جامعة المنصورة
كلية التربية

واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها

إعداد

أ. أنس محمد عبد الله القحطاني

معلم الدراسات الإسلامية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

د. أسماء سليمان مزيد الفايز

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٣١ – يوليو ٢٠٢٥م

واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها

أ. أنس محمد عبد الله القحطاني[1]
د. أسماء سليمان مزيد الفايز[2]

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، واتجاهاتهم نحوها، إضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع توظيف المعلمين لهذه التطبيقات تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية؛ ولتحقيق الأهداف، استخدم المنهج: الوصفي المسحي، كما تم بناء الاستبانة، ومقياس الاتجاهات كأداتين لجمع البيانات. وطبقت الدراسة على جميع معلمي الدراسات الإسلامية في المدارس الحكومية التابعة لمكتب التعليم بمحافظة الدرعية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (١٣٥) معلمًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكونات التدريس الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، جاء بدرجة معتدلة، حيث بلغ متوسطه (٢,٧٣٩)، في حين أظهرت النتائج أن اتجاهاتهم نحو هذه التطبيقات اتسمت بالإيجابية، خاصة في البُعدين المعرفي، الذي بلغ متوسطه (٣,٤٢٥)، والوجداني، الذي بلغ متوسطه (٣,٤١٢)، مع اعتدال في البعد السلوكي، الذي بلغ متوسطه (٣,٣٤٢)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوظيف تُعزى إلى متغيري: الخبرة والمرتبة الوظيفية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التوظيف تُعزى لمتغير: المؤهل العلمي، وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بتعزيز برامج التدريب المهني لمعلمي الدراسات الإسلامية بما يتوافق مع متطلبات التوظيف الفعّال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكذلك تصميم أدلة تربوية متخصصة تدعم الاستخدام الأمثل للتقنيات الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التوظيف، معلمو الدراسات الإسلامية، التعليم العام، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الاتجاهات التربوية.

[1] معلم الدراسات الإسلامية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
البريد الالكتروني للباحث الرئيس: anasmhmd2017@gmail.com
[2] أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود
البريد الالكتروني للباحث المشارك: aalfayz@ksu.edu.sa

The Current Practice and implementation of Artificial Intelligence Applications by Teachers of Islamic Studies in Public Education and Their Approaches Towards Them

Abstract:

This study investigates how Islamic Studies teachers in public education incorporate artificial intelligence (AI) applications into their teaching practices, as well as their overall attitudes toward these technologies. It also explores whether demographic factors such as teaching experience, job rank, academic qualification, or educational stage influence their use of AI. A descriptive–survey method approach was employed, using a structured questionnaire and an attitude scale to gather data from all 135 Islamic Studies teachers in public schools overseen by the Al-Diriyah Education Office in Riyadh. The results showed a moderate level of AI integration across the three main teaching domains: planning, instruction, and assessment (mean score = 2.739). Teachers' attitudes toward AI were generally positive, particularly in the cognitive (mean = 3.425) and affective (mean = 3.412) dimensions, while behavioral attitudes were moderately positive (mean = 3.342). Significant differences in AI use were found based on teaching experience and job rank, but not on academic qualification. The study recommends enhancing professional development initiatives and creating specialized instructional guides to support the effective use of AI technologies in Islamic Studies education.

Keywords: AI Integration, Islamic Studies Education, Public Schools, Artificial Intelligence in Teaching, Teacher Attitudes.

مقدمة الدراسة:

يشهد التعليم في العصر الراهن تحولات متسارعة، أسهمت فيها الطفرات التقنية، مما دفع الأنظمة التعليمية إلى إعادة النظر في مفاهيمها وأهدافها وطرائق تدريسها. ولم يعد التعليم الحديث يقتصر على نقل المعرفة، بل تحوّل إلى منظومة ديناميكية، قائمة على التفاعل بين التقنية والمعرفة، وتعزيز الإبداع والاستقلالية لدى المتعلمين.

ويُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز الأدوات التي تُسهم في دفع عجلة التحول الرقمي في التعليم؛ لما يمتلكه من قدرات تحليلية وتكيفية تُسهم في تحسين الممارسات التربوية، وتطوير الكفاءة التعليمية. وقد برز الذكاء الاصطناعي كاتجاه تقني مؤثر منذ منتصف القرن العشرين، ونال اهتمامًا متزايدًا في الأوساط العلمية؛ لتحقيقه نقلة نوعية تواكب تحولات المستقبل وتسارعها.

وفي هذا الإطار، عرّفت اليونسكو (٢٠٢١) الذكاء الاصطناعي بأنه: "تقنية متعددة التخصصات، تُستخدم لتحسين النتائج التعليمية من خلال أدوات مثل الترجمة الآلية، والمساعدين الافتراضيين، والتحليلات التنبؤية، مع التركيز على تحقيق التكامل بين الإنسان والآلة". ويمثل الذكاء الاصطناعي إحدى الركائز الأساسية لتطوير كفاءة المعلم وممارساته التدريسية، من خلال ما يتيحه من إمكانات في تخطيط الدروس بفاعلية، وتقديم المحتوى بطرق تفاعلية، ورصد تقدم المتعلمين بدقة، وتخصيص التعلم وفق الفروق الفردية، بما يُسهم في رفع جودة المخرجات التعليمية. (الشهري والمعجل، ٢٠٢٤؛ ضاهر وآخرون، ٢٠٢٢؛ Hwang et al., 2020؛ Tomasik, 2016).

وانسجامًا مع التوجه الوطني للمملكة العربية السعودية نحو التحول الرقمي، برز اهتمام متزايد بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات، ومنها القطاع التعليمي. وتمثّلت إحدى الخطوات المفصلية في هذا المسار بإنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) عام ٢٠١٩، بهدف دعم الاقتصاد الرقمي وتحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠. (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، د.ت). وقد انعكس هذا التوجه في القطاع التعليمي من خلال إدخال الذكاء الاصطناعي في عدد من الممارسات، مثل تطوير المناهج الرقمية، وتأهيل الكوادر التعليمية، وتفعيل المنصات التعليمية، كما هو الحال في منصة "مدرستي" التي تُعد مثالًا واقعيًا لهذا التحول. (محمود، ٢٠٢٠؛ وزارة التعليم، ١٤٤٥هـ).

وقد أكّدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية تمكين المعلمين من التوظيف الفعّال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، بهدف الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية. وقد ورد ذلك صراحة في الهدف الاستراتيجي الثاني لوزارة التعليم، الذي ينص على: "تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم" (وثيقة برنامج التحول الرقمي، ٢٠٢٠، ص ٦٢). ويتوافق هذا التوجه مع ما ورد في دليل وزارة التعليم والهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (٢٠٢٥)، والذي أكد على الاستفادة من التقنيات الحديثة وفي مقدمتها الذكاء الاصطناعي؛ لرفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته، بما يحافظ على دور المعلم المحوري ويدعم العملية التعليمية ويسهم في تحقيق مستهدفات التعليم في رؤية المملكة ٢٠٣٠. كما أكّد مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم

العام في أهدافه العامة على ضـــرورة توظيف التقنية لرفع كفاءة الأداء وتحســـينه (وزارة التعليم، ٢٠١٣، ص ١٩–٢١).

ومن جهة أخرى، أشار المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي في التعليم، الذي عُقد في بكين عام ٢٠١٩، أهمية تفعيل هذه التطبيقات؛ لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المســـتدامة، والمتعلق بتوفير تعليم جيد ومنصف ومناسب للجميع مدى الحياة. (اليونسكو، ٢٠١٩). كما أوصى المؤتمر العربي السادس للذكاء الاصطناعي، الذي عقد في الطائف عام (٢٠١٩)، بضرورة تطوير المناهج وطرائق التدريس بما يعزز من قدرات المتعلمين. وقد شدّد أسبوع التعليم الرقمي لليونسكو (سبتمبر ٢٠٢٣) على أهمية إيجاد تشريعات واضحة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في القطاعات المختلفة، وعلى رأسها القطاع التعليمي. (وزارة التعليم، ١٤٤٥هـــ). وفي السياق ذاته، أكدت العديد من الدراسات التربوية كدراسة: (حسب، ٢٠٢٣، الحمادي، ٢٠٢٣، السبيعي، ٢٠٢٤، Jena, 2018)، أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، يُسهم في تحسين ممارسات التدريس، ويرفع من كفاءة المعلم، ويعزز من مستوى تعلُّم الطلاب، ويُســهم في تحســين نواتجهم التعليمية.

وعلى الرغم من انســـجام تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي مع التوجهات العالمية والمحلية الرامية إلى تطوير التعليم، إلا أن اســـتخدامها في التعليم لا يزال متفاوتًا بين المعلمين. ويبدو هذا التفاوت أكثر وضوحًا في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية، وهو ما قد يُعزى إلى تباين اتجاهات المعلمين نحو توظيف هذه التطبيقات، ومدى تقبّلهم لها واســـتعدادهم للاســـتفادة منها في العملية التعليمية، إذ تُعد الاتجاهات عنصرًا نفسيًا واجتماعيًا مركزيًا في فهم سلوك المعلم، واستعداده لتبني استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاء الاصطناعي. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التربوية كدراسة (الخيبري، ٢٠٢٠؛ الشهري، ٢٠٢٣؛ صميلي، ٢٠٢٣؛ العنزي والشيخ، ٢٠٢٤؛ الفتيخة، ٢٠٢٤)، حيث أوضـــحت أن الاتجاه الإيجابي نحو التقنيات الحديثة يُعد مفتاحًا فاعلًا في تبنيها وتوظيفها.

وقد أشـــارت العديد من الدراســـات، إلى أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في التعليم؛ لما لها من أثر في تحســـين مســـتوى المتعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، كما بيّنت ذلك دراســـات كل من: (آل مســـلم، ٢٠٢٣؛ الحمادي، ٢٠٢٣؛ الجريوي، ٢٠٢٠؛ الســـبيعي، ٢٠٢٤؛ Jena, 2018). كما أوصـــت دراســـة منصـــور (٢٠٢١)، بضـــرورة اعتماد هذه التطبيقات في المؤســـســـات التعليمية، ونشـــر الثقافة التكنولوجية، وتوعية المجتمع بالآثار الإيجابية للذكاء الاصـــطناعي. وبيّن محمود (٢٠٢٠) أن الدمج المنهجي للذكاء الاصـــطناعي في التعليم أصـــبح ضرورة لتحسين التخطيط التعليمي وتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أكدت دراســـة شـــاســـينول وآخرون (Chassignol et al., 2018) أن الذكاء الاصـطناعي أسـهم في تغيير دور المعلم ومهاراته، إذ لم يقتصـر دورة على نقل المعلومة فقط، بل أصـــبح مصـــممًا للبيئة التعليمية، ومســـؤولًا عن تطوير عمليتي التعليم والتعلم، الأمر الذي يتطلب امتلاك مهارات جديدة تُمكنه من توظيف هذه التطبيقات بكفاءة. كما أكدت توصـــيات مؤتمر "الذكاء

الاصـطناعي والتعليم: التحديات والرهانات" (٢٠١٩)، إلى أهمية توظيفه في المؤسـسـات التعليمية، وتمكين الطلبة والمعلمين من المهارات الرقمية الجديدة اللازمة للاستخدامات التعليمية.

ويُعد توظيف معلمي الدراســات الإســلامية لتطبيقات الذكاء الاصــطناعي في تدريس مقرراتهم، حاجة ملحّة تفرضــها متطلبات التطوير التعليمي، لما توفره هذه التطبيقات من فرص لتعزيز فاعلية التدريس، وتيسير الفهم العميق للنصوص الشرعية، فهي تمكّن من تحليل النصوص، وتصـنيف الأحكام الفقهية، وربط الأدلة الشـرعية ببعضـها بطريقة تفاعلية، تسـهم في تعميق مهارات الاسـتنباط الشـرعي. كما تسـهم هذه التطبيقات في تصـميم بيئات تعلم مرنة ومحفزة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفر تغذية راجعة فورية تســهم في دعم التعلم الذاتي، وتعزيز المشــاركة الفاعلة، والارتقاء بجودة نواتج التعلم، وذلك بما ينســجم مع مســتهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠. (الشهري والمعجل، ٢٠٢٤).

ومن هنا، تبرز أهمية دراســة واقع توظيف معلمي الدراســات الإســلامية لتطبيقات الذكاء الاصــطناعي، ورصــد اتجاهاتهم نحوها، باعتبارها من العوامل المؤثرة في تفعيل هذه التقنيات داخل الصفوف الدراسية. وقد بينت عدد من الدراسات، مثل دراسة: (الحمادي، ٢٠٢٣؛ الحناكي، ٢٠٢٣؛ السبيعي، ٢٠٢٤؛ Hwang et al, 2020)، أن مستوى وعي المعلمين بالتقنيات الحديثة واتجاههم الإيجابي نحوها، يعد عاملًا رئيسًا؛ لنجاح تطبيقها وتحقيق الأثر المرجو منها.

ووفقًا لما ســبق، تســعى هذه الدراســة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراســات الإســلامية لتطبيقات الذكاء الاصــطناعي، ورصــد اتجاهاتهم نحوها، في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، وبما يدعم تحسين جودة تعليم مقررات الدراسات الإسلامية، ويُسهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

على الرغم من تنامي الاهتمام بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في التعليم، وتزايد الدعوات إلى دمجها في العملية التعليمية، إلا أن واقع اســتخدامها لا يزال يواجه العديد من التحديات؛ من أبرزها ضــعف جاهزية المعلمين، ومحدودية وعيهم بفوائد هذه التطبيقات، إلى جانب مقاومة التغيير، وهي عوامل قد تحُدّ من فاعلية الذكاء الاصــطناعي في تحقيق الأهداف التعليمية المنشــودة، ويمكن القول بأن توظيف تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في التعليم لا يزال في حدوده الدنيا، ولا يحظى بالدعم الكافي على مســتوى التخطيط أو التنفيذ أو حتى التقويم. فرغم ما تتمتع به هذه التطبيقات من إمكانات واعدة، إلا أن الواقع يكشـف عن غياب اسـتراتيجيات واضـحة لتوظيفها داخل الصفوف الدراسية. كما أن الدعم المؤسسي، سواء من حيث البنية التحتية أو التكوين المهني، لا يزال محدودًا وغير كافٍ لمواجهة متطلبات التحول الرقمي الفعّال. وغالبًا ما يُترك المعلم بمفرده لاكتشــاف هذه التطبيقات ومحاولة اســتيعابها، دون إطار تنظيمي أو إشــراف تربوي فعال. كما أن غياب التوجيه والدعم يشـكلان عائقًا أمام دمج الذكاء الاصـطناعي في التعليم، ويُسـهم في اتسـاع الفجوة بين التصورات النظرية والممارسات التربوية الفعلية.

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الأبحاث والدراسات السابقة، كدراسة كل من (حسب، ٢٠٢٣، الخيبري، ٢٠٢٠، الشهري والمعجل، ٢٠٢٤، العنزي والشيخ، ٢٠٢٤، الفتيخة، ٢٠٢٤، مشعل والعيد، ٢٠٢٣)، والتي تشير إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ما زال دون المستوى المأمول به، كما أشارت دراسة الحكمي ومضوي (٢٠٢٣) إلى افتقار الكثير من المعلمين لمهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وغياب الدافع المادي والمعنوي لاستخدام هذه التطبيقات في العمل، كما بينت أيضًا دراسة السعوي (٢٠٢٤)، ودراسة الشهري (٢٠٢٣)، إلى افتقار الكثير من المدارس بالتعليم العام إلى البنية التقنية، والإنترنت، والتقنيات الحديثة اللازمة لتشغيل الذكاء الاصطناعي في المدارس علاوة على عدم إلمام الكثير من قادة المدارس بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وخاصة في مجال التعليم.

وللتحقق من ذلك، أجرى الباحثان دراسة استطلاعية استخدم فيها استبانة من تصميمهما لقياس مدى إلمام معلمي الدراسات الإسلامية في منطقة الرياض بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفهم لها في العملية التعليمية. وقد وُزعت الاستبانة عشوائيًا على أكثر من ٤٥ معلمًا ومعلمة من معلمي مقررات الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام، وخلصت نتائجها إلى ضعف إلمام معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتدني مستوى توظيفهم لها في تدريسهم.

