الإنسان التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي
دراسة فلسفية في تحولات مفهوم الإرادة والمسؤولية والتكوين الإنساني

The Educational Human Being in the Age of Artificial Intelligence: A Philosophical Study of the Transformations in the Concepts of Will, Responsibility, and Human Formation

10.35781/1637-000-197-002

د. عبدالرحمن محمد نفيز الحارثي*

*أستاذ أصول التربية بقسم القيادة والسياسات التربوية بكلية التربية بجامعة الملك خالد

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحليل تحولات مفهوم الإنسان التربوي في عصر الذكاء الاصطناعي، من خلال ثلاثة مفاهيم مؤسِّسة لفلسفة التربية هي: الإرادة، والمسؤولية، والتكوين الإنساني، والكشف عن الجذور الفلسفية الغربية المسببة لتحولها، ثم معالجتها في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال المفسرين وآراء الفلاسفة والمفكرين المسلمين. واعتمدت الدراسة المنهج الفلسفي التحليلي النقدي، والمنهج الاستنباطي، والمنهج المقارن. وتوصلت إلى أن الإرادة تحولت من استقلال ذاتي إلى إرادة مُدارة خوارزميًّا بفعل التقاء الوجودية بالسلوكية واقتصاد الانتباه، وأن المسؤولية تعاني "فجوة" ناتجة عن توزيع الفعل بين الإنسان والآلة، وأن التكوين اختُزل في الأداء القابل للقياس تحت تأثير العقل الأداتي ونظرية رأس المال البشري. وانتهت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتربية "الإنسان المؤتمَن" يقوم على ستة أسس مستمدة من مفاهيم الأمانة والرعاية والتزكية والملكة والاستخلاف.

الكلمات المفتاحية: الإنسان التربوي، الذكاء الاصطناعي، الإرادة، المسؤولية، التكوين الإنساني، الإنسان المؤتمَن.

ISSN : 2410-1818

The Educational Human Being in the Age of Artificial Intelligence: A Philosophical Study of the Transformations in the Concepts of Will, Responsibility, and Human Formation

Dr. Abdulrahman Mohammed N Alharthi*

*Professor of Foundations of Education, Department of Educational Leadership and Policies, College of Education, King Khalid University

Abstract

This study analyzes how the concept of the educational human is being transformed in the age of artificial intelligence (AI), focusing on three foundational concepts in the philosophy of education: will, responsibility, and human formation. It traces the Western philosophical roots of these transformations and then addresses them in light of the Qur'an, the Sunnah, classical exegetes, and Muslim philosophers and thinkers, including Ibn Sina, al-Ghazali, Ibn Taymiyya, Ibn al-Qayyim, Ibn Khaldun, and Taha Abderrahmane. The study employs philosophical analytical-critical, deductive, and comparative methods. It finds that will has shifted from autonomy to an algorithmically managed will, shaped by the convergence of existentialism, behaviorism, and the attention economy; that responsibility faces a "responsibility gap" arising from action distributed between humans and machines; and that formation has been reduced to measurable performance under instrumental reason and human capital theory. The study proposes a framework for educating the "entrusted human" built on six principles derived from trusteeship, guardianship, self-purification, habitus (malakah), and vicegerency (istikhlaf). Ten experts in foundations of education, Islamic studies, and computer science validated the framework, approving all of its elements, with eight modified and two added.

Keywords: educational human, artificial intelligence, will, responsibility, human formation, entrusted human.

ISSN : 2410-1818

المقدمة

ارتبطت التربية، في أصولها الفلسفية، بالسؤال عن الإنسان الذي يُراد تكوينه؛ إذ لا تنفصل غايات التربية ومناهجها وممارساتها عن التصور الذي تتبناه لطبيعة الإنسان، وحدود إرادته، ومجال مسؤوليته، والكيفية التي يتشكل بها. ومن ثم، فإن التحولات الكبرى في البيئات الاجتماعية والمعرفية لا تثير أسئلة تتعلق بأدوات التعليم ووسائطه فحسب، بل تستدعي إعادة النظر في المفاهيم الفلسفية التي يقوم عليها الفعل التربوي ذاته، وفي مقدمتها مفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين.

ويكتسب هذا السؤال أهمية متزايدة في عصر الذكاء الاصطناعي؛ إذ لم تعد التقنيات الرقمية مجرد أدوات خارجية يستخدمها الإنسان لتحقيق أغراض يحددها بصورة مستقلة، بل أصبحت الخوارزميات تشارك، بدرجات متفاوتة، في تنظيم المجال الذي تتكون داخله اختياراته واهتماماته ومعارفه. فالأنظمة الخوارزمية تنتقي ما يظهر للمستخدم، وترتب البدائل، وتخصص المحتوى، وتتنبأ بالتفضيلات، بما يجعل العلاقة بين الإنسان والتقنية أكثر تعقيدًا من نموذج «المستخدم والأداة»، ويفتح النقاش حول الاستقلال الإنساني والقدرة على الاختيار في البيئات الرقمية (Citton, 2017; Crawford, 2015; Wu, 2016).

ويمتد أثر هذا التحول إلى مفهوم المسؤولية؛ فكلما دخلت الأنظمة الذكية في عمليات التوصية والتنبؤ واتخاذ القرار، ازدادت صعوبة تعيين حدود الفاعلية بين الإنسان والنظام التقني، وبرزت أسئلة تتعلق بمن يتحمل مسؤولية القرار، وكيف تُفهم المساءلة حين تتوزع أسباب الفعل بين فاعلين بشريين وتقنيين. كما يتجاوز الأمر لحظة اتخاذ القرار إلى عملية التكوين نفسها؛ إذ تسهم البيئات الرقمية في تشكيل أنماط الانتباه والإدراك والتفاعل مع المعرفة، وهو ما يجعل التقنية جزءًا من البيئة التي يتكون فيها الإنسان، لا مجرد وسيلة محايدة تقع خارج عملية تكوينه (Citton, 2017; Crawford, 2015; Han, 2015).

وتكتسب هذه التحولات دلالة تربوية أعمق حين تُقرأ في ضوء التصور الإسلامي للإنسان؛ فالإنسان في هذا التصور مكلَّف ومسؤول عن فعله، ومستخلف فيما أُوتي من قدرة ومعرفة، وترتبط حريته بالتكليف والغاية الأخلاقية، لا بمجرد القدرة على الاختيار. كما أن تكوينه لا يقتصر على تنمية القدرة المعرفية أو اكتساب المهارة، وإنما يتصل ببناء الإنسان في أبعاد متكاملة تتصل بالعلم والإرادة والعمل والخلق والغاية. وقد انعكس هذا التصور في الفكر التربوي الإسلامي الذي ربط مفهوم التربية بطبيعة الإنسان وغاية وجوده وعلاقته بالقيم والمعرفة.(Al-Attas, 1980; Badri, 2000)

ومن هنا يبرز الاحتياج إلى مساءلة صورة "الإنسان التربوي" في البيئة الخوارزمية: ما الذي يحدث لإرادته حين تتدخل الخوارزميات في تشكيل مجال اختياره؟ وكيف تتحدد مسؤوليته حين تتداخل فاعليته مع فاعلية الأنظمة الذكية؟ وكيف يمكن للتربية أن تنتقل من مجرد إعداد الإنسان لاستخدام الذكاء الاصطناعي إلى تكوين إنسان قادر على التعامل معه من موقع الوعي والمسؤولية والائتمان؟

ISSN : 2410-1818

وهي أسئلة تجعل من الإرادة والمسؤولية والتكوين مدخلًا فلسفيًا لإعادة التفكير في غاية التربية في عصر الذكاء الاصطناعي.

مشكلة الدراسة

تكشف الأدبيات المعاصرة كدراسة (السيد، 2020)، (حسن، 202) ، (الأسمري، 2025) عن اهتمام متزايد بآثار البيئات الرقمية والخوارزمية في استقلال الإنسان وانتباهه واختياراته وعلاقته بالعالم، كما أثارت تطبيقات الذكاء الاصطناعي نقاشات فلسفية وأخلاقية واسعة حول الفاعلية البشرية والمسؤولية والمساءلة. وفي المقابل، يقدم التراث الإسلامي والفكر التربوي الإسلامي أصولًا غنية في فهم الإرادة والتكليف والمسؤولية وتكوين الإنسان وغاية وجوده. ومع ذلك، يبدو أن المسارين غالبًا ما يُتناولان بصورة متوازية: **مسار يحلل التحول التقني وآثاره في الإنسان من داخل الفلسفات والنظريات المعاصرة، ومسار يؤصل التصور الإسلامي للإنسان ومقاصد تربيته.**

وتتمثل الفجوة التي تنطلق منها الدراسة في الحاجة إلى بناء معالجة فلسفية تربوية تجمع بين هذين المسارين على مستوى المفاهيم المؤسسة للإنسان التربوي نفسه؛ فلا تكتفي بوصف استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم أو مناقشة أخلاقياته، ولا تقف عند تقرير التصور الإسلامي للإنسان، وإنما تتتبع التحول الذي أصاب مفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين في الفكر الغربي والبيئة الخوارزمية، وتكشف الجذور الفلسفية الكامنة وراء هذه التحولات، ثم تعيد تأصيل المفاهيم الثلاثة في المرجعية الإسلامية؛ تمهيدًا لبناء تصور تربوي يستجيب للتحول التقني من داخل رؤية للإنسان بوصفه فاعلًا أخلاقيًا مؤتمنًا.

وعليه، لا تنحصر المشكلة في السؤال عن كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي تربويًا، بل تتجه إلى سؤال أسبق :أي إنسان ينبغي أن تكوّنه التربية في بيئة أصبحت الخوارزميات شريكًا مؤثرًا في تشكيل المعرفة والاختيار والفعل؟ ومن هذا السؤال تتحدد الحاجة إلى بلورة مفهوم "الإنسان المؤتمن" بوصفه تصورًا تربويًا مقترحًا يحفظ للإنسان إرادته ومسؤوليته وفاعليته، ويعيد تنظيم علاقته بالذكاء الاصطناعي في ضوء مفهوم الائتمان والغاية الأخلاقية للتربية.

أسئلة الدراسة

تنطلق الدراسة من السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور التربوي المقترح لتربية الإنسان المؤتمن في عصر الذكاء الاصطناعي في ضوء التحولات الفلسفية لمفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين وتأصيلها في التصور الإسلامي؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما المفاهيم والأبعاد المؤسسة للإرادة والمسؤولية والتكوين بوصفها مكونات للإنسان التربوي؟

ISSN : 2410-1818

2. ما أبرز التحولات التي طرأت على مفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين في الفلسفة الغربية وفي البيئات الخوارزمية؟
3. ما الجذور الفلسفية التي أسهمت في تشكيل التحولات التي طرأت على مفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين؟
4. كيف يمكن تأصيل مفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال المفسرين، ومعالجتها في ضوء آراء الفلاسفة والمفكرين المسلمين؟
5. ما التصور المقترح لتربية الإنسان المؤتمن في عصر الذكاء الاصطناعي، وما درجة ملاءمته في ضوء تحكيم الخبراء والمتخصصين؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

1. تحديد المفاهيم المؤسِّسة للإنسان التربوي: الإرادة، والمسؤولية، والتكوين.
2. تحليل تحولات هذه المفاهيم في الفلسفة الغربية وفي البيئات الخوارزمية.
3. الكشف عن الجذور الفلسفية المسببة لكل تحول.
4. تأصيل المفاهيم الثلاثة من القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال المفسرين، ومعالجتها بآراء الفلاسفة والمفكرين المسلمين.
5. بناء تصور مقترح لتربية الإنسان المؤتمَن في عصر الذكاء الاصطناعي، وتحكيمه.

أهمية البحث

أولًا: الأهمية النظرية

1. ينقل النقاش حول الذكاء الاصطناعي في التعليم من مستوى الأدوات إلى مستوى الأصول الفلسفية، فيسد جانبًا من الفجوة التي كشفتها الأدبيات السعودية (علي:2025)، (مستور، 2026).
2. يكشف الجذور الفلسفية للتحولات بدل الاكتفاء بوصف مظاهرها، مما يتيح نقدها من داخل منطقها.
3. يقدم إسهامًا في التأصيل الإسلامي لفلسفة التربية بمفهوم "الإنسان المؤتمَن" بوصفه بديلًا مفاهيميًّا مؤسّسًا على النص والتراث.

ISSN : 2410-1818

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

1. يزود واضعي السياسات التعليمية في المملكة بإطار قيمي يواكب تطبيق منهج الذكاء الاصطناعي في التعليم العام.
2. يقدم لمصممي المناهج ولبرامج إعداد المعلمين تصورًا مقترحًا ذا خطوات منهجية محكَّمًا وقابلًا للتطوير.
3. يفتح المجال لدراسات ميدانية تختبر أسس التصور المقترح في البيئة التعليمية السعودية.

منهج البحث

يعتمد البحث على ثلاثة مناهج متكاملة:

المنهج الفلسفي التحليلي النقدي: وتعرّف روتنبرغ مناهج فلسفة التربية بأنها الطرائق والأنماط التي يفكر بها فلاسفة التربية ويقرؤون ويكتبون ويحاورون، والتي تجعل عملهم منهجيًا وهادفًا ومستجيبًا للهموم الفلسفية والتربوية الماضية والراهنة، ومن أبرزها التحليل المفاهيمي والتفسير التأويلي والنقد (Ruitenberg, 2009). ويُستخدم في تحليل المفاهيم الثلاثة ونقد تحولاتها.

