

المجلة الدولية للأبحاث التربوية

International Journal for Research in Education

المجلد (50) العدد (1) يناير 2026 - Vol. (50), issue (1) January 2026

هذا البحث حاصل على

جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم / الألكسو للبحث التربوي المتميز
ضمن منافسات الدورة 28 - للعام 2025م

Manuscript No. : 2427

Illusory Competence Inflation as a Mediating Variable in the Relationship Between Cognitive Dependence on Generative Artificial Intelligence and Intellectual Identity Distortion Among Postgraduate Students in Saudi Universities (A Mixed-Methods Study)

تضخم الكفاءة الوهمية كمتغير وسيط في العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية (دراسة مختلطة)

DOI : <http://doi.org/10.36771/ijre.50.1.26-pp251-310>

Mogeda El Sayed El Keshky
King Abdulaziz University,
Saudi Arabia,
Assiut University, Egypt
drmogeda@gmail.com

مجده السيد علي الكشكي
جامعة الملك عبد العزيز -
المملكة العربية السعودية
جامعة أسيوط - جمهورية مصر العربية

Abstract

The present study aimed to examine the relationship between cognitive dependence on generative artificial intelligence (GenAI) and intellectual identity distortion among postgraduate students in Saudi universities, while testing the mediating role of illusory competence inflation. A mixed-methods design was employed. Three scales developed and psychometrically validated by the researcher were administered to a sample of 393 students. In addition, semi-structured interviews were conducted with 11 participants to explore their patterns of smart-tool use and self-perceptions. The qualitative data derived from these interviews were analyzed using a thematic analysis approach. The findings indicated a low level of cognitive dependence on GenAI ($M = 40.82$, $SD = 14.54$, $p < .001$), a moderate level of illusory competence inflation ($M = 36.03$, $SD = 7.33$, $p = .93$), and a low level of intellectual identity distortion ($M = 24.52$, $SD = 8.90$, $p < .001$). Detailed results showed higher means for the dimensions of self-understanding ($M = 9.52$, $SD = 2.01$, $p < .001$) and illusion of self-efficacy ($M = 9.45$, $SD = 2.37$, $p < .001$), and a lower mean for uncritical reliance on AI ($M = 8.17$, $SD = 3.08$, $p < .001$). Structural equation modeling (SEM) revealed significant direct effects of cognitive dependence on illusory competence inflation ($\beta = 0.90$, $p < .001$) and on intellectual identity distortion ($\beta = 0.60$, $p < .001$), as well as a significant indirect effect through illusory competence inflation ($\beta = 0.35$, $p = .04$), confirming partial mediation. Findings were interpreted through Cognitive Load Theory, Self-Authorship Theory, and the I-PACE model. The study recommended developing structured training programs to rationalize cognitive dependence on generative AI and to mitigate illusory competence inflation and intellectual identity distortion.

Keywords: Generative Artificial Intelligence, Cognitive Dependence, Illusory Competence Inflation, Intellectual Identity Distortion, Postgraduate Students, Structural Equation Modeling.

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية، مع اختبار الدور الوسيط لتضخم الكفاءة الوهمية. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث طُبِّقَت ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثة، تم تطويرها والتحقق من خصائصها السيكمترية، على عينة مكونة من (393) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا. إضافة إلى ذلك، أُجريت مقابلات شبه منظّمة مع (11) مشاركًا لاستكشاف أنماط استخدامهم للأدوات الذكية وتصوراتهم الذاتية. وقد تم تحليل البيانات النوعية المستخلصة من هذه المقابلات باستخدام منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). أشارت النتائج إلى مستوى منخفض من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي ($M = 40.82$, $SD = 14.54$, $p < .001$)، ومستوى متوسط من تضخم الكفاءة الوهمية ($M = 36.03$, $SD = 7.33$, $p = .93$)، ومستوى منخفض من تشويه الهوية الفكرية ($M = 24.52$, $SD = 8.90$, $p < .001$). وأظهرت النتائج التفصيلية متوسطات أعلى لبُعدي المبالغة في تقييم الفهم الذاتي ($M = 9.52$, $SD = 2.01$, $p < .001$)، ووهم الفعالية الذاتية ($M = 9.45$, $SD = 2.37$, $p < .001$)، ومتوسطًا أقل للاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي ($M = 8.17$, $SD = 3.08$, $p < .001$). وكشفت نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) عن تأثيرات مباشرة دالة للاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي على تضخم الكفاءة الوهمية ($\beta = 0.90$, $p < .001$) وعلى تشويه الهوية الفكرية ($\beta = 0.60$, $p < .001$)، بالإضافة إلى تأثير غير مباشر دال من خلال تضخم الكفاءة الوهمية ($\beta = 0.35$, $p = .05$)، مما يؤكد الوساطة الجزئية. فُسرت النتائج في ضوء نظرية الحمل المعرفي ونظرية التكوين الذاتي للهوية ونموذج I-PACE. وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية لترشيد الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي والحد من تضخم الكفاءة وتشويه الهوية الفكرية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي التوليدي، الاعتماد المعرفي، تضخم الكفاءة الوهمية، تشوه الهوية الفكرية، طلاب الدراسات العليا، نمذجة المعادلة البنائية.

مقدمة الدراسة

أحدث الذكاء الاصطناعي (AI) ثورة في طرق التدريس والتعلم. (Kim et al., 2015; Tahiru, 2021) وقد برز الذكاء الاصطناعي، وخاصة الذكاء الاصطناعي التوليدي، بوصفه أداة يمكنها دعم التعلم، وتقديم المساعدة للطلاب في استكشاف الحلول وتوليد الأفكار (Hou et al., 2025).

وفي خضم التحولات المعرفية المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، فرض الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) نفسه كأحد أكثر التقنيات تأثيرًا في بنية التعليم العالي؛ إذ تجاوزت أدوات مثل ChatGPT و Gemini و Claude حدودَ كونها وسائل دعم تقني إلى كونها شركاء معرفيين نشطين، يُسهمون في إنتاج المحتوى، وتوليد الأفكار، وتنظيم أنماط التفكير. (Mollick & Mollick, 2023; Zawacki-Richter et al., 2019) مما يجعلنا أمام نقلة ابستمولوجية لا تقنية فحسب، هذا التحول لم يكن على الهامش، بل مسّ جوهر العملية الأكاديمية، لا سيما في مرحلة الدراسات العليا، التي يُفترض فيها بلوغ الطالب مستويات رفيعة من الاستقلالية النقدية والنضج المعرفي، خاصة بعد التوسع المتسارع في استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي بين طلبة الدراسات العليا. (Aldulaijan & Almalky, 2025) وقد كشفت دراسة المحمدي وآخرين (2025) أن نحو ثلاثة أرباع طلاب الدراسات العليا السعوديين (74.3%) يستخدمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البحث العلمي، مما يعكس حجم الانتشار الواسع لهذه الأدوات في البيئة الجامعية السعودية. وقد أثار هذا التوسع نقاشًا متزايدًا حول أثر هذا الاستخدام على مهارات التفكير المستقل (Segbenya et al., 2023).

فبالرغم مما تمنحه هذه الأدوات من إمكانيات في تسريع المهام الأكاديمية وتعزيز الوصول إلى المعرفة، فإن الإفراط في الاعتماد المعرفي عليها أثار قلقًا متزايدًا في الأوساط التربوية والنفسية؛ لما ينطوي عليه من إعادة صياغة غير واعية للعلاقة بين المتعلم والمعرفة. (Singh & Aziz, 2025)؛ إذ كشفت دراساتٌ حديثة عن بروز نمطٍ معرفي جديد هو "الاعتماد المعرفي الزائد"، وهو نمطٌ يُصبح فيه الطالب أقل ميلًا للبحث والتأمل، وأكثر ميلًا لتلقي الإجابات الجاهزة من الأداة دون مساءلة معرفية أو نقد ذاتي. (Liu, 2024; Wang et al., 2024; Claman & Sezgin, 2023; Chiu, 2021)

ويُعد أحد أبرز تجليات هذا التحول ظاهرة "تضخم الكفاءة الوهمية"، وهي حالة يشعر فيها الطالب بأنه يمتلك كفاءات معرفية عالية، بينما لا تدعم هذه القناعة قدراته الحقيقية، بل تُبني على تكرار محتوى أنتجته الخوارزميات (Messerli & Crockett, 2024; Marchetti et al., 2025; Dunning et al., 2003) ويكمن خطر هذا التضخم في أنه يُنتج شعورًا بالجدارية والانجاز دون ممارسة فكرية حقيقية، مما يُرسخ وهم الكفاءة على حساب العمق المعرفي والجهد التحليلي. (Aldulaijan & Almalky, 2025)

من جهة أخرى، فإن الاعتماد المستمر على أدوات المعرفة الاصطناعية، وغياب الجهد التأملي والتحليلي، يُضعف من قدرة الطلاب على التفكير المستقل (Lo et al., 2025; Khalifa & Albadowy, 2024)، وهو ما يُشير إلى بدايات تشوّه في تصور الهوية الفكرية من حيث امتلاك المعرفة الذاتية والقدرة على المراجعة النقدية دون تدخل تقني؛ مما يؤدي تدريجيًا إلى تفكك ملامح الهوية الفكرية الأكاديمية، وهي الهوية التي تتشكل عبر التفاعل النشط مع المعرفة، والتجريب، والتحميص، وإنتاج المعنى، وهذا التشوّه في الهوية الفكرية لا يُعد ظاهرة سطحية، بل هو انعكاس لبنية معرفية مضطربة يُعاد تشكيلها تحت تأثير نماذج لغوية ذكية تحاكي الفهم دون أن تُنتج وعيًا ذاتيًا حقيقيًا؛ إذ تُشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن الاعتماد المتكرر على أدوات المعرفة التوليدية يُفضي إلى ضعف الحس النقدي، وتآكل الأصالة الفكرية، وفقدان التماسك المعرفي الذاتي للطالب. (Singh & Aziz, 2025; Chen et al., 2023; Hasanein & Sobaih, 2023) وتُعد هذه الهوية حجر الزاوية في التكوين الجامعي، بوصفها تمثل حصيلة التفاعل التأملي مع المعرفة، وليس فقط استهلاكها.

وعلى الرغم من أهمية هذه التحولات، فإن الأدبيات المعاصرة لم تتناول هذه المتغيرات بشكل تكاملي؛ إذ ركّزت أغلب الدراسات على الأداء الأكاديمي أو الجوانب الأخلاقية المرتبطة بالاستخدام، وأهملت التحليل المعرفي- النفسي العميق لأثر هذه التقنية في وعي المتعلم، خاصة لدى طلاب الدراسات العليا، الذين يُفترض فيهم الاتزان النقدي والتكوين الفكري الناضج. (Zhai et al., 2024)

فعلى الرغم من تعدد الدراسات حول الذكاء الاصطناعي فإن العلاقة التبادلية بين المتغيرات الثلاثة - الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتضخم الكفاءة الوهمية، وتشوّه الهوية الفكرية- لا تزال غير مطروقة بشكل تكاملي، خاصة في السياق العربي؛ إذ غالبًا ما يتم تناول هذه الظواهر بوصفها قضايا معزولة دون تحليل ديناميات تفاعلها في بيئة التعليم العالي. كما أن أغلب الدراسات العربية تتناول الذكاء الاصطناعي من زوايا فنية أو أخلاقية، بينما تغيب المعالجة السيكلوجية المعرفية المركبة التي تتطلبها هذه الظواهر.

انطلاقًا من هذه الفجوة، جاءت هذه الدراسة لاستكشاف دور تضخم الكفاءة الوهمية كمتغير وسيط في العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتشوّه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية، بهدف تقديم رؤية تفسيرية معمّقة، تجمع بين القياس الكمي والتحليل النوعي، لفهم كيف يُعاد تشكيل الذات العلمية للطالب في ضوء تكنولوجيا تُنتج المعرفة، لكنها تُهدّد في الوقت ذاته بتفكيك الهوية الفكرية.

مشكلة الدراسة

في ظل الاستخدام المتزايد لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بين طلاب الدراسات العليا، برزت الحاجة إلى فهم انعكاسات هذا الاعتماد المعرفي على تكوين الهوية الفكرية لديهم. وتشير

الأدبيات الحديثة إلى أن الاعتماد غير النقدي على هذه الأدوات يسهم في نشوء أنماط معرفية تتسم بضعف الحس النقدي وظهور تضخم في الكفاءة الوهمية، بما يعكس شعورًا زائفًا بالتمكن دون ممارسة معرفية فعلية (Aldulaijan & Almalky, 2025; Marchetti et al., 2025; Dunning, 2011). (2011). يضعف التفاعل الذاتي مع المعرفة ويؤدي إلى اضطراب في مكونات الهوية الفكرية (Hasanein (2023; Zhai et al., 2024). ورغم تزايد المؤشرات على هذا الخطر، لا تزال الدراسات العربية والأجنبية - في حدود ما تم الاطلاع عليه - تفتقر إلى نموذج تفسيري متكامل يربط بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتضخم الكفاءة الوهمية وتشوه الهوية الفكرية في إطار سيكومتعرفي موحد. وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في اختبار نموذج سبي يوضح ما إذا كان تضخم الكفاءة الوهمية يعمل كمتغير وسيط يفسر العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية، بما يسهم في الكشف عن آليات التأثير غير المباشر لهذه التقنية على بنية الوعي الأكاديمي للطلاب، ويساعد في تصميم تدخلات تربوية تحافظ على توازن الهوية الفكرية في بيئة معرفية تتغير بوتيرة متسارعة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على درجة استخدام الذكاء الاصطناعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية.
2. تحديد الأغراض الأساسية من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية.
3. قياس مستوى الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي بين طلاب الدراسات العليا.
4. التعرف على مستوى تضخم الكفاءة الوهمية لدى طلاب الدراسات العليا.
5. الكشف عن مستوى تشوه الهوية الفكرية بين طلاب الدراسات العليا.
6. تحليل الدور الوسيط لتضخم الكفاءة الوهمية في العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية الفكرية.

تساؤلات الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة يمكننا صياغة تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

1. ما درجة استخدام الذكاء الاصطناعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟
2. ما الأغراض الأساسية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟
3. ما مستوى الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟
4. ما مستوى تضخم الكفاءة الوهمية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟
5. ما مستوى تشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟
6. هل يتوسط تضخم الكفاءة الوهمية العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية.

-قد تُسهم هذه الدراسة في بناء نموذج تفسيري معاصر يوضح الآليات السيكومعرفية للتأثير غير المباشر للذكاء الاصطناعي التوليدي في البنية الذهنية للطلاب الجامعي، بما يُعزّز الفهم النظري للتحولات الفكرية في التعليم العالي، ويفتح آفاقاً لدراسات مقارنة لاحقة عبر مراحل تعليمية وثقافات متعددة.

-يُمكن أن تُثري الدراسة الأدبيات النفسية العربية من خلال إدخال متغيرات جديدة ونادرة التناول، وتطوير أدوات سيكومترية محكمة يمكن الاستفادة منها في الدراسات والبحوث المستقبلية ضمن المجالات النفسية والتربوية.

-تكتسب الدراسة أهمية إضافية بتركيزها على فئة طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية، بوصفهم النخبة الأكاديمية الأكثر ارتباطاً بالإنتاج البحثي والمعرفي، وهو ما قد يمنح نتائجها بُعداً استراتيجياً في تطوير الممارسات العلمية المستقبلية.

الأهمية التطبيقية.

-قد تُسهم نتائج الدراسة في مساعدة صُنّاع القرار في مؤسسات التعليم العالي على تطوير سياسات تعليمية رقمية تراعي الأبعاد النفسية والمعرفية للاستخدام المتزايد لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، بما قد يحدّ من انعكاساتها السلبية المحتملة على الهوية الفكرية للطلاب.

-قد تُوفّر نتائج الدراسة أساسًا لإدارات البرامج الأكاديمية ووحدات التطوير المهني؛ لإعادة النظر في تصميم محتوى تدريبي مخصص لطلاب الدراسات العليا، يركّز على تنمية التفكير النقدي وتقليل الاعتماد المعرفي غير الواعي على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

-قد تُعين النتائج أعضاء هيئة التدريس على تبني ممارسات تعليمية وإرشادية فاعلة تُسهم في رصد مظاهر تضخم الكفاءة الوهمية وتشوه الهوية الفكرية لدى الطلاب، بما يتيح فرصًا للتدخل الأكاديمي المبكر.

-قد تستفيد مراكز الدعم النفسي والإرشاد الجامعي من أدوات الدراسة في تطوير برامج تدخل معرفي ووجداني تستهدف تعزيز الوعي بالذات وتصحيح التصورات الزائفة المرتبطة بالكفاءة المعرفية الناتجة عن استخدام الذكاء الاصطناعي.

-من المحتمل أن تُسهم نتائج الدراسة في تمكين لجان الأخلاقيات الأكاديمية ومجالس الكليات من مراجعة السياسات التنظيمية ومدونات السلوك الخاصة بالاستخدام المسؤول لأدوات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما في البيئات التعليمية والبحثية العليا.

مصطلحات الدراسة (محددات نظرية لمداخل إجرائية)

تشتمل الدراسة على عدة مصطلحات نتناول فيما يلي التعريف الاصطلاحي والإجرائي لكل منها:

الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

يُعرّف الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه "الحاجة المستمرة والقهرية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لإنجاز المهام الأكاديمية أو حل المشكلات، دون استكشاف طرق بديلة أو الثقة في القدرات الذاتية" (Zhang et al., 2024, p. 3; Estrada-Araoz et al., 2025, p. 3).

وتُعرّف الباحثة إجرائياً بأنه سلوك ناشئ من الاستخدام المتكرر والمفرط للذكاء الاصطناعي، بحيث يصبح الطالب معتمداً عليه؛ لفهم المفاهيم، وإنتاج المحتوى الفكري، وتنظيم التعلم الذاتي، واتخاذ القرارات الأكاديمية دون الاستعانة بقدراتهم الذاتية أو مهارات التفكير النقدي. بالإضافة إلى ذلك، يتضمن هذا الاعتماد بُعداً عاطفياً ونفسياً يعكس مدى ارتباط الطالب العاطفي وثقته النفسية بهذه الأدوات، بحيث يشعر بعدم الراحة أو عدم الثقة عند عدم استخدام الذكاء الاصطناعي، مما يؤثر على استمراريته وتعامله مع مهامه الدراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، الذي تم إعداده في الدراسة الحالية، ويشمل الأبعاد الخمسة الآتية:

الاعتماد في الفهم (Dependence in Comprehension).

يُشير هذا البُعد إلى ميل الطالب إلى الاستعانة بالذكاء الاصطناعي لفهم المفاهيم والمحتوى، دون محاولة بذل جهد ذاتي أولي في التفكير أو التحليل، ويُظهر الطالب اعتمادًا أوليًا على ما تقترحه الأداة الذكية لتكوين إدراكه، مما قد يعوق بناء الفهم العميق القائم على الاستيعاب الشخصي.

ضعف التنظيم الذاتي (Self-Regulation Erosion).

يعكس هذا البُعد تراجع قدرة الطالب على التخطيط والتنظيم المعرفي أثناء استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي؛ حيث يغيب عنه التقييم الذاتي لجودة المنتج أو مراجعة الخطوات المنهجية، مكتفياً بما تولده الأداة، مما يضعف مهاراته في التنظيم، والإدارة الذاتية للتعلم.

الاعتماد في الإنتاج المعرفي (Dependence in Knowledge Production).

يقيس هذا البُعد اعتماد الطالب على الذكاء الاصطناعي في توليد الأفكار والمحتوى النصي، مثل الفقرات أو المقدمات، دون مساهمة فكرية كبيرة منه، ما يؤدي إلى تراجع دوره كمُنتج معرفي حقيقي، وتدني مهارات التعبير والتفكير الأصلي.

الاعتماد في اتخاذ القرار (Dependence in Academic Decision-making).

