



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٧) مايو ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

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

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231



مجله 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 تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية



رئيس التحرير

أ.د. عبدالله عبد الرحمن 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. لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب - جامعة

القصيم - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عودة سعود القرارة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق - كلية العلوم

التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. منال محمد خضير

أستاذ المناهج وطرق التدريس - وكييل كلية التربية لشئون الطلاب -

جامعة أسوان - مصر

د. أحمد فهد السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية - الكويت

أ.د. بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً - كلية التربية

الأساسية - الكويت

أ.د. راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي - كلية التربية -

جامعة الكويت

أ.د. دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية -

الكويت

د. غازي عنيزان الرشيد

أستاذ مشارك أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت

اللجنة العلمية

أ.د. محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة

الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر

وتعليم الكبار - كلية التربية - جامعة طنطا - مصر

أ.د. إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل

لشئون الطلاب - جامعة الزقازيق - مصر

أ.د. خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً -

جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق - كلية التربية -

جامعة قناة السويس - مصر

أ.د. عمر محمد الخرابشة

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

الأردن

- 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 إبريغم
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 عباينة
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
- 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 صبيحي 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 الحسنائي
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

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

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

الهيئة الاستشارية للمجلة

- | | |
|---|--|
| أ.د عبد الرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت | أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً |
| أ.د حسن سوادى نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق | أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت |
| أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت | أ.د محمد عبود الجراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية 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 تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د محمد عرب الموسوي
رئيس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق | أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية |
| أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر | أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن | أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر | أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن |

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 مفهومة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة MAREFA، e-، شمع شاماا Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، 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.
 - ألا 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 ألا 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. ألا 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 تهتم 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 وقيمه 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	تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وفق قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، أ.د شافي فهد المحبوب	32-1
2	رعاية الطلاب الموهوبين بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، د. محمد سعيد ناصر الهاجري	67-33
3	تصميم بيئة تعلم بالميتافيرس قائمة على التفاعل بين نمط حشد المصادر (تنافسي/ تشاركي) والأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) وأثره في تنمية مهارات الموشن جرافيك لطلاب المرحلة الثانوية، أ. بدر ظافر الأسمرى؛ د. حمد بن صالح الغنيم	112-68
4	دور المعلمات في تنمية المهارات الرقمية وغرس ثقافة الإبداع الرقمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية والتحديات التي تواجههن، أ. وفاء ذياب المطيري؛ أ. وفاء محمد القربان؛ أ. ندى عبدالله الرميحي	144-113
5	المواطنة والولاء والانتماء للوطن وفقاً للمناهج الدراسية لدى النشء في دولة الكويت: (دراسة ميدانية)، د. تهاني صالح العنزي؛ د. صفوت حسن عبدالعزيز	190-145
6	الارتجال التنظيمي وعلاقته بالكفاءات القيادية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، أ. عائشة مرزوق نمران المظليري؛ أ.د هيلة منديل محمد التويجري	227-191
7	واقع توظيف التعلم القائم على المشروعات في تدريس المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين، د. ياسمين هداد فاضل الفضلي	258-228
8	درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للجهد العاطفي: دراسة مقارنة بين الكويت والأردن، أ. رسمية تيسير عبد المالك النادي؛ أ.د عمر محمد الخرابشة	287-259
9	الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت لمواجهة حروب الجيل الرابع، أ. ملاك محمد سعد السهلي؛ أ.د صلاح الدين إبراهيم معوض؛ أ.د دينا علي حامد	334-288
10	واقع تطبيق المنهج الوطني السعودي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات وقيادات الطفولة في مدينة الرياض، أ. أسماء عبدالله سالم باوزير؛ أ. هناء بنت سليمان محارب البلوي؛ أ. مشاعل محمد عبدالعزيز السليبي؛ أ. نورة بنت أحمد عبدالعزيز الضويحي؛ أ. هند محمد عبدالعزيز الدويخ	368-335

الصفحة	العنوان	م
397-369	تصورات المعلمين حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي: دراسة نوعية، أ. ياسر عبدالله راشد الحمداي؛ أ. فاطمة راشد سيف البلوشي؛ د. راية الريسي	11
440-398	واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، أ. مريم حامد الشمري	12
479-441	واقع التفكير التأملي في الممارسات المهنية المستندة إلى المعايير والممارسات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض، أ. هدى بنت دُلوه العليوي	13
518-480	القيادة المتسامية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري لمُديري المدارس الأهلية بمدينة بريدة، د. عواطف بنت علي السيف العوفي؛ أ. لَمَى بنت صالح بن مُجاهد الحربي	14
538-519	An Investigation of Implicit and Explicit English Language Exposure by Higher Education EFL Students: A Case Study of GFP Students at the University of Buraimi, Asma Hamyar Al Azzani	15

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نسعتهن، 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 والفردى فى كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة فى العصر الحالي إلى أن أصبحت هى الطريق نحو مجتمع المعرفة الذى تتنافس الدول فى تحقيقه.

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

ويعد البحث العلمى الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها فى المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمى والتقنى والاقتصادى، ويساهم فى رقى الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمى إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعى متميز، ويعد من أهم المعايير التى تعتمد عليها الجهات العلمىة فى تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى؛ ويقاس التقدم العلمى لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثى والعلمى مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوىة أن تقدم لقراءها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم فى هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمى بمساهماتهم العلمىة. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندرى

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



تصورات المعلمين حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي: دراسة نوعية

أ. فاطمة راشد سيف البلوشي

باحثة ماجستير في الأصول والإدارة التربوية- جامعة صحار-

سلطنة عمان

250718@ students.su.edu.om

أ. ياسر عبدالله راشد الحمداني

باحث ماجستير في مناهج وطرق التدريس العامة-جامعة

صحار-سلطنة عمان

252826@ students.su.edu.om

د. راية الريسي

أستاذ مساعد- كلية التربية- جامعة صحار- سلطنة عمان

تاريخ النشر: 2026/5/8

تاريخ قبول النشر: 2026/4/18

تاريخ استلام البحث: 2026/3/12

الملخص: هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين وتجاربهم الميدانية حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في السياق التعليمي، من خلال تحليل تجاربهم في التطبيق، والتحديات التي واجهتهم، والإستراتيجيات التي طوروها للتعامل معها، وأثر ذلك على أدائهم المهني. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، واستخدم أسلوب التحليل الموضوعي، وتم إجراء مقابلات شبه منظمة مع أربعة معلمين يعملون في مدارس ميكروسوفت النموذجية المطبقة لمنصة نور التعليمية بسلطنة عمان، تم اختيارهم بناء على خبرتهم في تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون تصورات إيجابية نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ولديهم وعي نقدي متقدم يمكنهم من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل إستراتيجي، مما يعزز كفاءتهم المهنية ويحقق نقلة نوعية في التخطيط والتدريس، إلا أن هذه العملية تتطلب بنية تحتية داعمة، وبرامج إنماء مهني مستدامة، وأطراً تنظيمية وأخلاقية تحمي الخصوصية والملكية الفكرية وتضمن العدالة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - الذكاء الاصطناعي التوليدي - تصورات المعلمين - مدارس مايكروسوفت النموذجية.

Teachers' Perceptions of Using Generative Artificial Intelligence Tools: A Qualitative Study

Yasser Abdullah Rashid Al-Hamdani

Master's Researcher in General Curriculum and Instruction

- University of Sohar - Sultanate of Oman

Fatima Rashid Saif Al-Balushi

Master's Researcher in Educational Foundations and

Administration - University of Sohar - Sultanate of Oman

Dr. Raya Al-Raisi

Assistant Prof.- College of Education- University of Sohar - Sultanate of Oman

Received: 12/3/2026

Accepted: 18/4/2026

Published: 8/5/2026

Abstract: This study aimed to explore teachers' perceptions and field experiences regarding the use of generative artificial intelligence (GI) tools in the educational context. This was achieved by analyzing their application experiences, the challenges they faced, the strategies they developed to address these challenges, and the impact of these experiences on their professional performance. The study employed a qualitative approach, utilizing thematic analysis. Semi-structured interviews were conducted with four teachers working

in Microsoft Model Schools implementing the Noor educational platform in the Sultanate of Oman. These teachers were selected based on their experience in applying generative AI tools. The study concluded that teachers have positive perceptions of using generative AI tools and possess advanced critical awareness that enables them to employ these tools strategically, thus enhancing their professional competence and achieving a qualitative leap in planning and teaching. However, this process requires a supportive infrastructure, sustainable professional development programs, and regulatory and ethical frameworks that protect privacy and intellectual property and ensure digital equity.

Keywords: Artificial Intelligence - Generative AI - Teacher Perceptions - Microsoft Model Schools.

المقدمة:

يشهد العقد الحالي طفرة غير مسبوقة في قدرات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الذي تجاوز كونه مجرد أداة مساندة ليصبح فاعلاً أساسياً قادراً على إنتاج محتوى إبداعي مستقل، مما سيحدث تغييرات جذرية في المهنة حيث ستختفي بعضها وتظهر أخرى جديدة (الراسبية، 2021). ويمثل هذا التحول نقلة نوعية في الفلسفة التربوية العالمية، ويضع أنظمة التعليم أمام تحدٍ وجودي يتعلق بإعادة تعريف دور المعلم وطبيعة المعرفة وآليات تقييم التعلم. فلم تعد التقنيات القائمة على نماذج اللغة الضخمة تقتصر على معالجة البيانات، بل أصبحت تشارك في صياغة الاستنتاجات وتوليد المضامين التعليمية بكفاءة تثير الانبهار والقلق معاً، مما يبرز تساؤلاً محورياً حول الموقف العملي للمعلم الذي يجد نفسه في الخط الأمامي لهذا التفاوض بين ضغوط الابتكار ومسؤولياته المهنية.

وعلى الصعيد العالمي اتخذ النقاش الأكاديمي حول دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم منحى جديلاً عميقاً، حيث تروج أدبيات تربوية تقدمية لإمكاناته في تخصيص التعليم وتصميم مسارات تعلم فردية وتقديم تغذية راجعة فورية، وفي المقابل تحذر أدبيات نقدية من مخاطر إضعاف مهارات التفكير النقدي وتعزيز التبعية التقنية وتعميق الفجوة الرقمية، فضلاً عن إشكاليات انحياز الخوارزميات وخرق الخصوصية الفكرية. وبالتالي فإن الصورة العالمية ليست أحادية، بل هي لوحة معقدة من الفرص الاستثنائية والمخاطر الجسيمة التي تتطلب حكمة تربوية عالية لموازنتها.

أما على المستوى المحلي يكتسب التعاطي مع هذه الموجة التقنية طبقات إضافية من التعقيد في السياق العربي، حيث تواجه النظم التعليمية تحديات هيكلية خاصة تشمل نقص البنية التحتية الرقمية، ومسائل تتعلق بدقة المحتوى العربي المولد وحساسيته الثقافية، وعدم وضوح الإطار التشريعي المنظم لاستخدامه. ويشير أحمد (2023) إلى أن منظومة التعليم العربي لم ترق بعد إلى نظيرتها الغربية والآسيوية، ولا تزال برامج التنمية المهنية للمعلمين تقليدية ولم تستوعب ضرورة إعدادهم للتعامل مع فصول يمتلك فيها الطالب أدوات قد تبدو أكثر معرفة من المعلم نفسه، مما يخلق فجوة إدراكية بين سرعة تطور التقنيات ووتيرة استيعاب المنظومة التعليمية لها.

وعلى الرغم من تنامي الاهتمام البحثي بهذا الموضوع تكشف مراجعة الأدبيات عن فجوة واضحة، حيث انصبت الغالبية العظمى من الدراسات السابقة على الجانب التقني أو آراء الطلبة أو اتخذت شكلاً تنبؤياً نظرياً، وفي المقابل تفتقر المكتبة البحثية العربية إلى دراسات نوعية عميقة تستكشف تصورات المعلمين وهم المحور الأساسي لنجاح أو فشل أي سياسة تربوية، وتتجاهل البنى الذهنية التي يبني عليها المعلمون فهمهم لهذه الظاهرة وكيفية مواءمتها مع قيمهم المهنية المتجذرة.

لذلك تسعى هذه الدراسة إلى سد تلك الفجوة من خلال تبني منظور نوعي يركز على العمق والتفصيل السياقي، بهدف الكشف عن تصورات المعلمين حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في الممارسة التعليمية اليومية. كما تهدف إلى تحليل الإطار المفاهيمي الذي يستخدمه المعلمون لتقييم الفائدة التربوية لهذه الأدوات، وتقدير المخاطر الأخلاقية والمهنية التي تثيرها، واستشراف تأثيرها على هويتهم المهنية وسلطتهم المعرفية داخل الفصول الدراسية.

