The Employment of Artificial Intelligence (ChatGPT) in Learning and its Relationship with Professional Ambition among Vocational Education Students (BTEC) in Amman

Abdulrahman S. Abu Al-Sheikh[(1)*] **Ahmad A. Abu As'ad**[(2)]

(1) Researcher, Jordan.
(2) Prof, Mutah University, Jordan.

0Received: 6/12/2025
Accepted: 1/2/2026
Published: 30/6/2026

* ***Corresponding Author:***
abd.saleh9512@gmail.com

DOI:https://doi.org/10.59759/educational.v5i2.1631

Abstract

This study aimed to examine the level of employment of interactive artificial intelligence (ChatGPT) in learning and career ambition among vocational education students (BTEC) in Amman, as well as the relationship between the two. To achieve the aim of the study, a descriptive correlational approach was used, and a scale to rmploy in teractive artificial intelligence (ChatGPT) in learning as well as a scale for career ambition were developed and validated. The sample consisted of 400 students from vocational education students (BTEC) in schools at Amman Capital Governorate, selected using stratified cluster sampling. The results showed that students' employment of (ChatGPT) in learning for vocational education students (BTEC) was moderate. Furthermore, a statistically significant positive correlation was found between (ChatGPT) in learning employment and career ambition. Based on these findings, the study recommends developing guidance programs to cultivate career ambition and link it to skills acquired through the use of artificial intelligence tools.

Keywords: Conversational Artificial Intelligence, ChatGPT, Career Ambition, Vocational Education (BTEC).

توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (Chat GPT) في التعلم وعلاقته بالطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في عمان

عبد الرحمن صالح خليل أبو الشيخ[1] أحمد عبد اللطيف أبو أسعد[2]

(1) باحث، الأردن.

(2) أستاذ، جامعة مؤتة، الكرك – الأردن.

ملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (Chat GPT) في التعلم والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC)، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما جرى تطوير مقياس لتوظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم، إضافة الى مقياس للطموح المهني وتم التحقق من تمتعهما بمستوى مناسب من الصدق والثبات. وتكونت العينة من (400) طالب من طلبة التعليم المهني (BTEC) في مدارس محافظة العاصمة عمان، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية. وأشارت النتائج إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) جاء ضمن المستوى المتوسط. كما أظهرت النتائج أن مستوى الطموح المهني لدى الطلبة جاء ضمن المستوى المتوسط. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الاصطناعي التخاطبي والطموح المهني. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة، بإعداد برامج إرشادية لتنمية الطموح المهني وربطه بالمهارات المكتسبة من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعلم.

الكلمات المفتاحيّة: الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT)، الطموح المهني، التعليم المهني (BTEC)

المقدمة.

يعد التعليم المهني أحد الركائز الأساسية في بناء شخصية الطلبة وتوجيه مساراتهم المستقبلية، إذ يسهم في تزويدهم بالمعارف والمهارات العملية التي تؤهلهم للاندماج في سوق العمل. وفي ظل التطور التكنولوجي المتسارع، برزت تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل (Chat GPT) بوصفها وسيلة حديثة تمكن الطلبة من التعلم الذاتي، لما توفره من فرص للتخاطب والتفاعل وتقديم المعلومة بشكل مباشر وسهل الوصول. ويأتي الطموح المهني ليشكل القوة الدافعة التي تحفز الطلبة على السعي نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية، بما ينسجم مع حاجاتهم وخصائصهم، ويساعدهم على تجاوز

التحديات المرتبطة بواقع التعليم المهني والنظرة المجتمعية نحوه. ومن هنا تأتي الأولوية لتوفير بيئة تعليمية داعمة وفعالة، تدمج بين التدريب العملي وتوظيف التقنيات الحديثة كالذكاء الاصطناعي في مهام التعلم، لتوسيع آفاقهم وتعزيز طموحاتهم المهنية، بما يسهم في تمكينهم من الاندماج الفاعل في سوق العمل وخدمة مجتمعهم.

وفي ظل التطور السريع في مجال التكنولوجيا، برزت تطبيقات الذكاء الاصطناعي التخاطبي كأحد صور الثورة الرقمية في ميادين التعليم والمهن وغيرها. ويعد الذكاء الاصطناعي بشكل عام أحد أهم مجالات التكنولوجيا الحديثة، إذ يهدف إلى تطوير أنظمة قادرة على محاكاة القدرات البشرية مثل الاستدلال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، بالاعتماد على الخوارزميات المتقدمة ومعالجة البيانات لبناء نماذج دقيقة في التنبؤ بالنتائج. كما أصبح الذكاء الاصطناعي عنصرا محوريا في قطاعات متعددة مثل الصحة والصناعة والتعليم، لما يوفره من حلول مبتكرة تسهم في رفع الكفاءة وتحسين جودة الأداء (Russell & Norvig, 2021).

ولا يقتصر الذكاء الاصطناعي في تطبيقاته على المجال التكنولوجي فحسب، بل أصبح جزءا من المجالات الاجتماعية والتعليمية والنفسية. ويستخدم الذكاء الاصطناعي اليوم كأداة مساعدة في التعليم وتوليد المحتوى، إلا أن الاعتماد عليه يتطلب مراعاة قضايا جوهرية مثل الدقة والشفافية والأخلاقيات.(Munnik &Noorbhai, 2024)

وأحد أبرز الأمثلة على هذا التقدم هو نموذج (ChatGPT) الذي طورته شركة OpenAI في نوفمبر 2022. يتميز هذا النموذج بمقدرته على إجراء محادثات طبيعية، والإجابة عن الأسئلة، وتقديم المساعدة في مجموعة واسعة من المجالات التعليمية والإبداعية والمهنية. وبحلول عام 2023، أصبح ChatGPT أداة شائعة للطلبة والباحثين والمستخدمين في جميع أنحاء العالم، ما ساهم في تعزيز فهم وإدراك إمكانات الذكاء الاصطناعي التخاطبي على نطاق واسع (OpenAI, 2023; Marr, 2023).

وتعتمد هذه التطبيقات على تقنيات متقدمة مثل معالجة اللغة الطبيعية، والتعلم الآلي، والتعرف على الصوت، بهدف إنشاء أنظمة تتعامل مع المستخدمين في حوارات معقدة ومتعددة الجولات بطريقة شخصية وسياقية، مع المقدرة على تكييف الأسلوب وفقا لأنماط الحديث المختلفة للأفراد، مما يعزز من تجربة المستخدم (Berghall, 2021).

وأكد جوينر (Joyner,2023) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التخاطبي تفتح آفاقا جديدة

لتخصيص عمليات التعليم، من خلال تقديم تغذية راجعة فورية وتحسين التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي، مما يمكن المعلمين من تركيز جهودهم على الجوانب الإبداعية بدلا من المهام الروتينية.