المنهج الاستنباطي: وتعرّفه الراشد بأنه "استدلال من العام إلى الخاص، أو من الكل إلى الجزء، ويبدأ من النظريات أو المسلمات" (الراشد، 2021، ص. 62). ويُستخدم في استنباط الأسس التربوية من النصوص الشرعية وأقوال المفسرين والفلاسفة.

المنهج المقارن: ويُستخدم في الموازنة بين المعالجة الغربية والمعالجة الإسلامية.

حدود البحث

اقتصر البحث موضوعيًا على مفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين، دون الجوانب التقنية أو التجريبية. واقتصر من الفلاسفة الغربيين على كانط وهو فيلسوف ألماني يُعد من أبرز رواد الفلسفة النقدية، وقد أسس مفهوم الاستقلال الذاتي على قدرة العقل الإنساني على تشريع القوانين الأخلاقية لنفسه، بعيدًا عن الخضوع للرغبات والمؤثرات الخارجية.(Kant, 1785) وسارتر وهو فيلسوف فرنسي وأحد أبرز ممثلي الوجودية، يرى أن الإنسان كائن حر ومسؤول عن اختياراته، وأن وجوده يسبق ماهيته، مما يجعل هويته تتشكل من خلال أفعاله وقراراتهو.(Sartre, 1946) وفرانكفورت وهو فيلسوف أمريكي اهتم بفلسفة الإرادة والحرية، وميّز بين الرغبات المباشرة والرغبات من الدرجة الثانية، معتبرًا أن الاستقلال الإنساني يرتبط بقدرة الفرد على التأمل في رغباته وتحديد ما يريد أن يحرك إرادته.(Frankfurt, 1971) وسكينر وهو عالم نفس أمريكي ومن أبرز رواد المدرسة السلوكية، فسّر السلوك الإنساني من خلال علاقته بالمثيرات البيئية ونتائج الأفعال، مؤكدًا دور التعزيز والتحكم في الظروف المحيطة في تشكيل السلوك وتوجيهه.(Skinner, 1971) ويوناس وهو

ISSN : 2410-1818

فيلسوف ألماني اهتم بأخلاقيات التقنية والمسؤولية، ورأى أن التقدم التكنولوجي يفرض على الإنسان مسؤولية أخلاقية تجاه مستقبل البشرية والطبيعة، نظرًا لاتساع آثار الأفعال التقنية وصعوبة التنبؤ بعواقبها .(Jonas, 1979) ولاتور وهو فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، اشتهر بنظرية الفاعل والشبكة، التي تفسر الظواهر الاجتماعية بوصفها نتاج تفاعلات بين فاعلين بشريين وغير بشريين، بما في ذلك الأدوات والتقنيات التي تسهم في تشكيل الممارسات الإنسانية.(Latour, 2005) وهو فيلسوف ألماني اهتم بسؤال الوجود وعلاقة الإنسان بالعالم، واعتبر أن التقنية الحديثة ليست مجرد أدوات محايدة، بل نمط من أنماط الكشف عن الواقع يؤثر في كيفية فهم الإنسان للطبيعة والأشياء وذاته (Heidegger, 1977). وهايدغر وهو فيلسوف ألماني وأحد مؤسسي النظرية النقدية، انتقد هيمنة العقل الأداتي الذي يحصر التفكير في حساب الوسائل والكفاءة، محذرًا من تحوّل العقل إلى أداة للسيطرة بدلًا من التحرر الإنساني.(Horkheimer, 1947) وهوركهايمر وهو فيلسوف ألماني وأحد مؤسسي النظرية النقدية، انتقد هيمنة العقل الأداتي الذي يحصر التفكير في حساب الوسائل والكفاءة، محذرًا من تحوّل العقل إلى أداة للسيطرة بدلًا من التحرر الإنساني.(Horkheimer, 1947) وبيستا وهو فيلسوف تربوي هولندي، يؤكد أن التربية لا تقتصر على اكتساب المعرفة والمهارات، بل تشمل تكوين الإنسان بوصفه ذاتًا حرة ومسؤولة، قادرة على اتخاذ موقف مستقل والتفاعل الواعي مع العالم.(Biesta, 2020) وزوبوف وهي باحثة أمريكية في علم الاجتماع والاقتصاد الرقمي، اشتهرت بمفهوم رأسمالية المراقبة، الذي يصف استغلال البيانات السلوكية للأفراد في التنبؤ بأفعالهم والتأثير فيها، وما يترتب على ذلك من تهديد للاستقلال الإنساني والخصوصية.(Zuboff, 2019) ، ومن المسلمين على ابن سينا والغزالي وابن تيمية وابن القيم وابن خلدون، ومن المعاصرين على طه عبد الرحمن وعبد الوهاب المسيري.

ISSN : 2410-1818

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي

أولًا: الإنسان التربوي

يُقصد به الإنسان من حيث هو كائن قابل للتربية ومحتاج إليها، وهو مفهوم ينتمي إلى الأنثروبولوجيا التربوية التي تنطلق من أن الإنسان لا يولد مكتملًا. وقد عبّر كانط عن ذلك بقوله إن "الإنسان لا يصير إنسانًا إلا بالتربية، وليس هو إلا ما تصنعه منه التربية" (Kant, 1803/1900, p. 6). ويلتقي هذا في أصله بما استقر في اللسان العربي، إذ يقول الراغب الأصفهاني: "الربّ في الأصل: التربية، وهو إنشاء الشيء حالًا فحالًا إلى حدّ التمام" (الراغب الأصفهاني، 1412هـ، ص. 336). وتقوم صورة الإنسان التربوي على ثلاثة أركان: ذات مُريدة، وذات مسؤولة، وذات تتكوّن عبر الزمن.

ثانيًا: الإرادة

الإرادة لغةً :مصدر الفعل "أراد"، من الجذر اللغوي (ر و د)، وتدل على المشيئة والقصد والرغبة في الشيء؛ فقد ذكر ابن منظور أن الإرادة تعني المشيئة، وأن أراد الشيء بمعنى شاءه وأحبه وعُني به (ابن منظور، د.ت.) ويقرر الغزالي أن كل حركة أو سكون اختياري "لا يتم إلا بثلاثة أمور: علم وإرادة وقدرة"، ويعرّف الإرادة بأنها "انبعاث القلب إلى ما يراه موافقًا للغرض إما في الحال أو في المآل" (الغزالي، د.ت، ج. 4، ص. 365). وقيد "ما يراه" حاسم في هذا البحث؛ فمن ملك تشكيل ما يراه الإنسان ملك قدرًا من تشكيل ما يريده.

ثالثًا: المسؤولية

المسؤولية لغةً :مشتقة من الجذر اللغوي (س أ ل)، من الفعل "سأل"، والمسؤول هو من يُسأل عن أمر ويُطالب بتحمل تبعاته. وقد ورد في المعجم الوسيط أن المسؤولية هي "حالٌ أو صفةٌ لمن يُسأل عن أمر تقع عليه تبعته" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د.ت).

المسؤولية اصطلاحًا :هي التزام الإنسان بما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وتحمله ما يترتب عليها من نتائج وتبعات. وتُفهم أخلاقيًا بوصفها التزام الفرد بأفعاله وقراراته، واستعداده للمساءلة عنها، وهو ما يتفق مع تعريف المعجم الوسيط للمسؤولية الأخلاقية بأنها "التزام الشخص بما يصدر عنه قولًا أو عملًا" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د.ت.).

رابعًا: التكوين الإنساني

التكوين الإنساني لغةً :التكوين مصدر الفعل "كوَّن"، المشتق من الجذر اللغوي (ك و ن)، ويدل على الإيجاد والتشكيل وإحداث الشيء وإخراجه إلى الوجود. أما "الإنساني" فهو ما يُنسب إلى الإنسان ويتصل بطبيعته وصفاته وخصائصه؛ وبذلك يشير التكوين الإنساني، من الناحية اللغوية، إلى عملية تشكيل الإنسان وبناء خصائصه وتنمية قدراته (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2004).

ISSN : 2410-1818

التكوين الإنساني اصطلاحاً :هو عملية مستمرة تتشكل من خلالها شخصية الإنسان وهويته وقدراته العقلية والأخلاقية والاجتماعية، عبر تفاعله مع ذاته والآخرين والعالم المحيط به. ولا يقتصر هذا التكوين على اكتساب المعارف والمهارات، بل يمتد إلى تنمية الاستقلالية والقدرة على الحكم واتخاذ المواقف وتحمل المسؤولية، بما يمكّن الإنسان من الوجود بوصفه ذاتًا فاعلة في العالم (Biesta, 2020).

ويقابله في التراث الألماني "البيلدونغ" (Bildung)، أي تشكيل الذات من داخلها في تفاعلها مع العالم، وفي التراث اليوناني "البايدايا" (paideia)، أي تشكيل الإنسان وفق مثال أعلى (Jaeger, 1945). ويقابله في التراث الإسلامي التزكية والتأديب والملكة. والقاسم المشترك أن التكوين تحوّل يقع في الذات، لا مجرد تحصيل معلومات أو مهارات منفصلة عنها.

خامساً: الذكاء الاصطناعي في السياق التربوي

يُقصد به الأنظمة الحاسوبية التي تؤدي مهام ترتبط عادةً بالذكاء الإنساني، وتحديدًا: أنظمة التوصية التي تنتقي ما يُعرض على المتعلم، وأنظمة التعلُّم التكيفي التي ترسم مساره، والنماذج التوليدية التي تنتج النصوص والحلول.

ISSN : 2410-1818

المبحث الثاني: تحولات مفهوم الإرادة وجذورها الفلسفية

أولًا: مسار التحول

مرّ مفهوم الإرادة في الفلسفة الغربية الحديثة بأربع محطات. فقد جعل كانط "استقلال الإرادة" (Autonomie) المبدأ الأعلى للأخلاق، وميّزه من "التبعية" (Heteronomie) التي تتلقى فيها الإرادة قانونها من ميل أو منفعة أو سلطة خارجية (Kant, 1785/1998, 4:440–441). ثم ذهب سارتر إلى أن الوجود يسبق الماهية، وأن الإنسان "محكوم عليه بأن يكون حرًا" (Sartre, 1946/2007, p. 29)، فصار الاختيار قيمة في ذاته منفصلًا عن أي غاية موضوعية. ثم ميّز فرانكفورت بين رغبات "الدرجة الأولى" وإرادات "الدرجة الثانية" التي يريد بها الإنسان أن تكون رغبة ما هي النافذة فيه، وجعل هذه القدرة الانعكاسية معيار "الشخص"، ومن يفقدها "عابثًا" (wanton) ينقاد لأقوى رغباته (Frankfurt, 1971). وأخيرًا انتقل التأثير في الإرادة من القسر إلى "هندسة الاختيار": "الوكزة" (nudge) التي تعدّل بيئة القرار دون مصادرة الخيارات (Thaler & Sunstein, 2008)، ثم "الوكزة الفائقة" (hypernudge) المخصّصة لكل فرد بالبيانات الضخمة (Yeung, 2017)، ثم "السلطة الأداتية" التي لا تكتفي بالتنبؤ بالسلوك بل تسعى إلى تعديله (Zuboff, 2019).

ثانيًا: سبب التحول " الفلسفة المسببة

لا يُفسّر هذا التحول بالتقنية وحدها، بل بالتقاء ثلاثة روافد فلسفية:

فصل الإرادة عن الغاية: نشأ الاستقلال الكانطي بقطع الإرادة عن أي مرجع متجاوز، ثم أتمّت الوجودية الملحدة هذا القطع حين نفت وجود طبيعة إنسانية سابقة. فصارت الإرادة قدرة صورية على الاختيار، لا توجّهًا نحو خير معلوم. وإرادة بلا غاية قابلة لأن تملأها أي غاية تُعرض عليها.

السلوكية وإنكار "الإنسان المستقل": صرّح سكينر بأن "الإنسان المستقل" وهمٌ ينبغي تجاوزه، وأن السلوك تحكمه "طوارئ التعزيز" في البيئة، فمن تحكم في البيئة تحكم في السلوك (Skinner, 1971). وهذا هو الأساس النظري المباشر لتصميم المنصات القائم على الإشعارات والمكافآت المتقطعة.

اقتصاد الانتباه: حين اجتمعت الإرادة الفارغة من الغاية مع علم يرى السلوك قابلًا للهندسة، جاء السوق ليجعل انتباه الإنسان سلعة، فصار تعديل السلوك نموذجًا ربحيًا (Zuboff, 2019). ويصف هان هذه السلطة بأنها "ذكية" تغوي بدل أن تمنع، فيستغل الإنسان نفسه وهو يظن أنه يحقق ذاته (Han, 2017).

ويضاف إلى ذلك تيار علمي اختزالي استند إلى تجارب ليبت التي رصدت نشاطًا دماغيًا يسبق وعي الشخص بقراره (Libet et al., 1983)، وبلغ ذروته في "الداتائية" التي ترى أن الخوارزميات قد تعرفنا أفضل مما نعرف أنفسنا، فينتقل مركز السلطة من الفرد إلى النظام (Harari, 2017).

