المجلة العربية للقياس والتقويم

النموذج البنائي للعلاقات بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا

إعـــــــــداد

د. عائشة على رف اللّه
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية
جامعة الفيوم- مصر
aaa15@fayoum.edu.eg

د. سالي نبيل عطا
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية
جامعة الفيوم- مصر
sna00@fayoum.edu.eg

المستخلص:

هدفت الدراسة التوصُّل إلى نموذج بنائي يصف العلاقات السببية بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٩) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ـ جامعة الفيوم، تمَّ تطبيق أدوات الدراسة عليهم وتشمل أربعة مقاييس، وهي: مقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة، ومقياس التركيز التَّنظيمي، ومقياس الهويَّة الأخلاقيَّة، بالإضافة إلى مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم (إعداد الباحثتيْن)، وتمَّ التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة على عينة مكونة من (٤٦٠) طالبًا وطالبة. وقد توصَّلت النتائج إلى مطابقة النموذج البنائي المفترض مع بيانات عينة الدراسة الأساسية بأدلة مطابقة جيدة. وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا لكلٍّ من الشخصيَّة الاستباقيَّة وتركيز التَّحسين في قابلية التَّكيف للتعلُّم، وكذلك وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا لكلٍّ من تركيز الوقاية والهويَّة الأخلاقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم، كما وجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز التَّحسين والهويَّة الأخلاقيَّة، وأخير وجد أثر معدل دال إحصائيًّا لتركيز الوقاية في علاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم.

الكلمات المفتاحية: الشخصيَّة الاستباقيَّة، التركيز التَّنظيمي، الهويَّة الأخلاقيَّة، قابلية التَّكيف للتعلُّم ، تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، طلاب الدراسات العليا.

مقدمة

يُعد التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة من أهم الركائز التي تقود نهضة الأمم والمجتمعات؛ حيث تسهم مؤسسات التعليم العالي بدورها الأساسي لإعداد كوادر علمية قادرة على مواجهة تحديات العصر ومواكبة مستحدثات التكنولوجيا التي فرضت نفسها وأصبحت واقعًا ملموسًا في عالمنا المعاصر. وأصبح الاعتماد على التكنولوجيا المتطورة والمتسارعة ضرورة لا غنى عنها ولا يُمكن تجاهلها أو إغفالها، فهي أهم قوة دافعة للتطور والتقدم والحصول البيانات والمعلومات في المجالات كافة، ومنها مجال البحث العلمي في أقل وقت وبأقل جهد.

تُعد تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي أحدث التطبيقات وأحد مجالات الثورة الصناعية الرابعة ويحظى باهتمام من جميع المؤسسات التعليمية في عالمنا العربي عامة والمصري بصفة خاصة. ولقد حرصت كل الدول على توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي لإعداد جيل من الطلاب القادرين على التفاعل والتَّكيف مع التكنولوجيا المتطورة لإكسابهم مهارات تحقق لهم القدرة على التعايش ومواكبة العالم من حولنا، بل حرص الطلاب أنفسهم على البحث وتعلم أي مستحدثات لشعورهم بأهميتها الحالية والمستقبلية، بالإضافة إلى أن التكنولوجيا فرضت نفسها كعضو جديد في المجتمعات وفي المجالات والتخصصات كافة.

طلاب الدراسات العليا أكثر حرصًا على تعلم واستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي سواء في دراستهم أو أبحاثهم لما يُمكن أن تقدم هذه التطبيقات من خدمات علمية لهم. ولقد أدت هذه المستحدثات والتقنيات والمتغيرات المتتالية والمتتابعة إلى تغيرات بيئية كان من نتائجها تغيير الأنماط السلوكية للأفراد لتتناسب مع متطلبات البيئة، بل أصبح من الضروري أن يقوم الأفراد بتطوير استجاباتهم كي تتسق وتتناسب، بل وتتوازن مع التغيرات المحلية والعالمية ويختلف الطلاب في قدرتهم على التَّكيف للمواقف البيئية الجديدة خاصة المتعلقة بتعلمهم لضمان تحقيق تعلم أفضل وهو ما يعرف بقابلية التَّكيف للتعلُّم الذي يُمكن الطالب من إجراء التعديلات المناسبة على استراتيجيات وسلوكيات التعلُّم الخاصة به بشكل فعَّال بناءً على بيئة التعلُّم، وزيادة مهاراته وكفاءته في التعامل مع تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي؛ ممَّا له تأثير مباشر على دافعية التعلُّم والأداء الأكاديمي لديه. فقابلية الطلاب للتكيف للتعلُّم يتضمن تكيفًا داخليًّا لتحقيق أهداف الفرد وأيضًا تكيفًا خارجيًّا مع البيئة بصفة عامة لانتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي.

لكي يستطيع الطلاب مواجهة كل هذه التغيرات عليهم أن يتقنوا استخدام الوسائل والتطبيقات الحديثة، بل وتوقع ظهور تطبيقات أكثر حداثة كي يكونوا قادرين على التعامل معها وفهمها ليصبح بناءً متكاملًا، فهي سلسة من الأفعال المترابطة التي تتطلب خبرة ماضيه وحاضره، وهذا ما يعرف بالشخصية الاستباقيَّة فالفرد الاستباقي يكون أكثر وعيًا وتفاعلًا ودراية ودقة في تعامله مع البيئة ومتطلباتها في كل فترة زمنية ويتعامل مع كل ما هو جديد، ويتوقع ما سوف يكون أكثر جدة. حيث يؤكد Covey (2004, 71) أهمية الشخصيَّة الاستباقيَّة، فالشخص الاستباقي يدرك مسؤولية القدرة على الاستجابة؛ أي مسؤولية القدرة على اختيار الرد، فإنه لا يلوم الظروف، وتُعد الشخصيَّة الاستباقيَّة نوعًا من سمات الشخصيَّة الإيجابية النشطة والمبدعة التي تعكس القدرة على التأثير في البيئة واستمرارية البحث عن الفرص، وإظهار المبادرات واتخاذ الإجراءات والصمود أمام العقبات حتى يتحقق التطوير والتغيير للأفضل في بيئة الفرد ومنتهز لكلِّ الفرص التي تقابله لتحقيق ذاته وتحسينها وتطويرها.

ترتبط السلوكيات الاستباقيَّة ببعض السلوكيات التي تزيد من توقع النجاح؛ وبالتالي يجب الاهتمام بالعملية التي ينظم به الفرد سلوكه بما لا يتعارض مع مفهوم الذات وتقديرها من خلال فهم الدوافع والمعتقدات، ويلبي متطلبات لأفراد الشخصيَّة، وهذا ما أشارت إليه التركيز التَّنظيمي فهو أسلوب للتنظيم الذاتي ذو أهمية في التأثير على العمليات المعرفية والتحفيزية والانفعالية للفرد في جميع المجالات التي يسعى لتحقيق الهدف منها؛ ممَّا يؤثر على سلوكه في مواجهة المواقف المختلفة واتخاذه للقرارات المناسبة (Cavallo, 2020)؛ حيث يُعد التنظيم الذاتي عاملًا جوهريًّا في التمييز بين الأفراد في تحقيق النجاح، فيعبر عن الوسائل التي يستخدمها الأفراد لإدارة أنفسهم، وعلى الرغم أن نشاط التنظيم الذاتي عادةً ما يكون بوعي وبطريقة مقصودة، فإنه يحدث في كثير من الأحيان بدون قصد أو انتباه وجهد من الفرد؛ حيث يتضمن مفهوم التنظيم الذاتي الكفاءات والميول واستراتيجيات متعددة تعمل معًا لتفسير التباين في مجموعة واسعة من السلوكيات والنواتج خلال حياة الأفراد (Hoyle & Bradfield, 2010, 3)

كما يُعد التركيز التَّنظيمي أسلوبًا تحفيزيًّا ودافعيًّا يوجه سلوكيات الطلبة بما يحقق أهدافهم، فغالبًا ما يسعى الأفراد في تحقيق أهداف متشابهة، ولكنهم يستخدمون سلوكيات مختلفة لتحقيق هذه الأهداف بناءً على تفضيلاتهم، فهناك من يفضل السلامة والأمان على المخاطرة والسعي نحو التوفيق بين أنفسهم والذوات الواجبة؛ ممَّا يزيد من تجنب الخسائر المحتملة وهو

تركيز الوقاية، وهناك من يفضل المخاطرة على السلامة أثناء السعي لتحقيق هذه الأهداف، وما يطلق عليه تركيز التَّحسين، ويتحكم كلا الأسلوبين في كيفية التنظيم الذاتي للفرد لتحقيق النتائج الإيجابية والسلبية، فيهتم تركيز التَّحسين بوجود أو غياب النتائج الإيجابية، بينما يهتم تركيز الوقاية بوجود أو غياب النتائج السلبية (Cavallo, 2020, 4352).

أصبح الذَّكاء الاصطناعي أداة ومجالًا من مجالات علوم الكمبيوتر يتميز بالقدرة على إعطاء ردود فعل تماثل البشر، بل وتتفوق عليه ذكاءً فعلى الرغم من أنه صناعة بشرية إلا إنها أكثر ذكاءً ومهارة وسرعة من استجابات البشر وسلوكهم، فهو وسيلة لتوسيع ذكاء الإنسان من خلاله يُمكن التحكم وحل الكثير من المشكلات المعقدة التي وقف أمامها الإنسان عاجزًا، وبالرغم من مميزاته الهائلة الذي يقدمها للمستخدمين إلا أنه ظهرت الكثير من التحذيرات التي أشارت إلى سيطرة هذه التقنية على الإنسان بدلًا من سيطرته هو عليها بالرغم من أن الذَّكاء الاصطناعي وجد لخدمة الإنسان ومنفعته بصفة عامة فإنَّ البعض استغله بالقيام بسلوكيات لا أخلاقيَّة تهدد الأمن وتخرق الخصوصية، وتعتمد على التضليل والابتزاز، وكذلك السرقات العلمية والأدبية إلا أن هذا لا يُعد من عيوب هذا النوع من التكنولوجيا؛ لأنه يتعلق بسلوكيات الفرد وأخلاقياته واحترامه لقيم وعادات المجتمع ومعتقداته التي يتفرد بها لتشكيل هويته الأخلاقيَّة.

إنَّ أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي وإيجابياته تتوقف على سلوكيات مستخدمة والهويَّة الأخلاقيَّة التي تميز كل فرد، وكذلك الرقابة التي يجب أن تفرض من قبل المؤسسات لضمان عدم تعدي الحدود المقبولة والمسموح بها.

فالذكاء الاصطناعي أداة مُحَسَّنة للبحث العلمي، ومع ذلك، يُمكن أن يسهم في نشر بيانات مغلوطة أو مضللة، وهذا يُمكن أن يضر بعمل العلماء وجودة البحث العلمي؛ وبالتالي فإنَّ استخدام الباحثين لأدوات الذَّكاء الاصطناعي يجب أن يكون ضمن الحدود المسموحة والتي تقرها الجامعات والمؤسسات البحثية، وبما يتناسب مع أخلاقيات البحث العلمي؛ حيث إنَّ خروج الباحثين عن هذه الحدود يسيء إلى العلم والبحث العلمي والنتاج المعرفي للبشرية عمومًا، فلا بدَّ من التأكيد على أن كتابة البحوث العلمية يجب أن تكون أصيلة بما يضمن دقة الإجراءات المتبعة وسلامة النتائج التي تمَّ التوصل إليها من خلال هذه الإجراءات، وعليه يجب أن يتسم طالب الدراسات العليا ببعض السمات أثناء استخدامه لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي

ومن أهمها الأمانة والقيم والفضائل والأخلاق والتي يجب أن تكون جزءًا لا يتجزأ من الذات لديه؛ أي تكون ضمن هويته الأخلاقيَّة.

لقد أصبحت الهويَّة الأخلاقيَّة متغيرًا مهمًّا الآن أكثر من أي عصر مضى لدراستها في ظل انتشار التقنيات الحديثة التي تنقل أخلاقيات دخيلة من مجتمعات مختلفة من حيث القيم والعادات والمعتقدات؛ حيث يعكس مفهوم الهويَّة الأخلاقيَّة مدى رؤية الفرد للمكونات المختلفة لهويته على أنها أخلاقيَّة كالأهداف والفضائل والقيم، فعندما تكون هذه المكونات مهمة لهويته فسيعمل ذلك على تحفيزه للتصرف بما يتوافق مع شعوره الأخلاقي بداخله، فهي تقييم لفضائل الفرد التي تربط الإدراك الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي وتعززه، كما أنها من الصفات الفردية المستقرة التي تتحدد من خلال مجموعة من القيم والسمات والمخططات الأخلاقيَّة التي يمتلكها الفرد وتقوم بتحديد وتوجيه سلوكه (Aquino& Reed, 2002, 1424).

وفي ضوء كل ما سبق توضح الباحثتان أن الذَّكاء الاصطناعي رغم كل ما يوجه إليه من تخوفات ليس هو المسؤول عن أي سلبيات، فهو مجرد أداة في يد البشر عليهم تقع المسئولية الكاملة سواء من حيث إيجابياته أو سلبياته فإنَّ تخلي الفرد عن أخلاقياته وقيمه انعكس ذلك على الجانب المظلم والسلبي من الذكاء الاصطناعي.

مشكلة الدراسة

لقد انتشرت تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي بسرعة وأصبحت متاحة لجميع المستخدمين ومنهم الطلاب لتستخدمها بكل يُسر وسهولة، وتمكنهم من الحصول على معلومات وفقرات جاهزة موثقة بالمراجع والمصادر المختلفة لعمل دراسة علمية كاملة بدون تعب أو بأقل جهد ممكن وفي زمن قياسي؛ أي القيام بجميع مراحل البحث العلمي الإجرائية دون تدخل للطالب.

لقد لاحظت الباحثتان حرص طلاب الدراسات العليا وإقبالهم غير المسبوق على تعلم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، فقد تتطلب هذا القيام بعمل دراسة علمية فقامت الباحثتان بدراسة استكشافية؛ للتعرف على مدى إقبال الطلاب والرغبة الملحة لديهم في تعلم تلك التطبيقات.

حيث قامت الباحثتان بمناقشة ٥٠ طالبًا وطالبة من طلاب الدراسة العليا ممن أبدوا اهتمامًا بتعلم هذه التطبيقات بصفة عامة وكيفية استخدامها والانتفاع منها في البحث العلمي؛

حيث أكدت هذه المناقشة أن الطلاب يشعرون بأهمية هذا النوع من التطبيقات ليس فقط لمساعدتهم في إنهاء أبحاثهم المطلوبة منهم، بل أيضًا لشعورهم وتوقعاتهم بأهمية هذه التطبيقات واقتناعهم الكامل بسيطرتها مستقبلًا في جميع المجالات البحثية والتي يُمكن أن تضمن وظائف مرموقة لمن يتقن تعلمها واستخدامها.

كما أنهم لديهم شغف لمعرفة وتعلم تلك التطبيقات وكيفية استخدامها في عمل البحث العلمي وما تلك البرامج، كما ظهر لديهم جانب استباقي في سلوكهم من حبّ التعلُّم والاستطلاع والبحث والتجريب لهذه التطبيقات والمغامرة والمخاطرة، وانتهاز الفرص بمعرفة هذه التطبيقات لإنهاء بحثهم العلمي في أقل وقت ممكن، أو من التهرب من السرقات العلمية وعدم اكتشافها.

كما توصَّلت نتائج المناقشة إلى إغفال الطلاب للجانب الأخلاقي الذي يجب مراعاته في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي من حيث إمكانية الحصول على أبحاث ومراجع جاهزة بكل إجراءاتها وأيضًا التحليل الإحصائي للبيانات. هذا ما دعا الباحثتان إلى إعداد دراسة للتوصل لبنية العلاقات السببية بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة وقابلية التَّكيف في التعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

وتصبح الدراسة الحالية أكثر أهمية بعد القيام بمسح أدبيات الدراسة حول هذا المجال فلم تتوصل الباحثتان إلى دراسات عربية ولا أجنبية – في حدود ما أتيح للباحثتين الاطلاع عليه – تناولت نمذجة العلاقات بين متغيرات البحث وكذلك الدور الوسيط والمعدل؛ حيث اقتصرت على دراسات ارتباطية، علاوة على ندرة دراسات النمذجة الأجنبية والعربية– في حدود اطلاع الباحثتيْن– التي تناولت متغيرات الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة وقابلية التَّكيف في التعلُّم مع انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي في بناء واحد مفترض؛ لذا فإنَّ هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل المعقد بين هذه المتغيرات من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والدور الوسطي والمعدل بين المتغيرات؛ وهذا يساعد بدوره على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في قابلية الطلاب للتكيف للتعلُّم؛ ومن ثمَّ عمل تدخلات لتحسين ورفع مستوى قابلية التَّكيف للتعلُّم مع تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي بما يتلاءم مع خصائص شخصية الطالب وهويته الأخلاقيَّة في دراسات تجريبية لاحقة.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما تمَّ عرضه سابقًا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بطرح الأسئلة الآتية:

١.ما أدلة المطابقة للنموذج البنائي المفترض للعلاقات السببية بين كل من الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة وقابلية التَّكيف في التعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا؟

٢.ما دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج المفترض في قابلية التَّكيف في التعلُّم لدى طلاب الدراسات العليا؟

٣.هل يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات الهويَّة الأخلاقيَّة لدى عينة البحث؟

٤.هل يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات التركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) لدى عينة البحث؟

٥.هل يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين تركيز التنظيمي (التَّحسين –الوقاية) وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات الهويَّة الأخلاقيَّة لدى عينة البحث؟

٦.هل يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة على تباين مستويات التركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) لدى عينة الدراسة.

أهداف الدراسة: **تهدف الدراسة إلى اختبار:**

١.ما إذا كان كل من الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة يفسرون تباينًا فريدًا في قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى عينة البحث.

٢.التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث في النموذج المفترض للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات.

٣.الدور المُعدِّل للهوية الأخلاقيَّة لاتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٤. الدور المُعدِّل للهوية الأخلاقيَّة لاتجاه العلاقة وقوتها بين تركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) وقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٥. الدور المُعدِّل للتركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) لاتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة

الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٦. الدور المُعدِّل للتركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) لاتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من اعتبارات عدة أهمها:

١. العينة وهي طلاب الدراسات العليا والتي تمثل شريحة مهمة في المجتمع، بما يمثلوه من ثروة بشرية، فهم باحثو المستقبل الذين تبنى بجهودهم وسواعدهم تنمية وتقدم المجتمعات؛ حيث سيقع على عاتقهم مسؤولية إنتاج المعرفة العلمية لحل المشكلات في جميع المجالات.

٢. يستمد البحث الحالي أهميته النظرية والعملية من أهمية المتغيرات التي تتناولها والتي تأتي ضمن متغيرات علم النفس المعرفي المهمة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي والتي تساعد طلاب الدراسات العليا في النجاح البحثي الحالي والمستقبلي.

٣. التعرف على الشخصيَّة الاستباقيَّة وتأثيرها في الجانب السلوكي والمعرفي والوجداني للطلاب.

٤. لم يحظ متغير قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي بالدراسة الكافية في البيئة المصرية؛ وبالتالي فإنَّ دراسته مع متغيرات الهويَّة الأخلاقيَّة والشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي يضفي أهمية خاصة لكلٍّ متغير على حدة وأيضًا التأثيرات المتبادلة بينهم.

٥. التأسيس النظري لمفاهيم ومتغيرات الدراسة (الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة) في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التي باتت تفرض نفسها وتؤثر بقوة على طلاب الدراسات العليا؛ ممَّا يؤثر ذلك في قدرتهم على التَّكيف في التعلُّم، كما تفيد في فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة.

٦. قد تفيد نتائج الدراسة في بناء برامج تدريبية لطلاب الدراسات العليا تعتمد على التركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة؛ من أجل تحسين قابلية التَّكيف للتعلُّم لإحداث تغييرات إيجابية وتعليمية وسلوكية في شخصياتهم، بالإضافة إلى تحسين حياتهم الأكاديميَّة والشخصيَّة.

٧. التنبيه من المسؤولين والتربويين إلى أهمية مراعاة الجوانب الأخلاقيَّة وتنمية هوية أخلاقيَّة

إيجابيَّة في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٨. يضيف البحث مقاييس وأدوات فيما يخصُّ متغيرات الدراسة؛ ممَّا يساعد في إجراء المزيد من البحوث المستقبلية في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات الدراسة والمفاهيم النظرية، عرفت الباحثتان مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

١- الشخصيَّة الاستباقيَّة Proactive Personality

تعرف الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها: "شخص غير مقيد نسبيًّا بقوى الموقف، ويؤدي إلى تغيير مؤثر في البيئة (Bateman & Crant, 1993, 105).

يعرفها الباحثتان إجرائيًّا بأنَّها: نزعة داخلية مستقرة نسبيًّا تدفع الفرد لأخذ زمام المبادرة الشخصيَّة في مدى واسع من المواقف والأنشطة الفعَّالة لإحداث تغييرات إيجابية في البيئة من خلال إدراك الأفكار وفرص التغيير المتاحة، والتحرك نحو التنفيذ، ومواجهة الصعوبات والمشكلات والتغلب عليها واتخاذ الإجراءات والخطوات الفعَّالة لذلك، والمثابرة لتحدي العقبات لتحقيق التغييرات والنتائج المنشودة.

٢- التركيز التنظيمي Regulatory Focus

يعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: الطريقة التي يستخدمها الفرد في المهام المختلفة وسعيه نحو تحقيق الأهداف، وتتغير تبعًا لمتطلبات المهمة التي يواجهها، وتتضمن نوعين:

- **تركيز التَّحسينPromotion Focus** : سعي الطالب نحو الوصول إلى الحالة النهائية الإيجابية، ويؤكِّد النمو والتطور والتحسين والآمال والتطلعات والمثل العليا والحساسية لوجود أو غياب النواتج الإيجابية من خلال الإنجاز دون النظر للخسائر المحتملة.
- **تركيز الوقايةPrevention Focus** : سعي الطالب لتجنب الحالة النهائية السلبية، ويؤكِّد الأمن والسلامة والواجب والمسئولية والالتزام، والمحافظة على الذات والحساسية لوجود أو غياب النتائج السلبية؛ ممَّا يجعلهم أكثر حذرًا لتجنب الخسارة وتقليل المخاطر حتى لو تمَّ التخلي عن التطور والنمو.

٣- الهويَّة الأخلاقيَّة Moral Identity

يعرفها Black and Reynolds (2016, 3) "بأنَّها: الإدراك الأخلاقي والعمليات العقلية الواعية وغير الواعية التي تحدد ما إذا كان فعلًا معينًا صحيحًا أو خاطئًا وفقًا للنموذج

الأخلاقي السائد، وتتكون من مكونين النزاهة الأخلاقيَّة والذات الأخلاقيَّة.

- الذات الأخلاقيَّة: مدى اتساق أفعال الفرد وقيمه وتصرفاته وسلوكياته بما يتوافق مع مفهومه الذاتي.
- النزاهة الأخلاقيَّة: مدى اتساق نية الفرد للسوك الأخلاقي وأفعاله الفعلية أمام الآخرين بعضها مع بعض.

وقد أضافت الباحثتان البُعد الثالث

- أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي: مدى اتساق تصرفات الفرد وأفعاله مع قيمه الأخلاقيَّة في البحث العلمي أثناء استخدامه لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي.

٤- قابلية التَّكيف للتعلُّم Learning Adaptability

تشير إلى قدرة الطالب وحرصه على إحداث توازن داخلي وخارجي بين قدراته النفسية والعقلية وبيئة التعلُّم من خلال ضبط عوامله النفسية والسلوكية وتحديد أهدافه، وتعديل خططه واستراتيجيات تعلمه ورغبته في تعلم كل ما هو جديد، وزيادة مهاراته وكفاءته لتتناسب وتنسجم مع ظروف البيئة والتقنيات الجديدة وتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي في مواقف التعلُّم المختلفة لمواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديميَّة لتحقيق أفضل إنجاز أكاديمي.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

أ- العينة المستخدمة فيها وعددها (٤٣٩) طالبًا بالدراسات العليا (مهنية –خاصة – ماجستير – دكتوراة) بكلية التربية بالفيوم للعام الجامعي ٢٠٢٤ م.

ب- المتغيرات موضوع الدراسة، وهي (الشخصيَّة الاستباقيَّة – التركيز التَّنظيمي – قابلية التَّكيف للتعلُّم– الهويَّة الأخلاقيَّة).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الشخصيَّة الاستباقيَّة

تعددت وجهات النظر التي تناولت الشخصيَّة الاستباقيَّة والسلوك الاستباقي، فقد تناول(Vough, Bindl and Parker (2017, 193 السلوك الاستباقي على أنه تصرف شخصي يتضمن مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الفرد وتظهر من خلال خصائصه الفردية، في حين يرى Parker, Williams and Turner (2006, 636) أن السلوك الاستباقي لا ينتج فقط عن الخصائص الشخصيَّة وإنما تؤدي الظروف البيئية والمواقف الحياتية

التي يمرُّ بها الفرد دورًا بارزًا أيضًا في تشكيل السلوك الاستباقي لديه لمواجهة الأحداث البيئية المتوقعة مع المبادرة لإحداث تغيرات إيجابية للسيطرة على البيئة، والتغلب على المشكلات المتوقعة قبل حدوثها. ويشير كلٌّ من Chen and Kanfer (2006, 227) أن السلوك الاستباقي عملية موجهة نحو الهدف بحيث تتضمن تحديد الهدف والسعي نحو تحقيقه.

الشخصيَّة الاستباقيَّة هي بناء مركب يُحدد الاختلافات بين الأفراد في المدى الذي يتخذون فيه الإجراءات للتأثير على بيئاتهم وكيفية تأثيرها على سلوكهم الفردي في العمل، فهي النزعة المستقرة نسبيًّا لإحداث التغيير البيئي وروح المبادرة بالعمل، فهي الأداء غير المقيد نسبيًّا بظروف الفرد المختلفة، وبالقوى الظرفية ويؤدي إلى تغيير مؤثر في البيئة (Bateman & Crant, 1993, 103- 105).

ويعرف Seibert, Crant and Kraimer (1999, 417) الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها: بناء طبيعي يُحدد الاختلافات بين الأفراد للقيام بنشاطات تؤدي للسيطرة على البيئة وتحسينها، والقيام بمبادرات فردية لمجموعة متنوعة من الأنشطة، والمثابرة عليها حتى يتحقق التغير المراد الوصول إليه. ويشير كلٌّ من Grant and Batemant (2000, 64); Crant and gCrant; Ashford (2008, 8) (2014, 904) Hou, Wu and Liu; إلى الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها: بناء يُحدد الفروقات بين الأفراد في الدرجة التي يُمكن أن يقوموا بالأعمال للتأثير على أنفسهم وفي بيئاتهم. ويرى Webster (2002) أن الشخص الاستباقي هو الشخص الذي يستطيع القيام بالإجراء المناسب ليس بعد ظهور المشكلة، ولكن قبل ظهورها (Ozkurt, & Alpay, 2018, 151).

وأكَّد Johnson (2015, 18) أن الشخصيَّة الاستباقيَّة هي شخصية تبحث دائمًا عن فرص للتغيير، وتضع أهدافًا فعَّالة وموجهة نحو هذا التغيير، كما تتوقع المشكلات والعقبات التي قد تواجهها وتعوقها، وتفعل الأشياء على نحو مختلف، كما تغير من خططها وأدواتها باستمرار لتتلاءَم مع المستجدات وتُبادر بالسعي والتحرك نحو تحقيق أفضل النتائج. كما يرى كلٌّ من Belwalka (2016, 42) وهناء محمد (٢٠٢٢، ٣١١) أن الشخصيَّة الاستباقيَّة سمة شخصية متعددة الأبعاد تشير لسلسلة من المراحل والأفعال المترابطة، وتتضمن مجموعة من الإجراءات، مثل: التوقع والتخطيط والسعي لإحداث تأثير وتغيير في البيئة، فهي ميل الفرد المستقر نسبيًّا للاندماج في عمل ما يؤثر في البيئة والبحث بحيوية ونشاط عن فرص للتغيير، واتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لتنفيذها والمثابرة حتى يتحقق التغيير المنشود، وذلك من خلال

ثلاث عمليات مترابطة ومتفاعلة معًا هدفها إحداث تغيير بيئي أولهما الإدراك والذي يُشير إلى إدراك وتقييم وإعادة بناء الموقف بشكل مختلف، والبحث بنشاط عن فرص التغيير. ثانيًا التنفيذ والذي يُشير إلى تفسير التغيير وتحقيقه أو تحويل الأفكار إلى واقع. ثالثًا المثابرة وتشير إلى تنفيذ التغيير رغم الصعوبات.

يُشير Ozkurt and Alpay (2018, 151) أن الأشخاص الاستباقيين هم الأشخاص الذين يحاولون الوصول إلى الهدف بنجاح من خلال بذل جهد حقيقي للوصول إلى كل ما سيتم تنفيذه مستقبلًا، فهم لن يقوموا بتغيير الظروف القائمة فقط، بل سيعملون على تطوير هذه الظروف بما يتوافق مع أهدافهم من أجل تحقيق النتائج المنشودة.

في حين ينظر كلٌّ من زينب كريم وعلي حسين (٢٠١٩، ١٧٨) إلى الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها: بناء استعدادي للسيطرة على البيئة وتحدد الفروقات بين الأفراد في المثابرة على سلوك لتحقيق الأهداف المرغوبة. ويذكر كلٌّ من Hu, Liu, Zhang and Wang (2020, 42) أن الشخصيَّة الاستباقيَّة هي عملية تحدد الطريقة الشخصيَّة التي يستجيب بها الفرد للتغيرات البيئية الاجتماعيَّة، فالأفراد الاستباقيون يتحدون الوضع الراهن وتحسين الوضع الحالي بدلًا من قبول الأدوار بشكل سلبى؛ حيث أشاروا في دراستهم إلى أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تساهم في التَّكيف الثقافي (الأكاديمي والاجتماعي) للطلاب المغتربين وذلك من خلال توفر الذَّكاء الثقافي لديهم؛ حيث يتوسط الذَّكاء الثقافي جزئيًّا العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتَّكيف الأكاديمي ويتوسط كليًّا العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتَّكيف الاجتماعي؛ أي أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تؤثر في عملية التَّكيف الثقافي من خلال الذَّكاء الثقافي.

أما Chen et al (2021, 2) فأشاروا في دراستهم إلى أن الشخصيَّة الاستباقيَّة مفهوم مرتبط بالنجاح في مجال العمل وجودة الحياة والإنجاز، وتشير إلى الاختلاف بين الأفراد في البنية العقلية للأفراد في تحركاتهم ومبادرتهم على التأثير في البيئة.

وفي هذا السياق، أكَّد سامح حسين وحازم شوقي (٢٠٢٣، ٨٢٣) بأنَّها: نزعة داخلية تدفع الفرد للقيام ببعض الأنشطة والإجراءات الفعَّالة والخطوات المنظمة، لإحداث تغييرات إيجابية في البيئة مع الاتصاف بمزيد من الوعي والإدراك للأفكار وفرص التغيير المتاحة، والمبادرة بالتحرك نحو التنفيذ ومواجهة المشكلات والعقبات التي تعترض طريقه والمثابرة لتحقيق أفضل النتائج الممكنة.

وممَّا سبق يُمكن للباحثتيْن تعريف الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها: نزعة داخلية مستقرة نسبيًّا تدفع الفرد لأخذ زمام المبادرة الشخصيَّة في مدى واسع من المواقف والأنشطة الفعَّالة لإحداث تغييرات إيجابية في البيئة من خلال إدراك الأفكار وفرص التغيير المتاحة، والتحرك نحو التنفيذ ومواجهة الصعوبات والمشكلات والتغلب عليها، واتخاذ الإجراءات والخطوات الفعَّالة لذلك، والمثابرة لتحدي العقبات لتحقيق التغييرات والنتائج المنشودة.

خصائص الشخصيَّة الاستباقيَّة

يصف Bateman and Crant (1993) نموذج الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها: تكون لدى الفرد الذي لم يتم إجباره على الضغوط التي تنتجها المواقف ويؤثر على التغييرات البيئية، كما أن هناك مجموعة من الخصائص التي يتحلى بها الفرد ذو الشخصيَّة الاستباقيَّة منها أنه شخص غير مقيد نسبيًّا بالقوى الظرفية، فهو يؤثر على التغيير البيئي، كما أنه يتحلى بالطموحات العالية والتفكير العالي والمبدع والتفكير في الوسائل اللازمة لجعل المستحيل ممكن الحدوث والاستفادة من الماضي لتطوير المستقبل، كما يهيئ مجالات جديدة للعمل وتحديد المشكلات الجديدة، وإيجاد حلول جديدة وتوافر القيادة الفعَّالة من خلال مستقبل غير واضح، بالإضافة إلى تغيير قواعد المنافسة؛ ومن ثمَّ تغيير العالم حيث إنه يأخذ على عاتقه أن يكون له تأثير على العالم من حوله، كما ينخرط الفرد ذو الشخصيَّة الاستباقيَّة في العديد من السلوكيات الاستباقيَّة منها البحث عن الفرص للتغيير ويظهرون المبادرة ووضع أهداف فعَّالة وموجهة نحو التغيير وتوقع ومنع المشكلات، والقيام بأشياء مختلفة، وأداء الأعمال بنحو مختلف والسعي لتحقيق النتائج والمثابرة في ذلك حتى يصلوا في النهاية إلى إحداث التغيير، كما يأخذون على عاتقهم أن يكون لهم تأثير على العالم من حولهم، ومن المحتمل أيضًا أن ينخرط في سلوك استباقي يتضمن إجراءات محددة تهدف تغيير البيئة بشكل مباشر، أما الأشخاص غير الاستباقيين فيظهرون أنماطًا معاكسة فهم يفشلون في تحديد الفرص كما يظهرون قليلًا من المبادرة، ويعتمدون على الآخرين ليكونوا قوى للتغيير فهم يتأقلمون بشكل سلبي مع ظروفهم، بل ويتحملونها (Bateman & Crant , 1993, 103- 105; Bateman & Crant, 1999, 69).

ويتفق كلٌّ من Prabhu (2007, 12) ; Spina (2013, 24) أنه لكي يكون الفرد استباقيًّا فإنَّ ذلك يتطلب إحداث تغيير وليس مجرد توقعه؛ حيث إنَّ الشخصيَّة الاستباقيَّة لا تنطوي فقط على السمات اللازمة للمرونة والقدرة على التَّكيف مع مستقبل غير مؤكد، ولكنها

أيضًا يجب على الفرد أن يأخذ زمام المبادرة في تحسين الظروف الحالية أو الراهنة، أو إيجاد ظروف جديدة؛ ممَّا يشكل تحديًا للوضع الحالي بدلًا من التَّكيف السلبي معه. كما تتميز الشخصيَّة الاستباقيَّة باستمرارية البحث عن الفرص والصمود حتى تحقيق التحول المنشود والنشاط وتحمل الصعوبات والحرص على التغيير (Seneldir, Burcu& Senol, 2018, 342). كما أن لديهم القدرة على التأثير في البيئة الاجتماعيَّة التي يتمّ تضمينها ويشكلون تبادلاتهم الاجتماعيَّة مع الآخرين؛ من أجل تطوير ثقة اجتماعية تهدف مساعدة الآخرين وممارسة سلوك المواطنة، وبناء شبكة اجتماعية نشطة لتحقيق أهدافهم وإنجازهم الشخصي (Wang, Li& Tu, 2019, 2473).

كما أشار Koiste(2013, 30) أن التصرف بصورة استباقية لا يعود فقط للدوافع الإيثارية للفرد، لكنه يرجع إلى مشاركة الفرد في اتخاذ القرارات والتي قد تغير حياته بصورة إيجابية؛ حيث إنَّ التفاعل مع المواقف المختلفة بمرونة وعدم التردد في اتخاذ القرارات هو ما يدفع الفرد للتصرف بصورة استباقية. ويشير Belwalkar(2016) أن الاستباقيون يؤثرون في بيئاتهم بأربعة طرق مختلفة، وهي: اختيار المواقف للمشاركة فيها، وإعادة الهيكلة المعرفية؛ أي إدراك وتقييم وإعادة بناء الموقف بشكل مختلف، والاستحضار؛ أي استحضار ردود فعل الآخرين عن غير قصد وتشجيع التغيير، والمعالجة البارعة في تغيير ردود أفعال الآخرين لتغيير بيئاتهم.

قد وصف Smith (2017, 3) الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها: الفرد الذي يبدأ بالتفكير الذاتي ويتطلع إلى الأمام ويشارك بنشاط في السلوك؛ بهدف تحسين نتائج الحياة العامة.

كما يتميز الشخص الاستباقي بإمكانية القيام بالإجراءات المناسبة قبل ظهور المشكلة؛ ولذلك فهو لديه قدرة تنبؤية للفرص والمخاطر من خلال تقييمه للوضع الراهن وإيجاد ظروف جديدة من خلال تحديد الظروف غير المناسبة لقيم البيئة ويتجه نحو التغيير، من خلال تطوير الظروف الحالية والمثابرة حتى يتمّ التغيير ذات المغزى ولا يتكيف أو يستسلم مع الظروف الحالية، ولديه دائمًا خطط وحلول بديلة، ويستخدم معارفه وقدراته الفكرية جنبًا إلى جنب مع الحس الإيجابي؛ ممَّا يُشير إلى وجود تناغم بين ذكائه المعرفي وذكائه الوجداني وذكائه الروحي، كما أنه يميل إلى التعلُّم في مجالات عدة من الحياة، ومن المرجح نجاحه لأنه يستفيد من أخطائه ولا يصر عليها ويعمل على تعديلها ويتعلم منها ويجعلها دروسًا في حياته، والأشخاص الاستباقيون لا يترددون في تغيير مواقفهم غير المؤثرة وذلك وفقًا للمتطلبات

والظروف، فهم يفكرون بشكل نقدي من خلال استكشاف البيئة ليجدوا فرصًا للتميز في المستقبل، كما أنهم يستمتعون بالنشاط الاستباقي بشكل مستمر لتحسين ذواتهم والسعي للحصول على تغذية راجعة إيجابية من الآخرين من حولهم، ويتحدون المواقف المعقدة (Ozkurt & Alpay, 2018, 151).

