelligence-based applications causes some barriers in learning reading and makes it more difficult.
- » I demand less use of artificial intelligence- based applications.

In addition, some participants wrote the conditions that they think are important to be available to make employing the artificial intelligence-based applications more effective. These conditions are: the students should learn how to use the artificial intelligence-based applications and the teachers have to guide and control the use of the devices inside the classroom. The teacher should follow the students' achievements while using the artificial intelligence -based applications to encourage them and make competition among them too. The duties should be limited and known by the parents to help their children in the house and to control their use of the devices to avoid playing games instead of learning.

The teacher should use continuous assessments for reading to encourage the students to practice the reading and to use the applications.

The following tables show the statistics of the answers of the teachers on the 15 questions of the study.

Table 1 : Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted Square	Std. Error of the Estimate
1	.654 ^a	.430	.126	1.06934

a. Predictors: (Constant), M15, M10, M4, M12, M5, M13, M2, M3, M11, M6, M7, M8, M9, M14

Table 4: Frequency table

The number of the question	The highest perception and its percentage	The lowest perception and its percentage
1	Agree 30.1 %	Strongly disagree 36.6%
2	Strongly agree 11,2%	Strongly disagree 58.5%
3	Agree 36.6%	Disagree 29.8%
4	Agree 32.2%	Disagree 29.8%
5	Agree = Neutral 78.8%	Strongly disagree 4.9%
6	Agree 16.5%	Strongly disagree 74.9%
7	Strongly agree 26.8%	Strongly disagree 4.9%
8	Agree 56.1%	Strongly disagree 4.9%
9	Agree 30.6%	Strongly disagree 44.9%
10	Agree 66.8%	disagree 12.6 %
11	Disagree 32.27%	Strongly disagree 57.5%
12	Agree 31.2%	Strongly disagree 65.3%
13	Neutral 24.15%	Disagree 78.2%
14	Agree 22.8%	Disagree 66.4%
15	Agree 8.3%	Disagree 77.1%

To sum up, the results of the study answered the questions that the researcher asked. There is positive attitude towards using artificial intelligence-based applications in teaching reading for primary students, and it can affect the students' reading skills positively too.

Conclusions and recommendations

This study concluded that, using artificial intelligence-based applications has a positive effect on the students' achievements and reading skill. Artificial intelligence-based applications can improve the primary students reading skills, the students' parents' courage the use of artificial intelligence -based applications in teaching reading for their children. In addition, the researcher recommended various directions that can help to develop or improve using artificial intelligence-based applications, and these are the recommendations of this study:

1. Students should learn how to use artificial intelligence-based applications.
2. Artificial intelligence-based applications should be included with the students' duties.
3. Using artificial intelligence- based applications should be applied in the school and the home
4. feel that artificial intelligence-based applications help the students to focus on their learning.

References

- » Alharbi, A. (2021). Reading skills among EFL earners in Saudi Arabia: A review of challenges and solutions. Retrieved at 28 June 2025 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621805.pdf>
- » Baker, F. (2012). IP Forwarding Table MIB. doi:10.17497 /ffc1354
- Bleckley , B. (2009). Reading vocabulary instruction. *Pedagogy in practice*. <http://pedagogypractice.blogspot.com/2019/6/6/rethinking>
- » Berlinski, S. ,Galiani, S., Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, (93)1-2, Ps. 219-234. Retrieved at 29th June 2025, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272708001308>
- » Chen, L. Chen P. and Lin, Z. (2020). "Artificial Intelligence in Education: A Review," in *IEEE Access*, vol. 8, pp. 75264-75278, doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510. Retrieved at 22\6\2025 from <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9069875>

- » Holmes, W. (2019). *Artificial intelligence in education*. In *Encyclopedia of education and information technologies* (pp. 1-16). Springer, Cham.
- » Holmes W, Mavrikis M, Hansen A, Grawemeyer B (2015) *Purpose and level of feedback in an exploratory learning environment for fractions*. In: Conati C, Heffernan N, Mitrovic A, Verdejo MF (eds) *Artificial intelligence in education*. Springer International Publishing, Cham, pp 620-623
- » Holmes W, Anastopoulou S, Schaumburg H, Mavrikis M (2018) *Technology-enhanced personalised learning. Untangling the evidence*. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart
- » Holmes W, Bialik M, Fadel C (2019) *Artificial Intelligence in Education. Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign, Boston, MA
- » Jawadi, A, Batool, M., Arshad, W., Ul Haq, M., Kaur, P., Sanaullah, S..(2025). *AI AND ENGLISH LANGUAGE LEARNING OUTCOMES*. *Contemporary Journal of Social Science Review*, 3 (1), 927-935.
<https://doi.org/10.12345/k8s7ja78>
- » Woolf, B. (1988) *Intelligent Tutoring Systems: A Survey*. In: Shrobe HE, American Association for Artificial Intelligence (eds) *Exploring Artificial Intelligence*. Morgan Kaufmann, San Mateo, CA, pp 1-43

*Intégration de l'intelligence artificielle dans une pratique d'enseignement de la
dissertation orale : Cas des connecteurs discursifs via ChatGPT chez les 3LMD*