وتسهم هذه التطبيقات في تطوير طرائق الدعم النفسي والمهني من خلال أدوات تفاعلية ذكية تسمح للمسترشد بالتعبير عن قضاياه بشكل أكثر حرية، وتقدم تحليلا فوريا لإجاباتهم، مما يسهل عملية اتخاذ القرار ويعزز الوعي الذاتي والمهني (Griol & Molina, 2021).

إن استخدام الذكاء الاصطناعي مثل Chat GPT بعدة عوامل منها توقعات الأداء، سهولة الاستخدام، التأثير الاجتماعي، والشروط الميسرة. ويميل الطلبة لاستخدام التكنولوجيا عندما يعتقدون أنها ستحسن أدائهم الأكاديمي، وتكون سهلة الاستخدام، ويحظون بدعم اجتماعي ومؤسسي. وفي سياق التعليم، تستخدم لتفسير دوافع الطلبة في تبني أدوات الذكاء الاصطناعي التخاطبي مثل Chat GPT، حيث تلعب توقعات الأداء وسهولة الاستخدام المتصورة، إلى جانب التأثير الاجتماعي وتوفر البنية التحتية، دورا مهما في تشكيل نوايا الاستخدام الفعلي (Moradi, 2025; Al-Mamary, Alfalah, & Alshammari, 2024).

من جهة أخرى، يعد الطموح المهني أحد المحددات المهمة التي توجه الطالب نحو مستقبله، فهو يعكس مدى سعيه لتحقيق أهداف يراها مناسبة لتصوراته عن نفسه وللقيم التي يعيش في إطاره. ويساعد الطموح الطالب على التفكير بشكل أوضح في ما يريد الوصول إليه، ويجعله أكثر استعدادا للتعلم واكتساب الخبرات التي يحتاجها للمستقبل (Hirschi,2014). ويساعد وجود الطموح المهني الطالب على اتخاذ قرارات أفضل حول مساره التعليمي والمهني، لأنه يمنحه دافعا للعمل والتطور والاستفادة من الفرص المتاحة له (Kuijpers & Scheerens,2006).

ويعد الطموح المهني عاملا مهما في تعزيز دافعية طلبة التعليم المهني نحو التفوق والالتزام في بيئة التعلم التطبيقي، إذ يسهم في رفع مستوى الحافز الداخلي لديهم لتطوير مهاراتهم التقنية واكتساب خبرات عملية تمكنهم من تحقيق أهداف مهنية واضحة. فحين يمتلك الطالب المهني طموحا متقدما، فإنه يصبح أكثر مقدرة على استثمار فرص التدريب الميداني، والتفاعل مع محتوى التعليم المهني بجدية وابتكار، كما يزداد تمسكه بقيم الإتقان والانضباط المهني، مما يهيئه للاندماج الإيجابي في سوق العمل. (Savickas, 2005).

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات المتعلقة بموضوع الذكاء الاصطناعي التخاطبي والطموح المهني، وقد تم عرض الدراسات التي توافرت لدى الباحث، وفي حدود اطلاعه، مرتبة وفق تسلسلها الزمني من الأقدم الى الأحدث

فقد هدفت دراسة لال (Lal,2014) التعرف إلى مستوى النضج المهني لدى المراهقين وعلاقته بالطموح المهني، إضافة إلى الفروق تبعا للجنس ونوع المدرسة والمنطقة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وطبقت على عينة مكونة من 120 طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية العليا في مدينة روهتاك بالهند. وأظهرت النتائج أن أغلبية الطلبة يمتلكون نضجا مهنيا متوسطا، وأن الفتيات سجلن نضجا أعلى من الذكور، مع وجود ارتباط بين النضج المهني والطموح.

كما هدفت دراسة Dudovitz وآخرون (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الطموحات المهنية لدى المراهقين وبعض المؤشرات النفسية والصحية. استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي المقطعي، وبلغ حجم العينة 929 مراهقا في لوس أنجلوس في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج أن أصحاب الطموحات المهنية العالية يمتلكون أداء أكاديميا أفضل، وكفاءة ذاتية أعلى، ومستويات أقل من اليأس، إضافة إلى انخفاض احتمالات تعاطي المواد والسلوكيات الخطرة.

وأجرت الفارسية (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عُمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على عينة مكونة من 383 طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج أن الأسلوب الديمقراطي كان الأكثر انتشارا، وأن الطلبة يمتلكون مستويات مرتفعة من الطموح المهني، إضافة إلى علاقات طردية بين بعض أساليب التنشئة والطموح، وسلبية بين الإهمال واتخاذ القرار المهني.

وهدفت دراسة الشرفات (2023) إلى الكشف عن أثر استخدام روبوتات المحادثة، خصوصا ChatGPT، في تنمية المهارات البرمجية والتحصيل في لغة HTML لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين، وضمت العينة 44 طالبا. وأظهرت النتائج فروقا دالة لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل وبطاقة الملاحظة، مما يؤكد فاعلية ChatGPT في تنمية المهارات البرمجية.

وهدفت دراسة السيد (2023) إلى تحليل دور برنامج BTEC في تحفيز طلبة الصف العاشر في المدارس الأردنية للالتحاق بمسار التعليم المهني، وذلك باستخدام منهج مختلط يجمع بين الأسلوبين

الكمي والنوعي. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من (598) طالبا يدرسون في مدارس تطبق برنامج BTEC، كما أجرت مقابلات معمقة مع خمسة من القادة التربويين والمختصين. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور البرنامج في تشجيع الطلبة على الالتحاق بمسار التعليم المهني كان متوسطا، رغم ما يتمتع به البرنامج من بيئة تعليمية جاذبة وإمكانات تساعد على بناء مستقبل مهني واعد للطلبة. كما بينت الدراسة أن البرنامج يعاني من ضعف في الترويج الإعلامي، ووجود حاجة لإعادة تأهيل المدارس المهنية.

كما هدفت دراسة المشرفية والربعاني والمعمري (2024) إلى التحقق من فاعلية ChatGPT في تنمية المعارف البيئية ومهارات التفكير التصميمي والاتجاهات نحو التنمية المستدامة لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتألفت العينة من (74) طالبة. وأظهرت النتائج فروقا دالة لصالح المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات، مما يدل على فاعلية Chat GPT في تنمية المعارف البيئية ومهارات التفكير التصميمي والاتجاهات نحو التنمية المستدامة.

