# استخدام الذكاء الاصطناعي للأغراض الأكاديمية وعلاقته بمتلازمة المحتال: نموذج الوسيط المتسلسل للكفاءة الذاتية الأكاديمية والقلق الأكاديمي

د. محمد جواد جميل

mohammed.jawad@uokerbala.edu.iq

د. مروة عبد العظيم ياسين

maroa.abd@uokerbala.edu.iq

كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، العراق

**المستخلص**

إن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي يطرح العديد من الأسئلة المهمة خاصة حول تأثيره النفسي على الطلبة. في هذا السياق سعت دراستنا الحالية لفحص العلاقة بين استخدام الطلبة لأدوات الذكاء الاصطناعي في مهامهم الأكاديمية وشعورهم بمتلازمة المحتال بالاستناد إلى نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا تم اقتراح واختبار نموذج وساطة متسلسل نفترض فيه أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والقلق الأكاديمي يتوسطان هذه العلاقة.

لتحقيق أهداف الدراسة جُمعت البيانات من ٢٩٠ طالبًا جامعيًا من كليتي التربية للعلوم الصرفة والعلوم الإنسانية بجامعة كربلاء. وعند تحليل البيانات عبر نمذجة المعادلة البنائية أظهرت النتائج صورة معقدة. فعلى الرغم من أن استخدام الذكاء الاصطناعي ارتبط مبدئيًا بمتلازمة المحتال. إلا أن المسار التفسيري الأساسي تمثل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي لعبت دور الوسيط القوي. وعلى نحو أكثر تحديداً، دعمت النتائج مسار الوساطة المتسلسل المفترض، حيث ارتبط استخدام الذكاء الاصطناعي بانخفاض الكفاءة الذاتية، مما أدى بدوره إلى زيادة القلق الأكاديمي، والذي ارتبط في النهاية بزيادة مشاعر متلازمة المحتال. بينما لم يظهر القلق الأكاديمي وحده كوسيط مباشر ومستقل في العلاقة.

توضح هذه النتائج أن انخفاض الكفاءة الذاتية هو المسار الجوهري الذي قد يعزز من خلاله الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي مشاعر الاحتيال الفكري لدى الطلبة. وتؤكد الدراسة على ضرورة أن تركز المؤسسات التعليمية جهودها على تطوير استراتيجيات تعليمية تربوية تحمي ثقة الطالب بنفسه وتعززها في عصر الذكاء الاصطناعي.

**الكلمات المفتاحية: متلازمة المحتال. الذكاء الاصطناعي. الكفاءة الذاتية الأكاديمية. القلق الأكاديمي.**

# The Use of Artificial Intelligence for Academic Purposes and its Relationship with Impostor Syndrome: A Sequential Mediator Model of Academic Self-Efficacy and Academic Anxiety

**Dr. Mohammed Jawad Jameel**
mohammed.jawad@uokerbala.edu.iq
**Dr. Marwa Abd-Alazim Yaseen**
maroa.abd@uokerbala.edu.iq
**College of Education for the Humanities, University of Kerbala, Iraq**

## Abstract

The way artificial intelligence is being incorporated into higher education brings up serious questions about its psychological effect on students. This particular study was designed to explore a potential connection between students' use of AI tools for their schoolwork and their feelings related to impostor syndrome. Using Bandura's social cognitive theory as a foundation a sequential mediation model was proposed. The hypothesis was that academic self-efficacy and academic anxiety would mediate this relationship in a specific order.

To explore this, we gathered data from a sample of 290 undergraduate students. These participants were enrolled in the Colleges of Education for Pure Sciences and Human Sciences at the University of Karbala. The analysis, conducted using structural equation modeling presented a complicated set of results. While a direct link was found between AI use and impostor syndrome the main explanatory route was through academic self-efficacy which showed a strong mediating effect. More specifically, the proposed sequential mediation path from AI use to lower self-efficacy, then to higher academic anxiety, and finally to impostor syndrome was supported by the data. However, academic anxiety did not function as a significant standalone mediator.

These results strongly suggest that a reduction in academic self-efficacy is the central pathway through which depending too much on AI might encourage feelings of being an intellectual fraud among students. This study points to the clear need for educational institutions to concentrate on creating teaching strategies that are designed to safeguard and even strengthen student self-confidence as we continue into the era of artificial intelligence.

**Keywords**: Impostor Syndrome, Artificial Intelligence, Academic Self-Efficacy, Academic Anxiety.

# استخدام الذكاء الاصطناعي للأغراض الأكاديمية وعلاقته بمتلازمة المحتال: نموذج الوسيط المتسلسل للكفاءة الذاتية الأكاديمية والقلق الأكاديمي

د. محمد جواد جميل د. مروة عبد العظيم ياسين

**التعريف بالبحث**

يشهد التعليم العالي تحولًا عميقًا وسريعًا. مدفوعًا بالانتشار المتسارع لتقنيات الذكاء الاصطناعي. أدوات مثل ChatGPTونماذج اللغة الكبيرة الأخرى أصبحت الآن في كل مكان. وهي توفر لطلابنا قدرات هائلة في العصف الذهني وتوليد النصوص وحل المشكلات .(Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023) وفي حين أن هذه التقنيات تحمل وعدًا كبيرًا بتعزيز كفاءة التعلم .(Kasneci et al., 2023) فإن هذا التكامل لا يخلو من المخاطر. فإلى جانب المخاوف المنتشرة بشأن النزاهة الأكاديمية تظهر نتيجة نفسية أكثر دقة وربما أكثر ضررًا وهي تآكل المفهوم الذاتي الأكاديمي لدى الطالب وتفاقم مشاعر الخداع الفكري ظاهرة تعرف باسم "متلازمة المحتال.(Ventura, 2024)

