العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي لدى طلبة الجامعة

بحث ميداني وصفي ارتباطي

اسم الباحث: عبدالرحمن شفاء محمد علي

التخصص : ماجستير علم النفس الاكلنيكي

abdulrahmanshefaa298@gmail.com

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ الإفراط في الاستخدام؛ التفكير النقدي؛ طلبة الجامعة؛ التعليم العالي؛ الاستبانة الإلكترونية.

كيفية اقتباس البحث

علي ، عبدالرحمن شفاء محمد ، العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي لدى طلبة الجامعة بحث ميداني وصفي ارتباطي،مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، آيار ٢٠٢٦، المجلد:١٦ ،العدد:٥ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

The Relationship Between Artificial Intelligence Use and Critical Thinking Among University Students

Researcher's Name: Abdulrahman Shefaa Mohammed Ali
Specialization: Master of Science in Clinical Psychology
abdulrahmanshefaa298@gmail.com

Keywords : artificial intelligence; AI overuse; critical thinking; university students; higher education; online questionnaire.

How To Cite This Article
Ali ، Abdulrahman Shefaa Mohammed ،The Relationship Between Artificial Intelligence Use and Critical Thinking Among University Students ,Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, May 2026,Volume:16,Issue 5.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

This study examined the relationship between overuse of artificial intelligence (AI) tools and critical thinking among university students. A descriptive correlational design was employed with a sample of 143 students who responded to an online questionnaire. The instrument included two domains: AI overuse and critical thinking. Although the initial questionnaire was designed as a five-point Likert scale, the exported Google Forms dataset contained binary yes/no responses; therefore, responses were coded as yes = 1 and no = 0, and total scores ranging from 0 to 10 were computed for each domain. Results showed that 92.3% of participants reported using AI tools in their studies. The mean AI overuse score was 4.15/10, whereas the mean critical thinking score was 8.22/10. Internal consistency was acceptable to good (AI overuse = 0.811; critical thinking = 0.775). The findings revealed a weak but statistically significant negative relationship between AI overuse and critical thinking, r(141) = -.188, p = .025, 95% CI [-.341, -.024], with Spearman's rho confirming the same direction. In a multiple regression

model, AI overuse remained a negative predictor of critical thinking after controlling for gender, specialization, academic stage, and daily use, B = -.194, p = .021. The study recommends developing university policies and instructional practices that promote critical, transparent, and responsible AI use, emphasizing verification of AI outputs and assessment designs that evaluate reasoning processes rather than final answers only.

الخلاصة

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الإفراط في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي لدى طلبة الجامعة. اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من ١٤٣ طالبًا وطالبة ممن استجابوا لاستبانة إلكترونية. تكونت الأداة من محورين: محور الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي، ومحور التفكير النقدي. وعلى الرغم من أن صيغة الاستبانة الأصلية صممت وفق مقياس ليكرت الخماسي، فإن ملف Google Forms الوارد تضمن استجابات ثنائية بصيغة نعم/لا؛ لذلك رُمزت الإجابات إحصائيًا على النحو الآتي: نعم = ١، لا = ٠، وحسبت درجة كلية لكل محور من ٠ إلى ١٠. أظهرت النتائج أن ٩٢.٣% من المشاركين يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي في الدراسة، وأن متوسط الإفراط في الاستخدام بلغ ٤.١٥ من ١٠، في حين بلغ متوسط التفكير النقدي ٨.٢٢ من ١٠. كما أظهرت الأداة اتساقًا داخليًا مقبولًا إلى جيد، إذ بلغ معامل الثبات لمحور الإفراط في الاستخدام ٠.٨١١، ولمحور التفكير النقدي ٠.٧٧٥. وكشفت النتائج عن علاقة سالبة ضعيفة ودالة إحصائيًا بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي، (r١٤١ = −.١٨٨، p = .٠٢٥، ٩٥% CI [−.٣٤١، −.٠٢٤]، كما دعمت نتيجة سبيرمان الاتجاه ذاته. وفي نموذج الانحدار المتعدد، ظل الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي متنبئًا سلبيًا بالتفكير النقدي بعد ضبط الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ومعدل الاستخدام اليومي، B = −.١٩٤، p = .٠٢١. توصي الدراسة بتبني سياسات جامعية تعزز الاستخدام النقدي والمسؤول للذكاء الاصطناعي، وتدريب الطلبة على التحقق من المخرجات، وتضمين مهام تقويمية تقيس عملية التفكير لا الإجابة النهائية فقط.

١. المقدمة

أصبحت أدوات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي والنماذج اللغوية الكبيرة، جزءًا متزايد الحضور في التعليم العالي. فقد انتقلت هذه الأدوات من كونها تطبيقات مساعدة محدودة إلى منصات قادرة على توليد النصوص، وتلخيص المصادر، وشرح المفاهيم، واقتراح حلول للمشكلات الدراسية. ومع هذا التحول، لم تعد قضية الذكاء الاصطناعي في الجامعة قضية تقنية فقط، بل أصبحت قضية تربوية ومعرفية وأخلاقية ترتبط بطبيعة تعلم الطالب، وبكيفية بناء المعرفة، وبحدود الاعتماد على الأنظمة الذكية في المهام الأكاديمية (تشين وآخرون، ٢٠٢٠؛ كرومبتون وبيرك، ٢٠٢٣؛ أويانغ وجياو، ٢٠٢١).

تتيح أدوات الذكاء الاصطناعي فرصًا تعليمية مهمة، منها توفير تغذية راجعة فورية، وتقديم أمثلة متعددة، وتيسير الوصول إلى المعلومات، ومساعدة الطالب على تنظيم أفكاره. وتشير أدبيات حديثة إلى أن الأثر التعليمي لهذه الأدوات لا يتحدد بمجرد استخدامها أو عدم استخدامها، بل يتوقف على نمط التفاعل معها: هل يستخدمها الطالب بوصفها شريكًا في الاستقصاء والتحقق، أم بوصفها بديلًا عن التفكير والبحث والتحليل؟ (تشان وهو، ٢٠٢٣؛ كاسنيتسي وآخرون، ٢٠٢٣؛ ليم وآخرون، ٢٠٢٣).

في المقابل، يثير الاستخدام غير المنضبط مخاوف تتعلق بالاعتماد الزائد، والاستسهال المعرفي، وقبول الإجابات الجاهزة دون فحص، وما يرتبط بذلك من تهديد محتمل لمهارات التفكير العليا. ويزداد هذا القلق في البيئة الجامعية لأن التفكير النقدي يمثل إحدى الكفايات الأساسية للطالب الجامعي، ويتضمن القدرة على التحقق من المعلومات، والموازنة بين الأدلة، وتمييز الرأي من الحقيقة، واكتشاف التناقضات، وتعديل الحكم عند ظهور أدلة جديدة (ليانغ، ٢٠٢٣؛ مونتيرو وآخرون، ٢٠٢٠).

لذلك يسعى هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي، وبخاصة مؤشرات الإفراط والاعتماد غير النقدي، وبين التفكير النقدي لدى طلبة الجامعة من خلال بيانات ميدانية جُمعت باستبانة إلكترونية. وتنبع أهمية البحث من الحاجة إلى تقديم دليل كمي يساعد الجامعات على تصميم سياسات وممارسات تعليمية لا تحظر الذكاء الاصطناعي ولا تتركه بلا توجيه، بل توجهه نحو تعلم أكثر عمقًا ومسؤولية.