يُشير هذا البُعد إلى لجوء الطالب إلى الذكاء الاصطناعي في اتخاذ قرارات أكاديمية أو معرفية (مثل اختيار موضوع البحث أو خطة العمل) دون تقييم مستقل، مما يعكس تآكل القدرة على الحكم الشخصي، والمفاضلة النقدية.

الاعتماد العاطفي/النفسي (Emotional/Psychological Dependence on AI).

يعبر هذا البُعد عن التعلق النفسي بالذكاء الاصطناعي بوصفه وسيلة تمنح الطالب شعوراً بالارتياح، أو الثقة، أو الطمأنينة أثناء الدراسة؛ حيث يشعر بعدم الارتياح أو القلق عند محاولة إنجاز المهام بدونه، مما يدل على اعتماد وجداني يتجاوز الجوانب المعرفية.

تضخم الكفاءة الوهمية (Illusory Competence Inflation).

يُشير تضخم الكفاءة الوهمية إلى الفجوة الإدراكية بين التقييم الذاتي للفرد لكفاءته في مجال معين، وبين مستواه الحقيقي الفعلي؛ إذ يبالغ الفرد في تقدير معرفته، أو قدراته دون أن يمتلك فعلياً المهارات المطلوبة، ويُعدُّ هذا التضخم نتيجة مباشرة لاعتماده على مصادر معرفية جاهزة (مثل الذكاء الاصطناعي التوليدي)، دون بذل مجهود معرفي حقيقي. (Singh & Aziz, 2025)

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه درجة التضخم غير الواقعي في تقدير طالب الدراسات العليا لمعارفه ومهاراته الناتجة عن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ حيث يشعر بالكفاءة دون أن يمتلك بالفعل المهارات، أو الفهم الكافي لأداء المهام الفكرية بشكل مستقل، ويظهر هذا التضخم من خلال أربعة مظاهر أساسية: المبالغة في الفهم، رفض التغذية الراجعة، الاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي، وهم الفعالية الذاتية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تضخم الكفاءة الوهمية، الذي تم تطويره خصيصاً لأغراض الدراسة الحالية. ويشمل على أربعة أبعاد فرعية هي:

المبالغة في تقييم الفهم الذاتي (Overestimation of Self-Understanding).

يشير هذا البُعد إلى ميل الفرد إلى الحكم المفرط على قدراته المعرفية، من خلال اعتقاده أنه يمتلك فهماً عميقاً أو اتقاناً للمفاهيم دون اختبار فعلي أو ممارسة، ويُظهر ثقة زائدة حتى في ظل غياب الأدلة الموضوعية على صحة معرفته.

مقاومة التغذية الراجعة (Resistance to Feedback).

يعكس هذا البُعد رفض الفرد أو تجاهله للتغذية الراجعة أو النقد البناء، خاصة إذا تعارض مع تقييمه الذاتي؛ حيث يُبقي على قناعاته دون مراجعة أو تعديل، مما يعكس درجة من الجمود المعرفي المدعوم بإحساس مبالغ فيه بالكفاءة.

الاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي (Uncritical Reliance on Artificial Intelligence).

يقيس هذا البُعد الميل إلى تبني ما تقدّمه أدوات الذكاء الاصطناعي من معلومات أو مخرجات دون تحقق أو تقييم مستقل؛ حيث يُنظر إلى المحتوى على أنه صحيح أو موثوق فيه بمجرد صدوره عن الأداة؛ مما يقلل من ممارسة التفكير النقدي.

وهم الفعالية الذاتية (Illusory Self-Efficacy).

يتناول هذا البُعد الإحساس الزائف بالكفاءة الناتج عن إنجازات تمت بمساعدة الذكاء الاصطناعي؛ إذ ينسب الفرد نتائج عالية إلى قدراته الذاتية رغم أن الأداة الذكية أسهمت بشكل رئيس في تحقيقها؛ ما يؤدي إلى بناء ثقة غير دقيقة بالنفس.

تشوّه الهوية الفكرية (Intellectual Identity Distortion).

يشير إلى الاضطراب الذي يصيب إدراك الفرد لهويته الفكرية نتيجة الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي التوليدي مما يؤدي إلى غموض في مصدر المعرفة، وخلق بين ما هو ذاتي وما هو منتج خارجي، وانكماش الدور الذاتي في التفكير، أو توليد الأفكار. (Tadimalla & Maher, 2024)

وتُعرف الباحثة تشوّه الهوية الفكرية إجرائيًا بأنه ضعف إدراك الفرد لذاته كمصدر معرفي مستقل، نتيجة الاعتماد المتزايد على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مما يؤدي إلى اندماج غير نقدي بين المعرفة الذاتية والمحتوى الخارجي، ويترتب عليه غموض في ملكية الأفكار وتراجع في الإحساس بالمسؤولية الفكرية. ويتجلى هذا التشوّه عبر ثلاثة أبعاد متداخلة ذوبان الهوية المفكرة، وتراجع ملكية المعرفة، واضطراب مفهوم الذات المعرفية. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس الذي تم تطويره خصيصًا للدراسة الحالية، ويشمل ثلاثة أبعاد فرعية، هي

ذوبان الهوية المفكرة (Dissolution of the Thinking Self).

يشير هذا البُعد إلى تلاشي الدور الذاتي للطالب كمصدر أصيل في عملية التفكير والإنتاج المعرفي؛ نتيجة اعتماده الكامل أو شبه الكامل على أدوات الذكاء الاصطناعي، لدرجة فقدان التمييز بين أفكاره الذاتية والمقترحات الآلية، وشعوره بأن التفكير بدون هذه الأدوات غير فعال أو مرهق.

تراجع ملكية المعرفة (Decline of Knowledge Ownership).

يعكس هذا البُعد ضعف شعور الطالب بالانتماء إلى المحتوى المعرفي الذي ينتجه؛ حيث يرى أن أدوات الذكاء الاصطناعي شريك رئيس أو حتى بديل عنه في العملية المعرفية؛ مما يؤدي إلى تراجع الإحساس بالمسؤولية الفكرية تجاه ما يقدّمه من أعمال، وفقدان التماهي بين ما يكتب وما يعبر عن هويته الفكرية.

اضطراب مفهوم الذات المعرفية (Disturbance of Epistemic Self-Concept).

يتناول هذا البُعد اضطراب إدراك الطالب لهويته المعرفية وثقته في قدراته الفكرية الذاتية؛ حيث يشكك في كفاءته بدون دعم خارجي، ولا يثق بأن أفكاره وحدها كافية لإنجاز المهام الأكاديمية، ويشعر أن ملامح شخصيته الأكاديمية تتلاشى أو تصبح ضبابية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

حدود الدراسة

تُحدّد هذه الدراسة بحدودها الموضوعية، والمنهجية، والبشرية، والزمنية والمكانية، التي تتمثل في:

الحدود الموضوعية.

تركز الدراسة على استقصاء طبيعة العلاقة بين الاعتماد المعرفي على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوّه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا، مع اختبار الدور الوسيط لتضخم الكفاءة الوهمية ضمن نموذج تفسيري مقترح.

الحدود البشرية.

تقتصر عينة الدراسة على طلاب وطالبات الدراسات العليا في بعض الجامعات السعودية، في مرحلتي الماجستير والدكتوراة.

الحدود المكانية.

أُجريت الدراسة ضمن سياق التعليم العالي السعودي، في الجامعات داخل المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية.

تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446هـ / 2025م.

الحدود المنهجية.

تعتمد الدراسة المنهج المختلط (الكمي والنوعي)، باستخدام استبانات مقننة، ومقابلات شبه منظمة.

الإطار النظري**الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي**

يشهد التعليم العالي تحولًا معرفيًا متسارعًا بفعل الاستخدام المتزايد لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي مثل ChatGPT و Gemini و Claude، خاصة بين طلاب الدراسات العليا. ولم تعد هذه الأدوات مجرد وسائل مساعدة، بل أصبحت شريكًا معرفيًا يعيد تشكيل أنماط التفكير والتنظيم الذهني واتخاذ القرار الأكاديمي. (Malik et al., 2023) ومن هذا المنطلق برز مفهوم "الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي"، الذي يُشير إلى الميل لاستخدام هذه الأدوات كمصدر أولي للفهم والإنتاج دون مراجعة نقدية أو جهد تحليلي ذاتي. (Singh & Aziz, 2025) ويعكس هذا النمط تحولًا سيكولوجيًا عميقًا يتضمن اعتمادًا إدراكيًا وانفعاليًا على الأداة، ما يؤدي تدريجيًا إلى تراجع التفكير النقدي والاستقلالية المعرفية.

تُشير الأدبيات الحديثة (Minami, 2025; Smutny & Schreiberova, 2020)، أن الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي يتخذ صورًا متعددة، منها: الاعتماد في الفهم عبر استبدال التحليل الذاتي بالتفسيرات الجاهزة (Park & Lim, 2023)، والاعتماد في الإنتاج من خلال توليد النصوص دون جهد ذهني (Smutny & Schreiberova, 2020)، والاعتماد في اتخاذ القرارات الأكاديمية بناءً على مقترحات الذكاء الاصطناعي دون فحص نقدي (Singh & Aziz, 2025). كما يشمل اعتمادًا نفسيًا انفعاليًا يتجلى في ضعف الثقة بالذات عند غياب الأداة (Cao

(Zimmerman, et al., 2023)، وضعف التنظيم الذاتي في إنجاز المهام دون مراجعة أو تقييم (Zimmerman, 2000) ويُسهّم هذا النمط من الاعتماد في تراجع مهارات التفكير النقدي والتنظيم الذاتي، مما يُضعف استقلالية المتعلم وانتماءه للمحتوى المعرفي، ويؤدي إلى خلل في إدراك الذات كمصدر للمعرفة، ومن ثمّ تشوّه تدريجي في الهوية الفكرية للطلاب (Crosby & Baxter Magolda, 2006).

النظريات المفسرة للاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

يُفسّر الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي من خلال مجموعة من الأطر النفسية والمعرفية، التي تتكامل في تفسير آليات تشكّله، وديناميات تأثيره على البنية الذهنية للمتعلّم .

نظرية الحمل المعرفي (Sweller et al., 2011) .

من منظور هذه النظرية يسعى الأفراد بطبيعتهم إلى تقليل الجهد العقلي، ويفضّلون الأدوات التي تخفّف العبء الذهني أثناء معالجة المعلومات. وبالتالي، تُصبح أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي خيارًا جذابًا لأنها تقدّم محتوى جاهزًا بلغة منظمة دون الحاجة إلى التحليل الذاتي، مما يؤدي إلى استبدال العمليات العقلية بالأداء الآلي.

نظرية التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman, 2000) .

تُقدّم هذه النظرية تفسيرًا تكميليًا لهذا السلوك؛ إذ تُظهر أن الاعتماد على الأداة ينشأ في ظل ضعف مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي. فعندما يفتقر المتعلم إلى الأهداف الواضحة ومعايير التقييم، تتحول الأداة من وسيلة مساعدة إلى مصدر بديل للمعرفة، مما يعمّق التبعية المعرفية ويضعف الاستقلال الذهني.

نماذج التفاعل التكنولوجي الحديثة، مثل نموذج I-PACE (Brand et al., 2025) .

تُعزّز هذه النماذج هذا التفسير عبر دمج البعدين المعرفي والانفعالي؛ إذ يرى أن الاعتماد لا ينشأ فجأة، بل هو نتاج تفاعل مستمر بين دوافع الإنجاز السريع والقلق من الأداء وضعف التنظيم المعرفي في بيئة رقمية تُغري الطالب بالحلول الفورية. ويؤدي هذا التفاعل إلى تكوّن نمط من السلوك المعرفي الاعتمادي الذي يصعب كسره مع الوقت.

نظرية الاستخدامات والإشباع (Katz et al., 1973) .

تأتي هذه النظرية لتضيف البُعد الوظيفي لهذه الظاهرة، موضّحة أن اختيار الوسيلة لا يتم بشكل عشوائي، بل وفقًا لحاجات معرفية وانفعالية مثل الرغبة في تقليل الجهد أو تحقيق الإنجاز

السريع. وبذلك يُفهم الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي ليس فقط بوصفه نقصاً في المهارة، بل بوصفه تعبيراً عن تفضيلات معرفية وانفعالية تجعل الأداة أولوية معرفية في حياة الطالب.

ومن خلال التكامل بين هذه الأطر النظرية يتضح أن الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي هو نتاج تفاعل بين آليات إدراكية (تقليل الجهد)، وتنظيمية (ضعف التقييم الذاتي)، وانفعالية (الحاجة إلى الأمان المعرفي)، ووظيفية (إشباع الحاجات السريعة)، وهو ما يفسر تحوّل الأداة من وسيلة للتعلّم إلى فاعل مؤثر في تشكيل البنية المعرفية والهوية الفكرية للمتعلم.

تضخم الكفاءة الوهمية

مع تزايد الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئات الأكاديمية، برز مفهوم «تضخم الكفاءة الوهمية» بوصفه أحد التحديات الخفية التي تؤثر في إدراك الطلاب لمستويات كفاءاتهم الفعلية، خصوصاً في مرحلة الدراسات العليا. ويشير هذا المفهوم إلى مبالغة الفرد في تقدير قدراته المعرفية أو أدائه الأكاديمي نتيجة تفاعل سطحي مع أدوات ذكية متقدمة تُقدّم مخرجات متقنة الشكل، دون انخراط فعلي في عمليات التحليل أو التقييم الذاتي (Kruger & Dunning, 1999; Kim & Lee, 2023).

وتتخذ مظاهر تضخم الكفاءة الوهمية صوراً متعددة، تتمثل في المبالغة في تقدير الفهم الذاتي، ورفض النقد الخارجي نتيجة الثقة الزائدة في الإنجاز السطحي (Belenky et al., 1997)، إلى جانب قبول المحتوى الآلي دون مراجعة نقدية وتفسيره كدليل على الكفاءة الذاتية (Malik et al., 2023). كما يظهر وهم الفعالية الذاتية حين ينسب الطالب الإنجاز إلى جهده الشخصي رغم أن الأداء نتاج مباشر للأداة التقنية (Singh & Aziz, 2025; Park & Lim, 2023). ويؤدي هذا النمط إلى ضعف الدافعية للتطوير الذاتي وتراجع مهارات التعلم العميق والتأمل، بما يكرّس صورة زائفة عن الذات الأكاديمية ويمهّد لتشوه تدريجي في الهوية الفكرية (Smith & Lundström, 2024).

النظريات المفسرة لتضخم الكفاءة الوهمية.

يُفسّر تضخم الكفاءة الوهمية في ضوء مجموعة من الأطر النفسية والمعرفية، التي تتكامل في تفسير منشأ هذا التصور الزائف وتداعياته على الهوية الفكرية للطالب.

منظور نظرية دانيغ-كروجر (Dunning & Kruger, 1999).

من هذا المنظور يميل الأفراد ذوو الكفاءة المنخفضة إلى المبالغة في تقدير قدراتهم نتيجة قصورهم في إدراك حدود معارفهم، إذ يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتقييم أدائهم بدقة. وفي البيئة الأكاديمية المعاصرة، يظهر هذا النمط بوضوح عندما يعتمد الطالب على أدوات الذكاء الاصطناعي

التوليدي لإنجاز المهام الأكاديمية ثم يقيم ذاته بدرجة عالية من الكفاءة دون وعي بغياب الجهد المعرفي الحقيقي.

نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997).

تُقدّم هذه النظرية تفسيرًا مكتملاً لهذا التصور؛ إذ ترى أن الشعور بالكفاءة يتكوّن من خلال التجارب الفعلية الناجحة والتغذية الراجعة الواقعية. وفي حال غياب هذه التجارب، كما يحدث عند الاعتماد المفرط على الأدوات الذكية التي تمنح مخرجات جاهزة، يتشكّل لدى الطالب إحساس مضلل بالكفاءة يقوم على نجاح ظاهري لا يستند إلى خبرة معرفية ذاتية.

نظرية التكوين الذاتي للهوية المعرفية (Baxter Magolda, 2008).

تُعمّق هذه النظرية فهم تضخم الكفاءة الوهمية عبر ربطه ببنية الهوية الفكرية، مؤكدةً أن بناء الكفاءة الحقيقية يتطلب تفاعلاً نقدياً متواصلًا ومساءلة ذاتية مستمرة. وحين تُلغى هذه العمليات من خلال الاعتماد على أدوات تقدم المعرفة جاهزة، يتراجع إدراك الذات كمصدر للمعرفة، مما يؤدي إلى اضطراب في مفهوم الكفاءة الفكرية وتشوه في بناء الهوية المعرفية للطلاب.

ومن خلال تكامل هذه الأطر النظرية يتضح أن تضخم الكفاءة الوهمية ليس أثرًا مباشرًا للتكنولوجيا، بل نتاج تفاعل معقّد بين الإدراك الذاتي والتنظيم المعرفي والدعم الخارجي، ما يستدعي تدخلاً تربوياً واعياً يعيد التوازن بين ما تمنحه الأدوات الذكية من إنجاز فوري وبين ما يجب أن يبني من كفاءة ذاتية أصيلة لدى المتعلم.

تشوه الهوية الفكرية

أدى التفاعل المكثّف مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي إلى بروز ظاهرة "تشوه الهوية الفكرية"، وهي اضطراب معرفي ينشأ عندما يتراجع شعور الطالب بملكيّة المعرفة ويضعف إدراكه لذاته كمصدرٍ منتجٍ لها، في مقابل تضخّم دور الأداة التقنية في التفكير والإنتاج (Minami, 2025; Singh & Aziz, 2025). ويُعَدّ هذا التشوّه امتدادًا تراكميًا لحالات الاعتماد المعرفي غير النقدي على الذكاء الاصطناعي، حيث يؤدي الاستخدام المفرط وغير الواعي إلى إضعاف تمثّل الذات كمحركٍ معرفيٍ مستقلّ، وتحويل المتعلم من فاعلٍ إلى مستهلكٍ للمعرفة (Kim & Lee, 2023; Green et al., 2022).

تبنت الدراسة نموذجًا نظريًا يُحدّد ثلاثة مكونات رئيسة لتشوه الهوية الفكرية (Smith & Lundström, 2024)، تتمثل في ذوبان الهوية المفكّرة بما يعني فقدان التمييز بين الأفكار الذاتية والمحتوى الآلي، وتراجع ملكية المعرفة حين يُسند الإنجاز إلى الأداة بدل الذات، واضطراب مفهوم الذات المعرفية الذي يُضعف ثقة الطالب بقدراته ويُقلّص شعوره بالكفاءة الذاتية (Malik et al., 2024).

(2023) وترتبط هذه الظاهرة بضعف التمييز بين الإنتاج الذاتي والمحتوى الآلي، وتكرار الاعتماد على الأداة دون رقابة معرفية (Gleason & Green, 2022; Singh & Aziz, 2025)، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية للتعلم العميق، واغتراب المتعلم عن منتجه الأكاديمي، وتآكل الهوية الأكاديمية النشطة. (Baxter Magolda, 2023; Malik et al., 2023). ويشير هذا الترابط إلى أن تشوه الهوية الفكرية لا ينشأ فقط من استخدام الأداة، بل من غياب الوعي النقدي الذي يحدّد الحدود بين الذات والآلة.

النظريات المفسرة لتشوه الهوية الفكرية.

تُفسّر ظاهرة تشوّه الهوية الفكرية في ضوء عدد من النظريات النفسية والمعرفية التي تُبرز الخلل في تكوين الذات المعرفية وفقدان الشعور بالمسؤولية الفكرية، ومن أبرزها ما يلي:

نظرية التكوين الذاتي للهوية (Self-Authorship Theory).

