JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٥) العدد (١٥) سبتمبر ٢٠٢٥م

مجلة علمية دورية محكمة

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

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

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

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

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

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

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

أ.د راشد علي السهل

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

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

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

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

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

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

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

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

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

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

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

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

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

أ.د عمر محمد الخرابشة

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

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الهيئة الاستشارية للمجلة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التدقيق اللغوي للمجلة

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

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

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

أهداف المجلة

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

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

مجالات النشر في المجلة

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

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

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

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

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

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

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

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

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

إجراءات النشر في المجلة

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

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

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

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

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

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

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

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

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

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	متطلبات تفعيل معامل الحاسب الآلي الافتراضية في منصة مدرستي من وجهه نظر معلمي الحاسب الآلي بمنطقة القصيم، د. عبدالكريم بن عبدالله حمد السيف؛ أ. عبدالعزيز بن سليمان عبدالله الجربوع.....	33-1
2	برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية للإشراف التربوي وفاعليته في تنمية مهارات الاتصال التعليمي وأخلاقيات المهنة لدى المشرفين التربويين، د. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	69-34
3	أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الهيئة الإدارية، أ. منيرة علي العرجاني؛ أ. الجوهرة صقر المطيري؛ أ. عزيزة عبدالله المطرودي؛ د. نورة عبدالله الجبرين	105-70
4	الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالاستقلالية المهنية لدى المعلمين بالمدارس الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، أ. فاطمة بنت سالم بن سلمان الخاطرية؛ أ. منى بنت علي بن راشد الهنائية؛ أ. سميرة بنت حمود بن حمد البيمانية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. حمد بن هلال بن حمود اليحمدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة.....	145-106
5	التغذية المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلاب جامعه الكويت، أ. مرام عوض الصنوين.....	183-146
6	فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على المدخل البيئي في تنمية حب الاستطلاع والحل الإبداعي للمشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أ. جمعة السيد علي محمد؛ أ.د أميمة محمد عفيفي؛ أ.م.د خالد محمد حسن الرشيدي.....	222-184
7	قيم الهُويَّة الوطنيّة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة الدنيا في المملكة الأردنيّة الهاشميّة - دراسة تحليليّة، د سمير عبد السلام الصوص؛ د. عيسى خليل أحمد الحسنات؛ د. فارس صدقي أحمد محمد.....	251-223
8	أثر تدريس العُلُوم باستخدام التَّعَلُّم التَّعاوني (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تنمية مَهَارة الحِوار العِلمي لدى طُلَّاب الصَّف السادس الابتدائي، أ. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	283-252
9	تأثير ممارسة القيادة الأخلاقية في تحقيق الاندماج الوظيفي للعاملين بالمعهد العالي للقضاء بسلطنة عُمان، أ. يعقوب بن سالم الناعبي؛ أ. عزة بنت راشد السعيدية؛ أ. الحاج عمر عبدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة؛ د. رضية بنت سليمان الحبسية؛ د. حمد بن هلال اليحمدي.....	317-284
10	اتجاهات الطلبة العمانيين نحو دور الاقتصاد الأزرق في تحقيق الاستدامة البحرية في سلطنة عمان، أ. سمراء بنت رمضان الزدجالية؛ أ.د. سيف بن ناصر المعمري.....	351-318

م	العنوان	الصفحة
11	تصور مقترح لتضمين محددات أنماط التعلم وفق نموذج مكارثي (4MAT) في محتوى كتاب التوحيد للمرحلة الثانوية (نظام المسارات)، أ. هدى بنت دُلوه العليوي؛ د. أسماء بنت سليمان الفايز	384-352
12	واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس، أ.نرمين حسين أبو ساره.....	415-385
13	فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، أ. منيرة عبدالله البطي بوطيبان.....	451-416
14	إدارة المواهب الطلابية لتحقيق التنمية المستدامة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، أ. بدرية بنت سليمان بن عبد الله الريامية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. علي خميس علي؛ د. يعقوب بن سالم آل ثاني.....	494-452
15	درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في مدينة القدس، أ. ليلى محمد مصطفى؛ أ. تغريد أحمد سنقرط؛ د. حسام حسني القاسم.....	527-495
16	The Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Learning Experience of High School Students in Kuwait, Laila Sulaiman Mohammed.....	554-528

المقالات

م	العنوان	الصفحة
17	غلق الدرس المدرسي وفق مهارات طرائق التدريس الديداكتيكي: دراسة نظرية، أ. صالح شيخو الهسنياني.....	578-556

الافتتاحية

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

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

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

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

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

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (5)- العدد (15)- سبتمبر 2025م

و اقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس

أ. نرمين حسين أبو ساره

طالبة دكتوراه في مسار التعليم والتعلُّم- جامعة النجاح- نابلس- فلسطين

إيميل: narmeena2018@gmail.com

تاريخ استلام البحث: 2025/4/12 تاريخ قبول النشر: 2025/5/28 تاريخ النشر: 2025/9/10

الملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس شرقي القدس، من خلال تحليل مدى توظيفهم له في تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها، بالإضافة إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجههم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبّقت استبانة مكوّنة من (27) فقرة على عينة عشوائية مكونة من (300) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج أن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي جاء بمستوى متوسط بشكل عام، مع مستوى مرتفع في مجال التخطيط والتنفيذ، ومستوى متوسط في مجال التقويم. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستخدام تُعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال التقويم، وعدم وجود فروق في التخطيط والتنفيذ. وأظهرت المعلمات مستويات أعلى في إدراك التحديات مقارنة بالمعلمين، كما وُجدت فروق في إدراك التحديات لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية منهجية تُعنى بتطوير الكفايات الرقمية والبيداغوجية للمعلمين، وبناء محتوى رقمي ملائم للسياق المحلي.

الكلمات المفتاحية :الذكاء الاصطناعي، التعليم الابتدائي، شرقي القدس.

The Reality of Using Artificial Intelligence in Education among Elementary School Teachers in East Jerusalem

Narmin Hussein Abu Sarah

PhD Student in the Teaching and Learning Track at An-Najah University, Nablus, Palestine

Received: 12/4/2025 Accepted: 28/5/2025 Published: 10/9/2025

Email: narmeena2018@gmail.com

Abstract: This study aimed to explore the reality of artificial intelligence (AI) integration in education among primary school teachers in East Jerusalem. It examined how teachers employ AI in lesson planning, implementation, and assessment, in addition to identifying the key challenges they face. The study adopted a descriptive analytical approach and applied a 27-item questionnaire to a random sample of 300 teachers. The results indicated that the overall use of AI was at a moderate level, with higher usage in planning and implementation, and a moderate level in assessment. Statistically significant differences were found in assessment practices based on academic qualification, while no significant differences emerged in planning or implementation. Female teachers reported higher levels of perceived challenges, and teachers with longer experience exhibited greater sensitivity to such challenges. The study recommends the development of structured training programs focused on enhancing teachers' digital and pedagogical competencies, as well as the creation of contextually relevant digital content.

Keywords: Artificial Intelligence, Primary Education, East Jerusalem.

المقدمة:

يشهد العالم المعاصر تسارعًا غير مسبوق في وتيرة التحول الرقمي، حيث أصبحت التقنيات الحديثة مكوّنًا أساسيًا في مختلف مناحي الحياة وعلى رأسها المجال التربوي. ولم تعد المؤسسات التعليمية بمنأى عن هذه التحولات، بل باتت مطالبة بالتكيّف المستمر مع التطورات التكنولوجية، لضمان فاعلية أدوارها الأكاديمية والتربوية في بيئات تعليمية تتسم بالديناميكية والانفتاح المعرفي.

وفي هذا السياق، يُعد الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) من أبرز الابتكارات التي أفرزتها الثورة الرقمية، لما يتمتع به من قدرات تحليلية واستنتاجية تحاكي الذكاء البشري (Sharma & Yadav, 2022). وقد ساهم بشكل فاعل في إحداث ما يُعرف بالانفجار المعرفي، حيث تولّدت بيئات رقمية ضخمة أعادت تشكيل طرق إنتاج المعرفة وتداولها. ويقوم الذكاء الاصطناعي على خوارزميات متقدمة تُمكّنه من التعلّم من البيانات، وتحليل الأنماط، واتخاذ قرارات مستندة إلى معطيات واقعية، مما جعله حاضرًا بقوة في قطاعات متعددة وخاصةً قطاع التعليم (Ocana-Fernandez et al., 2019).

لقد أظهر الذكاء الاصطناعي في الحقل التربوي دورًا متزايدًا في دعم العملية التعليمية، بدءًا من تخطيط الدروس وتخصيص المحتوى، مرورًا بتحليل أداء المتعلمين وتقديم تغذية راجعة فورية، ووصولًا إلى تعزيز إستراتيجيات التعلّم الذاتي والتفاعلي. وتتيح هذه التقنيات تصميم بيئات تعليمية ذكية تستجيب للفروق الفردية بين المتعلمين، وتسهم في رفع الدافعية وتحفيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي (Wisskirchen et al., 2017؛ Kasneci et al., 2023).

وقد ترافق هذا التحول مع إعادة صياغة دور المدرسة التي لم تعد مصدرًا أحاديًا للمعرفة، بل أصبحت بيئة مفتوحة ومنظِّمة للتعلم في عالم رقمي متشابك (Yu, 2024). وانعكس ذلك بدوره على موقع المعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث انتقل من كونه ناقلًا للمعرفة إلى كونه موجّهًا وميسّرًا للتعلم، مسؤولًا عن توظيف الأدوات الذكية بما يتلاءم مع السياقات الصفية ويُعزّز وعي الطلبة الرقمي وكفاءتهم المعرفية (Rudolph et al., 2023). ويؤكد ذلك ما أشارت إليه أدبيات البحث المعاصر، من أن الذكاء الاصطناعي يُمثّل أداة إستراتيجية قادرة على إحداث تحول نوعي في أنماط التعليم، بشرط أن يتم توظيفه من قبل معلمين يمتلكون الكفايات اللازمة لفهمه وتفعيله بوعي تربوي (Zawacki-Richter et al., 2019).