٢. مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في أن انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي بين الطلبة قد يؤدي إلى نمطين متباينين من التعلم: نمط إيجابي يستخدم الأداة للتفسير والمراجعة والنقد، ونمط سلبي يعتمد على

الأداة للحصول على إجابات جاهزة قبل محاولة التفكير الذاتي. ومع أن الأدبيات الحديثة تشير إلى إمكانات الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم، فإنها تحذر أيضًا من مخاطر الاعتماد المفرط والتفويض المعرفي عندما يحل النظام الذكي محل عمليات البحث والتحقق والتحليل لدى الطالب (فاروخنيا وآخرون، ٢٠٢٤؛ غيرليش، ٢٠٢٥؛ تشاي وآخرون، ٢٠٢٤). ومن هنا تتحدد المشكلة في السؤال الرئيس الآتي: ما طبيعة العلاقة بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي لدى طلبة الجامعة؟

٣. أسئلة البحث وفرضياته

- ما مستوى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي ومؤشرات الإفراط في استخدامها لدى طلبة الجامعة؟
- ما مستوى التفكير النقدي المبلغ عنه ذاتيًا لدى طلبة الجامعة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي؟
- هل يظل الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي متنبئًا بالتفكير النقدي بعد ضبط بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية؟
- هل توجد فروق في التفكير النقدي تبعًا للجنس والتخصص واستخدام الذكاء الاصطناعي ومعدل الاستخدام اليومي؟

استنادًا إلى الأدبيات، صيغت الفرضية الرئيسة على النحو الآتي: توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي لدى طلبة الجامعة؛ أي إن ارتفاع مؤشرات الاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي يرتبط بانخفاض درجة التفكير النقدي.

٤. أهمية البحث

- يسهم البحث في إثراء الأدبيات العربية حول الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العالي، وهي أدبيات لا تزال في طور النمو مقارنة بسرعة انتشار الأدوات بين الطلبة.
- يوفر البحث بيانات ميدانية تساعد صناع القرار في الجامعات على فهم أن المشكلة ليست في مجرد الاستخدام، بل في نمط الاستخدام: استخدام نقدي موجّه أو استخدام اعتمادي بديل عن التفكير.
- يدعم البحث بناء برامج تدريبية في الثقافة الرقمية وثقافة الذكاء الاصطناعي، بحيث يتعلم الطلبة التحقق من المخرجات، ومساءلة الإجابات، وتوثيق المساعدة التقنية بصورة أخلاقية.

• يقدم البحث أداة قابلة للتطوير لقياس مؤشرات الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي ومؤشرات التفكير النقدي في سياقات جامعية مختلفة.

٥. أهداف البحث

• قياس مستوى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي ومؤشرات الإفراط في استخدامها لدى طلبة الجامعة.

• قياس مستوى التفكير النقدي المبلغ عنه ذاتيًا لدى عينة البحث.

• اختبار العلاقة الارتباطية بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي.

• اختبار قدرة الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي على التنبؤ بالتفكير النقدي بعد ضبط متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ومعدل الاستخدام اليومي.

• اقتراح توصيات عملية للجامعات وأعضاء هيئة التدريس والطلبة لتعزيز الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي.

٦. حدود البحث

يتحدد البحث بالحدود الآتية: الحدود البشرية تتمثل في طلبة الجامعة الذين استجابوا للاستبانة الإلكترونية؛ والحدود الموضوعية تتمثل في مؤشرات الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي ومؤشرات التفكير النقدي كما قيست بالأداة؛ والحدود المنهجية تتمثل في تصميم وصفي ارتباطي مقطعي لا يسمح بإثبات السببية؛ أما الحدود الإجرائية فتتمثل في أن ملف البيانات تضمن إجابات نعم/لا لا درجات ليكرت خماسية، ولذلك عولجت البيانات بوصفها ثنائية.

٧. المفاهيم الإجرائية

• استخدام الذكاء الاصطناعي: يقصد به توظيف الطالب لأدوات ذكاء اصطناعي في الدراسة، مثل توليد الأفكار، شرح المحتوى، تلخيص النصوص، حل الواجبات، أو صياغة الإجابات.

• الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي: يقصد به الاعتماد المتكرر وغير النقدي على أدوات الذكاء الاصطناعي قبل محاولة التفكير الذاتي أو البحث في المصادر، ويقاس إجرائيًا بمجموع استجابات الطالب على عشرة بنود، بحيث تتراوح الدرجة بين ٠ و١٠ بعد ترميز نعم = ١ ولا = ٠.

• التفكير النقدي: يقصد به قدرة الطالب على التحقق من المعلومات، مقارنة المصادر، التمييز بين الرأي والحقيقة، تقييم الأدلة والحجج، واكتشاف التناقضات وتعديل الأفكار عند ظهور أدلة جديدة، ويقاس إجرائيًا بمجموع عشرة بنود تتراوح درجتها بين ٠ و١٠.

• طلبة الجامعة: يقصد بهم الطلبة المسجلون في مراحل دراسية جامعية مختلفة، من المرحلة الأولى إلى الدراسات العليا، كما ظهر في بيانات الاستبانة.

٨. الإطار النظري والدراسات السابقة

٨.١ الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي

توضح المراجعات الحديثة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لم تعد تقتصر على نظم التوصية والتعلم التكيفي، بل اتسعت لتشمل توليد النصوص، والحوار التعليمي، وتصميم الأسئلة، وتقديم تغذية راجعة مخصصة. وتبرز في هذا السياق ثلاثة تصورات رئيسة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم: استخدام موجّه بالمعلم، واستخدام موجّه بالطالب، واستخدام تشاركي تتكامل فيه أدوار الإنسان والآلة في حل المشكلات وبناء المعرفة (أويانغ وجياو، ٢٠٢١؛ وانغ وآخرون، ٢٠٢٤).

وتشير دراسات الطلبة إلى أن كثيرًا من المتعلمين ينظرون إلى أدوات الذكاء الاصطناعي بوصفها أدوات مفيدة في الفهم السريع، وتوليد الأفكار، وتجاوز صعوبات الكتابة. غير أن القبول المرتفع لهذه الأدوات لا يعني بالضرورة جودة استخدامها؛ فقد يوظف الطالب الأداة في التعلم النشط، والتحليل، والمراجعة، كما قد يستخدمها لإنتاج إجابات جاهزة تقلل من فرص الممارسة المعرفية العميقة (تشان وهو، ٢٠٢٣؛ داي وآخرون، ٢٠٢٣؛ ديمبير وآخرون، ٢٠٢٣).

وبذلك، يصبح السؤال التربوي الأهم ليس: هل يستخدم الطلبة الذكاء الاصطناعي؟ بل: كيف يستخدمونه؟ وفي أي مرحلة من مراحل التفكير؟ وتحت أي معايير للتحقق والمساءلة؟ وتُعد هذه النقلة مهمة؛ لأن حظر الأداة غالبًا لا يلغي استخدامها، في حين أن إدماجها داخل بيئة تعلم نقدية ومنظمة قد يحولها من مصدر محتمل للغش أو الاستسهال إلى وسيط يدعم التفسير، والمراجعة، والحوار، وبناء الفهم.

٨.٢ التفكير النقدي بوصفه كفاية جامعية

يمثل التفكير النقدي كفاية مركزية في التعليم الجامعي؛ لأنه يرتبط بقدرة الطالب على التعامل مع المعرفة بوصفها مادة قابلة للمساءلة والتحليل، لا مجرد معلومات تُحفظ أو تُنقل. وتشمل هذه الكفاية طرح الأسئلة، وفحص الافتراضات، وتقويم الأدلة، واكتشاف التحيزات، ومراجعة المواقف عند ظهور معطيات جديدة. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن تنمية التفكير النقدي تحتاج إلى مواقف تعليمية أصيلة، ومهام تحليلية، وتغذية راجعة موجهة، لا إلى محاضرات نظرية فقط (كيبل، ٢٠٢١؛ ليانغ، ٢٠٢٣).