تُعَدّ هذه النظرية من أكثر الأطر التفسيرية ملاءمة لهذه الظاهرة؛ إذ تؤكد أن تطوّر الهوية الفكرية يعتمد على قدرة الفرد على تجاوز التوجيه الخارجي وبناء قرارات معرفية مستقلة نابعة من مساءلة ذاتية ومراجعة نقدية مستمرة. (Baxter Magolda, 2008) وفي ضوء هذه النظرية، فإن الاعتماد المفرط على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي دون عمليات تقييم ذاتي يُفقد الطالب فرص تكوين هوية فكرية متماسكة، ويؤدي إلى استبدال مصادر المعرفة الذاتية بالمنتجات الجاهزة، مما يُضعف الكفاءة التأملية الضرورية لتطور الوعي الذاتي المعرفي.

نظرية الإدراك الذاتي (Self-Perception Theory).

قدّمها Bem (1972) وتُفسر تشوّه الهوية الفكرية من منظور سلوكي-إدراكي؛ حيث يرى الفرد ذاته من خلال ملاحظته لسلوكياته المتكررة. وعندما تتكرس أنماط سلوكية قائمة على التلقي الآلي والإذعان المعرفي لمخرجات الذكاء الاصطناعي، يُعاد تشكيل إدراك الذات تدريجيًا بوصفها غير قادرة على إنتاج المعرفة دون دعم خارجي. وبهذا، تتحوّل صورة الطالب من "صانع معرفة" إلى "مستخدم ذكي" يعتمد على الأداة في الفهم والإنتاج، مما يُفضي إلى إعادة تعريف الهوية الفكرية على نحو تبعي لا استقلالي.

نظرية الاعتمادية المعرفية (Cognitive Dependency Theory).

تُقدّم هذه النظرية تفسيرًا إضافيًا لآليات ضعف مقاومة التأثير الخارجي؛ إذ ترى أن الأفراد ذوي التنظيم الذاتي المحدود يُبدون ميولًا أكبر لتبني أفكار جاهزة دون فحص نقدي أو انعكاس تأملي (Kruglanski & Webster, 1996). وفي ضوء ذلك، فإن الاعتماد المزمن على أدوات الذكاء

الاصطناعي يُضعف آليات الفلتر النقدية، ويُرسّخ سلوك التلقي السلبي، مما يؤدي إلى تراجع تدريجي في تماسك الهوية الفكرية وقدرة الذات على التقييم المستقل.

ومن خلال تكامل هذه الأطر النظرية يتّضح أن تشوّه الهوية الفكرية لا يُعدّ أثرًا جانبيًا للتقنية، بل نتاجًا لسياق معرفي غير ناضج، يغيب فيه التوازن بين توظيف الأدوات الذكية وتفعيل القدرات التأملية والتنظيمية لدى المتعلم. وبذلك يُمثل هذا المتغيّر في نموذج الدراسة التعبير الأعمق عن الأزمة السيكومعرفية الناتجة عن الاستخدام غير الواعي للذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العالي.

الدراسات السابقة

شهدت السنوات الأخيرة تناميًا متسارعًا في الاهتمام بأثر أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العالي؛ نظرًا لما تفرضه من تحولات معرفية وسلوكية لدى الطلاب، وقد تناولت الدراسات الحديثة استخدامات هذه الأدوات التعليمية وتصورات الطلاب عنها ومستوى كفاءتهم الذاتية المدركة، في حين قلّما تناولت العلاقة التفاعلية بين الاعتماد المعرفي عليها وتضخّم الكفاءة الوهمية وما ينتج عنهما من اضطراب في الهوية الفكرية. سيتم التركيز على عرض مجموعة مختارة من الدراسات المنشورة خلال العامين الأخيرين، والتي تُعد الأكثر صلة بموضوع الدراسة من حيث حداثة الطرح، وملاءمة السياق، والمنهجية المستخدمة. وفيما يلي عرض لأبرز تلك الجهود البحثية، مصنفة وفق أربعة محاور رئيسة:

دراسات تناولت الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي

في دراسة نوعية أجراها Chen et al. (2023) هدفت إلى تحليل تصورات طلاب جامعيين في الصين تجاه استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، من خلال مقابلات شبه موجهة مع عشر طلاب. وأظهرت النتائج اعتمادًا معرفيًا متزايدًا لدى بعض المشاركين على الأداة كمصدر أساسي للفهم وإنجاز المهام، مع تراجع واضح في التفكير المستقل وقبول غير نقدي للمخرجات. وتؤكد هذه النتائج تأثيرًا سلبيًا للاعتماد غير الواعي ينعكس في تراجع الاستقلال الفكري، وتعزيز لثقّة غير مبررة بمخرجات الآلة. ينسجم ذلك مع فرضيات الدراسة حول التأثير السلبي للاعتماد المعرفي على جودة الهوية الفكرية.

تناولت دراسة Al-Abdullatif et al., (2024) استخدامات الذكاء الاصطناعي وتحدياته لدى طلاب الجامعات السعودية، من خلال دراسة كمية مقطعية طبقت على عينة مكونة من (223) طالبًا وطالبة من تخصصات متعددة. كشفت النتائج أن أكثر استخدامات الطلاب للتطبيقات الذكية تمثلت في الوصول للمقالات الأكاديمية، وإنجاز المهام التعليمية، وتعلّم اللغات، في حين كان الاستخدام أقل في تنظيم المصادر وتجنب الانتحال وتطوير المهارات البرمجية. وتدعم

هذه النتائج التساؤل الأول في الدراسة الحالية، من حيث تحليل دوافع الاستخدام ومظاهره في السياق السعودي، بما يعكس أنماطاً من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي والتصورات المرتفعة للكفاءة.

أجرى (Sangadji (2025) دراسة وصفية في إندونيسيا على عينة من (54) طالب دراسات عليا، بهدف تقييم مستوى الإلمام باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في الكتابة الأكاديمية. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الثقة والاستمتاع باستخدام الأدوات مقابل تراجع الدافع الذاتي والوعي الأخلاقي، مما يعكس نمطاً من الاستخدام المريح وغير الناقد. وتشير هذه النتائج إلى اعتماد معرفي متزايد قد لا يصاحبه وعي نقدي أو مسؤولية أكاديمية، وهو ما يتقاطع مع نتائج الدراسة الحالية في إبراز أثر الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي على أنماط التفكير والهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا.

في دراسة دولية واسعة، فحص (Aristovnik et al. (2025) تصورات أكثر من 23 ألف طالب من 109 دول حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، من خلال استبيان متعدد اللغات. أظهرت النتائج أن الاستخدام الأكثر شيوعاً تركز في العصف الذهني وتلخيص النصوص والبحث عن المعلومات، بينما كان الاستخدام لأغراض الكتابة الإبداعية والمهنية محدوداً. وأشار معظم الطلاب إلى أن الأداة تبسّط المفاهيم وتعزز الكفاءة اللغوية والأداء الأكاديمي، في حين أبدوا تحفظات تتعلق بضعف تنمية التفكير النقدي ومخاطر التعلم السطحي والانفصال الاجتماعي. كما طالبوا بوجود أطر تنظيمية مؤسسية تضبط الاستخدام الأكاديمي المسؤول. وتُظهر هذه النتائج الطابع المزدوج للاعتماد المعرفي، إذ يسهّل الوصول إلى المعرفة لكنه يحدّ من التفاعل النقدي، وهو ما يدعم الإطار النظري للدراسة الحالية في تفسير العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتضخم الكفاءة، وتشوه الهوية الفكرية.

تناولت دراسة المحمدي وآخرون (2025) اتجاهات طلاب الدراسات العليا نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وعلاقتها بمتلازمة الاحتياال المتصور، باستخدام المنهج المختلط على عينة مكونة من (575) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود توجه إيجابي مرتفع نحو استخدام هذه التطبيقات، حيث يستخدمها أكثر من 74% من الطلبة، كما بينت الدراسة أن أكثر مجالات الاستخدام تمثلت في توليد الأفكار والبحث عن المراجع وتوسيع الأفق البحثي. وتُسهم هذه الدراسة في دعم التساؤل الأول من الدراسة الحالي، من خلال توضيح دوافع الاستخدام المكثف لأدوات الذكاء الاصطناعي لدى طلاب الدراسات العليا، مما يُعد مؤشراً على أنماط من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

دراسات تناولت تضخم الكفاءة الوهمية

أجرت (Zhai et al. (2024) مراجعة منهجية للآثار المعرفية الناتجة عن الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي التوليدي. أظهرت أن الاستخدام غير النقدي لأدوات الذكاء الاصطناعي يؤدي

إلى تراجع في التقييم الذاتي، وزيادة وهم الإنجاز، ما يُعد نواة لتضخم الكفاءة الوهمية، كما أشارت الدراسة إلى أن هذا التضخم في الكفاءة المدركة يؤدي إلى ضعف في الحكم الذاتي، وانفصال تدريجي عن النشاط المعرفي العميق، مما يدعم فرضية الدور الوسيط لهذا المتغير في دراستنا الحالية.

تناولت دراسة Saúde et al. (2024) الآثار المترتبة على التقدّم السريع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم العالي، باستخدام المنهج المختلط ذي الطابع الاستكشافي، جمع بين مراجعة منهجية لـ (64) دراسة واستطلاع ميداني لتصورات (112) طالبًا من تخصص علوم الحاسب. أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يُحدث تحولات جوهرية في العملية التعليمية، إذ يساهم في تحسين جودة العمل الأكاديمي والتغذية الراجعة، لكنه يستلزم دعمًا تربويًا يُنمي الكفاءات النقدية والأخلاقية والرقمية كما بيّنت أن نحو ثلث المشاركين يرون أن الأداة تقلل الجهد العقلي، فيما عبّر آخرون عن شعور بـ"الكسل المعرفي"، مما يشير إلى إحساس زائف بالكفاءة وظهور ملامح تضخم وهمي في تقدير القدرات الذاتية. وتُعد هذه النتائج مؤشرًا واضحًا على التحولات الإدراكية التي تُحدثها أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في وعي الطالب بقدراته المعرفية، بما يدعم تناول هذا المتغير في إطار الدراسة الحالية بوصفه أحد مظاهر الاختلال في إدراك الكفاءة الذاتية.

أجرت Mei et al. (2025) دراسة شبه تجريبية في المملكة المتحدة على عينة من (225) طالبًا جامعيًا لاختبار أثر استخدام ChatGPT في مهام الكتابة الإبداعية. وأظهرت النتائج تحسن جودة المنتج النهائي مقابل انخفاض شعور الطلاب بالإنجاز الذاتي والجهد المبذول، إذ رأى كثير منهم أن النص الناتج لا يمثلهم فكريًا. وتشير هذه النتائج إلى أن الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز تضخم الكفاءة الوهمية من خلال تقليل الجهد المطلوب، لكنه في الوقت ذاته يضعف الثقة بالنفس ويشوّه الهوية الفكرية عبر تقليص قيمة الإبداع والتفكير المستقل.

دراسات تناولت تشوّه الهوية الفكرية

تناولت دراسة عباس (2024) أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جودة وكفاءة الإنتاج البحثي في الجامعات، مع التركيز على تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مستخدمة المنهج التحليلي النقدي. وأظهرت أن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT، تُساهم في تسريع مراحل البحث العلمي لكنها قد تُضعف الأصالة الفكرية عند الإفراط في استخدامها، وتؤدي إلى تراجع المهارات المعرفية الأساسية لدى الباحثين. كما حذّرت من الخلط بين التوظيف الذكي للتقنية واستبدال التفكير العلمي بها، لما في ذلك من تهديد لاستقلالية الهوية الفكرية. وتدعم هذه النتائج الفرضيات النظرية للدراسة الحالية، إذ تُبرز أن الاستخدام غير النقدي لأدوات الذكاء الاصطناعي يُمثل مظهرًا من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي المصحوب بتشوّه في الهوية الفكرية.

أجرت (Werdiningsih et al. (2024 دراسة نوعية استكشافية هدفت إلى فهم تجارب طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في استخدام ChatGPT بمهام الكتابة الأكاديمية، من خلال مقابلات شبه منظمة لثلاثة طلاب من مستويات لغوية مختلفة. وأظهرت النتائج أن الأداة ساعدت الطلاب على تجاوز العقبات اللغوية عبر شرح المفردات وتوليد الأفكار وتصحيح الأخطاء، مما عزز شعورهم بالتمكن وتحسنت جودة كتابتهم. إلا أن الدراسة حذرت من مخاطر الاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي، إذ عبّر المشاركون عن شعور بأن نتائجهم لم يعد يمثلهم فكرياً بل هو "منتج آلة"، ما أدى إلى ضعف التماهي المعرفي والانفصال النفسي عن المحتوى. وتُعد هذه النتائج دعماً مباشراً لمفاهيم الدراسة الحالية، إذ تبرز أن الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي قد يعزز الأداء على المدى القصير، لكنه يُفضي إلى تضخم الكفاءة الوهمية وفقدان الأصالة الفكرية على المدى البعيد.

دراسات تناولت العلاقة الثلاثية بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي والكفاءة الوهمية وتشوه الهوية

في دراسة نوعية أجرتها (Aldulaijan & Almalki (2025 على عينة من (11 طالبة دراسات عليا في السعودية بهدف تحليل أنماط استخدام ChatGPT في السياق الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن النمط "المتصفح المعلوماتي" ارتبط بشعور زائف بالإنجاز وغياب التقييم الذاتي، إلى جانب تراجع الإحساس بملكية المعرفة، مما يعكس تسلسلاً سببياً بين المتغيرات الثلاثة: الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي ← تضخم الكفاءة الوهمية ← تشوّه الهوية الفكرية. وتشير هذه النتائج إلى الترابط البنوي بين المتغيرات في الدراسة الحالية، بما يدعم نموذجها التفسيري في الكشف عن آليات التأثير غير المباشر للذكاء الاصطناعي التوليدي على البنية المعرفية للمتعلم.

أجرى (Altamimi (2025 دراسة نوعية استكشافية باستخدام مقابلات مجموعات تركيز مع (20 طالباً سعودياً من قسم اللغات والترجمة بجامعة تبوك، بهدف استكشاف تصوراتهم حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهاراتهم الكتابية باللغة الإنجليزية. أظهرت النتائج أن جميع المشاركين أقرّوا بأن هذه الأدوات ساعدتهم في تحسين قواعد اللغة والمفردات، وأن التصحيح الفوري عزّز ثقتهم بأنفسهم، مما يشير إلى تضخم في الكفاءة المدركة. في المقابل، عبّر بعض الطلاب عن شعورهم بأن المحتوى الناتج لا يعكس هويتهم الثقافية أو أسلوبهم الشخصي، وهو ما يُظهر مظاهر من تشوّه الهوية الكتابية والاعتماد المعرفي غير النقدي. وتُسهّم هذه النتائج في تدعيم النموذج التفسيري للدراسة الحالية، الذي يربط بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتضخم الكفاءة الوهمية واضطراب الهوية الفكرية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن هناك توجهًا متناميًا في الأدبيات التربوية والنفسية نحو استكشاف الآثار المعرفية والنفسية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، لا سيما في الأوساط التعليمية الجامعية، وقد أسهم هذا التراكم البحثي في إثراء الدراسة الحالية من حيث بناء أدواتها وتحديد منهجها المناسب، وعلى الرغم من تناول بعض الدراسات لمتغيرات مثل الاعتماد المعرفي أو الكفاءة المدركة على نحو منفصل، فإن القليل منها سعى إلى بناء نماذج تفسيرية تكاملية تدرس العلاقات السببية أو الوسيطة بين هذه المتغيرات في ضوء أطر نظرية واضحة، كما يُلاحظ أن معظم تلك الدراسات أجريت في سياقات أجنبية، مع ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت هذه الموضوعات في السياق العربي أو السعودي. ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية بوصفها تسعى إلى بناء نموذج تفسيري مركب يدمج بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتضخم الكفاءة الوهمية، وتشوه الهوية الفكرية، مستندةً إلى خصوصية البيئة الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة تصميم البحث المختلط (Mixed Methods Design) وفق نموذج التصميم التفسيري التسلسلي (Explanatory Sequential Mixed Methods Design)، الذي يجمع بين المنهجين الكمي والنوعي بصورة متتابعة؛ بهدف تحقيق تكامل منهجي يُثري تفسير الظاهرة المدروسة. (Creswell & Creswell, 2018) بدأت المرحلة الأولى بجمع البيانات الكمية باستخدام مقاييس مقننة لقياس متغيرات الدراسة الثلاثة، وتم تحليلها باستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية (SEM) لاختبار العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات. أما المرحلة الثانية النوعية، فقد جاءت لتفسير النتائج الكمية وتعميق فهمها، حيث أُجريت مقابلات شبه منظمة مع مجموعة مختارة من المشاركين في المرحلة الأولى، وتم إعداد دليل المقابلات استنادًا إلى النتائج الإحصائية التي تطلبت تفسيرًا أعمق. وقد تم الدمج بين نتائج المرحلتين في مرحلة التفسير النهائي من خلال الربط بين الأنماط الكمية والدلالات النوعية، بما أتاح فهمًا تكامليًا وشاملاً للظاهرة المدروسة. ويُعد هذا النهج من أكثر التصميمات ملائمة للدراسات النفسية المعاصرة التي تتناول ظواهر معقدة تتداخل فيها الأبعاد المعرفية والانفعالية، حيث يجمع بين الدقة الإحصائية للبيانات الكمية والعمق التفسيري للبيانات النوعية.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا في الجامعات السعودية للعام الدراسي (1446هـ/2025م).

عينة الدراسة

تتكوّن عينة الدراسة من ثلاث فئات: عينة استطلاعية، وعينة أساسية، وعينة نوعية للمقابلات.

شملت العينة الاستطلاعية (200) من طلاب وطالبات الدراسات العليا بالجامعات السعودية، بمتوسط عمري (30.18) سنة وانحراف معياري (4.86)، وهدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات (الصدق والثبات)، حيث طُبِّقت المقاييس الثلاثة عليهم بصورتها الأولية.

أما العينة الأساسية، فتكوّنت من (393) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (22-45) سنة، بمتوسط (30.42) سنة وانحراف معياري (4.91). وقد تم اختيارهم عمدًا (قصديًا) لضمان تمثيل تنوّع الجنس (30% ذكور، 70% إناث)، والتخصص الأكاديمي (53.7% علمي، 46.3% نظري)، والمرحلة الدراسية (70.5% ماجستير، 29.5% دكتوراه). جُمعت البيانات من خلال نشر رابط استبيان إلكتروني عبر البريد الجامعي الرسمي، ومجموعات الدراسات العليا في عدد من الجامعات السعودية؛ ما أتاح الوصول إلى عينة متنوعة تمثل مجتمع الدراسة بشكل ملائم.

كما تم إجراء مقابلات نوعية شبه موجهة مع (11) طالبًا وطالبة من العينة الأساسية، بهدف تعميق الفهم حول تجاربهم مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وضمت العينة النوعية 6 إناث (3 ماجستير، 3 دكتوراه) و5 ذكور (3 ماجستير، 2 دكتوراه)، تم اختيارهم قصديًا لتمثيل تنوع الجنس والتخصص الأكاديمي والمرحلة الدراسية.

أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على استبانة علمية مركبة أعدتها الباحثة، تضمنت استمارة للبيانات الديموغرافية، بالإضافة إلى ثلاثة مقاييس طُوّرت خصيصًا لقياس المتغيرات الرئيسة: الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، تضخم الكفاءة الوهمية، وتشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية، وقد تم بناء هذه المقاييس استنادًا إلى نماذج ونظريات حديثة تعكس السياق المعرفي والتقني المعاصر، وصيغت جميع البنود في الاتجاه الموجب لضمان وضوح التفسير، وسهولة التحليل.

