الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي وعلاقته بدافع الأنجاز لدى الموهوبين

كانى سالار عثمان
جامعة السليمانية –كلية التربية الاساسية-قسم التربية الخاصة
kani.osman@univsul.edu.iq

تأريخ أستلام البحث : 2025/9/1 تأريخ موافقة النشر : 2025/9/23

الملخص:
تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين في كلية (أزمر للموهوبين) بمحافظة السليمانية، وكذلك الوقوف على مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ومستوى دافع الإنجاز لديهم، إضافة إلى الكشف عن الفروق في هذين المتغيرين تبعًا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً الاستبانة كأداةً لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من(105) طالبًا وطالبة للعام الدراسي (2024–2025)، جرى اختيارهم بطريقة العينة القصدية المتاحة.

وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرين، قامت الباحثة ببناء مقياسين لقياس (الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي)و(دافع الإنجاز)، واستخراج الخصائص السيكومترية المناسبة لهما من خلال تحليل الفقرات والتحقق من الصدق والثبات. وقد طُبِّق المقياسان على عينة نهائية بلغت (100) طالب وطالبة، بواقع (62) طالبًا و(38) طالبة، موزعين على ست مراحل دراسية.

وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الإنجاز، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الوعي بتلك التقنيات يسهم في تعزيز دافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين. كما بينت النتائج أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى عالٍ من الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي وبمستوى مرتفع من دافع الإنجاز. كذلك كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍّ من الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الإنجاز تعزى لمتغير الجنس أو المرحلة الدراسية.

وقد فُسِّرت هذه النتائج في ضوء الأدبيات والنظريات ذات الصلة، وخلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تنمية الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي وتعزيز دافع الإنجاز، إضافة إلى تقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تُوظف في أبحاث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الوعي، تقنيات، الذكاء الاصطناعي، دافع الانجاز، الموهوبين

الفصل الاول : التعرف على البحث

1-1مشكلة البحث :

أصبحت تقنيات الذكاء الاصطناعي أحد المحاور الرئيسة في ميادين الحياة المختلفة في ظل الثورة الرقمية المتسارعة، حيث يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في مجالات التعلم والتعليم بهدف التعزيز الجودة والكفاءة مثل باقي مجالات الاخرى(Shwedeh et al.,2024,p201).

يعد الطلبة الموهوبين اكثر فئات استعداداً للتعامل مع التطورات التقنيات الذكاء الاصطناعي، لما يتمتعون به من خصائص والقدرات عقلية ومهارية مطلوبة في مجال تكنولوجيا المعلومات والإتصالات(مرسي واخرون،2021،ص30-32). ومع هذا لا يعني بالضرورة أن وعيهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي كافٍ، حيث تشير بعض الدراسات إلى وجود تفاوت ملحوظ في مستوى وعيهم بهذه التقنيات(Journal of Digital Educational Technology,2025,p7). ولايزال الذكاء الاصطناعي يعد في مراحله الاولى ومن غير الواضح كيف يمكن للمتعلمين الاستفادة منه بشكل ايجابي، مما يطلب وعياً وفهماً ورؤى متعمقة (Fan et al.,2023, p4).

تشير الادبيات الى وجود علاقة قوية بين الوعي بجوانبه المعرفية والمهارية، وبين الدافعية الفرد(Fidan& Gencel,2022,p171)، وتعد الدافعية القوة المحركة وراء الانجاز المهام، ويعد دافع الإنجاز بحد ذاته عنصراً أساسياً في التفوق الأكاديمي والإبداعي والمهني(IJRES,2025,p137).

كما أكدت نتائج العديد من الدراسات أن الوعي وكيفية الاستخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي له تأثير الايجابي على الدافع الانجاز، لما يوفره من فرص لتوسيع آفاق التفكير الإبداعي، وتطبيق المهارات العليا وتعزيز الابتكار، حيث يعد عاملاً تحفيزياً للتعلم والتفوق (Li et al.,2025,p.56-58 ; Salleh et al.,2025,p.30 ;Glaser,2025,p1947).

ولكن توجد دراسات أخرى أشارت نتائجها الى ان استخدام الذكاء الاصطناعي دون فهم ووعي لا يشكل فرقاً في دافعية، بل يحفز الكسل ويقلل من الرغبة في الاجتهاد العقلي والمثابرة، كما يؤدي الى انخفاض الثقة بالنفس وتراجع المهارات المطلوبة التي تدفع الاشخاص للانجاز(Fan et al.,2023,Pp19-20 ; Noily et al.,2024,p,919).

من هنا، تبرز مشكلة البحث في التساؤل عن طبيعة العلاقة بين وعي الطلبة الموهوبين بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافعهم للإنجاز، ومدى تأثر هذا الدافع بالمعرفة أو الفهم المتوفر لديهم حول هذه التقنيات. فهل يشكل الوعي محفزاً إيجابياً للإنجاز؟ أم أنه قد يؤدي إلى نتائج عكسية؟

1-2 أهمية البحث :

في عصر الذكاء الاصطناعي، تزداد الحاجة الى الاهتمام والرعاية بالموهوبين نظراً لتغيرات الكثيرة والسريعة التي حدثت في جميع النواحي الحياة وعلى رأسها الناحية التعليم والتعلم (غنايم،2023،ص42).

أن الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي له تأثير على مستخدمه في كيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وله أيضاً آثار بعيدة المدى، تظهر في الحرص على السعي والتطوير المهارات. وقد تكون هذه الاثار سلبية إذا تم الاعتماد عليه دون وعي واهمال الجوانب الأخلاقية (https://ai.gov.ae/ar/publications) .

أشارت النتائج الدراسات ،مثل دراسة(Goel &Nelson, 2023) ، (Adarkwah et al.,2003) ، (أبو ربع وآخرون، 2023) ،(الصياد 2023) ودراسة (غالب والصلوى2023)الى مدى أهمية البحث والدراسة في موضوع الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي (العالم ،2024 ،ص4). كما أشارت هذه الدراسات الى تأثير الوعي بهذه التقنيات على مستخدمها والدوافعهم من حيث الانجاز، واتمام العمل، والابداع(Zhao et al.,2024,p5) .

يعد الموهوبون ثروة قومية في بلدان العالم المتقدم، فإذا تمت رعاية مواهبهم واستثمارها، تقدم المجتمع وارتقى (المجلة المصرية للدراسات النفسية،2022،ص468)، وهم اكثر فئة قدرةً على الابتكار والابداع، وحب الاطلاع والانجاز في مختلف المجالات(غنايم،2023،ص45) .

وتمثل دافعية الإنجاز عنصراً أساسياً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي طريقة إدراكه للمواقف المختلفة ، وتعد ركناً محورياً يدفع صاحبه إلى تحقيق ذات وإثباتها من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف (أحمد،2017،ص15). كما يتميز الاشخاص الذين لديهم الدافع الانجاز بروح المبادرة والقدرة على تحمل المسوؤلية والمثابرة والارادة والسعي المستمر لاتحقيق الاهداف، كذلك يتمتعون بالقدرة على مواجهة الصعوبات والعقبات، ورؤية العالم المحيط من ابعادة المختلفة وهم اكثر فئة ابتكاراً وابداعاً(الكفاوين،2019،ص115).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات في بلدان والفئات المختلفة الى أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي دون فهم ومعرفة ووعي قد يؤثر سلباً على دافع الانجاز وحب الابتكار واتقان المهارات اللازمة (Wild&Grassinger,2023,759-760;Russell et al.,2022,p.99) .لذلك تبرز ضرورة تسليط الضوء على التغيرات والتحديات، التي يحدثها الذكاء الاصطناعي على جميع الفئات، وعلى الموهوبين بشكل خاص (https://ijicet.journals.ekb.eg/article_251365.html). وعليه تتضح اهمية البحث الحالي من خلال ما ياتي :

أولاً: الجانب النظري:- اثراء الادبيات العلمية في مجال الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الانجاز نظراً لكون الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين لا تزال محدودة ، ولا توجد –على حد علم الباحثة-بحث علمي تناول هذين المتغيرين على المستوي الدول العربية واقليم كوردستان. كما يسهم هذا البحث في دمج مفاهيم الذكاء الاصطناعي ضمن الدراسات النفسية والتربوية، والكشف عن العوامل النفسية والمعرفية التي تعزز أو تحد من الاستفادة الفعالة من خدمات والتقنيات الذكاء الاصطناعي.

ثانياً : الجانب التطبيقي: مساعدة المؤسسات التعليمية على تصميم برامج تدريبة وتوعوية لرفع وعي الطلبة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتمكين فئة الموهوبين-بصفتهم فئة حساسة ومهمة- من استخدام هذه التقنيات بشكل الايجابي لتعزيز قدراتهم، مع تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بما يساهم في رفع دافعية الانجاز.

3-1 اهداف البحث:

1 -التعرف على مستوى (الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الانجاز) لدى الموهوبين.
2 -الكشف عن طبيعة العلاقة بين الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافعية الانجاز لدى الموهوبين.
3 -التعرف على الفروق في مستوى (الوعي بتقنيات الذكاء ودافع الانجاز) لدى الموهوبين على وفق متغير الجنس(ذكر-انثى) .

4 -التعرف على الفروق في مستوى (الوعي بتقنيات الذكاء ودافع الانجاز) لدى الموهوبين على وفق متغير المرحلة الدراسية(من الصف السابع الى الصف الثاني عشر) .

4-1 حدود البحث :

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي وعلاقته بدافع الانجاز.

الحدود المكانية والانساني: تمثلت بعينة من طلبة كلية (ازمر للموهوبين) في المدينة السليمانية .

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2024-2025.

5-1 تحديد المصطلحات:

1-5-1 الوعي:

-تعريف بدوي (1980) : ادراك الفرد للمفاهيم والمعارف والظواهر الاجتماعية والعلمية، بما يتيح له تفسيرهاوالتفاعل معها بفعالية(بدوي،1980،ص156).

-**تعريف مسعود (2011):**هو اتجاه عقلي انعكاسي يُمكّن الفرد من فهم ذاته والبيئة المحيطة به بدرجات متفاوتة من الوضوح والتعقيد، ويتضمن وعي الفرد بوظائفه العقلية والجسمية، ووعيه بالأشياء وبالعالم الخارجي، وإدراكه لذاته بوصفه فرداً وعضواً في الجماعة(مسعود،2011،ص103).

2-5-1 الذكاء الاصطناعي :

تعريف اليونسكو (2021): أنه وسائل تقنية تُستخدم لمعالجة المعلومات التي تدمج النماذج والخوارزميات في محاولة لتعزيز القدرة على التعلم وأداء المهام المعرفية التي تؤدي إلى نتائج مثل التنبؤ واتخاذ القرارات في ظروف حقيقية وافتراضية بشكل مستقل (UNESCO,2021,p.4).

-**تعريف محمد (2023):** مجموعة من الطرق والاساليب الحديثة في برمجة أنظمة الحاسب التي يمكن ان تستخدم لتطوير أنظمة تحاكي بعض عناصر الذكاء الإنساني وتسمح لها بالقيام بعمليات استنتاجية عن حقائق وقوانين يتم تمثيلها في ذاكرة الحاسوب(محمد،2023،ص108).

3-5-1 تقنيات الذكاء الاصطناعي:

-تعريف مهدي (2021): هي خدمات وأدوات برمجية خاصة، مثل واجهات البرمجة والتطبيقات، يمكن توظيفها في مختلف مجالات التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال، التي يمكن من خلالها تستفيد من جميع الخدمات في هذا المجال(مهدي،2021،ص102).

- تعريف روسيل ونورفينج (2021): هي مجموعة من الأساليب والخوارزميات والأنظمة الحاسوبية المصممة لمحاكاة القدرات الذهنية البشرية مثل التعلم، والاستدلال، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، ومعالجة اللغة الطبيعية، والتعرف على الصور والأصوات. وتشمل هذه التقنيات التعلم الآلي(Machine Learning) ، التعلم العميق(Deep Learning) ، معالجة

اللغات الطبيعية(NLP) ، والرؤية الحاسوبية.(Computer Vision) (Russell& Norvig, 2021,p.4).

-ويعرف(الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي) اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها افراد العينة على الاداة المخصصة لقياسه.

1-5-4 دافعية الإنجاز:

- تعريف الغانم (2002): هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة مع تحقيق أفضل مستوى من الأداء (الغنام،2002،ص407).

-تعريف الزيات (2004): هو الحافز الذي يوجه الفرد نحو الاتقان والانجاز ويؤثر في مستوى أدائه الاكاديمي والمهني(الزيات،2004،ص5).

-ويعرف (دافع الانجاز) اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها افراد العينة على الاداة المخصصة لقياسه.

1-5-5 الطلبة الموهوبون:

-تعريف جروان (2000):هم الطلاب الذين يمتلكون قدرات متميزة والاداء العالي في النواحي العقلية والابداعية والفنية والقيادية والاكاديمية الخاصة، ويحتاجون الى برامج وخدمات التعليمية الخاصة ضمن نظام المدرسي (جروان،2000،ص54).

- تعريف منصور (2006):أولائك الطلاب البارزون الذين يتمتعون بذكاء عال ومواهب سامية ويتميّزون بمستوى أداء أكاديمي مرتفع عن أق ا رنهم العاديين مما يستلزم إعداد برامج خاصة لمساعدتهم على التوافق وتحقيق أعلى مستوى ممكن من الأداء المتميّز(منصور-2006-62).

ويعرف(الطلبة الموهوبين) إجرائيًا: الطلبة الذين تم قبولهم في كلية خاصة بالموهوبين وفقًا للمعايير والشروط المعتمدة في هذه الكلية لتشخيصهم وتصنيفهم كموهوبين.

الفصل الثاني : الاطار الانظري

1-2 الذكاء الاصطناعي: نبذة عن تأريخ والتطور الذكاء الاصطناعي:

يعود ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى خمسينيات القرن العشرين، وتحديدًا عام 1950، حين قدّم العالم آلان تورينغ (Alan Turing) ما عُرف لاحقًا بـ اختبار تورينغ(Turing Test)،وهو أداة لتقييم قدرة الحاسوب على محاكاة التفكير البشري، وتحديد ما إذا كان يمكن اعتباره ذكيًا. وفي هذا السياق، صمّم كريستوفر ستراشي(Christopher Strachey) ، رئيس أبحاث البرمجة في جامعة أكسفورد، أول برنامج يعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي. وفي الفترة نفسها، وتحديدًا بين عامي 1951 و1952، قام أنتوني أوتنجر (Anthony Oettinger) في جامعة كامبريدج بابتكار تجربة محاكاة لعملية التسوق عبر الحاسوب، بحيث يحاكي اختيارات الإنسان في عدة متاجر، بهدف اختبار قدرة الجهاز على التعلم، وتُعد هذه التجربة من أوائل التطبيقات الناجحة لما يعرف اليوم بـتعلم الآلة (المهدي، 2021، ص106).