متلازمة المحتال التي وضع تصورها في البداية كلانس وإيمس (Clance & Imes, 1978) هي تجربة داخلية بالزيف يشعر بها الأفراد الذين لا يستطيعون استيعاب إنجازاتهم. على الرغم من وجود أدلة موضوعية على كفاءتهم. ينسبون نجاحاتهم باستمرار إلى عوامل خارجية كالحظ أو التوقيت أو قدرتهم على خداع الآخرين. بدلاً من أن ينسبوها إلى ذكائهم أو جهدهم. هذا النمط المعرفي يصاحبه خوف دائم ومرهق من أن يتم كشفهم كـ "محتالين .(Bravata et al., 2020) "يُعتبر طلاب الجامعات فئة معرضة بشكل خاص لهذه المتلازمة. نظرًا للطبيعة التقييمية المتأصلة في البيئة الأكاديمية والضغط المستمر للأداء العالي وثقافة المقارنة الاجتماعية السائدة .(Peteet et al., 2015) إن إدخال الذكاء الاصطناعي التوليدي في هذه البيئة عالية الضغط يخلق عاملاً خارجيًا جديدًا وقويًا يمكن للطلاب أن ينسبوا إليه نجاحاتهم بشكل خاطئ. فالطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة في واجب بمساعدة الذكاء الاصطناعي يواجه سؤالاً حاسماً حول الإسناد: "هل كان هذا الإنجاز نتاج فكري الخاص أم كان نتيجة لخوارزمية الذكاء الاصطناعي؟" هذا الغموض يمكن أن يغذي مباشرة التشويه المعرفي الذي يكمن في صميم ظاهرة المحتال.

تسعى هذه الدراسة تجاوز القلق القائم على الروايات للتحقيق بشكل تجريبي في الآليات النفسية التي قد تربط بين استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي ومتلازمة المحتال. نحن نفترض أن هذه العلاقة ليست مجرد تأثير مباشر بل تتوسطها سلسلة من التحولات النفسية الداخلية. يستند بحثنا إلى نظريات نفسية أساسية وفي مقدمتها نظرية ألبرت باندورا (Bandura, 1997) المعرفية الاجتماعية التي توفر إطارًا قويًا لفهم كيفية تفاعل السلوك والعوامل الشخصية والبيئة لتشكيل الأداء البشري. من خلال اختبار نموذج وساطة متسلسل نهدف إلى الكشف عن سلسلة سببية محتملة: هل يؤثر استخدام الذكاء الاصطناعي أولاً على اعتقاد الطالب بقدراته (الكفاءة الذاتية). وهل يؤدي هذا التحول المعرفي لاحقًا إلى استجابة عاطفية (القلق) والتي تبلغ

ذروتها أخيرًا في مشاعر الانتحال؟ بتقييم هذا النموذج بدقة بما في ذلك احتمالية عدم أهمية بعض المسارات نهدف إلى تقديم فهم أكثر دقة للتأثير النفسي للذكاء الاصطناعي على طلاب اليوم.

في حين أن الرابط بين انخفاض الكفاءة الذاتية والقلق ومتلازمة المحتال راسخ في الأدبيات ( Jöstl et al., 2012; Schwarzer & Jerusalem, 1995) فإن العملية المتسلسلة التي تبدأ بسلوك معين استخدام الذكاء الاصطناعي في الدراسة لم تُفحص تجريبيًا بعد. يبقى السؤال مفتوحًا حول ما إذا كانت هذه المتغيرات تشكل سلسلة سببية كاملة أو ما إذا كانت بعض الروابط المقترحة ضعيفة أو غير موجودة في هذا السياق التكنولوجي الجديد.

لذلك تهدف هذه الدراسة إلى اختبار نموذج وساطة تسلسلي لاستكشاف المسار من استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي إلى متلازمة المحتال. على وجه التحديد نفترض أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي يتنبأ بانخفاض في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب. ونقترح كذلك أن هذه الكفاءة الذاتية المتضائلة قد تؤدي بدورها إلى زيادة في القلق الأكاديمي. وأخيرًا نفترض أن هذا القلق المتزايد يساهم في زيادة مشاعر متلازمة المحتال. من خلال اختبار هذا النموذج. بما في ذلك جميع المسارات المباشرة وغير المباشرة يمكننا تحديد أي أجزاء من السلسلة النظرية تظل صحيحة وبالتالي توفير صورة أوضح للآليات النفسية المحددة التي تعمل. تهدف النتائج إلى توجيه ومساعدة المعلمين والطلاب وإداري الجامعات في التعامل مع التحديات والفرص المعقدة لدمج الذكاء الاصطناعي في العالم الأكاديمي.

**فرضيات البحث:**

- **الفرضية ١:** استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي يرتبط بشكل إيجابي بمتلازمة المحتال لدى طلاب الجامعة.
- **الفرضية ٢:** الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي ومتلازمة المحتال لدى طلاب الجامعة.
- **الفرضية ٣:** القلق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي ومتلازمة المحتال لدى طلبة الجامعة.
- **الفرضية ٤:** الكفاءة الذاتية الأكاديمية والقلق الأكاديمي تتوسطان بشكل تسلسلي العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي ومتلازمة المحتال، مع الكفاءة الذاتية تسبق القلق في التسلسل.

