

Employing AI-Supported Task-Based Language Teaching in Arabic Writing Instruction for Non-Native Speakers: Towards Integrating Pedagogical Authenticity and Technological Innovation

Ammar Ahmed Mohammed Alwesabi^{1*}, Dindin Salahudin², Isop Syaferi³, Nanang Kosim⁴

^{1,2,3,4} UIN Sunan Gunung Djati Bandung, Indonesia

*Corresponding author: ammarwosabi112@gmail.com

Abstract: This research aims to explore the potential of integrating artificial intelligence (AI) technologies into Task-Based Language Teaching (TBLT) to develop Arabic writing skills among non-native speakers, highlighting the integration between authentic pedagogical principles in Arabic language teaching and modern digital technologies. The significance of the study stems from the need to develop Arabic writing instruction practices in line with digital transformation while maintaining established linguistic and pedagogical foundations. The research adopts a descriptive-analytical approach by reviewing literature and previous studies related to TBLT and artificial intelligence in language teaching. It evaluates digital applications that can be utilized to develop Arabic writing skills and analyzes the potential roles of AI in the planning, implementation, review, and evaluation stages of writing tasks. The findings indicate that employing AI applications across the stages of TBLT supports task planning, provides immediate feedback, analyzes language errors, and addresses individual differences among learners. This ultimately improves the quality of writing performance and enhances learning motivation. Furthermore, the study demonstrates that the synergy between TBLT and smart technologies contributes to developing more interactive and flexible learning environments. The originality of this research lies in providing an integrative framework that connects one of the most prominent modern approaches in language teaching with the rapid advancements in AI, opening new horizons for research and application in the fields of Teaching Arabic to Speakers of Other Languages (TASOL), educational technology, and educational AI.

Keywords: Task-Based Language Teaching (TBLT), Artificial Intelligence (AI), Arabic Writing Skills, Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Digital Technologies.

1. المقدمة

تُعدُّ اللغة من الركائز الأساسية في حياة الإنسان والمجتمع؛ فهي الأداة التي يستخدمها الفرد للتعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته، كما أنها الوسيلة الرئيسة للتواصل والتفاهم بين الناس. ونظرًا لأهمية اللغة العربية، نجد أن العديد من الناطقين بغيرها يتسابقون لتعلمها ومن ثم تعليمها، وقد برز عدد كبير منهم في هذا المجال، وظهرت العديد من المدارس والمعاهد والجامعات التي تهتم بتعليم اللغة العربية، حيث شهدت إقبالًا واسعًا، خصوصًا في العديد من بلدان العالم الإسلامي، مثل إندونيسيا، وقد أصبحت اللغة العربية مادة أساسية في المناهج التعليمية للكثير من هذه المؤسسات، فلا تكاد تخلو جامعة أو كلية أو مدرسة إسلامية أو معهد ديني من إدراجها ضمن مقرراته الأساسية، ونتيجة لذلك، انتشرت اللغة العربية في هذا البلد بشكل كبير.

يشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطورًا متسارعًا في العقود الأخيرة بسبب اتساع دائرة الإقبال على تعلم اللغة العربية وذلك لأغراض كثيرة منها دينية وأكاديمية ومهنية وثقافية. وفي المقابل صاحب هذا التوسع اهتمام متزايد بتطوير المناهج والاستراتيجيات التعليمية القادرة على تحقيق تعلم أكثر فاعلية واستجابة لاحتياجات المتعلمين في البيئات اللغوية المختلفة. تُعدُّ الكتابة إحدى المهارات الأساسية الأربع في اللغة العربية التي تمثل أداة للتعبير والتواصل وبناء المعرفة، كما تُعد مؤشرًا مهمًا على تمكن المتعلم من النظام اللغوي في مستوياته الإملائية والصرفية والنحوية والدلالية (Hyland, 2003).

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة في تعليم وتنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها، فإن كثيرا من الدراسات تشير إلى وجود تحديات وصعوبات تواجه المتعلمين في إنتاج نصوص مكتوبة تتسم بالدقة اللغوية والترابط والتنظيم، ولا سيما في البيئات والمجتمعات التي تختلف فيها لغتهم الأم عن اللغة العربية من حيث النظام الكتابي والبنية اللغوية. وتظهر هذه التحديات بصورة واضحة لدى كثير من متعلمي العربية في إندونيسيا، حيث تتكرر الأخطاء المتعلقة بالإملاء والتراكيب النحوية واختيار المفردات وتنظيم الأفكار، الأمر الذي يستدعي البحث عن مداخل تعليمية أكثر فاعلية في تنمية مهارة الكتابة (Richards, 2006).

ومن بين المداخل التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع في تعليم اللغات الأجنبية مدخل التعليم القائم على المهام (Task-Based Language Teaching)، الذي يركز على توظيف اللغة في إنجاز مهام تواصلية ذات معنى، ويجعل المتعلم محورًا للعملية التعليمية من خلال مشاركته النشطة في أنشطة واقعية تستهدف تحقيق أهداف لغوية وتواصلية محددة (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007)، ويستند منهج التعليم القائم على المهام إلى قيام المتعلم بالمشاركة الفعالة في عملية الاتصال والتواصل في اللغة العربية؛ حيث يعتبر نشاطات قائمة بذاتها تتطلب الفهم والإنتاج، والقدرة على التفاعل مع الفكرة بلغة أصيلة، كما يتيح هذا المنهج تقرب اللغة من مواقف الحياة الحقيقية، حيث يتعرض المتعلمون إلى دخل لغوي وبصورة عفوية، وبما يحتاجونه لتنفيذ المهمة، فيتعاونون معًا، ويستمعون إلى بعضهم ويكتبون ويقرؤون ما يقدم لهم، وهذا بدوره يؤثر في زيادة المخرجات اللغوية لديهم، واكتساب المهارات اللغوية كما ذكر (هداية الشيخ علي، 2019، ساجدة عابد، 2015).

وقد أثبت هذا المدخل فاعليته في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، بما فيها مهارة الكتابة، من خلال ربط التعلم بالممارسة الفعلية واستخدام اللغة في سياقات ذات معنى.

وفي عصرنا الحالي، يبرز الذكاء الاصطناعي كقوة تقنية هائلة تغير وجه العالم في شتى المجالات من الروبوتات الذكية إلى أنظمة التعلم الآلي المتطورة، أصبح الذكاء الاصطناعي جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، يؤثر في طريقة عملنا وتواصلنا وحتى تفكيرنا.

