JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٦) الجزء الثانى يناير ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثيرعربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المنهل، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاَّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	فاعلية برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية المعرفية السلوكية فى تحسين مستوى الرفاه النفسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل، د. وصال البشير ابراهيم البشير.....	602-565
2	دور القيادة التحويلية في تعزيز جودة الإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا في جامعة جدة من وجهة نظرهم، أ. عائد عبد الرحمن عائد الحربي؛ د. عبد الله بن ضيف الله الحارثي.....	640-603
3	فاعلية برامج الشات بوت (Chatbot) في تعزيز التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية: دراسة تطبيقية، أ. عذاري سالم بوحمد.....	675-641
4	فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) في تنمية ممارساتهم التقويمية، أ. إبراهيم بن محمد آل شطيف؛ أ.د طلال بن محمد المعجل.....	709-676
5	فاعلية تمكين مديري المدارس لتحقيق القيادة المستدامة في ضوء رؤية عمان 2040 في محافظتي الداخلية وجنوب الشرقية، أ. عبدالله بن محمد بن عبدالله الشجبي؛ أ. طارق بن جمعه بن محمد الراسبي.....	744-710
6	دور مديري المدارس الابتدائية في التنمية المهنية للمعلمين في شرقي القدس، أ. منال محمد عبدالله أبو عصب؛ أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات.....	773-745
7	الاستقالة الصامتة لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم من وجهة نظر المديرين، أ. لجين عاطف الخليفات؛ أ.د عدنان عبدالسلام العضايلة.....	814-774
8	واقع القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التربية الخاصة في شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين والمعالجين، أ. رنا فايز رموني؛ أ. غدير عطا أبوريا؛ د. حسام حسني القاسم.....	846-815
9	الأنا والآخر في الأدب الرحلي: بدر بن ناصر الوهيبي أنموذجا، د. راية بنت سليمان بن حميد الريسي؛ أ. فاطمة بنت سعيد بن بطي الزعابية؛ أ. أسماء بنت حمير بن علي العزانية؛ أ. مروه بنت عبدالله بن راشد الشافعية.....	872-847
10	مستوى الاندماج الوظيفي لدى مديري مدارس ولايتي السويق والخابورة في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، د. راية بنت سليمان بن حميد الريسية؛ أ. راشد بن حمد بن خلفان القطيطي؛ أ. عادل بن خميس بن سعيد البريكي؛ أ. علي بن سالم بن صالح العلوي؛ أ. أحمد بن خميس بن محمد الحوسني؛ أ. جمال بن أحمد بن حمد العبري؛ أ. علي بن حمد بن سعيد المقرشي.....	904-873

م	العنوان	الصفحة
11	تقويم بنية قلق التغيرات المناخية باستخدام تحليل الشبكات العصبية وعلاقته بالأمل البيئي والسلوكيات الصديقة للبيئة، أ.د. عبد الناصر السيد عامر.....	949-905
12	أثر التدريس بإستراتيجية البنتاجرام على تعلُم النحو العربي لدى طالبات الصف الأول الثانوي وتنمية اتجاهاتهن نحوه، أ. عائشة عبد الرزاق مبارك السوالقة؛ أ.د محمد أحمد خليل الرفوع.....	980-950
13	دراسة تحليلية للمتغيرات البحثية التي تضمنتها رسائل وخطط الدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية في ضوء الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام الإصدار الثاني، أ. هدى بنت دُلوه العليوي؛ د. سميرة بنت أحمد الزهراني؛ د. أسماء بنت محمد القحيز.....	1029-981
14	استراتيجيات إدارة الانطباع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة بريدة، أ. عائشة بنت مرزوق المظيبري؛ أ. لمى بنت صالح الحربي.....	1060-1030

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها
جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (6)ـ العدد (16)ـ ج (2)ـ يناير 2026م

فاعلية برامج الشات بوت (Chatbot) في تعزيز التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية: دراسة تطبيقية

أ. عذاري سالم بوحمد

مدرب متخصص ج- كلية التربية الأساسية- الكويت

Ab.bohamad@paaet.edu.kw

تاريخ استلام البحث: 2025/9/14 تاريخ قبول النشر: 2025/10/28 تاريخ النشر: 2026/1/20

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برامج الشات بوت في تعزيز مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، مع القياسين القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من 80 طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس من ثلاث جامعات كويتية، واشتملت أداة الدراسة على مقياس مهارات التعلُم الذاتي. وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في مهارات التعلُم الذاتي لدى المجموعة التجريبية التي استخدمت برامج الشات بوت مقارنة بالمجموعة الضابطة، مع تأثير كبير لجميع الأبعاد المدروسة. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بدمج برامج الشات بوت في العملية التعليمية لتطوير مهارات التعلُم الذاتي للطلبة، وتوفير البنية التحتية اللازمة لدعم هذا التحول الرقمي في الجامعات.

الكلمات المفتاحية: برامج الشات بوت، التعلُم الذاتي، التعليم العالي، الذكاء الاصطناعي، الجامعات الكويتية.

The Effectiveness of Chatbot Programs in Enhancing Self-Learning Among Kuwaiti University Students: An Applied Study

Athari Salem Buhamad

Specialized Trainer, College of Basic Education, Kuwait

Received: 14/9/2025 Accepted: 28/10/2025 Published: 20/1/2026

Abstract: The aim of this study was to examine the effectiveness of chatbot programs in enhancing self-directed learning skills among university students in Kuwait. The study used a quasi-experimental design with experimental and control groups, including pre- and post-assessments. The study population consisted of all undergraduate students in Kuwaiti universities, and a purposive sample of 80 students from three universities was selected. A self-directed learning skills scale was used to assess various dimensions of self-learning. The results showed significant improvement in self-directed learning skills among the experimental group using chatbot programs, compared to the control group, with a substantial impact on all studied dimensions. Based on the findings, the study recommended integrating chatbot programs into the educational process to develop students' self-directed learning skills, as well as providing the necessary infrastructure to support this digital transformation in universities.

Keywords: Chatbot Programs, Self-Directed Learning, Higher Education, Artificial Intelligence, Kuwaiti Universities.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر ثورة تكنولوجية غير مسبوقة أعادت تشكيل مختلف جوانب الحياة الإنسانية، ولعل قطاع التعليم من أكثر القطاعات تأثراً بهذه الثورة وأكثرها حاجة للتطوير والتحديث المستمر لمواكبة التغيرات المتسارعة في عالم المعرفة والتكنولوجيا. فقد أصبح دمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية ضرورة ملحة لا خياراً ترفياً، وذلك لضمان إعداد جيل قادر على التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين ومتطلبات سوق العمل المتجددة.

وبرزت تقنيات الذكاء الاصطناعي كأحد أهم الابتكارات التقنية التي تحمل إمكانات هائلة لإحداث نقلة نوعية في أساليب التعليم والتعلم، حيث توفر هذه التقنيات فرصاً غير مسبوقة لتخصيص التعليم وفقاً لاحتياجات كل متعلم، وتقديم تغذية راجعة فورية ومستمرة، وتوفير بيئات تعليمية تفاعلية تعزز دافعية المتعلمين واستقلاليتهم في التعلم (مصطفي، 2025).

ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي برامج الشات بوت، وهي أنظمة محادثة ذكية قادرة على محاكاة الحوار البشري والتفاعل مع المستخدمين بلغة طبيعية لتقديم المعلومات والإجابة عن الاستفسارات وتوفير الدعم التعليمي المطلوب.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً في قدرات برامج الشات بوت نتيجة للتقدم الكبير في مجالات معالجة اللغات الطبيعية والتعلم الآلي والشبكات العصبية العميقة، مما جعل هذه البرامج أكثر ذكاءً وقدرة على فهم السياق وتقديم إجابات دقيقة ومفيدة تلبي احتياجات المستخدمين المتنوعة (Debets& van der Scheer, 2025).

لقد انتقلت برامج الشات بوت من مجرد أنظمة رد آلي محدودة القدرات إلى مساعدين أذكياء قادرين على إجراء محادثات معقدة ومتشعبة، وتقديم شروحات مفصلة، واقتراح مصادر تعليمية متنوعة، والتكيف مع أنماط التعلم المختلفة للطلبة، مما يوفر تجربة تعليمية مخصصة وفعالة (Richter, 2024). ولا تقتصر فوائد الشات بوت على تقديم المعلومات فحسب، بل تمتد لتشمل تعزيز التفاعل والمشاركة، وتوفير الدعم النفسي والتحفيزي، وتقليل القلق المرتبط بالتعلم، وتوفير بيئة تعليمية آمنة وخالية من الأحكام المسبقة يشعر فيها الطلبة بالراحة في طرح الأسئلة والتعبير عن صعوباتهم دون خوف أو إحراج (Bosch& Mentz, 2024).

وقد تزايد الاهتمام البحثي بدراسة فاعلية برامج الشات بوت في سياقات تعليمية متنوعة، وأظهرت العديد من الدراسات فعالية هذه البرامج في تحسين مخرجات التعلم في مجالات مختلفة. ففي مجال تعليم اللغات أثبتت دراسات متعددة فاعلية الشات بوت في تطوير المهارات اللغوية المختلفة مثل التحدث والكتابة والقراءة، حيث يوفر الشات بوت فرصاً وافرة للممارسة اللغوية في بيئة خالية من الضغوط ومتاحة في أي وقت (Annamalai, 2023; Abdallah, 2024; Yuan& Zhang, 2024). كما أظهرت دراسات أخرى فاعلية الشات بوت في مجالات متنوعة مثل التعليم التمريضي والعلوم والرياضيات، مما يشير إلى إمكانية تطبيق هذه التقنية عبر تخصصات أكاديمية مختلفة (García& Ruiz, 2023;

(Mohammadpour& Khalili, 2025. وقد أكدت المراجعات المنهجية الحديثة تنوع الأهداف التربوية والمناهج البيداغوجية التي يمكن دعمها من خلال تطبيقات الشات بوت، مع التأكيد على أهمية التصميم الدقيق والتطبيق المدروس لضمان تحقيق الفاعلية المرجوة (Koç& Öztürk, 2025).

ومن أهم المجالات التي يمكن أن تستفيد من تقنيات الشات بوت مجال تعزيز التعلُم الذاتي لدى الطلبة، وهو مجال حظي باهتمام بحثي متزايد في السنوات الأخيرة. فالتعلُم الذاتي يمثل أحد أهم الكفايات التي يجب على طلاب القرن الحادي والعشرين امتلاكها، لضمان نجاحهم الأكاديمي والمهني في عالم يتسم بالتغير السريع والانفجار المعرفي المستمر (العبيكان، 2022).

ويتطلب التعلُم الذاتي من الطالب أن يتحمل مسؤولية تعلمه، وأن يضع أهدافاً واضحة لنفسه، وأن يختار الإستراتيجيات والموارد المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وأن يراقب تقدمه باستمرار، وأن يقيّم نتائج تعلمه ويعدل مساره حسب الحاجة (السريع، 2023). وقد أشارت دراسات حديثة إلى أن برامج الشات بوت تمتلك خصائص فريدة تجعلها أدوات فعالة لدعم التعلُم الذاتي، حيث تتيح للطلبة التعلم بالسرعة والطريقة التي تناسبهم، وتوفر لهم دعماً مستمراً ومخصصاً، وتشجعهم على اتخاذ زمام المبادرة في تعلمهم، وتعزز استقلاليتهم وثقتهم بأنفسهم كمتعلمين (Behforouz& Al Ghaithi, 2024; Bosch& Mentz, 2024).