وأجرى كلارين وآخرون (2024) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى استخدام المراهقين لأدوات الذكاء الاصطناعي التخاطبي في الواجبات المدرسية وعلاقته بوظائفهم التنفيذية والتحصيل الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينتين بلغتا 385 مراهق بمتوسط عمر حوالي 14 عاما و359 مراهقا بمتوسط عمر حوالي 17 عاما في السويد. وأظهرت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي أعلى لدى المراهقين الأكبر سنا، وأن Chat GPT هو الأكثر استخداما، وأن صعوبات الوظائف التنفيذية تزيد الاعتماد على الذكاء الاصطناعي، دون علاقة واضحة مع التحصيل الأكاديمي ما يشير إلى أن الذكاء الاصطناعي التخاطبي يمثل أداة مفيدة للعديد من المراهقين في إنجاز المهام المدرسية دون أن يؤثر على أدائهم الأكاديمي بوضوح.

وقامت حمدان (2025) بدراسة هدفت إلى استكشاف دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم العينة 382 طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي كان متوسطا، بينما كان الطموح الأكاديمي مرتفعا، كما بينت وجود أثر كبير للتطبيقات بلغ 94.6% في تعزيز الطموح الأكاديمي.

وسعت دراسة ناجم وأبو بكر الصديق (2025) التعرف إلى تأثير استخدام ChatGPT على

الدافعية نحو التعلم لدى الناشئين الرياضيين. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 82 ناشئا في اليمن. وأظهرت النتائج أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثيرات إيجابية وأخرى سلبية على الدافعية نحو التعلم، مما يشير إلى تباين أثر ChatGPT تبعا لاختلاف أنماط المتعلمين.

وهدفت دراسة Shdaifat & Al-momani (2025) إلى الكشف عن مستوى الطموح الطموح المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة كبيرة بلغت 6983 طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج مستوى متوسطا من الطموح المهني، وفروقا لصالح الذكور ولصالح طلبة التخصصات العلمية، دون فروق تبعا لنوع الجامعة.

كما قام Mahasneh & Alhawartheh (2025) بدراسة واقع مسار التعليم المهني (BTEC) في مدارس لواء الشوبك، وهدفت إلى تشخيص عدد المدارس والتخصصات، وتجهيزات البنية التحتية، ومعوقات التنفيذ، ودرجة رضا الطلبة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالاعتماد على تحليل وثائق ومقابلات مع معلمين وطلبة في مدارس محدودة تقدم تخصصات مثل التجميل وتكنولوجيا المعلومات والزراعة. أبرز النتائج أشارت إلى محدودية المدارس والتخصصات وضعف تجهيزات المشاغل وقلة الكوادر وصعوبات النقل، مع رضا مرتفع نسبيا لدى الطلبة.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تباينت في موضوعاتها ومجالات تناولها، فقد ركزت بعض الدراسات على استخدام الذكاء الاصطناعي التخاطبي، مثل ChatGPT، في تنمية المهارات البرمجية والتحصيل الأكاديمي (الشرفات، 2023)، أو تعزيز المعارف البيئية ومهارات التفكير التصميمي (المشرفية والربعاني والمعمري، 2024)، أو دراسة علاقة استخدامه بالوظائف التنفيذية والتحصيل الأكاديمي (Klarin وآخرون، 2024). بينما تناولت دراسات أخرى متغير الطموح المهني وعلاقته بالنضج المهني (Lal وآخرون، 2014)، والدافعية والتوجهات النفسية والصحية (Dudovitz وآخرون، 2017)، وأساليب التنشئة الوالدية واتخاذ القرار المهني (الفارسية، 2018)، ومستوى الطموح المهني في الجامعات الأردنية وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية (Al-Momani & Shdaifat، 2025). كما ركزت مجموعة أخرى على واقع التعليم المهني والتقني، بما في ذلك برامج BTEC، والتحديات التي تواجهها المدارس، ومستوى رضا الطلبة، ومواءمة التعليم لسوق العمل (Alhawartheh & Mahasneh، 2025؛ شحاتة، 2022؛ السيد، 2023). وبينما أضافت هذه الدراسات إسهامات مهمة في كل محور على حدة، إلا أنها لم تتناول العلاقة التفاعلية

بين استخدام الذكاء الاصطناعي التخاطبي والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني بشكل مباشر.

ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة الحالية، التي تتميز عن الدراسات السابقة بعدة جوانب، أهمها أنها تجمع بين محورين لم يتم دمجهما من قبل، هما توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي في التعلم والطموح المهني لدى فئة محددة نسبيا في البحث العربي، وهي طلبة التعليم المهني. كما تتميز الدراسة بأنها لا تكتفي بوصف مستويات توظيف الذكاء الاصطناعي أو قياس الطموح المهني فحسب، بل تسعى إلى استكشاف العلاقة بينهما في سياق تعليمي عملي تطبيقي، يعكس التوجهات المهنية المستقبلية للطلبة. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تأتي في ظل التوسع العالمي والمحلي في تبني أدوات الذكاء الاصطناعي، وما يمكن أن تحدثه من أثر في دوافع الطلبة المهنية واتجاهاتهم المستقبلية، مما يجعل نتائجها ذات قيمة للمعلمين، وصانعي القرار، والممارسين التربويين في تطوير برامج الإرشاد المهني والدعم التعليمي داخل مدارس التعليم المهني.

مشكلة الدراسة

تفرض طبيعة التعليم المهني على الطلبة قدرا عاليا من الوعي المبكر بالتخصصات التي يلتحقون بها وبالفرص المهنية المرتبطة بها، لما لذلك من دور محوري في توجيه اختياراتهم التعليمية والمهنية المستقبلية. وفي هذا الإطار، يعد وضوح الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) عاملا أساسيا في تعزيز قدرتهم على التخطيط لمساراتهم الوظيفية، واتخاذ قرارات قائمة على فهم متطلبات المهنة وظروف سوق العمل، بما يسهم في دعم انتقالهم من المرحلة التعليمية إلى الحياة المهنية بصورة أكثر اتزانا واستقرارا.

وعلى صعيد الملاحظات الميدانية، أجرى الباحث دراسة استطلاعية شملت معلمي تخصصات التعليم المهني (BTEC)، حيث طرح عليهم سؤال حول مدى امتلاك الطلبة لطموح مهني واضح لمستقبلهم، إضافة إلى مقابلات أولية مع عينة من الطلبة تناولت مدى توظيفهم للوسائل التقنية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم تخصصاتهم. وأظهرت هذه الملاحظات وجود تباين واضح في آراء المعلمين حول مستوى الطموح المهني لدى الطلبة، إلى جانب تفاوت في توظيف الطلبة للوسائل التقنية والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. كما مكن التعامل المباشر مع البيئة التعليمية والمهنية الباحث من صياغة مشكلة الدراسة انطلاقا من واقع فعلي يحتاج إلى بحث علمي موضوعي، حيث تشير المعطيات إلى أن عددا من الطلبة يواجهون غموضا في تحديد طموحهم

المهني، إضافة إلى محدودية وعيهم بالفرص المهنية المتاحة ومتطلبات سوق العمل، الأمر الذي قد يؤثر على اختياراتهم التخصصية وقراراتهم المهنية، ويبرز الحاجة إلى استكشاف دور الوسائل التقنية والذكاء الاصطناعي التخاطبي في دعم بناء الطموح المهني لديهم.

