

غياب الطلبة عن المحاضرات مشكلة أم مؤشر لتحول جذري في مفهوم التعلم في عصر الذكاء الاصطناعي؟

أ.د. بن جلول مختار

أستاذ اللسانيات العربية – جامعة ابن خلدون تيارت

mokhtar.bendjelloul@univ-tiaret.dz

ملتنقى: ظاهرة غياب الطلبة عن المحاضرات وانعكاساتها على جودة التعليم الجامعي

الملخص

تتناول هذه المداخلة العلمية ظاهرة غياب الطلبة عن المحاضرات الجامعية، لكنها تُعيد قراءتها من منظور مغاير؛ إذ لا تختزلها في إخلال سلوكي أو ضعف دافعية، بل بوصفها أثراً بنيوياً لتحول عميق في مفهوم التعلم والبحث العلمي في عصر الرقمنة والذكاء الاصطناعي، تنطلق المداخلة من فرضية مركزية مفادها أنّ التعلم انتقل من نموذج تراكمي خطي قائم على التلقين والحضور الفيزيائي، إلى نموذج شبكي تفاعلي يقوم على تنظيم المعرفة وتوجيه البحث ونقد المعلومة، كما أنّ البحث العلمي بدوره تحول من نموذج فردي مغلق إلى نموذج تعاوني مدعوم بأدوات الذكاء الاصطناعي، وتوظف المداخلة جملةً من النظريات الداعمة كنظرية الاتصالية (Siemens)، ومنطقة النمو القريب (Vygotsky)، ونظرية العقل الممتد (Clark & Chalmers)، وتخلص المداخلة إلى أنّ إصلاح الجامعة لا يبدأ بضبط الغياب، بل بإعادة تعريف معنى التعلم والحضور والبحث، مع اقتراح مداخل بيداغوجية عملية تشمل تحويل المحاضرة إلى فضاء حوار، وإدماج الذكاء الاصطناعي في التعلم تحت إشراف تربوي، وقياس مستوى إدارة المعرفة بدلاً من مستوى التحصيل الحفظي.

الكلمات المفتاحية: غياب الطلبة، التحول البيداغوجي، التعلم في عصر الذكاء الاصطناعي، البحث العلمي الرقمي، المحاضرة الجامعية، الفضاءات التعليمية المفتوحة.

Abstract

This academic paper addresses the phenomenon of student absenteeism from university lectures, reframing it not as a behavioral failing or lack of motivation, but as a structural consequence of a profound transformation in the concepts of learning and scientific research in the age of digitalization and artificial intelligence. The paper advances a central thesis: that learning has shifted from a linear, cumulative model rooted in passive reception and physical attendance, to a networked, interactive model based on knowledge organization, research navigation, and critical

thinking. Similarly, scientific research has evolved from a closed, individual endeavor to a collaborative, AI-supported process. The paper draws on key theoretical frameworks including Connectivism (Siemens), the Zone of Proximal Development (Vygotsky), and the Extended Mind theory (Clark & Chalmers). The paper concludes that reforming the university must begin not by enforcing attendance, but by redefining the very meaning of learning, presence, and research. It proposes practical pedagogical interventions: transforming lectures into dialogic problem-solving spaces, integrating AI into learning under educational supervision, and shifting assessment from measuring knowledge retention to measuring knowledge management.

Keywords: Student absenteeism, pedagogical transformation, learning in the AI era, digital scientific research, university lecture, open learning spaces.

تمهيد :

تتناول هذه المداخلة ظاهرة غياب الطلبة عن المحاضرات الجامعية، وهي ظاهرة غالباً ما تُختزل في الخطاب التربوي في كونها مظهرًا من مظاهر التقاعس، ضعف الدافعية، أو الإخلال بالانضباط الجامعي، غير أن هذا التفسير، على شيوعه، يظل قاصرًا عن الإحاطة بجذور الإشكالية، ما لم تُدرَس الظاهرة في سياق التحولات العميقة التي يشهدها التعليم العالي في عصر الرقمنة والذكاء الاصطناعي.