وفي الوقت نفسه، يشهد المجال التربوي تحولات متسارعة بفعل التطور الكبير في تقنيات الذكاء الاصطناعي، حيث يبرز كقوة تقنية هائلة تغير وجه العالم في شتى المجالات من الروبوتات الذكية إلى أنظمة التعلم الآلي المتطورة، أصبح الذكاء الاصطناعي جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، يؤثر في طريقة عملنا وتواصلنا وحتى تفكيرنا، فأصبحت توفر إمكانيات واسعة لدعم تعلم اللغات وتعليمها. وفي خضم هذا التطور التكنولوجي المتسارع، تبرز أسئلة ملحة كيف تتفاعل لغتنا العربية العريقة مع هذه التقنية الحديثة؟ هل يمكن للذكاء الاصطناعي أن يستوعب تعقيدات الثورة الرقمية؟ وجماليات اللغة العربية؟ وما هي التحديات والفرص التي تواجه اللغة العربية في عصرنا

في ظل هذا الواقع، برزت تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ بوصفها أدوات تعليمية متنوعة واعدة، تعمل على توليد الأفكار، وتحليل النصوص، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتصحيح الأخطاء اللغوية، وتخصيص المحتوى التعليمي على حسب احتياجات المتعلمين ومستوياتهم وقدراتهم المختلفة. (Luckin et al., 2016)

وقد أسهمت هذه التطورات في إعادة بناء تشكيل العديد من الممارسات والأساليب التعليمية، وفتحت آفاقاً جديدة لتطوير تعليم هذه اللغات في البيئات الرقمية الحديثة.

إن العلاقة بين اللغة العربية والذكاء الاصطناعي تمثل نقطة التقاء فريدة بين الأصالة والحداثة، بين عراقة الماضي وتطلعات المستقبل. فمن ناحية، تمتلك اللغة العربية خصائص فريدة من حيث قواعدها النحوية المعقدة، وثراء مفرداتها، وتنوع لهجاتها. ومن ناحية أخرى، يقدم الذكاء الاصطناعي إمكانيات هائلة لفهم وتحليل ومعالجة اللغات الطبيعية بطرق لم تكن ممكنة من قبل.

وعلى الرغم من تزايد الدراسات المتعلقة بالتعليم القائم على المهام من جهة، والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات من جهة أخرى، فإن الدراسات التي تناولت التكامل بينهما في تنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها ما تزال محدودة، خاصة في السياق الإندونيسي.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة أوجه توظيف التعليم القائم على المهام المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكتابة العربية، والكشف عن إمكانيات هذا التكامل في إثراء الممارسات التربوية المعاصرة وتحقيق التوازن بين الأصالة اللغوية والتقنية الرقمية.

وبناءً على ذلك، يهدف هذا البحث إلى تحليل أبعاد التكامل بين التعليم القائم على المهام والذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها، واستكشاف الفرص التي يتيحها هذا التكامل والتحديات المرتبطة به، وصولاً إلى تقديم رؤية تربوية تساهم في تطوير تعليم العربية في العصر الرقمي.

2. مشكلة البحث

أدى التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى ظهور أدوات وتطبيقات جديدة يمكن الاستفادة منها في عملية تعليم وتعلم اللغات وتنمية المهارات المختلفة، ومن بينها مهارة الكتابة، والتي تُعد من الركائز الأساسية في تعليم اللغة العربية؛ وفي المقابل، يُعد التعليم القائم على المهام من أبرز المداخل التربوية الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تعزيز تعلم اللغات من خلال ربط التعلم بالمواقف التواصلية الواقعية. ومع ذلك، لا تزال الجهود الرامية إلى دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في إطار التعليم القائم على المهام في تعليم العربية للناطقين بغيرها محدودة نسبياً، كما أن أبعاد هذا التكامل وإمكاناته التربوية لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة والتحليل، خاصة فيما يتعلق بتنمية مهارة الكتابة العربية. ومن هنا تنبع مشكلة البحث من الحاجة إلى استكشاف إمكانيات توظيف التعليم القائم على المهام المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها، وبيان إسهامه في تحقيق التكامل بين الأصالة التربوية والتقنية الرقمية.

3. أسئلة البحث

حاولت الدراسة الحالية تقديم حلول وبدائل تعليمية متقدمة، تتجاوز محدودية الطرائق والممارسات التقليدية، وتناسب أو تواكب متطلبات التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

كيف يتم توظيف التعليم القائم على المهام المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الكتابة؟

وبناءً على السؤال الرئيس السابق؛ سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأسس النظرية للتعليم القائم على المهام في تعليم اللغات؟
2. ما أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم اللغات وتنمية مهارة الكتابة؟
3. كيف يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم مراحل التعليم القائم على المهام لتنمية مهارة الكتابة العربية؟
4. ما الفرص والتحديات المرتبطة بالتكامل بين التعليم القائم على المهام والذكاء الاصطناعي في تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها؟

4. أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1. بيان الأسس النظرية للتعليم القائم على المهام في تعليم اللغات.
2. التعرف إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي ذات الصلة بتعليم الكتابة.
3. تحليل أوجه التكامل بين التعليم القائم على المهام والذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكتابة العربية.
4. استكشاف الفرص والتحديات التي يفرضها هذا التكامل في بيئات تعليم العربية للناطقين بغيرها.

5. أهمية البحث

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتعليم القائم على المهام وتعليم العربية للناطقين بغيرها المرتبطة بتكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغة العربية، وخصوصاً تنمية مهارة الكتابة، وذلك من خلال تقديم إطار علمي يوضح العلاقة بين هذه التطبيقات وتنمية مهارات حيوية كالتعبير الكتابي، كما تسهم في الجانب التطبيقي، حيث تمثل الدراسة استجابة للتوجهات البحثية المعاصرة التي تسعى إلى إعادة صياغة أدوار كل من المعلم والطالب ودعم مصممي المناهج في تطوير بيئات تعلم أكثر تفاعلية في ظل بيئات تعليمية رقمية، بما يجعلها إضافة نوعية لبحوث تكنولوجيا التعليم وتعليم اللغة.

6. منهج البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات من الأدبيات والدراسات السابقة والوثائق العلمية ذات الصلة بموضوع البحث، ثم تحليلها ومقارنتها واستخلاص أوجه التكامل بين التعليم القائم على المهام وتقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها.

وقد تمثلت أدوات البحث في تحليل الوثائق والدراسات العلمية المنشورة في مجالات تعليم اللغات، والتعليم القائم على المهام، والذكاء الاصطناعي التربوي، وتعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها. كما استُخدم التحليل الموضوعي والتحليل المقارن للكشف عن الاتجاهات الرئيسية في الأدبيات ذات الصلة، واستنتاج الأبعاد التربوية والتطبيقية للتكامل بين المنهجية التربوية والتقنية الرقمية.

