علاقة تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس: دراسة وصفية

د. عرين إياد تيسير منى
كلية الدراسات العليا – جامعة النجاح الوطنية – فلسطين
areen.muna@najah.edu

https://orcid.org/0009-0007-6444-577X
د. علياء العسالي
أستاذ مشارك في المناهج والتدريس – جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

Alia_71@najah.edu

https://orcid.org/0000-0003-0370-871X

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي (SEL) لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس، إضافة إلى تحليل الفروق وفق متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. استخدمت الدراسة المنهج المختلط من خلال استبانة شملت محور استخدام الذكاء الاصطناعي ومحور مهارات SEL بأبعادها الخمسة، وجرى تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (96) معلماً ومعلمة، إلى جانب أظهرت النتائج أن مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي ومهارات SEL كان متوسطاً، مع تفوّق لبعد "إدارة الذات". كما تبين وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية ودالة إحصائياً بين استخدام الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو المؤهل أو سنوات الخبرة. وأشارت البيانات النوعية إلى أن الذكاء الاصطناعي يدعم وعي المعلمين الانفعالي وتفاعلهم الصفي، رغم تحديات تتعلق بالبنية التحتية وضعف التدريب وغياب التكييف المحلي للتقنيات، وأوصت الدراسة بتعزيز التدريب التطبيقي لتنمية كفاءة المعلمين الرقمية–الوجدانية، وتطوير بيئات تعليمية داعمة تضمن الاستخدام الأخلاقي والتربوي للذكاء الاصطناعي في السياق الفلسطيني.

الكلمات المفتاحية :الذكاء الاصطناعي، التعلّم العاطفي الاجتماعي، المعلمون، التعليم الحكومي، SEL، محافظة نابلس.

Abstract: This study aimed to examine the relationship between the use of artificial intelligence (AI) applications and social-emotional learning (SEL) skills among public school teachers in Nablus, while also exploring differences based on gender, academic qualification, and years of experience. A mixed-methods approach was employed, using a questionnaire measuring AI use and SEL across five dimensions, administered to a random sample of 96 teachers, alongside semi-structured interviews with six teachers to explore their practical experiences with AI in supporting SEL, Quantitative results indicated moderate levels of both AI use and SEL skills, with self-management scoring the highest. A strong and statistically significant positive correlation was found between AI use and SEL skills, with no significant differences attributed to gender, qualification, or experience. Qualitative findings revealed that AI tools enhance teachers' emotional awareness and classroom interactions, though challenges such as limited infrastructure, insufficient training, and lack of contextual adaptation persist, The study recommends implementing

practical training programs to strengthen teachers' digital-emotional competencies and creating supportive learning environments that ensure the ethical and pedagogical use of AI within the Palestinian context.

Keywords: Artificial Intelligence, Social-Emotional Learning, Teachers, Public Education, SEL.

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحولات جذرية بفعل التطورات المتسارعة في تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي بدأت تفرض حضورها بقوة في شتى مناحي الحياة، وعلى رأسها التعليم. فقد باتت المؤسسات التربوية تسعى إلى توظيف هذه التقنيات لتطوير أساليب التدريس، وتحسين جودة التعليم، وتلبية حاجات المتعلمين النفسية والمعرفية والانفعالية، في ظل ما يُعرف بمفاهيم التعليم الذكي والتعلم المُتمركز حول الطالب .(Luckin et al., 2016) ولم يعد دور المعلم يقتصر على نقل المعرفة، بل تطور ليشمل مهاماً تتصل ببناء علاقات إنسانية قائمة على التعاطف والوعي الذاتي والاجتماعي، وهي المهارات التي تُشكل جوهر ما يعرف بالتعلم العاطفي الاجتماعي – (Social and Emotional Learning SEL) (CASEL, 2020).

وفي الوقت ذاته، تتزايد الدعوات العالمية لتبني مناهج تعليمية أكثر شمولاً تدمج بين المهارات الرقمية والوجدانية، بوصفها مدخلاً لتحقيق تعليم متوازن يُراعي الحاجات المتعددة للمتعلم، ويُعزز من جاهزيته للتفاعل مع تحديات القرن الحادي والعشرين .(OECD, 2021) وتؤكد العديد من الدراسات أن تعزيز مهارات SEL لدى المعلمين يسهم في تحسين المناخ الصفي، وتقليل مستويات التوتر، وزيادة فعالية التدريس (Brackett et al., 2019; Jennings & Greenberg, 2009). من جهة أخرى، بدأت تتبلور نماذج بحثية تربط بين مدى استخدام المعلم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبين تطور مهاراته الاجتماعية والانفعالية، في ظل ما بات يُعرف بالمعلم الرقمي الوجداني (Gupta et al., 2022).

وفي السياق العربي، وبخاصة الفلسطيني، يواجه المعلم تحديات مهنية ونفسية متراكبة، نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية، مما يفرض ضرورة دعم قدراته بوسائل تقنية حديثة تعزز من مرونته النفسية وكفاءته التربوية. وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت أثر الذكاء الاصطناعي في تحسين التحصيل أو دعم الطالب، فإن العلاقة بين هذه التقنيات وكفاءات المعلم الوجدانية لا تزال أقل تناولاً، وتفتقر إلى معالجة منهجية تكشف طبيعة هذا التفاعل وخصائصه في السياق المحلي.

مشكلة البحث

يشهد التعليم المعاصر تحوّلاً جذرياً بفعل تطوّر تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي باتت تلعب دوراً محورياً في تعزيز فاعلية المعلم والمتعلم، من خلال أدوات مثل أنظمة التعليم الذكية، والمحادثة الآلية، والتحليلات التنبؤية (Holmes et al., 2019; Luckin et al., 2016). بالتوازي، يبرز التعلم العاطفي الاجتماعي (SEL) كأحد المرتكزات الأساسية لبيئات التعلم الإيجابية، لما له من دور في تعزيز الصحة النفسية ومهارات التواصل والتفاعل لدى المعلمين والطلبة (CASEL, 2020; Jennings & Greenberg, 2009).

وقد أظهرت دراسات حديثة (Xing et al., 2024; Liu et al., 2025) أن العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي ومهارات SEL لدى المعلمين علاقة تبادلية، إذ يمكن أن يسهم الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات العاطفية، كما أن امتلاك هذه المهارات يعزز قدرة المعلمين على توظيف التقنية بكفاءة. ومع ذلك، تفتقر الأدبيات، خاصة في السياق العربي، إلى دراسات تستكشف هذه العلاقة بشكل مباشر لدى المعلمين، مما يجعلها قضية بحثية راهنة تستحق الدراسة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟
2. ما مستوى إدراك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس؟
4. هل تختلف العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والتعلم العاطفي الاجتماعي باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية (مثل النوع الإجتماعي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسة، تتمثل في:

1. التعرّف إلى واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

2. قياس مستوى إدراك معلمي المدارس الحكومية الثانوية لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، من خلال أبعاده الخمسة:(الوعي الذاتي– إدارة الذات– الوعي الاجتماعي– المهارات الاجتماعية– اتخاذ القرار المسؤول).
3. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين.
4. تحليل الفروق في العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (مثل النوع الإجتماعي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

الأهمية العلمية: تنبع أهمية الدراسة من تناولها لعلاقة جديدة نسبياً بين استخدام الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين، خاصة في السياق الفلسطيني. كما تسهم في سد فجوة بحثية من خلال دمج الأبعاد التقنية والتربوية ضمن إطار CASEL النظري.