وأظهرت الدراسات التطبيقية التي فحصت العلاقة بين استخدام الشات بوت والتعلُم الذاتي نتائج مشجعة تدعم الإمكانات الكبيرة لهذه التقنية في تعزيز قدرات الطلبة على التعلم المستقل. ففي دراسة تطبيقية أجريت على طلاب جامعيين، وجد الباحثون أن استخدام الشات بوت التفاعلي أثر إيجابياً على مهارات التعلُم الذاتي الموجه لدى الطلبة، حيث ساعدهم الشات بوت على تحديد أهداف تعلمهم بوضوح، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، ومراقبة تقدمهم بشكل منتظم (Behforouz& Al Ghaithi, 2024). كما أظهرت دراسة نوعية أخرى أن الشات بوت ساهم في تعزيز استقلالية الطلبة وقدرتهم على توجيه تعلمهم ذاتياً في التعليم العالي، حيث عبر الطلبة المشاركون عن تقديرهم لقدرة الشات بوت على توفير دعم فوري ومخصص يساعدهم على تجاوز التحديات التي تواجههم دون الحاجة للانتظار طويلاً للحصول على مساعدة المعلم (Bosch& Mentz, 2024). وفي سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وجدت دراسات متعددة أن دمج الشات بوت في بيئات التعلم المعكوس والتعلُم الذاتي أدى إلى تحسينات ملحوظة في تفاعل الطلبة، ومشاركتهم، وقدرتهم على توجيه تعلمهم بأنفسهم (Jeon& Lee, 2023; Yuan& Zhang, 2024).

وعلى المستوى العربي شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة تطبيقات الشات بوت في السياقات التعليمية المحلية، مع التركيز على فهم كيفية تكييف هذه التقنيات لتناسب الخصائص الثقافية واللغوية للمتعلمين العرب. فقد أجريت عدة دراسات تطبيقية في دول عربية مختلفة لفحص فاعلية الشات بوت في تحسين مخرجات تعليمية متنوعة مثل دراسة كلٍ من: (أبو غنيم، 2022؛ العمري، 2019؛ عبد العاطي، 2025). وأظهرت هذه الدراسات

نتائج إيجابية بشكل عام مع الإشارة إلى بعض التحديات الخاصة بالسياق العربي، مثل محدودية قدرة بعض برامج الشات بوت على فهم ومعالجة اللغة العربية بدقة، والحاجة إلى تدريب الطلبة والمعلمين على الاستخدام الأمثل لهذه التقنيات، وضرورة مراعاة الخصائص الثقافية والقيم المجتمعية عند تصميم وتطبيق حلول الشات بوت التعليمية (الفليج، 2024).

كما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي بما فيها الشات بوت ضمن أطر تربوية متكاملة تأخذ في الاعتبار احتياجات المتعلمين وخصائص السياق التعليمي المحلي لضمان تحقيق الفاعلية المرجوة (داود، 2022؛ مصطفي، 2025).

وفي سياق التعلُم الذاتي أكدت الأدبيات العربية على أهمية تطوير هذه المهارة لدى الطلبة العرب في مختلف المراحل التعليمية، مع الإشارة إلى وجود تحديات متعددة تعوق تنمية ثقافة التعلُم الذاتي في المؤسسات التعليمية العربية. فقد أشارت دراسات متعددة إلى أن الأنظمة التعليمية العربية لا تزال تعتمد بشكل كبير على التعليم التقليدي القائم على التلقين والحفظ، مما يحد من فرص تطوير مهارات التعلم المستقل والتفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلبة (المشهداني، 2012؛ بكاري، 2023).

ولمعالجة هذه التحديات دعت دراسات حديثة إلى تبني إستراتيجيات تعليمية حديثة تعزز استقلالية المتعلم وقدرته على توجيه تعلمه ذاتياً، مع التأكيد على دور التقنيات الحديثة في توفير بيئات تعليمية داعمة للتعلم الذاتي (عدائكة، 2022؛ مشاط، 2024). وقد أظهرت بعض الدراسات العربية فاعلية البرامج التعليمية القائمة على التعلُم الذاتي في تنمية مهارات متنوعة لدى الطلبة، مما يدعم أهمية هذا التوجه التربوي ويؤكد الحاجة لتوفير الأدوات والدعم اللازم لتمكين الطلبة من ممارسة التعلُم الذاتي بفاعلية (أبو مطلق، 2023؛ الضالعي، 2023).

وتأتي هذه الدراسة في ظل سياق كويتي يشهد تحولات مهمة في منظومة التعليم العالي، حيث تسعى دولة الكويت لتطوير جامعاتها ومواكبة أحدث التوجهات العالمية في التعليم والتكنولوجيا ضمن رؤيتها الوطنية الطموحة. وقد أدت جائحة كورونا إلى تسريع عملية التحول الرقمي في الجامعات الكويتية، مما خلق فرصاً جديدة لاستكشاف واختبار تقنيات تعليمية مبتكرة مثل الشات بوت (القحطاني، 2025). كما شهدت الكويت في السنوات الأخيرة نقاشات موسعة حول جودة التعليم العالي ومخرجاته، وضرورة إعداد خريجين يمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين بما فيها مهارات التعلُم الذاتي والتفكير الناقد والإبداع والقدرة على استخدام التقنيات الحديثة بفاعلية. وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد، إلا أن الدراسات التطبيقية التي فحصت فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي عموماً والشات بوت خصوصاً في السياق الكويتي لا تزال محدودة، مما يشكل فجوة بحثية مهمة تحتاج للمعالجة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التقدم الكبير الذي حققته دولة الكويت في تطوير البنية التحتية التكنولوجية للتعليم العالي، والاستثمارات الكبيرة التي ضختها الدولة في هذا المجال، إلا أن التحديات المرتبطة بجودة مخرجات التعليم العالي ومدى امتلاك الخريجين للمهارات اللازمة لسوق العمل لا تزال قائمة وتتطلب معالجات جذرية ومبتكرة. فقد أشارت تقارير متعددة ودراسات استطلاعية إلى وجود فجوة بين ما يتعلمه الطلبة في الجامعات وما يتطلبه سوق العمل من مهارات وكفايات، ومن أبرز المهارات التي يفتقر إليها الكثير من الخريجين مهارات التعلُم الذاتي والتعلم المستمر والقدرة على إدارة المعرفة بشكل مستقل. ومن خلال خبرة الباحثة لاحظت أن غالبية الطلبة يعتمدون بشكل كبير على المعلم في عملية التعلم، ويفتقرون إلى المبادرة والاستقلالية في البحث عن المعلومات ومعالجة المشكلات التي تواجههم أكاديمياً. كما لاحظت الباحثة ضعفاً واضحاً في مهارات التخطيط للتعلم وإدارة الوقت والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي لدى شريحة واسعة من الطلبة، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي وقدرتهم على التعلم العميق والاحتفاظ بالمعرفة على المدى الطويل.

وقد أشار بكاري (2023) إلى أن عملية تطوير مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات العربية تواجه عدة تحديات تعود إلى عوامل ثقافية وتربوية ومؤسسية متشابكة، حيث إن الممارسات التعليمية السائدة لا تشجع على الاستقلالية والمبادرة الفردية، كما أن البيئات التعليمية المتاحة لا توفر الدعم والموارد الكافية لممارسة التعلُم الذاتي بفاعلية.

لذلك تتضح الحاجة للبحث عن حلول مبتكرة وفعالة لتعزيز مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية، وهنا يأتي دور تقنيات الذكاء الاصطناعي وخاصةً برامج الشات بوت كأدوات يمكن أن تسهم بشكل فعال في معالجة هذه التحديات. فبرامج الشات بوت بحكم خصائصها الفريدة قادرة على توفير دعم تعليمي مخصص ومستمر لكل طالب وفقاً لاحتياجاته وسرعة تعلمه، وهي متاحة على مدار الساعة دون قيود زمانية أو مكانية، مما يتيح للطلبة فرصاً أوسع لممارسة التعلُم الذاتي والبحث عن المعلومات والحصول على المساعدة حين يحتاجونها. كما أن الشات بوت يوفر بيئة تعليمية خالية من الضغوط النفسية والاجتماعية التي قد يواجهها الطالب عند التفاعل مع المعلم أو زملائه، مما يشجعه على طرح الأسئلة بحرية والتعبير عن صعوباته دون خوف من الإحراج أو الحكم السلبي.

وأكدت دراسة (Behforouz& Al Ghaithi, 2024) على التأثير الإيجابي لاستخدام الشات بوت التفاعلي على التعلُم الذاتي الموجه، حيث ساعدت هذه التقنية الطلبة على تطوير قدراتهم على تخطيط تعلمهم ومراقبته وتقييمه بشكل مستقل.

وعلى الرغم من هذه الإمكانات الكبيرة يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية برامج الشات بوت في تعزيز التعلُم الذاتي في السياق العربي عموماً والكويتي خصوصاً. فمعظم الدراسات العربية التي تناولت الشات بوت ركزت على

مجالات أخرى مثل تحسين الخدمات الإدارية أو تطوير مهارات لغوية أو تقنية محددة، ولم تتناول بشكل مباشر وعميق العلاقة بين استخدام الشات بوت وتطوير مهارات التعلُم الذاتي (أشنين، 2020؛ سعد وأحمد، 2019؛ عشري وآخرون، 2025). كما أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت تطبيقات الشات بوت في التعليم العالي ركزت على قياس الأثر على متغيرات تحصيلية محددة أو على تطوير مهارات تقنية ولغوية معينة، دون التطرق لأبعاد التعلُم الذاتي ومكوناته الأساسية كالتخطيط والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي وإدارة الوقت والدافعية الذاتية.

ومن خلال الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة لعدد من الجامعات الكويتية، والمقابلات غير الرسمية مع عدد من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، لاحظت أن هناك وعياً محدوداً بإمكانات تقنيات الذكاء الاصطناعي عموماً والشات بوت خصوصاً في دعم العملية التعليمية، وأن هناك تساؤلات حول جدوى هذه التقنيات وكيفية استخدامها بفاعلية وأمان في السياق التعليمي. كما لاحظت أن بعض الطلبة الذين جربوا استخدام برامج شات بوت شهيرة مثل ChatGPTأو Replika في تعلمهم الذاتي لم يستفيدوا منها بالشكل الأمثل، إما بسبب عدم معرفتهم بالطرق الصحيحة للتفاعل مع هذه البرامج، أو بسبب مخاوف مرتبطة بالخصوصية والأمان، أو بسبب تحديات لغوية. مما دفع الباحثة لإجراء دراسة تطبيقية منهجية تفحص بشكل دقيق وموضوعي مدى فاعلية برامج الشات بوت في تعزيز التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية.

وانطلاقاً مما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برامج الشات بوت (Chatbot) في تعزيز التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية قبل استخدام برامج الشات بوت؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية قبل تطبيق برنامج الشات بوت، وذلك لتحديد خط الأساس الذي سيتم البناء عليه في قياس التحسن والتطور.