**حدود البحث:**

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات الأولية في الدراسة الصباحية جامعة كربلاء للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥

**تحديد المصطلحات:**

- **متلازمة المحتال (Imposter Syndrome):** تجربة داخلية من الشعور بالزيف الفكري، حيث يشعر الأفراد الذين حققوا نجاحاً موضوعياً بعدم قدرتهم على استيعاب إنجازاتهم. وبدلاً من ذلك، يعزون نجاحهم

إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو الخداع، ويعيشون في خوف دائم من أن يتم كشفهم على أنهم ليسوا أكفاء كما يعتقد الآخرون." (كلانس، ١٩٨٥، ص ٢٠).

- **استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي (Academic AI Usage):** شكل من أشكال التفاعل بين الإنسان والحاسوب، حيث يتعامل الطلاب مع أنظمة الذكاء الاصطناعي كشركاء أو أدوات لتعزيز عملياتهم المعرفية، أو إسناد مهام محددة إليها، بهدف تحقيق أهداف أكاديمية قد يكون إنجازها أكثر صعوبة أو استهلاكًا للوقت بشكل فردي. (Glikson & Woolley, 2020).
- **الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy):** اعتقادات الأفراد في قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنتاج إنجازات معينة. إنها حكم شخصي على مدى قدرة الفرد على التعامل مع المواقف المستقبلية بنجاح. (باندورا، ١٩٩٧، ص ٣).
- **القلق الأكاديمي (Academic Anxiety):** حالة انفعالية غير سارة تنطوي على مشاعر القلق والتوتر والخوف التي يمر بها الطلاب في المواقف الأكاديمية والتقييمية، وتكون مصحوبة بإثارة فسيولوجية وإدراك سلبي للذات والقدرات. (سبيلبرجر، ١٩٨٠)

**الإطار النظري**

لفهم المسار المحتمل من استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي إلى الشعور بالانتحال، يدمج نموذجنا مفاهيم من نظريتين متكاملتين. فبينما توفر نظرية الإسناد السببي الإطار التفسيري لفهم طبيعة متلازمة المحتال كنمط إسناد منحرف، فإن نظرية الإدراك الاجتماعي (SCT) لألبرت باندورا هي التي تشكل الأساس النظري المحوري لهذه الدراسة، حيث توجه فرضياتنا حول الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية وتأثيرها اللاحق على الاستجابات الانفعالية.

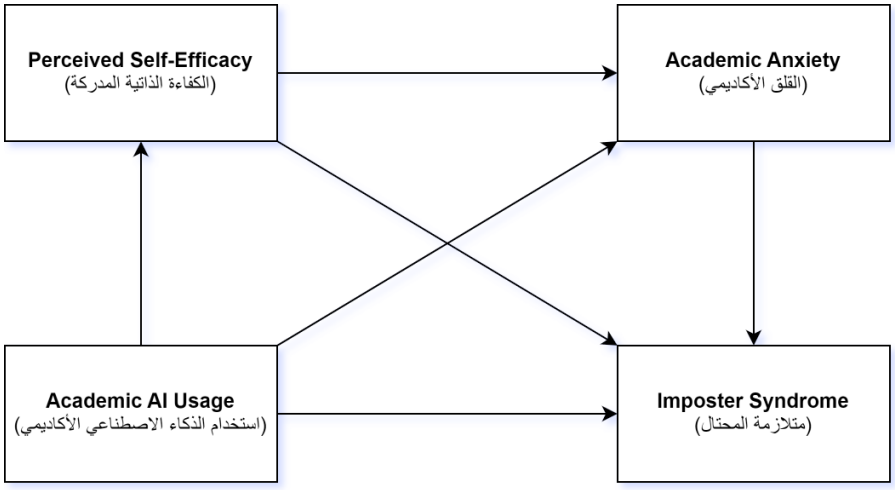
**نظرية الإسناد السببي:** متلازمة المحتال هي في جوهرها اضطراب في الإسناد. تفترض نظرية الإسناد أن الأفراد يسعون لفهم أسباب الأحداث والسلوكيات وينسبونها إما لعوامل داخلية (مثل القدرة والجهد) أو عوامل خارجية (مثل الحظ وصعوبة المهمة والمساعدة من الآخرين). يمكن تصور متلازمة المحتال على أنها نمط مزمن ومنحرف لإسناد النجاحات لأسباب خارجية وغير مستقرة وغير قابلة للتحكم. بينما يتم إسناد الفشل لأسباب داخلية ومستقرة وغير قابلة للتحكم (أي نقص متصور في القدرة). إن ظهور الذكاء الاصطناعي يُدخل عاملاً خارجيًا جديدًا وقويًا. عندما تكون مساهمة الذكاء الاصطناعي في المنتج الأكاديمي كبيرة فإنه يوفر إسنادًا خارجيًا مريحًا ومنطقيًا لأي نجاح ناتج. وبالتالي يؤكد اعتقاد المحتال بأن "لم أحقق هذا حقًا."

**نظرية الإدراك الاجتماعي (SCT) والكفاءة الذاتية:** الإطار الأساسي لهذه الدراسة هو نظرية ألبرت باندورا (Bandura, 1997)للإدراك الاجتماعي. التي تؤكد على الدور المركزي للمعتقدات الذاتية في الفاعلية

البشرية. وأهم هذه المعتقدات هو الكفاءة الذاتية الاكاديمية. والتي تُعرَّف على أنها اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة. الكفاءة الذاتية ليست سمة شخصية عامة بل هي حكم خاص بالسياق على قدرات الفرد. وفقًا لباندورا تتطور معتقدات الكفاءة الذاتية من خلال أربعة مصادر رئيسية: (١) خبرات الإتقان. (٢) الخبرات البديلة (مراقبة نجاح الآخرين). (٣) الإقناع الاجتماعي (التشجيع من الآخرين). و (٤) الحالات الفسيولوجية والعاطفية.

