الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية

Digital Stress as a Mediating Variable in the Relationship Between Academic Engagement and Academic Procrastination Among Middle and High School Students

إعداد

د. ابراهيم الصاوي سيد احمد إبراهيم
مدرس علم النفس التعليمي
والإحصاء التربوي كلية التربية بنين
بالقاهرة - جامعة الأزهر

د. محمود سليمان محمد عبد السيد
مدرس الصحـة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة
جامعة الأزهر

د. حمدي حامد عبد الحميد سلام
مدرس الصحـة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة
جامعة الأزهر

الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية

إعداد

د. ابراهيم الصاوي سيد احمد ابراهيم
مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر
dribrahimelsawi@gmail.com

د. محمود سليمان محمد عبد السيد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر
mahmodsolymansalem@azhar.edu.eg

د/ حمدي حامد عبد الحميد سلام
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر
hamdysallam695.el@azhar.edu.eg

المستخلص:
استهدف البحث الكشف عن إمكانية تحقيق النموذج المقترح - للعلاقة بين الاندماج الأكاديمي كمتغير مستقل والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط، وكذا الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، انحصر عددهم في (٧٥٠) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من بعض المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظتي القاهرة والغربية، بواقع (٣٧٣) من الذكور، (٣٧٧) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٦,٣٦) عامًا، وانحراف معياري (١,٤٥٠)، طُبق عليهم مقياس الإجهاد الرقمي، ومقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس التسويف الأكاديمي، وجميعهم (إعداد الباحثين)، مع استخدام المنهج الوصفي. وباستخدام الأسلوب الإحصائي "تحليل المسار" للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS. V.26) توصلت النتائج إلى أن جميع قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار للاندماج الأكاديمي كمتغير مستقل، والإجهاد الرقمي كمتغير وسيط، والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع، جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة وبدرجات مرتفعة، إضافة إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا للإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في الإرهاق الرقمي، علاوة على وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط لدى أفراد عينة البحث. وقد تم مناقشة النتائج التي توصل إليها البحث، منتهيًا بعرض رؤية تربوية مقترحة لمحاولة تقليل الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي وتحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، بجانب مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الإجهاد الرقمي – الاندماج الأكاديمي – التسويف الأكاديمي – طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

Abstract:
The study aimed to examine the potential of achieving the proposed model for the relationship between academic engagement as an independent variable and academic procrastination as a dependent variable through digital stress as a mediating variable. Additionally, it sought to identify the direct and indirect effects of the study variables among a sample of (750) middle and high school students in Cairo and Elgharbia, Egypt. The sample included (373) males and (377) females, aged between (13-18) years, with an average age of (16.36) years (SD=1.45). Participants were assessed using the Digital Stress Scale, the Academic Engagement Scale, and the Academic Procrastination Scale, all developed by the researchers. The study adopted a descriptive methodology and employed the statistical technique of path analysis using the (AMOS. V.26) software to validate the model. Results indicated that all fit indices for the path analysis model-comprising academic engagement as an independent variable, digital stress as a mediating variable, and academic procrastination as a dependent variable-fell within acceptable ranges with high goodness-of-fit values. The findings revealed statistically significant negative direct effects of academic engagement on academic procrastination, statistically significant positive direct effects of digital stress on academic procrastination, and statistically significant negative direct effects of academic engagement on digital stress. Additionally, statistically significant indirect effects of academic engagement on academic procrastination through digital stress as a mediating variable were observed. The study concluded with a proposed educational framework aimed at reducing digital stress and academic procrastination while enhancing academic engagement among middle and high school students. Recommendations and suggestions for future studies and research were also provided.

Keywords: Digital Stress – Academic Engagement – Academic Procrastination – Middle and High School Students.

مقدمة:

لا شك أن هناك شبه اتفاق بين العديد من الباحثين والقائمين على المنظومة التربوية على وجود تحديات كبيرة طرأت في الآونة الأخيرة على العملية التعليمية؛ نتيجة التغيرات والمستجدات المتلاحقة في عصر التحول الرقمي لدى مختلف الطلاب في جميع المراحل بشكل عام، وطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بشكل خاص، باعتبارهما على أعتاب مرحلة جديدة من التغير، بداية مرحلة المراهقة التي تتضمن العديد من التغيرات، والانجذاب إلى الفضول والاستكشاف خاصة في الوسائط الرقمية؛ الأمر الذي قد يؤثر على اندماجهم في البيئة الأكاديمية، وقد يكون بمثابة مرددو سلبي على الإنجاز والتحصيل الدراسي.

ولا شك أيضًا أن هناك شبه اتفاق حول فوائد استخدام التكنولوجيا الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي في كثير من مجالات الحياة بمختلف صورها، إلا أن فرص الاتصال الدائم والاستغراق في استخدامها يحمل العديد من المخاطر وتعريض المستخدمين لنوع من الإجهاد الرقمي الذي يضعف قدراتهم الصحية، وبالتالي التأثير على العمليات المعرفية (الزغبي، ٢٠٢٢). وهو ما جعل العديد من الباحثين يتطرقون لدراسة التأثيرات السلبية لمخاطر التكنولوجية الرقمية على الإجهاد الرقمي، والذي ظهر كانعكاس لحاجة الأفراد إلى تجارب مرضية عبر وسائل التواصل الاجتماعي أو البيئات الافتراضية لتعويض حالة الحرمان من الحاجات الأساسية، وإشباع الحاجة إلى الشعور بالأهمية والقبول والرضا والتواصل مع الآخرين، لذلك، فهؤلاء الأفراد معرضين بشكل كبير لخطر الإفراط في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإرضاء حاجاتهم الأساسية، وخلق بيئة مرغوبة يشعر فيها المراهق بمزيد من الكفاءة حتى وإن كانت بيئة افتراضية، فمع ما توفره البيئات الإلكترونية الافتراضية من زيادة رأس المال الاجتماعي، إلا أنه قد تصل خدماتها إلى مستويات غير صحية نتيجة الإفراط فيها كاستجابة لعدم إشباع الحاجات؛ مما يجعلها بديلًا غير صحي للإشباع الحقيقي لهذه الحجات لا سيما في مرحلة المراهقة، مرحلة تكوين الذات والشخصية والاستقلالية (شريف، ٢٠٢٣).

ووفقًا لنتائج بعض الدراسات والبحوث التي تم الاطلاع عليها، فإن هناك انتشارًا غير مسبوق لاستخدامات التكنولوجيا الرقمية في الحياة اليومية لمختلف الأفراد، بحيث أن

ما يقرب من (٦٠٪) من سكان العالم على الأقل، أصبح لديهم إمكانية الوصول الدائم للإنترنت إلى الدرجة التي جعلت تلك التكنولوجيا ليست مجرد أداة على مستوى كل فرد، بل على مستوى المؤسسات التربوية أيضًا، كالمدارس التي زاد اعتماد طلابها على تلك التكنولوجيا بشكل كبير جدًا مقارنة بالأوضاع من قبل؛ الأمر الذي يسبب القلق والخوف من الآثار الضارة جراء استخدام هذه التقنيات وتأثيرها السلبي على حياة الأجيال القادمة من الطلاب فيما يخص مستقبلهم الأكاديمي (Fischer et al., 2021).

وقد أطلق كل من Hefner & Vorderer (2017) على تلك الآثار الضارة التي تشير إلى خبرة الإرهاق التي يمر بها بعض مستخدمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مصطلح "الإجهاد الرقمي"، وسبقهما في ذلك كل من Weinstein & Selman (2016)؛ حيث وصفا ردود الفعل التي يظهرها الفرد تجاه المطالب الظرفية الناشئة عن استخدامه المفرط لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي يخبرها ذاتيًا، على أنها تحديات معرفية تتجاوز قدراته على التوازن واستعادة نشاط الجسم، وبالتالي، أطلق على هذه الردود مسمى "الإجهاد الرقمي"، إشارة إلى نوع من الإنهاك الذي يربك الجسم والعقل معًا.

وهناك روابط كثيرة بين الإفراط في استخدام الوسائط الرقمية وشعور المراهقين والشباب بالقلق والإجهاد والضيق (Barry et al., 2017). وهو ما أشار إليه كل من (Reinecke et al., 2017) من أن فئة المراهقين هم الأكثر تحمسًا لاستخدام تلك الوسائط، وأنهم أكثر إقدامًا على تعريض أنفسهم عن طيب خاطر لتلك الأنماط المجهدة من الاتصال.

وتود الإشارة إلى أن الإجهاد الرقمي كخبرة تعتمد على التصرفات الشخصية بنفس القدر الذي يتم الاعتماد من خلاله على متطلبات الموقف نفسه، ومن ثَمَّ، فإنه من غير المعقول أن يتم تعميم تلك الخبرة بنفس القدر على كافة مستخدمي الوسائط التكنولوجية، فعلى سبيل المثال: فإن وجود (٣٠) رسالة إلكترونية غير مقروءة في صندوق الوارد لدى أحد مستخدمي تلك التكنولوجيا قد يشكل لديه عاملًا محفزًا لإدراك خبرة الإجهاد الرقمي، وخاصة إذا وصلت إشعاراتها إليه في وقت العمل، وقد لا يسبب ذلك أي إجهاد رقمي لدى مستخدم آخر، وذلك وفقًا للسلوكيات والعادات الشخصية لكل فرد، وهذا ما جعل الدراسات والبحوث تتعامل مع الإجهاد الرقمي كظاهرة متوقعة فقط، تتحقق فعليًا إذا لم تتوافر المطالب

الموقفية لمنع ظهورها لدى الفرد، أو إذا تضاربت تلك المطالب الموقفية مع سمات شخصية كامنة لدى المستخدمين، حينها يقال أن هذا الفرد مجهدًا رقميًا (Wimmer & Waldenburger, 2020).

ويذكر كل من Hall et al., (2021) إلى أن العديد من التصورات المعاصرة للإجهاد الرقمي تؤكد أن تنوع الطرق التي يمكن من خلالها استخدام الوسائط المتنوعة من خلال المنصات والتطبيقات لدى العديد من مستخدمي التكنولوجيا الرقمية، تعد واحدة من أكثر خصائص مفهوم الإجهاد الرقمي، فيما يعنى وجود تجارب سلبية بارزة تتزامن مع كل من الاستخدام المتوقع للهاتف المحمول ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها من وسائل الإنترنت، وعلى ذلك، فالإجهاد الرقمي من الأفضل فهمه على أنه شخصي فيسيولوجي وانفعالي ونتاج استجابة السلوكية لمثيرات معينة (مثل الإشعارات) أو فئة من المثيرات (أي الوسائط الرقمية)، والأهم من ذلك، أن هذا التصور يميز الإجهاد الرقمي عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المقاسة بموضوعية، على سبيل المثال: الوقت الذي يقضيه الطالب على جهاز محمول.

فعلى الرغم من أن استخدام التكنولوجيا الرقمية كان له بعض الفوائد لدى الطلاب في بيئتهم التربوية، وكان تلبية لاحتياجاتهم الخاصة بالتواصل والاستذكار، إلا أن هذا الاستخدام قد تحول في حد ذاته إلى حاجة يومية لهم من الصعب التخلي عنها؛ ولأسباب وعوامل محددة لم يستطع أي من هؤلاء السيطرة عليها؛ الأمر الذي كان له بالغ الأثر في الإصابة بالإجهاد الرقمي الذي مصدره الرئيس التكنولوجيا الرقمية المعاصرة، مما يستدعي الوقوف على هذه الظاهرة ودراستها وتحليلها (Prabakaran, 2020).

فأقل ما يمكن عزوه نتيجة هذا الإرهاق هو المظهر العام لجميع الآثار السلبية التي تظهر على الطلاب ممن يعتمدون على الوسائط الرقمية في كثير من ممارساتهم اليومية التي كان من المنطقي أن يتغير روتينها جراء ارتباطها الدائم بهذا التحول الرقمي الهائل (Wimmer & Waldenburger, 2020).

وانطلاقًا مما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات والبحوث، كما جاء في دراسة كل من Nick et al., (2022) التي أوضحت بأن الإجهاد الرقمي يسبب الارتباك في معظم مجالات الحياة بسبب الإفراط والاستغراق في منصات التواصل، إضافة إلى تعدد المخاطر

المترتبة على ذلك في بيئة الدراسة، متمثلة في الشعور بالإرهاق والتوتر؛ مما يسبب قصور في الانتباه، وفقد القدرة على التحكم به، والذي تعود آثاره السلبية إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي، والعزوف عن الاندماج الأكاديمي، وقد يصل الأمر إلى التسويف الأكاديمي، إلا أنه ما زالت هناك حاجة إلى مزيد من الكشف عن آثاره السلبية في المنظومة التربوية، وهو ما يسعى الباحثون إليه وتستهدفه من خلال البحث الحالي.

ولا يخفى على كل ناظر للحقائق، أهمية الاندماج الأكاديمي في العملية التعليمية؛ إذ يعلب دورًا مهمًا في عملية التعلم، ويمكن أن يكون وسيطًا في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن مستوى الاندماج الأكاديمي المرتفع يؤدي إلى إنجاز أكاديمي مرتفع (Blumenfeld et al., 2006). كما أنه من مؤشرات النجاح الدراسي، والتواصل الفعال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وزملاء الدراسة، ومن المتغيرات التي تنمي استقلالية الطلاب والتعاون فيما بينهم، والاستغراق في المواد الدراسية، وتوظيف واستخدام أساليب التعلم النشط بكل أنماطه، وتحسين الدافعية، والتأكيد على توظيف الوقت المستخدم في تنفيذ المهام والتواصل فيما يدعم التوقعات المرتفعة نحو التحصيل الدراسي. هذه المؤشرات تقدم قوى داعمة للاندماج الأكاديمي إذا توافرت جميعًا وغيرها في المنظومة التربوية (Abdullah et al., 2015).

ولقد بدأ الاهتمام بدراسة مشكلة ضعف الاندماج الأكاديمي في منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، وذلك عندما قدم العديد من الباحثين دراسات لفتت الانتباه إلى هذه القضية، كان من أبرزها دراسة Goodlad (1984) التي أوضحت أن القصور الواضح في الاندماج الأكاديمي في مختلف المراحل التعليمية ليس محصورًا على بقعة جغرافية محددة، أو هو حكر على دول العالم الثالث، بل إن هذه الأزمة امتدت لتطال أكثر دول العالم تطورًا من الناحية النفسية، وله الكثير من الآثار السلبية على التفوق الدراسي.

وهو ما أكده كل من Caraway et al (2003) من أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي يؤدي إلى عواقب وخيمة، تظهر على شكل فشل معرفي، أو زيادة في التسرب الدراسي.

وتوالت الدراسات بعد ذلك، وكان من بينها دراسة Yazzie-Mintz (2010) التي أجريت على (٣٥٠٠٠٠) طالبًا في الولايات المتحدة، وتبين من نتائجها أن (٩٨٪) من

الطلاب في مختلف المراحل يشعرون بالملل في بعض الأوقات، وأن ثلثي الطلاب يعانون من الملل الدراسي بصورة يومية.

تلا ذلك ما قام به كل من Saeed & Zyngier (2012)؛ حيث أوضحا من خلال دراستهما على أن انعدام الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المدارس، يمثل عقبة كبرى، من حيث انعكاس هذا على افتقادهم للدافعية، الأمر الذي يجعلهم يعزفون عن استكمال مهامهم المدرسية، والميل إلى عدم الذهاب للمدرسة.

وهذه النتائج السابقة تتعارض مع بعض نتائج الدراسات التي أسفرت عن ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، وهو ما أوضحته نتائج دراسة المعمري (٢٠٢٢)؛ ودراسة AL-Huthale & Al-Harbi (2023) التي أشارت إلى ارتفاع الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

وتؤكد العديد من الدراسات السابقة على أن الطلاب الأكثر اندماجًا في البيئة الأكاديمية، هم أفضل أداءً في الاختبارات والنتائج النهائية؛ نظرًا لالتزامهم بقواعد المدرسة، فضلًا عن أنهم يؤدون المهام المطلوبة منهم بكل حماس واجتهاد ومثابرة، ولا يلجؤون إلى تأجيلها (Wang & Eccles, 2013).

كما يذكر Al-Alwan (2014) أن الاندماج الأكاديمي يرتبط بنواتج التعليم الإيجابية، ويساعد في رفع شعور الطلاب بالانتماء للدراسة، وإظهار السلوكيات الإيجابية، كما يعد مؤشرًا قويًا على مدى جودة تحصيل الطلاب في المواد الأكاديمية، ويشكل منبئًا جيدًا نحو رغبتهم في إكمال الدراسة وإنجاز التكليفات.

ويضيف حرب (٢٠١٩) بأن الاندماج الأكاديمي له تأثير كبير على التحصيل الدراسي، ودافعية الطلاب وتطور جوانبهم الشخصية، ويوفر رؤية شاملة عن أداء الطلاب ومدى تقدمهم أكاديميًا.

كما يعد من المتغيرات التي تبادر بالدافعية والحماس من أجل المشاركة في مختلف الأنشطة التعليمية عن طريق التفاعل مع المعلمين والزملاء، ومن ثَمَّ تتولد لدى الطالب اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة التعليمية ككل (طه، ٢٠٢٠).

يتضح مما سبق أن القضية الأكثر إلحاحًا واستمرارًا للنظم التربوية والنفسية، ليست مشكلة التحصيل المنخفض للطلاب، بل عدم اندماجهم أكاديميًا في البيئة الدراسية، وهذا

بدوره له مردود سلبي على التفوق والإنجاز الأكاديمي، وقد يكون سببًا في فشل الكثير من الطلاب في تحقيق غاياتهم التعليمية؛ لذا ينبغي الحرص من القائمين وضع الاندماج الأكاديمي في أولوية المهام، وتقديم كافة الحلول لجذب الطلاب والاستغراق في الجوانب الأكاديمية بكافة السبل الحديثة المتاحة.

وبالنظر إلى موضوع التسويف الأكاديمي، فقد انصب الاهتمام بدراسته من قبل الباحثين نظرًا لانتشاره بطريقة ملحوظة في الآونة الأخيرة لدى العديد من طلاب المدارس (سكران، ٢٠١٠؛ Steel, 2007; Goroshit & Hen, 2019; Elias, 2020; Pyman, 2020; Yousef, 2020). وقد يعود هذا من وجهة نظر الباحثين خاصة في الآونة الأخيرة إلى ظهور الكثير من المستجدات التكنولوجية التي توغلت في عقولهم، وفرضت نفسها عليهم لدرجة صعوبة التخلي عنها؛ الأمر الذي بات يهدد مسيرتهم العلمية وينذر بالفشل، إلا أذا كانت هناك مبادرات وتدخلات من قبل القائمين على رعاية هؤلاء الطلاب للحد من

فلا شك أن التسويف الأكاديمي من أكثر العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في مختلف المراحل، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Kandemir (2014) من أن التسويف الأكاديمي يؤثر سلبًا على مستوى الأداء الدراسي للطلاب، فلا يستطيعون إظهار قدراتهم الحقيقية في الجانب التعليمي؛ مما يعود بنتائج سلبية مثل: الشعور بالقلق، الضغوط الدراسية، الفشل والرسوب، فقدان الرغبة في تنفيذ الواجبات المدرسية، والمماطلة والتأخير في الدراسة. وهو ما أكدته نتائج دراسة Swift (2013) من أن التسويف يرتبط بتدني التحصيل والعديد من المظاهر السلبية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من Rebetez et al., (2018) التي أشارت أن الطلاب الذين يتعمدون تسويف المهام يعانون من انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي بسبب الخداع الذاتي والأفكار السالبة، وهذا ما أكدته أيضًا نتائج دراسة كل من Steel et al., (2018) في أن أكثر مشكلات التحصيل الدراسي ناتجة عن لجوء الطلاب لتسويف المواد الدراسية. وهو ما اتفق عليه كل من Gün et al., (2020) بأن التسويف يؤدي إلى الفشل في إكمال المهام الدراسية والوصول إلى الإنجاز الأكاديمي المطلوب في إطار الزمن المحدد، وهذا الأمر في الغالب ما يصحبه مشاعر الضيق والقلق ولوم الذات. وتؤكد أيضًا نتائج دراسة Sastri (2022)

على أن تأجيل وتأخير إنجاز وأداء العديد من المهام والأعمال والأنشطة الدراسية بشكل مقصود ومستمر حتى اللحظات الأخيرة، يأتي بنتائج سلبية.

ويذكر كل Zhang et al., (2022) من أن التسويف الأكاديمي من أكثر الظواهر المعقدة المرتبطة بالعناصر المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل.

وعليه، فإن الإجهاد الرقمي يظهر كانعكاس لحاجة الطلاب إلى تجارب مرضية عبر وسائل التواصل الاجتماعي أو البيئات الافتراضية، من أجل تعويض حالة الحرمان من الحاجات وبدافع حب الاستكشاف وإثبات الذات، حتى وإن كانت بيئات افتراضية، إلا أن ما توفره هذه البيئات من زيادة رأس المال الاجتماعي، فقد تصل خدماتها إلى مستويات غير صحية نتيجة الإفراط فيها كاستجابة لعدم إشباع الحاجات الأساسية؛ مما يجعلها بديلًا غير صحي للإشباع الحقيقي لهذه الحاجات، وهو ما ينعكس مردوده بشكل سلبي على دراستهم الأكاديمية، وقد تصل إلى التسويف الأكاديمي وتدني مستوى التحصيل، ولذلك فمن الأهمية بمكان الدراسة المتعمقة لهذه الظاهرة، ومحاولة التدخل بالدعم المناسب لتخفيفها والحد من الآثار التربوية والنفسية الضارة بعيدة المدى.

وبما أن طلاب المدارس هم أكثر الفئات تطلعًا لاكتشاف خبايا الإنترنت، فقد تطرق العديد من الباحثين لدراسة تأثيرات استخدام الإنترنت على الجوانب المختلفة لهؤلاء الطلاب، إلا أن الدراسات التي تناولت الإجهاد الرقمي تحديدًا قليلة مقارنة بتلك الدراسات، وهو ما يجعل دراسة ظاهرة الإجهاد الرقمي الآن ضرورة ملحة فرضت نفسها على الساحات التربوية، وعلى الباحثين وذوي الاختصاص الاستجابة لهذا المطلب.

وفي ضوء ذلك، يأتي هذا البحث استجابة لما أوصت به العديد من الدراسات من ضرورة التصدي لهذه الظاهرة، وتجنب تفاقم آثارها على المنظومة التربوية لدى طلاب المدارس على وجه الخصوص، على اعتبار أنهم أكثر الفئات استغراقًا في التصفح والبحث؛ نظرًا لطبيعة مرحلتهم العمرية، وتفتح أذهانهم لأشياء كانت بعيدة عن دائرة أفكارهم، وهو ما يمثل مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث:

مع تزايد استخدام التكنولوجيا الرقمية بين الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، أصبحت الأجهزة الرقمية جزءًا لا يتجزأ من حياتهم اليومية والدراسية. وبرغم الفوائد التعليمية لهذه التقنيات، إلا أن الاستخدام المفرط وغير المنظم قد يؤدي إلى الإجهاد الرقمي، وهو حالة من الإجهاد العقلي والنفسي الناتجة عن التعرض المستمر للأجهزة الرقمية. ففي حال زيادة التعرض للإجهاد الرقمي قد يؤدي إلى ضعف تركيز الطلاب وتأجيلهم المتكرر لمهامهم الأكاديمية، كما أن الاندماج القوي قد يقلل من معدلات التسويف، بينما الإجهاد الرقمي قد يكون عاملًا معيقًا في هذه العلاقة، فالتسويف الأكاديمي مشكلة شائعة تؤثر على أداء الطلاب ورضاهم عن تجربتهم الأكاديمية.

ومن المتعارف عليه أن طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية يواجهون العديد من الصعوبات والتحديات التي من الممكن أن تنتج نتيجة لتدخلات الأهل في حياتهم والمطالب الزائدة نحو الإنجاز الأكاديمي؛ مما قد يدفع هؤلاء الطلاب للتذمر من الدراسة، وفقدان الرغبة في استذكار المواد، وتسويفها في أحيان كثير؛ حيث تعد هذه المرحلة بداية جديدة للطلاب، خاصة طلاب المرحلة الثانوية بداية مرحلة المراهقة، والتي تمثل انطلاقة جديدة في التغيير تصاحبها تغيرات نفسية وعقلية وانفعالية واجتماعية، وتكون مرحلة حرجة في حياة المراهق وهي حلقة من حلقات النمو وتؤثر على المراحل التي تليها وتوصف بأنها مرحلة المشكلات، وقد يعود ذلك السبب إلى التغيرات التي تصاحبها، وقد تكون هذه التغيرات لها تأثيرات سلبية تعوق اندماج الطلاب أكاديميًا، وفي الغالب ما ينتج عن ذلك تسويف المهام والواجبات وعدم إتمامها.

فقد تبين للباحثة ووفقًا لما كشفت عنه الدراسات والبحوث الكثير من الأضرار المترتبة على الإجهاد الرقمي في البيئة التعليمية، والمتمثلة في الشعور بالإرهاق والتوتر وانخفاض مستوى التأقلم الدراسي، والعزوف عن الاندماج الأكاديمي، والافتقار إلى الدعم الاجتماعي الحقيقي والواقعي من قبل المعلمين أو أفراد الأسر وغيرهم، وقد تصل عواقب كل ذلك إلى تسويف المهام والتكليفات الأكاديمية؛ ولذلك فمن الأهمية بمكان الدراسة المتعمقة لهذه الظاهرة وتقنين قياسها، والتدخل بالدعم المناسب لتخفيف مشكلات الإرهاق الرقمي والتسويف الأكاديمي والحد آثارهما السلبية بعيدة المدى على الاندماج الأكاديمي في البيئة الدراسية.

وبالنظر إلى أبعاد المشكلة حسب المراحل الدراسية، وحسب الدراسية الاستطلاعية التي قام بها الباحثون مع مجموعة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بلغ عددهم (٧٧) طالبًا وطالبة، تبين ما يلي:

بالنسبة للمرحلة الإعدادية:

- اتضح أن الطلاب في هذه المرحلة معرضون لتأثيرات سلبية للإجهاد الرقمي مثل تراجع قدرتهم على تنظيم وقتهم بين الأنشطة الرقمية والدراسية.
- كما أن ضعف الاندماج الأكاديمي بسبب الانشغال بالأجهزة الرقمية قد يؤدي إلى انخفاض الحافز الأكاديمي وتسويف المقررات الأكاديمية، وبالتالي، تراجع الأداء الدراسي، وانخفاض مستوى التحصيل.
- وبتوجيه بعض الأسئلة على الطلاب، ومنها: ما سبب ضعف اندماجكم أكاديميًا؟ ولماذا يتم تأجيل التكليفات المطلوبة منكم؟ فكانت إجابتهم تتلخص في الانشغال بالتصفح معظم الوقت على مواقع التواصل، وأن هناك لا مبالاة ونوع من التجاهل من الأسر تجاههم وفقدان التحفيز والتشجيع؛ نظرًا لانشغالهم بوظائفهم وبسبب الجهد الذي يعانون منه، فهم في حالة من الإرهاق ولا يجدون الوقت الكافي لمتابعة مهام الأبناء، فضلًا عن أن الطلاب أفادوا بأن حداثة واختلاف نظام التعليم عما اعتادوا عليه في المدرسة، خلق لديهم صعوبات وتحديات نتج عنها صعوبة توافقهم مع المناهج الدراسية.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية:

- ففي ظل زيادة الضغوط الدراسية والاختبارات، قد يؤدي الإجهاد الرقمي إلى انخفاض الاندماج الأكاديمي والتمادي في تسويف المواد الأكاديمية؛ مما يضعف استعداد الطلاب للمرحلة الجامعية القادمة.
- كما تبين للباحثة تأثير الإجهاد الرقمي على الاستمتاع بالمشاركة في الأنشطة الأكاديمية.

- علاوة على ذلك، تبين للباحثة تدني مستوى التحصيل، ووجود مستويات مرتفعة من مشاعر الملل والكسل لدى الطلاب في هذه المرحلة، وقد يكون مرد هذا إلى طبيعة فترة المراهقة، التي تتميز بالتغيير والاستكشاف لكل ما هو جديد، وخاصة في عالم التكنولوجيا، والبحث عن تكوين صداقات خارج النطاق التقليدي، مما كان له بالغ الأثر في الانشغال عن الجانب الأكاديمي، والإفراط في البحث عن المثيرات؛ كل ذلك ينعكس سلبًا على اندماجهم الأكاديمي، وبالتالي، تأجيل التكليفات والأعمال الدراسية.

وما لفت انتباه الباحثون أيضًا، أهمية الاندماج الأكاديمي في الأداء الدراسي والتحصيل، وهو ما يمكن أن يؤثر إيجابيًا على الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي؛ نظرًا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الإيجابية مثل: الذكاء الوجداني

وبرغم أهمية دراسة الإجهاد الرقمي والاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي في البحوث النفسية، إلا أن هذه المتغيرات لم تنل الحظ الوافر من البحث والدراسة – وذلك في حدود ما تم الاطلاع عليه – وكان التركيز الأكبر على دراستها في البحوث النفسية ومدى تأثير هذه العوامل على البناء النفسي للطلاب، كما لم يتوصل الباحثون إلى دراسات عربية أو أجنبية حاولت كشف العلاقة بين هذ المتغيرات مجتمعة، أو الكشف عن الدور الوسيط للإجهاد الرقمي في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية على وجه التحديد.

وما لفت انتباه الباحثون أيضًا ارتباط الاندماج الأكاديمي بالإنجاز الأكاديمي، وهذا يعد مؤشرًا مهمًا لتفوق الطلاب في مهامهم الأكاديمية وهو ما اتضح في دراسات كل من (Wonglorsaichon et al., 2014; Lam et al., 2014; Veiga, 2016; Collie et al., 2017). فضلًا عن دور الاندماج الأكاديمي بالتنبؤ بالدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية (Dogan, 2015).

وما يدعم مشكلة البحث أيضًا، انتشار التسويف الأكاديمي لدى العديد من الطلاب. فقد وصلت نسبة انتشار التسويف الأكاديمي إلى أربعة أضعاف ما كانت عليه من قبل، فبلغت نسبتها عام (١٩٧٨) إلى (٥٪)، بينما بلغت أرباع هذا الضعف في عام (٢٠٠٢) بنسبة (٢٦٪) لدى الطلاب الذين يؤجلون أداء مهامهم المختلفة (Steel, 2007). وقد تعددت وتباينت نسب الانتشار الخاصة بالتسويف الأكاديمي وفقًا للعديد من الدراسات

والبحوث التي تناولته لدى المراحل التعلمية المختلفة، فضلًا عن تناول تلك الظاهرة في ثقافات متباينة، ودول وقارات مختلفة حول العالم. فوفقًا لما ذكره سكران (٢٠١٠) أن النسبة كانت بين (٢٠٪-٤٠٪) لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وأن تلك النسبة تختلف باختلاف مستوى التحصيل والنوع والمرحلة الدراسية وليس من خلال التفاعل بينهم. وكشفت نتائج دراسة كل من Goroshit & Hen (2019) أن التسويف الأكاديمي منتشر لدى أكثر من (٧٠٪) بين طلاب الجامعات، وأنه سيكون له تأثير سلبي على الإنجازات الأكاديمية. وبلغت النسبة حسب نتائج دراسة Yousef (2020) بين (٢٨٪-٣١٪) لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتوصل Elias (2020) إلى أن نسبة التسويف الأكاديمي بلغت (٣٢-٧٧٪). وحسب نتائج دراسة Pyman (2020) أن (٨٨٪) من الطلاب يسوفون بانتظام، وأن التسويف يختلف من طالب إلى آخر.

إضافة إلى ما ذكر، فإن ملاحظات الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثون أوضحت بأن الطلاب يعانون من انخفاض ملحوظ في الاندماج الأكاديمي ومستوى التفاعل مع الأنشطة الصفية؛ قد يعود هذا التراجع جزئيًا إلى ظاهرة الإجهاد الرقمي، التي أصبحت مشكلة متنامية نتيجة الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية في العصر الراهن؛ لذلك، تبرز الحاجة لدراسة العلاقة بين كل من الإرهاق الرقمي والاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي مع التركيز على دور الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط يوضح تأثير العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين (الإعدادية، والثانوية). وهو ما يمثل مشكلة البحث الحالي، والتي يمكن توضيحها بشكل أكثر دقة من خلال الأسئلة الآتية:

١- ما إمكانية تحقيق النموذج المقترح – للعلاقة بين الاندماج الأكاديمي كمتغير مستقل والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط – لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٢- ما التأثيرات المباشرة للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٣- ما التأثيرات المباشرة للإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٤- ما التأثيرات المباشرة للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

٥- ما التأثيرات غير المباشرة للاندماج الأكاديمي كمتغير مستقل – في التسويف الأكاديمي كمتغير تابع – من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط – لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

- إمكانية تحقيق النموذج المقترح – للعلاقة بين الاندماج الأكاديمي كمتغير مستقل والتسويف الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط – لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- التأثيرات المباشرة للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- التأثيرات المباشرة للإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- التأثيرات المباشرة للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- التأثيرات غير المباشرة للاندماج الأكاديمي كمتغير مستقل – في التسويف الأكاديمي كمتغير تابع – من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط – لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

أهمية البحث:

تضمن البحث أهمية نظرية وأخرى تطبيقية.

فمن الناحية النظرية:

- فهم العلاقة بين المتغيرات قد يساعد في تطوير استراتيجيات للحد من التسويف الأكاديمي من خلال تحسين الاندماج الأكاديمي وتقليل الإجهاد الرقمي.
- تسليط الضوء على الإجهاد الرقمي وتأثير التكنولوجيا المفرطة على الجوانب الأكاديمية، ومدى خطورته على المهارات المعرفية والسلوكية للطلاب ومحاولة تفسير ذلك؛ الأمر

الذي قد يساعد في لفت أنظار السياسات التعليمية لأخذ الحيطة والإجراءات اللازمة للحد من مخاطر هذه التقنيات.

- إسهام البحث في الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث قد يساعد في اعتماد مسارات النموذج المقترح في توجيه الدراسات والبحوث المستقبلية الخاصة بتلك المتغيرات.
- التركيز على طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية باعتبارهما من أكثر الفئات تأثرًا بالتقنيات الحديثة بدافع حب الاستكشاف والفضول، خاصة في ظل ظهور علامات المراهقة، فكان من الضروري تحديد ملامح انتشار الإجهاد الرقمي لديهم، ومدى تأثير السلبي على حياتهم الأكاديمية.
- تسليط الضوء على الاندماج الأكاديمي باعتباره العنصر الفعال في نجاح الطالب والاستغراق في الدراسة الأكاديمية، والذي يعد من أكثر المتغيرات تنبؤًا بالنجاح الأكاديمي.
- محاولة فهم الدوافع وراء التسويف الأكاديمي، ووضع تصورات للحد من انتشار هذه الظاهرة.

ومن الناحية التطبيقية:

- فتبدو في محاولة لفت أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول المشكلات التي يعاني منها طلاب المراحل الإعدادية والثانوية المعرضين لخطر الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي.
- كما قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على تربية ورعاية هؤلاء الطلاب للتعرف بصورة أعمق على تأثير الإجهاد الرقمي على الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي؛ مما يساعد في تقديم المزيد من الحلول والمقترحات، وبناء البرامج التدخلية للحد من تفاقم هذه المشكلات وتحسين مخرجات التعليم.
- فضلًا عن الاستفادة من الأدوات والتوصيات والمقترحات في موضوعات متشابهة، والمبادرة في إعداد البرامج من أجل خفض الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي واكتشاف أثر ذلك في الاندماج الأكاديمي.

- من المتوقع وفقًا للنتائج التي يكشف عنها البحث الحالي فتح المجال أمام المسؤولين في المنظومة التربوية نحو وضع ضوابط ملزمة للحد من انتشار الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

١- **الإجهاد الرقمي Digital Stress:** يعرفه الباحثون بأنه حالة من الضيق النفسي والعاطفي التي تنشأ نتيجة التفاعل المستمر مع التكنولوجيا الرقمية، حيث تؤثر الضغوط الناتجة عن التوافر الرقمي، الحاجة إلى الاستحسان، الخوف من الفقد، وعبء الاتصال الزائد على صحة الأفراد النفسية والاجتماعية. يبرز هذا النوع من الإجهاد بشكل خاص بين طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية نتيجة استخدامهم المكثف للوسائل الرقمية وتعرضهم المستمر لتوقعات الآخرين ومتطلبات البيئة الرقمية. ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة وفقًا لمقياس الإجهاد الرقمي المعد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- **إجهاد التوافر Availability Stress:** ويقصد به الضيق الناتج عن توقعات الآخرين بأن يكون الفرد دائمًا متاحًا ومستجيبًا من خلال الوسائل الرقمية.

ب-**قلق الاستحسان Approval Anxiety:** والمقصود منه الشعور بعدم الثقة والقلق بشأن استجابات الآخرين لمشاركات الطالب أو عناصر بصمته الرقمية.

ج-**الخوف من الفقد Fear of Missing Out:** ويشير إلى الضيق الناتج عن العواقب الاجتماعية الحقيقية أو المتصورة لغياب الطلاب عن تجارب ذات قيمة يشاركون فيها الآخرون.

د- **عبء الاتصال الزائد Connection Overload:** ويعني الضيق الناتج لدى الطلاب عن التجربة الذاتية لتلقي مدخلات زائدة من المصادر الرقمية، بما في ذلك الإشعارات والرسائل النصية والمشاركات.

هـ-**القلق من الخصوصية Connection Overload:** ويتمثل في شعور الطلاب بالضيق أو القلق عندما يتعلق الأمر بحماية معلوماتهم الشخصية على وسائل التواصل ومواقع وصفحات الإنترنت.

٢- **الاندماج الأكاديمي Academic Engagement:** ويقصد به مستوى تفاعل الطالب مع البيئة التعليمية من حيث المشاركة الفعّالة في الأنشطة الصفية وغير الصفية، والشعور بالانتماء والالتزام تجاه المدرسة أو العملية التعليمية، متضمنًا الجوانب السلوكية، العاطفية، والاجتماعية التي تسهم في تحسين الأداء الدراسي وزيادة الشعور بالرضا والتطور الشخصي. ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة وفقًا لمقياس الاندماج الأكاديمي المعد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- **الاندماج السلوكي Behavioral Engagement:** يشير هذا البعد إلى مدى انخراط الطالب في الأنشطة الدراسية والصفية، مثل: الحضور المنتظم، المشاركة في النقاشات، إتمام الواجبات المنزلية، والالتزام بالقواعد المدرسية.

ب- **الاندماج المعرفي Cognitive Engagement:** يشير إلى مدى اهتمام الطالب بتطوير فهمه العميق للمفاهيم الدراسية من خلال التفكير النقدي وحل المشكلات، ويعكس هذا البعد رغبة الطالب في بذل جهد إضافي لفهم المحتوى التعليمي بعمق.

ج- **الاندماج الاجتماعي Social Engagement:** ويقصد به قدرة الطالب على بناء علاقات إيجابية مع زملائه ومعلميه والمجتمع المدرسي بشكل عام؛ مما يعزز التواصل الفعّال والانسجام الاجتماعي داخل البيئة المدرسية.

د- **الاندماج الانفعالي Emotional Engagement:** يتعلق هذا البعد بالمشاعر الإيجابية التي يحملها الطالب تجاه مدرسته ومعلميه وزملائه، مثل: الشعور بالانتماء، الراحة، والمتعة أثناء التعلم.

٣- **التسويف الأكاديمي Academic Procrastination:** يعرفه الباحثون بأنه تأجيل المهام الدراسية الضرورية أو المذاكرة حتى وقت لاحق، رغم معرفة الطالب بأهمية إنجازها في الوقت المحدد. غالبًا ما يرتبط هذا السلوك بمشاعر القلق، الخوف من الفشل، قلة الدافعية، وتأثيرات اجتماعية تشجع على المماطلة. يؤدي التسويف الأكاديمي إلى انخفاض الأداء الدراسي وزيادة الضغط النفسي لدى الطلاب. ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة وفقًا لمقياس التسويف الأكاديمي المعد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- **إدارة الوقت Time Management:** يشير هذا البعد إلى قدرة الطالب على تنظيم وقته بفعالية لإنجاز المهام الدراسية في الوقت المحدد، ويعكس هذا البعد سوء إدارة الوقت التأجيل المتكرر للمذاكرة والواجبات بسبب قلة التخطيط أو ضعف الالتزام بالمواعيد.

