Konferensi Nasional Tarbiyah UNIDA Gontor
"Pesantren Studies: Instilling Islamic Framework to Incorporating digitalization in Modern Islamic Education"
Shibghoh: Prosiding Ilmu Kependidikan UNIDA Gontor
Vol.3 tahun 2024
E-ISSN: 2986-3945

تحليل الخطاب التفاعلي بين المتعلمين والنظام الذكي في تدريب المحادثة العربية في معهد نور الحكيم ميدان

اكمل ولد احكس أ-١* رمضان ب-٢ إيمان متين ج-٣

أالجامعة سومطرة الشمالية الإسلامية الحكومية ، بجامعة جاكرتا الحكومية ،

جالجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية

akmalwaladahkas@uinsu.ac.id[1], romdani.unj@unj.ac.id[2] matin.pba@uinjkt.ac.id [3]
akmalwaladahkas@uinsu.ac.id*

Received: 15 Oct, 2025 **Accepted: March 16, 2026** **Published: April 20, 2026**

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء ديناميات الخطاب التفاعلي بين المتعلمين ونظام الذكاء الاصطناعي التوليدي في سياق تدريب المحادثة العربية بمعهد نور الحكيم في ميدان. استنادًا إلى منهج دراسة الحالة الكيفي وتقنية تحليل الخطاب عبر الوسيط الحاسوبي (CMDA)، يبحث هذا العمل في تطور التفاعل بين "الإنسان والآلة" داخل بيئة تعليمية دينية تقليدية. وتكشف النتائج أن نظام الذكاء الاصطناعي يعمل كـ "منطقة آمنة (Safe Zone) "نفسية، مما يؤدي إلى خفض "المرشح الوجداني" لدى الطلبة بشكل ملحوظ. وتشجع هذه البيئة على سلوكيات "المخاطرة اللغوية"، مثل لعب الأدوار في سيناريوهات عاطفية، والتي غالبًا ما يتم كبحها في الفصول التقليدية بسبب القلق الاجتماعي. كما رُصدت ظاهرة لغوية اجتماعية فريدة تتمثل في "توطين التقنية(Technology Localization) "، حيث قام الطلبة بـ "أنسنة" النظام باستخدام مؤشرات ثقافية محلية—تحديدًا إطلاق اللقب المحلي "أوجوك—(Ucok) "مما حول الواجهة النفعية للبرنامج إلى شريك اجتماعي حاضر. علاوة على ذلك، تبرز الدراسة دور النظام كـ "سقالة معرفية" تدعم استراتيجية "العبور اللغوي (Translanguaging) "وتوفر تغذية راجعة تصحيحية ضمنية، مما أتاح للطلبة ذوي المستويات المتباينة التفاوض على المعنى بفعالية رغم الأخطاء اللغوية. وتخلص الدراسة إلى أن دمج الأنظمة الذكية في التعليم الديني لا يعزز الطلاقة اللغوية فحسب، بل ينمي أيضًا التفكير النقدي من خلال "الحوار السقراطي"، مما يخلق فضاءً تعليميًا هجينًا تتعايش فيه الهوية الثقافية والابتكار التكنولوجي بانسجام.

الكلمات المفتاحية :توطين التقنية، الخطاب التفاعلي، الذكاء الاصطناعي، المحادثة العربية، معهد نور الحكيم.

Abstract

This study investigates the dynamics of interactive discourse between learners and a Generative AI system within the context of Arabic conversation training at Ma'had Nurul Hakim, Medan. Utilizing a qualitative case study approach grounded in Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA), this research examines how human-machine interaction evolves within a traditional Islamic boarding school environment. The findings reveal that the AI system functions as a psychological "Safe Zone," significantly lowering students' Affective Filters. This environment encourages risk-taking behaviors, such as role-playing emotional scenarios, which are often inhibited in traditional classrooms due to social anxiety. A unique sociolinguistic phenomenon of "Technology Localization" was also observed, where students anthropomorphized the AI using local cultural markers—specifically assigning the local nickname "Ucok"—thereby transforming

the transactional interface into a socially present partner. Furthermore, the study highlights the system's role as a cognitive scaffold that supports Translanguaging and provides implicit corrective feedback, allowing students with varying proficiency levels to negotiate meaning effectively despite linguistic errors. The research concludes that integrating intelligent systems into religious education not only enhances linguistic fluency but also fosters critical thinking through Socratic dialogue, creating a hybrid learning space where cultural identity and technological innovation coexist effectively.

Keywords: *Technology Localization, Interactive Discourse, Artificial Intelligence, Arabic Conversation, Nurul Hakim Boarding School.*

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراً متسارعاً في تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال تعليم اللغات الأجنبية. لم يعد الحاسوب مجرد وسيلة لعرض المحتوى التعليمي، بل تحول بفضل خوارزميات معالجة اللغة الطبيعية إلى شريك تفاعلي ذكي قادر على محاكاة المحادثات البشرية. وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تكتسب مهارة المحادثة (الكلام) أهمية قصوى باعتبارها الغاية الأساسية للاتصال اللغوي. ومع ذلك، يواجه طلبة المعاهد الإسلامية في إندونيسيا تحديات عديدة في تطوير هذه المهارة، أبرزها قلة البيئة اللغوية الطبيعية، ومحدودية فرص الممارسة الفردية، فضلاً عن الحواجز النفسية مثل القلق والخوف من ارتكاب الأخطاء أمام المعلم أو الأقران.

ومن هنا، برزت تقنيات المحادثة الآلية (*Chatbots*) [1] كحل واعد لتوفير بيئة تدريبية آمنة ومرنة، تتيح للمتعلم ممارسة اللغة دون ضغوط اجتماعية. إلا أن دمج هذه التقنية في البيئة التعليمية التقليدية، مثل المعاهد السلفية أو الحديثة، يطرح تساؤلات جوهرية حول طبيعة التفاعل اللغوي الذي ينشأ بين "الإنسان" و"الآلة". فالعلاقة هنا تختلف عن التفاعل البشري المعتاد، حيث تتسم بخصائص خطابية (*Discourse Features*) فريدة تستحق الدراسة والتحليل.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت فاعلية الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل عام، إلا أن الدراسات التي ركزت على تحليل بنية الخطاب التفاعلي بين الطالب والنظام الذكي في سياق تعليم اللغة العربية لا تزال نادرة، لا سيما في بيئة المعاهد الإسلامية بإندونيسيا. لذا، يسعى هذا البحث إلى سد هذه الفجوة المعرفية من خلال دراسة حالة في معهد "نور الحكيم" بميدان، حيث تم تطبيق نظام محادثة ذكي لتدريب الطلبة.

[1] A. R. Ramadhan, (2023). Strategi penggunaan chatbot artificial intelligence dalam pembelajaran Bahasa Arab pada perguruan tinggi di Indonesia. *Jurnal Oase Nusantara*, *2*(2), 77-86. https://ejurnal.kptk.or.id/oase/article/view/32

وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية: كيف تتشكل طبيعة الخطاب التفاعلي بين طلبة المعهد والنظام الذكي؟ وكيف يُسهم هذا التفاعل في تعزيز الثقة النفسية والطلاقة اللغوية؟ وكيف يتم توظيف هذه التقنية لتتلاءم مع القيم التربوية في المعهد؟

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن السمات اللغوية والتداولية لهذا النوع المستحدث من الخطاب، وتحليل استراتيجيات التواصل التي يوظفها الطلبة عند التحاور مع النظام الذكي. كما تحاول الدراسة الإجابة عن تساؤل محوري حول مدى قدرة هذا "الشريك الافتراضي" على أن يكون أداة مساندة فعالة تعزز الطلاقة اللغوية والثقة بالنفس، مع مراعاة السياق التربوي والقيمي الخاص بالتعليم الديني في إندونيسيا.