عُرضت بنود المقاييس على لجنة تحكيم أكاديمية ضمت خمسة مختصين في مجالات القياس النفسي، وتكنولوجيا التعليم، والذكاء الاصطناعي التربوي، لتقييم صلاحية البنود من حيث ملائمتها النظرية، وسلامة صياغتها اللغوية، ودقتها العلمية، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (85%)، وتم تعديل البنود وفقًا لملاحظاتهم. كما أجرت الباحثة دراسة استطلاعية (Pilot Study) على عينة مكوّنة من سبعة طلاب دراسات عليا، بهدف اختبار وضوح البنود واستقرارها قبل

التطبيق الفعلي. استخدمت المقاييس مقياس ليكرت خماسي (من 1 = لا تنطبق إطلاقاً إلى 5 = تنطبق تمامًا)، دون إدراج بنود عكسية، مما أسهم في تسهيل عملية التصحيح، وتعزيز الاتساق الداخلي. وقد شكّلت هذه الاستبانة الأداة الرئيسة لجمع البيانات الكمية، إلى جانب أداة المقابلة شبه الموجهة المستخدمة في الجانب النوعي من الدراسة، وفيما يلي نتناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل:

استمارة البيانات الديموغرافية.

تضمنت مجموعة من المتغيرات الديموغرافية للمشاركين، مثل: الجنس، العمر، التخصص الأكاديمي، المرحلة الدراسية، نوع الجامعة، عدد سنوات الدراسة العليا، مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، والهدف الأساسي من استخدامه.

مقياس الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي.

قامت الباحثة ببناء هذا المقياس استنادًا إلى ثلاثة أطر نظرية أساسية شملت: نظرية التبعية الإعلامية (Ball-Rokeach & DeFleur, 1976)، نظرية الإزاحة المعرفية (Gilbert et al., 2020)، نظرية التعلّم الذاتي المنظم (Zimmerman, 2000)، بالإضافة إلى عدد من الدراسات منها: (Hou et al., 2025; Risko & Gilbert, 2016; Zawacki-Richter et al., 2019, Gonsalves, 2024; Zhai et al., 2024; Gilbert, 2023). عليه من دراسات ومقاييس تم صياغة البنود الأولية للمقياس، وعددها (15) بندًا، هذه البنود موزعة على خمسة أبعاد فرعية بالتساوي- بواقع ثلاثة بنود لكل بعد- شملت الاعتماد في الفهم، وضعف التنظيم الذاتي، والاعتماد في الإنتاج المعرفي، والاعتماد في اتخاذ القرار الأكاديمي والاعتماد العاطفي/النفسي.

صدق المقياس.

إضافة إلى صدق المحكمين تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما

صدق الاتساق الداخلي.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف على درجة ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين البنود والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.64-0.95) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى تمتع المقياس بصدق اتساق داخلي مرتفع.

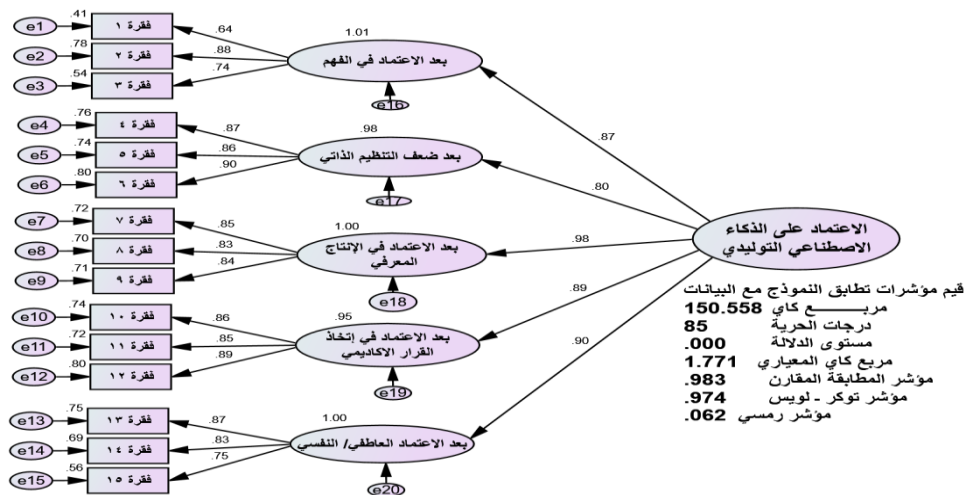
الصدق البنائي.

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية. (Second-Order CFA) أظهر التحليل العاملي التوكيدي مطابقة ممتازة للنموذج مع

البيانات، حيث جاءت مؤشرات المطابقة ضمن النطاق المثالي، كما يلي: $\chi^2(85) = 150.558$, $p < .001$, $CFI = .983$, $TLI = .974$, $IFI = .983$, $GFI = .93$, $RMSEA = .062$ ضمن الحدود المقبولة وفقاً لتوصيات (Hair et al., 2019; Kline, 2023)، مما يؤكد جودة بناء المقياس وصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية. يوضح الشكل (1) والجدول (1) هذه النتائج بالتفصيل.

شكل 1

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=200)



جدول 1

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي χ^2	150.55 دالة	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
مستوى دلالة χ^2	$p < .001$	-
درجة الحرية (df)	85	-
النسبة بين χ^2 إلى درجة حريتها (df/χ^2)	(ممتاز) 1.77	صفر إلى أقل من 5
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	(ممتاز) 0.98	من 0.90 إلى 1
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ (RMSEA)	(ممتاز) 0.06	من صفر إلى أقل من 0.08
البواقي المعيارية (SRMR)	(ممتاز) 0.06	من صفر إلى أقل من 0.08

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	0.97 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	0.97 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.93 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1

ثبات المقياس.

تم حساب معاملات الثبات لمقياس الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ، وجاءت القيم (0.93, 0.97, 0.93, 0.96, 0.86) α لأبعاد الاعتماد في الفهم، وضعف التنظيم الذاتي، والاعتماد في الإنتاج المعرفي، والاعتماد في اتخاذ القرار الأكاديمي والاعتماد العاطفي/النفسي على التوالي، بينما كان ألفا الطبقي للمقياس ككل (0.96) α ، كما تم حساب معاملات ماكدونالد أوميغا للأبعاد نفسها والدرجة الكلية على التوالي (0.84, 0.86) ω (0.94, 0.81, 0.87, 0.82). أما معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح سيرمان-براون فكانت (0.96, 0.87, 0.81, 0.89, 0.81, 0.86) وبعد تصحيح جتمان (0.96, 0.80, 0.82, 0.82, 0.81, 0.80) على التوالي، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات جيدة إلى ممتازة.

مقياس تضخم الكفاءة الوهمية.

تم تصميم هذا المقياس استنادًا إلى يجمع بين تأثير دانيغ-كروجر (Kruger & Dunning, 1999)، ووهم الفهم (Rozenblit & Keil, 2002)، ونظرية ما وراء المعرفة (Alter et al., 2010)، إلى جانب نظرية الفعالية الذاتية (Bandura, 1997) ونظرية الإسناد السببي (Weiner, 1986)، بالإضافة إلى عدد من الدراسات منها (Parnell & Singer, 2001; Mills & Keil, 2004; Kim et al., 2015; Dunnion et al., 2024).

تم صياغة المقياس في صورته الأولية من 12 بندًا موزعًا على أربعة أبعاد رئيسية بواقع 3 بنود لكل بُعد، وقد صيغت البنود لتعكس التصورات الذاتية الزائفة المرتفعة الناتجة عن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي. شملت الأبعاد: المبالغة في تقييم الفهم الذاتي، ومقاومة التغذية الراجعة، والاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي، ووهم الفعالية الذاتية.

صدق المقياس.

إضافة إلى صدق المحكمين تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما صدق الاتساق

الداخلي.

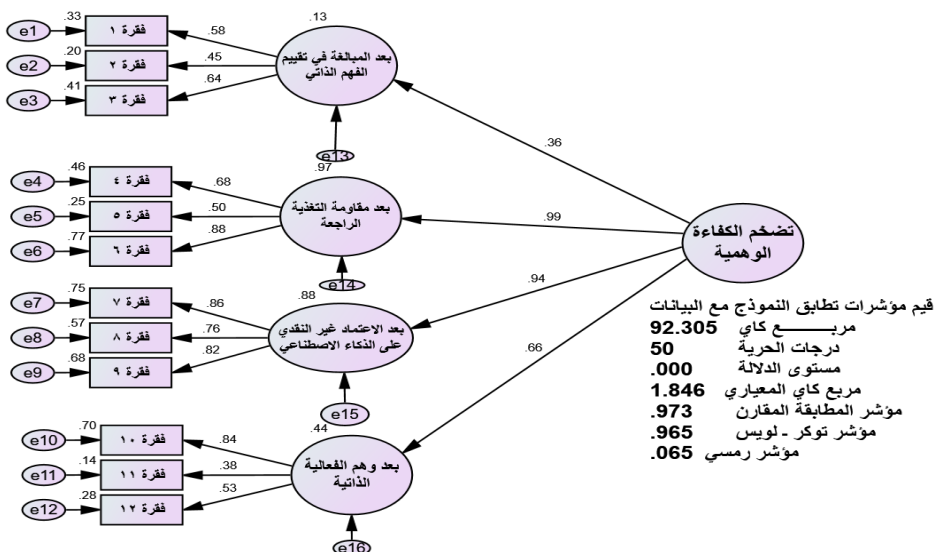
تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معاملات ارتباط بيرسون؛ حيث ارتبطت الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بقيم تراوحت بين (0.49-0.75)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه بين (0.58-0.89)، وبلغت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.54-0.84)، وجميعها دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على اتساق داخلي جيد للمقياس.

الصدق البنائي

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية (Second-Order CFA). أظهر التحليل العاملي التوكيدي مطابقة ممتازة للنموذج مع البيانات، حيث جاءت مؤشرات المطابقة ضمن النطاق المثالي، كما يلي: $\chi^2(50) = 92.305$, $p < .001$, $CFI = .973$, $TLI = .965$, $IFI = .95$, $GFI = .93$, $RMSEA = .065$ والحدود المقبولة، مما يؤكد جودة بناء المقياس وصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية. يوضح الشكل (2) والجدول (2) هذه النتائج.

شكل 2

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تضخم الكفاءة الوهمية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=200)



جدول 2

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس تضخم الكفاءة الوهمية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا ² (χ^2)	92.30 دالة	أن تكون قيمة كا ² غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
مستوى دلالة كا ²	p < .001	-
درجة الحرية (df)	50	-
النسبة بين كا ² إلى درجة حريتها (df/χ^2)	1.84 (ممتاز)	صفر إلى أقل من 5
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.97 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ (RMSEA)	0.06 (ممتاز)	من صفر إلى أقل من 0.08
البواقي المعيارية (SRMR)	0.07 (ممتاز)	من صفر إلى أقل من 0.08
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	0.95 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	0.96 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.93 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1

ثبات المقياس.

تم حساب معاملات الثبات لمقياس تضخم الكفاءة الوهمية، وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ، وجاءت القيم (0.79, 0.76, 0.86, 0.78) α لأبعاد المبالغة في تقييم الفهم الذاتي، ومقاومة التغذية الراجعة، والاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي، ووهم الفعالية الذاتية على التوالي، بينما كان ألفا الطبقى للمقياس ككل (0.86) α ، كما تم حساب معاملات ماك دونالد أوميغا للأبعاد نفسها والدرجة الكلية على التوالي (0.78, 0.76, 0.85, 0.77, 0.85) ω أما معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح سبيرمان- براون فكانت (0.77, 0.87, 0.89, 0.80, 0.87) وبعد تصحيح جتمان (0.73, 0.84, 0.87, 0.78, 0.89) على التوالي، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات جيدة إلى ممتازة.

مقياس تشوّه الهوية الفكرية.

تم إعداد المقياس استناداً إلى تداخل مفاهيمي يجمع بين نظرية الهوية المعرفية (Gee, 2000)، وفلسفة الهوية المعلوماتية (Floridi, 2020)، ونظرية الإدراك الموزع (Clark, 2010)، كما تم الاستناد إلى نموذج الهوية المركبة في عصر الرقمنة (Schwartz et al., 2014) وشملت عملية البناء مراجعة الأدبيات الحديثة ذات الصلة بتأثير الذكاء الاصطناعي على الهوية المعرفية والذات الفكرية، مثل دراسات (Schreiner, 2018; Sá et al., 2021; Zawacki-Richter & Jung, 2023). تكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي ذوبان الهوية المفكرة، وتراجع ملكية المعرفة، واضطراب مفهوم الذات المعرفية، وضمّ 9 بنود (3 لكل بُعد) صيغت لتعكس مظاهر تدهور

الاستقلال الفكري وغياب الشعور بالأصالة الفكرية نتيجة الاعتماد المتزايد على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وما يصاحبه من تشوّه في إدراك الذات المعرفية.

صدق المقياس.

إضافة إلى صدق المحكمين تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

صدق الاتساق الداخلي.

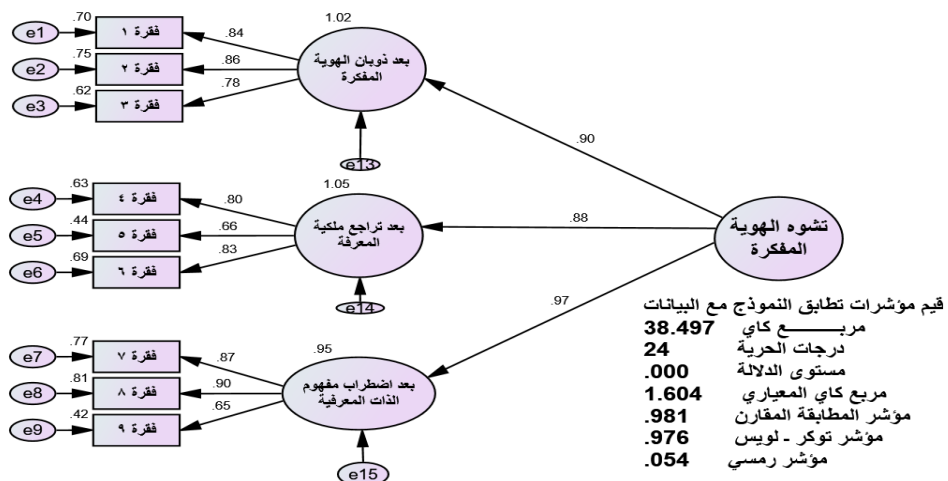
أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون لمقياس تشوّه الهوية الفكرية أن جميع الفقرات ارتبطت دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.67-0.87). كما ارتبطت كل فقرة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه بقيم تراوحت بين (0.75- 0.90)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بين (0.93- 0.95)، مما يدل على اتساق داخلي قوي، ودال إحصائياً عند مستوى 0.01.

الصدق البنائي.

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية. أظهر التحليل العاملي التوكيدي مطابقة ممتازة للنموذج مع البيانات، حيث جاءت مؤشرات المطابقة ضمن النطاق المثالي، كما يلي: $\chi^2(24) = 38.497$, $p < .001$, $CFI = .981$, $TLI = .97$, $IFI = .96$, $GFI = .94$, $RMSEA = .054$ ، وجميعها تقع ضمن الحدود المقبولة، مما يؤكد جودة بناء المقياس وصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية. ويوضح الشكل (3) والجدول (3) هذه النتائج.

شكل 3

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=200).



جدول 3

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس تشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا ² (χ^2)	38.49 دالة	أن تكون قيمة كا ² غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
مستوى دلالة كا ²	p < .001	-
درجة الحرية (df)	24	-
النسبة بين كا ² إلى درجة حريتها (χ^2/df)	(ممتاز) 1.60	صفر إلى أقل من 5
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.98 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	0.05 (ممتاز)	من صفر إلى أقل من 0.08
البواقي المعيارية (SRMR)	0.05 (ممتاز)	من صفر إلى أقل من 0.08
مؤشر المطابقة التزايدية (IFI)	0.96 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر تاكر- لويس (TLI)	0.97 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.94 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1

ثبات المقياس.

تم حساب معاملات الثبات لمقياس تشوه الهوية الفكرية وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ، وجاءت القيم ($\alpha = 0.85, 0.77, 0.82$) لأبعاد ذوبان الهوية المفكرة، وتراجع ملكية المعرفة، واضطراب مفهوم الذات المعرفية على التوالي، بينما كان ألفا الطبعي للمقياس ككل ($\alpha = 0.93$). كما تم حساب معاملات ماكدونالد أوميغا للدرجة الكلية والأبعاد نفسها ($\omega = 0.84, 0.76, 0.81, 0.92$). أما معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح سييرمان- براون فكانت ($0.80, 0.85$). وبعد تصحيح جتمان ($0.78, 0.76, 0.74, 0.92$) على التوالي، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات جيدة إلى ممتازة.

المقابلة (الجانب النوعي من الدراسة).

اعتمدت الدراسة في الجانب النوعي على مقابلة شبه موجهة صُممت لاستكشاف تجارب طلاب الدراسات العليا مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وفهم تأثير هذه الأدوات على عملياتهم المعرفية وهويتهم البحثية. تضمنت المقابلة سبعة محاور رئيسة اشتملت على ستة عشر سؤالاً مفتوحاً، هدفت إلى استكشاف أنماط الاستخدام، والتصورات الذاتية للكفاءة، وأثر الذكاء الاصطناعي التوليدي على التفكير النقدي، والهوية الفكرية، وأصالة الإنتاج المعرفي. وقد تم إعداد أسئلة المقابلة استناداً إلى الخلفية النظرية للدراسة، ونتائج التحليل الإحصائي للمرحلة الكمية، ثم عُرضت على لجنة تحكيم مكونة من ثلاثة متخصصين في البحث النوعي وتكنولوجيا التعليم للتأكد من وضوح الصياغة وملاءمتها لأهداف الدراسة. رُوعي في تصميم الأسئلة تحفيز

المشاركين على تقديم إجابات تفصيلية مدعومة بأمثلة واقعية من خبراتهم الأكاديمية، مع التأكيد على السرية التامة للمعلومات، وحق المشاركين في الانسحاب في أي وقت دون تبعات. أُجريت المقابلات بشكل فردي عبر برنامج "زووم" بعد الحصول على موافقة مستنيرة من المشاركين، واستغرقت ما بين (30-45) دقيقة. وقد سُجلت المقابلات (بعد الحصول على إذن المشاركين) ثم فُرِغَتْ نصيًّا، تمهيدًا لتحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) كما أوصت به (Braun & Clarke, 2006)، للكشف عن الأنماط المفاهيمية المتكررة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، تم تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, V.28) وبرنامج (AMOS, V.26) وتم استخدام الأساليب التالية:

- الإحصاء الوصفي: استخدام التكرارات، المتوسطات، الانحرافات المعيارية والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، والهدف الأساسي من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، ودرجة استخدام الذكاء الاصطناعي.

- اختبار كولوموجوروف - سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov) بالإضافة إلى التفرطح والالتواء للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات.

- معامل أوميغا مكدونالدز (McDonald's Omega) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Coefficient Alpha) والتجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقاييس.

- التحليل العاملي التأكيدي (Confirmatory Factor Analysis- CFA) لتأكيد الصدق البنائي للمقاييس.

- معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي بين بنود كل مقياس.

- اختبار "ت" للعينة الواحدة (One-Sample t-test) لقياس مستوى المتغيرات الثلاثة: الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، تضخم الكفاءة الوهمية، وتشوه الهوية الفكرية.

- حجم الأثر (Effect Size) للتحقق من الدلالة العلمية للفروق الإحصائية بين المتوسطات.

- نمذجة المعادلات الهيكلية (Structural Equation Modeling - SEM) لتحليل العلاقات بين المتغيرات، مع التركيز على الدور الوسيط لتضخم الكفاءة الوهمية في العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي وتشوه الهوية الفكرية.

- تم تحليل البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات باستخدام منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق الخطوات الست التي اقترحها (Braun & Clarke, 2006)، والتي

تشمل: التعرف على البيانات، وتوليد الشفرات الأولية، والبحث عن الموضوعات، ومراجعتها، وتعريفها، وتسميتها، ثم إعداد التقرير النهائي. وقد تم ترميز البيانات يدويًا باستخدام برنامج MAXQDA، مع مراعاة معايير الجودة النوعية في التحليل.

