مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية
الموقع الإلكتروني: https://uqu.edu.sa/jep
جامعة أم القرى
UMM AL-QURA UNIVERSITY

فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية التَّعبير الكتابي والتَّعلُّم المنظَّم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة

The Effectiveness of Using Generative Artificial Intelligence Applications in Developing Written Expression and Self-Regulated Learning Among Intermediate Stage Students

ماجد عبد الله العبادي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وتقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية

Majed UbdUllah Alabbadi

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instructional Technology, College of Education, Taif University, Taif, Saudi Arabia

تاريخ التقديم:2025/09/14 تاريخ ارسال التعديلات: 2025/09/29 تاريخ القبول:2025/09/30

Received:14/09/2025 Revised:29/09/2025 Accepted: 30/09/2025

الملخص:

يشهد الميدان التربوي تحولات متسارعة بفعل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، التي تتيح فرصًا جديدة لتطوير عمليات التعليم والتعلم، خاصة في مجال المهارات اللغوية، إلا أن الدراسات العربية التي تناولت توظيف هذه التطبيقات في مراحل التعليم العام ما تزال محدودة .ولهذا؛ هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة. اتبع المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكوّنت العينة من (٥٥) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف، وُزِّعوا عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية (٢٨) طالبًا، دُرّسوا باستخدام تطبيقي "ChatGPT" و"صحح لي"، وضابطة (٢٧) طالبًا، دُرّسوا بالطريقة الاعتيادية. طُبِّقَ اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا . أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لأداتي الدراسة، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وهذا يدل على فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية التعبير الكتابي، والتعلم المنظم ذاتيًا، أوصت الدراسة بضرورة إدماج هذه التطبيقات في مناهج اللغة العربية، مع توفير برامج تدريبية للمعلمين تُمكّنهم من توظيفها بفاعلية، كما توصي صانعي القرار بدعم البنية التحتية التقنية وتبنّي سياسات تعليمية تستثمر إمكانات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي– التَّعبير الكتابي – التَّعلُّم المنظَّم

Abstract:

The educational field is witnessing rapid transformations driven by generative artificial intelligence (AI) applications, which provide new opportunities for enhancing teaching and learning processes, particularly in the domain of language skills. However, research in the Arab context addressing the integration of these applications into general education remains limited. Therefore, the present study aimed to investigate the effectiveness of utilizing generative AI applications in developing writing expression skills and self-regulated learning among Intermediate Stage Students. The study employed a quasi-experimental design, with a sample consisting of 55 Third Grade of Intermediate Stage Students in Taif City, randomly assigned into two groups: an experimental group (n=28) taught using the “ChatGPT” and “Sahehli” applications, and a control group (n=27) taught using traditional methods. A writing expression skills test and a self-regulated learning scale were administered. The findings revealed statistically significant differences between the mean scores of the two groups in the post-application of both instruments, in favor of the experimental group. These results indicate the effectiveness of generative AI applications in developing writing expression skills and self-regulated learning. The study recommends integrating such applications into Arabic language curricula, providing teachers with professional development programs to ensure their effective use, and urging policymakers to support the necessary technological infrastructure and adopt educational policies that leverage the potential of generative AI

Keywords: Generative Artificial Intelligence, Applications, Written Expression, Self-Regulated Learning

معلومات المراسل :ماجد عبد الله العبادي
البريد الالكتروني الرسمي : m.alabbadi@hotmail.com

doi: https://doi.org/10.54940/ep16307404
1658-8177 / © 2025 by the Authors.
Published ***by J. Umm Al-Qura Univ. Educ. and Psychol. Sci.***

مقدّمة

تُعدُّ اللغةُ من الركائز الأساسية في حياة الإنسان والمجتمع؛ إذ تمثلُ الوعاءَ الذي تُخزَّن فيه المعارف، والأداةَ التي يستخدمها الفرد للتعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته، كما أنها الوسيلةُ الرئيسة للتواصل والتفاهم بين الناس، وتُشكِّلُ محورًا جوهريًّا في عمليات التَّعليم والتَّعلُّم؛ حيث تُسهم في نقل المعرفة، وتبادل الخبرات، وحفظ التُّراث الثقافي، ونقله عَبر الأجيال، الأمر الذي يمنحها دورًا حيويًّا في تقدُّم المجتمعات وازدهارها.

تحظى اللغة العربية بمكانة بارزة بين لغات العالم، فهي لغة القرآن الكريم ولسان الدين الإسلامي، ما يمنحها قدسية خاصة لدى الناطقين بها. وتؤدي اللغة العربية أدوارًا معرفية واجتماعية متعددة في حياة الفرد والمجتمع، أبرزها وظيفة التواصل والاتصال التي تمكّن الإنسان من التعبير عن ذاته والتفاعل بفاعلية مع محيطه الاجتماعي، وقد أشار جابر (Jaber, 2022)إلى أن اللغة تمثل هوية المجتمع وتعكس قيمه الثقافية، كما تسهم في تعريف الأفراد المنتمين إليها في البيئات الاجتماعية المختلفة، بوصفها أداة للانتماء والهوية الجمعية. فاللغة العربية تُعد رمزًا لهوية الأمة العربية والإسلامية، وتحافظ على أصالتها الثقافية رغم تحديات العولمة، مما يعزز دورها التواصلي والتعبيري، خاصة في ظل التحولات الرقمية المعاصرة (Khairanis & Aldi, 2025).

تُعدُّ الكتابةُ إحدى المهارات الأساسية الأربع في اللغة العربية، إلى جانب الاستماع والتحدث والقراءة، وتمثلُ ذروةَ هذه المهارات من حيث التعقيد والأهمية؛ إذ تتجلى فيها القدرات اللغوية والمعرفية للطلبة. فالكتابة ليست مجرد نقلٍ للمعاني فحسب؛ بل تتطلب توظيفًا واعيًا للمعارف اللغوية والنحوية والبلاغية؛ لإنتاج نصٍّ مترابطٍ وسليم. وتُشير الدِّراسات إلى أنَّ الكتابة تُعد نتاجًا تراكميًّا للمهارات الأخرى، وتقوم على عملياتٍ معرفيةٍ عُليا، مثل: التخطيط، والتنظيم، والمراجعة (Harmer, 2004; Nation & Macalister, 2020)، مما يجعلها مؤشرًا على نضج التَّفكير والتَّعبير لدى المتعلم.

كما تُعد مهارة الكتابة وسيلةَ تعبيرٍ راقية، تعكس قدرة الطالب على توظيف البنية اللغوية العربية بمستوياتها المختلفة: الصرفية، النحوية، الدلالية، والأسلوبية؛ فهي لا تقتصر على نقل الأفكار فقط؛ بل تستحضر التراث البلاغي للغة، وتستثمر إمكاناتها التركيبية، مما يجعلها مهارةً تتطلب كفاءةً لغويةً عالية (الباش، 2024).

وتبرز أهمية التَّعبير الكتابي في تنمية التفكير المنطقي، والقدرة على تنظيم الأفكار لدى الطلبة؛ حيث يُمكّنهم من صياغة آرائهم ومواقفهم ومشاعرهم بلغةٍ واضحةٍ ومنظمة، ويُعدُّ وسيلةً فعالةً للتدريب على بناء الجُمل والفقرات، والتَّعبير عن الذَّات في سياقاتٍ تعليميةٍ متنوعة، بما يُعزز مهاراتهم اللغوية، ويُصقل قدراتهم في التواصل الكتابي (Chamcharatsri & Iida, 2022). ويرى عددٌ من التَّربويين أنَّ التَّعبير الكتابي يُسهم في تطوير التفكير النقدي، ويمنح الطلبة مساحةً للتأمل والتحليل، ويُساعدهم على بناء أسلوبهم الخاص في الكتابة ضمن بيئةٍ تعليميةٍ، تُشجعُ على التَّعبير الحرُّ، واحترام وجهات النظر المختلفة (Fletcher, 2020). كما يُعزّز التفاعلَ مع المواقف الحياتية والنصوص المقروءة، ويُقوّي الثقةَ بالنفس من خلال تدريبهم على التَّعبير المنضبط والدقيق عن أفكارهم (مدكور وآخرون، 2016). ويُنظر إلى التَّعبير الكتابي على أنه أداةٌ تربويةٌ مهمةٌ في تنمية المهارات اللغوية، والتفكير المتماسك، خاصةً في المراحل الدِّراسية التي تشهد تطورًا في النُّضج العقلي واللغوي لدى المتعلم.

وإذا كان التَّعبير الكتابي يُعد من المهارات اللغوية الأساسية التي تتطلب استدعاء المعارف، وتنظيمها بأسلوبٍ منطقيٍّ يعكس وعي الطالب وفهمه؛ فإنَّ إتقانه لا يتحقق إلا ضمن بيئاتٍ تعليميةٍ تُنمّي قدرته على تنظيم تعلُّمه ذاتيًّا. فالطالب الذي يُنتج نصًّا تعبيريًّا منظمًا وواضحًا، هو– غالبًا– متعلمٌ يمتلك مهارات التخطيط، وصياغة الأفكار، والمراجعة، والتقييم الذَّاتي، وهي من أبرز مؤشرات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا (Zimmerman & Schunk, 2011)، ويمثل التَّعبير الكتابي نشاطًا معرفيًّا متكاملًا، يتطلب تحكمًا ذاتيًّا في العمليات العقلية والانفعالية، مما يجعله ميدانًا فعالًا لتعزيز مهارات التنظيم الذَّاتي لدى الطلبة (Graham, 2018).

بناءً على هذا التداخل البنّاء بين أنشطة اللغة العربية، وبالأخص التَّعبير الكتابي، وعمليات التنظيم الذَّاتي؛ فمن الضروري لتحقيق أهداف العلمية التَّعليمية بشكلٍ عام، وأهداف دراسة اللغة العربية ومناهجها، أن يمتلك الطلبةُ مهاراتِ تنظيمٍ تعلمهم بأنفسهم، فالطالب المنظَّم ذاتيًّا يمتلكُ القدرةَ على تحديد أهداف تعلُّمه، وتخطيط الاستراتيجيات، ومراقبة الأداء (سعودي، 2017).

وفي ظل التَّطورات المتسارعة التي يشهدها العصر الرَّقمي، أظهرت الدراسات (الشثري، 2024؛ Lelepary et al., 2023) أهمية مواكبة العملية التعليمية هذه المستجدات التقنية، خاصةً تلك المتعلقة بالذَّكاء الاصطناعي، الذي أصبح أداةً مركزيةً في تطوير أساليب التَّعليم والتَّعلُّم، بما في ذلك تدريس اللغة العربية ومهاراتها المختلفة، فقد أدى توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البيئة الصفية إلى إحداثِ نقلةٍ نوعيةٍ في تصميم المواقف التعليمية، وتقديم تغذيةٍ راجعةٍ فورية، وتحليل الأخطاء الكتابية، ودعم التَّعلُّم الذاتي والتكيفي. والذَّكاء الاصطناعي يمكن أن يُعزز من تعلُّم الطالب عبر منصاتٍ تفاعلية، وتطبيقاتٍ تعتمد على المعالجة اللغوية الطبيعية، والأنظمة التعليمية الذَّكية، مما يتيح تعلّمًا أكثر تخصيصًا وفاعلية (Luckin & Holmes, 2016; Holmes et al., 2019).