من بين هذه المصادر تعتبر خبرات الإتقان هي الأقوى على الإطلاق. إن إنجاز مهمة بنجاح خاصة تلك التي تتطلب التغلب على العقبات بالجهد الشخصي يوفر الدليل الأكثر أصالة على قدرة الفرد. هذه العملية من الكفاح المثمر الذي يتبعه أداء ناجح هي التي يتشكل فيها إيمان قوي ومرن بالذات. وتتمثل حجتنا النظرية الأساسية في أن الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن أن يخلق "تجاوزًا للكفاءة". فهو يسمح للطالب بالوصول إلى نتيجة ناجحة (مثل مقال جيد) دون الانخراط في الكفاح المعرفي التكويني – المسودة والتفكير النقدي وتركيب الأفكار – الذي يشكل تجربة إتقان حقيقية. هذا التحايل على الجهد قد يمنع الطالب من استيعاب شعور بالكفاءة وبالتالي يضعف كفاءته الذاتية الأكاديمية.

علاوة على ذلك تفترض نظرية الإدراك الاجتماعي (SCT) وجود رابط واضح بين الكفاءة الذاتية والحالات العاطفية مثل القلق. فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة أكثر عرضة لتصور المهام الصعبة على أنها تهديدات يجب تجنبها. بينما ينظر إليها أولئك ذوو الكفاءة الذاتية العالية على أنها تحديات يجب إتقانها. وعند مواجهة المطالب الأكاديمية فإن الطالب الذي يشعر بضعف في كفاءته أكثر عرضة لتجربة القلق والتوتر – وهي السمات المميزة للقلق الأكاديمي.(Zajacova et al., 2005)




**الشكل ١. نموذج البحث النظري**

**المنهجية وإجراءات البحث:**

**منهج البحث**

نظراً لطبيعة أهداف البحث الحالي، والتي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي ومتلازمة المحتال، ودراسة الأدوار الوسيطة المتسلسلة للكفاءة الذاتية المدركة والقلق

الأكاديمي، فقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي .يُعد هذا المنهج مناسباً لوصف الظواهر النفسية كما هي في الواقع، ومن ثم تحليل العلاقات بين متغيراتها للوصول إلى فهم أعمق لديناميكيتها دون تدخل تجريبي.

**المجتمع وعينة البحث**

تألف مجتمع البحث من طلبة البكالوريوس في جامعة كربلاء للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥. تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية، حيث تم استهداف الطلاب الذين يستخدمون أدوات الذكاء الاصطناعي في دراستهم. تكونت العينة النهائية من (290) طالباً وطالبة، موزعين كما هو موضح في الجدول (١) من الفصل السابق.

شملت عينة الدراسة ٢٩٠ طالبًا من جامعة كربلاء، تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية الطبقية من كلية التربية للعلوم الصرفة (١٤٨ طالبا) وكلية التربية للعلوم الإنسانية (١٤٢). تراوحت أعمار المشاركين من ١٨ إلى ٢٤ عامًا، بمتوسط عمر قدره ٢٠.٧ عامًا والانحراف المعياري = ١.٨. وكانت العينة متوازنة من حيث الجنس، حيث تألفت من ١٥١ طالبة (٥٢.١%) و ١٣٩ طالبًا (٤٧.٩%).

**الجدول ١**

**عينة البحث مصنفة حسب الكلية، الجنس والمرحلة الدراسية**

| | الفئة | العينة | النسبة المئوية(%) |
|---|---|---|---|
| الكلية | كلية التربية للعلوم الصرفة | 148 | 51.0 |
| | كلية التربية للعلوم الإنسانية | 142 | 49.0 |
| الجنس | أنثى | 151 | 52.1 |
| | ذكر | 139 | 47.9 |
| المرحلة الدراسة | الأولى | 31 | 10.7 |
| | الثانية | 103 | 35.5 |
| | الثالثة | 120 | 41.4 |
| | الرابعة | 36 | 12.4 |

**أدوات البحث**

أكمل جميع أفراد العينة استبيانًا يحتوي على المقاييس التالية التي تم التحقق من صحتها وموثوقيتها:

**استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي:** مقياس مكون من ٦ فقرات (معامل ألفا كرونباخ = ٠.٨٨) يقيم تكرار ودرجة الاعتماد على أدوات الذكاء الاصطناعي على سبيل المثال، "أعتمد على أدوات الذكاء الاصطناعي لتحسين أو كتابة أجزاء كبيرة من عملي الأكاديمي" على مقياس خماسي (١ = أبدًا إلى ٥ = دائمًا).

**الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** نسخة مكونة من ٨ فقرات من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ( Zimmerman et al., 1992؛ معامل ألفا كرونباخ = ٠.٩١)، تقيس الثقة في القدرات الأكاديمية على سبيل المثال، "ما مدى ثقتك في قدرتك على إتقان المهارات التي تدرس في مواد الدراسية؟" على مقياس خماسي (١ = غير واثق على الإطلاق إلى ٥ = واثق تمامًا).