حاج عتوفطيمة الزهرة

Dre.Hadj Attou Fatima Zohra(MCA)'

Résumé :

Dans le cadre de cette contribution centrée sur l'enseignement assisté par l'intelligence artificielle (IA), nous proposons une pratique pédagogique visant l'enseignement des connecteurs de la dissertation orale à travers l'usage de l'assistant virtuel ChatGPT. Cette expérimentation est destinée aux étudiants de 3e année LMD, au sein du département de français de l'université de Biskra. L'objectif principal est de favoriser la mémorisation et l'appropriation de nouveaux connecteurs, dans le but d'améliorer la cohérence textuelle dans les productions orales des étudiants. La méthode adoptée s'inscrit dans une approche expérimentale en FLE.

Mots - clés : Enseignement-apprentissage en ligne ; Dissertation ; ChatGPT ; Intelligence artificielle(IA) ; Connecteurs

Abstract :

In this contribution, which focuses on artificial intelligence (AI)-assisted teaching, we propose a pedagogical practice aimed at teaching the connectors of the oral essay through the use of the virtual assistant ChatGPT. This experiment is aimed at 3rd year LMD students in the French department at the University of Biskra. The main objective is to encourage the memorisation and appropriation of new connectors, with the aim of improving textual coherence in the students' oral productions. The method adopted is part of an experimental approach in FLE.

Key - words : Online teaching learning ; essay; ChatGPT; Artificial intelligence(AI) ; connectors

ملخص:

في هذه المساهمة، التي تركز على التدريس بمساعدة الذكاء الاصطناعي، نقترح ممارسة بيداغوجية تهدف إلى تعليم روابط المقال الشفوي من خلال استخدام المساعد الافتراضي ChatGPT. تستهدف هذه التجربة طلاب السنة الثالثة ماجستير في قسم اللغة الفرنسية في جامعة بسكرة. ويتمثل الهدف الرئيسي في تشجيع حفظ الروابط الجديدة واعتمادها، بهدف تحسين التماسك النصي في الإنتاج الشفهي للطلاب. وتعد الطريقة المتبعة جزءًا من منهج تجريبي في اللغة الفرنسية للغة الفرنسية.

كلمات المفتاحية: التدريس التعليم عبر الإنترنت؛ المقالة؛ ChatGPT؛ الذكاء الاصطناعي (AI)؛

الموصلات

Notice Biographique :

Dre. Hadj Attou Fatima Zohra (MCA), enseignante à l'Université Mohamed Khider de Biskra, spécialisée en Sciences du langage et occupe le poste de Responsable du Niveau 3ème LMD, Cheffe de filière du département de français. Je suis également membre de l'équipe de formation de ce même niveau. Par ailleurs, je fais partie du Laboratoire « SEPRADIS, Sémiotique Visuelle ». Mes centres d'intérêt se focalisent, entre autres, sur la motivation dans les carrefours interdisciplinaires, l'argumentation, l'écrit et l'Intelligence Artificielle (IA) et neuroscience.

1. Introduction

Nous vivons une époque marquée par l'omniprésence du savoir numérique, lequel s'est infiltré dans tous les domaines de la vie sociale, professionnelle et institutionnelle, jusqu'à s'inviter dans l'intimité des foyers. De ce fait, le numérique s'impose au jourd'hui comme un élément central, voire incontournable, de notre quotidien. Dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE), l'intégration du numérique, notamment à travers les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), a largement contribué à l'évolution des pratiques pédagogiques. Dans le cadre de cette réflexion, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'intelligence artificielle (désormais IA), afin de mener à bien cette contribution. L'IA selon la définition donnée par le robert: « ensemble des théories et des techniques développant des programmes informatiques complexes capables de simuler certains traits de l'intelligence humaine (raisonnement, apprentissage...) ». Cette définition peut être complétée par une autre plus technique et globale, qui met en évidence la capacité des machines à reproduire différents aspects de l'intelligence humaine dans divers domaines :

L'intelligence artificielle (IA) est une branche de la technologie qui reflète la capacité d'une machine à reproduire l'intelligence humaine dans divers domaines tels que

l'apprentissage, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception et l'utilisation du langage. (Bechiri, 2024)

Pour cette intervention, notre choix s'est porté sur l'étude de l'usage d'IA, à titre illustratif l'assistant virtuel ChatGPT dans l'enseignement, en particulier dans l'enseignement des connecteurs discursifs dans le cadre de la dissertation orale. Les connecteurs discursifs jouent un rôle fondamental dans la structuration du discours, notamment dans des productions orales complexes comme la dissertation. Leur maîtrise constitue un enjeu essentiel pour les étudiants en FLE.