حيث تنطلق المداخلة من ضرورة ملحة لإعادة النظر في هذه الظاهرة بمنظور مخالف، لا ينفي مسؤولية الطالب، لكنه يوسّع دائرة التحليل لتشمل التحول الجذري في مفهوم التعلم والبحث العلمي وطرائق التدريس وفضاءات التعلم، التي لم تعد حكراً على المدرجات والقاعات، ولا مقيدة بالحجم الساعي التقليدي، ولا مرتبطة حصرياً بالحضور الفيزيائي، فالتعلم اليوم يتم في فضاءات شبكية مفتوحة، ويقوم على التنظيم، والتوجيه، والنقد، والاختيار، أكثر مما يقوم على التلقي والتخزين.

وانطلاقاً من هذا الإطار، تقوم المداخلة على جملة من الفرضيات الواقعية، من أهمها: أن غياب الطلبة ليس بالضرورة رفضاً للتعلم، بل قد يكون تعبيراً عن عدم ملائمة النموذج البيداغوجي التقليدي للتحولات المعرفية الراهنة؛ وأن البحث العلمي نفسه قد انتقل من نموذج خطي فردي إلى نموذج شبكي مدعوم بالأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي؛ وأن استمرار التدريس

وفق منطق الزمن والفضاء الكلاسيكيين يخلق فجوة متزايدة بين الجامعة وأنماط التعلم الفعلية للطلبة.

وبناء على خلفيات هذه الفرضيات فإنَّ المداخلة تهدف إلى:

إعادة ضبط مفهوم الإشكالية محل النقاش، والانتقال من منطق الإدانة السلوكية إلى التحليل البنوي، وفهم دلالات غياب الطلبة بوصفه مؤشراً على تحوّل أعمق في الفعل التعليمي، ثم اقتراح مداخل بيداغوجية أكثر انسجاماً مع واقع التعلم المعاصر.

ولتحقيق هذه الأهداف، تعتمد المداخلة خطة بحث تقوم على:

تحليل تحوّل مفهوم التعلّم في ضوء النظريات المعاصرة، ودراسة التغير الذي مسّ البحث العلمي وطرائق إنتاج المعرفة، ثم مساءلة دور المحاضرة والحضور في ظل الذكاء الاصطناعي والفضاءات الرقمية، قبل الانتقال إلى قراءة تفسيرية لظاهرة الغياب في هذا السياق التحولي.

وتخلص المداخلة إلى أن هذا البحث، بعد استكماله، سيكون بمقدوره تقديم جملة من الحلول والتوصيات العملية، لا تخص الطلبة وحدهم، بل تشمل الأستاذ، والمؤسسة الجامعية، وصنّاع القرار التربوي، بما يسمح بإعادة بناء الفعل التعليمي على أسس أكثر واقعية وفعالية في عصر الذكاء الاصطناعي.

مدخل إبستمولوجي

انطلاقاً من ديباجة هذا الملتقى التي تعالج ظاهرة غياب الطلبة عن المحاضرات بوصفها إشكالاً تربوياً وبيداغوجياً يهدد فعالية التكوين الجامعي وجودته، وبالرجوع إلى أغلب المقاربات المتداولة يتبين لنا أنها تظل أسيرة تصور تقليدي للتعلّم والبحث العلمي، تصور يفترض ثبات الأدوار، ووحدة الزمن، ومركزية القاعة، وهي افتراضات لم تعد تصمد أمام التحولات الرقمية المتسارعة.

وعليه تحدّد منطلق هذه الورقة من فرضية مركزية مفادها أن التعلّم والبحث العلمي معاً قد شهدا تحوّلًا بنيويًا عميقًا بين نظامين تعليميين: نظام جامعي كلاسيكي يقوم على التلقين، التراكم، والخطية؛ ونظام ناشئ يقوم على الشبكية، التفاعلية، والذكاء الاصطناعي. وعليه، فإن غياب الطلبة لا يمكن فصله عن هذا التحول المزدوج.