وبيّنت الدراساتٌ الأثر الإيجابي لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في دعم مهارات الكتابة (أحمد وآخرين، 2023؛ سعودي، 2017؛ الهذلول، 2025؛ Masnun, 2025)، سواء من خلال تعزيز تنظيم النصوص،

أو توفير أدوات للمراجعة اللغوية والمعجمية، أو توليد المحتوى الإبداعي المحفز للفكر، كما أبرزت دراسة Baker et al., (2021) أنَّ الذَّكاء الاصطناعي يوفّر بيئات تعلّم تُعزز من استقلالية الطالب، وقدرته على مراقبة ذاته، وتحسين أدائه؛ بناءً على بياناتٍ واقعيةٍ آنية.

ولذلك تزداد الحاجة إلى استخدام استراتيجيات ومواقف تعليمية قائمة على الذَّكاء الاصطناعي، تهدف إلى تنمية مهارات عُليا لدى الطلاب، مثل: التَّعبير الكتابي، والتَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، لا سيما لدى طلاب المرحلة المتوسطة، الذين يمرّون بمرحلة تحولٍ معرفي ووجداني حرجة، فدمجُ أدواتِ الذَّكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية يُمكن أن يُسهم في تحسين جودة الكتابة، وتوسيع خيالهم التعبيري، وتحفيزهم على تحمُّل مسؤولية تعلُّمهم من خلال المتابعة الذَّاتية، والتقييم الذَّاتي المستمر.

وشهد الذكاء الاصطناعي تطورًا سريعًا في التعليم، ومن أبرز إنجازاته توظيفه في تعليم اللغة العربية، ويُعدّ هذا التوجه واعدًا نظرًا لتعقيد صوتيات اللغة العربية وقواعدها وكتابتها، إضافةً إلى مكانتها التاريخية وغناها الثقافي (Mohideen, 2024). ويقدّم حلولًا مبتكرة للتحديات التعليمية عبر تطبيقات ذكية تُستخدم بشكل تفاعلي وشخصي، وقابلة للتكيف مع احتياجات المتعلم (Akavova et al., 2023).

تشهد المملكة العربية السعودية اهتمامًا متزايدًا بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، تماشيًا مع رؤية 2030، من خلال تعزيز التعلم الشخصي وتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب عبر أدوات ذكية. وفي هذا الإطار، تأتي أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الكتابي والتعلُّم المنظَّم ذاتيًا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مع السعي لسد فجوة معرفية وتطبيقية عبر دمج ثلاثة أبعاد متكاملة: التعبير الكتابي، التعلم المنظَّم ذاتيًا، والذكاء الاصطناعي كأداة تعليمية معاصرة داعمة لهذه العملية.

مشكلة الدِّراسة

تُعدُّ مهاراتُ التَّعبير الكتابي والتَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا من الركائز الأساسية في تعليم اللغة العربية؛ لما لها من دورٍ محوريٍّ في تمكين الطالب من التَّعبير عن أفكاره بوضوحٍ وإبداع، والتفاعل مع محيطه اللغوي والثقافي. وعلى الرغم من الجهود التربوية المبذولة؛ فقد بينت بعض الدراسات أن الممارسات التَّعليمية في المرحلة المتوسطة لا تزال متأثرة بالأساليب التقليدية، وتفتقر إلى التفاعل الفوري، والتغذية الراجعة المخصصة، مما يُضعف تنمية هذه المهارات لدى الطلاب(قناعي، 2022).

في ظل هذا الواقع، برزت تطبيقاتُ الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي؛ بوصفها أدواتٍ تعليمية واعدة، قادرة على دعم الطلاب في تطوير مهارات الكتابة والتَّعبير، واكتسابهم مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، من خلال تقديم دعمٍ لغويٍّ فوري، ومقترحاتٍ أسلوبيةٍ تُعزز من جودة النصوص المكتوبة. ومع ذلك لا تزال الفجوةُ قائمةً بين الإمكانيات التقنية المتاحة، وبين توظيفها الفعّال في بيئات التَّعليم، مما يطرح تساؤلًا حول مدى فاعلية استخدام هذه التطبيقات في تحسين أداء الطلبة في التَّعبير الكتابي، وتنظيم تعلُّمهم ذاتيًّا.

وحيث إنَّ الممارسات التَّعليمية التقليدية ما زالت تُهيمن على تدريس اللغة بشكلٍ عام، والتَّعبير الكتابي بشكلٍ خاص (Qizi, 2025; Wahdan et al., 2024؛ عطا، 2011)، مما يحدّ من فرص الطلاب في تنمية مهاراتهم التعبيرية واللغوية، ومهاراتهم في التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا بشكلٍ متكامل، فقد حاولت الدِّراسةُ الحالية تقديم بدائل تعليمية متقدمة، تتجاوز محدودية الطرائق والممارسات التقليدية، وتواكب متطلبات التعليم في عصر الذَّكاء الاصطناعي من خلال التَّصدي للسّؤال الرَّئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي والتَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أسئلة الدِّراسة

بناءً على السؤال الرَّئيس السَّابق؛ سعت الدِّراسةُ الحاليةُ للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

فرضيات الدِّراسة

بناءً على أسئلة الدِّراسة السَّابقة؛ تمَّ صياغة الفرضيتين التاليتين:

- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدِّراسة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التَّعبير الكتابي، تعزى لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي.
- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدِّراسة التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، تعزى لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي.

أهداف الدِّراسة

هدفت هذه الدِّراسةُ إلى الكشف عن:

- فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية الدِّراسة

تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية المرتبطة بتكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال تقديم إطار علمي يوضح العلاقة بين هذه التطبيقات وتنمية مهارات حيوية كالتعبير الكتابي والتعلم المنظم ذاتيًا. كما تمثل الدراسة استجابة للتوجهات البحثية المعاصرة التي تسعى إلى إعادة صياغة أدوار كلٍّ من المعلم والطالب في ظل بيئات تعليمية رقمية، بما يجعلها إضافة نوعية لبحوث تكنولوجيا التعليم وتعليم اللغة.

أما على المستوى التطبيقي، فتبرز أهمية الدراسة في تقديم نموذج إجرائي قابل للتطبيق في الفصول الدراسية، يوضح آليات دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الممارسات التربوية. كما وفرت الدراسة أدوات بحثية مقننة يمكن توظيفها في أبحاث لاحقة أو برامج تدريبية للمعلمين، إلى جانب ما تقدمه نتائجها من دعم لصناع القرار التربوي في تطوير مناهج تفاعلية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتسهم في تعزيز التحول الرقمي وتجويد نواتج التعليم.

حدود الدِّراسة

تمثلت حدود الدِّراسة بما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدِّراسةُ على تقصِّي أثر استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي، المتمثلة في (ChatGPT، صحح لي) في تنمية كلٍّ من مهارات التَّعبير الكتابي، ومهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب الصَّف الثالث المتوسط.

الحدود البشرية: طُبِّقت على عينةٍ أُختيرت عشوائيًّا من طلاب الصَّف الثَّالث المتوسط.

الحدود المكانية: أُجريت في مدرسة القدس المتوسطة التَّابعة لإدارة تعليم الطَّائف.

الحدود الزمنية: نفذت خلال الفصل الدراسي الثالث من العام 1446 هـ، وامتدت فترة التَّطبيق للبرنامج القائم على الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي لمدة [أربعة أسابيع].

مصطلحات الدِّراسة، وتعريفاتها الإجرائية

تناولت الدِّراسةُ الحاليةُ المصطلحاتِ التاليةَ:

الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي: يُشير إلى فئةٍ من تقنيات الذَّكاء الاصطناعي القادرة على إنتاج محتوى جديد (نصوص، صور، أكواد، إلخ)؛ استنادًا إلى البيانات التي تمَّ تدريبها عليها، باستخدام نماذج لغوية متقدمة، مثل:ChatGPT(Goodfellow et al., 2016; Zhou et al., 2024).

ويُعرف إجرائيًّا في هذه الدِّراسة بأنه: استخدام أدوات (تطبيقات) تعتمد على الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي، متمثلة في تطبيقي (ChatGPT وصحح لي)؛ لتوجيه طلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية نحو كتابة نصوص تعبيرية لغوية، وتدريبهم على تحسين التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا.

مهارات التَّعبير الكتابي: تُعرف بأنها مجموعةٌ من المهارات اللغوية والمعرفية وما وراء المعرفية، التي يستخدمها الطالب بوعيٍ وقدرة؛ لإنتاج نصوص مكتوبة، تُعبِّر عن أفكاره ومشاعره ومواقفه بأسلوبٍ منظم وواضح، يتناسب مع الموقف الكتابي، وتشمل هذه المهارات استخدام أدوات لغوية، مثل: الصّياغة الدّقيقة، والربط المنطقي بين الجمل والفقرات، إلى جانب مهاراتٍ معرفية، كاستحضار وترتيب الأفكار، ومهارات ما وراء معرفية، تتضمن: التَّخطيط، المراجعة الذاتية، وتعديل النص بما يحقق الهدف من الكتابة. وتمكّن هذه المهارات المتعلم من بناء نصوص مترابطة، تعكس نضجه اللغوي والتفكيري ضمن مواقف تعليمية ووظيفية متنوعة (شحاتة والسمان، 2013).

وتعرف إجرائيًّا في هذه الدِّراسة بأنها: عمليةٌ يقوم من خلالها طالبُ الصَّف الثالث المتوسط بالتَّعبير عن مشاهداته وأفكاره واتجاهاته وشعوره بطريقةٍ متسلسلةٍ ومترابطة كتابيًّا، وبأسلوبٍ مترابطٍ مع الفكرة؛ بهدف أن يتحقق الاتصال الفعَّال بينه وبين القارئ، وتحددت في مهارات المضمون، ترتيب الأفكار، تماسك الجمل، وحدة الفقرة، صحة المفردات، صحة التراكيب النحوية، والترقيم والخط الواضح، وتم قياسها من خلال الاختبار المعد لهذه الغاية.

مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا: هي مجموعةٌ من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، والدافعية التي يستخدمها المتعلم بوعيٍ وإرادة؛ لتنظيم عملية تعلُّمه، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه التعليمية بكفاءةٍ واستقلالية. وتشمل هذه المهارات استخدام استراتيجيات معرفية، مثل: التكرار، التنظيم، والتفصيل لفهم المعلومات، ومهارات ما وراء معرفية، كالتخطيط، المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي لتعديل الأداء عند الحاجة، إضافةً إلى مهاراتٍ دافعية، تتمثل في تنظيم البيئة التعليمية، وتحفيز الذات، وتنشيط الاهتمام الشخصي بالتَّعلُّم. وتمكّن هذه المهارات المتعلم من إدراك نقاط القوة والضعف لديه، واختيار الاستراتيجيات الأنسب في ضوء متطلبات المهمة التعليمية والسياق التعليمي المتغير (محمد وآخرون، 2023؛ طه، 2014).

وتعرف في هذه الدِّراسة بأنها: قدرةُ طلابِ الصَّف الثَّالث المتوسط على توظيف مجموعةٍ من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، تشمل تخطيط التَّعلُّم وتنظيمه، التنظيم ما وراء المعرفي، تنظيم بيئة التَّعلُّم، والتنظيم الذاتي، وتمَّ قياسها في الدِّراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعدّ خصيصًا لهذه الغاية.

