ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/

Students and Teachers' Attitudes towards the Use of Artificial Intelligence in the Educational Process and Its Relationship with Academic Motivation

Maitham Tariq Hameed Al Mazrouei

* *Corresponding author: E-mail* : targ01770@gmail.com

***Keywords*:**
Artificial Intelligence,
education,
academic attitudes,
academic motivation,
intermediate school students

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 1 Mar 2025
Received in revised form 25 Mar 2025
Accepted 2 Mar 2025
Final Proofreading 25 July 2025
Available online 29 Sept 2025
E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY LICENSE
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

A B S T R A C T

This study aims to analyze the attitudes of students and teachers toward the use of artificial intelligence (AI) in education and its relationship with academic motivation in Salah al-Din province. A descriptive correlational methodology was employed, using a stratified random sample of 313 participants (133 students, 108 teachers, 72 administrators). Two tools were designed: an AI attitude scale (15 items) and an academic motivation scale (20 items), based on theories like the Technology Acceptance Model and Self-Determination Theory. Results showed moderately positive attitudes toward AI (mean = 59.14 for students, 51.38 for teachers), while academic motivation scored below the hypothetical average. A weak but statistically significant correlation was found between AI use and motivation, with notable differences between extreme attitude groups. Recommendations included enhancing AI training, improving educational environments to meet psychological needs, and designing flexible curricula to foster autonomy and competence.

© 2025 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://doi.org/10.25130/jtuh.32.9.2.2025.13

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

اتجاهات الطلبة والمعلمون نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وعلاقته بالدافعية الأكاديمية

ميثم طارق حميد مهدي المزروعي

الخلاصة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية في محافظة صلاح الدين. اعتمد البحث على منهج وصفي ارتباطي، باستخدام عينة مكونة من ٣١٣ فردًا (١٣٣ طالبًا، ١٠٨ معلمين، ٧٢ إداريًا) تم اختيارهم عشوائيًا طبقيًا. تم تصميم أداتين لجمع البيانات: مقياس الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي (١٥ فقرة) ومقياس الدافعية الأكاديمية (٢٠ فقرة)، معتمدين على نظريات مثل قبول

التكنولوجيا والدافعية الذاتية. أظهرت النتائج أن اتجاهات العينة نحو الذكاء الاصطناعي كانت إيجابية متوسطة (متوسط ٥٩.١٤ للطلاب، ٥١.٣٨ للمعلمين)، بينما سجلت الدافعية الأكاديمية مستويات أقل من المتوسط الفرضي. كشفت الدراسة عن علاقة ارتباطية ضعيفة لكن معنوية بين استخدام الذكاء الاصطناعي والدافعية، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات ذات الاتجاهات المتطرفة. أوصى البحث بتعزيز التدريب على تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتحسين البيئة التعليمية لتلبية الاحتياجات النفسية، وتصميم مناهج مرنة تعزز الاستقلالية والكفاءة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي , التعليم , الاتجاهات الدراسية , الدافعية الأكاديمية , طلبة الاعدادية

مشكلة البحث

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا متسارعًا في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات، وكان للتعليم نصيبٌ كبيرٌ من هذا التحول الرقمي. فقد أصبح الذكاء الاصطناعي عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية، إذ يُستخدم في تصميم المناهج، وتخصيص التعلم وفق احتياجات الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتوفير بيئات تعليمية تفاعلية أكثر فعالية. ومع هذا التحول الرقمي، برزت تساؤلات حول كيفية استقبال الطلبة والمعلمين لهذه التقنيات، ومدى تأثيرها على العملية التعليمية، وبخاصة على الدافعية الأكاديمية للطلبة، التي تعدّ من العوامل الحاسمة في تحقيق النجاح التعليمي(العنزي و العبيكان , ٢٠٢٤, ص ٤٥٨).

إن الاتجاهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تتباين بين الطلبة والمعلمين، حيث ينظر البعض إلى هذه التكنولوجيا كأداة تعزز من جودة التعليم، وتسهل عملية التعلم والتدريس، بينما قد يعبر آخرون عن مخاوف تتعلق بإمكانية تقليل التفاعل الإنساني، أو فقدان السيطرة على أساليب التدريس التقليدية، أو حتى استبدال المعلمين بالأنظمة الذكية. وبالتالي، فإن الكشف عن هذه الاتجاهات وتحليلها يُعدّ خطوة ضرورية لفهم مدى تقبل الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، وتأثيره على البيئة التعليمية (الشهري , ٢٠٢٣ , ص ٣٦١).

من جانب آخر، تُعتبر الدافعية الأكاديمية من أهم المحددات التي تؤثر في الأداء الدراسي للطلبة، حيث تلعب دورًا محوريًا في توجيه سلوكيات التعلم، وتعزيز مستوى التفاعل مع الأنشطة التعليمية(عناد , ٢٠١٤ , ٢٩٣). وقد أثبتت الأبحاث التربوية أن استخدام التكنولوجيا في التعليم قد يكون له تأثير مزدوج على دافعية الطلبة؛ فمن جهة، يمكن أن يسهم في تحفيزهم من خلال توفير بيئة تعليمية أكثر تشويقًا وتكيفًا مع احتياجاتهم الفردية، ومن جهة أخرى، قد يؤدي الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي إلى تقليل الشعور بالمسؤولية الشخصية عن التعلم، مما قد يؤثر سلبًا على الدافعية الذاتية(فليح , ٢٠٢٣ , ٤٥).

بناءً على ذلك، تتمثل المشكلة البحثية في الحاجة إلى استكشاف وتحليل اتجاهات كلٍّ من الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وفهم العلاقة بين هذه الاتجاهات ومستوى الدافعية الأكاديمية للطلبة. هل يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى تحفيز الطلبة على التعلم؟ أم أنه قد يخلق حالة من الاعتماد السلبي التي تحدّ من مبادرتهم الذاتية؟ وهل هناك اختلافات جوهرية بين اتجاهات الطلبة والمعلمين؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة ستسهم في تكوين رؤية واضحة حول دور الذكاء الاصطناعي في تحسين أو إعاقة العملية التعليمية، مما يجعل هذه الدراسة ذات أهمية علمية وعملية في مجال علم النفس التربوي.

أهمية البحث

يمثل البحث في اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وعلاقته بالدافعية الأكاديمية أهمية متزايدة في ظل التحولات الرقمية التي يشهدها قطاع التعليم. فالذكاء الاصطناعي أصبح من أبرز التقنيات التي تسهم في تطوير استراتيجيات التدريس والتعلم، مما يستدعي فهم مدى تقبل الأفراد لهذه التكنولوجيا، وتأثيرها الفعلي على سلوكيات التعلم والدافعية الأكاديمية للطلبة. إن إدراك هذه الأبعاد لا يقتصر فقط على تعزيز جودة التعليم، بل يمتد ليشمل إعادة صياغة دور كل من الطالب والمعلم في بيئة تعليمية تعتمد بشكل متزايد على الذكاء الاصطناعي(المديرس واخرون , ٢٠٢١ , ص ٣٢١).

تتمثل الأهمية العلمية لهذا البحث في مساهمته في سد الفجوة المعرفية المرتبطة بتفاعل الطلبة والمعلمين مع تقنيات الذكاء الاصطناعي داخل الفصول الدراسية، إذ لا تزال الدراسات التي تتناول هذا الموضوع في السياق التربوي محدودة، خاصة في البيئات التعليمية التي ما زالت تخوض مراحل التحول الرقمي. ويهدف البحث إلى تقديم تحليل منهجي يستند إلى الأطر النظرية والنماذج التربوية التي تفسر كيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على اتجاهات الأفراد ودافعيتهم للتعلم، مما يتيح إمكانية تطوير نماذج تعليمية أكثر توافقًا مع احتياجات المتعلمين (الشهري , ٢٠٢٣ ص ٣٦٥).

أما من الناحية التطبيقية، فإن البحث يسهم في تقديم رؤى عملية لصنّاع القرار التربويين، والمناهج التعليمية، ومؤسسات التدريب المهني، حول كيفية تبني الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بطريقة تدعم الدافعية الأكاديمية وتحسن جودة التعلم. كما يساعد في توجيه السياسات التربوية نحو تعزيز الجوانب الإيجابية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، مع تقليل أي آثار سلبية قد تؤثر على التفاعل التعليمي التقليدي أو الدافعية الذاتية لدى الطلبة. علاوة على ذلك، فإن النتائج التي سيتوصل إليها البحث ستوفر بيانات قيّمة للمعلمين، لمساعدتهم على فهم كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي بشكل يثري العملية التعليمية، دون أن يكون ذلك على حساب دورهم التربوي أو على حساب استقلالية الطلبة في عملية التعلم(البلاط واخرون , ٢٠٢٥ ص,٦).

بذلك، يساهم هذا البحث في تطوير فهم أعمق للروابط بين التكنولوجيا الحديثة وعلم النفس التربوي، مما يعزز من قدرة المؤسسات التعليمية على مواكبة التطورات الرقمية، مع ضمان تحقيق بيئة تعليمية متوازنة تجمع بين الاستفادة من الذكاء الاصطناعي وتعزيز الجوانب الإنسانية في التعلم.

أهداف البحث:

١. قياس اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

٢. قياس الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة والمعلمين في المدارس الثانوية .