Dès lors, une question centrale se pose : Dans quelle mesure l'utilisation de ChatGPT peut-elle améliorer l'usage des connecteurs discursifs chez les étudiants de 3e année LMD dans une dissertation orale ? L hypothèse de sens formulée est comme suit :

- » *Le ChatGPT serait un outil technopédagogique pour la participation et l'amélioration de l'enseignement de la dissertation orale chez les 3LMD de département de français, Université de Biskra.*

L'objectif général de cette intervention est de contribuer au développement des compétences orales des apprenants de FLE, dans un contexte de production argumentative (la dissertation orale), à l'aide des outils offerts par l'intelligence artificielle. Plus spécifiquement, il s'agira de :

- 1. Renforcer la capacité des étudiants à structurer un discours oral de manière logique et cohérente, en utilisant les connecteurs discursifs appropriés ;*
- 2. Encourager l'argumentation orale en développant la compétence à exprimer, justifier et défendre un point de vue ;*
- 3. Intégrer ChatGPT comme outil d'accompagnement pédagogique pour guider les étudiants dans l'amélioration de leurs productions orales.*
- 4. Favoriser l'autonomie des étudiants grâce à l'usage d'outils numériques intelligents capables de fournir des retours instantanés sur la structure, la clarté et la pertinence de leur discours.*
- 5. Sensibiliser les enseignants de FLE à l'intérêt pédagogique de l'IA dans l'enseignement de l'expression orale argumentative.*

La méthodologie adoptée dans le cadre de cette étude est expérimentale. Elle vise à évaluer l'impact de l'usage de l'intelligence artificielle, en particulier ChatGPT, sur le développement des compétences orales en dissertation chez les étudiants de 3ème année LMD en FLE.

Plusieurs recherches récentes, nous ont inspiré et ont souligné l'importance grandissante de la technologie d'IA dans l'enseignement et l'apprentissage des langues,

notamment pour le perfectionnement des aptitudes à l'expression orale. Godwin-Jones (2018) met en avant que les technologies intelligentes encouragent un apprentissage sur mesure et interactif. L'apparition d'agents de conversation tels que ChatGPT a intensifié cette tendance, offrant aux apprenants la possibilité de s'exercer à l'expression orale de façon indépendante. Des études comme celles de Zou et Wang (2023) ainsi que de Lee (2023) démontrent que ChatGPT favorise la participation des étudiants, améliore leur aisance à l'oral et enrichit leur expression. De plus, bien que les études spécifiquement axées sur les connecteurs discursifs soient rares, certaines recherches (Lu & Deng, 2022) suggèrent que l'intelligence artificielle peut contribuer à la structuration du discours en proposant des formulations rationnelles et logiques.

2. Cadre théorique

2.1. Dissertation orale: Définition

Une dissertation, dite aussi composition, est un exercice académique de réflexion et d'argumentation qui suit une structure organisée, composée en tripartite : introduction, développement et conclusion. Elle vise à répondre à une problématique en suivant une méthodologie de réponse. Elle s'appuie sur l'argumentation personnelle et fait appel à un raisonnement, une stratégie argumentative basée sur les arguments afin de réussir et convaincre. On la trouve utilisée dans les disciplines littéraires, philosophiques, historiques et juridiques.

Pour réussir une dissertation, dans notre cas, il s'agit de dissenter oralement dans le module « Compréhension et production de l'oral » avec les 3LMD /groupe1 du département de français, Université de Biskra en 2025 ; nous estimons qu'il est nécessaire d' :

» Observer les références de la citation (auteur, livre, article, date, année) :

Il est primordial d'examiner les références de la citation (qui l'a faite, d'où elle provient, quand elle a été réalisée) pour lui donner un contexte : Qui a écrit cette citation ? S'agit-il d'un écrivain, d'un critique littéraire ou d'un auteur critique ? Quelle est la date de cette citation ? À quel mouvement idéologique est-elle associée ?

» Analyser la forme de la citation :

On procède à une véritable explication de texte portant sur la citation, en se concentrant sur deux aspects : Le premier, les indices d'énonciation et marques de jugement du locuteur (modalisateurs), qui permettent de repérer comment se situe l'auteur par rapport à la thèse qu'il avance : est-il prudent ou péremptoire ? Est-ce une simple hypothèse, une prise de position polémique ? Y a-t-il de l'ironie ? Le second, sont la tournure syntaxique de la phrase, les articulations logiques, les liens de subordination, les relations logiques d'opposition, de cause, de conséquence...

» Définir les mots-clés :

Nous mettons en évidence les mots-clés dans la citation, puis nous procédons à leur définition sur le brouillon. Même pour un travail à domicile, il n'est pas indispensable de se référer aux dictionnaires et encyclopédies : les termes utilisés dans l'énoncé d'un sujet sont généralement facilement compréhensibles. À ce stade, il est crucial de faire un travail introspectif sur les concepts clés du sujet. C'est une question d'accumuler des ressources conceptuelles et lexicales qui seront par la suite réutilisées dans l'écriture de la mission.

Les mots-clés peuvent être déterminés de diverses façons en utilisant une périphrase, en intégrant le terme dans une notion plus large, en identifiant des exemples concrets de la notion, grâce aux synonymes et antonymes, par l'étude de l'étymologie. Donc, durant la composition du devoir, où est-ce qu'il faudra définir les mots-clés du sujet ? Si l'on peut résumer ce vocabulaire en quelques mots, il serait approprié d'inclure cette clarification dans l'introduction. Si les définitions nécessitent un développement plus long que quelques lignes, elles seront situées au début de l'exposé, ou à l'endroit où le terme en question est utilisé. Dans certaines situations, l'explication d'un mot-clé peut faire partie de la tâche à accomplir.