شهد عقد الستينيات توسعًا ملحوظًا في مجال الذكاء الاصطناعي، خاصة مع تطوير لغات برمجة جديدة وابتكار روبوتات وأنظمة ذكية، إلى جانب إنتاج أعمال سينمائية قدّمت شخصيات تعتمد على الذكاء الاصطناعي. وفي عام 1970، أطلقت جامعة واسيدا اليابانية أول روبوت على هيئة إنسان قادر على الرؤية والتحدث. أما في عقدي الثمانينيات والتسعينيات، فقد استمر التطور، ومن أبرز الإنجازات قيام شركة مرسيدس بنز عام 1985 بتطوير شاحنة ذاتية القيادة مزوّدة بكاميرات وأجهزة استشعار. وفي عام 1997، طُوّرت أنظمة ذاكرة قصيرة المدى للتعرف على الكلام وخط اليد، بينما أطلقت شركة سوني عام 1999 الروبوتAIBO ، وهو كلب آلي قادر على التفاعل مع البيئة والأشخاص (إبراهيم، 2023، ص2).

مع بداية الألفية الجديدة، تسارعت وتيرة الابتكار في الذكاء الاصطناعي، حيث تمكّن البروفيسور شينيا بريزيل عام 2000 من تصميم روبوت بملامح وجه تشبه الإنسان، قادر على التعرف على المشاعر ومحاكاتها. ومنذ عام 2010 وحتى 2018، أصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية، إذ أطلقت شركة آبل عام 2011 مساعدها الافتراضي Siri القادر على فهم الأوامر الصوتية وتنفيذها. وفي عام 2016، ظهر الروبوت البشري الشهير صوفيا، الذي تميز بملامح قريبة من الإنسان وبقدرته على التفاعل والتعبير عن المشاعر. في عام 2020، فقد طوّرت جامعة أكسفورد اختبارًا ذكياً أُطلق عليه اسم Curial لقياس قدرات أنظمة الذكاء الاصطناعي، والذي استُخدم في تحدي(COVID-19) .في عام (2021)، تم تطوير نظام الذكاء الاصطناعي متعدد الوسائط ،من قِبل(OpenAI)، إذ يستطيع هذا النظام استخدام مطالبات النص في إنشاء الصور. وشهد عام (2023) إصدار (ChatGPT) ، والذي يمتلك القدرة على إجراء محادثات مع البشر والإجابة على أسئلتهم (https://www.noor-book.com)(https://bakkah.com/ar/knowledge-center).

2-1-1 تقنيات الذكاء الاصطناعي :

تشمل تقنيات الذكاء الاصطناعي طيفًا واسعًا من الأدوات والأساليب المصممة لمحاكاة القدرات العقلية للبشر، والعمل على حل المشكلات بصورة آلية. تشهد هذه التقنيات تطورًا متسارعًا، ويجري توظيفها في مجالات متعددة مثل الطب، والصناعة، والتعليم، والذكاء التجاري. ومن أبرز التقنيات المستخدمة حاليًا ما يلي:

-التعلم الآلي (Machine Learning): يمنح الحواسيب القدرة على التعلم من البيانات المصنفة وغير المصنفة، والتكيف مع البيئة من خلال تجربة المحاولة والخطأ للوصول إلى أفضل النتائج. ويشمل ذلك التعلم العميق (Deep Learning) لمعالجة وفهم البيانات بكفاءة عالية.

-معالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing - NLP): تمكّن الأنظمة من فهم اللغة البشرية وتوليدها، وتشمل تطبيقاتها الترجمة الآلية مثلGoogle Translate ، والمساعدات الذكية، وتحليل المشاعر في النصوص.

-رؤية الحاسوب (Computer Vision): تُستخدم للتعرف على الوجوه والأشياء، وتحليل الصور ومقاطع الفيديو.

-معالجة الكلام (Speech Processing): تتضمن تحويل الكلام المسموع إلى نص، أو تحويل النصوص المكتوبة إلى كلام منطوق.

-الروبوتات (Robotics): تشمل الروبوتات الصناعية المستخدمة في خطوط الإنتاج، والروبوتات الخدمية مثل الروبوتات الشخصية أو التعليمية، بالإضافة إلى الروبوتات المخصصة للاستخدامات التجارية.

- أنظمة التوصية (Recommendation Systems): تستخدم لتحليل اهتمامات المستخدمين وتقديم توصيات مخصصة في منصات الفيدو مثل (Netflix, YouTube) والتجارة الإلكترونية (Amazon)(راشد،2024،ص6-7)(الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي،2024،ص12).

2-1-2 تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وفوائدها:

تشمل تلك التقنيات التي تساعد في تحسين جودة التعليم، ابرزهم:

1-التعلم التكيفي(Adaptive Learning): أنظمة تعليمية ذكية تتكيف مع مستوى الطالب وسرعة تعلمه، وتوفر محتوى يتناسب مع احتياجاته الفردية. و تمكين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم من ضمنهم فئة الموهوبين؛ وذلك من خلال توفير الأدوات التي تعمل بالذكاء الاصطناعي .

2-أنظمة التوصية التعليمي (Educational Recommendation Systems): إثراء أساليب التدريس من خلال تزويد الطلاب بالموارد تعليمية، مثل الكتب، الفيديوهات، أو التمارين، بناءً على اهتماماتهم ومستواهم حيث يمكنهم من خلالها الوصول إلى الموارد التعليمية خارج الفصل الدراسي.

3-التحليل التنبؤي(Predictive Analytics): تستخدم لتحليل بيانات الطلاب والتنبؤ بمشاكل الأداء، مثل احتمالية الرسوب، وتقديم تدخلات مبكرة.

4-المساعدات الافتراضية (Virtual Assistants) والروبوتات التعليمية: مثل روبوتات المحادثة (Chatbots)التي ترد على أسئلة الطلاب وتساعدهم في حل المشكلات بشكل فوري.

5-التعرف على الكلام ومعالجة اللغة الطبيعية (Speech Recognition & NLP): تساعد في تطوير تطبيقات مثل الترجمة الفورية، وتصحيح الأخطاء اللغوية، وتحليل النصوص التعليمية.

6-الواقع الافتراضي والمعزز(VR & AR): جعل التعلم أكثر روعة وجاذبية من خلال تقديم تجارب تعليمية غامرة وتفاعلية في الواقع الافتراضي والواقع المعزز، بما يمكّن الطلاب في المشاركة في المحاكاة والمواقف الواقعية، مما يساعدهم على التعلم بشكل أفضل.

7-تحليل المشاعر (Sentiment Analysis): لتقييم انفعالات الطلاب أثناء التعلم وتحسين أساليب التدريس بناءً على ردود فعلهم.

8-التقييم الآلي (Automated Grading): لتصحيح الامتحانات والاختبارات بشكل سريع ودقيق، خاصة في الأسئلة المفتوحة والمقالات (شهبة،2023،ص345-346) (مجلة البحث في التربية وعلم النفس،2024،ص416-417)(الدعجة،2024،ص16-17).

2-1-3 الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي وأهميتها:

ان الوعي بذكاء الاصطناعي تعبر عن مستويات متنوعة من المعرفة والخبرات التي تضم المعارف والاتجاهات ذات الصلة بتقنيات االذكاء الاصطناعى، إلا أنها معلومات وظيفية مرتبطة بتطبيقاتها(المهدي،2021،ص136).ولها أبعادها المتكونة من:

1 -البعد المعرفي(Cognitive Dimension): والتي تتضمن كل من فهم أساسيات الذكاء الاصطناعي وآلية عمله والإلمام بمفاهيم مثل التعلم الآلي، الشبكات العصبية، معالجة اللغة الطبيعية مع معرفة التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في مجالات مثل التعليم، الصحة، الصناعة، وغيرها.

2-البعد التقني(Technical Dimension): تشمل القدرة على استخدام أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي وفهم البيانات وطرق جمعها وتحليلها مع إدراك أهمية جودة البيانات وتأثيرها على نتائج الأنظمة الذكية.

3-البعد الأخلاقي والقيمي(Ethical & Value-based Dimension): تمثل من خلال الوعي بقضايا الخصوصية وحماية البيانات وفهم التحيزات الخوارزمية ومخاطر الاستخدام الخاطئ للتقنية والالتزام بالممارسات المسؤولة في تطوير واستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي.

4-البعد الاجتماعي(Social Dimension): تشما ادراك تأثير الذكاء الاصطناعي على سوق العمل والمهارات المطلوبة ووعي بتأثير التقنية على العلاقات الإنسانية والتواصل مع فهم الأبعاد الثقافية والاجتماعية لاستخدام هذه التقنيات.

5-البعد الابتكاري والإبداعي(Innovative Dimension): هذا البعد يتكون استثمار الذكاء الاصطناعي في توليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة والتفكير النقدي في كيفية توظيف التقنية لحل المشكلات المحلية والعالمية.

6-المستقبلي (Future-oriented Dimension): التنبؤ باتجاهات تطور الذكاء الاصطناعي والاستعداد للتكيف مع التغيرات التكنولوجية السريعة مع المساهمة في صياغة رؤى وسياسات تضمن الاستخدام الأمثل للتقنية.(Kelly,2025,p2 :Ascione,2025,p3).

كل بعد من هذا الابعاد تؤكد أهمية أن يصبح الفرد مثقفاً تكنولوجياً، بحيث يفهم طبيعة ودور هذه التطبيقات، ؟ وكيف تستخدم؟ وكيف يتم التحكم فيها؟ ويتعرف على مشكلاتها التي تتطلب حلولا عملية، ويمتلك القدرة على تنمية وتقويم الحلول البديلة لهذه المشكلات، بالصورة التي يستطيع معها أن يكون علاقة طيبة مع التكنولوجيا ومع التنظيمات المعرفية لها. فلا شك أن تحقيق أقصى استفادة من الذكاء الاصطناعي، وتجنب المشكلات التي تمنع نجاح عمليات تنفيذ تطبيقاته، يتطلب توفير الوعي والثقافة عامة تدعم بشكل كامل النظام البيئي للذكاء الاصطناعي (المهدي،2021،ص137).

2-1-4 التحديات والمخاطر الذكاء الاصطناعي:

تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي بعض التحديات والمخاطر التي قد تعيق تنفيذها بالشكل الصحيح أو الاستفادة الكاملة منها، ومن أبرز التحديات والمخاطر المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي يمكن ذكر ما يلي:

1 -قلة الوعي والفهم والمعرفة التقنية: صعوبة فهم طريقة عمل الذكاء الاصطناعي أو كيفية الاستفادة منه من قبل مستخدمه، سواء كانوا المعلمين، الطلاباً، أو حتى الشركات، مما يعيق الاستفادة القصوى منه.

2-تحديات أخلاقية وتشريعية: غياب أو ضعف القوانين التي تنظّم استخدامه، خاصة فيما يتعلق بالخصوصية وحماية البيانات.
3-جودة البيانات: يعتمد الذكاء الاصطناعي على بيانات كبيرة ودقيقة، وأي نقص أو تحيز في البيانات يؤثر على النتائج.
4-تكاليف التطوير والتشغيل: التكلفة العالية التي تترتب على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وتحديثها وصيانتها. تحتاج بعض أنظمة الذكاء الاصطناعي إلى استثمارات مالية وبنية تحتية متقدمة قد لا تكون متاحة للجميع.
5-انتهاك الخصوصية: جمع وتحليل بيانات المستخدمين قد يؤدي إلى تسريب أو استغلال المعلومات الشخصية.
6-التحيز الخوارزمي: إذا كانت البيانات منحازة، فإن القرارات الناتجة عن النظام ستكون منحازة أيضاً.
7-فقدان الوظائف: أتمتة المهام قد تؤدي إلى تقليص فرص العمل في بعض المجالات.
8-الاعتماد المفرط على التقنية: بعض المشكلات قد لا تحتاج إلى استخدام الذكاء الاصطناعي لسهولتها واعتمادها على قواعد ومعادلات واضحة ولكن يمكن الذكاء الاصطناعي تشجع الاعتماد الزائد عليها مما يؤدي الى الكسل ويقلل اتقان المهارات منهم مهارات التفكير النقدي واتخاذ القرار.
9-الاستخدامات الضارة: يمكن استغلال الذكاء الاصطناعي في أعمال خبيثة مثل الاحتيال، التزييف العميق أو الهجمات السيبرانية.(الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي،2024،ص24-25)(رمضان،2024،ص217) .

2-2 دافع الانجاز:

يُعد دافع الإنجاز من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وقد تناولته الدراسات بعدة تعريفات مختلفة؛ فالبعض يراه مكوّناً جوهرياً من مكونات الشخصية وتحقيق الذات، فيما يعتبره آخرون استعداداً ثابتاً نسبياً في الشخصية، أو نزعة داخلية تدفع الفرد إلى التنافس، أو حتى رغبة قوية في النجاح. وعلى الرغم من تنوع هذه التعريفات، فإنها جميعاً تتفق على أن دافع الإنجاز هو القوة التي تحث الفرد على المثابرة والاجتهاد من أجل تحقيق النجاح في الأنشطة التي تُحدد معايير التميز فيها بوضوح، أو تلك التي تتضح فيها معايير النجاح والفشل (الزيات، 1988، ص 9). ويتكون دافع الإنجاز من ثلاثة مكونات الرئيسية: الجانب المعرفي: ويتجلى في انشغال الفرد بأداء مهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية، حيث يشكّل ما يكتسبه من معرفة جديدة بحد ذاته مكافأة ذاتية. وتوجيه أو تقدير الذات: يتمثل في رغبة الفرد بالحصول على مزيد من الاحترام والتقدير نتيجة أدائه المتميز، مما يعزز شعوره بالكفاءة ويقوي احترامه لذاته. ودافع الانتماء: وهو السعي إلى نيل قبول الآخرين وتقديرهم، الأمر الذي يرفع من مستوى الثقة بالنفس (المطيري،2007،ص14).