الإطار النَّظري

الذَّكاء الاصطناعي

يُشير مصطلح الذَّكاء الاصطناعي إلى شيءٍ "مُختلق" غيرٍ طبيعي، يتمتع بالقدرة على الفهم السليم من خلال خوارزميات تُنجز مهامًا تُقارب

الأداء البشري. وقد أدَّى التداخل المعقد بين علوم المعلومات والبِنَى اللغوية إلى ظهور ما يُسمى "الحوسبة اللغوية"، أو "اللغويات الحاسوبية". وقد بدأت هذه العلومُ الناشئة عن قابلية التشغيل البيني بالعمل على بناء وتطوير برمجيات الترجمة الآلية، ومع التقدُّم الذي يُحرزه الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تشكيل الصوت والصور والنصوص والفيديو؛ تزداد أهمية تطوير المحتوى المتعلق برفع كفاءة الذَّكاء الاصطناعي في التَّواصل.

يُعرف الذكاء بأنه القدرة على التعلّم والفهم لتحقيق الأهداف، وينقسم إلى ذكاء بشري وذكاء اصطناعي. فالذكاء البشري هو هبة طبيعية من الخالق سبحانه وتعالى للإنسان، تمكّنه من فهم قوانين الحياة والتحكّم فيها (Buchanan, 2005). أما الذكاء الاصطناعي فهو فرع من علوم الحاسب الآلي يركز على إنشاء أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادة ذكاءً بشريًا (Garba & Hassan, 2024)، ويبحث عن أساليب متقدمة لإجراء عمليات التحليل والاستنتاج بطريقة تشبه إلى حدٍّ ما العمليات العقلية البشرية. كما يُعرف بأنه الجانب من علوم الحاسوب الذي يهدف إلى محاكاة القدرات المعرفية للإنسان واستبداله في أداء وظائف محددة تتطلب ذكاءً (Nath, 2009). ويشير أيضًا إلى الجهود المبذولة لتطوير أنظمة معلومات حاسوبية تتصرف بطريقة مشابهة للتفكير البشري، مثل تعلّم اللغات، واستخدام الصور والمعارف لترشيد السلوك، وتوظيف المعرفة والخبرة في صنع القرار (Ravi Kumar & Manikandan, 2021)، أي القدرة على الفهم والاستنتاج وحل المشكلات وغيرها من القدرات التي تستدعي الذكاء عند الإنسان.

ويُعد الذكاء الاصطناعي التوليدي فئة متقدمة من تقنيات الذكاء الاصطناعي، قادرة على توليد محتوى أصلي في نصوص وصور وموسيقى ورموز برمجية، اعتمادًا على أنماط وتراكيب مستفادة من بيانات ضخمة سابقة. وتعد النماذج اللغوية الضخمة مثل GPT مثالًا بارزًا، حيث تستخدم معالجة اللغة الطبيعية لمحاكاة التفكير البشري في توليد اللغة وفهمها (Zhou et al., 2024). ويشكّل أداة متقدمة تدعم المعلمين والطلاب عبر إمكانيات غير محدودة في التفاعل، التخصيص، تحليل الأداء، وإنتاج المحتوى (Crockett, 2019).

ويُشكّل الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي اليوم منعطفًا رئيسًا في تدريس المواد الدِّراسية المختلفة؛ إذ يُسهم في تحويل البيئات الصفية التقليدية إلى بيئاتٍ تفاعلية، تدعم مهارات التفكير المختلفة من خلال النماذج الإلكترونية، والمحاكاة الرقمية التي تُمكِّن الطلبة من توليد الأفكار، وتعميق فهم المفاهيم المجردة، وربطها بالحياة، وفي مجال تعليم وتعلُّم اللغة العربية؛ بات الذَّكاء الاصطناعي شريكًا فاعلًا في إنتاج واكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات اللغوية؛ إذ تُسهم أدواته وتطبيقاته بتحليل الكميات الضخمة من البيانات بدقةٍ وسرعةٍ تفوق قدرات الإنسان، وتسخيرها لخدمة اللغة ومتعلميها (Almasri, 2024 ; Doohee, 2024).

كما يقوم الذَّكاءُ الاصطناعي التَّوليدي وتطبيقاته بدور مهمٍّ ومتنامٍ في توفير بيئات تعلُّمٍ تفاعلية، وتحليل بيانات الطلبة، وتخصيص المحتوى بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الفردية، وتمكين الطلبة من تنفيذ المهام التعليمية بطرقٍ أكثر تفاعليةٍ وفعالية، وإنشاء المحتوى التفاعلي، وتُسهم الكثير من تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي بتصميم مواد تعليمية تتجاوب مع أداء الطالب وتفاعله، وهي خطوةٌ حيويةٌ نحو التَّعلُّم الفردي المتخصص (Masnun, 2025).

أدى التطور السريع للذكاء الاصطناعي التوليدي إلى تغييرات كبيرة في التعليم التقليدي، خاصة في مجالات الكتابة، التفكير الناقد، وتنظيم التعلم الذاتي. تشير الدراسات الحديثة إلى أن هذه الأدوات تعزز مهارات التعبير الكتابي من خلال توليد أفكار مبتكرة، إعادة صياغة النصوص، واستخدام القواعد اللغوية بدقة، مع تقليل العبء الذهني في مراحل الكتابة الأولى، مما يتيح التركيز على جودة وتنظيم الأفكار (Han et al., 2023). كما تدعم هذه الأدوات تنظيم التعلم الذاتي عبر تقديم تغذية راجعة فورية، وإمكانيات لتخطيط المهام، تحديد الأهداف، ومتابعة التقدم (Sardi et al., 2025).

ترتبط فاعلية الذكاء الاصطناعي التوليدي ارتباطًا وثيقًا بتنظيم التعلم الذاتي، إذ يوفر بيئة تفاعلية مرنة تمكن الطلاب من اتخاذ قرارات تعليمية واعية وتطوير مهارات المبادرة في التعلم. وأظهرت مراجعة منهجية حديثة أن أكثر من 70% من الدراسات التجريبية أشارت إلى أن الذكاء التوليدي يعزز التنظيم الذاتي عبر التعلم المتكيف، الدعم الميتامعرفي، والتغذية الراجعة المصممة خصيصًا لحاجات المتعلم (Zhou et al., 2024)، كما أظهرت التجارب التعليمية أن دمج أدوات الذكاء التوليدي في مهام الكتابة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة يحسّن جودة الإنتاج الكتابي ويزيد الدافعية الذاتية، شرط أن يتم ذلك بتوجيه تربوي واعٍ (Aksela et al., 2024).

ورغم الإمكانات الكبيرة للذكاء الاصطناعي التوليدي، إلا أنه يطرح تحديات تربوية ووجدانية، أبرزها ظاهرة "الكسل الميتامعرفي"، حيث يعتمد بعض الطلاب كليًا على الذكاء الاصطناعي في أداء المهام المعرفية، مما قد يحد من تطور التفكير النقدي لديهم (Fan et al., 2024). كما أظهرت دراسات تصوير الدماغ أن استخدام نماذج مثل ChatGPT يقلل النشاط العصبي المرتبط بالكتابة الإبداعية، ويؤدي إلى إنتاج نصوص أقل أصالة مقارنة بالكتابة دون مساعدة هذه النماذج. علاوة على ذلك، يواجه المعلمون صعوبات في تقييم أصالة أعمال الطلاب والحفاظ على العدالة الأكاديمية، مما يستلزم وضع سياسات تربوية واضحة لتنظيم استخدام هذه التقنيات وضمان استفادة العملية التعليمية دون المساس بجوهرها (Baron, 2023).

يتضح أن الذكاء الاصطناعي التوليدي ليس مجرد أداة مساعدة، بل قوة تحوّلية تعيد تشكيل طرق تعلم الطلاب، وتغيير أدوار المعلمين وأساليب

تقويم الأداء. ويكتسب هذا المحور أهمية خاصة في الدراسة الحالية التي تهدف إلى فحص فاعلية هذه التقنيات في تنمية التعبير الكتابي والتعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة. فدمج القدرات التقنية المتقدمة مع الاحتياجات التربوية الحقيقية يمثل مسارًا واعدًا لتحسين نواتج التعلم وتنمية كفايات المستقبل، شرط أن تتم العملية التعليمية ضمن إطار تربوي متوازن يراعي الاحتياجات النفسية والمعرفية والأخلاقية للمتعلمين.

مهارات التَّعبير الكتابي

التعبير الكتابي هو قدرة الفرد على نقل أفكاره ومشاعره وشخصيته إلى الآخرين بصيغة كتابية واضحة، باستخدام اللغة بدقة نحوية وصرفية وإملائية، وبأسلوب متسلسل ومتناسق يسهل فهمه والاستجابة له معرفيًا أو انفعاليًا (دخيخ، 2010؛ شحاتة والسمان، 2013). ويعرف أيضًا بأنه عملية عقلية تشمل التحليل والتركيب، تعكس قدرة الطالب على ترجمة ما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر إلى رموز مكتوبة مفهومة للآخرين (جاد ومحمود، 2022)، ويتفق هذا مع تعريفاتٍ أخرى تنظر إلى التَّعبير الكتابي كأداة اتصالٍ فعالٍ عبر الحواجز الزمنية والمكانية، تُستخدم في الرسائل والتقارير والقصص وغيرها، وتعكس مستوى إدراك الفرد ومهاراته اللغوية والاجتماعية (منصور، 2020؛ حمادنة وحمدان، 2009).

وبهذا؛ يمكن القول بأنَّ التَّعبير الكتابي هو: قدرة الطالب على تنظيم أفكاره، وصياغتها كتابيًّا بلغةٍ سليمةٍ وواضحة، تتسم بتسلسلٍ منطقي، وتماسكٍ لغوي، وذلك باستخدام مهارات الكتابة، بهدف نقل المعنى، والتأثير في القارئ، مع مراعاة عناصر المحتوى، وسلامة اللغة والأسلوب، والتَّنظيم.

وتُعد مهارات التعبير الكتابي من الركائز الأساسية لتنمية الكفايات اللغوية، إذ تمكّن المتعلم من تحويل أفكاره ومشاعره ومعلوماته إلى نصوص مكتوبة تعكس وضوح التفكير وسلامة اللغة وتنظيم المعاني. وتشمل هذه المهارات توليد الأفكار، التخطيط والتنظيم، الصياغة اللغوية الدقيقة، الترابط بين الجمل والانسجام بين الفقرات (شحاتة والسمان، 2013)، بالإضافة إلى إتقان الإملاء، علامات الترقيم، والتحرير اللغوي لضمان وضوح النص وخلوه من الأخطاء. وتختلف أهمية كل مهارة بحسب نوع النص، لكن التكامل بينها هو ما يحقق الكفاءة الكتابية ويعكس مستوى النمو اللغوي والتفكيري للمتعلم (أحمد وآخرون، 2023؛ Masnun, 2025؛ المجايدة، 2025).

وركزت الدراسة الحالية على مجموعة من مهارات التعبير الكتابي الأساسية التي تُشكّل جوهر جودة الأداء الكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وشملت:(المضمون: مدى ملاءمة الأفكار للموضوع وشمولها وعمقها)، (ترتيب الأفكار: تنظيمها في تسلسل منطقي مترابط)، (وحدة الفقرة: تركيز كل فقرة على فكرة رئيسة مدعومة بجمل مناسبة)، (صحة المفردات: دقة الكلمات وسلامتها اللغوية)، (صحة التراكيب النحوية: سلامة الجمل من الأخطاء النحوية والصرفية)، بالإضافة إلى الجوانب الشكلية مثل علامات الترقيم ووضوح الخط كمعايير مهمة في تقييم جودة النصوص المكتوبة (منصور، 2020).

مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا

يُعد التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا من المفاهيم الحديثة التي نالت اهتمامًا متزايدًا؛ لمواكبتها متطلبات التسارع المعرفي في العصر الحالي، رغم أنَّ جذوره تعود إلى بداية الوجود الإنساني؛ حيث يتعلم الإنسان تدريجيًّا وفق حاجاته. وقد أشار الفلاسفة القدماء كـ"سقراط" و"جون ديوي" إلى أهمية أن يتعلم الإنسان بنفسه، مما يعكس اهتمامًا مبكرًا بفكرة التَّعلُّم الذاتي. وقد شهد هذا المفهومُ تطورًا ملحوظًا عبر العصور، وتزايد الاهتمام به من خلال مؤتمراتٍ دوليةٍ متخصصةٍ منذ ستينيات القرن الماضي، ما يعكس أهميته المتنامية في السياقات التَّعليمية الحديثة (السلامات، 2018؛ عامر والمصري، 2013).

وتعددت تعريفاتُ التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا تبعًا لاختلاف المنطلقات النظرية؛ لكنها تشترك في كونه عمليةً نشطةً ومقصودة، يمارس فيها المتعلم أدوارًا تخطيطيةً وتنفيذيةً وتقويميةً لإدارة تعلُّمه، فقد عرَّفه حمودة (2020) بأنه تعلُّم ذاتي مستقل عن الطالب، يكتسب فيه المهارات والمعارف من خلال جهده الذاتي.

وبهذا يمكن القول إنَّ التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا عمليةٌ متكاملةٌ يقوم فيها الطالب بتحديد أهدافه، وتنظيم تعلُّمه، ومتابعة تقدُّمه بصورةٍ مستقلة، معتمدًا على استراتيجياتٍ معرفيةٍ ودافعيةٍ وسلوكية، دون الاعتماد المباشر على المعلم، مما يجعله مميزًا عن غيره من أنماط التَّعلُّم التقليدية.

وتكمن أهمية التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في دوره المحوري في تعزيز استقلالية الطالب، وجعله قائدًا نشطًا في العملية التعليمية؛ إذ يُساهم في تمكينه من التخطيط والتنفيذ والتقويم الذاتي، وبالتالي تلبية احتياجاته بمرونةٍ وفعالية، ويعزز من دافعيته وتحمله للمسؤولية، كما أنه يُسهم في تطوير المهارات التعليمية المستدامة، وتحقيق جودة التَّعلُّم، وتعزيز التفكير التأملي، وتنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، إلى جانب كونه نمطًا تعليميًّا تكيفيًّا يسدّ الفجوات في الأنظمة التقليدية، كما أنَّ أثره الإيجابي لا يقتصر على الطالب فحسب؛ بل يمتد ليشمل المعلمين وأولياء الأمور والباحثين، مما يجعل التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا أحد الاتجاهات التَّربوية الحديثة التي تضمن استمرارية التَّعلُّم، وتحسين مخرجاته (الحارثي، 2024).

تتعدد مهارات التعلُّم المنظّم ذاتيًّا، أبرزها: التخطيط لتحديد الأهداف وتنظيم الخطوات مسبقًا، التنظيم لترتيب المعلومات واستيعابها بفعالية، البحث عن المعلومات للوصول إلى مصادر المعرفة، طلب المساعدة عند الحاجة لتوضيح المفاهيم، وتقويم الذات لمراقبة التقدّم وتقييم الأداء بشكل مستقل، مما يعزز الوعي الذاتي ويطور قدرات المتعلم باستمرار (قريطم،

2017؛ عبدالباسط وآخرون، 2020؛ عبدالقادر، 2020). ولأغراض الدراسة الحالية، تم اعتماد المهارات التالية لملاءمتها لطلاب المرحلة المتوسطة: تخطيط التعلم وتنظيمه، التنظيم ما وراء المعرفي، تنظيم بيئة التعلم، التنظيم الذاتي، والتحفيز الداخلي.

الدِّراسات السَّابقة

هدفت دراسة حمادنة وحمدان (2009) إلى استكشاف أثر استخدام الحاسوب في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، وشملت عينة عشوائية مكونة من 59 طالبًا وطالبة، ووزّعوا إلى مجموعة تجريبية استخدمت محرر النصوص ومجموعة ضابطة استخدمت القلم والورقة. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في أداء التعبير الكتابي تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، مع عدم وجود فروق مرتبطة بالجنس، فيما أظهر التفاعل بين الطريقة والجنس فروقًا لصالح الذكور في المجموعة التجريبية، بينما تساوت الفروق بين الذكور والإناث في المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة منصور (2020) إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في البحرين، باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 30 طالبًا. تضمن البرنامج ستة مواقف كتابية مثل التخطيط للكتابة، تحويل البيانات إلى فقرة، تلخيص موضوع، وصف حدث، تأليف قصة قصيرة، وكتابة رسالة. أظهرت النتائج أن البرنامج أسهم بشكل فعّال في تحسين مهارات البناء والتنظيم وبنية الجملة لدى الطلاب، مع تحسن أقل في جانب الموضوع أو المحتوى.

هدفت دراسة أحمد وآخرين (2023) إلى استكشاف أثر استخدام تطبيقات رقمية داعمة لمنصة Google Classroom في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر في سلطنة عمان، باستخدام المنهج التجريبي على عينة مكونة من 124 طالبًا وطالبةً. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في جميع المهارات الثلاث: المضمون، اللغة والأسلوب، والشكل والتنظيم، مع فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في مهارة الشكل والتنظيم، بينما لم تُسجَّل فروق مرتبطة بالجنس في المهارات الأخرى أو بالتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

وكان الهدف من دراسة الطلوحي (2023) معرفة أثر منصات الذَّكاء الاصطناعي على بيئة التَّعلُّم الإلكتروني في تدريس اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. واستخدم المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وتألفت العينة من (30) طالبًا من طلاب الصف الخامس الابتدائي بالأكاديمية العربية الدولية بقطر، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية استخدمت تقنية الذَّكاء الاصطناعي في بيئة التَّعلُّم الإلكتروني، وضابطة التي استخدمت الطريقة، تم إعداد بيئة التَّعلُّم الإلكتروني القائمة على تقنية الذَّكاء الاصطناعي، واختبار تحصيلي. أظهرت النَّتائج أنَّ استخدام تقنية منصات الذَّكاء الاصطناعي في بيئة التَّعلُّم الإلكتروني لها أثرٌ إيجابيٌّ في تعليم مادة اللغة العربية.

هدفت دراسة رمضان (2024) إلى دراسة أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس القراءة على تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الحلقة الثالثة، باستخدام المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة على عينة مكونة من 30 طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيق القبلي والبعدي في درجات التحصيل المعرفي وأداء الطالبات على قائمة مهارات استيعاب المقروء، لصالح التطبيق البعدي.

أمَّا دراسة سايخويدن ولايلي (Syaikhudin & Laili, 2024)، فقد هدفت إلى التَّعرف على أثر نموذج لتعلم اللغة العربية قائم على الذَّكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات التحدث باللغة العربية لغير الناطقين بها. شملت منهجية الدِّراسة اختيار خوارزميات ذكاء اصطناعي مناسبة، وتطوير نموذج أولي، وإجراء اختبارات على غير الناطقين بها في مدرسة في إندونيسيا. أشارت النَّتائج إلى أنَّ نموذج التَّعلُّم بالذَّكاء الاصطناعي يؤثر إيجابًا على مهارات التحدث باللغة العربية.

وهدفت دراسة الهذلول (2025) إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وقياس أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنميتها، باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 33 متعلمًا. وأسفرت النتائج عن قائمة تضم أربعة عناصر رئيسة و18 مهارة فرعية، كما أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات الكتابة الأكاديمية.

وهدفت دراسة حاجي (2025) إلى بناء تصور برنامج تدريبي لتطوير مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، باستخدام المنهج الوصفي على عينة مكونة من 108 معلمات. أعدّت الدراسة قائمة تضم 42 مهارة واستبانة لقياس احتياجات المعلمات، وأظهرت النتائج أن الحاجة لجميع المهارات كبيرة، مما أسهم في صياغة تصور البرنامج المقترح.

وهدفت دراسة المفلح وأبو العينين (2025) إلى استكشاف أثر استخدام التطبيقات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تنمية الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالرياض، باستخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 628 طالبًا وطالبةً من الصف الثاني إلى الخامس. وطبق البرنامج "تقدّم القراءة" المدعوم بالذكاء الاصطناعي عبر منصة مايكروسوفت تيمز، ومقارنته بأساليب التدريس التقليدية، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التي استخدمت التطبيق.

وهدفت دراسة المنتشري (2025) إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة الموهوبين، باستخدام برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وفق المنهج التجريبي شبه التجريبي على عينة مكونة من 48 طالبًا مقسمة إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في القياسات البعدية لاختبارات التذوق الأدبي والأدب الرقمي، مما يدل على فاعلية البرنامج.

وهدفت دراسة المجايدة (2025) إلى تقييم أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات اللغة العربية لدى 110 طالبًا وطالبة بجامعة زايد، باستخدام المنهج الوصفي واستبانة شملت أربعة أبعاد: الكتابة، القراءة، المهارات الشفوية، والتحديات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي. أظهرت النتائج أن تأثير الذكاء الاصطناعي كان كبيرًا على فهم وقراءة النصوص، ومتوسطًا على مهارات الكتابة والمهارات الشفوية، كما واجه الطلاب تحديات متوسطة في استخدام هذه التقنية.

استكشفت دراسة ماسنون (Masnun, 2025) تأثير أدوات الكتابة المدعومة بالذكاء الاصطناعي على مهارات الكتابة العربية لدى 30 طالبًا بمستوى عليا في دار اللغة والدعوة بإندونيسيا، باستخدام منهج دراسة الحالة النوعية. وجُمعت البيانات عبر مقابلات شبه منظمة، ملاحظات صفية، وتحليل مقارن لعينات الكتابة قبل وبعد التدخل. أظهرت النتائج تحسن دقة القواعد النحوية لدى 75٪ من الطلاب، وتحسن الطلاقة الكتابية لدى 30٪، مع اعتراف الطلاب بأن الذكاء الاصطناعي أداة قيّمة توفر تغذية راجعة فورية، تقلل قلق الكتابة، وتعزز الثقة.

وبحثت دراسة تاسليم وآخرين (Tasleem et al., 2025) في تأثير الذَّكاء الاصطناعي على تعليم المفردات لدى معلمي المرحلة الثانوية. اتبعت المنهج شبه التجريبي متعدد الأساليب، وأُجري استطلاع رأي مع 20 معلمًا من مدرسة ثانوية في باكستان؛ لتقييم انطباعاتهم عن أدوات الذَّكاء الاصطناعي واستخدامهم لها. وقد كشفت النَّتائج أنَّ الذَّكاء الاصطناعي يُحسّن من تعليم المفردات اللغوية، من خلال دعم التَّعلُّم المخصص، وزيادة مشاركة الطلاب، مع ملاحظة بعض التحديات، مثل: محدودية التدريب. تُقدم هذه الدِّراسة رؤىً حول التَّطبيقات العملية للذَّكاء الاصطناعي في تعليم اللغات.

أظهرت مراجعة الدراسات السابقة تركيز أغلبها على توظيف التقنية والذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، مع تناول بعض المهارات التعبيرية أو المعرفية والتنظيمية، إلا أنه لم تُجر دراسة جمعت بين استخدام التطبيقات الذكية التوليدية، وتنمية مهارات التعبير الكتابي والتعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة في البيئة المحلية. واستفادت الدراسة الحالية من هذه المراجعة في إثراء الإطار النظري، اختيار التطبيقات المناسبة، تصميم آليات التدريس، وإعداد أدوات القياس، بما منحها عمقًا نظريًا وتوافقًا منهجيًا مع التوجهات الحديثة في توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة.