» Reformuler :

À l'issue de cette première phase d'analyse du sujet, il est approprié de reformuler la citation pour consolider l'effort de compréhension récemment déployé. On peut soit le paraphraser en une phrase, en employant des synonymes et de nouvelles expressions ; soit pour une citation longue et complexe, présenter la citation sous forme de schéma qui met en évidence ses relations logiques et ses implications.

2.2. Connecteurs discursifs : Aperçu général

Il serait raisonnable de présenter succinctement les connecteurs car ils s'impliquent dans l'étude. Ils sont des outils qui relient des segments, des phrases, pour renforcer et fournir la relation et le lien logique entre les constituants d'un texte. Pour C. Vandendorpe, les connecteurs participent à l'homogénéisation des unités qu'ils lient et ils constituent ainsi un moyen efficace d'intégration des informations hétérogènes. Selon JM. Adam, les connecteurs sont employés à trois niveaux : intrapropositionnel, interpropositionnel et les séquences du texte, c'est ainsi qu'il les classe en trois sortes : les connecteurs argumentatifs, les organisateurs et marques textuels et les marqueurs de prise en charge énonciative. Or « la tâche de la linguistique textuelle est de définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins larges. » (Adam, 2005).

En se référant au dictionnaire « Linguistique & Sciences du langage » où « le connecteur est un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase. » (Dubois, 1994) Nous pouvons envisager que les connecteurs remplissent un rôle de liage sémantique entre les unités ; ils contribuent à la progression structurée et organisent la succession des phrases pour marquer la connexité. On distingue, d'une part, les connecteurs logiques dont le rôle est de créer des liens sémantiques de cause, de conséquence, d'opposition ...entre les propositions, ils sont désignés par les connecteurs argumentatifs. D'autre part, les connecteurs chronologiques qui organisent les paragraphes, tels (d'abord, ensuite...), désignés par J M. Adam les organisateurs textuels. N. Beauzée, dans ses travaux sur les mots de liaisons, les appelle les discursifs. (Maingueneau, 2002) .Et ce sont ces derniers dont il faut mettre en considération pour cette étude. Deux tableaux de classement de connecteurs sont proposés aux étudiants, cf. voir tableaux (01 / 02) ci-dessous :

Classer	D'abord, premièrement, Deuxièmement, ensuite, d'une part...d'autre part, non seulement... mais encore, avant tout, ensuite, puis, enfin
Additionner	Et, de plus, en outre, par ailleurs, surtout, puis, d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, encore, voire, de surcroît, d'ailleurs, avec, en plus de, outre, quant à, ou, outre que, sans compter
Alternative	Ou, autrement dit, sinon, soit...soit, ou...ou..., Non seulement... mais encore, L'un... l'autre, D'un côté... de l'autre côté, D'une part... d'autre part,
Expliciter	C'est-à-dire, en effet, en d'autres termes...
Illustrer	Par exemple, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de, en particulier, notamment, d'ailleurs
Conclure	Au total, tout compte fait, tout bien considéré, en somme, en conclusion, finalement, somme toute, en peu de mots, à tout prendre, en définitive, après tout, en dernière analyse, en dernier lieu, à la fin, au terme de l'analyse, pour conclure, en bref, en guise de conclusion, bref, donc, en conclusion.

TableauO1 : Classement de connecteurs selon L. Lundquist (Lundquist, 1980)

R a p p o r t s e x p r i m é s	
Cause	À cause de, faute de, grâce à, en raison de, en vertu de, à la suite de, à la faveur de, à force de, de ce fait, car Dans la mesure où, parce que, puisque, vu que, sous prétexte que, étant donné que, comme, dès lors, du moment que, d'autant que, pour la simple raison que, en effet

Conséquence	De manière à, de façon à, au point de, d'où, donc, et De manière que, si...que, tant...que, si bien que, tellement...que, au point... que, de façon que, à tel point que, dès lors ... Par conséquent, alors, aussi, c'est pourquoi
But	Pour, afin de, de crainte de, de peur de, en vue de, dans le but de, pour cela, dans l'objectif de, pour que, afin que, de peur que, de crainte que,
Opposition / Concession	À l'opposé de, à l'inverse de, en dépit de, contrairement à, or, mais, bien que, quoique, encore que, malgré que, sans que) + subjonctif ; même si, si même, alors que, tandis que, cependant, malgré, toutefois, néanmoins, en revanche, paradoxalement, par contre, au contraire, inversement
Condition / Hypothèse	En cas de, à condition de, à moins de, dans le cas Si, (à condition que, à moins que, en admettant que, pour peur que, pourvu que, en supposant que) + subjonctif ;(au cas où, dans le cas où,) + conditionnel ;(dans la mesure où, du moment que, même si) + indicatif

TableauO2 : Ce classement des connecteurs est inspiré de lectures de « Grammaire Méthodique du français » de Riegel M et de la définition du dictionnaire « Le Bon usage » de Grevisse M & Goosse A.