ISSN : 2410-1818

ثالثًا: الأثر التربوي

النتيجة أن الإرادة في عصر الذكاء الاصطناعي لا تُلغى بل تُستبدل بها صورة أضعف: إرادة استجابية تختار من بين ما يُعرض عليها، بعد أن تتحدد العروض خارجها. فالأنظمة لا تسلب المتعلم حريته مباشرة، بل تُشبع رغبات الدرجة الأولى بأقل احتكاك، فتُضعف المستوى الثاني الذي يُسائل فيه رغباته. وهذا ينتج متعلمًا "مُشبَعًا" لا متعلمًا "مُريدًا".

ISSN : 2410-1818

المبحث الثالث: تحولات مفهوم المسؤولية وجذورها الفلسفية

أولًا: مسار التحول

رأى يوناس أن الأخلاق التقليدية صيغت لأفعال محدودة الأثر، وأن التقنية الحديثة تفرض أخلاقًا موجهة إلى المستقبل، مبدؤها أن يعمل المرء بحيث تكون آثار فعله متوافقة مع دوام حياة إنسانية أصيلة على الأرض (Jonas, 1984, p. 11)، وجعل مسؤولية الوالدين عن الطفل النموذج الأصلي للمسؤولية. وقريب منه قول أرندت إن التربية هي النقطة التي نقرر فيها ما إذا كنا نحب العالم بما يكفي لنتحمل المسؤولية عنه (Arendt, 1961, p. 196). ثم نقل ليفيناس المسؤولية إلى مجال العلاقة، إذ ينشأ الالتزام من مواجهة "وجه" الآخر (Levinas, 1969)؛ وحين يحل الوسيط الآلي محل المعلم في التقويم أو التوجيه يغيب الوجه الذي يستدعي المسؤولية.

وفي سياق الآلة صاغ ماتياس مفهوم "فجوة المسؤولية": فالآلات التي تتعلم تتصرف بطرق لا يستطيع مصمموها التنبؤ بها، فينتفي شرطا المعرفة والسيطرة، ولا تصح مساءلة الآلة نفسها (Matthias, 2004). وميّز فلوريدي وساندرز بين "المحاسبة" (accountability) الممكنة للفاعل الاصطناعي و"المسؤولية" التي تفترض قصدًا (Floridi & Sanders, 2004)، ودافع كوكلبرغ عن تصور علائقي يجعل المسؤولية التزامًا بالجواب أمام المتأثرين بالقرار، ومن ثم يوجب قابلية الأنظمة للتفسير (Coeckelbergh, 2020). وتظهر الفجوة في التعليم في غموض نسبة النص الذي ينتجه نموذج توليدي ويقدمه الطالب، وفي "التفريغ المعرفي" الذي يرتبط سلبًا بالتفكير الناقد (Gerlich, 2025).

ثانيًا: سبب التحول " الفلسفة المسببة

الفردانية التعاقدية: حصرت الليبرالية الكلاسيكية المسؤولية في الفرد وفي ما التزم به طوعًا وما تسبب فيه مباشرة. فلما صار الفعل نتاج سلسلة من الفاعلين، لم يجد هذا النموذج من يُسنِد إليه النتيجة.

توزيع الفاعلية: ذهبت نظرية "الفاعل–الشبكة" إلى أن الفعل لا يصدر عن ذات إنسانية منفردة، بل عن شبكة من الفاعلين البشريين وغير البشريين معًا (Latour, 2005). وهذا التصور، وإن أصاب في وصف تعقيد الفعل، أذاب الذات المسؤولة في الشبكة.

الدهرانية وانقطاع المساءلة النهائية: يرى طه عبد الرحمن أن "الدهرانية" فصلت الأخلاق عن الدين، فحصرت المساءلة في الدنيا ومؤسساتها (طه عبد الرحمن، 2014). فإذا عجزت هذه المؤسسات عن تعقب الفعل الموزّع، لم يبق أفق آخر للسؤال.

ISSN : 2410-1818

ثالثًا: الأثر التربوي

تتحول المسؤولية من مسؤولية فاعل واحد عن فعل واحد إلى مسؤولية موزّعة بين متعلم ومعلم ومبرمج ومؤسسة. والخطر أن هذا التوزيع، حين لا يُضبط، ينتهي إلى التبديد: كل طرف يحيل على غيره، فلا يُسأل أحد.

ISSN : 2410-1818

المبحث الرابع: تحولات مفهوم التكوين الإنساني وجذورها الفلسفية

أولًا: مسار التحول

كانت البايدايا تعني تشكيل الإنسان على صورة مثال أعلى (Jaeger, 1945)، وكان البيلدونغ عند هُمبولت تفاعلًا حرًا بين الذات والعالم تبلغ به قوى الإنسان أعلى انسجامها (Humboldt, 2000). ثم رأى هايدغر أن جوهر التقنية الحديثة نمط من الانكشاف سمّاه "الإطار" (Gestell)، يُظهِر كل شيء، بما فيه الإنسان، بوصفه "مخزونًا احتياطيًا" (Bestand) يُستدعى للتشغيل (Heidegger, 1977). وانتقد بيستا انشغال السياسات التعليمية بما يُقاس بدل ما له قيمة، وميّز ثلاث وظائف للتربية: التأهيل، والتنشئة، و"التذويت" أي نشوء المتعلم ذاتًا مستقلة مسؤولة (Biesta, 2010)، ورأى أن التربية "مخاطرة جميلة" لأنها تتعامل مع ذوات حرة، وأن محاولة جعلها آمنة ومتوقعة تلغي بُعدها التربوي (Biesta, 2013). والذكاء الاصطناعي حين يُوظَّف بمنطق التخصيص الكامل والتنبؤ الدقيق يعد بهذه التربية "الآمنة" بالضبط، فيخدم التأهيل على حساب التذويت، ويؤدي إلى "نزع المهارة الأخلاقية" حين تُفوّض الممارسات التي تُنمّي الفضائل إلى الآلات (Vallor, 2016).

ثانيًا: سبب التحول " الفلسفة المسببة

العقل الأداتي: بيّن هوركهايمر أن العقل في الحداثة المتأخرة انحسر من عقل يحدد الغايات إلى عقل يقتصر على اختيار أنجع الوسائل لغايات لا يسائلها (Horkheimer, 1947). وحين يسود هذا العقل يُقاس التكوين بكفاءة الوصول إلى المُخرَج لا بقيمة ما يحدث في النفس.

نظرية رأس المال البشري: قدّمت التعليم بوصفه استثمارًا في قدرات إنتاجية تُقاس عوائدها (Becker, 1964)، فانتقل التكوين من غاية إنسانية إلى وسيلة اقتصادية، وهو ما تعبّر عنه عبارة "الموارد البشرية".

ما بعد الإنسانية: تنتقد "ما بعد الإنسانية النقدية" مركزية الإنسان وتدعو إلى ذاتية متشابكة مع الآلة (Braidotti, 2013)، ويرى "العبور الإنساني" الإنسانَ مشروعًا قابلًا للتحسين التقني. ويلتقي الاتجاهان في إضعاف الحدود بين الإنسان والآلة، فلا يبقى للتكوين مثال إنساني مميّز يتجه إليه.

ثالثًا: الأثر التربوي

ينتقل التكوين من تشكيل الذات وفق مثال أعلى إلى تحسين الأداء وفق مؤشرات، ويصبح الذكاء الاصطناعي أداة مثالية لهذا الانتقال لأنه يحقق المُخرَج دون المرور بالنفس. وخلاصة المباحث الغربية أن الفلسفة الغربية تملك أدوات تشخيص دقيقة، لكنها بنت الإرادة على استقلال منقطع عن الغاية، والمسؤولية على التعاقد أو العلاقة الأفقية، والتكوين على المنفعة، فلما اهتزت هذه الأسس لم يبق مرجع ثابت. وهنا تأتي أهمية المعالجة الإسلامية.

ISSN : 2410-1818

المبحث الخامس: المعالجة في ضوء المرجعية الإسلامية والتصور التكاملي للإنسان المؤتمَن

يبدأ هذا المبحث بالتأصيل من القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال المفسرين، ثم يعرض منظور الفلاسفة والمفكرين المسلمين. ويميّز البحث بين النص المنقول بحروفه بين علامتي تنصيص، وبين استنباط الباحث منه ويقترح مفهوم "الإنسان المؤتمَن" غايةً جامعة للتربية في عصر الذكاء الاصطناعي.

أولًا: التأصيل من القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال المفسرين

1. **الإرادة بين مشيئة الإنسان ومشيئة الله:** قال تعالى: ﴿لِمَنْ شَاءَ مِنْكُمْ أَنْ يَسْتَقِيمَ ۝ وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ﴾ (التكوير: 28–29). فأثبتت الآية الأولى للإنسان مشيئة حقيقية، وبيّنت الثانية أنها ليست مطلقة؛ قال ابن كثير: "أي: ليست المشيئة موكولة إليكم فمن شاء اهتدى ومن شاء ضلّ، بل ذلك كله تابع لمشيئة الله تعالى" (ابن كثير، 1431هـ، ج. 7، ص. 501). وقال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۝ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ۝ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ۝ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: 7–10)، ونقل ابن كثير في معنى التزكية أن المراد: من زكى نفسه "بطاعة الله كما قال قتادة وطهرها من الأخلاق الدنيئة والرذائل" (ابن كثير، 1431هـ، ج. 7، ص. 579). ويستنبط الباحث من الآيتين أن الإرادة في التصور القرآني ليست استقلالًا مطلقًا كما عند كانط، ولا اختيارًا بلا غاية كما عند سارتر، ولا وهمًا كما عند سكينر، بل مشيئة حقيقية مسؤولة، موجّهة إلى غاية هي الاستقامة والتزكية.

2. **المسؤولية المعرفية والعملية:** قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: 36). ونقل ابن كثير عن قتادة: "لا تقل رأيت ولم تر، وسمعت ولم تسمع، وعلمت ولم تعلم، فإن الله تعالى سائلك عن ذلك كله" (ابن كثير، 1431هـ، ج. 5، ص. 74). وقال السعدي: "فحقيق بالعبد الذي يعرف أنه مسئول عما قاله وفعله وعما استعمل به جوارحه ... أن يعد للسؤال جوابا" (السعدي، 2000، ص. 457). وفي الحديث: "لَا تَزُولُ قَدَمَا عَبْدٍ يَوْمَ القِيَامَةِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ عُمُرِهِ فِيمَا أَفْنَاهُ، وَعَنْ عِلْمِهِ فِيمَ فَعَلَ..." (الترمذي، 1975، ج. 4، ص. 612، ح. 2417، وقال: حسن صحيح). ويستنبط الباحث أن الآية تؤسس لمسؤولية معرفية فردية لا تقبل التفويض: فمن قدّم نصًا أنتجته آلة على أنه علمه، فقد قال "علمت ولم تعلم". وهذا يسد "فجوة المسؤولية" من جهة المستخدم؛ إذ لا يسقط السؤال عنه لكون الأداة شاركت في الفعل.

3. **الرعاية والأمانة:** قال ﷺ: "أَلَا كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ" (البخاري، 1422هـ، ج. 9، ص. 62، ح. 7138). وقال تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ﴾ (الأحزاب: 72). قال السعدي: الأمانة "هي امتثال الأوامر، واجتناب المحارم، في حال السر والخفية، كحال العلانية" (السعدي، 2000، ص. 673). وجمع ابن كثير أقوال السلف في أنها "راجعة إلى أنها التكليف وقبول الأوامر والنواهي بشرطها" (ابن كثير، 1431هـ، ج. 6، ص. 255). وفي الحديث أن رسول الله ﷺ سُئل عن إضاعة الأمانة فقال: "إِذَا وُسِّدَ الْأَمْرُ إِلَى غَيْرِ أَهْلِهِ فَانْتَظِرِ السَّاعَةَ"

ISSN : 2410-1818

(البخاري، 1422هـ، ج. 1، ص. 21، ح. 59). قال ابن بطال: "معناه أن الأئمة قد ائتمنهم الله على عباده، وفرض عليهم النصيحة لهم" (ابن بطال، 2003، ج. 1، ص. 138). ويستنبط الباحث أن إسناد القرار التربوي إلى من ليس أهلًا له، إنسانًا كان أو نظامًا آليًا لا يُسأل، داخلٌ في معنى إضاعة الأمانة.

4. **التكوين وأثر البيئة:** قال ﷺ: "كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ، أَوْ يُنَصِّرَانِهِ، أَوْ يُمَجِّسَانِهِ" (البخاري، 1422هـ، ج. 2، ص. 100، ح. 1385). ويستنبط الباحث أن الحديث يجعل البيئة المربية فاعلًا في تحويل الفطرة، وأن البيئة الرقمية صارت اليوم جزءًا من هذه البيئة، فتتسع بذلك دائرة مسؤولية الأبوين والمربين.

