من الضبط إلى الوعي:
كيـف نُحـوّل الـذكاء الاصطناعـيّ فـي الصـفّ إلى أداة لبنـاء التفكيـر النقـديّ والأخلاقـيّ؟

د. معزوزة محمّد أحمد الراعي

لم يعد الذكاء الاصطناعيّ مجرّد أداة تقنيّة بعيدة عن الصفوف الدراسيّة، ولا فكرة نظريّة تُناقَش في المؤتمرات التربويّة، بل أصبح حاضرًا في حياة المتعلّمين اليوميّة، يتسلّل إلى واجباتهم وأبحاثهم وأسئلتهم، بل وإلى طريقة تفكيرهم نفسها. تشير دراسات حديثة إلى أنّ أدوات الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ باتت من أكثر التقنيّات استخدامًا بين الطلبة في التعليم المدرسيّ والعالي، لما توفّره من سرعة في الإنجاز وسهولة في الوصول إلى المعلومات (Kasneci et al., 2023).

في أحد الصفوف، قدّم طالب مهمّة مكتوبة بلغة متقنة، خالية من الأخطاء، ومنسجمة في أفكارها. للوهلة الأولى، بدا العمل "مثاليًّا"، لكن ما إن بدأ النقاش حتّى تبيّن أنّ الطالب لا يستطيع تفسير جملة كتبها بنفسه. هنا، لا يقف المعلّم أمام مخالفة سلوكيّة فحسب، بل أمام سؤال تربويّ عميق: ماذا نفعل عندما تسبق الأداة وعي مستخدمها؟

غالبًا ما يتأرجح التعامل التربويّ مع الذكاء الاصطناعيّ بين خيارَين متناقضَين: المنع المطلق بدافع الخوف على أصالة التعلّم، أو السماح غير المشروط، بدافع مواكبة العصر. غير أنّ كلا الخيارَين يتجاهل جوهر العمليّة التربويّة التي لا تقوم على الضبط وحده، ولا على الإتاحة فقط، بل على بناء الوعي. فالمتعلّم الذي نُعدّه اليوم لن يجد بعد المدرسة من يمنع عنه الأدوات، بل من يتوقّع منه أن يحسن استخدامها، وأن يتحمّل مسؤوليّة خياراته المعرفيّة والأخلاقيّة.

من منطق المنع إلى منطق التربية

تشير الأدبيّات التربويّة إلى أنّ السياسات القائمة على الحظر التكنولوجيّ غالبًا ما تؤدّي إلى استخدام خفيّ وغير منظّم، بدل أن تُنمّي وعيًا نقديًّا لدى المتعلّمين (Selwyn, 2022). فالمنع المطلق لا يُنتج متعلّمًا ناقدًا، بل متعلّمًا يبحث عن طرق

التفاف. كما إنّ الاستخدام المنفلت لا يصنع متعلّمًا واعيًا، بل متعلّمًا متّكئًا على إجابات جاهزة.

بين هذَين الخيارَين، تبرز الحاجة إلى مقاربة ثالثة: التربية على الاستخدام الأخلاقيّ والناقد للذكاء الاصطناعيّ. هذه المقاربة تنطلق من الاعتراف بواقع لا يمكن تجاهله: الذكاء الاصطناعيّ موجود، وسيبقى. والسؤال الحقيقيّ ليس "كيف نمنعه؟" بل "كيف نُدرّب المتعلّم على مساءلته؟"

تؤكّد دراسات في التربية الرقميّة أنّ دمج التقنيّات الجديدة ضمن أطر تربويّة واضحة قائمة على القيم، يُسهم في تعزيز التفكير النقديّ بدل إضعافه (OECD, 2021). وهنا، يتحوّل الذكاء الاصطناعيّ من تهديد محتمل، إلى فرصة تربويّة لإعادة الاعتبار لمهارة طرح الأسئلة، ولمفهوم القيم في التعلّم.

إشكاليّات معرفيّة داخل الصفّ

من أبرز الإشكاليّات التي ظهرت في الممارسات الصفّيّة، تراجع المسافة بين الفهم والإنجاز. فالطالب قد ينجز المهمّة، لكن من دون أن يمرّ في عمليّة التفكير التي يُفترض أن تبني المعنى؛ تظهر الإجابة، لكن يغيب السؤال. هذا ما وصفه بعض الباحثين بـ "التعلّم السطحيّ المدعوم بالتقنيّة"، إذ تُختصر العمليّة المعرفيّة في الوصول السريع إلى الناتج (Luckin et al., 2016).

فرض هذا الواقع على المعلّم إعادة النظر في طبيعة المهمّات نفسها. فالمهمّات التي تعتمد على إعادة إنتاج المعرفة، أو البحث عن "الإجابة الصحيحة"، أصبحت بيئة خصبة للاستخدام غير الواعي للذكاء الاصطناعيّ. في المقابل، حين صُمّمت مهمّات تتطلّب تفسيرًا شخصيًّا، أو ربطًا بتجربة ذاتيّة، أو اتّخاذ موقف مبرّر، ظهر الفرق جليًّا بين من يستخدم الأداة بوصفها داعمة للتفكير، ومن يستخدمها بديلةً منه.