7. التعليم القائم على المهام وتنمية مهارة الكتابة العربية

7.1 مفهوم التعليم القائم على المهام

يُعد التعليم القائم على المهام (Task-Based Language Teaching) أحد أبرز الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغات الأجنبية، وقد نشأ في إطار المنهج التواصل الذي يركز على استخدام اللغة لتحقيق أغراض تواصلية حقيقية بدلاً من الاقتصار على دراسة القواعد اللغوية بصورة مجردة. ويقوم هذا المدخل على مبدأ أساسي مفاده أن تعلم اللغة يصبح أكثر فاعلية عندما ينخرط المتعلم في إنجاز مهام ذات معنى تتطلب استخدام اللغة لتحقيق هدف محدد، يجب أن تنسم المهمة أيضاً بالاكتمال، وأن تكون قادرة على العمل كفعل تواصل قائم بذاته، له بداية ووسط ونهاية. (Nunan, 2006)

وقد عرّف اليس (Ellis, 2003) المهمة بأنها نشاط يقتضي من المتعلم استخدام اللغة لتحقيق نتيجة تواصلية محددة، مع التركيز على المعنى أكثر من التركيز على الشكل اللغوي أثناء أداء المهمة، تشير المهام إلى الأشياء التي يقوم بها الأشخاص في حياتهم اليومية أثناء العمل واللعب وكل شيء بينهما. ويرى ويليس وويليس (Willis & Willis, 2007) أن المهمة تمثل إطاراً عملياً يتيح للمتعلمين توظيف معارفهم اللغوية في مواقف واقعية أو شبه واقعية، مما يساهم في تنمية الكفاية التواصلية والقدرة على استخدام اللغة بصورة طبيعية. ويمكن تعريف مفهوم التعلم القائم على المهام من خلال هذا الإجراء البحثي بأنه إطار تعليمي قائم على نظرية التعلم التفاعلي، يُساعد على تعلم مهارة الكتابة. يتمحور حول المتعلمين وأنشطتهم من خلال إشراكهم مع أصدقائهم في العمل على مهام لغوية تواصلية. يعمل المتعلمون معاً لاستيعابها وممارستها خلال مراحل تنفيذ المهام وإتمامها، ثم يكتسبون هذه المهارات ويستخدمونها في إنتاجهم اللغوي في مواقف تواصلية أخرى بطلاقة ودقة.

ويختلف التعليم القائم على المهام عن الأساليب التقليدية في أنه يجعل المهمة محور العملية التعليمية، بينما تنتقل القواعد والعناصر اللغوية من كونها نقطة البداية إلى كونها وسيلة داعمة لإنجاز المهمة. وبهذا يتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم وموجه للأنشطة، في حين يصبح المتعلم أكثر إيجابية واستقلالية في بناء تعلمه.

7.2 الأسس النظرية للتعليم القائم على المهام

يستند التعليم القائم على المهام إلى مجموعة من المراكز النظرية المستمدة من نظريات اكتساب اللغة الثانية والتعلم البنائي والتعلم التواصل. وتتمثل أهم هذه المراكز فيما يأتي:

أولاً: مبدأ التعلم من خلال الاستخدام، حيث يُنظر إلى اللغة بوصفها أداة للتواصل وتحقيق الأهداف، وليس مجرد مجموعة من القواعد والمفردات. ومن ثم فإن ممارسة اللغة أثناء أداء المهام تساهم في تعزيز اكتسابها بصورة طبيعية. (Ellis, 2003)

ثانيًا: التعلم المتمركز حول المتعلم، إذ يمنح هذا المدخل المتعلمين دورًا رئيسًا في التخطيط والتفاعل واتخاذ القرارات أثناء تنفيذ المهام، بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في التربية التي تؤكد أهمية التعلم النشط، من خلال تعزيز الدافع الذاتي للطلاب وتشجيعهم وتحفيزهم على تقديم مساهمات جديدة في تعلمهم بدلاً من الدافع الخارجي الذي قد يغيب أحياناً وإدراك الطالب للمعنى الاجتماعي لأشكال اللغة، كما يجب أن تكون مهام اللغة مرتبطة بالسياقات الواقعية، إذ تُصمم المهام عادةً بحيث تحاكي مواقف الحياة الحقيقية ومناسبة بحيث لا تكون صعبة لدرجة لا يستطيع المتعلم إكمالها، ولا سهلة لدرجة لا تحفز تفكيره أو تحدّي قدراته (مختار الأفندي، 2022، محمد أحمد عيسى، 2022).

ثالثًا: التعلم التعاوني، حيث تُنفذ العديد من المهام بصورة فردية أو ثنائية أو جماعية، مما يتيح فرصاً أكبر للتفاعل اللغوي وتبادل الخبرات والأفكار بين المتعلمين.

7.3 مراحل التعليم القائم على المهام

يُعد نموذج ويليس (Willis, 1996) من أكثر النماذج انتشاراً في تطبيق التعليم القائم على المهام، ويتكون من ثلاث مراحل رئيسية (أحمد حسن، 2020):

أ. مرحلة ما قبل المهمة (Pre-Task)

وفيها يهيئ المعلم المتعلمين للمهمة من خلال تقديم الموضوع، وتنشيط المعرفة السابقة، وتوضيح التعليمات، وعرض أمثلة أو نماذج تساعد على فهم المهمة المطلوبة. تتضمن تحديد المهمة اللغوية وتحديد ما تتضمنه من أشكال لغوية وبناء المهمات الجزئية فدور المعلم: يختار المهمة المناسبة للموضوع ويقدم تعريفاً للطلاب، مع التأكد من فهمهم للموضوع والمهمة بالإضافة إلى ذلك، يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المناسبة مثل عرض تسجيلات أو فيديوهات، دور الطلاب: يركز الطلاب على التدريب على المهمة واستخدام المفردات التي لاحظوها.

ب. مرحلة دورة المهمة (Task Cycle)

وتشمل تنفيذ المهمة، والتخطيط لعرض النتائج، ثم تقديم التقرير أو المنتج النهائي. وتُعد هذه المرحلة جوهر العملية التعليمية، حيث ينخرط المتعلمون في استخدام اللغة لتحقيق أهداف تواصلية محددة. وهذه المرحلة تمر بثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: يتدرب المتعلمون في مجموعات صغيرة، حيث يكون دور المعلم هو المراقبة والتشجيع فقط، دون التدخل في التصحيح إلا عند الضرورة.

الخطوة الثانية: يقوم المتعلمون بالتخطيط للمهمة وإعدادها لعرضها على باقي المتعلمين، في هذه المرحلة، يساعد المعلم ويشجعهم، مع إمكانية تصحيح بعض الأخطاء اللغوية أو غير اللغوية

الخطوة الثالثة: يتم تقديم المهمة أو إعداد تقرير عنها، حيث يشرف المعلم ويقدم نصائح للمتعلمين أثناء أداء مهمتهم.

ج. مرحلة التركيز اللغوي (Language Focus)

وفيها يُوجّه اهتمام المتعلمين إلى الجوانب اللغوية التي ظهرت أثناء أداء المهمة، مثل المفردات والتراكيب والأساليب اللغوية، بما يساهم في تحسين دقة الاستخدام اللغوي. وتعني استثمار المهمة لإنتاجات لغوية جديدة، وتنقسم إلى جزئين:

الجزء الأول - التحليل: يقوم المتعلمون بطرح الأسئلة والاستفسارات لتعزيز وعيهم اللغوي. دور المعلم هنا يقتصر على الإجابة عن استفسارات المتعلمين وتقديم أمثلة توضيحية.

الجزء الثاني - الممارسة: يقدم المعلم أنشطة تركز على المفردات الجديدة من المرحلة السابقة، مع توضيح أي استفسارات جديدة يقوم المتعلمون بممارسة تلك المفردات والتعبير وتدوينها في دفاترهم.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن هذا التسلسل يوفر توازناً بين تنمية الطلاقة اللغوية والدقة اللغوية، وهو ما يجعله مناسباً لتنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية (محمد حقي سوتشين، 2023).