وفي سياق الذكاء الاصطناعي، تزداد الحاجة إلى التفكير النقدي؛ لأن مخرجات النماذج اللغوية قد تبدو مقنعة من الناحية اللغوية، لكنها قد تكون غير دقيقة، أو غير موثقة، أو متحيزة. ولذلك يصبح التحقق من المخرجات، ومقارنة الإجابات بمصادر موثوقة، وتحديد حدود النموذج، ممارسات أساسية في الثقافة الأكاديمية الرقمية (نغ وآخرون، ٢٠٢١؛ لاوبيخلر وآخرون، ٢٠٢٢).

٨.٣ الذكاء الاصطناعي بين الدعم المعرفي والاعتماد المفرط

تقدّم الأدبيات الحديثة صورة مزدوجة لأثر الذكاء الاصطناعي في التفكير النقدي. فمن جهة، يمكن لهذه الأدوات أن تحفّز التفكير النقدي عندما يُطلب من الطالب مقارنة البدائل، أو نقد إجابة معينة، أو توليد أمثلة مضادة، أو تحليل قوة الحجة. وقد وجدت بعض الدراسات التجريبية الحديثة أن التفاعل الموجّه مع ChatGPT يمكن أن يدعم مهارات التفكير المعقدة، وذلك عندما لا يستخدم الطالب الأداة بصورة سلبية، بل يدخل معها في حوار نقدي يراجع من خلاله المخرجات ويفحصها ويعيد تقييمها (إيسل وآخرون، ٢٠٢٤؛ نصر وآخرون، ٢٠٢٥؛ سوريانو وآخرون، ٢٠٢٥).

ومن جهة أخرى، تشير دراسات ومراجعات حديثة إلى أن الاعتماد المفرط على أنظمة الحوار الذكية قد يضعف بعض القدرات المعرفية، ولا سيما عندما يتعامل الطالب مع المخرجات بوصفها نهاية لعملية التفكير لا نقطة انطلاق لها. ويظهر ذلك في قبول الإجابات دون تحقق، وتقليل الرجوع إلى المصادر الأصلية، وتفويض صياغة الأفكار للنظام، وهو ما ينسجم مع مفهوم التفويض المعرفي أو نقل العبء المعرفي إلى أداة خارجية (غيرليش، ٢٠٢٥؛ تشاي وآخرون، ٢٠٢٤).

وترتبط هذه القضية كذلك بالنزاهة الأكاديمية؛ إذ قد يسهّل الذكاء الاصطناعي إنتاج نصوص وواجبات يصعب تمييزها عن إنتاج الطالب نفسه. ومن ثمّ، تبرز الحاجة إلى إعادة تصميم أساليب التقويم الجامعي بحيث تركز على عمليات التفكير، ومراحل إنجاز المهمة، والمناقشة الشفهية، والتوثيق الشفاف لحدود الاستعانة بالأدوات الذكية في التعلم والكتابة الأكاديمية (بن نشوان وآخرون، ٢٠٢٣؛ بيركنز، ٢٠٢٣؛ تليلي وآخرون، ٢٠٢٣).

٨.٤ موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

تتفق الدراسات السابقة على أن الذكاء الاصطناعي ليس عاملًا أحادي الأثر؛ فقد يدعم التفكير النقدي أو يضعفه تبعًا لطريقة الاستخدام، ومستوى التوجيه، وطبيعة المهمة التعليمية. يتميز البحث الحالي بأنه يركز ميدانيًا على مؤشرات الإفراط في الاستخدام لدى طلبة الجامعة، لا على

الاستخدام العام فقط، ويربطها بدرجة التفكير النقدي المبلغ عنها ذاتيًا في عينة واقعية من الطلبة. كما يضيف البحث توثيقًا إحصائيًا للعلاقة بين الاعتماد غير النقدي والتفكير النقدي في سياق عربي، مع تقديم توصيات قابلة للتطبيق في سياسات التعليم العالي.

٩. منهجية البحث وإجراءاته

٩.١ منهج البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي ذا التصميم المقطعي، لأنه الأنسب للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرين كما يظهران في عينة محددة في زمن واحد. ولا يهدف هذا التصميم إلى إثبات علاقة سببية، بل إلى تقدير اتجاه العلاقة وقوتها ودلالتها الإحصائية.

٩.٢ مجتمع البحث وعينته

تكونت عينة البحث من ١٤٣ طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الذين استجابوا لاستبانة إلكترونية. وتمثل العينة عينة متاحة، وهو ما يقتضي الحذر عند تعميم النتائج على جميع طلبة الجامعة. ويوضح الجدول ١ خصائص العينة.

جدول ١. الخصائص الديموغرافية والأكاديمية لعينة البحث

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	48	33.6%
	أنثى	95	66.4%
المرحلة الدراسية	الأولى	12	8.4%
	الثانية	31	21.7%
	الثالثة	44	30.8%
	الرابعة	37	25.9%
	دراسات عليا	19	13.3%
التخصص	علمي	84	58.7%
	إنساني	59	41.3%
استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في الدراسة	نعم	132	92.3%
	لا	11	7.7%
معدل الاستخدام	أقل من ساعة	64	44.8%

اليومي			
	١–٢ ساعة	44	30.8%
	٣–٤ ساعات	19	13.3%
	أكثر من ٤ ساعات	16	11.2%

ملاحظة. النسب محسوبة من إجمالي العينة (= N١٤٣).

٩.٣ أداة البحث

استخدمت الدراسة استبانة إلكترونية تضمنت قسمًا للبيانات الأولية، ومحورين رئيسين: الأول لقياس الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي من خلال عشرة بنود، والثاني لقياس التفكير النقدي من خلال عشرة بنود. وقد صيغت البنود بحيث تعكس ممارسات دراسية شائعة، مثل الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في الواجبات، قبول الإجابات دون تحقق، مقارنة المصادر، تقويم الأدلة، ومراجعة الأفكار عند ظهور أدلة جديدة.

تنبيه منهجي مهم: صممت الاستبانة الأصلية وفق مقياس ليكرت الخماسي، غير أن ملف CSV المرسل من Google Forms تضمن إجابات فعلية بصيغة نعم/لا في جميع البنود العشرين. وبناء على ذلك، جرى تحليل البيانات كما جُمعت فعليًا، فرُمزت نعم = ١ ولا = ٠، وحسبت درجة كلية لكل محور من ٠ إلى ١٠. وبذلك تعبر المتوسطات عن عدد المؤشرات المتحققة، لا عن متوسطات ليكرت خماسية.

٩.٤ صدق الأداة وثباتها

استندت الأداة إلى صدق منطقي ومحتوائي من خلال اتساق البنود مع المفاهيم النظرية في الأدبيات الحديثة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي. ولغرض التحقق الإحصائي، حسب الاتساق الداخلي للبنود باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وهو يعادل KR–٢٠ عند التعامل مع بنود ثنائية. كما حسبت معاملات الارتباط المصححة بين كل بند والدرجة الكلية لمحوره. أظهرت النتائج ثباتًا مقبولًا إلى جيد، إذ بلغ معامل الثبات لمحور الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي α = ٠.٨١١، وبلغ لمحور التفكير النقدي α = ٠.٧٧٥.

٩.٥ إجراءات جمع البيانات والتحليل الإحصائي

جمعت البيانات إلكترونيًا عبر Google Forms، ثم صدرت في ملف CSV. عولجت البيانات بترميز ثنائي للبنود، وحسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية. كما استخدم معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان للتحقق من متانة النتيجة بسبب عدم تحقق الاعتدال التام في التوزيع. واستخدم نموذج انحدار خطي متعدد بمعاملات خطأ معيارية

متينة ٣HC لاختبار الأثر التنبؤي للإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي بعد ضبط الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ومعدل الاستخدام اليومي. كما استخدمت اختبارات Welch t و Whitney–Mann و Wallis–Kruskal للفروق بين المجموعات عند الحاجة.