ب- **القلق من الفشل Fear of Failure:** يمثل هذا البعد مشاعر القلق والخوف من الحصول على نتائج منخفضة أو ارتكاب أخطاء أثناء الأداء الأكاديمي؛ حيث يؤدي هذا القلق إلى تجنب البدء في المهام خوفًا من الفشل أو التعرض للنقد.

ج- **الدافعية Motivation:** ويقصد بها بمستوى الحماس والرغبة الداخلية لدى الطالب لإنجاز المهام الدراسية؛ إذ إن انخفاض الدافعية يؤدي إلى فقدان الرغبة في المذاكرة والتركيز في أداء المهام والتكليفات الدراسية، أو الشعور بعدم جدوى الجهد المبذول.

ح- **التأثيرات الاجتماعية Social Influences:** وتشير إلى تأثير البيئة الاجتماعية، مثل الأصدقاء أو الأنشطة الاجتماعية، على سلوك الطالب؛ مما قد تدفعه هذه التأثيرات إلى تأجيل الدراسة للمشاركة في أنشطة ترفيهية أو اجتماعية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في الكشف عن الدور الوسيط للإجهاد الرقمي في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- **الحدود البشرية:** وتمثلت في عينة عشوائية قوامها (٧٥٠) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من بعض المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظتي القاهرة والغربية بمصر، بواقع (٣٧٣) من الذكور، (٣٧٧) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٦,٣٦) عامًا، وانحراف معياري (١,٤٥٠).
- **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات الدراسة الميدانية في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على بعض المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظتي القاهرة والغربية، وموضح ذلك بالتفصيل في وصف العينة الأساسية في إجراءات البحث.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: الإجهاد الرقمي

تعود جذور الإجهاد الرقمي إلى Brod (1982) عندما أطلق عليه مصطلح "إجهاد التقنية" وعرفه حينها بأنه: المرض الخبيث الناجم عن فقدان قدرة الفرد على التأقلم مع تكنولوجيا المعلومات الحديثة، والتي انتشرت وأصبحت جزءًا لا يتجزأ من ممارسات الحياة اليومية لعدد ليس بالقليل من الأفراد في مختلف دول العالم، وأن هذا العدد أخذ في الازدياد بشكل مضطرد.

ثم بعد ذلك ظهر مصطلح "الإجهاد الرقمي" لأول مرة من خلال دراستي كل من Selman (2016); Weinstein et al., (2016) &Weinstein؛ إذ قاموا حينذاك بفحص المنشورات والقصص الرقمية لحسابات مجموعة من الطلاب المراهقين، بلغ عددها (٢٠٠٠) منشورًا، والتي يظهر فيها الإجهاد من خلال الشعور بالضغط والاختناق، واختراق الحسابات والأجهزة الرقمية، والتنمر والتحرش والهجمات والتشهير وانتحال الشخصيات، وكذلك طلب المساعدة والنصيحة لمواجهة هذا الإجهاد. ثم جاء بعد ذلك كل من Hefner & Vorderer (2017) فعرفا الإجهاد الرقمي بشكل محدد، وذلك انطلاقًا من فكرتهما القائمة على أن ذوي العقول الذين على اتصال شبه دائم بالإنترنت والذين يغرقون في فيض المعلومات الاجتماعية، هم أكثر الفئات عرضة للإجهاد لتلبية متطلبات هذا الاتصال، إضافة إلى الإجهاد الناجم عن الضغوط المستمرة من كل هذا الفيض من المعلومات.

ثم توالى بعد ذلك ظهور الدراسات والبحوث في استخدام مصطلحات متنوعة مرادفة لهذا المصطلح، كان من بينها: الإجهاد الناجم عن الفيسبوك، العرض الذاتي الرقمي، رهاب التقنية، رهاب الفضاء الإلكتروني، إجهاد الحاسب الآلي (Vorderer et al., 2017).

ومنذ تلك البداية وهذا الظهور، أصبح الإجهاد الرقمي مخيفًا جدًا، وباتت آثاره معقدةً للغاية، كما بات إيقاعه سريع الحركة ودقيقًا بحيث يصعب فهمه بشكل كامل، وقد أفرز أبنية نفسية جديدة فرضت نفسها على الساحات التربوية، فقد أحدث ابتكار الهاتف الجوال وظهور وسائل التواصل الاجتماعي ثورة في الحياة اليومية في جميع أنحاء العالم، فإلى جانب فوائدها العديدة لوحظت العديد من الأضرار؛ حيث تأكد الارتباط بين اختراع الهواتف الذكية وتطور وسائل التواصل الاجتماعي، والاستخدام المكثف للتكنولوجيا الرقمية من قبل المراهقين على وجه التحديد، وبين زيادة كبيرة في القلق والتوتر بين هؤلاء الطلاب،

فضلًا عن تأثيرها السلبي على عديد من العمليات المعرفية والنفسية والسلوكية والتي تعد ركائز أساسية للتعلم (الزغبي، ٢٠٢٢).

مفهوم الإجهاد الرقمي:

وفقًا لما تم الاطلاع عليه، فقد تعددت واختلفت وجهات النظر حول هذا المفهوم، وذلك حسب رؤية كل باحث من منطلق دراسته أو بحثه، وفيما يلي الإشارة إلى ما جاء في هذا الشأن:

يعرف كل من Hefner & Vorderer (2017) الإجهاد الرقمي بأنه: "الإجهاد الناتج عن الاستخدام القوي وربما شبه الدائم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والذي ينجم عن الوصول الدائم إلى قدر متنوع لا يمكن تصوره من المحتوى الاجتماعي"، وأكدا على أنه قد يُنظر إلى تلقي عدد كبير من الرسائل أو الإشعارات الجديدة على هاتف ذكي على أنه عامل ضغط، وأنه استجابة الفرد لهذا التحفيز. ومن وجهة نظر كل من Reinecke et al., (2017) أنه: رد الفعل الناتج عن المطالب البيئية الناتجة عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويتم التعامل معه كدالة لعاملين على الأقل يتحديان موارد المواجهة لدى المستخدمين، الأول: يختص بعبء الاتصال؛ أي عدد الرسائل المرسلة، وتلقي رسائل البريد الإلكتروني الخاصة ورسائل الوسائط الاجتماعية، والثاني: يتعلق بتعدد المهام عبر الإنترنت؛ أي الاستخدام المتزامن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأنشطة أخرى. ويعرف كل من Shirley et al., (2021) الإجهاد الرقمي بأنه الناتج السلبي نتيجة الإفراط في استخدام التقنيات الرقمية، متضمنًا فقدان قدرة الأفراد على التعامل مع التكنولوجيا الجديدة بطريقة صحية؛ مما يؤدي إلى تجارب مرهقة. ويرى كل من Nick et al., (2022) أن الإجهاد الرقمي هو الشعور بالإرهاق من الإشعارات المفرطة وتوقعات الآخرين وردودهم أو أحكامهم والضغوط المرتبطة بذلك، ويرتبط بشكل متزامن مع تدهور الصحة العقلية. ويعرفه كل من Yang et al., (2023) بأنه الإجهاد الناجم عن التوافر من اعتقاد الفرد بأنه ينبغي عليه تلبية توقعات الآخرين والحرص على التواصل والاستمرار معهم.

يتضح من هذه التعريفات أنها تعكس تعدد زوايا النظر التي تناولها الباحثون في محاولاتهم لفهم هذا الظاهرة المتنامية نتيجة للاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ حيث يُظهر تعريف Hefner & Vorderer (2017) بُعدًا يتعلق بالإرهاق

الناتج عن التعرض المستمر لكمية كبيرة من المحتوى الرقمي، مع تسليط الضوء على الاستجابة الفردية للإشعارات والرسائل كعامل ضغط. بينما يضيف Reinecke et al., (2017) منظورًا أعمق؛ حيث يربط الإجهاد الرقمي بمفهومي "عبء الاتصال" و "تعدد المهام عبر الإنترنت"؛ مما يعكس التعقيد الديناميكي بين المطالب البيئية والقدرات التكيفية للفرد. في المقابل، يركز Shirley et al., (2021) على التأثير السلبي للإفراط في استخدام التكنولوجيا، مع تسليط الضوء على تدهور الصحة النفسية كأحد النتائج السلبية، في حين يقدم Nick et al., (2022) رؤية أكثر تكاملية تشمل الإرهاق الناتج عن التوقعات الاجتماعية والإشعارات الزائدة. ونتج عن تعريف Yang et al., (2023) الاعتقاد الخاطئ في تلبية التوقعات من الآخرين حتى ولو كان على حساب نفسه.

كما تُبرز هذه التعريفات التشابهات والتداخلات بين المفهوم ومصطلحات ذات صلة مثل "الإجهاد الناجم عن الفيسبوك" و "إجهاد التوافر"؛ ما يعكس الطبيعة الشمولية للإجهاد الرقمي الذي يجمع بين الأعباء النفسية والاجتماعية والتكنولوجية. هذا التنوع في التعريفات يُظهر حاجة ملحة إلى مقاربة متكاملة لفهم أعمق لهذه الظاهرة، تأخذ بعين الاعتبار الجوانب النفسية والسلوكية والاجتماعية، وتتيح تطوير استراتيجيات مواجهة فعّالة تقلل من الآثار السلبية للإجهاد الرقمي، خاصة في ظل الانتشار الواسع للتكنولوجيا الرقمية.

المصطلحات المرادفة للإجهاد الرقمي:

تشير الزغبي (٢٠٢٢) إلى مجموعة متنوعة من المصطلحات لوصفها بنيات متشابهة أو متطابقة تتعلق بالجوانب المعاصرة للإجهاد الرقمي على سبيل المثال: الإجهاد الناجم عن الفيسبوكFacebook Induced Stress ضغوط الفيسبوك ذات الصلة Facebook Related Stress، إنهاك موقع الشبكة الاجتماعية Social Network Site Exhaustion، الإجهاد الرقمي Digital Stress المقارنة الاجتماعية Social comparison، العرض الذاتي الرقمي Digital self-presentation، الحاجة إلى الانتماء / الحاجة إلى الشعبية Need to belong / need for popularity، الخوف من الفقد Fear of missing out، إجهاد التوافر Availability.

بعض العوامل المؤدية للإجهاد الرقمي:

اتفق كل من Aggarwal et al., (2015); Weinstein et al., (2016) على نوعين من العوامل المؤدية للإجهاد الرقمي:

- **الأول: ويتعلق بالاعتداءات الشخصية:** والتي عادة ما تكون رسائل غير معروفة وبغيضة، موجهة من شخص ما، وكذلك التهديد بالفضح العلني، والإذلال في حال عدم الاستجابة لبعض المطالب، وغالبًا ما تكون تلك الرسائل مهينة، يتم نشرها بطريقة عامة أحيانًا، أو عن طريق اختراق الحساب الشخصي، أو عن طريق إنشاء حساب مزيف.
- **الثاني: يتضمن الضغوط المتعلقة بالتنقل:** وتشمل الشعور بالانزعاج، وهي تحدث عندما يشعر شخص ما بالإنهاك من شخص يرسل إليه رسائل مفرطة، والضغط عليه للامتثال لطلبات الوصول إلى حسابات على الإنترنت والاشتراك فيها، أو قد يكون الضغط من خلال اختراق الأجهزة والدخول إلى الخصوصية.

وحدد كل من Gimpel et al., (2019) مجموعة من العوامل التي لها تأثير على الإجهاد الرقمي، يمكن الإشارة إليها في السطور الآتية:

- **التعقيد التكنولوجي:** ويشير إلى الحالات التي يضطر فيها الفرد قضاء الكثير من الوقت باستخدام تطبيقات جديدة للتعلم، وفي نفس الوقت مجموعة من التطبيقات والبرامج التي أصبحت بالغة التعقيد.
- **غزو التكنو:** ويصف هذا العامل المواقف التي يكون فيها الفرد في أي مكان وفي أي وقت، الأمر الذي يستنفد ويهدر كل طاقته في قضاء غالبية الوقت في التصفح والاستكشاف؛ مما يعود بنتائج وخيمة.
- **الحمل التكنولوجي الزائد:** ويعني استخدام نظم المعلومات التي تؤدي إلى المزيد من العمل بشكل أسرع بسبب الوسائط التكنولوجية الحديثة كالهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وغيرها، بحيث يصبح من الممكن معالجة البيانات في وقت قياسي، إلا أن ذلك يؤدي إلى زيادة الأعباء وتعدد المهام.
- **انعدام الأمن التقني:** ويقصد به الحالات التي يكون فيها الأشخاص معرضون للتنمر والوقوع في الأخطاء؛ مما يسبب لهم الكثير من الآثار السلبية التي قد تهدد مستقبلهم وتجعلهم فريسة للوهم.

- **عدم اليقين التقني:** ويتطلب مواصلة التطور في مجال التعامل مع نظم المعلومات، والقدرة على بناء ثروة من الخبرة حتى يواكب الفرد هذه المستجدات؛ مما يؤدي إلى حالة من الارتباك والإحباط أحيانًا، وبالتالي الاستسلام للفشل، والابتعاد عن أداء متطلبات الحياة الضرورية.

يستخلص الباحثون من ذلك، أن العوامل المؤدية للإجهاد الرقمي تعكس الطبيعة متعددة الأبعاد لهذه الظاهرة؛ حيث يجمع الإجهاد الرقمي بين التحديات التقنية والنفسية والاجتماعية. فالتعقيد التكنولوجي يبرز صعوبة التأقلم مع التطور السريع للتطبيقات والبرامج؛ مما يضع المستخدم تحت ضغط دائم للتعلم المستمر. أما غزو التكنو والحمل التكنولوجي الزائد، فيوضحان كيف يمكن أن تتحول التكنولوجيا من أداة مساعدة إلى مصدر للإرهاق بسبب الاستخدام المكثف وتعدد المهام. كذلك، يمثل انعدام الأمن التقني تهديدًا نفسيًا واجتماعيًا من خلال التعرض للتنمر أو الأخطاء الرقمية؛ مما يفاقم من القلق والخوف. وأخيرًا، يعكس عدم اليقين التقني العبء النفسي الناتج عن الحاجة إلى التكيف المستمر مع المستجدات التكنولوجية؛ مما يؤدي إلى الإحباط والاستسلام أحيانًا؛ ومجمل هذه العوامل تشير إلى أهمية التوازن في استخدام التكنولوجيا، وتطوير استراتيجيات مواجهة للتعامل مع الإجهاد الرقمي بفعالية.

الآثار المترتبة على الإجهاد الرقمي:

توجد العديد من الآثار السلبية نتيجة للإرهاق الرقمي لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية. وفيما يلي الإشارة إلى بعض هذه الآثار:

١- الآثار الشخصية والاجتماعية:

ترتبط المستويات المرتفعة من الإجهاد الرقمي بالتزامن مع المشكلات الشخصية والاجتماعية، وارتباطها أيضًا بالمخاوف من الاندماج الاجتماعي والانتماء إلى شبكات التوصل خاصة بين فئات المراهقين، كما أن الإجهاد الرقمي على صلة بالإجهاد الشخصي، وقد يكون له تأثيرات لاحقة على الصحة العقلية، كما يتناقض الإجهاد الرقمي مع مستويات التعليم والخبرات الشخصية الاجتماعية؛ حيث تكون البيئة الاجتماعية أكثر إرهاقًا، وتحد

من تفاعل الأفراد وقدراتهم على إدارة الإجهاد الرقمي، ومن ثَمَّ، زيادة التعرض للمشاعر السلبية والإدراك الخاطئ للنسق الاجتماعي (Gellisch et al., 2022).

٢- الآثار النفسية:

يؤدي الإجهاد الرقمي إلى التوتر والضغط النفسي، والكثير من المشكلات النفسية التي تؤثر على العوامل النفسية (Hammes Wieland, 2017). إضافة إلى الإجهاد النفسي المزعج الذي تكون له وظائف سلبية، متمثلة في الضيق والياس والألم؛ الأمر الذي يؤثر على مستوى التركيز والانتباه والشعور بالخمول وعدم الشعور بالراحة (Meunier et al., 2022).

٣- الآثار السلوكية:

يؤدي الإرهاق الرقمي إلى العديد من المشكلات السلوكية التي ينتج عنها زيادة مستويات التوتر والقلق، والاكتئاب في بعض الأحيان، فالاتصال الدائم بالوسائط الرقمية تؤثر على سلوك الأفراد، ويتولد عنها سوء التعامل مع الآخرين وعدم الاهتمام، والرد العنيف في بعض الأوقات، وقد يصل الأمر إلى التعدي والتراشق بالألفاظ لدى الكثير من الشباب، والدخول في دوامة مستمرة من المشكلات السلبية الناتجة عن الإفراط في استخدام وسائل التكنولوجيا (McEwen, 2010).

٤- الآثار الجسدية:

ينتج عن الإرهاق الرقمي الكثير من التغيرات الجسدية التي تؤدي إلى فقدان التوازن الصحي، يرافقها الشعور بالصداع والدوران وزيادة التفكك الجسمي (Low et al., 2022). فضلًا عن إجهاد العين، فانتقال التركيز وجهًا لوجه إلى وسائل التكنولوجية يرتبط بانخفاض التأثيرات القلبية الوعائية المتعاطفة والمعززة مع انخفاض تركيزات الكورتيزول (Gellisch et al., 2022).

يستخلص مما سبق، أن هناك العديد من الأثر السلبية نتيجة الإجهاد الرقمية، تنوعت ما بين شخصية / اجتماعية، إلى نفسية وسلوكية وجسدية، وإن كانت جميعها أو غيرها تشير إلى مدى التأثير السلبي للاستغراق في التقنيات الرقمية برغم وجود الكثير من الآثار الإيجابية، إلا أن أكثر المؤشرات والدلائل أوضحت أن الآثار السلبية هي المحصلة الأكثر جراء هذه الوسائط.

أبعاد الإجهاد الرقمي:

وضع كل من Steele et al., (2020) إطارًا صنفوا من خلاله الأبعاد المنشورة للإجهاد الرقمي، يمكن إبرازها في الجدول التالي:

جدول (١)

أبعاد الإجهاد الرقمي وفقًا لما ذكره كل من (Steele et al., 2020)

أبعاد الإجهاد الرقمي Digital stress component	تعريف البعد Working definition of the component	بنيات مماثلة أو ذات صلة Similar or related constructs
إجهاد التوافر Availability Stress	الضيق (بما في ذلك الشعور بالذنب والقلق) الناتج عن المعتقدات حول توقعات الآخرين بأن الفرد يستجيب ويكون متاحًا بالوسائل الرقمية Distress (including guilt and anxiety) resulting from beliefs about others' expectations that the individual respond and be available by digital means	شرك الجوال Mobile entrapment توقعات الالتزام بوجود الموبايل Mobile maintenance expectations مطلب التوفر/ الضغوط الناتجة عن توقع إمكانية الوصول Accessibility stress / availability demands الضغط الاجتماعي Social pressure
قلق الاستحسان Approval Anxiety	Uncertainty and anxiety about others' responses and reactions to one's posts or to elements of one's digital footprint عدم الثقة والقلق بشأن استجابة الآخرين وردود أفعالهم على مشاركات الفرد أو على عناصر البصمة الرقمية للفرد	المقارنة الاجتماعية Social comparison الإدراك الذاتي الرقمي Digital self-presentation الحاجة إلى الشعبية

أبعاد الإجهاد الرقمي Digital stress component	تعريف البعد Working definition of the component	بنيات مماثلة أو ذات صلة Similar or related constructs
		Need to belong / need for popularity
الخوف من الفقد Fear of Missing Out	الضيق الناتج عن العواقب الاجتماعية الحقيقية أو المتصورة أو المتوقعة للآخرين الذين ينخرطون في تجارب قيمة لا يغيب عنها المرء Distress resulting from the real, perceived, or anticipated social consequences of others engaging in rewarding experiences from which one is absent	الخوف من الفقد Fear of missing out
عبء الاتصال الزائد Connection Overload	الضيق الناتج عن التجربة الذاتية لتلقي مدخلات زائدة من المصادر الرقمية، بما في ذلك الإخطارات والرسائل النصية والمشاركات وما إلى ذلك Distress resulting from the subjective experience of receiving excessive input from digital sources, including notifications, text messages, posts, etc.	التوافر (توقع التفرغ) Availability demand مطلب العبء الزائد للاتصال Communication load العبء الزائد للمعلومات الاجتماعية Social information overload العبء الزائد للمعلومات Information overload

وتوصل كل من Hall et al., (2021) إلى أن أبعاد الإجهاد الرقمي تشمل: ضغوط التوافر، القلق من الموافقة، الحمل الزائد، واليقظة عبر الإنترنت. ووفقًا لكل من Winstone et al., (2022) فقد تمثلت أبعاد الإجهاد الرقمي في: الاستخدام السلبي

للتكنولوجيا الرقمية، إضاعة الوقت، التعرض لمحتويات ضارة، الاستغراق في التواصل عبر الوسائل المختلفة، توقعات التوافر، الاتصال غير المرغوب فيه، توقعات الكمال، الخوف من التقييم السلبي، الخوف من مخاطر انتهاك الخصوصية.

وبناءً على الأبعاد السابقة، استخلص الباحثون مجموعة من الأبعاد في البحث الحالي، تضمنت: (إجهاد التوافر – قلق الاستحسان – الخوف من الفقد – عبء الاتصال الزائد – والقلق من الخصوصية)؛ حيث رأي الباحثون أن هذه الأبعاد هي الأكثر ارتباطًا بعينة البحث، وقد سبق تعريفها في مصطلحات البحث.

بعض النظريات والنماذج المفسرة للإجهاد الرقمي:

لا يزال هناك غموض في معرفة سبب قيام العديد من مستخدمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بتعريض أنفسهم عن طيب خاطر لأنماط اتصال مرهقة ومتعبة، وما يتبع ذلك من نتائج سلبية على المستوى الشخصي والاجتماعي، هذا فضلًا عن الحاجة لتفسير لماذا يحدث الإجهاد الرقمي أصلًا مع أنشطة وتفاعلات رقمية هي في أغلب أحوالها إرادية وممتعة بالنسبة للقائمين بها؟ ومن هنا حاول الباحثون إفراد وجهات النظر المختلفة التي حاولت تفسير هذه الظاهرة من خلال بعض النظريات والنماذج التي تم العثور عليها، ومن بين ذلك ما يلي:

١- النظرية العصبية Neurological Theory:

بناءً على وجهة نظر أنصار المنظور العصبي، فقد كشف رواده عن سبب حدوث الإجهاد الرقمي لدى الأفراد من خلال تفاعل جوانب محددة من التطور العصبي المعرفي specific aspects of neurocognitive development مع خصائص الوسائط المحمولة التي تزيد من الإرهاق، فتكوّن النخاع العصبي لا يكتمل داخل قشرة الفص الجبهي والقشرة الجدارية بشكل عام حتى سنوات ما بعد البلوغ، ونتيجة لذلك، قد لا يتم تطوير بعض جوانب الأداء التنفيذي، على سبيل المثال: (التحكم في الانتباه، التعزيز المؤجل، وتبني وجهة نظر أحادية) بشكل كامل خاصة بين المراهقين؛ مما يجعل هذه الفئة العمرية معرضة نسبيًا لعدم القدرة على التنظيم الانفعالي كاستجابة للضغوط (Steele et al., 2020).

٢- نظرية تقرير المصير Self Determination Theory:

قدم هذه النظرية كل من (Ryan & Deci, 2000)، وقد شملت ثلاثة احتياجات أساسية يمكن من خلالها فهم سلوكيات الإجهاد الرقمي، وهى: الكفاءة والاستقلالية والارتباط التي تنشط السلوك البشري عبر المجالات المختلفة، بما في ذلك الأنشطة الإعلامية والترفيهية؛ حيث تشير الكفاءة إلى حاجة الأفراد إلى تجربة الفاعلية والنمو الشخصي، فيشعرون بالرضا عندما ينجحوا في مواجهة التحديات، واكتساب أشياء تشعرهم بالتميز في أي مجال، بينما تشير الاستقلالية إلى الحاجة إلى الشعور بالإرادة، فيشعر الفرد بالرضا عندما يؤيد ويقيم ما يسعى إليه شخصيًا، أما الارتباط فيعني الحاجة إلى الشعور بالارتباط الهادف بالآخرين للوصول إلى الاحترام والتقدير من جانبه، كما أوضحا Ryan & Deci أيضًا أن الإجهاد الرقمي يرتبط باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد طرحا سؤالًا مفاده: "لماذا يفرط الأفراد في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الإنترنت المختلفة مع إدراكهم لارتباط هذا الاستخدام بإحساسهم بدرجة مرتفعة من التوتر والضغط والقلق وربما صعوبة النوم والاكتئاب؟ وهنا تم التوصل إلى قدر مناسب من القناعة في تفسيرها لهذا السلوك، أن الإفراط في استخدام الإنترنت مع العلم بالمخاطر المترتبة على ذلك – ما هو في ظل هذه النظرية – إلا إشباعًا للحاجات النفسية الأساسية، والحفاظ على الأنشطة ذات الدوافع الجوهرية التي يتم إجراؤها من أجل المصلحة والمتعة، من خلال تلبية احتياجات الكفاءة والارتباط والاستقلالية، وهذا يعني أن ما يجعل نشاطًا ما ممتعًا للفرد يكمن إلى حد كبير في قدرته على الإرضاء المرتبط بهذه الاحتياجات الأساسية، ويعنى ذلك أن أي نشاط ينخرط فيه الفرد بدرجة كبيرة بشكل إرادي، فيشير إلى إشباع الاحتياجات الثلاثة الأساسية التي أقرتها النظرية.

٣- نظرية السعة المحدودة limited capacity theory:

تقوم نظرية السعة المحدودة على مجموعة من الافتراضات، من أهمها: بعض الأنشطة تتطلب جهدًا أكبر، وبالتالي تتطلب مجهودًا ذهنيًا أكثر من غيرها. يمكن زيادة أو نقص إجمالي قدرات المعالجة المتاحة بواسطة عوامل أخرى مثل: الإثارة والدافعية. يمكن القيام بالعديد من الأنشطة في نفس الوقت بشرط ألا يتجاوز جهدهم الإجمالي السعة المتاحة. توجد قواعد أو استراتيجيات تحدد تخصيص الموارد للأنشطة المختلفة ومراحل المعالجة المختلفة، وبالتالي، فإن القدرة على الانتباه ستعكس الطلبات التي يتم إجراؤها على

المستوى المعرفي، والمستوى الذي يتم فيه تفسير المدخلات أو تخزينها في الذاكرة ومرحلة اختيار الاستجابة (Lang, 2000).

كما افترض رواد نظرية السعة المحدودة أن قدرات معالجة المعلومات البشرية محدودة، فقدرة الفرد على أداء مهمة واحدة أو أكثر تعتمد على كل من الموارد المتاحة لدى الفرد، والموارد التي تتطلبها المهمة نفسها، وأشاروا كذلك إلى أن العبء المعرفي الزائد يحدث عندما تتجاوز الموارد المعرفية التي تتطلبها المهام المتزامنة القدرات المعرفية المحدودة للفرد (Bruya & Tang, 2018).

٤- النموذج التفاعلي للإجهاد the transactional model of stress:

هذا النموذج اقترحه كل من (Lazarus & Folkman, 1987) وهو من الأكثر النماذج شيوعًا التي تصف مسارات الإجهاد الرقمي، وفقا لهذا النموذج، أن الإجهاد الرقمي هو رد فعل لتفاعل متغيرات الشخص والمتغيرات البيئية نتيجة علاقة غير مناسبة بينهما، ويتم إدراكه عندما تفرض البيئة متطلبات تتجاوز موارد الفرد، ويعد التقييم المعرفي وسيط مركزي بين المطالب البيئية وردود فعل الإرهاق، ويشير إلى عملية يقوم فيها الأفراد باستمرار بتقييم أهمية ما يحدث لرفاههم الشخصي، وينقسم إلى التقييم الأساسي، ويعنى تقييم المطالب البيئية وصلتها برفاهية الفرد، وعمليات التقييم الثانوية، والتي تقيّم خيارات التأقلم وموارد الفرد، وهما معًا يحددان رد فعل الإجهاد، والذي يكون واضحًا بشكل خاص، ويتم تقديره بشكل سلبي عندما يُنظر إلى المطالب البيئية على أنها تهديد للرفاهية، وتكون الثقة في المواجهة الناجحة منخفضة (Lazarus & Folkman, 1987; Lazarus, 1993).

إضافة إلى أن الإجهاد الرقمي وفقًا لهذا النموذج يمكن تفسيره بناءً على رد الفعل الناتج عن المتطلبات البيئية المرتبطة باستخدام وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات، كتلقي كميات كبيرة من رسائل البريد الإلكتروني والرسائل النصية والمكالمات الهاتفية، والانشغال بالاتصال المستمر بوسائل التواصل الاجتماعي بسبب الحاجة إلى عدم تفويت أي شيء أو أنشطة قيمة أخرى، وكذلك تخوف الفرد من ردود أفعال الآخرين على منشوراته وصوره ورسائله، وملف التعريف الشخصي الخاص به، فضلًا عن التوتر الناجم عن المقارنة الاجتماعية، يضاف إلى ذلك تصور الفرد أنه مطالب بأن يكون متاحًا دائمًا بشكل يقظ

على الإنترنت، وخوفًا من انتهاك الخصوصية، والتي تعد جميعها تحديات لموارد الفرد المعرفية والنفسية، وكذلك تهديدًا لرفاهه النفسي (الزغبي، ٢٠٢٢).

٥- نموذج عنق الزجاجة The bottleneck theory:

وضعه (Broadbent, 1958) وافترض من خلاله أن الأفراد لديهم كمية محدودة من موارد الانتباه التي يمكنهم استخدامها في وقت واحد، لذلك، يتم تصفية المعلومات والمثيرات بطريقة ما بحيث يتم إدراك المعلومات الأكثر بروزًا وأهمية فقط، فالافتراض الرئيس لهذا النموذج هو أن عملية المعالجة تحدث لمهمة واحدة فقط في كل مرة؛ أي معالجة المهمة الثانية لا يمكن أن تبدأ حتى تنتهي معالجة المهمة الأولى، ويقترح النموذج أن معالجة المعلومات البشرية محدودة ولا يمكنها استيعاب سوى مدخل واحد في كل مرة، ومن ثَمَّ، عندما تحتاج مهمتان إلى المعالجة في نفس الوقت، ينبغي وضعهما في قائمة الانتظار؛ مما يؤدي إلى ضعف الأداء في أثناء تعدد المهام (Meyer et al., 1995).

٦- نموذج (Steele et al., 2020):

استمد رواد هذا النموذج وجهة نظرهم من خلال الأدلة المتزايدة على أن الإجهاد الرقمي متغير مهم في فهم طبيعة العلاقة بين استخدام الوسائط الرقمية من جانب، والآثار السلبية على أداء الأفراد من المراهقين والشباب تحديدًا من جانب آخر. وقد انطلق هذا النموذج في البداية من تعريف Hefner & Vorderer (2017) للإجهاد الرقمي بأنه: الإجهاد الناتج عن الاستخدام شبه الدائم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يؤدي إلى الوصول لقدر لا يمكن تصوره من المحتوى الاجتماعي المتنوع. وقد أخذ هذا النموذج في اعتباره أيضًا ما أشار إليه كل من Thomee et al (2010) من ضرورة عدم إهمال الاستثارات المعرفية، والانفعالية، والفسيولوجية المصاحبة للإخطارات الواردة للفرد عبر أجهزته الذكية المحمولة المتصلة بالإنترنت، وكذلك ما أشار إليه كل من Reinecke et al., (2017) من أن هذا المصطلح يصف بشكل عام الإجهاد الذي تسببه وسائط التواصل الرقمية. كما انطلق هذا النموذج وفقًا لما طرحه كل من Baker & Algorta (2016) من أن هناك عوامل وسيطة تتحكم في درجة تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء المختلف لمستخدمي تلك الأجهزة الذكية.

وعلى إثر ما تقدم، افترض هذا النموذج أن الإجهاد الرقمي هو أحد تلك العوامل التي تلعب دورًا وسيطًا في تلك العلاقة، وأن ينشأ من خلال جميع المظاهر المصاحبة للإشعارات الواردة للفرد جراء استخدامه للوسائط المختلفة في شبكات التواصل وغيرها على الإنترنت (Steele et al., 2020).

٧- نموذج (Fischer et al., 2021):

فسر هذا النموذج الإجهاد الرقمي من خلال تحديد إطار مفاهيمي له منطلقين في ذلك من الفهم الأصلي لظاهرة الإجهاد الذي قدمه Selye (1956) بأن الإجهاد الرقمي يحدث وفقًا لرد الفعل الجسدي لأي مثير شاق، وأن التوجه الأحدث للإطار المفاهيمي المحدد للإجهاد يتضمن ناتج التفاعل بين الفرد وبيئته وفقًا للنموذج الذي قدمه كل من Lazarus & Folkman (1984) للإجهاد كعملية، وكان التبرير في ذلك لأنصار النموذج، بأن الفهم الأصلي الأول للإجهاد كان لا يعطي للإدراك أية أهمية كمحدد لمدى شعور الفرد بنتائج سلبية على أدائه النفسي، بينما في الفهم القائم على التوجه الأحدث للإجهاد كعملية، فإن الإدراك هو الذي يلعب الدور المسيطر والرئيس في ذلك (Fischer et al., 2021).

وجاءت فكرة هذا النموذج انطلاقًا من التصور الذي وضعه كل من Cummings & Cooper 1998) من أن متطلبات البيئة تجبر الفرد على التحرك خارج نطاق استقراره، كإجباره على التحرك نحو كل ما هو جديد بدافع الفضول والاكتشاف، وهو ما يبدو في الاستغراق نحو التكنولوجيا ومستجداتها، وحينها يبدأ في الانشغال عن الحاجات الأساسية والاندماج مع هذه المستجدات (Fischer et al., 2021). كما اعتمد وضع هذا النموذج على تصور Riede (2013) من أن ليس فقط التفاعل المباشر من الفرد والتكنولوجيا هو الذي يثير الإجهاد، ولكن الأمر يتوقف على الإدراكات، والانفعالات، والأفكار الخاصة بالتأثيرات غير المباشرة لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع المؤسسات المجتمعية التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند قياس ما ينطوي عليه ذلك من خبرات إجهاد للمتعاملين مع تلك المؤسسات.

ووفقًا لجميع المحاولات السابقة التي اعتمد عليها هذا النموذج في تفسير الإجهاد الرقمي، وبعد إضافة بعض الجوانب الأخرى، قدم هذا النموذج تصورًا تفسيريًا لتلك الظاهرة

قبل إخضاعه للتحقيق التجريبي يتضمن (١٥) بعدًا، كلها عوامل ينتج عنها الإجهاد الرقمي، ذكرها كل من Fischer et al., (2021) تمثلت في: (الملل Boredom – التعقيد Complexity – الصراعات Conflicts – ضعف التحكم Lack of control – التكاليف Costs – اعدام الأمن Insecurity – ضعف المشاركة Lack of involvement – العبء الزائد Overload – اقتحام الخصوصية Privacy invasion – إجهاد الدور Role stress – الأمان Safety – البيئة الاجتماعية Social environment – ضعف الدعم الاجتماعي Lack of technical support – عدم الموثوقية Unreliability – وضعف الفائدة Lack of usefulness).

تعليق واستخلاص على النظريات والنماذج المفسرة للإجهاد الرقمي:

تُعد النظريات والنماذج المفسرة للإجهاد الرقمي أساسية لفهم الديناميات النفسية والاجتماعية التي تحكم هذه الظاهرة المتزايدة في عصر التكنولوجيا. فمن منظور النظرية العصبية، فهي تسلط الضوء على ضعف الفئات العمرية الناشئة، مثل المراهقين، الذين لم يكتمل لديهم التطور العصبي المعرفي؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للتأثر بالضغوط المرتبطة بالتكنولوجيا. هذا الجانب يعزز من فهم كيفية ارتباط الإجهاد الرقمي بالعوامل البيولوجية والنفسية، خاصة في الفئات العمرية الأصغر. أما نظرية تقرير المصير، فتُظهر دور الحاجات النفسية الأساسية – الكفاءة، الاستقلالية، والارتباط – في تفسير الإفراط في استخدام التكنولوجيا؛ حيث يوضح هذا الإطار كيف يسعى الأفراد إلى تلبية هذه الحاجات النفسية من خلال الأنشطة الرقمية، برغم ما قد تسببه من ضغوط، وأن هذه النظرية فتحت المجال لفهم الدوافع الجوهرية وراء الانخراط الرقمي المفرط وكيفية تأثيرها على سلوكيات الطلاب. وبالنظر إلى نظرية السعة المحدودة ونموذج عنق الزجاجة، فهما يقدمان تفسيرًا معرفيًا للإجهاد الرقمي؛ حيث يوضحان كيف تؤدي القيود المعرفية البشرية إلى زيادة الضغوط عند محاولة التعامل مع المهام المتعددة والتدفق المستمر للمعلومات، كما تسلط هذه النماذج الضوء على أهمية تنظيم الأنشطة الرقمية والحد من المهام المتزامنة كوسيلة للحد من الإجهاد الرقمي. ومن ناحية أخرى، تُبرز النماذج التفاعلية مثل نموذج Lazarus & Folkman أهمية التفاعل بين المتطلبات البيئية والموارد الفردية في تحديد مستوى الإجهاد الرقمي؛ حيث تساهم هذه النماذج في شرح كيفية إدراك الأفراد للمواقف الضاغطة

ودور التقييم المعرفي في توليد الضغوط؛ مما يفتح المجال لدراسة استراتيجيات التأقلم المناسبة.

وتكمن أوجه الاستفادة من هذه النظريات والنماذج في البحث الحالي، في أنها تقدم إطارًا غنيًا لفهم دور هذا النوع من الإجهاد كمتغير وسيط بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، ويمكن تحديد مدى الاستفادة منها في البحث من خلال:

- **تصميم أدوات قياس فعالة:** وذلك من خلال بناء أدوات قياس موجهة لتقييم الإجهاد الرقمي وفقًا لأبعاده المختلفة مثل الحمل الزائد، غزو التكنو، أو التفاعل بين البيئة الفردية.
- **تحليل العلاقة الديناميكية:** بغرض فهم كيفية تأثير الإجهاد الرقمي على كل من الاندماج الأكاديمي وسلوكيات التسويف، وذلك من خلال دمج جوانب معرفية ونفسية واجتماعية؛ مما يعزز من دقة التفسير.
- **تصميم تدخلات وقائية:** يمكن للنظريات مثل نظرية تقرير المصير أو النموذج التفاعلي أن تقدم أفكارًا لتطوير برامج تستهدف تقليل الإجهاد الرقمي من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية، دعم الاستقلالية، وتحسين الارتباط الاجتماعي.
- **استراتيجيات تعزيز الكفاءة الأكاديمية:** تقدم النماذج أفكارًا يمكن استخدامها في إدارة استخدام التكنولوجيا بشكل أفضل؛ مما يحد من التسويف الرقمي ويساعد الطلاب على تحقيق توازن صحي بين استخدام التكنولوجيا والالتزامات الأكاديمية.

وباستخدام هذه النظريات والنماذج، يمكن للبحث تقديم رؤى شاملة ومتكاملة تسهم في تطوير حلول عملية للتحديات المرتبطة بالإجهاد الرقمي في البيئة الأكاديمية.

ثانياً: الاندماج الأكاديمي

يعد الاندماج الأكاديمي من أكثر المتغيرات التي لها تأثير كبير في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي (أبو العلا، ٢٠١١). ولقد أشارت الكثير من نتائج الدراسات والبحوث – في الآونة الأخيرة – إلى أن الاندماج الأكاديمي هو مفتاح لعلاج العديد من المشكلات النفسية مثل: ارتفاع مستوى التسرب من التعليم، وتدني مستويات التحصيل الدراسي، وارتفاع مستويات الشعور بكل من الملل والاغتراب لدى الطلاب

(Reeve & Tseny, 2011). كما يعد دليلًا على الأداء الإيجابي للطلاب، ومؤشرًا لنتائج ذات قيمة عالية مثل التقدم الأكاديمي، كما يساعد الطلاب على مواجهة الكثير من المشكلات، ويزيد من حماسهم ودافعيتهم واجتهادهم، وأداء المهام والتكليفات المطلوبة منهم، والالتزام بالقواعد الدراسية، والتطوع في الأنشطة العامة، وحب الاستطلاع والرغبة المستمرة في التعلم والمعرفة (طاحون وآخرون، ٢٠٢٣).