الأهمية العملية: توفر نتائج الدراسة أساساً لبناء برامج تطوير مهني تربط بين التقنيات الحديثة والمهارات الوجدانية، وتساعد المعلمين على تحسين كفاءاتهم الرقمية والعاطفية بما يعزز جودة التعليم والمناخ الصفي.

حدود الدراسة

1. **الحدود الزمانية :**اقتصرت الدراسة على الفصل الدراسي الاول للعام الأكاديمي 2026/2025، وهي فترة قد تشهد تغيّرات في توظيف التكنولوجيا التعليمية.
2. **الحدود المكانية :**شملت الدراسة معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس ، مما يحد من تعميم النتائج على مناطق أو قطاعات تعليمية أخرى.
3. **الحدود الموضوعية :**ركزت الدراسة على العلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي– الاجتماعي دون بحث متغيرات أخرى محتملة التأثير.
4. **الحدود السياقية :**أُجريت الدراسة ضمن ظروف سياسية واقتصادية وتقنية معقدة في البيئة الفلسطينية، ما قد يؤثر في مستوى تبنّي الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين.

الدراسات السابقة

شهد المجال التربوي مؤخراً تزايداً ملحوظاً في الدراسات التي تتناول العلاقة بين الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، خاصة في سياقات إعداد المعلمين وتفاعلهم مع البيئة الصفية. ففي دراسة لورانس وآخرين (2025)، هدفت المراجعة المنهجية التحليلية إلى استكشاف العلاقة بين أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) وكفايات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وذلك من خلال تحليل محتوى الدراسات المنشورة بين عامي 2019 و2024. أظهرت النتائج أن استخدام تقنيات مثل روبوتات المحادثة والتغذية الراجعة الانفعالية يساهم في تعزيز مهارات الوعي الذاتي، التعاطف، والإدارة الذاتية لدى المعلمين، رغم التحذير من مخاطر مثل تحيّز الخوارزميات وضعف التفاعل الإنساني، ما يستدعي دمج هذه التقنيات في برامج إعداد مهني أخلاقي ومتوازن.

وفي السياق الجامعي، أجرى راميريز (2025) دراسة وصفية تحليلية في البيرو استهدفت الكشف عن العلاقة بين استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي ومستوى النمو الاجتماعي والعاطفي لدى الطلبة. وقد شملت العينة 1172 طالباً جامعياً من تخصصات مختلفة. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام الذكاء الاصطناعي ومستوى مهاراتSEL ، حيث بلغ معامل الارتباط (0.352)، ما يشير إلى أثر إيجابي لاستخدام التقنية في تعزيز التفاعل والانفعالات الإيجابية داخل البيئة التعليمية.

أما دراسة لين وتشن (2024)، فقد اعتمدت المنهج المختلط لتحليل تأثير التطبيقات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي على الإبداع والانفعالات الأكاديمية لدى طلاب الجامعات، مع الأخذ بعين الاعتبار تصورات كل من الطلاب والأساتذة. وشملت المرحلة النوعية مقابلات مع عينة نظرية من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، تلتها مرحلة كمية طبقت أداة مقننة على 120 مشاركاً. وقد كشفت النتائج عن تأثير مزدوج لهذه التطبيقات، حيث أشار بعض المشاركين إلى أنها قد تُضعف التفاعل العاطفي وتقيد الإبداع بسبب طبيعتها الآلية، في حين أشار آخرون إلى دورها الإيجابي في تحفيز التفكير الإبداعي، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتعزيز الصحة النفسية الأكاديمية. كما أظهر معظم المشاركين مواقف إيجابية مقرونة بوعي نقدي، ما يعزز الدعوة إلى الاستخدام المتوازن والواعي لهذه التقنيات داخل البيئة التعليمية.

في دراسة نوعية قدّمها بياتشيني (2024) في إيطاليا، تناول الباحث العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلّم العاطفي الاجتماعي من منظور مفاهيمي وتربوي. استندت الدراسة إلى تحليل عدد من المنصات الذكية المستخدمة في المدارس، إلى جانب مراجعة أدبيات حديثة في مجال التربية الانفعالية. وقد خلصت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في دعم مهارات SEL من خلال تصميم محاكاة تفاعلية تساعد الطلاب على ممارسة مهارات مثل التواصل، التفاوض، وضبط الانفعالات.

وفي الصين، نفّذ شينغ وآخرون (2024) تجربة شبه تجريبية بهدف فحص أثر التدريب على أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الرفاه المهني والتطور الذاتي للمعلمين. ضمّت العينة مجموعتين: تجريبية تلقت تدريباً مباشراً على استخدام هذه الأدوات، وأخرى ضابطة لم تتلقَّ أي تدخل. وأظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية سجّلوا تحسناً ملحوظاً في الشعور بالكفاءة الذاتية، وتخطيط الدروس باستقلالية، مع انخفاض في مستويات الإرهاق الرقمي. وقد أكّدت الدراسة أهمية دمج هذه الأدوات بشكل منهجي في برامج التطوير المهني.

في ذات السياق، أجرى دوان وتشاو (2024) دراسة شبه تجريبية على عينة من 320 معلماً من المرحلة الثانوية بالصين، بهدف قياس أثر تطبيقات التعليم الذكية على الاستقلالية المهنية، والنمو المهني، وتقليل الاحتراق الرقمي. استخدم الباحثان أدوات قياس معيارية وطبّقا اختبار (t) للفروق بين المتوسطات. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات المدروسة، مشيرة إلى أن تدخلات الذكاء الاصطناعي قد تسهم في تحسين جودة حياة المعلم وتقليل الضغوط المرتبطة بالتعليم الرقمي.

خلاصة تحليل الدراسات يؤكد هذا الطيف من الدراسات الدولية تراكباً واضحاً بين الذكاء الاصطناعي ومهارات SEL لدى المعلمين، إذ تُسهم التقنيات الذكية في تحسين كفاءة المعلمين الذاتية، استقلالهم المهني، وصحتهم النفسية، إلى جانب دعم قدراتهم الانفعالية والاجتماعية في المواقف الصفية. كما تشير الأدبيات إلى أن الذكاء العاطفي هو محدد أساسي لمدى فاعلية توظيف الذكاء الاصطناعي، مما يعزز فرضية العلاقة التبادلية بين المهارات الإنسانية والتقنية في البيئة التعليمية، ورغم التأثيرات الإيجابية الملحوظة، تتفق الدراسات على ضرورة توظيف هذه الأدوات بشكل متزن، مع مراعاة التحديات الأخلاقية والتربوية، لا سيما في جوانب التحيّز، وفقدان التفاعل الإنساني، وخصوصية البيانات الانفعالية. وتبقى الحاجة قائمة إلى دراسات تطبيقية في السياقات العربية، وخاصة الفلسطينية، لفهم الأثر المحلي لهذه العلاقة، وإعداد المعلمين لاستثمار هذه الأدوات ضمن بيئة تعليمية معقدة ومتغيرة.

