نوقشت رسالة الطالبة شادية يحيى زين الدين العتر

بعنـوان :

الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، حالـة دراسية : طلبة الجامعة.

وأجيزت يوم الاثنين الواقع في ٢٠٢٦/٤/٢٠ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسـم	الصفـة	التوقيـع
أ.د.علي نحيلي	عضواً مشرفاً	
د. لينا علي	عضواً	
د. لولوة العبد	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في الماجستير في علم النفس التربوي . قسم علم النفس.

الجّمهورية العربيّة السّورية

جامعة دمشق

كلية التّربية

قسم علم النفس

الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز

حالة دراسية: طلبة الجامعة

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد

شاديه يحيى زين الدين العتر

إشراف

الدّكتور: علي نحيلي

الأستاذ في قسم علم النفس

2025 – 2026م

1446 – 1447هـ

الإهداء

إلى من أعطى بلا حدود في سبيل غاية يعتبرها أسمى من كل الغايات، إلى من أحبَّ لأبنائه أكثر مما أحبَّ لنفسه، إلى من أنحني لتقبيل يديه بكلّ كبرياء، إليك أتوق لرد شيء من عطائك...عهداً إليك بأنني سأجعل من العلم غاية... ومن العمل حياة... ومن التَّضحية مثلًا: **المعلم الفاضل أبي الغالي**

إلى ينبوع الحنان والعطاء المتدفق...إلى من أبحث عنها في كل مكان...إلى المستحيل الذي أرنو لمكافأته، إلى جمال الوجود ونور الحياة ومنحة السَّماء إلى الأرض وآية الله في الكون، إلى الرّوح التي أحيا بها...إلى من اختصرت الدُّنيا بدمعة...وأضاءت العالم بضحكة، إلى اليد المتضرعة لله تدعو لي: **المعلمة الفاضلة أمي الغالية**

إلى ترانيم الفرح الطفوليّ الغامر، إلى من ساعدوني في تلحين أغنية الحياة، إلى من بوجودهم تحلو الحياة، إلى من رأوا نجاحهم بنجاحي، إلى الشُّموع المضيئة في سمائي...منكم أستمد قوتي وعزيمتي

إخوتي وأخواتي (المهندسة نغم، المدير السياحي شادي، الشهيدة صفاء، المهندسة غنوة، المهندسة شهد، آخر العنقود رند)

إلى كل من يملك قلباً طيباً وإحساساً نبيلاً .....أهدي بحثي هذا

الباحثة

شكرٌ وتقديرٌ

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا ونبينا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام وبعد..

فلا يسعني بعد انتهائي من هذا البحث، إلا أن أشكر الله سبحانه وتعالى الذي هداني للقيام به، وأمدني بالعون لإتمامه، كما يسرّني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور **علي نحيلي** المشرف على هذا البحث، والذي لم يبخل علي يوماً بوقته وجهده، وآرائه النيرة، وملاحظاته، وتوجيهاته السديدة، ونصائحه القيمة، التي كان لها بالغ الأثر في إتمام هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من علّمني حرفاً من ذهب وكلمات من درر، **أساتذتي في الجامعة في كلية التربية**، لما قدموه لي من توجيهات وتشجيع مستمر أثناء البحث، كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من سيقرأ بحثي هذا، ويهتم به، ويستفيد منه.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	أ- ت
فهرس الجداول	ت- ج
فهرس الأشكال	ج
فهرس الملاحق	ج
ملخص البحث في اللغة العربية	ح- خ

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	**1 -10**
• **المُقدِّمة**	**2**
1. مشكلة البحث	**3**
2. أهمية البحث	**5**
3. أهداف البحث	**6**
4. أسئلة البحث	**7**
5. فرضيات البحث	**7**
6. حدود البحث	**8**
7. منهج البحث	**9**
8. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية	**9**
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات سابقة	**11- 47**
المحور الأول: الإطار النظري	**12- 36**
أولاً: الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	**13- 33**
1- تعريف الاتّجاهات عموماً	**13**
1-1- تعريف الاتّجاهات	**13**
1-2- خصائص الاتّجاهات	**14**
1-3- وظائف الاتّجاهات	**16**

1-4- النَّظريات المفسّرة للاتّجاهات	**18**
2- تعريف الاتجاهات نحو تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ التَّربويَّة:	**20**
3- أنواع تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في التَّعليم الجامعي ومجالاته:	**20**
4- مميّزات استخدامِ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ في التَّعليم الجامعي:	**26**
5- عيوب استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في التعليم الجامعي	**27**
ثانياً: دافعية الإنجاز	**29 -36**
1- مفهوم دافعية الإنجاز	**29**
2- أهمية دافعية الإنجاز	**30**
3- أنواع دافعية الإنجاز	**30**
4- وظائف دافعية الإنجاز	**31**
5- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	**32**
6- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز	**33**
7- العلاقة بين الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودافعية الإنجاز	**35**
المحور الثاني: دراسات سابقة	**37 -47**
• تمهيد	**37**
أولاً: الدراسات العربية	**37**
ثانياً: الدراسات الأجنبية	**42**
ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة	**45**
رابعاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	**47**
الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته	**48- 70**
• تمهيد	**49**
1- منهج البحث	**49**
2- مجتمع البحث	**49**
3- عينة البحث	**50**
4- أدوات البحث	**53**
5- الاساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	**69**
الفصل الرابع: نتائج البحث	**71- 104**
أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث	**72- 89**
1) الإجابة عن السؤال الأول للبحث	**72**
2) الإجابة عن السؤال الثاني للبحث	80
3) الإجابة عن السؤال الثالث للبحث	87

ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث:	**103-90**
1- التحقق من صحة الفرضية الأولى	90
2- التحقق من صحة الفرضية الثانية	92
3- التحقق من صحة الفرضية الثالثة	94
4- التحقق من صحة الفرضية الرابعة	96
5- التحقق من صحة الفرضية الخامسة	98
6- التحقق من صحة الفرضية السادسة	100
7- التحقق من صحة الفرضية السابعة	102
ثالثاً: مقترحات البحث	104
قائمة المراجع	**112-105**
قائمة الملاحق	**122-113**
ملخص البحث باللغة الانكليزية	**I -II**

فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	رقم الصفحة
1	توزع أفراد المجتمع الأصلي تبعاً لمتغيرات البحث	49
2	خصائص العينة الاستطلاعية	50
3	خصائص العينة السيكومترية تبعاً لمتغيرات البحث	50
4	خصائص العينة الأساسية تبعاً لمتغيرات البحث	52
5	بنود مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية قبل وبعد التعديل	55
6	الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	57
7	الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	58
8	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ضمن مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	59
9	معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	60
10	معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	61

11	بنود مقياس دافعية الإنجاز قبل وبعد التعديل	63
12	الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية لمقياس دافعية الإنجاز	64
13	الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز	66
14	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ضمن مقياس دافعية الانجاز	67
15	معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز	67
16	معاملات الثبات لمقياس دافعية الإنجاز	69
17	مستوى الاتجاهات لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة لها	72
18	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على الاستبانة	73
19	المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية لبنود مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	74
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربويّة	77
21	توزع الدرجات والمستويات المعيارية المقابلة لها على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	78
22	التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	79
23	مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة لها	80
24	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على استبانة دافعية الإنجاز	81
25	المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية لبنود مقياس دافعية الإنجاز	82
26	المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز	84
27	توزع الدرجات والمستويات المعيارية المقابلة لها على مقياس دافعية الإنجاز	85
28	التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز	86
29	معاملات الارتباط والتحديد للمتغيرات المستقلة وتحليل التباين لتحليل الانحدار وفق طريقة (Enter)	87
30	معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)	88
31	معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز	90
32	نتائج اختبار (T-Test) لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تبعاً لمتغير الجنس	92
33	نتائج اختبار (T-Test) درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تبعاً لمتغير الاختصاص	95

34	نتائج اختبار (T-Test) درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية	96
35	نتائج اختبار (T-Test) لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس	98
36	نتائج اختبار (T-Test) درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص	100
37	نتائج اختبار (T-Test) درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية	102

فهرس الأشكال

رقم الشكل	موضوع الشكل	رقم الصفحة
1	توزع أفراد العينة السيكومترية تبعاً لمتغير الجنس	51
2	توزع أفراد العينة السيكومترية تبعاً لمتغير الاختصاص	51
3	توزع أفراد العينة السيكومترية تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية	51
4	توزع أفراد العينة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس	52
5	توزع أفراد العينة الأساسية تبعاً لمتغير الاختصاص	52
6	توزع أفراد العينة الأساسية تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية	53
7	المتوسطات الحسابية الرتبية لمستويات الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	74
8	المتوسطات الحسابية الرتبية لمستويات دافعية الإنجاز	82

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
1	نتائج الدراسة الاستطلاعية	113
2	مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	115
3	مقياس دافعية الإنجاز	118
4	أسماء محكمي أدوات البحث	121
5	تسهيل مهمة تطبيق البحث	122

ملخص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودافعية الإنجاز لدى طلبة كليتي التربية والعلوم، إضافة إلى التعرف على مستوى كلّ منهما، والفروق تبعاً لمتغيرات الجنس والاختصاص و المرحلة الجامعية.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ، وطُبّق البحث على عينة مكونة من (750) طالباً وطالبة من طلاب كليتي التربية و العلوم و تم التوصل إلى النتائج الآتية:

-كانت اتجاهات أفراد عينة البحث نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية في العملية التعليمية إيجابية، وجاءت جميع الأبعاد بمستوى مرتفع جداً (المواقف الإيجابية، أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي، التحديات، المواقف السلبية، المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي).

-كان مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث مرتفعاً جداً في جميع الأبعاد (التخطيط والتنظيم، المثابرة وعدم الاستسلام، التفاعل مع التحديات والعقبات، التقييم الذاتي للقدرات، السعي للتميز والتفوق، الاستمتاع بالتعلم والإنجاز، الاستقلالية والمسؤولية).

-توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودافعية الإنجاز، كما تسهم الاتجاهات في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

-وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس في بعض الأبعاد (أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي، التحديات، المواقف الإيجابية، المواقف السلبية) لصالح الإناث، بينما لم تكن دالة في باقي الأبعاد والدرجة الكلية.

ملخص البحث

–وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الاختصاص في بعض الأبعاد (أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي، المواقف السلبية، ودافعية الإنجاز في بعدي الاستمتاع بالتعلم والاستقلالية والمسؤولية والدرجة الكلية) لصالح طلبة العلوم، بينما لم تظهر فروق في باقي الأبعاد.

–وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المرحلة الجامعية في بعض الأبعاد (المعلومات عن الذكاء الاصطناعي، المواقف الإيجابية) لصالح الإجازة الجامعية، بينما لم تظهر فروق في باقي الأبعاد ولا في المقياس ككل.

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً في معظم أبعاد دافعية الإنجاز والدرجة الكلية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي، دافعية الإنجاز، طلبة الجامعة.

الفصل الاول

الإطار العام للبحث

الفصلُ الأوَّلُ

الإطارُ العامُّ للبحثِ

- **مُقدِّمَة:**

يَشهَدُ العالَمُ في العَصرِ الحَالي تَطَوُّرَاتٍ مُتَسارِعة في مَجالِ التّكنُولُوجيَا الرَّقميَّةِ، أَسهَمت في إحدَاثِ تَغيُّرَاتٍ جوهريَّةٍ في مُختَلَفِ جَوانبِ الحياةِ، ولا سيمَا في القِطاعِ التَّعليميّ. وقَد بَرزَ الذَّكَاءُ الاصطِنَاعِيُّ بَوصفِهِ أَحدَ أَهمّ التّقنيَّاتِ الحَديثةِ التي أَحدَثت تَحوُّلاً نَوعِيًّا فِي أَسَاليبِ التَّعليمِ والتَّعَلُّمِ، مِن خِلالِ تَوفيرِ بِيئَاتٍ تَعليمِيَّةٍ أَكثرَ تَفَاعُلاً وَمرُونَةً، وقُدرَةٍ علَى تَلبِيَةِ الاحتِيَاجاتِ الفَردِيَّةِ لِلمُتَعَلّمِينَ. ومعَ التَّوَسُّعِ المُتَزَايِدِ فِي استخدَامِ تَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصْطِنَاعِيِّ، أَصبَحَتِ المُؤَسَّسَاتُ التَّعليمِيَّةُ تَسعَى إِلَى تَوظِيفِ هذهِ التّقنيَّاتِ لِتَعزِيزِ جَودَةِ العَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَتَحسِينِ مُخرَجَاتِهَا.

وتَتَعَدَّدُ تَطبِيقَاتُ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيّ التَّربَوِيَّةِ لِتَشمَلَ أَنظِمَةَ التَّعَلُّمِ الذَّكِيَّةِ، وَالمُسَاعَدَاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ الافتِرَاضِيَّةِ، ومنصَّاتِ التَّعَلُّمِ التَّكَيُّفِيَّةِ، وأَدَواتِ التَّقيِيمِ الآليّ، وَغَيرَهَا مِنَ التَّطبِيقَاتِ التِي تُسْهِمُ فِي دَعْمِ التَّعَلُّمِ الذَّاتِيّ وَتَنميةِ مَهَاراتِ التَّفكِيرِ وَحلّ المُشكِلَاتِ.

ومن جِهةٍ أُخرى، تُعَدُّ دَافِعيَّةُ الإنجَازِ مِنَ المُتَغَيّرَاتِ النَّفسِيَّةِ وَالتَّربَوِيَّةِ المُهمَّةِ التِي تُؤثّرُ فِي السُّلُوكِ الأَكَاديميّ لِلطَّالبِ، إذ تَدفعُهُ إِلى المُثَابرَةِ وَالاجتِهَادِ وَالسَّعي نَحوَ تَحقِيقِ النَّجَاحِ وَالتَّفوُّقِ. وتزدادُ أَهَمِّيَّةُ دَافِعِيَّةِ الإنجَازِ فِي المَرحلةِ الجَامعيَّةِ لِمَا لَها مِن دَورٍ في تَعزيزِ التَّحصيلِ العلمِيّ، وتَنمِيَةِ الكَفاءةِ الذَّاتيَّةِ، وَتَحقيقِ الأَهدَافِ المُستَقبليَّةِ لِلطُّلَّابِ.

وعَلَى الرَّغمِ مِن تَزَايُدِ الاهتمامِ بِدرَاسَةِ تَطبيقَاتِ الذَّكاءِ الاصطِنَاعِيّ فِي التَّعلِيمِ، فإِنَّ طَبِيعَةَ العَلَاقَةِ بَينَ الاتّجَاهاتِ نَحوَ هذِهِ التَّطبِيقَاتِ وَدَافِعِيَّةِ الإِنْجَازِ لَدَى طُلَّابِ الجَامِعةِ مَا زَالَت تَحتَاجُ إِلَى مَزِيدٍ مِنَ البَحثِ والدّرَاسَةِ، خَاصَّةً فِي ظِلّ التَّحوُّلاتِ الرَّقْمِيَّةِ المُتَسارِعةِ التِي تَشهَدُهَا مُؤَسَّسَاتُ التَّعلِيمِ العَالِي. ومِن هُنَا تَنبَعُ

أَهَمّيَّةُ الدّراسَةِ الحَاليَّةِ فِي الكَشفِ عَن هذِهِ العَلاقَةِ، لِمَا قَد تُسهِمُ بِهِ نَتَائِجُهَا فِي تَطوِيرِ استِرَاتيجِيَّاتٍ تَعلِيمِيَّةٍ أَكثَرَ فَعَالِيَّةً، وَتَعزيزِ الاستِخدَامِ الأَمثَلِ لِتَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعيّ التَّربَوِيَّةِ بِمَا يَدعَمُ دَافِعِيَّةَ الطُّلَّابِ نَحوَ التَّعَلُّمِ وَالإِنجَازِ الأَكَادِيمِيّ، وَيُسهِمُ فِي تَحسينِ جَودَةِ مُخرَجَاتِ العَمَلِيَّةِ التَّعلِيمِيَّةِ.

1- مُشكلةُ البحثِ:

في ظِلّ التَّطَوُّرِ المُتَسَارِعِ في تَوظِيفِ تَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيّ في التَّعلِيمِ العَالِيّ، بَرَزَتِ الحَاجَةُ إِلى دِرَاسَةِ اتّجَاهَاتِ طُلَّابِ الجَامعَةِ نَحو هَذِهِ التَّطبِيقَاتِ، وَمَدَى قَبُولِهِم لَها، وَاستِعدَادِهِم لاستِخدَامِهَا فِي العَمليَّةِ التَّعلِيمِيَّةِ. وَعَلَى الرّغمِ مِنَ الفَوَائِدِ المُتَوَقَّعَةِ لِهذِهِ التِّقنِيَّاتِ فِي تَحسِينِ عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ، إِلَّا أَنَّ مُستَوَيَاتِ تَقَبُّلِهَا تَختَلِفُ مِن طَالِبٍ إِلَى آخرَ تبعاً لِعَدَدٍ مِنَ العَوامِلِ النَّفسِيَّةِ وَالتَّربَوِيَّةِ.

وَفِي المُقَابِلِ، تُعَدُّ دَافِعِيَّةُ الإِنجَازِ مِنَ المُتغيّرَاتِ النَّفسِيَّةِ المُهِمَّةِ التِي تَؤَثّرُ بِشَكلٍ مُبَاشِرٍ فِي نَجَاحِ الطُّلَّابِ أَكَادِيمِيَّاً، غَيرَ أَنَّ العَلَاقَةَ بَينَهَا وَبَينَ اتّجاهاتِ الطُّلَّابِ نَحوَ تَطبِيقَاتِ الذَّكاءِ الاصطِنَاعِيّ لَا تَزَالُ غَيرَ وَاضِحَةٍ بِالشَّكلِ الكَافِي فِي البِيئَةِ الجَامِعِيَّةِ.

وَتُشِيرُ الأَدَبِيَّاتُ التَّربَوِيَّةُ إِلى تَبَايُنٍ فِي النَّتَائِجِ المُتَعَلّقَةِ بِتَأثِيرِ تَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيِّ فِي المُتَغَيّرَاتِ النَّفسِيَّةِ المُرتَبِطَةِ بِالتَّعَلُّمِ؛ إِذْ أَظْهَرَتْ دِرَاسَةُ (Dolores Albarracín، 2014) أَنَّ استِخدَامَ أَدَوَاتِ الذَّكَاءِ الاِصطِنَاعِيِّ التَّكَيُّفِيَّةِ قَدْ يُسْهِمُ فِي تَعزِيزِ شُعُورِ الطُّلَّابِ بِالإِحسَاسِ بِالحُكمِ وَالقُدرَةِ عَلَى السَّيطَرَةِ عَلَى عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ، وَالحُصُولِ عَلَى دَعمٍ تَعلِيمِيّ شَخصِيّ، مِمَّا يَنْعَكِسُ إِيجَاباً علَى مُستَوَيَاتِ الدَّافِعِيَّةِ الذَّاتِيَّةِ لَدَيهِم. فِي المُقَابِلِ، أَشَارَتْ دِرَاسَةُ (Olaf Zawacki-Richter، 2019) إِلى مَجمُوعَةٍ مِنَ التَّحَدّيَاتِ وَالمَخَاوِفِ المُرتَبِطَةِ بِاستِخدَامِ هَذِهِ التَّطبِيقَاتِ، مِنْ أَبْرَزِهَا: زِيَادَةُ الاِعتِمَادِ عَلَى الأَنظِمَةِ الآلِيَّةِ، وَالقَضَايَا المُتَعَلِّقَةُ بِالخُصُوصِيَّةِ وَالعَدَالَةِ، وَهُوَ مَا قَدْ يُؤَدّي إِلَى تَكوِينِ اتّجَاهَاتٍ مُتَحَفّظَةٍ أَو سَلبِيَّةٍ لَدَى الطُّلَّابِ نَحوَ استِخدَامِهَا فِي البِيئَةِ التَّعلِيمِيَّةِ.

وَفِي السِّيَاقِ النَّفسِيّ التَّربَوِيِّ، تَؤَكِّدُ الأَدَبِيَّاتُ أَنَّ دَافِعِيَّةَ الإِنجَازِ تُعَدُّ مِنَ المُتَغَيِّرَاتِ الأَسَاسِيَّةِ المُؤَثِّرَةِ فِي الأَدَاءِ الأَكَادِيمِيّ، كَمَا أَنَّهَا تَتَشَكَّلُ مِن خِلَالِ تَفَاعُلِ خَصَائِصِ البِيئَةِ التَّعلِيمِيَّةِ مَعَ العَوَامِلِ النَّفسِيَّةِ وَالمَعرِفِيَّةِ لِلْمُتَعَلِّمِ. وَفِي هَذا الْإِطَارِ، أَوْضَحَتْ دِرَاسَةُ (Jason Borenstein، 2021) أَهَمِّيَّةَ دِرَاسةِ الآثَارِ النَّفسِيَّةِ وَالأَخلَاقِيَّةِ لِتَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيّ فِي التَّعلِيمِ، لِمَا قَدْ يَتَرَتَّبُ عَليها مِن انعِكَاسَاتٍ عَلَى خِبرَاتِ التَّعَلُّمِ ودَافعيَّةِ الطُّلَّابِ.

وبِنَاءً عَلَى ذَلِكَ، فَإِنَّ عَدَمَ وُضُوحِ طَبِيعَةِ العَلَاقَةِ بَينَ استِخدَامِ تَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيّ وَدَافِعِيَّةِ الإِنجَازِ لَدَى طُلَّابِ التَّعلِيمِ العَالِيِّ يُمَثِّلُ فَجوَةً بَحثِيَّةً تَسْتَدْعِي الدِّرَاسَةَ، بِهَدَفِ الوُصُولِ إِلى فَهمٍ أَدَقَّ لِتَأثِيرِ هذهِ التَّطبِيقَاتِ فِي الجَوَانِبِ الدَّافِعِيَّةِ وَالنَّفسِيَّةِ لِلمُتَعَلِّمِينَ.

وَتَتفاقَمُ هَذهِ المُشكِلَةُ فِي ظِلّ نُدْرَةِ الدِّرَاسَاتِ العَربيَّةِ الَّتِي تَنَاوَلَتِ العَلَاقَةَ المُبَاشِرَةَ بَينَ هَذَينِ الْمُتَغَيِّرَيْنِ المُهِمَّينِ، مِمَّا يُحَدُّ مِنْ قُدرَةِ القَائِمِينَ عَلَى العَمَلِيَّةِ التَّعلِيميَّةِ فِي الجَامِعاتِ العَربيَّةِ عَلَى اتِّخَاذِ قَرَاراتٍ مَدْرُوسَةٍ تَتَعَلَّقُ بِتَصمِيمِ ودَمجِ هَذهِ التَّطبِيقَاتِ بِمَا يُسهِمُ فِي تَعزِيزِ الدَّافعيَّةِ وَتَحقِيقِ المُخرَجَاتِ التَّعلِيمِيَّةِ المَرجُوَّةِ. وَقَدْ أَكَّدَت دِرَاسَاتٌ حَدِيثَةٌ أَهَميَّةَ التَّعَمُّقِ فِي دِراسَةِ هذا الأَثَرِ؛ إِذْ أَشَارَتِ الجَهْنِيُّ (2025) إِلَى ضَرُورَةِ قِيَاسِ أَثَرِ تَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيِّ عَلَى دَافِعِيَّةِ الْإِنْجَازِ نَحْوَ إِنْتَاجِ المَشَارِيعِ، وَفِي السِّيَاقِ ذَاتِهِ أَكَّدَت دِرَاسَةُ (Otermans، 2025) وُجُودَ علَاقَةٍ وَثِيقَةٍ بَينَ اتّجَاهَاتِ الطُّلَّابِ نَحْوَ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيّ وَكِفَايَتِهِمُ المَعرفيَّةِ، ممَّا يُعَزِّزُ أَهَميَّةَ بَحثِ العلاقَةِ بَينَ الاتّجَاهَاتِ والدَّافِعيَّةِ بِوَصفِهَا مُتَغَيّراً نَفسِيّاً مِحوَرِيّاً.

وفي هذا السِّياق، أجرَتِ الباحثةُ دراسةً استطلاعيَّةً؛ حيث استخدمت استبانة دور الذَّكاء الاصطِنَاعِيّ في التعليم التي أعدها العتل والعنزي والعجمي(2021) وآخرَ حولَ الدَّافعيَّةِ للإنجازِ من إعدادِ فرح والمصري (2020)، كلٌّ منهَا تُكَوِّنُ (10) بنودٍ، على عيِّنَةٍ مكوَّنةٍ من (64) طالباً وطالبةً من طلابِ مرحلتي الإجازة والدِّراساتِ العليا، بواقعِ (40) في مرحلةِ الإجازةِ، و(20) من مرحلةِ الدِّراساتِ العليا؛ إذ تَوَصَّلَتْ من خلالِهَا إلى أنَّ دورَ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ في الدَّافعيَّةِ للإنجازِ كانَ متوسّطاً، ولتحديدِ نسبةِ انتشارِ استخدامِ تطبيقاتِ

الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التربوية حسبَ المتوسِّطِ الحسابيِّ لدرجاتِ أفرادِ العيِّنةِ على مقياسِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ؛ إذ بلغَ (22.43) بانحرافِ (2.85)، وفي ضوءِ ذلكَ كانتْ نسبةُ الانتشارِ مرتفعةً لدى (12) فرداً (18.75%) من أفرادِ العيِّنةِ، في حين كانتْ متوسِّطةً لدى (28) فرداً بنسبةِ (43.75%)، ومنخفضةً لدى (24) فرداً بنسبةِ (37.50%) من أفرادِ العيِّنةِ. أمَّا فيما يتعلَّقُ بنسبةِ انتشارِ الدَّافعيَّةِ للإنجازِ حسبَ المتوسِّطِ الحسابيِّ لدرجاتِ أفرادِ العيِّنةِ على مقياسِ الدَّافعيَّةِ للإنجازِ وقد بلغَ (22.50) بانحرافِ (2.16)، وفي ضوءِ ذلكَ كانَتْ نسبةُ انتشارِ الدَّافعيَّةِ للإنجازِ مرتفعةً لدى (27) فرداً (42.18%) من أفراد العيِّنةِ، في حين كانَتْ متوسَّطةً لدى (18) فرداً (28.12%)، ومنخفضةً لدى (19) فرداً بنسبةِ (29.68%) من أفرادِ العيِّنةِ.

وبناءً على نتائجِ الدِّراسةِ الاستطلاعيَّةِ ونظرًا إلى أهميَّةِ المُتغيِّرين: "الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ"، و"دافعيَّةِ الإنجازِ"؛ هدفَ هذا البحثُ إلى استكشافِ آليَّةِ تأثيرِ هذهِ الاتجاهاتِ في دافعيَّةِ الإنجازِ؛ فمِنْ خلالِ فهمِ هذهِ العلاقةِ، يمكنُ تطويرُ استراتيجياتٍ تعليميَّةٍ أكثرَ فعاليَّةً، وتقديمُ دعمٍ أفضلَ للطُّلابِ؛ ما يساعِدُهُمْ فِي تحقيقِ أهدافِهِمُ الأكاديميَّةِ وتحقيقِ النَّجاحِ في مسيرتِهِمُ الدِّراسيَّةِ، وتَكْمُنُ مشكلةُ البحثِ في السُّؤالِ الآتِي:

ما طبيعةُ العلاقةِ بينَ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ ودافعيَّةِ الإنجازِ لَدَى أفرادِ عيِّنَةِ البحثِ؟

2- أهميَّةُ البحثِ:

تكمنُ أهميَّةُ البحثِ في النّقاطِ الآتيةِ:

2-1- الأهميَّةُ النَّظريَّةُ:

يُثْرِي البَحثُ الأَدَبِيَّاتِ التَّرَبَوِيَّةَ وَالنَّفسِيَّةَ مِن خِلَالِ دِرَاسَةِ العَلَاقَةِ بَينَ الاتِّجَاهَاتِ نَحوَ تَطبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الاصطِنَاعِيِّ التَّرَبَوِيَّةِ وَدَافِعِيَّةِ الإِنجَازِ، وَهُمَا مُتَغَيِّرَانِ يَحظَيَانِ بِاهتِمَامٍ مُتَزَايِدٍ فِي الدِّرَاسَاتِ التَّرَبَوِيَّةِ المُعَاصِرَةِ.

- يوفِّرُ البَحْثُ إِطارًا نَظَرِيًا يَجمَعُ بَينَ مُتَغَيِّرَي الاتّجاهاتِ نَحوَ تَطْبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطِنَاعِيّ التَّرَبَوِيَّةِ وَدافِعيَّةِ الإنجازِ، وَهُما مِنَ المَوضوعاتِ الَّتي تَحظى بِاهتِمامٍ مُتَنامٍ في المَجالِ التَّرَبَوِيّ.

– قد تُسهِمُ في توفيرِ قاعدةِ بياناتٍ علميَّةٍ يمكنُ أنْ تكونَ أساساً للباحثينَ المستقبَليِّينَ؛ لإجراءِ مزيدٍ من الدِّراساتِ المقارنةِ أو الطُّوليَّةِ في هذا المجالِ.

– يُقَدّمُ البَحثُ مَعرِفَةً عِلمِيَّةً حَولَ الفُرُوقِ المُحتَمَلَةِ بَينَ طَلَبَةِ كُلّيَّةِ التَّربيةِ وَطَلَبةِ كُلّيَّةِ العُلُومِ فِي اتّجَاهَاتِهِم نَحوَ تَطبيقَاتِ الذَّكَاءِ الإصطِنَاعيّ التَّربَويَّةِ وَفي مُستَوَى دَافعيَّةِ الإنجَازِ لَدَيهِم، مِمَّا يُثرِي الدِّرَاسَاتِ المُقَارَنةِ بَينَ التَّخَصُّصَاتِ الأَكَاديميَّةِ.

2-2- الأهميَّةُ التَّطبيقيَّةُ:

- قد تُفِيْدُ في تزويدِ صَانعِي القرارِ وواضعِي السِّياساتِ التَّعليميَّةِ في الجامعاتِ بنتائجَ موضوعيَّةٍ حولَ اتّجاهاتِ الطَّلبةِ الفعليَّةِ نحوَ استخدامِ التَّطبيقاتِ التَّعليميَّةِ للذَّكاءِ الاصطناعيّ، ما يساعدُ في اتخاذِ قراراتٍ مُستنيرةٍ بشأنِ الاستثمارِ في هذهِ التِّقنيَّاتِ وآلياتِ دمجِهَا.
- قد تُفِيدُ في تقديمِ توصياتٍ عمليَّةٍ لمسؤولي التَّطويرِ الأكاديميِّ وأعضاءِ هيئةِ التَّدريسِ؛ لتصميمِ تجاربَ تعليميَّةٍ مُدمجةٍ بالذَّكاءِ الاصطناعيِّ، تَأخُذُ في الاعتبارِ اتّجاهاتِ الطَّلبةِ وتُعزِّزُ دافعيَّتَهُمْ للإنجازِ.
- قد تُفِيْدُ في مساعدةِ مُطوِّرِي البرامجِ والتَّطبيقاتِ التَّعليميَّةِ القائمةِ على الذَّكاءِ الاصطناعيِّ؛ لفهمِ احتياجاتِ ومخاوفِ المستخدمينَ النِّهائيِّينَ (الطَّلبة) على نحوٍ أفضلَ؛ لتصميمِ أدواتٍ أكثرَ قَبُولاً وفعاليَّةً من النَّاحيةِ التَّربويَّةِ والنَّفسيَّةِ.
- قد تُفيدُ في إثراءِ المكتباتِ الجامعيَّةِ بنموذجٍ بحثيٍّ متكاملٍ يوضِّحُ آليَّةَ دراسةِ العلاقةِ بينَ الاتّجاهات نحو تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ التَّربويَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وآليَّةِ تفسيرِ النَّتائجِ الإحصائيَّةِ بعمقٍ ومِهَنِيَّةٍ لخدمةِ الأغراضِ التَّطبيقيَّةِ.