2.3. Présentation de ChatGPT

ChatGPT est un modèle linguistique créé par OpenAI. Il est conçu pour produire du texte de manière conversationnelle, répondre à des questions et assister dans divers domaines tels que la rédaction, la programmation, et bien d'autres encore. Cette intelligence est basée sur l'apprentissage machine et dispose d'une vaste base de données textuelle. Il est développé par OpenAI, une entreprise spécialisée dans la recherche en intelligence artificielle, a été présenté au public en novembre 2022. Un groupe d'entrepreneurs et de chercheurs, comprenant Elon Musk et Sam Altman, a établi cette institution en 2015. OpenAI bénéficie de l'appui de plusieurs investisseurs, avec Microsoft occupant la position de principal actionnaire. Dall-E, un générateur de texte basé sur l'IA, a aussi été développé par OpenAI. Il est multifonctionnel, on peut élaborer des programmes, des publications pour les réseaux sociaux, synthétiser des articles, assister dans la recherche d'un (...). ChatGPT peut se révéler être un outil efficace pour l'enseignement [®] apprentissage des langues. Il sert à concevoir des activités d'enseignement, reproduire des dialogues, Examiner des textes et élaborer des supports interactifs.

Rappelons que ce chatbot est notre outil pour mener cette étude sur l'enseignement des connecteurs discursifs dans la dissertation orale auprès des étudiants de 3ème année LMD.

3. Méthodologie de recherche :

3.1. Population et échantillon : Étudiants de 3ème année LMD/ Groupe 1

C'est une promotion dont je suis responsable du module intitulé « Psychologie cognitive» depuis 2022 et responsable pour le TD en module « compréhension et production de l'oral » pour l'année 2025. Elle est composée, pour l'année 2024-2025, de 92 étudiants répartis en trois groupes : groupe 01 avec 30 étudiants, groupe 02 avec 29 étudiants et groupe 03 avec 33 étudiants. Notre groupe concerné est celui du groupe 01.

3.2. Module Compréhension et production orale: Présentation

Il est opportun de commencer par une présentation succincte de notre module intitulé « Compréhension et production orale », de type Unité Fondamentale(UEF), crédit 2 ; coefficient 01, volume horaire hebdomadaire (TD): 1h30, volume horaire semestriel (VHS): 22h30 et mode d'évaluation: 50% contrôle continu et 50% examen. (cf. canevas du module tableau 03). Ce module a pour objectif de développer chez les étudiants des compétences à la fois en compréhension et en expression orales, à travers des activités variées telles que l'écoute active, les échanges spontanés, et les présentations orales. Il vise à renforcer leur aisance à l'oral, leur capacité à interagir efficacement, ainsi que leur prononciation et leur fluidité. En vue de mieux cerner le contexte de cette étude, le descriptif est présenté comme illustré dans le tableau O4.

Annexe : Programme des enseignements de 3 ^{ème} année Licence (L3) Domaine : Lettres et Langues Etrangères											
Semestre 5	Unités d'enseignement	Matières	Credits	coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 semaines	Autre*	Mode d'évaluation	
					Cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UEF1	Linguistique	4	2	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%	
Etude de la langue	Etude de textes littéraires	4	2	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%	
Code UEF3.1											
Credits : 12											
Coefficients : 06											
UEF2	Etude de textes de civilisation	4	2	1h30	1h30		45h00	55h00	50%	50%	
Pratique de la langue	Compréhension & production écrite*	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%	
Code UEF3.1											
Credits : 04											
Coefficients : 02											
UEF3	Compréhension & production orale*	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%	
Langue et usages											
Code UEF3.1											
Credits : 04											
Coefficients : 02											
UE Méthodologie	Introduction à la didactique	2	1	1h30			22h30	27h30		100%	
Code UEM3.1											
Credits : 06											
Coefficients : 03											
UE Méthodologie	Introduction aux langues de spécialités	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%	
Code UEM3.1											
Credits : 06											
Coefficients : 03											
UE Méthodologie	Techniques de recherche	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%	
Code UEM3.1											
Credits : 06											
Coefficients : 03											
UE Découverte	Techniques d'information et de communication	2	1		1h30		45h00	55h00	50%	50%	
Code UED 3.1											
Credits : 03											
Coefficients : 02											
UE Transversale	Psychologie cognitive/ Sciences de la communication	2	1	1h30			22h30	2h30		100%	
Code UET3.1											
Credits : 01											
Coefficients : 01											
Langue(s) nationale(s)/ langues étrangères	Traduction & interprétariat	1	1		1h30		22h30	2h30	50%	50%	
Total semestre 5		30	16	07h 30	16h30		382h30	392h30			
*Travail complémentaire en consultation semestrielle											

Tableau 03 :Canevas des enseignements de 3ème année Licence (L3) Domaine/Lettres et Langues Etrangères

Descriptif du module Semestre 5

Techniques de la rédaction de la dissertation orale

1. Comment construire une dissertation ?

- 1.1. Analyse et reformulation du sujet
- 1.2. Plan de la dissertation
- 1.3. Différents types de plan.