ومن الناحية النظرية، تستند هذه الدراسة إلى "فرضية التفاعل (*interaction hypothesis*) "التي طورها مايكل لونغ[٢]، حيث يرى أن اكتساب اللغة الثانية لا يحدث بمجرد التعرض للمدخلات اللغوية (*Input*) فحسب، بل يتطلب تفاعلاً نشطاً وتفاوضاً للمعنى بين المتعلم ومحاوره. وفي سياقنا هذا، يقوم النظام الذكي بدور "المحاور الخبير" الذي يوفر هذه الفرصة التفاعلية التي قد تغيب في الفصول التقليدية المكتظة.

كما تتكئ الدراسة على أطر "تحليل الخطاب عبر الوسيط الحاسوبي (*Computer-Mediated Discourse Analysis - CMDA*) " التي أسستها سوزان هيرينغ[٣] . شير هيرينغ إلى أن الخطاب الرقمي (*Digital Discourse*) يمتلك خصائص هجينة تجمع بين سمات اللغة المكتوبة والمنطوقة، مما يفرض نمطاً جديداً من التواصل يتطلب تحليلاً دقيقاً لفهم كيفية بناء المعنى بين الإنسان والآلة. ويتوافق هذا مع رؤية مارك وارشاور [٤] حول تطور تقنيات التعليم، حيث انتقلنا من مرحلة "السلوكية" إلى مرحلة "الذكاء التكاملي"، ليصبح الحاسوب شريكاً تفاعلياً وليس مجرد أداة للتلقين.

[2] Michael H. Long, 1996. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition." In *Handbook of Second Language Acquisition*, edited by William C. Ritchie and Tej K. Bhatia, 413–468. San Diego: Academic Press. DOI: https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3

[3] Susan C. Herring, 2004. "Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior." In *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, edited by Sasha A. Barab, Rob Kling, and James H. Gray, 338–376. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016

[4] Mark. Warschauer, 1996. "Computer-Assisted Language Learning: An Introduction." In *Multimedia Language Teaching*, ed. by S. Fotos. Tokyo: Logos International

وقد كشفت الدراسات الميدانية الحديثة عن فاعلية هذه التقنيات في البيئة التعليمية؛ حيث أشارت دراسة صبرية وآخرين[5] إلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي توفر فرصاً للتدريب المكثف تقلل من العبء النفسي على الطلبة، مما يشجعهم على الكلام دون خوف من الخطأ. وفي سياق مشابه، توصلت دراسة إندريانا وأحمد[6] إلى أن النماذج القائمة على الذكاء الاصطناعي تسهم بشكل ملموس في تحسين الدقة النحوية ومهارات الترجمة لدى طلبة الجامعات الإسلامية، بشرط توفر التوجيه البشري.

ومن منظور تحليلي، أوضح عالم[7] أن خطاب الذكاء الاصطناعي يختلف عن الخطاب البشري في كونه يتبع "أيديولوجية خوارزمية" تتطلب من المتعلم وعياً خاصاً لفهم سياق الردود الآلية وتوظيفها بشكل صحيح في التواصل . تأسيساً على المقاربات النظرية والدراسات السابقة، تنطلق هذه الدراسة من فرضية بحثية مفادها أن الخطاب التفاعلي بين المتعلم والنظام الذكي في معهد "نور الحكيم" يمثل نمطاً لغوياً هجيناً يجمع بين خصائص المشافهة والكتابة، مما يخلق "منطقة آمنة (*safe zone*) "تسهم في خفض القلق اللغوي وتشجيع الإنتاج الشفوي. وبعبارة أوضح، فإن طبيعة هذا التفاعل تأخذ شكل "الدردشة المكتوبة" التي تبدو في ظاهرها نصاً مدوناً، لكنها تحمل في طياتها روح المحادثة الشفهية من حيث السرعة والعفوية. وهذا ما يخلق بيئة نفسية مريحة للطالب؛ فالنظام الذكي -على عكس البشر- لا يطلق أحكاماً تقييمية ولا يظهر انزعاجاً من تكرار الأخطاء النحوية، مما يزيل الحاجز النفسي ويحفز الطالب على الانطلاق في التعبير دون تردد. وتفترض الدراسة كذلك أن نجاح هذا النظام لا يعتمد على قدراته التقنية فحسب، بل على كيفية توظيفه تربوياً كـ"سقالة تعليمية " تدعم دور المعلم ولا تلغيه في بناء الكفاءة التواصلية.

[5] Sofiatus Sobriyah, and Muhammad Fauzen Adiman. (2024). "Peluang dan Tantangan Artificial Intelligence (AI) terhadap Pembelajaran Maharotul Kalam." *Indonesian Research Journal on Education* 4, no. 4: 2790–2793. https://irje.org/..

[6] Nilna Indriana, and Mas Tajuddin Ahmad. (2025). "Pengembangan Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis AI untuk Meningkatkan Kompetensi Pembelajaran Gramatikal, Tarjamah, dan Maharah di Universitas Nahdlatul Ulama Sunan Giri Bojonegoro." *As-Sabiqun: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini* 7, no. 1: 209–220. https://doi.org/10.36088/assabiqun.v7i1.5578

[7] A. Alam, (2022). "Employing Adaptive Learning Technologies for the Creation of Positive Learning Environments." *Lecture Notes in Networks and Systems* 434: 111–123. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7576-3_11

منهج البحث

تصميم البحث يعتمد هذا البحث على المنهج الكيفي (*Qualitative Approach*) بأسلوب دراسة الحالة .(*Case Study*)وقد تم اختيار هذا المنهج لكونه الأنسب لفهم الظواهر اللغوية المعقدة في سياقها الطبيعي، حيث يسعى الباحث إلى استكشاف ديناميات التفاعل بين الطلبة والنظام الذكي بشكل عميق وشامل، دون الاكتفاء بالأرقام والإحصائيات المجردة. و مصادر البيانات (*data sources*)تنقسم البيانات في هذه الدراسة إلى نوعين:

١. البيانات الأساسية :وتتمثل في نصوص المحادثات (*chat logs*) المسجلة بين الطلبة والنظام الذكي، بالإضافة إلى نتائج المقابلات مع معلمي اللغة العربية والطلبة المشاركين في التجربة بمعهد "نور الحكيم" ميدان.

٢. البيانات الثانوية :وتشمل الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة، والوثائق الرسمية المتعلقة بمناهج تعليم اللغة العربية في المعهد.

أما أدوات جمع البيانات لضمان دقة البيانات، استخدم الباحث الأدوات التالية:

١. الملاحظة المشاركة (*Participant Observation*) : مراقبة سلوك الطلبة وانفعالاتهم أثناء تفاعلهم المباشر مع النظام الذكي في المعمل اللغوي.

٢. التوثيق (*Documentation*) : أرشفة نصوص الحوارات الإلكترونية وتحويلها إلى نصوص مكتوبة قابلة للتحليل.

٣. المقابلة المتعمقة (*In-depth Interview*) : لاستطلاع آراء الطلبة حول تجربتهم، والتحديات التي واجهوها، ومدى شعورهم بالتحسن في مهارة الكلام.