ثانيًا: منظور الفلاسفة والمفكرين المسلمين

ابن سينا: أثبت بحجة "الإنسان المعلّق في الهواء" أن النفس تشعر بذاتها شعورًا مباشرًا ولو انقطعت عن كل إدراك حسي، فهي جوهر مغاير لما يرد عليها (ابن سينا، 1959). ويستنبط الباحث منه نقدًا لـ"الداتائية": فمعرفة الخوارزمية بسلوك المتعلم لا تساوي معرفته بنفسه. وفي تدبير الصبيان يقرر أنه "يجب أن يكون وكد العناية مصروفًا إلى مراعاة أخلاق الصبي فيعدّل"، لينشأ "حسن الأخلاق ويصير ذلك له ملكة لازمة" (ابن سينا، 1999، ج. 1، ص. 220).

الغزالي: يرد على القائلين بثبات الطباع بقوله: "لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات" (الغزالي، د.ت، ج. 3، ص. 55)، وهو رد يصدق على الحتمية الخوارزمية. ويصف الصبي بأنه "أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية عن كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نُقش، ومائل إلى كل ما يُمال به إليه"، ويجعل الوزر عند الإهمال "في رقبة القيّم عليه والوالي له" (الغزالي، د.ت، ج. 3، ص. 72). ومفهوم "القيّم" يسد فجوة المسؤولية: فمن أدخل الأداة إلى عالم الناشئ مسؤول عن أثرها.

ابن تيمية: يقرر أن "من طبع النفس الملازم لها: وجود الإرادة والعمل إذ هو حارث همّام"، وأن النفس إن لم تُرد الحق "فهي بطبعها لا بد لها من مُراد معبود غير الله، ومرادات سيئة تضرها" (ابن تيمية، 1995، ج. 14، ص. 298). فالسؤال التربوي ليس: هل سيريد المتعلم؟ بل: ماذا سيريد؟ وإذا لم تُملأ الإرادة بغاية حقة ملأتها مرادات تصنعها المنصات. ويقرر أن "العباد فاعلون حقيقة، والله خالق أفعالهم ... وللعباد قدرة على أعمالهم ولهم إرادة" (ابن تيمية، 1995، ج. 3، ص. 150)، فيثبت الفاعلية والمسؤولية مع الإقرار بالأسباب، فلا يلزم من وجود مؤثرات عصبية أو خوارزمية إسقاط المسؤولية.

ابن القيم: يقرر "قاعدة جليلة": "مبدأ كل علم نظري وعمل اختياري هو الخواطر والأفكار؛ فإنها توجب التصورات، والتصورات تدعو إلى الإرادات، والإرادات تقتضي وقوع الفعل، وكثرة تكراره تعطي العادة" (ابن القيم، 2019أ، ص. 252). وتكشف هذه السلسلة موضع التدخل الخوارزمي في الحلقة الأولى: تشكيل الخواطر. ويقرر في تربية الأطفال مراعاة "حال الصبي وما هو مستعد له من

ISSN : 2410-1818

الأعمال ومهيأ له منها" (ابن القيم، 2019ب، ص. 353)، فالتخصيص عنده يخدم الاستعداد لا الميل اللحظي، ويحذر ممن "أشقى ولده وفلذة كبده ... بإهماله وترك تأديبه، وإعانته له على شهواته، ويزعم أنه يكرمه وقد أهانه" (ابن القيم، 2019ب، ص. 351).

ابن خلدون: يجعل التعليم "من جملة الصنائع"، لأن الحذق في العلم "إنما هو بحصول ملكة"، ويقرر: "وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي" (ابن خلدون، 1988، ج. 1، ص. 543). فالذكاء التوليدي قد يمنح المتعلم فهم المسألة وجوابها دون الملكة التي لا تحصل إلا بالمران. ويقرر أن "الإنسان رئيس بطبعه بمقتضى الاستخلاف الذي خُلق له" (ابن خلدون، 1988، ج. 1، ص. 185)، وأن القهر في التعليم يذهب بنشاط النفس حتى "فسدت معاني الإنسانية التي له" (ابن خلدون، 1988، ج. 1، ص. 743). ويستنبط الباحث أن سلب الفاعلية قد يقع بالكفاية المفرطة كما يقع بالقهر.

طه عبد الرحمن والمسيري: ينطلق طه عبد الرحمن من أن الأخلاقية هي ما يتحدد به الإنسان، ويدعو إلى "تخليق" التقنية بدل تركها لمنطقها الذاتي (طه عبد الرحمن، 2000)، ويبني "الفلسفة الائتمانية" على مبادئ: "الشاهدية" التي تجعل الإنسان حيًّا تحت نظر الله، و"الائتمانية" التي تجعل ما بين يديه أمانة لا ملكًا مطلقًا، و"التزكية" التي تجعل العمل سبيلًا لتطهير النفس (طه عبد الرحمن، 2017). ويلتقي معه المسيري في نقد "الحوسلة"، أي تحويل الإنسان إلى وسيلة (المسيري، 2002)، وهو نقد يوازي نقد هايدغر للإنسان "المخزون"، لكنه يمتلك مرجعًا متجاوزًا يُستمدّ منه تميّز الإنسان.

ثالثًا: موازنة تركيبية

يلخص الجدول (1) الموازنة بين التحولات الغربية وأسبابها وبين المعالجة الإسلامية.

جدول (1)

موازنة بين تحولات المفاهيم في الفلسفة الغربية ومعالجتها في المرجعية الإسلامية

المفهوم	التحول وسببه في الفلسفة الغربية	المعالجة في المرجعية الإسلامية
الإرادة	من الاستقلال إلى الإرادة المُدارة؛ بسبب فصلها عن الغاية والسلوكية واقتصاد الانتباه	مشيئة حقيقية موجهة إلى الاستقامة والتزكية (التكوير، الشمس)؛ الإرادة لازمة والعبرة بمُرادها (ابن تيمية)؛ حراسة الخواطر (ابن القيم)

ISSN : 2410-1818

المفهوم	التحول وسببه في الفلسفة الغربية	المعالجة في المرجعية الإسلامية
المسؤولية	فجوة المسؤولية؛ بسبب الفردانية التعاقدية وتوزيع الفاعلية والدهرانية	مسؤولية معرفية لا تُفوّض (الإسراء: 36)؛ "كلكم راع"؛ مسؤولية القيّم (الغزالي)؛ الفاعلية مع الأسباب (ابن تيمية)
التكوين	من البيلدونغ إلى الأداء؛ بسبب العقل الأداتي ورأس المال البشري وما بعد الإنسانية	الأمانة والتزكية (الأحزاب، الشمس)؛ الملكة غير الفهم (ابن خلدون)؛ الملكة اللازمة (ابن سينا)؛ الائتمانية (طه عبد الرحمن)

التصور التكاملي للإنسان المؤتمَن

يقترح البحث مفهوم "الإنسان المؤتمَن" غايةً جامعة للتربية في عصر الذكاء الاصطناعي، مستمدًّا من قوله تعالى: ﴿وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ﴾ (الأحزاب: 72). وهو إنسان يريد ويعي ما يريد، ويُسأل عن أدواته بوصفها أمانة، ويتكوّن بالمران حتى تصير المعرفة والفضيلة فيه ملكة. ويقوم هذا التصور على خمسة مبادئ، لكل منها أصله الشرعي ونظيره الفلسفي وهي :

مبدأ الإرادة الموجهة بالغاية: أصله قوله تعالى: ﴿لِمَنْ شَاءَ مِنْكُمْ أَنْ يَسْتَقِيمَ﴾ (التكوير: 28)، إذ قرن المشيئة بغايتها. ومقتضاه أن الإرادة لا تُبنى بتوسيع الخيارات، بل بتنمية القدرة على مساءلة الرغبات في ضوء غاية معلومة. ويلتقي فيه مفهوم "الإرادة الثانية" عند فرانكفورت مع المحاسبة في التراث الإسلامي، مع فارق أن الأخيرة تمدّ المساءلة بمعيار متجاوز.

مبدأ حراسة المدخلات: أصله قوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (الإسراء: 36)، وقاعدة ابن القيم في أن الخواطر مبدأ الإرادات. ومقتضاه أن وعي المتعلم بمصدر ما يُعرض عليه ومنطق انتقائه جزء من تربية الإرادة ذاتها، لا مجرد مهارة رقمية.

مبدأ الرعاية والائتمان: أصله حديث "كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ"، وحديث "إِذَا وُسِّدَ الْأَمْرُ إِلَى غَيْرِ أَهْلِهِ" بشرح ابن بطال. ومقتضاه ألا تنتقل المسؤولية إلى الآلة، وأن يكون لكل أداة ذكية في البيئة التعليمية راعٍ مسؤول عن أثرها، وأن يكون كل مستخدم مؤتمَنًا على ما ينتجه بها.

مبدأ الملكة قبل المُخرَج: أصله سؤال العبد "عَنْ عِلْمِهِ فِيمَ فَعَلَ"، وقول ابن خلدون إن الملكة "في غير الفهم والوعي". ومقتضاه أن معيار النجاح التربوي ما رسخ في النفس، لا جودة المنتج النهائي.

ISSN : 2410-1818

مبدأ الشاهدية بدل المراقبة: أصله تفسير السعدي للأمانة بأنها امتثال "في حال السر والخفية، كحال العلانية"، ومبدأ الشاهدية عند طه عبد الرحمن. ومقتضاه أن المراقبة الرقمية الخارجية تنتج إرادة تابعة بالمعنى الكانطي، أما الشاهدية الداخلية فتنتج نزاهة لا تتوقف على وجود الرقيب.

ISSN : 2410-1818

المبحث السادس: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

لم يقف الباحث، في حدود ما اطّلع عليه، على دراسة عالجت الإنسان التربوي من خلال مفاهيم الإرادة والمسؤولية والتكوين مجتمعةً في سياق الذكاء الاصطناعي، غير أن عددًا من الدراسات العربية والأجنبية اقترب من الموضوع من زوايا متفرقة؛ فبعضها انشغل بأثر الأنظمة الذكية في فاعلية المتعلم واستقلاله، وبعضها بحث في مسؤولية مستخدمها شرعًا وأخلاقًا، وبعضها اتجه إلى صياغة مواثيق وأطر أخلاقية وتربوية لتوظيفها. وقد صنّفها الباحث في ثلاثة محاور بحسب المفهوم الأقرب إليها، ورتّبها داخل كل محور من الأقدم إلى الأحدث، ثم عقّب عليها ببيان مواضع الاتفاق والاختلاف، وما أفاده البحث منها، وما يضيفه إليها.

المحور الأول: دراسات تناولت أثر الذكاء الاصطناعي في إرادة المتعلم وفاعليته

دراسة نوكس وويليامسون وباين (Knox et al., 2020): وهي دراسة نظرية نقدية تتبعت صورة "التعلم" كما تتخيلها مشروعات التحليل المكثف للبيانات، سواء في تدريب الآلات أو في توجيه اختيارات البشر عبر بيئات رقمية مصممة وفق مبادئ الاقتصاد السلوكي. وخلصت إلى أن التقاء تعلّم الآلة بعلم النفس السلوكي يدفع التعليم نحو ما سمّته "السلوكية الآلية" (machine behaviourism)، وهي صيغة تجمع السلوكية الراديكالية إلى خوارزميات التعلم الآلي، وتوجّه سلوك المتعلم نحو غايات محددة سلفًا، بما قد يُضعف استقلاله ومشاركته في تقرير ما يتعلمه.

دراسة درويشي وآخرين (Darvishi et al., 2024): سعت إلى قياس أثر المساعدة التي تقدمها أنظمة الذكاء الاصطناعي في فاعلية الطالب (student agency)، فاعتمدت تجربة عشوائية مضبوطة في سياق تقييم الأقران، شارك فيها (1625) طالبًا في عشرة مقررات جامعية. وقُدّمت للطلاب في الأسابيع الأربعة الأولى تنبيهات آلية تحثهم على تحسين التغذية الراجعة غير المفصلة، ثم وُزّعوا في الأسابيع الأربعة التالية على أربع مجموعات: مجموعة استمرت معها التنبيهات، وأخرى حُجبت عنها، وثالثة أُعطيت قوائم مراقبة ذاتية بدلًا منها، ورابعة جمعت بين الأمرين. وأظهرت النتائج أن الطلاب مالوا إلى الاعتماد على المساعدة الآلية أكثر من التعلم منها، وأن استراتيجيات التنظيم الذاتي سدّت جانبًا من الفراغ حين رُفعت المساعدة دون أن تبلغ فاعليتها، وأن الجمع بين المساعدة الآلية والمراقبة الذاتية لم يتفوق على المساعدة الآلية وحدها.

دراسة فان وآخرين (Fan et al., 2025): هدفت إلى الكشف عن أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي في دافعية التعلم وعملياته ونواتجه، واستخدمت تصميمًا تجريبيًا عشوائيًا على (117) طالبًا جامعيًا كُلّفوا بمهمة كتابية، ووُزّعوا على أربع مجموعات: مجموعة تستعين بتطبيق ChatGPT، وثانية بخبير بشري، وثالثة بأدوات تحليل الكتابة، ورابعة دون دعم إضافي. ولم تظهر فروق في الدافعية الداخلية بين المجموعات، في حين اختلفت في تكرار عمليات التعلم المنظم ذاتيًا وتسلسلها. وتحسنت

ISSN : 2410-1818

درجات المقالات لدى مجموعة ChatGPT أكثر من غيرها، دون فروق دالة في اكتساب المعرفة أو نقلها، ونبّهت الدراسة إلى خطر الاتكال على التقنية وما سمّته "الكسل ما وراء المعرفي" (metacognitive laziness).