وعلى الرغم من هذه الإنجازات التقنية، لا يزال من الضروري التساؤل حول مدى تحقق هذه الإمكانات في السياقات التعليمية الواقعية، ولا سيما في المراحل الأساسية الحساسة، وفي البيئات التي تواجه تحديات متعددة كمدارس شرقي القدس. ورغم تنامي الأدبيات التي تناولت موضوع الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن المرحلة الابتدائية ولا سيما في البيئات الهشّة أو تلك التي تتسم بخصوصية سياسية واجتماعية مثل مدارس شرقي القدس، لا تزال تعاني من نقص واضح في الدراسات التي ترصد الاستخدام الفعلي لهذه التقنيات. وتكمن هذه الفجوة البحثية في عدم توافر

بيانات كافية توضّح مدى تكامل الذكاء الاصطناعي في هذه المرحلة، والصعوبات التي قد تواجه المعلمين أثناء توظيفه ضمن بيئة تعليمية مقيّدة بالتحديات التكنولوجية والمؤسسية.

ومن هذا المنطلق، تكتسب هذه الدراسة أهميتها من سعيها إلى استكشاف واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس شرقي القدس، من خلال تحليل مدى توظيفهم له في تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقييمها، بالإضافة إلى الوقوف على أبرز التحديات التي تواجههم في هذا السياق. وتسعى الدراسة إلى تقديم توصيات تربوية وتطبيقية من شأنها دعم كفايات المعلمين وتعزيز إدماج الذكاء الاصطناعي في البيئات الصفية بطريقة واعية، تراعي خصوصيات السياق المحلي، وتدعم بناء منظومة تعليمية مرنة ومتكيفة مع متطلبات العصر الرقمي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التطورات السريعة في مجال الذكاء الاصطناعي، لا تزال هناك تحديات تواجه عملية دمج هذه التقنية في التعليم. وقد أشارت الدراسات إلى وجود فجوة بين الإمكانات التي يوفرها الذكاء الاصطناعي ومدى استخدامه الفعلي في الفصول الدراسية، كدراسة مشعل والعيد (2023) التي أشارت إلى وجود ضعف كبير في معرفة معلمات الطفولة المبكرة في استخدام الذكاء الاصطناعي، رغم إدراكهن لأهميته، وقلة توظيفه فعليًا في البيئة الصفية. ودراسة حميدان والحواتمة (2023) التي أشارت إلى اعتراف الدراسة بأهمية الذكاء الاصطناعي، ولكنها أشارت إلى وجود تحديات وعوائق تحد من الاستخدام الفعّال للذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية، ودراسة آل مسعد والفراني (2023)، التي كان من أبرز نتائجها تفاوت مستوى امتلاك المعلمين للمهارات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث تبيّن أن مهاراتهم في مجالات تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقييمها جاءت بمستوى متوسط، وأظهرت الدراسة ارتفاعًا ملحوظًا في مستوى التحديات التي تعوق تطبيق هذه التقنيات، مما يعكس حجم الفجوة بين الإمكانات المتاحة والقدرة الفعلية على دمج الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية بشكل فعّال. ومن خلال عمل الباحثة كأحد المعلمات في مدارس شرقي القدس فقد لامست وجود قصور في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال تواصلها مع مجموعة من المعلمين والمعلمات في المدارس، ولذلك فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: **ما واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس**. ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

1. ما واقع استخدام المعلمين للذكاء الاصطناعي في التعليم في مدارس شرقي القدس في مجالات (التخطيط، التنفيذ، والتقويم)؟
2. ما التحديات التي يواجهها المعلمون في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في مدارس شرقي القدس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحدياته تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس.
2. الكشف عن أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في مدارس شرقي القدس.
3. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام المعلمين للذكاء الاصطناعي في التعليم وتحدياته وفقًا لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية الدراسة في أن موضوعها يعد من الموضوعات المهمة في الوقت الحالي، فقد أصبح استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضرورة ملحة في ظل الانفجار المعرفي في مجال التعليم، حيث ستسهم الدراسة في إثراء المعرفة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وستعمل على توفير معلومات علمية حول فوائد ومحددات الذكاء الاصطناعي في هذا السياق.
- **الأهمية التطبيقية:** يمكن أن تسهم هذه الدراسة في توجيه القرارات التربوية نحو دمج الذكاء الاصطناعي بشكل أكبر في التعليم، وتسليط الضوء على المهارات التي يحتاجها المعلمون لاستخدام الذكاء الاصطناعي بكفاءة، كما تساعد هذه الدراسة في تقديم توصيات عملية للحد من التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس.
- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات مدارس شرقي القدس، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في المدارس الحكومية في شرقي القدس.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024-2025.

مصطلحات الدراسة:

تم تناول مصطلحات الدراسة من جانب اصطلاحي وآخر إجرائي

- **الذكاء الاصطناعي** (Artificial Intelligence):

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه أحد مجالات علوم الحاسوب التي تهدف إلى تطوير أنظمة وبرمجيات قادرة على محاكاة الذكاء البشري في التحليل، والتعلم، واتخاذ القرار (Verma, 2018).

وتعرف الباحثة الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنه: هو التطبيقات والأنظمة الذكية المستخدمة في العملية التعليمية، مثل الروبوتات التعليمية، وأنظمة التقييم الذكية، وبرامج التعلم التكيفي.

- **المعلم اصطلاحاً:**

هو الركيزة الأساسية في النظام التربوي، والعنصر المحوري في العملية التعليمية، ولم يَعُد دوره يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل أصبح ميسرًا للتعلم، وموجهًا للطلبة نحو بناء المعرفة بأنفسهم، كما يتصف بدور الناقد والمحفّز على الإبداع، والمساهم في تنمية التفكير الناقد، وتعزيز مهارات المتعلمين لمواجهة متطلبات مجتمع المعرفة والانخراط في اقتصاده المتسارع (محمود، 2016).

- **شرقي القدس اصطلاحاً:**

يُقصد بها المناطق الجغرافية الواقعة ضمن حدود مدينة القدس الشرقية، والتي تخضع لخصوصية سياسية وثقافية وتعليمية مختلفة عن بقية المناطق الفلسطينية، وتواجه تحديات هيكلية تتعلق بالبنية التحتية، والتمويل، وتعدد المرجعيات التربوية (حجازي وأبو غوش، 2023).

الخلفية النظرية للدراسة:

لم تعد النظم التعليمية المعاصرة قادرة على الاستجابة لمتطلبات المتعلمين ضمن أطرها التقليدية، حيث فرضت التحولات التكنولوجية المتسارعة أنماطًا جديدة من التعلم تتطلب إعادة تعريف الأدوار التربوية، وفي هذا السياق برز الذكاء الاصطناعي كأحد أبرز التطورات التقنية القادرة على إحداث نقلة نوعية في بنية التعليم ووظائفه، ليس فقط باعتباره أداة تنفيذ ذكية، بل كمنظومة معرفية تستند إلى قدرات تحليلية واستنتاجية تُحاكي التفكير البشري. ومع تعاظم حضوره أصبحت المؤسسات التربوية مطالبة بتبني أدوات ذكية تُسهم في تخصيص التعليم، وتحسين جودته، ومواكبة التغيرات الاجتماعية والمعرفية، مع وعي نقدي بالأبعاد الأخلاقية المرتبطة باستخدام هذه التقنيات.

1- مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تنوعت تعريفات الذكاء الاصطناعي في الأدبيات الأكاديمية باختلاف الزاوية التي يُنظر منها إليه، فقد عرّفه مكارثي الذي يُعد من أوائل المؤسسين لهذا الحقل، بأنه المجال الذي يجمع بين العلم والهندسة بهدف تطوير أنظمة ذكية قادرة على أداء مهام تحاكي الذكاء البشري (اللوزي، 2012).

بينما يرى مينسكي أن الذكاء الاصطناعي هو قدرة الأنظمة الحاسوبية على أداء وظائف عقلية كالتحليل والتخطيط وحل المشكلات (خوالد، 2019). وعرفه العتل وآخرون (2021) بأنه فرع من علوم الحاسوب يهدف إلى تصميم أنظمة ذكية قادرة على التعلم من البيانات، واتخاذ قرارات مبنية على الخوارزميات.

كما أوضحت آل مسعد والفراني (2023) أن الذكاء الاصطناعي يمثل منظومة متكاملة تُحاكي التفكير البشري، بهدف أداء مهام تتطلب فهمًا وتفسيرًا وقرارات معقّدة. وهناك من عرفه 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 برمجيات تساعد في إنجاز أعمال تتطلّب ذكاءً بشريًّا، ويُمكّنها أن تتخذ قرارات مفيدة وتحاكي العقل البشري، من خلال عرض سلوك مُماثل لذكاء الإنسان وطريقة عمله (عويهان، 2025، 48). وبناءً على هذه التعريفات تتبنى الباحثة تعريفًا إجرائيًا للذكاء الاصطناعي بوصفه: منظومة رقمية تعتمد على تقنيات وخوارزميات تحليلية متقدمة، تمكّن الأنظمة من التعلم الذاتي، وتحليل المعطيات، واتخاذ قرارات ذكية في سياقات تعليمية معقدة، بما يُسهم في تحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة.

2- مستويات الذكاء الاصطناعي وتصنيفاته:

تتعدد مستويات الذكاء الاصطناعي وتصنيفاته، حيث يُقسّم حسب قرقط وعطية (2023) إلى ثلاثة مستويات كالتالي:

أ. الذكاء الاصطناعي الضيق، الذي يشير إلى أنظمة تنفّذ مهام محددة مثل المساعدات الصوتية.

ب. الذكاء الاصطناعي العام، الذي يُحاكي التفكير البشري في تنفيذ مهام متعددة.

ج. الذكاء الاصطناعي الفائق، الذي يتجاوز قدرات الإنسان لكنه لا يزال افتراضيًا.

وأضاف ناجي وزكريا (2024) تصنيفًا وظيفيًا يتضمن الآلات التفاعلية، الذكاء ذو الذاكرة المحدودة، نظرية العقل، والوعي الذاتي. وترى الباحثة أن هذه التصنيفات تساعد في تحديد حدود استخدام الذكاء الاصطناعي تربويًا، حيث تختلف الإمكانات باختلاف المستوى، مما يستدعي وعيًا نقديًا عند التوظيف، ولا سيما مع بروز قضايا تتعلق بخصوصية البيانات، وانحياز الخوارزميات، وغياب الشفافية في بعض التطبيقات.