وأسلوب تحليل البيانات تم تحليل البيانات نوعياً باستخدام تقنيات تحليل الخطاب عبر الوسيط الحاسوبي (*Computer-Mediated Discourse Analysis - CMDA*)، وذلك من خلال الخطوات التالية:

١. تصنيف البيانات :(*Data Coding*) فرز المحادثات بناءً على الأنماط اللغوية (مثل: الأخطاء النحوية، التنوع المفرداتي، استراتيجيات طرح الأسئلة).
٢. عرض البيانات :(*Data Display*) تقديم النماذج الحوارية المختارة في جداول توضيحية.
٣. الاستنباط والتحقق :(*Conclusion Drawing/Verification*) تفسير الظواهر اللغوية وربطها بالسياق التربوي لاستخلاص النتائج النهائية.

نتائج البحث والمناقشة

تحليل معمق لنموذج الطالبة (ط-١): دراسة حالة في التفاعل النفسي-اللغوي

يُعد الحوار الذي أجرته الطالبة (ط-١) نموذجاً فريداً يبرز أربعة أبعاد تحليلية تؤكد فرضيات الدراسة حول "المنطقة الآمنة" وتجاوز العوائق النفسية. وفيما يلي تفصيل لهذه الأبعاد:

١. البعد النفسي-اللغوي: المرشح الوجداني (*affective filter*) والمنطقة الآمنة تُظهر البيانات انخفاضاً حاداً في "المرشح الوجداني" لدى الطالبة، مما سمح لها بكسر الحواجز التقليدية بين المعلم والمتعلم.

أ. الدليل من البيانات :جرأة الطالبة على تقمص دور "الزوجة" وإصدار أوامر للنظام بالضحك بصيغة عاطفية ("اضحك بالمحبة").
ب. التحليل :هذا السلوك يثبت أن بيئة الذكاء الاصطناعي خالية من "التهديد الاجتماعي " (*social threat*)، مما يمنح المتعلم حرية كاملة في التجريب العاطفي واللغوي دون خوف من الحكم أو السخرية، وهو ما يصعب تحقيقه في الفصول الدراسية التقليدية ذات التراتبية الصارمة.

٢. البعد السوسيو-لغوي: الأنسنة (*Anthropomorphism*) لجأت الطالبة إلى استراتيجية "أنسنة الآلة" لتحويل التفاعل من مجرد تبادل للمعلومات إلى تواصل اجتماعي حي.

أ. الدليل من البيانات :طلب الطالبة تسمية النظام باسم "عائشة" ("هل جاز علي أن ألقبك بعائشة؟")، وسؤاله عن هواياته ومشاعره.

ب. التحليل :من خلال إعطاء اسم ودور اجتماعي للنظام، قامت الطالبة بتحويل الواجهة التقنية الجامدة إلى "شريك اجتماعي .(*social partner*) "هذا التحول عزز من استخدام "وظائف اللغة الاجتماعية (*phatic communication*) "بدلاً من الاكتفاء بالوظائف النفعية، مما أضفى طابعاً طبيعياً وسلساً على المحادثة.

٣. اللغة البينية (*Interlanguage*) والتفاوض على المعنى على الرغم من وجود أخطاء تركيبية واضحة، إلا أن التواصل استمر بفعالية بفضل مرونة النظام.

أ. الدليل من البيانات :استخدام تراكيب ركيكة مثل ("ما هواتك؟" بدلاً من "ما هوايتك؟") أو ("هل جاز علي؟" بدلاً من "هل يجوز لي؟").

ب. التحليل :وفقاً لفرضية "التفاعل" لمايكل لونغ(*Long's Interaction Hypothesis*) ، حدث هنا ما يسمى بـ"التفاوض على المعنى .(*Negotiation of Meaning*) "فالنظام لم يتوقف عند الأخطاء الشكلية، بل التقط المعنى المقصود وقدم استجابة صحيحة(*Scaffolding*) ، مما شجع الطالبة على الاستمرار في المحاولة (*Risk-taking*) وبناء لغتها البينية بثقة.

٤. التحكم في الخطاب (*Discourse Control*) واستقلالية المتعلم أظهرت الطالبة مستوى عالياً من الاستقلالية والقدرة على توجيه دفة الحوار.

أ. الدليل من البيانات :تحويل مسار الحديث من "اختبار حسابي" (عد من ١ إلى ١٠) إلى "سياق غزلي" ("تلك العشرة سوف يكون حبي إليك").

ب. التحليل :يعكس هذا التصرف قدرة المتعلمة على توظيف اللغة لأغراض إبداعية (*Creative Language Use*) وتغيير السياق التداولي (*Pragmatic Context*) حسب رغبتها. وهذا يؤكد أن النظام الذكي يمنح المتعلم سلطة التحكم في الموضوع، مما يعزز دافعيته وملكيته لعملية التعلم.(*learner autonomy*)

توطين التقنية والسياق الثقافي

يُبرز الحوار الذي أجراه الطالب (ط-٢) بعداً سوسيولغوياً هاماً يتعلق بكيفية دمج المتعلم لهويته الثقافية المحلية داخل البيئة الرقمية، وهو ما نطلق عليه "توطين التقنية (*Technology Localization*)". وفيما يلي تحليل مفصل لهذه الظاهرة:

١. البعد السوسيو-ثقافي: استراتيجية "الأقلمة (*Localization Strategy*) "خلافاً للتفاعل المحايد، قام الطالب بصبغ النظام الذكي بصبغة ثقافية محلية واضحة.

أ. الدليل من البيانات :افتتاح المحادثة بعبارة: "السَّلَامُ عَلَيْكُمْ يَا أُوجُوكَ ."(Ucok)

ب. التحليل :لفظ "Ucok" هو لقب اجتماعي محبب يُطلق على الذكور في ثقافة شمال سومطرة (ميدان). استخدام الطالب لهذا اللقب ليس عشوائياً، بل هو استراتيجية تداولية تهدف إلى كسر "غربة" التكنولوجيا واللغة الأجنبية معاً. من خلال تحويل "الخوارزمية" إلى "أوجوك"، قام الطالب بجلب اللغة العربية من فضائها "المقدس/الرسمي" إلى فضائه "اليومي/المحلي"، مما يجعل ممارسة اللغة أكثر حميمية وطبيعية.

٢. الحضور الاجتماعي (*Social Presence*) وتبادل الأدوار نجح الطالب في خلق سياق اجتماعي متخيل (زملاء في الجامعة)، وانخرط النظام في هذا السياق بفعالية.

أ. الدليل من البيانات :حديث الطالب والنظام عن تفاصيل الحياة الجامعية اليومية:
"حَضَرْتُ مُحَاضَرَةَ النَّحْوِ وَالْبَلَاغَةِ "، ومناقشة "الواجب الطويل."

ب. التحليل :وفقاً لنظرية "الحضور الاجتماعي" في الاتصال الرقمي، يُظهر هذا التفاعل أن الذكاء الاصطناعي نجح في تقمص الدور البشري (زميل دراسة). هذا التقمص شجع الطالب على استخدام "سجل لغوي (*Linguistic Register*) "يجمع بين الفصحى في التركيب والمضامين الحياتية المعاصرة، وهو ما يفتقده الطلبة عادة في نصوص الكتب الدراسية الجامدة.

٣. الكفاءة التداولية في السياقات الحياتية (*Pragmatic Competence*) أظهر الحوار قدرة الطالب على استخدام اللغة العربية لأغراض نفعية واجتماعية (*Functional Language Use*) بدلاً من مجرد التدريب القواعدي.