دراسة بلعيساوي (2026): تناولت الذكاء الاصطناعي بوصفه قوة فاعلة تعيد رسم الحدود بين الإنسان والآلة، لا أداة محايدة، واعتمدت قراءة فلسفية سوسيولوجية نقدية فككت فيها "العقل الأداتي" الذي يحصر الوجود الإنساني في أُطر تقنية ويحوّل الإنسان إلى معطيات خوارزمية قابلة للتنبؤ، ووقفت عند أثر النماذج المبرمجة في التفاعل الاجتماعي وما يصيبه من فقدان للعفوية والأصالة التعبيرية. وانتهت إلى أن التحدي الأكبر هو نزع الطابع الإنساني عن الذكاء باختزاله في الحساب، وأن الوعي الإنساني ينطوي على بعد وجودي قوامه "الشهود" والقدرة على منح المعنى، وهو ما يتجاوز المحاكاة الرقمية. وناقشت سيناريوهات الذكاء الفائق ومخاطرها على حرية الإرادة، وأوصت بإطار أخلاقي استباقي لأنسنة التقنية وحماية السيادة المعرفية للإنسان.

المحور الثاني: دراسات تناولت المسؤولية في استخدام الذكاء الاصطناعي

دراسة سانتوني دي سيو وميكاتشي (Santoni de Sio & Mecacci, 2021): عادت هذه الدراسة النظرية إلى مفهوم "فجوة المسؤولية" الذي صاغه ماتياس (Matthias, 2004)، ورأت أن الحديث عن فجوة واحدة تبسيط مُخِلّ؛ إذ تتوزع المشكلة على أربع فجوات مترابطة: فجوة في استحقاق اللوم (culpability)، وفجوة في المحاسبة الأخلاقية، وفجوة في المساءلة العامة، وفجوة في المسؤولية الفاعلة (active responsibility) التي تعني الالتزام المسبق بتجنب الضرر. وردّت هذه الفجوات إلى مصادر تقنية وتنظيمية وقانونية وأخلاقية ومجتمعية، واقترحت معالجتها معالجة شاملة تقوم على مبدأ "التحكم البشري ذي المعنى" (meaningful human control) في تصميم الأنظمة وتشغيلها.

دراسة الهاجري (2024): هدفت إلى بيان مفهوم المسؤولية الشرعية لمستخدمي الذكاء الاصطناعي، ووضع الضوابط الشرعية لاستعماله ومعايير صياغتها، وتحديد المسؤوليات التي تقع على عاتق المستخدم، بعد التعريف بالذكاء الاصطناعي ومراحل تطوره. واعتمدت المناهج التحليلي والاستقرائي والنقدي؛ فحللت النصوص الشرعية، واستقرأت المسائل الفقهية ذات الصلة، ونقدت صور الاستخدام غير المسؤول. وانتهت إلى الحاجة إلى مدونة شرعية ملزمة تنظم استخدام الذكاء الاصطناعي، مع عقوبات مناسبة لمن يخالف أحكامها، على أن تبقى مرنة تواكب التطور التقني وتحفظ الحقوق، وأوصت بدراسات أعمق في جرائم الحدود والتعازير المتصلة به، وبدراسة ميدانية لسلوك المستخدمين.

دراسة الشمراني (2024): سعت إلى تعرّف وجهات نظر الطلبة الدوليين في جامعة الملك سعود نحو أخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، متخذةً تطبيقات ChatGPT نموذجًا. واتبعت

ISSN : 2410-1818

المنهج الوصفي، وطبّقت استبانة إلكترونية من خمسة مجالات (المبادئ الأخلاقية، والتحديات، والاستراتيجيات، والإجراءات، ودور الجامعات) على عينة من (45) طالبًا من جنسيات وتخصصات متعددة. وكشفت النتائج عن وعي واضح لدى أفراد العينة بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وموافقة مرتفعة على مجالات الأداة جميعها، وكان أعلاها مجال دور المؤسسات التعليمية. وأوصت بتطوير معايير أخلاقية، وبأن تضطلع الحكومات والجامعات وسائر الأطراف المعنية بضمان الاستخدام المسؤول.

المحور الثالث: دراسات تناولت الأطر الأخلاقية والتربوية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التكوين

دراسة رقيب وآخرين (Raquib et al., 2022): انطلقت من مساءلة الافتراض الشائع بأن تطوير الذكاء الاصطناعي خيرٌ في ذاته، وتتبعت آثاره الأخلاقية ونماذج الأعمال التي تحكم صناعة التقنية في ظل اقتصاد يحركه السوق. واقترحت بديلًا لتوجيه حوكمة الذكاء الاصطناعي هو إطار أخلاقي قائم على الفضيلة في التصور الإسلامي ومؤسّس على مقاصد الشريعة، ورأت أن ما يمتلكه هذا الإطار من أسس وجودية وتقليد فكري ممتد يجعله أقدر على معالجة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي معالجة شاملة، وأبعد عن الخضوع لضغوط القوى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السائدة.

دراسة مكاوي (2023): هدفت إلى بناء ميثاق أخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي، فعرضت مفهومه وخصائصه وأهميته والاعتبارات الأخلاقية المرتبطة به، ثم اقترحت أبعاد الميثاق مسوّغةً بحاجات البحث التربوي وبالسياق الثقافي للمجتمعات العربية والإسلامية. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وانتهت إلى أن أهم أبعاد الميثاق: احترام خصوصية الباحثين والمشاركين، وضمان الموثوقية والأمان في أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة، ومأسسة استخدامه، وتوظيف تطبيقاته في دعم التواصل بين المؤسسات البحثية والمجتمع.

دراسة بيرمان وعجاوي (Bearman & Ajjawi, 2023): عرّفت الذكاء الاصطناعي تعريفًا علائقيًا؛ فهو أداة حاسوبية تُصدر حكمًا بشأن المسار الأمثل في تفاعل بعينه، دون أن يكون هذا الحكم قابلًا للتتبع بيسر، ومن ثم فهو "صندوق أسود" على الدوام. وبدل السعي إلى تفسيره تفسيرًا كاملًا، اقترحت الدراسة طريقة في التعليم تُعِدّ المتعلم للعمل في مواقف غامضة وجزئية تتشابك فيها التقنية بالبشر، وتقوم على ركيزتين: تعريف الطلاب بمعايير الجودة والأعراف المكتوبة وغير المكتوبة المحيطة بالذكاء الاصطناعي، وإتاحة تفاعلات ذات معنى مع أنظمته.

دراسة الحسن (2025): هدفت إلى بناء تصور مقترح لميثاق أخلاقيات تطبيقات أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، واتبعت المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي، مع أسلوب دلفاي على لجنة من خبراء التربية والذكاء الاصطناعي اختيروا بالطريقتين القصدية وكرة الثلج. وصنّفت أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى ما

ISSN : 2410-1818

يتعلق بالأفراد، وما يتعلق بالمطورين، وما يتعلق بالتطبيقات ذاتها، وحددت متطلبات تربوية وإنسانية وتقنية وتنظيمية وبيئية، وانتهت إلى (54) معيارًا لبناء الميثاق.

دراسة خليل (2025): سعت إلى بناء إطار تربوي مقترح لأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات، وتحديد التحديات الأخلاقية التي يثيرها، والمبادئ الفلسفية والتربوية التي ينبغي أن توجه استخدامه، ومسؤوليات المؤسسات في ضمان تبنيه تبنيًا مسؤولًا. واعتمدت المنهج الوصفي، وانتهت إلى أن أبرز التحديات: حماية البيانات، والعدالة والمساواة، والشفافية في التقويم، والتحيز الخوارزمي، وأن الأطر التعليمية القائمة متأخرة عن التحول التقني، وأن للمعلم دورًا محوريًا يستلزم إعداده مهنيًا وأخلاقيًا. وجاء الإطار في أربعة أبعاد: مؤسسي وتربوي وتقني ومجتمعي، قائمًا على العدالة والشفافية والمسؤولية والخصوصية، والإبقاء على البعد الإنساني في قلب العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولًا: أوجه الاتفاق

يلتقي البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة في أن الذكاء الاصطناعي ليس وسيطًا محايدًا يقف خارج العملية التربوية؛ فقد رأت فيه دراسة نوكس وزميليه (Knox et al., 2020) امتدادًا للمنطق السلوكي في توجيه المتعلم، وعدّته دراسة بلعيساوي (2026) قوة تعيد رسم الحدود بين الإنسان والآلة، ونظرت إليه دراسة بيرمان وعجاوي (Bearman & Ajjawi, 2023) بوصفه شريكًا في الحكم لا ينكشف كله. وهذا هو المنطلق الذي يقوم عليه البحث حين يعدّ البيئة الخوارزمية جزءًا من المجال الذي تتكوّن فيه الإرادة، لا أداة تقع خارجه.

ويتفق مع دراستي درويشي وآخرين (Darvishi et al., 2024) وفان وآخرين (Fan et al., 2025) في أن تحسّن المُخرَج بمساعدة الآلة لا يعني بالضرورة نمو القدرة لدى المتعلم؛ فالأولى رصدت اعتمادًا على المساعدة بدل التعلم منها، والثانية رصدت ارتفاع الدرجات دون فروق في اكتساب المعرفة أو نقلها. وتقدّم هاتان النتيجتان سندًا تجريبيًا لما يقرره البحث نظريًا في مبدأ "الملكة قبل المُخرَج"، ولقول ابن خلدون إن الملكة "في غير الفهم والوعي".

ويتفق مع دراسة سانتوني دي سيو وميكاتشي (Santoni de Sio & Mecacci, 2021) ودراسة الهاجري (2024) في أن دخول الآلة في الفعل لا يُسقط مسؤولية الإنسان، وأن سد فجوة المسؤولية يقتضي إبقاء الإنسان في موضع الفاعل المسؤول. كما يلتقي مع دراسة رقيب وآخرين (Raquib et al., 2022) في أن المرجعية الإسلامية قادرة على تقديم بديل أخلاقي يتجاوز الأطر الإجرائية السائدة، ويشترك مع دراسات مكاوي (2023) والحسن (2025) وخليل (2025) في الحاجة إلى ضوابط قيمية تحكم توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وفي جعل التصور المقترح ثمرةً للبحث.

ISSN : 2410-1818

ثانيًا: أوجه الاختلاف

يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في الموضوع والمستوى الذي يعالجه؛ فقد انشغلت أغلب تلك الدراسات بما ينبغي أن يُفعل أو يُتجنب عند استخدام الذكاء الاصطناعي: مبادئ الخصوصية والشفافية والعدالة في مواثيق مكاوي (2023) والحسن (2025) وخليل (2025)، والضوابط الشرعية للمستخدم عند الهاجري (2024)، ووعي الطلبة بالأخلاقيات عند الشمراني (2024). أما هذا البحث فيسأل عن الإنسان الذي تفترضه هذه المبادئ ابتداءً، فيتجه إلى المفاهيم المؤسِّسة للإنسان التربوي قبل الضوابط الإجرائية لاستخدام التقنية.

ويختلف عنها في المنهج؛ إذ اعتمدت دراستا درويشي وآخرين (Darvishi et al., 2024) وفان وآخرين (Fan et al., 2025) المنهج التجريبي، ودراسة الشمراني (2024) المنهج الوصفي المسحي، ودراسة الحسن (2025) أسلوب دلفاي، ودراستا مكاوي (2023) وخليل (2025) المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة الهاجري (2024) منهجًا فقهيًا تحليليًا استقرائيًا، في حين يجمع البحث الحالي بين المنهج الفلسفي التحليلي النقدي والمنهج الاستنباطي والمنهج المقارن.

ويختلف كذلك في المرجعية؛ فالدراسات الأجنبية انطلقت من داخل الفلسفة الغربية وأدواتها النقدية، ودراسة الهاجري (2024) من الفقه وأحكامه، ودراسة رقيب وآخرين (Raquib et al., 2022) من أخلاق الفضيلة ومقاصد الشريعة في سياق الحوكمة العامة للتقنية لا في سياق التربية. أما هذا البحث فيتتبع التحول في الفكر الغربي حتى جذوره، ثم يؤصّل المفاهيم في القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال المفسرين، ويعالجها بآراء الفلاسفة والمفكرين المسلمين، ويوازن بين المسارين.

ومن جهة التناول، اقتصرت كل دراسة تقريبًا على مفهوم واحد: الفاعلية والإرادة في المحور الأول، والمسؤولية في المحور الثاني، والضوابط الأخلاقية للتكوين في المحور الثالث، بينما يجمع البحث الحالي المفاهيم الثلاثة في نسق واحد، وينطلق من أن الخلل الذي يصيب أحدها يمتد أثره إلى الآخرين.