3- أنظمة الذكاء الاصطناعي:

تستند أنظمة الذكاء الاصطناعي إلى مجموعة من المبادئ التقنية والعقلانية التي تُمكّنها من محاكاة التفكير البشري. وقد أشار خوالد (2019) إلى مبدأ "تمثيل البيانات" الذي يسمح بتنظيم المعلومات بطريقة قابلة للمعالجة، ومبدأ "البحث" الذي يُستخدم لاختيار أفضل الحلول.

كما أضافت آل مسعد والفراني (2023) مبدأ "الاستدلال المنطقي"، الذي يمكّن الأنظمة من استخلاص نتائج من معطيات جزئية، ومبدأ "التعلم الذاتي" الذي يُكسب النظام القدرة على التكيف والتحسين المستمر. وترى الباحثة أن هذه المبادئ تمثل القاعدة التي تُبنى عليها التطبيقات التعليمية الذكية، حيث يبدأ النظام بتمثيل معطيات الطلبة، ويحللها عبر البحث والاستدلال، ثم يُكيّف محتواه وفقًا لنتائج تعلم الطالب وخبراته السابقة.

4- أهداف الذكاء الاصطناعي وخصائصه:

تتركز أهداف الذكاء الاصطناعي في تمكين الأنظمة من أداء مهام تتطلب تفكيرًا إنسانيًا، وتقديم حلول ذكية تُسهم في رفع الكفاءة البشرية. ويشير Nillson (2010) إلى أنه من أبرز هذه الأهداف تحسين القدرة على معالجة البيانات، واتخاذ قرارات عقلانية بناءً على معايير معرفية.

كما يرى آل مسعد والفراني (2023) أن الأهداف التعليمية للذكاء الاصطناعي تشمل دعم المعلم في تخطيط الدروس، وتحليل تقدم الطلبة، وتقديم تغذية راجعة مخصصة. وتُبرز الباحثة أهمية هذه الأهداف في السياق التربوي، حيث يسهم الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم من خلال تسهيل عملية اتخاذ القرار، ومساعدة المعلمين على تخصيص المحتوى التعليمي.

وقد أوضحت دراسات عديدة، مثل دراسة مزوز وحموش (2024)، أن الذكاء الاصطناعي يتميز بقدرته على تحليل كميات ضخمة من البيانات بسرعة، وتقديم دعم فوري للمعلمين، كما أشار ناجي وزكريا (2024) إلى دوره في تخصيص التعلم، ودعم الفروق الفردية، وتحفيز التفكير النقدي. وتؤكد آل مسعد والفراني (2023) أن من مميزاته تخفيف العبء عن المعلم، وتحسين بيئة التعلم التفاعلية.

وأشار كلٍ من العتل والعنزي والعجمي (2021) وخوالد (2017) إلى أن الذكاء الاصطناعي يتسم بما يلي: البحث التجريبي الذي يتجه نحو المشاكل التي لا حل لها وفقاً لخطوات منطقية محدودة، والبيانات غير المكتملة حيث تصمم بعض البرامج على إعطاء حلول إذا كانت البيانات غير مكتملة، واستخدام أسلوب التمثيل الرمزي في التعبير عن البيانات، وقدرة البرامج على استخدام الرموز للتعبير عن المعلومات المتوفرة، والقدرة على التعلم والتطوير من خلال الممارسات السابقة.

كما تتسم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالقدرة على الاستجابة السريعة للمواقف والأمور الجديدة، واتخاذ القرارات الإدارية، والتعامل مع المواقف الغامضة والصعبة والمعقدة مع غياب المعلومة، والقدرة على التكيف والتعلم من البيانات المتغيرة بشكل مستمر (عويهان، 2025). وترى الباحثة أن هذه المميزات تُعد ممكنات تربوية مهمة تسهم في بناء بيئة تعلم مرنة وفعالة تستجيب للاحتياجات الفردية للمتعلمين.

5- أهمية الذكاء الاصطناعي:

تعمل 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 والتعلُم، لما له من تأثير إيجابي على نجاح الطالب، وتعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي أكثر حضوراً وأهمية في نقل التعليم للطلبة، وتأتي بصورة تعليمية أو تقويمية مقدمة لهم التغذية الراجعة، ومساعدة لهم في اتخاذ القرارات الدراسية المناسبة، وكذلك تساعد تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في تحديد المهارات اللازمة لمتطلبات سوق العمل، كما أنها تنمي قدرات الطلبة على التعلُم الذاتي وتراعي الفروق الفردية بينهم (عبد العزيز وآخرون، 2025).

ويساعد استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس على زيادة مهارة الطالب في الوصول إلى هدف البرنامج التعليمي بسرعة كبيرة من إعادة الأجزاء المهمة طبقًا لحاجته، ويسهم في تحسين المستوى القيادي للطالب عن طريق تعليم نفسه باتباع الخطوات التعليمية الشارحة للمادة العلمية والتدرب على الاختبارات ومعرفة الإجابات الصحيحة، مما يؤدي إلى تقييم نفسه ومعرفة مستواه (زيدان، 2014).

وتبيّن الأدبيات الحديثة، مثل دراسة آل مسعد والفراني (2023) وحميدان والحواتمة (2023)، أن الذكاء الاصطناعي يُستخدم في التعليم عبر محاور أساسية تشمل تخطيط الدروس، حيث تُسهم تقنياته في تصميم محتوى مخصص، وتحليل احتياجات الطلبة، وتنفيذ الدروس، من خلال دعم التفاعل والتعلم النشط بوسائل ذكية ومتعددة الوسائط، وتقويم الدروس عبر تصحيح آلي وتقديم تغذية راجعة فورية، بالإضافة إلى مواجهة تحديات تتعلق بالبنية التحتية، ونقص التدريب، وقضايا الخصوصية. وترى الباحثة أن هذه المحاور تُشكّل أساسًا لفهم طبيعة العلاقة بين المعلم والذكاء الاصطناعي، كما أنها تمثل أداة لتحليل واقع استخدامه في البيئة التعليمية.

وتوصلت دراسة عبد العزيز وآخرين (2025) إلى أنه يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الجوانب التالية: صنع القرارات المدرسية المهمة، حل المشكلات المتعلقة بدوام منتسبي المدرسة، تمكين المعلمين في تصميم بيئة تعليمية محفزة، وتلقي الطالب تغذية راجعة عن أدائه بشكل مستمر من خلال قنوات متاحة، بالإضافة إلى توفير أنظمة التدريس الذكية لتلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لكل طالب.

وانطلاقًا مما سبق يُعد الذكاء الاصطناعي مكوّنًا معرفيًا وتقنيًا يعيد تشكيل ملامح الفعل التربوي، ويتطلب مراجعة نقدية لممارسات المعلمين في ظل هذه التحولات. وترى الباحثة أن هذا الإطار النظري يُسهم في بناء فهم عميق لآليات التفاعل بين المعلمين والتقنيات الذكية، ويوفر أساسًا تحليليًا لدراسة واقع الاستخدام الفعلي لهذه التطبيقات في مدارس شرقي القدس، بكل ما تحمله من خصوصيات تربوية وسياقية.

الدراسات السابقة:

تمت مراجعة مجموعة من الدراسات الحديثة التي تناولت الذكاء الاصطناعي في التعليم، بهدف تتبّع التوجهات البحثية الراهنة، وتحديد الفجوات المعرفية، خصوصًا في المرحلة الابتدائية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أجرى (عبد العزيز وآخرون، 2025) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام، والتعرف على مبررات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأوجه توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم، والكشف عن التحديات التي تواجه

استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (1111) معلماً ومعلمة ورئيس قسم في مدارس المرحلة الثانوية طبقت عليهم استبانة مكونة من (48) عبارة موزعة على أربعة محاور (واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في المرحلة الثانوية، مبررات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، أوجه توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم، التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في المرحلة الثانوية متوسط، وجاءت مبررات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بدرجة كبيرة، وجاءت أوجه توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم بدرجة كبيرة، وكذلك جاءت التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بدرجة كبيرة أيضاً. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول مبررات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وأوجه توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وعدم وجود فروق حول جميع المحاور تعزى لمتغيرات النوع والخبرة والمنطقة التعليمية.

وأجرى عويهان (2025) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الحاسوب في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لبعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (35) عضو هئية تدريس طبقت عليهم استبانة مكونة من (39) عبارة موزعة على ستة محاور. وتوصلت النتائج إلى أن متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الحاسوب ككل جاءت بدرجة كبيرة، وجاء في الترتيب الأول متطلبات خاصة بالأنشطة التعليمية، تليها متطلبات خاصة بإستراتيجيات التدريس، ثم متطلبات خاصة بالمنهج، ثم متطلبات خاصة بالتقويم التربوي، وجاء في الترتيب قبل الأخير متطلبات خاصة بأعضاء هيئة التدريس وجاءت جميعها بدرجة كبيرة، وأخيراً متطلبات خاصة بتقنيات التعليم ومصادر التعلُم وبدرجة متوسطة. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول متطلبات خاصة بتقنيات التعليم ومصادر التعلُم، ومتطلبات خاصة بأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير النوع، ووجود فروق حول باقي المتطلبات لصالح الذكور، وعدم وجود فروق حول متطلبات خاصة بإستراتيجيات التدريس، ومتطلبات خاصة بالأنشطة التعليمية، ومتطلبات خاصة بالتقويم التربوي تعزى للمسمى الوظيفي، ووجود فروق حول متطلبات خاصة بتقنيات التعليم ومصادر التعلُم، ومتطلبات خاصة بأعضاء هيئة التدريس، ومتطلبات خاصة بالمنهج لصالح أستاذ مساعد.

وأقام الشايع والمطيري (2025) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية، وأثر متغيرات المؤهل العلمي والجامعة، وسنوات الخبرة على ذلك. وقامت الدراسة على المدخل المزجي، حيث استعانت بالتصميم المتوازي المتقارب، ووفق هذا التصميم تم جمع البيانات

الكمية والنوعية بالتوازي وتحليلهما ودمجهما، وبلغت عينة الدراسة (256) من منسوبي عمادة الموارد البشرية في (5) جامعات سعودية طبقت عليهم استبانة، و(19) مشاركاً في المقابلات شبه المقننة. وتوصّلت الدّراسة إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية جاء ضعيفاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي 2,452، وجاء بالمرتبة الأول بُعد خدمة الموظف يليه في المرتبة الثانية بُعد أداء الموظف يليه بُعد التنمية والتدريب، في حين جاء بالمرتبة الأخيرة بُعد الاستقطاب والتعيين. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام عمادات الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ بالجامعات السعودية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ماعدا بُعد التنمية المهنية والتدريب، ووجود فروق حول واقع استخدام عمادات الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ تعزى لمتغير الجامعة، بينما لا توجد فروق تعزى لسنوات الخبرة.