3- أهدافُ البحثِ:

يهدفُ البحثُ إلى التَّعرُّف على:

– اتجاهاتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ.

– مستوى دافعيَّةِ الإنجازِ لدى أفرادِ عيّنةِ البحثِ.

– إمكانيَّة التَّنبُّؤ بدافعيَّةِ الإنجاز لدى افرادِ عيِّنةِ البحثِ من خلالِ الاتجاهات نحو تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التَّربويَّة.

– العلاقةِ بينَ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ ودافعيَّةِ الإنجازِ لدى أفرادِ عيّنةِ البحثِ.

– الكشفِ عن الفروقِ بينَ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ التَّربويَّةِ لدى أفرادِ عيِّنةِ البحثِ تبعاً لمُتغيِّرِ: الجنسِ، والاختصاص، والمرحلة الجامعية.

– الكشفِ عن الفروقِ في دافعيَّةِ الإنجازِ لدى أفرادِ عيِّنةِ البحثِ تبعاً لمُتغيِّرِ: الجنسِ، والاختصاص، والمرحلة الجامعية.

4- أسئلةُ البحثِ:

يحاولُ البحثُ الإجابةَ عن الأسئلةِ الآتيةِ:

–ما اتجاهاتُ أفرادِ عيِّنةِ البحثِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ؟

–ما مُستوَى دافعيَّةِ الإنجازِ لدى أفرادِ عيِّنةِ البحثِ؟

–هَلْ يمكنُ التَّنبُّؤُ بدافعيَّةِ الإنجازِ لدى أفرادِ عيّنةِ البحثِ من خلالِ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ؟

5- فَرضيَّاتُ البحثِ:

اختُبِرَتِ الفرضياتُ عندَ مستوى (0.05):

– لا توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهاتَ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ و درجاتهم على مقياس دافعيَّةِ الإنجازِ لدى أفرادِ البحثِ.

– لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيّاً بينَ متوسّطِي درجاتِ أفرادِ عيِّنةِ البحثِ على مقياسِ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ تُعزَى لمُتغيّرِ الجنسِ.

- لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّاً بينَ متوسّطِي درجاتِ أفرادِ عيِّنةِ البحثِ على مقياسِ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّة تُعزَى لمُتغيِّرِ الاختصاصِ (علوم، تربية).
- لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّاً بينَ متوسِّطي درجاتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ تُعزَى لمُتغيِّرِ المرحلة الجامعية (إجازة، دراسات).
- لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّاً بينَ متوسِّطي درجاتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ دافعيَّةِ الإنجازِ تُعزَى لمُتغيِّرِ الجنسِ.
- لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّاً بينَ متوسّطي درجاتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ دافعيَّةِ الإنجازِ تُعزَى لمُتغيّرِ الاختصاصِ (علوم، تربية).
- لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّاً بينَ متوسّطي درجاتِ أفرادِ عيّنةِ البحثِ على مقياسِ دافعيَّةِ الإنجازِ تُعزَى لمُتغيّرِ المرحلة الجامعية (إجازة، دراسات).

6- حُدودُ البحثِ:

يقتصرُ البحثُ على الحدودِ الآتيةِ:

-الحدودُ البشريَّةُ: طلابُ الجامعةِ في كُلِّيَّتي التَّربيةِ والعلومِ في جامعةِ دمشقَ (الإجازة، والماجستير، والدكتوراه).

-الحدودُ الزَّمانيَّةُ: طُبِّقَتْ أَدواتُ الدِّراسةِ ما بينَ 2024/5/2م، ولغاية 2025/7/29.

-الحدودُ المكانيَّةُ: في كُلِّيَّتي التَّربيةِ والعلومِ في جامعةِ دمشقَ.

-الحدودُ الموضوعيَّةُ: تناولَ موضوعُ البحثِ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ وعلاقتَهَا بدافعيَّةِ الإنجازِ، حالةٌ دراسيَّةٌ: طلبةُ الجامعةِ في كُلِّيَّتي التَّربيةِ والعلومِ في جامعةِ دمشقَ.

7- مَنهجُ البحثِ:

استخدمَ البحثُ الحاليُّ المنهجَ الوصفيَّ؛ كونَهُ المنهجَ الأنسبَ استخداماً لتحقيقِ أهدافِ البحثِ، ويُعرّفُ الرّفاعي المنهج الوصفيّ بِأَنَّهُ: طَرِيقَةٌ لِوصفِ المَوضُوعِ الْمُرَادِ دِرَاسَتُهُ مِنْ خِلَالِ مَنهجِيَّةٍ عِلمِيَّةٍ صحيحَةٍ، وتَصويرِ النَّتائجِ التي يَتِمُّ التَّوَصُّلُ إِلَيهَا عَلَى أَشكَالٍ رقميَّةٍ مُعَبّرَةٍ يُمكِنُ تَفسِيرُها.

(الرفاعي،1998، 122)

8- مُصطلحاتُ البحثِ والتَّعريفاتُ الإجرائيَّةُ:

- الاتجاهُ (Trend):

هو استعدادٌ نفسيٌّ عصبيٌّ، يُكتَسَبُ ويُنظَّمُ من خلالِ الخبرةِ، ويُؤثِّرُ في استجاباتِ الفردِ للموضوعاتِ والمواقفِ المرتبطةِ بِهِ جميعِهَا على نحوٍ توجيهيٍّ أو ديناميكيٍّ، وهو بناءٌ افتراضيٌّ (غيرُ مُبَاشرِ المُلاحظةِ)، يتكوَّنُ من ثلاثةِ مكوِّناتٍ مترابطةٍ: المُكَوِّنُ المعرفيُّ (المعتقداتُ والأفكارُ)، والمُكَوّنُ الوجدانيُّ (المشاعرُ والتَّقييماتُ العاطفيَّةُ)، والمكوّنُ السُّلوكيُّ (نوايا الفردِ واستعداداتُهُ للتَّصرُّفِ) ((Albarracín, 2014).

- تَطبيقَاتِ الذَّكَاءِ الإصطنَاعِيّ التَّربويَّةِ (Educational applications of artificial intelligence):

وعرَّفَها الخطيبُ بأنَّها: تُشيرُ تطبيقاتُ الذَّكاءِ الاصطناعيّ إلى البرمجيَّاتِ والأنظمةِ التي تَستعملُ تقنياتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ، مثلَ التعلُّمِ الآليّ، ومعالجةِ اللُّغاتِ الطبيعيَّةِ، والرؤيةِ الحاسوبيَّةِ، من أجلِ تنفيذِ مهامٍّ محدَّدةٍ بشكلٍ ذكيٍّ ومستقلٍّ في مجالِ التعليمِ. وتشملُ هذه التطبيقاتُ نُظُمَ التعلُّمِ التكيُّفيِّ، والمساعداتِ الذكيَّةِ، وأنظمةَ التقييمِ المؤتمتةِ، ومنصَّاتِ التعلُّمِ الإلكترونيِّ التي تَستعملُ تحليلاتِ البياناتِ لتحسينِ تجاربِ التعلُّمِ الفرديَّةِ. وتتميَّزُ تطبيقاتُ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ بقدرتِها على معالجةِ كميَّاتٍ كبيرةٍ من البياناتِ وتحليلِها لاتِّخاذِ قراراتٍ دقيقةٍ وتحسينِ جودةِ التعلُّمِ (الخطيب، 2021، ص. 88)

وتعرِّفُهَا الباحثةُ إجرائيَّاً: هي الدَّرجةُ التي يحصلُ عليهَا المفحوصُ على مقياسِ الاتجاهاتِ نحوَ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيِّ التَّربويَّةِ المُكَوَّنِ من (المعلوماتِ عن تقنيَّةِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ، وأهميَّةِ تقنيَّةِ

الذَّكاءِ الاصطناعيِّ، والتَّحدّياتِ التي تواجهُ استخدامَ تقنيَّةِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ، والمواقفِ الإيجابيَّةِ، والمواقفِ السَّلبيَّةِ).

- تعريفُ دافعيَّةِ الإنجازِ (Achievement Motivation):

يشيرُ "سينغ" (Singh, 2011) في تعريفِهِ لدافعيَّةِ الإنجازِ إلى أنَّها: ذلكَ الباعثُ الذَّاتيُّ والمحرّكُ النَّفسيُّ الدَّاخليُّ الذي من شأنهِ مساعدةُ الأفرادِ على مواصلةِ أعمالهِم، ويُعزّزُ من تحقيقِ الأهدافِ التي يسعونَ إلى تحقيقِهَا.

وتعرّفُهَا الباحثةُ إجرائيَّاً: هي الدَّرجةُ التي يحصلُ عليهَا المفحوصُ في مقياسِ دافعيَّةِ الإنجازِ المُكَوَّنِ من (السَّعي إلى التَّميُّزِ والتَّفوُّقِ، والمثابرةِ وعدمِ الاستسلامِ، والاستمتاعِ بالتَّعلُّمِ والإنجازِ، والتَّخطيطِ والتَّنظيمِ، والاستقلاليَّةِ والمسؤوليَّةِ، والتَّفاعلِ معَ التَّحدّياتِ والعقباتِ، والتَّقييمِ الذَّاتيّ للقدراتِ).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول
الإطار النظري

تَناوَلَ هذا المحورُ عَرضَ الإطارِ النَّظري وَيَنْقَسِمُ إلى قِسمَينِ؛ أوَّلاً: الاتّجاهاتُ نَحوَ تَطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطِناعيّ التَّربَويَّةِ مِن حيثُ الاتّجاهاتُ عُموماً وَما تَتَضَمَّنُهُ مِنْ تَعريفٍ وخَصائِصَ ونَظَرِيّاتٍ مُفَسّرَةٍ، إضافَةً إلى تَعريفِ الاتِّجاهاتِ نَحوَ تَطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطِناعيّ التَّربَويَّةِ وأَنْواعِها ومُمَيِّزاتِها وَعُيوبِ استِخدامِها في التَّعليمِ الجَامِعيّ، أَمَّا ثانياً: فَبَسَطَ فيهِ الحَديثَ عَن دافِعِيَّةِ الإنْجازِ مِن حيثُ: مَفهومِ دافِعيَّةِ الإنجازِ، أَهَمّيَّةِ دافِعيَّةِ الإنْجازِ، أَنواعِ دافعيَّةِ الإنْجازِ، وَظائفِ دافِعيَّةِ الإنْجازِ، العَواملِ المُؤَثّرَةِ في دافعيَّةِ الإنجازِ، النَّظَرِيّاتِ المُفَسّرَةِ لِدافعيَّةِ الإنجازِ، وَقَد تَناوَلَتِ الحَديثَ عَن العَلاقةِ بَينَ الاتّجاهاتِ نَحوَ تَطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطِناعيّ التَّربَويَّةِ ودافِعِيَّةِ الإنجازِ لِما لِذلِكَ مِن عَلاقَةٍ وَثيقَةٍ في البَحثِ.

أولاً: الاتّجاهات نحو تطبيقات الذّكاء الاصطناعي التَّربويّة:

1- تعريف الاتّجاهات عموماً:

1-1- تعريف الاتّجاهات:

يشيرُ مصطلح الاتّجاه في علم النَّفس إلى المشاعرِ والانفعالاتِ والمعرفةِ التي أدّت إلى تلكَ المشاعر، وهذه الانفعالات هي التَّقييم المعرفي لهذه المعلومات، بناءً على ذلكَ نجِد أنّ الاتّجاه يعبِّر عن كلّ المشاعرِ السلبيّة أو الإيجابيّة نحو موضوع ما، وعلى أساسِ هذه الانفعالات السلبيّة أو الإيجابيّة تبنى السلوكيّات المستقبليّة، وينظرُ علم النَّفس المعرفيّ إلى الاتّجاه على أنّه معالجة معرفيّة قائمة أساساً على التَّقييم المعرفيّ لموضوعٍ ما أصبح في دائرةِ الوعي، ويتطلبُ اتخاذ قرارٍ بشأنهِ، وهذا التَّقييم قائم أساساً على خبرة معرفيّة سابقة متعلّقة بالموضوعِ أو بموضوعٍ مُشابهٍ لهُ.

ومن هُنا يُمكن إعطاء تعريفٍ شاملٍ للاتّجاه: بأنَّه نوع من أنواع الدافعيّة المهيّئة للسلوكِ، وهو حالة من التهيُّؤ العقلي العصبي الذي تنظّمه الخبرة السَّابقة صاحبة التأثيرِ الكبيرِ في توجيهِ سلوكيّات الفرد في المواقف والمثيرات المختلفة، أو حالة من الاستعداد والتأهُّبِ العصبيّ النَّفسيّ الذي تنظّم من خلالِ خبرة الشَّخص، وتكون ذات تأثير توجيهيّ وديناميّ في استجابةِ الفَردِ لجميعِ الموضُوعاتِ والمواقفِ التي تستثيرُ هذهِ الاستجابة. (P.159، 1990 ،Dwidar).

ترى الباحثة أنَّ الاتّجاهات تُمثّل حالة نفسية ومعرفية مكتسبة تؤثر في سلوكِ الفردِ وتوجه استجاباته نحو المواقف المختلفة، حيث تتشكل بناءً على الخبراتِ السابقةِ والتَّقييمات المعرفية. كما تؤكّد أنَّ الاتّجاهات تلعبُ دوراً مهمَّاً في التَّهيؤ السُّلوكي واتّخاذِ القرار، مما يجعلها عنصراً أساسياً في تفسيرِ سلوكِ الفردِ والتَّنبؤ بهِ.

2-1- خصائص الاتّجاهات:

تتميزُ الاتّجاهات بمجموعة من الخصائص المميَّزة لها، من أهمّ هذه الخصائص وفقاً لما أورده صديق (2012، ص.311) أنَّها مكتسبة ومتعلمة وقابلة للتعديلِ والتطويرِ، كما تميَّزت بقابليَّتها للقياسِ والتَّقويمِ، وتتمتع بخاصية الثَّبات والاستقرار، وتتدرجُ الاتّجاهات منَ الإيجابيةِ الشديدةِ إلى السلبيَّةِ الشَّديدةِ، حيث أنَّ الاتّجاهات متنوعة ومتعددة وفقاً للمثيرات والمتغيّرات المرتبطة بها، هذا وقد تُعدُّ الاتّجاهات متناقضة بينَ اتّجاهات الفرد التي تتكوَّن من خبراته الخاصة، والاتّجاهات التي ينبغي أنْ يمثَّلها تبعاً لمجتمعه والقيم والعادات السَّائدة فيه، فكثيراً ما ينظر إلى الاتّجاهات على أنَّها كيانات عقلية لها تأثير عميق على السّلوك، إذ يُعدُّ بناء الاتّجاهات أمراً لا غنى عنه؛ لأنَّ فِهم الاتّجاهات هو الخطوةُ الأُولى لِفهمِ السّلوك البشري. وهذا الأمرُ دفع باحثي الاتّجاهات إلى تطويرِ واختبارِ النَّظريَّات حولَ الآلياتِ التي يتمُّ مِن خلالها تشكيل الاتّجاهات وتنشيطها، والطَّريقة التي يتم بها تمثيلها، والعمليَّات التي تؤثرُ بها على السّلوكِ، والتي غالباً ما يتمُّ القيام بها مِن خلالِ التَّأثيرات السُّلوكية باعتبارِها أساس اتّجاهاتِ الفردِ والعملياتِ السُّلوكيَّةِ (2013، Houwer et al)

وفي هذا السياق، يشير(Pardonne et al, 2019, p.3) إلى أنَّه يمكنُ للاتّجاهات التَّأثير على السّلوك من خلالِ عمليَّة اتخاذ قرارات دقيقة لها أسبابها، والتي يكونُ لها تأثيرٌ على ثلاثةِ أشياء، وهي:

1- السّلوك حيث يعتمدُ الاتّجاه الذي يتم تنفيذه على السّلوكِ من خلالِ الانتباهِ إلى النَّتائج التي تحدثُ عندَ تنفيذ السّلوك.

2- السّلوك الذي يقومُ بهِ الفرد لا يتمُّ فقط وفقاً لوجهات النَّظر أو التَّصوُّرات التي يعتبرها الأفراد صحيحة، ولكن أيضاً وفقاً لمستوى الاهتمام بآراءِ أو تصوُّراتِ الآخرينَ.

3- وأخيراً الاتّجاهات التي تنشأُ بناءً على آراءِ وتصوُّراتِ الأَفرادِ، والاهتمام بآراء الآخرين عن هذه السُّلوكيات، تؤدي إلى نوايا سلوكيَّة.

وتنطوي الاتّجاهات كما يرى (Goel & Singh ،2016) على الاستعداداتِ المكتسبةِ لدى الفردِ، والتي تُحقّق استجابة الفردِ لشيءٍ أو لِفكرةٍ أو لرأي. وبشكلٍ عامٍ تتكوَّن الاتّجاهات من ثلاثة مكوّنات أساسيَّة وهي: الأثَر، والإدراك والسّلوك، حيثُ يشيرُ مكوّن الأثرِ إلى المشاعرِ المتعلّقةِ بشيءٍ ما، ويرتبط الإدراك بالمعتقداتِ المتكونة حول هذا الشيء، أما السّلوك فهو ما يصدرهُ الفرد من فعل لاتخاذ أيَّ إجراء يتعلق بهذا الشيء، وتعدُّ مكونات الاتّجاهات الرَّئيسية هي مكونات مترابطة تتضمن عدة جوانب تساهمُ في اتّجاهات الفرد العامة (Syyeda, 2016, p.39).

في حين يشيرُ عماد (2015، ص.29) إلى أنَّ مكونات الاتّجاهات تنطَوي على المكوّن العاطفيّ الانفعاليّ والذي يُمثّلُ الأسلوبَ الشُّعوريّ العامَّ ويؤثّرُ على استجابةِ الفردِ ومُيولهِ اتّجاهَ موضوعٍ معينٍ بالقبولِ أو الرَّفض، والمكون المعرفي الذي ينطوي على وجهةِ نظر الفرد ذات الصّلة بموقعهِ من موضوع الاتّجاه، وأخيراً المكوَّن السلوكي الذي يُعبّر عن نزعةِ الفرد للسلوك تبعا لمجموعة من الأنماط المحددة في أوضاع معيَّنة.

وفي هذا السّياق، تُؤكّد حديدان (2011، ص. 108) على أنَّ المكوّن العقليّ والانفعاليّ والسُّلوكيّ للاتّجاهات، على الرُّغمِ من اختلافها عن بعضِها البعض، إلَّا أنَّها ليسَت متعارضة، وتسيرُ بتوافقٍ معاً نحو وجهةٍ واحدةٍ؛ ووفقاً (Altmann، 2008، p.8) فإنَّ الاتّجاهات تشتمل ثلاثة خصائص، إذ أنَّ الاتّجاهات حالة عقلية منَ الوعي أو اللاوعي وتشتملُ على قيمةِ أو اعتقاد أو شعور يتولَّد لدى الفرد والاستعداد لممارسة السّلوك أو الفعل، بالإضافةِ إلى العنصرِ المعرفيّ والانفعاليّ والسُّلوكيّ.

كما تختلف الاتجاهات تبعاً لدرجة قوتها، حيثُ أنَّه يُمكِنُ تَمثيلها ضمنَ خطٍ مستقيمٍ يُمثّل أحد طرفيه القبول في حينَ يمثلُ الآخر الرَّفض وبالتَّالي، يمكنُ تصنيف الاتّجاهات إلى ثلاثةِ أنماط وهي:

-الاتّجاهات الموجبة التي تمثّل تقبل الفرد لموضوع الاتّجاه.

- الاتّجاهات السَّلبية التي تمثّل رفضه لموضوع الاتّجاه.

-الاتّجاهات المحايدة التي تمثّل حيرة الفرد بين قبول أو رفض موضوع الاتّجاه (الشريف، 2016).

ومن هنا فإن الاتّجاهات القوية هي تلكَ التي تعمدُ على مُقاومةِ التَّغيير، وتستمرُ لفترات طويلة من الزَّمن، ولها تأثير واضح على الفكرِ والسّلوكِ، في حين أنَّ المواقفَ الضَّعيفة لا تظهر أي من هذه الخصائص، وبالتالي، فإن التَّنبؤ بسلوك الفرد فيما يتعلق بشيء معين لا يتطلب فقط معرفة اتّجاهاته نحو الشيء، ولكن معرفة قوَّة هذا الاتّجاه أيضاً، فإذا كان الاتّجاه قوياً، فسيكون تنبؤيّاً للغاية بسلوك الفرد ولكن إذا كان الاتّجاه ضعيفاً، فسيوفر القليل من النُّفوذ للتنبؤ بالسّلوك، ومن السّمات التي تؤثر على قوَّة الاتّجاهات وتميّز الاتّجاهات القوية من الضَّعيفة، مستوى اليقين الذي يتم به الاتّجاه، وحجم المعرفة ذات الصّلة بالاتّجاه الذي يعتمد عليه تكوُّن الاتّجاه لدى الفرد، ودرجة الأهميَّة الشَّخصيَّة التي تُعلق على الاتّجاه، ودرجة تناقض الاتّجاه(Eaton & Visser ،2008).

يتضح مما سبق، أنَّ الاتّجاهات تُعدُّ بناءً نفسياً متعدد الأبعاد يتكوَّن من الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، ويتأثر بالخبرات الشخصية والعوامل الاجتماعية، الأمر الذي ينعكس بصورة مباشرة على سلوك الأفراد وقراراتهم. كما ترى الباحثة أنَّ قوة الاتّجاه وثباته تُعدّان من أهم العوامل التي تحدد مدى تأثيره في السلوك، مما يؤكد أهمية دراسة الاتّجاهات وخصائصها لفهم وتفسير النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية.

3-1- وظائف الاتّجاهات:

تمثّل وظائف الاتّجاهات وفقاً لصديق (2012، ص.307) في دورها في تحديد طريق السّلوك والعمل على تفسيره، وتنظيمها للعمليات الإدراكيَّة والمعرفيَّة والدَّافعيّة، وانعكاسها على سلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعلاته الاجتماعيَّة، كما وتعمد الاتّجاهات على تيسير القدرة على اتّخاذ القرار في مختلف المواقف الاجتماعيَّة والنفسيَّة، والقدرة على التَّفكيرِ والنقاشِ وإدراكِ موضوعات ومشكلات المجتمع ومعتقداته، وتوضيح العلاقة بين الفرد ومجتمعه.

كما تقومُ الاتّجاهات وفقاً لما أشارت إليه الخالدي (2016، ص.474) بمجموعة من الوظائف التي تمنح الأفراد القدرة على التَّعاملِ مع المواقف المختلفة وأهمها الوظيفة النفعيَّة، حيث أن الاتّجاهات تمكن الفرد

من إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه في ضوء مجموعة من المعايير السائدة في المجتمع، والوظيفة التنظيميَّة حيث أنَّ مختلف الاتّجاهات والخبرات تنتظم ضمن نسق واحد لاتساق سلوك الفرد وثباته نسبيًّاً في مختلفِ المواقف الأمر الذي يوجد لديه شخصية محددة تمنعه من التَّشتت، والوظيفة الدفاعيَّة والتي تقومُ على تبنّي الفرد مجموعة من الاتّجاهات التي يقوم من خلالها تبرير عدم قدرته على تحقيق أهدافه وأخيراً وظيفة تحقيق الذَّات حيث أنَّ التَّعبير عن الاتّجاهات المتوافقة مع القيم التي يؤمنُ بها الفرد تدفعه للاستجابة للمثيرات وبالتَّالي تحقيق أهدافه.

وتعدُّ وسائل الإعلام الجديدة أحد الوسائل التي تساهم بشكل كبير في التَّأثير على اتّجاهات الأفراد باعتبارها مصدراً من مصادر الحصول على المعلومات، حيثُ تمَّ التَّأكيد على أنَّ عمليَّة التَّأثير تتحدَّد من خلال طبيعة الاستخدام، كما تم التَّأكيد على قدرة وسائل الإعلام على تكوين واقع ثقافي وقيمي للمستخدمين مما يؤدي إلى أخذ وسائل الإعلام محل الواقع الطَّبيعي (مصطاف، 2019)

ويؤكّد هادجي وشو (Hadija et al ، 2012 ؛ Chu، 2011) على أنَّ تتبّع هذا السّلوك يُعدُّ أمراً في غاية الأهمية حيث من الواضح أنَّها تؤثر على مستوى اهتمام وانتباه الفرد، وتؤثر على اتّجاههم بالاستمرار في استخدام أحد وسائل الإعلام الجديدة وترك أخرى، كما ولأنَّ اتّجاهات الأفراد نحو وسائل الإعلام الجديدة يوفر لها أيضاً الإيرادات التي تسمح لها بالاستمرار. كما وتُعدُّ اتّجاهات الفرد تجاهَ أحد وسائل الإعلام الجديدة مؤشراً جيداً لموقفه تجاه محتواها؛ إذ أنَّه من المرجح أن يقبل المستخدمون ويعتمدون على المعلومات التي يرونَها على وسيلة الإعلام التي يستحسنونها.

ترى الباحثة أنَّ الاتّجاهات تؤدي دورًا أساسيًا في توجيه سلوك الأفراد وتفسير استجاباتهم للمواقف المختلفة، كما تتأثر بشكل واضح بوسائل الإعلام الجديدة التي أصبحت مصدراً مهماً لتشكيل المعارف والقيم والاتّجاهات.

4-1- النَّظريات المفسّرة للاتّجاهات:

من خلال التَّصور السَّابق عن مفهوم الاتّجاهات يمكن تناول النَّظريات المفسّرة لتكوينه على النَّحو التَّالي:

أ) نظريَّة الاستجابة المعرفيَّة:

تفترض هذهِ النَّظرية التي وصفها Green wald وآخرون أنَّ الأشخاص يستجيبون من خلالِ التَّخاطب لبعض الأفكار الإيجابيَّة والسلبيَّة (الاستجابة المعرفيَّة) وأنَّ هذه الأفكار لها أهميَّتها، ويمكن الاستعانة بها في مجال تغيير الاتّجاهات كنتيجة للتخاطب، فالاستجابة المعرفيَّة تتم في ضوء معالجة المعلومات التي يستقبلها الفرد عن رسالة معيَّنة (معتز وخليفة، 2001، ص. 293 -303).

ب) نظريَّة التَّوازن:

تُعدُّ من النَّظريات المهمَّة في مجال الاتّساق المعرفيّ التي أسسها (Heider, 1958) وتتضمن ضغوط الاتّساق بين المؤثّرات داخل النَّسق المعرفيّ البسيط والذي يتكون من موضوعين، والعلاقة القائمة بينهما، وبذلك تكون ثلاث تقييمات (تقييم الفرد للموضوع الأوَّل، تقييمه للموضوع الثَّاني، العلاقة القائمة بين هذين الموضوعين) وتمت صياغة ذلك في المعادلة التَّالية: O= (P) X(X).

حيثُ تشير (P) إلى الشَّخص، (O) إلى شخص آخر، (X) إلى موضوع الاتّجاه، ونظراً لأن الدَّافع الأساسي الذي يدفعُ الأشخاص نحو التَّوازن هو محالة تحقيق التَّناغم وإعطاء معنى للمدركات وتحقيق أفضل صورة من التَّفاعل والعلاقات الاجتماعيّة، فنظام التَّوازن يجعلنا نتَّفق مع الأشخاص الذينَ نحبهم، ونختلفُ مع الأشخاص الذينَ نكرهم، وتستخدم نظريَّة التَّوازن في التَّنبؤ لاتّجاه التَّعبير المُحتملِ حدوثه، فقد تختلف الاتّجاهات نحو المواضيع من إيجابيَّة إلى سلبيَّة عندما تتطابق فيما بينهما أو تتناقض، لذلك فقد يكون هناك توازن أو عدم توازن في نسق الاتّجاهات بحيث لا يكون هناك ضغط نحو التَّغيير أي وجود نزعة لعزل الاتّجاهات التي تتعارض وتتشابه فيما بينها (المرجع السابق، ص. 179).

ج) نظريَّة التَّنافر المعرفيّ:

ترتبط هذه النَّظرية باسم "Festinger lyon" حيث اقترح (Festinger ،1957) فكرته التي تقوم على أساس التَّنافر المعرفيّ هو عبارة عن حالة دفاعيَّة سلبيَّة تحدث لدى الفرد، عندما تكون عنده معرفتان أو فكرتان في آن واحد لكن تناقض أحدهما الأخرى، لذلِك يسعَى إلى إيجادِ نوع من التَّوافق بين هذين المَعرفتين وذلك بتغيير إحداهما أو كلاهما، فتقوم نظريَّة التَّنافر على أنَّ الإنسان كائن يقومُ بتبرير مواقفه حتى تبدو معقولة له أمام نفسه واهتمام الآخرين (جلال، 1984، ص. 179)، وتتوفر نظريَّة التَّنافر المعرفيّ حول مصدرين أساسيَّين لعدم الاتساق بين الاتّجاه والسّلوك، هما:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار.
- آثار السّلوك المضاد للاتّجاه .

فقدْ ينشأ عدم الاتّساق بين الاتّجاه والقيم التي يتبناها الفرد وسلوكه، نظراً لأنَّ الفرد اتَّخذَ قرارهُ دون تروي أو معرفة بالنَّتائج المترتبة على اتجاهاتهِ وقيمهِ، أمَّا فيما يتعلق بآثار السّلوك المضاد للاتّجاه فقد يعمل شخص في عمل معين ويعطيه قيمة على الرُّغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهميَّة من أجلِ الحصولِ على هدفٍ معين، ومن هنا ينشأ عدم الاتّساق بين القيم والسّلوك (عبد الله وخليفة، 2001، ص. 293 -303).

د) نظريَّة التَّطابق المعرفيّ:

فقد اهتمَّ daux. OsgoobTananm بالاتّجاهاتِ باشتراكهِ مع(Suci، 1952) في عمل مقياس لقياس المعاني أو ما يُطلق عليها اسم اختيار تمييز المعاني، ويتضَّمن المقياس معان متضادة مثل: ناعم- خشن، قبيح- جميل، طويل- قصير ... الخ، يتمُّ بعد ذلك جمع التَّقديرات للمفحوصين بغية إيجاد ارتباط الموازين المختلفة حيث وجدوا بالتَّحليل العاملي أن مفهوم عامل يرتبطُ بالموازينِ هو العامل التَّقويمي (جيد- رديء)، واعتبروه عاملاً تقويمياً يتم به تقويم الشيء تقويماً مقبول أو غير مقبول وهو بذلك يُشكّل بُعداً من أبعادِ الاتّجاه النَّفسي (جلال، 1984، ص. 117).