الطريقة والإجراءات

اعتمدت هذه الدراسة المنهج المختلط (Mixed-Methods Design) الذي يجمع بين المنهج الوصفي التحليلي الكمي والمنهج النوعي التفسيري، وذلك لملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية التي تستلزم فهماً رقمياً دقيقاً للعلاقة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، بالإضافة إلى استكشاف أعمق لتجارب المعلمين ومواقفهم تجاه هذه العلاقة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة الكمي من جميع معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس. وقد تم اختيار عينة ممثلة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية بلغ حجم العينة الأولية (100) معلم/معلمة، تم اعتماد (96) استبانة صالحة للتحليل بنسبة استجابة بلغت (96%). وقد تم تحليل البيانات باستخدام البرامج الإحصائية المناسبة، أما في الجانب النوعي، فقد تم اختيار عينة قصدية مكوّنة من 6 معلمين، روعي فيها التنوع من حيث التخصص الأكاديمي، المرحلة الدراسية، ودرجة استخدام التقنية..

ويعرض **الجدول رقم (1)** التوزيع الإحصائي التفصيلي لعينة الدراسة:

الجدول رقم (1): التوزيع الإحصائي لعينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية

الفئة	التكرار (Frequency)	النسبة المئوية (%)
النوع الاجتماعي		
ذكر	50	52.1
أنثى	46	47.9
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	53	59.5
دراسات عليا	43	39.5
سنوات الخبرة في التدريس		
أقل من 5 سنوات	13	13.5
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	83	86.5
10 سنوات فاكثر	83	86.5

أداتا الدراسة

أولاً: أداة الاستبانة الكمية اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، نظراً لملاءمتها لطبيعة البحث الهادف إلى قياس العلاقة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين. تم بناء الاستبانة استناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، واشتملت على 80 عبارة موزعة على محورين: محور استخدام الذكاء الاصطناعي :يقيس درجة توظيف المعلمين للتقنيات الذكية في التفاعل الصفي، تخصيص المحتوى، وتحليل مشاعر الطلبة. و محور مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي :يغطي خمسة أبعاد أساسية هي: الوعي الذاتي،

إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، واتخاذ القرار المسؤول. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتسجيل الاستجابات، كما خضعت الأداة للتحكيم والتأكد من صدقها وثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا، مما أكد صلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثانياً: أداة المقابلة النوعية في الجانب النوعي، تم استخدام مقابلات شبه منظمة (Semi-Structured Interviews) كأداة داعمة لفهم أعمق لتجارب المعلمين وتصوراتهم الشخصية حول العلاقة بين الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي. تم تصميم دليل المقابلة بالاستناد إلى مراجعة أدبيات حديثة (مثلCASEL, 2020 ؛ Calvo & D'Mello, 2019)وبما ينسجم مع أهداف الدراسة وأسئلتها.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الاستبيان

تحقق الباحثان من الخصائص السيكومترية للاستبانة قبل تطبيقها ميدانياً، لضمان صدق النتائج ودقتها. شمل ذلك:

- **الصدق الظاهري** :عبر تحكيم الأداة من قبل مختصين في التربية والقياس من جامعات فلسطينية وعربية، لتقييم وضوح العبارات وملاءمتها لأبعاد الدراسة. وقد تم عرض الأداة على خمسة محكمين من ذوي الخبرة في مجالي القياس والتقويم وتكنولوجيا التعليم من جامعات فلسطينية وعربية، حيث طلب منهم تقييم العبارات من حيث الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها للأبعاد النظرية للدراسة، وشموليتها لمجالات البحث.
- **صدق المحتوى** :من خلال التأكد من شمول فقرات الأداة لجميع مفاهيم الدراسة، حيث غطى المحور الأول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمحور الثاني أبعاد مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي الخمسة.

ثبات الأداة

تم قياس الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاءت القيم لجميع الأبعاد مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.752) و(0.954)، فيما بلغ معامل الثبات الكلي (0.972)، مما يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي وموثوقية الأداة.

يبين **الجدول رقم (2)** معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) حسب كل بُعد من أبعاد الأداة:

البُعد	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	35	0.929
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي		
الوعي الذاتي	15	0.904

ادارة الذات	7	0.941
الوعي الاجتماعي	9	0.847
المهارات الاجتماعية	7	0.752
اتخاذ القرار المسؤول	7	0.941
الكلي مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	45	0.954
المجموع الكلي للأداة	**80**	**0.972**

الخصائص السيكومترية لأداة المقابلة

تحققت الدراسة من الخصائص السيكومترية لأداة المقابلة النوعية من خلال فحص عنصري الصدق والثبات، بما يضمن جودة البيانات ودقتها في الجانب النوعي من البحث.

أولاً: الصدق :(Validity) تم التأكد من صدق أداة المقابلة من خلال أسلوب الصدق الظاهري وصدق المحتوى، حيث تم عرض دليل الأسئلة على ثلاثة محكّمين من ذوي الخبرة الأكاديمية في مجالات تكنولوجيا التعليم والقياس النوعي والتربية العاطفية الاجتماعية. وقد طلب من المحكّمين تقييم مدى وضوح الأسئلة، وشمولها لأبعاد الدراسة، وارتباطها بالهدف العام. وبناءً على تغذيتهم الراجعة، تم تعديل صياغة عدد من البنود، كما تم دمج بعض الأسئلة وإضافة أخرى تتعلق ببُعد الوعي الاجتماعي، وهو ما ساهم في رفع درجة صدق الأداة من حيث ملاءمتها النظرية والعملية.

ثانياً: الثبات:(Reliability) تم قياس ثبات التحليل النوعي باستخدام أسلوب الاتفاق بين محللين اثنين خارجيين، وذلك اعتماداً على معادلة هولستي(Holsti, 1969) ، التي تُستخدم في تحليل المضمون لضمان موثوقية التصنيفات، وتنص معادلة هولستي على ما يلي :يتم حساب الثبات من خلال قسمة عدد الوحدات أو الفئات التي اتفق عليها المحللان، على مجموع عدد الوحدات التي قام كل محلل بتصنيفها، ثم يُضرب الناتج في 2 للحصول على معدل الاتفاق، ويُعبَّر عن النسبة النهائية بعد تحويلها إلى نسبة مئوية". بتطبيق هذه الطريقة بلغت نسبة اتفاق بلغت 85%، وهي نسبة تُعد مؤشراً جيداً على درجة عالية من الثبات، وفقاً للمعايير المعتمدة في التحليل النوعي التربوي.

نتائج الدراسة

عُرضت النتائج بما ينسجم مع أهداف الدراسة، مع تفسير المتوسطات الحسابية باستخدام مقياس ليكرت الخماسي وفق المحك التالي(Alawneh, 2022) :

1.00–1.79 منخفض جداً، 1.80–2.59 منخفض، 2.60–3.39 متوسط، 3.40–4.19 مرتفع، 4.20–5.00 مرتفع جداً.