وقد بدأ الاهتمام والتركيز على مصطلح الاندماج الأكاديمي في الإطار النفسي في منتصف عام ١٩٩٠ وبشكل جوهري وأساسي في عام ١٩٨٤، عندما وضع Alexander Astin (1984) النظرية التنموية (الحلو ومتولي، ٢٠٢٠). باعتباره من أكثر العوامل المساعدة في تحسين العملية النفسية؛ حيث ينظر إليه على أنه نتيجة لعملية توفر فيها المؤسسات التربوية سياقًا اجتماعيًا يجعل التلاميذ يشعرون بالكفاءة competent والاستقلالية autonomous، وبرغم أهميته في الأوساط التعليمية، فإن الدراسات والبحوث التي تناولت الاندماج الأكاديمي قليلة وتحتاج إلى إجراء المزيد من البحث في هذا الإطار (Kiema-Junes et al., 2020).

وهو ما جذب انتباه الباحثون إلى دراسته في البحث الراهن لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ باعتبارهم في مرحلة التأسيس والتأهيل، خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية، فقد كشفت نتائج بعض الدراسات والبحوث عن أن الصراعات المختلفة وضعف التحصيل الدراسي التي يتعرض لها المراهقين خصوصًا من يلتحق منهم بالتعليم الثانوي، وما تفرضه البيئة التربوية من تحديات جيدة، تؤثر بصورة مباشرة في درجة الاندماج الأكاديمي لهؤلاء الطلاب (حسن، ٢٠١٥). كما أشار كل من Wang et al., (2011) إلى أن من (٣٠-٥٠٪) من الطلاب المراهقين يفتقدون إلى الاندماج الأكاديمي. كما أوضح كل من Wang & Eccles (2013) بأن عدم اندماج الطلاب في المؤسسات التربوية في المراحل الأساسية يؤدي إلى نتائج وخيمة عليهم، من بينها: انخفاض مستوى التحصيل، والمشاركة في السلوكيات المنحرفة، والتسرب الدراسي، وعدم الاهتمام بتحقيق الأهداف، فضلًا عن الانصياع للفشل الأكاديمي. كما أشار كل من محمد وآخرون (٢٠٢٤) إلى ضرورة دراسة الاندماج الأكاديمي في المرحلة الابتدائية، فلم ينالوا الاهتمام الوافر من قبل

الدراسات والبحوث، مع ضرورة بحث الفروق بين الذكور والإناث في هذا الصدد؛ حيث تم التركيز في معظم الدراسات على المرحلة الجامعية، وبشكل أقل على المرحلة الثانوية.

لذا فقد اتجهت الدراسات في الآونة الأخيرة على الاهتمام بدراسة الاندماج الأكاديمي؛ نظرًا لشموليته في وصف دافعية الطلاب في المدارس، وكونه منبئًا قويًا بالنتائج الأكاديمية (حسين ومراد، ٢٠٢٤).

وتود الإشارة إلى تعدد المصطلحات المرادفة لمصطلح الأكاديمي؛ حيث إن الكثير من الباحثين قد تناولوه في دراساتهم تحت مسميات متنوعة منها: اندماج الطلبة، الاندماج المدرسي، الاندماج الأكاديمي، الاندماج الجامعي، الاندماج في العمل (Fredricks & McColskey, 2012).

وقد اعتمد الباحثون في البحث الحالي على مصطلح الاندماج الأكاديمي؛ باعتباره يتناسب مع طبيعة عينة البحث، وأنه أكثر المصطلحات تداولًا في الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تم الاطلاع عليها.

مفهوم الاندماج الأكاديمي:

لقد تطور مفهوم الاندماج في المنظومة التربوية ليضم الجوانب الأكاديمية، فأصبح بمرور الوقت يمثل فهمًا متزايد التعقيد للعلاقات بين النتائج المرغوبة للدراسة ومقدار الوقت والجهد الذي يستثمره الطلاب في دراساتهم والأنشطة التعليمية الهادفة الأخرى. ويُعد مصطلح الاندماج Engagementمصطلحًا معقدًا يُركز على أنماط الطلاب المختلفة في التحفيز والمعرفة والسلوك(Fredricks et al., 2004; Appleton et al., 2008). وقد تم استخدام هذا المصطلح تحت مسمى الاندماج المدرسي (Fredricks et al., 2004). وعلى مدى العقود الماضية أظهر الباحثون والمعلمون اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الاندماج الأكاديمي كوسيلة لتحسين الأداء وتجنب ملل الطلاب في البيئة الأكاديمية، وتعزيز تحفيزهم ومشاركتهم في الأنشطة المتعلقة بالدراسة، وزيادة مستويات التحصيل، وفهم التطور الإيجابي لهم (Alrashidi et al., 2016).

وقد اجتذب مفهوم الاندماج الأكاديمي اهتمامًا متزايدًا باعتباره يمثل علاجًا محتملًا لانخفاض الدافعية الأكاديمية والإنجاز (Fredricks et al., 2004)؛ حيث إن اندماج الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، وكذا اندماجهم الترفيهي في البيئة التعليمية، ذات قدر

كبير من الأهمية. وقد اجتذب هذا المفهوم اهتمامًا متزايدًا من قِبل العديد من الباحثين باعتباره يمثل علاجًا محتملًا لانخفاض الدافعية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب (Fredricks et al., 2004)، ومن أكثر المتغيرات التي تُتبئ بالتعلم الفعال (Seifeddin, 2015)، وهو أحد العوامل المهمة التي تنبئ بالنجاح والأداء الأكاديمي، ويُعزز من عدم انسحاب الطلاب من المقررات الدراسية (Wara et al., 2018)، ويزيد من مستوى حاجتهم إلى المعرفة من خلال ميلهم إلى الاستمتاع بالتفكير والأنشطة المعرفية (جلجل وآخرون، ٢٠٢٣). ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنظرة الإيجابية والواقعية لأنشطة التعلم الخاص بهم (Passeggia et al., 2023).

ويعرف كل من Audas and Willms (2002) الاندماج الأكاديمي بأنه: مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، بالإضافة إلى تحديد أهداف الدراسة وتقديرها. ومن ناحية أخرى عرفه كل من Schaufeli et al., (2002) بأنه: حالة ذهنية مرضية وإيجابية متعلقة بالدراسة، تتميز بالاستغراق والحيوية والتفاني. أما Fredricks et al., (2004) فنظروا إلى الاندماج الأكاديمي على أنه: بناء مرن متعدد الأبعاد (السلوكية – المعرفية – والعاطفية) المترابطة مع بعضها البعض، والتي يمكن من خلالها الاستغراق في الدراسة، والوصول إلى تحقيق أهداف إيجابية. كما عرفه كل من Christenson et al., (2008) بأنه مشاركة الطلاب في المهام الأكاديمية، والتزامهم بالدراسة، واستثمار قدراتهم، وتفاعلهم مع أنشطة التعليم والتعلم المتعلقة بالمدرسة. وعرّف Kuh (2009) الاندماج الأكاديمي بأنه: الوقت والجهد الذي يخصصه الطلاب للأنشطة المرتبطة تجريبيًا بالنتائج المرجوة، وما تفعله المؤسسات التربوية لحث الطلاب على المشاركة في الأنشطة الأكاديمية. وأشار إليه Jolien (2014) بأنه: المشاركة الفعالة في الأنشطة الأكاديمية من خلال بذل الجهد والانخراط في أداء المهام الأكاديمية وما يصاحبها من التزام وتفاؤل وحماسة وحب استطلاع. في حين عرفه النجار (٢٠١٩) بأنه: درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية والممارسات الأكاديمية داخل الفصول الدراسية وخارجها، والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح. أما سيد (٢٠٢١) فعرفه بأنه: المشاركة النشطة والفعالة في الأنشطة الأكاديمية والمهام والمناقشات وإبداء الرأي والمثابرة في التعلم، وكف السلوكيات

التي تبعد الطلاب عن الاستمرار في التعلم بأبعاده (المعرفي، الوجداني، والسلوكي). كما عرفه كل من طاحون وآخرون (٢٠٢٣) بأنه: انغماس الطلاب في أداء المهام الأكاديمية وغير الأكاديمية من أجل إتقانها، مع الاهتمام بعملية التعلم والاستمتاع بها، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل البيئة التعليمية؛ بما يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة من المنظومة التعليمية.

يتضح من التعريفات السابقة أن مفهوم الاندماج الأكاديمي أحد المحاور الأساسية التي نالت اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين والمعلمين؛ نظرًا لدوره المحوري في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز تجربة التعلم. وقد تطور هذا المفهوم بشكل ملحوظ على مدار العقود الماضية ليشمل أبعادًا متعددة ومترابطة، تعكس فهمًا أعمق للعلاقة بين الطالب وبيئته التعليمية. وتشترك التعريفات المختلفة في إبراز أهمية الأبعاد الثلاثة الأساسية للاندماج الأكاديمي: السلوكي، العاطفي، والمعرفي. هذه الأبعاد تعمل بشكل مترابط لتعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، سواء من خلال استثمار وقتهم وجهدهم في المهام الأكاديمية، أو من خلال التزامهم بالتفاعل الإيجابي مع الأنشطة التعليمية. ويعد هذا التفاعل مؤشرًا قويًا على نجاح الطالب وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية.

إلى جانب ذلك، تُظهر التعريفات أن الاندماج الأكاديمي لا يرتبط فقط بتحقيق الأداء الأكاديمي العالي، بل يلعب دورًا حيويًا في تقليل معدلات التسرب الدراسي وتعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلاب. وقد تناولت الأبحاث أيضًا دور المؤسسات التربوية في خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تساعد الطلاب على الانخراط بفعالية في العملية التعليمية. ومن الجدير بالذكر أن الالتزام، المثابرة، وحب الاستطلاع تُعد من العناصر المشتركة في معظم التعريفات؛ حيث تُبرز دور الطالب كمحرك رئيس لنجاحه من خلال انخراطه النشط والفعال. إضافة إلى ذلك، يُعد التفاعل مع عناصر البيئة التعليمية، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، عاملًا أساسيًا يُساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية.

يستخلص من التعريفات السابقة مجموعة من النقاط، أهمها:

- أن الاندماج الأكاديمي يساعد الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، والاستغراق في الدراسة (Audas & Willms, 2002; Christenson et al.,

2008; Kuh, 2009; Jolien, 2014؛ النجار، ٢٠١٩سيد، ٢٠٢١؛ طاحون وآخرون، ٢٠٢٣).

- يساعد في الوصول إلى تحقيق أهداف إيجابية في العملية التعليمية (Fredricks et al., 2004).
- أحد العوامل المهمة التي تنبئ بالنجاح والأداء الأكاديمي (Seifeddin et al., 2015).

وبناءً على هذه التعريفات، تم استخلاص تعريف الاندماج الأكاديمي على أنه: عملية ديناميكية متعددة الأبعاد، تعتمد على تفاعل الطالب مع بيئته التعليمية بجوانبها المختلفة، وتتضمن المشاركات الإيجابية في الأنشطة والمهام والتكليفات التعليمية المختلفة، سواء كانت صفية أو لاصفية، والتي تتم داخل المؤسسات التربوية، والالتزام بالدراسة، واستثمار القدرات والإمكانات لتحقيق أفضل النتائج الأكاديمية.

أهمية الاندماج الأكاديمي:

لا شك أن الاندماج الأكاديمي في الوقت الراهن هو أحد أهم المتغيرات التي تتم دراستها في سياق المنظومة التربوية فيما يتعلق بدوره الواضح والحاسم في التحصيل والإنجاز الأكاديمي والاحتفاظ بالطلاب.

وقد خلُص (Seifeddin, 2015) من خلال مراجعته للأدبيات والدراسات ذات الصلة بالاندماج الأكاديمي إلى العديد من التأثيرات الإيجابية المتنوعة للاندماج الأكاديمي والمتمثلة في: فعالية التعلم والرضا، وتحسين التحصيل، وارتفاع معدلات إتمام الدراسة، وزيادة شعور الطالب بالانتماء إلى المدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، والوصول إلى أداء أكاديمي متميز، فضلًا عن تحسين اكتساب المعرفة والدافعية.

يضاف إلى ذلك أنه من بين أكثر المتغيرات التي تنبئ بالتعلم الجيد والتنمية الشخصية للطلاب، علاوة عن أنه يجعلهم يطورون عادات العقل التي تعمل على توسيع قدرتهم على التعلم المستمر، فضلًا عن أن مشاركة الطلاب في مهام الدراسة تسهم في تحقيق نتائج أكثر إيجابية، كما أنه يُعد ضروريًا للتعلم الفعال؛ ونتيجة لذلك، فإن الطلاب الذين يشاركون بشكل استباقي في أنشطة التعلم هم أكثر عرضة لاعتبار تعلمهم فعالًا من أولئك الذين لا يشاركون في مثل هذه الأنشطة، بغض النظر عن الوسيلة المستخدمة .وهو

أحد العوامل المهمة التي تنبئ بالنجاح التعليمي وتحسين الأداء الأكاديمي، ويعزز من عدم الانسحاب الدراسي من المقرر، ويُحد من سلوكيات الطلاب المحفوفة بالمخاطر، بالإضافة إلى دوره المهم في فهم تطور الحياة التعليمية للطلاب، والاندماج المعرفي كمؤشر مهم للتحصيل الأكاديمي، وكذا التنبؤ بما إذا كانوا سيتمكنون من إنهاء تعليمهم بنجاح أم لا (Wara et al., 2022).

ولقد أوضح كل من(2023) ,.Passeggia et al أهمية الاندماج الأكاديمي بشكل عام من حيث ارتباطه بالنظرة الإيجابية والواقعية لنشاط التعلم الخاص بالطلاب، والقدرة على إظهار الموارد وتطويرها من حيث بذل المزيد من الجهد وزيادة النشاط والمبادرة.

خصائص الطلاب ذوو الاندماج الأكاديمي:

يشير Kinder (2007) إلى أن الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من الاندماج الأكاديمي يتسمون بالسخط والتذمر من الدراسة، ويظهرون سلوكيات غير مرغوبة في البيئة التعليمية، ويتسلمون للفشل. في حين أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي يتسمون بالدافعية، والتفكير الناقد، والعمل بإيجابية مع المعلمين والأقران، ويسجلون أعلى الدرجات في مختلف المناهج الدراسية. ويضيف Irunge (2010) أن الاندماج الأكاديمي يساعدهم على تطوير قدراتهم العقلية، وحب الاستطلاع، والانتماء للدراسة؛ مما يؤثر بشكل كبير على نجاحهم الأكاديمي وتحقيق الأهداف التعليمية.

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

وفقًا لما تم الاطلاع عليه من الدراسات والبحوث والأدبيات التربوية ذات الصلة الوطيدة بالاندماج الأكاديمي، فقد تم التوصل إلى أن الاندماج الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد ، يتضمن ثلاثة أبعاد اتفقت عليها معظم الدراسات والبحوث (أبو قورة، ٢٠١٨؛ عفيفي وآخرون، ٢٠٢١؛ عامر، ٢٠٢١)، ودراسات كل من (Schaufeli et al., 2002; Fredricks et al., 2004; Appleton et al., 2008; Carter et al., 2012; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Phan, 2014; Seifeddin, 2015; Freda et al., 2023) متمثلة في: (البعد المعرفي، البعد السلوكي، والبعد الوجداني)، وتعمل تلك الأبعاد معًا بشكل متناغم لتعكس المنحى الإيجابي للطلاب في التعلم.

ويمكن الإشارة إلى الأبعاد السابقة من خلال السطور الآتية:

١) الاندماج المعرفي Cognitive Engagement:

يتمثل هذا البعد في استثمار التعلم لفهم وإتقان المعرفة والمهارات المعرفية أو المهارات التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها (Wehlage et al., 1989; Newmann et al., 1992). ويتضمن مجموعة من الجوانب مثل: الاستعداد لفهم المهام الصعبة وإتقانها، والتفكير المرن في حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، على سبيل المثال: (استخدام الطلاب للتفصيل بدلًا من الحفظ) واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. كما يتضمن الاندماج تفضيل التحدي، على سبيل المثال: (تفضيل العمل الجاد، المواقف الصعبة، والتأقلم الإيجابي في مواجهة الفشل الدراسي). وللاندماج المعرفي العديد من المؤشرات منها: طرح الأسئلة لتوضيح الأفكار، والمثابرة في الأنشطة الصعبة، والمرونة في حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات التعلم، على سبيل المثال: (ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة)، واستخدام التنظيم الذاتي لدعم التعلم، ومن المؤشرات الدالة على المشاركة المعرفية أيضًا: الالتزام بفهم العمل الذي يؤدي إلى استثمار القدرات المعرفية المتعلقة بالتعلم إلى مستويات مختلفة تتضمن استخدام الاستراتيجية العميقة كاستراتيجيات ما وراء المعرفة وإدارة الجهد مثل: (تنظيم الانتباه، المثابرة، وربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة، ومراقبة الفهم بشكل فعّال، على سبيل المثال: (لقد قمت بالرجوع مرة أخرى إلى الأشياء التي لم أفهمها). وعلى الجانب الآخر، فهناك الاستراتيجيات السطحية كاستراتيجية البحث عن المساعدة أو تجنب الجهد، والتي تزيد من حفظ المعلومات على المدى القصير، على سبيل المثال: (لقد تخطيت الأجزاء الصعبة من المقرر الدراسي)، والطلاب الذين يتصفون بإتقان الأهداف هم أكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات عميقة المستوى مثل: (التفصيل أو التنظيم مقارنة بأقرانهم ممن يتصفون باللامبالاة في الوصول إلى الأهداف) فهم يواجهون مشكلات مختلفة حيال ذلك الأمر (Fredricks et al., 2004).

٢) الاندماج السلوكيBehavioral Engagement:

وفقًا لما ذكره كل من (Finn et al., 1995; Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2004)، فقد تم تحديد الاندماج السلوكي من خلال ثلاث طرق، الطريقة الأولى: تنطوي على السلوك الإيجابي المتمثل في: الالتزام بقواعد الصف الدراسي، واتباع القواعد والتعليمات، والامتناع عن الانخراط في الأعمال السلوكية التخريبية. الطريقة

الثانية: تتعلق بالمشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية، وتتضمن سلوكيات مثل: المساهمة في المناقشة، وطرح الأسئلة، والانتباه، والتركيز، وإظهار المثابرة، وبذل الجهد. الطريقة الثالثة: متضمنة الانخراط في الأنشطة الصفية وغير الصفية، والتي تشمل، على سبيل المثال: إدارة المدرسة والأنشطة الرياضة. ولذلك، فإن الاندماج السلوكي يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ومن المؤشرات الإيجابية البارزة لهذا البُعد: التغيب عن المدرسة، والاندماج في المهام المنهجية وغير المنهجية، والإحالات الانضباطية (Reschly & Christenson, 2006; Appleton et al., 2008)؛ مما يعني أن الاندماج السلوكي ينخرط الطلاب من خلاله في المهام والأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية بشكل واضح، ومن أمثلة الأنشطة التعليمية الأكاديمية: (المساهمة الفعلية من قبل الطلاب في المناقشة الصفية)، ومن أمثلة الأنشطة غير الأكاديمية: (الأنشطة الترويحية كالألعاب الرياضية أو الندوات والمسابقات التثقيفية). ومن أمثلة المؤشرات السلوكية السلبية لهذا البُعد سواء على مستوى الصف الدراسي أو المؤسسة التعليمية، والتي تشير إلى عدم الاندماج: (عدم المشاركة في الأنشطة الصفية وتكرار الغياب والتأخير عن حضور الدروس، والشجار مع الآخرين) إضافة إلى التدخل في شؤون أقرانهم (Fredricks et al., 2004).

٣) الاندماج الانفعالي Emotional Engagement:

بناءً على ما تم الاطلاع عليه، فقد تم تحديد الاندماج الوجداني بشكل مختلف من قبل العديد من الباحثين، كما تم تناوله تحت مسميات متنوعة كالاندماج الدافعي Motivational engagement (Linnenbrink & Pintrich, 2003)، والاندماج النفسي Psychological engagement (Finn, 1993)، والتأثير الانفعالي Affective engagement (Archambault et al., 2009) ومع ذلك، تشير هذه المصطلحات الثلاثة إلى نفس مفهوم الاندماج الوجداني، الذي يشير إلى ردود أفعال الطلاب الوجدانية الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسة والأعمال الأكاديمية والبيئة الدراسية بشكل عام (Stipek, 2002; Fredricks et al., 2004). ويتضمن هذا البعد مؤشرات مثل: (الاهتمام، السعادة فقدان الملل والقلق والحزن والإحباط والغضب)، علاوة على ذلك، فإن الطلاب الذين يظهرون اندماج وجداني لديهم شعور بالانتماء للمؤسسة التربوية التي ينتمون إليها، ومن مؤشرات الاندماج الوجداني أيضًا: العلاقة بين الطالب

والمعلم، على سبيل المثال: (ينسجم الطلاب جيدًا مع المعلمين في المؤسسة التربوية)، وتوجهاتهم نحو الدراسة، على سبيل المثال: (أجد صعوبة في الالتزام بأي شيء يستغرق وقتًا طويلًا للقيام به)، وتوجهاتهم نحو المدرسة، على سبيل المثال: (أشعر بالرضا عن المدرسة لأنني أتعلم منها الكثير)، فهم يقدرون نتائج جهدهم، ويشعرون كما لو أنهم مدعومون من أقرانهم ومعلميهم(Seifeddin, 2015).

يستخلص مما سبق، أن أبعاد الاندماج الأكاديمي التي اتفقت عليها معظم الدراسات قد تمثلت في: الاندماج المعرفي: ويتضمن تفكير الطالب واستعداده لفهم المعلومات والمعارف الدراسية، وإتقان المهارات الصعبة. كما تتضمن معتقدات الطلاب وتصوراتهم المتعلقة بأنفسهم والمؤسسات الأكاديمية والمعلمين والأقران، واستخدامه كذلك لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط، واستراتيجيات التعلم المتطورة. ثم الاندماج السلوكي: والمتمثل في الأنشطة المدرسية الأكاديمية وغير الأكاديمية، على سبيل المثال: (أداء وإكمال الواجبات المنزلية، الرد على أسئلة المعلمين، الالتزام بالحضور في الصفوف الدراسية، الحفاظ على المعدل التراكمي، والمشاركة الفعلية في الأنشطة الصفية مع المعلم أو الأقران). وأخيرًا الاندماج الوجداني: ويتضمن الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية، وتقييم النتائج المتعلقة بالتعلم، وتقدير رد فعل الطالب الإيجابي تجاه المؤسسة والمعلمين والأقران، على سبيل المثال: (الشعور الإيجابي تجاه الأقران، الاهتمام الإيجابي والشعور بالجدارة)، وعلى النقيض من ذلك رد فعل الطالب السلبي، على سبيل المثال: (الشعور السلبي تجاه الأقران، والمعلمين والبيئة التعليمية، الميل للغضب والملل والقلق).

بعض النظريات والنماذج المفسرة للاندماج الأكاديمي:

توجد العديد من النظريات والنماذج المفسرة للاندماج الأكاديمي، وسوف يتم التركيز على أقربها صلة بالمفهوم، ومن بين ذلك:

١- نظرية (Astin, 1984):

كان الدافع الرئيس لنظرية "أوستين" هو ملاحظته إعطاء الكثير من الأكاديميين أدوارًا سلبية لطلابهم في العملية التعليمية؛ لذا اقترح ضرورة اتباع الوسائل التي تسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي، واستثمار قدرات الطلاب وطاقاتهم لتطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها. وقد أكد على ضرورة ألا يركز المعلم على المحتوى الدراسي، وتقنيات

التدريس، والموارد الأخرى، أكثر من تركيزه على الطالب، وأنه ينبغي على المعلم الحفاظ على نشاط الطالب في العملية التعليمية، بأن يركز على تشجيعهم وتحفيزهم، ليستمر الاندماج الأكاديمي لديهم (Astin, 1983).

٢- نموذج (Kahn, 1990):

يعد "خان" من أوائل الباحثين الذين تطرقوا للاندماج الأكاديمي، وقد توصل في أبحاثه إلى أن الطلاب يعبرون عن اندماجهم الأكاديمي بشكل سلوكي، أو معرفي، أو عاطفي، وذلك في أثناء قيامهم بالأنشطة والمهام الصفية واللاصفية، كما أكد بشكل خاص على دور الظروف وطبيعتها وتأثيرها في تحقيق الاندماج الأكاديمي على المستوى الفردي، والجماعي (Kahn, 1990).

٣- نموذج (Finn, 1998):

يرى "Finn" أن مفهوم الاندماج الأكاديمي هو أحد العناصر الرئيسة لتحقيق وبلوغ النجاح في العملية التعليمية؛ حيث يرتبط بالعديد من المخرجات الإيجابية للعملية التعليمية، منها: الأداء الأكاديمي المرتفع، والتأقلم مع البيئة الدراسية، والاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية، وأنه يظهر من خلال الممارسات الفعالة في البيئة الدراسية، والدعم الاجتماعي من قبل القائمين على المنظومة التربوية، والأسر، والأقران وغيرهم (laport, 2014) في (حسين ومراد، ٢٠٢٤).

٤- نموذج (Coates, 2007):

من وجهة نظر "كوتس" أن الاندماج الأكاديمي ظاهرة واسعة المجال، وأنه في الغالب ما يتم التركيز على تقييم مستوى اندماج الطلاب بشكل فردي، كما ذكر أن هنالك حاجة إلى تقييم مستوى الطلاب في الأنشطة والممارسات بشكل جماعي؛ وذلك وفق المجموعات الجماعية، ووفق أربعة أنماط للاندماج الأكاديمي ينبغي توافرها لكي يحدث ذلك بشكل فعال، هي: الاندماج المكثف، الاندماج السلبي، الاندماج المتعاون، والاندماج المستقل (Coates, 2007).

٥- نموذج (Williams, 2014):

يرى" ويليامز" أن الاندماج الأكاديمي ذو طبيعة دافعية يقوم وينشأ من خلال الاهتمام، والاستمتاع بالتعلم، ورغبة المتعلم في تحقيق الأهداف والطموحات الدراسية، ومن خلال الاستراتيجيات اللازمة لتحسين عملية التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب في البيئة التعليمية، وكذا درجة المشاركة في الأنشطة التعليمية التي تتم داخل المؤسسات التربوية (حسين ومراد، ٢٠٢٤).

ومن العرض السابق للنظريات والنماذج المختلفة التي تطرقت لتفسير الاندماج الأكاديمي، يتبين اختلاف هذه النظريات والنماذج في تناولها للمصطلح من البنية؛ حيث اتضح أن معظم الآراء أجمعت على أن الاندماج الأكاديمي يبدو لدى المتعلم من خلال بذل الجهد، ومن خلال الدعم المقدم في البيئة الأكاديمية، وأن دافعية الطلاب لها بالغ الأثر في ذلك الأمر، كما أن وجود التقنيات والاستراتيجيات المساعدة من شأنها المساهمة في رغبة الطلاب للتعلم واندماجهم أكاديميًا، بجانب مشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة، واهتمام القائمين بعملية التدريس بالطلاب، والابتعاد عن التركيز على المقررات الدراسية فقط، بل ينبغي وضع هؤلاء الطلاب في دائرة الاهتمام، وإشعارهم بدورهم في تحسين العملية التعليمية، كل هذه الأمور تعد بمثابة مقومات يمكن من خلالها الوصول إلى أعلى مستوى من الاندماج الأكاديمي في المنظومة التربوية.

تعليق واستخلاص على النظريات والنماذج المفسرة للاندماج الأكاديمي:

تظهر النظريات والنماذج المفسرة للاندماج الأكاديمي تنوعًا كبيرًا في تناولها لهذا المفهوم؛ مما يعكس شموليته وتعقيده؛ حيث تتفق معظم هذه النظريات في اعتبار الاندماج الأكاديمي عملية متعددة الأبعاد، تتأثر بمجموعة من العوامل المرتبطة بالطالب نفسه، والبيئة التعليمية، والتفاعل بينهما. ومن خلال استعراض النظريات المختلفة، يمكن ملاحظة تركيز كل منها على جانب معين يُساهم في توضيح هذا المفهوم. فوفقًا لنظرية Astin (1984) فإنها تؤكد على أهمية الدور النشط للطلاب في العملية التعليمية، مع التركيز على تفعيل دورهم بدلًا من إبقائهم متلقين سلبيين، كما تشدد على ضرورة أن يُولي المعلمون اهتمامًا خاصًا بتحفيز الطلاب، مع الابتعاد عن التركيز المفرط على المحتوى الدراسي، وهو منظور يُبرز أهمية إشراك الطلاب وتحفيزهم لاستثمار قدراتهم بفعالية. أما نموذج Kahn (1990)، فيُضيف بُعدًا آخر للاندماج الأكاديمي من خلال التأكيد على الأشكال

الثلاثة التي يظهر بها: السلوكية، المعرفية، والعاطفية. كما يركز على تأثير الظروف البيئية وطبيعتها على تحقيق اندماج أكاديمي فعال؛ مما يُبرز أهمية تهيئة بيئة تعليمية داعمة. وبالنسبة لنموذج Finn (1998) فهو يُبرز ارتباط الاندماج الأكاديمي بالعديد من المخرجات الإيجابية مثل الأداء الأكاديمي العالي، والتأقلم مع البيئة الدراسية، وتشكيل اتجاهات إيجابية نحو التعلم. كما يشير إلى أهمية الدعم الاجتماعي المُقدم من المعلمين، الأسرة، والأقران؛ مما يُسلط الضوء على تأثير العوامل الخارجية على اندماج الطالب. وحسب نموذج Coates (2007) فقد وسع من فهم الاندماج الأكاديمي من خلال تقديم أربعة أنماط مختلفة: المكثف، السلبي، المتعاون، والمستقل. هذا النموذج يُركز على تقييم الاندماج من منظور فردي وجماعي؛ مما يُعزز الفهم لتنوع أنماط مشاركة الطلاب وكيفية استغلالها لتحسين بيئة التعلم. أما نموذج Williams (2014) فيُبرز الطبيعة الدافعية للاندماج الأكاديمي؛ إذ يركز على أهمية الاهتمام، الاستمتاع بالتعلم، وتحقيق الطموحات الدراسية، كما يُشير إلى دور التفاعل بين المعلمين والطلاب، ودرجة المشاركة في الأنشطة التعليمية، الأمر الذي يُبرز أهمية العلاقات الإنسانية والتواصل في تعزيز الاندماج الأكاديمي.

وبوجه عام، تُجمع هذه النظريات والنماذج على أن الاندماج الأكاديمي لا يتوقف على بذل الجهد الفردي فقط، بل يتطلب بيئة تعليمية وداعمة، واستراتيجيات تربوية تُشرك الطلاب بفعالية، كما تؤكد على أهمية التركيز على الطالب كشريك أساسي في العملية التعليمية، مع مراعاة احتياجاته النفسية والاجتماعية بجانب الأكاديمية. فهذا التوجه يُعد أساسًا لتعزيز جودة التعليم وتحقيق أفضل النتائج الأكاديمية.

ثالثاً: التسويف الأكاديمي

اشتقت كلمة "التسويف" procrastination من الكلمة اللاتينية procrastinatus وتتكون من مقطعين، الأول: (pro) ويعني إلى الأمام، والثاني: (crastinatus) ويعني الغد. وعليه فإن كلمة التسويف تشير في مجملها إلى "تأجيل أداء شيء ما إلى الغد" (Das, 2016).

وتود الإشارة إلى أن مصطلح التسويف عندما بدأ كسلوك يظهر لدى العديد من الأفراد في المجتمعات المتقدمة تقنيًا، كان نتيجة تزايد الأعمال والواجبات والضغوط عليهم، الأمر الذي أثر عليهم وجعلهم يؤجلون أعمالهم والتهرب منها، في حين لم يظهر هذا السلوك

لدى الأفراد في المجتمعات النامية، لذا ظهر التسويف مع ظهور الثورة الصناعية عام ١٧٥٠ تقريبًا. بيد أن مصطلح التسويف دخل كمفهوم في المجال النفسي والتربوي عام ١٩٧١ على يد عالم "Knaus" تحت مسمى التسويف الدراسي أو الأكاديمي، على أنه سلوك يتضمن تأجيل وتأخير الطالب أداء الواجبات الدراسية (Steel, 2002).

ومنذ ذلك الحين والتسويف الأكاديمي أصبح ظاهرة معقدة من العناصر المعرفية، والانفعالية، والسلوكية التي تتضمن التأجيل المتعمد للأعمال التي يكلف بها الطالب على الرغم من وعيه للنتائج السلبية المحتملة لهذا التأجيل (Henry, 2011).

فالتسويف الأكاديمي يعد من أكثر المشكلات التي يعاني منها طلاب المدارس تحديدًا، ومن أهمها تأثيرًا على تحصيلهم الدراسي؛ حيث يذكر (Dewitte & Sshouwenbur 2002)أن التسويف الأكاديمي يعد مشكلة شائعة بين الطلبة؛ إذ يؤثر على العملية الأكاديمية بصفة عامة، وعلى الطالب بصفة خاصة، باعتباره من المؤشرات المهمة على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي. ويضيف (أبو غزال، ٢٠١٢) بأن الطلبة ممن لديهم نزعة قوية للتسويف الأكاديمي يحصلون على درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بالطلبة غير المسوفين.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر على استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية؛ وبصفة عامة يعتبر سلوك التسويف الأكاديمي فشلا في التنظيم الذاتي :(Dietz et al., 2007. 894).

مفهوم التسويف الأكاديمي:

اتفقت تعريفات كل من (سكران، ٢٠١٠؛ Dionne et al., 2016؛ نصار وعبد الرحمن، ٢٠١٦؛ Birol & Günal, 2019؛ زغيبي، ٢٠٢٠) على أن التسويف الأكاديمي "عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية، وتظهر نتائجها في ميل الطلاب لترك مهامهم الأكاديمية جانبًا أو تجنب إكمالها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه وبدون أي أسباب قهرية". ويعرفه Balkis (2013) بأنه: تأجيل العمل الذي يستطيع الطالب القيام به بشكل سهل بسبب افتقاره لمهارات تنظيم الذات. ومن وجهة نظر Pyman (2020) فهو سلوك معقد ومتعدد الأوجه، ينشأ وفقًا لمجموعة من الأسباب المختلفة، وينتج عنه تأخير وتأجيل المهام عن قصد. بينما يعرفه Chávez (2020) على

أنه: ميل الطلاب لتأجيل التكليفات الدراسية وإكمال المهام الأكاديمية المطلوبة، مع الشعور بالقلق والتوتر الانفعالي بشكل متواصل.

يستخلص الباحثون من التعريفات السابقة أنها اتفقت معظمها على أن التسويف الأكاديمي ينتج عنه تأخير التكليفات والمهام الأكاديمية المنوطة بالطالب، وأنه ينتج عنه بعض الاضطرابات السلبية كالقلق والتوتر، وبناءً على تلك التعريفات يستنتج الباحثون تعريف التسويف الأكاديمي بأنه: ميل الطالب إلى تأخير المهام التي ينبغي عليه القيام بها وإكمالها في وقت محدد، ينتج عنه انزعاج وتوتر وشعور بالضيق وعدم الارتياح، ويحول دون تحقيق الأهداف المنشودة في العملية الدراسية.

العوامل المؤدية إلى التسويف الأكاديمي:

اختلفت وجهات النظر حول العوامل المؤدية إلى التسويف الأكاديمي، وفيما يلي جانبًا منها:

صنفت Sokolowska (2009) أسباب التسويف إلى: أسباب شخصية: وهي تحتوي على الفروق والاختلافات الفردية وسمات شخصية مثل الخوف من الإخفاق أو الكمال. أسباب متعلقة بالمهام: وهي خاصة بخصائص ونوعية المهام مثل صعوبتها. ثم أسباب متعلقة برؤية الفرد: وتتضمن الانطباع الشخصي عن فعالية الذات، واحترام وتقدير الذات ومفهومه عنها.

ومن وجهة نظر كل من Moradi et al., (2017) أن أسباب التسويف الأكاديمي لدى الطلاب ترجع إلى عدم إدارة الوقت بشكل كافٍ، وعدم القدرة على إنجازهم للمهام الدراسية، والنفور من المهام المطلوبة والتي قد تكون من أسبابها صعوبة المواد الدراسية، والنفور كذلك من المعلمين، والمماطلة في أداء الواجبات؛ نظرًا للانشغال بمثيرات الحياة والاستغراق في إشباع الرغبات.

ولقد اتفق كل من (Zeenath & Orcullo, (2012); Sutcliffe et al., 2019) إلى مجموعة من العوامل الرئيسة التي تؤدى إلى ظهور التسويف الأكاديمي لدى الطلاب متمثلة في: الخصائص الشخصية، والملل، والأولوية، وصعوبة إدارة الوقت، والدافع، والظروف الخارجية.

في حين اتفق كل من(Abdollahi et al., (2020); Ma et al., (2022 إلى مجموعة من الأسباب أخرى للتسويف الأكاديمي، تشمل: قلق الامتحان، صعوبة اتخاذ القرارات، التمرد ضد التوجيه، الخوف من عواقب النجاح، النفور من المهمة، مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية، الخوف من الفشل والنفور، وقد لا يستطيع الطالب أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرين عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الأداء السيئ، كما يرجع النفور من المهام الأكاديمية إلى أن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية بسبب عدم وجود الحافز أو توافر الطاقة الإيجابية لديه.

الأشكال المختلفة للتسويف الأكاديمي:

يشير سكران (٢٠١٠) أن وجود نوعين من التسويف الأكاديمي، هما: المسوفون السلبيون Passive Procrastinators: وهم متعطلون بترددهم في العمل، ويفشلون في إنهاء مهامهم في الوقت المحدد. والمسوفون النشطون Active Procrastinators: وهم النمط الإيجابي للمسوفين، فهم يفضلون العمل تحت ضغط، ويتخذون قرارات مدروسة للإرجاء، ويختلفون عن المسوفين السلبين في استخدامهم الهادف للوقت، وعنصر التحكم في الوقت، واعتقاد الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتحمل القلق، ومهارات تنظيم الذات؛ حيث إن المسوف النشط يرتبط إيجابيًا بهذه القدرات بعكس المسوف السلبي.

وصنف Gueorguieva (2011) المسوفون أكاديميًا إلى:

- **المسوفون الكماليون perfectionists**: وهم الذين لديهم صعوبة في تحديد الوقت اللازم لأداء مهامهم، ويخشون الفشل، ويتطلعون إلى الكمالية في معظم حياتهم.
- **المسوفون الحالمون Dreamers**: يعيشون في الخيال، ويميلون إلى أن يكونوا سلبيون أكثر من كونهم إيجابيون، لا يتطرقون للتفاصيل، ويجدون صعوبة في التركيز عند أداء المهام، ويشعرون أنهم متفردون؛ لذا فهم لا يريدون إنجاز مهامهم المطلوبة منهم.
- **المسوفون القلقون Worriers**: لا يثقون في أنفسهم، يميلون لتأجيل مهامهم، ويعتمدون على الآخرين.

- **المسوفون المتحدون Definers:** ليس لديهم أهداف يخططون لها، يستاؤون من السلطة، ويفضلون استخدام أساليب غير مباشرة في التعبير عن أنفسهم، معتقدين أنهم بذلك يحصلون على حب الناس.
- **المسوفون المبالغون Overdoers:** من يعانون من ضعف تقدير الذات، لا يستطيعون التعليق أو قول "لا "، ولديهم ضعف في التنظيم الذاتي، وشعور بالذنب.
- **المسوفون صانعي الأزمات Crisis Makers:** يتركون المهام حتى آخر الوقت، يتجاهلون المهام غير المرغوبة، يتضجرون بسهولة، يحتاجون لأزمة الوقت لإنجاز مهامهم، يميلون لأن يكونوا مركز الاهتمام، ويثبتون أنفسهم من خلال الوقوف في دائرة الخطر.