٣. دراسة العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

حدود البحث

.1الحدود المكانية (الجغرافية):

يقتصر البحث على منطقة جغرافية محددة وهي محافظة صلاح الدين ، وتحديداً في المدارس الثانوية داخل المحافظة. لا يتعدى نطاق الدراسة هذه المنطقة الجغرافية، مما يعني استبعاد أي مناطق أو محافظات أخرى. يُبرر هذا التحديد الرغبة في دراسة البيئة التعليمية المحلية واستكشاف تأثير الذكاء الاصطناعي ضمن السياق المجتمعي والتعليمي الخاص بهذه المحافظة.

.2الحدود الزمانية (الوقت):

يُجرى البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٥ ، حيث يتم تحديد فترة زمنية واضحة لجمع البيانات وتحليلها. تم اختيار هذا الإطار الزمني لأنه يتيح الفرصة لدراسة اتجاهات العينة في بيئة تعليمية مستقرة نسبيًا، بعيدًا عن فترات الامتحانات أو العطل الرسمية التي قد تؤثر على ديناميكية العملية التعليمية وتفاعل الأفراد مع التقنيات الحديثة.

.3الحدود البشرية (العينة المستهدفة):

تركّز الدراسة على ثلاث فئات رئيسية من المجتمع التعليمي في المدارس الثانوية بمحافظة صلاح الدين:

- الطلاب :يشكلون الشريحة الأكبر من العينة (١٣٣ طالبًا)، وهم الفئة الأكثر تأثراً باستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- المعلمون :يمثلون الفئة الثانية (١٠٨ معلمًا)، وهم المسؤولون عن تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في الصفوف الدراسية وتوجيه الطلاب.
- الإداريون :يشملون العاملين في الإدارة المدرسية (٧٢ فردًا)، مثل مديري المدارس والمرشدين التربويين، الذين يلعبون دورًا مهمًا في تسهيل استخدام التكنولوجيا الحديثة.

يقتصر البحث على هذه الفئات الثلاث دون تضمين غيرهم من أفراد المجتمع المحلي أو الجهات الخارجية، مما يضمن تركيز الدراسة على البيئة التعليمية بشكل مباشر.

.4الحدود الموضوعية (الهدف والمضمون):

يهدف البحث إلى دراسة اتجاهات العينة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ، مع التركيز على استكشاف العلاقة بين هذه الاتجاهات والدافعية الأكاديمية

مصطلحات البحث

١. الاتجاهات (Attitudes)

السويسي ٢٠١٢ : تُعرَّف الاتجاهات بأنها "نزعة الفرد أو استعداده المسبق إلى تقويم موضوع ما أو رمز يرمز له بطريقة معينة"، حيث تعكس درجة العاطفية الإيجابية أو السلبية المرتبطة بموضوع نفسي معين(السويسي , ٢٠١٢ ص ١٢٧).

معمري ٢٠٠٧ : كما تُعرف الاتجاهات بأنها "حالة عقلية ووجدانية مكتسبة توجه استجابات الفرد نحو موضوعات أو مواقف معينة، وتكون إما إيجابية أو سلبية"(معمري , ٢٠٠٧ , ص٧٦).

٢. الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence – AI)

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه "فرع من علوم الحاسوب يُعنى بتصميم أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءً بشريًا، مثل التعلم، واتخاذ القرارات، والتعرف على الأنماط، ومعالجة اللغة الطبيعية" (Russell & Norvig, 2020 : 149).

وفقًا لتعريف آخر، الذكاء الاصطناعي هو "مجموعة من التقنيات التي تحاكي العمليات العقلية البشرية، بما في ذلك التعلم الآلي والتحليل المنطقي والتفاعل مع البيئات الديناميكية" (Goodfellow et al., 2016 : 74) .

يتبنى الباحث تعريف (Goodfellow, 2016) كتعريف نضري هذا و يُعرَّف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنه المفهوم الذي يتم قياسه من خلال استجابات أفراد العينة (الطلاب، المعلمون، والإداريون) في الاستبيان الخاص بالدراسة، والذي يعكس درجة تقبلهم واستجابتهم لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وذلك حسب اجاباتهم على الاستبيان المعد لهذا الغرض .

٣. العملية التعليمية (Educational Process)

يُعرِّف "برونر" (Bruner, 1956) العملية التعليمية بأنها "مجموعة من الإجراءات والتفاعلات التي تهدف إلى نقل المعرفة وتنمية المهارات والقيم لدى المتعلمين من خلال استراتيجيات ووسائل تعليمية متنوعة".

من منظور آخر، العملية التعليمية هي "تنظيم منهجي للأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة، سواء كانت معرفية أو مهارية أو اجتماعية" (Bloom, 1956: 219).

وفي سياق البحث، تُعرف العملية التعليمية كتعريف نظري بأنها "مجموعة العمليات التي تشمل التدريس، التقييم، والتفاعل بين المعلمين والطلبة، والتي يمكن تعزيزها باستخدام تقنيات حديثة مثل الذكاء الاصطناعي".

٤. الدافعية الأكاديمية (Academic Motivation)

وفقًا لنظرية الدافع الذاتي (Self–Determination Theory): تُعرَّف الدافعية الأكاديمية بأنها "القوة الداخلية أو الخارجية التي تدفع الطالب نحو التعلم والإنجاز الأكاديمي"، حيث تنقسم إلى دافعية داخلية نابعة من اهتمام الطالب الشخصي وقيمته الذاتية، ودافعية خارجية تتأثر بالمكافآت والتوقعات الخارجية (Deci & Ryan, 1985 : ٨٢).

من منظور علم النفس التعليمي فالدافعية الأكاديمية هي "مجموعة من العوامل النفسية التي تحفز الطالب على المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، سواء كانت هذه العوامل ذاتية النشأة أو مستمدة من البيئة المحيطة" (Pintrich & Schunk, 2002).

في سياق التعليم باستخدام التكنولوجيا: تعتبر الدافعية الأكاديمية "عاملاً حاسمًا يؤثر على مستوى تفاعل الطالب مع المواد التعليمية واستخدامه للتكنولوجيا الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي"، حيث يمكن أن تعزز التكنولوجيا الدافعية من خلال توفير تجارب تعليمية مخصصة وممتعة (Huang , 2011) .

ويتبنى الباحث تعريف (Huang , 2011) كتعريف نضري لمتغير الدافعية الاكاديمية .

٥. التعريف الاجرائي :

هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب نتيجة إجاباته على الاستبيان المعد لقياس الدافعية الاكاديمية .

(الاطار النظري)

مفهوم الاتجاهات نحو التكنولوجيا التعليمية

تمثل الاتجاهات (Attitudes) أحد العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في سلوك الأفراد تجاه تبني التكنولوجيا التعليمية، حيث تعبر عن الميول والاستجابات الإيجابية أو السلبية التي يظهرها الأفراد عند التعامل مع التقنيات الحديثة في البيئة التعليمية. وتتكون الاتجاهات من ثلاثة أبعاد رئيسية: البعد المعرفي (المعتقدات حول التكنولوجيا)، والبعد الوجداني (المشاعر المرتبطة باستخدام التكنولوجيا)، والبعد السلوكي (النية أو التصرف الفعلي تجاه استخدامها) (المديرس واخرون , ٢٠٢١ , ص٣٦٢).

تعريف الاتجاهات وأهميتها في تبني التكنولوجيا

يُعرف أجدن (Ajzen, 1991) الاتجاهات بأنها استجابات متعلمة نسبياً تجاه موضوع معين، قد تكون إيجابية أو سلبية، وتؤثر في قرارات الأفراد وسلوكياتهم. في سياق التكنولوجيا التعليمية، تؤثر الاتجاهات بشكل كبير على مدى استعداد الطلبة والمعلمين لتبني التقنيات الجديدة في العملية التعليمية، إذ إن وجود اتجاهات إيجابية يعزز من دافعية الاستخدام، بينما يمكن للاتجاهات السلبية أن تعيق دمج التكنولوجيا في الممارسات التدريسية(السويسي , ٢٠١٢ , ص ١٢٩).

و تلعب الاتجاهات دورًا محوريًا في مدى نجاح التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية، حيث أظهرت دراسات عديدة أن تقبل التكنولوجيا يعتمد بدرجة كبيرة على الموقف النفسي للمستخدمين منها، وليس فقط على كفاءتها أو فائدتها العملية (Davis, 1989). لذا، فإن بناء اتجاهات إيجابية تجاه التكنولوجيا عبر التدريب والدعم الفني قد يسهم في تعزيز فعاليتها في العملية التعليمية(معمري , ٢٠٠٧ ص ١٠٩).

دور الاتجاهات في قبول أو رفض الابتكارات التكنولوجية

وفقًا لنموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model – TAM) الذي قدمه ديفيس (Davis, 1989)، فإن اتجاهات الأفراد نحو التكنولوجيا تتأثر بمُدركاتهم حول سهولة استخدامها وفائدتها المتوقعة، مما يؤدي إلى تعزيز أو تثبيط نواياهم لاستخدامها. فعندما يكون لدى الطلبة والمعلمين اتجاهات إيجابية تجاه التكنولوجيا التعليمية، فإنهم يكونون أكثر استعدادًا لاستخدامها بفاعلية، مما يعزز من فرص نجاح الابتكارات التعليمية الرقمية(المديرس واخرون , ٢٠٢١).