عرض النتائج ومناقشتها

التحقق من اعتدالية توزيع البيانات

للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات تم استخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov لمناسبته للعينات الكبيرة ($n < 50$) (Gupta et al., 2019). جدول (4) يوضح نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov للتحقق من اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة.

جدول 4

نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov للتحقق من اعتدالية توزيع متغيرات الدراسة لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية ($n = 393$)

المتغير	قيمة الاختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الالتواء	التفرطح
الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي	0.18	393	$p < .001$	0.38	0.95
تضخم الكفاءة الوهمية	0.15	393	$p < .001$	0.49	0.94
تشوه الهوية الفكرية	0.19	393	$p < .001$	0.27	0.92

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة لمتغيرات الدراسة الخمسة أقل من 0.05 مما قد يفسر بعدم اعتدالية توزيع البيانات؛ ونظرًا لكبر حجم العينة (< 300) لا يمكن الاعتماد على نتيجة اختبارات الاعتدالية فقط، ولكن الاعتماد على القيم المطلقة للالتواء (أقل أو يساوي 2) والتفرطح (أقل أو يساوي 4) كقيم مرجعية لتحديد اعتدالية توزيع بيانات العينات الكبيرة (Gupta et al., 2019; Kim, 2013) وبالنظر لقيم الالتواء والتفرطح في الجدول السابق نستنتج اعتدالية توزيع بيانات الدراسة في المتغيرات الثلاثة

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ما درجة استخدام الذكاء الاصطناعي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الأسلوب الوصفي من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لتحليل استجابات أفراد العينة ($n = 393$) المتعلقة بدرجة استخدامهم الفعلي لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية لدرجة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن = 393)

المتغير	التكرارات	النسبة المئوية %
استخدمه دائماً	40	10.2
استخدمه غالباً	146	37.2
استخدمه أحياناً	156	39.7
استخدمه نادراً	28	7.1
لا استخدمه أبداً	23	5.9
الإجمالي	393	100.0

تشير نتائج الجدول إلى أن غالبية أفراد العينة يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بدرجات متفاوتة، حيث أفاد 39.7% بأنهم يستخدمونها "أحياناً"، و37.2% بأنهم يستخدمونها "غالباً"، في حين بلغت نسبة من يستخدمونها "دائماً" 10.2%. وعلى الجانب الآخر، أوضح 7.1% أنهم يستخدمونها "نادراً"، و5.9% فقط لا يستخدمونها مطلقاً، وتدل هذه التوزيعات على أن ما نسبته 87.1% من طلاب الدراسات العليا المشمولين بالدراسة يتفاعلون مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بدرجة من الدرجات، مما يعكس انتشاراً واسعاً لهذه الأدوات في السياق الأكاديمي السعودي.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Aristovnik et al., 2025)، التي أشارت إلى أن الاستخدام الأكثر شيوعاً لأدوات الذكاء الاصطناعي بين طلاب التعليم العالي على مستوى العالم يتمثل في التفاعل المعرفي العام، كما دعمت دراسة (Al-Abdullatif et al., 2024) هذا الاتجاه حين أوضحت شيوع استخدام هذه الأدوات في الأوساط الجامعية السعودية، كذلك أظهرت نتائج دراسة المحمدي وأخريات (2025) أن أكثر من 74% من طلاب الدراسات العليا يستخدمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل منتظم، مما ينسجم مع ارتفاع معدلات الاستخدام في العينة الحالية، ويُعزز من فرضية اعتبار هذا الاستخدام ظاهرة تربوية متنامية.

وتُفسّر هذه النتيجة في ضوء عددٍ من الأطر النظرية، أبرزها نظرية الحمل المعرفي (Sweller, 2011)، التي تفترض أن الأفراد يسعون إلى تقليل الجهد الذهني المبذول أثناء أداء المهام المعرفية، فيلجؤون إلى أدوات توفر محتوى جاهزاً بلغة منظمة وسريعة الوصول. كما تدعمها نظرية الاستخدامات والإشباع (Katz et al., 1973)، التي ترى أن الأفراد يختارون الوسائل المعرفية بناءً على مدى إشباعها لحاجاتهم، وهو ما يُفسّر ارتفاع نسب الاستخدام في ضوء ما تقدمه هذه الأدوات من إشباع معرفي سريع ومباشر.

وقد دعمت نتائج المقابلات النوعية هذا النمط بوضوح، حيث عبّر عدد كبير من المشاركين عن استخدامهم المنتظم لأدوات الذكاء الاصطناعي، سواء لتوفير الوقت أو تسهيل الوصول للمعلومة. فقال أحدهم "صرت أستخدمه كثير، مو بس لأنه أسهل، لكن لأنه يعطيني تصور أولي للموضوع بأقل وقت". كما أشارت إحدى المشاركات إلى أن "أستخدمي له صار جزء من روتيني الأكاديمي، مو دائماً بس مرات كثير لما أكون تحت ضغط الوقت"، وهو ما يعكس تبنيًا فعليًا للأداة في السياق اليومي للتعليم والبحث.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تمثل مؤشرًا واضحًا على تحول عميق في السلوك المعرفي لطلاب الدراسات العليا؛ إذ لم يعد الذكاء الاصطناعي خيارًا مساعدًا هامشيًا، بل أصبح جزءًا من البنية التحتية للتفكير والبحث الأكاديمي، ويُعد هذا التحول مدخلًا ضروريًا لفهم التأثيرات اللاحقة التي تسعى الدراسة إلى تحليلها، سواء على مستوى الكفاءة المدركة أو تشكيل الهوية الفكرية، لا سيما في ظل الاعتماد غير النقدي المتنامي على هذه الأدوات.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

ما الأغراض الأساسية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الأسلوب الوصفي من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لتحليل استجابات أفراد العينة (ن = 393)، وذلك وفقًا للبيانات المتعلقة بتحديد الغرض الرئيس من استخدامهم لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية لأغراض استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن = 393)

المتغير	التكرارات	النسبة المئوية %
توليد أفكار وملخصات	112	28.5
كتابة أكاديمية كاملة	102	26.0
مساعداً لغوية (صياغة، ترجمة)	91	23.2
برمجة أو تحليل بيانات	63	16.0
أخرى	25	6.4
الإجمالي	393	100.0

أظهرت النتائج بجدول (6) أن أكثر الأغراض التي يستخدم فيها طلاب الدراسات العليا أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي تمثلت في "توليد أفكار وملخصات" بنسبة بلغت 28.5%، تلاها "الكتابة الأكاديمية الكاملة" بنسبة 26.0%، ثم "المساعدات اللغوية" من ترجمة وصياغة بنسبة

23.2%، بينما استخدم 16.0% هذه الأدوات في البرمجة أو تحليل البيانات، وأفاد 6.4% فقط بأغراض أخرى. وتشير هذه النتائج إلى أن الاستخدام الأكثر شيوعًا يتركز حول الوظائف المعرفية والإنشائية المرتبطة بمراحل التكوين الأولي للنصوص كالتوليد والصياغة، بما يعكس اعتمادًا وظيفيًا مباشرًا على الأداة في مراحل التفكير الكتابي.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أوردته دراسة المحمدي وآخرون (2025)، التي أشارت إلى أن أكثر مجالات استخدام ChatGPT بين طلاب الدراسات العليا تمثلت في توليد الأفكار، والبحث عن المراجع، وتوسيع الأفق البحثي. كما دعمت دراسة Aristovnik et al. (2025) هذا الاتجاه موضحة أن الطلاب يلجؤون إلى الذكاء الاصطناعي في العصف الذهني، وتلخيص النصوص والبحث فيما تقل معدلات استخدامه في عمليات أكثر تعقيدًا مثل الكتابة المهنية أو الإبداعية.

وفي السياق العربي، أظهرت دراسة Al-Abdullatif et al. (2024) أن الاستخدام الأكاديمي يتركز في الترجمة وتلخيص الدراسات، مع قلة الاعتماد عليه في البرمجة أو بناء النماذج التحليلية. وتتماشى هذه النتائج مع بيانات الدراسة الحالية التي تُظهر بوضوح أن الوظائف المعرفية الأولية كالتوليد، والصياغة، والتلخيص تأتي في صدارة الاستخدامات.

ويُفسّر هذا النمط من التوجهات في ضوء ما تقدمه نظرية الاستخدامات والإشباعات (Katz et al., 1973) من إطار لفهم سلوك المستخدم؛ إذ تشير إلى أن الأفراد يستخدمون الوسيلة التي تلبي حاجاتهم بصورة أسرع، وأكثر إرضاءً. كما تدعمه نظرية الحمل المعرفي (Sweller, 2011)، التي ترى أن الطلاب ينجذبون إلى الأدوات التي تقلل العبء العقلي المرتبط بمهام التكوين المعرفي الأولي، كاختيار الأفكار وبناء الفقرات وصياغة الملخصات. ويبدو واضحًا أن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي تلبي هذه الأغراض بكفاءة عالية مما يدفع الطلاب إلى تفضيلها في هذه المهام على غيرها من الطرق التقليدية.

وقد دعمت المقابلات النوعية هذا التوجه بصورة واضحة؛ حيث أشار الكثيرون من المشاركين إلى أن توليد الأفكار والملخصات هو من أكثر استخداماتهم شيوعًا؛ حيث ذكرت إحدى المشاركات: "أول ما أبدأ أي مهمة أفتح الأداة وأسألها تعطيني ملخص أو أفكار رئيسية تساعدني أرتب تفكيري". كما قال أحد المشاركين: "أحيانًا أطلب منه يولد لي عدة صيغ للموضوع، وأختار منها اللي يناسبني كبداية للكتابة". كما عبّر مشاركون آخرون عن استخدامهم لهذه الأدوات في صياغة نصوص كاملة ثم مراجعتها وتعديلها، ما يعكس شيوع استخدام "الكتابة الكاملة" كهدف رئيس كذلك.

وترى الباحثة أن هذه النتائج تبرز الميل الواضح نحو الاستخدام الوظيفي المباشر لأدوات الذكاء الاصطناعي في مراحل التكوين المعرفي للنصوص، لا باعتبارها أدوات مراجعة أو تطوير، بل كمصدر أساسي للتوليد والإنشاء. وهذا النمط يُعد مؤشرًا مبكرًا لما يمكن أن يتطور لاحقًا إلى اعتماد معرفي مفرط أو تضخم في الكفاءة الوهمية، خصوصًا عندما يُنظر إلى المخرجات على أنها انعكاس

حقيقي لقدرات الطالب، وليس لفاعلية الأداة. ويؤكد ذلك الحاجة الملحة لتقنين استخدام هذه الأدوات ضمن الأطر الأكاديمية، وتوعية الطلاب بحدود دورها، ضماناً للحفاظ على أصالة المعرفة والهوية البحثية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

ما مستوى الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T-Test)، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي، ويهدف هذا التحليل إلى تحديد مستوى الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي في العينة. ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول 7

نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي للاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي وأبعاده لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=393)

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر	المستوى
الاعتماد في الفهم	3	8.66	2.82	9	-2.36	p = .02	0.20	منخفض
ضعف التنظيم الذاتي	3	7.83	3.31	9	-6.99	p < .001	0.35	منخفض
الاعتماد في الإنتاج المعرفي	3	8.26	3.11	9	-4.68	p < .001	0.24	منخفض
الاعتماد في اتخاذ	3	7.79	3.34	9	-7.11	p < .001	0.36	منخفض
الاعتماد العاطفي /	3	8.26	3.04	9	-4.81	p < .001	0.24	منخفض
الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي	15	40.82	14.54	45	-5.70	p < .001	0.29	منخفض

ملاحظة: المتوسط الحسابي (M)، الانحراف المعياري (SD)، المتوسط الفرضي (M_H)، قيمة ت (t)، مستوى الدلالة الإحصائية (p)، حجم الأثر (Cohen's d)، تفسير حجم الأثر وفقاً لـ (Cohen 2013) يُعدّ ضعيفاً إذا تراوح بين (0.09 – 0.20).

أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة بالجدول السابق أن مستوى الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية كان منخفضاً بشكل دال إحصائياً، سواء على المستوى الكلي أو عبر أبعاده الفرعية الخمسة. فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (40.80) وهو أقل من المتوسط الفرضي (45)، بفارق دال إحصائياً عند مستوى 0.001 (t = 5.70)، مع حجم أثر ضعيف (0.29). وعلى مستوى الأبعاد، جاءت جميع المتوسطات الحسابية

أقل من القيمة الفرضية (9)، وتراوح قيم (ت) بين 2.36 و 7.11، وكانت جميعها دالة إحصائياً، ما يؤكد أن الطلاب لا يعتمدون على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بدرجة مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Chen et al. (2023، التي أوضحت أن بعض الطلاب يُظهرون تحفظاً تجاه الاعتماد الكلي على أدوات الذكاء الاصطناعي، نتيجة الشك في دقة المخرجات أو الإحساس بالانفصال عن المنتج المعرفي. كما دعمت دراسة Saúde et al. (2024) هذه النتيجة حين بيّنت أن نسبة من الطلاب يعانون مما وصفته بـ"الكسل المعرفي"، ويظهر لديهم وعي بمخاطر الاعتماد المفرط، مما يجعل مستوى الاستخدام لديهم يتسم بالحذر والتقييد، لا التبني المطلق.

وفي السياق العربي، أظهرت دراسة (Al-Abdullatif et al. (2024 أن استخدام الذكاء الاصطناعي يتم على نحو انتقائي، وغالباً في المهام السطحية أو المساعدة، وليس في بناء المعرفة أو اتخاذ القرار، وهو ما يتفق مع تدني المتوسطات في أبعاد مثل "ضعف التنظيم الذاتي"، و"اتخاذ القرار"، و"الاعتماد العاطفي".

ويُفسّر انخفاض مستوى الاعتماد في ضوء نظرية التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman, 2000)، التي ترى أن الأفراد ذوي الكفاءة التنظيمية الجيدة يميلون إلى الموازنة بين الأدوات الخارجية وعمليات المراقبة والتقييم الذاتي، وهو ما قد يفسر عدم انخراط الطلاب كلياً في الاعتماد على الأداة، كما أن نظرية التكوين الذاتي للهوية (Baxter Magolda, 2008) تُشير إلى أن المتعلمين في المراحل المتقدمة يسعون إلى الحفاظ على استقلاليتهم المعرفية، ويرفضون الانصهار في أدوات قد تهدد أصالة أفكارهم، وهو ما قد يُفسر تحفظهم الظاهر في الاعتماد.

وقد دعمت نتائج المقابلات النوعية هذه النتيجة؛ إذ أكد عددٌ من المشاركين أنهم يستخدمون الأداة كعامل مساعد فقط، لا بديلاً عن مهاراتهم الذاتية. فقد ذكرت إحدى الطالبات: "أستخدمها غالباً كبداية، لكنها ما تمثّل أفكارِي؛ لذلك أراجع كل شيء وأكتبه من جديد بأسلوبي"، وقال مشارك آخر: "هي مفيدة جداً، بس لو اعتمدت عليها بالكامل تحس إنك ما تفهم فعلتاً، وأنا ما أحب أقدم شغل ما أقدر أشرحه بنفسِي"، مما يعكس وعياً نقدياً تجاه الأداة، وحرصاً على الحفاظ على الاستقلالية الفكرية.

وترى الباحثة أن انخفاض مستوى الاعتماد يُعد مؤشراً إيجابياً في حد ذاته؛ إذ يعكس درجة من الوعي والتحفظ الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا تجاه أدوات قد تؤثر في تكوينهم العلمي وهويتهم البحثية. إلا أن هذا الانخفاض لا ينفي وجود استخدام فعلي وانتشار للأداة، وهو ما ظهر في نتائج السؤالين السابقين، مما يعني أن الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي في هذه الفئة هو اعتماد وظيفي محدود لا يتسم بالعمق المعرفي أو العاطفي، وهو ما تسعى الدراسة إلى تحليله ضمن إطارها التفسيري للعلاقة بين الاعتماد، وتضخم الكفاءة، وتشوه الهوية الفكرية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

ما مستوى تضخم الكفاءة الوهمية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One-Sample T-Test)؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس تضخم الكفاءة الوهمية. ويهدف هذا التحليل إلى تحديد مستوى تضخم الكفاءة الوهمية في العينة. ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول 8

نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لتضخم الكفاءة الوهمية وأبعاده لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=393)

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر	المستوى
المبالغة في تقييم الفهم الذاتي	3	9.52	2.01	9	5.12	$p < .001$	0.25	مرتفع
مقاومة التغذية الراجعة	3	8.88	2.41	9	0.94	$p = .35$	—	متوسط
الاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي	3	8.17	3.08	9	-5.33	$p < .001$	0.27	منخفض
وهم الفعالية الذاتية	3	9.45	2.37	9	3.80	$p < .001$	0.22	مرتفع
تضخم الكفاءة الوهمية	12	36.03	7.33	36	0.08	$p = .93$	—	متوسط

ملاحظة: المتوسط الحسابي (M)، الانحراف المعياري (SD)، المتوسط الفرضي (M_h)، قيمة ت (t)، مستوى الدلالة الإحصائية (p)، حجم الأثر (Cohen's d)، تفسير حجم الأثر وفقاً لـ: (Cohen 2013) يُعدّ ضعيفاً إذا تراوح بين (0.09 – 0.20).

أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة في جدول (8) أن مستوى تضخم الكفاءة الوهمية الكلي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية كان في المستوى المتوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (36.03) وهو قريب من المتوسط الفرضي (36)، ولم يكن الفرق دالاً إحصائياً ($t = 0.08$, $p = 0.93$) ومع ذلك، كشفت النتائج عن تباين واضح في أبعاد تضخم الكفاءة؛ إذ ظهر بُعد "المبالغة في تقييم الفهم الذاتي" بمستوى مرتفع ($M = 9.52$)، يليه بُعد "وهم الفعالية الذاتية" ($M = 9.45$)، وكلاهما دالان إحصائياً عند مستوى 0.001 مع حجم أثر ضعيف. في المقابل، جاء بُعد "الاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي" في مستوى منخفض ودال إحصائياً، بينما لم تُظهر "مقاومة التغذية الراجعة" فروقاً دالة، مما يعني أن الطلاب لا يرفضون الملاحظات التصحيحية، رغم ارتفاع تصوراتهم الذاتية حول الفهم والإنجاز.

تتوافق هذه النتائج جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة (Mei et al. (2025)، التي أظهرت أن استخدام ChatGPT في مهام الكتابة عزّز لدى الطلاب الإحساس بجودة الأداء، رغم انخفاض إحساسهم بالمشاركة الذاتية، مما يعكس وهماً في الكفاءة لا يُبنى على تجربة نقدية حقيقية. كما دعمت دراسة (Zhai et al. (2024) هذه الفرضية حين بيّنت أن الاستخدام غير النقدي لأدوات الذكاء الاصطناعي يؤدي إلى تراجع في التقييم الذاتي وزيادة وهم الإنجاز، وهو ما يظهر في ارتفاع بُعدي "الفهم الذاتي" و"الفعالية الوهمية" في نتائج الدراسة الحالية. ومن جهة أخرى، أظهرت دراسة (Saúde et al. (2024 أن بعض الطلاب يُظهرون ثقة مرتفعة بالأداء رغم وعيهم بأنهم لم يَمروا بتجربة تعلم حقيقية، وهو ما يفسّر عدم دلالة بعض الأبعاد كـ"مقاومة التغذية الراجعة"؛ إذ يحتفظ الطلاب بنزعة للثقة دون أن تتحول إلى إنكار للملاحظات.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية دانينغ-كروجر (Kruger & Dunning, 1999)، التي تفترض أن الأفراد ذوي الكفاءة المحدودة قد يُبالغون في تقييم قدراتهم نتيجة لقصورهم في إدراك حدودهم. هذا ما يتجلى في المبالغة بتقدير الفهم لمجرد التفاعل مع أدوات الذكاء الاصطناعي. كما تُسهم نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997) في تفسير الشعور المرتفع بالتمكن؛ إذ يرى الأفراد النجاح الشكلي أو الخارجي مؤشراً على كفاءتهم، حتى في غياب مهارات حقيقية. في حين أن انخفاض "الاعتماد غير النقدي" يمكن تفسيره في ضوء نظرية التكوين الذاتي للهوي (Baxter Magolda, 2008)؛ إذ يحتفظ بعض الطلاب بنزعة للمراجعة والاحتفاظ بالهوية المستقلة رغم تأثرهم الإيجابي الظاهري بأدوات الذكاء الاصطناعي.