ترى الباحثة أنَّ النَّظريات المفسّرة للاتّجاهات تتكامل فيما بينها في تفسير كيفية تكوّن الاتّجاهات وتغيّرها، إذ يُركز كل منها على جانب محدد من الجوانب المعرفيَّة أو النَّفسيَّة أو الاجتماعيَّة. لذلكَ فإنَّ فهم الاتّجاهات يتطلب الاستفادة من هذهِ النَّظريات مجتمعة، لما توفره من تفسير أكثر شمولاً وواقعيَّة للسلوك الإنسانيّ.

2- تعريف الاتجاهات نحو تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ التَّربويَّة:

تُعرّف الاتجاهات نحو تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ التَّربويَّة بأنَّها: وجهة النَّظر أو الاستجابة التي يبديها الفرد تجاه استخدام هذه التَّطبيقاتِ في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ، سواء كانَت إيجابيَّة أم سلبيَّة. (النقيب والأدور، 2025، ص. 45)

ترى الباحثة أنَّ الاتّجاهات نحو تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ التّربوية تُمثّل مؤشراً مهماً لمدى تقبل الأفراد لاستخدامها في العمليَّة التَّعليميَّة، إذ إنَّ الاتّجاهات الإيجابيَّة تُسهم في تعزيزِ توظيف هذه التَّطبيقات والاستفادة منها، في حين قد تَحُدُّ الاتّجاهات السَّلبيَّة من فاعليَّةِ استخدامها، ممَّا يجعلُ التَّعرف على هذه الاتّجاهات أمراً ضروريَّاً لدعمِ تطبيقاتِ الذَّكاء الاصطناعيّ في المجالِ التَّربويّ.

3- أنواع تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في التَّعليم الجامعي ومجالاته:

تتنوّع تطبيقات الذّكاءِ الاصطناعيّ وأدواته التي يمكنُ أن تستخدم في التَّعليم؛ فمنها ما يُستخدم في البحثِ، أو التَّصميم، أو في صناعةِ المحتوى التَّعليمي، أو في كتابة المقالاتِ والأبحاثِ والقِصَصِ وسَردِها، ومنها ما يُستخدمُ في إنشاءِ الاختباراتِ أو العُروضِ التّقديميَّة، ويمكنُ تحديد أهمّ تلك التَّطبيقات كما ذكرتها الدّراسات السَّابقة؛ مثل دراسة(عبد المولى وسليمان، 2023) ودراسة (زيدان، 2023)، ودراسة(الهندي، 2022) دراسة (أبو العطاء والعيسوي، 2023)، ودراسة (الفقيه والفراني، 2023).

3-1- تطبيق ChatGPT:

رابط التطبيق gpt.com-https://chat، هو عِبارة عن روبوتِ دردشة يعملُ بالذّكاءِ الاصطناعيّ (AI)، يستخدم في معالجة اللُّغة الطَّبيعية لإنشاء حوار محادثة يشبه الإنسان، ويوفرُ محادثة قويَّة بين

المستخدم وبين التَّطبيق، ويجيبُ فيها عن الأسئلةِ المطروحةِ، ويعطي الحلولَ الممكنة والقويَّة لأغلب المشكلّات، و يمكنُ لنموذج اللغة الرَّد على الأسئلة وإنشاء محتوى مكتوب متنوّع بما في ذلك مقالات وسائل التَّواصل الاجتماعي ومنشوراته، ومقالات البريد الإلكترونيّ وأكواده ورسائله، وهو أحدُ أنواعِ الذّكاءِ الاصطناعي التَّوليدي – فهو أداة تتيح للمستخدمين إدخال طلبت لتلقّي صور أو نصوص أو مقاطع فيديو تشبه الإنسان، وقد تمَّ أنشاؤها بواسطة الذّكاء الاصطناعيّ، ولا يشبه تطبيق ChatGPT خدمات الدَّردشة الآليَّة الموجودة على مواقعِ خدمة العملاء، حيث يمكن للأشخاص طرح الأسئلة عنه أو طلب توضيح للردود.

2-3- تطبيق Grammarly:

رابط التَّطبيق https://www.grammarly.com, Grammarly بالعربيَّة يقصدُ به النَّحوي، وهو مساعد في الكتابة، يمكن للباحثين عن عمل وللكتاب وغيرهم من المهنيين استخدامُه في تدقيقِ مستنداتهم وتحريرها؛ فهو يتحقَّق من الأخطاء الإملائية والنّحوية وعلامات التّرقيم، ويعزّز استخدام المفردات؛ إذ يتيحُ Grammarly للمستخدمين اختيارَ مدخلات التَّحرير بناءً على ستةِ أنماط مختلفة من الكتابةِ والأعمالِ الأكاديميَّة والعاديَّة والتّقنيَّة والإبداعيَّة والعامَّة.

ويقومُ تطبيق Grammarly بمراجعةِ كلّ جملة، ويبحثُ عن البدائلِ المناسبةِ للأخطاءِ إن عثر عليها، وهو برنامج قائم على السَّحابة؛ إذ يتوفر فيه كلّ من إصدارِ الويب والإصدار الذي يتكامل مع MS Word.

ويمنحُ تطبيق Grammarly مستندك درجة إجماليَّة استناداً إلى عدد المشكلّات والأخطاء التي عثر عليها. ثم يُرشدكَ عبر سلسلة من الأغلاط النّحوية المحتملة، واحدة تلو الأخرى. يقدّم النّظامُ شرحاً قصيراً أو طويلًا لكلّ مشكلّة يتمُّ تحديدها، إذ يتمُّ تضمين أمثلة على القواعدِ الصَّحيحةِ في هذه التَّفسيراتِ، ويقترحُ النّظام بدائل صياغة محدّدة في بعض الحالات، ولكن الأمر متروك للمستخدم لإجراء أي تغيّيرات محدّدة، ولن يفرض عليك تطبيق Grammarly أي شيء؛ فلديكَ خيار تجاهل المشكلات المحتملة إن لم توافق على التَّغيّيرات المُوصَى بها، وتتمّ الإشارة إلى الأخطاءِ الإملائيَّة، إضافةً إلى قائمةِ التَّهجئةِ البديلةِ. كما يمكنُ أن يُساعدُ مدقّق الكتاب في تحديدِ أي محتوى تم استعارته من غير قصد. ويشيرُ النّظام إلى نص مماثل موجود

في مكان آخر، ويقترحُ الاستشهادات التي يمكن دمجها لإضفاء الشرعيَّة على النَّص المعني، كما يتوفرُ مدقق المُرادفات الذي يمكّن المستخدمين من اختيارِ الصَّياغة الاختياريَّة وتجنّب التّكرار. إضافةً إلى ذلكَ يُوفرُ Grammarly أيضا تفسيرات للتغييرات المقترحة، بالإضافةِ إلى معلومات حول نوعِ الخطأ الذي ارتكبته.

4-3- تطبيقات التخزين السحابي ومشاركة الملفات:

رابط التطبيق https://workspace.google.com/intl/ar/products/drive/

هي تطبيقاتٌ تتيحُ للمتدربينَ مشاركة الملفات ذات المساحاتِ الكبيرة الموجودة على أجهزةِ الحاسوبِ الخاصة بهم، حيث يمكنهم التَّحكم بتلكَ الملفات من خلالِ هواتفهم الذَّكية؛ من خلالِ تخزينها أو مشاركتها مع الآخرين في وقت قياسي، ومن أشهرِ تلكَ التَّطبيقات(Google Drive، Dropbox)، وهي خدمة تخزين سحابي ومزامنة ملفات تَسمح للمستخدمين بإنشاءِ الملفات المكتبيَّة وتعديلها وتخزينها على خوادم جوجل التي تضمن أمن الملفات فيها وعدم الوصول إليها إلا من قبَل مالك الملف، كما يتيحُ جوجل درايف للمُستخدمين مساحةً تخزينية مجانيَّة سعتها (GB5) من التخزين السَّحابي، من ذلك:

أ.المستندات (Google Documents): توفرُ للمستخدم تطبيق معالجةِ النُّصوص وتنسيقِها ومشاركتها مع الآخرين، ورَفع الملفات وتَرجمتها وحِفظها بتنسيقات مختلفة.

ب. عروض جوجل (Google nPresentatio) تمكّن من إنشاء الملفات والشَّرائح (Slides) وتعديلها وتنسيقها ورفعها وحفظها.

ج - الجداول الممتدة (Google Sprea) التفاعلية: يمكن إنشاء الجداول الممتدة وتنسيقها وإنشاء الرسوم والتخطيطات البيانيّة، وتقدم خدمة المحادثة الفوريَّة والمشاركة المباشرة مع الآخرين.

د. نماذج جوجل (Google Forms): يمكّن من إنشاء النَّماذج (Forms) أو الاستبيانات الإلكترونيَّة، وتمكن من مشاركتها مع الآخرين.

هـ. الرّسوم (Google Drawing) يُمكن من إضافة الألوان والرُّسوم إلى المستنداتِ والعروضِ، والمواقع، وإنشاءِ المخططاتِ.

3-5- تطبيقات المحادثة (Chatting):

رابط التَّطبيق https://www.chatib.us/, تطبيقات المحادثة المجانيّة هي صورة من صور تبادل الرَّسائل، تتيحُ الحوار أو التَّفاعل المتزامن، وقد تكون في النصّ فقط أو في النَّصّ والصَّوت، أو في النَّصّ والصّوت والصّورة في نفسِ الوقتِ (Real Time)، وتتمّ من خلال ارتباطات مفتوحة بين شخصين يقومان بالتَّبادل الفوري للرَّسائل، أو بينَ مجموعة من المشتركين، وتستخدمُ هذهِ الخدمة للتسلية وللتعلّم، ولعقد المؤتمرات وحلقات النقاش، ولاستضافة العلماء والباحثين، وللتعلُّم عن بعد؛ لما تتميَّز به من مرونة في الوقت وترتيب المواعيد بما يناسب الأطراف المشتركة (عبد الحميد، 2005، ص. 50-51).

3-6- تطبيق Moodle:

رابط التَّطبيق https://moodle.org/?lang=ar, هو نظام إدارة تعليم مفتوح المصدر وغنيّ بالميّزات وآمن وقابل للتطوير، ويتكامل بسلاسة مع الأنظمة الأساسيّة الأخرى، ويمكنُ تخصيصُه بإحدى طرائق التَّدريس أو التَّدريب التي يتمّ اختيارها، من خلال واجهات جديدة وبديهية، ولدى Moodle حلول مناسبة؛ مثل: تحسين نتائج التدريس ومستوى الطلاب وتبسيط التَّدريب والتَّأهيل وإدارة الامتثال، وبناء مساحات تعليميّة أكثر نشاطاً وجاذبية عبر الإنترنت باستخدام Moodle، فعندما تختار Moodle، فأنتَ تستفيد من خبرة تزيد عن 20 عامًا في مجال تكنولوجيا التَّعليم وتصبح جزءاً من مجتمعٍ عالميّ من الأشخاص الذين يحبون منصة التّعلُّم عبر الإنترنت الخاصة.

3-7- scholarcy.:

رابط التَّطبيق https://www.scholarcy.com، يساعدُ في البحثِ، ويُنشرُ عليه ملايين المقالات البحثيَّة في مختلفِ التخصصات، كما يستطيع أن يلخص أيّة مقال، ويقسّمه بشكلّ منظم وبالنّقاط المهمّة لتوفير وقت المستخدم ومجهوده.

3-8- Tome:

رابط التَّطبيق https://tome.app, هو أداة تساعدك على عمل عرض تقديمي بسهولة وسرعة.

3-9- تطبيق ELSA :

رابط التَّطبيق https://elsaspeak.com/en يرمز إليه بمساعد التحدث باللغة الإنجليزيّة، وهو تطبيق مدعوم بالذّكاء الاصطناعي مصمم للمساعدة في تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزيّة، ويعدّ هذا التطبيق حلاً شاملاً لتعلم اللغة الإنجليزيّة واختبارها وتحسينها من خلال التعليقات في الوقت الفعلي.

تم تصميم هذا التطبيق المدعوم بالتّعلُّم العميق والذّكاء الاصطناعي باستخدام تقنية خاصة للتعرف على الكلّام، وتتيح للمستخدمين نطق جملة أو كلّمة والحصول على تعليقات فورية، ثم تحدّد التعليقات الأخطاء في نطقك، وتوفر اقتراحات مخصَّصة؛ مثل: حركات اللسان ونصائح أخرى للمساعدة في تحسين كلّامك.

"يتطلب العصر الذي نحياه اليوم الاستعانة بالتقنيات والذّكاء الاصطناعي؛ لمواجهة المتغيرات السّريعة والمتلاحقة عبر تقنيات ذكية ومتطورة، تتشابك مع كلّ مجالات الحياة؛ إذ يشتمل الذّكاء الاصطناعي على مجموعة واسعة من المجالات الفرعية، ويشير "الطوخي" (2021)؛ وموسى وبلال (2019) إلى بعض الأمثلة على مجالات الذّكاء الاصطناعي، منها:

-الروبوتكس: يعد أحد أبرز أشكال الذّكاء الاصطناعي وأكثرَها تقدمًا، وهو ذلك الفرع من التقنية المتعلّقة بعملية تصميم تطبيقات مختلفة من الروبوتات أو الإنسان الآلي وبنائها وتشغيلها.

-الدرونز: هي تقنية الطائرات من دون طيار؛ إذ انتشرت في كثير من الأعمال، منها: "مسيرة" من خلال غرفة تحكم بشرية، ومنها ما هو قادر على اتخاذ قراراته بنفسه.

-إنترنت الأشياء: يعدّ إنترنت الأشياء تطبيقًا للذكاء الاصطناعي، حينما تتواصل الآلات فيما بينَها في تبادل المعلومات، واتخاذ قرارات وفقًا لعملية تبادل المعلومات وتحليلها، وتتمكن من الاتصال بصورة آلية وفورية؛ إذ إنها تزيد من دور التقنيات الذكية في الحياة اليومية للبشر.

-برامج المساعدة الصوتية: هي التي تتلقى الأوامر الصوتية من المستخدم للقيام بوظائف معينة، أو تتفاعل مع المستخدم عبر تقنية الصوت، وقد اتّجهت كبار الشركات في العالم إلى إنشاء نماذج من هذه

البرامج، فأنشأت شركة أبل تطبيق سيري(siri)،وشركة أمازون برنامج اليكسا (Alexa)، وشركة مايكروسوفت برنامج كورتانا(Cortana)، وكذلك شركة جوجل برنامج جوجل أسيستانت (sistantgoogle as)،وشركة فيسبوك برنامج جارفيز (gravis)، وأخيرا أنشأت شركة نوكيا برنامج فيكي(Viki)، ونلاحظ أن هذه البرامج على الرغم من تعددها فإنه لا يوجد برنامج واحد منها حتى الآن.

يمكن القول: إن لبرامج المساعدة الصوتية الأفضلية على البرامج الأخرى، فإن كلّا منها يتميز بمجال.

-التحكم في نتائج البحث وترشيحات الأخبار: تعدّ من أبرز نماذج الذّكاء الاصطناعي؛ فهي خوارزميات مطورة بذكاء؛ بحيث تتلاءم مع احتياجات المستخدم، وفهم توجهاته وتفضيلاته، وبناء عليه يبدأ في اقتراح ما يتناسب معه.

-تعلم الآلات: هو زيادة قدرتها على التّعلُّم من خلال تحسين عملية جمع المعلومات وتحليلها بصورة فورية، واستخراج علاقات جديدة بينها، بصورة تجعل الآلات قادرة على التّعلُّم، من دون برمجة مسبقة من الفنيين؛ فنجد مثلًا أجهزة الكمبيوتر قادرةً على اكتشاف تعرُّضها للهجمات الإلكترونية، وعلى تحليل نوعيّة هذه الهجمات وهدفها ومصدرها، والتعامل معها بصورة آلية، ونجد السَّيارات ذاتية القيادة قادرة على تعديل خط سيرها وفقًا لحالة الطريق، أو توقُّع الأماكن التي يرغبُ صاحبها في الذهاب إليها، وغيرها من التَّطبيقات الأخرى.

-الرّعاية الصحيّة: يقدّم الذّكاء الاصطناعيّ فرص الحصول على المعلومات التي تمَّ جمعُها من المرضى، وإعادة تحليل هذه البيانات عن طريق أجهزة ذكيّة، في جزء من الثّانية، ثم معالجة هذه البيانات عن طريق هذه الأجهزة؛ للوصول إلى مخرجات طبيّة ذكيّة وتحسين مخرجات المرضى.

-خارج الكوكب: تستخدم وكالة ناسا الفضائيَّة مجالات الذّكاء الاصطناعي للبحث عن الحياة خارج كوكب الأرض من خلال أجهزة تسمى بمتجولات إلى المريخ منذ عام (2020)، والهدف من هذهِ الأجهزة استكشاف التّضاريس وطبيعة الكوكب لتحديد إمكانيّة الحياة عليه.

ترى الباحثة أنَّ تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في التَّعليم الجامعي أصبحت أدوات أساسيَّة لدعمِ عمليتيّ التَّعليم والتَّعلم، لِما تُوفّرهُ من إمكانات تُسهم في تحسين جودة التَّعلم، وتعزيز الإنتاجيَّة، وتنمية مهارات الطَّلبة وأعضاء هيئة التَّدريس. كما أنَّ تنوَّع هذه التَّطبيقات يتيحُ توظيفها بما يتناسبُ مع الأهدافِ التَّعليميَّة المختلفة، الأمر الذي يستوجبُ نشر الوعي بكيفيَّة استخدامها الاستخدام الأمثل بما يحقّقُ الفائدة المرجوَّة مع مراعاة الجوانب الأخلاقيَّة والأكاديميَّة.

4- مميّزات استخدامِ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ في التَّعليم الجامعي:

لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في التَّعليم الجامعي العديد من المميّزات أهمّها الآتي:

1- إتاحة فرص التَّفاعل مع الطَّلبة، والرَّد على استفساراتهِم وتقديم إجابات أكثر كفاءة حول مجالاتِ الدّراسةِ المناسبة لهم ومواعيد التَّسجيل والالتحاقِ بالكليَّاتِ، وعَن مواعيدِ الاختباراتِ، وأفضلِ الدَّورات الدّراسيَّة أو المسارات الوظيفيَّة المناسبة لمهاراتهم، ما يمكنهم من الحصول على المعلوماتِ بشكلٍ أسرع ومن مصدر واحد.

2-تُساعدُ في شرحِ الموادِ الدراسيَّة وتقديم تغذية راجعة فورية عن الإجابات، وتقديم النُّصح والإرشاد الأكاديمي للطلاب.

3-الإسهام في إدارة بيانات المؤسسات الجامعيَّة وحفظها على شكلِ قواعد بيانات ضخمة يمكنُ استخدامها في تدريب شبكات عصبيَّة تستطيع التنبؤ بالمستوى التَّحصيلي للطَّالب وكذلكَ التَّنبؤ بالموارد الماديَّةِ والبشريَّةِ، واتخاذ قرارات معلوماتيَّة على مستوى الكلياتِ والجامعاتِ ما يزيدُ من جودةِ مخرجاتها التَّعليميَّة (بو شعالة، 2024، ص. 502)

4-تجعلُ التَّعلم بالتَّجربةِ والخطأ أقلَّ خطورة وترهيب.

5-تقديمِ أنماطٍ من التَّعليم والتَّعلم التَّكيفي الذي يتناسبُ مع طبيعة وقدرات كلّ مُتعلّم.

6-توفير إمكانية تعلم اللغات الأجنبية باستخدام تقنيات التَّعرف التّلقائي على الكلامِ ومعالجةِ اللغاتِ الطبيعية، واكتشاف أخطاء اللغة، ومساعدة المستخدمين على تصحيحها.

7-التَّوصل لحل المسائل حتى مع عدم اكتمال البيانات، والتَّعامل مع البيانات المتناقضة أو المتضادَّة أحيانًا. إكساب المتعلمين عنصر التشويق والتحدي والخيال والإثارة، والمنافسة في العمليَّة التَّعلِيميَّة.

8-إكساب المتعلمين عنصر التشويق والتحدي والخيال والإثارة، والمنافسة في العمليَّة التَّعلِيميَّة.

9- تحليل أداء المتعلمين، وإبراز نقاط القوة والضعف لديهم، وتقديم الدعم اللازم لهم والتغذية الراجعة في الوقت المناسب.

10- تطوير أداء المتعلمين ذوي الخبرة المحدودة، وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التَّعليميَّة.

(آل مسلم، 2023، ص 16)

ترى الباحثة أنَّ مميّزات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في التَّعليم الجامعي تعكس أهميَّتها الكبيرة في تحسين جودة العمليَّة التَّعليميَّة، من خلالِ تعزيز التَّفاعل، وتقديم التَّغذية الرَّاجعة الفوريَّة، ودعم التَّعلم الذَّاتي والتَّكيفي، إضافةً إلى تحسينِ إدارة البيانات واتّخاذ القرار. كما تُسهم هذه التَّطبيقات في تنويعِ أساليبِ التَّعلم وإكساب الطَّلبة مهارات متنوعة، مِمَّا يجعلُ توظيفها ضرورة لتطويرِ التَّعليم الجامعي ورفع كفاءته.

5- عيوب استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في التعليم الجامعي:

بالرّغمِ من مميّزات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في التَّعليم الجامعي إلاَّ أنَّ لهُ عيوباً أيضاً أهمّها الآتي:

1- ارتفاع تكلفة تنفيذ العديدِ من تطبيقات الذَّكاءِ الاصطناعيّ في التَّعليمِ الجامعي.

2- من المتوقعِ ارتفاع نسبةَ البطالةِ بين صفوفِ الهيئات التَّدريسية.

3- احتماليَّة حدوث الاختراقات والنَّسخِ الذاتي للفيروسات التي قَد تغزو الأجهزة.

4- غياب التَّفاعل الاجتماعي من خلالِ خلو الأجواء الصفيَّة من روحِ التَّعاونِ والتآلفِ التي يُقدمها أعضاء هيئة التَّدريس للطُّلابِ.

5- انعدام الرَّغبة في التَّعلم والشعور بالملل من جهةِ الطَّلبة من خلالِ تعاملهم الدَّائم معَ الآلة.

6- صعوبة التَّعامل مع التَّطبيقاتِ والبرامج في أغلب الأحيان (آل مسلم، 2023، ص 17)

7- إدمان الطَّلبة على الشَّاشاتِ نتيجةَ استخدامهم المتزايد لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ.

8- احتمال فقدان السَّيطرة على من يمكنه الوصول إلى المعلومات الشَّخصيَّة للمتعلمين بحيث من الممكنِ اختراق بنوك البيانات ويمكنُ استغلال المعلومات أو استخدامها بشكلٍ غيرَ أخلاقيّ دونَ موافقة المتعلمين.(Dakakni & Safa,2023,p4).

ترى الباحثة أنَّ عيوب استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعيّ في التَّعليمِ الجامعي تُمثّلُ تحديّات مهمَّة لا يمكنُ تجاهلها، إذ قد تُؤثّر على جودةِ العمليَّة التَّعليميَّة من خلالِ تقليلِ التَّفاعلِ الإنساني، ورفعِ مخاطر الأمنِ والخصوصيَّةِ، إضافة إلى ما قد تسببه من اعتماد مفرط على التّقنية وضعف في المهاراتِ الذَّاتيَّة لدى الطَّلبة. لِذلكَ تؤكّد الباحثة على ضرورة الموازنة بين فوائد هذه التّطبيقاتِ وضوابط استخدامها لضمان تحقيقِ الاستفادة وتقليلِ آثارها السَّلبيَّة.

ثانياً: دافعيّة الإنجاز:

1- مفهوم دافعيّة الإنجاز:

يُعرّفها " young " بأنَّها حالة استثارة وتوتر داخليّ يثيرُ السُّلوك و يدفعهُ إلى تحقيق هدف معين، أمَّا " Drever " فيعرّفها على أنَّها عامل دافعي انفعاليّ يعملُ على توجيهِ سلوكِ الكائنِ إلى تحقيقِ هدف مُعيَّن (ملحم، 2009، ص. 198)، ويُعرّفها conne" بأنَّها حافز داخليّ يوجّه السّلوك نحو بعضِ الغاياتِ وتعملُ الدّافعيّة على مساعدةِ الأفرادِ بالتَّغلب على حالةِ الكَسل و القُصور، وقد تعمل القوى الخارجيّة على التَّأثير في السّلوك و لكنَّ القوى الدّاخلية للدافعيّة هي التي تعملُ على دفعِ السُّلوك وتحفيزه (المشيخي، 2012، ص. 147)، وقد عرف عدس وتوف الدّافعيّة بأنَّها: "عبارة عن الحالات الدَّاخلية أو الخارجيَّة للإنسان التي تحرّك السلوك وتوجهه نحو هدف أو غرض معين، ويحافظ على استمراريته؛ حتى يتحقق ذلك الهدف" (عياصرة، 2006، ص. 88)، في حين عرفتها البكري بأنها: المحرّك الذي يقف وراء السّلوك الإنسانيّ؛ و لكي يحدث السلوك لابُدَّ من وجودِ دافع أو حافز معيَّن يدفعُ الإنسان للقيام بعملٍ والاستمرار فيه حتى يتمّ إشباع هذا الدافع، فالدافعيّة هي حالة تساعد على تحريك و استمرارية سلوك الكائن الحي (البكري، 2013، ص. 170)، أما زهران فقد عرَّفها بأنَّها الطَّاقة الحيويَّة الكامنةُ أو الاستعدادُ الفيسيولوجيّ أو النَّفسيّ الذي يثيرُ في الفرد سلوكاً مستمّراً متواصلاً لا ينتهي حتّى يصل إلى الأهداف المحدّدة، سواء كان ذلكَ ظاهراً يمكنُ مشاهدتهُ أو خفيّاً لا يمكنُ مشاهدته وملاحظتهُ (عياصرة، 2006، ص. 98).

ترى الباحثة أنَّ دافعيَّة الإنجاز تُمثّل قوّة داخليَّة أساسيَّة تُسهم في توجيهِ سلوك الفرد نحو تحقيق الأهداف والمثابرة في إنجاز المهام، وتزداد أهميَّتها في كونها ترتبط بالجانب النَّفسي والدَّافعي الذي يحفّز المُتعلّم على الاستمرارِ والتَّفوقِ. كما أنَّ تنوّع التَّعريفات يؤكّد أنَّ دافعيَّة الإنجاز مفهوم مركَّب يجمعُ بين الجوانب الدَّاخليَّة والخارجيَّة المؤثّرة في السّلوكِ.

2- أهميّة دافعيّة الإنجاز:

تلخص أحمد (2013، ص. 222) أهميّة دافعيّة الإنجاز في النّقاطِ الآتية:

- توجيه السُّلوك وتنشيطه.

- يؤثّر في إدراكِ المتعلم للمواقف.

- شرط ضروري لبدأ التّعلُّم، فمهما كانت المدرسة مجهزة بالأدوات والمعلمين والمناهج الدراسيَّة فلا غنى عن توافره.

- تجعلُ التّلميذ أكثر اندماجاً في عمليَّة التّعلُّم وتزيدُ من إقبالهِ على الدّراسةِ وإشباعِ حاجات النّمو لديه، كما تزيد من مثابرته في مواقف التّعلُّم.

- تيسير عملية التّعلُّم؛ إذ إنَّ وجود دوافع تتّسم بالإنجازِ لدى المتعلِّمين شيء أساسي للتعلم، فأفضل المواقف التعليميّة هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع حافزة لدى المتعلِّمين تساعد على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين بنا.

- ترفعُ مستوى أداءِ الفرد وإنتاجه في مختلفِ المجالاتِ والأنشطةِ التي يواجهها.

- تؤدي إلى حدوثِ حالةٍ من الاستمتاع عند تحقيق الهدف والشُّعور بالنجاحِ.

وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أنَّ دافعية الإنجاز تُعد عاملاً أساسياً في تحسينِ العمليَّة التَّعليميَّة، إذ تُسهِمُ في توجيهِ سلوك المتعلم وتنشيطه، وزيادة اندماجه ومثابرته، ورفع مستوى أدائه وإنتاجه. كما تؤكّد أهميَّة دورها في تيسيرِ عمليَّة التَّعلم وتحقيق الشُّعور بالنَّجاحِ، مما يجعلها شرطاً مهماً لفعاليَّة التَّعلم وتحقيق أهدافه.

3. أنواع دافعيّة الإنجاز:

لقد ميز فيروف (1969) وتشارلز سميث بين نوعين من الدَّافعية للإنجاز هما:

-دافعُ انجاز ذاتيّ.

- دافع الإنجاز اجتماعيّ.

1- دافع الانجاز الذاتي: وهو الدَّافع يخضع المقاييس الشَّخصية يحددها الفرد لنفسه وهو دافع نابع من داخل الفرد يعتمدُ فيه على خبراتهِ في سن مبكرة منذ الطُّفولة ، فيجد فيها لِذّة الإنجاز والوصول إلى الهدفِ فيرسم أهدافاً يسعى إلى تحقيقها .

2- دافع الانجاز الاجتماعيّ وهو دافع يخضعُ المقاييس أو معايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوئها، أي أنَّه يخضعُ المقاييس من وضعِ المجتمع، وهو يبدأ من سنّ المدرسة الابتدائيَّة. (الشماع، 1977، ص 163) .

ترى الباحثة أنَّ دافعيَّة الإنجاز بنوعيها (الذَّاتي والاجتماعي) تعكسُ مصادر مختلفة لتحفيزِ سلوك الفرد، حيث يرتبطُ الدَّافع الذَّاتي برغبة داخلية في تحقيقِ الأهداف وفق معايير شخصيَّة، بينما يتأثَّرُ الدَّافع الاجتماعي بالمعاييرِ والتّوقعات التي يفرضُها المجتمع. كما تؤكّد الباحثة أنَّ التَّكامل بين هذين النَّوعين يُسهِمُ في فهمٍ أعمقٍ لدافعيَّة الإنجاز وتفسير سلوك المتعلمين بشكلٍ أدق.

4 ـ وظائف دافعية الإنجاز:

1) وظيفة منشطة: تعملُ على تحريكِ وتنشيطِ الطَّاقة الكامنة داخل الفرد، كما أنَّ وضوح الأهداف مع التَّركيز عليها يعملُ على تحفيزِ الطَّاقة الإنسانيّة والطَّاقة النفسيّة داخل كل فرد.
2) وظيفة انتقائيّة: تجعلُ دافعيَّة الإنجاز الإنسان ينتقي سلوكاً محدداً يصل به لهدف محدد دون آخر، وعندما يتحقق هذا الهدف تقوم الدَّافعية بوظيفة أخرى هي الوظيفة "التدعيميَّة" لتلك الطَّريقة التي أوصلته لهدفه.
3) وظيفة المثابرة : تحقّق دافعيّة الإنجاز وظيفة المثابرة والإصرار والصَّبر والاعتكاف حتى يتم إنجاز العمل.
4) الوظيفة التوجيهيَّة: تحقق دافعيّة الإنجاز وظيفة هامَّة للغاية هي الوظيفة التوجيهيَّة و بما أنَّ الإنسان يمتلكُ طاقة ذاتيَّة فإنَّه يتمُّ توجيهها في اتّجاهٍ يحدد قوَّة ذلكَ الدَّافع ووجهته الصَّحيحة (شكشك، 2007، ص. 52).