2-2-1 أهمية دافع الإنجاز:

1 -توجيه السلوك ورفع الأداء: يُعد دافع الإنجاز عاملًا نفسيًا ومحركًا أساسيًا لتعديل السلوك نحو أفضل النتائج ، كما يعزز مستوى الأداء والإنتاجية في المجالات التعليمية والعملية .
2 -قوة محفزة ذاتية وخارجية: يشكل مزيجًا من الدافع الداخلي (التنافس مع الذات) والخارجي (الاعتراف والتقدير من الآخرين كما دافع الإنجاز الذاتي والاجتماعي يسهمان في تحفيز الفرد لتحقيق التميز بناءً على معايير داخلية أو خارجية.

3 -دعم التنمية الشخصية والتعليمية :يعد دافع الانجاز أحد أهم الأسس النفسية التربوية لنمو الفرد وتحقيق ذاته وفي المجال المدرسي، يُعتبر مؤشراً أساسياً على نجاح وتفوق الطالب، ويساعد في توجيهه نحو تعلم فعال ومستمر .
4-مواجهة الفشل بالمثابرة : لدى الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع، الفشل لا يثنيهم بل يزيدهم إصراراً على النجاح، بينما يؤدي إلى انسحاب الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة.
5-استدامة الاهتمام والجهد: يسهم دافع الإنجاز في الحفاظ على تركيز الفرد طوال مدة المهمة، مما يقلل الشعور بالتعب ويزيد الإنتاجية(علوم التربية،2023،ص3)(mbse.journals.ekb.eg).

2-2-2 مظاهر دافع الانجاز:

1 -النجاح في انجاز المهام الصعبة.
2 -معالجة وتنظيم الاعمال والافكار بسرعة والنجاح.
3-التغلب على العوائق والرغبة في خوض المنافسات الايجابية
4 -الاجتهاد والحرص في سبيل انجاز ما يقوم به الفرد.
5 -امتلاك العزم والتصميم علة الفوز والنجاح.
6 -مقاومة الضجر والتعب، والتغلب عليهما ومواجه المخاطر (جواد،2018،ص16).

2-2-3 محددات دافع الانجاز :

أن دافع الإنجاز لا يعمل بمعزل، بل يتأثر بعدد من المحددات التي تتحكم في قوته واستمراريته، فتؤثر بالتالي على مدى إصرار الفرد على تحقيق أهدافه والنجاح في المهام التي يقوم بها.
أولآ: المحددات الداخلية (الشخصية) ترتبط بخصائص الفرد وقدراته وقيمه، ومنها:
1-إدراك الفرد لقيمة النشاط الذي يمارسه ولكفاءته على تنفيذ ومدى التحكم في النشاط مع الالتزام العقلي المعرفي : يتعلق الأمر بمجموعة من الاستراتيجيات التي تتشكل من الوسائل التي بحوزة الفرد، والتي تسمح له باكتساب المعرفة مثل استراتيجيات الحفظ والتخطيط والتنظيم والإعداد .
2-الحاجات والدوافع الشخصية: مثل الحاجة للنجاح، والتفوق على الذات، وتحقيق المكانة.
3-الطموح الشخصي: مستوى الأهداف التي يضعها لنفس. (هادف، 2018،ص73).
ثانياً:المحددات الخارجية (البيئية): ترتبط بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد:
1-التشجيع والدعم الاجتماعي: من الأسرة، المعلمين، الأصدقاء، والزملاء.
2-ظروف العمل : بيئة محفزة، موارد كافية، فرص للتطور.
3-المكافآت والحوافز: سواء مادية أو معنوية.
4-الثقافة السائدة: ثقافات تمجد العمل والنجاح ترفع من دافعية الإنجاز.
5-التحديات والفرص: وجود مهام مناسبة لقدرات الفرد مع بعض الصعوبات التي تحفزه(Eccle& Wigfield,2002,p102-112).

2-2-4 العوامل المؤثرة على دافع الانجاز:

أولاً: العوامل النفسية: تشمل كل من : سمات الشخصية (مثل المثابرة، تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، والميول نحو التحدي) ، والدافعية الداخلية التي تظهر من خلال الرغبة الذاتية في التفوق والنجاح دون انتظار مكافآت خارجية، والخبرات السابقة مثل(النجاحات السابقة تعزز الدافعية)، والقدرات المعرفية مثل مستوى الذكاء والتفكير التحليلي والإبداعي يساعد في رفع مستوى الطموح(عبدالستار،2009،ص78).
هناك مجموعة من النظريات التي يمكن اعتماد عليها لتفسير دافع الإنجاز من الناحية النفسية:
-نظرية هنري موراي (Henry Murray 1938) : ركز موراي على دافع او الحاجة الانجاز بين جميع دوافع أخرى عرّفها بأنها الرغبة في إنجاز مهمة أو عمل بشكل ناجح، والتفوق على الآخرين، أو الوصول إلى مستوى من التميز يتجاوز المعايير المعتادة. حيث يرى ان الفرد ذو دافع إنجاز مرتفع يسعى إلى مواجهة التحديات واختيار مهام معتدلة الصعوبة (ليثبت قدراته) والمثابرة أمام الصعوبات والشعور بالرضا عند تحقيق النجاح الشخصي.
من أهم أسس نظرية موراي في دافع الإنجاز:
-الدافع الداخلي: ينشأ من حاجة سيكولوجية داخلية تدفع الفرد للنجاح.
-التفاعل مع البيئة: يتأثر بالدعم أو العوائق الخارجية.
-اختلاف الأفراد: ليس كل الأشخاص لديهم نفس مستوى دافع الإنجاز.
-الإنجاز غاية بحد ذاته: النجاح لا يكون دائماً للحصول على مكافأة مادية، بل لإشباع الحاجة النفسية(الزغلول،2005، ص34-34)(زهران،2004،ص56).

-نظرية ماكليلاند (McClelland, 1953): يرى ماكليلاند أن دافعية الإنجاز تمثل رابطة انفعالية تتشكل من توقع الفرد لنتائج استجاباته عند مواجهة أهداف محددة، بالاستناد إلى خبراته السابقة. فإذا توقع الفرد أن الهدف سيحقق له شعوراً بالرضا والسرور، يتولد لديه سلوك الاقتراب، أما إذا توقع أن الهدف سيجلب له مشاعر سلبية أو ضيقاً نفسياً، فإنه يتجه نحو سلوك الإحجام (خليفة،2013،ص16).

-نظرية أتكنسون (Atkinson, 1964) :يُفسّر أتكنسون دافعية الإنجاز على أنها ناتج للتفاعل بين دافعين متعارضين هما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل. ويعتمد مستوى إقدام الفرد أو إحجامه عن أداء نشاط معين على المحصلة النهائية لهذين الدافعين. وقد صاغ أتكنسون ذلك في معادلته الشهيرة: دافعية الإنجاز = دافع النجاح – دافع تجنّب الفشل(بلقاسمي ومعوش،2024،ص137).

-نظرية العزو لفاينر(Weiner, 1966): تركّز هذه النظرية على الكيفية التي يفسر بها الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم، ومدى تأثير ذلك على دافعيتهم المستقبلية للإنجاز. فالأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز يميلون إلى إرجاع النجاح أو الفشل إلى عوامل داخلية مثل الجهد أو القدرة، في حين أن الأفراد منخفضي الحاجة للإنجاز يعزون النجاح غالباً إلى عوامل خارجية كالحظ أو سهولة المهمة (خليفة، 2000، ص 166).

-نظرية التنافر المعرفي لفستنجر (Festinger, 1957) : قدّم فستنجر مفهوم التنافر المعرفي لتفسير العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات من جهة، والسلوكيات التي يقوم بها الفرد من جهة أخرى. ويُعرّف التنافر المعرفي بأنه حالة من التوتر الداخلي تنشأ عند إدراك الفرد لعدم

الانسجام بين أفكاره أو اتجاهاته وسلوكياته. بينما يحدث الاتساق المعرفي عندما تكون معتقدات الفرد وسلوكياته في انسجام وتوافق. وتزداد شدة الدافعية للتقليل من حالة التنافر المعرفي كلما ازداد حجمه، وهذا الحجم يعتمد بدوره على أهمية المدركات أو المعارف التي يمتلكها الفرد(بلقاسمي ومعوش،2024،ص149-150).

ثانياً: العوامل الأسرية: أسلوب التنشئة الوالدية التي تظهر من خلال الدعم والتشجيع، وغرس قيم العمل والإنجاز. كما يلعب توقعات الوالدين دوراً مهماً حيث ارتفاع التوقعات الإيجابية يعزز دافع الإنجاز والجو العاطفي الداعم يوفر بيئة خصبة للتحفيز(محمود،2013،ص15) (بلقاسمي ومعوش،2024،ص105).

ثالثاً: العوامل المدرسية / التعليمية: أن العوامل التربية لهم تأثيرات قوية على تحفيز دافع الانجاز والتي تتضمن كل من:
1-أسلوب المعلم: التشجيع، التعزيز الإيجابي، توفير فرص التنافس الإيجابي.
2-محتوى المناهج: كلما ارتبطت بالواقع وأثارت التفكير زادت دافعية الإنجاز.
3-المناخ الصفي: بيئة تعليمية دافئة وغير مثبطة تحفز الإنجاز (Ames,1992,p261) (الزغلول،2017،ص77).

رابعاً: العوامل الاجتماعية والثقافية: ان المجتمعات التي تقدر العمل والاجتهاد من خلال قيمها ترفع من دافعية الإنجاز لدى الافراده ، وكذلك التنافس الاجتماعي مثل الرغبة في إثبات الذات أمام الآخرين من العوامل الاجتماعية والثقافية التي لها دور في تشجيع الدافع الانجاز(أبو حطب وصادق،2003،ص18) (بلقاسمي ومعوش،2024،ص103).

خامساً : العوامل الاقتصادية: العوامل الاقتصادية ليست مجرد محدد خارجي بل هي مؤثر جوهري يحدد مستوى دافع الإنجاز لدى الأفراد والجماعات؛ فحينما تتوافر الظروف الاقتصادية الملائمة (دخل كافٍ، فرص عادلة، بيئة مشجعة) يزداد الحافز نحو الإنجاز، أما في حالة غيابها فيتراجع هذا الدافع. لذلك تُعَدّ من أبرز العوامل التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تحفيز دافع الإنجاز، إذ أنها توفر أو تحدّ من الموارد والفرص التي يحتاجها الفرد لتحقيق أهدافه.
ويمكن توضيح دورها على النحو الآتي:
1 -الدخل المادي : ارتفاع مستوى الدخل يخلق بيئة آمنة للفرد تجعله أكثر تركيزًا على الأهداف العليا والإنجاز بدلاً من الانشغال بالحاجات الأساسية. كما ضعف الدخل قد يحد من الفرص التعليمية والتدريبية، مما يضعف بدوره دافع الإنجاز.

2 -الحوافز الاقتصادية: الحوافز المادية (مثل الرواتب، المكافآت، العلاوات) ترفع من دافع الأفراد للعمل بجد وتحقيق التميز.وغياب هذه الحوافز أو عدم عدالتها يؤدي إلى انخفاض الدافعية والشعور بعدم جدوى الجهد المبذول.

3 -فرص العمل والاستقرار الوظيفي: توافر فرص عمل مستقرة ومحفزة يسهم في رفع دافع الإنجاز لدى الأفراد. كما البطالة أو ضعف الاستقرار الوظيفي يثبط الطموح ويقلل من الحافز للتفوق.

4 -البيئة الاقتصادية العامة: في المجتمعات التي تشهد نمواً اقتصادياً وفرصاً للاستثمار والابتكار، يكون دافع الإنجاز مرتفعاً.وفي المقابل، الأزمات الاقتصادية والركود تضعف الروح التنافسية وتدفع الأفراد نحو البحث عن البقاء فقط.

5 -العدالة الاقتصادية والاجتماعية : شعور الفرد بوجود عدالة في توزيع الفرص والثروات يعزز الدافعية للعمل والاجتهاد.بينما الإحساس بالظلم الاقتصادي أو غياب تكافؤ الفرص قد يولّد الإحباط والعزوف عن الإنجاز.
6 -توفير الوسائل : تشمل، توفير موارد مثل الكتب أو التكنولوجيا الحديثة يسهل الوصول إلى المعرفة ويزيد فرص النجاح(Deci& Ryan,2000,.68-69) (عبيدات،2010،ص65).

2-2-5 مناقشة العوامل:

خلال دراسة العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، يتضح أن دافعية الإنجاز تمثل نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل النفسية، الأسرية، المدرسية، الاجتماعية، والاقتصادية.

يلعب الجانب النفسي دورًا محوريًا في تعزيز أو إضعاف دافعية الإنجاز. فالفرد الذي يتمتع بالاستقرار الانفعالي يكون أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات، كما أن وجود دافعية داخلية قوية، أي الرغبة الذاتية في النجاح، يجعل الإنجاز هدفًا ممتعًا بحد ذاته. وتساهم السمات الشخصية، مثل الطموح، الثقة بالنفس، مستوى الذكاء، الإرادة، والقدرات العقلية، في تحديد مدى استعداد الفرد لمواجهة التحديات وتحقيق أهدافه. فالشخص ذو الثقة العالية بنفسه يسعى لإنجاز أصعب المهام دون خوف من الفشل، بينما قد يتردد آخرون، كما يدفع الطموح الفرد إلى تجاوز الإنجازات العادية والسعي لتحقيق مستويات أعلى من التميز.

أما العوامل الأسرية فتُعد داعمًا مهمًا لدافعية الفرد، إذ يمنح التشجيع الأسري شعورًا بالثقة والانتماء، ويسهم التنافس الإيجابي مع الزملاء في بذل المزيد من الجهد. كذلك، يلهم وجود نماذج ناجحة في المحيط الاجتماعي الفرد ويغرس فيه الطموح.وفيما يتعلق بالبيئة التعليمية، فهي تمثل ساحة رئيسية لبناء دافعية الإنجاز. فالمدرس الذي يشجع طلابه ويضع أمامهم أهدافًا واضحة وقابلة للتحقيق يساهم في رفع مستوى المثابرة والاجتهاد، كما أن المناهج التعليمية التي تركز على التفكير النقدي والإبداع تعزز الحافز للتعلم والتفوق.