2. الكشف عن فاعلية برامج الشات بوت في تعزيز مهارات التعلُم الذاتي بأبعادها المختلفة (التخطيط للتعلم، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، إدارة الوقت، الدافعية الذاتية) لدى طلاب الجامعات الكويتية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب نظرية وتطبيقية يمكن تفصيلها على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات البحثية العربية حول العلاقة بين تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلُم الذاتي، وهو موضوع لم يحظ بالاهتمام الكافي في الدراسات العربية على الرغم من أهميته الكبيرة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي.
- توفر الدراسة إطاراً نظرياً شاملاً ومتكاملاً يربط بين أدبيات الذكاء الاصطناعي والتعلُم الذاتي ونظريات التعلم المعاصرة، مما يساعد الباحثين على فهم أعمق للأسس النظرية التي تقوم عليها تطبيقات الشات بوت التعليمية وكيفية عملها في تعزيز استقلالية المتعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- تقدم هذه الدراسة دليلاً تجريبياً موثوقاً ومبنياً على منهجية علمية حول فاعلية برامج الشات بوت في تعزيز التعلُم الذاتي لدى الطلبة الكويتيين، وهو دليل يمكن أن يُسترشد به في عمليات صنع القرار على مستوى السياسات التعليمية والممارسات التدريسية في الجامعات الكويتية. وستساعد نتائج هذه الدراسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الكويتية على اتخاذ قرارات مستنيرة حول جدوى الاستثمار في تقنيات الشات بوت وكيفية دمجها بشكل فعال في البيئة التعليمية. وكذلك ستفيد نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الكويتية من خلال تزويدهم بمعلومات عملية وواقعية حول كيفية استخدام الشات بوت كأداة مساعدة في التدريس.
- توفر الدراسة معلومات قيمة للطلبة أنفسهم حول إمكانات وحدود استخدام برامج الشات بوت في دعم تعلمهم الذاتي، وتساعدهم على تكوين توقعات واقعية حول ما يمكن أن تقدمه هذه التقنيات وما لا يمكنها تقديمه، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات واعية حول استخدام هذه الأدوات في رحلتهم التعليمية.
- ستفيد نتائج الدراسة مطوري البرامج والتطبيقات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي من خلال تزويدهم بتغذية راجعة مباشرة من المستخدمين النهائيين حول نقاط القوة والضعف في التطبيقات الحالية، والخصائص والمزايا التي يحتاجها الطلبة الكويتيون في برامج الشات بوت التعليمية، مما يساعدهم على تطوير حلول أكثر ملاءمة للسياق المحلي وأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على فحص فاعلية برامج الشات بوت (ChatGPT وReplika) في تعزيز مهارات التعلُم الذاتي بأبعادها الخمسة: التخطيط للتعلم، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، وإدارة الوقت، والدافعية الذاتية.
2. **الحدود البشرية:** اشتملت على عينة من طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في الجامعات الكويتية الحكومية والخاصة.
3. **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في ثلاث جامعات كويتية تقع جميعها في محافظة حولي ومحافظة الجهراء، وهي جامعة الكويت (حكومية)، والجامعة الأمريكية في الكويت (خاصة)، وجامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا (خاصة).
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025/2024.

مصطلحات الدراسة:

1. **الشات بوت (Chatbot):** يُعرف إجرائياً بأنه برنامج حاسوبي ذكي يستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية للتفاعل مع المستخدمين من طلاب الجامعات الكويتية من خلال محادثات نصية أو صوتية تحاكي الحوار البشري، ويقدم إجابات ومعلومات ومساعدة تعليمية فورية ومخصصة بناءً على استفسارات المستخدم واحتياجاته التعليمية. وتم استخدام برنامجي ChatGPT وReplika كنماذج للشات بوت في هذه الدراسة.
2. **التعلُم الذاتي (Self-Directed Learning):** يُعرف إجرائياً بأنه العملية التي يتحمل فيها المتعلم المسؤولية الكاملة عن تعلمه من خلال تحديد احتياجاته التعليمية، ووضع أهداف واضحة ومحددة لتعلمه، واختيار الإستراتيجيات والموارد المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، ومراقبة تقدمه بشكل مستمر، وتقييم نتائج تعلمه ذاتياً، مع الحد الأدنى من الاعتماد على المعلم أو التوجيه الخارجي. ويُقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التعلُم الذاتي المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتكون من خمسة أبعاد رئيسية.
3. **مهارات التعلُم الذاتي:** تُعرف إجرائياً بأنها مجموعة القدرات والكفايات التي يحتاجها المتعلم لإدارة عملية تعلمه بشكل مستقل وفعال، وتتضمن في هذه الدراسة خمسة أبعاد رئيسية هي: مهارات التخطيط للتعلم، ومهارات المراقبة الذاتية، ومهارات التقييم الذاتي، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات الدافعية الذاتية للتعلم، كما تقيسها فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

4. **الفاعلية:** تُعرف إجرائياً بأنها مدى قدرة برامج الشات بوت على إحداث تغيير إيجابي ودال إحصائياً في مستوى مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتُقاس من خلال الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين على مقياس مهارات التعلُم الذاتي في القياس البعدي، وكذلك من خلال حجم الأثر المحسوب باستخدام مؤشر إيتا تربيع.
5. **طلاب الجامعات الكويتية:** يُقصد بهم إجرائياً في هذه الدراسة الطلبة المسجلون في مرحلة البكالوريوس في الجامعات الكويتية الحكومية والخاصة المشاركة في الدراسة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (18-26) سنة، ويحملون الجنسية الكويتية أو جنسيات عربية أخرى، ويدرسون في تخصصات أكاديمية متنوعة في الكليات النظرية والعلمية.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: التعلُم الذاتي في التعليم الجامعي:

يُعد التعلُم الذاتي من أهم المهارات التي يحتاجها المتعلم المعاصر في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة في عالم المعرفة والتكنولوجيا، ولم يعد التعليم الرسمي المحدود بسنوات الدراسة كافياً لإعداد الفرد للحياة والعمل، بل أصبح التعلم المستمر مدى الحياة ضرورة حتمية لمواكبة التطورات والبقاء قادراً على المنافسة والإنتاج في سوق عمل متغير باستمرار.

وأظهرت دراسة القحطاني (2025) أن التعليم عن بُعد الذي انتشر بشكل واسع خلال جائحة كورونا، كان له علاقة إيجابية بتعزيز التعلُم الذاتي لدى طلبة الجامعة، حيث اضطر الطلبة لتحمل مسؤولية أكبر عن تعلمهم في ظل غياب التواصل المباشر والمستمر مع المعلمين والزملاء.

1- مفهوم التعلُم الذاتي وأهميته:

حظي مفهوم التعلُم الذاتي باهتمام واسع من الباحثين والممارسين في مجال التربية، وتعددت تعريفاته ونماذجه النظرية، فيعرف بأنه النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع المجتمع الذي يعيش فيه من خلال الاعتماد على ذاته والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم (سعد الدين، 2004، 14).

ويعرف بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يوجه اهتمامه للفرد مراعياً احتياجاته وقدراته وسرعته الذاتية، والوصول إلى درجة عالية من الإتقان (الموسى والمبارك، 2005، 33).

ويعرف بأنه عملية إجرائية مقصودة تتضمن مجموعة من الأنشطة المنظمة التي يبذلها الطالب، وذلك بالاستناد على مجموعة من الأسس النفسية، كالدافعية للإقبال على نشاطه الذاتي برغبته الخاصة، والعمل على

استمراريته بحسب فعاليته الذاتية، وكذلك الرغبة في تحقيقه بما يتماشى ومستوى طموحه وتطلعاته المستقبلية (مسعودي، 2010، 32).

كما يعرف بأنه أسلوب من أساليب التعلم يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية، ويسير فيها وفق استعداداته وقدراته الخاصة مع توجيه محدود من المعلم (القاسم، 2018، 121).

يتضح ما سبق أن جوهر التعلُم الذاتي يتمثل في تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه وقيادته لعملية اكتساب المعرفة والمهارات بنفسه، وتعرف الباحثة التعلُم الذاتي بأنه عملية مقصودة يتحمل فيها المتعلم مسؤولية تعلمه لتحقيق أهداف واضحة ومحددة لتعلمه.

ويمثل التعلُم الذاتي نقلة نوعية من التعليم المتمحور حول المعلم إلى التعلم المتمحور حول المتعلم، حيث يصبح المتعلم محور العملية التعليمية وموجهها الأساسي، بينما يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد وميسر لعملية التعلم (المشهداني، 2012).

وأصبح التعلُم الذاتي إستراتيجية أساسية معتمدة في المدرسة الحديثة التي تسعى لإعداد متعلمين مستقلين وقادرين على التفكير النقدي والإبداع وحل المشكلات بطرق مبتكرة، وهذه الاستراتيجية تتطلب توفير بيئات تعليمية مرنة وداعمة تمكن المتعلمين من ممارسة استقلاليتهم وتطوير قدراتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم (عدائكة، 2022).

وللتعلم الذاتي أهمية كبرى في عملية التعلم، ويمكن استخلاصها في النقاط التالية:

- يحقق التعلُم الذاتي لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم.
- يمّكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه.
- إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسؤولية تعلمهم.
- تدريب الطلبة على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.
- يقوم المتعلم بدور إيجابي في عملية التعلم.
- ينطلق التعلُم الذاتي من حاجات المتعلم (حسن، 2010).

وتوصلت الضالعي (2023) إلى أن استخدام إستراتيجية التعلُم الذاتي أثر إيجابياً على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى طالبات الجامعة، مما يدل على أن تطوير مهارات التعلُم الذاتي يمكن أن يحسن أداء الطلبة في مهام أكاديمية محددة.

وتوصلت دراسة أبو مطلق (2023) إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلُم الذاتي في تنمية المهارات الرقمية لدى طلبة الجامعة، مما يشير إلى أن التعلُم الذاتي يمكن أن يكون إستراتيجية فعالة لتطوير مهارات متنوعة لدى الطلبة الجامعيين.

وأشارت دراسة مشاط (2024) إلى أن التعلُم الذاتي أصبح متطلباً أساسياً للنجاح في اقتصادات المعرفة الحديثة التي تعتمد على الابتكار والتعلم المستمر، وأن ربط التعلُم الذاتي بالتعليم الإلكتروني يمكن أن يوفر حلولاً فعالة لتطوير هذه المهارة لدى المتعلمين.

2- خصائص التعلُم الذاتي:

يتميز التعلُم الذاتي بالعديد من الخصائص، ومنها ما يلي:

أ. تعد حاجات المتعلم وميوله واهتماماته المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية، ومن ثم تأخذ طريقها في مختلف مراحل هذه العملية بدءاً من تحديد المنطلقات والفلسفات والرؤى والأهداف إلى التقويم.

ب. تنوع طرق التدريس، فلا توجد في إستراتيجيات التعلُم الذاتي طريقة واحدة مثلى تصلح لجميع المتعلمين في جميع المراحل وتحت نفس الظروف.

ج. تعدد المواد التعليمية المطروحة، حتى يتناسب كل منها مع جمهور معين ذي خصائص معينة.

د. المعلم في التعلُم الذاتي موجّه للعملية التعليمية، وتقاس كفاءته بمدى قدرته على استثارة المتعلم للتعليم، وقدرته على معرفة حاجاته وأساليب تنميتها، وكذلك أسلوب التعلم المناسب له وكيفية مواجهته، فضلاً عن دوره في الوقوف على الصعوبات التي تواجه طلابه.

هـ. يعتمد التعلُم الذاتي على تنظيم المادة الدراسية في صورة وحدات مرتبطة منطقياً، حيث يسير المتعلم في التعليم حسب سرعته وقدراته الخاصة تحت إشراف وتوجيه المعلم.

و. إن عملية التفريد في أي نظام عملية نسبية، فهناك أنظمة على درجة عالية من التفريد، كما أن هناك أنظمة أخرى على درجة منخفضة.

