



"Does integrating Artificial General Intelligence (AGI-6) models into academic and educational environments precipitate cognitive alienation and a loss of motivation, or does it constitute a dialectical progression that triggers 'cognitive provocation' and reshapes the role of the human mind?"

Imad laib*

Department of Philosophy, Faculty of Arts, University of Zawiya, Libya.

هل يؤدي دمج نماذج الذكاء الاصطناعي العام (AGI-6) في البيئات الأكاديمية والتعليمية إلى الاغتراب المعرفي وفقدان الدافعية، أم أنه يشكل تطوراً جدلياً يُحفّز "الاستثارة المعرفية" ويعيد تشكيل دور العقل البشري؟

عماد العايب*

قسم الفلسفة، كلية الآداب، جامعة الزاوية، ليبيا

*Corresponding author: imadlaib188@gmail.com

Received: July 28, 2026

Accepted: August 26, 2026

Published: September 30, 2026



Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract:

The contemporary academic field undergoes a profound structural transformation with the integration of Artificial General Intelligence (AGI-6) models into the core of scientific research and education. This shift compels researchers in philosophy and the humanities to critically interrogate the relationship between the human mind and advanced artificial evolution. This research addresses a central problematic: Does integrating AGI into the academic environment induce a cognitive alienation that strips researchers of their exploratory motivation, reducing them to passive consumers of ready-made knowledge, or does it constitute a dialectical elevation that reconfigures the locus of the human mind and actualizes its capacity for "cognitive provocation"? To deconstruct this dilemma, the study employs a critical-analytical method to examine foundational philosophical discourses on alienation—from Hegel and Marx to Marcuse and Habermas—correlating them with contemporary theoretical frameworks such as the Extended Mind Thesis (Clark & Chalmers, 1998), Cognitive Offloading Theory (Risko & Gilbert, 2016), and Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000, 2020). Furthermore, the research synthesizes applied literature assessing the impact of generative AI on critical thinking and intrinsic motivation. Findings reveal that treating AGI as a "black box" diminishes academic discovery motivation and independent analytical skills. Conversely, repurposing the machine as a "cognitive provocateur" multiplies the researcher's inferential capacity, emancipating them to question overarching teleologies rather than fixating on granular data collection. Consequently, the paper proposes a hybrid epistemological framework grounded in "cognitive question engineering" as a generative Socratic method, recommending continuous phenomenological scrutiny and ethical steering of AI outputs within research institutions.

Keywords: Artificial General Intelligence (AGI-6); Cognitive Alienation; Cognitive Provocation; Academic Motivation; Hybrid Epistemology; Extended Mind.

الملخص

إن الحقل الأكاديمي المعاصر يشهد تحوُّلاً بنويًا عميقًا منذ دخول نماذج الذكاء الاصطناعي العام (AGI-6) إلى صميم عمليات البحث العلمي والتعليم، وهذا التحوُّل يفرض على الباحث في الفلسفة والعلوم الاجتماعية والانسانية مساهمة نقدية لطبيعة العلاقة بين العقل البشري وهذا التطور الاصطناعي المتقدم. إن البحث يعالج الإشكالية المركزية التالية: هل يفرض اندماج الذكاء الاصطناعي العام في البيئة الأكاديمية إلى استلاب معرفي يُفقد الباحث دافعيته الاكتشافية ويحوِّله إلى مستهلك سلبي للمعرفة الجاهزة، أم أنه يمثل ارتقاءً جدلياً يُعيد تشكيل موقع العقل البشري ويُفعِّل فيه طاقة "الاستفزاز المعرفي"؟ ويسعى البحث لتفكيك هذه الإشكالية من خلال توظيف المنهج التحليلي النقدي في قراءة الأطروحات الفلسفية المؤسسة لمفهوم الاستلاب من هيغل وماركس إلى ماركوزه وهابرماس، وربطها بالأطر النظرية المعاصرة في علم النفس المعرفي وعلم الاجتماع التربوي، وأولها نظرية العقل الممتد عند كلارك وتشالمرز (CLARK & CHALMERS, 1998)، ونظرية تفريغ الحمل المعرفي (RISKO & GILBERT, 2016)، ونظرية تقرير المصير الذاتي عند ديسي وريان (RYAN & DECI, 2000, 2020). ويستند البحث إلى قراءة نقدية توليفية للأدبيات التطبيقية العربية والأجنبية التي رصدت أثر أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على التحصيل الأكاديمي والتفكير الناقد والدافعية الذاتية للطلبة والباحثين. وخلص البحث إلى أن التعامل مع الذكاء الاصطناعي العام بوصفه "صندوقاً أسوداً" ينتج إجابات جاهزة يفقد فعلياً إلى تقلص دافعية الاكتشاف الأكاديمي وتراجع مهارات التحليل النقدي المستقل، بينما أن إعادة توظيف الآلة بوصفها "مُستفزاً معرفياً" يُضاعف القدرة الاستدلالية للباحث ويحرِّره لمساءلة الغايات الكبرى بدلا من الانشغال بجمع المعطيات الجزئية. وعليه، فالبحث يقترح إطاراً إبستمولوجياً هجيناً يقوم على "هندسة الأسئلة المعرفية" بوصفها منهجاً سقراطياً توليدياً، ويوصي بإخضاع مخرجات الذكاء الاصطناعي لتدقيق ظاهراتي وتوجيه أخلاقي دائمين داخل المؤسسات الجامعية والبحثية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي العام (AGI-6)؛ الاستلاب المعرفي؛ الاستفزاز المعرفي؛ الدافعية الأكاديمية؛ الإبيستمولوجيا الهجينة؛ العقل الممتد.

المقدمة

الذكاء الاصطناعي في نسخته العامة (AGI-6) لا يكتفي بأداء وظيفة الأداة المساعدة التي تُختزل مهمتها في تسريع العمليات الحسابية أو تبسيط البحث عن المعلومة، بل يتقدّم بثقة نحو موقع أكثر التباساً وخطورة في آن معاً، هو موقع الشريك المعرفي الذي يشارك الإنسان صياغة الأسئلة وإنتاج التأويلات وبناء الحجج. ويفرض هذا التحوُّل على الفلسفة وعلم الاجتماع مساهمة جوهرية لطبيعة الفاعلية الإنسانية داخل الحقل الأكاديمي، إذ لم يعد السؤال مقتصرًا على جدوى التقنية أو كفاءتها، بل امتد ليُطال الأساس الأنطولوجي لفعل التفكير ذاته: هل يبقى العقل البشري فاعلاً حرّاً حين يشارك آلة قادرة على محاكاة الاستدلال وإنتاج المعرفة بسرعة تفوق قدرته البيولوجية؟ هذا التساؤل يستدعي مراجعة نقدية لمفهوم الاستلاب بوصفه أداة تحليلية ورثتها الفلسفة الحديثة من هيغل وماركس، ثم أعادت مدرسة فرانكفورت صياغتها في سياق نقد العقل الأداتي والمجتمع الصناعي المتقدم، قبل أن تتجدّد اليوم في سياق مغاير كلياً هو سياق الأنظمة المعرفية الاصطناعية والخوارزميات التوليدية.

