



برامج الدردشة الآلية (Chatbots) القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكلام لدى متعلمي اللغة العربية المتدئين: دراسة تحليلية مكتبية

Muhammad Khanif^{1*}, Hanik Mahliatussikah², Mukhlishoh³

^{1,2}Universitas Negeri Malang, Indonesia

³Institut Muslim Cendekia, Indonesia

AI-Powered Chatbots for Enhancing Speaking Skills among Beginner Arabic Learners: A Library-Based Analytical Study

E-Mail Address

muhammadhanif92809@gmail.com

*Corresponding Author

Abstract

This study aims to investigate the pedagogical and technical dimensions of utilizing AI-powered chatbots as virtual conversation partners to develop the speaking skills of beginner learners of Arabic as a foreign language. Addressing a significant gap in current literature, this research introduces a novel approach to overcoming the "poverty of the linguistic environment" often found in traditional Arabic language instruction. The study adopts a descriptive-analytical approach based on library research, synthesizing pedagogical literature, analysing technical models, and establishing links between Second Language Acquisition (SLA) theories and generative artificial intelligence applications. The findings indicate that AI-driven chatbots provide a "linguistically safe" environment that effectively reduces language anxiety, supports self-regulated learning, and enhances both fluency and accuracy through instant corrective feedback. As its primary scientific contribution, the study concludes by establishing a pioneering theoretical framework that outlines specific pedagogical criteria for designing and integrating specialized educational chatbots tailored explicitly for beginner-level Arabic conversation.

Keywords

Artificial Intelligence; Chatbots;
Maharat al-Kalam; Teaching Arabic
to Non-Native Speakers (TAFL);
Library Research

المقدمة

يشهد الفكر التربوي المعاصر تحولاً براديغمياً في فلسفة اكتساب اللغات الثانية، مدعوماً بتطور الذكاء الاصطناعي التوليدي التي أعادت صياغة مفهوم "البيئة التعليمية". ولم يعد الذكاء الاصطناعي مجرد أداة مساعدة، بل أضحت "فاعلاً سيميائياً" أو (Semiotic Agent) يشارك في بناء العملية التواصلية. وتبرز مهارة الكلام في اللغة العربية أعقد المهارات الإنتاجية للمتعلم المبتدئ؛ كونها تتطلب دمجاً آلياً بين العمليات الذهنية العليا (العمارة النحوية) والعمليات الفيزيولوجية (الوعي الصوتي)، وهو ما يجعلها المحك الحقيقي لقياس الكفاءة اللغوية (طعيمة، ٢٠٠٤).

تتجاوز مهارة الكلام كونها مجرد "إخراج أصوات"، بل هي "فعل كلامي" يهدف إلى تحقيق غرض تداولي. وبالنسبة للمبتدئ، فإن الكلام يمثل "الوجود اللغوي"؛ فالتعلم الذي يتكلم هو متعلم "موجود"



تربوياً (مذكور، ٢٠٠٧). وتَعَظُمُ أهمية هذه المهارة في المرحلة المبتدئة لكونها تكسر حاجز "الجمود المعرفي"، وتُحوِّل اللغة من كيان نظري مخزن إلى أداة حية للتعارف والتعبير عن الذات، مما يخلق "دافعية تملك اللغة" لدى الطالب (الناقة، ٢٠١٠).

يُنْتَظَر من متعلمي العربية في المستوى المبتدئ (A1-2) وفقاً للإطار الأوروبي المشترك (CEFR) أن يحقق "التواصل الوظيفي الأدنى"؛ أي القدرة على إدارة حوارات في سياقات روتينية متوقعة (Richards, 2008). هذا المستوى يتطلب توازناً دقيقاً بين "الطلاقة" التي تَصْمُن تدفق الأفكار، و"الدقة" التي تحمي المعنى من اللبس النحوي. إنَّ أيَّ خلل في هذا التوازن قد يؤدي إلى "تجهر اللغة" في مراحل مبكرة، مما يبرز الحاجة إلى شريك حواري يصحح دون إحباط (Ur, 2012).