أولاً: تحوّل مفهوم التعلّم – من التراكم إلى التنظيم

في النموذج الكلاسيكي، عُرِفَ التعلّم بوصفه عملية تراكم معرفي تدريجي داخل الذاكرة الفردية (Bloom, Ausubel)¹، هذا التعريف يجسّد جوهر نظرية التعلّم ذات المعنى عند أوزوبل (Meaningful Learning)²، القائمة على التراكم المعرفي داخل البنية المعرفية للفرد، فالتعلم عنده يبدأ من المعرفة السابقة ويُراكم عليها تدريجياً في الذاكرة الفردية، فالمعرفة هي التعلّم على الأنماط؛ والتعلّم هو اكتساب القدرة على هذا التعلّم كما يشير إلى ذلك Downes, S. (2012). كتابه "الاتصال والمعرفة الترابطية: مقالات حول المعنى وشبكات التعلم"

"To know is to recognize patterns; to learn is to acquire the capacity to recognize patterns."³

وقد كان نجاح المتعلم يُقاس بقدرته على الاسترجاع وإعادة الإنتاج، وكان نجاح المتعلم يُقاس بقدرته على الاسترجاع وإعادة الإنتاج، وقد أكد كثير من الدارسين والباحثين البيداغوجيين هذا المفهوم، مؤكدين أنّ التعليم التقليدي يُكرّس صورة المتعلم متلقياً يحفظ المعرفة لا بانياً لها، وهو ما يُشكّل اختلالاً بنيوياً في مفهوم التعلم ذاته،⁴ أما في البيئة الرقمية فقد أصبح التعلّم قدرة على تنظيم المعرفة⁵ (Siemens, 2005)، ومهارة في توجيه البحث⁶ (Downes, 2012)، وممارسة نقدية للمعلومة (Paul & Elder, 2006)⁷، وتشير دراسات حديثة في علم التعلم الرقمي⁸ (Mayer, 2020)؛ Selwyn, (2019)⁹ إلى أن قيمة المتعلم لم تعد في ما يحفظه، بل في قدرته على بناء خرائط

¹ Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

² Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272.

<https://doi.org/10.1037/h0046669>

³ Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks*. National Research Council Canada. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf (كتاب إلكتروني مفتوح)

⁴ زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. (الطبعة الأولى). عالم الكتب، القاهرة، ص 17

⁵ Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10

http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

⁶ Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

⁷ Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson Prentice Hall,

⁸ Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/9781316941355>

⁹ Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

معرفية مرنة، فالدراسة الأولى ترى أنّ الناس يتعلّمون بعمق أكبر حين يجمعون بين الكلمات والصور مقارنةً بالاعتماد على الكلمات وحدها، في حين ترى الأخرى "قيمة التعليم في العصر الرقمي لا تكمن فيما يعرفه الطلاب، بل فيما يستطيعون فعله بما يعرفونه.

إنّ قيمة التعليم في العصر الرقمي عند Selwyn, N. (2019) لا تكمن فيما يعرفه الطلاب؛ بل فيما يستطيعون فعله بما يعرفونه كما أوضح ذلك من خلال كتابه " هل يجب أن تحل الروبوتات محل المعلمين ؟ الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم "

"The value of education in the digital age lies not in what students know, but in what they can do with what they know."¹⁰

ثانيًا: إعادة تعريف البحث العلمي بين نظامين

لم يقتصر التحوّل على التعلّم، بل طال البحث العلمي نفسه، فالنموذج الكلاسيكي كان من ميزاته وخصائصه الخطية والفردانية، وكان قائما على الندرة المعرفية (وهنا يتضح مفهوم سلطة الأستاذ والبناء الهرمي للفعل التعليمي)، كما أنّ من خصائصه أيضا أنه يبدأ بالسؤال وينتهي بالنص (وهنا تتضح مبادئ المنهج السلوكي على الرغم مما أحدثته البنيوية والسوسوبناية في مواجهته؛ أي الفعل التعليمي ذاته لم يتخلص من نقائص هذا المنهج)، في حين نجد أن البحث في النموذج الرقمي يتجاوز هذا النمط بعدما تجاوزت آلياته وأدواته آليات و أدوات البحث الكلاسيكي، فمن ميزاته انه شبكي وتعاوني(Wenger, 1998)؛ (Siemens, 2006) ، ومدعوم بأدوات ذكاء اصطناعي(literature review automation, data mining) ، وقائم على الوفرة لا الندرة (Floridi, 2014)