أهمية البحث تكمن في كونه يتناول ظاهرة أدبياتها العربية لا تزال محدودة النطاق من الزاوية الفلسفية والسوسيولوجية العميقة، لأن معظم الدراسات المتاحة تناولت أثر أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على المتغيرات الأكاديمية بمنهج كمي وصفي يقيس الارتباطات الإحصائية بين الاستخدام والتحصيل أو الدافعية أو التفكير الناقد (حمزة، 2026؛ كبوها، 2025؛ العبسي والأبرط، 2025)، من غير أن تتوقف بما يكفي عند البنية الإبستمولوجية العميقة التي تحكم هذه العلاقة، ولا عند البعد الأنطولوجي لموقع الإنسان حين يفوِّض جزءاً من فعله المعرفي لآلة قادرة على التوليد الذاتي للمعرفة. ويسعى البحث إلى سدّ الفجوة عبر بناء إطار تحليلي فلسفي واجتماعي يجمع بين التأصيل النظري العميق والقراءة النقدية للأدلة التطبيقية المتاحة، بما يمنح أساتذة الجامعات وصانعي السياسات التربوية أداة مفاهيمية أكثر دقة لفهم التحوُّل الجاري وضبط اتجاهاته.

ينطلق البحث من إشكالية مركزية تنفّرع إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية: هل يقود الاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي العام داخل الفضاء الأكاديمي إلى شكل جديد من الاستلاب المعرفي يُفقد الباحث ملكة التساؤل الحر ويحوِّله إلى متلقٍ سلبي لإجابات جاهزة، أم أن الأمر يتوقف على طبيعة العلاقة بين الإنسان

والآلة، حيث يمكن للذكاء الاصطناعي، حين يُوظف بوصفه مُستفِراً معرفياً لا مصدراً نهائياً للحقيقة، أن يرتقي بالفاعلية الاستدلالية للباحث نحو مستويات أعلى من التجريد الفلسفي؟ وما هي الشروط الإستيمولوجية والمنهجية التي تكفل تحويل هذه العلاقة من تبعية استهلاكية إلى تشاركية تحفيزية؟ ويفترض البحث أن طبيعة الأثر المعرفي للذكاء الاصطناعي العام ليست خاصة جوهرية ثابتة في التقنية ذاتها، بل هي دالة على نمط التفاعل الذي يبنيه العقل البشري مع هذه التقنية؛ فحين يُختزل هذا التفاعل في طلب الإجابة الجاهزة يترسخ الاستلاب، وحين يعاد توجيهه نحو مساءلة الغايات وهندسة الأسئلة يتحقق الارتقاء الجدلي.

يعتمد البحث منهجية مركبة تجمع بين المنهج التحليلي النقدي في تفكيك الأطروحات الفلسفية المؤسسة لمفهوم الاستلاب والاستفزاز المعرفي، والمنهج الظاهراتي في مقارنة تجربة الباحث الذاتية حين يواجه مخرجات الآلة، إلى جانب توظيف "الاستدلال التشاركي الهجين" بوصفه أداة تركيبية تسمح بمقارنة منطق البحث الأكاديمي التقليدي القائم على التجريب البطيء والتراكم المعرفي المتدرج، بمنطق البحث القائم على "الاستفزاز المعرفي الآلي" الذي يفترض أن الآلة لا تُنتج الجواب النهائي بل تفتح أفقا من الأسئلة المضادة مما يستدعي الباحث موقفا نقديا دائما. وتتحدد الفجوة العلمية التي يعالجها البحث في غياب إطار نظري متكامل يفسر ازدواجية الأثر المعرفي للذكاء الاصطناعي العام؛ حيث أن أغلب الدراسات السابقة تناولت إما الأثر الإيجابي المتمثل في تحسين التحصيل والمهارات البحثية (زروقي وفالته، 2020؛ حامد، 2024؛ الشمري، 2024)، أو الأثر السلبي المتمثل في تفرغ الحمل المعرفي وتراجع التفكير المستقل (FAN ET AL., 2025؛ RISKO & GILBERT, 2016)، من دون تقديم نموذج تركيبى يفسر كيف يمكن للآلة الواحدة أن تُنتج الأثرين معا بحسب طبيعة علاقتها مع العقل البشري. ويأتي البحث ليقتراح النموذج التركيبى عبر مفهوم "الإستيمولوجيا الهجينة" الذي يشكل خلاصته النظرية النهائية.

تنوّع خطة البحث على أربعة مباحث رئيسة: يتناول المبحث الأول البناء المفاهيمي لكل من الذكاء الاصطناعي العام والاستلاب المعرفي والاستفزاز المعرفي، ويعرض المبحث الثاني الأطر النظرية المفسرة للعلاقة بين العقل البشري والآلة المعرفية، فيما يقدم المبحث الثالث قراءة نقدية توليفية للأدلة المتقابلة في الأدبيات التطبيقية ويحدد الفجوة العلمية بدقة أكبر، ويختتم المبحث الرابع البحث باقتراح الإطار الإستيمولوجي الهجين وآلياته الإجرائية، قبل أن تُقضى الخاتمة إلى استخلاص النتائج وصياغة التوصيات.

المبحث الأول: البناء المفاهيمي للذكاء الاصطناعي العام والاستلاب المعرفي

المطلب الأول: الذكاء الاصطناعي العام من الآلة الضيقة إلى العقل الاصطناعي الشامل

يُميّز الأدبيات المتخصصة بين ثلاثة مستويات متدرّجة من الذكاء الاصطناعي تشكل معا مسارا تطوريا واضحا المعالم. يشغل الذكاء الاصطناعي الضيق (NARROW AI) القاعدة الأولى من هذا المسار، حيث ينحصر أدائه في تنفيذ مهمة محدّدة بدقة عالية كالترجمة الآلية أو التعرف إلى الصوت، من دون أن يمتلك القدرة على تجاوز نطاق هذه المهمة (الشمري، 2024). أما الذكاء الاصطناعي العام (GENERAL AI)، فيرتقي بالطموح التقني إلى بناء منظومة تمتلك مرونة ذهنية تقارب المرونة الإنسانية، بحيث تنتقل بسلاسة بين مجالات معرفية متعدّدة، وتعيد توظيف ما تتعلمه في سياق ما لحل مشكلات في سياق مغاير كليا. وتمثل من هذا المسار نماذج الجيل السادس، والتي يشير إليها هذا البحث اختصارا بـ (AGI-6)، تجسيدا متقدما لهذا الطموح، إذ تجمع بين قدرة توليدية هائلة في اللغة الطبيعية وقدرة استدلالية متعددة الخطوات تسمح لها بمحاكاة سلسلة من عمليات التحليل والتركيب والنقد التي كانت حكرًا على العقل البشري وحده.