وسعت دراسة (Tariq, 2025) إلى الكشف عن التحديات الأخلاقية والتنظيمية في دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والنوعي من خلال الاطلاع على الأدبيات والممارسات التعليمية الدولية، واستخدمت أداة تحليل نقدي للأطر النظرية والنماذج التنظيمية ذات الصلة. وقد خلصت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي يمتلك قدرة كبيرة على تحسين جودة التعليم، ولكنه يتطلب مواجهة التحديات الأخلاقية والتنظيمية وتبنّي سياسات وتدريب مستمر.

في حين هدفت دراسة حميدان والحواتمة (2023) إلى تقييم دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن، والكشف عن أبرز التحديات. وشمل المجتمع معلمي مديريات مأدبا ووادي السير، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتألفت العينة من (154) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يؤدي دورًا متوسطًا في تحسين التعليم، مع ضرورة توفير بيئة تكنولوجية داعمة وتأهيل المعلمين.

أما دراسة مزوز وحموش (2024) فقد سعت إلى تقييم دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة. وشمل المجتمع معلمي الثانويات في ولاية سطيف، وتكونت العينة من (505) معلمين ومعلمات تم اختيارهم بطريقة مقصودة. وأظهرت النتائج آراءً متوسطة في تقييم فعالية الذكاء الاصطناعي، مع فروق دالة لصالح الذكور ولصالح المعلمين الجدد، الذين أبدوا استعدادًا أكبر لتبني هذه التقنيات مقارنة بزملائهم ذوي الأقدمية.

وهدفت دراسة (Jala, 2024) إلى تحليل انعكاسات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي في الفلبين، مع تركيز خاص على قضايا الأمن الرقمي، وحماية البيانات، والعدالة، والتحيز الخوارزمي. واعتمدت الدراسة على مراجعة أدبيات منهجية شملت 170 منشورًا مفهرسًا في قاعدة بيانات Scopus، دون عينة ميدانية. واستخدمت أداة التحليل النقدي للمحتوى، وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يمثل قوة تحديثية واعدة، بشرط مراعاة الجوانب الأخلاقية والتنظيمية.

أما دراسة Mwakapina (2024) فقد سعت إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم اللغات في إحدى الجامعات التنزانية، واستخدمت الدراسة منهجًا نوعيًا كميًا، واستندت إلى أدوات متنوعة شملت استبانة، ومقابلات، وملاحظات صفية، ومناقشات جماعية، وشمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وبلغت العينة 128 مشاركًا. وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي ساهم في تحسين تصميم المحتوى وتخصيص مسارات التعلم، على الرغم من استمرار تحديات مثل ضعف الكفاءة الرقمية والانتحال الأكاديمي.

وسعت دراسة آل مسعد والفراني (2023) إلى تحديد واقع استخدام الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. وشمل المجتمع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة تضمنت أربعة محاور هي: تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها، والتحديات، وتم تطبيقها على عينة بلغت 163 مشاركًا. وأظهرت النتائج أن توظيف الذكاء الاصطناعي ما يزال بمستوى متوسط، بينما بلغت التحديات التقنية والتنظيمية أعلى متوسط، مما يشير إلى ضرورة تكثيف التدريب وتوفير بيئة تقنية ملائمة.

وفي سياق التعليم المبكر، هدفت دراسة مشعل والعيد (2023) إلى التعرف على واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة في محافظة شقراء بالسعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة إلكترونيًا وورقيًا على عينة مكونة من (99) معلمة من معلمات رياض الأطفال. وكشفت النتائج عن ضعف كبير في المعرفة بالتقنيات الحديثة، وقلة استخدامها في الممارسات الصفية، وأوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية وتجهيزات تقنية ملائمة.

أما دراسة Rajesh et al. (2022) فقد ركزت على تحليل أثر الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعلم داخل مؤسسات التعليم العالي. واستندت إلى تحليل محتوى مصادر أكاديمية دون عينة ميدانية، واعتمدت المنهج النوعي الثانوي باستخدام أداة التحليل الموضوعاتي. وبيّنت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يساهم بفعالية في تحسين جودة التعليم، من خلال أدوات تفاعلية تعزز التفكير النقدي والتعلم الذاتي.

كما تناولت دراسة المقيطي (2021) واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأردنية، وعلاقته بجودة الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء تم تطبيقها على عينة مكونة من (344) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج مستوى متوسطًا في التوظيف، مع فروق لصالح الكليات العلمية، وعلاقة إيجابية دالة بين التوظيف وجودة الأداء.

وسعت دراسة العتل وآخرين (2021) إلى التعرف على أهمية الذكاء الاصطناعي والتحديات المرتبطة به، من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (229) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مقرر طرق تدريس الحاسوب. وأظهرت النتائج

فروقًا دالة لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية الأعلى وطلبة السنوات الدراسية المتقدمة، وأوصت الدراسة بتوفير بيئات محفزة ورفع وعي الطلبة بإمكانات الذكاء الاصطناعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي مع اختلاف نوعه، لمناسبته لطبيعتها وأهدافها.
- أجمعت غالبية الدراسات على أن الذكاء الاصطناعي يُعد أداة واعدة لتحسين جودة التعليم وخصوصًا في التعليم العالي، حيث أظهرت دراسات مثل (Tariq,2025;Jala,2024; Rajesh et al.,2022) أن الذكاء الاصطناعي يسهم في دعم مهارات التفكير، التعلم الذاتي، وتحسين الكفاءة الأكاديمية. وقد ارتبط هذا الأثر الإيجابي بوجود بيئات مؤسسية مرنة، وأطر أخلاقية واضحة، وبرامج تدريبية مستمرة. وكشفت دراسات ميدانية في التعليم العام مثل (حميدان والحواتمة، 2023؛ آل مسعد والفراني، 2023) عن تحديات ميدانية واضحة، تمثلت في ضعف البنية التحتية، ومحدودية الكفاءة الرقمية، وغياب ثقافة مؤسسية داعمة للتكنولوجيا.
- أشارت الدراسات السابقة إلى وجود فجوة بين الإمكانات النظرية للذكاء الاصطناعي وصعوبة تطبيقه فعليًا في البيئات الصفية، ويتكرر هذا التحدي في دراسة (مشعل والعيد، 2023) حول التعليم المبكر، والتي أظهرت أن إدراك المعلمات لأهمية الذكاء الاصطناعي لا يقابله توظيف عملي، مما يعكس ضعف التهيئة والتدريب في هذه المرحلة الحساسة. أما دراسة (مزوز وحموش، 2024) فقد أظهرت تباينًا في مواقف المعلمين تجاه الذكاء الاصطناعي، بينما أظهرت دراسة (Mwakapina,2024) أبعادًا أخلاقية أكثر تعقيدًا، كقضايا الخصوصية، والاعتماد المفرط على التقنية، والانتحال الأكاديمي، وهي تحديات لم تحظَ بما يكفي من المعالجة في سياقات التعليم العام.
- أوصت بعض هذه الدراسات بضرورة تطوير سياسات مؤسسية واضحة لضبط استخدام الذكاء الاصطناعي، إلى جانب تصميم برامج تدريبية تدمج الجانب الأخلاقي مع الكفاءة الرقمية. وكشفت دراسة (المقيطي، 2021) عن فجوة بين الكليات العلمية والإنسانية في توظيف الذكاء الاصطناعي، مما يدل على تفاوت مؤسسي في التبني التكنولوجي، ويتقاطع هذا مع نتائج دراسة (العتل وآخرين، 2021) التي أوضحت أن وجود إدراك إيجابي للذكاء الاصطناعي لا يضمن بالضرورة الممارسة الفعلية، إذا لم تُوفَّر بيئات داعمة تراعي السياق والاحتياجات الفردية للمعلمين والمتعلمين.
- تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اتباعها للمنهج الوصفي واستخدام الاستبانه كأداة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة، وتصميم أداة الدِّراسة، ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث إن المنهج الوصفي التحليلي يعبر عن وصف الظاهرة كما هي، وأشار الرفاعي (1998) إلى أن المنهج الوصفي التحليلي أحد المناهج البحثية التي تهدف إلى تقديم فهم دقيق وعميق لأبعاد ظاهرة أو مشكلة قائمة، من خلال جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها بطريقة منهجية، بهدف الوصول إلى معرفة تفصيلية تساعد في توضيح الواقع القائم، واقتراح سياسات أو ممارسات مستقبلية تسهم في التعامل معها بفعالية، كما هو قائم لدراسة واقع استخدام المعلمين للذكاء الاصطناعي في التعليم في مدارس شرقي القدس.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس شرقي القدس خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2025/2024، والبالغ عددهم (3000) معلم ومعلمة، بحسب بيانات الجهات التعليمية المحلية في مدينة القدس. وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وبلغ حجم العينة (300) معلم ومعلمة، أي ما نسبته حوالي (10%) من مجتمع الدراسة الأصلي. ويُعد هذا الحجم مناسبًا للمعالجة الإحصائية ويُراعي تمثيل الفئات المستهدفة بدقة.