وبناءً على ما سبق، يُعد الذكاء الاصطناعي من المجالات البحثية البارزة في الوقت الراهن، خاصة في ميدان التعليم. ونظرًا لعدم توفر دراسات تناولت واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على الواقع الفعلي لهذا التوظيف، إضافة إلى استكشاف اتجاهات المعلمين نحو استخدامهم لتلك التطبيقات في تدريسهم لمقررات الدراسات الإسلامية. ومن هنا، تنبع مشكلة الدراسة، والتي تتمثل في السؤال الرئيس التالي: ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
٢. ما اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسهم؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، تُعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرتبة الوظيفية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
٢. التعرف على اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسهم.

٣. الكشف عن الفروق في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، تُعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرتبة الوظيفية.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

أولًا: الأهمية النظرية:

- تسهم في توصيف الواقع لاستخدام معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام.
- تضع أساسًا نظريًا لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال توضيح مفاهيمه، أنواعه، أهدافه، تطبيقاته، مزاياه، وتحدياته، واستشراف مستقبله.
- تواكب توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتي تسعى إلى توسيع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي عمومًا، وفي التعليم خصوصًا.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- للمعلمين: تقدم خيارات وأدوات تعليمية جديدة تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، خاصة في تعزيز أداء المتعلمين.
- لمطوري برامج التدريب: توجه إدارات التطوير المهني لإعداد برامج تدريبية تسهم في تمكين معلمي الدراسات الإسلامية من استخدام هذه التقنيات بكفاءة.
- لصناع القرار والمناهج: تساعد في توجيه السياسات التعليمية نحو دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الخطط التطويرية والمناهج، بما يسهم في تحسين جودة التعليم.
- للباحثين: تفتح آفاقًا لدراسات مستقبلية تستكشف أثر الذكاء الاصطناعي على مخرجات التعلم بمختلف مراحله.

حدود الدراسة: طبقت هذه الدراسة وهي ملتزمةً بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول موضوع واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوها.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي الدراسات الإسلامية، في جميع المدارس الحكومية في التعليم العام التابعة لمكتب التعليم بمحافظة الدرعية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٦هـ).

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence): يُعرف تشاونتا وآخرون (Chounta & et al, 2021, p.74) الذكاء الاصطناعي بأنه: "محاكاة الذكاء البشري بواسطة الآلات المبرمجة، وخاصة أنظمة الكمبيوتر؛ للتفكير مثل البشر وتقليد أفعالهم. ويشير إلى أي آلة تعرض سمات

مرتبطة بالعقل البشـــري، مثل التعلم، وحل المشـــكلات. كما يحتوي على الأنظمة الخبيرة، ومعالجة اللغة الطبيعية، والتعرف على الكلام، ورؤية الأجسام".

ويعرف إجرائيًا بأنه: نظم حاســـوبية تحاكي العمليات العقلية البشـــرية، كالتفكير والتحليل واتخاذ القرار، وتُطوَّر باســـتخدام خوارزميات التعلم الآلي والمعالجة اللغوية. وتُوظف هذه التطبيقات في التعليم لتحليل بيانات الطلاب، وتوليد المحتوى الذكي، وتقديم تقييمات تلقائية، بما يُســـهم في تحسـين جودة التدريس، ودعم التعلم الفردي، وتمكين معلمي الدراسـات الإسـلامية من اتخاذ قرارات مبنية على البيانات.

تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي (Artificial Intelligence Applications): يُعرف راســـل ونورفيغ (Russell & Norvig, 2020, p. 32) تطبيقات الذكاء الاصـطناعي بأنها: "أنظمة أو أدوات قائمة على خوارزميات مُصـــممة لمحاكاة الذكاء البشـــري أو تعزيزه، تُســـتخدم لمعالجة مهام تعليمية محددة، مثل: تحليل البيانات التعليمية، توليد محتوى تعليمي مُكيّف، التقييم التلقائي، وتقديم الدعم الشخصي للطلاب".

وتُعرف بأنها: تطبيقات رقمية تعتمد على تقنيات تحاكي القدرات الذهنية البشـرية، تُسـتخدم عبر الحاســـوب أو الهواتف الذكية، ويُوظفها معلم الدراســـات الإســـلامية في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، بما يُســـهم في تحســـين الأداء التعليمي ونواتج التعلم بكفاءة أعلى وجهد ووقت أقل. ويُقاس ذلك من خلال الاستبانة التي أعدها الباحثان.

الاتجاهات (Attitude): يُعرف (اللقاني،٢٠١٣، ص: ٦٨) الاتجاهات بأنها: "شـــعور الفرد العام والثابت نسبيًا بالقبول أو الرفض، بالمحاباة أو المجافاة، بالاقتراب أو الابتعاد عن شخص، أو شيء، أو موضوع، أو قضية، أو فكرة معينة".

ويُعرّف الاتجاه إجرائيًا بأنه: مدى قبول معلم الدراسات الإسلامية في التعليم العام أو رفضه لاســـتخدام هذه التطبيقات في العملية التدريســـية. ويُقاس هذا الاتجاه من خلال أداة أعدّها الباحث، تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة: البُعد المعرفي: ويتعلق بالمستوى المعرفي والفهم المتعلق بهذه التطبيقات، البُعد الوجداني: ويعبّر عن المشاعر والمواقف نحو استخدامها، البُعد السلوكي: ويشير إلى الاستعداد للتطبيق العملي في بيئة التدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم:

أولًا: نشـــأة ومفهوم الذكاء الاصـــطناعي (AI): ظهر مصـــطلح الذكاء الاصـــطناعي في الخمسينات واعتمده جون ماكارثي عام ١٩٥٦ لوصـف الحواسيب القادرة على أداء وظائف بشرية. ومرّ بثلاث مراحل: الأولى لحل الألعاب والألغاز، الثانية (منتصـف الستينات–منتصـف السبعينات) ركزت على تمثيل المعلومات وفهم اللغة، والثالثة المعاصرة تتميز بقدرة الآلات على محاكاة الإنسان. وبدأ اســـتخدامه في التعليم منذ الثمانينات عبر النظم الخبيرة لتقديم التغذية الراجعة وتشـــخيص الأخطاء، وتطور لاحقًا لأنظمة تحلل بيانات الطلاب وتخصـص المحتوى. في العقود الأخيرة، سـرّع

التقدم في تعلم الآلة والتحليلات التنبؤية من توظيفه، مما مكّن المعلمين والمؤسسات من تحسين جودة التعليم وتبني ممارسات تدريسية مدعومة بالبيانات.. (البشر، ٢٠٢٠؛ اليماحي، ٢٠٢١). ووفقًا للهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)، يُعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنه: "أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبؤ أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي، واختيار أفضل إجراء لتحقيق أهداف محددة" (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ب.ت).

ومما سبق، يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي في التعليم بأنه: نظم حاسوبية مُصممة لمحاكاة العمليات العقلية البشرية (كالتحليل، التوقع، اتخاذ القرار)، تُطَوَّر باستخدام خوارزميات التعلم الآلي(Machine Learning) أو المعالجة اللغوية(NLP) ، لتقديم حلول مُخصصة في التعليم، تشمل هذه الحلول تحليل بيانات الطلاب، وتوليد محتوى تعليمي ذكي، أو توفير تقييمات تلقائية، بهدف تحسين جودة التدريس، وتسهيل التعلُّم الفردي، وتمكين معلمي الدراسات الاسلامية من اتخاذ قرارات قائمة على الأدلة. وقد أكدت دراسات مثل: (حسب، ٢٠٢٣؛ اليماحي، ٢٠٢١؛ Zawacki–Richter et al,2019)، على أن هذه التعريفات تمثل أطرًا دقيقة لمفهوم الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث ربطت بين المفاهيم النظرية والتطبيق العملي من خلال توظيف الأنظمة الذكية في البيئات التعليمية. كما دعمت دراسة حسانين (٢٠٢٣) هذه المفاهيم من خلال الإشارة إلى فعالية الذكاء الاصطناعي في تحسين بيئة التعليم، بينما أشارت الحناكي (٢٠٢٣) إلى استخدام التطبيقات الذكية في الواقع التعليمي.

ثانيًا: خصائص استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم: تُظهر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم خصائص متقدمة تُسهم في تطوير البيئة التعليمية وتحسين مخرجات التعلم، وتتمثل أبرز هذه الخصائص فيما يلي (عبد الغني وآخرون، ٢٠٢٤؛ Aldosari, 2020):

- التعلم المعرفي المستمر: بناء نماذج معرفية تتعلم من الأخطاء كما في الشبكات العصبية.
- التحليل والتنبؤ: استخدام البيانات لتشخيص صعوبات الطلاب والتنبؤ بأدائهم.
- التخطيط التكيفي: تصميم مسارات تعليمية مخصصة وفق احتياجات المتعلمين.
- إنتاج المحتوى الإبداعي: توليد مناهج تفاعلية ونصوص تعليمية رقمية تلقائيًا.
- الذكاء الاجتماعي: التفاعل مع الطلاب عبر تقنيات التعرّف على المشاعر.
- اتخاذ القرار رغم نقص البيانات: استنتاجات ذكية حتى مع معلومات غير مكتملة.
- التعليم المخصص: التكيف مع ميول الطلاب وتقديم تقارير تحليلية دقيقة.
- تعزيز جودة التعلم: تقديم تغذية راجعة فورية ودعم مهارات مثل الإبداع والفضول.
- أتمتة المهام التعليمية: تقليل الأعباء على المعلمين عبر التصحيح والتصنيف الذكي.

تُبرز هذه الخصائص ضرورة توظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية، بوصفه عاملًا محوريًا في تحديث وتطوير التعليم، وتحقيق بيئات تعلم ذكية تتسم بالتكيف والتفاعلية

والعدالة التعليمية. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل: (الحناكي والحارثي، ٢٠٢٣؛ العنزي والشيخ، ٢٠٢٤؛ العمري، ٢٠٢٢)، إلى أن فاعلية هذه الخصائص مرهونة بوجود بنية تحتية رقمية متطورة ودعم فني فعّال.

ثالثًا: أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم: يحظى الذكاء الاصطناعي بأهمية متزايدة في البيئة التعليمية، نظرًا لقدرته على محاكاة التفكير البشري، وأداء مهام ذكية ومعقدة تتجاوز قدرات الإنسان التقليدية من حيث الدقة والسرعة والثبات. وتتمثل أهميته في ثباته وعدم تأثره بالعوامل البشرية مثل النسيان أو الانفعال، مما يمنحه موثوقية أعلى في البيئات التعليمية (السبيعي، ٢٠٢٤). كما أنه يسهم في تحسين أداء المؤسسات التعليمية من خلال أتمتة المهام المعقدة، وفهم البيانات على نطاق واسع، وتقديم رؤى تنبؤية دقيقة تسهم في اتخاذ قرارات تعليمية أكثر فاعلية (المهدي، ٢٠٢١). وقد سهل من عملية التفاعل بين الإنسان والآلة، من خلال استبدال لغات البرمجة المعقدة باستخدام اللغة الطبيعية، مما جعله أكثر شمولًا لمختلف فئات المجتمع، وتكمن تلك الأهمية في الحفاظ على الخبرات البشرية، وخفض الضغوط النفسية، والتمتع بالاستقلالية والدقة والموضوعية، فضلًا عن إمكانية توظيفه في مجالات متعددة، وعلى رأسها التعليم (السلمي، ٢٠١٧). إن الذكاء الاصطناعي المجسد لخبرة المعلمين يمكن أن يعوض النقص في الكوادر البشرية المؤهلة، ويقدم محتوى تعليميًا ملائمًا للفروق الفردية، ويعزز التعلم العميق والمهارات غير المعرفية. كما يتيح للمعلمين الوقت للتفرغ للجوانب الإبداعية في التدريس من خلال أتمتة مهام مثل تصحيح الاختبارات والتخطيط للدروس وتقديم الأنشطة (حسب، ٢٠٢٣؛ البشر، ٢٠٢٠).

ومن الجدير بالذكر أن أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم لا تقتصر على كفاءته التقنية، بل تتجسد أيضًا في دوره الحيوي في تسريع وتيرة تطوير العملية التعليمية، ورفع كفاءة نواتج التعلم، ومواكبة متطلبات العصر الرقمي المتسارع. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة كدراسة السبيعي (٢٠٢٤)، والتي أكدت على أهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في التعليم، بالتأكيد على دوره في توفير الوقت وتحسين التخطيط، كما أشارت دراسة حسب (٢٠٢٣) إلى أنه يُسهم في تقليل الأعباء النفسية على المعلمين من خلال تسهيل عمليات التدريس. وكذلك نتائج دراسة حسانين (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يُمثل أداة استراتيجية لتجويد المحتوى، وتخصيص التعلم حسب قدرات واحتياجات الطلاب.

رابعًا: أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) ومجالاتها التعليمية: يتنوع الذكاء الاصطناعي في التعليم من حيث المفهوم والوظيفة والتطبيق، إذ يمكن تصنيفه وفقًا لمستوى الأداء والقدرة إلى ثلاثة أنواع رئيسة كما أشار (الصبحي، ٢٠٢٠؛ العوفي، ٢٠٢١): الذكاء الاصطناعي المحدود الذي يُستخدم لأداء مهام محددة ومبرمجة مسبقًا، مثل المساعدات الافتراضية وتطبيقات التعرف على الصور؛ والذكاء الاصطناعي القوي الذي يتمتع بقدرات تحليلية وتراكم معرفي تمكّنه من اتخاذ قرارات مستقلة كما في روبوتات الدردشة المتقدمة؛ وأخيرًا الذكاء الاصطناعي الخارق، وهو نموذج مستقبلي يُتوقع أن يتمتع بوعي ذاتي ويُحاكي المشاعر الإنسانية بواقعية. وتعتمد هذه

الأنظمة في بنائها على قاعدة المعرفة التي تمثل محتوى النظام، وآلية الاستدلال، التي تنظم عمليات التفكير والحل، التي تمكّن المستخدم من التفاعل مع النظام (عفيفي، ٢٠١٤).

ويضم الذكاء الاصطناعي مجالات متعددة أبرزها: معالجة اللغة الطبيعية، البرمجة الآلية، الروبوتات التعليمية، الرؤية الحاسوبية، ألعاب الحاسوب التعليمية، النظم الخبيرة، والتعليم المعتمد على الكمبيوتر، وكلها تندرج ضمن بيئات تعلم ذكية تقوم بتخصيص المحتوى وإدارة عمليات التعليم والتعلم بكفاءة (كامل ومحمود، ٢٠١٠؛ فؤاد، ٢٠١٢).

كما تضم البيئة التعليمية الحديثة عددًا من التطبيقات الذكية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، والتي تُسهم في تطوير العملية التعليمية من خلال تخصيص المحتوى وإدارة الصفوف وتقييم الأداء، وتوليد الأنشطة. ومن أبرز هذه التطبيقات كما ورد في سدايا (٢٠٢٤): Google Classroom لإدارة الصفوف، و Kahoot School للألعاب التفاعلية، و Quizlet للتدريبات الذكية، و Khanmigo لتحضير الدروس، و Century Tech لتخصيص التعلم، و Quizizz AIللاختبارات الفورية، و Gradescope لتصحيح الواجبات، و Nolej AI لتحويل الكتب لمحتوى تفاعلي، و Quizgecko لإنشاء أسئلة مخصصة، و MagicSchool لتوليد المحتوى والخطط الدراسية. وهذه التطبيقات إن لاقت اهتمامًا وتوظيفًا واسعًا فإنها تكون محورية في تصميم البيئة التعليمية الرقمية المرنة والذكية، بحيث تُسهم في دعم المعلمين وتحسين أداء الطلاب، وتحسين نواتج التعلم، وهذا بشرط توفر بنية تحتية مناسبة، تشمل الاتصال الفعّال بالإنترنت، وتوافر الأجهزة الرقمية، وتدريب الكوادر البشرية. ويتفق ذلك مع ما أظهرته دراسة الحناكي والحارثي (٢٠٢٣) والتي أشارت إلى أن الألعاب التعليمية الذكية تُعد من أكثر التطبيقات استخدامًا، حيث عززت من تفاعل المتعلمين وشغفهم بالمحتوى. وتتفق مع ذات السياق دراسة العمري (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بشتى أنواعها له دور كبير في دعم نواتج التعلم وتحسين المخرجات التعليمية وتسهيل أدوار المعلمين. كما تعزز هذه الدراستين وغيرها من الدراسات ذات العلاقة أهمية التوسع في توظيف التطبيقات الذكية في البيئات التعليمية، شريطة توافر البنية التحتية المناسبة، والتدريب الكافي للكوادر التربوية، بما يضمن استثمارًا فعّالًا لهذه الإمكانات التقنية.