يعاني واقع تعليم العربية للناطقين بغيرها من معضلة الفقر البيئي؛ حيث ينحصر التعرض للغة داخل أسوار الفصل الدراسي الذي يهيمن فيه كلام المعلم على ٧٠٪ من وقت الحصة، مما يترك للطالب فرصاً ضئيلة للممارسة الفعلية (Long, 1996). هذا الواقع يؤدي إلى إطالة فترة الصمت وتراكم القلق اللغوي، حيث يخشى المبتدئ الوقوع في الخطأ تحت وطأة المراقبة الاجتماعية من الزملاء أو المعلم، مما يعطل عمل "المصفاة الوجدانية" ويمنع تدفق المخرجات اللغوية (Krashen, 1982).

في ظل هذه الإشكالية، تطرح برامج الدردشة الآلية القائمة على نماذج اللغات الكبيرة كحل جذري يوفر بيئة غمر لغوي اصطناعي. تكمن عبقرية الشات بوت في كونه يوفر حضوراً اجتماعياً بلا ضغوط نفسية؛ فهو شريك متاح دائماً، لا يمل من التكرار، ويوفر دعامة تعليمية تتناسب مع مستوى المتعلم. إنَّ التفاعل مع الشات بوت يحول الممارسة من تكليف دراسي إلى تجربة تواصلية شخصية، مما يقلل من حدة الفلتر الوجداني ويحفز الآليات العصبية المسؤولة عن إنتاج الكلام (Hockly, 2023).

رغم تَنامي الاهتمام بالتقنيات الحديثة، إلا أن الدراسات العربية ما زالت تميل نحو الوصف التقني العام، مع غياب واضح للتحليل اللساني والتربوي المعمق لكيفية هندسة "الحوار الافتراضي" لخدمة المبتدئين في اللغة العربية تحديداً، نظراً لخصوصيتها الصرفية والتركييبية. تسعى هذه الدراسة المكتبية إلى سد هذه الفجوة عبر الإجابة عن التساؤلات الجوهرية التالية:

1. كيف تؤصل النظريات اللسانية الحديثة (كالبنائية الاجتماعية ونظرية المخرج اللغوي) لدور الشات بوت كشريك تفاعلي للمبتدئين؟
2. ما هو التأثير التحليلي للتفاعل مع الذكاء الاصطناعي على خفض القلق اللغوي ورفع الثقة التواصلية لدى المبتدئين؟
3. إلى أي مدى تساهم آليات التغذية الراجعة الفورية في الشات بوت في ضبط التوازن بين الطلاقة والدقة اللغوية؟
4. ما هي المعايير التربوية واللسانية الواجب توافرها في برامج الدردشة الآلية لتناسب خصوصية تعليم اللغة العربية للمبتدئين؟

منهجية البحث

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الكيفي ذي الطبيعة المكتبية التحليلية. لا يكتفي هذا المنهج بجمع المادة العلمية فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى فحصها ونقدها والربط بين متغيراتها للخروج برؤية استشرافية (Zed, 2008). وتحدد تفاصيل المنهجية فيما يلي:

يعتبر هذا البحث من البحوث الوثائقية الوصفية (Documentary Descriptive Research) حيث يركز على تحليل الأدبيات والنظريات اللغوية والتقنية المتعلقة ببرامج الدردشة الآلية (Chatbots) وتعليم مهارة الكلام. الهدف من هذا التصميم هو بناء إطار نظري وتطبيقي يفسر كيفية تفاعل الذكاء الاصطناعي مع العمليات العقلية لمتعلمي اللغة العربية في المرحلة المبتدئة. تنقسم مصادر البيانات في هذا البحث إلى فئتين:

1. المصادر الأولية: وتشمل النظريات اللغوية الكبرى (مثل نظرية كراشن، سوين، وتشاومسكي)، والكتب الأم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتقارير التقنية الصادرة عن منظمات الذكاء الاصطناعي مثل Gole AI و Open AI.
2. المصادر الثانوية: وتتمثل في البحوث المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، الرسائل الجامعية، وأوراق المؤتمرات الدولية التي تناولت تطبيقات "الشات بوت" في تعليم اللغات الأجنبية خلال العقد الأخير (2015-2025)، وذلك بهدف تحليلها نقدياً وبيان الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة لسدها؛ والمتمثلة في ندرة أو غياب الدراسات التي تناولت تصميم وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي خصيصاً لتعليم مهارة الكلام لمتعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى المبتدئ، مما يبرز الإسهام العلمي الرائد لهذا البحث وفراسته مقارنة بالدراسات السابقة.