كما تلعب الثقافة والقيم السائدة في المجتمع دورًا مباشرًا في تحديد نوع الإنجاز المرغوب فيه، فبعض المجتمعات تعتبر التفوق الأكاديمي معيارًا للنجاح، بينما تُقدر مجتمعات أخرى الإبداع أو الريادة في العمل. ويتأثر الفرد بهذه القيم فيسعى لتحقيق الإنجازات التي تمنحه القبول والتقدير الاجتماعي.

أما العوامل الاقتصادية فتؤثر أيضًا في دافعية الإنجاز، إذ يتيح الاستقرار الاقتصادي للفرد التركيز على تحقيق أهدافه دون الانشغال بتلبية الاحتياجات الأساسية، كما أن توفر الوسائل والأدوات المتطورة والتكنولوجيا الحديثة يسهل الوصول إلى المعرفة ويزيد من فرص النجاح، بينما قد تؤدي الظروف الاقتصادية الصعبة إلى إحباط الدافعية أو حصر الطموحات في نطاق محدود.

بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن كل عامل من هذه العوامل يساهم بدرجات متفاوتة في تشكيل دافعية الإنجاز لدى الفرد، وأن تكاملها معًا هو الذي يحدد قوة الدافع وقدرة الفرد على المثابرة وتحقيق أهدافه. وكلما توفرت بيئة مشجعة وداعمة، ارتفع مستوى الطموح

والنجاح، على الرغم من وجود بعض الفروق في تفسير كل نظرية لدافعية الإنجاز.فإن القاسم المشترك بينها هو تأكيدها على دور الدافعية في توجيه السلوك الإنساني نحو تحقيق الأهداف والتعامل مع مواقف التحدي المختلفة.

2-3 الموهوبين

2-3-1 مفهوم الموهبة

لقد مرّ مفهوم الموهبة بمراحل متعددة من التطور عبر التاريخ؛ إذ يُعَدّ العالم جالستون (Galston)من أوائل الباحثين الذين حاولوا تفسير الذكاء من خلال دراساته حول الفروق الفردية بين الأفراد. ثم جاء بعده هيرمان (Harman) الذي قام بتطوير اختبار بينيه وأطلق عليه اسم ستانفورد–بينيه(Stanford-Binet) ، مستخدماً إياه في قياس مستوى العبقرية، قبل أن يتحول تدريجياً إلى اعتماد مصطلح الموهوبين بدلاً من مصطلح العبقرية. وبعد ذلك، قدّم رينزولي (Renzulli) رؤيته من خلال استخدام مقياس الذكاء كأحد المعايير للكشف عن الموهبة، موضحاً أن ظهور الموهبة يرتبط بتفاعل ثلاث مكونات أساسية هي: القدرة العقلية، والقدرة الإبداعية، والقدرة على الإنجاز(القحطاني،2022،ص9).

لقد مرّ مفهوم الموهبة بعدة تطورات نظرية يمكن تلخيصها في أربعة توجهات رئيسية:
1 -التوجه الأول: النماذج عامة المجال (General Domain Models): يرى مؤيدي هذا التوجه أنّ اختبارات الذكاء تشكل الأساس الرئيس في تحديد الموهبة وقياسها، حيث تُعَدّ القدرة العقلية العامة المؤشر الأهم للحكم على الأفراد الموهوبين.

2 -التوجه الثاني: النماذج محددة المجال(Domain-Specific Models): انتقل هذا الاتجاه من الاعتماد على الذكاء العام إلى التركيز على القدرات المتمايزة والمتخصصة، إذ استفاد أصحابه من التطويرات التي لحقت بالنظرية التقليدية للذكاء، ليبرزوا أن الموهبة قد تتجلى في مجالات نوعية متعددة وليست مقصورة على الجانب العقلي العام.

3 -التوجه الثالث: النماذج المنظومية (Systems Models) :جمع هذا الاتجاه بين النماذج السابقة من خلال الاهتمام بكلٍّ من القدرات العامة والمتخصصة، وأضاف إليها متغيرات نفسية وشخصية اعتُبرت مكونات أساسية في تشكّل الموهبة وتطورها.

4 -التوجه الرابع: النماذج النمائية(Developmental Models) : وسّع مؤيدي هذا التوجه من نطاق تعريف الموهبة، إذ ركزت النظريات النمائية على طبيعة المواهب المتغيرة والديناميكية، مؤكدة على دور التفاعل بين العوامل الداخلية للفرد (مثل القدرات والسمات الشخصية) والعوامل الخارجية (مثل البيئة الاجتماعية والثقافية) في إنتاج السلوك الموهوب (محمد، 2023، ص104).

2-3-2 : مفاهيم المرتبطة بالموهبة:

ارتبط مفهوم الموهبة بعدد من المصطلحات الحديثة مثل مصطلح العبقرية (Genius) التي تدل على قدرات استثنائية في التفكير، والتخيل، والإنتاج المتميز. أما الذكاء (Intelligence):قدرة على التعلم والتفكير المنطقي وحل المشكلات، بالإضافة إلى تحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز في مختلف الأنشطة.

ويُشير مفهوم التفوق العقلي والتحصيلي (Mental Superiority) إلى المستوى العالي من التحصيل الأكاديمي والنجاح الدراسي. كما ارتبط مفهوم الموهبة بالإبداع (Creativity): التفكير بطرق غير مألوفة لإنتاج أفكار جديدة. في حين أن المهارة (Skills) تشير إلى قدرة الفرد على إنجاز مهمة محددة بدقة وسرعة وإتقان. والابتكار (Innovation) عملية تهدف إلى إنتاج فكرة جديدة أو أسلوب حديث داخل بيئة العمل، تتصف بالأصالة والإبداع. والتميّز (Excellence): بمعنى السعي المبذول لتحقيق أفضل مستوى (القحطاني،2022،ص9).

2-3-3 خصائص الموهوبين:يتميز الموهوبين بمجموعة من الخصائص التي تميزهم وهي :

أولاً:- الخصائص العقلية والمعرفية:
1-القدرة العقلية المرتفعة: يمتلك الموهوب معدل ذكاء يفوق المتوسط.
2-القدرة على التفكير المجرد والإبداعي: يميلون إلى حل المشكلات بطرق غير مألوفة.
3-السرعة في التعلم: يستوعبون المفاهيم بسرعة وبدقة.
4-الذاكرة القوية: يتمتعون بقدرة عالية على تذكر المعلومات وربطها.
5-الفضول العلمي: لديهم رغبة دائمة في الاستكشاف والتعلم (الصاعدي،2007،ص63).

ثانياً:- الخصائص الأكاديمية
1-الإنجاز الأكاديمي المرتفع: غالبًا ما يتفوقون في المواد الدراسية.
2-القدرة على التنظيم: يميلون إلى التخطيط وتنظيم الأفكار بشكل جيد.
3-حب القراءة والاطلاع: يميلون إلى قراءة موضوعات تتجاوز المستوى العمري أو الدراسي(صبحي،2010،ص25-27)(جروان،2014،ص67-69).

ثالثاً:- الخصائص الانفعالية والاجتماعية:
1-الاستقلالية: يفضلون الاعتماد على الذات في اتخاذ القرارات.
2-القدرة على ضبط الانفعالات: غالبًا أكثر نضجًا من أقرانهم في التعامل مع المواقف.
3-حساسية عالية: لديهم حساسية مفرطة تجاه مشاعر الآخرين أو الظلم.
4-القيادة: يظهرون قدرة على التأثير في زملائهم وتوجيههم.
5-الميول إلى العزلة أحيانًا: قد ينعزلون عن أقرانهم لعدم التوافق الفكري(عبيد،2000،ص37).

رابعاً:- الخصائص الإبداعية:
1-الأصالة في التفكير: إنتاج أفكار جديدة وفريدة.
2-المرونة الذهنية: القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة.
3-حب التجريب والمغامرة الفكرية: لديهم شغف بتجربة حلول جديدة.
4-الخيال الواسع: يستخدمون الخيال كأداة لفهم الواقع والتنبؤ بالمستقبل.
(صبحي،2010،ص25-27)(جروان،2014،ص67-69).

2-3-4 طرق وأساليب كشف الموهوبين:

يُعدّ كشف الموهوبين خطوة أساسية في رعاية قدراتهم وتطويرها، وقد تنوعت أساليب الكشف لتشمل الجوانب العقلية، الإبداعية، الاجتماعية، والسلوكية للفرد. ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً:الاختبارات القياسية للذكاء:تُستخدم هذه الاختبارات لتقييم القدرة العقلية للفرد وقياس مستوى الذكاء العام، وهو أحد المؤشرات التقليدية للموهبة وتحدد مستويات الأداء المعرفي وتقارن الفرد بأقرانه، مما يساعد على تصنيف الموهوبين أكاديمياً ومن أبرز هذه الاختبارات:
-اختبار ستانفورد–بينيه.(Stanford–Binet Intelligence Test) .
اختبارات ويكسلر.(Wechsler Intelligence Scales) .

ثانياً: الاختبارات الإبداعية: تهدف إلى قياس القدرة على التفكير المرن، وحل المشكلات بطرق جديدة، والابتكار وأشهرها:
اختبار تورانس للإبداع (Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT) .

ثالثاً: الاستبيانات والمقاييس السلوكية: تعتمد على تقييم المعلمين أو أولياء الأمور لسلوكيات الطفل ومهاراته، مثل الفضول، حب الاستطلاع، والمثابرة. مثل مقاييس دافعية الإنجاز، استبيانات السمات الشخصية للموهوبين.
تساعد هذه الطريقة على الكشف عن الموهبة في السياقات الطبيعية والبيئية، وليس فقط في الاختبارات الأكاديمية(مشرفي والراشدي،2021،ص76-78).

رابعاً:الملاحظة المنظمة: يقوم المعلم أو الباحث بمراقبة سلوكيات الطالب داخل الصف وخارجه، مع التركيز على الأداء الاستثنائي في مجالات محددة مثل الرياضيات، العلوم، الفن، أو القيادة. هذه الطريقة مفيدة في تحديد المواهب غير الأكاديمية، مثل الموهبة الفنية أو الرياضية(Gagne, 2004,p119-123) .

خامساً: الاختبارات التحصيلية والمستوى الأكاديمي: تقييم أداء الطالب في المواد الدراسية المختلفة مقارنةً بمستوى أقرانه.يُستخدم خاصة للكشف عن الموهوبين أكاديمياً في مجالات محددة(Subotnik et al., 2011,p.50-53).

5-3-2 تفسير الموهبة في الضوء العوامل (الوراثية- البيئة النفسية الاجتماعية- نظريات الذكاء)

أولاً :العوامل الوراثية :

تلعب الوراثة دورًا محوريًا في تشكيل بنية الدماغ ووظائفه العصبية المرتبطة بالذكاء والموهبة. فحجم الدماغ الكلي، وكمية المادة الرمادية والبيضاء، وسمك القشرة المخية (Cortical Thickness)، وكفاءة الشبكات العصبية كلها ترتبط بالقدرات الإبداعية والمواهب الفردية. يتمتع الأشخاص ذوو القدرات الإبداعية العالية بأنظمة دماغية واسعة الاتصال، مما يعزز التدفق الحر للأفكار والتنوع في التفكير، ويمنحهم مرونة عصبية (Neural Plasticity) تمكنهم من إعادة تنظيم الدماغ، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، عبر تكوين وصلات عصبية جديدة واستبعاد وصلات غير مستخدمة. خلال السنوات الأولى من العمر، يكون الدماغ أكثر حساسية للتأثيرات الإيجابية أو السلبية، مما يؤثر بشكل كبير على تكوين المهارات والموهبة (Marinos et al.,2021.p 4-7).

أظهرت الدراسات على التوائم أن الوراثة تلعب دورًا كبيرًا في الاختلافات الفردية في المهارات والموهبة. كما تشير الأبحاث إلى أن بعض المواهب مثل الإبداع، والفنون، والرقص، والموسيقى ترتبط بنشاط النواقل العصبية مثل الدوبامين (Dopamin)

والسيروتونين(Seroton) ، والتي تعتبر عوامل حيوية لتغذية الدماغ. كذلك، تعد القدرة على الكتابة الإبداعية والقدرات الرياضية مرتبطة بجينات محددة، مثل ما يعرف بجين السرعة (Konnikova, 2014, pp. 5-6; Anna et al., 2009, pp. 1-3).

ثانياً: البيئة النفسية والاجتماعية:

تمثل البيئة النفسية والاجتماعية عاملًا أساسيًا في تطوير قدرات الأفراد الموهوبين، إذ لا تكفي القدرات الفطرية وحدها لتحقيق التميز، بل يحتاج الموهوب إلى بيئة داعمة تشجع على النمو والإبداع. يمكن توضيح ذلك في عدة محاور:

1-الدعم الأسري: يساهم الوالدان في تنمية ثقة الطفل بنفسه،وذلك من خلال إثراء البيئة الأسرية بالخبرات والمصادر الحسية والثقافية بما يتيح للموهوب زيادة وعيه بالمثيرات المحيطة به ، ومن توسيع دائرة اتصاله وفضوله المعرفي عامة وفيمجال تفوّقه أو موهبته الخاصة(فهمي،2007،ص336). وتوفير الجو الانفعالي الإيجابي، والتشجيع المستمر على الإنجاز، مما يهيئه للتكيف النفسي والاجتماعي.أظهرت الدراسات أن الأطفال الموهوبين الذين ينشأون في أسر داعمة يكونون أكثر ثباتاً انفعالياً وأكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم (جروان،2004،ص45-46).

2 -البيئة التعليمية في المدرسة: تُعد المدرسة بيئة أساسية لتنمية الموهبة، إذ توفر معلمين مؤهلين، وطرائق تدريس مبتكرة، ومناهج إثرائية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب. كما تسهم البيئة الصفية الإيجابية في تعزيز روح المبادرة والابتكار لدى الموهوبين. ويشير (Tannenbaum, 2003)إلى أن الموهبة لا تتطور في فراغ، بل تحتاج إلى سياقات تعليمية واجتماعية محفزة تدعم نموها(Tannenbaum, 2003, p.149).

3 -الدعم الاجتماعي والمجتمعي: توفر البيئة الاجتماعية الواسعة، بما فيها الأقران والمجتمع ومؤسسات الرعاية، فرصاً للموهوبين للتفاعل، وتبادل الخبرات، وبناء شبكات اجتماعية داعمة. كما أن تقدير المجتمع للإنجازات يسهم في رفع الدافعية الداخلية لدى الأفراد الموهوبين. بالمقابل، فإن وجود الطفل في بيئة اجتماعية مقيدة بحرية الفردية قد يؤثر سلباً على قدرته على استثمار مواهبه، وقد أشارت الدراسات إلى أن البيئات الاجتماعية المشحونة بالقلق والتوتر تحد من قدرة الفرد على التفوق.