المحور الثاني: توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم الدراسات الاسلامية:

أولًا: دور معلمي الدراسات الإسلامية في توظيف الذكاء الاصطناعي (AI): يشهد التعليم المعاصر تحولًا جذريًا في ظل تطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي أسهمت في ترقية دور المتعلم من مجرد متلقٍ إلى مشارك وفاعل في إنتاج المعرفة وصياغتها، وذلك من خلال توفير بيئات تعليمية رقمية تراعي الفروق الفردية وتختصر الوقت والجهد في التدريس، مما يسهم في رفع مستوى التعليم وجودته (الشهري والمعجل، ٢٠٢٤). كما أتاحت الطبيعة الديناميكية للذكاء الاصطناعي إمكانيات تعليمية لا توفرها المدرسة التقليدية، من خلال تقنيات مبتكرة تُعيد تشكيل حدود التعلّم (اليماحي، ٢٠٢١). وللذكاء الاصطناعي دور فاعل في تحسين العلاقة التفاعلية بين عناصر العملية التعليمية الثلاثة: المعلم، المتعلم، والمحتوى، عبر أدوات تقنية تقديم التعليم بشكل

أكثر تخصيصًا وفعالية (عبداللاوي، ٢٠٢١). ويرى الباحثان أن هذه القدرات التقنية يمكن توظيفها بشكل أكثر فاعلية في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية، لما تتميز به هذه المقررات من طابع نظري وتفسيري يعتمد على التفاعل المعرفي، مما يجعل الذكاء الاصطناعي أداة داعمة لتوضيح المفاهيم المجردة وتكييف المحتوى وفق اختلاف قدرات المتعلمين.

وفي هذا السياق، يظل معلم الدراسات الإسلامية الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، إذ تعيد التقنية تشكيل دوره من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم ومصمم لتجارب تراعي الخصوصيات الدينية والثقافية. يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي تولي مهام مثل تصحيح الواجبات وتقديم تغذية راجعة، بينما يركز المعلم على غرس القيم وتعزيز التفكير النقدي. وأكدت الدراسات (الشهري والمعجل، ٢٠٢٤؛ موسى وبلال، ٢٠١٩) على أهمية تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم الرقمية لضمان التوظيف الأمثل للتقنيات في دعم نواتج التعلم. كما أظهرت دراستا (الحناكي، ٢٠٢٣؛ الخيبري، ٢٠٢٠) ضعف امتلاك المعلمين للمهارات التقنية، مما يستدعي برامج تأهيل مستمرة. وتتفق نتائج دراسات أخرى (الغويري، ٢٠٢٣؛ إسديرة، ٢٠٢٤؛ آل مسلم وموكلي، ٢٠٢٣) على أن التدريب والتطوير والدعم المستمر ضروري لضمان التوظيف الفعال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الدراسات الإسلامية.

ثانيًا: إمكانات الذكاء الاصطناعي (AI) في دعم تدريس مقررات الدراسات الاسلامية: يمثل الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية في العملية التعليمية، إذ يسهم بشكل فعّال في تعزيز مهارات التفكير البشري وتحسين كفاءة أداء المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، وذلك من خلال قدرته على تخصيص المحتوى وتقديم حلول تعليمية موجهة .(Popenici, 2017) وفي هذا السياق، تأخذ مقررات الدراسات الإسلامية أهمية خاصة؛ لما تحتويه من مضامين عقدية وشرعية وتربوية تتطلب فهمًا دقيقًا وتأملًا عميقًا، مما يجعل الذكاء الاصطناعي أداة فعالة في تسهيل إيصال هذه المفاهيم للمتعلمين. وقد أظهرت التطبيقات الذكية قدرتها على إحداث تحول إيجابي في تجربة التعلم، من خلال تقديم بيئة تعليمية مخصصة، قابلة للتكييف حسب احتياجات الطالب، واهتماماته المعرفية والمهارية، وهو ما يُعد جوهريًا في مقررات الدراسات الإسلامية التي تتنوع موضوعاتها بين التفسير والحديث والفقه والسيرة، وتتطلب تبسيطًا منهجيًا يعتمد على خصائص كل متعلم (Panigrahi, 2020).

كما توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي مصادر معرفية متنوعة كالنصوص والفتاوى والأنشطة التفاعلية، مما يعزز دافعية الطلاب لاستكشاف المعرفة الدينية وتجاوز قيود الزمان والمكان، ودعم من يواجهون صعوبات في فهم المبادئ الشرعية عبر شروحات متدرجة وتقييمات فورية (محمد، ٢٠٢٣). كما تسهم الألعاب التعليمية الذكية في تنمية التفكير الاستراتيجي وتقديم المقررات بأسلوب تفاعلي محبب، خاصة في المراحل المبكرة. ويدعم الذكاء الاصطناعي التعليم المخصص وفق قدرات وأنماط المتعلمين، من خلال خوارزميات تتوقع المحتوى الأنسب وتقدم مسارًا تعليميا يلائم مستوى كل طالب(Chen, 2021) .

ومن زاوية التقييم، تمتلك البرامج الذكية قدرة على قياس استيعاب الطلاب لمفاهيم الدراسات الإسلامية، وتحديد أساليب التدريس المناسبة، وتقديم تدريبات متخصصة وفق مستوى كل متعلم، مما يطور التقويم التكويني ويحسن الأداء بدقة. ويعد توظيف الذكاء الاصطناعي فرصة لتحويل طرائق التدريس نحو تعليم قائم على الفروق الفردية، مدعوم بتقنيات تراعي السياق القيمي والثقافي. وأظهرت دراسات (الحناكي والحارثي، ٢٠٢٣؛ حسانين، ٢٠٢٣) فاعلية الألعاب التعليمية والتقنيات التفاعلية في رفع دافعية المتعلمين وتقديم المحتوى بأسلوب مشوق ومتدرج. كما يساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير أدوات التقويم عبر تقييمات فورية وتحليل نتائج الأداء لتوجيه المعلم لاستراتيجيات أكثر فعالية، وهو ما أكدته دراسات (الخيبري، ٢٠٢٠؛ الحكمي ومضوي، ٢٠٢٣) حول أهمية دمج هذه الأدوات بالتحليل المستمر للبيانات التعليمية.

ثالثًا: التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي (AI) في تعليم الدراسات الاسلامية: يشير كل من: (البشر، ٢٠٢٠؛ الفتيخة، ٢٠٢٤؛ العمري، ٢٠٢٢)، إلى مجموعة من التحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التربوي، ومن أبرزها:

- نقص الكوادر المتخصصة في الذكاء الاصطناعي.
- ارتفاع التكاليف المالية اللازمة لتطبيق بعض أدوات الذكاء الاصطناعي.
- غياب التخطيط لإعداد سياسة عامة، ومنظور شامل حول الذكاء الاصطناعي.
- القصور في إعداد وتدريب المعلمين والمتعلمين للتعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي.
- ضعف الاهتمام بالبحث والاستقصاء حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم.
- الوحدة والعزلة نتيجة انشغال الطلاب بالأجهزة الإلكترونية وضعف تواصلهم المباشر مع الآخرين.
- الكثافة العالية في الفصول وضعف التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- ضعف البنية التحتية الرقمية، وضعف خدمة الانترنت في بعض البيئات التعليمية وأحيانًا انعدامها.
- تفضيل التعليم التقليدي واعتماد المتعلم الكبير على المعلم.
- قلة الكوادر البشرية المدربة لتصميم وإعداد المناهج بهذه الأنظمة.

وقد أظهرت دراسات مثل: (حسب، ٢٠٢٣؛ الخيبري، ٢٠٢٠؛ الحناكي، ٢٠٢٣؛ الفتيخة، ٢٠٢٤؛ الشهري، ٢٠٢٣)، هذه التحديات، من خلال التأكيد على الحاجة إلى التدريب، وتوفير الدعم الفني، والبنية التقنية المناسبة. وضمان وجود خطط استراتيجية واضحة لاستخدام فعال ومستدام للذكاء الاصطناعي في التعليم.

المحور الثالث: اتجاهات المعلمين نحو توظيف الذكاء الاصطناعي:

أولًا: مفهوم الاتجاه (Attitude): يتفق العديد من الباحثين على أن الاتجاه هو شعور المعلم العام والثابت نسبيًا، بالقبول، أو بالرفض، أو بالاقتراب، أو الابتعاد عن موضوع معين أو استراتيجية معينة أو استخدام معين. وتعد الاتجاهات من أهم محركات السلوك للمعلم، وأن الاتجاه استعداد

ذهني يجعل الشخص يتصرف بصورة معينة في المواقف تجاه الأحداث، أو الأشخاص أو القضايا المختلفة، وقد تكون الاتجاهات موجبة أو سالبة، أو محايدة. (اللقاني. ٢٠١٣). ويعرفه جوردون ألبورت (Allport, 1935)، بأنه: "إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبته الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجها لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام". ويعرفه معافا (٢٠٢٣): بأنه: "ميل المعلم للتصرف سلبًا أو إيجابًا نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم من خلال الإجابة عن فقرات المقياس الذي يعده الباحث لهذا الغرض".

ومن خلال ما سبق فيمكننا تعريف اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي: بمدى قبول معلم الدراسات الإسلامية في التعليم العام أو رفضه لاستخدام هذه التطبيقات في العملية التدريسية. ويُقاس هذا الاتجاه من خلال أداة أعدّها الباحثان، تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة: البُعد المعرفي: ويتعلق بالمستوى المعرفي والفهم المتعلق بهذه التطبيقات، البُعد الوجداني: ويعبّر عن المشاعر والمواقف نحو استخدامها، البُعد السلوكي: ويشير إلى الاستعداد للتطبيق العملي في بيئة التدريس. وقد دعمت هذه التعريفات مجموعة من الدراسات التي تناولت الاتجاهات كمفهوم مركب يؤثر على السلوك التعليمي، مثل دراسة الشهري (٢٠٢٣) التي أوضحت أن الاتجاه يتضمن جوانب معرفية وسلوكية ووجدانية. كما أشارت دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٤) إلى أن الاتجاهات تُبنى بفعل تراكم الخبرات، والتعرض للمعارف، والمواقف التدريبية، مما يؤكد على التعريفات التي ربطت الاتجاه بالتهيؤ الذهني والسلوكي.

ثانيًا: أبعاد الاتجاه وأنواعه: هي مجموعة الأبعاد المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، والتي تتعلق باستجابات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بأن يكون مقبولًا، أو مرفوضًا، أو محايدًا، أو إيجابيًا، أو سلبيًا. ويشير (السلمي، ٢٠٢٢)، لتقسيم الاتجاه إلى ثلاثة أبعاد، وهي:

- البعد المعرفي: ويشمل الآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه.
- البعد الوجداني: ويشمل مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- البعد السلوكي: ويركز على الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين نحو موضوع الاتجاه.

وأنواع الاتجاهات كما في (الطواب، ١٩٩٠؛ معافا، ٢٠٢٣) هي: الاتجاهات العلنية التي يُفصح عنها الفرد دون حرج، ومنها الخفية التي يُخفيها لعدم توافقها مع معايير المجتمع. كما تنقسم إلى موجبة تعبّر عن التأييد والجذب نحو الموضوع، وسالبة تعبّر عن الرفض والابتعاد. إضافة إلى ذلك، هناك اتجاهات قوية تبقى ثابتة مع مرور الوقت، وأخرى ضعيفة يسهل على الفرد تغييرها أو التخلي عنها.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة. إذ يُمكّن هذا النوع من قياس مدى تقبّل أو رفض المعلمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، من خلال تحديد موقفهم النفسي. ويُسهم هذا المنظور في توفير تصور دقيق لاتجاهاتهم العامة نحو توظيف الذكاء الاصطناعي. وأكدت نتائج العديد من الدراسات مثل: (إسديرة، ٢٠٢٤؛ الغويري،

٢٠٢٣؛ الشهري ٢٠٢٣) على أهمية أبعاد الاتجاه الثلاثة المعرفي والوجداني والسلوكي على الاتجاه العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

ثالثًا: خصـــائص الاتجاه: يمكن تلخيص خصـــائص الاتجاه كما ورد في (الســـلمي ٢٠٢٢؛ معمري، ٢٠٠٧؛ عماشة، ٢٠١٠) وهي كالتالي:

١. تتصف الاتجاهات بطبيعة تقييمية، تعبّر عن قبول الفرد أو رفضه لشيء معين.
٢. تختلف في قوتها؛ فكلما اشتدت، زادت قدرتها على دفع السلوك وقلت قابليتها للتغيير.
٣. تُكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية وما يمر به الفرد من تجارب وخبرات.
٤. تميل الاتجاهات ذات المحور المشترك إلى الترابط فيما بينها.
٥. تتفاوت في قابليتها للاستثارة؛ فالسطحية تُستثار بسهولة، أما العميقة فبصعوبة.

وقد وافقت دراســة الغويري (٢٠٢٣) هذه الخصــائص من خلال توضــيح أن الاتجاهات تتأثر بعوامل البيئة التعليمية، مثل توفر التدريب والتقنية، كما أشـــارت إلى إمكانية تغيير الاتجاهات الضـــعيفة عبر تجارب تعليمية إيجابية. كذلك دعمت دراســة حســب (٢٠٢٣) فكرة أن الاتجاهات تختلف في قوتها وقدرتها على تحفيز السلوك التربوي.

رابعًا: العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو التقنية: تتأثر اتجاهات معلمي الدراسات الإســـلامية نحو توظيف التقنية بعدة عوامل، من أبرزها (الطويل، ٢٠٢٠؛ المديريس وآخرون، ٢٠٢١؛ السلمي، ٢٠٢٢):

١. **المؤهل العلمي:** يُعد المؤهل العلمي من العوامل الأساسية التي قد تسهم في تشكيل اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية في العملية التعليمية.
٢. **التدريب المهني:** يُعتبر التدريب المستمر أحد العوامل الحاسمة في تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية. فالمعلمون الذين يتلقون دورات تدريبية منتظمة يظهرون اســـتعدادًا أكبر لتوظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
٣. **البنية التحتية التقنية:** توفر الموارد التقنية المناســـبة، مثل الأجهزة والبرمجيات وشـــبكات الإنترنت، يؤثر بشكل مباشر على اتجاهات المعلمين على استخدام التقنية في التدريس.
٤. **الدعم المؤسسي:** يُعد الدعم من قبل الإدارة المدرسية والجهات التعليمية العليا عاملاً مهمًا في تعزيز اتجاهات المعلمين نحو استخدام للتقنيات الحديثة.

وقد أوضـــحت دراســـة الغويري (٢٠٢٣) أن غياب الدعم الفني، والتكلفة المرتفعة، من أبرز المعوقات التي تؤثر سـلبًا على تشـكيل الاتجاهات الإيجابية نحو توظيف الذكاء الاصـطناعي. كما بيّنت دراســة الشــهري (٢٠٢٣) أهمية الاســتثمار في تدريب المعلمين لرفع مهاراتهم التقنية وتعزيز اتجاهاتهم نحو توظيفها. وعلى ذلك فإن الاتجاهات لا تُعد فقط مؤشـــرًا على الاســـتعداد لتوظيف التقنية، بل تمثل عنصرًا حاسمًا في فاعلية توظيف الذكاء الاصطناعي داخل البيئة الصفية.

