البحث(٩)

فاعلية بيئة تعليمية مقترحة قائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية

إعداد :

أ. دينا محمد الأزوري

قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

أ.د. علياء عبد الله الجندي

أستاذ الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم ،كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

د. غدير زين الدين فلمبان

أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

فاعلية بيئة تعليمية مقترحة قائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية

أ. دينا محمد الأزوري

قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

أ.د. علياء عبد الله الجندي

أستاذ الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم ،كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

د. غدير زين الدين فلمبان

أستاذ تقنيات التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية مقترحة قائمة على النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين: التجريبية، التي دُرّست باستخدام البيئة التعليمية التفاعلية القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة، والضابطة، التي تلقت التعليم بالطريقة التقليدية. تكوّنت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين. واعتمدت الدراسة على مقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية بوصفه أداة لجمع البيانات، حيث بُني هذا المقياس استنادًا إلى نموذج الذات التحفيزية لتعلم اللغة الثانية (L2 Motivational Self System)، وتضمّن ثلاثة أبعاد رئيسة: الذات المثالية، الذات الواجبة، وتجربة تعلم اللغة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البيئة التعليمية المقترحة في تعزيز دافعية تعلم اللغة الإنجليزية، لا سيما في بعدي الذات المثالية وتجربة التعلم. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من إمكانات النماذج اللغوية الكبيرة في تصميم بيئات تعليمية تفاعلية تُعزز دافعية المتعلمين، وتدريب المعلمين على دمج هذه النماذج بفعالية في التعليم. كما أوصت بإجراء دراسات مستقبلية للتعرف على أثر هذه البيئات على مهارات لغوية أخرى وفي سياقات تعليمية متنوعة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي التوليدي، النماذج اللغوية الكبيرة ، الدافعية ،نموذج الذات التحفيزية لتعلم اللغة الثانية ، نموذج ChatGPT.

The Effectiveness of an Educational Environment Based on Large Language Models in Enhancing Motivation to Learn English

Dina Mohammed Alazwari, Prof. Alia Abdullah Al-Jundi,
Dr. Ghadeer Zain Uddin Filimban

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of a proposed interactive learning environment based on Large Language Models (LLMs) in enhancing motivation to learn English among second-grade secondary school female students. The research adopted a quasi-experimental design involving an experimental group exposed to the interactive environment and a control group that received traditional instruction. The sample consisted of 6٤ female

students equally distributed between the two groups. To measure the effectiveness of the intervention, the study employed a scale specifically developed to assess motivation to learn English, grounded in the L2 Motivational Self System framework, which includes the Ideal L2 Self, the Ought-to L2 Self, and the L2 Learning Experience dimensions. Findings revealed statistically significant differences in post-test scores between the two groups in favor of the experimental group, particularly in the Ideal L2 Self and Learning Experience dimensions. These results highlight the positive impact of integrating LLMs into the learning environment to support motivational development. The study recommends leveraging LLMs in designing pedagogically sound interactive environments that enhance student motivation. It also emphasizes the importance of teacher training in the effective use of such technologies. Future research is encouraged to explore the broader impact of LLMs on other aspects of language learning across different educational settings.

Keywords: Generative Artificial Intelligence , Large Language Models (LLMs) , ChatGPT, Motivation, L2 Motivational Self System(L2MSS).

- **مقدمة** :

أصبح تعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها ضرورةً ملحة في هذا العصر الذي يشهد تطورًا تكنولوجيًا ومعلوماتيا ملحوظا، جعل العالم متقاربا، وقد أصبحت اللغة الإنجليزية هي لغة التواصل السائدة المنتشرة بين جميع شعوب العالم .تُعد مهارة التواصل الشفوي من الركائز الأساسية في تعلم اللغة الإنجليزية، حيث تُوظف كوسيلة محورية في سياقات تعلم اللغة الثانية، ويُتوقع من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على التحدث بطلاقة وثقة في مواقف تفاعلية متنوعة. ولا يُنظر إليها بوصفها مجرد أداة للتخاطب اليومي ، بل باعتبارها عنصرا جوهريا في تطوير الكفاءة اللغوية وتعزيز الأداء اللغوي العام للمتعلم (الزهراني والطيار، ٢٠٢١).

وتشير الدراسات إلى أن تعلم اللغة الإنجليزية يُمثّل وسيلة للتعبير عن الذات والانخراط في شبكات اجتماعية مستقبلية ذات طابع عالمي (Almarwaey, 2024; Mon et al., 2025). كما يُعد تطوير مهارات التحدث هدفا أساسيا لدى المتعلمين ذوي الدافعية المرتفعة الذين يمتلكون تصورا مستقبليا لأنفسهم كمستخدمين متمكنين للغة (Alzabidi et al., 2022).

وقد كشفت دراسات متعددة عن العلاقة الإيجابية بين الدافعية بأشكالها المختلفة والطلاقة الشفوية، حيث أظهرت دراسة (Fathi & Behzadpoor, 2025) أثر متعة التحدث، والتصور المثالي للذات ، والإصرار، في تعزيز الأداء الشفوي، في حين بيّنت (Jiang & Papi, 2024) أن التصور الإيجابي للذات المثالية يسهم في خفض القلق المرتبط بالأداء مما يعزز من الثقة والكفاءة أثناء التحدث.

وعلى الرغم من هذه الأهمية، فإن العديد من المتعلمين في المملكة العربية السعودية يواجهون تحديات مستمرة في التحدث باللغة الإنجليزية (Ahmad

(Kashmiri, 2020; Mudhaffer, 2023، مما قد يؤثر سلباً على قدرتهم على التفاعل الفعّال، وهو ما يُعد من مستهدفات رؤية المملكة٢٠٣٠ (Alluhaydan, 2024). وتُعزى هذه الصعوبات إلى عوامل متعددة مثل القلق، والخجل، وضعف الثقة بالنفس والدافعية، ما يحدّ من قدرة المتعلم على التفاعل وتحمل المسؤولية (Hiep & Thanh, 2023).

وفي هذا السياق ، أكدت دراسات محلية ودولية)ال مسبل & عبدالرحمن، ٢٠٢٣؛ المزروعي، ٢٠٢٢(DJEHA أن الدافعية تُعد شرطاً رئيسياً لاكتساب مهارات اللغة، خاصة مهارة التحدث، حيث أظهرت نتائجها أن المتعلمين ذوي الدافعية المرتفعة يتميزون بمشاركة فاعلة وإنجاز أكاديمي أعلى.

وبالنظر إلى تلك التحديات، تبرز الحاجة إلى تبني حلول تعليمية مبتكرة تُعزز من تفاعل المتعلمين، وتنمّي دوافعهم، وفي مقدمتها توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، والتي أثبتت الدراسات فعاليتها في توفير بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة)أبو خطوة، ٢٠٢٢؛ عرابي & جاد، ٢٠٢٣(.كما أوصت القمة العالمية للذكاء الاصطناعي التي استضافتها المملكة في ٢٠٢٣، بضرورة استثمار هذه التقنيات لخدمة التعليم وتحقيق التنمية بما يتماشى مع رؤية ٢٠٣٠)الجريجير، ٢٠٢٥(

وتشير الدراسات (Farrokhnia et al., 2023; G. Liu & Ma, 2024; Lo, 2023) إلى أن إدماج النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) مثل ChatGPT في التعليم فتح آفاقاً جديدة لتوسيع فرص التفاعل والتعلم الشخصي، مما يتطلب فهماً أعمق لتجارب المتعلمين وتوجهاتهم.

وفي هذا الإطار، يُعد نظام الذات التحفيزية لتعلم اللغة الثانية (L2 Motivational Self System) من أبرز الأطر النظرية التي فسّرت الدافعية من خلال ثلاثة أبعاد مترابطة: الذات المثالية، والذات الواجبة، وتجربة التعلم. وتؤكد الدراسات (Sougari & Batsari, 2025)أن وجود تصور واضح للهوية اللغوية المستقبلية يسهم في تحسين أداء التحدث والالتزام الأكاديمي.

ومن هنا تنطلق الدراسة الحالية لاستكشاف فاعلية استخدام ChatGPT في تنمية دافعية طالبات المرحلة الثانوية لتعزيز مهارات التواصل الشفوي، ضمن إطار نموذج L2MSS، وتحليل مدى إسهام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز التفاعل، وبناء تصورات لغوية مستقبلية محفزة ومتكاملة.

- **مشكلة الدراسة**:

تُعد الدافعية عاملًا أساسيًا في توجيه سلوك المتعلم نحو التعلم الإيجابي، إذ تسهم في تحفيزه للانخراط في العملية التعليمية، وتعزيز استمرارية جهوده،

وتنمية ثقته بقدراته، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على أدائه الأكاديمي. ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في تعلم اللغات، حيث ترتبط الدافعية ارتباطا وثيقا بتطور مهارات التواصل، لاسيما مهارة التحدث التي تتطلب تفاعلًا مباشرًا وفوريًا، مما يعزز الحاجة إلى بيئات تعليمية داعمة ومشجعة (مشترك و إبراهيم، ٢٠٢٤).

وفي السياق المحلي، يشير الشميمري و الجميل (Aljameel, 2022; Alshumaimeri, 2019) إلى أن اللغة الإنجليزية تُدرَّس كلغة ثانية في المملكة العربية السعودية منذ عقود، ومع ذلك، لا تزال مخرجات تعليم اللغة تُظهر تدنيًا في مستوى الكفاءة اللغوية، حيث يتخرج كثير من الطلبة من المرحلة الثانوية بمهارات محدودة . وتماشيًا مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، يؤكد الحربي وآخرون (٢٠٢٣) على ضرورة تطوير تعليم اللغة الإنجليزية بما يتوافق مع متطلبات الجيل الحديث، وإعداد متعلمين قادرين على التفاعل الفعّال داخل المجتمع العالمي.

وفي هذا الإطار، أظهرت نتائج دراسة استطلاعية قامت بها الباحثات على عينة مكوّنة من (٨٧) طالبة في المرحلة الثانوية، أن ٦٠٪ منهنّ يواجهن صعوبات في المشاركة في المحادثات والمناقشات باللغة الإنجليزية، إضافة إلى ضعف في فهم المحادثات وتوظيفها في المواقف اليومية. كما عبّرت ٦٥٪ من الطالبات عن إحجامهن عن المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالتواصل الشفهي خارج الصف، نتيجة لشعورهن بعدم الراحة، وضعف الثقة بالنفس، وهو ما انعكس على انخفاض دافعيتهم للتعلم، رغم وعيهن بأهمية تطوير هذه المهارات.

ويُعد تعزيز دافعية الطالبات لتعلم اللغة وتطوير مهاراتهن الشفوية ضرورةً تربوية، تواكب التحولات التعليمية، وتسهم في رفع كفاءة المتعلمات لمواجهة متطلبات المستقبل، وتحقق رؤية المملكة في بناء جيل نشط وواعٍ (الشريف، ٢٠١٩). إلا أن مراجعة الأدبيات الحديثة تُشير إلى نقص واضح في الدراسات التي تناولت الدافعية المرتبطة بتطوير مهارات التواصل الشفوي تحديدًا، رغم تناولها لأساليب تنمية هذه المهارات (Qiu & Xu, 2023).

وقد بيّن عدد من الباحثين (Lamb et al., 2019; Zhang et al., 2020) أن متعلمي اللغة الثانية يواجهون تحديات في الدافعية ناجمة عن الإحباط من بطء التقدم في اكتساب مهارات التحدث، نظرًا لما تتطلبه من تفاعلات لحظية معقدة. وفي هذا السياق، أوصت دراسة سيبمان (Siepmann, 2024) بالاستفادة من المستحدثات التكنولوجية، وعلى رأسها الذكاء الاصطناعي التوليدي، للكشف عن أثرها في تحفيز الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي، وهو مجال لا يزال بحاجة إلى مزيد من الاستكشاف والتجريب.

ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى قياس فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية مدعومة بالنماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) في تنمية دافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو تطوير مهارات التواصل الشفوي، مما يسهم في سد الفجوة البحثية، ويدعم التوجه الوطني نحو توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم بشكل فعّال واستباقي.

- **أسئلة الدراسة وفرضياتها**:

تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية مقترحة قائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

وتفرعت منه الأسئلة التالية:

- ما البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة والمعدة لتنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية؟
- ما فاعلية البيئة التعليمية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية أبعاد الذات التحفيزي لتعلم اللغة الثانية (*L2Motivational Self System*) لدى طالبات الصف الثاني ثانوي؟

- **فرضيات الدراسة**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

- **أهداف الدراسة**:

- تصميم بيئة تعليمية تفاعلية مقترحة قائمة على النماذج اللغوية الكبيرة لتنمية الدافعية لتعلّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي.
- الكشف عن فاعلية البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية لتعلّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

- **أهمية الدراسة**:

تنبع أهمية هذه الدراسة من اعتبارات نظرية وتطبيقية، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

- **أهمية نظرية**:

- تُسهم الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المرتبطة بتكامل الذكاء الاصطناعي، ولا سيما النماذج اللغوية الكبيرة، في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

- تُعد من أوائل الدراسات التي تتناول فاعلية بيئة تعليمية قائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية وفق نموذج الذات التحفيزية، مما يُعزز من فهم العلاقة بين المستحدثات التكنولوجية والدافعية التعليمية.

• **أهمية تطبيقية**:

- قد تُسهم البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة في تعزيز دافعية الطالبات للمشاركة والتفاعل الإيجابي داخل الصف، سواء مع المعلمة أو مع الزميلات.
- تساعد على تنمية تقبُّل الطالبات للمستحدثات التكنولوجية وربطها بتجارب تعلمهن الشخصية.
- تُسهم في تطوير أساليب تعليمية مُبتكرة تسهم في تحسين جودة التعلم وفاعليته، لاسيما في تنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية.
- تبرز أهمية استثمار النماذج اللغوية الكبيرة في البيئات التعليمية بوصفها مجالًا حديثًا واعدًا في تحسين ممارسات التدريس والتعلم.
- قد تُسهم في لفت انتباه القائمين على السياسات التعليمية إلى ضرورة دمج الأدوات الذكية الفاعلة في تصميم بيئات تعليمية مستقبلية.
- تتيح أدوات الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة إمكانية الاستفادة منها في دراسات لاحقة، بما يدعم إجراء دراسات مقارنة أو تطويرية في السياقات التعليمية المختلفة.

• **حدود الدراسة**:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية . واعتمدت الدراسة على استخدام النموذج اللغوي الكبير *Chat GPT* ٤.٠ كأداة تقنية رئيسية في تصميم البيئة التعليمية التفاعلية.
- الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في الثانوية السابعة للبنات في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية .
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.
- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على (٦٤) طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي بالثانوية السابعة للبنات في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية .

• **منهج الدراسة**:

اتبعت الدراسة المنهج الكمي، مستندة إلى التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتَين (التجريبية والضابطة). حيث تم تطبيق بيئة تعليمية مدعومة بالنماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) على المجموعة التجريبية، في حين تلقت المجموعة الضابطة تعليمًا تقليديًا غير مدعوم بالتقنيات الذكية. ولقياس فاعلية البيئة التعليمية القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية

للتعلم، تم استخدام مقياس الدافعية المبني على نموذج L2MSS، وذلك من خلال مقارنة نتائج المجموعتين في التطبيقِ البَعدي. كما أجريت مقارنة داخلية بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين، القبلي والبَعدي، للوقوف على مدى التحسن في مستويات الدافعية بعد التدخل التجريبي.

جدول (١): التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعات	القياس القبلي	المعالجة	القياس البَعدي
المجموعة الضابطة	مقياس الدافعية المبني على نموذج L2MSS	بيئة صفية تقليدية غير إلكترونية	مقياس الدافعية المبنى على نموذج L2MSS
المجموعة التجريبية		بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على النماذ اللغوية الكبيرة	

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي بالثانوية السابعة في مدينة الطائف، وذلك خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥/١٤٤٦هـ، والبالغ عددهن (١٧٤) طالبة وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف لعام ١٤٤٦هـ. أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (٦٤) طالبة تم اختيارهن عشوائيًا من بين الفصول الدراسية، وجرى توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية مكوّنة من (٣٢) طالبة، ومجموعة ضابطة تضم (٣٢) طالبة.

- **مواد وأدوات الدراسة**:

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مجموعة من المواد والأدوات البحثية، على النحو الآتي:

- **أولًا: مواد الدراسة**

- **معايير تصميم البيئة التعليمية التفاعلية**:

تم تطوير معايير تستند إلى أسس التصميم التعليمي الفعّال، بما يتلاءم مع استخدام النماذج اللغوية الكبيرة في تعلم اللغة الإنجليزية.

- **البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة** (LLMs):

بيئة تعليمية رقمية تهدف إلى دعم تعلم اللغة الإنجليزية وتنمية الدافعية لدى الطالبات من خلال توظيف إمكانات النماذج اللغوية الكبيرة في التفاعل والتخصيص والاستجابة الفورية.

- **الأوامر الموجهة** (Prompts):

مجموعة من التعليمات اللغوية المصممة لتحفيز التفاعل بين الطالبات والنموذج اللغوي، بما يعزز من مهارات التفكير اللغوي والتواصل الشفوي.

- **ثانيًا: أدوات القياس:**
- **مقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية:**

أداة مبنية على نموذج الذات التحفيزية (L2 Motivational Self System)، وتضم أبعادًا فرعية تشمل: الذات المثالية، الذات الواجبة، تجربة تعلم اللغة، والدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي. وقد تم التحقق من صدقه وثباته وفق الإجراءات المنهجية المعتمدة.

- **متغيرات الدراسة:**

- المتغير المستقل: البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة(*LLMs*).
- المتغير التابع: الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية.

- **مصطلحات الدراسة:**

- **النماذج اللغوية الكبيرة**

يُشير هذا المصطلح إلى أحد تطبيقات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) القائمة على تقنيات الشبكات العصبية العميقة، والتي تم تدريبها على كميات هائلة من البيانات النصية. وتمتاز هذه النماذج بقدرتها على فهم اللغة البشرية وإنتاجها بطريقة تحاكي التفاعل البشري، مما يجعلها أدوات فعالة في دعم التعلم التفاعلي والشخصي، وتعزيز تنمية مهارات التواصل لدى المتعلمين ضمن البيئات التعليمية (Floridi & Chiriatti, 2020).

وتُعرَّف إجرائيًّا في هذه الدراسة على أنها: استخدام تطبيق (ChatGPT 4.0) من خلال خاصية النماذج المُخصصة (Custom GPTs) لمحاكاة دور معلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، بهدف تدريب الطالبات على ممارسة مهارات التواصل الشفهي، وتقديم تغذية راجعة فورية وشخصية تُسهم في تحسين الأداء وتنمية المهارة.

- **الدافعية للتعلُّم**

عرفها صعب و الدليمي(٢٠٢٤) بأنها "طاقة داخلية أو قوة ذهنية تدفع الفرد نحو تحقيق أهدافه التعليمية، وتمثل وسيلة فعّالة يتم من خلالها الوصول إلى إنجازات تعليمية محددة. وتُعد من العوامل الأساسية المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، إذ تُسهم في توجيه سلوك المتعلم من خلال استجابته للمثيرات المحفزة المرتبطة بحاجاته وميوله. كما ترتبط بفاعلية الأداء، حيث يُنظر إلى الدوافع على أنها شرط ضروري لحدوث التعلم، فلا تعلم دون وجود دافعية تُحفز الجهد والاستمرارية" (ص٨).

وفقًا لـ Dörnyei (٢٠٠٩)، يُنظر إلى الدافعية في تعلم اللغة الثانية من خلال نموذج الذات التحفيزية بوصفها بنية مكونة من ثلاثة أبعاد:

- الذات المثالية في تعلم اللغة (*Ideal L2 Self*): صورة المتعلم المستقبلية كمستخدم ناجح للغة.
- الذات الواجبة (*Ought-to L2 Self*): الالتزامات والمسؤوليات الاجتماعية المتوقعة من المتعلم.
- تجربة تعلم اللغة (*L2 Learning Experience*): تجارب المتعلم الحالية في تعلم اللغة داخل الصف وخارجه.

وتُعرف الدافعية في هذه الدراسة إجرائيًّا بأنها: الدرجة التي تحرزها الطالبة على مقياس الدافعية المبني على نظام الذات التحفيزية لتعلم اللغة الثانية (L2MSS)، والذي يقيس الأبعاد الثلاثة المشار إليها بهدف التعرف على مدى تأثير البيئة التعليمية المدعومة بالنماذج اللغوية الكبيرة في تعزيز دافعيتها لتعلم مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

• المحور الأول: النماذج اللغوية الكبيرة : المفهوم والخصائص التعليمية

شهد عام ٢٠١٧ تطوير نموذج متقدم في مجال الذكاء الاصطناعي قائم على تقنية التعلم العميق، وذلك من قبل فريق (Google Brain). وقد أطلق على هذا النموذج اسم "المحوّل" (Transformer)، وتم استخدامه لاحقاً في مجموعة من التطبيقات المعنية بمعالجة اللغة الطبيعية، مثل تحليل النصوص، والترجمة الآلية، وتحويل النصوص إلى كلام (Ozdemir, 2023). وفي عام ٢٠١٨، طورت شركة (OpenAI) نموذج "المحوّل التوليدي المدرّب مسبقا" (Generative Pre-trained Transformer - GPT)، والذي يُعد من النماذج المتقدمة في إنتاج نصوص تشبه اللغة البشرية من حيث البنية والدلالة. وقد واصلت الشركة تطوير هذا النموذج عبر سلسلة من الإصدارات المتعاقبة، إلى أن أطلقت في عام ٢٠٢٢ نسخة مطورة ضمن إطار "روبوت المحادثة" ChatGPT، والذي يعتمد على نموذج لغة كبير (LLM) قادر على توليد حوارات تحاكي التفاعلات البشرية استنادا إلى أوامر مكتوبة (عوض، ٢٠٢٤).

ومن منظور تقني، تُصنَّف النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) ضمن تطبيقات معالجة اللغة الطبيعية (NLP)، والتي تعتمد على الشبكات العصبية العميقة. وتتميّز هذه النماذج بقدرتها العالية على فهم اللغة البشرية وتوليدها، استنادًا إلى تدريبها على قواعد بيانات ضخمة ومتنوعة. كما أنها توفر فرصًا واعدة لدعم عمليات التعلم التفاعلي والشخصي، وتسهم في تنمية مهارات التواصل لدى المتعلمين، لا سيما في البيئات التعليمية (Floridi & Chiriatti, 2020).

ومع التقدم المتسارع في تطوير هذه النماذج، شهدت تطبيقاتها انتشاراً متزايداً في قطاعات حيوية متعددة مثل التعليم، والرعاية الصحية، والقانون، والبحث

العلمي، وخدمة العملاء، حيث تُكيَّف هذه النماذج لتلبية احتياجات تخصصية متباينة. وقد أصبحت تُعد أصولاً استراتيجية تسهم في دفع عجلة الابتكار العلمي والنمو الاقتصادي (Y. Liu et al., 2023).

وفي السياق التربوي، خصوصاً في مجال تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، برزت النماذج اللغوية الكبيرة كمحرك رئيس في إعادة تشكيل الممارسات التعليمية. ففي ظل البيئة الرقمية المعاصرة التي تتسم بفيض هائل من المعلومات، أضافت هذه النماذج بُعداً ديناميكياً جديداً إلى تعليم اللغة، مع ما يرافقه من فرص وتحديات. وتوفر هذه النماذج من خلال قدراتها المتقدمة في المعالجة اللغوية إمكانات كبيرة لتعزيز الابتكار في طرائق التعليم والتعلم (J. Liu et al., 2024).

وعلى المستوى الدولي، تنوعت مسارات تطوير النماذج اللغوية الكبيرة تبعاً لاختلاف الإمكانات البحثية والتكنولوجية للدول. فبحلول منتصف عام ٢٠٢٣، كانت الصين قد طورت أكثر من ١٣٠ نموذجًا، في حين أنتج الاتحاد الأوروبي نموذج "BLOOM" متعدد اللغات. وواصلت الولايات المتحدة ريادتها في هذا المجال من خلال نماذج مثل ChatGPT، بينما تسعى دول أخرى ككوريا الجنوبية واليابان والإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية إلى بناء قدراتها الوطنية في هذا القطاع المتسارع (Choi et al., 2025).

وفي ضوء هذا التوسع الملحوظ، ظهرت العديد من التطبيقات العملية للنماذج اللغوية الكبيرة في مختلف التخصصات، مما يعكس تحولها من أدوات بحثية متقدمة إلى حلول عملية قابلة للتوظيف في السياقات التعليمية والمهنية المتعددة مثل ChatGPT، Gemini،وCopilot .

يُعد تطبيق ChatGPT من أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي حققت حضورًا لافتًا واستخدامات متعددة، لاسيما في مجالات تعليم اللغات، بما في ذلك تعليم اللغة الإنجليزية. يتميز ChatGPT بقدرته على الوصول إلى معلومات متنوعة، إلى جانب دوره في تدريب المستخدمين وتعزيز مهاراتهم اللغوية والمعرفية. ويُعد هذا التطبيق اختصارًا لعبارة Chat Generative Pre-trained Transformer، وهو نموذج مبني على تقنيات الذكاء الاصطناعي جرى تدريبه على كميات ضخمة من البيانات المتاحة عبر الإنترنت، فضلاً عن مصادر معرفية متنوعة تتضمن محادثات بشرية، مما يُمكنه من توليد نصوص لغوية تحاكي الإنتاج البشري بدقة عالية (Božić & Poola, 2023).

ويُصنّف ChatGPT ضمن نماذج معالجة اللغة الطبيعية (NLP) المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، حيث بُني باستخدام خوارزميات التعلم العميق والشبكات العصبية الاصطناعية. وتتيح له هذه البنية المتقدمة القدرة على تحليل كميات

هائلة من النصوص ومعالجتها بكفاءة. وتشمل وظائفه الأساسية: توليد النصوص، وتصحيحها، وترجمتها، بالإضافة إلى إنتاج محادثات تفاعلية تتميز بالسلاسة والدقة. ويُستخدم هذا النموذج كذلك كأداة أساسية لمعالجة مشكلات لغوية معقدة في سياقات متعددة، الأمر الذي يعكس تطورًا نوعيًا في آليات التفاعل اللغوي المؤتمت (Shahriar & Hayawi, 2023).

وفي هذا السياق، يُعد ChatGPT من أحدث النماذج اللغوية الكبيرة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي التوليدي، والمعتمدة على معالجة اللغة الطبيعية (الهزاني، ٢٠٢٤). وقد طُوّر بهدف تقديم استجابات لغوية متقدمة، مع إتاحة المجال لتخصيص النموذج وفق احتياجات المستخدمين ومتطلباتهم (Kocoń et al., 2023). وعلى الرغم من أنه يمثل نموذجًا واحدًا ضمن مجموعة أوسع من النماذج اللغوية الكبيرة، إلا أن تأثيره في عمليتي التعلم والتعليم كان ملحوظًا، إذ أشار عدد من الباحثين إلى دوره في تعزيز التفاعل، وتحفيز المتعلمين، ودعم ممارسات التعلم الذاتي في بيئات تعليمية متعددة (عبد الغني وعابدين، ٢٠٢٤).

- **مميزات استخدام النماذج اللغوية الكبيرة** (LLMs) **في تعزيز تعلم المتعلمين**:

تتميز النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) بمجموعة من الخصائص التربوية والتقنية التي تجعلها أدوات فعالة في دعم تعلم الطلبة وتيسير الوصول إلى المعرفة. ويمكن تلخيص أبرز هذه المزايا على النحو التالي (Harvey et al., 2025; Sain et al., 2024):

- تُسهم النماذج اللغوية الكبيرة، عند دمجها مع تقنيات تحويل الصوت والنص، في تسهيل الوصول إلى المحتوى للمتعلمين من ذوي الإعاقات البصرية أو السمعية، بما يعزز مبدأ الإنصاف في التعليم.
- تقدم هذه النماذج استجابات موجهة تتكيف مع أسلوب المتعلم ومستواه المعرفي، مما يدعم نماذج التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي بفاعلية.
- تسهم النماذج في تنظيم الأفكار وتوليد ملخصات ومخططات معرفية دقيقة، ما يعزز من قدرة المتعلم على تحليل المعلومات وتكوين رؤى نقدية.
- تتيح للمتعلمين الدخول في محادثات تعليمية ذات طابع تفاعلي ديناميكي، مع إمكانية تعديل المحتوى حسب التقدم الفردي للطالب.
- توفر التغذية الراجعة الفورية التي تساعد في تصحيح الأخطاء وتعزيز الأداء، بما يدعم عملية التعلّم البنّاء والمستمر.
- تحفّز المتعلمين على توليد أفكار جديدة واقتراح حلول مبتكرة، مما يثري مهارات التفكير الإبداعي ويوسّع أفق المعرفة.
- تتيح للمتعلمين التقدم في التعلم وفق وتيرتهم الخاصة، مع إمكانية طرح الأسئلة والحصول على استجابات فورية داعمة.