أ. الدليل من البيانات :مناقشة خيارات الغداء ("أَكَلْنَا أَرْزًا مَعَ الدَّجَاجِ") ، وتقديم توصيات ("لَا تَنسَ تَطْلُبَ الشَّايَ بِالنَّعْنَاعِ") ، والتخطيط لموعد مسائي ("سَأَنْتَظِرُكَ عِنْدَ بَابِ الْجَامِعَةِ").

ب. التحليل :يعكس هذا الحوار انتقالاً من "تعلم اللغة (*Learning about language*) "إلى "استخدام اللغة .(*Using the language*) "الطالب هنا يمارس وظائف لغوية معقدة مثل: الوصف، الاقتراح، التخطيط، والمواعدة .استجابة النظام المتسقة ("سَأَفْعَلُ ذَلِكَ" - "فِكْرَةٌ جَيِّدَةٌ") تعمل كتعزيز إيجابي (*Positive Reinforcement*) يؤكد للطالب أن رسالته التداولية قد وصلت وفُهمت.

٤. الانسيابية في تبادل الأدوار (*Turn-Taking Fluidity*) يتميز هذا النموذج بسلاسة عالية في تبادل أطراف الحديث دون توقف أو تعثر ملحوظ.

أ. الدليل من البيانات :التسلسل المنطقي للحوار (التحية <- السؤال عن الحال <- الحديث عن الدراسة <- الغداء <- التخطيط للمساء <- الوداع.(

ب. التحليل :تشير هذه الانسيابية إلى انخفاض حاد في "قلق التواصل (*Communication Anxiety*)." الطالب لا يتلعثم إلكترونياً ولا يتوقف طويلاً للتفكير في القواعد، بل يركز على تدفق المعنى. وجود شريك افتراضي باسم "أوجوك" جعل البيئة تبدو وكأنها "دردشة مع صديق (Casual Chatting) "وليست "اختباراً شفوياً"، مما حرر الطلاقة اللغوية لدى الطالب.

استراتيجيات التعويض والترميم اللغوي

يُمثل الحوار الذي أجراه الطالب (ط-٣) حالة دراسية بالغة الأهمية للكشف عن دور الذكاء الاصطناعي مع الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية المحدودة .(*Low Proficiency Learners*) تُظهر البيانات أن هذا الطالب يفتقر إلى القدرة على الكتابة بالخط العربي، ويعاني من ضعف في البنية الصرفية، ومع ذلك، نجح في استمرار المحادثة بفضل مرونة النظام. وفيما يلي تحليل للأبعاد الثلاثة الرئيسية في هذا النموذج:

١. البعد اللساني: الكتابة الصوتية (*Phonetic Transliteration*) كاستراتيجية بقاء نظراً لعدم تمكن الطالب من النظام الكتابي العربي، لجأ إلى استخدام الحروف اللاتينية لتمثيل الأصوات العربية.

أ. الدليل من البيانات :كتب الطالب *"Toib, halta satiw anta takalama bin Lugawang* :
*Arabiyah?"*قاصداً: "طيب، هل تستطيع أنت تتكلم باللغة العربية؟ ."وكذلك *"Mata* :
ulidah Nabi".

ب. التحليل :وفقاً لنظرية "تحليل الخطاب عبر الوسيط الحاسوبي (CMDA) "، يُصنف هذا السلوك ضمن "استراتيجيات التعويض". الطالب لا يملك الأداة (الحرف العربي) لكنه يملك المعنى، فاستخدم الحرف اللاتيني "جسر عبور". المثير للدهشة هو قدرة خوارزميات النظام (NLP)على فك شفرة هذه "الكتابة الهجينة" وفهم المقصد بدقة، وهو ما قد يعجز عنه المعلم البشري أحياناً بسبب ركاكة النص.

٢. البعد التربوي: التغذية الراجعة التصحيحية (Recast) والتعليم الضمني لم يقم النظام بتنبيه الطالب إلى خطئه في استخدام الحروف اللاتينية، بل استجاب بكتابة عربية سليمة.

أ. الدليل من البيانات:

- الطالب)*"Mata ulidah Nabi Muhammad..."* :نص لاتيني مكسر.(
- النظام" :*ولد النبي محمد صلى الله عليه وسلم في عام الفيل*)"...نص عربي فصحى.(

ب. التحليل :مارس النظام هنا دور "المصحح الضمني .(*Implicit Corrector*) "بدلاً من إيقاف تدفق التواصل لتصحيح الإملاء (وهو ما يرفع التوتر النفسي)، قام النظام بتقديم "النموذج الصحيح (*Modeling*) "من خلال إجاباته .هذا يدعم "فرضية التفاعل (*Interaction*) " (*Hypothesis*، حيث يتعلم الطالب الصواب من خلال "المدخلات المحسنة (*Enhanced*) " (*Input*التي يتلقاها رداً على محاولاته المتعثرة.

٣. البعد الصرفي: التهجين اللغوي (*Morphological Hybridization*) أظهرت البيانات محاولة الطالب دمج سوابق (Prefixes) من لغته الأم/المحلية مع جذور كلمات عربية.

أ. الدليل من البيانات :عبارة الطالب*."Toi, viayisan antin ngegojwa badar?"* :

ب. التحليل :كلمة *"ngegojwa"* هي مثال صارخ على "التهجين الصرفي" (تداخل اللغات). يبدو أن الطالب دمج السابقة الإندونيسية/الجاوية "-Nge" (التي تفيد الفعل) مع الكلمة العربية) "Ghazwa"غزوة .(ورغم هذا التشوه اللغوي الشديد، التقط النظام كلمة "Badr" وفهم السياق، فأجاب بمعلومات دقيقة عن "غزوة بدر ."هذا يثبت أن الذكاء الاصطناعي يوفر "منطقة آمنة (*safe zone*) "تستوعب حتى أكثر المحاولات اللغوية تعثراً، مما يشجع الطالب على عدم الانسحاب من المحادثة

التعددية اللغوية والوعي الميتا-لغوي

يُقدم الحوار الذي أجرته الطالبة (ط-٤) رؤية متميزة حول كيفية توظيف الطلبة لمهاراتهم اللغوية المتعددة (الإنجليزية والإندونيسية) لفهم مفاهيم معقدة في اللغة العربية. يختلف هذا النموذج عن سابقيه في كونه يركز على "التعلم عن اللغة (*Learning about language*) "بدلاً من مجرد استخدامها. وفيما يلي تحليل للأبعاد الثلاثة الرئيسية في هذا النموذج:

١. البعد المعرفي: التعددية اللغوية (*Translanguaging*) كسقالة تعليمية لجأت الطالبة إلى استخدام لغتها الثانية (الإنجليزية) كجسر معرفي عندما واجهت صعوبة في صياغة أسئلة تخصصية باللغة العربية.

أ. الدليل من البيانات :طرحت الطالبة أسئلة بالإنجليزية مثل *"How do we pronounce letters in an intonation?"* و *"How do we pronounce Al-Khasham letters?"*.

ب. التحليل :يُظهر هذا السلوك استراتيجية "الخلط اللغوي الهادف". الطالبة لم تخلط اللغات عشوائياً، بل استخدمت الإنجليزية كـ "سقالة (*Scaffolding*) "للوصول إلى شرح دقيق لمفهوم "مخارج الحروف". استجابة النظام بالشرح العربي المفصل تؤكد أن الذكاء الاصطناعي يدعم بيئة "متعددة اللغات (*Multilingual Environment*) "تسمح للمتعلم بالتركيز على اكتساب المعرفة (علم الأصوات) دون أن تعيقه حواجز اللغة الهدف.