مشكلة الدراسة:

نظراً للتطورات التكنولوجية الكبيرة في مجال التعليم وتأثيرها على جوانب مختلفة منه أصبح من الضروري أن يكون المعلم ملماً بأحدث الأساليب التعليمية ومستجدات التكنولوجيا، مثل تطبيقات الحاسوب وشبكات الإنترنت وتقنيات الذكاء الاصطناعي، واستخدامها بفعالية في العملية التعليمية لتحسين أدائه ومهاراته المهنية (الثبتي والسواط، 2024).

ويعد الذكاء الاصطناعي أحد العلوم التي تعتمد على الحاسوب وبرامجه بشكل رئيسي، وتعمل أنظمة الذكاء الاصطناعي على تطوير أداء المؤسسات وتحسين مخرجاتها من خلال ارتباطها بالعديد من المهام، وقد أحدث مفهوم الذكاء الاصطناعي طفرة كبيرة في مجال التعليم والتعلم (عبد العزيز وآخرون، 2025). ويبرز الذكاء الاصطناعي ك تقنية حديثة تقوم على دعم العملية التعليمية وتطويرها وتحويلها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات (العمرى، 2019).

وتوصلت العديد من الدراسات إلى فعالية تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحقيق العديد من الأهداف، ومنها: تطوير الأداء التدريسي للمعلمين (الثبتي والسواط، 2024)، وتعلم العلوم (اللبوشي والمعمرية، 2025)، وتنمية مهارات التدريس التكيفي الذكي والتنظيم الذاتي لدى الطلاب المعلمين (رضوان، 2025)، وتعزيز الكفايات التعليمية لدى المعلمين (هواش ومحارب، 2026).

وأوصت دراسة الثبتي والسواط (2024) بضرورة دعم المعلمين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية، وأوصت دراسة العرود (2024) بتطوير أفضل الممارسات لتطوير الذكاء الاصطناعي ونشره بشكل آمن. ويلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت تصورات المعلمين وتجاربهم الميدانية حول استخدام أدوات الذكاء

الاصطناعي التوليدي في سلطنة عمان، وفي حدود علم الباحثين لم تجر دراسة تناولت متغرات الدراسة الحالية في سلطنة عمان، مما دعم الحاجة لإجراء هذه الدراسة. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما تصورات المعلمين وتجاربهم الميدانية حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هي أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي تم تطبيقها في العملية التعليمية؟
2. كيف ساعدتك أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على تحسين عملية التخطيط والتدريس؟
3. ما هي التحديات والمخاطر التي واجهتك أثناء تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟
4. كيف تعاملت مع هذه التحديات، وما الدعم الذي كنت بحاجة إليه للتغلب عليها؟
5. هل تعتقد أن هناك مخاطر أخلاقية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟ اذكر أمثلة على تلك المخاطر.
6. كيف ساهمت أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تغيير أدائك المهني (عن طريق عمل مقارنة بين التدريس التقليدي والتدريس الحالي)؟

مصطلحات الدراسة:

• الذكاء الاصطناعي:

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه علم يبحث في محاكاة الحاسوب للذكاء البشري، ومحاكاة خبرة المتخصصين في جميع المجالات (العتل، العنزي، العجمي، 2021، 34). ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الأدوات والتقنيات الذكية التي تُستخدم في البيئة التعليمية لدعم التعلم التكيفي، وتحليل أداء الطلبة، وتسهيل الإدارة الصفية الرقمية.

• الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يعرف الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه ذلك العلم الذي يهتم بجعل الأنظمة الإلكترونية ذات ذكاء مشابه للذكاء الإنساني، مما يمكن الأنظمة من التفكير واتخاذ القرارات والعمل وفقاً لها وبشكل يتناسب مع طبيعة المهام المحددة لها (Shehata, 2022, 2).

ويعرف إجرائياً بأنه فئة متقدمة من أنظمة الذكاء الاصطناعي القادرة على إنتاج محتوى جديد وأصلي من خلال تعلم الأنماط والعلاقات من البيانات الموجودة مسبقاً، وتستند هذه الأدوات إلى نماذج لغوية كبيرة تدرب عليها كميات هائلة من البيانات النصية والمرئية، ومن أبرز هذه الأدوات (Gemini. Deep Seek Claude. Microsoft Copilot).

• التصورات:

كل ما يدركه الفرد ويقوم بتنفيذه (العميري، 2019). ويعرفها الباحثون بأنها كل ما يدركه وينفذه المعلمون فيما يتعلق بتطبيق برامج الذكاء الاصطناعي التوليدي، مما أدى إلى تكون آراء ومعتقدات تولدت لديهم نتيجة تجاربهم.

• مدارس ميكروسوفت النموذجية:

يعد هذا برنامجاً عالمياً أطلقتته شركة مايكروسوفت لتكريم المدارس التي تظهر التزاماً استثنائياً للتحويل الرقمي واستخدام التكنولوجيا الحديثة، لتحسين بيئة التعلم وتعزيز مهارات الطلبة والمعلمين. وتعمل وزارة التعليم في سلطنة

عمان على تعزيز الرقمنة في المدارس حيث تشترك المدارس الحكومية في هذا البرنامج لتبني التقنيات الحديثة في المناهج الدراسية، وتعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا والحصول على الاعتراف الدولي كشهادة عالمية لتمييز المدرسة. وتحصل المدارس المشتركة في البرنامج على لقب مدرسة مايكروسوفت النموذجية إذا طبقت التحول الرقمي بشكل مميز وفعال.

الخلفية النظرية للدراسة:

يعد الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد أبرز التطورات التكنولوجية في العقد الحالي، وقد أحدث نقلة نوعية في العديد من المجالات وعلى رأسها المجال التعليمي. ويسعى الإطار النظري إلى تقديم خلفية علمية شاملة حول مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي، وأهميته، وأهدافه، وفوائده في العملية التعليمية، والأسس النظرية التي يقوم عليها، وذلك تمهيداً للدراسة الميدانية التي تستقصي تصورات المعلمين حول استخدام هذه الأدوات.

وتشير نتائج العديد من الدراسات والأبحاث التربوية والتجريبية إلى وجود أدلة متنامية على الفعالية التربوية لتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في بيئات التعلم، فقد أظهرت هذه الأدبيات قدرة هذه التقنيات على تعزيز نواتج التعلم عبر تحسين الجوانب الإجرائية كالخطيط، والتقييم، وإتاحة فرص التعلم الشخصي. كما سلطت الضوء على إمكاناتها في دعم تنمية مهارات التفكير المعقدة وإثراء التفاعل البناء داخل الحجرة الدراسية، مما يؤسس لحقبة جديدة من التطور التعليمي المتمركز حول المتعلم.

1- مفهوم الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يعرف الغامدي (2024) الذكاء الاصطناعي بأنه علم حديث نسبياً من علوم الحاسب، يهدف إلى ابتكار واستحداث أنظمة الحاسب الذكية التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني نفسه، لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلاً من الإنسان ومحاكاة وظائفه، فالذكاء الاصطناعي علم من علوم الحاسبات يرتبط بأنظمة الحاسب التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء، واتخاذ القرار ومشابهة السلوك الإنساني في بعض المجالات المختلفة.

ويعرف بأنه علم يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسوب الذكية التي تحاكي الذكاء البشري، ومحاكاة خبرة المتخصصين في جميع المجالات (عبد العزيز وآخرون، 2025، 335). وتعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها استخدام أجهزة أو برامج حاسوبية أو تقنيات وآلات قادرة على محاكاة الذكاء البشري للقيام بمهام محددة (حميدان والحوامة، 2024، 393).

والذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) فرع من فروع الذكاء الاصطناعي العام، ويطلق على هذا النوع من الذكاء الاصطناعي اسم توليدي لأنه يمكن من إنشاء محتوى جديد يبدو وكأنه من صنع البشر، ويعتمد على خوارزميات تمكنه من توليد محتوى يستجيب لتعليمات محددة (Coa, et al., 2023).

ويعرف بأنه نوع من أنواع الذكاء الاصطناعي الذي يستخدم تقنيات تعلم الآلة والشبكات العصبية العميقة لمحاكاة قدرة الإنسان على إنشاء بيانات جديدة ومحتوى أصيل ومبتكر، مثل النصوص والصور ومقاطع الفيديو (سدايا، 2023، 6).

كما يعرف الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه قدرة أنظمة الذكاء الاصطناعي على إنشاء محتوى جديد، مثل النصوص والصور وحتى مقاطع الفيديو، استناداً إلى الأنماط والبيانات التي تم تدريبها عليها، وتستخدم هذه الأنظمة خوارزميات وشبكات عصبية وتقنيات التعلم العميق لإنشاء محتوى يكاد يكون غير قابل للتمييز عن المحتوى الذي ينشئه البشر (Kehoe, 2023).

ويعرف الباحثون الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه فئة متقدمة من الذكاء الاصطناعي قادرة على إنتاج محتوى جديد وأصلي (نصوص، صور، فيديو، صوت، أكواد برمجة) من خلال تعلم الأنماط والعلاقات من البيانات الموجودة مسبقاً، وبخلاف الأنظمة التقليدية التي كانت تقتصر على التحليل أو التصنيف فإن الأنظمة التوليدية تمتلك القدرة على الإبداع والتأليف ضمن الحدود التي صممت لأدائها، وتستند هذه الأدوات إلى نماذج لغوية كبيرة تدرب عليها كميات هائلة من البيانات النصية والمرئية، مما يمكنها من فهم السياقات المعقدة وتوليد استجابات شبيهة بالاستجابات البشرية.

2- الخصائص المميزة للذكاء الاصطناعي التوليدي:

- أ. إنتاج المحتوى الأصيل: القدرة على إنشاء نصوص وصور ومقاطع فيديو لم تكن موجودة سابقاً، وليس مجرد استرجاع مهام قاعدة بيانات.
- ب. التفاعل المحوري: إمكانية التفاعل مع النظام بلغة طبيعية، حيث يفهم السياق ويستجيب بشكل ملائم ويتذكر تفاصيل المحادثة السابقة.
- ج. تعدد الوسائط: تطورت النماذج الحديثة لتستطيع التعامل مع أكثر من نوع من المدخلات (نص، صورة، صوت) وتوليد مخرجات متعددة الأنواع، مما يزيد من مرونتها وتطبيقاتها.
- د. التخصيص والتكيف: يمكن تهيئة هذه النماذج لأداء مهام محددة، مما يجعلها قابلة للتكيف مع سياقات تعليمية متنوعة.

3- أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي في العصر الرقمي:

يكتسب الذكاء الاصطناعي التوليدي أهمية متزايدة كونه يعيد تشكيل طبيعة التفاعل بين الإنسان والآلة، حيث يتحول دور الآلة من أداة منفذة للأوامر إلى شريك تفاعلي قادر على العصف الذهني والتحليل والإنتاج. ويشير مصطلح الأتمتة التعليمية الذكية إلى هذا التحول النوعي الذي لم يعد استخدام المعلمين فيه مقتصرًا على محركات البحث التقليدية، بل انتقل إلى المنظومات التوليدية متعددة الوسائط التي تعزز قدراتهم المعرفية والإبداعية. وهذا التحول له

آثار عميقة على سوق العمل والمهارات المطلوبة، مما يجعل دمج هذه التكنولوجيا في التعليم ضرورة ملحة لإعداد جيل قادر على مواكبة متطلبات العصر.

4- أهداف توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم:

استناداً إلى الأدبيات التربوية الحديثة والتجارب العالمية الرائدة، يمكن تلخيص أهداف توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم على النحو التالي:

- أ. التعليم الشخصي: تصميم مسارات تعليمية فردية تتكيف مع مستوى كل متعلم وسرعته وأسلوبه المعرفي، من خلال تحليل بيانات أدائه وتقديم محتوى وأنشطة مخصصة.
- ب. دعم المعلم وتقليل العبء الإداري: أتمتة المهام الروتينية مثل تحضير الدروس، وصياغة الأسئلة، وإنشاء الوسائط التعليمية، مما يتيح للمعلم التركيز على التفاعل الإنساني والتدريس العميق.
- ج. تعزيز الإبداع والتفكير النقدي: يطرح استخدام أدوات ذكاء اصطناعي كمدرّب يقدم إجابات جاهزة أسئلة سقراطية ويحفز التفكير، بدلاً من أن يكون خادماً.
- د. تحسين التقييم والتغذية الراجعة: إنتاج اختبارات متنوعة مقالية وموضوعية ونماذج إجابة، وتقديم تغذية راجعة فورية وشخصية للطلبة، مما يعزز عملية التعلم.
- هـ. زيادة الوصول والشمولية: توفر أدوات مساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وترجمة المحتوى، وتبسيط المعلومات المعقدة، مما يجعل التعليم أكثر عدالة.