ز. يتفق التعلُم الذاتي مع التعليم الإفرادي في أن التدريس به يوجّه للفرد أصلاً وليس للأعداد الكبيرة أو المتوسطة، وفيه يقوم المتعلم بدور كبير في الحصول على المعرفة بصورة إيجابية. ويختلف التعلُم الذاتي عن التعليم الإفرادي في درجة الحرية التي تعطى للمتعلم في تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها لنفسه، وأسلوب التعلم ووسائله، وكذلك الدور الذي يقوم به المعلم في وضع البرامج المحكمة لذلك (الموسى، 2002).

وأشار السريع (2023) إلى أن أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية لعبت دوراً مهماً في دعم التعلُم الذاتي لدى طلبة الجامعات، حيث توفر هذه الأنظمة بيئات تعليمية مرنة تمكن الطلبة من الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، وتتيح لهم التحكم في سرعة تعلمهم ومساراتهم التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الفردية.

وأكدت دراسة عبدالمالك (2024) على دور الوعي المعلوماتي في تعزيز التعلُم الذاتي للأفراد، حيث إن القدرة على الوصول إلى المعلومات وتقييمها واستخدامها بفاعلية تشكل أساساً ضرورياً لممارسة التعلُم الذاتي بنجاح.

وأظهرت دراسة سويسي (2023) أن اتجاهات طلبة الجامعات نحو استخدام الإنترنت في التعلُم الذاتي والبحث العلمي تتأثر بعدة متغيرات منها المستوى الدراسي والتخصص والخلفية التقنية، مما يشير إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية عند تصميم برامج لتعزيز التعلُم الذاتي.

3- مهارات التعلُم الذاتي:

تتضمن مهارات التعلُم الذاتي عدة مكونات أساسية تتكامل فيما بينها لتشكل منظومة متكاملة تمكن المتعلم من إدارة تعلمه بفاعلية، ومن هذه المهارات ما يلي:

أ. **التخطيط للتعلم:** تتضمن قدرة المتعلم على تحديد احتياجاته التعليمية بدقة، ووضع أهداف واضحة وقابلة للقياس لتعلمه، واختيار الإستراتيجيات والموارد المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وتنظيم الوقت والجهد بشكل فعال.

ب. **المراقبة الذاتية:** تمكن المتعلم من متابعة تقدمه نحو تحقيق أهدافه التعليمية، واكتشاف الصعوبات والعقبات التي تواجهه في أثناء التعلم، واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة لتجاوز هذه التحديات.

ج. **التقييم الذاتي:** تشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على جودة تعلمه ومدى تحقيقه للأهداف المحددة، واستخلاص الدروس المستفادة من تجارب التعلم، واستخدام نتائج التقييم في تحسين عمليات التعلم المستقبلية.

د. **إدارة الوقت:** تعد من أهم المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي، حيث يحتاج المتعلم الذاتي إلى القدرة على تنظيم وقته بشكل فعال وترتيب أولوياته والالتزام بجداول زمنية محددة لإنجاز مهامه التعليمية.

هـ. **الدافعية الذاتية:** تمثل المحرك الداخلي الذي يدفع المتعلم للاستمرار في التعلم والمثابرة في مواجهة التحديات حتى في غياب الحوافز والضغوط الخارجية (Graves, 2015؛ العبيكان، 2022).

ثانياً: تقنيات الشات بوت وتطبيقاتها التربوية:

شهدت السنوات الأخيرة تطوراً هائلاً في تقنيات الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية، مما أدى إلى ظهور جيل جديد من برامج الشات بوت التي تتميز بقدرات متقدمة على فهم السياق وإجراء محادثات معقدة وتقديم استجابات دقيقة ومفيدة للمستخدمين. وقد فتحت هذه التطورات التقنية آفاقاً واسعة لاستخدام الشات بوت في سياقات تعليمية متنوعة.

1- مفهوم تقنيات الشات بوت و أنواعها:

تعرف تقنيات الشات بوت بأنها برامج تفاعلية أساسها المحادثة النصية بين روبوت مبرمج ومستخدم بشري، وتعمل الشات بوت من خلال تلقين هذه البرامج تعليمات برمجية لفهم اللغة البشرية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (أشنين، 2020، 42).

وتعرف بأنها واجهات اتصال مبنية على الاستفادة من إمكانات الذكاء الاصطناعي ومصممة لمحاكاة المحادثة البشرية من خلال وسائل آلية، حيث يمكن للبرنامج قراءة اللغة المكتوبة، بما في ذلك الرموز التعبيرية، أو ترجمة الكلام إلى نص، ثم يقوم برنامج المحادثة الآلي بتحليل المدخلات واستخدامها لصياغة الرد (Gamble, 2020).

وتعرف بأنها برمجيات ذكية تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي، تتيح للمستخدمين التفاعل معها بلغة طبيعية، سواء عبر نصوص مكتوبة أو صوتية، من خلال تطبيقات المراسلة أو مواقع الإنترنت أو منصات التواصل الاجتماعي (Schöbel, et al., 2023).

وتعرف الباحثة تقنيات الشات بوت بأنها برمجيات ذكية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، ويمكنها التعامل مع مستخدميها بمحاكاتها لمحادثتهم بلغتهم الطبيعية، وتقدم خدمات للمستخدمين لتحقيق هدف محدد.

ويمكن تقسيم أنواع تقنيات الشات بوت وفقاً للتصنيفات التالية:

أ- **طريقة التفاعل:** وتقسم إلى الرسائل النصية، أو الصوت/ الكلام المنطوق، وهي كالتالي:

- برمجيات الدردشة النصية: ويكون فيها التفاعل بين المستخدم والبرنامج من خلال نصوص مكتوبة.
- برمجيات الدردشة الناطقة: وفيها يمكن خلق شخصية للروبوت تتفاعل مع المستخدم من خلال وجه وصوت ونصوص (Allison, 2012).

ب- **البرمجة:** وتقسم إلى برمجيات دردشة مستندة على القواعد، وبرمجيات دردشة قائمة على خوارزميات التعلم الآلي، وهي كالتالي:

- برمجيات الدردشة المستندة على القواعد: تقدم هذه البرمجيات خدمات الدعم الآلية للمستخدمين، خاصة عملاء الشركات، وتسمى أيضاً روبوتات الدردشة المستندة على الأزرار أو قائمة الاختيارات مثل روبوت الدردشة الخاص بخدمة عملاء شركات الاتصالات للإجابة عن الأسئلة التي غالباً ما تكون بسيطة.
- برمجيات الدردشة القائمة على خوارزميات التعلم الآلي: يستخدم هذا النوع تقنيات معالجة اللغة الطبيعية Natural language processing (NLP) لفهم الهدف من السؤال ونية المستخدم ومحاولة حل مشكلة المستخدم دون أي مساعدة بشرية، ويزيد استخدام خوارزميات التعلم الآلي من الوظائف التي يمكن أن يؤديها الروبوت فيصبح مؤهل للإجابة عن الاستفسارات المعقدة، ويمكنه التعامل مع مئات الأسئلة المختلفة للمستخدم (Sadekov, 2022; Vincze, 2017).

2- مكونات تقنيات الشات بوت:

تتكون برمجيات الشات بوت عادةً من سبعة مكونات، تشمل ما يلي:

أ. **معالجة اللغة الطبيعية:** تمكّن معالجة اللغة الطبيعية برمجيات الشات بوت من تحويل تساؤلات المستخدمين سواء النصية أو كلامهم إلى بيانات منظمة لكي تفهمها الآلة.

ب. **فهم اللغة الطبيعية:** هو حقل فرعي من معالجة اللغة الطبيعية، يركز على فهم معنى كلام الإنسان من خلال التعرف على الأنماط في الكلام المدخل غير المنظم، وتمكن هذه الخطوة برمجيات الشات بوت من تصنيف نوايا المستخدمين، وإنشاء استجابة مناسبة بناءً على بيانات التدريب.

ج. **قاعدة المعرفة:** تعد بمثابة العقل الذكي لبرمجيات الشات بوت، حيث تعتمد عليها لاستخراج البيانات المناسبة للرد على المستخدمين، وتختلف قواعد المعرفة وفقاً للغرض الذي من أجله طور البرنامج.

د. **تخزين البيانات:** يتم تخزين المحادثات لاستخدامات المستفيدين في نموذج SQL إما بشكل داخلي أو على سحابة إلكترونية.

هـ. **مدير الحوار:** هو المكون المسؤول عن تدفق المحادثة بين المستخدم وبرمجيات الشات بوت، ويحتفظ بسجل التفاعلات داخل المحادثة الواحدة لتغيير بعض الردود عند الحاجة.

و. **توليد اللغة الطبيعية:** هي عملية تحويل البيانات المهيكلة المنتجة آلياً إلى نص يمكن للإنسان قراءته، وذلك بعد فهم نية المستخدمين.

ز. **واجهات المستخدم:** هي الواجهة الأمامية لبرمجيات الشات بوت، ويقوم من خلالها المستخدم بالتفاعل مع البرنامج (Dilmegani, 2021).

3- أهمية تقنيات الشات بوت في العملية التعليمية:

عند فحص الأهداف التعليمية والمناهج البيداغوجية وطرق التقييم المستخدمة في دراسات الشات بوت التربوية يلاحظ أن هناك تنوعاً كبيراً في التطبيقات والأهداف، مما يشير إلى المرونة الكبيرة لهذه التقنية وقابليتها للتكيف مع سياقات تعليمية مختلفة (Debets& van der Scheer, 2025).

وأكد (Richter, 2024) على أهمية التصميم الدقيق لشخصية الشات بوت وأسلوب تواصله، حيث وجد أن الشات بوت الذي يظهر دفئاً وكفاءة في تواصله مع الطلبة يحسن من تجربة التعلم لديهم ويعزز من تفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

ومن خلال مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات السابقة، يلاحظ فاعلية تقنيات الشات بوت في تحقيق العديد من الأهداف في العملية التعليمية، ومنها ما يلي:

- تعزيز استقلالية طلبة الجامعة وقدرتهم على توجيه تعلمهم ذاتياً (Bosch& Mentz, 2024).

- تحسين تعليم اللغات الأجنبية، نظراً لقدرتها على توفير فرص مستمرة للتفاعل والممارسة بلغة طبيعية في بيئة آمنة وخالية من الضغوط (Annamalai, 2023).
- ساعدت طلبة الجامعة على التخطيط لتعلمهم ومراقبة تقدمهم وتقييم أدائهم بشكل منتظم (Abdallah, 2024).
- تحسين المهارات اللغوية وزيادة الدافعية والمشاركة في العملية التعليمية، وخاصةً عند استخدام الشات بوت في تعلم اللغة الإنجليزية (Mohammadpour& Khalili, 2025 ؛Koç& Öztürk, 2025)).
- تنمية التحصيل الأكاديمي والاتجاهات نحو المادة، وخاصةً عند استخدام روبوتات الدردشة الذكية في دروس التعلُم الذاتي لبعض المقررات الدراسية (أبو غنيم، 2022).
- تنمية مهارات إنتاج الخرائط الرقمية وتحليل البيانات الضخمة (داود، 2022).
- تنمية الجوانب المعرفية، وتحسين التحصيل المعرفي في بعض المقررات الدراسية (العمري، 2019).
- تنمية مهارات البرمجة والقدرة على حل المشكلات التقنية (عبد العاطي، 2025).
- تحسين خدمات الإدارة، فقد وجد أن الشات بوت يمكن أن يحسن من كفاءة الخدمات وسهولة الوصول إليها (أشنين، 2020).
- تعزيز التعلُم الذاتي والاستقلالية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، حيث ساعد الشات بوت الطلبة على تحديد أهداف تعلمهم واختيار الإستراتيجيات المناسبة ومراقبة تقدمهم بشكل منتظم (Yuan& Zhang, 2024؛ García& Ruiz, 2023).
- تعزيز تفاعل المتعلمين وقدرتهم على توجيه تعلمهم ذاتياً، وخاصةً سياق تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك عند دمج الشات بوت في نهج التعلم المعكوس (Jeon& Lee, 2023).
- تقديم الدعم الفوري للطلبة الجامعيين، وزيادة ثقتهم بأنفسهم (Zulfa& Irawati, 2024).