**القلق الأكاديمي:** مقياس مكون من ٧ فقرات تم تكييفه من مقياس قلق الاختبار (Spielberger, 1980؛ معامل ألفا كرونباخ = ٠.٨٩) يقيس القلق الأكاديمي على سبيل المثال، "أشعر بالقلق قبل إجراء الامتحان" على مقياس خماسي (١ = أبدًا إلى ٥ = دائمًا).

**متلازمة المحتال:** مقياس كلانس لظاهرة المحتال المكون من ٢٠ بندًا (CIPS; Clance, 1985؛ معامل ألفا كرونباخ = ٠.٩٣)، تقيس مشاعر الطلاب حيال أنفسهم ومن فقراتها على سبيل المثال، "أخشى أن يكتشف الأشخاص المهمون بالنسبة لي أنني لست بالقدرة التي يعتقدونها" على مقياس خماسي (١ = غير صحيح على الإطلاق إلى ٥ = صحيح جدًا).

**إجراءات تطبيق البحث**

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الإجراءات التالية:

١. تصميم الاستبانة بشكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل.(Google Forms)
٢. نشر رابط الاستبانة بين طلبة كليات التربية للعلوم الصرفة والإنسانية عبر قنوات التلكرام والشبكات الاجتماعية المتاحة.
٣. التأكيد على سرية المعلومات وأنها ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، والحصول على موافقة من العينة قبل البدء بالإجابة.
٤. تم جمع البيانات خلال فترة امتدت من شهر مارس إلى أبريل من عام ٢٠٢٥.
٥. بعد انتهاء فترة الجمع، تم استبعاد الاستجابات غير المكتملة للوصول إلى العينة النهائية الصالحة للتحليل.

**تحليل البيانات**

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج R. بعد التحليلات الوصفية والارتباطية الأولية، تم اختبار الفرضيات الرئيسية باستخدام نموذج معادلة هيكلية كاملة للمتغيرات الكامنة (SEM) في برنامج lavaan. تم استخدام إجراء التمهيد (bootstrapping) مع ٥٠٠٠ إعادة سحب لتوليد فترات ثقة (CIs) مصححة بالتحيز بنسبة ٩٥% لجميع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة.

**الوسائل الإحصائية**

لتحليل البيانات التي تم جمعها والتحقق من فرضيات البحث، تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية R (الإصدار ٤.٥)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. **الإحصاء الوصفي** :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف خصائص العينة.
٢. **معامل ألفا كرونباخ** :لحساب ثبات أداة البحث.
٣. **معامل ارتباط بيرسون** :لدراسة العلاقات الأولية بين متغيرات البحث.
٤. **التحليل العاملي التوكيدي** :(**CFA**) للتحقق من صدق بناء أداة البحث.
٥. **نمذجة المعادلة البنائية** :(**SEM**) لاختبار نموذج الوساطة المتسلسلة والتحقق من فرضيات البحث.
٦. **اختبار التمهيد الإحصائي** :(**Bootstrapping**) لتقدير دقة التأثيرات غير المباشرة والحصول على فترات ثقة قوية.

## النتائج

### الإحصائيات الوصفية وتحليل الارتباط

يعرض الجدول ٢ الإحصائيات الوصفية ومصفوفة ارتباط بيرسون للمتغيرات الأساسية الأربعة. وكشفت نظرة أولية على الارتباطات عن وجود علاقات مهمة في الاتجاهات المفترضة. ارتبط استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي بشكل عكسي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية (−0.31) وإيجابيًا بمتلازمة المحتال (0.19). الكفاءة الذاتية الأكاديمية بدورها أظهرت ارتباطًا عكسياً قويًا بمتلازمة المحتال (−0.49) وارتباطًا عكسياً أضعف بالقلق الأكاديمي (0.19). أخيرًا. لوحظ ارتباط قوي وإيجابي بين القلق الأكاديمي ومتلازمة المحتال (0.53). واللافت للنظر أن الارتباط المباشر بين استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي والقلق الأكاديمي كان ضعيفًا جدًا وغير دال إحصائيًا (0.04)، وهذا يوفر مؤشرًا مبكرًا على أن الرابط المباشر بين هذين المتغيرين قد يكون غير دالاً.

**الجدول ٢**

**الإحصائيات الوصفية ومصفوفة الارتباط**

| المتغير | المتوسط | الانحراف المعياري | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام الذكاء الاصطناعي | 3.15 | 0.95 | – | | | |
| الكفاءة الذاتية | 3.20 | 0.88 | −0.31 | – | | |
| القلق الأكاديمي | 3.45 | 0.92 | ٠.04 | −0.19 | – | |
| متلازمة المحتال | 3.51 | 0.85 | ٠.19 | −0.49 | ٠.53 | – |

### اختبار نموذج الوسيط المتسلسل

قبل اختبار الفرضيات، تم تقييم جودة مطابقة نموذج المعادلة البنائية المقترح للبيانات. أظهرت مؤشرات المطابقة ملاءمة جيدة ومقبولة للنموذج ($\chi^2(df) = (٤٥٨)$ ١١٣٥.٧٢، p = ٠.٠٥؛ CFI = ٠.٩٥؛ TLI = ٠.٩٤؛ RMSEA = ٠.٠٦؛ SRMR = 0.05). هذه القيم، التي تقع ضمن النطاقات

الموصى بها (Hu & Bentler, 1999)، تشير إلى أن النموذج النظري يمثل العلاقات بين المتغيرات في البيانات بشكل جيد، مما يسمح بالمضي في تفسير معاملات المسارات الفردية.