4 -الصحة النفسية والتكيف: تسهم البيئة التي تراعي الجوانب النفسية للموهوب وتدعمه في مواجهة القلق والضغوط والعزلة الاجتماعية في تعزيز استمرارية الإنجاز والإبداع. وفي المقابل، فإن غياب هذا المناخ النفسي والاجتماعي المناسب قد يؤدي إلى "إعاقة نفسية اجتماعية" للموهبة، رغم وجود الاستعدادات الفطرية لدى الفرد (أبو أسعد، 2014، ص202).

ثالثاً: نظريات مفسرة للذكاء:

1-نظرية الذكاء لبينيه وتيرمان(Stanford–Binet Intelligence Test):

في عام 1905، قام عالم النفس الفرنسي ألفريد بينيه (Alfred Binet) بتطوير اختبار يهدف إلى تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم تعليمي إضافي. وقد أطلق على هذا الاختبار مقياس بينيه-سيمون، الذي ركز على القدرات العقلية العليا مثل الانتباه، والذاكرة، وحل المشكلات. اعتمد الاختبار على مفهوم العمر العقلي، وحُسبت نتيجة الذكاء عن طريق قسمة العمر العقلي على العمر الزمني للطفل وضرب الناتج في 100 للحصول على ما يُعرف بـ

الحاصل الذهني .(IQ) ويرى بينيه أن الذكاء متغير وغير ثابت، ويتأثر بعوامل مختلفة مثل التحفيز والتجربة البيئية(www.stanfordmag.org) .

في عام 1916، عدّل عالم النفس الأمريكي لويس ماديسون تيرمان الاختبار الأصلي ليتناسب مع البيئة الأمريكية، فأطلق عليه اسم مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء. كما طور تيرمان طريقة مبسطة لحساب الذكاء لضمان سهولة المقارنة بين الأفراد، حيث تم تعيين توزيع الدرجات بحيث يكون المتوسط دائمًا 100، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلافات الأعمار. وقد استُخدم هذا الاختبار على نطاق واسع، خصوصًا خلال الحرب العالمية الأولى لفحص المجندين، إذ أُجري الاختبار لأكثر من 1.7 مليون مجند.

ربطت هذه النظرية بين الموهبة والذكاء المرتفع الذي يُقاس عبر مقاييس الذكاء، معتبرة أن الأفراد الموهوبين هم من يحصلون على درجات عالية عادةً (130 فأعلى) (محمد، 2023، ص. 2).

2 -نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر(Gardner):

تعد نظرية الذكاءات المتعددة واحدة من أبرز النظريات المعاصرة في علم النفس التربوي، وقد ظهرت كرد فعل على التصور الأحادي للذكاء الذي طرحه بياجيه، والذي ركّز على الذكاء الرياضي-المنطقي فقط. تؤكد نظرية جاردنر على وجود عدة أنواع من الذكاء مستقلة عن بعضها البعض، يمكن تطويرها وتنميتها من خلال التحفيز والتعليم والتدريب.بدأت النظرية بتصنيف الذكاء إلى تسعة أنواع، ومن أبرزها:

-الذكاء اللغوي: قدرة الفرد على التعبير بالكلمات شفوياً وكتابياً بفاعلية، مثل الكتاب والخطباء.
-الذكاء المنطقي-الرياضي: القدرة على استخدام الأعداد والاستدلال المنطقي بفعالية، وحل المشكلات الرياضية والمعقدة.
-الذكاء الموسيقي: القدرة على إدراك الأصوات والنغمات الموسيقية، والتعبير عنها وإنتاجها.
-الذكاء البصري-المكاني: القدرة على التخيل والتصور الذهني للصور والهياكل المختلفة.
-الذكاء الحسمي-الحركي: القدرة على استخدام الجسد للتعبير عن الأفكار والمشاعر بفاعلية.
-الذكاء الاجتماعي: القدرة على إدراك مشاعر الآخرين ودوافعهم والتفاعل معها بوعي، والتمييز بين حالاتهم النفسية المختلفة.
-الذكاء الشخصي: القدرة على معرفة الذات وفهم نقاط القوة والضعف، والتصرف بما يتوافق مع هذه المعرفة.
-الذكاء الطبيعي: القدرة على التعرف على خصائص الكائنات الحية والجمادات والتمييز بينها.
-الذكاء الوجودي: يشير إلى التفكير الفلسفي والبحث عن المعنى والغاية في الحياة، واقترحه جاردنر كذكاء إضافي بديلًا عن ما يُعرف بالذكاء الروحي.
-الذكاء التعليمي-التربوي: القدرة على التعلم والتعليم وفهم طرق نقل المعرفة بفاعلية (عدالوهاب، 2023، ص. 97-98).

3-نظرية رنزولي (Renzulli) الدوائر الثلاث:Three-Ring Conception :

يرى رينزولي أن الحكم على الفرد باعتباره موهوبًا لا يمكن أن يقتصر على نتائج اختبارات الذكاء التقليدية فقط، بل تُفهم الموهبة كنتيجة لتفاعل ثلاثة أبعاد رئيسية من السمات الإنسانية، لكل منها دور أساسي في تطوير الأداء المتميز، وهي:
-القدرة العقلية فوق المتوسطة: وتشمل الذكاء العام أو القدرات النوعية التي تميز الفرد عن أقرانه.
-الالتزام بالمهام: ويقصد به المثابرة والانضباط وتحمل المسؤولية في إنجاز العمل، وهو عامل جوهري في بروز الموهبة.
-الإبداع المرتفع: القدرة على الابتكار والتفكير بطرق جديدة وأصيلة.
يشير رينزولي إلى أن امتلاك الفرد لسماته الشخصية الثلاثة وحدها لا يكفي لتنمية موهبته، بل يحتاج أيضًا إلى بيئة تعليمية واجتماعية محفزة وداعمة، توفر أنشطة وتحديات متنوعة تساعده على توجيه طاقاته وإبراز إمكاناته. إذ يرى رينزولي أن الموهبة ليست صفة ثابتة في الإنسان، بل هي نتيجة تفاعل مستمر بين مجموعة من السمات الشخصية ومجال الأداء الذي تظهر فيه هذه السمات (القريطي، 2005، ص. 50). ومن هذا المنطلق، لا تُعتبر الموهبة صفة فردية مطلقة، بل انعكاسًا لسلوك ينشأ من تداخل هذه السمات الأساسية الثلاث. كما يؤكد رينزولي أن الموهبة مفهوم متعدد الأبعاد، فهي لا تقتصر على المجال الأكاديمي فحسب، بل تشمل أيضًا القدرات الإبداعية والعملية (فتيحة، 2021، ص. 88-89).

4 -النظرية الثلاثية(Triarchic Theory of Intelligence) :
هذه النظرية من تطوير عالم النفس الأمريكي روبرت ستيرنبرغ، الذي قدم هذا النموذج لأول مرة عام 1985. ويرى ستيرنبرغ أن الذكاء ليس قدرة واحدة يمكن قياسها بالاختبارات التقليدية مثل اختبار معدل الذكاء(IQ) ، بل هو ناتج عن تفاعل ثلاثة أبعاد رئيسية تعمل معًا، وهي:
-الذكاء التحليلي(Analytical/Componential Intelligence) : ويعرف بالذكاء الأكاديمي، ويرتبط بتحليل المعلومات، حل المشكلات، التفكير المنطقي، وأداء المهام التي لها جواب محدد. ويشمل ثلاثة مكونات معرفية:
•مكونات العمليات التنفيذية (Metacomponents) :مثل التخطيط، تقييم الأداء، واتخاذ القرارات.
•مكونات الأداء (Performance Components): العمليات الفعلية لتنفيذ الخطط، مثل استرجاع المعلومات، استخدامها، وتطبيقها.
•مكونات اكتساب المعرفة (Knowledge-Acquisition Components): القدرة على انتقاء المعلومات ذات الصلة، دمجها وربطها بالمعلومات السابقة .
- الذكاء الإبداعي(Experiential/Creative Intelligence): القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة والمبتكرة، والابتكار وحل المشكلات بطرق غير تقليدية ينقسم إلى:
الجدة :(Novelty) مواجهة المواقف غير المألوفة بطرق مبتكرة والأتمتة (Automation) تنفيذ المهام المتكررة بكفاءة وبدون جهد كبير.

-الذكاء العملي (Contextual/Practical Intelligence): يُعرف بالذكاء الشارعي أو الذكي في الحياة اليومية: القدرة على التكيّف مع البيئة أو تغييرها أو اختيار البيئة المناسبة للنجاح.يشمل ثلاث عمليات:
*التكيّف: تغيير الذات لتتناسب مع الظروف المحيطة.

*التشكيل :تغيير البيئة لتناسب أهداف الفرد.
*الاختيار (Selection) :الانتقال إلى بيئة جديدة ملائمة أكثرً للغايّة.
حيث تعمل الثلاثة معًا لتشكّل ما أسماه ستيرنبرغ "النجاح الذكي(Successful Intelligence) أي تحقيق النجاح من خلال معرفة نقاط القوة والضعف، والتكيّف مع البيئة، ثم استخدامها بحكمة (Sternberg,1999,295-296)(www.mindclassic.com).

2-3-6 مناقشة العوامل:

تُعد الموهبة ظاهرة إنسانية معقدة ومتعددة الأبعاد، لا يمكن إرجاعها إلى عامل واحد فقط، بل هي نتاج تفاعل بين الاستعدادات الفطرية من جهة، والبيئة النفسية والاجتماعية من جهة أخرى، بالإضافة إلى التفسيرات التي تقدمها النظريات النفسية في هذا المجال. ومن هنا تأتي أهمية النظر إلى الموهبة كظاهرة تكاملية تتشكل من تفاعل العوامل المختلفة.

تشير نتائج الدراسات في علم الوراثة والسلوك إلى أن الاستعداد العقلي والقدرات الخاصة قد تنتقل عبر الأجيال بآليات وراثية، حيث تُظهر الدراسات أن الذكاء، على سبيل المثال، يتأثر بالجينات بنسبة تتراوح بين (50–70 %)(Plomin & Deary, 2015) وهذا يعني أن الموهبة قد تنشأ من قابلية بيولوجية موروثة تمنح الفرد قاعدة أولية للتميز(Plomin & Deary, 2015,p98-108).

ولكن أن هذه القابلية وحدها غير كافية، بل تحتاج إلى بيئة محفزة لإبرازها.تؤدي البيئة النفسية والاجتماعية دوراً حاسماً في تطوير الاستعدادات الفطرية وتوجيهها نحو الإبداع والإنجاز. فالأسرة الداعمة، والمدرسة الإثرائية، والمجتمع الذي يقدّر الموهوبين جميعها تمثل عناصر أساسية لتحويل الإمكانات الكامنة إلى أداء فعلي. كما أن المناخ النفسي الإيجابي يساهم في التوازن الانفعالي،ويعزز الدافعية الداخلية، مما يحمي الموهوب من الاضطرابات النفسية أو الشعور بالعزلة (جروان،2004،ص178).كما قدّمت النظريات النفسية إطاراً لفهم الموهبة من زوايا متعددة حيث من خلال هذه النظريات بيّنت أن الموهبة لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل تشمل عوامل انفعالية وشخصية ودافعية تتيح للفرد تحقيق إنتاجية إبداعية.

لذلك عند النظر بصورة تكاملية، يتضح أن الوراثة تمنح القاعدة الأساسية، بينما تعمل البيئة النفسية والاجتماعية على رعاية وتنمية هذه الاستعدادات، وتأتي النظريات النفسية لتفسر آليات هذا التفاعل وتوجه السياسات التربوية نحو رعاية الموهوبين. وبالتالي، فإن أي تفسير أحادي الجانب للموهبة يبقى قاصراً عن استيعاب طبيعتها المركبة.

الفصل الثالث: اجراءات البحث

3-1منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي، إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظواهر العلمية وتحليلها في سياقها الطبيعي، مع مراعاة الظروف المحيطة بها والمجال العلمي الذي تنتمي إليه. كما يهتم بالكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بينها وبين الظواهر الأخرى ذات الصلة، سواء كانت مؤثرة فيها أو متأثرة بها .

3-1-2 مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من طلبة كلية (أزمر للموهوبين) في محافظة السليمانية، للعام الدراسي (2024–2025)، من الذكور والإناث، ويبلغ عددهم الكلي (112) طالباً وطالبة، بواقع (68) طالباً و(44) طالبة. ويبين الجدول (1) التوزيع العددي لمجتمع البحث.

جدول رقم (1) مجتمع البحث

مراحل الدراسة	عدد الطلاب(ذكور)	عدد الطالبات(الاناث)	عدد الكلي
الصف السابع	13	8	21
الصف الثامن	13	6	19
الصف التاسع	10	10	20
الصف العاشر	11	9	20
الصف الحادي عشر	13	5	18
الصف الثاني عشر	8	6	14
المجموع	68	44	112

3-1-عينة البحث :تم الاختيار عينة هذا البحث بطريقة القصدية-المتاحة ، وقد بلغ قوامها (105) طالبآوطالبة (جدول2).

جدول رقم (2)

توزيع افراد عينة البحث حسب الصفوف الدراسة والجنس.

صفوف الدراسة	عدد الطلاب(ذكور)	عدد الطالبات(الاناث)	عدد الكلي	النسبة المئوية
الصف السابع	12	8	20	%19.5
الصف الثامن	12	5	17	%16.19
الصف التاسع	12	9	21	%20
الصف العاشر	11	7	18	%17.14
الصف الحادي العشر	13	4	17	%16.19
الصف الثانى العشر	7	5	12	%11.43
المجموع	67	38	105	100%

2-3 أدوات البحث:

3-2-1مقياس الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي :

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وقد جرى إعداد هذه الأداة بعد الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة في المجال، مع مراعاة أهداف الدراسة الحالية. تألفت الاستبانة من (20) فقرة، وضعت أمامها ثلاثة بدائل للإجابة (نعم – أحيانًا – لا)، وتم توزيع الفقرات على خمسة أبعاد أساسية كما يأتي:

البعد الأول: المعرفة العامة بتقنيات الذكاء الاصطناعي (المعرفي – المعلوماتي).
البعد الثاني: الاستخدام والتفاعل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي (التقني – التطبيقي).
البعد الثالث: الجوانب القيمية والأخلاقية والاجتماعية (الخصوصية – الشفافية – التحيّز).
البعد الرابع: التوجهات المستقبلية تجاه الذكاء الاصطناعي (التطلعات – التوقعات).