4- العلاقة بين الشات بوت والتعلُم الذاتي:

تشير الأدبيات الحديثة إلى وجود علاقة وثيقة ومتعددة الأبعاد بين استخدام تقنيات الشات بوت وتطوير مهارات التعلُم الذاتي لدى المتعلمين، حيث تمتلك برامج الشات بوت خصائص فريدة تجعلها أدوات فعالة لدعم استقلالية المتعلم وتعزيز قدرته على إدارة تعلمه بنفسه.

فقد أكدت دراسة (Behforouz& Al Ghaithi, 2024) على التأثير الإيجابي لاستخدام الشات بوت التفاعلي على التعلُم الذاتي الموجه، حيث إن الطلبة الذين استخدموا الشات بوت أظهروا تحسناً ملحوظاً في قدرتهم على تحديد احتياجاتهم التعليمية ووضع أهداف واضحة لتعلمهم واختيار الإستراتيجيات المناسبة ومراقبة تقدمهم بشكل منتظم،

وهذه جميعها مكونات أساسية للتعلم الذاتي الفعال، كما ساعد الشات بوت الطلبة على تطوير مهارات ما وراء المعرفة، حيث أصبحوا أكثر وعياً بعمليات تفكيرهم وتعلمهم وأكثر قدرة على تعديل إستراتيجياتهم بناءً على فعاليتها.

وفي دراسة نوعية معمقة استكشف (Bosch& Mentz, 2024) كيف يمكن للشات بوت أن يعزز استقلالية الطلبة وقدرتهم على توجيه تعلمهم ذاتياً في التعليم العالي، ووجدا أن الطلبة المشاركين عبروا عن تقديرهم الكبير لقدرة الشات بوت على توفير دعم مخصص يراعي احتياجاتهم الفردية ويساعدهم على التعلم بالطريقة والسرعة التي تناسبهم.

وفي سياق تعليم اللغات الأجنبية أظهرت دراسات متعددة كيف يمكن للشات بوت أن يدعم التعلم اللغوي الذاتي من خلال توفير فرص وافرة للممارسة والتفاعل اللغوي في بيئة منخفضة الضغوط. فقد وجد (Yuan& Zhang, 2024) أن الشات بوت القائم على الذكاء الاصطناعي عزز من فاعلية التعلم اللغوي الذاتي الموجه لدى طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في التعليم العالي، حيث ساعد الطلبة على وضع خطط تعليمية واضحة ومتابعة تقدمهم وتعديل إستراتيجياتهم بناءً على النتائج التي يحققونها.

كما أظهرت دراسة (Jeon& Lee, 2023) أن دمج الشات بوت في نهج التعلم المعكوس عزز تفاعل المتعلمين وتوجيههم الذاتي لتعلمهم، حيث استخدم الطلبة الشات بوت للحصول على معلومات ومساعدة إضافية خارج أوقات الحصص الدراسية، مما مكنهم من سد الفجوات في فهمهم والتعمق أكثر في الموضوعات التي تهمهم.

وأظهرت دراسة أبو غنيم (2022) أن استخدام روبوتات الدردشة الذكية في دروس التعلُم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا حسّن من قدرة الطلاب على العمل بشكل مستقل وإنجاز المهام المطلوبة دون الحاجة لتوجيه مستمر من المعلم. وأوصت دراسة الفليج (2024) بأهمية استخدام روبوتات الدردشة للذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستقلالية الأكاديمية للطلبة، مع ضرورة مراعاة الخصائص الثقافية والتعليمية المحلية عند تصميم وتطبيق حلول الشات بوت التعليمية.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرض بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

أجرى العمري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور روبوتات الدردشة Chatbots في تنمية الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجدة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة، طبق عليهم اختبار تحصيلي قبلياً وبعدياً. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لصالح التجريبية، مما يؤكد فاعلية روبوت الدردشة للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية لدى الطالبات.

وأجرى عبد البر (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية ورحلات بنك المعرفة المصري على تنمية مهارات البحث التربوي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي القياسين القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (21) طالباً وطالبة في تمهيدي ماجستير بكلية التربية جامعة المنوفية. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات البحث التربوي ككل ومكوناته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي. وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات الأكاديمية ككل ومكوناته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة أبو غنيم (2022) إلى الكشف عن أثر استخدام روبوتات الدردشة الذكية في دروس التعلُم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على دافعية الطالبات للتعلُم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو التطبيق القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (4) طالبات في الصف السادس. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ملموس على زيادة دافعية الطلبة للتعلم وارتفاع ملحوظ على معدل درجاتهم في الاختبار البعدي، مما يدل على تحقق نواتج التعلم، وتحسّن قدرة الطلبة على العمل بشكل مستقل وإنجاز المهام المطلوبة دون الحاجة لتوجيه مستمر من المعلم.

وهدفت دراسة الدخني (2023) إلى التعرف على فاعلية تطوير نظام روبوت المحادثة- ساند العربي المقترح في منصة تعلم اجتماعي عبر تطبيق تليجرام للمحادثات النصية لدعم إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية لدى الطالبات في مقرر الأخلاق الإسلامية وآداب المهنة بجامعة الملك فيصل. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبة بمرحلة البكالوريوس بكليتي الآداب والتربية تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتوصلت النتائج إلى فاعلية النظام المقترح في دعم إستراتيجيات التعلم المعرفية بأبعادها، ودعم إستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية في بُعد التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي لكلا المجموعتين. كما سجلت المجموعة التجريبية درجات أعلى من المجموعة الضابطة في مقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية.

وهدفت دراسة إبراهيم (2023) إلى الكشف عن أثر استخدام روبوتات المحادثة التفاعلية (الشات بوت) في تسويق خدمات التعليم الجامعي الخاص للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة التجريبية والضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدام تقنية الشات بوت ورغبة الاستمرار في استخدامها مستقبلاً.

وهدفت دراسة (Alkaras, Sheir& Hashem, 2024) إلى الكشف عن أثر استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي (شات بوت) لتطوير مهارات تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتألفت العينة من (30) طالباً في السنة الثالثة في كلية اللغات بجامعة إم إس إيه كمجموعة تجريبية درسوا باستخدام

تقنيات شات بوت، واشتملت الأدوات على مقياس تنظيم الذات والفائدة المتوقعة، وسهولة استخدام شات بوت في تنظيم الذات أثناء التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (شات بوت) في تعزيز مهارات تنظيم الذات لدى طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة (Koç & Öztürk, 2025) إلى التعرف على أثر تقنيات الشات بوت على المهارات اللغوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، وتم تحليل الدراسات المنشورة التي تناولت استخدام الشات بوت في تعلم اللغة الإنجليزية خلال الفترة من (2010-2024). وتوصلت النتائج إلى أن معظم الدراسات أظهرت نتائج إيجابية فيما يتعلق بتحسين المهارات اللغوية وزيادة الدافعية والمشاركة.

وسعت دراسة (El-Sisi, 2025) إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر على فاعلية تقنيات الشات بوت القائم على الذكاء الاصطناعي وقبول الطلبة لها واستعدادهم لاستخدامها في تعلمهم في سياق تعلُم اللغة الإنجليزية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (500) طالب وطالبة في جامعة حلوان. وأظهرت النتائج أن عدة عوامل تؤثر على هذه النية منها الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام والمعايير الاجتماعية والدعم التقني المتاح.

وهدفت دراسة درويش (2025) إلى الكشف عن أثر استخدام تقنيات الشات بوت على أنماط الاتصال الاجتماعي لدى الشباب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (360) من الشباب في مصر ممن تتراوح أعمارهم ما بين (18-23) سنة، ويستخدمون تطبيقات الشات بوت. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية متوسطة بين درجة استخدام الشباب للشات بوت ومستوى التواصل الاجتماعي لديهم، وأن تطبيقات الشات بوت تستخدم كأداة مكملة للتواصل التقليدي، حيث يساهم في التعبير عن المشاعر وتسهيل التفاعل الرقمي دون أن يلغي الحاجة إلى التفاعل الواقعي، كما أن هذه التطبيقات نجحت في تحقيق الطابع المزدوج لتأثير الشات بوت، بين تعزيز بعض أشكال العلاقات الرقمية وبين القلق من ضعف التفاعل بالوجه.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي وشبه التجريبي، مثل دراسة كلٍ من: العمري (2019)، عبد البر (2020)، أبو غنيم (2022)، إبراهيم (2023)، (Alkaras, Sheir& Hashem, 2024)، واتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي، مثل دراسة كلٍ من: درويش (2025)، (Koç & Öztürk, 2025), (El-Sisi, 2025).
- معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشات بوت والتعلُم الذاتي أجريت في سياقات غربية أو أسيوية، بينما تظل الدراسات العربية في هذا المجال محدودة جداً، مما يخلق حاجة ملحة لإجراء دراسات تطبيقية في السياقات العربية والخليجية لفهم كيفية عمل هذه التقنيات في بيئات ثقافية وتعليمية مختلفة.

- ركزت معظم الدراسات على قياس التأثير على متغيرات تحصيلية محددة أو مهارات لغوية معينة، دون التطرق بشكل شامل لمختلف أبعاد التعلُم الذاتي كمنظومة متكاملة، مما يحد من قدرتنا على فهم التأثير الكلي للشات بوت على تطوير المتعلم كفرد مستقل وقادر على إدارة تعلمه.
- أشارت الدراسات السابقة إلى فاعلية الشات بوت في تحقيق العديد من الأهداف في العملية التعليمية، في سياقات تعليمية مختلفة.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي، وتسعى الدراسة الحالية للمساهمة في سد بعض هذه الفجوات البحثية من خلال إجراء دراسة تطبيقية منهجية تفحص فاعلية الشات بوت في تعزيز مختلف أبعاد التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية، وتتميز هذه الدراسة بأنها تطبق في سياق كويتي خليجي عربي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع القياسين القبلي والبعدي، وهو من أكثر المناهج البحثية ملاءمة لفحص العلاقات السببية بين المتغيرات في السياقات التعليمية الواقعية حيث يصعب التحكم الكامل في جميع المتغيرات الدخيلة. فالمنهج شبه التجريبي يمكّن الباحثة من قياس أثر المتغير المستقل وهو استخدام برامج الشات بوت على المتغير التابع وهو مهارات التعلُم الذاتي، مع ضبط أكبر قدر ممكن من المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر على النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس المسجلين في الجامعات الكويتية الحكومية والخاصة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025/2024، والبالغ عددهم تقريباً 55000 طالب وطالبة موزعين على 8 جامعات حكومية وخاصة، وتكونت عينة الدراسة من 80 طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مقررات دراسية مختلفة في ثلاث جامعات، وهي جامعة الكويت، والجامعة الأمريكية في الكويت وجامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا، وتم اختيار هذه الجامعات تحديداً لعدة أسباب منها سمعتها الأكاديمية الجيدة، وتنوع طلبتها من حيث التخصصات والمستويات الدراسية والخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، وتوفر البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق الدراسة، وتعاون إداراتها مع الباحثة في تسهيل إجراءات البحث الميداني. وتم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية تضم 40 طالباً وطالبة تستخدم برامج الشات بوت المحددة في الدراسة، ومجموعة ضابطة تضم 40 طالباً وطالبة تستمر في التعلم بالطرق التقليدية دون استخدام الشات بوت. ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	المجموعة التجريبية (ن=40)	المجموعة الضابطة (ن=40)	المجموع (ن=80)
الجنس	ذكور	18	19	37
	إناث	22	21	43
المستوى الدراسي	السنة الأولى	8	9	17
	السنة الثانية	11	10	21
	السنة الثالثة	12	13	25
	السنة الرابعة	9	8	17
التخصص	علمي	21	22	43
	إنساني/ اجتماعي	19	18	37
الجامعة	جامعة الكويت	20	19	39
	الجامعة الأمريكية	11	12	23
	جامعة الخليج	9	9	18
العمر	18-20سنة	16	17	33
	21-23سنة	18	17	35
	24-26سنة	6	6	12