تؤكد بعض الدراسات الحديثة المشغلة بهذا التحول أنه لم يعد العلماء منتجين وحيدين للمعرفة؛ بل أصبحوا أمناء لها ومجمّعين ومفسّرين لتدفقات بيانات معقّدة كما يقول بذلك (Borgman, 2015)

"Scholars are no longer sole producers of knowledge; they are curators, aggregators, and interpreters of complex data flows."¹¹

¹⁰ Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press. (DOI كتاب ورقي، بدون)

¹¹ Borgman, C. L. (2015). Big Data, Little Data, No Data: Scholarship in the Networked World. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9963.001.0001>

وفي نفس السياق تشير دراسة أخرى (Kitchin, 2014) إلى ان الانتقال من البيداغوجية الكلاسيكية إلى البيداغوجيا الرقمية ينقلنا من عالم تشخّ فيه البيانات إلى عالم تتوقّر فيه بوفرة، ومن بيانات مغلقة إلى بيانات مفتوحة، وعليه فإنّ هذا التحول يبين أنّ صورة الباحث في هذا النموذج الحديث لم تقتصر على كونه منتجاً للنص فحسب؛ بل صار منسقاً لمسار معرفي معقّد، وهو ما يعيد بناء علاقة الطالب الدرس من جهة ومنهجية البحث من جهة أخرى.

ومن جهة أخرى تذهب دراسة إلى أبعد من ذلك جاعلة من الحياة البيولوجية التي يمثلها الانسان والحياة النظرية التي تمثلها الآلة شيئا واحدا وقابلا للتشارك والتعاون؛ وهو ربما ما يطلق عليه في أدبيات وكلاء الذكاء الاصطناعي بالإنسان الهجين، يقول (Floridi, L (2014) أننا لسنا كيانات مستقلة؛ بل كائنات معلوماتية نتشارك مع الكيانات البيولوجية والاصطناعية بيئةً كونية مصنوعة في جوهرها من المعلومات.

*"We are not standalone entities, but rather informational organisms, inforgs, sharing with biological agents and engineered artefacts a global environment ultimately made of information."*¹²

ثالثاً: فيغوتسكي ومنطقة النمو القريب في السياق الرقمي

تؤكد النظرية السوسيوثقافية (Vygotsky, 1978) أنّ التعلّم يحدث داخل منطقة النمو القريب عبر الوساطة الاجتماعية، وقد توسّع هذا المفهوم لاحقاً ليشمل الوساطة الأدائية (Cole & Engeström, 1993)، ما يطرح سؤالاً جوهرياً مفاده هو هل ما يزال نمط الدرس الكلاسيكي يحقق وساطة فعالة داخل ZPD أم أنّ وظيفتها انتقلت إلى فضاءات أخرى ؟ ففي السياق الرقمي أصبحت الوساطة تتحقق عبر المنصات التفاعلية، والمجتمعات الافتراضية، المساعدات الذكية (Luckin et al., 2016) K و يقول Vygotsky, L. S (1978) معرفاً منطقة النمو القريب في كتابه " العقل في المجتمع : تطور العمليات النفسية العليا" بأنها المسافة بين مستوى النمو الفعلي الذي يُحدّد عبر حل المشكلات باستقلالية، ومستوى النمو المحتمل الذي يُحدّد من خلال حل المشكلات بتوجيه من بالغ أو بالتعاون مع أقران أكثر كفاءة.

¹² Floridi, L. (2014). The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality. Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199606726.001.0001>

*"[The zone of proximal development is] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers."*¹³

وتعتبر الأدوات التقنية مسهل لنقل المعرفة إلى المتعلم أو بالأحرى إلى جعل المتعلم قادرا على بناء معرفته بقدراته ومهاراته التي تتطور أثناء عملية توظيف هذه الأدوات الذكية، وبذلك تصبح منطقة النمو القريب مسهلا لتجاوز العلاقة الثنائية بين المعلم والمتعلم كما كل من Cole, M., & Engeström, Y. (1993) في كتابهما "نهج ثقافي-تاريخي للإدراك الموزع"

*"Mediation through artefacts extends the zone of proximal development beyond the dyadic relation between teacher and learner."*¹⁴

إنّ طرح Vygotsky, L. S حول منطقة النمو القريب تجسده تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي؛ حيث تصبح الآخر الأكثر معرفة بمعنى - حسب كل من Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016) في تقرير مؤسسي لهم – أقول بمعنى داعمة المتعلمين داخل منطقة نموهم القريب.