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	84	%28.0
	أنثى	216	%72.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	170	%56.7
	ماجستير	106	%35.3
	دكتوراه	24	%8.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	89	%29.7
	من 5-10 سنوات	79	%26.3
	أكثر من 10 سنوات	132	%44.0

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الإناث كانت الأعلى بواقع (216) معلمة، بنسبة بلغت (72.0%)، مقابل (84) معلماً من الذكور، بنسبة (28.0%). بالنسبة للمؤهل العلمي، فقد شكّل الحاصلون على درجة البكالوريوس النسبة الأكبر من العينة بواقع (170) فردًا، أي ما نسبته (56.7%)، تلاهم الحاصلون على درجة الماجستير بنسبة (35.3%)، ثم الحاصلون على الدكتوراه بنسبة بلغت (8.0%). أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة، فقد تبين أن (132) من أفراد العينة

لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات، بنسبة (44.0%)، في حين بلغت نسبة من لديهم خبرة أقل من 5 سنوات (29.7%)، وعددهم (89) معلماً ومعلمة، بينما بلغ عدد من تتراوح خبرتهم بين 5–10 سنوات (79) فردًا، بنسبة (26.3%). وتعكس هذه النتائج تنوعاً في خصائص أفراد العينة من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، بما يدعم تمثيلًا جيدًا لمجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع مثل دراسة (الفراني وآل مسعد، 2023) ودراسة (حميدان والحواتمة،2024). حيث تكونت الأداة من قسمين: القسم الأول الذي تضمن بيانات ديموغرافية عن المبحوثين والتي تمثل (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). أما القسم الثاني فقد تكون من (27) فقرة مقسمة على (4) مجالات، المجال الأول التخطيط للدرس وتكوّن من (6) فقرات، المجال الثاني تنفيذ الدرس وتكوّن من (6) فقرات، المجال الثالث تقويم الدرس وتكوّن من (8) فقرات، أما المجال الرابع التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي وتكوّن من (7) فقرات، وللإجابة عن الفقرات تم استخدام سلم ليكرت الخماسي، لقياس استجابات أفراد العينة، وفق التدرج الآتي: (1) معارض بشدة، (2) معارض، (3) محايد، (4) موافق، (5) موافق بشدة.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، اعتمدت الباحثة نوعين من إجراءات الصدق:

1. **صدق المحتوى:** تم عرض الأداة بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية والمناهج وأساليب التدريس، حيث قدّموا ملاحظاتهم بشأن الصياغة، والملاءمة، ومدى تمثيل الفقرات لأهداف الدراسة. وبناءً على تلك الملاحظات أُجريت التعديلات اللازمة، وخرجت الاستبانة بصيغتها النهائية المعتمدة.
2. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستخدام بيرسون (Pearson correlation) من خلال الرزمة الإحصائية (SPSS)، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (60) معلماً ومعلمة غير العينة الأساسية، ويوضح ذلك جدول (2).

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لأداة الدراسة

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
q1	**0.68	q15	**0.76
q2	**0.72	q16	**0.79
q3	**0.77	q17	**0.77
q4	**0.72	q18	**0.77
q5	**0.75	q19	**0.78

q6	**0.77	q20	**0.76
q7	**0.70	q21	**0.16
q8	**0.78	q22	**0.16
q9	**0.79	q23	**0.21
q10	**0.82	q24	**0.19
q11	**0.79	q25	0.08
q12	**0.76	q26	**0.25
q13	**0.80	q27	**0.32
q14	**0.68		

** دالة عند مستوى (0.01)

أظهرت نتائج تحليل معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة وجود علاقة ارتباط طردية ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) لمعظم الفقرات، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.08) و(0.82). وقد سجّلت الفقرات q10 ، q13، q9، q11، q16، q19 أعلى قيم ارتباط تجاوزت (0.78)، مما يشير إلى اتساق داخلي قوي بين هذه الفقرات والدرجة الكلية، ويعزز صدق محتوى الأداة في قياس واقع استخدام الذكاء الاصطناعي. وفي المقابل أظهرت الفقرة (q25) ارتباطًا ضعيفًا وغير دال إحصائيًا (ر= 0.08، دلالة إحصائية =0.158)، وتعكس هذه النتائج اتساقًا داخليًا جيدًا للأداة بشكل عام، وصدقًا مقبولًا لمحتواها، حيث تشير معظم الفقرات إلى أنها تقيس بفاعلية نفس البُعد المتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

جدول (3)

معاملات ثبات مجالات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
استخدم الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس	6	0.93
استخدم الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس	6	0.92
استخدم الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب	8	0.95
التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي	7	0.85
الاستبانة ككل	27	0.93

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لجميع مجالات الاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن قيم ألفا تراوحت ما بين (0.85) و(0.95)، وهي جميعها قيم تدل على مستوى عالٍ من الاتساق الداخلي للفقرات ضمن كل مجال. فقد بلغت قيمة ألفا لمجال "الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس" (0.93)، ولمجال

"تنفيذ الدروس" (0.92)، بينما كانت الأعلى في مجال "تقييم الدروس والطلاب" وبلغت (0.95)، مما يعكس اتساقًا داخليًا قويًا بين فقرات كل مجال. أما مجال "التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي" فقد بلغت قيمة ألفا (0.85). وبلغت قيمة الثبات للمقياس الكلي (0.93)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، ويؤكد صدقها في قياس واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بمراجعتها، وذلك تمهيدًا لإدخالها للحاسوب لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تم إدخالها وذلك بإعطائها أرقامًا معينة، حيث أعطيت الإجابة موافق بشدة 5 درجات، موافق 4 درجات، محايد 3 درجات، معارض درجتين، معارض بشدة درجة واحدة، بحيث كلما زادت الدرجة زادت درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس، والعكس صحيح.

وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، اختبار "ت"، اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، اختبار توكي (Tukey test)، ومعادلة الثبات ألفا كرونباخ من خلال الرزمة الإحصائية SPSS.

مفتاح التصحيح:

المتوسط الحسابي	درجة التصورات
2.33-1.00	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
5.00-3.68	مرتفعة

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: **ما واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال الأول والثاني والثالث للاستبانة، وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، وتوضحها الجداول التالية.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
استخدم الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس	3.77	0.88	1	مرتفعة
استخدم الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس	3.73	0.88	2	مرتفعة
استخدم الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب	3.52	0.95	3	متوسطة
المجالات ككل	3.56	0.65	-	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجالات ككل (3.56) والانحراف المعياري (0.65)، وقد تباينت استجابات أفراد العينة حول المجالات، فقد جاء في الترتيب الأول استخدم الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس بمتوسط حسابي (3.77) وبدرجة مرتفعة، يليه استخدم الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس بمتوسط حسابي (3.73) وبدرجة مرتفعة أيضاً، وأخيراً استخدم الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب بمتوسط حسابي (3.52) وبدرجة متوسطة. وتدل هذه النتيجة على أن معلمي المرحلة الابتدائية يظهرون توجهاً معتدلاً نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن الذكاء الاصطناعي يُعد أداة واعدة لتحسين جودة التعليم، فقد توصلت دراسات مثل (Tariq,2025;Jala,2024; Rajesh et al.,2022) إلى أن الذكاء الاصطناعي يسهم في دعم مهارات التفكير، والتعلم الذاتي، وتحسين الكفاءة الأكاديمية. وقد ارتبط هذا الأثر الإيجابي بوجود بيئات مؤسسية مرنة، وأطر أخلاقية واضحة، وبرامج تدريبية مستمرة.

وفيما يلي عرض النتائج الخاصة بكل مجال على حدة:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال الأول (استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الترتيب
4	يساعدني الذكاء الاصطناعي في تقليل الجهد والوقت المبذول في إعداد خطة الدروس اليومية.	3.94	0.99	مرتفعة	78.7%	1
3	الذكاء الاصطناعي يعزز قدرتي على تخطيط دروس تفاعلية وأكثر جاذبية للطلاب.	3.85	1.00	مرتفعة	76.9%	2
1	أستخدم الذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة في التخطيط المسبق للدروس.	3.77	0.98	مرتفعة	75.4%	3
5	يساعدني الذكاء الاصطناعي في تخطيط دروس تلائم احتياجات الطلبة الفردية.	3.75	1.04	مرتفعة	74.9%	4
6	أستخدم الذكاء الاصطناعي لإعداد تسلسل منطقي للأهداف التعليمية عند تخطيط الدرس.	3.75	1.05	مرتفعة	74.9%	5

2	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التخطيط الزمني للحصص والأنشطة.	3.67	1.04	متوسطة	73.4%	6
	المجال ككل	**3.77**	**0.88**	**مرتفعة**	**75.4%**	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي من قبل معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس في تخطيط الدروس جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال ككل (3.77) والانحراف المعياري (0.88)، وبنسبة مئوية بلغت (75.4%)، مما يعكس مستوى مرتفعًا في واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس. أما على مستوى الفقرات فقد كانت أعلى ثلاث فقرات من حيث المتوسط الحسابي: الفقرة (4): "يساعدني الذكاء الاصطناعي في تقليل الجهد والوقت المبذول في إعداد خطة الدروس اليومية" بمتوسط (3.94)، تليها الفقرة (3) "الذكاء الاصطناعي يعزز قدرتي على تخطيط دروس تفاعلية وأكثر جاذبية للطلاب" بمتوسط (3.85)، ثم الفقرة (1) "أستخدم الذكاء الاصطناعي كأداة مساعدة في التخطيط المسبق للدروس" بمتوسط (3.77). في حين كانت أقل ثلاث فقرات هي: الفقرة (2): "أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التخطيط الزمني للحصص والأنشطة" بمتوسط (3.67)، تليها الفقرة (5): "يساعدني الذكاء الاصطناعي في تخطيط دروس تلائم احتياجات الطلبة الفردية" بمتوسط (3.75)، ثم الفقرة (6): "أستخدم الذكاء الاصطناعي لإعداد تسلسل منطقي للأهداف التعليمية عند تخطيط الدرس" بمتوسط (3.75).