وقد قامت زينب كريم وعلي حسن (٢٠١٩) بدراسة لتحديد مستوى امتلاك طلاب الدراسات العليا للشخصية الاستباقيَّة، وذلك على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الدراسات العليا جامعة الفرات. وتوصلت النتائج أن الأفراد الاستباقيين لديهم إصرار على التفوق عن طريق التحديد الدقيق لمشكلاتهم وإيجاد الحلول لها ويمتلكون مهارات للانخراط في التغيير الفعَّال لبيئة العمل، كما أنهم يحددون الفرص المناسبة ويتصرفون وفقًا لها ويبحثون عن طرائق جديدة لتحسين بيئاتهم وحياتهم الخاصة فهم يظهرون مبادرات شخصية تتمثل في مدى واسع من الأنشطة والفعاليات ويثابرون لحين تحقيق ما يطمحون إليه من تغيير إيجابي، وفي المقابل فإنَّ الأفراد العاديين يكونون سلبيين ولا يقومون إلا بما يطلب منهم فهم يميلون إلى التَّكيف مع ظروفهم الحالية بدلًا من تغيرها.

كما أشار كلٌّ من Andri, Adawiyah, Purnomo and Sholikhah (2020, 93) في دراستهم أن الشخصيَّة الاستباقيَّة إيجابية دائمة التطور والتغيير في البيئة ولديهم درجة مرتفعة من المبادرة في العمل بما يتوافق مع أهدافهم، بالإضافة لكونهم مدفوعين ذاتيًّا للبحث عن الفرص واتخاذ الإجراءات وإحداث تغيير ذي مغزى، فهم في حالة مبادرة دائمة لتعزيز النمو الشخصي والتغيير الإيجابي وقيادة المواقف نحو الانفتاح والإبداع والتفاعل والتوافق النفسي والتعاون، ويتعاملون مع الضغوط بشكل فعَّال ولديهم وعي بسلوكياتهم وقيمته.

ويذكر Pitt, Ewing, and Berthon (2002, 639) ثلاثة أنواع من الأشخاص، وهم: الأشخاص الذين يصنعون الأشياء (وهم الذين يصنفون على أنهم استباقيون)، والأشخاص الذين يشاهدون الأشياء تحدث، والأشخاص الذين يتساءلون عما حدث. ويرى Johnson (2015, 22) أن الأفراد ينقسمون إلى استباقيين وعاديين؛ حيث يقوم الاستباقيون بفحص المواقف وتعديل الفرص ووضع الأهداف الفعَّالة وتقويم سير هذه الأهداف، بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات ومنع حدوثها والقيام بأداء المهام بطريقة مختلفة ويتخذون الإجراءات المناسبة ويجتهدون ويحققون نتائج مرضية، كما أنهم يغيرون من أدواتهم ووسائلهم وخططتهم ويطورون

من أنفسهم باستمرار لتتلاءم مع المستجدات، على عكس الأفراد العاديين الذين يكونون غير مرنيين فكريًّا وملتزمين بالأساليب التقليدية في مواجهة المواقف وحل المشكلات ومنخرطين في الوضع الراهن ولا يملكون تغييرًا له.

إنَّ الأشخاص الاستباقيين يأخذون زمام المبادرة لتعلم أشياء جديدة في طرق البحث العلمي، وتتبع الطرق التي تدفعهم إلى الأمام، ويجدون كل ما هو مبتكر في بحثهم العلمي، كما يسعون إلى إتقان أساليب البحث العلمي في مجال تخصصهم، وتكوين وجهات نظر بحثية وآراء أكاديمية حول مشكلة البحث الخاصة بهم، فهم متحمسون لمواجهة الصعوبات والعقبات التي تواجههم في البحث العلمي ويتصدون لها دون ملل أو إحباط أو تنازل، ويقومون باستمرار بتقييم وتعديل آرائهم في البحث العلمي وتنظيم سلوكهم البحثي، واكتشاف فرص الانخراط في البحث العلمي، فكلما كان طالب الدراسات العليا يتمتع بالشخصية الاستباقيَّة ارتفع إحساسه ووعيه بالمسؤولية، فهم يسعون باستمرار لتحسين ذواتهم في المعرفة والبحث العلمي، ولديهم إيمان قوي بقدرتهم على خلق المعرفة. Wang & Liang (2020, 2514).

ومن خلال تحليل الشخصيَّة الاستباقيَّة وجد Chen et al (2021, 2) أنها تتميز بالمخاطرة المحسوبة في الوقت والمكان المناسب، والتعلم من الدروس الحياتية الفاشلة، وتتميز بنمط من السلوك السلمي الذاتي والتفكير التحليلي، واحترام الذات واستخدام المعرفة والقدرة الفكرية والذكاء المعرفي والوجداني والروحي ومواجهة المخاوف وحل المشكلات وبالوعي والإدراك والسيطرة والتحكم الذاتي.

كما حدد حديثًا كلٌّ من سامح حسن وحازم شوقي (٢٠٢٣، ٨٢٤– ٨٢٦) مجموعة من الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية للشخصية الاستباقيَّة؛ حيث تشمل الخصائص المعرفية (التفكير المنظم، والقدرة على التخطيط الجيد، ووضع أهداف طويلة المدى، ومستوى عالٍ من الوعي المعرفي، والقدرة على التغيير وحل المشكلات، والمفهوم الإيجابي والمرتفع عن الذات وفاعلية الذات، والقدرة على تقييم وإعادة بناء المواقف على نحو مختلف، والقدرة على وضع تصور للمستقبل والتخطيط له، والقدرة على تحويل الأفكار المخطط لها إلى واقع ملموس)، أما عن الخصائص الانفعالية فتشمل على (القدرة على ضبط الذات في المواقف المختلفة، والاتزان الانفعالي، والتعبير عن الانفعال بطريقة إيجابية، والقدرة على مواجهة الضغوط واحتواء التوترات المختلفة، ولديهم مستوى مرتفع من المرونة والصلابة النفسية والتفاؤل

والتوجه الإيجابي نحو الحياة والتمكين النفسي والتوافق مع المستقبل)، أما عن الخصائص الاجتماعيَّة والسلوكية، فتشمل (لديهم مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعيَّة والقيادة، والكفاءة الاجتماعيَّة، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، لديهم روح المبادرة في تغيير وتحسين البيئة، والنشاط، والفاعلية، والبحث الدائم عن فرص للتغيير، والمثابرة والإصرار والسعي لتحقيق الأهداف، والقدرة على تحمل المسؤولية).

وتستخلص الباحثتان ممَّا سبق أن الفرد الذي يتصف بالشخصية الاستباقيَّة قادر على توقع كل جديد ومثابر على إحداث تغيير إيجابي، يطور من نفسه لإعداده للمستقبل، يضع أهدافًا بعيدة المدى ويضع خططًا لتحسين الوضع الحالي والمبادرة إلى اكتساب خبرات جديدة للاستفادة منها.

فالشخص الاستباقي هو الفرد الذي يتوقع ويخطط لمواجهة أي أحداث أو مشكلات مستقبلية للتغلب عليها قبل وقوعها، وتكون أهدافه غالبًا موجهة نحو التغيير والتواؤم مع المستحدثات والسعي لتحقيق نتائج أفضل والوصول للأهداف التي سبق صياغتها من خلال استشراق المستقبل. فهو شخص متطور استكشافي متحدى محقق للأهداف لا يستسلم للفشل.

ولتفسير بنية الشخصيَّة الاستباقيَّة يرى Bandura (1986) أن بناء الشخصيَّة الاستباقيَّة ركيزة مهمة في نظرية الإدراك الاجتماعي، كما أنه متجذر في النظرية المعرفية الاجتماعيَّة لباندورا (١٩٨٦) والتي تنصُّ على أنه من خلال ترتيب الطوارئ البيئية ووضع أهداف محددة وإحداث عواقب لأفعالهم، يُمكن تعليم الأفراد ممارسة التحكم في سلوكهم؛ حيث ترى هذه النظرية أن معظم سلوك الأفراد يصدر عن عمليات داخلية ذات تنظيم ذاتي، فهم يختارون وينظمون ويحولون المثيرات التي تؤثر علهم من خلال ممارسة قدر من التنظيم الذاتي والتي يتحكم الأفراد من خلالها في أفعالهم الخاصة وإنجازاتهم؛ لذلك يتمكن الفرد من التحكم بالمتغيرات البيئية الطارئة من خلال شعوره بالقدرة الشخصيَّة في استخدام مهاراته السلوكية التي تتلاءم مع الموقف (Crant, 1996, 44).

كما يذكر باندورا أن كلًّا من السلوك والعوامل الشخصيَّة الداخلية للفرد (بما في ذلك الأفكار والمعتقدات والتفضيلات والتصورات الذاتية والتوقعات) بالإضافة إلى التأثيرات البيئية فإنَّ كل ذلك يعمل معًا بطريقة مترابطة ليؤثر كل منهما في الآخر ويؤثر عليه؛ فتعني هذه الحتمية المتبادلة في أن الأفراد يتمتعون ببعض الحرية في التصرف على الرغم من قلة

الخيارات المتاحة أمامهم، إما بسبب ضعف قدراتهم أو القيود الخارجية أو عدم رغبتهم في التصرف بطرق معينة، كما يتمتعون بالحرية إلى حد ما؛ حيث يمكنهم التأثير على بيئاتهم وظروفهم البيئية المستقبلية من خلال تنظيم سلوكهم ويتمّ ذلك خلال العمليات المعرفية والتعزيز الذاتي، كما تؤثر البيئة على الأفراد بقدر تأثير الأفراد عليها؛ لذا فإنَّ العلاقة بين الفرد وبيئته علاقة تفاعل متبادلة، يشكل الفرد البيئة بينما تحدد البيئة الدوافع التي تحرك سلوك الفرد (ماهر عيدان وعلي تركى، ٢٠٢١، ١٦٢).

اقترح هذا المنظور التفاعلي أنه يتمّ التحكم في السلوك داخليًّا وخارجيًّا؛ لذلك يستطيع الأفراد التأثير بشكل مقصود ومباشر على أوضاعهم (Crant, 1995, 532)، ويعني هذا أن الأفراد ليسوا متلقيين سلبيين للضغوط البيئية، فالافتراض الأساسي لباندورا أن النشاط البشري عبارة عن عوامل يستخدمها الأفراد عن عمد في محاولة لتحقيق الأشياء؛ ومن هنا تعكس الشخصيَّة الاستباقيَّة ميلًا أكثر للتأثير على بيئة الفرد، ووفقًا لذلك يميل الأفراد الاستباقيون بشكل أكبر إلى بدء وإدامة الإجراءات التي تهدف تغيير وضعهم مقارنةً بالأفراد ذوي الشخصيَّة الأقل نشاطًا، والذين هم أفراد أكثر سلبية (Greenleaf, 2011, 48).

حدد Bateman and Crant (1993, 103) مفهوم الشخصيَّة الاستباقيَّة كبنية سلوكية تحدد الاختلافات بين الأفراد في المدى الذي يتخذون فيه إجراءات للتأثير على بيئاتهم، وعليه طورا مفهوم الشخصيَّة الاستباقيَّة ونظرا إليها على أنها اتجاه مستقر نسبيًّا لإحداث تغيير بيئي يُميز الأفراد بناءً على مدى إصرارهم على اتخاذهم إجراءات للتأثير على بيئاتهم، ويبحثون عن الفرص ويحددونها ويتصرفون بناءً عليها ومبادرون ويثابرون حتى يصلوا إلى التغيير الذي يريدونه.

وأشار Bateman & Crant (1999, 63- 65) أن السمة الرئيسية المميزة للشخصية الاستباقيَّة والسلوك الاستباقي هي النهج النشط وليس السلبي والقدرة على مسح فرص التغيير؛ أي البحث المستمر عن طرق جديدة للنمو، وتحديد أهداف موجهة نحو التغيير؛ حيث يرتكز السلوك الاستباقي على الإنجاز وخصوصًا الإنجاز الذي له تأثير حقيقي، وتوقع المشكلات والوقاية منها؛ أي مراقبة المخاطر المحتملة في البيئة ومعالجتها قبل ظهورها، والقيام بسلوكيات مختلفة وإيجاد طريقة أفضل للقيام بشيء ما وليس بالطريقة التقليدية، واتخاذ إجراء في دراساتهم المستقبلية؛ حيث إنَّ الأفراد الاستباقيين لم يتوقفوا عن التفكير والمبادرة، والمثابرة حيث إنهم

يواصلون جهودهم ولا يتراجعون رغم وجود إحباطات وعقبات، وتحقيق النتائج فالتغيير ليس مجرد التفكير فيه أو محاولة تحقيقه، ولكنه إحداث تأثير قائم على التغيير في البيئة، أما غير الاستباقيين فيفشلون في تحديد الفرص لتغيير السلوكيات وغير قادرين على اغتنامها، كما أنهم يعتمدون على الآخرين لإجراء التغييرات، ويتكيفون مع المواقف كيفما كانت حتى ولو كانت سلبية. والسلوك الاستباقي والمدفوع بالشخصية الاستباقيَّة يدفع الأفراد أنفسهم على أن يصبحوا أكثر فعالية ويبحثون عن الطرق الفعَّالة لتعزيز هذا النوع من السلوك (Dubrin, 2013, 113).

أبعاد الشخصيَّة الاستباقيَّة

بحثت دراسة Bateman and Crant (1993) النزعة الشخصيَّة نحو السلوك الاستباقي والذي يعرف بأنه: الميل المستقر نسبيًّا لإحداث التغيير البيئي، وقد تمَّ تطوير مقياس لتقييم الشخصيَّة الاستباقيَّة أحادي البُعد؛ حيث تمَّ دراستها كبنية أحادية البُعد وقامت عدد من الدراسات ليس بقليل على هذا التصور أحادي البُعد للشخصية الاستباقيَّة، مثل دراسة Chen, Bao& Gao (2021)، وانبثقت معظم المقاييس التي تقيس الشخصيَّة الاستباقيَّة كنظرة أحادية من مقياس Bateman & Crant(1993) فمنهم من قام بحذف بعض العبارات، ومنهم من أضافوا إليه، ومنهم من استخدموه كما هو. وفي هذا السياق، أكَّد كلٌّ من زينب كريم وعلي حسين (٢٠١٩، ١٧٦) في دراستهما التي تناولت الشخصيَّة الاستباقيَّة لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الفرات أن الشخصيَّة الاستباقيَّة ينظر إليها كدرجة كلية وليس أبعاد.

في حين جاءت دراسة Fuller and Marler (2009) لاختبار إمكانية أن تكون الشخصيَّة الاستباقيَّة سمة شخصية مركبة؛ لأنها ترتبط بأكثر من عامل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وحدد الشخصيَّة الاستباقيَّة في ثلاثة أبعاد هي النشاط المستمر للبحث عن فرص التغير واتخاذ الإجراءات اللازمة للتنفيذ والمثابرة حتى يتحقق الهدف المنشود، كما حدد Grant and Ashford (2008, 10) خمسة أبعاد للشخصية الاستباقيَّة، وهي (شكل السلوك، والهدف المقصود منه، ودرجة تكراره، ووقت حدوثه، وأساليبه)، فيما يتعلق بشكل السلوك الاستباقي يُشير إلى النوع الذي ينتمي إليه السلوك مثل الحصول على تغذية راجعة (وهو سلوك متعلم)، والتواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي (وهو سلوك اجتماعي)، وفيما يتعلق بالهدف المقصود من السلوك؛ حيث يختلف السلوك الاستباقي بحسب الهدف المراد تحقيقه

والفائدة المرجوة منه، ودرجة تكراره ووقت حدوثه، أما عن الأساليب فتصف كيفية استخدام الفرد للطرق الخاصة واستراتيجيات السلوك الاستباقي، فهذه المجالات الخمسة يُمكن على أساسها التمييز بين السلوك الاستباقي والعادي ووصفه بشكل مناسب.

وتأكيدًا لما سبق حاول Belwalka (2016) بناء تصور ثلاثي للشخصية الاستباقيَّة والنظر إليها على أنها سمة شخصية متعددة الأبعاد وتشير إلى سلسلة من المراحل أو الأفعال المترابطة، وتتضمن مجموعة من الإجراءات، مثل: التخطيط والتوقع والسعي، وقام بإعداد مقياس ثلاثي الأبعاد للشخصية الاستباقيَّة ليشمل أولهما الإدراك والذي يُشير إلى إدراك وتقييم وإعادة بناء الموقف بشكل مختلف. ثانيهما البحث بنشاط عن فرص التغيير، وأخيرًا بعد التنفيذ والذي يُشير إلى تفسير التغيير وتحقيقه وتحويل الأفكار إلى واقع، ويشمل التنفيذ جانبين، هما: التنفيذ بدافع داخلي، والتنفيذ بدافع خارجي، والمثابرة والتي تشير لتنفيذ التغيير رغم الصعوبات. واتفقت معه دراسة كلٍّ من هناء محمد (٢٠٢٢)، وسامح حسن وحازم شوقي (٢٠٢٣) أن للشخصية الاستباقيَّة ثلاثة أبعاد: الإدراك، والتنفيذ، والمثابرة. في حين توصَّلت زينب كريم وعلي حسين (٢٠١٩) أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تشمل ثلاثة مجالات، هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الفعَّال.

أما عن الشخصيَّة الاستباقيَّة في العملية التعليمية فقد توصل كلٌّ من زينب كريم وعلي حسين (٢٠١٩، ١٨١) إلى امتلاك طلبة الدراسات العليا للشخصية الاستباقيَّة بنسبة عالية؛ وترجع ذلك إلى طبيعة عملهم الذي يتطلب أن تكون شخصياتهم أكثر وعيًا بنوع تفاعلاتهم وعلاقاتهم الاجتماعيَّة، فضلًا عن عمل طالب الدراسات العليا يتطلب منه أن يكون نشطًا وعلى مستوى عالٍ من الدقة والفاعلية في تعامله مع البيئة المحيطة به، وقد تكون المشكلات التي تواجه طالب الدراسات العليا تزيد الخبرة وتدريبه على التفكير الجيد؛ الأمر الذي يؤدي إلى تكوين شخصية ناضجة تتعامل مع ظروف الحياة بشكل جيد.

كما كشفت دراسة كلٍّ من سامح حسن وحازم شوقي (٢٠٢٣، ٩٠٨) عن تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في التوافق مع الحياة الجامعية بشكل مباشر أو غير مباشر وذلك لدى عينة مكونة من (٥٢٤) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية ـ جامعة بنها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة في التوافق مع الحياة الجامعية، وأن الشخصيَّة الاستباقيَّة تعزز من النشاط والرغبة لدى الطلاب في

التغيير من أجل التَّكيف مع الظروف المحيطة وتدفعه إلى إقامة علاقات داعمة من خلال التعاون مع أساتذته وزملائه، وإجراء حوار بناء مع الآخرين في بيئته التعليمية، وطرح التساؤلات وتقبل آراء الآخرين؛ ممَّا يعزز من التوافق الاجتماعي، كما أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تساعد الطلاب على مواجهة المشكلات التي تحول دون تحقيق الأهداف فضلًا عن القدرة على تحمل الضغوط ومواجهتها، كما يتصف بالتخطيط الجيد والالتزام بالخطة والإصرار والمثابرة على تنفيذها وهو ما يعزز التوافق الأكاديمي والتوافق مع الحياة الجامعية.

ثانيًا: التركيز التَّنظيمي Regulatory Focus

تُعد نظرية التركيز التَّنظيمي أحد أشكال نظرية التناقض الذاتي التي تفترض أن الأفراد يسعون بشكل دائم إلى توطيد العلاقة بين أنواع الذات الثلاثة (الذات الحقيقية، والذات المثالية، والذات الاجتماعيَّة)، ويوضح Higgins (1997, 1282) أن الفرد يسعى إلى تقليل التناقضات بين أنواع الذات الثلاثة؛ لأنَّ استمرار وجود هذه التناقض يؤثر على مشاعر الفرد وتفكيره وأفعاله ذلك أن التناقض بين الذات الحقيقية والذات الاجتماعيَّة يؤدي إلى الشعور بالقلق، بينما يؤدي التناقض بين الذات الحقيقية والذات المثالية إلى الاكتئاب، وارتبط الانشغال بتقليل التناقض بين الذات الحقيقية والذات الاجتماعيَّة بالتركيز الوقائي، بينما ارتبط الانشغال بتقليل التناقض بين الذات الحقيقية والذات المثالية بتركيز التَّحسين، وتهتم نظرية التركيز التَّنظيمي بالعملية التي ينظم بها الأفراد سلوكهم لتتواءم مع مفهوم الذات والتوجه الذاتي، ويشير التركيز التَّنظيمي إلى العملية التي ينظم بها الأفراد سلوكهم، كما توفر نظرية التركيز التَّنظيمي إطارًا مطورًا لفهم الدوافع والمعتقدات والسلوكيات المختلفة بشكل أفضل وتحدد كيفية التنظيم الذاتي للأفراد؛ حيث يوصف التنظيم الذاتي على أنه قدرة الأفراد على توجيه أفعالهم نحو الأهداف والمثل العليا التي تنتج من رغباتهم الشخصيَّة أو توقعات الآخرين، ومساعدة الأفراد على التوافق مع متطلبات المجتمع والبيئة.

ويميز Carver and Scheier (1981) بين نظم التنظيم الذاتي ذات القيم المرجعية الإيجابية مقابل التنظيم الذاتي ذات القيم المرجعية السلبية، فيمتلك التنظيم الذاتي ذات القيم المرجعية الإيجابية حالة نهائية مرغوبة كنقطة مرجعية فيعمل على تقليل التناقض، ويشمل محاولات لتحريك الحالة الذاتية الفعلية المدركة في الوقت الراهن إلى الاقتراب من النقطة المرجعية المرغوبة كلما أمكن ذلك، على عكس التنظيم الذاتي ذات القيم المرجعية السلبية يمتلك

حالة نهائية غير مرغوبة كنقطة مرجعية فيعمل على تضخيم التناقض، ويشمل محاولات لتحريك الحالة الذاتية الفعلية المدركة في الوقت الراهن إلى الابتعاد عن النقطة المرجعية غير المرغوبة كلما أمكن ذلك (في أمينة حسن، ٢٠٢٢، ١٣٦).

ويطلق على الحالات المرجعية المرغوبة في نظرية التناقض الذاتي على أنها موجهات ذاتية، وتتضمن هذه الموجهات الذاتية نوعين: أولهما الموجهات الذاتية المثالية والتي تشير إلى تمثيلات فردية للخصائص التي يرغب الفرد نفسه في امتلاكها بشكل مثالي والمتمثلة في آمال الفرد وطموحاته ورغباته وتطلعاته. ثانيهما الموجهات الذاتية الواجبة والتي تشير إلى تمثيلات للصفات التي يعتقد الفرد أنه ينبغي أن يسعى لامتلاكها فتتضمن معتقدات الفرد عن الواجبات والمسئوليات والالتزامات(Higgins, 1998, 1282)، وتفترض نظرية التناقض الذاتي أن التنظيم الذاتي في علاقته بالمثل العليا متمايز دافعيًّا عن التنظيم الذاتي في علاقته بالواجبات، كما تختلف الاستراتيجيات التي يتمّ اختيارها بناءً على ما إذا كانت الحالة النهائية الموجهة للذات مثالية أو واجبة (سامح حسن، ٢٠٢٠، ١١٥).

لذا تفترض نظرية التركيز التَّنظيمي وجود أسلوبين دافعيين مستقلين للتنظيم (تركيز التَّحسين وتركيز الوقاية) ويتحكم كلا الأسلوبين في كيفية تنظيم الفرد لذاته لتحقيق الأهداف المرغوبة (الإيجابية أو السلبية) والاستراتيجيات التي يختارها وردود أفعاله على النجاح والفشل ويتعلق تركيز التَّحسين بالحساسية لوجود أو غياب النتائج الإيجابية في حين يتعلق تركيز الوقاية بالحساسية لوجود أو غياب النتائج السلبية (Cavallo, 2020, 4351).

يصف **تركيز التَّحسين Promotion** الظروف التي تدفع فيها الحاجات إلى تحسين ونمو الأفراد إلى محاولة التوفيق بين أنفسهم والذات المثالية؛ ممَّا يزيد من أهمية المكاسب المحتملة؛ أي أنها تشير إلى الحالة التي ترتبط بتحقيق الموجه الذاتي المثالي، فيركز فيه الفرد على النمو والتطوير والتحسن والتقدم والرغبة في تحقيق الإنجازات وطموحاته وآماله.

بينما يصف **تركيز الوقاية Prevention** الظروف التي تحفز فيها الحاجات لأمن وسلامة الأفراد نحو السعي إلى نحو التوفيق بين أنفسهم والذات الواجبة؛ ممَّا يزيد من تجنب الخسائر المحتملة؛ أي أنها تشير إلى الحالة التي ترتبط بتحقيق الموجه الذاتي الواجب، فيركز فيه الفرد على الأمن والسلامة ووقاية نفسه من الأخطاء وتجنب الخسائر والرغبة في تنفيذ واجباته ومسؤولياته. ويتوقف تفضيل الأفراد لأسلوب تركيز معين على الحاجات التي يسعون

إلى تلبيتها سواء كانت حاجات النمو أو الأمان وطبيعة الأهداف التي يسعون لتحقيقها سواء كانت تتعلق بالذات المثالية أو الذات الواجبة (Bryant, 2006; Higgins, 1997, 1282).

يضيف Brockner and Higgins (2001, 37) أن البؤر التنظيمية للأفراد تتكون من ثلاثة عوامل تساعد في التمييز بين نوعى التركيز التَّنظيمي، وهذه العوامل هي الحاجات أو الدوافع التي يسعى الأفراد إلى إشباعها، طبيعة المعيار أو الهدف الذي يسعى الأفراد إلى تحقيقه أو مطابقته، والموقف النفسي أو النتائج المهمة للأفراد. بمعنى أن ذوي تركيز التَّحسين الحافز والدافع لديهم هو تحقيق النمو والتقدم والازدهار والذي يدفعهم إلى محاولة جعل أنفسهم متوافقين مع احتياجاتهم وذواتهم المثالية بناءً على آمالهم وأهدافهم وتطلعاتهم؛ ممَّا يزيد من المكاسب المتوقع أن يحققوها شعورهم بنتائج إيجابية، في حين أن ذوي تركيز الوقاية تكون حاجاتهم الأساسية هو تحقيق الأمن والسلامة والتي تدفعهم إلى محاولة المواءمة بين أنفسهم مع ما يجب عليهم فعله بناءً على إحساسهم بالواجب والمسئولية؛ ممَّا قد يزيد من ظهور الخسائر المحتملة والنتائج السلبية التي يجب تجنبها (Brockner, Higgins & Low, 2004, 204).

ينظر Cavallo (2020, 4351) إلى التركيز التَّنظيمي على أنه سمة شخصية ثابتة نسبيًّا تتشكل تدريجيًّا لدى الأفراد خلال فترات النمو وتتطور مع مرورهم بالخبرات الحياتية المختلفة، وتتوقف على اهتماماتهم، فإذا كانت اهتمامات الفرد بتحسين أدائه وسلوكه والتطور أكبر من اهتماماته بالوقاية فيكون في هذه الحالة التركيز على التَّحسين عند السعي لتحقيق الأهداف، أما إذا كانت سلوكيات الفرد ودوافعه تستند إلى مخاوفه للوقاية أكبر من مخاوفه الخاصة بالتحسين فيكون التركيز على الوقاية عند السعي لتحقيق الأهداف. ويرى Johnson et al (2015, 1503) أنه بالرغم من اعتبار أسلوب التركيز التَّنظيمي سمة شخصية فإنه أيضًا يُعتبر موقفيًّا؛ بمعنى أنه قد يعدل الفرد الأسلوب الذي يتبناه أثناء السعي لتحقيق هدفه للتكيف مع التغييرات البيئية والشخصية؛ لذلك فقد تؤدي التغييرات التي قد تطرأ إلى تغير حالة التركيز التَّنظيمي للفرد.

كما أشار سامح حسن (٢٠٢٠، ٩٢) إلى التركيز التَّنظيمي بأنه: الطريقة التي ينظم بها الفرد سلوكه حتى يتلاءم مع الموجهات الذاتية (المثالية أو الواجبة) رغبة في الاقتراب من المخرجات المرغوبة أو تجنب المخرجات غير المرغوبة، ويتضمن تركيز التَّحسين الذي يُشير إلى تركيز الفرد على التطور والتقدم والتحسين ومحاولة التوفيق بين سلوكه والذات المثالية رغبة

في الإنجاز وتحقيق الطموحات والآمال، وتركيز الوقاية الذي يُشير إلى تركيز الفرد على الأمن والسلامة ومحاولة التوفيق بين سلوكه والذات الواجبة رغبة في تنفيذ الواجبات والمسؤوليات وتجنب الخسائر والإخفاقات.

ويذكر Cui and Ye (2017, 838) التركيز التَّنظيمي طبيعته إما مزمنة أو ظرفية، فالتركيز التَّنظيمي المزمن هو نوع من النزعة الشخصيَّة طويلة المدى التي تتشكل تدريجيًّا أثناء عملية النمو، فهو ميل ثابت يتأثر بأسلوب الأبوين في عملية نمو الفرد، فالآباء الذين أولوا اهتمامًا أكبر لتنمية الاحتياجات اللازمة لنمو الأطفال ويميلون إلى تنمية روح المبادرة والاستقلالية لدى أبنائهم يتشكل لدى أبنائهم تركيز التَّحسين، في حين أن الآباء الذين أولوا اهتمامًا أكبر بحماية أبنائهم من الأذى فيميلون إلى وضع شعور أعلى بالأمان والمسئولية فيتشكل لدى أبنائهم تركيز الوقاية، بينما التركيز التَّنظيمي الظرفي فهو نوع من النزعة الشخصيَّة قصيرة المدى تنجم عن موقف محدد أو مهمة محددة، فالحوافز الظرفية التي تؤكد الحاجة إلى النمو وتحقيق المثل الأعلى والفوائد المحتملة هي التي تحفز تركيز التَّحسين، في حين أن الحوافز الظرفية التي تؤكد احتياجات السلامة والتزامات الأداء والخسائر المحتملة فذلك يحفز تركيز الوقاية؛ أي أن التركيز التَّنظيمي للفرد قد يتأثر بتاريخ التنظيم الذاتي للفرد منذ طفولته وحينئذ يكون سمة شخصية طويلة المدى، كما يتأثر أيضًا بالوضع الحالي أو المهمة الحالية وحينئذ يكون توجهًا تحفيزيًّا مؤقتًا.

تُعد هذه التركيزات التنظيمية منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض ولا يتمّ النظر إليهما على أنها مفاهيم ثنائية القطب؛ حيث إنَّ إمكانية تحقيق الموجهات الذاتية المثالية والواجبة في نفس الوقت، كما يُمكن لإحدى هذه الأنماط أن تتفوق على الأخرى ويكون لدى الفرد تركيزًا أعلى وأكثر قوة من الأخرى (Krishna, 2017)، كما يُمكن أن يكون لدى الأفراد مستويات مرتفعة في كلٍّ من تركيزي التَّحسين والوقاية أو مستويات منخفضة في كلٍّ منهما، أو يسيطر أحدهما على الآخر(Keller, Mayo, Greifeneder& Pfattheicher, 2015, 3))، وكلما كان التركيز التَّنظيمي مرتفعًا كانت الاستجابات الانفعالية أكثر ارتباطًا بالتطابق أو عدم التطابق مع الموجه الذاتي ذي الصلة؛ أي أنه كلما ازدادت مستويات التركيز التنظيمي تحسنت حالته الانفعالية واقترب أكثر من الحالة النهائية التي يسعى إليها، فهي حالة شعورية واعية يعتمد عليها الفرد لتحقيق الموجهات الذاتية (المثالية والواجبة) التي يسعى إلى تحقيقها، والموجه

الذاتي المثالي يسعى الفرد من خلاله إلى تفعيل استراتيجياته نحو الإقدام وتحقيق الحالة النهائية الإيجابية، في حين الموجه الذاتي الواجب يسعى الفرد من خلاله إلى تفعيل الاستراتيجيات نحو التجنب، والابتعاد عن الحالة النهائية السلبية (Krishna, 2017).

ممَّا سبق يُمكن للباحثتيْن تعريف التركيز التَّنظيمي بأنه: الطريقة التي يستخدمها الفرد في المهام المختلفة وسعيه نحو تحقيق الأهداف، وتتغير تبعًا لمتطلبات المهمة التي يواجهها، وتتضمن نوعين: الأول هو تركيز التَّحسين ويرتبط بالسعي نحو الوصول إلى الحالة النهائية الإيجابية ويؤكِّد النمو والتطور والتحسين والآمال والتطلعات والمثل العليا والحساسية لوجود أو غياب النواتج الإيجابية من خلال الإنجاز دون النظر للخسائر المحتملة، أما الثاني فهو تركيز الوقاية ويرتبط بالسعي لتجنب وتفادي الحالة النهائية السلبية ويؤكِّد الأمن والسلامة والواجب والمسئولية والالتزام والمحافظة على الذات والحساسية لوجود أو غياب النتائج السلبية؛ ممَّا يجعلهم أكثر حذرًا لتجنب الخسارة وتقليل المخاطر حتى لو تمَّ التخلي عن التطور والنمو.

ويتسم ذوو تركيز التَّحسين أنهم أكثر استعدادًا لقبول اختيارات ومسارات عمل جديدة وتحملًا للمخاطر، ويسعون لتضمين أكبر عدد ممكن من الاختيارات لتحقيق الأهداف؛ حيث يتسمون بالاهتمام بالتقدم والتطور والكفاح من أجل تحقيق الآمال والرغبات والطموحات من خلال الإنجاز دون النظر إلى الخسائر المحتملة، ويتمّ المواءمة بين الذات الفعلية بما تتضمنه من تصورات ذاتية والذات المثالية فيسود الشغف والحماس لديهم، بالإضافة إلى أنهم مدفوعين إلى الانخراط والاندماج النشط في العمل بما يتضمنه من تجاوز التوقعات واستكشاف البدائل والتجريب وتحمل المخاطر، وإجراءات المهمة، ومساعدة أعضاء الفريق في العمل، والاهتمام باحتياجاتهم والمشاركة فيها، ويفضلون المخاطر على السلامة أثناء السعي لتحقيق الأهداف (Wallace, Butts, Johnson, Stevens & Smith, 2016, 984; Kumar, 2016, 987.

لذا يتميز الطلبة ذوو تركيز التَّحسين بالاهتمام بتحقيق المكاسب والسعي الدائم إلى تذكر الآثار الإيجابية للمواقف الإيجابية أو السلبية الماضية المخزنة في الذاكرة الانفعالية، كما يميلون إلى الاهتمام بالتقدم وتحقيق النمو وعدم التركيز على النتائج السلبية والتخلي عن المخاوف والمغامرة والمخاطرة، وينظرون إلى الأهداف على أنها مثل عليا أو تطلعات يأملون إلى تحقيقها ويسعون للاقتراب من النتائج الإيجابية وتجنب الانسحاب، فذوو تركيز التَّحسين يحاولون التركيز على الحالة النهائية الإيجابية والوصول إلى منطقة يشعرون فيها بالسعادة،

ويتميزون بالتركيز على أهداف طويلة المدى، كما يتسمون بالعمل الدؤوب لتحقيق إنجازات جديدة والمحافظة على الإنجازات الحالية، والمثابرة على الأداء وتكثيف الجهود لإنجاز المهمات ويسعون للحصول على التعزيزات المادية والرمزية، ولديهم حساسية أكبر نحو الأحداث التي ينتج عنها مكاسب جديدة وتحسين الروابط الشخصيَّة مع الآخرين والعلاقات الاجتماعيَّة (Cavallo, 2020, 4351).

وأوضح كلٌّ من Tan, Liew and Gan (2020, 38) أن الطلبة ذوي تركيز التَّحسين يميلون إلى أداء المهام التي تتضمن تحديات ويتعاملون معها على أنها فرص تعزز تحقيق أهداف التطور والنمو، ولديهم دافع قوة لأداء المهام الأكاديميَّة، كما يميلون إلى الوصول إلى شخصية مثالية من أجل توجيه أفعالهم نحو الهدف المحدد؛ ممَّا يدفعهم إلى تحقيق الإنجازات في النجاح، وينخرطون في استراتيجية الشغف عند الاقتراب من أداء مهمة جديدة، ويتوافر لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية ممَّا يجعلهم يشعرون بالثقة في قدراتهم ومهاراتهم. بالإضافة إلى أن تركيز التَّحسين لديهم يرتبط إيجابيًّا بالإبداع فهو يزيد من حثّ الأفراد على البحث عن مزيد من الحلول أثناء حل المشكلات؛ وبالتالي تحسين طلاقة توليد الأفكار؛ ومن ثمَّ زيادة التفكير الإبداعي لديهم (Wang, Cui, Wang, Wang, Du& Luo, 2021, 2). وفي هذا الإطار أظهرت نتائج دراسة Wang et al (2021) أن تركيز التَّحسين يؤثر إيجابيًّا على إبداع الأفراد، في حين أشارت نتائج دراسة Luo, Xin, Li and Yu (2021) أن تركيز التَّحسين وتركيز الوقاية كلاهما يؤثر إيجابيًّا في إبداع الأفراد إلا أن تركيز التَّحسين يؤثر بشكل أكبر في الإبداع مقارنةً بتركيز الوقاية.

أشار كلٌّ من Deng, Lei, Guo, Li, Ge and Hu (2022, 708) أن الطلبة ذوي تركيز التَّحسين يسعون إلى بذل المزيد من الجهد للبحث عن المزيد من المعلومات الدراسية والدورات التدريبية عبر الإنترنت لتحقيق النجاح، فيقبلون على تعلم المزيد من المهارات لرفع المستوى الأكاديمي ويقبلون على أداء المهام والأنشطة الأكاديميَّة في التعلُّم الإلكتروني، فلديهم نشاط وحافز للبحث عن فرص التعلُّم والنجاح ولا ينظرون إلى مواقف التعلُّم التي تتضمن الفشل، فيميلون دائمًا للبحث عن حلول للصعوبات والمشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية لتحويل المواقف السلبية إلى فرص للتطور والنمو. كما يسهم تركيز التَّحسين في خفض قلق الطلاب نحو التعلُّم وزيادة التركيز المعنى بالإنجازات (Jiang& Papi, 2021, 28)، وفي إطار هذا هدفت دراسة هناء محمد ورانيا محمد (٢٠٢٢) إلى دراسة مدى إسهام

التركيز التَّنظيمي (التَّحسين والوقاية) في التنبؤ بالاندماج في التعلُّم الإلكتروني لدى عينة مكونة من (٣٣٩) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى إسهام تركيز التَّحسين في التنبؤ بالاندماج في التعلُّم الإلكتروني والإقبال عليها.