- **مميزات استخدام النماذج اللغوية الكبيرة** (LLMs) **للمعلمين** :

مع اتساع نطاق توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، أصبحت النماذج اللغوية الكبيرة أدوات مساندة فعالة للمعلمين، تسهم في تحسين جودة الممارسات التدريسية وتقليل الأعباء الإدارية. وقد أشارت دراسة كل من (Wang et al., 2024; Yu, 2024) إلى عدد من المزايا النوعية، من أبرزها:

- تُمكن المعلمين من تطبيق استراتيجيات متقدمة مثل الصف المقلوب (*Flipped Classroom*) والتعلم القائم على المشكلات (*Problem-Based Learning*).
- تسهم في أتمتة عمليات التصحيح وتقييم الأداء بصورة موضوعية وفعالة، ما يوفر الوقت ويزيد من اتساق النتائج.
- تتيح تقديم ملاحظات فورية وشخصية للمتعلمين، تسهم في تحسين نواتج التعلم وتوجيه العملية التعليمية في الوقت المناسب.
- تُسهم في توليد خطط دراسية، وتصميم أسئلة، وأنشطة تعليمية تراعي التفاوت في مستويات الطلبة واهتماماتهم.
- تساعد على دمج أنشطة تفاعلية مدعومة بالنماذج اللغوية، تعزز من تفاعل الطلاب وتزيد من اندماجهم في المواقف الصفية.
- تمكّن المعلمين من تطبيق استراتيجيات حديثة بطرق مرنة ومحفزة، ما يُسهم في تحسين البيئة التعليمية وجودة التعلم.

- **نظريات التعلم والنماذج اللغوية الكبيرة**:

- **أولاً**: **النظرية البنائية** (Constructivist Theory)

ترتكز النظرية البنائية على أن التعلم هو عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلم بتكوين معرفته الخاصة من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية والخبرات الشخصية. وتُعد النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) أدوات فعالة ضمن هذا السياق، إذ تتيح فرصًا للتعلم التفاعلي من خلال المحادثة، استكشاف المفردات، وفهم النصوص، مما يعزز من التعلم الذاتي والتأمل المعرفي.

تسهم هذه النماذج في دعم المتعلم على تنظيم المعرفة، وإعادة بناء فهمه بناءً على التغذية الراجعة الفورية، الأمر الذي ينسجم مع مبدأ "التعلم العميق" في النظرية البنائية، ويعزز من قدرة المتعلم على التحكم بتقدمه اللغوي وفقًا لوتيرته الخاصة (Kim & Adlof, 2024; Alam & Asmawi, 2023).

- **ثانيًا**: **النظرية البنائية الاجتماعية** (Social Constructivist Theory):

تُعد النظرية البنائية الاجتماعية امتدادًا للتوجه البنائي، وتؤكد على أن المعرفة تُبنى من خلال التفاعل الاجتماعي والمشاركة في التجربة التعليمية. وفي هذا السياق، تبرز النماذج اللغوية الكبيرة كأدوات مساندة توفر بيئة محاكية للتفاعل الحقيقي، تسهّل التعبير عن الأفكار، وتُدعم التعلم التعاوني بين المتعلمين.

تُظهر الدراسات أن دمج النماذج اللغوية الكبيرة LLMs يمكن أن يسهم في تخفيف بعض التحديات المرتبطة ببيئات التعلم التشاركي، مثل تفاوت الخلفيات المعرفية أو الحواجز اللغوية، من خلال تقديم محتوى مخصص، وتغذية راجعة فورية، مما يعزز من فعالية التعلم الجماعي، ويُنمّي مهارات التواصل والتفكير النقدي لدى المتعلمين (Rasul et al., 2023; Zhou & Schofield, 2024).

- **نظرية الدافع** (Motivational Theory):

ترتكز نظرية الدافع على فرضية محورية مفادها أن تعزيز دافعية المتعلمين نحو التعلم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى اتساق بيئة التعلم مع اهتماماتهم الفردية واحتياجاتهم المعرفية والنفسية. فكلما شعر المتعلم بأن التجربة التعليمية تتناغم مع ميوله، وتعكس جوانب من هويته الذاتية، وتستثير مشاعره وانفعالاته، زادت احتمالية انخراطه الفعّال في عملية التعلم.

كما تؤكد هذه النظرية على أن توفير الدعم الاجتماعي والتشجيع المستمر، بالإضافة إلى إشعار المتعلم بالانتماء إلى المجتمع التعليمي، وفسح المجال أمامه للتعبير عن ذاته وتحدي قدراته، كلها عوامل تسهم في تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية والتمكن من المحتوى.

ويمتد هذا التصور إلى التفاعل مع الموقف التعليمي نفسه، حيث يُعد التفاعل الإيجابي مع بيئة التعلم أحد المؤشرات الرئيسة على ارتفاع مستوى الدافعية، والشعور بالراحة والانخراط النفسي والمعرفي. وفي ضوء تطور أدوات الذكاء الاصطناعي، يمكن توظيف هذه التقنيات في تصميم تجارب تعلم مخصصة تراعي تفضيلات المتعلمين وأنماطهم، الأمر الذي يسهم في تنشيط الدافعية الذاتية لديهم (مشترك وإبراهيم، ٢٠٢٤؛ وليد، ٢٠٢٢).

- **تطبيقات النماذج اللغوية الكبيرة** (LLMs) **في تعليم اللغة الإنجليزية**:

تُعد عملية تخصيص المحتوى التعليمي أحد العناصر الأساسية في تصميم بيئات تعليمية تفاعلية فعّالة تهدف إلى تنمية مهارات اللغة الإنجليزية وتعزيز الدافعية لدى المتعلمين (Chiriboga et al., 2025). ومع التوسع في توظيف النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) في المجال التربوي، أصبح بالإمكان استخدامها في تطوير بيئات تعلم ذكية تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتتكيف مع أساليب تعلمهم وتفضيلاتهم. وتوفر هذه النماذج إمكانات واسعة لتوليد محتوى لغوي تفاعلي مخصص، يمكن للمعلمين والمتعلمين توظيفه في تحسين وتطوير مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة باللغة الإنجليزية، مما يسهم في رفع كفاءة عملية اكتساب اللغة، ويُعزز الدافعية من خلال تقديم دعم تعليمي موجه وذاتي التنظيم (Young & Shishido, 2023). وقد أشارت دراسة أوتشييننغ (Ochieng,2023) إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تصميم محتوى

تعليمي جذاب ومتنوّع يتماشى مع اهتمامات المتعلمين وخبراتهم الواقعية، يُسهم في جعل تجربة التعلم أكثر عمقًا وارتباطًا بسياقاتهم الشخصية. وتتجلى تطبيقات النماذج اللغوية الكبيرة في تعليم اللغة الإنجليزية من خلال مجموعة من النماذج التعليمية المتقدمة، من أبرزها ما ورد في دراسة ليو (J. Liu et al., 2024):

أنظمة التدريس الذكية (Intelligent Tutoring Systems): توفّر تعليمًا مخصصًا بناءً على مستوى الطالب وسرعة تقدمه، من خلال تفاعل مستمر وتغذية راجعة فورية.

- أنظمة التعلم التكيفي (*Adaptive Learning Systems*): تعتمد على تحليل سلوك المتعلم وتكييف المحتوى التعليمي وفقًا لاحتياجاته ومهاراته، مما يُعزز فعالية التعلم الفردي.
- أنظمة التقييم المؤتمت (*Automated Assessment Systems*): تقوم بتصحيح وتحليل المهام اللغوية بدقة عالية، مما يُسهم في تقويم أداء المتعلم بكفاءة وموضوعية.
- روبوتات المحادثة التعليمية (*Educational Chatbots*): تُوفّر تفاعلات لغوية واقعية مع المتعلم، تتيح له ممارسة المحادثة والكتابة باللغة الإنجليزية بطريقة طبيعية وتلقائية، مما يُنمّي مهاراته التواصلية بشكل مستمر.

- **التحديات المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية**

رغم الإمكانات المتقدمة التي توفرها النماذج اللغوية الكبيرة في تعزيز عمليات التعليم والتعلم، إلا أن استخدامها في البيئات التعليمية لا يخلو من تحديات تقنية وتربوية وأخلاقية، تتطلب وعيًا مؤسسيًا وفرديًا لضمان توظيفها بطريقة فاعلة وآمنة. ويمكن تلخيص أبرز هذه التحديات فيما يلي: (Al Zakwani & Binu, 2025; Eronen & Lee, 2024)

- تفتقر النماذج إلى فهم حقيقي للسياقات المعقدة والأفكار المجردة، مما قد يؤدي إلى تقديم معلومات غير دقيقة أو مضللة.
- قد يُضعف الاعتماد الزائد على هذه النماذج مهارات التحليل والكتابة الأكاديمية لدى المتعلمين، نتيجة تقليص الجهد الذاتي في البحث والتفكير.
- قدرة النماذج على توليد نصوص تبدو أصلية يثير مخاوف تتعلق بالسرقة الأدبية، ويدعو إلى تطوير سياسات واضحة للتحقق من الأصالة.
- نظرًا لاعتمادها على بيانات سابقة التدريب، قد تنتج النماذج محتوى منحازًا أو غير دقيق، بما في ذلك مراجع غير صحيحة أو غير مناسبة للسياق الأكاديمي.
- يتطلب إدماج الذكاء الاصطناعي في التعليم وضع أطر أخلاقية واضحة، تشمل الاستخدام العادل، وحماية الخصوصية، والتدريب المسؤول.

- الاعتماد على أدوات مؤتمتة قد يقلل من فرص التفاعل الإنساني البنّاء، مما يؤثر على النمو العاطفي والاجتماعي للمتعلمين.
- قد يواجه بعض المتعلمين تحديات في الوصول إلى هذه التقنيات، بسبب نقص البنية التحتية أو ضعف المهارات الرقمية.
- يعاني بعض المعلمين من مخاوف تتعلق بتقويض دورهم أو فقدان السيطرة على العملية التعليمية نتيجة دخول الذكاء الاصطناعي.
- قد تؤدي الممارسات غير الموجهة إلى اعتماد مفرط على النماذج، مما يضعف من استقلالية المتعلم وقدرته على التعلم الذاتي والتفكير التحليلي.

- **المحور الثاني : الدافعية لتعلُّم اللغة الإنجليزية**

- **مفهوم الدافعية:**

تُعد الدافعية من المفاهيم الجوهرية المرتبطة بسلوك الإنسان وتوجيهه نحو تحقيق أهدافه. إذ لا يتحقق الإنجاز أو يُستدام السعي لتحقيقه دون وجود دافع داخلي يُحفّز الفرد ويوجهه. وقد حظي هذا المفهوم باهتمام بالغ في الأوساط التربوية، نظرًا لما له من دور حاسم في تحفيز الطالب وتوجيه سلوكه، وضمان استمرارية نشاطه نحو بلوغ أهدافه التعليمية (عبد الكريم والجراح، ٢٠٢٢).

وتُعد الدافعية شرطًا أساسيًا لحدوث التعلم الفعّال؛ حيث يُقبل المتعلم الذي يتمتع بدافعية عالية على التعلم بدافع ذاتي، الأمر الذي يجعل عملية التعلم أكثر عمقًا واستدامة. هذا النوع من التعلم يتجاوز المعرفة الأكاديمية ليشمل أنشطة البحث والاستقصاء والقراءة الحرة، ويُعزز الميل إلى استكشاف الموضوعات المعقدة والغنية بالتحديات (السيد، ٢٠١٧).

وفي سياق تعلم اللغة الثانية، يشير دورنئي (Dörnyei, 1998) إلى أن الدافعية تُعد أحد المحددات الأساسية لنجاح المتعلم في اكتساب اللغة، إذ توفر القوة الدافعة لبدء عملية التعلم وتُعزز من الاستمرار فيها. وفي الإطار ذاته، يُقدم النموذج الاجتماعي التربوي لجاردنر (Gardner) تفسيرًا شاملاً للدافعية في تعلم اللغة الأجنبية، يُحدد فيه ثلاثة مكونات رئيسية: الجهد المبذول في عملية التعلم، والرغبة في إتقان اللغة، والانفعالات المرتبطة بتجربة التعلم (بنداري وآخرون، ٢٠٢٣).

ويُبنى النموذج التربوي في تعلم اللغة الأجنبية، كما طرحه جاردنر (Gardner, 2006)، على خمس افتراضات أساسية، هي:

- يتطلب تعلم اللغة تطوير كفاءة تواصلية تُمكّن المتعلم من التفاعل بفاعلية مع الناطقين بها.
- تلعب كل من القدرة والدافعية دورًا رئيسًا في تحديد مستوى التحصيل اللغوي.

- تتأثر الدافعية بعوامل بيئية، واجتماعية وثقافية وشخصية.
- يحدث تعلم اللغة في سياقات رسمية (كالفصول الدراسية) وغير رسمية (كنوادي اللغة).
- تساهم السياقات الرسمية وغير الرسمية في تحقيق مخرجات تعليمية لغوية وغير لغوية.

وفي هذا السياق، يؤكد جاردنرGardner أن انخفاض دافعية المتعلمين يُعد من الأسباب الرئيسة التي تفسر ترددهم أو إحجامهم عن المشاركة في أنشطة تعلم اللغة الإنجليزية، لا سيما الأنشطة الشفوية. ويؤدي هذا الانخفاض في الدافعية إلى تراجع في المثابرة والشغف بالتعلم، مما ينعكس سلبًا على جودة التعلم ومخرجاته (Sanad, 2021).

- **أهمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية**

تُعد الدافعية عاملًا حاسمًا في تعزيز الأداء الأكاديمي وزيادة إنتاجية المتعلم في مختلف الأنشطة التعليمية. فهي تُشكل القوة الدافعة التي تُحرّك السلوك، وتوجهه نحو تحقيق الأهداف المنشودة. وفي هذا الإطار، يوضح سعد (٢٠٢١) أن الدافعية تُسهم في تحفيز السلوك الإنساني، وتُؤثر في مستوى توقعات الفرد وطموحاته، وتُوجه انتباهه نحو المعلومات المهمة التي ينبغي معالجتها.

ويُبرز سيد (٢٠٢٢) أهمية الدافعية، لاسيما لدى طلبة المرحلة الثانوية، من خلال عدة جوانب تربوية، من أبرزها: تمكين المتعلم من فهم سلوكه وسلوك الآخرين، وتنشيط الطاقة اللازمة للتعلم، وتأهيله للابتكار وحل المشكلات، وتحقيق مبدأ التعلم الممتع. كما تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وتنمية مهارات المثابرة، والتحدي، وضبط الذات، واختيار الأنشطة الملائمة.