الإشكاليّات الأخلاقيّة: أسئلة لا إجابات جاهزة

إلى جانب الإشكاليّات المعرفيّة، برزت أسئلة أخلاقيّة معقّدة، لا يمكن التعامل معها بمنطق العقاب فقط. من صاحب النصّ؟ هل كلّ ما هو متاح مسموح استخدامه؟ أين ينتهي الدعم ويبدأ الغشّ؟ وكيف نعيد تعريف الأمانة الأكاديميّة في عصر تُنتج فيه الخوارزميّات النصوص؟

تشير دراسات في أخلاقيّات الذكاء الاصطناعيّ، إلى أنّ غياب الحوار الأخلاقيّ داخل البيئات التعليميّة يفاقم سوء الاستخدام، بدل أن يحدّ منه (Floridi et al., 2018). لذلك، بدل الاكتفاء بإعطاء إجابات جاهزة، فُتح المجال أمام المتعلّمين لمناقشة هذه الأسئلة. تحوّلت الحصص إلى مساحات حوار، لا إلى جلسات وعظ. طُرحت مواقف واقعيّة، وناقش الطلبة تبعاتها، واختلفوا، وأعادوا التفكير. في هذا السياق، لم يكن الهدف الوصول إلى إجماع، بل تدريب المتعلّم على التفكير الأخلاقيّ، وعلى تحمّل مسؤوليّة اختياراته في بيئة معرفيّة مفتوحة ومعقّدة.

ممارسات صفّيّة: من الأداة إلى موضوع التفكير

من الممارسات التي أثبتت أثرها، تحويل الذكاء الاصطناعيّ نفسه إلى موضوع للتعلّم. في أحد الأنشطة، طُلب إلى الطلبة مقارنة إجابة الذكاء الاصطناعيّ بإجاباتهم، وتحليل نقاط القوّة والضعف في كلّ منها. هذا النوع من الأنشطة يتوافق مع ما تشير إليه دراسات التعليم القائم على ما وراء المعرفة، إذ يُسهم تحليل الأداة في رفع وعي المتعلّم بعمليّة تفكيره نفسها (Zimmerman, 2002).

في أنشطة أخرى، استُخدم الذكاء الاصطناعيّ خطوة أولى فقط، وطُلب بعدها إلى الطالب تعديل النصّ، أو إعادة صياغته، أو ربطه بسياق محلّيّ أو تجربة شخصيّة. هكذا، لم يعد الذكاء الاصطناعيّ أداة إنجاز نهائيّ، بل مدخلًا إلى التفكير.

كما أُعيد تصميم التقييمات بحيث تقيّم العمليّة لا الناتج فقط: مسوّدات، وتفكير بصوت عالٍ، ونقاشات شفهيّة، وتأمّلات كتابيّة. تؤكّد الأدبيّات أنّ هذا النوع من التقييم يُقلّل الاعتماد غير الواعي على الأدوات الذكيّة، ويُعزّز التعلّم العميق (Black & Wiliam, 2009).

دور المعلّم والمدرسة

في هذا التحوّل، يتغيّر دور المعلّم جذريًّا. لم يعد حارس المعرفة، بل موجّهًا أخلاقيًّا، وشريكًا في التفكير. يطرح الأسئلة، ويعترف بعدم امتلاكه كلّ الإجابات، ويشارك المتعلّمين قلقهم وحيرتهم. أمّا المدرسة، فتتحوّل إلى مجتمع تعلّم يعترف بواقع التقنيّات الجديدة، ويعيد بناء سياساته التربويّة والتقييميّة بما ينسجم مع هذا الواقع.

تشير تقارير تربويّة دوليّة إلى أنّ جاهزيّة المدرسة المؤسّسيّة، وليس مهارة الطالب الفرديّة فقط، تمثّل العامل الحاسم في توظيف الذكاء الاصطناعيّ توظيفًا تربويًّا واعيًا (UNESCO, 2023).

المتعلّم بعد المدرسة

المتعلّم الذي نطمح إليه بعد المدرسة ليس ذلك الذي يحفظ الإجابات، ولا ذاك الذي يتقن استخدام الأدوات فحسب، بل المتعلّم القادر على السؤال والمساءلة واتّخاذ القرار الأخلاقيّ. الذكاء الاصطناعيّ، في هذا السياق، ليس خطرًا بحدّ ذاته، بل مرآة تعكس مدى جاهزيّتنا التربويّة.

الانتقال من الضبط إلى الوعي ليس خيارًا تربويًّا ثانويًّا، بل ضرورة، إذا أردنا أن نُعدّ متعلّمين قادرين على مواجهة عالم معقّد، لا تُختزل فيه المعرفة في إجابة جاهزة، ولا تُفصل فيه المهارة عن القيمة. وفي هذا الانتقال، تبقى المدرسة مساحة ممكنة لبناء إنسان يفكّر... قبل أن يضغط زرّ "إرسال".

د. معزوزة محمّد أحمد الراعي
خبيرة ومشرفة تربويّة في مجال مناهج وأساليب
التدريس وتكنولوجيا التعليم
الأردنّ

المراجع

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31.
- Floridi, L., et al. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines, 28*(4), 689–707.
- Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274.
- Luckin, R., et al. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- OECD. (2021). *AI in Education: Opportunities and Challenges* .
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.
- UNESCO. (2023). *Guidance on generative AI in education and research.*
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.