*"AI technology can act as a 'more knowledgeable other' in Vygotsky's sense, supporting learners within their zone of proximal development."*¹⁵

رابعاً: العقل الممتد وتحول وحدة المعرفة

تذهب نظرية العقل الممتد (Clark & Chalmers, 1998) إلى أنّ الأدوات الخارجية تشارك في العمليات المعرفية، وقد دعمتها أبحاث لاحقة في الإدراك الموزع (Hutchins, 1995) ؛ Sutton,

¹³ Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. P86

¹⁴ Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition. In G. Salomon (Ed.), Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations (pp. 1–46). Cambridge University Press.

¹⁵ Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. Pearson.

<https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en/pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>

(2010)، وهذا ما لم تكن تؤمن به البيداغوجيا الكلاسيكية فكانت تقتصر على القلب البشري كحافضة معرفية، أما في التعليم الجامعي المعاصر أو ما يطلق عليه بالجامعة الذكية فإن الذاكرة الفردية لم تعد المركز الوحيد لفظ المعرفة؛ بل أصبحت المعرفة موزعة بين الإنسان والتقنية، هذا التحول يفسر تراجع مركزية الحضور الفيزيائي بوصفه شرطاً للتعلم.

إن فكرة العقل الممتد تربط الكائن البشري بكيان خارجي في تفاعل ثنائي الاتجاه، مُشكلاً نظاماً مترابطاً يمكن النظر إليه بحق بوصفه نظاماً معرفياً قائماً، وهذا ما أكدته دراسة معمقة بعنوان "العقل الممتد – التحليل" لكل من Clark, A., & Chalmers, D. (1998).

*"The human organism is linked with an external entity in a two-way interaction, creating a coupled system that can be seen as a cognitive system in its own right."*¹⁶

وقد استلهمت هذه الفكرة من طبيعة الانسان ذاته وبالتحديد من مفهوم الإدراك الإنساني كونه ليس متأثراً بالثقافة والمجتمع فحسب؛ بل هو في حقيقته عملية ثقافية اجتماعية،¹⁷ إذا هناك ثنائية في بناء المعرفة لدى الانسان معرفة ذاتية مستقرة داخل ذهنه ومعرفة إكسوغرامية (Exograms) تشير إلى الذاكرة الخارجية أو الخارجة عن الدماغ، فهذه الأخيرة هي امتدادات حقيقية للذاكرة، لا مجرد أدوات مساعدة لها كما وضع ذلك Sutton, J. (2010) في مقالة علمية موسومة بـ "الإكسوغرامات وتعددية التخصصات: التاريخ والعقل الممتد"

*"Exograms — external symbols and records — are genuine extensions of memory, not mere aids to it."*¹⁸

خامساً: الذكاء الاصطناعي وإعادة هندسة الفعل التعليمي والبحثي

تشير تقارير حديثة (UNESCO, 2023) إلى أن الذكاء الاصطناعي أعاد تشكيل طرائق التعلم المخصص المعتمدة على الفوارق الفردية بين المتعلمين؛ أي أصبح بمقدور الأستاذ بناء درسه على شكل حزم تتماشى وطبيعة كل تعلم وذلك بفضل التطبيقات الذكية التي تتبع وترصد كل نشاطات

¹⁶ Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. Analysis, 58(1), 7–19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7> P8

¹⁷ Hutchins, E. (1995). Cognition in the Wild. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/1881.001.0001>

¹⁸ Sutton, J. (2010). Exograms and Interdisciplinarity: History, the Extended Mind, and the Civilizing Process. In R. Menary (Ed.), The Extended Mind (pp. 189–225). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014038.003.0009>