منهجية الدراسة، وإجراءاتها:

١. **منهجية الدراسة:** اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)؛ لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها.

٢. **مجتمع الدراسة وعينته:** تستهدف الدراسة جميع معلمي الدراسات الإسلامية بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لمكتب التعليم بمحافظة الدرعية، وعددهم (١٣٥) معلمًا وفق إفادة المكتب، في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٦هـ. تم اختيار هذا المجتمع لارتباطه المباشر بمحور الدراسة، إذ يمثل المعلمون المصدر الرئيس لتنفيذ المناهج ونقل القيم والمعارف الدينية، كما أن تجانسه ووجوده في بيئة تعليمية موحدة يتيح دراسة الظاهرة في سياق متماسك. ونظرًا لمحدودية العدد وسهولة التواصل عبر الوسائل التقنية، تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل لجميع الأفراد لتعزيز دقة النتائج وقابليتها للتعميم. وشملت العينة معلمي الدراسات الإسلامية في جميع المراحل التعليمية، كما يوضح الجدول (١) التوزيع حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول رقم (١) يوضح خصائص العينة

المتغير	العنصر	التكرار	النسبه
المؤهل العلمي	جامعي	١٠٤	%٧٧,٠٤
	دبلوم عال	١٦	%١١,٨٥
	ماجستير	٩	%٦,٦٧
	دكتوراه	٦	%٤,٤٤
	المجموع	١٣٥	%١٠٠
سنوات الخبرة	٥-١٠ سنوات	٦٨	%٥٠,٣٧
	١٠-١٥ سنة	٢٩	%٢١,٤٨
	١٥ سنة واكثر	٣٨	%٢٨,١٥
	المجموع	١٣٥	%١٠٠
المرتبة الوظيفية	معلم ممارس	١١١	%٨٢,٢٢
	معلم متقدم	١٥	%١١,١١
	معلم خبير	٩	%٦,٦٧
	المجموع	١٣٥	%١٠٠

٣. أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: استبانة واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تحديد الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى التعرف على واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم.

مصادر بناء الاستبانة: تم بناء الاستبانة بالاعتماد على الأدبيات النظرية والبحثية المتعلقة بقياس واقع توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل دراسات الحكمي ومضوي

(٢٠٢٣)، والسبيعي (٢٠٢٤)، والعنزي والشيخ (٢٠٢٤)، والاستفادة منها في صياغة فقراتها. تألفت صورتها الأولية من ثلاث مكونات رئيسية لقياس مدى توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لهذه التطبيقات: مكون تخطيط التدريس (١١ عبارة)، ومكون تنفيذ التدريس (١٥ عبارة)، ومكون تقويم التدريس (٩ عبارات). وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة التوظيف (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، وهو مقياس رتبي يُعامل في التحليل الإحصائي كمقياس فئوي يعبر عن قيم كمية مستمرة.

طريقة تصحيح الاستبانة: تم تصحيح الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بتخصيص درجات من (٥) للإجابة "دائمًا" إلى (١) للإجابة "إطلاقًا"، بما يعكس تدرج مستوى التوظيف من الأعلى إلى الأدنى. ولتفسير المتوسطات الحسابية إحصائيًا، تم حساب الفئات التقديرية عبر طرح أدنى قيمة من أعلى قيمة في المقياس (٥−١=٤) ثم قسمة الناتج على عدد الفئات (٥) ليكون طول الفئة (٠,٨٠). وبناءً على ذلك، صُنفت النتائج إلى: أقل من ١,٨٠ (توظيف منخفض جدًا)، ومن ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ (منخفض)، ومن ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ (معتدل)، ومن ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ (مرتفع)، وأكثر من ٤,٢٠ (مرتفع جدًا). وقد اعتمد هذا التصنيف لتحديد مستوى استجابات العينة بدقة وفق المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الدراسة.

الخصائص السيكومترية للأداة الأولى:

أ. **الصدق الظاهري للاستبانة:** للتحقق من صدق الاستبانة في صورتها الأولية، تم عرضها على (١٨) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وعلم النفس، وتقنيات التعليم، وذلك بهدف تقييم مدى مناسبة العبارة ومدى ارتباطها بالمكون الخاص بها، وملاءمتها لأهداف الدراسة ودقتها العلمية، واستنادًا إلى الملاحظات والمقترحات المقدمة من المحكمين، والتي تنوعت بين الحذف والتعديل والإضافة، تم إجراء التعديلات اللازمة، وأُعيدت صياغة بعض العبارات، وأُضيفت أخرى، ليصبح عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية على النحو الآتي: (١٣) عبارة في مكون تخطيط التدريس، و(١٢) عبارة في مكون تنفيذ التدريس، و(٩) عبارات في مكون تقويم التدريس.

ب. صدق الاتساق والبناء الداخلي للاستبانة:

١. معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه، ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمكون الخاص بها

تخطيط التدريس		تنفيذ التدريس		تقويم التدريس	
رقم العبارة	درجه الارتباط**	رقم العبارة	درجه الارتباط**	رقم العبارة	درجه الارتباط**
١	٠,٧٨٢	١	٠,٨١٩	١	٠,٧٣٦
٢	٠,٧٩٩	٢	٠,٦٨١	٢	٠,٨٣٦
٣	٠,٦٨	٣	٠,٦٢١	٣	٠,٨٥٦

تخطيط التدريس		تنفيذ التدريس		تقويم التدريس	
٤	٠,٨٦٥	٤	٠,٨٤٧	٤	٠,٩٢
٥	٠,٩٣٤	٥	٠,٨٩٥	٥	٠,٨٥٩
٦	٠,٨٨٨	٦	٠,٩٢٥	٦	٠,٨٦٣
٧	٠,٨٧٣	٧	٠,٨٨٩	٧	٠,٨٧٢
٨	٠,٨٢١	٨	٠,٩٣٤	٨	٠,٧٢
٩	٠,٩١٨	٩	٠,٨٨٤	٩	٠,٨١٩
١٠	٠,٧٨٧	١٠	٠,٦٧٢		
١١	٠,٧٩٩	١١	٠,٧٧١		
١٢	٠,٧٦٨	١٢	٠,٧٧٣		
١٣	٠,٨٠٦				
** دالة عند (٠,٠١)					

يتضـــح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمكون المنتمية إليه، كانت موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٢. معاملات ارتباط بيرســون لقياس العلاقة بين مكونات الاســتبانة بالدرجة الكلية للاستبانة:

تم التحقق من صــدق الاتســاق الداخلي للاســتبانة بعد تعديلها وفقًا لملاحظات المحكمين، وذلك من خلال تطبيقها بصيغتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلمًا من معلمي الدراسات الإسلامية في مختلف المراحل التعليمية، تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، ولقياس صدق الاتساق الداخلي، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون بين درجات كل عبارة والمجموع الكلي للمكون الذي تنتمي إليه، حيث تهدف هذه الخطوة إلى التأكد من ترابط العبارات داخليًا واتســاقها في قياس الأبعاد المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٣) معامل ارتباط (بيرسون) لمكونات الاستبانة للعينة الاستطلاعية (ن=٢٥)

المكون	الدرجه
تخطيط التدريس	٠,٩٦٣
تنفيذ التدريس	٠,٩٧
تقويم التدريس	٠,٩٤٥

يوضح الجدول (٣) نتائج الاتساق الداخلي وصدق البناء لمحور توظيف معلمي الدراسات الإســلامية لتطبيقات الذكاء الاصــطناعي في التعليم العام، وذلك ضــمن مكوناته الفرعية: تخطيط التدريس(r = 0.963) ، وتنفيذ التدريس(r = 0.970) ، وتقويم التدريس (r = 0.945)، وتعكس هذه القيم المرتفعة لمعاملات الارتباط دلالة قوية على تجانس العبارات داخل كل مكون، كما تؤكد على قوة البناء الداخلي للاستبانة في قياس السلوك الفعلي للمعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي في مختلف مراحل العملية التعليمية، وتشير هذه النتائج إلى موثوقية عالية للأداة وصــلاحيتها لتقديم بيانات دقيقة.

ج. ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة في صورتها النهائية، بعد إجراء التعديلات اللازمة بناءً على آراء المحكمين، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٢٥) معلمًا من معلمي الدراسات الإسلامية في مختلف المراحل التعليمية، تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وقد استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ، وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (٤) مستويات مرتفعة من الثبات، مما يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة وتحقيق أغراض الدراسة بدقة وموضوعية.

جدول (٤) معامل ثبات (الفا كرونباخ) محاور وابعاد الاستبيان للعينة الاستطلاعية (ن=٢٥)

المكون	عدد العبارات	الدرجة
تخطيط التدريس	١٣	٠,٩٦٨
تنفيذ التدريس	١٢	٠,٩٦٢
تقويم التدريس	٩	٠,٩٥٩
المكونات ككل	٣٤	٠,٩٨٤

يبين الجدول (٤) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمكونات الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة على قدر مرتفع من الثبات، مما يجعلها صالحة للتطبيق في الميدان.

الأداة الثانية: مقياس لاتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم:

تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذ المقياس إلى قياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال تدريسهم.

مصادر بناء المقياس: تم بناؤه من خلال اطلاع الباحثان على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل (آل مسلم وموكلي، ٢٠٢٣؛ الشهري، ٢٠٢٣، حسانين، ٢٠٢٣)، والإفادة من إجراءاتها في بناء المقياس، وتكون المقياس في صورته الأولية، من ثلاث أبعاد وهي البُعد المعرفي ويحوي (٦) عبارات، والبُعد السلوكي ويحوي (٦) عبارات، والبُعد الوجداني ويحوي (٦) عبارات، ليكون العدد الإجمالي لعبارات المقياس (١٨) عبارة، منها عبارات موجبة، وأخرى عبارات سالبة، ويجاب عن كل بُعد باتباع مقياس ليكرت الخماسي.

طريقة تصحيح المقياس: تم تصحيح مقياس الاتجاهات في هذه الدراسة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم منح العبارات الموجبة درجات تصاعدية تبدأ من (١) للإجابة "أختلف تمامًا" وحتى (٥) للإجابة "أوافق تمامًا"، بينما عُكست الدرجات في العبارات السالبة لتبدأ من (٥) للإجابة "أختلف تمامًا" وحتى (١) للإجابة "أوافق تمامًا"، وذلك لضمان دقة قياس الاتجاهات الإيجابية والسلبية بشكل متوازن. ولأغراض التفسير الإحصائي للمتوسطات الحسابية، تم تصنيف القيم الناتجة إلى خمس فئات تفسيرية تعكس مستوى الاتجاه، حيث تشير المتوسطات الأقل من ١,٨٠ إلى اتجاه منخفض جدًا، والمتوسطات بين ١,٨٠ و٢,٥٩ إلى اتجاه منخفض، وبين ٢,٦٠ و٣,٣٩ إلى اتجاه معتدل، وبين ٣,٤٠ و٤,١٩ إلى اتجاه مرتفع، أما القيم التي تتجاوز ٤,١٩ فتدل

على اتجاه مرتفع جدًا. ويهدف هذا التصـــنيف إلى توضـــيح درجة اتجاه أفراد العينة بناءً على استجاباتهم.

الخصائص السيكومترية للأداة الثانية:

أ. **الصـــدق الظاهري لمقياس الاتجاهات:** تم عرض مقياس الاتجاهات في صـــورته الأولية على عدد (١٨) محكمًا من المتخصصين في مجال المناهج، وطرق تدريس العلوم الشرعية، ومجال علم النفس، ومجال تقنيات التعليم، وفي ضـــوء آراء المحكمين، ومقترحاتهم بالحذف أو التعديل أو الإضافة، أجري عددًا من التعديلات اللازمة التي اتفق عليها معظم المحكمين، وبذلك أصبح مقياس الاتجاهات مكونًا من (٦) فقرات في كل بُعد من الأبعاد الثلاثة التالية: (المعرفي، السلوكي، الوجداني).

ب. **صـــدق الاتســـاق والبناء الداخلي لمقياس الاتجاهات:** للتحقق من الصـــدق البنائي لمقياس الاتجاهات، تم تطبيق مقياس الاتجاهات في صورته النهائية –بعد إدخال تعديلات المحكمين– على عينة استطلاعية من معلمي الدراسات الإسلامية في جميع المراحل الدراسية، وبلغ عددهم (٢٥) معلمًا حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من ضمن مجتمع الدراسة، وتم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) كما يلي:

أولًا: معاملات ارتباط بيرســـون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبُعد الخاص بها

البَعد المعرفي		البَعد السلوكي		البَعد الوجداني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٥**	١	٠,٥٥٣**	١	٠,٨١٢**
٢	٠,٥٤٧**	٢	٠,٤٦**	٢	٠,٨٤١**
٣	٠,٠٨٧**	٣	٠,٨١٦**	٣	٠,٦٥٢**
٤	٠,٢٧٦**	٤	٠,٤٣**	٤	٠,٦٧٨**
٥	٠,٧٥٢**	٥	٠,٦٩١**	٥	٠,٤٦٥**
٦	٠,٦٤**	٦	٠,٧٣٢**	٦	٠,٥٣١**
** دالة عند (٠,٠١)					

يتضـــح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه، كانت موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ثانيًا: معاملات ارتباط بيرســـون لقياس العلاقة بين مكونات مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (٦) معامل ارتباط محاور مقياس الاتجاهات بالدرجة الكلية للمقياس:

البُعد	درجة الارتباط
البُعد المعرفي	**٠,٩٣١
البُعد السلوكي	**٠,٩٣٦
البُعد الوجداني	**٠,٩٤٧
** دالة عند (٠,٠١)	

ويبين الجدول (٦) معاملات ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة، أو دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صـادقة، وتقيس الهدف الذي وُضعت من أجله.

ثالثًا: حساب ثبات مقياس الاتجاهات: استخدمت بيانات المجموعة الاستطلاعية لحساب قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لكل بُعد من أبعاد المقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧) قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس

البعد	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
البُعد المعرفي	٦	٠,٦٨٣
البُعد السلوكي	٦	٠,٨٣٢
البُعد الوجداني	٦	٠,٨٥٧
محور الاتجاهات ككل	١٨	٠,٩٠٩

يبين الجدول (٧) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وهي قيم مرتفعة، مما يدل على أن المقياس على قدر مرتفع من الثبات.

٤. إجراءات تطبيق الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بمجموعة من الإجراءات شـملت: تحديد مجتمع الدراسـة من معلمي الدراسـات الإسـلامية بالتعليم العام واعتماد العينة الكاملة منه، ثم مراجعة الأدبيات النظرية والدراسـات السـابقة ذات الصـلة بموضـوع توظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في التعليم. وبعد ذلك تطوير أداتي الدراسـة (الاسـتبانة ومقياس الاتجاهات) بما يتوافق مع أهداف الدراسـة، ثم تطبيقها على عينة مكونة من ١٣٥ معلمًا خلال الفترة من ١٤٤٦/٠٧/١٢هـ إلى ١٤٤٦/٠٨/٢٦هـ. وبعد جمع البيانات، تم تصنيفها في جداول خاصة منظمة وتحليلها إحصائيًا باسـتخدام برنامج (SPSS)، ثم تفسـير النتائج ومناقشـتها في ضـوء الدراسـات السـابقة، واختُتمت الدراسة بتقديم توصيات مستخلصة بناءً على نتائج الدراسة.