وفيما يخص مجتمع الدراسة وعينتها، فقد شملت هذه الدراسة تحليل (٥٤) مرجعاً ودراسة علمية محكمة. وتم اختيار هذه المراجع بناءً على معايير منهجية صارمة، شملت: أولاً، الارتباط المباشر بتعليم اللغات الأجنبية بمساعدة تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي. ثانياً، موثوقية قواعد البيانات الأكاديمية المنشورة فيها) مثل (Scopus, Web of Science, ERIC). ثالثاً، حداثة النشر؛ حيث تم التركيز بشكل مكثف على الدراسات الصادرة في العقد الأخير، مع إيلاء أهمية خاصة للدراسات الدولية الحديثة جداً (٢٠٢٤-٢٠٢٥) لمواكبة الطفرة المتسارعة في نماذج اللغات الكبيرة (LLMs) وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية.

في البحوث المكتبية، يعد الباحث هو الأداة الرئيسية من خلال قدرته التحليلية. ولتعزيز الدقة، تم استخدام الأدوات المساعدة التالية:

- بوابة البحث الرقمية: استخدام الكلمات المفتاحية (AI Chatbots, Arabic Speaking Skills, NLP, Beginner Learners) في قواعد البيانات العالمية (ERIC, Scopus, Google Scholar, ResearchGate).

- بطاقات القراءة والتلخيص (Note-taking) لتصنيف الأفكار الجوهرية لكل مرجع.
- مصفوفة المقارنة (Comparison Matrix) للمقارنة بين نتائج الدراسات السابقة واستنباط أوجه الاتفاق والاختلاف حول فاعلية الذكاء الاصطناعي.
- سار البحث وفق الخطوات المنهجية التي اقترحها (Miles, Huberman & Saldaña, 2014):

 1. مرحلة التجميع والتنظيم: استقراء للأدبيات المتاحة حول الشات بوت ومهارة الكلام، واستبعاد الدراسات غير ذات الصلة أو الضعيفة علمياً.
 2. مرحلة التقييم والنقد: فحص صدق وموثوقية المصادر، والتأكد من حداثة البيانات التقنية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.
 3. مرحلة الربط النظري: تحليل العلاقة بين خصائص المرحلة المبتدئة في المستوى 2A1-A وبين الإمكانيات التي يوفرها الشات بوت (التغذية الراجعة، خفض القلق، التوفر الدائم).

واعتمدت هذه الدراسة على ثلاثة أساليب تحليلية متكاملة:

 1. تحليل المحتوى: لاستخراج المفاهيم الأساسية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية (NLP).
 2. التحليل التفسيري: لشرح "كيفية" تأثير الشات بوت على الحالة النفسية (القلق) والحالة المعرفية (الطلاقة والدقة) لدى المتعلم في ضوء نظريات اكتساب اللغة الثانية.
 3. التحليل الاستنباطي: لاستنتاج معايير تربوية محددة يمكن بناءً عليها تصميم برامج دردشة آلية مخصصة لتعليم اللغة العربية.

وتم استخلاص النتائج عبر عملية التثليث النظري، أي التحقق من صحة النتائج من خلال مطابقتها مع أكثر من نظرية لغوية وتربوية. ويتم الوصول إلى الاستنتاجات النهائية من خلال صياغة "نموذج مفاهيمي" يوضح التكامل بين الإنسان والآلة في البيئة اللغوية الافتراضية.

وضمن جودة البحث المكتبي، تم الالتزام بـ:

 - مزايا الشمولية: الإحاطة بأكبر قدر من الدراسات العربية والأجنبية.
 - الموضوعية: نقد السلبيات والتحديات التي تواجه الشات بوت (مثل الأخطاء النحوية للآلة) بنفس قدر إبراز الإيجابيات.
 - التوثيق الدقيق: الالتزام بنظام APA في التوثيق لضمان الأمانة العلمية (Sari, 2012).