الآثار المترتبة على التسويف الأكاديمي:

يُعد التسويف الأكاديمي من الظواهر الشائعة التي تؤثر سلبًا على أداء الطلاب الأكاديمي والنفسي؛ إذ يؤدي إلى مجموعة من الآثار التي تتنوع بين الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية. وتبرز خطورته بشكل خاص في سياقات التعليم؛ حيث يتطلب تحقيق النجاح التزامًا قويًا وإدارة فعّالة للوقت. ومن الآثار التي تم الحصول عليها ما يلي:

١- **التأثير على الأداء الأكاديمي:** يؤدي التسويف الأكاديمي إلى تدني جودة الأداء الأكاديمي نتيجة لتأخر الطلاب في إكمال المهام المطلوبة منهم، مثل إعداد التقارير، إتمام المشاريع الدراسية، أو الاستعداد للامتحانات. وعادةً ما ينتج عن ذلك تراجع في الدرجات والنتائج النهائية؛ مما ينعكس سلبًا على تحقيق الأهداف الأكاديمية. وقد أشارت نتائج دراسة Steel (2007) إلى أن التسويف يرتبط بانخفاض الإنتاجية الأكاديمية بسبب قلة الوقت المتاح لتنفيذ المهام بجودة عالية.

٢- **الضغوط النفسية والقلق:** يمثل التسويف الأكاديمي سببًا رئيسًا للقلق النفسي؛ حيث يشعر الطلاب بالضغط نتيجة تراكم المهام وعدم توفر الوقت الكافي لإتمامها؛ مما يؤدي ذلك إلى الشعور بالعجز والخوف من الفشل، وهو ما أكدته نتائج دراسة Sirois & Tosti (2012)، التي أوضحت أن التسويف مرتبط بزيادة مستويات التوتر والقلق لدى الطلاب؛ مما قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية طويلة الأمد.

٣- **تدهور العلاقات الاجتماعية:** يتسبب التسويف الأكاديمي أيضًا في خلق حالة من التوتر بين الطلاب وأقرانهم أو معلميهم. فعلى سبيل المثال، قد يتجنب المسوفون العمل ضمن فريق نتيجة لشعورهم بالذنب تجاه تأخرهم؛ مما يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية داخل البيئة الأكاديمية. إضافة إلى ذلك، قد يؤدي التأخير المستمر في تسليم المهام إلى انطباع سلبي عن شخصية الطالب لدى الآخرين؛ ما يؤثر على علاقاته المستقبلية. Gueorguieva, (2011).

٤- **ضعف المهارات التنظيمية والإدارية:** قد يتسبب التسويف الأكاديمي في تعطيل تطور مهارات إدارة الوقت والتنظيم الذاتي. ونتيجة لتأجيل المهام باستمرار، يواجه الطلاب صعوبة في التخطيط للأنشطة المستقبلية أو وضع جداول زمنية فعّالة. كما يؤدي ذلك إلى تقويض شعور الكفاءة الذاتية؛ حيث يشعر الطالب بفقد القدرة على التحكم في وقته أو الالتزام بمواعيده، وهو ما أشار إليه كل من Pychyl & Flett (2012) في أبحاثهما عن تأثير التسويف على مهارات التنظيم الشخصي.

٥- **تأثيرات صحية سلبية:** لا تقتصر آثار التسويف الأكاديمي على الجانب النفسي والاجتماعي، بل تمتد لتشمل الجانب الصحي؛ حيث يُلاحظ أن المسوفين يعانون من اضطرابات النوم، وإرهاق دائم نتيجة العمل تحت ضغط الوقت. ووفقًا لدراسة كل من Tice & Baumeister (1997)، فإن التسويف يساهم في تدهور الحالة الصحية العامة بسبب تأثيراته المباشرة على نمط الحياة الصحي، مثل اضطراب النوم وسوء التغذية.

يتضح مما سبق، أن التسويف الأكاديمي يمثل تحديًا كبيرًا يجب التصدي له بجدية، نظرًا لتأثيراته المتعددة على الطلاب. وللحد من هذه المخاطر، ينبغي تبني استراتيجيات تعزز إدارة الوقت، وزيادة وعي الطلاب بأهمية الالتزام بالمواعيد. كما يمكن تصميم برامج تدريبية تركز على تحسين الكفاءة الذاتية وتنظيم الذات، وهو ما قد يساهم في تقليل انتشار هذه الظاهرة داخل البيئة الأكاديمية.

أبعاد التسويف الأكاديمي:

تعددت واختلفت أبعاد التسويف الأكاديمي وفقًا للدراسات والبحوث السابقة؛ وذلك نظرًا لهدف تلك الدراسات والبحوث والأساس النظري الذي تبناه كل باحث في دراسته، وبما يتناسب مع طبيعة العينة، ويمكننا القول بأنها جمعت بين عدة اتجاهات، وقد اعتمد معظمها على الاتجاه التكاملي في تفسير التسويف الأكاديمي. وفيما يلي الإشارة إلى ما جاء في هذا الشأن:

توصل سكران (٢٠١٠) في دراسته إلى أربعة أبعاد للسويف الأكاديمي، تضمنت: (إعاقة الذات – تنظيم وفاعلية الذات – الاستقلالية بالذات والاعتماد عليه – والثقة بالذات).

وتوصلت العبيدانية (٢٠١٨) إلى خمسة أبعاد للتسويف الأكاديمي، شملت: نقص الدافعية الأكاديمية (Lack of Academic Motivation) – سوء إدارة الوقت (Poor time management) – السلوك التجنبي (Behavior abient) – الاعتقاد النفسي عن القدرات (Psychological belief about abilities) – الاتجاهات الدراسية (Study attitudes).

ووفقًا للأبعاد السابقة، تم استخلاص أبعاد التسويف الأكاديمي في البحث الحالي كما يلي: (إدارة الوقت – القلق من الفشل – الدافعية – والتأثيرات الاجتماعية)؛ نظرًا لارتباطها بأهداف البحث وبخصائص العينة، وقد تمت الإشارة إليها سابقًا في مصطلحات البحث.

بعض النظريات والنماذج المفسرة للتسويف الأكاديمي:

بعد الاطلاع والبحث على وجهات النظر المختلفة للتسويف الأكاديمي، تبين وجود العيد من النظريات والنماذج المفسرة، وفيما يلي يعرض الباحثون إلى ما جاء في هذا الشأن:

١- نظرية (Ellis & knause, 1977):

من وجهة نظر "إليس ونويس" أن التسويف ينشأ من ضعف القدرة المتخيلة للمسوفين على إتمام واجباتهم ومهامهم الملقاة عليهم، لذلك فإنهم يظهرون التأخير في إنجاز هذه المهام. ويعلل كل من إليس ونويس هذا السلوك التسويفي بالمعتقدات الخاطئة بشأن ضعف قدراتهم، والخوف غير العقلاني من المهام التي يكلفون بها، لذلك في الغالب ما تدور المعتقدات الخاطئة للمسوفين في أنهم لا يمتلكون القدرات اللازمة في إكمال واجباتهم بشكل مرضي، والتي لا تتلاءم على وفق اعتقادهم بشكل واقعي مع قدراتهم ونوع المهمات

التي يكلفون بها، وبالتالي يتم تأجيل الأعمال عن موعدها. فضلًا عن ذلك، هذه المعتقدات الخاطئة حول اتباع السلوك التسويفي تريح المسوف؛ لأنها تمنحه عذرًا سهلًا ومناسبًا لتحاشي إتمام مهامه بأنه سيفشل حتمًا في إتمامها. وإذا ما أجبر على إتمام هذه الواجبات أو إذا ما أجلها إلى الموعد النهائي المطلوب، فإن أداءه سيكون سيئًا، وهذا ما يرسخ المعتقدات الخاطئة في ذهنه بدرجة كبيرة، والأمر الذي يزيد خوفه، وتجنبه مستقبلًا من أداء المهمات الجديدة (Ellis & knause, 1977).

٢- النظرية المعرفية الاجتماعية:

تعد النظرية المعرفية الاجتماعية من أفضل النظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي؛ حيث نظرت إلى سلوك التسويف على أنه يتعلق بالتفكير غير المنطقي، وأن بعض الأفراد يلجؤون إلى ممارسة هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي وفقد القدرة على ترتيب الأولويات وضعف الفعالية الذاتية. كما أبرزت وجهة النظر المعرفية أثر المتغيرات المعرفية كمنبئات بالتسويف ومن ضمنها الأفكار الخاطئة، وأسلوب العزو، والمعتقدات المرتبطة بالوقت وتقدير الذات والتفاؤل واستراتيجيات التعويق الذاتي. كما ترتبط القدرة على أداء المهام الأكاديمية بالفاعلية الذاتية للطالب، وأن هؤلاء الطلاب الذين وصفوا أنفسهم بأنهم مضيعين ومسوفين للموعد النهائي في تسليم أداء مهامهم، يبحثون عن المتعة في بعض المهام دون الأخرى، ومستاؤون من الآخرين الذين يقدموا لهم النصح والدعم، ويميلون أيضًا إلى وصف أنفسهم بأنهم أشخاص شككوا في قدرتهم على الأداء (Tuckman, 1991).

٣- النظرية السلوكية Behavioral Theory:

وفقًا لهذه النظرية، فإن السلوك التسويفي يكون نتيجة مثيرات البيئة المحيطة المرتبطة بالسلوك والخبرات السابقة، فالطلاب المسوفون تعلموا التسويف في إتمام الأنشطة الأكاديمية، وبالتحديد إذا كانت هذه الأنشطة غير سارة، وهذا ما يشد انتباههم نحو أنشطة أكثر إمتاعًا لهم، ويتقوى السلوك التسويفي إما بتأثير الطلاب أنفسهم أو بتأثير أقرانهم أو بتأثير البيئة الاجتماعية، وفي ظل غياب العقوبة على التسويف الأكاديمي، فإن السلوك التسويفي يتحول إلى عادة مع مرور الوقت (Jaradat, 2004).

٤- نموذج التوجيه الدافعي Motivational Orientation (Ryan & Deci, 1985):

قدم هذا النموذج كل من "ريان وديس"، وأوضحا من خلاله أن التسويف على وفق الدافعية التي تحفز الفرد للعمل في نشاط معين، فالمسوفون تنقصهم الدافعية للقيام بالواجبات والمسؤوليات المنوطة بهم، في حين يكلف هؤلاء بهذه الواجبات يلاحظ عليهم التلكؤ والشعور بالملل، والهروب من أداء المهام والتكليفات، وقد يشغلون أنفسهم في أشياء أخرى؛ لذلك يتميز المسوفون وفق هذا النموذج بالسلبية، وفقدان الرغبة أو الاهتمام بإنجاز الأعمال المطلوبة في وقتها، وأن سبب هذه الدافعية المنخفضة تكمن في المعتقدات التي تقف وراءها، فعندما يشعرون بفقدان الدافع لإنجاز الأعمال، فإنهم سرعان ما يتوقعون الفشل، وبالتالي ترك المهمة أو تأجيلها وعدم انجازها بالصورة المطلوبة (Ryan & Deci, 1985).

٥- نموذج فاعلية الذات Self-efficacy:

قدم هذا النموذج من قبل "باندورا" عام ١٩٧٧ وأوضح من خلال وجهة نظره بأن التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد، والتي عرفها بمعتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة في إظهار سلوكيات ناجحة في مواقف معينة، لذلك فإن هذه المعتقدات مهمة على وفق هذا النموذج بإنجازات الفرد المهام المطلوبة وتحدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام، فإذا كانت كفاءة الفرد الذاتية عالية فأنه يظهر دافعية عالية وسلوك داعم لإنجاز واجباته، في حين إذا كانت فاعلية الذات متدنية فإن الفرد سوف يتجنب أداء مهماته ومسؤولياته. لذا تتعلق الكفاءة الذاتية المتدنية للمسوفين حول قدرتهم في تنفيذ واجباتهم بنجاح. وقد وجدت الدراسات النفسية التي اعتمدت هذا النموذج أن الطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية كانوا أكثر حماسًا لتعلم الأنشطة الدراسية، وفي الغالب ما كانوا يكثفون جهودهم نحو هذه الأنشطة ويطورون استراتيجيات أكثر فاعلية في مواجهة الصعوبات التي تصادفهم، في حين كان الطلبة من ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة يتهربون من أداء واجباتهم؛ لأنهم يعتقدون بأن ليست لديهم القدرات الكافية لإنجاز مهامهم في الوقت المطلوب (Chu & Choi, 2005).

تعليق واستخلاص على النظريات والنماذج المفسرة للتسويف الأكاديمي:

يتضح من خلال النظريات والنماذج التي عرضها أنها تتقاطع جميعها حول فكرة أن التسويف ليس مجرد سلوك مؤقت أو اعتباطي، بل هو نتيجة لعوامل نفسية ومعرفية وسلوكية ودافعية متداخلة؛ حيث تشير تبين أن التسويف الأكاديمي يتأصل في مفاهيم متعددة، مثل المعتقدات الخاطئة حول القدرات، وهو ما أكدت عليه نظرية كل من Ellis & Knaus (1977)، أو ضعف التنظيم الذاتي وضعف الفاعلية الذاتية كما جاء في النظرية المعرفية الاجتماعية. ومما يبرز من هذه النظريات هو الدور المركزي الذي تلعبه التفسيرات الذاتية والتحفيز الداخلي في سلوك الفرد. فالطلبة الذين يفتقرون إلى الإيمان بقدراتهم غالبًا ما يلجؤون إلى التسويف كآلية دفاعية ضد احتمالات الفشل. كما أضافت النظرية السلوكية بُعدًا آخر وهو البعد السلوكي البيئي؛ حيث تُظهر أن التسويف قد يكون نمطًا مكتسبًا مدعومًا بتعزيزات إيجابية أو غياب العقوبات. هذه النظرية تُبرز أهمية البيئة الاجتماعية والتعليمية في تشكيل السلوك؛ مما يشير إلى أن معالجة التسويف قد تتطلب تدخلات بيئية تعزز التنظيم الذاتي والعقاب الإيجابي. ومن منطلق رواد التوجه الدافعي يتضح أن ضعف الدافعية هو عامل رئيس وراء التسويف، ويشير هذا النموذج إلى أن التسويف ليس دائمًا نتيجة ضعف الكفاءة الذاتية، ولكنه قد يكون نتيجة فقدان الدافعية للعمل في مهمة معينة بسبب انعدام الرغبة أو الشعور بالملل. هذا التفسير يعزز فكرة أن الدافعية ليست ثابتة، بل يمكن تحسينها من خلال استراتيجيات تركز على تغيير المعتقدات السلبية وزيادة التحفيز الداخلي. وبناءً على نظرية فاعلية الذات لباندورا فقد أضافت هي الأخرى بُعدًا جديدًا يتعلق بإدارة التحديات، فالأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة يكونون أكثر قدرة على مواجهة المهام الأكاديمية بثقة؛ مما يقلل من احتمالية لجوئهم إلى التسويف. وعلى العكس، الأفراد الذين يعانون من فاعلية ذاتية منخفضة يتجنبون المهام خشية الفشل. هذا التوجه يظهر الحاجة إلى بناء الثقة الذاتية لدى الطلبة من خلال دعمهم بمهارات التفكير الإيجابي واستراتيجيات حل المشكلات.

ووفقًا لذلك، يمكن ملاحظة أن هذه النظريات ترتبط معًا في التركيز على العلاقة بين المعتقدات والسلوك، سواءً كانت هذه المعتقدات خاطئة أو مستندة إلى تجارب سابقة، فإن تأثيرها العميق يظهر في اتخاذ القرارات اليومية المرتبطة بالأداء الأكاديمي. لذلك، يُعد العمل على تغيير هذه المعتقدات وتصحيحها جزءًا أساسيًا من أي تدخل يهدف إلى تقليل

التسويف الأكاديمي وتحسين الأداء، كما تُبرز هذه النظريات مجتمعة أهمية التداخل بين العوامل المعرفية والدافعية والبيئية في تشكيل سلوك التسويف الأكاديمي. وعليه، فإن معالجة هذه الظاهرة تتطلب استراتيجيات متكاملة تعزز التنظيم الذاتي، وتصحح المعتقدات السلبية، وتوفر بيئة داعمة لتحفيز الطلاب وتحقيق إنجازاتهم الأكاديمية.

العلاقة بين متغيرات البحث:

تود الإشارة إلى ندرة الدراسات والبحوث – التي تناولت العلاقة بين الإجهاد الرقمي والاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي – في حدود ما تم الاطلاع عليه، ولم يتحصل الباحثون إلا على دراسة تناولت العلاقة بين الإجهاد الرقمي والاندماج الأكاديمي، قاما بها غريب وشعيب (٢٠٢٣) والتي أسفرت عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين الإجهاد الرقمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة.

وبناءً على ما عرض في الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات والبحوث، يمكن استخلاص بعض النقاط حول العلاقة بين متغيرات البحث، من أهمها:

- بالنسبة للصلة بين "الإجهاد الرقمي" و "الاندماج الأكاديمي"، فقد تبين أن الإجهاد الرقمي يمثل حالة من الإرهاق العقلي والنفسي الناتجة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية. هذا الإجهاد قد يؤثر بشكل سلبي على مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلا؛ مما يكون بمثابة عقبة تحول دون تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية، وخفض حماسهم نحو المشاركة في البيئة الدراسية، كما تبرز هذه العلاقة أهمية النظر في التكنولوجيا الرقمية باعتبارها عاملًا ذا تأثير مزدوج؛ فقد تكون أداة تعزيز للتعلم أو مصدرًا لضغوط دراسية أو نفسية أو اجتماعية.
- وبالنسبة للارتباط بين "الإجهاد الرقمي" و "التسويف الأكاديمي" فقد اتضح ميل الطلاب إلى تأجيل أداء مهامهم الأكاديمية عند مواجهة ضغوط رقمية متزايدة، وقد تؤدي متطلبات التواجد الرقمي المستمر والتفاعل مع الإشعارات المتكررة إلى تشتت الانتباه وانخفاض القدرة على إدارة الوقت؛ مما ينتج عن ذلك قصور في الأداء الأكاديمي وتراكم المهام وتعزز السلوك التسويفي لدى الطلاب.
- وعن الصلة بين "الاندماج الأكاديمي" كمتغير مؤثر في "التسويف الأكاديمي"، فيمكن القول بأن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الاندماج الأكاديمي يظهرون التزامًا

أكبر بالمهام الأكاديمية؛ مما يقلل من فرص التسويف، وعلى النقيض، يؤدي انخفاض الاندماج الأكاديمي إلى تعزيز السلوكيات التسويفية، نتيجة لغياب الحافز والشعور بالارتباط بالعملية التعليمية.

- إضافة إلى أن "الإجهاد الرقمي" يُبرز دوره كمتغير وسيط بين "الاندماج الأكاديمي" و"التسويف الأكاديمي"؛ حيث يعمل الإجهاد الرقمي على تخفيف تأثير الاندماج الأكاديمي الإيجابي على التسويف الأكاديمي. بعبارة أخرى، حتى لو كان لدى الطالب مستوى جيد من الاندماج الأكاديمي، فإن الإجهاد الرقمي يمكن أن يُضعف هذا التأثير؛ مما يزيد من احتمالية التسويف.

ومن ثَمَّ، فإن اختلاف تأثير الإجهاد الرقمي والاندماج الأكاديمي على التسويف الأكاديمي بين الطلاب في المرحلتين الإعدادية والثانوية يجعل العلاقة بين هذه المتغيرات أكثر تعقيدًا. وفي إطار البحث عن حلول، فإن التركيز على تقليل الإجهاد الرقمي وتعزيز الاندماج الأكاديمي كاستراتيجيات للتخفيف من التسويف الأكاديمي، يشجع الطلاب على الانخراط بشكل أعمق في العملية التعليمية، الأمر الذي يساهم في تحقيق توازن صحي بين التكنولوجيا والحياة الأكاديمية.

دراسات وبحوث سابقة:

أولًا: **دراسات وبحوث تناولت الإجهاد الرقمي**

أجرى كل من Fischer., (2021) دراسة للتعرف على تأثير الضغط المتصور الناتج عن استخدام التكنولوجيا الرقمية وانتشارها في مكان العمل استنادًا إلى فهم التحولات المعاصرة، وذلك لدى عينة قوامها (١٩٩٨) فردًا من مختلف الأعمار، بينهم طلاب مدارس بمراحلها المختلفة، وبعد تطبيق الأدوات التي تم إعدادها من قبل الباحثين، تم التوصل إلى وجود آثار سلبية وضغوط مستمرة بالغة ناتجة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية، خاصة لدى المراهقين في المدارس؛ مما كان له أثر سلبي على أدائهم الأكاديمي.

واستهدفت دراسة كل من Nick et al., (2022) الكشف عن مستويات الإجهاد الرقمي، والتعرف على بعض الفروق وفقًا لمتغير النوع لدى عينة قوامها (٦٨٠) طالبًا وطالبة من المدارس العامة بأحد المجتمعات الريفية ذات الطبقة المتوسطة والدنيا، واعتمدت الدراسة على مقياس تقرير ذاتي من إعداد الباحثين، مع الاستعانة بالمنهج الوصفي، وكشفت

النتائج عن أن (٣٦.٥٪) من أفراد العينة لم يعانوا على الإطلاق من أية علامات للإجهاد الرقمي، وأن (٤٥.٢٪) عانوا من الإجهاد الرقمي، وأن الإناث قد أبلغن عن مستويات إجهاد رقمي أكبر مقارنة بالذكور، كما أظهرت النتائج أن المستويات المرتفعة من الإجهاد الرقمي كانت منبئة بالمستويات المرتفعة من أعراض الاكتئاب.

فيما أجريت دراسة كل من Winstone et al., (2022) لتحديد مصادر الإجهاد الرقمي لدى عينة من الطلاب المراهقين بلغ عددهم (٢٤) طالبًا في المرحلة الثانوية، متوسط أعمارهم بين (١٣-١٤) عامًا، وبعد إجراء المقابلات الشفهية المعمقة معهم وتسجيلها وتحليها، توصلت النتائج إلى وجود مصادر عديدة مسببة للإجهاد الرقمي، من أهمها: (التصفح السبي للإنترنت وما يؤديه من إهدار للوقت والشعور بالذنب – التعرض لمحتويات ضارة – توقعات الإتاحة من الآخرين – التواصل غير المرغوب فيه – السعي نحو الكمال الاجتماعي وإثبات الشخصية – الخوف من التقييم السلبي – والمخاطرة بالخصوصية).

وأُعدت دراسة عبد (٢٠٢٣) إلى الكشف عن مستوى الإجهاد الرقمي، وتحديد طبيعة الفروق وفقًا لمتغير النوع لدى طلبة المرحلة الإعدادية. اقتصرت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) طالبًا وطالبة، تم سحبهم بطريقة عشوائية بسيطة، طبق عليهم مقياس الإجهاد الرقمي من إعداد الباحثون، كما استخدمت المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى الإجهاد الرقمي لدى عينة الدراسة، ولم تكشف النتائج عن أي فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد الرقمي وفقًا لمتغير النوع.

وتقصت دراسة كريدي (٢٠٢٤) فحص علاقة الإجهاد الرقمي بالتحكم الانتباهي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، انحصر عددهم في (٣٠٠) طالبًا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية، طبق عليهم مقياس الإجهاد الرقمي من إعداد عبد (٢٠٢٣)، ومقياس التحكم الانتباهي الذي أعده كل من Derberry & Reed (2002) مع الاستعانة بالمنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد الرقمي والتحكم الانتباهي لدى أفراد العينة.

تعليق على الدراسات والبحوث المتعلقة بالإجهاد الرقمي:

وفقًا لنتائج الدراسات والبحوث التي جاءت في هذا المحور، يمكن استخلاص بعض النقاط، أهمها:

- تظهر العديد من الدراسات مثل دراسة Fischer (2021) ودراسة Nick et al., (2022) أن الإجهاد الرقمي له تأثيرات سلبية ملحوظة على الأداء الأكاديمي، خاصة لدى المراهقين، كما تم التأكيد على أهمية دراسة الإجهاد بشكل أوسع لفهم العلاقة بين التفاعل مع التكنولوجيا والنتائج الأكاديمية.
- تشير بعض الدراسات مثل دراسة Nick et al., (2022) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستويات الإجهاد الرقمي؛ حيث أظهرت الإناث مستويات أعلى من الإجهاد مقارنة بالذكور. قد يكون هذا مؤشرًا مهمًا في دراسة تأثيرات النوع على التفاعل مع التكنولوجيا.
- أوضحت نتائج دراسة Winstone et al., (2022) أن مصادر الإجهاد تشمل التصفح العشوائي، والتعرض للمحتويات الضارة، وقلق التقييم الاجتماعي، وغيرها، وفقًا لهذه النتيجة يمكن للبحث الحالي أن يستفيد من هذه المصادر لتحليل كيفية تأثيرها على الطلاب في بيئات تعليمية مختلفة.
- توصلت دراسة كريدي (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة عكسية بين الإجهاد الرقمي والتحكم الانتباهي، وهو أمر قد يكون ذا صلة مباشرة إذا كان البحث يركز على الأداء الأكاديمي وقدرة الطلاب على التركيز في بيئات تعليمية تزداد فيها أدوات التكنولوجيا.

وبناءً على ذلك، يتداخل البحث الحالي بشكل ملحوظ مع هذه الدراسات والبحوث في جوانب متعددة، خاصة فيما يتعلق بتأثير الإجهاد الرقمي على الأداء الأكاديمي، ويمكن أن يُبنى البحث الحالي على هذه الأسس ويستفيد منها في صياغة إطار الدراسة، بما في ذلك فهم العوامل التي تساهم في الإجهاد الرقمي وكيفية تأثيره على الاندماج الأكاديمي. فمن خلال دمج هذه الجوانب، يمكن أن يساهم البحث في تطوير استراتيجيات للتعامل مع الإجهاد الرقمي وزيادة الاندماج الأكاديمي؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي.

ثانياً: دراسات وبحوث تناولت الاندماج الأكاديمي

أجرى كل من Lam et al., (2014) دراسة للتعرف على علاقة الاندماج الأكاديمي بكل من الإنجاز الأكاديمي، الممارسات التعليمية، ومساندة الأقران، وذلك لدى عينة قوامها (٣٤٢٠) طالبًا وطالبة من الصف السابع والثامن والتاسع، تم اختيارهم من (١٢) دولة، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة التي قام بإعدادها الباحثين، خلصت النتائج في

مجملها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة سالفة الذكر، وأن الاندماج الأكاديمي له تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي والممارسات التعليمية.

وفي نفس الاتجاه، فقد بحث دراسة كل من Wonglorsaichon et al., (2014) العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وكذا الكشف عن أثر الاندماج بأبعاده الثلاثة (المعرفي – السلوكي – والانفعالي) على الإنجاز الأكاديمي. تكونت العينة من (٢٣٤٤) طالبًا وطالبة من المرحلة الإعدادية، متوسط أعمارهم (١٤) عامًا، طبق عليهم مقياسي الاندماج الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي من قبل الباحثين، وتمت الاستعانة بالمنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدراسة، كما أسفرت النتائج عن وجود تأثير مباشر للاندماج الأكاديمي على الإنجاز الأكاديمي.

واستقصت دراسة Dogan (2015) الكشف عن الإسهام النسبي لكل من الاندماج الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية في الإنجاز، وذلك لدى عينة قوامها (٥٧٨) طالبًا وطالبة من المرحلتين (الإعدادية والثانوية) في تركيا، طبق عليهم أدوات الدراسة من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن قدرة الاندماج الأكاديمي والدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية في التنبؤ بالإنجاز لدى أفراد الدراسة، وأن الاندماج الأكاديمي من أكثر المتغيرات المنبئة في الإنجاز، خاصة البعد المعرفي.

كما بحثت دراسة Veiga (2016) العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإنجاز في اللغة والرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس بالبرتغال، انحصر عددهم في (٦٨٥) طالبًا وطالبة بالمراحل الثلاث الأولى من التعليم (من الصف السادس إلى العاشر)، وشكلت نسبة الذكور (٤٣.٢٪) بينما كانت نسبة الإناث (٥٦.٨٪)، وبعد تطبيق مقاسي الاندماج الأكاديمي والإنجاز اللذان أعدهما الباحث، وباستخدام المنهج الوصفي، خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي والإنجاز في اللغة والرياضيات.

وناقشت دراسة كل من Collie et al., (2016) تأثير الاندماج الأكاديمي على الممارسات التربوية والعلاقة بين المعلمين وأولياء الأمور والأقران، وذلك لدى عينة تكونت من (٣٢٣٢) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة وكندا والمملكة المتحدة،

واستخدمت الدراسة مقياس الاندماج الأكاديمي الذي أعده الباحثون، وتمت الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج عن وجود تأثير كبير للاندماج الأكاديمي على الممارسات التربوية داخل الصفوف الدراسية، كما أن الاندماج الأكاديمي له أثر فعال في توطيد العلاقة بين الطلاب ومعلميهم وأقرانهم وأولياء أمورهم.

وتطرقت دراسة كل من Sayed et al., (2017) إلى الكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي، والتعرف على الفروق في الاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع. تكونت العينة من (٣٦٤) طالبًا وطالبة، بواقع (١٨٤) طالبًا (١٨٠) طالبة بالمرحلة الثانوية. طبق عليهم مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثين، وتمت الاستعانة بالمنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لدى أفراد العينة، فيما تم التوصل إلى وجود فروق في الاندماج الأكاديمي وفقًا للنوع في اتجاه الإناث.

فيما سعت دراسة Özgenel & Bozkurt (2019) نحو تحديد القيمة التنبؤية للعدالة المدركة داخل الفصل الدراسي والاندماج المدرسي المؤدي للنجاح الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية بمدينة إسطنبول. صُممت الدراسة كدراسة مسح ارتباطية، وتم جمع البيانات من خلال مقياس العدالة المدركة للطلاب داخل الفصل الدراسي، ومقياس الاندماج المدرسي. وقد خلصت النتائج إلى وجود فرق كبير دال إحصائيًا بين إدراك طلاب المدارس الثانوية للعدالة في إدارة الفصل الدراسي ومستويات اندماجهم المدرسي وفقًا للوع ومستويات الفصل وأنواع المدارس التي تلقوا تعليمهم فيها. إلى جانب ذلك، تم العثور على ارتباط إيجابي دال إحصائيًا ومنخفض بين مستويات الاندماج الأكاديمي مع العدالة التوزيعية والمنح.

واستهدفت دراسة حسن (٢٠٢٣) التعرف على العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج المعرفي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، وقد تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة تم سحبهن بطريقة عشوائية، طبق عليهن أدوات البحث المكونة من (مقياس الشغف الاكاديمي) و (مقياس الاندماج المعرفي)، وقد توصلت النتائج إلى وجود مستوى عالي من الشغف الأكاديمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ومستوى منخفض من الاندماج المعرفي، وأظهرت النتائج وجود علاقه دالة إحصائيا بين المتغيرين قوية وإيجابية، وقدم الباحثون

مجموعة من التوصيات والمقترحات من أجل تسليط الضوء بشكل أوسع على هذا الموضوع وكذلك دراسة المتغيرين مع متغيرات أخرى ولأعمار مختلفة ومراحل أخرى.

كما أُعدت دراسة كل من القزلان والمعمري (٢٠٢٣) لبحث نمذجة العلاقة السببية بين بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الرس، انحصر عددهم في (٤٨٢) تلميذًا وتلميذة من الصفين (الأول، والثاني)، طبق عليهم أدوات الدراسة التي أعدها الباحثون، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة توافر بيئة التعلم المنزلية لدى التلاميذ جاءت مرتفعة، إضافة إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي والإنجاز، وأنه يمكن الوصول إلى نموذج سببي يمثل من خلاله الاندماج الأكاديمي الدور الوسيط في تأثير بيئة التعلم المنزلية على الإنجاز، كما توصلت النتائج بأنه لا يوجد تمييز جوهري بين مستويات الاندماج الأكاديمي والإنجاز إزاء التعلم المنزلي، إلا أن التمييز إزاء الإنجاز جاء أكثر، كما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنزلي وفقًا للنوع لدى أفراد العينة.

بينما هدفت دراسة الحربي والشريدة (٢٠٢٤) إلى الكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي وإدارة الوقت، إلى جانب التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بأبعاده (لمعرفي – السلوكي – الوجداني) من خلال إدارة الوقت بأبعاده (الاتجاهات نحو الوقت – التخطيط للوقت – ضياع الوقت) لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، لنحصر عددهن في (٦٧٣) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد عفيفي وآخرون (٢٠٢١)، ومقياس أدارة الوقت الذي أعده Ali & KacoK (2002) وترجمته الربعة (٢٠١٨)، كما تم استخدام المنهج الوصفي؛ لتسفر الدراسة عن وجود مرتفع من الاندماج الأكاديمي وإدارة الوقت لدى الطالبات، مع إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بجميع أبعاده من خلال متغير إدارة الوقت بجميع أبعاده.

أما دراسة كل من محمد وآخرون (٢٠٢٤). فقد استهدفت التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الاندماج الأكاديمي. تكونت العينة من (٥٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية بمحافظة بني سويف، بمتوسط عمري قدره (١١) عامًا، طبق عليهم مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثين، مع الاستعانة بالمنهج الوصفي، وقد أسفرت

النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ عينة الدراسة وفقًا لأبعاد المقياس ودرجته الكلية.

تعليق على الدراسات والبحوث المتعلقة بالاندماج الأكاديمي:

تُظهر الدراسات التي تم تناولها تأثيرات كبيرة للاندماج الأكاديمي على مختلف المتغيرات الأكاديمية والنفسية، مثل الإنجاز الأكاديمي، الدافعية الذاتية، الممارسات التربوية، وعلاقات الطلاب مع معلميهم وأقرانهم، ولقد تم التأكيد على أن الاندماج الأكاديمي لا يقتصر فقط على البُعد الأكاديمي أو المعرفي، بل يمتد ليشمل الجوانب السلوكية والانفعالية؛ حيث تلعب هذه الأبعاد دورًا كبيرًا في التأثير على الأداء الأكاديمي للطلاب. فعلى على سبيل المثال، في دراستي كل من Wonglorsaichon et al., (2014) Lam et al., (2014)، تمت الإشارة إلى أن الاندماج الأكاديمي له علاقة مباشرة بالإنجاز الأكاديمي، وهو ما يوضح أهمية تشجيع الطلاب على الانخراط في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية بشكل فعال. وكذلك، كشفت دراسة Dogan (2015) أهمية الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية كمتغيرات مؤثرة؛ مما يعكس ضرورة تعزيز هذه العوامل لدى الطلاب لتحسين أدائهم الأكاديمي. أما دراسة Veiga (2016) فتوصلت إلى أن الاندماج الأكاديمي يساهم بشكل ملحوظ في تحسين نتائج الطلاب في مواد معينة مثل اللغة والرياضيات، وهو ما يوضح ضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية تشجع الطلاب على الانخراط بشكل أكبر في المواد التي تهمهم. بالإضافة إلى ذلك، أبرزت دراسة Collie et al., (2016) العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي في الصفوف الدراسية؛ مما يسلط الضوء على أهمية تحسين العلاقات بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور في تعزيز عملية الاندماج الأكاديمي.

وتكمن أوجه الاستفادة من هذه الدراسات والبحوث في البحث الحالي من خلال:

- **توجيهات لتصميم برامج تعليمية:** تُظهر الدراسات أهمية تعزيز الأبعاد المعرفية والسلوكية والانفعالية للاندماج الأكاديمي. يمكن استثمار هذه النتائج في تصميم برامج تعليمية تهدف إلى تحسين مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، وكذلك تعزيز تفاعلهم الاجتماعي داخل الفصل الدراسي.

- **التأكيد على أهمية الدافعية الذاتية والكفاءة الذاتية:** تعد الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية من العوامل المؤثرة في تحسين الاندماج الأكاديمي؛ إذ يمكن من خلالها بناء برامج تتضمن استراتيجيات تحفز الطلاب على تحسين مهاراتهم الأكاديمية من خلال تعزيز الثقة والقدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية.
- **تحليل الفروق بين الجنسين:** تشير بعض الدراسات إلى وجود فروق في مستويات الاندماج الأكاديمي بين الذكور والإناث. هذه النتائج يمكن أن تساهم في تعديل أساليب التدريس والأنشطة التعليمية بما يتناسب مع احتياجات كل نوع.
- **العدالة داخل الفصل الدراسي:** فوفقًا للنتائج التي أظهرتها دراسة Özgenel & Bozkurt (2019) حول العدالة المدركة في الفصل الدراسي يمكن أن تكون مرجعًا مهمًا لفهم كيفية تأثير بيئة التعليم والعدالة في التفاعل الاجتماعي داخل الفصل، وهو ما يمكن استغلاله في تحسين المناخ التعليمي.
- **التركيز على العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإدارة الذاتية للوقت:** فقد قدمت دراسة الحربي والشريدة (٢٠٢٤) فرصة لتطوير أدوات تساعد الطلاب على إدارة وقتهم بشكل أفضل؛ مما يعزز من اندماجهم الأكاديمي وبالتالي ينعكس على أدائهم الأكاديمي.

باختصار، هذه الدراسات توفر إطارًا غنيًا من الأدلة التي يمكن أن تُساعد في تحسين الاندماج الأكاديمي للطلاب؛ مما يعود بالفائدة على نتائج البحث الذي يسعى الباحثون لإتمامه، خاصة فيما يتعلق بتحديد العوامل التي تسهم في تحسين الاندماج الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي.

ثالثًا: دراسات وبحوث تناولت التسويف الأكاديمي

أجرى Ozer (2011) دراسة بغرض الكشف عن انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة، وطلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس، وطلبة الدراسات العليا في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس التسويف الأكاديمي من إعداده على عينة قوامها (٤٨٨) طالبًا وطالبة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستويات التعليمية في ظاهرة التسويف الأكاديمي؛ حيث كانت نسبة انتشار التسويف أكثر لدى طلبة الجامعة من طلبة الدراسات العليا وطلبة الثانوية العامة. وأن

التسويف يظهر لدى طلبة الثانوية العامة والمرحلة الجامعية في المذاكرة لأجل الامتحانات، بينما يظهر أكثر في كتابة الأوراق البحثية لدى طلبة الدراسات العليا.

وقامت Goroshit (2012) بدراسة للكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية والمعدل التراكمي على عينة تكونت من (٢٨٧) طالبًا وطالبة من صعوبات التعلم والعاديين من مدارس مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، علاوة على الرجوع إلى السجلات الأكاديمية للطلبة في مدارسهم بغرض جمع المعلومات عن معدلهم التراكمي، بالاعتماد على المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث، كما أن الآثار غير المباشرة للذكاء الانفعالي على التسويف الأكاديمي كانت أقل لدى الطلبة العاديين، وأن مستويات الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات كانت أعلى لدى الطلبة العاديين، بينما سجل طلبة صعوبات التعلم مستويات أعلى في التسويف الأكاديمي.

بينما بحثت دراسة الزهاوي (٢٠١٣) الكشف عن مستوى التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلة الاعدادية، وكذلك معرفة الفروق تبعًا لمتغيري النوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) في مستوى التلكؤ الأكاديمي. تكونت العينة من (٢٠٨) طالبًا وطالبة بمدينة تكريت بالعراق، طبق عليهم مقياس التلكؤ الأكاديمي من إعداد الباحثة، ومقياس سمات الشخصية المعد من قبل أبو أسعد (٢٠١١)، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة ليس لديهم تلكؤ أكاديمي، ولم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا متغيري النوع والتخصص، فضلًا عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وسمات الشخصية.

واستهدفت دراسة كل من Sunitha & Musthafa (2013) الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات، والتعرف على الفروق وفقًا لمتغير النوع لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في ولاية كيرالا بالهند، بلغ عددهم (٣٥٢) طالبًا وطالبة، طبق عليه مقياسي التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات (إعداد الباحثة)، وكشفت نتائج البحث عن علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات، وأن الذكور لديهم تسويف أكثر من الإناث.