٥. أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم اسـتخدام البرنامج الإحصـائي (SPSS) بوصـفه أداة تحليلية رئيسـية، حيث تم توظيف عدد من الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة البيانات وأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وتوضيح توزيعهم حسب المتغيرات المستهدفة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى الأهمية النسبية، بهدف تحليل استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ومقياس الاتجاهات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل من الاستبانة ومقياس الاتجاهات، من خلال قياس قوة العلاقة بين الفقرات والمكون الكلي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس درجة الثبات الداخلي لأدوات الدراسة، مما يعكس مدى الاتساق في إجابات المشاركين.
- اختبار كروسكال واليس(Kruskal–Wallis Test) ؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بين معلمي الدراسات الإسلامية، وذلك تبعًا لمتغيرات الدراسة. وقد تم اختيار هذا الاختبار نظرًا لعدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات، مما يجعل اختبار كروسكال–واليس الخيار الأنسب لتحليل الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين في البيانات غير الموزعة طبيعيًا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول ما واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لفقرات المحور الأول (واقع التوظيف)، وذلك على النحو التالي:

أولًا: فيما يتعلق بالمكون الأول: واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في (تخطيط التدريس)، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون (تخطيط التدريس)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٨) التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تخطيط التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط لدروس الدراسات الإسلامية.	٢,٨٩٦	١,٤٠٠	%٥٧,٩٣	١	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للتمهيد لدروس مقررات الدراسات الإسلامية.	٢,٨٨١	١,٣٦٦	%٥٧,٦٣	٢	معتدل

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف دروس الدراسات الإسلامية.	٢,٨٣٠	١,٤٠١	%٥٦,٥٩	٥	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية.	٢,٨٨١	١,٣٩٩	%٥٧,٦٣	٣	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لجمع أفكار جديدة للأنشطة التعليمية.	٢,٨٤٤	١,٣٩٢	%٥٦,٨٩	٤	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اختيار المواد التعليمية المناسبة.	٢,٧٤٨	١,٣٨٦	%٥٤,٩٦	٨	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية مخصصة لطلابي من خلال التعلم التكيفي.	٢,٧٤١	١,٣٦٦	%٥٤,٨١	٩	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصول على البيانات الأولية لكل طالب.	٢,٦٩٦	١,٤٤٢	%٥٣,٩٣	١١	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد المفاهيم الصعبة التي يحتاج الطلاب إلى التركيز عليها.	٢,٧٥٦	١,٣٩٥	%٥٥,١١	٧	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل كتب المناهج وتحديد نقاط القوة والضعف.	٢,٥٨٥	١,٣٤٠	%٥١,٧٠	١٣	منخفض
أستخدم تطبيقات صناعة الصوت؛ لتحويل النصوص المكتوبة في مقرر الدراسات الإسلامية إلى ملفات صوتية مسموعة لدى الطلاب.	٢,٧٨٥	١,٤٣٧	%٥٥,٧٠	٦	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتصميم ألعاب تعليمية تفاعلية لتعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الدينية.	٢,٦٥٩	١,٤٢٦	%٥٣,١٩	١٢	معتدل

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء خطط دروس مخصصة لمجموعات مختلفة من الطلاب.	٢,٧١٩	١,٣٦٩	%٥٤,٣٧	١٠	معتدل
مكون تخطيط التدريس ككل	٢,٧٧١	١,٢٦٢	%٥٥,٤٢	٢	معتدل

أظهرت نتائج جدول (٨) أن توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخطيط التدريس جاء بدرجة "معتدلة"، بمتوسط كلي بلغ (٢,٧٧١) وأهمية نسبية (٥٥,٤٢%). وقد تفاوتت استجابات المعلمين بين "معتدل" و"منخفض"، حيث جاءت العبارة الأولى: "أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للدروس" في المرتبة الأعلى بمتوسط (٢,٨٩٦) وأهمية نسبية (٥٧,٩٣%)، تليها عبارات مثل التخطيط للتمهيد وتصميم الأنشطة التعليمية، بينما كانت العبارة الأخيرة: "أُحلّل كتب المناهج الدراسية لتحديد نقاط القوة والضعف" الأقل توظيفًا، بمتوسط (٢,٥٨٥) وأهمية نسبية (٥١,٧٠%)، مصنّفة ضمن درجة "منخفضة." وتُفسَّر هذه النتائج بأن المعلمين يميلون إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجوانب التي تتطلب مهارات تقنية محدودة أو أدوات سهلة الاستخدام، مقابل إحجام عن توظيفها في المهام الأكثر تعقيدًا التي تحتاج إلى معرفة تقنية أعمق أو دعم تقني مؤسسي. ويُعزى ذلك إلى عدة أسباب، منها: قلة التدريب المتخصص، وضعف توفر التطبيقات المتقدمة، وعدم جاهزية البنية التحتية في بعض المدارس. وبناءً على ذلك، تعكس النتائج واقعًا يتطلب تعزيز وعي المعلمين بالوظائف المتقدمة للذكاء الاصطناعي، وتكثيف البرامج التدريبية التي تمكّنهم من توظيفه بفاعلية في مرحلة التخطيط، بما يسهم في تطوير جودة تصميم التدريس واستجابته لاحتياجات الطلاب المتنوعة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، حيث أظهرت نتائجها مستوى توظيف معتدل، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، التي أوضحت أن درجة توظيف معلمات العلوم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بمستوى متوسط، وكذلك مع نتائج دراسة حسانين (٢٠٢٣)، التي بينت أن توظيف معلمي اللغة العربية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء أيضًا في المستوى المتوسط. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى ضعف في مستوى التوظيف، مثل دراسة السبيعي (٢٠٢٤)، التي أظهرت أن المعلمات يوظفن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخطيط التدريس بدرجة منخفضة، ودراسة الحناكي (٢٠٢٣)، التي كشفت عن ضعف توظيف المعلمات لهذه التطبيقات في مرحلة التخطيط، ودراسة العمري (٢٠٢٢)، التي أظهرت مستوى توظيف مرتفع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات.

ثانيًا: فيما يتعلق بالمكون الثاني: واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في (تنفيذ التدريس)، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام

لتطبيقات الذكاء الاصـطناعي في مكون (تنفيذ التدريس)، وجاءت النتائج كما هو موضـح بالجدول (٩) التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تنفيذ التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير بيئة تعليمية تفاعلية.	٢,٩٤١	١,٤٧٥	%٥٨,٨١	٢	**معتدل**
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الشروحات التفاعلية للطلاب.	٣,٠٣٧	١,٤٥٣	%٦٠,٧٤	١	**معتدل**
أستخدم التعلم التكيفي الذكي للاستجابة للاحتياجات التعليمية المختلفة لكل طالب.	٢,٨٧٤	١,٣٦٣	%٥٧,٤٨	٤	**معتدل**
أستخدم تطبيقات تلخيص النصوص؛ لتلخيص النصوص الطويلة بدقة متناهية وبطريقة سهلة القراءة.	٢,٨٨٩	١,٤٣٣	%٥٧,٧٨	٣	**معتدل**
أستخدم تطبيقات تمييز وقراءة الحروف؛ لتحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها.	٢,٨٥٢	١,٤٦٤	%٥٧,٠٤	٥	**معتدل**
أستخدم أنشطة عملية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تدريسي لمقررات الدراسات الإسلامية.	٢,٨٠٧	١,٤١٢	%٥٦,١٥	٦	**معتدل**
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات فورية للطلاب أثناء العمل على أنشطة تعليمية تفاعلية.	٢,٧٢٦	١,٤٥٨	%٥٤,٥٢	٨	**معتدل**

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء محادثات شبيهة بالمحادثات البشرية مع الطلاب لتوضيح المفاهيم.	٢,٦٧٤	١,٤٢٤	%٥٣,٤٨	١١	**معتدل**
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير بيئات تعلم افتراضية تحاكي بيئات التعلم الواقعية.	٢,٧١١	١,٤٤٥	%٥٤,٢٢	٩	**معتدل**
أستخدم تقنية الواقع المعزز في الشرح والتوضيح على المحتوى الرقمي لمقررات الدراسات الإسلامية.	٢,٧٧٠	١,٤٤٥	%٥٥,٤١	٧	**معتدل**
أوظف الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية من أجل تحسين عملية التعليم لدى الطلاب.	٢,٣٧٨	١,٤٢٩	%٤٧,٥٦	١٢	**معتدل**
أقدم الاستشارات الالكترونية للطلاب من خلال الدردشات الالكترونية.	٢,٦٨٩	١,٤٤٣	%٥٣,٧٨	١٠	**معتدل**
مكون تنفيذ التدريس ككل	٢,٧٧٩	١,٣١١	%٥٥,٥٨	١	**معتدل**

أظهرت نتائج جدول (٩) أن توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون تنفيذ التدريس جاء بدرجة "معتدلة"، بمتوسط كلي (٢,٧٧٩) وأهمية نسبية (٥٥,٥٨%). وقد تصدّرت العبارة: "أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم الشروحات التفاعلية للطلاب" الترتيب بمتوسط (٣,٠٣٧) وأهمية نسبية (٦٠,٧٤%)، تلتها العبارة: "أوفّر بيئة تعليمية تفاعلية" بمتوسط (٢,٩٤١) وأهمية نسبية (٥٨,٨١%). في المقابل، جاءت العبارة: "أوظف الروبوت التعليمي كوسيلة تعليمية" في أدنى الترتيب بمتوسط (٢,٣٧٨) وأهمية نسبية (٤٧,٥٦%)، تليها عبارات مثل "إنشاء محادثات شبيهة بالبشر" و"توفير بيئات تعلم افتراضية"، وجميعها تشير إلى توظيف محدود للتطبيقات المتقدمة. وتُفسَّر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يفضلون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تُسهّل الجوانب المباشرة من العملية التعليمية، مثل الشرح والتفاعل العام، دون التوسع في استخدام التقنيات المتقدمة التي تتطلب مهارات رقمية متخصصة أو بيئات تكنولوجية مجهّزة. ويُعزى هذا الاتجاه إلى عدة عوامل، منها: ضعف البنية التحتية في بعض

المدارس، وقلة توفر التطبيقات التعليمية المتقدمة، ومحدودية فرص التدريب المهني الموجه نحو الذكاء الاصطناعي. كما أن طبيعة مقررات الدراسات الإسلامية، التي تعتمد بشكل كبير على الشرح والنقاش والتحليل، تجعل من التطبيقات التفاعلية البسيطة أكثر انسجامًا مع طبيعة المادة، مقارنة بالتقنيات المتقدمة كالمحاكاة أو الروبوتات. وتُبرز هذه النتائج الحاجة إلى برامج تدريبية نوعية ومكثفة تُمكّن المعلمين من توظيف التطبيقات الذكية بفعالية أكبر، إلى جانب تعزيز الدعم الفني والمعرفي لهم، بما يُسهم في رفع كفاءة تنفيذ التدريس وتحقيق التكامل بين المضمون الشرعي والتقنيات الحديثة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى مستوى توظيف "معتدل"، ومن أبرزها دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، التي أظهرت أن معلمات العلوم يوظفن تطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة حسانين (٢٠٢٣)، التي بينت أن توظيف معلمي اللغة العربية لهذه التطبيقات جاء ضمن المستوى المتوسط، وتختلف هذه النتائج مع ما أظهرته دراسات أخرى أشارت إلى تدني مستوى التوظيف، مثل دراسة الحناكي والحارثي (٢٠٢٣)، التي أوضحت أن معلمات الحاسب وتقنية المعلومات يوظفن هذه التطبيقات بدرجة منخفضة جدًا، كما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة العمري (٢٠٢٢)، التي أظهرت مستوى مرتفعًا في توظيف المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

ثالثًا: فيما يتعلق بالمكون الثالث: واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في (تقويم التدريس)، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون (تقويم التدريس)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات مكون تقويم التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصحيح الاختبارات والواجبات.	٢,٦٠٧	١,٥٢١	%٥٢,١٥	٧	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية رصد الدرجات.	٢,٨٧٤	١,٥١٣	%٥٧,٤٨	١	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل نتائج الطلاب وتقديم تقارير مفصلة.	٢,٧٥٦	١,٥٥٧	%٥٥,١١	٢	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية تكيّفية.	٢,٦٣٠	١,٤٨٠	%٥٢,٥٩	٦	معتدل

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	درجة التوظيف
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج الاختبارات وتحديد نقاط الضعف لدى الطلاب من خلال تطبيقات التقييم الذكي.	٢,٦٧٤	١,٥١٠	%٥٣,٤٨	٤	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقديم تقارير مفصلة عن تقدم الطلاب لأولياء الأمور.	٢,٥٤١	١,٤٥٥	%٥٠,٨١	٩	منخفض
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات تقييمية متنوعة (اختيار من متعدد، مقالي، وغيرها).	٢,٦٧٤	١,٤٣٤	%٥٣,٤٨	٣	معتدل
أوظف النظم الخبيرة في طرح أسئلة ختامية متنوعة وفق قدرات الطلاب العقلية.	٢,٦٥٩	١,٤١٥	%٥٣,١٩	٥	معتدل
أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب وتقديم تغذية راجعة مخصصة.	٢,٦٠٠	١,٤٣٦	%٥٢,٠٠	٨	معتدل
مكون تقويم التدريس ككل	**٢,٦٦٨**	**١,٣٥٠**	**%٥٣,٣٧**	٣	معتدل

أظهرت نتائج جدول (١٠) أن توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مكون تقويم التدريس جاء بدرجة "معتدلة"، بمتوسط كلي (٢,٦٦٨) وأهمية نسبية (٥٣,٣٧%)، مما يشير إلى مستوى توظيف متوسط ومحدود في المهام التقويمية. وقد جاءت العبارة: "أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية رصد الدرجات" في صدارة العبارات بمتوسط (٢,٨٧٤) وأهمية نسبية (٥٧,٤٨%)، تلتها العبارة: "تحليل نتائج الطلاب وتقديم تقارير مفصلة" بمتوسط (٢,٧٥٦) وأهمية نسبية (٥٥,١١%). في المقابل، جاءت العبارة: "تقديم تقارير مفصلة عن تقدم الطلاب لأولياء الأمور" في أدنى ترتيب، بمتوسط (٢,٥٤١) وأهمية نسبية (٥٠,٨١%)، وصُنفت ضمن درجة "منخفضة." وتُفسَّر هذه النتائج بأن توظيف الذكاء الاصطناعي في تقويم التدريس يتركز بشكل أساسي في المهام الإدارية والآلية، مثل رصد الدرجات وتحليل الأداء العام، بينما يقل استخدامه في الجوانب التفاعلية التي تتطلب تخصيصًا وارتباطًا مباشرًا مع أولياء الأمور أو مع تحليل دقيق لأخطاء الطلاب. ويُعزى ذلك إلى عدة عوامل، من أبرزها: ضعف وعي المعلمين بقدرات التقويم الذكي، وقلة التدريب المتخصص، وندرة الأنظمة المؤسسية المتكاملة التي

تتيح توظيف هذه التطبيقات في البيئة الصفية بشكل فعال. كما أن اعتماد المعلمين على التطبيقات التي توفر الوقت وتسهل المهام الروتينية يعكس توجّهًا وظيفيًا نحو التبسيط، بعيدًا عن استخدام الأدوات التحليلية المتقدمة. ويُشير ذلك إلى الحاجة الماسّة إلى تطوير مهارات المعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقويم المعمق، وتوفير بيئة تعليمية رقمية تُسهم في تحليل دقيق لأداء الطلاب، وتُعزز من التفاعل البنّاء مع أولياء الأمور بما يخدم جودة نواتج التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى توظيف معتدل، فقد أظهرت دراسة حسانين (٢٠٢٣)، أن معلمي اللغة العربية يوظفون الذكاء الاصطناعي في عمليات التقويم بمستوى متوسط، وهو ما أكدته أيضًا دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، لدى معلمات العلوم، حيث جاءت درجة التوظيف ضمن المستوى المتوسط، مما يعكس توجهًا عامًّا نحو استخدام هذه التطبيقات في المهام التقويمية الأساسية، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى انخفاض واضح في مستوى التوظيف في مكون التقويم، ومنها دراسة السبيعي (٢٠٢٤)، التي بيّنت أن توظيف معلمات اللغة العربية للذكاء الاصطناعي في تقويم الدروس كان منخفضًا، ودراسة الحناكي (٢٠٢٣)، التي أوضحت ضعف توظيف المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم التدريس، كما اختلفت هذه النتائج أيضًا مع نتائج العمري (٢٠٢٢)، والتي بيّنت أن المعلمات يوظفن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس عمومًا، بما في ذلك التقويم، بدرجة مرتفعة.