غير أن الفارق الجوهرى بين الذكاء الاصطناعي الضيق ونماذج AGI-6 لا يكمن في اتساع نطاق المهام فقط، بل يكمن أساسا في طبيعة العلاقة الإستيمولوجية التي تفرضها AGI-6 على مستخدمها. فإذا استخدم الباحث أداة ضيقة كمدقق إملائي أو محرك بحث تقليدي، يظل موقعه موقع الفاعل الذي يوجّه الأداة نحو غاية محددة سلفا، أما إذا تفاعل مع نموذج AGI-6 القادر على توليد فرضيات بحثية كاملة وصياغة حجج مركبة وتقديم قراءات نقدية لنصوص فلسفية، فإن حدود الفاعلية تصبح ملتبسة، إذ يجد الباحث نفسه أمام كيان يشاركه فعل التفكير ذاته لا مجرد تنفيذ أوامر (كراش، 2025). وهذا الالتباس بالذات تنبثق منه إشكالية البحث؛ إذ

يستدعي هذا التحول في طبيعة الأداة إعادة نظر جذرية في مفهومي الاستلاب والاستقزاز المعرفي، بوصفهما الإطارين التحليليين الأنسب لفهم اتجاهي هذه العلاقة الملتبسة.

المطلب الثاني: الاستلاب المعرفي - التأسيس الفلسفي من هيغل وماركس إلى ماركوزه وهابرماس

يعود مفهوم الاستلاب (ALIENATION) في جوهره الفلسفي إلى هيغل الذي وظفه لوصف لحظة انفصال الوعي عن ذاته حين يتموضع في صورة موضوعية خارجية يعجز عن التعرف فيها على نفسه، قبل أن يعيد ماركس صياغته صياغة مادية تاريخية تربط الاستلاب بعلاقات الإنتاج الرأسمالية، إذ يفقد العامل سيطرته على نتاج عمله فيتحوّل هذا الانتاج إلى قوة غريبة تستقل عنه بل وتسيطر عليه. وننقل هذه البنية التحليلية ذاتها إلى الحقل المعرفي المعاصر، إذ يمكن القول إن الباحث الذي يفوّض فعل التفكير كلياً إلى نموذج AGI-6 يعيش شكلاً مستحدثاً من الاستلاب، ليس استلاباً عن إنتاج يده بل استلاباً عن نتاج عقله، فتغدو الإجابة الجاهزة التي تُنتجها الآلة كيانه غريباً عن مسار تفكيره الخاص، يستهلكه من دون أن يشارك في صياغته أو مساءلة أسسه.

وتضيف مدرسة فرانكفورت إلى هذا التأسيس بعداً نقدياً حاسماً، إذ يكشف ماركوزه في نقده للمجتمع أحادي البعد كيف يُنتج العقل الأداتي إنساناً دون قدرة على التفكير النقدي المتعالي عن الوظيفة الآنية، فيتحوّل إلى كائن يقبل المعطى من دون مساءلة غاياته الكبرى، بينما يوسع هابرماس النقد نحو مفهوم استعمار عالم الحياة بمنطق النسق التقني والإداري، حيث تنسحب العقلانية التواصلية القائمة على الحوار المتبادل لصالح عقلانية أدائية تقتصر على تعظيم الكفاءة والسرعة. ويجد هذان الطرحان تجلياً مباشراً في سياق التعليم الأكاديمي المعاصر؛ لأن التعامل مع نماذج الذكاء الاصطناعي العام بوصفها "صندوقاً أسود" ينتج إجابات جاهزة يُعيد إنتاج المنطق الأداتي ذاته الذي حذر منه ماركوزه، إذ يُختزل البحث الأكاديمي في وظيفة إنتاج سريعة، وتنسحب الغاية التكوينية العميقة للبحث، وهي بناء ملكة النقد الذاتي والمساءلة المستقلة، لصالح غاية الإنجاز الآني. وتؤكد الأدبيات التطبيقية هذا التوجه، إذ ترصد عدة دراسات ارتباط الاستخدام المكثف وغير الموجه لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بتراجع واضح في مهارات التحليل النقدي المستقل وزيادة موازية في سلوكيات التسويف الأكاديمي (ABBAS ET AL., 2024; FAN ET AL., 2025).

المطلب الثالث: الاستقزاز المعرفي - نحو تعريف إجرائي فلسفي جديد

في المقابل، نقترح مفهوم "الاستقزاز المعرفي" بوصفه المفهوم النقيض الذي يعيد التوازن إلى العلاقة بين العقل البشري والآلة. ويقصد بالاستقزاز المعرفي، هو ذلك الفعل التفاعلي الذي تُمارسه الآلة حين تُخرج العقل البشري عن وضعه المعتاد بطرح أسئلة مضادة، أو تقديم تأويلات بديلة، أو كشف تناقضات كامنة في فرضية الباحث الأولى، بما يدفعه لإعادة النظر المستمرة في مقدّماته المنطقية بدلاً من التسليم السلبي بالنتيجة المعروضة عليه. ويستعيد هذا المفهوم في جوهره الفلسفي روح الديالكتيك السقراطي القائم على التوليد التدريجي للمعرفة عبر التساؤل المستمر، لا عبر التلقين المباشر؛ فحين يُعاد توظيف الآلة بوصفها محاوراً سقراطياً يطرح الأسئلة الحرجة من دون أن تكون مصدراً نهائياً للحقيقة، فإنها تستحضر بنية الحوار الفلسفي القديم بأسلوب تقني مستحدث.

فالأدلة التطبيقية الحديثة تدعم إمكانية تحقيق هذا النمط من التفاعل؛ فقد أظهرت دراسة (FAKOUR & IMANI, 2025) أن الطلبة الذين تفاعلوا مع نموذج توليدي وُظف بوصفه محاوراً سقراطياً طوّروا مهارات تفكير ناقد تُضاهي تلك التي طورها نظراً لهم مع المعلمين البشريين مباشرة، وقد كشفت دراسة أخرى في تعليم الفيزياء أن الحوار السقراطي المُدار بالذكاء الاصطناعي التوليدي يرفع مستوى الاندماج المعرفي المتصور لدى الطلبة حين يُصاغ بوصفه سقالة تأملية لا مزوداً للمحتوى الجاهز. وهذا التوجّه يتسق مع نتيجة العبسي والأبرط (2025) التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الاستخدام الواعي لأدوات الذكاء الاصطناعي وتنمية القدرات التحليلية والتقييمية لدى طلبة الدراسات العليا. ومنه، يتّضح أن الاستلاب المعرفي والاستقزاز المعرفي ليسا خاصيتين متلازمين حتماً مع التقنية ذاتها، بل هما نمطان متقابلان من التفاعل يتحددان بموقع

الإنسان من الآلة: فإما أن يكون مستهلكا سلبيا لمخرجاتها، وإما أن يكون مُساءلا فاعلا يُخضعها لمنطق التساؤل الفلسفي المستمر.