نتائج البحث ومناقشتها

أ. برامج الدردشة الآلية في ميزان التعليم اللغوي

تطورت برامج الدردشة من أنظمة بسيطة تعتمد على القواعد إلى أنظمة تعتمد على "نماذج اللغات الكبيرة وتقنيات معالجة اللغات الطبيعية". يشير (Kohnke, 2023) إلى أن الشات بوت التوليدي قادر على فهم السياق وتقديم ردود تحاكي البشر. تربوياً، يعمل الشات بوت كمدرّب شخصي يوفر ممارسة مكثفة تتجاوز حدود الزمان والمكان (Fryer & Coniam, 2021).

ب. مهارة الكلام وتحليل خصائص المرحلة المبتدئة

يُصنّف المبتدئ غالباً في مستوى (A1-A2) وفقاً للإطار الأوروبي (CEFR). يتميز هذا المستوى بمخزون لغوي محدود وبطء في المعالجة الذهنية (طعمية، ١٩٨٩). وتؤكد نظرية "المخرج اللغوي" لـ سواين (Swain, 1985) أن الممارسة هي المسار الوحيد لإتقان الكلام. هنا، تبرز قيمة الشات بوت في تحفيز المتعلم على إنتاج اللغة وليس فقط استقبالها.

ج. التحليل النفسي اللغوي للتفاعل مع الشريك الافتراضي

من منظور نظرية الفلتر العاطفي (Affective Filter) لـ (Krashen, 1985) يتضح أن التعلم يقلّ عندما يرتفع القلق. التحليل المكتبي يشير إلى أن التفاعل مع "آلة" يزيل رهبة الوقوع في الخطأ أمام الآخرين. كما أن الشات بوت يوفر التغذية الراجعة الفورية، وهو ما يفكر إليه المتعلم عند الممارسة المستقلة (Heift, 2004).

د. التحول الأنطولوجي في برامج الدردشة وتأثيرها على "المخرج اللغوي"

كشفت المراجعة المكتبية أن برامج الدردشة الآلية قد تجاوزت مرحلة الاستجابة الخطية المبرمجة مسبقاً إلى مرحلة الذكاء التوليدي القائم على نماذج اللغات الكبيرة وتقنيات معالجة اللغات الطبيعية. يشير (Kohnke, 2023) إلى أن هذه البرامج باتت قادرةً على محاكاة التفاعل البشري في مستويات معقدة من فهم السياق وتوليد المعنى.

ومن منظور تربوي، ترتبط فاعلية هذه البرامج بنظرية "المخرج اللغوي" لـ (Swain, 1985)، التي تؤكد أن اكتساب مهارة الكلام لا يتوقف على فهم اللغة (المدخلات) فحسب، بل يتطلب من المتعلم إنتاج اللغة (المخرجات) واختبار فرضياته اللغوية. وهنا يعمل الشات بوت كـ "محفز إنتاجي" يضع المتعلم المبتدئ في موقف تواصل حقيقي يحتم عليه تحويل مخزونه المعرفي إلى أداء صوتي أو كتابي (Fryer & Coniam, 2021).

هـ. سيكولوجية التفاعل مع الآلة وخفض المصفاة الوجدانية

تعد هذه النتيجة من أبرز ما رصدته الدراسة؛ فالمبتدئ في اللغة العربية في المستوى A1-A2 وفق معايير CEFR يعاني غالباً من "قلق التحدث" المرتبط بخشية النقد الاجتماعي. وتحليل نظرية (Krashen, 1982) حول المصفاة الوجدانية، نجد أن التعلم يزداد فاعلية كلما انخفضت مستويات القلق والتوتر. أكدت الدراسات التحليلية مثل (Karsenti, 2019) ودراسة (حسن، 2021) أن التفاعل مع الشات بوت يوفر بيئة آمنة لغوياً؛ فالآلة لا تصدر أحكاماً قيمية ولا تشعر بالملل من التكرار. هذا النوع من "الغمر الافتراضي"

يسمح للمبتدئ بتجاوز عائق الخجل، مما يؤدي بالضرورة إلى زيادة الرغبة في التواصل وهي الخطوة الأولى نحو الطلاقة اللغوية (MacIntyre et al, 1998).