<https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/639>

ISSN 2716-7887/EISSN 2716-7909

المتعلمين؛ بل والأكثر من ذلك أصبح هذه التطبيقات منفذ جيد لما يسعى بالتغذية الراجعة حسب قدرة كل متعلم وهذا ما لا يمكن تحقيقه بالأدوات الكلاسيكية، كما أعاد النظر أيضا من خلال هذه التطبيقات الذكية في أنماط التقويم وأساليب البحث العلمي، وهذا ما حقق نقلة نوعية في دافعية المتعلم حيث تشير دراسات (Holmes et al., 2019) ؛ (Zawacki-Richter, 2020) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي نقل المتعلم من موقع المتلقي إلى موقع الفاعل المتحكم في مساره.

أكد ليس الامر بالسهولة أن نتصور آلة صماء بإمكانها أن تقوم بوظائف حيوية كانت حكرًا على الانسان من دون عامة المخلوقات، ولكن ما نشهده مما تنتجه نماذج اللغات الكبيرة LLMs في تطبيقاتها من إنتاج لنصوص وتحليلها وفق منهجية معينة لطالما كانت بيد الانسان وحده، تجعلنا على الأقل نفكر في الامر بجدية، وعلى الرغم من أن إمكانية توظيف الذكاء بيداغوجيا على نطاق واسع لا يزال غير واضح لدى كثير من المشتغلين على العملية التعليمية حسب دراسة إحصائية قام بها كل من (Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. 2019) معنونة بـ "مراجعة منهجية للأبحاث حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي – أين المعلمون ؟" نشرت بالمجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والتعليم العالي سنة 2019.

*"It is still unclear for educators how to make pedagogical advantage of AI on a broader scale, and how it can actually impact meaningfully on teaching and learning in higher education."*¹⁹

بل ولا يمكننا حتى تصور حدوث الأثر حقيقة ومعنى في العملية التعليمية، تواصل المقالة مقولتها، لكن بالمقابل لا يمكن أن نتخيل الآلة بديلا عن الإنسان أو تحل محله، بل ميسرة للتعلم، يقول (Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. 2019) في تقريرهما المؤسسي : يملك الذكاء الاصطناعي القدرة على تحويل دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم.

*"AI has the potential to transform education by shifting the teacher's role from knowledge transmitter to learning facilitator."*²⁰

¹⁹ 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, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

وفي هذا الإطار تدعو منظمة اليونسكو في تقريرها السوي لعام (2023) UNESCO إلى ضرورة تعزيز الذكاء البشري كأداة بالذكاء الاصطناعي التوليدي لا استبداله به.

*"Generative AI should serve as a tool to augment human intelligence, not replace it, under robust pedagogical oversight."*²¹

سادساً: غياب الطلبة كأثر بنيوي لا كخلل سلوكي

وعلى ما سبق يمكن قراءة غياب الطلبة لا بوصفه تقاعساً أو إخلالاً بالنظام التعليمي؛ بل نتيجة لاختلال التوافق بين نظامين معرفيين، أو بعبارة أخرى تعبيراً عن فجوة بين زمن الجامعة وزمن التعلم الحقيقي، وقد دعمت دراسات سوسيولوجية للتعليم (Bourdieu & Passeron)؛ (Dubet) فكرة أن المؤسسة التي لا تُحدّث منطقها تُنتج اللامبالاة بدل الالتزام.

إن التجربة الاجتماعية هي دائماً مزيج من منطقيات الفعل التي تربط الفاعل بكل أبعاد النظام؛ وحين يغيب هذا الربط، تحلّ اللامبالاة محل الالتزام، هكذا قال Dubet, F (1994) في كتابه "علم اجتماع التجربة"

*"L'expérience sociale est toujours une combinaison de logiques d'action qui lient l'acteur à chacune des dimensions du système."*²²

سابعاً: نحو نموذج بيداغوجي متجدد (مقترحات تطبيقية)

في الختام تقترح المداخلة:

- تحويل المحاضرة إلى فضاء إشكالي حوار (هذا من خلال تطبيقات ذكية تفتح عبر الهواتف الذكية أو الحواسيب المحمولة أثناء الدرس)
- ربط الحضور بقيمة معرفية لا شكلية (من خلال هذه التطبيقات يسجل عدد تفاعلات الطالب مع الأستاذ أثناء الدرس وليس مجرد حضوره الجسدي)
- إدماج الذكاء الاصطناعي في البحث والتعلّم تحت إشراف تربوي (هنا لا نعني به أداة مساعدة؛ بل شريك في إنتاج المعرفة؛ أي يترك الحرية للطلاب الحوار مع النماذج اللغوية الكبيرة

²⁰ Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign, Boston, MA.