البعد الخامس: البعد التربوي (مدى توظيف الذكاء الاصطناعي في بيئات التعلم).

2-2-3 مقياس دافع الانجاز:

قامت الباحثة باعداد أداة لقياس دافع الإنجاز بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع. وقد تم إعداد الاستبانة بصيغة تتضمن (24) فقرة، توزعت على خمسة بدائل استجابية هي: (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا). وجاءت فقرات المقياس موزعة على أربعة أبعاد رئيسية على النحو الآتي:

البعد الأول: السعي نحو النجاح وبذل الجهد المستمر.

البعد الثاني: الوعي بالقدرات الذاتية وتجنب الفشل.

البعد الثالث: الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

البعد الرابع: الرغبة في التنافس الإيجابي ووضع الأهداف والخطط.

1-2-2-3 صلاحية الفقرات:

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات – الصدق الظاهري- عُرض كلا مقياسين: مقياس الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي (ملحق1)،ومقياس الدافع الانجاز(ملحق2) بصورتهما الأولية ، على مجموعة من المتخصصين (ملحق/3) . وفي ضوء آراء الخبراء تم الابقاء على جميع الفقرات لحصولها على نسبة اتفاق اكثر من (75%) استناداً الى معيار (بلوم).

2-2-2-3 صدق الترجمة:

قامت الباحثة بعرض كلا مقياسين(الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي والدافع الانجاز) على خبراء متخصصين لترجمته من اللغة العربية الى اللغة الكوردية. بعدها عرضت النسخة الكوردية لكل مقياس على مجموعة من الخبراء لترجمته مرة اخرى الى اللغة العربية . ومن ثم عرضت الباحثة النصين العربيين على مجموعة من الخبراء للتأكد من تطابقهما، وكانا متطابقين الى حد كبير.

1-3-3 تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث:

قامت الباحثة باعتماد (100) استمارة لغرض تحليل فقراتها، بعد استبعاد (5) استمارة لعدم صلاحيتها للتحليل ،وهي العينة التي لم تلتزم بتعليمات الاجابة، من ناحية ترك بعض الفقرات من دون اجابة.

2-3-3 تصحيح المقياسين:

بدائل الاستجابة نحو مضمون فقرات مقياس (الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي)، كانت (نعم،احياناً،لا)، واعطيت درجة (3) الى الاستجابة (نعم)، ودرجة (2) الى الاستجابة (احياناً) ودرجة (1) الى الاستجابة (لا) .

وكذلك الحال بالنسبة للمقياس(الدافع الانجاز) ، اعطيت درجة (5) الى الاستجابة (دائماً)، ودرجة (4) الى الاستجابة (غالباً) ودرجة (3) الى الاستجابة (أحياناً) ودرجة (2) الى الاستجابة (نادراً) ودرجة (1) الى الاستجابة (أبداً). وبهذه الطريقة حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على مقياس على حده.

3-3-3 اجراء تحليل الفقرة:

يمثل اسلوبا المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات، لأنهما يؤكدان إتساق التحليل ودقته.

3-3-3-1 المجموعتان المتطرفتان :

لغرض إجراء التحليل على أساس هذا الاسلوب، قامت الباحثة بترتيب الدرجات الكلية للمستجيبين تنازلياً من أعلى درجة الى اقل درجة ، لكلا مقياسين على حده ، وتم اختيار نسبة (27%) العليا و(27%) الدنيا من الدرجات لتمثل مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن. وقد اشتملت المجموعتان المتطرفتان على (54) استمارة.

قد استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ، واظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة لكل فقرات هذا المقياس اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) ، وبدرجة حرية (52) ، وعند مستوى دلالة (0.05) (جدول3).

جدول (3)

معاملات تمييز فقرات مقياس الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي

فقرة	مجموعة	الوسط الحسابي	انحراف الامعياري	قيمة التاء المحسوبة	مستوى الدلالة	فقرة	مجموعة	الوسط الحسابي	انحراف الامعياري	قيمة التاء المحسوبة	مستوى الدلالة
1	عليا	2.85	.36	6.36	دالة	11	عليا	2.70	.47	6.38	دالة
	دنيا	1.89	.70				دنيا	1.63	.74		
2	عليا	3.00	.00	11.17		12	عليا	3.00	.00	14.47	
	دنيا	1.67	.62				دنيا	1.63	.49		
3	عليا	3.00	.00	14.47		13	عليا	3.00	.00	14.82	
	دنيا	1.63	.49				دنيا	1.56	.51		
4	عليا	3.00	.00	12.74		14	عليا	2.93	.27	11.84	
	دنيا	1.81	.48				دنيا	1.70	.47		
5	عليا	2.85	.36	6.28		15	عليا	3.00	.00	14.61	
	دنيا	1.93	.68				دنيا	1.59	.50		
6	عليا	2.85	.36	10.15		16	عليا	3.00	.00	15.50	
	دنيا	1.85	.36				دنيا	1.48	.51		
7	عليا	3.00	.00	9.04		17	عليا	3.00	.00	15.50	
	دنيا	1.81	.68				دنيا	1.48	.51		
8	عليا	2.93	.27	12.41		18	عليا	3.00	.00	15.50	
	دنيا	1.85	.36				دنيا	1.48	.51		
9	عليا	2.96	.19	8.36		19	عليا	2.96	.19	14.57	
	دنيا	1.93	.62				دنيا	1.44	.51		
10	عليا	3.00	.00	12.43		20	عليا	3.00	.00	15.96	
	دنيا	1.70	.54				دنيا	1.44	.51		

وبالنسبة لمقياس دافع الانجاز اظهرت الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين أن القيمة التائية المحسوبة لكل الفقرات المقياس دافع الانجاز اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) ، وبدرجة حرية (98) ، وعند مستوى دلالة (0.05) (جدول4).

جدول(4)
معاملات تمييز فقرات مقياس دافع الانجاز

فقرة	مجموعة	الوسط الحسابي	انحراف الامعياري	قيمة التاء المحسوبة	مستوى الدلالة	فقرة	مجموعة	الوسط الحسابي	انحراف الامعياري	قيمة التاء المحسوبة	مستوى الدلالة
1	عليا	4.26	.66	6.30	دالة	13	عليا	4.52	.51	9.00	دالة
	دنيا	2.70	1.10				دنيا	2.56	1.01		
2	عليا	4.37	.69	4.71		14	عليا	4.41	.50	8.53	
	دنيا	3.19	1.11				دنيا	2.44	1.09		
3	عليا	4.37	.74	5.14		15	عليا	4.22	.64	7.35	
	دنيا	3.04	1.13				دنيا	2.63	.93		
4	عليا	4.37	.56	6.49		16	عليا	4.19	.68	6.79	
	دنيا	2.81	1.11				دنيا	2.59	1.01		
5	عليا	4.22	.58	9.95		17	عليا	4.22	.64	9.53	
	دنيا	2.30	.82				دنيا	2.48	.70		
6	عليا	4.22	.70	10.08		18	عليا	4.37	.74	9.08	
	دنيا	2.33	.68				دنيا	2.41	.84		
7	عليا	4.26	.59	11.09		19	عليا	4.30	.67	9.22	
	دنيا	2.33	.68				دنيا	2.44	.80		
8	عليا	4.19	.68	6.60		20	عليا	4.11	.64	7.57	
	دنيا	2.56	1.09				دنيا	2.30	1.07		
9	عليا	4.26	.66	5.19		21	عليا	4.15	.66	6.30	
	دنيا	2.70	1.10				دنيا	2.81	.88		
10	عليا	4.37	.69	9.31		22	عليا	4.26	.66	8.10	
	دنيا	3.19	1.11				دنيا	2.59	.84		
11	عليا	4.41	.64	9.48		23	عليا	4.41	.75	6.98	
	دنيا	2.19	1.04				دنيا	2.81	.92		
12	عليا	4.22	.75	7.38		24	عليا	4.26	.81	6.28	
	دنيا	2.52	.94				دنيا	2.67	1.04		

2-3-3-3 علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس(معامل الاتساق الداخلي):

استخدم معامل ارتباط بيرسن Pearson ، لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ(54) استمارة لكلا مقياسين ، وهي الاستمارات نفسها التي خضعت للتحليل في ضوء اسلوب المجموعتين المتطرفتين وقد كانت:

-تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات مقياس (الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي) بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.63-0.96) لاستبيان .وهي دالة احصائياً لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، (جدول5). وتم الابقاء على جميع الفقرات لتشكل المقياس بصورته النهائية (ملحق/4).

جدول (5)
معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي بالدرجة الكلية للمقياس.

فقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	فقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	.63	دالة	.11	.73	دالة
.2	.85		.12	.93	
.3	.96		.13	.92	
.4	.93		.14	.91	
.5	.79		.15	.95	
.6	.86		.16	.92	
.7	.85		.17	.95	
.8	.88		.18	.90	
.9	.86		.19	.91	
.10	.88		.20	.93	

-و تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات مقياس (دافع الانجاز) بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.65-0.89) لاستبيان ، وهي دالة احصائياً لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، (جدول 6). وتم الابقاء على جميع الفقرات لتشكل المقياس بصورته النهائية (ملحق/5).

جدول (6)
معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس دافع الانجاز بالدرجة الكلية للمقياس.

فقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	فقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	.76	دالة	.13	.87	دالة
.2	.69		.14	.85	
.3	.65		.15	.77	
.4	.76		.16	.82	
.5	.84		.17	.85	
.6	.84		.18	.85	
.7	.89		.19	.78	
.8	.77		.20	.76	
.9	.72		.21	.76	
.10	.84		.22	.80	
.11	.86		.23	.72	
.12	.80		.24	.70	

4-3 مؤشرات صدق وثبات مقياسي (الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الانجاز)

1-4-3 الصدق :

المقياس الصادق هو الذي يصلح للإستخدام في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها . ويمكن أن نعني بالمقياس الصادق بأنه ذلك المصمم لقياس سلوك معين أو سلوك ما ، كما أن فقراته ترتبط كلها بالسلوك المراد قياسه .ولقد تحقق في كلا المقياسين نوعان من الصدق وهما:

1-1-4-3 صدق المحتوى : Content Validity

يستند هذا النوع من الصدق على المنطق والمعرفة الواسعة وهل ان فقرات المقياس تمثل الموضوع المقاس. وهناك نوعان من هذا الصدق هما الصدق المنطقي والصدق الظاهري.وقد تحققا في كلا المقياسين وكالآتي:

1-1-1-4-3 الصدق الظاهري:Face Validity

يتم الحصول على هذا الصدق عن طريق عرض الاداة على مجموعة من الخبراء والحصول على نسبة من الاتفاق المناسب لملاءمة الاداة للخاصية المراد قياسها. وللتحقق من الصدق الظاهري قامت الباحثة بعرض كلا المقياسين على مجموعة من الخبراء ، ووجد بان نسبة الاتفاق حول الفقرات كانت اكثر من (80%) وعليه عدت الفقرات جميعها صالحة.

2-1-1-4-3 الصدق المنطقي:Logical Validity

ويتحقق من خلال التعريف الدقيق للظاهرة السلوكية التي يقيسها المقياس، ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تكون قادرة على تغطية المساحات المهمة لهذه الظاهرة.ولقد تحقق هذا النوع من الصدق في كلا المقاسين في هذا البحث وذلك من خلال بناءها في ضوء المعايير العلمية .

2-4-3الثبات Reliability:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية اللازم توافرها في المقاييس ، وتم حساب ثبات لكلا المقياسين بطريقة ''كرونباخ الفا Cronbach Alpha ''و التجزئة النصفية , كما تبين من الجدول كلا مقياسين يستمعان بثبات العالي (جدول7).

جدول (7)

معامل الثبات للمقياسين (دافع الانجاز ووعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي)

مقياس	كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
دافع الانجاز	.95	.86
وعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	.98	.94

3-5الوسائل الإحصائية :

استخدمت في البحث الحالي الوسائل الإحصائية التالية:

1- الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف على مستوى كل المتغيرين من خلال الفروق بين المتوسطات الحسابية والفرضية.

2-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test for two independent samples لاختبار الفرق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا في تحليل فقرات كلا مقياسين باسلوب المجموعتين المتطرفتين.

3-معامل ارتباط ''بيرسن Pearson Product–Moment correlation coefficient '' في حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس لاغراض تحليل فقرات كلا المقياسين.

4-معادلة '' كرونباخ الفاCronbach Alpha''و التجزئة النصفية لاستخراج الثبات كلا المقياسين.

5 -تحليل التباين الاحادي للتعرف على الفرق في المتغيرات البحث حسب مراحل الدراسة.

الفصل الرابع : عرض ومناقشة النتائج

بعد تحليل البيانات على وفق نظام (SPSS) للأهداف المحددة، سيتم في هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وصولاً الى التوصيات والمقترحات المناسبة.

4-1 عرض النتائج:

4-1-1 الهدف الاول: التعرف على مستوى (الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الانجاز) لدى الموهوبين.

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة الموهوبين على مقياس وعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي قد بلغ (48.9)درجة و بانحراف معياري قدره (10.7) درجة ، وعند مقارنته بالوسط الفرضي للمقياس والبالغ (40)درجة تبين أن هناك فرقاً واضحاً بين المتوسطين ، ولغرض الوقوف على دلالة هذا الفرق اختبر بالاختبار التائي (t.test) لعينة واحدة ، وتبين أن القيمة المحسوبة (8.38) هي اعلى من القيمة الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (99) أي ان الفرق بين المتوسطين هو ذو دلالة معنوية ، وتشير هذه النتيجة الى أن مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى عينة البحث هو اعلى من المتوسط.