كما أجرى سحلول (٢٠١٤) دراسة تناولت الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي، ومدى تأثيره بجانب المعتقدات ما وراء المعرفية حوله على التحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق في متغيرات البحث حسب متغيري (النوع، والصف الدراسي) لدى عينة تمثلت في (٣٧٤) طالبًا وطالبة بالصف الأول والثاني الثانوي العام، طبق عليهم استبيان التسويف الأكاديمي (من إعداد الباحث)، واستبيان المعتقدات ما وراء المعرفية حول التسويف الأكاديمي الذي أعده كل من Fernie et al., (2009) (تقنين الباحث). وباستخدام المنهج الوصفي، خلصت النتائج إلى انتشار نسبة التسويف الأكاديمي لدى أفراد العينة؛ حيث بلغت (٤٥.٧٪)، وهي بذلك تقع في حدود المعدلات العالمية، ووجود اختلاف في نسبة انتشار التسويف الأكاديمي باختلاف النوع في اتجاه الذكور، وباختلاف الصف الدراسي في اتجاه الصف الثاني الثانوي، كما وجد تأثير للتسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله على التحصيل الدراسي.

وأعد درادكة (٢٠١٧) دراسة استهدفت الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي والاضطرابات الانفعالية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، بلغ عددهم (٥١٤) طالبًا وطالبة، بواقع (٢٨٦) طالبًا، (٢٢٨) طالبة. وبعد تطبيق مقياسي الدراسة أظهرت النتائج أن مستوى التسويف الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، في حين جاء مستوى الاضطرابات الانفعالية بدرجة ضعيفة، باستثناء بعد الوسواس القهري؛ حيث جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير النوع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاضطرابات الانفعالية وأبعاده وفقًا لمتغير النوع أيضًا باستثناء بعد الحساسية التفاعلية؛ حيث كانت هناك فروقًا في اتجاه الذكور، وشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التسويف الأكاديمي والاضطرابات الانفعالية.

وفحصت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) العلاقة بين التسويف الأكاديمي والمناخ الأسري والعجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية انحصر عددهم في (٣٤٦) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا، طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس المناخ الأسري، ومقياس العجز المتعلم، مع الاستعانة بالمنهج الوصفي، وقد توصلت النتائج إلى أن المناخ الأسري يتنبأ بصورة دالة بالتسويف الأكاديمي

والعجز المتعلم أيضًا، وأن العجز المتعلم يتنبأ بصورة دالة بالتسويف الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أن العجز المتعلم يتوسط العلاقة بشكل كامل بين المناخ الأسري والعجز المتعلم.

وهدفت دراسة عبد البر (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين سمات الشخصية الإيجابية والتسويف الأكاديمي باستراتيجيات المواجهة الأكاديمية وقلق الامتحان، والتعرف كذلك على الفروق وفقًا لمتغير النوع في قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي، ومعرفة أثر التفاعل بين سمات الشخصية الإيجابية واستراتيجيات المواجهة على قلق الامتحان والتسويف الأكاديمي. تمثلت العينة في (٤٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، تراوحت أعمارهم بين (١٦-١٧) عامًا بمحافظة الشرقية، طبق عليهم مقياس سمات الشخصية الإيجابية، ومقياس التسويف الأكاديمي من إعداد الباحثة، مع الاستعانة بمقياس المواجهة الأكاديمية من إعداد Sullvan (2010) ترجمة وتعريب: (إسماعيل، ٢٠١٧)، كما قامت الباحثة بترجمة مقياس قلق الامتحان الذي أعده "سارسون" مع الاستعانة بالمنهج الوصفي، وتم التوصل الى النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية الإيجابية والتسويف الأكاديمي، توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات المواجهة وقلق الامتحان، لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لسمات الشخصية الإيجابية على قلق الامتحان، يوجد تأثير دال إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة على قلق الامتحان، وتأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين سمات الشخصية الإيجابية واستراتيجيات المواجهة على قلق الامتحان، وتأثير دال إحصائيًا لسمات الشخصية الإيجابية على التسويف الأكاديمي، ولا يوجد تأثير دال إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة على التسويف الأكاديمي، بينما وجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين سمات الشخصية الإيجابية واستراتيجيات المواجهة على التسويف الأكاديمي.

بينما استهدفت دراسة الصواف (2022) التعرف على مستوى اليقظة العقلية والتسويف الأكاديمي والتنظيم الانفعالي عند طلاب المرحلة الثانوية (العام والفني)، إضافة إلى الكشف عن الفروق تبعًل لمتغير النوع، بالإضافة إلى الكشف عن علاقة اليقظة العقلية بكل من التسويف الأكاديمي، والتنظيم الانفعالي، وعلى إمكانية التنبؤ بكل من التسويف الأكاديمي والتنظيم الانفعالي من خلال اليقظة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٧٠) من طلاب التعليم الثانوي العام، و (٧٠) من طلاب التعليم

الفني، طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس التنظيم الانفعالي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التعليم الثانوي العام (ذكور وإناث) في (اليقظة العقلية، التسويف الأكاديمي، والتنظيم الانفعالي) في اتجاه الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التعليم الفني (ذكور وإناث) في (اليقظة العقلية، والتسويف الأكاديمي) في اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التنظيم الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب (التعليم العام، والتعليم الفني) (ذكور وإناث) في اليقظة العقلية في اتجاه (التعليم الفني) "ذكور"، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التسويف الأكاديمي في اتجاه (التعليم العام) "إناث"، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي في اتجاه التعليم الفني (ذكور وإناث)، كما يمكن التنبؤ بكل من (التسويف الأكاديمي، والتنظيم الانفعالي) من خلال اليقظة العقلية لدى طلاب التعليم الثانوي (العام والفني).

واستقصت دراسة الجراجرة وعربيات (٢٠٢٣) التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي والسلوك الصحي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدارس قصبة الكرك. بلغ عددهن (٢٩٠) طالبة، وقامت الباحثة بتطوير مقياسين، الأول: مقياس التسويف الأكاديمي، والثاني: مقياس السلوك الصحي، وتم إعداد المقياسين والتحقق من خصائصها السيكومترية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن أن التسويف الأكاديمي والسلوك الصحي يقعان في المستوى المتوسط.

تعليق على الدراسات والبحوث المتعلقة بالتسويف الأكاديمي:

تُظهر الدراسات التي تناولت ظاهرة التسويف الأكاديمي تنوعًا في الأسباب والعوامل المؤثرة في حدوثه بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية؛ حيث تشير هذه الدراسات إلى أن التسويف الأكاديمي ليس ظاهرة ثابتة، بل يتأثر بعوامل متعددة مثل الذكاء الانفعالي، الفاعلية الذاتية، المعتقدات ما وراء المعرفية، ومستوى القلق لدى الطلاب.

ففي دراسة Ozer (2011)، تم التأكيد على أن التسويف الأكاديمي يزداد لدى طلبة الجامعة مقارنةً بطلبة الثانوية والدراسات العليا؛ مما يبرز الحاجة إلى استراتيجيات لتقليص التسويف لدى هذه الفئة. كما كشفت دراسة Goroshit (2012) عن علاقة وثيقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي؛ حيث كانت مستويات التسويف أعلى لدى طلبة

صعوبات التعلم مقارنة بالطلاب العاديين؛ مما يعكس أهمية التعامل مع العوامل الانفعالية كجزء من استراتيجيات مكافحة التسويف. أما في دراسة الزهاوي (٢٠١٣)، فقد أظهرت النتائج عدم وجود تسويف أكاديمي ملحوظ لدى عينة الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية؛ وهو ما يعكس أهمية فحص السمات الشخصية وعلاقتها بتشكيل سلوكيات التسويف الأكاديمي. بينما كشفت دراسة Sunitha & Musthafa (2013) عن علاقة طردية بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات، مع زيادة التسويف الأكاديمي بين الذكور مقارنةً بالإناث، ويشير هذا إلى ضرورة الانتباه إلى التفاعل بين العوامل النفسية مثل القلق وتأثيرها على سلوكيات التسويف الأكاديمي. وفي دراسة سحلول (٢٠١٤)، تم التأكيد على تأثير المعتقدات ما وراء المعرفية حول التسويف الأكاديمي على التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي يدعو إلى أهمية العمل على تغيير هذه المعتقدات السلبية في بيئات التعليم. في حين كشفت نتائج دراستي درادكة (٢٠١٧)؛ والصواف (2022) عن أن مستوى التسويف الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، وهو ما يتطلب زيادة الاهتمام بإجراء تدخلات للتخلص منه قدر الإمكان للوصول إلى أعلى مستويات في الجوانب الأكاديمية. وتوصلت دراسة عبد الحميد (٢٠١٩) إلى وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والمناخ الأسري والعجز المتعلم، وهذا يشير إلى دور الأسرة في التعامل مع الأبناء، ومحاولة السيطرة على العجز المتعلم باعتباره وسيلة لتأجيل المهام الأكاديمية. وكشفت نتائج دراسة عبد البر (٢٠١٩) عن وجود تأثيرات دالة لسمات الشخصية الإيجابية على التسويف الأكاديمي، وهو ما يتطلب الاهتمام بسمات شخصية الطلاب وتعزيزها للحد من سلوكيات التسويف.

وبشكل عام:

فقد قدمت هذه الدراسات والبحوث مجموعة من النتائج التي يمكن أن تساهم في تطوير برامج تربوية تساعد في التخلص من الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب في مختلف المراحل التعليمية. ولقد أفادت الدراسات والبحوث سواءً العربية أو الأجنبية الباحثون في أوجه مختلفة من البحث الحالي، أهمها: تقديم فكرة موجزة عن طرائق البحث التي اتبعتها تلك الدراسات، ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، مع العلم بأن هناك نقاط تم الاتفاق عليها وأخرى تم الاختلاف عليها، كما يتضح الجهد الذي تقدمه الدراسات والبحوث في هذا المجال باختلاف

المنهج المتبع والإجراءات والفئات المشاركة، ولعل الجديد في البحث الحالي أنه تميز في كونه اقتصر على مرحلة مهمة من مراحل العمر، ألا وهي مرحل المراهقة تحديدًا، نظرًا لكثرة شكوى المعلمين من تدني مستويات الطلاب، والأسر من إفراط أبنائهم في وسائل التكنولوجيا وإهمال مهامهم الدراسية، وهذا ما جذب انتباه الباحثون لدراسة هذه الفئة؛ للوقوف أمام المشكلات المتعلقة بالإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي التي تحد من قدراتهم على الاندماج الأكاديمي في البيئة الدراسية.

كما تكمن مدى الاستفادة من تلك الدراسات والبحوث في التعرف على الأدوات التي تم استخدامها والاستفادة منها، وكذا التعرف على الفجوات التي قابلت الباحثين ومحاولة تفاديها، واستخدام المنهج الملائم للبحث، والبحث عن الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات في الدراسات السابقة، واستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب في البحث الحالي، فضلًا عن التعرف على النتائج التي توصل إليها الباحثون في دراساتهم من أجل المساعدة في تفسير النتائج، ومقارنة تلك النتائج بنتائج البحث الحالي للتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها، وما أضافه البحث الحالي من جديد للطلاب في المنظومة التربوية.

فروض البحث:

وفقًا لما أسفرت نتائج الدراسة والبحوث السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١- لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين الاندماج الأكاديمي والإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٢- لا توجد تأثيرات مباشرة للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٣- لا توجد تأثيرات مباشرة للإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٤- لا توجد تأثيرات مباشرة للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٥- لا توجد تأثيرات غير مباشرة للاندماج الأكاديمي كمتغير مستقل – في التسويف الأكاديمي كمتغير تابع – من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط – لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

يُظهر البحث توجهًا علميًا متماسكًا ومترابطًا في تحليل القضايا التربوية والنفسية المرتبطة بالإجهاد الرقمي، والاندماج الأكاديمي، والتسويف الأكاديمي. فقد تبين أن هذه المفاهيم ليست فقط محاور منفصلة، بل تمثل منظومة مترابطة من التحديات التي تواجه الأفراد في سياقات التعليم المعاصر، وتتداخل مع بعضها لتؤثر في جودة التعليم والتجربة التعليمية للطلاب.

كما نجح البحث في تقديم رؤية شمولية للإجهاد الرقمي؛ حيث لم يقتصر على تعريف المفهوم، بل استعرض أبعاده النفسية والتقنية والاجتماعية، والعوامل المؤدية إليه. وهذا النهج يُبرز فهمًا عميقًا للطبيعة المتعددة الأوجه لهذه الظاهرة والمستندة إلى النظريات، كما جاء في نظرية تقرير المصير والنموذج التفاعلي للإجهاد، فقد قدما إدراكًا يعكس تأثير الإجهاد الرقمي على قدرة الأفراد على الانسجام مع العالم الرقمي المتغير، والتركيز على العوامل النفسية والسلوكية، مثل عبء التوافر، والضغوط الاجتماعية، والتدخل في الخصوصية، وهنا يُظهر البحث قدرة على ربط السياقات الفردية والاجتماعية في تحليل الظاهرة. وما يميز هذا الجزء هو التركيز على الأثر المتعدد للإجهاد الرقمي، من تأثيره على الصحة النفسية إلى تأثيره على الأداء الأكاديمي والسلوكيات الاجتماعية، وهذه الرؤية تُبرز أهمية وضع استراتيجيات شمولية للتعامل مع هذه الظاهرة، تشمل تحسين الوعي الرقمي، وتطوير مهارات التعامل مع الضغوط المرتبطة بالتكنولوجيا.

كما تناول البحث الاندماج الأكاديمي باعتباره عنصرًا مركزيًا يعكس التفاعل بين الطالب وبيئته التعليمية، فالتطرق إلى أبعاد الاندماج الأكاديمي (المعرفية، السلوكية، والعاطفية) يُظهر إدراكًا عميقًا للدور المتكامل الذي تلعبه هذه الأبعاد في تعزيز تجربة التعلم، وأن الربط بين الاندماج الأكاديمي والعوامل المحفزة مثل بيئة التعلم، والدعم الاجتماعي، والتحفيز الداخلي يضع الأساس لتطوير برامج تعليمية تهدف إلى تحسين جودة التعليم. ولقد أضافت النظريات والنماذج المفسّرة، مثل نموذج Astin ونموذج Kahn، بُعدًا

تطبيقيًا يُبرز أهمية البيئة التعليمية في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلاب، ودور البحث هنا يعكس فهمًا لتأثيرات العوامل الخارجية، مثل السياسات التعليمية، والعوامل الاجتماعية، في تشكيل مستوى اندماج الطلاب؛ مما يعزز من أهمية التغيير الهيكلي في البيئة التعليمية لتحسين النتائج. فقد تبين أن انخفاض الاندماج الأكاديمي مشكلة تربوية يعاني منها العديد من طلاب المدارس، تتجلى في عدم انسجام بعضهم داخل المؤسسات التربوية، وعدم توافقهم مع العملية التعليمية، وقد يؤدي عدم الاندماج إلى الرسوب والفشل الدراسي، وأحيانًا الانقطاع عن الدراسة، ولقد لفتت هذه الظاهرة أنظار العديد من المربين وذوي الاختصاص وعلماء النفس والتربية والإدارات المدرسية؛ حيث لمسوا مشكلتها، ودرسوا أسبابها، وأبعادها، وكيفية علاجها، ولذلك تحتل مشكلة الاندماج الأكاديمي مكانة بارزة في تفكير المنشغلين بالتربية والتعليم، فقد حرصت وما زالت تحرص العديد من الدول على كيفية الاستفادة من الاندماج الأكاديمي إلى أقصى حد ممكن.

وحول ما تم عرضه في محور التسويف الأكاديمي كظاهرة معقدة متعددة الأوجه، فقد اتضح أن التسويف الأكاديمي ليس فقط كظاهرة سلوكية، بل أيضًا كنتاج لعوامل معرفية وانفعالية مرتبطة بالكفاءة الذاتية، وإدارة الوقت، والتحفيز، وأن السعي للتمييز بين الأنماط المختلفة للتسويف، مثل التسويف النشط والسلبي، يعكس فهمًا دقيقًا للطبيعة الديناميكية لهذه الظاهرة. ولقد قدم البحث تصورًا متكاملًا لتأثيرات التسويف الأكاديمي، ليس فقط على الأداء الدراسي، ولكن أيضًا على الصحة النفسية والاجتماعية للطلاب. هذا الربط يُبرز أهمية تطوير تدخلات علاجية شاملة تُركز على بناء مهارات إدارة الوقت، وتعزيز الكفاءة الذاتية، وتوفير بيئة داعمة تساعد الطلاب على التغلب على ظاهرة التسويف.

وعلى إثر ذلك، فإن البحث يتميز بالتكامل بين النظريات والمفاهيم؛ مما يجعله نموذجًا للتطبيق العملي في تحليل القضايا التربوية والنفسية، فالربط بين الإجهاد الرقمي، الاندماج الأكاديمي، والتسويف الأكاديمي يعكس فهمًا شموليًا يُمكّن من تقديم حلول مترابطة لهذه الظواهر. ومع ذلك، يبقى التحدي في الانتقال من التحليل النظري إلى التطبيق العملي؛ إذ يمكن أن يساهم البحث في تطوير استراتيجيات تدخل وقائية وعلاجية شاملة تستهدف الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. أيضًا، يُمكن البناء على هذا الإطار النظري لتطوير برامج تدريبية للمعلمين والمربين لتزويدهم بالمهارات اللازمة لدعم الطلاب في مواجهة هذه

التحديات، وأن هذه المحاولة من الباحثين تعد إضافة نوعية للأدبيات العلمية، قد توفر أساسًا لتطوير سياسات تعليمية مبتكرة لتعزيز جودة التعليم ورفاه الطلاب في عالم متزايد التعقيد.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة، يمكن استخلاص ما جاء فيها في مجموعة من النقاط، أهمها:

- **بالنسبة للإجهاد الرقمي:** تناولت الدراسات التي تم الحصول عليها الإجهاد الرقمي كظاهرة نفسية معقدة متعددة الأبعاد؛ حيث قدمت بعض الدراسات كما جاء في دراستي Weinstein & Selman (2016); Hefner & Vorderer (2017) رؤى متعددة توضح تأثير هذا النوع من الإجهاد على الصحة النفسية والاجتماعية، خاصة بين المراهقين، كما تتفق الدراسات على أن الضغوط الناجمة عن عبء التوافر، غزو الخصوصية، وتعدد المهام الرقمية هي أبرز العوامل المساهمة في ظهور الإجهاد الرقمي. وهنا يتضح أن هذه الدراسات سلطت الضوء على التحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالتكنولوجيا؛ مما يعزز من أهمية تبني سياسات رقمية وقائية وتعليمية لتحسين التوافق مع التكنولوجيا.
- **وبالنسبة للاندماج الأكاديمي:** فقد ركزت معظم الدراسات التي تم عرضها على الأبعاد الثلاثة الأساسية للاندماج الأكاديمي: السلوكية، المعرفية، والعاطفية، وكيفية تأثيرها على أداء الطلاب ودوافعهم، مع التركيز على دور الدعم الاجتماعي من أجل تطوير استراتيجيات تعليمية تعتمد على الدعم الشخصي.
- **أما فيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي:** فقد أشارت بعض الدراسات أن التسويف الأكاديمي يرتبط بمزيج من العوامل المعرفية والانفعالية، بما في ذلك الكمالية، ضعف الكفاءة الذاتية، والقلق من الفشل Balkis (2013); Dewitte & Schouwenburg (2002). كما قدمت بعض الدراسات تصنيفات للتسويف، مثل التسويف النشط والسلبي (سكران، ٢٠١٠)؛ مما يُبرز التنوع في الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك.

يستخلص من هذا، أن الدراسات قد ساهمت في فهم الأبعاد النفسية والاجتماعية لهذه الظاهرة، مع التركيز على دور المهارات التنظيمية والكفاءة الذاتية في خفض مظاهر التسويف. وبالتالي، يمكن القول: إن الدراسات السابقة في عمومها أظهرت تكاملًا بين

النظريات والمفاهيم في تناول هذه الظواهر الثلاث؛ مما يُبرز العلاقة بينها كعوامل مؤثرة في التعليم. ولقد جاء البحث الحالي لاستكمال هذه الجهود من خلال تقديم رؤية شمولية، قد تمثل إضافة نوعية، وتوفر أساسًا لفهم أعمق لديناميات التعليم في العصر الرقمي.

إجراءات البحث:

أولًا: **منهج البحث**

استخدم الباحثون المنهج الوصفي؛ باعتباره المنهج الملائم لطبيعة أهداف البحث.

ثانياً: **عينة البحث**

أ- **عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات:** واقتصرت على (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٥,٨٣)، وانحراف معياري (١,٤١٣).

ب- **عينة البحث الأساسية:** وتمثلت في (٧٥٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٣٧٣) من الذكور، (٣٧٧) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٨) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٦,٣٦) عامًا، وانحراف معياري (١,٤٥٠)، تم اختيارهم من بعض المدارس الإعدادية والثانوية بمحافظتي القاهرة والغربية بمصر. ويمكن عرض توزيع أفراد عينة البحث في صورتها النهائية من خلال جدول (٢) الآتي:

جدول (٢)
توزيع أفراد عينة البحث الأساسية (ن=٧٥٠)

م	المدرسة	النوع	الإدارة	المحافظة	العدد
١	٦ أكتوبر الإعدادية صباحي	بنات	عين شمس	القاهرة	٩٦
٢	الغد المشرق الإعدادية	بنين	عين شمس	القاهرة	٩٨
٣	الزهراء الثانوية بنات	بنات	عين شمس	القاهرة	٩٤
٤	المتفوقين الثانوية بنين	بنين	عين شمس	القاهرة	١٠٤
٥	السنطة الإعدادية	بنات	السنطة	الغربية	٩٧
٦	بلال بن رباح الإعدادية	بنين	السنطة	الغربية	٨٣
٧	السنطة الثانوية بنات	بنات	السنطة	الغربية	٩٠
٨	السنطة البلد الثانوية	بنين	السنطة	الغربية	٨٨

المجمـــــوع	٧٥٠

يتبين من الجدول (٢) أن مجموع العينة في صورتها النهائية بلغ (٧٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، بواقع (١٨١ من الذكور – ١٩٣ من الإناث) من المرحلة الإعدادية، بمجموع (٣٧٤)، وبواقع (١٩٢ من الذكور – ١٨٤ من الإناث) من المرحلة الثانوية، بمجموع (٣٧٦).

ثالثًا: أدوات البحث

١- **مقياس الإجهاد الأكاديمي لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (إعداد الباحثين):**

والهدف منه قياس مستوى الإجهاد الرقمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد تطلب إعداده مجموعة من الخطوات، هي على النحو الآتي:

(أ) الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الإجهاد الرقمي، خاصة ما تعلق منها بطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، ومن بين ذلك: (Hefner & Vorderer, 2017; Selman, 2016; Weinstein et al., 2016; Reinecke et al., 2017; Prabakaran, 2020; Hall et al., 2021; Shirley et al., 2021؛ شريف، ٢٠٢٣).

(ب) الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس الإجهاد الرقمي، ومنها على سبيل المثال: (Thomee et al., 2010; Bruya & Tang, 2018; Gimpel et al., 2019; Steele et al. 2020؛ الزغبي، ٢٠٢٢؛ كريدي، ٢٠٢٤). وقد اتضح للباحثة أن غالبية هذه الأدوات تناولت أبعادًا مختلفة للإجهاد الرقمي لا تتناسب مع خصائص العينة، فمعظمها ركز على فئات عمرية كبيرة، ومن ثَمَّ، فلم يتم الخروج بدلالات من تحليل مضمون هذه الأدوات لقياس أبعاد الإجهاد الرقمي التي وقع الخيار عليها في البحث الحالي، ولم يتم الحصول على مقياس شامل لقياس هذه الأبعاد، الأمر الذي بمقتضاه تم بناء المقياس الحالي من قبل الباحثين، وعدم الاستعانة بأي من هذه الأدوات.

- وفي ضوء ذلك، تم تعريف الإجهاد الرقمي على النحو الذي ذكر سلفًا في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للتصنيفات المختلفة التي تناولت الإجهاد الرقمي وبناءً على خصائص أفراد العينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية وهي

على النحو الآتي: (إجهاد التوافر – قلق الاستحسان – الخوف من الفقد – عبء الاتصال الزائد – والقلق من الخصوصية) وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث. ثم قام الباحثون بإعداد المقياس في صورته الأولية [١]، والذي تكون من (٥٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية سالفة الذكر، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة. وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٥٠) وأدنى درجة (٥٠)، وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الإجهاد الرقمي، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الإجهاد الرقمي:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

أ- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٥٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثون أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠.٢٥) أو أكبر من (٠.٩٠).

ب- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أمين، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم

(١) ملحق (١).

العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٧٦٣)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

ج- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

د- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس التي أعدها Kaiser، واتبع الباحثون محك Kaiser لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعد التشبعات التي تصل إلى (٠.٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.

هـ- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود خمسة عوامل، كما هو موضح بالجدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس الإجهاد الرقمي

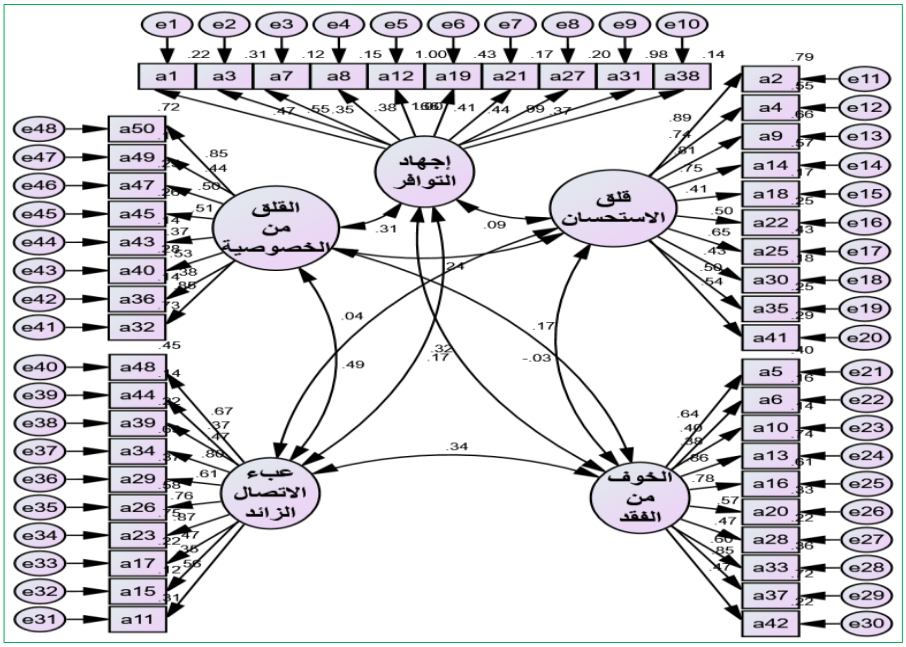
رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الخامس
١	٠,٦٥١	٢	٠,٨٧٥	٥	٠,٧٠٩	١١	٠,٧٥٧	٢٤	٠,٦٣١
٣	٠,٦٠٠	٤	٠,٧٥٩	٦	٠,٥٢٩	١٥	٠,٦٩٩	٣٢	٠,٥٦٦
٧	٠,٥٦١	٩	٠,٨٢٥	١٠	٠,٤٨١	١٧	٠,٤٢٩	٣٦	٠,٥٢٢
٨	٠,٥٧٠	١٤	٠,٧٦٨	١٣	٠,٨١١	٢٣	٠,٦١٠	٤٠	٠,٥٧٥
١٢	٠,٧٨٧	١٨	٠,٥٠٠	١٦	٠,٧٤٧	٢٦	٠,٦٤٥	٤٣	٠,٧٥٢
١٩	٠,٦٨١	٢٢	٠,٥٧٠	٢٠	٠,٦٨٥	٢٩	٠,٦٢٠	٤٥	٠,٤١٥
٢١	٠,٦٢٢	٢٥	٠,٧٠٦	٢٨	٠,٤٩٩	٣٤	٠,٥٨٤	٤٦	٠,٤٩٦
٢٧	٠,٦٦٩	٣٠	٠,٤٧٥	٣٣	٠,٦٧٥	٣٩	٠,٥٩٥	٤٧	٠,٦٢٨
٣١	٠,٧٨٤	٣٥	٠,٥٤٠	٣٧	٠,٧٩٠	٤٤	٠,٧٠٦	٤٩	٠,٧٨٢
٣٨	٠,٦٠١	٤١	٠,٥٨٤	٤٢	٠,٥٤٠	٤٨	٠,٤٧٦	٥٠	٠,٥٢٨
الجذر الكامن	٥,٦٩٠	الجذر الكامن	٥,٠١٥	الجذر الكامن	٤,٦٧٢	الجذر الكامن	٤,٥١٩	الجذر الكامن	٤,٥١٥
التباين	١,٣٨٠	التباين	١,٠٢٩	التباين	٩,٣٤٥	التباين	٩,٠٣٨	التباين	٩,٠٣١
ن	١	ن	٠	ن		ن		ن	

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (١-٣-٧-٨-١٢-١٩-٢١-٢٧-٣١-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٥.٦٩٠) بنسبة تباين (١١.٣٨٠%)، ويشير مضمونها إلى الضيق الناتج عن توقعات الآخرين بأن يكون الفرد دائمًا متاحًا ومستجيبًا من خلال الوسائل الرقمية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(إجهاد التوافر)**.
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٢-٤-٩-١٤-١٨-٢٢-٢٥-٣٠-٣٥-٤١)، وكان الجذر الكامن (٥.٠١٥) بنسبة تباين (١٠.٠٢٩٪)، ويكشف مضمونها عن الشعور بعدم الثقة والقلق بشأن استجابات الآخرين لمشاركات الفرد أو عناصر بصمته الرقمية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(قلق الاستحسان)**.
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٥-٦-١٠-١٣-١٦-٢٠-٢٨-٣٣-٣٧-٤٢)، وكان الجذر الكامن (٤.٦٧٢) بنسبة تباين (٩.٣٤٥٪)، ويكشف مضمونها عن الضيق الناتج عن العواقب الاجتماعية الحقيقية أو المتصورة لغياب الفرد عن تجارب ذات قيمة يشارك فيها الآخرون، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(الخوف من الفقد)**.
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (١١-١٥-١٧-٢٣-٢٦-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٤٨)، وكان الجذر الكامن (٤.٥١٩) بنسبة تباين (٩.٠٣٨٪)، ويشير مضمونها إلى الضيق الناتج عن التجربة الذاتية لتلقي مدخلات زائدة من المصادر الرقمية، بما في ذلك الإشعارات والرسائل النصية والمشاركات، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(عبء الاتصال الزائد)**.
- أن العامل الخامس قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٣٢-٣٦-٤٠-٤٣-٤٥-٤٧-٤٩-٥٠)، وكان الجذر الكامن (٤.٥١٥) بنسبة تباين (٩.٠٣١٪)، ويشير مضمونها عن القلق عندما يتعلق الأمر بحماية معلوماتهم الشخصية على وسائل التواصل، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(القلق من الخصوصية)**.

- لم تتشبع عبارة رقم (٢٤، ٤٦) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد عبارات المقياس (٤٨) عبارة بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٢- **التحليل العاملي التوكيدي:** استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (١) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية:



شكل (١)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الرقمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما هو موضح في جدول (٤) الآتي:

جدول (٤)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الإجهاد الرقمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	إجهاد التوافر	٠,٤٧٤	١			
٣		٠,٥٥٤	٠,٩٨٥	٠,١٤٦	٦,٧٤٤	***
٧		٠,٣٥٢	٠,٦٦٩	٠,١٣٥	٤,٩٧١	***
٨		٠,٣٨٣	٠,٧٣٣	٠,١٣٩	٥,٢٩٢	***
١٢		٠,٩٩٨	١,٨٧٠	٠,٢١٦	٨,٦٥٩	***
١٩		٠,٦٥٦	١,٣٢٨	٠,١٨٠	٧,٣٧٣	***
٢١		٠,٤١٣	٠,٧٩٨	٠,١٤٣	٥,٥٩٢	***
٢٧		٠,٤٤٢	٠,٨٨١	٠,١٥٠	٥,٨٥٩	***
٣١		٠,٩٩٢	١,٨٥٣	٠,٢١٤	٨,٦٥١	***
٣٨		٠,٣٧٣	٠,٧١٩	٠,١٣٩	٥,١٩٣	***
٢	قلق الاستحسان	٠,٨٩١	١			
٤		٠,٧٤٠	٠,٨٨٩	٠,٠٦٢	١٤,٣٨٤	***
٩		٠,٨١٢	٠,٩٦٢	٠,٠٥٧	١٦,٧٦٨	***
١٤		٠,٧٥٣	٠,٩٢٤	٠,٠٦٣	١٤,٧٧٨	***
١٨		٠,٤١٢	٠,٤٦٠	٠,٠٦٨	٦,٧٥٨	***
٢٢		٠,٥٠٤	٠,٥٨٧	٠,٠٦٩	٨,٥٦١	***
٢٥		٠,٦٥٢	٠,٧٧٢	٠,٠٦٥	١١,٩٣٦	***
٣٠		٠,٤٢٧	٠,٥١٨	٠,٠٧٣	٧,٠٥٧	***
٣٥		٠,٥٠٤	٠,٥٥٤	٠,٠٦٥	٨,٥٥٩	***
٤١		٠,٥٤١	٠,٦٢٢	٠,٠٦٧	٩,٣٤٤	***
٥	الخوف من الفقد	٠,٦٣٦	١			
٦		٠,٤٠٣	٠,٦٤٨	٠,١٠٩	٥,٩٦٢	***
١٠		٠,٣٨١	٠,٥٨٣	٠,١٠٣	٥,٦٥٣	***
١٣		٠,٨٦٠	١,٢٦١	٠,١١٣	١١,٢٠٣	***
١٦		٠,٧٨٣	١,٣١٤	٠,١٢٥	١٠,٤٨٥	***
٢٠		٠,٥٧٤	٠,٩٠٦	٠,١١١	٨,١٦٢	***
٢٨		٠,٤٧٠	٠,٨١٢	٠,١١٨	٦,٨٥١	***
٣٣		٠,٦٠٠	٠,٨٨٥	٠,١٠٤	٨,٤٧٤	***
٣٧		٠,٨٥٠	١,٣٤٤	٠,١٢١	١١,١١٤	***
٤٢		٠,٤٦٥	٠,٧٧٠	٠,١١٣	٦,٧٩٤	***
١١	عبء الاتصال الزائد	٠,٥٥٨	١			
١٥		٠,٣٥٣	٠,٦٤٦	٠,١٢٨	٥,٠٣٥	***
١٧		٠,٤٧١	٠,٧٩٧	٠,١٢٥	٦,٣٩٨	***
٢٣		٠,٨٦٦	١,٥٩٤	٠,١٦٨	٩,٤٨٨	***

٢٦		٠,٧٦٣	١,٤٢٧	٠,١٦١	٨,٨٨٩	***
٢٩		٠,٦٠٨	١,١٠٠	٠,١٤٣	٧,٧٠٨	***
٣٤		٠,٧٩٥	١,٣٨٠	٠,١٥٢	٩,٠٩٣	***
٣٩		٠,٤٦٧	٠,٨٥١	٠,١٣٤	٦,٣٤٥	***
٤٤		٠,٣٦٩	٠,٦٧٠	٠,١٢٨	٥,٢٣٠	***
٤٨		٠,٦٧٣	١,١٦٨	٠,١٤٢	٨,٢٤٤	***
٣٢		٠,٨٥٢	١			
٣٦		٠,٣٧٩	٠,٤٧٧	٠,٠٨٠	٥,٩٦٣	***
٤٠		٠,٥٣٠	٠,٦٤٠	٠,٠٧٤	٨,٦٥٣	***
٤٣	القلق من	٠,٣٧٣	٠,٤٠٩	٠,٠٧٠	٥,٨٦٥	***
٤٥	الخصوصية	٠,٥١٠	٠,٦٦١	٠,٠٨٠	٨,٢٨١	***
٤٧		٠,٤٩٦	٠,٦٧٧	٠,٠٨٤	٨,٠١٦	***
٤٩		٠,٤٣٩	٠,٤٦٣	٠,٠٦٦	٦,٩٩٩	***
٥٠		٠,٨٥١	١,٠٢٢	٠,٠٦٧	١٥,٢٠٢	***

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الرقمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٤,١٣٦	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٩	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٠٥	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٦٥	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥٢٤	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٤٩٨	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥٩٢	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٥٦٧	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٥٨٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٣	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإجهاد الرقمي مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (٦) الآتي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الإجهاد الرقمي

إجهاد التوافر		قلق الاستحسان		الخوف من الفقد		العبء الاتصال الزائد		القلق من الخصوصية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٦٨	٢	**٠,٧٦٧	٥	**٠,٧٠٠	١١	**٠,٣٩٩	٢٤	**٠,٧١٢
٣	**٠,٣٤٥	٤	**٠,٩٨٣	٦	**٠,٤٩٩	١٥	**٠,٤٤٥	٣٢	**٠,٦٧٧
٧	**٠,٧٨٤	٩	**٠,٨٠٠	١٠	**٠,٤٨٣	١٧	**٠,٥٩٥	٣٦	**٠,٥٩٨
٨	**٠,٤٨٥	١٤	**٠,٥٨٨	١٣	**٠,٦٣٧	٢٣	**٠,٤٥٣	٤٠	**٠,٦٢٩
١٢	**٠,٤٩٨	١٨	**٠,٨٦٦	١٦	**٠,٤٨٩	٢٦	**٠,٦٣٣	٤٣	**٠,٥١١
١٩	**٠,٤٧٥	٢٢	**٠,٨٩٣	٢٠	**٠,٦٧٦	٢٩	**٠,٥٧٦	٤٥	**٠,٤٦٥
٢١	**٠,٦٨٩	٢٥	**٠,٧٦٤	٢٨	**٠,٨٣٣	٣٤	**٠,٥٦٤	٤٦	**٠,٣٦٥
٢٧	**٠,٥٧٥	٣٠	**٠,٥٦٧	٣٣	**٠,٥٦٧	٣٩	**٠,٣٧٦	٤٧	**٠,٤٧٦
٣١	**٠,٥٥٧	٣٥	**٠,٦٤٥	٣٧	**٠,٣٥٤	٤٤	**٠,٥٧٦	٤٩	**٠,٥٨٦
٣٨	**٠,٤٩٨	٤١	**٠,٧٥٦	٤٢	**٠,٦٣٣	٤٨	**٠,٣٦٧	٥٠	**٠,٦٩٤

يتضح من جدول (٦) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول (٧) الآتي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي

الأبعاد	إجهاد التوافر	قلق الاستحسان	الخوف من الفقد	عبء الاتصال الزائد	القلق من الخصوصية
إجهاد التوافر	—				
قلق الاستحسان	٠,٥٥٤**	—			
الخوف من الفقد	٠,٤٨٣**	٠,٤٧٥**	—		
عبء الاتصال الزائد	٠,٥٨٢**	٠,٧١٢**	٠,٥٨٧**	—	
القلق من الخصوصية	٠,٥٨٨**	٠,٦٧٧**	٠,٤٩٨**	٠,٤٥٣**	—
الدرجة الكلية	٠,٧٩٤**	٠,٧٢٠**	٠,٧٨٤**	٠,٨٢٨**	٠,٨٨٣**

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات

قام الباحثون بحساب ثبات المقياس بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وإعادة التطبيق. ويتضح ذلك من خلال جدول (٨) الآتي:

جدول (٨)

معاملات ثبات مقياس الإجهاد الرقمي

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية		إعادة التطبيق
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
إجهاد التوافر	٠,٧٩٠	٠,٥٠٢	٠,٦٨٩	٠,٦١٢**
قلق الاستحسان	٠,٨٣٤	٠,٥٥٩	٠,٧٠٢	٠,٦٦٣**
الخوف من الفقد	٠,٨٢١	٠,٦١٠	٠,٧٧٤	٠,٧٢١**
عبء الاتصال الزائد	٠,٧٨٣	٠,٦٣٠	٠,٧٥٨	٠,٧٣٤**

القلق من الخصوصية	**٠,٨٤٠**	**٠,٥٨٣**	**٠,٦٩٣**	****٠,٧٨٢**
الدرجة الكلية	**٠,٨٨٤**	**٠,٧٣١**	**٠,٨٧٩**	****٠,٨٧٥**

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس الإجهاد الرقمي تراوحت ما بين (٠.٧٨٣-٠.٨٤٠)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٨٨٤)، كما بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التصحيح (٠.٧٣١) وبعد التصحيح (٠.٨٧٩)، وتراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠.٦١٢-٠.٧٨٢) وارتباط كلي (٠.٨٧٥)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بالتجزئة النصفية، أو بإعادة التطبيق تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس الإجهاد الرقمي.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح جدول (٩) توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (٩)
الصور النهائية لمقياس الإجهاد الرقمي [٢]

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	**إجهاد التوافر**	**١-٣-٧-٨-١٢-١٩-٢١-٢٧-٣١-٣٨**	١٠
٢	**قلق الاستحسان**	**٢-٤-٩-١٤-١٨-٢٢-٢٥-٣٠-٣٥-٤١**	١٠
٣	**الخوف من الفقد**	**٥-٦-١٠-١٣-١٦-٢٠-٢٨-٣٣-٣٧-٤٢**	١٠
٤	**عبء الاتصال الزائد**	**١١-١٥-١٧-٢٣-٢٦-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٤٨**	١٠
٥	**القلق من الخصوصية**	**٣٢-٣٦-٤٠-٤٣-٤٥-٤٧-٤٩-٥٠**	٨
	الدرجة الكلية		٤٨

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت

(٢) ملحق (٢).

نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٤٨ إلى ١٤٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الإجهاد الرقمي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الإجهاد الرقمي.

٢- **مقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (إعداد الباحثين)**:

والهدف منه قياس الاندماج الأكادي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد قام الباحثون في سبيل إعداده بمجموعة من الخطوات، تضمنت ما يلي:

(أ) الاطلاع على بعض ما جاء في الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة فيما يخص مفهوم الاندماج الأكاديمي خاصة لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وعلى سبيل المثال: (أبو العلا، ٢٠١١؛ Reeve & Tseny, 2011; Wang et al., 2011; Seifeddin, 2015; Alrashidi et al., 2016؛ الحلو ومتولي، ٢٠٢٠؛ حسين ومتولي، ٢٠٢٤؛ محمد وآخرون، ٢٠٢٤).

(ب) الاطلاع على بعض الأدوات التي توفرت للباحثة لقياس الاندماج الأكاديمي، ومنها: (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Phan, 2014; Seifeddin, 2015; Freda et al., 2023؛ أبو قورة، ٢٠١٨؛ عامر، ٢٠٢١؛ عفيفي وآخرون، ٢٠٢١؛ طاحون وآخرون، ٢٠٢٣). وقد تبين للباحثة أن معظم هذه الأدوات تناولت عبارات لا تناسب طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية معًا، ولم يتوصل الباحثون إلى مقياس شامل لقياس الاندماج الأكاديمي، الأمر الذي دعاها لإعداد مقياس يتلاءم مع طلاب المرحلتين، وعدم الاستعانة بأي من هذه المقاييس التي سبق عرضها.

- ووفقًا للخطوات السابقة، تم تعريف الاندماج الأكاديمي على النحو الذي ذكر سابقًا في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للأبعاد المختلفة التي صنفت في الدراسات والبحوث السابقة لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية متمثلة في: (الاندماج السلوكي – الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – والاندماج الانفعالي)، وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في مصطلحات البحث. ثم قام الباحثون

بإعداد المقياس في صورته الأولية [٣]، والذي تكون من (٤٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية التي سبقت الإشارة إليها، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة. وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٢٠) وأدنى درجة (٤٠)، وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي وفقًا للخطوات الآتية:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

أ- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات (ن=١٥٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثون أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠.٢٥) أو أكبر من (٠.٩٠).

ب- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أمين، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٦٢٤)؛ أي

(٣) ملحق (٣).

أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

ج- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

د- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس وفقًا لما اشترطه Kaiser، واتبع الباحثون محك Kaiser لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠.٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.

هـ- تشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل، كما هو موضح بالجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع
١	٠,٧٠٩	٢	٠,٦٩٤	٣	٠,٨٥١	٤	٠,٧٢١
٥	٠,٧٢٩	٦	٠,٦٢٧	٧	٠,٥٦٠	٨	٠,٥٢٣
٩	٠,٦٤٢	١٠	٠,٦٠٥	١١	٠,٤٩٩	١٢	٠,٦٢٢
١٣	٠,٧٣٥	١٤	٠,٥٦٤	١٥	٠,٥٣٣	١٦	٠,٤٨٤
١٧	٠,٥٣٣	١٨	٠,٨٣٨	١٩	٠,٧٩٩	٢٠	٠,٧١٢
٢١	٠,٧٣٨	٢٢	٠,٧١٣	٢٣	٠,٥٤٥	٢٤	٠,٧١٩
٢٥	٠,٤٤٤	٢٦	٠,٦٤٢	٢٧	٠,٤٩٩	٢٨	٠,٥٧٤
٢٩	٠,٦٤٢	٣٠	٠,٦٩٠	٣١	٠,٦٣٩	٣٢	٠,٥٥٨
٣٣	٠,٦٨٩	٣٤	٠,٨٣٣	٣٥	٠,٨٧٩	٣٦	٠,٦٨٢
٣٧	٠,٧٢٣	٣٨	٠,٦٣٤	٣٩	٠,٤٩٩	٤٠	٠,٥٧٥
الجذر الكامن	**٥,١٧٦**	**الجذر الكامن**	**٤,٨٥٧**	**الجذر الكامن**	**٤,٤٥٠**	**الجذر الكامن**	**٤,٠٦٣**
التباين	**١٢,٩٤٠**	**التباين**	**١٢,١٤٤**	**التباين**	**١١,١٢٥**	**التباين**	**١٠,١٥٨**

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧)، وكان الجذر الكامن (٥.١٧٦) بنسبة تباين (١١٢١.٩٤٠%)، ويكشف مضمونها عن انخراط الطالب في الأنشطة الدراسية والصفية، والحضور

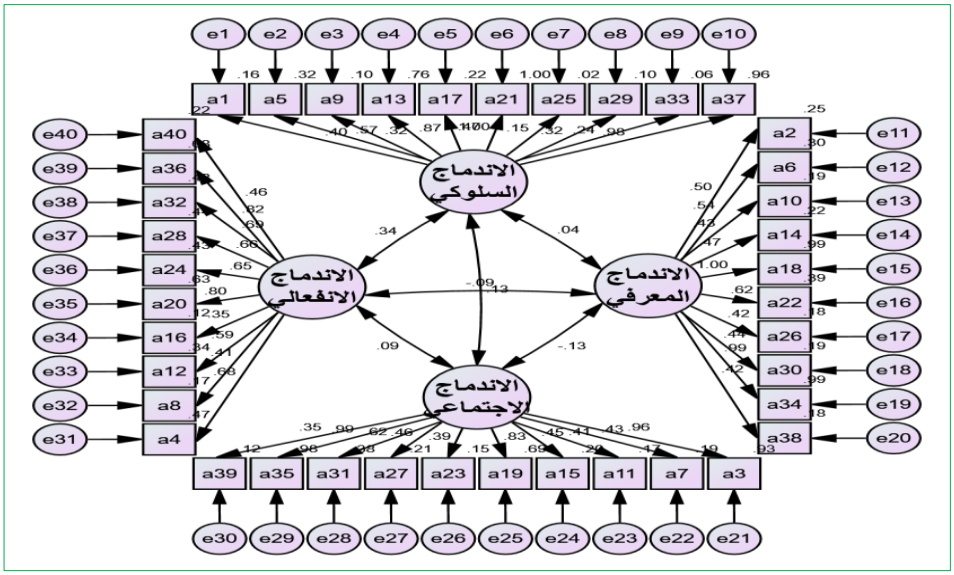
المنتظم، والمشاركة في النقاشات، وأداء المهام الدراسية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**الاندماج السلوكي**).

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٤.٨٥٧) بنسبة تباين (١٢.١٤٤٪)، ويشير مضمونها إلى رغبة الطالب في بذل جهد إضافي لفهم المحتوى التعليمي بعمق، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**الاندماج المعرفي**).
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩)، وكان الجذر الكامن (٤.٤٥٠) بنسبة تباين (١١.١٢٥٪)، ويكشف مضمونها عن قدرة الطالب على بناء علاقات إيجابية مع زملائه ومعلميه والمجتمع الدراسي، والتواصل الفعّال داخل البيئة المدرسية، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**الاندماج الاجتماعي**).
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠)، وكان الجذر الكامن (٤.٠٦٣) بنسبة تباين (١٠.١٥٨٪)، وتشير في مضمونها إلى الانتماء إلى البيئة المدرسية، والاستمتاع بالمهام الدراسية، والشعور بالسعادة عن أداء المهام المطلوبة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**الاندماج الانفعالي**).

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس. ويوضح الشكل (٢) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات (ن=١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية:

شكل (٢)



مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها، كما هو موضح في جدول (١١) الآتي:

جدول (١١)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الاندماج الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الاندماج السلوكي	٠,٤٠٠	١			
٥		٠,٥٦٩	١,٩١٣	٠,٣٠٠	٦,٣٨٤	***
٩		٠,٣١٥	١,٠٦٩	٠,٢٣٤	٤,٥٦٨	***
١٣		٠,٨٧٣	٢,٨٩٥	٠,٣٩٥	٧,٣٣٦	***
١٧		٠,٤٧٢	١,٥٨٠	٠,٢٧٠	٥,٨٤٩	***
٢١		٠,٩٩٩	٣,٦٦٢	٠,٤٨٥	٧,٥٤٥	***
٢٥		٠,١٥١	٠,٥٦٥	٠,٢٢٦	٢,٤٩٩	٠,٠١٢

٢٩		٠,٣١٥	١,٠٦٩	٠,٢٣٤	٤,٥٦٨	***
٣٣		٠,٢٤٣	٠,٦٥٨	٠,١٧٥	٣,٧٦٢	***
٣٧		٠,٩٨٢	٣,٦٠٠	٠,٤٧٨	٧,٥٢٤	***
٢		٠,٥٠٥	١			
٦		٠,٥٤٤	٠,٨٦٩	٠,١١٦	٧,٤٩٤	***
١٠		٠,٤٣١	٠,٧٧٧	٠,١٢٢	٦,٣٧٧	***
١٤		٠,٤٦٨	٠,٨٥٥	٠,١٢٦	٦,٧٦٧	***
١٨	**الاندماج**	٠,٩٩٦	١,٦٦٧	٠,١٦٦	١٠,٠٦٩	***
٢٢	**المعرفي**	٠,٦٢٣	١,٢٠٠	٠,١٤٨	٨,١٣٥	***
٢٦		٠,٤٢٣	٠,٧٨٢	٠,١٢٤	٦,٢٩٧	***
٣٠		٠,٤٣٦	٠,٨٤١	٠,١٣١	٦,٤٤٠	***
٣٤		٠,٩٩٤	١,٦٤٣	٠,١٦٣	١٠,٠٦٦	***
٣٨		٠,٤٢١	٠,٧٧٤	٠,١٢٤	٦,٢٦٩	***
٣		٠,٩٦٢	١			
٧		٠,٤٣٢	٠,٥٠٢	٠,٠٦٢	٨,١٣٧	***
١١		٠,٤١٣	٠,٤٥٠	٠,٠٥٨	٧,٧١٩	***
١٥		٠,٤٤٩	٠,٥٦٦	٠,٠٦٦	٨,٥٣٥	***
١٩	**الاندماج**	٠,٨٢٨	٠,٨١٧	٠,٠٣٥	٢٣,٣٠٠	***
٢٣	**الاجتماعي**	٠,٣٩١	٠,٥٠٤	٠,٠٧٠	٧,٢٣٤	***
٢٧		٠,٤٦١	٠,٥٣٩	٠,٠٦١	٨,٨١٢	***
٣١		٠,٦١٧	٠,٨٣١	٠,٠٦٣	١٣,١١٦	***
٣٥		٠,٩٨٩	٠,٩٩٩	٠,٠٢١	٤٨,٦٤٧	***
٣٩		٠,٣٤٨	٠,٤٢٣	٠,٠٦٧	٦,٣٤١	***
٤		٠,٦٨٥	١			
٨		٠,٤٠٨	٠,٥٨٨	٠,٠٩٠	٦,٥٦٣	***
١٢		٠,٥٨٧	٠,٧٥١	٠,٠٨١	٩,٢٩١	***
١٦		٠,٣٤٩	٠,٤٣٦	٠,٠٧٧	٥,٦٣٨	***
٢٠	**الاندماج**	٠,٧٩٦	١,١٠٥	٠,٠٩٠	١٢,٢٣٨	***
٢٤	**الانفعالي**	٠,٦٥٤	٠,٩١٧	٠,٠٨٩	١٠,٢٧٤	***
٢٨		٠,٦٦٤	٠,٨٨٤	٠,٠٨٥	١٠,٤١٣	***
٣٢		٠,٦٩٢	١,٠٢٦	٠,٠٩٥	١٠,٨١١	***
٣٦		٠,٨٢٥	١,٠٥٦	٠,٠٨٤	١٢,٦٠٣	***
٤٠		٠,٤٦٤	٠,٥٩٧	٠,٠٨٠	٧,٤٤٣	***

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية لمقياس الاندماج الأكاديمي.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، كما في جدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٣,١٠٢	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٦	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٥٢٠	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٤٣٩	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٤٥٧	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٥٠٢	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥٤٣	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٥٠٣	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٦١٣	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٣	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي مع بيانات عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

وتم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وجدول (١٣) التالي يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاندماج الأكاديمي

الاندماج السلوكي		الاندماج المعرفي		الاندماج الاجتماعي		الاندماج الانفعالي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**,٥٥٧	٢	**,٤٨٣	٥	**,٧٨٦	١١	**,٤٨٥
٣	**,٤٨٧	٤	**,٦٣٧	٦	**,٧٦٥	١٥	**,٤٦٣
٧	**,٤٤٠	٩	**,٤٨٩	١٠	**,٤٥٩	١٧	**,٣٩٤
٨	**,٧٥٨	١٤	**,٦٧٦	١٣	**,٥٧٤	٢٣	**,٥٠٣

١٢	**٠,٧٥٨	١٨	**٠,٨٣٣	١٦	**٠,٥٧٤	٢٦	**٠,٥٠٣
١٩	**٠,٥٥٥	٢٢	**٠,٥٦٧	٢٠	**٠,٧٣٦	٢٩	**٠,٦٦٢
٢١	**٠,٤٨٣	٢٥	**٠,٣٥٤	٢٨	**٠,٥٤٤	٣٤	**٠,٥٣٣
٢٧	**٠,٦٣٧	٣٠	**٠,٦٣٣	٣٣	**٠,٥٩٣	٣٩	**٠,٥٣٩
٣١	**٠,٦٨٩	٣٥	**٠,٥٦٧	٣٧	**٠,٥٧٤	٤٤	**٠,٥٥٥
٣٨	**٠,٦٦٩	٤١	**٠,٤٦٣	٤٢	**٠,٥٨٤	٤٨	**٠,٤٩٨

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، وجدول (١٤) التالي يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

		الاندماج المعرفي	الاندماج المعرفي	
الاندماج السلوكي	—			
الاندماج المعرفي	**٠,٤٧٥	—		
الاندماج الاجتماعي	**٠,٦٩٨	**٠,٤٥٤	—	
الاندماج الانفعالي	**٠,٣٨٧	**٠,٥٠٣	**٠,٤٩٤	—
الدرجة الكلية	**٠,٧٧٦	**٠,٧٦٤	**٠,٧٣٨	**٠,٦٢٢

يتضح من الجدول (١٤) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية جميعها قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات

قام الباحثون بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥)

معاملات ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق

		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الاندماج السلوكي	٠,٧٥٩	٠,٤٤٩	٠,٧٢٢	**٠,٦٠٣
الاندماج المعرفي	٠,٨٢٣	٠,٥٠٢	٠,٧٠٣	**٠,٧٥٥
الاندماج الاجتماعي	٠,٨٥٦	٠,٤٠٥	٠,٦٩٨	**٠,٦٩٤
الاندماج الانفعالي	٠,٨٣٨	٠,٦٠٢	٠,٧٩٠	**٠,٧٧٠
الدرجة الكلية	٠,٩٠٩	٠,٦٢٢	٠,٨٢١	**٠,٨٣٠

يتضح من الجدول (١٥) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس الاندماج الأكاديمي تراوحت بين (٠.٧٥٩-٠.٨٥٦)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٩٠٩)، وبلغ معامل الارتباط بالتجزئة النصفية قبل التصحيح (٠.٦٢٢) وبعد التصحيح (٠.٨٢١)، كما تراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠.٦٠٣-٠.٧٧٠)، وبلغ الارتباط الكلي (٠.٨٣٠) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، وجميع قيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بطريقة التجزئة النصفية، أو بطريقة إعادة التطبيق تعد مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول (١٦) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (١٦)

الصور النهائية لمقياس الاندماج الأكاديمي (٤)

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	الاندماج السلوكي	١١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧	١٠
٢	الاندماج المعرفي	٢٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨	١٠
٣	الاندماج الاجتماعي	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩	١٠
٤	الاندماج الانفعالي	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠	١٠
	الدرجة الكلية		٤٠

(٤) ملحق (٤).

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٤٠-١٢٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي.

٣- **مقياس التسويف الأكاديمي لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (إعداد الباحثين)**:

تم إعداده لقياس التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد قام الباحثون بمجموعة من الخطوات في عملية الإعداد، أهمها:

(أ) الاطلاع على ما توافر من الأدبيات النظرية والدراسات والبحوث ذات الصلة بالتسويف الأكاديمي، وتحديدًا لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، ومن بينها: (Dewitte & Sshouwenbur, 2002; Ozer, 2010; Goroshit, 2012; Dionne et al., 2016; Birol & Günal, 2019; Das, 2016؛ سكران، ٢٠١٠؛ نصار وعبد الرحمن، ٢٠١٦؛ زغيبي، ٢٠٢٠).

(ب) حصر للأدوات المتوفرة في قياس التسويف الأكاديمي ذات الصلة بعينة البحث، ومنها على سبيل المثال: (الزهاوي، ٢٠١٣؛ سحلول، ٢٠١٤؛ عبد البر، ٢٠١٩ ,Steel 2002; Sunitha & Musthafa, 2013). وقد اتضح أن غالبية هذه الأدوات تناولت عبارات لا تتناسب مع طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية معًا، ولم يتوصل الباحثون إلى مقياس شامل لقياس التسويف الأكاديمي، الأمر الذي استلزم بناء المقياس الحالي، وعدم الاستعانة بأي من هذه المقاييس السابقة.

- بعد ذلك قام الباحثون بتعريف التسويف الأكاديمي على النحو الذي سبق عرضه في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للتصنيفات الخاصة بالتسويف الأكاديمي في الدراسات والبحوث السابقة لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية على النحو الآتي: (إدارة الوقت – القلق من الفشل – الدافعية – والتأثيرات

الاجتماعية) وقد تمت الإشارة إليها إجرائيًا في مصطلحات البحث. ثم قام الباحثون بإعداد المقياس في صورته الأولية [٥]، والذي تكون من (٤٠) عبارة موزعة على أبعاده السابقة، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة. وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٢٠) وأدنى درجة (٤٠)، وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة القياسية للمقياس من خلال ما يلي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس من خلال الخطوات الآتية:

أ- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات (ن=١٥٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحثون أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو – ١)، أو تساوي صفر، أو أقل (٠.٢٥) أو أكبر من (٠.٩٠).

ب- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي يتم الحصول عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠.٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠.٦٥٩)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.

(٥) ملحق (٥).

ج- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

د- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس التي أعدها Kaiser، واتبع الباحثون هذه الطريقة لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠.٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.

هـ- تشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل، كما هو موضح بالجدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧)
العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس التسويف الأكاديمي

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع
١	٠,٧٢٩	٧	٠,٧١٦	٤	٠,٨٤٩	٥	٠,٦٩١
٢	٠,٧٧٣	١١	٠,٦٥٤	٨	٠,٦٢٨	٩	٠,٤٩٠
٦	٠,٧٤٣	١٥	٠,٦٢٩	١٣	٠,٥٥٢	١٦	٠,٧٠١
١٢	٠,٦٨١	١٩	٠,٦٣٨	١٤	٠,٥٧٧	١٧	٠,٤٥٢
٢٠	٠,٤٨٠	٢٦	٠,٨٣٦	١٨	٠,٧٨٣	٢٣	٠,٧٣٣
٢٢	٠,٧٥٣	٢٧	٠,٧٠٦	٢٥	٠,٥٥٩	٢٤	٠,٧٢٦
٣٠	٠,٧٤٣	٢٨	٠,٦٢١	٢٩	٠,٥٦٢	٣٢	٠,٦٧٥
٣٤	٠,٥٨٣	٣٣	٠,٦٦٨	٣١	٠,٧٥٣	٣٧	٠,٦٢٧
٣٨	٠,٧٣٢			٣٥	٠,٨٨٠		
				٤٠	٠,٥٣١		
الجذر الكامن	٥,٣٦٩	**الجذر الكامن**	٥,٠٧٨	**الجذر الكامن**	٤,٨٨٦	**الجذر الكامن**	٤,٨١٥
التباين	١٣,٤٢٢	**التباين**	١٢,٦٩٦	**التباين**	١٢,٢١٤	**التباين**	١٢,٠٣٨

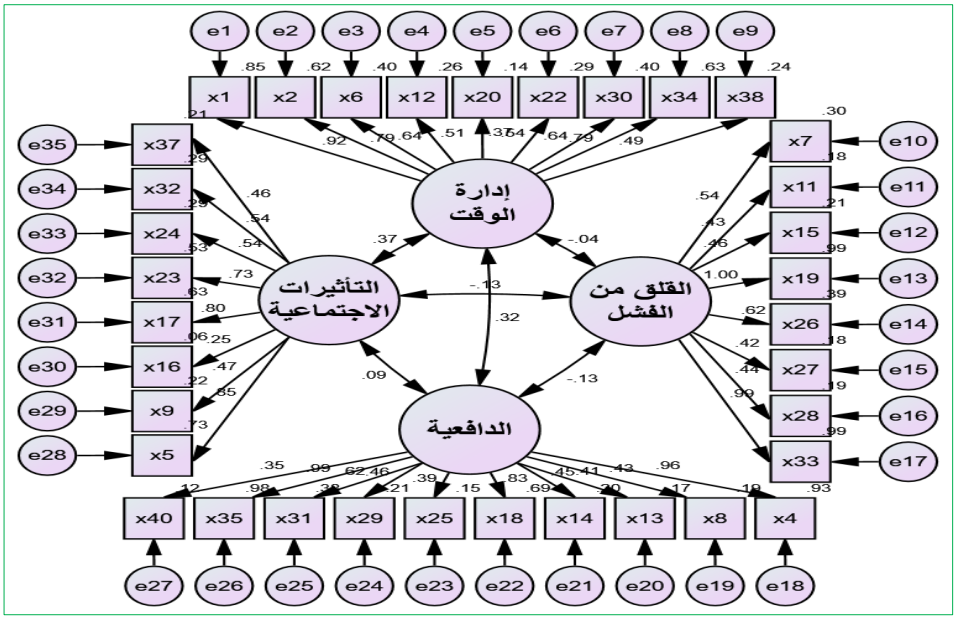
يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (٩) عبارات، وهي (١-٢-٦-١٢-٢٠-٢٢-٣٠-٣٤-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٥.٣٦٩) بنسبة تباين (١٣.٤٢٢%)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن قدرة الطالب على تنظيم وقته بفعالية لإنجاز المهام الدراسية في الوقت المحدد، وبالتالي أُطلق على هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(إدارة الوقت)**.

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (٨) عبارات، وهي (٧-١١-١٥-١٩-٢٦-٢٧-٢٨-٣٣)، وكان الجذر الكامن (٥.٠٧٨) بنسبة تباين (١٢.٦٩٦٪)، وتشير هذه العبارات إلى خوف الطالب من الحصول على نتائج منخفضة أو ارتكاب أخطاء في أثناء الأداء الأكاديمي، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**القلق من الفشل**).
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (٤-٨-١٣-١٤-١٨-٢٥-٢٩-٣١-٣٥-٤٠)، وكان الجذر الكامن (٤.٨٨٦) بنسبة تباين (١٢.٢١٤٪)، ويشير مضمون هذه العبارات عن الرغبة الداخلية لدى الطالب لإنجاز المهام الدراسية، والحماس والعزيمة على إنجاز المهام، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**الدافعية**).
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (٨) عبارات، وهي (٥-٩-١٦-١٧-٢٣-٢٤-٣٢-٣٧)، وكان الجذر الكامن (٤.٨١٥) بنسبة تباين (١٢.٠٣٨٪)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن تأثير البيئة الاجتماعية على سلوك الطالب، والتي قد تدفعه إلى الابتعاد عن الدراسة للمشاركة في الأنشطة والهوايات، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (**التأثيرات الاجتماعية**).
- ولم تتشبع كل من عبارة رقم (٣-١٠-٢١-٣٦-٣٩) على أي عامل من العوامل السابقة، وبالتالي تم حذفهم ليصبح عدد العبارات بعد إجراء التحليل العاملي (٣٥) عبارة.

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (٣) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات (ن=٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.



شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها، كما هو موضح في الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	إدارة الوقت	٠,٩٢١	١			
٢		٠,٧٨٧	١,١٥١	٠,٠٦٥	١٧,٨٠٦	***
٦		٠,٦٣٥	٠,٩٣٧	٠,٠٧٤	١٢,٦٣٨	***
١٢		٠,٥١٤	٠,٧٤١	٠,٠٧٨	٩,٥٤٢	***
٢٠		٠,٣٧٤	٠,٥٤٥	٠,٠٨٣	٦,٥٧٤	***

٢٢		٠,٥٣٩	٠,٨٧٥	٠,٠٨٦	١٠,١٣٨	***
٣٠		٠,٦٣٥	٠,٩٣٧	٠,٠٧٤	١٢,٦٣٨	***
٣٤		٠,٧٩٣	٠,٩٣٢	٠,٠٥٢	١٨,٠٥٤	***
٣٨		٠,٤٨٩	٠,٧٧٩	٠,٠٨٧	٨,٩٦٣	***
٧		٠,٥٤٥	١			
١١		٠,٤٢٨	٠,٨٨٨	٠,١٣٤	٦,٦٠٧	***
١٥		٠,٤٦٣	٠,٩٧٣	٠,١٣٩	٧,٠٢٣	***
١٩	القلق من الفشل	٠,٩٩٧	١,٩١٩	٠,١٧٢	١١,١٨٩	***
٢٦		٠,٦٢٤	١,٣٨٠	٠,١٥٩	٨,٦٩٥	***
٢٧		٠,٤٢٢	٠,٨٩٥	٠,١٣٧	٦,٥٢٥	***
٢٨		٠,٤٣٦	٠,٩٦٦	٠,١٤٤	٦,٧٠٢	***
٣٣		٠,٩٩٣	١,٨٨٧	٠,١٦٩	١١,١٧٩	***
٤		٠,٩٦٢	١			
٨		٠,٤٣٤	٠,٥٠٥	٠,٠٦٢	٨,١٨٤	***
١٣		٠,٤١٥	٠,٤٥١	٠,٠٥٨	٧,٧٤٧	***
١٤		٠,٤٤٩	٠,٥٦٦	٠,٠٦٦	٨,٥٣١	***
١٨	الدافعية	٠,٨٢٨	٠,٨١٧	٠,٠٣٥	٢٣,٣٣٠	***
٢٥		٠,٣٩٣	٠,٥٠٧	٠,٠٧٠	٧,٢٧٩	***
٢٩		٠,٤٦٣	٠,٥٤١	٠,٠٦١	٨,٨٥٧	***
٣١		٠,٦١٧	٠,٨٣١	٠,٠٦٣	١٣,١١٥	***
٣٥		٠,٩٨٩	٠,٩٩٧	٠,٠٢١	٤٨,٥٦٣	***
٤٠		٠,٣٥١	٠,٤٢٦	٠,٠٦٧	٦,٣٨١	***
٥		٠,٨٥٤	١			
٩		٠,٤٦٥	٠,٥٣٨	٠,٠٦٨	٧,٩٧٥	***
١٦		٠,٢٤٥	٠,٢٤٦	٠,٠٦١	٤,٠٢٨	***
١٧	التأثيرات الاجتماعية	٠,٧٩٦	٠,٨٨٦	٠,٠٥٨	١٥,١٨٩	***
٢٣		٠,٧٢٧	٠,٨١٨	٠,٠٦٠	١٣,٥٩٣	***
٢٤		٠,٥٣٦	٠,٥٧٣	٠,٠٦١	٩,٣٧٥	***
٣٢		٠,٥٤١	٠,٦٤٣	٠,٠٦٨	٩,٤٦٣	***
٣٧		٠,٤٦٣	٠,٤٧٧	٠,٠٦٠	٧,٩٢٢	***

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، كما هو موضح في الجدول (١٩) الآتي:

جدول (١٩)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,٨٣٢	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٥	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٣٤٠	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٤٠١	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٤٢٥	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٤٨٧	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٤٣٦	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٥٣١	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٥٢٥	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٥٥	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١٩) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي مع بيانات عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

وتم ذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، ويوضح جدول (٢٠) التالي معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٢٠)
معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التسويف الأكاديمي

إدارة الوقت		القلق من الفشل		الدافعية		التأثيرات الاجتماعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٤٦	٧	**٠,٤٤٥	٤	**٠,٤٤٥	٥	**٠,٦٣٣
٢	**٠,٤٨٩	١١	**٠,٤٩٥	٨	**٠,٤٩٥	٩	**٠,٣٥٥
٦	**٠,٤٨٥	١٥	**٠,٥٢٢	١٣	**٠,٥٢٢	١٦	**٠,٥٣٣

١٢	**٠,٦٦٢	١٩	**٠,٣٩٤	١٤	**٠,٣٩٤	١٧	**٠,٣١١
٢٠	**٠,٥٥٧	٢٦	**٠,٦٨٣	١٨	**٠,٦٨٣	٢٣	**٠,٤٨٥
٢٢	**٠,٥٩٥	٢٧	**٠,٤٥٨	٢٥	**٠,٤٥٨	٢٤	**٠,٤٦٣
٣٠	**٠,٤٤٠	٢٨	**٠,٤٩٨	٢٩	**٠,٤٩٨	٣٢	**٠,٣٩٤
٣٤	**٠,٧٥٨	٣٣	**٠,٦٧٨	٣١	**٠,٦٧٨	٣٧	**٠,٥٠٣
٣٨	**٠,٧٥٨			٣٥	**٠,٣٩٤		
				٤٠	**٠,٥٨٢		

يتضح من الجدول (٢٠) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول (٢١) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

الأبعاد	إدارة الوقت	القلق من الفشل	الدافعية	التأثيرات الاجتماعية
إدارة الوقت	—			
القلق من الفشل	**٠,٤٥٤	—		
الدافعية	**٠,٤٠٩	**٠,٦٣٦	—	
التأثيرات الاجتماعية	**٠,٣٧٤	**٠,٥٧٤	**٠,٥٦٧	—
الدرجة الكلية	**٠,٥٧٥	**٠,٧٣٧	**٠,٨٦٦	**٠,٧٨٦

يتضح من الجدول (٢١) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية جميعها قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات

قام الباحثون بحساب ثبات مقياس التسويف الأكاديمي من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال الجدول (٢٢) الآتي:

جدول (٢٢)

معاملات ثبات مقياس التسويف الأكاديمي

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
إدارة الوقت	٠,٨٢١	**٠,٧٧٤
القلق من الفشل	٠,٨٥٤	**٠,٦٦٩
الدافعية	٠,٨٨٥	**٠,٧٢٨
التأثيرات الاجتماعية	٠,٨٠٩	**٠,٧٠٠
الدرجة الكلية	٠,٩٢١	**٠,٨٥٠

يتضح من الجدول (٢٢) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس التسويف الأكاديمي تراوحت بين (٠.٨٠٩-٠.٨٨٥) وبلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠.٩٢١)، كما بلغ معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠.٦٦٩-٠.٧٧٤) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٥٠)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ أو بطريقة إعادة التطبيق تعد مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٥) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، والجدول (٢٣) التالي يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (٢٣)

الصور النهائية لمقياس التسويف الأكاديمي (٦)

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	إدارة الوقت	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩	٩
٢	القلق من الفشل	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧	٨
٣	الدافعية	١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	١٠
٤	التأثيرات الاجتماعية	٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥	٨
	الدرجة الكلية		٣٥

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، والعكس في العبارات السلبية، وتتراوح الدرجة على

(٦) ملحق (٦).

المقياس بين (٣٥-١٠٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي، بينما تدل الدرجة المتدنية على انخفاضه.

ثالثاً: الخطوات الإجرائية للبحث

قام الباحثون بتنفيذ البحث الحالي وفقًا لمجموعة من الخطوات، تمثلت في الآتي:

- الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات والبحوث وثيقة الصلة بهدف وضع الإطار النظري للبحث.
- حصر للأدوات المتوفرة في قياس الإجهاد الرقمي، الاندماج الأكاديمي، والتسويف الأكاديمي، وما إذا كانت تتلاءم مع عينة البحث من عدمه، وفي ضوء ذلك تبين أنها لا تناسب طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية معًا؛ لذا قلم الباحثون بإعداد جميع الأدوات، والتحقق من كفاءتها القياسية وجاهزيتها للتطبيق.
- اختيار المشاركين في البحث أفراد العينة الأساسية لتطبيق الأدوات، ثم تفريغ الاستجابات وتصحيحها، ومعالجتها إحصائيًا لاستخلاص النتائج، ثم مناقشها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، والخروج برؤية تربوية تخدم مسار العملية الأكاديمية في المؤسسات التعليمية، فضلًا عن مجموعة من التوصيات، وبعض المقترحات البحثية في ضوء ما تم التوصل إليه البحث من نتائج.

رابعاً: المعالجات الإحصائية

تم التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات وصحة الفروض من خلال البرنامج (AMOS. V.26)، بالإضافة إلى (SPSS. V.26)، وذلك باستخدام تحليل المسار – التحليل العاملي الاستكشافي – التحليل العاملي التوكيدي – معاملات الارتباط – ألفا كرونباخ.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: **"لا توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار بين الاندماج الأكاديمي (كمتغير مستقل)، والإجهاد الرقمي (كمتغير وسيط)، والتسويف الأكاديمي (كمتغير تابع)"**.

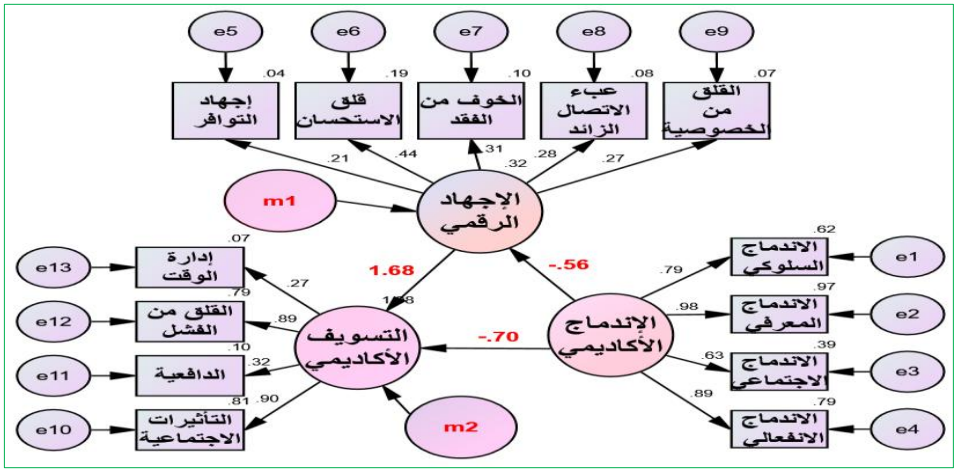
وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون (تحليل المسار) ليفسر العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة.

كما تم التأكد قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المكونات وبعضها البعض، كما هو موضح في جدول (٢٤) الآتي:

جدول (٢٤)
مصفوفة الارتباط بين الاندماج الأكاديمي والإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي

المتغيرات	الإجهاد الرقمي	الاندماج الأكاديمي	التسويف الأكاديمي
الإجهاد الرقمي	ـــــــ		
الاندماج الأكاديمي	-٠,٤٥٦**	ـــــــ	
التسويف الأكاديمي	٠,٨٦٣**	-٠,٣٥٩**	ـــــــ

يتضح من الجدول (٢٤) وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المتغير المستقل الاندماج الأكاديمي والمتغير الوسيط الإجهاد الرقمي، وارتباط سالب دال إحصائيًا بين المتغير المستقل الاندماج الأكاديمي والمتغير التابع التسويف الأكاديمي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين المتغير التابع التسويف الأكاديمي والمتغير الوسيط الإجهاد الرقمي، ومن خلال ذلك تم التحقق من تحليل المسار ببرنامج(AMOS V.26) للتحقق من مطابقة النموذج، وهذا ما يكشف عنه شكل (٤) الآتي:



شكل (٤)

تحليل المسار المستخرج للاندماج الرقمي والإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، كما في جدول (٢٥) الآتي:

جدول (٢٥)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر قيمة كا٢ (CMIN)	١٢,٣٩٢ (غير دالة)	غير دالة إحصائيًا	مقبول
٢	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية DF / CMIN	٤,٣٠٢	أقل من (٥)	مقبول
	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥٨	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٩٩	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٠٥	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٣٤	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٦٦	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٤٠	صفر إلى ١	مقبول

٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٦٧٢	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٣٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٨	٠,٠٨ فأقل	مقبول

مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار للاندماج الأكاديمي والإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي

يتضح من الجدول (٢٥) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار للاندماج الأكاديمي الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي مع بيانات العينة الأساسية بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق، فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه: "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين الاندماج الأكاديمي الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى طبيعة العلاقات بين المتغيرات الثلاثة محل الدراسة: الاندماج الأكاديمي (المتغير المستقل)، الإجهاد الرقمي (المتغير الوسيط)، والتسويف الأكاديمي (المتغير التابع). ويمكن تفصيل هذه العلاقات كالتالي:

- **بالنسبة للعلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإجهاد الرقمي:** يتضح وجود ارتباط دال سالب بين الاندماج الأكاديمي والإجهاد الرقمي؛ مما يعني أن زيادة مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب ترتبط بانخفاض مستويات الإجهاد الناتج عن التعامل مع البيئة الرقمية. وهذا يشير إلى أن الطلاب الذين ينخرطون بفعالية في الأنشطة الأكاديمية، مثل المشاركة في المناقشات، الالتزام بحضور المحاضرات، واستخدام الموارد الرقمية بطرق فعالة، يكونون أقل عرضة للشعور بالإرهاق الرقمي.
- **وبالنسبة للعلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي:** يظهر ارتباط سالب دال إحصائيًا بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي؛ مما يعكس أن الطلاب الأكثر اندماجًا في العملية الأكاديمية يميلون إلى تقليل سلوكيات التسويف. ويعود ذلك إلى تعزيز التنظيم الذاتي، والدافعية الداخلية التي تصاحب الاندماج الأكاديمي العالي؛ مما يقلل من احتمالية تأجيل المهام الأكاديمية أو تسويفها.

- **أما فيما يخص العلاقة بين الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي:** فقد اتضح وجود علاقة دالة موجبة بين الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي؛ مما يعني أن ارتفاع مستويات الإجهاد الرقمي يترافق مع زيادة في سلوكيات التسويف الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك بأن الإجهاد الناتج عن التفاعل المفرط مع التكنولوجيا الرقمية أو كثرة متطلبات العمل في البيئات الرقمية قد يؤدي إلى ضعف التركيز وصعوبة إدارة الوقت؛ مما يدفع الطلاب إلى تأجيل أداء المهام الأكاديمية.