المبحث الثاني: الأطر النظرية المفسرة للعلاقة بين العقل البشري والآلة المعرفية

المطلب الأول: نظرية العقل الممتد عند كلارك وتشالمرز

يقدم كلارك وتشالمرز في مقالتهما التأسيسية "العقل الممتد" (CLARK & CHALMERS, 1998) أطروحة فلسفية جريئة تتحدى الحدود التقليدية التي تحصر الإدراك داخل الجمجمة، إذ يريان أن العمليات المعرفية قد تمتد خارج الدماغ لتشمل أدوات خارجية حين تتوافر فيها شروط أربعة: التوافر الدائم، والاعتماد التلقائي عليها من دون تردد، وسهولة الوصول إليها، وسبق اعتمادها من الفاعل بوصفها موثوقة. ونستعير هذه البنية التحليلية لفهم موقع نماذج AGI-6 في المنظومة المعرفية للباحث الأكاديمي؛ إذ تُظهر هذه النماذج توافقا لافتا مع الشروط الأربعة المذكورة، ما يجعل من المشروع أن يُنظر إليها بوصفها امتدادا فعليا لعقل الباحث لا مجرد أداة خارجية منفصلة عنه. وقد طور كلارك لاحقا هذا الطرح ليقتراح مفهوم "النظافة المعرفية الموسعة" (EXTENDED COGNITIVE HYGIENE)، وهو مجموعة من الممارسات النقدية الضرورية لضمان أن يظل التفويض المعرفي للآلة مُسهما في إثراء النسق الداخلي للفاعل بدلا من إفساده.

وهذه النظرية تتيح قراءة أكثر دقة لجدلية الاستلاب والارتقاء؛ لأن الانتماء إلى منظومة معرفية موسعة لا يعني تراجع الفاعلية البشرية، تماما كما لا يُعد اعتماد المرء على دفتر ملاحظات خارجي استلابا لذاكرته إن ظل هو من يُحدد ما يُدون وكيف يُستدعى ويُراجع. غير أن هذا الامتداد يتحول إلى استلاب فعلي حين ينقلب موقع الفاعل من التحكم في الأداة إلى الخضوع لمنطقها الداخلي، أي حين يقبل الباحث نتاج الآلة من دون مساءلة، فتصبح الحلقة المعرفية مغلقة على ذاتها بدلا من أن تظل مفتوحة على التصحيح والمراجعة النقدية المتبادلة بين طرفي المنظومة الممتدة، وهو بالضبط ما يميز الاستقزاز المعرفي عن الاستلاب المعرفي في إطار هذه النظرية بالذات.

المطلب الثاني: نظرية تفريغ الحمل المعرفي ونظرية الحمل المعرفي

يشكل مفهوم تفريغ الحمل المعرفي (COGNITIVE OFFLOADING) الذي بلوره ريسكو وجيلبرت (RISKO & GILBERT, 2016) أداة تحليلية مركزية لفهم الأثر السلبي المحتمل لنماذج AGI-6، إذ يُعرف بوصفه استخدام أدوات خارجية لتقليل العبء الذهني الملقى على العمليات المعرفية الداخلية. وتُظهر دراسات حديثة عديدة أن الاعتماد المتكرر على الذكاء الاصطناعي التوليدي في مهام التوليد والتقييم يقترن بتراجع تدريجي في الاندماج المعرفي العميق، وهو ما وثقته دراسة روي وجوني (ROY & JONY, 2026) التي تتبعت سرديات الطلبة حول تجربتهم مع تفريغ الحمل المعرفي، وأيضا دراسة فان وزملائه (FAN ET AL., 2025) التي رصدت ظاهرة "الكسل ما وراء المعرفي" (METACOGNITIVE LAZINESS)، حيث يفقد المتعلم تدريجيا قدرته على مراقبة عملياته الذهنية الخاصة وضبطها بمجرد اعتياده تفويض هذه العمليات للآلة. وتتقاطع النتائج مع نظرية الحمل المعرفي التي صاغها سويلر (SWELLER, 1988)، والتي تُميز بين الحمل الجوهرى اللازم لفهم المهمة والحمل الدخيل الناتج عن سوء تصميم بيئة التعلم؛ حيث يمكن القول إن الاستخدام غير الموجه للآلة يُقلص الحمل الجوهرى الضروري لبناء المخططات المعرفية العميقة بدلا من أن يُقلص الحمل الدخيل وحده، فتتحقق راحة آنية على حساب تعلم طويل الأمد.

بيد أن مراجعة نطاقية حديثة أجراها وانغ وزملاؤه (WANG ET AL., 2026) تكشف عن نتيجة أكثر تركيبيًا، إذ تُظهر أن العلاقة بين تفريغ الحمل المعرفي والفاعلية الذاتية للمتعلّم ليست خطية بسيطة، بل تتوسطها متغيرات جوهرية أهمها: نمط الاستخدام وعمق التفاعل؛ فحين يقتصر الاستخدام على استخلاص إجابة نهائية جاهزة يترسخ الأثر السلبي، أما حين يُوظف النموذج بوصفه شريكا في عملية استقصائية متعددة الخطوات فإن الأثر يتحول نحو الإيجاب. وتؤكد دراسة أخرى حول عينة من الطلبة الصينيين هذه النتيجة التركيبية بدقة لافتة، إذ توصلت إلى أن الدافعية للتعلم كانت المتنبئ الأقوى بمكاسب التفكير الناقد وبانخفاض

التنازل عن الاستقلالية المعرفية، في حين يرتبط عمق تفريغ الحمل المعرفي، على نحو متناقض ظاهرياً، بارتفاع هذا التنازل، وهو ما يعني أن الاستخدام المتطور للآلة قد يقترن بتبعية أعمق ما لم تتوافر الدافعية الداخلية الكافية لضبطه، وهي النتيجة التي تُمهد مباشرة للمطلب الثالث من هذا المبحث.

المطلب الثالث: نظرية تقرير المصير الذاتي والدافعية الأكاديمية

تقدّم نظرية تقرير المصير الذاتي التي صاغها ديسي وريان (RYAN & DECI, 2000, 2020) إطاراً تفسيري بالغ الأهمية لفهم مسألة الدافعية الأكاديمية في سياق التفاعل مع الذكاء الاصطناعي العام، إذ تفترض هذه النظرية أن الدافعية الذاتية العميقة تتوقف على إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية هي حاجة الاستقلالية، وحاجة الانتماء، وحاجة الكفاءة. وتُتضح أهمية هذا الإطار حين يلاحظ أن التفاعل غير المضبوط مع نماذج AGI-6 قد يُهدد هذه الحاجات الثلاث في وقت واحد؛ فحين تُقدم الإجابة الجاهزة قبل أن يُتاح للباحث فرصة الاختيار والخطأ، تنقلص حاجة الاستقلالية لأن القرار المعرفي ينتقل فعلياً من الفاعل إلى الآلة، وتراجع حاجة الكفاءة لأن الباحث لا يختبر قدراته الذاتية على حل المشكلة، بينما قد تتأثر حاجة الانتماء حين يحل التفاعل الفردي مع الآلة محل الحوار الأكاديمي الجماعي مع الأقران والأساتذة، وهو ما رصدته دراسة الشاب (2025) حين وثقت مخاوف أساتذة الجامعة اللبنانية من تراجع التفاعل الإنساني الحيّ لصالح علاقات رقمية محدودة.