نتائج السؤال الأول: ما واقع استخدام معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

تم الاعتماد على **الإحصاء الوصفي** (باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لتحليل استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. ويُبيّن **الجدول رقم (3)** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التربوية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يساعدني على اكتشاف الطلاب الذين يعانون من مشاعر سلبية في الصف.	3.38	1.267	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل تعليقات الطلاب المكتوبة لفهم مشاعرهم بشكل أفضل.	3.23	1.218	متوسطة
توفر لي أنظمة الذكاء الاصطناعي تقارير دورية عن الحالة النفسية للصف.	3.06	1.159	متوسطة
يساعدني الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطة تعليمية تتوافق مع الحالة المزاجية للطلاب.	2.97	1.192	متوسطة
ألاحظ أن الذكاء الاصطناعي يحسن قدرتي على حل النزاعات بين الطلاب.	3.10	1.174	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم عاطفي إضافي.	3.75	1.314	مرتفعة
يعطيني الذكاء الاصطناعي تنبيهات فورية عندما يظهر طالب علامات إحباط أو قلق.	2.78	1.617	متوسطة
تساعدني تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعزيز التعاطف بين الطلاب.	2.80	1.236	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتقييم مستوى مشاركة الطلاب العاطفية في الأنشطة الصفية.	3.51	1.322	مرتفعة
يقدم الذكاء الاصطناعي اقتراحات عملية لتحسين التواصل بيني وبين الطلاب.	3.53	1.305	مرتفعة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لإنشاء محتوى تعليمي يتناسب مع الحاجات النفسية للطلاب.	3.78	1.207	مرتفعة
يساعدني الذكاء الاصطناعي في التعرف على الطلاب الانطوائيين الذين يحتاجون إلى تشجيع.	3.65	1.314	مرتفعة
يعزز الذكاء الاصطناعي ثقتي في اتخاذ قرارات تربوية تعتمد على البيانات.	3.59	1.350	مرتفعة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتطوير استراتيجيات تعليمية تعزز الذكاء العاطفي.	3.57	1.405	مرتفعة
يقلل الذكاء الاصطناعي من تحيزاتي الشخصية في تقييم سلوك الطلاب.	3.46	1.376	متوسطة
يوفر الذكاء الاصطناعي تمارين تفاعلية لتعليم الطلاب كيفية إدارة المشاعر.	3.79	1.399	مرتفعة

يساعدني الذكاء الاصطناعي في تتبع التقدم العاطفي للطلاب على مدار العام.	3.14	1.111	متوسطة
يعطيني الذكاء الاصطناعي ملاحظات حول كيفية تحسين نبرة صوتي لتكون أكثر تعاطفاً.	2.87	1.207	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحفيز الطلاب الذين يظهرون علامات فقدان الاهتمام.	2.90	1.192	متوسطة
يساعدني الذكاء الاصطناعي في تصميم حصص دراسية تشجع على التعاون العاطفي.	2.72	1.229	متوسطة
يعتبر الذكاء الاصطناعي أداة فعالة لتدريب المعلمين على مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.	2.78	1.154	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى تدخل نفسي عاجل.	2.92	1.270	متوسطة
يوفر الذكاء الاصطناعي نماذج محاكاة لتدريب المعلمين على التعامل مع المشاعر الصعبة.	2.84	1.259	متوسطة
يساعدني الذكاء الاصطناعي في إنشاء بيئة صفية أكثر شمولية عاطفياً.	2.93	1.275	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتقييم تأثير أسلوبي التدريسي على الحالة المزاجية للطلاب.	2.69	1.364	متوسطة
يعزز الذكاء الاصطناعي وعيي بالاختلافات العاطفية بين الطلاب.	3.27	1.357	متوسطة
يساعدني الذكاء الاصطناعي في تطوير خطط تعليمية تراعي التنوع العاطفي.	3.09	1.298	متوسطة
يوفر الذكاء الاصطناعي أدوات لتشجيع الطلاب على التعبير عن مشاعرهم بطرق صحية.	3.28	1.397	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتقييم فعالية استراتيجياتي في إدارة الصف عاطفياً.	3.00	1.338	متوسطة
يساعدني الذكاء الاصطناعي في التعرف على الطلاب الذين يعانون من التنمر.	3.29	1.313	متوسطة
يعطيني الذكاء الاصطناعي رؤى حول كيفية تحسين التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.	2.82	1.322	متوسطة
"أستخدم الذكاء الاصطناعي لتخصيص المحتوى التعليمي حسب الحالة العاطفية لكل طالب".	3.10	1.349	متوسطة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لإنشاء مجموعات عمل تعتمد على التوافق العاطفي بين الطلاب.	3.51	1.265	مرتفعة
يساعدني الذكاء الاصطناعي في فهم كيفية تأثير بيئة الصف على مشاعر الطلاب.	3.50	1.231	مرتفعة
أستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب حول سلوكهم الاجتماعي.	3.20	1.350	متوسطة
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	3.19	.699	متوسطة

أظهرت نتائج تحليل استجابات المعلمين حول واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية أن المتوسط الكلي بلغ (3.19) بانحراف معياري (0.699)، ما يشير .ويُفهم من ذلك أن المعلمين يوظفون الذكاء الاصطناعي في بعض جوانب الممارسة التعليمية، دون أن يصبح ذلك ممارسة مُمأسسة أو منتظمة على نطاق واسع. ويرجّح أن هذا التباين ناتج عن تفاوت خبرات المعلمين الرقمية، واختلاف مدى توفر البنية التحتية التكنولوجية في المدارس الحكومية الثانوية ، إضافة إلى غياب التدريب المتخصص في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي ذات الطابع العاطفي (مثل تحليل الانفعالات، أو التنبؤ بالحالة النفسية). في المقابل، سجّلت الفقرات المتعلقة بتصميم الأنشطة التفاعلية، ومحاكاة المشاعر، وتخصيص التدريس متوسطات تراوحت بين (2.69) و(2.93)، ما يعكس ضعف الاستخدام في الجوانب التربوية الأكثر تعقيداً .ويرتبط ذلك بما أوردته دراسات مثل لين وتشن (2024) حول التحديات التي تواجه الدمج الكامل للذكاء الاصطناعي في الصف، نتيجة تأثيره المزدوج على الإبداع والتفاعل الوجداني، أما في الجانب المهاري، فقد عكست النتائج ضعفاً في توظيف الذكاء الاصطناعي في التقييم الانفعالي للطلبة، ما يشير إلى

نقص في الكفايات المهنية الرقمية، وهو ما يتفق مع نتائج شينغ وآخرون (2024) ودوان وتشاو(2024) ، حيث أظهر المعلمون الذين تلقوا تدريباً تقنياً ممنهجاً استخداماً أعلى وتحسناً في صحتهم النفسية الرقمية.

السؤال الثاني ما مستوى إدراك معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، اتخاذ القرار المسؤول)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المهارات الخمسة، وهي: الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، واتخاذ القرار المسؤول.

ويبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية **لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، اتخاذ القرار المسؤول**

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الوعي الذاتي	3.32	.841	متوسطة
إدارة الذات	3.57	1.127	مرتفعة
الوعي الاجتماعي	2.88	.843	متوسطة
المهارات الاجتماعية	3.16	.841	متوسطة
اتخاذ القرار المسؤول	3.48	1.123	متوسطة
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	3.28	.747	متوسطة

تشير النتائج إلى أن بعد إدارة الذات جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.57) يليه اتخاذ القرار المسؤول بمتوسط (3.48)، مما يدل على إدراك مرتفع نسبياً لدى المعلمين لمهارات التنظيم الذاتي، وضبط الانفعالات، واتخاذ قرارات أخلاقية. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصل إليه لورانس وآخرون (2025) بأن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز مهارات التنظيم الذاتي لدى المعلمين في حال تطبيقها ضمن إطار تربوي أخلاقي. في المقابل، جاء الوعي الاجتماعي في أدنى ترتيب بمتوسط (2.88)، وهو ما يعكس ضعفاً نسبياً في مهارات التعاطف واحترام التنوع، الأمر الذي قد يرتبط بانخفاض التفاعل الإنساني في بيئات التعليم الرقمية. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة لين وتشن (2024) التي أشارت إلى أن الاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي قد يحدّ من التفاعل العاطفي الطبيعي داخل الصف، إضافة إلى ما ناقشه كالفو وديلو (2024) حول التحديات التقنية والأخلاقية في قراءة الانفعالات، مما قد يؤثر على

إدراك المعلمين للوعي الاجتماعي. كما أظهرت النتائج أن بُعدَي الوعي الذاتي والمهارات الاجتماعية جاءا ضمن المستوى المتوسط. ورغم ارتفاع متوسط بعض الأبعاد، إلا أن الانحرافات المعيارية المرتفعة—خصوصاً في إدارة الذات واتخاذ القرار المسؤول—تشير إلى تباين واضح بين استجابات المعلمين، قد يعود لاختلاف البيئات المدرسية، أو تنوع الخبرات التدريبية، أو تفاوت الدعم المؤسسي لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

السؤال الثالث هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس ؟

لتحليل إجابات أفراد العينة حول السؤال الثالث، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين المحورين الرئيسيين للدراسة: استخدام الذكاء الاصطناعي، وأبعاد مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي الخمسة، بالإضافة إلى المهارات بشكلها المركّب كما هو موضّح في الجدول:6

	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية* الوعي الذاتي	.905**	.000
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية* إدارة الذات	.830**	.000
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية*الوعي الاجتماعي	.753**	.000
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية*المهارات الاجتماعية	.541**	.000
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية* اتخاذ القرار المسؤول	.706**	.000
استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية* مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	.958**	.000

تشير هذه النتائج إلى أن هناك علاقة طردية قوية وذات دلالة إحصائية بين مستوى استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومستوى إدراكهم لمهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي. وبشكل خاص، فإن العلاقة كانت الأقوى بين استخدام الذكاء الاصطناعي والوعي الذاتي (r = .905)، تليها العلاقة مع إدارة الذات (r = .830)والوعي الاجتماعي (r = .753)، بينما جاءت العلاقة مع المهارات الاجتماعية أقل قوة نسبياً(r = .541) ، لكنها لا تزال دالة إحصائياً. ويُعزز هذا النمط من النتائج فرضية أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حينما تُوظف في البيئات الصفية، لا

تقتصر على الجوانب التقنية فحسب، بل تسهم في دعم الوعي العاطفي والانفعالي لدى المعلمين، وتعزز من إدراكهم لذواتهم وطرق تفاعلهم مع الطلاب. وتتسق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة راميريز (2025) ، التي بينت أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس يدعم قدرة المعلم على ممارسة التأمل الذاتي(self-reflection) ، وتحسين مهارات اتخاذ القرار والتواصل.

السؤال الرابع هل تختلف العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والتعلم العاطفي الاجتماعي باختلاف متغيرات ديموغرافية (مثل النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟

أولا هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < 0.05) في استخدام الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

تم استخدام **اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)** لتحليل الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (Sig.)	الدلالة الإحصائية
استخدام الذكاء الاصطناعي	ذكر	50	3.11	.619	1.194-	0.235	غير دالة
	أنثى	46	3.28	.773			

تشير النتائج إلى أن قيمة (ت) بلغت(1.194-) ، وأن مستوى الدلالة0.235 = (Sig.) ، وهي أعلى من مستوى الدلالة المعتمد(α = 0.05) ، مما يعني أن الفرق بين متوسطي الذكور والإناث في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ليس ذا دلالة إحصائية. وعليه، يمكن القول إن النوع الاجتماعي لا يُعد عاملاً مؤثراً إحصائياً في مدى استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في هذه العينة. ويُشير ذلك إلى أن الذكور والإناث على حد سواء يُظهرون أنماطاً متقاربة في تبنّي التكنولوجيا الذكية في التعليم، مما يعكس تقارباً في فرص الوصول إلى الأدوات التقنية والتدريب التربوي، وربما أيضاً تشابهاً في التحديات التي يواجهها كل من الجنسين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Zawacki-Richter et al. (2023)التي بيّنت أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لم يعد مرتبطاً بالفروق الجندرية بقدر ما يرتبط بعوامل مثل الخبرة التقنية والتدريب المستمر

ثانياً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < 0.05) في استخدام الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لتحليل الفروق بين متوسطات المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس وأولئك الحاصلين على درجات دراسات عليا في مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(Sig.)	الدلالة الإحصائية
استخدام الذكاء الاصطناعي	بكالوريوس	53	3.24	.680	1.783	0.278	غير دالة
	دراسات عليا	43	2.88	.761			

تشير النتائج إلى أن قيمة (ت) = 1.783، وأن مستوى الدلالة0.278 = (.Sig) ، وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (α = 0.05)، مما يدل على أن الفرق بين متوسطي استخدام الذكاء الاصطناعي بين حملة البكالوريوس والدراسات العليا ليس ذا دلالة إحصائية. تعكس هذه النتيجة أن درجة المؤهل العلمي ليست بالضرورة عاملاً حاسماً في مدى استخدام المعلمين لتقنيات الذكاء الاصطناعي، بل قد يكون استخدام هذه التقنيات أكثر ارتباطاً بعوامل مثل التدريب التقني المستمر، التوجهات التربوية، الدعم المؤسسي، أو الثقافة المدرسية التقنية. وتدعم هذه النتيجة ما ذهبت إليه دراسة Duan & Zhao (2024)، التي أكدت أن التحصيل الأكاديمي الأعلى لا يترجم بالضرورة إلى استخدام أكثر فعالية للتقنيات الحديثة، خاصة إذا لم يكن مقروناً ببرامج تنمية مهنية تخصصية في مجال الذكاء الاصطناعي.

ثالثاً هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < 0.05) في استخدام الذكاء الاصطناعي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

تم استخدام **تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)** لاختبار وجود فروق بين مجموعات المعلمين بناءً على اختلاف سنوات الخبرة في مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

المجال	مصدر التباين	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
استخدام الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	1.357	2	.678	1.402	.251
	داخل المجموعات	45.017	93	.484		
	الإجمالي	46.374	95			

تشير النتائج إلى أن قيمة F = 1.402 ومستوى الدلالة Sig. = 0.251، وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (α = 0.05). وعليه، فإننا نقبل فرضية العدم التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الذكاء

الاصطناعي بين المجموعات بحسب عدد سنوات الخبرة. تُشير هذه النتيجة إلى أن عدد سنوات الخبرة لا يُشكل عاملاً فارقاً في تحديد مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين. فقد يكون السبب في ذلك أن التحول نحو توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يزال جديداً نسبياً، ولم يتحول بعد إلى ممارسة متجذّرة أو مرتبطة بتراكم الخبرات المهنية التقليدية، كما أن هذا النمط يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Zhou & Li (2024) التي خلُصت إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يعتمد بدرجة أكبر على مستوى التدريب الرقمي والتوجهات التكنولوجية الحديثة لدى المعلمين، بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة.

رابعاً هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تُعزى لمتغير النوع الإجتماعي؟

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لقياس الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي، وهي: الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، اتخاذ القرار المسؤول، بالإضافة إلى المهارات الكلية.