وتتوافق هذه النتائج مع ما أشار إليه Rajesh et al. (2022) في دراستهم حول التعليم العالي، حيث أبرزوا فعالية الذكاء الاصطناعي في دعم عمليات التخطيط المسبق من خلال أدوات تحليل البيانات والتخصيص الذكي للمحتوى. كما تؤيدها نتائج دراسة آل مسعد والفراني (2023)، التي أظهرت أن مجال تخطيط الدروس كان من أكثر الجوانب التي يتم فيها توظيف الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمين، وخاصة فيما يتعلق بملاءمة الخطة لاحتياجات الطلبة وخصائصهم الفردية. وعلى النقيض من ذلك، تشير دراسة مشعل والعيد (2023) التي تناولت مرحلة الطفولة المبكرة، إلى تدنٍ في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط، على الرغم من وعي المعلمات النظري بأهميته، مما يسلط الضوء على تأثير الخصوصية السياقية للبيئة التعليمية، ويبدو أن معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس يتمتعون بمرونة تنظيمية وتدريب تقني أفضل نسبيًا. وتدل هذه النتيجة على أن الذكاء الاصطناعي قادر على إحداث أثر فعلي في تخطيط التعليم، حين تتوفر له بيئة داعمة، مما يعزز كفاءة المعلم وفعالية العملية التعليمية.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال الثاني (استخدام الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الترتيب
11	أستخدم ألعابًا ذكية لجعل الدرس أكثر متعة أثناء تنفيذ الدرس.	3.87	1.03	مرتفعة	77.5%	1
10	يسهم الذكاء الاصطناعي في تنويع استخدام إستراتيجيات التدريس خلال شرح الدرس.	3.81	1.00	مرتفعة	76.3%	2
8	يساعدني الذكاء الاصطناعي في زيادة تفاعل الطلاب أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية.	3.76	1.02	مرتفعة	75.1%	3
12	سهّل استخدام الذكاء الاصطناعي التعاون بين الطلبة أثناء الأنشطة الصفية.	3.69	1.02	مرتفعة	73.7%	4
9	يساعدني الذكاء الاصطناعي في شرح المادة بطريقة تناسب قدرات كل طالب أثناء الدرس.	3.66	1.05	متوسطة	73.3%	5
7	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوضيح مفاهيم صعبة أثناء شرح الدرس.	3.61	1.07	متوسطة	72.2%	6
	المجال ككل	**3.73**	**0.88**	**مرتفعة**	**74.6%**	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي من قبل معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس في تنفيذ الدروس جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال ككل (3.73) والانحراف المعياري (0.88)، وهو ما يعكس توجّهًا إيجابيًا نحو دمج هذه التقنيات في ممارسات التدريس اليومية. وقد تمثلت أعلى الفقرات في استخدام الألعاب الذكية لجعل الدروس أكثر متعة، وتوظيف الذكاء الاصطناعي لتنويع إستراتيجيات الشرح، وزيادة تفاعل الطلبة أثناء الأنشطة الصفية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة مشعل والعيد (2023) التي أكدت أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحفيز الطلبة وتعزيز تفاعلهم، وإن كانت الممارسة ما تزال محدودة في السياقات المبكرة. كما تدعم نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه Mwakapina (2024) من أن الذكاء الاصطناعي يعزز التعلم النشط وتخصيص المحتوى التعليمي، ويساعد في كسر الجمود الصفي التقليدي، بما يسهم في تحسين مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلم. وكذلك تؤيد هذه النتائج ما أشار إليه Rajesh et al. (2022) حول قدرة أدوات الذكاء الاصطناعي على تقديم بيئات تعليمية تفاعلية محفزة تدعم الفهم العميق وتزيد من كفاءة التنفيذ التربوي.

ومع ذلك فإن الفقرات التي حصلت على درجات أقل – مثل شرح المادة بما يتناسب مع قدرات الطلبة (3.66)، واستخدام التطبيقات لتوضيح المفاهيم الصعبة (3.61)، وتعزيز التعاون بين الطلبة (3.69) – تشير إلى أن التوظيف لا يزال جزئيًا وغير شامل لجميع أبعاد التنفيذ . ويُلاحظ تركيز الممارسين على الجوانب الترفيهية أو العامة أكثر من التوظيف الفعلي للذكاء الاصطناعي في تكييف المادة التعليمية حسب الفروق الفردية أو في دعم التعلم التعاوني، وهذا يتسق مع ما

خلُصت إليه دراسة الفراني وآل مسعد (2023) من أن هناك قصورًا في استغلال الإمكانات التحليلية للذكاء الاصطناعي لتكييف المحتوى بما يتلاءم مع الاحتياجات الفردية، ويعزى ذلك غالبًا إلى نقص التدريب العملي أو غياب البنية التحتية التقنية الداعمة.

وبناءً عليه يمكن القول إن المعلمين يُظهرون حماسًا أوليًا لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس، إلا أن هذا التوظيف ما زال بحاجة إلى تعميق وتوجيه تربوي متخصص، لضمان دمجه في جميع جوانب التنفيذ وليس فقط في التفاعل أو الترفيه، وهو ما يفرض ضرورة تطوير برامج تدريبية تركّز على الجانب التخصصي في استخدام هذه التقنيات بما يضمن تحقيق الأثر التعليمي المرجو منها.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال الثالث (استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب) مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الترتيب
19	يسهم الذكاء الاصطناعي في تطوير أساليب تقييم أكثر مرونة وملاءمة لاحتياجات الطلبة.	3.64	1.03	متوسطة	72.8%	1
13	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تفاعلية للطلاب.	3.58	1.09	متوسطة	71.7%	2
20	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتقييم مهارات غير تعليمية مثل التفكير النقدي والإبداعي.	3.57	1.12	متوسطة	71.4%	3
15	يقدم الذكاء الاصطناعي تغذية راجعة فورية للطلاب حول أدائهم.	3.51	1.10	متوسطة	70.1%	4
16	يساعد الذكاء الاصطناعي في تتبع تقدم الطلاب وتحليل نتائجهم على مدار الوقت.	3.49	1.09	متوسطة	69.8%	5
18	يوفر الذكاء الاصطناعي توصيات فردية للطلاب لتحسين أدائهم بناءً على تحليلات بياناتهم.	3.47	1.09	متوسطة	69.5%	6
17	يسهم الذكاء الاصطناعي في تحسين موثوقية ودقة التقييمات التربوية.	3.46	1.10	متوسطة	69.3%	7
14	تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصحيح الاختبارات تلقائيًا وتحليل النتائج بدقة.	3.44	1.12	متوسطة	68.9%	8
	المجال ككل	3.52	0.92	متوسطة	70.4%	-

يتضح من الجدول السابق أن توظيف الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال ككل (3.52) والانحراف المعياري (0.92)، وبنسبة مئوية بلغت (70.4%)، مما يعكس حالة من التردد النسبي أو عدم النضج الكامل في استخدام هذه التقنيات لأغراض التقييم التربوي في المرحلة الابتدائية. وتتمحور أبرز الممارسات التي أشار إليها المعلمون حول استخدام الذكاء الاصطناعي لتطوير أساليب تقييم

مرنة وتفاعلية (مثل الاختبارات الإلكترونية وتقييم المهارات العليا كالتفكير النقدي والإبداعي). ويتماشى هذا التوجه مع ما أكدته دراسة Rajesh et al. (2022) التي أشارت إلى أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تعزيز جودة التقييمات التربوية من خلال التفاعل الفوري وتحليل الأداء بشكل أكثر تخصيصًا. كما تدعم هذه النتائج ما ورد في دراسة Tariq (2025)، التي بيّنت أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يُحدث نقلة نوعية في تقييم المتعلمين، شريطة وجود سياسات تربوية منظمة تضمن توظيفه ضمن أطر أخلاقية ومهنية. وفي المقابل فإن تدني المتوسطات في بعض الفقرات مثل استخدام الذكاء الاصطناعي لتصحيح الاختبارات، أو لتحسين موثوقية التقييمات، أو لتقديم توصيات فردية مستندة إلى تحليل البيانات – يشير إلى ضعف في التفعيل العملي للقدرات التحليلية المتقدمة التي توفرها تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه دراسة المقيطي (2021) من وجود فجوة بين الإمكانات النظرية والتطبيق الفعلي للتقنيات في مجال التقييم، وخاصة في السياقات التعليمية التي تفتقر إلى تدريب كافٍ، أو التي لا تتوفر فيها بنية تحتية رقمية تدعم تحليل البيانات التعليمية بدقة. وكذلك تعزز دراسة Mwakapina (2024) هذا التوجه، حيث أظهرت أن التقييم ما زال يعتمد في كثير من الأحيان على النماذج التقليدية، على الرغم من توافر أدوات ذكية قادرة على إجراء تحليلات دقيقة لأداء الطلبة وتقديم توصيات مصممة وفقًا لاحتياجاتهم. وبناءً على ما سبق يُمكن القول إن نتائج الدراسة تعكس مرحلة انتقالية في فهم وتوظيف الذكاء الاصطناعي لأغراض التقييم في المدارس، حيث لا يزال الاستخدام مقتصرًا على بعض الأدوات السطحية، دون الاستفادة الكاملة من إمكانات التحليل العميق والتغذية الراجعة الفورية. ويستدعي هذا الأمر تعزيز برامج إعداد المعلمين وتطوير قدراتهم في مجال تقييم الأداء باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، مع إرساء سياسات واضحة تضمن دقة التقييم وعدالته وخصوصيته، وخاصة في السياقات التعليمية التي تتسم بالتعقيد والتحديات التنظيمية مثل مدارس شرقي القدس.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: **ما التحديات التي يواجهها المعلمون في استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في مدارس شرقي القدس؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول المجال الرابع، وترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	الترتيب
27	أجد مقاومة من بعض المعلمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي بسبب الخوف من التغيير.	3.50	1.00	متوسطة	70.0%	1
26	تشكل أعداد الطلبة الكبيرة تحديًا للمعلمين من حيث المتابعة أثناء استخدام الذكاء الاصطناعي.	3.47	1.01	متوسطة	69.5%	2
24	قلة توفر الدعم التقني يجعل من الصعب على المعلمين استخدام الذكاء الاصطناعي بفعالية.	3.46	1.15	متوسطة	69.2%	3
23	قلقي من أن يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى تقليل التفاعل البشري بين المعلم والطالب.	3.13	1.16	متوسطة	62.7%	4
22	هناك مخاوف من أن يؤدي الذكاء الاصطناعي إلى تقليل دور المعلم في العملية التعليمية.	3.10	1.24	متوسطة	61.9%	5
25	تطبيقات الذكاء الاصطناعي غير دقيقة في تحليل أداء الطلاب.	3.09	1.02	متوسطة	61.8%	6
21	أواجه صعوبة في دمج الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس بسبب نقص التدريب.	2.96	1.22	متوسطة	59.1%	7
	المجال ككل	**3.24**	**0.82**	**متوسطة**	**64.8%**	-