أداة الدراسة:

طورت الباحثة مقياساً لمهارات التعلُم الذاتي بالاستناد إلى مقياس العبيكان المنشور في عام 2022، مع إجراء تعديلات وإضافات لتناسب السياق الكويتي وأهداف الدراسة الحالية ومجتمع طلاب الجامعات المستهدف. وتكون المقياس في صورته الأولية من 55 فقرة موزعة على 5 أبعاد رئيسية تمثل المكونات الأساسية لمهارات التعلُم الذاتي وفقاً للأدبيات التربوية المعاصرة، وهي:

- **البُعد الأول: التخطيط للتعلم** ويتضمن 11 فقرة تقيس قدرة الطالب على تحديد احتياجاته التعليمية ووضع أهداف واضحة واختيار إستراتيجيات مناسبة لتحقيق هذه الأهداف.
- **البُعد الثاني: المراقبة الذاتية** ويتضمن 11 فقرة تقيس قدرة الطالب على متابعة تقدمه نحو تحقيق أهدافه التعليمية واكتشاف الصعوبات التي تواجهه واتخاذ إجراءات تصحيحية عند الحاجة.
- **البُعد الثالث: التقييم الذاتي** ويتضمن 11 فقرة تقيس قدرة الطالب على الحكم على جودة تعلمه ومدى تحقيقه لأهدافه واستخلاص الدروس المستفادة من تجاربه التعليمية.
- **البُعد الرابع: إدارة الوقت** ويتضمن 11 فقرة تقيس قدرة الطالب على تنظيم وقته وترتيب أولوياته والالتزام بجداول زمنية محددة لإنجاز مهامه الأكاديمية.

- **البُعد الخامس: الدافعية الذاتية** ويتضمن 11 فقرة تقيس الدوافع الداخلية للطالب للتعلم ومثابرته في مواجهة التحديات وثقته بقدراته على النجاح الأكاديمي.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن كل فقرة، وكانت الاستجابات كالتالي: "موافق بشدة" (5 درجات)، "موافق" (4 درجات)، "محايد" (3 درجات)، "غير موافق" (درجتان)، "غير موافق بشدة" (درجة واحدة). وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 50 درجة كحد أدنى تشير إلى مستوى منخفض جداً من مهارات التعلُم الذاتي إلى 250 درجة كحد أقصى تشير إلى مستوى مرتفع جداً من مهارات التعلُم الذاتي، كما تراوحت درجة كل بُعد من الأبعاد الخمسة من 10 درجات كحد أدنى إلى 50 درجة كحد أقصى.

صدق المقياس لمهارات التعلُم الذاتي:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام كلٍ من:

أ- **الصدق الظاهري (صدق المحتوى)**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم التربوي بلغ عددهم 5 محكمين لإبداء آرائهم حول عدة جوانب من المقياس تشمل: مدى ملاءمة كل فقرة لقياس مهارات التعلُم الذاتي المستهدفة، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة وسلامتها من الناحية اللغوية والنحوية، ومدى انتماء كل فقرة للبُعد المحدد لها وعدم تداخلها مع أبعاد أخرى، وشمولية الفقرات لجميع جوانب كل بُعد من أبعاد التعلُم الذاتي، وملاءمة مستوى الفقرات لطلاب الجامعة الكويتيين، بالإضافة إلى اقتراح أي تعديلات أو إضافات أو حذف يرونها ضرورية لتحسين جودة المقياس. وبناءً على ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التالية على المقياس: حذف 5 فقرات لم تحصل على نسبة اتفاق تتجاوز 80% بين المحكمين، بواقع فقرة واحدة من كل بُعد، وذلك لعدم وضوحها أو تداخلها مع فقرات أخرى أو عدم ملاءمتها للسياق الكويتي. كما تم تعديل صياغة 18 فقرة لتصبح أكثر وضوحاً ودقة في قياس المهارة المستهدفة، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من 50 فقرة.

ب- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** للتحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالباً وطالبة من طلاب الجامعات الكويتية من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (2)

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

البُعد	معامل الارتباط
التخطيط للتعلم	0.89**
المراقبة الذاتية	0.91**
التقييم الذاتي	0.88**
إدارة الوقت	0.86**
الدافعية الذاتية	0.93**

** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وتراوحت ما بين (0.86- 0.93)، مما يشير إلى أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء، وقدرته على قياس المهارات المستهدفة بدقة واتساق.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس واتساق نتائجه عند تطبيقه على نفس العينة في ظروف مماثلة، استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من 30 طالباً وطالبة، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (3)

معاملات الثبات ألفا لأبعاد مقياس مهارات التعلُم الذاتي

البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
التخطيط للتعلم	10	0.88
المراقبة الذاتية	10	0.90
التقييم الذاتي	10	0.89
إدارة الوقت	10	0.87
الدافعية الذاتية	10	0.92
المقياس ككل	**50**	**0.94**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس مرتفعة جداً وتراوحت ما بين (0.87- 0.92)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.94)، وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الموثوقية والاستقرار، وأن نتائجه ستكون متسقة ويمكن الاعتماد عليها في قياس مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية.

برنامج التدخل التجريبي باستخدام تقنيات الشات بوت Chatbot:

تضمن برنامج التدخل التجريبي المطبق على المجموعة التجريبية استخدام برنامجين رئيسيين من برامج الشات بوت القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة، وهما برنامج ChatGPT الإصدار الرابع من شركة OpenAI وبرنامج Replikaالمتخصص في المحادثات التعليمية والشخصية. وتم اختيار هذين البرنامجين تحديداً لعدة أسباب موضوعية تجعلهما الأنسب لأهداف الدراسة الحالية، فمن حيث الانتشار والشهرة يُعد ChatGPT من أكثر برامج الشات بوت استخداماً وانتشاراً على مستوى العالم مع أكثر من مائة مليون مستخدم نشط، مما يعني أن نتائج الدراسة ستكون قابلة للتعميم على برنامج يستخدمه ملايين الطلاب حول العالم. ومن حيث القدرات التقنية يمتلك الإصدار الرابع من ChatGPTقدرات متقدمة جداً في فهم السياق ومعالجة اللغة العربية وتقديم إجابات دقيقة ومفصلة ومنطقية تناسب المستوى الأكاديمي الجامعي. أما برنامج Replika فقد تم اختياره لأنه مصمم خصيصاً للمحادثات الشخصية والتعليمية طويلة المدى، ويتميز بقدرته على بناء علاقة تفاعلية مستمرة مع المستخدم وتذكر تفاصيل المحادثات السابقة واهتمامات المستخدم وأهدافه، مما يجعله مناسباً جداً لدعم التعلُم الذاتي المستمر.

وتم تصميم برنامج التدخل التجريبي بعناية فائقة ليكون منظماً ومنهجياً ومبنياً على أسس تربوية ونفسية سليمة تضمن تحقيق الأهداف المرجوة منه، واستمر تطبيق البرنامج لمدة عشرة أسابيع كاملة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025/2024، بدأت في الأسبوع الثاني من شهر أكتوبر وانتهت في الأسبوع الثاني من شهر ديسمبر. وتم تنظيم البرنامج في ثلاث مراحل متتالية ومترابطة بدأت بمرحلة التعريف والتدريب في الأسبوعين الأولين، ثم مرحلة الاستخدام الموجه في الأسابيع من الثالث إلى السادس، وأخيراً مرحلة الاستخدام المستقل في الأسابيع من السابع إلى العاشر.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية SPSS وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test).
- اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Paired Samples T-test).
- مربع إيتا η^2 لحساب حجم الأثر للعينات المستقلة.
- معادلة كوهين Cohen's d لحساب حجم الأثر للعينات المرتبطة.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: **"ما مستوى مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية قبل استخدام برامج الشات بوت؟"**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات جميع أفراد العينة (ن= 80) في القياس القبلي على مقياس مهارات التعلُم الذاتي بأبعاده الخمسة والدرجة الكلية، ورصدت النتائج في جدول (4). وتم تصنيف مستوى المهارات إلى ثلاثة مستويات بناءً على المتوسط الحسابي وفق المعيار التالي: مستوى منخفض من (10- أقل من 26.7 درجة)، بمتوسط حسابي (1- أقل من 2.67)، ومستوى متوسط من (26.7- أقل من 43.3 درجة) بمتوسط حسابي (2.67- أقل من 4.33)، ومستوى مرتفع من (43.3- 50 درجة) بمتوسط حسابي (4.33- 5).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارات التعلُم الذاتي في القياس القبلي (ن=80)

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي (من 5)	المستوى	الترتيب
التخطيط للتعلم	28.45	4.62	2.85	متوسط	2
المراقبة الذاتية	26.78	5.21	2.68	متوسط	4
التقييم الذاتي	25.92	4.87	2.59	منخفض	5
إدارة الوقت	27.33	5.43	2.73	متوسط	3
الدافعية الذاتية	29.12	4.28	2.91	متوسط	1
الدرجة الكلية	**137.60**	**20.35**	**2.75**	**متوسط**	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الكلي لمهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية في القياس القبلي بلغ 137.60 درجة من أصل 250 درجة، بمتوسط نسبي 2.75 من 5، مما يشير إلى مستوى متوسط من مهارات التعلُم الذاتي. وهذه النتيجة تعكس واقعاً يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة حول وجود ضعف نسبي في مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات العربية، وتؤكد الحاجة الملحة لتطوير هذه المهارات من خلال برامج وتدخلات تعليمية فعالة.

وعلى مستوى الأبعاد الفرعية جاء بُعد الدافعية الذاتية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 29.12 ومتوسط نسبي 2.91 من 5 بمستوى متوسط، مما يشير إلى أن الطلبة لديهم رغبة داخلية للتعلم إلا أنها تحتاج لمزيد من التعزيز.