ويلخص الجدول (١١) التالي واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع مكونات التوظيف (التخطيط، التنفيذ، التقويم):

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمكونات التوظيف

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاهميه النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
تخطيط التدريس	٢,٧٧١	١,٢٦٢	%٥٥,٤٢	٢	معتدل
تنفيذ التدريس	٢,٧٧٩	١,٣١١	%٥٥,٥٨	١	معتدل
تقويم التدريس	٢,٦٦٨	١,٣٥٠	%٥٣,٣٧	٣	معتدل
واقع التوظيف في كل المكونات	٢,٧٣٩	١,٢٥٤	%٥٤,٧٩		معتدل

أظهر جدول (١١) ملخصًا عامًا لواقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المكونات الثلاثة للعملية التعليمية (تخطيط، تنفيذ، تقويم)، حيث بلغ المتوسط الكلي لجميع المكونات (٢,٧٣٩) بأهمية نسبية (٥٤,٧٩%)، مما يشير إلى درجة "معتدلة " من التوظيف وفق مقياس ليكرت. وتصدر مكون تنفيذ التدريس الترتيب بمتوسط (٢,٧٧٩) وأهمية نسبية (٥٥,٥٨%)، تلاه تخطيط التدريس بمتوسط (٢,٧٧١)، ثم تقويم التدريس في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٦٦٨) وأهمية نسبية (٥٣,٣٧%). وتُفسَّر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يُبدون اهتمامًا ملحوظًا بتوظيف الذكاء الاصطناعي، إلا أن هذا الاهتمام لا يزال محصورًا ضمن حدود متوسطة، دون أن يرقى إلى مستوى التفعيل الكامل أو التوظيف العميق. ويُعزى تقدّم

مكون التنفيذ إلى توفر أدوات تعليمية رقمية سهلة الاستخدام مثل الشروحات التفاعلية والتمارين الرقمية، مما يعزز من توظيف الذكاء الاصطناعي خلال تقديم المحتوى. في المقابل، يعكس تدنّي توظيف الذكاء الاصطناعي في مكون التقويم ضعف الاعتماد على التطبيقات التحليلية الذكية، والتي تتطلب غالبًا بيئات تقنية داعمة وخبرة مهنية متخصصة. كما تُشير النتائج إلى أن التوظيف في مرحلتي التخطيط والتنفيذ يتركز على المهام البسيطة، في حين تغيب التطبيقات المتقدمة التي تدعم التحليل الفردي وتقديم تقارير ذكية. ويرتبط هذا الواقع بعدة عوامل، من أبرزها :ضعف البنية التحتية التقنية في بعض البيئات المدرسية، نقص التدريب المتخصص في مجال الذكاء الاصطناعي، والطبيعة النظرية لمقررات الدراسات الإسلامية، التي تجعل المعلمين أكثر ميلاً للتطبيقات المباشرة والبسيطة. وتبرز هذه النتائج الحاجة إلى تعزيز دمج الذكاء الاصطناعي في جميع مراحل العملية التعليمية، من خلال برامج تطوير مهني نوعية، وتوفير أدوات تحليل ذكية، وتحسين البيئة الرقمية، بما يرفع من مستوى التوظيف إلى درجات أعلى من الكفاءة والاندماج مع متطلبات التعليم الحديث.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، فقد بينت دراسة حسانين (٢٠٢٣)، أن معلمي اللغة العربية يوظفون الذكاء الاصطناعي في التدريس بمستوى متوسط، كما أظهرت دراسة العنزي والشيخ (٢٠٢٤)، أن معلمات العلوم أيضًا يوظفن هذه التطبيقات بدرجة متوسطة، مما يعكس اتجاها عامًا لدى المعلمين نحو الاستفادة من الذكاء الاصطناعي بشكل متوازن في مهام التدريس الأساسية، وتختلف هذه النتائج مع ما أوردته دراسات أخرى أشارت إلى انخفاض واضح في مستوى التوظيف في مختلف مكونات التدريس، فدراسة الحناكي (٢٠٢٣)، أظهرت وجود ضعف في توظيف معلمات الدراسات الاجتماعية لتلك التطبيقات، وهو ما دعمته أيضًا نتائج دراسة الخيبري(٢٠٢٠)، التي توصلت إلى مستويات توظيف منخفضة، وكذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العمري (٢٠٢٢)، التي كشفت عن مستوى توظيف مرتفع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمات.

إجابة السؤال الثاني ما اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وذلك ضمن الأبعاد الثلاثة للاتجاه: المعرفي، السلوكي، الوجداني، وكانت النتيجة كالتالي:

أ. **البعد المعرفي:** لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، فيما يتعلق بالبعد المعرفي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات (البعد المعرفي)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات البعد المعرفي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
أنا على استعداد تام لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسي.	٣,٦١٥	١,٣٧٧	%٧٢,٣٠	٢	مرتفع
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تحسين جودة التعليم.	٣,٧٥٦	١,٣٨٥	%٧٥,١١	١	مرتفع
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يتعارض مع إعداد معلمي الدراسات الإسلامية في البيئة السعودية.	٣,١١٩	١,٤٢٠	%٦٢,٣٧	٦	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا يتناسب مع تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.	٣,٢٨٩	١,٣٧١	%٦٥,٧٨	٤	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي سيجعل من عملية التدريس أقل فاعلية.	٣,٢٥٢	١,٤٥٤	%٦٥,٠٤	٥	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس يمكن أن يساعد معلمي الدراسات الإسلامية في عمل تقييم ذاتي للمعارف المكتسبة في التعليم.	٣,٥١٩	١,٣٤٣	%٧٠,٣٧	٣	مرتفع
البعد المعرفي ككل	٣,٤٢٥	١,٢٠٧	%٦٨,٤٩	١	مرتفع

أوضح جدول (١٢) أن الاتجاهات المعرفية لمعلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة "مرتفعة"، بمتوسط كلي (٣,٤٢٥) وأهمية نسبية (٦٨,٤٩%)، مما يعكس وعياً معرفياً إيجابياً لدى المعلمين تجاه هذه التطبيقات. وقد جاءت العبارة: "أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تحسين جودة التعليم" في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٧٥٦) وأهمية نسبية (٧٥,١١%)، تلتها العبارة: "أنا على استعداد تام لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريسي" بمتوسط (٣,٦١٥) وأهمية نسبية (٧٢,٣٠%). في المقابل، جاءت عبارات مثل العبارة: "يتعارض مع إعداد معلمي الدراسات الإسلامية في البيئة السعودية" والعبارة: "لا يتناسب مع تدريس مقررات الدراسات الإسلامية" في مستوى "معتدل "

بمتوسطات تراوحت بين (٣,١١٩) و (٣,٢٨٩). وتُفسَّر هذه النتائج بأن المعلمين يُظهرون إدراكًا معرفيًا متقدمًا حيال إمكانات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتطوير الممارسات التدريسية، كما يعكس ارتفاع متوسطات بعض العبارات استعدادًا فعليًا لتوظيف هذه التطبيقات في بيئة التعليم الإسلامي. في المقابل، تشير بعض العبارات ذات التقييم "المعتدل" إلى وجود بعض التحفظات أو الشكوك، خصوصًا فيما يتعلق بمدى ملاءمة الذكاء الاصطناعي لطبيعة المقررات الشرعية أو البيئة الثقافية المحلية. ويُعزى هذا التفاوت إلى عدة عوامل، أبرزها: تحسن الوعي المجتمعي والتربوي بأهمية التحول الرقمي، والدور المتنامي للذكاء الاصطناعي في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، مما عزز من الاتجاهات الإيجابية، في حين أن الاعتدال في بعض الاستجابات يُعزى إلى محدودية المعرفة المتخصصة أو القلق من تأثير الذكاء الاصطناعي على الدور التربوي التقليدي للمعلم في المواد الإسلامية. وتدل هذه النتائج على أن هناك قابلية حقيقية لدى المعلمين لتبني الذكاء الاصطناعي، لكنها مشروطة بمعالجة الجوانب الثقافية والتعليمية المرتبطة بالمقررات الشرعية. وعليه، تظهر الحاجة إلى برامج تدريبية وتوعوية موجهة تُمكّن المعلمين من توظيف هذه التطبيقات بفاعلية، مع مراعاة خصوصية المحتوى الإسلامي، بما يضمن استفادة أوسع وأكثر عمقًا من الذكاء الاصطناعي في بيئات التعليم الديني.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة الغويري (٢٠٢٣)، أن الاتجاهات المعرفية لدى معلمات الصفوف الأولية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بمستوى مرتفع، كما توصلت دراسة إسديرة (٢٠٢٤)، إلى نتائج مماثلة لدى معلمي علم النفس في المرحلة الثانوية، حيث سجلت اتجاهاتهم المعرفية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس مستوى مرتفعًا أيضًا، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن بعض الدراسات، مثل: دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية أبدين اتجاهات معرفية إيجابية بمستوى مرتفع جدًا، مما يشير إلى تفاوت في درجة الإيجابية وليس في الاتجاه العام، كما تختلف كذلك مع نتائج دراسة حسب(٢٠٢٣)، التي توصلت إلى أن الاتجاهات المعرفية لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي كانت منخفضة.

ب. **البعد السلوكي:** لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، فيما يتعلق بالبعد السلوكي، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات (البعد السلوكي)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات البعد السلوكي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
أنا من المهتمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	٣,٣٧٨	١,٣٦٥	%٦٧,٥٦	٣	معتدل
أقوم بتطوير مهاراتي في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣,٣٨٥	١,٤٠٤	%٦٧,٧٠	٢	معتدل
البحث والمشاركة في الدورات التدريبية حول استخدام الذكاء الاصطناعي يعيق سير العملية التعليمية من خلال هدر الجهد والوقت.	٣,٣١٩	١,٤٦٤	%٦٦,٣٧	٤	معتدل
مشاركة زملائي المعلمين داخل المدرسة بمعرفتي حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لا ينتج عنها أي فائدة مأمولة.	٣,٢٥٩	١,٤٩١	%٦٥,١٩	٥	معتدل
مشاركة زملائي في المجتمع التعليمي على التواصل الاجتماعي بالمعلومات التي أتعلمها حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس غير مجدية.	٣,١٤٨	١,٤٤٨	%٦٢,٩٦	٦	معتدل
أقوم بتشجيع طلابي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الذاتي.	٣,٥٦٣	١,٣٧٥	%٧١,٢٦	١	مرتفع
البعد السلوكي ككل	٣,٣٤٢	١,١٦٤	%٦٦,٨٤	٣	معتدل

أظهر جدول (١٣) أن الاتجاه السلوكي لمعلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس جاء بدرجة "معتدلة"، بمتوسط كلي (٣,٣٤٢) وأهمية نسبية (٦٦,٨٤%)، مما يدل على أن السلوك الفعلي للمعلمين تجاه هذه التطبيقات لا يزال في طور التفعيل الجزئي، ولم يبلغ بعد مستوى المبادرة العالية أو الممارسة المنتظمة. وقد جاءت العبارة: "أقوم بتشجيع طلابي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الذاتي" في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥٦٣) وأهمية نسبية (٧١,٢٦%)، مصنفة ضمن "المرتفع"، تلتها العبارة" :أقوم بتطوير مهاراتي في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط (٣,٣٨٥) وأهمية نسبية (٦٧,٧٠%)، والعبارة: "أنا من المهتمين باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس" بمتوسط (٣,٣٧٨)، وأهمية نسبية (٦٧,٥٦%)، وهما في مستوى "معتدل." في المقابل، جاءت عبارات مثل العبارة:

"أشارك زملائي في المدرسة المعرفة المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي"، والعبارة: "أتفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي لتبادل التجارب حول الذكاء الاصطناعي" في أدنى الترتيب، بمتوسطات تراوحت بين (٣,١٤٨) و(٣,٢٥٩) وأهمية نسبية بين (٦٢,٩٦%) و(٦٥,١٩%). وتُفسَّر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يُظهرون سلوكًا إيجابيًا على المستوى الفردي، خاصة فيما يتعلق بتشجيع الطلاب وتطوير الذات، لكنهم يُبدون تحفظًا واضحًا تجاه السلوك التشاركي ونقل المعرفة للزملاء، مما يُشير إلى ضعف في ثقافة العمل الجماعي أو غياب بيئة مهنية مشجعة على التفاعل. ويُعزى هذا النمط إلى عدة عوامل، من أبرزها :غياب ثقافة التعاون المهني في بعض المدارس، وقلة الحوافز المؤسسية التي تدعم المشاركة المجتمعية، إلى جانب ضعف الدعم الإداري والتنظيمي الذي يمكن أن يحوّل المبادرات الفردية إلى ممارسات جماعية مستدامة. وتبرز هذه النتائج أهمية تعزيز البُعد التشاركي في التوظيف السلوكي للذكاء الاصطناعي، عبر بناء بيئة تعليمية داعمة، وتقديم حوافز مهنية محفزة، وتوسيع برامج التطوير المهني لتشمل ليس فقط التدريب الفردي، بل أيضًا تفعيل مجتمعات الممارسة المهنية داخل المدارس، وتشجيع المبادرات التشاركية التي تسهم في نقل الخبرات وتوسيع نطاق الاستخدام الفعّال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة الشهري (٢٠٢٣) أن معلمي صعوبات التعلم يمتلكون اتجاهات سلوكية مرتفعة نحو توظيف هذه التطبيقات، وهو ما أكدته أيضًا دراسة إسديرة (٢٠٢٤)، التي أوضحت أن معلمي علم النفس في المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات سلوكية إيجابية مرتفعة، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، والتي أوضحت أن المعلمات سجلن مستوى مرتفعًا جدًا من الاتجاهات السلوكية. كما تختلف هذه النتائج أيضًا مع دراسة حسب (٢٠٢٣)، التي بيّنت أن الاتجاهات السلوكية لمعلمي الدراسات الاجتماعية جاءت منخفضة.