وعلى الجانب الآخر يميل ذوو تركيز الوقاية إلى تفضيل اختيارات الوضع الراهن واتخاذ قرارات أكثر تحفظًا وهم أكثر مقاومة لمحاولات الإقناع، ويميلون إلى تجنب عدم التطابق مع أهدافهم؛ ممَّا يجعلهم أكثر حذرًا ويفكرون بشكل أكثر تقيدًا في الاختيارات الملائمة بشكل واضح Kumar (2016) فهم يتسمون بالاهتمام بالأمن والسلامة وتنفيذ الواجبات والمسؤوليات ويكافحون من أجل الأهداف باستخدام دليل الذات– الواجب والتي تتضمن الأهداف التي يجب تحقيقها فهم يسعون جاهدين لتجنب الخسارة وعدم المخاطر حتى لو تمَّ التخلي عن التطور والنمو، فالوقائيون يحاولون التركيز على الحالة النهائية والوصول إلى منطقة يشعرون فيها بالاستقرار والأمان بصرف النظر عن النتائج التي قد تكون سلبية، يقومون بالأعمال الروتينية والمتكررة ويكونون انطباعات عالية للحفاظ على الأمن والسلامة ولا يهمهم المكاسب والتقدم، بل يفضلون الجانب المتوسط والمعتدل للحفاظ على ما لديه حتى لا يفقد ما تمَّ تحقيقه (Cavallo, 2020, 4351)؛ حيث تتضمن تركيز الوقاية جعل الذات الفعلية تتماشى مع ما يجب على الفرد القيام به؛ أي الوفاء بواجبات الفرد ومسؤولياته والرغبة في تجنب الخسائر؛ حيث يفضلون السلامة على المخاطر أثناء السعي لتحقيق الأهداف (Keller, et al., 2015, 3)، ويميل الأفراد ذوو تركيز الوقاية إلى تضخيم التناقض بين ذواتهم والذات المثالية لتجنب الحالات النهائية غير المرغوبة حيث يتوقعون الألم؛ لذلك يستخدمون وسائل مرتبطة بالحذر أثناء السعي نحو الهدف، وينظرون إلى النتائج على أنها إما أن تكون خسائر أو عدم خسائر (سامح حسن، ٢٠٢٠، ١١٧).

كما يميل الأفراد ذوو تركيز الوقاية نحو عدم وقوع الخسائر ويتجنبون أخطاء الواجبات التي تحدث كنتيجة لفعل تمَّ اتخاذه، وأن الحرص على الحفاظ على الوضع الراهن يشعرهم بالسرور، بينما يشعرون بالألم عندما تحدث الخسائر، ويرتبط النجاح في تحقيق الأهداف حين يكون لديهم الشعور بالسكون والهدوء والصفاء، بينما يرتبط الفشل في تحقيقها بالشعور بالإثارة والإحباط والقلق(Baas et al, 2008, 802; Johnson et al, 2015, 1503)؛ لذا يرتبط تركيز الوقاية بالسلوكيات التي تقلل من احتمالية الفشل مثل الإذعان والامتثال وأداء المهمة

دون إضافة أو إبداع وتجديد (Waterwall, 2017).

ويشعر الطلبة ذوو تركيز الوقاية بالقلق عند الإقبال على مهام جديدة تتضمن تحديات وصعوبات، وينصب تركيزهم على ما يجب عليهم فعله؛ أي تصور ما يريده الآخرون لتنفيذه ويعتبرونه كواجب ومسؤولية والتزام؛ لذلك يوجه سلوكه نحو الهدف، فيميلون إلى تبني استراتيجية اليقظة عند السعي وراء تحقيق الأهداف (Tan et al, 2020, 38)، فينظرون إلى استخدام الإنترنت على أنه غير مناسب لهم لإتمام عملية التعلُّم، وأنهم غير قادرين على التعامل مع المهام الأكاديميَّة عبر الإنترنت لشعورهم بالقلق نحو التغيير والتطوير، وينخفض مستوى الكفاءة الذاتية لديهم فمعتقداتهم حول قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم متدنية، ويركزون على الانفعالات الأكاديميَّة السلبية والتركيز على مواقف التعلُّم التي تتضمن الفشل والسلبية؛ أي لديهم مقاومة لكلِّ ما هو جديد، كما يرتفع لديهم مستوى العبء المعرفي ممَّا يعيق المعالجة المعرفية لديهم ويؤثر بالسلب على عملية تعلمهم، بالإضافة إلى انشغالهم المفرط بالمهام والمسؤوليات الأكاديميَّة (Deng et al, 2022, 708).

كما يُشير Jiang and Papi (2022, 28) أن الأفراد ذوي التركيزات التنظيمية المختلفة يظهرون ميولًا استراتيجية مختلفة في سعيهم لتحقيق الهدف، فذوو تركيز التَّحسين يميلون نحو الشغف واستغلال الفرص يهدف تعظيم فرص التقدم والتطور، في حين يتبع ذوو تركيز الوقاية استراتيجية اليقظة لتقليل فرص الفشل، بالإضافة إلى أن ذوي التركيزات التنظيمية المختلفة يواجهون مشاعر مختلفة والتي قد تحفزهم أو تعيقهم لتحقيق الأهداف، فيشعر الأفراد ذوو تركيز التَّحسين بالسعادة والبهجة عندما ينجحون في الاقتراب من النتائج الإيجابية ويشعرون بالحزن والاكتئاب عندما يفشلون في الاقتراب من النتائج الإيجابية، في حين يشعر ذوو تركيز الوقاية بالهدوء عندما ينجحون في تجنب النتائج السلبية ويشعرون بالقلق عندما يفشلون في تجنب النتائج السلبية.

يُوضح Sassenberg and Vliek (2019, 54) نظرية التركيز التَّنظيمي في الجدول التالي

نظرية التركيز التَّنظيمي

السوابق	استراتيجيات التنظيم الذاتي	اللواحق
تركيز التَّحسين		

➢ السعي وراء المثل العليا. ➢ تأكيد البيئة على المكاسب. ➢ المعاملة الوالدية معززة وداعمة. ➢ الاستقلالية.	➢ الاستراتيجية: المخاطرة. ➢ طريقة السعي: الشغف (استغلال الفرص). ➢ الأحداث: المكاسب مقابل عدم المكاسب.	➢ البهجة في حالة النجاح مقابل الإحباط في حالة الفشل. ➢ التفاؤل. ➢ الأداء الإبداعي. ➢ الأداء التفاوضي وتبني وجهة نظر.
تركيز الوقاية		
➢ السعي وراء الالتزامات والواجبات. ➢ تأكيد البيئة على الخسائر. ➢ معاملة والدية عقابية وناقدة. ➢ الاعتمادية.	➢ الاستراتيجية: الدفاعية. ➢ طريقة السعي: اليقظة (تجنب الأخطاء). ➢ الأحداث: عدم الخسائر مقابل الخسائر.	➢ الهدوء في حالة النجاح مقابل الزعر في حالة الفشل. ➢ مقاومة التغيير. ➢ الأداء التحليلي. ➢ التحيزات المحافظة.

ويلخص سامح حسن (٢٠٢٠، ١١٨- ١١٩) المخرجات التي يرتبط بها كلٌّ من تركيز التَّحسين وتركيز الوقاية؛ حيث يرتبط تركيز التَّحسين في وجود حساسية خاصة لوجود أو عدم وجود نتائج إيجابية، وتطبيق وسائل استراتيجية الحماس لضمان تحقيق النجاح وتجنب أخطاء التجاوز أو الإهمال، والسعي المتحمس والطموح للوصول إلى تطلعات الفرد، ومشارع البهجة والاكتئاب كاستجابة للأحداث الإيجابية والسلبية، في حين يرتبط تركيز الوقاية في وجود حساسية خاصة في وجود أو غياب المخرجات

السلبية، وتطبيق وسائل استراتيجية اليقظة والحذر لضمان حالات الرفض الصحيح وتجنب أخطاء الواجبات، وتوجه دفاعي في السعي لتحقيق الحد الأدنى من الأهداف، وانفعال الهدوء والإثارة كاستجابة للأحداث الإيجابية والسلبية.

ثالثًا: الهويَّة الأخلاقيَّة

الهويَّة الأخلاقيَّة من الصفات الفردية المستقرة التي تتحدد من خلال مجموعة من القيم والسمات والمخططات الأخلاقيَّة التي يمتلكها الفرد وتقوم بتحديد وتوجيه سلوكه، وتعرف بأنَّها: عملية التنظيم الذاتي التي تحفز الأفراد على التصرف الأخلاقي، فهي الصورة الذهنية التي يمتلكها الفرد حول طبيعة شخصيته الأخلاقيَّة؛ لذا يُمكن اعتبار الهويَّة الأخلاقيَّة أحد جوانب الهويَّة التي ترتبط بالمعايير والقيم الأخلاقيَّة، فهي تمثل المخطط الذاتي الذي يتمحور حول مجموعة من السمات الأخلاقيَّة؛ أي أنه يعني تصور الذات المنظم حول مجموعة السمات الأخلاقيَّة، فتشير إلى الدرجة التي يُعتبر بها الأفراد كونهم أخلاقيين هو جزء من مفهومهم الذاتي (Aquino & Reed, 2002, 1424).

وأشار إليها Hart, Atkins and Ford (1998) بأنَّها: التزامات الفرد التي تتوافق مع مشاعره فيقوم بالسلوكيات التي تعزز الصحة العقلية والجسدية للآخرين وحمايتها واستخدامها في اتخاذ قراراتهم واختياراتهم (in: MH, Hayjneh& Melhem, 2019, 224)، في حين يعرفها Reynolds & Ceranic (2007, 1610) بأنَّها: آلية لتنظيم الذات من خلال وضع مجموعة من المعايير التي يستخدمها الفرد في سلوكياته؛ حيث تحفز وتدعم السلوكيات التي توصف بأنَّها أخلاقيَّة.

ويعرف Glenn, Koleva, Iyer, Graham and Ditto (2010, 497) بأنَّها: مفاهيم المعايير والقيم التي يعتقد بها الفرد في حياته ويحاول التقيد بها بحيث تصبح من أهم موجهات السلوك لديه.

كما يُعبر Hardy, Walker, Olsen, Woodbury and Hickman (2014, 45) عن الهويَّة الأخلاقيَّة بأنَّها:الدرجة التي تكون فيها الأخلاق مهمة لسلوكيات الفرد. وتعزز الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة إمكانية الفرد للوصول للمخططات والأبنية الذهنية التي توجه التنظيم الذاتي وتعزز السلوك الأخلاقي لديه؛ بمعنى إذا شعر الأفراد أن القيم الأخلاقيَّة مثل الصدق والرحمة والعدالة والكرم هي قيم أساسية لتحديد هويته فسيكون ذلك مؤشرًا على أنه يمتلك مستوى عاليًا من الهويَّة الأخلاقيَّة وسيكون مؤشرًا واضحًا للانخراط في هذه القيم والسلوكيات الأخلاقيَّة.

فهي المخطط الذي يتألف من شبكة من العلاقات بين السمات الأخلاقيَّة كالعدالة والطيبة والتعاطف والتي ترتبط بعضها مع بعض ومع الأهداف الأخلاقيَّة والمخططات السلوكية الأخرى؛ لذا فالهوية الأخلاقيَّة تمثيل ذهني للشخصية يؤمن به الفرد وقد يعمل على ممارسته (Leavitt, Zhu& Aquino, 2015, 787).

كما تُعرف الهويَّة الأخلاقيَّة بأنَّها: "مخطط ذاتي منظم حول مجموعة من السمات الأخلاقيَّة (على سبيل المثال، عادلة وصادقة ولطيفة) – السمات التي تتبادر إلى أذهان الناس عادة عندما يُسألون عما يعنيه أن تكون أخلاقيًا (Reed et al., 2016, 437).

ويعكس مفهوم الهويَّة الأخلاقيَّة عن مدى رؤية الفرد للمكونات المختلفة لهويته على أنها أخلاقيَّة كالأهداف والفضائل والقيم، فعندما تكون هذه المكونات مهمة لهويته فسيعمل ذلك على تحفيزه للتصرف بما يتوافق مع شعوره الأخلاقي بداخله (Vitell et al, 2019, 149)، ويذكر Bjarehed et al (2019, 9579) بأنَّها تقييم لفضائل الفرد التي تربط الإدراك الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي وتعززه.

ويركز الأفراد الذين يوصفون بأنَّ لديهم هوية أخلاقيَّة مرتفعة على الأفعال الأخلاقيَّة وعلى التفكير الأخلاقي؛ لذلك يكون لديهم مستويات مرتفعة من الوعي الأخلاقي بالآثار الأخلاقيَّة المترتبة على المواقف المختلفة (Wang, Long, Zhang & He, 2018, 474).

خلصت سلوى عبد المحسن (٢٠١٩، ٨) إلى أن الهويَّة الأخلاقيَّة أحد المفاهيم التي تصور مقدار الالتزام بالمبادئ الأخلاقيَّة مرتبطة بسمات أخلاقيَّة يتمّ استثارتها من خلال مجموعة فرعية من السمات المرتبطة بالمفهوم الذاتي للأخلاق عند الفرد، إلا أنها ليست سمة شخصية، ولكنها تعكس جزئيًّا الاتساق مع الذات؛ ممَّا يجعلها حلقة الوصل بين الأهداف الأخلاقيَّة والسلوك.

شبه كلٌّ من Xu and Ma (2016, 547) الفرد الذي لديه مأزق أخلاقي بالشخص الذي يقود السيارة؛ حيث تمثل الهويَّة الأخلاقيَّة دواسة البنزين التي تمد السيارة بالطاقة، في حين تمثل الأحكام الأخلاقيَّة عجل السيارة الذي يتحكم في توجيه السيارة؛ حيث يحتاج الفرد لكلٍّ من الطاقة المحركة والقوة الموجهة حتى يتمكن من الوصول إلى المكان الصحيح من الناحية الأخلاقيَّة؛ حيث يمتلك الأفراد ذوو الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة تجارب ثرية في ممارسة نموذج القيم الأخلاقيَّة؛ حيث يتمّ استدعاء تلك القيم الأخلاقيَّة عند حل المشكلات التي تتطلب أحكامًا أخلاقيَّة بشكل غير مباشر، كما أن حسهم الأخلاقي يجعلهم يقومون بسلوك أخلاقي عند الوقوع في أي مأزق أخلاقي. فالأفراد ذوو الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة لديهم الدافع للتصرف بشكل أخلاقي لمواءمة مفهومهم الذاتي مع سلوكهم الأخلاقي ويكونون أقل انخراطًا في السلوكيات غير الأخلاقيَّة، فالمعايير الأخلاقيَّة التي يحملها الأفراد ذوو الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة تمكنهم من التعرف على السلوك غير الأخلاقي ومقاومته، أما منخفضو الهويَّة الأخلاقيَّة فيكونون أقل قدرة على مقاومة السلوكيات غير الأخلاقيَّة والتي يرونها مبررًا مناسبًا لسلوكياتهم أو الطريقة الوحيدة لتحقيق أهدافهم (Aquino & Reed, 2002, 1424- 126).

اهتم علماء النفس بدراسة السلوك الأخلاقي من خلال نموذجين، هما: نموذج علم النفس المعرفي والذي تناول دراسة الاستدلال الأخلاقي والنموذج الاجتماعي المعرفي والذي تناول دراسة آليات التنظيم الذاتي (MH, et al.,, 2019, 223). ويُعد Blasi (1983) من العلماء الذين فسروا الهويَّة الأخلاقيَّة في نظريته المعروفة باسم النموذج الذاتي للروابط بين الحكم الأخلاقي والفعل كما شرح في نموذجه كيف تحفز الهويَّة الأفعال الأخلاقيَّة، فيرى أن

المسؤول عن الأفعال الأخلاقيَّة هي الأحكام الأخلاقيَّة، فينظر الفرد إلى الفعل ليس فقط على أنه أخلاقي، ولكنه يعتقد أنه مسؤول عن فعله، فعندما تتركز هوية الفرد على القيم والأخلاق ويشعر بأهميتها يكون هذا دافعًا له للتصرف بطريقة تتفق مع نظرته لذاته أن أحكام الفرد الأخلاقيَّة في المواقف المختلفة تتنبأ بسلوكه؛ حيث تعبر هذه الأحكام عن هوية الفرد الأخلاقيَّة من خلال أفعاله وتصرفاته؛ ممَّا يُشير إلى الاتساق الداخلي والخارجي بين أحكامه وأفعاله، فالهوية الأخلاقيَّة تمثل جسرًا بين الحكم الأخلاقي والفعل الأخلاقي ويشرح ذلك بمثال حيث يُحدد الفرد أولًا السلوك الصحيح في موقف ما، ثمَّ يقرر ما إذا كان عليه القيام به أم لا وذلك أن القرار الذي يراه الفرد مناسبًا يعتمد على الدافع من إدراكه وفكرته عن ذاته فإذا كان محافظًا على القيم الأخلاقيَّة وهويته الأخلاقيَّة سوف يتوافق قراره مع فكرته عن ذاته؛ ممَّا يشبع الدافع الأخلاقي الرئيسي لديه (Abbasi-Asl, Hashemi, Kenari& Baezzat, 2019, 2) .

يُشير Blasi (1983) إلى أن الهويَّة الأخلاقيَّة للأفراد تختلف في محتواها من فرد لآخر؛ حيث إنَّ بعض السمات الأخلاقيَّة التي قد تكون محورية لمفهوم الفرد عن ذاته أقوى من سمات أخرى، فقد يرى فرد ما أن العدل هو الأهم في هويته الأخلاقيَّة، في حين قد يرى فرد آخر أن التعاطف هو الأهم في هويته الأخلاقيَّة، وقد يكون هناك عديدٌ من السمات الأخلاقيَّة غير المتداخلة التي تؤلف الهويَّة الأخلاقيَّة الفريدة لكلِّ شخص، إلا أن هناك مجموعة من السمات الأخلاقيَّة المشتركة التي من المحتمل أن تكون مركزية في الهويَّة الأخلاقيَّة لمعظم الأفراد (أحمد محمد وعمر عطا الله وفاتن عبد الرحمن، ٢٠٢٣، ٢١١).

وفي هذا السياق أشار Gu and Neesham (2014, 529) أن الأهمية النسبية للمفهوم الذاتي للأخلاق قد تختلف من فرد لآخر، فالأفراد الذين لديهم هوية أخلاقيَّة مرتفعة يتصورون أن الأخلاق مركزية بالنسبة للمفهوم الذاتي لديهم، في حين أن الأفراد الذين لديهم هوية أخلاقيَّة منخفضة يتصورون أن الأخلاق هامشية بالنسبة للمفهوم الذاتي لديهم.

ويرى Erikson في تفسيره للهوية الأخلاقيَّة وجود تقارب بين الذات والأخلاق؛ حيث إنَّ الأخلاق والهويَّة ضروريتان من أجل تحقيق القوة الأخلاقيَّة، والتي تُعد المعيار الصحيح للهوية؛ أي أن الفرد الأخلاقي يربط بشكل جيد ومثالي بين الهويَّة والأخلاق، فالهوية الأخلاقيَّة هي الهدف الواضح لكلٍّ من نمو الهويَّة ونمو الأخلاق (Bhatti, Arain, Akram Fang& Yasin, 2020, 8).

ينظر الاتجاه المعرفي الاجتماعي إلى الهويَّة الأخلاقيَّة كمخطط للذات الأخلاقيَّة يتألف

من مجموعة مترابطة من السلوكيات والسمات والقيم، ويفترض أن الفرد الذي تكون هويته الأخلاقيَّة واضحة بشكل كبير أمام مفهومه الذاتي فإنه يتصرف بطريقة تتسق مع تصوراته الأخلاقيَّة، فالفرد ذو الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة يمتلك مستوى عاليًا من الاحترام والاهتمام بحقوق ومصالح الآخرين (Smith, Aquino, Koleva, & Graham, 2014, 1555). يحاول الأفراد ذوو الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة إحداث توازن نفسي بعد ممارستهم لسلوك غير أخلاقي؛ حيث إنَّ هذه الممارسة تشعرهم بالتناقض مع معاييرهم الذاتية ويدفعهم الضغط الواقع عليهم إلى محاولة تصحيح وتعديل سلوكياتهم، في حين الأفراد ذوو الهويَّة الأخلاقيَّة المنخفضة يكونون أقل اهتمامًا بتقييم سلوكياتهم في ضوء المعايير الأخلاقيَّة فلا يشعرون بأي تناقض أو ضغط؛ لذلك يكونون أقل حرصًا على تعديل سلوكياتهم بعد ممارستهم لأي فعل غير أخلاقي؛ حيث يتسق هذا مع مبادئهم ونظرتهم لأنفسهم وقد يرونه سلوكًا مشروعًا له أسبابه المنطقية لديهم. (Mulder & Aquino, 2013, 223).

ووفقًا لهذا الإطار فسر Reynolds and Ceranic (2007) الهويَّة الأخلاقيَّة من خلال مبدأ الاتساق، فإذا كانت الهويَّة تلزم الفرد بأن يكون صادقًا مع نفسه فإنه سوف يتصرف بشكل أخلاقي متسق مع هويته؛ ومن ثمَّ فالهوية الأخلاقيَّة المرتفعة تلزم الفرد على التصرف بشكل أخلاقي.

كما أشار Colby and Damon (1992) أن الهويَّة الأخلاقيَّة اتحاد بين الأنظمة الأخلاقيَّة والأنظمة الذاتية وأن ما يُميز الأفراد ذوي الأخلاق عن غيرهم هي الدرجة التي يختبرون بها الاتساق بين حسهم الأخلاقي وأهدافهم الشخصيَّة؛ حيث تستلزم الهويَّة الأخلاقيَّة دوافع ذات صلة بالقوة؛ أي المصلحة الذاتية للفرد وبين المشاركة؛ أي الأخلاق الموجهة نحو الآخرين كونها متكاملة بدلًا من التنافس أو التداخل بعضها مع بعض، وهذا التكامل للأهداف الشخصيَّة والأخلاقيَّة بمثابة مصدر قوي للدوافع والالتزام الأخلاقي (في: أحمد محمد وعمر عطا الله وفاتن عبد الرحمن، ٢٠٢٣، ٢١١).

يرى بعض الباحثين أن السلوك الأخلاقي هو نتيجة لكلٍّ من الحكم الأخلاقي والهويَّة الأخلاقيَّة، وتستخدم الهويَّة الأخلاقيَّة لسد الفجوة بين الأحكام الأخلاقيَّة والسلوك الأخلاقي؛ حيث تعكس الهويَّة الأخلاقيَّة أهمية القيم الأخلاقيَّة لهوية الفرد، فهناك بعض الأفراد تكون المعايير والقيم الأخلاقيَّة بارزة لديهم في أنشطتهم اليومية؛ وذلك لأنَّ الأخلاق متجذرة في جوهرهم وفي ذواتهم، في حين أن هناك أفرادًا آخرين تكون المعايير والقيم الأخلاقيَّة لديهم ليست

بارزة وواضحة لديهم من خلال أنشطتهم اليومية؛ لأنها ليست ضمن مفهومهم الذاتي؛ بمعنى عدم اتساقها مع المواقف المختلفة والمتشابهة (Xu & Ma, 2016, 538).

أبعاد الهويَّة الأخلاقيَّة

أما عن أبعاد الهويَّة الأخلاقيَّة فقد تناولها Aquino and Reed(2002, 1426) في بُعدين: أحدهما خاص ويمثل الجانب الكامن في جوهر الفرد وأطلق عليه الاستدماج **(Internalization)** ويتعلق بدرجة أهمية المبادئ والسمات الأخلاقيَّة بالنسبة للمفهوم الذاتي ويهتم بالجانب الخاص والشخصي من الذات، أما البُعد الثاني عام ويظهر من خلال التصرفات، ويمثل الجانب العلني والصريح وهو التجسيد أو الترميز **(Symbolization)** ويتعلق بدرجة انعكاس تلك السمات على أفعال الفرد أمام العالم؛ حيث يهتم بالجانب الاجتماعي أو الخارجي للذات الأخلاقيَّة، وعليه تعكس الهويَّة الأخلاقيَّة مدى أهمية القيم الأخلاقيَّة ضمن هوية الفرد؛ حيث تكون بارزة في حياة بعض الأفراد وفي أنشطتهم اليومية وضمن مفهومهم الذاتي بسبب استدماج الأخلاقيات في جوهر ذاتهم، بينما تكون غير بارزة لأفراد آخرين (Aquino & Reed, 2002, 1424- 1427).

وقد تحققوا من هذه الأبعاد في دراسة كلٍّ من Resende and Porto(2017) ; MH, et al., (2019) ; Paruzel-Czachura and Blukacz(2021)، وفي هذا الإطار يُشير Olsen and Espevik (2017, 4–5) أن بُعد التجسيد للهوية الأخلاقيَّة يمثل دافعية الفرد لإظهار القيم الأخلاقيَّة بشكل علني حيث لا يكفى أن يكون الفرد أخلاقيًا من الداخل فقط (الاستدماج) ولكن يجب أن يظهر هذا في موقفه الأخلاقي بشكل علني (التجسيد).

أما Black and Reynolds (2016, 82) توصلوا إلى بُعدين الهويَّة الأخلاقيَّة من خلال تطوير مقياس للهوية الأخلاقيَّة: الأول هو الذات الأخلاقيَّة (Moral Self) الذي يُشير إلى مدى الاتساق بين نية الفرد وفعله وسلوكه؛ بمعنى أن تكون سلوكه وتصرفاته معبرة عن نيته ورغبته ومبادئه الأخلاقيَّة، والثاني هو النزاهة الأخلاقيَّة (Moral Integrity) والذي يُشير إلى رغبة الفرد في الاتساق بين نيته وفعله وسلوكه؛ أي أن تكون سلوكيات الفرد وتصرفاته معبرة عن نيته ورغبته الأخلاقيَّة ولا تعارض بينهما؛ أي تناغم واتساق بين ما يقوله الفرد وما يفعله في الواقع، وأكَّد هذه الأبعاد وتحقق منها كل من دراسة

(Segura, Gallardo-Pujol& Feixas (2018); Tissot, Van Hiel, Haerens& Constandt (2023).

رابعًا: قابلية التَّكيف للتعلُّم

يُشير التَّكيف – طبقًا لنظرية التطور المعرفي– إلى العملية التي تتغير فيها الأنماط السلوكية الأساسية للفرد بما يتناسب مع متطلبات البيئة (Xu& Tu, 2023, 586). فهو عملية نفسية يقوم فيها الأفراد بتطوير وضبط أنفسهم للاستجابة بنشاط للتغيرات الحادثة في البيئة؛ ومن ثمَّ تنسيقها والتوازن مع البيئة الخارجية (Li, Huang& Chen, 2023, 753). فقابلية التَّكيف هو قدرة الفرد على التغيير في المواقف الجديدة، وضبط سلوكياته وإدراكه ومشاعره في مواجهة المواقف الداخلية والخارجية الجديدة غير المعروفة (Tan, Wei& Tum, 2023, 80).

وتُعد قابلية التَّكيف للتعلُّم واحدة من المؤشرات المهمة لقياس تأثير تعلم الطلاب، فهو المفتاح لقياس جودة التعلُّم، وقد أظهرت عديدٌ من الدراسات قابلية التَّكيف للتعلُّم الجيدة التي تُعد ضمانًا مهمًّا للطلاب لتحقيق أداء أكاديمي وتعلم أفضل؛ حيث إنَّ قابلية التَّكيف تتنبأ بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي، في حين أن ضعف قابلية التَّكيف للتعلُّم تؤدي إلى نقص الدافع والحافز؛ ومن ثمَّ عدم الاستقرار النفسي وانعدام الثقة والذي بدوره يؤثر في التطور الأكاديمي للطلاب (Cao& Zhu, 2022, 2).

يرى Baker (1985) أن قابلية التَّكيف للتعلُّم هي الاتجاه الإيجابي للفرد نحو تحديد أهداف التعلُّم وإكمال المهام الأكاديميَّة والجهود المبذولة لتلبية الاحتياجات التعليمية والتَّكيف مع بيئة التعلُّم (Tan, et al.,, 2023, 80). وأضاف Gerdes and Mallinckrodt (1994, 282) أن قابلية التَّكيف للتعلُّم لا تتضمن فقط قدرات الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي، ولكن تتضمن أيضًا قدرة الطلاب على ضبط عواملهم النفسية والسلوكية والوجدانية. في حين يعتقد Feng and Li (2002, 44) أن قابلية التَّكيف للتعلُّم هي العملية السلوكية التي يسعى فيها المتعلمون إلى ضبط أنفسهم بشكل مناسب للوصول إلى حالة من التوازن داخل بيئة التعلُّم.

كما أشار Wang (2002) إلى قابلية التَّكيف للتعلُّم بأنَّها: كيفية تكيف الطلاب مع بيئة التعلُّم وتغيير وتعديل خطط التعلُّم وعاداتهم والحالات الخاصة بهم للحفاظ على توافقهم وانسجامهم مع بيئة التعلُّم (in Jiang, 2023, 2). ووصفه Tian (2004) بأنه قدرة المتعلمين على تعديل قدراتهم البدنية والعقلية للحفاظ على التوازن مع البيئة المبنية على تغير حالة التعلُّم من حيث الاتجاه والطريقة والأسلوب (in Zhu, 2014, 232).

يُشير Chen, Wang and Cao (2011, 1532) إلى قابلية التَّكيف للتعلُّم بأنَّها ميل الأفراد للتغلب على الصعوبات المختلفة وتلبية الاحتياجات والتَّكيف مع التغيرات في البيئة في عملية التعلُّم الخاصة بهم من أجل تحقيق إنجازات أكاديمية أفضل. فهو قدرة الأفراد على إجراء التعديلات المناسبة على سلوكياتهم أو إدراكهم أو عواطفهم عند مواجهة حالات شك في عملية التعلُّم .(Martin, Nejad, Colmar& Liem, 2013, 732)

يعبر عنه كلٌّ من Jianhai and Xiaozhao (2014, 2799) بأنه الاتجاه النفسي للمتعلم الذي يسعى من خلاله التغلب على صعوبات عملية التعلُّم والتوافق مع بيئة التعلُّم وذلك للحصول على نتائج التعلُّم الإيجابية، فهو العملية السلوكية التي يقوم بها المتعلم بهدف ضبط ذاته لتحقيق التوازن مع بيئة التعلُّم وفقًا لمتغيراتها، ومن أهم العوامل المؤثرة في قابلية التَّكيف للتعلُّم لدى طلاب الدراسات العليا العوامل الشخصيَّة والعوامل البيئيَّة، وأكدوا في دراستهما أهمية الاهتمام بتنمية وتحسين قابلية التَّكيف للتعلُّم لدى طلاب الدراسات العليا؛ لأنَّ ذلك يعزز من قدرتهم على التعلُّم الذاتي وتنظيم ذواتهم وتعلمهم ووضع أساس جيد لتحقيق أهدافهم التعليمية.

يرى Zhu (2014, 232) أن قابلية التَّكيف للتعلُّم هي الميل إلى التغلب على الصعوبات من أجل تحسين الأداء الأكاديمي. ويتكون من التنظيم الذاتي الذي يتضمن (دافعية التعلُّم والقدرة على التعلُّم وأسلوب التعلُّم) والتَّكيف مع بيئة التعلُّم ويتضمن (طريقة التدريس ومستوى التَّكيف مع البيئة). كما أشار إلى وجود علاقة عكسية بين قابلية التَّكيف للتعلُّم والتسويف الأكاديمي؛ حيث توجد علاقة بين القدرة على التَّكيف الإيجابي للتعلُّم وانخفاض التسويف الأكاديمي، ووجود علاقة بين القدرة على التَّكيف السلبي للتعلُّم وارتفاع التسويف الأكاديمي. ويشير Tian & Lu(2018) أن قابلية التَّكيف للتعلُّم بأنَّها سلوك التعلُّم الذاتي الذي يقوم به الأفراد مع الوعي بالبيئة الداخلية والخارجية أثناء عملية التعلُّم؛ ممَّا يساعد على الحفاظ على علاقة متناغمة وتفاعلية مع البيئة.

ويتفق She, Liang, Jiang and Xing (2023, 1) مع Collie and Martin (2017, 29) في وصفها بناءً على نظرية النمو المعرفي باعتبارها شكلًا من أشكال التنظيم الذاتي في السياقات الصعبة إلى قدرة المتعلمين على تعديل استراتيجيات وسلوكيات التعلُّم الخاصة بهم بشكل فعَّال بناءً على بيئة التعلُّم من حيث المناهج والمعلمين وأساليب التدريس وطرقه لتتوافق الجوانب النفسية والسلوكية لديهم مع بيئة التعلُّم المتغيرة لتحقيق نتائج تعليمية

إيجابية على أساس قاعدة المعرفة الحالية وبنية المعرفة لتنسيق علم النفس والسلوك التعليمي مع بيئة التعلُّم المتغيرة لتحقيق إنجازات تعليمية جيدة.

وفي هذا الإطار يصفه كلٌّ من Ma, Fan, Nie and Jia (2021, 70) بأنه: قدرة الطلاب على ضبط أنفسهم للتغلب على الصعوبات المختلفة وتحقيق نتائج تعليمية أفضل في عملية التعلُّم؛ ممَّا له تأثير مباشر على حماسة التعلُّم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب. فقابلية التَّكيف للتعلُّم كقدرة أو عملية تدريجية تشير إلى قدرة الطلاب على التَّكيف مع بيئة التعلُّم وطرق التعلُّم في العملية التعليمية، وكان هذا الاتجاه في القدرة عبارة عن توليفة بين مجموعة متنوعة من العوامل النفسية. (Ma, Fan, Nie& Jia, 2021, 72).

وعرفها كلٌّ من Jiang and Al-Shaibani(2022, 3) بأنَّها عملية سلوكية تتطلب من المتعلمين التَّكيف مع بيئاتهم التعليمية والاستفادة من قدراتهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم وبالتالي تحقيق نتائج التعلُّم الإيجابية. ويرى Stan, Topala, Necsoi and Cazan (2022, 3) بأنَّها قدرة المتعلم على تغيير استراتيجياته السلوكية من أجل تحقيق نتائج مختلفة بالرغم من عدم تغيير خصائص البيئة، فتشير إلى قدرة المتعلم على إجراء التعديلات المعرفية والوجدانية والسلوكية المناسبة في حالة المواقف الجديدة والغامضة والتي تتنبأ بالنتائج الأكاديميَّة (الدافع والمشاركة) والنتائج غير الأكاديميَّة (احترام الذات والرضا عن الحياة). ويؤكِّد Xu and Tu (2023, 586) بأنَّ قابلية التَّكيف للتعلُّم هي سلوك المتعلمين في التَّكيف الذاتي مع وعيهم بالبيئة الداخلية والخارجية أثناء عملية التعلُّم؛ ممَّا يساعد على الحفاظ على علاقة تفاعلية متناغمة مع البيئة.

وأظهرت نتائج الدراسات أن قابلية التَّكيف للتعلُّم تُعد جزءًا من الجودة النفسية الطلاب واتجاه الفرد لعملية التعلُّم للتغلب على صعوباته وتحقيق أداء تعليمي أفضل؛ حيث يوصف قابلية التَّكيف للتعلُّم بأنَّها جهود المتعلم في التَّكيف الذاتي وتحقيق الانسجام والتوازن بين العوامل البيئية والتعلم الذاتي؛ أي تحقيق التوازن بين العمليات النفسية والسلوكية، ويتضمن مفهوم قابلية التَّكيف للتعلُّم جانبين أحدهما هو قيام المتعلم بشكل فردي بحل صعوبات التعلُّم والحصول على التوازن والذي يعرف باسم تأثير التعلُّم الأفضل، ووفقًا لظروف التعلُّم الخارجية التي جلبتها التقنيات الجديدة مثل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي ووسائل التواصل الاجتماعي واحتياجات تعلمهم المعرفي، فيستطيع المتعلمون توفيق حالاتهم التعليمية النفسية والسلوكية مع

بيئة تعلمهم من خلال علميات التنظيم الذاتي والتي تساعد في تحقيق نتائج تعليمية أفضل؛ لذلك يشمل قابلية التَّكيف للتعلُّم الجوانب النفسية والقدرة على التَّكيف الفسيولوجي والسلوكي) (Liu, 2022, 44- 45.

وتؤكد نظرية النمو المعرفي التي طرحها بياجيه أن الأفراد الذين يتكيفون بشكل كامل مع البيئة الخارجية من خلال الموقف، والتي هي القوة الدافعة لتطوره النفسي، والتَّكيف يتضمن جانبين هما الاستيعاب Assimilation والتوافق Accommodation، ويتضمن الاستيعاب تكامل المعلومات الخارجية والعوامل المرتبطة في البنية المعرفية الحالية للمتعلمين، ويتضمن التوافق تغيير البنية المعرفية للفرد للتكيف مع البيئة الجديدة؛ ممَّا يعني حالة التوازن في البيئة المحيطة بالأفراد من خلال التَّكيف بهاتين الطريقتين (Wang, Liu, Ying& Lin, 2023, 6683).

يظهر الطلاب ذوو المستويات العالية من قابلية التَّكيف للتعلُّم قدرة على تحديد أهداف التعلُّم الخاصة بهم ويضعون الاستراتيجيات المناسبة ويعملون على هيكلة البيئة وإدارة الوقت؛ ممَّا يعزز ثقتهم على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديميَّة (Stan, et al., 2022, 3). وكلما زاد دعم المعلِّمين للطلاب تمكنوا من التَّكيف بشكل أفضل مع تعلمهم، وفي الوقت نفسه تتأثر العلاقة بينهما أيضًا بالشخصية والخصائص الداخلية الأخرى للمتعلم (Chen& Tu, 2019, 1). ويؤكِّد Stan, et al., (2022, 3) أنه يُمكن للمتعلم لكي يتكيف مع التعلُّم يأخذ شكلًا استباقيًّا عندما يتوقع حدوث أي تغييرات في الظروف البيئية ويتخذ الإجراءات الوقائية لضمان هذا التَّكيف.