7.4 مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها

الكتابة وسيلة للتواصل ويعتبر التواصل من أهم الأمور التي يحتاج الإنسان إليها في حياته؛ وذلك لأنها العملية التي تساعده على قضاء حوائجه بشكل كامل، كما أن التواصل يساعد على الارتقاء بالإنسان روحياً ودينياً بشكل كبير وملحوظ، فبدونها لا تستطيع الجماعات أن تبقى ثقافتها وتراثها، ولا أن تسقيّد وتفيد من نتائج العقل الإنساني الذي لا يبدل له عن الكلمة المكتوبة، (محمود كامل الناقية، 1978)، تُعد الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيداً؛ لأنها تتطلب توظيف مجموعة من المعارف والقدرات في وقت واحد، بما في ذلك المعرفة اللغوية والتنظيم الفكري والقدرة على التعبير الدقيق. ويرى هيلاند (Hyland, 2003) أن الكتابة ليست مجرد نقل للأفكار إلى رموز مكتوبة، بل هي عملية معرفية وتواصلية تتضمن التخطيط والصياغة والمراجعة والتقييم.

وفي مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، تكتسب الكتابة أهمية خاصة؛ لارتباطها بإتقان النظام الكتابي العربي وفهم خصائصه الصوتية والإملائية والصرفية والنحوية. كما تمثل أداة رئيسية في التقييم الأكاديمي والتواصل العلمي والثقافي.

وتتضمن مهارة الكتابة العربية مجموعة من المهارات الفرعية، من أبرزها: سلامة رسم الحروف والكلمات، صحة الكتابة الإملائية، توظيف التراكيب النحوية توظيفاً صحيحاً، استخدام المفردات المناسبة للسياق، تنظيم الأفكار وترابطها، إنتاج نصوص متماسكة تحقق الغرض التواصلية المطلوب.

وتؤكد الأدبيات التربوية أن تنمية هذه المهارات تتطلب بيانات تعلم تفاعلية تتيح للمتعلمين فرصاً كافية للممارسة والتغذية الراجعة والتقييم المستمر، وهو ما يوفره التعليم القائم على المهام بدرجة كبيرة.

أهداف تدريس مهارة الكتابة:

تهدف مهارات الكتابة في تعليم اللغة العربية للناشئين إلى تمكينهم من التعبير عن أنفسهم كتابياً، وفقاً لقواعد ومعايير اللغة العربية. ويشمل ذلك تمكينهم من نسخ الكلمات والجمل المكتوبة على السبورة أو في دفاتر الخط بدقة ودون أخطاء، وإتقان كتابة الحروف بأشكالها المختلفة حسب مواقعها داخل الكلمة (أول الكلمة، وسطها، آخرها)، والتمييز بين الحروف المتصلة والمنفصلة، ويذكر (طعيمة 1989) أن من أهداف تدريس مهارة الكتابة إزاحة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية، وعدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها، إشباع رغبته في التعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية، تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل، تدريب الطالب على تعرف طريقة نطق كلمات أخرى قد لا ترد في الحصص فيشعر بشيء من الاستقلال في نطق الكلمات وعدم التقيد بما يعرض عليه، تمكينه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها، تهيئة الطالب لتعليم المهارات اللغوية الأخرى، نشاط لغوي مركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقرائها، وذلك قبل الشروع في كتابتها، ولا شك أن التدريب على الكتابة من شأنه تدعيم المهارات الأخرى، نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلال الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعليم المهارات الأخرى، فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات، وأخيراً فإن التدريب على الكتابة من شأنه أن يزود الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته.

8. الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات وتنمية مهارة الكتابة

8.1 مفهوم الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي

شهدت العقود الأخيرة تطوراً متسارعاً في تطبيقات الذكاء الاصطناعي مما أدى إلى توسيع مجالات توظيفه في مختلف القطاعات، ومن بينها قطاع التعليم. ويشير الذكاء الاصطناعي إلى الأنظمة الحاسوبية القادرة على محاكاة بعض القدرات العقلية البشرية، مثل التعلم والاستنتاج واتخاذ القرار ومعالجة اللغة الطبيعية. وقد أتاح هذا التطور إمكانيات جديدة لتحسين عمليات التعليم والتعلم من خلال تقديم محتوى تعليمي أكثر تكيفاً مع احتياجات المتعلمين وخصائصهم الفردية. (Luckin et al, 2016)

يعرف الذكاء الاصطناعي: بأنه اتجاه علمي وتقني حديث يهتم بدراسة الطرق والنظريات التي تهدف إلى إنشاء آلات قادرة على محاكاة الإنسان في ذكائها (المطيري، 2022، ص 149)، وقد يُعرف الذكاء بأنه القدرة على التعلم والفهم لتحقيق الأهداف، وينقسم إلى ذكاء بشري وذكاء اصطناعي. فالذكاء البشري هو هبة طبيعية من الخالق سبحانه وتعالى للإنسان، ثمكته من فهم قوانين الحياة والتحكم فيها (Buchanan, 2005) أما الذكاء الاصطناعي فهو فرع من علوم الحاسب الآلي يركز على إنشاء أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادة ذكاءاً بشرياً (Garba & Hassan, 2024)

ويرى قطامي الذكاء الاصطناعي أنه 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 والرد والاستفادة من التجارب السابقة وردود الفعل الذكية، فهو مضاهة عقل الإنسان والقيام بدوره (قطامي، 2018، ص 12).

ووفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019, 26) يعرف الذكاء الاصطناعي على أنه مجموعة من النظم القائمة على الآلة، والتي يمكنها تقديم توصيات أو تنبؤات أو قرارات لها تأثير على البيانات الحقيقية أو الافتراضية، في ضوء مجموعة من الأهداف المحددة من قبل.

وفي المجال التربوي، يُستخدم الذكاء الاصطناعي في تصميم البيانات التعليمية الذكية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتحليل أداء المتعلمين، وتخصيص الأنشطة التعليمية، ودعم عمليات التقييم.

8.2 تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات

أصبح الذكاء الاصطناعي أحد الاتجاهات البارزة في تعليم اللغات الأجنبية، حيث يوفر مجموعة متنوعة من الأدوات التي تدعم تعلم المهارات اللغوية المختلفة. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن هذه التطبيقات تساهم في تحسين تجربة التعلم وزيادة فاعلية الممارسات التعليمية (Holmes et al, 2022).

وفي هذا الإطار يشير (تشين ولي، 2024) إلى أن نماذج الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT و Claude وغيرها من الأنظمة الحوارية، تمثل طفرة تعليمية حقيقية، إذ يمكنها محاكاة التفاعل البشري بلغات مختلفة ومنها اللغة العربية؛ مما يتيح فرصاً متعددة للمتعلمين لممارسة اللغة في بيئة افتراضية واقعية، وضمن سيناريوهات متنوعة تعزز من المهارات التواصلية والكتابية.

ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات:

1. أنظمة المحادثة الذكية (Chatbots) التي توفر فرصًا للتفاعل اللغوي المستمر.
 2. منصة (Century): وتهدف هذه المنصة تحديد طلبية صفوف النخبة لكل مواد العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية واللغة العربية وتهدف أيضاً تحسين مهارات الطلبة.
 3. أدوات تحليل النصوص وتصحيح الأخطاء اللغوية.
 4. منصات التعلم التكيفي التي تقدم محتوى يتناسب مع مستوى المتعلم.
 5. تطبيقات الترجمة الذكية ودعم المفردات.
 6. أدوات إنتاج النصوص وتطويرها اعتماداً على الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- وقد ساعدت هذه التطبيقات على توفير بيانات تعلم أكثر مرونة، وتمكين المتعلمين من ممارسة اللغة خارج حدود الفصل الدراسي، مع الحصول على تغذية راجعة فورية تساعد على تحسين أدائهم اللغوي.

8.3 الذكاء الاصطناعي وتنمية مهارة الكتابة

تُعد مهارة الكتابة من أكثر المهارات التي استفادت من التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي؛ نظراً لطبيعتها القائمة على إنتاج النصوص ومعالجتها. فقد أتاحت أدوات الذكاء الاصطناعي إمكانيات متنوعة لدعم عملية الكتابة في مراحلها المختلفة، بدءاً من توليد الأفكار وانتهاءً بمراجعة النصوص وتقويمها.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساهم في:

- مساعدة المتعلمين على توليد الأفكار المتعلقة بموضوع الكتابة.
- اقتراح المفردات والتراكيب المناسبة للسياق.
- الكشف عن الأخطاء الإملائية والنحوية.
- تحسين ترابط النص وتنظيمه.
- تقديم تغذية راجعة فورية تساعد على تطوير المنتج الكتابي.

كما أن هذه الأدوات تساهم في تعزيز استقلالية المتعلم من خلال تمكينه من مراجعة كتاباته بصورة مستمرة دون الاعتماد الكامل على المعلم، وهو ما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

نموذج تطبيقي لتوظيف المهام المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها

الرقم	اسم المهمة	دور الذكاء الاصطناعي (ميسر رقمي)	أداة الذكاء الاصطناعي المقترحة	دور المعلم (موجه وميسر)	مخرجات التعلم المتوقعة
1	كتابة شكاوى رسمية (كتابة وظيفية)	محاكاة موظف خدمة العملاء لجمع الأفكار. ترقية المفردات العادية إلى تراكيب رسمية.	نماذج لغوية ضخمة مثل: ChatGPT / Claude	تحديد معايير كتابة الرسائل الرسمية. تقييم جودة المنتج النهائي ومطابقته للمطلوب.	إنتاج نص إداري سليم استخدام النبرة الرسمية المناسبة للسياق.

2	مقال نقدي (كتابة أكاديمية)	توليد مخطط هيكلي للمقال. (Outlining) اقتراح أدوات ربط متقدمة (روابط التضاد والنتيجة).	أدوات التخطيط اللغوي مثل: (Gemini Copilot)/	تدريب الطلاب على صياغة "أوامر ذكية" إدارة نقاش صفي حول القضية قبل الكتابة.	تطوير التماسك النصي القدرة على المحاجة وبناء الأدلة منطقياً.
3	وصف معلم سياحي (كتابة وصفية)	تقديم تغذية راجعة فورية للأخطاء الإملائية والنحوية توفير بدائل وصفية غنية (نعوت وصفات)	المصححات الذكاء وتطبيقات التوليد المدعومة بالصوت	رصد الأخطاء الشائعة المتكررة لعلاجها جميعاً تشجيع الطلاب على التقييم الذاتي.	توسيع الثروة اللغوية (المفردات الوصفية). تقليل القلق اللغوي عبر التصحيح الفوري الخاص.

يظهر النموذج أعلاه ملامح الإطار العملي الإجرائي لتوظيف التعليم القائم على المهام المدعوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي كأداة تيسيرية لتطوير مهارة الكتابة العربية لدى الناطقين بغيرها عبر مستويات لغوية مختلفة، ويتضح من خلال استقراء المهام المقترحة أن دمج الذكاء الاصطناعي لا يلغي دور الطالب أو يحل محله، بل يعمل كمساعد وميسر رقمي.

8.4 الفرص التربوية التي يتيحها الذكاء الاصطناعي في تعليم الكتابة

تشير دراسة (الجهني، 2019)، أنه يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تخفف من كثرة الأعباء التي يعانيها المعلمون مثل تصحيح الامتحانات وتقييم الواجبات، تستخدم في مجالات متعددة كالطب والهندسة وفهم اللغات وإجراء الترجمة الآلي، وتجعل العملية التعليمية أكثر متعة، وتيسر عمل المعلم مع طلابه من خلال تقديم تغذية راجعة فورية، والوقوف على مستوى الطالب وبيان نقاط القوة والضعف في الدرس مما يثمر أثراً بالغاً في تطوير العملية التعليمية.

وتعدد الصيحي (2020) مزايا التعلم باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بأنه يقوم على توظيف شبكة الإنترنت لأغراض تعليمية بكفاءة وجودة عالية. توفير الكثير من الوقت والجهد والتكلفة؛ إذ تمكن المتعلمين من الحصول على المعلومات بشكل أسرع، وتحرر المعلمين من الأعمال الروتينية. تتيح الفرصة للمتعلمين للتفاعل في المقرر الدراسي والانغماس فيه.

كما يوفر الذكاء الاصطناعي مجموعة من الفرص التربوية التي يمكن الاستفادة منها في تعليم الكتابة العربية للناطقين بغيرها، ومن أهمها:

- التخصيص، حيث يمكن تصميم أنشطة ومواد تعليمية تتناسب مع مستوى كل متعلم واحتياجاته الخاصة.
- التغذية الراجعة الفورية، التي تتيح للمتعلمين التعرف إلى أخطائهم وتصحيحها مباشرة أثناء عملية الكتابة.
- زيادة فرص الممارسة، من خلال إتاحة بيئات رقمية تفاعلية تسمح بالتدريب المستمر داخل الفصل الدراسي وخارجه.
- تعزيز التعلم الذاتي، إذ تساعد الأدوات الذكية المتعلمين على متابعة تقدمهم وتطوير مهاراتهم بصورة مستقلة.
- دعم المعلمين في تحليل أداء المتعلمين وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم.

8.5 التحديات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الكتابة

على الرغم من المزايا المتعددة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي، فإن توظيفه في التعليم بشكل عام وفي تعليم الكتابة بوجه خاص يواجه عدداً من التحديات والمعوقات (البشر، 2020، ص (45) و (شعبان، 2021، ص (19) من أبرزها:

- نقص الكوادر المدربة المتخصصة على الاستخدام التربوي الفاعل لهذه التقنيات.
- ضعف اللغة السليمة وذلك بسبب دخول بعض المصطلحات الأجنبية والاختصارات مع وجود تفاوت في جودة المخرجات التي تقدمها بعض التطبيقات.
- عدم وجود القدرة على تحديد المعارف، فالنظام الخبير لا ينص باستغلال خبرته، ولا يستطيع تنمية قاعدة معارفه إلا في استثناءات محدودة.
- ضعف التوعية للمعلمين والإداريين بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- ضعف رغبة بعض المعلمين في إدخال الذكاء الاصطناعي في التدريب وعدم قناعتهم بأهميته.
- قلة البرامج التدريبية الخاصة بالمعلمين والتي توظف فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.
- احتمال اعتماد بعض المتعلمين على الأدوات الذكية بصورة مفرطة.
- الحاجة إلى تنمية الوعي بأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- محدودية بعض الأدوات في التعامل الدقيق مع خصائص اللغة العربية.