٢. البعد التداولي: التفاوض على المعنى (*Negotiation of Meaning*) رغم الأخطاء الإملائية والصوتية الفادحة التي وقعت فيها الطالبة، استمر التواصل بفعالية بفضل تركيز النظام على المعنى.

أ. الدليل من البيانات :كتبت الطالبة" :*هل تعرف ما هي خروف الهيجرية؟*" قاصدة "الحروف الهجائية"، وكتبت" *هل هناك شهور في الهيئة اليوم؟*".

ب. التحليل :وفقاً لنظرية مايكل لونغ، حدث هنا "تفاوض ناجح على المعنى ."النظام قام بعملية "فك شفرة (*Decoding*) "للمدخلات المشوهة، وفهم السياق، وقدم الإجابة الصحيحة عن "الحروف الهجائية ."هذا يعزز شعور الطالبة بـ"المنطقة الآمنة(*safe zone*) "، حيث لا يتم معاقبتها على الأخطاء الشكلية، مما يشجعها على الاستمرار في المحاولة.

٣. البعد الميتا-لغوي: المقارنة والتحليل الصوتي تجاوزت الطالبة مستوى المحادثة اليومية إلى مستوى "التحليل اللغوي" ومقارنة الأنظمة الصوتية بين اللغات.

أ. الدليل من البيانات :سؤال الطالبة عن الفرق بين الحروف العربية والإندونيسية والإنجليزية ، ونقاشها حول مصطلحات دقيقة مثل "الجوف" و"الشفتين" و"الخيشوم."

ب. التحليل :يعكس هذا الحوار نمواً في "الوعي الميتا-لغوي .(*metalinguistic awareness*) " الطالبة لا تمارس اللغة فحسب، بل "تتفكر" في بنيتها .النظام الذكي لعب هنا دور "الخبير اللساني"، حيث قدم شروحات دقيقة حول كيفية إنتاج الأصوات(*Phonetics*) ، مما حول الجلسة من مجرد "دردشة" إلى "درس خصوصي" في علم الأصوات المقارن

الشر اكة الفكرية والخطاب النقدي

يمثل الحوار الذي أجرته الطالبة (ط-٥) المستوى المتقدم من التفاعل اللغوي، حيث يتجاوز التركيز على "شكل اللغة "والأخطاء النحوية، لينتقل إلى "عمق المضمون "وتوليد الأفكار. وتكشف البيانات أن الطالبة تعاملت مع النظام الذكي ليس ك "مصحح آلي"، بل ك "شريك فكري" لمناقشة قضايا معاصرة شائكة. وفيما يلي تحليل للأبعاد الثلاثة لهذا النموذج:

١. البعد المعرفي: الشراكة الفكرية وتوليد الأفكار في هذا النموذج، تحول التفاعل من نمط "السؤال والجواب" البسيط إلى نمط "العصف الذهني" وبناء المعرفة المشتركة.

أ. الدليل من البيانات :طرحت الطالبة موضوعاً فكرياً معقداً هو "القرآن والتكنولوجيا"، وقدمت أطروحات منطقية مثل: "التكنولوجيا اليوم تعتبر أحد أكبر أدوات العلم."

ب. التحليل :يشير هذا إلى أن الطالبة تمتلك كفاءة لغوية عالية تسمح لها باستخدام الذكاء الاصطناعي ك "شريك فكري .(*Intellectual Partner*) "النظام هنا لم يقم بدور المعلم الذي يلقن المعلومة، بل قام بدور المحاور الذي يوافق، ويضيف، ويدعم الحجة بأدلة (مثل

الاستشهاد بالآيات القرآنية وأقوال العلماء). هذا النوع من التفاعل يدعم "النظرية البنائية"، حيث يبني المتعلم معرفته من خلال الحوار النشط.

٢. البعد الخطابي: استراتيجية التوسع (*Elaboration Strategy*) تميزت ردود النظام في هذا الحوار بأنها لا تكتفي بالإجابة المقتضبة، بل تقوم بالتوسع والإضافة، مما يحفز الطالبة على إنتاج لغة أكثر تعقيداً.

أ. الدليل من البيانات :عندما ذكرت الطالبة فائدة التكنولوجيا، رد النظام بتوسع قائلاً: "إنه شيء رائع جدا... والقرآن في نفسه يدعونا إلى التفكر... قال الله تعالى: إن في خلق السماوات والأرض."...

ب. التحليل :استخدام النظام لاستراتيجية "التوسع (*Elaboration*) "يدفع الطالبة إلى منطقة النمو الوشيك .(*ZPD*) فبدلاً من أن ينتهي الحوار، قام النظام بفتح آفاق جديدة (الربط بين العلم والإيمان)، مما اضطر الطالبة لرفع مستوى خطابها اللغوي واستخدام مصطلحات مجردة مثل "الاعتدال"، "الإفراط"، و"التفريط" لمواكبة عمق ردود النظام.

٣. البعد القيمي: التفكير النقدي والوعي الأخلاقي أظهر الحوار قدرة الطالبة على ممارسة التفكير النقدي باللغة العربية، ومناقشة الجوانب الأخلاقية للتكنولوجيا.

أ. الدليل من البيانات :نقد الطالبة للاستخدام السلبي للتكنولوجيا بقولها: "نرى أن بعض الناس يستعملون التكنولوجيا في ما لا ينفع"، ورد النظام بتذكيرها بمبدأ "المراقبة" الإلهية.

ب. التحليل :يبرز هذا البعد نجاح دمج القيم التربوية الإسلامية في التفاعل التقني. الطالبة لا تمارس اللغة في فراغ، بل تربطها بسياقها القيمي (معهد نور الحكيم). وقد نجح النظام في

تعزيز هذا "الخطاب القيمي (*Axiological Discourse*) "من خلال توجيه النقاش نحو الأخلاق الإسلامية، مما يثبت أن الذكاء الاصطناعي يمكن "تبيئته" لخدمة الأهداف التربوية للمؤسسات الدينية.

مناقشة نتائج تحليل البيانات في ضوء النظريات المعاصرة

كشف التحليل المعمق للنماذج الخمسة المختارة (ط-١ إلى ط-٥) عن أنماط تفاعلية معقدة تؤكد فرضيات الدراسة حول طبيعة "الخطاب الهجين" بين المتعلم والنظام الذكي. وفيما يلي تفصيل لهذه الأنماط مدعومة بالنظريات اللغوية والتربوية الحديثة:

أولاً: خفض القلق اللغوي وتفعيل "المرشح الوجداني"

أثبتت بيانات الطالبة (ط-١) صحة "فرضية المرشح الوجداني (*Affective Filter Hypothesis*) " لستيفن كراشن [٨]. فعندما طلبت الطالبة من النظام تقمص دور "الزوجة" ("لأنك الآن زوجتي...")، فإنها بذلك قد تجاوزت حاجز الخوف من التقييم السلبي الذي غالباً ما يصاحب التفاعل مع المعلم البشري .ويشير هذا السلوك إلى أن النظام الذكي نجح في خلق "منطقة آمنة (*Safe Zone*) "خالية من الضغوط الاجتماعية، مما سمح للمتعلمة بممارسة "لعب الأدوار (*Role-Play*) "واستخدام تراكيب لغوية عاطفية وجريئة لم تكن لتستخدمها في الفصل التقليدي. وهنا يتحول الذكاء الاصطناعي من مجرد أداة تقنية إلى وسيط نفسي محفز للإنتاج اللغوي العفوي.