ويؤكِّد She, et al., (2023, 2) أن المهارات والكفاءات اللازمة لنجاح التعلُّم في السياق الأكاديمي المتغير يتوقف على قدرة الطالب على التعلُّم الذاتي والتَّكيف والتأقلم مع التعلُّم، ويتمتع الطلاب الذين لديهم قدرة مرتفعة من قابلية التَّكيف للتعلُّم بقدرة عالية من المرونة وفقًا للتغيرات في بيئة التعلُّم، كما يمكنهم تنظيم مخططاتهم المعرفية الحالية بفاعلية وتغيير سلوكهم التعليمي لتحقيق التوازن والانسجام. حيث الطلاب ذوو القدرة المرتفعة في قابلية التَّكيف للتعلُّم يغيرون مخططاتهم المعرفية الحالية لاكتساب خطط جديدة أو استيعاب المعاني الجديدة من خلال مخططاتهم المعرفية الموجودة بالفعل؛ وهذا يتيح لهم تحقيق التوازن بسرعة أكبر وخلق مواقف تعلم إيجابية (Wang, et al.,, 2023, 6683- 6683).

أبعاد قابلية التَّكيف للتعلُّم

أما عن أبعاد قابلية التَّكيف للتعلُّم فأشارت نتائج العديد من الدراسات أن أبعاد قابلية التَّكيف للتعلُّم معقدة، وأكَّد كلٌّ من Liu (2022); Feng and Li (2002) على وجود خمسة أبعاد لقابلية التَّكيف للتعلُّم هي (دافعية التعلُّم، والقدرة على التعلُّم، والعوامل البيئية، وطريقة التدريس، والاتجاه نحو التعلُّم)، وقد اعتمدت عديدٌ من الدراسات على مقياس Feng et al., (2006) مثل دراسة Liu, Liu and Yang (2014) ودراسة Zhu (2014) ودراسة (Chen& Tu (2019واعتمدوا على الخمس أبعاد لقابلية التَّكيف للتعلُّم.

في حين أشار Wang (2006) إلى وجود سبعة أبعاد لقابلية التَّكيف للتعلُّم، وهي (الاتجاه نحو التعلُّم، والقدرة على التعلُّم، وتقنية التعلُّم، واستقلالية التعلُّم، وبيئة التعلُّم، وطريقة التدريس، ومحتوى التعلُّم).

كما أشار Martin, Nejad, Colmar and Liem (2012) إلى أربعة أبعاد لقابلية التَّكيف للتعلُّم، وهي (الاستجابة للحداثة والتغيير، والوظائف المعرفية أو السلوكية أو الوجدانية، والتنظيم والتعديل والمراجعة، والهدف أو النتيجة المرجوة)، في حين أشار Wu (2020) إلى تسعة أبعاد، وهي (الاتجاه نحو التعلُّم، والدافعية، وأساليب التعلُّم، ومحو الأمية المعلوماتية، وخبرة المعلم، والدعم الوجداني للمعلم، والدعم المعرفي، وإتقان الذات، وبيئة التعلُّم).

وحديثًا اعتمدت دراسة She, et al., (2023) على مقياس Gao (2019) والذي يتضمن أربعة أبعاد لقابلية التَّكيف للتعلُّم، هم: دافعية التعلُّم ومهارات التعلُّم، وكفاءة التعلُّم ومشكلات التعلُّم.

وفي ضوء ذلك عرفت الباحثتان في الدراسة الحالية قابلية التَّكيف للتعلُّم والتي تشير إلى قدرة الطالب وحرصه على إحداث توازن داخلي وخارجي بين قدراته النفسية والعقلية وبيئة التعلُّم من خلال ضبط عوامله النفسية والسلوكية وتحديد أهدافه، وتعديل خططه واستراتيجيات تعلمه ورغبته في تعلم كل ما هو جديد وزيادة مهاراته وكفاءته؛ لتتناسب وتنسجم مع ظروف البيئة والتقنيات الجديدة (كتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي) في مواقف التعلُّم المختلفة لمواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديميَّة لتحقيق أفضل إنجاز أكاديمي.

ويشمل الأبعاد التالية:

١- **مهارات التعلُّم Learning Skills** هي مجموعة من المهارات والقُدرات التي تُساعد الطلاب على الاستفادة القُصوى من عمليّة التعلُّم. كالتنظيم، وتدوين الملاحظات، والتفكير الناقد، والتنظيم الذاتي.

٢- **كفاءة التعلُّم Learning Efficacy** تُشير إلى درجة ثقة الفرد لتعلم واستخدام مهارات التطبيقات التكنولوجية التي يتمّ تعلمها ذاتيًّا أو في الدورات التدريبية عن تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٣- **الاتجاه نحو التعلُّم Learning Attitude** معتقدات الطالب وإدراكه ومشاعره التي تدور حول استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٤- **الرغبة في التعلُّم (دافعية التعلُّم)Learning Motivation** هي الرغبة التي يمتلكها المتعلم وتدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلُّم بشكل فعَّال واستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٥- **عوامل بيئيَّة Environmental Factors** توفر مجموعة العوامل البيئية التي تشمل عوامل بشرية ومادية تؤثر في فاعلية تعلم واستخدام الطلاب لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي (الدورات المتاحة – الظروف الاقتصادية – العلاقات مع الآخرين، ...)

خامسًا: تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي

نظرًا لأنَّ الذَّكاء الاصطناعي أصبح جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، ونظرًا للتطورات الهائلة التي شهدها مجال الذَّكاء الاصطناعي في مجال التعليم وإمكانية الاعتماد على الخوارزميات والتقنيات الذكية التي تسمح لأجهزة الكمبيوتر والآلات بمحاكاة الإدراك البشري وعمليات صنع القرار لإكمال المهام بنجاح؛ فإنَّ الاستفادة من تطبيقاته أصبحت ضرورة ملحة لمواجهة هذه التطورات الكبيرة في مجال ثورة المعلومات والاتصالات من أجل صنع مستقبل أفضل للأجيال القادمة. لذا فإنَّ الدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي في التعليم يعطي القدرة على مواجهة بعض أكبر التحديات في التعليم اليوم، وابتكار ممارسات التعليم والتعلم، وتسريع التقدم نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة (مجدي صلاح، ٢٠٢١، ١٠٥).

يُعد الذَّكاء الاصطناعي من المصطلحات الحديثة نسبيًّا التي توجه الدول والقطاعات بأهميته، وتسعى البحوث والدراسات في القطاع التعليمي إلى البحث فيه بهدف توظيفه وتطبيقه للاستفادة من مميزاته التي هي في غاية الأهمية والجودة والدقة والسرعة وغيرها؛ ممَّا يسهل الحياة اليومية والعملية التعليمية لجميع أفراد المجتمع. ويشير Verma (2018, 5) إلى الذَّكاء

الاصطناعي بأنه ذلك المجال من علوم الكمبيوتر الذي يعتمد على الآلات الذكية التي تعمل وتعطي ردود فعل مماثلة للبشر، فهو مجموعة من برامج الكمبيوتر التي تقوم بحل المشكلات المعقدة مثل الإنسان؛ حيث يجعل الذَّكاء الاصطناعي عملية التعلُّم أكثر فعالية ويساعد على إنجاز المهام التعليمية بشكل أسرع وأكثر دقة.

عرف كل من رياض زروقى وأميرة فالته (٢٠٢٠، ٢) الذَّكاء الاصطناعي بأنه: العلم الذي يضم كل الخوارزميات والطرق النظرية منها والتطبيقية التي تعني بعملية أخذ القرار بدلًا من الإنسان سواء كان بطريقة كاملة أو جزئية بمعية الإنسان مع القدرة على التأقلم والاقتباس والتنبؤ. كما أشار إليه عصام محمد (٢٠٢٢، ١١٨) بأنه: برامج تتيح للحواسيب القيام بجميع العمليات العقلية خاصة التي تستهدف مستويات التفكير العليا من اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتفكير التباعدي وذلك من خلال محاكاة للعقل البشري. في حين أشار كلٌّ من ناهد منير ومحمد سعيد (٢٠٢٣، ٧٧) بأنَّ الذَّكاء الاصطناعي هو علم تقني جديد يقوم بدراسة وتطوير الأساليب والنظريات والتقنيات وأنظمة التطبيق لمحاكاة وتوسيع الذَّكاء البشري، متضمنًا العديد من المجالات العلمية مثل علوم الكمبيوتر وعلم وظائف الأعضاء والفلسفة والرياضيات وعلم النفس، وتتمثل المهمة الأساسية له في بناء نظام سلوك يمكنه تقليد وظائف الدماغ البشري والتحكم فيه بواسطة نظام كمبيوتر بشري، ويوسع تطبيق هذه التقنية من موارد التعليم ويوفر نظامًا تعليميًّا أكثر تنوعًا.

وفي هذا الإطار، رأى إسماعيل خالد (٢٠٢٣، ٤٠٤) أنه مجال من مجالات علوم الحاسب الآلي وأنظمته قادرة على أداء مهام محددة تحاكي الذَّكاء البشري وسلوكه، وله تطبيقات متعددة في شتى مجالات الحياة وعلومها، ويُمكن توظيف تطبيقاته في مساعدة الباحثين التربويين في الوصول إلى نتائج أكثر دقة وسرعة مع الارتكاز إلى معيار أخلاقي ليلائم الباحثين في الحقل التربوي في المجتمعات العربية والإسلامية. فهو مجموعة من الأنظمة تستند إلى الآلة والخوارزميات المتطورة التي تهدف تطوير القدرة على تنفيذ مجموعة متنوعة من المهام الفكرية والعمليات المنطقية، وتتفاعل هذه الأنظمة مع العنصر البشري والبيئة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (دينا علي، ٢٠٢٣، ١٩).

ويشير خالد أبو بكر (٢٠١٧) أن هناك عديدًا من التطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعي تندرج جميعها ضمن ما يطلق عليه (عائلة الذَّكاء الاصطناعي)، وتشير إلى مجموعة متنوعة

من التطبيقات الجديدة والحالية في الحقول العلمية والنظرية المختلفة، لذلك فطبيعة هذه العائلة مفتوحة وتستقبل أفرادًا جدد وابتكارات ملازمة لاستخدامات غير معروفة سابقًا لتكنولوجيا الذَّكاء الاصطناعي (عبد الرازق مختار وأحمد محمد وأحمد عبد الفتاح، ٢٠٢٣، ١١٧).

كما عرف كلٌّ من شيماء أحمد وإيمان محمد (٢٠٢٠، ٤٧٣) تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في المجال التعليمي بأنَّها: البرامج والتطبيقات التي تقدم للطالب الإرشادات والمساعدات أثناء تعلمه ليصل إلى حد التمكن، وتتميز بقدرتها على توليد وتقديم الاستجابات المناسبة للمستوى التعليمي له، وتتبع مسارات تصفحه وكيفية تنقله داخل البيئة التعليمية أثناء دراسته. كما أشارت إليها دينا علي (٢٠٢٣، ٢٦) بأنَّها: مجموعة من تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في مجال التعليم ومنها الأنظمة الخبيرة والتي تقوم بنقل الخبرة البشرية للحاسب، والمحتوى الذكي وهو إنشاء محتوى رقمي بواسطة الروبوت بنفس مهارة الإنسان، وبيئات التعلُّم التكيفية والتي تهدف تقديم مساحة للتعلُّم تلبي احتياجات لمتعلمين وإتاحة الفرصة للتعلُّم وفقًا لتفضيلات المتعلمين، وإنترنت الأشياء والحوسبة السحابية والذي يقدم مجموعة اتصالات جيدة من خلال أحدث التقنيات السلكية واللاسلكية لتشغيل ومراقبة الأنظمة الإدارية والتعليمية والبحثية المتعددة للجامعة، وبرنامج تمييز الكلام والذي يساعد الطلاب لتحقيق إمكاناتهم الكاملة وذلك بالنسبة للطلاب الذين يعانون من مشكلات الكتابة فيتيح للطلاب التعبير عن أنفسهم ببساطة عن طريق التحدث، وروبورتات الدردشة الذكية والمصممة للمحاكاة الذكية للمحادثات البشرية والتي توفر شكلًا من أشكال التفاعل بين المستخدم والبرنامج وفيها يتمّ التفاعل من خلال النصّ أو الصوت أو كليهما معًا.

وإن كان للذكاء الاصطناعي دورٌ مهمٌّ في كثير من الميادين والمجالات، فإنَّ له دورًا أكثر أهمية في العملية التعليمية والتربوية الحديثة؛ حيث يمثل ضرورة ملحة وأكَّدت الدراسات والأبحاث أهمية تطبيقاته في العملية التربوية؛ ممَّا يحقق العديد من المزايا، منها: تحسين عملية اتخاذ القرار، وتحسين جودة التعليم، وتنمية المهارات الحياتية، وتنمية التحصيل المعرفي والمهارات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس والباحثين (عبد الرازق مختار، ٢٠٢٠، ٢٠٢).

يتمّ توظيف الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي من خلال مجموعة من الأدوات المختلفة، فيمكن من خلاله ترجمة المقالات والنصوص في مختلف اللغات حتى يسهل الاطلاع عليها، وترجمة المقالات والنصوص، فمن خلال ما يعرف بالتعلم الآلي الذي يتعرف على

النصوص باللغة الأصلية، يُمكن اختيار التركيبات واللغة المناسبة بشكل يستوعبه القارئ؛ الأمر الذي يُمكن أن يسهم في توفير الوقت والجهد المبذول في ترجمة العديد من المؤلفات من قبل الباحثين (جمال علي، ٢٠٢٠، ٩).

يتميز الذَّكاء الاصطناعي في البحث التربوي بمجموعة من الخصائص قد لخصها إسماعيل خالد (٢٠٢٣، ٤١١) في إمكانية تمثيل المعرفة بواسطة الرموز، وقابلية التعامل مع المعلومات الناقصة، والقابلية للتعلُّم، واستخدام أسلوب مشابه للأسلوب البشري في حل المشكلات، والتعامل مع الفرضيات بشكل متزامن وبدقة وسرعة عالية، ومعالجة البيانات الرمزية غير الرقمية من خلال عمليات التحليل والمقارنة المنطقية، والقدرة على التفكير والإدراك، ووجود حل متخصص لكلِّ مشكلة ولكل فئة متجانسة من المشكلات، وإثارة أفكار جديدة تؤدي إلى الابتكار، والقدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، والقدرة على التعلُّم من التجارب السابقة واستخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة.

ومن أشهر أدوات وتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي ما يلي:

١- Scite Assistant ويُمكن من خلاله العثور على العديد من المؤلفات ومعرفة مؤلفيها وتفسيرها والاستخراج التلقائي للمعلومات الأساسية من الأبحاث والمؤلفات والمساعدة في تحديد الأبحاث ذات الصلة.

٢- Techxperts موقع يساعد في كتابة الأبحاث من اختيار العنوان إلى الكلمات المفتاحية وتحديد العناوين الفرعية، التعامل مع ملفات البيانات وتحويل الصوت إلى نص

٣- My Wordai موقع كتابة الأبحاث العلمية وجميع فصول رسائل الماجستير والدكتوراة من مقدمة وأهمية وأهداف ومصطلحات البحث بسرعة ودقة ومراجع حقيقية.

٤- Eduwriter للكتابة العلمية وإعادة الصياغة وكتابة النصوص باستخدام APA والمساعدة في اختيار عنوان الرسائل وحساب نِسبة الانتحال العلمي.

٥- Consensus ويُمكن من خلاله العثور على الأوراق البحثية ذات الصلة باستخدام التعلُّم الآلي واستخراج النتائج واستخلاصها مباشرة من البحث العلمي.

٦- Elicit ويُمكن من خلاله العثور والبحث وكتابة المعلومات ذات الصلة دون تطابق تام مع

الكلمات الرئيسة وإنشاء عروض تقديمية للسمينارات والمساعدة في العصف الذهني، وتصنيف النصّ وتلخيصه.

٧- Semantic Scholar ويعمل على تحليل الأوراق البحثية واستخلاص المعلومات المهمة منها، وإصدار التوصيات والبحث في الأعمال ذات الصلة وتحديد اتجاهات البحث الجديدة ومواكبة أحدث التطورات، بالإضافة إلى تنظيم الأوراق في مجلداتٍ مخصصة وإنشاء مجلداتٍ عامةٍ ومشاركتها مع الآخرين.

٨- QuillBot ويعمل على إنشاء محتوى عالي الجودة باستخدام خوارزميات البرمجة اللغوية العصبية وإعادة صياغة النصّ بطريقة أكثر احترافية وتطورًا كما يحسن طلاقة النصّ وقابلية قراءته.

٩- Gradescope ويعمل على تقليل الوقت والجهد اللازمين لتقدير المهام والامتحانات ومشاريع الترميز عن طريق أتمتة العملية وإمكانية فك الشفرة والتعرّف على الكتابة اليدوية، وتزويد الباحثين بتعليقاتٍ متعمّقةٍ من خلال خوارزميات التعلُّم الآلي الخاصة بها والحصول على تحليلاتٍ مفصلّةٍ وإحصائياتٍ لكلِّ سؤالٍ.

١٠- PDF Chat ويعمل على استخراج النصّ تلقائيًّا من ملفات PDF وترجمة اللغات والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمحتوى وتخزين الملفات بشكلٍ سحابيٍّ آمنٍ لا يتمّ مشاركتها أبدًا وتوفير الوقت وتحسين دقة البحث.

١١- ChatGPT ويعمل على إنشاء نص والترجمة إلى اللغات المختلفة والإجابة عن الأسئلة واستنباط الاستنتاجات الفكرية المبنية على براهين وأدلة منطقية واكتشاف الأخطاء اللغوية في النصوص المعروضة من ناحية القواعد الإملائية والنحوية والصرفية. قادر على إعداد البحث بصورة كاملة أو على الأقل يضع هيكلًا للبحث شامل الفصول والأشكال البيانية، وتلخيص الأبحاث تلخيصًا غير مُخل.

١٢- Perplexity ويساعد في الوصول إلى مجموعة كبيرة ومختلفة من المصادر المتنوعة وتقديم قائمة بالمراجع ذات الصلة بموضوع البحث.

١٣- Research Rabbit ويعمل الاستشهادات وإنشاء المراجع والملخصات للأوراق ومساعدة الباحثين على البقاء منظمين، والاستفادة من وقتهم واستخدام الرسوم البيانية كنقاط انطلاقٍ جديدةٍ للبحث بشكلٍ أعمق.

١٤- Gptform لعمل المقاييس باستخدام الذَّكاء الاصطناعي

١٥- Datachat: يستخدم في تحليل البيانات وعمل رسومات بيانية وعمل معادلات انحدارية وعمل تدريب للبيانات، ثمَّ اختبار النماذج على بيانات اختبارية.

وفي إطار هذا أشارت شيرين محمد (٢٠٢٣، ١٠) إلى أن من أهم وأشهر تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي ما يعرف بتقنية Chat GPT وهو اختصار لعبارة Chatbot Generative Pre- Trained وهو برنامج للدردشة ذكي يعتمد على تقنية تعلم على محاكاة العقل البشري في طريقة التفكير وتحليل البيانات، ويُمكن التحدث إليه والدردشة معه كأنه إنسان طبيعي؛ حيث تمَّ تدريبه على بيانات واسعة النطاق تسمح بالتحدث بشكل عقلاني ومنطقي ويعطي معلومات ويجيب عن الأسئلة التي يسأل عنها، كما اكتسبت هذه التقنية كثيرًا من الانتباه في السنوات الأخيرة فهو أكثر الأنظمة التي تمثل اللغة المدربة مسبقًا والأكثر تقدمًا، كما أنه يتميز بالتمثيل الإحصائي للغة يعمل من خلال إنتاج نص موثوق يعتمد على متطلبات المستخدم، كما يستطيع الأشخاص من خلاله أن يكون لديهم القدرة على المعرفة ما إذا كان المقال مكون من ٥٠٠ كلمة قد كتبه بشر أم هو ذكاء اصطناعي بدقة متوسطة تصل إلى ٥٢%، فيتمتع Chat GPT بقدرات رائعة كبديل للوسائل الأخرى مثل الترجمة، وتصنيف النصوص والحوار، وأنظمة الدردشة، وتلخيص المعرفة، والإجابة عن الأسئلة، والكتابة الإبداعية، وكتابة التعليمات البرمجية التلقائية.

لذلك هدفت دراسة شيرين محمد (٢٠٢٣) الكشف عن مدى تقبل الشباب المصري لتقنية Chat GPT وتحديد مدى أهميته بالنسبة لهم وعيوب ومزايا هذا البرنامج من وجهة نظرهم وذلك على عينة مكونة من (١٢١) شابًا ممن لديهم المعرفة بهذه التقنية. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج من أهمها: إنَّ طبيعة المعلومات التي يفضلها المستخدمون عند استخدام تقنية Chat GPT حيث جاء السماح لاختيار المستخدمين ما بين المعلومات التفصيلية والمختصرة في المرتبة الأولى. وتوصلت الدراسة إلى أهم العوامل التي تزيد من فرص

استخدام هذه التقنية منها (إذا حقق الفائدة بشكل فوري من الوصول لمعلومات إضافية) حيث جاء في المرتبة الأولى، ثمَّ جاء في المرتبة الثانية (إذا تمكن المستخدم من استخدام البرنامج بشكل مجاني)، ثمَّ جاء بعد ذلك (إذا كان البرنامج سهل الاستخدام) ثمَّ (إذا وفر البرنامج معلومات منفردة ومتميزة) ثمَّ (إذا وفر مزايا يسهل ملاحظتها عند الاستخدام).

أخلاقيات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي:

من خلال ممَّا سبق عرضه يتأكد الاستفادة الهائلة من تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي المذهلة في البحث العلمي، بل قد يصل إلى عمل بحث علمي كامل بدون تدخل بشري مطلقًا؛ وبهذا يكون التحدي الماثل أمام الباحثين هو الأخلاقيات اللازمة لاستخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، حتى لا يتحول إلى أداة لتنميط الأفكار البحثية وسرقة إبداعات الباحثين وتفريغ الباحث التربوي من المهنية والكفاءة والجدارة. وتسعى الدول جاهدة للحد من الأضرار المرتبطة بالسرقة الأدبية والغش والاستغناء عن العنصر البشري، وتوقف الابتكار والإبداع البشري نتيجة محاكاة تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي للعقل البشري (شيرين محمد، ٢٠٢٣، ١١).

ويشير إسماعيل خالد (٢٠٢٣، ٣٩٥) ضرورة أن يسير الذَّكاء الاصطناعي جنبًا إلى جنب مع تطوير المبادئ الأخلاقيَّة، للتأكد من أن الأفراد الذين سيتخرجون ليصبحوا قادة المستقبل، يقدمون للعالم تقدمًا تكنولوجيًا موازيًا للجانب الإنساني المتمثل في الوعي الأخلاقي بضرورة استخدام هذه التكنولوجيا من أجل الخير الاجتماعي والصالح العام. كما ينبغي وجود جرعة صحية من القيود التنظيمية لمعالجة التحيز في خوارزميات الذَّكاء الاصطناعي بحيث تلتزم الخوارزميات بصورة أوثق بالقيم الاجتماعيَّة، ومع استغراق المجتمعات أكثر وأكثر في هذا المجال ينبغي النظر إلى مسائل حرية التعبير والرقابة والإنصاف وغيرها مع المعايير الأخلاقيَّة.

وتشير الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (٢٠٢٢) إلى أخلاقيات الذَّكاء الاصطناعي بأنَّها: مجموعة من القيم والمبادئ والأساليب لتوجيه السلوك الأخلاقي في تطوير تقنيات الذَّكاء الاصطناعي واستخدامها (إسماعيل خالد، ٢٠٢٣، ٤٠٥).

وتؤكد دينا علي (٢٠٢٣، ٣٢) وجود مجموعة من المخاطر الناتجة عن الذَّكاء الاصطناعي بالرغم من المزايا التي يتمتع بها، ومن هذه المخاطر تقليل التفاعلات الشخصيَّة والإصابة بإدمان الإنترنت، وتهديد الأمان والخصوصية، وارتفاع التكاليف من ناحية التثبيت

والصيانة والإصلاح، والتضليل الإعلامي والابتزاز، وارتفاع معدلات البطالة، واحتمالية الخطأ في البيانات التي تستخدم في البحث العلمي، وفقدان مهارات التفكير الإبداعي في الكتابة العلمية.

ويطرح استخدام الذَّكاء الاصطناعي في مختلف مجالات الحياة تساؤلات أخلاقيَّة حول تطوير نظام ذكاء اصطناعي قادر على التفكير في سياقه الاجتماعي والمعياري، وبحث عواقب المسؤولية الأخلاقيَّة لقراراته، وهل بالإمكان بناء عوامل أخلاقيَّة مصطنعة (Dignum, 2019, 71).

عند استخدام الباحث لمثل هذه التطبيقات فإنه يستبدل نفسه بالتطبيق ليقوم بالنيابة عنه ولا يكون له رأي أو وجهة نظر؛ وفي هذه الحالة لا يكون قد قام بتنمية قدراته البحثية وتطويرها وهو أحد أغراض البحث العلمي من الأساس؛ ولذلك فإنَّ الباحث قد لا يكون له أي مشاركة حقيقية في إعداد البحث العلمي وحتى الآن لا يُوجد أسلوب فعَّال لاكتشاف إعداد المحتوى أهو من قبل الباحث أم من خلال التطبيق؛ ومن هنا تنطلق أخلاقيات استخدام الباحث لهذه التطبيقات في البحث العلمي.

وفي هذا السياق وضع إسماعيل خالد (٢٠٢٣، ٤٢٨) ومحمد حسام وآخرون (٢٠٢٣) دليلًا لأخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي في كتابه ليرشد الباحثين في مجال العلوم التربوية؛ حيث يتضمن هذا الميثاق الأخلاقي أبعادًا عدة مستنبطة من السياق التربوي واستنادًا إلى خصوصية المجتمعات العربية والإسلامية، وتلخصه الباحثتان كالتالي:

١- مراعاة خصوصية الباحثين والمفحوصين: فالأدوات القائمة على الذَّكاء الاصطناعي تطلب من المستخدم تزويد التطبيق بالبيانات حتى تتيح توفير خدمات مقننة، وإذا لم يزود المستخدم بياناته الشخصيَّة فلن يحصل على المميزات التي يحصل عليها المستخدمين الآخرين، ممَّا يشكل ضغطًا من أجل التخلي عن الخصوصية وتزويد المواقع ببيانات شخصية من أجل الراحة؛ لذا يجب وضع بروتوكول حماية دولية لبيانات الباحثين والمستخدمين لأدوات الذَّكاء الاصطناعي في البحث التربوي.

٢- توافر الموثوقية والأمان في استخدام أدوات الذَّكاء الاصطناعي في البحث التربوي: من خلال

إنشاء مراكز بحثية مدعومة بخدمات الذَّكاء الاصطناعي للباحثين والتي توفر أخصائي بيانات ومهندسي برمجة وتوفر برامج حماية وغيرها لضمان الأمان الرقمي.

٣- المؤسسية في استخدام الذَّكاء الاصطناعي: فالاستخدام الفردي لأدوات الذَّكاء الاصطناعي يُمكن أن يوقع الباحثين في مشكلة التمييز العنصري أو نقص المعرفة بالتفاعلات الاجتماعيَّة وما يقف وراء ذلك من دوافع وسلوكيات بشرية؛ وبالتالي فإنَّ الاعتماد على ذاتية الباحث وانفراده بتقرير النتائج المترتبة على البحث والتجميع والتبويب للبيانات عبر خوارزميات الذَّكاء الاصطناعي قد يوقع الباحث في الكثير من الأخطاء؛ لذا يجب عمل بروتوكول تعاون تتبناه الجامعة مع الشركات أو المنصات المتخصصة في البحث التربوي، وتدريب فرق بحثية في تخصصات التربية للفحص المتبادل ومقارنة النتائج ضمانًا للموثوقية، واشتراك المشرفيين الأكاديميين في متابعة الباحثين أثناء مراحل استخدام أدوات الذَّكاء الاصطناعي سواء في الترجمة أو صياغة الفروض والأسئلة البحثية ومنهجية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها، أو مرحلة إعادة الصياغة أو تقليل نِسبة الاقتباس، وآليات الوصول إلى المصادر وقواعد البيانات.

٤- استثمار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في دعم التواصل بين المؤسسات البحثية والمجتمع.

٥- تخطيط البحث التربوي لخدمة المجتمع عن طريق تصميم خريطة للبحوث التربوية للتغلب على الهدر في الأبحاث العلمية وتجنب الارتجال والعشوائية في تناول الموضوع البحثي.

٦- إتقان الباحثين التربويين للمهارات الناعمة وهي المهارات التي لا يُمكن للإنسان الآلي أن يمارسها بتميز مثل الإنسان، ومنها: الإبداع والإتقان والتعاون، والتَّكيف واتخاذ القرار.

٧- توفير التشريعات المنظمة لحقوق وواجبات الباحثين التربويين في استخدام الذَّكاء الاصطناعي.

سادسًا: مبررات العلاقة المفترضة بين متغيرات الدراسة

في إطار العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي يرى Yang and Zhou (2021, 3) أن الأشخاص الاستباقيين يميلون إلى تحدي الوضع الراهن والمبادرة بإدخال التغييرات والبحث عن المزيد من الفرص وتطوير أفكار مبتكرة لإنجاز المهام، كما يعزز

الأشخاص الاستباقيون التأثيرات الإيجابية للضغوط والتحدي، فهم يحددون بنشاط الفرص المتاحة للنمو والتطور من خلال تحدى الضغوط والمثابرة في إيجاد الحلول للتغلب على الصعوبات ومواجهتها خلال سعيهم لتحقيق الأهداف لذلك يرتفع لديهم مستوى تركيز التَّحسين، في حين أن الأفراد الذين يتميزون بشخصية استباقية منخفضة يفضلون الحفاظ على الوضع الراهن بدلًا من المخاطرة بتحديات إضافية أو فرص تطوير؛ لذلك يصعب عليهم تحديد فرص النمو وتوليد التفسيرات الإيجابية وانخفاض مستوى تركيز التَّحسين ويرتفع لديهم مستوى تركيز الوقاية، كما يُمكن للأشخاص الاستباقيين إضعاف التفسيرات السلبية للضغوط التي تعوقه وتفسيرها بشكل إيجابي وتشكيل الموقف بطريقة إيجابية والتغلب على الصعوبات وبنشاط بحيث تتحول إلى ضغوط تحدٍّ والذي بدوره يدعم فرص النمو والتطور ويزيد من احتمالية النجاح؛ ومن ثَمَّ تقليل مستوى تركيز الوقاية لديهم، في حين الأفراد ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة منخفضة المستوى يميلون إلى اتباع العملية التقليدية وغير مستعدين لإجراء أي تغييرات إظهار التفسيرات السلبية للضغوط المعوقة وتشكيل الموقف بطريقة سلبية والذي بدوره يهدد السلامة والأمن بالنسبة لهم، ويزيد من احتمالية الخسارة؛ ومن ثَمَّ يرتفع مستواهم في تركيز الوقاية.

وفي هذا السياق، هدفت دراسة Wan, Qin, Zhou and Wu (2023) معرفة أثر الشخصيَّة الاستباقيَّة على كسر القواعد الاجتماعيَّة للموظفين وبحث دور تركيز التَّحسين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تؤثر إيجابيًّا في تركيز التَّحسين وتزيد من قيمته.

كما هدفت دراسة Waterwall (2019) معرفة العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والسلوك الاستباقي من خلال التركيز التَّنظيمي وذلك على عينة مكونة من (١٨٨) موظفًا. وأظهرت نتائج الدراسة الدور الوسطي للتركيز التَّنظيمي في العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وأداء المهمات والسلوك الاستباقي حيث تؤثر الشخصيَّة الاستباقيَّة على أداء المهمات والسلوك الاستباقي من خلال الدور الوسطي للتركيز التَّنظيمي.

وتناولت دراسة Yang and Zhou (2021) بحث العلاقة بين التركيز التَّنظيمي والشخصية الاستباقيَّة والإبداع والكشف عن الدور الوسطي للتركيز التَّنظيمي والدور المعدل للشخصية الاستباقيَّة وذلك لدى مجموعة من المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أن ضغوط التحدي يُمكن أن تحسن من عملية الإبداع من خلال تحفيز تركيز التَّحسين كما تعزز

الشخصيَّة الاستباقيَّة التأثير الإيجابي لضغوط التحدي على الإبداع، في حين أن الضغوط المعيقة تقلل من التفاعل والإبداع من خلال تركيز الوقاية.

ويؤكِّد كلٌّ من Shabbir and Ali (2021, 162- 163) أن الأفراد ذوي تركيز التَّحسين يركزون على الجوانب التحفيزية المرتبطة بالتقدم والنمو وذلك من خلال إظهار الفوائد والمكاسب المتوقع تحقيقها فيسعون إلى تحقيق الذات المثالية من خلال تطلعاتهم وآمالهم فيميلون إلى التركيز على احتمالات التقدم والتطور والنمو؛ لذا يحاولون استغلال النتائج الإيجابية وتعظيمها، بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى مواجهة رغباتهم في التقدم واستخدام استراتيجيات إيجابية لتحقيق الأهداف التنظيمية لديهم، ومن جانب آخر يسعى الأشخاص الاستباقيون بقوة إلى إيجاد الفرص الجديدة واتخاذ إجراءات أكثر فاعلية لإحداث التغيير المطلوب في البيئة، فلديهم ميل ثابت نسبيًّا لتحمل المخاطر والتحديات وتمكنهم تصرفاتهم الشخصيَّة وسلوكياتهم الاستباقيَّة المتميزة من تحديد الفرص وتنمية الأفكار الإبداعية لإنجاز المهام؛ وهنا يأتي دور تركيز التَّحسين الذي يركز على إضافة احتمالات تحقيق الفرد للتقدم والتطور والنمو ومحاولة استغلال النتائج الإيجابية ومن ثمَّ يؤدي إلى إبداعهم، وفي إطار هذا هدفت دراستهم معرفة أثر الشخصيَّة الاستباقيَّة على إبداع الموظفين من خلال الدور المعدل لتركيز التَّحسين، وذلك على عينة مكونة من (٤٥٦) من أعضاء هيئة التدريس في معاهد التعليم العالي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الشخصيَّة الاستباقيَّة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بإبداع أعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زاد تركيز التَّحسين لدى أعضاء هيئة التدريس زادت قوة العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والإبداع لديهم.

أشار كلٌّ من Peng, Song and Yu (2021, 4) أن الأفراد ذوي تركيز التَّحسين يكونون أكثر قلقًا بشأن تطورهم الوظيفي وأكثر حرصًا على السيطرة على حياتهم المهنية وأكثر تطلعًا للفرص الوظيفية الجديدة وأكثر ثقة حول قدرتهم على التغلب على تحديات المستقبل، في حين أن الأفراد ذوي تركيز الوقاية أقل عرضة لهذا التغيير فيشعرون بالقلق من التطوير والتقدم الوظيفي ويعتقدون أنهم أقل قدرة على السيطرة في حياتهم المهنية وأقل تطلعًا للفرص الوظيفية الجديدة وأقل ثقة بشأن قدرتهم على التغلب على تحديات المستقبل، كما هدفت هذه الدراسة معرفة ما إذا كان التركيز التَّنظيمي للأفراد يثير لديهم سلوكهم الاستباقي في العمل واختبار الدور الوسيط للتكيف المهني في تأثير التركيز التَّنظيمي على السلوك الاستباقي في العمل

وذلك على عينة مكونة من (٢٤٧) موظفًا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التَّكيف المهني والتركيز التَّنظيمي بنوعيه لدى الأفراد، ووجود علاقة بين التَّكيف المهني والسلوك الاستباقي، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضًا تأثير تركيز التَّحسين تأثيرًا غير مباشرًا موجبًا على السلوك الاستباقي في العمل للموظفين من خلال التَّكيف المهني لديهم، وتأثير تركيز الوقاية تأثيرًا غير مباشرًا سالبًا على السلوك الاستباقي في العمل للموظفين من خلال التَّكيف المهني لديهم.

وأخيرًا أشار Baas, De Dreu and Nijstad, (2008, 801); Johnson et al, (2015, 1503). أن الأفراد ذوي تركيز التَّحسين يرغبون من الاقتراب من المتعة وتجنب غيابها وعدم الوقوع في أخطاء التجاوز أو الإهمال التي قد تحدث كنتيجة لعدم اتخاذ الفعل؛ لذا يرتبط تركيز التَّحسين بالسلوكيات التي تزيد من احتمالية النجاح، مثل: السلوكيات الاستباقيَّة واستخدام الوسائل المرتبطة بالشغف والحماس أثناء السعي نحو الأهداف، ويرتبط النجاح في تحقيق هذه الأهداف من خلال تركيز التَّحسين بالانفعالات الإيجابية كالاستمتاع والبهجة، في حين يرتبط الفشل في تحقيقها بالانفعالات السلبية كالحزن وخيبة الأمل والإحباط.

وتستخلص الباحثتان أن معظم الدراسات التي ربطت بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وتركيز التنظيمي على الموظفين أو المديرين أو أعضاء هيئة التدريس، ويوجد ندرة في الدراسات التي تناولت علاقتهما لدى الطلاب بالرغم من أهميته المتغيرين لديهم.

وفي إطار العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة هدفت دراسة Yang (2013) بحث العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتصور الأخلاقي والهويَّة الأخلاقيَّة وذلك لدى عينة مكونة من (٣٧٨) من طلاب الدراسات العليا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب مباشر للشخصية الاستباقيَّة في التصور الأخلاقي لدى طلاب الدراسات العليا؛ حيث إنَّ الشخصيَّة الاستباقيَّة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالتصور الأخلاقي للطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الهويَّة الأخلاقيَّة وكانت مرتبطة بشكل سلبي بالتصور الأخلاقي للطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الهويَّة الأخلاقيَّة. كما كشفت دراسة Liu et al (2016) عن وجود ارتباط موجب بين الشخصيَّة الاستباقيَّة ونية الإبلاغ عن المخالفات واتخاذ القرار الأخلاقي لدى الموظفين. كما توصَّلت دراسة Velez and Neves (2018) إلى وجود علاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والقيادة الأخلاقيَّة والسلوك الأخلاقي في العمل، وأشارت

نتائج دراسة Oyet and Withey (2021) إلى وجود علاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة لدى الموظفين وذلك لدى عينة مكونة من (١٧٧) موظفًا.