منهج الدِّراسة

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي شبه التجريبي بمجموعتين: تجريبية وضابطة، مع تطبيق قبلي وبعدي. اختيرت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط عشوائيًا، حيث درست المجموعة التجريبية الوحدة السادسة "الثورة المعلوماتية" باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي ChatGPT، صحح لي، فيما درست المجموعة الضابطة المادة بالطريقة التقليدية. وتمّ التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس التعلم المنظّم ذاتيًا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم أُجري التطبيق البعدي للكشف عن أثر استخدام التطبيقات على تنمية التعبير الكتابي والتعلّم المنظّم ذاتيًا.

مجتمع الدِّراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ، وتمَّ اختيار مدرسة القدس المتوسطة بشكلٍ عشوائي؛ حيث تكوَّنت العينة من (55) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط، تمَّ توزيعهم عشوائيًّا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ضمت (28) طالبًا، ومجموعة ضابطة ضمت (27) طالبًا.

مواد الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة؛ تمَّ استخدام دليل المعلم لتدريس وحدة الثورة المعلوماتية من كتاب (لغتي الخالدة)، باستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي، وقد شملت خطوات بناء هذا الدليل ما يلي:

- مراجعة الدِّراسات السَّابقة التي استخدمت تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في التعليم، مثل: دراسات (المجايدة، 2025؛ حاجي، 2025؛ Syaikhudin & Laili, 2024؛ رمضان، 2024؛ الطلوحي، 2023؛ Garba & Hassan, 2024).
- تحديد الهدف الرئيس لتدريس الوحدة المختارة وفق تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي، وهو تنمية مهارات التَّعبير الكتابي والتَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية المقرَّرة في المنهج.
- صياغة الأهداف العامة والسلوكية لتدريس الوحدة المختارة.
- تحديد محتوى الوحدة الذي يشمل موضوعات التَّعبير الكتابي، استراتيجيات التَّعلُّم باستخدام الذَّكاء الاصطناعي، وتمارين تطبيقية لتعزيز التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا.

- بناء خطوات منظمة للتدريس تتوافق مع آليات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي (ChatGPT وصحح لي)، وشملت هذه الخطوات: التوجيه، التوليد، التحرير، والتقييم الذَّاتي.
- تصميم الأنشطة التعليمية اللغوية التي تُحفِّز التفكير، واستخدام الذَّكاء الاصطناعي في الكتابة والتعبير.
- تحديد أساليب وأدوات التقويم التي تقيس مدى تحقق الأهداف، بما في ذلك التقييم الذاتي، والاختبارات التحريرية، وتحليل النصوص المنتجة.
- عرض الدليل على لجنة تحكيمٍ مُكوَّنة من (7) خبراء في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتقنيات التعليم؛ لاستعراض جودة المحتوى وصحته العلمية.
- تطبيق تجريبي للدليل على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمع الدِّراسة وخارج عينتها؛ بهدف تقييم سهولة التطبيق، وملاءمة تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي المستخدمة للمحتوى العلمي وطلاب الصف الثالث المتوسط.

اختبار مهارات التَّعبير الكتابي

تمَّ بناء اختبار التَّعبير الكتابي وفق خطواتٍ علميةٍ ممنهجة، انطلقت من الرجوع إلى الدِّراسات السَّابقة التي استخدمت أدوات لقياس التَّعبير الكتابي (منصور، 2020؛ حمادنة وحمدان، 2009؛ شحاتة والسمان، 2013؛ أحمد وآخرون، 2023؛ Masnun, 2025؛ المجايدة، 2025)، ثم تحديد الهدف من الاختبار، والمتمثل في قياس مستوى طلاب الصف الثالث المتوسط في مهارات التَّعبير الكتابي، ثم تحديد المهارات المستهدفة بدقة، وتشمل: (المضمون، ترتيب الأفكار، وحدة الفقرة، صحة المفردات، صحة التراكيب النحوية، وعلامات الترقيم والخط الواضح).

تكوّن الاختبار من ثلاث مهام، عبارة عن ثلاثة أسئلة مفتوحة يختار الطالب أحدها للإجابة، بحيث تتطلب إنتاج نصوص مكتوبة تغطي جميع المهارات المستهدفة، مع إتاحة الحرية في اختيار الأفكار وتنظيمها، وكان زمن الاختبار الإجمالي 45دقيقة.

لتقييم الأداء، تم تصميم بطاقة ملاحظة (Rubric) شملت سبع مهارات: المضمون، ترتيب الأفكار، تماسك الجمل، وحدة الفقرة، صحة المفردات، صحة التراكيب النحوية، وعلامات الترقيم والخط الواضح، مع أربعة مستويات لكل مهارة (ممتاز، جيد جدًا، جيد، بحاجة إلى تطوير)، بحيث تتراوح الدرجة لكل مهارة من 1 إلى 4، والدرجة الكلية من 7 إلى 28.

تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على لجنة تحكيم من متخصصين لتقييم ملاءمة الأسئلة والوضوح، وأُخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار لإجراء التعديلات اللازمة. أما الثبات فتم قياسه عبر تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 24 طالبًا خارج عينة الدراسة، وتصحيح الإنتاج الكتابي من قبل الباحث وزميل آخر، فبلغ معامل الثبات بين المصححين 0.86، مع حساب الاتساق الداخلي لمجالات الأداء، مما أكد موثوقية الأداة وقابليتها للتطبيق في سياقات تعليمية مشابهة.

مقياس مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا

تمَّ بناء مقياس التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لطلبة المرحلة المتوسطة؛ بهدف تشخيص مدى امتلاكهم لمهارات هذا النمط من التَّعلُّم، وقد انطلقت إجراءات البناء من تحديد المهارات المستهدف قياسها، والتي شملت: تخطيط التَّعلُّم وتنظيمه، التنظيم ما وراء المعرفي، تنظيم بيئة التَّعلُّم، التَّنظيم الذَّاتي، والتَّحفيز الدَّاخلي. وبعد مراجعة الأدبيات التَّربوية والدِّراسات السَّابقة (قريطم، 2017؛ عبدالباسط وآخرين، 2020؛ عبدالقادر، 2020)؛ تمَّ إعداد صورة أولية للمقياس، تكوَّنت من (40) مؤشرًا موزعةً على المهارات المذكورة، بحيث يقيس كل مؤشر أحد مظاهر السلوك المرتبط بمهارة التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، وتكون الاستجابة على هذه المؤشرات وفق تدريج ليكرت الخماسي بدرجة (كبيرة جدًّا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًّا).

تمَّ عرض الصورة الأولية على مجموعةٍ من المحكِّمين المتخصصين؛ للتحقق من صدق المحتوى، ومدى ملاءمة الفقرات وصياغتها، وتمَّ إجراءُ التعديلات اللازمة.

وطُبِّق المقياس على عينةٍ استطلاعية، مُكوَّنة من 24 طالبًا من خارج العينة، وحسب معامل الارتباط بين درجة كلِّ فقرة، والدرجة الكلية للمهارة، وتراوحت قيمته بين (0.61-0.82)، وبين درجة كلِّ مهارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيمته كذلك بين (0.65-0.83)، كما أُجري تحليل عاملي استكشافي لتحديد مدى تمثيل الفقرات للمهارات، وتمَّ التحقق من الثبات باستخدام معامل (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمته (0.89).

تطبيق أدوات الدِّراسة قبليًّا

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدِّراسة قبل البدء بالتدريس؛ تمَّ التطبيق القبلي لاختبار مهارات التَّعبير الكتابي، ومقياس مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ثمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين، وفحص دلالة الفروق بين تلك المتوسطات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النَّتائج كما يظهرها جدول (1).

جدول1: *نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب العينة التجريبية والعينة الضابطة على التطبيق القبلي لأداتي الدِّراسة*

أداة القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدِّلالة
اختبار مهارات التَّعبير الكتابي	التجريبية	28	2.72	0.32	0.997	53	0.62
	الضابطة	27	2.62	0.37			
مقياس مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا	التجريبية	28	125.64	16.91	0.882	53	0.382
	الضابطة	27	122.15	11.95			

يظهر جدول (1) عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدِّراسة على التطبيق القبلي لأداتي الدِّراسة، وهذا يدلُّ على تكافؤ المجموعتين قبل التَّدريس.

نتائج الدِّراسة

النَّتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الأول:

للإجابة على سؤال الدِّراسة الأول، الذي نصَّ على: "ما فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟"؛ حُسبَ المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات طلاب مجموعتي الدِّراسة على التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّعبير الكتابي ككل، وعلى كل مهارةٍ من مهاراته، ثم استُخدمَ اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وكانت النَّتائج كما يظهرها جدول (2).

جدول 2: *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعتي الدِّراسة على التطبيق البعدي لاختبار مهارات التَّعبير الكتابي*

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدِّلالة	مربع إيتا(η^2)
المضمون	التجريبية	28	3.46	0.58	2.11	53	0.039	0.08
	الضابطة	27	3.07	0.78				
ترتيب الأفكار	التجريبية	28	3.64	0.49	3.41	53	0.000	0.18
	الضابطة	27	3.07	0.73				
تماسك الجمل	التجريبية	28	3.50	0.51	3.42	53	0.000	0.18
	الضابطة	27	2.96	0.65				
وحدة الفقرة	التجريبية	28	3.61	0.63	3.31	53	0.000	0.17
	الضابطة	27	3.04	0.65				
صحة المفردات	التجريبية	28	3.71	0.46	5.76	53	0.000	0.39
	الضابطة	27	2.81	0.68				
صحة التراكيب النحوية	التجريبية	28	3.71	0.46	5.08	53	0.000	0.33
	الضابطة	27	2.93	0.68				
الترقيم والخط الواضح	التجريبية	28	3.61	0.50	3.79	53	0.000	0.21
	الضابطة	27	3.00	0.68				
مهارات التَّعبير الكتابي الكلية	التجريبية	28	3.61	0.27	6.33	53	0.000	0.43
	الضابطة	27	2.98	0.44				

أظهرت نتائج جدول (2) وجود تحسن كبير في مستوى الطلاب في مهارات التَّعبير الكتابي التفصيلية؛ وبحجم أثر كبير جدًا (η^2=0.43) وفق معاييرCohen، بمعنى أن (43%) من التحسن في مهارات التعبير الكتابي يعزى إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وأظهرت النَّتائج كذلك تحسنًا ملحوظًا في مستوى الطلاب في مهارة المضمون؛ بحجم تأثير متوسط (η^2=0.08)، وكذلك في مهارة ترتيب الأفكار؛ وبحجم تأثير كبير (η^2=0.18).

كما أظهرت النتائج كذلك حجم أثر كبير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مهارة تماسك الجمل (η^2=0.18)، وتحسنًا ملحوظًا في مهارة وحدة الفقرة بحجم تأثير كبير (η^2=0.17)، وكذلك بحجم أثر كبير جدًا في مهارة صحة المفردات (η^2=0.39)، ووفي مهارة صحة التراكيب النحوية، أيضًا كتن حجم الأثر كبيرًا جدًا (η^2=0.33)، وكذلك في مهارة الترقيم والخط بحجم أثر كبير (η^2=0.21).