ويؤكد العتوم وآخرون (٢٠٢٣) أن للدافعية دورًا مركزيًا في العملية التعليمية، حيث تعمل على:

- زيادة الجهد والطاقة المبذولة في التعلم: من خلال تشجيع المتعلم على الاستمرار والمثابرة لتحقيق الأهداف، بدلًا من الانسحاب أو الفتور.
- البدء والمثابرة على الأنشطة التعليمية: إذ تُحفّز المتعلمين على المبادرة والمواصلة، حتى في حال واجهوا صعوبات أو إحباطات.
- تعزيز التعلم وتحقيق الشعور بالإنجاز: مما يسهم في بناء تقدير الذات والشعور بالكفاءة بين الأقران.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي: عبر تطوير استراتيجيات فعّالة للتفكير والتعلم.
- تحسين الأداء والتحصيل الأكاديمي: إذ يرتبط ارتفاع مستوى الدافعية بزيادة الإنتاجية والجودة في الأداء التعليمي.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تلخيص أهمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية في النقاط التالية:

- تُعد الدافعية عنصرًا أساسيًا لنجاح عملية تعلم اللغة، وتمثل مؤشرًا على قابلية المتعلم للتعلم.
- يُسهم استثمار الدافعية بطريقة فعّالة في دعم المعلم والمتعلم على حد سواء، في سياقات تدريس اللغة الإنجليزية.
- تُمثل دافعية المتعلم بُعدًا محوريًا في تعلم اللغة الأجنبية، إذ لا بد أن يُدرك المتعلم قيمة وجدوى ما يتعلمه من معارف لغوية.

• **أنواع دافعية التعلم**:

تُصنف الدافعية إلى نوعين رئيسيين وفقًا لمصدر التحفيز: الدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) والدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)(باع، ٢٠٢٣). ويؤدي كل منهما دورًا مميزًا في تحفيز المتعلم نحو التعلم، سواء بدوافع مستمدة من البيئة المحيطة أو من دافع ذاتي داخلي.

- الدافعية الخارجية (*Extrinsic Motivation*): تنشأ هذه الدافعية نتيجة مؤثرات خارجية، مثل توقعات أولياء الأمور، أو تشجيع المعلمين، أو دعم الإدارة المدرسية، أو رغبة المتعلم في نيل رضا الأقران. يسعى المتعلم في هذا السياق إلى تحقيق النجاح في التعلم من أجل كسب التقدير أو الحصول على مكافآت مادية أو معنوية، ما يجعل دافعه مرتبطًا بعوامل خارجية مؤقتة.
- الدافعية الداخلية (*Intrinsic Motivation*): تصدر عن المتعلم نفسه، حيث تنبع رغبته في التعلم من دوافع ذاتية تتمثل في إشباع الفضول، أو الاستمتاع باكتساب المعرفة والمهارات، أو تحقيق الرضا الشخصي. وتُعد هذه الدافعية من المرتكزات الأساسية للتعلم الذاتي والمستدام، ويمكن الاستدلال عليها من خلال مؤشرات مثل: الإرادة الشخصية، والمثابرة، وتقييم الذات، والرغبة في مواجهة التحديات وتجاوز الإخفاقات. ومن الضروري دعم هذا النوع من الدافعية وتحويلها إلى نمط سائد، بما يعزز استقلالية المتعلم واستعداده للتعلم مدى الحياة.

• **أنماط الدافعية في تعلم اللغة الثانية**:

في سياق تعلم اللغة الثانية، تقترح نظرية جاردنر (Gardner) تصنيفًا نوعيًا للدافعية يتضمن بعدين أساسيين هما: الدافعية الوسيلية (Instrumental Motivation) والدافعية التكاملية (Integrative Motivation) (Amelia et al., 2024).

- الدافعية الوسيلية (*Instrumental Motivation*): يُقصد بها الدوافع المرتبطة بالمكاسب المادية أو الأهداف العملية، مثل الحصول على وظيفة مرموقة، أو

تحسين الوضع الأكاديمي والاجتماعي. يُنظر إلى تعلم اللغة هنا كوسيلة لتحقيق غاية محددة، وقد أشار *Gardner & MacIntyre* إلى أن هذا النمط من الدافعية شائع في السياقات التي يُنظر فيها إلى اللغة كأداة لتحقيق منفعة شخصية (*Wati, 2021*).

- الدافعية التكاملية (*Integrative Motivation*): تنبع من رغبة المتعلم في الاندماج مع ثقافة المجتمع الناطق باللغة المستهدفة، أو التفاعل الإيجابي معه، وقد تتجلى في الاهتمام بالفنون، والموسيقى، والأفلام، أو في سعي المتعلم لفهم أنماط الحياة والثقافة. هذا النوع من الدافعية يُعزز المشاركة النشطة في تعلم اللغة، ويجعل اكتسابها أكثر ارتباطا بالمتعة الشخصية والانخراط الثقافي (بنداري وآخرون، ٢٠٢٣).

- **تطور الاتجاهات النظرية في دراسة دافعية تعلم اللغة**:

يبين لوو (Luo,2023) أنّ أبحاث الدافعية مرت بأربع مراحل محورية وهي :

- المرحلة النفسية–الاجتماعية : وتركز على مواقف المتعلمين تجاه اللغة والمجتمعات الناطقة بها، وقد كانت نماذج جاردنر (*Gardner's Socio-Educational Model*) حول الدافعية الوسيلية والدافعية التكاملية هي الأكثر تأثيرًا. ورغم الانتقادات بشأن نقص ارتباط نموذج جاردنر بالنظريات المعرفية مثل نظرية تقرير المصير أو تحديد الأهداف، فإن دورٍ هذا النموذج في إبراز التفاعل بين العوامل الاجتماعية والثقافية ما يزال فعالًا في توجيه فهم الدافعية (*Omar & Harwood, 2021*).
- المرحلة المعرفية–السياقية : مع دخول عناصر معرفية قوية في تفسير الدافعية وتعليم اللغة. تركزت الأطر النظرية هنا على عمليات مثل تحقيق التوازن المعرفي، وبرزت نظريات مهمة مثل نظرية تقرير المصير التي تربط الدافعية بالاستقلالية والكفاءة والانتماء، ونظرية العزو التي تربط تصورات النجاح بالفشل بالجهد الداخلي أو عوامل خارجية. هاتان النظريتان توضحان كيف تؤثر الاعتقادات على استمرارية الجهد لدى المتعلمين (*Luo, 2023*) .
- المرحلة الموجّهة نحو العملية: تعكس الانطلاق نحو فهم الدافعية كعملية ديناميكية، تتغير عبر الزمن وتتنقل بين مراحل ما قبل التعلم، وخلاله، وبعده. ويُعد نموذج دورنئي(*Dörnyei*) للعملية (*Process Model*) من أبرز ممثلي هذه الفترة، إذ يتألف من ثلاث مراحل: توليد الدافعية قبل البدء، والحفاظ عليها خلال التنفيذ، ثم التقييم الذاتي بعد الإتمام (*My, 2021*) .
- المرحلة الاجتماعية–الديناميكية: وتشهد فيها النظريات تحولًا نحو التركيز على الذات والتحول الشخصي. ومن أبرزها نموذج نظام الذات التحفيزية لتعلم اللغة الثانية (*L2 Motivational Self System*)، الذي يدمج بين الهوية الذاتية المستقبلية (*Ideal L2 Self*)، والهوية الواجبة (*Ought-to L2 Self*)،

المرتبطة بالتوقعات الخارجية، بالإضافة إلى تجربة بيئة التعلم الحالية (*L2 Learning Experience*). ويعكس هذا النموذج تأثير العولمة والاستخدام العالمي للغة، ويعد الإطار الأكثر تطبيقاً في الأبحاث الحديثة (*Kim, 2021; Mahmoodi & Yousefi, 2022*) .

بناءً على هذا السياق التاريخي، تعتمد الدراسة الحالية على المرحلة الاجتماعية–الديناميكية، وخاصة نظرية L2MSS، كونها تقدم إطارًا شاملاً لتفسير دافعية المتعلمات في ظل بيئات تعليمية مدعومة بالمستحدثات التكنولوجية مثل النماذج اللغوية الكبيرة.

- **نظرية الذات التحفيزية لتعلم اللغة الثانية** (L2 Motivational Self System):

قدَّم زولتان دورنئي (Dörnyei) نظرية الذات التحفيزية لتعلم اللغة الثانية (L2 Motivational Self System) بوصفها إطارًا نظريًا معاصرًا لفهم الدافعية في سياق تعلم اللغات الأجنبية. وقد جاءت هذه النظرية استجابة لقصور النماذج التقليدية في تفسير دافعية تعلم اللغة، خاصة ما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية التي تُسهم في تشكيل تصور المتعلم لذاته المستقبلية كلغة ثانية (Dörnyei, 2009).

وتتكون النظرية من ثلاثة أبعاد رئيسة:

- الذات المثالية كلغة ثانية (*Ideal L2 Self*): تمثل الصورة المستقبلية التي يتمنى المتعلم أن يحققها لنفسه كلغة ثانية، مثل أن يصبح متحدثًا بطلاقة أو أن ينتمي لمجتمع ناطق باللغة. يُعد هذا البُعد محركًا قويًا للتعلم الذاتي والمثابرة.
- الذات الواجبة كلغة ثانية (*Ought-to L2 Self*): تعكس الواجبات والتوقعات الخارجية التي يُفترض أن يحققها المتعلم، كإرضاء الوالدين أو تحقيق متطلبات أكاديمية أو وظيفية. وغالبًا ما تُرتبط هذه الذات بالضغوط الاجتماعية والبيئية.
- تجربة تعلم اللغة (*L2 Learning Experience*): تركز على السياق التعليمي الحالي، وما يتضمنه من خبرات مباشرة، مثل التفاعل مع المعلمين، الأنشطة الصفية، والتجارب داخل الفصل وخارجه، والتي تؤثر بدورها في تعزيز أو إضعاف الدافعية.

ويُنظر إلى هذه النظرية على أنها نموذج تكاملي يجمع بين الدوافع الذاتية، والاجتماعية، والمعرفية، مما يجعلها مناسبة لتفسير أنماط متنوعة من السلوك التحفيزي، خاصة في ظل البيئات التعليمية الحديثة التي تعتمد على المستحدثات التكنولوجية والذكاء الاصطناعي. وقد أثبتت فاعليتها في عدد كبير من الدراسات التي تناولت تعلم اللغة الإنجليزية في سياقات ثقافية

وتعليمية متعددة (Alwadai, 2025; Hmoud et al., 2024; Huang & Mizumoto, 2025; Woo et al., 2024). وقد وسّعت الدراسات اللاحقة هذا النموذج بإضافة بعدين جديدين هما:

- الدافعية الوسيلية الترويجية (*Instrumentality-promotion*)، والتي تُعبر عن الدوافع البراغماتية المرتبطة بتحقيق أهداف مهنية أو تعليمية، مدفوعة بتصور الذات المثالية.
- الدافعية الوسيلية الوقائية (*Instrumentality-prevention*)، وهي الدوافع النابعة من الشعور بالالتزام أو الخوف من الفشل، وترتبط بالذات الواجبة.*(Sougari & Batsari, 2025)*

- **الدراسات السابقة**:

أشارت عديد من الدراسات السابقة إلى فاعلية توظيف النماذج اللغوية الكبيرة في تعزيز دافعية المتعلمين، وفيما يتعلق بالدراسات التي أجريت على طلبة التعليم العالي، فقد اهتمت دراسة رحيمي وآخرون (Rahimi et al., 2025)بدراسة العوامل المؤثرة في التنظيم الذاتي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في بيئة تعلم شخصية مدعومة بالنموذج اللغوي ChatGPT، وذلك من خلال التركيز على نظام الذات التحفيزية (PEL2MSS) والتنظيم الذاتي الشخصي(PESRL). أُجريت الدراسة في إيران، وشارك فيها ١٣٣ متعلما إيرانيا للغة الإنجليزية في أحد معاهد تعليم اللغة الذين استخدموا ChatGPT في تعلمهم. استخدم الباحثون منهجا كميا تحليليا، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة تقيس أبعاد الدافعية وتنظيم الذات في بيئة التعلم الشخصية، وتم تحليل النتائج باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية بالإضافة إلى الشبكات العصبية الاصطناعية، وهو ما يُعد منهجا تحليليا هجينا يجمع بين الأساليب الخطية وغير الخطية. أظهرت النتائج أن ChatGPT لعب دورا بارزا في دعم الذات المثالية والذات الواجبة لدى المتعلمين، مما ساعدهم في تحقيق أهدافهم التعليمية والسعي المستمر لتقييم تقدمهم. كما كشفت النتائج عن ظهور مفهوم جديد هو الذات الرقمية الأصيلة، حيث أبدى المتعلمون حافزا أكبر للتعلم عبر ChatGPT مقارنة بتجاربهم السابقة، مما انعكس على زيادة تحديد الأهداف، تنظيم الوقت، والتقييم الذاتي اليومي. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في أدوار الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلم، وعدم اقتصار النظرة إليها كأدوات قد تُستخدم في الغش، بل اعتبارها شركاء تعلم يمكنهم سد الفجوات خارج الصف، خاصة في ظل محدودية الوقت المتاح في الحصة الدراسية.

هدفت دراسة هوانغ وميزوموتو (Huang & Mizumoto, 2025)إلى التعرف على أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتحديدا ChatGPT، في تعزيز الدافعية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال تطبيق إطار النظام التحفيزي الذاتي لتعلم اللغة الثانية (L2 Motivational Self System) الذي

يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: الذات المثالية، الذات الواجبة، وتجربة تعلم اللغة. أجريت الدراسة في جامعة كانساي باليابان، وشارك فيها ٨٠ طالبا جامعيا من تخصصات إنسانية، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية استخدمت ChatGPT ضمن ورش عمل كتابية، ومجموعة ضابطة تلقت تعليما تقليديا دون تدخل تقني. اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، حيث استخدمت استبانة مغلقة مكونة من ١٣ فقرة لقياس الأبعاد الثلاثة لنظام التحفيزي الذاتي (L2MSS)، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة للمجموعة التجريبية لاستقصاء تصوراتهم حول استخدام ChatGPT. وقد تم تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج R من خلال اختبار Shapiro- Wilk للتوزيع الطبيعي، وتحليل التباين الثنائي(Two-Way ANOVA)، بينما تم تحليل البيانات النوعية عبر سُحب الكلمات(Word Clouds).أظهرت النتائج أن استخدام ChatGPTأسهم في الحفاظ على مستويات مرتفعة من الذات المثالية وتجربة تعلم اللغة لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بانخفاض هذا المستويات لدى المجموعة الضابطة، في حين لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية في الذات الواجبة بين المجموعتين. كما أشار أغلب أفراد العينة التجريبية إلى أن دمج ChatGPT في تعليم الكتابة كان مفيدا ومناسبا، وساعدهم في تحسين مهاراتهم الكتابية وتوسيع مفرداتهم، رغم بعض التحفظات التي عبّر عنها بعض المشاركين بشأن الإفراط في استخدام الأداة دون إرشاد كاف. وقد توصلت الدراسة بأهمية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في بيئات تعلم اللغة بإشراف تربوي واع، واستثمارها كأدوات داعمة للتعلم لا بدائل عنه، مع التأكيد على الحاجة لإجراء دراسات مستقبلية طويلة الأمد لتقييم مدى استدامة الأثر التحفيزي لهذه الأدوات في سياقات تعليمية متنوعة.