لاختبار الفرضيات تم تصميم نموذج معادلة بنائية كامل باستخدام طريقة التمهيد (bootstrapping)بـ ٥٠٠٠ إعادة سحب. يعرض الجدول ٣ معاملات المسار المعيارية للنموذج البنائي. أظهرت النتائج أن استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي كان مؤشراً سلبياً مهماً للكفاءة الذاتية الأكاديمية ($\beta = -0.315$) بدورها كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية مؤشراً سلبياً مهماً للقلق الأكاديمي ($\beta = -0.194$) وكانت كل من الكفاءة الذاتية ($\beta = -0.387$) والقلق الأكاديمي ($\beta = 0.457$) منبئات قوية ودالة لمتلازمة المحتال.

ولكن لم يكن هناك دلالة إحصائية لمسارين رئيسيين في النموذج. فالمسار المباشر من استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي إلى القلق الأكاديمي لم يكن ذا دلالة ($\beta = -0.026$). علاوة على ذلك فإن المسار المباشر من استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي إلى متلازمة المحتال (c') لم يكن ذا دلالة إحصائية أيضاً ($\beta = 0.048$) مما يشير إلى أن تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على متلازمة المحتال إن وجد يتوسط بشكل كامل من خلال متغيرات أخرى في النموذج وبناءً على ذلك تفشل هذه النتيجة في دعم الفرضية ١ في سياق النموذج الكامل.

**الجدول ٣**

**معاملات الانحدار للنموذج البنائي**

| المسار | المعامل المعياري(β) | الخطأ المعياري(SE) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **التنبؤ بالكفاءة الذاتية(M1)** | | | |
| AIU → SE | −0.315 | 0.053 | < 0.001 |
| **التنبؤ بالقلق الأكاديمي(M2)** | | | |
| SE → Anx | −0.194 | 0.064 | 0.002 |
| AIU → Anx | −0.026 | 0.059 | 0.660 |
| **التنبؤ بمتلازمة المحتال(Y)** | | | |
| AIU → IS (c') | 0.048 | 0.045 | 0.285 |
| SE → IS | −0.387 | 0.046 | < 0.001 |
| Anx → IS | 0.457 | 0.041 | < 0.001 |

يعرض الجدول ٤ والشكل ٢ التقديرات التمهيدية للتأثيرات غير المباشرة المحددة. كشف التحليل عن صورة أكثر تعقيداً مما كان مفترضاً في البداية.

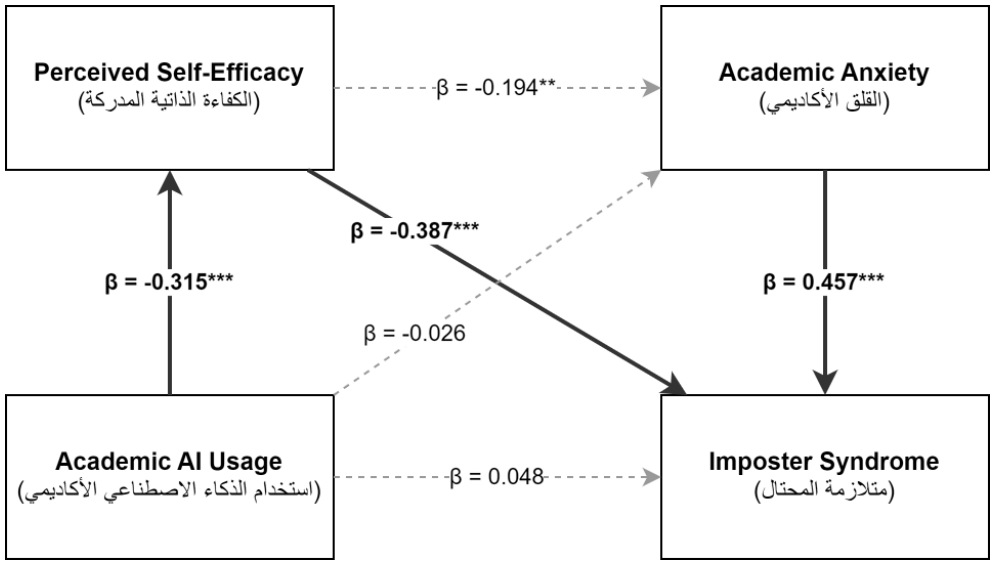
- **التأثير غير المباشر عبر الكفاءة الذاتية:** دعماً للفرضية ٢، كان هناك تأثير غير مباشر هام لاستخدام الذكاء الاصطناعي على متلازمة المحتال من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية ( $\beta = 0.110$) لا تحتوي فترة الثقة على الصفر، مما يؤكد هذا المسار.

- **التأثير غير المباشر عبر القلق الأكاديمي:** لم يتم دعم الفرضية ٣. كان التأثير غير المباشر لاستخدام الذكاء الاصطناعي على متلازمة المحتال من خلال القلق الأكاديمي وحده غير هام ( $\beta = -0.011$).
- **تأثير الوسيط المتسلسل:** دعماً للفرضية ٤، كان مسار الوساطة المتسلسل المفترض هاماً إحصائياً ($\beta = 0.025$). هذا يؤكد التسلسل الذي بموجبه يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية، والذي بدوره يؤدي إلى زيادة القلق الأكاديمي، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة متلازمة المحتال.