٩.٦ الاعتبارات الأخلاقية

تضمنت مقدمة الاستبانة بيانًا بأن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأن المشاركة طوعية. ولم يتضمن ملف البيانات أسماء الطلبة أو معلومات تعريفية مباشرة. وينبغي عند تقديم النسخة النهائية للمجلة إرفاق ما يلزم من موافقات المؤسسة التعليمية أو لجنة أخلاقيات البحث إذا كانت المجلة تشترط ذلك.

١٠. نتائج البحث

١٠.١ مستوى مؤشرات الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي

جدول ٢. استجابات محور الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي

رقم	العبارة	نعم n (%)	لا n (%)
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل يومي في دراستي.	86 (60.1%)	57 (39.9%)
2	أعتمد على الذكاء الاصطناعي في حل الواجبات أكثر من اعتمادي على نفسي.	55 (38.5%)	88 (61.5%)
3	ألجأ إلى الذكاء الاصطناعي قبل محاولة التفكير في الحل بنفسي.	42 (29.4%)	101 (70.6%)
4	أستخدم الذكاء الاصطناعي للحصول على إجابات جاهزة بدل البحث في المصادر.	86 (60.1%)	57 (39.9%)
5	أشعر بصعوبة في إنجاز المهام الدراسية دون استخدام الذكاء الاصطناعي.	76 (53.1%)	67 (46.9%)
6	أستخدم الذكاء الاصطناعي حتى في المهام التي أستطيع إنجازها بنفسي.	44 (30.8%)	99 (69.2%)

7	أقضي وقتًا طويلًا في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأغراض دراسية.	38 (26.6%)	105 (73.4%)
8	أقبل إجابات الذكاء الاصطناعي غالبًا دون التحقق من صحتها.	35 (24.5%)	108 (75.5%)
9	أستخدم الذكاء الاصطناعي لصياغة الأفكار بدل تكوينها بنفسي.	63 (44.1%)	80 (55.9%)
10	أصبح اعتمادي على الذكاء الاصطناعي عادة دراسية يصعب الاستغناء عنها.	68 (47.6%)	75 (52.4%)

ملاحظة. ارتفاع نسبة نعم يعني تحقق مؤشر أعلى من مؤشرات الاعتماد أو الإفراط كما صيغت البنود.

يتضح من الجدول ٢ أن أعلى مؤشرين في محور الإفراط تمثلا في الاستخدام اليومي للذكاء الاصطناعي والحصول على إجابات جاهزة بدل البحث في المصادر، إذ بلغت نسبة نعم في كل منهما ٦٠.١%. كما بلغت نسبة من يشعرون بصعوبة إنجاز المهام الدراسية دون الذكاء الاصطناعي ٥٣.١%. أما أقل المؤشرات فكان قبول إجابات الذكاء الاصطناعي غالبًا دون التحقق من صحتها بنسبة ٢٤.٥%، وهي نتيجة تشير إلى أن جزءًا كبيرًا من الطلبة يدركون أهمية التحقق، رغم وجود مؤشرات اعتماد ملحوظة لدى بعضهم.

١٠.٢ مستوى مؤشرات التفكير النقدي

جدول ٣. استجابات محور التفكير النقدي

رقم	العبارة	نعم n (%)	لا n (%)
11	أحرص على التحقق من صحة المعلومات	125 (87.4%)	18 (12.6%)

	قبل استخدامها.		
12	أقارن بين أكثر من مصدر قبل قبول المعلومة.	103 (72.0%)	40 (28.0%)
13	أستطيع التمييز بين الرأي والحقيقة.	127 (88.8%)	16 (11.2%)
14	أطرح أسئلة نقدية عند قراءة أي موضوع دراسي.	105 (73.4%)	38 (26.6%)
15	أبحث عن الأدلة التي تدعم الأفكار قبل الاقتناع بها.	123 (86.0%)	20 (14.0%)
16	أستطيع اكتشاف التناقضات في المعلومات المعروضة عليّ.	129 (90.2%)	14 (9.8%)
17	لا أقبل الإجابات الجاهزة دون تحليلها.	109 (76.2%)	34 (23.8%)
18	أستطيع تقييم قوة الحجج والأدلة في النصوص الدراسية.	97 (67.8%)	46 (32.2%)
19	أعتمد على المنطق عند إصدار الأحكام الدراسية.	124 (86.7%)	19 (13.3%)
20	أراجع أفكاري وأعدلها عند ظهور أدلة جديدة.	133 (93.0%)	10 (7.0%)

ملاحظة. ارتفاع نسبة نعم يعني تحقق مؤشر أعلى من مؤشرات التفكير النقدي المبلغ عنها ذاتيًا.

يبين الجدول ٣ أن مؤشرات التفكير النقدي جاءت مرتفعة عمومًا. فقد بلغت أعلى نسبة في بند مراجعة الأفكار وتعديلها عند ظهور أدلة جديدة ٩٣.٠%، تلاه بند اكتشاف التناقضات بنسبة ٩٠.٢%. أما بند تقييم قوة الحجج والأدلة فكان الأقل نسبيًا بنسبة ٦٧.٨%، وهو مؤشر تربوي مهم لأن تقييم قوة الحجة يتطلب تدريبًا أكثر تعمقًا من مجرد التحقق العام من صحة المعلومات.

مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية ٢٠٢٦ المجلد ١٦/ العدد ٥

١٠.٣ الإحصاءات الوصفية والثبات

جدول ٤. الإحصاءات الوصفية ومعاملات الثبات للمحورين

المحور	عدد البنود	المتوسط	الانحراف المعياري	الأدنى	الأعلى	الثبات α
الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي	10	4.15	2.90	0	10	0.811
التفكير النقدي	10	8.22	2.15	0	10	0.775

ملاحظة. الدرجات الكلية لكل محور تتراوح بين ٠ و١٠ بسبب ترميز نعم = ١ ولا = ٠.

يشير متوسط الإفراط في الاستخدام (١٠/٤.١٥) إلى مستوى متوسط يميل إلى الانخفاض النسبي، بينما يشير متوسط التفكير النقدي (١٠/٨.٢٢) إلى مستوى مرتفع من مؤشرات التفكير النقدي المبلغ عنها ذاتيًا. وقد دعمت معاملات الثبات قابلية استخدام الدرجات الكلية في التحليل الارتباطي.

١٠.٤ اختبار الاعتدالية والارتباط بين المتغيرين

أظهر اختبار Wilk–Shapiro أن توزيع درجة الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي لم يكن اعتداليًا تمامًا، W = ٩٤٠.، p = < ٠٠١.، وكذلك درجة التفكير النقدي، W = ٧٧٥.، p = < ٠٠١. لذلك عرضت الدراسة معامل بيرسون ومعامل سبيرمان معًا. يوضح الجدول ٥ نتائج الارتباط.

جدول ٥. العلاقة بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي

المعامل	القيمة	الدلالة p	فترة الثقة ٩٥%	التفسير
Pearson r	−.188	.025	[−.341, −.024]	علاقة سالبة ضعيفة ودالة
Spearman rho	−.174	.038	غير مطبق	اتجاه سالب ودال بوصفه تحليلًا داعمًا

ملاحظة. الدرجة الأعلى في محور الإفراط تعني تحقق مؤشرات اعتماد أكبر على الذكاء الاصطناعي.