كما هدفت دراسة الوادعي (Alwadai, 2025)إلى التعرف على أثر استخدام ChatGPT في بيئات تعلم غير رسمية خارج الصف الدراسي على الدافعية والاحتياجات النفسية الأساسية لدى الطلاب السعوديين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وذلك في ضوء نظرية التحديد الذاتي (SDL). أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وشارك فيها ٥٠ طالبا جامعيا سعوديا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تفاعلت مع ChatGPT في تسع جلسات حوارية غير رسمية، ومجموعة ضابطة كتبت حول نفس المواضيع دون استخدام الذكاء الاصطناعي. اعتمدت الدراسة على تصميم شبه تجريبي، واستخدمت مقياسين لقياس الدافعية (الذاتية والخاضعة للرقابة) والاحتياجات النفسية الأساسية (الاستقلالية، الكفاءة، والارتباط)، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). أظهرت النتائج ارتفاعا دالا إحصائيا في الدافعية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وانخفاضا في الدافعية الخاضعة للرقابة، بالإضافة إلى تحسن كبير في شعورهم بالاستقلالية،

بينما لم تسجل فروق دالة في متغيري الكفاءة والارتباط. وأوصت الدراسة بدمج ChatGPT ضمن الممارسات التعليمية التكميلية لتعزيز دافعية المتعلمين، خاصة في ظل محدودية فرص التفاعل باللغة الإنجليزية داخل الصف، مع ضرورة وجود واستكشاف الأثر طويل المدى لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة.

وهدفت دراسة حمود وآخرين (Hmoud et al., 2024) إلى التعرف على العوامل والدوافع المرتبطة بإنجاز المهام الأكاديمية في سياق استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، وبشكل خاص برنامج ChatGPT ، لدى طلبة التعليم العالي. وقد شملت الدراسة عينة مكّونة من ١٥ طالباً من طلاب الدراسات العليا ممن يمتلكون خبرة لا تقل عن فصل دراسي واحد في استخدام ChatGPTلإنجاز مهامهم الجامعية. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي من خلال استخدام المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن السمات الإيجابية للدافعية تفوقت بشكل ملحوظ على السمات السلبية، وهو ما قد يُعزى إلى البُعد الاجتماعي لروبوتات المحادثة، التي تُسهم في بناء تفاعلات إنسانية ومحادثات ذات طابع إيجابي. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئات التعليمية لتعزيز دافعية المتعلمين، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي.

بينما سعت دراسة وو وآخرون (Woo et al., 2024) إلى التعرف على تصورات طلاب المرحلة الثانوية في هونغ كونغ تجاه استخدام Chat GPT في تعليم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية. وركّزت الدراسة على ثلاثة محاور رئيسية تمثلت في: دافعية الطلاب للتعلم، والعبء المعرفي المصاحب لعملية الكتابة، ومدى رضاهم عن تجربة التعلم باستخدام التقنية. اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، حيث جُمعت البيانات من ٢١ طالبة من خلال استبيانات طُبقت قبل وبعد تنفيذ ورشة عمل تناولت تدريب المشاركات على هندسة الأوامر(Prompt Engineering) واستخدام Chat GPT في إنجاز مهام كتابة بلغ حجمها ٥٠٠ كلمة. وقد استُخدم مقياس الدافعية الذي طوره هوانغ وتشانغ(Hwang&Chang,2011) لقياس التغير في دافعية الطالبات قبل وبعد الورشة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في مستويات الدافعية بين القياسين القبلي والبعدي، مع تسجيل تحسن طفيف في دافعية الطلاب بعد التجربة. كما أظهرت النتائج وجود مؤشرات على تأثير العبء المعرفي في تجربة الطلاب مع الأداة. وبناءً على ذلك، أوصت الدراسة بضرورة تصميم أنشطة تعليمية أكثر وضوحاً وتكاملاً بهدف تقليل العبء المعرفي، وتعزيز فعالية توظيف ChatGPT في فصول تعليم اللغة الإنجليزية، بما يدعم تعلماً أكثر كفاءة واستدامة.

وهدفت دراسة جيو وآخرين (Guo et al., 2023) إلى الكشف عن أثر توظيف روبوتات المحادثة في تنمية مهارات المُناظرة وتعزيز دافعية الإنجاز لهام اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الجامعيين. أجريت الدراسة في الصين، وشارك فيها ٤٤ طالبًا جامعيًّا ، واعتمدت على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبَعدي. تم تحليل البيانات باستخدام اختبار كواد (Quade`s test)،وأظهرت النتائج أن استخدام روبوتات المحادثة في أنشطة المناظرة داخل الفصل ساعد الطلبة على بناء حجج أكثر تنظيماً وثراءً من حيث الادعاءات والمبررات، مما يشير إلى تحسن في مهاراتهم الجدلية. ولقياس دافعية الطلاب نحو الإنجاز، استخدمت الدراسة تصميم المقارنة داخل الموضوعات، وكشفت نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon signed- rank test) عن ارتفاع مستوى الاستمتاع وبذل الجهد لدى الطلاب أثناء مشاركتهم في المناظرات المعتمدة على روبوتات المحادثة، مقارنة بالمهام الصفية التقليدية. وقد أكدت الدراسة فاعلية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم التفاعل والتعلم النشط، وتعزيز الدافعية في سياقات تعلم اللغة.

بينما هدفت دراسة علي وآخرين (Ali et al., 2023) إلى استقصاء أثر استخدام برنامج Chat GPT على دافعية المتعلمين لتعلّم اللغة الإنجليزية . واعتمدت الدراسة على المنهج الكمّي، حيث تم تطوير مقياس للدافعية مستند إلى دراسات سابقة في مجال تعلم اللغات، منها (Ryan & .Deci, 2017, 2019; Williams & Deci, 1996) تضمن المقياس قسمين وفق مقياس ليكرت الخماسي: تناول القسم الأول تصورات المشاركين حول تأثر ChatGPT في تحفيز تعلّم مهارات اللغة الإنجليزية، بينما ركز القسم الثاني على مدى اهتمامهم بالتعلم المستقل، والثقة بالنفس، والتفاعل، والمتعة أثناء تعلم اللغة. شملت عينة الدراسة من ٨٠ معلمًا وطالبًا ممن حصلوا على إمكانية الوصول للبرنامج في مرحلته الأولى في أوائل عام ٢٠٢٣، حيث تم اختيارهم بطريقة غير عشوائية، وباستخدام أساليب الإحصاء المناسبة، تم التّوصل إلى أن برنامج Chat GPT يحفّز المتعلمين ويزيد من دافعيتهم على تطوير مهارات القراءة والكتابة، أما بالنسبة لمهارات الاستماع والتحدّث فقد أظهرت عينة الدراسة آراءً محايدة حول تأثيره، وأوصت الدراسة بتوظيف برنامج Chat GPT كأداة فعّالة للتعلّم، بدلًا من الخوف من تأثيراتها السلبية، كما أوصت الدراسة بإجراء مزيدٍ من الأبحاث التجريبية للكشف عن أثر برنامج Chat GPT في تعلم اللغة.

تتفق الدراسات السابقة التي تناولت توظيف النماذج اللغوية الكبيرة، مثل ChatGPT، في تعليم اللغة الإنجليزية مع الدراسة الحالية في تأكيدها على الدور الفعّال للذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز دافعية المتعلمين، خاصة من خلال إطاري نظرية النظام التحفيزي لتعلم اللغة الثانية(L2MSS). فقد أظهرت

دراسات مثل هوانغ وميزومتو والوادعي وعلى وآخرون أن ChatGPT يُمكن أن يسهم في رفع مستويات الدافعية، سواء من خلال تحسين المهارات اللغوية، أو تنمية الاستقلالية والثقة بالنفس، أو زيادة الرغبة في التعلم المستقل.

إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في عدد من الجوانب المهمة:

- تركز غالبية الدراسات السابقة على طلاب التعليم الجامعي، في حين تستهدف الدراسة الحالية طالبات الصف الثاني الثانوي، وهو ما يُعد مساهمة مهمة في الأدبيات، حيث إن الأبحاث حول الذكاء الاصطناعي في التعليم العام لاتزال محدودة.
- أُجريت معظم الدراسات في دول آسيوية مثل اليابان والصين، بينما تنفذ الدراسة الحالية في السياق التعليمي السعودي، وهو ما يُضفي بُعداً ثقافياً واجتماعياً مختلفاً على النتائج.

وعليه، تُعد الدراسة الحالية مكمّلة للدراسات السابقة من حيث تناولها لتأثير ChatGPT في تعلم اللغة الإنجليزية، لكنها تقدم إضافة نوعية من خلال تصميم شبه تجريبي دقيق، وتطبيقه على فئة مدرسية في السياق المحلي، وقياس فاعلية النموذج اللغوي باستخدام أداة معيارية قائمة على نظرية تحفيزية .

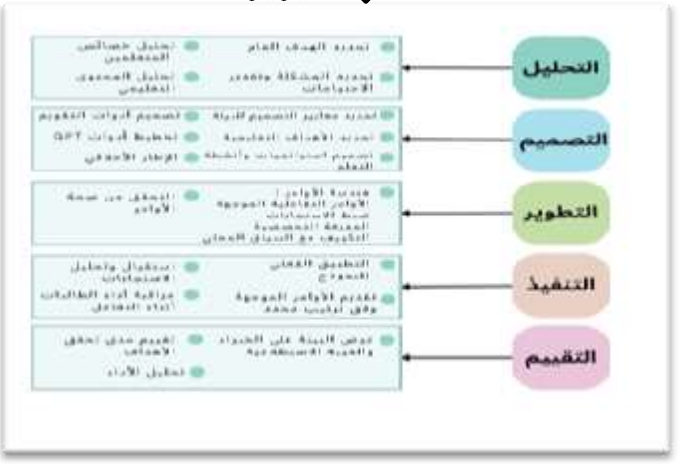
- **إجراءات الدراسة**:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

- **أولاً: التصميم التعليمي للبيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة**

تم الاعتماد في تصميم البيئة التعليمية التفاعلية في هذه الدراسة على نموذج ADDIE للتصميم التعليمي، لما يتميز به من شمولية وتنظيم مرحلي يغطي جميع خطوات بناء البرامج التعليمية، بدءًا من تحليل الاحتياجات، مرورًا بمرحلة التصميم، والتطوير، والتطبيق، وانتهاءً بالتقويم. وقد ساهم هذا النموذج في ضمان بناء بيئة تعليمية منظمة ومترابطة تُراعي احتياجات الطالبات وتدعم أهداف التعلم المستهدفة.

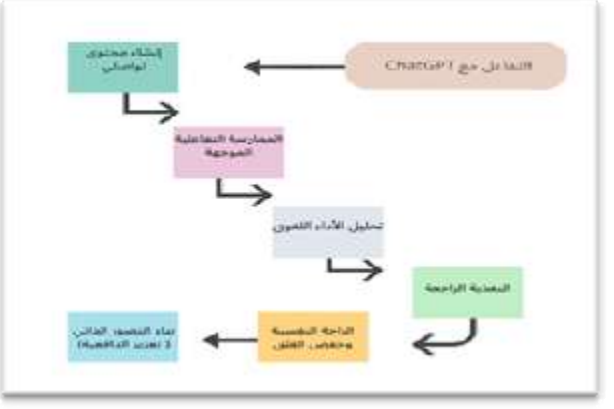
وبهدف دمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في هذه البيئة، تم الاستفادة من نموذج GPTID (Moussa, 2024)، الذي يُعد من النماذج الحديثة المصممة خصيصًا لتوظيف تقنيات مثل ChatGPT ضمن بيئات التعلم الرقمية. وقد مكّن هذا الدمج من تصميم خطة تعلم تفاعلية قائمة على التفاعل المستمر بين المتعلّمة والنموذج اللغوي، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتعزيز التعلم الشخصي الذي يستجيب لمستوى الأداء الفردي.



شكل (١) التصميم التعليمي للبيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة (من إعداد الباحثات)

تم تصميم البيئة التعليمية الموجهة للمجموعة التجريبية بحيث تُوظف تطبيق ChatGPT 4.0 من خلال نموذج مخصص (Custom GPT) يحاكي دور معلم اللغة الإنجليزية في تدريب الطالبات على مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية. وقد تم تنظيم مراحل التعلم وفق خطة تدريجية تجمع بين الأنشطة التوليدية والتفاعلية والمعرفية، كما هو موضح في الشكل (١).

ويعرض الشكل التالي تسلسلًا إجرائيًا لخطة درس محادثة تفاعلية، تبدأ من الإنشاء اللغوي مع الذكاء الاصطناعي، مرورًا بالتدريب والتقييم الذاتي، وصولًا إلى تحليل المحتوى وفهمه. يتيح هذا التصميم بيئة داعمة لخفض القلق وتحفيز الطالبات على التعلم النشط والمستقل، ويعزز مراقبتهن الذاتية لأدائهن اللغوي.



شكل (٢) عناصر خطة درس محادثة تفاعلية (من إعداد الباحثات)

وتتضمن الخطة العناصر الآتية:

- **العناصر الرئيسة لخطة التنفيذ التفاعلي باستخدام النماذج اللغوية الكبيرة**:

- التفاعل الشفوي مع *ChatGPT* (إنشاء محتوى تواصلي): تتفاعل الطالبة مع نموذج *ChatGPT* في مواقف محادثة محاكية للواقع، تهدف إلى توليد حوارات شفوية حقيقية، ما يتيح لها توظيف اللغة في سياقات ذات معنى.
- الممارسة التفاعلية الموجهة (تعزيز المهارات الشفوية): تُمارس الطالبة ما تعلّمته في شكل أنشطة تواصلية، تُركز على الطلاقة والدقة والنطق، مع اعتماد أساليب تقويم بنائي تُحفزها على تكرار المحاولة.
- تحليل الأداء اللغوي (دعم الانتباه اللغوي): يتم مراجعة النصوص التي تم إنشاؤها خلال التفاعل مع النموذج، ومناقشة عناصر القوة والقصور فيها، مثل: التنظيم، وضوح الرسالة، والتراكيب اللغوية.
- التغذية الراجعة الفورية (تحسين ذاتي): يقدّم *ChatGPT* تغذية راجعة فورية للطالبة بعد كل مهمة، مما يُسهم في تعديل اللغة، وتحسين الاستخدام الفوري للمهارات الشفوية.
- الراحة النفسية وسهولة الوصول (خفض القلق): يُوفر *ChatGPT* بيئة تعلم خالية من أحكام الآخرين، مما يساعد على خفض القلق اللغوي، ويُسهل المشاركة الشفهية الحرة دون تردد.
- بناء التصور الذاتي (تعزيز الدافعية): تُعزز كل تجربة تفاعلية تصور الطالبة لذاتها كمستخدمة فعالة للغة (*Ideal L2 Self*)، وتسهم في بناء الثقة بالنفس وتقوية الحافز الشخصي لتعلّم اللغة.