ومن جهة أخرى، تبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التخاطبي، مثل (ChatGPT)، بوصفها من التقنيات الحديثة التي يمكن أن تسهم في تحسين التعلم، وتنمية المهارات الأكاديمية والمهنية، وتعزيز التفاعل الفردي مع المحتوى التعليمي، كما أشارت إلى ذلك الدراسات الحديثة (الشرفات، 2023؛ المشرفية والربعاني والمعمري، 2024؛ Klarin, 2024). ومع ذلك، لا يزال توظيف هذه التطبيقات في التعليم المهني في الأردن محدودا، مع ندرة الدراسات التي تناولت أثرها على وعي الطلبة المهني وطموحاتهم المستقبلية (حمدان، 2025؛ ناجم وأبو بكر الصديق، 2025). وتشير الدراسات المتعلقة بالطموح المهني إلى وجود ارتباط وثيق بين مستوى النضج المهني، وأنماط التنشئة الاجتماعية، والقيم الشخصية، وبين مستوى الطموح المهني لدى الطلبة (Lal, 2014؛ Dudovitz, 2017؛ الفارسية، 2018؛ Al-Momani & Shdaifat, 2025)، ورغم ذلك، لا تزال هناك فجوة معرفية واضحة تتعلق بدراسة توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي في التأثير على الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني، خصوصا في السياق الأردني.

وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى استكشاف العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم من جهة، والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) من جهة أخرى، بما يسهم في فهم أعمق للعوامل المؤثرة في بناء التوجهات المهنية لدى هذه الفئة، ويساعد في تقليص الفجوة بين الطموحات الفردية ومتطلبات الواقع المهني، وصولا إلى إعداد طلبة قادرين على اتخاذ قرارات مهنية مسؤولة ومستنيرة تعزز من فرصهم في سوق العمل المتغير.

وانطلاقا من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤال رئيس يتمحور حول العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في عمان.

أسئلة الدراسة

1. ما مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم لدى طلبة التعليم

المهني (BTEC) في عمان.

2. ما مستوى الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في عمان.
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في عمان.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في عمان. ومستوى الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في عمان، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في عمان.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة للتعرف إلى مستوى توظيف الذكاء الإصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم وعلاقته بالطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) في المدارس المشمولة بنظام التعليم المهني والتقني في العاصمة عمان على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تبرز أهمية الدراسة من كونها تستهدف فئة عمرية متميزة، وهم طلبة التعليم المهني (BTEC)، الذين يمثلون نموذجا جديدا نسبيا في النظام التعليمي الأردني، ولهم دور أساسي ومهم كونهم الفئة المرشحة لدخول سوق العمل في مختلف المجالات. وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة– في حدود إطلاع الباحث– التي ركزت على التعليم المهني (BTEC) مقارنة بالتعليم الأكاديمي العام. فيؤمل منها أن تسهم الدراسة الحالية مساهمة متواضعة في إثراء المكتبة المحلية، وإثارة انتباه الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال الذكاء الاصطناعي التخاطبي والطموح المهني وفئة طلبة التعليم المهني (BTEC).

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في إمكانية توظيف نتائجها لتطوير برامج إرشادية مهنية تستهدف طلبة التعليم المهني، بهدف تحفيز طموحهم المهني من خلال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التخاطبي. كما تساهم في تزويد الأفراد

بإسهامات متواضعة وتقنيات حديثة تسهم في توجيه الطلبة نحو قرارات مهنية واقعية ومبنية على وعي ذاتي واضح. وتعمل على زيادة استخدام التكنولوجيا في التعليم المهني.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الذكاء الاصطناعي التخاطبي (Conversational AI) ويعرفه ماستر (Mctear,2020) بأنه أحد فروع الذكاء الاصطناعي الذي يمكن الأنظمة من التفاعل مع البشر باستخدام اللغة الطبيعية، سواء من خلال الصوت أو النص، ويشمل الشات بوتات، والمساعدين الأذكياء، وأنظمة المحادثة التلقائية.

ويعرف إجرائيا: الدرجة التي حصل عليها المفحوص على فقرات مقياس توظيف الذكاء الإصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم المطور لأغراض هذه الدراسة، والذي يقيس مدى توظيف الطلبة لهذا التطبيق في التعلم.

الشات جي بي تي (ChatGPT): وهو نموذج لغوي ضخم طورته شركة OpenAI، يعتمد على الذكاء الاصطناعي التخاطبي، ويستخدم في توليد نصوص وإجراء محادثات شبيهة بالبشر. يتيح للمستخدمين طرح أسئلة والحصول على ردود فورية مدعومة بالذكاء الاصطناعي (OpenAI, 2023)

الطموح المهني: وعرفه سافيكاس (Savickas,2005) على أنه الرغبة الداخلية التي تدفع الأفراد لتشكيل مساراتهم المهنية بما يتوافق مع قصصهم الذاتية وقيمهم الشخصية.

ويعرف إجرائيا: الدرجة التي حصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الطموح المهني المطور لأغراض هذه الدراسة، والذي يقيس مستوى الطموح المهني لدى طلبة برنامج (BTEC)

البيتك (BTEC): هو برنامج تعليمي مهني يقدم بالشراكة مع شركة Pearson البريطانية، وهو نظام تقني عالمي يعتمد منهجية التعليم القائم على المهارات والمشاريع، وعليه تتم الدراسة طوال 3 سنوات مدرسية. و برنامج BTEC معتمدا من قبل العديد من الجامعات والكليات في مختلف أنحاء العالم ومطبق في أكثر من 70 دولة، ومنها الأردن ويعد مؤهلا للالتحاق بالتعليم العالي (وزارة التربية والتعليم، 2022).

حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** المدارس المشمولة في التعليم المهني (BTEC) في المملكة الأردنية الهاشمية/ العاصمة عمّان.