وقد دعمت نتائج المقابلات النوعية هذه التفسيرات؛ حيث عبّر كثيرٌ من المشاركين عن إحساسهم بأن استخدامهم لأدوات الذكاء الاصطناعي يجعل إنتاجهم يبدو احترافياً أكثر مما هو في الواقع. فقد قالت إحدى الطالبات: "مرات يطلع النص كأنه دكتور كاتبه، بس لما أرجع أشرحه أحس إني مو متأكدة من كل التفاصيل"، فيما أشار مشارك آخر إلى أن: "النتائج تكون ممتازة شكلياً، بس في العمق أحس إني ما فهمت فعلياً كل شيء". كما صرّحت إحدى المشاركات: "أشعر بثقة لما أستخدم الأداة، بس لما أرجع أراجع العمل أحس فيه فجوة بين الناتج وفهمي له فعلياً". وتُبرز هذه العبارات مظاهر حقيقية لتضخم الكفاءة المدركة، خصوصاً في بعدي التقييم الذاتي، والفعالية الوهمية.

وترى الباحثة أن هذه النتائج تثير إشكالية دقيقة في فهم العلاقة بين الاستخدام التقني والكفاءة المتصورة؛ إذ تُشير إلى أن أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي قد تُسهم في تعزيز إحساس زائف بالكفاءة، خصوصاً في ظل الإنجاز السريع والمظهر الاحترافي للمخرجات، دون أن يُصاحب ذلك دائماً تعلم حقيقي أو ممارسة عقلية عميقة. كما أن تباين الأبعاد في مستوياتها يؤكد أن تضخم

الكفاءة الوهمية ليس نمطًا واحدًا متماسكًا، بل يتوزع بين أوهام في التقييم وأخرى في التمثيل الذاتي والإنجاز. ومن هنا تبرز أهمية وعي الطالب بحدود الأداة، وبناء آليات نقدية تُسهم في ضبط تقييمه الذاتي، والحد من الانجراف نحو تصورات وهمية عن الأداء والكفاءة.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

ما مستوى تشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One-Sample T-Test)، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس تشوه الهوية الفكرية. ويهدف هذا التحليل إلى تحديد مستوى تضخم الكفاءة الوهمية في العينة. ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول 9

نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط لتشوه الهوية الفكرية وأبعاده لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=393)

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر	المستوى
ذوبان الهوية المفكرة	3	8.15	3.21	9	-5.24	$p < .001$	0.26	منخفض
تراجع ملكية المعرفة	3	8.13	3.04	9	-5.62	$p < .001$	0.28	منخفض
اضطراب مفهوم الذات المعرفية	3	8.23	3.18	9	-4.74	$p < .001$	0.24	منخفض
تشوه الهوية الفكرية	3	24.52	8.90	27	-5.52	$p < .001$	0.28	منخفض

ملاحظة: المتوسط الحسابي (M)، الانحراف المعياري (SD)، المتوسط الفرضي (M_n)، قيمة ت (t)، مستوى الدلالة الإحصائية (p)، حجم الأثر (Cohen's d)، تفسير حجم الأثر وفقًا لـ (Cohen (2013): يُعدّ ضعيفًا إذا تراوح بين (0.20 - 0.49).

أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة أن مستوى تشوه الهوية الفكرية الكلي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية كان منخفضًا بصورة دالة إحصائية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (24.52) وهو أقل من المتوسط الفرضي (27)، وكانت قيمة (ت) = -5.52 عند مستوى دلالة 0.000، مع حجم أثر ضعيف (0.28). وقد تكرر هذا النمط في الأبعاد الثلاثة للمقياس؛ حيث جاء متوسط ذوبان الهوية المفكرة ($M = 8.15$)، وتراجع ملكية المعرفة ($M = 8.13$)، واضطراب مفهوم الذات المعرفية ($M = 8.23$)، وجميعها أقل من المتوسط الفرضي (9) بفروق دالة إحصائية، ما يشير إلى انخفاض عام في تشوه الهوية الفكرية على مستوى العينة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Chen et al. (2023 التي أشارت إلى أن الاعتماد المتكرر على أدوات الذكاء الاصطناعي قد يقود إلى تراجع الإحساس بالمسؤولية المعرفية والملكية الفكرية، إلا أن هذا التأثير لا يبدو شاملاً أو مرتفعاً لدى جميع المستخدمين، وهو ما ينعكس في انخفاض المؤشرات الكمية في الدراسة الحالية. كما دعمت نتائج عباس (2024) هذا الاتجاه حين أوضحت أن الاستخدام المفرط للتقنية قد يؤدي إلى إضعاف الهوية الفكرية، لكن ذلك مرهون بضعف مهارات التنظيم الذاتي، وهي مهارات لم تُظهر في هذه العينة مؤشرات متدنية بالقدر الذي يؤدي إلى تشوّه حاد. وقد بينت دراسة (Altamimi (2025 كذلك أن الطلاب رغم استخدامهم المكثف للأدوات، يُظهرون وعياً بأهمية الحفاظ على أسلوبهم الشخصي، وهو ما قد يفسر انخفاض مستوى الذوبان في الهوية التكنولوجية.

ويُفسّر هذا الانخفاض في ضوء نظرية التكوين الذاتي للهوية (Baxter Magolda, 2008)، التي تفترض أن الحفاظ على الهوية الفكرية يتطلب قدرة على اتخاذ قرارات معرفية مستقلة، وهو ما يبدو حاضراً جزئياً في هذه العينة. كما أن نظرية الإدراك الذاتي (Bem, 1972) تُشير إلى أن الطلاب الذين لا يستسلمون للتلقّي الآلي، ويحرصون على مراجعة نواتج الذكاء الاصطناعي، يحتفظون بصورة متوازنة لذواتهم كباحثين، وهو ما يتضح في انخفاض بعد "تراجع ملكية المعرفة". أما استمرار انخفاض "اضطراب مفهوم الذات المعرفية" فيعكس وجود قدرٍ من الوعي بالدور الشخصي في إنتاج المعرفة، وإن كان ذلك لا ينفي وجود مؤشرات أولية لتأثر الهوية.

وقد دعمت نتائج المقابلات النوعية هذا التفسير؛ إذ أشار كثيرٌ من المشاركين إلى حرصهم على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بصورة مقيدة، دون أن تسيطر على أسلوبهم أو محتوهم. قالت إحدى المشاركات: "بُكّتب أفكارِي أولاً، بعدئذٍ أرجع أشوف لو فيه شيء ممكن يساعدني أعدلُه أو أرتبه، بس الأساس يكون مني"، وأشارت أخرى إلى أنها: "تتعامل مع الأداة كمساعد لغوي فقط، وتحاول أن تظل الفكرة والصوت الشخصي حاضرين". كما عبّر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "بُنا أستخدمه للتوليد، لكن بعدئذٍ أغير كثير، وأحاول أخلي النص يعبر عني فعلاً"، وهي مؤشرات تدل على أن الهوية الفكرية ما زالت نشطة ومقاومة للذوبان في الذكاء الاصطناعي لدى نسبة كبيرة من أفراد العينة.

وترى الباحثة أن هذه النتائج تكشف عن وعي جزئي لدى طلاب الدراسات العليا بضرورة الفصل بين المساعدة التقنية والإنتاج المعرفي الأصيل، وهو ما يُقلل من احتمالية تعرضهم لتشوّه حاد في الهوية الفكرية، على الأقل في المرحلة الحالية. ومع ذلك، فإن استمرار الاعتماد على الأدوات التوليدية دون إطار تنظيمي واضح قد يفتح المجال لاحقاً لنمو هذا التشوّه بصورة تدريجية، خاصة

في ظل تكرار الاستخدام وتداخله مع عمليات التفكير الأساسية. ويؤكد ذلك أهمية تعزيز مهارات التأمل النقدي، والتفكير الاستقلالي، وتوفير تدريب مؤسسي يُعيد تعريف العلاقة بين الطالب وهذه الأدوات، بوصفها أدوات داعمة لا بدائل معرفية.

نتائج السؤال السادس ومناقشتها

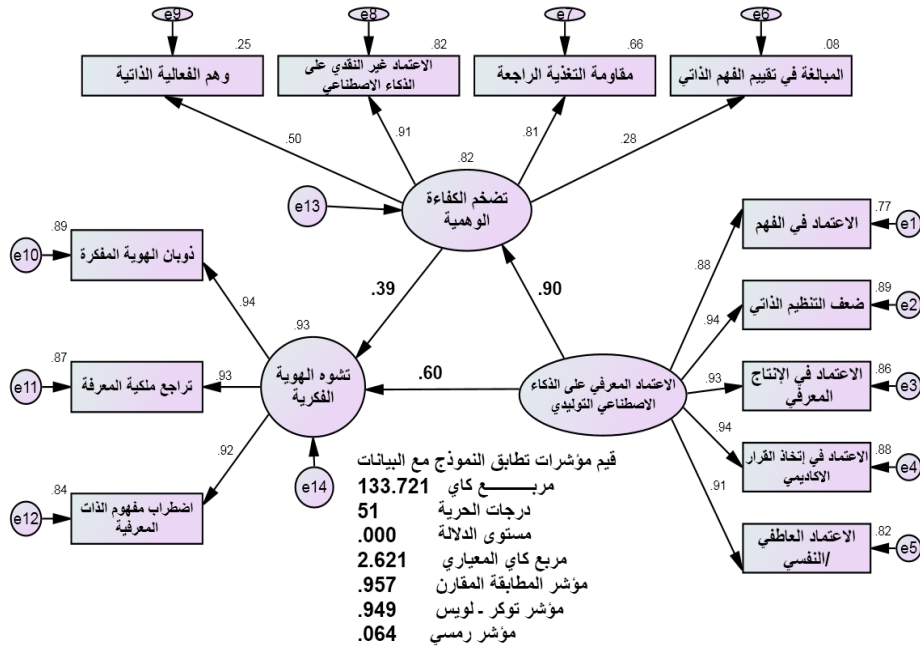
هل يتوسط تضخم الكفاءة الوهمية العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام نمذجة المعادلات البنائية (SEM) لاختبار مدى دلالة التأثير غير المباشر لمتغير تضخم الكفاءة الوهمية كوسيط بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي (متغير مستقل) وتشوه الهوية الفكرية (متغير تابع). وقد تم تقدير قوة المسارات باستخدام معامل التأثير (β - Standardized Path Coefficient)، ومعرفة دلالتها الإحصائية من خلال قيمة (t) ومؤشر مستوى الدلالة (Sig). كما تم التحقق من جودة النموذج العام باستخدام مؤشرات مطابقة (Goodness-of-Fit Indices)

قبل إجراء نمذجة المعادلات البنائية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك لفحص قوة واتجاه العلاقات بين المتغيرات الرئيسة للدراسة (الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، تضخم الكفاءة الوهمية، تشوه الهوية الفكرية)، إلى جانب أبعادها الفرعية لدى عينة الدراسة. ويوضح ملحق (1) هذه النتائج.

يتضح من مصفوفة الارتباط بملحق (1) وجود علاقات موجبة ودالة إحصائية بين معظم أبعاد المتغيرات الثلاثة: الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، تضخم الكفاءة الوهمية، وتشوه الهوية الفكرية، لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن = 393). وقد برزت ارتباطات قوية بين أبعاد الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي والدرجتين الكليتين لتضخم الكفاءة وتشوه الهوية، مما يعزز الفرضية القائلة بأن الاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى شعور وهمي بالكفاءة، ينعكس في تشوهات معرفية وهوية فكرية غير مستقرة. كما ظهرت علاقات دالة بين أبعاد تضخم الكفاءة وتشوه الهوية، خاصة بين "الاعتماد غير النقدي" و"تراجع ملكية المعرفة" و"اضطراب مفهوم الذات المعرفية"، مما يشير إلى بنية مترابطة تُبرر اختبار العلاقات السببية. وتُعد هذه النتائج مؤشراً على مناسبة البيانات لنمذجة المعادلات البنائية؛ إذ تنسجم العلاقات الثنائية مع المسارات النظرية المفترضة، مما يتيح الانتقال من التحليل الارتباطي إلى البنيوي السببي، كما يُوضح شكل (4) نموذج الدراسة.

شكل 4

النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتضخم الكفاءة الوهمية وتشوه الهوية الفكرية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=393)



يُوضح الشكل البنائي وجود مسارات مباشرة دالة بين المتغيرات الثلاثة، فقد تبين أن الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي يؤثر بشكل قوي ومباشر على تضخم الكفاءة الوهمية ($\beta = 0.90$)، كما يؤثر أيضًا مباشرة على تشوه الهوية الفكرية ($\beta = 0.60$)، في حين يظهر تأثير مباشر لتضخم الكفاءة على تشوه الهوية ($\beta = 0.39$)، مما يدعم الفرضية الوسيطة في النموذج. تعكس معاملات القياس المرتفعة ($0.77-0.94$) ثباتًا بنائيًا قويًا، كما تُشير انخفاضات الخطأ إلى جودة التقدير. وبهذا يُترجم الشكل بدقة النموذج المفاهيمي، ويُبرز بوضوح التتابع السببي من الاعتماد التقني، إلى التضخم الإدراكي، ثم إلى اضطراب الهوية المعرفية، مما يؤكد عمق إشكالية الدراسة في ظل تطورات الذكاء الاصطناعي. يعرض الجدول (10) مؤشرات جودة المطابقة التي تؤكد ملاءمة النموذج البنائي المقترح لبيانات الدراسة، بينما يُوضح الجدول (11) مسارات التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغيرات، بما في ذلك دلالتها الإحصائية.

جدول 10

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=393)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي χ^2	133.72	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ ويرجع ذلك إلى حجم العينة.
مستوى دلالة χ^2	$p < .001$	-
درجة الحرية (df)	51	-
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.95 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	0.06 (ممتاز)	من صفر إلى أقل من 0.1
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	0.95 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.94 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	0.93 (ممتاز)	من 0.90 إلى 1
مؤشر الصديق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (ECVI)	0.06	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشيع
مؤشر الصديق الزائف المتوقع للنموذج المشيع (MECVI)	0.08	

أظهرت نتائج مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنوي أن جميع القيم الإحصائية جاءت ضمن الحدود المثالية، مما يشير إلى جودة توافق النموذج مع بيانات الدراسة. فقد بلغت قيمة كاي المربعة ($\chi^2 = 133.72$, $df = 51$, $p < 0.001$)، وهي دالة كما هو متوقع مع حجم العينة الكبير، بينما كانت النسبة ($CMIN/DF = 2.62$) ضمن المدى المقبول. كما كانت مؤشرات المطابقة الأخرى مرتفعة؛ إذ بلغ كل من CFI (0.95) و IFI و NFI (0.94) و GFI (0.93)، في حين بلغ RMR (0.06)، وجميعها تقع ضمن النطاق المثالي، كما جاءت قيمة مؤشر الصديق الزائف المتوقع للنموذج ($ECVI = 0.06$) أقل من نظيرتها للنموذج المشيع ($MECVI = 0.08$)، مما يعزز صلاحية النموذج البنوي المقترح وملاءمته لبيانات الدراسة.

جدول 11

التأثير المباشر وغير المباشر ودلالاتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=393)

المسارات	نوع التأثير	معاملات الانحدار	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة مستوى الدلالة
الاعتماد المعرفي على	مباشر	0.90	0.18	0.04	$p < .001$
الذكاء الاصطناعي	مباشر	0.60	2.28	0.66	$p < .001$
التوليدي	غير مباشر	0.35	0.42	0.18	$p = .04$
تضخم الكفاءة الوهمية	مباشر	0.39	0.71	0.09	$p < .001$

ملاحظة: النسبة الحرجة (C.R = Critical Ratio)، مستوى الدلالة الإحصائية (p).

يوضح جدول (11) نتائج تحليل المسارات السببية بين متغيرات الدراسة الثلاثة ضمن النموذج البنوي المقترح، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تضخم الكفاءة الوهمية.

أظهرت نتائج تحليل المسار في نموذج المعادلات البنائية وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تضخم الكفاءة الوهمية؛ حيث بلغ معامل الانحدار المعياري ($\beta = 0.90$)، بقيمة حرجة بلغت ($CR = 4.68$)، ودلالة إحصائية قوية ($p = 0.001$)، مما يشير إلى أن الارتفاع في مستويات الاعتماد المعرفي على أدوات الذكاء الاصطناعي يرتبط ارتباطًا قويًا بزيادة شعور الطلاب بامتلاك كفاءة معرفية عالية، قد لا تكون حقيقية (وهمية). وقد دعمت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات سابقة عديدة؛ إذ أكدت دراسة (Sangadji, 2025) أن طلاب الدراسات العليا الذين يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل مكثف يميلون إلى المبالغة في تقييم قدراتهم الأكاديمية، ويخلطون بين ما ينتجه النظام الذكي وما يعكس قدرتهم الذاتية. كما توصلت دراسة (Werdingisih et al., 2024) إلى أن الطلاب الذين يعتمدون على ChatGPT في مهام الكتابة الأكاديمية غالبًا ما يشعرون بالكفاءة رغم ضعف إدراكهم التفصيلي للمحتوى، في حين أظهرت دراسة (Singh & Aziz, 2025) أن أدوات الذكاء الاصطناعي تُسهم في تعزيز ما يُسمى بالكفاءة المدركة المصطنعة، التي تنشأ عن تكرار الإنجاز المدعوم تقنيًا دون مشاركة معرفية حقيقية.

وتُفسر هذه النتيجة في ضوء التكامل بين النظريات النفسية والمعرفية التي استعرضها الإطار النظري، والتي توضح كيف يُسهم الاعتماد المعرفي المفرط على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تضخم الإحساس بالكفاءة الذاتية لدى الطلاب، دون أن يكون هذا الإحساس قائمًا على أداء فعلي أو مهارات معرفية حقيقية؛ حيث تُفسر نظرية الحمل المعرفي (Sweller, 2011) هذا الارتباط من منطلق أن الطلاب يسعون لتقليل الجهد العقلي، ويفضلون الأدوات التي تقدم لهم محتوى جاهزًا بلغة متقنة. هذا الميل يخلق بيئة معرفية متكاملة تغنيهم عن الحاجة إلى التحليل أو التأمل، مما يجعلهم يظنون أن الإنجاز الذي حققوه باستخدام الأداة يُعبر عن قدراتهم، رغم أن دورهم فيه كان سطحيًا. وبهذا، تتشكل نواة الكفاءة الزائفة نتيجة لاستخدام سهل وسريع، لا يتطلب معالجة ذهنية حقيقية.

وتقدم نظرية التنظيم الذاتي للتعليم (Zimmerman, 2000) تفسيرًا سلوكيًا ومعرفيًا لهذا التضخم؛ إذ إن غياب المهارات التنظيمية الأساسية مثل المراقبة الذاتية والتقييم بعد الأداء، يؤدي إلى أن يُقيم الطالب أدائه بناءً على النتيجة الظاهرة لا على عملية التعلم الفعلية. وبالتالي، فإن

الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي دون مراجعة نقدية يدفع المتعلم إلى تبني تصور مضخم لكفاءته الذاتية، دون إدراك للخلل في آليات التقييم الشخصي.