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (Sig.)	الدلالة الإحصائية
الوعي الذاتي	ذكر	50	3.21	.773	-1.309-	.194	غير دالة
	أنثى	46	3.43	.902			
إدارة الذات	ذكر	50	3.43	1.051	-1.219-	.226	غير دالة
	أنثى	46	3.71	1.199			
الوعي الاجتماعي	ذكر	50	2.88	.756	.004	.996	غير دالة
	أنثى	46	2.88	.938			
المهارات الاجتماعية	ذكر	50	3.09	.727	-.839-	.404	غير دالة
	أنثى	46	3.23	.953			
اتخاذ القرار المسؤول	ذكر	50	3.40	1.020	-.691-	.491	غير دالة
	أنثى	46	3.56	1.231			

مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	ذكر	50	3.20	.652	-1.058-	.293	غير دالة
	أنثى	46	3.36	.838			

تشير نتائج اختبار (ت) إلى أن جميع قيم مستوى الدلالة (.Sig) كانت أعلى من(0.05) ، ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من أبعاد مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي، بما في ذلك المتوسط الكلي. ورغم أن المتوسطات الحسابية أظهرت ميلاً طفيفاً لصالح الإناث في جميع إلا أن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية، مما يعني أنها قد تكون ناتجة عن تباين طبيعي داخل العينة وليس عن فروقات جوهرية بين الجنسين. تُشير هذه النتائج إلى أن النوع الاجتماعي ليس عاملاً حاسماً في تحديد مستوى امتلاك المعلمين لمهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وأن كلاً من الذكور والإناث يُظهرون مستويات إدراك متقاربة لهذه المهارات. وتتوافق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة Liu et al. (2025) التي أكدت أن امتلاك المعلمين لمهارات SEL يتأثر أكثر بعوامل مثل الدعم المؤسسي، الخبرات الصفية، والتدريب التربوي، وليس بالمتغيرات الديموغرافية كالنوع الاجتماعي.

خامساً هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < 0.05) في مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) لتحليل الفروق بين المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس وأولئك الحاصلين على درجات دراسات عليا، وذلك عبر أبعاد مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي الخمسة، بالإضافة إلى المهارات بشكلها الكلي.

المجال	**النوع الاجتماعي**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة (ت)**	**مستوى الدلالة (Sig.)**	**الدلالة الإحصائية**
الوعي الذاتي	بكالريوس	53	3.38	.845	1.789	.177	غير دالة
	دراسات عليا	43	2.93	.732			
إدارة الذات	بكالريوس	53	3.61	1.088	.973	.333	غير دالة
	دراسات عليا	43	3.29	1.368			
	بكالريوس	53	2.93	.827	1.540	.127	غير دالة

الوعي الاجتماعي	دراسات عليا	43	2.55	.903			
المهارات الاجتماعية	بكالوريوس	53	3.20	.826	1.186	.239	غير دالة
	دراسات عليا	43	2.90	.925			
اتخاذ القرار المسؤول	بكالوريوس	53	3.54	1.085	1.464	.147	غير دالة
	دراسات عليا	43	3.05	1.309			
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	بكالوريوس	53	3.33	.716	1.760	.182	غير دالة
	دراسات عليا	43	2.94	.879			

تشير نتائج اختبار (ت) إلى أن جميع قيم الدلالة (.Sig) كانت أعلى من(0.05) ، مما يدل على أن الفرق بين معلمي البكالوريوس والدراسات العليا في إدراكهم لمهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي ليس ذا دلالة إحصائية، وبالرغم من وجود ميل في المتوسطات لصالح حملة البكالوريوس في جميع الأبعاد إلا أن هذه الفروق لم تكن معنوية إحصائياً، مما يشير إلى أنها قد تعود للتباين العادي بين الأفراد لا إلى أثر جوهري للمؤهل العلمي، تعكس هذه النتائج أن المؤهل العلمي لا يُعد محدداً حاسماً لمستوى امتلاك مهارات SEL لدى المعلمين .فقد يكون المعلمون من حملة البكالوريوس أكثر انخراطاً في الصفوف اليومية، مما يعزز فرصهم في تطوير تلك المهارات من خلال التفاعل المباشر، لكن من دون أن تصل هذه الفروق إلى دلالة إحصائية. وتُعزز هذه النتيجة ما أشار إليه Shin & Chen (2024) وDuan & Zhao (2024) من أن اكتساب المهارات الوجدانية والاجتماعية يتأثر أكثر بالتجربة الصفية الحية والتدريب المستمر، لا بالمستوى الأكاديمي وحده.

سادساً هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < 0.05) في مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاختبار وجود فروق بين مجموعات المعلمين بناءً على سنوات الخبرة، في خمسة أبعاد من مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي، بالإضافة إلى المتوسط الكلي.

المجال	مصدر التباين	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

الوعي الذاتي	بين المجموعات	1.681	2	.840	1.194	.308
	داخل المجموعات	65.457	93	.704		
	الإجمالي	67.138	95			
إدارة الذات	بين المجموعات	7.934	2	3.967	3.273	.142
	داخل المجموعات	112.718	93	1.212		
	الإجمالي	120.652	95			
الوعي الاجتماعي	بين المجموعات	.044	2	.022	.030	.970
	داخل المجموعات	67.528	93	.726		
	الإجمالي	67.572	95			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	1.114	2	.557	.783	.460
	داخل المجموعات	66.090	93	.711		
	الإجمالي	67.203	95			
اتخاذ القرار المسؤول	بين المجموعات	9.937	2	4.969	4.208	.118
	داخل المجموعات	109.804	93	1.181		
	الإجمالي	119.741	95			
مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي (كلي)	بين المجموعات	2.562	2	1.281	2.361	.100
	داخل المجموعات	50.452	93	.542		
	الإجمالي	53.014	95			

أظهرت نتائج تحليل الفروق في مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس باختلاف عدد سنوات الخبرة، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في أيٍّ من أبعاد المهارات الخمسة كما لم تظهر فروق ذات دلالة في المتوسط الكلي لتلك المهارات. فقد بينت القيم الإحصائية أن جميع مستويات الدلالة تجاوزت الحد المعتمد، ما يعني أن سنوات الخبرة لم تؤثر بشكل جوهري على مستوى امتلاك هذه المهارات، وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين، سواء كانوا من ذوي الخبرة الطويلة أو القصيرة، يتقاربون في إدراكهم وممارستهم لمهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شينغ وآخرون(2024) ،

التي أشارت إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً مباشراً على أدوات الذكاء الاصطناعي أظهروا تطوراً واضحاً في مهاراتهم التنظيمية والانفعالية، بصرف النظر عن عدد سنوات الخبرة لديهم.

نتائج تحليل المقابلات النوعية

سعت المقابلات شبه المنظمة التي أُجريت مع ستة معلمين من المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس إلى استكشاف تصوراتهم وتجاربهم العملية حول العلاقة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي في بيئاتهم الصفية. وقد أتاح التحليل الموضوعي للمقابلات الكشف عن أنماط مشتركة ومؤشرات غنية تعزز النتائج الكمية وتضيف أبعاداً تفسيرية عميقة.