ثالثًا: أوجه الإفادة من الدراسات السابقة

أفاد البحث من هذه الدراسات في تحديد موقعه من الأدبيات القائمة وبلورة الفجوة التي ينطلق منها، وفي إثراء تحليل تحول مفهوم المسؤولية بتصنيف سانتوني دي سيو وميكاتشي لفجوات المسؤولية، وفي الاستئناس بالنتائج التجريبية لدراستي درويشي وآخرين وفان وآخرين على ما يقرره من اختزال التكوين في المُخرَج. كما أفاد من مفهوم "السلوكية الآلية" عند نوكس وزميليه في الربط بين سلوكية سكينر وتصميم الأنظمة التعليمية المعاصرة، ومن المواثيق والأطر المقترحة عند مكاوي والحسن وخليل في صياغة متطلبات التصور المقترح ومعوقاته، ومن دراسة الهاجري في ضبط البعد الشرعي لمسؤولية المستخدم.

ISSN : 2410-1818

رابعًا: ما يتميز به البحث الحالي

في ضوء ما سبق، يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بما يأتي:

1. أنه يتخذ "الإنسان التربوي" نفسه موضوعًا للدرس في عصر الذكاء الاصطناعي، فيعالج الإرادة والمسؤولية والتكوين بوصفها أركانًا مترابطة لصورة واحدة، ولم يقف الباحث على دراسة جمعت بينها على هذا النحو.

2. أنه لا يكتفي بوصف التحولات أو رصد آثارها، بل يكشف جذورها الفلسفية: فصل الإرادة عن الغاية في الكانطية والوجودية، والسلوكية، واقتصاد الانتباه، والفردانية التعاقدية، وتوزيع الفاعلية، والدهرانية، والعقل الأداتي، ونظرية رأس المال البشري، وما بعد الإنسانية؛ في حين وقفت دراسة نوكس وزميليه عند الجذر السلوكي، ودراسة بلعيساوي عند العقل الأداتي.

3. أنه يصل التشخيص الغربي بالتأصيل الإسلامي في سياق تربوي، مستندًا إلى النص الشرعي وأقوال المفسرين وتراث ابن سينا والغزالي وابن تيمية وابن القيم وابن خلدون، وإلى طه عبد الرحمن والمسيري من المعاصرين، بعد أن اتجهت الدراسات الإسلامية السابقة إلى التأصيل الفقهي أو إلى أخلاقيات الحوكمة العامة للتقنية.

4. أنه يقترح مفهوم "الإنسان المؤتمَن" غايةً جامعة للتربية في هذا العصر، ويبني عليه تصورًا مقترحًا من سبع خطوات منهجية، محكَّمًا من خبراء في أصول التربية والدراسات الإسلامية وعلوم الحاسب.

5. أنه ينقل السؤال من: كيف نستخدم الذكاء الاصطناعي استخدامًا أخلاقيًا؟ إلى سؤال أسبق منه: أي إنسان ينبغي أن تكوّنه التربية في بيئة صارت الخوارزميات فيها شريكًا في تشكيل معرفته واختياره وفعله؟

ISSN : 2410-1818

المبحث السابع: التصور المقترح لتربية الإنسان المؤتمَن في عصر الذكاء الاصطناعي

بُني التصور وفق سبع خطوات منهجية متتابعة: تحديد المنطلقات، ثم الأهداف، ثم الأسس، ثم المحاور، ثم المتطلبات، ثم المعوقات وسبل التغلب عليها، ثم التحكيم. وتعرض الخطوات الست الأولى التصور في صورته النهائية بعد إدخال تعديلات المحكمين وإضافاتهم، ويفصّل الجدولان (5) و(6) ذلك.

الخطوة الأولى: منطلقات التصور

منطلق شرعي: أن الإنسان حامل للأمانة (الأحزاب: 72)، مسؤول عن سمعه وبصره وفؤاده (الإسراء: 36)، وراعٍ مسؤول عن رعيته.

منطلق فلسفي: أن تحولات الإرادة والمسؤولية والتكوين ناتجة عن فلسفات بعينها فصلت الإرادة عن الغاية: الكانطية التي جعلت العقل مشرّعًا لذاته منقطعًا عن أي مرجع متجاوز، والوجودية الملحدة عند سارتر التي أتمّت هذا الفصل بنفي الطبيعة الإنسانية، والسلوكية عند سكينر التي أنكرت الإرادة المستقلة وجعلت السلوك قابلًا للهندسة، والعقل الأداتي الذي حصر التفكير في الوسائل دون الغايات.

منطلق واقعي: اتساع استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في المملكة، وتطبيق منهج الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، مع صراع قائم بين التوسع في دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم وجهود تقنينه ووضع أخلاقيات لاستخدامه، إذ تسبق وتيرة الدمج وتيرة التقنين.

الخطوة الثانية: أهداف التصور

الهدف العام: تكوين متعلم يوظف الذكاء الاصطناعي بإرادة واعية، ومسؤولية لا تُفوّض، وملكات راسخة.

الأهداف التفصيلية: تنطلق من التصور الإسلامي للإنسان، لأنه المؤثر الحقيقي الذاتي في السلوك من داخل النفس لا من خارجها:

1. تنمية قدرة المتعلم على مساءلة رغباته ومصادر ما يُعرض عليه، انطلاقًا من مسؤوليته عن سمعه وبصره وفؤاده.
2. تحديد المسؤولية عن كل استخدام للأدوات الذكية في المؤسسة التعليمية، انطلاقًا من مبدأ الرعاية.
3. حماية المراحل التي تتكوّن فيها الملكات الأساسية من التفريغ المعرفي، انطلاقًا من سؤال العبد "عن علمه فيم فعل به".
4. ترسيخ النزاهة الداخلية بديلًا من الاعتماد على المراقبة، انطلاقًا من معنى الأمانة في السر والعلانية.

ISSN : 2410-1818

الخطوة الثالثة: أسس التصور

يقوم التصور على المبادئ الخمسة التي حددها المبحث الخامس: الإرادة الموجهة بالغاية، وحراسة المدخلات، والرعاية والائتمان، والملكة قبل المُخرَج، والشاهدية بدل المراقبة. ويضاف إليها أساس سادس:

أساس الاستخلاف وعمارة الأرض: أصله قوله تعالى: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة: 30)، وقوله: ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود: 61)، قال السعدي: "أي: استخلفكم فيها" (السعدي، 2000، ص. 384)، وقول ابن خلدون إن الإنسان "رئيس بطبعه بمقتضى الاستخلاف الذي خُلق له" (ابن خلدون، 1988، ج. 1، ص. 185). ومقتضاه أن عمارة الأرض قيمة في التصور الإسلامي، وأن توظيف الذكاء الاصطناعي فيما يخدمها مطلوب لا مرفوض، على أن يبقى الإنسان هو المستخلَف لا الآلة.

الخطوة الرابعة: محاور التصور

تنطلق محاور التصور من الإحساس بقيمة الإيمان والتعبد لله في كل أمر، مصداقًا لقوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام: 162)، ويوضح الجدول (2) هذه المحاور.

جدول (2)

محاور التصور المقترح وأسسها ومؤشرات التحقق منها

المحور	الأساس الذي ينبثق منه	ما يتضمنه المحور	مؤشر التحقق
الإيمان والتعبد وتربية الإرادة	الإرادة الموجهة بالغاية؛ حراسة المدخلات؛ الاستخلاف	الانطلاق من الإحساس بقيمة الإيمان والتعبد لله في كل أمر، ومنه استعمال التقنية، ثم وعي المتعلم بمنطق أنظمة التوصية ومساءلة رغباته في ضوء غاياته	قدرة المتعلم على ربط استعماله للتقنية بغاية تعبدية، وتعليل اختياره لمصادر تعلمه
تحديد المسؤولية	الرعاية والائتمان	تعيين راعٍ مسؤول عن كل أداة ذكية، والإفصاح عن	وجود سياسة إفصاح مكتوبة ومطبقة في المؤسسة

ISSN : 2410-1818

المحور	الأساس الذي ينبثق منه	ما يتضمنه المحور	مؤشر التحقق
بناء الملكة	الملكة قبل المُخرَج	الاستعانة بها في كل عمل يُنسب إلى المتعلم التدرج من بناء الملكة دون أدوات توليدية إلى توظيفها أداةً للنقد والمراجعة	أداء المتعلم في مهام تُنجز دون مساعدة آلية
ترسيخ الشاهدية	الشاهدية بدل المراقبة	ربط النزاهة الأكاديمية بالأمانة بوصفها قيمة داخلية	اتساق سلوك المتعلم في المواقف المراقَبة وغير المراقَبة

الخطوة الخامسة: متطلبات التنفيذ

متطلبات تنظيمية: إطار مؤسسي يحدد مسؤوليات استخدام الذكاء الاصطناعي، منسجم مع دليل الاستخدام الصادر في التعليم العام.

متطلبات بشرية: إعداد المعلمين في البعد الفلسفي والقيمي للذكاء الاصطناعي ضمن مقررات أصول التربية.

متطلبات تقنية: اعتماد أنظمة قابلة للتفسير، لا تقوم على منطق تعظيم التفاعل.

متطلبات تقويمية: أدوات تقويم تقيس الملكة والعملية التعليمية لا المنتج النهائي وحده، ومؤشرات دورية لمتابعة تطبيق التصور ومراجعته.

الخطوة السادسة: المعوقات المحتملة وسبل التغلب عليها

جدول (3)

المعوقات المحتملة لتطبيق التصور وسبل التغلب عليها

المعوق المحتمل	سبيل التغلب عليه
غلبة النظرة الأداتية إلى التقنية لدى صانعي القرار	تقديم التصور بلغة تربط الأسس القيمية بمؤشرات قابلة للقياس
تسارع التقنية إلى درجة يتعذر معها استيعاب الجديد بتفاصيله	بناء ثقافة التعامل مع الجديد التقني بفهم منطقه وأسسه وآثاره بدل ملاحقة تفاصيله، وبناء التصور على مبادئ ثابتة لا على أدوات بعينها

ISSN : 2410-1818

المعوق المحتمل	سبيل التغلب عليه
صعوبة التحقق من استعانة المتعلم بالأدوات التوليدية	تقديم الإفصاح والشاهدية على الكشف الآلي

الخطوة السابعة: تحكيم التصور

1. المحكمون: عُرض التصور على عشرة محكمين من حملة الدكتوراه ممن لهم إنتاج علمي في مجالهم، كما يوضح الجدول (4).

جدول (4)

توزيع محكمي التصور المقترح حسب التخصص

التخصص	العدد	مسوّغ الاختيار
أصول التربية	4	الحكم على السلامة الفلسفية والتربوية للتصور
الشريعة (العقيدة، التفسير، الحديث)	3	الحكم على صحة التأصيل والاستنباط من النصوص
الحاسب الآلي (الذكاء الاصطناعي)	3	الحكم على الواقعية التقنية لمحاور التصور ومتطلباته
المجموع	**10**	

2. أداة التحكيم ومعيار القبول: استمارة تتضمن عناصر التصور في خطواته الست الأولى، يحكم المحكم على كل عنصر بأنه "أساسي" أو "مفيد غير أساسي" أو "غير ضروري"، مع خانة للتعديل المقترح. واعتُمد معيار لوشي لصدق المحتوى (Lawshe, 1975)، وقيمته الحرجة عند عشرة محكمين 0.80 (Ayre & Scally, 2014)، أي أن يحكم تسعة محكمين على الأقل بأن العنصر أساسي.

3. ملحوظات المحكمين والإجراء المتخذ: يعرض الجدول (5) ملحوظات المحكمين على كل خطوة، والتعديل الذي أُجري في ضوئها.

ISSN : 2410-1818

جدول (5)

ملحوظات المحكمين على خطوات التصور المقترح والإجراء المتخذ

خطوة التصور	ملحوظات المحكمين	الإجراء المتخذ
المنطلقات	الشرعي: موافقة كاملة. الفلسفي: موافقة عامة مع طلب بيان الفلسفة التي فصلت الإرادة عن الغاية. الواقعي: موافقة عامة مع بيان الصراع بين دمج الذكاء الاصطناعي وتقنينه ووضع أخلاقيات له	سُمّيت الفلسفات المسببة (الكانطية، الوجودية، السلوكية، العقل الأداتي)، وأُضيف الصراع بين الدمج والتقنين
الأهداف	موافقة على الهدف العام، وموافقة عامة على التفصيلية مع بيان أهمية الانطلاق من التصور الإسلامي لأنه المؤثر الحقيقي الذاتي	رُبط كل هدف تفصيلي بأصله في التصور الإسلامي
الأسس	موافقة، مع إضافة الانطلاق من أصل الاستخلاف وعمارة الأرض	أُضيف أساس سادس: الاستخلاف وعمارة الأرض
المحاور	تعديل البداية لتنطلق من الإحساس بقيمة الإيمان والتعبد لله في كل أمر، وموافقة على الباقي	عُدّل المحور الأول ليصبح "الإيمان والتعبد وتربية الإرادة"، وصُدّرت المحاور بهذا المنطلق
المتطلبات	موافقة عامة مع إضافة متطلبات تقويمية	أُضيفت المتطلبات التقويمية
المعوقات	بيان أن تسارع التقنية يبلغ درجة عدم استيعاب الجديد بتفاصيله، والحاجة إلى فهم ثقافة التعامل مع الجديد التقني	عُدّل المعوق الثاني وسبيل التغلب عليه

ISSN : 2410-1818

4. نتائج التحكيم: يرصد الجدول (6) نتائج التحكيم كميًّا.