2. Introduction d'une dissertation

- 2.1. Thèse
- 2.2. Argument
- 2.3. Exemple

3. Développement d'une dissertation

- 3.1. Paragraphe
- 3.2. Cohérence textuelle :
 - 3.2.1. Connecteurs

4. Conclusion

Tableau 04 :Descriptif L3 module /Compréhension et production orale

3.3. Déroulement de l'expérimentation

Le déroulement de cette expérience s'appuie sur deux phases :

Phase 1 : Pré-test sans le ChatGPT et analyse

Les étudiants sont invités à produire une dissertation orale sans recours à l'outil d'intelligence artificielle. Cette production a permis de mesurer leur niveau initial, notamment en termes de structuration du discours, usage des connecteurs discursifs et capacité argumentative. Nous avons donné un sujet à dissenter oralement avec la consigne. Cf. voir ci-dessous :

Sujet : « Dans quelle mesure l'intelligence artificielle peut-elle contribuer à l'amélioration de la pratique d'enseignement, sans pour autant nuire au développement des compétences de l'enseignant et l'enseigné ? »

Consigne :

- » Lisez attentivement le sujet ;
- » Identifiez les termes clés ;
- » Présentez la problématique clairement ;
- » Annoncez le plan et
- » Utilisez les connecteurs discursifs.

En classe, le lundi 15 avril 2025 à 9h40, pour le module « Compréhension et production de l'oral », le groupe 01, composé de 30 étudiants s'est distingué par une présence

remarquable, marquée par la participation active des étudiants qui ont présenté leurs dissertations orales. Certains ont respecté la consigne, tandis que d'autres ont oublié de mentionner la problématique. Dans l'ensemble, ils ont avancé des arguments, mais sans les relier à l'aide de connecteurs. Par conséquent, plusieurs paragraphes manquent de cohérence textuelle. Les résultats sont portés dans le tableau 05 ci-dessous :

Tableau 05 : données sans ChatGPT

Date	Lundi 15 avril 2025
Heure	9h :40
Module	Compréhension et production de l'oral
Groupe	01
Effectif	30
Observations	Présence remarquable et forte participation. Les étudiants ont présenté leurs dissertations orales.
Points positifs	Participation active, effort de présentation orale.
Difficultés observées	Absence de la problématique chez certains ; manque de connecteurs logiques ; manque de cohérence textuelle.

Phase 2 : Post-test avec ChatGPT et analyse

Le même sujet et la même consigne ont été donnés au même groupe afin de produire une nouvelle dissertation orale, cette fois-ci en utilisant les connecteurs logiques et en intégrant le chatbot (ChatGPT) dans la pratique d'enseignement.

Nous avons demandé à chaque étudiant de télécharger l'application ChatGPT sur son Smartphone, puis de prendre deux photos du tableau (01 et 02) portant sur les connecteurs. Pour cela, ils ont cliqué sur l'icône « + » en bas de l'écran, ce qui a ouvert une boîte proposant plusieurs options. L'étudiant a alors sélectionné « Prendre une photo », puis a cliqué sur l'icône « micro ». Une page blanche est apparue avec un grand cercle noir au centre. (voir toutes les captures du processus de l'enseignement des connecteurs)



capture01



capture 02

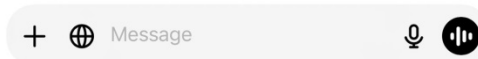


capture03

Le prompt suivant a été donné : « Aidez-moi à apprendre et mémoriser les connecteurs qui se trouvent dans les tableaux envoyés. » Le chatbot a commencé à répondre en expliquant les connecteurs, en traitant chaque catégorie séparément. Une fois terminé, il a proposé de continuer en disant : « Quand tu es prêt(e), je continue avec les connecteurs de type 'conséquence. », voir capture 04 ci-dessous :

Quand tu es prêt(e), je continue avec les
connecteurs de conséquence.

Tu peux répéter après chaque phrase. 😊



capture04

Cette séance d'apprentissage a duré 1 heure et 30 minutes. La séance d'après on a procédé à la production orale de la dissertation.

Le premier constat relève d'une participation active des étudiants, matérialisée par la présentation de dissertations orales bien structurées. Celles-ci intégraient des connecteurs logiques tels que d'une part, d'autre part, en guise de conclusion, in fine,

ou encore pour toutes ces raisons. Les arguments étaient introduits par des connecteurs d'énumération, puis développés à l'aide de marqueurs d'exemplification ou d'explication, notamment en effet. Les différentes parties attendues étaient présentes, et l'opinion de l'étudiant apparaissait de manière claire et cohérente. Cependant, on note l'absence de connecteurs exprimant l'opposition ou l'hypothèse, ce qui limite parfois la richesse argumentative de leurs discours. Les données sont portées dans le tableau 06 ci-dessous :

Tableau 06 : données avec ChatGPT

Éléments observés	Présence	Détails
Bonne participation	üOui	Les étudiants ont activement présenté leurs dissertations orales.
Structuration du discours	üOui	Utilisation de connecteurs discursifs pour organiser les idées.
Connecteurs utilisés : énumération	üOui	D'une part, d'autre part, etc.
Connecteurs utilisés : conclusion	üOui	En guise de conclusion, in fine, pour toutes ces raisons.
Connecteurs utilisés : exemplification / explication	üOui	En effet utilisé pour appuyer les arguments.
Parties de la dissertation respectées	üOui	Introduction, développement, conclusion présentes.
Opinion de l'étudiant claire	üOui	Les idées personnelles étaient bien exprimées.
Connecteurs d'opposition	✗ Non	Absents : cependant, en revanche, toutefois non utilisés.
Connecteurs d'hypothèse	✗ Non	Absents : si, au cas où, il se pourrait que, etc.