- **ثانياً: إعداد أدوات القياس**

- **مقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية**:

- **الهدف من المقياس**:

هدفت الدراسة إلى قياس دافعية التعلم نحو اللغة الإنجليزية في ضوء النظام الذاتي التحفيزي في اللغة الثانية L2MSS The L2 Motivational Self System حيث تم اختياره للأسباب التالية:

- ملائمته لسياق تعلم اللغة الإنجليزية، حيث يركز النظام الذاتي التحفيزي في اللغة الثانية *L2MSS* بشكل خاص على دافعية تعلم اللغة الثانية، مما يجعله متوافقاً مع أهداف الدراسة المتعلقة بتطوير مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية.
- يمثل أحدث تطور في دراسة دافعية تعلم اللغة، حيث اقترحه دورنئي *Dörnyei* كإطار جديد يتيح تحليلاً دقيقاً للدوافع المرتبطة بتعلم اللغة، بما في ذلك الذات المثالية *Ideal L2 Self* والذات الواجبة *Ough-to L2 Self* و تجربة التعلم *L2 Learning Experience*، وهي عوامل أساسية لفهم دافعية متعلمي اللغة.

• **التعريف بالمقياس**:

يهدف هذا المقياس إلى قياس الدافعية نحو تعلم مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية (Oracy Skills)من خلال التركيز على الذات المثالية (Ideal L2 Self) والذات الواجبة (Ough-t to L2 Self) وتجربة تعلم اللغة الثانية(L2 Learning Experience) في بيئة تعليمية تفاعلية تعتمد على النماذج اللغوية الكبيرة مثلChatGPT لدى طالبات المرحلة الثانوية. يساعد المقياس في تحديد مدى ارتباط رؤية الطالبات لأنفسهن كمتحدثات ماهرات للغة الإنجليزية في المستقبل (الذات المثالية) وتأثير التوقعات الخارجية (الذات الواجبة) على دافعيتهم. كما يقيس تجربة الطالبات في استخدام النماذج اللغوية الكبيرة (ChatGPT) وكيفية تأثيرها على تطور مهارات التواصل الشفوي لديهن. بالإضافة إلى تقييم فاعلية البيئة التعليمية في دعم تطوير مهارات التواصل الشفوي باللغة الإنجليزية.

• **وصف المقياس**:

اعتمدت الباحثات في صياغة معظم مفردات المقياس في البحث الحالي على مقياس تاجوتشي (Taguchi et al., 2009) تم اختيار هذا المقياس بشكل خاص نظراً لكونه آداه بحثية مجربة وموثوقة . قامت الباحثات بتعديل مفردات المقياس بما يتناسب مع عينة و بيئة الدراسة. وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من ٣٠ مفردة. وقد صيغت ٢٢ عبارة في صورة عبارات تقديرية في الاتجاه الموجب. كما تضمن المقياس ٨ عبارات ذات الاتجاه السالب، اعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت السداسي (أوافق بشدةٍ /أوافق/موافق إلى حد ما/غير موافق إلى حد ما/ لا أوافق/ لا أوافق بشدة)، نظراً لأن مقياس تاجوتشي (Taguchi et al., 2009) هو مقياس سداسي، كما أن عديد من الدراسات التي تناولت هذا المقياس استخدمت المقياس السداسي. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام نفس المقياس سيسهل إجراء مقارنات أكثر دقة وموثوقية بين نتائج هذا البحث والدراسات السابقة ,Altalib 2019; Assulaimani, 2015; Kantaridou & Xekalou, 2021; Papi, 2010; You et al., 2016) . وقد تضمن المقياس (٥) أبعاد يتفرع منها عدد من المفردات، وهي كالتالي: ١ - الذات المثالية (٦) مفردات ٢ - الذات الواجبة(٦) مفردات ٣ - تجربة تعلم اللغة الثانية (٧) مفردات ٤ - تطوير مهارات التواصل الشفوي (٦) مفردات ٥ - الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي (٥) مفردات.

• **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

• **الثبات**:

طبق المقياس على عينة من طالبات الصف الثاني ثانوي في محافظة الطائف. وبلغ حجم العينة الكلية (٣٠) وتم حساب الثبات بالطرق التالية:

طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة معامل أوميجا، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية

م	البعد	ألفاكرونباخ	معامل أوميجا
١	الذات المثالية	٠.٦٩	٠.٧٢
٢	الذات الواجبة	٠.٧٧	٠.٧٩
٣	تجربة تعلم اللغة الثانية	٠.٨٠	٠.٨٢
٤	تطوير مهارات التواصل الشفوى	٠.٧٠	٠.٧٦
٥	الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوى	٠.٦٨	٠.٧١
	المقياس كاملا	٠.٨١	٠.٨٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمقياس المحسوب بمعادلة ألفاكرونباخ قد تراوحت بين ٠.٦٩ - ٠.٨١ للأبعاد والمقياس كاملا، بينما تراوحت قيم معاملات الثبات المحسوب بطريقة معادلة أوميجا بين ٠.٧٢ - ٠.٨٣ وهي قيم عالية وتشير لدرجة مناسبة من الثبات

- **الصدق** :

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق التالية:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري)** :

تم عرض المقياس على تسعة محكمين متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس باللغة الإنجليزية . طُلب من المحكمين تقييم مدى انتماء الفقرات إلى النظام الذاتي التحفيزي، وتحديد ما إذا كانت الفقرات إيجابية أو سلبية.

- **الصدق الاتساق الداخلي** :

تم التحقق من صدق مقياس الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية باستخدام الاتساق الداخلي حيث حسب معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية (ن=٣٠)

الذات المثالية		الذات الواجبة		تجربة تعلم اللغة الثانية		تطوير مهارات التواصل الشفوى		الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوى	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠.٤٨**	٧	٠.٧٠**	١٣	٠.٥٥**	٢٠	٠.٤٨**	٢٦	٠.٦٤**
٢	٠.٦٦**	٨	٠.٨١**	١٤	٠.٦٥**	٢١	٠.٧٥**	٢٧	٠.٦٦**
٣	٠.٥٩**	٩	٠.٦٦**	١٥	٠.٤٧**	٢٢	٠.٧٢**	٢٨	٠.٥٩**
٤	٠.٦٧**	١٠	٠.٨٠**	١٦	٠.٧٢**	٢٣	٠.٧٩**	٢٩	٠.٦٥**
٥	٠.٦٠**	١١	٠.٦٧**	١٧	٠.٦٤**	٢٤	٠.٨٧**	٣٠	٠.٧٧**
٦	٠.٦٥**	١٢	٠.٦٠**	١٨	٠.٦٦**	٢٥	٠.٧٧**	-	-
-	-	-	-	١٩		-	-	-	-

** القيمة دالة عند ٠.٠١ & * القيمة دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يعني أن العبارة تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٤) قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الذات المثالية	٠.٧٥	٠.٠١
٢	الذات الواجبة	٠.٨٢	٠.٠١
٣	تجربة تعلم اللغة الثانية	٠.٧٢	٠.٠١
٤	تطوير مهارات التواصل الشفوى	٠.٨٨	٠.٠١
٥	الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوى	٠.٧٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى٠.٠١ مما يعني أن البعد يقيس ما يقيسه المقياس وهو مؤشر على الصدق.

- **ثالثاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة**

لتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للدافعية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بجدول (٥) التالي:

جدول (٥) قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للدافعية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذات المثالية	تجريبية	٣٢	٤٤.١٦	٧٠.٢	٠.٢٩	٠.٧٧ غير دالة
	ضابطة	٣٢	٢٥.١٦	٥٠.٢		
الذات الواجبة	تجريبية	٣٢	٦٩.١٦	٨٤.٢	٠.٦٦	٠.٥١ غير دالة
	ضابطة	٣٢	١٩.١٧	١٧.٣		
تجربة تعلم اللغة الثانية	تجريبية	٣٢	٦٣.١٦	٩٣.٢	٠.٤٨	٠.٦٣ غير دالة
	ضابطة	٣٢	٢٨.١٦	٨٠.٢		
تطوير مهارات التواصل الشفوي	تجريبية	٣٢	٨٨.١٦	٨٣.٢	٠.٨٨	٠.٣٨ غير دالة
	ضابطة	٣٢	٢٨.١٦	٥٤.٢		
الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي	تجريبية	٣٢	٠٦.١٦	٧٢.٢	٠.٢٩	٠.٧٧ غير دالة
	ضابطة	٣٢	٨٨.١٥	٤٧.٢		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٢	٦٩.٨٢	٩٨.٨	٠.٣٨	٠.٧٠ غير دالة
	ضابطة	٣٢	٨٨.٨١	٩١.٧		

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للدافعية لتعلم اللغة الانجليزية جاءت غير دالة؛ مما يشير لعدم وجود فروق بينهما في القياس القبلي أي أنهما متكافئتان.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها:**
- **إجابة السؤال الأول للدراسة:**

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على " ما البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة والمعدة لتنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية؟

قامت الباحثات بتصميم البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة وفقاً للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال النماذج اللغوية الكبيرة.

- تحديد المعايير الأساسية لتصميم البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة.
- اختيار نموذج التصميم التعليمي المقترح الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.
- بناء البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة وفق النموذج الذي تم اختياره.
- وقد تم تناول هذه الخطوات تفصيلياً ضمن إجراءات الدراسة، مما يمثل إجابة على السؤال الأول في هذه الدراسة.

• **إجابة السؤال الثاني: والتحقق من صحة الفرضية الأولى ومناقشتها**:

للإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على " ما فاعلية البيئة التعليمية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية أبعاد الذات التحفيزي لتعلم اللغة الثانية (L2Motivational Self System) لدى طالبات الصف الثاني ثانوي؟ " تم اختبار صحة الفرضية والتي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية وجاءت النتائج كما بجدول (٦) التالي:

جدول (٦) قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية لتعلم اللغة الانجليزية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذات المثالية	تجريبية	٣٢	٩٧.٣٠	٩٠.٣	٣.٨٨	٠.٠١
	ضابطة	٣٢	٦٣.٢٥	٧٦.٦		
الذات الواجبة	تجريبية	٣٢	٠٣.٢٣	٠٤.٤	٢.٣٠	٠.٠٥
	ضابطة	٣٢	٢٠.٠٦	٣.٨٨		
تجربة تعلم اللغة الثانية	تجريبية	٣٢	٣١.٣٧	٤٩.٤	٣.٧٧	٠.٠١
	ضابطة	٣٢	٦٦.٣١	٢١.٧		
تطوير مهارات التواصل الشفوي	تجريبية	٣٢	٧٢.٢٨	٠٨.٦	٢.١٠	٠.٠٥
	ضابطة	٣٢	٢٥.٢٥	٧.٠٧		
الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي	تجريبية	٣٢	٦٣.٢٦	١٥.٣	٣.٧٩	٠.٠١
	ضابطة	٣٢	٧٢.٢٢	٩١.٤		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٢	٦٦.١٤٦	٦٧.١٦	٢.٩١	٠.٠١
	ضابطة	٣٢	١٢٥.٢٥	٢٤.٨٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة لبعد الذات المثالية: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها ٣٠.٩٧ في مقابل ٢٥.٦٣ للمجموعة الضابطة.

- بالنسبة لبعد الذات الواجبة: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها ٢٣.٠٣ في مقابل ٢٠.٠٦ للمجموعة الضابطة.
- بالنسبة لبعد تجربة تعلم اللغة الثانية: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها ٣٧.٣١ في مقابل ٣١.٦٦ للمجموعة الضابطة.
- بالنسبة لبعد تطوير مهارات التواصل الشفوي: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها ٢٨.٧٢ في مقابل ٢٥.٢٥ للمجموعة الضابطة.
- بالنسبة لبعد الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها ٢٦.٦٣ في مقابل ٢٢.٧٢ للمجموعة الضابطة.
- بالنسبة للدرجة الكلية: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها ١٤٦.٦٦ في مقابل ١٢٥.٢٥ للمجموعة الضابطة.

وبناء على النتيجة السابقة يتم قبول صحة الفرضية ، بما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية.

ولتعرف على حجم تأثير البيئة التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية ؛ تم استخدام معادلة إيتا لحساب حجم التأثير، ومعادلة (d) للتعرف على مستوى حجم التأثير لدى المجموعة التجريبية، وجاءت النتائج كما الجدول التالي:

جدول (٧) قيمة حجم التأثير ومستواه لتأثير البيئة التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في على الدافعية

الأبعاد	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا	قيمة d	مستوى حجم التأثير
الذات المثالية	٣.٨٨	٦٢	٠.٢٠	١.٠	كبير
الذات الواجبة	٢.٣٠	٦٢	٠.٠٨	٠.٥٩	متوسط
تجربة تعلم اللغة الثانية	٣.٧٧	٦٢	٠.١٩	٠.٩٧	كبير
تطوير مهارات التواصل الشفوي	٢.١٠	٦٢	٠.٠٧	٠.٥٥	متوسط
الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي	٣.٧٩	٦٢	٠.١٩	٠.٩٧	كبير
الدرجة الكلية	٢.٩١	٦٢	٠.١٢	٠.٧٣	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا لحجم التأثير تراوحت بين (٠.٠٧ – ٠.٢٠) للأبعاد، وبلغت للدرجة الكلية (٠.١٢)؛ مما يعني أن (١٢٪) من تباين درجات الطالبات في القياس البعدي للدافعية يعود لأثر التدريس وفقا للبيئة التفاعلية المقترحة القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة.

كما تراوحت قيمة (d) بين (٠.٥٥ – ١.٠٠) للأبعاد والدرجة الكلية وللدرجة الكلية، وهو يشير إلى أن حجم التأثير يتراوح بين متوسط وكبير، مما يدل على أن التجربة أسهمت بشكل ملحوظ في تحسين الدافعية لدى الطالبات.