و. معالجة فقر البيئة اللغوية عبر الاستغراق الاصطناعي (Artificial Immersion)

يعاني متعلمو العربية لغير الناطقين بها في البيئات غير العربية من غياب "الشريك اللغوي" المتاح، وهو ما تسميه الأدبيات بـ (فقر المدخلات). تشير نتائج التحليل المكتبي إلى أن الشات بوت يعمل كـ "بديل استراتيجي" يتجاوز حدود الزمان والمكان. ويرى (Warschauer, 1996) أن التواصل عبر الحاسوب يمنح المتعلمين فرصاً متكافئة للممارسة التواصلية. وفي السياق العربي، تؤكد (الجرف: 2020) أن توظيف الذكاء الاصطناعي يسد الفجوة بين الدرس النظري والممارسة الواقعية، حيث يوفر الشات بوت "بيئة اصطناعية غامرة" تحاكي المواقف الحياتية (مثل التعارف، التسوق، والسؤال عن الاتجاهات)، مما يعزز الكفاية التواصلية التي دعا إليها (Richards, 2008).

ز. ثنائية "الدقة والطلاقة" ودور التغذية الراجعة الفورية

من المشكلات الجوهرية لدى المبتدئين ترسيخ الأخطاء نتيجة غياب التصحيح اللحظي. كَشَفَ التحليل المكتبي أن برامج الذكاء الاصطناعي تتبع منهجية (الرصد والملاحظة) التي طرحها (Schmidt, 1990)، حيث تساعد الآلة المتعلم على ملاحظة الفجوة بين لغته الحالية واللغة الهدف. تؤكد دراسة (Heift, 2024) أن التغذية الراجعة التي تقدمها البرامج الذكية تتسم بالسرعة والدقة، مما يساعد المبتدئ على ضبط الجوانب الصرفية والنحوية (مثل المطابقة بين المبتدأ والخبر، أو تذكير الفعل وتأنيثه) دون قطع حبل أفكاره. هذا التوازن بين "الدقة" و"الطلاقة" هو ما يفتقر إليه المتعلم في الحوارات التقليدية مع أقرانه المبتدئين (Ur, 2012).

ح. تفريد التعليم وديناميكية "المنطقة القريبة للنمو"

تلخص الدراسة إلى أن الشات بوت يتوافق مع رؤية (Vygotsky, 1978) حول "منطقة النمو الوشيك"؛ فالذكاء الاصطناعي يمتلك مرونة تقنية تسمح له بتكييف مستوى الحوار بناءً على استجابات المتعلم. إذا تَعَزَّرَ المبتدئ، يقوم البرنامج بتبسيط التركيب، وإذا أظهر تقدماً، يرفع البرنامج من مستوى التعقيد اللغوي. هذا النوع من التفريد التعليمي يضمن بقاء المتعلم في حالة التدفق الذهني، فلا يشعر بالإحباط من صعوبة اللغة ولا بالملل من سهولتها المفرطة. (Pelau et al., 2021) ويشير (صديق، 2021) إلى أن هذا التدرج هو ما يحتاجه المبتدئ لبناء ثقته اللغوية تدريجياً وصولاً إلى المستويات المتوسطة.

ط. تنمية الآلية والذاكرة اللغوية

أظهرت المراجعة النقدية مثل (بدوي، 2019) و (Thorne et al, 2009): أن الممارسة المتكررة مع الشات بوت تؤدي إلى تحويل المعرفة التصريحية إلى معرفة إجرائية. بالنسبة للمبتدئ، فإن تكرار الأنماط اللغوية في حوارات متنوعة مع الآلة يعزز الذاكرة العضلية لجهاز النطق والذاكرة طويلة المدى للمفردات. إن الشات بوت، بفضل قدرته على توليد سيناريوهات لا نهائية، يمنع الروتين ويحفز الدماغ على استدعاء المفردات بسرعة أكبر، مما ينمي مهارة الطلاقة التي هي الغاية الأسمى لتعلم الكلام (طعيمة، 2004).