ومن ثم فإن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم الكتابة لا يرتبط بالتقنية ذاتها، بل بكيفية دمجها ضمن إطار تربوي واضح يضمن تحقيق الأهداف التعليمية والمحافظة على دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.

9. التكامل المعرفي بين التعليم القائم على المهام وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الكتابية

9.1 مفهوم التكامل بين التعليم القائم على المهام والذكاء الاصطناعي

لا يُقصد بدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم القائم على المهام استبدال المعلم أو إلغاء دور المتعلم في إنتاج اللغة، وإنما توظيف التقنيات الذكية بوصفها أدوات داعمة لعمليات التعلم، بما يساهم في رفع كفاءة تنفيذ المهام اللغوية وتحسين مخرجاتها. ويقوم هذا التكامل على الجمع بين المبادئ التربوية للتعليم القائم على المهام، التي تركز على التعلم من خلال الإنجاز والتفاعل، وبين الإمكانيات التقنية للذكاء الاصطناعي في التحليل والتغذية الراجعة والتخصيص.

ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى الذكاء الاصطناعي باعتباره أداة مساندة لجميع مراحل المهمة اللغوية، ابتداءً من التخطيط للمهمة وانتهاءً بتقويم المنتج الكتابي. كما يتيح هذا التكامل الانتقال من التعليم الموحد إلى التعليم الشخصي الذي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

9.2 توظيف الذكاء الاصطناعي في مرحلة ما قبل المهمة

التعليم القائم على المهام يمر بثلاث مراحل أو خطوات (أحمد حسن، 2020)، مرحلة ما قبل المهمة: شرح الهدف والمفردات، ومرحلة تنفيذ المهمة: يعمل الطلاب في مجموعات أو فرادى، ومرحلة ما بعد المهمة: مراجعة الأداء وتقديم الملاحظات. تمثل مرحلة ما قبل المهمة الأساس الذي تُبنى عليه بقية مراحل التعلم. ففي هذه المرحلة يسعى المعلم إلى تنشيط المعرفة السابقة للمتعلمين، وتجهيزهم للمهمة المستهدفة، وتوفير المدخلات اللغوية اللازمة. وقد بينت الأدبيات التربوية أن توفير المدخلات اللغوية اللازمة في هذه المرحلة يقلل من العبء المعرفي على المتعلم ويمنحه الثقة بالقدرة على الإنتاج اللغوي اللاحق (Ellis, 2003; Skehan, 1996)، وهو ما شدد عليه خبراء تعليم العربية في أهمية ربط الخبرات اللغوية السابقة بالمهام الاتصالية الجديدة لضمان بناء نصي سليم (مذكور، 2007).

ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يؤدي أدوارًا متعددة في هذه المرحلة، منها:

- توليد موضوعات كتابية مناسبة لمستوى المتعلمين.
- إنتاج صور ومواقف ومحفزات كتابية مرتبطة بأهداف المهمة.
- توفير نماذج نصية متنوعة للتحليل والمناقشة.
- اقتراح المفردات والتعبيرات الأساسية المرتبطة بموضوع الكتابة.
- تصميم مهام متدرجة وفق مستويات الكفاءة اللغوية.

وتتفق هذه الوظائف مع مبدأ التهيئة اللغوية الذي يؤكد عليه نموذج ويليس، حيث تساعد المتعلمين على بناء مخزون لغوي وفكري قبل الشروع في الكتابة.

9.3 توظيف الذكاء الاصطناعي أثناء تنفيذ المهمة الكتابية

تُعد مرحلة تنفيذ المهمة قلب عملية التعلم في التعليم القائم على المهام (TBLT)؛ إذ ينتقل المتعلم فيها من مرحلة الاستقبال والتلقي السلبي إلى مرحلة الإنتاج اللغوي الفعلي والاتصال الحقيقي (Willis, 1996) وتكتسب هذه المرحلة أهميتها المعرفية من دفع المتعلم لاستخدام موارده اللغوية الذاتية لبناء المعنى وتحقيق مخرجات نصية ملموسة (Ellis, 2003; Skehan, 1998)،

وفي هذه المرحلة يمكن للذكاء الاصطناعي أن يدعم المتعلم في:

أ. توليد الأفكار

يعاني كثير من متعلمي العربية للناطقين بغيرها من صعوبة البدء في الكتابة بسبب محدودية الأفكار أو عدم القدرة على تنظيمها. وتتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمتعلمين إجراء حوارات ونقاشات استكشافية تساعدهم على توسيع الأفكار وتحديد عناصر الموضوع.

ب. التخطيط للنص

يمكن استخدام الأدوات الذكية في إعداد خرائط ذهنية ومخططات أولية للنصوص الكتابية، بما يساعد على تنظيم الأفكار وترتيبها منطقيًا.

ج. دعم الثروة اللغوية

تسهم الأنظمة الذكية في اقتراح المفردات والتراكيب المناسبة للسياق، الأمر الذي يساعد المتعلمين على تجاوز محدودية الرصيد اللغوي دون أن يحل الذكاء الاصطناعي محل عملية التعلم نفسها.

د. تعزيز الاستقلالية

يسمح الذكاء الاصطناعي للمتعلمين بالعمل بصورة أكثر استقلالاً، إذ يستطيعون مراجعة أفكارهم وطرح الأسئلة واستكشاف البدائل اللغوية دون انتظار تدخل المعلم بصورة مستمرة.

9.4.توظيف الذكاء الاصطناعي في مراجعة النصوص الكتابية

تُعد المراجعة من أهم مراحل الكتابة الأكاديمية والوظيفية؛ إذ أثبتت البحوث المعرفية واللغوية أن الكتابة عملية مرحلية دائرية وليست خطية تنتهي بانتهاء المسودة الأولى (Flower & Hayes, 1981) وفي سياق تعليم اللغات، أجمع الباحثون على أن التغذية الراجعة المستمرة والتصحيحية تسهم بشكل مباشر في تحسين جودة النصوص المكتوبة، ورفع كفاءة المتعلم في الضبط اللغوي والتنظيم الهيكلي للفكرة (Bitchener & Ferris, 2012; Hyland & Hyland, 2006)، وهو ما أكدته الأدبيات العربية في ضرورة تلازم التقويم التكويني مع الإنتاج الكتابي للناطقين بغير العربية (الناقة، 2010؛ طعيمة، 1989).

وفي هذا السياق يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم:

- كشف الأخطاء الإملائية.
- تحديد الأخطاء النحوية والصرفية.
- اقتراح تحسينات أسلوبية.
- تحليل ترابط الفقرات.
- تقييم وضوح الأفكار وتسلسلها.

غير أن الإفادة من هذه الإمكانيات ينبغي أن تتم في إطار إشراف تربوي يضمن عدم اعتماد المتعلم اعتماداً كلياً على التقنية.