كما توصَّلت دراسة Wang, Weng, Kiani and Ali (2022) إلى تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة على الهويَّة الأخلاقيَّة وذلك على عينتين مكونتين من (٤٨١) و(٣٦٨) من الموظفين الصينيين؛ حيث تؤكد الدراسة أن الهويَّة الأخلاقيَّة لدى الأفراد تؤثر في السلوك غير الأخلاقي لديهم، فالأفراد ذوو الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة يكونون أكثر مقاومة للسلوك غير الأخلاقي، ولكن هذا التأثير مؤقت؛ حيث إنَّ الهويَّة الأخلاقيَّة تحفز الفرد وتمكنه من مقاومة السلوك غير الأخلاقي من خلال مصادر التنظيم الذاتي ويتوقف ذلك على الخصائص الشخصيَّة له؛ أي الشخصيَّة الاستباقيَّة لديه والتي تؤثر على دافع المقاومة؛ أي أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تعدل من التأثير المؤقت للهوية الأخلاقيَّة على السلوك غير الأخلاقي، فالأشخاص الاستباقيون ذوو الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة يكونون أقل عُرضة وانخراطًا في السلوكيات غير الأخلاقيَّة مقارنةً بالأشخاص الاستباقيين ذو الهويَّة الأخلاقيَّة المنخفضة فيكونون أكثر عرضة وانخراطًا للسلوك غير الأخلاقي؛ لأنَّ دافعيتهم لاتخاذ السلوك غير الأخلاقي يكون إجراء سريعًا؛ حيث إنهم استباقيون.

فالصراع الحادث بين قبول السلوك غير الأخلاقي ومقاومة السلوك الأخلاقي لدى الأفراد ذوي الشخصيَّة الاستباقيَّة المرتفعة قد يضعف من تأثير الهويَّة الأخلاقيَّة على السلوك غير الأخلاقي لديهم، فالأفراد ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة المنخفضة وهويتهم الأخلاقيَّة عالية يكونون أقل ارتكابًا وانخراطًا للسلوك غير الأخلاقي؛ لأنَّ الذي يحركهم هو هويتهم الأخلاقيَّة ودافعيتهم منخفضة للمشاركة في أي إجراء فيه مخاطرة أو ارتكاب سلوك غير أخلاقي؛ حيث إنهم غير استباقيين، عكس الأفراد ذوي الشخصيَّة الاستباقيَّة المرتفعة وهويتهم الأخلاقيَّة منخفضة يكونون أكثر ارتكابًا وانخراطًا للسلوك غير الأخلاقي؛ لأنَّ لديهم رد فعل سريع وإجراء سريع حيث إنهم استباقيون. إنَّ العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة علاقة موجبة حيث إنَّ الأفراد ذوي الشخصيَّة الاستباقيَّة المرتفعة وهويتهم الأخلاقيَّة عالية يكونون أقل انخراطًا في السلوكيات غير الأخلاقيَّة، في حين الأفراد ذوو الشخصيَّة المرتفعة وهويتهم الأخلاقيَّة منخفضة يكونون أكثر عرضة للانخراط في السلوك غير الأخلاقي بسبب سمات شخصيته الاستباقيَّة، بينما الأفراد ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة المنخفضة وهويتهم الأخلاقيَّة عالية يكونون

أيضًا أقل عرضة للانخراط في السلوكيات غير الأخلاقيَّة؛ لأنَّ هويته الأخلاقيَّة مرتفعة ولا يميل إلى المخاطرة أو المشاركة في أي إجراء أو سلوك غير أخلاقي.

بالإضافة إلى ذلك هدفت دراسة هناء محمد (٢٠٢٢) تحديد العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة للمعلم ومجموعة من المتغيرات منها التصور الأخلاقي، وذلك على عينة مكونة من (٣١٢) معلمًا ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتصور الأخلاقي، كما توصَّلت الدراسة إلى وجود أثر موجب دال إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة على التصور الأخلاقي.

وفي إطار العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم_أشارت عديدٌ من الدراسات أن الشخصيَّة الاستباقيَّة ترتبط بشكل إيجابي بالدافعية للتعلُّم والمشاركة في النشاط والمشاركة المهنية والتَّكيف مع العمل والإبداع الفردي، فالشخصية الاستباقيَّة لا تتخذ مبادرات لتحسين الظروف فحسب، بل تغتنم أيضًا كل فرصة للتعليم والتعلم والتَّكيف مع البيئة التي يتعرضون لها، كما أنهم يبدأون في أنشطة التعلُّم لإحداث التغيير البيئي والتوافق والتَّكيف مع البيئة الجديدة (Hu, et al.,, 2020, 47).

وفي ذات الإطار، أشار Hu et al., (2020, 42) أن الشخصيَّة الاستباقيَّة هي عملية تحدد الطريقة الشخصيَّة التي يستجيب بها الفرد للتغيرات البيئية الاجتماعيَّة فالأفراد الاستباقيون يتحدون الوضع الراهن ويعملون على تحسين الوضع الحالي بدلًا من قبول الواقع بشكل سلبى؛ حيث أشاروا في دراستهم أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تساهم في التَّكيف الثقافي (الأكاديمي والاجتماعي) للطلاب المغتربين وذلك من خلال توفر الذَّكاء الثقافي لديهم؛ حيث يتوسط الذَّكاء الثقافي جزئيًّا العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتَّكيف الأكاديمي ويتوسط كليًّا العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتَّكيف الاجتماعي؛ أي أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تؤثر في عملية التَّكيف الثقافي من خلال الذَّكاء الثقافي.

كما توصَّلت دراسة Jiang (2017) أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تؤثر على قابلية التَّكيف الوظيفي من خلال الازدهار النفسي فكلما كان الأشخاص استباقيين فإنهم يتطورون من أنفسهم أكثر في العمل الذي سيؤدي بشكل مباشر إلى تطورهم أكثر نحو قابلية التَّكيف الوظيفي، كما اختبرت دراسة Suthar (2020) العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة بالقدرة على التَّكيف الوظيفي مع المرونة في مواجهة العقبات المهنية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الشخصيَّة الاستباقيَّة

تؤثر في القدرة على التَّكيف الوظيفي.

ويرى سامح حسين وحازم شوقي (٢٠٢٣، ٨٠٨) أن الشخصيَّة الاستباقيَّة ترتبط بمستوى مرتفع من الدافعية للتعلُّم والاندماج الأكاديمي؛ حيث يميل الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الشخصيَّة الاستباقيَّة إلى الانخراط بشكل أكبر في أنشطة التعلُّم، كما تؤثر الشخصيَّة الاستباقيَّة إيجابيًّا في دافعية تعلم الطلاب.

وحديثًا استكشفت دراسة Zhang, Xin, Wang, Li, Du and Wang (2023) العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة لدى طلاب الدراسات العليا والتسويف الأكاديمي، والدور الوسطي من خلال فاعلية الذات البحثية الذاتية وقابلية التَّكيف للتعلُّم وذلك على عينة قوامها (٩٠٥) من طلاب الدراسات العليا في الصين (الإناث = ٧٠%؛ السنة الأولى = ٥٦%؛ العلوم الإنسانية والاجتماعية = ٥٤%). وأظهرت النتائج أن الشخصيَّة الاستباقيَّة ترتبط ارتباطًا قويًّا بفاعلية الذات البحثية وقابلية التَّكيف للتعلُّم. كما توسط قابلية التَّكيف للتعلُّم العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتسويف الأكاديمي كما أوصى الباحثون إلى الحاجة إلى خدمات تطوير ودعم طلاب الدراسات العليا بهدف تحسين قابلية التَّكيف للتعلُّم لإكمال الدراسة في الوقت المناسب.

وفي إطار العلاقة بين التركيز التَّنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة هدفت دراسة Zhou, Dong, Xing and Li (2023) الكشف عن أثر التركيز التَّنظيمي واستراتيجيات اتخاذ القرار على الحكم الأخلاقي، وذلك على عينة مكونة من (١٢٠) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائيَّة للتركيز التَّنظيمي على الحكم الأخلاقي؛ حيث يميل ذوو تركيز التَّحسين إلى إصدار أحكام أخلاقيَّة نفعية ويميلون إلى التوجه إلى تحقيق أهدافهم بالطريقة المرغوبة لهم مع التأكيد على الآمال والإنجازات والتركيز على وجود أو غياب المكاسب، بينما يميل ذوو تركيز الوقاية إلى إصدار أحكام أكثر أخلاقيَّة ويميلون إلى بناء أهدافهم بطريقة تعتبر آمنة مع التركيز على السلامة والمسئولية وكذلك تجنب الخسارة؛ لذا فالأفراد ذوو تركيز الوقاية أكثر عرضة لتبني أحكام أخلاقيَّة.

كما فحص Cornwell and Higgins (2013) العلاقة بين التركيز التَّنظيمي والمعتقدات الأخلاقيَّة وأظهرت النتائج أن تركيز الوقاية يرتبط إيجابيًّا بالمعتقدات الأخلاقيَّة، في حين تركيز التَّحسين يرتبط سلبيًّا بالمعتقدات الأخلاقيَّة؛ حيث كان الأفراد ذوو تركيز الوقاية

أكثر تأييدًا للأسس الأخلاقيَّة مقارنةً بالأفراد ذوي تركيز التَّحسين.

وفي ذات السياق، أظهرت نتائج دراسة Chung, Kim and Sohn (2014) إلى أن التركيز التَّنظيمي يؤثر في الحكم الأخلاقي للأفراد؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن تركيز الوقاية يرتبط ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالحكم الأخلاقي. وأشارت دراسة Cowan and Yazdanparast (2021) أن الأفراد ذوي تركيز الوقاية يقومون بمعالجة المعلومات حول الانتهاكات والتجاوزات الأخلاقيَّة وعواقبها فيميلون إلى منع العواقب السلبية والوقاية من المخاطر المتعلقة بها؛ لذلك فهم يرفضون الانتهاكات الأخلاقيَّة ويقيموها بشكل سلبي لرفضهم لها مقارنةً بالأفراد ذوي تركيز التَّحسين.

كما هدفت دراسة Solgos (2016) تحديد كيفية تأثير التركيز التَّنظيمي على استجاباتهم للمواقف الأخلاقيَّة واتخاذ القرارات الأخلاقيَّة وذلك في المواقف الجامعية ومواقف العمل حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٣) فردًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي تركيز التَّحسين أكثر عرضة للسلوك غير الأخلاقي مقارنةً بذوي تركيز الوقاية، ولكن ذلك لدى طلاب الجامعة؛ أي يرتبط اتخاذ قرارات غير أخلاقيَّة بالأفراد ذوي تركيز التَّحسين في المواقف الجامعية وليس في مواقف العمل؛ حيث يركز الأفراد ذوو تركيز الوقاية على تجنب الخسائر ويكونون أكثر حذرًا، في حين يسعى الأفراد ذوو تركيز التَّحسين إلى تحقيق المكاسب بشكل أكبر؛ وبالتالي يكونون أكثر انسياقًا للسلوك غير الأخلاقي.

ومن جهة أخرى في إطار العلاقة بين التركيز التَّنظيمي وقابلية التَّكيف للتعلُّم وأبعاده المختلفة توصَّلت دراسة .Wang, et al., (2021) إلى وجود علاقة بين التركيز التَّنظيمي (التَّحسين –الوقاية) ودافعية التعلُّم وذلك لدى عينة بلغت ٤١٨ طالبًا من طلاب الثانوية العامة ويتفق ذلك مع دراسات كل من (Deci and Ryan, 2000; Smith et al., 2009; Vansteenkiste and Ryan, 2013; Li et al., 2016; Vaughn, 2016a,b) أن التركيز التَّنظيمي يؤثر على دافعية تعلم الطلاب ويزيد من اهتمامهم بالمهام المختلفة.

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه كلٌّ من Deng, et al.,. (2022) أن الطلاب الذين لديهم تركيز التَّحسين ينخرطون بشكل كبير في التعلُّم عبر الإنترنت ويسعون إلى تعلم المزيد من التطبيقات المختلفة،

كما أجريت دراسات لتوضيح دور الهويَّة الأخلاقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم ومنها دراسة Moradi, Janabadi&

Davarpanah(2023). التي أشارت إلى دور الهويَّة الأخلاقيَّة في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديميَّة للطلاب. وقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الهويَّة الأخلاقيَّة والتَّكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب. وأن الهويَّة الأخلاقيَّة يُمكن أن تتنبأ بـ ٦٧.٦% من التغيرات في التَّكيف الأكاديمي و٧٠.٤% من التغيرات في الكفاءة الذاتية الأكاديميَّة للطلاب.

خلاصة وتعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة

١. ندرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة قابلية التَّكيف للتعلُّم لدى طلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالشخصية الاستباقيَّة؛ ممَّا يعطى مبررًا لإجراء الدراسة.
٢. انشغلت الدراسات بتأثير كل متغير على حدة دون التطرق للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتفاعل بين متغيرات الدراسة.
٣. ندرة الدراسات التي تناولت متغير التركيز التنظيمي وأثره في الهويَّة الأخلاقيَّة وقابلية التَّكيف في التعلُّم.
٤. بالإضافة إلى ذلك عدم وجود أية دراسة عربية، مع ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى عينة الدراسة.
٥. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التركيز التَّنظيمي وقابلية التَّكيف للتعلُّم ودور الهويَّة الأخلاقيَّة في هذه العلاقة.
٦. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التَّنظيمي لدى الطلاب.

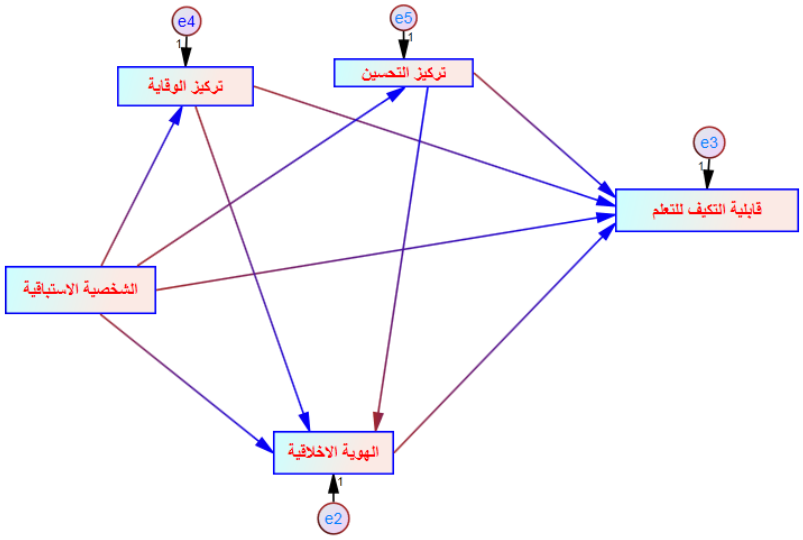
النموذج المفترض للدراسة:

من خلال مراجعة أدبيات البحث ذات العلاقة بمجال المشكلة وجد عدد من المتغيرات النفسية والشخصية التي تقود طالب الدراسات العليا لقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي والرغبة في تعلمها واستخدامها. والهدف من هذه الدراسة هو اقتراح نموذج بنائي يتنبأ بالعلاقات بين كل من الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة وقابلية التَّكيف في التعلُّم (شكل١).

توصَّلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقات دالة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز

التنظيمي مثل دراسات (Yang and Zhou (2021); Waterwall (2019)، علاوة على أنه قد اتضح وجود علاقة بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة للطلاب كما أشارت بذلك دراسات هناء محمد (٢٠٢٢) ;Wang, et al., (2022); Yang (2013)، كما تقترح الدراسات السابقة أن يكون هناك تأثير دال للتركيز التنظيمي في الهويَّة الأخلاقيَّة كما أشارت بذلك دراسات Chung et al., (2014) ;Solgos (2016); Yazdanparast (2021) Cowan and

وفي نموذج المسار المفترض فإنَّ المتغير التابع هو قابلية التَّكيف للتعلُّم بما يقترح أن يكون هذا المتغير هو المتغير داخلي المنشأ في النموذج؛ وهو يُفسّر من خلال ثلاثة متغيرات: الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة و(شكل١) يُوضح النموذج البنائي المفترض.



شكل(١) النموذج المفترض للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة

بناءً على النموذج المفترض ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة صيغ عدد من الفروض بشكل إجمالي على النحو الآتي:

١. يتسم النموذج البنائي المفترض للدراسة بأدلة ملاءمة جيدة لاستجابات عينة الدراسة الأساسية.

٢. توجد تأثيرات دالة إحصائيًّا مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج في قابلية التَّكيف للتعلُّم لدى عينة الدراسة الأساسية في

ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٣. يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات الهويَّة الأخلاقيَّة لدى عينة الدراسة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٤. يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات التركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) لدى عينة الدراسة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٥. يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين تركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات الهويَّة الأخلاقيَّة لدى عينة الدراسة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٦. يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة على تباين مستويات التركيز التنظيمي (التَّحسين – الوقاية) لدى عينة الدراسة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

منهج البحث وإجراءاته

استُخدم المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام؛ حيث يحاول البحث الحالي استكشاف بنية العلاقات السببية بين متغيرات (الشخصيَّة الاستباقيَّة، والتركيز التنظيمي (تحسين– وقاية) والهويَّة الأخلاقيَّة) وقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا.

ثانياً: المشاركون[١] في الدراسة:

أ- المجموعة الاولى:

الطلاب المشاركون للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تكوَّنت من (٤٦٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الدراسات العليا بالفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٣-٢٠٢٤، بمتوسط عمر قدره (٢٦.٦١)، وبانحراف معياري قدره (٥.٦٥) سنة.

ب- **المجموعة الثانية: المشاركون في الدراسة الأساسية**: شملت المجموعة الأساسية (٤٣٩) طالبًا وطالبةً من طلاب الدراسات العليا، بكلية التربية جامعة الفيوم، بالفصل الدراسي

[١] الطلاب الذين وافقوا على التطبيق للأدوات لضمان الإجابة بأمانة وصدق

الأول لعام ٢٠٢٣/٢٠٢٣ بمتوسط عمر قدره (٢٦.٦٣)، وبانحراف معياري قدره (٥.٦٥)، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية.

جدول (١): توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية

الدبلومة	النوع		الإجمالي
	الذكور	الإناث	
المهنية	٣٠	١٢٠	١٥٠
الخاصة	١٦	١٣٠	١٤٦
الماجستير	١٥	١١٠	١٢٥
الدكتوراة	٦	١٢	١٨
الإجمالي	٦٧	٣٧٢	٤٣٩

أدوات الدراسة[١]

استخدمت الباحثتان الأدوات الآتية للتحقق من صحة فروض الدراسة:

١. مقياس الهويَّة الأخلاقيَّة (إعداد .Black & Reynolds (2016). ترجمة وتعديل الباحثتيْن.
٢. مقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة (إعداد (Bateman & Crant, 1993). ترجمة وتعريب الباحثتيْن.
٣. مقياس التركيز التنظيمي إعداد(Kümmel, & Kimmerle (2020 . ترجمة وتعريب وتعديل الباحثتيْن.
٤. مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم (إعداد الباحثتيْن).

أولًا: مقياس الهويَّة الأخلاقيَّة

استعانت الباحثتان بمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة لـ .Black & Reynolds (2016) ويتكوَّن من ٢٠ مفردة تقرير ذاتي موزعة على عاملين المفردات من ١-٨ تقيس عامل الذات الأخلاقيَّة والمفردات من ٩ إلى ٢٠ تقيس عامل النزاهة الأخلاقيَّة وجميع مفردات هذا العامل سلبية.

[١] ملحق(١):ادوات الدراسة

ونظرًا لطبيعة الدراسة التي تقوم بها الباحثتان على طلاب الدراسات العليا في ظل تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي؛ وجدت الباحثتان ضرورة إضافة بُعد ثالث في الهويَّة الأخلاقيَّة وهو أخلاقيات استخدام تطبيقات البحث العلمي؛ لتصبح أبعاد الهويَّة الأخلاقيَّة هي:

الذات الأخلاقيَّة: وهي مدى اتساق أفعال الفرد وقيمه وتصرفاته وسلوكياته بما يتوافق مع مفهومه الذاتي. ومفرداته من ١-٨.

النزاهة الأخلاقيَّة: وهي مدى اتساق نية الفرد للسوك الأخلاقي وأفعاله الفعلية أمام الآخرين مع بعضها البعض. ومفرداته من ٩-٢٠.

أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي: وهي مدى اتساق تصرفات الفرد وأفعاله مع قيمه الأخلاقيَّة في البحث العلمي أثناء استخدامه لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي. ومفرداته من٢١-٢٥.

وبالتالي أصبح المقياس يتكون في صورته الأوّلية من ٢٥ مفردة تقيس الهويَّة الأخلاقيَّة لطلاب لدراسات العليا يُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسي من (٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة) ما عدا المفردات السلبية يعكس التدريج.

وتمَّت ترجمة المقياس وتكيفه للبيئة العربية على النحو التالي:

(أ) الترجمة إلى العربية من قبل الباحثة الأولى[١] بشكل منفردة، ثمَّ مشاركة الباحثة الثانية[٢] في إعادة قراءة المفردات والاتفاق عليها.

(ب) الترجمة إلى العربية بواسطة مديحة العزبي[٣] بشكل منفردة كمتخصص في علم النفس التربوي.

(ت) تمَّت مناقشة الباحثتيْن واتفقتا على قيام بعض التعديلات وتمَّ الرجوع إلى ترجمة مديحة العزبي وصياغة المفردات بشكلها النهائي، وإضافة المفردات التي تقيس البُعد الثالث.

(ث) أجريت الترجمة العكسية[٤] ؛ أي من اللغة العربية المترجمة للغة الإنجليزية مرة أخرى.

(ج) عقدت مقارنة بين الترجمتين من العربية للإنجليزية لحل أي تباينات بينهما.

[١] د. عائشة علي رف الله

[٢] د. سالي نبيل عطا

[٣] أ.د/ مديحة محمد العزبي أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية –جامعة الفيوم

[٤] شكر خاص للدكتورة. منى عبد التواب والدكتورة. كريمة عبد العزيز – قسم المناهج وطرق التدريس اللغة الإنجليزية كلية التربية – جامعة الفيوم

(ح) مراجعة الفروق بين النسخ المختلفة للمقياس وحلِّ أي فروق موجودة بينهم ومراجعتها لغويًّا وتطبيقها على ٢٠ طالبًا من طلاب المهنية؛ للتأكد من فهم العبارات والتعرف على أي غموض في الصياغة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية:

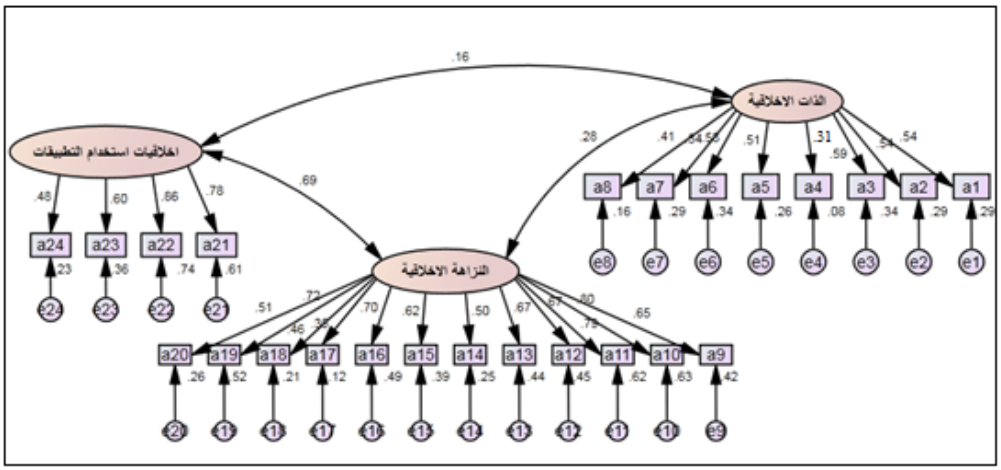
١. **الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysi**

تمَّ التحقق من صدق القياس اعتمادًا على إجراءات التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (Amos(version23؛ للتحقق من مدى ملاءمة هذه النموذج للبيانات التي جمعت من مجموعة الدراسة الحالية ونتيجة لهذا التحليل قد حذفت العبارة ٢٥ التي تنصُّ على "**استخدم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في إجراء الأبحاث لأنه ينقذني من اكتشاف السرقات العلمية**" لأنَّ تشبعها غير دالة إحصائيًّا. ويعرض جدول (٢) أدلة الملاءمة للنموذج وفقًا لاستجابات مجموعة الدراسة.

جدول (٢): أدلة ملاءمة النموذج الثلاثي وفقًا لاستجابات مجموعة الدراسة لمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة (ن=٤٦٠)

النموذج المفترض	أدلة الملاءمة							
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	GFI	RMSEA
الثلاثي	528.11	.001	2.12	0.919	0.910	0.919	0.912	0.049

ممَّا يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، بما يؤكد مطابقة النموذج ثلاثي العوامل لمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة لبيانات العينة. ويظهر شكل (٢) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة

وبناءً على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي فحصت الباحثتان أدلة الصدق البنائي اعتمادًا على

الإجراءات الآتية:

أ: فحص مؤشرات الصدق التقاربي Convergent Validity للبنية العاملية للمقياس

ويعنى الصدق التقاربي أنه لا بدَّ أن يكون هناك قدر كبير من التباين المشترك بين المفردات التي تقيس نفس البُعد وللتأكد من للصدق التقاربي للمقياس فإنه يجب أن تكون قيم التشبعات العاملية والتي تعتمد على حجم العينة؛ حيث أشار Hair et al(2006) أن العينة المكونة من ٣٥٠ فما فوق فإنَّ القيم المطلوب تحققها من التشبعات العاملية هى٠.٣٠؛ بما يُشير إلى أنه لو كانت قيم التشبعات $\lambda^n{}_{i=1}$ لكلِّ المفردات على عواملها أكبر من ٠.٣٠ فإنَّ هذا يعطي مؤشرًا للصدق التقاربي للمقياس؛ ذلك النوع من الصدق الذي يعكس مدى تقارب كل المفردات لتقيس نفس العامل الكامن وقد استخدمت الباحثتان هذا المحك للتحقق من الصدق التقاربى للمقياس؛ وذلك لأنَّ حجم العينة ٤٦٠ طالبًا. ويظهر شكل (٢) السابق قيم التشعبات $\lambda^n{}_{i=1}$ للمفردات على عوامل المقياس. ممَّا يلاحظ أن قيم لامدا لجميع مفردات المقياس أكبر من ٠.٣ بما يُشير لصدق تقاربي جيد.

ب: فحص مؤشرات الصدق التمايزي للبنية العاملية للمقياس.

تمَّ التحقق من الصدق التمييزي لمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weights والتي توضح تشبعات كل بند على العوامل الثلاثة

لمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة والتي يعبر عنها جدول (٣).

جدول (٣): مصفوفة قيم أوزان الدرجات لعوامل مقياس الهويَّة الأخلاقيَّة كمؤشر للصدق التمييزي (ن=٤٦٠)

البند	العامل		
	أخلاقيات الاستخدام	النزاهة الأخلاقيَّة	الذات الأخلاقيَّة
a24	0.055	0.006	0
a23	0.083	0.01	0
a22	0.369	0.043	-0.001
a21	0.224	0.026	-0.001
a20	0.007	0.039	0.002
a19	0.021	0.115	0.004
a18	0.006	0.035	0.001
a17	0.004	0.02	0.001
a16	0.018	0.099	0.004
a15	0.012	0.064	0.002
a14	0.007	0.039	0.001
a13	0.015	0.079	0.003
a12	0.015	0.081	0.003
a11	0.029	0.158	0.006
a10	0.029	0.157	0.006
a9	0.012	0.064	0.002
a8	0	0.003	0.051
a7	-0.001	0.007	0.104
a6	-0.001	0.008	0.113
a5	-0.001	0.005	0.08
a4	0	0.002	0.027
a3	-0.001	0.007	0.107
a2	-0.001	0.007	0.107
a1	-0.001	0.007	0.103

يُلاحظ من نتائج جدول (٣) أن تشبعات البنود بعواملها أعلى لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة لها، على سبيل المثال يُلاحظ أن البنود (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨) تتشبع بتشبعات عالية بالعامل الذات الأخلاقيَّة، بينما كانت تشبعاتها ضعيفة بكل العوامل الأخرى. وهكذا بالنسبة لبقية البنود مع عواملها؛ وهذا يدلُّ على تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع.

ثانيًا: ثبات المقياس

استخدمت الباحثتان عددًا من مؤشرات الثبات لتقدير ثبات المقياس وهي ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α وماكدونالدز McDonald's ω وثبات البنية CR لكلٍّ مقياس من المقاييس الفرعية الثلاثة، وذلك باستخدام برنامج (JASP 0.9.2.0) وبرنامج (AMOS 26). ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الثبات لمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة.

جدول (٤): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان وماكدونالد لمقياس الهويَّة الأخلاقيَّة

المقياس		معامل ثبات ألفا Cronbach's α	ماكدونالد McDonald's ω	ثبات البنية
الهويَّة الأخلاقيَّة	الذات الأخلاقيَّة	٠.٧٠٦	٠.٧٣٠	٠.٧٢٨
	النزاهة الأخلاقيَّة	٠.٨٧٢	٠.٨٨٥	٠.٨٨٤
	أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي	٠.٧٧٥	٠.٧٩٠	٠.٧٨٣
المقياس ككل		٠.٨٦٥	٠.٨٧٢	٠.٩٢٩

يُلاحظ من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول، كما يُلاحظ أن قيم ثبات البنية لكلِّ مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يُشير إلى أن مقياس الهويَّة الأخلاقيَّة يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

تقدير الدرجة على المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٤) مفردة تقيس ثلاثة مكونات للهوية الأخلاقيَّة، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة، موافق، أحيانًا، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث تحصل على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب وتعكس للعبارات السلبية وجدول (٥) يُوضح توزيع المفردات على العوامل.

جدول (٥) توزيع مفردات مقياس الهويَّة الأخلاقيَّة على مكوناته

المكونات	المفردات	عدد المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
الذات الأخلاقيَّة	٨ :١	٨	٤٠	٨
النزاهة الأخلاقيَّة	٢٠:٩	١٢	٦٠	١٢
أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي	٢٤:٢١	٤	٢٠	٤
المقياس ككل		٢٤	١٢٠	٢٤

ثانيًا: مقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة (إعداد **(Bateman & Crant, 1993) ترجمة وتعريب** الباحثتيْن).

استعانت الباحثتان بمقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة (إعداد (Bateman & Crant, 1993) ويشمل من ١٧ مفردة تقرير ذاتي تقيس الشخصيَّة الاستباقيَّة ويُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسي من (٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة) فتصبح الدرجة

العظمى للمقياس ٨٥ والدرجة الدنيا ١٧. وقد تمَّت ترجمة المقياس وتكيفه للبيئة العربية بنفس خطوات ترجمة المقياس السابق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية:

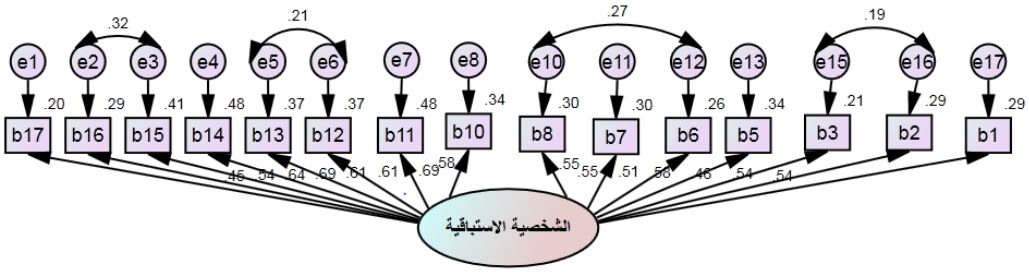
١. الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

تمَّ التحقق من صدق القياس اعتمادًا على إجراءات التحليل العاملي التوكيدي ونتيجة لهذا التحليل قد حذفت العبارتين (٤-٩) لأنَّ تشبعهما أقل من ٠.٣ ويعرض جدول (٦) أدلة الملاءمة للنموذج وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٦): أدلة ملاءمة النموذج أحادي العامل وفقًا لاستجابات مجموعة الدراسة لمقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة (ن=٤٦٠)

النموذج المفترض	أدلة الملاءمة							
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	GFI	RMSEA
أحادي العامل	٢٥٠.٦٢	٠.٠٠١	٢.٩١	٠.٩٢٣	٠.٩٠٥	٠.٩٢٢	٠.٩٢٨	٠.٠٦

ممَّا يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، بما يؤكد مطابقة النموذج ثلاثي العوامل لمقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة لبيانات العينة. ويظهر شكل (٣) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة

وبناءً على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي فحصت الباحثتان أدلة الصدق البنائي وذلك بفحص قيم التشبعات لجميع مفردات المقياس أكبر من ٠.٣ بما يُشير لصدق تقاربي جيد للبنية العاملية للمقياس.

ثانيًا: ثبات المقياس

قد بلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ للمقياس 0.878 وقيمة ماكدونالدز ω 0.882 كما بلغت قيمة ثبات البنية ٠.٩٣٥ للمقياس يُلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو

لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول، كما يُلاحظ أن قيمة ثبات أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يُشير إلى أن مقياس الشخصيَّة الاستباقيَّة يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

تقدير الدرجة على المقياس: تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (١٥) مفردة تقيس الشخصيَّة الاستباقيَّة، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة، موافق، أحيانًا، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث تحصل على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب فتصبح الدرجة العظمى للمقياس (٧٥) والدرجة الدنيا(١٥).

ثالثًا: مقياس التركيز التنظيمي إعداد Kümmel & Kimmerle (2020) **(ترجمة وتعريب** الباحثتيْن).

يتكوَّن المقياس من ٢٢ مفردة تقرير ذاتي موزعة على عاملين المفردات من ١-١٢ تقيس عامل تركيز التَّحسين والمفردات من ١٣: ٢٢ تقيس عامل تركيز الوقاية ويُجاب عليها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسي من (٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة) ما عدا المفردات السلبية يعكس التدريج.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الطرق الآتية:

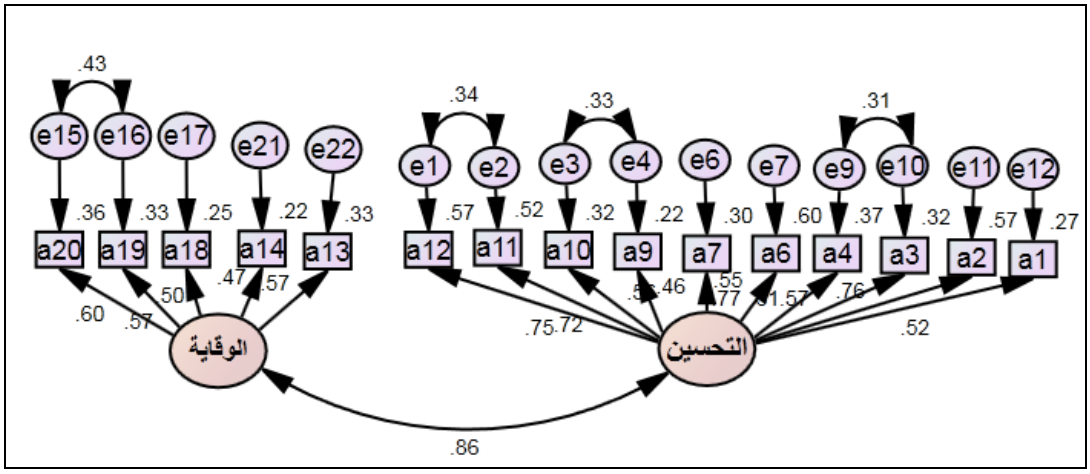
الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

تمَّ التحقق من صدق القياس اعتمادًا على إجراءات التحليل العاملي التوكيدي بواسطة آموس (Amos(version23 ؛ للتحقق من مدى ملاءمة هذه النموذج للبيانات التي جمعت من عينة الدراسة الحالية ونتيجة لهذا التحليل قد حذفت ٧ عبارات (٥-٨-١٥-١٦-١٧-٢١-٢٢) لأنَّ تشبعاتها غير دالة إحصائيًّا. ويعرض الجدول (٧) أدلة الملاءمة للنموذج وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٧): أدلة ملاءمة النموذج الثنائي وفقًا لاستجابات مجموعة الدراسة لمقياس التركيز التنظيمي (ن=٤٦٠)

النموذج المفترض	أدلة الملاءمة							
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	GFI	RMSEA
الثنائي	٢٢٤.٨٢	٠.٠٠١	٢.٦٤	٠.٩٤	٠.٩٣	٠.٩٤	٠.٩٣	٠.٠٦

ممَّا يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، بما يؤكد مطابقة النموذج ثنائي العوامل لمقياس التركيز لبيانات العينة. ويظهر شكل (٤) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (٤) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس التركيز التنظيمي

وبناءً على مخرجات التحليل العاملي التوكيدي فحصت الباحثتان أدلة الصدق البنائي اعتمادًا على

الإجراءات الآتية:

أ: فحص مؤشرات الصدق التقاربي Convergent Validity للبنية العاملية للمقياس: وذلك بفحص قيم التشبعات مفردات المقياس يلاحظ أن جميعها أكبر من ٠.٣؛ بما يُشير لصدق تقاربي جيد.

ب: فحص مؤشرات الصدق التمايزي للبنية العاملية للمقياس.

تمَّ التحقق من الصدق التمييزي لمقياس التركيز التنظيمي من خلال الاعتماد على مصفوفة Factor Score Weights والتي توضح تشبعات كل بند على العاملين لمقياس التركيز التنظيمي والتي يعبر عنها جدول (٨).