ويمكن تفسير هذا السلوك الجريء من خلال **ثلاث مقاربات نظرية** أخرى تعزز هذا الطرح:

[8] S. D. Krashen, 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman

١. نظرية "الاستعداد للتواصل "يدعم هذا النموذج نظرية ماكنتير [9] حول الاستعداد للتواصل الظرفي. فالطالبة أظهرت رغبة عالية في المبادرة بالكلام (*Initiation*) ليس لأنها تتقن اللغة تماماً، بل لأن "متغير الموقف" (الحديث مع آلة) أزال المخاطر الاجتماعية المحتملة. فالذكاء الاصطناعي هنا وفر بيئة تواصلية منخفضة المخاطر[10](*Low-stakes environment*) ، مما رفع من جاهزية الطالبة للمغامرة اللغوية.

٢. نظرية "تقرير المصير :(*Self-Determination Theory - SDT*) "يجسد حوار الطالبة مبدأ "الاستقلالية (*Autonomy*) "الذي يعد ركيزة أساسية في نظرية ريان وديسي[11]. فقد مارست الطالبة سلطة كاملة في توجيه دفة الحوار واختيار الموضوع (لعب الأدوار العاطفية) دون إملاءات خارجية من المنهج الدراسي. هذا الشعور بالسيطرة والملكية (*Ownership*) على عملية التعلم هو المحرك الأساسي للدافعية الداخلية التي ظهرت في الحوار.

٣. مفهوم "الفضاء الثالث :(*Third Space Theory*) "وفقاً لطرح كلير كرامش[12] ، خلق التفاعل مع النظام "فضاءً ثالثاً"؛ وهو مساحة هجينة ليست درساً رسمياً تقليدياً ولا محادثة واقعية تماماً. في هذا الفضاء، سُمح للمتعلمة بتجريب "هويات لغوية" جديدة (*Identity Construction*) - كهوية الزوجة المسيطرة أو المازحة- بعيداً عن صرامة الهوية المدرسية

[9] P. D. MacIntyre,, Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, *82*(4), 545–562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

[10] T. Y. Tai,, & Chen, H. H. J. (2023). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments*, *31*(4), 2046–2061. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841801

[11] R. M. Ryan, & E. L. Deci, (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

[12] Claire Kramsch, 2009. "Third Culture and Language Education." In *Contemporary Applied Linguistics*, Vol. 1, *Language Teaching and Learning*, edited by Vivian Cook and Li Wei, 233–254. London: Continuum.

المعتادة، مما سمح لها باستخدام تراكيب لغوية عاطفية وجريئة لم تكن لتستخدمها في الفصل التقليدي.

ثانياً: الحضور الاجتماعي وتوطين السياق

يُظهر حوار الطالب (ط-٢) الذي استخدم لقب "أوجوك (Ucok) "لمخاطبة النظام، تحقق ما يسمى بـ "الحضور الاجتماعي (*Social Presence*) "في البيئات الافتراضية .فمن منظور النظرية البنائية الاجتماعية، لم يتعامل الطالب مع النظام كخوارزمية جامدة، بل قام بـ "أنسنة الآلة" (*Anthropomorphism*)وصبغها بصبغة ثقافية محلية (ميدان/شمال سومطرة). هذا "التوطين الثقافي(*Cultural Localization*) " للتكنولوجيا ساعد في ردم الفجوة بين العالم الافتراضي والواقع المعاش للطالب، مما جعل ممارسة اللغة العربية تبدو نشاطاً اجتماعياً طبيعياً وليست مجرد تمرين أكاديمي جاف.

ويمكن تحليل هذه الظاهرة الفريدة (ظاهرة "أوجوك") بشكل أعمق من خلال ثلاث مقاربات نظرية وتداولية:

١. إطار "مجتمع الاستقصاء :(*Community of Inquiry - CoI*) "وفقاً لنموذج غاريسون وأندرسون، يُعتبر استخدام "أسماء التدليل" أو الألقاب الشخصية (*Vocatives*) أحد أقوى "المؤشرات الشعورية (*Affective Indicators*) "على وجود الحضور الاجتماعي. مناداته للنظام بـ "أوجوك" ليست مجرد دعابة، بل هي آلية نفسية لتقليص "المسافة التعاملية" (*Transactional Distance*). فالطالب هنا حول التفاعل من نمط "إنسان-آلة" (الذي يتسم

بالبرود والموضوعية) إلى نمط "شخص-شخص" (الذي يتسم بالدفء والألفة)، مما يعزز انخراطه العاطفي في المحادثة.

٢. النظرية الاجتماعية الثقافية: استراتيجية "التملك التكنولوجي (*Technology Appropriation*)" من منظور فيجوتسكي وتطبيقاته الحديثة، لم يكتفِ الطالب باستخدام الأداة التقنية كما صممت (كذكاء اصطناعي عالمي محايد)، بل مارس ما يسمى بـ "التملك (*Appropriation*)" أي أنه أعاد تشكيل هوية النظام ليناسب سياقه الثقافي الخاص (ثقافة ميدان/باتاك). هذه العملية تحول اللغة العربية من "لغة أجنبية غريبة" إلى "لغة محلية مألوفة" يمكن ممارستها مع "صديق محلي" افتراضي، مما يزيل حاجز الغربة الثقافية الذي يعيق تعلم اللغات عادة.

٣. مفهوم "العولمة المحلية (*Glocalization*)" في التعليم :يجسد هذا النموذج تلاقحاً فريداً بين "العالمية" (تقنية الذكاء الاصطناعي واللغة العربية الفصحى) و"المحلية" (اللقب "أوجوك" والسياق الاجتماعي). هذا المزج يخلق بيئة تعليمية هجينة تسمى "البيئة الموطنة (*Localized Environment*)". في هذه البيئة، يشعر المتعلم أن التكنولوجيا واللغة العربية ليستا كيانات خارجية مفروضة عليه، بل هما جزء من نسيجه الاجتماعي اليومي، مما يرفع من دافعيته الداخلية لاستخدام اللغة في سياقات حياتية حقيقية (مثل التخطيط للذهاب إلى السوق أو تناول الغداء) كما ظهر في الحوار.

ثالثاً: التفاوض على المعنى واستراتيجيات التعويض

يمثل نموذج (ط-٣) تطبيقاً عملياً لـ "فرضية التفاعل (*Interaction Hypothesis*)" لمايكل لونغ. فعلى الرغم من ضعف الكفاءة اللغوية للطالب ولجوئه إلى الكتابة الصوتية بالحروف اللاتينية

(*Transliteration*)وتداخل اللغات، إلا أن النظام لم يقطع الاتصال .بدلاً من ذلك، مارس النظام استراتيجية "التصحيح الضمني(*Recast*) "، حيث التقط المعنى المقصود وأعاد صياغته بلغة عربية سليمة. هذا التفاعل يؤكد أن الذكاء الاصطناعي يدعم المتعلمين المتعثرين من خلال توفير "مدخلات مفهومة (*Comprehensible Input*) "ومصححة فورياً، مما يسمح لهم بالاستمرار في المحادثة وتطوير "لغتهم البينية "دون شعور بالإحباط.

ويمكن تفكيك هذا التفاعل المعقد وفهمه بشكل أعمق من خلال أربعة أطر نظرية متداخلة:

١. فرضية التفاعل (*Interaction Hypothesis*) و"التفاوض على المعنى :"وفقاً لمايكل لونغ، فإن اكتساب اللغة يحدث عندما يواجه المتعلم "انهياراً في التواصل (*Communication Breakdown*) " ثم يعمل على إصلاحه عبر "التفاوض على المعنى (*Negotiation of Meaning*) ". في حالة الطالب (ط-٣)، كان الانهيار وشيكاً بسبب استخدامه للحروف اللاتينية والكلمات الهجينة. لكن النظام الذكي لعب دور "الشريك المتعاون" الذي منع الانهيار من خلال قبول "المدخلات المشوهة" وفك شفرتها، ثم تقديم "مخرجات معدلة (*Modified Output*) " في صورة رد عربي سليم، مما سمح باستمرار الحلقة التفاعلية.