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول لسنة 2026/2025
- **الحدود البشرية:** عينة من طلبة مدارس الذكور (المستوى الثالث) في نظام التعليم المهني (BTEC) في العاصمة عمّان.
- **الحدود المفاهيمية:** تحددت الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها
- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في استجابة أفراد الدراسة عن المقاييس المطورة في الدراسة الحالية
- **المحددات:** تحددت الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها، ومدى صدقها وثباتها، مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي [ChatGPT] **في التعلم** ومقياس الطموح المهني.

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لمناسبته لهدف الدراسة وطبيعتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب (المستوى الثالث) الذكور الملتحقين بنظام التعليم المهني (BTEC) في مدارس محافظة العاصمة عمان خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2026/2025، والبالغ عددهم (3875) طالبا، تم اختيار (400) طالبا موزعين على (71) مدرسة بواقع (171) شعبة دراسية، ويبين الجدول (1) توزيع افراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير المسار المهني

جدول (1): توزيع افراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير نوع المسار المهني

المتغير	الفئة	العدد	عدد الشعب الدراسية	عدد المدارس
نوع المسار المهني	الهندسي	1600	71	17
	تكنولوجيا المعلومات	1020	43	25
	الأعمال	787	34	20
	الفندقي	468	23	9
الكلي		3875	171	71

تم اختيار (400) طالبا منهم بالطريقة الطبقية العنقودية، حيث تم اختيار مدارس العينة بشكل عشوائي من مدارس مجتمع الدراسة، ثم تم اختيار شعب دراسية كاملة من هذه المدارس بشكل عشوائي لتطبيق أدوات الدراسة عليها، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا

لمتغير نوع المسار المهني.

جدول (2): توزيع افراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات نوع المسار المهني

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية%
نوع المسار المهني	تكنولوجيا المعلومات	100	25.00
	الهندسي	140	35.00
	الأعمال	90	22.50
	الضيافة	70	17.50
الكلي		400	100

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT):

تم تطوير مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم واستنباط فقراته؛ من خلال الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة سلام وآخرون (Sallam et al.,2023)، ودراسة تاكتاك وآخرون (Taktak et al.,2025) ودراسة ليو نج (Ng,2025)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (36) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: الفائدة المدركة، والمخاطر المدركة، وسهولة الاستخدام، والتأثير الاجتماعي.

دلالات صدق مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم:

تم التحقق من الصدق الظاهري(المحتوى) لمقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT)؛ من خلال عرضه بصورته الأولية، على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والكفاءة في تخصصات الارشاد التربوي والنفسي، وعلم النفس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين؛ تم تعديل الصياغة اللغوية لـ(9) فقرات، وحذف (3) فقرات من المقياس، وبذلك تكون المقياس بعد التحكيم من (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: الفائدة المدركة ولها (8) فقرات، والمخاطر المدركة ولها (9) فقرات، وسهولة الاستخدام ولها (7) فقرات، والتأثير الاجتماعي وله (9) فقرات.

كما تم التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية

من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددهم (35) طالبا، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم وبين الدرجة على البُعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس.

الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الأول: الفائدة المدركة					
1	0.594**	0.476**	5	0.675**	0.559**
2	0.484**	0.414*	6	0.585**	0.474**
3	0.639**	0.580**	7	0.656**	0.590**
4	0.594**	0.462**	8	0.614**	0.548**
البعد الثاني: المخاطر المدركة					
9	0.722**	0.697**	14	0.685**	0.586**
10	0.734**	0.642**	15	0.733**	0.675**
11	0.732**	0.669**	19	0.458**	0.417*
12	0.651**	0.546**	17	0.751**	0.723**
13	0.553**	0.524**			
البعد الثالث: سهولة الاستخدام					
18	0.435*	0.403*	22	0.439*	0.389*
19	0.637**	0.591**	23	0.598**	0.559**
20	0.535**	0.508**	24	0.466**	0.439*
21	0.471**	0.441*			
البعد الرابع: التأثير الاجتماعي					
25	0.721**	0.636**	30	0.796**	0.705**
26	0.535**	0.494**	31	0.595**	0.506**
27	0.586**	0.521**	32	0.577**	0.544**
28	0.704**	0.686**	33	0.444*	0.419*
29	0.717**	0.659**			

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات قد تراوحت بين (0.435-0.796) مع الأبعاد التابعة لها، وبين (0.389-0.723) مع الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها أعلى من (0.30) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) وبناء على ذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات وتم الابقاء عليها جميعا.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لها، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس توظيف **الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم والدرجة الكلية للمقياس**

البعد	الفائدة المدركة	المخاطر المدركة	سهولة الاستخدام	التأثير الاجتماعي
المخاطر المدركة	0.442*			
سهولة الاستخدام	0.507**	0.634**		
التأثير الاجتماعي	0.648**	0.500**	0.616**	
توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم (ككل)	0.767**	0.834**	0.857**	0.846**

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).**

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.442-0.648)، وتراوحت بين (0.767- .0857) بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وكانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

دلالات ثبات مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT):

تم التحقق من ثبات مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) وأبعاده؛ من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية لتقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، ثم تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة وبفارق زمني بلغ (15) يوما، وذلك بهدف حساب ثبات (الاستقرار) الاعادة، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الفائدة المدركة	0.784	0.805	8
المخاطر المدركة	0.815	0.831	9
سهولة الاستخدام	0.766	0.791	7
التأثير الاجتماعي	0.803	0.827	9
توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT)في التعلم (ككل)	0.820	0.845	**33**

يتضح من الجدول (5) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.820)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.766 – 0.815)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.845)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.791 – 0.831)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثانيًا: مقياس الطموح المهني:

تم تطوير مقياس الطموح المهني واستنباط فقراته؛ من خلال الرجوع الى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة هان وآخرون (Han et al.,2019)، ودراسة جريجور وآخرون (Gregor et al.,2019)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: الطموح الاقتصادي، ودرجة التحكم، ودرجة الحرية، وطموح الانجاز.

دلالات صدق مقياس الطموح المهني:

تم التحقق من الصدق الظاهري (المحتوى) لمقياس الطموح المهني؛ من خلال عرضه بصورته الأولية على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والكفاءة في تخصصات الارشاد التربوي والنفسي، وعلم النفس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين؛ تم تعديل الصياغة اللغوية لـ(10) فقرات، ولم يتم حذف اي فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تكون المقياس بعد التحكيم من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: الطموح الاقتصادي وله (7) فقرات، ودرجة التحكم ولها (7) فقرات، ودرجة الحرية ولها (7) فقرات، وطموح الانجاز وله (7) فقرات.

كما تم التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس، من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الطموح المهني وبين الدرجة على البُعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس.

الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الأول: الطموح الاقتصادي					
1	0.832**	0.743**	5	0.759**	0.676**
2	0.794**	0.702**	6	0.637**	0.575**
3	0.500**	0.423*	7	0.648**	0.604**
4	0.853**	0.755**			
البعد الثاني: درجة التحكم					
8	0.581**	0.506**	12	0.730**	0.630**
9	0.437*	0.413*	13	0.738**	0.640**
10	0.608**	0.525**	14	0.649**	0.570**
11	0.576**	0.524**			
البعد الثالث: درجة الحرية					
15	0.643**	0.569**	19	0.485**	0.419*
16	0.525**	0.469**	20	0.513**	0.492**
17	0.690**	0.555**	21	0.573**	0.493**
18	0.446*	0.387*			
البعد الرابع: طموح الانجاز					
22	0.776**	0.688**	26	0.822**	0.764**
23	0.744**	0.653**	27	0.673**	0.571**
24	0.862**	0.793**	28	0.734**	0.665**
25	0.643**	0.547**			

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).**

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات قد تراوحت بين (0.437-0.862) مع الأبعاد التابعة لها، وبين (0.387-0.793) مع الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها أعلى من (0.30) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات وتم الابقاء عليها جميعا.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لها، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الطموح المهني والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	الطموح الاقتصادي	درجة التحكم	درجة الحرية	طموح الانجاز
درجة التحكم	0.459**			
درجة الحرية	0.600**	0.641**		
طموح الانجاز	0.712**	0.606**	0.424*	
الطموح المهني (ككل)	0.779**	0.862**	0.796**	0.852**

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).**

يتضح من الجدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.424-0.641)، وتراوحت بين (0.779- 0.862) بين أبعاد المقياس الدرجة الكلية له، وكانت جميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا يعد مؤشرا على صدق البناء للمقياس.

دلالات ثبات مقياس الطموح المهني:

تم التحقق من ثبات مقياس الطموح المهني وأبعاده؛ من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية لتقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، ثم تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة وبفارق زمني بلغ (15) يوما، وذلك بهدف حساب ثبات (الاستقرار) الاعادة، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس الطموح المهني وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الطموح الاقتصادي	0.816	0.835	7
درجة التحكم	0.748	0.774	7
درجة الحرية	0.792	0.813	7
طموح الانجاز	0.720	0.756	7
الطموح المهني (ككل)	0.839	0.867	**28**

يتضح من الجدول (8) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.839)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده بين (0.720 – 0.816)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.867)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده بين (0.756 – 0.835)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدّراسة الحالية.

تصحيح مقياسي الدراسة

تمت الاستجابة عن فقرات مقياسي الدراسة تبعا لتدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (بدرجة كبيرة جداً، وتعطى 5 درجات، بدرجة كبيرة وتعطى 4 درجات، بدرجة متوسطة وتعطى 3 درجات، بدرجة قليلة وتعطى درجتين، بدرجة قليلة جداً وتعطى درجة واحدة)، في حالة الفقرات موجبة الاتجاه ويعكس التدريج في الفقرات سالبة الاتجاه، للوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات الاستجابات؛ تم حساب المدى بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى لفئات التدريج (4=1–5)، ثم تقسيمه على (3) (1.33=3÷4)، وبعد ذلك تم إضافة هذ القيمة إلى أقل قيمة في تدريج ففقرات المقياس (1)؛ وبناء عليه يكون المعيار الاحصائي للحكم على المتوسطات الحسابية كالآتي: مستوى منخفض(2.33 فأقل)، مستوى متوسط (2.34 – 3.67)، مستوى مرتفع (3.68 فأكثر).

إجراءات الدراسة

تم اتباع الاجراءات الاتية لتنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها:

- تطوير مقياسي الدراسة بعد الرجوع الى المراجع والدراسات ذات العلاقة، والتأكد من دلالات صدقها وثباتها.

- اختيار عينة الدراسة والتي تكونت من (400) طالبًا من طلاب (المستوى الثالث) الذكور الملتحقين بنظام التعليم المهني (BTEC) في مدارس محافظة العاصمة عمان خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2026/2025 بالطريقة العشوائية البسيطة.
- تطبيق نسخ المقياسين على أفراد عينة الدراسة بصورة ورقية، والتي جاءت جميعها مكتملة البيانات.
- تفريغ البيانات على برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) وتحليلها بالأساليب الاحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة ومناقشتها؛ للخروج بالتوصيات المناسبة.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدم برنامج (SPSS)؛ لحساب لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم والطموح المهني، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم والطموح المهني لدى أفراد عينة الدراسة من طلبة التعليم المهني (BTEC).

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم لدى طلبة التعليم المهني (BTEC)؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس تنازليا تبعا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم وأبعاده مرتبة تنازليًا تبِعًا لمتوسطاتها الحسابية (ن=400)

الرتبة	الرقم	أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	التأثير الاجتماعي	3.549	0.706	متوسط
2	1	الفائدة المدركة	3.499	0.536	متوسط

الرتبة	الرقم	أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	2	المخاطر المدركة	3.343	0.584	متوسط
4	3	سهولة الاستخدام	2.979	0.518	متوسط
توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم (ككل)			3.360	0.343	**متوسط**

يتضح من الجدول (9) أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) جاء بمستوى" متوسط" بمتوسط حسابي (3.360) وانحراف معياري (0.343)، وجاءت أبعاد المقياس على الترتيب الاتي: في المرتبة الاولى، البعد الرابع" التأثير الاجتماعي" بمستوى (متوسط) بمتوسط حسابي (3.549) وانحراف معياري (0.706)، تلاه في المرتبة الثانية البعد الأول" الفائدة المدركة" بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي (3.499)، وانحراف معياري (0.536)، وجاء في المرتبة الثالثة البعد الثاني "المخاطر المدركة" بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي(3.343)، وانحراف معياري(0.584)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة البعد الثالث "سهولة الاستخدام" بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي(2.979)، وانحراف معياري (0.518).

ويلاحظ من النتائج إلى أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) جاء بمستوى متوسط، وهو ما يعكس تقبلا معقولا لهذه التقنية بين الطلبة، مع وجود تفاوت في تقدير أبعاد الاستخدام. فقد جاء البعد الرابع "التأثير الاجتماعي" في المرتبة الأولى، مما يشير إلى أن الطلبة يرون أن لتوظيف الذكاء الاصطناعي دورا في تيسير التفاعل الاجتماعي أو التواصل مع الآخرين، وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه Klarin وآخرون (2024) حول التوظيف الأكبر للذكاء الاصطناعي في المهام التفاعلية بين المراهقين. كما جاء البعد الأول "الفائدة المدركة" في المرتبة الثانية، مما يدل على إدراك الطلبة للفوائد العملية لتطبيقات ChatGPT.