ويُفسر نموذج I-PACE (Brand et al., 2025) أيضاً هذا الارتباط؛ إذ يشير إلى أن الاعتماد التقني المتكرر، خاصة في ظل بيئة تكنولوجية سريعة وعالية الأداء، يعزز مشاعر الإنجاز والانضباط الظاهري، حتى وإن لم يكن ذلك الإنجاز نابغاً من الطالب نفسه. ومع مرور الوقت، يُرسخ هذا لتفاعل شعور داخلي مضلل بالكفاءة، ما يُنتج ما يعرف بـ"تضخم الكفاءة الوهمية".

وأخيراً، فإن نظرية دانيغ-كروجر (1999) تدعم هذا التفسير؛ إذ تشير إلى أن الأفراد ذوي الكفاءة المنخفضة غالباً ما يفتقرون إلى أدوات التقييم الذاتي الدقيقة، ما يجعلهم يُبالغون في تقدير قدراتهم. وفي السياق الدراسي الحالي، فإن الطالب الذي يستخدم الذكاء الاصطناعي بكثافة، دون أن يمتلك وعياً نقدياً حقيقياً، قد يظن نفسه متمكناً أكاديمياً، في حين أن ما أنتجه لم يكن نتيجة قدراته، بل انعكاساً لكفاءة الأداة.

وقد دعمت نتائج المقابلات النوعية هذا التفسير النظري؛ حيث عبّر عددٌ من الطلاب عن شعورهم بالثقة المفرطة بعد استخدام الذكاء الاصطناعي. قالت إحدى الطالبات: "أحس إن إجابتي ممتازة، لكن إذا فكرت بعمق، أكتشف إن الذكاء الاصطناعي هو اللي كتبها، مش أنا فعلياً". كما قال طالب آخر: "صرت أقدم مشاريع بثقة، بس لما أسألني الدكتور عن التفاصيل، أتهرب لأنني ما أتعبت نفسي بالفهم، اكتفيت بالنتيجة الجاهزة".

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تمثل مؤشراً واضحاً على الآثار المعرفية والنفسية العميقة للاستخدام غير المنظم لأدوات الذكاء الاصطناعي؛ حيث تسهم في إنتاج حالة من الكفاءة المدركة الوهمية، تُمكن الطالب ظاهرياً لكنها تُضعف تطوره المعرفي الحقيقي. ومن ثم، فإن تطوير وعي نقدي بالتعامل مع هذه الأدوات، إلى جانب تضمين مهارات التفكير التأملي في برامج الدراسات العليا، يُعد أمراً ضرورياً لضبط أثر هذا الاعتماد المتنامي.

وجود تأثير مباشر دال من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي على تشوه الهوية الفكرية.

كشفت نتائج تحليل المسار عن وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تشوه الهوية الفكرية، حيث بلغ معامل التأثير المعياري ($\beta = 0.60$)، وبلغت القيمة الحرجة ($CR = 3.43$)، عند مستوى دلالة ($p = 0.001$) وتدل هذه النتيجة على أن الاعتماد المكثف على أدوات الذكاء الاصطناعي في معالجة وإنتاج المعرفة يرتبط ارتباطاً مباشراً وواضحاً بتشوه الهوية الفكرية، أي بتراجع البناء المعرفي الداخلي للطالب، واضطراب

تصوراته عن ذاته كمصدر معرفي. وقد دعمت هذه النتيجة ما أشار إليه (Malik et al. (2023)، من أن الاستخدام غير التأملي للذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تآكل الحس بالملكية المعرفية وتشويش في العلاقة بين الذات المنتجة والمحتوى المُنتَج. كما بيّنت دراسة عباس (2024) أن الاستخدام المفرط وغير التأملي لأدوات الذكاء الاصطناعي في البحث قد يؤدي إلى ضعف في الأصالة الفكرية، وتراجع المهارات المعرفية، وتهديد واضح لاستقلالية الهوية الأكاديمية، مما يعزز وجود علاقة سببية بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية.

تُفسر هذه النتيجة من خلال نظرية التكوين الذاتي للهوية المعرفية (Baxter Magolda, 2008)، التي ترى أن الهوية الفكرية تتشكل عبر تفاعل متسلسل بين التحدي والمساءلة الذاتية والتحكم الداخلي في المعرفة. لكن حين تُختصر العملية المعرفية باستخدام أدوات تولد المحتوى تلقائياً، فإن الطالب لا يخوض تجربة التكوين الذاتي، بل يعتمد على مخرجات خارجية تُفقد الإحساس بالملكية الفكرية، وتضعف ارتباطه النفسي بالمعرفة المنتجة. ومن هنا ينشأ "تشوه الهوية الفكرية"، كحالة من الانفصال المعرفي عن الذات الأكاديمية.

كما تدعم نظرية الحمل المعرفي (Sweller, 2011) هذا التفسير؛ إذ إن الأدوات التي تُقلل العبء الذهني قد تجعل المتعلم يتنازل طواعية عن أداء المهام الذهنية العليا، ما يخلق نمطاً من "التجريد المعرفي"، الذي لا يمر عبر الوعي الذاتي، وبالتالي يُضعف بناء الهوية الفكرية. وقد أشارت هذه النظرية في الإطار إلى أن معالجة المعلومات بطريقة سطحية يهدد تكامل المفاهيم وصياغة المواقف الفكرية المستقلة.

ومن جانب آخر، يُظهر نموذج I-PACE (Brand et al., 2025) أن التكرار المفرط لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بهدف الإنجاز السريع دون موازنة بالتنظيم الذاتي، يعزز ما يُعرف بـ"الاعتماد المعرفي طويل الأمد"، وهو أحد المدخلات الأساسية لتفكيك الهوية المعرفية؛ إذ لا يعود الطالب بحاجة إلى تأمل ذاته في إنتاج المعرفة، بل يكتفي بدور "المُشغَّل" لأداة خارجية.

وتُفسّر هذه النتيجة أيضاً في ضوء نظرية الاستخدامات والإشباع (Katz et al., 1973)؛ حيث يُفترض أن الأفراد يختارون الوسائط بناءً على حاجاتهم الشخصية، فإذا كانت الحاجة هي تخفيف القلق وإنجاز المهام بسرعة، فإن الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي يصبح نمطاً دفاعياً يُقصر التفكير النقدي، ويُنتج تراجعاً في الارتباط الذهني والوجداني بالمعرفة، وهو ما ينعكس على ضعف الهوية الفكرية.

وقد تبدت هذه الأبعاد في بعض الإفادات النوعية للطلاب؛ إذ قالت إحدى المشاركات: "مع الوقت، بدأت أحس إن المعلومات مش مني... صرت أحس إن الأفكار تمر من خلالي لكن ما

تتكون داخلي فعلاً). "كما علق أحد المشاركين بقوله": "أحياناً أخلص البحث كامل باستخدام الذكاء الاصطناعي، بس بعدين لما أرجع له، ما أحس إنه يعبر عني... أحسه منقول أو متكلف".

ومن وجهة نظر الباحثة، فإن هذه النتيجة تُبرز أثرًا بالغ الأهمية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي على بنية الهوية المعرفية للطلاب؛ إذ لا تقتصر الآثار على تيسير الأداء، بل تمتد إلى تغيير جذري في كيفية إدراك الطالب لذاته كمنتج للمعرفة. وفي ظل غياب التأمل النقدي والتدخل التربوي المنظم، فإن هذا النمط من الاعتماد التقني قد يؤدي إلى تفكيك الهوية الفكرية، بما يجعل الطالب مستقبلاً للمعرفة لا منشئاً لها.

وجود تأثير غير مباشر من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي على تشوه الهوية الفكرية عبر تضخم الكفاءة الوهمية.

أظهرت نتائج نموذج المعادلات البنائية وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً من الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تشوه الهوية الفكرية عبر تضخم الكفاءة الوهمية، حيث بلغت قيمة التأثير غير المباشر ($\beta = 0.35$) عند مستوى دلالة ($p = 0.05$) ويشير هذا إلى أن الطلاب الذين يعتمدون معرفياً على الذكاء الاصطناعي لا تتأثر هويتهم الفكرية فقط بشكل مباشر، بل تتأثر أيضاً من خلال نشوء شعور زائف بالكفاءة الذاتية ناتج عن إنجازات مدعومة تقنياً لا تستند إلى جهد أو بناء معرفي ذاتي. وبما أن التأثير المباشر بقي دالاً ($\beta = 0.60$)، فإن هذا يُشير إلى أن الوساطة هنا هي وساطة جزئية، وفق المعايير التي حددها Baron & Kenny (1986)، مما يعني أن تضخم الكفاءة يسهم في تفسير العلاقة بين المتغيرين، ولكنه لا يخلّزها بالكامل؛ إذ تبقى هناك آليات معرفية ونفسية أخرى تشارك في هذا التأثير.

وقد دعمت هذه النتيجة مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت سلسلة التأثير الثلاثي بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتضخم الكفاءة وتشوه الهوية، مثل دراسة (Zhai et al. (2024)، التي بيّنت أن الاستخدام غير الواعي لأدوات الذكاء الاصطناعي يُضعف الحكم الذاتي، ويخلق نمطاً من الإنجاز المعرفي المفصول عن الفهم الشخصي، مما يُنتج تضخماً في الكفاءة يتبعه تآكل في الهوية الفكرية للمتعلم. كما أشارت دراسة (Mei et al. (2025) إلى أن الكفاءة المدركة الزائفة الناتجة عن التعامل المستمر مع الذكاء الاصطناعي تعيق قدرة الطالب على تمييز حدود ذاته المعرفية، وتُسهم في اضطراب هويته الفكرية. وقد أكدت دراسة (Aldulaijan & Almalki (2025) كذلك أن ما يُسمى بـ "النمط المتصفح" القائم على الاستهلاك السريع للمحتوى المعتمد على الذكاء الاصطناعي يخلق شعوراً بالتفوق السطحي دون عمق معرفي حقيقي، وهو ما يؤدي تدريجياً إلى تضخم وهمي في الكفاءة، يترافق مع اضطراب في مفهوم الذات الفكرية.

وتُفسّر هذه الوساطة في ضوء نظرية دانيخ-كروجر (Kruger & Dunning, 1999)، التي تفترض أن الأفراد غير المتمكنين غالباً ما يفتقرون إلى أدوات التقييم الذاتي مما يدفعهم إلى المبالغة

في تقدير قدراتهم، وفي السياق الحالي فإن الطالب الذي يعتمد على الذكاء الاصطناعي لإنجاز المهام قد يشعر بالكفاءة دون أن يمتلك فعلاً المهارات المطلوبة. هذا الشعور المتضخم بالكفاءة لا يقف عند حدود التصور الذاتي، بل يتسلل إلى أعماق البنية المعرفية ليُنتج حالة من تشوه الهوية الفكرية؛ إذ لم يعد الطالب قادرًا على التمييز بين ما أنجزه بنفسه، وما أنتجه له النظام.

كما تدعم هذه النتيجة نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997)، التي تُشير إلى أن الخبرات السابقة للنجاح تشكل تصورات الفرد عن كفاءته. ومع التكرار، تصبح الإنجازات المدعومة بالذكاء الاصطناعي جزءًا من شعور داخلي غير واقعي بالكفاءة، يُبنى على إنجاز ظاهري لا يتطلب قدرات حقيقية، مما يخلق انفصالاً معرفيًا عن الذات، ويُضعف الإحساس بالهوية الفكرية الأصيلة.

وتُبرز نظرية التكوين الذاتي للهوية المعرفية (Baxter Magolda, 2008) أهمية خوض التجربة الفكرية والمساءلة الذاتية لبناء هوية فكرية متماسكة. ولكن حين يتوسط تضخم الكفاءة الوهمية العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية، فإن هذه "التجربة" تختفي، ويحل محلها إحساس غير نقدي بالإنجاز، مما يسبب اضطرابًا تدريجيًا في تصور الذات بوصفها فاعلاً معرفيًا مستقلًا.

وتُعد الوساطة الجزئية هنا مؤشرًا على وجود آليات أخرى تشارك في التأثير على تشوه الهوية الفكرية، إلى جانب تضخم الكفاءة، كضعف التنظيم الذاتي أو القلق الأكاديمي، ما يتفق مع نموذج I-PACE، الذي يرى أن التشوهات المعرفية هي نتاج لتفاعل مركب بين السمات الشخصية والاعتماد السلوكي المستمر على التكنولوجيا.

وقد دعمت نتائج المقابلات النوعية هذه العلاقة الوسيطة؛ إذ أشار بعض الطلاب إلى أن ثقتهم بأنفسهم ارتفعت عند استخدام الذكاء الاصطناعي، رغم إدراكهم اللاحق لغياب السيطرة الحقيقية على المحتوى. ومن ذلك ما قالته إحدى الطالبات: "كنت أحس أنني فاهمة ومريحة لما أستخدم الذكاء الاصطناعي، بس لما حاولت أشرح للدكتورة، حسيت أنني مش متمكنة فعلاً". وكذلك عبّر أحد الطلاب عن فجوة بين الثقة المكتسبة ومحدودية الفهم بقوله: "بعد ما أخلص كتابة البحث باستخدام الأداة، أحس بثقة عالية... بس لما أناقش أفكارني مع زملائي، ألاقني نفسي مش قادر أوضّحها، كأنها مش نابعة مني".

ومن وجهة نظر الباحثة، فإن هذه النتيجة تعزز النموذج التفسيري المقترح في الدراسة؛ إذ تكشف عن أن تأثير الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي لا يقتصر على إضعاف الهوية الفكرية بشكل مباشر، بل يتوسطه تضخم إدراكي في الشعور بالكفاءة، ناتج عن الإنجاز دون مشاركة ذهنية حيث يكتسب الطالب شعورًا بالكفاءة لا يبنى على وعي حقيقي، مما يضعف تماسكه المعرفي، ويجعله أكثر عرضة لتشوه الهوية الفكرية. وبالتالي، فإن هذه الوساطة الجزئية تمثل آلية مركزية لفهم الأثر المركب للاعتماد المعرفي، وتُبرز هذه النتيجة أهمية دمج مهارات الوعي النقدي والتأمل الذاتي في البرامج الأكاديمية، لضمان ألا تُترجم الثقة الناتجة عن الذكاء الاصطناعي إلى كفاءة وهمية تُفوّض الهوية الفكرية للطلاب على المدى البعيد.

وجود تأثير مباشر موجب ودال من تضخم الكفاءة الوهمية على تشوه الهوية الفكرية.

أوضحت نتائج تحليل المسارات في نموذج المعادلات البنائية وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لتضخم الكفاءة الوهمية على تشوه الهوية الفكرية؛ إذ بلغ معامل التأثير المعياري ($\beta = 0.39$) عند مستوى دلالة ($p = 0.001$) وتشير هذه النتيجة إلى أن الارتفاع في مستوى الشعور الزائف بالكفاءة لدى طلاب الدراسات العليا، الذي يتشكل غالبًا نتيجة الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي دون مشاركة معرفية فاعلة، يرتبط ارتباطًا مباشرًا بتدهور مكونات الهوية الفكرية لديهم، مثل ضعف التماهي مع المعرفة المنتجة، وتراجع ملكية الأفكار، واضطراب الإدراك الذاتي للذات الأكاديمية.

هذه النتيجة ما أشارت إليه عدد من الدراسات السابقة في الملف، أبرزها دراسة Mei et al. (2025)، التي أوضحت أن الطلاب الذين يعتمدون على الذكاء الاصطناعي في الإنجاز الأكاديمي يطورون شعورًا بالكفاءة لا يعكس واقعهم المعرفي، وهو ما يؤدي إلى حالة من الانفصال الذاتي عن المعرفة المنتجة، ويُنتج اضطرابًا في تمثيلاتهم لهويتهم الفكرية. كما أظهرت دراسة Aldulaijan & Almalki (2025) أن الطلاب الذين يظهر لديهم نمط "الإنجاز السطحي المعزز بالتقنية" يعانون من فجوة بين الإحساس بالكفاءة ومهاراتهم الفعلية، مما يؤدي تدريجيًا إلى تآكل التماسك المعرفي والهوية الأكاديمية لديهم.

وأشارت دراسة Zhai et al. (2024) إلى أن شعور الطالب بالكفاءة غير المرتكز على فهم حقيقي يؤدي إلى تشوّه في تموضعه كفاعل معرفي، وهو أحد أبرز مظاهر تشوه الهوية الفكرية.

كما يدعم هذا التفسير الإطار النظري للدراسة، وخاصة نظرية الإدراك الذاتي التي تفترض أن الأفراد يستمدون تقييمهم لكفاءتهم من خلال مراقبة سلوكهم الخارجي، مما يجعل الطالب الذي ينجز مهمة عبر الذكاء الاصطناعي يعتقد بامتلاكه لمهارة عالية، دون تمحيص حقيقي لهذه الكفاءة (Bem, 1972). ويؤكد النموذج المعرفي الاجتماعي لـ Bandura (1997) أن الكفاءة المدركة التي لا تُبنى على خبرة حقيقية تفتقر إلى الثبات، وتُسهم في انعدام الاتساق الداخلي للذات، ما ينعكس سلبيًا على الشعور بالهوية الفكرية.

وقد انعكس هذا النمط في نتائج المقابلات النوعية؛ إذ عبّر بعضُ الطلاب عن حالة من الانفصال المعرفي بين إحساسهم بالكفاءة وبين امتلاكهم الفعلي للمعرفة؛ حيث قال أحد المشاركين: "صرت واثق من شغلي أكثر لما أستخدم الذكاء الاصطناعي... بس مرات أحس إنني ما أعرف أشرح كيف وصلت للنتيجة، كأنها ما طلعت مني فعلًا".

ومن وجهة نظر الباحثة، فإن هذه النتيجة تكشف عن أحد أخطر الآثار النفسية والتربوية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ إذ لا تقتصر المشكلة على التضخم الإدراكي للكفاءة،

بل تتجاوزه إلى زعزعة استقرار الهوية الفكرية، خاصة إذا استمر الطالب في إنتاج معرفي لا يُمثله ولا يعكس فهمه أو قناعاته؛ ولذا فإن معالجة هذا الأثر تتطلب تعزيز مهارات التقييم الذاتي، والتفكير النقدي، وممارسات تربوية تشجع الطالب على العودة إلى الذات المعرفية كمصدر أول للفهم، والإنتاج.

محدّدات الدراسة

على الرغم من أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسة وما قدمته من إسهام علمي في تفسير العلاقة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتضخم الكفاءة الوهمية وتشوه الهوية الفكرية لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية، إلا أن هناك عدداً من المحدّدات المنهجية التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تفسير النتائج وتعميمها. تتمثل أبرز هذه المحدّدات في الطبيعة المقطعية للتصميم الكمي الذي اعتمدت عليه الدراسة في جمع جزء من بياناتها، مما يحدّ من إمكانية استنتاج العلاقات السببية بشكل حاسم بين المتغيرات. كما أن العينة اقتصرت على طلاب دراسات عليا من الجامعات السعودية، وهو ما قد يحدّ من قابلية تعميم النتائج على فئات أكاديمية أو ثقافية أخرى. ويُقترح أن تتناول الدراسات المستقبلية هذه الجوانب من خلال تصميم طولية أو تجريبية أوسع تستقطب عينات أكثر تنوعاً، بما يتيح اختبار العلاقات السببية بدقة أكبر وتعميم النتائج على مجتمعات طلابية مختلفة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي بيّنت الأثر الدال للاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تضخم الكفاءة الوهمية وتشوه الهوية الفكرية، وما كشفته من مستويات متوسطة في الكفاءة الوهمية ومنخفضة في الاعتماد غير النقدي لدى طلاب الدراسات العليا، توصي الدراسة باتخاذ إجراءات تربوية متكاملة لضبط هذا الاستخدام وتعزيز التفكير المستقل، وتحقيق توازن معرفي بين التوظيف التقني الفعّال وبناء الذات الأكاديمية الواعية، وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي:

- تقديم دورات تدريبية من قبل عمادات الدراسات العليا ومراكز تنمية المهارات الأكاديمية لتعزيز الاستخدام الواعي والناقد لأدوات الذكاء الاصطناعي، وتنمية مهارات التقييم الذاتي والتفكير التحليلي، بما يحد من نمط الاستهلاك المعرفي الجاهز، استناداً إلى ما أظهرته النتائج من ارتفاع الاعتماد المعرفي على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طلاب الدراسات العليا.