يتضح من الجدول السابق أن التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال ككل (3.24)، والانحراف المعياري (0.82)، ونسبة مئوية (64.8%)، مما يدل على وجود عوائق حقيقية تعرقل التكامل الفعلي للتقنيات الذكية داخل الغرفة الصفية، وقد تمحورت أبرز التحديات حول المقاومة النفسية للتغيير، والضغط الناتج عن أعداد الطلبة الكبيرة، وضعف الدعم التقني، وهو ما يتماشى مع ما أظهرته دراسة الحميدان والحواتمة (2024)، التي كشفت عن تأثير نقص البنية التحتية والدعم المؤسسي في الحد من فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي في المدارس الحكومية. كما تتقاطع هذه النتائج مع دراسة آل مسعد والفراني (2023)، التي بينت أن أعلى العوائق تمثلت في ضعف التأهيل المهني والتقني للمعلمين، وغياب البيئة التكنولوجية المواتية. وكذلك تشير النتائج إلى أن محدودية التدريب، كما ورد في الفقرة (21)، ما زالت تشكل عائقًا، على الرغم من أنها لم تكن من أكثر التحديات شيوعًا، مما قد يعكس وجود جهود متفرقة في التدريب لم تصل بعد إلى مستوى كافٍ من التعميم أو العمق. بينما تدل المخاوف المتعلقة بـ"دور المعلم" و"دقة التقييمات"، والتي ظهرت بمتوسطات منخفضة نسبيًا، على أن القلق من فقدان السيطرة أو الاستبدال ليس هو العائق الأبرز لدى المعلمين، بل تميل التحديات إلى أن تكون تنظيمية ومؤسسية الطابع أكثر من كونها معرفية أو وجودية. وهذا ما أشار إليه Tariq (2025)

حين تحدث عن ضرورة وجود سياسات مؤسسية أخلاقية وتنظيمية لضمان الاستخدام الآمن والمنصف للذكاء الاصطناعي. وكذلك فإن دراسة Mwakapina (2024) سلطت الضوء على مشكلات تتعلق بالخصوصية والاعتماد الزائد على التقنية، وهو ما لم يبرز بشكل لافت في هذه الدراسة، مما قد يعكس خصوصية السياق المحلي في شرقي القدس، حيث تتقدم التحديات المادية والتنظيمية على القضايا الفلسفية أو الأخلاقية المجردة. وبناءً عليه توضح نتائج الدراسة أن المعلمين يواجهون مزيجًا من التحديات الهيكلية (قلة الدعم التقني)، والضغوط الصفية (عدد الطلبة)، والتحفظات النفسية (الخوف من التغيير)، مما يفرض على صنّاع السياسات التربوية تصميم خطط تطوير مهني ممنهجة وداعمة، تُعالج هذه العوائق بمستوياتها المختلفة، وتراعي في الوقت ذاته خصوصية السياقات التعليمية المركبة، كالقدس الشرقية ذات البنية التحتية المحدودة والقيود الإدارية المتعددة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات مثل، دراسة كلٍ من: (حميدان والحواتمة، 2023؛ آل مسعد والفراني، 2023) التي توصلت إلى وجود تحديات تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تمثلت في ضعف البنية التحتية، وغياب ثقافة مؤسسية داعمة للتكنولوجيا.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحدياته تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟**

تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

أ- الفروق وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (9)

نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحدياته في مدارس شرقي القدس وفقاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس	ذكر	84	3.84	0.98	298	0.586	0.532
	أنثى	216	3.77	0.85			
استخدام الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس	ذكر	84	3.74	1.02	298	0.113	0.901
	أنثى	216	3.73	0.82			
استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب	ذكر	84	3.66	1.04	298	1.549	0.122
	أنثى	216	3.47	0.92			
التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي	ذكر	84	3.03	0.91	298	-2.931	0.004
	أنثى	216	3.33	0.76			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.586) ومستوى دلالتها (0.532)، وهو أكبر من (0.05). وعدم وجود فروق في استخدام الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.113) ومستوى دلالتها (0.901). وعدم وجود فروق في استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.549) ومستوى دلالتها (0.122)، وقد يعزى ذلك إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة مع اختلاف الجنس حول المجالات السابقة، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول هذه المجالات.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2.931) ومستوى دلالتها (0.004)، مما يشير إلى أن المعلمات يواجهن تحديات أكبر في تطبيق الذكاء الاصطناعي مقارنة بالمعلمين. وتتفق هذه النتائج مع دراسة مزوز وحموش (2024) التي بيّنت أن الفروق بين الجنسين في استخدام الذكاء الاصطناعي ليست دائمًا حاسمة، بل تتباين بحسب السياق والمؤهلات. ومع ذلك فإن ارتفاع متوسط التحديات لدى المعلمات في هذه الدراسة ينسجم مع ما أشارت إليه دراسة مشعل والعيد (2023) حول محدودية التوظيف الفعلي للتقنيات الذكية في بيئات رياض الأطفال، والتي تشكّل النساء أغلب العاملين فيها، مما يعكس وجود حاجات تدريبية نوعية خاصة بالمعلمات. كما أن هذه النتائج تلتقي مع ما أشار إليه Tariq (2025) من أن التحديات التي تواجه النساء في بيئات التعليم لا تتعلق بالقدرات التقنية فقط، بل تشمل أبعادًا تنظيمية وثقافية تستدعي تدخلات مهنية مخصصة، تراعي الأدوار المتعددة التي تؤديها المرأة في السياقات التعليمية والاجتماعية. ولذلك فإن تعزيز الكفاءة الرقمية لدى المعلمات يتطلب نهجًا تدريبيًا يتسم بالمرونة والدعم المتواصل، بما يضمن تمكينهن من تجاوز التحديات التقنية والنفسية في توظيف الذكاء الاصطناعي داخل الصفوف الدراسية.

ب- الفروق وفقاً لمتغير المؤهل:

جدول (10)

نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول و اقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في مدارس شرقي القدس وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس	بكالوريوس	170	3.69	0.86	بين المجموعات	4.588	2	2.294	2.977	0.052
	ماجستير	106	3.95	0.84	داخل المجموعات	228.882	297	0.771		
	دكتوراه	24	3.73	1.11	المجموع	233.470	299			
استخدام الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس	بكالوريوس	170	3.65	0.86	بين المجموعات	2.888	2	1.444	1.864	0.157
	ماجستير	106	3.86	0.86	داخل المجموعات	230.117	297	0.775		
	دكتوراه	24	3.78	1.09	المجموع	233.005	299			
استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم	بكالوريوس	170	3.41	0.94	بين المجموعات	5.511	2	2.756	3.071	0.048
	ماجستير	106	3.70	0.95	داخل المجموعات	266.525	297	0.897		

الدروس والطلاب	دكتوراه	24	3.53	0.97	المجموع	272.036	299		
التحديات التي تواجه	بكالوريوس	170	3.27	0.85	بين المجموعات	0.337	2	0.169	
المعلمين في استخدام	ماجستير	106	3.20	0.80	داخل المجموعات	198.923	297	0.670	0.252
الذكاء الاصطناعي	دكتوراه	24	3.29	0.59	المجموع	199.261	299		0.778

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس تعزى لمتغير المؤهل، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (2.977) ومستوى الدلالة (0.052)، أي أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس لا يختلف باختلاف المؤهلات العلمية للمعلمين. وعدم وجود فروق حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس تعزى لمتغير المؤهل، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1.864) ومستوى الدلالة (0.157)، وقد يعزى ذلك لاتفاق أفراد العينة مع اختلاف المؤهل حول المجال السابق. وعدم وجود فروق حول التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0.252) عند مستوى دلالة 0.778، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وبذلك يُستنتج أن التحديات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي لا تختلف بين فئات العينة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية.

أما في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب فقد أظهرت النتائج أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (3.071) ومستوى الدلالة (0.048)، وهي أقل من 0.05، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات، ولتحديد اتجاه الفروقات استخدم اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات البعدية، ويوضح ذلك الجدول (11).

جدول (11)

نتائج اختبار توكي (Tukey test) للفروق في واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب	بكالوريوس		0.290-*	0.122-
	ماجستير			0.168
	دكتوراه			

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين ذوي المؤهل بكالوريوس وماجستير حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب لصالح ذوي المؤهل الماجستير، مما يشير إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية من حملة الماجستير أظهروا مستوى أعلى في استخدام الذكاء الاصطناعي في هذا المجال مقارنة بزملائهم من حملة البكالوريوس. وتتفق هذه النتائج مع دراسة المقيطي (2021) التي بينت أن أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على مؤهلات عليا وخاصة في الكليات العلمية، يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي بمستوى أعلى مقارنة بزملائهم في الكليات الإنسانية، وهو ما يعكس أن المؤهل العلمي الأعلى يرتبط غالبًا بوعي أوسع حول أدوات التقييم الذكية وطرق توظيفها. كما أن النتائج تتقاطع مع ما أشارت إليه دراسة Tariq (2025) التي أكدت على ضرورة وجود برامج تأهيل متقدمة تتناسب مع الخلفية العلمية للمعلمين لتمكينهم من استخدام الذكاء الاصطناعي بفعالية في عمليات التقويم. وهذا يُعزز ما توصلت إليه

دراسة Jala (2024) من أن الاستخدام الفعال للتقنيات الذكية في التقييم يتطلب فهماً متعمقاً لقضايا الدقة والعدالة الخوارزمية، وهي مهارات يُرجّح أن تتوافر بشكل أكبر لدى المعلمين من حملة الماجستير والدكتوراه ممن تعرضوا لمقررات بحثية وتدريبية أكثر تخصصًا. وبذلك تعكس النتائج الحالية أهمية التركيز على تطوير مسارات تدريبية مهنية تُراعي المؤهل العلمي وتُتيح فرصًا متكافئة للمعلمين كافة في توظيف أدوات التقييم الذكي.

ج- الفروق وفقاً لمتغير الخبرة:

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول و اقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في مدارس شرقي القدس وفقاً لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس	أقل من 5 سنوات	89	4.07	0.78	بين المجموعات	0.703	2	0.352	0.449	0.639
	من 5-10 سنوات	79	3.87	1.06	داخل المجموعات	232.767	297	0.784		
	أكثر من 10 سنوات	132	3.60	0.95	المجموع	233.470	299			
استخدام الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس	أقل من 5 سنوات	89	4.13	1.03	بين المجموعات	2.711	2	1.356	1.748	0.176
	من 5-10 سنوات	79	4.03	1.03	داخل المجموعات	230.294	297	0.775		
	أكثر من 10 سنوات	132	3.68	1.40	المجموع	233.005	299			
استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب	أقل من 5 سنوات	89	3.40	0.97	بين المجموعات	2.732	2	1.366	1.507	0.223
	من 5-10 سنوات	79	3.66	0.94	داخل المجموعات	269.304	297	0.907		
	أكثر من 10 سنوات	132	3.52	0.95	المجموع	272.036	299			
التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي	أقل من 5 سنوات	89	3.15	0.88	بين المجموعات	5.857	2	2.929	4.497	0.012
	من 5-10 سنوات	79	3.09	0.82	داخل المجموعات	193.403	297	0.651		
	أكثر من 10 سنوات	132	3.39	0.74	المجموع	199.261	299			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0.449) ودلالتها الإحصائية (0.639)، وهي غير دالة إحصائيًا، وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس يتم بشكل متقارب بين المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة على حد سواء، وأن التوجه العام نحو تبني هذه التقنيات متقارب بين مختلف فئات الخبرة.