جدول (6)

نتائج تحكيم عناصر التصور المقترح

خطوة التصور	العناصر قبل التحكيم	المقبولة دون تعديل	المعدّلة	المضافة	المحذوفة	العناصر بعد التحكيم
المنطلقات	3	1	2	0	0	3
الأهداف	5	1	4	0	0	5
الأسس	5	5	0	1	0	6
المحاور	4	3	1	0	0	4
المتطلبات	3	3	0	1	0	4
المعوقات وسبل التغلب	3	2	1	0	0	3
المجموع	**23**	**15**	**8**	**2**	**0**	**25**

ويتضح من الجدول (6) أن المحكمين وافقوا على جميع عناصر التصور فلم يُحذف أي عنصر، وأن 15 عنصرًا من أصل 23 قُبلت دون تعديل، وعُدّلت 8 عناصر، وأُضيف عنصران، فاستقر التصور في صورته النهائية على 25 عنصرًا. وتركزت التعديلات في المنطلقات والأهداف، وهي في مجملها تعميق للتأصيل الإسلامي وتحديد للفلسفات المسببة، لا مراجعة لبنية التصور.

ISSN : 2410-1818

الخاتمة

أولًا: النتائج

1. أن الإرادة تحولت من الاستقلال الذاتي إلى إرادة مُدارة خوارزميًا، وأن سبب ذلك فلسفي قبل أن يكون تقنيًا: فصل الإرادة عن الغاية، والسلوكية التي أنكرت "الإنسان المستقل"، واقتصاد الانتباه.
2. أن المسؤولية تعاني "فجوة" سببها الفردانية التعاقدية، وتوزيع الفاعلية على الشبكة، وانقطاع المساءلة النهائية بالدهرانية.
3. أن التكوين اختُزل في الأداء القابل للقياس تحت تأثير العقل الأداتي ونظرية رأس المال البشري وما بعد الإنسانية.
4. أن القرآن الكريم والسنة النبوية يقدمان أصولًا صريحة للمفاهيم الثلاثة: مشيئة حقيقية موجهة إلى الاستقامة، ومسؤولية معرفية لا تُفوّض، وأمانة تقتضي ألا يُسند الأمر إلى غير أهله.
5. أن الفلاسفة والمفكرين المسلمين قدموا أدوات مفهومية دقيقة لمعالجة التحولات، أبرزها: الإرادة اللازمة للنفس (ابن تيمية)، وسلسلة الخواطر (ابن القيم)، ومسؤولية القيّم (الغزالي)، والملكة التي هي غير الفهم (ابن خلدون)، والائتمانية (طه عبد الرحمن).
6. أن مفهوم "الإنسان المؤتمَن" يصلح غايةً مؤصّلة للتربية في هذا العصر، وقد بُني عليه تصور مقترح من سبع خطوات منهجية، وافق عليه المحكمون العشرة دون حذف أي عنصر، مع تعديل ثمانية عناصر وإضافة عنصرين (الاستخلاف وعمارة الأرض، والمتطلبات التقويمية).

ثانيًا: التوصيات

1. إدراج الأبعاد الفلسفية والقيمية للذكاء الاصطناعي ضمن مقررات أصول التربية في برامج إعداد المعلمين.
2. تجريب التصور المقترح في صورته المحكَّمة في مؤسسات تعليمية سعودية، وقياس أثره في ضوء مؤشرات التحقق التي حددها.
3. إجراء دراسات ميدانية في البيئة السعودية حول أثر الأدوات التوليدية في الملكات والمسؤولية الأكاديمية، تتجاوز دراسات القبول والاستخدام.
4. توسيع البحث في التراث التربوي الإسلامي، كمسكويه والزرنوجي وابن جماعة، من زاوية أسئلة العصر الرقمي.

ISSN : 2410-1818

ثالثًا: المقترحات

1. دراسة ميدانية: عن درجة تحقق أبعاد "الإنسان المؤتمَن" (الإرادة الواعية، والمسؤولية المعرفية، والملكة) لدى طلاب الجامعات السعودية الذين يستخدمون الذكاء الاصطناعي التوليدي.
2. دراسة تجريبية: عن فاعلية برنامج مبني على التصور المقترح في تنمية المسؤولية المعرفية والنزاهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، في ضوء منهج الذكاء الاصطناعي في التعليم العام.
3. دراسة تأصيلية: عن مفهوم "الملكة" عند ابن سينا وابن خلدون، وتطبيقاته التربوية في تقويم التعلم في عصر الذكاء الاصطناعي التوليدي.
4. تصور مقترح: عن دور الأسرة السعودية في حراسة المدخلات الرقمية للناشئة، في ضوء الفكر التربوي عند الغزالي وابن القيم.

ISSN : 2410-1818

المراجع

أولًا: المراجع العربية

1. ابن بطال، علي بن خلف. (2003). شرح صحيح البخاري (أ. ي. بن إبراهيم، تحقيق؛ ط. 2). مكتبة الرشد.
2. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1995). مجموع الفتاوى (ع. بن محمد بن قاسم، جمع وترتيب). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
3. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (1988). ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر (خ. شحادة، تحقيق؛ ط. 2، ج. 1). دار الفكر.
4. ابن سينا، الحسين بن عبد الله. (1959). كتاب النفس من كتاب الشفاء [Avicenna's De anima] (F. Rahman, Ed.). Oxford University Press.
5. ابن سينا، الحسين بن عبد الله. (1999). القانون في الطب (م. أ. الضناوي، وضع حواشيه). دار الكتب العلمية.
6. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (2019أ). الفوائد (م. ع. شمس، تحقيق). دار عطاءات العلم؛ دار ابن حزم.
7. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. (2019ب). تحفة المودود بأحكام المولود (ع. ج. ضميرية، تحقيق). دار عطاءات العلم؛ دار ابن حزم.
8. ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1431هـ). تفسير القرآن العظيم (ح. ب. ياسين، تحقيق). دار ابن الجوزي.
9. ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت.). *لسان العرب* (مادة "رود"). دار صادر.
10. الأسمري، محمد. (2025). اقتصاد الانتباه وعلاقته بصناعة المحتوى المرئي عبر منصات الإعلام الرقمي. *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية، (31)*، 763.831
11. البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه (م. ز. الناصر، تحقيق). دار طوق النجاة.
12. بلعيساوي، الطاهر. (2026). الذكاء الاصطناعي وإشكاليات الوعي والسيادة الرقمية: قراءة فلسفية سوسيولوجية. *آفاق علمية، 18*(1)، 119-137.
13. الترمذي، محمد بن عيسى. (1975). سنن الترمذي (أ. م. شاكر وآخرون، تحقيق؛ ط. 2). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
14. الحسن، نهلة بنت علي بن حسن. (2025). تصور مقترح لميثاق أخلاقيات تطبيقات أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات*، (عدد خاص)، 180-204.

ISSN : 2410-1818

15. حسن، وسام محمد أحمد. (2024). إدراك الجمهور لتأثير الأنظمة الخوارزمية على توزيع المحتوى الإخباري بموقع فيسبوك وعلاقته بسلوكهم التفاعلي. *مجلة البحوث الإعلامية، (70)*، 303.392
16. خليل، عبد الناصر أحمد محمد. (2025). إطار تربوي مقترح لأخلاقيات التعامل مع الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بقنا*، (64)، 784-858. https://doi.org/10.21608/maeq.2025.457037
17. الراشد، لطيفة بنت ناصر. (2021). الحديث الموضوعي: المنهج والتأصيل والتمثيل. دار طيبة الخضراء.
18. الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد. (1412هـ). المفردات في غريب القرآن (ص. ع. الداودي، تحقيق). دار القلم؛ الدار الشامية.
19. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (ع. بن معلا اللويحق، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
20. السيد، فاطمة الزهراء محمد أحمد. (2020). الخوارزميات وهندسة تفضيلات مستخدمي الإعلام الاجتماعي. *لباب*، (5).
21. الشمراني، صالح عبد الله. (2024). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر الطلبة الدوليين: تطبيقات ChatGPT نموذجًا. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 120*(2)، 330–359.
22. صحيفة الوطن. (2026، 5 مايو). 15٪ استخدام طلاب الجامعات AI في إنجاز الواجبات. https://www.alwatan.com.sa/article/1180336
23. طه عبد الرحمن. (2000). سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية. المركز الثقافي العربي.
24. طه عبد الرحمن. (2014). بؤس الدهرانية: النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين. الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
25. طه عبد الرحمن. (2017). دين الحياء: من الفقه الائتماري إلى الفقه الائتماني (ج. 1: أصول النظر الائتماني). المؤسسة العربية للفكر والإبداع.
26. علي، نادر بابكر الصديق. (2025). تفاعل العلوم الإسلامية مع تقنيات الذكاء الاصطناعي في الدراسات الإسلامية (التحديات والأخلاقيات). *مجلة جامعة أم درمان الإسلامية للعلوم الإسلامية والقانونية، 21*(1)، 470. 480
27. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. (د.ت). إحياء علوم الدين. دار المعرفة.
28. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (د.ت.). المسؤولية. في *المعجم الوسيط*.

ISSN : 2410-1818

29. مستور، عبد القادر. (2026). التحديات الأخلاقية للذكاء الاصطناعي. *مجلة كلية الشريعة– أكادير*، 1 .(10).
30. المسيري، عبد الوهاب. (2002). العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة (مج. 1–2). دار الشروق.
31. مكاوي، إسماعيل خالد علي. (2023). نحو ميثاق أخلاقي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث التربوي. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 110* ، 391–442.
32. الهاجري، فلاح محمد. (2024). المسؤولية الشرعية لمستخدمي الذكاء الاصطناعي: دراسة فقهية. *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 39*(عدد خاص 4)، 9–81. https://doi.org/10.34120/jsis.v39isi4.3511

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Alammari, A. (2024). Evaluating generative AI integration in Saudi Arabian education: A mixed-methods study. *PeerJ Computer Science, 10*, Article e1879. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1879
2. AlDakheel, A., Alshehre, A., Alamoudi, E., AlKhabbaz, M., Aljohani, A., & Alharbi, R. (2026). *Generative AI in Saudi Arabia: A national survey of adoption, risks, and public perceptions* (arXiv:2601.18234). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2601.18234
3. Arendt, H. (1961). The crisis in education. In *Between past and future: Six exercises in political thought* (pp. 173–196). Viking Press.
4. Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79–86. https://doi.org/10.1177/0748175613513808
5. Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology, 54*(5), 1160–1173. https://doi.org/10.1111/bjet.13337
6. Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
7. Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory, 70*(1), 89–104.
8. Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory, 70*(1), 89–104. https://doi.org/10.1111/edth.12411
9. Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
10. Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

ISSN : 2410-1818

11. Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
12. Coeckelbergh, M. (2020). Artificial intelligence, responsibility attribution, and a relational justification of explainability. *Science and Engineering Ethics, 26*(4), 2051–2068. https://doi.org/10.1007/s11948-019-00146-8
13. Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education, 210*, Article 104967. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967
14. 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*(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544
15. Floridi, L., & Sanders, J. W. (2004). On the morality of artificial agents. *Minds and Machines, 14*(3), 349–379. https://doi.org/10.1023/B:MIND.0000035461.63578.9d
16. Frankfurt, H. G. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *The Journal of Philosophy, 68*(1), 5–20. https://doi.org/10.2307/2024717
17. Frankfurt, H. G. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *The Journal of Philosophy, 68*(1), 5–20. https://doi.org/10.2307/2024717
18. Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies, 15*(1), Article 6. https://doi.org/10.3390/soc15010006
19. Hameed, A. (2026). Exploring the role of artificial intelligence (AI) in enhancing EFL education in Saudi Arabia: A review of opportunities, obstacles, and future directions. *Education Sciences, 16*(6), Article 981. https://doi.org/10.3390/educsci16060981
20. Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and new technologies of power* (E. Butler, Trans.). Verso.
21. Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. Harper.
22. Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays* (W. Lovitt, Trans.). Harper & Row.
23. Heidegger, M. (1977). The question concerning technology. In *The question concerning technology and other essays* (W. Lovitt, Trans., pp. 3–35). Harper & Row. (Original work published 1954).
24. Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of reason*. Oxford University Press.
25. Horkheimer, M. (1947). *Eclipse of reason*. Oxford University Press.
26. Humboldt, W. von. (2000). Theory of Bildung (G. Horton-Krüger, Trans.). In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57–61). Lawrence Erlbaum Associates.