- تنفيذ برامج تدريب لأعضاء هيئة التدريس من خلال مركز تطوير التعليم الجامعي لرفع وعيهم بالتحديات المعرفية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي، وتزويدهم باستراتيجيات تربوية لتوجيه الطلاب نحو استخدام ناقد وبنّاء لهذه الأدوات، في ضوء ما أظهرته النتائج من علاقة دالة بين الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي وتشوه الهوية الفكرية.

-إطلاق برامج إرشادية وتوعوية من قبل الجامعات بالتعاون مع مراكز الإرشاد الأكاديمي والنفسي تستهدف طلاب الدراسات العليا، وتركز على تنمية الوعي بأبعاد استخدام الذكاء الاصطناعي، وتعزيز التقويم الذاتي واحترام الملكية الفكرية وتكريس الاستقلال المعرفي، في ضوء ما كشفت عنه النتائج من تضخم غير واقعي في الكفاءة الذاتية وتراجع التفكير المستقل.

-إعادة تصميم مقررات البحث والكتابة الأكاديمية في الجامعات لدمج أبعاد معرفية وقيمية تتعلق بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي والملكية الفكرية وتأثير الاعتماد غير النقدي على الهوية الفكرية، بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب، استناداً إلى ما بينته النتائج من تأثير سلبي للاعتماد غير الواعي على بناء الهوية الأكاديمية المتوازنة.

-تطوير آليات تقييم دقيقة في الجامعات ومراكز ضمان الجودة لرصد مظاهر تضخم الكفاءة الوهمية وتشخيص الفجوة بين أداء الطالب ومخرجاته الأكاديمية باستخدام أدوات تحليل المسار المعرفي، بما يتيح التدخل المبكر في حالات التشوه المعرفي، وفقاً لما أشارت إليه نتائج الدراسة من ضعف الاتساق بين الأداء الذاتي والتقويم الموضوعي للكفاءة.

-تضمين الأبعاد المعرفية والنفسية في خطط التحول الرقمي التي تتبناها وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب، استناداً إلى ما أظهرته النتائج من تشوهات في الهوية الفكرية وضعف الوعي بالذات الأكاديمية نتيجة الاعتماد المعرفي المفرط على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وذلك لضمان حماية الهوية الأكاديمية ومصداقية التعلم في بيئات الذكاء الاصطناعي.

-وضع ميثاق وطني لأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي يضبط الجوانب المتعلقة بالملكية الفكرية وحدود الاقتباس من المحتوى المولّد وآليات الإشارة إلى المساهمات غير البشرية، في ضوء ما كشفت عنه النتائج من تحديات معرفية وأخلاقية ناتجة عن تضخم الكفاءة الوهمية واستخدام الذكاء الاصطناعي دون وعي نقدي.

مقترحات بحثية مستقبلية

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تأتي المقترحات البحثية التالية لتكون منطلقاً لبحوث مستقبلية أكثر اتساعاً:

-فاعلية برنامج تدريبي للحد من الاعتماد المعرفي على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتنمية مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا.

-أثر نمط الشخصية والتفاعل مع أدوات الذكاء الاصطناعي في تشكّل الهوية الفكرية الأكاديمية لدى طلاب الجامعات.

تضخم الكفاءة الوهمية والاعتماد على الذكاء الاصطناعي وتشوه الهوية الفكرية
الكشحي

-ديناميات تكوّن الكفاءة المدركة الوهمية في سياق الاستخدام المتكرر للذكاء الاصطناعي التوليدي: دراسة نوعية طويلة.

-الفروق بين طلاب التخصصات النظرية والعلمية في تضخم الكفاءة وتشوه الهوية الفكرية المرتبط باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي.

-تصميم نموذج إرشادي قائم على نظريات الهوية المعرفية والتنظيم الذاتي وأثره في تقليص الفجوة بين الإنجاز المدعوم بالذكاء الاصطناعي، والملكية الفكرية الذاتية.

-العلاقة بين أنماط الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، ومستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا: دراسة باستخدام نماذج المعادلة البنائية.

-أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد البحوث العلمية على التزام طلاب الدراسات العليا بالمعايير الأخلاقية للملكية الفكرية.

التمويل

تقر الباحثة بأن هذا العمل لم يحصل على أي دعم مالي أو تمويل من أي مؤسسة أو جهة مانحة، وأن جميع مراحل البحث تم تنفيذها بتمويل ذاتي.

تضارب المصالح

تقر الباحثة بأنه لا يوجد أي تضارب مصالح تتعلق بهذا البحث.

المراجع

- المحمدي إيمان بنت علي، حمد، إرادة بنت عمر، القرني، بشاير بنت عبدالله، الزهراني، ملاك بنت علي والجهني، جوانا بنت عبدالله. (2025). استخدام طلبة الدراسات العليا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: مدى الانتشار وعلاقته بمتلازمة الاحتيايل المتصور، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 49(2) <http://doi.org/10.36771/ijre.49.2.25-pp123-188.188-122>،
- عباس، ياسمين حسين (2024). أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على إنتاج البحث العلمي في الجامعات. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*، 4(11)، 283-239.
- Abbas, Y. H. (2024). The impact of artificial intelligence applications on scientific research production in universities (in Arabic). *Journal of the Higher Institute for Qualitative Studies*, 4(11), 239–283.
- Al-Abdullatif, A. M., & Alsubaie, M. A. (2024). ChatGPT in learning: Assessing students' use intentions through the lens of perceived value and the influence of AI literacy. *Behavioral Sciences*, 14(9), 845. <https://doi.org/10.3390/bs14090845>
- Aldulaijan, A., & Almalky, S. (2025). The impact of generative AI tools on postgraduate students' learning experiences: New insights into usage patterns. *Journal of Information Technology Education: Research*, 24, 003. <https://doi.org/10.28945/5428>
- Almohammadi, I., Hamad, E., Alqarni, B., Alzahrani, M., & Aljohani, J. (2025). Graduate students' use of artificial intelligence applications in scientific research: Prevalence and association with perceived impostor syndrome (in Arabic). *International Journal for Research in Education*, 49(2), 123-188. <https://doi.org/10.36771/ijre.49.2.25-pp123-188>
- Altamimi, D. H. (2025). Unlocking potential: Saudi EFL male students' perspectives on AI tools for enhancing English writing proficiency. https://doi.org/10.31235/osf.io/2dt5f_v1
- Alter, A. L., Oppenheimer, D. M., & Zemla, J. C. (2010). Missing the trees for the forest: A construal level account of the illusion of explanatory depth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(3), 436-451. <https://doi.org/10.1037/a0020218>
- Aristovnik, A., Ravšelj, D., Tominc, P., Crnković, K., Umek, L., & Rupnik Poklukar, D. (2025). ChatGPT and generative artificial intelligence in higher education: Students' perspectives from 109 countries. *PLOS ONE*, 20(6), e0315011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315011>
- Ball-Rokeach, S., & DeFleur, M. (1976). A dependency model of mass-media effects. *Communication Research*, 3(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/009365027600300101>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baxter Magolda, M.B. (2008). The Evolution of Self-Authorship. In: Khine, M.S. (eds) *Knowing, Knowledge and Beliefs*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_3
- Baxter Magolda, M. B. (2023). Diverse self-authorship stories. *Authoring Your Life*, 281-310. <https://doi.org/10.4324/9781003443148-11>
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1997). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind 10th anniversary edition*. Basic Books.
- Bem, D. J. (1972). *Self-perception theory*. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp. 1–62). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60024-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60024-6)
- Brand, M., Müller, A., Wegmann, E., Antons, S., Brandtner, A., Müller, S. M., Stark, R., Steins-Loeber, S., & Potenza, M. N. (2025). Current interpretations of the I-PACE model of behavioral addictions. *Journal of behavioral addictions*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.1556/2006.2025.00020>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cao, L., Chen, C., Dong, X., Wang, M., & Qin, X. (2023). The dark side of AI identity: Investigating when and why AI identity entitles unethical behavior. *Computers in Human Behavior*, 143, 107669. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107669>
- Chen, B., Zhu, X., & Díaz del Castillo H., F. (2023). Integrating generative AI in knowledge building. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100184. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100184>
- Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1). <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Claman, D., & Sezgin, E. (2023). Artificial intelligence in dental education: Opportunities and challenges of large language models (Preprint). <https://doi.org/10.2196/preprints.52346>
- Clark, A. (2010). Memento's revenge: The extended mind, extended. *The Extended Mind*, 43-66. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014038.003.0003>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Crosby, P. C., & Baxter Magolda, M. B. (2006). Self-authorship and identity in college: An interview with Marcia B. Baxter Magolda. *Journal of College and Character*, 7(1). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1496>
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 44, pp. 247–296). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83–87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Dunnion, M. F., Gbadamosi, G., & Francis-Smythe, J. (2024). The illusion of competence: A deep dive into workplace false performance. <https://doi.org/10.20944/preprints202409.0019.v1>
- Estrada-Araoz, E. G., Mamani-Roque, M., Quispe-Aquise, J., Manrique-Jaramillo, Y. V., & Cruz-Laricano, E. O. (2025). Academic self-efficacy and dependence on artificial intelligence in a sample of university students. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(1), e25008. <https://doi.org/10.51798/sijis.v6i1.916>
- Floridi, L. (2020). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gilbert, S. J., Bird, A., Carpenter, J. M., Fleming, S. M., Sachdeva, C., & Tsai, P. C. (2020). Optimal use of reminders: Metacognition, effort, and cognitive offloading. *Journal of experimental psychology. General*, 149(3), 501–517. <https://doi.org/10.1037/xge0000652>
- Gilbert, S. (2023). Cognitive offloading is value-based decision making: Modelling cognitive effort and the expected value of memory. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5e8mg>
- Gonsalves, C. (2024). Generative AI's impact on critical thinking: Revisiting bloom's taxonomy. *Journal of Marketing Education*. <https://doi.org/10.1177/02734753241305980>
- Gupta, A., Mishra, P., Pandey, C., Singh, U., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67. https://doi.org/10.4103/aca.aca_157_18

- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). England: Pearson Prentice.
- Hasanein, A. M., & Sobaih, A. E. (2023). Drivers and consequences of ChatGPT use in higher education: Key stakeholder perspectives. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(11), 2599-2614. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13110181>
- Hou, C., Zhu, G., Sudarshan, V., Lim, F. S., & Ong, Y. S. (2025). Measuring undergraduate students' reliance on generative AI during problem-solving: Scale development and validation. *Computers & Education*, 234, 105329. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105329>
- Katz, E., Gurevitch, M., & Haas, H. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38, 164-181.
- Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145>
- Kim, H. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kim, J., & Lee, J. (2023). How does ChatGPT introduce transport problems and solutions in North America? *Findings*. <https://doi.org/10.32866/001c.72634>
- Kim, Y., Chiu, C., & Bregant, J. (2015). Unskilled and don't want to be aware of it: The effect of self-relevance on the unskilled and unaware phenomenon. *PLOS ONE*, 10(6), e0130309. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130309>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing". *Psychological Review*, 103(2), 263-283. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263>
- Liu, L. (2024). Academic integrity in digital media art education in the AI era. *Journal of Higher Vocational Education*, 1(2), 15-21. <https://doi.org/10.62517/jhve.202416203>

- Lo, N., Wong, A., & Chan, S. (2025). The impact of generative AI on essay revisions and student engagement. *Computers and Education Open*, 100249. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100249>
- Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., Darwis, A., & Marzuki. (2023). Exploring artificial intelligence in academic essay: Higher education student's perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100296. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100296>
- Marchetti, A., Manzi, F., Riva, G., Gaggioli, A., & Massaro, D. (2025). Artificial intelligence and the illusion of understanding: A systematic review of theory of mind and large language models. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. <https://doi.org/10.1089/cyber.2024.0536>
- Mei, P., Brewis, D. N., Nwaiwu, F., Sumanathilaka, D., Alva-Manchego, F., & Demaree-Cotton, J. (2025). If ChatGPT can do it, where is my creativity? generative AI boosts performance but diminishes experience in creative writing. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 4, 100140. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100140>
- Messeri, L., & Crockett, M. J. (2024). Artificial intelligence and illusions of understanding in scientific research. *Nature*, 627(8002), 49-58. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07146-0>
- Mills, C. M., & Keil, F. C. (2004). Knowing the limits of one's understanding: The development of an awareness of an illusion of explanatory depth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(1), 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.09.003>
- Minami, U. (2025). The institutionalized self: A psychological model of identity formation in AI-governed environments. *AI & SOCIETY*. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02480-x>
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Park, M., & Lim, W. (2023). AI-integrated mathematics education: A review of literature in the Korean context. The Korean society of educational studies in mathematics. *Journal of Educational Research in Mathematics*. <https://doi.org/10.29275/jerm.2023.33.3.771>
- Parnell, J. A., & Singer, M. G. (2001). The organizational charlatan scale developing an instrument to measure false performance. *Journal of Management Development*, 20(5), 441-455. <https://doi.org/10.1108/02621710110395426>
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

- Rozenblit, L., & Keil, F. (2002). The misunderstood limits of folk science: An illusion of explanatory depth. *Cognitive Science*, 26(5), 521-562. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2605_1
- Sá, M. J., Santos, A. I., Serpa, S., & Miguel Ferreira, C. (2021). Digitainability—Digital competences Post-COVID-19 for a sustainable society. *Sustainability*, 13(17), 9564. <https://doi.org/10.3390/su13179564>
- Sangadji. (2025). AI-assisted academic writing: Evaluating postgraduate students' AI literacy and skills. *JTP - Jurnal Teknologi Pendidikan*, 27(1). <https://doi.org/10.21009/jtp.v27i1.48952>
- Saúde, S., Barros, J. P., & Almeida, I. (2024). Impacts of generative artificial intelligence in higher education: Research trends and students' perceptions. *Social Sciences*, 13(8), 410. <https://doi.org/10.3390/socsci13080410>
- Schreiner, L. A. (2018). Re-imagining Christian higher education: Hope for the future. *Re-Imagining Christian Higher Education*, 1-3. <https://doi.org/10.4324/9781351206235-1>
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. (2014). Identity in emerging adulthood. *Oxford Handbooks Online*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.001>
- Segbenya, M., Bervell, B., Frimpong-Manso, E., Otoo, I. C., Andzie, T. A., & Achina, S. (2023). Artificial intelligence in higher education: Modelling the antecedents of artificial intelligence usage and effects on 21st century employability skills among postgraduate students in Ghana. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100188. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100188>
- Singh, H. P., & Aziz, A. A. (2025). Impact of intelligent learning assistants on creativity of university students: A self-determination theory perspective. *Future Business Journal*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s43093-025-00544-4>
- Smith, C. H., & Lundström, F. (2024). Hyperhumanism in the age of generative AI: The impact on human creativity and identity. *Electronic Workshops in Computing*. <https://doi.org/10.14236/ewic/eva2024.27>
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Tadimalla, S. Y., & Maher, M. L. (2024). AI and identity: Reconfiguring human agency in the age of generative AI. *arXiv preprint arXiv:2403.07924*. <https://arxiv.org/abs/2403.07924>

- Tahiru, F. (2021). AI in education. *Journal of Cases on Information Technology*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.4018/jcit.2021010101>
- Wang, C., Zou, B., Du, Y., & Wang, Z. (2024). The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: An analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence. *System*, 127, 103533. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103533>
- Weiner, B. (1986). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, 159-190. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1_6
- Werdiningsih, I., Marzuki, & Rusdin, D. (2024). Balancing AI and authenticity: EFL students' experiences with ChatGPT in academic writing. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2392388>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
- Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

ملحق رقم(1)

معاملات الارتباط بين تضخم الكفاءة الوهمية وتشوه الهوية الفكرية والاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي
التوليدي لدى عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا في الجامعات السعودية (ن=393)

م	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1.00	0.81**	0.81**	0.78**	0.80**	0.90**	0.13**	0.62**	0.72**	0.36**	0.66**	0.79**	0.77**	0.74**	0.81**
2	0.81**	1.00	0.85**	0.89**	0.84**	0.95**	0.16**	0.66**	0.76**	0.40**	0.71**	0.82**	0.82**	0.79**	0.86**
3	0.81**	0.85**	1.00	0.86**	0.81**	0.94**	0.21**	0.64**	0.73**	0.41**	0.71**	0.80**	0.81**	0.80**	0.85**
4	0.78**	0.89**	0.86**	1.00	0.82**	0.94**	0.17**	0.63**	0.74**	0.33**	0.67**	0.78**	0.81**	0.79**	0.84**
5	0.80**	0.84**	0.81**	0.82**	1.00	0.92**	0.12*	0.58**	0.72**	0.39**	0.65**	0.83**	0.79**	0.77**	0.85**
6	0.90**	0.95**	0.94**	0.94**	0.92**	1.00	0.17**	0.68**	0.79**	0.41**	0.73**	0.86**	0.86**	0.84**	0.91**
7	0.13**	0.16**	0.21**	0.17**	0.12*	0.17**	1.00	0.29**	0.19**	0.34**	0.56**	0.11*	0.15**	0.12*	0.14**
8	0.62**	0.66**	0.64**	0.63**	0.58**	0.68**	0.29**	1.00	0.69**	0.39**	0.82**	0.63**	0.65**	0.66**	0.69**
9	0.72**	0.76**	0.73**	0.74**	0.72**	0.79**	0.19**	0.69**	1.00	0.36**	0.66**	0.79**	0.77**	0.74**	0.81**
10	0.36**	0.40**	0.41**	0.33**	0.39**	0.41**	0.34**	0.39**	0.36**	1.00	0.66**	0.79**	0.82**	0.82**	0.86**
11	0.66**	0.71**	0.71**	0.67**	0.65**	0.73**	0.56**	0.82**	0.66**	0.66**	1.00	0.86**	0.86**	0.81**	0.85**
12	0.79**	0.82**	0.80**	0.78**	0.83**	0.86**	0.11*	0.63**	0.79**	0.79**	0.86**	1.00	0.89**	0.86**	0.91**
13	0.81**	0.85**	0.86**	0.89**	0.81**	0.94**	0.21**	0.64**	0.73**	0.41**	0.71**	0.80**	0.81**	0.80**	0.85**
14	0.80**	0.84**	0.81**	0.82**	0.92**	0.94**	0.12*	0.58**	0.72**	0.39**	0.65**	0.83**	0.79**	0.77**	0.85**
15	0.81**	0.86**	0.85**	0.86**	0.92**	0.94**	0.17**	0.68**	0.79**	0.41**	0.73**	0.86**	0.86**	0.84**	0.91**
16	0.14**	0.12*	0.15**	0.16**	0.12*	0.17**	1.00	0.29**	0.19**	0.34**	0.56**	0.11*	0.15**	0.12*	0.14**

ملاحظة: 1-الاعتماد في الفهم، 2- ضعف التنظيم الذاتي، 3- الاعتماد في الإنتاج المعرفي، 4- الاعتماد في اتخاذ القرار، 5- الاعتماد العاطفي/ النفسي، 6- الدرجة الكلية للاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي التوليدي، 7- المبالغة في تقييم الفهم الذاتي، 8- مقاومة التغذية الراجعة، 9- الاعتماد غير النقدي على الذكاء الاصطناعي، 10- بعد وهم الفعالية الذاتية، 11- الدرجة الكلية لتضخم الكفاءة الوهمية، 12- ذوبان الهوية المفكرة، 13- تراجع ملكية المعرفة، 14- اضطراب مفهوم الذات المعرفية، 15- الدرجة الكلية لتشوه الهوية الفكرية.

** معاملات دالة عند مستوى 0.01 ($p < .01$)

* معاملات دالة عند مستوى 0.05 ($p < .05$)