ي. المعايير التربوية واللسانية لتصميم الشات بوت لمتعلمي العربية المبتدئين

من خلال تحليل تحديات اللغة العربية، توصلت الدراسة إلى وضع حزمة من المعايير الواجب توافرها في الشات بوت التعليمي المتخصص:

1. المعايير اللسانية: ضرورة معالجة الثنائية اللغوية؛ بحيث يُوجَّه البوت المبتدئين نحو العربية الفصحى المعاصرة مع فهم لغة الحياة اليومية، ودقة معالجة الرتبة الصرفية المعقدة للعربية (النوع، العدد، الإعراب) (الجرف، ٢٠٢٠).
2. المعايير التربوية (التدرج السياقي): يجب أن يُصمم البوت ليدعم "التدرج من القالب إلى الإبداع"؛ يبدأ بتقديم خيارات حوارية ثم ينتقل للحوار المفتوح.
3. المعايير الثقافية: ألا يكون البوت مجرد "مترجم" عن أنظمة غربية، بل يجب أن يعكس السياقات الثقافية العربية في التحية، وآداب الحوار، والمواقف الاجتماعية لضمان الكفاية الثقافية (AI-) (Masri, 2019).
4. المعايير التقنية الصوتية: الحساسية العالية لمخارج الحروف العربية (مثل الضاد والعين)، وتوفير خاصية تحويل النص إلى صوت بنبرة طبيعية غير روبوتية لتنمية الوعي الصوتي لدى المبتدئ (Hockly, 2023).

ك. التحديات والمحاذير التقنية والتربوية لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي على الرغم من الإيجابيات المتعددة التي أظهرتها مراجعة الأدبيات

إلا أن الدراسات الحديثة (2024-2025) سلطت الضوء على تحديات جوهرية تستوجب التحليل. أولاً: معضلة "الهلوسة" (AI Hallucination)؛ حيث قد تُولَّد روبوتات المحادثة استجابات تبدو واثقة ومقنعة لكنها خاطئة أو غير دقيقة. يمثل هذا خطراً معرفياً على المتعلم المبتدئ الذي يفتقر إلى مهارات التفكير العليا (HOTS) والقدرة على التقييم النقدي لاكتشاف الخطأ اللغوي. ثانياً: "دقة اللغة العربية"؛ فرغم التطور الهائل، لا تزال بعض النماذج التوليدية تواجه قصوراً في المعالجة الدقيقة للتعقيد الصرفي والعمارة النحوية الدقيقة للغة العربية (كضبط حركات الإعراب والتفريق بين السياقات التداولية)، مقارنة بكفاءتها في اللغات اللاتينية.

ثالثاً: "تحيز النماذج" (Model Bias)؛ إذ تعتمد هذه البرامج على قواعد بيانات ضخمة قد تعكس انحيازات ثقافية محددة أو تقدم لغة نمطية تهمش التنوع الثقافي والسياقي للناطقين بالعربية. رابعاً: "خصوصية البيانات" (Data Privacy)؛ حيث تبرز مخاوف أخلاقية حول كيفية تخزين وتحليل المحادثات الصوتية والنصية للمتعلمين واستخدامها في تدريب النماذج مستقبلاً. وأخيراً: خطر "الاعتماد المفرط" (Over-reliance) "من قبل المتعلمين على الشات بوت في صياغة الجمل وتصحيح الأخطاء، مما قد يعطل لديهم مهارات التحليل الذاتي والجهد المعرفي المطلوب لاستيعاب القواعد، محولاً إياهم من منتجين نشطين للغة إلى مستهلكين اتكاليين." (Chen et al., 2024; Hassan, 2025)

الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن دمج برامج الدردشة الآلية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم اللغة العربية للمبتدئين يمثل توجهاً تربوياً واعداً يتجاوز حدود الاستخدام التقني إلى بناء بيئة تعلم تفاعلية تُنمي الكفاية اللغوية بصورة أكثر فاعلية. فقد أظهرت نتائج التحليل أن هذه البرامج تسهم في تعزيز الممارسة اللغوية المستمرة، وخفض القلق لدى المتعلمين، وتوفير تغذية راجعة فورية تساعد على تحقيق التوازن بين الطلاقة والدقة، فضلاً عن قدرتها على تكييف المحتوى بما يتناسب مع احتياجات كل متعلم. وعليه، فإن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يشكل شريكاً تربوياً داعماً للمعلم، يسهم في إثراء تجربة تعلم اللغة العربية في العصر الرقمي.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة دمج برامج الدردشة الآلية ضمن مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بوصفها جزءاً من الأنشطة التواصلية الأساسية، مع تأهيل المعلمين لاستخدامها بصورة تربوية فعّالة، وتشجيع التعاون بين المتخصصين في اللسانيات وتقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير نماذج أكثر دقة في معالجة اللغة العربية ومراعاة أبعادها الثقافية. كما تقترح الدراسة إجراء بحوث ميدانية وتجريبية تقارن بين نماذج الذكاء الاصطناعي المختلفة في تنمية مهارات التحدث والنطق، بما يسهم في بناء ممارسات تعليمية أكثر كفاءة وملاءمة لاحتياجات المتعلمين المبتدئين.