وجاء في المرتبة الثانية بُعد التخطيط للتعلم بمتوسط حسابي 28.45 ومتوسط نسبي 2.85 بمستوى متوسط أيضاً. بينما جاء بُعد التقييم الذاتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 25.92 ومتوسط نسبي 2.59 بمستوى منخفض، مما يشير إلى ضعف واضح في قدرة الطلبة على تقييم تعلمهم ذاتياً بموضوعية وفاعلية، وهذا يعد مؤشراً مقلقاً يستدعي الاهتمام والمعالجة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه المشهداني في عام 2012 حول وجود تحديات في تطوير ثقافة التعلُم الذاتي في المؤسسات التعليمية العربية، كما تتوافق مع نتائج دراسة بكاري في عام 2023 التي أظهرت أن واقع المؤسسة التعليمية لا يزال يفرض تحديات أمام تبني التعلُم الذاتي. كما تتسق هذه النتيجة مع ما وجدته سويسي في دراستها حول محدودية استخدام الإنترنت في التعلُم الذاتي لدى بعض طلاب الجامعات العربية.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط لمهارات التعلُم الذاتي بعدة عوامل منها استمرار اعتماد أساليب التدريس التقليدية في معظم الجامعات الكويتية التي لا تشجع الطلبة على الاستقلالية والمبادرة الذاتية، وضعف التدريب المنهجي على مهارات التعلُم الذاتي ضمن المناهج الدراسية، وقلة الموارد والدعم المؤسسي المتاح للطلبة لممارسة التعلُم الذاتي بفاعلية. كما أن الثقافة التعليمية السائدة لا تزال تركز على المعلم كمصدر رئيسي للمعرفة وعلى الطالب كمتلقٍ سلبي، مما يحد من تطوير استقلالية الطلبة في التعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي تُعزى لاستخدام برامج الشات بوت؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم أولاً التحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، ثم مقارنة متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي، وحساب حجم الأثر باستخدام مؤشر إيتا تربيع لتحديد الأهمية العملية للفروق الدالة.

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي:

جدول (5)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) للتحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي

البُعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
التخطيط للتعلم	تجريبية	40	28.52	4.58	0.21	78	0.832
	ضابطة	40	28.38	4.69			

البُعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
المراقبة الذاتية	تجريبية	40	26.85	5.18	0.19	78	0.851
	ضابطة	40	26.70	5.26			
التقييم الذاتي	تجريبية	40	25.98	4.92	0.17	78	0.867
	ضابطة	40	25.85	4.84			
إدارة الوقت	تجريبية	40	27.40	5.38	0.18	78	0.860
	ضابطة	40	27.25	5.50			
الدافعية الذاتية	تجريبية	40	29.18	4.25	0.19	78	0.847
	ضابطة	40	29.05	4.33			
الدرجة الكلية	**تجريبية**	**40**	**137.93**	**20.28**	**0.22**	**78**	**0.824**
	ضابطة	**40**	**137.28**	**20.46**			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لجميع أبعاد مهارات التعلُم الذاتي والدرجة الكلية، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً وتراوحت قيم "ت" المحسوبة ما بين (0.17- 0.22) ومستوى دلالتها جميعها أكبر من (0.05). وهذه النتيجة تؤكد تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق برنامج التدخل، مما يعني أن أي فروق قد تظهر في القياس البعدي يمكن عزوها بثقة عالية إلى أثر المتغير المستقل وهو استخدام برامج الشات بوت وليس إلى اختلافات موجودة مسبقاً بين المجموعتين.

ثانياً: المقارنة بين المجموعتين في القياس البعدي:

جدول (6)

نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) للمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي

البُعد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	η^2	حجم الأثر
التخطيط للتعلم	تجريبية	40	39.25	3.82	10.45	78	0.000	0.58	كبير جداً
	ضابطة	40	29.62	4.21					
المراقبة الذاتية	تجريبية	40	37.48	4.15	9.28	78	0.000	0.52	كبير جداً
	ضابطة	40	28.05	4.92					
التقييم الذاتي	تجريبية	40	36.73	3.95	10.12	78	0.000	0.57	كبير جداً
	ضابطة	40	27.18	4.38					
إدارة الوقت	تجريبية	40	38.92	4.05	9.87	78	0.000	0.55	كبير جداً

	ضابطة	40	28.53	5.12			
الدافعية الذاتية	تجريبية	40	41.35	3.68	11.25	78	0.000	0.62	كبير جداً
	ضابطة	40	30.42	4.28			
الدرجة الكلية	تجريبية	40	193.73	15.42	12.38	78	0.000	0.66	كبير جداً
	ضابطة	40	143.80	19.25			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لجميع أبعاد مهارات التعلُم الذاتي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجموعة التجريبية 193.73 درجة مقابل 143.80 درجة للمجموعة الضابطة، بفارق قدره 49.93 درجة، وبلغت قيمة "ت" (12.38) وهي دالة إحصائياً. كما أظهرت النتائج أن حجم الأثر كان كبيراً جداً لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، حيث تراوحت قيم إيتا تربيع ما بين (0.52- 0.62) للأبعاد الفرعية، وبلغت (0.66) للدرجة الكلية، مما يعني أن (66%) من التباين في مهارات التعلُم الذاتي يمكن تفسيره باستخدام برامج الشات بوت.

وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية برامج الشات بوت في تعزيز مهارات التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية، حيث حققت المجموعة التجريبية التي استخدمت الشات بوت تحسناً كبيراً ودالاً إحصائياً في جميع أبعاد التعلُم الذاتي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استمرت في التعلم بالطرق التقليدية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برامج الشات بوت وفرت للطلبة في المجموعة التجريبية دعماً تعليمياً مخصصاً ومتاحاً على مدار الساعة، مما ساعدهم على تطوير مهاراتهم في التخطيط لتعلمهم ومراقبة تقدمهم وتقييم أدائهم ذاتياً بموضوعية أكبر. كما أن البيئة التعليمية الآمنة وغير القضائية التي يوفرها الشات بوت شجعت الطلبة على طرح الأسئلة بحرية والتعبير عن صعوباتهم دون خوف من الإحراج، مما عزز ثقتهم بأنفسهم كمتعلمين مستقلين وحفزهم على المبادرة والاستكشاف الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Behforouz& Al Ghaithi, 2024) حول التأثير الإيجابي لاستخدام الشات بوت التفاعلي على التعلُم الذاتي الموجه، كما تتوافق مع دراسة (Bosch, Mentz, 2024) التي أظهرت أن الشات بوت عزز استقلالية الطلبة وقدرتهم على توجيه تعلمهم ذاتياً في التعليم العالي.

وعلى مستوى الأبعاد الفرعية حقق بُعد الدافعية الذاتية أعلى فرق بين المجموعتين بمتوسط (10.93) درجة وأكبر حجم أثر بلغ (0.62)، مما يشير إلى أن الشات بوت كان فعالاً بشكل خاص في تعزيز الدافعية الداخلية للتعلم لدى الطلبة من خلال التعزيز الإيجابي المستمر والدعم التحفيزي الذي يقدمه. يليه بُعد التخطيط للتعلم بفرق (9.63) درجة عن القياس القبلي وحجم أثر (0.58) مما يدل على أن الشات بوت ساعد الطلبة بفاعلية على تحديد أهدافهم التعليمية ووضع خطط واضحة لتحقيقها. أما بُعد التقييم الذاتي الذي كان الأضعف في القياس القبلي، فقد شهد تحسناً كبيراً

بفرق (9.55) درجة عن القياس القبلي وحجم أثر (0.57)، مما يشير إلى أن الشات بوت نجح في مساعدة الطلبة على تطوير مهارات التقييم الذاتي الموضوعي والتأمل في تعلمهم بعمق أكبر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

الذي نص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي؟"**

تم استخدام اختبار ت للعينات المرتبطة لمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التعلُم الذاتي بأبعاده الخمسة والدرجة الكلية. كما تم حساب نسبة التحسن المئوية لكل بُعد.

جدول (7)

نتائج اختبار"ت" للعينات المرتبطة (Paired Samples T-test) للمقارنة بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات التعلُم الذاتي (ن= 40)

البُعد	القياس	م	ع	فرق المتوسطات	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	d	نسبة التحسن
التخطيط للتعلم	قبلي	28.52	4.58	10.73	13.85	39	0.000	0.23	37.6%
	بعدي	39.25	3.82						
المراقبة الذاتية	قبلي	26.85	5.18	10.63	12.47	39	0.000	0.20	39.6%
	بعدي	37.48	4.15						
التقييم الذاتي	قبلي	25.98	4.92	10.75	13.25	39	0.000	0.22	41.4%
	بعدي	36.73	3.95						
إدارة الوقت	قبلي	27.40	5.38	11.52	12.93	39	0.000	0.21	42.0%
	بعدي	38.92	4.05						
الدافعية الذاتية	قبلي	29.18	4.25	12.17	14.72	39	0.000	0.25	41.7%
	بعدي	41.35	3.68						
الدرجة الكلية	قبلي	137.93	20.28	55.80	16.28	39	0.000	0.27	40.4%
	بعدي	193.73	15.42						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات التعلُم الذاتي والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في القياس البعدي 193.73 درجة مقابل 137.93 درجة في القياس القبلي، بفارق قدره 55.80 درجة، مما يمثل تحسناً بنسبة 40.4%. وبلغت قيمة "ت" 16.28 وهي دالة إحصائياً بدرجة عالية جداً. كما أظهرت النتائج أن حجم الأثر كان كبيراً جداً لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، حيث تراوحت قيم d ما بين (0.20- 0.25) للأبعاد الفرعية، وبلغت (0.27) للدرجة الكلية.

وتؤكد هذه النتيجة فاعلية برنامج التدخل باستخدام الشات بوت في تحسين مهارات التعلُم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث حقق البرنامج تحسناً كبيراً ودالاً في جميع أبعاد التعلُم الذاتي خلال فترة 10 أسابيع فقط. ويمكن تفسير هذا التحسن الملموس بأن البرنامج صُمم بعناية ليكون منهجياً ومتدرجاً، حيث بدأ بمرحلة تدريبية مكثفة زودت الطلبة بالمعرفة والمهارات اللازمة للاستخدام الفعال للشات بوت، ثم انتقل إلى مرحلة استخدام موجه ركزت على كل بُعد من أبعاد التعلُم الذاتي بشكل منفصل ومنهجي، وانتهى بمرحلة استخدام مستقل منحت الطلبة الحرية لدمج استخدام الشات بوت في روتينهم الدراسي اليومي بطريقة طبيعية. كما أن المتابعة المستمرة من الباحثة والدعم الفني والتربوي المتواصل ساهما في ضمان استفادة الطلبة القصوى من البرنامج وحل أي مشكلات واجهتهم فوراً.

وعلى مستوى الأبعاد الفرعية حقق بُعد إدارة الوقت أعلى نسبة تحسن بلغت 42%، يليه بُعد التقييم الذاتي بنسبة تحسن 41.4%، ثم الدافعية الذاتية بنسبة 41.7%، وهذه النتائج تشير إلى أن الشات بوت كان فعالاً بشكل خاص في مساعدة الطلبة على تنظيم أوقاتهم بفاعلية أكبر من خلال التذكيرات والاقتراحات التنظيمية، وعلى تطوير مهارات التقييم الذاتي الموضوعي من خلال توفير أدوات تقييم متنوعة وتغذية راجعة بناءة، وعلى تعزيز دافعيتهم الداخلية للتعلم من خلال الدعم التحفيزي المستمر. بينما حقق بُعد التخطيط للتعلم أقل نسبة تحسن وإن كانت مرتفعة أيضاً بلغت 37.6%، مما قد يشير إلى أن مهارات التخطيط قد تحتاج لوقت أطول أو تدريب أكثر تخصصاً لتطويرها بشكل كامل.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات متعددة حول فاعلية التدخلات القائمة على الشات بوت في تحسين مخرجات تعليمية متنوعة، مثل دراسة (Abdallah, 2024) حول تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية باستخدام الشات بوت، ودراسة (García, Ruiz, 2023) حول فاعلية الشات بوت في تعليم التمريض. كما تتوافق مع نتائج الدراسات العربية مثل دراسة العمري (2019) ودراسة عبد العاطي (2025) التي أظهرت تحسناً كبيراً في مهارات متعددة بعد استخدام روبوتات الدردشة الذكية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- أن تتبنى الجامعات الكويتية برامج الشات بوت القائمة على الذكاء الاصطناعي كأدوات مكملة لتعزيز التعلُم الذاتي لدى الطلبة ضمن إستراتيجية شاملة للتحول الرقمي.
- توفير البنية التحتية التقنية اللازمة لدعم استخدام الشات بوت في الجامعات الكويتية، بما في ذلك شبكات إنترنت قوية ومستقرة وأجهزة حديثة في المكتبات ومراكز التعلم.
- تطوير سياسات واضحة لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات الكويتية تضمن الاستخدام الأخلاقي والآمن والفعال.