4. Discussion

Le lundi 15 avril 2025 à 9h40, lors de la consacrée au module « Compréhension et production de l'oral » pour le groupe 01 (30 étudiants), la présence notable et la participation dynamique des étudiants ont témoigné d'un environnement de travail agréable et d'une implication sérieuse dans l'activité suggérée. Leur présentation de dissertations orales avec enthousiasme témoigne d'un intérêt véritable pour l'amélioration de leurs aptitudes à l'oral, tout en mettant en évidence l'efficacité de l'approche pédagogique adoptée, qui privilégie la communication et l'interaction.

Toutefois, diverses lacunes ont été identifiées, y compris le manque de questions dans certaines présentations, ce qui nuit à la structure logique des arguments. L'absence de connecteurs discursifs et l'absence de cohérence dans le texte suggèrent également que les étudiants éprouvent encore des difficultés à structurer leurs dissertations. Ces insuffisances pourraient être dues à une absence de formation préalable dans l'élaboration

d'un plan organisé ou à une connaissance limitée des instruments linguistiques nécessaires pour une expression orale.

Ces observations mettent en évidence la nécessité d'un soutien plus spécifique lors des prochaines séances, notamment par le biais d'activités sur l'élaboration de problématiques précises, la progression logique des idées et l'harmonie du discours. En définitive, cette séance a été très bénéfique en matière de motivation et d'engagement, mais elle souligne également des besoins linguistiques spécifiques qui devront être traités afin d'améliorer les aptitudes discursives des étudiants.

Avec le ChatGPT, l'observation globale de la séance révèle une atmosphère encourageante, marquée par une participation active des étudiants qui ont présenté avec enthousiasme leurs dissertations orales. L'organisation du discours était généralement améliorée: les étudiants ont employé divers connecteurs logiques pour structurer leur pensée, ce qui reflète un certain degré de maturité linguistique et argumentative. L'utilisation appropriée de connecteurs d'énumération tels que « d'une part, d'autre part », ainsi que des expressions conclusives comme « en guise de conclusion » ou « pour toutes ces raisons », démontre que les étudiants sont capables de signaler les différentes phases de leur argumentation. Le raccord « en effet » a aussi été employé judicieusement pour illustrer ou expliciter des arguments, augmentant de cette manière la cohérence de leur propos. Par ailleurs, la structure formelle de l'essai a été suivie, comprenant une introduction, un développement et une conclusion aisément reconnaissables. Chaque étudiant a su exprimer son point de vue personnel, démontrant ainsi une posture à élaborer une argumentation.

Toutefois, quelques limites ont été identifiées. Le manque de connecteurs d'opposition (cependant, pourtant, néanmoins) indique que les étudiants ont encore du mal à intégrer la nuance ou le contre-argument, des aspects indispensables pour une argumentation équilibrée. Par ailleurs, l'absence de connecteurs hypothétiques (si, au cas où, il se pourrait que) révèle une insuffisance de diversité dans les constructions discursives et une faible utilisation de la modalisation, pourtant essentielle pour véhiculer des idées conditionnelles ou subtiles.

Pour conclure, même si les étudiants ont démontré un engagement fort et une bonne structuration de leurs discours, il est primordial de se concentrer sur l'élargissement de leur répertoire linguistique, notamment par l'utilisation de connecteurs divers qui facilitent l'introduction de la nuance, de la condition et de l'opposition. Cela contribuera à enrichir la qualité argumentative et la subtilité de l'expression orale.

En observant les deux contextes, l'un sans l'usage de ChatGPT et l'autre avec son incorporation dans le processus d'enseignement, il est manifeste que l'emploi de cet outil

d'intelligence artificielle a prouvé un avantage notable dans l'apprentissage des connecteurs discursifs. Sans l'usage de ChatGPT, les étudiants démontrent un engagement notable et une bonne organisation globale du discours, cependant, leur utilisation des connecteurs, en particulier ceux exprimant l'opposition ou l'hypothèse, manque de diversité et de précision. Cependant, avec l'aide de ChatGPT, les étudiants peuvent bénéficier de diverses suggestions, de reformulations en temps réel et d'exemples contextualisés qui améliorent leur expression et encouragent une argumentation plus cohérente. Par conséquent, ChatGPT peut être perçu comme un assistant virtuel pour améliorer la maîtrise des outils linguistiques essentiels à l'élaboration d'une dissertation orale structurée. Son inclusion dans le cursus d'enseignement contribue à surmonter certaines contraintes observées dans l'instruction conventionnelle et promeut un développement graduel et indépendant des aptitudes discursives.