5- فوائد الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية:

- تشير الدراسات والتقارير الحديثة إلى جملة من الفوائد المحتملة لتطبيق هذه الأدوات:
- أ. رفع كفاءة التخطيط والتدريس: مع استمرار تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي، ستزداد القدرة على تحسين التخطيط التعليمي في مختلف المستويات، من تصميم المناهج وإدارة المدارس، إلى تحسين تجربة التعلم الفردي لدى كل طالب، حيث إن استخدام الذكاء الاصطناعي قلل بشكل كبير من وقت التخطيط للدروس والضغط المرتبط بالعمل الإداري، وشجع على التحول نحو التدريس القائم على الأنشطة.
 - ب. تعزيز التحصيل المعرفي: أظهر تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي أن له تأثيراً إيجابياً كبيراً على الأداء التعليمي للطلبة، وتأثيراً إيجابياً على تعزيز مهارات التفكير العليا.
 - ج. التمايز التعليمي الفعال: أتاحت الأدوات إمكانية توليد نسخ متعددة من المحتوى العلمي لتناسب مستويات التحصيل المختلفة، مما يحقق العدالة في الفرص التعليمية.
 - د. تطوير بيئات تعلم تفاعلية: استخدام الصور ومقاطع الفيديو المولدة بالذكاء الاصطناعي لجعل الدروس أكثر جاذبية وتشويقاً، مما يزيد دافعية الطلبة ومشاركتهم (عبد العظيم، 2025).
- ويوضح الشكل التالي نموذج لدمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم.



نموذج GPTID لدمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم (Moussa, 2024)

6- مجالات الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

يمكن تصنيف مجالات الاستفادة من هذه الأدوات في التعليم وفقاً للوظائف التي تؤديها:

المجال	الوظيفة	أمثلة تطبيقية
التخطيط والتصميم	اقتراح أنشطة تعليمية متنوعة، صياغة أسئلة تفكير عليا، بناء مخططات دراسية	ChatGPT, Gemini
الإنتاج والإبداع	إنتاج صور وفيديوهات وعروض تقديمية توضيحية، كتابة قصص قصيرة	Dall-E, Gamma, PPT
التقييم والتحليل	إعداد اختبارات ونماذج إجابة، تحليل بيانات أداء الطلبة، اقتراح درجات	Advanced Data Analysis
المساعدة والدعم	العمل كمساعد افتراضي للإجابة عن استفسارات الطلبة، تبسيط المفاهيم الصعبة	School AI
التدريب والتطوير	محاكاة سيناريوهات تدريسية، توليد أمثلة واقعية، اقتراح إستراتيجيات تدريس	Voice Mode

7- أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

تتعدد أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتنوع بحسب المهمة المطلوبة ويمكن تصنيفها كما يلي:

- أدوات توليد النصوص: ChatGPT, Gemini, Deep Seek, Claude, Microsoft Copilot.
- أدوات توليد الصور: Midjourney, DALL-E3, Adobe Firefly, Stable Diffusion.
- أدوات توليد الفيديو: Sora, Runway Gen-2, Pika Labs.
- أدوات توليد الصوت والموسيقى: Eleven Labs, Suno AI, Udio.
- منصات تعليمية متخصصة: School AI, Shiksha Copilot, Gamma, Perplexity AI (Kulkarni, et al., 2023).

8- الأسس النظرية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

لا يعد دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم مجرد إضافة تقنية، بل هو امتداد وتطبيق لأسس نظرية راسخة في علم النفس التربوي ونظريات التعلم، ويشير إلى مفهوم التكامل المدروس والمعتمد بين أدوات الذكاء الاصطناعي والممارسات البيداغوجية الراسخة، بحيث تعمل التكنولوجيا على تعزيز التجربة التعليمية لاستبدالها، وفيما يلي أبرز النظريات التي تؤطر هذا الدمج.

أ- النظرية البنائية:

من رواد هذه النظرية جان بياجيه، وليف فيجو تسكي، وتقوم على مبدأ أساسي أن المتعلم يبني معرفته بنشاط من خلال تفاعله مع البيئة والمحتوى والأقران، وليس من خلال التلقي السلبي. ويمكن تطبيق النظرية في ضوء الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن لأدوات الذكاء الاصطناعي أن توفر بيانات تعلم بنائية غنية من خلال:

- المحاكاة والاستقصاء: توليد سيناريوهات محاكاة تفاعلية مثل تجارب علمية افتراضية تسمح للطلبة بالتجربة والاستكشاف.
- التعلم القائم على حل المشكلات: العمل كمدرّب سقراطي يطرح أسئلة مفتوحة ويوجه الطلبة نحو اكتشاف الحل بأنفسهم بدلاً من تقديم الإجابة الجاهزة.
- التعلم بالمشاريع: مساعدة الطلبة في البحث وجمع المعلومات لمشاريعهم، مما يعزز لديهم مهارة التحليل والتركيب.

ب- نظرية التعلم الاجتماعي:

من رواد هذه النظرية ألبرت باندورا، وتقوم على مبدأ أساسي أن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمحاكاة والتفاعل مع الآخرين مثل الزملاء والمعلمين، ويمكن تطبيق النظرية في ضوء الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن للطلبة استخدام الذكاء الاصطناعي لصياغة أسئلة أو أفكار للمناقشة قبل المشاركة في الحوار الصفّي مما يثري النقاش، ويمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم نماذج لحل المشكلات أو الكتابة بأسلوب معين، فيتعلم الطلبة من خلال محاكاة هذه النماذج.

ج- نظرية التعلم القائم على الدماغ العصبية

تقوم على مبدأ أساسي أن الدماغ البشري يتعلم بشكل أفضل عندما يكون منخرطاً عاطفياً، وفي بيئة آمنة، وعندما يتلقى تغذية راجعة فورية وهادفة، ويمكن تطبيق النظرية في ضوء الذكاء الاصطناعي، حيث توفر أنظمة الذكاء الاصطناعي تغذية راجعة لحظية، وهو أمر بالغ الأهمية لتعزيز التعلم وتثبيت المعلومة، ومن خلال أتمتة المهام الروتينية وتقديم المعلومات بشكل منظم، ويساعد الذكاء الاصطناعي في تقليل العبء المعرفي غير الضروري، مما يسمح بتوجيه

الجهـد نحو العمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب، ويمكن تصميم أنظمة ذكاء اصطناعي تقدم تعزيزاً إيجابياً فوراً لتحفيز المتعلم وبناء ثقته بنفسه، مستندة إلى مبادئ الإشراف الإجرائي.

د- نظرية الذكاءات المتعددة:

من رواد هذه النظرية هـوارد جاردنر، وتقوم على مبدأ أساسي أن الأفراد يمتلكون أنواعاً مختلفة من الذكاء اللغوي، المنطقي، الرياضي، المكاني، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي، الحركي، الجسدي، ويمكن تطبيق النظرية في ضوء الذكاء الاصطناعي، حيث تتيح أدوات الذكاء الاصطناعي مرونة غير مسبوقة في تصميم خبرات تعلم متعددة الحواس تراعي هذه الذكاءات، كالتالي:

- الذكاء المكاني: استخدام أدوات توليد الصور والفيديو.
- الذكاء المنطقي: استخدام أدوات تحليل البيانات.
- الذكاء الموسيقي: استخدام أدوات توليد الموسيقى والأغاني التعليمية.
- الذكاء الشخصي: توفير مسارات تعلم ذاتية التوجيه.

9- التحديات والمخاطر المرتبطة باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي:

- لا يمكن إغفال التحديات والمخاطر التي رافقت التحول في تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي ومنها:
- أ. الهلوسة وعدم الدقة: قد تقدم هذه الأدوات معلومات خاطئة أو مضللة وينتج GPT-4 بصيغة يقينية، مما يتطلب يقظة دائمة من المستخدم.
 - ب. الإفراط في الاعتماد والضمور الفكري: قد تؤدي سهولة الحصول على الإجابات إلى تراجع مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وخاصة لدى الطلبة في المرحل العمرية.
 - ج. التحيز والانهياز: النماذج اللغوية الكبيرة تدرب على بيانات قد تحمل تحيزات ثقافية أو اجتماعية أو دينية، مما قد يؤدي إلى مخرجات متحيزة لا تتفق مع القيم المحلية.
 - د. الخصوصية وأمن البيانات: إدخال بيانات شخصية أو مدرسية إلى هذه الأنظمة قد يشكل خطراً على خصوصية المعلمين والطلبة، وخاصة في النماذج المجانية التي قد تستخدم البيانات للتدريب.
 - هـ. السرقة الأكاديمية والنزاهة العلمية: سهولة توليد النصوص قد تشجع على الغش والانتحال، مما يضعف النزاهة الأكاديمية ويغير دور المعلم.
 - و. الفجوة الرقمية: قد تؤدي هذه التقنيات إلى زيادة الفجوة بين الطلبة القادرين على الوصول إليها واستخدامها بشكل منتج، وأولئك المحرومين من هذه الإمكانيات (المناعي، 2025).

يتضح من العرض السابق أن الذكاء الاصطناعي التوليدي ليس مجرد أداة تقنية عابرة، بل هو نقلة نوعية في فلسفة التعليم وأدواته، تتطلب فهماً عميقاً لنظريات التعلم والتحديات الأخلاقية والبنية التحتية الداعمة، حيث إن الانتقال من مرحلة التجريب إلى مرحلة التوظيف الإستراتيجي يتطلب من المعلمين تطوير كفاءاتهم الرقمية والنقدية،

ومن المؤسسات التعليمية توفير بيئة آمنة وداعمة تحقق التوازن بين الاستفادة من إمكانيات هذه الأدوات والحماية من مخاطرها.

ويمثل الإطار النظري الخلفية المعرفية التي تستند إليها هذه الدراسة في تحليل وتفسير تصورات المعلمين حول استخدام هذه الأدوات، والكشف عن الفرص والتحديات التي تواجههم في ممارساتهم اليومية.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرض بعض الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالتالي:

أجرى رز- روجاس وآخرون (Ruiz-Rojas, et al., 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في ممارساتهم التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (42) عضو هيئة تدريس جامعي لديهم خبرة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. وتوصلت النتائج إلى أن (95.2%) من عينة الدراسة يرون أن Chat GPT هي أكثر أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي استخداماً في ممارساتهم التعليمية، وأشارت العينة إلى أن هذه الأدوات تستخدم بشكل أساسي كمساعد افتراضي لأعضاء هيئة التدريس، وعكست استجابات أعضاء هيئة التدريس تصوراً إيجابياً لكيفية تحسين أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي للتجربة التعليمية.

وهدف دراسة البراهيم (2024) إلى الكشف عن تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي Chat GPT في التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتم تطبيقها على عينة عشوائية من عضوات هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وخرجت بعدد من النتائج أبرزها: أن لدى عضوات هيئة التدريس توجهاً إيجابياً نحو استخدام التقنية في التعليم.

وسعت دراسة الثبتي والسواط (2024) إلى الكشف عن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم الإدارية بالمرحلة الثانوية في محافظة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير استبانة مكونة من (40) عبارة، طبقت على عينة بلغت (68) معلمة من معلمات العلوم الإدارية بمحافظة الطائف. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهمية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم الإدارية كانت عالية، وأن متطلبات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء التدريسي كانت عالية، كما أظهرت أن التحديات التي تواجه معلمات العلوم الإدارية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي كانت عالية، وعدم وجود أثر للمؤهل العلمي على استجابات أفراد العينة حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين الأداء التدريسي في جوانب الأهمية والمتطلبات والتحديات، ووجود أثر لنوع

المؤهل العلمي لصالح غير تربوي، ووجود أثر لسنوات الخبرة حول أهمية ومتطلبات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. وأوصت الدراسة بضرورة دعم معلمات العلوم الإدارية وتحفيزهن على الاستمرار في استخدام هذه الأدوات.

واستهدفت دراسة موسى (2024) استكشاف إمكانات وتحديات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئات التعليمية، حيث تم استعراض تطور الذكاء الاصطناعي وصولاً إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتناول المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي التوليدي والتقنيات التي يعتمد عليها، مثل التعلم العميق والشبكات العصبية التوليدية والنماذج اللغوية الكبيرة. كما تم استعراض مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاتها المحتملة في التعليم، وكذلك التحديات الأخلاقية والقانونية المرتبطة باستخدام هذه الأدوات، مثل التحيز والخصوصية وحقوق الملكية الفكرية. وتم تقديم نماذج تطبيقية لتوظيف تلك الأدوات في العملية التعليمية بشكل منهجي منظم من خلال تبني نموذج التصميم التعليمي (GPTID) الذي يتكون من سبع مراحل تساعد في توجيه المعلمين في دمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في ممارساتهم التعليمية، مع تقديم أمثلة لتطبيق النموذج في مواقف تعليمية مختلفة.