وبناءً على هذه العلاقات، يمكن افتراض وجود مسار سببي يبدأ من الاندماج الأكاديمي كعامل محفز يقلل من الإجهاد الرقمي، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تقليل التسويف الأكاديمي؛ مما يشير ذلك إلى أهمية تعزيز الاندماج الأكاديمي كوسيلة للتأثير الإيجابي على الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال تقليل كل من الإجهاد الرقمي وسلوكيات التسويف.

ومن جهة أخرى، تعد العلاقة بين الاندماج الأكاديمي، الإجهاد الرقمي، والتسويف الأكاديمي من القضايا البحثية الحديثة التي تكتسب أهمية كبيرة في مجال علم النفس التربوي؛ حيث يشير هذا النموذج إلى أن الإجهاد الرقمي يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي؛ مما يجعل فهم هذه العلاقة من خلال الإطار النظري والنماذج المفسرة أمرًا حيويًا لتطوير استراتيجيات تربوية فعالة، فقد يشكل الإجهاد الرقمي حالة من الإرهاق الناتجة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية، والتي أصبحت جزءًا أساسيًا من حياة الطلاب اليومية. فوفقًا لما أظهرته نتائج دراسة Hefner & Vorderer, (2016) أن التعرض المستمر للإشعارات الرقمية وتوقعات الآخرين يمكن أن يؤدي إلى استنزاف القدرات العقلية والنفسية للطلاب، ويؤثر هذا الإجهاد سلبًا على قدرتهم على التركيز وتنظيم وقتهم؛ مما يؤدي إلى انخفاض الاندماج الأكاديمي وزيادة الميل إلى التسويف الأكاديمي كوسيلة للتأقلم مع هذه الضغوط

وبالنظر إلى الاندماج الأكاديمي كمتغير إيجابي، فهو أحد أهم المؤشرات الدالة على النجاح الدراسي؛ حيث يرتبط بزيادة دافعية الطلاب والتزامهم بالعملية التعليمية. ووفقًا لما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من Fredricks et al., (2004)، أن الاندماج الأكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: السلوكي، المعرفي، والعاطفي، والتي تعزز مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وتزيد من شعورهم بالانتماء. ومع ذلك، فإن الإجهاد الرقمي يمكن

أن يعرقل هذه الأبعاد من خلال خلق حالة من الانفصال بين الطالب وبيئته التعليمية؛ مما يؤدي إلى تقليل فعالية الاندماج الأكاديمي.

وعلى اعتبار أن التسويف الأكاديمي كسلوك ناتج، يتمثل في تأجيل المهام الدراسية بشكل متكرر، فيُعد نتيجة طبيعية للإجهاد الرقمي وضعف الاندماج الأكاديمي. فكما أوضحت دراسة Steel (2007) أن الطلاب الذين يعانون من الإجهاد الرقمي يكونون أكثر عرضة لتأجيل مهامهم الدراسية بسبب مشاعر القلق والتوتر الناتجة عن الضغوط التكنولوجية. ومع قلة الاندماج الأكاديمي، يفتقر الطلاب إلى الحافز اللازم للالتزام بمهامهم؛ مما يعزز من انتشار هذا السلوك.

كما يمكن تفسير نتائج هذا الفرض وفهم العلاقة بين هذه المتغيرات بناءً على النظريات التي تم عرضها، فوفقًا للنظرية العصبية (Neurological Theory) أن الطلاب خصوصًا في مرحلة المراهقة، يعانون من تطور غير مكتمل للمناطق الدماغية المسؤولة عن التحكم في الانفعالات؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للإجهاد الرقمي وتأثيراته السلبية. أما نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) فتؤكد أن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية هو محاولة لإشباع حاجات نفسية أساسية مثل الكفاءة والاستقلالية، إلا أن ذلك يؤدي في النهاية إلى الإرهاق. وبالإضافة إلى ذلك، يوضح النموذج التفاعلي للإجهاد (Transactional Model of Stress) أن الإجهاد الرقمي ينشأ نتيجة العلاقة غير المتوازنة بين متطلبات البيئة وقدرة الفرد على التوافق.

وتدعم هذه النتيجة مع ما جاء في بعض الدراسات والبحوث السابقة، فقد أوضحت دراسة(2007) Steel أن الطلاب الذين يعانون من الإجهاد الرقمي يظهرون انخفاضًا في الانخراط الأكاديمي وزيادة في التسويف. كما تدعم دراستي ;(2021) ,.Fischer et al (2022) ,.Nick et al هذا النموذج من خلال التأكيد على أن الإجهاد الرقمي يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي ويزيد من التسويف لدى الطلاب.

وبناءً على ما سبق، فإن قبول الفرض البديل يعكس صحة النموذج المقترح للعلاقة بين الاندماج الأكاديمي، الإجهاد الرقمي، والتسويف الأكاديمي، وأن تحسين هذه العلاقة يتطلب استراتيجيات تربوية تهدف إلى تقليل الإجهاد الرقمي وتعزيز الاندماج الأكاديمي؛

مما يساعد الطلاب على تقليل التسويف الأكاديمي وتحقيق أداء أكاديمي أفضل في البيئة الدراسية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه: "**لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، كما يوضحه جدول (٢٦) الآتي:

جدول (٢٦)
التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي (ن= ٧٥٠)

المتغيرات واتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
الاندماج الأكاديمي	التسويف الأكاديمي	-٠,٦٩٧	-٠,٧٢٦	٠,١٤٥	-٥,٠٠٩	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" ***** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)**

يتضح من الجدول (٢٦) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للاندماج الأكاديمي تساوي (-٠.٦٩٧)، بينما بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (-٠.٧٢٦)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي؛ وهذا يعني رفض الفرص الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

وفقًا للنتائج التي تضمنها الجدول السابق، يمكن تفسير نتائج هذا الفرض على النحو الآتي:

- **بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية:**

يمكن القول بأن الاندماج الأكاديمي في المرحلة الإعدادية يمثل عنصرًا أساسيًا في بناء مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب؛ حيث يساعدهم على توجيه الطلاب نحو إدارة وقتهم وتحديد أهدافهم الأكاديمية بفعالية؛ مما يقلل من فرص التسويف الأكاديمي. فبمجرد أن يشعر الطالب بأنه جزء من البيئة المدرسية، يبدأ في التعامل بجدية مع واجباته الدراسية ويطور شعورًا بالمسؤولية تجاهها. كما تعزز الأنشطة التعليمية المحفزة، مثل المشاريع الجماعية والأنشطة اللاصفية، ارتباط الطلاب بمدرستهم وزملائهم. هذه الأنشطة لا تقتصر على تقليل التسويف، بل تساعد الطلاب أيضًا على تنمية مهارات التعاون والتواصل. بالإضافة إلى ذلك، تشجع هذه الأنشطة الطلاب على تحقيق الإنجاز الأكاديمي؛ مما يعزز انتماءهم ويحفزهم لإتمام المهام في وقتها. كما يلعب أولياء الأمور دورًا محوريًا في دعم الطلاب في هذه المرحلة، إذ تُعتبر المتابعة المستمرة والتشجيع على الالتزام بالمواعيد المحددة من عوامل النجاح الأساسية. فعندما يشعر الطالب أن هناك دعمًا من أسرته، يصبح أكثر قدرة على تنظيم دراسته وتقليل التأجيل غير المبرر للواجبات. علاوة على أن مواجهة التحديات الأكاديمية المبكرة تُعد خطوة هامة لتطوير مهارات التكيف. فالطلاب الذين يندمجون في البيئة التعليمية يكونون أكثر استعدادًا للتعامل مع صعوبات الدراسة دون اللجوء إلى التسويف. هذه المرحلة تُعتبر تدريبًا عمليًا على تحمل المسؤوليات الأكاديمية وتحقيق التوازن بين المهام المختلفة.

وبناءً على ذلك، ووفقًا لهذه النتائج، يمكن القول بأن الاندماج الأكاديمي يمكنه تعزيز ثقة الطلاب في أنفسهم ومواجهة المهام بدلًا من تجنبها؛ إذ يدرك الطالب المندمج أنه قادر على تحقيق النجاح عبر التزامه ومشاركته الفعّالة؛ مما يقلل من الميل إلى التسويف ويعزز استعداده لمراحل التعليم اللاحقة.

- **وبالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية:**

فلا شك أن الاندماج الأكاديمي يحظى بأهمية كبيرة لدى العديد من الباحثين؛ نظرًا لزيادة المسؤوليات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب؛ حيث يُعد الطلاب المندمجون أكاديميًا أكثر قدرة على ربط جهودهم الحالية بمستقبلهم الأكاديمي والمهني؛ مما يدفعهم إلى إنجاز المهام الدراسية بشكل منتظم. هذا الإدراك المتزايد يجعل الطلاب يرون في الالتزام الأكاديمي استثمارًا في مستقبلهم؛ مما يقلل من احتمالية التسويف. كما أن الاندماج الأكاديمي في هذه

المرحلة يساهم في تطوير مهارات إدارة الوقت بشكل فعّال. فالطلاب الذين يشعرون بالارتباط ببيئتهم الأكاديمية يصبحون أكثر قدرة على تحديد أولوياتهم وتقسيم وقتهم بين المهام الأكاديمية والأنشطة الأخرى. هذه المهارات تُساعدهم على التغلب على الشعور بالضغط الناتج عن كثرة المتطلبات الدراسية. فضلًا على تحملهم للمسؤولية التي تُعد من السمات البارزة لهذه المرحلة. فالطلاب المندمجون أكاديميًا يدركون أهمية الوفاء بمتطلبات الدراسة في الوقت المحدد، خاصة مع اقترابهم من الامتحانات النهائية أو الاستعداد للالتحاق بالجامعة. هذا الشعور بالمسؤولية يدفعهم إلى إتمام المهام بجدية وتقليل سلوكيات التسويف. وللمعلمين أيضًا دورًا أساسيًا في تعزيز الاندماج الأكاديمي من خلال تقديم دعم مستمر وتغذية راجعة إيجابية، والتشجيع على المشاركة الفعّالة في الدروس والنقاشات، كل هذا يعد مؤشرًا لتعزيز ثقة الطلاب في أنفسهم وتشجيعهم على التفاعل مع بيئتهم الأكاديمية بدلًا من تأجيل المهام.

وبما أن الاندماج الأكاديمي كعامل رئيس في العملية التعليمية، وباعتباره من المفاهيم الأساسية التي تؤثر في نجاح الطالب الأكاديمي، فهو يمثل تفاعل الطالب مع بيئته التعليمية بشكل يضمن مشاركته الفعّالة في الأنشطة الصفية وغير الصفية. فعندما يشعر الطالب بالانتماء إلى مجتمعه الأكاديمي، وبتقدير جهوده، وبوجود بيئة داعمة، فإنه يكون أكثر قدرة على الالتزام بمهامه الدراسية، ويصبح أقل عرضة لتأجيلها.

وفي المقابل، فإن التسويف الأكاديمي هو ظاهرة نفسية وسلوكية يتمثل فيها تأجيل الطالب لمهامه الدراسية بالرغم من معرفته بأهميتها. هذا التأجيل في الغالب ما يكون نتيجة مشاعر القلق، أو ضعف التنظيم، أو قلة الدافعية. فقد أوضحت الدراسات والبحوث إلى أن ضعف الاندماج الأكاديمي قد يؤدي إلى تراجع الدافعية الداخلية لدى الطالب، وبالتالي، يصبح أكثر ميلًا إلى التسويف. فعلى سبيل المثال، الطلاب الذين يفتقرون إلى الاندماج السلوكي قد يتجنبون الحضور المنتظم أو إتمام الواجبات في الوقت المحدد. وبالمثل، الطلاب الذين يعانون من ضعف في الاندماج العاطفي قد يشعرون بالملل أو الإحباط تجاه الدراسة؛ مما يدفعهم إلى تأجيل مهامهم.

ولو نظرنا إلى تفسير هذه النتيجة وفقًا للنظريات والنماذج المفسرة، فقد دعمت هذا التأثير وهذه العلاقة، فبناءً على نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory)

فقد ذكر روادها أن تحقيق الطلاب لحاجاتهم الأساسية – مثل الشعور بالكفاءة، والاستقلالية، والارتباط – يعزز من اندماجهم الأكاديمي ويقلل من السلوكيات السلبية مثل التسويف، في حين أن غياب هذه الحاجات يجعل الطلاب أقل تفاعلًا مع بيئتهم الأكاديمية وأكثر عرضة للتسويف. وأكدت نظرية السعة المحدودة (Limited Capacity Theory) على أن القدرة العقلية المحدودة للطالب تتأثر بمدى اندماجه في الأنشطة الأكاديمية، فعندما يتم استثمار هذه القدرات بشكل فعّال في المهام الأكاديمية، يقل التسويف. وعلى النقيض، فضعف الاندماج يؤدي إلى توزيع غير فعال للجهد العقلي؛ مما يزيد من الميل لتأجيل المهام. كما أظهر النموذج التفاعلي للإجهاد (Transactional Model of Stress) كيف يمكن أن يؤدي التفاعل السلبي بين البيئة التعليمية والطالب إلى الإجهاد الأكاديمي؛ مما يعزز من التسويف. فعندما تكون متطلبات البيئة الأكاديمية غير متوافقة مع قدرات الطالب، ويشعر بعدم الكفاءة أو الانتماء، فإن ذلك يزيد من احتمالية تأجيله لمهامه.

وأخيرًا، يساعد الاندماج الأكاديمي الطلاب على التعامل مع الضغوط الأكاديمية التي قد تنشأ بسبب زيادة المسؤوليات. فالطلاب الذين يشعرون بالانتماء إلى بيئتهم التعليمية يتعلمون كيفية مواجهة التوتر بإيجابية؛ مما يقلل من تأثيره السلبي على أدائهم الأكاديمي. هكذا، يُصبح الاندماج الأكاديمي في المرحلة الثانوية أداة فعّالة للتقليل من التسويف وتحقيق النجاح الأكاديمي في البيئة الدراسية.

ومجمل القول: أن الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي مرتبطان بعلاقة عكسية واضحة، فالطلاب الذين يشعرون بالاندماج في بيئتهم الأكاديمية أقل عرضة للتسويف بسبب الدعم النفسي والاجتماعي الذي يحصلون عليه. وبالتالي، فإن نتائج الفرض تشير إلى أهمية تركيز الجهود التربوية على تعزيز اندماج الطلاب أكاديميًا، ليس فقط لتحسين أدائهم الدراسي، ولكن للحد من التسويف الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه: "**لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا الإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، كما هو موضح في جدول (٢٧) الآتي:

جدول (٢٧)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية الإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي (ن=٧٥٠)

المتغيرات واتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
الإجهاد الرقمي	التسويف الأكاديمي	١,٦٧٧	١٢,٩٩٨	٢,١٧٧	٥,٩٧٠	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" ***** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)**

يتضح من الجدول (٢٧) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للإجهاد الرقمي تساوي (-١.٦٧٧)، بينما بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (-١٢.٩٩٨) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للإجهاد الرقمي في التسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

امتدادًا لما سبق، وبناءً على المعطيات الواردة في الجدول (٢٧) السابق، يفسر الباحثون نتائج هذا الفرض وفقًا لطبيعة وخصائص كل مرحلة، وذلك على النحو الآتي:

- **بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية:**

فم المتعارف عليه تأثير الإجهاد الرقمي على التسويف الأكاديمي بشكل واضح لدى طلاب هذه المرحلة؛ حيث يواجه الطلاب صعوبات في التأقلم مع التكنولوجيا المستخدمة في العملية التعليمية، مع تعرضهم المستمر للأجهزة الرقمية والتطبيقات التعليمية، وقد يشعر الطلاب بضغط نفسي يعيق قدرتهم على إكمال المهام الدراسية في وقتها؛ مما يزيد من احتمالية التسويف. فالإجهاد الرقمي في هذه المرحلة قد يكون ناتجًا

عن قلة الخبرة في إدارة الأجهزة الرقمية أو صعوبة التوازن بين المهام الأكاديمية والاستخدام الشخصي للتكنولوجيا. فالطلاب الذين يقضون وقتًا طويلًا على الأنشطة الرقمية غير الدراسية قد يجدون صعوبة في التركيز على واجباتهم؛ مما يدفعهم إلى تأجيلها. كما أن التحديات المرتبطة بفهم المواد الدراسية الرقمية قد تعزز الإجهاد الرقمي. فإذا لم يتلق الطلاب الدعم الكافي لفهم واستخدام التقنيات الجديدة، فقد يشعرون بالعجز؛ وهو ما يؤدي إلى تأجيل المهام بدلًا من مواجهتها. هذا الشعور بالعجز يزيد من السلوكيات السلبية المرتبطة بالتسويف. كما أن للمعلمين الدور المهم والفعال في تخفيف هذا التأثير من خلال تقديم التوجيه والدعم للطلاب فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا. فغياب هذا الدعم يزيد من احتمالية أن يصبح الإجهاد الرقمي عاملًا رئيسيًا في التسويف الأكاديمي؛ حيث يشعر الطلاب بالضغط دون أن يكون لديهم الموارد اللازمة للتغلب عليه.

ومن ثَمَّ، يعكس هذا التأثير أهمية التركيز على تنمية مهارات التكيف الرقمي لدى الطلاب في المرحلة الإعدادية. فتوفير بيئة تعليمية داعمة تُقلل من الإجهاد الرقمي يساعد الطلاب على إتمام مهامهم الدراسية في الوقت المحدد، ويُسهم في الحد من السلوكيات التسويفية.

- **وبالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية:**

في المرحلة الثانوية، يتزايد تأثير الإجهاد الرقمي على التسويف الأكاديمي نتيجة تعقيد المهام الأكاديمية واعتماد التعليم بشكل أكبر على التكنولوجيا. فالطلاب الذين يواجهون صعوبات في تنظيم وقتهم بين المتطلبات الرقمية المختلفة قد يعانون من زيادة الإجهاد، مما يدفعهم إلى تأجيل المهام الأكاديمية. كما يتأثر الطلاب في هذه المرحلة بالإجهاد الرقمي نتيجة الضغوط المتزايدة لتحقيق نتائج أكاديمية متميزة. فالاستخدام المكثف للتكنولوجيا لأغراض الدراسة، مثل البحث عبر الإنترنت وإعداد المشاريع، قد يتحول إلى عامل ضاغط بدلًا من كونه أداة مساعدة؛ مما يزيد من احتمالية التسويف الأكاديمي. فالإجهاد الناتج عن التحول بين الأنشطة الرقمية المختلفة، مثل التبديل بين التطبيقات الدراسية ومواقع التواصل الاجتماعي، يؤدي إلى تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز. هذا التشتت يجعل الطلاب أقل كفاءة في إنجاز المهام المطلوبة، وبالتالي يدفعهم إلى تأجيلها. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي الإجهاد الرقمي إلى تقليل الدافعية لدى الطلاب لإتمام

المهام الأكاديمية. فعندما يشعر الطلاب بأن التكنولوجيا تمثل عبئًا بدلًا من أداة تسهيل، يصبح من الصعب عليهم الحفاظ على التزامهم الأكاديمي؛ مما يزيد من سلوكيات التسويف.

ولحل هذه المشكلة، فمن الضروري تزويد الطلاب بمهارات إدارة التكنولوجيا وتعزيز قدرتهم على التعامل مع الإجهاد الرقمي، وتوفير برامج للتدريب على إدارة الوقت والموارد الرقمية لتقليل تأثير الإجهاد الرقمي؛ مما يُحسن الأداء الأكاديمي، ويقلل من سلوكيات التسويف في هذه المرحلة الحرجة.

ولقد جاءت هذه النتيجة اتساقًا مع نتائج دراسة Weinstein & Selman (2016) التي أظهرت أن الإجهاد الناتج عن الإشعارات المتكررة والمطالب الرقمية يزيد من الشعور بالإرهاق؛ مما يضعف قدرة الطلاب على الالتزام بالمهام الدراسية في الوقت المحدد. ودراسة Fischer et al., (2021) التي أوضحت أن الاستخدام المكثف للتكنولوجيا يعزز مشاعر التوتر والقلق؛ مما يؤدي إلى تأجيل الطلاب لمهامهم الدراسية. ودراسة Nick et al., (2022) حيث أبرزت أن الإجهاد الرقمي يؤدي إلى ضعف الانتباه والتركيز، وهما من العوامل الرئيسية التي تسهم في التسويف الأكاديمي.

وبشكل عام: فإن نتائج هذا الفرض تشير إلى أن الإجهاد الرقمي يُضعف قدرة الطلاب على التركيز وإدارة وقتهم بشكل فعّال؛ حيث تتحول البيئة الرقمية إلى مصدر مستمر للضغط. ونتيجة لذلك، يظهر التسويف كاستجابة طبيعية لهذه الحالة. فالطلاب، بدلًا من مواجهة مهامهم الدراسية، يختارون الانغماس في الأنشطة الرقمية الأقل تطلبًا لتجنب مشاعر القلق الناتجة عن العمل الأكاديمي المؤجل. إضافة إلى ذلك، يؤدي الإجهاد الرقمي إلى إضعاف الدافعية الداخلية؛ إذ حيث يصبح الطلاب أقل اهتمامًا بالتعلم وأكثر انجذابًا للتفاعل مع العالم الرقمي. هذا التأثير يتفاقم مع زيادة الاعتماد على التكنولوجيا كوسيلة للهروب من التوتر الأكاديمي، وهو ما ينعكس على تراكم المهام وتأجيلها، وأن التغلب على هذه الظاهرة تعتمد على توافر استراتيجيات لتقليل الإجهاد الرقمي، مثل تحسين إدارة الوقت، وتعزيز الوعي بالآثار السلبية للتكنولوجيا، وإيجاد توازن بين الأنشطة الرقمية والأكاديمية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه: **"لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي"**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، كما يتضح من خلال جدول (٢٨) الآتي:

جدول (٢٨)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي (ن=٧٥٠)

المتغيرات واتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
الاندماج الأكاديمي	الإجهاد الرقمي	-٠,٥٦٣	-٠,٠٧٦	٠,٠١٠	-٧,٦٠٤	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" ***** دالة عند مستوى (٠.٠٠١)**

يتضح من الجدول (٢٨) أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للاندماج الأكاديمي بلغت (-٠.٥٦٣) وبلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (-٠.٠٧٦) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي لدى طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

تشير نتائج الفرض السابق إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للاندماج الأكاديمي في الإجهاد الرقمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة لكل مرحلة على حدة، وذلك على النحو الآتي:

- **بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية:**

تكشف نتائج الجدول السابق عن تأثير الاندماج الأكاديمي السلبي في تقليل الإجهاد الرقمي بشكل واضح؛ ويرجع الباحثون ذلك إلى تعزيز الاندماج الأكاديمي لشعور الطلاب بالانتماء والاندماج في البيئة التعليمية من قدرتهم على التوافق مع التكنولوجيا. فعندما يشعر الطلاب بأنهم جزء من المجتمع الأكاديمي، يكون لديهم الدافع للاستفادة من الأدوات الرقمية بشكل إيجابي دون أن يشكل ذلك عبئًا نفسيًا عليهم. إضافة إلى أن الأنشطة

التعليمية التفاعلية التي تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة تقلل من شعورهم بالإجهاد الرقمي. فعندما يتم دمج الطلاب في أنشطة تستند إلى استخدام التكنولوجيا، مثل المشاريع الجماعية الرقمية أو المنصات التعليمية، يصبحون أكثر قدرة على التعامل مع الأدوات الرقمية بثقة وفعالية. ولا شك أن هناك دورًا فعالًا يمكن أن يقوم به أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور في المؤسسات التربوية والبيئة الأسرية تجاه هؤلاء الطلاب؛ حيث يمكنهم دعم الطلاب لتحقيق هذا الاندماج. فعندما يتلقون التوجيه المناسب والدعم العاطفي، يقل تأثير التكنولوجيا كعامل ضاغط، وتتحول إلى وسيلة مساعدة لتطوير مهاراتهم الأكاديمية بدلًا من أن تكون مصدرًا للإجهاد. كما أن الشعور بالإنجاز الناتج عن الاندماج الأكاديمي يحد من تأثير الإجهاد الرقمي. فالطلاب الذين يشعرون بالتقدم في دراستهم من خلال استخدام التكنولوجيا يتمتعون بمرونة أكبر للتعامل مع التحديات الرقمية؛ مما يقلل من ضغوطهم المرتبطة باستخدام الأجهزة والتطبيقات التعليمية.

وبناءً على ذلك، فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الاندماج الأكاديمي هم أكثر قدرة على تحقيق التوازن بين المتطلبات الأكاديمية واستخدام التكنولوجيا. هذا التوازن يساعدهم على استخدام التكنولوجيا بشكل هادف وفعال، الأمر الذي يقلل من مشاعر الإجهاد الرقمي ويحسن تجربتهم التعليمية.

- **وبالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية:**

يمكن القول بأن الاندماج الأكاديمي من شأنه أن يلعب دورًا أساسيًا في تقليل الإجهاد الرقمي؛ حيث يساعد الطلاب على مواجهة المسؤوليات الأكاديمية المتزايدة المرتبطة بالتكنولوجيا. فالطلاب المندمجون أكاديميًا يمتلكون مهارات تنظيمية تساعدهم على استخدام الأدوات الرقمية بكفاءة؛ مما يقلل من التأثير السلبي للإجهاد الرقمي. وتتزايد أهمية التوجيه الأكاديمي في هذه المرحلة؛ إذ يتلقى الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الاندماج الأكاديمي دعمًا مستمرًا من معلميهم وزملائهم. هذا الدعم يخلق بيئة تعاونية تعزز من قدرتهم على التعامل مع التكنولوجيا دون الشعور بالإرهاق أو الضغط. إضافة إلى أن الشعور بالهدف الذي ينشأ عن الاندماج الأكاديمي يقلل من تأثير الإجهاد الرقمي. فالطلاب الذين يدركون أهمية التكنولوجيا كوسيلة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية يصبحون أكثر قدرة على الانسجام معها؛ مما يقلل من مشاعر الإحباط أو القلق المرتبطة باستخدامها. فضلًا عن

أن الأنشطة التعاونية القائمة على التكنولوجيا تُعزز من دور الاندماج الأكاديمي في تخفيف الإجهاد الرقمي. فعندما يشارك الطلاب في فرق عمل لحل المشكلات أو إنجاز المشاريع باستخدام أدوات رقمية، يتحول التركيز من التحديات التقنية إلى تحقيق الأهداف المشتركة؛ مما يقلل من الضغوط النفسية المرتبطة بالتكنولوجيا، والحد من الإفراط في استخدامها.

وبالتالي، فإن طلاب المرحلة الثانوية الذين يندمجون أكاديميًا يظهرون مرونة أكبر في التعامل مع الإجهاد الرقمي. هذه المرونة تساعدهم على استخدام التكنولوجيا بشكل مثمر ومتوازن؛ مما يقلل من تأثير الإجهاد الرقمي ويُحسن من أدائهم الأكاديمي ومستويات رضاهم العامة عن تجربتهم التعليمية.

يمكن القول في ضوء ما سبق، أن هذه النتيجة تشير إلى أن الإجهاد الرقمي يرتبط بالاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية؛ حيث يصبح الطلاب معرضين لضغوط نفسية ومعرفية ناتجة عن استجابتهم المستمرة للمثيرات الرقمية. وقد أوضحت دراسة (Hefner & Vorderer 2016) أن هذا الإجهاد يُحدث تأثيرًا سلبيًا على الصحة العقلية والنفسية؛ مما ينعكس على الأداء الأكاديمي للطلاب. كما يتضح من النموذج التفاعلي للإجهاد (Lazarus & Folkman, 1987) الذي يؤكد أن الإدراك الفردي للمطالب البيئية يلعب دورًا أساسيًا في تفسير الإجهاد الرقمي. أما الاندماج الأكاديمي، فهو يُمثل مدى تفاعل الطلاب مع بيئتهم التعليمية من خلال المشاركة الفعالة في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية. وبناءً على السعة المحدودة (Lang, 2000)، فإن قدرة الطلاب على الانخراط الأكاديمي بشكل إيجابي تقل عند مواجهتهم لإجهاد ناتج عن التشبع بالمثيرات الرقمية؛ إذ تصبح الموارد المعرفية المتاحة غير كافية لإدارة كلا الجانبين بفعالية. وهذا يُفسر العلاقة السلبية بين الاندماج الأكاديمي والإجهاد الرقمي. ولقد دعمت هذه النتيجة دراسة (Fischer et al., 2021) والتي أوضحت أن الإجهاد الرقمي يُقلل من تركيز الطلاب ويُضعف قدرتهم على الاندماج في الأنشطة الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى تدني الدافعية والتحصيل الدراسي. ومن جهة أخرى، يُبرز نموذج تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000) أن الطلاب يسعون لتلبية احتياجات الكفاءة والاستقلالية، والتي تُعيقها الضغوط الرقمية؛ مما يُعيق اندماجهم الأكاديمي ويُسبب تسويفًا في أداء المهام.

وخلاصة القول: إن الإجهاد الرقمي يمثل تحديًا يُضعف فعالية الاندماج الأكاديمي، وهذا يتطلب تدخلات تعليمية تُركز على تقليل تأثير التكنولوجيا الرقمية وتعزيز استراتيجيات المواجهة التي تُحافظ على التوازن بين استخدام التقنية والانخراط الأكاديمي الفعّال.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه: **"لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلتين الاعدادية والثانوية".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثون طريقة Bootstrap في أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، وهو ما يظهره جدول (٢٩):

جدول (٢٩)
التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي (ن=٧٥٠)

المتغيرات واتجاه التفسير		معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	حدود الثقة (٩٥٪)		مستوى الدلالة
من	إلى					
الاندماج الأكاديمي	التسويف الأكاديمي	-٠.٢٤٣	-٠,٢٩٠	-٠,٣٣٨	-٠,٢٤٦	**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٩) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي تساوي (-٠.٢٤٣) وبلغت قيمة الانحدار اللامعيارية (-٠.٢٩٠) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ومستوى ثقة (٩٥٪) فقد توسطت هذه القيمة الحد الأدنى والحد الأعلى لمستوى الثقة كما أنها أقرب الى الصفر؛ مما يشير الى وجود تأثير إيجابي، ولهذا يتوسط الإجهاد الرقمي بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي؛ مما يؤكد على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين متغيرات الدراسة لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول

الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

يمكن تفسير نتائج هذا الفرض بناءً على البيانات التي تضمنها الجدول وفقًا لكل مرحلة كما يلي:

- **بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية:**

في المرحلة الإعدادية، تساهم قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي في تفسير العلاقة بين المتغيرات. بما أن هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ومستوى ثقة (٩٥٪)، فإن هذا يشير إلى أن الإجهاد الرقمي يمثل وسيطًا مؤثرًا بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي. فكلما زاد الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، زادت قدرتهم على التعامل مع الضغوط الأكاديمية والتحديات المرتبطة باستخدام التكنولوجيا. ولكن في حال كانت هذه الضغوط تزداد بسبب سوء استخدام الأدوات الرقمية أو قلة التوجيه، فإن الإجهاد الرقمي يمكن أن يزيد من تسويفهم الأكاديمي. وعندما يتم دمج الطلاب أكاديميًا في البيئة التعليمية، يصبح لديهم دافع أكبر لإتمام المهام الدراسية؛ ومع ذلك، قد تتزايد مستويات الإجهاد الرقمي نتيجة لاستخدام التقنيات الحديثة بشكل غير فعال أو الضغط الناتج عن متطلبات دراسية معقدة. في هذه الحالة، يؤدي الإجهاد الرقمي إلى تزايد سلوك التسويف الأكاديمي؛ حيث لا يتمكن الطلاب من تنظيم أوقاتهم أو إنجاز واجباتهم بسبب الضغوط النفسية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا. فالتأثير غير المباشر للإجهاد الرقمي بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي يعني أن هذا العامل يعمل كحلقة وصل بين المتغيرين؛ حيث يعزز الاندماج الأكاديمي القدرة على مواجهة التحديات، ولكنه قد يؤدي في الوقت نفسه إلى زيادة مستويات الإجهاد الرقمي إذا لم يتم التعامل مع هذه التحديات بشكل صحيح. ويشير هذا النموذج إلى أن الطلاب في المرحلة الإعدادية الذين يواجهون مستويات عالية من الإجهاد الرقمي نتيجة لزيادة اعتمادهم على الأدوات الرقمية قد يتأخرون في إتمام المهام الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى تسويف أكاديمي. هذه الظاهرة تعزز أهمية توفير التوجيه المناسب في استخدام التكنولوجيا وتطوير مهارات إدارة الوقت بشكل فعال للحد من هذا التأثير السلبي.

وبناءً على ذلك، تدعم هذه النتائج فرضية وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في التسويف الأكاديمي من خلال الإجهاد الرقمي كمتغير وسيط. ويؤكد هذا على أهمية توفير بيئة تعليمية متوازنة تدعم الطلاب أكاديميًا وتقلل من الإجهاد الرقمي الذي قد يساهم في التسويف.

- **وبالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية:**

تظهر نتائج هذا الفرض أيضًا تأثير الإجهاد الرقمي كوسيط بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي بشكل ملحوظ. كما تشير القيم الدالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ومستوى ثقة (٩٥٪) على أن الإجهاد الرقمي يعمل على تأكيد العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي من خلال تأثيره غير المباشر. في هذه المرحلة، قد يؤدي الاندماج الأكاديمي القوي إلى تقليل التسويف الأكاديمي، لكن إذا كان الطلاب يواجهون ضغطًا زائدًا بسبب الإجهاد الرقمي، فإن هذا يمكن أن يزيد من تأجيل المهام الأكاديمية. وعندما يتفاعل الطلاب في المرحلة الثانوية مع بيئتهم الأكاديمية بشكل أكثر إيجابية، يُفترض أن يكون لديهم قدرة أكبر على إدارة الأعباء الدراسية. ومع ذلك، نظرًا لزيادة التعقيد الأكاديمي وكثرة استخدام التكنولوجيا، قد يؤدي الضغط الناتج عن هذا الاستخدام المكثف إلى إجهاد رقمي، مما يعوق قدرتهم على تنظيم أوقاتهم وإنجاز المهام في مواعيدها. كما أن الإجهاد الرقمي في هذه المرحلة قد يكون ناتجًا عن كثرة الأنشطة الرقمية الأكاديمية التي تشمل البحث عبر الإنترنت، وإعداد العروض التقديمية، والمشاركة في المناقشات الرقمية؛ مما قد يؤدي إلى شعور الطلاب بالإرهاق. وهذا الإرهاق يساهم في تأجيل إنجاز المهام، وبالتالي يعزز التسويف الأكاديمي. علاوة على ذلك، يُعد هذا التأثير غير المباشر للإجهاد الرقمي أمرًا مهمًا لفهم العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي؛ حيث يعكس كيف يمكن لمستويات الإجهاد المرتبطة باستخدام التكنولوجيا أن تؤثر سلبًا على قدرة الطلاب على الالتزام بالمهام الدراسية. ومن المهم ملاحظة أن هذا التأثير السلبي يعكس الحاجة إلى تعليم الطلاب كيفية التعامل مع التكنولوجيا بشكل أكثر فعالية بحيث لا تكون مصدرًا للتوتر أو التأجيل.

وبالرجوع إلى النظري يتضح أن الإجهاد الرقمي يُعد انعكاسًا للضغوط التي يواجهها الطلاب نتيجة الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية؛ حيث يؤثر سلبًا على قدراتهم المعرفية

والنفسية. ووفقًا لنظرية السعة المحدودة (Limited Capacity Theory)، فإن قدرة الإنسان على معالجة المعلومات محدودة؛ ما يجعل الطلاب عرضة للإرهاق نتيجة استقبال كميات هائلة من المدخلات الرقمية. هذا الإرهاق يضعف قدرتهم على التنظيم والتركيز في أداء المهام الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى زيادة التسويف الأكاديمي. كما ينظر إلى الاندماج الأكاديمي كنشاط إيجابي يعزز التفاعل مع البيئة الأكاديمية. فوفقًا لنظرية تقرير المصير (Self–Determination Theory)، فإن الشعور بالكفاءة، والارتباط، والاستقلالية من الحاجات الأساسية التي يدعمها الاندماج الأكاديمي. وفي حال غياب هذا الدعم بسبب الإجهاد الرقمي، قد يتراجع الحافز الذاتي للطلاب؛ مما يعزز سلوكيات التسويف التي تتطلب تأجيل غير مبرر للمهام الدراسية، ويتأثر بعدة عوامل منها الإجهاد الرقمي. وقد أظهر نموذج "عنق الزجاجة" (Bottleneck Model) كيف يؤدي تعدد المهام الرقمية إلى إجهاد الذهن وتقليل الإنتاجية؛ مما يدفع الطلاب لتأجيل المهام الأكاديمية.

كما أظهرت نتائج دراسة Steel (2007) أن الطلاب الذين يعانون من التسويف الأكاديمي غالبًا ما يكونون ضحايا لضغوط رقمية كبيرة تقلل من قدرتهم على تنظيم وقتهم. وأشارت نتائج دراسة(2021) ,.Fischer et al إلى أن الإجهاد الرقمي يؤدي إلى انخفاض ملحوظ في الأداء الأكاديمي نتيجة الإرهاق النفسي والجسدي. وأسفرت نتائج دراسة (Nick et al., 2022) عن أن الإفراط في استخدام التكنولوجيا الرقمية يُسهم في زيادة معدلات القلق والإجهاد؛ مما يقلل الحافز للاندماج الأكاديمي ويؤدي إلى التسويف.

وفي ختام ما تم التوصل إليه من نتائج لهذا الفرض، يمكن القول: إن هذه النتائج تشير في مضمونها إلى أن الإجهاد الرقمي يعمل كوسيط رئيسي بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي في المرحلة الثانوية. كما أن الإجهاد الرقمي يُعد وسيطًا مهمًا في تفسير العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتسويف الأكاديمي. فهو يُظهر كيف أن البيئة الرقمية، على الرغم من فوائدها، قد تؤدي إلى تحديات تربوية خطيرة تحتاج إلى استراتيجيات تدخل فعالة لتحسين التوازن بين التكنولوجيا والدراسة. لذلك، ينبغي ضرورة تطوير استراتيجيات تعليمية تدعم الطلاب في التأقلم مع التكنولوجيا بطريقة تساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي؛ الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على الإجهاد الرقمي والحد من التسويف الأكاديمي.

رؤية مقترحة لتقليل الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي وتحسين الاندماج الأكاديمي في ضوء ما تم التوصل إليه البحث الحالي من نتائج:

أولًا: الطلاب

- **تنمية مهارات إدارة الوقت:** ينبغي تدريب الطلاب على تنظيم وقتهم بشكل فعال من خلال وضع جداول زمنية واقعية تشمل الدراسة والراحة، ومحاولة تقديم تدريبات عملية على تقسيم المهام إلى أهداف صغيرة قابلة للتحقيق؛ مما يُقلل من الشعور بالتوتر الناتج عن تراكم الأعمال ويساعد على تجنب التسويف.
- **التوعية بالمخاطر الرقمية:** يحتاج الطلاب إلى فهم الآثار السلبية للإفراط في استخدام الأجهزة الرقمية، مثل ضعف التركيز والتسويف، ويمكن تحقيق ذلك عبر ورش عمل تفاعلية، أو من خلال استخدام محتوى تعليمي جذاب يتناول تأثير التكنولوجيا على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي.
- **استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي:** بدلًا من قضاء ساعات طويلة على وسائل التواصل الاجتماعي، يمكن توجيه الطلاب نحو تطبيقات تعليمية تساعدهم على الدراسة بشكل أكثر كفاءة، مثل تطبيقات إدارة المهام وتنظيم الوقت.