من ناحية أخرى، فإن الاتجاهات السلبية قد تعيق تبني التكنولوجيا، حيث يرتبط الخوف من الفشل، والقلق التكنولوجي، والمقاومة للتغيير بانخفاض معدل استخدام الأدوات الرقمية في التدريس والتعلم. لذلك، يعد فهم الاتجاهات نحو التكنولوجيا عاملاً رئيسيًا في تصميم استراتيجيات ناجحة لتعزيز استخدامها في البيئة التعليمية، من خلال توفير بيئة داعمة وتدريبات فعالة تساعد في بناء اتجاهات إيجابية تعزز من كفاءة العملية التعليمية(البلاط واخرون , ٢٠٢٥).

نظرية قبول التكنولوجيا

لفهم وتفسير اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، تُعتبر **نظرية قبول التكنولوجيا** (Technology Acceptance Model – TAM)من أبرز الأطر النظرية المستخدمة. طُوِّرت هذه النظرية بواسطة فريد ديفيس في عام ١٩٨٦، وتهدف إلى تفسير وتوقع كيفية قبول الأفراد للتكنولوجيا واستخدامها(المديرس واخرون , ٢٠٢١, ص٣٣١).

تُركِّز نظرية قبول التكنولوجيا على عاملين رئيسيين يؤثران في قرار الأفراد بتبني التكنولوجيا:

١. **الإدراك بسهولة الاستخدام (Perceived Ease of Use):** يشير هذا العامل إلى مدى اعتقاد الفرد بأن استخدام تقنية معينة سيكون خاليًا من الجهد. كلما زاد اعتقاد الأفراد بأن التكنولوجيا سهلة الاستخدام، زادت احتمالية تبنيهم لها (الشهري , ٢٠٢٣).

٢. **الإدراك بفائدة الاستخدام (Perceived Usefulness):** يتعلق هذا العامل بمدى اعتقاد الفرد بأن استخدام تقنية معينة سيُحسِّن من أدائه الوظيفي أو الأكاديمي. إذا شعر الأفراد بأن التكنولوجيا ستُضيف قيمة حقيقية وتُحسِّن من كفاءتهم، فإنهم يكونون أكثر ميلًا لاستخدامها(المالكي, ٢٠٢٢).

في سياق التعليم، يمكن تطبيق هذه النظرية لفهم اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي. إذا اعتقد المعلمون والطلاب أن أدوات الذكاء الاصطناعي سهلة الاستخدام وتُساهم في تحسين العملية التعليمية، فإن احتمالية تبنيهم لهذه الأدوات تزداد. (Tawfeeq, 2024) على سبيل المثال، أظهرت دراسة حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس أن المعلمين الذين يدركون فوائد التكنولوجيا ويعتبرونها سهلة الاستخدام يكونون أكثر استعدادًا لتبنيها في ممارساتهم التعليمية. كما أشارت الدراسة إلى أن العوامل الشخصية، مثل المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، قد تلعب دورًا في تشكيل هذه الاتجاهات .باختصار، تُقدِّم نظرية قبول التكنولوجيا إطارًا فعّالًا لفهم العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يُساعد في تصميم استراتيجيات فعّالة لتعزيز تبني هذه التقنيات (المديرس واخرون , ٢٠٢١, ص٣٣٣).

الذكاء الاصطناعي

يُعرّف الذكاء الاصطناعي (AI) بأنه مجال في علوم الحاسب يهدف إلى تصميم أنظمة قادرة على تنفيذ مهام تتطلب تفكيرًا وتعلُّمًا واستنتاجًا مشابهًا لقدرات البشر. في قطاع التعليم، يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي كأداة ثورية قادرة على تحويل الفصول الدراسية التقليدية إلى منصات تعليمية ذكية تُقدّم المحتوى العلمي وفقًا لاحتياجات الطلاب الفردية. يعتمد هذا التحول على قدرة الذكاء الاصطناعي على تحليل البيانات الضخمة وتكييفها لتحسين تجربة التعلُّم، مما يجعل التعليم أكثر شمولية ومرونة. كما يُبرز الباحثون أهمية هذه التقنيات في إتاحة الفرص التعليمية للفئات المهمشة، مثل ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تطبيقات تُراعي التنوع الفردي (الشهري , ٢٠٢٣).

علاوة على ذلك، يُعتبر الذكاء الاصطناعي أداة رئيسية لتعزيز الإنصاف في التعليم. فعلى سبيل المثال، يمكن لأنظمة التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي أن تقدم دعمًا إضافيًا للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمية أو الذين يعيشون في بيئات تعليمية غير مواتية. كما أن هذه الأنظمة قادرة على كسر الحواجز الجغرافية والاقتصادية من خلال توفير الوصول إلى موارد تعليمية عالية الجودة عبر الإنترنت، مما يجعل التعليم أكثر شمولية واستدامة. ومع ذلك، فإن نجاح

هذه التقنيات يتطلب فهمًا عميقًا لقدراتها وحدودها، بالإضافة إلى ضرورة وضع سياسات تنظيمية تضمن استخدامها بطريقة أخلاقية وفعّالة(العنزي و العبيكان , ٢٠٢٤).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

تتعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بدءًا من الألعاب التعليمية الذكية التي تعتمد على التشويق والتحدي لتعزيز التفاعل الطلابي، وهي الأكثر استخدامًا وفقًا لدراسات حديثة. كما تُستخدم خوارزميات التعلُّم الآلي لتحليل بيانات الطلاب وإنشاء مسارات تعليمية شخصية تُناسب مستواهم المعرفي. بالإضافة إلى ذلك، تُساهم روبوتات الدردشة (Chatbots) في تقديم دعم فوري للطلاب على مدار الساعة، مثل الإجابة على الأسئلة أو توجيههم إلى المصادر المناسبة. ولا يقتصر الأمر على ذلك، بل يتعداه إلى إنشاء محتوى تعليمي مُخصّص عبر أدوات المحتوى المُنتَج بالذكاء الاصطناعي، والتي تُولّد نصوصًا ورسومًا وفيديوهات تعليمية بجودة عالية(البلاط واخرون , ٢٠٢٥).

إلى جانب التطبيقات المذكورة سابقًا، يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا محوريًا في تحسين إدارة المؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، يمكن للنُظم الذكية تحليل البيانات الإدارية لتوقع احتياجات الموارد البشرية والمادية، مثل تحديد عدد المعلمين المطلوبين أو توزيع الميزانيات بشكل أكثر كفاءة. كما تُستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير أدوات التقييم التكويني التي توفر تغذية راجعة فورية للطلاب والمعلمين، مما يساعد على تحديد نقاط الضعف والقوة في العملية (Holmes et al., 2019).

من جهة أخرى، تبرز أهمية الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعلم التعاوني. فعلى سبيل المثال، يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي تسهيل التعاون بين الطلاب من خلال إنشاء بيئات تعليمية افتراضية تفاعلية، حيث يتمكن الطلاب من العمل معًا على مشاريع مشتركة أو مناقشة أفكارهم في الوقت الفعلي. هذا النوع من التطبيقات لا يعزز فقط المهارات الأكاديمية، بل يساهم أيضًا في بناء مهارات التواصل والعمل الجماعي التي تعد أساسية في سوق العمل الحديث(المديرس واخرون , ٢٠٢١ ص٣٣٥).

العوامل المؤثرة في تشكيل الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم

تتأثر اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم بعدد من العوامل التي تحدد مدى قبولهم أو رفضهم لهذه التكنولوجيا المتقدمة. وتشمل هذه العوامل الفوائد المتوقعة من الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء التعليمي، والمخاوف المتعلقة باستخدامه، مثل الاعتماد المفرط على التكنولوجيا، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وإمكانية تقليص دور المعلم التقليدي(البلاط واخرون , ٢٠٢٥ ص٩).

الفوائد المتوقعة من الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء التعليمي

يساهم الذكاء الاصطناعي في إحداث تحولات جوهرية في العملية التعليمية، حيث يُمكّن من تخصيص المحتوى التعليمي وفقًا لاحتياجات الطلاب الفردية، مما يعزز تجربة التعلم الفعّال. كما يوفر أنظمة تعليم تكيفية قادرة على تحليل أداء الطلاب وتقديم توصيات مخصصة لتحسين مستواهم الأكاديمي. علاوة على ذلك، يُسهم الذكاء الاصطناعي في تخفيف الأعباء الإدارية عن المعلمين من خلال أتمتة عمليات التصحيح وإعداد التقييمات، مما يسمح لهم بالتركيز على تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة. كما يساعد في توفير بيئات تعليمية أكثر تفاعلية عبر تقنيات مثل المعلمين الافتراضيين

والواقع المعزز، مما يعزز من دافعية الطلاب ويزيد من تفاعلهم مع المحتوى التعليمي(العنزي و العبيكان , ٢٠٢٤ ص ٣٥٧).

المخاوف المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم

على الرغم من الفوائد المتعددة، تبرز عدة مخاوف قد تؤثر في تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم. من أبرز هذه المخاوف الاعتماد المفرط على التكنولوجيا، حيث يمكن أن يؤدي الاستخدام المبالغ فيه لأنظمة الذكاء الاصطناعي إلى تقليل التفكير النقدي لدى الطلاب، مما يؤثر في استقلاليتهم التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تثير قضايا أخلاقيات الذكاء الاصطناعي مخاوف تتعلق بخصوصية البيانات الطلابية وإمكانية التحيز في الخوارزميات، مما قد يؤدي إلى نتائج غير عادلة (Holmes et al., 2019) . كما يُخشى أن يؤدي الاستخدام المتزايد للذكاء الاصطناعي إلى تقليل أهمية الدور التقليدي للمعلم، مما قد يؤثر على جودة التفاعل الإنساني في الصفوف الدراسية. هذه العوامل مجتمعة تؤثر في تشكيل الاتجاهات نحو تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يجعل من الضروري إجراء دراسات معمقة لفهم كيفية تحقيق التوازن بين فوائده وتحدياته (الشهري , ٢٠٢٣ ص٢٣٧).