تكشف النتائج عن علاقة سالبة ضعيفة لكنها دالة إحصائيًا؛ أي إن ارتفاع مؤشرات الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي يرتبط بانخفاض محدود في درجة التفكير النقدي. وتشير صغر قيمة المعامل إلى أن التفكير النقدي لا يتحدد بالذكاء الاصطناعي وحده، بل يتأثر بعوامل تعليمية وشخصية وسياقية أخرى.

مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية ٢٠٢٦ المجلد ١٦/ العدد ٥

١٠.٥ نموذج الانحدار المتعدد

جدول ٦. نموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتفكير النقدي

المتغير المتنبئ	B	SE	β	p	CI %٩٥
الثابت	8.675	.657		< .001	[7.388, 9.962]
الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي	−.194	.084	−.261	.021	[−.359, −.029]
الجنس: أنثى	.790	.414		.056	[−.020, 1.601]
التخصص: علمي	.380	.390		.330	[−.384, 1.145]
المرحلة الدراسية	−.292	.152		.055	[−.591, .007]
معدل الاستخدام اليومي	.269	.215		.211	[−.153, .691]

ملاحظة. المتغير التابع = درجة التفكير النقدي. R^2 = .١٠٦، R^2 adjusted = .٠٧٣.
استخدمت أخطاء معيارية متينة HC٣.

يوضح الجدول ٦ أن الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي ظل متنبئًا سلبيًا دالًا بالتفكير النقدي بعد ضبط الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ومعدل الاستخدام اليومي، إذ إن زيادة درجة واحدة في مؤشرات الإفراط ارتبطت بانخفاض مقداره ١٩٤. درجة تقريبًا في التفكير النقدي. ومع أن حجم التفسير الكلي للنموذج كان محدودًا R^2 = .١٠٦، فإن النتيجة تدعم الفرضية الرئيسة للبحث وتؤكد أهمية التمييز بين الاستخدام العام والاستخدام المفرط أو غير النقدي.

١٠.٦ الفروق بين المجموعات ومعدل الاستخدام اليومي

جدول ٧. الفروق والارتباطات الإضافية

المقارنة	الوصف	الاختبار	النتيجة
الجنس	ذكر: n=٤٨،	Welch t p .093;	غير دال عند ٠٥.

	M=٧.٧٥، SD=٢.٥١؛ أنثى: n=٩٥، M=٨.٤٥، SD=١.٩٢	Mann–Whitney p .069	
التخصص	علمي: n=٨٤، M=٨.٢٥، SD=٢.١٨؛ إنساني: n=٥٩، M=٨.١٧، SD=٢.١٣	Welch t p .826; Mann–Whitney p .682	غير دال
استخدام الذكاء الاصطناعي	نعم: n=١٣٢، M=٨.٣٠، SD=٢.٠٧؛ لا: n=١١، M=٧.١٨، SD=٢.٨٩	Welch t p .234; Mann–Whitney p .103	غير دال
معدل الاستخدام اليومي والتفكير النقدي	أربع فئات استخدام يومي	Kruskal–Wallis H = 6.028, p .110; Spearman rho = 0.038, p .656	غير دال
معدل الاستخدام اليومي والإفراط	أربع فئات استخدام يومي	Kruskal–Wallis H = 14.225, p .003; Spearman rho = 0.312, p < .001	دال لصالح ارتباط الاستخدام اليومي الأعلى بمؤشرات إفراط أعلى

ملاحظة. M = المتوسط، SD = الانحراف المعياري. استخدمت الاختبارات اللامعلمية كتحليل داعم بسبب طبيعة البيانات الثنائية والتوزيع غير الاعتدالي.

تظهر النتائج أن مجرد استخدام الذكاء الاصطناعي أو عدد ساعات الاستخدام اليومي لا يرتبطان مباشرة بانخفاض التفكير النقدي في هذه العينة، بينما يرتبط معدل الاستخدام اليومي الأعلى بارتفاع مؤشرات الإفراط. وهذا يعني أن مدة الاستخدام قد تكون مدخلًا لفهم الاعتماد،

لكنها ليست كافية وحدها للحكم على جودة التفكير؛ فطريقة الاستخدام وممارسات التحقق والتحليل هي العامل الأكثر أهمية تربويًا.

١٠.٧ خلاصة اختبار الفرضيات

جدول ٨. ملخص اختبار الفرضيات

الفرضية	الصياغة	الحكم الإحصائي
الفرضية الأولى	توجد علاقة سالبة بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي.	مدعومة جزئيًا؛ العلاقة سالبة ضعيفة ودالة.
الفرضية الثانية	يظل الإفراط متنبئًا بالتفكير النقدي بعد ضبط متغيرات ديموغرافية وأكاديمية.	مدعومة؛ معامل الانحدار سالب ودال.
الفرضية الثالثة	توجد فروق في التفكير النقدي تبعًا للجنس أو التخصص أو استخدام الذكاء الاصطناعي.	غير مدعومة في هذه العينة عند مستوى .٠٥.
الفرضية الرابعة	يرتبط معدل الاستخدام اليومي بمستوى الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي.	مدعومة؛ العلاقة موجبة ودالة.

١١. مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد العينة يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي في الدراسة، وهو ما ينسجم مع التحول العالمي في التعليم العالي نحو تبني أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. غير أن ارتفاع نسبة الاستخدام لا يعني بالضرورة ارتفاع مستوى الإفراط في الاستخدام؛ إذ جاء متوسط الإفراط ضمن الحدود المتوسطة، مما يشير إلى أن بعض الطلبة يستخدمون هذه الأدوات بوصفها وسائل مساعدة في الدراسة، دون أن تتحول دائمًا إلى بديل كامل عن الجهد الذاتي.

وتدعم العلاقة السالبة الضعيفة بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي ما تشير إليه الأدبيات التي تحذر من الاعتماد الزائد على أنظمة الحوار الذكية، ولا سيما عندما يستخدمها الطالب للحصول على إجابة نهائية جاهزة، بدلًا من توظيفها في بناء الحجة، وتحليل المعلومات، والتحقق من المصادر. ولا تعني هذه النتيجة أن الذكاء الاصطناعي يضعف التفكير النقدي في ذاته، بل تعني أن نمط الاستخدام الاعتمادي وغير النقدي هو الذي يرتبط بانخفاض مؤشرات التفكير النقدي (غيرليش، ٢٠٢٥؛ تشاي وآخرون، ٢٠٢٤).

وفي المقابل، جاءت مؤشرات التفكير النقدي مرتفعة نسبيًا لدى أفراد العينة، وهو ما قد يعكس وعي الطلبة بأهمية التحقق والمراجعة، أو قد يعكس أثر التحيز الاجتماعي في الإجابات الذاتية. كما تشير بعض الدراسات التجريبية الحديثة إلى وجود إمكانات إيجابية للذكاء الاصطناعي عندما يُستخدم ضمن تعلم موجه يتطلب الحوار، والتحليل، وإعادة الصياغة، والنقد، لا ضمن استخدام سلبي يكتفي باستقبال المخرجات كما هي دون فحص أو تقييم (إيسل وآخرون، ٢٠٢٤؛ نصر وآخرون، ٢٠٢٥؛ سوريانو وآخرون، ٢٠٢٥).

ومن النتائج المهمة أن معدل الاستخدام اليومي لم يرتبط مباشرة بالتفكير النقدي، لكنه ارتبط بمؤشرات الإفراط في الاستخدام. وهذا يوضح أن عدد ساعات الاستخدام وحده لا يكفي لتفسير الأثر المعرفي للذكاء الاصطناعي؛ فقد يقضي طالب وقتًا طويلًا في استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض بحثية ونقدية، بينما قد يستخدمه طالب آخر وقتًا أقل للحصول على إجابات جاهزة. ولذلك ينبغي أن تركز سياسات الجامعة على نوعية الاستخدام، ومراحله، ومعاييره، لا على مدة الاستخدام فقط.