جدول (٨): مصفوفة قيم أوزان الدرجات على عاملى مقياس التركيز التَّنظيمي كمؤشر للصدق التمييزي (ن=٤٦٠)

البند	العامل	
	تركيز الوقاية	تركيز التَّحسين
a13	0.151	0.055
a14	0.072	0.026
a18	0.083	0.03
a19	0.075	0.027
a20	0.091	0.033
a1	0.023	0.048
a2	0.075	0.155

البند	العامل	
	تركيز الوقاية	تركيز التَّحسين
a3	0.021	0.043
a4	0.025	0.052
a6	0.084	0.173
a7	0.028	0.057
a9	0.013	0.027
a10	0.024	0.051
a11	0.046	0.095
a12	0.059	0.122

يُلاحظ من نتائج جدول (٨) أن تشبعات البنود بعواملها أعلى لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة لها، على سبيل المثال يُلاحظ أن البنود (١٣-١٤-١٨-١٩-٢٠) تتشبع بتشبعات عالية بالعامل الوقاية بينما كانت تشبعاتها ضعيفة بالعامل الآخر. وهكذا بالنسبة لبقية البنود مع عامل التَّحسين؛ وهذا يدلُّ على تمتع المقياس بصدق تمييزي مرتفع.

ثانيًا: ثبات المقياس: يُوضح جدول (٩) قيم معاملات الثبات لمقياس التركيز التنظيمي.

جدول (٩): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان وماكدونالد لمقياس التركيز التنظيمي

المقياس		معامل ثبات ألفا Cronbach's α	ماكدونالد McDonald's ω	ثبات البنية
التركيز التنظيمي	تركيز التَّحسين	٠.٧٢٦	٠.٧٤٩	٠.٨٦٨
	تركيز الوقاية	٠.٧٢٢	٠.٧٣٣	٠.٦٧٧

يُلاحظ من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول، كما يُلاحظ أن قيم ثبات البنية لكلِّ مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60) بما يُشير إلى أن مقياس التركيز التنظيمي يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

تقدير الدرجة على المقياس:

تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (١٥) مفردة تقيس مكونات التَّحسين والوقاية، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة، موافق، أحيانًا، غير

موافق، غير موافق بشدة) حيث تحصل على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب وتعكس للعبارات السلبية، وجدول (١٠) يُوضح توزيع المفردات على العوامل.

جدول (١٠) توزيع مفردات مقياس التركيز التنظيمي على مكوناته

المكونات	المفردات	عدد المفردات	اعلى درجة	أقل درجة
تركيز التَّحسين	١-٢-٣-٤-٦-٧-٩-١٠-١١-١٢	١٠	٥٠	١٠
تركيز الوقاية	١٣-١٤-١٨-١٩-٢٠	٥	٢٥	٥

رابعًا: مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم Learning Adaptability : إعداد الباحثتيْن

بناءً على مسح الدراسات والمقاييس السابقة التي اطلعت عليها الباحثتان والتي استخدمت في الأدبيات السابقة لقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم، منها دراسات:

Zhao, Chen, Liu, Lun, & Wang (2023) ; She, Liang, Jiang, W& Xing (2023); Tan, Wei& Tu (2023) ;Xu& Tu (2023);. Feng, et al.,(2006); Chen& Tu (2019); Li, et al.,. (2023);Ting& Yeh (2021).

قامت الباحثتان بتصميم مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي لدى طلاب الدراسات العليا، ويتكوَّن المقياس من٤٠ مفردة في صورته الأوّلية، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج ليكرت خماسي من (٥) (أوافق بشدة) إلى (١) (غير موافق بشدة) ما عدا المفردات السلبية يعكس التدريج. وقد تمَّ عرضه على السَّادة المحكّمين[١]؛ لمعرفة رأيهم ومدى ملاءمة المفردات.

ثانيًا: التحقق من البنية العاملية للمقياس:

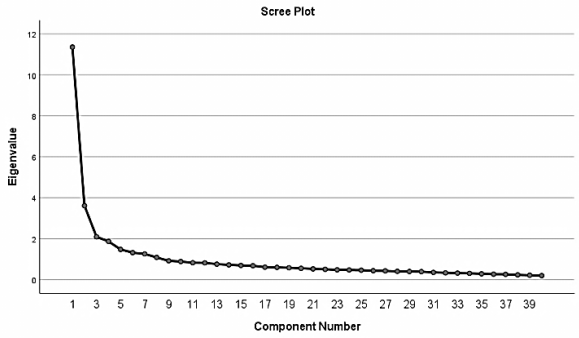
١. الصدق العاملي:

أُجري التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم على عينة مكونة من (٤٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا، وذلك بطريقة المكونات الأساسية Principal Component، وقد رُوجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، ووجد أن أكثر من (٦٠) معامل ارتباط تزيد قيمتها عن (٠.٣٠)، علاوة على مراجعة القيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية لا تقل قيمة (MSA) عن (٠.٥٠)، كما

[١] ملحق(٢) اسماء السادة المحكمين

روجعت قيمة اختبار Kaiser–Meyer–Olkin للتأكد من أنها لا تقل عن (٠.٦٠)، وتمَّ التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٠١)، وأن يكون لكلِّ مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية 0.50، ومعاملات الشيوع للمفردات 0.5 فأكثر.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها في مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم إلى استخلاص خمسة عوامل فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لمقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم مع استخدام التدوير المائل ومن بين "٤٠" مفردة للمقياس في صورته الأوّلية تمَّ حذف "١٤" مفردة في ضوء المحكات المستخدمة التي تبنتها الباحثتان؛ بحيث تمَّ إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبًا منخفضة جدًّا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت، أو غير أنها لم تتشبع على أي عامل. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم مكون من٢٦ مفردة فسرت نِسبة مرتفعة من تباين قدرها 60.6%. ويعرض جدول (١١) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم وشكل (٥) الشكل البياني للجذور الكامنة للعوامل الخمسة.



شكل (٥): المخطط البياني للجذور الكامنة لعوامل قابلية التَّكيف للتعلُّم

وتكشف النتائج المبينة بجدول (١١) عن نتائج EFA للمقياس وفقًا لاستجابات عينة الدراسة

جدول (١١): تشبعات المفردات على عوامل مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم

المفردات	العوامل				
	1	2	3	4	5
29	0.789				
32	0.784				
26	0.769				
25	0.702				

				0.672	28
				0.649	31
				0.646	34
				0.644	27
				0.607	30
			0.798		21
			0.771		22
			0.720		20
			0.659		23
			0.646		18
			0.639		16
			0.624		17
			0.607		19
		0.827			7
		0.800			6
		0.780			5
	0.853				1
	0.820				2
	0.596				11
0.765					40
0.730					38
0.638					39
1.65	2.27	2.66	4.35	4.81	الجذر الكامن
6.35	8.73	10.25	16.73	18.53	نِسبة التباين
%60.60					نِسبة التباين الكلية
$\chi^2(780)=8410., P\langle 0.01$			0.926		KMO, Bartlett

ممَّا يلاحظ على نتائج جدول (١١) أن تشبعات جميع المفردات على الخمسة عوامل قد بلغت قيمًا مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك 0.50، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى٦٠.٦%. ويتكون العامل الأول من "٩" مفردات أطلق عليها عامل "مهارات التعلُّم" ويفسر نِسبة التباين قدرها١٨.٥٣%، ويتكون العامل الثاني من "٨" مفردات أطلق عليها عامل "كفاءة التعلُّم"؛ حيث فسر هذا العامل نِسبة تباين قدرها ١٦.٧٣%، والعامل الثالث يتضمن من "٣" مفردات أطلق عليها عامل "الاتجاه نحو التعلُّم"؛ حيث فسر هذا العامل نِسبة تباين قدرها ١٠.٢٥%، ويتكون العامل الرابع من "٣" مفردات أطلق عليها عامل "الرغبة في التعلُّم" حيث فسر هذا العامل نِسبة تباين قدرها ٨.٧٣% ، والعامل الخامس يتكون من "٣" مفردات أطلق عليها عامل "عوامل بيئية"؛ حيث فسر هذا العامل نِسبة تباين قدرها ٦.٣٥%٠. وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقًا لنتائج ما بعد التدوير.

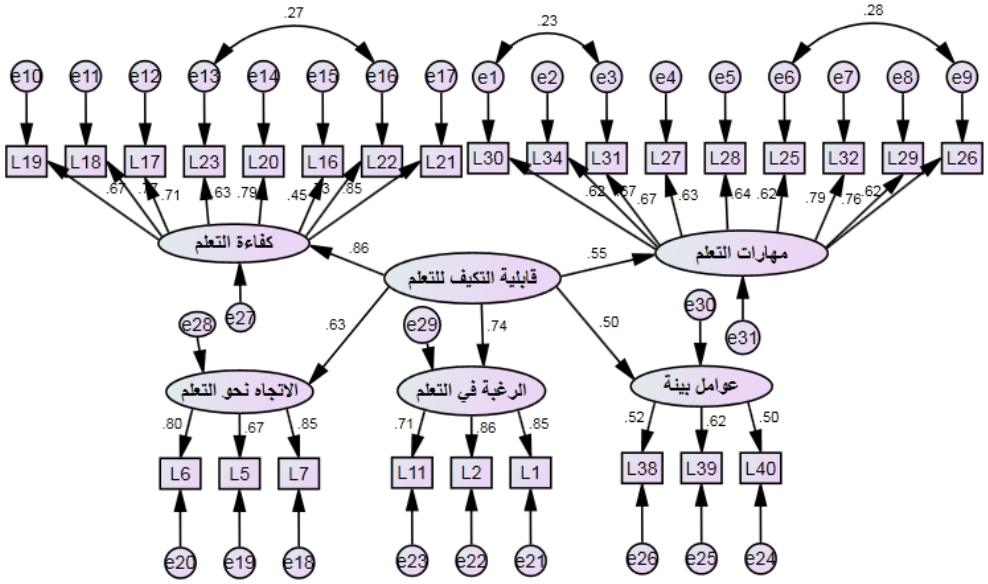
كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من مدى ملاءمة النموذج خماسي العامل للبيانات. وتظهر نتائج جدول (١٢) أدلة الملاءمة للنموذج خماسي العامل.

جدول (١٢): أدلة الملاءمة للنموذج خماسي العامل

لمقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم (ن= ٤٦٠)

النموذج المفترض	أدلة الملاءمة							
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	GFI	RMSEA
الثنائي	٦٨١.٢٧	٠.٠٠١	٢.٣٤	٠.٩٢	٠.٩١	٠.٩٢	٠.٩٠	٠.٠٥

ممَّا يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، وبرغم أن قيمة مربع كاي χ^2 دالة إحصائيًّا إلا أن نِسبة مربع كاي إلى درجات الحرية قد بلغت القيمة القطعية وهي أنها تساوي القيمة "٣" أو أقل؛ بما يؤكد مطابقة النموذج خماسي العامل لمقياس **قابلية التَّكيف للتعلُّم** لبيانات العينة. ويعرض شكل (٦) النموذج البنائي لمقياس **قابلية التَّكيف للتعلُّم** في صورته النهائية.



شكل (٦): النموذج البنائي لمقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بجدول (١٣)

جدول (١٣): قيم أوزان الدرجات على العاملين

كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم

المفردات	العوامل				
	F5	F4	F3	F2	F1
L38	0.152	0.006	0.004	0.005	0.002
L39	0.216	0.008	0.006	0.008	0.002
L40	0.133	0.005	0.004	0.005	0.001

0.003	0.009	0.008	0.174	0.009	L11
0.006	0.02	0.017	0.377	0.019	L2
0.005	0.017	0.014	0.316	0.016	L1
0.003	0.011	0.279	0.012	0.01	L6
0.002	0.007	0.172	0.007	0.006	L5
0.004	0.015	0.392	0.016	0.014	L7
0.007	0.165	0.02	0.027	0.022	L21
0.003	0.078	0.009	0.013	0.011	L22
0.001	0.033	0.004	0.005	0.004	L16
0.005	0.11	0.013	0.018	0.015	L20
0.002	0.043	0.005	0.007	0.006	L23
0.004	0.087	0.011	0.014	0.012	L17
0.005	0.108	0.013	0.017	0.015	L18
0.003	0.073	0.009	0.012	0.01	L19
0.063	0.003	0.003	0.003	0.003	L26
0.138	0.007	0.005	0.007	0.006	L29
0.168	0.008	0.007	0.009	0.007	L32
0.066	0.003	0.003	0.003	0.003	L25
0.091	0.004	0.004	0.005	0.004	L28
0.075	0.004	0.003	0.004	0.003	L27
0.07	0.003	0.003	0.004	0.003	L31
0.098	0.005	0.004	0.005	0.004	L34
0.056	0.003	0.002	0.003	0.002	L30

ممَّا يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة لباقي العوامل؛ بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد McDonald's ω وألفا وكذلك ألفا الطبقية للمقياس ككل وثبات البنية وجدول (١٤) يُوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٤): قيم معاملات الثبات

لكلِّ مكون من مكونات المقياس (ن=460)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	CR
مهارات التعلّم	٠.٨٨٢	٠.٨٨٠	٠.٨٧٩
كفاءة التعلّم	٠.٨٧٩	٠.٨٧٦	٠.٨٨٧
الاتجاه نحو التعلّم	٠.٨٢١	٠.٨١٧	٠.٨٢٠
الرغبة في التعلّم	٠.٨٤٦	٠.٨٤٠	٠٨٤٨
عوامل بيئية	٠.٥٦٦	٠.٥٦٥	٠.٦٠١
المقياس ككل	٠.٩٠٢	٠.٨٩٥	٠.٩٦٠

ممَّا يلاحظ على نتائج جدول (١٤) مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية؛ أي أن قيم الثبات جميعها قيمة مرضية لثبات المقياس.

تقدير الدرجة على المقياس:

تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (٢٦) مفردة تقيس قابلية التَّكيف للتعلُّم موزعة على خمسة مكونات، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة، موافق، أحيانًا، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث تحصل على الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب وتعكس للعبارات السلبية، وجدول (١٥) يُوضح توزيع المفردات على العوامل.

جدول (١٥): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم

الأبعاد	المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
مهارات التعلُّم	٢٦ ٢٩ ٣٢ ٢٥ ٢٨ ٢٧ ٣١ ٣٤ ٣٠	٤٥	٩
كفاءة التعلُّم	٢١ ٢٢ ١٦ ٢٠ ٢٣ ١٧ ١٨ ١٩	٤٠	٨
الاتجاه نحو التعلُّم	٦ ٥ ٧	١٥	٣
الرغبة في التعلُّم	١١ ٢ ١	١٥	٣
عوامل بيئية	٣٨ ٣٩ ٤٠	١٥	٣
المقياس ككل		١٣٠	٢٦

الأساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية الآتية لفحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة، والتحقق من صحة فروض الدراسة:

(١) التحليل العاملي الاستكشافي (٢) التحليل العاملي التوكيدي (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ، معامل الثبات McDonald's ω، CR (٤) الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح، (٥) أسلوب تحليل المسار Path Analysis للتحقق من العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تهدف الدراسة استكشاف بنية العلاقات السببية بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التنظيمي والهويَّة الأخلاقيَّة وقابليَّة التَّكيف للتعلُّم لدى

طلاب الجامعة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي. وللتحقق من فروض الدراسة اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

تمَّ حساب الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملي الالتواء والتفلطح لكلٍّ متغير، علاوة على تقدير VIF، Tolerance لتشخيص مدى وجود ارتباطات مبالغ فيها بين متغيرات الدراسة وحساب معاملات الارتباطات بين متغيرات الدراسة. ويظهر جدول (١٦) هذه البيانات لدى عينة الدراسة الحالية.

جدول (١٦): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة ومعاملات الارتباط بينها (ن=٣٤٩)

المتغيرات	معاملات الارتباط					المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح	Collinearity Statistics		Durbin-Watson
	١	٢	٣	٤	٥						Tolerance	VIF	
١. الهوية الإخلاقية	-	.336**	.322**	.279**	0.092	102.41	102	7.77	-0.39	0.31	0.87	1.15	1.215
٢. التخصصية الاستباقية		-	.752**	-.492**	.550**	60.67	61	7.22	-0.15	-0.54	0.37	2.67	
٣. تركيز التحسين		**	-	.582**	.547**	42.03	42	5.07	-0.34	-0.60	0.65	1.55	
٤. تركيز الوقاية				-	-.454**	21.50	22	2.25	-0.27	-0.61	0.42	2.37	
٥. قابلية التكيف للتعلم					-	93.66	93	13.11	0.27	-0.23			

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يلاحظ من جدول (١٦) أن:

١. البيانات لا تُعاني من الالتواء والتفلطح؛ بما يُشير لاعتدالية توزيع البيانات لكلِّ المتغيرات؛ حيث إنَّ قيمة الالتواء تقع في حدود القاعدة المتعارف عليها بين الباحثين ±1.

٢. كما وجد أن قيم عامل تضخم أو تفلطح التباين VIF قد وقعت جميعها دون القيمة "5" أو "10" أو "2.5" كقيم مرجعية؛ ممَّا تشير إلى أن بيانات الدراسة الحالية لا تعاني من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد.

٣. تؤكد نتائج مصفوفة الارتباط بين المتغيرات على أن البيانات لا تُعاني من مشكلات سواء المتعلقة بالارتباط الخطي المتعدد حيث لا توجد ارتباطات بينية تجاوزت قيم 0.80 فأكثر.

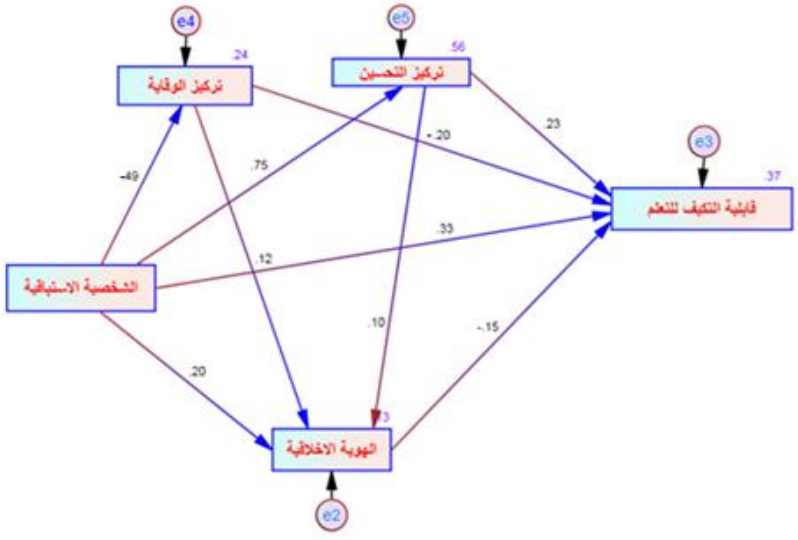
٤. إحصاءة Durbin–Watson statistic لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي ١.٢١٥

وهذه القيمة وقعت ضمن المدى المقبول حيث إنَّ البواقي لا تكون مرتبطة لو كانت قيمة إحصاءة ديربن – واطسون مساوية تقريبًا "٢.٠٣"، والمدى المقبول "١.٥٠- ٢.٥٠" بما يُشير إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء. وبناءً على هذه الإحصاءات التمهيدية يُمكن الانتقال للخطوة الثانية من التحليل.

الخطوة الثانية: تنفيذ إجراءات تحليل المسار للتحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة

حاولت الباحثتان في هذه الخطوة اختبار نموذج المسار المفترض (شكل١) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير نموذج المسار المفترض (شكل١) بواسطة تقدير الأرجحية القصوى؛ **وذلك بهدف التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينصُّ على** "يتسم النموذج البنائي المفترض للبحث بأدلة ملائمة جيدة لاستجابات عينة البحث الأساسية. **والفرض الثاني الذي ينصُّ**" توجد تأثيرات دالة إحصائيًّا مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج في قابلية التَّكيف للتعلُّم لدى عينة الدراسة الأساسية في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

يظهر شكل (٧) تمثيلًا تخطيطيًّا للنموذج المفترض الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامترات الدالة وغير الدالة إحصائيًّا.

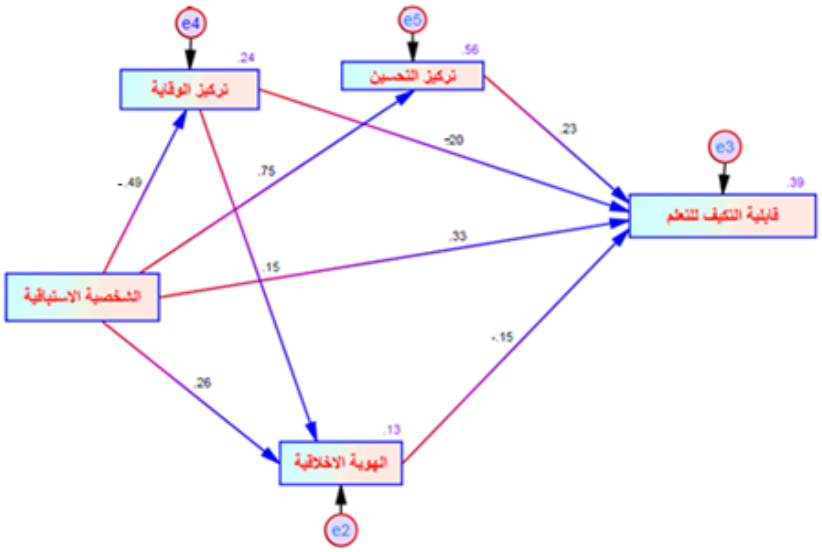


شكل (٧): تمثيلًا تخطيطيًّا للنموذج المفترض الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامترات الدالة وغير الدالة إحصائيًّا

وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة؛ حيث لم يؤد توصيف هذا النموذج لتقدير مستوى الاحتمال لدلالة النموذج؛ وبناءً عليه كانت أدلة المطابقة لهذا النموذج: $\chi^2(1) = 64.19, p = -, CFI = 0.92, RMSEA = 0.$.

بعمل تعديلات للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وهي: المسار من تركيز التَّحسين إلى الهويَّة الأخلاقيَّة لم يكن دالًّا؛ حيث كان النموذج (١) الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (٨) مطابقًا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقًا لأدلة المطابقة حيث

$\chi^2(1) = 1.19, \mathrm{P} = 0.167, GFI = 0.998, AGFI = 0.974, NFI = 0.998, RFI = 0.977,$
$CFI = 0.999, RMSEA = 0.046, AIC = 29.91$



شكل (٨): تمثيلًا تصويريًّا لنموذج تحليل المسار النهائي لنموذج (١)

ويظهر شكل (٨) تمثيلًا تصويريًّا لنموذج تحليل المسار النهائي لنموذج (١) الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامتر، كما يشتمل على المسارات الدالة إحصائيًّا. يظهر جدول (١٧) تقديرات بارامترات النموذج. ويبين تحليل المسار أن 39% ($R^2 = 0.39$) من التباين في قابلية التَّكيف للتعلُّم قد فسر بواسطة الشخصيَّة الاستباقيَّة والتركيز التنظيمي (التَّحسين– الوقاية) والهويَّة الأخلاقيَّة بتأثيراتهم المباشرة وغير المباشرة.

جدول (١٧): نتائج تحليل المسار المشتملة على تقديرات البارامتر المعيارية للمسارات المباشرة فقط بالنموذج (١) بالشكل (٨)

المسار	المتغيرات داخلية المنشأ	R^2	C.R	SE	β	p-value
الشخصيَّة الاستباقيَّة	قابلية التَّكيف للتعلّم	0.39	5.625	0.106	0.33	0.001
تركيز التَّحسين	قابلية التَّكيف للتعلّم		3.808	0.158	0.23	0.001
تركيز الوقاية	قابلية التَّكيف للتعلّم		4.243	0.272	-0.20	0.001
الهويَّة الأخلاقيَّة	قابلية التَّكيف للتعلّم		3.676	0.068	-0.15	0.001
الشخصيَّة الاستباقيَّة	الهويَّة الأخلاقيَّة	0.13	5.114	0.055	0.262	0.001
تركيز الوقاية	الهويَّة الأخلاقيَّة		2.923	0.177	0.15	0.003
الشخصيَّة الاستباقيَّة	تركيز الوقاية	0.24	11.84	0.013	-0.49	0.001
الشخصيَّة الاستباقيَّة	تركيز التَّحسين	0.56	23.8	0.022	0.75	0.001

من الواضح أن:

١. نِسبة التباين المفسر في قابلية التَّكيف للتعلُّم لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي بواسطة متغيرات النموذج حوالي ٣٩ %، كما أن نِسبة التباين المفسر في الهويَّة الأخلاقيَّة بواسطة متغيرات الشخصيَّة الاستباقيَّة وتركيز الوقاية حوال ١٣%. ونسبة التباين المفسرة في تركيز الوقاية بواسطة الشخصيَّة الاستباقيَّة ٢٤%، وفي تركيز التَّحسين ٥٦%.

١. يُوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا لكلٍّ من تركيز التَّحسين والشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٢. يُوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا لكلٍّ من تركيز الوقاية والهويَّة الأخلاقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٢. يُوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة في تركيز التَّحسين والهويَّة الأخلاقيَّة.

٣. يُوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا لتركيز الوقاية في الهويَّة الأخلاقيَّة.

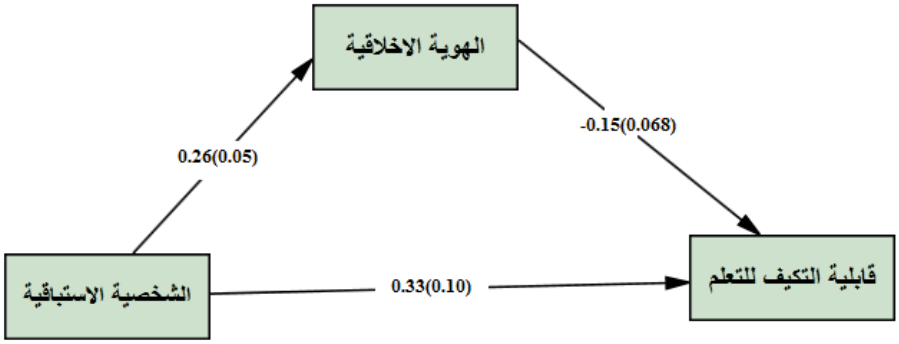
٤. يُوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة في تركيز الوقاية.

الخطوة الثالثة: تحليل نتائج الدور الوسطي للتحقق من التأثيرات غير المباشرة ودلالتها

تمَّ تقدير إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان للتأثيرات غير المباشرة[١] وتقديره لقيم الخطأ المعياري لمعامل المسار المعياري (أو غير المعياري) للتأثير غير المباشر ووفقا لمخرجات تحليل المسار للنموذج (١) النهائي؛ ذلك النموذج الذي أنتج خمسة تأثيرات غير مباشرة، هي:

أولًا: تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر المتغير الوسطي (الهويَّة الأخلاقيَّة):

يُمكن التعبير عن هذا التأثير من خلال مخرجات تحليل المسار للنموذج النهائي (شكل٨) على النحو المبين بشكل (٩):



شكل (٩): **تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة**

وبتطبيق اختبار سوبل أمكن التوصل للنتائج المبينة بجدول (١٨) لقيم إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة بالرجوع لجداول التوزيع الطبيعي المعياري لقيم Z أو مقارنة النِسبة الناتجة بالقيمة الحرجة؛ فحد الخطأ لآرويان Aroian يُشير إلى أن القيمة الحرجة 0.05 تكون مساوية 0.9 بما يعني أن القيمة المطلقة لإحصاءة الاختبار المساوية 0.9 فما فوق تشير إلى أن تأثير الدور الوسيط دال إحصائيًا. وباستخدام حد الخطأ لـ "سوبل" Sobel فإنَّ القيمة الحرجة 0.05 هي 0.97.

جدول (١٨): إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة

التأثير غير المباشر	الاختبار	Z	الخطأ المعياري	قيمة الاحتمال

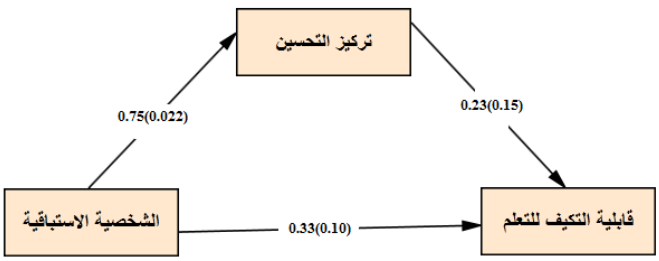
[١] https://quantpsy.org/sobel/sobel.htm لحساب تقديرات اختبار سوبل Sobel's test اختبار آرويان Aroian اختبار جودمان Goodman

للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة	سوبل	-2.030	0.019	0.04
	آرويان	-1.99	0.019	0.04
	جودمان	-2.06	0.019	0.04

ممَّا يلاحظ أن جميع الاختبارات تشير أن التأثير غير مباشر دال إحصائيًّا عند مستوى 0.05 للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة؛ وبالتالي فإنَّ حجم التأثير الوسطي للهوية الأخلاقيَّة دال إحصائيًّا؛ بما يؤكد أنه إلى أي مدى يتغير مستوى قابلية التَّكيف للتعلُّم لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي حينما يبقى تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة ثابتًا، ومدى التغير في الهويَّة الأخلاقيَّة الذي سيحدث مع تغير قدره الوحدة في الشخصيَّة الاستباقيَّة؛ وبما أن التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة دال إحصائيًّا في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة فإنَّ نِسبة التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة تساوي ١٣.٥% تقريبًا من تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم يقل بسبب تأثير الهويَّة الأخلاقيَّة كمتغير وسطي. بينما نِسبة التأثير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم يساوي ٨٦.٥ % وبلغة أخرى تفسر الهويَّة الأخلاقيَّة نِسبة قدرها ١٣.٥ % من علاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم. ويشير هذا أن الهويَّة الأخلاقيَّة تقلل من تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم لطلاب الدراسات العليا للتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي. بمعنى أن خصائص الشخصيَّة الاستباقيَّة يضعف تأثيرها في قابلية للتكيف للتعلُّم بفعل الهويَّة الأخلاقيَّة

ثانيًا: تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر المتغير الوسطي (تركيز التَّحسين):

ويُمكن التعبير عن هذا التأثير من خلال مخرجات تحليل المسار للنموذج النهائي (١ شكل٨) على النحو المبين بشكل (١٠):



شكل (١٠) تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز التَّحسين

وبتطبيق معادلات سوبل، وآرويان، وجودمان أمكن التوصل للنتائج المبينة بجدول (١٩) لقيم إحصاءات الاختبارات لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة للشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز التَّحسين.

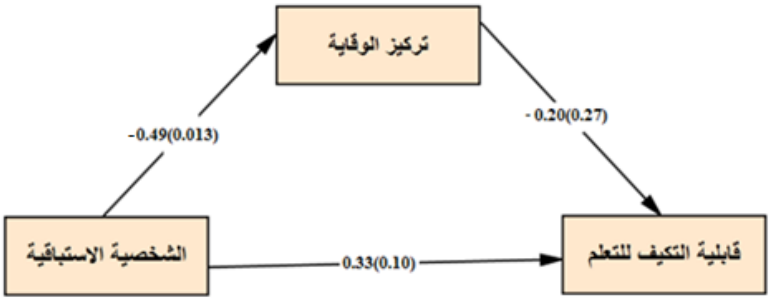
جدول (١٩): إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز التَّحسين

التأثير غير المباشر	الاختبار	Z	الخطأ المعياري	قيمة الاحتمال
للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف في التعلُّم عبر تركيز التَّحسين	سوبل	2.295	0.075	0.021
	آرويان	2.294	0.075	0.021
	جودمان	2.296	0.075	0.021

ممَّا يلاحظ أن جميع الاختبارات تشير لتأثير غير مباشر دال إحصائيًّا عند مستوى 0.05 للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز التَّحسين؛ وبالتالي فإنَّ حجم التأثير الوسطي لتركيز التَّحسين دال إحصائيًّا؛ وحيث إنَّ الشخصيَّة الاستباقيَّة تؤثر تأثيرًا مباشرًا دالًّا في قابلية التَّكيف للتعلُّم ؛ فإنَّ هذا يعني أن تركيز التَّحسين يقوم بدور وسطي جزئي في علاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم لدى طلاب الدراسات العليا؛ أي أن يُفسّر تركيز التَّحسين نِسبة قدرها ٣٤.٤ % من تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم لدى طلاب الدراسات العليا.

ثالثًا: تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر المتغير الوسطي (تركيز الوقاية):

ويُمكن التعبير عن هذا التأثير من خلال مخرجات تحليل المسار للنموذج النهائي (١ شكل٨) على النحو المبين بشكل (١١):



شكل (١١) تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز الوقاية

وبتطبيق معادلات سوبل، وآرويان، وجودمان أمكن التوصل للنتائج المبينة بجدول (٢٠) لقيم

إحصاءات الاختبارات لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة للشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز الوقاية.

جدول (٢٠): إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز الوقاية

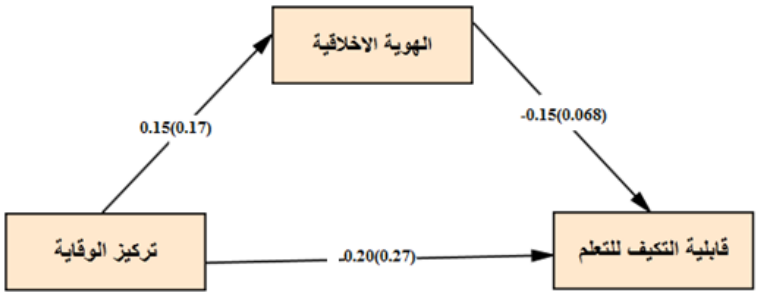
التأثير غير المباشر	الاختبار	Z	الخطأ المعياري	قيمة الاحتمال
للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف في التعلُّم عبر تركيز الوقاية	سوبل	0.740	0.13	0.45
	آرويان	0.740	0.13	0.45
	جودمان	0.740	0.13	0.45

ممَّا يلاحظ على نتائج جدول (٢٠) ما يأتي:

(١)إنَّ قيمة الاحتمال المصاحبة لقيمة Z المساوية 0.45 هي قيمة أكبر من مستوى دلالة ألفا ذلك بالنسبة لمعادلة سوبل؛ بما يُشير إلى أن التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز الوقاية ليس دالًّا. وتؤكد نتائج معادلة آرويان Aroian ومعادلة جودمان نفس النتيجة المستنتجة من تطبيق معادلة Sobel.

رابعًا: تحليل التأثير غير المباشر لتركيز الوقاية في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر المتغير الوسطي (الهويَّة الأخلاقيَّة):

ويُمكن التعبير عن هذا التأثير من خلال مخرجات تحليل المسار للنموذج النهائي (١ شكل٨) على النحو المبين بشكل (١٢):



شكل (١٢) تحليل التأثير غير المباشر لتركيز الوقاية في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة

وبتطبيق اختبارات سوبل، وآرويان، وجودمان أمكن التوصل للنتائج المبينة بجدول (٢١) لقيم إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة.

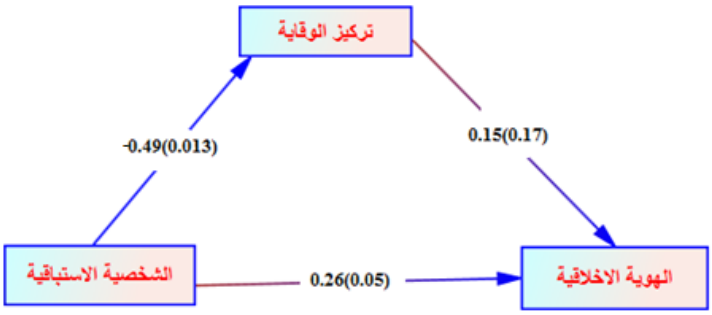
جدول (٢١): إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة لتركيز الوقاية في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة

التأثير غير المباشر	الاختبار	Z	الخطأ المعياري	قيمة الاحتمال
لتركيز الوقاية في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة	سوبل	-0.819	0.027	0.41
	آرويان	-0.755	0.029	0.45
	جودمان	-0.903	0.025	0.36

ممَّا يلاحظ على نتائج جدول (٢١) أن قيمة الاحتمال المصاحبة لقيمة Z المساوية 0.41 هي قيمة أكبر من مستوى دلالة ألفا ذلك بالنسبة لمعادلة سوبل؛ بما يُشير إلى أن التأثير غير المباشر لتركيز الوقاية في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة ليس دالًّا. وتؤكد نتائج معادلة آرويان Aroian ومعادلة جودمان نفس النتيجة المستنتجة من تطبيق معادلة Sobel.

خامسًا: تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في الهويَّة الأخلاقيَّة عبر المتغير الوسطي (تركيز الوقاية):

ويُمكن التعبير عن هذا التأثير من خلال مخرجات تحليل المسار للنموذج النهائي (١ شكل٨) على النحو المبين بشكل (١٣):



شكل (١٣): **تحليل التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في الهويَّة الأخلاقيَّة عبر تركيز الوقاية**

وبتطبيق اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان أمكن التوصل للنتائج المبينة بجدول (٢٢) لقيم إحصاءات الاختبارات لتقدير الخطأ المعياري ودلالة التأثيرات غير المباشرة

جدول (٢٢): إحصاءات اختبار سوبل، وآرويان، وجودمان لتقدير الخطأ المعياري غير المباشرة للشخصية الاستباقيَّة في الهويَّة الأخلاقيَّة عبر تركيز الوقاية

التأثير غير المباشر	الاختبار	Z	الخطأ المعياري	قيمة الاحتمال
للشخصية الاستباقيَّة في الهويَّة الأخلاقيَّة عبر تركيز الوقاية	سوبل	-0. 833	0.08	0.37
	آرويان	-0. 833	0.08	0.37
	جودمان	-0. 832	0.08	0.37

ممَّا يلاحظ على نتائج جدول (٢٢): أن قيمة الاحتمال المصاحبة لقيمة Z المساوية 0.37 هي

قيمة أكبر من مستوى دلالة ألفا ذلك بالنسبة لمعادلة سوبل بما يُشير إلى أن التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في الهويَّة الأخلاقيَّة عبر تركيز الوقاية ليس دالًّا. وتؤكد نتائج معادلة آرويان Aroian ومعادلة جودمان نفس النتيجة المستنتجة من تطبيق معادلة Sobel.