ترى الباحثة أنَّ وظائف دافعيّة الإنجاز تُسهِمُ في فَهمِ كيفيَّة تأثيرها على سلوكِ الفردِ، حيثُ تعملُ على تنشيطِ الطَّاقاتِ الدَّاخليَّةِ، وتوجيه السُّلوك نحو أهدافٍ محددةٍ، إضافةً إلى تعزيزِ المثابرةِ والاستمراريَّةِ في أداءِ المهام. كما تؤكّد أنَّ هذهِ الوظائف تجعلُ دافعيَّة الإنجاز عنصراً أساسيَّاً في تنظيمِ السُّلوكِ الإنسانيّ وتحقيقِ الأهدافِ بكفاءة.

5- العوامل المؤثّرة في دافعيّة الإنجاز:

من المتوقَّع أن الأشخاص الذين لديهم دافعيّة عالية للإنجاز يكون إدراكهم الأشياءَ التي يؤدّونها أو التي يطمحون في الوصول إليها واضحة مقارنة مع الأشخاص الذين لديهم دافع منخفض للإنجاز، وذلك راجع إلى تدخل عوامل عدّة، هي:

-الرُّؤية إلى المستقبلِ: تمثّل الأهداف المسيطرة وطموحات الفرد وغاياته عنصرًا مهمًّا في زيادة دافعيّة الإنجاز؛ إذ إنَّها مصدر الطَّاقة والتَّشجيع للإنجاز وممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف.

-توقّع الهدف: ليس الهدف وحده يوجه الدافع للإنجاز، إنما نوع التَّوقَّع ومستواه، فالفرد الذي لديه قناعات بالتَّوقّع الإيجابيّ لتحقيق الهدف سوف يبذلُ المزيد من الجهد، أمَّا إذا كان لديه توقّع سلبي فإنَّ ذلك ينعكس سلبًا على درجة الإنجاز عنده؛ لذلك لا بدّ من مساعدة الفرد على التَّقييم الواقعي لمستوى الهدف .

-خبرات النجاح: الخبرات السَّابقة الإيجابيّة التي يحقّق فيها الفرد النَّجاح والرّضا في أي نشاط يؤدي إلى زيادةِ الاستعداد والرَّغبة والاستمرار في ممارسة هذا النَّشاط؛ مما يتيحُ فرصة أفضل نتيجة لتحقيق هذه الأهداف، فنجاحُ الفرد في مهمَّته يعتبرُ مصدراً للطَّاقة التي تُستثار بها دافعيّة الإنجاز، ويعتبرُ حافزاً لأيّ سلوك لاحق.

-التَّقدم الاجتماعي: تتأثر دافعيّة الإنجاز بحاجة الفرد إلى الحصول على الاستحسان والقبول والتَّقدير الاجتماعيّ من الأشخاص المهمين بالنَّسبة له؛ مثل الأسرة، المعلم، الإدارة، جماعة الرّفاق .... ومن ثَمَّ نجدُ أنَّ توقعات هؤلاء للأهداف المطلوب من الفرد تحقيقها تمثّل دافعاً قويّاً للسعيّ نحو الامتياز والتَّفوّق؛ للحصول

على تقديرهم، وسلوك الفرد في ضوء توجُّه الموافقة والتَّقدير الاجتماعي يتّضح ذلك حينما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الآخرين (راتب،2001، ص. 253-254).

ترى الباحثة أنَّ دافعيَّة الإنجاز تتأثّر بعدة عوامل مترابطة، أبرزها وضوح الأهداف والرُّؤية المستقبليَّة، وتوقعات النَّجاحِ، وخبراتِ النَّجاحِ السَّابقة، إضافةً إلى التَّقدير الاجتماعي. وتؤكّد أنَّ تفاعلَ هذه العوامل يُسهم في رَفعِ مستوى دافعيَّة الفرد نحو الإنجاز وتحقيق أهدافهِ بشكلٍ أكثرَ فاعليَّة واستمراريَّة.

6 ـ النّظريّات المفسِّرة لدافعيّة الإنجاز:

أن الدّارس لنظريّات التّعلُّم والدافعيّة يجد عددًا كبيرًا من النّظريّات والمدارس تتفاوت في تفسيراتها لدافعيّة الإنجاز؛ إذ إن الاختلاف يرجع إلى الأساس الذي تقوم عليه هذه النّظريّات ومن بينها ما يلي:

- نظرية الاتّجاه المعرفي:

يرى بور(Bower،1981) وولفولك (woolfolk،1990) أن الاتّجاه المعرفيّ من النّظريّات المهمّة في مجال دافعيّة الإنجاز يقوم على أساس مفادُه أن البواعث الدَّاخلية والخارجيّة لفعل ما تتمّ من خلالِ النّظام المعرفي للفرد ، ويرى أنصار هذا الاتّجاه أنَّ الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن معرفي، وأن دافعيّة الإنجاز الأكاديمي تقوم على أساس أنَّ الطلبة مدفوعين بدوافع داخلية؛ فهم يندمجون في مواقف التّعلُّم، ويميلونَ إلى المثابرة والاجتهاد من أجل زيادة الخبرة وتحقيق مستوياتٍ تحصيليَّةٍ عالية ومهارات معرفيّة مرتفعة. كما يركّزُ الاتّجاه المعرفي عند مناقشة دافعيّة الإنجاز على تفسير استجابات التّلميذ لمواقف محدّدة، وكيف تؤثر في فهمه لذاته وللآخرين مما يظهرُ على سلوكهِ وتصرفاتهِ.

- نظرية الاتّجاه السلوكي:

يستند هذا الاتّجاه إلى أساس نظريٍّ مفاده أنَّ السُّلوك البشري لا بدَّ أن يكون وراءه دافعٌ، ومحاولة تغيّير ذلك السّلوك لا بدَّ أن تبدأ من معرفة دوافعه، ويؤكّد أنصار هذا الاتّجاه أن الصّراع بين الدَّوافع البشريَّة يشكّل قوى تسيطر على النُّمو وعلى هذهِ الدَّوافع؛ فالدَّافعيَّة عند السُّلوكيين ما هي إلا حالةٌ تؤثّر في أداءِ الفردِ،

وتتمثَّل في استجابة مستمرة مرهونة بمعزز معيَّن ، وبذلك يقترن أداؤه باستجابة ما وتكراره لها بالحصولِ على معزز (Albert,1986).

- نظرية الاتّجاه الإنساني:

يعد " أبراهام ماسلو" أحد رواد هذا الاتّجاه؛ فهو يرى أن وراء سلوك الأفراد دوافع ترتبط بإشباع الذات؛ فالأفراد يولدون ولديهم دوافع داخلية تهدف إلى تحقيق الذات، وذلك عن طريق إشباع الحاجات التي تمكّنهم من تحقيق ذواتهم بالإبداع؛ فالفرد يحاول قدر المستطاع استثمار كلّ إمكاناته الذاتية؛ لتحقيقِ النَّجاح وتحقيق الذات، ومن المؤكد أن قدرات الأفراد تختلف، والفرص المتاحة لهم تختلف أيضا ولكن يبقى الفرد دائمًا في سعيّ مستمر لتحقيق ذاته (الريموني، 2008، ص. 44-45).

- نظرية الاتّجاه الاجتماعيّ:

يرى أصحاب هذه النّظريّة أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم ونظرتهم للنجاح والفشل في إنجازاتهم الأكاديميَّة؛ فهم يحاولون البحث عن أسبابِ الفشلِ والنَّجاحِ؛ أي قد يرجعون النَّجاح والفشل في الأداءِ إلى أسبابٍ عدّة؛ مثل صعوبة الامتحان واتجاهات المعلم نحوهم وعدم الرغبة في مادة معينة (غباري، 2008، ص.77).

وترتكز هذه النّظريّة على تحديد التَّصورات المرتبطة بتحقيقِ أو تجنُّب الموقف الإنجازي وتَصنيفها ، كما أن كيفية تفكير الفرد في النَّجاح أو الفشل تؤثّر في دافعيتهِ للإنجاز؛ فالفرد ذو الحاجات العاليَّة إلى الإنجاز يفسر نجاحه وفشله بطريقة تختلف عن الفرد ذي الحاجات المتدنية للإنجاز؛ وسبب هذا الاختلاف يرجع لتباين محدد في طريقةِ تفكيرِ النَّمطين السَّابقين؛ فالفرد المرتفع في دافعيتهِ للإنجازِ يعتقدُ أنَّ نجاحهُ يعودُ إلى قدرات ذاتيَّة مكَّنته من النجاح أو لأنَّه يجتهدُ كثيراً؛ لذلك يستحقُ النَّجاح في المقابل فالفرد ذو دافعيّة الإنجاز المتدنيَّة لا يعتقد أن فشله وإخفاقه نتيجة ضعف في جهوده الذَّاتي، إنَّما يرجعُ لعوامل خارجيَّة؛ لأنَّه حسِب أن الوصول إلى النجاح لا يكون عن طريقِ هذهِ الجهود، بل يعودُ إلى الحظّ والعلاقاتِ الاجتماعيَّةِ أو سهولةِ الامتحانِ (الريموني، 2008، ص. 45).

ترى الباحثة أنَّ النَّظريات المفسّرة لدافعيَّة الإنجاز تُوضّح أنَّ هذا المفهوم يتأثَّر بعدة أبعاد متداخلة، حيث يفسّره الاتّجاه المعرفي من خلال العمليات الذّهنيَّة، والسُّلوكي من خلالِ التَّعزيز والاستجابة، والإنساني من خلالِ تحقيقِ الذَّات، والاجتماعي من خلالِ تفسير النَّجاح والفشل وعلاقته بالبيئةِ. وتؤكّد الباحثة أنَّ هذه التَّفسيرات مجتمعة تساعدُ على فهمِ دافعيَّة الإنجاز بصورة أشمَل وأدق.

7- العلاقة بين الاتّجاهات نحو تطبيقات الذّكاء الاصطناعي التَّربويّة ودافعيّة الإنجاز:

يمكن تناول العلاقة بين الاتّجاهات نحو تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ التَّربوية ودافعيَّة الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء طبيعة إدراك الطلبة لهذه التطبيقات ودرجة تقبلهم لاستخدامها في العملية التعليمية. إذ يكوّن الطلبة اتجاهات متنوعة نحو تطبيقات الذّكاء الاصطناعي التربوية في ضوء خبراتهم السابقة ودرجة وعيهم بإمكاناتها التعليمية، وتعكس هذه الاتّجاهات مستوى استعدادهم للتفاعل مع هذه التَّطبيقات وتوظيفها في المواقف التَّعليميَّة المختلفة.

وتبرز أهميَّة دراسة هذه الاتجاهات في البيئة الجامعية في ظلّ التَّوسعِ المُتزايدِ في استخدامِ تطبيقاتِ الذَّكاءِ الاصطناعيّ التَّربوية في مجالات التَّعليم والتَّعلم. فالاتّجاهات التي يكوّنها الطَّلبة نحو هذه التَّطبيقات تُمثّل جانباً مهماً يمكنُ دراسته في ضوء الكيفيَّة التي يتعاملون بها مع متطلبات التَّعلم والإنجاز الأكاديميّ، الأمر الذي يجعلُ الاتّجاهات نحو هذه التّطبيقاتِ من المتغيّرات ذات الصّلة بدافعيةِ الإنجازِ وأبعادها المختلفة.

ويمكن النَّظر إلى هذه العلاقة في ضوء أبعاد دافعية الإنجاز المتعددة؛ ففي بُعد السعي للتميز والتفوق، يمكن النَّظر إلى اتّجاهات الطلبة نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ التربويَّة في ضوءِ تصوراتهم لما توفره من فرص تدعم الوصول إلى المعرفة وتطوير الأداء الأكاديميّ. وفي بُعد المثابرة وعدم الاستسلام، يمكنُ تناولَ هذه الاتّجاهات من خلال مدى استعداد الطلبة للاستفادة من الإمكانات التي تتيحها هذه التَّطبيقات عند مواجهة الصعوبات أو التحديات التعليمية.أما بُعد الاستمتاع بالتَّعلم والإنجاز، فيمكن تناوله من خلال تصوُّرات الطَّلبة حول دور تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ التَّربوية في إثراءِ الخبرات التعليميَّة وإتاحة أساليب تعلم متنوّعة وتفاعليَّة. وفي بُعد التخطيط والتنظيم، يمكنُ النَّظر إلى هذه الاتّجاهات من خلال درجة تقبل الطلبة لاستخدام

الأدوات التي تساعدهم في تنظيم المهام الدراسيَّة وإدارة الوقت ومتابعة متطلبات التَّعلم. كما يمكنُ تناول بُعد الاستقلاليَّة والمسؤوليَّة في ضوء اتّجاهات الطَّلبة نحو توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في التَّعلم الذاتيّ واتخاذ القرارات المرتبطة بعملية التعلم. أما بُعد التفاعل مع التحديات والعقبات، فيمكنُ النَّظر إليه من خلالِ تصورات الطلبة حول ما تتيحه هذه التطبيقات من بدائل وإرشادات يمكنُ الاستفادة منها عند التَّعامل مع المواقف التعليمية المختلفة. وفيما يتعلقُ ببُعد التقييم الذاتي للقدرات، فيمكن تناوله في ضوءِ اتّجاهات الطَّلبة نحو الاستفادة من التَّغذية الرَّاجعة والمعلومات التي توفّرها تطبيقاتُ الذَّكاء الاصطناعيّ بما يساعدهم على متابعةِ أدائهم والتَّعرف إلى جوانب القوَّة والضَّعف لديهم. وبناءً على ما سبق، تبرزُ أهميَّة دراسة العلاقة بين الاتجاهات نحو تطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ التَّربويَّة ودافعيَّة الإنجاز لدى طلبة الجامعة؛ لأهميَّتها في الكشفِ عن طبيعةِ العلاقةِ بين هذين المتغيرين في البيئةِ الجامعيَّة وتحديدها في سياقِ أبعادِ دافعيَّة الإنجازِ المختلفةِ.

المحور الثاني

الدّراسات السَّابقة

أولاً: الدراسات العربية:

أ . الدراسات المتعلقة في الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية:

1- دراسة عباس (2020) العراق:

عنوان الدراسة: الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاه طلبة الجامعة نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل.

عينة الدراسة: شارك في الدراسة (200) طالبًا وطالبة من جامعة بغداد والجامعة المستنصرية.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الاصطناعي ومقياس التوجه نحو المستقبل.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتصفون بأن لديهم توجهاً إيجابياً نحو الذكاء الاصطناعي، وأنّه ثمة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.

2- دراسة القحطاني (2021) السعودية

عنوان الدراسة: مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن و اتجاهاتهم.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وكذلك التعرف على الفروق تبعًا لمتغير التخصص ؛ كليات عملية – كليات نظرية.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (333) طالبة من مختلف كليات الجامعة ، تم تطبيق استبيان مكون من (26) فقرة يهدف إلى التعرف على مستوى وعي الطالبات بمفاهيم (AI) في التعليم.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج البحث عن وجود وعي لدى الطالبات ـ على الرغم من اختلاف كلياتهن ـ بمفاهيم الذكاء الاصطناعي، ووجود فروق بين الكليات لصالح الكليات العملية .

3- دراسة العتل والعنزي والعجمي (2021) الكويت.

عنوان الدراسة: أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (500) طالبًا وطالبة.

أداة الدراسة: مقياس الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها.

نتائج الدراسة: وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ولا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم.

4 – دراسة سعد (2023) لبنان.

عنوان الدراسة: قياس أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في ضوء تحديات تطبيقها في العملية التعليمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس أهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي في ضوء تحديات تطبيقها في العملية التعليمية والتعرف على الفروق تبعا للنوع (ذكور .– إناث) لدى طلبة الماجستير بكلية التربية في الجامعة اللبنانية .

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (33) طالبًا وطالبة.

أداة الدراسة: تم تطبيق استبيان للوقوف على مدى اتجاه الطلاب والطالبات على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الدراسة.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود اتجاه مرتفع في استخدام تلك التطبيقات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

5- دراسة جاني (2025) العراق.

عنوان الدراسة: اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

عينة الدراسة: عينة مؤلفة من (40) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا.

هدف الدراسة: معرفة اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بإعداد مقياس عن اتجاهات الطلبة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والذي كان بصيغته النهائية من (25) فقرة.

نتائج البحث: أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم مدى مرتفع في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والإنساني في مدى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ولصالح التخصص الانساني، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث في توظيف الذكاء الاصطناعي استخداماً أعلى بقليل من الذكور.

ب- الدراسات المتعلقة في دافعية الإنجاز:

1- دراسة عبابنة (1999) الأردن.

عنوان الدراسة: مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض السمات الشخصية.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على أثر بعض السمات الشخصية في مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

أداة الدراسة: استخدِم مقياس دافعية الإنجاز.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة من طلبة الجامعة في مستوى البكالوريوس بلغت (746) طالبًا وطالبةً؛ (337) ذكور و(409) إناث.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية الإنجاز كان مستوىً متوسّطًا، وإلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير جنس الطالب في مستوى دافعية الإنجاز ، وبينت النتائج أيضا أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري الكلية والمرحلة الجامعية في مستوى دافعية الإنجاز.

2- دراسة المومني (2005) الأردن.

عنوان الدراسة: العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك.

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصُّص والمؤهل العلمي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياسًا من إعداده لقياس دافعيّة الإنجاز كما استخدم مقياس مركز الضبط لروتر.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لدافعية الإنجاز لدى الطلبة، وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي.

3. دراسة كمور (2013) الأردن

عنوان الدراسة: دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة في الأردن.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة من طلبة الجامعة مقدارها (201) طالبا موزعين على التخصصات الآتية: التربية، إدارة الأعمال، الأدب الانجليزي، تكنولوجيا المعلومات.

أداة الدراسة: تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية الإنجاز.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

4. دراسة السيد (2015) السعودية.

عنوان الدراسة: العلاقة بين منظور زمن المستقبل و دافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة: درست هذه الدراسة العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي.

عينة الدراسة: العينة بلغت (266) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين منظور المستقبل ودافعية الإنجاز، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعًا لمتغير الجنس، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تبعًا لمتغيّر التخصُّص العلميّ والأدبيّ.

5- دراسة الأحمد (2017) سوريا.

عنوان الدراسة: العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق.

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، والكشف عن بعض المتغيرات في مستوى كل من دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي.

عينة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة اختير (137) طالباً وطالبة من طلبة السنتين الدراسيتين الأولى والرابعة في كلية التربية في جامعة دمشق.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن مستوى كل من دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية بين التفكير الخرافي ودافعية الإنجاز، وعدم وجود أثر للجنس أو السنة الدراسية على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

6-دراسة العمار وكابور (2022) سوريا

عنوان الدراسة: الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية الثانية في السويداء.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى كل من الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية الثانية في السويداء، والكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (200) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة كلية التربية الثانية في السويداء.

أداة البحث: تم استخدام مقياس الثقة بالنفس من إعداد شروجر (1990) تعريب عادل (1997)، ومقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة من إعداد المصري وفرح (2018).

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود مستوى متدنٍّ من الثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة ومستوى متوسط من دافعية الإنجاز، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق في الثقة بالنفس تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أ) الدراسات المتعلقة في الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

1 – دراسة حسين (Hussain, 2020, Pakistan)

عنوان الدراسة:

Attitude of University Students and Teachers towards Instructional Role of Artificial Intelligence

موقف طلاب الجامعات والأساتذة تجاه الدور التعليمي للذكاء الاصطناعي.

عينة الدراسة: تم جمع البيانات من (323) طالبًا جامعيًّا و(196) مدرسًا جامعيًا.

أداة الدراسة: تمَّ استخدام استبيانين أحدهما للطلاب والآخر للأساتذة على مقياس تقييم من خمس نقاط ليكرت.

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة الموقف الإيجابي لطلاب الجامعات والمعلمين تجاه الذكاء الاصطناعي ودوره التعليمي.

2- دراسة كونغ (Kong, 2021, China)

عنوان الدراسة:

Evaluation Of An Artificial Intelligence Literacy Course For University Students With Diverse Study Backgrounds

تقييم دورة تعليمية حول الثقافة الرقمية للذكاء الاصطناعي لطلبة الجامعة من خلفيات دراسية متنوعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على أثر دورة تدريبية تم إعدادها لمحو أمية الذكاء الاصطناعي لدى مجموعة من طلبة الجامعة، وعلى ما إذا كان الطلاب بإمكانهم معرفة واستيعاب مفاهيم الذكاء الاصطناعي، وعلى الفروق تبعا للنوع (ذكور – إناث) والتخصص كليات عملية – كليات نظرية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا جامعيًّا من تخصُّصات مختلفة ومن كلا الجنسين (ذكور – إناث).

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين قد أحرزوا تقدمًا كبيرًا في فهم مفاهيم التعلم الآلي وأبدوا شعورًا بالتمكين للعمل مع الذكاء الاصطناعي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرة على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وفهمها واستيعابها ، كما أشارت نتائج

الدراسة إلى وجود اتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى طلاب الكليات العملية بشكل أكبر من الكليات النظرية .

ب) الدراسات المتعلقة بدافعية الإنجاز:

1- دراسة ليبير(lepper, 2005, America)

عنوان الدراسة:

Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the classroom: Age Differences and Academic Correlates

توجهات الدافعية الداخلية والخارجية في الفصل الدراسي: الفروق العمرية والعلاقات الأكاديمية.

هدف الدراسة: تحديد مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلبة وعلاقتها بمستوى الإنجاز الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والعمر والعرق والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (797) طالبًا وطالبة.

نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للجنس أو العرق أو التخصص في الدافعية الداخلية ومستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة.

2- دراسة إلياس وآخرين (Elias et al, 2010, Malaysia)

عنوان الدراسة:

Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education, Propositions, Representations

دافع الإنجاز وفعالية الذات وعلاقتهما بالتكيف لدى طلبة الجامعة

هدف الدراسة: الكشف عن علاقة الكفاءة الأكاديمية ودافعية الإنجاز الأكاديمي ودورهما في تكيف الطلاب ضمن الحرم الجامعي الذي له دور كبير في تحديد مخرجات العملية التعليمية.

عينة الدراسة: تناولت عينة الدراسة 178 طالبًا من قسم الدراسات التربوية.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس ميدجل للكفاءة الأكاديمية (Midgley et al, 1996) ومقياس مهربيان وبانك (Mehrabian & Bank, 1987) لقياس الدافعية، ومقياس باكر وسيركي(Baker & Sirky) لقياس مستويات تكيف الطلبة.

نتائج الدراسة: بينت النتائج وجود مستوى دافعية إنجاز وفعالية ذات مرتفعة لدى أكثر من نصف أفراد العينة، وارتباط دافعية الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية.

3- دراسة علي وفاطمة (Ali & Fatima, 2017, Pakistan)

عنوان الدراسة:

Effect of Demographic Factors Over Achievement Motivation of Students at University Level in Islamabad.

تأثير العوامل الديموغرافية على دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة في إسلام آباد .

هدف الدراسة: التعرف على آراء طلبة جامعة إسلام آباد في دافعية الإنجاز ومعرفة أثر بعض العوامل الديمغرافية في دافعية الإنجاز لديهم عينة الدراسة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة بلغت (622) من طلبة الجامعة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الطلبة اظهروا مستويات عالية من دافعية الإنجاز ، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير جنس الطالب

ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة ما يأتي:

أ) أوجه الاتفاق:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية توافقًا مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، وكذلك الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز في ضوء عدد من المتغيرات المرتبطة بالطلبة. فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سعد (2023) في الكشف عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما انسجمت نتائجها مع دراستي القحطاني (2021) وKong (2021)، اللتين أشارتا إلى أن طلبة الكليات العملية يتمتعون باتجاهات أكثر إيجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي مقارنة بطلبة الكليات النظرية. كذلك توافقت مع دراسة العتل والعنزي والعجمي (2021) فيما يتعلق بوجود فروق مرتبطة بالسنة الدراسية.

وفيما يخص دافعية الإنجاز، اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات عبابنة (1999)، والأحمد (2017)، وZamir وآخرين (2017)، التي أكدت عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تُعزى لمتغير الجنس. كما توافقت مع دراسة السيد (2015) في عدم وجود فروق تُعزى للتخصص الأكاديمي، ومع دراسات عبابنة (1999)، والمومني (2005)، والأحمد (2017)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تُعزى لمتغيرات الكلية أو السنة الدراسية أو المؤهل العلمي.

ب) أوجه الاختلاف:

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العمار وكابور (2022)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لصالح الذكور. كما اختلفت مع دراسة كمور (2013) ودراسة (Lepper 2005) فيما يتعلق بتأثير التخصص الأكاديمي في دافعية الإنجاز.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة، إذ قامت الباحثة بإعداد مقياس للاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية يتناسب مع أهداف الدراسة وبيئتها.

ومما سبق، ترى الباحثة أن هذه الدراسة تتميز بفحص العلاقة بين الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة في البيئة السورية، وهو ما يضفي عليها قيمة علمية تسهم في إثراء الأدبيات التربوية في هذا المجال.

رابعاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاطلاع على مراجع مختلفة ورسائل علمية تناولت متغيرات البحث.

- التعرّف على منهجية البحث المتّبعة في كل دراسة، والاستفادة منها في اختيار المنهجية المناسبة للبحث الحالي.

- صياغة مشكلة البحث وأهدافه، والإفادة منها في إثراء الجانب النظري من البحث.

- التعرّف على أدوات البحث التي استخدمها الباحثون في دراساتهم، وكيفية إعدادها والأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من خصائصها السيكومترية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

1- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي؛ لكونه منهجًا يناسب موضوع البحث، والمنهج الوصفي التحليلي يعتمد على دراسة الظاهرة كما وجِدت في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبّر عنها كيفياً أو كميّاً؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضّح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، فوظيفته تكمن في وصف الظاهرة التي يدرسها من خلال جمع المعلومات عنها ووصفها بدقة ويقدمها بتعابير كيفية أو كمية "(الدليمي وآخرون، 2022، ص.80).

2- مجتمع البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من طلبة كليتي العلوم والتربية جميعهم، ضمن مرحلتي الإجازة (السنة الاولى والرابعة) والدراسات العليا، في جامعة دمشق للعام الدراسي (2024-2025)م، والبالغ عددهم (29061) طالباً وطالبةً، بالاعتماد على إحصائيات شؤون الطلاب ضمن الكليتين المذكورتين، والجدول التالي يوضّح توزُّع أفراد مجتمع البحث تبعاً لمتغيرات البحث.

جدول (1) توزع أفراد المجتمع الأصلي تبعاً لمتغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	10936	37.63%
	إناث	18125	62.37%
الاختصاص	تربية	15499	53.33%
	علوم	13562	46.67%
المرحلة الجامعية	إجازة جامعية	28839	99.23%
	دراسات عليا	222	0.77%
المجموع		**29061**	**100%**

3-عينة البحث:

3-1- العينة الاستطلاعية: تألفت من (30) طالباً وطالبةً، تمتلك خصائص العينة الأساسية نفسها، إلا أنها تختلف عنها، تم سحب العينة باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية بهدف التحقق من وضوح تعليمات أداة البحث وبنودها، والجدول التالي يوضح توزعها تبعاً لمتغيرات البحث.

جدول (2) خصائص العينة الاستطلاعية

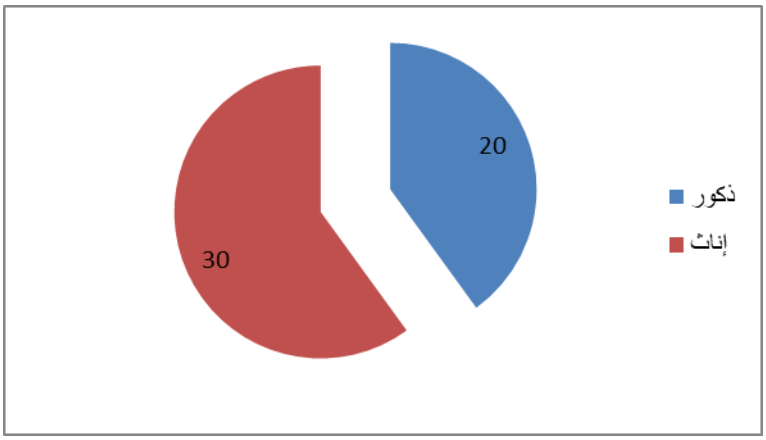
المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	11	%36.67
	إناث	19	%63.33
الاختصاص	تربية	17	%56.67
	علوم	13	%43.33
المرحلة الجامعية	إجازة جامعية	19	%63.33
	دراسات عليا	11	%36.67
المجموع		**30**	**100%**

3-2- العينة السيكومترية: تألفت من (50) طالباً وطالبةً من طلاب كليتي العلوم والتربية في مرحلتي الإجازة (السنة الأولى والرابعة) والدراسات العليا، تم سحب العينة باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية، بهدف دراسة مؤشرات صدق أدوات البحث وثباتها، وفيما يلي توضيح لتوزُّع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث.