ولم تظهر فروق دالة في التفكير النقدي تبعًا للجنس أو التخصص أو استخدام الذكاء الاصطناعي بوصفه متغيرًا ثنائيًا. ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير النقدي مهارة عابرة للتخصصات، وأن اختلافات السياقات الصفية وممارسات التدريس قد تكون أكثر تأثيرًا من

التصنيفات الديموغرافية العامة. كما أن صغر حجم مجموعة غير المستخدمين للذكاء الاصطناعي يقلل من قوة المقارنة بين المستخدمين وغير المستخدمين.

١٢. الاستنتاجات

• استخدام الذكاء الاصطناعي بين طلبة العينة مرتفع جدًا، مما يؤكد أن هذه الأدوات أصبحت واقعًا دراسيًا في التعليم الجامعي.

• مستوى الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي متوسط، لكنه يتضمن مؤشرات تستحق الانتباه، مثل الحصول على إجابات جاهزة وصعوبة إنجاز بعض المهام دون الأداة.

• مستوى التفكير النقدي المبلغ عنه ذاتيًا مرتفع، ولا سيما في بنود مراجعة الأفكار واكتشاف التناقضات والتحقق من المعلومات.

• توجد علاقة سالبة ضعيفة ودالة بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي، كما ظل الإفراط متنبئًا سلبيًا في نموذج الانحدار.

• مدة الاستخدام اليومي ترتبط بالإفراط أكثر من ارتباطها المباشر بالتفكير النقدي، مما يؤكد أن جودة الاستخدام أهم من كميته.

١٣. التوصيات

• إدماج مقرر أو وحدات تدريبية قصيرة في ثقافة الذكاء الاصطناعي تتضمن التحقق من المخرجات، كشف الهلوسة، فهم التحيزات، وحماية النزاهة الأكاديمية.

• إعادة تصميم الواجبات الجامعية بحيث تقيس مراحل التفكير: صياغة السؤال، جمع المصادر، المقارنة، تحليل الأدلة، نقد مخرجات الذكاء الاصطناعي، ثم إنتاج الإجابة النهائية.

• اعتماد سياسة إفصاح واضحة عن استخدام الذكاء الاصطناعي في الواجبات والبحوث، بحيث يوضح الطالب نوع المساعدة التي تلقاها والأجزاء التي تحقق منها بنفسه.

• تدريب الطلبة على استخدام الذكاء الاصطناعي كشريك نقدي لا كمصدر إجابة نهائية، مثل طلب أمثلة مضادة، نقد الافتراضات، مقارنة وجهات نظر، وتوليد أسئلة بحثية.

• تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقويمات شفوية وعروض قصيرة ومناقشات صفية للتحقق من فهم الطالب ومنع الاكتفاء بمنتج نصي مولد آليًا.

• تطوير دلائل مؤسسية تميز بين الاستخدام المقبول، مثل العصف الذهني والتغذية الراجعة اللغوية، والاستخدام غير المقبول، مثل تسليم إجابات مولدة دون فهم أو توثيق.

• إجراء ورش عمل لطلبة السنة الأولى حول العلاقة بين الاستقلال المعرفي والاعتماد على الأدوات الرقمية، مع أمثلة تطبيقية من تخصصاتهم.

١٤. حدود الدراسة ومقترحات البحث المستقبلي

• تعتمد الدراسة على عينة متاحة، مما يحد من تعميم النتائج على جميع طلبة الجامعة.

• تستخدم الدراسة بيانات مقطعية، لذلك لا يمكن استنتاج علاقة سببية بين الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي.

• تعتمد النتائج على تقرير ذاتي، وقد تتأثر بتحيز الرغبة الاجتماعية، خاصة في بنود التفكير النقدي.

• صممت الاستبانة الأصلية وفق ليكرت خماسي، لكن البيانات المتاحة كانت بصيغة نعم/لا، وهو ما قلل من تدرج القياس وحساسيته.

• لم تتضمن البيانات اختبارًا موضوعيًا للتفكير النقدي أو مؤشرات أداء أكاديمي، ولذلك يوصى في الدراسات اللاحقة بإضافة مهام أدائية أو اختبارات معيارية.

• يوصى بإجراء دراسات تجريبية تقارن بين استخدام موجه نقديًا للذكاء الاصطناعي واستخدام غير موجه، لمعرفة أثر نوع التفاعل في التفكير النقدي.

• يوصى بتوسيع العينة عبر جامعات وتخصصات متعددة، ودراسة دور الثقافة الرقمية، الكفاءة الذاتية، النزاهة الأكاديمية، ونوع الأداة المستخدمة.

١٥. الخاتمة

خلص البحث إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح أداة حاضرة بقوة في الدراسة الجامعية، وأن أثره في التفكير النقدي لا يمكن اختزاله في موقف قبول أو رفض. فالنتائج تشير إلى أن الاستخدام العام ليس هو المشكلة، بل الإفراط والاعتماد غير النقدي. وعليه، فإن التحدي أمام الجامعة هو بناء بيئة تعلم تجعل الذكاء الاصطناعي أداة لإثارة الأسئلة، ومراجعة الأدلة، وتوسيع آفاق التفكير، لا وسيلة لاختصار الجهد المعرفي أو تجاوز عمليات التعلم. ومن شأن السياسات الأكاديمية والتدريب المنهجي والتقويم المعتمد على العملية أن يحقق توازنًا بين الاستفادة من قدرات الذكاء الاصطناعي وحماية استقلالية تفكير الطالب.

مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية ٢٠٢٦ المجلد ١٦/ العدد ٥

الملحق أ: استبانة البحث

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة، تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي والتفكير النقدي لدى طلبة الجامعة. يرجى الإجابة بصدق، علمًا أن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

طريقة الإجابة في الصيغة الأصلية: ١ = لا أوافق بشدة، ٢ = لا أوافق، ٣ = محايد، ٤ = أوافق، ٥ = أوافق بشدة. ملاحظة تحريرية: البيانات المرسلة للتحليل جاءت فعليًا بصيغة نعم/لا، ولذلك عولجت إحصائيًا بوصفها بنودًا ثنائية كما ورد في المنهجية.

البيانات الأولية

- الجنس: ذكر / أنثى
- المرحلة الدراسية: الأولى / الثانية / الثالثة / الرابعة / دراسات عليا
- التخصص: علمي / إنساني
- هل تستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في الدراسة؟ نعم / لا
- معدل الاستخدام اليومي: أقل من ساعة / ١–٢ ساعة / ٣–٤ ساعات / أكثر من ٤ ساعات

المحور الأول: الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي

١. أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل يومي في دراستي.
٢. أعتمد على الذكاء الاصطناعي في حل الواجبات أكثر من اعتمادي على نفسي.
٣. ألجأ إلى الذكاء الاصطناعي قبل محاولة التفكير في الحل بنفسي.
٤. أستخدم الذكاء الاصطناعي للحصول على إجابات جاهزة بدل البحث في المصادر.
٥. أشعر بصعوبة في إنجاز المهام الدراسية دون استخدام الذكاء الاصطناعي.
٦. أستخدم الذكاء الاصطناعي حتى في المهام التي أستطيع إنجازها بنفسي.
٧. أقضي وقتًا طويلًا في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأغراض دراسية.
٨. أقبل إجابات الذكاء الاصطناعي غالبًا دون التحقق من صحتها.
٩. أستخدم الذكاء الاصطناعي لصياغة الأفكار بدل تكوينها بنفسي.
١٠. أصبح اعتمادي على الذكاء الاصطناعي عادة دراسية يصعب الاستغناء عنها.