الخطوة الرابعة: التحقق من صحة الفروض من الثالث للسادس (الدور المُعدِّل)

أولًا: التحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة: الذي ينصُّ على: "**يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات الهويَّة الأخلاقيَّة لدى عينة الدراسة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي**". وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدِم تحليل الدور المُعدِّل Moderation analysis، وذلك من خلال الاعتماد على إجراءات Hayes A.PROCESS Macro (Model 1) في برنامج SPSS، ويُستخدم تحليل الدور المُعدِّل عندما يهدف البحث تحديد ما إذا كان متغيرًا معينًا مرتبطًا بحجم تأثير أحد المتغيرات في متغير آخر؛ حيث يُمكن القول بأنَّ أثر المتغير (X) في (Y) يتعدَّل بواسطة المتغير (M) لو كان حجم الأثر وإشارته أو قوته يتوقف على المتغير المُعدِّل (M). وفي هذه الحالة يُقال إنَّ المتغير (M) يكون مُعدِّلًا لأثر (X) في (Y) (Hayes, 2018, 78).

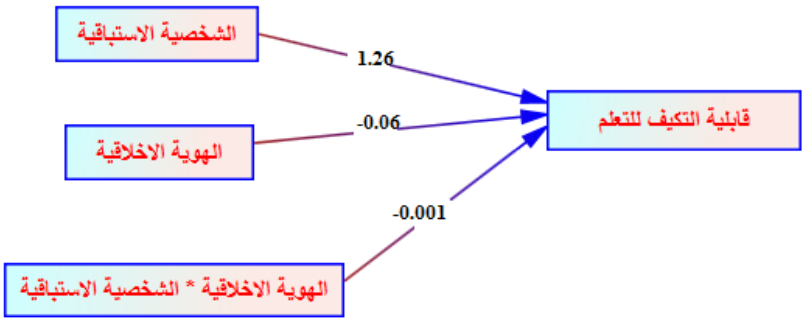
ويعرض جدول (٢٣) استخدام منهجية إجراءات Hayes A.PROCESS Macro (Model) لاختبار الأثر المُعدِّل للهوية الأخلاقيَّة لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم لدى عينة البحث.

جدول (٢٣): الأثر المُعدِّل للحساسية المُعدِّل للهوية الأخلاقيَّة لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم (ن=)

الإحصاءات / المتغيرات	ΔR^2	F	P-value	المعامل	SE	t	P-value	LLCI	ULCI
الشخصيَّة الاستباقيَّة	-	-	-	1.26	.977	1.28	.198	-.66	3.18
الهويَّة الأخلاقيَّة	-	-	-	-.060	.577	-.103	.917	-1.19	1.074
الشخصيَّة الاستباقيَّة*الهويَّة الأخلاقيَّة	.0001	.040	.83	-.001	.009	.202	.83	-.020	.016

يتضح من جدول (٢٣) **أن الدور المُعدِّل للهوية الأخلاقيَّة غير دال إحصائيًّا لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم في** ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي؛ أي أن الهويَّة الأخلاقيَّة ليس لها دورًا مُعدِّلًا لاتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم. كما هو مبين بشكل (١٤) حيث إنه مع إضافة

مصطلح التفاعل بين المستقل (الشخصيَّة الاستباقيَّة) والمعدل (الهويَّة الأخلاقيَّة) للنموذج الانحداري وجد أن التغير في معامل التحديد لم يكن دالًّا إحصائيًّا بما يفيد أن إضافة حد التفاعل للنموذج لم يضف جديدًا فيما يتعلق بقدرة النموذج على تفسير التباين في قابلية التَّكيف للتعلُّم؛ حيث $\Delta R^2 = 0.001$, $\Delta F(1, 435) = 0.040$, $P > 0.05$, b = – 0.001(0.009), t= 1.13, p > .05.



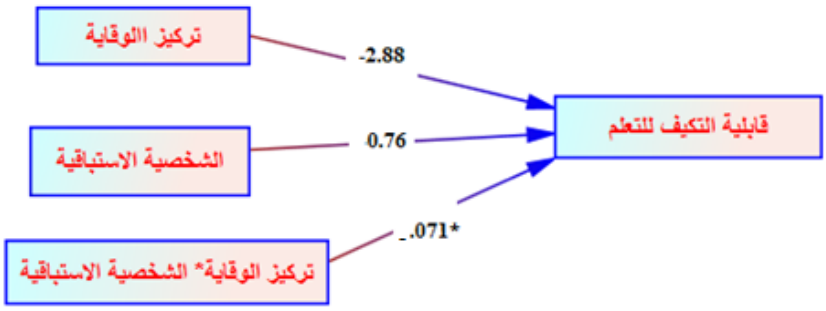
شكل (١٤) نموذج دور الهويَّة الأخلاقيَّة المُعدِّل لتأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض الرابع للدراسة: الذي ينصُّ على "**يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات التركيز التنظيمي (تحسين– وقاية) لدى عينة الدراسة**". وللتحقق من صحة هذا الفرض اتبعت الباحثتان الإجراء المبين بالخطوة السابقة للتحليل في المخطط المبين بشكل (١٥) وهو إجراء تحليل الأثر المعدل للتركيز التَّنظيمي (تحسين–وقاية) لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم. ويعرض جدول (٢٤) استخدام منهجية PROCESS Macro (نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للتركيز التَّنظيمي (تحسين–وقاية) لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم لدى عينة الدراسة (ن=٤٣٩).

جدول (٢٤): استخدام منهجية PROCESS Macro (نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للتركيز التَّنظيمي (تحسين–وقاية) لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم لدى عينة الدراسة

المتغيرات	ΔR^2	F	P-value	المعامل	SE	t	P-value	LLCI	ULCI
الشخصيَّة الاستباقيَّة	0.0015	0.999	0.317	0.022	0.56	0.039	0.96	-1.09	1.14
تركيز التَّحسين				0.023	0.78	0.029	0.97	-1.51	1.56
الشخصيَّة الاستباقيَّة*تركيز التَّحسين				0.013	0.013	0.999	0.31	-0.01	0.038
الشخصيَّة الاستباقيَّة	0.0078	5.229	0.022	0.76	0.68	1.11	0.26	-2.10	0.575
تركيز الوقاية				-2.88	1.89	1.52	0.12	-6.60	0.838
الشخصيَّة الاستباقيَّة*تركيز الوقاية				-.071	0.031	2.28	0.022	0.010	0.133

كشفت النتائج **عن أن الدور المعدل لتركيز التَّحسين لم يكن دالًّا إحصائيًّا، بينما تركيز الوقاية دالًّا إحصائيًّا** كما هو مبين بشكل (١٥)



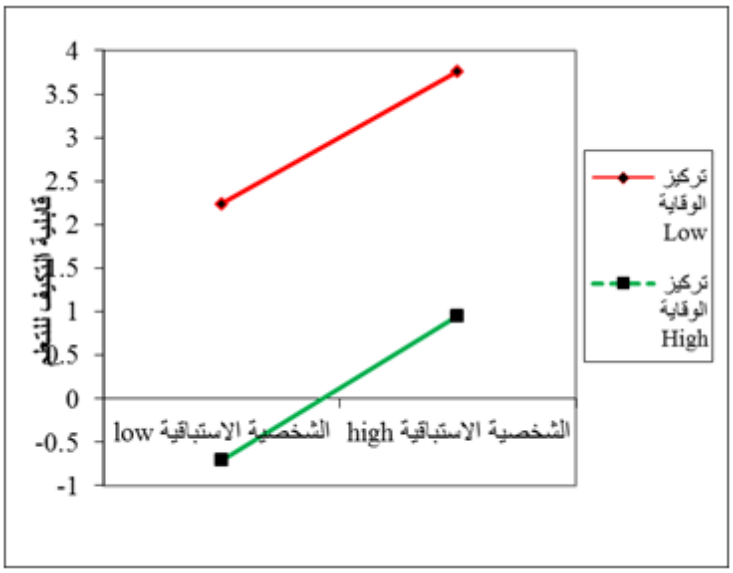
شكل (١٥) نموذج الدور المعدل لتركيز الوقاية لتأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم

حيث إنه مع إضافة مصطلح التفاعل بين المستقل والمعدل للنموذج الانحدارين وجد أنه يُفسّر نِسبة دالة من تباين قابلية التَّكيف لتعلم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي؛ حيث إن

$\Delta R^2 = 0.007$, $\Delta F(1, 435) = 5.229$, $P < 0.05$, b= 0.071(0.031), t=2.28, p =.01. وقد أظهرت اللوحة البيانية للتفاعل (شكل١٦)* [١] الأثر المعزز؛ حيث إنَّ

[١] تم الاستعانة ببرنامج الإكسل المبين في http://www.jeremydawson.co.uk/slopes.htm لرسم هذا التفاعل.

الشخصيَّة الاستباقيَّة المرتفعة وانخفاض مستوى تركيز الوقاية تؤدي لأعلى مستوى من قابلية التَّكيف للتعلُّم.



شكل (١٦)الميول الانحدارية للمتغير المنبئ (الشخصية الاستباقية وقفًا على مستويات المتغير المعدل (تركيز الوقاية)

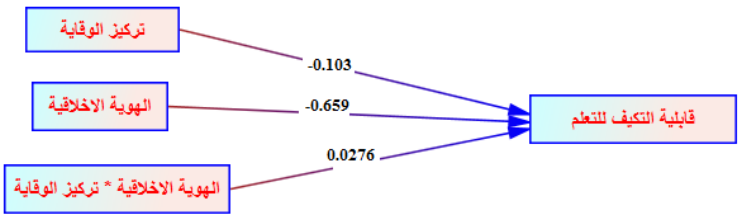
ممَّا يلاحظ على شكل (١٦) أن الخط الأحمر في الرسم له طرفان في اليسار يمثل (مستوى منخفض من تركيز الوقاية مع مستوى منخفض من الشخصيَّة الاستباقيَّة) وفي اليمين منه (مستوى منخفض من تركيز الوقاية مع مستوى مرتفع من الشخصيَّة الاستباقيَّة)، بينما يمثل الخط الأخضر عن اليمين نقطة معبرة عن مستوى مرتفع من تركيز الوقاية ومرتفع من الشخصيَّة الاستباقيَّة) وفي الناحية اليسرى من نفس الخط الأخضر يُوجد (مستوى مرتفع من تركيز الوقاية ومنخفض من الشخصيَّة الاستباقيَّة). بالتالي لو قورنت نتائج هذا التفاعل أو الأثر المعدل سنجد أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من تركيز الوقاية ولديهم شخصية استباقية مرتفعة يتكيفون بشكل أكثر في التعلُّم للتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي للبحث العلمي مقارنة بالطلاب ذوي الشخصيَّة الاستباقيَّة المنخفضة والمستوى المنخفضة من تركيز الوقاية. ومن ناحية أخرى يتميز ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة المرتفعة وتركيز الوقاية مرتفع بمستوى أعلى من قابلية التَّكيف للتعلُّم مقارنة بذوي الشخصيَّة الاستباقيَّة المنخفضة والمستوى المرتفع لتركيز الوقاية. وتؤكد هذه النتيجة الأثر المعدل لتركيز الوقاية في علاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم لدى عينة الدراسة الحالية. حيث إنَّ تركيز الوقاية يعدل من أثر الشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف لتعلم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي للبحث العلمي.

ثالثًا: التحقق من صحة الفرض الخامس للدراسة: الذي ينصُّ على "**يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين تركيز الوقاية وقابلية التَّكيف للتعلُّم على تباين مستويات الهويَّة الأخلاقيَّة لدى عينة البحث**". وللتحقق من صحة هذا الفرض اتبعت الباحثتان الإجراء المبين بالخطوة السابقة للتحليل في المخطط المبين بشكل (١٧) وهو إجراء تحليل الأثر المعدل للهوية الأخلاقيَّة لعلاقة تركيز الوقاية بقابلية التَّكيف للتعلُّم وذلك من خلال الاعتماد على إجراءات Hayes A.PROCESS Macro(Model 1) in SPSS. ويعرض جدول (٢٥) استخدام منهجية PROCESS Macro(نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للهوية الأخلاقيَّة لعلاقة تركيز الوقاية بقابلية التَّكيف للتعلُّم لدى عينة الدراسة (ن=٤٣٩).

جدول (٢٥): استخدام منهجية PROCESS Macro (نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للهوية الأخلاقيَّة لعلاقة تركيز الوقاية بقابلية التَّكيف للتعلُّم **لدى عينة الدراسة**

المتغيرات	ΔR^2	F	P-value	المعامل	SE	t	P-value	LLCI	ULCI
تركيز الوقاية	0.0014	0.789	0.374	-0.103	3.16	-0.032	0.97	-6.33	6.12
الهويَّة الأخلاقيَّة				-0.659	0.675	-0.097	0.32	-1.98	0.668
الهويَّة الأخلاقيَّة*تركيز الوقاية				0.0276	0.031	0.888	0.37	0.088	-.033

يتضح من جدول (٢٥) **أن الدور المُعدِّل للهوية الأخلاقيَّة غير دال إحصائيًّا لعلاقة تركيز الوقاية بقابلية التَّكيف للتعلُّم**؛ أي أن الهويَّة الأخلاقيَّة ليس لها دور مُعدِّل لاتجاه العلاقة وقوتها بين تركيز الوقاية وقابلية التَّكيف للتعلُّم.



شكل (١٧) نموذج الدور المعدل للهوية الأخلاقيَّة لعلاقة تركيز الوقاية بقابلية التَّكيف للتعلُّم

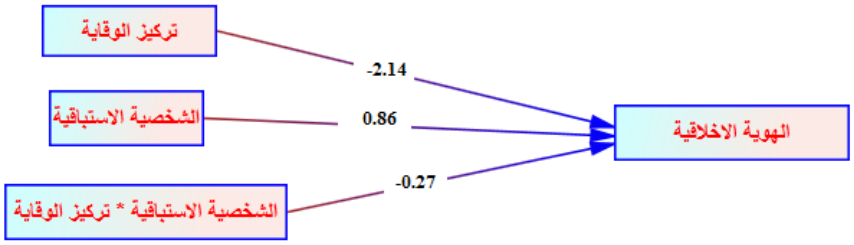
رابعًا: التحقق من صحة الفرض السادس للدراسة: الذي ينصُّ على "**يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة على تباين مستويات تركيز الوقاية لدى عينة الدراسة**". وللتحقق من صحة هذا الفرض اتبعت الباحثتان الإجراء المبين بالخطوة السابقة للتحليل في المخطط المبين بشكل (١٨) وهو إجراء تحليل الأثر المعدل للهوية الأخلاقيَّة لعلاقة

تركيز الوقاية بقابلية التَّكيف للتعلُّم ويعرض جدول (٢٦) استخدام منهجية PROCESS Macro(نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل لتركيز الوقاية لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بالهوية الأخلاقيَّة **لدى عينة الدراسة** (ن=٤٣٩).

جدول (٢٦): استخدام منهجية PROCESS Macro (نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل لتركيز الوقاية لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بالهوية الأخلاقيَّة **لدى عينة الدراسة**

المتغيرات	ΔR^2	F	P-value	المعامل	SE	t	P-value	LLCI	ULCI
الشخصيَّة الاستباقيَّة	0.0032	1.58	0.20	0.866	0.461	1.85	0.06	-.052	1.78
تركيز الوقاية				-2.14	1.30	1.64	0.10	-0.41	4.69
الشخصيَّة الاستباقيَّة *تركيز الوقاية				-0.271	0.021	1.25	0.20	-0.06	0.015

يتضح من جدول (٢٦) **أن الدور المُعدِّل لتركيز الوقاية غير دال إحصائيًّا لعلاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بالهوية الأخلاقيَّة**؛ أي أن تركيز الوقاية ليس لها دورٌ مُعدِّل لاتجاه العلاقة وقوتها بين الشخصيَّة الاستباقيَّة والهويَّة الأخلاقيَّة كما هو مبين بشكل (١٨)



شكل (١٨) نموذج الدور المعدل لتركيز الوقاية لتأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في الهويَّة الأخلاقيَّة

الخطوة الخامسة: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

أظهرت النتائج وجود **تأثير مباشر موجب دالًا إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.**

ويُمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الشخصيَّة الاستباقيَّة ترتبط بشكل إيجابي بالدافعية للتعلُّم والمشاركة في الأنشطة، لا تتخذ مبادرات لتحسين الظروف فحسب، بل تغتنم أيضًا كل فرصة للتعليم والتعلم للتكيف مع البيئة التي يتعرضون لها، كما أنه يبدأ في أنشطة التعلُّم لإحداث التغيير البيئي والتوافق والتَّكيف مع البيئة الجديدة، فالشخصية الاستباقيَّة يميلون إلى زيادة معارفهم والتعرف على ما هو جديد يحددون أهدافهم ويسعون لتحقيقها ويبحثون عن فرص جديدة لتحقيق الإنجاز؛ لذلك فهم حريصون على التعلُّم ويُقبلون عليه؛ ممَّا يحقق لهم التَّكيف

بين خصائص شخصياتهم وظروف تعلمهم وتتفق ذلك مع ما أشار إليه Hu et al., (2020)

كما يُمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الشخصيَّة الاستباقيَّة بأنَّها شخصية تتحلى بالطموحات العالية والتفكير الإبداعي والتفكير في الوسائل اللازمة لجعل المستحيل ممكنًا والاستفادة من الماضي وفحص الواقع لتطوير المستقبل؛ ممَّا يُمكن أن يهيئ مجالات جديدة للعمل وتحديد المشكلات الجديدة وتوقعها وإيجاد حلول جديدة، بالإضافة إلى تغيير قواعد المنافسة؛ ومن ثمَّ تغيير العالم حيث إنه يأخذ على عاتقه أن يكون له تأثير على العالم من حوله، كما يبحث دائمًا عن فرص للتغيير؛ ممَّا يجعل لديه دافعية للتعلُّم والتَّكيف في المواقف التعليمية ويضع أهدافًا فعَّالة وموجهة نحو هذا التغيير ويتوقع المشكلات والعقبات التي قد يواجهها، ويقوم بالأعمال على نحو مختلف وحريصًا على إعداد خططه وأدواته باستمرار ووضع بدائل ليتلاءم مع المستجدات ويبارد بالسعي والتحرك نحو تحقيق أفضل النتائج والمثابرة في ذلك حتى يصل إلى إحداث التغيير وتحقيق الأهداف.

فالشخص الاستباقي يتصف بالمخاطرة المحسوبة ويختار الوقت والمكان المناسب ويتعلم من الدروس الحياتية الفاشلة، ويتميز بنمط من السلوك السلمي الذاتي والتفكير التحليلي واحترام الذات، واستخدام المعرفة والقدرة الفكرية والذكاء المعرفي والوجداني والروحي، ومواجهة المخاوف ويتغلب على العقبات، كما يأخذ على عاتقه أن يكون له تأثير على العالم من حوله ومن المرجح انخراطه في سلوك استباقي يتضمن إجراءات محددة تهدف تغيير البيئة بشكل مباشر، فالشخص الاستباقي إيجابي دائم التطور والتغيير في البيئة مرن ولديه درجة مرتفعة من المبادرة في العمل بما يتوافق مع أهدافه، بالإضافة لكونه مدفوعًا ذاتيًّا للبحث عن الفرص والمبادرات واتخاذ الإجراءات، وإحداث تغيير ذي مغزى لتعزيز النمو الشخصي والتغيير الإيجابي ويواجه الضغوط بشكل فعَّال واعٍ بسلوكه وقيمته وحريص على التعلُّم في كل مجال من مجالات الحياة، ويكون لديه توجهات مستقبلية وتوقعات للتغيير في المجالات المختلفة بطريقة تتفق مع توقعاته المستقبلية، ويتخذ الإجراءات المناسبة ويجتهد لتحقيق نتائج مرضية يوفق بين سلوكياته لتتناسب مع المستجدات، فسمات الشخص الاستباقي لا تنطوي فقط على السمات اللازمة للمرونة وقابلية التَّكيف مع مستقبل غير مؤكد، ولكنه أيضًا يأخذ زمام المبادرة في تحسين الظروف الحالية أو الراهنة أو خلق ظروف جديدة؛ ممَّا يشكل تحديًا للوضع الحالي ويجعله متكيفًا مع الأحداث والتغيرات الحالية والمستقبلية، وكل هذه الخصائص والسمات تجعله

يتكيف مع أي تعلم جديد ومع أي تغيرات تطرأ في البيئة بصفة عامة وبيئة التعلُّم بصفة خاصة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Jiang (2017); Suthar(2020) في أنه كلما كان الطالب ذو شخصية استباقية فإنه يطور نفسه أكثر في العمل الذي يُمكن أن يؤدي بشكل مباشر إلى تطوره أكثر نحو قابلية التَّكيف للتعلُّم وجمع معلومات حديثة.

كما يُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ الطلاب الاستباقيين يأخذون زمام المبادرة لتعلم معلومات وطرق جديدة في البحث العلمي، وتتبع الطرق التي تدفعهم إلى الأمام، ويجدون كل ما هو مبتكر في بحثهم العلمي، كما يسعون إلى إتقان أساليب البحث العلمي في مجال تخصصهم، وتكوين وجهات نظر بحثية وآراء أكاديمية حول مشكلة البحث الخاصة بهم، فهم يصرون على مواجهة الصعوبات والعقبات التي تواجههم في البحث العلمي ويتصدون لها دون ملل أو إحباط أو تنازل ويحرصون على تقييم وتعديل آرائهم في البحث العلمي وتنظيم سلوكهم البحثي، واكتشاف فرص الانخراط في تعلمهم، فكلما كان طالب الدراسات العليا يتمتع بالشخصية الاستباقيَّة ارتفع إحساسه ووعيه بالمسؤولية، ويسعى باستمرار لتحسين ذاته في المعرفة والبحث العلمي، ولديه إيمان قوي بقدرته على خلق المعرفة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Wang& Liang (2020) وسامح حسن وحازم شوقي (٢٠٢٣).

الشخصيَّة الاستباقيَّة تعزز من النشاط والرغبة في التغيير من أجل التَّكيف مع الظروف المحيطة والجديدة، فانتشار الذَّكاء الاصطناعي في كثير من المجالات يجعل لدى الطالب الفضول وحبّ الاستطلاع لتجربته، كما تساعده على مواجهة المشكلات التي تحول دون تحقيق أهدافه ويدفعه للإقبال لتعلم تطبيقات جديدة التي تيسر له وتساعده على إنهاء مهامه الأكاديميَّة بسهولة وفي أقل وقت. فهو شخص يتصف بالتخطيط الجيد والالتزام بالخطة والإصرار والمثابرة على تنفيذها وهو ما يعزز لديه التَّكيف الأكاديمي والتوافق مع الحياة الجامعية؛ وبالتالي يعزز قابلية التَّكيف للتعلُّم لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود **تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا لتركيز التَّحسين في قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.** ويُمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن تركيز التَّحسين يُعد عاملًا مهمًّا لقابلية التَّكيف لتعلم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي فله دورٌ مباشرٌ في زيادة قابلية الطالب لتعلُّم تلك التطبيقات. فالطلاب ذوو تركيز التَّحسين يركزون على الجوانب التحفيزية المرتبطة بالتقدم

والتطور وذلك من خلال إظهار الفوائد والمكاسب المتوقع تحقيقها فيسعون إلى تحقيق الذات المثالية قدر الإمكان من خلال تطلعاتهم وآمالهم فهم يركزون إلى التركيز على احتمالات تحقيق التقدم والتطور والنمو، فهم حريصون على تحقيق صورة ذات مثالية من خلال تعظيم النتائج الإيجابية لإشباع رغبتهم في التقدم والإنجاز ويركزون على تنظيم أنفسهم وأهدافهم بتعلم استراتيجيات حديثة إيجابية للنجاح في مهامهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسات كلٍّ من (Deci and Ryan, 2000; Smith et al., 2009; Vansteenkiste and Ryan, 2013; Li et al., 2016; Vaughn، 2016 أ، ب) التي أشارت إلى أن التركيز التنظيمي يؤثر على دافعية الطالب للتعلُّم بشكل مباشر وغير مباشر ويُمكن أن يُفسّر ذلك بأنَّ الطلاب ذوي تركيز التَّحسين يهتمون بالمهام مهما كانت مملة ويحاولون جعلها مشوقة وأكثر متعة، فالاهتمام بالمعايير المتعلقة بذواتهم المثالية تحفيزهم بسهولة لتحقيق أهداف إيجابية، ولديهم تقييم ذاتي مرتفع لقدراتهم ومهاراتهم في تعلم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي التي تفيدهم في أبحاثهم ودراستهم، ولديهم كفاءة ذاتية عالية وثقة في تعلمها؛ ممَّا يساهم بشكل مباشر في زيادة مستوى قابلية التَّكيف للتعلُّم لديهم.

ونظرًا لخصائص الطلاب ذوي التركيز التحسيني من تمتعهم بدوافع التعلُّم ممَّا تساعدهم على التَّكيف مع كل ما هو جديد في تعلم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، كما أن تركيز التَّحسين يعمل على إكساب الطلاب استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًّا والقدرة على توظيف استراتيجيات معرفية مختلفة في أداء وإنجاز المهام التعليمية عبر هذه التطبيقات والمثابرة في تعلمها التي قد تفيدهم في البحث العلمي، والتركيز على الفهم العميق والقدرة على فهم الأفكار المعقدة؛ ممَّا ينعكس بدوره على سهولة تعلمه لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

من المعروف أن الطلاب ذوي تركيز التَّحسين ينخرطون في استراتيجية الشغف لتعلم كل ما هو جديد دون الاهتمام بالخسائر والإقبال على تعلم المهارات المختلفة لرفع مستواهم الأكاديمي، كما يتوافر لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في التعلُّم؛ ممَّا يجعلهم يشعرون بالثقة في قدراتهم ومهاراتهم أثناء تعلم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي فهم ينظرون إليها على أنها فرص للنمو والتطور والتحدي فيعزز لديهم بذل الجهد لمواكبة التطور التكنولوجي الهائل والاستفادة منه ويتفق ذلك مع ما توصل إليه كل من (Jiang& Papi, 2021); Deng et

al.,(2022) حيث إنَّ الشخص ذوي تركيز التَّحسين يستمتع بالبحث عن المزيد من المعلومات الجديد عبر الإنترنت لتحقيق النجاح، وتعلم المزيد من المهارات لرفع مستواه الأكاديمي ولديهم نشاط وحافز للبحث عن فرص التعلُّم والنجاح، وطرق حل المشكلات والعقبات التي تواجههم في العملية التعليمية. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كلٌّ من (2023) ,.She, et al; Collie and Martin (2017)أن تركيز التَّحسين يساعد المتعلمين على تعديل استراتيجيات وسلوكيات التعلُّم الخاصة بهم بشكل فعَّال بناءً على بيئة التعلُّم المتغيرة لتتوافق مع الجوانب النفسية والسلوكية لديهم لتحقيق نتائج تعليمية إيجابية فتركيز التَّحسين يقوم على أساس التنظيم الذاتي الذي يتطلب وعيًا بالبيئة بصفة عامة والبيئة التعليمية بصفة خاصة وما يحدث فيها والشغف والحماس والدافعية، وصياغة الأهداف والعمل على تحقيقها.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة في تركيز التَّحسين. وتتفق هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه كلٌّ من Baas, De Dreu& Nijstad (2008) وJohnson et., al (2015) ويُمكن أن تفسر هذه النتيجة بأنَّ تركيز التَّحسين يرتبط بالسلوكيات التي تزيد من احتمالية النجاح مثل السلوكيات الاستباقيَّة واستخدام الوسائل المرتبطة بالشغف والحماس أثناء السعي نحو الأهداف. كما تتفق أيضًا مع ما توصَّلت إليه نتائج دراسة Waterwall (2019) إلى تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في التركيز التَّنظيمي (التَّحسين والوقاية) حيث تؤثر الشخصيَّة الاستباقيَّة على أداء المهمات والسلوك الاستباقي من خلال الدور الوسطي لتركيز التَّحسين.

إنَّ الأشخاص الاستباقيين يسعون بقوة إلى إيجاد الفرص الجديدة واتخاذ إجراءات أكثر فاعلية لإحداث التغيير المطلوب في البيئة، فلديهم ميل ثابت نسبيًّا لتحمل المخاطر والتحديات وتمكنهم تصرفاتهم الشخصيَّة وسلوكياتهم الاستباقيَّة المتميزة من تحديد الفرص وتنمية الأفكار الإبداعية لإنجاز المهام؛ وهنا يأتي دور تركيز التَّحسين الذي يركز على إضافة احتمالات تحقيق الفرد للتقدم والتطور والنمو ومحاولة استغلال النتائج الإيجابية؛ ومن ثمَّ يؤدي إلى إبداعهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده كلٌّ من Shabbir and Ali (2021)

ويُمكن تفسير تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة على تركيز التَّحسين من خلال خصائص الشخصيَّة الاستباقيَّة التي تجعلهم يميلون إلى السعي نحو الوصول إلى الحالة النهائية الإيجابية من النمو والتطور والتحسين والآمال والتطلعات والمثل العليا والحساسية لوجود أو غياب النواتج

الإيجابية من خلال الإنجاز دون النظر للخسائر المحتملة؛ أي أنهم يميلون إلى التركيز على الحالة النهائية الإيجابية ممَّا يجعلهم أكثر استعدادًا لقبول اختيارات ومسارات عمل جديدة وتحملًا للمخاطر، ويسعون لتضمين أكبر عدد ممكن من الاختيارات لتحقيق الأهداف دون النظر إلى الخسائر، فيسود الشغف والحماس لديهم، بالإضافة إلى أنهم مدفوعون إلى الانخراط والاندماج النشط في العمل بما يتضمنه من تجاوز التوقعات واستكشاف البدائل والتجريب وتحمل المخاطر، وإجراءات المهمة، ويفضلون المخاطر على السلامة أثناء السعي لتحقيق الأهداف، كما أنهم يهتمون بتحقيق المكاسب والسعي الدائم إلى تذكر الآثار الإيجابية للمواقف الإيجابية أو السلبية الماضية المخزنة في الذاكرة الانفعالية.

كما أن الطلاب ذوي تركيز التَّحسين يميلون إلى الاهتمام بالتقدم وتحقيق ويستبعدون المخاوف والتهديدات ويتجنبون النتائج السلبية ويعدلونها، وينظرون إلى الأهداف على أنها مثل عليا أو تطلعات يأملون إلى تحقيقها والسعي للاقتراب من النتائج الإيجابية، وتجنب فقدان فرص النمو، فذوو تركيز التَّحسين يحاولون التركيز على الحالة النهائية الإيجابية للوصول إلى منطقة تشعرهم بالسعادة ويتميزون بالتركيز على أهداف طويلة المدى، كما يتسمون بالعمل الدؤوب لتحقيق إنجازات جديدة مع المحافظة على الإنجازات الحالية، والمثابرة على الأداء وتكثيف الجهود لإنجاز المهمات مع الحصول على التعزيزات المادية والرمزية، ولديهم حساسية مرتفعة نحو الأحداث التي ينتج عنها مكاسب جديدة، فيسعون إلى بذل المزيد من الجهد للبحث عن المزيد من المواد الدراسية والدورات التدريبية عبر الإنترنت لتحقيق النجاح، فيقبلون على تعلم المزيد من المهارات لرفع المستوى الأكاديمي فيميلون إلى أداء المهام والأنشطة الأكاديميَّة في التعلُّم الإلكتروني، فلديهم نشاط وحافز للبحث عن فرص التعلُّم والنجاح ولا ينظرون إلى مواقف التعلُّم التي تتضمن الفشل، فيميلون دائمًا للبحث عن حلول للصعوبات والمشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية لتحويل المواقف السلبية إلى فرص للنجاح وزيادة التعلُّم والمهارات، ورغبة في تعلم كل ما هو جديد من تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي؛ **ممَّا يُفسّر هذا وجود التأثير غير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر تركيز التَّحسين.**

وبالنسبة للتأثير المباشر السالب للهوية الأخلاقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي فقد يرجع ذلك إلى أن الهويَّة الأخلاقيَّة

تتضمن مجموعة من القيم ذات الصلة بالأخلاق كالأمانة والنزاهة وأخلاقيات التعامل؛ ممَّا قد يشكل لدى الطالب حاجزًا ضد الانخراط في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي خوفًا من أنها قد تكون تتضمن بعض المحظورات الأخلاقيَّة في مجالي البحث العلمي كالسرقات العلمية أو المراجع الوهمية وإيمانه أن للفرد دورًا أساسيًّا ورئيسيًّا في كل خطوات البحث العلمي. فالأفراد الذين لديهم هوية أخلاقيَّة مرتفعة يكونون حذرين في سلوكياتهم وتصرفاتهم، لديهم مستويات مرتفعة من الوعي الأخلاقي بالآثار الأخلاقيَّة المترتبة على المواقف المختلفة، بالإضافة إلى أنها أحد المفاهيم التي تصور مقدار الالتزام بالمبادئ الأخلاقيَّة المرتبطة بالقيم والمبادئ يتمّ استثارتها من خلال مجموعة فرعية من السمات المرتبطة بالمفهوم الذاتي للأخلاق عند الفرد، ولأن الأفراد ذوي الهويَّة الأخلاقيَّة المرتفعة لديهم الدافع للتصرف بشكل أخلاقي لمواءمة مفهومهم الذاتي مع سلوكهم الأخلاقي ممَّا يجعلهم مترددين من استخدام التقنيات الحديثة من احتمال من وجود بعض المحظورات في استخدام هذه الوسائل الحديثة ومقاومته من إقبالهم على تعلم لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي، بل قد يرفضون تعلمها.

كما أشارت النتائج لوجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا للشخصية الاستباقيَّة في الهويَّة الأخلاقيَّة في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي. ويتفق هذا مع ما توصَّلت إليه نتائج دراسة كما توصَّلت دراسة Wang et al., (2022) إلى تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة على الهويَّة الأخلاقيَّة، واثقين في أنفسهم، إدراكهم مرتفع ومفكرون، يتوقعن نتائج سلوكياتهم، لديهم تقدير ذاتي مرتفع ويحافظون على صورتهم ومفهومهم عن أنفسهم ومفهوم الآخرين من حولهم عنهم، لديهم حلول وبدائل لأي صعوبات أو عوائق تغنيهم عن اتباع أي أساليب غير أخلاقيَّة، يفضلون السير في خطوات واضحة تساعد على اختياراتهم لأساليب وأدوات بطرق صحيحة؛ ممَّا يجعلهم متمسكين بالقيم والمبادئ يحافظون لديهم شعور بالمسؤولية والالتزام، كما تساعدهم توقعاتهم المستقبلية إلى تقدير عواقب أي عمل أو سلوك أخلاقي وقدرتهم على تغيير المواقف للاستفادة منها وتحويلها إلى مواقف ونتائج ناجحة، كما أن الشخصيَّة الاستباقيَّة تعبر عن نزعة سلوكية لتحديد الفرص لتغيير الأوضاع مع الأخذ في الاعتبار الالتزام بالمسؤولية الاجتماعيَّة والأخلاقيَّة، كما لديهم الإدراك وهو لغة العقل ومحفز للتفكير الصحيح والحكم الأخلاقي ويتفق ذلك مع ما توصل إليه Adam et al., (2022) وهذا

عكس الأشخاص السلبيين أو غير الاستباقيين فإنهم يعبرون عن وجهة نظر برجماتية نفعية غير أخلاقيَّة ويتفق ذلك مع ما توصَّلت إليه هناء محمد (٢٠٢٢) ودراسة Yang (2013).

في حين الأفراد ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة المرتفعة وهويتهم الأخلاقيَّة منخفضة يكونون أكثر عرضة للانخراط في السلوك غير الأخلاقي بسبب سمات شخصيته الاستباقيَّة، بينما الأفراد ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة المنخفضة وهويتهم الأخلاقيَّة مرتفعة يكونون أيضًا أقل عرضة للانخراط في السلوكيات غير الأخلاقيَّة؛ لأنَّ هويته الأخلاقيَّة مرتفعة ولا يميل إلى المخاطرة أو المشاركة في أي إجراء أو سلوك غير أخلاقي؛ لأنَّه على الرغم من الخصائص الإيجابية التي يتصف بها الفرد ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة فإنَّ هذا لا يعني أن يكونوا كلهم ذوي هوية أخلاقيَّة مرتفعة فقد يتصف بعضهم بالاندفاع والتسرع والرغبة في تحقيق نتائج سريعة؛ **ويفسر ذلك التأثير الوسطي للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم عبر الهويَّة الأخلاقيَّة** في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي. حيث إنَّ الهويَّة الأخلاقيَّة تقلل من قيمة التأثير المباشر للشخصية الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم من المغامرة والمخاطرة في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي دون وعي أو إدراك لمخاطرها.