- تخصيص موارد مالية كافية لشراء اشتراكات في النسخ المتقدمة من برامج الشات بوت التعليمية لجميع الطلبة والأساتذة في الجامعات الكويتية.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية دمج استخدام الشات بوت في تصميم المقررات الدراسية كأداة داعمة للتعلم الذاتي خارج أوقات المحاضرات.
- أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتشجيع الطلبة على استخدام الشات بوت لتطوير مهارات التعلُم الذاتي وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل.
- أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في برامج تدريبية لتطوير كفاياتهم في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- توجيه طلبة الجامعة للاستفادة من برامج الشات بوت المتاحة لتطوير مهارات التعلُم الذاتي والتحصيل الأكاديمي.
- تشجيع طلبة الجامعة على المشاركة في ورش العمل والبرامج التدريبية حول الاستخدام الفعال للشات بوت في التعلم.
- توعية طلبة الجامعة بأهمية استخدام الشات بوت كأداة مكملة وليست بديلة للتفاعل مع الأساتذة والزملاء.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات وبحوث لقياس الأثر بعيد المدى لاستخدام الشات بوت على التعلُم الذاتي والتحصيل الأكاديمي.
- إجراء دراسات وبحوث حول فاعلية الشات بوت في تطوير مهارات أكاديمية أخرى كالتفكير الناقد وحل المشكلات.
- إجراء دراسات وبحوث لتطوير نسخ عربية محلية من الشات بوت مصممة خصيصاً للسياق التعليمي الكويتي والخليجي.
- إجراء دراسات وبحوث حول العوامل التي تؤثر على قبول واستخدام الشات بوت لدى أعضاء هيئة التدريس.

قائمة المراجع:

إبراهيم، إيناس السعيد (2023). أثر روبوتات المحادثة التفاعلية "الشات بوت" في تسويق خدمات التعليم الجامعي الخاص لدى الطلاب، *مجلة البحوث الإعلامية*، كلية الإعلام- جامعة القاهرة، (66)، 285-332.

أبو غنيم، ناهد. (2022). أثر استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية Chatbot في دروس التعلُم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (29)، 437 - 452.

أبو مطلق، هناء. (2023). أثر برنامج تعليمي قائم على التعلُم الذاتي لتنمية المهارات الرقمية لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(40)، 65- 84.

أشنين، رشيد. (2020). الشات بوت وتحسين خدمات الإدارة العمومية: الإدارة القضائية نموذجاً. *مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية*، (101)، 38- 46.

بكاري، زينب. (2023). التعلُم الذاتي ورهانات واقع المؤسسة المغربية: استقراء آراء المدرسين. *مجلة كراسات تربوية*، (11)، 61- 70.

حسن، نبيل السيد (2010). *فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلُم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم*، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

داود، تسنيم. (2022). تصميم بيئة تدريب مصغر تكيفية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي "النظم الخبيرة-الشات بوت" لتنمية مهارات إنتاج الخرائط الرقمية وتحليل البيانات الضخمة لدى معلمي التعليم العام. *المجلة الدولية للتكنولوجيا والحوسبة التعليمية*، 1(1)، 1- 43.

الدخني، أماني محمد (2023). تطوير نظام ساند مقترح لروبوت محادثة عربي لدعم إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، *مصر، (31)، 13-40.*

درويش، ريهام محمود (2025). تأثير استخدام تقنيات الشات بوت على أنماط الاتصال الاجتماعي لدى الشباب المصري، *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 101(1)، 248-305.

السريع، نجلاء. (2023). دور نظام إدارة التعلم في دعم التعلُم الذاتي من وجهة نظر طلبة كليات الشرق العربي. *المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات*، 3(3)، 267- 294.

سعد الدين، أحمد (2004). *التعلم الذاتي*، مستله من الإنترنت، منتديات العز الثقافية، مصر.

سعد، هشام، وأحمد، مايسة. (2019). فاعلية برامج ربوتات الدردشة التفاعلية "الشات بوت" في قطاع الفنادق من منظور العملاء: دراسة باستخدام تقنية "الأهمية . الأداء". *المجلة الدولية للتراث والسياحة والضيافة*، 13(2)، 428 - 452.

سويسي، شوق. (2023). اتجاهات طلبة جامعة بنغازي نحو استخدام الإنترنت في التعلُم الذاتي والبحث العلمي وفقاً لمجموعة من المتغيرات. *المجلة الليبية لعلوم التعليم*، (9)، 191- 225.

الضالعي، زبيدة. (2023). أثر إستراتيجية التعلُم الذاتي على انقرائية النصوص الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران. *مجلة العلوم التربوية*، 10(1)، 221- 253.

عبد البر، عبد الناصر عبد الحميد (2020). برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية ورحلات بنك المعرفة المصري لتنمية بعض مهارات البحث التربوي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، 31(121)، 347-416.

عبد العاطي، عبد العزيز. (2025). أثر روبوتات الدردشة ببيئة إلكترونية لإدارة الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات البرمجة وحل مشكلاتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات تربوية واجتماعية*، 31(1)، 541- 615.

عبدالمالك، فاطمة. (2024). دور الوعي المعلوماتي في التعلُم الذاتي للأفراد: برنامج مقترح. *مجلة كلية الآداب*، (16)، 319-348.

العبيكان، ريم. (2022). بناء مقياس لمهارات التعلُم الذاتي للطلبة الجامعيين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (117)، 46 - 68.

عدائكة، سامية. (2022). التعلُم الذاتي كإستراتيجية معتمدة في المدرسة الحديثة. *مجلة العلوم الإنسانية*، 9(2)، 980-995.

عشري، تامر وبحيرى، أمل وعلي، أسامة. (2025). تأثير جودة خدمة تقنية الشات بوت على الصورة الذهنية للعلامة: الدور الوسيط لخبرة العميل: دراسة تطبيقية على عملاء البنوك التجارية بمحافظة الدقهلية. *مجلة راية الدولية للعلوم التجارية*، 4(12)، 1259 - 1316.

العمري، زهور. (2019). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (2)، 23- 48.

الفليج، بدر. (2024). جدوى استخدام روبوتات الدردشة للذكاء الاصطناعي للطلاب من عدمه في مجال التعليم والتعلم في دولة الكويت "ChatGPT" :أنموذجاً. *مجلة جامعة عدن الإلكترونية- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5(1)، 40 - 48.

القاسم، حسام حسني (2018). دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 9(26)، 118-136.

القحطاني، ربيع. (2025). التعليم عن بُعد وعلاقته بتعزيز التعلُم الذاتي خلال جائحة كورونا لدى طلبة الجامعة السعودية الإلكتروني. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*، عدد خاص، 387- 421.

مسعودي، لويزة (2010). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإنترنت في تحقيق التعلُم الذاتي: دراسة ميدانية بجامع باتنة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر.

مشاط، سامية. (2024). التعلُم الذاتي واقتصاد المعرفة ومقتضيات تجديد الممارسة التعليمية التعلمية: دراسة تقييمية لتجربة الجزائر في ربط التعلُم الذاتي بالتعليم الإلكتروني. *مجلة الممارسات اللغوية*، 15(2)، 266- 286.

المشهداني، محمود. (2012). التعلُم الذاتي: ما له وما عليه. *مجلة الآداب*، (99)، 631- 664.

مصطفي، ولاء. (2025). دور القيادات الأكاديمية في تبني تقنيات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي قطاع الإعلام. *مجلة البحوث الإعلامية*، (74)، 1631 - 1708.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2002). *استخدام الحاسب الآلي في التعليم*. (ط2). الرياض: مكتبة الغد.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز والمبارك، أحمد عبد العزيز (2005). *التعليم الإلكتروني (الأسس والتطبيقات)*. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

Abdallah, M.M. (2024). Using self-regulated learning supported by artificial intelligence chatbots to enhance EFL university students' speaking skills. *Mansoura Faculty of Education Journal*, 120(2), 1-30.

Alkaras, T.W., Sheir, A.A.& Hashem, L.I. (2024). Using artificial intelligence applications for developing EFL university students' self-regulation skills in MSA university. *International Journal of Curricula and Technological Education*, 14(25), 1-22.

Allison, D. (2012). Chatbots in the library: is it time? *Library Hi Tech*, 3(1), 95-107.

Annamalai, N. (2023). Using chatbots for English language learning in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100183.

Behforouz, B., & Al Ghaithi, A. (2024). The impact of using interactive chatbots on self-directed learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 15(3), 317-344.

Bosch, C., & Mentz, E. (2024). Enhancing student agency and self-directed learning: A qualitative study of AI chatbots in higher education. *Italian Journal of Educational Technology*, 33(2), 1-15.

Debets, T., & van der Scheer, E.A. (2025). Chatbots in education: A systematic review of objectives, pedagogical approaches, and evaluation methods. *Computers& Education*, 220, 105215.

Dilmegani, C. (2021). *How to Build a Chatbot: Components & Architecture. Ai Multiple*. Available online at: https://research.aimultiple.com/chatbot-architecture/.

El-Sisi, D.S. (2025). Behavioral intention to use AI-chatbot among university students in EFL context. *Journal of Faculty of Education*, Assiut University, 41(1), 1-25.

Gamble, A. (2020). Artificial intelligence and mobile apps for mental healthcare: a social informatics perspective. *Aslib Journal of Information Management*, 72(4), 509-523.

García, M., & Ruiz, J. (2023). Chatbot as an artificial intelligence program in autonomous learning in nursing students at a university. *Migration Letters*, 21(S8), 85-104.

Graves, F.A. (2015). An Examination of Self-Directed Learning in Community College Students. *Doctorate Thesis*. University of Mary Hardin-Baylor.

Jeon, J., & Lee, S. (2023). The impact of a chatbot-assisted flipped approach on EFL learner interaction and self-directed learning. *Educational Technology& Society*, 27(4), 218-234.

Koç, F. Ş., & Öztürk, M. (2025). The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024. *ReCALL*, 37(1), 1-22.

Mohammadpour, M., & Khalili, M. (2025). Exploring AI chatbot affordances in EFL higher education: Impacts on language proficiency, usability, engagement, and perceived effectiveness. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 12(3), 1-24.

Richter, S. (2024). Chatbots in tertiary education: Exploring the impact of warm and competent chatbots on the student learning experience. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 2115-2134.

Sadekov, k. (2022). *Types of Chatbots: Rule-Based Chatbots vs AI Chatbots*. Mind titan. Available online at: https://mindtitan.com/.

Schöbel, S., Schmitt, A., Benner, D., Saqr, M., Janson, A.& Leominster, J. (2023) Charting the evolution and future of conversational agents: a research agenda along five waves and new frontiers. *Information Systems Frontiers*, 26 (2). 729-754.

Vincze, J. (2017). Virtual reference librarians (Chatbots). *Library Hi Tech News*, 34(4), 5-8.

Yuan, Y., & Zhang, L. (2024). AI-driven language learning in higher education: Exploring chatbot effectiveness for self-directed EFL students. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-12.

Zulfa, N., & Irawati, L. (2024). AI chatbot as an effective English teaching partner for university students. *International Journal of Educational Research& Social Sciences*, 5(3), 463-469.