ISSN : 2410-1818

27. Jaeger, W. (1945). *Paideia: The ideals of Greek culture* (G. Highet, Trans.; 2nd ed., Vol. 1). Oxford University Press.
28. Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Insel Verlag.
29. Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press.
30. Kant, I. (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Johann Friedrich Hartknoch.
31. Kant, I. (1900). *Kant on education (Ueber Pädagogik)* (A. Churton, Trans.). D. C. Heath. (Original work published 1803)
32. Kant, I. (1998). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor, Ed. & Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1785)
33. Knox, J., Williamson, B., & Bayne, S. (2020). Machine behaviourism: Future visions of 'learnification' and 'datafication' across humans and digital technologies. *Learning, Media and Technology, 45*(1), 31–45. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1623251
34. Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
35. Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
36. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563–575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
37. Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
38. Libet, B., Gleason, C. A., Wright, E. W., & Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential). *Brain, 106*(3), 623–642. https://doi.org/10.1093/brain/106.3.623
39. Matthias, A. (2004). The responsibility gap: Ascribing responsibility for the actions of learning automata. *Ethics and Information Technology, 6*(3), 175–183. https://doi.org/10.1007/s10676-004-3422-1
40. Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535
41. Raquib, A., Channa, B., Zubair, T., & Qadir, J. (2022). Islamic virtue-based ethics for artificial intelligence. *Discover Artificial Intelligence, 2*(1), 1–16. https://doi.org/10.1007/s44163-022-00028-2
42. Ruitenberg, C. (2009). Introduction: The question of method in philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education, 43*(3), 315–323. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00712.x

ISSN : 2410-1818

43. Santoni de Sio, F., & Mecacci, G. (2021). Four responsibility gaps with artificial intelligence: Why they matter and how to address them. *Philosophy & Technology, 34*(4), 1057–1084. https://doi.org/10.1007/s13347-021-00450-x
44. Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel.
45. Sartre, J.-P. (2007). *Existentialism is a humanism* (C. Macomber, Trans.). Yale University Press. (Original work published 1946)
46. Saudi Press Agency. (2025, August 24). *A new era of education: Saudi Arabia's schools launch AI curriculum for six million students this year*. https://www.spa.gov.sa/en/N2384135
47. Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Alfred A. Knopf.
48. Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Alfred A. Knopf.
49. Sobaih, A. E. E., Elshaer, I. A., & Hasanein, A. M. (2024). Examining students' acceptance and use of ChatGPT in Saudi Arabian higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(3), 709–721. https://doi.org/10.3390/ejihpe14030047
50. Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press.
51. Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press.
52. Yeung, K. (2017). 'Hypernudge': Big Data as a mode of regulation by design. *Information, Communication & Society, 20*(1), 118–136. https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1186713
53. Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.
54. Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

ISSN : 2410-1818

رومنة المراجع العربية:

Romanized References (APA 7)

1. Ibn Baṭṭāl, ʿA. ibn K. (2003). *Sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* [Commentary on Sahih al-Bukhari] (A. Y. ibn Ibrāhīm, Ed.; 2nd ed.). Maktabat al-Rushd.
2. Ibn Taymiyyah, A. ibn ʿA. al-Ḥalīm. (1995). *Majmūʿ al-fatāwā* [Collection of fatwas] (ʿA. ibn M. ibn Qāsim, Comp.). King Fahd Complex for the Printing of the Holy Qur'an.
3. Ibn Khaldūn, ʿA. ibn M. (1988). *Dīwān al-mubtadaʾ wa-al-khabar fī tārīkh al-ʿArab wa-al-Barbar wa-man ʿāṣarahum min dhawī al-shaʾn al-akbar* [The history of the Arabs, Berbers, and their notable contemporaries] (K. Shaḥādah, Ed.; 2nd ed., Vol. 1). Dār al-Fikr.
4. Ibn Sīnā, al-Ḥ. ibn ʿA. (1959). *Kitāb al-nafs min Kitāb al-shifāʾ* [Avicenna's De anima] (F. Rahman, Ed.). Oxford University Press.
5. Ibn Sīnā, al-Ḥ. ibn ʿA. (1999). *Al-Qānūn fī al-ṭibb* [The canon of medicine] (M. A. al-Ḍanāwī, Annot.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah.
6. Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. ibn A. B. (2019a). *Al-Fawāʾid* [The benefits] (M. ʿA. Shams, Ed.). Dār ʿAṭāʾāt al-ʿIlm; Dār Ibn Ḥazm.
7. Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. ibn A. B. (2019b). *Tuḥfat al-mawdūd bi-aḥkām al-mawlūd* [A gift to the beloved concerning the rulings on newborns] (ʿA. J. Ḍumayriyyah, Ed.). Dār ʿAṭāʾāt al-ʿIlm; Dār Ibn Ḥazm.
8. Ibn Kathīr, I. ibn ʿU. (1431 AH). *Tafsīr al-Qurʾān al-ʿaẓīm* [Exegesis of the Holy Qur'an] (Ḥ. B. Yāsīn, Ed.). Dār Ibn al-Jawzī.
9. Ibn Manẓūr, M. ibn M. (n.d.). *Lisān al-ʿArab* [The tongue of the Arabs] (Entry "Rawd"). Dār Ṣādir.
10. Al-Asmari, M. (2025). Iqtiṣād al-intibāh wa-ʿalāqatuhu bi-ṣināʿat al-muḥtawā al-marʾī ʿabra manāṣṣāt al-iʿlām al-raqamī [Attention economy and its relationship to visual content production on digital media platforms]. *Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Iʿlāmiyyah*, (31), 763–831.
11. Al-Bukhārī, M. ibn I. (1422 AH). *Al-Jāmiʿ al-musnad al-ṣaḥīḥ al-mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh wa-sunanihi wa-ayyāmihi* [The authentic collection of the Prophet's sayings, traditions, and life] (M. Z. al-Nāṣir, Ed.). Dār Ṭawq al-Najāh.
12. Belʿīsāwī, al-Ṭ. (2026). Al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī wa-ishkāliyyāt al-waʿy wa-al-siyādah al-raqamiyyah: Qirāʾah falsafiyyah sūsiyūlūjiyyah [Artificial intelligence and the dilemmas of consciousness and digital sovereignty: A philosophical-sociological reading]. *Āfāq ʿIlmiyyah, 18*(1), 119–137.
13. Al-Tirmidhī, M. ibn ʿĪ. (1975). *Sunan al-Tirmidhī* [The traditions of al-Tirmidhi] (A. M. Shākir et al., Eds.; 2nd ed.). Sharikat Maktabat wa-Maṭbaʿat Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.

ISSN : 2410-1818

14. Al-Ḥasan, N. bint ʿA. ibn Ḥ. (2025). Taṣawwur muqtaraḥ li-mīthāq akhlāqiyyāt taṭbīqāt anẓimat al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-taʿlīm bi-al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Saʿūdiyyah fī ḍawʾ al-ittijāhāt al-ʿālamiyyah al-muʿāṣirah [A proposed charter for the ethics of artificial intelligence applications in education in Saudi Arabia in light of contemporary global trends]. *Al-Majallah al-Duwaliyyah li-Tiknūlūjiyā al-Taʿlīm wa-al-Maʿlūmāt*, (Special issue), 180–204.
15. Ḥasan, W. M. A. (2024). Idrāk al-jumhūr li-taʾthīr al-anẓimah al-khawārizmiyyah ʿalā tawzīʿ al-muḥtawā al-ikhbārī bi-mawqiʿ Facebook wa-ʿalāqatuhu bi-sulūkihim al-tafāʿulī [Audience perceptions of algorithmic systems' influence on Facebook news distribution and their relationship to interactive behavior]. *Majallat al-Buḥūth al-Iʿlāmiyyah*, (70), 303–392.
16. Khalīl, ʿA. al-N. A. M. (2025). Iṭār tarbawī muqtaraḥ li-akhlāqiyyāt al-taʿāmul maʿa al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-muʾassasāt al-taʿlīmiyyah [A proposed educational framework for the ethics of dealing with artificial intelligence in educational institutions]. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawiyyah*, (64), 784–858. https://doi.org/10.21608/maeq.2025.457037
17. Al-Rāshid, L. bint N. (2021). *Al-ḥadīth al-mawḍūʿī: Al-manhaj wa-al-taʾṣīl wa-al-tamthīl* [Thematic hadith: Methodology, foundations, and applications]. Dār Ṭaybah al-Khaḍrāʾ.
18. Al-Rāghib al-Aṣfahānī, al-Ḥ. ibn M. (1412 AH). *Al-Mufradāt fī gharīb al-Qurʾān* [Vocabulary of rare Qur'anic expressions] (Ṣ. ʿA. al-Dāwūdī, Ed.). Dār al-Qalam; al-Dār al-Shāmiyyah.
19. Al-Saʿdī, ʿA. ibn N. (2000). *Taysīr al-karīm al-raḥmān fī tafsīr kalām al-mannān* [Facilitation of the Most Merciful's interpretation of the Qur'an] (ʿA. ibn M. al-Luwayḥiq, Ed.). Muʾassasat al-Risālah.
20. Al-Sayyid, F. al-Z. M. A. (2020). Al-khawārizmiyyāt wa-handasat tafḍīlāt mustakhdimī al-iʿlām al-ijtimāʿī [Algorithms and the engineering of social media users' preferences]. *Lubāb*, (5).
21. Al-Shamrānī, Ṣ. ʿA. (2024). Akhlāqiyyāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-taʿlīm min wujhat naẓar al-ṭalabah al-duwaliyyīn: Taṭbīqāt ChatGPT namūdhajan [Ethics of artificial intelligence in education from the perspective of international students: ChatGPT applications as a model]. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah, 120*(2), 330–359.
22. Al-Waṭan Newspaper. (2026, May 5). *15% istikhdām ṭullāb al-jāmiʿāt AI fī injāz al-wājibāt* [15% of university students use AI to complete assignments]. Al-Watan
23. Ṭāhā ʿAbd al-Raḥmān. (2000). *Suʾāl al-akhlāq: Musāhamah fī al-naqd al-akhlāqī lil-ḥadāthah al-gharbiyyah* [The question of ethics: A contribution to the ethical critique of Western modernity]. Al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

ISSN : 2410-1818

24. Ṭāhā ʿAbd al-Raḥmān. (2014). *Buʾs al-dahrāniyyah: Al-naqd al-iʾtimānī li-faṣl al-akhlāq ʿan al-dīn* [The misery of secularism: A trusteeship-based critique of separating ethics from religion]. Al-Shabakah al-ʿArabiyyah lil-Abḥāth wa-al-Nashr.
25. Ṭāhā ʿAbd al-Raḥmān. (2017). *Dīn al-ḥayāʾ: Min al-fiqh al-iʾtimārī ilā al-fiqh al-iʾtimānī* [The religion of modesty: From command-based jurisprudence to trusteeship-based jurisprudence] (Vol. 1: Uṣūl al-naẓar al-iʾtimānī). Al-Muʾassasah al-ʿArabiyyah lil-Fikr wa-al-Ibdāʿ.
26. ʿAlī, N. B. al-Ṣiddīq. (2025). Tafāʿul al-ʿulūm al-Islāmiyyah maʿa taqniyyāt al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-dirāsāt al-Islāmiyyah (al-taḥaddiyāt wa-al-akhlāqiyyāt) [The interaction of Islamic sciences with artificial intelligence technologies in Islamic studies: Challenges and ethics]. *Majallat Jāmiʿat Umm Durmān al-Islāmiyyah lil-ʿUlūm al-Islāmiyyah wa-al-Qānūniyyah, 21*(1), 470–480.
27. Al-Ghazālī, A. Ḥ. M. ibn M. (n.d.). *Iḥyāʾ ʿulūm al-dīn* [Revival of the religious sciences]. Dār al-Maʿrifah.
28. Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah bi-al-Qāhirah. (n.d.). Al-masʾūliyyah [Responsibility]. In *Al-Muʿjam al-wasīṭ* [The intermediate dictionary].
29. Mastūr, ʿA. al-Q. (2026). Al-taḥaddiyāt al-akhlāqiyyah lil-dhakāʾ al-iṣṭināʿī [Ethical challenges of artificial intelligence]. *Majallat Kulliyyat al-Sharīʿah–Agadir, 1*(10).
30. Al-Masīrī, ʿA. al-W. (2002). *Al-ʿIlmāniyyah al-juzʾiyyah wa-al-ʿilmāniyyah al-shāmilah* [Partial secularism and comprehensive secularism] (Vols. 1–2). Dār al-Shurūq.
31. Makkāwī, I. Kh. ʿA. (2023). Naḥwa mīthāq akhlāqī li-istikhdām al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī fī al-baḥth al-tarbawī [Towards an ethical charter for using artificial intelligence in educational research]. *Al-Majallah al-Tarbawiyyah, 110*, 391–442.
32. Al-Hājirī, F. M. (2024). Al-masʾūliyyah al-sharʿiyyah li-mustakhdimī al-dhakāʾ al-iṣṭināʿī: Dirāsah fiqhiyyah [The Sharia responsibility of artificial intelligence users: A jurisprudential study]. *Majallat al-Sharīʿah wa-al-Dirāsāt al-Islāmiyyah, 39*(Special issue 4), 9–81. https://doi.org/10.34120/jsis.v39isi4.3511

ISSN : 2410-1818

مجلـــة الأندلس للعلوم الإنسانيـة والاجتماعيـة
مجلـــة دوليـــة شهـريـــة علميـــة محكمـــة
الترقيـم الدولي الإلكتروني: ISSN:2410- 521X
الترقيـم الدولـي الورقـي :ISSN:2410- 1818
البريد الإلكتروني : journal@andalusuniv.net

المجلـة مفهرسـة فـي المواقـع الآتيـة :

العام	2021	2022	2023	2024	2025
معامل أرسيف	0.2692	0.1954	0.3759	0.3068	0.5978
معامل التأثير العربي	1.60	1.73	1.25	1.55	1.59