أما البعد الثاني "المخاطر المدركة" فقد جاء في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي متوسط، مما يشير إلى وعي الطلبة ببعض المخاطر المحتملة أو التحديات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي، وهو أمر لم تتطرق إليه أغلب الدراسات السابقة، ما يعكس إضافة جديدة لهذه الدراسة في سياق التعليم المهني. بينما جاء البعد الثالث "سهولة الاستخدام" في المرتبة الأخيرة، مما يدل

علـى أن الطلبـة قـد يواجهـون بعـض الصـعوبات التقنيـة أو الحاجـة لتـدريب أكبـر علـى توظيـف التطبيقات، وهو يتفق جزئيا مع ما أشار إليه ناجم وأبو بكر الصديق (2025) حول تأثير أنماط المتعلمين المختلفة على استخدام ChatGPT، حيث أظهرت النتائج أن بعض الطلاب قد يجدون صعوبة في التكيف مع التطبيقات الحديثة.

بشكل عام، تعكس هذه النتائج توازنا بين الفوائد والمخاطر المدركة، كما تؤكد أهمية تطوير برامج تدريبية ودعمية لتعزيز توظيف واستخدام الذكاء الاصطناعي التخاطبي بطريقة أكثر فعالية لدى طلبة التعليم المهني، وهو ما يتناغم جزئيا مع الدراسات السابقة، لكنه يضيف بعدا جديدا يتمثل في توظيفه ضمن سياق التعليم المهني التطبيقي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "ما مستوى الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهنـي (BTEC)؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الطموح المهني، مع مراعاة ترتيب أبعاد المقياس تنازليا تبعا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطموح المهني وأبعاده مرتبةً تنازليًا تبِعًا لمتوسطاتها الحسابية (ن=400)

الرتبة	الرقم	أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	طموح الانجاز	3.835	0.682	مرتفع
2	1	الطموح الاقتصادي	3.640	0.517	متوسط
3	3	درجة الحرية	3.391	0.468	متوسط
4	2	درجة التحكم	3.389	0.483	متوسط
متوسط	**0.354**	**3.564**	الطموح المهني **(ككل)**		

يتضح من الجدول (10) أن مستوى الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) جاء بمستوى" متوسط" بمتوسط حسابي (3.564) وانحراف معياري (0.354)، وجاءت أبعاد المقياس على الترتيب الآتي: في المرتبة الاولى، البعد الرابع" طموح الانجاز" بمستوى (مرتفع)

بمتوسط حسابي (3.835) وانحراف معياري (0.682)، تلاه في المرتبة الثانية البعد الأول" الطموح الاقتصادي" بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي (3.640)، وانحراف معياري (0.517)، وجاء في المرتبة الثالثة البعد الثالث "درجة الحرية" بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي(3.391)، وانحراف معياري(0.468)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة البعد الثاني "درجة التحكم" بمستوى (متوسط)، بمتوسط حسابي(3.389)، وانحراف معياري(0.483).

ويتضح مما سبق إلى أن مستوى الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC) جاء بمستوى متوسط، وهو ما يعكس وجود دافعية معتدلة لدى الطلبة نحو تحقيق أهدافهم المهنية المستقبلية. وقد جاء البعد الرابع "طموح الإنجاز" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، مما يدل على أن الطلبة يحرصون على تحقيق نجاح ملموس في مساراتهم المهنية، وهو ما يتوافق مع نتائج Krishan Lal (2014) وDudovitz وآخرون (2017)، حيث أظهرت الدراسات أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات أعلى من الطموح المهني يظهرون حرصا أكبر على الإنجاز الأكاديمي والمهني.

أما البعد الأول "الطموح الاقتصادي" فجاء في المرتبة الثانية بمستوى متوسط، مما يشير إلى اهتمام الطلبة بتحقيق الاستقرار المادي ضمن أهدافهم المهنية، وهو ما يتفق جزئيا مع نتائج دراسة Al-Momani & Shdaifat (2025) حول ارتباط الطموح المهني بالمتغيرات الديموغرافية والفرص الاقتصادية. بينما جاء كل من البعدين الثالث "درجة الحرية" والثاني "درجة التحكم" في المرتبة الثالثة والرابعة بمستوى متوسط، مما يعكس أن الطلبة يتطلعون إلى مستوى معين من الاستقلالية والسيطرة على مسارهم المهني، ولكنه ليس الأعلى مقارنة بطموح الإنجاز. هذا يتفق جزئيا مع ما أشارت إليه الفارسية (2018) حول تأثير أساليب التنشئة والدعم الأسري على شعور الطلبة بالتحكم والحرية في اتخاذ القرارات المهنية.

ويمكن استنتاج أن الطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني متوازن بين الرغبة في الإنجاز وتحقيق المكاسب الاقتصادية، مع وعي محدود بدرجة الحرية والتحكم، مما يوضح الحاجة إلى برامج إرشاد مهني وتوجيه تربوي لتعزيز هذه الأبعاد بشكل متكامل، بما يتماشى مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات التعليم المهني، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل مباشر على هذه الفئة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC)؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم والطموح المهني لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم والطموح المهني لدى طلبة التعليم المهني (BTEC)(ن=400)

المتغير	أبعاد الطموح المهني				الطموح المهني (ككل)
	الطموح الاقتصادي	درجة التحكم	درجة الحرية	طموح الانجاز	
الفائدة المدركة	0.111*	0.178*	0.222*	0.105*	0.179*
المخاطر المدركة	0.181*	0.138*	0.115*	0.117*	0.130*
سهولة الاستخدام	0.156*	*50.22	0.228*	0.168*	0.158*
التأثير الاجتماعي	0.164*	0.130*	0.142*	0.182*	0.142*
توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي (ChatGPT) في التعلم (ككل)	0.143*	0.193*	0.204*	0.185*	0.192*

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).**

يتضح من الجدول (11) وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم وأبعاد الطموح المهني تراوحت قيمها بين(0.105--0.228)، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم والطموح المهني (ككل) تراوحت قيمها بين(0.130--0.179)، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد الطموح المهني و توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي(ChatGPT) في التعلم (ككل) تراوحت قيمها بين(0.143-0.204)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين توظيف الذكاء الاصطناعي

التخاطبي (ChatGPT) في التعلم (ككل) والطموح المهني (ككل) بلغت قيمتها (0.192).