5. Perspectives

L'inclusion de ChatGPT dans l'enseignement des connecteurs discursifs et de la dissertation orale offre des possibilités d'apprentissages améliorés. ChatGPT, en tant qu'outil interactif, peut soutenir les étudiants dans le développement graduel de leurs compétences discursives en proposant des exemples adaptés, des reformulations et des éclaircissements sur l'utilisation correcte des connecteurs logiques. En plus de cet aspect, ChatGPT offre de nombreuses autres applications dans le secteur d'enseignement.

Il peut servir d'aide à la rédaction, en soutenant les étudiants dans l'organisation de leurs pensées, l'élaboration de paragraphes logiques et l'amélioration de leur vocabulaire. Dans le cadre de l'écriture, ChatGPT est capable de rectifier les erreurs grammaticales, de proposer des alternatives de formulation et d'accompagner l'étudiant dans l'amélioration de ses skills.

Dans un contexte plus interactif, ChatGPT peut agir en tant que partenaire de discussion pour les activités de prise de parole, imitant des conversations sur divers sujets pour préparer les étudiants aux épreuves orales ou aux situations de communication en direct. Il peut aussi être utilisé dans le cadre de projets pluridisciplinaires pour soutenir la recherche documentaire, l'élaboration de présentations PowerPoint ou la préparation de débats argumentés.

Nous pensons et nous souhaitons également que tous les chatbots puissent participer activement à l'accompagnement des étudiants, en les orientant, en les motivant et, pourquoi pas, en les formant, tout en les plaçant dans une dynamique d'autonomie. Il ne s'agit en aucun cas de les remplacer ni de les laisser passifs, enfermés dans leurs idées sans ouverture intellectuelle. Il est important de rappeler que ces outils reposent sur des algorithmes conçus pour produire un discours abondant, parfois excessivement

exhaustif. Pour éviter ce piège, l'étudiant doit rester un acteur actif de son apprentissage : il doit lire, analyser, puis synthétiser les informations en fonction de ses objectifs et de son propre projet. La machine reste un outil ; la pensée humaine, quant à elle, faite de réflexion et de conscience, doit conserver sa posture critique, scientifique et créative.

Conclusion

Lorsque l'on se penche sur les méthodes d'amélioration de l'expression orale, particulièrement par l'emploi de connecteurs discursifs, une question importante émerge : Dans quelle mesure l'usage de ChatGPT peut-il perfectionner la maîtrise des connecteurs discursifs chez les étudiants en troisième année LMD lors d'une dissertation orale ? L'étude approfondie tout au long de ce travail révèle que l'intégration de ChatGPT dans le processus éducatif peut réellement représenter une solution adéquate à cette question.

L'idée que ChatGPT serait un outil technopédagogique stimulant la participation et l'amélioration de l'enseignement de la dissertation orale chez les étudiants de troisième année LMD du département de français à l'Université de Biskra est donc partiellement validé. Effectivement, cet outil propose un appui linguistique, favorise l'indépendance de l'étudiant et élargit son éventail discursif, en particulier concernant les connecteurs logiques.

Néanmoins, l'utilisation de cet instrument doit s'intégrer dans une démarche pédagogique soigneusement pensée, axée sur l'éveil de la réflexion critique et la prise de responsabilité par l'étudiant. ChatGPT ne peut pas se substituer à l'homme, cependant, avec un accompagnement approprié, il a la capacité d'assister dans le processus cognitif, d'encourager la pensée critique et d'améliorer la qualité argumentaire des discours oraux. Ce travail présente donc des orientations pratiques pour une utilisation mesurée de l'intelligence artificielle dans l'amélioration des aptitudes linguistiques et discursives dans le cadre universitaire.

Références bibliographiques :

- » Adam Jean Michel, *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, 1ère Ed. Armand Colin, Paris, 2005 et 2ème Ed. Armand Colin, Paris, 2008
- » Adam Jean Michel, *Le paragraphe : entre phrases et texte*, Ed. Armand Colin, Paris, 2018
- » Dubois Jean, *Linguistique & Sciences du langage*, 1ère Ed. Larousse, 1994, présente Ed. Larousse, Paris, 2007
- » Jaubert Anna, *Cohésion et cohérence : Etudes de linguistique textuelle*, Ed. ENS,

Lyon, 2005

- » Jeandillou Jean François, *L'analyse textuelle*, Ed. Armand Colin, Paris, 2011
- » Lundquist Lita, *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Ed. Nyt Nordisk Forlag, 1980
- » Maingueneau Dominique, *Dictionnaire d'analyse de discours*, Ed. Seuil, Paris, 2002
- » Maurice Joseph-Gabriel, *La dissertation pédagogique par l'exemple*, Ed. Roudil, Paris 5, 1973
- » Shirley, Carter-Thomas, *La cohérence textuelle*, Ed, le Harmattan, Collection langue et parole, 2000

Article :

- » Bechiri, C. (2024). *Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE : approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda*. Ziglôbitha, *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 10(3), 139-148. Université Peleforo Gon Coulibaly - Korhogo.