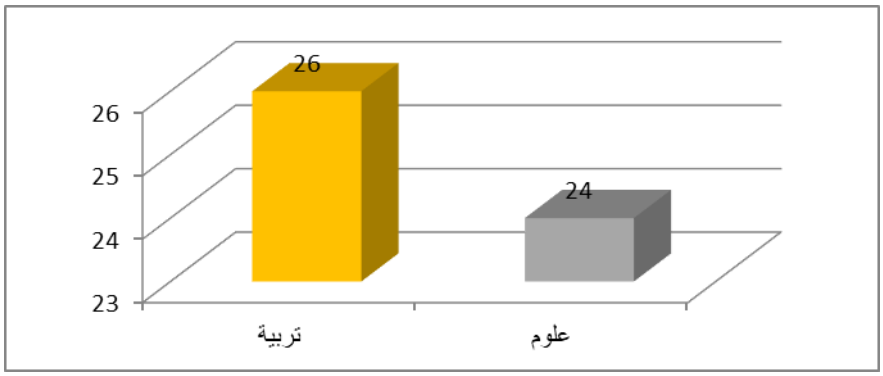
جدول (3) خصائص العينة السيكومترية تبعاً لمتغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	20	40%
	إناث	30	60%
الاختصاص	تربية	26	52%
	علوم	24	48%
المرحلة الجامعية	إجازة جامعية	35	70%
	دراسات عليا	15	30%
المجموع		50	100%

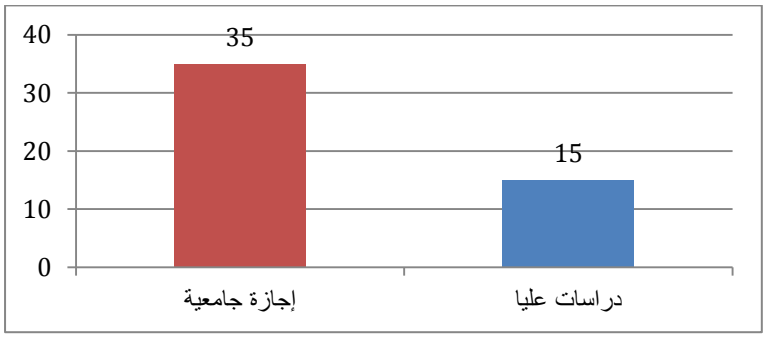
والأشكال البيانية الآتية توضح توزع أفراد العينة السيكومترية تبعاً لمتغيرات البحث:



شكل (1) توزع أفراد العينة السيكومترية تبعاً لمتغير الجنس



شكل (2) توزع أفراد العينة السيكومترية تبعاً لمتغير الاختصاص



شكل (3) توزع أفراد العينة السيكومترية تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية

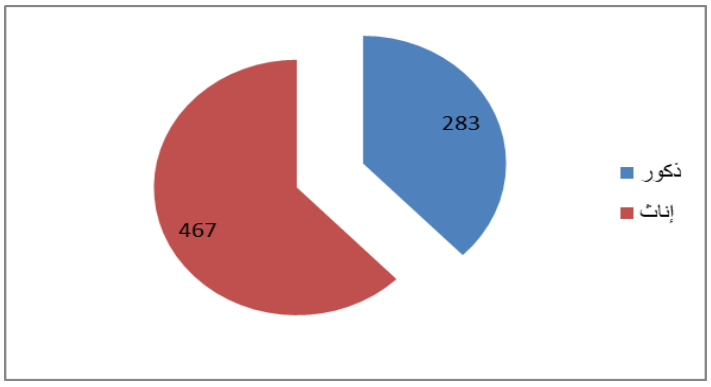
3-3- العينة الأساسية: تألفت من (750) طالباً وطالبةً من طلاب كليتي العلوم والتربية من مرحلتي الإجازة والدراسات، بنسبة تمثيل (2.58%) للمجتمع الأصلي للبحث، اختيرت تبعاً للطريقة العشوائية الطبقية، بعد تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات وتحديد العدد اللازم سحبه من كل طبقة بالاعتماد على المعادلة: "حجم العينة الطبقية (لكل متغير) = حجم الطبقة/ حجم المجتمع × حجم العينة الكاملة" (درويش ورحمة،

2012، ص. 51)، بهدف الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فرضياته، وفيما يلي توضيح لتوزع أفراد العينة الأساسية وفقاً لمتغيرات البحث.

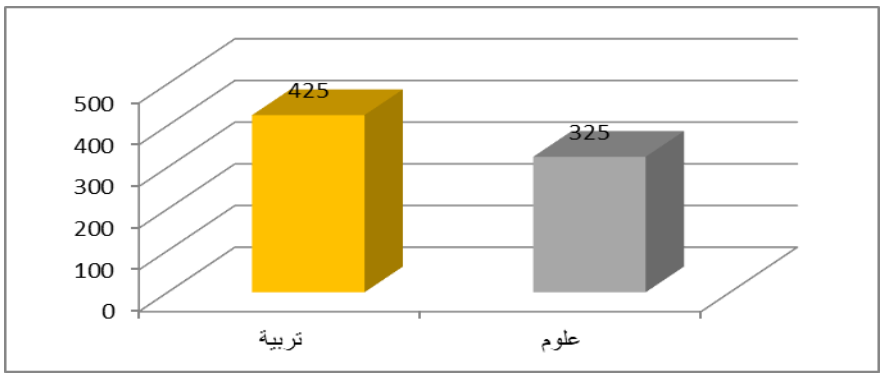
جدول (4) خصائص العينة الأساسية تبعاً لمتغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	283	%37.73
	إناث	467	%62.27
الاختصاص	تربية	425	%56.67
	علوم	325	%43.33
المرحلة الجامعية	إجازة جامعية	707	94.27%
	دراسات عليا	43	5.73%
المجموع		**750**	**100%**

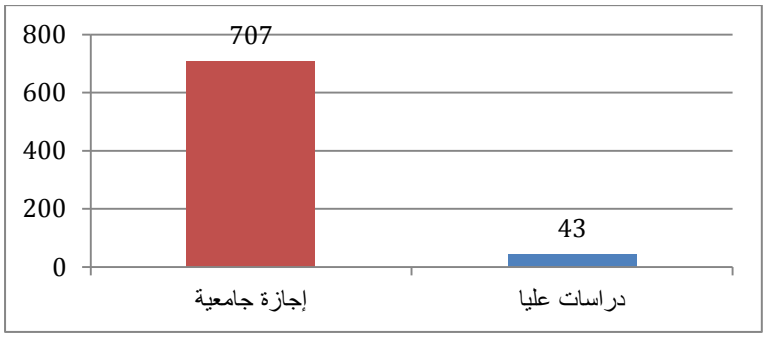
والأشكال البيانية الآتية توضح توزع أفراد العينة الأساسية تبعاً لمتغيرات البحث:



شكل (4) توزع أفراد العينة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس



شكل (5) توزع أفراد العينة الأساسية تبعاً لمتغير الاختصاص



شكل (6) توزع أفراد العينة الأساسية تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية

3- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على الأدوات الآتية: مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، ومقياس دافعية الإنجاز أيضاً، وفيما يلي توضيح لهما.

أولاً: مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية :

وصف المقياس: يتكون المقياس من (38) بنداً، إذ راعت الباحثة في بنائه أن يمثل بصورة شاملة المحاور التي ينتمي إليها وأن يكون واضحاً وتقريرياً. ويجاب عن بنود المقياس باختيار أحد الخيارات التالية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث يأخذ خيار "أوافق بشدة" أعلى درجة وهي (5) درجات، يليه خيار "أوافق" الذي يقابله (4) درجات، ثم خيار "محايد" الذي يقابله (3) درجات، وخيار "لا أوافق" الذي يقابله (2) درجة، أما خيار "لا أوافق بشدة" فيقابله (1) درجة، وهو يمثل رفضاً كاملاً لمضمون العبارة.

وفيما يتعلق بمحور المواقف السلبية، والذي يتضمن عبارات ذات صياغة سلبية، يتم تصحيح بنوده بطريقة عكسية، إذ تُعطى درجة (1) للاستجابة "أوافق بشدة"، ودرجة (2) للاستجابة "أوافق"، ودرجة (3) للاستجابة "محايد"، ودرجة (4) للاستجابة "لا أوافق"، ودرجة (5) للاستجابة "لا أوافق بشدة"، وذلك لضمان اتساق اتجاه الدرجات مع اتجاه المقياس.

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (38) درجة كحد أدنى و(190) درجة كحد أعلى، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى اتجاه إيجابي مرتفع نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، وكلما ارتفعت الدرجة كان الاتجاه أكثر إيجابية.

قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في المجال التربوي، والاطلاع على عدد من المقاييس ذات الصلة، ومنها مقياس (العتل والعنزي والعجمي، 2021)، ومقياس (آل مسلم، 2023)، ومقياس(Krageloh, Melekhov, Alyami, &Medvedev, 2024)، وقد تمت الاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وصياغة فقراته بما يتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية.

– تم تحديد خمسة محاور رئيسية لقياس اتجاهات الطلبة نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، وهي:

- المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي: تشير إلى مستوى معرفة الطالب بمفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية وخصائصه وآليات عمله، ومدى إدراكه للإمكانات التي توفرها هذه التقنية في المجالات التعليمية المختلفة.
- أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية: تشير إلى إدراك الطالب للدور الذي يمكن أن تؤديه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم والتعلم، وتطوير أساليب التدريس، ودعم التعلم الفردي، ورفع كفاءة العملية التعليمية.
- التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم: تشير إلى تصورات الطالب بشأن المعوقات والصعوبات التي قد تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية، مثل التحديات التقنية والأخلاقية والتنظيمية والمهارية.

- المواقف الإيجابية: تشير إلى المشاعر والاتجاهات الإيجابية التي يحملها الطالب نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، والتي تتجلى في القبول والاهتمام والرغبة في استخدامها والاستفادة منها في التعلم.
- المواقف السلبية: تشير إلى المشاعر والاتجاهات السلبية التي يحملها الطالب نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، والتي تتمثل في التخوف أو التردد أو عدم الثقة في فاعلية هذه التطبيقات أو نتائج استخدامها في العملية التعليمية.

-صيغت فقرات كل مقياس لتتناسب مع المحاور والمحاور المحددة، مع مراعاة الوضوح اللغوي والمناسبة للبيئة المستهدفة (طلبة الجامعة).

- **الدراسة السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية:**

1- دراسة مؤشرات الصدق:

1-1- صدق المحتوى:

عرض المقياس في صورته الأولية على (9) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية ضمن محافظة دمشق، إذ أبدوا آراءهم وملحوظاتهم بشأن مناسبة فقرات مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية لما وضعت لقياسه، ومدى انتماء الفقرات إلى كل محور من المحاور، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وإضافة التعديلات التي يرونها مناسبة أو حذفها أو اقتراحها على فقرات المقياس، وفي ضوء تلك الآراء أُجريت التعديلات المناسبة على الفقرات المتفق عليها، والجدول التالي يوضح فقرات المقياس قبل وبعد التعديل.

جدول (5) بنود مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية قبل وبعد التعديل

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل	نسبة الاتفاق
اعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تضفي نوع من المرح والتشويق عند عرض المادة التعليمية.	تضيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشويقاً ومتعةً للتعلّم.	85%
أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يساعد في زيادة التحصيل الدراسي.	تحسن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التحصيل الدراسي	83%

أرى أن التطبيقات التعليمية لتقنية الذكاء تقلل من الحاجز النفسي تجاه عملية التعلم(الخجل و الخوف مثلا).	تقلل التطبيقات التعليمية لتقنية الذكاء الخجل و الخوف من التعلم	87%
أرى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أكثر فاعلية وتفاعلية.	يجعل الذكاء الاصطناعي من عملية التدريس أكثر فاعلية و تفاعلية.	84%
أشعر بالقلق من استخدام تطبيقات تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	أقلق من الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	89%
تقلل من الاعتماد على الكتب الدراسية	توفر بدائل تفاعلية من الكتب التقليدية.	88%
أنا أثق في أن الذكاء الاصطناعي سيتمكن من اتخاذ قرارات عادلة وشفافة تؤثر في الآخرين.	أثق في عدالة وشفافية قرارات الذكاء الاصطناعي.	89%
أخشى أن يؤدي الذكاء الاصطناعي إلى تشجيع التفاعل الأقل بين البشر.	أخشى أن يقلل الذكاء الاصطناعي من التواصل بين البشر	83%

ولحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين استخدمت الباحثة معادلة لوشي الآتية:

$$CVR = \frac{n_e - (\frac{N}{2})}{\frac{N}{2}}$$

إذ : CVR = نسبة صحة المحتوى، ne = المحكمون الذين عدّوا أنَّ البند مهم، N/2 = عدد المحكمين/2. وبلغت نسبة الاتفاق بينهم حول فقرات مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية (0.81) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدل على تمتّع فقرات المقياس بمؤشرات صدق محتوى جيدة.

1-2- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية:

جرى التحقق من الصدق المحكيّ بدلالة المجموعات الطرفية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية بترتيب مجموع الدرجات الكلية لاستجابة أفراد العينة البالغ عددهم (50) طالباً وطالبةً على المقياس تصاعدياً وأخذ نسبة (25%) من الدرجات العليا، و(25%) من الدرجات الدنيا، ثم حُسِبَ الفرق بين هاتين المجموعتين على المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس باستخدام اختبار ستيودينت للعينات المستقلة (Independent- Sample t- Test) والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (6) الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

المحاور الفرعية	الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ((T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	الفئة العليا	13	27.3077	1.03155	11.599	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	23.3846	.65044				
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	الفئة العليا	13	47.5385	.77625	17.527	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	42.6154	.65044				
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم.	الفئة العليا	13	28.5385	.51887	8.383	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	24.7692	1.53590				
المواقف الإيجابية	الفئة العليا	13	37.7692	.72501	10.778	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	34.3846	.86972				
المواقف السلبية	الفئة العليا	13	37.3077	.63043	10.050	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	33.9231	1.03775				
المقياس ككل	الفئة العليا	13	172.7692	1.42325	11.205	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	164.8462	2.11527				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت دالّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بالنسبة إلى محاور المقياس جميعها والدرجة الكلية له، وهذا يشير إلى أن المقياس قادر على التمييز بين أفراد الفئة العليا وأفراد الفئة الدنيا؛ أي يتمتع بمؤشرات صدق المحكي جيدة.

1-3- الصدق البنيوي:

تم التحقق منه بعد تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (50) طالب وطالبة، ثم تمَّ حساب الارتباط بين درجة كلِّ بند والدرجة الكلية للاستبانة، كما تمَّ حساب الارتباط بين المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة، والارتباط بين درجة البنود والدرجة الكلية للمحاور التي تنتمي إليها ضمن كل محور تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون (ر) والجداول التالية توضح النتائج.

جدول (7) الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.851**	20	0.401**
2	0.713**	21	0.501**
3	0.920**	22	0.880**
4	0.394**	23	0.781**
5	0.891**	24	0.482**
6	0.537**	25	0.902**
7	0.410**	26	0.463**
8	0.394**	27	0.461**
9	0.413**	28	0.392**
10	0.443**	29	0.548**
11	0.510**	30	0.762**
12	0.751**	31	0.752**-
13	0.692**	32	0.903**-
14	0.570**	33	0.680**-
15	0.421**	34	0.791**-
16	0.460**	35	0.650**-
17	0.800**	36	0.883**-
18	0.412**	37	0.711**-
19	0.602**	38	0.914**-

(**) دال عند (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.392- 0.920) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (.010)، مما يدل على أن بنود المقياس متسقة فيما بينها وتقيس ما وضعت لقياسه.

جدول (8) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ضمن مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

محور المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي		محور أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية		محور التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم		محور المواقف الإيجابية		محور المواقف السلبية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.394**	7	0.461**	17	0.595**	23	0.587**	31	0.920**
2	0.637**	8	0.436**	18	0.651**	24	0.393**	32	0.462**
3	0.363**	9	0.401**	19	0.390**	25	0.414**	33	0.922**
4	0.681**	10	0.711**	20	0.642**	26	0.422**	34	0.451**
5	0.642**	11	0.508**	21	0.731**	27	0.391**	35	0.486**
6	0.656**	12	0.564**	22	0.527**	28	0.566**	36	0.405**
		13	0.492**			29	0.471**	37	0.902**
		14	0.374**			30	0.456**	38	0.733**
		15	0.392**						
		16	0.376**						

(**) دال عند (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ضمن المقياس تراوحت بين (0.374- 0.922) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على أن اتساق بنود كلٍّ محور فيما بينها في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول (9) معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها بعضًا ومع الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

المحاور	المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	المواقف الإيجابية	المواقف السلبية	الدرجة الكلية
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	1	0.420**	0.610**	0.650**	0.612**-	0.606**
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية		1	0.800**	0.802**	0.532**-	0.735**
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم			1	0.411**	0.491**	0.428**
المواقف الإيجابية				1	0.632**-	0.802**
المواقف السلبية					1	0.512**-

(**) دال عند (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها بعضًا ومع الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.420- 0.802) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.010) مما يدل على اتساق المحاور فيما بينها ومع الدرجة الكلية للاستبانة.

2- دراسة مؤشرات الثبات:

جرى حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، وفيما يلي توضيح لها:

2-1- ثبات التجزئة النصفية:

جرى حساب الثبات وفقاً لهذه الطريقة من خلال تقسيم بنود مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية إلى قسمين، القسم الأول يتضمن البنود الفردية والقسم الثاني يتضمن البنود الزوجية، لكل من المحاور والمحاور الفرعية والمقياس ككل، بعد تطبيقها على عينة مكونة من (50) طالبًا وطالبة، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.658- 0.779).

2-2- ثبات ألفا كرونباخ:

جرى حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل من المحاور والمحاور الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاصطناعي، بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (50) طالباً وطالبة، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ بين (0.732- 0.833)، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة.

جدول (10) معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

المحاور	عدد البنود	التجزئة النصفية	ألفا- كرونباخ
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	6	0.675	0.732
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	10	0.753	0.790
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	6	0.734	0.804
المواقف الإيجابية	8	0.658	0.741
المواقف السلبية	8	0.695	0.784
المقياس ككل	38	0.779	0.833

يلاحظ مما سبق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية كانت أعلى من (0.60) بالنسبة للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة؛ ممّا يشير إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات جيدة بطريقة التجزئة النصفية، أما فيما يتعلق بمعاملات ألفا كرونباخ فكانت أعلى من (0.70).

يتّضح ممّا سبق أنّ مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية المعدّ يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة تجعله صالحًا للاستعمال ضمن البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث الحالي، وبذلك استوفى الشروط اللازمة للتطبيق الميداني بصورته النهائية.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز:

-وصف المقياس: اعتمدت الباحثة على مقياس فرح والمصري (2020)، المكوّن من (40) بنداً ؛ إذ راعت الباحثة في صياغتها أن تمثّل بصورة شاملة المحاور التي تنتمي إليه، وأن تكون واضحة وتقريرية، ويُجاب عن بنود المقياس باختيار أحد الخيارات التالية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)؛ إذ يأخذ

الخيار(دائماً) أعلى درجة بحيث يوافق الطالب تماماً على مضمون العبارة ويُخصَّص له خمس درجات، يليه الخيار (غالباً) الذي يقابله (4) درجات والخيار الثالث (أحياناً) 3 درجة والخيار (نادراً) درجتان، أما الخيار الأخير (أبداً) فيقابله درجة واحدة كونه يمثل رفضاً كاملاً لمضمون العبارة.

وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز بين (40) درجة كحد أدنى و(200) درجة كحد أعلى، حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى المفحوص، في حين تشير الدرجات المنخفضة إلى انخفاض مستوى دافعية الإنجاز.

– تم الرجوع إلى النظريات والنماذج المعروفة في مجال الدافعية للإنجاز، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة. كما تم الاعتماد على مقياس (فرح والمصري، 2020)، وتم بعد إجراء التعديلات اللازمة لملاءمة عينة البحث وهدفه. كما تم إضافة سبعة محاور، وهي:

- السعي إلى التميز والتفوق: هو ميل الطالب إلى تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء الأكاديمي، والسعي المستمر إلى التميز والتفوق من خلال بذل أقصى الجهود الممكنة للوصول إلى أفضل النتائج وتحقيق الأهداف المنشودة.
- المثابرة وعدم الاستسلام: هي قدرة الطالب على مواصلة الجهد والاستمرار في أداء المهام الأكاديمية رغم ما قد يواجهه من صعوبات أو إخفاقات، مع الحفاظ على العزيمة والإصرار حتى إنجاز الأهداف المطلوبة.
- الاستمتاع بالتعلم والإنجاز: هو شعور الطالب بالرضا والمتعة أثناء عملية التعلم، وما يصاحبها من إحساس بالإنجاز عند إتمام المهام وتحقيق النجاح، الأمر الذي يعزز دافعيته للاستمرار في التعلم والتطور.
- التخطيط والتنظيم: هي قدرة الطالب على تحديد أهدافه الأكاديمية ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها، وتنظيم وقته وجهوده وموارده بطريقة فعالة تسهم في إنجاز المهام وتحقيق النجاح.

- الاستقلالية والمسؤولية: هي قدرة الطالب على الاعتماد على نفسه في أداء واجباته الأكاديمية واتخاذ القرارات المناسبة، مع تحمله مسؤولية نتائج أفعاله والتزامه بإنجاز المهام الموكلة إليه.
- التفاعل مع التحديات والعقبات: هو قدرة الطالب على التعامل الإيجابي مع التحديات والصعوبات التي تواجهه في حياته الأكاديمية، من خلال مواجهة المشكلات والبحث عن الحلول المناسبة لها، والاستمرار في بذل الجهد لتحقيق أهدافه رغم ما قد يعترضه من عقبات، مع النظر إلى تلك التحديات بوصفها فرصًا للتعلم والنمو وتطوير القدرات.
- التقييم الذاتي للقدرات: هو قدرة الطالب على إدراك مستوى قدراته وإمكاناته ومهاراته بصورة واقعية، وتحديد جوانب القوة والضعف لديه، بما يساعده على تحسين أدائه الأكاديمي وتطوير مستوى إنجازه.

– صيغت فقرات كل بُعد لتتناسب مع المحاور والمحاور المحددة، مع مراعاة الوضوح اللغوي والمناسبة للبيئة المستهدفة (طلبة الجامعة).

– **الدراسة السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز:**

1– دراسة مؤشرات الصدق:

1-1- صدق المحتوى:

عرض المقياس في صورته الأولية على (9) من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية ضمن محافظة دمشق، إذ أبدوا آراءهم وملحوظاتهم بشأن مناسبة فقرات مقياس دافعية الإنجاز لما وضعت لقياسه، ومدى انتماء الفقرات إلى كل محور من المحاور، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وإضافة التعديلات التي يرونها مناسبة أو حذفها أو اقتراحها على فقرات المقياس، وفي ضوء تلك الآراء أُجريت التعديلات المناسبة على الفقرات المتفق عليها، والجدول التالي يوضح فقرات المقياس قبل وبعد التعديل.

جدول (11) بنود مقياس دافعية الإنجاز قبل وبعد التعديل

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل	نسبة الاتفاق
أتخيل نفسي ناجحًا	أتخيل تحقيق النجاح	89%
أكافح للوصول إلى هدفي	أبذل جهداً لتحقيق هدفي.	88%

أهتم بإتقان عملي	أحرص على إتقان عملي بدقة.	83%
أعتقد أنني مثابر	أرى أنني شخص مثابر	87%
أشعر بالقلق و الانزعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالي	لدي إحساس بالقلق والانزعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالي.	84%
أحاول التفوق على زملائي	أسعى للتميز مقارنة بزملائي	90%
أضع خططا لمستقبلي الأكاديمي باستمرار	أخطط لمستقبلي التعليمي	87%
أتجاوز العقبات بسهولة	أتخطى العقبات بثقة	88%

ولحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين استخدمت الباحثة معادلة لوشي الآتية:

$$CVR = \frac{n_e - (\frac{N}{2})}{\frac{N}{2}}$$

إذ : CVR = نسبة صحة المحتوى، ne = المحكمون الذين عدّوا أنَّ البند مهم، N/2 = عدد المحكمين/2. وبلغت نسبة الاتفاق بينهم حول فقرات مقياس دافعية الإنجاز (0.87)، وهي قيمة مرتفعة وهذا يدل على تمتّع فقرات المقياس بمؤشرات صدق محتوى جيدة.

1-2- الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية:

جرى التحقق من الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية لمقياس دافعية الإنجاز بترتيب مجموع الدرجات الكلية لاستجابة أفراد العينة البالغ عددهم (50) طالباً وطالبةً على المقياس تصاعدياً وأخذ نسبة (25%) من الدرجات العليا، و(25%) من الدرجات الدنيا، ثم حُسِبَ الفرق بين هاتين المجموعتين على المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس باستخدام اختبار ستيودينت للعينات المستقلة (Independent-Sample t- Test)والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (12) الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية لمقياس دافعية الإنجاز

المحاور الفرعية	الفئات	العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة ((T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
السعي للتميز والتفوق	الفئة العليا	13	16.7692	.92681	5.967	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	12.9231	1.03775				
المثابرة وعدم الاستسلام	الفئة العليا	13	25.672	0.4531	9.416	24	**0.000**	دال

	الفئة الدنيا	13	11.413	0.2190				
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	الفئة العليا	13	28.3846	.65044	13.672	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	24.9231	.64051				
التخطيط والتنظيم	الفئة العليا	13	19.5385	.51887	15.155	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	16.8462	.37553				
الاستقلالية والمسؤولية	الفئة العليا	13	46.5385	.77625	8.510	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	42.5385	1.50640				
التفاعل مع التحديات والعقبات	الفئة العليا	13	14.7692	.43853	13.645	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	12.3077	.48038				
التقييم الذاتي للقدرات	الفئة العليا	13	33.5385	.66023	9.188	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	29.9231	1.25576				
المقياس ككل	الفئة العليا	13	184.923	1.18754	12.230	24	**0.000**	دال
	الفئة الدنيا	13	174.230	2.91987				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت دالّة إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) بالنسبة إلى محاور المقياس جميعها والدرجة الكلية له، وهذا يشير إلى أن المقياس قادر على التمييز بين أفراد الفئة العليا وأفراد الفئة الدنيا؛ أي يتمتع بمؤشرات صدق محكي جيدة.

1-3- الصدق البنيوي:

تمَّ التحقق منه بعد تطبيق مقياس دافعية الإنجاز على عينة مؤلفة من (50) طالبًا وطالبة، ثم تمَّ حساب الارتباط بين درجة كلِّ بند والدرجة الكلية للاستبانة، كما تمّ حساب الارتباط بين المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة، والارتباط بين درجة البنود والدرجة الكلية للمحاور التي تنتمي لها ضمن كل محور تنتمي إليه، وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون (ر) والجداول التالية توضح النتائج.

جدول (13) الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.911**	**21**	0.812**
2	0.908**	**22**	0.911**
3	0.570**	**23**	0.908**
4	0.913**	**24**	0.670**
5	0.402**	**25**	0.432**
6	0.400**	**26**	0.810**
7	0.711**	**27**	0.490**
8	0.611**	**28**	0.931**
9	0.832**	**29**	0.402**
10	0.661**	**30**	0.400**
11	0.501**	**31**	0.560**
12	0.602**	**32**	0.560**
13	0.400**	**33**	0.603**
14	0.520**	**34**	0.905**
15	0.670**	**35**	0.720**
16	0.750**	**36**	0.782**
17	0.400**	**37**	0.620**
18	0.711**	**38**	0.411**
19	0.810**	**39**	0.542**
20	0.490**	**40**	0.563**

(**) دال عند (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.400- 0.931) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدلّ على أن بنود المقياس متسقة فيما بينها وتقيس ما وضعت لقياسه.

جدول (14) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ضمن مقياس دافعية الإنجاز

السعي للتميز والتفوق		المثابرة وعدم الاستسلام		الاستمتاع بالتعلم والإنجاز		التخطيط والتنظيم		الاستقلالية والمسؤولية		التفاعل مع التحديات والعقبات		التقييم الذاتي للقدرات	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.640**	5	0.411**	11	0.780**	17	0.371**	21	0.582**	31	0.571**	34	0.911**
2	0.805**	6	0.712**	12	0.402**	18	0.631**	22	0.404**	32	0.501**	35	0.357**
3	0.802**	7	0.801**	13	0.601**	19	0.601**	23	0.465**	33	0.696**	36	0.426**
4	0.631**	8	0.919**	14	0.403**	20	0.543**	24	0.601**			37	0.370**
		9	0.701**	15	0.504**			25	0.740**			38	0.821**
		10	0.802**	16	0.476**			26	0.396**			39	0.432**
								27	0.434**			40	0.521**
								28	0.926**				
								29	0.692**				
								30	0.600**				

(**) دال عند (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ضمن المقياس تراوحت بين (0.357- 0.926)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على أن اتساق بنود كلٍّ محور فيما بينها في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول (15) معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها بعضًا ومع الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

المحاور	السعي للتميز والتفوق	المثابرة وعدم الاستسلام	الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	التخطيط والتنظيم	الاستقلالية والمسؤولية	التفاعل مع التحديات والعقبات	التقييم الذاتي للقدرات	الدرجة الكلية
السعي للتميز والتفوق	1	0.659**	0.500**	0.440**	0.540**	0.843**	0.621**	0.696**
المثابرة وعدم الاستسلام		1	0.689**	0.574**	0.769**	0.548**	0.630**	0.698**
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز			1	0.420**	0.412**	0.401**	0.682**	0.613**

التخطيط والتنظيم				1	0.426**	0.762**	0.433**	0.673**
الاستقلالية والمسؤولية					1	0.413**	0.681**	0.810**
التفاعل مع التحديات والعقبات						1	0.731**	0.811**
التقييم الذاتي للقدرات							1	0.486**

(**) دال عند (0.05)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط المحاور الفرعية مع بعضها بعضًا ومع الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.401- 0.843)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يدل على اتساق المحاور فيما بينها ومع الدرجة الكلية للاستبانة.

- دراسة مؤشرات الثبات:

جرى حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، وفيما يلي توضيح لها:

3-1- ثبات التجزئة النصفية_:

جرى حساب الثبات وفقاً لهذه الطريقة من خلال تقسيم بنود مقياس دافعية الإنجاز إلى قسمين؛ القسم الأول يتضمن البنود الفردية، والقسم الثاني يتضمن البنود الزوجية، لكل من المحاور والمحاور الفرعية والمقياس ككل، بعد تطبيقها على عينة مكونة من (50) طالبًا وطالبة، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.637- 0.755).

3-2- ثبات ألفا كرونباخ:

جرى حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل من المحاور والمحاور الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز، بعد تطبيقها على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (50) طالباً وطالبة، باستخدام معادلة ألفا

كرونباخ، وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ بين (0.711– 0.862)، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة.

جدول (16) معاملات الثبات لمقياس دافعية الإنجاز

المحاور	عدد البنود	التجزئة النصفية	ألفا– كرونباخ
السعي للتميز والتفوق	4	0.637**	0.754
المثابرة وعدم الاستسلام	6	0.665**	0.753
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	6	0.711**	0.810
التخطيط والتنظيم	4	0.657**	0.711
الاستقلالية والمسؤولية	10	0.733**	0.862
التفاعل مع التحديات والعقبات	3	0.731**	0.778
التقييم الذاتي للقدرات	7	0.745**	0.821
المقياس ككل	40	0.755**	0.761

يلاحظ مما سبق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية كانت أعلى من (0.60) بالنسبة للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بمؤشرات ثبات جيدة بطريقة التجزئة النصفية، أما فيما يتعلق بمعاملات ألفا كرونباخ فكانت أعلى من (0.70).

يتضح مما سبق أن مقياس دافعية الإنجاز المعدّ يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة تجعله صالحًا للاستعمال ضمن البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث الحالي، وبذلك استوفى الشروط اللازمة للتطبيق الميداني بصورته النهائية.

5– الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث:

استُخدم برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ لتحليل البيانات وحساب كل من:

- الإحصاءات الوصفية لدرجات أفراد عينة البحث.
- حساب الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية باستخدام قانون (ت) ستيودينت للعينات المستقلة.

- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق البنيوي، والعلاقة بين الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودافعية الإنجاز.
- حساب الثبات بالتجزئة النصفية باستعمال معامل سبيرمان براون، وحساب الثبات باستعمال معامل ألفا كرونباخ.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- استخدام (ت) ستيودينت.