بينما الأدبيات ذاتها تكشف عن إمكانية عكسية بالغة الدلالة؛ إذ تُظهر دراسات حديثة أن البيئات التي تدعم الاستقلالية في التعامل مع الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث يُتاح للمتعلّم اختيار توقيت الاستخدام ومحتواه وغاياته، تُعزز الدافعية الجوهرية دون أن تُضعفها، ذلك أن إشباع حاجة الاستقلالية المتصورة يرفع الدافعية الداخلية للتفاعل بعمق مع الأداة بدلاً من الاكتفاء السطحي بمخرجاتها. استناداً لهذا التركيب النظري، نقترح أن الدافعية الأكاديمية ليست نتيجة مباشرة لوجود الآلة أو غيابها، بل نتيجة لمدى قدرة البيئة التعليمية على تصميم التفاعل حيث يُبقي زمام الاستقلالية والكفاءة بيد الفاعل الإنساني، وهو ما يمهد لصياغة الإطار الإبيستيمولوجي الهجين الذي نقترحه في المبحث الرابع، والقائم على تحويل الآلة من مصدر للإجابة إلى مساحة لممارسة الاستقلالية الاستقصائية ذاتها.

المبحث الثالث: قراءة نقدية في جدلية الاستلاب والارتقاء

المطلب الأول: أدلة الاستلاب المعرفي وتأكل التفكير الناقد

تحفل الأدبيات التطبيقية الحديثة بشواهد متعددة ترجح كفة الاستلاب المعرفي حين يُترك التفاعل مع الذكاء الاصطناعي التوليدي من دون توجيه بيداغوجي واع. فقد كشفت دراسة عباس وزملائه (ABBAS ET AL., 2024) عبر مسح ميدانيين متعاقبين شمل ما يزيد على ست مائة طالب جامعي أن الاستخدام المتكرر لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي يرتبط بزيادة واضحة في سلوكيات التسويف الأكاديمي وضعف الاحتفاظ بالمعلومات، وأن ارتفاع عبء المقررات وضغط الوقت يدفعان الطالب نحو اللجوء المتزايد لهذه الأدوات بوصفها مخرجاً سريعاً لا بوصفها شريكاً معرفياً. وهذه النتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسة كبوها (2025) على عينة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز، والتي حذرت من أن كثرة الاستخدام قد تُضعف مهارات البحث والتحليل النقدي على الرغم من أن الأثر العام على الأداء يبدو إيجابياً في ظاهره.

وعلى الصعيد النفسي المعرفي، تُقدم دراسة روي وجوني (ROY & JONY, 2026) توصيفاً دقيقاً لهذه الظاهرة من خلال سرديات الطلبة أنفسهم، إذ عبّر كثير منهم عن شعور متزايد بالاعتماد على الآلة في توليد الأفكار الأولى وتقييمها، وهو ما يُفسره الباحثون في ضوء نظرية تفريغ الحمل المعرفي بوصفه انتقالاً من المشاركة المعرفية الفاعلة إلى القبول السلبي لمخرجات جاهزة. وتؤكد مراجعة حديثة للأدبيات النفسية العصبية أن الاستخدام غير المؤطر لهذه الأدوات يرتبط بانخفاض ملحوظ في مستويات النشاط الدماغي المرتبطة بالمعالجة المعرفية العميقة أثناء أداء مهام الكتابة الأكاديمية، وهي نتيجة تمنح الأساس التأصيل

الفلسفي للاستلاب المعرفي، المطروح في المبحث الأول، مصداقية تجريبية إضافية؛ فالاستلاب هنا ليس مجرد استعارة فلسفية بل ظاهرة قابلة للرصد على مستوى السلوك المعرفي الفعلي للمتعلم.

المطلب الثاني: أدلة الارتقاء الجدلي - الآلة بوصفها مُستفَزاً سقراطياً

هناك طائفة أخرى من الدراسات تُقدم أدلة قوية على إمكان تحقق الارتقاء الجدلي حين يعاد تصميم التفاعل مع الآلة وفق منطق حوار لا استهلاكي. فقد أظهرت دراسة فاكور وإيماني (FAKOUR & IMANI, 2025) على عينة تجاوزت المئتي طالب جامعي أن التفاعل السقراطي الموجه مع نموذج توليدي أنتج مستويات من التفكير الناقد تضاهي تلك التي حققها التوجيه البشري المباشر، بل تفوق الطلبة الذين تعاملوا مع الأسلوب السقراطي الآلي في مهارتي تحليل الحجج وتقييمها بفضل توافر الأداة على مدار الساعة واتساقها في طرح الأسئلة الحرجة. وتدعم هذه النتيجة دراسة إعادة إحياء المنهج السقراطي في عصر الذكاء الاصطناعي، والتي أكدت أن توظيف الآلة بوصفها موجهاً للأسئلة البحثية بدلاً من مزود للأجوبة يُمكن المتعلم من نقل المهارات المكتسبة إلى ظواهر جديدة لم يسبق له التعامل معها، وهو المعيار الأدق للتحقق من عمق التعلم لا من سطحيته.

وهذه المعطيات تتنجم مع نتائج السريحي (2025) في دراستها السوسولوجية على طالبات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، والتي رصدت آثاراً إيجابية دالة لاستخدام الذكاء الاصطناعي على الأداء الأكاديمي حين يُدمج ضمن سياق تعليمي منظم، وكذلك مع دراسة الشقصي والشقصي (2025) التي أثبتت تفوق المجموعة التجريبية التي تلقت تعلمًا مدعوماً بالذكاء الاصطناعي على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي وكفاءة المعلمين الذاتية معاً. ويكشف هذا التقاطع بين نتائج متعددة، عربية وأجنبية، أن الأثر الإيجابي ليس استثناءً معزولاً بل نمطاً متكرراً يظهر كلما اقترن استخدام الآلة بتصميم بيداغوجي واع يبقي الباحث في موقع السائل لا موقع المتلقي، وهو ما يمنح فرضية "الاستفزاز المعرفي" التي يطرحها هذا البحث سنداً تجريبياً متزايد المتانة.

المطلب الثالث: التوليف النقدي وتحديد الفجوة العلمية

يُفضي التقابل بين الطائفتين السابقتين من الأدلة إلى استنتاج منهجي دقيق: إن التناقض الظاهري بين نتائج الدراسات لا يعكس تعارضاً حقيقياً في طبيعة الأثر بقدر ما يعكس اختلافاً في متغير وسيط لم توليه أغلب الدراسات السابقة عناية كافية، وهو نمط التفاعل بين الفاعل الإنساني والآلة، أي طبيعة الدور الذي يُسند إلى الأخيرة: هل هي مصدر نهائي للحقيقة أم محاور يستقرّ التفكير؟ فحين ينحصر الاستخدام في استخلاص إجابة جاهزة تُغلق حلقة التساؤل، وتترسخ نتائج الاستلاب المعرفي الموثقة في المطلب الأول، أما حين يُعاد تصميم التفاعل على هيئة حوار متعدد الجولات تُطرح فيه الأسئلة المضادة وتُختبر فيه الفرضيات، فتتحقق نتائج الارتقاء الجدلي الموثقة في المطلب الثاني. وهذا بالضبط ما يُفسر النتيجة المتناقضة ظاهرياً التي رصدتها دراسة وانغ وزملائه (WANG ET AL., 2026) حين وجدت أن عمق تفريغ الحمل المعرفي يرتبط بزيادة التنازل عن الاستقلالية المعرفية على الرغم من تطور أسلوب الاستخدام؛ فالعمق وحده لا يكفي ما لم يقترن بموقف نقدي فاعل من الباحث تجاه مخرجات الآلة.