ويُمكن تفسير هذا بأنَّ سلوكيات الإنسان لا تتأثر بسلوك أو سمة واحدة من سماته وأنهما تتدخل الخصائص الشخصيَّة والمتغيرات البيئية، فمنهم من يقوي ويدعم سلوكًا ما ومنهم قد يعوق ويضعف تأثير متغير آخر، بل ويمنعه أيضًا؛ ويعني هذا أن تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة لا يضعف بفعل الهويَّة الأخلاقيَّة ولكنهما يتدخلا ويندمجا ويشاركا في التأثير في إقبال الطلاب وقابلية الطالب للتكيف للتعلُّم. أي أن تأثير كل متغير في متغير آخر لا بدَّ أن تختلف النتيجة إذا ما تمَّ قياس تفاعل المتغيرات بعضهما مع بعض وذلك أن السلوك الإنساني تحركه عدة متغيرات داخلية خاصة بالشخص نفسه وخارجية خاصة بالبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به سواء كان مؤثرا أو متأثرًا.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير سالب دال إحصائيًّا لتركيز الوقاية في قابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي. ويُمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الطالب ذوي تركيز الوقاية يميل إلى تفضيل اختيارات الوضع الراهن واتخاذ قرارات أكثر تحفظًا ويميل إلى تجنب عدم التطابق مع أهدافهم؛ ممَّا يجعله أكثر حذرًا ويفكر بشكل أكثر تقيدًا في الاختيارات الملائمة بشكل واضح، فيتسم بالاهتمام بالأمن والسلامة

وتنفيذ الواجبات والمسؤوليات ويكافح من أجل الأهداف التي يجب تحقيقها، فهو يسعى جاهدًا لتجنب الخسارة وتقليل المخاطر حتى لو تمَّ التخلي عن التطور والنمو؛ وبالتالي فهو يقلق بشأن استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي خوفًا من عدم سلامتها أو أمانها، أو قد تحقق له خسارة إذا تمَّ اكتشافها ببعض البرامج الأخرى.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ الطلاب ذوي التركيز على الوقاية يكون لديهم انشغال مفرط بالمهام أو بالمسؤوليات المرتبطة بالتعلم؛ ممَّا يؤدي التركيز على الوقاية إلى قيام الأفراد بوضع توقعات ومعايير أقل لأنفسهم علاوة على ذلك، فإنَّ التعرض الأوَّلي لتعليم تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي يُمكن أن يشكل تحديًا لمعظم طلاب الدراسات العليا؛ حيث إنها غير المألوفة نسبيًّا، فيميل التركيز الوقائي إلى ضبط مستوى المشاركة في تعلم تلك التطبيقات من خلال استراتيجيات تؤكد الدقة وتلبية الحد الأدنى من المعايير.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن الطالب ذا التركيز الوقائي يحاول التركيز على الحالة النهائية والوصول إلى منطقة يشعر فيها بالاستقرار والأمان بصرف النظر عن النتائج التي قد تكون سلبية، فهو يفضل الأعمال الروتينية والمحافظة على القرارات بعيدًا عن المغامرة ولا تكون جديدة، فيحاول دائمًا المحافظة على حالة الأمن والسلامة والمهم هو ليس الربح والتقدم، بل هو الجانب المتوسط والمعتدل من خلال المحافظة على ما لديه بحيث لا يفقد ما تمَّ تحقيقه، فيميل نحو عدم وقوع الخسائر وتجنبها ويتجنب أخطاء الواجبات التي تحدث كنتيجة لفعل تمَّ اتخاذه فيحافظ دائمًا على القيام بواجباته ومسؤولياته؛ حيث يفضل السلامة على المخاطر أثناء السعي لتحقيق الأهداف، ويستخدم وسائل مرتبطة بالحذر أثناء السعي نحو الهدف، وينظر إلى النتائج على أنها خسائر أو عدم خسائر؛ حيث يُعد الحفاظ على الوضع الراهن بارز ويجلب السرور، بينما يتمّ الشعور بالألم عندما تحدث الخسائر، ويرتبط النجاح في تحقيق الأهداف من خلال تركيز الوقاية بالشعور بالسكون والهدوء والصفاء، فهم أقل احتمالًا لتحمل المخاطر والبحث عن الفرص مقارنةً بالأفراد ذوي تركيز التَّحسين؛ لذا يرتبط تركيز الوقاية بالسلوكيات التي تقلل من احتمالية الفشل، مثل: الإذعان والامتثال وأداء المهمة **وهذا يُفسّر أيضًا التأثير المباشر الموجب لتركيز الوقاية في الهويَّة الأخلاقيَّة؛ حيث إنهم يلتزمون بكل ما يطلب منهم ويخشون الوقوع في الخطأ؛ ممَّا يزيد لديهم الهويَّة الأخلاقيَّة والنزاهة في التعامل.**

ومن ناحية أخرى تفسر هذه النتيجة بأنَّ الطلبة ذوي تركيز الوقاية تشعر بالقلق عند

الإقبال على مهام جديدة تتضمن تحديات وصعوبات، وينصب تركيزهم على ما يجب عليهم فعله أي تصور ما يريده الأخرون كي يقوم به على أساس الواجب والمسؤولية والالتزام؛ لذلك يوجه سلوكه نحو الهدف، فيميلون إلى تبني استراتيجية اليقظة عند السعي وراء تحقيق الأهداف وتتفق هذه النتيجة مع (Tan et al, 2020); Deng et al, 2022).، فينظرون إلى استخدام الإنترنت على أنه غير مناسب لهم لإتمام عملية التعلُّم، وأنهم غير قادرين على التعامل مع تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي فيشعرون بالقلق نحو التغيير والتطوير، وينخفض مستوى الكفاءة الذاتية لديهم فمعتقداتهم حول قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم متدنية، كما يرتفع لديهم مستوى العبء المعرفي؛ ممَّا يعيق المعالجة المعرفية لديهم ويؤثر بالسلب على عملية تعلمهم، بالإضافة إلى انشغالهم المفرط بالمهام والمسؤوليات الأكاديميَّة المطلوبة منهم. **ويفسر هذا وجود التأثير المعدل لتركيز الوقاية في علاقة الشخصيَّة الاستباقيَّة بقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي. حيث إنَّ تركيز الوقاية تقلل من تأثير الشخصيَّة الاستباقيَّة في قابلية التَّكيف للتعلُّم،** فالشخص ذوو تركيز الوقاية تحجم من مغامرة للشخصية الاستباقيَّة في التعامل مع تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي دون أمان وسلامة.

فالأشخاص الاستباقيون يميلون إلى تحدي الوضع الراهن والمبادرة بإدخال التغييرات والبحث عن المزيد من الفرص وتطوير أفكار مبتكرة لإنجاز المهام، كما يعزز الأشخاص الاستباقيون التأثيرات الإيجابية للضغوط والتحدي، فهم يحددون بنشاط الفرص المتاحة للنمو والتطور من خلال تحدي الضغوط والمثابرة في إيجاد الحلول للتغلب على الصعوبات ومواجهتها خلال سعيهم لتحقيق الأهداف؛ لذلك يرتفع لديهم مستوى تركيز التَّحسين، في حين أن الأفراد الذين يتميزون بشخصية استباقية منخفضة يفضلون الحفاظ على الوضع الراهن بدلًا من المخاطرة بتحديات إضافية أو فرص تطوير، لذلك يصعب عليهم تحديد فرص النمو وتوليد التفسيرات الإيجابية وانخفاض مستوى تركيز التَّحسين ويرتفع لديهم مستوى تركيز الوقاية، كما يُمكن للأشخاص الاستباقيين إضعاف التفسيرات السلبية للضغوط التي تعوقه وتفسيرها بشكل إيجابي وتشكيل الموقف بطريقة إيجابية والتغلب على الصعوبات وبنشاط بحيث تتحول إلى ضغوط تحدٍّ والذي بدوره يدعم فرص النمو والتطور ويزيد من احتمالية النجاح؛ ومن ثمَّ تقليل مستوى تركيز الوقاية لديهم، في حين الأفراد ذوو الشخصيَّة الاستباقيَّة منخفضة المستوى يميلون

إلى اتباع العملية التقليدية وغير مستعدين لإجراء أي تغييرات، وإظهار التفسيرات السلبية للضغوط المعوقة وتشكيل الموقف بطريقة سلبية والذي بدوره يهدد السلامة والأمن بالنسبة لهم، ويزيد من احتمالية الخسارة؛ ومن ثمَّ يرتفع مستواهم في تركيز الوقاية ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (Yang& Zhou, 2021).

إنَّ الأفراد ذوي تركيز التَّحسين يكونون أكثر قلقًا بشأن تطورهم الوظيفي وأكثر حرصًا على السيطرة على حياتهم المهنية وأكثر تطلعًا للفرص الوظيفية الجديدة وأكثر ثقة حول قدرتهم على التغلب على تحديات المستقبل، في حين أن الأفراد ذوي تركيز الوقاية أقل عرضة لهذا التغيير فيشعرون بالقلق من التطوير والتقدم الوظيفي، ويعتقدون أنهم أقل قدرة على السيطرة في حياتهم المهنية وأقل تطلعًا للفرص الوظيفية الجديدة وأقل ثقة بشأن قدرتهم على التغلب على تحديات المستقبل ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Peng, Song& Yu, 2021) **ويفسر ذلك التأثير المباشر السالب للشخصية الاستباقيَّة في تركيز الوقاية وإيجابيًّا في تركيز التَّحسين.**

التوصيات والبحوث المقترحة:

١. الاهتمام بالهوية الأخلاقيَّة من قبل مسؤولي التعليم والوالدين؛ حيث إنها أحد أهم المتغيرات التي يُمكن أن تتنبأ بقابلية التَّكيف للتعلُّم في ظل انتشار تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي لدى الطلاب.

٢. عمل دورات داخل الجامعات في تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي وأخلاقيات استخدامه.

٣. عمل دراسات وأبحاث لتحسين قابلية التَّكيف للتعلُّم؛ لما له دور في تقليل بعض المشكلات الأكاديميَّة لدى الطلاب، مثل: التسويف الأكاديمي، والتسرب من الدراسة.

٤. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية وخاصة الدراسات العليا حول دور التركيز التَّنظيمي في التأثير على قابلية تكيف طلاب الدراسات العليا في استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

٥. إلقاء المزيد من الدراسات حول التركيز التَّنظيمي والشخصيَّة الاستباقيَّة لندرة الدراسات التي تناولتهما في البيئة العربية.

٦. إنشاء قسم خاص بالذكاء الاصطناعي داخل الكليات لتكون متخصصة في إعطاء دورات تدريبية للباحثين على مهارات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

بحوث مقترحة

١. برنامج تدريبي لتحسين الهويَّة الأخلاقيَّة لدى طلاب الدراسات العليا.
٢. برنامج تدريبي لتنمية تركيز التَّحسين وأثره في الانخراط في التعلُّم الإلكتروني.
٣. نمذجة العلاقات السببية بين الشخصيَّة الاستباقيَّة وقابلية التَّكيف للتعلُّم والنجاح الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.
٤. تطور وتدريج مقياس قابلية التَّكيف للتعلُّم لدى طلاب الجامعة.
٥. قابلية التَّكيف لتعلم العلوم والرياضيات بتطبيقات الذَّكاء الاصطناعي لدى طلاب STEM.
٦. برنامج تدريبي لتحسين قابلية التَّكيف للتعلُّم وأثره في خفض التسويف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا.

المراجع:

إبراهيم عباس الزهيري وآية محمد عبد الشافي ومحمد صبري إبراهيم (٢٠٢١). تطبيق الذَّكاء الاصطناعي في التعليم العالي بمصر في ضوء السياق الثقافي. *مجلة العلوم التربوية– جامعة جنوب الوادي*، ٤٩، ٧٢– ١٠١.

أحمد محمد محاسنة وعمر عطا الله العظمات وفاتن عبد الرحمن مهيدات (٢٠٢٣). التحرر الأخلاقي وعلاقته بالهوية الأخلاقيَّة لدى المراهقين. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية– جامعة السلطان قابوس*، ١٧ (٢)، ٢٠٨– ٢٢٦.

إسماعيل خالد علي المكاوي (٢٠٢٣). نحو ميثاق أخلاقي لاستخدام الذَّكاء الاصطناعي في البحث التربوي. *المجلة التربوية لكلية التربية– جامعة سوهاج*، ٢ (١١٠)، ٣٩٢– ٤٤٢.

أمينة حسن محمد حلمي (٢٠٢٢). الدور الوسيط لإشباع الحاجات النفسية الأساسية في العلاقة بين التركيز التَّنظيمي والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية– جامعة عين شمس*، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، ٢٣ (٢)، ١٢٨– ١٨١.

جمال علي الدهشان (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية لكلية التربية – جامعة سوهاج*، ٦٨، ٣١٥٥– ٣١٩٩.

دعاء عوض عوض ونرمين عوني محمد (٢٠١٧). دافعية التعلم وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى

ذوي صعوبات التعلُّم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٤)، ١٢٩- ١٨٤.

دينا علي حامد أحمد (٢٠٢٣). استراتيجية مقترحة لمواجهة مخاطر تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث التربوي تشات جي بي تي Chat GPT نموذجًا. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٣٥ (٣)، ١- ٧٤.

رياض زروقي وأميرة فالتة (٢٠٢٠). دور الذَّكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٤ (١٢)، ١- ١٢.

زينب كريم حميد وعلي حسين مظلوم المعموري (٢٠١٩). الشخصيَّة الاستباقيَّة لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة العلوم الإنسانية- جامعة بابل*، ٢٦ (١)، ١٧٦- ١٨٣.

سامح حسن سعد الدين حرب (٢٠٢٠). الإسهام النسبي للتفكير المغاير والتركيز التَّنظيمي والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال في أساليب اتخاذ القرار. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية- كلية التربية*، ١٤ (٨)، ٨٢- ٢١٨.

سامح حسن سعد الدين حرب وحازم شوقي محمد (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الشخصيَّة الاستباقيَّة ورأس المال النفسي والدافعية الأكاديميَّة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف*، ١١٦ (٢٠)، ٨٠٤- ٩٤١.

سلوى عبد المحسن عبد الله المجنوني (٢٠١٩). الهويَّة الأخلاقيَّة وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي- الخارجي لدى طالبات جامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١)، ١- ٣٨.

شيرين محمد أحمد هندي (٢٠٢٣). تقبل الشباب المصري لاستخدام تقنية GPT Chat كأحد تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي: دراسة ميدانية. *مجلة البحوث الإعلامية- جامعة الأزهر*، ٦٦ (١)، ٩- ٧٤.

شيماء أحمد محمد وإيمان محمد محمود (٢٠٢٠). برنامج مُعد وفق تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس*، ١٣ (٢١)، ٤٧٠- ٥٠٥.

صالح أبو جادو (٢٠١٠). *علم النفس التربوي*. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الرازق مختار محمود (٢٠٢٠). تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة كرونا. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، تالين– أستونيا، ٣ (٤)، ١٧١– ٢٢٤.

عبد الرازق مختار محمود وأحمد محمد علي رشوان وأحمد عبد الفتاح عبد الوهاب (٢٠٢٣). تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط*، ٣٩ (١)، ١١٠– ١٣٥.

عصام محمد سيد (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على الذَّكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التعلُّم الذاتي والاتجاه نحو التعلُّم التشاركي لدى معلمي مادة الكيمياء. *المجلة العلمية لكلية التربية– جامعة أسيوط*، ٣٨ (٣)، ١٠٧– ١٥٥.

القني عبد الباسط (٢٠٢٠). دافعية التعلُّم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (١٢)، ١٩٣– ٢٠٤.

ماهر عيدان جاسم وعلي تركي نافل (٢٠٢١). قياس الشخصيَّة الاستباقيَّة لدى موظفي الدولة. *مجلة الآداب*، ١٢٩ (٢)، ١٥٧– ١٧٢).

محمد حسام وعلي ذيب وأماني جمال، زياد عبد التواب (٢٠٢٣). *دليل أخلاقيات استخدام تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في البحث العلمي*. الجزائر: دار سوهام للنشر والتوزيع.

منال عبد العزيز سالم وآمال محمد عبد الجواد وخيرية عون الشهراني (٢٠٢٠). ممارسات المعلمة المؤثرة في تطوير الدافعية للتعلُّم لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات العلوم المسلكية بمحافظة خميس نشيط. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (١)، ٣٥– ٤٦.

ناهد منير جاد مكارى ومحمد سعيد سيد عجوة (٢٠٢٣). واقع توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اضطراب طيف التوحد– الإعاقة العقلية) من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين. *مجلة البحث العلمي في التربية– جامعة عين شمس*، ٢٤ (١)، ٧٠– ١٤٩.

هناء محمد ذكي (٢٠٢٢). أثر الشخصيَّة الاستباقيَّة في التصور الأخلاقي والتمكين النفسي

وسلوك العمل المبدع لدى المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس*، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، ٢٣ (١)، ٣٠٤- ٣٨٣.

هناء محمد زكي ورانيا محمد محمد سالم (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للتركيز التَّنظيمي والصلابة الأكاديميَّة والذكاء الضمني في الاندماج في التعلُّم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٧)، ٤٠٥- ٤٨٤.

Abbasi-Asl, R., Hashemi, S., Kenari, K, M., & Baezzat, F. (2019). Role of female students' self-regulation in predicting moral identity: A structural equation modeling study. *Women's Health Bulletin*, 6(2), 1-6.

Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., & Lim, V. (2009). Testing a social cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (1), 123–141.

Aquino, K., & Reed, A. I. (2002).The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 , 1423–1440.

Andri, G., Adawiyah, W. R., Purnomo, R., & Sholikhah, Z. (2020). The Minang-https://hbr.org/2016/12/6-traits-that-predict-ethical-behavior-at-work.

Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A met analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?. *Psychological Bulletin*, 134(6), 779– 806.

Bateman, T. S. & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1999). Proactive behavior: Meaning, impact, recommendations. *Business Horizons*, 42(3), 63-70.

Belwalkar, B. B. (2016). Reinventing proactive personality: A new construct and measurement. *Doctoral dissertation*, Louisiana Tech University.

Belwalkar, B., B.,& Tobacyk, J., J. (2016). Evidence for incremental validity of proactive personality in predicting task performance. *Psychology Research*, 6 (11), 631-639.

Bhatti, Z. A., Arain, G. A., Akram, M. S., Fang, Y. H., & Yasin, H. M. (2020). Constructive voice behavior for social change on social networking sites: A reflection of moral identity. *Technological Forecasting and Social Change*, 157, 1-32.

Bjarehed, M., Thornberg, R.., Wanstrom, L., & Gini, G. (2019). Individual moral disengagement and bullying among Swedish fifth graders: The role of collective moral disengagement and pro-bullying behavior within classrooms. *Journal of Interpersonal Violence*, 36 (17-18), 9576-9600.

Black, J. E., & Reynolds, W. M. (2016). Development, reliability, and validity of the Moral 245 Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 97, 1- 39.

Brockner, J., & Higgins, E. T. (2001). Regulatory focus theory: Implications for the study of emotions at work. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(1), 35-66.

Brockner, J., Higgins, E. T., & Low, M. B. (2004). Regulatory focus theory and the entrepreneurial process. *Journal of business venturing*, 19(2), 203-220.

Bryant, P.T. (2006). The role of self-regulation in decision making by entrepreneurs. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Macquarie University.

Budiningsih, I., Soehari, T. D., & Alfulailah, F. (2022, January). Strengthening Innovation and Information Technology Capabilities in Vocational Schools as Human Resources Development (HRD) Enter Point for Increasing SMEs Performance. *In 5th International Conference on Current Issues in Education*, (ICCIE 2021) (pp. 335-340). Atlantis Press.

Cao, L., & Zhu, S. (2022). Analysis of the Factors Influencing the Adaptability of College English Learning Based on Artificial Intelligence Teaching Assistance. *Mathematical Problems in Engineering*, 1- 9.

Cavallo, J. V. (2020). Regulatory focus theory. *In Encyclopedia of personality and individual differences*, 4351-4356.

Chen, P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). Proactive Personality and Academic Engagement: The Mediating Effects of Teacher-Student Relationships and Academic Self- Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8.

Chen, G., & Kanfer, R. (2006). Toward a systems theory of motivated behavior in work teams. *Journal of Research in Organizational Behavior*, 27, 223-267.

Chen, J. Y., & Tu, C. C. (2019). A Study on Teacher Support and Learning Adaptation among Six-Year Normal University Freshmen:

The Moderating Effect of the Hardiness. *EURASIA Journal of Mathematics*, Science and Technology Education, 15(12), 1- 10.

Chen X., Wang L., Cao R. (2011). Shyness-sensitivity and unsociability in rural Chinese children: Relations with social, school, and psychological adjustment. *Child Development*, 82, 1531-1543.

Chung, E. K., Kim, S. J., & Sohn, Y. W. (2014). Regulatory focus as a predictor of omission bias in moral judgment: Mediating role of anticipated regrets. *Asian Journal of Social Psychology*, 17(4), 302-311

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55, 29-39.

Cornwell, J. F., & Higgins, E. T. (2013). Morality and its relation to political ideology: The role of promotion and prevention concerns. *Personality and social psychology bulletin*, 39(9), 1164-1172.

Covey, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Cowan, K., & Yazdanparast, A. (2021). Consequences of moral transgressions: How regulatory focus orientation motivates or hinders moral decoupling. *Journal of Business Ethics*, 170, 115-132.

Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 532–537.

Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 34 (3). 42- 53.

Crant , J.M & Batemants (2000): Charismatic leadership viewed from above , The impact of proactive personality. *Journal of organizational Behavior*, 21(1), 63- 75.

Cui, W., & Ye, M. (2017). An introduction of regulatory focus theory and its recently related researches. *Psychology*, 8(6), 837-847.

De Cremer, D. (2016). *6 Traits That Predict Ethical Behavior at Work*. Harvard Business Review.

Deng, W., Lei, W., Guo, X., Li, X., Ge, W., & Hu, W. (2022). Effects of regulatory focus on online learning engagement of high school students: The mediating role of self-efficacy and academic

emotions. *Journal of Computer Assisted Learning*. 38, 707- 718.

Dignum, V. (2019). *Responsible artificial intelligence: how to develop and use AI in a responsible way*. Cham: Springer.

DuBrin, A. J. (2013). *Proactive personality and behavior for individual and organizational productivity*. Edward Elgar Publishing.

Feng, T. Y.,& Li, H. (2002). A preliminary study on the adaptation of contemporary university students to learning. *Exploring the New in Psychology*, (01), 44-48.

Feng T, Y.,& Li, H. (2002) The research of learning adaptability of undergraduates. Explorat Psychol, 22(1), 44–48.

Feng, Y. Y., Su, T., & Hu, X. W. (2006). The composing of learning adaptability about university students. *Acta Psychological Sinica*, 38, 762–769.

Fuller, J. B.,& Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 329–345.

Gerdes, H.,& Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 281-288.

Glenn, A., Koleva, S., Iyer, R., Graham, J.& Ditto, P. (2010). Moral identity in psychopathy. *Judgment and Decision Making*, 5 (7), 497–505.

Grant, A. M.,& Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in organizational behavior*, 28, 3-34.

Greenleaf, A, T, (2011). Human agency, hardiness, and proactive personality: potential resources for emerging adults in the college-to-career transition, University of Iowa, Iowa Research Online.

Gu, J.,& Neesham, C. (2014). Moral Identity as Leverage Point in Teaching Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 124, 527–536.

Hair, Jr., J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., Tatham, R.L.,(2006). *Multivariate data analysis* (6th Ed.), Pearson-Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D.,& Hickman, J. R. (2014). Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 50 (1), 45–57.

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300.

Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle, *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46.

Hou,C., Wu, L.,& Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among chinese graduates. *Social Behavior and Personality An International Journal*, 42 (6). 903- 912.

Hu, S., Liu, H., Zhang, S.,& Wang, G. (2020). Proactive personality and cross-cultural adjustment: Roles of social media usage and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 42- 57.

Hu, X., He, Y., Ma, D., Zhao, S., Xiong, H.,& Wan, G. (2021). Mediating model of college students' proactive personality and career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 69(3), 216-230.

Jiang, C. (2023). The effect of intrinsic value, self-management learning, and mobile-assisted language learning on Chinese students' learning adaptability: A distal mediation model. *Acta Psychologica*, 239 (104022), 1- 7.

Jiang, C.,& Papi, M. (2022). The motivation-anxiety interface in language learning: A regulatory focus perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 32(1), 25-40.

Jiang, L.,& Kamel, S, G. (2022). Influencing factors of students' small private online course-based learning adaptability in a higher vocational college in China. *Interactive Learning Environments*, 1-22.

Jianhai, R.,& Xiaozhao, D. (2014). On improving the E-learning adaptability of the postgraduate freshmen. *In Frontier and Future Development of Information Technology in Medicine and Education*: ITME 2013, 2799-2805. Springer Netherlands.

Johnson, M, E. (2015): Analysis of proactive personality in V.S air force academy cadets: Amixed Methood study. *Adissertation submitted to the Graduate Faculty of the University of Colorado at Colorado springs in partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy.*

Johnson, P. D., Smith, M. B., Wallace, J. C., Hill, A. D.,& Baron, R. A. (2015). A review of multilevel regulatory focus in organizations. *Journal of Management*, 41(5), 1501– 1529.

Keller, J., Mayo, R., Greifeneder, R.,& Pfattheicher, S. (2015).

Regulatory focus and generalized trust: The impact of prevention-focused self-regulation on trusting others. *Frontiers Psychology*, 6, Article 254, 1- 13.

Koiste, V. (2013): The Effect of Proactive Personality and Perceived Organizational Support on Tertius Langens orientation and The Moderating Role of Organizational , *Openness Organization and Management Master's Thesis* , Department of Manegment and international Business – Aalto. University School of Business.

Krishna, A. (2017). Regulatory focus theory and information processing-A series of exploratory studies. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Julius- Maximilians University.

Kumar, N. (2016). Springer briefs in finance.Chronic regulatory focus and financial decision-making: Asset and portfolio allocation. *Springer Science + Business Media*.

Leavitt, K., Zhu, L.,& Aquino, K. (2015). Good without knowing it: Subtle contextual cues can activate moral identity and reshape moral intuition. *Journal of Business Ethics*, 137, 785–800.

Li, J., Huang, J. H.,& Chen, J. Y. (2023). Relationship between hardiness and the learning adaptation of Chinese college students: The mediating role of teacher support and the moderating role of an only-child status. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(6), 753-768.

Liu, G. (2022). Research on the Relationship between Students' Learning Adaptability and Learning Satisfaction under the Mobile Media Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(2), 43-58.

Liu, J. Y., Liu, Y. H.,& Yang, J. P. (2014). Impact of learning adaptability and time management disposition on study engagement among Chinese baccalaureate nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 30(6), 502-510.

Liu, Y., Zhao, S., Jiang, L.,& Li, R. (2016). When does a proactive personality enhance an employee's whistle-blowing intention?: A cross-level investigation of the employees in chinese companies. *Ethics & Behavior*, 26(8), 660-677.

Luo, N., Xin, X., Li, H.,& Yu, X. (2021). Regulatory focus, boundaryless mindset, and creativity among chinese college students: a trait activation perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 670394.

Ma, X., Fan, C., Nie, Z.,& Jia, Y. (2021). Investigation and

Countermeasure Research on the Learning Adaptability of the First-Year Junior High Freshman. *Open Journal of Social Sciences*, 9(8), 70-90.

Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S.,& Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22(1), 58-81.

Martin, A.J., Nejad, H.G., Colmar, S.,& Liem, G.A.D. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746.

MH, A., Hayjneh, W. S.,& Melhem, M. A. (2019). Measurement invariance of the moral identity scale among adolescents, according to student gender. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161), 10 (1), 223- 235.

Mulder, L.,& Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonesty. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121, 219–230.

Moradi, A., Janabadi, H., & Davarpanah, A. S. (2023). The role of moral identity in predicting academic adjustment and academic self-efficacy of students. *Journal of Educational Psychology Studies*, *20*(50), 165-151.

Ozkurt, B.,& Alpay, C. B. (2018). Investigation of Proactive Personality Characteristics of the Students of High School of Physical Education and Sports through Various Variables. Asian. *Journal of Education and Training*, 4(2), 150-155.

Olsen, O.,& Espevik, R. (2017). Moral antecedents of authentic leadership: Do moral justice reasoning, self-importance of moral identity and psychological hardiness stimulate authentic leadership?. *Cogent Psychology*, 4, 1-13.

Oyet, M. C.,& Withey, M. J. (2021). Image risk as a deterrent to remedial voice: The moderating effect of proactive personality and moral identity. Canadian. *Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration.*

Parker, S. K., Williams, H. M.,& Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636–652.

Paruzel-Czachura, M.,& Blukacz, M. (2021). How relevant for you is to

be a moral person? Polish validation of the Self-Importance of Moral Identity Scale. *Plos one*, 16(8), 1- 19.

Peng, P., Song, Y.,& Yu, G. (2021). Cultivating proactive career behavior: the role of career adaptability and job embeddedness. *Frontiers in Psychology*, 12, 603890.

Pitt, L. F., Ewing, M. T.,& Berthon, P. R. (2002). Proactive behavior and industrial salesforce Performance. *Industrial Marketing Management*, 31, 639-644.

Prabhu, V, P. (2007), Understanding the effect of proactive personality On job related outcomes in an Organizational change setting, *A Dissertation of Doctor of Philosophy,* the Graduate Faculty, Auburn University.

Resende, M. M.,& Porto, J. B. (2017). Escala de identidade moral: Evidências de validade para o contexto Brasileiro. *Psico-USF*, 22, 75-85.

Reynolds, S. J.,& Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: An empirical examination of the moral individual. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1610–1624.

Sassenberg, K.,& Vliek, M. L. (2019). Self-regulation strategies and regulatory fit. In: K. Sassenberg, M. L. W. Vliek (Eds.), *Social Psychology in Action*, 51-64.

Schwabe, M., Dose, D. B.,& Walsh, G. (2017). ,"A Regulatory Focus Approach to Consumers' Moral Decision Making", in NA - Advances in Consumer Research Volume 45, eds. Ayelet Gneezy, Vladas Griskevicius, and Patti Williams, Duluth, MN: *Association for Consumer Research*, 874-875.

Segura, M. A., Gallardo-Pujol, D.,& Feixas, G. (2018). Moral Identity Questionnaire (MIQ) Adaptation and Psychometric Properties in Spanish Population. 1-9.

Seibert ,.M. Crant , K, M.& Kraimer, M, L. (1999): Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*. 84 (3), 416-427.

Seneldir, O., Burcu, Ü.,& Senol, L. (2018). The effect of demographic variable on the university's proactive personality and uncertainty avoidance. *Journal of Economic and Social Thought*, 5(4), 340-351.

Shabbir, A.,& Ali, B. (2021). Personality Dispositional Characteristic and Employee Creativity: The role of Proactive Personality, Radical

and Incremental Creativity via moderating effect of Self-Regulatory Promotion focus from Higher Education Institutes of Pakistan. *International Journal of Business and Management Sciences*, 2(4), 153-185.

She, C., Liang, Q., Jiang, W.,& Xing, Q. (2023). Learning adaptability facilitates self-regulated learning at school: the chain mediating roles of academic motivation and self-management. *Frontiers in Psychology*, 14, 1162072, 1- 9.

Smith, I., Aquino, K., Koleva, S.,& Graham, J. (2014). The moral ties that bind... even to out-groups: The interactive effect of moral identity and the binding moral foundations. *Psychological Science*, 25 (8), 1554–1562.

Solgos, J. T. (2016). The effect of regulatory focus on ethical decision-making. *Doctoral dissertation*, Ohio University.

Spina, P,F. (2013), The Effects of The Proactive Personality on the Levels of Job Satisfaction and Burnout for Licensed Mental Health Counselors, *A Dissertation Doctoral of Philosophy*, Florida Atlantic University.

Stan, M. M., Topala, I. R., Necsoi, D. V.,& Cazan, A. M. (2022). Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 13, 867122, 1- 13.

Suthar, D. (2020). Linking Proactive Personality, Career Adaptability with Resilient to Career Shock: A Moderation of Support. *Doctoral dissertation*, Tesis, Tallinn University of Technology].

Tan, S. M., Liew, T. W.,& Gan, C. L. (2020). Motivational virtual agent in e- learning: The roles of regulatory focus and message framing. *Information and Learning Sciences*, 121(1/2), 37-51.

Tan, G. J., Wei, J. Q.,& Tu, C. C. (2023). The Development of an Online Study Adaptability Scale for Chinese College Students During the Global COVID-19 Pandemic. International Journal of Learning, *Teaching and Educational Research*, 22(6), 78-97.

Tian, M., & Lu, G. (2018). Intercultural learning, adaptation, and personal growth: A longitudinal investigation of international student experiences in China. *Frontiers of Education in China*, 13(1), 56–92.

Tissot, T. T., Van Hiel, A., Haerens, L.,& Constandt, B. (2023). The Moral Identity Questionnaire predicts prosocial behavior better than

the Moral Identity Scale. *Current Psychology*, 42(26), 22738-22744.

Velez, M. J.,& Neves, P. (2018). Shaping emotional reactions to ethical behaviors: Proactive personality as a substitute for ethical leadership. *The Leadership Quarterly*, 29(6), 663-673.

Verma, M.(2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special references to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5- 10.

Vitell, S., King, R., Howie, K., Toti, J., Albert, L., Hidalgo, E.,& Yacout, O. (2016). Spirituality, moral identity, and consumer ethics: A multi-cultural study. *Journal of Business Ethics*, 139,147–160.

Vough, H. C., Bindl, U. K.,& Parker, S. K. (2017). Proactivity routines: The role of social processes in how employees self-initiate change. *Human Relations*, 70(10), 1191-1216.

Wallace, J. C., Butts, M. M., Johnson, P. D., Stevens, F. G.,& Smith, M. B. (2016). A multilevel model of employee innovation: Understanding the effects of regulatory focus, thriving, and employee involvement climate. *Journal of Management*, 42(4), 982– 1004.

Wan, J., Qin, M., Zhou, W.,& Wu, Y. (2023). Effect of proactive personality on employees' pro-social rule breaking: the role of promotion focus and psychological safety climate. *Current Psychology*, 1-14.

Wang, H. (2006). Study on College Students' Learning Adaptability and Its Influencing Factors. *Master dissertation*, Nanjing Normal University.

Wang, L., Cui, Y., Wang, X., Wang, J., Du, K.,& Luo, Z. (2021). Regulatory focus, motivation, and their relationship with creativity among adolescents. *Frontiers in psychology*, 12, 666071, 1- 10.

Wang, S., Li, Y.,& Tu, Y. (2019). Linking proactive personality to life satisfaction in the chinese context: The mediation of interpersonal trust and moderation of positive reciprocity beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 20(8), 2471-2488.

Wang, L.,& Liang, X. (2020). The Influence of Leaders' Positive and Implicit Followership Theory of University Scientific Researc Teams on Individual Creativity: the Mediating Effect of Individual Self-Cognition and the Moderating Effect of Proactive Personality. *Sustainability Journal*, 12, 2507- 2531.

Wang, X., Liu, Y. L., Ying, B.,& Lin, J. (2023). The effect of learning adaptability on Chinese middle school students' English academic engagement: The chain mediating roles of foreign language anxiety and English learning self-efficacy. *Current Psychology*, 42(8), 6682-6692.

Wang, T., Long, L., Zhang, Y.,& He, W. (2018). A social exchange perspective of employee–organization relationships and employee unethical pro‐organizational behavior: The moderating role of individual moral identity. *Journal of Business Ethics*, 159 (2), 473-489.

Wang , D, Weng, Q., Kiani, A.,& Ali, A. (2022). Job insecurity and unethical pro-organizational behavior: The joint moderating effects of moral identity and proactive personality. *Personality and Individual Differences*, 195, 111685.

Wang, L., Cui, Y., Wang, X., Wang, J., Du, K., & Luo, Z. (2021). Regulatory focus, motivation, and their relationship with creativity among adolescents. *Frontiers in psychology*, *12*, 666071.

Waterwall, B.P. (2017). Understanding the effects of regulatory focus on proactive behavior (Publication No. 10753659) [*Doctoral Dissertation*, Louisiana Tech University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Waterwall, B. (2019) "Linking Proactive Personality and Proactive Behavior: The Mediating Effect of Regulatory Focus",. *Journal of Organizational Psychology*, 19(1)..

Wu, D. (2020). A study on the factors influencing the learning adaptability Adaptability: how students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and nonacademic outcomes of university students in online learning spaces. *Master dissertation*, Huazhong Normal University.

Xu, C.,& Tu, C. C. (2023). Impact of college students' learning adaptation on learning conformity behavior in Hengyang: moderating role of peer attachment. *The Asia-pacific education researcher*, 32(5), 585-594.

Xu, Z. X.,& Ma, H. K. (2016). How can a deontological decision lead to moral behavior? The moderating role of moral identity. *Journal of Business Ethics*, 137, 537–549.

Yang, J. (2013). Linking proactive personality to moral imagination: Moral identity as a moderator. *Social Behavior and Personality: an*

international journal, 41(1), 165-175.

Yang, Y.,& Zhou, M. (2021). The impact of challenge-hindrance stressors on creativity: the mediating role of regulatory focus and the moderating role of proactive personality. *E3S Web of Conferences*, 245 (03031), 1-5.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

Zhang, H., Xin, Z., Wang, Q., Li, Q., Du, J., & Wang, M. (2023). Proactive personality and academic procrastination in graduate students: Their chain-mediation by research self-efficacy and learning adaptability. *Journal of Psychology in Africa*, *33*(1), 63-68.

Zhou , L., Dong, S. H., Xing, Q.,& Li, J. (2023). The Influence of Fit Between Regulatory Focus and Decision-Making Strategies on Moral Judgment. *Advances in Cognitive Psychology*, 19(1). 21- 28.

Zhu, D. P. (2014). Feeling of Academic Success, Learning Adaptability and Academic Procrastination of the College Students Major in PE. *International Conference on Cybernetics and Informatics*, 231-237.

Zou, W., Zheng, Y.,& Zhu, J. (2011). Information seeking as a mediator between proactive personality and adjustment. *Journal of Systems Engineering Procedia*, 1, 294 – 300.

The Structural Model of the relationships between Proactive Personality, Regulatory Focus, Moral Identity, and Learning Adaptability in light of the spread of Artificial Intelligence Applications in Scientific Research among Graduated Students

BY

Dr.Aisha Ali Rfallaha
Associate Professor of Educationa Psychology Faculty of Education
Fayoum University

Dr. Saly Nabil Ata
Associate Professor of Educational Psychology Faculty of Education
Fayoum University

Abstract:

The study aimed to determine the structural model that explains the causal relationships between the Proactive Personality, Regulatory Focus, Moral Identity, and Learning Adaptability through sample contain (439) Graduated Students, four measures were applied, including Proactive Personality, Regulatory Focus , Moral Identity, and Learning Adaptability Prepared by researches. The psychometric properties of instruments were investigated in a sample of (460) Students, the supposed structural model was a good fit. The results revealed that the assumed structural model was matched with the data of the sample with good matching evidence. The results showed that there was a statistically significant positive direct effect for each of Proactive Personality, and Promotion Focus on Learning Adaptability. And there was a statistically significant negative direct effect for each of Prevention Focus and Moral Identity on Learning Adaptability. In addition, there was an indirect effect (via Moral Identity and Promotion focus) of Proactive Personality, on Learning Adaptability. There was also Prevention focus had a moderating effect in the relationship between Proactive Personality and Learning Adaptability.

Key words:
Proactive Personality, Regulatory Focus, Moral Identity, Learning Adaptability, Artificial Intelligence Applications**,** Graduated Students.