المحور الثاني: التفكير النقدي لدى طلبة الجامعة

١١. أحرص على التحقق من صحة المعلومات قبل استخدامها.
١٢. أقارن بين أكثر من مصدر قبل قبول المعلومة.
١٣. أستطيع التمييز بين الرأي والحقيقة.

١٤. أطرح أسئلة نقدية عند قراءة أي موضوع دراسي.
١٥. أبحث عن الأدلة التي تدعم الأفكار قبل الاقتناع بها.
١٦. أستطيع اكتشاف التناقضات في المعلومات المعروضة عليّ.
١٧. لا أقبل الإجابات الجاهزة دون تحليلها.
١٨. أستطيع تقييم قوة الحجج والأدلة في النصوص الدراسية.
١٩. أعتمد على المنطق عند إصدار الأحكام الدراسية.
٢٠. أراجع أفكاري وأعدلها عند ظهور أدلة جديدة.

الملحق ب: ملاحظة ترميز البيانات

رُمزت الإجابات الثنائية في ملف CSV كما يأتي: نعم = ١، لا = ٠. وحسبت درجة الإفراط في استخدام الذكاء الاصطناعي بجمع البنود ١–١٠، كما حسبت درجة التفكير النقدي بجمع البنود ١١–٢٠. لذلك تتراوح كل درجة كلية من ٠ إلى ١٠. ويوصى في تطبيقات لاحقة بإعادة ضبط نموذج Google Forms ليجمع الإجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي كما صمم في الأصل، لأن ذلك يعطي تدرجًا أعلى ويزيد حساسية التحليل الإحصائي.

المراجع

إيسل، هـ. ب.، فلاخوبولوس، د.، إيسومان، أ. ب.، وأمانكوا، ج. أ. (٢٠٢٤). آثار ChatGPTفي المهارات المعرفية لطلبة المرحلة الجامعية: تلقي استجابات فورية من نماذج اللغة الكبيرة الحوارية القائمة على الذكاء الاصطناعي. الحواسيب والتعليم: الذكاء الاصطناعي، ٦، ١٠٠١٩٨ https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198 .

أويانغ، ف.، وجياو، ب. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي في التعليم: النماذج الثلاثة. الحواسيب والتعليم: الذكاء الاصطناعي، ٢، ١٠٠٠٢٠ . https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020

بن نشوان، س. أ.، سعد الله، م.، وبوترعة، م. (٢٠٢٣). استخدام ChatGPT في الأوساط الأكاديمية: النزاهة الأكاديمية على المحك. التكنولوجيا في المجتمع، ٧٥، ١٠٢٣٧٠ . https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102370

بيركنز، م. (٢٠٢٣). اعتبارات النزاهة الأكاديمية لنماذج اللغة الكبيرة للذكاء الاصطناعي في عصر ما بعد الجائحة ChatGPT: وما بعده. مجلة التدريس الجامعي وممارسة التعلم، ٢٠(٢)، المقالة ٧ https://doi.org/10.53761/1.20.02.07 .

تشان، س. ك. ي.، وهو، و. (٢٠٢٣). أصوات الطلبة حول الذكاء الاصطناعي التوليدي: التصورات والفوائد والتحديات في التعليم العالي. المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم في التعليم العالي، ٢٠، المقالة ٤٣ https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8 .

تشاي، س.، ويبوو، س.، ولي، ل. د. (٢٠٢٤). آثار الاعتماد المفرط على أنظمة الحوار بالذكاء الاصطناعي في القدرات المعرفية للطلبة: مراجعة منهجية. بيئات التعلم الذكية، ١١، المقالة ٢٨ https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7 .

تشين، ل.، تشين، ب.، ولين، ز. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة. الوصول المفتوح لمعهد مهندسي الكهرباء والإلكترونيات، ٨، ٧٥٢٦٤-٧٥٢٧٨ . https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

تليلي، أ.، شحاتة، ب.، أداركواه، م. أ.، بوزكورت، أ.، هيكي، د. ت.، هوانغ، ر.، وأجيمانغ، ب. (٢٠٢٣). ماذا لو كان الشيطان ملاكي الحارس؟ ChatGPT بوصفه دراسة حالة لاستخدام روبوتات المحادثة في التعليم. بيئات التعلم الذكية، ١٠، المقالة ١٥ . https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

توما، ر. ب.، ويانيز-بيريز، إ. (٢٠٢٤). آثار استخدام ChatGPT في إبداع طلبة المرحلة الجامعية: هل يمثل تهديدًا للتفكير الإبداعي؟ اكتشاف الذكاء الاصطناعي، ٤، المقالة ٧٤ . https://doi.org/10.1007/s44163-024-00172-x

داي، ي.، ليو، أ.، وليم، س. ب. (٢٠٢٣). إعادة تصور ChatGPT والذكاء الاصطناعي التوليدي بوصفهما ابتكارًا يقوده الطالب في التعليم العالي. وقائعCIRP ، ١١٩، ٨٤-٩٠ . https://doi.org/10.1016/j.procir.2023.05.002

ديمبير، ج.، مودوغو، ك.، هشام، أ.، وراماسامي، ل. ك. (٢٠٢٣). أثر ChatGPT في التعليم العالي. آفاق في التعليم، ٨، ١٢٠٦٩٣٦ . https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936

سوريانو، ر.، بليبي، أ.، أتشيائي، أ.، وفابيو، ر. أ. (٢٠٢٥). يمكن لتفاعل الطلبة مع ChatGPTأن يعزز مهارات التفكير النقدي المعقدة. التعلم والتعليم، ٩٥، ١٠٢٠١١ . https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011

عباس، م.، جام، ف. أ.، وخان، ت. إ. (٢٠٢٤). هل هو ضار أم مفيد؟ دراسة أسباب ونتائج استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي بين طلبة الجامعات. المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم في التعليم العالي، ٢١، المقالة ١٠ https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7 .

غيرليش، م. (٢٠٢٥). أدوات الذكاء الاصطناعي في المجتمع: آثارها في التفويض المعرفي ومستقبل التفكير النقدي. المجتمعات، ١٥(١)، المقالة ٦ . https://doi.org/10.3390/soc15010006

فاروخنيا، م.، بني هاشم، س. ك.، نوروزي، أ.، ووالس، أ. (٢٠٢٤). تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات لـ ChatGPT: دلالات للممارسة والبحث التربويين. الابتكارات في التعليم والتدريس الدولي، ٦١(٣)، ٤٦٠-٤٧٤ . https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

كاسنيتسي، إ.، سيسلر، ك.، كوشمان، س.، بانرت، م.، ديمينتيفا، د.، فيشر، ف.، غاسر، أ.، غروه، ج.، غونيمان، س.، هولرماير، إ.، كروشه، س.، كوتينيوك، ج.، ميخائيلي، ت.، نيردل، س.، بفيفر، ج.، بوكيت، أ.، سايلر، م.، شميت، أ.، زايدل، ت.، ... كاسنيتسي، غ. (٢٠٢٣). هل يمكن أن يكون ChatGPT للخير؟ حول فرص وتحديات نماذج اللغة الكبيرة في التعليم. التعلم والفروق الفردية، ١٠٣، ١٠٢٢٧٤ . https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

كيبل، ك. (٢٠٢١). تأثير رسم خرائط الحجج التعاوني في التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات بشأن الحجج الخلافية. مهارات التفكير والإبداع، ٤٠، ١٠٠٨٠٩ . https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100809

كوبر، ج. (٢٠٢٣). دراسة تعليم العلوم في ChatGPT: دراسة استكشافية للذكاء الاصطناعي التوليدي. مجلة تعليم العلوم والتكنولوجيا، ٣٢، ٤٤٤-٤٥٢ . https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y

كرومبتون، هـ.، وبيرك، د. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: حالة المجال. المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم في التعليم العالي، ٢٠، المقالة ٢٢ . https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

لاوبيخلر، م. س.، أستر، أ.، شيرش، ج.، وراوباخ، ت. (٢٠٢٢). محو أمية الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي وتعليم الكبار: مراجعة أدبية نطاقية. الحواسيب والتعليم: الذكاء الاصطناعي، ٣، ١٠٠١٠١ https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101 .