وعليه، تتحدد الفجوة العلمية التي يعالجها هذا البحث بدقة أكبر في غياب نموذج نظري متكامل يفسّر ازدواجية الأثر المعرفي بوصفها دالة على متغير التفاعل لا على التقنية ذاتها، وفي غياب أدوات إجرائية واضحة تُترجم مفهوم "الاستفزاز المعرفي" إلى ممارسة تربوية وبحثية قابلة للتطبيق داخل المؤسسات الأكاديمية. فالدراسات الكمية السابقة، على قيمتها المنهجية، اكتفت غالباً برصد الارتباطات الإحصائية بين مستوى الاستخدام ومخرجات بعينها من دون أن تُقدم تفسيراً فلسفياً عميقاً لآلية تحول الآلة من عامل استلاب إلى عامل ارتقاء، بينما ظلت الدراسات الفلسفية العربية حول الذكاء الاصطناعي (كراش، 2025؛ بنعبد العالي، 2024) منشغلة أساساً بالأسئلة الأنطولوجية الكبرى المتعلقة بالوعي والذات، من دون أن تنزل بما يكفي إلى مستوى التطبيق البيداغوجي المباشر. ويأتي هذا البحث ليجسر هذه الفجوة عبر اقتراح إطار إبستمولوجي هجين يُترجم التوليف النظري السابق إلى آلية إجرائية محدّدة، هي موضوع المبحث الرابع والأخير.

المبحث الرابع: نحو إطار إبستمولوجي هجين

المطلب الأول: من "منتج للإجابات" إلى "مهندس للأسئلة الكبرى"

تأسيساً على ما سبق تحليله، نقترح إعادة تعريف جذرية لموقع الباحث الأكاديمي في عصر AGI-6، تتجاوز الثنائية الحادة بين رفض الآلة كلياً أو التسليم لها كلياً. فحين تمتلك الآلة قدرة كبيرة تفوق قدرة الإنسان في إنتاج الإجابات الجزئية وجمع المعطيات وتوليد الصياغات الأولية، يتحول دور العقل البشري من إنتاج الإجابة إلى هندسة السؤال الذي يستحق أن يطرح أصلاً، بمعنى الانتقال من موقع "منتج للإجابات" إلى موقع "مهندس للأسئلة الكبرى". ويتسق هذا التحول مع جوهر الفلسفة ذاتها بوصفها تاريخاً للأسئلة أكثر منها تاريخاً للأجوبة، حيث أن قيمة السؤال الفلسفي لا تكمن في الإجابة النهائية التي يفرضي إليها بقدر ما تكمن في الأفق الذي يفتحه أمام التفكير. وبهذا المعنى، لا تلغي استقلالية الآلة في بناء المعرفة الذات البشرية، بل تدفعها نحو مستوى أعلى من التجريد الفلسفي، إذ تتحرر من عبء جمع المادة الخام لتتفرغ لمساءلة غايات البحث ومقدماته الكبرى ومعانيه الأعمق.

ومن منظور علم الاجتماع التربوي يستدعي هذا التحول، إعادة نظر في تعريف الكفاءة الأكاديمية ذاتها؛ فبدلاً من قياس كفاءة الباحث بقدرته على استرجاع المعلومة أو صياغة الجملة الأولى بدقة، يصبح المعيار الأدق هو قدرته على صياغة سؤال بحثي أصيل، وعلى تقييم جودة إجابة الآلة نقدياً، وعلى توظيف هذه الإجابة نقطة انطلاق لا نقطة وصول. ويتطلب هذا التحول بدوره إعادة تصميم للمناهج الجامعية بحيث تُدرّب فيها مهارات صياغة السؤال وتفكيك الافتراضات المضمرّة وبناء الحجّة المضادة، بوصفها كفايات أساسية موازية لكفايات البحث التقليديّة، وهو ما يشكل المضمون الإجرائي لمفهوم "هندسة الأسئلة المعرفية" الذي يعرضه المطلب التالي.

المطلب الثاني: هندسة الأسئلة المعرفية كمنهج سقراطي توليدي

تشير "هندسة الأسئلة المعرفية" في الإطار الذي يقترحه هذا البحث إلى مجموعة منظّمة من الممارسات البيداغوجية التي تعيد توجيه التفاعل مع الذكاء الاصطناعي العام من نمط الاستعلام الأحادي القائم على سؤال واحد وجواب نهائي، إلى نمط الحوار المتعدد الجولات القائم على تسلسل من الأسئلة المتصاعدة التي تستدعي من الآلة أن تلعب دور المحاور السقراطي لا دور المرجع النهائي. وتؤكد الأدبيات التطبيقية جدوى هذا التوجه؛ فقد أظهرت دراسة استكشفت توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير أسئلة بحثية لدى معلمي العلوم أن التصميم القائم على التوجيه السقراطي المستمر يرفع جودة الأسئلة البحثية المصاغة ويحسن قدرة المتعلم على نقل هذه المهارة إلى ظواهر جديدة، مقارنة بالتفاعل الحرّ غير الموجه مع الأداة ذاتها. كما تدعم دراسة أخرى حول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في مهام البحث المتكرّر هذا التوجه من زاوية معاكسة، حيث تحذر من ظاهرة "البحث القهري" التي تنشأ حين يُختزل التفاعل مع الآلة في حلقة متكررة من الاستعلامات السطحية التي تُنتج وهماً بالمعرفة من دون استيعاب حقيقي، وهو ما يؤكد ضرورة تأطير التفاعل ببنية سقراطية واضحة المعالم بدلاً من تركه عشوائياً.

ويقترح هذا البحث ثلاث آليات إجرائية أساسية لتفعيل هندسة الأسئلة المعرفية داخل الممارسة الأكاديمية: تتمثل الآلية الأولى في مبدأ "التأجيل المقصود للإجابة"، بحيث يُلزم الباحث نفسه بصياغة فرضيته الأولية واختباراتها المنطقية الذاتية قبل استشارة الآلة، بما يحفظ استقلاليته الفكرية ويمنع الاستلاب المبكر. وتتمثل الآلية الثانية في مبدأ "المساءلة المضادة الإلزامية"، بحيث يُطلب من النموذج التوليدي، بعد تقديم أي إجابة، أن يعرض الحجج المضادة والاعتراضات المحتملة عليها، بما يُبقي الحقل المعرفي مفتوحاً على الاختلاف بدلاً من إغلاقه على يقين زائف. وتتمثل الآلية الثالثة في مبدأ "التصعيد التجريدي التدريجي"، الذي يقتضي الانتقال من الأسئلة الوصفية الجزئية إلى الأسئلة التفسيرية والتقييمية فالأسئلة الفلسفية الكبرى المتعلقة بالغايات والقيم، بحيث تتحول جلسة التفاعل مع الآلة إلى مسار تصاعدي في التجريد الفلسفي لا إلى استعلام أفقي متكرر.