النَّتائج المتعلقة بسؤال الدِّراسة الثاني

للإجابة على سؤال الدِّراسة الثاني، الذي نصَّ على: "ما فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟"؛ حُسبَ المتوسطين الحسابيين، والانحرافين المعياريين لدرجات طلاب مجموعتي الدِّراسة على التطبيق البعدي لمقياس

مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، ثم استُخدمَ اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين، وكانت النَّتائج كما يظهرها جدول (3).

جدول 3: *نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب مجموعتي الدّراسة على التطبيق البعدي لمقياس التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا*

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الحرية	قيمة الدِّلالة	η^2
التجريبية	28	173.5	3.94	19.93	53	0.000	0.88
الضابطة	27	129.7	10.92				

يبين الجدول (3) وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجاتها (173.57)، وللضابطة (129.78). وأظهرت نتيجة اختبار (ت) قيمة مرتفعة بلغت (19.93) عند مستوى دلالة (0.000) وبحجم تأثير كبير جدًّا (η^2=0.88)، وهو ما يمثل حجم أثر كبير جدًا، ويؤكد فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التعلّم المنظّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مناقشة النتائج

أولًا: مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب، ويُعزى ذلك إلى مزايا تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل التصحيح الفوري، إعادة الصياغة، واقتراح البدائل اللغوية، مما ساعد على إنتاج نصوص مترابطة وثرية لغويًا وأسلوبًا. وتتفق هذه النتائج مع دراسات (الهذلول، 2025؛ Masnun, 2025؛ منصور، 2020؛ المنتشري، 2025؛ Syaikhudin & Laili, 2024) التي أكدت فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين التنظيم، التماسك، اختيار الألفاظ، والتذوق الأدبي، وتعزيز الإبداع الرقمي، بينما تختلف مع دراسات Fan et al. (2024) و Baron (2023)التي أشارت إلى تأثيرات سلبية محتملة على التفكير الأصلي والنشاط العصبي المرتبط بالكتابة.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول: إنَّ أدوات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي أثبتت فاعليةً واضحةً في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي؛ حيث تُسهم في دعم العملية الكتابية بكامل مراحلها، وتُمكِّن المتعلم من الكتابة بشكلٍ دقيقٍ، مترابطٍ، ومتسقٍ، مما يرفع من جودة الأداء الكتابي، ويدعم استقلالية الطالبة، وثقتها في قدراتها اللغوية.

وأظهرت النَّتائج كذلك تحسنًا ملحوظًا في مستوى الطلاب في مهارة المضمون؛ حيث تمكَّن طلاب المجموعة التجريبية من التَّعبير عن أفكارهم بوضوحٍ وتنظيم، وتقديم محتوى غني بالمعلومات والتفاصيل الداعمة، الأمر الذي يُشير إلى تطورٍ في قدرة الطلاب على بناء نص ذي مضمونٍ مترابطٍ ومتسلسل، يعكس الفكرة الرئيسة ويخدمها دون إسهاب أو خروجٍ عن الموضوع، وقد يُعزى هذا التحسن إلى طبيعة تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي المستخدمة في التَّدريس، والتي تُقدم نماذج نصوص متنوعة، وأساليب عرض متعددة، إضافةً إلى ما توفره من تغذيةٍ راجعةٍ فورية، تُمكّن الطالبة من مراجعة مضمون كتابتها، وتعديله وتعزيزه بشكلٍ مستمر.

تتفق هذه النتيجة مع ما بيّنته دراسة أحمد وآخرين (2023) فاعلية التطبيقات الرقمية في تنمية محتوى التعبير الكتابي، ودراسة منصور (2020) في أن التدريب المنظم على خطوات الكتابة يسهم في تحسين بناء الأفكار وتسلسلها، ودراسة حمادنة وحمدان (2009) في أن استخدام محرر النصوص يساعد في تنظيم الأفكار وتوسيع المحتوى، ودراسة الهذلول (2025) بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزز تطوير الفكرة الرئيسة وتفاصيلها، وهي جوهر مهارة المضمون.

وأظهرت النتائج تحسنًا واضحًا في مهارة ترتيب الأفكار لدى طلاب المجموعة التجريبية بفضل دعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتفكير المنهجي، ويتفق ذلك مع نتائج (منصور، 2020 ؛ أحمد وآخرين ؛ 2023 ؛ حمادنة وحمدان، 2009) التي أكدت فاعلية البرامج والتطبيقات الرقمية في تحسين مهارات التنظيم.

وأظهرت النتائج تحسّنًا كبيرًا في تماسك الجُمل لدى طلاب المجموعة التجريبية، بفضل قدرتهم على استخدام أدوات الربط المناسبة وتجنب التكرار، وهو ما يرتبط بالتغذية الراجعة الفورية التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (أحمد وآخرين، 2023؛ حمادنة وحمدان، 2009)، التي أكدت دور الأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي في تحسين بناء الجمل واتساقها. وبناءً على ذلك، يتضح أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي يسهم بفاعلية في تعزيز تماسك الجُمل عبر دعم إعادة الصياغة واقتراح البدائل اللغوية وتنمية التفكير النقدي أثناء الكتابة.

وأظهرت النتائج تحسّنًا واضحًا في مهارة وحدة الفقرة لدى طلاب المجموعة التجريبية؛ إذ تمكنوا من بناء فقرات تركز على فكرة واحدة مدعومة بجمل مترابطة، وهو ما يُعزى إلى الدعم التفاعلي وتغذية الذكاء الاصطناعي الراجعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (منصور، 2020؛ أحمد وآخرين، 2023؛ حمادنة وحمدان، 2009) التي أكدت فاعلية البرامج والتطبيقات الرقمية في تحسين بناء الفقرات وتنظيمها. وبناءً على ذلك، يتضح أن توظيف الذكاء الاصطناعي يعزز بفاعلية تنمية وحدة الفقرة عبر تحسين بنية النص الداخلي.

أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في مهارة صحة المفردات لدى طلاب المجموعة التجريبية، إذ تمكنوا من استخدام كلمات دقيقة وملائمة للنصوص، وهو ما يعكس توسع مخزونهم اللغوي ودقة اختيارهم للكلمات. ويُعزى ذلك إلى دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تقديم اقتراحات ذكية، وتصحيح الأخطاء، وتوفير بدائل لغوية ثرية. وتتفق هذه النتائج مع

دراسات (Tasleem et al., 2025; Masnun, 2025) التي أكدت فاعلية الذكاء الاصطناعي في تحسين دقة المفردات وطلاقتها، وتعزيز جودة النصوص المكتوبة.

وأظهرت النتائج تحسّنًا ملحوظًا في مهارة التراكيب النحوية لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث أصبح استخدامهم للتراكيب أكثر دقة والتزامًا بالقواعد. ويُعزى ذلك إلى التفاعل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي توفر تغذية راجعة فورية وتصحيحًا سياقيًا، مما يعزز ترسيخ القواعد عمليًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (أحمد وآخرين، 2023؛ حمادنة وحمدان، 2009؛ Masnun, 2025؛ الهذلول، 2025)، التي أكدت دور الأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي في تحسين بنية الجمل ودقة القواعد، وتعزيز جودة الكتابة

وأظهرت النتائج تحسّنًا ملحوظًا في مهارة الترقيم والخط الواضح لدى طلاب المجموعة التجريبية، بفضل التغذية الراجعة الفورية ونماذج الممارسة التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما عزز دقة استخدام علامات الترقيم ووضوح الكتابة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (حمادنة وحمدان، 2009؛ أحمد وآخرين، 2023) التي أكدت فاعلية الأدوات الرقمية في تحسين الشكل والتنظيم النصي، بما يشمل الترقيم والخط.

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت النتائج فاعلية استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي في تنمية مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما بينت أن هذه الفاعلية بحجم أثر كبير، حيث إن (88%) من التحسن في التعلم المنظم ذاتيًا قد يعزى إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وقد يُعزى هذا التَّحسن إلى الطابع التفاعلي لتلك التطبيقات، وما تُوفره من بيئةٍ محفزةٍ تدعم التَّخطيط الذَّاتي، وتُقدم تغذيةً راجعةً فورية، وتتيح فرصًا متعددة للتجريب والتقويم الذاتي، بما يعزز من قدرة الطالب على إدارة تعلُّمه بشكلٍ مستقلٍ وفعّال، كما أنَّ طبيعة البيئة التعليمية التي وفرتها تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّوليدي، والتي تميزت بالمرونة والتفاعلية، والدعم الفوري المخصص. فالذَّكاء الاصطناعي لا يقتصر على تقديم المحتوى فحسب؛ بل يعمل- أيضًا-كشريكٍ تعليميٍ ذكي، يُوجه الطالب لحظيًّا، ويمنحه ملاحظاتٍ مخصصةً ترتبط بمستوى أدائه، مما يدعم عناصر التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا، كالتَّخطيط، وضبط الذَّات، والتَّقويم الذَّاتي.

وتُعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي أدوات فعّالة لدعم الميتامعرفة في التعلم الذاتي، حيث تساعد الطلاب على مراقبة استجاباتهم، استخلاص أنماط النجاح أو الفشل، وإعادة المحاولات دون خوف من الفشل، مما يعزز دافعية الإنجاز والتنظيم الذاتي. وأظهرت مراجعة منهجية حديثة أن أغلب الدراسات أكدت دور الذكاء الاصطناعي في تقديم دعم مخصص للميتامعرفة، تغذية راجعة تفاعلية، وبيئة آمنة للتجربة والتكرار والمراجعة (Sardi et al., 2025).

وأشارت النتائج إلى تفاوت ملحوظ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، حيث انخفض تباين أداء طلاب المجموعة التجريبية بفضل التغذية الراجعة الفورية والإرشادات الفردية التي وفرتها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ما مكّن جميع الطلاب من اكتساب مهارات التعلم الذاتي بشكل متساوٍ. في المقابل، حافظ طلاب المجموعة الضابطة على تباين أكبر في الأداء، مما يعكس تأثير الخصائص الشخصية مثل الدافعية والتنظيم الذاتي على الاستفادة من الأساليب التقليدية. ويشير ذلك إلى أن التدريس المدعوم بالذكاء الاصطناعي يحدّ من الفروق البينية بين الطلاب، بينما تحافظ الطرق التقليدية على التباين الواسع.

وتتفق هذه النتائج مع الدراسات التي بينت أن استخدام الحاسوب والتطبيقات الرقمية وتوظيف منصات الذكاء الاصطناعي يعزز مهارات الكتابة، بناء النص، التخطيط، الشكل والتنظيم، والاستيعاب القرائي، من خلال توفير بيئة تفاعلية تدعم الوعي الذاتي وإدارة المعرفة، وهي جميعها مظاهر من التعلّم المنظم ذاتيًا (حمادنة وحمدان، 2009؛ منصور، 2020؛ أحمد وآخرين، 2023؛ الطلوحي، 2023؛ رمضان، 2024؛ الهذلول، 2025).

التَّوصيات والمقترحات

تم صياغة التَّوصيات والمقترحات التَّالية:

- مراجعة مناهج اللغة العربية ودمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دروسها؛ لما لذلك من أثر مباشر في تنمية مهارات الطلاب التعبيرية.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لتأهيلهم على آليات توظيف الذكاء الاصطناعي بما يعزز من استقلالية تعلم الطلاب وتنظيمهم الذاتي.
- نظرًا للفروق الواضحة لصالح المجموعة التجريبية عند استخدام التطبيقات، من الأهمية بمكان توفير البنية التحتية التقنية اللازمة في المدارس، بما يضمن إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكفاءة في تدريس اللغة العربية.
- تشجيع الطلاب على الاستخدام الذاتي للذكاء الاصطناعي في تنمية مهاراتهم الكتابية وتعزيز تعلمهم المنظّم ذاتيًا.
- إجراء دراساتٍ مستقبليةٍ على فاعلية الذَّكاء الاصطناعي في مهارات تعبيرية، ومراحل دراسية أخرى.