ليانغ، و. (٢٠٢٣). نحو مجموعة من مبادئ التصميم لتنمية التفكير النقدي بمساعدة التكنولوجيا: توليف للأبحاث في تعليم اللغة الإنجليزية. مهارات التفكير والإبداع، ٤٧، ١٠١٢٠٣ https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101203 .

ليم، و. م.، غوناسيكارا، أ.، بالانت، ج. ل.، بالانت، ج. إ.، وبيتشينكينا، إ. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي التوليدي ومستقبل التعليم: راجناروك أم إصلاح؟ منظور مفارق من معلمي الإدارة. المجلة الدولية لتعليم الإدارة، ٢١(٢)، ١٠٠٧٩٠ . https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

لو، س. ك. (٢٠٢٣). ما أثر ChatGPT في التعليم؟ مراجعة سريعة للأدبيات. علوم التربية، ١٣(٤)، ٤١٠ https://doi.org/10.3390/educsci13040410 .

مونتيرو، س.، شيربينو، ج.، سيبالد، م.، ونورمان، ج. (٢٠٢٠). التفكير النقدي والتحيزات والمعالجة الثنائية: الأسطورة المستمرة للمهارات القابلة للتعميم. التعليم الطبي، ٥٤(١)، ٦٦-٧٣ https://doi.org/10.1111/medu.13872 .

نصر، ن. ر.، تو، س.-هـ.، فيرنر، ج.، باور، ت.، ين، س.-ج.، وسوجو-مونتيس، ل. (٢٠٢٥). استكشاف أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي ChatGPT في التفكير النقدي في التعليم العالي: استخدام سلبي موجّه بالذكاء الاصطناعي أم تعاون مدعوم بين الإنسان والذكاء الاصطناعي؟ علوم التربية، ١٥(٩)، ١١٩٨ . https://doi.org/10.3390/educsci15091198

نغ، د. ت. ك.، ليونغ، ج. ك. ل.، تشو، س. ك. و.، وتشياو، م. س. (٢٠٢١). تأطير مفهوم محو أمية الذكاء الاصطناعي: مراجعة استكشافية. الحواسيب والتعليم: الذكاء الاصطناعي، ٢، ١٠٠٠٤١ https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041 .

وانغ، س.، وانغ، ف.، تشو، ز.، وانغ، ج.، تران، ت.، ودو، ز. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة أدبية منهجية. النظم الخبيرة مع التطبيقات، ٢٥٢، ١٢٤١٦٧ . https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167

References

Eisel, H. B., Vlachopoulos, D., Isouman, A. B., and Amankoua, J. A. (2024). The effects of ChatGPT on the cognitive skills of undergraduate students: receiving immediate responses from AI-based conversational large language models. Computers and Education: Artificial Intelligence, 6, 100198. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198

Oyang, F., and Jiao, B. (2021). Artificial intelligence in education: three models. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100020. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020

Ben Nashwan, S. A., Saadallah, M., and Boutaraa, M. (2023). The Use of ChatGPT in Academia: Academic Integrity at Stake. Technology in Society, 75, 102370. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102370

Perkins, M. (2023). Academic Integrity Considerations for AI Big Language Models in the Post-Pandemic Era: ChatGPT and Beyond. Journal of University Teaching and Learning Practice, 20(2), Article 7. https://doi.org/10.53761/1.20.02.07

Chan, S. K. J., & Ho, W. (2023). Student Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20, Article 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Chai, S., Weibo, S., & Li, L.D. (2024). Effects of over-reliance on AI-powered dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. Intelligent Learning Environments, 11, Article 28. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7

Chen, L., Chen, B., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. IEEE Open Access, 8, 75264-75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Telili, A., Shehata, B., Adarkouh, M. A., Bozkurt, A., Heki, D. T., Huang, R., and Ajimang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel? ChatGPT as a case study of chatbot use in education. Intelligent Learning Environments, 10, Article 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Toma, R. B., and Yanez-Perez, E. (2024). The effects of using ChatGPT on undergraduate creativity: Is it a threat to creative thinking? Discovering Artificial Intelligence, 4, Article 74. https://doi.org/10.1007/s44163-024-00172-x

Day, Y., Liu, A., & William, S. B. (2023). Reimagining ChatGPT and Generative AI as Student-Led Innovation in Higher Education. CIRP Proceedings, 119, 84-90. https://doi.org/10.1016/j.procir.2023.05.002

Dembere, J., Modougo, K., Hisham, A., & Ramasamy, L. K. (2023). The Impact of ChatGPT on Higher Education. Perspectives in Education, 8, 1206936. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936

Soriano, R., Bleibi, A., Achiai, A., & Fabio, R. A. (2025). Student interaction with ChatGPT can enhance complex critical thinking skills.

Learning and Teaching, 95, 102011. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102011

Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. E. (2024). Is it harmful or beneficial? A study of the causes and consequences of using generative artificial intelligence among university students. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, Article 10. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7

Gerlich, M. (2025). Artificial intelligence tools in society: their implications for cognitive delegation and the future of critical thinking. Societies, 15(1), Article 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006

Farukhnia, M., Bani Hashim, S. K., Nowrouzi, A., & Wallace, A. (2024). SWOT analysis of ChatGPT: implications for educational practice and research. Innovations in International Education and Teaching, 61(3), 460-474. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846

Kasnitsy, E., Sessler, K., Cushman, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, A., Grohe, J., Guneman, S., Hollermayr, E., Krösche, S., Kottenyuk, J., Mikhaili, T., Nerdl, S., Pfeiffer, J., Bockit, A., Sayler, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasnitsy, G. (2023). Can ChatGPT Be for Good? On the Opportunities and Challenges of Big Language Models in Education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kippel, K. (2021). The effect of collaborative argument mapping on university students' critical thinking about controversial arguments. Thinking Skills and Creativity, 40, 100809. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100809

Cooper, J. (2023). Science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. Journal of Science and Technology Education, 32, 444-452. https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y

Cromton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20, Article 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Laubechler, M. S., Aster, A., Church, J., & Raubach, T. (2022). AI literacy in higher education and adult learning: a disciplinary literature review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 3, 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101

Liang, W. (2023). Towards a set of design principles for technology-assisted critical thinking development: a synthesis of research in English language teaching. Thinking Skills and Creativity, 47, 101203. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101203

Lim, W. M., Gunasekara, A., Balant, J. L., Balant, J. E., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the Future of Education: Ragnarok or Reform? A Paradoxical Perspective from Management Educators. International Journal of Management Education, 21(2), 100790. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100790

Lo, S. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A quick literature review. Science in Education, 13(4), 410. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Monteiro, S., Cherbino, J., Sebald, M., & Norman, J. (2020). Critical thinking, biases, and binary processing: The persistent myth of generalizable skills. Medical Education, 54(1), 66-73. https://doi.org/10.1111/medu.13872

Nasr, N. R., Tu, S.-H., Werner, J., Bauer, T., Yin, S.-J., & Sogo-Montes, L. (2025). Exploring the impact of the generative AI ChatGPT on critical thinking in higher education: AI-driven passive use or AI-supported human-AI collaboration? Educational Sciences, 15(9), 1198. https://doi.org/10.3390/educsci15091198

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Zhu, S. K. W., & Chiao, M. S. (2021). Framing the concept of AI literacy: an exploratory review. Computers and Education: Artificial Intelligence, 2, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: a systematic literature review. Expert Systems with Applications, 252, 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167