ثانيًا: المعلمون

- **تصميم أنشطة تعليمية متوازنة:** على المعلمين تصميم أنشطة تجمع بين الجوانب التقليدية (مثل المناقشات الصفية) والتقنيات الرقمية المفيدة. هذا التوازن يُقلل من إجهاد الطلاب الرقمي ويُعزز من تفاعلهم في الفصول الدراسية.
- **تعليم استراتيجيات التركيز:** يمكن للمعلمين تخصيص وقت لتعريف الطلاب بتقنيات التركيز، وتشجيعهم على تطبيقها في دراستهم؛ مما يحد من التسويف ويُعزز الأداء الأكاديمي.
- **التوجيه النفسي والتربوي:** يُفضل أن يكون المعلمون على دراية بكيفية التعرف على علامات الإجهاد الرقمي لدى الطلاب، وذلك من خلال التواصل المفتوح، ويمكنهم أيضًا تقديم الدعم النفسي المناسب أو إحالة الطلاب إلى أخصائيين نفسيين إذا لزم الأمر.

ثالثًا: الأسر

- **إنشاء بيئة منزلية داعمة:** يُمكن للأسر تحديد أوقات محددة لاستخدام الأجهزة الرقمية، خاصة أثناء وقت الدراسة. كما يُفضل توفير أماكن خالية من المشتتات مثل التلفاز أو الهواتف المحمولة لتعزيز تركيز الطلاب، وعدم تأجيل المهام والتكليفات الدراسية.
- **التواصل الإيجابي مع الأبناء:** ينبغي على أولياء الأمور مناقشة أبنائهم بانتظام حول التحديات التي يواجهونها، خاصة تلك المتعلقة بالدراسة أو التكنولوجيا. هذا التواصل يُساعد في تحديد أسباب التسويف والإجهاد والعمل على حلها.
- **تعزيز الأنشطة البديلة:** يُفضل تشجيع الأبناء على ممارسة أنشطة بديلة مثل الرياضة أو القراءة أو الأعمال اليدوية؛ مما يساعد على تخفيف الإجهاد الناتج عن الاستخدام المطول للأجهزة الرقمية.

رابعًا: المجتمع

- **إطلاق حملات توعية:** يمكن للمجتمع تنظيم حملات توعية جماعية تسلط الضوء على مخاطر الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي، مع تقديم استراتيجيات فعّالة للتعامل مع هذه المشكلات.
- **توفير موارد تعليمية:** يمكن أن تشمل جهود المجتمع توفير مواد تعليمية عبر الإنترنت أو المراكز المجتمعية تُعلم الطلاب كيفية إدارة وقتهم بفعالية وتقليل الاعتماد المفرط على الأجهزة الرقمية.
- **تعاون المؤسسات:** ينبغي تشجيع التعاون بين المدارس والمؤسسات المحلية لتوفير برامج تدريبية وورش عمل تُساعد الطلاب والمعلمين والأسر على مواجهة تحديات التكنولوجيا.

خامسًا: إدارة المدرسة

- **وضع سياسات واضحة:** يجب أن تُحدد المدرسة أوقاتًا محددة لاستخدام الأجهزة الرقمية داخل الفصل وخارجه، ويمكن أن تشمل هذه السياسات حظر الهواتف المحمولة أثناء الحصص وتشجيع التفاعل المباشر بين الطلاب.

- **تقديم برامج دعم نفسي:** على المدرسة توفير مستشارين نفسيين لمساعدة الطلاب الذين يعانون من الإجهاد الرقمي أو التسويف الأكاديمي، كالجلسات الاستشارية الفردية أو الجماعية.
- **تشجيع الأنشطة التعاونية:** يمكن للمدارس تنظيم مشاريع وأنشطة جماعية تُشجع الطلاب على التفاعل الشخصي والعمل المشترك؛ مما يُقلل من الاعتماد المفرط على التكنولوجيا ويُعزز من اندماجهم الأكاديمي في بيئتهم الدراسية.

سادسًا: المدارس كبيئة تربوية شاملة

- **إعادة تصميم المناهج:** ينبغي تضمين عناصر تعليمية في المناهج الدراسية تُركز على تطوير مهارات التفكير النقدي، وإدارة الوقت، واستخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول.
- **تطوير بيئة تعليمية متوازنة:** ينبغي أن توفر المدارس بيئة تعليمية تدمج بين الأساليب التقليدية والرقمية، مع ضمان وجود مساحات خالية من التكنولوجيا لممارسة الأنشطة الفكرية والجسدية.
- **الاهتمام بالصحة النفسية:** على المدارس تخصيص بعض الموارد لمتابعة الصحة النفسية للطلاب، مثل توفير حصص خاصة تُعلم تقنيات الاسترخاء وإدارة التوتر.

سابعًا: القائمون على المناهج التربوية

- **إدماج مفاهيم التوازن الرقمي:** ينبغي أن تحتوي المناهج التربوية على وحدات تعليمية تُعرف الطلاب بمفهوم التوازن الرقمي، وأهمية تقليل استخدام الأجهزة الرقمية للحد من الإجهاد.
- **تطوير محتوى تعليمي جاذب:** على القائمين على المناهج التربوية تطوير محتوى رقمي يراعي التركيز على الجوانب الإيجابية للتكنولوجيا، مثل تحسين التعلم، دون التسبب في إجهاد رقمي.
- **إضافة أنشطة عملية:** يُفضل أن تشمل المناهج أنشطة تطبيقية تُساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم في إدارة الوقت وحل المشكلات، مما يُعزز من اندماجهم الأكاديمي.

خلاصة الرؤية المقترحة:

هذه الرؤية تستند إلى التكامل بين جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية لضمان تقليل الإجهاد الرقمي، والحد من التسويف الأكاديمي، وتعزيز الاندماج الأكاديمي من خلال العمل الجماعي بين الطلاب، المعلمين، الأسر، المجتمع، وإدارة المدرسة، علاوة على تحقيق بيئة تعليمية صحية ومتوازنة تُلبي احتياجات الطلاب الشخصية، النفسية / الاجتماعية، والتعليمية.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:

أولًا: توصيات خاصة بالطلاب

- **إدارة الوقت:** يُعد تنظيم الوقت مهارة أساسية للطلاب لتقليل التسويف وتحقيق الاندماج الأكاديمي، فينبغي على الطلاب أن يتعلموا كيفية وضع خطة يومية تتضمن تخصيص وقت محدد للدراسة ووقت آخر للاسترخاء أو ممارسة الأنشطة الترفيهية، وذلك من خلال مساعدتهم على استخدام تقنيات معروفة مثل تقنية "Pomodoro" التي تتضمن فترات زمنية مركزة للدراسة (٢٥ دقيقة) يتبعها استراحة قصيرة (٥ دقائق)؛ مما يساعد على زيادة التركيز وتقليل الشعور بالإرهاق الرقمي. علاوة على ذلك، ينبغي تشجيع الطلاب على مراجعة جدولهم بشكل دوري لضمان الالتزام به وتعديله عند الحاجة.
- **الوعي بالمخاطر الرقمية:** غالبًا ما يتجاهل الطلاب الآثار السلبية للإفراط في استخدام التكنولوجيا؛ مما يؤدي إلى الإجهاد الرقمي والتسويف. لذلك، من الضروري تقديم برامج توعية توضح لهم كيفية تأثير الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية على صحتهم النفسية والأكاديمية، ويمكن أن تشمل هذه البرامج جلسات تدريبية أو مقاطع فيديو قصيرة تُعرض في المدارس لتعليمهم أهمية تحقيق التوازن بين الدراسة واستخدام التكنولوجيا.
- **تدريب الطلاب على مهارات التعامل مع التكنولوجيا:** يمكن تخصيص ورش عمل لتدريب الطلاب على استخدام الأجهزة الرقمية بطرق تُحسن من إنتاجيتهم. على سبيل المثال، يمكن تعريف الطلاب بأدوات مثل التطبيقات التي تساعد على إدارة الوقت أو تنظيم المهام، والتي يمكن أن تقلل من التسويف وتعزز من كفاءتهم الأكاديمية في البيئة الدراسية.

- **تعزيز مهارات التركيز:** التكنولوجيا الحديثة تُعد مصدرًا كبيرًا للمشتتات، لذا من المهم تدريب الطلاب على تقنيات تساعدهم في تحسين تركيزهم أثناء الدراسة، ويمكن أن يشمل ذلك إغلاق التطبيقات غير الضرورية أثناء الدراسة أو استخدام برامج تمنع الإشعارات. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن تعزيز الانضباط الذاتي لدى الطلاب عن طريق تشجيعهم على تحديد أهداف يومية واضحة وتحفيز أنفسهم عند تحقيقها.

ثانيًا: توصيات خاصة بالمعلمين في المؤسسات التربوية

- **تقديم الدعم الأكاديمي:** يلعب المعلمون دورًا رئيسيًا في مساعدة الطلاب على التغلب على الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي، ويمكنهم تقديم أنشطة تعليمية تثير الفضول وتحفز الطلاب على الاندماج في العملية التعليمية. على سبيل المثال، قد يُطلب من الطلاب العمل في مجموعات لإنجاز مشروع معين؛ مما يقلل من الاعتماد على التكنولوجيا بشكل مفرط ويشجع التفاعل المباشر.
- **الدمج بين التكنولوجيا التقليدية والحديثة:** من المفيد للمعلمين استخدام مزيج من الوسائل التعليمية التقليدية مثل الكتب المطبوعة والألواح التوضيحية، إلى جانب الوسائل الرقمية، لتجنب إجهاد الطلاب بالتكنولوجيا. على سبيل المثال، بدلًا من تقديم الدروس بالكامل عبر العروض التقديمية الرقمية، يمكن تشجيع الطلاب على كتابة الملاحظات يدويًا أو المشاركة في مناقشات صفية.

ثالثًا: توصيات خاصة بالمؤسسات التربوية (المدارس الإعدادية والثانوية)

- **وضع سياسات استخدام التكنولوجيا:** تُعد المدارس البيئة المثُلى لتطبيق سياسات تقلل من استخدام التكنولوجيا بشكل مفرط، ويمكن أن تتضمن هذه السياسات تخصيص أوقات معينة لاستخدام الأجهزة الرقمية، مثل استخدام الحواسيب فقط خلال حصص التكنولوجيا أو الأنشطة البحثية. كذلك، يمكن حظر استخدام الهواتف المحمولة أثناء الحصص الدراسية إلا إذا كان ذلك لأغراض تعليمية.
- **إنشاء برامج دعم نفسي:** يمكن للمدارس توفير استشاريين نفسيين مختصين لمساعدة الطلاب الذين يعانون من الإجهاد الرقمي، وقد تشمل هذه البرامج جلسات جماعية أو فردية تُركز على تعليم الطلاب كيفية التعامل مع الضغط الناتج عن الاستخدام المفرط

للتكنولوجيا، كما يمكن أيضًا تقديم استراتيجيات استرخاء مثل تمارين التنفس العميق أو التأمل لمساعدة الطلاب على تقليل التوتر والإجهاد.

- **توفير بدائل رقمية صحية:** على المدارس تقديم تطبيقات تعليمية بسيطة وسهلة الاستخدام تُعزز من تجربة التعلم بدلًا من إجهاد الطلاب، كما يمكن أيضًا تشجيع الطلاب على استخدام هذه التطبيقات لتنظيم وقتهم الدراسي أو لحل التمارين بشكل أكثر كفاءة.

رابعًا: توصيات خاصة بالأسرة

- **تحديد وقت لاستخدام الأجهزة الرقمية:** ينبغي على الأسر وضع حدود واضحة لاستخدام الأجهزة الرقمية في المنزل. على سبيل المثال، يمكن تحديد ساعات محددة للألعاب أو تصفح الإنترنت خلال اليوم، مع تخصيص وقت كافٍ للدراسة والأنشطة الأخرى، وبقواعد صارمة يلتزم بها الأبناء، فقد يساعد هذا الأمر في خلق توازن صحي بين استخدام التكنولوجيا وأداء الواجبات.
- **تشجيع الأنشطة البديلة:** من المهم أن تُشجع الأسر أبناءها على الانخراط في أنشطة بديلة تُغنيهم عن الاعتماد المفرط على الأجهزة الرقمية، وقد تشمل هذه الأنشطة: الرياضة، الحرف اليدوية، أو حتى الطهي لدى الإناث، فقد تُعزز هذه الأنشطة من مهاراتهم الاجتماعية وتحفزهم على التفكير الإبداعي.
- **تعزيز التواصل الإيجابي:** يجب أن تتواصل الأسر مع أبنائها بشكل منتظم لفهم التحديات التي يواجهونها في استخدام التكنولوجيا، وعلى الأهل إنشاء بيئة منزلية داعمة تُشجع الأبناء على مشاركة مخاوفهم وتقديم حلول عملية لها.

خامسًا: توصيات خاصة بالبحوث المستقبلية

- **اختبار متغيرات وسيطة جديدة:** يُمكن توسيع نطاق البحث ليشمل دراسة متغيرات وسيطة أخرى، مثل الدعم الاجتماعي أو الحافز الداخلي، فقد يساعد ذلك في فهم أعمق للعوامل التي تؤثر على العلاقة بين الإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي.

- **اختلاف المراحل الدراسية:** يُنصح بإجراء أبحاث على مراحل تعليمية مختلفة، مثل طلاب التعليم الجامعي أو طلاب المدارس الابتدائية، لفهم ما إذا كانت نفس النتائج تنطبق على مجموعات عمرية متنوعة.
- **التحقق من فاعلية التدخلات:** ينبغي تصميم برامج تدخلية تهدف إلى تقليل الإجهاد الرقمي وتعزيز مهارات إدارة الوقت لدى الطلاب، ثم دراسة مدى فعاليتها من خلال تجارب تطبيقية.

سادسًا: توصيات عامة لأفراد المجتمع

- **حملات توعية عامة:** يمكن للمجتمع أن يُنظم حملات توعوية عبر وسائل الإعلام أو وسائل التواصل الاجتماعي، لتسليط الضوء على أهمية التوازن بين التكنولوجيا والحياة اليومية، ومن الممكن أن تشمل هذه الحملات مواد تعليمية تُشرح بأسلوب بسيط ومباشر.
- **التعاون بين الجهات التعليمية والتكنولوجية:** يُنصح بالتعاون بين المدارس وشركات التكنولوجيا لتطوير تطبيقات تعليمية تُراعي الجوانب النفسية والصحية والتربوية للطلاب، كما يمكن دعم الجهود لتوفير بيئات تعليمية رقمية أقل توترًا وأكثر إنتاجية.

سابعًا: توصيات لتطوير استراتيجيات التدخل

- **توفير دورات تدريبية:** يُوصى بعقد دورات تدريبية مستمرة تستهدف الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، لتعليمهم كيفية إدارة الإجهاد الرقمي واستخدام التكنولوجيا بطريقة إيجابية.
- **استخدام الذكاء الاصطناعي:** يمكن للقائمين على السياسات التعليمية توفير تطبيقات ذكية تُحلل عادات الطلاب الرقمية وتقدم نصائح مخصصة تساعدهم في تحسين تركيزهم وإدارة وقتهم بشكل أفضل.

الخلاصة: تطبيق هذه التوصيات بشكل متكامل، سيُسهم في تحسين الجوانب المعرفية، وتعزيز الصحة النفسية للطلاب، وتقليل الإجهاد الرقمي لديهم، كما سيُعزز من قدرتهم على الاندماج الأكاديمي، والتغلب على التسويف؛ مما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الدراسي وجودة حياتهم الأكاديمية.

بحوث ودراسات مقترحة:

أثارت نتائج البحث الحالي بعض الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة، ومن بين ذلك:

أولًا: البحوث الوصفية

- الآثار النفسية والاجتماعية للإجهاد الرقمي على طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (دراسة تستكشف التأثيرات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا).
- العلاقة بين التسويف الأكاديمي والإجهاد الرقمي في ضوء الفروق بين الجنسين (تحليل الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالإجهاد الرقمي والتسويف الأكاديمي).
- مستويات الاندماج الأكاديمي وعلاقتها باستخدام التكنولوجيا بين طلاب المرحلة الثانوية (استكشاف كيفية تأثير التكنولوجيا على اندماج الطلاب في العملية التعليمية).
- أنماط استخدام التكنولوجيا وتأثيرها على تسويف الواجبات الأكاديمية (دراسة العادات الرقمية للطلاب وتأثيرها على أداء الواجبات الدراسية).
- العوامل البيئية والشخصية المؤثرة في الإجهاد الرقمي لدى طلاب المدارس الإعدادية (بحث العوامل البيئية (المدرسة والأسرة) والشخصية (مثل الثقة بالنفس) المؤثرة على الإجهاد الرقمي).
- دور الدعم الاجتماعي في تخفيف الإجهاد الرقمي لدى طلاب المدارس الثانوية (دراسة أهمية العلاقات الاجتماعية وتأثيرها في مواجهة الإجهاد الناتج عن التكنولوجيا).
- أثر الإجهاد الرقمي على الصحة النفسية لطلاب المرحلة الإعدادية (تحليل العلاقة بين الإجهاد الرقمي ومستويات القلق والاكتئاب بين الطلاب).
- مدى وعي الطلاب بمخاطر الإجهاد الرقمي وأثره على التحصيل الدراسي(تقييم مدى إدراك الطلاب للآثار السلبية للإجهاد الرقمي على أدائهم الأكاديمي).
- فعالية برنامج تدريبي لتقليل الإجهاد الرقمي وتحسين إدارة الوقت لدى طلاب المرحلة الثانوية (تصميم برنامج تدريبي واختبار فعاليته في تحسين إدارة الوقت وتقليل التسويف الأكاديمي).

- تأثير تطبيقات تنظيم المهام الرقمية على تقليل التسويف الأكاديمي لدى طلاب المدارس الإعدادية (دراسة تجريبية لتحديد مدى فعالية استخدام التطبيقات الرقمية في تحسين الكفاءة الأكاديمية).
- فعالية تقنيات الاسترخاء في الحد من الإجهاد الرقمي بين طلاب المرحلة الثانوية (اختبار استخدام تقنيات مثل التأمل والتنفس العميق لتقليل الإجهاد وتحسين الأداء الدراسي).
- أثر حظر الأجهزة الرقمية أثناء أوقات الدراسة على مستويات التسويف الأكاديمي (دراسة تجريبية تقارن بين مجموعتين: إحداهما تستخدم التكنولوجيا بحرية والأخرى تُحظر عليها أثناء الدراسة).
- تأثير التوازن بين استخدام التكنولوجيا التقليدية والحديثة على مستويات الإجهاد الأكاديمي (اختبار استراتيجيات تجمع بين الوسائل التعليمية التقليدية والرقمية وتأثيرها على الإجهاد والتسويف).
- فعالية جلسات التوعية بالمخاطر الرقمية في تحسين اندماج الطلاب أكاديميًا (دراسة تجريبية تقيم تأثير جلسات التوعية على تقليل التسويف الأكاديمي وزيادة التركيز).
- اختبار برنامج تحسين التركيز باستخدام بعض التقنيات الرقمية للحد من التسويف الأكاديمي (تصميم برنامج يعتمد على استخدام تطبيقات تساعد الطلاب على التركيز وتقليل المشتتات الرقمية).

ملاحظات: يمكن اختيار موضوع البحث بما يناسب الاهتمامات العلمية وتطويره ليشمل مجموعة متغيرات أخرى، كما يفضل التنويع بين الدراسات التي تعتمد على تحليل العلاقات (الوصفي) والدراسات التي تختبر التدخلات (التجريبية).

المراجع:

أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله. (٢٠١١) نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية*، ٢٦ (١)، ٢٥٧-٣٠٢.

أبو غزال، معاوية محمود. (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي "انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٨*(٢)، ١٣١-١٤٩.

أبو قورة، كوثر قطب محمد. (٢٠١٨). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٤*(١)، ١٤٧-٢١٦.

أمين، أسامة ربيع. (٢٠٠٨). *التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام SPSS*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجراجرة، بثينة كفاح محمد؛ وعربيات، أحمد عبد الحليم. (٢٠٢٣). مستوى السلوك الصحي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس قصبة الكرك بالأردن. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٩٨(٢)، ١٩٧-٢٣٥.

جلجل، نصرة محمد؛ النجار، حسني زكريا؛ والصباغ، سارة شريف. (٢٠٢٣). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٠٣، ١٥٧-١٧٨.

حرب، سامح حسن. (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي "الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي" لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ٣٠(١١٩)، ١-٨٠.

الحربي، نوره باني جريد؛ والشريدة، أمل صالح سليمان. (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لإدارة الوقت في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، كلية الآداب، جامعة نمار*، ٦ (٢)، ٢٧٩-٣٠٦.

حسن، رغد طالب. (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاندماج المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٥(١)، ١٦٦٧-١٦٨٩.

حسن، سيد محمدي. (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ٢٥ (١)، ٣٩٣-٥٠٠.

حسين، عبد المنعم أحمد؛ ومراد، رانية عاطف. (٢٠٢٤). إعداد مقياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة سوهاج وحساب الخصائص السيكومترية. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٤*(١)، ٦٣٦-٦٨٥.

الحلو، نرمين مصطفى حمزة؛ ومتولي، شيماء بهيج محمود. (٢٠٢٠). أثر توظيف منصة إلكترونية قائمة على استخدام موقع Easy Class لتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية والاندماج الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (١)، ١٠٥-١٧٩.

درادكة، صالح عليان أحمد. (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، ١٠ ، ٣٠٣-٣٣٣.

الزغبي، أمل عبد المحسن. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الإجهاد الرقمي. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٢٩ (٢)، ٣-٤٤.

زغيبي، محمد أحمد. (٢٠٢٠). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والبحوث*، ١ (٩)، ٨٨ -١٠٣.

الزهاوي، بشرى كمال كامل. (٢٠١٣). *التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

سحلول، وليد شوقي شفيق. (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي. دراسات تربوية ونفسية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٢٩ (٨٤)، ١٥٩-٢١١.

سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام. (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقته بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية*، (١٦)، ٧٠-١.

سيد، رمضان علي حسن. (٢٠٢١). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج لأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٨ (١٠٠)، ١-٥٦.

شريف، لقاء. (٢٠٢٣). الإجهاد الرقمي المدرك لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ١٣ (٤)، ٩٨٥-١٠١٠.

الصواف، أماني محمد فتحي حامد. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والتنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية "دراسة مقارنة بين التعليم العام والفني". *مجلة كلية التربية، ١٩* (١١٤)، ١١٣-١٧٢.

طاحون، حسين حسن؛ شراب، نبيلة عبد الرؤوف؛ وحجازي، فاطمة محمد البشير. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، جامعة العريش، ٣٣* (٢)، ٤٥١-٤٧٩.

طه، رياض سليمان. (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات". *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٤* (٣)، ٢٩١-٣٧٢.

عامر، إيمان مختار محمود. (٢٠٢١). الإسهام النسبي للمناعة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١* (١١٣)، ١٠٣-١٧٦.

عبد البر، أزهار محمد محمد. (٢٠١٩). سمات الشخصية الإيجابية واستراتيجيات المواجهة وعلاقتهما بقلق الامتحان والتسويف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها، ٣٠* (١٢١)، ٢٥٢-٢٩٢.

عبد الحميد، أسماء محمد. (٢٠١٩). علاقة التسويف الأكاديمي بالمناخ الأسري والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٤* (٤)، ٥٩-١٠٨.

العبيدانية، كوثر شعبان؛ عبد الرشيد، ناصر سيد جمعة؛ والمجالي، مصلح مسلم مصطفى. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طالبات مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمحافظة ظفار. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤* (١٢)، ٥٧٠-٦٠٧.

عفيفي، صفاء علي؛ إبراهيم، تامر شوقي؛ ومرسي، نجاة عبد الله. (٢٠٢١). الكفاءة السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، ٦٧* (٣)، ٢٢٥-٢٨٧.

غريب، نورا إبراهيم؛ وشعيب، مها جلال. (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الأكاديمي والإجهاد الرقمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *المجلة العلمية العلوم التربية النوعية، ١٨*، ٢٧٠-٣٤٦.

القزلان، محمد إبراهيم بن محمد؛ والمعمري، أحمد علي حسن. (٢٠٢٣).) نمذجة العلاقات السببية بين بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. (٣٢)، ١-٢٦.

كريدي، راده هادي. (٢٠٢٤). الإجهاد الرقمي المدرك وعلاقته بالتحكم الانتباهي لدى طلبة الإعدادية. *مجلة إشراقات نموية*، ٣٨ ، ٧٧٦-٨١٥.

محمد، حازم ثابت عيد؛ سعيد، محمد حسين؛ وبغدادي، مروة مختار. (٢٠٢٤). الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم "دراسة مقارنة بين الذكور والإناث". *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١ (٣)، ٦٢٣-٦٤٢.

المعمري، أحمد علي حسن. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين بيئة التعلم المنزلية والاندماج الأكاديمي والإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٢٣ ، ١-٢٦.

النجار، حسني زكريا السيد. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٣٠ (٣)، ٩١-١٥٥.

نصار، عصام جمعة؛ وعبد الرحمن، محمد. (٢٠١٦). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيًا من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب السعودية*، ٧ (٧)، ٣٤٧-٣٨٣.

Abdollahi, A., Farab, M. N., Panahipour, S., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a moderator between evaluative concerns perfectionism and academic procrastination in students. *Journal of Genetic Psychology, 181*(5), 365-374.

Abdullah, M. C., Teoh, H. C., Roslan, S., & Uli's, J. (2015). Student engagement: concepts, development and application in Malaysian Universities, Journal of Educational and Social Research, *Reichmann Publishing. 5*(2), 275-284.

Aggarwall, k., Reema, G., & Kaur, S. (2015). Digital Stress: How to cope with it? *International Journal of Business Management, 2*(2), 1182-1188.

Al-Alwan, A. F. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies, 7*(4), 241-284.

AL-Huthale, T. D., & Al-Harbi, N, M. (2023). Mind wandering and its relation to Academic Engagement among Umm Al- Qura University students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(7), 113-134. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D021022.

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies, 9*(12), 41–52. https://doi. org/10.5539/ies.v9n12p41.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670.

Astin, W. (1984). Student involvement: Developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518-529.

Audas, R., & Willms, J. D. (2002). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada*. http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf.

Baker, D. A., & Algorta, G. P. (2016). The relationship between social networking and depression: A systematic review of quantitative studies. J. *of Cyber psychology, Behavior, and Social Networking, 19*(11), 638-648.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies, 13*(1), 48-62.

Barry, C. T., Sidoti, C. L, Briggs, S. M., Reiter, S. R. & Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives, *J. of Adolescence, 61*(1), 1-11.

Birol, Z. N., & Günal, Y. (2019). A study on the relationship between the behavior of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9*(2), 435-450.

Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). *Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R.K. Sawyer* (Ed.), The Cambridge hand book of learning sciences (pp. 475-488). New Yourk: Cambridge. University Press.

Brod, C. (1982). Managing technostress: Optimizing the use of computer technology. *Personnel Journal, 61*(10), 753-757.

Bruya, B., & Tang, Y. (2018). Is Attention Really Effort? Revisiting Daniel Kahneman's Influential 1973 Book Attention and Effort. *Frontiers in psychology, 9*, 11-33.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427. https://doi.org/10.1002/pits.10092.

Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the student engagement instrument elementary version. *School Psychology Quarterly, 27*(2), 61-73. http://dx.doi.org/10.1037/a0029229.

Chávez, S. (2020). Self-Efficacy and Academic Procrastination: A Study Conducted in University Students of Metropolitan Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change. www.ijicc.net. 11*(10), 374-390.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology (pp. 1099-1120).* Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitude and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 245-264.

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education. 32*(2), 121-141.

Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and individual Differences, 45*, 65-76.

Cummings, T. G., & Cooper, C. L. (1998). *A cybernetic theory of organizational stress, In Cooper, C. L.* (Eds). Theories of organizational stress (P.P. 101-121), Oxford: Oxford University Press.

Das, A. (2016). Relationship between academic procrastination and academic achievement of school students. *International Journal of Scientific Research, 5*(11), 704-706.

Dewitte, S., & schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European journal of personality, 16*, 469-489.

Dionne, G., Carbonneau, H., & Grégoire, B. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Prâksis, 1*, 8-20.

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist, 20*(3), 553-561.

Elias, R. Z. (2020). Procrastination and Its Relationship with Business Students' Cheating Perceptions. *American Journal of Business Education (AJBE), 13*(1), 1-8.

Ellis, A., & knause, W. (1977). *Over coming procrastination*. NYA signet book.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, *82*(2), 221-234. http://dx.doi.org/10.103 7/0021-9010.82.2.221.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*(5), 421-434.

Fischer, T., Reuter, M. & Riedel, R, (2021). The digital stressors scale: Development and validation of a new survey instrument to measure digital stress perceptions in the workplace context. *J of Frontiers in Psychology*, *12*(607598), 1-18.

Freda, M. F., Raffaele, D. L. P., Esposito, G., Ragozini, G., & Testa, I. (2023). A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES). *Current Psychology, 42*: 9674–9690. https://doi.org/10.10 07/s12144-021-02189-2.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: Acomparative analysis of various methods and student self-Report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie. Handbook of research on student engagement, Springer Science, *Business Media, LLC*, 763-782.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Gellisch, M., Wolf, O. T., Minkley, N., Kirchner, W. H., Brüne, M., & Brand-Saberi, B. (2022). Decreased sympathetic cardiovascular influences and hormone-physiological changes in response to Covid-19-learning environments. Anatomical Sciences Education. *Related Adaptations under different 15*(5), 811-826. https://doi.org/10.1002/ase.2213.

Gimpel, H., Lanzl, J., Regal, C., Urbach, N., Wischniewski, S., Tegtmeier, P., Kreilos, M., Kühlmann, T. M., Becker, J., Eimecke, J., & Derra, N. D. (2019). *Gesund digital arbeiten? Eine Studie zu digitalem Stress in Deutschland*. Fraunhofer, FIT.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.

Goroshit M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology, 2*, 1-31.

Goroshit, H. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self- efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 12*, 4-12.

Gueorguieva, J. M. (2011). *Procrastination admeasurement of types*. (Doctor of philosophy), University of Illinois .Chicago Available from PprQuest Dissertations & Theses Global.

Gueorguieva, R. V. (2011). Procrastination types and patterns: Exploring perfectionism and anxiety in academic settings. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 519-523.

Gün, F., Turabik, T., & Atanur Baskan, G. (2020). The relationship between academic self-efficacy and academic procrastination tendency: A study on teacher candidates. *Hacettepe Egitim Dergisi, 35*(4), 815-826. https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051688.

Hall, J., Steele, R., Christofferson, J. & Mihailova, T. (2021). Development and initial evaluation of a multidimensional digital stress scale. *Psychological Assessment, 33*(3), 230-242. https://doi.org/10.1037/pas0000979.

Hammes, M., & Wieland, R. (2017). Von wirkungen auf ursachen schließen psychische beanspruchung und die gefährdun sbeurteilung. *Innsbruck Journal Psychologie Des Alltagshandelns, 5*, 19-32.

Hefner, D., & Vorderer, P. (2017). Digital stress: Permanent connectedness and multitasking. In L. Reinecke & M. B. Oliver (Eds.), *The Routledge handbook of media use and well-being: International perspectives on theory and research on positive media effects* (pp. 237-249). Routledge/Taylor & Francis Group.

Henry, P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence. School Life. Self-Evaluation. And Self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research. 57*(2). 234 -240.

Irungu, J. N. (2010). *The relationship between engagement and perceived academic, personal, and social outcomes for senior international undergraduate students in research universities*. PHD thesis, university of Kansas.

Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian student measurement correlates and treatment*. (Doctoral dissertation Phillips), University of Marburg, Germany.

Jolien, U. (2014).*The teacher as linchpin: The teachers' perspective on student engagement. (Ph., D., University of Twente).*

Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*(4), 692- 724.

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 188-193.

Kiema-Junes, H. K., Hintsanen, M., Soini, H., & Pyhältö, K. (2020). The role of social skills in burnout and engagement among university students. Electronic. *Journal of Research in Education Psychology*, *18*(50), 77-100.

Kinder, M. (2007). Effect of naturally existing peer groups on changes cohort of in academic engagement in sixth graders. *Child development*, *78*(4), 1187-1203.

Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement? *Journal of College Student Development, 50*(6), 683-704. https://doi.o rg/10.1353/csd.0.0099.

Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Cefai, C., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school:

the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 213-232.

Lang, A. (2000). The limited capacity model of mediated message processing. *Journal of Communication, 50*, 46-71.

Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology, 44*, 1-21, https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2000.tb02833.x.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer Publication Company.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*(3) 141-169. https://doi.org/10.1002/per.2410010304.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 119-137. http://dx.doi.org/10.1080/1057 3560308223.

Low, A., Hopper, W., Angelescu, I., Mason. L., Will, G-J., & Moutoussis, M. (2022). Self-esteem depends on beliefs about the rate of change of social approval. *Scientific Reports, 12*, 1-15. 6-10260-022-https://doi.org/10.1038/s41598.

Ma, Y., Yang, X. M., Hong, L., & Tang, R. J. (2022). The influence of stress perception on academic procrastination in postgraduate students: The role of self-efficacy for self-regulated learning and self-control. *International Journal of Digital Multimedia Broadcasting, 2022*. https://doi.org/10.1155/2022/6722805.

McEwen, B. S. (2010). *Stress: Homeostasis, rheostasis, allostasis and allostatic load. In G. Fink* (Ed.), Stress science: Neuroendocrinology. Academic.

Meunier, S., Bouchard, L., Coulombe, S., Doucerain, M., Pacheco, T., & Auger, E. (2022). The association between perceived stress, psychological distress, and job performance during the COVID-19 pandemic: The Buffering role of Health-Promoting Management Practices. *Trends in sychology, 30*(3), 549-569. 5-00136-021-https://doi.org/10.1007/s43076.

Meyer, D., Kieras, D., Lauber, E., Schumacher, E., Glass, J., Zurbriggen, E., Gmeindl, L. & Apfelblat, D. (1995). Adaptive executive control: Flexible multiple-task performance without pervasive immutable response-selection bottlenecks. *Acta Psychologica, 90*(1-3), 163-190.

Moradi, S., Rashidi, A., & Golmohammadian, M. (2017). The effectiveness of positive thinking skills on academic procrastination of high school female students Kermanshah City. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 8*(1), 1-7.

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Eds.), *Student engagement and achievement in American secondary schools (pp.11-39)*. New York: Teachers College Press.

Nick, E. A., Kilic, Z., Nesi, J., Telzer, E. H., Lindquist, K. A., & Prinstein, M. J. (2022). Adolescent digital stress: Frequencies, correlates, and longitudinal association with depressive symptoms, *J. of Adolescent Health, 70*(2), 336-339.

Ozer, B. U. (2011). Across sectional study on procrastination: Who procrastinate more? *In international conference on education research and innovation, 18*, 34-37.

Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. (2019). Two factors predicting the academic success of high school students: Justice in classroom management and school engagement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.

Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., Picione, R., Ragozini, G. & Freda, M. (2023). Examining the relation between first-year university students' intention to drop-out and academic engagement: The role of motivation, subjective well-being and retrospective judgements of school experience. *Innovative Higher Education, 48,* 837-859.

Phan, H. P. (2014). Situating psychological and motivational factors in learning contexts. *Education, 4(3), 53*-66.

Prabakaran, K. (2020). Creating awareness on digital stress during emerging contemporary issues on Corona virus disease circumstances: A review. *J. of Xian University of Architecture & Technology, XII* (IV), 86- 97.

Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 203-212. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0155-8.

Pyman, D. (2020). *Academic procrastination, self-regulation, anxiety and personality (ASAP): 'some' day is not a day of the week.* (master`s these). Faculty of arts and science. Trent University Peterborough, Ontario, Canada.

Rebetez, M., Rochat, L., & Barsics, C. (2018). Procrastination as a self-regulation failure: The role of impulsivity and intrusive thoughts. *Psychological Reports, 121*(1), 26-41.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, *36*(4), 257-267.

Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. (2017). Digital stress over the life span: The efects of communication load and Internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. *Media Psychology*, *20*, 90-115.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of Dropout among Students with Mild Disabilities: A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276-292. http://dx.doi.org/10.1177/07 419325060270050301.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Ryan, R., & Deci, E. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, *1*(2), 209-252.

Sastri. P, D. (2022). Academic procrastination in students and how to overcome it. *Journal of Business and Management INABA (JBMI)*, *1*(02), 89-96. https://doi.org/10.56956/jbmi.v1i02.118.

Sayed, A., Samavi, K., & Ebrahimi, M. (2017). Relation Ship between academic engagements. Self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas Biquarterly. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, *4*(7), 7192-7234.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92. http://dx.doi.org/10.1 023/A: 1015630930326.

Seifeddin, A. (2015). Engagement: A path to better EFL learning. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, *1*(2), 73-112.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw Hill.

Shirley, S., dos, D., Kettschau, J., Broding, H. & Claassen, K. (2021). Risk factors for digital stress in German public administrations. *BMC Public Health, 21*, 2204-2261.

Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *30*(4), 237-248. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0157-6.

Sokolowska, J. (2009). *Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ mythology approach*. (Doctoral of philosophy), Fordham University.

Steel, P. (2002). *The measurement and nature of procrastination*. Unpublished (Doctoral dissertation), University of Minnesota, Minnesota.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65.

Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal Stages: A longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in Psychology, 9*, 243-327.

Steele, R., Hall, J., & Christofferson, J., (2020). Conceptualizing Digital Stress in Adolescents and Young Adults: Toward the Development of an Empirically Based Model. *Clinical child and family psychology review, 23*(1), 15-26.

Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

Sunitha, T. P., & Musthafa, M. N. (2013). Rleationship between Academic procrastination and Mathematics Anxiety among Secondary School Students. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR), 2*(2), 101-105.

Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J., & Macaskill, A. C. (2019). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice, 19*(4), 315-326. https://doi.org/10.1037/bar0000145.

Swift, V. (2013). Enacting Foolishness through procrastination. *The Undergraduate Journal of Psychology, 2*, 7-14.

Thomee, S., Dellve, L., Harenstam, A., & Hagberg, M. (2010). Perceived connections between information and communication technology use and mental symptoms among young adults: A qualitative study, J. *of BMC Public Health, 10*(1), 66-79.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*(6), 454-458. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51,* 473-480.

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147. http://dx.doi.org/10.1 027/1016-9040/a000143.

Veiga, F. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procardia-Social and Behavioral Sciences, 217,* 813-819. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.153.

Vorderer, P., Hefner, D., Reinecke, L., & Klimmt, C. (2017). *Permanently online, permanently connected: Living and communicating in a (POPC) world*. New York, Rutledge.

Wang, M., & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A. longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12- 23.

Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*,465-480.

Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among Kenyan Secondary School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 9*(2), 61-72.

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the Risk: School as communities of support.* Philadelphia: The Falmer Press.

Weinstein, E. C., & Selman, R. L. (2016). Digital stress: Adolescents' personal accounts. *J. of New Media & Society, 18*(3), 391-409.

Weinstein, E. C., Selman, R. L., Thomas, S. E., Kim, J. E., White, A. E., & Dinakar, K. (2016). How to cope with digital stress: The recommendations adolescents offer their peer online. *Journal of Adolescent Research, 31*(10), 415-441.

Wimmer, J., & Waldenburger, L. (2020). Digital stress in everyday life, Paper presented at AOIR 2020: The 21 st Annual conference of the Association of Internet Researchers. *Virtual Event: AOIR*, https://doi.org/10.5210/spir.v2020i0.11364.

Winstone, L., Mars, B., Haworth, C., & Kidger, J. (2022). *Types of social media use and digital stress in early adolescence*.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of student's school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *116*(21), 1748-1755.

Yang, C., Smith, C., Pham, T., & Ariati, J. (2023). Digital social multitasking (DSMT), digital stress, and social emotional wellbeing among adolescents. Cyber psychology, Journal *of Psychosocial Research on Cyberspace, 17*(1), 1-6.

Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Indiana University: Center for Evaluation and Education Policy.

Yousef, A. M. I. (2020). Future Time Perspective in its Relationship to Academic Tasks Procrastination for Secondary Stage Students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology, 6*(1), 81-113.

Zeenath, S., & Orcullo, D. J. C. (2012). *Exploring Academic Procrastination among Undergraduates*. https://doi.org/10.7763/IPEDR.2012.V47.9.

Zhang, X. M., Chen, K., Wang, M. F., & Chen, C. M. (2022). The relationship between academic procrastination and internet addiction in college students: The multiple mediating effects of intrusive thinking and depression-anxiety-Stress. *Psychology, 13*, 591-606.