ت. **البعد الوجداني:** لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، فيما يتعلق بالبعد الوجداني، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات (البعد الوجداني)، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لعبارات البعد الوجداني

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
أشعر بالثقة في قدرتي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية.	٣,٥٠٤	١,٤٣٥	%٧٠,٠٧	٣	مرتفع
أتحمس كثيرًا لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع طلابي.	٣,٥٨٥	١,٤٥٣	%٧١,٧٠	٢	مرتفع

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
أشعر بالقلق عند تغيير طريقتي في التدريس؛ لذلك لا أحب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣,٣٠٤	١,٤٣١	%٦٦,٠٧	٥	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يضفي نوعًا من المرح والتشويق عند عرض مقررات الدراسات الإسلامية.	٣,٦٣٧	١,٣٧٥	%٧٢,٧٤	١	مرتفع
أشعر بالقلق من أن الاعتماد الكبير على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان التفاعل الشخصي بين المعلم والطالب.	٣,٠٣٧	١,٤١١	%٦٠,٧٤	٦	معتدل
أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يجعل التعليم أكثر تعقيدًا للطلاب.	٣,٤٠٧	١,٤٢٦	%٦٨,١٥	٤	مرتفع
البعد الوجداني ككل	٣,٤١٢	١,٢٤٧	%٦٨,٢٥	٢	مرتفع

أوضح جدول (١٤) أن الاتجاهات الوجدانية لمعلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة "مرتفعة"، بمتوسط كلي (٣,٤١٢) وأهمية نسبية (٦٨,٢٥%)، ما يدل على مشاعر إيجابية واضحة لدى المعلمين تجاه دمج هذه التطبيقات في العملية التعليمية. وقد تصدرت العبارة: "أعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يضفي نوعًا من المرح والتشويق عند عرض مقررات الدراسات الإسلامية" الترتيب بمتوسط (٣,٦٣٧) وأهمية نسبية (٧٢,٧٤%)، تلتها العبارة: "أتحمس كثيرًا لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع طلابي" بمتوسط (٣,٥٨٥) وأهمية نسبية (٧١,٧٠%)، ثم العبارة: "أشعر بالثقة في قدرتي على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط (٣,٥٠٤) وأهمية نسبية (٧٠,٠٧%)، وجميعها ضمن المستوى المرتفع. في المقابل، جاءت بعض العبارات التي تعكس تحفظًا عاطفيًا طفيفًا ضمن المستوى "المعتدل"، مثل العبارة: "أشعر بالقلق عند تغيير طريقتي في التدريس؛ لذلك لا أحب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط (٣,٣٠٤) وأهمية نسبية (٦٦,٠٧%)، والعبارة: "أشعر بالقلق من أن الاعتماد الكبير على التكنولوجيا قد يؤدي إلى فقدان التفاعل الشخصي بين المعلم والطالب" بمتوسط (٣,٠٣٧) وأهمية نسبية (٦٠,٧٤%). وتُفسَّر هذه النتائج بأن المعلمين يتمتعون بدافعية وجدانية عالية تجاه توظيف الذكاء الاصطناعي، تعكس الحماس والثقة والإدراك الواضح لأثر هذه التقنيات في إضفاء طابع تفاعلي ومحفز على التعليم، لا سيما في مقررات الدراسات الإسلامية. ومع ذلك، تظهر بعض القلق الطبيعي المصاحب للتحول من الأساليب

التقليدية إلى الرقمية، خاصة فيما يتعلق بالحفاظ على التفاعل الإنساني داخل الفصل. وتُعزى هذه الاتجاهات الإيجابية إلى تحسن الحضور التكنولوجي في البيئة التعليمية، والتعرض المتزايد للتقنيات الحديثة، بالإضافة إلى الوعي بأهمية التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. أما مظاهر التردد الوجداني، فقد تنبع من الارتباط العاطفي بالنمط التقليدي للتدريس أو الخشية من فقدان البعد التربوي الشخصي في ظل الاعتماد على التكنولوجيا. وتشير هذه النتائج إلى وجود أساس نفسي داعم لتبني الذكاء الاصطناعي، يعززه الإقبال العاطفي والثقة الذاتية، ويحتاج إلى مزيد من الدعم عبر تدريب عملي مستمر، وتقديم نماذج تطبيقية ناجحة، مع الحفاظ على التوازن التربوي بين التقنية والتفاعل الإنساني، بما يثري تجربة التدريس دون الإخلال بجوهر العلاقة التعليمية داخل الصف.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، فقد أظهرت دراسة الغويري(٢٠٢٣)، أن الاتجاهات الوجدانية لدى معلمات الصفوف الأولية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بمستوى مرتفع، كما توصلت دراسة إسديرة (٢٠٢٤)، إلى نتائج مماثلة لدى معلمي علم النفس في المرحلة الثانوية، حيث سجلت اتجاهاتهن الوجدانية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم مستوى مرتفعًا أيضًا، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن بعض الدراسات، مثل دراسة آل مسلم وموكلي (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية أبدين اتجاهات وجدانية إيجابية بمستوى مرتفع جدًا، مما يشير إلى تفاوت في درجة الإيجابية وليس في الاتجاه العام، كما تختلف كذلك مع نتائج دراسة حسب (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى أن الاتجاهات الوجدانية لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي كانت منخفضة.

ويلخص الجدول (١٥) التالي اتجاهات معلمي مقررات الدراسات الإسلامية في التعليم العام نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أبعاده الثلاثة (المعرفي، السلوكي، الوجداني):

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاتجاهات

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	ترتيب القيمة	المستوى
البعد المعرفي	٣,٤٢٥	١,٢٠٧	%٦٨,٤٩	١	مرتفع
البعد السلوكي	٣,٣٤٢	١,١٦٤	%٦٦,٨٤	٣	معتدل
البعد الوجداني	٣,٤١٢	١,٢٤٧	%٦٨,٢٥	٢	مرتفع
الأبعاد ككل	٣,٣٩٣	١,١٣٢	%٦٧,٨٦		معتدل

أوضح جدول (١٥) الملخص العام لاتجاهات معلمي الدراسات الإسلامية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث بلغ المتوسط الكلي لجميع الأبعاد (٣,٣٩٣) وأهمية نسبية (٦٧,٨٦%)، مما يُصنف ضمن المستوى "المعتدل" حسب مقياس ليكرت الخماسي. وقد تصدر البعد المعرفي الترتيب بمتوسط (٣,٤٢٥) وأهمية نسبية (٦٨,٤٩%)، يليه البعد الوجداني بمتوسط (٣,٤١٢) وأهمية نسبية (٦٨,٢٥%)، وكلاهما يقعان ضمن المستوى "المرتفع". بينما جاء البعد السلوكي في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٣٤٢) وأهمية نسبية (٦٦,٨٤%)، مصنفًا ضمن "المعتدل". وتُفسَّر هذه النتائج بأن معلمي الدراسات الإسلامية يمتلكون وعيًا معرفيًا ومشاعر وجدانية إيجابية

تجاه توظيف الذكاء الاصـــطناعي، إلا أن الترجمة العملية لهذه الاتجاهات لا تزال محدودة، مما يُشـير إلى فجوة بين القناعة والاسـتعداد من جهة، والممارسـة الفعلية من جهة أخرى. ويُعزى هذا التفاوت إلى عدة عوامل، أهمها: نقص التدريب التطبيقي الذي يُمكّن المعلمين من تحويل معرفتهم ومواقفهم إلى سلوك تدريسي فعّال، بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية الرقمية، ومحدودية الوصول إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية المتقدمة، وغياب الدعم المؤسسي والتحفيز المهني الذي يعزز من اسـتمرارية التطبيق العملي. وتُشـير هذه النتائج إلى أن هناك قاعدة معرفية وعاطفية قوية يمكن البناء عليها، لكنها بحاجة إلى برامج تطوير مهني مسـتمرة تركز على التمكين العملي، ودعم تقني وإداري يعزز من قدرة المعلمين على دمج هذه التطبيقات في بيئة التعليم الواقعية. ومن هنا، تتجلى مسـؤولية المؤسـسـات التعليمية في تهيئة بيئة محفزة ومشـجعة تُسـهم في تحويل الاتجاهات الإيجابية إلى ممارسـات فعّالة تُسـهم في رفع جودة التعليم وتحقيق أهداف التحول الرقمي في إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصـلت له دراسـة صـالح والصـرماني (٢٠٢٣)، التي أظهرت اتجاهًا متوسطًا لدى المعلمين نحو توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، كما تتفق هذه النتائج مع ما توصـلت إليه دراسـة الليمون (٢٠٢٤)، والتي أفادت بأن اتجاهات معلمي التربية الإسـلامية نحو التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة أظهرت اتجاهات مرتفعة أو مرتفعة جدًا نحو توظيف الذكاء الاصـطناعي، مثل دراسـة آل مسـلم وموكلي (٢٠٢٣)، التي أوضـحت أن معلمات العلوم لديهن اتجاهات إيجابية بمسـتوى مرتفع جدًا، وكذلك دراسـة الشـهري (٢٠٢٣)، وإسـديرة (٢٠٢٤)، التي بينت جميعها أن المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية مرتفعة في أبعاد الاتجاهات الثلاثة (المعرفي، الوجداني، السلوكي).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية في التعليم العام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تُعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرتبة الوظيفية؟

للإجابة على هذا السـؤال، قام الباحثان بحسـاب التكرارات، والانحرافات المعيارية، والمتوسـطات الحسابية، بالإضافة إلى تطبيق اختبار كروسكال واليس (Kruskal–Wallis)؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية، وكانت النتائج كما يلي:

أولًا: الفروق وفق اختلاف المؤهل العلمي:

جدول (١٦) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب اختلاف المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الإحصائية	تخطيط لتدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس	التوظيف
جامعي	المتوسط	٢,٨٨٨	٢,٩٢٩	٢,٨٠٢	٢,٨٧٣
	الانحراف المعياري	١,٢٥٢	١,٣٠٨	١,٣٥٢	١,٢٤٧
دبلوم عال	المتوسط	٢,٥٥٨	٢,٣٣٣	٢,٢٩٢	٢,٣٩٤
	الانحراف المعياري	١,٢٧٦	١,١٧٩	١,٢٨٧	١,٢١١
ماجستير	المتوسط	٢,٢٧٣	٢,٣٥٢	٢,١٣٦	٢,٢٥٤
	الانحراف المعياري	١,٣٧٥	١,٣٨٧	١,٤١٦	١,٣٢٥
دكتوراه	المتوسط	٢,٠٥١	٢,٠٠٠	٢,١٤٨	٢,٠٦٧
	الانحراف المعياري	٠,٩٧٩	١,١٧٤	١,١٨١	١,٠٨٩
اختبار كروكسال واليس		٥,١٣١	٧,٧١١	٥,٣٠٩	٦,٧٥٨
درجات الحرية		٣	٣	٣	٣
مستوى الدلالة**		٠,١٦٢	٠,٠٥٢	٠,١٥١	٠,٠٨٠

**دالة عند مستوى ٠,٠٥

أظهرت نتائج جدول (١٦) أن توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام لا يتأثر بشكل دال إحصائيًا باختلاف المؤهل العلمي، إذ بلغ أعلى متوسط للتوظيف لدى المعلمين الحاصلين على الدرجة الجامعية (٢,٨٧٣)، بينما جاء أدنى متوسط لدى حملة الدكتوراه (٢,٠٦٧)، وتراوحت المتوسطات الأخرى بين (٢,٢٥٤) للماجستير و(٢,٣٩٤) للدبلوم العالي. وقد بين اختبار كروكسال واليس أن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (٠,٠٨٠) في المكون الكلي، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ($p > 0.05$) رغم اقترابها من الحد المقبول، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التوظيف حسب المؤهل العلمي. وتُفسَّر هذه النتائج بأن تقارب فرص التدريب والتطوير المهني لجميع الفئات الأكاديمية، نتيجة لسياسات تعليمية موحدة وتوزيع متوازن للتقنيات في الميدان التربوي، أسهم في تقليل الفروق المحتملة. كما أن الثقافة المؤسسية والتنظيمات الرسمية تفرض معايير موحدة في استخدام التقنية، ما يحدّ من تأثير المؤهل العلمي كعامل فارق. وبناءً عليه، تُشير النتائج إلى أن المؤهل العلمي ليس مؤشرًا حاسمًا في التنبؤ بمدى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يُبرز أهمية تركيز الجهود على تعزيز المهارات التقنية والتدريب التطبيقي المستمر لكافة المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم، بما يضمن دمجًا فعالًا وشاملًا للتقنيات الحديثة في بيئات التعلم، وتحقيق أهداف التحول الرقمي في التعليم.

تتفق نتائج الدراسة الحالية، مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات السابقة التي أكدت هذه النتيجة، فقد أظهرت دراسة الخيبري (٢٠٢٠)، أن توظيف معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لم يتأثر بالمؤهل العلمي، مما يشير إلى أن المؤهل العلمي ليس

بالضرورة عاملاً فاصلًا في ممارسات توظيف التقنية، كما اتفقت دراسة المساعيد (٢٠٢٤)، مع هذه النتيجة، حيث لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا بين المعلمين في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي وفقًا لمؤهلاتهم العلمية، وهو ما يتوافق كذلك مع دراسة المقيطي وأبو العلا (٢٠٢٢)، التي أكدت أن مستوى المؤهل العلمي لم يكن مؤثرًا في توظيف هذه التطبيقات ضمن البيئات التعليمية التي تم تحليلها، وتختلف هذه النتائج مع ما أوردته دراسة آغا (٢٠٢٥)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع توظيف الذكاء الاصطناعي تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي، حيث كانت النتائج لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا.

ثانيًا: الفروق وفق اختلاف الخبرة في مجال التعليم:

جدول (١٧) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب الخبرة في التدريس

الخبرة	الإحصائية	تخطيط التدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس	التوظيف
٥-١٠ سنوات	المتوسط	٢,٩٨١	٣,٠٢٦	٢,٩٣٣	٢,٩٨٠
	الانحراف المعياري	١,٢٩٦	١,٣٠٢	١,٣٨٥	١,٢٨٤
١٠-١٥ سنة	المتوسط	٢,٤٩٣	٢,٥٠٩	٢,٢٦٨	٢,٤٢٣
	الانحراف المعياري	١,١٩٩	١,٣٢١	١,٢٠٤	١,١٧٩
١٥ سنة وأكثر	المتوسط	٢,٦٠٧	٢,٥٤٤	٢,٥٠٠	٢,٥٥٠
	الانحراف المعياري	١,٢١٢	١,٢٦٧	١,٣٢٤	١,٢٠٠
اختبار كروكسال واليس		٣,٧٨٧	٥,٦٧٨	٤,٨٠٤	٦,٣٤٠
درجات الحرية		٢	٢	٢	٢
مستوى الدلالة**		٠,١٥١	٠,٠٥٨	٠,٠٩١	٠,٠٤٢
**دالة عند مستوى ٠,٠٥					

أظهرت نتائج جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع توظيف معلمي الدراسات الإسلامية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى إلى سنوات الخبرة التعليمية، حيث بيّن اختبار كروكسال واليس أن قيمة الدلالة للمكون الكلي بلغت (٠,٠٤٢)، وهي دالة إحصائيًا ($p < 0.05$)، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات. وقد حصل المعلمون ذوو الخبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات على أعلى متوسط توظيف (٢,٩٨٠)، يليه المعلمون بخبرة تزيد عن ١٥ سنة (٢,٥٥٠)، بينما سجّل المعلمون ممن تتراوح خبرتهم بين ١٠ و١٥ سنة أدنى متوسط (٢,٤٢٣). كما اقتربت القيم الدلالية في مكوني تنفيذ وتقويم التدريس من مستوى الدلالة (٠,٠٥٨ و٠,٠٩١)، في حين لم تكن الفروق في تخطيط التدريس دالة إحصائيًا (٠,١٥١). وتُفسَّر هذه النتائج بأن المعلمين الأقل خبرة نسبيًا يتمتعون بمرونة تقنية واستعداد أكبر لتبني أدوات الذكاء الاصطناعي، نتيجة لالتحاقهم بالتدريس خلال فترة تصاعد التحول الرقمي في التعليم، مما جعلهم أكثر تكيفًا مع هذه الأدوات. في المقابل، يُظهر المعلمون ذوو الخبرة الطويلة تحفظًا نسبيًا يعود لاعتمادهم المسبق على الأساليب التقليدية، وضعف المشاركة في برامج التطوير التقني، أو انتقالهم

لمهام إدارية تقلل من تفاعلهم اليومي مع التطبيقات التعليمية. كما أن المعلمين الأحدث عهدًا غالبًا ما استفادوا من بيئات تدريب أكاديمي حديثة مدمجة بالتقنيات الرقمية، وشاركوا في برامج تطوير مهني موجهة نحو الذكاء الاصطناعي، ما زاد من قدرتهم على التوظيف الفعّال لهذه التطبيقات. وتُشير النتائج إلى أن سنوات الخبرة تُعد عاملاً مؤثرًا في مدى توظيف الذكاء الاصطناعي، وتستدعي وضع برامج تطوير مهني مرنة وتخصصية تُراعي تباين مستويات الخبرة، وتُركّز على تمكين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة من اللحاق بركب التحول الرقمي عبر دعم تدريبي وتقني مستمر يُعزز من تكافؤ فرص الاستخدام، ويرفع من كفاءة التوظيف التربوي للتقنيات الحديثة في البيئة التعليمية.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي (٢٠٢٤)، التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا في تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود حول متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي لتطوير الأداء الأكاديمي تبعًا للخبرة، وجاءت النتائج لصالح الفئات ذات الخبرة الأقل من عشر سنوات، واتفقت هذه النتائج أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة العديل والعديل (٢٠٢٢)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستخدام أدوات التعلم الرقمية في التدريس تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، واختلفت هذه النتائج مع ما أوردته عدة دراسات سابقة، من بينها دراسة الشطي وآخرون (٢٠٢٤)، التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين مخرجات التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بالكويت وفقًا لسنوات الخبرة، كما أظهرت دراسة الزهراني والزهراني (٢٠٢٣)، نتائج مشابهة، حيث لم يُلاحظ وجود فروق ذات دلالة في آليات توظيف الذكاء الاصطناعي في عملية التقويم التعليمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثالثًا: الفروق وفق اختلاف المرتبة الوظيفية:

جدول (١٨) اختبار كروكسال واليس ومتوسطات مكون توظيف الذكاء الاصطناعي حسب المرتبة الوظيفية

المرتبة الوظيفية	الإحصائية	تخطيط التدريس	تنفيذ التدريس	تقويم التدريس	التوظيف
معلم ممارس	المتوسط	٢,٩٤٧	٢,٩٥٣	٢,٨٤٩	٢,٩١٦
	الانحراف المعياري	١,٢٢٤	١,٢٨٧	١,٣٢٧	١,٢٢٦
معلم متقدم	المتوسط	٢,١١٣	٢,١٥٥	١,٨٦٧	٢,٠٤٥
	الانحراف المعياري	١,٢٣٤	١,١٥٣	١,٢١٧	١,١٠٩
معلم خبير	المتوسط	١,٧٠١	١,٦٦٧	١,٧٧٨	١,٧١٥
	الانحراف المعياري	٠,٩٣٥	١,٠٥٤	١,٠٨٧	١,٠٠٩
اختبار كروكسال واليس		١٣,١٢٦	١١,٨٥٩	١٠,٦٣٩	١٣,٠٠٦
درجات الحرية		٢	٢	٢	٢
مستوى الدلالة**		٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠٥	٠,٠٠١
**دالة عند مستوى ٠,٠٥					

أظهرت نتائج جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى توظيف معلمي الدراســات الإســلامية لتطبيقات الذكاء الاصــطناعي تعزى إلى المرتبة الوظيفية، حيث بيّن اختبار كروكسال واليس أن قيمة الدلالة لجميع المكونات كانت أقل من (٠,٠٥)، وبلغت (٠,٠٠١) للمؤشر العام، مما يؤكد دلالة الفروق إحصائيًا بين الفئات. وقد سجل المعلمون الممارسون أعلى متوسط في التوظيف (٢,٩١٦)، تلاهم المعلمون المتقدمون بمتوســـط (٢,٠٤٥)، ثم المعلمون الخبراء بأدنى متوسـط (١,٧١٥). وتُفسَّـر هذه النتائج بأن المعلمين الممارسـين، بحكم تفرغهم للتدريس المباشـر، يُعدّون الأقرب للاحتكاك اليومي باحتياجات الطلاب التعليمية، ما يجعلهم أكثر قابلية لتبني حلول تقنية مثل تطبيقات الذكاء الاصـطناعي. في المقابل، يُمكن أن تؤدي المهام الإشرافية والإدارية التي يتولاها المعلمون المتقدمون والخبراء إلى تقليل فرص انخراطهم العملي في استخدام التقنيات الصـفية الحديثة، فضـلاً عن اعتمادهم النسـبي على الخبرة التربوية السـابقة بدلاً من البحث عن أدوات تقنية جديدة. وتُعزى هذه الفروق كذلك إلى الفجوة في فرص التطوير المهني التقني، حيث قد لا تكون البرامج التدريبية التقنية موجهة بشكل كافٍ للمعلمين في الرتب المتقدمة، ما يضعف من قدرتهم على مواكبة التحولات السـريعة في أدوات الذكاء الاصـطناعي. وتشـير هذه النتائج إلى أن طبيعة الدور الوظيفي والمعايشة الصفية اليومية تعزز من توظيف الذكاء الاصطناعي لدى الممارسين، بينما تقل نسب التوظيف كلما ابتعد المعلم عن الممارسة الصفية المباشرة. مما يستدعي إعادة هيكلة البرامج التدريبية لتســتهدف المعلمين المتقدمين والخبراء ببرامج مركزة تعزز كفاءتهم التقنية، مع تقديم نماذج توظيف تطبيقية فعالة تدمج الذكاء الاصـطناعي في التعليم، بما يضـمن تكامل أدوار جميع المراتب الوظيفية في تحقيق التحول الرقمي التعليمي الشامل.

وتتفق نتائج الدراســة الحالية مع ما توصــلت إليه دراســة لطفي (٢٠٢٣)، والتي بيّنت أن مســـتوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي يختلف باختلاف المرتبة الوظيفية للمعلمين، حيث كانت الفروق دالة إحصـائيًا لصـالح المعلمين في الرتب الوظيفية الأدنى. وتختلف هذه النتائج مع ما خلصــت إليه دراســة المقيطي وأبو العلا (٢٠٢٢)، التي لم ترصــد فروقًا ذات دلالة إحصــائية في مســـتوى التوظيف وفقًا لمتغير المرتبة الوظيفية، ويؤيد هذا الاتجاه أيضًـــا كل من دراســـة الغامدي (٢٠٢٤)، ودراســـة الشـــطي وآخرون (٢٠٢٤)، حيث أشـــارت كلتاهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في توظيف الذكاء الاصطناعي تبعًا للمرتبة الوظيفية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية، يقدم الباحثان التوصيات التالية:

- إعداد برامج تدريبية متخصصة لمعلمي الدراسات الإسلامية تُركز على التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في التعليم، وفق احتياجاتهم الفعلية وبمراجعة مستمرة.
- تبني سياسات تعليمية مرنة تدعم التطوير المهني والتحديث التكنولوجي العادل بين المعلمين.
- تحسين البنية التحتية الرقمية عبر توفير الأجهزة والاتصال والبرمجيات التفاعلية الملائمة للتعلم الذكي.
- إصدار أدلة تطبيقية توضح آليات توظيف الذكاء الاصطناعي في المواد الشرعية لتعزيز التعلم النشط.
- تفعيل تقويم دوري يستند للتغذية الراجعة لقياس فاعلية الاستخدام وتعديل البرامج وفقًا للتحول الرقمي المستهدف لرؤية ٢٠٣٠.

المقترحات:

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة، يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر الذكاء الاصطناعي على التحصيل والفهم الديني والمهارات التفسيرية في تعليم الدراسات الإسلامية.
- تطوير أدوات رقمية لرصد الممارسات الصفية بدقة ودعم التقييم المهني المستند إلى بيانات موثوقة.
- تنفيذ دراسات مقارنة مع تجارب دول إسلامية متقدمة للاستفادة منها بما يتوافق مع السياق السعودي.
- التوسع في الدراسات الميدانية التي تستطلع آراء الطلاب وأولياء الأمور لتعزيز الفهم الشامل والتكامل التربوي.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- إســـديرة، فوزية. (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو اســـتخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصـــطناعي في تدريس مادة علم النفس. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، (٥) ١٦، ٣٤٩-٣٧٢.
- آغا، قمر. (٢٠٢٥). مدى امتلاك معلمي التعليم الأساسي لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم. *مجلة جامعة حماة*، ٧ (١٣)، ١٥-٦٢.
- آل مســـلم، نهى وموكلي، خالد. (٢٠٢٣). *اتجاهات معلمات العلوم نحو اســـتخدام تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في العملية التعليمية للمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة جازان* (رســـالة ماجســـتير غير منشورة). جامعة جازان.
- البشـــر، منى. (٢٠٢٠). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٢)، ٢٧-٩٢.
- حســـانين، نهى. (٢٠٢٣). توظيف الذكاء الاصـــطناعي لخدمة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة*، ٢ (٥)، ١-٢٥.
- حســـب، علياء. (٢٠٢٣). مدى وعي معلمي الدراســـات الاجتماعية بتطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في التدريس. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. ٢ (٤) ١-٤٤.
- الحكمي، رنا، ومضـــوي، مسـلم. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات*. ١٣ ٣٣-٧٦.
- الحمادي، عنود. (٢٠٢٣). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في تنمية مهارة القراءة باللغة الإنجليزية ومستوى الدافعية لدى طلاب المرحلة الأساسية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢٩)، ١٨٥-٢١٠.
- الحناكي، لولوه. (٢٠٢٣). مدى امتلاك معلمات الدراســـات الاجتماعية بالمرحلة المتوســـطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصـطناعي في التعليم. *مجلة الدراسات التربوية بجامعة دمنهور*، ١٥ (٤)، ٦٤-٩٨.
- الحناكي، منى، والحارثي، محمد. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٣٠ (١٣٩)، ١١-٥٢.
- الخيبري، صـــبرية. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (١١٩)، ١١٩-١٥٢.
- الزهراني، نوال والزهراني، أمل. (٢٠٢٣). آليات توظيف الذكاء الاصـــطناعي في عملية التقويم لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بالمملكة العربية الســـعودية. *مجلة الطفولة والتربية جامعة الإســـكندرية*، (٥٥) ١، ٤٨٩-٥٤٢.
- السبيعي، قمراء. (٢٠٢٤). مستوى توظيف معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٧ (٢)، ٤٩٤-٥٢٨.
- سدايا، الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٤). *+ ١٠٠ أداة ذكاء اصطناعي لزيادة إنتاجية الأعمال*. تم الاسترجاع من https://sdaia.gov.sa/ar/MediaCenter/KnowledgeCenter/ResearchLibrary/AI-ProductivityTools.pdf

- السلمي، عفاف. (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاسترجاع المعلومات في جوجل. *مجلة دراسات المعلومات*، ١ (١٩)، ١٠٣-١٢٤.
- السلمي، فهد. (٢٠٢٢). اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (٧٦)، ٤٥-٦١.
- الشطي، هديل، وأبو علي، آلاء، ونور، سعاد. (٢٠٢٤). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٢٧ (١)، ٨٨٣-٩٠٤.
- الشهري، أحلام، والمعجل، طلال. (٢٠٢٤). فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس علم الفرائض في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث ثانوي في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*. ٦٢ (٦)، ٣٧٥-٤١٨.
- الشهري، بندر. (٢٠٢٣). اتجاهات المعلم نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودي. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*. ٢٦٣، ٩٥-١٤٣.
- صالح، رقية، والصرماني، سعاد. (٢٠٢٣). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية في تدريس الرياضيات لتلاميذ الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة بنغازي. *مجلة القلم المبين*، (١٥) ٢، ١-٢٧.
- الصبحي، صباح. (٢٠٢٠). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، (٤٤)، ٣١٩-٣٦٨.
- صميلي، يحيى. (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. (١٥)، ١٩٥-٣٢٣.
- ضاهر، مصطفى، وهيكل، سالم، وسالم، محمد. (٢٠٢٢). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي بمصر. *مجلة التربية كلية التربية جامعة الأزهر*. ٥ (١٩٦) ٣١٨-٣٦٨.
- الطواب، سيد. (١٩٩٠). *الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها*. علم النفس مصر.
- الطويل، هيلة. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة المجمعة نحو التعليم الرقمي. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (٣) ١٨٦، ٨٧٧-٩١٨.
- العديل، عبدالله، والعديل، منى. (٢٠٢٢). ممارسات المعلمين بمدارس محافظة الأحساء لأدوات التعلم الرقمي في التدريس من وجهة نظرهم وفق معايير محددة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (١١٨) ١، ٦٧٥-٧٢٠.
- عماشة، سناء. (٢٠١٠). *الاتجاهات النفسية والاجتماعية: أنواعها ومدخل لقياسها*. مجموعة النيل العربية.
- العمري، زهور. (٢٠٢٢). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، (٨٦)، ٦٦-٩٨.
- العنزي، عهود، والشيخ، أسماء. (٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية*. ١١٥، ٩٩-١٤٨.

- العوفي، حنان. (٢٠٢١). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في المدينة المنورة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢٠)، ١٥٧-٢٠٢.
- الغامدي، عطية. (٢٠٢٤). تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ١٧، ٤٣-٦٦.
- الغويري، صفاء. (٢٠٢٣). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، (١٥) ٢٤، ١٢٣٩٧-١٢٤٢٥.
- الفتيخة، عبدالكريم. (٢٠٢٤). مدى فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظر معلمي الدراسات الإسلامية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. ١٦ (٣)، ١٤٠-١٥٢.
- الفراني، لينا، والأزوري، دينا. (٢٠٢٣). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية جامعة الملك خالد*. ١٠ (٣)، ٢٢٢-٢٤٨.
- اللقاني، أحمد. (٢٠١٣). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. (ط.٤). دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الليمون، زياد. (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في مديرية التربية والتعليم لمنطقة القصر محافظة الكرك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، (٣٨) ٣، ٥٤٩-٥٨٠.
- محمد، هالة. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وتحويل التعليم من التلقين إلى تطبيق أدوات تضمن استدامة التعليم. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢٦)، ١٣٩-١٦٤.
- محمود، عبد الرزاق. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID 19). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. ٣ (٤). ١٧١-٢٢٤.
- المديريس، عبدالله. والمطيري، فيصل. والحمار، أمل. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، (١١٤)، ٣١٧-٣٤٩.
- المساعيد، عليا. (٢٠٢٤). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالكفايات المهنية لدى معلمي الحاسوب. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٤٤ (٣)، ١٤٥-١٦٠.
- مشعل، مروة، والعيد، نداء. (٢٠٢٣). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية كلية التربية جامعة الأزهر*. (٣/١٩٨)، ٤٣٤-٤٧٨.
- معافا، ازدهار. (٢٠٢٣). اتجاهات معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو التدريس الرقمي وحاجاتهن التدريبية اللازمة لاستخدامه. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، (٤) ٦، ٢١١-٢٧٩.
- المقيطي، سجود، وأبو العلا، ليلى. (٢٠٢٢). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٤٢ (٢)، ٣٣٧-٣٥٨.

- منصور، عزام. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والحقيقة والخيال في العملية التعليمية. *مجلة القراءة والمعرفة*. (٢٣٥)، ١٥-٤٨.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (ب.ت). *الذكاء الاصطناعي في المملكة*. https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/AboutAI.aspx
- وثيقة برنامج التحول الرقمي. (٢٠٢٠). *الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم*. https://2u.pw/JBD1jQT
- وزارة التعليم. (١٤٤٥). نيابة عن وزير التعليم.. مساعد وزير التعليم للتطوير والتحول يشارك في أسبوع التعليم الرقمي لليونسكو في باريس. متوفر بموقع: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303?posInSet=24&queryId=47f20c86-e886-418b-a6eb-329cd87fcb04
- وزارة التعليم. (٢٠١٣). *مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام*. https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArcive GE001.pdf
- وزارة التعليم، والهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٥). *الدليل الإرشادي لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العام*. https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/DocLib/Artificial_Intelligence_Guide.pdf
- اليماحي، مروة. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي والتعليم. *رسالة المعلم*، ٥٧ (٢)، ٣٥-٤٤.
- اليونسكو. (٢٠١٩). توافق بيجين بشأن الذكاء الاصطناعي والتعليم. متوفر بموقع: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303?posInSet=24&queryId=47f20c86-e886-418b-a6eb-329cd87fcb04
- اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢١). *الذكاء الاصطناعي والتعليم إرشادات لواضعي السياسات*. المركز الإقليمي للتخطيط التربوي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aldosari, S. A. M. (2020). The future of higher education in the light artificial intelligence in elementary science education, 117–132.

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

Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science, 136*, 16–24.

Chen, W., Samuel, R., & Krishnamoorthy, S. (2021). Computer vision for dynamic student data management in higher education platform. *Journal of Multiple-Valued Logic & Soft Computing, 36*.

Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2021). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5

Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Journal of Korean Elementary Science Education, 39*(1).

Hwang, G.-J., & Xie, H. (2021). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100042.

Jena, A. K. (2018). Predicting learning outputs and retention through neural network artificial intelligence in photosynthesis. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 19*(1).

Panigrahi, C. M. A. (2020). Use of artificial intelligence in education. *Management Accountant, 55*, 64–67.

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*(1), 22.

Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

Shin, W. S., & Shin, D. H. (2020). A study on the application of artificial intelligence in education. *Journal of Korean Elementary Science Education, 39*(1).

Tomasik, B. (2016). Artificial intelligence and its implications for future suffering. *Foundational Research Institute*.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39.