السؤال الأول: كيف تصف تجربتك في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي داخل الصف، وهل ترى أنها تؤثر في تواصلك العاطفي مع الطلبة؟

اتفقت غالبية المشاركين (5 من أصل 6) على أن استخدامهم لأدوات الذكاء الاصطناعي، وإن كان لا يزال محدوداً، قد ساعدهم في تحسين إدراكهم لمشاعر الطلبة وسلوكياتهم، خصوصاً من خلال تحليل ردود الفعل، واستخدام التطبيقات التي توفّر إشارات مبكرة حول حالة الطالب النفسية. أحد المعلمين وصف التقنية بأنها "عين ثالثة تراقب ما قد لا ألحظه بنفسي ."تشير هذه الإجابات إلى أن المعلمين يربطون بين الذكاء الاصطناعي وبين زيادة القدرة على الملاحظة الدقيقة والاستجابة الانفعالية، مما يسهم في تنمية مهارات الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي. وقد برز أيضاً إدراك عام لأهمية البيانات الفورية التي توفرها بعض التطبيقات في تعزيز التفاعل العاطفي الإيجابي داخل الصف، تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Gupta et al. (2022) من أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساعد المعلمين على تحسين استجاباتهم الانفعالية والتربوية من خلال توفير مؤشرات ذكية حول الحالة النفسية للطلبة.

السؤال الثاني: هل تعتقد أن الذكاء الاصطناعي يساعدك في تنظيم ذاتك أو إدارة مشاعرك كمعلم أثناء المواقف الصفية؟

أكّد أربعة من المعلمين المشاركين أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساهم – بشكل غير مباشر – في تعزيز إدارتهم الذاتية أثناء المواقف التعليمية، لا سيما من خلال تقارير السلوك اللحظية وتنبيهات المزاج العام للطلبة. أشار أحد المعلمين إلى أنه أصبح "أكثر هدوءاً في التعامل مع المواقف الطارئة، لأنني أعتمد على إشارات تحليلية تساعدني في تقييم الوضع قبل التفاعل". في المقابل، عبّر معلمان عن تحفظهما، معتبرين أن "الأدوات لا تزال غير دقيقة بما يكفي لتكون مرجعاً حاسماً في المواقف الانفعالية"تعكس هذه الردود تبايناً في مدى اعتماد المعلمين على أدوات الذكاء الاصطناعي لإدارة الذات، لكنها تُظهر وجود تأثير ملحوظ يتمثل في دعم الانضباط النفسي والقدرة على اتخاذ قرارات

أكثر اتزاناً. ويبدو أن الذكاء الاصطناعي يوفّر بيئة معلوماتية تُمكّن المعلم من ضبط ردوده الانفعالية بشكل واعٍ، تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Lawrence et al. (2025) التي بيّنت أن التدريب على الذكاء الاصطناعي التوليدي يُسهم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للمعلمين

السؤال الثالث: ما أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على علاقاتك الاجتماعية داخل الصف، مثل التفاعل مع الطلبة أو إدارة النزاعات؟

أشار معظم المعلمين (5 من 6) إلى أن الذكاء الاصطناعي لم يكن له أثر مباشر كبير على العلاقات الاجتماعية داخل الصف، لكنه ساعدهم في التعرف المبكر على الطلبة الذين يعانون من العزلة أو التوتر، مما سهّل التدخل الوقائي قبل تفاقم المشكلة. أحد المعلمين قال: "لا تُنشئ الأدوات علاقات نيابة عني، لكنها تساعدني على اكتشاف من يحتاج إلى احتواء أو دعم". بينما أكد معلم واحد أنه لا يستخدم هذه الأدوات في الجانب الاجتماعي مطلقاً، ويرى أن التفاعل الإنساني المباشر هو الأساس في بناء العلاقات الصفية، تفيد هذه النتائج أن الذكاء الاصطناعي لا يُعد بديلاً عن العلاقات الإنسانية في البيئة الصفية، لكنه يُستخدم كأداة داعمة لتقوية الملاحظة والانتباه لمؤشرات المشكلات الاجتماعية أو السلوكية، مما يعزز من جودة التفاعل الاجتماعي لاحقاً، يتفق هذا النمط من النتائج مع ما أورده Lin & Chen (2024) حول أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساهم في الكشف المبكر عن الإشارات الشعورية والاجتماعية، لكنها لا يمكن أن تحل محل التفاعل البشري الأصيل.

السؤال الرابع: ما أبرز التحديات التي واجهتها في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتعزيز الجوانب العاطفية والاجتماعية في التعليم؟

أجمع جميع المشاركين (6 من 6) على وجود تحديات حقيقية تعيق الاستخدام الفعّال للذكاء الاصطناعي في دعم البعد العاطفي الاجتماعي. تمثلت أبرز هذه التحديات في: ضعف البنية التحتية الرقمية، عدم توفر تدريب متخصص، غياب الدعم الفني داخل المدرسة، وصعوبة مواءمة بعض التطبيقات مع البيئة الصفية الفلسطينية. كما أشار أحد المعلمين إلى تحدٍّ آخر يتمثل في "محدودية المحتوى باللغة العربية"، مما يجعل بعض الأدوات غير صالحة للاستخدام الفوري مع الطلبة، تشير هذه الاستجابات إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في الجوانب العاطفية لا يرتبط فقط بمدى اقتناع المعلم بفعاليته، بل يتأثر بدرجة كبيرة بالبيئة التكنولوجية والتعليمية المحيطة. وتُظهر الملاحظات أن التحديات هيكلية ووظيفية أكثر منها فكرية أو إدراكية، ما يعكس حاجة إلى دعم مؤسسي فعلي، تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Calvo et al. (2019) بأن فعالية الذكاء الاصطناعي في التعليم العاطفي والاجتماعي مشروطة بتوفر بنية تحتية مناسبة وإعداد مهني متقدم.

السؤال الخامس: برأيك، ما مدى وعيك كمعلم بالمهارات العاطفية الاجتماعية؟ وهل يساعدك الذكاء الاصطناعي في تطوير هذا الوعي؟

عبّر معظم المعلمين (4 من 6) عن وعي جيد بمفهوم مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي، وخاصة في ما يتعلق بإدارة الذات والتعاطف مع الطلبة. إلا أن اثنين من المشاركين أقرّا بأن معرفتهما بهذه المهارات كانت محدودة قبل تعرّفهم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي دفعتهم للانتباه أكثر لأبعاد مثل تتبّع الانفعالات أو تحسين بيئة الصف. أحد المعلمين علّق قائلاً: "لم أكن أدرك أهمية الوعي الاجتماعي حتى استخدمت أداة تحليل تفاعلات الطلبة، فصرت أنتبه للتفاوت في مشاعرهم بشكل أفضل K"تُظهر هذه الإجابات أن الذكاء الاصطناعي قد لا يكون المصدر الأول لتكوين وعي المعلم بالمهارات العاطفية الاجتماعية، لكنه يؤدي دوراً محفزاً في تعميق هذا الوعي، من خلال كشف أنماط خفية من السلوك والانفعالات، وبالتالي يدفع المعلم لإعادة التفكير في ممارساته التربوية بشكل أكثر عاطفية ومسؤولية، تتسق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة Liu et al. (2025) التي أكدت أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي يُعزز وعي المعلمين بذواتهم ومهاراتهم الانفعالية عبر التفاعل المتكرر مع بيانات تحليل السلوك.