وهدف دراسة العرود (2024) إلى التعرف على مخاطر الذكاء الاصطناعي على المنظومة الأخلاقية للأطفال، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأكدت نتائج الدراسة أن الإفراط في الاعتماد على أنظمة الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى فقدان الإبداع، ومهارات التفكير النقدي والحدس البشري.

وسعت دراسة دالنشي وآخرين، (2025) إلى التعرف على تصورات معلمي المرحلة الثانوية في بلجيكا تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين واستخدامهم للذكاء الاصطناعي معرفة جزئية بنسبة 55%. وأن 17 معلماً من أصل 20 معلماً أكدوا أن الذكاء الاصطناعي يوفر الوقت، وخاصة في إنشاء الأسئلة والاختبارات، وأغلبهم يرون أن الأدوات سهلة الاستخدام وبسيطة.

وهدف دراسة اللبوشي والمعمرية (2025) إلى الكشف عن واقع استخدام طالبات الصف الحادي عشر لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعلم العلوم، والوعي بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وكذلك التحديات التي تواجههن. واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وجمعت البيانات عبر مقابلات فردية شبه منظّمة شملت (10) طالبات من الصف الحادي عشر. وتوصلت النتائج إلى أن الطالبات يستخدمن الذكاء الاصطناعي التوليدي في أداء المهام المختلفة لمواد العلوم، وفي التعلم الإثرائي للمادة، وأن إدراكهنّ لأخلاقيات استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي متفاوت حيث تراوحت بين عالية ومنخفضة. وأشارت النتائج إلى وجود تحديات تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، ومنها: نقص الخبرة في استخدام أدواته، وتحديات متعلقة بالتطبيقات، وتحديات مرتبطة بعدم توافر الموارد، وتحديات نفسية.

وسعت دراسة رضوان (2025) إلى الكشف عن فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التدريس التكيفي الذكي والتنظيم الذاتي لدى الطلاب معلمي العلوم التجارية في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلم

UDL، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (15) مشاركاً من الطلاب معلمي العلوم التجارية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار معارف التدريس التكيفي الذكي، واختبار أداء مهارات التدريس التكيفي الذكي، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التكيفي الذكي، وبطاقة مقابلة الطلاب المعلمين، ومقياس التنظيم الذاتي، وبطاقة المتابعة، وبطاقة التقدير لقياس أداء الطلاب المعلمين في ممارسات التدريس التكيفي الذكي تم تطبيقها قبلًا وبعدياً على العينة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب العينة في التطبيق القبلي والبعدي لجميع أدوات الدراسة لصالح التطبيق البعدي، أي أن هناك تحسناً في أداء الطلاب معلمي العلوم التجارية في معارف التدريس التكيفي الذكي، ومهارات التدريس التكيفي الذكي، والتنظيم الذاتي، والممارسات الفعلية للتدريس التكيفي الذكي.

وهدفنا دراسة هاش ومحارب (2026) إلى استقصاء دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفايات المعرفية لدى المعلمين مرتفعة، ومستوى التوظيف لأدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مرتفع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من وفرة الدراسات الكمية واسعة النطاق يلاحظ ندرة واضحة في الدراسات النوعية التعمقية التي تتخذ من التجارب الذاتية للمعلمين موضعاً رئيسياً، وقد ركزت الدراسات الميدانية على قياس اتجاهات الطلبة أو تحليل محتوى المنصات أو إجراء مقارنات وصفية بين المدرسين وغير المدرسين على أدوات الذكاء الاصطناعي. واقتصرت منهجيتها بشكل أساسي على الاستبانات المغلقة والمنهج الكمي الوصفي أو المسحي مما أفقدها القدرة على التقاط التناقضات والمخاوف والتحديات الضمنية، ومسارات التكيف الفردية التي تكشف عنها السرديات الشخصية.

وتتسع هذه الفجوة المنهجية في السياق المحلي والعربي حيث تبقى الدراسات المحدودة التي استكشفت الظاهرة من داخل الممارسة الصفية الحية باستخدام منهج سردي تفسيري، ومن هذا المنطلق تقدم الدراسة الحالية إسهاماً مميزاً عبر سد هذه الفجوات متعددة المستويات، فهي أولاً: تنتقل من دراسة الاتجاهات العامة إلى استكشاف التصورات كبنى ذهنية مركبة تتشكل من الخبرة والتفسير لدى المعلمين. وثانياً: تبني منهج السرد النوعي بشكل صريح مما يمكنها من كشف الطبقات غير الظاهرة في التجربة البشرية. وثالثاً: تقدم قراءة سياقية محلية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، مركزة على معلمين في بيئات مدرسية مهيئة تقنياً، مما يسلط الضوء على التحديات والفرص في ظل شروط فعلية نسبياً. وبذلك لا تكتفي الدراسة بوصف التصورات فحسب، بل تسعى إلى فهم الآليات النفسية والاجتماعية والمهنية التي تولدها، وتضيف طبقة تفسيرية غنية إلى الحقل المعرفي العالمي والمحلي في هذا السياق.

منهجية الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء تصورات المعلمين حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويركز هذا الجزء من الدراسة على تصميم البحث، وأدوات جمع البيانات، وآليات تحليلها، مع توضيح الخطوات التي اتبعت لضمان صدق النتائج وثباتها.

واتبعت الدراسة المنهج النوعي وذلك لمناسبته لهدف الدراسة، حيث يسعى الباحثان إلى عمل دراسة معمقة باستخدام المقابلة المباشرة والتحاور مع المعلمين المشاركين، وكذلك يسعى هذا البحث إلى تفسير الظاهرة بناء على المعاني والمصطلحات التي يأتي بها المعلمون، وإخراج المعاني من تجاربهم، والنظر إلى المشكلة بعين المعلمين في الميدان. حيث يحاول الباحثان استخلاص المعاني من التجارب الشخصية للمعلمين حول استخدامهم لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، والاستماع لآرائهم، وكيفية الاستخدام، والوعي الذي يمتلكه المعلمون حول هذه التطبيقات والتحديات التي تواجههم أثناء عملية التعليم والتعلم.

وتكون مجتمع الدراسة من معلمين في مدارس بمحافظة شمال الباطنة، لديهم خبرة فعلية باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومدارسهم ضمن مدارس مايكروسوفت النموذجية التي تستوجب تطبيق التقنيات الرقمية وأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية. وتم اختيار المشاركين باستخدام أسلوب العينة القصدية، حيث شملت الدراسة (4) معلمين في الفصل الدراسي الثاني 2025 / 2026م، ممن استخدموا أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم. ليتمكن الباحثان من الحصول على أكبر كم من المعلومات حول استخدام المعلمين لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، والهدف من اختيار العينة القصدية هو الحصول على عينات غنية بالمعلومات التي تثرى هدف الدراسة. ويشترك المعلمون في الخلفيات الثقافية والاجتماعية، كما أن جميع المعلمين المشاركين في الدراسة من مدارس الحلقة الثانية وما بعد التعليم الأساسي، وذلك لأن الدراسة تستقصي استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والتعلم. وجرى اختيار المعلمين الذين يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي داخل المدرسة وخارجها بشكل قصدي من قبل الباحثين بالتعاون مع إدارات المدارس، وقد جرى التواصل مع إدارة المدرسة لأخذ الموافقات الرسمية حول تطبيق الدراسة على المعلمين الذين تم اختيارهم، وكذلك جرى اختيار المعلمين الذين يطبقون أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل قصدي من قبل الباحثين بناء على خبرة المعلمين. وقدمت للمشاركين معلومات مفصلة عن أهداف الدراسة وإجراءاتها ووقعوا على استمارات موافقة، وقد استطاع الباحثان الوصول إلى البيانات الكافية من المعلمين المشاركين.

واستخدم الباحثان المقابلة شبه المنظمة، وهي شكل من أشكال الاستماع النشط، وهنا يقوم الباحث بتوجيه أسئلة المقابلة بحيث تخدم أسئلة بحثه، مع المحافظة على مساحة المتحدث ليقول أشياء جديدة قد تثرى البحث، حيث إن المقابلة تشعر المتحدث بأن صوته مسموع، وهي أفضل وسيلة لمعرفة تفاصيل تجربة الآخرين. وكما ذكر شراب وعمارة،

(2018) فإن من مميزات المقابلة أنها "توفر الفرصة للحصول على المزيد من المعلومات، لأن الناس بشكل عام يفضلون الكلام عن الكتابة، كما تتيح للباحث رصد المؤشرات غير اللفظية كنغمة الصوت، وملامح الوجه، وحركات اليد". ولذلك كانت المقابلة الأداة المناسبة لمعرفة تجارب المعلمين، حيث هدفت المقابلة لاكتشاف واقع استخدام المعلمين لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي والوعي بأخلاقيات استخدامها والتحديات التي تواجههم أثناء الاستخدام.

جمع البيانات:

قام الباحثان بعد أخذ الموافقات الرسمية، بالاجتماع بالمعلمين كل على حدة، ووضحا الهدف من الدراسة وطبيعة الأسئلة التي ستطرح عليهم، وكان الاتفاق على المواعيد لكل مشارك في أوقات مختلفة ومتباعدة. وأثناء المقابلة قام الباحثان بتسجيل المقابلات، ثم تفرغ استجابات المعلمين وكتبتها. والبدء بالترميز المبدئي، كما أجريت إحدى المقابلات مع أحد المعلمين عبر (جوجل ميت) بسبب تعذر اللقاء المباشر لبُعد مسافة المدرسة.

ثم قام الباحثان بتوظيف برنامج Gemini وبرنامج Deep seek وبرنامج Word لتحليل البيانات التي تم جمعها بعد تفرغها تحليلًا نصيًا، بغرض استنباط الرموز والكلمات المفتاحية المتعلقة بكل سؤال، ومن ثم مقارنتها ببعضها بعضًا لاستخراج الأنماط أو الموضوعات المحورية منها، ثم تحليلها وترتيبها وتجميعها لاستنباط التصنيفات منها وربطها معًا، حيث إن هذه التصنيفات تمثل الأساس الذي اعتمد عليه الباحثان في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقاما باستخدام برنامج جوجل note book LM وذلك لتحويل تحليل البيانات إلى خريطة ذهنية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تهدف الدراسة إلى استقصاء تصورات المعلمين حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

وينص على: "ما هي أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي تم تطبيقها في العملية التعليمية؟"

يكشف تحليل استجابات المعلمين عن تحول جوهري في طبيعة التفاعل مع التكنولوجيا، يتجاوز مجرد استخدام الأدوات الرقمية إلى ما يمكن وصفه بالأتمة التعليمية الذكية، ولم يعد المعلمون في هذه العينة مستهلكين سلبيين للمحتوى الرقمي، بل تحولوا إلى مصممين ومدمجين إستراتيجيين لمنظومات الذكاء الاصطناعي التوليدي متعددة الوسائط. وتوزعت الأدوات التي ذكرها المعلمون عبر خمسة مجالات رئيسية هي: توليد النصوص (ChatGPT. Gemini. Microsoft Copilot). وتوليد الصور والتصميم (DALL-E3. Adobe Firefly. Canva). وتوليد الفيديو (Sora. Adobe Video). والعروض التقديمية (GammaApp. Cava Magic Design). والمنصات التفاعلية (Word wall. Nearpod). وهذا التنوع لا يعكس فقط اطلاعاً واسعاً، بل يشير إلى تبني ضمني للنموذج (TPACK)، حيث تتكامل المعرفة التقنية

بخصائص كل أداة مع المعرفة التربوية بمقتضى الموقف التعليمي. ويظهر تحليل الاستجابات أنه لم يعد المعلمون يعتمدون على أداة واحدة شاملة، بل تبينوا إستراتيجية التكامل الأدوات بشكل هادف على أدوات متخصصة، مثل: التخطيط، والتصميم البصري والقصص الرقمي، والتفاعل والتقييم. وهذا التوزيع الوظيفي يشير إلى وعي بفلسفة كل أداة وقدراتها المميزة. فالمعلم في المقابلة (2) استخدم (Gamma App) لإنتاج عروض بصرية تعتمد على السرد القصصي الرقمي ودمجها مع (Adobe Video) لتعزيز المحتوى المرئي، محولاً المادة العلمية الجامدة إلى تجربة بصرية تفاعلية، وهذا المستوى من التكامل لا يتحقق إلا بوجود كفاءة رقمية نقدية تمكن المعلم من التمييز بين قدرات الأدوات وتوظيفها بشكل تآزري. ويكشف التحليل أن المعلمين تجاوزوا مرحلة التجريب أو الاستخدام العشوائي التي ميزت المراحل الأولى لظهور هذه الأدوات. والمعلم في المقابلة (3) لم يكتف بسرد الأدوات، بل ربطها مباشرة بوظائفها التعليمية (اقترح أنشطة، صياغة أسئلة، إنتاج فيديوهات)، أما المعلم في المقابلة (4) فقد قدم مثلاً تطبيقاً متكاملاً يوضح كيفية استخدام مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعي لتوليد الأفكار، ثم (Word wall) لتصميم النشاط التفاعلي، ثم منصة نور التعليمية لنشره. وهذا يشير إلى نضج رقمي يتجسد في القدرة على بناء سير عمل تعليمي متكامل تعززه أدوات الذكاء الاصطناعي.