المراجع

- بدوي، محمد. (2019). فاعلية التطبيقات الذكية في تنمية المهارات اللغوية العامة لدى متعلمي اللغات. مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- الجرف، ريماء. (2020). تكنولوجيا التعليم في تعليم اللغة العربية. الرياض: دار النشر الدولي.
- حسن، ناصر. (2021). الذكاء الاصطناعي وتعليم اللغات: رؤية مستقبلية لدمج التقنيات التوليدية. مجلة الدراسات اللغوية والتربوية.
- ساري، م.، وأسني، أ. (2012). البحث المكتبي (Library Research) في أبحاث التربية اللغوية. (دراسة منهجية).
- صديق، محمد. (2021). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العربية لغير الناطقين بها. مجلة المعهد.
- طعيمة، رشدي أحمد. (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط: إيسيسكو.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي، والناقة، محمود. (2006). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط: إيسيسكو.

مدكور، علي أحمد. (2002). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
مدكور، علي أحمد. (2007). طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.
الناقة، محمود كامل. (2010). برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء دوافعهم وفنون اللغة.
مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- Al-Masri, A. (2019). Cultural Authenticity in AI-based Language Learning Environments. *Journal of Arabic Language Teaching*.
- Al-Qahtani, M., & Smith, J. (2024). Generative AI in Arabic Language Acquisition: Addressing Hallucination and Morphological Accuracy in LLMs. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 39(2), 145-162.
- Chen, X., Wang, Y., & Zou, D. (2024). Navigating the AI Era in Language Education: Over-reliance, Privacy Concerns, and the Illusion of Competence. *Computers & Education*, 210, 104958.
- Fryer, L. K., & Coniam, D. (2021). Bots for Language Learning: Now and in the Future. *Modern Language Journal (MLJ)*.
- Hassan, A. (2025). The Impact of Generative AI Chatbots on Foreign Language Anxiety and Speaking Fluency among Arabic Learners. *ReCALL*, 37(1), 22-39.
- Heift, T. (2004). Corrective Feedback and Learner Uptake in CALL. *ReCALL Journal*.
- Hockly, N. (2023). *Artificial Intelligence in Language Teaching*. ELT Journal, Oxford University Press.
- Karsenti, T. (2019). The Role of Artificial Intelligence in Language Learning: A Review of Literature. *Journal of Educational Technology*.
- Kohnke, L. (2023). *Generative AI in ELT: Context and Applications*. Routledge Focus on Applied Linguistics.
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2024). Designing Pedagogical Chatbots for Language Teaching: Mitigating Bias and Hallucination. *RELC Journal*, 55(1), 112-128.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Laredo Publishing Company.
- Long, M. (1996). *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. Academic Press.
- MacIntyre, P. D., et al. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2. *The Modern Language Journal*.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Pelau, C., et al. (2021). Who is the Winner? Artificial Intelligence vs. Human Interaction in Education. *Economic Computation & Economic Cybernetics Studies*.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching, Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Sari, M., & Asni, A. (2012). Library Research dalam Penelitian Pendidikan Bahasa. (دراسة حول أهمية البحث المكتبي في التربية اللغوية).
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*.

- Swain, M. (1985). *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Output*. Newbury House.
- Thorne, S. L., et al. (2009). *Second Language Use and Literacy Development in Computer-Mediated Environments*. *Annual Review of Applied Linguistics*.
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1996). *Computer-Mediated Communication of Second Language Acquisition*. University of Hawaii.
- Zed, M. (2008). *Metode Penelitian Kepustakaan (Library Research)*. Jakarta: Yayasan Obor Indonesia.
- Zheng, Y., et al. (2025). *Generative AI and Second Language Output: A Meta-Analysis of Recent Technical and Pedagogical Challenges*. *Modern Language Journal*, 109(1).