**الجدول ٤**

**التأثيرات غير المباشرة لاستخدام الذكاء الاصطناعي على متلازمة المحتال**

| مسار التأثير | تقدير التأثير(β) | الخطأ المعياري للتمهيد | فاصل الثقة 95% المصحح بالتمهيد | الفرضية |
|---|---|---|---|---|
| التأثيرات غير المباشرة المحددة: | | | | |
| AIU - SE - IS | 0.110 | 0.023 | [0.069, 0.162] | H2 دالة |
| AIU - Anx - IS | −0.011 | 0.024 | [−0.057, 0.038] | H3 غير دالة |
| AIU - SE - Anx - IS | 0.025 | 0.010 | [0.009, 0.048] | H4 دالة |




**الشكل ٢. نتائج النموذج البنائي النهائي**

**مناقشة النتائج وتفسيرها**

انطلقت هذه الدراسة للتحقيق في الآليات النفسية التي تربط استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي بمتلازمة المحتال لدى طلاب الجامعات. لم تدعم نتائجنا وجود علاقة مباشرة وبسيطة. بل كشفت عن عملية أكثر تعقيدًا يتوسط فيها تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي بالكامل مساران متميزان وكلاهما يعتمد بشكل حاسم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

**الكفاءة الذاتية الأكاديمية:**

النتيجة الأكثر أهمية في هذه الدراسة هي الدور المحوري للكفاءة الذاتية الأكاديمية. تظهر نتائجنا أن العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي ومتلازمة المحتال ليست مباشرة. أحد أبرز النتائج هو أن الارتباط المباشر بين استخدام الذكاء الاصطناعي ومتلازمة المحتال، الذي كان دالاً إحصائياً في تحليل الارتباط الأولي ($r = 0.19$)، أصبح غير دال في نموذج المعادلة البنائية الكامل ($\beta = 0.048$). هذا الاختفاء للتأثير المباشر هو دليل إحصائي قوي على وجود "وساطة كاملة" (Full Mediation). وهذا لا يعني أن العلاقة بين المتغيرين غير موجودة، بل يعني أن تأثير استخدام الذكاء الاصطناعي على متلازمة المحتال لا يحدث بشكل مباشر، وإنما يتم نقله وتفسيره بالكامل عبر المسارات غير المباشرة المتمثلة في انخفاض الكفاءة الذاتية وما يتبعه من قلق أكاديمي. وبناءً على هذه النتيجة، فإن الفرضية الأولى (التي افترضت وجود ارتباط إيجابي) تُعتبر مدعومة، ولكن يجب إعادة تفسيرها. فالعلاقة الإيجابية بين استخدام الذكاء الاصطناعي ومتلازمة المحتال موجودة بالفعل، لكنها علاقة غير مباشرة بالكامل وليست مباشرة. هذا يكشف أن آلية التأثير أكثر تعقيداً مما تبدو عليه.

- **المسار الأول** والأكثر قوة هو الوساطة البسيطة من خلال الكفاءة الذاتية (الفرضية ٢: دالة إحصائيا). كان استخدام الذكاء الاصطناعي مؤشرًا سلبيًا قويًا للكفاءة الذاتية الأكاديمية. والتي بدورها كانت مؤشرًا سلبيًا قويًا لمتلازمة المحتال. يشير هذا إلى أن التكلفة النفسية الأساسية للاعتماد على الذكاء الاصطناعي هي تآكل إيمان الطلاب بقدراتهم. فمن خلال التحايل على "الكفاح المثمر" الذي يشكل تجربة التمكن (Bandura, 1997) قد يفشل الطلاب في بناء الأدلة المعرفية اللازمة للشعور بالكفاءة. وبالتالي يتركون أنفسهم عرضة للشعور بأنهم محتالون.
- **المسار الثاني** كان تأثير الوساطة المتسلسل (الفرضية ٤: دالة إحصائيا). تلقي هذه النتيجة الضوء على عملية أكثر تعقيدًا وتصاعدية. استخدام الذكاء الاصطناعي يقلل من الكفاءة الذاتية وهذا الإيمان الذاتي الضعيف يؤدي لاحقًا إلى زيادة القلق الأكاديمي وهذا القلق بدوره يؤدي إلى تفاقم متلازمة المحتال. تقدم هذه النتيجة دعمًا تجريبيًا لسلسلة نظرية دقيقة. وهي تشير إلى أنه بينما لا يثير استخدام الذكاء الاصطناعي القلق بشكل مباشر إلا أنه يمكن أن يخلق ضعفًا معرفيًا (انخفاض الكفاءة الذاتية) يجعل الطلاب أكثر عرضة للشعور بالقلق في المواقف الأكاديمية وهذا بدوره يؤكد مشاعرهم بأنهم محتالون.

**الفرضيات غير المدعومة**

من المهم بنفس القدر مناقشة ما لم تدعمه البيانات. لم يتم دعم الفرضية ٣ فمسار الوساطة البسيط من خلال القلق الأكاديمي وحده كان غير دال. والسبب في ذلك أن استخدام الذكاء الاصطناعي لم يكن له تأثير مباشر على القلق الأكاديمي في نموذجنا. هذه النتيجة الصفرية معلومة قيمة للغاية. فهي تشير إلى أن قلق الطلاب ليس رد فعل مباشر على استخدام التكنولوجيا. بدلاً من ذلك يظهر القلق في هذا النموذج كنتيجة عاطفية لاحقة للضرر المعرفي الذي يلحق بكفاءة الطالب الذاتية. هذا يصقل فهمنا بوضع الكفاءة الذاتية كالمحرك الأساسي في هذه العملية النفسية.