وهذا يتفق مع دراسة هواش ومحارب، (2026) التي توصلت إلى أن مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، وجاء بُعد "الكفايات المهنية والأخلاقية" بالمرتبة الأولى، وكذلك جاء مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى المعلمين بدرجة مرتفعة.

ومن وجهة نظر الباحثين يمثل السؤال الأول مدخلاً للكشف عن تحول إستمولوجي في دور المعلم، حيث ينتقل من كونه ناقلاً للمعرفة إلى مصمم خبرات تعلم يستعين بمنظومات الذكاء الاصطناعي التوليدي كأدوات ذكية تعزز قدراته. وهذا التوظيف الإستراتيجي للأدوات المتعددة يعكس فهماً عميقاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث تصبح الكفاءة الرقمية جزءاً لا يتجزأ من الكفاءة المهنية للمعلم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

وينص على: "كيف ساعدتك أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على تحسين عملية التخطيط والتدريس؟"

تكشف استجابات المعلمين عن تحول نوعي يتمثل في إعادة هيكلة العمليات المعرفية المرتبطة بالعملية التدريسية، ولم يعد دور الذكاء الاصطناعي مقتصرًا على تقديم المساعدة، بل تجاوز ذلك إلى إحداث نقلة في كفاءة المعلم الإنتاجية، حيث تحول الوقت والجهد المبذولان في المهام الروتينية إلى استثمار في الإبداع وتطوير التصميم البيداغوجي. وتظهر المقابلات أن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي أسهمت في خفض العبء الإدراكي المرتبط بنوعين من المهام أولهما: المهام الإدارية التنظيمية، حيث أشار المعلم في المقابلة (2) صراحة إلى أن التحضير اختصر من ساعات إلى دقائق، وهذا التحول الزمني ليس مجرد توفير للوقت، بل هو إعادة توزيع للجهد المعرفي، فالمعلم الذي كان يستنزف طاقته

الذهنية في البحث عن المعلومات وصياغة الأنشطة بات بإمكانه توجيه تلك الطاقة نحو مستويات أعلى من التفكير التصميمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة داليانثي وآخرين، (2025) حيث أظهرت نتيجة الدراسة أن المعلمين أكدوا أن الذكاء الاصطناعي ساعدهم على توفير الوقت والجهد، حيث ساعدهم على التخصيص ودعم الطلبة كلا حسب مستواه وتوليد أفكار وموار تعليمية جديدة بوقت قصير. والنوع الآخر هو المهام التخطيطية الهيكلية حيث أكد المعلم في المقابلة (3) أن الأدوات تساعده في صياغة أسئلة تحوي قدرات تفكير عليا وإضافة أمثلة واقعية تخدم الحصة، وهذا يشير إلى أن خفض العبء الإدراكي لم يؤدي إلى تبسيط العمل بل رفع سقف التوقعات المهنية، وبات المعلم قادراً على إنتاج مهام تعليمية أكثر تعقيداً وعمقاً في وقت أقل. ويبرز من تحليل المقابلات أن الذكاء الاصطناعي التوليدي لم يسهم فقط في توفير الوقت، بل أحدث تحولاً في فلسفة التمايز التعليمي نفسه، والتمايز الشامل بدل التمايز الهامشي، فالمعلم في المقابلة (2) ذكر بوضوح أن الأدوات مكنته من توليد نسخ مختلفة من نفس الموضوع لتناسب مستويات التحصيل المختلفة للطلبة بجهد ووقت أقل. وهذا يعني أن التمايز لم يعد مجرد استثناء يقدم لبعض الطلبة، بل أصبح أساساً في عملية التخطيط، أما التمايز متعدد الأبعاد، فالمعلم في المقابلة (1) توسع في هذا المفهوم ليعطي أنشطة متنوعة، وأسئلة بدرجات تفكير مختلفة، وطرق تدريس متعددة. وهذا يشير إلى أن الأدوات لا تقدم فقط تمايزاً في المحتوى، بل في العملية والمخرج أيضاً. ويكشف التحليل المقارن لإجابات المعلمين عن تحول في صورة المعلم لذاته، فالمعلم في المقابلة (4) قدم نموذجاً متكاملًا، حيث لم يكتف بالحصول على أفكار جاهزة، بل طلب من الذكاء الاصطناعي اقتراح نشاط عملي بسيط، ثم نفذه مع طلبته، وناقش معهم الظاهرة العلمية. وهذا يعكس دوراً قيادياً حيث يصبح المعلم هو من يوجه الأداة ويصمم التجربة التعليمية، وأشار المعلم في المقابلة (3) إلى إرشاد الطلبة لاستخدام الأدوات في دراسات الجدوى الاقتصادية والتسويق ومخطط نموذج العمل التجاري، مما يظهر انتقالاً من التركيز على التعليم المحتوى إلى تمكين المهارات الحياتية باستخدام الذكاء الاصطناعي كوسيط، وهذه النتائج تتسق مع ما ورد في أدبيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وهذا يتفق مع دراسة كمال الدين، (2025) التي أظهرت أن الذكاء الاصطناعي يعد قوة دافعة نحو تطوير التعليم بشكل شامل، حيث يسهم في تعزيز مهارات المعلمين وتحسين جودة المحتوى التعليمي بتقديم المنهج بطرق أكثر كفاءة وابتكاراً، وأصبح من الممكن إنشاء محتوى تعليمي تفاعلي يتكيف مع احتياجات الطلبة الفردية ويساعدهم على سرعة الاستيعاب. ومن جانب آخر يعد الذكاء الاصطناعي داعماً رئيسياً في ابتكار طرق التدريس، فهو يمثل ثورة في مجال التعليم ويوفر فرصاً غير مسبوقة لتحسين العملية التعليمية بجميع جوانبها من تطوير مهارات المعلمين إلى تصميم محتوى أكثر تفاعلاً مروراً بتحسين المناهج، ووصولاً إلى ابتكار أساليب تدريس جديدة.

ويرى الباحثان أن هذا السؤال يكشف عن تحول بنيوي في طبيعة العمل التدريسي، ولم يعد التخطيط مجرد خطوة إجرائية بل أصبح عملية إبداعية مستدامة، والمعلمون في هذه العينة لم يستخدموا أدوات الذكاء الاصطناعي للهروب من العمل، بل للتوسع في العمل بجودة أعلى، وقد حرر خفض العبء الإدراكي طاقاتهم للإبداع والتمايز المؤتمت، وجعل العدالة التربوية ممكنة عملياً، وكذلك أعاد التحول إلى مهندس تعلم تعريف هويتهم المهنية في ظل العصر الرقمي.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

وينص على: "ما هي التحديات والمخاطر التي واجهتك أثناء تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟"

تشكل من إجابات المعلمين صورة مركبة لمخاطر متعددة المستويات تعكس مرحلة نضج في التعامل مع التقنيات المستجدة، وبدلاً من الاقتصار على السرد في صعوبات تقنية عابرة، قدم المشاركون تشريحاً دقيقاً للتوترات التي تخلقها هذه الأدوات في الفضاء التربوي، ويمكن تتبع هذه التوترات في ثلاثة مستويات متشابكة. المستوى الأول: أزمة اليقين بين الهلوسة الخوارزمية والافتقار المعرفي، حيث يبرز من روايات المعلمين قلق مركزي حول مصداقية المخرجات، ويشير المعلم في المقابلة (2) إلى أن الأدوات قد تقدم معلومات مغلوبة بصيغة لا تحتمل الشك، مما يخلق فوضى معرفية تعوق تحقيق الأهداف التعليمية. وهذه الظاهرة تضع المعلم أمام عبء إضافي يتمثل في التحقق المستمر، وتحوله من مستفيد من الأداة إلى مراقب دائم لها، وإلى جانب ذلك يوضح معلمون آخرون خطراً أكثر عمقاً يتمثل في تآكل القدرات الذهنية الأساسية. ويعبر أحدهم عن خشيته ضعف الإبداع نتيجة الاعتماد الكلي، بينما يحذر آخر من التخاذل في التفكير وضمور المهارات. وهذا الطرح يتسق مع التحذيرات العالمية من أن الأتمتة المعرفية قد تؤدي إلى إضعاف المهارات التي يفترض أن التعليم يعززها إذا لم توظف بحذر كالتحليل النقدي وحل المشكلات المعقدة. والمستوى الثاني: صراع القيم والهوية في فضاء الخوارزميات، وتكشف الإجابات عن وعي حاد بما يمكن تسميته الانحياز الثقافي المضمن في النماذج اللغوية الكبيرة. ويذكر أحد المعلمين أن بعض البرامج متحيزة لثقافات معينة لا تتوافق مع ثقافتنا المحلية والدينية، محولاً النقاش من البعد التقني إلى البعد السياسي والهوياتي، وهذا يعني أن الأدوات التي تبدو محايدة تتحول إلى ناقلات ضمنية لقيم ونماذج معرفية قد تتصادم مع السياق التربوي المحلي. وفي السياق نفسه تتكرر الإشارة إلى إشكالية الخصوصية وأمن البيانات، ويرى المعلمون أن إدخال معلومات شخصية أو مدرسية إلى هذه المنصات يحمل مخاطر حقيقية، وخاصة مع غياب ضمانات واضحة حول كيفية استخدام هذه البيانات، وهذا البعد يعيد طرح سؤال السيادة الرقمية، ويذكر بأن هذه الأدوات تعمل ضمن أنظمة قانونية واقتصادية قد لا توفر الحماية الكافية للمستخدمين في سياقات أخرى. أما المستوى الثالث، فتمثل بالعوائق الهيكلية بين فجوة الإمكانيات وعبء التكلفة، ولا تقف التحديات عند الحدود المعرفية والثقافية، بل تمتد إلى عوائق ملموسة تعوق التطبيق العادل والمستدام، كما أشار أحد المعلمين إلى أن غياب الأجهزة اللوحية والإنترنت في الغرفة الصفية يحول دون تمكين الطلبة من استخدام هذه الأدوات بشكل عملي، بالإضافة إلى العبء المالي لمعظم الأدوات المتقدمة تحتاج إلى اشتراكات، وهذا يستنزف جيب المعلم حسب تعبير أحدهم، مما يخلق طبقات من عدم المساواة بين من يستطيع الدفع ومن لا يستطيع. والحاجة إلى التدريب، فغياب البرامج التأهيلية المنهجية يجعل الاستخدام قاصراً على من يملكون مهارات ذاتية، في حين يحتاج آخرون إلى دعم مؤسسي. والمقاومة كمرآة لفجوة الثقافة الرقمية، ويضيف أحد المعلمين بُعد آخر حين يشير إلى مقاومة التغيير لدى بعض الطلبة الذين يرفضون استخدام هذه الأدوات أو لا يلتزمون بالإرشادات، وهذه المقاومة قد تعكس خوفاً من فقدان السيطرة على عملية التعلم، أو وعياً مبكراً بالمخاطر، أو ببساطة عدم توافق بين توقعات الطلبة وواقع الأدوات.

وهذا يتفق مع دراسة أبو صافي والقضاة، (2024) التي توصلت إلى أن هناك عدداً من التحديات لاستخدام الذكاء الاصطناعي، ومنها سلامة البيانات وجودتها، والتطبيق والخبرة، وأمن البيانات والخصوصية، والنزاهة الأكاديمية. وكذلك أشارت النتائج إلى ضرورة توافر مجموعة من المبادئ التوجيهية لتنظيم وعمل استخدام الذكاء الاصطناعي والحد من التحديات الناتجة من استخدامه في التعليم كالمساءلة واستقلالية الإنسان والأمان والخصوصية وإدارة البيانات والرقابة البشرية والقوة التقنية والسلامة.