- **حساب الفاعلية**:

لحساب فاعلية استخدام بيئة تعليمة تفاعلية مقترحة قائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي تم حساب معدل الكسب لبلاك(Black`s Gain Index) للتحقق من فعالية البرنامج في تنمية مهارات التواصل الشفوي باللغة الانجليزية والدافعية لتعلم اللغة الانجليزية وجاءت النتائج كما بجدول (٨) التالي

جدول (٨) قيم معدل الكسب لبلاك لدافعية لتعلم اللغة الانجليزية

المتغير	الدرجة الكلية	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	قيمة معدل الكسب	المستوى
الدافعية لتعلم اللغة الانجليزية	١٨٠	٨٢.٦٩	٦٦.١٤٦	١.٠٢	مقبول

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بلغ متوسط معدل الكسب المعدل وفقاً لمعادلة بلاك للدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية (١.٠٢)، وهي قيمة تُعد مقبولة من الناحية الإحصائية وتشير إلى فاعلية التجربة في تنمية دافعية الطالبات لتعلم اللغة الإنجليزية.

وبناءً على هذه النتيجة، يمكن القول إن الدراسة قد أجابت عن السؤال الثاني من أسئلتها، والذي يتعلق بمدى فاعلية البيئة التعليمية التفاعلية المقترحة، القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة، في تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية. وتُعزى هذه النتائج إلى عدد من العوامل التي ميزت البيئة التعليمية، كان من أبرزها ما يلي:

- **تعزيز تصور الذات المثالية**: أسهمت البيئة التفاعلية في دعم تصورات الطالبات لذواتهن اللغوية المستقبلية، من خلال أنشطة تعليمية موجهة ومواقف محاكاة تفاعلية قدّمت نماذج لغوية واقعية ومحفزة. وقد عزز ذلك من ارتباط تعلم اللغة بأهداف شخصية وطموحات مهنية، وهو ما انعكس في الارتفاع الكبير المسجل في هذا البُعد. وتؤكد دراسات حديثة (*Bagheri Nevisi & Afsooshin, 2019; Ishida et al., 2024*) أن العوامل الخارجية، مثل التجارب غير الصفية، تسهم بفاعلية في تشكيل تصور المتعلمين لذواتهم المستقبلية كلغة ثانية، مما يعزز الدافعية بشكل كبير.

- تحسين تجربة تعلم اللغة الثانية: أظهرت الأنشطة القائمة على الذكاء الاصطناعي، لا سيما المعتمدة على النماذج اللغوية الكبيرة، قدرة عالية على توفير دعم سياقي يتناسب مع احتياجات المتعلمين، مما جعل تجربة تعلم اللغة أكثر جاذبية وشخصية. وقد أكدت الدراسات، مثل (Dörnyei, 2009)، أن هذه التجربة – حينما تكون تفاعلية وذات صلة – قد تُعد مؤشراً أقوى على الدافعية مقارنة بالأبعاد المرتبطة بالتصورات المستقبلية.
- رفع الدافعية لتطوير مهارات التواصل الشفوي: وفرت البيئة التعليمية فرصًا متكررة للتدرب العملي على مهارات التحدث، مصحوبة بتغذية راجعة فورية وتوجيهات تتناسب مع مستوى الطالبة. هذا التفاعل المستمر ساعد على بناء الثقة وتقليل القلق اللغوي، مما أدى إلى تعزيز الرغبة في تحسين الأداء الشفوي. وتدعم نتائج دراسة (Mhasakar et al., 2024) حول النموذج اللغوي Comuniqa هذا الاتجاه، حيث أظهرت أن التفاعل المدعوم بالذكاء الاصطناعي يسهم في رفع الكفاءة والدافعية الشفوية لدى المتعلمين.
- تأثير متوسط للذات الواجبة: على الرغم من أن البيئة قد أثّرت بشكل إيجابي على هذا البعد، إلا أن طبيعة الأنشطة ركزت بدرجة أكبر على تعزيز الدافعية الذاتية والمثالية، أكثر من التركيز على الامتثال للواجبات الخارجية أو توقعات الآخرين، وهو ما قد يفسر المتوسط النسبي لهذا الأثر. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Kwon, 2023)، التي أشارت إلى أن بعد "الذات الواجبة" يحتفظ بأثر تحفيزي متوسط، خصوصًا في البيئات التي تُعيد صياغة التوقعات الخارجية ضمن سياقات داعمة ومحفزة. فقد بينت نتائج الدراسة أن المتعلمات قد يطورن التزامًا تجاه تعلم اللغة نتيجة دوافع اجتماعية أو مهنية، إلا أن هذا الالتزام يظل أقل تأثيرًا من الدافعية النابعة من تصورات الذات المستقبلية، ما لم يُدمج في بيئة تعليمية تمنح شعورًا بالتحكم والاختيار الذاتي.
- تكامل التصميم التعليمي مع المستحدثات التكنولوجية: ساعد دمج المبادئ التربوية المدروسة مع الإمكانات التفاعلية للنماذج اللغوية الكبيرة على تحقيق تعلم هادف ومحفز، حيث استندت البيئة إلى نموذج تصميم تعليمي يسهم في خلق تجربة تعلم متكاملة تُعزز الدافعية وتراعي احتياجات المتعلمات في آنٍ واحد.

بناءً على ما سبق، تؤكد هذه النتائج أن تبني بيئة تعليمية تفاعلية مدعومة بالنماذج اللغوية الكبيرة قد يكون مدخلًا فاعلًا لتنمية الدافعية، خاصة حينما يُصمم بطريقة تربط بين الأبعاد التحفيزية المختلفة وتستثمر خصائص الذكاء الاصطناعي بطريقة تعليمية مدروسة.

تتسق نتائج هذه الدراسة، التي أظهرت فاعلية البيئة التفاعلية القائمة على النماذج اللغوية الكبيرة في تعزيز أبعاد نظام الذات التحفيزي، مع عدد من الدراسات الحديثة التي تناولت دمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعلم اللغة. فقد توصلت دراسة رحيمي وآخرون (Rahimi et al., 2025) إلى أن استخدام ChatGPT أسهم بشكل مباشر في دعم كل من الذات المثالية والذات الواجبة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى تعزيز ممارسات التنظيم الذاتي وتشكيل ما وصفوه بـ "الذات الرقمية الأصيلة"، وهو ما يتوافق مع نتائج هذه الدراسة في الأثر الكبير المسجل في بُعد الذات المثالية، ويعزز كذلك ما أظهرته من أثر متوسط في الذات الواجبة، مؤكدًا أهمية السياق الشخصي والرقمي في تشكيل الدوافع.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما أظهرته دراسة هوانغ وميزوموتو (Huang & Mizumoto, 2025) من أن دمج ChatGPT في بيئات تعلم اللغة يُحافظ على مستويات مرتفعة من الذات المثالية وتجربة تعلم اللغة، وهو ما عكسته هذه الدراسة من خلال تسجيل أثر كبير في كلا البعدين. إلا أن دراسة هوانغ وميزوموتو لم تسجل فروقًا ذات دلالة إحصائية في الذات الواجبة، بخلاف ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أثر متوسط، وهو ما قد يُعزى إلى طبيعة البيئة المستخدمة في هذه الدراسة، التي سعت إلى دمج الأدوار الاجتماعية والمهنية في تصميم الأنشطة التفاعلية.

أما دراسة الوادعي (Alwadai, 2025)، فقد أظهرت دعماً للدافعية الذاتية عبر تفاعل غير رسمي مع ChatGPT خارج الصف مع تعزيز الاستقلالية والتحكم الذاتي، وهما من مكونات تجربة تعلم اللغة، مما يتماشى مع ما أظهرته هذه الدراسة من أثر كبير في هذا البعد، رغم اختلاف السياق الرسمي للتنفيذ.

بناءً على ذلك، يتضح أن نتائج هذه الدراسة تتفق إلى حد كبير مع الأدبيات الحديثة التي تشير إلى الدور الإيجابي للنماذج اللغوية الكبيرة في تنمية الدافعية بمختلف أبعادها، مع بروز بعض الفروق في الأثر على بُعد الذات الواجبة، وهو ما يفتح المجال أمام تفسيرات تعتمد على الفروق السياقية والثقافية وطبيعة التصميم التعليمي المستخدم.

تعتمد هذه الدراسة مقياس (Taguchi et al., 2009)، لقياس أبعاد "نظام الذات التحفيزي"، والذي استخدم أيضًا في دراسات عديدة مثل (Altalib, 2019; Papi, 2010 Papi, 2010; You et al., 2016). فيما يلي مقارنة بين النتائج:

- **الذات المثالية وتجربة تعلم اللغة** (Ideal L2 Self & L2 Learning Experience):

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من (Papi, 2010; Taguchi et al., 2009)، حيث أظهرت الدراستان أن بُعدي الذات المثالية وتجربة تعلم اللغة

يُعدان المحفزين الأقوى في نظام الذات التحفيزي، لاسيما أن تجربة التعلم غالباً ما تكون المؤشر الأهم للدافعية.

- **الذات الواجبة** (Ought- to L2 Self):

حققت الدراسة الحالية أثرًا متوسطًا (٠.٥٩)، في حين سجّلت دراسة (Papi, 2010) أثرًا ضعيفًا، مما يعكس أن المتعلمين في بيئات تقليدية كانوا أقل تحفيزاً بواسطة التزامات خارجية . أما في هذه الدراسة، فإن التوظيف الذكي لتدريبات موجهة وتصميم محفز ضمن بيئة تفاعلية مدعومة بالنماذج اللغوية الكبيرة يبدو أنه رفع من أثر هذا البُعد، ليتجاوز ما تم تسجيله سابقا.

- **الدافعية الشفوية والتواصل** (L2 WTC):

تزامنًا مع النتائج السابقة، أظهرت دراسات مثل (Papi, 2010; Taguchi et al., 2009)، أن كل من الذات المثالية والواجبة لهما تأثير إيجابي على الرغبة في التواصل (WTC)، بينما قد ترافق الذات الواجبة مستويات أعلى من القلق . وهذا قد يفسر التأثير المتوسط المسجل هنا على البُعد الواجبي، مقابل أثر أكبر للشفوي والتواصل المباشر ضمن بيئة تفاعلية.

- **التوصيات** :

- توصي الدراسة باعتماد تقنية النماذج اللغوية الكبيرة في تصميم البيئات التعليمية، لما لها من أثر مثبت في تعزيز دافعية المتعلمين، لا سيما في بُعدي الذات المثالية وتجربة تعلم اللغة.
- تصميم أنشطة تعليمية تراعي الأبعاد التحفيزية الثلاثة من خلال ربطها بأهداف مهنية وشخصية ذات معنى للمتعلمين.
- توفير برامج تدريبية للمعلمين حول كيفية توظيف النماذج اللغوية الكبيرة توظيفا تربويًا فعالًا يدعم التفاعل اللغوي، ويسهم في تعزيز مهارات المتعلمين وثقتهم بأنفسهم.
- تشجع الدراسة بدمج استخدام *ChatGPT* وأمثاله ضمن الممارسات التعليمية التكميلية، بما يسهم في تعزيز الاستقلالية والتنظيم الذاتي لدى المتعلمين، خاصة في ظل محدودية الوقت داخل الصف الدراسي.

- **المقترحات البحثية المستقبلية**:

- إجراء دراسات طولية تستهدف تتبع أثر استخدام النماذج اللغوية الكبيرة على أبعاد الدافعية على مدى فترات زمنية ممتدة، لاستكشاف مدى استدامة هذا الأثر وتغيره بمرور الوقت.
- استهداف عينات متنوعة من المتعلمين، بما في ذلك طلاب التعليم العام، والمتعلمين المستقلين، وذلك لاختبار فاعلية البيئات المدعومة بالنماذج اللغوية في سياقات تعليمية وثقافية مختلفة.

- إجراء دراسات مقارنة بين أدوات الذكاء الاصطناعي المختلفة، مثل *ChatGPT* و*Gemini* و*Copilot*، بهدف تحديد الفروق في الأثر التحفيزي واستكشاف أفضل الممارسات التربوية المرتبطة بها.
- الاعتماد على مناهج نوعية لتحليل طبيعة التفاعل بين المتعلم والنموذج اللغوي، من خلال تحليل محادثات، أو مقابلات، أو دراسات حالة، لفهم أعمق للدوافع والتحديات والتجارب الشخصية التي تسهم في تشكيل التحفيز.

• قائمة المراجع:

- أبو خطوة، أ. ع. ا. ا. (٢٠٢٢). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التعليم. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ١٠(٢)، ١٤٥–١٦٢.
- ال مسلم، ن. ف. ع.، و عبدالرحمن، ن. ف. (٢٠٢٣). برنامج تعليمي قائم على مدخل المهام اللغوية وفاعليته في الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٧(٣٥)، ٦١٥–٦٣٦.
- الجريجير، ش. س. (٢٠٢٥). استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ٤ . (١)
- الحربي، أ. ع. ا.، الشرقي، ز. ع.، و الحربي، ه. س. (٢٠٢٣). توظيف برنامج Thinglink في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث الإبتدائي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٧(٢٩)، ٨٩–١٣٨.
- الزهراني، م. أ. س. ا.، و الطيار، م. أ. س. (٢٠٢١). واقع مهارات التواصل اللفظي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١٤(٢)، ٣–٣٢.
- السيد، م. (٢٠١٧). التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *العلوم التربوية*، ٢٥(١–الجزء ١)، ٤٩١–٥٤٠.
- الشريف، ف. ب. م. ا. (٢٠١٩). درجة استخدام مهارات الاتصال الفعّال في تدريس مقررات اللغة الإنجليزية المطوّرة في المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١(١)
- العتوم، ع. ي.، علاونة، ش. ف.، الجراح، ع. ذ.، & أبو غزال، م. م. (٢٠٢٣). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق (ط. ١٢). دار المسيرة.
- المزروعي، س. ب. خ. ب. م. (٢٠٢٢). فاعلية التعلم المدمج في ظل جائحة كورونا في تنمية تحصيل ودافعية تعلم طالبات الصف العاشر للتعليم الأساسي لمقرر اللغة الإنجليزية بسلطنة عمان. دراسات في التعليم الجامعي، ٥٤، ١٦٧–٢١٦.
- الهزاني، ن. ب. ن. (٢٠٢٤). مدى فعالية استخدام روبوتات المحادثة التوليدية Chatbot في تعزيز مشاركة المعرفة لدى أفراد المجتمع السعودي ,(١) *مجلة دراسات وتقنيات المعلومات*.
- باع، م. ع. س. (٢٠٢٣). فاعلية طريقة التلعيب (Gamification) في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية وتعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. *المجلة الدولية للبحوث وتطوير التعليم*، ١٧–٣٣.
- بنداري، أ. ه. إ.، عبدالحميد، ز. ن. م.، مسعد، ح. ش.، وأحمد، ا. إ. م. ع. (٢٠٢٣). الفروق في الدافعية التكاملية والوسيلية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات تربوية ونفسية*، ٠٠٠(١٢٩)، ١٩٧–٢٤٥.
- سعد، ز. ف. م. (٢٠٢١). أهمية الدافعية للإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال. بحوث ودراسات الطفولة، ٣(٦)، ١٥٩–١٨٠.