٢. نظرية "اللغة البينية :(*Interlanguage Theory*) "يشير لاري سلينكر إلى أن المتعلم يبني نظاماً لغوياً مرحلياً مستقلاً يقع بين لغته الأم واللغة الهدف. يُظهر استخدام الطالب للكتابة الصوتية) مثل "Toib" بدلاً من "طيب ("أن "لغته البينية" تمر بمرحلة تجريبية يعتمد فيها على "استراتيجيات التعويض (*Compensation Strategies*) "لسد العجز في النظام الكتابي. هنا، لم يتعامل النظام مع هذه المحاولات كأخطاء تستوجب العقاب، بل كفرضيات لغوية

تحتاج إلى تهذيب، مما يساعد في منع "التحجر اللغوي (*Fossilization*) "من خلال تقديم النموذج الصحيح فوراً.

٣. نظرية "السقالة التعليمية (*Instructional Scaffolding*) "الرقمية :من منظور فيجوتسكي ومنطقة النمو الوشيك(ZPD) ، عمل النظام الذكي كـ "الأقران الأكثر خبرة *More*) " .*Knowledgeable Other*)الطالب لم يكن قادراً على إنتاج الجملة العربية بمفرده، لكنه استطاع فعل ذلك بمساعدة النظام. الدعم الذي قدمه النظام (قبول اللاتينية <- الرد بالعربية) هو شكل من أشكال "السقالة الرقمية" التي ترفع الطالب تدريجياً من مستوى العجز الكتابي إلى مستوى التعرض للنص العربي الصحيح، دون أن تسبب له إحباطاً يدفعه للانسحاب.

٤. التغذية الراجعة التصحيحية عبر الحاسوب (*Computer-Mediated Corrective Feedback*): تؤكد الدراسات الحديثة في اللغويات التطبيقية أن "التصحيح الضمني" (*Implicit Recast*)هو الأنسب للمتعلمين القلقين. لو قال النظام للطالب: "خطأ! اكتب بالعربية!" (تصحيح صريح)، لارتفع "المرشح الوجداني" وتوقف الطالب عن المحاولة. لكن من خلال إعادة صياغة الجملة بشكل طبيعي ضمن سياق الرد، قدم النظام "مدخلات مفهومة (*Comprehensible Input*) "وفق نظرية كراشن، مما سمح للطالب بالتركيز على "المعنى" مع اكتساب "الشكل (*Form*) "بشكل لاواعي.

رابعاً: التعددية اللغوية كجسر معرفي

تدعم بيانات الطالبة (ط-٤) التوجهات الحديثة في تعليم اللغات التي تدعو إلى قبول "التعددية اللغوية (*Translanguaging*)" كاستراتيجية تعليمية مشروعة .فعندما استخدمت الطالبة اللغة

الإنجليزية والاندونيسية للسؤال عن مصطلحات صوتية دقيقة ("مخارج الحروف"، "النبرة")، عمل النظام كـ "سقالة تعليمية (*Scaffolding*) "بمفهوم فيجوتسكي. فقد مكنها من الوصول إلى مفاهيم لغوية متقدمة (الوعي الميتا-لغوي) لم تكن لتستوعبها لو أُجبرت على استخدام العربية فقط. وهنا يبرز دور الذكاء الاصطناعي كوسيط مرن يركز على "نقل المعرفة (*Meaning-Making*) "أكثر من تركيزه على "الشكل اللغوي الأحادي."

ويمكن تحليل هذه الديناميكية اللغوية المعقدة من خلال ثلاثة أبعاد نظرية تبرز قيمة هذا النموذج:

١. نظرية التعددية اللغوية (*Translanguaging Theory*) وتكامل الموارد :وفقاً لأوفيليا جارسيا (Ofelia García)، لا يمتلك المتعلم "لغتين منفصلتين"، بل يمتلك "مخزوناً لغوياً واحداً " .(*Unitary Linguistic Repertoire*)في هذا النموذج، لم يكن استخدام الطالبة للإنجليزية دليلاً على العجز، بل كان توظيفاً ذكياً لكامل مواردها اللغوية من أجل تحقيق "الدقة المفاهيمية". لقد أدركت الطالبة أن لغتها العربية لا تسعفها للسؤال عن تفاصيل "علم الأصوات"، فاستدعت الإنجليزية لملء الفجوة. النظام الذكي، بدوره، تصرف كـ "شريك عابر للغات(*Translingual Partner*) "، حيث قبل المدخلات بلغة (أ) وقدم المعرفة بلغة (ب)، مما يكسر "التحيز الأحادي (*Monolingual Bias*) "الذي يسيطر على فصول تعليم اللغات التقليدية.

٢. السقالة المعرفية في "منطقة النمو الوشيك :(*Vygotskian Scaffolding in ZPD*) "عمل النظام هنا كـ "الأقران الأكثر خبرة (*More Knowledgeable Other*) "بمفهوم فيجوتسكي. كانت الطالبة تحاول فهم مفاهيم متقدمة في التجويد والصوتيات (وهي منطقة نمو وشيك)، لكن "حاجز اللغة" كان يعيق وصولها. من خلال السماح لها باستخدام لغة وسيطة، قام

النظام بـ "نصب السقالة" التي مكنتها من الصعود إلى مستوى الفهم العميق للمحتوى العربي. هذا يثبت أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يفصل بين "تعقيد اللغة" و"تعقيد المحتوى"، مما يسمح للمتعلم باستيعاب المحتوى المعقد حتى قبل اكتمال كفاءته اللغوية.

٣. نظرية العبء المعرفي :(*Cognitive Load Theory*) من منظور نفسي-معرفي، فإن محاولة صياغة سؤال معقد بلغة أجنبية (العربية) تستهلك جزءاً كبيراً من الذاكرة العاملة للمتعلم، مما لا يترك مساحة كافية لمعالجة "المعلومة الجديدة". من خلال السماح للطالبة بالسؤال بالإنجليزية، ساعد النظام في "خفض العبء المعرفي الدخيل *Extraneous Cognitive*) " .(*Load*هذا التخفيف سمح لدماغ الطالبة بالتركيز الكامل على "صناعة المعنى-Meaning) " (Makingواستيعاب الشرح العربي لمخارج الحروف، بدلاً من الانشغال بقواعد النحو وصياغة السؤال.

خامساً: الشراكة الفكرية وتنمية التفكير النقدي

يرتقي نموذج (ط-٥) بالتفاعل إلى مستوى "الشراكة الفكرية". فالحوار حول "القرآن والتكنولوجيا" لم يكن مجرد تبادل للمعلومات، بل تضمن عمليات تفكير عليا (*Higher-Order Thinking Skills*) مثل التحليل والتقييم .لقد قام النظام بتوظيف استراتيجية "التوسع(*Elaboration*) "، مما دفع الطالبة إلى منطقة "النمو الوشيك "، حيث اضطرت لاستخدام حجج منطقية ومفردات مجردة لمجاراة عمق ردود النظام. وهذا يثبت أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون محاوراً جدلياً ينمي مهارات التفكير النقدي، وليس مجرد مدرب لغوي للمبتدئين.