على الرغم من الفوائد الكبيرة التي يمكن أن يقدمها الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، إلا أن هناك العديد من المخاوف التي تثير القلق بشأن تبني هذه التكنولوجيا واعتمادها بشكل واسع النطاق. من أبرز هذه المخاوف هو الاعتماد المفرط على التكنولوجيا، حيث إن الاستخدام المبالغ فيه لأنظمة الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تقليل قدرة الطلاب على التفكير النقدي والتحليل المستقل، مما يؤثر سلبًا على استقلاليتهم التعليمية ويحد من قدرتهم على حل المشكلات المعقدة دون الاعتماد على الأدوات التقنية. بالإضافة إلى ذلك، فإن قضايا أخلاقيات الذكاء الاصطناعي تمثل تحديًا كبيرًا، خاصة فيما يتعلق بخصوصية بيانات الطلاب، حيث يتم جمع وتحليل كميات هائلة من المعلومات الشخصية التي قد تكون عرضة للاستخدام غير المصرح به أو حتى الاختراق السيبراني(الحلفاوي , ٢٠٢٣ ص ٨٣). كما أن إمكانية التحيز في خوارزميات الذكاء الاصطناعي تثير مخاوف جدية حول تحقيق العدالة في التعليم، حيث يمكن أن تعكس هذه الخوارزميات تحيزات المبرمجين أو البيانات المستخدمة في تصميمها، مما يؤدي إلى نتائج غير عادلة قد تؤثر على فرص الطلاب في التعلم والنجاح. ومن جهة أخرى، يُخشى أن يؤدي التوسع في استخدام الذكاء الاصطناعي إلى تقليص أهمية الدور التقليدي للمعلم، الذي يعد عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية من خلال توفير التوجيه والإرشاد وتعزيز التفاعل الإنساني الذي لا يمكن أن تقدمه التكنولوجيا. هذا الانخفاض في الاعتماد على المعلمين قد يؤدي إلى تقليل جودة التعليم وفقدان الطابع الإنساني في الصفوف الدراسية، مما يترك تأثيرًا سلبيًا على العلاقات بين الطلاب والمعلمين وعلى البيئة التعليمية بشكل عام. هذه العوامل مجتمعة تجعل من الضروري إجراء دراسات معمقة لفهم كيفية تحقيق التوازن بين فوائد الذكاء الاصطناعي وتحدياته، بما يضمن الاستفادة القصوى من هذه التكنولوجيا دون المساس بالقيم التعليمية الأساسية. وبالتالي، يجب أن يتم تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم بطريقة مدروسة ومتوازنة، بحيث يتم وضع السياسات واللوائح المناسبة التي تحمي حقوق الطلاب وتحافظ على دور المعلمين، مع ضمان الشفافية وعدم التحيز في تصميم واستخدام الأنظمة الذكية. هذا النهج الحذر والسليم يمكن أن يساعد في تحسين جودة التعليم وتعزيز الفرص المتاحة للطلاب، بينما يتم تقليل المخاطر المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي (الغوير , ٢٠٢٣ ص ٢٦)

مفهوم الدافعية الأكاديمية

تُعرَّف الدافعية الأكاديمية بأنها القوة الداخلية أو الخارجية التي تدفع الطالب إلى بذل الجهد والمثابرة في العملية التعليمية من أجل تحقيق أهدافه الأكاديمية. وتُعدّ الدافعية عاملاً رئيسيًا في تحديد مستوى الإنجاز والتفاعل داخل البيئة الدراسية،

حيث تؤثر في مدى التزام الطالب بالأنشطة التعليمية وسعيه لاكتساب المعرفة وتطوير مهاراته. كلما كانت الدافعية عالية، زاد احتمال تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، في حين أن ضعف الدافعية قد يؤدي إلى تدني الأداء والتراجع في التحصيل الدراسي(عناد , ٢٠١٤ ص٢٣٦).

يمكن تصنيف الدافعية الأكاديمية إلى نوعين رئيسيين :الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية .تشير الدافعية الداخلية إلى رغبة الطالب في التعلم بدافع ذاتي، حيث يكون اهتمامه نابعًا من شغفه بالمعرفة وإحساسه بالإنجاز والتحدي. فالطالب الذي يتمتع بدافعية داخلية يسعى إلى التعلم من أجل التعلم ذاته، ويستمتع بحل المشكلات واكتشاف المفاهيم الجديدة دون الحاجة إلى مكافآت خارجية(محسن و عبد العزيز , ٢٠٢٣ ص).

أما الدافعية الخارجية، فتتمثل في المحفزات الخارجية التي تؤثر على سلوك الطالب، مثل الحصول على درجات مرتفعة، أو نيل استحسان المعلمين والأهل، أو تحقيق مكافآت مالية أو اجتماعية. في هذه الحالة، يكون التحفيز مستندًا إلى عوامل خارجية أكثر من كونه نابعًا من رغبة ذاتية في التعلم.و تُعدّ كل من الدافعية الداخلية والخارجية ضرورية في العملية التعليمية، حيث تسهمان في تحسين أداء الطلاب، إلا أن تعزيز الدافعية الداخلية يُعدّ أكثر فاعلية على المدى الطويل في بناء الاستقلالية والتفكير النقدي والتعلم المستدام(فليح , ٢٠٢٣).

العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية

تتأثر الدافعية الأكاديمية بعدة عوامل يمكن تصنيفها إلى شخصية وبيئية، بالإضافة إلى الدور الحاسم الذي يؤديه المعلمون في تعزيزها.

١. العوامل الشخصية (الميول، الأهداف، الثقة بالنفس)

تلعب العوامل الشخصية دورًا جوهريًا في تحديد مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. إذ تؤثر الميول والاهتمامات الفردية في درجة انخراط الطالب في العملية التعليمية، فكلما كان لديه اهتمام بالمادة الدراسية، زادت رغبته في التعلم. كما أن وضوح الأهداف الأكاديمية وتحديدها يساعد على تعزيز الدافعية، حيث يسعى الطالب إلى تحقيق إنجازات محددة، سواء كانت قصيرة المدى مثل التفوق في الاختبارات، أو طويلة المدى مثل الحصول على شهادة جامعية (Zaki, 2023) . بالإضافة إلى ذلك، تؤثر الثقة بالنفس على مستوى الدافعية، فالطلاب الذين يتمتعون بثقة في قدراتهم يكونون أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات الأكاديمية، بينما قد يؤدي انخفاض الثقة إلى تجنب المهام الصعبة والخوف من الفشل(محسن و عبد العزيز , ٢٠٢٣).

٢. العوامل البيئية (الأسرة، المدرسة، البيئة التكنولوجية)

تلعب البيئة المحيطة دورًا أساسيًا في تعزيز أو إضعاف الدافعية الأكاديمية. فالأسرة تؤثر بشكل مباشر على تحفيز الطالب من خلال توفير الدعم العاطفي والتعليمي، إذ أن الجو الأسري المشجع يعزز رغبة الطالب في التعلم، بينما قد يؤدي الإهمال أو الضغط المفرط إلى نتائج عكسية. كما أن المدرسة تعتبر بيئة حيوية تشكل تجربة التعلم للطالب، إذ تسهم جودة المناهج، وطرق التدريس، والعلاقة بين الطلاب والمعلمين، في تعزيز الدافعية. من جهة أخرى، أصبحت البيئة التكنولوجية عنصرًا مؤثرًا في التحفيز الأكاديمي، إذ يمكن للتكنولوجيا أن تزيد من تفاعل الطلاب مع المواد التعليمية من خلال الأدوات الرقمية والتطبيقات التفاعلية، ولكنها قد تؤدي أيضًا إلى التشتت إذا لم تُستخدم بشكل متوازن(خليل واخرون , ٢٠٢٤).

٣. دور المعلمين في تعزيز الدافعية لدى الطلبة

يعدّ المعلمون أحد العوامل الحاسمة في بناء دافعية الطلبة، حيث يمكنهم تعزيز الحافز الأكاديمي من خلال توفير بيئة تعليمية مشجعة، واستخدام استراتيجيات تدريس محفزة مثل التعلم التفاعلي والتغذية الراجعة الإيجابية. كما أن إظهار الاهتمام بتقدم الطلبة وإشراكهم في النقاشات وتحفيزهم على التفكير النقدي، يسهم في رفع مستوى الدافعية لديهم. علاوة على ذلك، فإن تقديم الدعم العاطفي والمساعدة الفردية للطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية يساعد على بناء ثقتهم بأنفسهم ويعزز رغبتهم في تحقيق النجاح الأكاديمي. بذلك، يمكن القول إن الدافعية الأكاديمية تتأثر بعوامل متعددة، وتكامل هذه العوامل معاً يحدد مستوى استعداد الطالب للانخراط في العملية التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي(فليح , ٢٠٢٣).