المطلب الثالث: التدقيق الظاهري والتوجيه الأخلاقي وحوكمة الاستخدام

لا يكتمل الإطار الإبيستيمولوجي الهجين من دون آلية رقابية تُخضع مخرجات الآلة لتدقيق منهجي صارم، وهو ما يقترحه هذا البحث تحت مسمى "التدقيق الظاهري"، بوصفه إجراء يُخضع كل إجابة ينتجها النموذج التوليدي لمساءلة حول شروط ظهورها: من أين استمدت الآلة معطياتها؟ وما الافتراضات الثقافية والمعرفية الضمنية التي تحملها الصياغة المعروضة؟ وهل تعكس الإجابة تنوعاً حقيقياً في المرجعيات أم تعيد إنتاج تحيز بنيوي كامن في بيانات التدريب؟ ويستدعي هذا الإجراء تدريب الباحثين على قراءة مخرجات الذكاء الاصطناعي قراءة نقدية تماثل في صرامتها قراءة النص الفلسفي أو الوثيقة التاريخية، بدلاً من التعامل معها بوصفها معطى موضوعياً نهائياً. وتتقاطع هذه الدعوة مع تحذير جابر (2025) من ضرورة الحفاظ على الأصالة العلمية والالتزام بالمعايير الأكاديمية عند توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، ومع توصية أبو مقدم (2024) بضرورة تطوير وعي نقدي لدى طلبة الدراسات العليا تجاه حدود هذه الأدوات ومخاطرها.

أما على مستوى الحوكمة المؤسسية، فيوصي هذا البحث بأن تتبنى الجامعات ومراكز البحث سياسات واضحة تلزم بالتوجيه الأخلاقي المستمر لعمليات دمج الذكاء الاصطناعي العام في البيئة الأكاديمية، بحيث لا تُترك مسألة الاستخدام لاجتهاد فردي متفاوت من طالب إلى آخر أو من باحث إلى آخر، بل تُصاغ ضمن ميثاق مؤسسي يحدد بدقة الحدود الفاصلة بين الاستعانة المشروعة بالآلة بوصفها مستقراً معرفياً، والاعتماد المفرط الذي يفرضي إلى الاستلاب. وتتسق هذه التوصية مع دعوة دراسة حمزة (2026) إلى تبني سياسات جامعية واضحة توجه استخدام الذكاء الاصطناعي بما يُعظم فوائده ويحد من آثاره السلبية، ومع تحذير كليوفا وبيخارت (KLIMOVA & PIKHART, 2025) من الآثار النفسية للاستخدام غير المنضبط على السلامة الأكاديمية للطلبة والباحثين على حدٍ سواء. وبهذا التكامل بين المستوى الفردي القائم على هندسة الأسئلة، والمستوى المؤسسي القائم على الحوكمة الأخلاقية، يكتمل الإطار الإبيستيمولوجي الهجين الذي يقترحه هذا البحث حلاً نظرياً وعملياً لإشكاليته المركزية.

الخاتمة والنتائج

يخلص هذا البحث، بعد رحلة تحليلية جمعت بين التأصيل الفلسفي والقراءة السوسيولوجية النقدية، إلى أن العلاقة بين العقل البشري ونماذج الذكاء الاصطناعي العام (AGI-6) في البيئة الأكاديمية ليست علاقة محكومة سلفاً بحتمية واحدة، بل هي علاقة جدلية مفتوحة على احتمالين متقابلين يحددان بطبيعة التفاعل الذي يختار الإنسان بناءه مع الآلة. فحين يُختزل هذا التفاعل في طلب الإجابة الجاهزة والقبول السلبي بها، يتحقق فعلياً استلاب معرفي يتجسد في تراجع دافعية الاكتشاف الأكاديمي وضمور مهارات التحليل النقدي المستقل، وهي نتيجة توثقها بوضوح أدبيات متعددة عربية وأجنبية على حدٍ سواء. أما حين يُعاد تصميم هذا التفاعل وفق منطق حوارٍ سقراطي يُوظف الآلة مُستقراً معرفياً لا مصدرًا نهائياً للحقيقة، فإن الأثر ينقلب إلى ارتقاء جدلي يضاعف القدرة الاستدلالية للباحث ويحرره من عبء المهام الجزئية ليتفرغ لمساءلة الغايات الكبرى، تماماً كما تؤكد نتائج الدراسات التي تبنت التصميم الحوارية في مقابل التصميم الاستعلامي الأحادي.

وقد بين البحث أن استقلالية الآلة المتنامية في بناء المعرفة لا تفضي بالضرورة إلى إلغاء الذات البشرية، بل تدفعها، حين تُدار هذه العلاقة بوعي فلسفي ومنهجي كافٍ، نحو مستوى أعلى من التجريد، بحيث يتحول دور الإنسان تدريجياً من موقع "منتج للإجابات" إلى موقع "مهندس للأسئلة الكبرى"، وهو تحول يستدعي إعادة نظر جذرية في تعريف الكفاءة الأكاديمية ذاتها وفي بنية المناهج الجامعية التي تُعدّ الباحثين والطلبة لهذا العصر. كما أثبت البحث أن نظريات العقل الممتد وتفرغ الحمل المعرفي وتقرير المصير الذاتي، على تباين حقولها المعرفية، تتقاطع جميعها عند نقطة مركزية واحدة، هي أن الأثر النهائي للتقنية على الفاعلية الإنسانية يتحدد بمتغير التفاعل الوسيط لا بخصائص التقنية المجردة، وهو ما يمنح مفهوم "الإبيستيمولوجيا الهجينة" الذي اقترحه هذا البحث قدرة تفسيرية تتجاوز الثنائية الحادة بين التقاؤل التقني المطلق والتشاؤم الثقافي المطلق التي تطبع كثيراً من الأدبيات المتداولة حول هذا الموضوع.