كما أن غياب التأثير المباشر من استخدام الذكاء الاصطناعي إلى متلازمة المحتال يؤكد كذلك دور الوساطة الكاملة. وهذا يعني أن أدوات الذكاء الاصطناعي ليست "مسببة للانتحال" بطبيعتها. يكمن خطرها على وجه التحديد في كيفية استخدامها يمكن أن يزيح عمليات التعلم المجهدة التي تعتبر ضرورية لبناء شعور قوي وأصيل بالكفاءة الأكاديمية.

تقد م هذه الدراسة دليلاً تجريبيًا على أن العلاقة بين استخدام الذكاء الاصطناعي الأكاديمي ومتلازمة المحتال هي حقيقة وذات تعقيد. وتشير نتائجنا إلى أن التأثير غير مباشر بالكامل، ويعمل من خلال مسارين متميزين يبدأ كلاهما بانخفاض في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب. يبدو أن استخدام الذكاء الاصطناعي يعزز مشاعر الانتحال بشكل مباشر عن طريق تآكل الثقة بالنفس وبشكل غير مباشر عن طريق خلق حالة من انخفاض الكفاءة الذاتية تجعل الطلاب أكثر عرضة للقلق. أما بالنسبة للتعليم العالي، فإن الرسالة واضحة: إن أهم مهمة في عصر الذكاء الاصطناعي هي حماية جوهر التعلم ذاته – ثقة الطالب بعقله. فمن خلال تعزيز بيئات التعلم التي تعطي الأولوية للإتقان الأصيل وتبني كفاءة ذاتية مرنة، يمكننا مساعدة الطلاب على الاستفادة من التكنولوجيا كأداة قوية للنمو، وليس كعكاز يقوض إمكاناتهم.

**التوصيات:**

- **إعطاء الأولوية للكفاءة الذاتية:** تشير النتائج بشكل قاطع إلى أن الكفاءة الذاتية هي نقطة التدخل الأكثر أهمية. يجب أن تصمم الاستراتيجيات التربوية بشكل مقصود لبناء وحماية إيمان الطلاب بقدراتهم الخاصة.
- **التصميم من أجل الإتقان الأصيل:** لبناء الكفاءة الذاتية يجب على المعلمين إنشاء تقييمات يستطيع الطلاب من خلالها تحقيق النجاح بجهودهم الواضحة. وهذا يشمل حل المشكلات داخل الصف.

والدفاع الشفهي. والتعلم القائم على المشاريع ذو درجات عملية. وأيضًا الواجبات التي تتطلب من الطلاب نقد أو تحسين المخرجات المولدة بالذكاء الاصطناعي.

- **معالجة العلاقة بين الكفاءة والقلق:** نظرًا لأهمية المسار المتسلسل. يمكن تأطير التدخلات التي تبني الكفاءة الذاتية كوسيلة لبناء المرونة ضد القلق الأكاديمي. وهو مساهم معروف في معاناة الطلاب ومشاعر الانتحال.

**المقترحات:**

- يحول التصميم الوصفي لهذه الدراسة من إعطاء نتائج سببية قاطعة. فبينما يستند نموذجنا إلى أسس نظرية متينة، فإننا بحاجة ماسة إلى إجراء بحوث طولية لتأكيد التدفق الاتجاهي من استخدام الذكاء الاصطناعي إلى التغيرات في الكفاءة الذاتية وما يتبعها من نتائج.
- أُجريت هذه الدراسة في سياق ثقافي محدد في محافظة كربلاء على طلبة الجامعة، وينبغي اختبار مدى تعميم هذه النتائج على الأنظمة التعليمية الأخرى. ويمكن للبحوث المستقبلية أيضًا استكشاف العوامل المعدِّلة المحتملة، مثل سمات الشخصية الفردية (على سبيل المثال، الضمير الحي) أو أساليب التدريس، التي قد تخفف من الآثار السلبية التي تم تحديدها هنا.
- تم قياس جميع متغيرات الدراسة من خلال أدوات التقرير الذاتي التي أكملها نفس المشاركين في نفس الوقت. هذا الإجراء يثير احتمالية وجود تحيز العامل المنهجي المشترك ( Common Method Bias)، والذي قد يؤدي إلى تضخيم قوة الارتباطات بين المتغيرات. يُقترح في الدراسات المستقبلية استخدام مصادر بيانات متنوعة (مثل تقييمات الأقران) أو القياس على فترات زمنية مختلفة لتقليل اثار التحيز.

**المصادر:**


1. Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52-62.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
3. Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., ... & Cokley, K. O. (2020). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: a systematic review. *Journal of General Internal Medicine, 35*(4), 1252-1275.
4. Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Publishers.
5. Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 15*(3), 241–247.

6. Glikson, E., & Woolley, A. W. (2020). Human-AI collaboration: A review and research agenda. *Academy of Management Annals, 14*(1), 217-261
7. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
8. Jordan, P. J. (2024). The impostor phenomenon of workplace artificial intelligence augmentation. *Academy of Management Proceedings, 2024*(1).
9. Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2012). When will they blow my cover? The impostor phenomenon among Austrian doctoral students. *Zeitschrift für Psychologie, 220*(2), 109–120.
10. Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274.
11. Peteet, B. J., Brown, C. M., Lige, Q. M., & Lanaway, D. A. (2015). Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem in graduate students. *Journal of College Counseling, 18*(1), 5-16.
12. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.
13. Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Mind Garden.
14. Ventura, M. (2024). How Generative AI Tools Could Worsen Imposter Syndrome in the Workplace. *HR Daily Advisor*.
15. Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677-706.
16. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
17. Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.