استراتيجيات تعزيز الدافعية الأكاديمية

تتطلب الدافعية الأكاديمية بيئة تعليمية محفزة تستخدم أساليب متنوعة لإشراك الطلبة وتحفيزهم على التعلم المستمر. وتشمل هذه الاستراتيجيات الاستفادة من التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي، بالإضافة إلى تبني استراتيجيات التعلم النشط(عناد , ٢٠١٤).

١. استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تصميم بيئات تعليمية محفزة

أصبح توظيف التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من أكثر الطرق فاعلية في رفع الدافعية الأكاديمية، حيث توفر هذه التقنيات بيئات تعليمية تفاعلية تلائم احتياجات المتعلمين المختلفة. يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل أداء الطلبة وتقديم توصيات شخصية تعزز نقاط قوتهم وتعالج نقاط ضعفهم، مما يساعدهم على تحقيق تقدم مستمر. كما تتيح الأدوات التعليمية الرقمية، مثل الألعاب التعليمية والمحاكاة التفاعلية، فرصًا للطلاب للمشاركة الفعالة في التعلم بطريقة ممتعة ومحفزة. بالإضافة إلى ذلك، تتيح الفصول الدراسية الافتراضية والمنصات التعليمية الذكية للمتعلمين فرصة الوصول إلى المحتوى في أي وقت، مما يعزز استقلاليتهم ويشجعهم على التعلم الذاتي(البلاط واخرون , ٢٠٢٥).

٢. أهمية التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابي

تعتبر التغذية الراجعة الفعالة أحد العوامل الرئيسية في تعزيز الدافعية الأكاديمية، حيث تساعد الطلبة على فهم أدائهم والتعرف على الجوانب التي تحتاج إلى تحسين. عندما يتلقى الطالب تغذية راجعة بناءة، يشعر بالتحفيز لإعادة المحاولة وتحقيق نتائج أفضل. كما أن التعزيز الإيجابي، مثل تقديم كلمات التشجيع أو المكافآت الرمزية، يعزز من ثقة الطلبة بأنفسهم ويدفعهم للمثابرة في التعلم. علاوة على ذلك، فإن الاعتراف بجهود الطلاب، سواء من خلال التقدير الشخصي أو تكريمهم أمام زملائهم، يعزز من شعورهم بالإنجاز ويزيد من رغبتهم في التفوق الأكاديمي(المالكي, ٢٠٢٢).

٣. استراتيجيات التعلم النشط ودورها في رفع الدافعية

يعد التعلم النشط أحد أكثر الاستراتيجيات تأثيرًا في تحفيز الطلبة وزيادة تفاعلهم مع المادة التعليمية. يعتمد هذا النهج على إشراك المتعلمين في عملية التعلم من خلال أساليب مثل التعلم التعاوني، وحل المشكلات، ودراسة الحالات، والمشاريع الجماعية. يساعد التعلم النشط على تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة، مما يجعلهم أكثر اندماجًا وتحفزًا في

البيئة التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يوفر التعلم النشط فرصًا للطلبة للتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلمين بطرق ديناميكية، مما يجعل تجربة التعلم أكثر تشويقًا وتأثيرًا. بذلك، يمكن القول إن تعزيز الدافعية الأكاديمية يتطلب دمج استراتيجيات مبتكرة تلبي احتياجات المتعلمين، سواء من خلال التكنولوجيا أو تقديم التغذية الراجعة الإيجابية أو تفعيل استراتيجيات التعلم النشط، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية تحفّز الطلبة على تحقيق أقصى إمكاناتهم الأكاديمية.

نظريات تفسير الدافعية الأكاديمية

تسعى العديد من النظريات النفسية إلى تفسير الدافعية الأكاديمية من خلال تحليل العوامل التي تدفع الطلبة إلى التعلم وتحقيق النجاح. ومن بين هذه النظريات، تبرز نظرية الدافعية الذاتية، ونظرية التوقع والقيمة، ونظرية العزو السببي، حيث تقدم كل منها منظورًا فريدًا لفهم سلوك المتعلمين ودوافعهم الداخلية والخارجية(خليل واخرون , ٢٠٢٤).

١. نظرية الدافعية الذاتية (Self-Determination Theory)

طُورت هذه النظرية بواسطة إدوارد دي سي وريتشارد ريان، وتؤكد على أن الدافعية الأكاديمية تنبع من تلبية ثلاثة احتياجات نفسية أساسية:

الاستقلالية (Autonomy): شعور الطالب بأنه يمتلك القدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بتعلمه، مما يعزز رغبته في الانخراط الأكاديمي.

الكفاءة (Competence): إحساس الطالب بقدرته على النجاح وإتقان المهارات المطلوبة، مما يعزز ثقته بنفسه ويزيد من استعداده لمواجهة التحديات الأكاديمية.

الارتباط الاجتماعي (Relatedness): شعور الطالب بأنه جزء من مجتمع تعليمي داعم، سواء بين أقرانه أو معلميه، مما يعزز دافعيته لمواصلة التعلم.

وفقًا لهذه النظرية، فإن الطلاب الذين يتمتعون بدافعية داخلية قوية يميلون إلى تحقيق نجاح أكاديمي أكبر مقارنة بمن يعتمدون على الدافعية الخارجية، مثل الحصول على مكافآت أو تجنب العقوبات(محسن و عبد العزيز , ٢٠٢٣ ص١٥).

٢. نظرية التوقع والقيمة (Expectancy-Value Theory)

تُعتبر هذه النظرية، التي طورها جون ويجفيلد وجاكي إكلز، من أهم النظريات التي تفسر الدافعية الأكاديمية من خلال العلاقة بين توقعات النجاح والقيمة التي يوليها الطالب للمهمة. تتكون النظرية من عنصرين رئيسيين:

التوقع (Expectancy): مدى اعتقاد الطالب بأنه قادر على النجاح في المهمة الأكاديمية. كلما زادت ثقته في قدراته، زادت احتمالية استمراره في التعلم وتحقيق أداء متميز.

القيمة (Value): مدى أهمية المهمة الأكاديمية بالنسبة للطالب. إذا كان الطالب يرى أن التعلم ذو فائدة شخصية أو مهنية، فإنه يكون أكثر تحفيزًا لأداء المهام الدراسية بجدية.

تساعد هذه النظرية في تفسير سبب إقبال بعض الطلبة على الدراسة بشغف بينما يعاني آخرون من نقص الدافعية، وذلك بناءً على توقعاتهم حول النجاح ومدى تقديرهم لأهمية التعلم في تحقيق أهدافهم المستقبلية(المالكي, ٢٠٢٢ ص ٢٧٨).

٣. نظرية العزو السببي (Attribution Theory)

قدم برنارد فينر هذه النظرية لشرح كيفية تفسير الطلبة لنجاحهم أو فشلهم الأكاديمي، وتأثير هذه التفسيرات على دافعيتهم للتعلم. تقترح النظرية أن الأفراد يعزون نتائجهم الأكاديمية إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

المصدر (Locus of Control): هل السبب داخلي (قدرات الطالب وجهده) أم خارجي (الحظ، صعوبة المادة، المعلم)؟ الطلبة الذين ينسبون نجاحهم إلى جهدهم الخاص يكون لديهم دافعية أعلى.

الاستقرار (Stability): هل السبب ثابت عبر الزمن أم متغير؟ الطلبة الذين يعتقدون أن الذكاء والقدرات يمكن تحسينها يكونون أكثر دافعية من الذين يرون قدراتهم ثابتة وغير قابلة للتغيير.

القابلية للتحكم (Controllability): هل يستطيع الطالب التحكم في سبب نجاحه أو فشله؟ إذا كان يعتقد أن نجاحه يعتمد على جهده، فإنه يكون أكثر دافعية لتحقيق الأداء الجيد (فليح , ٢٠٢٣ ص٦٤).

مراجعة الدراسات حول اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم وأثره على الدافعية الأكاديمية

الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات الحديثة تنوعًا في توجهات المعلمين والطلبة نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مع تركيز خاص على علاقتها بالدافعية الأكاديمية في مجال علم النفس. توضح دراسة (الغوير , ٢٠٢٣) أن معلمي المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية يُظهرون وعيًا متوسطًا بإمكانات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم، مع اتجاهات إيجابية نحو توظيفه، خاصة في تحسين التفاعل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مثل حالات التوحُّد أو نقص الانتباه. وفي المقابل، تشير دراسة (الحلفاوي , ٢٠٢٣) إلى أن طلبة الإعلام بالجامعات المصرية يُبدون تقبُّلًا ملحوظًا لهذه التقنيات، مع ارتباط إيجابي بين استخدامها والتوجه المستقبلي في المقررات الدراسية.

من الجانب الغربي، تكشف دراسة (Semantic Scholar , 2024) عن انقسام في الرؤى بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية؛ فبينما يرى الطلاب أن الذكاء الاصطناعي يُعزز تجربة التعلم عبر التخصيص، يعبّر المدرسون عن مخاوفهم من تأثيره على المهارات التحليلية وزيادة "الكسل الفكري" . هذه النتائج تتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة (Jena , 2018) حول فعالية الشبكات العصبية في تحسين الكفاءة التعليمية عبر توفير تقنيات متقدمة مثل الواقع الافتراضي، والتي تعزز دافعية الطلاب من خلال جعل التعلم أكثر تشويقًا.