- سيد، ج. ق. (٢٠٢٢). برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٩٣(٩٣)، ٤٦٣–٥٣٢.
- صعب، د. ي.، و الدليمي، إ. أ. خ. (٢٠٢٤). أثر الدعائم التعليمية في التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية لدى متعلمات الصف الأول المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٣.
- عبد الغني، س. ز.ع.، وعابدين، س. ز. (٢٠٢٤). تعلم اللغات التوليدي باستخدام ChatGPT في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والثورة الصناعية الخامسة: الفرص والتحديات والرؤية المستقبلية. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*، ٧(٢٠)، ٩١–١٠٨.
- عبد الكريم، ف.، والجراح، ع.ع. (٢٠٢٢). فاعلية المنصة التعليمية إدومودو في التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم وتنمية مهارات التفكير المحوري في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. *مجلة أبحاث جامعة الخليل (العلوم الإنسانية)*، ١٧(١)، ٣١–٦٦.
- عرابي، م. خ. م.، وجاد، م. م. (٢٠٢٣). تأثير استخدام الحائط الرقمي Padlet على الاندماج الأكاديمي ومستوى التحصيل المعرفي في مقرر أساسيات المناهج لطلاب كلية التربية الرياضية بقنا. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، ٧٤(٦)، ٩–٤٥.
- عوض، إ. (٢٠٢٤). تطبيقات هندسة أوامر النماذج اللغوية الكبيرة (LLMs) في التدريب على مهام هندسة البرمجيات: مراجعة منهجية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ٢(١٦)، ٨٩–١٠٦.
- مشترك، وإبراهيم، أ. م. د. ع. أ. و. م. د. ش. (٢٠٢٤). التفاعل بين مصدر تصميم عناصر المحتوى الرقمي (البشري/الذكاء الاصطناعي التوليدي) ببيئة تعلم منتشر ومستوى الانتباه (مرتفع/منخفض) وأثره في تنمية مهارات إنتاج تطبيقات الهواتف الذكية والدافعية للتعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، ١٥(٣)، ٥١٥–٦٤١.
- وليد، ي. م. (٢٠٢٢). توظيف النظريات في بحوث تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم: *سلسلة دراسات وبحوث*، ٣٢(١٠)، ٣–٢٤.
- Ahmad Kashmiri, H. (2020). Communication challenges: Saudi EFL Speaking Skills and strategies to overcome speaking difficulties. *Arab World English Journal (December 2020) Theses ID*, 1–61.
- Al Zakwani, M., & Binu, P. M. (2025). *Exploring Student Insights on ChatGPT as a Resource for Learning English and Its Influence on Learner Independence*.
- Alam, M. S., & Asmawi, A. (2023). Chat GPT in Constructivist Language Pedagogy: Exploring Its Potential and Challenges in Legal Vocabulary Acquisition. *Applied Research on English Language*, *12*(4), 131–148.
- Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, *2*(1), 41–49.
- Aljameel, I. H. (2022). Computer-Assisted Language Learning in Saudi Arabia: Past, Present, and Future. *International Education Studies*, *15*(4), 95–107.
- Alluhaydan, H. M. (2024). The perceptions and attitudes of Saudi EFL students toward the use of communicative language teaching in oral communication classes. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, *12*(1), 1–23.
- Almarwaey, A. O. (2024). *The Effect of Different Social Networking Sites (SNSs) on Motivated Students' Learning English Aspects and Their Self-Confidence.*
- Alshumaimeri, Y. A. (2019). *English language teaching in Saudi Arabia: An introduction*. King Saud University Press.
- Altalib, A. (2019). L2 Motivation in ESP and EGP Courses: An Investigation of L2

Motivational Selves among Learners of English in Saudi Arabia. *Australian Journal of Applied Linguistics*, *2*(1), 1–16.
- Alwadai, A. D. A. (2025). *The Impact of ChatGPT Use on the Motivation and Basic Psychological Needs of Saudi EFL Students* [Master's Thesis, Arizona State University].
- Alzabidi, E. Y., Khadawardi, H. A., & Baeshin, S. A. (2022). The role of Ideal L2 self in motivating students to verbally communicate in L2 speaking classes. *International Journal of English Language Education*, *11*(1), 1–30.
- Amelia, I., Nugraha, M. A., & Yulianto, S. W. (2024). AN ANALYSIS OF STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH. *Eltin Journal : Journal of English Language Teaching in Indonesia*, *12*(1), 73–84.
- Assulaimani, T. (2015). The L2 motivational self system among Saudi learners of English. *Unpublished Doctoral Dissertation), University of Newcastle, Australia*.
- Bagheri Nevisi, R., & Afsooshin, M. (2019). Ideal L2 self, ought-to L2 self, and EFL learners' L2 functional use. *Journal of Language Horizons*, *3*(2), 147–164.
- Božić, V., & Poola, I. (2023). Chat GPT and education. *Preprint*, *10*.
- Chiriboga, S. P. J., Burgos, A. L. T., Avila, M. M. R., Chida, J. L. C., Macias, K. J. A., Morante, Y. E. C., & Párraga, A. P. B. (2025). Artificial Intelligence and Personalized Learning in Foreign Languages: An Analysis of Chatbots and Virtual Assistants in Education. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, *6*(1), 882–905.
- Choi, W. C., Chang, C. I., Choi, I. C., & Lam, L. C. (2025). *Country Landscape of Large Language Models Development: A Review*.
- DJEHA, A., HAMIDI, A., & CHAIBEDDRA, S. (2023). *EFL Students' Attitudes Towards Digital Storytelling and their Perception of its Impact on their Motivation* [PhD Thesis].
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, *31*(3), 117–135.
- Dörnyei, Z. (2009a). 2. The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009b). 2. The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dornyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *9*(1), 19–30.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Eronen, J., & Lee, S. (2024). *Improving English Education in Japan: Leveraging Large Language Models for Personalized and Skill-Diverse Learning*.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–15.
- Fathi, J., & Behzadpoor, S.-F. (2025). Positive psychology in L2 speaking: The

predictive roles of foreign language speaking enjoyment, the ideal L2 speaking self, and L2 speaking grit. *Studies in Second Language Learning and Teaching*.
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds and Machines*, *30*(4), 681–694. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of Second Language Acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, *6*, 237–260. https://doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar
- Guo, K., Zhong, Y., Li, D., & Chu, S. K. W. (2023). Effects of chatbot-assisted in-class debates on students' argumentation skills and task motivation. *Computers & Education*, *203*, 104862.
- Harvey, E., Koenecke, A., & Kizilcec, R. F. (2025). *"Don't Forget the Teachers": Towards an Educator-Centered Understanding of Harms from Large Language Models in Education* (arXiv:2502.14592). arXiv.
- Hiep, N. T., & Thanh, P. T. (2023). Exploring The Impacts of Psychological Factors on Speaking Performance of Freshmen Students. *Eastern Journal of Languages, Linguistics and Literatures*, *4*(4), 1–9.
- Hmoud, M., Swaity, H., Hamad, N., Karram, O., & Daher, W. (2024). Higher Education Students' Task Motivation in the Generative Artificial Intelligence Context: The Case of ChatGPT. *Information*, *15*(1), 33.
- Huang, J., & Mizumoto, A. (2025). The effects of generative AI usage in EFL classrooms on the l2 motivational self system. *Education and Information Technologies*, *30*(5), 6435–6454.
- Ishida, A., Manalo, E., & Sekiyama, T. (2024). Students' motivation to learn English: The importance of external influence on the ideal L2 self. *Frontiers in Education*, *8*, 1264624. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1264624/full
- Jiang, C., & Papi, M. (2024). The effects of motivational dispositions on oral L2 task emotions and performance: A regulatory focus perspective. *Language Teaching Research*, 13621688241287999.
- Kantaridou, Z., & Xekalou, E. (2021). The L2 motivational self system profile of Greek adolescents. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, *11*(1), 268–283.
- Kim, M., & Adlof, L. (2024). Adapting to the Future: ChatGPT as a Means for Supporting Constructivist Learning Environments. *TechTrends*, *68*(1), 37–46.
- Kim, T.-Y. (2021). *Historical Development of English Learning Motivation Research: Cases of Korea and Its Neighboring Countries in East Asia* (Vol. 21). Springer Singapore.
- Kocoń, J., Cichecki, I., Kaszyca, O., Kochanek, M., Szyd\lo, D., Baran, J., Bielaniewicz, J., Gruza, M., Janz, A., & Kanclerz, K. (2023). ChatGPT: Jack of all trades, master of none. *Information Fusion*, 101861.
- Kwon, E. (2023). Ought-to L2 Self and Its Influence on L2 Motivation and Demotivation: A Case of College English Majors. *English Teaching*, *78*(4), 165–189.
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (Eds.). (2019). *The Palgrave*

Handbook of Motivation for Language Learning. Springer International Publishing.
- Liu, G., & Ma, C. (2024). Measuring EFL learners' use of ChatGPT in informal digital learning of English based on the technology acceptance model. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *18*(2), 125–138.
- Liu, J., Sun, Y., Chen, H., & Zhi, L. (2024). Artificial Intelligence Assisted English Learning Based on Large Language Model. In *Fuzzy Systems and Data Mining X* (pp. 635–641). IOS Press.
- Liu, Y., Han, T., Ma, S., Zhang, J., Yang, Y., Tian, J., He, H., Li, A., He, M., & Liu, Z. (2023). Summary of chatgpt-related research and perspective towards the future of large language models. *Meta-Radiology*, *1*(2), 100017.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, *13*(4), 410.
- Luo, L. (2023). *Exploring the Development of Second Language Motivation*. 425–434.
- Mahmoodi, M. H., & Yousefi, M. (2022). Second language motivation research 2010–2019: A synthetic exploration. *The Language Learning Journal*, *50*(3), 273–296.
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, *48*, 51–60.
- Mhasakar, M., Sharma, S., Mehra, A., Venaik, U., Singhal, U., Kumar, D., & Mittal, K. (2024). *Comuniqa: Exploring Large Language Models for improving speaking skills* (arXiv:2401.15595). arXiv.
- Mon, A. M., Meer, J. A. E., Edu, C. A. M., Granada, H. J. G., Cortes, M. M., Montejo, J. P., & Abanes, J. P. G. (2025). Impact of Social Networking Sites on Enhancing English Literacy and Speaking Skills among Selected Students. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, *6*(3), 1381–1397.
- Moussa, M. K. (2024). Towards Reliable Utilization: An Instructional Design Model for Integrating Generative Pre-trained Transformer (GPT) in Education. In A. Al-Marzouqi, S. A. Salloum, M. Al-Saidat, A. Aburayya, & B. Gupta (Eds.), *Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom* (Vol. 144, pp. 481–496).
- Mudhaffer, A. (2023). *Developing speaking skills of ELI Saudi students at KAU by adopting a communicative language teaching (CLT) approach* [PhD Thesis, University of Surrey].
- My, T. T. (2021*). Motivating Second Language Learners: from Major L2 Motivation Theories to Implications for L2 Classroom* Practice and Research. *VNU Journal of Foreign Studies*, *37*(1), Article 1.
- Ochieng, P. (2023). *Are Large Language Models Fit For Guided Reading?* (arXiv:2305.10645). arXiv.
- Omar, A. R., & Harwood, M. (2021). Historical development and expansion of L2 motivational research. *Life and School*, *67*(2), 81–94.
- Ozdemir, S. (2023). *Quick start guide to large language models: Strategies and best practices for using ChatGPT and other LLMs*. Addison-Wesley Professional.

- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System, 38*(3), 467–479.
- Qiu, X., & Xu, J. (2023). Defining Oracy: Second Language Listening and Speaking Motivation in Higher Education and the Role of Demographic Factors. *Psychological Reports*, *126*(1), 332–360.
- Rahimi, A. R., Sheyhkholeslami, M., & Pour, A. M. (2025). Uncovering personalized L2 motivation and self-regulation in ChatGPT-assisted language learning: A hybrid PLS-SEM-ANN approach. *Computers in Human Behavior Reports*, *17*, 100539.
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Rather, R. A., & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1), 41–56.
- Sain, Z. H., Thelma, C. C., Baharun, H., & Pigesia, A. C. (2024). ChatGPT for positive impact? Examining the opportunities and challenges of large language models in education. *International Journal of Educational Development*, *1*(3), 87–100.
- Sanad, H. A. (2021). Developing EFL oral communication skills and motivation through vlogging. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, *74*(1), 97–119.
- Shahriar, S., & Hayawi, K. (2023). Let's have a chat! A Conversation with ChatGPT: Technology, Applications, and Limitations. *Artificial Intelligence and Applications*, *2*(1), 11–20. https://doi.org/10.47852/bonviewAIA3202939
- Siepmann, P. (2024). Re-framing Oracy in English Language Education. In J. Reckermann, P. Siepmann, & F. Matz (Eds.), *Oracy in English Language Education* (Vol. 36, pp. 17–35). Springer Nature Switzerland.
- Sougari, A.-M., & Batsari, S. (2025). 7 Motivation and Learning Strategies in the Development of Primary School Learners'. *Young Learners' Oracy Acquisition and Development in International Foreign Language Learning Contexts*, *10*, 132.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). 4. The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66–97). Multilingual Matters.
- Wang, Y., Hanafi Zaid, Y., Li, J., & Pan, Y. (2024). Opportunities and Challenges of Using ChatGPT as a Teaching Assistant in English Language Teaching: A Systematic Literature Review. *Proceedings of the 2024 International Symposium on Artificial Intelligence for Education*, 375–382.
- Wati, E. N. (2021). *The Effect of Instrumental and Integrative Motivation toward Students' English Achievement at the Tenth Grader of SMK 2 Pancasila Jatisrono* [PhD Thesis, IAIN Ponorogo].
- Woo, D. J., Wang, D., Guo, K., & Susanto, H. (2024). Teaching EFL students to write with ChatGPT: Students' motivation to learn, cognitive load, and satisfaction with the learning process. *Education and Information Technologies: The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education*, 1–28.
- You, C. j., Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2016). Motivation, Vision, and Gender: A

Survey of Learners of English in China. *Language Learning*, *66*(1), 94–123.
- Young, J. C., & Shishido, M. (2023). Investigating OpenAI's ChatGPT Potentials in Generating Chatbot's Dialogue for English as a Foreign Language Learning. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, *14*(6).
- Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles. *Heliyon*, *10*(2).
- Zhang, X., Dai, S., & Ardasheva, Y. (2020). Contributions of (de) motivation, engagement, and anxiety to English listening and speaking. *Learning and Individual Differences*, *79*, 101856.
- Zhou, X., & Schofield, L. (2024). Using social learning theories to explore the role of generative artificial intelligence (AI) in collaborative learning. *Journal of Learning Development in Higher Education*, *30*.

❋❋❋❋❋