ويمكن تفكيك هذا النموذج المتقدم من خلال ثلاثة أبعاد نظرية تبرز القيمة التربوية العميقة لهذا التفاعل:

١. تفعيل مهارات التفكير العليا (HOTS) وفق تصنيف بلوم :تجاوزت الطالبة في هذا الحوار مستويات "التذكر والفهم" الدنيا، وانتقلت إلى مستويات "التحليل والتقييم والابتكار". فعندما ناقشت العلاقة بين التكنولوجيا والقيم الدينية، لم تكن تستدعي جملاً محفوظة، بل كانت تقوم بـ "تفكيك" الظاهرة (تحليل الإيجابيات والسلبيات)، و"إصدار أحكام" أخلاقية (تقييم الاستخدام الضار للتكنولوجيا)، ثم "توليف" رؤية توفق بين الأصالة والمعاصرة. النظام الذكي لعب دور المحفز لهذه العمليات الذهنية المعقدة من خلال طرح ردود لا تكتفي بالسرد، بل تتطلب استجابات نقدية مركبة.

٢. استراتيجية "التوسع" ودفع منطقة النمو الوشيك (*Scaffolding Elaboration within ZPD*):مارس النظام استراتيجية "التوسع المعرفي"، حيث كان يضيف أبعاداً جديدة للنقاش (مثل الاستشهاد بالآيات أو أقوال العلماء) في كل رد. هذا "المدخل الثري (*Rich Input*) "وضع الطالبة في تحدٍ مستمر داخل منطقة النمو الوشيك (ZPD) الخاصة بها. اضطرت الطالبة للخروج من "منطقة الراحة" اللغوية (استخدام الجمل البسيطة) إلى استخدام "الحجج المنطقية" و"المفردات المجردة" (مثل: الاعتدال، التكامل، سلاح ذو حدين) لمجاراة العمق الفكري للنظام. هنا، لم يكن الذكاء الاصطناعي يعلمها اللغة بشكل مباشر، بل كان يجبرها على "الارتقاء لغوياً" لتتمكن من "الارتقاء فكرياً."

٣. الذكاء الاصطناعي كمحاور سقراطي :(*AI as a Socratic Interlocutor*) يُظهر النموذج تحولاً في وظيفة الآلة من "المجيب الآلي" إلى "المحاور الجدلي". النظام لم يقدم إجابات نهائية تغلق النقاش، بل قدم أطروحات تدعو للتأمل .(*Reflective Thinking*) هذا النمط يحاكي "الطريقة السقراطية" في الحوار، حيث يتم توليد المعرفة من خلال الأسئلة والردود المتبادلة.

وبذلك، يسهم النظام في تنمية "الاستقلال الفكري" للمتعلم، حيث تصبح اللغة العربية أداة للتفلسف والتعبير عن الرؤى الكونية، وليست مجرد وسيلة تواصل يومية.

الخاتمة

بناءً على تحليل البيانات ومناقشة النتائج، خلصت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات التي تجيب عن تساؤلات البحث، وهي كالتالي:

أولاً: طبيعة الخطاب التفاعلي الهجين أظهرت الدراسة أن الخطاب التفاعلي بين طلبة معهد "نور الحكيم" والنظام الذكي يتشكل كنمط لغوي "هجين" يجمع بين خصائص المشافهة العفوية والتدوين الكتابي. وقد تميز هذا الخطاب بظاهرة "توطين التقنية (*Technology Localization*) "، حيث لم يتعامل الطلبة مع النظام كخوارزمية جامدة، بل قاموا بـ "أنسنته" عبر استخدام ألقاب ثقافية محلية (مثل "أوجوك")، مما حول التفاعل من تبادل آلي للمعلومات إلى تواصل اجتماعي حي يتسم بالحضور الاجتماعي (*Social Presence*) .

ثانياً: تعزيز الثقة النفسية والطلاقة اللغوية (إجابة عن السؤال الثاني) أثبتت النتائج أن النظام الذكي نجح في خلق "منطقة آمنة (*Safe Zone*) "خالية من التهديد الاجتماعي، مما أدى إلى خفض "المرشح الوجداني (*Affective Filter*) "لدى الطلبة بشكل ملحوظ. وقد شجع هذا المناخ النفسي الآمن الطلبة على "المخاطرة اللغوية (*Risk-taking*) "ولعب الأدوار بجرأة، مستفيدين من استراتيجيات "التصحيح الضمني (*Implicit Recast*) "التي يوفرها النظام، مما عزز انسيابية الحديث وطور "لغتهم البينية (*Interlanguage*) " بعيداً عن قلق التصحيح المباشر المعتاد في الفصول التقليدية.

ثالثا : المواءمة مع القيم التربوية (إجابة عن السؤال الثالث) كشفت الدراسة أن دمج الذكاء الاصطناعي في المعهد لم يتعارض مع سياقه التربوي، بل تم توظيفه كـ "شريك فكري" لتعزيز القيم الإسلامية. وقد ظهر ذلك جلياً في الحوارات التي ناقشت قضايا "الدين والتكنولوجيا"، حيث لعب النظام دور المحاور السقراطي الذي ينمي التفكير النقدي ضمن الإطار الأخلاقي الإسلامي. وبذلك، تحول النظام من مجرد أداة لغوية إلى وسيط تربوي يدعم "استقلالية المتعلم" دون الانفصال عن الهوية الثقافية والدينية للمعهد. وختاماً، توصي الدراسة بضرورة استثمار هذه "الشراكة الهجينة"

بين الإنسان والآلة، لا كبديل عن المعلم، بل كـ"سقالة تعليمية" ذكية تمنح الطالب مساحة خاصة للإبداع اللغوي والفكري.

المراجع

Alam, A., (2022). "Employing Adaptive Learning Technologies for the Creation of Positive Learning Environments." *Lecture Notes in Networks and Systems* 434: 111–123. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7576-3_11

Herring, Susan C. 2004. "Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior." In *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, ed. by Sasha A. Barab, Rob Kling, and James H. Gray. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805080.016

Indriana, N., and M. T. Ahmad. (2025). "Pengembangan Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis AI untuk Meningkatkan Kompetensi Pembelajaran Gramatikal, Tarjamah, dan Maharah di Universitas Nahdlatul Ulama Sunan Giri Bojonegoro." *AS-SABIQUN*, 7.1: 209-220. https://doi.org/10.36088/assabiqun.v7i1.5578

Kramsch, C. 2009. Third culture and language education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics* (pp. 233-254). London: Continuum.

Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman

Long, Michael H. 1996. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition." In *Handbook of Second Language Acquisition*, ed. by William C. Ritchie and Tej K. Bhatia. San Diego: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

Ramadhan, A. R. (2023). Strategi penggunaan chatbot artificial intelligence dalam pembelajaran Bahasa Arab pada perguruan tinggi di Indonesia. *Jurnal Oase Nusantara*, *2*(2), 77-86. https://ejurnal.kptk.or.id/oase/article/view/32

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sobriyah, Sofiatus, and Muhammad Fauzen Adiman. (2024). "Peluang dan Tantangan Artificial Intelligence (AI) terhadap Pembelajaran Maharotul Kalam." *Indonesian Research Journal on Education*, 4.4: 2790-2793. https://irje.org/..

Tai, T. Y., & Chen, H. H. J. (2023). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments*, *31*(4), 2046–2061. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841801

Warschauer, Mark. 1996. "Computer-Assisted Language Learning: An Introduction." In *Multimedia Language Teaching*, ed. by S. Fotos. Tokyo: Logos International.