الإفصاح والتصريحات

تضارب المصالح: ليس لدى المؤلف أي مصالح مالية أو غير مالية ذات صلة للكشف عنها. المؤلف يعلن عن عدم وجود أي تضارب في المصالح.

الوصول المفتوح: هذه المقالة مرخصة بموجب ترخيص إسناد الإبداع

التشاركي غير تجاري 4.0 الدولي (CC BY- NC 4.0)، الذي يسمح بالاستخدام والمشاركة والتعديل والتوزيع وإعادة الإنتاج بأي وسيلة أو تنسيق، طالما أنك تمنح الاعتماد المناسب للمؤلف (المؤلفين) الأصليين. والمصدر، قم بتوفير رابط لترخيص المشاع الإبداعي، ووضح ما إذا تم إجراء تغييرات. يتم تضمين الصور أو المواد الأخرى التابعة لجهات خارجية في هذه المقالة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقالة، إلا إذا تمت الإشارة إلى خلاف ذلك في جزء المواد. إذا لم يتم تضمين المادة في ترخيص المشاع الإبداعي الخاص بالمقال وكان الاستخدام المقصود غير مسموح به بموجب اللوائح القانونية أو يتجاوز الاستخدام المسموح به، فسوف تحتاج إلى الحصول على إذن مباشر من صاحب حقوق الطبع والنشر. لعرض نسخة من هذا الترخيص، قم بزيارة:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

المراجع

أحمد، عبدالرحمن؛ والبوسعيدية، فاطمة؛ والراشدية، موزة (2023). فاعلية تدريس التَّعبير الكتابي وتقويمه باستخدام حزمة من التطبيقات الرقمية الحديثة في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عُمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 17*(4)، 431-448. http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol17iss4pp431-448

الباش، ولاء (2024). توظيف الأساليب البلاغية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5*(12)، 42-52. https://www.hnjournal.net/wp-content/uploads/2024/11/5

جاد، محمد؛ ومحمود، مصطفى (2022). استراتيجية مقترحة قائمة على التخيل لتنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى: المستوى المتوسط. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، 8*(12). 124-174. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGIjcte/IjcteVol8No12Y2022/ijcte_2022-v8-n12_124-174.pdf

حاجي، خديجة (2025). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير مهارات استخدام بعض تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية لدى معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة العريش، 13*(41)، 37-79. https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1629486

الحارثي، عبدالله (2024). التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 13*(4)، 515-797. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=385721

حمادنة، أديب؛ وسليمان، مرجي (2009). أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 10*(1)، 145-168. https://search.mandumah.com/Record/3038

حمودة، مريم (2020). *العزو السببي واستراتيجيات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل: دارسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة بسكرة*، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد خيضر.

دخيخ، صالح (2010). أثر وحدات تعليمية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب كلية التربية في الباحة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، 17، 155-192. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=345309

رمضان، شيرين (2024). أثر توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي خلال تدريس القراءة في تنمية بعض مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الحلقة الثالثة. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، 20*، 137-156. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=409146

سعودي، علاء الدين (2017). استراتيجية قائمة على التَّعلُّم التَّوليدي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتنظيم الذاتي لتعلُّمها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس*، 218، 91-128. https://dev.emarefa.net/ar/detail/BIM-1222624-1

السلامات، محمد خير (2018). أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية جيكسو في تنمية الحس العلمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 18*(3)، 441- 455. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=252448

شحاتة، حسن؛ والسمان، مروان (2013). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشثري، نجلاء (2024). مدى فاعلية ChatGPT كأداة للتغذية الراجعة لكتابات متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم. *حولية كلية اللغة العربية بجرجا، 28*(1)، 285-331. https://search.mandumah.com/Record/1586446/Details

الطلوحي، رعد (2023). أثر منصات الذَّكاء الاصطناعي على بيئة التَّعلُّم الإلكترونية في تدريس اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. *مجلة المناهج وطرق التدريس، فلسطين، 2*(8)، 45-60. https://journals.ajsrp.com/index.php/jctm/ar/article/view/6582

طه، منى (2014). التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة بحوث التربية النوعية، 2014*(33)، 1535-1570. https://doi.org/10.21608/mbse.2014.146309

عامر، طارق؛ والمصري، إيهاب (2013). *أسس وأساليب التَّعلُّم الذاتي*، دار العلوم للنشر والتوزيع.

عبدالباسط، حسين؛ وعبدالرحمن، محمد؛ ويوسف، سعيدة؛ وعبدالمجيد، عبدالله (2020). فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي*، 42، 245-275. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=319475

عبدالقادر، محمود (2020). التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا في اللغة العربية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(6)، 289-308. https://search.mandumah.com/Record/1126326

عطا، أسامة (2011). *أثر تدريس مقرر التَّعبير وفق استراتيجيات التدريس الحديثة على التَّعبير الكتابي لطلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية: دراسة تطبيقية على مدرستين من مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم درمان.

قريطم، رانية (2017). *استخدام البورتفوليو في تنمية مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا وتحسين نواتج التَّعلُّم المستهدفة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة دمنهور.

قناعي، يحيى (2022). واقع ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة لأنماط التغذية الراجعة التفسيرية بإدارة التعليم لمحافظة صبيا بمنطقة جازان. *مجلة جامعة*

شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، *10*(1)، 209-249. https://search.mandumah.com/Record/1353357

المجايدة، سناء (2025). أثر استخدام الذَّكاء الاصطناعي في تحسين مهارات اللغة العربية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، *60*، 180-198. https://doi.org/10.33977/0507-011-066-000

محمد، محمود؛ ومحمد، أسامة؛ وأحمد، شعبان (2023). برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية (NLP) في تدريس علم النفس لتنمية مهارات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، *39*(10)، 195-223.

المفلح، خلف؛ وأبو العينين، ربا (2025). أثر استخدام التطبيقات التعليمية المعتمدة على الذَّكاء الاصطناعي في تنمية الطلاقة القرائية باللغة في المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *14*(3)، 369-381. https://search.mandumah.com/Record/1582709

المنتشري، علي (2025). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، 21، 101-150. https://rb.iu.edu.sa/Research/Details/124777

منصور، سامي (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. *مجلة الطفولة المبكرة*، *21*(83)، 45-70. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=277300

الهذلول، علي (2025). أثر تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، العلوم التربوية والنفسية*، *4*(2)، 50-69. https://kauj.researchcommons.org/jeps/vol4/iss2/2/

Akavova, A., Temirkhanova, Z., & Lorsanova, Z. (2023). Adaptive learning and artificial intelligence in the educational space. In *E3S web of conferences* , *451*, 1-4. EDP Sciences. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345106011

Aksela, O., Lämsä, J. & Järvelä, S. (2024). Secondary School Students' Enacted Self-Regulated Learning Strategies in a Computer-Based Writing Task–Insights from Digital Trace Data and Interviews. Tech Know Learn. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09789-4

Al-Bāsh, Walā' (2024).Tawẓīf al-asālīb al-balāghiyya fī taʿlīm al-lugha al-ʿarabiyya li-al-nāṭiqīn bi-ghayrihā. *Majallat al-ʿUlūm al-Insāniyya wa-al-Ṭabīʿiyya*, 5(12), 42–52.

Al-Ḥārithī, ʿAbd Allāh (2024).al-Taʿallum al-munaẓẓam dhātiyyan wa-ʿalāqatuhu bi-al-kifā'a al-dhātiyya wa-ḥall al-mushkilāt ladā ṭullāb al-marḥala al-mutanāwiya.
al-Majalla al-Duwaliyya lil-Dirāsāt al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya, 13(4), 515–797.

Al-Hudhlūl, ʿAlī (2025).Athar taṭbīqāt al-dhākā' al-iṣṭināʿī fī tanmiyat mahārāt al-kitāba al-akādīmiyya ladā mutaʿallimī al-lugha al-ʿarabiyya al-nāṭiqīn bi-lugāt ukhrā.
Majallat Jāmiʿat Malik ʿAbd al-ʿAzīz: al-ʿUlūm al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya, 4(2), 50–69.

Al-Majāyida, Sanā' (2025).Athar istiʿmāl al-dhākā' al-iṣṭināʿī fī taḥsīn mahārāt al-lugha al-ʿarabiyya. *Majallat Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥa lil-Buḥūth al-Insāniyya wa-al-Ijtimāʿiyya*, 60, 180–198.

Al-Mufliḥ, Khalaf; & Abū al-ʿAynayn, Rabā (2025).Athar istiʿmāl al-taṭbīqāt al-taʿlīmiyya al-muʿtamida ʿalā al-dhākā' al-iṣṭināʿī fī tanmiyat al-ṭalāqa al-qirā'iyya fī al-marḥala al-ibtidā'iyya.*al-Majalla al-Duwaliyya lil-Dirāsāt al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya*, 14(3), 369–381.

Al-Muntashirī, ʿAlī (2025).Fāʿiliyyat barnāmaj qāʾim ʿalā taṭbīqāt al-dhākā' al-iṣṭināʿī fī tanmiyat mahārāt al-tadhawwuq al-adabī wa-al-mayl ilā al-adab al-raqamī ladā al-ṭullāb al-mawhūbīn fī al-marḥala al-mutanāwiya.*Majallat al-Jāmiʿa al-Islāmiyya lil-ʿUlūm al-Tarbawiyya wa-al-Ijtimāʿiyya*, 21 ،101–150.

Al-Salāmāt, Muḥammad Khayr (2018).Athar tadrīs al-fīziyā' bi-istikhdām istrātījiyya Jigsaw fī tanmiyat al-ḥiss al-ʿilmī wa-al-kifā'a al-dhātiyya al-mudraka ladā ṭullāb al-ṣaff al-awwal al-thanawī.*Majallat Jāmiʿat al-Zarqā' lil-Buḥūth*, 18(3), 441–455.

Al-Shathrī, Najlā' (2024).Madā fāʿiliyyat ChatGPT ka-adāh li-al-taghdhiyya al-rājiʿa li-kitābāt mutaʿallimāt al-lugha al-ʿarabiyya lugha thāniya fī al-mustawā al-mutaqaddim.*Ḥawliyat Kulliyat al-Lugha al-ʿArabiyya bi-Jirjā*, 28(1), 285–331.

Al-Ṭulūḥī, Raʿd (2023).Athar manāṣṣāt al-dhākā' al-iṣṭināʿī ʿalā bī'at al-taʿallum al-ibrūniyya fī tadrīs al-lugha al-ʿarabiyya ladā ṭullāb al-marḥala al-ibtidā'iyya.
Majallat al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Tadrīs, 2(8), 45–60.

Āmir, Ṭāriq; & al-Miṣrī, Iḥyāb (2013).*Usus wa-Asālīb al-Taʿallum al-Dhātī*. Dār al-ʿUlūm lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

References

Abd al-Bāsiṭ, Ḥusayn; ʿAbd al-Raḥmān, Muḥammad; Yūsuf, Saʿīda; & ʿAbd al-Majīd, ʿAbd Allāh (2020).Fāʿiliyyat istiʿmāl al-taʿlīm al-mutamayyiz fī tanmiyat baʿḍ mahārāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātiyyan ladā ṭullāb al-marḥala al-thanawiyya. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyya, Jāmiʿat Janūb al-Wādī*, 42 ،245–275.