التوصيات

1. تبني المناهج الجامعية، وبخاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وحدات تدريبية مخصصة لـ "هندسة الأسئلة المعرفية"، تُدرب الطلبة على صياغة السؤال البحثي الأصيل قبل استشارة أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لا بعدها.
2. إلزام المؤسسات البحثية والجامعية بصياغة موائيق أخلاقية واضحة تُنظم التفاعل مع نماذج AGI-6، وتُفرّق بدقة إجرائية بين الاستعانة المشروعة والاعتماد المفرط المفضي إلى الاستلاب المعرفي.
3. اعتماد مبدأ "المساءلة المضادة الإلزامية" في تصميم بيانات التعلم الرقمية، بحيث لا تُعرض إجابة الآلة إلا مقرونة بحججها المضادة واعتراضاتها المحتملة.
4. إخضاع مخرجات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتدقيق ظاهري منهجي يكشف افتراضاتها الضمنية وتحيزاتها البنيوية، بوصف هذا التدقيق مهارة أكاديمية أساسية موازية لمهارات القراءة النقدية التقليدية.
5. إجراء دراسات تجريبية عربية مقارنة تختبر ميدانيا فرضية "الاستقراز المعرفي" مقابل نمط الاستعلام الأحادي، بما يوفر سنداً كمياً إضافياً للإطار النظري الذي يقترحه هذا البحث.
6. تصميم برامج توعية موجهة لأعضاء هيئة التدريس تُبين كيفية إعادة صياغة المهام التقييمية بحيث تكافئ عمق التساؤل النقدي بدلاً من مكافأة سرعة الإجابة وحدها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- [1] أبو مقدم، رشا عبد المجيد محمد. (2024). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- [2] بنعبد العالي، عبد السلام. (2024، 24 نوفمبر). حوار فلسفي مع الذكاء الاصطناعي: كيف تفكر الآلة وهل تملك وعياً ذاتياً؟ مجلة المجلة.
- [3] جابر، غسان عبد الحسين. (2025). فعالية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: تطبيق CHATGPT نموذجاً [ورقة مؤتمر]. المؤتمر السنوي لمركز الدراسات والأبحاث التربوية، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.
- [4] حامد، محمد عبد المقصود عبد الله. (2024). أثر الدعم التعليمي الذكي خلال موقع ويب تفاعلي قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية الأداء الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 40(8)، 1-91.
- [5] حمزة، منال. (2026). أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي على الأداء الأكاديمي وسلوكيات التعلم لدى طلبة الجامعات في لبنان. مجلة أوراق ثقافية، 41(41).
- [6] زروقي، رياض، وفالته، أميرة. (2020). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية، 4(12)، 1-12.
- [7] السريحي، حنان مساعد سعد. (2025). الآثار الإيجابية الناجمة عن استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في الأداء الأكاديمي: دراسة سوسيولوجية على عينة من طالبات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، 33(1)، 375-406.
- [8] الشاب، رضا علي. (2025). الذكاء الاصطناعي في البيئة الجامعية: دعم التفاعل الإنساني أم تعميق العزلة؟ معهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية نموذجاً. مجلة وميض الفكر للبحوث، 27(27)، 184-213.
- [9] الشقصي، وليد بن زاهر بن سليمان، والشقصي، يعقوب بن زاهر بن سليمان. (2025). أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم على التحصيل الدراسي ورضا الطلاب والمعلمين وكفاءتهم الذاتية. مجلة الشرق للعلوم الإنسانية، 36-23، (3)1.
- [10] الشمري، راضي بن تركي عذبي. (2024). مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا في جامعة حفر الباطن. مجلة كلية التربية، 40(10)، الجزء 2، 255-277.

- [11] العيسى، طه علي، والأبرط، نايف علي. (2025). الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتفكير الناقد من وجهة نظر طلاب الماجستير بكلية التربية والعلوم برءاع، جامعة البيضاء. مجلة جامعة البيضاء، 17(1)، 290-299.
- [12] كيوها، شروق حسن عبد الله. (2025). تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على الأداء الأكاديمي للشباب الجامعي السعودي: دراسة تطبيقية على طلاب جامعة الملك عبد العزيز. المجلة العلمية لبحوث الصحافة، 2025(33)، 457-500.
- [13] كراش، إبراهيم. (2025). الفلسفة في الذكاء الاصطناعي: من التنظير إلى الممارسة الإستيمولوجية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- [14] ABBAS, M., JAM, F. A., & KHAN, T. I. (2024). IS IT HARMFUL OR HELPFUL? EXAMINING THE CAUSES AND CONSEQUENCES OF GENERATIVE AI USAGE AMONG UNIVERSITY STUDENTS. INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION, 21(1), ARTICLE 10.
- [15] AKGUN, S., & GREENHOW, C. (2022). ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: ADDRESSING ETHICAL CHALLENGES IN K-12 SETTINGS. AI AND ETHICS, 2(3), 431-440.
- [16] CHEN, S., & CHEUNG, A. C. (2025). EFFECT OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON UNIVERSITY STUDENTS LEARNING OUTCOMES: A SYSTEMATIC REVIEW AND META-ANALYSIS. EDUCATIONAL RESEARCH REVIEW, ARTICLE 100737.
- [17] CLARK, A., & CHALMERS, D. (1998). THE EXTENDED MIND. ANALYSIS, 58(1), 7-19.
- [18] FAKOUR, H., & IMANI, M. (2025). SOCRATIC WISDOM IN THE AGE OF AI: A COMPARATIVE STUDY OF CHATGPT AND HUMAN TUTORS IN ENHANCING CRITICAL THINKING SKILLS. FRONTIERS IN EDUCATION, 10, ARTICLE 1528603.
- [19] FAN, Y., TANG, L., LE, H., SHEN, K., TAN, S., ZHAO, Y., SHEN, Y., LI, X., & GAŠEVIĆ, D. (2025). BEWARE OF METACOGNITIVE LAZINESS: EFFECTS OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON LEARNING MOTIVATION, PROCESSES, AND PERFORMANCE. BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 56, 489-530.
- [20] KLIMOVA, B., & PIKHART, M. (2025). EXPLORING THE EFFECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON STUDENT AND ACADEMIC WELL-BEING IN HIGHER EDUCATION: A MINI-REVIEW. FRONTIERS IN PSYCHOLOGY, 16, ARTICLE 1498132.
- [21] MA, Y., & CHEN, M. (2024). AI-EMPOWERED APPLICATIONS EFFECTS ON EFL LEARNERS' ENGAGEMENT IN THE CLASSROOM AND ACADEMIC PROCRASTINATION. BMC PSYCHOLOGY, 12(1), ARTICLE 739.
- [22] RISKÓ, E. F., & GILBERT, S. J. (2016). COGNITIVE OFFLOADING. TRENDS IN COGNITIVE SCIENCES, 20(9), 676-688.
- [23] ROY, B. K., & JONY, M. S. (2026). GENERATIVE AI AND CRITICAL THINKING IN HIGHER EDUCATION: STUDENTS' NARRATIVES OF COGNITIVE OFFLOADING. JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY STUDIES IN EDUCATION, 15(3), 263-282.
- [24] RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). SELF-DETERMINATION THEORY AND THE FACILITATION OF INTRINSIC MOTIVATION, SOCIAL DEVELOPMENT, AND WELL-BEING. AMERICAN PSYCHOLOGIST, 55(1), 68-78.
- [25] RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2020). INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATION FROM A SELF-DETERMINATION THEORY PERSPECTIVE: DEFINITIONS, THEORY, PRACTICES, AND FUTURE DIRECTIONS. CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 61, ARTICLE 101860.
- [26] SWELLER, J. (1988). COGNITIVE LOAD DURING PROBLEM SOLVING: EFFECTS ON LEARNING. COGNITIVE SCIENCE, 12(2), 257-285.

[27] VIERIU, A. M., & PETREA, G. (2025). THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) ON STUDENTS' ACADEMIC DEVELOPMENT. EDUCATION SCIENCES, 15(3), ARTICLE 343.

[28] WANG, G., WANG, W., YANG, D., & REN, J. (2026). GENERATIVE AI, COGNITIVE OFFLOADING, AND LEARNER AGENCY IN HIGHER EDUCATION: A SCOPING REVIEW. BEHAVIORAL SCIENCES, 16(7), ARTICLE 1150.

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions, and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of **JIBAS** and/or the editor(s). **JIBAS** and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content.