بينما تؤكد دراسة (Cpointkw , 2025) أن التكيُّف الآلي للمحتوى التعليمي مع مستوى الطالب – عبر تحليل الأداء في الوقت الفعلي – يُقلل الفجوات التعليمية ويُعزز الدافعية الذاتية. على سبيل المثال، تُظهر الأنظمة القائمة على الألعاب التعليمية (Gamification) زيادةً في تفاعل الطلاب بنسبة ٤٠% مقارنة بالأساليب التقليدية . وفي سياق مماثل، تُشير دراسة أجنبية (Semantic Scholar 2024) إلى أن أدوات مثل ChatGPT تُقدّم تجارب تعلُّمية مُخصصة وفقًا للسرعة النفسية والفكرية لكل طالب، مما يُسهم في خفض معدلات التسرب الدراسي.

تُظهر الأدبيات العلمية أن تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم يحمل إمكانات هائلة لتحفيز الطلاب عبر تخصيص التجربة التعليمية، لكن نجاحه مرهون بتجاوز التحديات التقنية ووضع أطر أخلاقية صارمة. تحتاج المؤسسات التعليمية

إلى تدريب المعلمين على التفاعل مع هذه التقنيات، مع ضمان توازن بين الابتكار والحفاظ على المهارات الإنسانية الأساسية.

(إجراءات البحث)

منهجية البحث

يهدف البحث الحالي إلى دراسة اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وعلاقته بالدافعية الأكاديمية. ولتحقيق أهداف البحث، تم اتباع منهجية علمية دقيقة تضمنت تحديد مجتمع البحث وعينته، واستخدام أدوات ومناهج تتناسب مع طبيعة الدراسة.

فالبحث الحالي يتبع المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج يهدف إلى وصف الظواهر كما هي في واقعها وتحليل العلاقات بين المتغيرات المختلفة. يتميز هذا المنهج بقدرته على تقديم صورة واضحة عن الاتجاهات والأنماط السلوكية، بالإضافة إلى قياس العلاقة بين المتغيرات بشكل دقيق. في هذا البحث، تم استخدام هذا المنهج لدراسة اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحليل العلاقة بين هذه الاتجاهات ومستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

مجتمع البحث

مجتمع البحث يشير إلى مجموعة العناصر أو الوحدات التي يسعى الباحث لدراستها والوصول إلى نتائج تخصها. في هذا البحث، تمثل مجتمع البحث جميع المدارس الثانوية في محافظة صلاح الدين، سواء كانت حكومية أو خاصة، والتي تشمل الطلاب والمعلمين والإداريين. يُعد اختيار هذه الفئة كمجتمع للبحث منطقيًا نظرًا لما تمثله المدارس الثانوية من أهمية كبيرة في النظام التعليمي، حيث تلعب دورًا محوريًا في تشكيل شخصيات الطلاب وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية.

عينة البحث

نظرًا لصعوبة دراسة مجتمع البحث بالكامل بسبب ضخامته وتنوعه، تم اللجوء إلى اختيار عينة ممثلة تتمتع بصفات المجتمع الأم. تم تحديد حجم العينة باستخدام أساليب إحصائية تضمن تمثيليتها للمجتمع الأصلي، حيث بلغ عدد أفراد العينة ٣١٣ فردًا .تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية بهدف ضمان تمثيل كافة شرائح المجتمع البحثي، بما في ذلك الطلاب والمعلمين والإداريين من مختلف المناطق الجغرافية داخل محافظة صلاح الدين.

اختيار هذه العينة جاء بناءً على اعتبارات علمية تتعلق بحجم مجتمع البحث وتوزيعه الجغرافي والديموغرافي، مما يعزز من قدرة البحث على تقديم نتائج دقيقة وذات مصداقية عالية. كما تم التأكد من أن العينة تتمتع بخصائص المجتمع الأصلي من حيث الجنس والعمر والتخصص الدراسي (للطلاب) أو سنوات الخبرة (للمعلمين والإداريين) وكما في جدول رقم (١).

جدول رقم ١ توزيع عينة البحث

الطلاب	١٣٣
المعلمين	١٠٨
الإداريين	٧٢

أدوات البحث

اعتمد البحث الحالي على أدوات قياس مصممة خصيصًا لتحقيق أهدافه، حيث تم الاعتمام على نضرية التوقع والقيمة التي طورها جون ويجفيلد وجاكي إكلز لبناء مقياسين رئيسيين لجمع البيانات اللازمة لتحليل اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وعلاقته بالدافعية الأكاديمية. تم صياغة وبناء هذه الأدوات من قبل الباحث نفسه، وذلك بالاعتماد على الأطر النظرية ذات الصلة والدراسات السابقة التي تناولت موضوعات مشابهة.

١ أولًا: مقياس اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

أ. الصدق

١. الصدق الظاهري

للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرض فقراته على لجنة تحكيم مكوّنة من (١٢) خبيرًا في مجالات علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم. وقد طُلب من الخبراء تقييم كل فقرة من حيث وضوح الصياغة، ملاءمتها لأهداف البحث، وشمولها لأبعاد الاتجاهات المتعلّقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل: تحسين جودة التعليم، تخصيص المسارات التعليمية، وتقليل التفاعل الإنساني.
بناءً على التغذية الراجعة، تم تعديل عدد من الفقرات التي وُصفت بأنها غامضة أو مزدوجة المعنى، مما أسهم في تحسين وضوح الأداة وضمان شموليتها لمختلف جوانب الاتجاهات قيد القياس.

٢.الصدق الداخلي

أُجريت تحليلات إحصائية للتحقق من الصدق الداخلي للمقياس عبر طريقتين:

- المجموعتين المتطرفتين:(Extreme Groups Method)

تم اختيار عينتين من مجتمع البحث تمثلان طرفي التوزيع (أعلى اتجاه إيجابي وأقل اتجاه سلبي نحو الذكاء الاصطناعي). أظهرت نتائج اختبار "ت (T-test) "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في معظم الفقرات، مما يدل على أن المقياس يتمتع بقدرة تمييزية قوية.

- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط (Pearson Correlation) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. وقد أظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ، ما يعكس تجانس الفقرات وصدقها في قياس الاتجاهات كما هو مقصود.

ب. الثبات

لقياس الثبات الداخلي للمقياس، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) ، والذي بلغ (٠.٧٧)، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا في البحوث النفسية والتربوية، وتشير إلى مستوى جيد من الثبات الداخلي.
يعني ذلك أن فقرات المقياس مترابطة بشكل كافٍ، وتنتج نتائج متسقة عند تكرار التطبيق في ظروف مشابهة، مما يُمكّن من الاعتماد عليها في قياس الاتجاهات.

ثانيًا: مقياس الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة

أ. الصدق

١. الصدق الظاهري

تم عرض فقرات هذا المقياس على نفس اللجنة العلمية المتخصصة، والتي تضم نخبة من الأكاديميين في مجالات علم النفس التربوي. وقد ركزت المراجعة على مدى وضوح الفقرات، ومدى توافقها مع أبعاد الدافعية الأكاديمية كما وردت في الأدبيات النظرية، مثل: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الحماس للتعلم، الثقة بالنفس، والبيئة التعليمية.
بناءً على الملاحظات، أُجريت تعديلات تحسين وتبسيط لغوي لبعض الفقرات لضمان ملاءمتها للمستوى المعرفي للمستجيبين.

٢. الصدق الداخلي

- المجموعتين المتطرفتين:

تم اختيار مجموعتين تمثلان أعلى وأدنى درجات الدافعية الأكاديمية. وكشفت نتائج اختبار "ت" عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في معظم فقرات المقياس، مما يؤكّد حساسية الفقرات في الكشف عن مستويات الدافعية المختلفة.

- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

تم تحليل معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية. وقد أظهرت جميع الفقرات ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بدرجات المقياس الكلية، ما يؤكد على انسجام الفقرات الداخلي، وقدرتها على تمثيل بُنية المفهوم النظري للدافعية الأكاديمية.

ب. الثبات

أُجري حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، وقد بلغت القيمة (٠.٨٤)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات داخلي عالٍ للمقياس.
تُعد هذه القيمة مؤشرًا قويًا على أن المقياس يُظهر نتائج مستقرة عند استخدامه في تطبيقات بحثية متعددة، ويعكس تكامل الفقرات في تمثيل المفهوم العام للدافعية الأكاديمية.

ومما سبق أظهرت نتائج التحقق من الصدق والثبات لكل من مقياسي "اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية" و"الدافعية الأكاديمية" مستوى عاليًا من الجودة المنهجية والمصداقية العلمية. فقد تم التأكد من **الصدق الظاهري** لكلا المقياسين من خلال عرضهما على لجنة تحكيم علمية مكوّنة من (١٢) خبيرًا مختصًا في

مجالات علم النفس التربوي وتكنولوجيا التعليم. وقد أثبتت مراجعات المحكمين ملاءمة الفقرات لأهداف البحث ووضوح صياغتها وشمولها لأبعاد المتغيرات المدروسة، مما يعكس توافقًا ظاهرًا بين محتوى الأداة وما تهدف إلى قياسه.

أما فيما يتعلق بـ **الصدق الداخلي**، فقد تم التحقق منه عبر طريقتين: أولاهما طريقة المجموعتين المتطرفتين، حيث تم تطبيق المقياسين على مجموعتين تمثلان أعلى وأدنى الدرجات في المتغيرات المستهدفة، وأظهرت نتائج اختبار "ت" فروقًا ذات دلالة إحصائية في معظم الفقرات، مما يؤكّد قدرة الفقرات على التمييز بين مستويات الاتجاهات والدافعية. أما الطريقة الثانية فتمثّلت في حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد بيّنت النتائج وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائيًا، وهو ما يعكس تماسكًا داخليًا قويًا للفقرات.