وعدم وجود فروق حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدروس، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1.748) ودلالة إحصائية (0.176)، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يدل على أن سنوات الخبرة لا تؤثر بشكل جوهري في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي أثناء تنفيذ الدروس، وأن جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات خدمتهم لديهم توجهات متقاربة تجاه استخدام هذه الأدوات في بيئة الصف.

وعدم وجود فروق حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم الدروس والطلاب، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1.507) مع دلالة إحصائية (0.223)، مما يشير إلى أن سنوات الخبرة لا تُحدث فروقًا ذات دلالة في هذا المجال.

وهذا يعني أن توجه المعلمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التقييم، سواء كانوا مبتدئين أو متمرسين هو توجه متشابه إلى حد كبير.

بينما توجد فروق حول التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (4.497) ومستوى الدلالة (0.012)، وهي أقل من (0.05)، ولتحديد اتجاه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية، كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13)

نتائج اختبار توكي (Tukey test) للفروق في التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	المقارنات	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي	أقل من 5 سنوات		0.067	0.245-
	من 5-10 سنوات			0.313-*
	أكثر من 10 سنوات			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين بحسب سنوات الخبرة في مجال التحديات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي، حيث كانت الفروق دالة بين فئة (من 5–10 سنوات) وفئة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، أي أن زيادة سنوات الخبرة ترتبط بزيادة التحديات المدركة لدى المعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي، مما قد يُعزى إلى ثبات الممارسات التربوية التقليدية، أو نقص التدريب الحديث لدى هذه الفئة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مزوز وحموش (2024) التي أشارت إلى أن مواقف المعلمين تجاه الذكاء الاصطناعي تتباين تبعًا للخبرة العملية، حيث أظهر المعلمون الجدد استعدادًا أكبر لتبنّي الأدوات التقنية، مقارنةً بزملائهم الأكثر خبرة، وهو ما قد يُعزى إلى مرونة التكيف وامتلاك مهارات رقمية أكثر حداثة. كما تؤكد دراسة مشعل والعيد (2023) وجود فجوة بين الأجيال التربوية في مدى التفاعل مع الأدوات الرقمية، نتيجة تفاوت في فرص التدريب والتأهيل. في حين أشارت دراسة Mwakapina (2024) إلى أن مقاومة التغيير والخوف من فقدان السيطرة الصفية تزداد لدى المعلمين ذوي الخبرة العالية، مما يزيد إدراكهم للتحديات أكثر من نظرائهم من ذوي الخبرة المحدودة. وبذلك تعكس نتائج الدراسة الحالية اتساقًا مع الأدبيات التي تربط بين عدد سنوات الخبرة ومقدار التحديات المدركة عند إدخال أدوات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.

مما سبق تُظهر نتائج الدراسة الحالية أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس لا يزال في مرحلة التبني المتفاوت، حيث يبرز التفاوت بين الإمكانات النظرية المتاحة وبين الممارسات الفعلية في البيئة الصفية. وعلى الرغم من وجود توجه إيجابي نحو استخدام هذه التقنيات في التخطيط والتنفيذ، إلا أن مستوى التوظيف في مجال التقييم لا يزال محدودًا، وتتخلله تحديات تقنية وبيداغوجية تعكس هشاشة البنية التحتية، ونقص التدريب، وغياب سياسات داعمة، كما أظهرت الدراسة أثرًا واضحًا للمتغيرات الفردية كالخبرة والمؤهل العلمي في

تشكيل المواقف تجاه هذه التقنيات. وتؤكد هذه النتائج الحاجة إلى تدخلات مؤسسية ممنهجة لتعزيز كفايات المعلمين وضمان إدماج مستدام للذكاء الاصطناعي في الممارسات الصفية، بما يتلاءم مع خصوصية السياق التعليمي في شرقي القدس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- بناء برامج تدريبية تخصصية تُركز على دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع إيلاء اهتمام خاص بكفايات التقييم الرقمي والتحليل الذكي لأداء الطلبة.
- تصميم محتوى رقمي تعليمي محلي يتماشى مع المناهج التدريسية وسياق شرقي القدس، مع تضمين تطبيقات وأمثلة واقعية للذكاء الاصطناعي في الحصص اليومية.
- تعزيز الدعم المؤسسي والتقني من خلال توفير البنية التحتية الملائمة، وتعيين مرشدين تربويين متخصصين في التقنيات الذكية لدعم المعلمين داخل المدرسة.
- تبنّي سياسات تربوية واضحة تنظّم استخدام الذكاء الاصطناعي ضمن ضوابط أخلاقية وبيداغوجية، وتحفّز على الابتكار دون المساس بدور المعلم كفاعل تربوي.
- تشجيع الأبحاث التربوية التطبيقية التي تدرس أثر الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم في البيئات التربوية الهشة، مع التركيز على متغيرات النوع الاجتماعي والخبرة.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن إجراء دراسات وبحوث حول:

- واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى المعلمين مع عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في مدارس المرحلة الثانوية في شرقي القدس.
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات في شرقي القدس.

قائمة المراجع:

آل مسعد، فاطمة زيد، والفراني، لينا بنت أحمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 21*(1)، 863–897.

حجازي، يحيى.، وأبو غوش، يوسف. (2023). واقع برامج الإرشاد والتوجيه المهني في القدس الشرقية. *مجلة دراسات القدس التربوية، 12*(1)، 88–105.

الحميدان، رولا محمد.، وحواتمه، محمد خلف. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم في الأردن ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 12* (2)، 389–419.

خوالد، أبو بكر (2017). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية. *مجلة الدراسات المالية والمصرفية*، مصر: القاهرة، 25(2).

خوالد، أبو بكر. (2019). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

الرفاعي، أحمد حسين. (1998). مناهج البحث العلمي: تطبيقات إدارية واقتصادية. عمان: دار وائل للنشر.

زيدان، إسراء (2014). *الذكاء الاصطناعي*، متاح على الرابط التالي:
http://kenanaonline.com/users/esraakhamies/posts/630603

الشايع، علي صالح والمطيري، عواطف بطاح (2025). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادات الموارد البشرية في الجامعات السعودية، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 5(13)، 122-166.

عبدالعزيز، 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)، 330-371.

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)، 31–39.

عويهان، عائشة أحمد نايف (2025). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الحاسوب في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 5(14)، 42-72.

قرقط، نبيل.، وعطية، أحمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومساهمتها في تحسين وظائف المؤسسة الصناعية: وظيفة إدارة الموارد البشرية. أعمال الملتقى الدولي الأول: نحو اعتماد إستراتيجيات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات الصناعية وتحقيق الريادة المستدامة. جامعة العربي التبسي، الجزائر.

اللوزي، موسى. (2012). الذكاء الاصطناعي في الأعمال. في المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر: ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة. جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.

محمود، خالد صلاح. (2016). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. *مجلة نقد وتنوير، 2*(5)، 105–138.

مزوز، عبد الحليم، وحموش، مسلم. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية من وجهة نظر الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف كنموذج. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10* (2)، 58–67.

مشعل، مروة توفيق، والعيد، نداء محمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء. *مجلة التربية، 198* (3)، 434–478.

مطاي، عبدالله. (2012). استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الإدارة الحديثة ومتطلبات وتحديات أنظمة العمل: دور الذكاء الاصطناعي في أنظمة المعلومات المعتمدة عليه. *مجلة جامعة سكيكدة*. الجزائر.

المقيطي، سجود أحمد. (2024). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. عمان: جامعة الشرق الأوسط.

ناجي، محمود، وزكريا، عبدالرحمن. (2024). أثر الذكاء الصناعي في التعليم في الوطن العربي: دراسة مستقبلية. *المجلة العربية للتكنولوجيا التربوية، 16* (1)، 281–294.

Jala, J. V. (2025). *The influence of artificial intelligence on higher education in the Philippines*.

Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT and the future of education: Risks and opportunities. *Trends in Neuroscience and Education*.

Mwakapina, J. W. (2024). The role of artificial intelligence in the future of language teaching and learning practices in higher education. *Pan-African Journal of Education and Social Sciences, 5*(2), 106–122.

Nilsson, N. J. (2010). *The quest for artificial intelligence: A history of ideas and achievements*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ocana-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Artificial intelligence and its implications in higher education. *Propositos y Representations, 7*(2), 536–568.

Rajesh, E., Shreevamshi, S., Deshmukh, V. N., Hari Krishna, S., & Maguluri, L. P. (2022). The effect of artificial intelligence on learning quality & practices in higher education. *Journal of Positive School Psychology, 6*(5), 2371–2378.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, C. (2023). ChatGPT and education: A double-edged sword. *Educational Technology Research and Development*.

Schmidt, P., Biessmann, F., & Teubner, T. (2020). Transparency and trust in artificial intelligence systems. *Journal of Decision Systems, 29*(4), 260–278.

Sharma, R., & Yadav, D. (2022). Artificial intelligence in education: Concepts and applications. *Journal of Educational Technology*.

Tariq, M. (2025). Artificial intelligence challenges in higher education. In *Chapter 4*.

Verma, S. (2018). Artificial intelligence: Applications and future prospects. *International Journal of Computer Applications, 182*(1), 6–13.

Wisskirchen, G., Biacabe, B. T., Bormann, U., et al. (2017). Artificial intelligence and robotics and their impact on the workplace. *IBA Global Employment Institute, 11*, 49–67.

Yu, L. (2024). The educator's guide to navigating information overload in the AI era. *International Journal of Digital Learning*.

Zawacki-Richter, O., Marin, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1–27.