وتدل هذه النتائج على أن توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي في التعلم لدى طلبة التعليم المهني تترافق مع ارتفاع طموحهم المهني، ويوافق هذا ما أشارت إليه دراسة حمدان (2025) حول الأثر الإيجابي لتوظيف الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في تعزيز الطموح لدى الطلبة، وكذلك ما أظهرت دراسة ناجم وأبو بكر الصديق (2025) حول التأثيرات الإيجابية لاستخدام ChatGPT على الدافعية نحو التعلم، التي تعد مؤشرا مهما للطموح المهني. أما الاختلاف في قوة العلاقة، مقارنة ببعض الدراسات السابقة، فيعود إلى أن الدراسة الحالية ركزت على فئة محددة من طلبة التعليم المهني، الذين قد يمتلكون خلفيات وتجارب مهنية مختلفة عن طلاب المدارس العامة أو الجامعات، مما يوضح أهمية استهداف هذه الفئة لدراسة العلاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي التخاطبي في التعلم والطموح المهني بشكل مباشر ويبرز في هذا السياق الدور الجوهري الذي يلعبه الذكاء الاصطناعي في تهيئة الطلبة لمواجهة تحديات سوق العمل المتسارع والتغيرات التكنولوجية المستمرة، حيث يتيح لهم اكتساب مهارات معرفية وتطبيقية تعزز الأداء الأكاديمي والمقدرة على التكيف مع بيئة تعليميّة ومهنيّة متطورة.

التوصيات

- إعداد برامج إرشادية لتنمية الطموح المهني وربطه بالمهارات المكتسبة من توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي.
- تشجيع معلمي التعليم المهني بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التخاطبي في الأنشطة التعليمية العملية لتعزيز مهارات الطلبة.
- التوسع في إجراء مزيد من الدراسات على طلبة التعليم المهني (BTEC) لفهم هذه الفئة بشكل أعمق.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربيّة:

- السيد، لانا. (2023). دور برنامج BTEC في تحفيز الطلبة للالتحاق في مسار التعليم المهني في الأردن. المؤتمر التربوي الدولي السنوي الثامن: رؤى وأفكار لقضايا ساخنة في

التعليم المهني: تحديات الواقع وآفاق المستقبل. الجامعة الأردنية للعلوم التربوية بالتعاون مع جامعة الحسين بن طلال.

- الشرفات، سلطان. (2023). *أثر استخدام روبوتات المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة وتحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في البادية الشمالية الشرقية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، قسم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية.
- الفارسية، كاملة. (2018). *أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بالطموح المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، عمان.
- المشرفية، زينب، الربعاني، أمل، المعمري، سالمة. (2024). *فاعلية تطبيق دردشة الذكاء الاصطناعي ChatGPT في تنمية المعارف البيئية ومهارات التفكير التصميمي والاتجاهات نحو التنمية البيئية المستدامة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- حمدان، رشا. (2025). دور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الطموح الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في لواء الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 1(41)، 34_ 55.
- ناجم، نبيل، أبو بكر الصديق، طيوب. (2025). تأثير استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي "Chat GPT" على الدافعية نحو التعلم بين النظري والتطبيقي لدى الرياضيين الناشئين. مجلة جامعة البيضاء، 7(1)، 1165–1178.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2022). دليل التعليم المهني في الأردن. عمان: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزيّة:

- Al‐Mamary, Y. H., Alfalah, A. A., & Alshammari, M. M. (2024). Exploring factors influencing university students' intentions to use ChatGPT: Analysing task‐technology fit theory to enhance behavioural intentions in higher education. *Future Business Journal*, 10(1), 1–12.
- Alhawartheh, N., & Mahasneh, O. (2025). The Reality of the Vocational Education Track (BTEC) in the Schools of Shobak District in Jordan. TPM, 32(2), 559–569.[11][12]

- Al-Momani, M. O., & Shdaifat, S. A. K. (2025). The level of professional ambition among Jordanian university students and its relationship to some variables. *Journal of Ecohumanism*, 4(2), 102–115.
- Berghall, C. (2021). AI for everyone: How artificial intelligence is changing our lives. Wiley.
- Dudovitz, R. N., Chung, P. J., Nelson, B. B., & Wong, M. D. (2017). What do you want to be when you grow up? Career aspirations as a marker for adolescent wellbeing. *Academic Pediatrics*, 17(2), 153–160.
- Gregor, M., O'Brien, K. M., & Sauber, E. (2019). Understanding career aspirations among young men. *Journal of career assessment*, 27(2), 262-272.
- Griol, D., & Molina, J. M. (2021). A survey on applications of conversational AI for mental health and career counseling. *Artificial Intelligence Review*, 54(6), 4567–4590.
- Han, H., Rojewski, J. W., & Kwak, M. (2019). Development and validation of the subjective occupational aspiration scale using a Rasch model approach. *Journal of Career Development*, 46(6), 670-691.
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1495–1510.
- Klarin, J., Hoff, E., Larsson, A., & Daukantaite, D. (2024). Adolescents' use and perceived usefulness of generative AI for schoolwork: Exploring their relationships with executive functioning and academic achievement. Frontiers in Artificial Intelligence, 7, Article 1415782. https://doi.org/10.3389/frai.2024.1415782
- Kuijpers, M., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319.
- Lal, K. (2014). Career maturity in relation to level of aspiration in adolescents. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(1), 113–118.
- McTear, M. (2020). Conversational AI: Dialogue Systems, Conversational Agents, and Chatbots. Springer.
- Marr, B. (2023). How ChatGPT is changing the world. Forbes. Retrieved

from https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/01/25/how-chatgpt-is-changing-the-world

- Moradi, H. (2025). Integrating AI in higher education: Factors influencing ChatGPT acceptance among students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 1–18. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00530-4
- Munnik, J. B., & Noorbhai, H. (2024). Artificial intelligence in psychology: A commentary on AI's emerging role and the ensuing conversation. *South African Journal of Psychology*, 54(1), 3–7. https://doi.org/10.1177/00812463231223427
- Ng, Y. L. (2025). A longitudinal model of continued acceptance of conversational artificial intelligence. *Information Technology & People*, 38(4), 1871-1889.
- OpenAI. (2023). ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. https://openai.com/chatgpt
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson.
- Sallam, M., Salim, N., Barakat, M., Al-Mahzoum, K., Al-Tammemi, A. B., Malaeb, D.,et al. (2023). Validation of a technology acceptance model-based scale TAME-ChatGPT on health students attitudes and usage of ChatGPT in Jordan. JMIR Preprints.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 42–70). John Wiley & Sons.
- Taktak, M., & Bafralı, G. (2025). ChatGPT usage scale in education: Validity and reliability study. *International Journal of Technology in Education*, 8(1), 193–207. https://doi.org/10.46328/ijte.1024.