وفيما يخص **الثبات** ، فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي بين الفقرات. وقد بلغت قيمة المعامل (٠.٧٧) لمقياس الاتجاهات نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، وهي قيمة تقع ضمن الحدود المقبولة علميًا في البحوث التربوية والنفسية، وتشير إلى مستوى جيد من الثبات. أما مقياس الدافعية الأكاديمية فقد حقق معامل ثبات قدره (٠.٨٤)، وهو مؤشر على مستوى عالٍ من الثبات والاتساق الداخلي، ويعكس موثوقية الأداة في قياس الدافعية الأكاديمية بشكل متماسك ومستقر.

هذا و يمكن القول إن الأدوات المستخدمة في هذا البحث قد استوفت معايير الصدق والثبات المطلوبة في الدراسات النفسية والتربوية، مما يعزز من دقة النتائج وموثوقية الاستنتاجات المستخلصة من تطبيقها.

(نتائج البحث)

❖ قياس اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

أُجري اختبار t للعينة الواحدة لمقارنة المتوسط الحسابي لكل من الطلاب والمعلمين والإداريين مع المتوسط الفرضي (٤٥). بالنسبة لعينة الطلاب (n=133)، بلغ المتوسط الحسابي ٥٩.١٤ مع انحراف معياري قدره ١٦.١٣، ونتج عن الاختبار قيمة t محسوبة تساوي ١٠.١ عند درجة حرية ١٣٢، متجاوزةً القيمة الجدولية البالغة ١.٩٦. وفي عينة المعلمين (n=108)، سُجِّل متوسط حسابي قدره ٥١.٣٨ مع انحراف معياري ١٧.٢٤، وأسفر الاختبار عن قيمة t تبلغ ٣.٨٤ عند درجة حرية ١٠٧، والتي فاقت أيضًا القيمة الجدولية ١.٩٦. أما بالنسبة للإداريين (n=72)، فكان المتوسط الحسابي ٤٢.٧١ مع انحراف معياري ١٥.٨٥، وبلغت قيمة t المحسوبة ١.٢٢٢ عند درجة حرية ٧١، وهي أقل من القيمة الجدولية ١.٩٩, كما في جدول رقم ٢

جدول رقم ٢ اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي

نوع العينة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة T- test	قيمة T الجدولية	الدلالة
الطلاب	١٣٣	٥٩.١٤	16.13	٤٥	١٣٢	١٠.١	١.٩٦	دالة
المعلمين	١٠٨	٥١.٣٨	١٧.٢٤	٤٥	١٠٧	٣.٨٤	١.٩٦	دالة
الإداريين	٧٢	٤٢.٧١	١٥.٨٥	٤٥	٧١	١.٢٢٢	1.96	غير دالة

والنتيجة سابقة تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية قوية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية قبول التكنولوجيا (TAM) ، حيث يعتمد تبني التكنولوجيا على عاملين رئيسيين: الإدراك بسهولة الاستخدام والإدراك بفائدة الاستخدام. يبدو أن الطلاب قد أدركوا الفوائد الكبيرة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي، مثل تخصيص التعلم وفقًا لاحتياجاتهم الفردية، وتوفير بيئات تعليمية أكثر تفاعلية ومرونة , اما للمعلمين فهناك اتجاهات إيجابية، ولكنها أقل حدة مقارنة بالطلاب. يمكن تفسير هذا الاختلاف الى ميل المعلمون إلى إعطاء أهمية أكبر للتفاعل الإنساني في العملية التعليمية. مما يؤكد انهم يعزون بعض جوانب النجاح الأكاديمي إلى العلاقات المباشرة مع الطلاب، مما يجعلهم أكثر تحفظًا تجاه تقنيات الذكاء الاصطناعي التي قد تقلل من هذا التفاعل , علاوة على ذلك، يمكن أن يكون للمخاوف المتعلقة بفقدان السيطرة على أساليب التدريس التقليدية أو القلق بشأن عدم كفاية التدريب على استخدام الذكاء الاصطناعي دور في تشكيل هذه الاتجاهات , بينما للإداريين سجلت اتجاهات سلبية أو غير مؤكدة نحو استخدام الذكاء الاصطناعي (المديرس واخرون , ٢٠٢١). يمكن تفسير هذا التحفظ في كون الإداريون أقل تفاعلًا مباشرًا مع الذكاء الاصطناعي مقارنة بالطلاب والمعلمين، مما يجعلهم أقل وعيًا بفوائده المحتملة. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لديهم قلق بشأن الآثار الأخلاقية والقانونية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، مثل حماية بيانات الطلاب وضمان العدالة في الوصول إلى التكنولوجيا. هذا التحفظ يعكس الحاجة إلى توفير برامج تدريبية وإرشادية موجهة للإداريين لزيادة وعيهم بأهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين البيئة التعليمية.

❖ قياس الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة والمعلمين في المدارس الثانوية .

أظهرت نتائج التي استهدف قياس الدافعية الأكاديمية لدى عينة مكونة من ٣١٣ طالبًا ومعلمًا في المدارس الثانوية، أن المتوسط الحسابي للدافعية بلغ ٥٥.٨١ مع انحراف معياري قدره ١١.٥٣، مقارنةً بالمتوسط الفرضي البالغ ٦٠. عند إجراء اختبار T للعينة، بلغت قيمة T المحسوبة ٦.٤٣ مع درجات حرية تساوي ٣١٢، في حين كانت قيمة T الجدولية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ تساوي ١.٩٦، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والفرضي عند مستوى دلالة ($p < 0.05$) , كما يوضح جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣ مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة والمعلمين في المدارس الثانوية.

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة T-test	قيمة T الجدولية
٣١٣	٥٥.٨١	١١.٥٣	٦٠	٣١٢	٦.٤٣	١.٩٦

يمكن تفسير ما سبق وفقًا نظرية الدافعية الذاتية (SDT) بالتفاعل بين الظروف الاستثنائية للدراسة في العراق وغياب تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية. ففي بيئات تعليمية تعاني من تحديات هيكلية مثل عدم استقرار المناهج ، وغياب الدعم الحكومي الكافي ، وضعف الارتباط بين المخرجات التعليمية واحتياجات سوق العمل ، يفتقر الطلاب إلى الاستقلالية بسبب سيطرة أنظمة تعليمية مركزية تُهمش خياراتهم . كما تتأثر الكفاءة بسبب نقص التدريب المعلمين وغياب استراتيجيات تدريس فعّالة. أما الارتباط الاجتماعي ، فيتضاءل بسبب التوترات الاجتماعية والسياسية التي تعكسها البيئة التعليمية (محسن و عبد العزيز , ٢٠٢٣) . هذه العوامل مجتمعة تحول دون تكوين دافعية داخلية قوية، مما يدفع الطلاب

إلى الاعتماد على محفزات خارجية هشة . لذا، تؤكد النتائج ضرورة إعادة صياغة السياسات التعليمية لتعزيز الاستقلالية عبر مناهج مرنة، وبناء الكفاءة عبر تدريب المعلمين، وتعزيز الانتماء عبر تحسين البيئة المدرسية .

❖ دراسة العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة و المعلمين .

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ضعيفة لكنها ذات دلالة إحصائية بين استخدام الذكاء الاصطناعي والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، حيث بلغ معامل الارتباط ($r = 0.147$) مع مستوى دلالة إحصائي ($p = 0.001$). يشير هذا إلى أن زيادة استخدام الذكاء الاصطناعي ترتبط بارتفاع طفيف في الدافعية الأكاديمية، مما يعكس تأثيرًا محدودًا ولكنه مهم من الناحية الإحصائية وكما موضح في جدول ٤.

جدول رقم ٤ العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة و المعلمين

المتغير	الدافعية الأكاديمية (تابع)	
استخدام الذكاء الاصطناعي (مستقل)	معامل الارتباط r	الدلالة الاحصائية
	٠.١٤٧	٠.٠٠١

وهذا يشير إلى تأثير محدود للذكاء الاصطناعي على تحفيز الطلاب أكاديميًا. يمكن تفسير هذا الارتباط الضعيف من خلال نظرية الدافعية الذاتية (SDT)، حيث تعتمد الدافعية القوية على تلبية احتياجات أساسية مثل الاستقلالية والكفاءة والارتباط الاجتماعي. في البيئات التعليمية التي تعاني من تحديات هيكلية، ففي العراق لا تُستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل يعزز هذه الاحتياجات اكاديميا . على سبيل المثال، إذا لم يكن لدى الطلاب حرية التحكم في كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي لدعم تعلمهم، فإن استقلاليتهم تتأثر سلبًا، مما يحد من تأثيره على دافعيتهم الداخلية.

بالإضافة إلى ذلك، يشير الارتباط الضعيف إلى أن الذكاء الاصطناعي قد يكون مجرد أداة مساعدة بدلاً من محرك رئيسي لتحفيز الطلاب. فعلى الرغم من أنه يوفر بيئة تعليمية أكثر تخصيصًا وتفاعلًا، إلا أن غياب استراتيجيات تعليمية فعّالة واستمرار الاعتماد على أساليب تقليدية قد يقلل من تأثيره الإيجابي ٣. لذلك، يتطلب تحقيق فوائد أكبر من الذكاء الاصطناعي تطوير سياسات تعليمية شاملة تدمج هذه التقنيات بطريقة تعزز الاحتياجات النفسية الأساسية للطلاب والمعلمين معًا.