السؤال السادس: ما مقترحاتك لتوظيف الذكاء الاصطناعي بشكل فعّال في دعم التعلم العاطفي الاجتماعي في البيئة الصفية؟

قدّم المعلمون المشاركون مقترحات متعددة تعكس إدراكاً عميقاً للحاجة إلى التكامل بين التكنولوجيا والمهارات الوجدانية. من أبرز المقترحات: توفير تدريب متخصص في تحليل المشاعر الرقمية، تصميم تطبيقات تعليمية باللغة العربية تراعي السياق الثقافي الفلسطيني، إنشاء فرق دعم فني داخل المدارس، وتطوير وحدات تعليمية تدمج بين المحتوى الأكاديمي والأهداف العاطفية باستخدام الذكاء الاصطناعي. كما اقترح أحد المعلمين إنشاء "منصة محلية تربط بين تحليل السلوك الصفّي والأنشطة الموجهة عاطفياً ."تكشف هذه المقترحات عن توجّه واضح نحو استخدام الذكاء الاصطناعي ليس فقط كأداة تقنية، بل كوسيلة تربوية استراتيجية يمكن توجيهها لتعزيز جوانب التعاطف، التواصل، والتنظيم الذاتي داخل البيئة التعليمية. كما أن الدعوة إلى مواءمة الأدوات مع السياق المحلي تدل على وعي المعلمين بأهمية البعد الثقافي في توظيف التقنية، تتفق هذه المقترحات مع ما أوصت به دراسة Chen et al. (2020) بضرورة تصميم أدوات تعليمية ذكية تأخذ في الاعتبار الفروق الثقافية واللغوية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول العلاقة بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظة نابلس يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. تصميم برامج تدريبية تطبيقية تُنفذ من قبل وزارة التربية والتعليم ومراكز التطوير المهني، تركّز على تدريب المعلمين على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل مشاعر الطلاب، وتكييف المحتوى، والتفاعل العاطفي الرقمي داخل البيئة الصفية.
2. دمج مهارات التعلّم العاطفي الاجتماعي (SEL) ضمن دليل إرشادي تربوي معتمد من الإدارة العامة للمناهج، يتضمن استراتيجيات عملية لكل بعد من الأبعاد الخمسة (الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، المهارات الاجتماعية، اتخاذ القرار المسؤول)، مع تضمين تطبيقات مدعومة بالذكاء الاصطناعي لكل بُعد.
3. إنشاء وحدات دعم فني وتربوي داخل المدارس أو المديريات مكوّنة من أعضاء متخصصين، تتولى مهام المتابعة الفنية والتربوية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وتقديم الدعم الاستشاري في الجوانب النفسية والانفعالية المرتبطة بالتعليم الرقمي.
4. تبني نموذج تدريبي موحّد يستهدف جميع المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي، ويُنفذ ضمن مسار تطوير مهني إلزامي، مع تقييمات قبلية وبعدية لقياس الكفاءة الرقمية العاطفية المكتسبة.
5. تنظيم ورش عمل تطبيقية فصلية (مرة واحدة كل فصل دراسي) لتعزيز الكفاءة الرقمية العاطفية لدى المعلمين، من خلال تدريبهم على تصميم حصص تعتمد على تحليل المشاعر، واتخاذ قرارات مبنية على بيانات الذكاء الاصطناعي.
6. تنفيذ دراسات ميدانية مستقبلية بالتعاون مع مراكز البحث التربوي، تهدف إلى استكشاف أثر الذكاء الاصطناعي على المهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي تحديداً، من خلال تطبيق تصميمات تجريبية ومقابلات نوعية.

المراجع

- القحطاني، م. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تنمية التعلم العاطفي الاجتماعي لدى المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 50(3)، 120–140.
- الزهراني، أ.، وعبدالله، خ. (2022). تأثير التقنيات الذكية على تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للمعلمين في المدارس الحكومية الثانوية. المجلة العربية لتكنولوجيا التعليم، 28(2)، 75–95.

Alawneh,Y., Al-Momani,T., Salman,F., Alkhwaldeh,A., Al-Dlalah,M., Kaddumi,T. (2023).The state of musically gifted students in Palestine: a case study, *Res Militaris*,13(2). 2058-2069.

Alawneh,Y.(2022). Role of Kindergarten Curriculum in Instilling Ethical Values among Children in Governorates of Northern West Bank, Palestine, *Dirasat: Educational Sciences*,49(3),360-375

Alawneh,Y., Al-Shara'h,N. (2022) Evaluation of the e-learning experience in Palestinian universities during the Corona pandemic "in light of some quality standards of the Jordanian Higher Education, *Journal of the College of Education (Assiut)*,38(2.2) 181-204

Binns, R. (2018). Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 149–159.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.

Calvo, R. A., & D'Mello, S. (2019). *Affective computing and intelligent interaction: Emotion, cognition, and behavior*. Springer.

Calvo, R. A., D'Mello, S., Gratch, J., & Kappas, A. (2019). The Oxford handbook of affective computing. *Oxford University Press*.

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from https://casel.org

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278.

D'Mello, S. K., & Graesser, A. C. (2020). AutoTutor and affective computing: Learning through emotion. *Annual Review of Psychology*, 72, 27–54.

El-Deghaidy, H., & Nouby, A. (2023). Empowering teachers through virtual reality scenarios for SEL training. *Journal of Social Sciences & General Education*, 5(2), 101–119.

Duan, H., & Zhao, W. (2024). The Effects of Educational Artificial Intelligence-Powered Applications on Teachers' Perceived Autonomy, Professional Development for Online Teaching, and Digital Burnout. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *25*(3), 57–76. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7659

Eric. (2022). Ethical implications of AI in education: A report on privacy, bias, and transparency. *ERIC Institute of Education Sciences*.

Gupta, S., Goel, A., & Prakash, V. (2022). AI-assisted teaching: Implications for teacher workload and burnout. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(4), 135–154.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2021). A review of smart classroom research: Applications, technologies, and future directions. *Educational Technology & Society*, 24(1), 1–18.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

Kostopoulos, G. K., Tsikalas, M., & Maravelakis, E. (2023). Virtual reality applications in teacher education: Enhancing social interaction competencies. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 45–62.

Kumar, S., Sharma, P., & Yadav, R. (2022). Personalized professional development using AI-based platforms. *International Journal of Educational Technology*, 15(2), 211–230.

Li, H., Xie, H., & Yang, J. (2022). Intelligent learning systems and teaching analytics: A new frontier in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 3, 100060.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Lin, H., Chen, Q. Artificial intelligence (AI) -integrated educational applications and college students' creativity and academic emotions: students and teachers' perceptions and attitudes. *BMC Psychol* **12**, 487 (2024). https://doi.org/10.1186/s40359-024-01979-0

OECD. (2021). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Selwyn, N. (2020). Should robots replace teachers? AI and the future of education. *Polity Press*.

Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5275–5298.

Smith, R., Lee, K., & Campbell, T. (2021). Cultural responsiveness through AI: Designing for diversity in digital learning environments. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 14(1), 34–50.

Touretzky, D. S., Gardner-McCune, C., Martin, F., & Seehorn, D. (2019). Envisioning AI for K–12: What should every child know about AI? *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 33, 9795–9799.

Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Wang, C. C. (2023). Trends and development in educational AI: A systematic review. *Educational Technology & Society*, 26(1), 14–28.