9.5.الذكاء الاصطناعي والتغذية الراجعة في التعليم القائم على المهام

تحتل التغذية الراجعة موقعاً محورياً في التعليم القائم على المهام (TBLT)؛ لأنها تساعد المتعلمين على تطوير أدائهم اللغوي بصورة تدريجية؛ حيث تتيح لهم فرصة 'التفاوض على المعنى' وتعديل مخرجاتهم اللغوية بناءً على التوجيه المباشر (Long, 2015; Willis, 1996) وقد بينت الأدبيات التربوية أن التغذية الراجعة في سياق المهام تنقل المتعلم من الاستخدام العفوي للغة إلى الوعي بالتراكيب السليمة (Ellis, 2003).

ويوفر الذكاء الاصطناعي نوعين من التغذية الراجعة:

1. التغذية الراجعة الفورية أثناء الكتابة.
2. التغذية الراجعة اللاحقة بعد إكمال المهمة.

ويمثل هذا الجانب إحدى أهم نقاط القوة في التكامل بين التعليم القائم على المهام والتقنيات الذكية؛ لأن المتعلم يحصل على دعم مستمر دون انقطاع عملية التعلم.

جدول أدوار الذكاء الاصطناعي عبر مراحل المهمة الكتابية

المرحلة الدراسية	التوظيف التربوي للذكاء الاصطناعي
مرحلة ما قبل المهمة (التنشيط والتهيئة)	ابتكار أفكار وموضوعات كتابية تلائم كفاية الطلاب. توليد وسائط بصرية ومحفزات تعبيرية تخدم أهداف الدرس تقديم نماذج نصية متنوعة للتحليل والمحاكاة. اقتراح رصيد معجمي وتعبري يرتبط بالسياق المستهدف. الترج في تصميم المهام وفق مستويات إطار "ويليس" للتهيئة اللغوية.
مرحلة تنفيذ المهمة (الإنتاج اللغوي)	توليد الأفكار: مساعدة الطلاب على تجاوز عقبة "العجز عن البدء" عبر حوارات استكشافية ذكية.

التخطيط الهيكلي: بناء خرائط ذهنية ومخططات تنظيمية لترتيب الأفكار منطقياً. الإثراء المعجمي: تزويد المتعلم بالبدائل اللغوية والتراكيب السياقية المناسبة دون الحلول محلّه. تعزيز الاستقلالية: إتاحة فرصة المراجعة الذاتية واستكشاف البدائل دون اتكالية دائمة على المعلم.	
رصد الأخطاء الإملائية، والنحوية، والصرفية وتصحيحها. تقديم مقترحات أسلوبية لتحسين جودة الصياغة. تقييم التماسك الدلالي والترابط البنوي بين الفقرات. توفير نوعين من الدعم: تغذية راجعة فورية أثناء الكتابة، وتغذية لاحقة بعد إتمام المهمة.	مرحلة المراجعة والتغذية الراجعة (التقويم والتطوير)

9.6 التكامل بين الأصالة والتقنية في تعليم الكتابة العربية

لا يعني توظيف الذكاء الاصطناعي التخلي عن المبادئ الأصيلة لتعليم العربية، بل إن التقنية يمكن أن تكون وسيلة لتعزيز تلك المبادئ. فالمهام اللغوية تظل قائمة على التواصل الهادف، والتفاعل، والاستخدام الحقيقي للغة، بينما يأتي الذكاء الاصطناعي لدعم هذه العمليات وتطويرها.

ومن ثم فإن التكامل المنشود لا يقوم على إحلال التقنية محل المنهجية التربوية، وإنما على توظيفها بما يخدم أهداف تعليم العربية ويحافظ على دور المعلم باعتباره موجهاً وميسراً ومقوماً للعملية التعليمية.

9.7 رؤية مستقبلية

تشير الاتجاهات الحديثة إلى أن مستقبل تعليم اللغات سيواجه نحو بيانات تعلم ذكية تجمع بين التفاعل البشري والإمكانيات التقنية المتقدمة. ومن المتوقع أن يسهم الذكاء الاصطناعي في تطوير أنظمة أكثر قدرة على تحليل الكتابة العربية وتقديم تغذية راجعة دقيقة تراعي الخصائص اللغوية والثقافية للمتعلمين. كما يمكن أن يدعم تصميم مهام تعليمية تكيفية تتغير وفق مستوى المتعلم وتقدمه، الأمر الذي يعزز فاعلية التعليم القائم على المهام في تنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها.

10. المناقشة

تكشف الأدبيات التربوية المعاصرة أن التعليم القائم على المهام والذكاء الاصطناعي ينطلقان من منطلقين مختلفين ظاهرياً؛ إذ يستند الأول إلى نظريات اكتساب اللغة الثانية والتعلم التواصل، بينما يرتبط الثاني بالتطورات التقنية الحديثة في معالجة البيانات واللغة الطبيعية. غير أن التحليل الذي قدمه هذا البحث يشير إلى وجود مساحة واسعة من التكامل بينهما، خاصة في مجال تنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها.

فمن منظور التعليم القائم على المهام، تُبنى عملية التعلم على إنجاز مهام ذات معنى تتطلب من المتعلم استخدام اللغة لتحقيق أهداف تواصلية محددة. (Ellis, 2003) أما الذكاء الاصطناعي فيوفر أدوات تساعد على تسهيل هذه العملية من خلال دعم التخطيط للمهمة، وتقديم المساعدة اللغوية أثناء التنفيذ، وتوفير التغذية الراجعة بعد الانتهاء منها. وبذلك لا يصبح الذكاء الاصطناعي بديلاً عن المهمة، بل عنصراً داعماً يزيد من فاعليتها.

وتشير نتائج التحليل إلى أن أكبر قيمة مضافة يقدمها الذكاء الاصطناعي تتمثل في التغذية الراجعة الفورية. ففي النماذج التقليدية قد يضطر المتعلم إلى انتظار المعلم مدة طويلة للحصول على ملاحظات حول كتابته، بينما تتيح الأنظمة الذكية الحصول على ملاحظات أولية مباشرة حول الأخطاء الإملائية والنحوية والتنظيمية. ويتفق ذلك مع ما توكده الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات من أن سرعة التغذية الراجعة ودقتها تعدان من العوامل المؤثرة في تحسين الأداء الكتابي وتطويره.

كما يظهر التحليل أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تعزيز مبدأ التفريد، وهو أحد التحديات التي تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها في الصفوف ذات المستويات المتباينة. فالأدوات الذكية قادرة على توفير أنشطة متفاوتة الصعوبة، واقتراح مفردات وتراكيب تتناسب مع مستوى المتعلم، وتقديم مساعدات تختلف من متعلم إلى آخر وفق احتياجاته الفعلية. ويعزز ذلك من قدرة التعليم القائم على المهام على الاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين.

ومن ناحية أخرى، فإن دمج الذكاء الاصطناعي في تعليم الكتابة العربية يؤثر عدداً من التحديات التربوية والأخلاقية. فالإفراط في الاعتماد على الأدوات الذكية قد يؤدي إلى تراجع بعض جوانب الاستقلال الفكري لدى المتعلم، كما قد يقلل من فرص التدريب الذاتي على إنتاج النصوص. لذلك ينبغي النظر إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة مساعدة لا مصدراً بديلاً للتفكير.