الاستنتاجات:

- أظهرت الدراسة اتجاهات إيجابية قوية لدى الطلاب والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، بينما كانت اتجاهات الإداريين سلبية أو غير مؤكدة.
- الدافعية الأكاديمية للطلاب والمعلمين جاءت أقل من المتوسط الفرضي، مما يعكس تحديات هيكلية وبيئية تؤثر على الاحتياجات النفسية الأساسية.
- العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والدافعية الأكاديمية كانت إيجابية لكنها ضعيفة، مما يشير إلى تأثير محدود للتكنولوجيا على تحفيز الطلاب.

التوصيات:

- توفير برامج تدريبية للمعلمين والإداريين لزيادة وعيهم بفوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تعزيز الاستقلالية والكفاءة لدى الطلاب عبر تصميم مناهج مرنة وأدوات ذكاء اصطناعي مخصصة.
- تحسين البيئة التعليمية لتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية (الاستقلالية، الكفاءة، الارتباط الاجتماعي) بما يعزز الدافعية الداخلية.
- اضافة تعليمات لكيفية استخدام الذكاء الاصطناعي و التشجيع عليه في المناهج التعليمة للطلبة .

المقترحات:

- إجراء دراسات مستقبلية حول تأثير الذكاء الاصطناعي على التفاعل الإنساني في التعليم.
- تطوير سياسات تعليمية تدمج الذكاء الاصطناعي بطريقة متوازنة مع الأساليب التقليدية.
- استكشاف آثار الذكاء الاصطناعي على الفئات المهمشة وضعيفي الدافعية لضمان تحقيق العدالة التعليمية.

المصادر

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* . Longmans.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* . Harvard University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* . Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

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

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

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

THE INTRODUCTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN .(٢٠٢٤)Semantic Scholar. .THE PRACTICE OF HIGHER EDUCATION

artificial intelligence to personalise curricula and increase Using .(٢٠٢٤)Semantic Scholar. motivation to

Huang, H.-M. (2011). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology, 33* (1), 27–37. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2001.00206.x

Tawfeeq, M. H. (2024). The effect of an electronic program based on artificial intelligence on mastering the articulations of letters (intonation and recitation) for the subject of recitation and memorization among female students of the Department of Qur'anic Sciences and Islamic Education and developing their vocal skills. Journal of Tikrit University for Humanities, 31(6), 361–386. https://doi.org/10.25130/jtuh.31.6.2024.19

Zaki, K. K. (2023). The Effectiveness of an Educational Program in Reducing Aggressive Behavior and Increasing the Level of Motivation to Learn among a Sample of Secondary School Students. *Journal of Tikrit University for Humanities, 30*(10, 1), 412–436. https://doi.org/10.25130/jtuh.30.10.1.2023.21

ترجمة المصادر العربية

Abdullah, A. A., Al-Mutairi, F. M., & Al-Hamar, A. M. M. (2021). Secondary school teachers' attitudes in Kuwait towards using digital technology in teaching. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University* , 114, 317–349.

Al-Shahrani, B. A. D. (2023). Teachers' attitudes towards employing artificial intelligence applications to address learning difficulties in the Aseer region, Saudi Arabia. *Al-Qiraa and Al-Ma'rifa Journal* , 23(261), 357–398.

Al-Balat, B. A. H., Al-Shafie, R. M., & Al-Alfi, H. F. (2025). Media students' attitudes towards using artificial intelligence tools and technology in education. *Innovations Journal for Humanities and Social Studies* , 3(1), 2–20.

Al-Enzi, M. A., & Al-Obikan, R. A. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic review. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences* , 8(39), 451–472.

Shaimaa Naseef, A. (2014). The development of self-academic achievement among youth aged 13–15 years. *Lark Journal of Philosophy, Linguistics, and Social Sciences* , 14(6), 272–325.

Sweis, A. (2012). Indicators of psychological trends in educational care and academic achievement among children (Doctoral dissertation, Algeria).

Amrani, N. (2007). Psychological trends and their importance. *Algerian Journal of Education and Mental Health* , 1(2), 103–125.

Al-Ghweir, S. A. (2023). Primary school teachers' attitudes towards employing artificial intelligence applications. *University Studies Journal* .

Al-Halfawi, A. M. S. (2023). Media students' attitudes at Egyptian universities towards using artificial intelligence. *Scientific Journal of Specialized Educational Sciences* , 18.

Mohammad, Q. M., & Tamadher, A. (2021). A study on easy attitudes towards e-learning among students and outcomes at the College of Education and Sports Sciences, University of Baghdad. *Physical Education Journal (20736452)* , 33(4).

Faleh, B. K. (2023). Academic motivation and its relationship with psychological aspects of modernity among fourth-year students. *Kufa Journal of Physical Education Sciences* , 2(5).

Al-Malki, A. M. R. (2022). Satisfaction with e-learning and its relationship with academic motivation among Taif University students. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University* , 119(1), 533–587.

Hassan, A. K., Ahmed, M. M., Ihab, A. S., & Said, S. K. (2024). The effectiveness of a virtual environment based on artificial intelligence applications in developing instructional design skills and achievement motivation among student teachers at the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education (Assiut)* , 40(12), 1–77.

ملحق رقم ١

مقياس

اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي

ت	الفقرات	لا اوفق بشدة	لا اوافق	محايد	اوافق	اوافق بشدة
١	يساعد الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة العملية التعليمية وتوفير بيئة تعلم أكثر تفاعلية.					
٢	استخدام الذكاء الاصطناعي يسهم في تطوير أساليب التدريس وجعلها أكثر كفاءة.					
٣	يوفر الذكاء الاصطناعي فرصًا تعليمية متساوية لجميع الطلبة، بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي.					
٤	يسهم الذكاء الاصطناعي في تسهيل عملية التعلم الذاتي وتعزيز استقلالية الطلبة.					
٥	يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد المعلمين في تخصيص المحتوى التعليمي وفق احتياجات كل طالب.					
٦	قد يؤدي الاعتماد على الذكاء الاصطناعي إلى تقليل دور المعلم في العملية التعليمية.					
٧	يمكن أن يسهم الذكاء الاصطناعي في الحد من التفاعل الإنساني بين المعلم والطالب.					
٨	أشعر بعدم الأمان تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات الطلبة وتقييمهم.					
٩	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي قد يسبب تباينًا في فرص التعلم بين الطلبة بسبب التفاوت في الوصول إلى التكنولوجيا.					
١٠	أشعر بالقلق من أن يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى فقدان بعض المهارات التعليمية التقليدية.					

١١	أرغب في تلقي دورات تدريبية حول كيفية دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.					
١٢	أشعر بالراحة عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم العملية التعليمية.					
١٣	أؤيد استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة في التدريس وليس بديلاً عن المعلمين.					
١٤	يمكن أن يسهم الذكاء الاصطناعي في تقليل العبء التدريسي على المعلمين وتحسين كفاءتهم.					
١٥	أعتقد أن التكامل بين الذكاء الاصطناعي والتعليم التقليدي هو الحل الأمثل لتطوير العملية التعليمية.					

ملحق رقم ٢

مقياس الدافعية الاكاديمية

ت	الفقرات	لا اوفق بشدة	لا اوافق	محايد	اوافق	اوافق بشدة
١	أشعر بالحماس للتعلم حتى لو لم تكن هناك مكافآت مادية.					
٢	أسعى لاكتساب المعرفة لأنني أستمتع بعملية التعلم.					
٣	أشعر بالرضا عند حل المشكلات الدراسية بنفسي.					
٤	أبحث عن مصادر إضافية للتعلم خارج المقررات الدراسية.					
٥	أستمتع بالمشاركة في المناقشات الصفية دون ضغط من المعلم.					
٦	أحرص على الدراسة بجد لأنني أريد الحصول على درجات عالية.					
٧	أسعى للتفوق الأكاديمي من أجل الحصول على فرص وظيفية أفضل.					
٨	أدرس بانتظام لأنني أريد إرضاء والديّ وأساتذتي.					
٩	أجد نفسي ملتزمًا بالدراسة خوفًا من العقوبات أو الرسوب.					
١٠	تحقيق التقدير الاجتماعي من الآخرين يدفعني لبذل جهد أكبر في الدراسة.					
١١	أثق في قدرتي على تحقيق النجاح الأكاديمي مهما كانت الصعوبات.					
١٢	أستمتع بتحدي نفسي لأداء مهام دراسية تتطلب تفكيرًا عميقًا.					

١٣	لا أستسلم بسهولة عند مواجهة صعوبات في التعلم.					
١٤	أؤمن بأن المجهود المستمر يؤدي إلى تحسين أدائي الأكاديمي.					
١٥	أبحث عن طرق جديدة لحل المشكلات الأكاديمية عندما لا أفهمها من المرة الأولى.					
١٦	أستفيد من دعم وتشجيع معلميّ مما يزيد من دافعيتي للتعلم.					
١٧	يوفر لي أصدقائي بيئة محفزة للمذاكرة والتعلم بفاعلية.					
١٨	تؤثر جودة الأدوات والوسائل التعليمية في رغبتي في التعلم.					
١٩	أشعر بالإحباط إذا لم أتلقَّ التشجيع الكافي من أفراد عائلتي(					
٢٠	عندما أتعرض لضغوط أكاديمية شديدة، أفقد الحافز للدراسة.					