ومن وجهة رأي الباحثين، تلتقي هذه المخاوف مجتمعة لتشكل خارطة طريق لأولويات البحث والتطوير في هذا المجال، فهي تؤكد أن قضية الذكاء الاصطناعي في التعليم ليست مجرد تحدي تقني، بل هي محصلة لتفاعل معقد بين الدقة المعرفية، والهوية الثقافية، والعدالة في الوصول، والعلاقة المتجددة بين الإنسان والآلة. وما تظهره هذه المقابلات هو أن المعلمين من خلال ممارساتهم اليومية يكتشفون هذه الأبعاد قبل أن تصل إلى الأطر التنظيمية، مما يجعل تجاربهم مصدراً ثميناً لبناء سياسات أكثر واقعية وفعالية.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

وينص على: "كيف تعاملت مع هذه التحديات، وما الدعم الذي كنت بحاجة إليه للتغلب عليها؟"

تتقاطع استجابات المعلمين في هذا المحور لتشكل مشهداً متكاملًا عن تحولهم من موقع المتأثر بالتحديات إلى موقع صانع الحلول والموجه لاستخدام الأداة، وهذا التحول لم يأتي دفعة واحدة بل تشكل عبر تراكم تجارب يومية جعلت كل معلم يطور إستراتيجيته الخاصة التي تعكس سياقه وظروفه، وفي الوقت نفسه تتقاطع مع زملائه في نقاط جوهرية. حيث يرى المعلم في المقابلة (1) أن الحل يبدأ بالاعتراف بأن المشكلة ليست في الأداة بقدر ما هي في كيفية التحدث إليها، ويصف تجربته في تطوير القدرة للتعامل مع هذه البرامج من خلال إعطاء هذه الأدوات أوامر أكثر دقة ووضوحاً. وهذا ليس مجرد تحسن تقني، بل هو تحول في العلاقة المعرفية مع الذكاء الاصطناعي من موقف المستخدم الذي يستجدي إجابة إلى موقف المصمم الذي يصوغ المطلب بدقة، ويعيد صياغته حتى يحصل على ما يناسب سياقه التربوي. وفي هذه النقطة تحديداً يلتقي مع المعلم في المقابلة (4) الذي وضع كيف كان يعتمد على خبرته التربوية في تعديل الأنشطة المقترحة بعد أن يولدها الذكاء الاصطناعي، ليصبح هو الحلقة الأهم في سلسلة الإنتاج، وليس مجرد ناقل للنتائج. وتتجاوز إحدى الإستراتيجيات البارزة في فكرة الحل إلى تحويل التحدي نفسه إلى مادة للتعليم. ويذكر المعلم في المقابلة (1) أنه لجأ إلى مناقشة الطلبة في الأعمال المقدمة منهم وخاصة بند العرض الشفوي لتعليم الطلبة كيفية التثبت من المعلومات، وهنا تتحول قضية المعلومات غير الدقيقة أو الاعتماد المفرط من مشكلة تواجه المعلم إلى فرصة لبناء مهارة نقدية للطلبة. وفي سياق موازي يعمل المعلم نفسه على نشر ثقافة حقوق الملكية الفكرية بين المعلمين والطلبة، محولاً الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا إلى قضية مجتمع مدرسي وليس فقط التزاماً فردياً، وفي ظل غياب البنية التحتية الكافية يظهر الابتكار في استغلال الإمكانيات المحدودة. وأشار المعلم في المقابلة (1) إلى أنه اضطر إلى الاقتصار على جهاز

واحد في الغرفة الصفية كنموذج أو مثال للطلبة أثناء تطبيق الأداء، وهذه الاستراتيجية التي قد تبدو بسيطة تعكس وعياً ميدانياً عميقاً بواقع الإمكانيات، وتحولاً في مفهوم التطبيق من أن يجرب كل طالب إلى أن يرى الطالب نموذجاً يتعلم منه. وفي المقابل يعتمد المعلم في المقابلة (2) إلى حصر كل برنامج غير معروف المصدر والاعتماد على متابعة تنبيهات الجهة التابعة لمجال العمل، مانحاً الأولوية للأمان الرقمي على التوسع في استخدام الأدوات، ومحولاً الضبط الأمني إلى إستراتيجية سياسية. وعند الحديث عن الدعم الذي كانوا بحاجة إليه، لا يطلب المعلمون المزيد من الورش التدريبية، بل يرسمون نظاماً مؤسسياً متكاملًا. وأشار المعلم في المقابلة (1) إلى ضرورة توفير أدوات الذكاء الاصطناعي المجانية أو مدفوعة الاشتراك من وزارة التعليم، كاشفاً أن جزءاً من العبء هو تحمل المعلم تكاليف اشتراكات لا يستطيع الاستمرار فيها، وفي المقابل تشير إجابات المعلمين في المقابلات (2) و (3) إلى التزامهم بدليل ممارسة الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية الصادر في نوفمبر 2024، وهو ما يكشف عن طلب واضح لإطار حوكمة يوجه الاستخدام ويوفر ضمانات للخصوصية والأمان، بدلاً من ترك المعلم وحيداً أمام قرارات صعبة. أما المعلم في المقابلة (4) فقد أشار إلى أنه كان يعتمد على التحقق من صحة المعلومات العلمية قبل استخدامها، والاعتماد على خبرته التربوية في تعديل الأنشطة المقترحة. وهنا تظهر ثنائية التحقق والإبداع كحجر زاوية في إستراتيجيات المواجهة، والتحقق العلمي يحمي من الهلوسة الخوارزمية، والخبرة التربوية تضبط المخرجات لتناسب سياق التعلم. وأكد المعلم في المقابلة (4) أنه استفاد من الدورات التدريبية والاطلاع المستمر على أدوات التعلم الرقمي، وهذه الإشارة القصيرة تخفي طلباً كبيراً لتحويل التدريب من نشاط منفصل إلى ثقافة مؤسسية دائمة، حيث لا يكفي حضور ورشة عابرة، بل يحتاج المعلم إلى متابعة مستمرة للتطور المتسارع للأدوات، وإلى فضاءات لتبادل الخبرات مع زملائه. وتتسق هذه التحديات مع دراسة المقاطي (2025) حيث أظهرت النتائج أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم يواجه تحديات متعددة، من أبرزها القضايا التقنية المرتبطة بالبنية التحتية، والتحديات التنظيمية التي تشمل غياب السياسات الواضحة والتدريب الكافي للمعلمين، وبالمقابل يتيح فرصاً واعدة مثل تحسين تجربة التعلم عبر تخصيص المحتوى وتعزيز كفاءة العمليات التعليمية. وخلصت الدراسة إلى أن التغلب على هذه التحديات يتطلب تعزيز التعاون بين الأطراف المعنية بما في ذلك المؤسسات التعليمية والمطورين التقنيين وصناع القرار، مع وضع إستراتيجيات مستدامة وفعالية تساهم في تعزيز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وفي المجمل يرى الباحثان أن إستراتيجيات المعلمين الأربعة تعيد تعريف العلاقة بينهم وبين التكنولوجيا، فبدلاً من أن يكونوا ضحايا لعيوب الأدوات أو محدودية الإمكانيات، تحولوا إلى مصممي حلول يجيدون هندسة الأوامر، ويحولون التحديات إلى فرص تعليمية، ويديرونها بذكاء، أما مطالبهم بالدعم فلم تعد تقتصر على التدريب، بل امتدت إلى أطر حوكمة مؤسسية وتوفير أدوات معتمدة، وثقافة مهنية مستدامة تواكب سرعة التحول الرقمي.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

وينص على: "هل تعتقد أن هناك مخاطر أخلاقية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؟ اذكر أمثلة على تلك المخاطر"

تتوزع المخاوف الأخلاقية في استجابات المعلمين عبر ثلاث طبقات متداخلة تشكل معاً خريطة خطر أخلاقي تتجاوز الإشكاليات التقنية إلى جوهر العلاقة بين الإنسان والآلة في الفضاء التربوي، ومما يميز هذه الإجابات أنها لا تكتفي بتعداد المخاطر، بل ترسم حدوداً لمسؤولية أخلاقية جديدة تقع على عاتق المعلم والمؤسسة معاً، وتتصدر قضية الخصوصية قائمة المخاوف الأخلاقية في إجابات المعلمين، لكنها تظهر بمستويات مختلفة من العمق. وأشار المعلمون في المقابلة (1) و (3) إلى أن الخصوصية وأمن البيانات للمعلم والطلبة أولوية قصوى، ويستندان إلى دليل ممارسة الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية الصادر في نوفمبر 2024 كإطار مرجعي، وهذا يعكس تحولاً من الوعي الفردي إلى الطلب المؤسسي، ولم تعد الخصوصية مسؤولية شخصية، بل قضية تحتاج إلى أطر تنظيمية تحدد ما هو مسموح وما هو محظور. وأضاف المعلم في المقابلة (2) بعداً آخر حين يحذر من أن هذه البرامج تطلب معلومات شخصية فإن الخصوصية أي معلومات الشخص المستخدم سهلة الانتشار والتعرض للهاكر، وهذا الطرح يعكس وعياً بمخاطر ما بعد الخصوصية، ولا يكفي أن يختار المعلم عدم مشاركة البيانات، بل إن البنية التقنية ذاتها قد لا توفر الحماية الكافية. وربط المعلم في المقابلة (4) الخصوصية بالاستخدام الآمن تحت إشراف المعلم، مشيراً إلى أن إدخال بيانات الطلبة في بعض التطبيقات قد يثير قضايا تتعلق بخصوصية المعلومات، وهنا يظهر البعد التربوي للخصوصية، حيث يصبح المعلم هو خط الدفاع الأول، ولكنه في الوقت نفسه يحتاج إلى أدوات تضمن له هذا الدور، وتتخذ المخاوف المتعلقة بالملكية الفكرية أشكالاً متعددة في روايات المعلمين. وقدم المعلم في المقابلة (2) تحليلاً دقيقاً لثلاثة مستويات من المخاطر، الأول سرقة الأعمال لسهولة توليد البحوث والامتحانات حيث ينسب العمل الذي أعده الذكاء الاصطناعي لنفسه، وهذه الإشكالية تضع مفهوم التأليف الأصيل تحت الاختبار، فإلى من ينسب العمل إذا كان منتجاً ألياً بالكامل؟ والمستوى الثاني تزيف المحتوى، فإمكانية إنشاء صور وفيديوهات مزيفة تؤدي إلى مشاكل أمنية أو مشاكل في مجال العمل وحتى في بعض المجالات التجارية، وهنا تظهر الجرائم الرقمية المحتملة التي قد تتسلل إلى البيئة المدرسية. أما المستوى الثالث فهو الاستغلال التجاري، ويقصد به التطور للاستخدام الرقمي عند بعض المستخدمين واستغلاله في مجال العمل بصورة سيئة، مثل إعداد البحوث وحل الواجبات بصورة غير مشروعة وبمبلغ مالي، وهذا يكشف عن اقتصاد موازي ينمو حول تسهيل الغش الأكاديمي. أما المعلم في المقابلة (4) فقد ركز على خطر اعتماد الطلبة على الذكاء الاصطناعي للحصول على إجابات جاهزة دون محاولة التفكير أو البحث، واصفاً كيف قد يؤثر ذلك على تنمية مهارات التفكير والتحليل لديهم، وهنا تظهر إشكالية النزاهة الأكاديمية من زاوية تربوية، حيث لا يكفي منع الغش، بل المطلوب إعادة تعريف ما يعنيه العمل الأصيل في عصر يمكن لأي طالب أن ينتج نصوصاً مقنعة بضغط زر. ويلاحظ أن تحليل مقابلات المعلمين حول التحيز الخوارزمي الذي قد يهمل فئات معينة لم يظهر بشكل صريح في إجابات المعلمين، على الرغم من أن المعلم في المقابلة (2) أشار إلى برامج متحيزة لثقافات معينة لا تتوافق مع ثقافتنا المحلية والدينية، وهذه الفجوة بين التحليل النظري والإجابات الميدانية تشير إلى أمرين: وعي ناشئ، فالمعلمون بدأوا يلتفتون أبعاد التحيز الثقافي، لكنهم لم يمتدوا بعد إلى التحرير الطبقي أو اللغوي. والحاجة إلى تأطير موضوع العدالة الرقمية يحتاج إلى أدوات مفاهيمية تمكن المعلمين