وبالنسبة لمتغير دافع الانجاز أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس دافع الانجاز قد بلغ (86.4)درجة و بانحراف معياري قدره (17.9) درجة ، وعند مقارنته بالوسط الفرضي للمقياس و البالغ (72) درجة تبين أن هناك فرقاً واضحاً بين المتوسطين ، ولغرض الوقوف على دلالة هذا الفرق اختبر بالاختبار التائي (t.test) لعينة واحدة ، وتبين أن القيمة المحسوبة (8.056) هي اعلى من القيمة الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (99) أي ان الفرق بين المتوسطين هو ذو دلالة معنوية ، وتشير هذه النتيجة الى ان العينة البحث يتمتعن بمسوى العالي من دافع الانجاز.والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8)
المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة لمقياس الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى الموهوبين:

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة التاء المحوسبة	قيمة التاء الجدولي	مستوى الدلالة	
وعى بتقنيات الذكاء الاصطناعي	48.9	40	10.7	99	8.38	1.98	0.001	دالة
دافع الانجاز	86.4	72	17.9	99	8.056		0.001	دالة

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن :
- الموهوبون يتميزون بقدرة عالية من الفضول المعرفي وحب الاستطلاع التي تجعلهم أكثر انفتاحاً على استكشاف التكنولوجيا الحديثة وفهم تطبيقاتها(Renzulli,2016,p64). لذلك تشير نتائج الدراسات أن الموهوبين غالباً ما يسعون إلى استخدام استراتيجيات تعلم ذاتي ويبحثون عن مصادر معرفية متقدمة(Sternberg& Davidson,2005,p.120-125)، مما يزيد من فرص اختلاطهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي كما ان البيئة التعليمية الحديثة تعتمد بصورة متزايدة على هذه التقنيات، مما يجعل الطلاب الموهوبين يتعاملون مع الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي بشكل مباشر. حيث يدفع الطلبة الموهوبين إلى مواكبة هذا التطور كونه يفتح أمامهم مجالات إبداعية وبحثية جديدة.لهذا السبب يتمتع الموهوبن بالمستوى اعلى من الوعي مقارنةً بأقرانهم (Mouza&Lavigne,2013,p5).
-أن الفئة الموهوبين تمتلكون استعداداً داخلياً قوياً يدفعهم نحو التفوق والتميز، وهو ما ينعكس في رغبتهم المستمرة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية بأعلى مستوى ممكن من الإتقان ويرتبط ذلك بخصائصهم المعرفية والانفعالية. حيث يظهرون مثابرة واهتماماً كبيراً بالتعلم وتحقيق الأهداف، مما يعكس قوة دافع الإنجاز لديهم(Sternberg & Davidson,2005,p45)كما يشير رينزولي (2016) Renzulli في نموذجه ثلاثي الحلقات إلى أن الدافعية العالية تعدّ أحد الأبعاد الجوهرية للموهبة، إلى جانب القدرات العقلية فوق المتوسطة والإبداع. وهذا يفسر سبب تمتع الطلبة الموهوبين بمستوى عالية من دافع إنجاز.

4-1-2 الهدف الثاني : الكشف عن طبيعة العلاقة بين الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافعية الانجاز لدى الموهوبين.

من اجل التحقق من هذا الهدف قامت الباحثه باستخراج معامل الارتباط بين الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الانجاز ، واظهرت النتائج انه توجد علاقة ايجابية طردية بين الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الانجاز لدى الموهوبين وبلغت قيمتها (0.43) عند مستوى (0.01).

وقد اشارت الادبيات في هذا المجال الى وجود علاقة وثيقة بين الوعي بكل جوانبه المعرفية والمهارية والاخلاقية، وبين الدافعية الفرد(Fidan& Gencel,2022,p171)، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (لي وأخرون-2025) ودراسة (صالح واخرون 2025) ودراسة (جلاسير واخرون 2025) التي أكدت أن الوعي وكيفية الاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي

له تأثير الايجابي على دافع الانجاز (Li et al.,2025,p.56-58 ; Salleh et al.,2025,p.30 ;Glaser,2025,p1947).كما تتفق مع دراسة (شهبة، 2023) التي بينت أن الوعي طلبة الجامعات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بدافعهم للتعلم وتحقيق الإنجازات الأكاديمية(شهبة،2023،ص350). وتتسق ايضاً مع دراسة (كريتي وآخرون – 2018) حول الذكاء الاصطناعي وخبرة الطلبة، حيث كلما تمتع الطلبة بمستوى عال من الخبرة (بأعتبارها احد مكونات الوعي) كانت استفادتهم من تقنيات الذكاء الاصطناعي أكبر في تحقيق النجاح في مجال التعليمي (Kriti et al,2018,p63-67) .

لان الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي يفتح أمام الطلبة آفاقًا واسعة لكيفية الاستخدام في الابتكار والتجريب وحل المشكلات، وهو ما يتماشى مع طبيعة دافع الإنجاز لديهم الذي يدفعهم إلى السعي وراء التفوق والنجاح في مهام تتسم بالصعوبة والتحدي. وتمثل أداة معرفية وإبداعية تدفع الطلبة الموهوبين إلى تعزيز شعورهم بالإنجاز وتحقيق مستويات أعلى من الأداء الأكاديمي والإبداعي

3-1-4 الهدف الثالث: التعرف على الفروق في مستوى (الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ودافع الانجاز) لدى الموهوبين على وفق متغير الجنس(ذكر-انثى).

لغرض هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث في الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى الطالبات (الاناث) قد بلغ (47.0) وبانحراف معياري قدره (11.2) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث من طلاب (الذكور)(50.1) وبانحراف معياري قدره (10.2) درجة و عند اختبار دلالة الفروق معنوياً بين متوسطات الذكور والإناث باستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (1.36) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98) وتشير هذة النتيجة الى ان لا فرق ذي دلالة معنوية بين الذكور والاناث في الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي.

وبالنسبة لدافع الانجاز : أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث في دافع الانجاز لدى الاناث قد بلغ (89.2) و بانحراف معياري قدره (19.3) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأفراد عينة البحث من الذكور (84.8) وبانحراف معياري قدره (17.0) درجة و عند اختبار دلالة الفروق معنوياً بين متوسطات الذكور والإناث باستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (1.19) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (98) وتشير هذة النتيجة الى ان لا فرق ذي دلالة معنوية بين الذكور والاناث في دافع الانجاز. والجدول (9) يوضح ذلك:

جدول(9)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والقيمة التائية لدى عينة البحث وفقاً لمتغير الجنس (ذكور،إناث)

المتغيرات	جنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء المحسوبة	قيمة التاء الجدولية	مستوى الدلالة	
وعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	انثى	38	47.0	11.2	1.36	1.98	0.16	غير دالة
	ذكر	62	50.1	10.2				
دافع الانجاز	انثى	38	89.2	19.3	1.19	1.98	0.23	غير دالة
	ذكر	62	84.8	17.0				

تشير هذه النتيجة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى الطلبة الموهوبين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (النويصر2025). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى دافع الانجاز أيضاً. حيث يمكننا القول بأن السبب يعود الى التقارب في فرص التعلم قد تكون الفرص التعليمية المتاحة للطلبة الموهوبين متساوية بسبب التوجهات التعليمية الحديثة، مما يؤدي إلى مستوى الوعي ودافع الانجاز متقارب بين الجنسين. او المحدودية تأثير للمتغيرات: قد لا يكون للجنس تأثير كبير على مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي و دافع الانجاز مقارنة بعوامل أخرى مثل التدريب أو الدعم المؤسسي(المجلة العلمية لعلوم التربية الوعية-sjsep.journals.ekb.eg).

4-1-4 الهدف الرابع: التعرف على الفروق في مستوى (الوعي بتقنيات الذكاء ودافع الانجاز) لدى الموهوبين على وفق متغير المرحلة الدراسية(من الصف السابع الى الصف الثاني عشر):

قامت الباحثة باستخدام التحليل التباين الاحادي one way anova للتعرف على الفرق في (الوعي بتقنيات الذكاء – دافع الانجاز) على وفق متغير المرحلة الدراسة. اظهرت النتائج لا توجد فروق في مستوى هذين المتغيرين لدى الموهوبين حسب المتغير الدراسة . والجدول(10) يوضح ذلك:

جدول(10)
مجموع المربعات والمتوسط المربعات والقيمة الفئية لدى عينة البحث وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (7-12).

المتغيرات	فروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الفائي		
					المحسوبة	الجدولي	مستوى الدلالة
وعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي	بين المجموعات	81.8	5	16.3	.136	2.31	.98 غير دالة
	داخل المجموعات	11278.1	94	119.9			
	فروق العامة	11359.9	99				
دافع الانجاز	بين المجموعات	687.79	5	137.5	413.		.83 غير دالة
	داخل المجموعات	31297.1	94	332.9			
	فروق العامة	31984.9	99				

تعزى نتيجة عدم وجود فروق في مستوى الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي لدى الموهوبين تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية إلى: أن هذه التقنيات متاحة لجميع المراحل عبر الهواتف الذكية والإنترنت بشكل متساوٍ تقريبًا. كما أن العوامل الحاسمة لرفع مستوى الوعي ليست المرحلة الدراسية بحد ذاتها، وإنما الخبرة العملية والتدريب المباشر على استخدام هذه التقنيات، حيث يرتفع الوعي بشكل أكبر مع الممارسة العملية لا مع التقدم في العمر أو المستوى الدراسي. كذلك، فإن تقارب الخبرات التعليمية غير الرسمية خارج الصف الدراسي ـ مثل استخدام المنصات الاجتماعية وقنوات اليوتيوب التعليمية ـ يوفّر فرص تعلّم متشابهة عبر المراحل، مما يحد من أثر المرحلة الدراسية الرسمية على مستوى الوعي. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Daiga et al., 2024, p.4)، ودراسة(Ibrahim et al., 2025, pp.1-3) ، وكذلك دراسة(Ahmet et al., 2024, pp.1-4) التي أكدت أن المتغيرات الديموغرافية غالبًا ما لا تكون ذات دلالة إحصائية في هذا السياق.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية، فيُعزى ذلك إلى أن الموهوبين في جميع المراحل يتمتعون بمستويات متقاربة من حيث العمر والسياق الدراسي، مما يعكس حالة من التوازن في السمات النفسية والدافعية بينهم. كما أن الموهوبين غالبًا ما يمتلكون مستويات عالية من روح التنافسية والسعي لتحقيق الأهداف، وهو ما يقلل من تأثير بعض المتغيرات الأخرى مثل المرحلة الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (سيري، 1990) ودراسة (كريديس، 2004) التي أوضحت أن دافعية الإنجاز لا تتأثر بشكل كبير بالمرحلة الدراسية(مجلة جامعة تشرين-academia.edu.com).

2-4 المقترحات:

1-إجراء دراسات مقارنة بين مستويات دافع الإنجاز لدى الموهوبين وغير الموهوبين في ضوء وعيهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي.
2-إجراء بحوث تجريبية لتحديد أثر برامج تدريبية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية دافع الإنجاز.
3- اجراء دراسة حول العلاقة بين دافع الانجاز ومتغيرات أخرى مثل: (مستوى المعيشي– التفكير الناقد).
4-التوسع بدراسة العلاقة بين الوعي بتقنيات الذكاء الاصطناعي ومتغيرات أخرى مثل: (الثقة بالنفس– مهارات القيادة).

3-4 التوصيات:

1- دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج: العمل على تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الموهوبين بشكل يواكب متطلبات هذا العصر.
2-إعداد المعلمين: تدريب معلمي الموهوبين على كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية، بما يضمن الاستفادة المثلى من هذه التقنيات.
3-سياسات داعمة: دعوة المؤسسات التربوية وصناع القرار إلى تبني سياسات تعليمية تشجع على الابتكار والوعي بالتكنولوجيا الحديثة كجزء من تنمية الموهوبين.
4-التعاون البحثي بين الجامعات والمراكز البحثية لتطوير بيئات تعليمية ذكية تدعم الموهوبين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1-أبو أسعد،أحمد عبداللطيف(2014).**إرشاد الموهوبين والمتفوقين**(ط. 2).عمّان:دار المسيرة للنشر.
2-إبراهيم، عبد المحسن عبد الأمير. (2023). **تأريخ الذكاء الاصطناعي**.
3-أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (2003). **علم النفس العام. القاهرة**: مكتبة الأنجلو المصرية.
4-البقاسمي،محمد الأومر & معوش،عبد الحميد(2024).**سيكولوجية دافعية الإنجاز (مفاهيم، نظريات، دراسات، مقاييس).** الجزائر: منشورات دار الخلدونية للطبع والنشر.
5-بدوي،عبد الرحمن. (1980).**موسوعة الفلسفة**.بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
6-جروان،فتحي عبدالرحمن.(2014). **الموهبة والإبداع**.عمّان: دار الفكر.
7-جواد، تبارك عادل (2018). **دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية**. جامعة القادسية، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية.
8-جروان،فتحي عبدالرحمن. (2000).**الموهبة والإبداع والتفوق**(ط2).عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.
9-خليفة،عمر علي.(2013).**الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية**.عالم التربية.

10-الدعجة، طارق ممدوح. (2024).**واقع استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ChatGPT في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المعلمين في الأردن**. قسم تكنولوجيا التعليم، كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
11-رمضان، ياسمين كمال عبيد. (2022). **فعالية برنامج تدريبي إرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات.** المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32(115)، أبريل
12-راشد، ماهر عبد اللطيف (2024) **الذكاء الاصطناعي في الرعاية الصحية-**المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية دولة الكويت.
13-الزغلول،عماد الدين. (2005). **علم النفس العام. القاهرة**: دار الفكر العربي.
14-الزغلول، عماد. (2017). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. عمان: دار المسيرة.
15-زهران،حامد. (2004). **علم النفس العام**. القاهرة: عالم الكتب.
16-الزيات،فتحي مصطفى.(1988).**دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي.** مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية.
16-شهبة،أميرة عبد الحميد أحمد(2023).**وعي طلاب الجامعات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتداعياتها التربوية**. مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة.
18-الصاعدي،ليلى بنت سعد.(2007).**التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرارات** (ط. 1). الأردن: دار حامد للنشر.
19-صبحي، تيسير. (2010). الموهبة والتفوق العقلي.القاهرة: دار الفكر العربي.
20-عبيدات، ذوقان. (2010).**علم النفس التربوي**.عمان:دار الفكر.
21-عبد الوهاب،محمد عبد الناصر (2023).**الذكاءات المتعددة وعلاقتها التنبؤية بالذكاء العام لتلاميذ المرحلة الابتدائية**. بحث ماجستير منشور، مجلة كلية التربية – جامعة دمياط، المجلد (38)، العدد (86)، الجزء.(2)
22-العبيد،ماجدة السيد.(2000).**تربية الموهوبين والمتفوقين**(ط. 1).الأردن:دار الصفاء للنشر.
23-عبد الستار، عبد الرحمن. (2009). **علم النفس التربوي**.القاهرة: دار الفكر العربي.
24-غنايم،مهمى محمد ابراهيم. (2023). **التسريع الأكاديمي مدخل لتعليم الموهوبين في عصر الذكاء الاصطناعي.** المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 6(2).
25-الغنام، محرز. (2002). **فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السادس:التربية العلمية وثقافة المجتمع. الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، مصر.
26-القحطاني، فاطمة بنت محمد بن سابق.(2022).**إدارة المواهب كمدخل لتنمية مهارات الطالبات الموهوبات.المؤتمر الدولي للموهبة والإبداع: المستقبل والتحديات**. مكة المكرمة: مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي.
27-الكفاوين،عطاف محمد. (2019).**دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية**. المجلة العلمية، المجلد 35(7).
28-مسعود، أ. ط. (2011). **المدخل إلى علم الاجتماع العام**. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
29-محمود، هنداوي. (2013).**علم النفس التربوي**. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
30-محمد، إمام مصطفى سيد محمد. (2023). **البرامج الأثرائية والذكاء الاصطناعي للأطفال الموهوبين.** أسيوط: جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة.