الفصل الرابع

نتائج البحث

الفصل الرابع

نتائج البحث

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث:

1) الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

للإجابة عن السؤال الذي ينصُّ على:

ما اتجاهات أفراد عينة البحث نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربويّة؟

أعطي كل مستوى من مستويات الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية على استبانة الذكاء الاصطناعي قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.80$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

جدول (17) مستوى الاتجاهات لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة لها

نوع الاتجاه	مستوى الاتجاه	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
إيجابي	مرتفع جداً	5	4.21- 5
	مرتفع	4	3.41- 4.20
محايد	متوسط	3	2.61- 3.40
سلبي	منخفض	2	1.81- 2.60
	منخفض جداً	1	1.80 -1

تم استخدام هذا الجدول كدليل مرجعي لتصنيف متوسطات الإجابات على مقياس ليكرت الخماسي (1–5) إلى مستويات وصفية للاتجاهات. الهدف هو تحويل القيم الكمية (المتوسطات الحسابية) إلى تفسيرات نوعية يسهل فهمها (مثل "مرتفع جداً" أو "منخفض"). المعيار المعتمد هو تقسيم المدى الكلّي للمقياس (من 1 إلى 5، أي مدى قدره 4 نقاط) على عدد المستويات المطلوبة (5 مستويات)، مما يعطي طول فئة قدره

(0.8). بعد ذلك، تمّ تحديد نقاط القطع بين الفئات بدءاً من (1)، حيث تمّ إضافة (0.8) لكل فئة، واستخدام تقريب الرياضيات لتحديد حدود واضحة. هذا التصنيف يمكّن الباحثة من وصف الاتجاه العام للعينة أو لمحاور المقياس بشكل سهل ومقارن، يعكس هذا التصنيف مبدأ التدرج في الاستجابة (Response Gradient) في مقياس ليكرت.

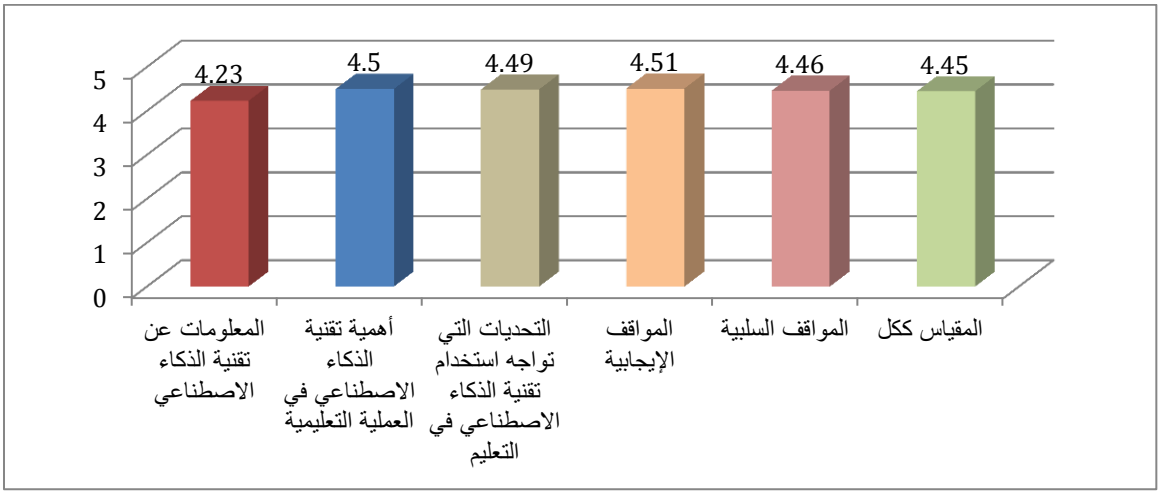
جدول (18) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس

المحاور الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي الرتبي	الانحراف المعياري	الدرجة	الاتجاه	الترتيب
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	6	25.37	4.23	0.26	**مرتفعة جداً**	**إيجابي**	5
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	10	44.98	4.50	0.20	**مرتفعة جداً**	**إيجابي**	2
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	6	26.96	4.49	0.26	**مرتفعة جداً**	**إيجابي**	3
المواقف الإيجابية	8	36.04	4.51	0.17	**مرتفعة جداً**	**إيجابي**	1
المواقف السلبية	8	35.64	4.46	0.17	**مرتفعة جداً**	**إيجابي**	4
المقياس ككل	38	169.01	4.45	0.08	**مرتفعة جداً**		

يبين الجدول أن جميع المحاور الفرعية ومجموع المقياس حصلت على متوسطات حسابية رتبية (متوسط لكل بند على مقياس 1–5) تراوحت بين 4.23 و 4.51، **وهي تقع جميعاً ضمن فئة "مرتفعة جداً"** وفقاً لجدول التصنيف (17)، هذا يشير إلى اتجاه إيجابي لدى أفراد العينة تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية بشكل عام وعلى مستوى كل محور على حدة.

ترى الباحثة أن النتائج تعكس وعياً مرتفعاً لدى أفراد العينة بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودورها في تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعلم. كما تدل المواقف الإيجابية المرتفعة على وجود تقبل واستعداد كبيرين لتبني هذه التطبيقات واستخدامها في البيئة التعليمية. وعلى الرغم من إدراك أفراد العينة للتحديات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي، فإن ذلك لم يؤثر في اتجاهاتهم الإيجابية نحوه، مما يشير إلى قناعتهم بأن الفوائد المتوقعة تفوق التحديات المحتملة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعد، 2023) في ارتفاع الاتجاه الإيجابي نحو الذكاء الاصطناعي كما تتفق مع دراسة ((Hussain, 2020 في وجود مواقف إيجابية مصحوبة بقلق معتدل، ويبين المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية الرتبية لدرجة الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية لدى أفراد عينة البحث في كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية له.



الشكل (7) المتوسطات الحسابية الرتبية لمستويات الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

كما قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات لبنود كل محور من محاور المقياس والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (19) المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية لبنود مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ التربويّة

الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
محور المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي						19034	4.23	0.26	مرتفعة جداً
1-تضيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشويقاً ومتعةً للتعلّم.	0	0	60	374	316	3256	4.34	0.62	مرتفعة جداً
2-تحسن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التحصيل الدراسي.	0	0	73	368	309	3236	4.31	0.64	مرتفعة جداً
3-تقلل التطبيقات التعليمية لتقنية الذكاء الخجل و الخوف من التعلم	0	0	11	357	382	3371	4.49	0.53	مرتفعة جداً
4-يجعل الذكاء الاصطناعي من عملية التدريس أكثر فاعلية و تفاعلية.	0	0	42	297	411	3369	4.49	0.60	مرتفعة جداً
5-يوفر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الوقت و الجهد في العملية التعليمية.	0	0	17	225	508	3491	4.65	0.52	مرتفعة جداً

6- أقلق من الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	0	191	324	218	17	2311	3.08	0.79	متوسطة
محور أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية						33738	4.50	0.20	**مرتفعة جداً**
7-تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	0	0	50	343	357	3307	4.41	0.61	مرتفعة جداً
8-توفر تقييماً فورياً للمعلم والمتعلم	0	0	0	276	474	3474	4.63	0.48	مرتفعة جداً
9-تعرض المحتوى التعليمي بطرائق متنوعة.	0	0	30	303	417	3387	4.52	0.57	مرتفعة جداً
10-تتيح أساليب تعليم متنوعة بدلاً من النمط الواحد	0	0	0	437	313	3313	4.42	0.49	مرتفعة جداً
11-تخفف قلق الطلاب وارتكاب الأخطاء أثناء التعلم	0	0	30	274	446	3416	4.55	0.57	مرتفعة جداً
12-توفر بدائل تفاعلية من الكتب التقليدية.	0	0	0	364	386	3386	4.51	0.50	مرتفعة جداً
13-توجه الطلاب نحو خيارات تعليمية مناسبة .	0	0	89	434	227	3138	4.18	0.62	مرتفعة
14-توفر نمط تعليم لكل طالب وفقا لميوله و اتجاهاته و احتياجاته.	0	0	15	362	373	3358	4.48	0.54	مرتفعة جداً
15-تزيد حماس الطلاب للتعلم والمشاركة	0	0	0	179	571	3571	4.76	0.43	مرتفعة جداً
16- تمكن التعلم في أي زمان ومكان .	0	0	44	274	432	3388	4.52	0.61	مرتفعة جداً
محور التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم.						20227	4.49	0.26	**مرتفعة جداً**
17-ندرة الكوادر المتخصصة في الذكاء الاصطناعي في التعليم	0	0	0	319	431	3431	4.57	0.49	مرتفعة جداً
18-صعوبة استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي من قبل بعض الطلبة .	0	0	59	295	396	3337	4.45	0.64	مرتفعة جداً
19-التكاليف المرتفعة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية	0	0	44	440	266	3222	4.30	0.57	مرتفعة جداً
20-فقدان الحماس لدى الطلاب عند التعلم عبر الذكاء الاصطناعي	0	0	0	225	525	3525	4.70	0.46	مرتفعة جداً
21-غياب التفاعل الاجتماعي في الصفوف الذكية.	0	11	39	243	457	3396	4.53	0.66	مرتفعة جداً
22-عدم وضوح الرؤية التربوية لتطبيق الذكاء الاصطناعي.	0	11	43	315	381	3316	4.42	0.67	مرتفعة جداً
محور المواقف الإيجابية						27033	4.51	0.17	**مرتفعة جداً**
23- أثق في عدالة وشفافية قرارات الذكاء الاصطناعي	0	0	35	308	407	3372	4.50	0.59	مرتفعة جداً
24-أرى أن أن الذكاء الاصطناعي يعزز إبداعنا وقدراتنا.	0	0	21	320	409	3388	4.52	0.55	مرتفعة جداً
25-أرغب في تعلم المزيد عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	0	0	0	424	326	3326	4.43	0.50	مرتفعة جداً
26 يسهم الذكاء الاصطناعي في تقليل الفجوات التعليمية والصحية.	0	0	38	321	391	3353	4.47	0.59	مرتفعة جداً
27-أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكنه المساعدة في تمكين الأفراد من خلال تزويدهم بالخدمات والدعم الشخصي	0	0	0	264	486	3486	4.65	0.48	مرتفعة جداً
28-أثق بنوايا مطوري الذكاء الاصطناعي	0	0	29	412	309	3280	4.37	0.56	مرتفعة جداً
29-يساعد الذكاء الاصطناعي في بناء مجتمع	0	0	17	436	297	3280	4.37	0.53	مرتفعة جداً

مستدام.								
30-يحسن الذكاء الاصطناعي من جودة وإتاحة الرعاية الصحية.	0	0	0	202	548	3548	4.73	0.44	مرتفعة جداً
محور المواقف السلبية						**26732**	4.46	0.17	**مرتفعة جداً**
31- أخشى أن يضر الذكاء الاصطناعي بالمجتمع والبشرية.	0	0	0	324	426	3426	4.57	0.50	مرتفعة جداً
32- أخشى أن يفقد البشر إنسانيتهم بسبب الذكاء الاصطناعي	0	0	77	315	358	3281	4.37	0.66	مرتفعة جداً
33- أخشى أن يقلل الذكاء الاصطناعي من التواصل بين البشر.	0	0	0	460	290	3290	4.39	0.49	مرتفعة جداً
34- قد يحدث شيء سيء إذا تطور الذكاء الاصطناعي إلى كائنات حية.	0	0	60	462	228	3168	4.22	0.58	مرتفعة جداً
35- أخشى من انتهاك الذكاء الاصطناعي لخصوصية البشر.	0	0	10	300	440	3430	4.57	0.52	مرتفعة جداً
36- أخشى استخدام الذكاء الاصطناعي في الهجمات الإلكترونية أو المراقبة.	0	0	27	236	487	3460	4.61	0.56	مرتفعة جداً
37- أخشى تلاعب الذكاء الاصطناعي بالرأي العام.	0	0	50	372	328	3278	4.37	0.61	مرتفعة جداً
38- أرفض أن يصدر الذكاء الاصطناعي أحكامًا نيابةً عن البشر.	0	0	24	303	423	3399	4.53	0.56	مرتفعة جداً

يقدم الجدول (19) تفصيلاً شاملاً لاستجابات أفراد العينة على بنود مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذّكاء الاصطناعي التربوية، تُظهر النتائج العامة اتجاهًا إيجابيًا جدًا وقويًا لدى أفراد العينة نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. يتجلى هذا من خلال ارتفاع المتوسطات الحسابية لجميع محاور مقياس الاتجاهات، الأمر الذي يعكس إدراكهم لأهمية هذه التطبيقات في تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة التعلم. كما تشير النتائج إلى أن أفراد العينة لا ينظرون إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة تقنية فحسب، وإنما بوصفه وسيلة تسهم في تعزيز التفاعل داخل البيئة التعليمية، وتحسين التحصيل الدراسي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتفسر الباحثة ارتفاع متوسطات محوري أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي والمواقف الإيجابية بأن الطلبة أصبحوا أكثر وعيًا بالإمكانات التعليمية التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما عزز ثقتهم بقدرتها على دعم التعلم، وتنمية الإبداع، وتحسين الأداء الأكاديمي، وهو ما انعكس في ارتفاع مستوى اتجاهاتهم نحو استخدامها.

كما ترى الباحثة أن ارتفاع متوسط محوري التحديات والمواقف السلبية لا يعكس رفضًا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإنما يعبر عن إدراك واعٍ للتحديات التي قد ترافق استخدامها، مثل الجوانب الأخلاقية، وحماية

الخصوصية، وضمان النزاهة الأكاديمية. ويشير ذلك إلى أن الطلبة يتبنون اتجاهًا إيجابيًا متوازنًا يجمع بين تقديرهم للفوائد التعليمية وإدراكهم للتحديات المحتملة، وهو ما يمكن وصفه بالقبول الإيجابي الواعي.

تختلف مع دراسة العتل والعنزي والعجمي (2021) التي أشارت إلى تفوق في إدراك التحديات حسب السنة الدراسية، بينما الدراسة الحالية لم تُظهر فروقاً واضحة في محور التحديات تعزى لمتغيرات العينة، بل كان الوعي بالتحديات مرتفعاً بشكل متجانس بين أفراد العينة.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عباس (2020) في أن طلبة الجامعة يتصفون باتجاه إيجابي جداً نحو الذكاء الاصطناعي، حيث جاءت المتوسطات مرتفعة جداً في معظم المحاور، وهو ما يعكس قبولاً تقنياً واسعاً لدى العينة، كما تتفق مع دراسة سعد (2023) في ارتفاع الاتجاه الإيجابي نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، لا سيما في بنود الكفاءة العملية كتوفير الوقت والجهد والتقييم الفوري، و تتفق مع دراسة ((Hussain, 2020 في وجود مواقف إيجابية قوية تجاه الذكاء الاصطناعي، مع وعي واضح بالتحديات والمخاطر، مما يعكس موقفاً إيجابياً حذراً وليس قبولاً أعمى، وتختلف مع دراسة العتل والعنزي والعجمي (2021) التي أشارت إلى تفوق في إدراك التحديات حسب السنة الدراسية، بينما الدراسة الحالية لم تُظهر فروقاً واضحة في محور التحديات تعزى لمتغيرات العينة، بل كان الوعي بالتحديات مرتفعاً بشكل متجانس بين أفراد العينة

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربويّة

مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	25.38	1.57
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	44.97	1.99
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعيّ في التعليم	26.94	1.58
المواقف الإيجابيّة	36.07	1.38
المواقف السلبيّة	35.63	1.36
المقياس ككل	169.04	3.20

يُظهر الجدول أن متوسطات «أفراد عينة البحث جاءت متقاربة في جميع المحاور الخمسة للمقياس، مما يعكس مستوى متقاربا من المعرفة والوعي والاتجاه نحو تقنية الذكاء الاصطناعيّ لدى الفئتين،

وترى الباحثة أن تقارب المتوسطات الحسابية يعكس اتجاها إيجابيا نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتزايد الاهتمام به في الأوساط الأكاديمية . كما أن ارتفاع متوسط محور أهمية الذكاء الاصطناعي مقارنة ببقية المحاور يؤكد وجود قناعة لدى أفراد العينة بأهمية هذه التقنية ودورها المستقبلي في تطوير التعليم، في حين أن استمرار وجود متوسطات مرتفعة نسبياً في محوري التحديات والمواقف السلبية يدل على أن تقبل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية لا يلغي إدراك الأفراد للمخاطر والتحديات المصاحبة لهذه التطبيقات ،وإنما يعكس نظرة متوازنة تجمع بين الوعي بالفوائد والإدراك للمعوقات.

وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوصّل إليها تمّ تحديد درجة القطع والمستويات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ التربويّة و محاوره الفرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (21) توزع الدرجات والمستويات المعيارية المقابلة لها على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

المستوى / مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	29 فما فوق	28 -27	26 -25	24 -23	22 فما دون
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	49 فما فوق	46 -47	45 -44	43 -42	41 فما دون
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	30 فما فوق	29	28	27 -25	24 فما دون
المواقف الإيجابية	39 فما فوق	38 -37	36	35 -34	33 فما دون
المواقف السلبية	38 فما فوق	37	36	35 -34	33 فما دون
المقياس ككل	175 فما فوق	174 -172	171 -165	166 -164	163 فما دون

يُبرز الجدول كيفية تحديد مستوى كلّ فرد استنادًا إلى الدرجة التي حصل عليها، حيث تمّ تصنيف الأفراد إلى خمسة مستويات: مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً ويُلاحظ أن مستويات القطع جاءت متجانسة بين الفئتين في معظم المحاور، مع اختلافات بسيطة في محوري المعلومات عن التقنية ، والتحديات في الدراسات العليا.

هذا التجانس في مستويات القطع يُعطي مصداقية لقرار تصنيف الدرجات ويؤكّد أن توزّع الدرجات الطبيعي ينسجم مع الحدود التي وضعتها الباحثة لكل مستوى. كما يُظهر الجدول أنّ معظم الحدود الفاصلة تتركز في نطاق ضيق من الدرجات، مما يعكس إلى أنّ المقياس يتمتع بدرجة تمييز عالية، وأن الانتقال من مستوى إلى آخر مرتبط بفروق بسيطة في الدرجات، وفي ضوء جدول توزّع الدرجات السابق، تم تحديد الاتجاه نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ككل و محاوره الفرعية لأفراد عينة البحث، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (22) التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

المستوى	مرتفع جداً		مرتفع		متوسط		منخفض		منخفض جداً	
مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	410	%54.67	127	%16.93	169	%22.53	33	%4.40	11	%1.47
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	230	%30.67	226	%30.13	196	%26.13	84	%11.20	14	%1.87
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	410	%54.67	177	%23.60	70	%9.33	33	%4.40	60	%8.00
المواقف الإيجابية	350	%46.67	190	%25.33	111	%14.80	59	%7.87	40	%5.33
المواقف السلبية	380	%50.67	145	%19.33	95	%12.67	77	%10.27	53	%7.07
المقياس ككلّ	414	%55.20	137	%18.27	110	%14.67	59	%7.87	30	%4.00

يلاحظ من الجدول السابق أن أكثر التكرارات لدى أفراد العيّنة ضمن جميع محاور مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية والدرجة الكلية له كانت ضمن المستوى المرتفع جداً، وهو ما يدلّ على مستوى مرتفع جداً للمعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي والاتجاهات نحوها وهو ما يعني فهمًا جيدًا حولها.

2) الإجابة عن السؤال الثاني في البحث:

للإجابة عن السؤال الذي ينصُّ على:

ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عيّنة البحث؟

أعطى كل مستوى من مستويات دافعية الإنجاز على استبانة دافعية الإنجاز قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{5} = 0.80$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

جدول (23) مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة لها

مستوى الدافعية	القيم المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
مرتفعة جداً	5	4.21- 5
مرتفعة	4	3.41- 4.20
متوسطة	3	2.61- 3.40
منخفضة	2	1.81- 2.60
منخفضة جداً	1	1.80 -1

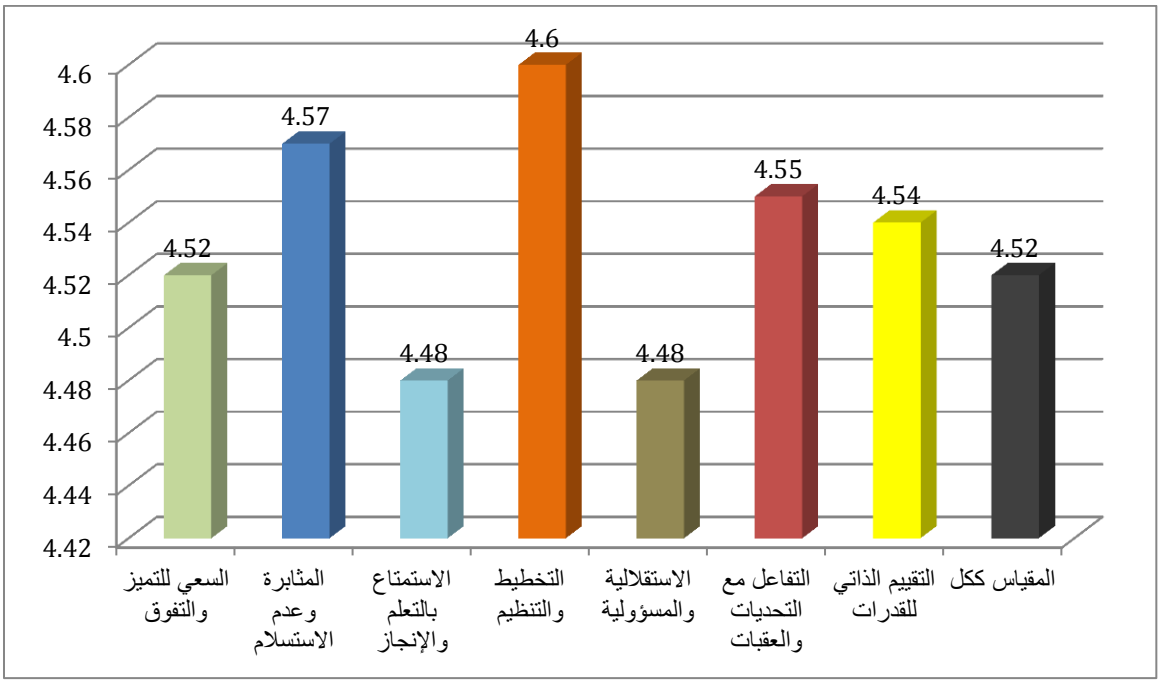
تمَّ استخدام هذا الجدول كدليل مرجعي لتصنيف متوسطات الإجابات على مقياس ليكرت الخماسي (1-5) إلى مستويات وصفية لدافعية الإنجاز والهدف هو تحويل القيم الكمية (المتوسطات الحسابيّ) إلى تفسيرات نوعية يسهل فهمها (مثل "مرتفعة جداً" أو "منخفضة")، والمعيار المعتمد هو تقسيم المدى الكلي للمقياس (من 1 إلى 5، أي مدى قدره 4 نقاط) على عدد المستويات المطلوبة (5 مستويات)، مما يعطي طول فئة قدره 0.8. بعد ذلك، تم تحديد نقاط القطع بين الفئات بدءاً من 1، حيث تم إضافة 0.8 لكل فئة، واستخدم تقريب الرياضيات لتحديد حدود واضحة، هذا التصنيف يمكّن الباحثة من وصف الاتجاه العام للعينة أو لمحاور المقياس بشكل سهل ومقارن.

جدول (24) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز

المحاور الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي الرتبي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
السعي للتميز والتفوق	4	18.11	4.52	0.15	مرتفعة جداً	5
المثابرة وعدم الاستسلام	6	27.45	4.57	0.50	مرتفعة جداً	2
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	6	26.86	4.48	0.22	مرتفعة جداً	6
التخطيط والتنظيم	4	18.40	4.60	0.26	مرتفعة جداً	1
الاستقلالية والمسؤولية	10	44.83	4.48	0.15	مرتفعة جداً	6
التفاعل مع التحديات والعقبات	3	13.64	4.55	0.32	مرتفعة جداً	3
التقييم الذاتي للقدرات	7	31.81	4.54	0.21	مرتفعة جداً	4
المقياس ككل	40	180.67	4.52	0.10	مرتفعة جداً	

يعرض الجدول (24) نتائج الإحصاء الوصفي لاستجابات عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز ومحاوره الفرعية، ويلاحظ أن جميع محاور دافعية الإنجاز ومجموع المقياس حصلت على متوسطات حسابية رتبية عالية جداً (تتراوح بين 4.48 و 4.60)، مما يضعها جميعاً في فئة "مرتفعة جداً". يشير هذا إلى أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمستوى عالٍ جداً من دافعية الإنجاز بجميع محاورها.

وترى الباحثة أن هذا التركيز على العملية (التخطيط والتنظيم) بدلاً من النتيجة فقط هو مؤشر قوي على النضج الأكاديمي، ويتوافق مع طبيعة طلاب التعليم العالي الذين يختارون مساراتهم الأكاديمية بدافع ذاتي. كما أن ارتفاع محور "التفاعل مع التحديات والعقبات" 4.55 يدل على مرونة وإصرار في مواجهة الصعوبات، مما يعزز من قدرتهم على التعلم المنظم ذاتياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Elias et al , 2010) في ارتفاع دافعية الإنجاز، في المقابل تختلف مع دراسة (عبابنة، 1999) التي أظهرت مستوى متوسط للدافعية، هذا التباين قد يعود إلى اختلاف البيئة التعليمية أو طبيعة العينة، ويبين المخطط البياني التالي المتوسطات الحسابية الرتبية لدرجة دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث في كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية لها.



الشكل (8) المتوسطات الحسابية الرتبية لمستويات دافعية الإنجاز

كما قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات لبنود كلّ محور من محاور استبانة دافعية الإنجاز والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (25) المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية لبنود مقياس دافعية الإنجاز

الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
محور السعي والتفوق						13584	4.52	0.15	مرتفعة جداً
1-أتخيل تحقيق النجاح.	0	0	12	376	380	3362	4.48	0.53	مرتفعة جداً
2-أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي.	0	0	40	302	426	3372	4.50	0.60	مرتفعة جداً
3-أسعى للتميز مقارنة بزملائي.	0	0	16	220	532	3505	4.67	0.51	مرتفعة جداً
4-أنجز المهام الصعبة بسهولة.	0	0	60	292	416	3345	4.46	0.64	مرتفعة جداً
محور المثابرة وعدم الاستسلام						**20272**	4.57	0.50	مرتفعة جداً
5-أبذل جهداً لتحقيق هدفي.	0	0	47	438	283	3231	4.31	0.58	مرتفعة جداً
6- أشجع نفسي لتحقيق أهدافي.	0	0	0	249	519	3510	4.68	0.47	مرتفعة جداً
7-أرفض الاستسلام بسهولة.	0	13	41	245	469	3391	4.52	0.68	مرتفعة جداً
8-أعتقد أن الناجحون هم صناع الحياة.	0	0	27	410	331	3299	4.40	0.56	مرتفعة جداً
9-أواصل العمل حتى إتمامه.	0	0	15	431	322	3296	4.39	0.53	مرتفعة جداً
10-تحفزني المكافآت المادية على الإنجاز.	0	0	0	212	556	3545	4.73	0.45	مرتفعة جداً
محور الاستمتاع بالتعلم والإنجاز						**20143**	4.48	0.22	مرتفعة جداً

11–لدي إحساس بالسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح.	0	0	73	471	224	3151	4.20	0.59	مرتفعة
12–أستمتع بطلب العلم والإنجاز.	0	0	12	298	458	3438	4.58	0.52	مرتفعة جدا
13–أحب أداء الأعمال التي تتضمن التحدي والصعوبة.	0	0	29	218	521	3478	4.64	0.56	مرتفعة جدا
14–أستمتع بالدراسة الجامعية.	0	0	24	321	423	3392	4.52	0.56	مرتفعة جدا
15–أنغمس في عملي دون الاهتمام بالمردود المادي.	0	0	0	423	345	3334	4.45	0.50	مرتفعة جدا
16–أهتم بجودة عملي أكثر من الدرجات.	0	0	38	337	393	3350	4.47	0.59	مرتفعة جدا
محور التخطيط والتنظيم						**13802**	4.60	0.26	مرتفعة جداً
17–أخطط لمستقبلي باستمرار.	0	0	0	249	519	3510	4.68	0.47	مرتفعة جدا
18–أحرص على إتقان عملي بدقة.	0	13	41	245	469	3391	4.52	0.68	مرتفعة جدا
19–ألتزم بتنظيم عملي لتحقيق النتائج.	0	0	16	397	355	3333	4.44	0.54	مرتفعة جدا
20–أخطط لمستقبلي التعليمي.	0	0	0	185	583	3568	4.76	0.43	مرتفعة جدا
محور الاستقلالية والمسؤولية						**33619**	4.48	0.15	مرتفعة جداً
21–اتحمل مسؤولية نتائج أعمالي.	0	0	84	365	319	3234	4.31	0.65	مرتفعة جداً
22–أعمل بدوافع ذاتية.	0	0	12	376	380	3362	4.48	0.53	مرتفعة جداً
23–أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي.	0	0	40	302	426	3372	4.50	0.60	مرتفعة جداً
24–لدي إحساس بالقلق والانزعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالي.	0	0	16	220	532	3505	4.67	0.51	مرتفعة جداً
25–لدي إحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين.	0	0	83	435	250	3159	4.21	0.62	مرتفعة جداً
26–أحاول حل مشكلاتي دون طلب المساعدة.	0	0	16	397	355	3333	4.44	0.54	مرتفعة جداً
27–أتمتع باستقلال كاف منذ صغري.	0	0	0	185	583	3568	4.76	0.43	مرتفعة جداً
28–أفضل العمل عن الراحة.	0	0	60	292	416	3345	4.46	0.64	مرتفعة جداً
29–أستغل وقتي في التعلم.	0	0	47	438	283	3231	4.31	0.58	مرتفعة جداً
30–أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	0	0	0	249	519	3510	4.68	0.47	مرتفعة جداً
محور التفاعل مع التحديات والعقبات						**10229**	4.55	0.32	مرتفعة جداً
31–أرى أن التحديات تصقل قدراتي.	0	0	17	361	390	3367	4.49	0.54	مرتفعة جداً
32– يحفزني الفشل للمحاولة مجدداً.	0	0	0	202	566	3550	4.73	0.44	مرتفعة جداً
33–أتخطى العقبات بثقة.	0	0	60	323	385	3312	4.42	0.64	مرتفعة جداً
محور التقييم الذاتي للقدرات						**23854**	4.54	0.21	مرتفعة جداً
34–أمتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق.	0	13	27	241	487	3424	4.57	0.65	مرتفعة جداً
35–أرى أنني شخص مثابر.	0	0	39	417	312	3267	4.36	0.57	مرتفعة جداً
36–يزيد من طموحي الاستماع لقصص النجاح.	0	16	35	267	450	3374	4.50	0.69	مرتفعة جداً
37–أقوم بأعمال إبداعية.	0	0	15	392	361	3335	4.45	0.54	مرتفعة جداً
38–العلم الذي اتلقاه في الجامعة مفيد جداً لي.	0	0	0	213	555	3543	4.72	0.45	مرتفعة جداً
39–أرضى عن إنجازاتي.	0	0	0	246	522	3508	4.68	0.47	مرتفعة جداً
40–أطمح لمستوى أكاديمي أعلى.	0	15	32	243	478	3403	4.54	0.67	مرتفعة جداً

تشير نتائج جدول (25) إلى أن جميع بنود مقياس دافعية الإنجاز جاءت بدرجة مرتفعة جداً، وهو ما يعكس مستوى راسخاً من السعي نحو النجاح، والمثابرة، والاستمتاع بالتعلم، والقدرة على التخطيط، وتحمل المسؤولية، والتفاعل الإيجابي مع التحديات.