من رؤيته، وهو ما يشير إلى دور البحث التربوي في ترجمة هذه المفاهيم إلى لغة ميدانية. وأضاف المعلم في المقابلة (2) بعداً جديداً حين يذكر أن من بين المخاطر تناقص دور المعلم لاعتماده على الذكاء الاصطناعي، وهذه المقولة الموجزة تختصر إشكالية وجودية للتعليم في العصر الرقمي، وإذا كان الذكاء الاصطناعي يمكنه توليد الدروس، وتصميم الأنشطة، وتقييم الإجابات، فما هو الدور الباقي للمعلم؟ وهل يؤدي الاستخدام المفرط إلى إفراغ المهنة من محتواها الإنساني؟ وتتوج إجابات المعلمين بالعودة إلى الحاجة إلى أطر تنظيمية، والمعلمان في المقابلة (1) و (3) يستندان إلى دليل ممارسة الذكاء الاصطناعي كمرجع، وقد طالب المعلم في المقابلة (2) بمتابعة تنبيهات الجهة التابعة لمجال العمل. وأكد المعلم في المقابلة (4) أهمية استخدام الأدوات بطريقة آمنة وتحت إشراف المعلم، وهذه المطالبات المتكررة ترسم اتجاهاً واضحاً ألا وهو أن الوعي الفردي غير كاف، والمطلوب هو بناء منظومة أخلاقية مؤسسية تحدد المسموح والمنع، وتحمي الخصوصية، وتضمن العدالة، وتعزز دور المعلم بدلاً من تقويضه. وانطلاقاً من تحليل إجابات المعلمين يمكن القول إن السعي إلى ذكاء اصطناعي أخلاقي ليس ترفاً نظرياً، بل ضرورة عملية ملحة. والمخاطر التي رصدها المعلمون -من سرقة الأعمال إلى تزيف المحتوى، ومن التحيز الثقافي إلى تآكل دور المعلم -ليست مجرد مشكلات تقنية تحتاج إلى حلول تقنية، بل هي قضايا جوهرية تتعلق بطبيعة التعليم ذاته. إن بناء مستقبل تكنولوجي مسؤول في التعليم يتطلب أكثر من مجرد توفير أدوات والتدريب عليها، إذ يتطلب ميثاق أخلاقي رقمي يحدد قواعد التعامل مع هذه الأدوات، وأطر حوكمة تحمي الخصوصية والملكية الفكرية، وبرامج تدريب تركز على الأبعاد الأخلاقية والنقدية وليس فقط التقنية. كما يتطلب بحثاً مستمراً لرصد المخاطر المستجدة وتطوير استجابات مناسبة، ومن خلال الالتزام بمبادئ العدالة والشفافية والمساءلة والمصلحة المجتمعية، ويمكن الاستفادة من الإمكانيات التحويلية للذكاء الاصطناعي مع حماية حقوق الإنسان وكرامته.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العرود (2024)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الإفراط في الاعتماد على أنظمة الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى فقدان الإبداع ومهارات التفكير النقدي والحدس البشري وانخفاض التعاطف والمهارات الاجتماعية والاتصالات البشرية. كما أوصت الدراسة الحكومات والمنظمات بضرورة تطوير أفضل الممارسات لتطوير الذكاء الاصطناعي ونشره بشكل آمن، وتعزيز التعاون الدولي لإنشاء معايير ولوائح عالمية تحمي من تهديدات أمن الذكاء الاصطناعي. كما تتفق مع نتيجة دراسة ضيف الله (2024)، حيث أظهرت النتائج وجود تحديات ومخاطر مرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي مثل الخوف من فقدان اللمسة الإنسانية، وتؤكد على أهمية تطوير مبادئ توجيهية لضمان استخدام مسؤول وأخلاقي لهذه التكنولوجيات.

ويرى الباحثان أن ما تظهره هذه المقابلات هو أن المعلمين من خلال ممارستهم اليومية يكتشفون هذه الأبعاد الأخلاقية قبل أن تصل إلى الأطر التنظيمية، وهذا يجعل تجاربهم مصدراً ثميناً لبناء سياسات أخلاقية واقعية وفعالة، تعترف بأن قضية الذكاء الاصطناعي في التعليم ليست مجرد تحدي تقني، بل محك أخلاقي لمستقبل العلاقة بين الإنسان والآلة في أكثر المجالات حساسية وهو مجال تكوين العقول.

النتائج الخاصة بالسؤال السادس:

وينص على: "كيف ساهمت أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تغيير أدائك المهني (عن طريق عمل مقارنة بين التدريس التقليدي والتدريس الحالي)؟"

تتقاطع استجابات المعلمين الأربعة في هذا المحور حيث تشكل سردية موحدة عن ولادة هوية مهنية جديدة، ولا تقوم على رفض الماضي بقدر ما تقوم على تجاوزه نحو أفق مختلفة للعلاقة مع المعرفة ومع الطلبة ومع الذات المهنية. ويمكن تتبع ملامح هذا التحول في خمسة مسارات متشابكة، الأول: من استنزاف الوقت إلى هندسة الزمن التربوي، يبدأ التحول عند نقطة ملموسة وبسيطة، فالمعلمون جميعاً يشيرون إلى أن الوقت كان العدو الأول في التدريس التقليدي. وأشار المعلم في المقابلة (1) إلى أنه كان يبحث عن المعلومات والملاحظات المعينة على تنفيذ الحصة وذلك يحتاج لجهد ووقت، وفي المقابل أصبح اليوم يختار الأداء الأفضل للعمل ثم يصبح دوره مشرفاً ينتقي الأفضل ويعدل عليه ويضيف. وقدم المعلم في المقابلة (2) مقارنة صارمة في تحضير الدروس: كان يعتمد على الكتب المقررة والبحث وتأخذ هذه العملية ساعة كأقل تقدير، أما اليوم فقد أصبح يعتمد على التوليد الذكي والانتقاء من إعداد المطلوب في زمن قليل. وأضاف المعلم في المقابلة (4) بعداً نوعياً حين يصف كيف كان إعداد الوسائل والأنشطة يستغرق وقتاً طويلاً، والوسائل كانت محدودة وتعتمد على الكتاب المدرسي فقط، أما اليوم فقد أصبح بإمكانه تصميم أنشطة تفاعلية متنوعة. وما يكشفه هذا التحول الزمني ليس مجرد توفير للوقت، بل إعادة توزيع للزمن التربوي، والوقت الذي كان يستهلك في البحث اليدوي والتحضير الورقي النمطي أصبح متاحاً لأنشطة أكثر عمقاً، مثل: (التصميم، والتكيف، والتفاعل الإنساني). أما المسار الثاني فكان من موزع المعرفة إلى مهندس التعلم الذكي، ويعبر المعلمون عن تحول دورهم بطرق مختلفة لكنها تلتقي عند مفهوم التصميم والإشراف بدلاً من التوزيع والتلقين، وهذا الانتقال من جمع المعرفة إلى هندستها يعكس نقلة نوعية في طبيعة العمل المهني. وهذا يتفق مع دراسة العروي، (2025) بأن التطور التكنولوجي السريع قد شهد دوراً تحويلياً ملحوظاً للمعلم بفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث مكنته من تصميم بيئات أكثر تفاعلاً وتكيفاً مع قدرات كل طالب، مما يعزز التعليم المستدام من خلال توفير محتوى رقمي دائم لدعم التعلم مدى الحياة من استهلاك الموارد التقليدية. المعلم في المقابلة (3) يختصر التحول في جملة مركزة: "في الذكاء الاصطناعي أنا لست الوحيد للمعرفة بل من يوجه الطلبة نحو المصادر الصحيحة". وهنا يتخلى المعلم عن احتكار المعرفة ليتحول إلى مرشد في فضاء معرفي واسع. ويقدم المعلم في المقابلة (4) نموذجاً تطبيقياً لهذا الدور الجديد حين تروي كيف استخدمت الذكاء الاصطناعي لكتابة قصة قصيرة توضح كيف ينعكس الضوء عن المرايا، ثم استخدمتها بتهيئة الدرس قبل إجراء التجربة العملية. وهنا المعلم ليس ناقلاً للمعلومة، بل مصمماً للتجربة التعليمية التي تمهد للتعلم العملي. والمسار الثالث: من الأنشطة المحدودة إلى التمايز الشامل، ويرصد المعلمون تحولاً جوهرياً في قدرتهم على تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة. فالمعلم في المقابلة (1) يصف الماضي بأنه كان مقتصرًا على أنشطة محدودة لا تلي كافة احتياجات الطلبة والفروق الفردية، أما اليوم فقد أصبحت الأدوات معينة في اقتراح الأنشطة والأسئلة والفقرات وطرق التدريس المناسبة والواجبات. وأشار المعلم في المقابلة (2) إلى

أن التقييم في الماضي كان اختبارات موحدة لجميع الطلبة على اختلاف المستويات مع مراعاة بسيطة للفروق الفردية وبطء في عملية التقييم، بينما أصبح اليوم تقييماً سريعاً وفورياً وتغذية راجعة واختبارات متنوعة مراعية للفروق الفردية بشكل واضح. وأضاف المعلم في المقابلة (4) أن التحول مكثهم من تقديم دروس أكثر تفاعلاً وتشويقاً، وزيادة مشاركة الطالبات في النقاش والأنشطة الصفية. وهذه الشهادات تشير إلى أن الذكاء الاصطناعي لم يسهم فقط في توفير الوقت، بل مكن المعلمين من تحقيق حلم تربوي قديم وهو التمايز التعليمي الحقيقي الذي يراعي الفروق الفردية دون أن يكلف المعلم جهداً مضاعفاً. والمسار الرابع: من العزلة المهنية إلى الفضاءات التفاعلية الموسعة، ويشير المعلمون إلى تحول في طبيعة تفاعل الصف ذاته، وقد وصف المعلم في المقابلة (2) التفاعل في الماضي بأن المعلم كان هو المصدر للتفاعل الصفّي وإعداده للوسائل التقليدية المعلقة أو الحوارية. أما اليوم فأصبحت هناك ألعاب تفاعلية وفيديوهات توجه الطلبة للمطلوب دون الحاجة للمعلم. وقدم المعلم في المقابلة (4) مثلاً حياً على هذا التحول حين يروي كيف استخدم الذكاء الاصطناعي لكتابة قصة قصيرة توضح كيف ينعكس الضوء عن المرايا لتهيئة الدرس، مما جعل الطالبات أكثر تفاعلاً. وهذا التحول لا يعني تقليص دور المعلم برفع مستوى تفاعلهم من التفاعل حول المحتوى إلى التفاعل حول المعنى والتأمل والتحفيز. وأخيراً المسار الخامس: الإنسانية التربوية كجوهر للتحول، فالمعلم الذي لم يعد مشغولاً في البحث اليدوي عن المعلومات أصبح لديه وقت للتفاعل مع طلبته، والمعلم الذي لم يعد مرهقاً في إعداد اختبارات موحدة أصبح قادراً على تصميم تقييم متنوع يراعي الفروق الفردية، والمعلم الذي لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة أصبح مرشداً وموجهاً في فضاء معرفي واسع. وهذا ما يمكن تسميته بالإنسانية التربوية المستعادة، حيث تعود العلاقة الإنسانية بين المعلم والطلبة إلى الواجهة بعد أن كانت محجوبة بضغط المهام الروتينية واللوجستية.

نحو معلم كمهندس ذكي ومرشد إنساني تلتقي روايات المعلمين الأربعة على صياغة جديدة للهوية المهنية: فالمعلم اليوم هو مهندس ذكي يصمم التجارب التعليمية ويختار الأدوات المناسبة ويضبط المخرجات، وفي الوقت نفسه هو مرشد إنساني يوجه الطلبة نحو المصادر الصحيحة، ويحفز تفكيرهم النقدي ويبني معهم علاقات تعلم أصيلة، وهذا التحول ليس مجرد تحديث تقني، بل هو تحول في فلسفة التعليم ذاتها. فالمعلم الذي وصفه المعلم في المقابلة (1) بأنه ليس الوحيد للمعرفة بل من يوجه الطلبة نحو المصادر الصحيحة، هو المعلم الذي استعاد دوره الحقيقي: ليس ناقل معرفة يمكن الاستغناء عنه، بل صانع بيئة تعلم تمتاز فيها الأدوات الذكية مع الحكمة الإنسانية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خنيفس، (2024) حيث أظهرت نتائج بحثها عن واقع التعليم في عصر الثورة الصناعية الرابعة أن المعلمين الذين طبقوا أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، أظهروا اختلافاً شاسعاً بينهم وبين المعلمين الذين لم يطبقوها، حيث ساهم تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين أدائهم من حيث توفير الوقت والجهد وتطوير مهارة التدريس وزيادة الكفاءة. كما ذكرت التوصيات ضرورة تشجيع الإدارات التربوية معلمها على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يسمح بتجديد طرق التدريس، وجعل محتوى التعليم أكثر تشويقاً لمتعلمي هذا العصر.