Abd al-Qādir, Maḥmūd (2020).al-Taʿallum al-munaẓẓam dhātiyyan fī al-lugha al-ʿarabiyya wa-ʿalāqatuhu bi-al-dāfiʿ li-al-injāz ladā ṭullāb al-marḥala al-mutanāwiya bi-al-Saʿūdiyya.*Majallat al-Jāmiʿa al-Islāmiyya lil-Dirāsāt al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya*, 28(6), 289–308.

Aḥmad, ʿAbd al-Raḥmān; al-Būsaʿīdiyya, Fāṭima; & al-Rāshidiyya, Mawza (2023). Fāʿiliyyat tadrīs al-taʿbīr al-kitābī wa-taqwīmihi bi-istikhdām ḥizmah min al-taṭbīqāt al-raqamiyya al-ḥadītha fī tanmiyat mahārāt al-taʿbīr al-kitābī ladā ṭullāb al-ṣaff al-ʿāshir al-asāsī bi-Salṭanat ʿUmān. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya*, Jāmiʿat al-Sulṭān Qābūs, 17(4), 431–448.http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol17iss4pp431-448

Urdun.*Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyya wa-al-Nafsiyya, Jāmiʿat al-Baḥrayn*, 10(1), 145–168.

Ḥammūda, Maryam (2020).al-ʿIzw al-sababi wa-istrātījiyyāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātiyyan ladā tilāmīdh al-sanah al-ūlā thanawī murtafiʿī wa-munkhafī al-taḥṣīl: Dirāsa maydāniyya. [Unpublished doctoral dissertation]. Jāmiʿat Muḥammad Khīḍr.

Han, J., Yoo, H., Kim, Y., Myung, J., Kim, M., Lim, H., & Oh, A. (2023). *RECIPE: How to integrate ChatGPT into EFL writing education. ArXiv, 1-8*.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Pearson Education.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education* promises *and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Jaber, R. (2022). Language and Identity in Iraqi Arabic: A Gender-Based Study. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 5*(2), 81-92. https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.2.11

Jād, Muḥammad; & Maḥmūd, Muṣṭafā (2022).Istrātījiyya muqtarḥa qāʾima ʿalā al-takhayyul li-tanmiyat mahārāt al-taʿbīr al-kitābī ladā mutaʿallimī al-ʿarabiyya al-nāṭiqīn bi-lugāt ukhrā: al-mustawā al-mutawassiṭ. *al-Majalla al-Duwaliyya lil-Manāhij wa-al-Tarbiyya al-Tiknulūjiyya*, 8(12), 124–174.

Khairanis, R., & Aldi, M. (2025). The Role of Arabic in Strengthening Cultural Identityin the Digital Age. CARONG: *Journal Pendidikan, Sosial Dan Humaniora, 1*(3), 119-130. https://doi.org/10.62710/annx2098

Lelepary, H., Rachmawati, R., Zani, B., & Maharjan, K. (2023). ChatGPT: Opportunities and Challenges in the Learning Process of Arabic Language in Higher Education. *Journal International of Lingua and Technology*, *2*(1), 11–23. https://doi.org/10.55849/jiltech.v2i1.439

Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Manṣūr, Sāmī (2020).Fāʿiliyyat barnāmaj tadrībī muqtarḥ fī taḥsīn mahārāt al-taʿbīr al-kitābī ladā ṭullāb al-ṣaff al-sādis al-ibtidāʾī fī Baḥrayn.*Majallat al-Ṭufūla al-Mubakkira*, 21(83), 45–70.

Masnun, M. (2025, April). Integrating Artificial Intelligence in Arabic Writing Proficiency: A Case Study in Islamic Boarding Schools. In *ANCOLT: International Conference on Language Teaching* (Vol. 1, No. 01, 254-264).

Mohideen. H. (2024). Exploring the Opportunities of Implementing Artificial Intelligence (AI) Technology for Teaching Arabic to Non-Native Speakers: A Theoretical Approach. *Journal Of Digital Learning And Distance Education, 2*(9), 760-767. https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i9.225

Muḥammad, Maḥmūd; Muḥammad, Usāma; & Aḥmad, Shaʿbān (2023).Barnāmaj qāʾim ʿalā al-barmaja al-lughawiyya al-ʿaṣabiyya (NLP) fī tadrīs ʿilm al-nafs li-tanmiyat mahārāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātiyyan ladā ṭullāb al-marḥala al-thanawiyya.

Aṭā, Usāma (2011).thar tadrīs maqrr al-taʿbīr wifq istrātījiyyāt al-tadrīs al-ḥadītha ʿalā al-taʿbīr al-kitābī ladā ṭullāb al-marāḥil al-ʿulyā. [Unpublished master's thesis]. Jāmiʿat Umm Durmān.

Baker, R. (2021). Artificial intelligence in education: Bringing it all together. *Digital education outlook: Pushing the frontiers with AI, blockchain, and robots*, 43-54.

Baron, N. (2023). How ChatGPT robs students of motivation to write and think for themselves. *The Washington Post*.

Buchanan, B. (2005). A (very) brief history of artificial intelligence. *AI Magazine, 26*(4), 53–60.

Chamcharatsri, B., & Iida, A. (Eds.). (2022). *International Perspectives on Creative Writing in Second Language Education: Supporting Language Learners' Proficiency, Identity, and Creative Expression*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003183914

Crockett, L. (2019). *AI ethics-the thin line between computer simulation and deception*. In P. Griffiths & M. N. Kabir (Eds.), ECIAIR, 2019 European conference on the impact of artificial intelligence and robotics. (pp. 80–87). Oxford.

Dakhīkh, Ṣāliḥ (2010).Athar waḥdāt taʿlīmiyya fī tanmiyat mahārāt al-kitāba al-waẓīfiyya ladā ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyya fī al-Bāḥa. *Majallat Buḥūth al-Tarbiyya al-Nawʿiyya*, 17, 155–192.

Doohee, A. (2024). The Contribution of Artificial Intelligence to Learning the Arabic Language. *European Journal of Language and Culture Studies*, *3*(3), 17–23. https://doi.org/10.24018/ejlang.2024.3.3.120

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., ... & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology, 56*(2), 489-530.

Fletcher, R. (2017). *Joy Write: Cultivating High-Impact, Low-Stakes Writing*. Heinemann Educational Books.

Garba, M., & Hassan, A. (2024). Use of AI in learning Arabic language by non-Arabic speakers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *8*(8), 2519-2532.

Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press.

Graham, S. (2018*). Instructional Feedback in Writing*. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), The Cambridge Handbook of Instructional Feedback,145–168. chapter, Cambridge: Cambridge University Press.

Ḥājī, Khadīja (2025). Taṣawwur muqtarḥ li-barnāmaj tadrībī li-taṭwīr mahārāt istiqdām baʿḍ taṭbīqāt al-dhākā' al-iṣṭināʿī fī tadrīs al-lugha al-ʿarabiyya ladā muʿallimāt al-marḥala al-thanawiyya. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyya, Jāmiʿat al-ʿArīsh*, 13(41), 37–79.

Ḥammādna, Adīb; & Sulaymān, Marjī (2009).Athar istiʿmāl al-ḥāsūb fī taḥsīn al-adā' al-taʿbīrī al-kitābī ladā ṭullāb al-ṣaff al-awwal al-thanawī fī al-

Saūdī, ʿAlā' al-Dīn (2017).Istrātījiyya qāʾima ʿalā al-taʿallum al-tawlīdī li-tanmiyat mahārāt al-kitāba al-ibdāʿiyya wa-al-tanẓīm al-dhātī ladā ṭullāb al-marḥala al-thanawiyya.*Dirāsāt fī al-Manāhij wa-Ṭuruq al-Tadrīs*, 218 ،91–128.

Shiḥāta, Ḥasan; & al-Sammān, Marwān (2013).*al-Marjaʿ fī Taʿlīm al-Lugha al-ʿArabiyya wa-Taʿallumihā*. Maktabat al-Dār al-ʿArabiyya li-al-Kitāb.

Syaikhudin, M., & Laili, M. (2024). Development of ai-based Arabic learning model to improve non-native speaker Arabic speaking skills. *Syaikhuna: Jurnal Pendidikan dan Pranata Islam*, *15*(1), 25-33.

Ṭaha, Munā (2014).al-Taʿallum al-munaẓẓam dhātiyyan wa-ʿalāqatuhu bi-al-muʿtaqadāt al-maʿrifiyya al-dhātiyya ladā al-ṭalaba al-jāmiʿiyyīn.*Majallat Buḥūth al-Tarbiyya al-Nawʿiyya*, 33 ،1535–1570.

Tasleem, R., Niazi, M., & Saba, N. (2025). The Impact of Artificial Intelligence in Language Teaching: A Quasi-Experimental Study. *Dialogue Social Science Review (DSSR)*, *3*(5), 204-221.

Wahdan, N., Abdullah, S., & Mahadi, R. (2020). The Status of EFL Writing Instruction in Saudi Arabia. *Journal of Communication in Scientific Inquiry (JCSI)*, *2*(2), 169-179.

Zhou, X., Teng, D., & Al-Samarraie, H. (2024). The Mediating Role of Generative AI Self-Regulation on Students' Critical Thinking and Problem-Solving. *Education Sciences*, *14*(12), 1302. https://doi.org/10.3390/educsci14121302

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance.* Routledge/Taylor & Francis Group.

Majallat Kulliyat al-Tarbiyya Jāmiʿat Asyūṭ, 39(10), 195–223.

Nath, R. (2009). *Philosophy of Artificial Intelligence: A Critique of the Mechanistic Theory of Mind*. Universal Publishers.

Nation, I. & Macalister, J. (2020). Teaching ESL/EFL Reading and Writing. Routledge.

Qanāʿī, Yaḥyā (2022).Wāqiʿ mumārasa muʿallimī al-lugha al-ʿarabiyya li-anmāṭ al-taghdhiyya al-rājiʿa al-tafsīriyya bi-idārat taʿlīm Ṣabyā. *Majallat Jāmiʿat Shaqrā' lil-ʿUlūm al-Insāniyya wa-al-Idāriyya*, 10(1), 209–249.

Qizi, A. (2025). Literature In Traditional Vs Modern Education. *American Journal of Current Tendency and Innovation, 2*(2), 9–14. Retrieved from: https://publishingjournals.org/ajcti/article/view/89

Qurayṭim, Rāniya (2017).Istiʿmāl al-burtifūlyū fī tanmiyat mahārāt al-taʿallum al-munaẓẓam dhātiyyan wa-taḥsīn nawāṭij al-taʿallum ladā talāmīdh al-marḥala al-iʿdādiyya. [Unpublished master's thesis]. Jāmiʿat Damanhūr.

Ramaḍān, Shirīn (2024).Athar tawẓīf taṭbīqāt al-dhākā' al-iṣṭināʿī khilāl tadrīs al-qirā'a fī tanmiyat baʿḍ mahārāt istiʿāb al-maqrū' ladā ṭālibāt al-ḥalqa al-thālitha.
Majallat al-Nāṭiqīn bi-Ghayr al-Lugha al-ʿArabiyya, 20, 137–156.

Ravi Kumar, V., & Manikandan, A. (2021). *Information Management*. Thakur Publication Private Ltd.

Sardi, J., Darmansyah, Candra, O., Yuliana, D., Habibullah, Yanto, D. & Eliza, F. (2025). How Generative AI Influences Students' Self-Regulated Learning and Critical Thinking Skills? A Systematic Review. International *Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 15*(1), pp. 94–108. https://doi.org/10.3991/ijep.v15i1.53379