وترى الباحثة أن هذا الارتفاع يعود إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تسهم في تعزيز التخطيط للمستقبل، وتنمية الاستقلالية وتحمل المسؤولية، إضافة إلى دور الخبرات الأكاديمية في رفع مستوى المثابرة والقدرة على مواجهة التحديات. كما يشير التوازن بين الدافعية الداخلية والخارجية إلى نضج نسبي في بناء الدافعية لدى الطلبة، في ظل بيئة تعليمية متقاربة أسهمت في تقليل الفروق الفردية بينهم.

وفي المقابل، تُظهر الدراسات السابقة مثل دراسة عبابنة (1999) والمومني (2005) وكمور (2013) والسيد (2015) والأحمد (2017) والعمار وكابور (2022) مستويات متوسطة من دافعية الإنجاز، وهو ما يشكّل اختلافاً واضحاً عن النتائج الحالية التي جاءت جميعها ضمن المستوى «مرتفع جداً». ويمكن تفسير هذا الاختلاف باختلاف خصائص العينات والسياقات التعليمية والزمن الذي أُجريت فيه تلك الدراسات.

ولتحديد مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز و محاوره الفرعية، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز

مقياس الدافعية للإنجاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السعي للتميز والتفوق	18.10	1.09
المثابرة وعدم الاستسلام	27.02	1.28
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	26.85	1.34
التخطيط والتنظيم	18.39	1.02
الاستقلالية والمسؤولية	44.81	1.54
التفاعل مع التحديات والعقبات	13.64	0.97
التقييم الذاتي للقدرات	31.80	1.46
المقياس ككل	180.61	3.49

يُظهر الجدول أن متوسطات أفراد عينة البحث جاءت متقاربة في جميع محاور مقياس الدافعية للإنجاز، وهو ما يعكس حضورًا واضحًا للدافعية المرتبطة بالطموح والرغبة في التفوق. كما سجل محور المثابرة وعدم الاستسلام متوسطاً مرتفعاً مع انحراف معياري منخفض، مما يدل على تجانس إجابات العينة واتفاقها على مستوى مرتفع من المثابرة.

أما محور الاستمتاع بالتعلم والإنجاز فقد سجل متوسطًا (26.85)، وهو مؤشر على اتجاه إيجابي نحو النشاطات التعليمية. ويبرز محور التخطيط والتنظيم بمتوسط(18.39) ما يعكس وضوح الأهداف وتنظيم الجهود لدى العينة. وفي محور الاستقلالية والمسؤولية جاء المتوسط (44.81) ، وهي أعلى المتوسطات بين المحاور، مما يوضح قوة هذا الجانب لدى الطلبة. أما محور التفاعل مع التحديات والعقبات فجاء بمتوسط (13.64) وهي قيم تعكس قدرة جيدة على التعامل مع المواقف الصعبة. وبالنتيجة، يتضح أن المقياس الكلي سجل متوسطات مرتفعة (180.61) مما يؤكد مستوى عامًا مرتفعًا للدافعية في العينة، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتوصل إليها تمّ تحديد درجة القطع والمستويات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز ومحاوره الفرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (27) توزع الدرجات والمستويات المعيارية المقابلة لها على مقياس دافعية الإنجاز

المستوى / مقياس دافعية الإنجاز	مرتفع جداً	مرتفع	المتوسط (درجة القطع)	منخفض	منخفض جداً
السعي للتميز والتفوق	20 فما فوق	19	18	17	16 فما دون
المثابرة وعدم الاستسلام	30 فما فوق	29- 28	27	25-26	24 فما دون
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	30 فما فوق	29- 28	27	25-26	24 فما دون
التخطيط والتنظيم	20 فما فوق	19	18	17	16 فما دون
الاستقلالية والمسؤولية	48 فما فوق	46- 47	44-45	43	42 فما دون
التفاعل مع التحديات والعقبات	16 فما فوق	15	14	13	12 فما دون
التقييم الذاتي للقدرات	35 فما فوق	34- 33	31- 32	30	29 فما دون
المقياس ككل	188 فما فوق	187- 184	178- 183	175-177	174 فما دون

يوضح جدول درجات القطع أن مستويات دافعية الإنجاز تم تصنيفها إلى: مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً مع تحديد حدود واضحة لكل محور، ويُلاحظ من الحدود الموضوعة أن غالبية المحاور تقع ضمن نطاقات متقاربة ، مما يعكس اتساقًا في بنية المقياس. وتشير حدود المستوى المرتفع إلى أن الانتقال إلى المستوى المرتفع يتطلب حصول الفرد على درجة عالية نسبيًا، وهو ما يدل على دقة المقياس في التمييز بين مستويات الدافعية، كما يوضح الجدول أن درجات القطع للمقياس الكلي تمثل سقفًا عاليًا يعكس طبيعة الدافعية كمتغير متعدد المحاور. هذا التقسيم يسمح بفهم دقيق لانتشار مستويات الدافعية داخل العينة ويُعد خطوة ضرورية لتفسير التوزيعات اللاحقة في جدول التكرارات والنسب المئوية، وفي ضوء جدول توزع الدرجات السابق، تم تحديد نسبة انتشار دافعية الإنجاز ككل ومحاوره الفرعية لأفراد عينة البحث، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (28) التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز

المستوى	مرتفع جداً		مرتفع		متوسط		منخفض		منخفض جداً	
مقياس دافعية الإنجاز	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
السعي للتميز والتفوق	268	%35.73	231	%30.80	134	%17.87	72	%9.60	45	%6
المثابرة وعدم الاستسلام	334	%44.53	147	%19.60	208	%27.73	45	%6	16	%2.13
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	388	%51.73	105	%14.00	189	%25.20	39	%5.20	29	%3.87
التخطيط والتنظيم	330	%44.00	187	%24.93	139	%18.53	65	%8.67	29	%3.87
الاستقلالية والمسؤولية	553	%73.73	96	%12.80	67	%8.93	12	%1.60	22	%2.93
التفاعل مع التحديات والعقبات	321	%42.80	209	%27.87	136	%18.13	55	%7.33	29	%3.87
التقييم الذاتي للقدرات	331	%44.13	192	%25.60	119	%15.87	60	%8	48	%6.40
المقياس ككل	336	%44.80	171	%22.80	171	%22.80	49	%6.53	23	%3.07

يلاحظ من الجدول السابق أن أكثر التكرارات لدى أفراد العينة ضمن جميع محاور مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له كانت ضمن المستوى المرتفع جداً، ويبين الجدول أن أغلب أفراد العينة جاءت درجاتهم في المستوى المرتفع جداً عبر معظم محاور مقياس الدافعية للإنجاز. وهذه النسب تشير إلى أن الاتجاه العام للعينة يتجه نحو مستوى مرتفع جداً من دافعية الإنجاز.

3) الإجابة عن السؤال الثالث للبحث:

للإجابة عن السؤال الذي ينصُّ على:

هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث من خلال الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية؟

أجري تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات المستقلة (الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية) والمتغير التابع (دافعية الإنجاز)، وذلك باستخدام الانحدار المتعدد وفق نموذج (Enter)، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (29) معاملات الارتباط والتحديد للمتغيرات المستقلة وتحليل التباين لتحليل الانحدار وفق طريقة((Enter

النموذج	معامل الارتباطR	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري المقدر	تحليل التباينANOVA	
					قيمة ف	القيمة الاحتمالية
1	0.700	0.49	0.487	0.117	26.263	0.000

يختبر هذا الجدول قدرة محاور الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية (المتغيرات المستقلة) على التنبؤ بدافعية الإنجاز (المتغير التابع)، إذ معامل الارتباط المتعدد (R = 0.700) يشير إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة القوة وموجبة بين مجموعة المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. أي أن ارتفاع الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية يرتبط بارتفاع دافعية الإنجاز، ومعامل التحديد (R^2 = 0.49) هذا هو المؤشر الأهم يعني أن حوالي 49% من التباين الكلي في درجات دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة يمكن تفسيره (أو "تنبؤه") من خلال الاختلاف في درجاتهم على محاور الاتجاهات نحو

تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية. تبقى نسبة 51% من التباين مرتبطة بعوامل أخرى لم تدخل في النموذج (شخصية، بيئية، أكاديمية...)، ودلالة النموذج (ف = 26.263، دلالة = 0.000) تشير إلى أن النموذج الانحدار ككل ذو دلالة إحصائية عالية، أي أن العلاقة التي يصفها ليست وليدة الصدفة، وأنه مناسب للبيانات، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس أهمية الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز دافعية الإنجاز، من خلال رفع مستوى التفاعل، وتنمية الكفاءة الذاتية، وزيادة التحفيز نحو التعلم. كما تشير إلى أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية لم تعد مجرد أداة تعليمية، بل عامل مؤثر في البنية الدافعية للمتعلمين.

وتتشابه هذه النتيجة ما ورد في دراسة السيد (2015) التي وجدت علاقة إيجابية بين التوجه المستقبلي والدافعية، وهو ما ينسجم مع كون اتجاهات الطلبة نحو التقنية ذات طبيعة معرفية مستقبلية ترتبط بالدافعية، كما تتقاطع مع الاتجاه العام في دراسات(2017,Fatima, Zamir,Ali,Fatima) و (2010,Elias et al)) التي أشارت إلى دور الاتجاهات الإيجابية والعوامل الوجدانية في رفع الدافعية الأكاديمية، وتختلف النتائج عن دراسة الأحمد (2017) التي وجدت علاقة سالبة بين الدافعية وبعض المتغيرات (التفكير الخرافي)، بينما هنا العلاقة موجبة ومتوسطة القوة؛ ما قد يُعزى إلى اختلاف طبيعة المتغير المستقل، كما تختلف عن الدراسات التي وجدت دافعية متوسطة مثل عبابنة (1999) والمومني (2005)، ويُعزى ذلك إلى اختلاف المتغيرات المدروسة ، ما يفسر اختلاف حجم التباين المفسَّر، أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول التالي:

جدول (30) معاملات الانحدار وفق طريقة (Enter)

نموذج العلاقة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية		القيمة الاحتمالية
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	Beta	T	
القيمة الثابتة	177.463	10.531		16.852	.0000
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	0.178	0.161	0.157	1.105	0. 200
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	0.117	0.142	0.133	1.825	0.002
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	0.136	0.150	0.044	0.908	.3070
المواقف الإيجابية	.2190	.0370	.3190	5.869	.0000

المواقف السلبية	0.231	0.151	0.064	0.825	0.410

يبحث هذا الجدول في مساهمة كل متغير مستقل على حدة في التنبؤ بدافعية الإنجاز المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية ($p < 0.05$) وهي:

1. المواقف الإيجابية ($\beta = 0.319, p = .000$): لها التأثير النسبي الأقوى (أعلى قيمة بيتا) والأكثر دلالة. يشير معامل الانحدار الموجب (0.219) إلى أنه مع زيادة درجة المواقف الإيجابية بوحدة واحدة، تزيد دافعية الإنجاز بمقدار 0.219 نقطة (مع ثبات العوامل الأخرى).
2. المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي ($\beta = 0.157, p = 0.020$)
3. أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ($\beta = 0.133, p = 0.002$)

أما المتغيرات ليست ذات دلالة إحصائية ($p > 0.05$) هي:

- التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم ($p = .307$)
- المواقف السلبية ($p = 0.410$)

يعني هذا أنه رغم وجود ارتباط كما في جدول 29، إلا أن هذين المحورين لا يساهمان في التنبؤ بدافعية الإنجاز عندما يتم الأخذ في الاعتبار تأثير المحاور الأخرى (الإيجابية والمعرفية)، قد تكون مخاوفهم وتحدياتهم مشتركة بين الأفراد بغض النظر عن مستوى دافعيتهم.

دافعية الإنجاز = 177.463 + (0.178 × درجة المعلومات) + (0.117 × درجة الأهمية) + (0.219 × درجة المواقف الإيجابية).

وترى الباحثة أنَّ هذه النتائج تشير إلى أن تعزيز دافعية الإنجاز يرتبط عملياً بتقوية الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودعمها بالمعرفة والفهم، بينما لا تُعد التحديات أو المواقف السلبية عوامل تفسيرية مستقلة ضمن النموذج الإحصائي المستخدم في الدراسة.

يتفق تأثير المواقف الإيجابية مع ما ورد في دراسة (Fatima,Zamir,Ali,Fatima,2017) ودراسة (Elias et al,2010) حول الدور الوجداني والعاطفي في رفع الدافعية؛ وهذا ينعكس في كون "المواقف الإيجابية" هي أقوى متنبئ في النموذج، كما يتسق تأثير المحور المعرفي "المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي" و"أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مع بعض الدراسات التي ربطت بين المعرفة التقنية والاتجاهات الإيجابية والسلوك التحصيلي لدى الطلبة، كما ورد في دراسة (سعد، 2023)، عدم دلالة "التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم" و"المواقف السلبية" يخالف ما أشارت إليه دراسة الأحمد (2017) التي بيّنت علاقة ذات اتجاه سلبي مع بعض المتغيرات، مما يعكس اختلافاً في طبيعة المتغيرات المستقلة المدخلة في كل دراسة.

ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث:

1- التحقق من صحة الفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا توجد علاقة دالّة إحصائياً بين الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث

حُسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات:

جدول (31) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز

الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	القيم الناتجة	دافعية الإنجاز							
		السعي للتميز والتفوق	المثابرة وعدم الاستسلام	الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	التخطيط والتنظيم	الاستقلالية والمسؤولية	التفاعل مع التحديات والعقبات	التقييم الذاتي للقدرات	الدرجة الكلية
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	معامل الارتباط	0.338*	0.749**	0.452**	0.411**	0.764**	0.704**	0.713**	0.392**
	القيمة الاحتمالية	0.035	0.000	0.017	0.001	0.000	0.000	0.000	0.010
أهمية تقنية الذكاء	معامل الارتباط	0.709**	0.325*	0.403**	0.547**	0.654**	0.594**	0.790**	0.612**

الاصطناعي في العملية التعليمية	القيمة الاحتمالية	0.000	0.036	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	معامل الارتباط	-0.561**	-0.601**	-0.529**	-0.609**	-0.498**	-0.598**	-0.577**	-0.702**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
المواقف الإيجابية	معامل الارتباط	0.498**	0.697**	0.704**	0.613**	0.509**	0.398*	0.520**	0.760**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.012	0.000	0.000
المواقف السلبية	معامل الارتباط	-0.590**	-0.696**	-0.583**	-0.559**	-0.498**	-0.673**	-0.576**	-0.701**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.533**	0.631**	0.589**	0.380*	0.470**	0.579**	0.674**	0.441**
	القيمة الاحتمالية	0.00	0.000	0.000	0.011	0.000	0.000	0.000	0.000

(*) دال عند (0.05) (**) دال عند (0.01)

يبيّن الجدول السابق وجود معاملات ارتباط بين جميع محاور المقياسين، حيث ظهرت ارتباطات إيجابية ودالة إحصائياً بين محاور الاتجاهات الإيجابية/المعرفية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية (المعلومات عن التقنية، أهميتها في العملية التعليمية، المواقف الإيجابية، والدرجة الكلية) ومحاور دافعية الإنجاز. وتشير هذه النتائج إلى أن ارتفاع مستوى الاتجاهات الإيجابية والمعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة يرتبط بارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديهم في أبعادها المختلفة، بما في ذلك السعي إلى التميز، والمثابرة، والاستمتاع بالإنجاز.

كما أظهرت النتائج وجود ارتباطات سلبية ودالة إحصائياً بين محاور التحديات المرتبطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم والمواقف السلبية من جهة، ومحاور دافعية الإنجاز من جهة أخرى، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى إدراك التحديات أو المخاوف تجاه استخدام هذه التطبيقات يرتبط بانخفاض مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء طبيعة العلاقة بين المتغيرين، إذ إن الاتجاهات الإيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية ترتبط ارتباطاً موجباً بدافعية الإنجاز، بما يعكس دور هذه الاتجاهات في تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم والإنجاز. في المقابل، فإن الاتجاهات السلبية وما يرتبط بها من تحديات

ومخاوف مدركة ترتبط ارتباطاً سلبياً بدافعية الإنجاز، بما قد يحد من حماس الطلبة وتفاعلهم مع مواقف التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عباس (2020) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي والتوجه نحو المستقبل. كما تتفق مع دراسة كونغ (Kong، 2021) التي بينت امتلاك طلبة الجامعة اتجاهات إيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، مع ارتفاع مستوى الشعور بالتمكين والثقة في استخدامها، مما يشير إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو التقنيات الحديثة وما يرتبط بها من شعور بالكفاءة والثقة قد تسهم في تعزيز دافعية التعلم والإنجاز. في حين تختلف هذه النتائج مع دراسة السيد (2015) التي تناولت دافعية الإنجاز في علاقتها بمنظور المستقبل دون التطرق إلى الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية.

2- التحقق من صحة الفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تعزى لمتغير الجنس

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس على جميع محاور مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول التالي

جدول (32) نتائج اختبار (T-Test) لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تبعاً لمتغير الجنس

المحاور الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	ذكر	283	25.3728	1.84837	.080	748	.936	غير دال
	أنثى	467	25.3823	1.36383				
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في	ذكر	283	44.2892	1.95133	3.303	748	.001	دال

العملية التعليمية	أنثى	467	45.7948	2.01698			
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	ذكر	283	26.8049	1.68817	2.276	748	.023	دال
	أنثى	467	27.0713	1.47170				
المواقف الإيجابية	ذكر	283	35.8328	1.10620	3.319	748	.001	دال
	أنثى	467	36.1749	1.51388				
المواقف السلبية	ذكر	283	35.7774	1.45996	2.638	748	.009	دال
	أنثى	467	35.7451	1.27914				
مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	ذكر	283	168.7770	3.62766	1.630	748	.104	غير دال
	أنثى	467	169.1685	2.89904				

يلاحظ من الجدول السابق توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أربعة محاور: أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم، المواقف الإيجابية: الفروق لصالح الإناث (متوسطاتهن أعلى)، يشير هذا إلى أن الإناث في هذه العينة يقدّرن أهمية الذكاء الاصطناعي بشكل أكبر، ويدركن التحديات المرتبطة به بوضوح أكثر، ويتمتعن بمواقف إيجابية أقوى تجاهه مقارنة بالذكور، وضمن محور المواقف السلبية: الفرق دال لصالح الذكور (متوسطهم أعلى قليلاً)، يعني أن الذكور في هذه العينة أعربوا عن مخاوف سلبية (كالخوف من الاستخدام في الهجمات الإلكترونية أو انتهاك الخصوصية) بشكل أكبر من الإناث، كما لم يوجد فرق دال بين الجنسين في محور المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي، مما يشير إلى تكافؤ في المستوى المعرفي الأساسي عن التقنية بين الذكور والإناث في هذه العينة، ورغم وجود فروق في محاور محددة، فإن الدرجة الكلية للاتجاهات لم تظهر فرقاً دالياً بين الجنسين، وهذا يعني أن القوة الإجمالية للاتجاه (الإيجابي العالي) متساوية تقريباً بين الذكور والإناث، لكن طبيعة هذا الاتجاه تختلف قليلاً فالإناث أكثر إيجابية وتقديراً للأهمية وإدراكاً للتحديات، بينما الذكور أكثر تركيزاً على الجوانب السلبية الأمنية والأخلاقية.

وترى الباحثة أنَّ هذه النتائج تعكس وجود اختلاف في زاوية الإدراك وليس اختلافًا في مستوى القبول أو الرفض لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، إذ يتفق الذكور والإناث في امتلاك اتجاه إيجابي عام نحو

هذه التطبيقات، غير أنهم يختلفون في أسلوب التقييم، حيث تميل الإناث إلى تبني منظور تعليمي شمولي يوازن بين الفوائد والتحديات، في حين يميل الذكور إلى التركيز بدرجة أكبر على الجوانب الأمنية والسلبية. وتشير الباحثة إلى أن هذا التباين يُعد أمرًا طبيعيًا في ضوء اختلاف أنماط التفكير والخبرة والتفاعل مع هذه التطبيقات، ولا يمكن اعتباره اختلافًا جوهريًا في الكفاءة أو الفهم، وإنما هو اختلاف في التوجهات الإدراكية فقط.

تتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة سعد (2023) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك مع دراسة جاني (2025) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر إيجابية وتقبلاً وتوظيفاً لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي مقارنة بالذكور، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عباس (2020) ودراسة حسين (Hussain، 2020) من حيث وجود اتجاهات إيجابية عامة لدى طلبة الجامعة نحو الذكاء الاصطناعي، وهو ما ينسجم مع عدم وجود فروق دالة في الدرجة الكلية للاتجاهات في الدراسة الحالية، رغم اختلاف مستويات بعض المحاور الفرعية، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كونغ (Kong، 2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرة على فهم واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

3- التحقق من صحة الفرضية الثالثة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنصّ على:

لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تعزى لمتغير الاختصاص

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الاختصاص على جميع محاور مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (33) نتائج اختبار (T-Test) درجات عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تبعاً لمتغير الاختصاص

المحاور الفرعية	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	تربية	425	25.3271	1.56731	1.032	748	.302	غير دال
	علوم	325	25.4462	1.56378				
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	تربية	425	44.2965	2.01682	4.956	748	.000	دال
	علوم	325	45.5754	1.91759				
التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم	تربية	425	26.9647	1.75402	.093	748	.926	غير دال
	علوم	325	26.9754	1.27149				
المواقف الإيجابية	تربية	425	36.0000	1.39067	.997	748	.319	غير دال
	علوم	325	36.1015	1.36947				
المواقف السلبية	تربية	425	35.4024	1.32305	5.662	748	.000	دال
	علوم	325	35.9569	1.33726				
مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	تربية	425	168.9906	3.20228	.275	748	.784	غير دال
	علوم	325	169.0554	3.20349				

يلاحظ من الجدول السابق أن الفرق دال لصالح طلاب العلوم (متوسطهم أعلى)، ويبدو منطقياً أن طلاب التخصصات العلمية (التي غالباً ما تكون أكثر ارتباطاً بالتكنولوجيا) يقدّرون الأهمية العملية والوظيفية للذكاء الاصطناعي أكثر من طلاب التربية، وضمن محور المواقف السلبية كان الفرق دال لصالح طلاب العلوم أيضاً (متوسطهم أعلى)، وقد يكون ذلك بحكم معرفتهم التقنية الأعمق، أكثر وعياً بالمخاطر والتداعيات الأخلاقية والمعرفية السلبية المحتملة للذكاء الاصطناعي، أما عدم وجود فروق دالة بين التخصصين في المعلومات الأساسية، إدراك التحديات، المواقف الإيجابية، والدرجة الكلية، فيشير هذا إلى أن المعرفة العامة والاتجاه الإيجابي العام تجاه الذكاء الاصطناعي يتشاركهما طلاب التخصصين على حد سواء في هذه العينة، وترى الباحثة أن هذه النتائج تعكس أن الاختصاص الأكاديمي يؤثر في كيفية تفسير الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية، حيث يظهر طلاب العلوم ميلاً أكبر نحو إبراز الجوانب التطبيقية والوظيفية لهذه التطبيقات، إلى جانب إدراك أكثر عمقًا للمخاطر المحتملة، في حين يتقارب طلاب العلوم والتربية في الاتجاه

العام نحوها. وبناءً على ذلك، يمكن تفسير هذه الفروق على أنها ناتجة عن اختلاف الخلفية المعرفية والخبرات الأكاديمية بين الإختصاصين، دون أن تعكس تباينًا في مستوى القبول أو الرفض العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2021) التي أشارت إلى تفوق طلاب الكليات العملية في الوعي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية، وهو ما يتوافق مع تفوق طلاب العلوم في تقدير الأهمية في هذه الدراسة، وتختلف مع دراسة سعد (2023) حيث ركزت على الفروق بين الجنسين ولم تظهر فروقاً كبيرة بين التخصصات، بينما هذه الدراسة تظهر فروقاً نوعية بين التربية والعلوم،

4- التحقق من صحة الفرضية الرابعة :

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية تعزى لمتغير المرحلة الجامعية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية على جميع محاور مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربويّة والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول التالي.

جدول (34) نتائج اختبار (T-Test) درجات عينة البحث على مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربويّة تبعاً لمتغيّر المرحلة الجامعية

المحاور الفرعية	المرحلة الجامعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي	إجازة جامعية	707	25.4096	1.57922	2.227	748	.026	دال
	دراسات عليا	43	24.8571	1.22118				
أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	إجازة	707	44.9619	1.99077	1.242	748	.215	غير دال
	دراسات عليا	43	45.3571	2.22865				
التحديات التي تواجه استخدام تقنية	إجازة	707	26.9435	1.58660	1.862	748	.063	غير دال

الذكاء الاصطناعي في التعليم	دراسات عليا	43	27.4048	.98920			
المواقف الإيجابية	إجازة	707	36.0805	1.33732	2.987	748	.003	دال
	دراسات عليا	43	35.4286	1.90177			
المواقف السلبية	إجازة	707	35.6384	1.36817	.352	748	.725	غير دال
	دراسات عليا	43	35.7143	1.15369			
مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية	إجازة	707	169.0339	3.19458	.535	748	.593	غير دال
	دراسات عليا	43	168.7619	3.33357			

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت دالة إحصائياً على محوري المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي والمواقف الإيجابية عند مستوى الدلالة (0.05)، وجاءت الفروق لصالح طلاب الإجازة. في المقابل، لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين طلاب الإجازة وطلاب الدراسات العليا في محاور الأهمية، وإدراك التحديات، والمواقف السلبية، وكذلك الدرجة الكلية. ويشير ذلك إلى تقارب أفراد المجموعتين في تقدير أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وإدراك التحديات المرتبطة بها، فضلاً عن تشابه اتجاهاتهم العامة نحوها.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب الإجازة قد يكونون أكثر تفاعلاً مع التقنيات الحديثة وتطبيقاتها المتنوعة، الأمر الذي قد ينعكس على مستوى معلوماتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية مقارنة بطلاب الدراسات العليا. وفي المقابل، قد يُعزى عدم ظهور فروق في تقدير أهمية التقنية وإدراك التحديات والمخاوف المرتبطة بها إلى أن الوعي بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومتطلبات استخدامها أصبح مشتركاً بين مختلف المراحل الأكاديمية.

وترى الباحثة أن هذه النتائج قد تعكس اختلافاً في بعض الجوانب المعرفية والانفعالية المرتبطة بالتعامل مع التقنية بين المراحل الأكاديمية، أكثر من كونها تعكس اختلافاً في تقدير أهميتها أو قيمتها. فطلاب الإجازة قد يُظهرون قدراً أكبر من الحماس والاهتمام العام بالتقنيات الحديثة، في حين قد ترتبط طبيعة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا بنظرة أكثر حذراً وتوازناً تجاه تطبيقات هذه التقنية. وقد يفسر ذلك تقارب

المجموعتين في تقدير أهمية الذكاء الاصطناعي وتحدياته، مع استمرار وجود فروق في مستوى المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحوه.

وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة ((Kong, 2021 التي ركزت على طلاب المرحلة الجامعية الأولى ووجدتهم أكثر تفاعلاً مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بينما تختلف مع دراسة القحطاني (2021) التي أظهرت فروقاً بين الكليات (علمية/نظرية) ولكن لم تتناول المرحلة الجامعية ، ومع دراسة سعد (2023) التي ركزت على طلاب الماجستير فقط ولم تقارن مع طلاب الإجازة.

5- التحقق من صحة الفرضية الخامسة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغيّر الجنس

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس على جميع محاور مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (35) نتائج اختبار (T-Test) لدرجات عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس

المحاور الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السعي للتميز والتفوق	ذكر	283	18.1185	1.08707	0.128	748	.898	غير دال
	أنثى	467	18.1080	1.09564				
المثابرة وعدم الاستسلام	ذكر	283	27.0383	1.28545	0.151	748	.880	غير دال
	أنثى	467	27.0238	1.28994				
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	ذكر	283	26.8084	1.36189	0.677	748	.498	غير دال
	أنثى	467	26.8769	1.33710				
التخطيط والتنظيم	ذكر	283	18.3833	1.03748	0.239	748	.811	غير دال
	أنثى	467	18.4017	1.02277				
الاستقلالية والمسؤولية	ذكر	283	44.7317	1.57376	1.187	748	.236	غير دال

	أنثى	467	44.8683	1.50394			
التفاعل مع التحديات والعقبات	ذكر	283	13.6690	.94157	0.320	748	.749	غير دال
	أنثى	467	13.6458	.98023			
التقييم الذاتي للقدرات	ذكر	283	31.8432	1.40919	0.446	748	.656	غير دال
	أنثى	467	31.7948	1.46792			
مقياس دافعية الإنجاز	ذكر	283	179.3449	5.96166	3.947	748	.101	غير دال
	أنثى	467	180.7797	3.98686			

يلاحظ من الجدول السابق لا توجد أي فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أي من محاور دافعية الإنجاز السبع، ولا في الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يشير بشكل قوي إلى أن مستوى دافعية الإنجاز مرتفع ومتساوٍ بين الجنسين في هذه العينة البحثية، السمات مثل السعي للتميز، المثابرة، التخطيط، الاستقلالية، والتعامل مع التحديات، لا تختلف بشكل منهجي بين الذكور والإناث في هذه المجموعة من الطلاب، وترى الباحثة أنَّ هذه النتائج تعكس نضجاً أكاديمياً مشتركاً بين الجنسين في البيئة الجامعية المعاصرة، حيث أصبحت فرص التعلم والدافعية للإنجاز غير مرتبطة بالنوع الاجتماعي، بل بالبيئة التعليمية الداعمة والتوجهات الفردية.

وتشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Fatima, Zamir,Ali,Fatima,2017) حيث لم تجد فروقاً في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لدى طلاب الجامعة، وأيضاً مع دراسة عبابنة (1999) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز بين الجنسين لدى طلبة الجامعة، ومع دراسة الأحمد (2017) حيث لم تجد فروقاً في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لدى طلبة كلية التربية، ومع دراسة السيد (2015) إذ لم تظهر فروقاً في دافعية الإنجاز تعزى للجنس، بينما اختلفت مع دراسة العمار وكابور (2022) التي أظهرت فروقاً في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، وقد يعود الاختلاف إلى طبيعة العينة أو السياق الثقافي أو الأدوات المستخدمة، أما بالنسبة لدراسة (Lepper, 2005) أشارت إلى فروق في التوجهات الدافعية بين الجنسين في الفصول الدراسية، وقد يعود الاختلاف إلى أنَّ التركيز على الدافعية الخارجية مقابل الداخلية، وقد تختلف حسب السياق التعليمي.