²¹ UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

²² Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Seuil, Paris. P15

LLMs و يقيم على البرومبت؛ أي على الحوار الذي دار بينه وبين النموذج وليس النتيجة المتوصل إليها، وهذا يشير إل تحل جذري فيما نقيسه تحول من قياس مستوى التحصيل المعرفي إلى قياس مستوى إدارة المعرفة)

خاتمة

إنّ غياب الطلبة عن المحاضرات ليس مجرد ظاهرة تربوية، بل عرض لتحول حضاري في بنية المعرفة والتعلّم والبحث العلمي. ومن ثم، فإن إصلاح الجامعة لا يبدأ بضبط الغياب، بل بإعادة تعريف معنى التعلّم، والحضور، والبحث، في عصر الذكاء الاصطناعي. ويمكنني القول بصراحة أن إشكالية المداخلة ورقة فكرية-إبستمولوجية أكثر منها مجرد مداخلة تعرف معارف سابقة يتم استحضارها، وهذه الإشكالية في حد ذاتها نموذج للتحويل المطلوب في عملية البحث العلمي التي تنطلق من وضعيات معاشة وحقيقية..

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً: المراجع العربية

- زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. (الطبعة الأولى). عالم الكتب، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- | الناشر / المجلة | العنوان | السنة | المؤلف |
|---|--|-------|---------------------------|
| Holt, Rinehart and Winston | <i>Educational Psychology: A Cognitive View</i> | 1968 | Ausubel, D. P. |
| <i>Journal of Educational Psychology</i> , 51(5), 267-272 | The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material | 1960 | Ausubel, D. P. |
| National Research Council Canada | <i>Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks</i> | 2012 | Downes, S. |
| <i>International Journal of Instructional Technology and Distance Learning</i> , 2(1), 3-10 | Connectivism: A learning theory for the digital age | 2005 | Siemens, G. |
| Pearson Prentice Hall | <i>Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life</i> (2nd ed.) | 2006 | Paul, R., & Elder, L. |
| Cambridge University Press | <i>Multimedia Learning</i> (3rd ed.) | 2020 | Mayer, R. E. |
| Polity Press | <i>Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education</i> | 2019 | Selwyn, N. |
| MIT Press | <i>Big Data, Little Data, No Data: Scholarship in the Networked World</i> | 2015 | Borgman, C. L. |
| Oxford University Press | <i>The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality</i> | 2014 | Floridi, L. |
| Harvard University Press | <i>Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes</i> | 1978 | Vygotsky, L. S. |
| In G. Salomon (Ed.), <i>Distributed Cognitions</i> , Cambridge | A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition | 1993 | Cole, M., & Engeström, Y. |

	المؤلف	السنة	العنوان	الناشر / المجلة
				University Press
12	Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B.	2016	<i>Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education</i>	Pearson
13	Clark, A., & Chalmers, D.	1998	The Extended Mind	<i>Analysis</i> , 58(1), 7–19
14	Hutchins, E.	1995	<i>Cognition in the Wild</i>	MIT Press
15	Sutton, J.	2010	Exograms and Interdisciplinarity: History, the Extended Mind, and the Civilizing Process	In R. Menary (Ed.), <i>The Extended Mind</i> , MIT Press
16	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?	<i>Journal of International Technology in Higher Education</i> , 16, Article 39
17	Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C.	2019	<i>Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning</i>	Center for Curriculum Redesign, Boston
18	UNESCO	2023	<i>Guidance for Generative AI in Education and Research</i>	UNESCO Publishing
19	Dubet, F.	1994	<i>Sociologie de l'expérience</i>	Seuil, Paris