وفي الخلاصة يرى الباحثان من خلال تحليل إجابات المعلمين الأربعة عن الأسئلة الستة أن تصورات المعلمين من خلال تجاربهم الميدانية حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي هي تصورات إيجابية، ولديهم توجه إيجابي نحو تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي، وتشكل صورة متكاملة عن مرحلة نضج في التعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. وفي المستوى التقني انتقل المعلمون من الاستخدام العشوائي إلى التكامل الإستراتيجي (السؤال الأول)، ومن استهلاك المخرجات إلى هندسة المدخلات (السؤال الرابع). وفي المستوى المعرفي أظهر حساسية عالية لقضايا الخصوصية والملكية الفكرية والتحيز الثقافي، وطالبوا بأطر حوكمة تحمي العملية التعليمية (السؤال الخامس). وفي المستوى المهني أعادوا تعريف هويتهم من موزعي معرفة إلى مهندسين تعلم ومرشدين إنسانيين، محولين الوقت المتوفر إلى استثمار في العلاقات والتفاعل العميق (السؤال السادس). وما تظهره هذه الدراسة النوعية هو أن المعلمين حين يمنحون الأدوات والثقة والتدريب المناسب لا يصبحون مجرد مستخدمين للتكنولوجيا، بل فاعلين إستراتيجيين يعيدون تشكيل علاقتهم مع المعرفة ومع طلبتهم ومع أنفسهم، وهذا هو جوهر التحول المطلوب في التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البراهيم (2024) التي توصلت إلى أن لدى عضوات هيئة التدريس توجهاً إيجابياً نحو استخدام التقنية في التعليم، وكانت تصوراتهم في استخدامها للطلبة أو ممارساتهم التعليمية إيجابية، وأظهرت العضوات الحاجة لتبني سياسات للاستخدام الأمثل وتعليم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم مهام إبداعية للطلبة.

خاتمة:

تظهر نتائج هذه الدراسة أن تصورات المعلمين حول الذكاء الاصطناعي التوليدي قد تجاوزت مرحلة الانبهار التقني الأولي لتنتقل إلى مرحلة التوظيف التربوي الواعي، وعلى الرغم من التفاوت في الأدوات المستخدمة، إلا أن هناك إجماعاً على أن هذه التقنية ليست مجرد وسيلة إيضاح، بل هي محفز لإعادة صياغة الهوية المهنية للمعلم من ملقن للمحتوى إلى مهندس لتجارب التعلم وميسر العمليات الذهنية العليا. ومع ذلك كشفت المقابلات عن وجود فجوة تطبيقية ناتجة عن تحديات مادية تشمل تكلفة الاشتراكات وتقنية البنية التحتية إلى جانب مخاوف أخلاقية مشروعة تتعلق بالنزاهة الأكاديمية والتحيز الثقافي، وكذلك فإن الاستنتاج المحوري لهذا البحث يؤكد أن نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في الميدان التعليمي لا يعتمد على استبدال العنصر البشري، بل على تمكين المعلم من امتلاك الفترة التربوية وهندسة الأوامر، لضمان بقاء التقنية خادمة للقيم الإنسانية والتربوية الأصيلة وليست بديلاً عنها.

التوصيات:

انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة، يوصي بما يلي:

- تطوير البنية التحتية والعمل على سد الفجوة التقنية من خلال توفير شبكة إنترنت قوية وأجهزة لوحية داخل الفصول الدراسية، لتمكين الطلبة من التطبيق العملي تحت إشراف المعلم.

- تأمين أدوات معتمدة توفر اشتراكات مجانية أو مدعومة في أدوات الذكاء الاصطناعي، مثل (Gemini, Copilot) للمعلمين والطلبة، مما يخفف العبء المالي ويضمن أمن المعلومات.
- تطوير أطر حوكمة وتعزيز ممارسة أدوات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، من حيث ضوابط الخصوصية وأمن البيانات، ومعايير الاستخدام الأخلاقي، وآليات التحقق من دقة المعلومات، وإجراءات التعامل مع المحتوى المتحيز ثقافياً ودينياً.
- نشر الوعي بحقوق الملكية الفكرية بين المعلمين والطلبة، وتدريبهم على كيفية توثيق الاستخدام وتجنب الانتحال العلمي.
- تطوير مهارات هندسة الأوامر والاستمرار في صقل القدرة على صياغة مطالبات دقيقة واضحة، للحصول على مخرجات أكثر جودة وملاءمة للسياق التربوي.
- تحويل التحديات إلى فرص تعليمية وتوظيف قضايا مثل التحقق من المعلومات والمخاطر الأخلاقية كموضوعات للتدريس، وتنمية الوعي الرقمي والنقدي لدى الطلبة.
- إجراء دراسات طويلة تتبع أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المعلمين والطلبة على مدى زمني ممتد.
- إجراء أبحاث معمقة حول أنماط التحيز الثقافي والديني في النماذج اللغوية الكبيرة، وتطوير آليات للكشف عنها والتعامل معها في السياق المحلي.

البحوث المقترحة:

- بناء على نتائج هذه الدراسة والثغرات التي كشفت عنها، يقترح إجراء دراسات مستقبلية في المجالات التالية:
- دراسة تجريبية (شبه تجريبية) حول أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات هندسة الأوامر في تحسين كفاءة التخطيط والتدريس لدى المعلمين، ويمكن لهذه الدراسة قياس الأثر الكمي والنوعي للتدريب المتخصص على جودة المخرجات التعليمية.
- دراسة نوعية موسعة تشمل عينة أكبر من المعلمين في مناطق ومدارس مختلفة (غير مدارس مايكروسوفت النموذجية) للكشف عن تأثير السياقات المتنوعة (البنية التحتية، والدعم الإداري، والثقافة المدرسية) على تصورات المعلمين وممارساتهم.
- دراسة حول تصورات الطلبة حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم، مع التركيز على دوافع الاستخدام، ومستويات الوعي بالمخاطر الأخلاقية، وتأثيرها على مهارات التفكير لديهم.
- دراسة تطويرية تهدف إلى بناء نموذج مقترح لدمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في المناهج الدراسية، يتضمن معايير أخلاقية وإجراءات تقييمية تضمن تحقيق النوادي التعليمية المرجوة دون المساس بالنزاهة الأكاديمية.
- دراسة حول تأثير استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على الصحة النفسية للمعلمين، وخاصة فيما يتعلق بالعبء المعرفي، والرضا الوظيفي، والهوية المهنية.

المراجع:

- أبو صافي، سناء، والقضاة، محمد أمين. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي (التحديات والتوجيهات) - مراجعة منهجية. *دراسات، العلوم التربوية*، 21(3)، 201-216.
- أبو هلال، ماهر محمد والعايد (2020). دليل إعداد البحوث والرسائل الجامعية في العلوم السلوكية. *البحث العلمي من الفكرة إلى النشر*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أحمد، إبراهيم عبد الصبور. (2025). التحديات القيمة للذكاء الاصطناعي وسبل مواجهتها في ضوء الثقافة الإسلامية دراسة تحليلية استشرافية. *مجلة حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة*، (41)، 328-426.
- أحمد، عبد السلام علي. (2023). دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية. *المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة*، 1(1)، 9-19.
- البراهيم، أمل بنت عبدالله. (2024). تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية chat GPT في التعليم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 13(4)، 759-775.
- البلوشي، سليمان والمعمرية، فاطمة (2025). واقع استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعلم مواد العلوم لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان، *مجلة جامعة صحار للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (18)، 1-28.
- الثبتي، عايشة بنت خضران بن محمد والسواط، حمد بن حمود (2024). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الإدارية بالمرحلة الثانوية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مصر، (152)، 23-68.
- حميدان، رولا محمد والحواتمة، محمد خلف دعسان. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، (11)4، 389-419.
- خنيفس، سناء حسن. (2024). أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التدريس لدى المعلمين. *مجلة مؤثر للدراسات الاستطلاعية*، 3(13)، 45-57.
- الراسبية، أمينة راشد. (2021). آليات تطوير التعليم والتعلم في سلطنة عمان وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8(45)، 1818-2410.
- رضوان، محمد إبراهيم (2025). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات التدريس التكيفي الذاتي والتنظيم الذاتي لدى الطلاب معلمي العلوم التجارية في ضوء معايير التصميم الشامل للتعلم، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية- جامعة عين شمس، (267)، 42-183.
- الزاكري، عبداللطيف أحمد. (2025). معتقدات معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية*، 41(4)، 189-213.

- سدايا (2024). الذكاء الاصطناعي التوليدي، متاح على الرابط التالي: www.2u.pw.osmtoof
- شراب، يوسف محمد وعمارة، عبدالله سليم وحارب، سعيد عبدالله. (2018). *منهجية البحث العلمي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ضيف الله، محمد حامد. (2024). فهم كيفية عمل الذكاء الاصطناعي والإبداع البشري لدعم مستقبل التصميم الداخلي؛ التحديات، المخاطر، الإيجابيات، السلبيات. *مجلة التصميم الدولية*. 14 (4). 397-407
- عبد العزيز، صفوت حسن والصايغ، زهرة وعارف، صفاء عريف والمطيري، رحاب والهندال، غدير (2025). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة ميدانية، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 5(13)، 371-330.
- عبد الحكيم، محمد (2025). برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات إنتاج الفيديوهات التعليمية الرقمية والذكاء الجمعي لدى معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة أسيوط، *مجلة كلية التربية*، 41(12).
- عبد العظيم، علي. (2025، 19 فبراير). التخطيط التعليمي بالذكاء الاصطناعي. *جريدة الرؤية*. <https://urli.info/1rQRZ>
- العتل، محمد حمد والعنزي، إبراهيم غازي والعجمي، عبد الرحمن سعد. (2021). دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 1(1)، 64-30.
- العرو، راكمز سالم. (2024). مخاطر الذكاء الاصطناعي على المنظومة الأخلاقية للطفولة. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 5(11)، 1-19.
- العروي، أمينة محمد. (2025). دور المعلمة في تعزيز التعليم المستدام باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 41(12). 155-193.
- العمري، زهور حسن (2019). أثر استخدام روبوتات دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الملك سعود، 64(4)، 23-48.
- العميري، فهد علي. (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس لتوظيف مدخل التثليث في بحوث الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعات المملكة السعودية، دراسة نوعية. *IUG Journal of Education & Psychological Studies* 27(1).110
- المناعي، عيسى علي (2025). *التحديات المعاصرة للذكاء الاصطناعي التوليدي في الأداء والقيود*، متاح على الرابط التالي: <https://trendsresearch.org/ar/insight>، تاريخ الاسترجاع: 2026-4-15.
- الغامدي، محمد. (2024). *الذكاء الاصطناعي في التعليم*. متاح على الرابط التالي: <https://url-shortener.me/BJIL>
- القطامي، سامي مناجي. (2025). الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم: مراجعة منهجية لتحليل التحديات والفرص. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات*، 6(18). 27-46.

- كمال الدين، بيان. (2025). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المعلمين والمحتوى التعليمي. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية، السياسية والاقتصادية/ ألمانيا – برلين.
- موسى، مصطفى كمال (2024). استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم في ضوء نموذج GPTID: إمكانيات التطبيق وحدود الاستخدام، *المجلة العلمية لبحوث التعليم، مصر*، 2(3)، 1-16.
- الهادي، محمد. (2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبله. *مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسب* 32(32). 36-32.
- هواش، زهراء صالح ومحارب، ياسمين صالح. (2026). دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأولى في منطقة النقب. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 7(1). 210-233.
- Coa, Y., Li, S., Liu, Y., Tan, Z., Dai, Y., Yu, P.S. & Sun, L. (2023). *A comprehensive survey of ai-generated content (aigc): A history of generative ai from gan to chatgpt*. arXiv preprint arXiv: 2303.04226.
- Creswell, John W. (2009). *RESEARCH DESIGN (Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd edition. SAGE publications
- Dalyanci, A. A, Mast, L., Krushinskaia, K. & Raes, A. (2025). Detecting Innovators in the Field: Teachers' Perceptions and Adoption of Generative AI in Education. *OTESSA JOURNAL*, 5(1). 1-50.
- Hinojo-Lucena, F.J.; Aznar, Diaz, I.; Ca'ceres- Reche, M.P.; Romero- Rodriguez, J.M. (2019). Artificial intelligence in higher education: a bibliometric study on its impact in the scientific literature, *Education sciences*, 9.
- Kehoe, F. (2023). Leveraging generative AI tools for enhanced lesson planning in initial teacher education at post primary. *Irish journal of technology enhanced learning*, 7(2), 172-182.
- Kulkarni, A., Shivananda, A., Kulkarni, A. & Gudivada, D. (2023). *Applied generative AI for beginners*. Apress, Berkeley, CA.
- Moussa, M.K. (2024). Towards reliable utilization: An instructional design model for integrating generative pre-trained transformer (GPT) in education, *Studies in Big Data*, 481–496
- Ruiz-Rojas, L.I., Acosta-Vargas, P., De-Moreta-Lovet, J. & Gonzalez-Rodriguez, M. (2023). Empowering education with generative artificial intelligence tool: Approach with an instructional design matrix, *Sustainability*, 15(15), 11524.
- Shehata, N.R. (2022). Employing artificial intelligence in the educational process, *Journal of the Egyptian Society for Educational Computing*, 10(2), 207-213.