6- التحقق من صحة الفرضية السادسة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنصّ على:

لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الاختصاص

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الاختصاص على جميع محاور مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (36) نتائج اختبار (T-Test) درجات عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الاختصاص

المحاور الفرعية	الاختصاص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السعي للتميز والتفوق	تربية	425	18.1388	1.09114	0.769	748	.442	غير دال
	علوم	325	18.0769	1.09302				
المثابرة وعدم الاستسلام	تربية	425	27.0400	1.28151	0.259	748	.795	غير دال
	علوم	325	27.0154	1.29687				
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	تربية	425	26.7529	1.35028	2.280	748	.023	دال
	علوم	325	26.9785	1.33200				
التخطيط والتنظيم	تربية	425	18.3765	1.03222	0.554	748	.580	غير دال
	علوم	325	18.4185	1.02302				
الاستقلالية والمسؤولية	تربية	425	44.7153	1.57258	2.064	748	.039	دال
	علوم	325	44.9477	1.46788				
التفاعل مع التحديات والعقبات	تربية	425	13.6588	.97556	0.135	748	.893	غير دال
	علوم	325	13.6492	.95260				
التقييم الذاتي للقدرات	تربية	425	31.8071	1.41269	0.136	748	.892	غير دال
	علوم	325	31.8215	1.48828				
مقياس دافعية الإنجاز	تربية	425	179.5812	5.43127	4.210	748	.000	دال
	علوم	325	181.0800	3.90944				

يلاحظ من الجدول السابق الفروق الدالة ضمن المحاور الاستمتاع بالتعلم والإنجاز، الاستقلالية والمسؤولية، والدرجة الكلية، وجميعها دالة إحصائياً لصالح طلاب العلوم (متوسطاتهم أعلى)، ويشير هذا إلى أن طلاب التخصّصات العلمية في هذه العينة يتمتعون بدافعية إنجاز كلية أعلى قليلاً، تتبع من استمتاعهم بالعملية التعليمية والشعور بأكبر قدر من الاستقلالية والمسؤولية تجاه تعلمهم، بينما لا توجد فروق في محاور السعي للتميز، المثابرة، التخطيط، التفاعل مع التحديات، والتقييم الذاتي، أي أن الطلاب من كلا التخصصين متساوون في الطموح، الإصرار، التنظيم، المرونة، والثقة بقدراتهم.

وترى الباحثة بأن تفوق طلاب العلوم في الاستمتاع والاستقلالية قد يعكس طبيعة المناهج العلمية التي تعتمد على التجريب والاستكشاف، والتي تخلق بيئة تعلم أكثر تحفيزاً داخلياً. بينما قد تكون مناهج التربية أكثر تنظيماً وتوجيهاً خارجياً، مما يؤثر على هذين المحورين بالتحديد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع بعض الدراسات السابقة التي لم تجد فروقاً جوهرية في دافعية الإنجاز بين التخصصات الأكاديمية، مثل دراسة (Elias et al, 2010) في ماليزيا ودراسة الأحمد (2017) في سوريا، حيث أكدتا على تشابه المستوى العام للدافعية بين الطلاب بغض النظر عن اختصاصاتهم، إلا أن هذه النتيجة تتعارض مع دراسات أخرى لم تسجل أي فروق دالة بين التخصصات على الإطلاق، كدراسة كمور (2013) في العراق، ودراسة (Lepper, 2005) في أمريكا، ودراسة (Fatima, Zamir,Ali,Fatima,2017) في باكستان، ودراسة المومني (2005) في الأردن، والتي ركزت غالبيتها على الدافعية العامة دون تمييز واضح بين الأنماط التخصصية.

7- التحقق من صحة الفرضية السابعة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على:

لا يوجد فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المرحلة الجامعية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية على جميع مقياس محاور دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (37) نتائج اختبار (T-Test) درجات عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير المرحلة الجامعية

المحاور الفرعية	المرحلة الجامعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
السعي للتميز والتفوق	إجازة	707	18.1017	1.09562	1.062	748	.289	غير دال
	دراسات عليا	43	18.2857	1.01898				
المثابرة وعدم الاستسلام	إجازة	707	27.0297	1.28992	0.029	748	.977	غير دال
	دراسات عليا	43	27.0238	1.25888				
الاستمتاع بالتعلم والإنجاز	إجازة	707	26.8489	1.33754	0.150	748	.881	غير دال
	دراسات عليا	43	26.8810	1.50126				
التخطيط والتنظيم	إجازة	707	18.3983	1.02561	0.398	748	.691	غير دال
	دراسات عليا	43	18.3333	1.07446				
الاستقلالية والمسؤولية	إجازة	707	44.8305	1.52474	1.065	748	.287	غير دال
	دراسات عليا	43	44.5714	1.64009				
التفاعل مع التحديات والعقبات	إجازة	707	13.6638	.96472	1.069	748	.285	غير دال
	دراسات عليا	43	13.5000	.96903				
التقييم الذاتي للقدرات	إجازة	707	31.8206	1.44597	0.567	748	.571	غير دال
	دراسات عليا	43	31.6905	1.43965				
مقياس دافعية الإنجاز	إجازة	707	180.2429	4.92119	0.282	748	.778	غير دال
	دراسات عليا	43	180.0238	4.27407				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت غير دالّة إحصائياً على جميع محاور مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية له عند مستوى (0.05)، أي لا توجد أي فروق دالة إحصائياً بين طلاب الإجازة وطلاب الدراسات العليا في أي من محاور دافعية الإنجاز السبع ولا في الدرجة الكلية، ويشير هذا إلى أن سمة دافعية الإنجاز العالية هي سمة راسخة لدى هذه العينة من الطلاب، ولا تتأثر بشكل منهجي بالانتقال من مرحلة البكالوريوس إلى مرحلة الدراسات العليا، والرغبة في التفوق، المثابرة، التخطيط، والاستقلالية تظل قوية ومتشابهة في المستوى بين المرحلتين الأكاديميتين.

وتستنتج الباحثة من ذلك أن المرحلة الجامعية لا تُشكّل عاملاً مُؤثراً في مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة الحالية. ويبدو أن السمات النفسية المكونة لدافعية الإنجاز كالسعي للتميز، والمثابرة، والاستمتاع بالإنجاز، والتخطيط، والاستقلالية هي سمات راسخة ومستقرة نسبياً لدى الطلاب في هذه العينة، ولا تتغير بشكل جوهري مع الانتقال من مرحلة البكالوريوس (الإجازة) إلى مرحلة الدراسات العليا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدة دراسات سابقة أكدت على استقرار دافعية الإنجاز عبر المستويات الأكاديمية المختلفة، ففي دراسة المومني (2005) في الأردن، لم تظهر فروق في دافعية الإنجاز بين طلاب الإجازة والدراسات العليا في كلية التربية، مما يعزز فكرة ثبات هذه السمة النفسية عبر المراحل التعليمية المتقدمة، كما أن دراسة (Fatima,Zamir, Ali,Fatima 2017) في باكستان لم تسجل فروقاً في دافعية الإنجاز تعزى للمستوى التعليمي، بينما أشارت دراسة الأحمد (2017) في سوريا إلى استقرار الدافعية عبر السنوات الدراسية على مستوى الإجازة. في المقابل، تشير بعض الدراسات الأخرى إلى أن الخبرة العملية قد تؤثر في الدافعية أكثر من المؤهل الأكاديمي نفسه، مما يفتح مجالاً للمقارنة بين تأثير الخبرة المهنية والتدرج الأكاديمي في تشكيل دافعية الإنجاز.

ثالثاً: مقترحات البحث:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، توصي الباحثة بما يلي:

-تصميم برامج تطوير مهارات (التخطيط، إدارة الوقت، التنظيم الذاتي) تُطبق بشكل موحد في مرحلتي الإجازة والدراسات العليا لضمان استمرارية هذا المستوى المرتفع وعدم تراجعه.

-اعتماد استراتيجيات التعلم النشط والاستكشافي في العملية التعليمية، بما يسهم في تنمية الاستمتاع بالتعلم وتعزيز الاستقلالية والمسؤولية لدى الطلبة.

- تصميم برنامج إرشادي لتنمية الاستخدام الواعي والأخلاقي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية.

-تعزيز إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج الجامعية بشكل تدريجي ومشترك بين جميع التخصصات.

-تعزيز ثقافة الاستخدام المتوازن للذكاء الاصطناعي بين الفوائد والمخاطر

-توفير دورات تدريبية سريعة لطلاب الدراسات العليا حول التطبيقات الحديثة للذكاء الاصطناعي.

- تشجيع مشاركة الطالبات في مشاريع الذكاء الاصطناعي التعليمية (مشاريع، تطبيقات، تصميم محتوى) للاستفادة من اتجاهاتهن الإيجابية العالية وتحويلها إلى مهارات عملية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

-الأحمد، أمل. (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس 15* ,(2)، ص ص: 14-54.

-أحمد، صفاء. (2013). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2* (33)، ص ص: 34- 55.

-آل مسلم، نهى. (2023). *اتجاهات معلمات العلوم نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة جازان*. ماجستير. كلية التربية جامعة جازان السعودية.

-البكري، آمال. (2013) . *دراسات حديثة في علم النفس المدرسي*. دار المعتز. الأردن.

-بوشعالة، أسماء.(2024). استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التقنية الطبية بنغازي. *مجلة أفريقيا للعلوم الطبية (AjAPAS)*، 3 (3)، ص ص: 49-511.

-جاني، نوال. (2025). اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي. الجامعة المستنصرية. كلية التربية قسم العلوم النفسية والتربوية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 32. ص ص: 34- 70.

-جلال، سعد. (1984). *الطفولة والمراهقة*. دار الفكر العربي للطبع والنشر. ط: 2. مصر.

-الجهني، ملاك. (2025). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على دافعية الإنجاز نحو انتاج المشاريع لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، *مجلة جامعة الملك عبد العزيز، 3* (2)، ص ص: 33- 54.

-حديدان، صبرينة. (2011). أهمية دراسة اتجاهات العاملين للتقليل من مقاومة تطبيق إدارة الجودة الشاملة كأنموذج عن التغيير التنظيمي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 6، ص ص: 104-120.

قائمة المراجع

-عماد، حسن. (2015). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل اتجاهات شباب جامعة سوهاج نحو القضايا السياسية في ضوء نظرية المجال العام. *مجلة كلية الآداب*، 39، ص ص: 431 -464.

-الخالدي، مريم. (2016). الاتجاهات نحو العادات والتقاليد كظواهر اجتماعية في المجتمع الأردني. *مجلة كلية التربية، 35* (170)، ص ص: 467-510.

-الخطيب، أحمد (2021). *الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم*. دار النشر الأكاديمي.

- درويش، رمضان محمد ورحمة، عزيزة عبد العال. (2012). الإحصاء الوصفي. منشورات جامعة دمشق.

-الدليمي، صبحي وغولي، وليد، وعبد الرزاق، عبد السلام. (2022). *منهج البحث العلمي: أسس ومفاهيم ومنهجية*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

-راتب، أسامة. (2001). *الاعداد النفسي للناشئين دليل الإرشاد والتوجيه للمدربين والاداريين وأولياء الأمور*. دار الفكر العربي. مصر.

-الرفاعي أحمد. (1998). *مناهج البحث العلمي تطبيقات إدارية واقتصادية*. دار وائل للنشر. عمان. ص 122.

-الريموني، هيثم. (2008). *أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات*. دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.

-زيدان، رنا عبد علي.(2023). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي في العراق. *مجلة كلية التربية للبنات،3* (22). ص ص: 32- 48.

-سعد، فريال حسن. (2023) قياس أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في ضوء تحديات تطبيقها في العملية التعليمية دراسة ميدانية على عينة من طلبة الماجستير في كلية التربية. الجامعة اللبنانية. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 5* (28). ص ص: 145 - 165.

-السيد، ميمي. (2015). العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء دراسات الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة الملك خالد تربوية ونفسية. *مجلة كلية التربية بالزقاقيق، 2* (88)، ص ص: 121- 165.

-الشريف، محمد. (2016). اتجاهات طلبة جامعة الشقراء نحو التعليم الإلكتروني. *مجلة كلية التربية*، 168، ص ص: 891-930.

-شكشك، أنس. (2007). *استكشاف الذات*. دار النهج. سوريا.

- الشماع، نعيمة.(1977).*الشخصية النظرية التقييم المنهاج البحث*. مطبعة بغداد. مصر.

-صديق، حسن. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. *مجلة جامعة دمشق،28* (4)، ص ص: 299 -322.

-الطوخي، محمد محمد السيد. (2021). تقنيات الذكاء الاصطناعي والمخاطر التكنولوجية. *مجلة الفكر الشرطي، 30* (1)، ص ص: 59-100.

-عبابنة، محمد. (1999). *مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض السمات الشخصية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

-عباس، رياض. (2020). الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب،4* (135)، ص ص: 367-406.

-عبد الحميد، محمد. (2005). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم. عالم الكتب. مصر.

-عبد المولى، مروة جبرو عبد الرحمن، وسليمان، كريمة عبد الموجود مصطفى. (2023). مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، 3* (2)، ص ص: 1- 75.

-العتل، محمد. (2021). دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1*(1). ص ص: 30-64.

-العمار، بندر، وكابور، هند. (2022). الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية الثانية في السويداء. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 38*(3)، ص ص: 24- 39.

-عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن. (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. دار الحامد. عمان.

-غباري، ثائر. (2008). *الدافعية النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

-فرح، علي. (2020). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالذكاء الاستراتيجي لدى طلبة جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28* (3)، ص ص: 260- 289.

-الفقيه، حليمة حسن إبراهيم، والفراني، لينا أحمد بن خليل. (2023). واقع استخدام طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7* (1)، ص ص: 1- 19.

-القحطاني، أمل بنت سفر. (2021). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22* (1)، ص ص. 163-192.

-كمور، ميماس. (2013). الدافعية للانجاز وعلاقتها بمستوى الذكاءّ والانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1* (2). ص ص: 321-354.

-المشيخي، غالب محمد. (2012). *أساسيات علم النفس*. دار المسيرة. الأردن.

-المصري، نور.(2022). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية، 38* (9). ص ص: 2- 27.

-مصطاف، عادل. (2019). دور وسائل الإعلام الرقمي في توسيع الفجوة بين أفراد الأسرة العراقية وأثرها على النسق القيمي الاجتماعي : دراسة ميدانية على عينة من الأسر العراقية في بغداد أنموذجاً. *مجلة آداب الفراهيدي،11* (3)، ص ص: 360-386.

-ملحم، سامي محمد.(2009). *أساسيات علم النفس التربوي*. دار الفكر. الأردن.

-المهدي، مجدي. (2021). *التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي*. كلية التربية. جامعة المنصورة. مصر.

-المومني، قتيبة.(2005). *العلاقة بين دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.

-النقيب، عصام أحمد محمد، والأدور، أكرم عبدالله. (2025). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة ذمار نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي. *المجلة العلمية لكلية التربية، 14*(2)، ص ص: 56- 78.

-الهندي، رشا عبد القادر محمد. (2022). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة(كلية الدراسات العليا للتربية نموذجاً). *المجلة التربوية، 30*(3). ص ص: 89- 134.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

-Albarracín, D., Johnson, B. T &Zanna, M. P. (2014). The Handbook of Attitudes. *Psychology Press, 1*(3), pp: 13- 32

-Altmann, T. (2008). Attitude: A concept analysis. *Journal Compilation*, *43*(3), pp: 144-150.

-Christian, U. Krägeloh,V. M., Alyami, O& Medvedev. N. (2024). *Artificial Intelligence Attitudes Inventory (AIAI): Development and Validation Using Rasch Methodology.Auckland University of Technology*. University of Waikato.

- Chu, S. (2011). Viral advertising in social media: participation in Facebook groups and responses among college-aged users. *Journal of Interactive Advertising, 12*(1), pp: 30-43.

- Dakakni, D. and Safa, N. (2023). Artificial intelligence in the L2 classroom: Implications and challenges on ethics and equity in higher education: A 21st century Pandora's box. Computers and Education: Artificial Intelligence 5 (2023) 100179.

- Dwidar, A. F. (1990). *Social Psychology*. Dar-Al-Nahda. Beirut.

- Eaton, A & Visser, P. (2008). Attitude importance: Understanding the causes and consequences of passionately held views. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(4), pp: 1719-1736.

- Elias. H., Noordin, N & Mahyuddin, R. (2010).Achievement motivation and self- efficacy in relation to adjustment among University student. *Journal of social sciences, 6* (2), pp: 333-339.

- Fatima, F., Zamir Sh &Ali. S. F. S. (2017). Effect of Demographic Factors Over Achievement Motivation of Students at University Level in Islamabad. Global Development in Humanities Education Civilization (GDHE). J*ournal of managerial Sciences. 1* (3). pp: 23- 43.

- Hadija, Z., Barnes, S & Hair, N. (2012). Why we ignore social network advertising. *Qualitative Market Research: An International Journal, 15*(1), pp: 19-32.

- Houwer, J., Gawronski, B & Barnes-Holmes, D. (2013). A functional-cognitive framework for attitude research. *European Review of Social Psychology, 24*(1), pp: 252-287.

−Hussain, I. (2020). Attitude of University Students and Teachers towards Instructional Role of Artificial Intelligence. *International Journal of Distance Education and E-Learning (IJDEEL), 5(* 2), pp: 158-178.

− Kong. S. C., Cheung, W. M. Y & Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100026. China.

−Lepper, M. R. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the classroom: Age Differences and Academic Correlates. Journal of Educational Psychology, 97(2), pp: 184-196

- Pardana, D., Abdullah, R., Mahmuda, D., Malik, E, Pratiwi, E., Dja'wa, A, Abdullah, L., Hardin, H & Hamid, R. (2019). Attitude analysis in the theory of planned behavior: Green marketing against the intention to buy environmentally friendly products. *IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science*, 343, pp: 1-5.

−Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning & Administration, 1*(2), pp: 161-171.

-Syyeda, F. (2016). Understanding attitudes towards mathematics (ATM) using a multimodal modal model: An exploratory case study with secondary school children in England. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 3, pp: 32-6

الملحق (1)

نتائج الدراسة الاستطلاعية

الذكاء الاصطناعي والدافعية للإنجاز							
الفقرة	لا	أحياناً	نعم	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
1. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	30	12	22	120	1.88	0.90	متوسطة
2. قدرته على عرض معلومات عن شخصية الطالب.	27	15	22	123	1.92	0.88	متوسطة
3. يساعد الطلبة على التحرر من التعليم بأسلوب واحد.	13	25	26	141	2.20	0.76	متوسطة
4. يقلل من الاعتماد على الكتب الدراسية.	7	25	32	153	2.39	0.68	كبيرة
5. يلبي احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	15	19	30	143	2.23	0.81	متوسطة
6. يصبح المعلم ميسراً وموجهاً للعملية التعليمية فقط.	19	20	25	134	2.09	0.83	متوسطة
7. يسهم في التغلب على مشكلة نقص أعداد المعلمين.	13	17	34	149	2.33	0.80	متوسطة
8. يوفر نمط تعليم لكل طالب وفقاً لميوله واتجاهاته واحتياجاته.	6	18	40	162	2.53	0.67	كبيرة
9. يعمل على زيادة دافعية الطلبة على المشاركة في عملية التعلم.	11	27	26	143	2.23	0.73	متوسطة
10. يمكن من خلالها أن يتعلم الطلبة في أي وقت وأي مكان في العالم	4	16	44	168	2.63	0.60	كبيرة
11. أسعى لإنجاز الأعمال والواجبات مهما كلفني ذلك من جهد أو وقت	1	9	54	172	2.69	0.53	كبيرة
12. أحاول جادا إنجاز العمل الذي أقوم به على أحسن وجه.	1	9	54	181	2.83	0.42	كبيرة
13. أرغب دائما في الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي.	7	17	40	161	2.52	0.69	كبيرة
14. يعتمد مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.	7	20	37	158	2.47	0.69	كبيرة
15. لا أترك وقت فراغ يفوتني دون استغلاله في أعمال تعود علي بالفائدة.	7	35	22	143	2.23	0.64	متوسطة

الذكاء الاصطناعي والدافعية للإنجاز						
الفقرة	لا	أحياناً	نعم	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
16. أبتعد قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمل المسؤولية.	21	29	14	121	1.89	0.74	متوسطة
17. أقوم عادة بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.	21	26	17	124	1.94	0.77	متوسطة
18. أحاسب نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.	11	30	23	140	2.19	0.71	متوسطة
19. أفضل الأعمال البسيطة، وأتجنب الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.	29	27	8	107	1.67	0.69	متوسطة
20. أجد متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة	18	23	23	133	2.08	0.80	متوسطة
الدرجة الكلية للمحورين				2876	2.25	0.72	متوسطة

الملحق (2)

مقياس الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية

عزيزي الطَّالب/عزيزتي الطَّالبة.....

بين يديك مجموعة من العبارات وهناك اختيارات لكل عبارة، لذا يرجى قراءة كلّ عبارة بدقة، ووضع إشارة أمام الفقرة أو الاختيار الذي تراه/ترينه ينطبق عليك، علماً بأنَّ الإجابات الواردة سرّيَّة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر الاسم مع جزيل الشُّكر.

الجنس: (ذكر..... ، أنثى.....)

الاختصاص: (علوم .....، تربية.....)

المرحلة الجامعية: (إجازة جامعية .....، دراسات عليا.....)

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
المحور الأول: المعلومات عن تقنية الذكاء الاصطناعي.					
1-تضيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشويقاً ومتعةً للتعلّم.					
2-تحسن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التحصيل الدراسي.					
3-تقلل التطبيقات التعليمية لتقنية الذكاء الخجل و الخوف من التعلم					
4-يجعل الذكاء الاصطناعي من عملية التدريس أكثر فاعلية و تفاعلية.					
5-يوفر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الوقت و الجهد في العملية التعليمية.					
6- أقلق من الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس.					
المحور الثاني : أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية					
7-تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
8-توفر تقييماً فورياً للمعلم والمتعلم					
9-تعرض المحتوى التعليمي بطرائق متنوعة.					

10-تتيح أساليب تعليم متنوعة بدلاً من النمط الواحد					
11-تخفف قلق الطلاب وارتكاب الأخطاء أثناء التعلم					
12-توفر بدائل تفاعلية من الكتب التقليدية.					
13-توجه الطلاب نحو خيارات تعليمية مناسبة .					
14-توفر نمط تعليم لكل طالب وفقا لميوله و اتجاهاته و احتياجاته.					
15-تزيد حماس الطلاب للتعلم والمشاركة					
16- تمكن التعلم في أي زمان ومكان .					
المحور الثالث: التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم					
17-ندرة الكوادر المتخصصة في ذكاء اصطناعي التعليم					
18-صعوبة استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي من قبل بعض الطلبة .					
19-التكاليف المرتفعة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية					
20-فقدان الحماس لدى الطلاب عند التعلم عبر الذكاء الاصطناعي					
21-غياب التفاعل الاجتماعي في الصفوف الذكية.					
22-عدم وضوح الرؤية التربوية لتطبيق الذكاء الاصطناعي.					
المحور الرابع: المواقف الإيجابية					
23- أثق في عدالة وشفافية قرارات الذكاء الاصطناعي					
24-أرى أن أن الذكاء الاصطناعي يعزز إبداعنا وقدراتنا.					
25-أرغب في تعلم المزيد عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي.					
26 يسهم الذكاء الاصطناعي في تقليل الفجوات التعليمية والصحية.					
27-أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكنه المساعدة في تمكين الأفراد من خلال تزويدهم بالخدمات والدعم الشخصي					
28-أثق بنوايا مطوري الذكاء الاصطناعي.					
29-يساعد الذكاء الاصطناعي في بناء مجتمع مستدام.					

30-يحسن الذكاء الاصطناعي من جودة وإتاحة الرعاية الصحية.					
المحور الخامس: المواقف السلبية					
31-أخشى أن يضر الذكاء الاصطناعي بالمجتمع والبشرية.					
32-أخشى أن يفقد البشر إنسانيتهم بسبب الذكاء الاصطناعي.					
33-أخشى أن يقلل الذكاء الاصطناعي من التواصل بين البشر.					
34-قد يحدث شيء سيء إذا تطور الذكاء الاصطناعي إلى كائنات حية.					
35-أخشى من انتهاك الذكاء الاصطناعي لخصوصية البشر.					
36-أخشى استخدام الذكاء الاصطناعي في الهجمات الإلكترونية أو المراقبة.					
37-أخشى تلاعب الذكاء الاصطناعي بالرأي العام.					
38-أرفض أن يصدر الذكاء الاصطناعي أحكامًا نيابةً عن البشر.					

الملحق (3)

مقياس دافعية الإنجاز

الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
السعي للتميز والتفوق					
1-أتخيل تحقيق النجاح.					
2-أحب أن أكون في مركز الصدارة في التحصيل الدراسي.					
3-أسعى للتميز مقارنة بزملائي.					
4-أنجز المهام الصعبة بسهولة.					
المثابرة و عدم الاستسلام					
5-أبذل جهداً لتحقيق هدفي.					
6- أشجع نفسي لتحقيق أهدافي.					
7-أرفض الاستلام بسهولة.					
8-أعتقد أن الناجحون هم صناع الحياة.					
9-أواصل العمل حتى إتمامه.					
10-تحفزني المكافآت المادية على الإنجاز.					
الاستمتاع بالتعلم و الإنجاز					
11-لدي إحساس بالسعادة عندما أنهي مهمة بنجاح.					
12-أستمتع بطلب العلم والإنجاز.					
13-أحب أداء الأعمال التي تتضمن التحدي والصعوبة.					
14-أستمتع بالدراسة الجامعية.					
15-أنغمس في عملي دون الاهتمام بالمردود المادي.					
16-أهتم بجودة عملي أكثر من الدرجات.					
التخطيط والتنظيم					

17-أخطط لمستقبلي باستمرار.					
18-أحرص على إتقان عملي بدقة.					
19-ألتزم بتنظيم عملي لتحقيق النتائج.					
20-أخطط لمستقبلي التعليمي.					
الاستقلالية والمسؤولية					
21-أتحمل مسؤولية نتائج أعمالي.					
22-أعمل بدوافع ذاتية.					
23-أعترف بأخطائي كما أعترف بنجاحي.					
24-لدي إحساس بالقلق والانزعاج لعدم تحصيلي مستوى علمي عالي.					
25-لدي إحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين.					
26-أحاول حل مشكلاتي دون طلب المساعدة.					
27-أتمتع باستقلال كاف منذ صغري.					
28-أفضل العمل عن الراحة.					
29-أستغل وقتي في التعلم.					
30-أتعامل مع الوقت بجدية تامة.					
التفاعل مع التحديات و العقبات					
31-أرى أن التحديات تصقل قدراتي.					
32- يحفزني الفشل للمحاولة مجدداً.					
33-أتخطى العقبات بثقة.					
التقييم الذاتي للقدرات					
34-أمتلك كفايات وقدرات تؤهلني للتفوق.					
35-أرى أنني شخص مثابر.					
36-يزيد من طموحي الاستماع لقصص النجاح.					

37-أقوم بأعمال إبداعية.					
38-العلم الذي اتلقاه في الجامعة مفيد جداً لي.					
39-أرضى عن إنجازاتي.					
40-أطمح لمستوى أكاديمي أعلى.					

الملحق (4)

أسماء محكمي أدوات البحث

الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
أمينة رزق	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
حسن عماد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
بشرى علي	أستاذ مساعد	علم النفس الاجتماعي	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
سناء مسعود	أستاذ مساعد	علم نفس النمو	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
هند كابور	مدرس	علم النفس التربوي	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
نهى عطايا	مدرس	علم النفس المهني الصناعي	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
حياة النابلسي	مدرس	علم النفس العام	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
لينا علي	مدرس	علم نفس التعلم	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس
فداء ياسين	مدرس	علم النفس التجريبي	جامعة دمشق/كلية التربية/قسم علم النفس

الملحق (5)

تسهيل مهمة تطبيق البحث

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة

الرقم : ٤٠٤٠٤٨٤٠٣

الموضوع:.....

التصنيف:.....

إلى كلية العلوم

يرجى السماح لطالبة الماجستير شاديه يحيى زين الدين العتر المسجلة في كلية التربية بجامعتنا بالحصول على عدد طلاب الجامعة في كلية العلوم مع الأقسام وعدد طلاب الدراسات العليا مع الأقسام سنة2025 (وفي حال عدم توفر اعداد طلاب دراسات عليا مستجدين أخذ اعداد سنة2024) لزوم البحث الذي تعده بعنوان " الاتجاهات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز حالة دراسية: طلبة الجامعة"
وذلك باشراف السيد الدكتور علي نحيلي
علماً أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

٢٦ آب ٢٠٢٥

رئيس جامعة دمشق
الأستاذ الدكتور مصطفى صانع الدهر

مريم2025/8/25
صورة الى كلية العلوم

Research Summary

The aim of this study was to investigate the relationship between attitudes toward educational artificial intelligence applications and achievement motivation among students of the Faculties of Education and Science. It also sought to identify the level of each variable and examine differences according to gender, specialization, and academic level.

The researcher adopted the descriptive research method. The study was conducted on a sample of (750) male and female students from the Faculties of Education and Science. The findings were as follows:

The attitudes of the study sample toward the use of educational artificial intelligence applications in the educational process were positive, and all dimensions were at a very high level (positive attitudes, importance of artificial intelligence technology, challenges, negative attitudes, and knowledge about artificial intelligence technology).

The level of achievement motivation among the study sample was very high across all dimensions (planning and organization, perseverance and not giving up, interaction with challenges and obstacles, self-assessment of abilities, striving for excellence and achievement, enjoyment of learning and accomplishment, and independence and responsibility).

There is a statistically significant relationship between attitudes toward educational artificial intelligence applications and achievement motivation. Moreover, attitudes contribute to predicting achievement motivation among the study sample.

There are statistically significant differences attributed to the gender variable in some dimensions (importance of artificial intelligence technology, challenges, positive attitudes, and negative attitudes) in favor of females, while no significant differences were found in the remaining dimensions or the overall score.

There are statistically significant differences attributed to the specialization variable in some dimensions (importance of artificial intelligence technology, negative attitudes, and achievement motivation in the dimensions of enjoyment of learning and independence and responsibility, as well as the overall score), in favor of Science students, while no differences were found in the remaining dimensions.

There are statistically significant differences attributed to the academic level variable in some dimensions (knowledge about artificial intelligence and positive

attitudes) in favor of undergraduate students, while no significant differences were found in the remaining dimensions or in the overall scale.

There are no statistically significant differences in most dimensions of achievement motivation and in the overall score according to the study variables.

Keywords: attitudes toward artificial intelligence, achievement motivation, university students.

Syrian Arab Republic

Damascus university

Faculty of Education

Department Of Psychology

Attitudes Toward Educational Artificial intelligence Applications and their Relationship with Achievement Motivation

A Case study: University Students

A Thesis Submitted For The Degree Master Of Science In Educational Psychology

Prepared by

Shadea Yahya Zain Al-Deen Al-Eter

Supervised by

Dr. Ali Nuhili

Professor in the Department of Psychology

2025−2026 *D.A*

1446−1447 *H.A*