31-المهدي،مجدي صلاح طه.(2021). **التجذير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام لمواجهة تحديات المستقبل.المؤتمر العلمي الثالث:واقع ومستقبل التطبيقات التكنولوجية الرقمية في الوطن العربي وإسهاماتها في تطوير التعليم والتنمية المهنية**، 10 أغسطس، شرم الشيخ. الجمعية المصرية للتنمية التكنولوجية.
32-المجلة المصرية للدراسات النفسية (2022).**فعالية برنامج تدريبي إرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات**"، د. ياسمين رمضان كمال عبيد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 115، المجلد 32، أبريل
33-مجلة البحث في التربية وعلم النفس (2024). **جدارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي ومستوى احتياجاتهم لها.** متاح على: https://www.researchgate.net/publication
34- المطري، خالد.(2007). **مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الذكور في المدارس الابتدائية في دولة الكويت**.رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمّان، الأردن.
35-مرسي،سحر بركات أحمد و إمام مصطفي سيد وماريان ميلاد منصور. (2021).**خصائص الطلاب الموهوبين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر الخبراء في الميدان**.كلية التربية،جامعة أسيوط.
36-مشرف،سلمان حسين والراشدي حامد بن هاشم(2021).**إضاءات في إرشاد الموهوبين والمتفوقين (دليل المرشد والمعلم في إرشاد وتوجيه الموهوبين والمتفوقين).**الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
37-المهدي، مجدي صلاح طه. (2021).**التجذير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام لمواجهة تحديات المستقبل.**المؤتمر العلمي الثالث:واقع ومستقبل التطبيقات التكنولوجية الرقمية في الوطن العربي وإسهاماتها في تطوير التعليم والتنمية المهنية، 10 أغسطس، شرم الشيخ. الجمعية المصرية للتنمية التكنولوجية.
38-الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2024). **الذكاء الاصطناعي (سلسلة من الذكاء الاصطناعي للتنفيذيين**، ج1، الطبعة الثانية).
39-هادف، سومية. (2020). **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عمال الصندوق الوطني للعمال غير الأجراء.** مذكرة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1-Ames, C. (1992). **Classrooms: Goals, structures, and student motivation**. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271.

2-Ahmet Güneyli,Nazim Serkan Burgul, Sonay Dericioglu,Nazan Cenkova, Sinem Becan, Seyma Elif Simsek ,Hüseyin Güneralp(2024) . **Exploring Teacher Awareness of Artificial Intelligence in Education: A Case Study from Northern Cyprus,** Eur J Investig Health Psychol Educ. 2024 Aug 12;14(8):2358-2376.

3-Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000**). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. American Psychologist, 55(1), 68–78.

4-Daiga Kalnina,Dita Nimante,Sanita Baranova(2024). **Artificial intelligence for higher education: benefits and challenges for pre-service teachers** Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Latvia, Riga, Latvia. Volume 9 - 2024 | https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1501819.

5-Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). **Motivational Beliefs, Values, and Goals**. Annual Review of Psychology, 53(1), 109–112.

6-Fan, Yizhou ,Luzhen Tang,Huixiao Le,Kejie ,Shen,Shufang Tan,Yueying Zhao,Yuan Shen,Xinyu Li2,Dragan Gasevic,(2023), **Beware of Metacognitive Laziness: Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation**, Processes, and Performance,Centre for Learning Analytics, Faculty of Information Technology, Monash University.

7-Fidan, M. and Gencel, N. (2022**). Supporting the instructional videos with chatbot and peer feedback mechanisms in online learning: The effects on learning performance and intrinsic motivation.** Journal of Educational Computing Research,60(7):1716-1741

8-Glaser,N.(2023).**Exploring the potential of ChatGPT as an educational technology: An emerging technology report. Technology**, Knowledge and Learning, 28(4), 1945-1952.https://doi.org/10.1007/s10758-023-09684-4

9-Gagné, F.(2004). **Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental model. High Ability Studies**, 15(2), 119–147.

10-International Journal of Research in Education and Science, February (2025), **How Gifted Students Harness AI: Opportunities, Challenges, and Future Prospects**, Farah J. Tamim, 11(1):129-139

11-Ibrahim A. El-Shara, Amal S. Saeed, and Yousef M. Arouri D1,(2025). **University Students' Awareness and Attitudes toward the Use of Artificial Intelligence Applications (AlAs) in Learning: ADescriptive Study .**Department of Curriculum and Instruction, School of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman, Jordan. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 15, No. 3, 2025.

12-Journal of Digital Educational Technology(A case **study on the perception of artificial intelligence by gifted students in Turkey)**5(1) ,January 2025 by Deniz Görgülü&Eda Törün.

13-Konnikova, Marya (2014) **WHAT MAKES A FAMILY OF ARTISTS** (www.newyorker.com) .

11-Kriti, Khare; Stewart, Brain; Khare, Anshuman(2018),**Artificial Intelligence and the Student Experience** : An Institutional Perspective IA for Journal of Education, V6, N3,p63-78.

14-LI, Zhaoqi Li, Myeong-Cheol Choi and Hann-Earl Kim AI (2025) (**Awareness and Employee Innovation : A Dual-Pathway Moderated Mediation Model Within Organizational Systems)** 13(7), 530;,Department of Business, Gachon University, Seongnam 13120, Republic of Korea.

15- Mouza, C., & Lavigne, N. (2013). **Introduction to Emerging Technologies for the Classroom. Springer.** Springer New York Heidelberg Dordrecht London.

16-Marinos G Sotiropoulos et al. J Integr Neurosci. (2021).Genes**, brain dynamics and art: the genetic underpinnings of creativity in dancing, musicality and visual arts**.

17-Niloy, A. C., Akter, S., Sultana, N., Sultana, J., and Rahman, S. I. U. (2024). **Is chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment**. Journal of computer assisted learning, 40(2):919-930.

18-Plomin, Robert & Deary, Ian J. (2015)**Genetics and intelligence differences: Five special findings Molecular Psychiatry** 20(1)98-108.

19-Russell, S., & Norvig, P. (2021). **Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed**.). Pearson.

20-Renzulli, J. S. (2016). **The three-ring conception of giftedness**: A developmental model for creative productivity.

21-Russel.J.M., Ryan,A.T., and Molloy,E,(2022).**Fostering self-regulated learning in highereducation.Making self-reulation visible.Active Learning in Higher education** ,23(2):97-113.

22-Salleh, nik sarina nik md, Noorazzila Shamsuddin , Norshamsiah Roseliza Hamid,,Ibrahim Sakinah Mat Zin, Nazatul Shahreen Zainal Abidin,(2025) **Fostering Learning Motivation: The Effects of AI (Artificial Intelligence) Adoption among Students in Higher Education Institutions** ,International Journal of Research and Innovation in Social Science,MARA University of Technology.

23-Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). **Conceptions of Giftedness** (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

24-Shwedeh, F., Salloum, S., Aburayya, A., Fatin,, B., Elbadawi, M. A., Al Ghurabli,Z ,. Al Dabbagh, T. (2024). **AI Adoption and Educational Sustainability in Higher Education in the UAE. In Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom.**

25-Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). **Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science.** Psychological Science in the Public Interest, 12(1), 3–54.

26-Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). **Conceptions of Giftedness**. Cambridge University Press

27-Tannenbaum, A. J. (2003). **Nature and Nurture of Giftedness**. In Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.), Handbook of Gifted Education (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

28-Wild&Grassinger,R.,(2023)**The imoprtance of perceived quality ofinstruction , achievmenet motivation and difficulties in self regulation for students who drop out of university**, British Journal of education psychology ,93(3):758-772 .

29-Zhao,Heng,Long Ye ,Ming Guo andYanfang Deng (2024), **Reflection or Dependence: How AI Awareness Affects Employees' In-Role and Extra-Role Performance? School of Economics and Management**, Beijing Jiaotong University, Beijing China ,Published: 25 January 2025.

ثالثاً: المراجع الالكترونية:

-https://ijicet.journals.ekb.eg/article.
- sjsep.journals.ekb.eg.المجلة العلمية لعلوم التربية الوعية .
-https://ai.gov.ae/ar/publications(2024مكتب الذكاء الاصطناعي).
-https://bspace.buid.ac.ae/items/099aec3d-00b6-4e2f-890e-74b990ef8ce9
-UNESCO. (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence . https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455
-https://bakkah.com/ar/knowledge-center
-https://www.noor-book.com(تاريخ-الذكاء-الاصطناعي).
-hptt:taalimkom.com
- mbse.journals.ekb.مقالات علمية محكمة جامعة الطائف

Awareness of Artificial Intelligence Technologies and Their Relationship to Achievement Motivation among Gifted Students

Kani Salar Osman
University of Sulaimany – College of Basic Education – Department of Special Education
kani-osman@univsul.edu.ig

Abstract

This study investigates the relationship between awareness of artificial intelligence (AI) technologies and achievement motivation among gifted students at (Azmar College for the Gifted) in Sulaimaniy Governorate. It further examines the levels of AI awareness and achievement motivation, as well as potential differences based on gender and grade level.

The research adopted a descriptive-analytical approach, utilizing a questionnaire as the main tool. The sample included 105 students during the academic year (2024–2025), selected through purposive convenient sampling. After reviewing related literature, the researcher developed two instruments: one to measure AI technology awareness and another for achievement motivation. Validity and reliability were verified through item analysis. The final sample comprised (100) students (62) males and (38) females , across six grades.

Findings indicated a statistically significant positive correlation between AI technology awareness and achievement motivation, suggesting that greater awareness contributes to higher levels of motivation. Results also showed that students demonstrated high levels in both variables. Moreover, no significant differences were found in AI awareness or achievement motivation by gender or grade.

These results align with previous studies and relevant theories, highlighting the role of AI awareness in supporting students' drive for achievement. The study concludes with recommendations aimed at promoting AI technology awareness and fostering achievement motivation, as well as suggesting directions for future research.

Keywords: Awareness, Artificial Intelligence Technologies, Achievement Motivation, Gifted Students.

هۆشیاری دەربارەی تەکنیکەکانی زیرەکی دەستکرد و پەیوەندی بە پاڵنەری دەسکەوت لای بەهرەداران

کانی سالار عثمان
زانکۆی سلیمانی-کۆلیژی پەروەردەی بنەڕەت-پەروەردەی تایبەت
kani.osman@univsul.edu.iq

پوختە
ئامانجی ئەم توێژینەوەیە بریتی یە لە زانینی جۆری پەیوەندی نێوان هۆشیاری دەربارەی تەکنیکەکانی زیرەکی دەست کرد و پاڵنەری دەستکەوت لای خویندکارانی (کۆلیژی ئەزمر بۆ بەهرە مەندان) لە پارێزگای سلێمانی، هەروەها زانینی ئاستی هۆشیاری دەربارەی تەکنیکەکانی زیرەکی دەست کرد و ئاستی پاڵنەری دەستکەوت، وە زانینی ئاستی هەردوو گۆراوەکە بە گوێرەی هەر یەک لە ڕەگەز و قۆناغی خوێندن.

بۆ جێبەجێ کردنی ئامانجەکان، توێژەر شێوازی پەسنی گرتووەتە بەر، وە ڕاپرسی وەک ئامرازی کۆکردنەوەی زانیاری بەکار هیناوە. نمونەی توێژینەوەکە پێکهاتەوە لە (105) خوێندکار (نێر -مێ) بۆ ساڵی خوێندنی (2024-2025) کە بە شێوەی نمونەی مەبەستی- هەڵبژێردراون.

پاش گەڕان بە ئەدەبیات وتوێژینەوەکانی پێشوو، توێژەرە دوو پێوەری ئامادە کرد بۆ پێوانی گۆڕاوەکان، خاسیەتە سیکۆمەتریەکانی بۆ بە ئەنجام گەیاندن وەک شیکردنەوەی برگەکان و ڕاستگۆیی و جێگیری. پاشان لەسەر نمونەی کۆتایی جێبەجێ کران کە پێکهاتبوو لە (100) خوێندکار، (62) نێر(38) مێ، کە دابەشبوون بە سەر شەش قۆناغی خوێندن.

ئەنجامەکان ئەوەیان دەرخست کە پەیوەندیەکی ڕاستەوانەی ئەرێنی هەیە لە نێوان هەردوو گۆڕاودا. هەروەها بەرزی ئاستی هۆشیاری دەربارەی زیرەکی دەستکرد، بەهەمان شێوە بەرزی ئاستی پاڵنەری دەستکەوت. وەئەنجامەکان ئاماژەیان بۆ ئەوەش کرد کە جیاوازیەکی مانادای ئاماری نییە لە هەردوو گۆڕاوەکە بە پەێی ڕەگەز و قۆناغی خوێندن.
پاش ڕاڤەی ئەنجامەکان، توێژەر بە چەند پێشنیارێك کۆتایی بە توێژینەوەکەی هێنا بەمەبەستی بەرزبونەوەی ئاستی هۆشیاری زیرەکی دەستکرد و هاندانی پاڵنەری دەستکەوت. هەروەها، ژمارەیەك پێشنیار بۆ توێژینەوەی داهاتوو پێشکەش کرا.

کلیلە وشەکان: هۆشیاری ، تەکنیکەکان ، زیرەکی دەستکەرد، پاڵنەری دەستکەوت، بەهرەمەندان