وتبرز أهمية هذا التوجه بصورة أكبر في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ نظراً لما تتميز به العربية من خصائص لغوية وإملائية وصرفية تختلف عن كثير من اللغات العالمية. فالمتعلم لا يحتاج فقط إلى معرفة القواعد، بل يحتاج إلى ممارسة مستمرة للكتابة في سياقات تواصلية حقيقية. وهنا تتجلى أهمية التعليم القائم على المهام الذي يوفر مواقف استخدام حقيقية للغة، بينما يضيف الذكاء الاصطناعي عنصر الدعم الفوري والتخصيص والتفاعل المستمر.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن العلاقة بين التعليم القائم على المهام والذكاء الاصطناعي ليست علاقة تنافس أو إحلال، وإنما علاقة تكامل وظيفي؛ حيث يحفظ التعليم القائم على المهام بدوره بوصفه إطاراً تربوياً منظماً لعملية التعلم، في حين يؤدي الذكاء الاصطناعي دوراً تقنياً داعماً يساهم في رفع كفاءة تنفيذ المهام وتحسين مخرجاتها التعليمية. ومن ثم فإن التكامل بين الأصالة التربوية والتقنية الرقمية يمثل أحد الاتجاهات الواعدة لتطوير تعليم الكتابة العربية في البيئات التعليمية المعاصرة.

11. الخاتمة

سعى هذا البحث إلى تحليل إمكانيات توظيف التعليم القائم على المهام المدعوم بالذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها، من خلال استعراض الأسس النظرية للتعليم القائم على المهام، وتحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات، والكشف عن أوجه التكامل الممكنة بينهما في مجال تعليم الكتابة العربية.

وأظهرت الدراسة أن التعليم القائم على المهام يوفر إطاراً تربوياً مناسباً لتنمية مهارة الكتابة من خلال ربط التعلم بالاستخدام الفعلي للغة، في حين يتيح الذكاء الاصطناعي فرصاً جديدة لدعم المتعلمين عبر تقديم التغذية الراجعة الفورية، والمساعدة في التخطيط للكتابة، وتحليل الأخطاء اللغوية، وتخصيص الأنشطة التعليمية وفق الاحتياجات الفردية.

كما بينت الدراسة أن نجاح هذا التكامل يعتمد على توظيف الذكاء الاصطناعي ضمن رؤية تربوية واضحة تحافظ على دور المعلم، وتعزز استقلالية المتعلم، وتضمن الاستخدام الأخلاقي للتقنيات الحديثة. ومن هذا المنطلق، فإن توظيف الذكاء الاصطناعي في إطار التعليم القائم على المهام يمثل فرصة واحدة لتطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها وتحسين مخرجاته التعليمية في العصر الرقمي.

12. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي البحث بما يأتي:

1. تشجيع المؤسسات التعليمية على دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها ضمن إطار التعليم القائم على المهام.
2. تطوير برامج تدريبية للمعلمين حول الاستخدام التربوي الفاعل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
3. تصميم مهام كتابية رقمية تراعي مستويات المتعلمين المختلفة واحتياجاتهم اللغوية.
4. تعزيز الوعي بأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي.
5. إجراء دراسات تجريبية مستقبلية لقياس أثر توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الكتابة العربية في بيئات تعليمية متنوعة.
6. تطوير أدوات ذكاء اصطناعي تراعي الخصائص اللغوية والإملائية للغة العربية بصورة أكثر دقة.

المراجع

المراجع العربية

- ❖ أحمد حسن محمد علي. (2020). *إستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها*. ص 161.
- ❖ البشر، منى عبد الله. (2020). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، مج 20، ع 2، ص 27-92*.
- ❖ الجهني، نوال صويلح. (2019). تصور مقترح لبرنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتنمية قدراتهم المهنية. *مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، جامعة كفر الشيخ - كلية الآداب، مج 2، ع 19، ص 1-2*.
- ❖ حقي سوتشين، محمد. (2023). استخدام منهج التدريس القائم على المهام في تدريس الأدب العربي. *مجلة الدراسات اللغوية (Journal of Linguistic Studies)*، مج 30، ديسمبر، ص 141-172. (hal 150)
- ❖ سالم، ساجد. (2015). *التعليم القائم على المهام: رؤية منهجية للمرحلة الثانوية*. الملتقى الدولي الرابع "التداخل اللغوي وأثره التعليمي"، الجزائر، جامعة حسيبة، الشلف، ص 22-23.
- ❖ شحاتة، حسن. (2000). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ❖ شعبان، أماني عبد القادر. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. *المجلة التربوية - جامعة سوهاج - كلية التربية، ج 84، ص 1-23*.
- ❖ الشيخ علي، هداية. (2019). *المهام اللغوية التواصلية وتعلم النحو وظيفياً في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر، ص 35.
- ❖ الصبحي، صباح عيد. (2020). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، مج 44، ع 19، ص 319-368*.

❖ **طعيمة، رشدي أحمد.** (1989). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، ص 187-188.

❖ **عيسى، محمد أحمد أحمد.** (2022). *إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعلم القائم على المهام لتنمية مهارات الفهم النحوي والإنتاج الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها*. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، ع 8، يونيو، ص 30-31.

❖ **مختار، ماهر مختار الأفندي.** (2022). *التعلم القائم على المهام وتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية والكتابة الإقناعية*. مجلة القراءة والمعرفة، ص 405-406.

❖ **المطيري، علياء زايد نايف.** (2022). *أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى*. مجلة المناهج وطرق التدريس.

❖ **الناقبة، محمود كامل.** (1978). *أساسيات تعليم العربية لغير العرب*. الخرطوم: المنظمة العربية للثقافة، ص 152.

❖ **الناقبة، محمود كامل.** (2010). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مدخله، طرق تدريسه*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

❖ **الناقبة، محمود كامل، وطعيمة، رشدي أحمد.** (2003). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: إيسيسكو.

❖ **قطامي، سمير.** (2018). *الذكاء الاصطناعي وأثره على البشرية*. مجلة أفكار، وزارة الثقافة المملكة الأردنية الهاشمية، ع 357، ص 13-40.

المراجع الأجنبية

References

- Aljuaid, H. (2024). The role of AI in supporting independent writing. *Journal of Educational Technology*.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Buchanan, B. (2005). A (very) brief history of artificial intelligence. *AI Magazine*, 26(4), 53–60.
- Chen, H., Zhang, L., & Choi, K. (2020). Artificial Intelligence in Language Education. *Journal of Educational Technology*, 15(3), 101-114.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fu, X., et al. (2024). University students' engagement with generative AI-supported automated writing evaluation. *System*, 118.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hosseini, M., & Thorp, A. (2023). AI-powered language learning tools and grammatical accuracy. *Applied Linguistics Review*.
- Huang, Y., & Lin, C. (2021). Integrating artificial intelligence into academic writing classes. *Computer Assisted Language Learning*.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Marzuki, M., et al. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2).
- McCarthy, J., et al. (2021). Instant feedback systems in second language writing. *Language Learning & Technology*.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *Artificial Intelligence in Society*. OECD Publishing.
- Ouyang, F., Zheng, L., Jiao, P., & Moore, D. (2023). Artificial intelligence in education: A review of research and applications. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100145.

- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- 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(39), 1–27.

This page has been intentionally left blank